

「障害児者の自立」のイメージに関する研究

笠原 芳隆*・丸山 昭生**

本研究では、障害児教育を専攻する学生がもつ障害児者の自立についてのイメージと、障害児者の自立を推進するために必要と考える事項及び自分自身が取り組んでみたい事項を明らかにすることを目的に質問紙調査を行った。その結果、自立については、身辺自立や経済的自立だけでなく、自己選択や自己決定すること、支援を受けながら生活すること、社会参加し人のためになることを含め、幅広くイメージしていることがわかった。また、自立推進に必要な事項として、支援サービスの充実、健常者・障害者双方の意識改革、教育の充実等があげられた。自分自身が取り組んでみたい事項として、専門性を生かした支援・指導、地域における余暇活動やボランティア活動への参加等があげられた。

キー・ワード：障害児者、自立、イメージ、支援・指導

I 問題

近年、障害者福祉や特別支援教育の分野においては「自立」がキーワードとしてあげられることが多い。福祉の分野では、1993年、「障害者の自立及び社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動への参加促進」を目的に障害者基本法が制定され、同年、障害者の主体性・自立性の確立等を目指した障害者対策に関する新長期計画が発表された。それを受けて1995年には障害者プラン～ノーマライゼーション7か年戦略～が提示され、新長期計画の重点施策実施計画を具体的な数値目標達成としてあげ、施策が実行に移された。その後、1997年に中央社会福祉審議会が「社会福祉基礎構造改革について（中間まとめ）」を発表し、「個人が人としての尊厳をもって、家庭や地域の中で、その人らしい自立した生活を送れるよう支える」こと等を理念としてあげ、2000年には、障害者のサービス利用に関する自己選択・自己決定を軸とした支援費制度が導入された（赤塚、2004）。そして、2002年に新長期計画の理念を継承・発展させた新たな障害者基本計画が閣議決定され、2003年には新障害者プラン（重点施策実施5か年計画）として具体的な施策が実施に移された。現在、「障害者の地域生活と就労を進め、自立を支援す

る」障害者自立支援法が施行されようとしている。

一方、教育の分野では、平成11年3月告示の盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領改訂の基本方針として、自ら学び自ら考える力の育成、職業的な自立の推進（文部省、1999）等があげられた。また、「個々の児童又は生徒が自立を目指し障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する」ことを目標とした自立活動が新しい領域として設けられた。この自立活動は、それまでの養護・訓練に替えて設けられた領域であり、基本的な理念は養護・訓練と変わらないものの、「自立」を目指し児童生徒が「主体的」に取り組むことを強調したところにその特徴がある。

以上のように、福祉、特別支援教育それぞれの分野において障害児者の「自立」がクローズアップされ、自立を目指しての支援や指導を実施する方向で動いているが、具体的な障害者の「自立」とはどのようなものなのだろうか。海津（2005）は、障害児者の施策の中に「自立」という言葉がいたるところで重要視されているにもかかわらず、その言葉の意味が曖昧なまま使われ、読み手によってそれぞれ違ったとらえ方がなされていることを指摘し、自立についての共通理解を図ることが必要であると述べている。併せて海津（2005）は、厚生労働省も、自立をどのように定義づけ、表現していけばいいのか検討を繰り返している段階であることを指摘している。盲学校、聾学校及び

* 障害児教育講座

** 障害児教育実践センター

養護学校学習指導要領解説－自立活動編－（文部省，2000）には，自立活動における「自立」とは「幼児児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達段階等に応じて，主体的に自己の力を可能な限り発揮し，よりよく生きていこうとすること」と示されている。しかし，具体的な児童生徒の自立の姿までは触れていない。

三野・霜田・塩入・大熊（2005）は，小学生から大学生の日常生活の自立度を測る項目として，挨拶，身支度，自分の部屋の掃除，衣服の洗濯，持ち物の準備，食事準備，金銭管理，一人暮らし等をあげている。渡辺・上村（1998）は，子どもの生活的自立として，その発達過程において依存から脱却し，身辺処理能力と生活管理能力の獲得された状態で，物事を自己決定する自律の能力も含まれるとしている。一方で小出（1996）は，障害のある人たちについて，障害のために受ける生活上の制限を最小限にするように支援的対応を徹底すれば，生活全般は確実により自立的になるとし，「他に支えられての自立」があると述べている。海津（2005）も，自立とは，障害があってもなくても，自分がどうしたいのか，何をしたいのか，自分を愛し，自分の意思で人生を決め，選択できるようになって，そのために助けが必要なときは，人を頼り助けてもらい，自分らしくよりよく生きることと述べ，小出と同じように他に支えられての自立の考え方を示している。また，新潟大学教育人間科学部附属養護学校（2004）は，自校の児童生徒の自立を「現在及び将来において，社会の中で自分の個性や力を発揮し，充実感を持ち続けて生きること」とし，自立につながる力として，豊かな心，健康な体，日常の生活動作，コミュニケーション，集団生活，地域資源の利用，余暇，家事・労働の8つの観点をあげて指導を行っている。

このように自立に対するとらえ方は多様であるが，その結果として，実際に支援・指導にあたる子どもの自立の姿も多様になり，支援・指導の内容が曖昧になることが予想される。松本（2001）は，特殊教育の自立活動において自立を目指した指導を行うためには，具体的に自立を目指した個別の指導計画を立てねばならず，そのためには，生徒にとって自立とは何か，それはどのような状態像か，本人はもとより，教師も親も具体的に考えなければならいと述べている。

そこで，今後特殊教育諸学校等で障害児者の自立に向けての支援・指導を担うことが想定される障害児教育専攻の学生が，障害児者の「自立」をどのようにイメージしているかを整理することで，障害児者に対して自立に向けての適切な支援・指導を考慮する上での

表1 対象者の内訳（人）

| | | 教職経験（1年以上） | |
|----------|----|------------|----|
| | | あり | なし |
| 障害児者 | あり | 10 | 11 |
| ボランティア経験 | なし | 0 | 1 |

資料を得たいと考えた。

Ⅱ 目的

本研究では，障害児教育を専攻する大学院生がもつ障害児者の自立についてのイメージと，障害児者の自立を推進するために必要と考える事項及び自分自身が取り組んでみたい事項を明らかにすることを目的とする。

Ⅲ 方法

(1) 対象

A大学障害児教育専攻大学院院生及び内地留学生25名（以下，「対象者」とする。）

(2) 方法

以下の質問項目について，自由記述で回答を求めた。調査用紙は直接対象者から封筒に厳封した状態で個別に回収した。

- ① 障害児者の自立についてのイメージ
- ② 障害児者の自立推進に必要と考える事項
- ③ 障害児者の自立に向けて自分自身が取り組んでみたい事項
- ④ 障害児者の自立を考えた際の障害児者の障害について

(3) 分析の視点

①から④の質問項目それぞれについて自由記述により求めた回答を，内容ごとに一項目として分け，川喜田（1967，1970）のKJ法を参考に整理・収束させた。

Ⅳ 結果と考察

(1) 回収率

25名の対象者に調査用紙を手渡し，22名から回答があった（回収率88.0%）。対象者の内訳は表1のとおりであった。

(2) 障害児者の自立についてのイメージ

障害児者の自立についてのイメージに関して自由記述（複数回答）で求めた回答を内容ごとに一項目として分け，KJ法を参考に整理・収束させた。内容のまとまりごとにつけた表札で表した結果を図1に示し

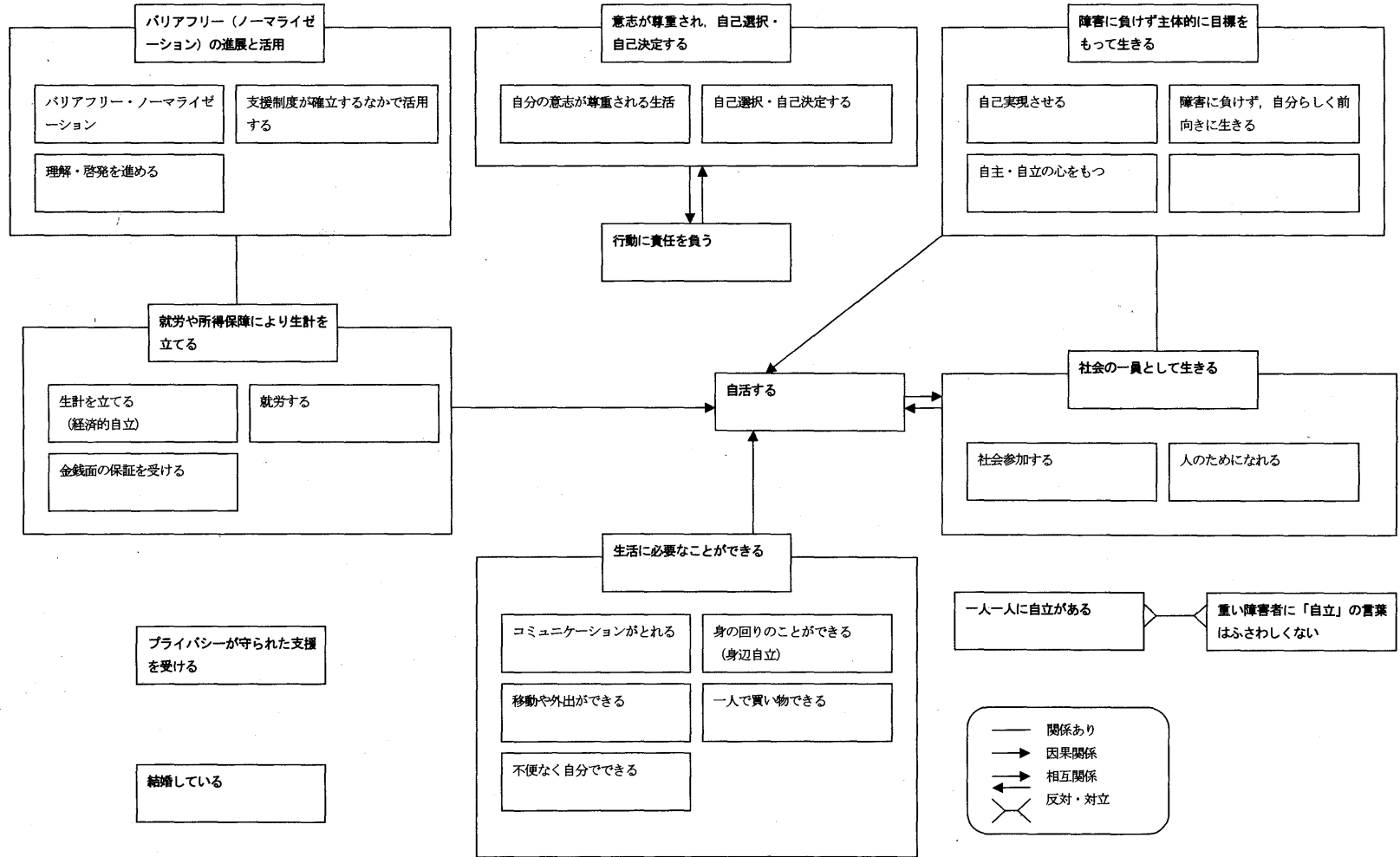


図1 障害児者の自立についてのイメージ

た。

内容のまとめりとしては、「生活に必要なことができる」という障害児者自身の技能に関するものが記述数としては15ともっとも多かった。この内容の下位のまとめりとして、「身の回りのことができる」、「移動ができる」、「コミュニケーションがとれる」等があげられており、障害児者が自分自身でできることを生かして生活するというイメージを多くの対象者がもっていることがわかった。ついで、「障害に負けず、主体的に目標をもって生きる」といった精神論的な内容のまとめりが12記述と多く、下位の内容としては、「障害に負けず自分らしく前向きに生きる」、「自主・自立の心をもつ」、「自己実現させる」等があげられていた。続いて内容のまとめりとして多かったのは、「就労や所得保障により生計を立てる」であり、下位の内容として、「就労する」、「金銭面の保障がある」等があげられていた。その他複数の記述があった内容のまとめりとして、「意志が尊重され、自己選択・自己決定する」（9記述）、「支援制度が確立するなかで活用する」や「理解・啓発を進める」等を下位の内容とする「バリアフリー（ノーマライゼーション）の進展と活用」（7記述）、「社会参加する」、「人のためになれる」を下位の内容とする「社会の一員として生きる」（5記述）等があげられた。なお、これら以外の記述として、「行動に責任を負う」、「結婚」、「プライバシーの守られた支援を受ける」、「自活する」等があげられ、「重い障害者に自立の言葉はふさわしくない」という記述もあった。

対象者の内訳（教職経験）別では、記述内容に大きな違いは見られなかったが、経験1年以上の者に比べて経験1年未満の者の方が、「障害に負けず、主体的に目標をもって生きる」、「意志が尊重され、自己選択・自己決定する」に関連する内容がやや多かった。

新潟大学教育人間科学部附属養護学校（2004）は、自立につながる力として、豊かな心、健康な体、日常の生活動作、コミュニケーション、集団生活、地域資源の利用、余暇、家事・労働の8つの観点をあげている。本調査の結果にある「生活に必要なことができる」や「障害に負けず、主体的に目標をもって生きる」、「就労や所得保障により生計を立てる」は、それぞれ新潟大学附属養護学校があげている観点、日常の生活動作・コミュニケーション、豊かな心、家事・労働等に関連する内容であると考えられ、対象者は、教育現場において自立につながる力と考えられている観点の一部を自立のイメージとしてとらえている様子が

うかがえた。また、小山（2004）は、障害者の自立について、身の回りの世話を他人に任せようと、一般雇用に至らず生活保護を受給して暮らそうと、その個人が自らの人生を「自己決定」という枠組みに転換されてきていることを指摘しているが、本調査においても「意志が尊重され、自己選択・自己決定する」、「支援制度が確立するなかで活用する」があげられており、対象者が障害児者の自立をいわゆる経済的自立や身辺自立等の範疇を超えて幅広くとらえている様子がうかがわれた。

一方で、「重い障害者に自立の言葉はふさわしくない」という記述がみられた。文部省（2000）は、特殊教育において自立活動がめざす自立を「それぞれの障害の状態や発達段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすること」とし、学習が著しく困難な重度の障害のある児童生徒に対して自立活動を主とした教育課程を編成できるとしているが、対象者の一部は重度の障害者に対する自立を必ずしもこのように広くイメージしていないこともわかった。

(3) 障害児者の自立推進に必要と考える事項

障害児者の自立推進に必要と考える事項に関して、(2)同様、自由記述で求めた回答を内容ごとに一項目として分け、KJ法を参考に整理・収束させた。内容のまとめりごとにつけた表札で表した結果を図2に示した。

内容のまとめりとして最も記述数が多かったのは、「支援サービスの充実」（26記述）で、下位の内容として「働く場の提供」、「経済的支援」、「補助具や福祉機器の充実」、「支援者やボランティアの育成」、「安心して相談できるところの確保」等があげられていた。また、これに関連して、地方自治体等による「地域支援制度の充実」に関するものが8記述、「施設やグループホームの整備」等を下位の内容とした「障害者が暮らしやすい環境・まちづくり」に関するものが11記述あった。この他の内容のまとめりとして、「健常者・障害者双方の意識改革」（19記述）があり、下位の内容として、地域における「健常者の障害児者に対する理解の深化」、当たり前のように地域と一緒に暮らすといった「障害者自身の意識改革」があげられていた。少数（7記述）ではあるが、「教育の充実」に関する内容もあり、その下位の内容として、「特別支援教育における質の向上」、「将来をめざした教育内容の設定」、「現実に合わせて場面設定での練習（経験）」等があげられていた。他に一記述ずつではある

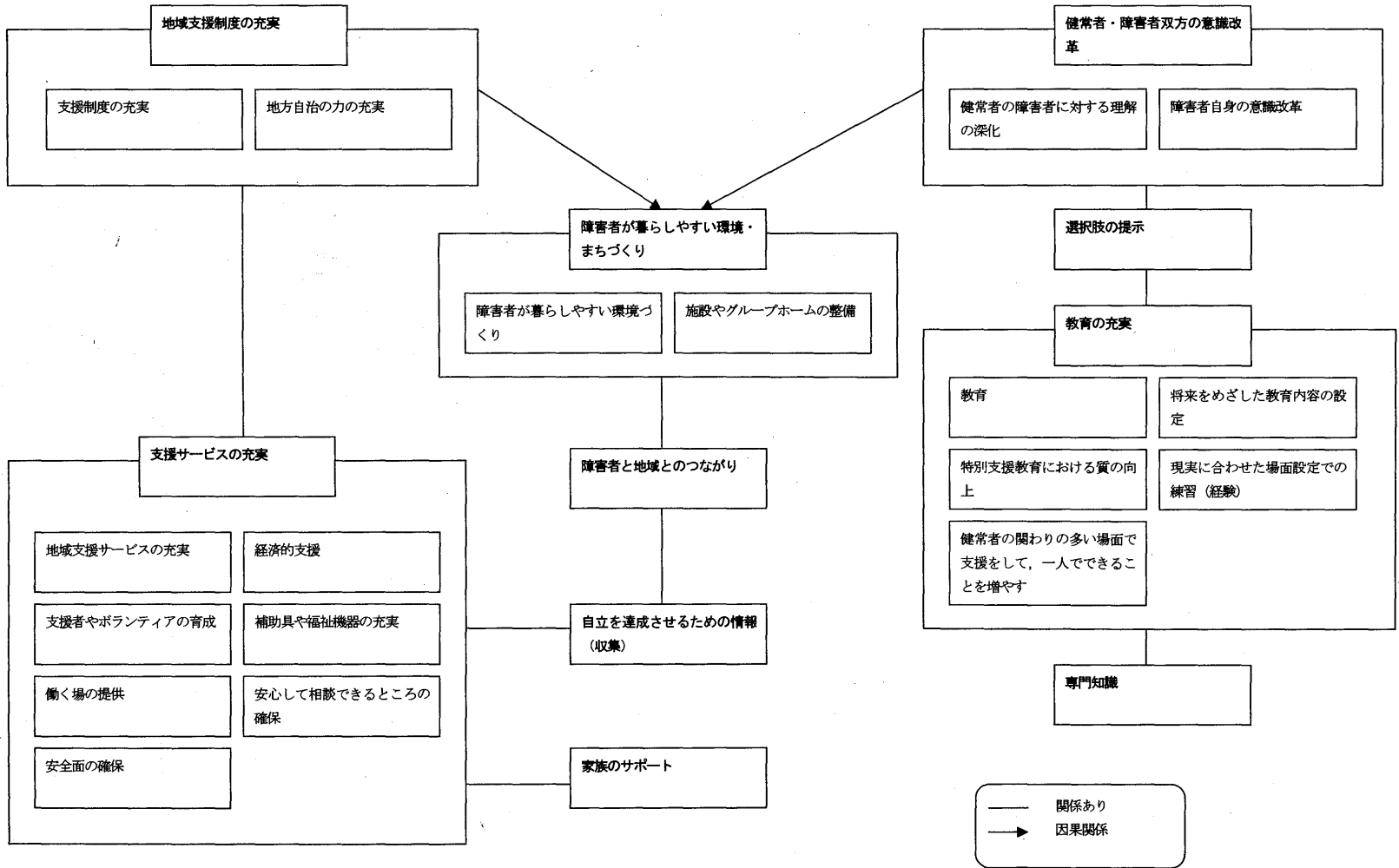


図2 障害児者の自立推進に必要な事項

が、「自立を達成させるための情報（収集）」、「家族のサポート」等があげられていた。

対象者の内訳（教職経験）別では、経験1年以上の者には「支援サービスの充実」に関する記述が、また、経験1年未満の者には「健常者・障害者双方の意識改革」に関する記述が比較的多かった。

小山（2004）は、障害者自立生活運動の流れの中で、「障害のある人は、経済的自立や身辺自立にとらわれることなく、それぞれの生活場面で何をし、どんな生活を送りたいかを自ら選び、それに必要なサービスを社会に対して要求すべき存在ととらえなおされた」と述べている。本調査の結果には「支援サービスの充実」や「地域支援制度の充実」、「障害者が暮らしやすい環境・まちづくり」、「障害者自身の意識改革」等があげられており、対象者は、障害児者が自立に向けて活用できる支援・サービスの必要性と、障害児者自身に地域で暮らそうとする意識をもってもらうことの必要性を感じている様子がうかがわれた。また、記述数は多くなかったが、「特別支援教育における質の向上」、「将来をめざした教育内容の設定」等、いわゆる「教育の充実」があげられていた。平成17年12月の中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」では、「障害者基本法や障害者基本計画に基づき、ノーマライゼーションの理念に基づく障害者の社会への参加・参画に向けた総合的な施策が政府全体で推進されており、その中で、学校教育は、障害児者の自立と社会参加を見通した取組を含め、重要な役割を果たすことが求められている」としている。本調査において、対象者が障害児者の自立を特別支援教育の推進と関連する内容を取り上げることが看取された。なお、「健常者の障害児者に対する理解の深化」や「障害者自身の意識改革」についても特別支援教育に期待される内容であると考えられる。

(4) 障害児者の自立に向けて自分自身が取り組んでみたい事項

障害児者の自立に向けて対象者自身が取り組んでみたい事項に関して、(2)、(3)同様に自由記述で求めた回答を内容ごとに一項目として分け、KJ法を参考に整理・収束させた。内容のまとめりにつけた表札で表した結果を図3に示した。

記述数の多かった内容のまとめりは「専門性を生かした支援・指導」で、記述数は11であった。下位の内容としては、将来を見すえた指導や卒業後指導等「移行支援」に関するもの、「コミュニケーションに関す

る支援・指導」、「手話通訳や点訳」が複数であげられていたほか、一記述ずつではあるが、「SSTの促進」、「自らいろいろなことを決めて何事にも立ち向かえるような精神を身に付ける教育」があげられていた。このほか、「地域における余暇活動やボランティア活動への参加」が同じく11記述と多く、続いて「自分自身の障害体験」や「行政への働きかけ」を含む「障害児者に対する理解・啓発」（5記述）、「社会保障や学校教育に対するモニタリング」等があげられていた。

対象者の内訳（教職経験）別では、全体として記述内容に大きな違いは見られなかったが、「社会保障や学校教育に対するモニタリング」に関する記述については、すべて経験1年以上の者があげていた。

平成15年3月の特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議答申「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」では、特別支援教育の在り方の基本的考え方として、「障害のある子どもを生涯にわたって支援することや「障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行う」ことをあげている。本調査における「移行支援」や「コミュニケーションに関する支援・指導」等「専門性を生かした支援・指導」に関する記述は、特別支援教育の考え方に沿うものであるといえる。また、盲・聾・養護学校においては、その専門性を生かして障害者のために専門学科等の施設・設備を活用して公開講座を開催したり、ボランティア講座を実施するなどの取組を行ったりするとともに、卒業生の生活・就労を支援する地域の団体等に対してノウハウを提供するなどして、生涯学習を支援する機関としての役割を果たすことが重要であるとする報告（21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議、2001）や、障害児者の余暇支援を行うに当たっては特殊教育諸学校等の教員がノウハウを提供し合いながら支援にかかわる必要があるとする報告（笠原・村中、2003）がある中、対象者から「地域における余暇活動やボランティア活動への参加」に関する記述が比較的多くあがってきていることは評価できる。

(5) 対象者がイメージした障害児者の障害等

今回の調査では、障害児者の自立を考える際のターゲットを提示せず、対象者がそれぞれどのような障害のある障害児者をイメージして考えたかについても自由記述（複数回答）により尋ねた。その結果、知的障害が15ともっとも多く、肢体不自由（7）、聴覚障害

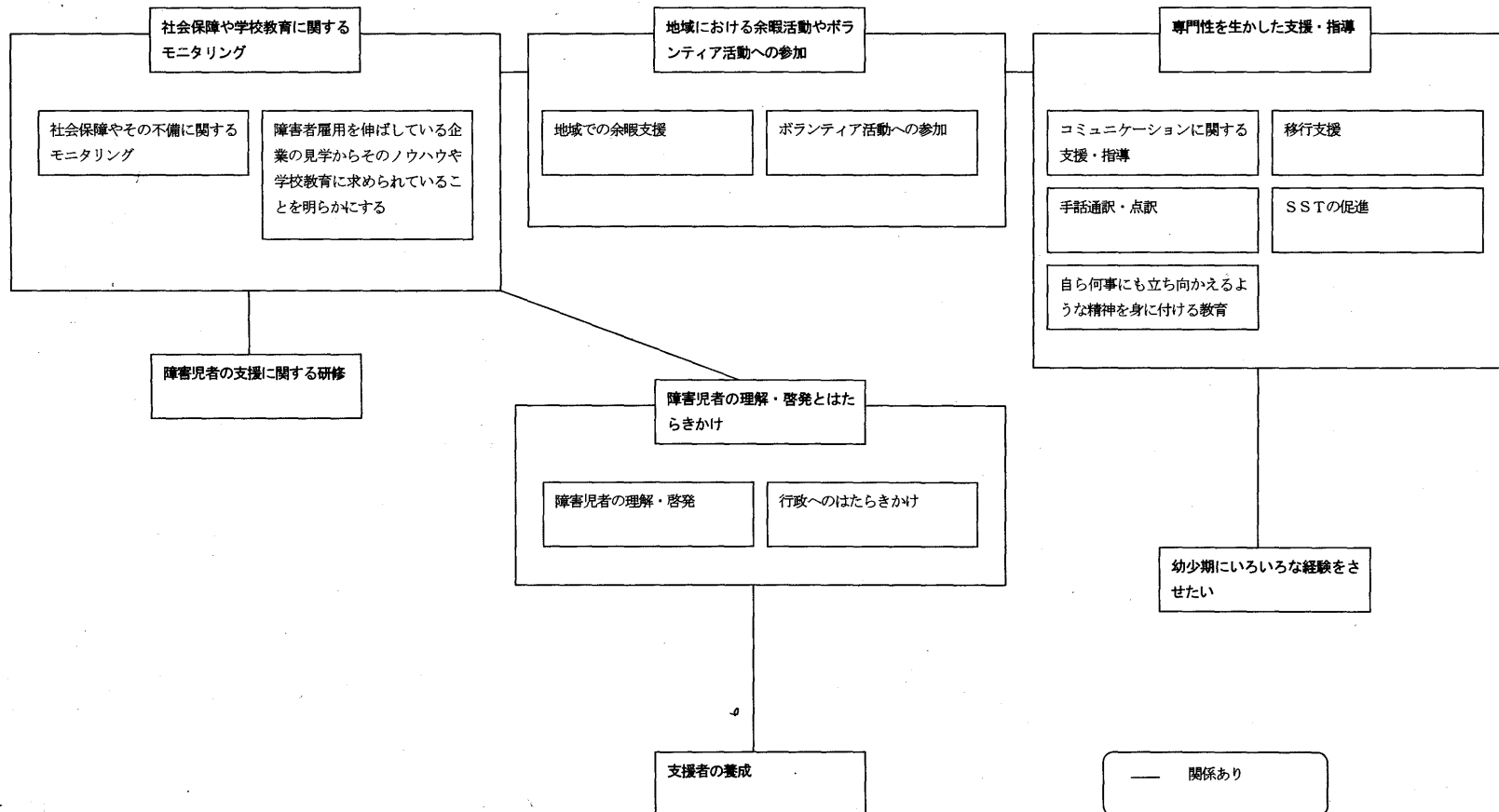


図3 障害児者の自立に向けて自分自身に取り組んでみたい事項

表2 対象者がイメージした障害児者の障害等
(複数回答 N=22)

| 種 別 | 回答数 |
|---------|-----|
| 知的障害 | 15 |
| 肢体不自由 | 12 |
| 聴覚障害 | 5 |
| 病弱・虚弱 | 4 |
| 自閉症 | 4 |
| 情緒障害 | 2 |
| 視覚障害 | 2 |
| 精神障害 | 2 |
| 重度・重複障害 | 2 |
| その他 | 8 |

(5)、病弱・虚弱(4)、自閉症(4)と続いた。精神障害も回答としてあげられていた(表2)。

自立をイメージした際の障害については、精神障害を除き、これまで特殊教育の対象とされてきたものが多い。中央教育審議会答申「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」では、今後はLD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対しても自立や社会参加に向けた適切な指導及び必要な支援を行うこととされているが、対象者の中では、まだこのような障害のある子どもたちがあまり考慮されていない様子がうかがえた。

今後、障害種によって自立に対するイメージに違いがあるか等についても整理する必要がある。

V おわりに

今回の調査をとおして、対象者は基本的に障害児者の自立について、身辺自立や経済的自立だけでなく、自己選択や自己決定することや支援を受けながら生活すること、社会参加し人のためになることを含め、幅広くイメージしていることがわかった。これは、障害児者のターゲットを決めずに質問したことが影響していると考えられる。松本(2001)は、特殊教育を受ける生徒にとって自立とは何か、それはどのような状態像か、本人はもとより、教師も親も具体的に考えなければならいと述べている。ひと口に障害児者といっても一人一人の障害種や障害の状態・程度は異なる。それぞれの実態を的確に把握し、実態に即した自立を考えて支援・指導を行うことが重要であるが、その際には支援・指導する立場の者が自立を幅広くとらえ、自立を推進するための情報を収集するとともに、自らが担う役割を認識しておく必要があるのではないかと考える。

今後は、実際に教育の現場で障害児にかかわる教員が、障害児者の自立についてどのようなイメージをもっているのか把握し、そのことが自立に向けた実際の支援・指導とどのように関連しているかについて明らかにしていきたいと考えている。

文 献

- 赤塚光子(2004) 障害者福祉サービスの概要. 新版障害者福祉論, 健帛社, 83-114.
- 中央教育審議会(2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申).
- 海津教子(2005) 自立. そだちの科学, 4, 149-157.
- 笠原芳隆・村中智彦(2003) 学校卒業後における障害のある青年の余暇支援の意義と課題-上越地域における大学の余暇支援の実践から-. 上越教育大学研究紀要, 23(1), 91-103.
- 川喜田二郎(1967) 発想法. 中公新書.
- 川喜田二郎(1970) 続・発想法. 中公新書.
- 小出進(1996) 新しい自立観と学校教育①. 発達の流れと教育, 463, 180-183.
- 松本嘉一(2000) 養護・訓練から自立活動へ. 肢体不自由教育, 147, 2-3.
- 三野たまき・霜田里美・塩入純子・大熊恵美子(2005) 日常生活における自立意識調査-長野県北信地方の小学校・中学校・高等学校・大学における実態調査-. 信州大学教育学部紀要, 114, 25-35.
- 文部省(1999) 盲学校, 聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領.
- 文部省(2000) 盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)開設-自立活動編-.
- 文部省初等中等教育局特殊教育課(1999) 盲・聾・養護学校の教育要領及び学習指導要領の改訂の概要. 季刊特殊教育, 96, 12-21.
- 新潟大学教育人間科学部附属養護学校(2004) 研究の経過と概要. 新潟大学教育人間科学部附属養護学校研究紀要, 27, 5-9.
- 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2001) 21世紀の特殊教育の在り方について~一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について~(最終報告)
- 小山聡子(2004) 自立について. 新版障害者福祉論, 健帛社, 41-53.
- 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003) 今後の特別支援教育の在り方について(最終報告).

渡辺彩子・上村英子（1998）児童・生徒の生活的自立
行動と意識との関連. 上越教育大学研究紀要, 18
(1), 415-423.