

地域における「障害理解プログラム」の実施に関する一考察

谷内 孝行^{※1}

キーワード： 障害理解プログラム、体験学習、障害疑似体験、当事者、サラダボウル型社会

はじめに

2002年4月、全国の小中学校では、学習指導要領改訂により「総合的な学習の時間」（以下、「総合学習」と略す）が新たに創設され⁽¹⁾、「福祉」が国際理解、情報、環境などのテーマとともに学校教育の中で取り込まれることとなった。それに伴い、地域の障害者や福祉施設職員、ボランティア等がゲストティーチャー（以下「GT」と略す）として学校を訪れ、様々なスタイルで授業に「参加」している⁽²⁾。創設当初と比較すると「ゆとり教育」への批判等により、実施校は減少しているものの、「総合学習」の時間以外に道徳や学年を越えての特別授業等を活用し、福祉教育が実施される例が数多く見受けられる。このようにして、子ども達が学校教育の中で福祉について学ぶ機会が増えることは高く評価できる。しかし、教育現場において、教師が子どもたちに「教えたい福祉」と、GTが子どもたちに「理解を求めたい福祉」との間に若干の解離があるように感じられる⁽³⁾。

本論では、実施されている福祉教育の中でも、特に多くの学校で用いられる「障害理解プログラム」（障害疑似体験や点字・手話学習等）に焦点を当て、同プログラムが抱える課題を明らかにするとともに、筆者がこれまで小中学校で実践してきた障害理解プログラムを「理解出来るレベル」と、「障害当事者との関わりのレベル」のから整理し、各プログラムの内容と、そこに関わる障害者、福祉関係者等の役割について示す。さらに、このような障害理解プログラムは、学校教育という枠の中で完結するものではなく、その子どもたちが所属するコミュニティにおける「コミュニティ福祉教育」の一端を担っていることを述べたい。

1. 福祉教育の歴史的変遷

福祉教育の実践は戦後初期の1947（昭和22）年の「国民たすけあい運動」から始まったとされる。福祉教育は1960年代後半、社会福祉協議会により福祉コミュニティづくり

※1 桜美林大学総合科学系

の一手法として実施される。1970年代に入るとその流れは、子どもを取り巻く教育環境の悪化が問題視される国民的議論の波に乗り、学校教育の中での福祉教育実践（学校福祉教育）が開始、1977（昭和52）年の「学童・生徒のボランティア活動普及事業」（ボランティア協力校制度）に至る⁽⁴⁾。「福祉教育」の定義については1970年～80年代にかけて全国社会福祉協議会等に置かれた福祉教育研究会において幾つか示されている。各定義に共通する点は、①憲法で規定された基本的人権を現実のものとするために、人権感覚および福祉意識を開発すること、②社会福祉問題の学習を通じて、それらを自らの課題および住民共通の課題として認識すること、③現行の社会福祉制度・活動の関心と理解を高め、それらを活用する主体として福祉問題を解決する実践力を身につけること、④以上の実践を通じて、自らの人間形成と、共に生きる力を養うことである⁽⁵⁾。また、1984年の福祉教育研究会（大橋謙策委員長）の定義によると、「福祉教育とは憲法第13条、第25条等で規定された基本的人権を前提にして成り立つ平和と民主主義社会をつくりあげるために、歴史的にも、社会的にも疎外されてきた社会福祉問題を素材として学習することであり、それらとの切り結びをとおして社会福祉制度・活動への関心と理解をすすめ、自らの人間形成をはかりつつ、社会福祉サービスを受給している（今日的には利用している）人々を社会から、地域から疎外することなく、共に手をたずさえて豊かにいきっていく力、社会福祉問題を解決する実践力を身につけることを目的に行われる意図的な活動である」とされている。つまり福祉教育とは社会福祉問題を学習、理解、解決し、ソーシャル・インクルージョン社会を目指していくプロセスである。こうした考え方は2000年に成立した社会福祉法第4条の「地域福祉の推進」で規定される「地域における社会的統合の考え方」とも合致するといえる⁽⁶⁾。

また、福祉教育は①学校を中心とした領域（学校福祉教育）、②地域を基盤とした領域（地域福祉教育）、③社会福祉専門教育の領域（社会福祉教育）の3領域において実践される⁽⁷⁾。これらの各領域はそれぞれ独立し、機能するものではなく、各々が重なりあいながら展開される。さらに近年のバリアフリー社会、ユニバーサル・サービスの流れの中、福祉教育は学校教育の場を離れ、対人サービスを提供する鉄道会社や飲食店、デパート等での企業内部研修の領域へと拡大しつつある。

さて、このような歴史的変遷を辿ってきた福祉教育を実践内容からみると、車いす体験やアイマスク体験等の障害疑似体験、手話や点字の講習会等の「障害理解プログラム」を中心に実施されている。

2. 福祉教育の中における障害理解プログラムの位置づけ

障害理解プログラムの方法論や評価法について本格的に研究され始めた月日は浅く、1993（平成11）年、全国社会福祉協議会内に設置された障害理解プログラム研究・開発委員会による『障害理解プログラム研究・開発事業報告書』に遡る。同プログラムはその

実施目標として次の3点を掲げている、①「社会には多様な人間がいる中で、障害がある人もいる。」という視点にたち、障害のあるないに関わらず豊かな人間関係を築く、②障害全般について理解を深めるとともに、障害がある人の個別性についての理解を深める、③社会の中のバリアに気づき、そのバリアをなくしていく方法を考える。さらに同プログラムにおいて、障害理解を、(広義の)「障害理解」(障害というものをさまざまな側面から総合的に理解する)とし、この中に①(狭義の)障害理解(障害の種類や程度などの理解)、②障害者理解(同じ社会の構成員としての理解)、③バリア理解(物理的バリア、制度的バリア、心理的バリアの理解)、④自己理解(障害に対する自己のあり方の理解)、⑤サポート、介助、コミュニケーション方法の理解(サポート法、コミュニケーション法の理解)を含むとされた⁽⁸⁾。さらに同協議会ではそれまでの研究成果を踏まえ1999年に『ボランティア・ラ・カ・ル・ト - 「障害理解」プログラムの手引き -』を発行し、その啓発に努めている。同手引き書の中では「広義の障害理解は、障害そのものの理解からその障害とその人のあり方の一部として持っている障害者の理解、さらには障害者を取り巻く環境や社会のあり方、障害者に対する自己のあり方、サポートやコミュニケーションの方法なども含む総合的な障害の理解」としている⁽⁹⁾。ここで理解しようとする「障害」の視点は、2001年5月にWHOが発表したICF(国際生活機能分類)による障害の定義、即ち「障害」を個人のマイナス面として捉えるのではなく、個人と環境因子等のダイナミックな相互作用として捉えようとする視点とも共通する部分であり、障害者を「何も出来ない存在」、「不幸でかわいそうな存在」といったステレオタイプ的な見方から脱却し、科学的認識に立った上で理解することを促している⁽¹⁰⁾。

3. 「障害理解プログラム」の実践から見えてきた課題

小学校4年生の国語の教科書(光付図書出版刊)には、点字や手話を題材とする「手と心で読む」、「手話との出会い」が掲載され、その学習の取り組み方として、①資料を調べる、②人にたずねる、③学校に来て話をしてもらい、④体験してみる等の記述がなされている。この取り組みの③、④の一環として、障害者や点訳ボランティア、手話ボランティア等がGTとして学校を訪問することが多くなっている。その中で多くのGTが感じる課題が「時間的制約」である。多くの学校が福祉教育のために確保できる時間は最大で小学校90分(45分/コマ×2コマ)、中学校100分(50分/コマ×2コマ)がほとんどであり、体験学習を取り入れたプログラムの実施に大きな支障を与えている。筆者らが実践する障害理解プログラムは、障害当事者が参加し、「講義→体験→ふりかえり学習(質疑応答)」の学習サイクルを基本とし、体験することを重視する。しかし、時間的制約により、体験終了後の「ふりかえり学習」の時間が確保できず、体験の「やりっぱなし」を生じさせてしまう。体験学習とは「体験をもって学ぶ」のではなく、「体験の中から学ぶ」学習であり、また「学び方を学ぶ学習」であり⁽¹¹⁾、「ふりかえり学習」は講義や体験によって「知った」

内容を、「理解する」レベルへと高めるために有効な手段である。

そして、体験学習は①ステップ1:体験する→②ステップ2:指摘する(体験の内省と観察)→③ステップ3:分析する(一般化する)④ステップ4:仮説化するといった4つのステップ(循環過程)を通して展開される⁽¹²⁾。このステップを障害理解プログラムでの車いす体験に置き換えると、①体験する:車いすに乗って学校の回りを歩いてみる→②指摘する:スーパーの入り口に置かれた自転車により、車いす使用者が入店できない→③分析する:その多くは夕方の買い物客の自転車だ→④仮説化:自転車が多くなるのは駐輪場が足りないから、スーパーに駐輪場の設置を呼びかける。しかし、実際の体験学習では時間的制約等の理由から「①体験する→②指摘する」の2サイクルで終始してしまう傾向にある。

また、課題について別の視点から、講師依頼が形式的には学校単位であるものの、実際には一人の教師しか関わっておらず、学校訪問時に担当教師以外の関心は低く、管理職を含め他の教師が見学を訪れることは少ない。これには勿論他の授業との関係等の理由もあると思われるが、総合学習の学年間の継続性、教師の異動等を視野に入れば、複数の教師による運営が望ましいと思われる。

4. 体験学習としての「障害疑似体験」の導入

障害理解プログラムの中で、多用されるのがアイマスク体験や車いす体験といった「障害疑似体験」(以下、「疑似体験」と略す)である。教師が参考にする総合学習関連の授業プログラム集にも疑似体験が紹介されており、全国各地の教育の場で実施されていると思われる。その際のプログラムの実施目的には、「車いすの操作方法を学ぶ」、「目が見えない人の誘導方法を学ぶ」といった技術の習得に重きが置かれている。

このような疑似体験に対して、障害者や福祉関係者等からは、①能力低下のみの体験になっており、社会的不利に気づくものになっていない(社会性の欠如)、②アイマスクや車いすなどによる一つの疑似体験状態だけの体験でしかない(個別性と多様性の欠如)、③過剰な不快感や不自由感の認識等により不快感や過保護意識を助長させる等の批判がある⁽¹³⁾。批判の根本には、疑似体験の目的が明確化されずに実施されている現状があり、それは「疑似体験さえすれば障害が理解できる」といったある種の「疑似体験幻想」なるものに対する批判である。

疑似体験が教育現場において多用される要因には、疑似体験実施の「手軽さ」と体験が与える「インパクトの大きさ」にある。「手軽さ」とは実施に必要な道具調達の簡便さである。アイマスク体験ではハンカチ1枚あれば実施自体は可能である。また、車いす体験においても社会福祉協議会等に依頼すれば無償で車いすを借り受けることが可能となる場合が多い。さらに、疑似体験は誰にでもわかりやすい体験であり、誰がやっても同じように普遍化しやすい⁽¹⁴⁾という認識が浸透している。

「インパクトの大きさ」では、短時間の一時的な体験で「怖い」、「大変」といった恐怖

心や悲壮感、苦悩感を体験者に生み出すことができる。それは結果として、「こうした状況で日々生活している障害者は可哀そう」、「私は絶対、障害者になりたくない」といったマイナス評価が障害者に対し烙印されることとなる。これが現在の福祉教育が「貧困的な福祉観の再生産」⁽¹⁵⁾の場になっているとの指摘がなされる所以である。

一方、近年、各地で視覚障害者ガイドヘルパー養成講座が行われているが、この研修の中でも疑似体験（アイマスク体験）が用いられることが多い。しかし、ここでの疑似体験の目的は、ガイドヘルパーとして視覚障害者に対する配慮の仕方について学ぶことである。例えば体験者自らがアイマスクを付けて食事をとることにより、食器の配置や食材の状況（温度や味付け等）をどのように視覚障害者に伝えるべきか、またその必要性について身を持って理解することが可能となる。この場合、疑似体験を行うことが「目的」ではなく、疑似体験はガイドヘルパーとしての技術を習得するための「手段」に過ぎないのである。つまり、疑似体験そのものが問題なのではなく、体験を実施する前に目的の明確化を行わずに実施していることが問題なのである。こうした問題意識は、疑似体験を行う際に必要となる白杖や車いす等の道具を貸し出す福祉関係機関や、疑似体験に参加する障害者、関係者においても、「何のために車椅子を貸し出すのか?」、「学校を訪問し、車いす体験で何を学習させるのか?」といった実施に対する目的意識が求められる。

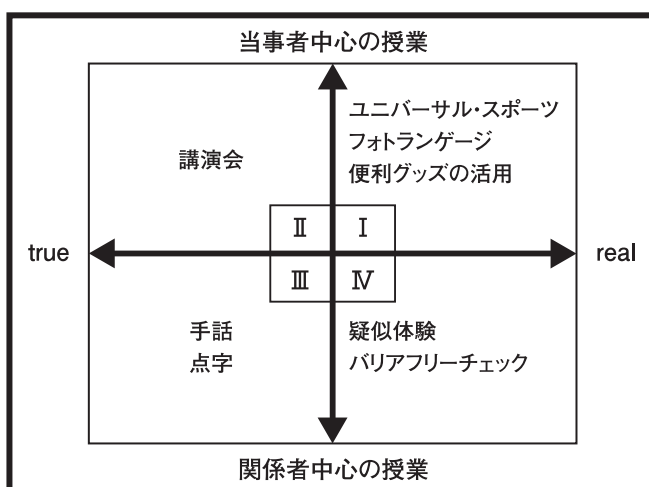
5. 障害理解プログラムの整理

これまで筆者が実施してきた障害理解プログラムには、障害者による講演会、アイマスク体験、車いす体験、フォトランゲージ⁽¹⁶⁾、バリアフリーチェック調査、ユニバーサル・スポーツ⁽¹⁷⁾、日常便利グッズの解説等、多岐に渡る。しかし、これらのプログラムの中でどのプログラムがどの程度、子どもたちに障害を「本当に理解する」ことを可能にするのであろうか。「本当に理解する」ということは、障害の状況を「ありのまま」に伝え、理解させることである。しかし、限られた時間と限られた資源の中でその実現は非常に難しい。そこで上記プログラムを図1のように、障害者の置かれている現状をどこまで「本当」に伝えられるかといったレベルと「当事者・関係者の関わり」のレベルから分析することにより、各プログラムの限界性が見えてくる⁽¹⁸⁾。

まず「本当」のレベルには、①「真実性」(true)、②「現実性」(real)、③「実際性」(actual)の3つがある⁽¹⁹⁾。「真実性」(true)とは障害を言語や文章、映像等により真実として知るレベル(例: $3 - 1 = 2$)である。次に「現実性」(real)とは障害を自らの疑似体験などを通し、自らの実感として理解するレベル(例: 3つあるりんごを1つ食べると残りは2つ)である。最後に「実際性」(actual)とは障害を当事者の日常生活又は社会生活の中において理解するレベル(例: 実際に果物屋に行き、りんご3つとみかん1つを購入する)を指す。本論においては「実際性」(actual)のレベルは、学校教育におけるプログラム実施上、時間的制約、安全性への配慮等の理由から実践が困難であると考

え、障害を理解するレベルを「真実性」(true) から「現実性」(real) に止めることとする。また、「当事者・関係者の関わり」では、「当事者」を日常生活・社会生活において「障害」(障壁)を感じている「障害者」(主に各障害者手帳所持者)、「関係者」とは手話や点字に携わっているボランティアや障害福祉施設等に勤務する職員などの前述の「障害」のない人々を指す。

図1 障害理解プログラムの位置づけ



次に図1の各領域について解説する。まず、第II領域では障害者自らの体験談を講演会形式で実施する「直接参加型プログラム」と、当事者の手記や映像といった教材により行なわれる「間接参加型プログラム」が実施される。第III領域ではボランティアによる点字・手話学習が行われ、子ども達が自分の名前や五十音を点字器で打つ、自分の名前を指文字で表わす、歌の歌詞を手話で表現しながら合唱する等のプログラムが実施される。また福祉施設関係者等の講演会もこの領域に含まれる。このII、III領域においては講演会に対する感想文や、点字や手話による学習成果物が比較的得やすい反面、障害の真実性(true)のレベルに止まってしまう傾向にある。この領域において福祉関係者は地域で生活する当事者や地域で活動するボランティアに関するインフォーマー(情報提供者)的機能が期待される。そして、第IV領域では福祉関係者の指導のもと、車いすに乗ったり、アイマスクを着けて校内を回ったりする障害疑似体験や、学校や駅前の「バリア」に関して調べるバリアフリーチェック等が実施される。最後の第I領域では当事者参加による車いすバスケットボールやアイマスクを着けてのローリングバレーボール等のユニバーサル・スポーツ、障害者が日常的に使用する便利グッズ(音声時計や電動爪きり等)に関する学習、フォトランゲージ17が実施される。この第I領域では「障害」により「出来ない」ことが、

スポーツのルール変更や用具の改良・開発により「出来る」状態に転化することを体験を通して学ぶ。このプログラムに参加した子ども達からは、「障害がある人とでも楽しくスポーツが出来ることが分かった」(6年生女子)、「ルールを変えれば障害がある人でもスポーツが出来る分かった」(6年生女子)、「車いすに乗ると動けないけど、チームのみんながカバーしてくれた」(5年生男子)といった感想が寄せられている。

知識・技術取得偏重となってしまう障害疑似体験や点字・手話学習に対し、第Ⅰ領域のプログラムは思考・想像力を養うプログラムであると同時に参加者が「手触り感」を感じることが出来るプログラムであると言える。このⅠ、Ⅳ領域において福祉関係者はインフォーマーでは止まらず、教師、当事者とともにプログラムの企画・運営に携わるファシリテーターの機能⁽²⁰⁾が求められる。

筆者らの実践では、障害者の個別的な部分を焦点化するのではなく、個人と社会(生活)との関係性に着目する。そのひとつの試みとして、授業を担当するGT(障害当事者)との事前打ち合わせの席で、その方と社会との間に生じる「バリア」(物理的・制度的・心理的)、その「バリア」が生じる原因、さらにそれを軽減する方法について子どもたちに語ることを確認する。そこでは「〇〇ができない」原因は障害者個人にあるのではなく、社会の仕組みが、障害者に出来ない状態を生じさせている現状を明確化する⁽²¹⁾。筆者らが考える障害理解プログラムの目的は、一人の障害者が抱える「問題」を個人に還元するのではなく、社会の側に還元することを試みるのである。そして、その前提となるのが、障害者と障害がない人達とは「同等ではあっても同質ではない」という認識である。つまり障害の有無などに関係なく権利の主体としては何人も同等である。だが、一般社会では障害者の生活様式や使用言語等は障害がない人々の目には「異質・異形」の姿として映る。障害理解とは社会が作り出す「バリア理解」を切り口に、こうした障害者の異質・異形的存在であることの意味と、障害がない自分自身とは「異なる」と認識する自身に対する自己理解を持つことにある。障害理解プログラムとは互いの差異を認め共に会おう場⁽²²⁾であり、ここでは障害「を」理解することに重きを置くのではなく、障害「で」個性を尊重すること、共生することの重要性、社会の変革等を学び、自らの新たな価値を創造する場なのである。

6. おわりに

障害理解プログラムに参加した障害当事者からは、人前で自らの障害に対して「語る」ことにより、自身の障害を客観的に見つめ直す機会となり、改めて人間関係の大切さを再認識することが出来たとの声が聞かれる。プログラム実践は障害者のそれまでの経験や考え方といった内的資源を活用し、自らをエンパワメントする側面もある。その差、障害者は現在の状態を、こうあってほしい状態に対する不足ととらえて、そうではない新しい現実をつくりだそうとする、構想力を持ち、「当事者」となるのである⁽²³⁾。

今後、障害理解プログラムの実施は、「コミュニティ福祉教育」の視点から、教育・福祉・

行政が有機的なネットワーク体制を整備し行う必要がある。コミュニティ福祉教育が目指す社会は言わば「サラダボール型社会」⁽²⁴⁾である。サラダボール型社会が求めるのは個の尊重であり、差異の尊重である。障害理解プログラムがこうした社会形成の一部を担える場として機能しなくてはならないと考える。

注

- (1) 総合学習ではこれまでの知識を教え込む授業から、①自ら学び、自ら考える力の育成、②学び方や調べ方を身に付けることを目的とする授業への転換が目指され、学習内容として①地域や学校、子どもたちの実態に応じ、学校が創意工夫を生かして特色ある教育活動が行える時間、②国際理解、情報、環境、福祉・健康など従来の教科をまたがるような課題に関する学習を行える時間が掲げられている。また、学習時間は小学校3年生以上から週当たり3時間程度、中学校では週当たり2～4時間程度、高等学校では卒業までに3～6単位が充てられている。
- (2) 学校教育におけるゲストティーチャー（以下GT）による授業のスタイルには次の3つのタイプがあるとされる。①セッション型GTと創る授業（一緒にものを作ったり遊んだりするGTと創る授業）、②ヒアリング型GTと創る授業（特別な体験や歴史的証言を聞くGTと創る授業）、③コンサート型GTと創る授業（芸術家・パフォーマーなどのGTが中心の授業）
上條晴夫編著『ゲストティーチャーと創る授業（招き方からその実際まで）』、学事出版、2002年、9～13ページ
- (3) 拙著、「障害理解教育において社会福祉士に期待される役割～障害者の「語り」を通して築くサラダボール社会～」『第12回日本社会福祉士会全国大会・社会福祉学会抄録集』、2004年、76～77ページ、「コミュニティで育む福祉教育の芽～障害をアクチュアルに理解することは可能か～」『第13回日本社会福祉士会全国大会・社会福祉学会抄録集』、2005年、66～67ページ、「地域における障害理解教育の発展に向けて」『東京ソーシャルワーカー通信第58号』東京ソーシャルワーカー協会、2004年
- (4) 新版・社会福祉学習双編集委員会編『新版社会福祉学習双書 2003 地域福祉論』、全国社会福祉協議会、2003年、141～144ページ
- (5) 全国ボランティア活動振興センター編『学校における福祉教育ハンドブック』全国社会福祉協議会、1995年、3ページ
- (6) 社会福祉法第4条（地域福祉の推進）「地域住民、社会福祉を目的とする事業を経営する者及び社会福祉に関する活動を行う者は、相互に協力し、福祉サービスを必要とする地域住民が地域社会を構成する一員として日常生活を営み、社会、経済、文化その他あらゆる分野の活動に参加する機会が与えられるように、地域福祉の推進に努めなければならない」
- (7) 全国社会福祉協議会・全国ボランティア活動振興センター『福祉教育実践ハンドブック』全国社会福祉協議会、2000年、27ページ
- (8) 全国社会福祉協議会 全国ボランティア活動振興センター 障害理解プログラム研究・開発委員会『障害理解プログラム研究・開発事業報告書』1993年、4ページ
- (9) 全国社会福祉協議会『ボランティアア・ラ・カ・ル・ト - 「障害理解」プログラムの手引き -』、1999年、2ページ
- (10) 徳田は障害理解を「障害のある人に関わるすべての事象を内容としている人権思想、特にノーマライゼーションの思想を基盤に据えた教育であり、障害に関する科学的認識の形成を目指したものである」と、障害理解を促進するイベントや啓発活動を「障害理解活動」と定義している。徳田克己他編著『障害理解一心のバリアフリーの理論と実践』誠信書房、2005年、2～3ページ
- (11) 全国社会福祉協議会・全国ボランティア活動振興センター『福祉教育実践ハンドブック』全国

- 社会福祉協議会、2000年、64～70ページ
- (12) 津村俊充、石田裕久編『ファシリテータ・トレーニングー自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』、ナカニシヤ出版、2003年、3～4ページ
- (13) 松田次生「福祉教育における障害理解プログラムの学習効果に関する一考察」
『地域を創る：福祉教育ボランティア学習』日本福祉教育・ボランティア学習学会 Vol.9, 2004, 224-243 万葉舎
- (14) 牧野郁子「見えづらい・わかりづらい障害の理解について」『ふくしと教育』日本福祉教育・ボランティア学習学会, 2010, 4-10 ページ
- (15) 原田正樹「福祉教育実践のクオリティを高めていくために」『月刊福祉』2005年3月号、全国社会福祉協議会、2005年、13ページ
- (16) 「フォトランゲージ」とは事前に準備された写真を各グループに配布し、その写真に写し込まれている内容から課題等を発見し、グループ内で意見を出し合う学習方法である。筆者らが準備した写真は①ジュースの自動販売機、②和式トイレ、③電話ボックス、④駅の券売機、⑤家庭内の全自動洗濯機、⑥エレベーターの写真6種類である。
- (17) ここでの「ユニバーサル・スポーツ」とは既に障害者スポーツの「競技」としてあるものを楽しむだけでなく、授業にGTとして参加している障害者と子ども達がお互いに楽しめるルールを決め、それに基づいて行なわれスポーツ全般を意味する。
- (18) 拙著、「コミュニティで育む福祉教育の芽～障害をアクチュアルに理解することは可能か～」『第13回日本社会福祉士会全国大会・社会福祉学会抄録集』、2005年、66～67ページ、
- (19) 「本当」のもつ3つの意味 (true-real-actual) に関しては、社会福祉法人豊島社会福祉協議会豊島ボランティアセンター主催「学校でボランティア体験学習を進めるために」(2005・2・14)での瀧澤利行(茨城大学)氏の配布資料、講演内容を参考とした。日本語訳は筆者による。
- (20) ファシリテーターとは「学習者が学ぼうとするねらいは何かといったことを掘り起こしながら、その学習者の学習目標に適切な体験を準備しその体験から学びを深めるための体験学習のステップを学習者自身が通り抜けることが出来るように援助する教育者」を指す。
津村俊充、石田裕久編『ファシリテータ・トレーニングー自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ』、ナカニシヤ出版、2003年、5～7ページ
- (21) 下記の文献ではイギリスにおける、障害者の身体機能に焦点をあてる「障害啓発研修」と障害者に対する社会の差別・不平等に焦点を当てる「障害平等研修」の違いについて述べられている。K.Gillespie- Sells.and J.Campbell, Disability Equality Training, 1991、久野研二『障害者自身が指導する権利・平等と差別を学ぶ研修ガイドー障害平等研修とは何か』、明石書店、2005年
- (22) 鈴木治郎「当事者の役割と福祉教育・ボランティア学習への期待」
『地域を創る：福祉教育ボランティア学習』日本福祉教育・ボランティア学習学会 Vol.11, 2006, 56-65 万葉舎
- (23) 上野千鶴子、中西正司著『当事者主権』, 岩波書店, 2003年
- (24) 「サラダボウル社会」とは、一つひとつ個性のある野菜をサラダの入れ物(ボウル)に盛りつけることで、個々の材料は本来の味や香りをとどめながら新たな別の味覚を創造する。つまりサラダボウル社会では、特定の文化に他の文化が「同化」するのではなく、複数の文化が本来の個性を保ちながら共生する「多文化共生型社会」を呈する。

