



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	知的障害者に対する統合教育の到達点と課題
Author(s)	堀川, 真紀子
Citation	教育福祉研究, 4, 60-69
Issue Date	1998-03
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/28322
Type	departmental bulletin paper
File Information	4_P60-69.pdf



知的障害者に対する統合教育の到達点と課題

1. はじめに

ソーシャルワークはその歴史の変遷の中で、社会的不適応などの問題に対し、理論的、実践方法両面において、援助を行う専門職 (helping profession) として独自の枠組みを築いてきた。だが、知的障害者に対する援助は、他の問題を抱えるクライアントに対する活動に比べ、積極的な展開がなされてきたとは言えないことが指摘されている^{1,2,3)}。その理由は、障害者が社会から拒絶されてきたという文化的、歴史的背景、そしてワーカーとクライアントの間におけるケースワーク過程を基礎とする援助過程が、コミュニケーションの制限などから困難を有することによる。しかし近年、これまでソーシャルワークの積極の対象となりずらかった彼らに対しても、ソーシャルワーク的対応が必要であるとの認識が広がっている。

知的障害者は乳幼児期から高齢期までの生涯にわたり、常に複数の領域からの援助を必要とする。そのため、彼らに対するソーシャルワーク援助は、彼らの成長に応じ、その時々で必要な援助をコーディネートし、不足する援助を作り出していくことにある。「人間はひとりでは生きていけない」という現実、知的障害者が生きていく場合はことさらに重要だと考える。障害者の自立は、すべての人間がそれを目指すのと同様の意味において1つの目標である。だが一方で、常に周りの人に支えられながら生きることが、彼らに特徴的な人生であると言える。つまり、知的障害者にとって、人間関係を作ることは困難ではあるが、仲間との関係から専門家や援助者との関係までを含め、人間関係形成は何にもまして重要な課題なのである。現在知的障害者は、社会から分離された時代を経て、社会的統合が目指される現代社会に生きている。この現状に呼応して、ソーシャルワークが果たすべき役割が問われている。

その大きな契機として、教育における「統合化」

の流れがある。これまで主として分離された状況に置かれていた障害児が、できるかぎり健常児とともに、一般社会の中で育つことができるよう援助されるに至っている。アメリカに限らず、これまで障害児の教育は、特殊教育の専門教員によって主として健常児とは離れた場所において行われてきたが、「障害児の人間らしい成長」をめざし、「健常児の人間の成長」を問い直す中から、統合教育は多くの問題を含みつつも挑戦するに値する課題として取り組まれている。

教育システムにおける思想の転換は、知的障害者援助において大きな意味をもつものであるが、現段階では様々な問題も内包し、教育システム以外のサービスへの広がりには至っていない。本稿は、障害者に対する社会的対応と、学校教育における変化をアメリカ合衆国を例に概観し、ソーシャルワークの視点から知的障害者援助を検討するための準備的作業として現在までの到達点と課題を検討することを目的とする。

2. 社会的対応の変遷

(1) 社会的分離

障害者に対する社会的対応において、19世紀後半は特別な意味をもったと言える。産業化が進行する社会に身をおくことより、安全を提供することが大事であると考えられ、大規模な州立施設が次々に作られ、彼らに一生涯のサービスを提供するようになったのである⁴⁾。知的障害者に対する教育やトレーニング、そして一方での社会からの保護の必要性が認識され、パイオニアの活動から始まった施設ケアではあるが、それはすぐに、彼らを社会から隔離し、断種し、「社会を彼らから守る」ものに転化していったと言われる⁵⁾。

その理由は、1つには、19世紀におけるソーシャルダーウィニズムと優生思想の広まりによって、障害者は極度に能力に欠けた弱きものとして捉えられるようになり、社会から拒絶されるよう

になったということ⁹⁾。また、精神遅滞が遺伝的に受け継がれ、矯正もされず、貧困や犯罪に結びついていくという研究がいくつか発表され、一般の人々が、精神遅滞者を危険で犯罪にかかわりやすい変質者であると認識するようになったことがある⁷⁾。

20世紀にかけて、施設は依然社会から孤立し、障害者に安全を提供する場であったが、一方で、入所者に学習経験が必要であると感じ、トレーニングスクールとしての性格を加えていく施設が現れ始めた。1904年、ビネーシモン知能テストが開発され、1914年以降精神遅滞のための教員養成プログラムも作られ始めた。しかし1930年代、大恐慌に見舞われたアメリカでは、彼らへの援助は停滞した⁸⁾。

(2) 分離への抵抗

戦後、1950年に親によるグループ、National Association of Retarded Children (NARC、現 National Association of Retarded Citizen) が組織された。当時、一度施設に入れば社会から分離された生活が生涯続くという状況があり、親たちは地域におけるノーマルな生活スタイルを保障したいという考えに基づいて活動を展開した。NARCは親や関係者によるボランティア組織であり、教育プログラム、地域の作業所や活動センター、クリニックや住宅の整備提供、法改正などに力を尽くした。また、リソースルームやデイケアセンターの設置、特殊教育教員の採用などに関し、学校とも協力した^{9),10)}。

学校教育においても、障害児は分離された状況におかれていた。身体、知的いずれの障害児に関しても、彼らの入学を拒否することが州の法律で認められていた。分離の思想は障害者に対してだけでなく、「分離すれども平等に (separate but equal)」の原則にもとづいて人種による分離教育がなされていた。しかし、Brown vs. Board of Education 裁判 (1954年) において、「すべての子どもにとって教育は平等に提供されるべきこと」「人種分離教育を定めた州法は違法である」ことが明言された。これを受けて、「なぜ障害児にこ

の原理が適用されず、平等な教育へのアクセスが拒絶されているのか」という疑問が障害児をもつ親とアドボケートから吹き出し、60年代、70年代前半を通して、数多くの裁判が繰り広げられていった。

裁判での争点は、障害児を公立学校から分離することが、合理的かつ必要かという点であり、PARC (Pennsylvania Association for Retarded Children) v. Commonwealth of Pennsylvania (1972) は特に歴史的な裁判となった。州は、障害児を公立学校から閉め出すことの合理的根拠を示すことができず、判決所は「(障害児も) 無償の公教育を受けることができる」ことを決めた。さらに、子どもの能力に応じて適切な対応をすることの公的義務や、分離された教育環境よりも、普通学級や普通の学校の方が好ましいことを示し、その後の連邦法規に大きな影響を及ぼした。

そして1975年、よく知られた PL.94-142 (IDEA: Individual with Disabilities Education Act/もとは、Education for All Handicapped Act: 全障害児教育法) が制定され、子どもたちの教育に大きな影響をもたらした。IDEAは、障害の種類や程度に関係なく、3歳から21歳までの障害児が無償の適切な公教育 (free, appropriate, public education) を受けるべきことを教育に責任を負っている各州に対して命じている。

IDEA (1975) によって特殊教育サービスを受ける障害児の数が劇的に増加したのは確かであるが、その後も議論が続き、それがもたらした効果を一般的に述べるのは難しいとされている。そして、さらに新たな裁判が、親やアドボケートによって起こされている。なぜなら、法に唱われている「free, appropriate education」や「least restrictive environment」の概念が明確でないため、サービスの内容や指導のあり方、停学などの処分をめぐって、学校側と親やアドボケートの間に意見の相違が常に生じるからである^{11),12)}。

1970年代は、障害者への社会的対応が2つの面で大きく転換した。1つは、ノーマライゼーションの広がりに伴う脱施設化の進展、すなわち、施

設モデルから地域モデルへサービスシステムがシフトしたこと。もう1つが、教育において統合の原則が採択され、教育システムの転換が大きな課題となったことである。これらは、ノーマライゼーションという理念の登場と普及（それを支えた社会の発達）、そして、生活も教育も「分離」された環境での障害者ケアに意義を唱える家族とアドボケートの力によって作り上げられたといえよう。

3. 統合教育における人間関係

社会からの、学校からの分離に対する闘いを経て統合教育が行われるようになったアメリカでは、いかにそれを意味ある実践とするかが課題となっている。また、統合教育の拡大にともない、統合場面 (inclusive setting) における健常児・障害児関係はますます注目されるようになってきている。(1)では、「場の統合」のみならず、学校としての学業達成の使命と社会性の発達を目指した実践「Peer tutoring」を取り上げ、(2)では、「人間関係」そのものに焦点をあてた研究から、現状をみることにする¹³⁾。

(1) 教育実践「Peer tutoring」

障害児の統合化という課題のみならず、アメリカ社会は人種・文化における多様性を抱えており、学業面、社会性で多種多様な子どもたちが学級集団を形成している（2000年までに人口に占める non-European American が3分に1に達するであろうこと、2020年までに学齢期の子どもの46%が白人以外になることが概算されている¹⁴⁾。第1言語が英語でないために、英語使用に問題をもつ子ども (children with limited English proficiency: LEP) は現在学齢期の子どもで800万人と言われる¹⁵⁾。

均質でない集団の中でそれぞれの子どもが伸びていくためには、個人のレベルにあった、より個別化した指導方法や学習形態が必要となる。general educator (普通学級の教員) と special educator (特殊教育の教員) の協力の必要性や新たな教師役割が指摘されているが^{16,17)}、具体的実践として注目され、効果を上げているのが「peer tutor-

ing (ピア・チュータリング：生徒同士の指導)」である。

Peer tutoring の考え自体は新しいものではない。仲間同士でわかることを教え合うのは特別なことではなく、以前から普通に見られる光景である。また、年長者が年下の者を教える close-age tutoring、親や地域の人達によるボランティアチューターなどは、これまでもアメリカの学校においては成果をあげてきた。だが、日々の学習活動や学級運営という点からすると問題点も多かった。そこで、これまであまり利用されることはなかったものの、実は一番身近なクラス内の生徒たちがチューターとして有効であることが注目されるようになり、ClassWide Peer Tutoring (クラスワイド・ピア・チューターリング)：CWPT として実践が広まってきた¹⁸⁾。CWPT は、すべての生徒がチューター (教える側) とチューティー (教えてもらう側) の役割をし、日常的なクラス全体の活動として取り組まれる。具体的には、フラッシュカードを使って問題を出して交代で答えを言ったり、記録をつけたりする。

これら実践は、もとは文化的問題、貧困問題の背景をもち、学業面の問題を抱える生徒のために1983年に開発されたプログラムである^{19,20)}。教師の指導する従来のタイプの学習に比べ、生徒たちは少ない時間で多くのことを学んだことが示された。次の段階として、CWPT は障害児教育の分野へ導入されたのである²¹⁾。現在までに、学業面の効果、障害児と健常児の間の social interaction (相互作用) の促進に関しては数多くの報告がされている。

King-Sears & Bradley は、CWPT は子どもに以下の機会を与えると述べている²²⁾。

- ・チューター (教える側) とチューティー (教えてもらう側) の役割を両方経験できる。
- ・それぞれのカリキュラムレベルで学ぶことができる。
- ・自分の学級の中で、様々な子どもと交流し、活動できる。

統合教育の観点からのメリットとして、「障害児

が普通学級から離れることなく（リソースルームなどに pull-out されることなく）個別化した指導を成功させる」との指摘もある²³⁾。

Greenwood らは、貧困、人種・民族の問題、障害などの問題をもつ子どもたちにとって、CWPT を初期の School Failure（学校における失敗）を防ぐ方法として捉え、報告している²⁴⁾。アメリカでは、健常児、障害児ともに drop-out（退学）率が高く、それが学校を離れたあとの不就業や犯罪などに結びついていくことから、落ちこぼれを減らし、子どもたちを学校から離れないようにすることが大きな課題となっている。CWPT の効果に関して、数週間から数カ月程度の比較的短期間の活動から学業面、社会性両方の効果が上がったという報告が多いが、彼らは、学習活動での落ちこぼれやドロップアウト減少、特殊教育サービスを受ける率が低下したことなどの長期的効果があがったことを示し、さらにそれを注意深く追跡していく必要があると述べている。

注) アメリカでは、障害をもつ生徒のおよそ 70% が少なくとも教育の一部分は普通学級で受けている²⁵⁾。ただ、特殊教育サービスを受けている生徒の約半数が学習障害の診断名をもっている²⁶⁾ という特徴を押さえる必要がある。

(2) 健常児・障害児に形成される関係性

これまで障害者の人間関係を扱った研究においては、その問題性・困難性を明確にするという形が多くを占めていた。すなわち、彼らが社会生活を営む際、成功するもしないも人間関係がうまくとれるかどうかにかかる、あるいは、就労を失敗・断念に追い込む決定要因は人間関係である、という指摘である。学齢期の児童に関しては、障害児は健常児集団の中に入った場合、拒否や無視といったネガティブな社会関係を経験することが多い、あるいはソーシャルステータスが低い、という研究結果は繰り返し発表されてきた。

Siperstein らは、障害児の集団内における関係性というのは人間関係全体のうちの一側面に過ぎないと述べ、1対1の個別の関係 (dyadic relation-

ship) の重要性に着目した²⁷⁾。つまり、障害児の集団内における人間関係的位置や問題性は探求されてきたものの、障害児と健常児の間に形成される両方向的な人間関係のあり方については我々はほとんど知らないということである。

ここで、用語の整理をしておきたい。1対1の個別の関係「dyadic relations」は、相互に関係性が存在する中での両方向的な概念であり「friendship」とも呼ばれる。グループ全体との関係をしめす概念「group relations」は「peer status」とも呼ばれる²⁸⁾。これまでの諸研究は主に後者への着目であり、障害児と健常児との間に形成される friendship は明らかにされてこなかったのである。

健常児同士の friendship に関しては一定の研究蓄積がある。friendship は、人と協調したり、衝突の解決など人間関係スキル発達に役立つこと、ストレスを扱うための感情的サポートとなること、憂鬱や落胆を緩和するものとして働くこと、自分の居場所や安心、自己への価値を感じることやコミュニティの一員となっていくことを助ける、などの役割があるとされる^{29,30)}。つまり、friendship は子どもの全体的な社会性の発達に重要な役割を果たしている。そして、学齢期の子どもは一般に、家庭内での母子関係や兄弟関係が中心であった時期から、同年齢、同性との間、つまり質的に近い関係性をもつもの同士で friendship を形成する時期へと人間関係を広げて発達していくことが知られている。

障害児・健常児における friendship についても、いくつかの報告はある。Zetlin & Murtaugh は、障害をもった高校生（軽度の学習上のハンディキャップ、32名の平均IQ:73）・もたない高校生（32名）を対象とし、friendship パターンを1年間の観察と自己報告から検討した³¹⁾。結果、全般に障害児は健常児に比べて friendship が少なく、同性との関係に限られる傾向にあり、親密さや持続的な安定性に欠け、衝突を起しやすいつい関係をもっていることが示された。

Siperstein らは、先行研究で得られた結果から

は障害児と健常児の間に形成された friendship の特徴や性質は掴めないことを指摘し、健常児同士のペア (no learning problems dyad) と障害児・健常児ペア (no learning problems-learning problems dyad) を作り、15 分のプレーセッション中、プラスチック製の筒状の道具を用いる Marbl-eworks という課題 (遊び) に取り組ませ、それを観察した³²⁾。

健常児同士のペアでは、リーダーとフォロワーの役割が釣り合いがとれるよう交代され、典型的な friendship pattern が観察された。しかし、障害児・健常児ペアでは、両方向的なかかわりや応答、典型的な役割交代のバランスが欠如していた (asymmetrical division of roles)。

これまでの研究では、障害児の friendship 形成の困難性が指摘された場合、それはソーシャルスキルの欠如に一因があるとしてスキルトレーニングの必要性が強調されたり、一方で、障害児の学校外の生活が、孤立したものであったり、親の付き添いのもとでの時間が多く、監督なしの自由な時間や友達と関係を作る経験が不足しているというものであった³³⁾。

しかし彼らは、子どもの friendship に存在する多様性 (diversity) という観点から、彼らの関係性はもっともよく理解されるのではないかと提起している。つまり、健常児同士であっても、親友とそうでない友達をもっているという事実があるように、典型的な friendship でない人間関係を彼らは応用的にもっているという解釈である。障害児・健常児ペアに見られた asymmetrical division of roles (不均等な役割分担) は、近所での年齢の違う友達関係や兄弟関係において普通にみられるものである。よって、障害児・健常児における 1 対 1 の関係が、同年齢だが非典型的な friendship、年齢の異なる friendship、他者主導の関係 (peer tutoring におけるパートナーなど) とどの程度共通な特徴を有しているのかを調べていくことを提起している。

4. ソーシャルサービスの中の教育

— 現状と問題点 —

「教育」は知的障害者の生涯を考えた場合、その一部分に過ぎない。実際「教育」は、「ソーシャルサービス」の中の 1 カテゴリーとして位置づけるものであり、かつ、そのような視点で援助の全体像は見通されるべきである。

1980 年代以降における知的障害児・者に対するソーシャルサービスは、いくつかのカテゴリーの総体として捉えられている。職業、教育、医療、住宅、その他の特別なサービスがそれぞれカテゴリーとして存在し、その全体がソーシャルサービスと呼ばれる³⁴⁾。一方、「ヒューマンサービス」という用語が使われ、教育、ヘルス、ソーシャルサービスを含むものとされる場合もある³⁵⁾ (そこでのソーシャルサービスは、income support、housing、child welfare、child care を含む)。

学齢期の子どもは、「教育」がサービスの第一システムということになっているが、その教育システムにおいても障害児は様々な領域の専門家を必要としている。教員をはじめ、医者、看護婦、精神科医、栄養士、カウンセラー、セラピスト、言語療法士、作業療法士、理学療法士、ソーシャルワーカー、などである。その専門家達がチームを作り、総合的にニーズを満たす必要性が広く認識されるようになり、1970 年代以降、interdisciplinary team model (さらに進んだ形態としての transdisciplinary team model) として注目を集めた。そのモデルにおいては、障害児のアセスメント、教育プログラム作成、幼児期から学卒後のトランジションサービスなどが検討され、様々な専門家がその専門性を共有した上で、一貫した教育プログラムを提供することが目指されている。現在、IEP や IFSP はチームによって計画され、作られている³⁶⁾。

しかし、現状では多くの問題を抱えている。Least restrictive environment (最小制約環境) や Early intervention (早期介入) などの問題は長い間議論が続いており、さらに近年は、教育とソー

シャルサービスのつながりをめぐる「トランジション」問題が注目されている。PL.101-476においては、青年と社会にとってより生産的な結果をもたらすための中等特殊教育とトランジションサービスが強調されている。しかし、そこには単なる「学卒後の問題」が存在しているというだけではない。

Lichtenstein は、障害児、とりわけ学習障害児の退学率の高さを指摘し（1990年で通常の退学率が25.9%、学習障害児では40%と概算されている）、学習障害児の高校での経験、退学をとりまく問題点、そしてトランジションサービスに関して、聞き取りから集めたデータをもとに論じている³⁷⁾。一般に退学は、その後の不就労や犯罪との関連から「tragic（悲惨な）、rotten（腐った）」結果をもたらすと言われる。しかし、Lichtenstein の面接によれば、退学は自分の高校生活において唯一もっとも確信しえる選択であり、彼らは学校においては意見が求められたり、尊重されることはなかったと述べた。例えば、4人中、将来の計画に関して IEP のミーティングに参加させてもらったのは1人だけであった。調査対象4人に共通していたのは、全員が学校に在籍しながらアルバイトをしていたということであり、学校と違って各々に責任や決定権が与えられ、そのことに満足感をもっていったことである。学校の対応としては、最低限の職業教育とキャリアカウンセリングがなされていたに過ぎなかった。対象者が学習障害児（日本では障害児と判定されるより、学業不振や落ちこぼれとして見られる可能性が高い）という特異性はあるものの、ソーシャルサービスの1つとしての教育システムは、彼らに意味のある学校生活を提供していないことが示されている。

さらに、障害児にとってアルバイトなどの社会経験が大きな意味をもつことが示されていることは重要である。学校の中にいる教員や職業カウンセラーに比較し、社会の（仕事先の）大人達の対応が、彼らに自分の道を決めていくきっかけを与えていたことに注目しなければならないだろう。日本においても、近年急速にその数を増やしてき

た共同作業所において、生き生きと働く障害者の姿が見られる。社会的要請と職員の問題意識から生まれてきた共同作業所では、障害者はそこで働く大人としての対応を受け、それが彼らに意欲をもたせている。

ソーシャルサービスの一部として教育システムを見る視点に立つと、「学卒後の生活をどう保障するか」という問題は、トランジションサービスの改善や社会資源の開発の問題としてのみ捉えられるのではない。学校生活も含めた学齢期の生活のあり方が問われていると言える。

一方で、アメリカのソーシャルサービスシステム自体の問題として、その専門化・特殊化に起因する問題がある。障害者への対応が、州の施設において一括的に行われていた時代には、サービスの提供もある意味でシンプルさをもっていた。しかし、地域モデルへ移行後のサービスは、連邦、州、地域のエージェンシーや非営利のプライベートセクターなど、様々なレベルから、それぞれのシステムごとに、高度に専門化した対応のもとに提供されるようになった。それに伴い、サービスの供給ルートは複雑化している。また、サービスシステムがポジティブな変化を遂げたその後、サービスが拡大したとは言えない状況が指摘されている。レーガン政権時代、ソーシャルプログラムへの支出は削減され、AAMRにおけるソーシャルワーク部門のメンバーは大きく減少した³⁸⁾。Rowits は、精神遅滞者に対する新しいプログラムの財源問題、サービスポジションの減少、そして、サービスシステムの効果を明らかにするためのリサーチ費用が減少していることを述べている³⁹⁾。さらに、サービス確保の責任が再び家族に返ってきた現段階になって、家族そのものは、家庭の外で働く女性の割合が増加し、母子家庭など片親の家族が急増し、伝統的な家族を基盤としたモデルはもはや存続が困難な状況になっている⁴⁰⁾。「サービスの総合化」が唱われているが、サービスがどの程度いきわたっているのかを把握することすら困難な状況がある。

Rowitz は、「アメリカのヒューマンサービス

ネットワークの様々なサブシステムをとおして精神遅滞の人達を把握することは非常に困難である。だが、彼らがどのように、だれによって援助されているのかを理解しようとするなら、サービスシステムとのコンタクトをとおして個人を把握することは重要である」と述べている⁴¹⁾。つまり、いくつかのシステムとしてサービスが揃えられているものの、だれによって、どのように知的障害者に提供されているのかを把握することが困難なほどに、それぞれのサービスシステムは専門化し、孤立し、総合的に把握できる人も機関も少ないということである。同時に、それほどに知的障害者に対するサービスは多岐にわたる内容を必要とし、一様でないのである。

日本における公的扶助ケースワークを例に考えると、知的障害者に対するソーシャルワーク援助の複雑性がよりはっきりする。貧困問題に直面しているクライアントに対し、生活保護支給の手続きを行い、経済的保障を含む自立援助を行うのが公的扶助ケースワーカーの仕事である。もちろん、公的扶助の領域においても、諸制度に精通し、学際的知識が求められる。クライアントがアルコール依存の問題を抱えていれば、医療機関や自助グループへの照会が必要となり、異なるシステムとの間を取り結ぶ役割が求められる。しかし、生活保護の打ち切りまではケースワーカーの所属する福祉事務所が核となって援助をコーディネートし、提供する。

知的障害者の場合、彼らへの援助は乳幼児期から老齢期まで、しかも家庭を含め、学校、施設、就労先、医療機関や交通など、生活の多様な場面で必要とされる。だが現状では、親たちが手探りであちこちの機関を訪ね歩き、サービスを見つけたす努力をしており、特に学校へ入る、卒業するというトランジションの時期は、大きな困難が生じる場合が少なくない。そのときどきで、もっとも助けになる人を変えながら、家族の自力で本人と家族メンバーの問題解決に奔走している。この状況を改善するには、地域社会の中で各サービスをコーディネートをする機能がまずは求められて

いると言えるだろう。

障害者とその家族が、生涯をとおしてどのような専門家とどのような形で関係を結んでニーズを満たそうとしているのか、困難を解決しようとしているのか、そのことの把握がなされなければならない。サービスの一時的な提供ではなく、ライフサイクルを通じた「連続 (continuum)」の重要性が繰り返し指摘されていながら、その問題を扱う方法が明確にされてこなかったように思われる。

「障害者の人間関係の全体像を、生涯におけるソーシャルサービスとの関係において捉えること」は、そのための1つの有効な方法となると考える。それはつまり、障害児の家族における人間関係から、学校における障害児同士、そして健常児との友達関係、学校外の地域での人間関係、そして、教員ほか各種の専門家を含んだ援助を提供する人達との関係を、ソーシャルサービス全体の中で把握することである。また、これまで「障害児と専門家との関係」が「障害児の人間関係形成」の一部として検討されてこなかったことを指摘したい。もちろん、様々な専門家が、その専門性に基づいて治療的働きかけを試み、その成果については多くの蓄積がある。しかし「障害児・専門家関係」は、障害児の人間関係形成を援助するいわば「枠外」の関係のように捉えられていたにすぎず、障害児の人間関係の一部分として正しく捉えられていなかったのではないだろうか。こんにちのように専門性が発達し、数多くの専門家が関与するようになっていけば、それはもはや枠外における、あるいは一時的な援助的関係というより、家族関係や友達関係などと同列に扱われるべきではないだろうか。我々は、様々な専門家による直接的、間接的にかかわりを、障害児人間関係全体の中で把握し、それぞれの専門家が果たしている意味を理解していく必要があるだろう。

さらに、日本においてそれを探る過程からは、サービスの孤立分断やコーディネート機能の欠如のみならず、より根本的な問題として、サービスそのものの不足・欠如も明らかになると思われる。

学齢知的障害児では、「教育」の場を離れた家庭や地域におけるソーシャルサービスの不足は容易に想像できる事柄である。

5. おわりに

知的障害者に対するソーシャルサービスの一部として「統合教育」を捉え、その視点から歴史の変遷と現状、そして問題点の整理を試みた。

「統合教育」は、分離に抵抗する力によって前進してきた。今後は、その成果が社会生活全般に意味をもつよう援助を作り上げていく段階にきている。少なくとも、「障害児は健常児集団に入っても友達関係をうまく作ることができない」という悲観論から抜け出るための成果はすでに得られていると言うべきだろう。典型的な friendship パターンにこだわる必要はない。Siperstein らが指摘した関係パターン、すなわち、健常児がリーダーの役割を果たしつつ同じ課題取り組んだり、遊びを展開するなどのパターン、言葉を換えれば、兄弟関係、近所の年長者との関係などのような側面に目を向け、育てる努力が今後重要な課題の1つと言えらるだろう。

注・引用文献

- 1) Mackelprang, R.W., & Salsgiver, R.O. "People with Disabilities and Social Work: Historical and Contemporary Issues" *Social Work*, 41-1, 1996, pp. 7-14.
 - 2) DeWeaver, K.L., & Kropf, N.P. "Persons with mental retardation: A forgotten minority in education" *Journal of Social Work Education*, 28-1, 1992, pp.36-46.
 - 3) Horejisi, C.R. "Developmental disabilities: opportunities for social workers" *Social Work*, 24, 1979, pp.40-43.
- Dickerson は「1960年代まで、精神遅滞者に関わるソーシャルワークの役割は、障害児をもつために落胆する家族を癒すことが中心であった。障害児保護の観点から、彼らを施設に入れるためのコーディネートをし、罪悪感に苛まれる家族をケアする

ために力を尽くしていた。今日、ノーマライゼーションの概念が普及し、精神遅滞の本人が primary client (第1のクライアント) となった。その結果、ソーシャルワークインターベンションの優先事項は再編成を迫られている。」ことを述べている。

- Dickerson, M.U. *Social Work Practice with the Mentally Retarded*, The Free Press, 1981, pp.1, 98.
- 4) Dickerson, M.U. *Social Work Practice with the Mentally Retarded*, The Free Press, 1981, pp.9.
 - 5) DeWeaver, K.L. "Developmental Disabilities: Definitions and Policies" *Encyclopedia of Social Work 19th Edition*, NASW Press, 1995, pp.715.
 - 6) Mackelprang, R.W., & Salsgiver, R.O., *Ibid.*
 - 7) Dickerson, M.U., *Ibid.*, pp.10.
 - 8) Dickerson, M.U., *Ibid.*, pp.10-11.
 - 9) Dickerson, M.U., *Ibid.*, pp.12.
 - 10) Johnson, L.C., & Schwartz, C.L. *Social Welfare, A Response To Human Need (Third Edition)*, Allyn, and Bacon, 1994, pp.236-237.
 - 11) アメリカ合衆国の特殊教育の歴史に関する記述は、以下の文献を参考とした。

Heward, W.L., *Exceptional Children*, Prentice Hall, 1996, pp.18-35.

- 12) 小玉重夫「ハンナ・アレントの統合教育批判——アメリカ合衆国における公民権問題の文脈で——」『教育哲学研究』(69)、1994年、71-84頁。
- 他にも統合教育が激しく議論された1970年代前後を訴訟を中心に検討した論文がある。矢吹芳洋「アメリカ合衆国における障害児の統合教育——教育措置決定をめぐる訴訟を中心として——」『専修経済学論集』(29-1)、1994年、185-254頁。
- 13) アメリカの統合教育の全体像に関しては、以下の論文等を参考にさせていただきたい。
- 位頭義仁「アメリカ合衆国の精神遅滞児の統合教育の実状」『特殊教育学研究』(34-2)、1996年、49-58頁。
- 位頭は文献研究から以下の5点を明らかにしたと述べている。
- ・統合教育の研究は、特殊学級を対象にしたものから通常の学級を中心にしたものへ移行していった。障

- 害の種類でいえば、精神遅滞からLD、情緒障害等へ移行していった。
- ・多くの精神遅滞児は、通常の学級の教師と特殊教育の教師等のサービスを受けることができるので、個に適合した学習の条件は一応保障されている。
 - ・通常の学級の中で、個別援助を必要とする子どもに対して、級友の援助行動がかなり活用されている。
 - ・それでも、通常の学級にいる精神遅滞児は、健常児によって少ししか受容されていないとする報告が多い。
 - ・この10年、REIが盛んに議論されている。
- 14) Heward, W.L., Ibid., pp.92.
 - 15) Heward, W.L., Ibid., pp.123.
 - 16) Gable, R.A., & Manning, M.L. "The Role of Teacher Collaboration in School Reform" *Childhood Education*, 73, 1997, pp.219-223.
 - 17) Ferguson, D.L., & Ralph, G.R. "The Changing role of special educators: A development waiting for a trend" *Contemporary Education*, 68-1, 1996, pp.49-51.
 - 18) Heward, W.L., Ibid., pp.66-69.
 - 19) King-Sears, M.E., & Bradley, D.F., "ClassWide Peer Tutoring-Heterogeneous Instruction in General Education Classrooms" *Preventing School Failure*, 40-1, 1995, pp.29-35.
 - 20) Greenwood, C.R., & Delquadri, J., "ClassWide Peer Tutoring and the Prevention of School Failure" *Preventing School Failure*, 39-4, 1995, pp.21-25.
 - 21) Greenwood, C.R., & Delquadri, J., Ibid.
 - 22) King-Sears, M.E., & Bradley, D.F., Ibid.
 - 23) Heward, W.L., Ibid., pp.66-69.
 - 24) Greenwood, C.R., & Delquadri, J., Ibid.
 - 25) Heward, W.L., Ibid., pp.46.
 - 26) Heward, W.L., Ibid., pp.11
 - 27) Siperstein, G.N., Leffert, J.S., & Wenz-Gross, M., "The Quality of Friendships Between Children With and Without Learning Problems" *American Journal on Mental Retardation*, 102-2, 1997, pp.111-125.
 - 28) Ladd, G.W., "Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Linked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment?" *Child Development*, 61-4, 1990, pp.1081-1100.
 - 29) Siperstein, G.N., Leffert, J.S., & Wenz-Gross, M., Ibid.
 - 30) Ladd, G.W., Ibid.
 - 31) Zetlin, A.G., & Murtaugh, M. "Friendship Patterns of Mildly Learning Handicapped and Non-handicapped High School Students" *American Journal on Mental Retardation*, 92-5, 1988, pp.447-454.
 - 32) Siperstein, G.N., Leffert, J.S., & Wenz-Gross, M., Ibid.
 - 33) Zetlin, A.G., & Murtaugh, M., Ibid.
 - 34) Rowitz, L. "The American mental retardation service system" *Journal of Mental Deficiency Research*, 31, 1987, pp.337-347.
 - 35) Morrill, W.A. "Overview of Service Delivery to Children" *The Future of Children*, Spring, 1992, pp.32-43.
 - 36) Heward, W.L., Ibid., pp.70-71.
IEP: Individualized Education Program: PL.94-142によって要請されている。3～21歳のすべての障害児対象/IFSP: Individualized family services plan: PL.99-457によって要請されている。出生から3歳までの障害児対象で、早期インターベンションのコーディネイトが目指されている。
 - 37) Lichtenstein, S. "Transition From School to Adulthood: Case studies of adults with learning disabilities who dropped out of school" *Exceptional Children*, 59-4, 1993, pp.336-347.
 - 38) DeWeaver, K.L., Ibid., pp.716-717.
AAMR (American Association on Mental Retardation)におけるソーシャルワーク部門のメンバーは、1979年約900人から1994年約700人に減少した。
 - 39) Rowitz, L., Ibid.
 - 40) Morrill, W.A., Ibid.

41) Rowitz, L., Ibid.

(堀川真紀子・北海道大学教育学研究科研究生)