

知的障害のある人の成人教育の概略

千川 隆
(熊本大学)

I. はじめに

2004年に、アメリカ合衆国（以下米国）では、知的障害のある人のための大統領委員会が報告書を発表している。大統領報告書の中には、知的障害のある人について諮問しなければならない理由が述べられている。その中で、「知的障害のある成人の約90%が雇用されていない」、「自宅をもっている知的障害の人は1%以下である」、「知的障害のある若者のうち26%が学校をドロップアウトしている」、「後期中等以降の教育（postsecondary education）に参加しているのは15%以下である」など、米国における知的障害のある人の問題が指摘されている。

知的障害のある人の後期中等以降の教育は、米国だけでなく多くの国で実施されている。このため本研究では、米国に限らず、カナダ、オーストラリア、フィンランド等の各国における取り組みを検討してきた。カナダやオーストラリアについては、「障害のある人の生涯学習に関する研究報告」（障害のある人の生涯学習に関する研究会，2002; 2003）において報告されている。紙面の都合で、世界中の取り組みについて触れることが難しいため、本稿では、米国での取り組みを取り上げることにした。その理由は、他の国の取り組みが一部の大学あるいは校区に限られているのに対して、米国では多くの大学や校区、州で知的障害者の後期中等以降の教育としての大学の取り組みが報告されているからである。

知的障害のある人が大学で学ぶということは、障害のある人の後期中等以降の教育を考える上で、さらには職業や余暇活動に参加する機会を考える上で、これまでのパラダイムの変換として興味深い話題である。

現在、米国においては多くの障害のある学生が支援を受けながら大学で学んでいる。Conway & Changによれば、全学生のうち公立の2年制大学で10.7%、4年制大学で7.5%の学生が障害または困難をもつと報告されている。つまり約1割の学生は障害があると認定され支援を受けている。また全米後期中等以降の教育支援学習センター（National Center for the Study of Postsecondary Education

Supports）の全国的な調査（2004）によれば、支援を受けている学生の障害種による割合の違いは、学習障害（LD）と注意欠陥／多動性障害（ADHD）の学生が43%、重複障害が14%であったが、知的障害を含めた認知障害の割合は支援を受けている学生のうち、わずかに2%であった。この結果から、米国では各大学で障害のある学生が支援を受けているものの、半数近くはLDであり、知的障害の学生が大学において支援を受けることはまだ不十分である。言い換えると、LDや感覚障害は、これまで大学が提供してきた枠組みの中で、その特性に応じた対応を考えれば良かったことになる。しかし、知的障害の学生を大学で教えることは、これまでと異なったパラダイム変換を必要とするであろう。本稿で知的障害のある学生の文献を展望することにより、その背景にある哲学的な変化を明らかにできるであろう。

そこで本稿は、知的障害のある人の成人教育、特に米国におけるカレッジや大学での取り組みに関する文献を展望する。わが国にとっては夢のような取り組みであるが、知的障害のある人の大学での取り組みに関する文献を展望し、具体的な実践を紹介する。そして、わが国にとってのこれらの取り組みの意義について考察することにより、その背景にあるパラダイム変化を明らかにすることを目的とした。

II. 文献展望の方法

1. 対象となる論文

本稿では、米国における知的障害のある人の大学教育に関する論文のうち、2000年以降に発表された論文を展望の対象とした。本稿で文献を2000年以降に限定したのは、1970年代から1990年代までの知的障害のある学生の大学における後期中等以降の教育に関してはすでに、Neubert, Moon, Grigal, & Redd (2001)によって展望されているからである。また、LD等の他の障害のある人の大学での教育については、多くの文献がある（例えば、Getzel, McManus, & Briel, 2004）が、ここでは哲学的背景を明らかにするために、知的障害に関する論文に限定した。

表1. 知的障害のある人のカレッジや大学での取り組みに関する論文（2000年以降）

	年	筆 者	論文のタイプ	カレッジ・大学	内 容
1	2000	Hall,M., Kleinert,H.L., & Kearns,J.F.	プログラムの 紹介	カレッジ (ケンタッキー州)	Jessamineカウンティ公立学校とAsburyカレッジの取り組みの紹介。教師, 大学教授, 大学生, 親によるプロジェクトの利点を記述し, 障害のある学生のために伝統的な大学の授業を変える適応例を紹介し, それぞれの学生の個別の目標を達成するための取り組みについて示している。
2	2001	Neubert, S.A., Moon, M.S., Grigal, M., & Redd,V.	研究 (展望)		知的障害と重大な障害のある人の大学キャンパスでの活動に関する1970年代から1990年代までの文献研究。論文では, 大学のキャンパスの活動に参加する機会を提供するための哲学的な基礎, 実践, その努力の影響に関する研究の要約が行われている。
3	2001	Hart, D., Zafft,C. & Zimbrich, K.	プログラムの 紹介	カレッジ (マサチューセッツ州)	コミュニティ・インクルージョン研究所 (ICI) による校区と地方カレッジの連携により, 25の校区での取り組みの紹介。このモデルは, 家族を含めて本人のもっている力と好みにより作られ, インクルーシブなカレッジ環境への参加支援のために革新的な方略を生み出すために, 協力的な機関間のチーム (学生支援チーム) を用いた。
4	2001	Moon, M.S., Grigal,M., & Neubert, D.	プログラムの 紹介	カレッジと大学 (メリーランド州)	オン・キャンパス・アウトリーチ (OCO)のプロジェクトとして, 筆者らは親, 教育者, 学生から後期中等以降の教育の実践に関する情報を集めた。結果をまとめて, プログラムを発展させるための10の示唆が提案されている。
5	2001	Grigal,M., Neubert,D.A., & Moon,M.S.	研究 (調査)	カレッジと大学 (メリーランド州)	オン・キャンパス・アウトリーチ (OCO) のプロジェクトとして13の学校区のプログラムでのカレッジと4年制大学の取り組みについて調査を行った。結果として, 学生と環境の特徴, スタッフの配置, 助成パターン, 照会と入学, プログラムの中身について記述している。
6	2002	Grigal,M., Neubert,D.A., & Moon,M.S.	プログラムの 紹介	カレッジと大学 (メリーランド州)	オン・キャンパス・アウトリーチ (OCO) のプロジェクトとして17のプログラムでの4年制大学, コミュニティ・カレッジ, 地域の取り組みを概括し, 後期中等以降の教育の中でどのように障害のある人に支援とサービスをを提供するかを5つの段階により示している。
7	2004	Weir, C.	研究 (質的)	カレッジ・大学	3年間のモデルデ・プロジェクトの8名の参加者を対象として, 参与観察が行われた。筆者は, 個人的支援と協力的支援について考察し, 効果的な方略のための提案を行い, 後期中等以降の教育で成功した学生にとって夢の追求 (本人を中心にした計画) の重要性を示している。
8	2004	Stodden, R.A.& Whelley, T.	研究 (展望)		この領域で働いている保護者と教育者のための政策と権利擁護といった背景となる情報が提供されている。支援とサービスは, 以前に比べるとより柔軟になり, 個々の特別な教育的ニーズに合わせるようになってきており, 将来の研究の必要性が提案されている。
9	2004	Zafft, C., Hart, D., & Zimbrich, K.	研究 (調査)	カレッジ (マサチューセッツ州)	カレッジ・キャリア・コネクション (CCC)モデルプロジェクトとして後期中等以降の教育に参加した学生20名と, 参加しなかった学生20名とを比較。筆者らは, 後期中等以降の教育への参加が, 知的障害のある若者にとって雇用の成功するためにも重要であることを示し, 将来の研究と実践のための提案を行った。
10	2004	Neubert, S.A., Moon, M.S., & Grigal, M.	研究 (調査)	カレッジ (メリーランド州)	オン・キャンパス・アウトリーチ (OCO)による17の後期中等以降の教育の取り組みの中から13のプログラム教師がアンケートに答えた。結果は, 重大な障害のある学生にとって職業訓練にうまく携わることになるが, キャンパスのコースへの参加が限られていること, また, 機関間の連携がサービスを提供する上で重要であることを示した。

11	2004	Hart, D., Mele- Mccarthy, J., Pasternack,R. H., Zimbrich, K., & Parker, D.R.	研究 (調査)	カレッジと大学 (+ 高校)。州はカリ フォルニア, メリー ランド, マサチュー セッツ, ミシガン, ケンタッキー, ニューヨーク	中等教育に在籍しながら後期中等以降の若者を支援する25の後期中等以降の教育プログラムに関する全国調査。主な知見は, ほとんどのプログラムは生活スキル訓練と職業訓練につながる地域生活指導の組み合わせであったが, 革新的なモデルは, インクルーシブな後期中等教育サービスによるものであった。6つのプロジェクトの詳細と将来の研究のための提案が示されている。
12	2004	Pearman,E., Elliott,T., & Aborn,L.	プログラムの 紹介	カレッジ (カリフォ ルニア州)	コミュニティ・カレッジと校区との間での移行サービスの連携モデルの記述。このエリアの学生は, 高等学校修了後に後期中等以降の教育として, カレッジの授業に参加し, 社会的な活動に参加し, 生活と雇用のスキルを学習した。
13	2004	知的障害者の ための大統領 委員会	声明文		知的障害のある人の直面している問題を明らかにし, 勧告を行っている。この報告書の「学校から雇用と成人の生活までの教育と移行」の中で, 高等教育での多様な支援として2年制または4年制の大学での移行プログラムが提案されており, 高等学校とカレッジとの二重在籍も提案されている。

なお, 文献の中には知的障害を含む認知障害という用語を用いたものや, 重大な障害 (significant disabilities: SDs) という用語を用いたものも含まれている。Neubertら (2001) によれば, 重大な障害という用語は, もともとThe Association for Persons with Severe Handicapsで用いられたものであり, 「重大な障害のある人という用語は, 統合された地域社会の環境に参加するために, 一つの主要な生活活動よりも多くで大量の継続的な支援を必要とし, 移動, コミュニケーション, 自己管理, 自立活動と雇用と自給自足のための学習のような生活活動のための支援を必要とするすべての年齢の人を含んでいる。」(p.156) と定義されている。

2. 論文の概要

論文の概要は表1に示すとおりである。表1は, 13の論文について, 発表された年, 筆者, 論文のタイプ (プログラムの紹介, 研究, 声明文position paper), 内容を示した。なお, 本稿で多く2004年の論文を紹介しているのは, 雑誌「Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities」で知的障害のある人の後期中等以降の教育について特集を組んだためであり, 本稿ではそれを取り挙げたためである。

Ⅲ. 結果

文献は, 研究論文だけでなく, プログラムを紹介

したものや声明文と多岐に渡っている。この節では, 文献を展望した結果として, 1) プログラムを支える背景, 2) 取り組みの実際, 3) 取り組みによる利点, 4) 実施する上でのバリアを項目ごとにまとめる。

1. プロジェクトを支える背景

1990年代までの取り組みと2000年以降の取り組みでは, 大きく異なってきた印象を与える。2000年以前に報告された取り組みは, 予算を受けてイベント的に行われていたと推測される。それは, 1990年代の文献を要約して, 特殊教育とりハビリテーション・サービス局 (OSERS) の補助金によって行われたプロジェクトが, 助成金が打ち切られた後にも継続しているかどうか不明確であるとのNeubertら (2001) の指摘からも裏づけられる。

米国で障害のある人が大学のキャンパスで学ぶことを可能にしているのは, 障害のある人の教育法 (IDEA), 障害のあるアメリカ人法 (ADA), リハビリテーション法の3つの法的背景によること指摘されている (Stodden & Whelley, 2004; Spelling & Monroe, 2006)。IDEAは, 1975年の全障害児教育法 (公法94-142) に起源をもち, 1990年の改正で個別教育計画 (IEP) の中に個別移行計画の作成が義務づけられ, さらに97年のIDEAの修正 (公法105-17) では, 個別の移行計画の作成がそれまでの16歳から14歳に引き下げられた (干川, 1999)。IDEAの97年修正法では, 障害のある児童

生徒に対して可能な限り通常の評価テストに参加するように規定するなど通常教育のカリキュラムの目標とアセスメントの枠で対応し、知的障害のある学生の成長への期待を増し、成績への効果を生み出してきた（Stodden & Whelley, 2004）。IDEAは後期中等以降の教育に直接に影響を及ぼさないが、後期中等以降の教育への移行と準備に関して知的障害のある若者のためにその機会を提供していると考えられる（Stodden & Whelley, 2004; Spelling & Monroe, 2006）。

ADAは、学習と仕事環境に平等にアクセスすることを保障している。1973年リハビリテーション法の504条はADAと同様に、障害があることで差別を受けることを防ぐものである。後期中等以降の教育で支援を提供するための根拠となるのは、ADAと504条の規定に基づくことになる。つまり、この法律は、障害があることにより差別されず、適切に学ぶ支援を後期中等以降の教育の学校に求めている（Spelling & Monroe, 2006）。

2. 取り組みの実際

1) 取り組みのタイプ

取り組みは、障害の程度、学校区、支援体制によって大きく異なっている。プログラムの特徴を現すカテゴリーとして、Hart, Mele-McCarthy, Pasternack, Zimbrich, & Parker (2004) は、実質的に分離プログラム、混合プログラム、インクルーシブ個別支援モデルの3つを提案している。同様な分け方は、Stodden & Whelley (2004) によっても用いられている。Hartらは3つのカテゴリーを以下のように説明している。

分離プログラムに参加している学生は、主に、通常の学生の集まりとは相互にかかわっておらず、障害のない友だちと一緒に標準的なカレッジのコースに参加するという選択肢をもっていなかった。カリキュラムは主に、限られた数の職業訓練時間を通して、「生活スキル」、地域社会に根ざした指導、輪番制（例えば、保守、食事準備、書類整理）に焦点を当てたものである。混合プログラムは、キャンパスの建物での移行計画あり、分離プログラムよりも学生との交流がある（例えば、カフェテリアやスポーツ・イベント）。学生は、分離プログラムと同様の「生活スキル」や地域社会に根ざした指導などのコースを受けるけれども、インクルーシブ・カレッジ・コースで通常の授業をとり支援を受ける選

択肢をもつ。インクルーシブ個別支援モデルでは、学生は個別化されたサービスと支援（例えば、教育のコーチ、支援技術）を提供され、カレッジのコース、認定プログラム、インターンシップ、学位プログラムに参加し、その進捗を確かめることをカレッジは求められる。すべてのサービスは、学生の選択や好みに基づいて、学生を中心に位置づけたものであり、障害のない学生と同じものの利用を含んでいる。

Hartら（2004）は、25のプログラムのうち13個が混合型、8つのプログラムがインクルーシブ型、残りの4つのプログラムが分離型であると報告していた。

2) メリーランド州での取り組みの実際

この節では、多くの文献に報告され、情報が入手しやすかったメリーランド州でのオン・キャンパス・アウトリーチ（OCO）について詳述する。OCOは、18歳から21歳の重大な障害のある学生のためのプログラム開発と拡大のために、メリーランド州での地方学校システム（LSS）と連携しながら、技術的な支援を提供するために計画されたものである（Grigal, Neubert, & Moon, 2001）。Grigalら（2001）によれば、OCOの初期の目的は、メリーランドでの後期中等以降の教育に適したプログラム内容を明らかにし、プログラム担当の教師に面接し、そのプログラムに適した材料を収集することであった。以下に、Grigalら（2001）によるメリーランド州での13のプログラムの詳細について紹介する。

場所：13のプログラムのうちの8つは、コミュニティカレッジのキャンパスで実施され、2つのプログラムは4年制のカレッジ・キャンパスで実施された。3つはキャンパス以外（例えば、1つは保安官事務所）で実施された。

対象者：それぞれの場所に4人から22人（平均で11.5人）の学生が1998年度に参加していた（合計152人の学生）。参加者の障害は、軽度から中度の精神遅滞、特異な学習障害などさまざまであった。IEPの目標は、職業訓練や職業体験はもちろん、主に機能的な生活スキルと地域社会に根ざした活動に焦点が当てられていた。

スタッフ：スタッフは、主に地方学校システムが責任を負い、成人サービス機関との連携の上で行われていた。13のプログラムのうちの1つは、後期中等

以降の教育に配置された2人の常勤の特殊教育教師が、他の12プログラムは、常勤の特殊教育教師が1人ずつ地方学校システム（LSS）からプログラム教師として配置されていた。すべてのプログラムには、学生の数によって、1から2人の指導アシスタントが配置された。いくつかの場所では、地方成人機関の職員と連携して移行の専門家、職業教育者がこのプログラムを支えていた。

13のうちの10のプログラムは、指導するために大学のスタッフがいた。4つのプログラムでは重大な障害をもつ学生を教えるために地方学校システムによって雇用されたインストラクターがいた。残りの6つのプログラムは、大学に在籍している学生のうち少なくとも1人が担当した。上記の者に加えて、発達障害行政官、リハビリテーション・サービスのよな地方の成人機関や州の機関と連携していた。3つのプログラムは、地方成人機関がジョブコーチのサービスと職業教育を提供していた。

プログラムへの助成：1つのプログラムを除いたすべてのプログラムでは、地方学校システムが教師と支援スタッフの費用と、机やファイルなどの費用を支払っていた。さらに2つのプログラムではキャンパスの教室を借りる費用も支払っていた。カレッジは教室や事務室、さらにはコンピュータや家具、ファックスを提供したが、費用は提供していなかった。

照会、入学とアセスメントの過程：7つのプログラムでは、学生は高等学校でのコミュニティに根ざした生活スキルあるいは作業学習プログラムに参加した後に、このプログラムに照会されてきた。5つのプログラムでは学生がプログラムに参加するために、1人でカレッジや職場まで公共交通機関を利用できることを示す必要があった。

プログラムの構成要素：13のプログラムのそれぞれが、「最善の実践」と呼ばれてきたものを反映しており、それらは機能的なスキルの指導、職業訓練、フォロー・アロン、アセスメント活動、機関間の協力、保護者の関与、自己決定活動、社会スキル訓練、個別の移行計画の作成等を含んでいた。さらに、13のうちの12のプログラムで、カレッジ・キャンパスでのインクルーシブな活動に時間の一部を費やしていた。これらの活動は、単位の取得あるいは聴講のためにカレッジの授業をとること、図書館、フィットネス・センターを利用すること、キャンパスでの課外活動を含んでいた。

すべての学生は、機能的な学問的スキルあるいは職業開発活動に関する直接教授direct instructionのための分離した学級に参加していた。7つのプログラムで、学生はIEPの目標の作成に参加し、IEPミーティングに参加するためにロールプレーの活動を行っていた。3つのプログラムでは学生はIEPミーティングに参加していた。3つのプログラムでは、地域社会に根ざした指導が行われていた。これは、高等学校でこれまで行われてきたものと似ており、地域社会にある施設を用いた銀行の利用、買い物、調理などを含んでいた。また、プログラムの大部分では、朝に学生の授業あるいは地域に根ざした指導が行われ、午後に職業体験が行われた。

8つのプログラムでは、学生は通常のカレッジの授業に参加した。これは、単位にならない授業（例えば、エアロビクス、陶芸）に参加する場合もあるし、成績を受けるものもあった（例えば、劇作法、キーボード）。

その後の研究の中で、Neubertら（2004）は、メリーランド州の13のプログラムに参加している163人の学生の様子を報告している。大学の授業については、どのような授業をとっているか興味深いのでここに紹介する。

これらの学生のわずか4人（2%）は、単位のためにカレッジのコースをとっていると報告された（2人はストレングス・トレーニング、2人はキーボードの打ち方）。残りのうちの59人は、単位のないあるいは聴講のコースに登録し、コースの大部分は、アドベンチャー・スポーツ、空手、ウエイト・トレーニング、水泳、水中エアロビクス、アクア・フィットネス、エアロビクス、ウエルネス、健康教育、ダンス、バスケットボール、ヨガ、護身術など、健康とフィットネスに関するものであった。

3) カレッジで実施されている障害のある人への支援

次にカレッジで実施されている具体的な支援（accommodation）は、調査研究を中心に報告されている（Zafftら、2004）。Zafftらは高等学校とカレッジとで支援の違いについて比較しているが、ここではそのうちのカレッジのものを取り上げることにする。

カレッジの支援の中でもっとも多かったものは、「テスト時間の延長」と「チューターによる指導」

であった（いずれも19人中15人）。次に多かったのが、その他の「教育的コーチ」（13人）であり、この点が高校と大きく異なっていた。その次は、「静かな場所での作業／テスト」と「ノートをとるまたは読み上げる人をもつ」（いずれも11人）、「テストを読み上げる」（10人）がそれに続いていた。

4) 本人を中心に据えた計画（person centered planning）の活用

多くの実践において、後期中等以降の教育の夢を追求するためには、個別化された支援と協力的なパートナーシップが必要であり、協力することと本人を中心に据えた計画は、後期中等以降の教育への取り組みの重要な特徴であった（Wier, 2004）。

Wierは、「カレッジに興味を持っている学生は、通常の大学の授業に参加し、普通の活動に参加したいという夢を持っているのであり、その夢の実現にあたっては、柔軟で個別化された支援が必要である」と主張している。さらにWierは、これまでのグループを中心とした計画（group centered planning）と本人を中心に据えた計画（person centered planning）とを以下のように区別している。グループを中心とした計画では、「事前に計画されたプログラムに方向づけたもの」であるのに対して、本人を中心に据えた計画では、「個々の学生のかげがえの無いニーズや要望によって始められる個別化された支援が提供されるもの」である。

つまり、知的障害のある学生がカレッジや大学で勉強したいというこれまで不可能とされてきた夢の実現に向かって連携協力する体制を作るためには、従来のグループを中心とした計画ではなく、本人を中心に据えた計画が必要であり、多くの実践において有用な手立てとして本人を中心に据えた計画の成果が報告されている（Wier, 2004; Hart, Zafft, & Zimbrich, 2001; Baska, Kaufman, & Gaumer, 2003）。本人を中心に据えた計画の具体的な手立ては、Inclusion International Pressによって出版されているMAPs, PATHといった方法（Falvey, Forest, Pearpoint, & Rosenberg, 1997; 干川・肥後, 2000）や、Personal Futures Planning（Mount & Zwernik, 1989）などさまざまなものがある（実施の移行計画を立てる上でのPATHやMAPsのミーティングの様子については、Baskaらが具体的な記録を載せているので参考のこと）。

表2. 本人を中心に据えた計画のアクション・プラン（NCSET, 2004に基づいて作成）

ステップ1：ファシリテーターを選ぶ。

ファシリテーターは、良き聞き手であり、その人の夢を作るために創造的に働き、個人と地域社会の能力を発見し、地域社会の建造者になれる人である。



ステップ2：計画の過程をデザインする。

本人のプロフィールを作成するための最初のミーティングは、通常、計画のミーティングの数日前に行われ、参加者は何が共有されるかを示すための機会をもつ。ミーティングはおよそ2時間かかる。



ステップ3：ミーティングを開催する：本人を中心に据えて計画する過程。

将来のビジョンを共有し、ブレインストーミングを通じて機会を増やす方法をイメージする。障壁や機会を明らかにする。アクション・プランを作る。



ステップ4：フォローアップのミーティングで計画し戦略をねる。

アクション・プランを実施し、障壁があればさらに新しいアイデアをブレインストーミングして、参加者の関与を変えるなどする。

これらの本人を中心に据えた計画に共通する4つのアクション・ステップは、the National Center on Secondary Education and TransitionのWeb-SiteにあるParent Brief（2004）にまとめられている。そのステップのタイトルと簡単な説明を表2に示す。

具体的な手立ての中に共通してみられることは、上述のように夢や希望など将来のビジョンを共有し、ブレインストーミングで解決策を考え、アクション・プランを計画・実施し、検討し、必要であればさらに新しい計画を作るといった問題解決過程である。このようなアクション・プランを作成することによって初めて、障害のある学生を既成の枠の中に当てはめるのではなく、社会を障害のある学生に当てはめることができる。その意味から、知的障害のある学生がキャンパスで学ぶためには、本人を中心に据えた計画という具体的な手立てを用いることが重要であろう。

3. カレッジでの取り組みによる利点

カレッジや大学を中心とした後期中等以降の教育の取り組みに対する意義については、それぞれの論文において記述されている（例えば、Hallら, 2000; Moon, Grigal, & Neubert, 2001）。その中で、本稿

では箇条書きの形でまとめてあるHallら（2000）のAsbury大学の取り組みを表2に示す。Hallらの対象となる学生には、Grielらよりも重度の学生も含まれているが、そのポイントは他のプログラムとも共通している。

4. 実施する上でのバリア

いくつかの文献の中には、知的障害のある人がカレッジまたは大学で過ごすことに対するバリアが言及されている。ここでは、バリアについて、1) 態度のバリア、2) 適切な支援の問題、3) スケジュールと交通手段の問題、4) 知的障害者自身の問題、の観点から、以下にまとめる。

1) 態度

Hartら（2004）は、25のプログラムのうちの61%が、後期中等以降の教育のバリアとして態度を挙げている。具体的な例として、「知的障害の学生はカレッジに属していない」、「カリキュラムは『水増しされたもの』になってしまうだろう」といったものである。

同様にかかわる者の態度の問題は、他の研究者によっても言及されている（Grigalら2001; Neubertら,2004）。Grigalらによれば、大学での後期中等以降の教育の主要な目的は、重大な障害のある学生に対して障害のない同年齢の仲間とお互にかかわる機会を提供することである。しかし、Grigalらは、調査の結果から必ずしもこの目的が十分に達成されておらず、大学の経営者による関与と、職員、スタッフ、学生との協力的な関係を発展させる機会、この目的を実現するために必要であると述べている。その理由としてGrigalらは、後期中等以降の教育が、高等学校のときと違って、大学の方針を甘受しなければならない点を指摘している。このため、学生は必要条件や実力試験を満たしていないことを理由に、授業をとることが認められていない。この問題は、これらのプログラムで学生のコース選択を実質的に減少してしまう。13のプログラムのうち8つは、通常の大学の授業をとっていた学生がいたが、その多くは、レクリエーションに関するものであった。Grigalらは、プログラム教師が、図書館やカフェテリア、またはキャンパスのレクリエーション施設を利用することによって、障害のない学生との非公式なインクルーシブ経験を探し求めていたと報告している。

表3. カレッジと連携したプログラムの利点
(Hall et al., 2000に基づいて作成)

軽度または重度の障害のある学生にとって

- ・ 同じ年齢の仲間とより多くの学業的な学習の機会を提供する（例えば、技術教育の授業、ラジオ製作の授業、エコロジーの授業）。
- ・ 課外活動（球技とスポーツイベント、社会的イベント）はもちろんのこと、年齢に適したレクリエーションやレジャーの活動（乗馬、スイミング、体力づくり、バスケットボール、ソフトボール、エアロビクス）に学生が参加する機会を増す。
- ・ キャンパスで利用できるさまざまな職業を含めて、新しい職業スキルを発達させる学生の機会を増す。

大学の学生にとって

- ・ さまざまな人との友情を発達させ、他者を受け入れる他にない機会を提供する。
- ・ 特に、福祉サービスの職業を専攻している学生にとっては、自然な状況での実践的な学習体験を提供する。
- ・ 多様な学習スタイルの学生を教える知識を増す。

特殊教育教師にとって

- ・ 地域社会の気づきや地域社会の資源に関する知識を増やす。
- ・ 18-21歳の学生の年齢に適した行動の理解を増やす。
- ・ 自然な環境での学習方略と修正の知識を増やす。

中度と重度の障害のある学生の親にとって

- ・ 個別化された支援によって自分の娘や息子ができるというよい意味ではもちろん、成人として自分の娘や息子のニーズについてのよりよい理解を提供する。
- ・ 他の親、専門家、地域社会からの支援のネットワークを提供する。
- ・ 息子と娘の友達の輪を増やす。

Asbury大学にとって

- ・ 学生や職員の両方にとって利用可能な学習の機会の範囲を広げる。
- ・ 通常教育の学習活動の文脈ですべての学生を含めた将来の教師を準備する機会を提供する。
- ・ 社会システム、地域社会、それに他の専門施設との協力する機会を提供する。

またNeubertら（2004）は、調査の結果、学生163名のうち、単位のために授業を取っている学生がわずかに4名であり、残りの59人は単位にならない授業に参加しているか聴講していることを指摘した。さらに、100人の学生は、いずれも大学のコースには参加していなかった。この結果について、Neubertらはここ30年以上ほとんど変化がみられていないと述べている。

2) 適切な支援の問題

Grigalら（2001）は、カレッジや大学において、

このプログラムを実施するための教室や事務室を確保することの困難さを指摘している。Grigalらの調査した13のプログラムのうちのわずかに4つのキャンパスのみが、事務所のスペースを提供し、そのうちの1つは、他の大学の職員と一緒に部屋を共有していた。さらに多くの学生に支援することを考えると、事務室のスペースや、コンピュータやファックス、電話などの機器を備える必要がある（Grigalら、2001）。

さらにGrigalらは、プログラム教師の報告として、以下の領域の技術的な支援ならびに訓練が必要であると述べている。その領域とは、職業開発技能、本人を中心に据えた計画の取り組み、支援技術と装置、助成金の書類、社会保険給付金に関する情報、学生の自立した生活経験を提供するためのアイデア、プログラム評価手続きによる援助、であった。

また、これまで奨学金は、優秀な学生に対して支給されてきた。しかし、知的障害のある学生は、他の学生と同様な試験では、奨学金を受けることができず、このため従来の奨学金制度ではない財政的な援助が必要となる（Grigalら、2001）。

3) スケジュールと交通手段の問題

地方学校システムとカレッジとのスケジュールが違うため、大学が休みのときにプログラムを計画するというスケジュールの問題が指摘されている（Grigalら、2004）。また、もう1つの問題として、初期の段階では移動の問題が大きかった（Grigalら、2004）。大学まで通うためには、スクールバスが使えないときには、乗り換えてバスを利用しなければならない。また、大学外で職業体験を受ける場合には、行き来するために公共交通機関を利用しなければならない。学生によっては、片道1時間バスに乗らなければならなかった。このため、スタッフは、学生がそれぞれの場所に1人で移動できるための移動訓練をしなければならなかった。

4) 学生自身の問題

Stodden & Whelley (2004) は、知的障害のある学生自身の問題について指摘している。Stodden & Whelleyは、障害のある人としての自己同一性、障害の性質とニーズの開示は、知的障害者自身の責任であると述べている。つまり、知的障害のある学生は、幼い頃から自己の権利擁護の学習をしなければならない。学生は、障害は何か、して欲しい支援は

何か、権利は何か、権利と支援のためにどのように交渉するかということを学習しなければならない。

IV. 考察（わが国に与える意義）

これまでの文献の展望を踏まえて、米国の取り組みがわが国に与える意義について、この節では1) ハードウェア：公的システムの必要性と、2) ソフトウェア：哲学的な変化、の2つの観点から考察する。

1. ハードウェア：公的システムの必要性

まず始めに、米国とわが国におけるシステムの違いを明確にしておく必要がある。

米国では、障害のある人は21歳まで教育を受けることができる。これまでの問題は、障害のない学生が18歳で高等学校を卒業するのに、障害のある学生は21歳まで在籍し、実際の年齢とは異なる集団の中で過ごしていた。今回のカレッジや大学で学ぶことの大きな目標の1つは、知的障害のある人が同年齢の人たちと同じキャンパスで過ごすという点にあった。つまり、米国では障害のある人が21歳まで公教育を受けることが保障されていた。このため、これまで高等学校で提供されてきた支援とサービスをカレッジや大学のキャンパスに移したということで、システムそのものは大きな変化ではない。また、プロジェクトの中には、高等学校に在籍しながら大学にも通うという二重在籍の取り組みも紹介されていた。

また、知的障害の学生が大学で学ぶことは、法律によっても支えられている。IDEAやADA、リハビリテーション法、さらには大統領報告書でも大学における後期中等以降の教育の取り組みが奨励されている。このため法律に基づいて、連邦や地方の補助金によって、この取り組みが支えられているのが現状であろう。それにより2000年以降では、文献として報告されていない州の実践も踏まえると、さらにたくさんの州がカレッジや大学における後期中等以降の教育を実施しているに違いない。この21歳までの教育と法律による支えという点は、米国とわが国とで大きく異なっている点である。

しかし、特別支援教育の流れの中で、わが国でも高等学校における特別支援教育が提案され実践されようとしていること、さらに国連障害者権利条約の批准の検討等の最近の動向を踏まえると、後期中等

降の教育の可能性がまったくないわけではない。

2. ソフトウェア：哲学的な変化

ソフトウェアの問題を考える上で、米国において全障害児教育法の「最小制約環境」の条項が果たした意味は大きい。Stodden & Welley (2004)によれば、米国ではIDEAにおいて可能な限り通常教育の環境の中に障害のない学生と共に障害のある学生がインクルードされることを命じた「最小制約環境」の条項によって、全ての学生のための一般的なカリキュラムへのアクセスが保障されている。このため、中等教育までは知的障害のある児童生徒は、学校の中で授業にインクルードされると同時に、社会的な生活と学校の風土の中にインクルードされることになる。その中で、彼らは活動に参加し、他の若者の自然な行動に触れ、友だちを作り、社会的なネットワークスキルを身につけ、障害のない十代の典型的な行動を理解し、不適切な行動を減少する機会を提供されている。

したがって、大学で知的障害のある人が学ぶということは、それ以前の中等教育の取り組みの延長線上にあることになる。つまり、高等学校まで地域の学校で友だちと一緒に過ごしていたのだから、本人や親がカレッジに進学するという夢を抱くのは当然のことである。

Weir (2004) は、次のように知的障害のある人が大学に通う意義について述べている。

「重要な障害のある学生が、フルに参加している学生としてカレッジに参加しているときに、彼らは障害や、知能の性質、後期中等以降の教育の役割に関する長い間抱かれていた仮定に挑戦している。これらの挑戦は、多くの人たちの重要なパラダイムシフトを必要とし、フル参加のためにはまだバリアが残っている。組織的なバリアの分析は、このプロジェクトの知見に関連している。ここで描かれた学生は、連携協力と財政的な支援に対する組織的なバリアについて、解決策を意欲的に見つけ出そうとする創造的で柔軟な支援システムによって、うまく成功している。」(P.72)

つまり、大学生は大学や個人によって差があるものの、これまでの歴史の中で社会的地位が形成されてきた。大学で学ぶことにより、大学の職員や障害のない学生は、知的障害のある人を障害がある前に1人の学生として見ることができると推測される。また、キャンパスには、授業だけでなく課外活動や

図書館、カフェテリアなどの施設が整っており、そのような資源を活用することによって、年齢に適した社会性や行動を身につける機会となる。米国の実践では、さらに大学でのカフェテリアなどでの職業訓練も報告されており、キャンパスという文化を共有することは、障害のない学生にとっても、大学職員にとっても、さらには本人にとっても多くの効果が期待できる。

わが国でも、大学の公開講座等で知的障害のある人たちが大学で学ぶ試みが始まっており（養護学校進路指導研究会, 2004）、大学全入の時代になると、知的障害のある人が大学で学ぶことも、いずれ可能になるに違いない。

最後に、米国の実践でもインクルーシブなプログラムはまだ数少ない。障害のある人が当然の権利として授業を受けることができるようになることは、「やってあげる人とやってもらう人」の関係性を壊すことにつながるであろう。その結果、知的障害のある人が大学で学ぶことにより、知的障害のある人に対する誤解や偏見を減らすことができるであろう。

文献

- Baska, L., Kaufman, A., & Gaumer, A. (2004). *The Community Transition Program: Experiences Starting a Community-Based Program for Students Ages 18-21* [Online]. Lawrence, KS: University of Kansas, Department of Special Education, from <http://www.transitioncoalition.org>
- Conway M.A., & Chang, K.B.T. Research to practice brief: A comparison of accommodations and support for students with disabilities in two-year versus four-year postsecondary institutions. [Online] <http://ncset.hawaii.edu/publications/>
- Falvey, M.A., Forest, M., Pearpoint, J. & Rosenberg, R.L.(1997). *All My Life's a Circle. Using the Tools: Circles, MAPS & PATH*. Toronto, Canada: Inclusion Press.
- Getzel, E.E., McManus, S., & Briel, L.W. (2004). An effective model for college students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorders. *Improving Secondary Education and Transition Services Through Research*, 3(1). 1-5. [Online] <http://www.ncset.org>.
- Grigal, M., Neubert, D.A., & Moon, S. (2001). Public school programs for students with significant disabilities in post-secondary settings. *Education*

- and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 36(3), 244-254.
- Grigal, M., Neubert, D.A., & Moon, M.S. (2002). Postsecondary options for students with significant disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 35(2), 68-73.
- Hall, M., Kleinert, H.L., & Kearns, J.F. (2000). Going to college! Postsecondary programs for students with moderate and severe disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 32(2), 58-65.
- Hart, D., Mele-McCarthy, J., Pasternack, R.H., Zimbrich, K., & Parker, D.R. (2004). Community college: A pathway to success for youth with learning, cognitive, and intellectual disabilities in secondary setting. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 39 (1), 54-66.
- Hart, D., Zaft, C., & Zimbrich, K. (2001). Creating access to college for all students. *The Journal of Vocational Special Needs Education*, 23(2), 19-31.
- 干川 隆 (1999). アメリカ合衆国における個別教育計画 (IEP). LD (学習障害) - 研究と実践 -, 7(2), 44-52.
- 干川 隆・肥後祥治 (2000). パートナーシップの原動力としての夢 - カナダにおけるMAPSとPATHの紹介 -. 障害児教育分野における協力・連携関係 (パートナーシップ) の形成に関する調査研究. 平成10年度～平成11年度科学研究補助金基盤研究 ((A)(2)) 研究成果報告書, 44-50.
- Moon, M.S., Grigal, M., & Neubert, D. (2001). High school and beyond: Students with significant disabilities complete high school through alternative programs in post-secondary setting. *Exceptional Parent Magazine*, July 2001, 52-57.
- Mount, B., & Zwernick, K. (1989). *It's Never Too Early, It's Never Too Late: An Overview of Personal Futures Planning*. St. Paul, MN: Minnesota Governor's Planning Council on Developmental Disabilities.
- National Center on Secondary Education and Transition. (2004). Parent brief: Promoting effective parent involvement in secondary education and transition. [Online] <http://www.ncset.org/publications/viewdesc.asp?id=1431>.
- Neubert, D.A., Moon, M.S., Grigal, M., & Redd, V. (2001). Post-secondary educational practices for individuals with mental retardation and other significant disabilities: A review of the literature. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16, 155-168.
- Neubert, D.A., Moon, M.S., & Grigal, M. (2004). Activities of students with significant disabilities receiving services in post-secondary settings. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 39 (1), 16-25.
- Pearman, E., Elliott, T., & Aborn, L. (2004). Transition services model: Partnership for student success. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 39 (1), 26-34.
- President's committee for people with intellectual disabilities. (2004). *A Charge We Have to Keep: A Road Map to Personal and Economic Freedom for People with Intellectual Disabilities in the 21st Century*. U.S. Department of health and human services.
- 障害のある人の生涯学習に関する研究会 (2002). 障害のある人の生涯学習に関する国際的調査研究, 平成13年度「生涯学習施策に関する調査研究」報告書, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所.
- 障害のある人の生涯学習に関する研究会 (2003). 障害のある人の生涯学習に関する調査研究, 平成14年度「生涯学習施策に関する調査研究」報告書, 独立行政法人国立特殊教育総合研究所.
- Spellings, M., & Monroe, S. (2006). Students with disabilities preparing for postsecondary education: Know your rights and responsibilities. [Online] <http://www.ed.gov/print/about/offices/list/ocr/transition.html>.
- Stodden, R.A., & Whelley, T. (2004). Postsecondary education and persons with intellectual disabilities: An introduction. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 39 (1), 6-15.
- Weir, C. (2004). Person-centered and collaborative supports for college success. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 39 (1), 67-73.
- 養護学校進路指導研究会 (2004). 大学で学ぶ知的障害者 - 大学公開講座の試み. 大揚社.
- Zafft, C., Hart, D., & Zimbrich, K. (2004). College career connection: A study of youth with intellectual disabilities and the impact of postsecondary education. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 39 (1), 45-53.