

Lifelong
Learning

知的障害のある人の 生涯学習における支援プログラムの 開発に関する研究

—社会および個人のヒストリーとネットワークの検討による—

(課題番号:15330205)

平成19年3月

平成15年度～平成18年度 科学研究費補助金 (基盤研究(B)) 研究成果報告書
知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究
—社会および個人のヒストリーとネットワークの検討による—
研究成果報告書

研究代表者 **小 塩 允 護**

(独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部)

はじめに

本研究は、平成15年度から18年度までの4年間にわたり、科学研究費補助金（基盤研究(B)）（課題番号15330205）の交付を受け、実施したものである。

21世紀の社会は生涯学習社会であると言われている。わが国においても、昭和46年の中央教育審議会答申を起点に、昭和60年以降の臨時教育審議会答申を経て、生涯学習体系の構築をめざした改革が進められた。そして、昨年（平成18年）12月22日に公布・施行された新しい教育基本法において、「生涯学習」を教育に関する理念として規定する第3条が新設されるに至った。この第3条では、「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない」と述べている。この国民一人一人に障害のある人が含まれるのは当然であると考えられる。教育の機会均等を規定する第4条では、2項を新設し、「国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない」とことさらに強調している。障害があるが故に不利益を被る可能性があることを十分に認識した上での規定である。

では、障害のある人、特に知的障害や自閉性障害、学習障害など発達障害のある人が、生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所で学習でき、その成果を適切に生かせるようにするためには、どのような方策が必要なのであろうか。前述のように、生涯学習体系の構築に向けてこれらの人たちの学習ニーズや支援ニーズを組み込む必要があることは認識されているが、どの段階で、どのような内容を、どのように組み込むべきかについてはまだ明確でない。本研究では、知的障害をはじめとする発達障害のある人のポストセカンダリー教育に焦点を当て、アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリア・ニュージーランド・フィンランド・スウェーデンにおける成人教育プログラムや大学における学習支援プログラムを、教育制度や資格制度などとともに調査した。そして、そこで得た知見を我が国における生涯学習プログラムとその支援方法、支援体制の開発に役立てることをめざしている。研究を通じて、国内外の関係者に多大なご協力をいただいたことを感謝するとともに、本研究に対して忌憚のないご意見やご要望をいただけるようお願い申しあげる。

平成19年3月

研究代表者 小塩 允護

<研究組織>

研究代表者：小塩 允護（国立特殊教育総合研究所・教育支援研究部・上席総括研究員）

研究分担者：佐藤 克敏（国立特殊教育総合研究所・教育支援研究部・主任研究員、平成18年11月より京都教育大学・助教授）

徳永 豊（国立特殊教育総合研究所・企画部・総括研究員）

齊藤 宇開（国立特殊教育総合研究所・教育支援研究部・研究員）

涌井 恵（国立特殊教育総合研究所・教育支援研究部・研究員）

肥後 祥治（熊本大学・教育学部・助教授）

干川 隆（熊本大学・教育学部・助教授）

竹林地 毅（国立特殊教育総合研究所・教育支援研究部・総括主任研究官、平成17年度より広島県教育委員会指導第二課特別支援教育室）

<研究経費>

平成15年度 4,100千円

平成16年度 3,800千円

平成17年度 3,800千円

平成18年度 3,800千円

計 15,500千円

平成15年度～18年度 基盤研究(B)
知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究
－社会および個人のヒストリーとネットワークの検討による－

目次

I	はじめに	小塩允護	
II	研究の目的, 方法および経緯	小塩允護	1
III	知的障害のある人の成人教育の概略	干川 隆	5
IV	北米における知的障害のある人の高等教育機関での生涯学習の展開		
	1. アメリカ・シラキウス地区での取り組み	肥後祥治	15
	2. カナダ・アルバータ州での取り組み	肥後祥治・涌井 恵・佐藤克敏	27
V	オーストラリアにおける知的障害のある人の生涯学習		
	1. オーストラリアの教育制度の概略	佐藤克敏・齊藤宇開・徳永 豊・小塩允護	37
	2. 南オーストラリアの知的障害のある人の生涯学習	佐藤克敏・齊藤宇開・肥後祥治・小塩允護	39
	3. オーストラリア・クイーンズランド州における知的障害のある人の生涯学習	齊藤宇開・徳永 豊・小塩允護	47
VI	フィンランドにおける特別ニーズ教育と障害のある人の生涯学習	徳永 豊・齊藤宇開・干川 隆	61
VII	ニュージーランドの知的障害のある人の生涯学習	佐藤克敏・齊藤宇開・徳永 豊・小塩允護	69
VIII	イギリスにおける特別な教育的ニーズに応じる教育と生涯学習 －ハートフォード州及びイギリス自閉症協会の取り組み－	齊藤宇開・徳永 豊・小塩允護	75

はじめに

本研究は、平成15年度から18年度までの4年間にわたり、科学研究費補助金（基盤研究(B)）（課題番号15330205）の交付を受け、実施したものである。

21世紀の社会は生涯学習社会であると言われている。わが国においても、昭和46年の中央教育審議会答申を起点に、昭和60年以降の臨時教育審議会答申を経て、生涯学習体系の構築をめざした改革が進められた。そして、昨年（平成18年）12月22日に公布・施行された新しい教育基本法において、「生涯学習」を教育に関する理念として規定する第3条が新設されるに至った。この第3条では、「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない」と述べている。この国民一人一人に障害のある人が含まれるのは当然であると考えられる。教育の機会均等を規定する第4条では、2項を新設し、「国及び地方公共団体は、障害のある者が、その障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるよう、教育上必要な支援を講じなければならない」とことさらに強調している。障害があるが故に不利益を被る可能性があることを十分に認識した上での規定である。

では、障害のある人、特に知的障害や自閉性障害、学習障害など発達障害のある人が、生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所で学習でき、その成果を適切に生かせるようにするためには、どのような方策が必要なのであろうか。前述のように、生涯学習体系の構築に向けてこれらの人たちの学習ニーズや支援ニーズを組み込む必要があることは認識されているが、どの段階で、どのような内容を、どのように組み込むべきかについてはまだ明確でない。本研究では、知的障害をはじめとする発達障害のある人のポストセカンダリー教育に焦点を当て、アメリカ・カナダ・イギリス・オーストラリア・ニュージーランド・フィンランド・スウェーデンにおける成人教育プログラムや大学における学習支援プログラムを、教育制度や資格制度などとともに調査した。そして、そこで得た知見を我が国における生涯学習プログラムとその支援方法、支援体制の開発に役立てることをめざしている。研究を通じて、国内外の関係者に多大なご協力をいただいたことを感謝するとともに、本研究に対して忌憚のないご意見やご要望をいただけるようお願い申しあげる。

平成19年3月

研究代表者 小塩 允護

研究の目的, 方法及び経過

1. 研究の目的

本研究の分担者らは、平成13年度と14年度の2年間、文部科学省生涯学習政策局の「生涯学習施策に関する調査研究」の委託を受け、障害のある人、特に知的障害や自閉性障害など発達障害のある人の生涯学習に関する研究を実施してきた。それらの研究から、発達障害のある人の生涯学習について、①学習の場は、高等教育機関や地方自治体、生涯学習センター、親の会など多様であること、②学習プログラムの内容は個々のニーズにより幅広いこと、③地域や機関によって学習プログラムの提供方法に違いがあること、④国により法制度の違いがあり、その違いが生涯学習の展開の仕方に影響している可能性があること、などが見い出された。これらの研究結果から、わが国において知的障害など発達障害のある人の生涯学習をよりよく支援するためには、発達障害のある人が所属する地域や社会の特徴、本人と保護者のニーズ、支援者の支援の在り方を検討する必要がある、同時に、発達障害のある人が社会に積極的に参加でき、より自立的に生きるために必要となる生涯学習の在り方を明らかにすることが重要であることがわかった。そこで、本研究では、こうした背景から、知的障害をはじめとする発達障害のある人のポストセカンダリー教育に焦点を当て、先進的な成人教育プログラムや高等教育機関における学習支援プログラムを実践している諸外国の事例を実地調査し、以下の検討を行うことを目的とした。

①生涯学習の学習プログラムの変遷、発達障害のある人の生涯学習の展開を促進させる法制度の変遷等について詳細な情報を収集・分析し、現在提供されている学習プログラムの位置づけと今後に必要な性が増すと思われるプログラムについて検討する。

②プログラムに参加している発達障害のある人とその保護者がプログラムに参加した経緯、これまで受けてきた支援や教育のヒストリー、本人と保護者を支える支援ネットワークを調査し、それらとプログラムへのニーズとの関連性について検討にする。

③生涯学習を支援する人の障害に対する認識やその認識を有するに至った経緯、その認識に影響を与えと思われるパーソナル・ネットワークを調査し、支援者が提供しているプログラムとの関連性を

検討する。

本研究は、以上の検討を通して、我が国における発達障害のある人にとって有用な生涯学習プログラムとその支援方法、支援体制を開発する上で役立つ知見を得ることを目的とした。

2. 研究の方法

発達障害のある人の生涯学習支援に関して先進的な取組を行っている国と機関について情報収集し、予め調査項目を設定し、それらの国及び機関の実践事例と背景について実地調査を実施した。国ごとに研究分担者を設定し、研究協議会等を通じて、各分担者が収集した情報を分析し、我が国における今後の生涯学習体系の構築に役立てる知見を得ることをめざした。設定した調査項目は以下の通りである。

1) 国及び地域全般に関する項目

- ①特殊教育の法制度及び後期中等教育・移行の教育内容・方法など
- ②障害のある人に関する生涯学習、職業教育に関する法制度など（現在実施されているプログラムも含む）
- ③国・地域の障害に関連する文化的背景
- ④学齢期以降の取組、サービス、就労環境・状況など

2) 調査対象のプログラムに関する項目

- ①当該プログラムの制度的位置付け（経費の出所、資格取得の有無など）
- ②当該プログラムの内容・スタッフ・実施方法（目的とプログラム内容、体制、スタッフの専門性、実施方法、スタッフへの支援、課題など）

3) プログラム参加者に関する項目

- ①教育・支援のヒストリー（小中学校・高等学校の在籍校種、学齢期以後の生活状況など）
- ②現在の生活地図（最近1週間のスケジュール、生活地図、よく利用する外出先と利用方法、現在支援を受けている機関など）
- ③プログラムへの参加の経緯・目的・感想
- ④現在の生活に対する満足度・希望
- ⑤人的なネットワーク（余暇に関するネットワークなど）
- ⑥プログラム終了後の予定や夢

4) プログラムの支援者に関する項目

- ①教育・支援のヒストリー（障害のある人と関わった経験、障害観など）
- ②プログラムへの参加の経緯・目的
- ③支援者となったことについての感想
- ④プログラム運営の方法・工夫
- ⑤発達障害のある人のニーズに関する意識
- ⑥発達障害のある人の生涯学習として現在及び今後必要だと考える内容
- ⑦人的なネットワーク（発達障害に対する考え方に影響を与えた人など）

3. 研究の経過

1) 平成15年度

研究初年次の平成15年度には4年間の研究計画を立て、海外調査のための調査項目案を設定した。海外調査として、カナダのアルバータ州エドモントン地区、オーストラリアの南オーストラリア州アデレード地区、フィンランドのユバスキラ地区を中心に実地調査を行った。

カナダのアルバータ州エドモントン地区では、「アルバータ地域生活協会（親の会）」や「発達障害のある人のためのアルバータ州委員会（福祉行政機関）」との連携・協力をもとに、5つの大学（総合大学2校、地域総合大学3校）で、支援者が補助しながら、大学の通常の科目を聴講生として受講する知的障害のある人の生涯学習（オン・キャンパス）プログラムを実施していた。

フィンランドのユバスキラ地区では、特別職業学校において、障害のある生徒の後期中等教育の仕組みと職業教育における障害のある生徒への対応について協議した。また、ユバスキラ大学で行われていたオン・キャンパス・プログラムの成果について担当研究者から情報を得た。フィンランド教育国家委員会では、後期中等教育段階から通常教育と職業教育が区別されていて、職業教育の中に特殊教育が含まれているという情報を得た。

オーストラリアのアデレード地区では、フリンドース大学において、知的障害や自閉性障害のある人が支援者（メンター）の補助を得て、大学の通常の科目を聴講生として受講するプログラム（アップ・ザ・ヒル・プロジェクト）が実施されていた。また、アデレード市のコミュニティーセンターでは、地域の人の生涯学習のための多様なプログラム

を実施しており、知的障害のある人向けのプログラムがあったり、通常のプログラムの中に、知的障害のある人が参加したりしているという事実を把握できた。

2) 平成16年度

研究2年次の平成16年度には、調査項目案を追加・修正し、前年度調査を実施した地区の実地調査を再度行った。また、フィンランドのヘルシンキ地区、スウェーデンのストックホルム地区、オーストラリアのブリスベン地区の調査を追加実施した。

カナダのアルバータ州エドモントン地区では、前年度に把握したオン・キャンパス・プログラムのアルバータ州全体での実施状況を調査した。このプログラムはアルバータ州全体では9校の総合大学やコミュニティ・カレッジで実施されており、各大学における参加者の規模は3名から11名であり、1987年から2004年までの修了者46名のうち、70%が就労し、20%がボランティアとして社会参加を果たしているという成果をあげていた。

フィンランドのユバスキラ地区では、ヘルスケアの専門学校におけるオン・キャンパス・プログラムについて実地調査し、病院や老人ホームでアシスタントとして職業訓練を受けている8名の在校生から当事者としての経歴や生活状況、プログラム参加への感想や意見を聴取できた。ヘルシンキ地区では、特別学校の調査から中等教育段階での指導内容や卒業後の進路動向について情報を得るとともに、特別職業訓練センターの調査から職業教育の内容とその成果について情報を得た。

スウェーデンのストックホルム地区では、特殊学級の調査から中等教育段階におけるアスペルガー症候群の生徒に対する指導内容についての情報、公的な生涯学習機関の調査から知的障害のある人に対するシンボル・コミュニケーションの学習など具体的な支援内容・方法についての情報を得た。

オーストラリアのフリンドース大学とクイーンズランド大学では、それぞれの大学で行っている知的障害のある人に対する生涯学習プログラム（アップ・ザ・ヒル・プロジェクト、ラッチオン・プログラム）について、プログラムの参加者とその保護者、支援者（メンター）、プログラム企画者との面接調査を行った。また、アデレード地区とブリスベン地区のTAFE（技術・継続教育）施設の調査から、通常のコースにおける知的障害のある人の参加状況について情報を得た。

3) 平成17年度

研究3年次の平成17年度では、先ず研究分担者による研究協議会を開催し、これまでの海外調査から得られた結果について、中間まとめをすると同時に、残り2年間の研究計画を再検討した。その結果、研究の焦点を高等教育機関における生涯学習支援に当てる方針を定め、今後2年間でアメリカにおけるオン・キャンパス・プログラムの事例、TAFE（技術・継続教育）施設が充実しているニュージーランドの事例、自閉症のある人への教育や支援に関して特徴のあるイギリスの事例を追加調査することとした。

平成17年度の海外調査では、ニュージーランドのオークランド地域を対象に、特別学校及び教育省における知的障害のある人の学齢期及び学齢から社会に移行する段階の教育内容・方法を調査し、同時に知的障害親の会が設置する支援団体（IHC）による生涯学習支援の取組（IDEAS）、マニユアク技術高等専門学校の知的障害のある成人に対する職業教育、生涯学習の取組について実地調査を行った。

特別学校3校の調査では、インクルーシブ教育の推進という国の施策の下にメインストリーミング学校が増えつつあるものの、特別学校が通常の小・中学校、高等学校にサテライトクラスを作って障害のある児童生徒が通常の学級で学習する機会を持つと同時に、障害のない児童生徒も支援する仕組みを持っており、また、そうした仕組みに有利に働くファンド・システムがあり、21歳までの知的障害のある生徒の教育において特別学校が有効に機能している現状が見いだせた。

社会への移行については、個別教育計画の中にプログラムが記載され、校内での作業学習や地域での職場実習を経て、就職または継続教育等の進路がある。以前は授産施設への進路もあったが、2001年の施策により、最低賃金法が施行されたため授産施設で働く選択肢がなくなり、IDEASのような支援

機関で職業教育や、余暇活動を行ったりしていることが明らかとなった。また、マニユアク技術高等専門学校のような職業高等専門学校などの高等教育機関では、数校が知的障害のある人向けの教育プログラムを実施しており、コースを終えるとレベル1の資格を取得できること、支援雇用機関を利用した移行プログラムがあることが明らかとなった。

4) 平成18年度

研究最終年次の平成18年度には、年度当初に研究協議会を開催し、3年間に得られた結果を整理し、報告書の項立てと執筆分担などを決めて、平成19年2月までに報告書を作成することとした。また、前年度の計画に従い、アメリカのシラキウス地区、イギリスのロンドン地区の海外調査を実施することとした。

アメリカのシラキウス地区では、シラキウス大学とシラキウス学区との提携で行われているオン・キャンパス・プログラムについて、プログラム参加者、支援者、企画責任者との面接調査を行った。また、障害のある人の自己権利擁護運動と生涯学習との関連についてシラキウス大学の研究者から情報収集した。

イギリスのロンドン地区では、イギリスの自閉症協会が運営する自閉症学校2校（初等教育学校、中等教育学校）、ハートフォード州立の初等教育学校1校、特別学校2校（初等教育学校、中等教育学校）を実地調査するとともに、自閉症協会の教育部門責任者、自閉症協会運営の高機能自閉症に特化した就労支援機関（プロスペクツ）責任者、ハートフォード州教育委員会のスペシャリスト・アドバイザー・サービス担当者との面接調査を行い、イギリスが推進する教育改革やインクルーシブ教育、自閉症協会が推進するSPELLに代表される支援理念が自閉症のある人の生涯学習を進める上でどのようなインパクトを持つかについて資料収集した。

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, 特殊教育とリハビリテーション・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。

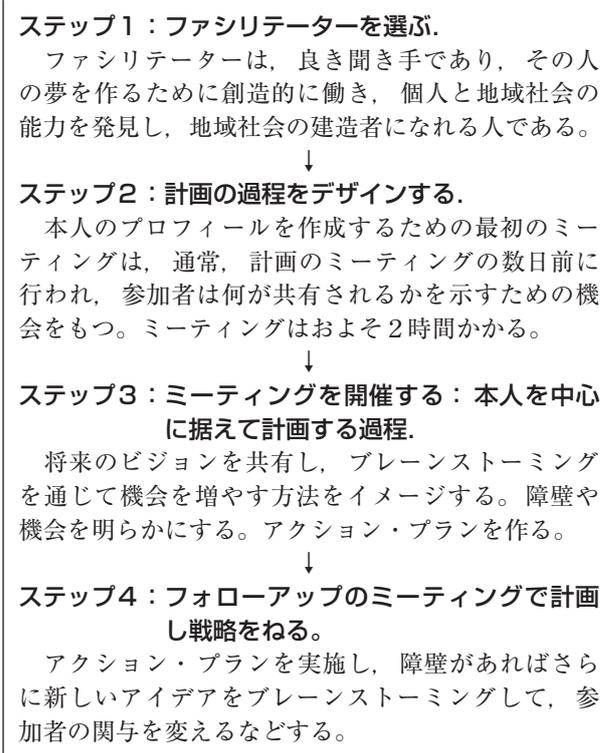
4) 本人を中心に据えた計画（person centered planning）の活用

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）



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た。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.

北米における知的障害のある人の高等教育機関での生涯学習の展開 ーアメリカ・シラキウス地区での取り組みー

肥後祥治

(熊本大学教育学部)

I. 問題と目的

高等教育機関（大学）が、知的障害のある人の生涯学習にどのように貢献していくかといった議論は、我が国においては、ほとんどなされてこなかったといえる。その理由のひとつに知的障害と高等教育という二つの用語の持つニュアンスと定義の乖離からくるステレオタイプが私たちの中に脈々と流れていることが大きな理由の一つではないかと著者は考えている。しかし近年、かつての学問の府とよばれた大学は、少子化の進展により平成19年度より全入時代に突入し、大学の生き残りをかけたサバイバルゲームが幕を開けようとしている。また国立大学も国立大学法人として衣替えをし、その経営基盤の見直しや新たな地域貢献策の検討を迫られる状況に直面してきている。

一方、我が国の生涯学習政策に目を転じてみよう。生涯学習の方向性を示すものとしては、1996年にユネスコから出されたドロール・レポートがあるが、そこには、「知ることを学ぶ」、「為すことを学ぶ」、「共に生きることを学ぶ」、「人間として生きることを学ぶ」といった四つの柱の重要性が強調されている。我が国の生涯学習はこの四つの柱の具現化に向けてすすんでいるが、同時に社会的弱者に対する方策の不十分を指摘する意見もある（澤田、2002）。

新たな社会貢献のあり方を模索する大学側と、社会的弱者にむけた生涯学習の展開をどのようにするかといった二つの状況を考えるとき、知的障害のある人の高等教育機関での生涯学習のあり方を検討するアイデアは決して奇異なことではない時期がくると著者は考えている。本研究は、大学が知的障害のある人の生涯学習等のプログラムへの支援、参加などの地域や大学などを調査することを通して、知的障害のある人の生涯学習の高等教育機関（大学）での可能性とその方略を探ることを目的とした。

II. 方法

1. 調査地域

調査地として今回選んだのは、ニューヨーク州シラキウス地区であった。ニューヨーク州は、南端にアメリカの経済の中心地であるマンハッタン地区を有し、北はカナダと国境を接している州でもある。州都はオーバニーである。シラキウスは、セントラルニューヨークといわれる地域の中にあり、ニューヨークの東西の中央よりやや東に位置している。そしてここは、五大湖のオンタリオ湖の東端に近い位置でもある。カナダの国境までの距離は、ほぼ100マイルである。シラキウスは、ニューヨーク州の5大都市（ニューヨークシティー、オーバニー、ロチェスター、バッファロー、シラキウス）の一つに数えられるが、他の都市と比較すると農村地帯が多い。

この調査地の障害がある人のサービスの内容に影響を及ぼしてきた要因として、シラキウス大学が存在することが挙げられる。この大学にある人間政策・法律・障害学センター（Center on Human Policy, Law, and Disability Studies (CHPLDS)）は、1971年にBurton Blatt 博士(1927-1985)によって設立された人間政策センター（Center on Human Policy）を発展させて2005年に作られた組織であり、障害がある人々の人権を確保するための活動や研究に携わってきている。Blatt 博士は、1966年に写真エッセイ“Christmas in Purgatory”（煉獄のクリスマス）を発表し、アメリカ国内の障害者の大規模施設における処遇の問題を白日のもとにさらした人物である。この本は、障害者処遇の転換点を意味する脱施設化へアメリカが舵を切るきっかけの一つになった。その後、「最小制約環境」、「個別教育計画」、「無償の適切な公教育」といった現在の特殊教育の根幹に関わるサービスの基本方針を明示した1975年の全障害者教育法の成立（1997年には、障害のある個人の教育に関する法律：IDEAとなる）、1990年の障害をもつアメリカ人法（ADA）の成立を通して、アメリカの障害者処遇の政策動向は諸外国からも注目されることになる。したがって我々が今回選んだ地域は、障害のある人々の人権擁護とノーマライゼーションの推進を目標とした活動を展開し

ている機関の支援と影響を、様々な次元で受けている地域である。この点を念頭に結果を理解していく必要がある。

2. 調査手続き

具体的な調査には、面接法を採用した。1回目の面接調査に応じてくれたのは、シラキウス地区のセルフ・アドボカシー活動グループ構成員2名とアドバイザー1名、リベラルアーツのカレッジに在学する障害のある学生本人とその両親、高校の時期から大学の講義を聴講するプログラムに参加して高校卒業後も大学の聴講を続けている障害のある聴講生の両親、高校時期から大学の聴講を支援するプログラムのコーディネーター1名であった。2回目の調査においては、高校の教師でOn Campus Projectのコーディネーターをしている教師、大学側の担当者および、シラキウス市学校区の特殊教育ディレクターとの面接を行った。

Ⅲ. 結果

1. 生涯学習としてのセルフ・アドボカシー活動

セルフ・アドボカシー活動の始まりは、スウェーデンの障害者とその親の会に対して自分達の会合を開けるように要請し、その会合の中で彼らがやって欲しいリストを作ったことから始まる。それまで知的障害者が受けるサービスについて、彼らがそのことについて尋ねられることはなかった。その後イギリスでは、この北欧で起こっていることを聞きつけ、そのようなミーティングを持ち、知的障害者自身にサービスに関することを尋ね始めた。

そのことがカナダを経由してアメリカに伝わった。1973年にカナダで行われたセルフ・アドボカシーのカンファレンスに参加したオレゴンの知的障害者らは、そのすばらしさと専門的でありすぎるといった問題点を感じ取り、アメリカにおけるセルフ・アドボカシーの活動を始めることになった（ただし、この時点ですでにオレゴンにおいては、相互援助グループのネットワークは形成されていた）。オレゴンの障害者たちは、オレゴンでのカンファレンスを立ち上げ、これがアメリカにおける“ピープルファースト”運動の始まりとなった。これとは全く独自にネブラスカ州のある地域においてもこの活動と類似した活動が始まっていたが、そのグループのメンバーがオレゴンのピープルファースト運動の

フィルムを見てこの活動に呼応しようということになった。そして1978年にネブラスカ州のセルフ・アドボカシーのカンファレンスが開かれるにいった。このネブラスカ州のセルフ・アドボカシー・グループの立ち上げに当初からかかわっていた人の一人が現在シラキウス地区のアドバイザーであるShoultz博士である。今回の訪問ではシラキウス地区のセルフ・アドボカシー活動に関する情報収集のため、現在の代表であるPerryと前代表のMichelそしてアドバイザーのShoultz博士の三人と会うことができた。

この地区のセルフ・アドボカシー活動は、1983年人間政策センターの現所長のTaylor博士が民間企業であるMott（缶詰食品の会社）から得たファンドの支援のもとに始まった。この時初代の代表であるMichelと彼を補佐するPatがこのファンドによって雇われることになった。1985年にはこの地域のセルフ・アドボカシーの第1回大会がシラキウスで行われた。翌年1986年に第2回目のカンファレンスは、州規模で行われた。この時から州のセルフ・アドボカシー活動が始まったが、この時点で組織体を持っていたのはシラキウスだけであった。現在この地区の活動は、月一回のミーティングと年一回の地区カンファレンスを中心に行っている。月のミーティングの参加者は大体10名程度であるが、地区カンファレンスになると120名規模になる。このカンファレンスを通して、セルフ・アドボカイト（障害のある人自ら自分の権利擁護のために活動する人）としての技能や知識を学び、移動や住居の確保、雇用といった領域の情報や問題への取り組み方を学ぶ機会となっている。ニューヨーク州にはこのような地域の活動グループが200ほどあるとのことであった。全米規模で見ていくと、セルフ・アドボカイトの全米組織のリーダー達は、政治家や行政関係者への要求や交渉も行っており、この中には政治学を学ぶ人もいるとのことであった。

アメリカには、The Developmental Disabilities Assistance and the Bill of Rights Actという法律がある。この法律により各州はDevelopmental Disabilities Planning Council（DDPC）という評議会を組織しなければならず、DDPCは、セルフ・アドボカシーの組織の立ち上げを保証することが求められている。しかし、資金の援助の義務は課されていない。このアメリカでのセルフ・アドボカシー活動で重要なことは、この活動が、従来の福祉サービ

スを提供してきた機関のプログラムの一部ではないことである。福祉サービスを提供している機関のスタッフや場を活用してこの活動自体を運営することはたやすいが、このような環境では、障害のある人自らの率直な意見を述べるのが難しくなる。従って、アメリカでは、従来の福祉サービスを提供してきた機関のプログラムとしては、行わないとのことであった。

障害のある人のセルフ・アドボカシー活動を彼らの生涯学習の一形態として見なすことは我が国においては一般的でない。しかしながら、自らの主張を述べ、自らの権利を守り、自らよりよい生活を成就しようとするこの活動は、我が国の教育が求めている「生きる力」を育てていく上で中心的な役割を果たすものではないかと思われた。

2. 高等教育機関での生涯学習

知的障害を持っているあるいはそのように診断を受けた人の高等教育の可能性を探る目的で、Jennの家族と面会した。

Jennは、現在30歳の女性である。現在シラキウス市内にあるレモインカレッジ (LeMoyne College) の2年生で、専攻は社会学と政治科学である。大学を修了した後は、大学院の進学を考えている。彼女は、最重度の知的障害であると診断されて、24歳になるまでコミュニケーションをとるすべを持たなかった人である(彼女は、彼女のステートメントの中で自らのことを“自閉症”の語も使って表現している)。

初めて我々が彼女と会った時、我々は彼女が最重度の知的な遅れを伴っていることを確信した。彼女は無発語であったし、我々が握手をしようと差し出した手に、おずおずと躊躇しがちに自らの手を差し出し指先が我々の手に触れるとすぐに引っ込めたのである。身長も非常に小柄であった。彼女の書いた「コミュニケーションのない私の世界 (My Life without Communication)」の中には「あなたは、わたしの外見から私に遅れがあると思うでしょう (You can see from my appearance that I look retarded)」という文章があるが、我々はまさにそのように彼女を受け止めた。我々は、彼女が大学の学生であること以外なら情報を持っていなかったのである。挨拶を交わし全員がテーブルについた後、今回の訪問の主旨を話しJennに関する質問を始めた(この時の面接に参加したのは、Jennとそ

の両親、花輪と肥後そして、Jennの紹介者でありまたOn Campus プログラムのコーディネーターでもあるSmith氏の6人であった)。すると彼女は、小型のパーソナルコンピュータと15cmほどの棒をそのコンピュータの入っていた袋から出し左手で持った。そして彼女は、もう片方の棒の端を母親に持ってもらいながら人差し指でキーボードを一個一個押して単語を綴って文章を作っていた。打たれた文書を母親が読んで仲介するという形で面接が行われた。もちろん打った文章を我々は、直接見ることができた。彼女の文章はすべて小文字が用いられ、文頭の文字の大文字化はなされておらず、一人称単数のIもiと打っていた。単語のスペルにおいては、capableを含む単語でcをkと打ち間違いしていることもあった。

彼女は21歳まで学校教育を受け、その後3年間授産所 (sheltered workshop) で働いた。24歳の時に、ファシリテーター・コミュニケーションに出会い、コミュニケーションの方法を獲得していく。この時期に授産所をでて、生活技能を学ぶデイ・プログラムを行う施設に通うようになる。26歳でペンシルバニア州立大学に成人学生として単位の聴講を始める。父親の仕事がペンシルバニアからウエストシラキウスに変わったため、2001年6月にシラキウス引越す。現在在学しているレモインカレッジに入学と単位の読替を申請し、認められて正式な大学生となる。従って、本人は他のアメリカの大学生が受けなければならない入学の審査にかかわる試験を受けていないが、大学が他大学での取得単位の評価を通して大学生と認めたという形である。彼女は、単位数等の卒業条件を満たすと大学卒業の証書を得ることができる。従って大学院への進学も次の選択肢として出てくるのである。このようにみえてくと大学において大学生としての入学基準はかなり幅があることがわかった。ただし、2001年の秋学期にJennは、宗教学、歴史学、哲学の授業を取りその成績は、平均で3.11 (4.0でAll “A”, 3.0でAll “B”) であったとのことである。

このような経緯で、Jennは大学生となれたわけであるが、彼女の義務教育期間における特殊教育サービスは、ほとんど彼女の知的な好奇心を満たすレベルのアカデミックスキルに関する教育は受けてなかった。それらは、数の認識、数唱、色、アルファベットの文字、順番どおりに並べること、身辺自立技能、行動管理等に関するものであった。しかし彼

女は、文字については7歳の時点ですでに知識があったと我々の質問に答えた。彼女は、テレビ（セサミストリート、スタートレック、映画など）を見ることが文字等に関する知識を得ていたのだ。しかし彼女は、外見上最重度の遅れを持つと判断され、自らの意思を表出することを期待されなかった。そして、24歳の時、現在彼女の唯一の意思表出手段であるファシリテーター・コミュニケーションと出会う。この方法は、ファシリテーターの援助を借りてキーボードを操作する方法であるが、この方法に関する適正の評価の際、彼女は援助されながらではあるが、すぐに文字を打ち出したそうである。彼女への支援は彼女の手甲の部分の直接もって援助する方法から現在の棒と一緒に持って行く方法に変わってきている。

彼女にどうして社会学や政治科学を専攻したのかと尋ねると、彼女は「私のような障害をもつ家族や本人を助けるために、circumambient bureaucracyを研究したい」と答えてくれた。我々は、“circumambient”の意味がわからずにその語の意味を両親に質問した。すると彼らは、彼女が現在に至るまで多くの時間をかけてようやくたどり着いたとの思いがあり、彼女はそれをシステムにその原因があると考えているために“circumambient（まわりくどい）”といった語を用いたのではないかと答えてくれた。添付資料は、Jennが2000人を前に発表したMy Life without Communicationという意見表明である。

このJennの家族と面接する中で、障害のラベリングの危険性と、障害がある人たちの意思表出方法の保障の重要性を理解することができた。また、この他にJennがここにいたるまでに得た支援で重要であったものにPerson Centered Planningがあることもわかった。この方法は、障害がある彼らのサービスを計画する際に、障害からではなく、彼らの人間としての側から考えた望ましい生活とは何かといった視点で計画を立案する方法である。この方法にはMAPS（Making Action Plans）といわれる方法が用いられており、それを実施していくのに支援の輪というグループがつくられる。MAPSの簡単な説明に関しては、干川・肥後（2000）が参考となる。

3. 高校生活からコミュニティの学習の場への移行（On Campus Project）

2000年の秋学期から始まったOn Campus と呼ば

れるプログラムは、障害者の中等教育終了後の地域社会への移行や生涯学習を考える上で非常に示唆的なプログラムである。我々は、このプログラムのコーディネーターであるSmith氏に話を聞くことができた。

このプログラムは、シラキウス学区とシラキウス大学が共同で取り組んでいるものである。アメリカの義務教育は高校まで（18歳）であるが、障害のある生徒の場合はさらに延長して高校に在学することが許されている。その期間は、州によって異なるが、ニューヨーク州においては、21歳まで高校に在学することが可能である。On Campusは、この19歳から21歳である障害のある高校生を対象としている。19歳以降多くのアメリカの学生は、大学生活を送ることとなる。このプログラムの一つのアイデアは、同世代が学んでいる大学という場で障害のある学生のコミュニティへの移行、後期中等教育以後の学習の場への移行を図ろうとするものである。このプログラムは、シラキウス学区の19～21歳の障害のある高校生を対象に募集が行われる。募集定員は6名である。2001年秋学期の参加者の持つ診断名は、自閉症1名、知的障害2名、学習障害2名（1名はトウレット症候群でもある）、そして、コミュニケーション障害のある知的障害が1名であった。この6名は、週5日シラキウス大学にシラキウス学区の教師と補助教員とともに登校し、それぞれの希望にそって作られたプログラムを行っていく。Smith氏の仕事は、学校区の学生の希望に従って講義の聴講を調整（教官との交渉）し、彼らの大学での活動を支援してくれる学生ボランティアと6名の高校生の組み合わせや連絡、ボランティアへの支援やアドバイスを、対外的・学内的な調整などがある。もちろん、大学内での活動は講義の聴講のみならず、学内各所での就業経験も選択肢の中に入っている。秋学期にボランティアとしてかかわっている学生は44名である。これらの学生は、シラキウス学校区から派遣された1名の教師と6名の補助教員、Smith氏のアドバイスや支援のもとに6名の障害のある高校生とかかわっている。大学の学生は、この中で障害のある人への支援の仕方やその人となりを学ぶ機会を得ることになり、これは単位としても認められる。またこのプログラムは、参加した学生だけが障害のある人と接する経験を得るのではなく、大学コミュニティの他の構成員も、キャンパス内で聴講したり働いたりする障害をもつ学生と接する経験を

共有することになり、大学における障害のある人に対するステレオタイプを抑制する役割も期待されている。

表1は、On Campus における講義の聴講、就業経験の場のリストとボランティアに求められている活動のリストである。

4. On Campus Projectの維持と大学側のプログラムの運用

このプログラムは、高校側にとっては、生徒の社会の移行のプログラムとしての意味をもっているが、大学側がこのプログラムを展開するにあたって、このプログラムを支援する経験を大学の授業（障害領域における実習）として位置づけている。この授業をとり、On Campus Projectに参加する学生は、1学期の間20時間の実習と、3回のミーティング、指導者との個人的な面接、記録の提出と期間中の課題、および最終報告書の作成が求められている。これらの学生は、6人の高校生とどの時間に共に活動するかを調整されて、彼らを支援していく。支援される高校生には、1週間で3～4名の学生が指名されて、支援に入ることになる。

このOn Campus Projectは、シラキウス大学とシラキウス市学校区との協働によるプログラムであるため、この両者には、1年ごとの契約書（Memorandum of Understanding）が取り交わされており、大学側は、大学校内におけるオフィス・スペース、電話設備、プログラム調整のための段階的な支援を提供することとなっており、学校区側もこのプログラムの大学内での実施や補助教員の監督に対する責任などが明記してある。大学側は、障害のある生徒を受け入れる中で、高校生、大学生に対して学習の場を提供すると同時に、学校区側と責任と資源を共に出し合う中でこのプログラムの運用を続けている。2006年の教育の文化的基礎学部の学部長であるBiklen博士は、このプログラムが導入される時期に、当時の学部長に大学内部からその推進を進言した一人であるが、現在の高校教師としてこのプログラムのコーディネーターをつとめているPestow氏は、困った場合の相談役としての教育の文化的基礎学部の学部長であるBiklen博士の役割を高く評価している。

学校区の特設教育ディレクターのPulvino氏は、このプログラムの先進性を認めつつも、私学であるシラキウス大学の学生と本プログラムの参加高校生

とのトラブルを防ぐことの重要性を認識しており、補助教員の人数を以前より1名多く配置し等の情報を提供してくれた。

表1 2001年On Campus プログラムの概要（時期によって異なる）

Overview of On Campus Classes:

- Race and Literary Texts
- Yoga
- Weight Training
- The Iroquois (イロクォイ人：ニューヨーク州にすんでいたネイティブアメリカン)
- Script, Picture, and Sound
- Piano lesson
- Art Photography
- Sociology of Sex and Gender

On Campus Job Sites:

- Day Care Center: South Campus
- Syracuse Stage (劇場)
- Law Library (tentative)
- Orange Bookstore
- Electronic Printing (tentative)
- Belfer Audio Lab

Other areas:

- helping music students practice violin, clarinet, piano
- helping students on computers with e-mail, web surfing, doing class work
- helping students who are working on improving reading skills
- helping students work on communication goals
- going to swim at the pool
- playing pool
- playing basketball or racquetball
- using exercise equipment
- socializing with students during lunch (some are also working on money skills)
- exploring campus activities that you like with the student
- exploring things your student expresses interest in

5. 一人のOn Campus Project 参加者

先に取り上げたOn Campus Projectは、19歳から21歳まで高校に在学できるというシステムの特徴を有効に生かしてコミュニティーへの移行、中等教育終了後の教育への方向づけを目指すプログラムであったといえる。しかし、このプログラムは参加した人にどのような影響を与えているのだろうか。我々は、このプログラムに1年間参加した経験を持つRoの家族と会うことができた。

Roは、先のOn Campus プログラムの第一次の参

加者であった。彼女の両親は、このプログラムが立ち上がる前に進められていたケンタッキー州の同様のプログラムの存在を知っており、シラキウス大学の関係者に同様のプログラムの開発を働きかけていた。Roは、彼女の義務教育最後の年にこのプログラムに参加することができたのである。彼女が参加した大学の授業はフィットネスであった。プールを使つての授業では、理学療法を学ぶボランティア学生とともに水泳訓練をやることもあったらしい。しかし、1年間が過ぎると、高校を卒業することになり大学にもこれまでのように行けなくなる。彼女は泣いたらしい。それから、彼女の両親の新たな挑戦が始まる。アメリカの障害のある成人のためのプログラムからは、大学における講義を受講するための人的、金銭的な支援を得られないとのことであった。しかし、彼らは、Roの大学での生活の支援と大学までの移動の費用を本来は従来の成人プログラムに向けられていた費用から捻出できないかと交渉をしている。両親は、大学の聴講の費用は他の自分の子どもが大学に行くのに払う授業料のことを考えれば親として支払うのは当たり前であると考えているが、大学に行くことによって、Roは他のサービスを受けていない。その費用を彼女の大学での生活に振り向けて欲しいと考えているのである。彼らはRoが大学に行く方が、彼女が授産所に通つてかかる費用よりもずっと安いと計算をしている。On Campusという新しいアイデアに支えられたプログラムは、成人のプログラムへも少しずつ新たなアイデアを注入していくことになるかもしれない。

彼女の教育歴を振り返ってみるのは、彼女の義務教育卒業後の選択を理解するのに役に立つかも知れない。彼女はレット症候群という進行性の重篤な障害を持って生まれた。そしてJowonioというインクルージョンを採用したプレスクールで就学前期を過ごす。その後も養護学校がないシラキウス地区で、インクルーシブエデュケーションを受けながら小学校から高校まで公立校で過ごす。すなわち、地域で同年齢の子どもと同じ場所で教育を受けてきたのである。彼女と彼女の両親にとって、地域の大学で高等教育の時期に過ごすのはごく当たり前の選択なのかも知れない。

また、このRoもJenn同様、Person Centered Planningの方法に基づく支援グループを持っていた。

IV. 考察

今回の調査の過程で浮き彫りにされた、障害のある人の生涯学習を議論していく上で重要な点について整理してみたい。

1. 障害観と生涯教育の選択肢

JennとRoの二人の家族とシラキウス地区のセルフ・アドボカシー活動のリーダーらと面接する中で考え続けていたものは、「生涯学習を支えるものは何か」といった問いであった。JennもRoこれまで最重度の障害がある人であるといわれてきた人たちであり、日本においては、高等教育の場にいることを期待されない人々である。しかしJennは、ファシリテーター・コミュニケーションとの出会いを機に高等教育を受けているし、Roも大学での聴講を彼女の現時点での中等教育後の学びの場と位置づけてそれに参加しているし、彼女の両親もそれを本来のサービスとして認めてもらえるよう行政関係者と交渉中である。

彼女達の中等教育終了後の進路に大きな影響を与えたのは、彼女達もつ障害の程度やラベルではなく、彼女達の意思であり、家族や支援者のサポートであった。つまり彼女達の現在の所属は、彼女達の障害に対するステレオタイプによって決められたのではなく、従来の障害に対するステレオタイプをうち破つた家族や支援者の障害者観の下に保障されているのである。現在大学生として社会科学を学ぶJennでさえ、彼女の内面に豊かな思想と人格が存在するというを信じている支援者に出会い、ファシリテーター・コミュニケーションを学ばなければ、授産所やデイケアセンターで訓練を続けていたかもしれない。また、Roの場合も彼女の両親が、Roの大学聴講にかかる費用も彼女の妹が大学に支払う授業料も同じことだと考えられなければ、現在の彼女の学びの場は成立し得なかった。つまり、障害者観こそが、現在の彼女たちの生涯学習の選択肢を決定していく上でもっと重要な役割をはたしていたのである。このことは、我が国で知的障害のある人の生涯学習の場を議論する際に肝に銘ずべきことであろう。

上記の点を認識した上で、彼女達の家族や支援者がいかにして彼らの障害観を現在のように変えていったのかについて考えたい。Jennの家族とその支援者にとって重要だったことは、彼女がファシリ

テーティド・コミュニケーションと出会い、それを用いて意思の表出が可能になったことであろう。これを機に彼女の評価と人生は、一変する。つまりコミュニケーションの獲得が、彼女の家族と支援者の障害観の転換を促す役割を果たしている。一方Roは、Jennのように自らの気持ちを他者にもわかるように表出するすべを知らない。そして現在もレット症候群という障害に苦しんでいる。Roとその家族にとって重要なことは、彼女が就学前からインクルージョンという教育形態の下で教育を受けていたことであろう。同じ年の子どもと同様の学校で学び、同じ地域で生活していくという考えが、シラキウス大学とシラキウス学区のOn Campus Projectの成立を進め、そのプログラムに参加させるに至った。幼児期からのインクルージョンが「障害のある子どもは特別な場で特別な教育を受けるのが当たり前である」といったステレオタイプを克服する役割を果たしていたのである。

彼女らとその家族は、共通してPerson Centered Planningという方法にもとづいて、「支援者の輪」というものをもっており、現在も定期的に支援を受けている。今回は、その詳細を明らかにすることはできなかったが、この方法が、人の持つ障害からではなく、人格を持つ人間としてみる視点から支援を計画するといったアイデアを含む方法であることから、2人の現在の進路選択においてもある役割を果たしている可能性がある。今後は、この方法についても詳細な分析を行う必要があると思われる。

もう一つの学びの場であるセルフ・アドボカシー活動は、周囲の人たちだけでなく、障害のある人自身の障害観を変革していく試みであるといえる。自らの意見を述べ、必要な援助を受けながら自立を模索していく過程で、自己効力観を身につけていくのである。そして、次なる学びのステージに進んでいく。この活動は、終生にわたる自己変革へ障害のある人を導き、社会を構成する一員として障害のある人を位置づける活動であると思われる。日本においても、障害のある人に対する我々のステレオタイプを克服し、セルフ・アドボカシー活動を障害のある人の生涯学習に明確に位置づける必要がある。

2. 社会的資源としての大学の役割とその方向性

今回面接したRoの家族やセルフ・アドボカシー活動グループの現状を考えるとシラキウス大学の役割を抜きに語ることはできない。シラキウス大学の教

育の文化的基礎学部と人間政策・法律・障害学センターは、資金面、情報面、技術面、人的資源の面など様々な形で支援を行っていることが明らかになった。このことは、大学の持つ人間に対するサービス提供のポリシーが、Roやその家族やセルフ・アドボカシー活動グループのそれと一致していたからであると考えられる。シラキウス大学の教育の文化的基礎学部と人間政策・法律・障害学センターは、障害を社会学的視点で研究するスタンスを持っている。このことは、障害のある人へのサービスのあり方を例にとると、「サービスの提供者側の障害観が、サービスの質を規定してくる」といった視点を持っているということである。この研究のスタンスを持つシラキウス大学の教育の文化的基礎学部と人間政策・法律・障害学センターであるからこそ、Roの選択やセルフ・アドボカシー活動を積極的に支援し、社会的資源としての役割を果たすことができたものと考えられた。

また、シラキウス大学においては、この先進的なプログラムを社会貢献として位置づけるだけでなく、学生の教育活動のオプションとして明確に位置づけていることがおおきな特徴である。先進的な障害のある人の支援の在り方を学術的なレベルで支援するだけでなく、地域の障害のある人の支援プログラムに学内資源を提供し、地域における明確な貢献を果たしていることは、今後日本における高等教育機関の知的障害のある人に対するサービスの提供の在り方におおきな示唆を与えてくれるであろう。

3. 日本の障害のある人の生涯学習の方向に関する指針への示唆

アメリカの教育の現況は、州によりその詳細が異なりまた同一の州によってもその地域によって異なる部分は少なくない。このことは、障害のある人の生涯学習のシステムもその例外ではない。当然、今回の調査地であったシラキウスでの調査結果もその地域の社会資源やシステム、またこれらの影響を受けながら形成されたそれぞれの家族の持つビジョンなどに大きく左右されていた。

今回のアメリカでの調査の視点は、サービス・デリバリーシステムのハード面から生涯学習の状況を記述するのではなく、学校教育終了後に何らかの学習の場に参加している人の側から生涯学習を浮き彫りにできないかというものであった。また生涯学習という広い概念を考えると、このような視点が障害

のある人の生涯学習を検討する上での重要な知見を抽出する助けになるのではないかと考えた。生涯学習の形態は既存の学校教育とは異なり、実に多様である。今後我が国の障害のある人の生涯学習のシステムを議論する際に念頭に置くべき考え方として、「現在必要な生涯学習のサービス」と「今後必要になるであろうと思われる生涯学習のサービス」といった二つの次元があることである。社会が変化すれば、当然サービスを受ける側の意識もニーズも異なってくる。現時点で必要とされるサービスを企画・提供するといった枠組みだけではなく、社会の変化や諸外国におけるサービスの状況を批判的に吟味しながらの継続的なシステム構築の枠組みが必要であると考えられる。現状とビジョンという、ともすればバラバラになりがちな二つのものを土台に我が国の障害のある人の生涯教育を企画する必要を今回の調査において強く感じた。

4. 法的な支援—高等教育とセルフ・アドボカシー活動

アメリカの大学においては、何らかの認知的な障害を持ちながら在学している学生がいる。この中には、他の学生同様所定のテストを受けて入学している者もいるが、また通常の方法とは異なる方法で在学している学生達がいる。彼らは、“nonmatriculated students”と呼ばれている。ペンシルバニア州立大学で学んでいたころのJennは、この範疇に入る学生であると思われる。このような形で大学教育を受けられるための法的根拠は、1973年リハビリテーション法504部にある。また、障害のあるアメリカ人法（ADA）は、このリハビリテーション法を遵守することを求めている。セルフ・アドボカシー活動を支援する法律は、The Developmental Disabilities Assistance and the Bill of Rights Actであることは、先の結果のとおりである。法律内容の詳細については、今後の検討課題としたい。

文献

- Bramer J. S. (1996) *Succeeding in College with Attention Deficit Disorders: Issues & Strategies for Students, Counselors, & Educators*. Specialty press, Inc.
- Hall M., and Kleinert H.L. (2000) *Going to College!*

Postsecondary Programs for Students with Moderate and Severe Disabilities. *Teaching Exceptional Children*. 32(3), 58-65.

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年度科学研究費補助金基盤研究(A)(2)研究成果報告書。

O'Brien J. and Lovett H (1992) *Finding A Way Toward Everyday Lives: The Contribution of Person Centered Planning*. Pennsylvania Office of Mental Retardation.

Rothstein L.F. (1998) *The Americans with Disabilities Act, Section 504, and Adults with Learning Disabilities in Adult Education and Transition to Employment*. Vogel S. A. and Reder S. Eds. *Learning Disabilities, Literacy and Adult Education*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc

Williams P. and Shoultz B. (1982) *We can speak for ourselves*. Souvenir Press. 中園康夫監訳。(1999) *セルフ・アドボカシーの起源とその本質*. 西日本法規出版。

Wright P. W. D. and Wright P. D. (1999) *Wrightlaw: Special Education Law*. Harbor House Law Press.

資料1 コミュニケーションのなかった私の人生（講演記録） ジェン・サイバート

コミュニケーションのなかった私の人生は、24年の生き地獄でした。想像してみてください。椅子に座っていても思考が常に恐怖心に途切れ、自分の声は言葉にならず雷のように響いて自分にはねかえり、周りにはこちらの話を聞けとか、仕事を終わるとか叫び散らされることを。自分でも体や声が妙な具合で、制御できていないのが完全に分かっている。こちらの反応によっては、暴れるのをやめるとか口にレーズンやレモンジュースを突っ込めといって人が声を荒げる。おまけにあなたは話ができない、できてもほんの二言三言、それも言葉になんかになっていない。こうした状況を想像してもらった上で、ようこそ、言葉のない自閉症者の世界に。

私の人生はいつもどたばたした状態でした。何ら意味がありませんでした。相手に気に入ってもらおうとしても、自分が何を言おうとしているのか人に

伝えることはできませんでした。私達はひどく混乱しています。私達は知的な頭脳を持つことはできません、外見上は重度の知的障害のある者として判断されます。皆さんは、椅子に座ったまま、気持ちも、声も体も、完全に制御できる。私達はそうはいきません。終始コントロールがきかず、中には全くできない仲間もいます。言われた通りやりたいし、気に入ってもらいたい。でも、いつもうまくできない。皆さんの中には、私達のような者に手を貸す理解力や教養や能力をお持ちの方もいる。それなのになぜそんなに難しいのでしょうか。皆さんは私達の声に耳を傾けていないのです。私達の体の動きや、いろいろな叫びや、自閉症の地獄から自由になりたいという思いをじっと見つめる余裕がないのです。

私達の望みやニーズは驚くほど皆さんのものと似ています。信じてもらえるかどうかわかりませんが、私達にはかなり共通点があります。私達は触られるのがいやですが、皆さんの中にもそういう人はいます。私達は騒音が苦手です、皆さんの中にも騒音が嫌いな方がいらっしゃるでしょう。私達は、私達がお互いそんなに違わないと考えています。しかし、私達が経験する人生はかなり違います。皆さんは、はなし言葉をもっている、でも、私が話をするためにはファシリテーターの助けが必要です。この点から考えると、私達は違っているでしょう。けれど私は、別の惑星から来た異星人ではありません。

自分の気持ちを表現するすべがない私達は、行動で人の注意を引こうとします。私が入っていたデイ・プログラムの暮らし方教室でのことです。私の担当の介助人は気のいい素晴らしい人物でしたが、彼は私達にレストランでウェイトレスが汚いフォークを持ってきたら返してもよいことを教えてくれました。でも、言葉がなく、動作も不自由な人間がどうすればそれができるでしょう？ 皆さんにはうまく連動する声と体があるけれど、私達にはないのです。私達は一緒にいる人が気づいてくれない限り、そのフォークを使って食べなければなりません。

皆さんに、私達が感じるいらだちと、私達がコミュニケーションの手だてを持たないばかりにいらだちを感じていることさえも理解してもらえていないことをわかっていただきたいと思います。

生まれてから24年の間、私の振る舞いはほめられたものではなかったし、乱暴で、すごく不機嫌で、いつもいらいらしていました。4年半前、ファシリテーター・コミュニケーションを紹介されて、たちまち私の世界は解き放たれました。全人生が開けて、私自身を閉じ込めていた地獄が消え去ったのです。

まるでカルトのように自分を縛りつけていた自閉症から自由になるのは、容易ではありませんでした。人生に対する健全な考え方の方向に自分の気持ちを開いていくのはとても大変でした。私は、問題が生じる度にそれらに向かってきました。またそれに対する良いやり方と、そうでないやり方がわかるようになるのにも苦労しました。

最初は、精神的な面でも身体的な面でも、多くの助けが必要でした。皆さん同様、私も常に家族や友人からの支援が欲しいし必要です。しかし、身体的なサポートは徐々に減っていき、時にはほとんど要らないこともありました。思考の面では私は皆さんと同様に普通ですが、運動面のプランニングの問題は、ファシリテーターが私の手をやさしく持ち上げて（タイプする際）次の考えを引き出せるようにしてくれる助けがなければ、考える度に立ち往生してしまう原因になります。

私の初めての（ファシリテーター・コミュニケーションの；肥後挿入）の評価の時から、準備ができるたびに、全力をふりしぼって、自分の言葉を一字ずつタイプしてきました。ロンサム・ドブス・グループの2、3人が自立の道を歩みだしています。私もそうです。

今お話したグループは、2年前に私が始めたグループです。私達はそれぞれにユニークで、抱えている問題も色々な形で現れてきます。私達の共通点は、それぞれ異なった様式ですがコミュニケーションの手段を用いる力があること、全員、日々同じように人生と戦っていることです。この戦いとは、信念と受容との戦いです。

皆さんは、わたしの外見から私に遅れがあると思うでしょう。私はこれからもつきあわざるをえない運動のプランニングの問題のために即座に反応する

ことができません。皆さんが私に話しをしている時、私はうわのそらで聞いていないように見えるでしょう。突然、音や言葉を発したりもします。これも私の内なる戦いなのです。こうした問題を制御しようと戦わなければならない。聴衆の皆さんには、私が自らの考えの持ち主であることを信じていただけるでしょう。

皆さんに私のタイプピングがどこにおいても受け入れられているわけではないこと、それ（ファシリテーター・コミュニケーション；肥後挿入）を用いる私達はその様々な過程で疑惑の目で見られていることを御理解下さい。こうした戦いは、決して終わりがなくつらいものです。

嘘つきと呼ばれたり、ファシリテーターが私の行動を制御していると責められたりする経験は愉快なものではありません。こうした言葉を再三、目の前で投げつけられて楽しいわけがありません。皆さんは椅子に座ってうずうずしていらしゃいます。私の話を聞いてくださっているからでしょう。皆さんは、いかに私が「現在の私」になったのかそのプロセスについて聞く用意ができたことと思います。

本当に手を差し伸べようとしてくれる人たちがいる場所で暮らせるのは幸せなことです。私はルテルン／ワイオミングMH/MRファミリーに加わっています。彼らは最初から私を信じてくれました。そして、私も彼らを落胆させませんでした。

私は、技術面、資金面、精神面で自分に合ったプログラムを行えるように、彼らから支援を受けられてしあわせでした。もうデイ・プログラムに出る必要はありません。これが自己決定といわれるものです。私は「人が中心にいる支援計画作成（Person-Centered Planning）」でそれを実現しました。このプロセスではロザ・マックアリスターに手を借りました。彼女は、私の支援者らや家族と共に、私が希望を抱き、夢を描き、自分の生活を整えていけるよう励ましてくれます。そして、必要な変更を行う際に一緒に計画を立ててくれます。

私が今ペンシルベニア州立大学ヘーゼルトン校の学生でいるのもこの計画のおかげです。しかし、ここでもやはり、私は自分が何者であることを証明しな

ければなりませんでした。そこで、仮学生たる自分の立場を現実にするまで一度に1コースだけとりました。皆さんの前にいるのは大学の1年生であり、私はそれを証明する成績もとっています。そのため一生懸命勉強しましたし、中等教育を受けていない分を取り返そうと倍も努力をしました。そしてこのことは私にも両親にもきつい時もあります。

皆さんの前にいるのは、愛する家族がいる一人の人間です。でも、愛するだけでは十分ではありません。愛は旅路の始まりであり、また愛ゆえにコミュニケーション手段が生まれ、支援の輪が広がり地域からの協力も増えました。

黙って座っている皆さんにとっては、私の言葉は希望になります。皆さんにも同じことができるからです。介助者、教師、ケースマネージャー、親、スタッフの皆さん、ご自分が支えているコミュニケーション手段を持たない人のために、デイ・プログラムやグループホームにいる人、皆さんの家族や友人といった少なくとも5人の人と一緒によく考えてみてください。

皆さん、今聞いたばかりの私の話を、そして皆さんの前に黙って座っている人達の気持ちを考えてみてください。彼らが意思伝達手段を見つけるには、皆さんの助けが必要です。沈黙から抜け出す道はあるのですから。

私達の外見についての見方を変えてください。

すぐにも障害以外のところに目をむけ、本当に私達を知ってください。

いいですか、愛だけでは十分ではありません。

私達の選択をもとに私達に方向性を示し、支援をしてくれることこそ自己決定の要です。

皆さんに私達の意思を聞いてもらい、私達がそれを実現できるように手を貸してもらおう。そこから私達の人生は始まります。

黙って座っている皆さん、皆さんには希望があります。皆さんの教師、ケースマネージャー、サービ

ス機関の代表者、両親、そしてスタッフの皆さんが、あなたが沈黙の世界から抜け出す道を共に探し出してくれることを祈っています。

最後に、出席者の皆さんに感謝します。友人のマーク・リーヴス、共に考え理解を深めてくれたことに感謝します。

勇気と自信をもって、黙って座っている私達に手を伸ばしてください。私のような人間も自閉症にとらわれていた地獄から抜け出す道を見つけられる希望があるのだという心強いメッセージを送りたいと思います。簡単な道のりではありません。しかし、信頼と忍耐があればきっとやりぬくことはできるとおもいます。

【解説】

この記録は、2000年の2月24日ペンシルバニア州のハーシー（Hershey）で行われた全米規模の障害のある人の会議において講演の一つとしてジェン（Jenn）が行ったものである。この中で、彼女はファシリテーター・コミュニケーションというコミュニケーションの援助技法に出会うまでの24年間のむなしく絶望的な孤立感を伝えてくれている。

この方法はファシリテーターが直接、障害のある人の手のある部分を持って表出を援助するという特徴から、これまで多くの疑いをかけられてきた。Jennとその家族もそうである。Jennの打った文章が、ファシリテーターが打ったものではないかというものである。この誤解との戦いもまたつらいものである。Jennはファシリテーター・コミュニケーションによって自らの意思を表出する手だてを得、そして「人が中心にいる支援計画作成（Person-Centered Planning）」という方法に基づいた支援を受けることにより、大学生として学んでいる今の自分がいることを話している。彼女はこれまでの自分の生き方を振り返る中で、障害というラベルを貼り価値を引き下げられることで多くの人の気持ちが無惨にも踏みにじられ、追いつめられていることを伝えてくれている。障害のある人を支援する者がジェンのライフ・ヒストリーを知ることは、晴天の霹靂といっても言い過ぎではあるまい。また彼女は、障害を持つ人の意味ある人生を始めさせる上でその人の意思や選択をもとに支援することの重要性を主張している。パターンリズムの危険性を支援の専門家が述べるのではなく、本人自ら指摘しているという意味で非常に重要であると思われる。

北米における知的障害のある人の高等教育機関での生涯学習の展開 ーカナダ・アルバータ州での取り組みー

肥後祥治 ・ 涌井 恵 ・ 佐藤克敏
(熊本大学) (国立特殊教育総合研究所) (京都教育大学)

I. 問題と目的

アメリカ・ニューヨーク州シラキス地区における調査を通して、知的障害のある人の生涯学習に高等教育機関のはたす役割と可能性が重大であることを認識する中で、知ったのが、カナダ・アルバータ州における取り組みであった。

本研究は、カナダ・アルバータ州における高等教育機関における知的障害のある人への生涯学習の提供の起源と現状を明らかにすることを通して、大学における知的障害のある人の生涯学習等のプログラムの展開や維持の方略を探ることを目的とした。

II. 方法

1. 調査地域

アルバータ州は、1905年9月1日、英国のビクトリア女王の4女であるルイズ・キャロライン・アルバータ王女の名をとって、カナダの一つの州となり、州都はエドモントンに定められた。地理的には、カナダのほぼ中央部にあり、イギリスとほぼ同じ北緯49度～60度に位置している。南北の距離は1,217km、東西は293～650km。面積は66万1,185平方キロメートルである。州南西部の約半分は、山脈と山麓からなっており、壮大なロッキー山脈、ジャスパー、バンフ両国立公園は素晴らしい景観を誇っている。州の人口の8割は都会地に住み、しかも半数以上が州都エドモントンとカルガリーの2大都市に集中している。

カナダの学校形態は、大部分の州が初等・中等教育をあわせて12年であり、アルバータ州も同様である。州や地域によって学校体系と教育課程が異なっているが、義務教育はほとんどの州が16歳までである。また、中等教育と大学との間に2年または3年の大学前教育機関CEGEPが設けられている。

アルバータ州の教育システムは、幼稚園、6年間の初等教育、グレード7, 8, 9のジュニアハイ

スクールとグレード10, 11, 12までのシニアハイスクールを含む中等教育からなっている。6才から16才になるまでが義務教育期間であり、グレード12まで学費は無料である。アルバータ州の初等中等教育機関は(1) Public Schools, (2) Separate Schools (宗派別学校), (3) Francophone (フランス語) schools, (4) Charter Schools, (4) ECS Private Operator, (5) Private Schoolsと5つの機構がある。

特殊教育も同様に、グレード12までである。アルバータの特殊教育の特色としては、地域もしくは近隣の通常の学級に在籍することが基本となっており、その中で個別プログラム計画 (Individualized Program Plan) を作成し、必要な支援を行っている点である。特別学校はあるが、その数は少ない。

アルバータ州の中等教育後の教育には、州立総合大学3校と通信教育を主とするAthabasca Universityの計4つの大学と、州立のコミュニティ・カレッジ11校、総合大学と提携をしている私立のカレッジが6校、大学との提携を持たない独自の教育方針とユニークな教科を持つ多くの私立のカレッジがある。さらに、州立の工業系の大学3校、アルバータ・ボーケーショナル・センター4校、その他病院附属の看護椅養成専門学校をはじめとする多くの公・私立の専門学校がある。

2. 調査手続き

我々が知的障害のある人の高等教育機関における生涯学習ととらえているものは、アルバータ州においては、後期中等教育後のインクルーシブ教育 (Inclusive Post Secondary Education(IPSE)) として捉えられている。アルバータ州におけるIPSEをはじめてスタートしたのがアルバータ大学であり、同じエドモントン市内においてこの大学をモデルとして、類似のプログラムを展開したのがグラント・マックエバン・コミュニティ・カレッジ (Grant MacEwan Community College; 以下GMCCとす

る)である。プログラムの実態を調査するために、この二つの大学を選定した。また、このプログラムの歴史的な背景や支援制度を調査するために、アルバータ地域生活協会(AACL)と発達障害のある人のためのアルバータ州委員会(PDD)に対する調査を行った。調査手法には、半構造化面接法を採用した。

Ⅲ. 結果

1. オンキャンパス・プログラム(On Campus Program)

(1) プログラム開始の経緯

本調査の焦点の一つであるOn Campus Programは、1908年に創立された州立のアルバータ大学において展開されている。アルバータ大学は現在カナダ屈指の名門校のひとつであり、州都エドモントンにあるキャンパスには、3万人以上の学生が200の学部プログラムと170の大学院のプログラムで学んでいる。

オンキャンパス・プログラム(以下、オンキャンパスとする)は、発達障害のある成人に中等教育後のインクルージョン教育の機会を提供することを目的としている。このプログラムは、成人になった息子や娘が利用できる機会を拡げていくことに関心を持った障害のある子どもの保護者と権利擁護者達によって始められた。地方の保護者団体であるゲートウェイ地域生活協会(Gateway Association for Community Living)の後援の下に、非営利団体のエドモントン・オンキャンパス成人教育協会(Edmonton On Campus Adult Education Society)が設立され、1987年1月にプログラムを開始した。アルバータ州政府のアルバータ家族・社会サービス省(Ministry of Family and Social Services)から、オンキャンパスの対象者と発達障害の程度が同じ者を対象にした他のプログラム(例えば、援助付き雇用、大人向けのデイプログラム)と同程度の補助金が与えられた。アルバータ大学内にあるJP Das発達障害センターの支援があり、アルバータ大学教育学部の教授達はオンキャンパスの職員用の部屋や会議室と学部連絡係を提供することに同意した。

(2) プログラムの活動主体

非営利団体であるエドモントン・オンキャンパス成人教育協会(Edmonton On Campus Adult

Education Society)がオンキャンパス・プログラムを運営している。

(3) プログラムの目的

オンキャンパス・プログラム(以下、オンキャンパスとする)は、発達障害のある成人に中等教育後のインクルージョン教育の機会を提供することを目的としている。オンキャンパスは社会的統合とインクルージョンを主眼に置き、友達関係や社会的ネットワーク、雇用機会、社会的スキル、読み書きとコミュニケーション能力の発達と、個々人の自尊心を高めることを主な目標としている。

(4) プログラムの対象者

発達障害がある18歳以上の者を対象としている。現在、11名の発達障害のある者がオンキャンパスに参加していて、平成13年度の卒業生は4名の予定であるとのことであった。オンキャンパス参加者(以下、オンキャンパス学生とする)の内訳は、重複障害(肢体不自由と知的障害)のある者2名、ダウン症のある者9名である。

現在プログラムに登録されていないが、プログラムへ参加を希望している者は40名いる。学生アドバイザーのFay氏は、なるべく参加者の人数を10名前後の小規模に保つようにしており、それがプログラム成功のキーポイントであると述べていた。

なお、アルバータ大学の大学生(入学試験に合格して入学した者)で障害のある者は、オンキャンパスのサービスの対象ではない。彼らには、大学内の障害学生サービスセンターから支援が提供されている。アルバータ大学では聴覚障害や学習障害のある学生への支援プログラムが充実している。

オンキャンパス学生は、聴講生としてアルバータ大学に登録される。したがって、各講義の試験は受けるが、大学の卒業資格は与えられない。ただし、卒業式は行う。プログラム開始当初、大学の卒業式と異なる時期に式が行われたこともあったが、現在では同時に行われている。

(5) プログラムの費用

オンキャンパス学生は、講義に必要な教科書や教材のための費用として、1ヶ月につき40カナダドルを支払う。また、自力通学となっているので、大学までの交通費は自己負担となる。

オンキャンパスには、アルバータ州政府のアル

バータ家族・社会サービス省（Ministry of Family and Social Services）の管轄下にある「発達障害のある人のためのアルバータ州委員会（PDD）」から補助金が拠出されている。この補助金オンキャンパス職員の給料など基本的なものに充当されている。

（6）プログラムの内容

オンキャンパス学生は約4年間大学に通う。学生は1学期につき1～4つの課程の講義に参加する。どの課程に参加するかは興味や将来の職業の目標に基づいて、学生、保護者、オンキャンパス職員によって選ばれる。オンキャンパス職員は学生やその家族にインタビューしたり、学校の成績や最近参加した成人プログラムやサービスにおける記録を検討したり、大学のキャンパス周辺や地域社会へ学生を連れて行ったり、好きな物を記録したりすることによって、興味や目標をアセスメントする。そして、オンキャンパス職員は学生の講義の選択や、教授や他の学生からのサポートについて援助する。

受講を希望する講義が決まると、オンキャンパス職員は教授あるいは講師たちに出席許可を得るために連絡をする。彼らの同意が得られた後に、オンキャンパス職員はオンキャンパス学生をサポートするためのボランティアを頼むために、最初の授業に出席する。必要とされているサポートのタイプはオンキャンパス学生によって様々であるが、通例、ボランティアは、単純に一緒に座ってくれる人、質問に答えてくれる人誰かであり、通常オンキャンパス学生1人に2、3人のボランティア（アルバータ大学の正規の学生）がつく。このアルバータ大学大学生によるボランティアについては次項で説明する。オンキャンパス学生は、通例、人文科学、演劇、音楽、英語、教育、体育、芸術といった学部の講義を聴講している。オンキャンパス学生は大学で行われるフィットネスやレクリエーションの教室にも参加する。また、大学のクラブや同好会活動への参加も奨励されている。

また、5～8月にかけての年度末の休業期間に、興味のある分野の様々な就業体験をする。オンキャンパス職員は学生の就職を援助する。また、就業体験中の訓練やサポートが必要な場合、就業先と一緒に働いたりする。

（7）アルバータ大学大学生によるボランティア

アルバータ大学の正規の大学生はオンキャンパス学

生にとって重要な役割を担っている。彼らはボランティアとして次のような事柄のサポートを行っている。なお、提供されるサポートのタイプと量は個人の事情に合わせて決められている。

- ・学術的な講義
- ・レクリエーション・フィットネス活動
- ・社会的な行事：ダンス、スポーツゲームなど
- ・クラブ、同好会、協会
- ・ピア・チュータリング（仲間による家庭教師）

これら全ての機会は、オンキャンパス学生にとっても、ボランティアの大学生にとっても同様に有益なものとなっている。これらのことによって、新しい友人関係ができたり、発達がより豊かになったり、人生がより充実するようになると、オンキャンパス職員は述べている。

2. カレッジコネクション・プロジェクト (College Connection Project)

（1）プログラム開始の経緯

本調査のもう一つの対象であるCollege Connectionは、州立のコミュニティ・カレッジの一つであるGrant MacEwan Community College；以下GMCCとする）において実施されている。GMCCには、修了証書を授与できる1年コースと卒業証書授与できる2年コースがあり、一般教養、学術向上、職業技術訓練等50ものプログラムが準備されている。また、その他にも10のプログラムが準備された大学編入が可能となる2年コース、四つのプログラムが準備された学士号を得ることができる4年コースがあり、約4万人の学生が学んでいる。

カレッジコネクション・プロジェクト（College Connection Project.以下、カレッジコネクション）は、発達障害のある成人にカレッジプログラムと学生生活に参加する幅広い機会を提供するために、GMCCにおいて、1995年9月から開始された。GMCCのシティセンターキャンパスにある教師援助プログラムの後援の下でプログラムは運営されている。すなわち、大学職員によって、カレッジコネクションは運営されている。また、健康地域研究学部からの支援も受けている。

(2) プログラムの目的

オンキャンパスと同様に、カレッジコネクションも、発達障害のある成人に中等教育後のインクルージョン教育の機会を提供することを目的としている。このプロジェクトの究極の目標は、個人の夢や能力に基づいた円熟した教育を行うことである。それに向けて次の3点を重点教育目標としている。①対人関係の機会、②人生を豊かにする経験、③キャリア発達と教育である。

カレッジコネクションは①に関して次のように考えている。他の学生と授業の中で発表したり、議論したり、普段の何気ない会話をしたりすることを通じて、卒業後も続く友達関係や有意義な人間関係が作られる。インクルージョンの第一の目標は、貴重で多彩な人間関係を育むことである。②に関しては、教室内／教室外の大学生活はどちらも、学生が成長し、成熟することを助ける多数の経験を提供してくれると考えている。③に関しては、他の学生と同じようにカレッジコネクションの学生は将来の就職に関連するプログラムを選択することができるようになってきている。必要に応じて、講義で出される課題や教材が学生の能力に適合したものに修正・改正される。

(3) プログラムの対象者

発達障害がある18歳以上の者で、PDDに認定された者を対象としている。

まず始めにグループ面接を行い、その後個別面接を行って、その人の興味や動機をアセスメントし、プログラム対象者を選抜する。毎年1、2名を受け入れている。現在30～40名の待機者がいる。

カレッジコネクション学生は、聴講生としてGMCCに登録される。したがって、大学の学位授与式には参加するが、学位は授与されない。しかし、カレッジコネクション・プロジェクトから卒業認定証を受けとる。

(4) スタッフ

スタッフは、企画ファシリテーター（プロジェクト全体を統括）2名、学生ファシリテーター（カレッジコネクション学生を教育的に援助）2名、GMCCの学生7名である。なお、企画ファシリテーターの2名は、ワークシェアリングしている（つまり業務を二人で分担しているが、これはこの訪問時だけであった）。

(5) プログラムの費用

カレッジコネクション学生は、聴講費として学期につき300または400カナダドルを支払う。また、学生組合に50～100カナダドル支払う。これは、体育館、プール、コンピューター、カフェ、書店、メールアドレスの使用など、学生組合のサービスを利用するための費用である。

カレッジコネクションは、オンキャンパスと同様、アルバータ州政府のアルバータ州家族・社会サービス省（Ministry of Family and Social Services）の管轄下にある「発達障害のある人のためのアルバータ州委員会（PDD）」から補助金が拠出されている。この他、GMCCからの予算が配分されている。

(6) プログラムの内容

GMCCは2年制のコミュニティ・カレッジであるが、最高4年まで在籍可能である。カレッジコネクション学生は将来の就職につながりそうな講義を選択する。具体的には、乳幼児発達、補助教員、映画製作、現代芸術、警察・警備（Police and Security）、業務管理（Office Administration）、デジタル芸術・メディア、体育といった課程に参加してきた。学生ファシリテーターは、カレッジコネクション学生が教育目標を達成できるように援助する。教育に関わる援助の例として、カリキュラムや試験の修正（問題文の表現を平易なものにするなど）、宿題の手伝いなどが挙げられる。最小ではあるが、包括的な支援が個々人の学問的あるいは個人的なニーズに適した方法で提供される。カレッジコネクション学生は一年中、学生ファシリテーターから支援を受ける。

また、講義の他に、学生の同好会やクラブ、学生自治会などにできるだけ参加するよう奨めている。

夏休み期間中には、カレッジコネクション学生は、自分の興味や就職に関係する分野において就労や就業体験、ボランティア活動を行う。

カレッジコネクションでは、現在7名の卒業生がいるが、彼らの卒業後の就職先及び職種は、補助教員、デイケア職員、学校事務、警備員、画家、画廊勤務、幼稚園職員、映画館職員、大工などであった。

(7) GMCC学生によるボランティア

各講義のピア・サポーターとして、学生ボランティアを募集している。オンキャンパスと同様、

カレッジコネクションでもGMCC学生によるボランティアの制度がある。GMCC学生ボランティアは、授業中のグループでの話し合いや授業ノートの筆記などその他必要な援助を行う。これによって、カレッジコネクション学生の学習環境をより快適なものにすることができる。インタビューを行ったBowman氏によると、ボランティア学生は、自信があって、能力が高く、教授と連絡を取り合うことができ、図書館の使い方をよく知っている学生だという。

3. アルバータ地域生活協会 (AACL)

(1) 概要

本調査の対象となったアルバータ大学のオンキャンパスや、GMCCのカレッジコネクションといった知的障害のある人のPostsecondary Educationプロジェクトに対して、アルバータ地域生活協会（以下AACLと記す）は、プロジェクトの設立と発展に大きく寄与している。

AACLは、1957年に設立された障害のある子どもや大人とその家族を基盤とした非営利団体である。日本でいう育成会と同様の組織と考えていいだろう。現在40以上の組織がAACLに属しており、AACLもまたカナダ地域生活協会（Canadian Association for Community Living）に属している。AACLは、発達障害のある人が次のような機会とそのためのサポートを提供されるべきであると考えている。

- ①家族の中で育つ
- ②コミュニティーに家がある
- ③共に学ぶ、共にはたらく
- ④友人関係を発展させる
- ⑤コミュニティーの生活に参加し、寄与する

AACLは、アルバータ州における発達障害のある人の本人活動や家族活動の支援の中心的な役割を担っている。また、AACLは発達障害のある人の家族のリーダーシップの向上を目指した様々なワークショップやサミットの開催、新たなPostsecondary Educationの発展を目指したプロジェクト（ここで取り上げたオンキャンパス Programやカレッジコネクションなど）、ニュースレターの発行、発達障害のある人本人やその家族、友人、教員、雇用者等その他の関係する人々が利用することができるビデオや書籍等のリソースセンターとしての役割など、発達障害のある人がコミュニティーで生活すること

を支援するための活動を展開している。

(2) オンキャンパスの設立とその経緯

AACLのExecutive DirectorのBruce Udisky氏は、オンキャンパスの設立から関わっているスタッフの一人である。我々は、Bruce氏にオンキャンパスの設立された背景、プログラムの目的、AACLとの関係等についてインタビューする機会を得ることができた。以下では彼のインタビューや資料をもとにオンキャンパスが設立された経緯とプログラムのねらいを紹介する。

オンキャンパスは、保護者の要望から始まった経緯がある。当初15人の知的障害のある保護者が集まり、Bruce氏らと共にPostsecondary Educationのニーズについて、ミーティングがもたれた。このころは、知的障害のある人に対して、独自の特別なプログラムとして、デイプログラム、ワークショップ、職業訓練などのプログラムが提供されていた。しかしながら、当時は、インクルージョンの重要性が提唱され、教育パラダイムが変革していく時期でもあった。このミーティングに参加した保護者達は、子どもたちが特殊学校ではなく、通常学級もしくは特殊学級の教育を受けた経歴をもっており、Postsecondary Educationにおいても、同様のサービスを希望した。

当初、Bruce氏はカレッジでのPostsecondary Educationの展開を考えていたそうである。カレッジには、職業訓練のようなより特別なプログラムを提供できる教育環境が整っており、知的障害のある人を受け入れた際に、プログラムを提供する体制が容易にとれると考えたためである。しかしながら、保護者達とのミーティングにおいて、カレッジにおけるPostsecondary Educationを希望するのか、それともユニバーシティにおけるPostsecondary Educationを希望するのかを話しあったところ、保護者はユニバーシティを希望した。このミーティングの結果に基づいて、オンキャンパス Programをユニバーシティで行うための、プロジェクトが展開された。

プロジェクト実施の中心となった機関は、地域の保護者達が組織するゲートウェイ地域生活協会であった。ここはAACLと共通の理念を持つ関連の深い組織である。実施する場所は、アルバータ大学となった。これは同大学の教育学部J. P. Das発達障害センター（特にDick Sobsay氏）の後押しがあった

ことによる。拠点として、アルバータ大学の教育学部の建物の中に、ミーティングルームとスタッフルームを得ることができた。また、基金は、アルバータ州の行政機関であるアルバータ家族・社会サービス省の管轄下にある「発達障害のある人のためのアルバータ州委員会（以下PDD）」から得ることができた。基金によって得られた金額は、当時提供されていた援助付き雇用にかかる費用やディプログラムに支払われている費用と同額であった。

当初のスタッフは、プログラムディレクター1名、インストラクターファシリテーター3名、パーソナルサポートワーカー（2名）によって構成されていた。これらのスタッフは、全て障害のある人の成人教育に関して経験があった。なお、3名のインストラクターファシリテーターは、担当の学生を持ち学生の興味やニーズに基づいて、選択するコースを決めるのを支援すると同時に、アルバータ大学の教授や学生から支援を受けられるように調整する役割を担っていた。このほかに、アルバータ大学の学生がボランティアでサポートに協力した。こうして、オンキャンパスは1987年に11人の発達障害のある人を対象として開始され、現在に至っている。

オンキャンパスの主な目的は、地域の社会で共に生活するということであり、この目的は、AACLの考えと合致している。主なゴールとして、友人関係を築くこと、社会的なネットワークを築くこと、雇用の機会を得ること、社会的スキルを身につけること、語学及びコミュニケーションの能力を高めること、自尊感情を高めることなどがあげられている。

(3) AACLが担っている役割

AACLの主な活動は、発達障害のある人がコミュニティで生活することを支援することであり、本人や保護者の活動の向上を支援することである。この目的を実現するために、発達障害のある人の家族のリーダーシップの向上を目指した様々なワークショップやサミットの開催を行っている。また、AACL自身いわゆる親の会が発展した組織であり、本人や保護者のニーズや生活の向上には極めて敏感であると思われた。これはBruce氏らが、このプロジェクトを展開するに当たって、まず保護者とのミーティングを行い、保護者のニーズを明らかにすることから開始していることから伺える。

また、プロジェクトの企画だけでなく、実施機関の決定と予算の確保、実施場所の選定など、プロ

ジェクトの実現に向けて実務的な動きも行っていることがわかる。このことから、AACLがこのような新しいプロジェクトを展開する際の、企画から立ち上げに関わるノウハウをもっていること、これを実現する人的もしくは関連する機関の幅広いリソースやネットワークを持っていることがわかる。現に、本プロジェクトの実施機関は、AACLと密接な関係にある機関であり、現在GMCCのカレッジコネクションの中心となっている、Patricia Bowmans氏は、当時AACLの職員で、開始当時のスタッフの一人でもある。また、基金の提供を行っているPDDのTim Weinkauff氏は、元AACLの職員という履歴をもつ。また、アルバータ大学との教育学部

J. P. Das発達障害センターのDick Sobsay氏は、他のプロジェクトにおいてもBruce Udisky氏と一緒に仕事をしており、AACLとつながりが深い。このように、これらのプロジェクトに関係する主要なメンバーは、AACLと深いつながりがあり、極めて良好なネットワークを形成している。現在も、オンキャンパスの主要メンバーは、ミーティングを2ヶ月に1回行っている。このことは、オンキャンパスの発展を支えるAACLを中心としたネットワークが、良好に存続していることを示している。

AACLの業務内容とオンキャンパスの設立とその経緯に関するBruce氏へのインタビューから、AACLは、本人はもちろんのこと、保護者・行政・大学スタッフなど発達障害のある人に関わる人や多くの機関との間にネットワークを築いており、それぞれを結び付ける役割を担ったと考えられた。AACLは、現在もオンキャンパスの紹介ビデオの作製やミーティングなどの活動を通してオンキャンパスの発展に関わっており、このような関連機関や関係者の間のネットワークをコーディネートする重要な役割を担っていると考えられる。

4. 発達障害のある人のためのアルバータ州委員会 (Alberta Provincial Board for Persons with Developmental Disabilities : PDD) —PDDのポリシーと中等教育終了後の inclusive educationの親和性—

アルバータ州での高等教育機関における中等教育終了後のインクルージョン教育（アルバータ州立大学；オンキャンパス、GMCC；カレッジコネクション）の実践を検討していくと、発達障害のある人のためのアルバータ州委員会（以下PDD）が行政機

関として開始当初より財政的な支援をしていたことが明らかになった。この地域で知的障害のある人のための高等教育機関での中等教育終了後のプログラムが展開され成果をあげつつあるのは、行政側からのサポートが明確にあったことを抜きに議論できないであろう。そこでここでは、資料とPDD職員との面接から得られた情報をもとPDDの概要について整理してみたい。

PDDは、1997年に成立した発達障害のある人の地域社会における生活の実施（地域生活支援）に関する法律（Persons with Developmental Disabilities Community Governance Act）に規定されている州の機関である。PDDは州委員会（Provincial Board）の一つであり、下部組織として、六つの地域委員会（Community Board）と一つの施設委員会（Facility Board）、一つの予算委員会を持っている。州委員会は、地域開発大臣の下に置かれ、大臣に対して報告を行うことになっている。

PDDのサービスおよび資金の提供の方法は、次のようなものである。大半のサービスは、地域のサービスプロバイダーにより提供されている。資金の流れは、二通りある。一つは、各個人が必要とするサービスを購入するために直接その本人または彼らの代理人に資金が提供される個別補助金（Individual Funding）であり、二つ目はサービスを請け負っている機関に直接資金が提供される従来からある請負補助金（Contract Funding）である。また、PDDは、6カ所のサービス提供の為に施設を持っている。

PDDの政策的な立場を示す戦略的基本姿勢（Strategic Elements）を見ると、この機関の価値の方向性が、発達障害のある人の地域生活の支援であり、インクルージョンの推進であることが明確であることが分かる。オンキャンパスの開始当初から、PDDが資金的な援助をおこなっていた背景には、PDDのもつ明確なポリシーがあったことが考えられる。しかし、このようなポリシーのもと運営されるPDDでも、実はオンキャンパスの開始の時点においては、その資金援助に対しては、問題がなかったわけではないらしい。AACLのUdisky氏は、保護者のニーズと自らのビジョンをもってその説得にあたり、補助金を得ることに成功し、現在では他の職業支援プログラムよりもコストパフォーマンスが高いとの評価も聞かれるようになるまでになった。

5. アルバータにおけるIPSEの現在と総括

1987年にアルバータ大学で展開された後期中等教育後のインクルーシブ教育（IPSE）は、その後、1993年にカルガリー大学に同様のプログラムの立ち上げに影響を及ぼし、その後は1995年のグラント・マックエバン・コミュニティ・カレッジ（GMCC）のカレッジコネクションへとつながっていく。その後の2004年3月までにアルバータ州に合計九つの大学においてIPSEが展開されるようになった。表1は、その概要を整理したものである。

すべてのプログラムは、資金面においては、発達障害のある人の州委員会（PDD）から援助を受けながら維持されており、プログラムの統括および支援は、アルバータ地域生活連合（AACL）によって行われている。このプログラムは、就労支援プログラムの一環として位置づけられており、同州で実施されている障害のある大学生への支援プログラムとは一線を画している。2004年3月の時点で46名の修了者のうち、賃金をもらえている者が33名（71.7%）、賃金をもらっていないが、ボランティア活動等をしている者が10名（21.7%）というように90%をこえる修了者が社会参加を果たしている。

このプログラムは、1987年に先進的な親と理解あるアルバータ大学のスタッフの協力の下にスタートしている。プログラムを展開しようとした親たちは、「高校を修了すれば他の兄弟の多くが大学に進学する。もし自分の子どもが大学で勉強をしたいのであれば、その学費を負担するのは親として当然だ」という発想のもとにこのプログラムが始められた。それ以後同様のプログラムが展開されるようになり、2004年3月の時点で9校においてプログラムが展開されている。

大学における取り組みのあり方は、大学において濃淡があり、大学の一人のメンバーを位置づけて、他の学生と同様なサービスを受けられるようにしている大学もあれば、授業料を取らない聴講生として位置づけている大学もあるが、期間は最長4年間となっている。学生の収容規模は2000年以前にはじめた大学は7～11名であるが、2000年以降は1～3名とより小規模で取り組み始める大学がほとんどである。また財政的な支援を行うPDDは、AACLに対してIPSEのプログラムをより積極的に展開することを要請していることも明らかとなった。

表1 アルバータ州のIPSEの現状（2004年3月）

	開始	参加者	直接 介助者	修了者	賃金 雇用	ボラン ティア	無職	他 機関	死亡	不明
アルバータ大学	1987	11	2	36	18	6	2	1	0	9
カルガリー大学	1993	10	2	9	6	2	0	0	1	0
マックエバン	1995	9	0	9	6	2	1	0	0	0
レスブリッジ	1999	7	1	3	3	0	0	0	0	0
レッドディア	2002	3	0	0	0	0	0	0	0	0
オールズ	2003	3	0	0	0	0	0	0	0	0
アスバスカ大学	2003	1	0	0	0	0	0	0	0	0
ポージェ	2003	1	0	0	0	0	0	0	0	0
レイクランド	2002	1	0	0	0	0	0	0	0	0

IV. 考察

1. カナダにおける知的障害者の生涯学習プログラム二つのプロトタイプ

カナダにおける知的障害者の生涯学習プログラムの二つの典型例であるオンキャンパスとカレッジコネクションの二つのプログラムには、共通点もあれば、相違点もある。

オンキャンパスもカレッジコネクションも、インクルージョンの理念を背景として、勉強だけでなく、大学生活を通じて得られる様々な体験や人間関係のつながりを重視している。二つのプログラムには、①参加者を少数に制限している、②学期期間中は講義を受講する、③夏期休業中に就業体験・実習を行う、④ボランティア学生によるピア・サポート制度がある、という四つの共通点がある。

しかし、カレッジコネクションの方が、講義内容と就業体験が密接な関係にあり、より明確に就労を目指したプログラムとなっている。また、オンキャンパスは当事者・親団体が立ち上げた民間団体が運営主体であるのに対して、カレッジコネクションは大学自体の組織の一部として運営されているという違いがある。

高等教育機関の持っている特徴（総合大学かコミュニティカレッジか）やリソースによって、プログラムの内容も影響を受けているといえる。卒業後の職業生活での適応向上を目指すのであれば、より実務・実技的な学習に力点を置いた教育機関が適しているといえるだろう。上記に挙げた共通点と相違

点は今後日本で高等教育機関で同様のプログラムを立ち上げる際の参考となるだろう。

さらに、ここで注目しておかなければならないことは、どちらもプログラムもアルバータ州教育省（Ministry of Learning）から補助は受けていないということである。現在のところ、日本でいうところの厚生労働省に当たる家族・社会サービス省（Ministry of Family and Social Services）の補助の下にある。PDD職員のWeinkauf氏は、いずれは中等教育後のインクルーシブ教育のプログラムが教育省の管轄へと移行するのが理想的であると述べていた。高等教育機関を管轄しているのは教育省・文部科学省なのであるから、その方が行政的な連携がうまくいき、より拡がりのあるプログラムを発展させることができるのではないだろうか。

また、本論文では、オンキャンパス・プログラムの設立から関わっているスタッフの一人で、AACLのExecutive DirectorであるBruce Udisky氏の設立と経緯に関するインタビューと資料を基に、アルバータ大学のオンキャンパス・プログラムに対して、AACLが担っている役割を整理し、考察を加えた。そのなかで、AACLを中心とする人的ネットワークが構築されており、これを維持しながら、プロジェクトの発展を支えていると考えられた。

AACLは、カルガリー大学のプログラムやGMCCのカレッジコネクションといった他のInclusive Post secondary Education Programに対しても同様に関わっている。今後、詳細に機関や人のネットワークを分析することで、日本で知的障害のある人

の生涯学習を発展させるための組織づくりのヒントが得られるものと思われる。

アルバータ州で試みられている知的障害者の中等教育終了後のインクルージョン教育においては、行政機関の役割が非常に大きいことがわかってきた。行政機関の財政的な支援がなければ、ここで行われている試みの進歩はもう少し緩やかであったかもしれない。しかし、これらの試みは、行政機関だけではなく、これらのプログラムを実施している人たちと、そのプログラムを熱望した保護者と彼らをサポートした研究者との協働によることは明らかである。このいずれが欠けても、機能しなかったであろう。では、これらのグループに共通したものは何であったのか。もちろん、カナダという民族の多様な国家であったことも忘れてわならないことであるが、やはりこれらのグループに共通するものは、「夢」ではないかと感じている。私たちの面接に応じてくれたPDDの職員のWeinkauf氏は、「post-secondary inclusive educationは、データ積み重ねてその効果を実証された後に始まったのではない。これは、夢を語ることによって始まったのだ」と私たちに話してくれた。知的障害のある青年が同年齢の青年と大学と一緒に学ぶという「夢」の背景には、そのようにしても不思議がないという彼らの障害者観がある。知的障害のある人の生涯学習を構築していこうとする試みは、実は企画者側の障害者観を再考し俎上に乗せるという作業なのかもしれない。

2. アメリカのプログラムとの比較:二つのOn Campus プログラム

カナダのIPSEを知る以前に、我々は、アメリカのシラキス地区における大学での知的障害者のインクルージョン教育のプログラムである“On Campus” projectの試行を把握しており、これを知的障害者の生涯学習の一つのモデルとして検討できると考えシラキウスでの調査を敢行した。シラキウスでの調査の1次の調査終了後にアルバータ州のIPSEを知り、アルバータのプログラムの調査に取り組んだ。アルバータ州のアルバータ大学での最初のIPSEのプログラムの名称も“On Campus” programであり、調査当初は、何らかの情報の共有があるのではないかと考えながら、調査を進めていった。調査の過程において、この二つのプログラムの実施者や関係者は、我々が二つのプログラムの存在について情報を提供するまで相手のプログラムの存在を全く知らな

かった。同じ名称を用いて独自に大学という場において知的障害のある人を受け入れて価値を創造しようとするこの二つの先進的な“On Campus”プログラムを比較し整理することは、日本における知的障害のある人の後期中等教育後の生涯学習のあり方に示唆を与えるものではないかと我々は考えている。

開始時期においては、アルバータ大学の“On Campus”は、1987年であり、シラキス大学の“On Campus”が2000年であることを考えると13年早く開始されており、おそらく知的障害のある人を大学の講義の中で組織的に受け入れたことに関しては最も歴史があるのではないかと考えられる。

大学という場の利用の点においては、二つのプログラムは共通しているが、他の部分では異なる部分が少なくない。シラキス大学のプログラムでは、アメリカにおけるIEPを持つ生徒の義務教育が2年間延長させるという条件下で実施されているが、アルバータのプログラムは、18歳で高校を卒業した人に対して提供されている。従って、前者は、20歳までであるのに対して、アルバータのプログラム参加者の中には、一度社会にでて就労した後にプログラムに参加する人もいる。シラキスにおけるプログラムは、高校教育の延長として存在しており、アルバータにおけるプログラムは、PDDによる就労支援プログラムの一環として位置づけられている。この資金面での背景の違いが、シラキスのプログラムのマネジメントの中心に高校教師が存在するのに対して、アルバータのプログラムは、親の会を基盤としたNPOであったり、大学側が直接プログラムディレクターを雇用したりするといった運営面での差違にもつながっている。非常に類似したプログラムであるにも関わらず、資金面での背景が異なることも非常に興味深い。

この二つのプログラムのもう一つの差違は、他の一般学生の関わりのシステム化の度合いであろう。シラキウス大学においては、“On Campus”の支援に参加することを授業の一環として位置づけるシステムを採用しているのに対し、アルバータ大学の他の学生との関わりは異なる部分がある。アルバータ大学の“On Campus”のコーディネーターは、知的障害のある学生が授業に参加する前に、授業において、その学生が参加すること、そのためにボランティアを必要としていることを説明いき、ボランティアを募り円滑な授業参加への準備を行う。どちらの取り組みが正しいということではなく、色々な方略が

あることを把握しておくことは、重要であろう。

3. 我々は何を学ぶべきか

このプログラムの財政基盤や運営形態には、相違点があるが、根本的な共通点があると筆者らは考えている。その一つは、プログラムの展開のきっかけになったのは、実は、障害のある生徒の保護者の考えであったことであろう。シラキウスにおいても、アルバータにおいて、このプログラムの立ち上げにおいて重要な役割をはたしているのは、「子どもが大学で学びたいと思っているのなら、他の兄弟同様に支援するのは、普通のことだ」といった認識である。ここに示した内容と類似した話を、シラキウスにおける調査においても、アルバータにおける調査においてもたびたび耳にしてきた。この様な保護者の意見に対して先述のPDDの職員のWeinkauf氏のように、「post-secondary inclusive educationは、データ積み重ねてその効果を実証された後に始まったのではない。これは、夢を語ることによって始まったのだ」といった認識のある行政官や支援者が存在することが、これらの先進的なプログラムの背景に合ったのではないかと、筆者らは、考えている。

北米において取り組まれてきた、知的障害のある人のための生涯学習プログラムの調査は、日本における類似のプログラムの展開を模索することを目的に行われてきた。その点では、具体的な運用や配慮点については、多くの貴重な情報を得ることができた。しかし、このような方法論の多くは実践のなかで修正されながら展開されてきたのであろう。我々は、この運用のための方法論に目を配るのは当然で

あるが、それにもまして注意をはらうべきなのは、障害のある人の保護者や支援者の障害者観がこれらの取り組みの大きな原動力であったことではないだろうか。我々は、プログラム運用のためのノウハウだけでなく、保護者や我々の障害者観を変えていくためのノウハウも学ばなければならない時期きているのであろう。今後このような視点で、情報の収集および、実践的な研究を仕掛けていく必要があろう。

文献

- Alberta Learning(2002)Atandards for Special Education.
- Alberta Provincial Board for Persons with Developmental Disabilities. *Business Plan for the Period of 2001/2002 to 2003/2004*, year unknown, Edmonton, Alberta, Canada.
<http://www.aacl.org/who/who main.html>
<http://www.canadanet.or.jp/about/education.shtml>
- McDonald, L., et al.(1997)An inclusive university program for students with moderate to severe developmental disabilities: Student, parent and faculty perspectives. *Developmental Disabilities Bulletin*, 25(1), 43-67.
- Province of Alberta. *Persons with Developmental Disabilities Community Governance Act*, 1997, The Queen's Printer for Alberta.
- Wothernspon(1998)Historical and Organaizational Dimention of Canadian Education, *The Sociology of Education in Canada-Critical Perspectives*-, 45-78.

オーストラリアの教育制度の概略

佐藤克敏 ・ 齊藤宇開 ・ 徳永 豊 ・ 小塩允護
(京都教育大学) (国立特殊教育総合研究所)

1. オーストラリア基本情報

人口は、約2063万人（2006年4月）であり、769万2,024km²（日本の約20倍）である。内陸部が不毛地帯であるため、沿岸部にほとんどの人が住んでおり、人口は各州の州都をはじめとした都市部に約2/3の人口が集中している。

オーストラリアは6つの州と準州、特別地域に分かれ、すべての州は、知事、州首相、選ばれた大臣からなる州議会を持っている。

2. オーストラリアの教育制度

教育政策全般は、連邦政府によって統括されているが、教育を各州の教育省レベルが管轄しており、州毎に教育制度が異なっている。図1に一般的なオーストラリアの教育制度と資格制度を対応付けてしめた。

(1) 就学前教育と義務教育

義務教育ではないが、初等教育を受ける前に準備期間として就学前教育が通常は1年間（各州の初等教育就学年齢に従って、4～5歳児が）学校入学準備クラスに通う。

初等・中等教育(小学校から高校)は、通常、5歳もしくは6歳に初等教育が始まり、12年生までの学年制となっている。初等教育は6年生までで、中等教育は7年生から10年生までと11年生、12年生に分かれている。義務教育は10年生（日本の高校1年）で修了するが、大学などへの進学希望者は11、12年生に進み、将来進む道を考慮して専門分野に沿った選択科目を選ぶ。オーストラリアでは、進学希望者は12年生終了前に各州の「統一高等学校資格試験」を受け高校修了資格を得た上で、その点数に応じて希望の教育機関に進むことができる。

また、高校や専門学校、大学・大学院で取得できる全15の資格・学位を全国的に認定し互換できる制度「オーストラリア教育資格システムAQF: Australian Qualifications Framework」が採用されており、国内で取得した資格・学位や単位は、別の

学校でも認定される。

(2) 高等教育(Tertiary Education)

高等教育(Tertiary Education)は二つの制度に大別できる。職業教育訓練 (vocational education and training: 以下VET) として教育施設や産業によって実施される教育と、大学やその他の高等教育機関で実施される教育である。

VET制度では、国レベルで認められた特定の産業に基づいた資格を、TAFEと呼ばれる高等職業専門学校や私立大学を含めた公認の訓練施設から授与することができる。学生は定められた能力の基準を達成できたときに卒業できる。TAFEは、州政府によって運営されており、カリキュラムとして、情報産業・応用デザインサービス、第一次産業・観光・接客サービス、製造・建設・運輸サービス、ヒューマンサービス、ビジネスサービスなどの分野に分かれ、それぞれのカテゴリー内にホテルやレストラン経営、観光、通訳、スポーツ指導、ホスピタリティなど多彩なコースが用意されている。理論的な講義だけでなく、実践的・体験的な学習が多く取り入れられている。

大学やその他の高等教育機関には、学士号や、研究によって得られる高い学位を含む様々な大学院課程の学位を授与するコースがある。大学には、その他の短期課程や企業のための開発コースなども用意されている。2004年度の高等教育に対する政府予算は66億豪ドルで、大学の在学生数は90万人を超えると推定されている。

3. 教育から就労への移行に関する近年の動向

オーストラリアはアボリジニを含んだ多民族国家である。近年では、就労し、税金を支払うことが可能な若者の人口を増やすことに対して、積極的な施策を施行している。これを具体化するために、1990年9月、当時の首相が若者進路行動計画対策委員会を設置し、若者とその家族を支援するためのよりよい方策を提案した。ここで提案された内容に基づき、若者に以下のような機会を与えるための国のか

かわりがなされてきている。

- ・12年間の教育または同等の職業訓練を終了する。
- ・職業教育，訓練プログラム，構造化された職場学習を就学中及び学業終了後も保証する。
- ・若者が地域の一員として独立して，自信を持って，意欲的になれるような雇用や生活技術を獲得する。
- ・専門的なキャリア・移行支援システムを利用することが可能である。
- ・もしも12年間の教育を終了していないならば，地域において可能な関連教育や訓練プログラムに戻ることができる。

- ・所属する地域において，問題解決のための早期介入，危機に対する支援，適切な長期支援等を提供するような広範囲の支援システムが入手可能である。
- ・地域の文化的，余暇的，スポーツ，地域サービス等の活動に参加すること。

以上にみられるように，オーストラリアでは職業訓練等の中等教育後の教育機関と資格制度がリンクしており，これは，税金を支払うことが可能な若者を増やすための積極的な施策の一つであるといえる。

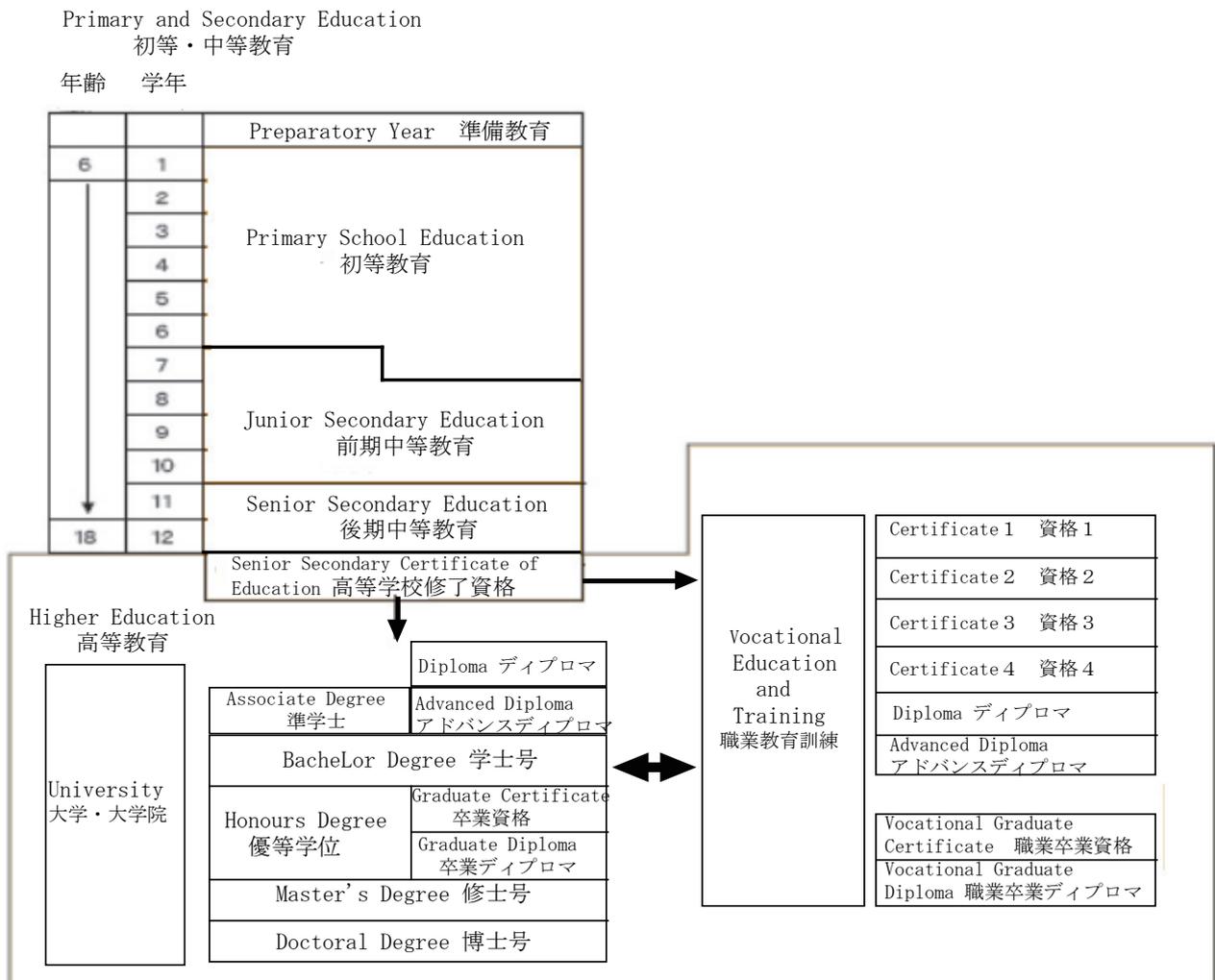


図1 教育制度と資格制度の対応

南オーストラリアの知的障害のある人の生涯学習

佐藤克敏 ・ 齊藤宇開 ・ 肥後祥治 ・ 小塩允護
(京都教育大学) (国立特殊教育総合研究所)

1. 州の概略

南オーストラリア州は、オーストラリア大陸の中央南部に位置し、面積は日本の約3倍、人口は約150万人である。州都アデレードの人口は約105万人で、アデレードはオーストラリアで5番目に大きい都市である。州立の学校は609校あり、その内318校は都市部にある。初等学校は、1クラス約20人前後で運営している。

2. 特別教育の概要

(1) 障害差別禁止法が教育に及ぼした影響

1992年に成立した障害差別禁止法は、可能な限り障害を根拠とした差別をなくすために制定された法律である。この法律は1993年5月から施行されており、障害のある人の教育に大きな影響を与えている。この法律の施行に伴い、教育機関における障害のある児童生徒、学生への対応について、国もしくは州の教育省では、法律を遵守するための障害のある人に対する教育の基準を示している。

国の教育省から示されている基準の中には、入学に関すること、参加に関すること、カリキュラム開発や提供に関すること、支援サービスに関することなどの基準となる手続きや留意点が述べられている。これらの基準には、障害のある児童生徒や学生が障害のない児童生徒や学生と同じように、容易に参加できたり、カリキュラムやプログラムをニーズに合わせて適切に調整したり、必要に応じて特殊なサービスを提供したりすることが含まれている。障害差別禁止法の対象には、肢体不自由、知的障害、精神障害、感覚障害などの障害の他に学習障害も含まれている。

(2) 障害のある児童生徒への対応

南オーストラリア州においても、障害差別禁止法に抵触しないよう障害のある幼児、児童生徒、学生への教育システムやサービスなどを提供している。初等教育、中等教育の段階では、通常学校内に、特別学級と特別施設(14校)があり、その他に特別学

校(17校)が設置されている。また、初等教育、中等教育学校の中に、言語コミュニケーションクラス(6校)、聴覚障害のある児童のためのセンター(7校)、視覚障害のある児童のためのセンター(2校)、身体障害のある児童生徒のための連携プログラム(4校)が設置されている。2002年から2003年の障害のある児童生徒の在籍クラス・学校を見ると、通常のクラスに80.7%、特殊学級に8.0%、特別施設に3.3%、特別学校に7.9%という内訳となっている。全児童生徒の割合からみると0.7%が特殊学校に在籍していることになる。日本が0.47%であるため、南オーストラリア州の方が特別学校に在籍している児童生徒の割合が高いことがわかる。

この他に、通常学校における特別なプログラムや支援として、①1対1でのサポート、②少人数学習、③学習支援者プログラム、④学校支援官からのクラス内でのサポート、⑤学校カウンセラー、⑥特別教育教師、⑦アコモデーション(適切な)、⑧逆統合(通常のクラスから特別施設などに通級すること)、⑨ケースマネジメントなどが提供されている。これらの支援は、児童生徒のニーズに応じて組み合わせられて利用される。教育省では、学校の資源は限られているため、プログラムや様々な指導法を全ての児童生徒の学習ニーズを満たせるように、適切に利用するのは教師の責任であり、利用可能な財源を有益に利用するのは校長の責任であると述べている。

特別な支援を受ける全ての児童生徒に対して、交渉教育計画(Negotiated Education Plan)が作成されている。これは日本での個別の指導計画に相当するものである。ただし、作成の仕方は、保護者、管理職、教員、必要に応じて外部の専門機関の職員が協議を通じて作成するというものであり、アメリカのIEPと似ている。さらに近年では、可能であれば本人を巻き込んだ計画の作成が検討されている。必要に応じて学校に障害のある児童生徒用に開発された教材を貸し出す特別教育リソース施設(SERU)では、HPのサイトで交渉教育計画を作成するプログラムを提供している。このプログラムは、ガードナーの多重知能理論に基づいて作成されており、児童生徒の学習スタイルに応じたプログラムが

作成できるように工夫されている。

また、中等学校からの移行サービスとして、移行サービスセンターを2箇所設置しており、一定の間交渉教育計画に基づいて、機関の内外で実習を行うプログラムもある。移行サービスセンターの一つであるDaws Road Centreでは、次の資格を取得できるプログラムになっている。

南オーストラリア州教育資格：ステージ1

- ・職業教育
- ・職業探索スキル

職業教育と訓練（VET）資格：資格I

- ・安全サインと情報
- ・インタビュー技術
- ・電話の利用
- ・基礎的測量
- ・自己紹介
- ・個人的な技術
- ・毎日の生活と仕事における数
- ・健全な対人関係とネットワークの構築
- ・応急措置

3. 中等教育後の教育機会

州政府の所轄部門では、継続教育や職業教育には、TAFEや大学等の授業を受講する、職場で学ぶ、オンラインで学ぶ、見習い期間やtraineeshipを利用して職業と訓練を同時に行うなどの方法があるとしている。

(1) 地域の教育機会

州の教育省内にある地域成人教育（Adult Community Education）部門によれば、「地域成人教育とは、成人のための形式的でない、幅広い範囲の学習の機会を示す用語である」と定義している。このような学習の機会には、①仕事、学習、地域生活への参加を促す準備としての個人的スキルの発達を助けるコース、②言語スキル、読み書きスキル、計算スキルの改善のために個人やグループのニーズに応じたサービス、③健康や環境の問題への気付きを促すプログラム、④社会的なネットワークを発展させることを助けるように計画された工芸やレジャーに関するクラス、⑤5から15人程度で民主主義や市民の権利（citizenship）のような社会的な問題について定期的な集まりをもって学び、議論しあ

う学習サークルなどがある。

このような機会はどこでも開催できるとしており、以下のような教育機会があると紹介している。

コミュニティセンター
成人のための学校
図書館
協会
養護老人センター
情報技術センター
TAFE
保養施設
動物園
工芸品
学校
職場 など

地域成人教育部門が発行している「The Guide : Adult Learning Opportunities in South Australia」をみると、173のプログラムが紹介されている。その内、知的障害のある人も対象としていることが明記されているプログラムは7つほどである。対象が明記されていないプログラムが多いことから、通常のプログラムと一緒に学ぶ機会もあるのかもしれない。例として、表1に知的障害のある人も対象としたプログラムの内容をいくつか紹介する。

(2) Camden Community Centre

表1で示した「Camden Community Centre」には実際に訪問し、知的障害を対象としたプログラムの開始の経緯や概要を聞くことができたので以下に示す。

①機関の概要

アデレードのコミュニティセンターの中では古くからある機関の一つである。1975年に古くなったCamden小学校の地域利用について検討委員会が作られ、1978年に設置された。

プログラムには、読み書きクラス、コンピュータクラス、民族芸術クラス、ダンスグループなど、読み書きや余暇等があり、その他に保育、家庭・地域サポートも行っている。月曜から日曜まで毎日40程度のプログラムやサービスを提供している。

インクルーシブな教育機会やサービスの提供を行うことを重視し、対象には、知的障害だけでなく、認知症、精神障害など知的、社会的、身体的に何ら

表1 知的障害のある人も含まれるプログラムの例

	Reedbeds Community Centre Inc	Camden Community Centre	Laas Riverland Day Opton
どのように地域成人教育に貢献をしているか	障害のある人を含む地域全体にプログラムを提供している	地域で必要とされる成人の基礎教育コースを包括的・個人的に提供している	障害のある人に個別化されたのデイ・プログラムと挑戦的行動に対する行動マネジメントの技術を提供している、
中心となるプログラムのリスト	読み書き 計算 50歳以上の人のフィットネス 美術と工芸 空手 タップダンス ヨガ 調理 “挑戦しよう” 障害プログラムとディスコ 自己啓発 環境情報 種々の利益団体	知的障害のある人だけでなく、学校にいけなかった人や英語が第二外国語である人、学習困難のある生徒成人などを含んだ全ての成人の学習者のための <u>言語と読み書き、計算プログラム</u>	コンピュータクラス 地域サービス計画 地域参加（図書館、お店、銀行など） 社会的スキル レクリエーション活動 美術と手工芸プログラム

かの困難のある人が含まれている。

②知的障害を対象としたプログラム開始の経緯

アデレードの西部地区にミンダーという大規模施設がある。国の施策で、できるだけ多くの障害のある人が地域で生活するようになった。独自に質問紙による調査を行った結果、ミンダーのような施設に入所していた人の多くが、学校に行っていたことがなく、学んだことがないという人であった。そのため、読み書き、計算等基礎的な学習スキルが形成されておらず、地域で生活するためにも、基礎的な学習スキルを身に付ける必要があると考え、本プログラムを開始した。

③目的とプログラム

本プログラムでは、ライフ・スキルと読み書きスキルの促進を目的としている。ただし、机上の読み書きのスキルを身に付けるのではなく、地域で生活するために必要な読み書きスキルを身に付けることを重視している。

④プログラムの特徴

州の教育省にある地域成人教育部門からファンドを得て実施している。このプログラムの特徴は、TAFEと連携して、資格Iが取得できるところにある。

(3) TAFE

「The Guide : Adult Learning Opportunities in South Australia」には、TAFEや大学といった公的な教育機関プログラムも紹介されているが、特に知



写真1 授業風景

的障害のある人を対象としたプログラムのことは明記されていなかった。

しかしながら、TAFEには障害のある人をサポートするシステムと障害のある人向けのプログラムがあり、身体障害だけでなく、知的障害のある学生に対するコースを設定したTAFEもある。TAFEでは、資格を取得することが求められるが、資格取得のためには一定の評価を達成する必要があり、この評価が満たせない場合、資格を得ることはできない。同じ授業を何度も受講することはできないが、異なる講義であったり、別のTAFEであったり、コミュニティーセンター等他の機関の講座であれば、何度も資格Iの取得に挑戦することができる。Camden Community Centreも、TAFEと同様に資格Iをとれる講座があるが、資格II以上になると

TAFEに限定される。

南オーストラリア州アデレードにあるTAFE職業準備クラスでは、言語、読み書きの能力と数量的思考能力コースを提供しており、実生活の作業課題と状況を通して言語、読み書きの能力と数量的思考能力技術を習得することを目指している。このコースは多様な背景をもつ人を対象としており、次のような場合にあっているとしている。

- ・ 移民者
- ・ 職場に戻ろうとしている女性
- ・ 雇用される人
- ・ 雇用を求めている人
- ・ 職業訓練や継続教育の機会を探している人
- ・ 選択テストに備える
- ・ AUSLANサインランゲージを学びたい人
- ・ キャリアの進展のために言葉、読み書きの能力と数量的思考能力技術を向上させる

アデレードのTAFEにおける職業準備クラスをみると、資格Ⅰのプログラムが2つ、資格Ⅱのプログラムが5つ、資格Ⅲのプログラムが5つ、資格Ⅳのプログラムが2つ、英語熟練証書（Diploma of English Proficiency、英語スキルの資格ⅠからⅣ全てにあたる）1つが設置されている。

資格Ⅰのプログラムは、「話し言葉と書き言葉」「職業教育への導入」の2つであり、「職業教育への導入」は、聴覚障害のある人が履修するのに適した内容であるとしている。「話し言葉と書き言葉」は、6ヶ月で終了するコースである。聞く、話す、読む、書く、計算するといったより基礎的な内容のプログラムである。

訪問した資格Ⅰの職業準備クラスの一つである知的障害を対象としたクラスでは、16歳から60歳の人 が学んでおり（統合失調症の人も在籍していた）、16歳の学生は高校に在籍していて学びに来ているということであった。本コースは、半年で40ドルであった。

以下では、「The Guide : Adult Learning Opportunities in South Australia」に掲載されていないフリンダース大学で知的障害のある成人にインクルーシブな教育機会を提供しているアップ・ザ・ヒル・プロジェクトの試みを紹介する。



写真2 職業準備クラスの入り口

4. フリンダース大学におけるアップ・ザ・ヒル・プロジェクトの試み

(1) 開始の経緯

1997年に学生であったGibsonのオナーズ論文におけるパイロットスタディがプログラムの最初である。大学も地域と同じようにインクルーシブな環境を提供することは、知的障害のある人が同年代の学生が在籍する大学の中で生活し、学習することを学ぶ新たな教育機会のオプションとして意味があるのではないかという考えが本取り組みの原点となっている。

(2) プログラムの概要

①目的

社会的なスキルを身につけ、人とのネットワークを構築することを目指すことを目的としている。TAFEのような職業教育を行っているわけではなく、実習形式の特別なプログラムがあるわけでもない。

②支援のシステム

現在はマネージャー（大学教員）1名、コーディネーター（学部生）1名の計2名である。大学の実習プログラムの一つに組み入れており、その学期の間メンターとして1人のプロジェクト参加者の担当となる。

週1回コーディネーターとスタッフが一緒にミーティングを行っている。その中で、現在の問題点や課題などが話し合われる。通常コーディネーターが中心となって問題解決を図るが、困難な場合にはマネージャーが援助する。コーディネーターの学生の話によれば、マニュアルがあるわけではないので、

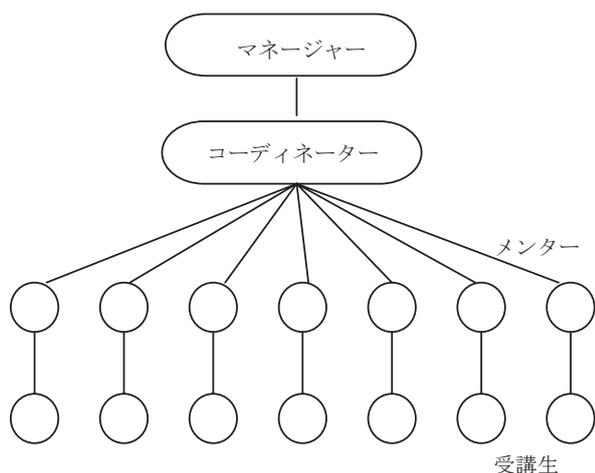


図1 支援システムの模式図

難しいということであった。

2年ほど前までは、キリスト教団体からの地域サービスに関する革新的なプログラムへの補助金で3年間補助金があったが、現在補助金はもらっていない。本取り組みが申請するのに適した補助金の部門が設定されていないということであった。

③スタッフの専門性

障害のある人の教育を専門とする大学教員（イギリスで校長の経験有）と障害学を専攻している学生がスタッフとなっている。

④実施方法

通常の授業に参加する。授業はいくつかの選択肢の中からスタッフと選ぶことができる。大学で授業を受ける日は週1日、大学にいる間はメンターが受講だけでなく、その他休憩時間を含めた大学生活も支援している。基本的には一つの講座には1人の参加者のみに限定している。メンターによっては、プライベートでショッピングに一緒にいたり、パーティーを開いたりするなど、大学での生活だけでなく、関わりをもつことがあるようである。現在のメンターの中には、プログラムの参加者とルームシェアをしているものもいるということであった。

履修したい講義が決まると、コーディネーターもしくはマネージャーと本人が講義を担当している講師に授業の受講を依頼し、了承が得られた場合、その授業を受講することが可能となる。講義によっては断られることもあり、了承されるまで5年間かかった講義もあるようである。正規の学生としてではなく、科目等履修生の扱いとなっている。

受講生によっては、授業の前に今日の授業の予定を教員のところに聞きにいき、その中で今日の予定や配慮事項などを話し合うこともあるようである。



写真3 美術クラスの授業風景



写真4 メンターのミーティング

ただし、このような対応は、特別なことではなく、教員側の当然の対応であり、通常の学生が利用できる仕組みであるとのことであった。

メンターの基本的な対応としては、参加者の隣で一緒に参加することが主な役割となっている。授業内容の理解を援助することも重要であるが、目的としている社会的なスキルと人とのネットワークの構築であり、参加者がメンターとだけ話をするよりも、他の学生との橋渡しの役割をメンターが担うことが大事であるという意識がある。

3年間、大学の講義を受講するとプログラムの終了となる。正式な資格や大学からの正式な卒業証書はもらえないが、プログラムマネージャーから卒業証書をもらうことができる。卒業式は大学が行う日に同時に実施し、通常の学生と一緒に参加している。

⑤本人・メンターへのインタビューから

表2に本人、保護者、メンターへのインタビューの概要を示した。また、表3に参加者2名の1週間のスケジュールを示した。

本人へのインタビューから、大学のプログラムへの参加以外の過ごし方として、仕事や施設が実施している別のプログラムに参加するなどの過ごし方があった。また、表には含めなかったがTAFEのプロ

表2 アップ・ザ・ヒル・プロジェクト参加者等へのインタビュー

参加者氏名	本人から (保護者含む)	メンター	大学教員
デービッド	週3日の仕事をもっている (ショッピングセンターのカートを整理する)。キャリア・システム (就労・生活支援機関) に登録しており、サポートワーカーが仕事の支援や金銭のマネージメントなどの支援をしている。 このプロジェクトでは友だち作りと人との付き合い方を学んでいる。声をかけてくれる人が増えた。 マルコムさん (キャリア・システムに勤めている人) の友人から聞いて、参加しようと思った。 コンピュータクラスを受講	実施できず	一人一人の課題が異なるため、本人も参加しやすいようである。デービッドが初めての受講者。課題の提出を求めている。メンターの支援があるので、特に授業で工夫していることはない。
ゲアリー	キャリア・システムで仕事を探している。一人暮らし。サポートしてくれている人から聞いてこのプロジェクトに参加しようと思った。	実施できず	プログラスマネージャーの授業を受講
レイチェル	8歳からダンスを行っており、ロンドンで公演した経験がある。このプロジェクトでは、ドラマや映画、集団管理などの講義を受講した。最初は迷ったが、2年経って期待したような参加ができている。 母親より：TAFEに通ったこともあるが、ついていけなかった。このプロジェクトには学業よりも社会性を伸ばして欲しいと思っている。大学の学生と外出する機会が増えた。	実施できず	実施できず
クリス	12歳まで学校に通ったが、その後2年間はホームスクールで学んだ。パートタイムの仕事で週3回行っている。 このプロジェクトは、友人から聞いて参加した。友だちを多く作りたくて参加した。自分の障害のことを知りたいと思っている。現在は人間関係クラスを受講している。これまで、自閉症入門、集団管理などの講義を受講した。	高校卒業後、TAFEに行き、その後大学に入学した。 クリスには友だちを紹介したり、映画や食事と一緒にいたりしている。	講義の前に何を行うか聞きに来るので、説明をしている。 他に、聴覚障害、ディスレキシアの学生が受講している。アスペルガー症候群や自閉症の人と面識があり、特に驚くことはなかった。
エイミー	実施できず	実施できず	美術クラス。小学校の教員をしていたこともあり、障害のある人を教えたこともある。授業スタイルをかえたことはない。助けすぎないことが重要で、対応は個々で異なる。

グラムに参加している人もいた。

このプログラムに直接かかわる大学教員以外の3人の教員からこの取り組みに対する見解や受講生を受け入れた理由、経緯を聞くことができた。2人の教員は、障害のある人の教育に携わったことのある教員であり、プログラムの趣旨に賛同していた。また、基本的には特別な配慮や手立てを実施しているわけではなく、メンターに支援をまかせていた。美

術クラスの教員からは、「ほかの生徒も普通に受け入れている」「教員を目指す学生にとってはいい経験ではないか」「最初は他の生徒の迷惑にならないか心配したが、逆にメリットがあることがわかった」などの意見もあった。

また保護者からの意見として、「これまでの経験から本人が自信を持ったようだ」「同じ年代の人と接することで社会性が向上した」などの意見もあっ

表3 参加者の1週間の過ごし方例

	レイチェル	デービッド
月	大学	大学
火	友人とSocial Activity	不明
水	午後にTody arts	不明
木	9:00-15:00 Tody arts	17:00-21:00 ショッピングセンターでの仕事
金	9:00-15:00 Tody arts	10:00-19:00 ショッピングセンターでの仕事
土	時々 Tody arts	17:00-19:30 ショッピングセンターでの仕事
日	休み	
備考	Tody artsとは施設が実施しているライフスタイルプログラムで演劇を実施	仕事の内容はショッピングセンターでのカートの整理

た。

⑥考察

本プログラムに相当する補助金の項目がないため、現在補助金を得ていない。また、大学から特別な補助等はないが、実習の一つに取り入れることで、学生が授業の一つとして選択することができるように工夫しており、このような取り組みが継続していると思われた。

現在は、1研究室の取り組みであり、マネージャーである大学教員の熱意に依存しているところが大きいと思われる。マネージャーへのインタビューでは、「このプログラムは職業や読み書き等のスキルを身につけることを目指すものでなく、地域で生活するための、社会性の向上とソーシャルネットワークを広げることを目指したものであり、他のプログラムにないオプションとして意味がある」ということが述べられた。実際、大学での過ごし方だけでなく、地域に戻ったときに、学生と出かける機会やパーティーを一緒に開く機会などにつながるケースもあり、取り組みとして意義のあることだと感じた。ただし、学生以外とのソーシャルネットワークの拡充にまで、つながっているケースは聞くことができなかった。他のプログラムと比べて、地域で生活することにどのくらい貢献することができているのか、比較するのは困難であったため、幅広い効果については検討することはできなかった。

5. まとめ

以上南オーストラリア州アデレード地区の知的障害のある人の生涯学習について概括した。ここで取り上げたプログラムは、地域のすべてのプログラムではないが、それぞれに特徴的がある。州の教育省が取り扱っているプログラムは、職業教育であり、特に知的障害のある人の場合、資格Iが得られるプログラムとレジャーもしくは生活スキルに関するプログラムが主である。資格Iが得られるプログラムは、読み書き、計算などの、社会で生活する際に必要となる基礎的な学習のスキルを取り扱うことが多かった。ここで扱っている読み書き、計算などのスキルは生活に利用するものを扱っており、いわゆる机上の学習を意味していない。しかしながら、データとしては得られなかったが、インタビューから知的障害のある人が受講生の場合、資格Iが取得できる割合があまり高くない印象を受けた。プログラムの実施の仕方、評価の仕方など検討する必要があるのかもしれない。

一方、大学で実施しているインクルーシブな教育機会の提供については、目的は読み書きスキル等の特定の知識やスキルの向上ではなく、社会的スキルの向上とソーシャルネットワークの拡充であった。直接的に、職業に結びつくスキルを学習するといったことを目的としているわけではないが、大学というリソースを利用して、同年代の学生との関わりを通して、お互いが理解し合う機会を提供しているといえる。他のプログラムとの比較から、このような

機会の提供が、どの程度の地域での生活に役立つのか、参加者の意識やメンターなどサポートする人の意識の変容を促すのかなど検討し、知的障害のある人に対するインクルーシブな生涯学習の提供の利点について明らかにする必要があると思われる。

文献

Cameden Community Center INC.(2003) Annual Report.

Department of Education and Children's Service (2004) Annual Report 2003.

Disability Standards for Education 2004
http://www.dest.gov.au/research/publications/disability_standards/default.htm

Government of South Australia(2002) The Guide : Adult Learning Opportunities in South Australia

Grantley, J. (2000) Towards inclusion in university of people with intellectual disabilities. International Special Education Congress 2000.

オーストラリア・クイーンズランド州における障害のある人の生涯学習

齊藤宇開 ・ 徳永 豊 ・ 小塩允護

(国立特殊教育総合研究所)

I. クイーンズランド州における生涯学習の概要

1. クイーンズランド州の教育制度

1) 初等・中等教育

クイーンズランド（以下QLDと記す。）州では、「1989年教育（一般制度）法：Education (General Provisions) Act 1989」によって、障害の有無に関わらず全ての児童生徒が妥当で適切な教育を受けられると規定されている。この法律によると、義務教育は6歳から15歳までの10年間であるが、全ての児童生徒が24学期間（2学期制で12年間）の州による教育を受けることができ、学校長の判断によりさらに4学期（2年間）受けることができ、例外的な事情があれば教育省の判断によりさらに2学期間受けられる。

QLD州では、他の州と同様に、州立学校が初等・中等教育の主たる担い手になっており、以下のプレスクール、初等学校、中等学校、特別学校（後述）に分かれている。

①プレスクール：4・5歳の幼児が正規の学校教育に円滑に移行するための準備を手助けする。プレスクールの教育は、州立プレスクール・センターまたは早期教育クラスで行われている。州立プレスクール・センターは通常、初等学校と同じ敷地内にあり、初等学校と連携して非義務教育プログラムを提供している。早期教育クラスは少人数のためにプレスクール・センターまでの規模には至らないもので、多くの初等学校に設置されている。

②初等学校：6歳から7年間の義務教育を実施し、共通ではあるが広範なカリキュラムを教師が地域や個人のニーズに合わせて提供している。児童は自分の現在及び将来のニーズに合ったスキルと知識を発達させ、他の文化と科学技術についての理解を深めている。主要学習領域：Key Learning Areasは、英語、理科、社会・環境、算数、保健体育、外国語（LOTE：Languages other than English）、科学技術、芸術の8領域である。初等学校では、同一の教師がすべての科目を教えるが、保健体育と外国語、芸術については専任の教師が教える。

③中等学校：義務教育段階の生徒に教育プログラムを3年間提供すると同時に、さらに義務ではない後期中等教育の機会を2年間提供している。生徒は広範囲の科目を受け、特定のカリキュラム領域での専門性を高め、情報を十分知った上で教育や職業の選択ができるようにされている。カリキュラムは、第8学年から10学年まではほぼ同じであるが、能力と関心に合わせてある程度の選択も可能である。英語、保健体育、数学、理科、社会、歴史、地理、言語、技術・芸術、家政、音楽、芸術が教科として提供される。第11、12学年の生徒は、QLD州後期中等学校学習指導要領作成委員会（QBSSSS：Queensland Board of Senior Secondary School Studies）が定めた59の科目と学校が提供する（委員会が認めた）科目の中から6科目を選択する。またこれらの生徒の多くは、学校での実習・訓練を利用でき、そこで訓練されながら賃金を得ることもできる。この段階の生徒は、TAFE（技術継続教育）施設や他の認可施設が提供する職業教育プログラムに向けた単位を得ることができる。

QLD州には、この他に遠隔教育を行う遠隔教育学校（Schools of distance education）、成人生徒を受け入れるSecondary College、プレスクールから第10学年または第12学年までの一貫教育を行うP-10/12 Schoolもある。

学年度は、1月下旬から12月中旬まで実質約41週である。この間、3月末のイースター休暇（2002年度の場合11日間）、6月下旬からの冬期休暇（同17日間）、9月下旬からの春期休暇（同16日間）があり、12月中旬の年度末には夏期休暇（同45日間）がある。このようにQLD州では、オーストラリアの他の州と異なって2学期制が採用されているが、実際には休暇により4つの期間に分かれている。

各学期末には、学校は全科目について、各児童の成績レポートを保護者に提示し、保護者は教師と面接して、子どもの進歩と教育上のニーズについて話し合ったり、何らかの問題解決に向けて援助を受けたりすることができる。第1から3学年の全ての児童は、「第2学年診断ネット」プロセスを通じて読み・書き・計算の領域でその能力がモニターされ

る。このプロセスと通常の教室内アセスメントにより、教師は読み書き能力と計算能力という重要な側面ですらなる援助を要する児童を見つけられるようになっている。こうしてさらなる援助を要する児童には、Reading Recovery, Support-a-Reader, Support-a-Writer, Support a Math Learner: Numberなどの指導プログラムが提供される。この他、第3、第5、第7学年で読み書き能力と計算能力を評価する全州テストも実施され、これらの能力に関する基準作成や支援対策に役立てられている。

中等教育段階では、第9学年及び第10学年に学んだ各科目の成績を示す「前期中等教育修了証書：Year 10 Certificate」を各学校が発行する。さらに、第12学年終了時には、「後期中等教育修了証書：Senior Certificate」、そして該当する場合には「高等教育入学資格証明書：Tertiary Entrance Statement」を含む「生徒教育プロフィール：Student Education Profile」が発行される。「後期中等教育修了証書」は各科目の結果の記録であり、該当する場合には、当該の職業教育・訓練の結果と「QLD州コア・スキル（QCS）」テストの結果も含まれている。QCSテストとは、QLD州の中等教育カリキュラムに基づく全州テストであり、第12学年の生徒であれば全員が受けられるが、「高等教育入学資格証明書」を望む生徒は、大学入学に必要な「総合順位（OP）：Overall Position」と「領域別順位（FPs）：Field Positions」の資格証明を得るためにこのテストを受けなければならない。「総合順位」は、QBSSSSが定めた科目の総合成績に基づく順位を示している。また、「領域別順位」は、総合順位を得ている場合に計算されるもので、総合成績に基づく順位を、長論文表現能力：extended written expression, 小論文コミュニケーション能力：short written communication, 基礎的計算能力：basic numeracy, 複雑な問題解決能力：complex problem solving, 応用能力：practical performanceの最大5領域までに分けて示している。

2) 学習困難・障害のある児童生徒の教育

学習困難・障害のある児童生徒については「1989年教育（一般制度）法」の適用を受けると同時に、QLD州の「1992年障害サービス法：Disability Service Act 1992」と「1991年反差別法：Anti-Discrimination Act 1991」、連邦政府の「1986年障害サービス法：Disability Service Act 1986」と「1992年障害差別

法：Disability Discrimination Act 1992」によって、学習困難・障害のある人たちの権利が保障され、労働や教育などの分野で障害に基づく差別が禁止されている。これらの関係法律の下で、QLD州教育省は、障害のある児童生徒がプレスクールや初等学校、中等学校、特別学校、早期特殊教育プログラムなどさまざまな場面にアクセスでき、参加し、質の高い教育的成果をあげるように助成している。

ここでいう障害とは、以下を指している：

- ・自閉性スペクトラム障害：Autistic Spectrum Disorder
- ・聴覚障害：Hearing Impairment
- ・知的障害：Intellectual Impairment
- ・肢体不自由：Physical Impairment
- ・言語障害：Speech-Language Impairment
- ・視覚障害：Vision Impairment
- ・以上の重複障害：Multiple Impairment

これらの障害のある児童生徒は、全体の約3%を占めており、「低出現率障害：low incidence disabilitiesのある生徒」と呼ばれる。これらの児童生徒とは別に、学習障害や軽度知的障害など「学習困難：Learning Difficultiesのある児童生徒」は全体の約18%を占めると言われており、通常の教育の中で対応されている。

上述の学習困難・障害がある場合、QLD教育省が1998年に定めた確定手続き：Ascertainment Proceduresを通じて障害に起因する教育支援ニーズが決められる。そのプロセスを図1に示す。支援ニーズは6レベルに分かれており、たとえばレベル1の支援は、初期のデータ収集を行うことと必要に応じて一時的サポートを行うことである。以下、レベル2から6までは、専門家による教育支援の程度により分けられている。レベル4から6の場合には、個別教育計画の作成と実施が法的に義務づけられている。個別教育計画は、生徒（可能な場合）と保護者、教師、他のスタッフを含むチームが協議して作成するものであり、次の6カ月間の学習成果として合意されたことと、各サービス提供者の責任を文書で明示している。障害のある児童生徒の教育の場は、初等学校（プレスクールを含む）と中等学校の通常の学級、初等・中等学校にある特殊学級や特殊教育ユニット（特殊学級より規模の大きいもの、特別学校が主である。特別学校は、知的障害等のある児童生徒の多様な教育ニーズに応えるために、高度に専門化された個別プログラムを提供しており、教師の他に作業療法士、理学療法士、看護師など

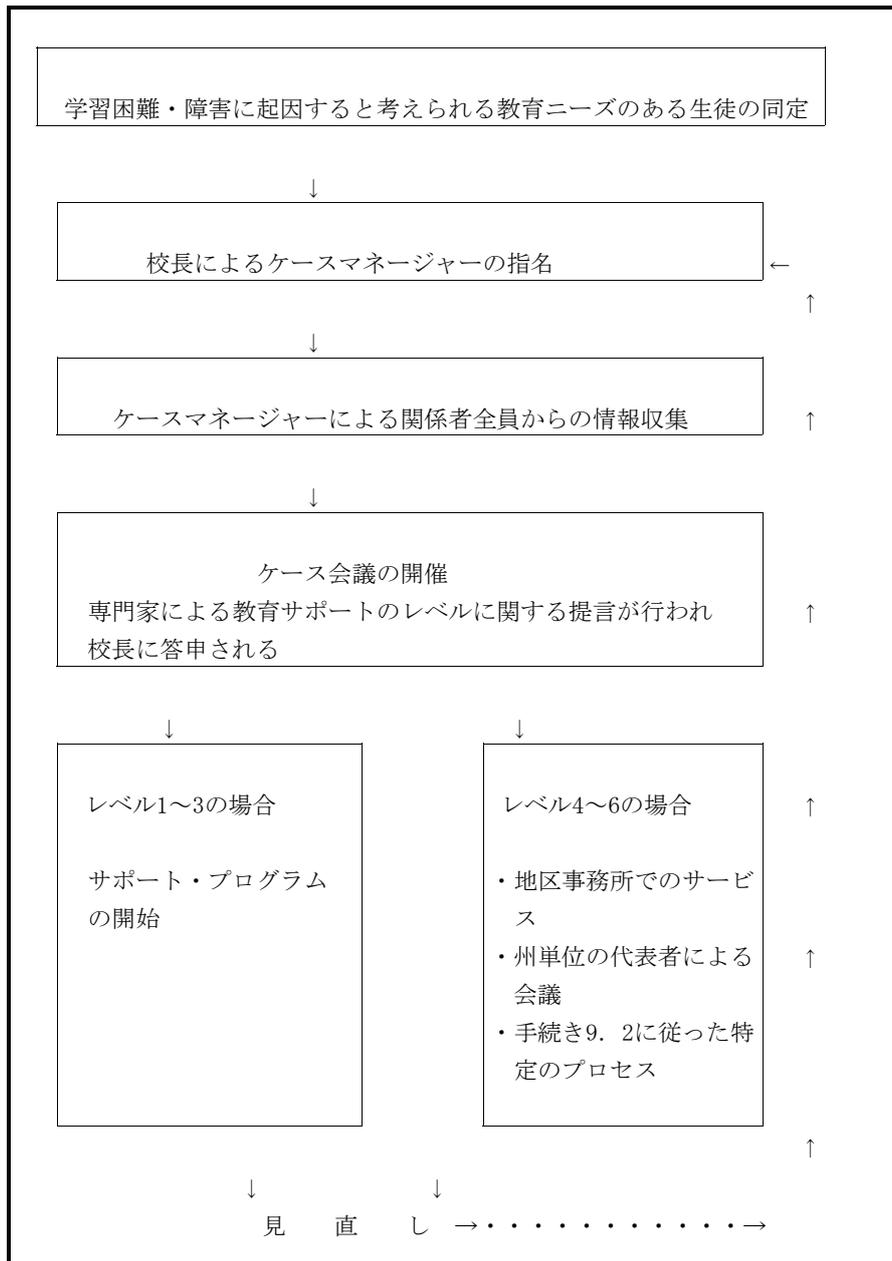


図1 確定手続きのプロセス

様々なスタッフを採用している。就学前の場合には、3歳までは家庭における訪問教育、3歳から6歳までは特殊教育発達ユニット・センターでの教育が主である。

QLD州教育省はインクルーシブ教育を推進し、学校が全ての児童生徒と社会のニーズに応えるカリキュラムを提供するという「インクルーシブ・カリキュラム原理」を採用しており、確定手続きで支援ニーズがレベル4～6とされた児童生徒の70%以上が通常の学校で教育されている。例えば、1997年の確定手続きのデータによると、確定手続きを受けた児童生徒の50%以上を占める知的障害の場合、通常

の学級が36%、特殊学級が5%、特殊教育ユニットが23%、特殊学校が30%であり、初等・中等学校で教育を受ける児童生徒が約3分の2を占めている。

2. クイーンズランド州の生涯学習施策

QLD州の生涯学習は、連邦政府が1995年に段階的に導入し、2000年に完全実施された「オーストラリア資格制度（AQF：Australian Qualifications Framework）」に基づいて行われている。これは、初等・中等教育の担当機関、職業教育・訓練の担当機関、高等教育の担当機関が発行していた修了証書や資格を統一した制度であり、教育・訓練に関わる

表1 教育機関による資格

学校教育機関	職業教育・訓練機関	高等教育機関
		<ul style="list-style-type: none"> ・博士号 ・修士号 ・大学院ディプロマ ・大学院資格 ・学士号 ・上級ディプロマ ・ディプロマ
<ul style="list-style-type: none"> ・後期中等教育修了証書 	<ul style="list-style-type: none"> ・上級ディプロマ ・ディプロマ ・資格Ⅳ ・資格Ⅲ ・資格Ⅱ ・資格Ⅰ 	

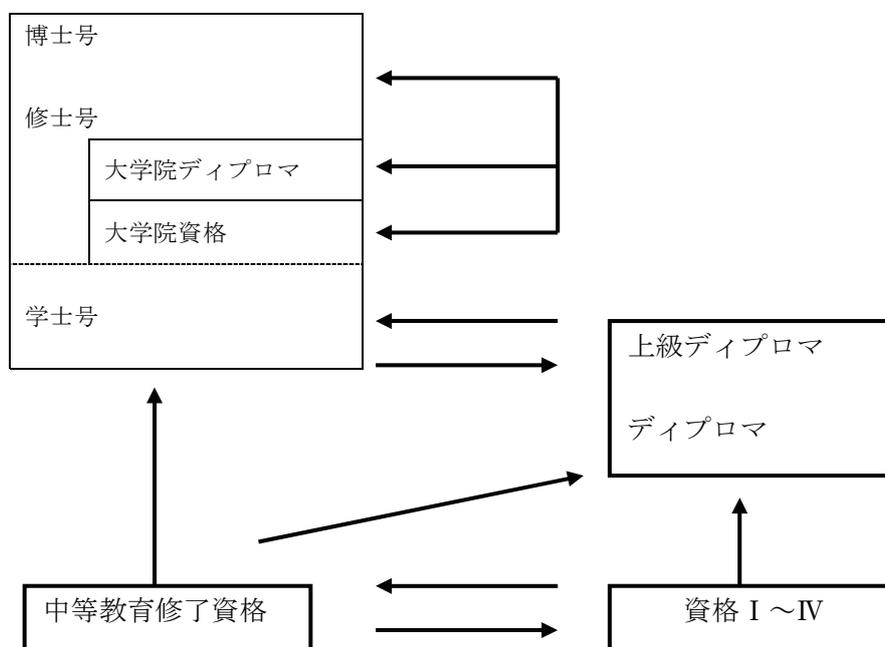


図2 オーストラリア資格制度における学習進路

全ての部局がサービスと資格授与を連携させて、全ての人の生涯学習を推進するねらいがある。AQFには12の資格があり、発行する機関別に示すと表1のとおりである。

学校教育機関でも職業教育・訓練が多く行われるようになってきており、これらは該当する職業資格の資格Ⅰ-Ⅳとして、また後期中等教育修了資格に向けての履修単位として認められる。また、資格Ⅰ-Ⅳは高等教育部門でも発行される場合があり、職業教育・訓練から「大学院資格」や「大学院ディプロマ」への進路もある。このように生涯学習に向け

での進路が複線化されており、図2のように図式化できる

障害のある人の生涯学習については、従来、職業教育・訓練の担当機関である州立の技術継続教育（TAFE：Technical and Further Education）施設や公認民間施設が行っていて、AQFの導入によって、さらにそれらの施設の果たす役割が大きくなった。QLD州には中等教育以降の教育を担う16のTAFE施設があり、800以上のコース（自動車製造修理、建築、コミュニティ・サービス、ファッション、接客、一次産業、科学技術、スポーツ、芸

術など)があり、毎年22万人以上の受講者がある。しかし、前述のように、職業スキルと資格を得る機会を中等学校が提供するようになっており、職業科目や就業体験、「学校ベースの実習・訓練 (School-based Apprenticeship or Traineeship)」など多くの機会がある。また、多くの特別学校は職業準備訓練 (Work Readiness) で資格 I を取れる機会を提供している。この資格 I は、手厚いスーパービジョンを受けながら実用的な職業スキルを習得するもので、AQFによると資格 I によってコンピュータ・サービスやドライクリーニング工場などの従業員、花屋の店員や馬小屋など家畜の世話などの職が得られると例示されている。

さらに、QLD州では、「スマートな州、QLD」をスローガンとして、義務教育終了後も2年間の教育・訓練への参加を義務づけ、全ての青年が「後期中等教育修了資格」か「資格Ⅲの職業資格」を得るようにする教育・訓練改革を、2006年を目途に進めている。知的障害など発達障害のある生徒にとって目標が高すぎるようにも思われるが、義務教育終了後に就職したとしても、再度中等学校やTAFE施設に戻って教育・訓練を継続することが奨励されており、生涯学習の機会を保障するという点で非常に大きな意味をもつ改革であろう。

II. 学校や大学等への訪問調査から

1. 中等学校における障害学生支援の取組<ミッチェルトン州立中等学校>

1) はじめに

オーストラリアQLD州における、中等教育は、第8学年から12学年までの5年間である。ミッチェルトン州立中等学校の在籍生徒数は、5学年合わせて578名である。ブリスベン市街から北西11kmに位置し、1956年に創設された。

当日は11, 12学年を担当しているMs. Kerry Glowneyさんと、8, 9, 10学年を担当しているMs.SueさんがQLD州における学校教育制度に関すること及び中等教育終了後の障害のある人たちの支援に関する制度について説明をした。その後、学校内を見学し、実際にLearning Supportを行っている場面を観察した。

2) 生涯学習に関して (Lifelong Learning)

QLD州では、教育委員会の委託で移行支援事務官 (Transition Officer) と呼ばれる個別移行計画 (Individual Transition Plan) を立案する専門家を配置している。障害のある人を専門する移行支援事務官 (Transition Officer) はQLD州全体で18人であり、大学卒業後の人を主に担当しているのはそのうち12人である。まだまだ人数が少なく、一人につき最高で200人を対象としているケースもある。主な仕事は、個々人の状況の把握と、以下のような支援のためのプログラムの橋渡しをする役割である。

また、Supported Employmentを提供する機関として、パッキングなどの作業を中心に行っている「Red Cross」や、ライフスキルと職業の訓練を行っている「Spectrum」などの団体があり、州都のブリスベンでは特に充実している。

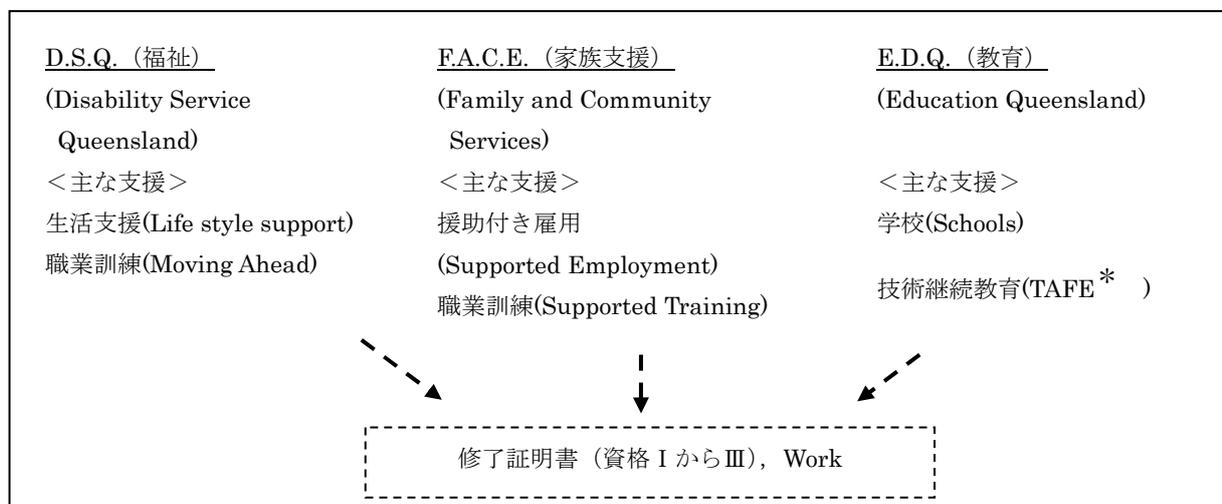


図3 QLD州におけるdisabilityへの3つのサポートグループ

*TAFE：技術継続教育(Technical and Further Education)

3) ミッチェルトン州立中等学校における

Learning Support

オーストラリア全体でインクルージョンの取組が進んでいるが、QLD州の教育ガイドラインでも、全ての生徒に対してインクルーシブなカリキュラム (inclusive curriculum) を用意することが示されている。ミッチェルトン州立中等学校においては、現在36名の知的障害や言語障害、自閉症の障害のある生徒へのたちに対しての取組がなされている。各学年6から8名在籍しているが、かなり重度の知的障害のある生徒から、物理や化学などの授業も可能ですでに資格 (職業) I (certificate I) を取得した生徒もいる。個に応じたカリキュラムを実施することを重視しているため、能力別のグループで活動することもあるが、学校全体で交流やグループの活動が多く用意されている。また、スタッフの入れ替わりも多いことなどがインクルーシブなカリキュラム (inclusive curriculum) の現れである。

我々は、実際に、自閉症のある生徒で構成された小集団による読み書きの授業と、進学コースで進学に挑戦している10年生のうち2人の生徒の授業を見学した。ミッチェルトン州立中等学校では10学年修了時に、希望により進学コースと、就職コースの2つのコースを選択することができる。進学コースの授業は化学の授業で、内容も高いレベルのものであったが、2人の生徒にはそれぞれサポートの教師が隣に座ってついており、板書を分かりやすく手元のノートに筆記したり、質問に答えたりするなどのサポートをしていた。

4) 学校全体の取組

ミッチェルトン州立中等学校で行われていたインクルーシブ・カリキュラム (inclusive curriculum) は、多数の教師が授業を担当することで障害の理解や授業の充実が図られていた。案内をしてくれた Ms. Kerry も「引継がとても良い学校」であることを強調していたが、個々の能力に応じたプログラムを用意しながらも、インクルーシブなカリキュラムを実行するには、このような学校全体としての取組が不可欠であろう。

2. 養護学校における障害学生支援の取組<アスプレイ養護学校>

1) はじめに

知的障害と肢体不自由のある13歳 (8年生) から

18歳までの生徒を対象にした中等特別学校 (senior special school) で、学校の特色としてリサイクル (廃品活用) と園芸 (主に苗づくり) を挙げているユニークな学校でもある。

学校長の Dr. John Enchelmaier 氏によれば、QLD州では約100の特別学校 (special school) が設置されたが、中・軽度の生徒は通常の学校に設置されたユニットに行くことが多くなり、現在では特別学校の数は47になっている。そのためアスプレイ養護学校に在籍する生徒の多くは、15年前なら私設の慈善団体にいたような子供たちであり、特に自閉症のある生徒が増えていると指摘した。全生徒の約三分の一が自閉症であり、その指導は困難で、新たな指導方法の確立を急いでいるということである。QLD州では、Sunny Bank 養護学校と Annery 養護学校という特別学校が自閉症のスペシャリストを配置して自閉症の指導に取り組んでいるということである。

アスプレイ養護学校におけるカリキュラムは、生徒一人一人のニーズに応じた通常の個別教育計画 (Individual Education Plan) に基づく指導に加えて、家族とのミーティング (Future Direction meetings) によって計画される。このミーティングは、少なくとも6カ月毎に行われ、何か問題が生じた時には、希望すればすぐに実現することができるようになっている。学校長の Dr. John 氏によれば、QLD州で示されているカリキュラムに、特別な援助 (special help) を加えたモデル (下図) に取り組んでおり、違う教育課程 (different curriculum) から違う必要性 (different need) に基づく教育が行われることを目指している。

また、QLD州では、ごく緩やかな大網的内容ではあるが8つの主要学習領域 (key learning area) (前述) が示されているが、日本と同じように合わせた指導や、総合的な学習のような取組がなされており、評価の仕方も、「～ができない」ではなく「～ができた」というような、良さを生かす評価に移行している。

2) 就職のための取組

アスプレイ養護学校では、12歳で入学した段階で卒業後のための移行プログラム (Individual Future Direction Plans) をスタートさせている。そのプログラムのために以下の6つの領域に焦点を当てて取り組んでいる。

<進学コース>	<就職コース>
<内容>物理, 英語など	<内容>職業, ホスピタリティーなど
<目的>主に大学への進学	<目的>就職, TAFE への進学, 援助付き雇用

図4 10学年修了時に希望で選択される2つのコース

- ・学力の面 (Academic Areas)
- ・科学技術とコミュニケーション (Technology and Communication)
- ・地域社会, 市民活動と環境 (Community, Citizenship and the Environment)
- ・個人の発達とマネジメント (Personal Development and Management)
- ・レクリエーションとレジャー (Recreation and Leisure)
- ・次の学校への移行 (Transition to Post School)

また, この6つの領域は, 関係性をもって, バランスよく取り組まれることが必要である。

職業プログラムとコースは, 以下のようなものが用意されている。

- ・資格 (職業) I (certificate I) のためのホスピタリティー (キッチンでの仕事)

15歳以上でキッチンで安全に活動できるものを対象とする。主にホスピタリティーでの技術を得ることを目的とし, アスプレイ養護学校では, 「コーヒーショップ」と「サンドイッチ作り」の2つのコースが用意されている。

- ・資格 I (certificate.1) のための労働準備

資格 I の取得に必要な中等学校で必要だと定められていることを行う。また, 特別な支援を必要とし, 読み書き計算が不得意なグループを対象にしている。

就職, TAFEへの進学, 援助付き雇用を目的とする職業教育<就職コース>のハンドブックなどが提供され, 職場体験やコンピュータ学習などのカリキュラムが用意されている。

- ・職業体験

地域の中の構造化された職場での学習を行う。生徒は学校のスタッフに移動と支援を受けることができる。

- ・手細工 (Manual Arts)

レクリエーションとして, また, 余暇のスキルや創造性などの発達をねらっている。

- ・地域社会に基づいた教育

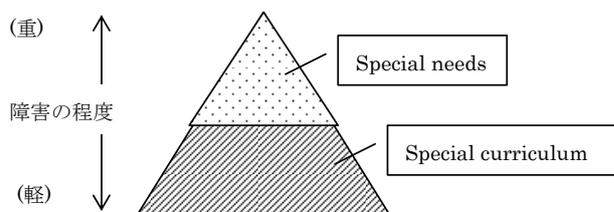


図5 特別な援助 (special help) を加えたモデル

生徒たちが「地域に生きている」という実感をもって教育プログラムが行われていくように, 教師たちの支援を受けながら「現実の世界」を体験していく。

3) 地域のリサイクルセンター (the Kingfisher Recycling center at this site)

アスプレイ養護学校が担う卒業後のサポートの場として, キングフィッシャー・リサイクルセンターがある。1983年に始められた事業で, 全ての卒業生や生徒が参加することができる。また, 有償の仕事を得たり, 地域社会で暮らすための生活技術を得たりするプログラムが準備されている。アスプレイ養護学校の生徒にとっては, 卒業生やその他の生徒と作業を行うことによって, 重要な技術の取得や, いつもと違う人との作業, 分担された分をやり遂げるなどの発達が期待できる。仕事内容はガラス瓶の再利用と植物の苗作りであり, 周囲の環境の在り方に関して学ぶことができる内容である。

われわれが見学した日には, 在籍生徒に加えて2名の20歳を過ぎた男性が参加していた。二人とも, 親元で生活し, 次の就職先が見つかるまでリサイクルセンターに通っているという説明だった。一人は積極的に周囲の生徒に言葉を掛けて進行具合を確かめたり, アドバイスをしたりしていた。もう一人は黙々と作業をして, 在籍生徒の見本となるような働きぶりだった。担当の先生は, 「彼らのような手本がいることで在籍する生徒たちの刺激になっていることに加えて, 今は働く場のない二人にとって, リサイクルセンターは貴重な存在となっている」と言っていた。QLD州でも一年未満における離職が少なくないが, その際, リフレッシュの場になったり, 再挑戦するための技術を学び直す場であったり, 再挑戦するための技術を学び直す場であったり, 再挑戦するための機能を学校が提供していると言えるだろう。

なお, 植物の苗作りでは, TAFEに在籍する生徒が実習生として2人の在籍生徒の支援を行うなど, キングフィッシャー・リサイクルセンターは, 実

習先としても利用されていた。

4) まとめとして

キングフィッシャー・リサイクリグセンターは、日本の高等養護学校の作業学習と同じようなプログラムで運営されていたが、近くに住む障害のある成人が一員として参加していた。作業場の雰囲気は、学校の中にある地域授産施設のように、日本の学校のような区分けがないためにとても実際の指導が行われているように感じた。リサイクルの材料となるガラス瓶の回収を24時間受け付けていたり、定年を迎えた地域住民にボランティアとして参加を募ったりするなど、生涯学習の場としての役割も積極的に果たそうとしている。日本では、定年を迎えた方が地域のボランティアとして学校を支援してくれる事例はあるが、学校教育期間を過ぎた障害のある方がいわゆる作業学習に定期的に参加して、在籍生徒にとってメリットのある存在となっている事例として、大変参考になった。

3. クイーンズランド大学における障害学生支援の取組

1) はじめにークイーンズランド (QLD) 大学の概要ー

オーストラリアには、現在39の大学がある。その中で、QLD大学は、1909年に創設された。大学としては、シドニー大学、メルボルン大学、アデレード大学、タスマニア大学の次に創設された伝統ある大学である。国としては5番目であり、州としては最初に設立された大学である。創設当初は、芸術、科学、工学の3学部、延べ83名でスタートした。2001年現在では、7学部、延べ31,000名が学んでおり、オーストラリアの主要な大学の一つである。学内には、332の研究領域があり、学部106、大学院に256の研究コースがある。

大学のキャンパスは、ブリスベーンの中心部から7キロ離れたところにあるSt Luciaキャンパスを中心に、ブリスベーンから西に80キロ離れたところにあるGatton キャンパス、及びIpswich キャンパスからなる。1999年1月からSt Lucia及びIpswich キャンパスに学生支援センター (Student Support Centre) が設立された。

St Luciaキャンパスの学生支援センターを訪問し、そこでの障害学生支援について、学生支援センター長のDr. Maureen Burke さんと障害アドバイ

ザーの Ms. Laura Duggan さんと協議を行った。

2) 学生支援センターについて (Student Support Centre)

大学において、どのように学習するのか、どのように生活するのか等、大学生活で生じた疑問に応えつつ、学生を支援し、助言するために、学生支援センターは設立された。その目的は、学生がよりよく生活 (well-being) し、学習の成果を高め、就職や人生の目的を確かなものとすることである。そのため、大学の他のサービスと連携し、提供しているサービスの評価と学生のニーズに応じたサービスの改善が求められている。

このセンターが提供しているサービスを、表2に示した。「障害支援」を含めて、多様なサービスを提供している。「障害支援」に関係が大きい「個人的カウンセリング」「学習支援」等が同じセンターのサービスとして提供されていて、お互いの連携が図りやすい組織となっている。

このセンターの障害支援には、グループプログラム (ワークショップやセミナーを含む) として、①大学スタッフの研修、②障害学生の支援グループの活動支援があり、また取組んでいる開発事業に、学生アクセス計画 (Student Access Plan(Disability)) の推進があげられている。

表3に、学生支援センターのサービスを活用している学生 (クライアント) 数とインタビュー数について示した (他のキャンパスも含む大学全体の数値)。学生支援サービスを活用している総数が、約7,800人であり、大学の在籍学生数が31,000人なので、4分の1の学生が活用している。

また、障害サービスを受けているが学生数は、708名であり、全体の2%となっている。障害のある学生は、在籍学生の4%と推定されるということなので、障害学生の半数がサービスを受けている。

表2. 学生支援センターのサービス

1. 就職カウンセリング (Careers counselling)
2. キャリアアッププログラムと情報センター (Career Development Program and Career Resources)
3. 障害支援 (Disability Support)
4. 学費補助 (Financial Assistance)
5. 国際学生支援 (International Student Support)
6. 学習支援 (Learning Assistance)
7. 個人カウンセリング (Personal Counselling)

表3. クライアント数とインタビューの数 (2001)

プログラム	クライアント (人)	インタビュー (回)
住居紹介	250	357
就職カウンセリング	2506	3900
障害	708	2081
学費補助	856	1402
国際学生	566	1234
学習支援	1194	3575
個人カウンセリング	1696	3804

表4. 障害サービスを活用した障害学生の内訳 (2001)

障害カテゴリー	クライアント数	インタビュー数
病気	473	1562
全体的 (ガン等を含む)	(168)	
神経学的	(80)	
筋骨格的	(112)	
精神的心理的	(229)	
聴覚障害	28	105
動障害	102	266
視覚障害	52	323
学習障害 (困難)	108	454
その他	59	63
総計	708	

さらに、障害サービスを活用している学生の障害の特性ごとのデータを表4に示した。障害特性として、大きく分けると、①病気、②聴覚障害、③移動障害、④視覚障害、⑤学習障害(困難)、⑥その他というカテゴリーであった。①病気は、さらに a.全体的(ガン等を含む)、b.神経学的、c.筋骨格的、d.精神的心理的という分類であった。病気を除くと、移動障害、学習障害の学生が100名を越えていた。

3) 大学としての障害学生支援の取組の経緯

QLD大学が障害学生の支援に取り組んできた歴史は、オーストラリアの大学の中でも古く、1983年に「肢体不自由学生支援委員会」が設立された。1986年「障害学生アクセス委員会」が活動し始め、1986年に大学に、障害アドバイザー(Disability Adviser)が置かれた。この年の障害アドバイザーは契約職員であったが、翌年に大学の正式職員と

なった。1990年に「障害のある学生のための大学副総長委員会」、1993年に「障害学生助言のための大学副総長委員会」、1996年に「障害フォーラム」が設けられた。

これらの取組みが展開してきた背景には、連邦政府や州が規定した法律の影響が大きい。

QLD州は、1991年に「クイーンズランド反差別法(Queensland Anti-Discrimination Act (ADA))」を制定し、翌年の1992年には、連邦政府が「連邦政府障害者差別法(Commonwealth Disability Discreimination Act (DDA))」を制定し、障害がある学生の学習の機会を保障する根拠を示してきた。

近年は、大学として1999年10月に、「障害学生行動計画(Disability Action Plan)」を策定し、さらに2001年8月に、この計画を改訂し、障害学生の支援の充実に努めている。

なお、障害アドバイザーの人数については、St Luciaキャンパスで2.8人、他のキャンパスで0.2人から0人ということであった。この障害アドバイザーは、1987年当時は、心理療法や理学・作業療法等のセラピーの資格があり、大学院レベルのカウンセリングを修得した人であった。近年それに加えて、ソーシャルワークの資格を求めることが増加してきたとのことであった。担当者が専門的な知識と技術をもつスタッフであることは重要な点と考えられた。

4) センター長 モーリン(Dr. Maureen Burke)さんとの面談から

大学としては、障害学生行動計画(Disability Action Plan)に基づいて、そのサービスを提供している。一人一人の学生について、障害アドバイザーを中心として、学生アクセス計画(Student Access plan)を作成し、その学生の支援ニーズと支援内容を明確にしている。支援内容について、担当の教授スタッフと協議し、そのサービスが提供可能か否かを決定する。教授スタッフにとってサービスの提供が不可能な場合は、そのサービスを誰が、どう提供するかについて、その学部長と協議し、可能な対応を取ることになっている。これらのサービスについては、学生からの要請に応じて、準備され提供される。学生自身が自ら希望して、自分のニーズと支援内容を明確にすることが大切となる。

QLD大学に、軽度発達障害の人が在籍しているか否かという点については、学部在籍しているこ

とはないであろうということだった。その可能性は、資格取得（サーティフェイト、ディプロマ）の1年コースにおいてはあるかもしれないということだった。基本的には、学力の低い学生はいないということであった。

大学の入学手続は、高校段階でどのような評価スコアを取るかで決定される仕組みである。この評価スコアは、OP（overall position）スコアといわれるもので、水準が1から25までである。スコア1が評価が高く、医学部に進学する場合は、これに近いスコアが必要になる。QLD大学が求めるスコアは、スコア13程度であり、スコア14程度では入学が困難な場合がある。学部によって、この求められるスコアには違いがある。

ある程度学力があるけれども、読み書きが困難な学生の支援について、このOPスコアを評価する場合の評価手続の修正（accomodation）や大学において授業を受ける場合の対応について尋ねた。高校においても、大学においても、読み書きが困難な学生には、その学生が得意とする情報処理（聴覚か視覚）や表現手段（書字か、口頭か）を選択してもらい実施している。また、後遺症として脳障害で記憶力に障害がある場合など、障害の根拠が明確な場合には、試験においても辞書や書籍の持ち込みを許可する場合がある。これらの学生の受け入れは、どの学部でも可能かという質問には、学部やコースによって違いがある。医学、薬学等はその対応が少ない。なぜなら、必要な能力が多様であり、間違いが生じた場合の影響を考えると、相手のある職種の場合は難しいということであった。

5) 障害アドバイザー ローラ(Ms. Laura Duggan) さんとの面談から

障害学生支援については、機会均等委員会の中に、教育に関する部門があり、そこが評価を行っている。大学の予算で、多様な学生を支援していて、その中で障害に対応する予算は限りがある。

①学生自身の障害理解

特に、読み書きが困難な学生については、その理解がない状況では、「学生が怠けている、間抜け、馬鹿である」という見方が強かったが、近年、障害があるとしてサービスを受ける学生が増加してきている。

この背景には、このような障害がある学生が増加してきているという理由だけでなく、隠れていた学生

が、みずから手を挙げるようになってきたことが大きい。つまり、以前からそのような学生が在籍していたにもかかわらず、本人も含めて周囲の理解がないために、学生本人がそのサービスを要請しなかった。しかしながら、最近では、学生本人が、サービスの必要性を認識し、要請するように変化してきたという点があげられる。

本人からの直接の要請以外には、「文字がひどい」「勉強できない」ということで、担当教官が学生に相談をすすめ、学生が学生センターの「個人カウンセリング」を受け、そこから障害サービスに紹介される事例がある。

また、学生が入学段階で、障害等があるか否かの自己申告によるチェックもある。そこに障害があるとしてチェックされた学生には、状況のフォローを実施している。

つまり、学生に障害があるか否かについては、①入学時の障害等のチェック（自己申告）、②自ら支援サービスの申請、③教授スタッフからの紹介、を契機に特定されることが多い。

しかしながら、読み書きの困難の場合に、正式な診断が他の障害の場合と異なる。視覚障害、肢体不自由等は、医学的診断であり、これは無料で大学関係機関の病院で、診断書が提供される。一方読み書きの困難については、医学的対応でなく、心理学的評価とその診断が必要になる。臨床心理専門家の心理検査と診断書が必要である。障害サービスでも実施可能であるが、その時間的な余裕がなく、周囲の臨床心理専門家を紹介している。そうすると、心理検査評価のために600ドル（40,000円）程度の経費がかかる。この診断書があって、初めて障害サービスの支援が受けられるようになる。この経費の負担は、学生にとっては大きい。このように読み書きの困難さは、医学的診断でなく、教育学的な診断とされている。

②大学スタッフの障害理解

読み書きの困難さも含めて、大学スタッフが障害学生をどのように理解しているかについて質問した。理解を促す取組としては、年度が始り、学生が入学する際に、教授スタッフと事務官に、障害サービスについてオリエンテーションを実施している。実際の出席率は悪い。出席もノルマでなく、自主的なものであり、業務評価が厳しい状況では、多くの困難さがある。大学としては人員削減の傾向であり、4%の学生のことに時間を割くことは、優先順

位の高いことではない。関係スタッフが積極的に参加することは少ないが、地道にやっている。担当した学生が何らかの障害を有する場合に、どう対応するすればいいかの助言を求めに教授スタッフがやってくる。その他に、情報提供やセミナーも開催しているが、集まりは良くない。

読み書き困難な生徒は、大学まで進むことができること自体珍しいと考える。通常は、その前の段階でドロップアウトしていることが多い。研究の領域としても、早期発見早期療育が中心であり、大学での支援に関する研究は少ない。ドロップアウトのことを考えれば、早い段階での診断と支援、支援の充実とよりよい移行が重要となる。州としては、早期からの診断システムについて着手し始めたところである。

6) まとめとして

QLD大学の学生支援センターを訪問し、そこにおける障害学生支援について協議した。特徴的な点をまとめると、①学生支援センターの多くの機能の一つに障害支援がある、②大学の行動計画とともにその計画の背景となる法律がある、③障害アドバイザーという専門担当官がいる、④軽度の知的障害の学生はいない、⑤学力がありながら、読み書きの困難な学生への支援がある、⑥スタッフの理解を含む大学全体の理解推進が課題である。

なお、この大学はいわゆる学力の高い学生が学ぶ大学であり、そのため軽度知的障害のある学生への支援については、その情報が得られなかった。今後は、より入学が容易な大学を訪問し、その中の障害の認定、支援の内容、周囲の理解について、検討していきたい。

4. 大学及び特殊教育研究センターにおける障害者支援の取組

QLD大学教育学部フレッド&エレノア・ショネール特殊教育研究センター

1) はじめに

フレッド&エレノア・ショネール特殊教育研究センターは、QLD大学セントルシア・キャンパスの教育学部に設置されている。1951年の設立以来、特殊教育と障害についての研究と実践、障害のある児童生徒とその家族への支援サービスを行ってきた。1977年には、「ダウン症候群研究プロジェクト」を

開始し、現在では学校教育終了後のダウン症青年の読み書きスキル指導プログラムである「ラッチオン・プログラム」の開発研究をメインテーマとしている。現在、センター長のクリスタ・ヴァン・クラエノード博士：Dr Crista E. van Kraayenoordをはじめ、9名のスタッフで構成されている。

2) ラッチオン・プログラムの概要

ラッチオン：The LATCH-ONとは、Literacy and Technology Courses: Hands Onの頭文字をとったプログラムの名称であり、ダウン症のある青年たちの読み書きスキルを発達させようとするために考案された革新的ポスト・スクール・プログラムである。このプログラムは、ダウン症の人たちが青年期でも認知的発達を続けていることを明らかにした「ダウン症候群研究プロジェクト」のデータに基づいて開発され、1998年から実践的研究を行っている。

ラッチオン・プログラムは「読み書き能力：literacy」に焦点を当てており、「読み書き能力とは、読む、書く、話す、聞く、批判的に考えることが統合されたものである。読み書き能力には、話し手や書き手、読み手がいろいろな社会状況にふさわしい言語を使えるようにする文化的知識が含まれる」というオーストラリア連邦政府の読み書き能力の定義に基づいている。このように広く認められた定義を採用することは、障害のある青年たちが一般の社会文化的モデルに沿った読み書き能力を発達させる権利をもつことのアピールにつながる。

ラッチオン・プログラムの目的は以下の6つである：

- ・大学の学習環境で読み書き能力の発達を続けられる機会を提供すること。
- ・読み書き能力を高めるためにコンピュータ・科学技術を活用すること。
- ・読み書き能力の発達というポジティブな成果を通じて自己概念と生活機会を高めること。
- ・青年たちの将来の質の高い生活において読み書き能力の発達が望ましい側面になるという考え方を支持すること。
- ・ダウン症の人たちの読み書き能力の発達について理解を深め、その発達のための効果的方略を研究し、これらの知識をプログラム作りに適用すること。
- ・読み書き（ニュースレター）と科学技術（Eメール）を通じてコミュニティにいる他の人たちとのネットワーク（友達）を育むこと。

プログラムの指導者は、管理指導者（executive director）1名と計画指導者（program director）1名、読み書き能力の評価やプログラムの計画等を調整する研究者1名、指導アシスタント2名、プログラムのさまざまな段階でチューターとして働く大学院生である。

また、プログラムの対象は18歳から22歳までのダウン症のある青年たちである。青年たちは、週2日、9:30から15:30までプログラムに参加する。プログラムへの参加は有料であるが、参加者は障害のある人に提供される2年間のポスト・スクール・プログラムである「Moving Ahead Program」の助成を受けられる。この助成から来る期間の制約のため、ラッチオン・プログラムも2年間の限定がある。参加者は、読み書き能力の検査や行動観察、面接を通じて事前に包括的評価を受け、その評価結果を基にプログラムに参加し、プログラム終了後に進歩の程度が評価される。また、ラッチオン・プログラムは研究プロジェクトでもあるため、プログラム自体の評価も行われる。それらの評価には、単一事例実験法による定性的及び定量的な事前・事後テスト、直接の観察及びビデオ観察による参加者の進歩のモニタリング、ポートフォリオによる達成度評価、保護者による評価、参加者による自己評価、外部評価者によるプログラムの有効性評価が含まれる。

ラッチオン・プログラムは、①小集団指導と個人指導が中心、②読み書きソフトやインターネットなどコンピュータ・科学技術の活用、③従来の読み書き指導アプローチとコンピュータ・ベースの学習との併用、④家庭で利用できる維持／拡大プログラムの開発、⑤参加者自身が作るニュースレターを通じて、現在及び過去の参加者がお互いにつながりをもつ、⑥カフェテリア、体育館、図書館、ミュージアムなど年齢にふさわしい大学構内施設の利用、などの特徴をもっている。

指導方法としては、①指導者が活動をモデル提示して分かりやすく教える、②書字と視覚的言語、音声言語を階層化する、③読むこと、書くこと、考えることを指導者がガイドしながら特定のトピックについて話し合う、④短い活動を多く繰り返す、⑤読み物を参加者が共同で作る、⑥努力や行為のポジティブな側面を強調する、⑦さまざまな活動を通じて読み書きの学習を楽しくする、などの特徴をもっている。

3) 実際の学習場面の概要

センター長からセンターの設立経緯など概要説明を受けた後、ダウン症候群研究プロジェクトの研究担当者であるアン・ジョブリング博士：Dr Anne Jobbling、ラッチオン・プログラムの担当研究者であるカレン・モニ博士：Dr Karen Moniのガイドで実際の学習場面を見学した。この日の参加者は男性4名、女性1名で、うち男性1名が2年目の参加であった。

この日のトピックは「マイ・ベスト・クリスマス」で、1名の指導者がトピックについて説明しながら、各参加者に質問をしていき、質問の答えをホワイトボードに書き留めていた。質問は4つあり、最初は「誰と過ごしたか」（ボードにはWHOと書かれている）という質問で、MumやDad、人の名前の答えが出た。2番目は「どこだったか」（WHERE）の質問で、at home, the ocean, in the pool, picnicなどの答えが出た。3番目は「何を食べたり飲んだりしたか」（FOOD/DRNK）という質問で、roasts, Christmas cake, vegetable, fruits and nutsなどの答えが出た。最後の質問は「どんな気分だったか」（FEELING）で、happy, excited, great, good, boringなどの答えが出た。その後、どうしてそんな気分になったかを各自が自分の用紙（最初の数単語が書いてありその後を自分で考えて書くようになっている）に書いていく活動に移った。この活動では、指導者と2名のアシスタントが交代で参加者に付き、文章を完成させるような手助けを行っていき、次に、こうして完成させた5-8行程度の文章をもってコンピュータのあるところに行き、手書きの文章を見ながらタイプする活動に移った。どの参加者も、この活動を援助なく行っていた。

こうして出来上がった作品は、テーマ別（たとえば、Best Day, Places, Friends, Growing up, Dreams and Delightsなど）に、また個人別にコレクションにされ、読み物として利用されるとのことであった。こうした読み物を図書として借り出すことによって、家庭で読む練習をしたり、友達のことを知ったりできるという。

ラッチオン・プログラム終了後のフォローアップは行っていないが、多くの参加者がEメールを通じて読み書きの学習を続けているようである。現在、プログラムへの参加希望が多く、技術継続教育プログラムに位置づけられるようライセンスを申請する

と同時に、ラッチオン・プログラムの指導者養成に取りかかっているとのことであった。

5. 初等教育学校における障害学生支援の取組 ーフォレスト・レイク州立初等教育学校ー

1) はじめに（フォレスト・レイク州立初等教育学校の概要）

QLD州の州都ブリスベーンの西に位置し、ベットタウンでもあるフォレスト・レイクにある州立の初等教育学校で、比較的大規模校である。訪問したのは、学内に設けられたフォレスト・レイク・スペシャル・エデュケーション・ユニットである。

2) 同じ教室内での授業（Special Unit）

フォレスト・レイク・スペシャル・エデュケーション・ユニットの特徴は、スペシャル・エデュケーション・ユニットに通常の学級の一つが完全に同居していることである。同居しているクラスの先生は、比較的、障害に理解のある先生であるが、教室内は仕切りのないオープンスペースで、通常の授業が行われており、真後ろで障害のある児童個別の指導や、自立的に行う課題などが取り組まれていた。まだ他の学校には、ユニットに一日中居て、ほとんど通常の学級の児童とは会うことさえない環境にあることも多いが、フォレスト・レイクでの先駆的な取組を参考にしてユニットを開放したり、ユニット自体に学級を移動させたりすることも見られてきた。

3) Lifelong Learning Principles（生涯学習の視点）を組み込んだ授業計画

実際の授業は、グループや個別指導、自立的な学

習等の形態に分かれて行われていた。その際、授業計画（別紙資料参照）を資料として提供された。そこにはLifelong Learning Principles（生涯学習の視点）の欄が設けられ、「コミュニケーションすること」「創造すること」「調べること」「関係すること」「自らを省みること」「考えること」の観点が示されている。この観点を将来に向けて発展させることを意識しながら授業計画が組まれるよう配慮されている。

また、科学技術の統合（Technology Integration）という欄が設けられ、インターネットやe-mail、ファックス等の利用も授業の中で計画的に行われていることが分かる。

4) 障害者の職場体験プログラム

フォレスト・レイク州立初等教育学校には比較的大きな図書館があった。見学を進めるうちにそこで司書見習いとして実習中の、近くの私立高等学校に在籍するダウン症の生徒さんに出会った。ジョブコーチとして一人の実習担当の先生が支援をしながら、図書の本の整理や掃除を主な仕事として行っていた。

文献

- The University of Queensland(2002) Annual Report 2001. Student Support Services. The University of Queensland.
- The University of Queensland(2001) Disability Action Plan. Reviewed by the Vice-Chancellor's Disability Reference Committee in August 2001. The University of Queensland.

フィンランドにおける特別ニーズ教育と障害のある人の生涯学習

徳永 豊 ・ 齊藤宇開 ・ 千川 隆
(国立特殊教育総合研究所) (熊本大学)

I. フィンランドとその学校教育について

1. フィンランドの基本情報

人口は、約520万人であり、人口密度は平方キロあたり17人であり、人口の76%が都市部に、24%は農村部に住む。ラップランドに居住するサーミ人は6,500人である。日本の人口が約1億3千万人であり、25分の1となる。北海道の人口が約570万人で、それよりも少ない。面積は、33万8千キロ平方メートルであり、日本とはほぼ同じで、国土の1/4は北極圏内にある。68%が森林、10%が湖沼。188,000の湖の大部分は湖水地方にある。また、南西海岸沖には40,000以上の群島が点在する。公用語は、フィンランド語(92%)とスウェーデン語(6%)である。

2. フィンランドの教育

図1にフィンランドの学校教育の構造を¹⁾、また表1に基本的な教育のデータを示した²⁾。教育予算は総予算の11.9%である¹⁾。義務教育は7歳から9年間であり、基礎教育(Basic education)である。就学前に、学校や幼稚園における就学前教育が実施されている。基礎教育の後には、一般中等教育と職業中等教育に分かれる。それ以降は、総合大学とポリテクス(職業大学)となる。構造として、大きくは一般教育と職業教育という区分と考えられる。基礎教育を修了した後は、職業中等教育に進む生徒の数が多い。

フィンランドの教育政策の目標は、「年齢、地域、経済状況、性別、言語に関わらず、すべての国民に等しい教育の機会を提供すること」とされており、原則として、就学前教育、基礎教育、中等教育段階等では、授業料、福利サービス、学校給食などを無料で提供している。就学前教育、基礎教育では、教科書や教材を、また基礎教育では、交通費を提供している。国土が広く、人口密度が小さいために移動が大きな課題となっている。

中等教育段階になると、いずれかの進路を選択することが求められていて、一般教育なのか職業教育かの選択において、正しく適切な選択ができるように、個々のカウンセリングを充実させるなど支援を

強化している³⁾。

公用語がフィンランド語とスウェーデン語であり、言語的なマイノリティの課題がある。5%の子どものためのスウェーデン語の基礎教育学校、中等教育学校、大学等の高等教育が教育を提供している。どちらの言語の場合でも、それに対応した教育の機会を提供している。サーミ語による教育(特にラップランドなど)を提供する義務がその地域の教育委員会にある。さらに、少数言語、また手話による教育の提供の義務もあり、個に応じた教育の手段、方法が確立している。

3. 教育行政について

教育省(Ministry of Education)が国の教育の責任を持つ。教育省と連携し、国家教育委員会(National Board of Education)が基礎教育、中等教育、成人教育の目的や内容、指導方法の向上に努めている。6つの州(province)には、教育文化部門があり、その教育を所轄している。さらに地方教育局があり、学校教育を提供する上で重要な役割を果たしている。

教育経費については、公的資金で負担している(2001年で、基礎教育で97%、一般中等教育で92%、職業中等教育で83%)、国家教育委員会が定めた国家コアカリキュラムと資格ガイドラインに従う²⁾。私立学校も公的な資金を受けていて、地方教育局の指導助言下にあり、コアカリキュラムと資格ガイドラインに従う。

この公的資金については、国が57%、地方教育

表1 フィンランドにおける学校数と児童生徒学生数²⁾
(2003)

	学校数	児童生徒学生数
基礎教育学校	33,808	597,414
一般中等教育学校	487	121,816
職業中等教育学校	353	174,813
ポリテクス(職業大学)	31	129,875
総合大学	20	169,846

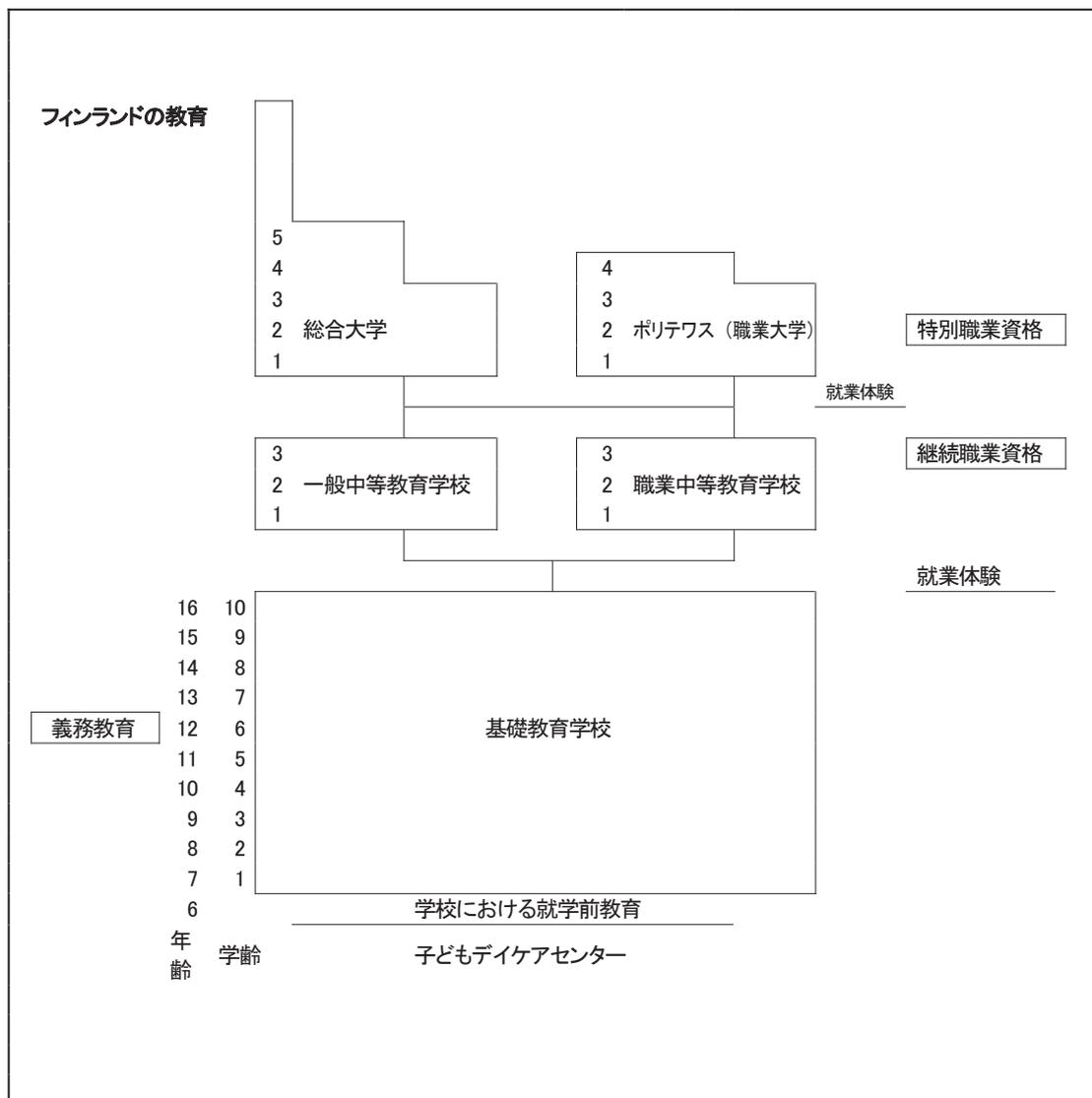


図1 フィンランドの教育制度

局が43%を拠出している²⁾。これらの資金の効果的な活用については、第三者の学校訪問による査察 (inspection) ではなく、自己評価と外部評価によってチェックされている。妥当な資金の活用だけでなく、カリキュラムの実施状況も含まれ、学校の自主性 (autonomy) や教師の専門性や努力に高い信頼が置かれている。

4. 就学前教育と基礎教育

誕生から6歳まで、わずかな負担で、公的なデイケアセンター (保育センター) や民間デイケアセンターに通うことができる。2001年から6歳になると無料で就学前教育を受ける権利を持つようになった。その際に、地方教育局は、学校が提供する就学前教育か、デイケアセンターが提供する教育かを決

めることができる。2002年において、98%の6歳児が就学前教育を受けている。

基礎教育は、9年間で、最初の6年間は学級担任が授業を行い、後の3年間は、教科の教師が授業を行う。7歳の誕生日を迎える年には、義務教育を受けなければならないが、1%の子どものみが資格審査を受け、1年早く義務教育を受けている。

II. フィンランドの特殊教育について

1) 特殊教育の歴史の変遷⁴⁾

フィンランドの特殊教育は、大きく5期に分けられる。

第1期は、1921年に義務教育法が施行されるまでであり、日本より30年程度早く法的に規定された。

特別学校については、聾学校在1840年代に、盲学校在1860年代に、肢体不自由学校在1890年代に、慈善団体が提供する教育として、個別の教育が展開されている。

第2期は、1921年の義務教育法から第2次世界大戦終戦までであり、義務教育法は、知的障害者を除いて、全ての国民に義務教育を規定している。

第3期は、第2次世界大戦終戦から1972年の基礎学校の改革までであり、障害のある人へのケアの発展、医療的なケアとリハビリテーション、職業リハビリテーションが確立し、特殊教育の量的拡大と専門化の時期である。1940年から1960年にかけて、障害に応じた修正した教示、パートタイム補習が展開された。これらは、通常の学級の授業にはつながらない発想であり、治療教育的なアプローチであった。対応していた障害の幅は、身体的、機能的な障害であり、障害のある子どもは、そうでない子どもと異なるので、その教育も通常の教育とのつながりがない中で検討された。つまり、ニーズに応じた対応、分離して、同じタイプのグループ化による対応であり、より高度に専門化し、分離される傾向が強くなった。1970年頃よりノーマライゼーション、インテグレーションの哲学が広がり、機会均等が強調された。通常の授業への参加、社会参加を視点に、インテグレーションをめざした。その動きは、教育の質の改革、基礎教育学校の改革につながり、基礎教育は、幅広い子どもに対応することが求められた。つまり、基礎教育学校の柔軟性が求められた。

第4期は、1983年基礎教育法からであり、全ての子どもに義務教育が実施された。1985年に、ナショナルコアカリキュラムが規定されて、教育におけるシラバスの差別化、個別化の強調された。年齢、学習能力による個別化、また基礎教育とのつながりの中でのカリキュラム構成が強調された。知的障害についても、特別学校が設置され、1985年に、重度知的障害についても福祉サービスから教育へ、1998年に重度知的障害でも基礎教育学校でとされた。

第5期は1990年代からであり、特殊（特別ニーズ教育）教育の評価が課題となった。評価から、国家発展政策（National Developmental Measures）が打ち出され、地方のサービスシステムの統合が行われた。1998年の基礎教育法により、教育の質の向上、教育サービスの機会均等が目指された。その結果、形式やグループに分ける授業の廃止や均等に適用可能な教育の提供（equally applicable to education）

が実現し、地方の決定権の増大、組織の活動の縛りを解放し、教育上の手続きの縮小が強調された。

その結果、「コストにもとづく基準」から「計算にもとづく基準」へ評価が転換され、国家の目標に向かっての活動を、自主的主体的に取り組むこととなった。それに伴って、①教育の成果重視、②教育の質、継続的な評価、③生涯学習の原則の実現が大きな目標とされた。

2) 特別ニーズ教育の現状

1999年における特別ニーズ教育のデータを表2に示した。特別学校等の形態で教育を受ける児童生徒の割合は、3.70%である。この数値は、日本や英国と比較すれば高い。

また表3は2005年の国際セミナー「PISA研究におけるフィンランド-基礎教育（Basic Education）における学習支援（Supporting Learning）と生徒保護（Welfare）-」で示された最近のデータである。

表2 特別ニーズ教育のデータ（1999）⁵⁾

義務段階の児童生徒数	583,945
特別な教育的ニーズのある児童生徒の割合	17.80%
分離された形態で教育を受けている割合	3.70%

表3 特別なニーズ教育の状況（2004）⁸⁾

特別学校	2.2%
特別ニーズ教育に移管される生徒の割合	
1996年	3.0%
2000年	4.8%
2004年	6.8%
部分的特別ニーズ教育の生徒の割合	21.2%

特別学校については、1991年には362学校あったが、2002年には250学校(1998年には特別学校が284校、2000年には、基礎教育段階を含む特別学校が260校で、国立が15校626人、自治体立が238校11,164人、私立が7校243人)であり、2004年には207校とのことだった⁸⁾。なお、特別学校に在籍する児童生徒の割合は、2004年で2.2%とのことだった。特別学校そのものは減少傾向にあるものの、日本と比較すると在籍率は高い。

一方、特別教師については、1994年には3,290人であったが、2002年には3,685人と増加していて、

さらに2002年には1,220人のアシスタントがいた。特別学校以外で、特別教師が活躍していることが推測される。

特別な教育的ニーズのある児童生徒の割合については、17.80%と高い。2004年に部分的特別ニーズ教育の割合は21.2%となっている。日本がLD等を含めて、7.8%であり、日本が想定している児童生徒の2倍以上である。

OECD（1995）による1987年のデータからは、特殊教育サービスを受けている割合が17.08%であり、その中で、パートタイムサービスが14.3%、特別学校、特別学級が2.7%とされている。この段階で、特別学校が1.85%、特別学級が0.83%、教育外が0.14%であった⁶⁾。

障害ごとの特別ニーズ教育サービスを表4に示した。読み書き困難、話すことの困難を合わせると、69%となり、3分の2以上を占めることがわかる⁵⁾。

表4 特別ニーズサービスの内訳（OECD, 1995）

読み書き困難	43.0%
話すことの困難	26.0%
情緒社会性困難	12.0%
軽度知的障害	8.0%
中度知的	2.4%
肢体不自由	1.2%
聴覚障害	0.9%
視覚障害	0.2%

表5 特別ニーズ教育に移管される生徒の理由別の割合（就学前からすべての教育段階まで）⁹⁾

知的障害（重度）	11.3%
知的障害（軽度）	34.3%
肢体不自由	11.9%
情緒障害・適応障害	10.1%
自閉症等	2.1%
言語障害	11.3%
聴覚障害	1.1%
視角障害	0.7%
その他	17.2%

また、2005年段階での特別ニーズ教育に移管される生徒の理由別の割合を表5に示した。6.8%に含まれる内訳で、知的障害が46%となっている。

OECD（2004）のSENDDDによると、特殊教育サービスを必要とするカテゴリーとして、「障害」「困難さ」「社会的不利」を使用していて、フィンランドは「障害」に、中度知的障害、重度知的障害、聴覚障害、視覚障害、肢体不自由、他の障害の6カテゴリー、「困難さ」に、情緒社会性障害、話すことの困難、読み書き困難、話す・読み書き困難、算数困難、外国語困難、一般学習困難、情緒社会性困難、他の困難、補修教育の10カテゴリーを挙げ、これらの困難については、パートタイムで対応している⁷⁾。さらに、「社会的不利」については、移民補修教育のカテゴリーを挙げている。

III. フィンランドの中等教育以降の教育

1. 中等教育

基礎教育学校で9年間の義務教育を修了した生徒は、その後は一般中等教育、又は職業中等教育に進学する。こられの教育の授業料は無料であり、2002年でこの年齢段階の子どもの55%が一般中等教育学校で、37%が職業中等学校で教育を受けている³⁾。これらの教育を修了することが、次の高等教育進学条件となる。

一般中等教育の最終年に、大学入試資格試験を受け、合格することで、高等教育を受ける資格、職業教育として特別職業資格を得る訓練を受ける資格を得る。

職業中等教育においては、2～3年で基本的な職業資格を得ることができる。職業資格を得るためのコースは、健康社会福祉サービス（Health and Social Services）コースや工業技術・交通（Technology and Transport）コースなど7つのコースから構成されていて、52の職業資格に対応している。

2. 高等教育

さらに、高等教育は総合大学とポリテクス（職業大学）で行われている。総合大学は、アカデミックな科学的内容を提供し、ポリテクスは、より実際的な内容を提供する。2002年において総合大学で約16万、ポリテクスで約12万の学生が学んでいる。

3. 成人教育

基礎教育学校から大学までのあらゆる教育機関は、成人に対する教育を提供している。また、成人教育のみに限定している「成人教育センター」「市民大学」等もある。さらには、企業等の職場においても研修として教育の機会が提供されている。

「能力に応じた職業資格（competence-based qualifications）」を基本にして、仕事に就いている成人であっても、各種資格の取得とより上位の職業資格の習得をめざす人が多い。3つのレベルの職業資格であり、第1が職業中等教育資格、第2が継続職業教育資格で、第3が専門家職業資格である。このような資格システムは生涯学習の原則に支えている。国は、この生涯学習の原則を展開させるために、成人教育を提供する機関に財政的な支援を行っている。

IV. 障害のある生徒の職業教育と生涯学習

1. 職業特別教育 (Vocational Special Education)

職業教育の一貫として特殊教育が提供されている。その目的は、能力に応じた職業資格を得ること、継続した学習の機会を提供すること、社会の一員として基礎的な知識や技能を身につけることや自分の人生を管理運営することとされている。この特殊教育は、通常の職業中等教育学校で提供される場合と職業特別学校等で提供される場合があり、可能な限り生徒の個々のニーズに応じた教育を提供している。

1) 職業特別学校 (Vocational Special School)



図2 クハンコスキ特別職業センター（学校）



図3 文化コース（工芸とデザイン）の生徒

1) クハンコスキ特別職業センター（学校）

(Special Vocational Center in Kuhankoski)

クハンコスキ特別職業センター（学校）は、職業特別学校であり、また国が運営する13の職業教育特別センター（学校）のひとつである。この学校は、フィンランド第5の都市であるユバスキュラにあり、街の中心から車で45分程度の場所にある。2003年で在籍生徒数が150名、16歳から19歳の生徒からなり、特別なニーズのある生徒に対して職業教育を提供している。準備学年（1年、又は2年又）と職業教育の3年のコースが基本であり、大人になって再度学び直すために入学する障害のある人もいる。寄宿舎もあり、本校のある敷地以外に、9カ所に分教室があり、それぞれの職業教育を行っている。

コースとしては、文化コース（工芸とデザイン）、自然資源コース（森林管理や園芸）、社会サービスコース（社会ケア）、観光、接待、家事コース（清掃や調理）が準備されている。

2) アウラ職業教育施設分室 (Arla Institute)

ツェルクから60キロ郊外にあるアウラ職業教育施設 (Arla Institute) は、聴覚障害、難聴、言語困難 (disfatic) やコミュニケーション障害のある人々、また精神疾患から回復期にある人々に対して、個々のニーズに応じて、職業教育を提供している。近年は知的障害の人が教育を受けることが増えてきて、約半数は知的障害である。この施設には、183人が在籍している。

ツェルクにある分教室は、障害のない生徒を対象とするツェルク職業教育施設にある。この分教室は、知的障害のある人に対して、社会ケア・健康ケア領域のコースを提供していて、8名の生徒（大人）



図4 実習のためのベットと人形

この教室で学んでいた。この取組は、1998年にユバスキュラ大学で施行されたOn Campus プログラムを参考に、1999年に始まったものであり、通常の職業教育施設で障害のある人を受け入れて、教育を展開する試みである。アウラ職業教育施設から、2人の教師がここに派遣され、教育の調整を行っている。

ここで学ぶことで、看護師アシスタントや幼稚園、老人ホーム病院でのヘルパーの資格を得ることができる。年に2回、6週から8週間の実習があり、幼稚園、老人ホーム病院等が実習先である。就職を見つけるために、ツェルク職業教育施設のシステムを活用している。入学希望者が多く、8名が定員であり、常時20名程度の希望者がいて、面談や諸検査で、選考している。

生徒にインタビューしたが、20歳前の生徒から40歳程度の生徒まで幅が広く、ここで教育を受けられるようになったことを喜んでいて、修了して職につきたいと希望を持って語っていた。

2. 知的障害者の生涯学習

生涯に渡り学ぶことを大切にしているフィンランドにおいて、知的障害者の生涯学習はどのように考えられているのであろうか。アウラ職業教育施設分室の生徒については、その年齢も幅があり、分室は生涯学習の教育の機能も果たしていた。

Saloviita (2000) は、障害のある生徒が17歳までの義務教育を修了すると、他の生徒に比べて、その教育の機会は制限されるとしている¹⁰⁾。

ここで取り上げた生涯学習の機会はあるもののフィンランドにおいても知的障害者を対象とする生涯学習は重要な課題となっている。



図5 インタビューに協力してくれた生徒たち

V. おわりに

ここでは、フィンランドの教育の制度、教育行政について整理し、また障害のある子どもの教育について、その現状について述べた。さらに、障害のある生徒の職業教育及び生涯学習を取り上げ、特徴ある取組を展開している学校を紹介した。

フィンランドにおいては、公的な学校制度として、特殊教育が明確に区別されずに、その取組を充実させている点、特別な教育的ニーズのある児童生徒の割合について17.80%と高い点が特徴的であった。

謝辞：本調査は、科学研究費補助金研究「知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究－社会及び個人のヒストリーとネットワークの検討による－」(研究代表者小塩允護)の研究で行ったものの一部をまとめた。関係者に記して感謝申し上げます。

なお、この報告は「世界の特殊教育XX」(国立特殊教育総合研究所、2006)の「フィンランドにおける障害のある子どもの教育と職業教育」に加筆修正ものである。

文献

- 1) Ministry of Education (1999) Education in Finland, Basic Education. ISBN 952-13-0586X
- 2) National Board of Education (2004) Education in Finland. ISBN 952-13-1922-4
- 3) Ministry of Education (1999) Education in Finland, Vocational Education and Training. ISBN 952-13-05789

- 4) Eurybase the Information Database on Education System in Europe (2004), Finland, Special Educational Support.
http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html
- 5) EADSNE(2003) Special Education across Europe in 2003, Trends in provision in 18 European countries. European Agency for Development in Special Needs Education
- 6) OECD(1995) Integrating students with special needs into mainstream schools.
- 7) OECD(2004) Equity in Education: Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages .
- 8) Finnish National Board of Education (2005) Finland in PISA Studies - Supporting learning and welfare in basic education, Seminar material.
<http://www.oph.fi/info/pisahelsinki2/lectures/index.html>
- 9) 森 博俊 (2006) スペシャルエディケーションの展開, 特集フィンランドの子どもの学力とその社会的土壌, 教育10月号, 59-67, 国土社。
- 10) Saloviita, T. (2000). An inclusive adult education program for students with mild to severe developmental disabilities: experiences from a pilot project in Finland. Developmental Disabilities Bulletin, 28, 27-39.

ニュージーランドの知的障害のある人の生涯学習

佐藤克敏 ・ 齊藤宇開 ・ 徳永 豊 ・ 小塩允護
 (京都教育大学) (国立特殊教育総合研究所)

1. NZの概略

ニュージーランドは、日本から東南へ約9000km離れた南太平洋にある島国である。面積は27万524km²で日本の約3 / 4、人口は4,108,092名（2005年11月現在）となっている。

ニュージーランドの1 / 5は障害があるといわれており、2001年には障害のある人の人口は743,800人と報告されている。障害のある人のうち、431,000人の成人は身体障害（66%）、272,800人の成人は感覚障害（40%）、32,400人の成人が知的障害（5%）である。

州立の学校は609校あり、その内318校は都市部にある。初等学校は、1クラス約20人前後で運営している。2005年の全児童生徒数は、762,790人である。図1にニュージーランドの教育システムを示した。6歳から16歳までが義務教育となっている。また中等教育後の教育は、高等教育（Tertiary Education）

といわれ、レベルに応じた資格を得ることができるようになっている。

2. 特別教育の概要

(1) 基本的な考え方

教育省では、特別教育を特別な援助とプログラムや学習環境の変更、児童生徒の学習を支援する特殊化された器具や教材を提供することであり、児童生徒が教育に参加できるように促すことであると述べている。多くの子ども達に特別な教育ニーズがあり、学習困難、コミュニケーションや行動上の困難、感覚・身体障害などの障害のある児童生徒ももこの中に含まれている。

(2) 障害のある児童生徒への対応

全ての学校には特別教育補助金（special education grant）が提供されており、学校のリソー

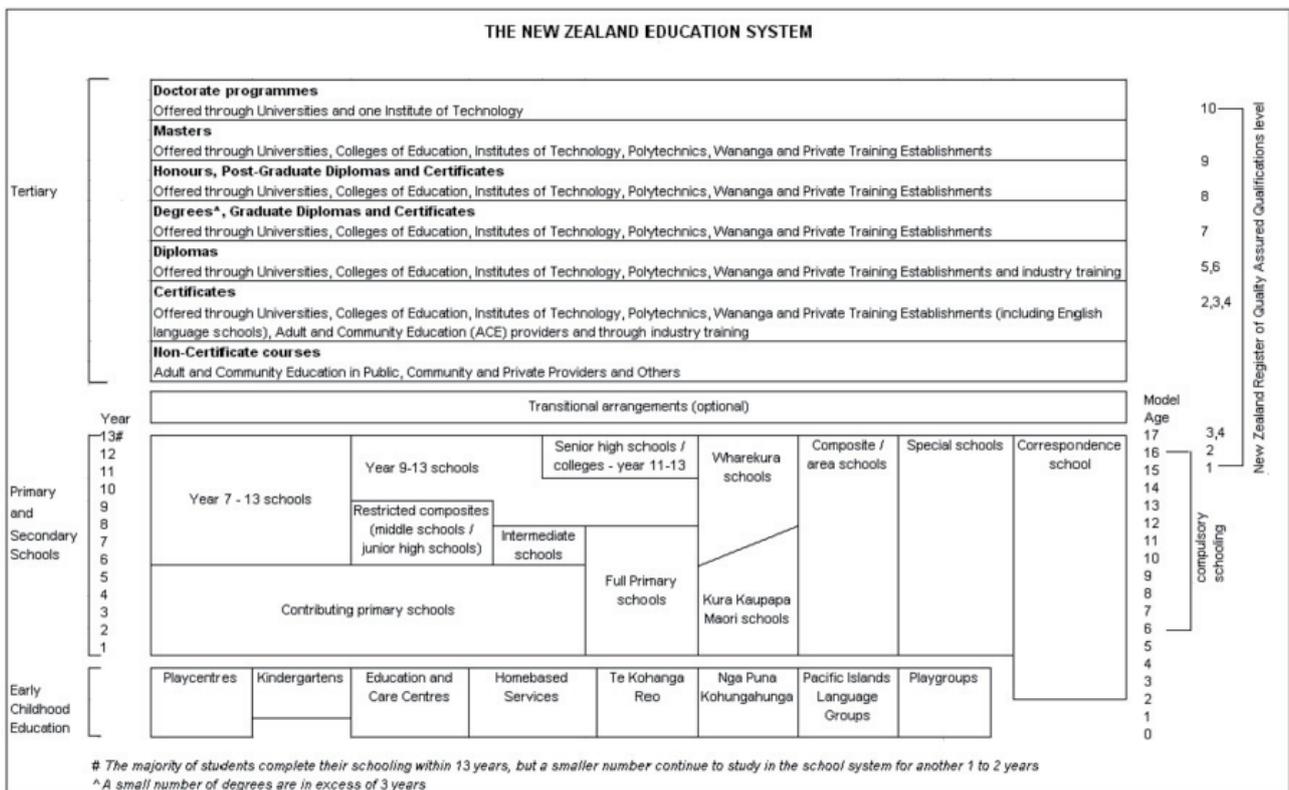


図1 ニュージーランドの教育システム

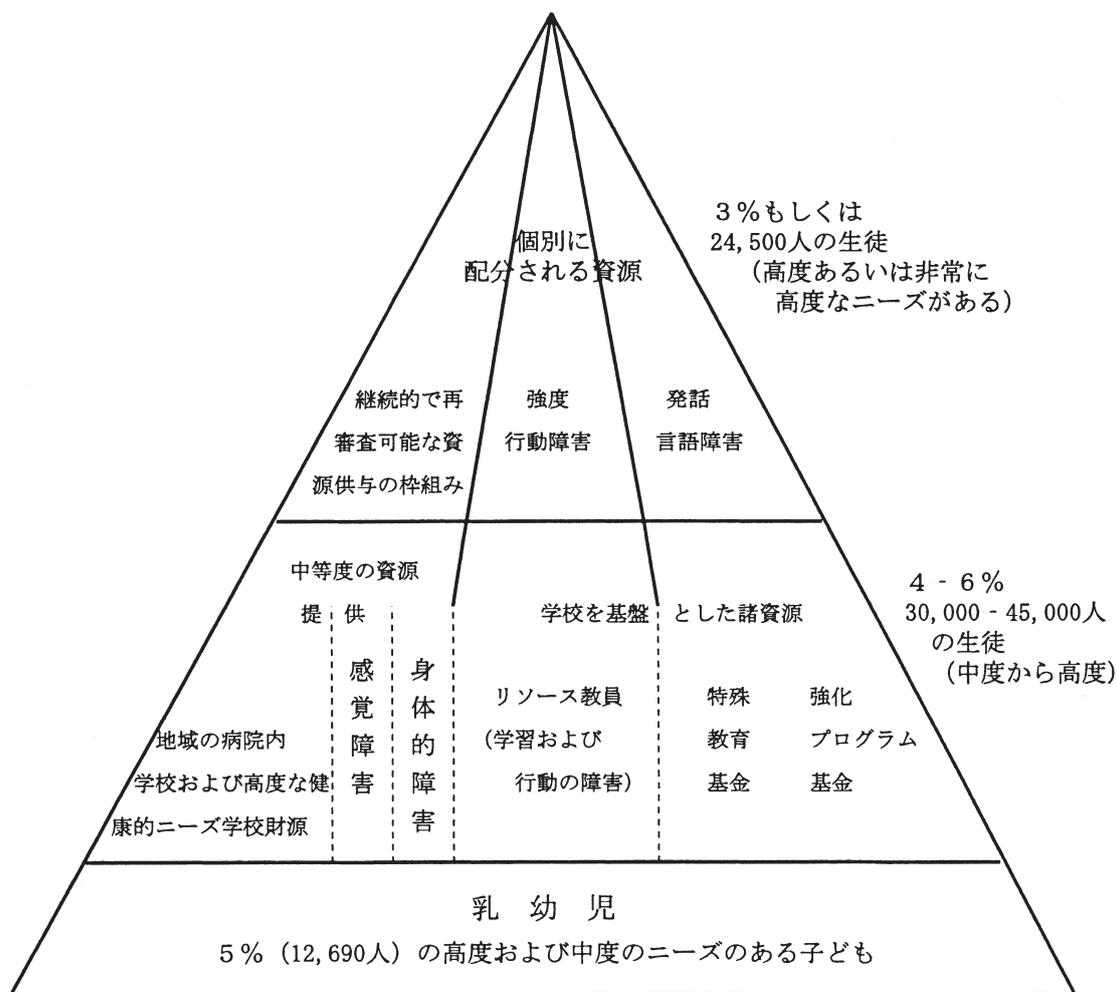


図2 特別教育の仕組み (滝坂・徳永(2004)より抜粋)

ス教員（学習及び行動：RTLB、読み書き能力：RTの2種類がある）の支援が受けられるようになっている。また、学校では、高度なニーズを有する障害のある児童生徒の場合には専門家と協同でサポートする仕組みがある。

図2に特別教育の支援の仕組みを示した。高度なニーズのある児童生徒は、約3%とされている。

ニュージーランドの教育はインクルージョン教育を推進している国である。しかしながら、特別学校がなくなったわけではない。特別学校は全て国立であり、46校ある。特別学校に在籍する児童生徒数は、2,784人であり（2005年7月現在）、0.36%の児童生徒が特別学校に在籍していることになる。

多くの特別学校は、サテライト教室といわれる通常の小・中学校内にある特別学校の分教室をもっている。訪問したSommerville Special Schoolの校長の話によれば、このような取組は、政府から開始したのではなく、小・中学校のニーズから開始したようだ。小・中学校内に高度なニーズのある障害のあ

る児童生徒が在籍しているが、小・中学校内には特別学級が設置されていないため、小・中学校の教員がどのように対応しているのか困り、校長を通して、特別学校に支援の要請があったのが始まりだったようである。現在でも教育省は直接関与しておらず、保護者もしくは校長からの依頼によって交渉成立した後、教育省に連絡し、設備を整備するということであった。

また、特別学校には教員だけでなく、スピーチセラピスト、作業療法士、理学療法士などの専門家が働いており、これらのパラメディカルの専門家と教員が協同で児童生徒に対応している。このような人的リソースも本校だけでなく、サテライト教室で活用している。

また、Sommerville Special Schoolには、18歳～21歳の生徒を対象としたクラスもあり、職業スキル、自立生活、余暇の過ごし方を学習している。週の内数時間は職場実習があり、学校でも実習を行うための施設を持っている。25%くらいの生徒は援助

付き雇用の進路を得られるが、障害の重い生徒の就労は難しく、この学校には、地域で少しでも自立した生活をおくれるように、保護者が作ったフォローアップを目的とした施設が隣接している。この施設の責任者も校長が務めており、このような卒業後の施設を運営する取組はニュージーランドの特別学校では唯一ということであった。



写真1 特別学校の授業風景

3. 中等教育後の教育機会

(1) 高等教育 (Tertiary Education)

図1に示したように中等教育後の教育は、高等教育 (Tertiary Education) といわれ、資格を伴わないコースから博士号取得のコースまで10レベルにわかれたシステムとなっている。2004年から大学に入学するにはレベル3で42単位がそれ以上の資格を有していることが義務づけられるようになった。教育省の第3次教育方略2002-2007には、以下の6つの方略が推奨されている。

- ①システム能力と質を強化する
- ②マオリの発展の志に寄与する
- ③全ての人々が知識社会に参加できるように基礎的なスキルを向上させる
- ④知識社会のためにニュージーランド人が必要とするスキルを発展させる
- ⑤太平洋に住む人々の発展と成功のために教育を提供する
- ⑥知識社会のための研究、知識創造、理解力を強化する

高等教育の学生数に関する統計をみると、2004年で368,005人、2005年で305,853人の学生が学んでお

り、特にポリテクニク (総合専門学校) と総合大学で学ぶ学生が多い。ポリテクニクなどでは短期のコースも用意されていることから、この数の中には短期のコースを受講している学生の数も含まれていると思われるが、多くの人が第3次教育に参加していることがわかる。

表1 高等教育の学生数

	2004年	2005年
公的な高等教育		
ポリテクニク	117,514	118,020
教育大学	11,107	5,686
総合大学	138,583	139,151
Wānanga	41,644	33,027
私的な第3次教育	59,158	54,969
合計	368,006	305,853

(教育省, 2005)

(2) MIT (Manukau Institute of Texhnology)

マヌカウ市はオークランドにあるニュージーランドで3番目に大きい市であり、人口300,000人、62,000人の障害のある人が暮らしている。MITは、Mマヌカウ市にあるポリテクニクと呼ばれる国立の総合専門学校の一つである。2005年には7,218人の学生が学び、学生数では全国で7番目に多いポリテクニクである。

MITの主な学部は、芸術、ビジネス、人間科学、テクノロジーの4つの分野であり、それぞれの学部には1年の修了資格 (certificates) が取得できるプログラムから4年の学位資格 (Graduate Diploma) が取得できるプログラムまで準備されている。芸術学部のコースを例にとると、表2のようなコースが設置されている。

MITに在籍する障害のある学生は、2005年で734人おり、最も多いのは特異的学習障害で51名、次に多いのは身体障害 (運動) で41名となっている。このうち障害学生サービスにアクセスした学生は182名である。障害のある学生には、Human Rights Act,1993に基づいて合理的な配慮 (Reasonable Accommodation) が提供される。合理的な配慮には、

- ①建物を調整したり、付加的な訓練もしくは支援を提供したりする
- ②テストやアセスメントのために機器を与えたり、や手続きを変更したりする

表2 MITの芸術コースの内訳例

学位コース	ヴィジュアルアーツ, 絵画, 彫刻, 写真, グラフィックス, 印刷, 宝石貴金属細工, 動画, 3D
ディプロマコース	コミュニケーション, 日本語と中国語
アドバンス・サティフィケート	レクリエーションとレジャー研究
サティフィケートコース	ヴィジュアルアート, 接客業と料理準備, ヘアードレッシング, 農業, 園芸, 自然保護, 英語コース
ファンデーション教育プログラム	

③ノートテイカーや代筆者, サイン言語通訳者, 他の支援スタッフを提供する

などがある。

以上は通常の障害のある学生の支援である。このような支援は他の高等教育機関でも実施している。しかしながら, MITにはこれ以外に知的障害のある人のプログラムを実施している。このようなプログラムを実施しているポリテクニクはニュージーランドにもほとんどないということであった。

知的障害のある人のプログラムは, 2年間のコースであり, 1年目は, 地域社会と職業スキルの修了資格, 2年目は, 職業スキル修了資格を与えることができる。2005年には, 地域社会と職業スキルの修了資格には, 16名の学生が在籍し, 講師1名, アシスタント1名で対応している。職業スキル修了資格も同様に, 16名の学生が在籍し, 講師1名, アシスタント1名で対応している。

また, このコースは, PolyEmpという外部の支援付き雇用の機関と連携し, 職場実習等においても学生を支援することが可能となっている。

本プログラムのねらいは,

- ①高等教育に参加する機会を学生に提供する。
- ②学生に将来のために仕事や訓練の機会を与える。
- ③将来の発展のために, それぞれの学生に対して知識, スキル, 経験を与えることを通して, 生活の質の向上を図る

といった3点である。

地域社会と職業スキルの修了資格には, 次の5つの領域の学習が行われている。

- ①対人関係と社会的スキル

- ②職業スキル
- ③機能的学習スキル
- ④地域社会スキル
- ⑤自立生活スキル

このプログラムはIEPを作成して個別の目標を設定しながら実施している。

学生のコメントには,

「私は新しい友達ができ, コースを楽しんでいます」「私は多くの計算に関することを学びました」「私は仕事に対するいいスキルを学びました」

などがあり, 保護者のコメントとしては,

「彼は, 自分の達成に対して誇りをもっています」「私たちの子どもは, 私たちが考えていたよりも多くのことができるようになりました」「彼は以前より主張できるようになり, NOといえるようになりました」

などがあるとのことであった。



写真2 コンピュータ実習の授業風景

4. IHC(New Zealand Society of Intellectually Handicapped Incorporated)における生涯学習の提供

IHCは、知的障害のある子どもたちの親の会が1949年に設立し、1960年から国の補助金をもらって、地域ベースのサービスを提供している協会である。1975年に、IHC (New Zealand Society of Intellectually Handicapped Incorporated) となり、知的障害のある人を対象とした様々なサービスを提供する団体となった。

IHCのIDEA部門が提供しているサービスには以下のものがある。

相談サービス
住居サービス
職業サービス
家族／Whanauサービス
Igniteサービス（援助付き雇用や自立生活など）
Timata Hau（集中的なりハビリテーション）
行動支援
資産マネジメント
アドボカシーサービス
セルフ・アドボカシー
図書館
支援者の訓練
基金調達
全国支援サービス

この内、職業サービスに含まれる内容の中に、職業の斡旋の他、地域に根ざしたレクリエーション、社会的、教育的プログラムなどの教育プログラムがある。

2001年に政府は、「New Zealand Disability Strategy」を策定し、この中で以下の15の目標を掲げた。

- ①地域、社会が障害のある人を理解し、尊重し、支援することを奨励し、教育する。
- ②障害のある人の権利が理解され促されることを保証する。
- ③障害のある人に最適な教育を提供する。
- ④雇用の機会を提供し、障害のある人の適切な収入を保証する。
- ⑤障害のある人のリーダーシップを強化する。
- ⑥政府の組織と政府から資金を得ている組織が障害

のある人について知り、対応することを保証する。

- ⑦個人を中心とした長期の支援システムを構築する
- ⑧障害のある人が地域で良好な生活がおくれ、自分の家に住む機会が持てるように支援する。
- ⑨障害のある人がレクリエーションや文化的機会を選択したり、アクセスすることを助けたりできるように支援する。
- ⑩計画作りのために障害のある人の正しい情報を得て、障害のある人の要望やニーズを理解する。
- ⑪障害のあるマオリの人の社会参加を促す。
- ⑫障害のある太平洋の民族の社会参加を促す。
- ⑬障害のある子どもや若者が大人になる準備ができるように良好な生活がおくれるように支援する。
- ⑭障害のある女性の生活が改善し、地域の一人になれるように支援する。
- ⑮障害のある人を支援する家族、whanau、人の重要性を認識する。

IHCの職員によれば、このStrategyの④に関連して、障害のある人が地域で生活するための十分な収入を保証する最低賃金が決められたことにより、地域の作業所などでは、経営ができなくなったところがでてきたということであった。また、これまでは工芸品などを作成し、それを販売することで障害のある人にわずかであっても賃金を支払い、働くこととお金を得ることを経験する場を設けることができたが、それができなくなったことにより、レジャーとしてしかこのような活動を設定できなくなったということであった。

IHCのデイケア施設であり、レジャーと職業教育としてのプログラムを提供している施設を訪問した。現在はレジャーとして創作活動を行っているが、以前にはバザー等で販売を行っていたということであった。比較的重度の知的障害のある人が利用しており、この施設で提供している職業教育プログラムは、一般就労を目指したものではなかった。訪問した際には、お金の計算に関するプログラムを実施していた。テキストにそって行っていたが、利用者に適したプログラムとはいいがたい印象を受けた。理念として「New Zealand Disability Strategy」は、誤った方向性ではないように思われるが、運用面で知的障害のある人の生活の質を低下させているようにも感じられた。



写真2 金銭スキルの学習風景

5. まとめ

ニュージーランドの知的障害のある人の生涯学習について、ポリテクニクとIHCの職業教育に関する取組を紹介した。ニュージーランドは各種の資格を準備して高等教育を推奨し、知識社会より多くの人が参加できるように取り組んでいると考えられる。しかしながら、知的障害のある人が利用できるリソースはそれほど多くないように感じた。ポリテクニクという総合専門学校が提供している知的障害のある人を対象としたプログラムは、知的障害のある人が学ぶ場を通常の高等教育機関で提

供しているという点で興味深い。しかしながら、Sommerville Special SchoolやIHCで述べられたように、障害のある人へのインクルーシブな社会を目指した対応がうまく機能していない面もみられた。このよううまく機能していない点について、どのように対応するのか、今後の動向を探ることは、日本の今後の取組を検討する上で役に立つ情報を得ることができるのではないかと考える。

文献

- <http://www.minedu.govt.nz/> (ニュージーランド教育省HP)
- IHC(2004)Introduction to IHC.
- <http://www.ihc.org.nz/>(IHCHP)
- Ministry of Education (2005) Education Statistics of NZ 2005.
- Ministry of Education (2003) The Ministry of Education and The Tertiary Education System.
- Ministry of Health(2001) The New Zealand Disability Strategy Making a World of Difference Whakanui Orange.
- 滝坂信一・徳永亜希雄 (2004) ニュージーランドの特殊教育と支援システム, 特殊教育諸学校の地域におけるセンター的機能に関する開発的研究 (総説編). 90-99.

イギリスにおける特別な教育的ニーズに応じる教育と生涯学習 ーハートフォード州及びイギリス自閉症協会の取り組みー

齊藤宇開 ・ 徳永 豊 ・ 小塩允護
(国立特殊教育総合研究所)

訪問先

- A: イギリス自閉症協会 (NAS)
11/15 (水) NASマイク・コリンズ氏へのインタビュー
11/16 (木) NASプロスペクツ訪問
- B: イギリス自閉症協会 (NAS) 運営の学校
11/13 (月) ラドレット・スクール (小)
11/15 (水) シビル・エルガー・スクール (中・高)
- C: ハート・フォード州教育委員会
11/13 (月) スペシャル・アドバイザー・サービス 訪問インタビュー
- D: ハート・フォード州立学校
11/14 (火) キルグリュウ・ジュニア・スクール (統合)
11/14 (火) セント・ルーク・スクール (特別学校, 中・高)
11/17 (金) ウール・グローブ・スクール (特別学校, 幼・小)

I. 本調査の意義

- ・生涯学習に関するイギリスの現状と課題について実態調査する。
 - ・NASの運営している自閉症学校 (小, 中高) について実態調査する。
 - ・統合 (インクルージョン) 教育の実施校を訪問し, その実態を調査する。
→今回の調査の視点は以下のとおりとする。
- 1 サッチャー,ブレアの行った教育改革から,生涯学習の視点を含んだ特別支援教育の体制づくりの現状について,各機関を訪問することで明らかにする。
 - 2 当事者団体であるNAS主導の学校運営や特別支援の推進が,生涯学習にどのように寄与しているか,NASの運営する学校及び本部を訪問することで明らかにする。
 - 3 IEPベースの,教師の自由度が高いとされているイギリスにおいて,ナショナルカリキュラムに基づく教育課程の作成に関する現状と課題について明らかにする。

イギリスに関する事前調査 (文献調査)

参考にした資料は以下のとおり

- ①各訪問先のHP資料
- ②英国自閉症研究の源流 久保絃章著 相川書房
- ③自閉症ガイドブック 別冊 海外の自閉症支援

日本自閉症協会編

- ④children with autism :North West Regional Special Educational Needs Partnership
(ダウンロードファイル ; <http://www.sen-northwest.org.uk>)
- ⑤Autistic Spectrum Disorders Good Practice Guidance
(ダウンロードファイル ; <http://www.teachernet.gov.uk/management/sen/>)
- ⑤徳永豊氏の資料 (2005.1.24訪問時)
- ⑥英国の行政からみた自閉症支援 日本自閉症協会 千葉県支部編
- ⑦英国教育改革調査報告書 三重県教育委員会
平成12年12月26日

II. 英国と学校教育について

1. 英国の概略

グレートブリテンおよび北アイルランド連合王国, 通称イギリスまたは英国は, 西ヨーロッパの北海に位置している。イングランド (England), ウェールズ (Wales), スコットランド (Scotland), 北アイルランド (Northern Ireland) の四つの非独立国の集まりである。単に連合王国 (United Kingdom, 略してUK) ともいう。日本から東南へ約9000km離れた南太平洋にある島国である。面積は27万524km²で日本の約3/4, 人口は4,108,092名

(2005年11月現在) となっている。

2. 特別支援教育の概略

英国では、障害という概念でなく、教育学的概念である「特別な教育的ニーズ (SEN)」の概念を使用。SENは連続的概念であり、障害があるかないかの2分法ではない。通常教育と明確に区別された「特別ニーズ教育」はない。障害という概念でなく、SENという概念で、より幅の広いSENに応じた教育を提供している。教育の目的や目標は、独自なものがあるわけではなく、通常の教育と同じである(ウォーノック報告, 1978年)。

障害がある子どもの在籍率は、特殊学校が約1.1%で、特殊学級は設置されていない。通常学級には判定書 (statement) 保有者3%, 20%の子どものSEN (特別な教育的ニーズ) がある。日本の通級に近い制度としてユニット (リソースルーム) があり、本文で紹介する「Autism Base」も、その一例である。

早期の段階において、保護者を含めて、関連する専門家の協力を得て、判定書 (statement) を地方教育局の責任において作成し、14歳以降に「個別の移行支援計画」も作成する。より具体的な「個別の指導計画」については、判定書のある子どもを含めて、SENのある子どもについて作成している (約20% 弱)。生涯学習についても「個別の学習計画」を作成しているところがある。

また、小中学校に特別な教育的ニーズコーディネーター (SENCO) がいて、学校のSENに関する教育方針を実行する役割であり、校内の支援体制を調整する人である (2001年実施規則)。校内における教育支援を調整することが主たる役割であり、一部として、外部教育機関、福祉・医療機関との連携も役割に含まれる。教育に関する支援の調整役であり、教師の資格を持つ主任以上の立場の人で、学校全体の取組に対して、責任を持つ。(特別学校にはSENCOはいず、SENCOは、福祉・医療機関との連携を主とする役割ではない。)

Ⅲ. ハート・フォード州及びイギリス自閉症協会の「生涯学習」の取り組み

1. イギリス自閉症協会 (NAS) の取り組み

(1) 自閉症協会 (NAS) 本部

1) マイク・コリンズ氏から、はじめに



The National Autistic Society (NAS)

NASには四つの「目的」、①直接的な (本人向けの) サービス、②家族への支援、③研究、④政治的な圧力、がある。およそ10年のプランで取組を行っている。その決定は役員会議にて行われる。

①は、NASの運営する六つの学校がある。およそ800人の成人のケアを行っている。②については、「Early Bird」という仕組みで、診断を受けてから10週間の研修コースが各地域に設定されている。小学生や若者などの遅い診断を受けた子どもに対しては、「Help」という研修制度を持っている。友達作りの場も設けている。もう一つ「ヘルプライン」というボーダフォンがスポンサー (300万ポンド) の電話サービスがあり、訴訟にも弁護士が対応している。

「Make school make sense」キャンペーンは、会員向けのアンケートで回答された1000の回答のうちから選ばれたものである。①全ての子に合った学校、②教員向けのトレーニング、③自閉症への理解があったが、その中から選ばれたのが「Make school make sense」である。これはDVDのパックや小包などを送って知らせるものであり、政党に限

らず学校にも送っている。ウエールズ，スコットランド，北アイルランドでもキャンペーンを行っている。

事前に用意した質問に対してコメントをもらった。

〈質問事項〉

- 1 NASの最新の最優先課題について
- 2 NASの運営の学校について聞きたい
 - ①教育課程についての必要性とレベル（どこまで詳細な教育内容を明確化する必要性を感じているか）
 - ②教師の採用プロセスとトレーニング方法（そのシステム）
 - ③IEPで頻度の高い教育内容のトピックを10くらい挙げてほしい
- 3 NASが取り組む学齢期と早期の親支援について
 - ①メンター；親同士が支え合う仕組みは持っていますか
 - ②世代の違いは？親同士の支え合う仕組みの変化は？
- 4 成人のケアと教育のための通所・入所センターについて
 - ①最新の最優先課題は？
 - ②生涯学習（成人期の教育）に関する取り組みは？

〈質問への回答〉

- Q1**；NASの最新の最優先課題について
A1；課題はたくさんあるが先に述べた四つの目的を元に取り組んでいる。「Make school make sense」がキャンペーン。
- Q2**；NASの運営の学校について聞きたい
①教育課程についての必要性とレベル（どこまで詳細な教育内容を明確化する必要性を感じているか）
A2；①Good Questionだ。ナショナルカリキュラムは14歳までだが正式には落としてもいい（日本と同じように柔軟に対応して良いということだろう）。かなり学習能力が高くても，科目名を工夫するなどして分かりやすくしている。実施されているカリキュラムは各学校に任せている。重度の自閉症があってもGCSE（資格試験）の試験を受ける子もいる。昔から予想していたことだが，自

閉症スペクトラムの子どもの問題はとても複雑になっている。多くの子どもがメインストリームしているので，その対応も複雑化している。たくさん自閉症が存在するがナショナルカリキュラムから離れている特化した状態であることが多い。NASの運営の学校の中のヨークシャーの在籍児童生徒のうち三分の一は全ての学校から排除されてしまった子である。スペシャルスクール（養護学校）も含めて，途中で入学してくる子どもも確かに存在するのが実態である。それに対応して，教育内容を様々な出版物やマニュアルで理解啓発を促している。

また，マイク・コリンズ氏は，政府の監査官としての資格を公募で取得しており，ナショナルカリキュラムがいかに工夫されているかをチェックできる立場にある。ナンバーは1899番であり，学校へは写真付きのパスがあればいつでも入ることができる。

②教師の採用プロセスとトレーニング方法（そのシステム）
NASの教員の資格認定は，教員の資格を持っていることや教科別の専門がある人もいる。20年前に制度が変わって，他の公立の学校と同じ待遇になった。

SPELLのフレームワークでトレーニングをする。長年かけて要請されるので，公立校からも重宝される人材である。異動は安定しているが，ロンドン周辺地区のみがAUやNZからの先生も多いので3年サイクルで異動があることもある。

③IEPで頻度の高い教育内容のトピックを10くらい挙げてほしい。特に早期教育について。
(1)「SPELLのフレームワーク」が基本であり，続いて，(2)「自分たちの管理」これは主に急なストレスがかかってきた時に応じることができたり，質問できたりする能力で，セルフマネジメントとサバイバルスキルが合わさった感じか？次は(3)「フォーカス」の問題で，低い覚醒の下で，何を見るべきかが分かるためのもの。(4)は「視覚優位の活用」であり，色を有効に使うカラーキーなどの取り組みもしている。(5)は「明確な言語指示」など学校の中で自閉症の理解を進めるために短い文で伝えるなどの内容である。

Q3；NASが取り組む学齢期と早期の親支援について

A3:

①メンター；親同士が支え合う仕組みは持っていますか？

「Early Bird」という仕組みで、診断を受けてから10週間の研修コースが各地域に設定されている。小学生や若者などの遅い診断を受けた子どもに対しては、「Help」という似たような研修を持っている。友達作りの場も設けている。もう一つ「ヘルプライン」というボダフォンがスポンサー（300万ポンド）の電話サービスがあり、訴訟にも弁護士が対応している。

②世代の違いは？親同士の支え合う仕組みの変化は？

イギリスでは現在の方が改善されている。親同士のサービス「Early Bird Group」は、6～10家族単位で構成していて、終了後も長年にわたり友好関係を持っていることが分かっている。イギリス全土及びNZで取り組まれているが、日本ではまだ行われていないと聞いている。

Q4: 成人のケアと教育のための通所・入所センターについて

①最新の最優先課題は？

②生涯学習（成人期の教育）に関する取り組みは？

「プロスペクツ」という高機能自閉症とアスペルガー症候群のための就労支援センターに取り組んでいる。14歳以上がどうしても課題である。私たちも自閉症のある子どもたちが14歳以降も能力を伸ばせることを固く信じている。

一にも二にも成人の問題はお金で、資金を増やすべきだ。今は、Adultサービスを担うスタッフのトレーニングに力を入れている。自閉症の診断が明らかになってから療育を受けてきた人がようやく大学生になってきた段階であり、それに向けてどのようなサポートをするべきかである。

(2)「プロスペクツ」(NAS運営の高機能自閉症及びアスペルガー症候群のための就労支援センター) 訪問



先日のマイク・コリンズ氏に、お願いして、「プロスペクツ」のNoel Hastings氏へのインタビューを行った。

日本自閉症協会が海外情報としてまとめたりチャード・ミルズ氏の寄稿文を参考に、質問項目を以下のように設定し、回答を得た。

Q1: 対象の人数は？

A1: 330人の対象者のうち、177人がフルタイム就労している。177人以外の人は、ボランティアや、教育機関に通っている。教育機関とは、いわゆる学校ではなく、職業関係の機関で、例としては、植物の管理や保健について学ぶなどしている。

Q2: 対象年齢は？

A2: 16歳から65歳まで。最高齢で67歳の人がいた。現在は57歳。

Q3: 離職者の状況は？

A3: プロスペクツのプログラム終了前に去るケースや、意識的に辞める人、連絡が途絶えてしまう人などがいる。

Q4: ジョブコーチは何人いるのか？

A4: 11人のスタッフのうち、全てがサポートと就職斡旋を担っている。つまり全てがジョブコーチである。その他のスタッフはボランティアで資金集めをしているか、経理である。

Q5: 基礎的な質問で申し訳ないが、日本のように法定雇用率1.8%などの決まりはあるか？

A5: イギリスでは、1995年までその制度があったが、今は廃止された。2005年に障害者差別禁止法が制定され、それが彼らの権利を守っているかたちになる。その禁止法では、職業人として不足無い技術を持っていた場合、障害を理由に昇進等を

阻止してはならないことがある。この法律はイギリスにおいて、障害者を差別しない文化を創り上げようとするものである。

Q6 ; NBQ (国の資格) を持っていますか？

A6 ; ほとんど資格を持っていない人から、ケンブリッジ大学の数学のファーストを二つ持っている人もいる (それは天才の域らしい・・・)。

Q7 ; 全国の支部について教えてほしい？

A7 ; ロンドン, マンチェスター, グラスゴー, リーズの4カ所のみで, 330人を対象にしているロンドンが最大級である。成人した人のケアサービスは足りていないのが現状である。

Q8 ; 対象は, 高機能自閉症及びアスペルガー症候群に限定されているのですか？

A8 ; 一般的に, 高機能自閉症及びアスペルガー症候群に限定している。診断を持っている人たち。ボーダーの人もいる。ただしまれにLDや精神疾患の人もいる。(イギリスでは, LDをどのように解釈しているんですか?) ラーニング・ディフィカルティとラーニング・ディスアビリティは同じ解釈で用いられることが多い。ただしMRは古い感じがするので, 使わないケースが多い。

Q9 ; 大学を卒業した人がいると思うが何割ですか？

A9 ; 大学卒業者は40人, ロンドン在住が条件である。全クライアントの20~25%が大学卒業資格を持っており, 大学での支援が重要課題である。

Q10 ; 大学との連携は？

A10 ; 今のところ少ないが, サブプロジェクトとして, 「トランジションズ」がある。大学に人脈を作るのが主目的で, ディスアビリティ・オフィサーをコーチングしていく。そのためにプロスペクツに呼んだり, 訪問したりしている。ディスアビリティ・オフィサーは多忙で, 例えば近くのLSE大学では, 一人で600人の障害者を担当している。あまりアスペルガー症候群等を理解していないが, NASの訪問はたいへん喜ばれることが多い。

Q11 ; 日本では一般就労させればそれでよしとした傾向があったが, その反省として職場の支援だけでは足りず, 生活の支援も同時に必要なことについてどう考えますか？

A11 ; とても良いポイントだ。就職が第一の仕事ですが, 必然的に生活も助けている。常にジレンマだが, 生活の支援は管轄ではないことを

伝えている。夜中の二時過ぎに電話をしてくる人もいるが, セラピストや, Cognitive Behavior Therapy 等に頼むことにしている。

Q12 ; 177人の就職者の暮らしについて聞きたい？日本のようにグループホームなどもあるのか？

A12 ; 結婚して家庭を持っている人もいる。大多数が家族 (親) と住んでいるか, 一人で住んでいる (同居人は居ない)。グループホームは, 2ヶ所しかないが利用している人もいる。

Q13 ; 住まいを見つけるのはプロスペクツの仕事ではないことは分かったが, NASにはあるのか？

A13 ; もちろんNASにはその分野があるが, ヘルプラインサポートなど, 全体的な枠が多い。ほとんどがソーシャル・ワーカーからの支援を受けている。なお, ソーシャル・ワーカーの範囲は, パーラー (borough) という地域単位であり, その単位で教育事務所もある。

Q14 ; 一般の人と出世は一緒ですか？

A14 ; 給料や年金はもちろん一緒である。昇進は差別禁止法が支えているが, 管理職などは対人関係の問題で, 難しいようだ。

Q15 ; 障害者手当は付きますか？働かない方がお金をもらえるケースがありますか？

A15 ; 仕事をしていない場合は, 障害者手当をもらえる。イギリスはその制度が複雑でなかなか説明しづらいが, 日本と同様に, 働かない方がお金をたくさんもらえるケースもある。様々な免除制度や高額な支援が得られることもある。働くことに対してくじけているケースもある。

Q16 ; 働く意欲がまだ固まっていない人には？

A16 ; そのためのコースを用意している「Access to employment for people with autism」, 働く意欲を造り出す第一歩のためのコースである。このコース以降は, プロスペクツのコースに移行する。経験的には, 仕事をするという枠組みに価値を見いだす人が多い。

Q17 ; リチャード・ミルズ氏の寄稿された資料では, 就職先の割合で事務職が60%以上を占めているが, 事務職の内容について教えてほしい。

A17 ; 対人関係の問題があれば, ポスに掛け合っただけで対応し, データ処理など得意なことに替わってくれと依頼することがある。プロスペクツの職員の主な仕事といっても良い。あくまで一人一人の希望を尊重していて, 事務職はその結果である。多くは社会的な経験から仕事が決まってくると考

えている。

Q18;特別な職種を考えたりはしませんか?スウェーデンではコンピュータの取り組みを見ました。

A18;多くは、本人たちが興味のある仕事を斡旋してほしいと言ってくるので、こちらから斡旋することはない。時刻表が好きな人がいて、鉄道会社に斡旋し、インフォメーションの仕事についてた人もいる。スウェーデンのようなものはイギリスではない。いくつかの企業と手を組んでいるので、ワークエクスペアランス(職学体験)をしながら、探すことはあるが、あくまでも本人の希望に添うかたちを取る。

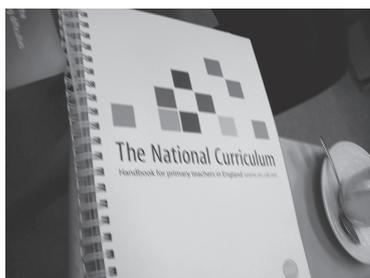
2. イギリス自閉症協会(NAS)の学校の取り組み

(1) Rudlett Lodge School(ラドレット・ロッジ・スクール)

1) カリキュラムについて

NASの運営する学校ではあるが、NATIONAL CURRICULUMに準じている。

指導のキーワードは「インディビジュアルモデル」。一人でできることがどれだけ多いかがポイントである。また、人間関係も構造化やスケジュールを用いて具体的に教えるようにすることが大切である。また、理解してもらうように、周囲の人に働き掛ける必要もある。



CLASS	UNIT/TEXT					
	Year One Autumn	Year One Spring	Year One Summer	Year Two Autumn	Year Two Spring	Year Two Summer
Early Years	The cat sat on the mat	My house	Big shoes of Nursery Rhymes	Task-based Evidence	Non-fiction:2 Animal eggs	Fiction:2 What is in the box?
Class 1	Fiction:1 The Wind in the Willows	Non-fiction:1 The drop goes	Non-fiction:1 The Runaway	Non-fiction:2 The Book of Ruth and Paul	Fiction:1 Fairy	Fiction:2 A visit to the zoo
Class 2	Fiction:1 Jip's Business	Non-fiction:1 The Zoo	Non-fiction:2 TBC: Mammals	Non-fiction:1 Fairy	Non-fiction:2 Classic: Poems Book One	Fiction:2 This is the Bear
Class 3	Task-based: The first idea pig	Non-fiction:1 Ethical and Animal Welfare	Fiction:1 Jip's Business	Non-fiction:2 Poems	Classic: Poems Book One	Fiction:2 The visit
Class 4	Fiction:1 The very hungry caterpillar	Non-fiction:1 The World Book	Non-fiction:1 The Dictionary	Multi-cultural: Surprise	Fiction:1 What's your lunchbox like?	Non-fiction:2 Poems
Class 5	Fiction:1 Poems around the World Book	Non-fiction:1 What were I like before?	Multi-cultural: My Jewish Faith	Fiction:1 The Tiger who came to Tea	Non-fiction:2 Sound/light	Fiction:1 How do you feel?
Class 6	Fiction:1 Classic: Poems Book One and Two	Multi-cultural: My Jewish Faith	Non-fiction:1 My Jewish Faith	Non-fiction:1 My Jewish Faith	Fiction:1 The very hungry caterpillar	Non-fiction:2 The Human Body

ナショナルカリキュラムと、指導計画

AUTISTIC SPECTRUM BASELINE ASSESSMENT OF ACHIEVEMENTとして、一人一人の子どもたちに応じたPUPIL RECORD BOOKが作成されている。

その内容は以下のとおり。①子どもの簡単な紹介。②アセスメント検査と結果は、CARS, PEP-Rが用いられている。その報告が最初にされている。続いて行動の記録があり、他の指導者のコメントが続く。七つの項目に応じてコメントがある。最後にRecommendationsとして、六つの項目が示されていて、学ぶための支援の方法などが明示されている。③行動支援プランがある。「好きなことと嫌いなこと」、「感覚」、等がある。④言語療法士からのレポート。⑤IEP。

特質すべきはIEP、2枚にまとめられている。A4一枚にOBJECTIVESとANNUAL OBJECTIVES FOR ACADEMIC YEAR 2005-2006があり、簡潔だ。次の一枚は、TERMLY TARGETS: AUTUMN2005とあり、秋学期のターゲットが四つ示されている。

2) 校内見学

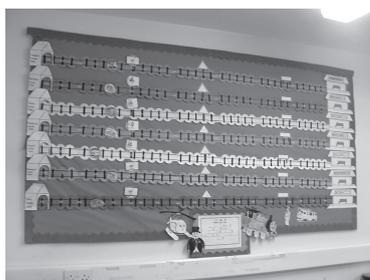
アメリカ合衆国ノース・カロライナ州のTEACCHのアイデアが多く用いられている印象であり、他の特別学校に比べて構造化が進んでいる印象がある。PECS(Picture Exchange communication System:絵カード交換式コミュニケーションシステム)は各教室に用意されているが、フィラデルフィアで見たような肩からかけて歩いている様子はない。一カ所にまとめて置かれている。



スケジュールとブース

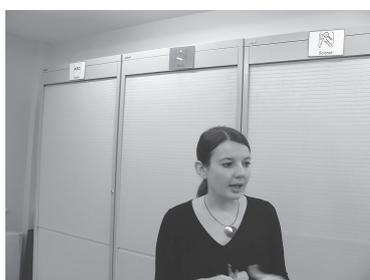


PECSブック



各教室にあった「ターゲット」

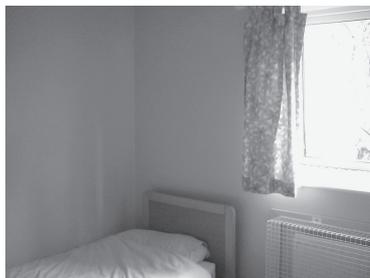
3) 教師の待遇は、地域の学校のモノと変わらない
NASの運営する学校の教師の身分は、他の公立学校のものと同じだということである。副校長の待遇も同じだということだった。



ジョー・ギャロウェイ女史

4) 全体をとおして

寄宿舎が、常設されていて、保護者のニーズに基づく学校であるため、必要に応じた結果の設置なのだろう。当然、レスパイトサービスも用意されていて、日中の学校への参加もあるということだった。



個人のファイル(上)は、随時閲覧可能になっている。
寄宿舎が常設(下)とても整備されていた。

(2) Sybil Elgar School (シビル・エルガー・スクール) NASの運営する全国6つの学校のうちのひとつ。中・高。

インド、パキスタン街のSouthhallという駅から降りて、タクシー(白タク)に乗って5分。入り口が鉄条網で閉ざされていて、セキュリティーがしっかりした感じ。



駅と正門

14:00から16:30 NAS運営の自閉症学校。副校長のJon Brough女史に案内して頂く。

日本の養護学校そのもの。特筆すべきは各教室の作り、芸体類(ダンスや身体表現)の重視。

ラドレッドもそうだったが、先生が皆、腰からカードをぶら下げている。

1) NAS運営の自閉症学校(中・高)

イーリングの民家から始まり、11年前ここに移ってきた。イギリス本土に6校あるうちのひとつである。NAS運営の自閉症学校は、それぞれが独自の特徴を出していて、この学校は、生徒が各学科に分かれた教室を動いていること(つまり学ぶ内容ごとに教室が分かれている(一対一対応))。NASの運営する学校ではあるが、NATIONAL CURRICULUMに準じている。特に五感や体を使った身体表現、ジョギング、自己管理能力などを試みているとのこと。パフォーマンス・アーツと言って、描画ドラマ等、演劇を前面に出している。自分を表現することは、自尊心を高めることにつながり、本学のカリキュラムの中心にある。



校内とジョン女史

案内してくれた教頭先生は、この学校に来て10年であり、特別支援学校（重度の知的障害の学校）で31年間の経験を持つ。

103人の生徒数で、62人が寄宿舎に入っている。

2) パフォーミング・アーツの重視

興奮と静寂を作っていくことで、情動のコントロールが可能になる。

表現は、間違いはなく、常に評価される。自己肯定につながる。発表会では他人から評価される。

手をたたいてお腹を触るなど、感覚統合の訓練的な要素も含めている。

呼吸法等、ストレスマネジメントにも取り組んでいる。

3) いくつかの質問

Q1；カリキュラムは6校一緒ですか？

A1；多少違っています。守るべきコア・カリキュラムは、＜コミュニケーション、社会性、自立心、ライフスキル、他人と話すこと 等＞

個人ファイルは、どの学校も同じように使っている。この学校は特に教室を移動するのを特徴にしているのので、有効活用している。もう一つ、NASの理念として地域生活を意識した取り組みをしている。そのため、地域に出て活動する時間割も多い。

Q2；これだけの専門性を維持するためのアシスタントへのトレーニングは？

A2；初日に分厚いブックレットを渡す。6週間

のintroductionトレーニングがあり、とても厳しいものである。毎朝、アシスタントセラピストかスピーチセラピストと行動を共にして、勉強をする。これは子どもを守ることなので絶対に守る。16時から17時までトレーニング・ミーティングがあり、就職してからのパーソナル・スキルの向上に努めている。

一年のうち、5日間は丸一日の研修があり、視覚ツールを使ってトレーニングする。名前の知れた学校なのでNBQを取得するための2年間の研修で来る人もいて助かっている。

Q3；小学部と中・高学部の違いを挙げるとしたら？

A3；一日の活動を4分割している。変化に順応させる取り組みも始める。多感なときに刺激の多い変化を与えることもある。

Q4；編入する生徒はいますか？

A4；ほとんどの生徒は中1からの入学者である。編入する場合にはNASを紹介するか、地方教育局を紹介することになる。

Q5；移行先を教えてください。

A5；Life time care support に行くケースが多い。ただし、イギリスの課題である。就職は稀である。52週間の成人のためのトレーニングに行く人もいるし、3年間のCollegeコースを受ける人もいる。さらにはデイ・ケア・センター、在宅などがある。良いクオリティのデイ・ケア・センターは足りていないと思う。早期の教育が重要である。

Q6；本校の内容は素晴らしいです。これをどのように統合された学校に伝えるのですか？

A6；教師が相談に来ることも多い。出張の依頼や講演もある。教員向けのトレーニングにはよく協力する。最近はとても熱心に聴く先生が増えてきたと感じている。

Q7；この学校で重視していることを教えてください。

A7；視覚支援、レッスンそのものの分割（教室移動に教科ごとの学習）、自閉症であることの認識、前向きな態度や行動、長所を伸ばす

Q8；自閉症であることの理解についてもう少し詳しく教えてください。

A8；中・高生になると、自閉症であることを理解していることが多いので、あなたは～が不得意よねと教えている。大切な問題であるが、自分のパターンを肯定して共に考えてあげることが大切だと思う。ソーシャルストーリーというのがありますが、感情のあるエピソードが重要。I am usualが大切だ。

⑤まとめ

熱心な先生だった。人材が素晴らしい。教室がとても整備されていて、教室移動による使い分けはとても有効だろう。子どもたちも理解しやすいし、教室の環境整備も、その取り組みに合わせて変えることができる。今後、日本でもダンスなどのパフォーマンス・アーツにも取り組んでみる必要があるだろう。

3. ハート・フォード州の取り組み

(1) Caroline Wells the manager of the Autism Advisory Team in Hertfordshire(ハート・フォード州自閉症アドバイザーチーム)

ハート・フォード州のスペシャリストアドバイザーサービスへの訪問



玄関

教育委員会に到着すると、メン・コウ・ビカートン女史が出迎えてくれる。

1) メン・コウ・ビカートン女史とエレン・カービーギャロウエイ女史による説明

①イギリスの教育制度とハート・フォード州の紹介及びカリキュラムや制度

イギリスは、5歳からが義務教育であり、ハート・フォード州では、「Specialist Advisory Service」という専門チームを作ってインクルージョン実現のために取り組んでいる。そのための取り組みとして「Base Unit」というクラスを作り、自閉症のある児童生徒の特性に応じた支援方法や配慮について基礎を作る試みをしていることに特徴がある。

現在、Special Schoolはハート・フォード州で13校ある。この中には、NASの運営する学校はLEAの傘下にないため、含まれていない。学校種では区分けをSLD (serious learning difficulties), MLD (Middle learning difficulties), ELD (Emotional learning difficulties) に分けている。

約1000人のASD (自閉症スペクトラム) が存在

し、60～65%がメインストリームで、35～40%がスペシャルスクールに在籍している。



メン・コウ・ビカートン女史

②教師支援の制度 (アドバイザー・ティーチャー等) と統合教育へ

ハート・フォード州の「Specialist Advisory Service」の体制は、2人の「アドバイザー・ティーチャー」が中心で、その下に4人の「VT;ビジティング・ティーチャー」、それぞれスペシャルスクール担当(4人)、メインストリーム担当(4人)がいる。この人たちにはスペシャリストの資格試験(経験も含む)がある。その配下に同じく6人ずつのSSW(たぶんスペシャルサポートワーカーだと思う)がいる。

サポートの体制が整っていれば、メインストリームの実現可能性は高くなる。

③「Specialist Advisory Service」のトレーニング

トレーニングも盛んに行われている。メインストリーム実現のために、「このような研修を企画しましたので来ませんか?」というような誘い方で、強制ではない。

サービストレーニング	1day	小学校以前の幼児のために
キーステージ I + II	2 day	小学校の児童のために
小学校から中学校への引き継ぎ	1day	小・中学校への引き継ぎのために
中学校のトレーニング	1day	中学校の生徒のために
スクールベース		事例研究を行う
自閉症の認識と理解		自閉症の認識のために
Concentration and Attention Skill		集中と注目のスキル
Play and Cognitive Skill		遊びと認識のスキル

④ステイトメント作りとその内容

実際の事例を元にステイトメントについて紹介をしてもらった。内容は、子どもの紹介、家族状況、

医療情報, アセスメント (CARSやPEP-Rが用いられていた), IEP, 一年間の教育目標等である。ステイトメントは, 教育局の担当者がまとめることになっていて, 各担当が書類を作成する。メインストリーミングの学校には, アドバイサー・ティーチャーが書いて参考にしてもらうこともあり, とても喜ばれている。一年に一度, 見直しをする。

各学校で対応はできるが, 各スペシャリストの先生が100人を担当しており, 学校心理士なども活用しながら, 学校のためのアドバイスに取り組んでいる。

*当日も, これからアドバイスに行くそうで, とても多忙だと言っていた。



<ステイトメントの項目>

Hertford shire county council children, schools & Families

Part 1) Introduction

2) Special educational needs

Educational Communication, Personal, Social & Emotional, Motor and sensory skills

Independence skills, Early Learning skills, Gross motor skills (運動動作), Eye hand and Physical skills, Play and Thinking skills, self help skills (トイレに行けるなど)

3) Special educational Provision

a) objectives

b) Educational provision to meet need and objectives

Education

Communication

National Curriculum Implications Monitoring

Record of Assessment (合意書)

⑤早期教育がとても大切である

ロバース法までは行かないが, 早期から, 保護者のトレーニングに取り組んできた (最終日のウッドグローブ・スペシャルスクールの校長もそのメン

バーだった)。早期からの教育がとても大切である。

⑥まとめ

INTERACTIVE (相互作用する) <ソーシャルコミュニケーションやミュージックで取り組む>, BEHAVIOR (行動する) <主体的に活動する>, COGNITIVE (認識する) <自分自身の理解や他人への配慮>を大切にしており, この三つの相互作用がハート・フォード州のポリシーである。

*イギリスの教育制度の表示は, Y1 ~ Y11までであり, Y11からはカレッジに移る。

4. ハート・フォード州立学校の取り組み

(1) Killigrew Junior School (キリグリュージュニア・スクール)

統合教育と行っている year 3, 4, 5, 6, (日本でいうと8歳から11歳) の子どもを対象にした学校で, イギリスでは珍しい。全校生徒が249名。先生が11名で, アシスタントが11名である。白人が90%以上を占めていて, 全国のランキングも上位の学校。副校長が案内してくれた。



玄関と駅

1) 副校長による学校紹介 (校長が不在のため。)

事前情報は, ステイトメントのある子が3名, スペシャルエデュケーションニーズのある子が48名とあったが, 過去の学校評価の際の資料をHP公開しているものであり, 現在は, スペシャルエデュケーションニーズのある子が30~40名である。ステイトメントを持っているのは2名。

全体的に学力の高い学校であり, 教育省からの監査も上位に位置している。そのためあまり監査は気にしていない。

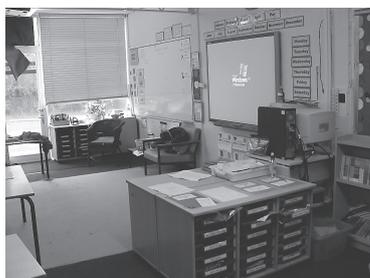
全国の統一テストが11歳で行われるが、文章題が苦手な子どもなどには、手助けをする仕組みがある。

①カリキュラムについて

イギリスの学校の伝統であるが、国語と数学のみ能力別で分けている(TOP, MIDDLE, LOW)。ラーニングサポートティーチャーが2人いて、STが必要な子にはさらに一人付いている。



副校長 (右)



各教室にプロジェクターとスクリーンが常設されている

定期的に特別支援教育コーディネーターが来る。その先生はパートタイムで週に三日だけ(とても親切に対応してくれた年配の女性)。その際に、7~12歳までの少人数を集めてグループ指導を行う。弱いところを徹底的にトレーニングする。ディスレクチュアの子も、もちろん対象であり、現在30~40人程度である。

②校内見学

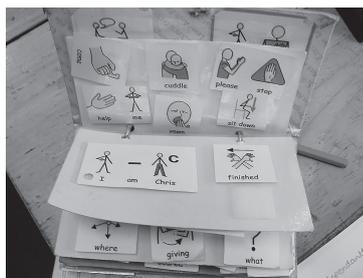
各教室にプロジェクターが用意されていて、PCを使った授業が多かった。ASDの子どもにとっては、たいへん有意義だと思った。

実際の場面では、ASDの子どもが一人、黒板と逆の方向にあるパソコンに向かって、なにやらゲームをしていた。そのASDに一人のアシスタントが常駐していて、クラス内でASDの子の姿を見ている感じである。その先生は、「Widget」というコミュニケーションソフトを使って、彼が分かりやすいように時間割を作ったりしていた。この学校では「Widget」が目立った。なぜASDの子が逆の方向を向いているのかと聞いたら、彼は今、カームダウン

していると言っていた。



自己紹介の絵



PECS



Widgetの画面

③IEPの作成について

ハート・フォード州のチームで紹介されたとおり、統合された学校でIEPがいかにならされているかを聞いた。クラスの先生が作成し、SENCOがまとめるそうだ。Early alert と呼ばれる「早期の警告」の仕組みがあって、気になる子はその用紙に記入してSENCOに報告しアドバイスをもらうそうだ。親が拒否することもあるのでは?という質問には、ディスレクチュアだから、親は拒否することは一度もないという回答があった。

最近では、三段階にクラス分けをしている。試験の結果によるものであるが、自分からクラスのレベルを下げて学習することを希望することもあり、子どもたちの意識に変化が起こることはない。

④全体をとおして

一緒にいることが統合とは言えないが、カリキュラムとタイムテーブルは違うそうだ。できるだけクラスの子どもたちと一緒にいることが目標だそうだが、先生が常に付いていて、どうかなあと思った。

日本でも同じ問題が起こっていて、とても興味深かったが、イギリスは手厚いなあと感じた。これほど手厚ければ、何とかなるかもしれないし、実際に視覚支援は個に応じていた。

最後に、教育内容について尋ねたところ、社会性とコミュニケーションに力を入れた特別のカリキュラムを組んでいることと、学習面では体育や音楽、美術、宗教、家庭など、Hands onがとても有効だと回答を得た。



各教室の掲示とビニールハウス

BASE」が設置されていて、そこに来ている生徒は重度だ。担当のベテラン教師は、私たちの取り組みはとてもユニークなので、と言っていた。ティーチングアシスタントが、テキパキと働いていた。

校内も、まさに養護学校であり、校庭が果てしなく広いのを抜かしては、ほとんど同じ感じがしてホッとした。

各教室の掲示の工夫や、「Widget」というコミュニケーションソフトを多用した取り組みなどが目についた。

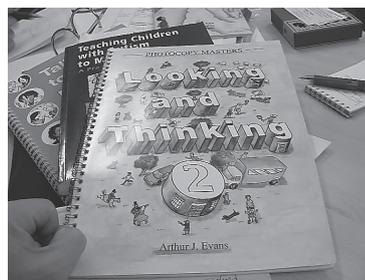
2) 「Autistic Awareness」自閉症と知っていること「ベース」にいる先生は、「Autistic Awareness」、社会性のスキル、休むことや遊びを重視していると言っていた。中でも「Autistic Awareness」は、とても重要であり、様々な取り組みを行っていた。

この取り組みは、11歳から12歳の生徒に試して有効だったため、13歳から14歳にも継続した。

(2) ST Luke's School (公立のスペシャルスクール)

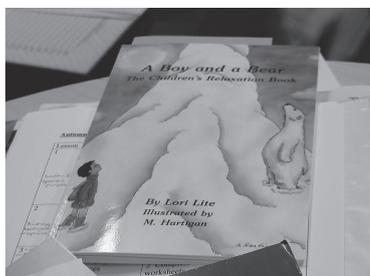
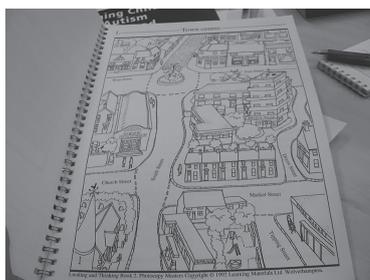


正面玄関



1) 養護学校の中の「AUTISM BASE」

養護学校の中・高等部である。その中に「AUTISM



「Autistic Awareness」のための教材

3) スペシャルスクール在籍生徒の今後

「Legedencial college」は、16~19歳の学習障害の人のためのカレッジ（寄宿舎制）のため、言語がない人たちは入れない。

19歳になるまでに入所施設に行くようなことはなく、必ず学校に行く。

この学校を卒業(14歳)した後は、SLDの学校か、「Legedencial college」に4年間行く。

19歳以降になれば、Supported Livingもある。

四人の利用者に一人がサポートするグループホームもあるが、コストは自分たちが払うことになる。



(3) ウールグローブ・スペシャルスクール (Woolgrove School)

A Primary Special School for Children with moderate learning difficulties in Letchworth Garden City



駅と正門

1) 学校の紹介

1日目に訪問したハート・フォード州の教育委員会自閉症チームに斡旋して頂いた学校である。「AUTISM BASE」を設置していることに特徴があるスペシャルスクール（プライマリー<幼小>）。全校生徒110人で、50%が自閉症である。校長先生曰く、最近は自閉症の児童の入学が増えているが、自閉症だけの学校にはしたくない。それは他の子ども在籍することで、お互いのモデルとなるケースが増えるからである。入学希望者は多い。

早く到着したため、朝の集会を見学した。校長先生が、今日の仮装の話と、宿題などをがんばった子どもに向けて、トークンシールを体に貼ってあげたりしていた。イギリスの小学校等ではよくある光景らしく、皆が拍手をして讃えている。

MLD（ミドル・ラーニング・ディフィカルティ）とあったが、確かにシビアな子は少数である。お話も聞けるし、各教室にあった「ターゲット」も理解できる子がほとんど。

4歳から11歳の子どもを対象にしている（イギリスで言うY1~Y7）、それぞれ主任がいる。各学年レセプション1と2のクラスに分かれていて、1クラス8人（インファント<幼児>）、10人~12人がジュニアクラスである。先生の配置は、ティーチャー1人、アシスタント1人、2クラスでシェア

する保育士1人。ただし、「AUTISM BASE」(定員10人)は、ティーチャー2人、アシスタント2人、保育士2人である。

110人は、ほとんどがタクシーで登校する(イギリスにはこの制度が確立しているようだ)。保護者の送迎は無い。30分圏内(地元)にいる子どもが全てである。途中で他校へのインクルーシブが可能ならチャレンジをすることが前提だが、保護者の中には拒否する人も出てきた。

2) 特徴～「自閉症の子どものための教室」

「AUTISM BASE」と名付けられた自閉症の基礎教室が設置されている。設置の主な目的は、自閉症の特性に応じた支援、例えば構造化やスケジュールなどの取り組みをしていることである。

「AUTISM BASE」(定員10人)は、ティーチャー2人、アシスタント2人、保育士2人である。インファント(幼児)がほとんどで、ジュニアになるとほとんどがインクルーシブすることが多い(ここで言うインクルーシブするとは、スペシャルスクールの中でのことだと思う)。

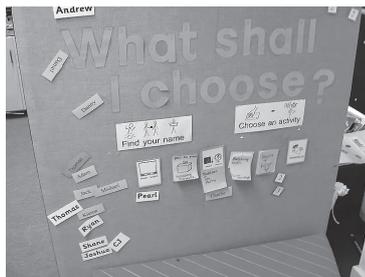
教室は、センソリアルームがイギリスには珍しくなくて、代わりにスポンジルーム(齊藤ネーミング)がある。カムダウンとトークンに使っているようだ。PECSは常備されていた。VOCAもたくさんあったが、「AUTISM BASE」だからという感じではなく、どこにでもある。

指導者が手厚いので、「AUTISM BASE」から先生が付いて通常のクラスに参加することもあるが、クラス担任が担当できることが多い。

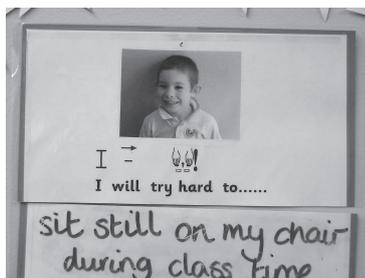


カムダウンエリアのドアとPECS

3) 全校生徒、各教室の様子から

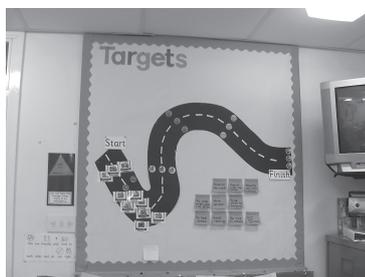


選択肢

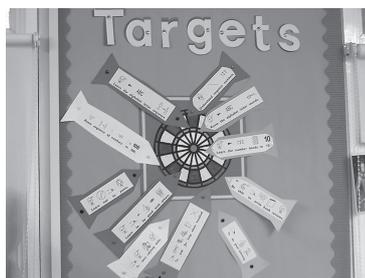


個人の目標「授業中は着席し続けます」

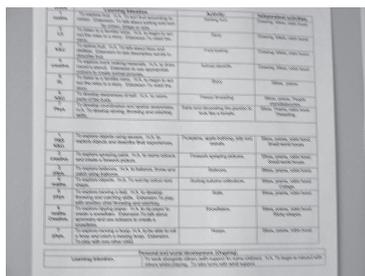
ターゲットが必ず用意されていることや、週案も作られていて、教室内に掲示してあった。様々な教材が準備されていることに加えて、教師がトレーニングされていることが伝わってくる。絶対に大声を出さないし、正面を向いて話しかける。



ターゲット



ターゲット



週案!

4) 校長室に戻っての質問

Q 1 ; 「AUTISM BASE」についてどのように成立していますか？

A 1 ; 全校の50% が自閉症である。「AUTISM BASE」の子どもはニーズが複雑になってきています。以前は、ほとんどがインクルーシブすることができましたが、現在の在籍児のうち2人は「AUTISM BASE」に残る子どもだと考えています。集会等は合同で参加しますが、基本的には、「AUTISM BASE」での活動をするようになります。この学校では言語、音楽、アートのセラピストがいて、それぞれのニーズに応じて対応しています。

Q 2 ; セラピストの雇用に資金がかかるでしょう？

A 2 ; 言語と心理のセラピストは州から来ますが、学校で雇っている劇のセラピストなどは特別です。校長が予算管理者なので校長の判断でやっていますが、成果を判断するのが難しいです。唯一の制限があるとしたらナショナルカリキュラムに基づいているかと言うことであり、それ以外は自由です。政府機関から監査はあるが、差が出ることはあまりありません（もともと校長経費が潤沢なんだろう）。認定されていた期間が過去に3年あって年間3万ポンドあったが、そのキャンペーンは廃止されました。

Q 3 ; 「AUTISM BASE」で終わる子はいますか？

A 3 ; 5年生までいた児童はいるが、ケースは少ない。長くいるとしたら、この「AUTISM BASE」のコンセプトに合わないということなので、他の学校に移ることが多い。

例えば、NASの運営のラドレッド（一日目に訪問）に行った児童は、保護者の家庭環境の問題で、寄宿舎のある学校でなければならなかった。

Q 4 ; NASの学校との違いは？

A 4 ; ラドレッドなどにはなかなか入れないし、有料なのでたいへんである。寄宿舎等があるし、手厚いので希望する人も多いのではないかな。

Q 5 ; 卒業や移行先は？

A 5 ; 近くの町にある軽度の知的障害の中学校に行くか、同じ地区の重度の知的障害の中学校に行く。

Q 6 ; 転校するとしたらSLD（シビア）ですか？

A 6 ; そのとおりです。一人だけラドレットに行ったが、入学するのはとても難しい。

Q 7 ; 6年生までどの位の学力が付きますか？

A 7 ; 理科（サイエンス）が優れている。読み書き、算数は11歳で6~7歳の能力。それ以上の子は、すぐにメインストリーミングの学校に移行します。

Q 8 ; この学校に入学するのは保護者の希望ですか？この学校を保護者が希望する理由は？

A 8 ; たいていは一般の学校で不適応を起こした子どもである。ほとんどがステイトメントをもらっているのだから、この学校が良いと聞いて来ることが多い。希望する理由は、クラスが少ないことや指導者が手厚いことなどを挙げる保護者が多い。

Q 9 ; どうやって入学してくるんですか？

A 9 ; 4歳児から入学してくるのは少ない。だいたい途中から編入である。6年生の一年間だけ入学した児童もいる。

Q 10 ; 「AUTISM BASE」はなぜ必要でしたか？

A 10 ; 構造化が必要だし、それを用意してあげることは大切な試みである。適応するための環境作りが第一だ。学校全体のルールを学ぶ機会も必要だし、色々なアプローチを集中的に行うためにも有効である。

Q 11 ; 先生たちの専門性が高いですね。どのようにトレーニングしていますか？

A 11 ; 「AUTISM BASE」のスタッフが多いので、自然に伝わることもあるが、建物の経費などには多くを費やさずに、トレーニングに経費をかけているのが校長の方針である。チーム全体で長いディスカッションの中で取り組んでおり、アシスタントにも同じだけのコストをかけている。たくさん教師に研修に行かせたが、その教師たちが、取り組んでみたいことは全て実行する意欲的なポリシーを大切にしている。そういう文化を創ってきた。

Q 12 ; スタッフの辞職期間は長いのですか？

A 12 ; 比較的長い。7年間平均くらいであり、特徴は、退職教師を2名、新人を2名という具合に、バランスを保っていることである。

Q 13 ; 日本では自閉症の社会性がターゲットになっているが？

A 13 ; ここでも同じである。「AUTISM BASE」とノーマルクラスの両方で行っている。順番を守ったり、お互いのことを理解したりする。そのためには、私が設計者だったらもう少し「AUTISM BASE」の教室を校内の中心に設置したと思う。そうすれば様々な活動に参加しやすいだろう。

Q14;全ての教室で視覚支援が優れていましたが、これは「AUTISM BASE」ができたからですか？

A14;そのとおり。特に「AUTISM BASE」のマネージャーが努力している。

Q15;「AUTISM BASE」では、どんな段階を踏んで学習を進めていますか？

A15;三段階あります。①入ってきたばかりの児童には、ワークステーションの個人指導をします。ここで安定した環境を作ります。②他の部分、集会やグループ学習などでの環境作りをします。③外側にある環境、ここではノーマルクラスでの環境作りをします。ただし、「AUTISM BASE」の児童が教室に行くのは集会等だけです。他校との交流は、水泳、乗馬、牧場体験などがあります。

Q16;この地域の保護者支援や診断の状況は？

A16;ファミリーサポートとして「チュータリング制度」があり、「アーリー・ディベロップメンタル・クリニック」から診断を受けた後で、教育局に依頼があり、そこから早期療育のために自宅を訪問するシステムです。校長の私もこの担当でしたが、この制度のお陰で、子どもたちの理解や学校へのスムーズな移行が可能になりました。



校長先生による新任の先生への授業研究（コメントしている場面）

5) 全体をとおして

この学校の水準は相当高い。週案もあり、ほとんどの技法やV O C A等があった。職員がトレーニングされているのが見事だったし、療育の成果が明らかだった。日本の養護学校にもまず低学年には

「AUTISM BASE」を作って取り組んで見るケースを作っても良いと思う。



視覚的に授業が行われていた



宿題帳にトークンシール(既製品!)が貼られている

最後に

制度は確かに10年先を行っている。しかし、最初は皆、2～3人で始めたことが何度も強調された。「政府は、自分たちの取り組みを制度として認めたのである」。これは日本の福祉政策には、当てはまるかもしれない。しかし、教育はどうか？学校制度は政府のリーダーシップの下で始まったと言えるだろう。日本人にこの感覚を超える価値観がないと、絶対にたどり着けないかもしれない。

イギリスの特別支援教育制度は、自分たちが勝ち取ったものだ。だから、自分たちの制度である。それを推進するのも、発展させるのも、誇らしく思うのもそのためである。

取り組みや、具体的なプログラムはそんなに離れていない。専門家としての誇りをかけて、仕事に取り組む、そんな当たり前のことを思い出した気がする。

平成15年度～平成18年度 科学研究費補助金（基盤研究(B)）研究成果報告書
知的障害のある人の生涯学習における支援プログラムの開発に関する研究
－社会および個人のヒストリーとネットワークの検討による－
（課題番号 15330205）

研究代表者

小塩允護（独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部）

研究分担者

干川 隆（熊本大学 教育学部）

徳永 豊（独立行政法人国立特殊教育総合研究所 企画部）

肥後祥治（熊本大学 教育学部）

佐藤克敏（京都教育大学 教育学部）

齊藤宇開（独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部）

涌井 恵（独立行政法人国立特殊教育総合研究所 教育支援研究部）

（平成15～16年度研究分担者）

竹林地 毅（広島県教育委員会指導第二課 特別支援教育室）

平成19年（2007）3月発行

研究代表者 小塩允護
独立行政法人国立特殊教育総合研究所

〒239-0841

神奈川県横須賀市野比5丁目1番1号

電話 046-848-4121（代表）

046-839-6863（ダイヤルイン（齊藤宇開））

FAX 046-839-6908

URL <http://www.nise.go.jp>

