



<文献紹介>知的障害者の各ライフステージを支える
サービスのあり方検討会報告書(平成10・11年度)

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2017-07-27 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: メールアドレス: 所属:
URL	https://hokkyodai.repo.nii.ac.jp/records/8159

文献紹介：知的障害者の各ライフステージを支えるサービスのあり方 検討会報告書（平成10・11年度）

Article Review: A Report of the Meeting to Examine the Services for Support of Each Life-Stage
for Persons with Intellectual Disability (1998,1999)

日本知的障害者福祉協会 更生施設部会

これまで、福祉ではノーマライゼーション原理のもとに地域を場とし、生涯にわたる福祉のあり方が追求されてきました。学校教育でも、昨年「二十一世紀の特殊教育の在り方（最終報告）」がだされ、地域を場とする学習や、地域センターとしての学校が提言されています。

日本知的障害者福祉協会更生施設部会では、「知的障害者の各ライフステージを支えるサービスのあり方検討会報告書（平成10年・11年度）」を発行し、知的障害者の生涯のあり方について検討を加え提言を行っています。そのなかで「学齢期」に関わるところが、学校教育に携わる方々に多くの示唆があると考え、同協会の了解を得て以下に紹介させていただきます。

（キー・ワード：日本知的障害者福祉協会 知的障害 ライフステージ）

2. 学齢期（報告書6～11ページ）

（1）個別的ニーズに着目した教育実践

ノーマライゼーションの流れの中で、福祉現場の職員は、利用者の個々のニーズに応えることを義務として仕事に取り組んでいくことが前提となっている。しかも、長年にわたって先人が作り上げてきたシステムも、利用者にとって必要であれば変更しなければならなくなっている。しかし、教育現場においては、子どもの個別のニーズに対応するというのではなく、教師の経験的な判断や教育観で教育が行われてしまっていることがある。また、他にも子どもがいるので彼だけに合わせるができないということで、個別的ニーズは切り捨てられてしまっていることがある。この様に、教育実践の基本が個々の担任教師の考えにゆだねられてしまい、一人ひとりの子どもの特別なニーズに適切に応える教育が展開されていないことが多い。

さらに、個別教育プログラムをたてるのには、親、教師、専門家が一緒にその作業を行うことによって可能になるが、親や専門家の参加は制度として保障されていない。

一人ひとり子どもは違って当たり前であるし、個々の子どもに応じて特別な教育を提供することは、ノーマライゼーションの基本である。教育現場においては、一人ひとりに応じた配慮と、自分が実践したことを適切に引き継ぐという体制が徹底している個別プログラムの実

践は欠かせないのではないと思われる。

また、障害児教育の新しい流れとして、1994（平成6）年、「サラマンカ宣言」*により画期的な方向性が出された。ユネスコは、スペインのサラマンカで開催した「特別のニーズ教育に関する世界会議」で、障害児の教育は、原則として通常の学校制度の中で提供されなければならないとするインクルージョンの原則*が採択されたのである。「普通の教育と特殊教育」が別立てになるのではなく、全ての子どもが、それぞれのニーズに基づいて必要な教育を受けられるとする考え方である。普通教育が全ての子どものニーズに合わせられることを言う。

我が国の教育現場の現実、サラマンカ宣言とはかなりかけ離れたものであるように思われる。子供一人ひとりのニーズに応じた教育を実践するために、自由、柔軟、綿密、創造的、多角的方法の策定・実施等大胆な発想が必要である。

*サラマンカ宣言は、1994（平成6）年6月10日にスペインのサラマンカで開催されたユネスコの会議で採択された、「インクルーシブな方向性を持つ学校こそが、障害児を含む大多数の子どもたちに効果的な教育を供することが出来、経済的でもある」という趣旨を含んだ宣言である。「障害児のみを集めて特別な学校で教育をしたり、何の配慮もせずに一般の学校に障害児を受け入れる」といった方法で

統合教育の実践をするなど」、日本の学校教育の現状に対する根本的な批判を含んだ内容の宣言である。障害のある子に普通学級への適応を強いる形で実践される「統合教育」ではなく、例えば、少なくとも学級規模を20人規模にし、各クラスに1人ないし2人の障害児を受け入れ、副担任あるいは補助教員を配置する形で、さらにクラスや授業のカリキュラムを固定的に考えずに柔軟に運営すること等々の措置を講ずることで、障害児とそうでない子どもたち双方の個別的なニーズに応えられる教育実践が可能であり、これをインクルーシヴな教育と位置づけたのである。

(嶺井正也『障害児と公教育－共生教育への架橋』明石書店、1997(平成9)年、236～256頁参照)

(2) 障害児教育専門教員の養成と配置、一貫した教育実践

①多様な発達期にある子ども、しかも、特別なニーズを持つ障害のある子どもたちの教育を担当する教師に専門家が少なく思われる。このことにより、教育効果も検証されていない担任教師の思いこみや美意識を押しつけてしまうという、教育以前の対応になってしまっていることがある。また、両親からの質問に適切に答えることができなかつたり、家庭養育への的確で具体的なアドバイスがなされていない。さらに、教育内容を検討する時に、専門的知識がないために自分の考えを整理して述べることができず、声の大きい教師に引っ張られてしまうということもあるようである。さらに、この様な教師を支援するシステムがないので、教育内容が個々の担任教師の資質とやる気に左右されてしまっている実状を多く目にする。

この様な状況において、現在の成人施設の大きな問題として、教育を受けてきているにもかかわらず、「強度行動障害」の状態を示していたり、機能レベルに応じて必要な諸技能を身につけていない利用者が施設を利用してくるということがある。高等部までの教育期間であれば12年間もの長期にわたり学校教育を受けてきているにもかかわらず、行動障害のため在宅の維持が不可能になっていたたり、機能レベルに応じた生きる力といったものが身につけていないために、地域で暮らすことができなくなっている状態は、悲惨であると

しか言いようがない。

特別のニーズを持っている障害児に対して適切な教育ができる専門教員の配置を強く望みたい。さらに、困難性の高い子どもを教育しなければならない時には、担任教師を支援できるシステムが絶対に必要である。

②次に、専門教員の配置と同時に一貫した教育実践も望みたい。担任教師が替わると教育方法が変わったり、また新旧担任の間で引き継ぎがなされていないということを知って啞然とさせられることがある。これでは、教育の積み上げがないため、子どもたちは、これからの長い人生をハッピーに生きていくための必要な力を身につけることができない。障害という重荷を背負っている子どもたちは、幸運な場合でも必要なことは障害を持っていない子どもの二分の一か四分の一しか身につけることができないといわれている。そのため、学習しなければならないことや、学習する時間は一つとして無駄にはできないのである。適切な方法と一貫性と継続性のある教育がなされない限り、特別なニーズを有する子どもたちの成長は非常に困難なものにならざるを得ない。

引き継ぎが徹底されて、一貫した教育がなされる教育システムと、個別的なニーズに応じた個別教育プログラムが存在することで、一人ひとりに応じた適切な教育サービスを継続的に提供できる教育実践ができるのではないと思われる。これは、既述のように障害児のためだけではなく全ての子どもに必要なインクルーシヴな教育の実践そのものである。

これらのことは、学校独自の自助努力というレベルではなく、国全体の教育システムになっていなければならない。そうでないと、転校や進学、教師の異動等によりバラバラな教育をされてしまい、教育の一貫性を保障することができない。さらに、教師の誠実な教育実践が、子どもの人生に寄与するものとしての効果を生み出すことにはなっていない。

(3) 入学時から卒後を想定した、家族、福祉・医療・保健・労働関係者との連携強化

人の一生という時間の経過の中で、学校教育期間はきわめて短い。そのため、学校適応のみを学習させていたのでは、学校卒業後地域で暮らしていく時に二次的・三次的な障害を背負ってしまう可

能性がある。

したがって、入学時点から卒業後の暮らしを見通して教育プログラムを組み立てていく必要がある。しかも、このプログラムの内容は、親も参加し十分承知する必要がある。このことで、今、家庭や学校で取り組んでいることが、将来の何につながっていくのかが了解できると思われる。一年先、二年先等の状況が分からないまま、家庭で育てていくというのはきわめて不安であるし、先が見通せないと、問題が発生しても場当たりの対応になってしまったり、溺愛や放任という状態になってしまう。担任教師も自分が担任している期間だけ無事に過ぎればよいとか、非社会的な内容の教育を行ってしまうことになる。さらに、これでは、せっかく実践している教育の水準を上げていくことにつながっていかないし、教育実践の貴重な財産として蓄積されていかない。

個別プログラムの必要性については前記2-(1)で述べたところであるが、個別プログラム作成には、学校の教師のみならず、親をはじめ、福祉・医療・保健・労働関係者等の多角的な立場の専門家も携わる必要がある。もしも、乳幼児期のところで述べた地域センターが存在するのであれば、担当マネージャーも当然これに参加して、その子のこれまでの成長の過程を最も知る者の一人として中心的役割を担う必要がある。

卒業後地域で暮らすことを視野に入れて個別プログラムを作成するわけであるから、多角的な領域の意見は重要かつ不可欠なものとなる。この場合、学校以外の領域の担当者はずっと同じメンバーであることが望ましい。同じメンバーが携わるのであれば、学校が変わっても（例えば小学校から中学校）個人の教育内容は変わることはない。

親が個別プログラム作成のメンバーに加わるのは、子どもの教育の主役は親であるからである。そのため、教育内容の確認は親に求める必要があるし、親の提案は十分考慮する必要がある。これは、個別プログラム作成を充実させることにもなるし、親に子どもの教育に関する責任感と満足感を得る機会を提供することにもなる。

個別プログラムを作成するには、その子どものことをよく把握する必要がある。親、教師、多様な領域の専門家が一緒に観察・評価することでそのことが可能になる。地域で暮らすことを前提に、教育効果を実生活に展開していく場所は、家庭を

基本単位とした地域社会である。だから、親の参加は不可欠なのである。

さらに、個別プログラム作成以外にも多様な領域の機関や専門家とは連携する必要がある。基本的には、卒業後は地域で暮らすため、そのことを前提として普段から関わりを密にしておくことで、学校卒業後の移行もスムーズに進むことが期待できる。そして、担任教師は子どもにとって必要な専門家集団と連携することで、一人ひとりの子どもの障害特性、機能レベルや個性に応じて多様な教育を展開することができるようになるのではないかとと思われる。

（４）地域での暮らしを前提にした「生活の知恵」の教育

学校卒業後は地域で暮らすことが当たり前である。ところが以下に示すような状況から地域で暮らすことが困難になっていることが多い。

多くの場合、学校適応、しかも担任教師が担当している期間だけの適応を教えられるため、社会的なことを学習するのでは甘く、ある限られた場面や状況だけに適応する非社会的な行動しか身につけていないということがある。また、教育効果も確認されていない方法で教育されていたり、担任教師の教育観を押しつけられているということもある。そのため、地域で暮らすための機能レベルに応じた力が身につけておらず、行動障害を示していたり、コミュニケーションができなかったり、身辺処理の面さえ自立していない場合も見られる。余暇の過ごし方も学習できていない等の結果を生んでしまったりもする。

地域での暮らしを前提にした「生活の知恵」の教育を実践するには、青年・成人期からの教育結果のフィードバックが必要である。どの時期から、何を、どのように教育したらどうなったかという情報を下に、教育方法や内容を見直すことができるシステムが必要である。そのためにも、乳幼児期から青年・成人期までの個人情報と厳密に管理する役割を担い、各個人の担当マネージャーが配置されている地域センターの存在は是非とも必要などころである。そのうえで、子どもにとって必要な様々な専門機関と連携し、教育を展開していくことができるシステムの確立が望まれる。また、成人施設は、成人期の情報をフィードバックさせていく時に、有効な専門機関としての機能を果た

すことが期待される。

以上述べてきたことと同時に、障害や機能レベルの程度によって卒業後の行き場所を決めるのではなく、障害を持っていることを当たり前のこととして、どういう支援・援助をしたら地域社会の中で社会参加することができ、豊かな生活が送れるか、という視点で、部分的場当たりの援助制度ではなく、生涯にわたる一貫性と継続性のある包括的支援システムを整備しておく必要がある。このようなシステムがあることで、地域での生活を見通した学校教育が充実していくものと考えられる。そして、親も将来を気にかけ絶望することもなく、障害を持つ我が子のハッピーな人生を思い描くことができるのではないだろうか。

我が国の障害児に対する学校教育の現状は、一貫性や継続性に乏しい実践が有されていることが非常に多いと言わざるを得ない。しかも他機関との連携はほとんどなされておらず、拒否的であったり、無関心であったり、第三者の意見を入れて検討するといった様子もあまり見られないというのが多くの印象である。

私たちは、基本的にはインクルーシブな教育展開を求めていきたいと思うが、先のような現状の中で、京都府立向日が丘養護学校では、小学校入学から高等部卒業までの12年間を、継続した一貫性のある教育システムで取り組んでいるとの報告

を聞いた。さらに必要に応じて京都市児童福祉センター等の専門的な医療・療育・福祉機関とも、将来を見通して連携を取っているということである。特に、同養護学校では、個々の生徒の障害特性や機能レベルを適切に理解しているベテランの教師を「養護訓練部」に配置し、各クラス担任の相談に乗ることや、外部諸機関との連携、保育所・通常学校等の支援、家族への教育相談等の役割を担っているという。(次頁の図を参照)

また、全日本手をつなぐ育成会によれば、これまで述べてきた、教育の独善とも言うべき実状の改善を求めて「教育・福祉ネットワーク会議」を開始し、両関係者の「しなやかな連携」を求める取り組みがなされつつある。

いずれにしても、12年間の学校教育が、外部のものには「ブラックボックス」の様に思われる現状を少しでも改善する必要がある。乳幼児期から成人まで、地域で暮らすことを前提にした、個別ニーズを満たす療育・訓練・福祉サービスが、継続的に一貫性を持って受けられるシステムのあり方を模索する必要がある。これには、文部科学省・教育委員会・各教育関係者の参加が不可欠であり、その責任は重い。

これが十分なされないことが、結果として入所更生施設への入所希望が減少しない一因になっているとすることが出来るだろう。

向日が丘養護学校の療育（知的障害・自閉症の子ども養護訓練）と校内組織

