

〔共同研究：グループホームの総合的研究（Ⅲ）〕

知的障がいのある人の地域生活支援に 関する一考察

——インフォーマルな資源としての仲間関係——

安原佳子

はじめに

障害者自立支援法の施行に伴い、地域生活移行が進められ、入所施設からグループホームやケアホームに生活の場を移す人も増えた。しかし、単にグループホームやケアホームというハコ物を作りそこに住居を移すだけで、地域生活を送っていると言えるだろうか。就労等の日中活動やグループホームで過ごす時間を充実させるためには、個々のニーズにあった支援が必要である。さらに生活の質という点からみると、日中活動だけでなく、日中活動後や休日の余暇時間をどのように楽しんで過ごすか、どれだけ楽しめたと実感できるか、が重要となる。

余暇に対しては、移動支援等の公的なサービスもあるが、時間制限があり、利用したいだけ利用できるというわけではない。そのため、今日はちょっと時間ができたからどこか遊びに行きたいと思っても、一人で行動できない人にとってはあきらめざるを得ない状況となる。また、ヘルパーが利用者の希望するところについてくれるとはいうものの、利用者とヘルパーという関係がはっきりしているため、友だちと遊ぶ、仲間と楽しむ、という障がいのない人が当たり前余暇を過ごすこととは違ったものになってしまう。

このように、障がいのある人にとって、地域生活を送る際に利用できる公的な制度は必要最低限の支援であり、その支援のみで生活を送るとなると、日常のいろいろな場面における選択肢が非常に限られたものになる。そのため、生活の質をあげていくには、障がいのある人が公的な制度以外にどれだけのインフォーマルな社会資源を持ち、活用できるかにかかってくる。知的障がいのある人にとっての地域生活移行というと、地域に出たあとの支援をどれだけ充実させるか、というところが議論されがちである。確かにこのことも必要不可欠であるが、幼少期からの地域での育ちを視野に入れた支援に目を向けることも重要である。そこで、本稿では、インフォーマルな資源の可能性のひとつとして、仲間関係を取り上げ、特に育ちの過程で仲間関係を形成する学校という場に焦点をあて考察したい。

キーワード：知的障がい者、インフォーマルな資源、仲間関係、自立支援推進校、インクルージブ教育

1. 社会資源としての人間関係

余暇を含めた日常生活を公的サービスのみを利用して個々のニーズにあった充実したものにしていくことは、現状では不可能である。

アメリカ、カリフォルニア州のランターマン発達障害者サービス法において、利用者の生活の質を高めるため「Natural supports」「Circle of support」の重要性が記載されている^{1,2)}。「Natural supports」とは、公的なサービスではなく、地域内に作られる利用者の個人的な人間関係で、「家族関係、近隣およびコミュニティの多様性を反映する交友関係、地域の学校の普通クラスの仲間との関係、仕事場の仲間との関係、クラブ、組織、およびその他の市民活動下の参加を通して作った関係など」（第4512条 e）がそれにあたる。そして、利用者支援を、地域との係り合いを推進していく「Natural supports」を維持するため家族や知り合いの集まりである「Circle of support」を形成することが支援システムに不可欠な要素だといっている。この個人的な人間関係を作り広げることで、公的なサービスだけではまかなえない様々な生活経験の広がりが期待できる。家から一歩外に出たら、友だちや知り合いがいて、声をかけあったり気軽に遊びに誘いあったりと、日常の中で自然に多くの人との関わり合いや経験が増えていく。そして、人と関わる機会や経験が増えることで、日常生活のさまざまな場面で選択肢が広がっていく。

また、生活を送る上で欠かせないことは、自分自身の生活に対して主体的な役割をもつ、ということであろう。主体性は、人との関わりにおいて、お互いが自分と相手を認め合う環境の中で育つ。そのような環境が成り立つ条件として、主観的条件と客観的条件があげられる³⁾。主観的条件とは、その人自身がおかれている環境を自分の居場所として実感することであり、自身が安心やくつろぎを感じ、ありのままの自分をそこに居る他者が受け入れてくれる、受容されている、という実感をもつことができなければならない。つまり、場所そのものが問題でなく、その場所で展開される他者との関係をどう認知し、感じるかが大きく影響するため、同じ場所であっても、居場所となったりならなかったりする。また、客観的条件には、関係性と空間性がある。居場所となるためには、自身のありのままをそこに居る他者が受け入れ、その人に共感し、理解しているということを示している関係性が必要となる。自己肯定感や安心感などは他者との関係の中から生まれ、他者からの承認、受容、肯定的評価があってこそ、実感できる。このような受容され、肯定される他者との関係は一定の空間において営まれるので、その関係が形成される一定の物理的空間、例えば、家や学校、職場などが居場所として考えられる。

人間関係は、他者と出会った瞬間に形成され、維持されるというものではない。それぞれ

1) 定藤・北野監修 田川・村田・安原訳「アメリカの発達障害者権利擁護法」明石書店2002

2) カリフォルニア州発達障害局編著（田川康吾訳）「障害者福祉実践マニュアル」明石書店2004

3) 住田正樹2003「子どもたちの居場所と対人的世界」住田・南編『子どもたちの「居場所」と対人的世界の現在』九州大学出版会 pp.3-17

の人が主体性をもてる長期の安定した人間関係は、時間をかけて形成されていくものである。そのため、例えば施設に入所していた障がいのある人が、地域で自立生活を始めるので、住居の近くの人とすぐに友達になりたい、といっても簡単にはいかないだろう。子どものころから地域の学校に通い、多くの子どもたちと出会う機会が必要である。そして、その出会いの中で、障がいのある子どももいない子どももお互いに受容し、主体性を発揮し、肯定できる環境が用意されることで、継続した関係が形成されていく。

2. 日常生活を送る上での「仲間」の重要性

(1) 知的障がいのある子どもにとっての「仲間」の重要性

仲間とは、一般的には立場が同等の人間関係を意味するが、特に発達という観点からは、年齢差のない対人関係を意味する⁴⁾。幼少期には子どもの人間関係は、親が第一であり、第三者の影響力は弱いが、年齢が上がるにつれ親以外に人間関係が広がり、仲間の影響力が増す。そして、子どもにとって仲間の重要度や意味も、年齢が上がるにつれ変わっていく。表1で示しているように、仲間（友人）関係に関する理解は、直接接する機会が多いもの同士の関係という物理的な要因から、性格面や人間性といった内面的な要因への方向に変化していき、仲間は子どもにとってかけがいのないものになっていく。

表1 学童期の友人関係に関する理解の発達段階⁵⁾

友人関係に関する理解の発達段階		年齢段階
ステージ 0	一時的で物理的な友人関係 近くに住み、たまたま一緒に遊んでいる人	3～7歳ごろ
1	一方的な友人関係 自分のしたいことをしてくれる人、自分の考えに賛成してくれる人	4～9歳ごろ
2	好都合のときだけの共同的友人関係 協力は各々関心に奉仕するがゆえに必要な。関係は否定的な出来事で簡単に壊れてしまうが、回復も早い	6～12歳ごろ
3	親密で相互的な友人関係 葛藤が生じても関係は終わらず、連続的で安定。相互的関心を最も多く共有する人が最良の友人となる	9～15歳ごろ
4	自立的で相互依存的な友人関係 親密な友情とは自己のより深い側面を相互に共有する関係でありこの関係を通して互いに成長したいと考える	

学童期において、仲間は、共通の関心ないしは共通の活動をする同年齢の遊び相手であるが、青年期には、性的成熟の進行に伴い、新しい感情と情緒的満足感への要求、親からの解放を求める要求が強まってくる⁶⁾。これは、知的障がいのある子どもにとっても同様である。障がいがあるため、自分の状況をはっきり言葉で表せないかもしれないが、身体的にも精神

4) 村田孝次1997「仲間関係」『生涯発達』培風館 p.37

5) 小石寛文1995「人間関係の展開」小石編『児童期の人間関係』培風館 p.7（学童期の友人関係に関する理解と自他の観点を関係づける能力の発達段階の表より抜粋）

6) 村田 同上 p.45-46

的にも成熟していく中で、学童期とは違った関心や感情が当然生じる。それに伴い、当然求める人間関係も違ったものになっていくことが予測される。

また、青年期は親からの情緒的自立を強く求めるようになる時期である。子どもにとって、はじめ親は最も中心的な存在であったが、だんだんと仲間が親と同じくらい影響力のある情緒的支援者となり、高校時代には、もっとも重要な支援者と感じられてくるようになる。障がいのある子どもは、生まれたときから様々な支援が必要であるが、まずは第一の支援者として親がいる。通常の子育て以上に注意が払われ、手をかけられて育つ中で築かれる親子関係は、子ども側からみても親側からみても非常に情緒的結びつきの強い相互依存的なものとなるだろう。年少のころはその強い関係が必要である。しかし、年齢が上がり、中学から高校時代になり、親子それぞれが情緒的に自立していくためには、親子関係の中で対立や葛藤等が繰り返され、それぞれの立場を客観視し、受容していかなければならない。子どもが親から離れようとするとき、親に取って代わるのが仲間という支援者である。重度の障がいであればあるほど親や介助者の必要性がクローズアップされるが、将来一人の大人として親から自立していくことを考えると、障がいがあるからこそ、青年期の仲間関係が、非常に重要で不可欠なものとなる。

さらに、子どもが社会化を進めソーシャルスキルを獲得していく過程においても、仲間関係は必要である。それはソーシャルスキルを学習するための手段として重要であるばかりでなく、自分や自分の所属する社会についての知識、価値観、行動様式を吸収する機会を与えてくれる。他者の行動を観察し、自分のものとして獲得することをモデリングというが、モデリングによって伝達されるのは、行動の仕方についての情報だけでなく、それと一緒に行動への動機づけも喚起される⁷⁾。これは、直接の達成経験より幾分弱いと考えられるが、人の日常生活経験の中にしめる代理的体験の割合から見れば、きわめて影響が大きいだろう。たとえば、他の子どもが挨拶をしてほめられるのを見て、直接教えられなくてもこういう場面でこのように挨拶したらいいんだと認識し、次には自分も挨拶しようという動機づけが生まれる、など、人は幼少時から多くの社会的行動を直接教えられて学習するだけでなく、モデリングにより身につけ、それをしようという意欲をもつようになる。

知的障がいのある子どもにとって、モデルとしての障がいのない仲間は、地域で暮らす上で意味は大きい。学校生活において、自分と同じ年齢層で自分と同じ児童、生徒という立場の仲間がいるからこそ、親から離れ、クラス社会、学校社会で仲間と一緒にやっていきたい、という動機づけ、意欲が生まれる。そして、学校卒業後の社会においても、仲間がいることでその社会に参加していこうという意欲が生まれる。障がいや重度であるとソーシャルスキルの完成形を自分ひとりで実行するのは、困難かもしれない。しかし、その社会に参加したいという意欲が育たないと社会性は育たない。そのために、個々に応じた適切な支援が必要

7) バンデューラ, A (重久訳) 1985「自己効力の探求」 祐宗省三編著『社会的学習理論の新展開』金子書房 p.103-141

であり、同等の立場である仲間がその支援を担っていくことは、自然な形ではないだろうか。また、障がいのない子どもにとっても、障がいのある仲間がいることの意味は大きく、障がいのある仲間の価値観、社会参加に対する意欲など吸収するようになる。このように、だれにとっても、仲間の重要性がより高くなる青年期においては、モデリングの果たす役割もますます大きくなる。自らまわりの仲間の行動を見て、同世代の価値観や行動様式を模倣し、自分の中に取り入れ、そのことによりまた仲間との関係を深めていくことができるだろう。

(2) 学齢期における仲間作りのために

ある調査⁸⁾で、知的障がいのある人との接触経験のない人に比べて接触経験のある人のほうが「知的障がいの人が地域社会で生活することで地域社会にいい影響があると思う」「知的障がいの人と接したいと思う」などの実践的好意や、「知的障がいの子どもの他の子どもたちと一緒に生活することが必要だと思う」「知的障がいの人もどんどん社会参加をしたほうが良いと思う」など地域交流に関して、ポイントが有意に高いという結果が出ていた。これは、障がいのある人たちの理解において、日常での交流の大切さを示唆している。また、筆者が以前、中学生以上のダウン症児の保護者に行った調査⁹⁾で、地域の小学校、中学校に通っている子どもの保護者に良かったと思う点、良くなかったと思う点を聞いたところ、良かった点としては、地域の学校に通学していることで「まわりの子どもたちみんなと一緒に学校生活を送れた」「学校や先生の対応が良かった」、そしてみんなと一緒に学校生活を送ることで「多くの刺激がありいろいろなことが身についた」という意見が数多く見られた。良くなかった点では、数は少なかったが「学校全体や先生の理解不足」「通常学級での理解不足」があがっていた。日常の交流があったとしても、その場にいる人たちの理解がなければ、その交流も意味のないものになってしまう。学校や地域がその子どもにとって本当の居場所となるためには、日中過ごす学校や地域で多くの慣れ親しんだ子どもたちと共に過ごすことが必要であり、そこで築かれる人間関係は、お互いを肯定し、尊重できる関係とならなければならない。

人間関係を作るうえで、社会的認知や帰属過程、社会的動機、社会的態度といったものが影響する¹⁰⁾が、例えば、クラス運営をする際に、教員がある子どもを疎外してしまうと、その社会的態度がクラスの他の子どもたちに影響し、その子どもと関係をとろうとしなくなる。また、教員が障がいのある子どもを疎外しているつもりはなくても「他の子どもたちと別」というような態度で接すると、他の子どもたちも「自分たちの仲間ではなくて別なんだ」という態度を身につけてしまう。障がいのあるなしに関係なく、みんな同じクラスの仲間、同じ

8) 生川善雄 1995 「精神遅滞児（者）に対する健常者の態度に関する多次元的研究」『特殊教育学研究』NO.32 pp.11-19

9) 安原佳子・安藤忠 2004 「知的障害がある子ども（ダウン症児）の就学状況について」『福祉臨床学科紀要』NO.1 pp.57-69

10) 深田博己1998 「インターパーソナルコミュニケーション」北大路書房 p.31-32

学校の仲間，という態度で教員が本人と関係をとることで，それが他の子どもたちにも反映され，子ども同士の仲間関係も促進される。

障がいのある子どもを取り巻く仲間関係において，ひとつ問題が考えられるが，それは，障がいのある子どもをまわりの子どもたちが手助けすることで「支援する人—支援される人」という同等でない関係になってしまう場合である。この場合どうしても「上から下へ」「決定する人—自己決定できない人」のイメージが付きまとう。望ましい人間関係を築き上げるには，もちろん同じ立場・視線で相手のことを考えたり感じたりする共感が必要であるが，それで終わらせてはいけない。日常の中で体験や感情を「共有」していくことが大切である¹¹⁾。共感し，共有することで，障がいのある仲間も障がいのない仲間も同じように楽しんだり悲しんだり喜んだり怒ったりできる仲間関係をつくっていきける。同じ立場でお互いに「理解者」「支持者」になることはすべての人が「人間」として成長するための基本的条件であるが¹²⁾，自分を理解してくれる人が一人でもいれば強くなることができ，自分の理解者が周りにいることで自分の気持ちを正直に表現する勇気がわいてくる。その結果，支援を必要とする人と支援する人であっても，「何を支援してほしいか自分で決める人—何を支援してほしいか相手の意向を尊重し支援する人」という同等である仲間関係をくずすことなく，関係を保っていきける。

学齢期に，日常の中で様々な人と共感し様々なことを共有し仲間関係を作る場は学校であり，だからこそ障がいのある子どもの学校で展開される人間関係に目を向け，仲間づくりの支援を適切にいれていかなければならない。しかし，学校において，子どもたちの身近にいて支援できる立場の人という点と，まず，教員であり，教員の立場では，仲間関係を上から「教える」ことになってしまいがちである。教員がそのつもりはなくても，子ども側からすると教えられたり，押し付けられたりすることになってしまう。仲間関係は，同等であるがゆえに，自分たち自身で作りに上げていくものであり，支援としては，仲間関係の「育つ」環境をつくるのが重要となる。その環境作りのキーパーソンとなる立場が，教員ではない支援者である。その支援者（サポーター）に関しては後ほど触れるが，このような仲間関係が「育つ」環境作りは，障がいのある子どもに限ったことではなく，直接介助が必要ない障がいのない子どもに対しても同じように大切であろう。

ここまで見てきたように，障がい（特に知的障がい）のある子どもにとって，社会性の発達の面からも将来地域で自立生活を営む面からも，仲間関係の形成は非常に重要なことであるが，現実には，知的障がいがあるために仲間関係を形成できる環境である地域の学校から排除されてしまう状況がある。障がいがあっても小・中学校では，地域の学校に通学する子どもも多くなってきた。しかし，高等学校の段階になると，これまでの環境から離れた特別支援学校に行かざるを得ない。少子化にともない，私立の単位制高校などに少しずつ知的障

11) 吉田道雄2001「人間理解のグループ・ダイナミクス」ナカニシヤ出版 p.27

12) 吉田 同上 p.46-47

がいの子どもたちが入学できるようになってきたが、彼らに対する公的な支援制度はなく、各学校の工夫と熱意に任されているのが現状である。そこで次に、公立高等学校において、知的障がいの子どもたちを受け入れがなされている大阪府の試みを見ていく。

3. 大阪府における知的障がいのある生徒の高校受け入れに対する試み

(1) 「知的障がいのある生徒の高等学校受け入れにかかわる調査研究」の経緯^{13,14)}

大阪府では、障がいのある子どもたちの就学状況に関しては、ほとんどの小・中学校で支援学級が設置されている。障がいのある子どもとない子どものクラスを分けることに対する問題は挙げられるだろうが、どのような子どもたちも「地域の学校に通学する」ことをみると、それがあたりまえの状況になっているといえるだろう。しかし、府立高校においては、身体障がいのある子どもたちに対しては入学試験における配慮もあり入学者の増加の傾向にあるが、知的障がいのある子どもたちは入学試験という壁に阻まれ、中学までと同じように障がいのない子どもたちと一緒に普通の高校に通う、ということはまれであった。そこで、大阪府では、昨今の国際的な動向として障がいのある子どもたちが通常の教育の場でニーズに応じて支援と指導を受けるインクルージョンに向かっていること、また、ほとんどの子どもが高校進学をすることなどから、知的障がいのある生徒の後期中等教育のあり方を課題として取り上げた。

平成12年7月、大阪府教育委員会より下記の理由から「知的障がいのある生徒の後期中等教育の充実方策について」大阪府学校教育審議会に対して諮問があり、①高等学校における知的障がいのある生徒の受入れ方策について、②知的障がい養護学校¹⁵⁾ 高等部の今日的課題に対する改善方策について、という審議テーマが出された。

- ・大阪府においては、障がいのある幼児児童生徒の教育は、子ども一人一人の障がいの状況等に配慮しつつ、その可能性を最大限に伸ばし、積極的に社会参加・自立する人間の育成を図ることを基本的なねらいとして、これまで推進してきた。
- ・近年の国際的動向として、障がいによる特別なニーズを認め、障がい児を通常の教育の場で受け止めるという方向が示されている。
- ・平成11年度、府立高校には、障がい等により、就学上配慮を要する生徒が約1500名在籍している。障がいのある生徒の高等学校への入学が増加しているが、知的障がいのある生徒は定時制の課程等限られた範囲での受け入れに留まっている。
- ・高等学校への進学率が96%に達していることや小中学校において「共に学び共に育つ」

13) 大阪府学校教育審議会生涯教育専門部会「知的障害のある生徒の高等学校受け入れにかかわる調査研究 中間報告 平成15年」

14) 大阪府教育委員会「知的障害のある生徒の高等学校受け入れに係る調査研究事業 平成15年度進捗状況」

15) 大阪府においては平成20年より支援学校という名称に変更されている

という理念に基づいて教育が行われている状況を踏まえるとき、知的障がいのある生徒が生涯にわたって自立していく教育を高等学校においても実践すべきという要請が高まっている。

- ・養護学校高等部のあり方についての検討も含め、知的障がいのある生徒の後期中等教育のあり方の論議をさらに深める必要がある。

これを受けて、大阪府学校教育審議会障害教育専門部会では、「高等学校における知的障がいのある生徒の受け入れ方策について」審議を重ね、平成12年11月に「今後、知的障がいのある生徒の後期中等教育のあり方について審議を深め、一定の方向性を見出していくためには、受け入れや交流の実績のある高等学校における具体的・実証的な研究を基礎とした検証が不可欠である。早急に調査研究校を指定し、その研究成果を踏まえ、引き続き検討することが重要である。」という提言を示した。これにより、大阪府教育委員会は、知的障がいのある生徒の府立高等学校受け入れに係る調査研究を平成13年度から5年という期間で開始した。

調査研究校は、「知的障がいのある生徒の受け入れや交流の実績があり、地域の中学校との連携や支援が期待でき、地域の福祉関係、授産施設等との連携が図れること」が要件とされたが、その結果、以前より障がいのある生徒を準高生として受け入れてきた高校等が名乗りを上げ、平成13年度に4校が調査研究校として指定された。

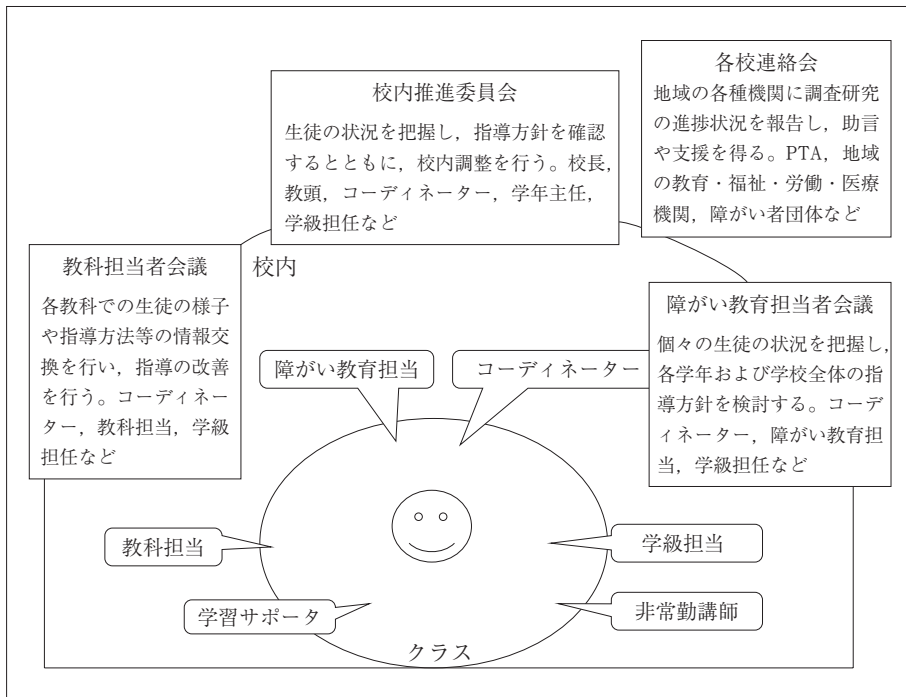
入学選考に関しては、知的障がいがあり、教育上配慮を要するもの、学習意欲があり学校生活の中でコミュニケーションが取れるもの、中学を当該年度に卒業する見込みで校長の推薦を受けたもの、が志願者の要件とされた。そして各校2名程度の募集で、学力テストではなく、面接や調査書等を資料とし選抜を行った。初年度（平成13年度）の入学者の内訳については表2のとおりである。入学者8名全員療育手帳を所持しており、A判定（重度）が5名、B1（中度）1名、B2（軽度）2名であった。

表2 入学者の状況

	受験者数		合格者数		
	男	女	男	女	計
A校	2	0	2	0	2
B校	4	0	2	0	2
C校	4	1	1	1	2
D校	3	2	0	2	2
計	13	3	5	3	8

平成15年には新たに1校増え、また、大阪府教育委員会においても平成14年度から同様の調査研究校を1校指定し、調査研究が開始された。実際の受け入れに関しては、図1のように、校内体制だけでなく外部との連携を図る連絡会も設置された（会議の名称等は高校によって

図1 高校の受け入れ体制・指導体制の概念図



(大阪府学校教育審議会「高等学校における知的障害のある生徒の受け入れ方策について 答申平成17年」p.8より)

別の名称がつけられている)。

(2) 知的障がいのある生徒の受け入れにおける課題

この調査研究において、支援を要する生徒の受け入れを円滑に行うため、カリキュラムや授業内容、支援体制など多くの課題が出されてきたが、ここでは、仲間作りを中心にみていく。

この調査期間中、知的障がいのある生徒がクラスやクラブなど他の生徒とのかかわりの中で、自立心や社会性、コミュニケーション能力など、様々な成長を見せているという各校担当者の共通の意見が出されている¹⁶⁾。個別の指導計画にその目標が組み込まれていたわけではないが、一般の高校に通い、他の生徒とともに学校生活を過ごすことにより、それらの能力の発達が見られたのであろう。例えば、授業ではじめは20分も集中できなかった生徒が、2年目後半には、2時間連続授業でも最後まで集中して参加できるようになったり、保護者と通学していた生徒が一人でバス通学できるようになったり、一語文でしか話せなかった生徒が三語文を話すようになり表現力が豊かになりコミュニケーションが円滑になったり、自

16) 大阪府教育委員会「知的障害のある生徒の高等学校受け入れに係る調査研究事業 平成15年度進捗状況」

分から人に関わりを持って待っているだけの生徒が自分から積極的に行動できるようになったり、と様々な事例が報告されている¹⁷⁾。

これらの出来事は、教員が細かく教育の場でサポートすることでもある程度変わっただろうが、同年代の生徒とともにまなび、様々な刺激を周囲の生徒から受けることの影響が大きい。前章でも述べたように、周囲の生徒たちをモデルとして自発的に高校での行動様式を模倣することで、多くのことを獲得してきたと思われる。もちろん、周囲の生徒も受け入れて接する生徒ばかりでない。無理解から来るいじめであったり、同等の立ち位置で本気のけんかをしたり、など「しんどい」経験も多くあっただろうが、それらもひとつの大きな社会的体験であり、「しんどい」経験のあと、周囲の生徒たちとどのように向き合い、また周囲からどのように支えられるかで、知的障がいのある生徒の発達にとって大きな糧となっていく。

知的障がいのある生徒が高校生活の中で関わる人は、生徒、教員、教員補助員、養護教諭などである。しかし、前述したように、周囲の生徒たちと交流し、仲間関係を形成していくにあたって、支援者が必要だとすれば、それは教員ではない。仲間関係は教えられて作るものでなく、当事者の生徒たちが作っていくものであり、生徒たちの主体性を支援する立場の支援者が必要である。知的障がいのある生徒にとって、小中学校が同じ地域で、長い付き合いの中でうまく仲間関係を築き上げてきた生徒たちも同じ高校にいるだろうが、高校では小中学校より広い地域から生徒たちが通学してくるため、初めて出会う生徒たちも大勢いる。そして、他の生徒たちと交流したいと思ってもコミュニケーションがうまく取れないこともあり、初めて出会った人には、その思いがわからない。そのような時、必要に応じて本人の思いを代弁するなど仲介の支援が必要となる。そして、生徒たちの中に入って、生徒たちによいストレスを与えず支援できるのは、より生徒たちに近い年齢、立場の支援者だろう。

調査研究校においても、学校生活全般の支援や他の生徒たちとのコミュニケーションの仲介などを目的として、学習サポーター¹⁸⁾が配置された。学習という言葉がついているため、勉強のわからない部分を個別で教えるイメージがあるが、そうではなく、基本的な生活スキルの支援や授業時間外の活動における他の生徒との交流の支援、権利擁護のための支援を行うものである。勉強を教えるのはあくまでも教員や教員補助員の役目であり、学習サポーターは、勉強を教えるのではなく、一緒に考えたり、「わからない」ということを生徒自身がアピールできるよう励ましたりなど、教育の視点でなく、ソーシャルワーク的視点からの支援をしなければならない。

学習サポーターとして当初は主に大学生の配置が考えられていたが、もともと希望者が少なく、また大学を卒業するとできなくなるため、非常勤講師等が空いている時間を学習サポーターとして入ることも多かった。サポーターの募集は各校個別に任されており、資源をあ

17) 大阪府学校教育審議会「高等学校における知的障害のある生徒の受け入れ方策について 答申 平成17年」

18) 加藤貴久「学習サポーターの手引き」2004 学習サポーター派遣研修事業委員会
学習サポーターの役割として、学校生活支援、交流、権利擁護の3つがあげられている。

まり持ちえていなかったり外部にうまく働きかけられない学校では、特にこの傾向が強い。筆者が学習サポーター研修において、聞き取りを行った際も、学習サポーターを兼任している非常勤講師の割合が過半数を超えていたが、「教員とサポーターの切り替えが難しい」「つい、教える立場になってしまう」という意見が出されていた。受け入れた生徒の学習保障を考えることは、学校の役割として第一にあげられることかもしれない。しかし、「ともに学び、ともに育つ」ための学校であるからには、障がいのない生徒たちと障がいのある生徒たちがともに育ち、自発的に仲間関係が作られるよう環境を調整しなければならない。そのためにも学習サポーターの役割を十分認識し果たせる人材を養成することが重要な課題である。

まとめにかえて

平成13年から始まった「知的障害のある生徒の高等学校受け入れに係る調査研究」は5年間で終了したが、全国に先駆けて知的障がいのある生徒の高等学校への受け入れを施策として展開していく意義が大きい、ということから、今後の方向性として、高等学校の学科内にコースを設ける方式と支援学校が連携する新たな方式が示された。それにより、平成18年度から、知的障がい生徒自立支援コースを高校に設置する自立支援推進校と支援学校の共生推進教室を高校に設置する共生推進校が制度化された¹⁹⁾。

この間、知的障がいのある生徒たちとともに過ごした一般生徒たちが、大学生になって学習サポーターとして母校に戻り、後輩たちを支援するケースが少しずつ出てきている²⁰⁾。また、成人式に一緒に行ったり、カラオケなど遊びに誘ったりして、自然な交流をしている卒業生たちもいるようである²¹⁾。知的障がいのある生徒を特別な対象としてみるのではなく、仲間の一人として一緒に学校生活を送ってきた経験が、そのまま卒業後も自然な仲間関係を継続させているのであろう。これはおそらく高校時代の経験に限られたものでなく、小中学校の時期からの積み重ねも影響があるだろう。障がいのある人も同じ仲間、と知識として理解するだけでなく、幼いころから自然に交流することで理解してきているからかもしれない²²⁾。

2006年に「障害者の権利条約」が国連で採択された。日本はまだ批准に至っていないが、2010年3月に障がい者制度改革推進会議において、「障害者権利条約のインクルーシブ教育の規定（第24条）を踏まえて、インクルーシブ教育や普通学校・学級での合理的配慮を規定

19) 平成22年度現在、自立支援推進校は大阪府立高校9校、大阪市立高校2校、共生推進校は大阪府立高校4校である。

20) 大阪府教育委員会「自立支援推進校・共生推進校 3年間の取り組みと今後の方向性 平成21年

21) A自立支援推進校担当教員への聞き取りより

22) 山口正和『理想の障害児教育はあるか』北村小夜編「地域の学校で共に学ぶ」現代書館1997

p.157 山口氏の小学校を見学した堀正嗣氏から送られてきた手紙より

「……大学の授業で子どものときの体験を聞いてみると“障がい児とであったことがない”という人がいます。その人が次の週に“もう一度良く考えてみると、同じクラスの〇〇さんは知的障がい者、クラブの先輩の〇〇さんは身体障害者だったような気がします。同じクラスの友達とか先輩とかいう目でしか見たことがなかったんで、うっかりしていました”なんていう人が結構います。……」

すべき」,「学校教育法が『特別支援学校は幼稚園,小学校,中学校,高等学校に準ずる教育を施す』と普通教育と異なる目的を設定していることは差別に当たる」,などの見解が示された。日本においてはまだまだ分離教育重視が根強いというものの,今後,世界的な流れとして,インクルーシブ教育の方向に少しずつでも進んでいこう。インクルーシブ教育が当たり前になり,障がいのある子どもが幼いころから地域で仲間関係などのインフォーマルな資源を築き上げ,日常生活の様々な場面で選択肢を広げ,公的サービスの制約に縛られない豊かな地域生活を展開できるようになることを期待したい。

Community living supports for people with intellectual disabilities

—Peer group relationships as informal resources—

Yoshiko YASUHARA

Community living for people with intellectual disabilities requires the organization of services and also help and support. Especially, public services are necessary for them to live in the community. However, services alone are minimal here in Japan. Therefore, it is important that they also have ample informal supports in order to enhance the quality of their lives.

One of the most effective informal supports is relationships built among peer groups—incl-uding people with and without disabilities—in their childhood and adolescence.

Their peer group provides various supports for them when needed, and enhances their quality of life by providing a richer variety of options for their everyday lives.