

重度知的障害者の余暇保障に関する一考察

丸山 啓史*

Perspectives for Supporting the Leisure Activities of People with Severe Intellectual Disabilities

Keishi MARUYAMA

The purpose of this paper is to establish the perspectives for supporting the leisure activities of people with severe intellectual disabilities.

The insufficiency of supports for the leisure activities of people with intellectual disabilities declines their quality of life, and increases their families' burden of the care. The prevalence of the idea of normalization and the advance of the securing human rights of them demand the solution of this problem.

The important perspective is to grasp the leisure of them as a whole, not as disjointed combination of leisure activities. Therefore, from the pedagogical view, it is need to discuss the human development of them on whole leisure time, and to consider not only education but also welfare.

目次

- I 障害者社会教育研究の動向と課題設定
- II 重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由
 - A 重度知的障害者の余暇の実態
 - B 家族の介護負担
 - C ノーマライゼーションの考え方の広がり
 - D 「日中活動の場」の整備から余暇保障への流れ
- III 重度知的障害者の余暇保障と社会教育学的視点
 - A 「第三生活領域」の保障としての余暇保障
 - B 発達と生活のつながり
 - C 社会福祉の教育的機能

おわりに—今後の課題—

I 障害者社会教育研究の動向と課題設定

これまでの障害者社会教育研究においては、公民館などにおける障害者青年学級の取り組みが主に議論されてきた。しかし、近年の議論においては、必ずしも従来の社会教育の範疇には収まらないものへの関心が広がっている。たとえば、障害者が自由に集まれる「たまり場づ

くり」の実践や、障害者の野外活動を支援する取り組みなどが注目されている¹⁾。

これらは、「障害をもつ人の、より充実した学習・文化そしてそれを通した余暇保障」²⁾という小林繁の言葉に表現されているように、学習権保障だけでなく余暇保障が障害者社会教育の課題として認識されてきていることの反映でもあるといえる。しかし、障害者社会教育の議論における余暇保障への言及は、余暇支援の事例紹介のようなものにとどまっていることも多く、社会教育学的な視点から障害者の余暇保障を考えていくための基本的な方向性が確立されているとはいえない。

そこで、本稿では、余暇保障への関心の広がりを積極的なものとして受け止めつつ、障害者の余暇保障について社会教育学的検討を進めていく際の基本的な視点について考察する。ただし、障害の種類や程度においても多様である障害者の問題を、ここで一括して議論することはできない。そのため、教育学的視点による検討が相対的に重要だと考えられる、知的障害者の余暇保障に議論の対象を限定する。さらに、知的障害者のなかでも、重度知的障害者³⁾の問題に焦点を当てることとする。

知的障害者一般ではなく重度知的障害者の余暇保障を

*生涯教育計画コース 博士課程1年

問題にするのは、障害の程度に応じて余暇保障のための支援のあり方も相対的に異なったものになると想定されるからである。しかし、これまでの障害者社会教育をめぐる議論は、障害の程度の相違からくる問題状況の差について十分に自覚的ではなかった。障害者青年学級における学級生の障害の重度化が問題にされるといったことはあったが⁴⁾、余暇や生涯学習に関するそもそものニーズ把握のレベルにおいては、障害の程度への注目はあまりなされてきていない⁵⁾。その結果、従来の障害者社会教育研究は、講座・学級といった社会教育的な方法で対応しやすい比較的軽度の知的障害者のニーズをある程度みてきた一方で、重度知的障害者の問題状況やニーズをとらえきれていない。そこで、本稿では重度知的障害者の問題を検討し、障害者社会教育研究がすべての障害者の余暇保障について議論を進めていけるような方向を目指したい。

以上のような問題意識からくる、本稿の第一の課題は、重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由を整理し、問題状況を把握することである。そして、第二の課題は、第一の課題についての検討をふまえながら、重度知的障害者の余暇保障に関して障害者社会教育研究に求められる視点について考察し、今後の研究の方向性を明らかにすることである。

以下、II章で第一の課題について論じ、III章で第二の課題について論じる。

II 重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由

A 重度知的障害者の余暇の実態

重度知的障害者の余暇保障が課題となるのは、まず何よりも、問題として広く認識されるような余暇生活の実態があるからである。この点について、以下ではいくつかの調査結果からみてみたい。

重度知的障害者の余暇に焦点を絞った調査は見当たらないが、知的障害者の余暇に関する比較的大規模な調査としては、2002年に全日本手をつなぐ育成会によって実施された「知的障害者の余暇に関するアンケート調査」がある⁶⁾。こうした調査が取り込まれるということ自体が知的障害者の余暇をめぐる問題状況を象徴しているわけだが、調査結果でも知的障害者が余暇生活において活動内容を制約される傾向が示されている。まず、「ふだんの放課後や会社の後の過ごし方」についてみると、「まっすぐ家に帰る」が圧倒的に多い。次に、「休日の家の外での過ごし方」では、「街をぶらぶらしたり、買い物などをする」という回答が他の回答に比べ非常に多く、「ほとんど外出はしない」という回答は回答者数の1割近くになっている。「休日に家の中でどのようなことをしている

か」については、「テレビ(ビデオを含む)やラジオの視聴、音楽鑑賞、読書」が全回答の37.8%で圧倒的に多いほか、「特に何もしないで休養している」という回答も11.9%となっている。

この調査結果そのものは、知的障害者が余暇生活において抱える問題を必ずしも明示するものではない。ただ、調査の回答として示されたものがどういう実態を反映したのかを考えることが、重度知的障害者の余暇について考える場合は特に重要である。たとえば、「街をぶらぶらしたり、買い物などをする」という回答は、家のなかではすることがなくて散歩に出ているとか、親の買い物に同行しているといったことを含んでいるものと推測される。また、「テレビをみている」ということにしても、他にすることが特になくてみているということもあろう。そうした視点に立てば、上の調査結果も、回答の語から一般に想起されるよりも困難な実態を反映している可能性が高いのである。

次に、1990年代を中心に全国各地で取り組まれた障害児放課後生活実態調査⁷⁾も、知的障害者の余暇生活の実態をみる上で貴重なものである。これらの調査によれば、障害児が放課後を主にテレビを見るなどして家の中で過ごすことが多いこと、母親と二人で過ごすことが多く友達と遊ぶ機会が少ないことなどが一貫して示されている。これは学齢期の障害児についての調査であるが、現在の知的障害者支援の状況などからしても、学校卒業によってここに示されたような状況が大きく変化するとは考えにくい。学卒後の重度知的障害者の多くが通う通所施設などは午後3時前後に終わるといったところも多く、一日のなかで授業後の時間は長い。学齢期における放課後の問題は、学卒後における授業後の問題に連続しているといつてよい。

以上のような、余暇生活における活動内容の制約、余暇をとるに過ぎず仲間の少なさということ自体は、現代の日本においては重度知的障害者だけの問題だとはいえない。しかし、やはり重度知的障害者は独自の困難を抱えていると考えられる。たとえば、重度知的障害者は、付き添う介護者がいなければ外出できない場合が多い。また、ともに活動する仲間が得にくいとか、一人では充実した活動がしにくいといった場合もあろう。そうした重度知的障害者の抱える問題状況に対応した社会的支援が求められているといえる。

しかし、現状では、重度知的障害者の余暇支援のための制度的なシステムはほとんど存在していない。障害者福祉の制度に基づく施設にしても、入所施設を別にすれば、労働など日中活動の施設が多く、余暇支援を中心に行う施設は存在しない。居宅生活支援の面では、知的障

害者ホームヘルプ・ガイドヘルプが近年になって広がってきており、外出時の付き添いなど余暇支援としてある程度の役割を果たしてきてはいるが、知的障害者が必要に応じて利用できるようにはなっていない⁸⁾。このような社会的支援の未整備が、重度知的障害者の余暇生活の困難さ、あるいは余暇生活の未確立という問題状況につながっているのである。それに対して、重度知的障害者が充実した余暇生活をもつことができるような社会的支援のあり方、余暇保障のあり方が問題になっているといえる。

B 家族の介護負担

重度知的障害者の余暇生活の未確立、社会的な余暇支援の未整備は障害者自身の問題であると同時に、障害者が親やきょうだいなどの家族と同居している場合には⁹⁾、介護者となる家族の過剰な負担という問題にもつながっている。家庭で家族が介護を担う時間が長くなるとともに、余暇支援も家族が私的に担わなければならないからである。

重度知的障害者の介護としては、まず、摂食・整容・用便・更衣などにおいて介護が必要になる場合がある。また、それらの日常生活行為がある程度自立している場合であっても、目が離せず常に一緒にいなければならない、外出の際には付き添わなければならないことが多い。家族がこの介護を担う場合、程度の差はあるにしても、介護そのものからくる負担や介護によって社会生活が制約されることによる負担などが、身体的にも精神的にも存在するのである。

この家族の介護負担に関連して、知的障害者の余暇生活と家族との関係について、先にみた「知的障害者の余暇に関するアンケート調査」をみてみたい。これによれば、「誰と休日に余暇を過ごしているか」という質問に対して、「家族」という回答が42.8%となっており、「一人」(15.5%)、「友人や職場の人」(14.2%)、「ボランティア」(13.1%)などを大きく上回っている。また、「休日余暇の移手段」としては、「保護者の送迎で」が38.0%で最も多い回答となっている¹⁰⁾。調査対象には軽度の知的障害者が含まれていることを考えても、重度知的障害者の余暇生活において家族が果たしている役割が小さくないことを示しているといえよう。

そうしたことからくる家族の介護負担を直接問題にした調査としては、障害者生活支援システム研究会による「重度知的障害(児)者の家庭での介護支援についての実態調査」がある¹¹⁾。この調査で「障害者の年齢からみた余暇利用の援助」についてみると、知的障害者の年齢が上がっても介護の必要性はあまり減少せず、「全面的な介

護が必要」と「一部介護が必要」を合わせると50歳以上を除くすべての年齢層で半数を超えており、「介護が不要」というのはごく少数である。また、生活全般での介護の必要度をみても、知的障害者本人に対する直接的な援助としての介護、介護のための準備や家事のような間接的な介護など、様々な介護が長時間必要な場合が多いことが示されている。そして、回答者全体の77.7%が「家族介護の限界性」を感じており、特に主たる介護者の加齢とともにその率は高くなっている。

また、上でみたいくつかの障害児放課後生活実態調査においても、障害児の介護を多くの場合は母親が担わなければならない、母親の身体的・精神的負担が大きなものであること、母親の就労が困難であることなどが示されている。

このような家族の介護負担は、これまでの障害者社会教育をめぐる議論においてはほとんど言及されてこなかったものであるが、重度知的障害者の余暇保障が課題となる一つの理由であるといえる。社会的支援を伴う重度知的障害者の余暇保障は、障害者本人にとって求められるものであると同時に、家族の文化的生活や就労を保障していくという面からも必要とされている。そして、家族の介護負担に目を向けるならば、余暇に関わる支援は、月に数回とか週に一回といった頻度のものではなく、より日常的な支援として求められる場合が少なくないと考えられる。特定の余暇活動の機会だけにとどまらず、余暇生活全体を視野に入れていくことが必要になる。

C ノーマライゼーションの考え方の広がり

上では重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由として本人や家族の生活実態をみたが、そこでみられたような問題は以前から存在するものであり、近年になって余暇保障が課題として広く認識されるようになってきたことを説明するものではない。存在していた問題が解決されるべき課題として現われる理由としては、理念と実態の両面での、障害者をめぐる状況の進展がある。障害者の余暇保障がどういう視点から課題とされているのかを把握するためにも、以下ではそのことについてみておきたい。

まず、理念的な面に関しては、ノーマライゼーションの考え方の広がりがある程度の定着が指摘できる。

ノーマライゼーションの考え方は、1950年代末のデンマークで提唱されたものであるが、提唱者のバンク・ミケルセンは「たとえ障害があっても、その人を平等な人として受け入れ、同時に、その人たちの生活条件を普通の生活条件と同じものとするよう務めるという考え方」(傍点原文)¹²⁾としてこれを説明している。そして、バンク・ミ

ケルセンは、「障害者も含めてすべての人びとにとって基本的で重要な幾つかの権利」として、「住む所、職場など活動する所、余暇時間を過ごし休息する所の三つを持つ権利」をあげている¹³⁾。ノーマライゼーションの実現のためには「余暇時間を過ごし休息する所」が保障されることが必要だということである。

また、スウェーデンでノーマライゼーションの考え方を発展させたニリィエは、ノーマライゼーションの一つの側面として「一週間のノーマルなリズム」をあげ、その説明のなかで、「概して、人々は普通、一定の場所に住み、別の場所にある職場や学校に通い、様々な場で余暇活動に参加する」と述べ、知的障害者にとっても「家庭・仕事・余暇という三つの異なった側面」が必要であるとしている¹⁴⁾。ここでも、ノーマライゼーションの実現のために確立されるべき三つの生活領域の一つとして、余暇が考えられているのである。

そして、ノーマライゼーションの考え方の日本への普及も背景としながら、日本における議論のなかでも類似の見方が出されてきている。たとえば、大泉溥は、「障害者の生活を構成するためにはどうしても必要な生活の拠点」として三つをあげている。大泉によれば、第一の拠点は家庭やグループホームといった「居住の場」であり、第二の拠点は学校や職場といった「課業の場」、第三の拠点は「自由な時間」に活動を展開する「自主的活動の場」であるとされる¹⁵⁾。また、峰島厚は、「住まいにおける暮らし」「日中の社会参加活動における仕事」と、レクリエーションを含む「地域での生涯学習」を「三つの世界」としてとらえ、この「三つの世界」を豊かに保障していくことがノーマライゼーションの具体化であるとしている¹⁶⁾。

論者によって表現は異なるものの、「居住」「課業」に並ぶ生活領域として、自主的活動・生涯学習を含む余暇の確立が主張されている。こうした考え方の広がりから、重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由の一つであろう。

そして、ここで注目すべき点は、余暇が生活領域としてとらえられていることである。特定のスポーツや音楽活動といった個々の余暇活動の保障ということにとどまらず、それらを含みながらも、「居住」「課業」以外の生活全体をどう充実したものにしていくかという視点が出されているのである。これまで障害者社会教育の取り組みは障害者青年学級など活動の形態ごとに議論されがちであったが、それら個々の活動をより全体的な視野からとらえなおす視点といえよう。

D 「日中活動の場」の整備から余暇保障への流れ

重度知的障害者をめぐる実態の面での進展としては、学校や学卒後の通所施設など、「日中活動の場」の保障が進んだことが重要であろう。「日中活動の場」が確立されていないなかでは、余暇保障は課題にもなり得ないからである。

まず、学校教育保障について歴史的にみると、戦後長い間、重度知的障害児の多くが就学猶予・免除という形で、学校教育を受ける権利を剥奪されてきた。盲学校やろう学校は戦後の比較的早い時期に整備されていたものの、知的障害児が通う養護学校の整備は進んでいなかった。そうした状況に対し、1960年代後半から1970年代前半にかけて障害児の不就学をなくす運動が高揚し、1979年には養護学校教育の義務制が実施されることになる¹⁷⁾。

義務教育保障の次には、後期中等教育の保障が課題とされた。1980年代後半を中心に全国各地で養護学校高等部への希望者全員入学などを求める運動が組織され、養護学校高等部の設置も進んでいった¹⁸⁾。1980年代後半以降に養護学校中学部卒業者の進学率は上昇し続け、1998年には90%を超えるようになった。

こうした学校教育保障の進展のなかで、重度知的障害児も含めた障害児の余暇保障、放課後保障が課題とされてくる。

次に、学卒後の重度知的障害者についてみると、一般就労以外での「日中活動の場」が整備されてきたことが重要な意味をもっている。なかでも、共同作業所運動の果たした役割は大きい。この共同作業所運動は、学校を卒業した後に通う場がない障害者が多数存在する状況に対し、労働権の保障を求めて進められたものである。1969年の「ゆたか作業所」の設立を最初のものとして、共同作業所は全国各地で増加していった。そして、1977年には共同作業所全国連絡会が結成され、共同作業所運動が進められていく。作業所は1981年には638か所であったが、1985年度に1000か所を超え、1989年度に2000か所を、1993年度に3000か所を、1996年度に4000か所を、1999年度に5000か所を超え¹⁹⁾、2003年には6025か所となっている²⁰⁾。この作業所数は精神障害者の作業所なども含むものだが、1999年度の調査によれば、利用者の39.3%が知的障害者となっている²¹⁾。

現状では一般就労が困難な重度知的障害者の「日中活動の場」が整備されてくることによって、はじめて余暇保障が課題となる条件が生まれたといえよう。

以上のような「日中活動の場」の保障の進展を背景にしながら、余暇保障の実践が広がり始め、重度知的障害者や家族のニーズがより顕在化しつつあることも、重度

知的障害者の余暇保障が課題とされる要因であろう。特に、後期中等教育段階までを含めた学齢障害児の放課後保障の進展は、その規模においても注目できる。

重度知的障害児の放課後保障については、障害児を主な対象にして放課後や休日に遊びなどの活動を行う団体（障害児放課後グループ）が増えてきていることが重要である²²⁾。障害児放課後グループは1970年代の後半から結成され始め、自治体による補助事業の整備も伴いつつ、1990年代以降急増したものである。2002年の12月の時点で、269団体が存在し4435人の障害児が活動に参加していることが確認されている²³⁾。また、都道府県単位での連絡会も10以上結成されており、2004年8月には「障害をもつ子どもの放課後保障全国連絡会」が結成された。このような動きは、OG・OBを対象にした活動も行う障害児放課後グループが少なくないことにもみられるように、成人知的障害者の余暇保障にも影響を与えるものである。また、余暇保障が障害者本人や家族の過剰な要求ではなく正当な権利であるという認識を定着させていく基盤になるという面でも、障害者の余暇保障全体に意義をもつものだといえよう。

ここでもみておかなければならないことは、学齢期の障害児の放課後保障において、家族のことも含めて障害児の生活全体を視野に入れて考えるという姿勢が基本に置かれてきていることである²⁴⁾。放課後保障に関しても、学齢期の障害児の放課後における個々の活動が問題にされているというよりは、学校や家庭以外での生活全体がどのように豊かなものになるかが課題にされているといっていよい。そして、このことは、余暇生活に関する問題状況の学齢期と学卒後の連続性を考えるならば、成人を含めた重度知的障害者の余暇保障全体のあり方にも示唆を与えるものであろう。

III 重度知的障害者の余暇保障と社会教育学的視点

A 「第三生活領域」の保障としての余暇保障

II章では重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由を整理し、いかなる観点から余暇保障が求められているのかをみた。そこから示されたことは、「居住」や「課業」と並ぶ「第三生活領域」とも呼ぶべき生活領域の保障として余暇保障が課題になっているということである。余暇保障とは、充実した「第三生活領域」の保障であって、単に「第三生活領域」の一部分で何らかの余暇活動を保障するというだけのことではない。後者は前者に貢献するものであるが、前者の課題を後者に矮小化することはできない。

このことの確認は知的障害者一般の余暇保障についても意味をもつであろうが、重度知的障害者の余暇保障に

としては特に重要だと考えられる。重度知的障害者は「第三生活領域」のかなりの部分で社会的支援を必要とすることが多いからである。

一般的な傾向として、障害が比較的軽度な知的障害者であれば、月に何度か障害者青年学級のような活動の機会が存在することで、日常的には直接的な余暇支援を必要とせずに生活するということが想定しやすい²⁵⁾。しかし、重度知的障害者は、他者の支援がなければ外出が困難であったり遊びを楽しむことが困難であったりと、より日常的な余暇支援を必要とする場合が少なくない。また、家族の介護負担という面でも、月に何度かの余暇活動があるというだけでは介護負担の軽減には十分につながらない可能性があり、やはり日常的な社会的支援が必要になると考えられる。

しかし、従来の障害者社会教育研究において、生活領域としての余暇の保障、日常的な社会的支援の必要性という側面はあまり注目されてこなかった。これは、教育・学習を第一に問題とする障害者社会教育研究の性格からすれば自然なことでもある。ただ、重度知的障害者の余暇保障について検討していく際には、障害者社会教育研究にはより広い視野が必要だと考えられる。

重度知的障害者の「第三生活領域」の保障としての余暇保障という視点に立って、より日常的な支援の必要性に着目するならば、障害者社会教育研究には互いに重なり合う二つの役割がさしあたっては求められよう。

一つは、これまで障害者社会教育が問題にしてきた学習・発達といった視点から、「第三生活領域」をとらえていくことである。「第三生活領域」は休息などの要素をもつとともに、そこで学習がなされたり発達が実現したりする生活領域なのであって、後者の側面をどのようにみていくかが障害者社会教育研究にとってまずは問題であらう。

もう一つは、教育の領域とともに社会福祉の領域にも社会教育学的な視点から目を向けることである。余暇保障のための日常的な支援の必要性を認めるならば、教育だけでなく、制度的には社会福祉の領域に区分されるような社会的支援が重要なものとなる。重度知的障害者の余暇保障について検討を進めるためには、教育と社会福祉の領域を全体的・統一的に視野に入れていくことが必要である。

以下では、この二つの点について、より具体的な方向性を順に考察したい。

B 発達と生活のつながり

「第三生活領域」という生活領域を社会教育学的な視点から検討しようとする際、日常的な生活と、教育学的

な視点から問題になる学習や発達との関係がどのようにとらえられるかをみておくことが有効だと考えられる。そして、これに関しては、学習や発達が日常生活の豊かさに結びつくことがまず理解されやすいが、同時に、生活が人間の発達にとってもつ意味・重要性についての言及が社会教育学や障害児教育学においてなされてきたことに注目すべきだろう。

社会教育学においては、宮原誠一が社会的生活の全過程によって人間は「形成」されることを述べている²⁶⁾。宮原は、まず、「社会的環境」「自然的環境」「個人の生得的性質」といった自然生長的な力、人間の発達にとって望ましいはたらきもすれば望ましくないはたらきもする力もはたらく過程としての「形成」と、その「形成」の過程を望ましい方向に向かって目的意識的に統禦しようとするいとなみとしての「教育」という二つの概念を区別する。そして、「形成」が基礎的な過程であって、「教育」が「形成」にとってかわることはできないことを強調している。宮原は、「人間の形成にとって、したがってまた人間の教育にとって、つねに第一義的な問題は、人間がどのような社会的生活をいとなんでいるかということだ²⁷⁾とするのである。この宮原の議論においては、生活が人間形成に与える影響の大きさが指摘されているのであり、それは生活の人間の発達にとっての重要性を述べたものでもあるといえる。

障害児教育学においても、障害児の子育てに関して茂木俊彦が「生活は子どもの発達の基盤であり、また、たいへん大きな教育的機能をもっている²⁸⁾と述べているように、生活の発達にとっての重要性がいわれてきている。このような見方は、障害児の就学保障を目指す実践・研究の過程において確認されてきたものである。たとえば、不就学障害児の死亡例の調査研究を行った藤本文朗は、刺激がなく、限られた人間としか接触することがなく、生活リズムが単調な生活の問題性を指摘し、移動のある豊かな生活空間を保障することの必要性を提起していた²⁹⁾。また、障害児教育理論の形成に先駆的な役割を果たした重症心身障害児施設びわこ学園の実践においては、園児の運動機能、対人関係、場に対する反応などにおける積極的な変化が、家庭から学園へ生活の場が移ったことの総合的効果として確認されていた。これは、空間や人間関係の広がりなどによって子どもの意欲や自主的な活動が引き出されたことの結果とされる³⁰⁾。さらに、茂木俊彦は、びわこ学園の実践にみるのと同じような事実が、教育権保障運動の結果として教育を受けるようになった「在宅障害児」の例にみることでできるとしている³¹⁾。茂木は、教育内容や教育方法が十分に準備されていなかったにも関わらず「在宅障害児」が顕著な発達を実

現したことを指摘し、「在宅障害児」の変化の大きさは実践の効果だけで説明しきれないものではないとして、生活と活動のもっとも基礎的な条件としての環境の重要性について述べている。そこでは、生活空間の狭さ、生活時間の単調さ、人間関係の狭さといった発達環境の総合的貧困が子どもの発達をその根本のところでは阻害するとされ、問題の解決が必要だとされた。

宮原誠一の論は人間一般についてのものであり、障害児教育学の議論は障害をもつ子どもについてのものであるが、そこで示されている見方は、成人も含めた障害者の問題を考えていくうえでも有効なものではないだろうか。

成人も含めた障害者の生活そのものと発達の関係について述べたものとしては、障害者福祉に関する大泉溥の議論がある。大泉は、障害者の生活の意味は人間的な発達との関係でも考えられなければならないとしながら、「『発達の抵抗』のある生活」の実現を問題にしている³²⁾。大泉は、生活の「手応え」をもたらすのが「適度の抵抗」であるとした上で、潜在的な可能性を引き出すような「抵抗」を「発達の抵抗」と呼び、この「発達の抵抗」のある生活が生きがいや自己実現としての発達につながるととらえている。そして、このような生活を通しての「人間性と人格の発達」の保障は「生活の質的向上」を意味するものであるとし、また、「生活の豊かさ」とは障害者の人間的な発達と人格的な豊かさを保障するものでなければならないとしている。

このような一連の議論をふまえるならば、「第三生活領域」において組織された学習活動に目を向けるだけでなく、日常生活全体を教育的視点からみていくことが求められる。発達につながるような生活そのもののあり方、それに向けての支援のあり方を検討していくことが、重度知的障害者の余暇保障に関わる障害者社会教育研究の役割としてあるといえよう。

C 社会福祉の教育的機能

重度知的障害者の「第三生活領域」における日常的な支援としては、社会福祉の領域に区分されるものも重要になる。現状としては重度知的障害者の余暇支援として期待できる障害者福祉の制度はあまりないが、それでも知的障害者ホームヘルプ（移動を伴う介護としてのガイドヘルプを含む）は整備されつつあり、外出の付き添いなどとして余暇支援の役割も果たしている。障害児の放課後保障の活動も、制度的には社会福祉の事業として位置づけられているものも少なくない。

また、余暇支援のシステムに対する提言も、障害者福祉に関する議論のなかからなされてきている。たとえば、

鈴木清覚は、「新しい障害者の施設体系」を構想するなかで、その核となるものとして、「就労と労働の施設」「夜の暮らしを保障する生活の施設」に並べて「ゆたかな人生を築くための、生涯教育、文化、スポーツ、趣味の活動を保障する社会教育と文化の施設」をあげている³³⁾。また、障害者福祉改革をめぐる議論のなかでは、「ガイドヘルパー制度等を利用した余暇活動支援などが付加された地域生活支援センター機能の拡充、余暇活動センターなどの創設」が提起されてもいる³⁴⁾。

教育の領域とともに、このような社会福祉の領域を視野に入れて重度知的障害者の余暇保障を考えていく必要がある。教育と社会福祉を統一的に把握することが求められるわけだが、障害者社会教育研究としては両者を教育学的視点からともにみていくことが役割になるだろう。

社会福祉の教育的機能への言及自体は、以前からもなされてきたものである。障害者の教育・福祉をめぐる近年の議論においても、たとえば、障害者施設においても様々なレクリエーションや学習活動が行われていることに着目し、「施設実践を生涯学習の視点でとらえる」ことの提起がなされている³⁵⁾。また、小規模作業所などでの精神障害者のミーティングがもつ学習的側面、コミュニケーションの作用を問題にした研究もある³⁶⁾。高橋正教も、障害者の学校教育以外の学習活動に関して「人々の日常生活において行われている学習活動をとらえかえし、そこにはたらく人間形成の力を吟味し自覚的に組織していくことが求められている」³⁷⁾とし、障害者授産施設・共同作業所や生活施設など社会福祉サイドの施設において、さまざまな教育的営み・働きかけが行われていることを指摘している。

こうした視点を、重度知的障害者の余暇保障に関しても取り入れていくことが必要であろう。ただ、社会福祉の教育的機能に関するこれまでの言及は、主に社会福祉の取り組みとしてなされる組織された教育・学習活動を重視していたのに対して、重度知的障害者の余暇保障に関しては、直接的には日常生活自体の支援であるものももつ教育的機能を問うことの重要性が大きいと考えられる。これまで教育学的な視点からの検討がなされてこなかった支援形態についても注目が求められよう。

おわりに—今後の課題—

以上では、重度知的障害者の余暇保障が課題となる理由を整理し、「第三生活領域」の保障として余暇保障を考える必要があることをみた。そして、その際の障害者社会教育研究の役割として、発達という視点から「第三生活領域」における生活そのもののあり方を検討すること、

社会福祉の教育的機能を検討することがあるとした。この視点は、従来は個々に議論される傾向のあった教育・文化活動、あるいは社会福祉の取り組みなどを、余暇保障という課題のなかに位置づけて総合的に考えていくために意義のあるものだと考える。

しかし、本稿では重度知的障害者の余暇保障について検討を進めていくための基本的な方向性を示したにすぎない。具体的な検討は今後の課題として残されている。「第三生活領域」の保障としての余暇保障という視野をもちながらも、余暇保障に関わる様々な支援のそれぞれの形態に即して、そのあり方を考察することが必要になる。そうした考察を、余暇保障のための全体的なシステムの検討との往還のなかで展開していくことが求められよう。

また、本稿では重度知的障害者の余暇保障に問題を限定したが、比較的軽度の知的障害者の余暇保障について考えていく必要もある。その場合には、日常生活における直接的な支援の必要性は相対的に減少すること、逆に障害者青年学級のような組織された教育・学習・文化活動の場がもつ重要性が大きくなることなど、支援の重点の相違をみておく必要がある。障害の程度などからくるそうした問題状況の相違に注意しながら、すべての障害をもつ人の余暇保障を考えていくことが長期的な課題であろう。

注

- 1) 小林繁編著『この街がフィールド』れんが書房新社、1998。
- 2) 小林繁「より豊かな学習・文化そして余暇を求めて」〈同上書〉p149。
- 3) 本稿では、「重度知的障害者」として、知的な面での機能障害が比較的著しく、見守りも含めた介護を日常生活のかなりの部分において必要とするような知的障害者（子どもも含む）を主に想定している。療育手帳の等級において重度とされていることを意味するものではない。
- 4) 小林繁「障害者青年学級のノーマライゼーションと障害児の豊かな地域活動のために」〈小林繁編著『学びあう「障害」』クレイン、2001〉p12、など。
- 5) ただし、障害をもつ市民の生涯学習研究会（代表：小林繁）『世田谷区「障害者等の学習援助制度構想づくり（案）」の委託調査研究報告書』（1996）、同『ともに学べる街をめざして／世田谷区「障害者等の学習援助制度構想づくり」の平成8年度調査研究報告書』（1997）においては、障害の等級を明記してのアンケート調査や聞き取り調査の結果がまとめられて

- おり、障害の程度による問題状況の相違がある程度は読みとれる。聞き取り調査の結果を本稿で引用することはしていないが、参考にしてている。
- 6) 知的障害児余暇活動研究委員会『つどう・でかける・あそぶ・ハマる』全日本手をつなぐ育成会, 2003。2004年発行の同名の報告書にアンケート調査の最終報告があるが、ここでは調査結果の単純集計が掲載されている2003年版の報告書を用いた。
 - 7) 1990年代に行われた比較的大規模な調査としては、東京都(1992年)、北海道(1995年)、滋賀県(1997年)、鹿児島県(1998年)、愛知県(1999年)におけるものがある。最近では、2002年から2003年にかけての京都府における調査があり、津止正敏・津村恵子・立田幸代子編『障害児の放課後白書』(クリエイツかものがわ, 2004)に結果がまとめられている。なお、本稿では、土曜日や日曜日などの休日、夏休みや冬休みなどの長期休暇も含めた意味で、放課後という語を用いることとする。
 - 8) 知的障害者ホームヘルプサービス研究会編『知的障害者ホームヘルプサービスの実際』中央法規, 2004。
 - 9) 重度知的障害者が生活できるグループホームの整備は遅れており、施設入所者を除けば、成人の重度知的障害者はほとんどが親やきょうだいと同居している。
 - 10) 前掲, 知的障害児余暇活動研究委員会, p20。
 - 11) 障害者生活支援システム研究会『重度知的障害(児)者介護の社会化は緊急の課題』, 2002。この調査は「障害者の生活と権利を守る全国連絡協議会」の会員と「きょうされん」加盟作業所利用者の家族を対象にしており、主として行動障害のある重度知的障害者とその家族が対象となっているものである。
 - 12) N・E・バンク-ミケルセン「知的障害者, 人権, そして…」<花村春樹訳著『「ノーマライゼーションの父」N・E・バンク-ミケルセン』ミネルヴァ書房, 1984/1994> p155-156。
 - 13) 同上, 157。
 - 14) ベンクト・ニリエ「ノーマライゼーションの原理—25年を経て」<ベンクト・ニリエ著, 河東田博・橋本由紀子・杉田穂子・和泉とみ代訳編『ノーマライゼーションの原理』現代書館, 1993/1998> p136。
 - 15) 大泉博『障害者福祉実践論』ミネルヴァ書房, 1989, p46-53。
 - 16) 峰島厚『転換期の障害者福祉』全障研出版部, 2001, p172-179。
 - 17) 大久保哲夫「障害児教育の歴史的展望」<大久保哲夫・藤本文朗編『障害児教育入門』青木書店, 1981> p3-30。
 - 18) 船橋秀彦「高等部への希望者全入運動のあゆみ」<船橋秀彦・森下芳郎・渡部昭男編『障害児の青年期教育入門』全障研出版部, 2000> p239-271。
 - 19) きょうされん編『小規模社会福祉法人・通所授産施設開設のための総合ガイド』中央法規, 2002, p5。
 - 20) 「きょうされん」が実施した2003年8月の調査結果による。
 - 21) 前掲, きょうされん, p13-14。
 - 22) 傾向として、障害児放課後グループの活動には比較的障害の重い子どもの参加が多い。
 - 23) 鈴木敏規「障害児を対象にした活動(学童保育的な活動)の全国状況について」『障害者教育科学』第46号, 2003, p39-43。
 - 24) 丸山啓史「障害児の豊かな『放課後』の保障」佐藤一子編『生涯学習がつくる公共空間』柏書房, 2003, p188-200。
 - 25) 前掲の、障害をもつ市民の生涯学習研究会『ともに学べる街をめざして』においては、「障害をもつ人への聞き取り調査の概要」のなかで「障害が比較的軽度の場合は、仕事の帰りや休日に友人や一人で遊びに行くことも多く、文化活動の選択肢が広がっていることがうかがえた。したがって余暇のスタイルも、自分の興味関心で趣味を選択し、友人とのつながりも相対的に広いようである」と述べられている(p8)。
 - 26) 宮原誠「教育の本質」<『宮原誠—教育論集 第一巻』国土社, 1949/1976> p7-25。
 - 27) 同上, p22。
 - 28) 茂木俊彦『親と先生のご共同ですすめる障害児の子育て』全障研出版部, 2001, p26-29。
 - 29) 藤本文朗「不就学障害児の死亡例の実態調査研究」『教育学研究』41巻1号, 1974, p73-81。
 - 30) 岡崎英彦『障害児と共に三十年—施設の医師として—』医療図書出版社, 1978, p70-74。
 - 31) 茂木俊彦「発達における障害の意味」<『岩波講座 子どもの発達と教育3 発達と教育の基礎理論』岩波書店, 1979> p181-182。
 - 32) 前掲, 大泉, p26-35。
 - 33) 鈴木清覚「新たな障害者施設体系の整備」<秦安雄・鈴木勉・峰島厚『障害者福祉学』全障研出版部, 1998> p206-209。
 - 34) 井上泰司「新障害者プランに向けた障害者生活支援システム研究会の提言」<『障害者生活支援システム研究会『障害者福祉改革への提言』かものがわ出版, 2002> p264。

- 35) 田中良三「施設実践を生涯学習の視点でとらえる」
『障害者問題研究』105号, 2001, p15-23。
- 36) 小林繁「精神障害者の豊かな学びとしての場（トポ
ス）づくり」『明治大学人文科学研究so紀要』第52冊,
2003, p156-169。
- 37) 高橋正教「障害をもつ人々の学校教育以外の学習活
動」『障害者問題研究』105号, 2001, p5。