

資 料

1950年代末～1970年代初頭ニューヨーク市における「訓練可能」
級精神遅滞者移動訓練（Travel Training）プログラム開発の過程

本間 貴子*・米田 宏樹**・野口 晃菜***

本研究は、1950年代末から1970年代初頭のニューヨーク市における重度精神遅滞児・者（IQ50未満の「訓練可能」級精神遅滞）の移動訓練プログラム開発の背景・理念・実際について明らかにした。当市における移動訓練は、1950年代末に親の団体である精神遅滞児支援協会（AHRC）によって、「訓練可能」級精神遅滞者の自立生活を目指すプログラムの一環で開発された。その後、移動訓練は、AHRCのプログラム開発に参加した当市公立学校の教員によって公立学校にも導入され、1970年には移動訓練はカリキュラムとしてまとめられた。移動訓練は、1950年代末～70年代の「訓練可能」級精神遅滞者の教育機会と自立の機会を広げる意義があった。

キー・ワード：移動訓練 「訓練可能」級精神遅滞（重度精神遅滞） ニューヨーク市
自立生活 就労センター 親の会

I. はじめに

1950年代末～70年代初頭に、ニューヨーク市の福祉と教育（公立学校）の双方において、「訓練可能」級精神遅滞（“Trainable” Mentally Retarded）あるいは重度精神遅滞（IQ50未満の Severely Mentally Retarded）といわれる精神遅滞者（以下、本稿では「訓練可能」級精神遅滞を用いる）に対する移動訓練（Travel Training）プログラムが、立案され、実践される。本稿は、この移動訓練プログラムの導入の経緯とプログラムの理念、指導内容について整理することを目的とする。

1950年代末～70年代初頭のアメリカ合衆国（以下、アメリカ）では、精神遅滞者の生活、精神遅滞児の教育に大きな変化が生じた。脱施設化運動により精神遅滞者の地域生活の実現を

目指す動きが活発になったのである。

1958年国防教育法（the National Defense Education Act）、1965年初等中等教育法（the Elementary and Secondary Education Act 1965）¹⁾を経て障害児教育への支援拡大の方向性が定まり、ケネディ大統領のもと連邦政府による精神遅滞教育への資金提供がなされ（Osgood [2005] 62-66; [2008] 100, Winzer [2009] 105-106, 128）、精神遅滞者の地域生活を支えるプログラムの開発も盛んになった。1960年代の精神遅滞教育においても、脱施設化と地域生活の実現をめざし、アカデミックな教科内容の修得ではなく、社会生活への適応や職業的自立を目指す教育が行われていたとされている（Osgood [2008] 86; Winzer [2009] 106-108, 126）。

アメリカの公立学校制度下における精神遅滞教育は、通常教育教科カリキュラムとは異なる精神遅滞教育独自のカリキュラムを模索していた。

本稿で取り上げるニューヨーク市公立学校に

* 筑波大学附属大塚特別支援学校

** 筑波大学人間系

*** 筑波大学大学院人間総合科学研究科

においても、1960年代には、合衆国教育局（the United States Office of Education）のカリキュラム研究プロジェクトに同市が協力し、教育委員会内の組織である精神遅滞部（The Bureau for Children with Retarded Mental Development: 以下、CRMD）とカリキュラム研究発部（The Bureau of Curriculum Research, Division of Curriculum Development）が、精神遅滞のカリキュラムを開発している（Lynch [1961] 111）。カリキュラムは、当時ニューヨーク市で用いていた「教育可能」級精神遅滞（“educable” mentally retarded）と「訓練可能」級精神遅滞をベースにした分類である3つのトラック²⁾別に開発されていた。本稿で取り上げる移動訓練プログラムは、トラック3と呼ばれた「訓練可能」級精神遅滞のカリキュラムに含まれるものである。

このニューヨーク市は、全米で初めて移動訓練が導入された都市と位置づけられている（Western Michigan University and Easter Seals Project ACTION [2004] 55）。

そして、全ての児童・生徒に通常教育のカリキュラムへのアクセスを義務付けた2002年以後においても、移動訓練は、知的障害者の自立と地域生活を支えるための重要な教育内容として、ニューヨーク市の特別教育学区District75において1対1の移動訓練プログラムとして提供されている。

本稿では、移動訓練の導入背景、理念、実態の分析によって、1950年代末～1970年代初頭に「訓練可能」級精神遅滞者の自立をどのように捉えてプログラムの開発が行われたのかを明らかにしたい。また、ひいては、精神遅滞教育カリキュラムがどのようなものであるべきであると考えられていたのかの一端を探ることにもなると考えられる。

本稿は、文献研究を中心的な方法とし、CRMDの報告書AHRCのプログラム開発の報告書を主な資料とする。また補足的に、現ニューヨーク市移動訓練プログラムディレクターのグロース氏（Margaret Groce）に行った聞き取り調査³⁾の内容を用いる。グロース氏は、1950年

代末～1960年代にAHRCで移動訓練に携わった後、当市のCRMDで教師として移動訓練を実施し、1970年発刊の移動訓練カリキュラムの作成に携わった人物である。文献研究に加えて、聞き取り調査を行った意図は、実践に携わった人々の考えや、当時のAHRCとCRMDの関係、実践で重視していたことなど、具体的な有り様を把握できると考えたためである。

本研究は歴史的研究であり、歴史的用語を使用する。

Ⅱ. 親の会による「訓練可能」級精神遅滞者に対する移動訓練プログラムの開発

1. 親からの「訓練可能」級精神遅滞者の自立生活対策の希求

(1)「訓練可能」級精神遅滞者の卒業後の自立生活対策の必要性：IQ50未満の精神遅滞児（LowIQ児とも呼ばれた）を対象とする公立学校内の特殊学級は、1928年に開設され、1959年にはその数が53学級に上った⁴⁾（Annual Report of Superintendent of Schools of New York City [1928] 29, [1959] 58）。当時の精神遅滞学級に在籍した児童生徒数約11,000人のうち、IQ50未満の児童生徒数は約800人と、全体に占める割合は低かったが（AR [1959] 58）、IQ50未満の精神遅滞児に対する教育の提供はニューヨーク州の他25州で法によって制度化されつつあった（Johnson & Capobianco [1957b] 4-5）。その背景には、IQ50未満であろうと訓練を受けて成長するという調査結果が提示され、教育と福祉の双方においてIQ50未満の訓練の可能性が理解されはじめたことがあった（Johnson & Capobianco [1957a] xii）。ニューヨーク市教育委員会は、IQ50未満の精神遅滞児を、「訓練可能」級と定めたのである（Lynch [1961] 108）。こうした状況は、「訓練可能」級精神遅滞児の親を、施設ではなく自宅のある地域で学齢期の子どもを育てることを後押しした（Tobias & Gorelick [1963] 106；Baumgartner [1960] vii）。その一方で、卒業した成人の「訓練可能」級精神遅滞者が増加すると⁵⁾（Saenger [1957] 60；Goldberg

[1959] 374)、親は学校卒業後の成人の子どもの生活のあり方に問題を感じるようになった(Tobias & Gorelick [1963] 106)。

1956年にニューヨーク州保健資源各部局間協力機関(New York State Interdepartmental Health Resources Board and Conduct)は、ニューヨーク市内のIQ50未満の精神遅滞児学級の卒業生の追跡調査を行った。それによると、地域で生活をしていた者は66%、施設で生活していた者は26%であった⁶⁾(Saenger [1957] 60; Goldberg [1959] 374)。このことは、IQ50未満の精神遅滞児学級の卒業生のうち少なくとも4分の1の者が、学齢期に地域で生活した後、卒業後の成人期は施設に入所していたことを示す。

さらに、卒業後に地域で生活する者のうち、家庭で家事を手伝う者は55%、手伝わない者は45%であった。着衣やトイレの支援を要する者は13%であった。また、家に1人で留守番できない者は20%であった。つまり、子どもを1人にすることはできず、常に誰かが子どもについていなければならない状況が少なからずあり、それを担っていたのはほとんどは家族であった(Saenger [1957] 93)。この状況により、フルタイムで働く希望を持っていても不可能な母親もいた(Saenger [1957] 65)。コミュニティの移動については、家族から1人で外を歩くことを許されていない者が5人に1人いた(Saenger [1957] 91, 93, 102)。

このように、「訓練可能」級精神遅滞児の親は、学齢期を共に過ごしても、卒業後に一緒に暮らせるかわからない場合もあり、たとえ共に暮らせたとしても家族に負担のかかる状況にあったのである。

こうした状況を生む教育・福祉制度上の課題としては、「訓練可能」級の卒業後の活動場所が少ないことがあった。IQ50以上の「教育可能」な精神遅滞児・生徒に対しては、17歳後も職業訓練の機会が用意され、地域の企業で就労する道も開かれるなどの支援体制が用意されつつあったが、「訓練可能」級精神遅滞児・生徒は、初等学校に17歳までいることを許されるもの

の、その後の活動場所は用意されていなかった(Lynch [1961] 108; Tobias & Gorelick [1963] 6)。

このような状況は、「訓練可能」級精神遅滞児の親に、子どものための自立生活対策をより拡充してほしいという要望に向かわせた(Goode [1998] 46-53)。

(2) 自立生活のニーズを満たす非職業訓練プログラムの必要性：先述の親の思いを受けとめ、「訓練可能」級精神遅滞者の地域生活のための活動を先導したのは、親の団体であった。ニューヨーク市では、1949年に設立した精神遅滞児支援協会(the Association for the Help of Retardation Children; 以下, AHRC)が運動を展開していた⁷⁾。「訓練可能」級精神遅滞児をもつ4人の親で設立したAHRCは、開設年の会合には200人の参加者を集め、翌年1950年には10,000人の名前が名簿に載るなど急激に支持を拡大した(Goode [1998] 51)。創設初期のAHRCは「訓練可能」級精神遅滞者の地域におけるサービスの構築を掲げていたことから(Goode [1998] 63)、前述の支持の拡大は、人々の「訓練可能」級精神遅滞者の地域生活への関心の高さを示している。AHRCは開設後、個別支援(ケースワーク)、余暇支援等を実施し、「訓練可能」級精神遅滞者の地域生活対策として、1954年に保護的作業所(the sheltered workshop)を全米で初めて開設したのである(AHRC, 2013)。

保護的作業所を運営する中で、親とAHRCのスタッフが気づいたことは、「訓練可能」級精神遅滞者の中には「教育可能」級に提供するような職業訓練のプログラムとは異なる内容が必要とする者が多く存在することであった(Tobias & Grelick [1963] 1)。

そこでAHRCは、1959～62年に「訓練可能」級精神遅滞者に必要なプログラムを提供する就労デイセンター(Occupational Day Center)を設置し、プログラム開発に着手するのである。

AHRCが開発を目指したプログラムの目的は、「訓練可能」級精神遅滞者に①社会に適応し生活する方法を提供すること、②地域で生活し続ける支援をすること、③日常生活ス

キルの訓練（移動と家事と身辺処理のスキル）を提供することであった。このプログラムをAHRCは「自立生活のための訓練」（Training for independent living）と呼んだ（Tobias & Gorelick [1963] 表題）。つまり、AHRCは「訓練可能」級精神遅滞者にとっての「自立生活」を、賃金を得る仕事の獲得ではなく、地域生活の実現と広い意味で捉えたのである。そして、地域生活の実現のために必要なことを生活スキルとした。それまで精神遅滞教育では、一般的に、移行期・青年期での仕事の獲得を目指した職業訓練が行われてきたが、AHRCはそのような取り組みではなく、地域生活の実現を目的としたプログラムの開発を目指したのである。このAHRCの試みは、精神遅滞教育・福祉史において大きな転換点といえる。移動訓練はこのプログラムの中で試行されるのである。

2. AHRCによるプログラム開発（1959年～62年）

(1) プログラムの全体像と移動訓練の位置づけ：1959年から62年までの3年間に実施された就労デイセンターのプログラム開発は、次のスタッフによって実施された。①センターの全運営に責任をもつセンター長、②家庭・学校・病院などから被訓練者の生育歴を調査し連携をとるソーシャルワーカー、③訓練を計画し、場所や地域との連携を管理する指導者、④実際に訓練を行う5名の訓練者、⑤被訓練者に心理検査をする心理士、⑥見学者や親からの問い合わせへの対応を調整する事務長である（Tobias & Gorelick [1963] 13-17）。このようにソーシャルワーカーや心理士の専門家などの組織的な運営を担う人的資源が用意されていたといえる。

被訓練者は、94名で、そのうち公立学校のIQ50未満の精神遅滞学級出身者が48名、公立学校の対象外となりAHRCの活動に参加していた者が11名、私立学校出身者が15名、州立施設にいた者が1名、学校に通っていなかった者1名であった。さらに、公立学校の「教育可能」な精神遅滞学級出身者のうちIQ50～54の者が16名、IQ55～65の者が3名参加した。全

参加者のうち最も知能指数の低い者でIQ15であった（Tobias & Gorelick [1963] 25）。

プログラムの内容は、主に①移動訓練、②身辺自立（Grooming and self-care）、③地域への適応（Orientation to the community）、④報酬を得る活動（Remunerative work）、⑤言葉や数の指導（Academic instruction）であった（Tobias & Gorelick [1963] 32-67）。AHRCは、移動訓練を、就労デイセンターの目的を理解する上で他には変えがたいプログラムであると位置づけた。最大限の発達、依存の軽減と大人の態度を養うことは、親もスタッフも疑いなく望むことだったためである（Tobias & Gorelick [1963] 36）。身辺自立や地域への適応では、地域に出た実際の活動と、家庭での機能的スキル（例えば；靴紐を結ぶ）の練習など、練習と応用の活動が設定されていた⁸⁾。報酬を得る活動では、作業を通して、自主性、自信や長時間の集中力を養うことが目指された⁹⁾。言葉や数の指導では、地域生活に必要な単語（例えば“down town”、“exit”、“subway”など）、数、お金を見分けること等が指導された（Tobias & Gorelick [1963] 48-59, 67-68）。

このように、1959年のプログラムの内容は、単に経済的自立を目指す職業訓練の提供ではなく、地域生活のための指導を強調した内容になっていた。なお、これらのプログラムは、心理士による検査と、身辺自立・日常の生活の様子・余暇の時間・移動の能力に関する家族への調査を踏まえて、ソーシャルワーカーが家族に受けるべきプログラムを提案するという手続きを経て実施されていた。ソーシャルワーカーの役割は、家族に選択するプログラムを説明し、家族の意向を汲んだ上でプログラムを調整することだった（Tobias & Gorelick [1963] 6-7）。「訓練可能」級精神遅滞者のより豊かな地域生活の実現のために、指導者と家庭との共通理解を図ることを重視し、個々のニーズに応じた指導計画が立てられていたといえる。

AHRCは、移動訓練によって獲得される自分で地域を移動するスキルは、「自立生活には重

要」と捉えた。移動訓練のプログラム開発は、「訓練可能」級精神遅滞者の自立生活のためのプログラムの一環として導入され実施されたのである (Tobias & Gorelick [1963] 36)。

(2) 1 対 1 の移動訓練プログラムの実際：移動訓練は、当初、親の反対がある状況からのスタートだった。親は、自分の子どもが一人で街の中を移動する事に対し、犯罪に巻き込まれたり迷子になる危険性があること、周囲の嘲笑、そもそも学習する能力がないこと、心配するあまり親のほうで体調を崩すことなど様々な不安を訴えた。ソーシャルワーカーと親が何度もセッションを重ね、移動訓練の実施に前向きになった親もいたが、無関心な親もいた (Tobias & Gorelick [1963] 37)。

そこで AHRC は、移動訓練の成功を目指し、注意深く最初の被訓練者を選んだ。最初の被訓練者は、「情緒が安定しており、社会的に成熟した者」で、尚かつ、「親が社会的影響力を持ち、AHRC のスタッフの判断を受け入れる用意のある者」だった (Tobias & Gorelick [1963] 37)。

さらに親の心配を緩和するために、AHRC は 1 対 1 の移動訓練の方法を採用し、次のルールを設けた。①最適な公共の交通機関を選び、スタッフが個人指導者 (チューター) として 1 対 1 で通所の指導する、②被訓練者の安全にはスタッフが責任をもつ、③経路を完全に攻略するまで一人で移動させないことである (Tobias & Gorelick [1963] 38)。

このように AHRC は、戦略的に親へ働きかけ、明確な責任の所在を示すなど、移動訓練の成功に向けて綿密な計画を練って実行に移したといえる。

報告書に掲載された 1 対 1 の移動訓練の記録では、各生徒が的確な判断をできているか、指導者が見極めながら実施している様子が窺える (Tobias & Gorelick [1963] 38-44)。例えば、信号のある交差点にきて赤信号のとき、指導者は隣にいる被訓練者にどうすべきか尋ねる。被訓練者は、注意深く交差路を確認し、信号の色を判断し「待つ」と答えた。指導者は、彼がよ

い判断をしていることがわかったが、交差点で安全に渡ることが出来ると確信するまで練習を続けた。

一方で失敗した例も報告書では示された。地下鉄で乗るべき電車とは反対のホームの電車に乗車した生徒がいた。被訓練者に見つからぬよう尾行していた指導者は、降りるよう促し、地下鉄の乗り方と出口を教えた。その結果、その生徒は正しい地下鉄に乗れるようになったが、問題は他にも生じた。元々友好的な性格であったその被訓練者は、慣れると車中で騒ぎ悪ふざけをするようになった。報告書には、「彼の場合、駅の中で移動できるか疑問を持った」と指導者の見解が記録された。

この 1 対 1 のプログラムの成果として、AHRC は、これまで一人で移動したことがなかった者が、訓練を受けることにより、移動訓練プログラムを受けた 60 人のうち 36 人 (60%) が、指導者や親の監督をつけずに公共交通機関を利用してセンターに通所できるようになったことを示した。一方で、24 人 (40%) は、専用のバスでセンターに通う必要があると判断した。AHRC は、高い確率で成功を取めた理由として、各被訓練者のニーズ (specific needs) に合わせて調整したことを挙げた。

そして AHRC は、知能 (intelligence) と自立して移動する能力の間には関係性があると認めた上で、IQ35 を上回る訓練生に対しては、ほぼ完全に移動訓練の効果があり、下回る者にも可能性はあると結論づけた (Tobias & Gorelick [1963] 111)。

(3) 先行的取り組みとしての AHRC のプログラム開発：1959 年プログラムの開発が実現した背景には、次のことがあった。

第一に、多様な協力支援者の獲得に成功した点である。ニューヨーク市はユダヤ系移民が多く、AHRC 創設当初のメンバーの多くが権利運動を積極的に展開するユダヤ系アメリカ人だったことである。AHRC の活動を研究した Goode (1998) は、「もちろん AHRC 自体は、ニューヨーク市の多様な民族と宗教を包含する組織であっ

たが」と前置きしたうえで、初期の発展においてはユダヤ系アメリカ人に依拠していた面は少なくなかったと述べている (Goode [1998] 42)。また、支援者の中には、CRMDのディレクターのリンチ、コロンビア大学の研究者などの専門家、精神遅滞の教育実践に明るい公立学校教師まで、「草の根から専門家まで」名を連ねていた (Tobias & Gorelick [1963] 106)。このような支援を取ることができた背景には、AHRCのディレクターを務めたジョセフ・ウェインゴールド (Weingold, T. Joseph 1904 - 1987) の尽力がある。彼はニューヨーク市生まれで、オクスフォード大学で学士号を取得、その後コロンビア大学で法学の学位を取得しており、親や精神遅滞者のメンバーからの信頼は厚く、慕われていた。ニューヨーク州知事やニューヨーク州政府と積極的に会い、精神遅滞の教育や地域生活の改善を訴えるなどAHRCの活動のリーダーシップを執ったのである¹⁰⁾ (Goode [1998] 46)。

第二に、資金を得ることができた点である。実際に就労デイセンターのビルを利用できたのは、ユダヤ系アメリカ人の婦人組織の支援によるものだった (Tobias & Gorelick [1963] ii)。また、当プログラムに対し、国立精神保健研究所 (the National Institute of Mental Health) も資金援助を行うこととなった (Tobias & Gorelick [1963] ii)。

このように人的資源と資金による支持を得たAHRCは、自らの役割を親への支援のみならず、「他の地域や施設で活用し得る訓練方法を工夫し、公立学校・私立学校・州立学校と協働し、遅滞児のカリキュラムを発展させること」を想定するようになり、このようなプログラムをどのような機関が管理すべきであるかを判断する材料を提供できると考えた (Tobias & Gorelick [1963] 4-5)。1959年からのAHRCのプログラム開発は、国からの資金援助を受けるなどして、学校教育機関で「訓練可能」級精神遅滞児・生徒に指導するための先行的取り組みとしての意味があったのである。

Ⅲ. 公立学校における移動訓練プログラムの導入

1. 公立学校における「訓練可能」級精神遅滞児・生徒のカリキュラム開発の必要性

上述のように1959年～62年にAHRCが行ったプログラム開発では、CRMDのディレクター、教員もプログラムを支援した。実際、現職の教師であったグロース氏は、AHRCに参加した後、1960年代にはCRMDの「訓練可能」級精神遅滞児・生徒の学級で移動訓練をし、公立学校の移動訓練の導入に貢献するのである (2013年7月筆者聞き取り)。グロース氏によれば、「1960年代、AHRCとCRMDは、精神遅滞の児童生徒の教育の改善し、彼らを地域の中に包含するべく共に仕事を続けていた」のである (2013年7月の聞き取り)。CRMDの積極性は、それまで未開拓だった「訓練可能」級精神遅滞児・生徒の卒業後の地域生活を、親と共に考えて創り、十分卒業後の生活を見通した上で、その生活に繋がる教育を開発しようとしたことに見出せる。

1960年頃には、精神遅滞者の地域生活を実現するための条件は、賃金を得る仕事に就くことだけではないことをCRMDも認識していた。それは、CRMDが、基本的には賃金就労を目指す「教育可能」級と、賃金就労を目指さない「訓練可能」級の児童生徒の教育についてそれぞれに独自のカリキュラムを作成しようとしていたことから明らかである。

「訓練可能」級精神遅滞者に対し、賃金就労を目指さず地域生活を実現させるという見解はCRMDに限ったことではなかった。1960年には、ニューヨーク州教育委員会の精神遅滞教育担当のバウムガルトナー (Baumgartner, Bernice) は、「訓練可能」級精神遅滞者は、保護的作業所 (sheltered workshop) に通う生活をするのが望ましいと述べた。その生活とは、恒久保護 (custodial) や乳幼児のような生活ではなく、日常生活面で自立はするが家族の監督は不可欠で、経済的な自立は不可能で、経済的サポートを必要とする生活である (Baumgartner

[1960] 2)。さらに1962年に合衆国健康教育福祉省 (U.S. Department of Health, Education, and Welfare 以下, HEW) で行われた精神遅滞の教育とリハビリテーションに関する今後の方針を協議¹¹⁾においても、「オキュペーショナルな適応とは以前は『子どもが仕事 (job) を得ること』といった単純なものであったが、現在はそのような単純なものではなく」(HEW [1962] 35)、「訓練可能」級と「教育可能」級のより重度に近い精神遅滞者は、保護的作業所でプログラムを受けることが望ましいとされた¹²⁾ (HEW [1962] 71)。そして学校教育では、保護的作業所に通う生活を見込んだプログラムを実施すべきとした¹³⁾ (HEW [1962] 37)。

このように「訓練可能」級精神遅滞児・生徒に対しては、将来、保護的作業所でプログラムを受けながら地域生活とノーマライゼーションを実現することを想定し、「教育可能」級の精神遅滞児・生徒とは異なるプログラムが必要と考えられたのである。その実現のために、CRMDは、AHRCで行った指導を教室でも試行した。またカリキュラム開発部と共同でワークショップを精力的に行っていくのである。

2. CRMDによる移動訓練プログラム開発

(1) 「訓練可能」級カリキュラムの全体像と移動訓練プログラムの位置づけ：1970年にCRMDは、カリキュラム開発部とともに、重度精神遅滞児・生徒を対象とする移動訓練のプログラムを作成した。当プログラムの巻頭では、「訓練可能」級精神遅滞児・生徒に対する教育方針が次のように提言された。教育目的は、「社会参加し自らをつくっていくための準備をすること」であり、教員の責務は、「地域や働く世界への移行を容易にするための能力とスキルを提供すること」である。「生活 (life) とは家庭、地域、コミュニティセンター、作業所にあり、意味のある生活は、尊厳を得て周囲の人々の中に参加し貢献すること」であることが強調された (N.Y City Board of Edu., BCD, CRMD [1970] 1)。

上記の目的を実現するために、CRMDは、「訓練可能」級精神遅滞カリキュラムの領域を①環

境スキル領域、②ソーシャルスキル領域、③コミュニケーションスキル領域、④経済領域、⑤余暇活動スキル領域、⑥家庭訓練領域に定めた。移動訓練は、環境スキル領域に含まれる。当領域には、移動訓練のほか、安全スキル、機能的な数概念、自然と科学、身体と運動協調、環境の言葉、ソーシャルスキルの内容が含まれていた。このカリキュラムの領域名からも、社会参加と地域生活を視点に教育内容のまとまりを捉えていることがわかる。これは、IQ50未満の精神遅滞学級創設期の1930年頃には見られない特徴である¹⁴⁾ (AR [1931] 426; [1934] 79)。

また、CRMDは、移動訓練をカリキュラムの特長と捉えていた。その理由は、①移動訓練が、ソーシャルスキルやコミュニケーションスキルのように教室で行う学習で地域の中で実際に行う訓練であり、カリキュラムの目的に合致していたこと、②「訓練可能」級の精神遅滞者が社会環境の中で「生活し (live)、適応し (adapt)、生き抜く (survive) ために必要」なスキルの一つとして移動訓練を捉えていたことが挙げられる。そして、CRMDは、「訓練可能」級精神遅滞児・生徒の移動する力を発達し得る能力であることを強調したのである (N.Y City Board of Edu., BCD, CRMD [1970] 1)。

このように、ニューヨーク市公立学校では、地域生活の実現を目指す「訓練可能」級精神遅滞カリキュラムの中に、不可欠な内容として移動訓練を位置づけたのである。

(2) 移動訓練プログラムの実際：1970年に発刊された「訓練可能」級精神遅滞児・生徒の移動訓練プログラムは、身近で単純な状況からより広範で複雑な環境における移動を、学校生活の文脈に即して段階づけて構成する、という特徴があった。具体的には次の4つの段階がある。①スクールバスから離れる段階 (バスの乗降)、②学校環境への適応 (校舎に入る、教室に入る、学校の周り、学校の外)、③近隣環境への適応 (自宅へ、スーパーマーケットへ、専門店へ、地域機関へ)、④複雑な環境への適応 (地下鉄で、エレベーターで、タクシーで、飛

行機で)である。また共通する内容としてバス停の行動の仕方、バスの乗り方を学ぶ。

プログラムに記された各段階の活動の計画例を見ると (Table 1)、まず、行動場面に必要な知識・判断・具体的な行動を分析し、次に、教室での疑似体験で知識を得て練習をし、地域で実際にできるか確認するという活動が計画されていたことがわかる。

また、プログラムには、教師に必要な能力が明記されていた。それは、①児童生徒の活動に対する分析力、②個人内差に応じて、感覚運動を提供するか、日常的経験を提供するか、練習と応用をどのように提供するかを考察する力、③出かける活動かロールプレイか、機能的社会的経験 (functional social experience) か、手指の操作的活動か、個別指導か集団指導か等を選択する力、④映像や写真やテープレコーダーなどの多様なメディア資源を活用する力、⑤現実性を出して地域に参加する練習のために家庭と地域資源を活用する力、⑥教室を実験室として、実演の単位として、社会的環境としてアレンジする力、⑦児童生徒に学校内外で決められたスキルを使わせる力である ([1973] 3)。グロース氏は、これらを「タスクの分析」と表現している。タスク分析は、指導者にとって、被訓練者の必要とするスキルを把握し、どのようにそのスキルを獲得させ支援するかを明らかにするために、1970年頃～2013年現在において共通して重要であり、教員同士でよく話し合い、妥当性を確認しながら進めるべきとされている (2013年4月、8月聞き取り)。

このように1970年の移動訓練プログラムは、教室で集団に対して行う移動訓練の授業計画例を示した点で、AHRCのプログラムとは異なっていた。また綿密なタスク分析と計画の必要性を提起するなど、現在の移動訓練にも通じる指導の基本を示したものだだった。

(3) 移動訓練の意味づけの変化：ニューヨーク市「訓練可能」級精神遅滞教育において、移動訓練プログラム開発に関連して生じた大きな変化があった。

それは、1961年に17歳から21歳の「教育可能」な精神遅滞生徒のために開設されていた就労訓練センター (Occupational Training Center) の通所条件が、1969年に「教育可能」から「自立して (一人で) 移動して就労訓練センターに通うことができること」に変更されたことである (Groce, 2013)。これは、自立して移動が出来るのであれば、教育可能でない精神遅滞生徒も就労訓練センターに通うことができるようになることを意味していた。

CRMDの就労訓練センターは、AHRCの就労デイセンターとは、プログラムのねらいを異にしていた。就労訓練センターは、本来、教育可能な精神遅滞生徒の賃金就労を目指すために通う機関であり、「働く経験を通して、潜在能力を雇用条件に適うように改善すること」を目的としていた (Nalven & Adela [1970] 1)。就労訓練センターに通うことは、「訓練可能」級精神遅滞生徒の就労の可能性を広げる意味も有していたのである。

しかし先述のように、「訓練可能」級精神遅滞者に対しては、AHRCも賃金就労ではないプログラムを試行し、健康教育保健省の協議においても、経済的な自立を目指さない保護的作業所でプログラムを受けることが望ましいという見解が出ていた。それにも関わらず、ニューヨーク市が就労訓練センターの条件を「教育可能」から「自立して移動できること」に変更した理由には、次のことが考えられる。

第一に、条件から「教育可能」を除いた理由として、わずかではあるが、IQ50未満の精神遅滞を対象とする学級の卒業生の中に、賃金就労に就く者がいることをニューヨーク市教育委員会は把握していた。既述のように、州が実施した当学級の卒業生の追跡調査で27%は賃金就労をしていた (Saenger [1957] 65)。また、当市は教育可能／訓練可能の分類を、知能指数で目安を決めていたが、社会的発達 (social maturity) と情緒の安定 (emotional stability) の程度、心理検査における個人内差の大きさ等によって知能指数の目安とは異なるトラック²⁾に

1950 年代末～1970 年代初頭ニューヨーク市における「訓練可能」級精神遅滞者移動訓練 (Travel Training) プログラム開発の過程

Table 1 移動訓練プログラムの「Ⅳ. 学校の外」で行う教育内容一部例

Ⅳ 学校の外			
スキル	生徒が目指す結果 (outcome)	カリキュラムの経験	教材
…略			
3. 交通標識 (目印) を安全に見る	3. ・緑のライトで渡ることを知る ・黄色の意味は、待つこと、を知る	3. ・従うべき安全ルールリストをつくる ・テレビプログラム	3. ・“Waik in the City” R. Dawson Viking Press
	・“Don't Walk”で待つことを知る ・“Walk”で歩くことを知る	・人々が道路を渡っている写真から、彼らが何を間違えているのか言う。「正しい」方法を演じる ・ルールにしたがって教室、学校を歩く。チェックリストで進歩を確認する。	・写真セット
	・必要なとき助けを求めることを知る	・警察ゲーム 例えば、 「おまわりさん、私は迷子です！」 「私の名前は～です！」 「私の住所は～です！」 大事なボキャブラリーを強調する	・地域で助けてくれる人の手人形 例えば、警察
…略			
共通の内容 (Common Carrier)			
スキル	生徒が目指す結果 (outcome)	カリキュラムの経験	教材
1. バス停の適切な場所に立つ	1. ・バス停がわかる	1. ・地域のどこにバス停があるか、学級で出かける	1. バスのおもちゃ (M. Miller & P. Zajan G. Schirmer Co. 製)
	・バス停を見つけるためにあらゆる適切な目印 (clues) を使う —黄色いバスの線 —待っている場所へのカーブ —サインの形 —バス停のサイン	・白黒の新聞紙や雑誌を切る。適切な色に塗る、例えば黄色のバスの線 ・黄色いブロック、ビーズ、ペグを分ける ・カーブのある場所を見に行く。ロケーション、かたち、機能をメモする。近い将来のスキルをレビューする。 ・他の色の中から黄色を選びマッチングする ・円とひし形をマッチングする ・円とひし形の色をマッチングする。もうひとつはどこ？ ・交通標識ゲーム ・ボキャブラリーのレビュー BUS, BUS STOP	・新聞紙、雑誌、交通機関のカタログ
	・監督や補助なしにバス停を見つける	・家庭訓練プログラム—親に生徒に共通の内容を身につけさせるよう鼓舞する。生徒は自分の経験を関係づける	
…略			

(出典；N.Y City Board of Edu., BCD, CRMD [1970] 35, 39, 40 から作成.)

*下線はママ。「Ⅰ. 登校するとき」、「Ⅱ. 教室の中」、「Ⅲ. 学校の周り」、の後に「Ⅳ. 学校の外」の内容が計画されている.)

移動させることも行っていたのである（Lynch [1961] 109-110）。グロース氏も、筆者の聞き取り（2013年4月）において「トラックは、アカデミックと機能的スキルによって分けられる。それにはIQも含む」と述べており、IQの数値のみが児童生徒の分類の判断材料でなかったことがわかる。したがって地域生活における自立のあり方や賃金を得る就労の可能性についても、「教育可能」か「訓練可能」かで、単順に二分するのではなく、境界線があることをCRMDは認識していたのである。

第二に、「自立して移動できること」を基準とした理由として、移動訓練は、単に道順を覚えることではなく、安全への判断、ソーシャルスキル、コミュニケーションスキル、情緒の安定、状況判断など、就労する上でも必要な能力を包含しており、CRMDは、精神遅滞者にとっても公共交通機関¹⁵⁾を使い一人で移動できることは、仕事の獲得を増やすことを促すと捉えていたことがある（Nalven & Adela [1970] 10）。移動訓練は、地域生活の実現を目指す重度精神遅滞生徒のみならず、賃金就労を目指す精神遅滞生徒に対しても共通して必要となる前提だったのである。

1970年の夏、CRMDは就労訓練センターに通う者とセンター通所の候補者合わせて170名の精神遅滞の生徒に対しサマープログラムを実施した。プログラムでは移動の能力についても確認がなされた。ほとんどの生徒が当センターまで自立して通所できていた一方で、ニューヨーク市内の公共交通機関を利用した他の場所への自由な移動については不可能な生徒もあり、当センターはこれを問題だとした（Nalven & Adela [1970] 10）。就労を獲得する上では、一箇所に通うことができるだけでなく、より自由に多くの場所に通えることが必要だった。この点はAHRCが導入した経緯とは異なる点である。このように、CRMDは、地域生活の実現という面だけではなく、就労にもつながるものとして移動訓練を捉えていたのである。

Ⅳ. むすび

ニューヨーク市における移動訓練は、1950年代末に親の団体である精神遅滞児支援協会（AHRC）により、従来の仕事ベースの環境や作業所での活動とは異なるニーズをもつ「訓練可能」級精神遅滞者（重度精神遅滞者）の「自立生活」を目指すプログラムの一環で実施された。当時、親の会AHRCとニューヨーク市公立学校CRMDは互いに協力関係にあり、重度精神遅滞の成人・児童生徒のプログラムやカリキュラムを開発するという共通した課題を有していた。AHRCとCRMDの協力体制が、プログラム開発の原動力となった。

AHRCは、「訓練可能」級精神遅滞者にとっての「自立生活」とは、地域生活の実現であり、そのためには生活スキルの獲得が必要だと考えた。AHRCの1959年プログラムでは地域を1人で自立して移動する能力も獲得すべきものと考えられた。プログラムの試行後、AHRCは「訓練可能」級精神遅滞児の中にはIQが50を下回っても独立して移動が可能になるなど訓練の成果を得られる者がいることを主張した。また、合衆国健康教育保健省からは、「訓練可能」級精神遅滞児・生徒の教育は、職業前教育としての作業やソーシャルスキル・生活スキルのプログラムを提供する作業所を目指すカリキュラムを提供すべきとの見解が示された。

こうした状況は、ニューヨーク市公立学校に次の変化をもたらした。第一に、公立学校は、移動訓練を重度精神遅滞児・生徒のプログラムを開発し、1970年から導入し授業で行うようになるに至った。第二に、公立学校に設置されていた17歳から21歳までの精神遅滞を対象とする就労訓練センターでプログラムを受ける条件を「教育可能な精神遅滞」から「独立して移動できる者」に変更した。移動訓練は、「訓練可能」級精神遅滞者の地域生活の実現と就職の獲得の両方に寄与する訓練と位置づけられた。

移動訓練の導入は、1950年代末～70年代初頭の「訓練可能」級精神遅滞児・生徒の教育機会の拡大と成人の「訓練可能」級精神遅滞者の

1950年代末～1970年代初頭ニューヨーク市における「訓練可能」級精神遅滞者移動訓練 (Travel Training) プログラム開発の過程

地域生活における自立の機会を拡大させた。移動訓練は、精神遅滞者の地域生活の実現と、家族を含めた生活支援、家庭や親の会と学校の共通理解と協力を基盤とする教育の実現を目指す1950年代末から1970年代の精神遅滞教育に生じた理念を象徴する指導だったといえる。

付記

資料収集ならびにインタビュー調査に際して、ニューヨーク市District75のディレクターのMargaret Groce氏、Hiroyuki Yamada氏をはじめDistrict75のスタッフの皆様には多大なるご協力を頂きました。ここに感謝申し上げます。

註

- 1) 1958年国防教育法では、大学における精神遅滞教育指導者の育成に資金提供がなされ、1965年初等中等教育法では、障害児教育、低所得者層の家庭、教師の給与に対し資金提供がなされた (Winzer [2009] 279-280)。
- 2) ニューヨーク市ではIQ50未満の「訓練可能」級精神遅滞はトラック3という定められた教育ルートを通り卒業する。それは、中等学校に通うことのできる「教育可能」級精神遅滞児 (トラック2; IQ50～59) とアカデミックな学習をする高等学校や職業訓練をする高等学校に18歳まで通うことのできる教育可能な精神遅滞 (トラック1; IQ60～70) とは異なるものだった (Lynch, 1961)。
- 3) 聞き取りは、2013年1月から8月まで実施した。ニューヨーク市District75のグロース氏のオフィスの2回の訪問と、インターネットを介した質疑応答の複数回のやりとりで行った。
- 4) IQ50未満の精神遅滞児・生徒を対象とする学級は、社会適応が可能な児童生徒に限定していた (AR [1934] 79; Smith [1941] 169)。1941年にはニューヨーク市は当学級の対象の条件にIQ40以上IQ50未満を加えた (Saenger [1957] xviii)。1956年の時点で、全米では21州とコロンビア特別区が重度精神遅滞児のプログラムを法律を制定して地域の公立学校で提供していた。それらの州のうち、開設学級が10学級に満たない州は4州+コロンビア特別区の1州であり、10～20学級は5州、20～50学級は5州、50～100学級は6州であった (Johnson & Capobianco [1957b] 4-5)。1920年代末に開設されたIQ50未満の精神遅滞児・生徒を対象とする学級と1950年代のそれは、連続性をもつ (Saenger [1957] xv)。
- 5) 1929～56年に卒業した重度精神遅滞者数は2,640人に達したSaenger [1957] 60; Goldberg [1959] 374)。
- 6) 残りの8%は既に死亡していた (Saenger [1957] 60; Goldberg [1959] 374)。
- 7) 親の団体の精神遅滞者の地域生活の実現に向けた運動の高まりはニューヨーク市に限らず、1950年までに19州で88団体が開設されていた (Winzer [2009] 125)。親の団体による活動は全米で活発化していたが、作業所の開設は、AHRCによる設置が全米で初めてあった (AHRC, 2013)。
- 8) 身辺自立では、衣服を選び購入すること・着衣のスキル・衛生・トイレの使用の仕方等を家庭と協力し実施されていた (Tobias & Gorelick [1963] 48-53)。地域への適応では、食材の購入・レストランの利用・近隣地域の散策等が行われた (Tobias & Gorelick [1963] 54-57)。
- 9) 報酬を得る活動の特徴は、①指導者は、「被訓練者が監督者からの圧力で基準となる行動に合わせるのではなく、自ら進んで行う」ために専門性があり的確な指示すること、②1つの作業単位は、次の作業の開始を促すものであること、③監督者の介入はできるだけ少なくし、訓練者が長い時間作業に集中し、自己決定させること、④作業をすることで、自己満足を得て、次の作業への意欲へとつなげることであった (Tobias & Gorelick [1963] 58-59)。
- 10) ウェインゴールドが死去した1987年には、「彼の強力で効果的な擁護がなければ、ニューヨーク州の遅滞者の生活は今よりも豊かになっていなかった」と評された (AHRC [1987] 1)。
- 11) 助言者の中には、教育委員会の教育長、Council for Exceptional Childrenの局長、大学教員などがおり、AHRCのディレクターであるウィリアム・フランケル (Fraenkel, William) もいた (HEW [1962] 77)。
- 12) 作業所で実施するプログラムには、会話、公

園整備、余暇活動、家事、健康に関するサービス、園芸等の地域で役立つ内容を含むべきであるとされた (HEW [1962] 60)。

- 13) ①社会性 (自助を含む) 領域、②家庭領域、③アートと工芸領域、④職業前の訓練領域、⑤作業所 (sheltered workshop) あるいは仕事を学ぶカリキュラム領域が望ましいとされた (HEW [1962] 37)。
- 14) IQ50未満の精神遅滞学級創設期 (1930年頃) の教育内容については、衛生・健康教育・体育・リズム学習・ゲーム・感覚訓練・スピーチトレーニング・手工・単純なハンドワーク・自然・社会の内容・簡単に数えること・マナー・モラル・昼食準備や食事と関連する活動・音楽・歌・描画等を行っていたとされ (AR [1931] 426; [1934] 79)、1970年のカリキュラムの領域のまとまりは見られなかった。
- 15) 実際に、移動する能力は、公共交通機関が発達した大都市ニューヨーク市の市民にとって不可欠であった。当市の地下鉄は1904年に開通し、すぐに1日の利用者は60万人に上った。1920年代にはほぼ現在と同様の路線が完成しており、人々の日常用いる交通手段となっていたのである (Homburger [2005] 126-127)。

Abbreviations

AHRC; Association for the Help of Retarded Children
 AR; Annual Report of Superintendent of Schools of New York City.
 HEW; U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
 N.Y City Board of Edu., BCD, CRMD; New York City Board of Education, Bureau of Curriculum Development in cooperation with the Bureau for CRMD.

文献

Association for the Help of Retarded Children (1987) Special Memorial Issue for Joseph T. Weingold Esq. *AHRC-chronicle, Association for Help of Retarded Children New York City Newsletter*. New York.
 Association for the Help of Retarded Children (2013) About AHRC New York City; Our History. <http://www.ahrcnyc.org/aboutus/history.html>. (2013 年8月19日確認) .

Baumgartner, B. (1960) *Helping the trainable mentally retarded child. Hand book for teachers, parents, and administrators*. Teachers College, Columbia University. New York

Goldberg, I. (1959) The School's responsibility for Trainable Mentally Retarded Children. *The Phi Delta Kappan*. 40(9), 373-376.

Goode, D. (1998) *And now let's build better world: The story of the Association for the Help of Retarded Children, New York City 1948-1998*. New York University.

Groce, M. (2013) *Pioneers in special education 1900-1930. Settlers in special education 1930-1970. Stakeholders 1970-2000*. (未発表資料)

Homburger, E. (2005) *The historical atlas of New York City. A visual celebration of 400 years of New York City's history*. Henry Holt and Company. New York.

Johnson, G. & Capobianco, R. (1957a) *Research project on severely retarded children. Summary of special report to the New York State Interdepartmental Health Resource Board*. New York.

Johnson, G. & Capobianco, R. (1957b) *Research project on severely retarded children. Special report to the New York State Interdepartmental Health Resource Board*. New York.

Lynch, K. (1961) Reorganization in the Bureau for Children with Retarded Mental Development. *The Slow Learning Child*. (8) 2, 108-112.

Nalven, F. & Adela, O. (1970) *Final report of the evaluation of the summer program for mentally retarded young adults-occupational training centers. Summer 1970, ESEA Title I. New York City Board of Education. Teaching and Learning Research Corp*. New York.

New York City Board of Education Annual report of the superintendent of schools for the year 1928, 1931, 1934, 1959.

New York City Board of Education, Bureau of Curriculum Development in cooperation with the Bureau for CRMD (1970) *Curriculum project report, limited distribution experimental materials, travel training, project No. 8506*. New York.

The New York Times (1987.8.22) Katherine Lynch, ex-official in New York City Schools. New York.

Osgood, R. (2005) *The history of inclusion in the United*

1950 年代末～1970 年代初頭ニューヨーク市における「訓練可能」級精神遅滞者移動訓練 (Travel Training) プログラム開発の過程

- States*. Gallaudet University Press. Washington, D.C.
- Osgood, R. (2008) The history of special education: a struggle for equality in American public schools.
- Saenger, G. (1957) *The adjustment of severely retarded adults in the community. A study of former pupils of low IQ classes held by the Board of Education of the City of New York 1929-1956. A report to the New York State Interdepartmental Health Resources Board*. Albany, New York.
- Smith, R. (1941) Education of mentally retarded children in the New York City Schools. *Exceptional Children*, 7(5), 168-171.
- Tobias, J. & Gorelick, J. (1963) *Training for independent living. A three year report of "Occupation Day Center for Mentally Retarded Adults"* Association for the Help of Retarded Children. New York.
- U.S. Department of Health, Education, and Welfare (1962) *The president's panel on mental retardation. Report of the task force on education and rehabilitation*. The Superintendent of Documents, Government Printing Office. Washington, D.C.
- Western Michigan University and Easter Seals Project ACTION (2004) *Competencies for the practice of travel instruction and travel training*. Washington, D.C.
- Winzer, M. (2009) *From integration to inclusion: a history of special education in the 20 th century*. Gallaudet University Press. Washington, D.C.
- 2013.9.6 受稿、2014.1.6 受理 ——

Historical Study on Developing the Travel Training of the Mentally Retarded in New York City from 1950 to 1970s

Takako HOMMA^{*}, Hiroki YONEDA^{} and Akina NOGUCHI^{***}**

This paper clarifies the background, principles, and actuality of the program and curriculum development of Travel Training for the severely mentally retarded (the “trainable” mentally retarded with IQs below 50) in New York City from the late 1950s through the early 1970s. In the late 1950s, the Association for the Help of Retarded Children (AHRC), a parents’ organization, carried out Travel Training in New York City as part of a program aiming at providing independent living for the severely mentally retarded. Travel Training was introduced to New York City public schools by the teachers who participated in the program development of AHRC, and was taken up for severely mentally retarded children as part of the curriculum in the public schools from 1970. Travel training signified an expansion of the opportunities for education and independence for the severely mentally retarded from the late 1950s through the 1970s.

Key words: Travel Training, severely mentally retarded (“Trainable” mentally retarded), New York City, independent life, occupational center, parent’s agency

^{*} School for Mentally Challenged at Otsuka, University of Tsukuba

^{**} Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba

^{***} Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba