

米国における障害を持つ青少年向けメンタリング・プログラムの展開

Development of Mentoring Program for Youth with Disabilities in the U.S.

渡辺かよ子 (Kayoko WATANABE)

1. はじめに：メンタリング運動の現状と前線

本稿は、「先進」各国で拡大しているメンタリング運動の成果と可能性に関する比較考察の一環として、米国における障害を持つ青少年向けメンタリング・プログラムの展開動向を明らかにしようとするものである¹。

メンタリングとは、「成熟した年長者であるメンターと、若年のメンティとが、基本的に一対一で、継続的定期的に交流し、適切な役割モデルの提示と信頼関係の構築を通じて、メンティの発達支援を目指す関係性」を意味する。今日、米国には 4500 以上の青少年向けメンタリング・プログラムが存在し²、2005 年の MENTOR の調査によれば、米国の青少年向けメンタリング・プログラムに参加している大人は約 300 万人となり、1990 年代の 6 倍となっている³。こうしたメンタリング運動の拡大にあって、通常の青少年向けメンタリング・プログラムは障害をもつ青少年に対して特に積極的に参加勧誘をしているわけではないが、同調査によれば、メンター経験者のうち、特別支援教育を受けている青少年のメンターとして交流経験のある者は 31%、身体障害をもつ青少年のメンターとして交流経験のある者は 23%であり、将来的に特別支援教育を受けている青少年のメンターとして交流を希望する者は 81%、身体障害をもつ青少年のメンターとなって交流したいと思う者は 83%となっている⁴。

非行防止や学力向上、就労支援等、青少年の潜在能力の発揮に向けて多様な分野で導入されているメンタリング・プログラムは社会的排除 (social exclusion) の世代間連鎖の予防施策として各国の社会政策に組み込まれ、米国のメンタリング運動の前線は、社会的包摂 (social inclusion) に向けた「特別な支援」⁵を必要とする集団に移行し、近年その実践と研究成果が着実に蓄積されてきている⁶。本稿ではこれらのうち、障害を持つ青少年向けのメンタリング・プログラムの展開動向に着目したい。

日本においても米国の障害学生支援の現状分析⁷はなされ、日本自閉症協会によるペアレントメンター養成講座や精神障害者就労支援情報誌『Job Mentor』の発行等、他分野と共にメンターやメンタリングという言葉は普及しつつあるが、青少年向けメンタリング・プログラムの本格的実践は広島市青少年支援メンター制度以外には限定的で未成熟と言わざるを得ない。本稿では、世界のメンタリング運動を牽引している米国の障害をもつ青少年を対象とするメンタリング・プログラムの展開動向と研究成果を概説することによって、日本の各種青少年支援活動がより確実な成果を上げる可能性に向けた政策プログラムの検討に資することを目指したい⁸。

2. 障害者支援とメンタリング・プログラム

1) 障害を持つ青少年の現状

今日、米国では当該年齢人口の約 10%、500 万人以上の学齢期の子どもが何らかの障害を持つと推定されている。米国商務省統計局の 2010 年度調査によれば、総人口（3.04 億人）のうち 18.7%（5667 万人）が障害を持ち、重度の障害をもつものは 12.6%である。21～64 歳（1.77 億人）の健常者（83.4%）の 79.1%が就労する一方、障害者（16.6%）の就労は 41.1%（軽度障害者は 71.2%、重度障害者は 27.5%）にとどまっている。15～64 歳の貧困率（過去 12 か月以上）が 8.4%であるのに対し、軽度障害者は 10.4%、重度障害者は 14.7%となっている⁹。一方、6～14 歳の学齢期の子どもの 12.2%（450 万人）が障害をもち、5.3%が重度の障害をもっている。また 6.2%（230 万人）の子どもが学業に困難をきたし、160 万人が特別支援教育を受けている。9.3%（340 万人）が知的障害や情緒障害、発達障害など一つ以上の障害をもち、69 万人が学習障害、190 万人が ADHD、170 万人が知的ないしは発達障害をもっている¹⁰。

上記の就労比率に明示されるように、障害をもつ青少年の社会参加は健常者のそれとは大きな隔たりがあり、社会的包摂に向けた課題は重大でかつ多様である。例えば、障害のある青少年の 35%が地域コミュニティにおいて完全には包含されず（健常者は 21%）、22%が高校を中退し（健常者は 9%）、経済的余裕がないために 28%が治療を延期し（健常者は 12%）、家庭でインターネットにアクセスできるのは 28%に過ぎず（健常者は 57%）、交通手段に問題を抱えるものは 30%（健常者は 10%）に上っている。こうした状況にあって、障害を持つ青少年は、親以外の様々な障壁を克服した大人の役割モデルとの出会いと交流を必要としている¹¹。

2) 障害の捉え方とメンタリング

周知のように、障害は歴史的に様々な捉え方がなされてきた。『就労への道ならし：障害をもつ青少年のキャリアに焦点化されたメンタリングの案内』（2006 年）によれば、欧米文化において障害は歴史的に五つのモデルによって理解されてきた。第一の「倫理モデル」は、障害者は悪魔に苦しめられ、障害は障害者自身やその家族の悪行の罪や罰の結果であるとするもので、外的障害が精神的・内的欠陥を表象するものであるという。第二の「医療モデル」は、障害者は破損状態にあり修理が必要であるというもので、歩行不可能な人は重い支持器具の装着を強要され、彼らを「完全な」「通常の」人間にするための実験や治療を受けなければならないというものである。第三の「慈善モデル」は、障害は悲劇的で憐みと社会的要求からの保護に値するというもので、「ハンディキャップ」という言葉が産業革命期に通りで物乞いをするための「帽子を手に」(cap in hand) 持った障害者のイメージに象徴されている。第四の「社会権・公民権モデル」(1980～1990 年代)では、制度や法律、政策、環境等障害者を社会から疎外する全てが変革される必要があるというもので、「包摂」(inclusion)、「十全な参加」(full participation)、「自己充足」(self-sufficiency)、「自立生活」(independent living) を促進しようとするものである。第五の「文化的マイノリティ」モデル(1990 年代から今日)では、障害者は集団として、エスニシティや人種、宗教から生じると同様の分離した文化集団を形

成しているというもので、これらの違いを積極的に評価するように、障害者であることから生じる違いを積極的に評価する必要を強調し、「障害者文化」の思想に立脚し、「障害をもつことの誇り」(Disabled and Proud!)を主張している¹²。

こうした障害のとらえ方の歴史的変容を背景に、メンタリングの重要性の認識と障害を持つ青少年向けメンタリング・プログラムの実践を基礎づけるパラダイムとなっているのは、障害を社会的環境的に構成される、人と社会的・物理的環境との相互作用から生じる属性ととらえる「社会環境モデル」である。「社会環境モデル」は、障害を社会的に作られた不利益な状態と見なし、障害者の機能的限定性と同様に社会的スティグマに着目している。医療モデルに基づく障害という疾病・不全状況は、障害者に劣等感や将来への絶望感さえ喚起し、想定された機能不全の経験は、学校や地域コミュニティ、家庭において障害を持つ青少年に否定的影響を及ぼすのみならず、究極的には成人としての自立の問題を発生させる。障害をもつ青少年の多くは、近所の学校や青少年向けプログラムから排除され、障害を持つ大人の役割モデルを欠いている。とりわけ、障害を持つ青少年を養育している親の殆どが健常者であることから、その役割モデルの欠如は健常な青少年以上に深刻である。ここに障害を持つ青少年のためのメンタリング・プログラムの必要性と論拠がある。その目的は障害をもつ青少年のモチベーションの喚起と積極的な成長への興味関心の活性化にある¹³。

3. 障害をもつ青少年のためのメンタリング・プログラムの実践

20世紀初頭に開始されたBBBS運動を中核とするメンタリング運動は1980年代末以後、急速に拡大し、1990年の障害をもつアメリカ人法(Americans with Disabilities Act, ADA)の制定¹⁴後、上述の「社会権・公民権モデル」(1980~1990年代)の「文化的マイノリティ」モデル(1990年代から今日)への進化と共に、一般的なメンタリング・プログラムの拡張に加えて、障害を持つ青少年に特化したメンタリング・プログラムが開始展開されてきている。

1) Partners for Youth with Disabilities (PYD)

障害を持つ青少年向けメンタリング・プログラムの嚆矢は、1985年に、ボストンのソーシャルワーカーRegina Snowdenが、障害を持つ若者にとって障害をもつ成功した大人以上の役割モデルはないとして設立したPartners for Youth with Disabilities (PYD)である。PYDは一对一のプログラムに加え、グループ・メンタリングやテレメンタリングも活用し、その参加者は年間600組に拡大している。PYDの使命と目標は以下のとおりである。「PYDは障害を持つ青少年が人格的発達に向けてその十分な潜在能力に到達するようエンパワーすることに関与している。我々はこのことを、気遣う大人が積極的役割モデルとなり、青少年がその人格的教育的キャリア的目標の到達に向け奮闘するよう支援と理解とガイダンスを提供する、高い質の一对一とグループのメンタリング・プログラムを提供することによって行っている。我々の目標は以下のとおりである。障害を持つ青少年が同様の障がいと遭遇してきた大人や同輩の役割モデルの例を通じて、自身の才能と能力を発展させるよう奮起させる(inspire)こと。障害を持つ青少年が、彼らに利用可能な創造的、教育的、気晴らし的、キャリア的可能性を探求

する機会を提供する（provide）こと。障害を持つ青少年の自尊心と自信、やる気を育み、彼らが自身の必要を表現し、資源を求め、彼らの十分な潜在能力の成就に導くスキルを築くようエンパワーすること。」¹⁵

PYD は今日、以下の六つのプログラムを展開している。①メンター・マッチ（Mentor Match）：グレーター・ボストン地域の6～22歳の青少年向け、障害を持つないしは持たないメンターとの一対一のメンタリング。メンターは1年間の関与が期待され、メール、電話、面談を含め毎週接触し、月に最少4～6時間の1回以上の面談を行うことが求められている。メンターは18歳以上で障害の有無や、障害者との交流経験の有無を問われませんが、興味関心、共感、謙遜が求められている。参加者は同様の障害、共通の関心、キャリア志向、性格、趣味、地理的条件等の多様な要因に従って組み合わせられる。②劇場へのアクセス（Access to Theater）：グレーター・ボストン地域の13～22歳の青少年向け美術教育探求プログラム。③青年起業プロジェクト（Young Entrepreneurs Project）：ボストン地域の高校生に起業精神、キャリア発達、教育的目標設定を教育する。④健康関係作り（Making Healthy Connections）：ボストン等に居住する14～22歳の青少年に、健康配慮や自立した生活、気晴らしについて教える健康生活プログラム。⑤障害を持つ青少年のためのナショナルセンター（National Center for Mentoring Youth with Disabilities）：研修と技術的援助を提供し、仲間の青少年向け組織に障害を持つ青少年の包摂の唱道者を務める。⑥ピア・リーダーシップ（Peer Leadership）：16～24歳の青年がより若年の青少年のメンターとなって、放課後コミュニティサービスに関与することを通じリーダーシップと職務準備スキルを発展させる機会を提供する¹⁶。

PYDによるメンタリング運動の拡大について、重要な役割を果たしているのが、2005年に設立された⑤障害を持つ青少年のためのナショナルセンターである。それは、他機関からの障害をもつ青少年によりよいサービスの提供に向けた支援要請から設立され、全米各地の障害をもつ青少年が、最終的に充足した独立した大人の生活に貢献するメンタリングや青少年プログラムに、十分なアクセスと所属、有意義な参加ができるようにすることを目指している。具体的には障害をもつ青少年のメンタリング・プログラムの設立や研修、ガイドブックの発行を行い、専門家ではない市民ボランティアによるメンタリング運動の展開に向け、研究成果と実践知の普及に努めている¹⁷。

2) 障害者メンタリングの日（Disability Mentoring Day）と多彩なプログラム

1990年のADAの制定以後、障害を持つ青少年向けのメンタリング・プログラムとその成果が認知されていっている。PYD関係者やプログラムが最優秀教師賞や最優秀実践賞を受賞し、米国社会にその成果が知られるようになると共に、障害を持つ青少年にとってのメンタリングの必要性が論じられるようになった。1997年の通称「メンタリング・サミット」の開催とともにハーバード・メンタリング・プロジェクトによるメディアキャンペーンが企画され、メンタリング運動は新たな歴史的段階に入り、1999年には連邦政府による「全米障害者メンタリングの日」（National Disability Mentoring Day）運動が開始され、アメリカ障害者協会（The

American Association of People with Disabilities, AAPD)が連邦労働省と障害者雇用政策事務局と協賛するようになった2001年の参加者は32州1500人、2003年には全米50州8000人にのぼった。14カ国が参加するようになった同運動は「障害者メンタリングの日 (Disability Mentoring Day)」と改称され、障害を持つ青少年のキャリア発達に向けたメンタリングが各地で強化展開されている。これらの成果として Timmons らが発達分野ごとにメンターが障害をもつ青少年の就業支援に配慮すべき諸点をまとめたのが、本稿末尾の<表1>である。

2006年9月にはPYDが第1回障害を持つ青少年のためのメンタリングに関する全米会議 (National Conference on Mentoring for Youth with Disabilities) を開催し、300人以上が参加した。PYDに加え、今日、以下のような障害を持つ青少年向けの多彩なメンタリング・プログラムが展開されている。

<ベスト・バディーズ (Best Buddies) >

1989年にAnthony Shriverによって開始され、その使命を「知的障害や発達障害を持つ人々向けに、一対一の友情、統合された雇用、リーダーシップの発達のための機会を創出する国際的なボランティア運動を確立すること」としている。ベスト・バディーズは今日、全米50州を含む世界50カ国の1500の中等学校やカレッジに1500以上の支部をもち、これまで障害の有無にかかわらず70万人によき影響を与えてきたとしている¹⁸。

<アイ・トゥ・アイ (Eye to Eye) >

LD/ADHDと診断された子どもに、同様に診断された大学生がメンターとなり将来の役割モデルとして継続的支援を行っている。本プログラムは、1998年にロードアイランド州プロビデンスのブラウン大学のLD/ADHDと診断された学生と、同様の診断をされた小学生との交流から開始され、今日、38支部に拡大している。「すべての学習障害を持つ人々の生活の向上」という使命を、「学習様式が異なる人々による、学習様式が異なる人々のための青少年向けメンタリング・プログラムのネットワークを支援拡大し、LDやADHDを持つ人々の社会の全分野における十分な包摂 (inclusion) を支援するための唱道者を組織する」ことによって実現しようとしている。「メンターは大いなる違いをもたらしている。彼らは、自身が支援している子どもと同じ挑戦に直面してきた、共感的でよく訓練され、深く関与しているLDやADHDを持つ大学生である。アイ・トゥ・アイに参加する子どもは、自身のメンターに希望に満ちた将来を見る。」アイ・トゥ・アイは危機やレジリエンスに関する研究成果から、LDやADHDというレッテルを貼られた人の人生の成功の最重要要因は、IQや学問的成功ではなく、自尊心や自己認識 (メタ認知)、自己決定であるとし、その基本的使命をラベルを貼られた生徒にとっての成功の模範となり独力でよき将来を想像できるよう生徒をエンパワーするメンターをその生活にもたらすことによって希望を与えることである、としている¹⁹。

<ハイスクール・ハイテック (High School/ High Tech) >

1983年にロサンゼルス企業家や地域指導者が理工系キャリアを歩む障害を持つ青少年があまりに少ないことへの関心から開始された同プログラムは、1986年に障害者雇用大統領委員会 (President's Committee on Employment of People with Disabilities, PCEPD) や1990

年代半ばの NASA の支援を経て、1990 年代後半の州主導への転換によって急速に拡大した。2000 年には労働省障害者雇用局の政策戦略となり、「中等後教育と雇用を含め、高校から卒業後の活動に移行していく障害をもつ青少年を支援するための最も成功した戦略の一つ」²⁰とされている。理工系のキャリアを目指す障害をもつ青少年向けの政策プログラム **High School/High Tech** は、①学校での準備経験、②連携活動（プログラム連携）、③就労経験、④青少年の発達促進とリーダーシップを組み入れたプログラム、(⑤家族の関与と支援) を実践し、特に④青少年の発達促進とリーダーシップに重大な影響を及ぼすものとして支援をしてくれる大人の存在とメンタリングの重要性が強調されている²¹。

< 重度障害学生むけプログラム：イリノイ大学ベックウィズ・ホール (Beckwith Hall) >

米国イリノイ大学は、障害を持つ学生を積極的に受け入れることで世界的に知られている。同校には約 1000 人（全体の約 3%）の学生が障害を持つ学生として登録されている。同校には障害者専用の学生寮(Beckwith Hall)があり、重度の障害を持つ学生が家族から離れた生活を始め、大学コミュニティに適応する過程を支援している。第二次世界大戦後、傷病帰還兵の経済的独立をはかるための特別訓練の必要に答えるため、車いすの帰還兵を実験的に大学で教育しようと紆余曲折を経て 1950 年代末の重度障害学生のための寮を前史に、ベックウィズ・ホールは 1982 年に大学に行けなかった成功した地域の農民の寄付によって建設された。2 階建て定員 20 人の学生寮である²²。ベックウィズ・ホールでは以下の 3 種類のメンタリング・プログラムが展開されている。①寮生が障害を持つ高校生のメンターとなるプログラム、②先輩寮生が新入寮生のメンターとなるプログラム、③寮の卒業生が現寮生のメンターとなるプログラム、である。その目的は、障害を持つ学生が将来の移行期に経験するストレスを低減することと、リーダーシップを発揮する機会を提供することにある²³。最近ではさらに新たな試みとして、④入寮者や高校生の保護者向けメンタリング・プログラムも開始されている²⁴。

4. 障害をもつ青少年のためのメンタリング・プログラムに関する研究の成果

障害を持つ青少年向けメンタリング・プログラムの関する研究は未だ少なく、サンプル数の少なさや研究方法に問題があるものも含まれるが、障害を持つ自らのアイデンティティ形成や自信、卒業・出席、学校経験の満足度、アスピレーションの増進等、メンタリング・プログラムの効果が予見できる成果が蓄積されつつある。メンタリング・プログラムは青少年の家族にも障害や障害を持つ青少年の将来の理解によき成果をもたらすことが判明している²⁵。

幼児については、1998 年に Watkins 等が聴覚障害をもつ幼児（0～5 歳）と聴覚障害を持つ大人のメンターとの交流効果を研究した。交流期間は平均 17.6 か月で、保護者向けアドバイザーの家庭訪問も実施し、メンタリングとアドバイザーの家庭訪問を受けた 18 人と、アドバイザーの家庭訪問だけを受けた 18 人を比較した。メンターと交流した幼児は、そうでない幼児よりも手話コミュニケーションに優れ、保護者も手話を使うことをより快適に感じ、聴覚障害者の文化やコミュニティへの認識を深めていることが判明した²⁶。1999 年の Shepart-Tew 等による学習障害をもつ中学生をメンターとしてアートプログラムに参加するも阻害が予想

される身体および情緒障害を持つ幼児 29 人の支援にあてた研究では、メンターがその任務に満足し、メンターの支援により幼児もプログラムに支障なく参加できたという²⁷。

小中学生については、1996 年の **Todis** 等の重複障害を持つ青少年と同様の障害を持つ成功した大人をメンターとする 3 組の 6 か月の交流に関する質的研究では、年齢が低すぎたせいか成果が見られたのは 1 組のみであったが、親は家の改築や障害者特有の知識や文化に関する有益な知識を得たという²⁸。1999 年の **Muscott** 等の研究では、健常者の高校生と大学生がメンターとなって、重度の情緒障害と学習障害をもつ小学生の個別支援にあたり、参加者 24 人への面接と観察から、小学生は友人作りや集団で効率的に行動するスキルを学んでいる²⁹。

Buckner の 1993 年の研究では、学習障害を持つ 18 人の中学生を各々、同年齢のメンター・チューターと成人専門職と組み合わせた結果、学業成績や出席、自尊感情に効果が見られた³⁰。

高校生については、1989 年に **Moccia** 等が学習障害を持つ 32 人の高校生に 1 年間地域の健常者の大人がメンターとなって教育、キャリアや自立等具体的目標を掲げ支援したプログラムの成果を検討し、メンターと交流した生徒はそうでない生徒より高校卒業率や進学率が高く、高校生活の満足度や（収入は低くとも）仕事の満足度が高く、自身のアスピレーションについてより具体的に同定できていることを明らかにした³¹。1995 年の **Power** 等の研究は、6 か月間、身体障害をもつ高校生と同様の障害をもつ大人のメンターが月に 2 回自然な日常活動を共に行った実験群（5 組）と、メンターとの交流を実施しなかった統制群（6 組）とを比較し、一般的な自己効力感の違いはないものの、障害に特化した具体的自己効力感はより高い結果を得た。メンターと交流した青少年は、そうでない青少年よりもコミュニティ参加への障壁克服のための多くの知識を示し、メンターと交流した青少年の親は子どもがコミュニティに関する知識を得、自信を持つようになったと述べている³²。

また 2001 年の **Rouso** による障害を持つ女子高校生の教育的職業的社会的アスピレーション強化を目指すコミュニティ型プロジェクトに関する研究では、障害を持つ成功した女性がメンターとなって 4～6 週間おきの面談を 1～2 年継続することを要請した。同プログラムは当初からメンティとメンターの両者が何を学び共有したいのか話し合い、プログラムの目標の焦点化と活動内容に沿った参加者の関心の活性化に努めた。殆どのメンティはメンターに鼓舞され、公共交通機関の利用や乗り換え、目標拡張等、より一層の自立に向かって一歩を踏み出したとし、特にメンターとの関係性が親の家から出ることへの促進の助けになったとしている³³。2001 年に **West** 等は障害をもつ高校生に職場の健常者がメンターになって具体的目標設定の重要性を研究し、予測以上の通常程度の離職率となったものの、参加者にとっては社会的包摂の機会となったという³⁴。加えて 2001 年の **Taylor-Ritzler** 等や 2003 年の **Ryerson-Espino** 等による低所得地域の障害をもつ少数民族の高校生の大人への移行に向けたソーシャルスキル訓練とケースマネジメントを組み合わせた効果の研究によれば、生徒が目標設定やその達成を統制決定するようエンパワーすることに焦点化したアプローチによって介入は成功し、参加生徒はケースマネジャーや地域住民とのメンタリングの関係性を発展させ、地域での道具的支援のネットワークの拡大と共に多様な自助戦略を用いることによって、障害や挑戦をよりうまく

表明し多くの雇用と自立生活の目標を達成した³⁵。

さらに高等教育機関の学生向けメンタリング・プログラムの成果についても、①高等教育機関への進学、②高等教育での成功、③高等教育卒業後の就職について研究が進められ、障害をもつ学生にとってのメンターの重要性と必要性が確認されると共に、プログラムが柔軟で多層的支援が機能していることが重要であることが判明している³⁶。

上記より、総じてメンタリングは、障害をもつ青少年にとって、①コミュニケーションスキルの向上、②移行の円滑化（高校卒業率、出席率、就職率）や適応（生活満足度）への効果、③アスピレーションの拡張と明確化に寄与し、メンティに自信を吹き込み自立生活や移動等、障害に特有の問題に関連するスキルを向上させている。さらに、④障害を持つ青少年の家族への影響として、メンターを通じて家族が子どもの障害をより肯定的にとらえるようになり、子どもの自立促進の方法についてより意識的になると共に、家族間のコミュニケーションを向上させることが明らかになっている³⁷。

こうした現状にある障害を持つ青少年向けメンタリング・プログラムがより効果を上げるためには、メンターからの統制をできるだけ低くし傾聴を通じた信頼関係の構築が重要であり、楽しめるプログラム作りが参加意欲を高めること、メンティのスキルと成熟レベルに応じたスキルの発達の重要性、家族の参加支援、メンタリング関係に明確な目標設定をすることが重要になっている³⁸。さらに、今後ますますテレメンタリング等の高度テクノロジーの活用と工夫が期待され、メンタリングにおいてもいじめの対象になりやすい障害をもつ青少年³⁹への支援に特別な配慮と工夫が求められる。

5. 結び

以上、米国における障害をもつ青少年向けメンタリング・プログラムの展開動向と研究成果を概説してきた。今後のメンタリング・プログラムの実践上の留意点としては、メンタリング・プログラムが青少年の生活と生活文脈に繋がっている必要があり、以下が重要となる。①発達の適切な焦点（奨励される関係性の形態やメンタリングの関係性の目標が当該青少年の発達年齢に対応していること）、②プログラムへの容易なアクセス（交通手段や教材、活動や十分な支援に加え、障害をもつ青少年が適切な目標と当該青少年がメンタリングの関係性に十分に参与できるようメンター向けの障害の意識化に関する研修等）、③早期介入（例えば、青少年の自己概念の問題が複雑化する前の幼少期から障害の積極的側面を強調すること等）、④家族の参加（多くは健常者である家族が障害を適切に理解し、特にメンターを通じ障害をもつ子どもの将来に向けた長所と可能性の証明となること）、である。一方、障害を持つ青少年の興味関心を活性化するためには、⑤コンピテンスに基礎づけられた展望（青少年は関係性に関与しそこから利を得、それが自身の強みとなること）、⑥青少年のメンタリング活動と生活状況への影響力と統制の促進（従来の援助者と被援助者というさらなる非力化や従属という関係性ではない、コンピテンスの促進によるエンパワーメント）、⑦目標達成への焦点化（一人前の大人に成熟していくための知識やスキル、態度等、メンタリングを通じた自己決定の促進）、⑧

同様の障害を持つ成功者の参加と関与（メンターへの同一視から障がいの積極的側面を認知し、自身にとっての成功した人生を思い描くことができるようになること）⑨青少年の生活と興味に関連したプログラムの構築（障害をもつ青少年の多様な関心に考慮し、障害に特化したアイデンティティのみならず多様な社会的アイデンティティの経験から生じる特異な展望を十分に配慮すること）、が重要である⁴⁰。

2013年1月の第3回 National Mentoring Summit において、アイ・トゥ・アイ (Eye to Eye) の自らが障害を持つ3人のメンターは、メンターを「希望を生み出す人」として以下のように述べている。「我々はこれらの子どもを固定化する必要はない。彼らはレジリエンスを必要としており、そのことが我々の組織が（チューターリングから）メンタリングに転換してきた理由である。」「私が必要としているのは、私に、決意と共にもう少しがんばりさえすれば、他の誰もとと同じようにあなたは能力があっけかしこい (smart)、と言ってくれる誰かである。」「我々を信じてほしい。我々が平等であることを信じてほしい。我々は能力があっけかしこい (smart)。我々は学ぶ様式が異なっているだけである。」「このことを社会契約としよう。全ての人は異なる様式で学ぶ。この問題への感度を磨き、他者を教育しよう。」⁴¹

メンタリング・プログラムはその構造の単純さと、専門性に頼らない「普通の市民」による参加が可能という特徴に支えられて、多くの社会的場面で展開されてきた。障害を持つ大人（メンター）がモデルの提示を通じて、障害を持つ青少年（メンティ）の一人一人の固有の発達を支援するというプログラムは、メンタリングの持つ新たな可能性の地平を拓くものと思われる。障害をもつ青少年向けメンタリング運動の展開は、生涯学習社会における学校教育と学習指導の在り方を根幹から問い直す必要を迫っているように思われる。

¹ 本研究は、科学研究費助成事業（基盤研究c）「青少年向けメンタリング・プログラムの生涯発達への有効性に関する研究」（課題番号24600023）の一部である。

² DuBois, D. & Karcher, M., eds., *Handbook of Youth Mentoring*, Sage, 2005, p.2.

³ MENTOR (National Mentoring Partnership), *Mentoring in America 2005: A Snapshot of the Current State of Mentoring*, 2006, p.ii.

⁴ Ibid., p.5.

⁵ 「特別な支援」を必要とする集団とは、①親が収監されている子ども、②障害を持つ青少年、③フォスターケア下で育つ子ども、である。

⁶ 拙稿「社会的包摂に向けたメンタリング運動：米国の特別な支援を必要とする青少年のためのプログラムを中心に」『愛知淑徳大学論集—文学部・文学研究科篇』第33号2008年、拙稿「米国におけるメンタリング運動の新動向：収監者の子どものためのメンタリング・プログラムを中心に」『学び舎：教職課程研究』（愛知淑徳大学）第7号2012年を参照。

⁷ 例えば、北村弥生他「米国における障害学生への支援：発達障害を中心として」『国立障害者リハビリテーションセンター研究紀要』31号2010年、田中貞子・都築繁幸「米国の高等教育における学習障害学生への学習支援の実際に関する動向」『障害児教育方法学研究』（愛知教育大学障害児教育方法学研究会）3-1、2005年等を参照。

⁸ 本稿は口頭発表「障がい者の生涯発達支援とメンタリング・プログラム：米国の事例を中心に」（渡辺直登との共同発表）2008年6月14日（愛知学院大学）『日本コミュニティ心理学会第11回大会プログラム・発表論文集』56-57頁に基づき、その後の動向を加筆したものである。

⁹ Braut, M.W., *Current Population Reports, American With Disability: 2010*, U.S.

Department of Commerce, Economics and Statistics Administration, U.S. Census Bureau, 2012, pp.4-5, 11.

¹⁰ Ibid., p. 13.

¹¹ Partners for Youth with Disabilities, *Best Practices for Mentoring Youth with Disabilities*, 2005, p.1-9.

¹² Timmons, J., et al., *Paving the Way to Work: A Guide to Career-Focused Mentoring for Youth With Disabilities*, National Collaborative on Workforce and Disability for Youth, Institute for Educational Leadership, 2006, p.3-4.

¹³ McDonald, K. et al., Youth With Disability, in DuBois & Karcher eds., op.cit., p.494.

¹⁴ 米国司法省 ADA Home Page (<http://www.ada.gov>)、八代英太・富安芳和編『ADA (障害をもつアメリカ人法) の衝撃』学苑社 1991 年を参照。

¹⁵ *Aspire, Achieve, Empower. Partners for Youth with Disabilities*, PYD のパンフレットならびに (<http://www.pyd.org>)

¹⁶ Ibid.

¹⁷ National Center for Mentoring Youth with Disabilities (<http://www.pyd.org/national-center>)

¹⁸ Best Buddies International (<http://www.bestbuddies.org/best-buddies>)

¹⁹ Eye to Eye (<http://eyetoeyenational.org/>)

²⁰ High School/High Tech Program Guide: A Comprehensive Transition Program Promoting Careers in Science, Technology, Engineering and Math for Youth with Disabilities (<http://www.ncwd-youth.info/hsht/program-guide>)

²¹ Rhodes, S., *High School/High Tech Program Guide: A Comprehensive Transition Program Promoting Careers in Science, Technology, Engineering and Math for Youth with Disabilities*, National Collaborative on Workforce and Disability for Youth, Institute for Education Leadership, 2007, pp.1-1~1-2,4-5~4-7.

²² *Celebration of Success: The Beckwith Experience, Memories of the Past and Present, 25th Anniversary of Beckwith Residence Hall, 1982-2007*, University of Illinois at Urbana-Champaign, pp.5-35.

²³ Beckwith Residential Support Services (<http://www.housing.illinois.edu/Current/Halls/>)

²⁴ The Division of Disability Resources & Educational Services, College of Applied Health Sciences at the University of Illinois at Urbana-Schampaign, Mentoring Programs (<http://disability.illinois.edu/beckwith-residential-support-services-nugent-hall/>)

²⁵ McDonald, K. et al., op.cit., pp.496-500.

²⁶ Watkins, S. et al., The Deaf Mentor Experimental Project for Young Children Who are Deaf and Their Families, *American Annals of the Deaf*, 143-1, 1998.

²⁷ Shepart-Tew, D. & Forgione, J., A Collaborative Mentor-training Program for Learning Disabled Middle-grade Students, *Educational Forum*, 64-1, 1999.

²⁸ Todis, B. et al., A Qualitative Study of a Mentor Intervention With Children who Have Multiple Disabilities, in Powers, L. et al eds., *Road to Autonomy: Promoting Self-competence for Children and Youth With Disabilities*, Paul H Brookes, 1996.

²⁹ Muscott, H. et al, Teaching Character Education to Students With Behavioral and Learning Disabilities Through Mentoring Relationships, *Education and Treatment of Children*, 22-3, 1999.

³⁰ Buckner, A., Mediating At-risk Factors Among Seventh and Eighth Grade Students With Specific Learning Disabilities Using a Holistically Based Model, Doctoral Dissertation, Nova University, (ERIC Document Reproduction Service No.368122),1993.

³¹ Moccia, R. et al., A Mentor Program for Facilitating the Life Transitions of Individuals who Have Handicapping Conditions, *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 5-2, 1989.

³² Powers, L. at al., An Exploratory, Randomized Study of the Impact of Mentoring in the Self-efficacy and Community-based Knowledge of Adolescents With Severe Physical Challenges, *Journal of Rehabilitation*, 61-1, 1995, cited in McDonald, K. et al., op.cit., pp. 498-499. .

³³ Rousso, H., What do Frida Kahlo, Wilma Mankiller, and Harriet Tubman Have in Common ? Providing Role Model for Girls With (and Without) Disabilities, in Rousso H. &

Wehmeyer M. eds., *Double Jeopardy: Addressing Gender Equity in Special Education*, State University of New York Press, 2001.

^{3 4} West, M. et al., Project Corporate Support (CORPS): A Model Demonstration Project on Workplace Supports, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16-2, 2001.

^{3 5} Ryerson-Espino, et al, An Exploration of Employment Transition Goal Pursuing and Helping Processes Among Ethnic Minority Youth With Disabilities, 2003, cited in McDonald, K. et al., op.cit., p. 500. Tayler-Ritzler, T., et al., Promoting Attainment of Transition-related Goals Among Low-income Ethnic Minority Students with Disabilities, *Career Development for Exceptional Individuals*, 24-2, 2001, cited in ibid.

^{3 6} Brown, S. et al., Mentoring Individuals with Disabilities in Postsecondary Education: A Review of the Literature, *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23-2, 2010.

^{3 7} McDonald, K. et al., op.cit., pp.500-501.

^{3 8} Ibid., p. 501.

^{3 9} Bullying Among Children and Youth with Disabilities and Special Needs (http://www.education.com/reference/article/Ref_Bullying_Among/?page=4)を参照。

^{4 0} McDonald, K. et al., op.cit., pp.495-496.

^{4 1} National Mentoring Summit Holds Eye to Eye Discussion on Mentoring Youth from the LD/ADHD (http://www.mentoring.org/news_and_research/news_releases)

<表1> メンターによる各種就業支援

	発達分野	全青少年にメンターが援助可能	障がいをもつ青少年に、メンターが援助可能
学校での準備経験	学習は積極的で基礎的応用的学問態度とスキル、行動に基づく。	<ul style="list-style-type: none"> 算数、読み、創造的表現スキルを発達させる。 クリティカル・シンキングと問題解決スキルの向上。 継続教育と訓練に向けた学問スキルと必要分野の自己評価の向上。 	<ul style="list-style-type: none"> 必要な場合、チュータリング等の特別支援の獲得を含む、個人指導を行うための個人的移行計画をいかに使うかを学び、学校卒業後の移行過程継続のための戦略と支援の同定。 学校での具体的個人的学習配慮にアクセスすること。 評価配慮を含め、教育場面で要求し統制することができる合理的配慮に関する知識の発達。 学校職員であるかどうかにかかわらず高度資格をもつ移行支援スタッフの同定。
職業場体験学習	仕事やキャリア、職業発達期待に対応する必要な積極的態度やスキル、行動に焦点づけられた労働。	<ul style="list-style-type: none"> 仕事の世界の理解の発達 職業レディネススキルの同定 教育要件や訓練を完了する戦略の同定。 個人の強みと意味ある仕事に向けた潜在的機会の同定。 	<ul style="list-style-type: none"> 適切な金銭的給付金計画とキャリア選択との関係性の理解。 仕事とコミュニティ生活のための支援と配慮へのアクセスと、職場や家庭、コミュニティにおける適切な支援と合理的配慮を要求し見つけ、確保。 将来の雇用者やサービス提供者に支援と配慮の必要を伝えられるようになる。 職場訪問やジョブ・シャドウイング・インターンシップ、コミュニティサービスといった職場探検活動に参加する多様な機会にアクセスする。
青少年発達と指導性	最適の身体的情緒的福利の維持によって示される態度やスキル、行動に焦点化された努力。指導は市民的関与と個人的目標設定に関する積極的スキルと態度、行動に中心をおく発達分野である。	<ul style="list-style-type: none"> 個人の価値を明示する能力の例示。 自己と他者への責任感覚の例示。 状況を評価し過度に危険な条件と活動を回避する能力の例示。 よき栄養、体操、衛生の知識と実践の例示。 毎日の生活スキルの例示。 青少年の指導性の発展経験の促進。 コミュニティのボランティア精神の促進。 他者や他集団との協働と同様、集団的参加を奨励する青少年の活動の促進。 	<ul style="list-style-type: none"> 調停と抗争解決訓練への参加。 チームの力動性とプロジェクトマネジメント訓練への参加。 指導スキルと自尊感情強化のため自己主張と抗争解決スキルを学び向上する。 対ピア、圧力戦略を学ぶ。 信頼できる情報資源にいかにアクセスするかを学ぶ。 選挙人登録と地域、州、連邦選挙での投票参加。 タウンホール会議への参加。 公園清掃や運動場建設等を組織する地域ボランティアに関与する。 地域の社会問題に関する討論に参加する。 同輩の仲介者となる訓練。 手紙を書こう運動への参加 地域や州の行政官や議員との会合を設定する。 市や学校委員会、訓練センター等関連組織の青少年助言委員会に参加する。 リーダーシップ原理とスタイルに関する学習活動や課程に参加する。 クラブ役員、委員、チーム主将、コーチ等指導役割活動に関与する。 障がいの有無にかかわらずメンターと役割モデルの同定。 障がい者の権利と責任、歴史や文化、公共政策問題の理解を進める。
連携活動	連携は積極的な社会的行動、スキル、態度の発展を意味する。	<ul style="list-style-type: none"> 大人や同輩との効果的な人間関係スキルの例示（例えば抗争解決、積極的傾聴）。 鍵となる地域資源に関する知識の例示。 	<ul style="list-style-type: none"> 適切な介助工学の位置付け。 地域入門指導と移動訓練（アクセスできる交通、バス路線、住居、健康診療所等） 自立生活センターやその他の消費者向け地域支援サービス期間といったプログラム終了後の支援に関する経験を得ること。 付添や読者、通訳等を含む個人的介助サービスの同定。 青少年が公的援助から自活への転換に給付を最大化できるよう取得可能な無数の給付とその関係性に関する情報を含む給付計画相談の獲得。 青少年と大人を繋ぐメンタリング活動の位置付け。 青少年に（チューターとしてあるいはチューターをしてもらう）チューター活動の提供。 青少年が会話や探求スキルの実践を認める地域資源同定の研究活動への従事。 友人、家族やペンパルに手紙を書くこと。 青少年が関心を持つキャリア分野に接触のネットワーク構築を開始するために仕事や職業に関する催しに出席する。 疑似面接に参加し、他の職場シナリオでロールプレイを行う。 友情とチームワーク、所属感覚を築く積極的同輩・集団活動を提供。

出典：Timmons, J., et al., *Paving the Way to Work: A Guide to Career-Focused Mentoring for Youth With Disabilities*, National Collaborative on Workforce and Disability for Youth, Institute for Educational Leadership, 2006, pp. 3-13~3-14.