

## 英語圏における障害児の親をめぐる問題

—その文献展望 II—

稲浪 正充\*・西 信高\*・小椋たみ子\*

大西 俊江\*\*・高山 草二\*\*

---

M. INANAMI, N. NISHI, T. OGURA, T. ONISHI, S. TAKAYAMA  
A review of new English literatures of the exceptional parents. Part II

---

### Abstract.

We summarized English literatures which reported problems of the exceptional parents, five years ago. (M. Inanami, N. Nishi, T. Ogura, T. Onishi: A view of the new studies of the exceptional parents. Memoires of Shimane University, Faculty of Education, 15; 27-42, 1982.)

We, again, reviewed those literatures published during the period between 1984 and 1986 on the following ten topics: (1) emotional difficulties of parents of the handicapped (2) hope of the handicapped (3) parental groups supporting parents of the handicapped (4) Public Law 94-142 and the 1981 Education Act (5) communication and language (6) vocational training and employment (7) parent-child relationship (8) parent-teacher partnership (9) parental education (10) LD children, child abuse, physical handicapped, visually handicapped, and hearing impaired.

There are differences of cultures and educational systems between English speaking countries and Japan. But, we hope, special teachers in Japan have many suggestions about spirit and techniques to change special education so that the handicapped may have a pride and real jobs.

### はじめに

5年前に障害児とその親をめぐる英語圏の論文を紹介したが、ここに、1984年から1986年に発表された論文を集めた。最初に、障害児を育てる親の心理、障害者の心理、次に、このような親を支える親の会、障害児教育と法律、学校教育の前後の課題としてのコミュニケーションと言語の発達、卒業後の進路をとり上げた。

障害児と親の問題は、この両者の関係へと眼を向けさ

せる。また、教育の面から、親と教師の関係が重要となり、親教育のテーマが派生した。個々の障害の領域では、学習障害、幼児虐待、身体障害、視覚障害、聴覚障害の新しい問題について紹介した。

### I 親の心理

障害児を育てる親は、複雑な心理のひだを表現するが、その光と影について Bests, P.<sup>11)</sup>は、「私はほんとうに特殊な子どもの親であるのか？」と問いかけている。3人の子どものなかの1人がてんかんと脳性麻痺の娘である

\* 島根大学教育学部障害児研究室

\*\* 島根大学教育学部教育心理学研究室

彼女は、ひとりひとりの子どもはみな「特殊な」子どもであると結んでいる。慢性疾患の子どもの母親の Weatherly, J.<sup>92)</sup>は、「愛情は一層強いでしょうが、無念さもまた一層強いのです。子どもの成功に大よるこびし、また、自分のおかれた孤独にふさぎこみます。親は苦しんでいる子どものために奉仕せねばならぬと感じているものの、身体的疲労こんばい、欲求不満に圧倒されるのです」とのべ、「利己的に」生きることが家族の幸福への道をひらくとのべている。

Lester, I. M.<sup>47)</sup>は3人の子どものなかで「もっとも特殊な」13才のピリーの障害にたいし、医師が各自の専門性の立場からことなつた診断を下したという過去の体験から、医師が協力し合つて子どもの障害について診断を下し、治療方針を定めることの大切さを訴えている。また、ピリーへの特殊教育に感謝しながら、ピリーの成長に最後の責任を持つのは親であるとのべている。

こうして、Barnes, K.<sup>7)</sup>は、10才の精神遅滞の娘——その心身の発達アンバランスで、2次性徴が出現しているのにぬいぐるみを抱いて眠るのだが——に、2次性徴のはじまる前に「性」について、教え、成功した体験を語り、また、Richards, D.<sup>73)</sup>は、ダウン症の娘に不妊手術を決断したことは適切であったと訴えている。

障害児のいる家庭の問題は、障害児自身と母親だけの問題ではない。Hietsch, D. G.<sup>39)</sup>は、障害児の就学前学級に父親参観の日をつくり、父親たちの、(1) 授業計画への関心の増加 (2) この計画への賛同 (3) 子どもの「できること」への注目 (4) 教師への積極的な協力 (5) 一部の父親の将来も教育にかかわり続けたいという希望といったプラスの効用をひき出したことを報告している。

また、Therrien, V. L.<sup>89)</sup>は、ダウン症の兄を持つウエスに注目している。彼女は、「弟のウエスは幼いけれど、兄さんと違っていると知っています」とのべ、兄の言葉の不明瞭さや手の不器用さを理解し、兄を助けようとしていることに注目している。ウエスが「普通である」ために、その養育への配慮が兄に比べ不十分になるにもかかわらず、将来、ひとにたいし暖かで、偏見にたいし敏感な大人になることを祈っている。

Busk, H. H.<sup>15)</sup>は、「脳性麻痺があり、身体的、精神的に遅れている」2才半の娘アリアンを育てながら、次のようにのべている。

「夫と私は厳しい悲しみの時期を過ぎ、笑い、愛し、忙がしい日々をとりもどしました」「幸いなことにアリアンには可愛いほほえみがあり、『ふつ

う』と『ちがひ』の差を感じさせない天真らんまんさがあります」「アリアンは愛すること、受け入れることだけを知っています。この子は、人びとがわれわれ夫婦と同様な熱心さで応答することを期待するでしょう。アリアンは幼いので人びとが『ちがひ』をみていることを知りません。この子にそのことがわかったとき、人びとにプラスに対応できる自尊心の育っていることをわれわれ夫婦は願っています」

McClure, S. W., Lindsey, J. D.<sup>57)</sup>は障害児の親が日々経験する葛藤を次のように示している。

(1) 幻滅と希望：障害のある子の誕生は、親にとって人生で「望んだもの」「価値あるもの」のなかえられぬことを意味する。子どもの成長をたのしむこと、経済的安定や老後の安らぎが期待できなくなり、「われわれは完全でなければならぬ」というアメリカ社会にしみ込んでいる信条がゆらぐ。

希望というプラスの態度を保つために親には価値観を変更し、新しい価値観を見出すことが必要となる。問題は何であり、そのことについて何ができるかという問題解決の計画づくりをせねばならない。何もできぬときもまた、その現実を受け入れねばならない。

(2) 孤独と親密：人は折にふれて相手と完全に「親密」でありたいと願う。子どもの誕生はこのような感情を親に抱かせる。しかし、子どもに障害のわかるとき、親は「孤独」を感じる。母親は社会からも切りはなされ、ひとりであると感じる。

この孤独により、その子を援助する何ものも獲得できないことを親が学ぶとき、親は孤独感を捨てねばならない。親はひとびととの交わりを評価し、それをたのしむべきである。

(3) 傷つくこと——その恐れと受容：親は問題の大きさに圧倒される。財産、夢、ライフスタイル、目標、友人の喪失を感じる。「いま」を受け入れるために傷つくことをおそれ、孤立し、感情を抑える。この恐れは子どもの未来の計画づくりの手をとめる。

親は傷つくことを受け入れる必要がある。親は問題を学習し、そのプラス面とマイナス面を数え、冷静に決断を下さねばならない。

(4) 不公平さ——その恐れと受容：子どもが「ふつう」の生活を送れぬことは親には荒廃的である。不公平であることに、親は罪の意識や自己れんびんや苦悩や怒りを感じる。それは親の倫理的信念や宗教的信仰をゆるがせる。

しかし、それにもかかわらず、親はその子へのプラス

の態度を発展できる。その子のためにできることが、親には数多くある。

(5) 無意味さと目的：障害児の誕生は親に自分自身の意味、子どもの意味、人生の意味を問いかけるきっかけとなる。親は子どもの誕生に意味も目的も見出せない。

やがて、その目的がわかり、親はその子を受け入れる。親はのべる、「子どもの生れたことこそ意味があります。この子に『ある』ものが、この子にとって『ふつう』なのです」と。

(6) 過去へのオリエンテーションと楽天的現在と未来へのオリエンテーション：子どもの未来は親の意識に去来する。親は子どもをコントロールできぬことを恐れる。

しかし、未来のために現実的に準備することがこれらの恐れを消し去る。本を読み、別の障害児の親に相談し、障害児のための計画を点検し、経済的な見通しを持つとき、子どもの未来への展望がひらける。

(7) 永遠性の喪失と目ざめ：親は子どもを永遠に続く人類の1個の鎖とみる。もしそうならば、障害児の誕生により親はその喪失を感じる。この葛藤は、(5)の葛藤と密接に結びつく。

やがて、親は永遠性の鎖としてこの子を育てるという親の役割を受け入れる。親は子育ての日常生活の多忙さに明けくれ、周囲の人たちに支えられ、罪の意識を持つことなく、子どもの誕生前のような平衡のとれた生活をとりもどすのである。

## II 障害者の心理

脳性麻痺がありながら、そのことについて親と話し合わず大人になった Rousso, H.<sup>77)78)</sup>は、自らの体験を次のように語っている。

「私が2才のとき、医師は私の障害を診断し、脳性麻痺であることを母に告げました。そのとき医師は母に『お子さんを普通の子どものように育てましょう』と忠告しました。私を障害のある子から遠ざけるように言ったのでした」

「母は倒れるということ、目立つということの両方で私の歩行に注目しました。母は『ふつう』に歩かせるために、さまざまな努力をしました。しかし、それは不可能でした。今、私は異なった歩き方、異った話し方、それらに伴う不随意運動は、私の生活そのものであるとわかっています。それは、私が自分であるという証明です。私の歩行を正すという母の試みは、私のすべてを受容せず、私を作り直す企図

でした。母は私がからかわれることを恐れました。

それは苦痛です。でも、私の部分を変え、失うよりは、からかわれるほうがよいのです。この気持は親には通じないと思います。それは母には障害がないからです。障害——欠損があり、注目の的であるにしても——は自分にはあたりまえであると障害児が信じていることを、私は皆さんに伝えたいのです」

「身体イメージの問題に移りましょう。満1才をすぎ、子どもが身体に関心を示すとき、障害児は親やきょうだいの身体と異なることを発見します。それは性のちがいのようなものです。そして、性差についてと同様に、障害についても年とともにちがった意味をもちます。見方をかえるとき、その時その時に、子どもは親や社会が差異にどう反応するかをみるのです。自分の身体のちがいが社会的に劣るものとして認められていると知ります。少女が車椅子で街を移動し、周囲の人びとが注目しているシーン、理学療法を受け、よろける少女の横で、母親が涙を流しているシーンを想像してください。社会が少女をもっとあたりまえに扱うとき、その子の経験は、悲観性をもっと希薄にするのではないのでしょうか」

「私は先天性障害の子どもがはじめに完全無欠であると感じていることに戻りたいと思います。この感情を育てるために、障害児には外からの賞讃が必要です。障害を含む身体全体が親からほめられ、愛されることが必要です。『お母さんが私を立派だと思っている。だから、私は努力せねばなりません』と。——しかし、親が障害をかくしたり変えたりすべきであると伝えるとき、子どもはできる限り『ふつう』に振舞わねばなりません」

「母と私は私の障害について決して話し合いませんでした。私が脳性麻痺の原因と種類を知ったのは、高校の上級生になってからです。私に脳性麻痺の友人がいます。彼女は哲学博士の博士号をとり就職の面接を受けました。その面接で障害について尋ねられ何も答えられませんでした。彼女は障害に適応していました、その知識が全くなかったのです。

これは極端な例かも知れません。ある症例についてお話ししましょう。片眼が失明している3才半の少女の親は、その障害について何の説明もせずに『王女のように』その子を育てました。その女の子は鏡で自分の顔を見て混乱しました。女の子は自分人間ではない——泣くことも、人間の感情をもつこともできぬという空想をひろげました」

「われわれの社会では、成功と障害は両立しませ

ん。私の若い頃、母は私のデートや結婚を夢みていたといいます。この子は教師になれるだろうか、この子を真に理解する誰かがあらわれるだろうかと母は考えていました。しかし、このことを私に語りはしませんでした」

「自分の仕事が決まってからの20代後半はどんなにか困難な時期でした。障害のある私は、異性とのことにふれることが全くありませんでした。親は沈黙し、私は性的な神話のなかでの生活を余儀なくされていました。性は人生でとても重要です。ここで私は、行為としての性をとり上げているではありません。性的存在として、どう感じ、どう考えるかが問題です。でも、障害者にとって、それはタブーです。われわれは人間以下の者につくられているかのようです」

「青年期をむかえた障害児は、親から同じ人間であり、性的存在であると語られたいと思います。また、障害の苦悩について語り合うべきです。偏見について、親は子どもと直接議論するべきです。子どもは偏見に対応する安全な方法を選択するでしょう」

「障害児が障害についての神話を認識するとき、その神話が自分のものになることを賢明にさけるでしょう。障害を自分の『否定的部分』や『悪い部分』とせず、あたりまえであるという感情を育てることができるのです」

「社会の障害児への眼、偏見を今一度問題にしましょう。それは世間の問題ではなく、障害児の側へと返ってゆきます。それを真実であるとは信じないにしても、障害児は偏見の中で生活します。このことは、どんな風に障害のない人びとに安らぎの気持ちをもたせるのか、どんな風に偏見に適応するのか、どんな風にそれと対決するのか、どんな風にそれを無視するのかを障害児が学ぶことを意味します。この過程で、障害児は自尊心を確立してゆきます。そのために、親と専門家は誠実に話し合っしてほしいのです」

ニューヨーク市のYWCAで精神療法家として障害者のカウンセリングを行っているRousoは、自らの体験をふまえ、障害者が誇りをもって一市民の役割をはたすために、親や専門家や社会が「障害」を自然な、あたりまえのものとして認め、そのことを自由に話し合えることを願っている。

### III 親を援助する親グループ

障害児を育てるためにその親は、家族以外のさまざまな人びとから援助を受ける。このような社会資源として、同じように障害のある子を育てた経験をもつ親たちがいる。Garber, M., Perry, M.<sup>26)</sup>, Garber, M., Pass, L. Perry, M.<sup>27)</sup>は、カナダのトロント市のプログラムについて紹介している。

このプログラムは、(1) 障害児の家族を資源として最大に利用すること (2) 家族の知識とコミュニティの資源を最大に利用すること (3) コミュニティの必要な資源を最大に開発することを旨とし、障害児の親の教育のために同様な子どもを育てている6人の母親に10日間のトレーニングを行っている。

1日目：コミュニティサービスの哲学と目標；親を励まし、情緒的支持をすること。親の孤立感を減らし、親とその子、家族の結びつきを強くすること。このための仕事としてあげられたものには次のようなものがあった。(1) 前後にテストを実施する (2) 子どものスケジュールを作るために、家庭や学校を訪問する (3) 子どもが「できること」をのぼす (4) 報告書を作る (5) プログラムを監督の計画に合わせる (6) 家族に必要な情報を提供する (7) 家族に必要なサービス機関を紹介する。

2日目：行動変容技法の学習

3日目：教えること/学ぶことの一般原理と課題分析；教育の一般原理を説明し、子どもの特別な発達課題の分析を教えた。

4日目：AAMD 適応行動尺度 (ABS)；子どもの適応行動の評価としてABSを利用するための学習を行った。

5日目：目標達成スケール；子どもの現在の機能水準を知り、子どもに可能な到達度をきめるために目標達成スケールを用いた。

6, 7日目：週間評価記録報告 (WERD)；WERDの作成に費された。家や学校でおこったこととその成果についての報告書づくりである。また、面接を安楽な雰囲気で行うために討論した。

8日目：課題と行動発達；WERDや目標達成スケールの情報をどのように利用するかを教えた。

9日目：課題と行動の書き方；課題と行動の記載法を教えた。特別な注意のガイドラインは、(1) 短時間で達成できること (2) 「家庭環境」にふさわしいこと (3) 強化子を過度に用いぬこと (4) 「時間」を徐々にのぼすことであった。

#### 10日目：担任教師の訪問

彼らは訓練を受けた親により、2年間で197人の障害児の親への援助がなされたとのべている。

Ball, T. S., Coyne, A., Jarvis, R. M., Pease, S. S. F<sup>5)</sup>は、発達障害児の親の訓練コースを終え、自分の子どもにたいして優秀な成果をあげた親を別の障害児の親教育のボランティアにする訓練（毎週1回2時間半ずつ9回出席）により、(1) 専門家スタッフの時間と費用の節約 (2) ボランティアとしての親の知識、教育技術の向上を認めた。

Wice, B., Fernandez, H<sup>94)</sup>は1970年代に発足したフィラデルフィアの親の会が学校側に要請した障害のある子への特別な配慮について報告している。例えば、息子のための学習障害の学級開設を待ち望んだトーマス夫人の願いにより、百名以上のこのような子どもたちに新しい学級が開かれたこと、授業の半分をリソースルームで受ける高校生リサの国語と算数だけでなく社会と理科の授業も受けたという願いを聞いた親の会の働きかけにより、リサにはアメリカ史と生物の授業が設けられたことなどを報告し、「親は孤独であってはならない」とのべ、親が手をとり合っただけで子どもにふさわしい教育を学校に要請するべきであると主張している。

Bersani, H<sup>10)</sup>は、親は発達に特別な配慮の必要な子どものために疲れをいとわぬ活動を行うのであるが、自らが子どもにつくすだけで子どもの発達のためのサービスを客観的にとらえる態度を失うことを指摘した。「親は直接的なサービスを行うか、サービスの監視を行うかを選ばねばならない」「行政機関がサービスを始めたとき、親にはそのサービスを監視するという権利がある」とのべ、親の会が子どもの権利を主張し、サービスを監視することの必要を説いている。

## IV 障害児教育と法律

Price, B. J., Marsh, G. E. II<sup>69)</sup>は、PL94-142の制定以来、親との会合を持つ機会の多くなった特殊教師のための次のような注意をのべている。

#### a カンファレンスの準備

(1) 親の不安を減少し、会合の目的をはっきりさせる。カンファレンスの順序をきめる。

(2) カンファレンスでは親のこぼに耳をかたむけることを心得ておく。

#### b カンファレンスの進行

(1) プライバシーを守り、会議室の温度の適当さに配慮し、親と教師がむき合わぬように椅子を並べる。

(2) 時間前に必要な資料を配布する。

(3) リラックスした雰囲気をつくる。

#### c カンファレンスの終結

(1) 議題に従ってカンファレンスを進める。

(2) 親の態度、不安、疲労、落着きなさを配慮する。

(3) 会議の目標をしぼる。

(4) 果てしない議論をさける。

(5) カンファレンスのまとめをする。

(6) カンファレンス後に必要なことを話し合う。

#### d カンファレンス後の仕事

(1) カンファレンスの資料にコメントをつけて整理する。

(2) 公式的なレポートを親に送る。

(3) 心理テスト、メインストリームを担当する教師との会合、特別な時間割の作成などカンファレンス後の仕事を吟味する。

(4) カンファレンス後の仕事の時間的スケジュールをきめる。

(5) 法律や教育行政上の必要な手続をする。

Gress, J. R., Carroll, M. E.<sup>33)</sup>は、IEP カンファレンスにさいし、教師の心がけるべきことを次のようにあげている。(1) 教師は親のスケジュールに合わせて話し合いの時間をもつこと (2) 親の感情を考慮して場所を定めること (3) 部屋には気持のよい、温かな雰囲気をだすこと (4) 控え室にも配慮すること (5) 机と椅子の配置に注意すること (6) 平等な立場で話し合うこと (7) はじめに会議の目的を説明し、親の不安を消すこと (8) 印刷物を渡すこと (9) 親と教師の共通理解へと方向づけること (10) 会議のあとも、教師は親にたいして心を開いていること (11) 会議後の意見交換に電話を利用すること (12) ひとりひとりに個性のある親の要求に配慮すること (13) 親にさまざまな支援グループを紹介すること。McNamara, B. E.<sup>60)</sup>も教師がIEP カンファレンスをもつ場合に、親をプラスの参加者とするため配慮すべき事項についてのべている。ここでは教師と親にたいするアンケートの質問項目がのせてあるが、内容が具体的に興味深い。

Bautz, B. J., Barker, P., Brotherson, M. J., Turnbull, A. P.<sup>9)</sup>は、メインストリーミングのための教師の親への準備について、(1) 専門家の話し合い (2) 障害のある人たちの話し合い (3) リソースルームの開放 (4) 不安や心配についての討論 (5) 資源や資料を示すこと (6) 障害の体験（車椅子にのってみる、アイマスクをして歩くなど） (7) 法律の知識 (8) 映画の提供 (9) 親のワークショップ (10) 仲間の指導（障害のない子が

障害児を教えるだけでなく、障害児が障害のない子を教える)をあげている。

Reese, R. M., Serna, L.<sup>72)</sup>は、親たちに作成された精神薄弱児のいる家族のストレス軽減のプログラムが必ずしも成功しないのは、子どもにたいする IEP のような教育プログラムが個々の親にはないからであるとのべている。親へのプログラム作成で注意すべき点として、子どもの行動に対応するための個々の家族の要求に眼をむけること、家族のスキルが設定された実験室だけでなく、いつでも、どこでも使用できることを指摘している。

Donovan, W. C. Jr.<sup>23)</sup>は14年間のアリゾナ州での体験をふまえ、親と教師は協力し合って自分たちの考えを行政機関に反映できる、目的達成にはさまざまな障壁があるが、あきらめず、建設的な態度で公教育を認めながら自分たちの主張を行政機関に認めさせるべきであると説いている。

1981教育法の施行されたイギリスからは、Sandow, S. A., Stafford, P.<sup>83)</sup>と Lowden, G.<sup>50)</sup>が発表している。Sandow と Stafford は、ロンドン市2自治区で52家族の親に面接した結果、(1) 親が教育のやり方にこれまで通りの方法を望み (2) 親の60%が統合教育に拒否的であるという保守的傾向について報告している。Lowden はウェールズの学習遅滞児の統合教育について調査し、「小学校児童は学習遅滞児にたいし必ずしもマイナスの態度を示さない。特に、この子たちが仲間のグループ活動で活躍するとき——例えば、フットボールにすぐれている——そうである」とのべ、「教師と子どもの統合教育への反対を期待する理由はない」と結論している。

## V コミュニケーションと言語の発達援助

### A コミュニケーションの発達

Mc Collum, J.<sup>58)</sup>は親と子どもの相互作用はひとりでに生起し、両者は「うまく適合」しているように見えるという障害のない子の養育をモデルに、障害のある子の養育を論じている。彼女は「親-赤ん坊の相互作用の成功は、2人のパートナーの本来身につけているものとその時点で発揮できる能力の適合性により定まる」とのべている。例えば、視力障害のある赤ん坊は、養育者の感情をその眼に読むことも、玩具を眼でとらえることもできない。養育者は赤ん坊が遊具にふれて楽しむことに留意して相互作用を発達させてゆかねばならない。このように、相互作用が赤ん坊の欲求に適合するために養育者は慎重で十分な配慮を必要とする。指示について、「どれだけそれをなすかの問題がある。玩具で遊ぶ赤ん坊に

色々な遊び方を教えることは子どもに有益である。しかし、相互作用が常に大人により指示されるとき、子どもは自発性を失う。時には、赤ん坊の遊びの経験に大人が合わせることも大切である」とのべ、このようなことを意識しすぎるとき、遊びがごちなくなるが、努力により楽しい雰囲気づくりができると提案している。その時、その時の課題を定め解決すること、リラックスして観察し、多様な方法を試みることで成功への道がひらけると結論している。

Mac Donald, J., Gillette, Y.<sup>51)</sup>は、親とのやりとりを学ぶのは子どもにとって当然の出来事である。しかし、障害のある子にとってそれを学ぶことが困難であり、その親にとってそれを教えることは一層困難であるが、このやりとりこそ子どもの社会的、認知的発達のカギであるとのべている。彼らはオハイオ州立大学で、1970年代から言語遅滞児の言語学習を指導して来たが、親と子のやりとりの成立の大切さを強調し、言語獲得については、

(1) 最初は1語文で子どもに対応すること——例えば、子どもが絵本の魚を指さしたら、親と一緒に指さして「サカナ」ということ (2) 言語獲得のために、遊びのなかでさまざまなものの意味を知る必要のあること——例えば、クルマを押し、ミルクをのみ、親に抱きつくという行為のなかで、その行為の意味を理解する必要のあること (3) 子どもに言語を強制してはならぬこと (4) 言語学習の初期には、親が子どもの発音を模倣するというやりとり遊びのなかで、子どもは次第に言語を獲得してゆくことをあげている。

Down, J., Black, D. D., Kustick, K.<sup>24)</sup>は、問題行動のあるなしにかかわらず子どもの学校のきまりや社会的行動の学習のための10段階の過程を、実例をあげ、次のようにのべている。(1) 愛情の表現(子どもの背に手をおいて「ジョー」と呼びかける) (2) ほめる(「名前をよぶまで白線から出ないでね」) (3) 不適応行動の注意(「あなたはお水をのんでいるビリーの背中を押したでしょう」) (4) 適応行動の指示(「ビリーからはなれ、手をまっすぐ下におろすよ」) (5) 理由の説明(「ともだちがお水をのんでいるとき、背中をおしたらいけません。唇をかむでしょう」) (6) 理解の確認(「わかったの?」) (7) 実行(「ビリーにごめんなさいといってね。そのあとで白線のうしろで待ってね」) (8) ほめる(「よくやったね。有難う」) (9) 結論(「ジョー、背中を押してはいけないことがわかりましたね。あなたはいけないことをしたけれど、でも、そのあとでちゃんとあやまり、先生の言うことを聞いてくれたわ。だから、放課後に職員室へ来なくてもいいのよ」) (10) 全体的賞讃

(「ジョー、とてもよく注意を守ったわ。有難う」)

また、Kahan, E.<sup>44)</sup>は、障害のある子が仲間から受け入れられるために、その子の態度や服装を場にふさわしくすることの大切さを主張している。

## B 言語の発達

Rogers-Warren, A. K., Warren, S. F.<sup>74)</sup>は、ことばには言語的な形と非言語的な形があり、サイン言語もコミュニケーション板の使用も広い意味ではことばであり、また、言語(すなわち、発音という形をとる表現)は、社会的コミュニケーションの広い文脈のなかでとらえられ、身振りなどとともに入から人へと情報を伝える社会的メッセージであると定義している。

彼らは障害のある子への有効な言語教育は、(1) 社会的相互作用の文脈のなかで——すなわち、母親と子どものやりとりのなかで (2) 子どもにリードさせ、子どもが表現した興味への母親の反応という形をとり (3) 情報伝達を目的とし (4) 母親と子どもが楽しむことにより可能となることを説いている。

Cross, T. G.<sup>20)</sup>は言語障害児の言語発達では、臨床家は子どもに働きかけるだけでなく、親のリハビリテーションにも留意せねばならぬとのべている。彼は、(1) 親と子の言語の意味の一致すること (2) 親の指示の減少 (3) 親の融通性、明瞭性の増加、問いかけの増加 (4) 親がこれまで以上に子どもと話し合うことをすすめている。

Price, P., Bochner, S.<sup>70)</sup>は、自然な状態のなかで19か月から55か月までの11人の発達遅滞児の言語獲得促進の親訓練プログラムについてのべている。このプログラムは最初の12週には毎週、その後必要に応じて2週から4週の間隔で6か月間実施された。彼らはこの6か月のあいだの子どもの言語発達は顕著であり、数人の子どもでは訓練終了後にも好ましい影響の残ったことを報告した。また、Row, H., Usher, L.<sup>79)</sup>は、言語に問題のある就学前児童の11家族の親グループにたいする言語療法専門家による12週の言語訓練プログラム——前半には言語的、非言語的刺激的技術、後半には子どもの目標設定の習得を目標としている——について紹介している。

Madison, C. L., Meadors, D. L., Miller, S. Q.<sup>53)</sup>は、公立学校に設けられた音声クリニックの追跡調査を発表した。39名の親に12項目の質問を行ったが、親の33%は5年以上このクリニックと連絡をとり合っていた。「音声クリニックは援助的ですか?」の問いに90%の親が「はい」と答えている。

## VI 卒業後の問題

Jone, P.<sup>42)</sup>は障害をもつ青年の卒業後の問題として、教師と雇用者の間のギャップをあげている；(1) 学校は「閉鎖された組織」であり、外部との接触は限られている。教師は学校の成績が職場の生産性の標準になると考えているが、それは誤りである (2) 学校の成績と職場の成績は青年の心の中で「分離」する (3) 教師と雇用者は相互に不信におち入っていると思われる。

その具体的解決として、彼は、(1) 時間割のなかに、職業につくための練習をとり入れる (2) 生徒に作業課題を与え、教師が監督になる (3) 生徒が職場を訪問し、実際に働く (4) 作業を細かいステップに分け、反復訓練し、成功の満足感をもたせる (5) (4)の学習をひろげ、関連した同じような作業を成就できるようにする (6) 保護の程度を次第に少くしてゆく (7) 職業につく時点で真の競争に参加できるようにするといった計画を提案し、「われわれの目標は障害者が誇りをもち、生産に加わることである」とのべている。

また、Goodall, P., Bruder, M. B.<sup>31)</sup>は、障害児が学校から職場へと進む移行期を、「学校により提供された安全と大人の生活の競争の間のかけ橋」として定義し、この時期に学校という保護された環境から競争社会という保護されぬ環境へと移ってゆく準備をせねばならぬとのべている。

Moon, M. S., Beal, A. V.<sup>62)</sup>は合衆国市民の権利委員会 (U. S. Commission on Civil Rights) が1983年に発表した「全障害者の50%~75%が就業していない」という報告をとり上げ、小学校段階から職業教育を始めるべきであると主張し、そのための親へのガイドラインを次のように示している。

### a 小学校レベル

(子どものために) (1) 州政府に障害児教育での職業訓練の大切さを訴える (2) 学校の授業に職業訓練をとり入れる (3) 家庭で子どもに手伝いさせる。

(子どもとともに) (1) 大人が職場で何をしているかを学ぶ機会をつくる (2) 服装、清潔、社会スキルを強調する。

### b 中学校レベル

(子どものために) (1) 地域社会に根ざした職業訓練をすすめる教師を積極的に支える (2) さまざまな職業訓練を試す(「お父さんがほんとうの職業を学習するために、現実の職場でその作業をやってみる必要があります」) (3) 高校ではどのような職業訓練がなされているかをたしかめる (4) 地方機関に接触して自分の子にふ

さわしい訓練サービスや可能な職業を検討する (5) 放課後や週末や夏休みに子どもののできる仕事を見つける。

(子どもとともに) (1) ふさわしい服装, 容姿に十分な配慮をする (2) 家事手伝いを完全になし終えることを要求する (3) レストランや映画や地域社会の催しに子どもと出かける(「姿をみせるということが学習の最善の方法です」)。

### c 高校レベル

(子どものために) (1) 子どもの IEP に職業訓練の書きこまれているかをたしかめる (2) リハビリテーション機関の子どもの卒業後の就職計画をたしかめる (3) 子どもの職業訓練を教師にたしかめる (4) 地域社会にある職場について検討する。

(子どもとともに) 中学校からはじめたことを継続する。容姿をととのえること, 金銭の無駄使いをしないこと, できる限り自立すること, できる限り地域社会のなかへ出かけてゆくことをすすめる。

Mc Donnell, J. J., Wilcox, B., Boles, S. M., Bellamy, G. T.<sup>59)</sup> は、オレゴン州で高校卒業直後、5年後、10年後の訓練可能な精神薄弱児 (TMR) の163名の親に質問紙調査を実施した; (1) 65%の親が卒業後の進路の情報を受けていた (2) 親は職業, 生活, 収入についてのプログラムを重視していた (3) 親は単純な仕事より複雑な仕事を望んでいた (4) 一部の専門家が重視している自治, 自立, 地域の余暇活動への参加, 障害のない青年とのふれ合いといった卒業後の生活について, 親の関心は低かった。親は働くことを重視していた。

Brickey, M. P., Campbell, K. M., Browning, L. T.<sup>13)</sup> はオハイオ州のコロンバス市で保護作業所からマグドナルドレストランなどの保護のない職場へと移った53人の障害者について追跡調査を行った。4-5年後の時点で34%の18名が職場に残っていたが, この人たちは親の支えの大きいことを報告している。

## VII 親—子関係

### A 質問紙調査

Salisbury, C. L.<sup>82)</sup> は、Holroyd の開発した障害児の親の心的ストレスの質問紙の QRS について検討し, 48項目の質問項目からなる新しい質問紙 QRS-SFA を作り, その信頼性 (内的整合性) の高いことを報告している。

南西テキサス州立大学の Wright, L. S., Matlock, K. S., Matlock, D. T.<sup>96)</sup> は2種類の調査を行い, 結果を報告している; (1) 42名の障害のない子の親と比べた48名の親の結婚生活に及ぼす影響について調査した。障害

児の親は養育についてのマイナス感情を示したが, マイナスの自己イメージや生活満足度の低さを示さなかった (2) 調査対象1,638名中62名のきょうだいに障害児をもつ大学生への調査からは, 障害児の親の特別な心的ストレスの高まりを認めなかった。

Rees, R. J., Strom, R. D., Wurster, S., Goldman, R.<sup>71)</sup> は, 創造性, 欲求不満, 統制, 遊び, 教え-学ぶことの5下位尺度からなる教師としての親調査表 (PAAT) を用いて101名の障害のある子の親と344名の障害のない子の親を比較した。こうして, 前者は後者と比べて, 創造性を励ますことの不たしかさ, 子どもを統制するという要求の大きさ, 遊びを支持しないこと, 子どもの学習への自信のなさを示したが, 欲求不満については両者に差異のないことを発表した。また, Strom, R., Daniels, S., Davis, S.<sup>88)</sup> は, 229名の障害児の親について PAAT による査定を行った。彼らはこれまでに発表された論文と比較しながら, 障害のある子の親は障害のない子の親に比べ, 創造性への支持が弱く, 欲求不満を持ちやすく, 子どもを統制する傾向にあること, 遊びや学習についての結果が不揃いであることを報告した。また, この調査表により個々の親の自分の養育態度への理解が深まることをつけ加えている。

Harper, D. C.<sup>36)</sup> は, プラスの関係, 分離, 従順, 独立, 統制問題の5下位尺度からなる子どもの行動についての親レポート調査表 (PRCBI) を用いて5才から16才までの障害をもつ母親101名について調べた。これらの母親のデータの因子分析の結果, 母親の子どもに対するプラスの関係(「——は私をたのしませるため一生懸命です」など), 独立(「——はものごとを自分でやろうとします」など), 従順(「——を育てるのは容易です」など)の3下位尺度を1つの因子にまとめることができ, 分離(「——は私に殆ど話しません」など)と統制問題(「私が返事をしないと——は私をこまらせます」など)の2因子を加えて3下位尺度にすることができるとのべている。

Soyster, H. D., Ehly, S. W.<sup>87)</sup> は74人の教育可能な精神薄弱児 (EMR) の親, 46人の本人, 68人の教師に質問紙調査を行った。親には子どもの適応行動調査表 (ABIC), 本人と教師には行動評価プロフィール (BRP) を用いたが, (1) ABIC の6係数中の5係数と BRP 教師スケールの間に相関を認めた (2) ABIC の全係数と BRP 本人—学校スケールの間に相関を認めなかった (3) ABIC の全係数と BRP 本人—仲間スケールの間に相関を認めた。

Cone, J. D., Delawyer, D. D., Wolfe, V. V.<sup>17)</sup> は, 親の



かかわりについての12領域、63項目の質問項目の回答を教師から得て分析した。229家族についての結果は次のようだった。(1) 12領域中9領域では、母親のとりくみが、父親よりすぐれていた(2) 家族の収入や親の学歴が子どもへのかかわりと相関した(3) 子どもが高学年に進むにつれて母親の関心は低かったが、父親の関心は低くならなかった。

## B 行動分析

Mahoney, G., Finger, I., Powell, A.<sup>52)</sup>は、器質障害(その90%がダウン症)のある精神薄弱児の1才, 2才, 3才の各20名について、母一子の遊びの場面をビデオテープに収め、分析した。彼らは母親の行動を12様式に分けたが、因子分析を行い3因子にまとめた。彼らの発表によれば、子どもの状態への感受性、賞讃などを含む「子どもへ眼をむけた母親のたのしみ」因子は子どもの認知発達とプラスに相関したが、身体的刺激、干渉などを含む「刺激の質」因子と指示、達成志向などを含む「統制」因子は子どもの認知発達とマイナスに相関した。

Bailey, L., Slee, P. T.<sup>3)</sup>はビデオテープに収録した障害のある子とない子各6組の家庭での母一子の遊び場面を分析した。母と子の遊び行動を12様式に分けたが、両者の間に統計学的に有意差のあるものを取り出すと障害のない子>障害のある子は、子どもの考えを受け入れ利用すること、子どもの「話しかけ」の2様式、障害のない子<障害のある子は、子どもに指示すること、沈黙または混乱の2様式だった。彼らはこの両者の遊びのやりとりのちがいを理解することが障害のある子を育てる母親を援助する第一歩であることを強調した。

Yoder, P. J., Farran, D. C.<sup>97)</sup>はその一方に障害(ひとりには出生時の無酸素症、ひとりには6カ月目の髄膜炎)のある双生児を持つ2人の母親について、親一子の自由遊び場面を分析した。彼らは2人の母親が障害のある子とかわる共通の態度として、子どもに主導権を与えることの少なさをあげている。いずれの子どもも母親が従い、相互作用をつくりだすためのサインを僅かしか出さず、母と子のかかわり会う時間が短かった。

## VIII 親—教師関係

Adix, R., Adix, M., Rosenthal, D.<sup>1)</sup>は、「今日、親が教育にかかわることは法律によりすすめられている。さらに、0才から3才までの子どもにたいする特別なサービスが特殊教育の延長線上で行われるようになったが、……専門家は情報と援助を求める親の願いに消極的であ

り、親は苦しみと欲求不満を感じている」「われわれ専門家は、温かさ、気づかい、正直さで子どもと親に対応し、家族は真実を——子どもの障害の条件について提供できるすべての情報を含み——望んでいると信じねばなりません」とのべ、親と教師の話し合いの記録を報告している。

アイオワ州立大学のFuqua, R. W., Hegland, S. M., Karas, S. C.<sup>27)</sup>は、就学前の障害児の学級と家庭を結ぶものについての185名の教師の質問紙のデータを分析した。親とのかかわりのなかで最も問題になることとして、教師の38%が「親は気をつけない」とか「親は一緒にしようとしなさい」といった表現をした。38%の者が一部の親と連絡をとりにくいことをあげた。このように答えた教師のなかに、親と同じ立場に立って討論することのむつかしさをのべる者がいた。22%は親を子どもの教育にひきこむことの時間のなさを指摘した。2%の者は話し合いのための交通の便を親にはかれぬことをあげた。親とのコミュニケーションの手段に教師が最もよく用いるのは個人的ノートや手紙で、次は電話連絡と学級新聞だった。このような親とのコミュニケーションにさいし教師の注意する点として、Lavine, J. L.<sup>46)</sup>は、権威的に振舞わぬこと、専門用語を使用しないことをあげた。また、Rubin, S., Morrison, G. S.<sup>81)</sup>は教師の家庭訪問は親の心をつかむ実際の手だてとして意義が大きく、子どもの担任になった特殊教師が子どもをクラスにむかえる前に家庭に親を訪れ、親と信頼関係をつくることを説いている。

Pilgram, M. S.<sup>67)</sup>は、障害児の欲求、その教育に家族のかかわる大切さ、特殊教師の役割、家族と教師のコミュニケーションの重要性、親—教師カンファレンスを上手に運ぶ方法についてのべたあとで、教師と協力して親が家庭で教育を行うためのガイドラインを次のようにあげている。

- (1) 学校で形成された(望ましい)行動や消された(望ましくない)行動への情報をしっかり伝える。
- (2) 親が援助を求める機会をつくる。
- (3) 子どもの家での行動を親に尋ねる。
- (4) 親のあげた行動のリストを作る。その行動を分類する。
- (5) 自分の認識の正しいことを親に確かめる。
- (6) 親が家庭で困っている1~3の行動を確認する。
- (7) 親の問題行動を解消する方法を記述する(約束する、トークンを与えるなど)。
- (8) 親にどのように問題行動にかかわったかを問い、その努力を認める(このことが重要である)。

(9) 親がすすんで試行する対応の計画づくりをする。次の4点を注意する；建設的方向のルールづくり，親と子の責任の明瞭化，記録にのこすこと，強化すること。

(10) その計画について親と話し合う。

(11) さまざまな試行，強化——罰を含め——について親と話し合う。

(12) 親に質問の機会を与える（親にはいつでも質問できる雰囲気をつくるべきである）。

(13) 2週間後に親に連絡して成果を尋ねる。

(14) 定期的に親からのフィードバックを求める。計画をチェックし，必要に応じて変更する。

(15) 親の一貫した努力を励ます。

また，Grannis, P. D., Peer, G. G.<sup>32)</sup>は親と教師の好ましい関係づくり次にのべる交流分析の技法を用いることを提案している。

（何も知らない親）教師にはたよりなくみえる。このような親にたいし，教師は，(1) 支持的態度ではげまし (2) 子どもについてどんな情報を知っているかを尋ね (3) 自らのスキルに基づいて，何をどのように教えることができるかを入力させ (4) 何故そのことを教えるかを説明し (5) 本や情報を分かち合う。

（すべてを知っている親）教師や学校にたいし批判的になることがある。このような親にたいし，教師は，(1) 脅迫的，防衛的に反応することをさげ (2) 「大人」として質問し（例えば次のような会話をする。親「何故，ジョニーに色のことを聞くのですか。この子は知っていますよ」教師「どんな色について知っていますか？」親「オレンジ，赤，青，黄と青です」教師「では，緑，茶はどうですか？」）(3) 冷静な態度で事実を問題にする。

（何も知らない教師）このような教師が自らを変えることができるのは，(1) 自らの感情を明らかにし (2) 「子ども」の態度（「わかりません」「と思います」「かも知れませんが」といったことば）を自覚し (3) 事実をはっきりさせる答えを準備し (4) 「子ども」の態度をとらぬようにすることによってである。

（すべてを知っている教師）このような教師が自らを変えることができるのは，(1) 教育における親の役割への基本的信頼をたしかめ (2) ことばやコミュニケーションを冷静にみつめ（親には「するべき」「せねばならぬ」といったことばをさける）(3) 親の積極的役割を求め (4) 親と子の協力を支持し，信頼することによってである。

さらに彼らは教師と親が持ちよった情報で互いの知識を補完し，「大人」の態度で話し合うことの大切さを説い

ている。

Leyser, Y., Cole, K. B.<sup>48)</sup>は325人の障害児の親についての30項目の質問の分析を行った。親は子どもの問題，サービスについて正確な知識をもっていたがIEPミーティングを含め，学校との接触の少ないことを示した。それにもかかわらず，親は子どもの教育に満足していた。彼らは，親が教育に実際的に積極的にかかわるために，教師と親との溝を埋めることをすすめている。

Witt, J. C., Miller, C. D., McIntyre, R. M., Smith, D.<sup>95)</sup>は，親と教師がパートナーであることを支持する因子として，(1) 一般市民の教育への関心の高まり (2) 一部教師が親の教育への参加を求めていること (3) 特殊教育の場の決定は親もそのメンバーである全員の理解に基づくことがPL94-142の精神であること (4) 個人の問題解決への責任感の増大をあげた。

彼らは子どもが特殊教育を受けている243人の親に，教師とのミーティングのあり方を，(1) 時間（お子さんについての討論の時間は充分でしたか？」など）(2) 集まる専門家の数の大きいこと (3) 親への非難（「教師はお子さんのことであなたを非難しませんでしたか？」など）(4) 親の関与（「教師はお子さんのためになる助言をあなたに求めましたか？」など）(5) 準備（「ミーティングではどんなことが討議されるかわかっていましたか？」など）(6) グループの大きさの6分野について30項目の質問を行ったが，親の満足度は高かった。

McCarney, S. B.<sup>55)</sup>は，情緒障害児の親と担任教師のコミュニケーションの20種類の型について，好き嫌いを親と教師の両方に尋ねている。226人の教師の好むものを1位から5位まで順にあげると，教師から親への電話，報告カード，学校での親—教師カンファレンス，親から教師への電話，教師が家庭に送る子どもの学習の順になった。406人の親の好むものを同様に上位からあげると，学校での親—教師カンファレンス，教師より親への電話，IEPミーティング，親より教師への電話，子どもを加えた親—教師カンファレンスの順になった。

Barnett, D. W., Zins, J. E., Wise, L.<sup>6)</sup>は，障害児教育が無効となる親と教師の不和についてのべている。(1) 知識の欠如（子どもの状態について共通理解のできていないこと）(2) スキルの欠如（相互に子どもに有効にかかわる方法が身につけていないこと）(3) 自尊心の不充分さ（相互に相手を非難し合うこと。教師は親を支え励ますこと，親は子どもの成功のために辛抱することが大切）(4) 客観性の喪失（時に教師または親が問題を否定したり，その意味を悟らなかつたりすること）(5)

信頼関係の喪失。

彼らはこのような状態を避けるための親の役割として、(1) 正確な情報を準備し (2) 多くの専門家からの知識の積極的な受け手となり (3) 子どもの発達のために子どもと環境の調停者になることを、教師の役割として、(1) 親に正確な知識——不利益な危険を含めて——を提供し (2) 同意を得るために十分な時間をかけ (3) 援助グループを紹介し (4) さまざまなカンファレンスに親の知人の同席を許し (5) 同意しなくても「権利喪失の脅迫」を行ってはならず (6) 時間がたつて、同意したことの再審議を親に認めることをあげている。

## IX 親 教 育

Hurwitz, B., Polirstok, S. R.<sup>40)</sup>は学校生活や卒業後の生活で障害児の親のはたす役割の重要性を指摘し、学校の延長としての家での日びのくらしのための親教育には、教師としての親モデル、混合型、トレーナーとしての親モデルの3種類の型のあることを指摘している。

### a 教師としての親モデル

(教育上の利点)

- (1) 親は個人又は小グループで教師から訓練を受ける。
- (2) 親は特別のスキルや知識を獲得する。
- (3) 親は家庭で教科や社会スキルを教える。
- (4) 親は家庭で行動調整を行う。
- (5) 親は自己や子どもの行動やスキルの変化を見る。
- (6) 学校で教えられたスキルや訓練が家でおこる。

(問題点)

- (1) 教育専門家による専門課題が親になされる。
- (2) 訓練は親の現実の欲求に合致しないかも知れない。
- (3) 家庭訓練が正しく行われているかどうかをたしかめるために家庭訪問が必要となるであろう。
- (4) グループが専門家の指導や指示に依存する。
- (5) 長期の追跡調査に欠ける。

### b 混合型

(教育上の利点)

- (1) 教師としての親モデルのプラスの要素と家庭での行動調整技法が用いられる。
- (2) 欲求の査定の意味に家族を優先する。
- (3) 読み物や専門家の紹介により親はコミュニティのサービスの情報を獲得する。
- (4) 親は教育についての知識を得、教育が如何に障害児に影響するかを知る。

(5) 親は自身及び子どもの行動や知識やスキルの変化を見るであろう。

(6) PTA や親の権利を主張する会が親の関心を高く保持する。

(問題点)

- (1) 親には金銭上の負担が大きく、時間がかかる。
- (2) 計画の進行には専門家の時間をとる。
- (3) 家庭訓練が正しく行われているかどうかをたしかめるために家庭訪問が必要となるであろう。
- (4) 長期の追跡調査に欠ける。

### c 訓練者としての親モデル

(教育上の利点)

- (1) 親はグループの指導者として活動する別の親の圧迫を受けない。
- (2) 欲求の査定の吟味に家族を優先する。
- (3) グループの会合に専門家が必ずしも出席しなくてもよい。
- (4) 会議では、親が興味をもってかかわることができる。
- (5) 親が新しく訓練される毎に新しい親の会が生まれる。
- (6) PTA や親の権利を主張する会が親の関心を高く保持する。

(問題点)

- (1) 1 回目の親の訓練グループを育成するために時間がかかる。
- (2) 専門家は親の活動を監視せねばならない。
- (3) 最初のグループに専門家のエネルギーが消費される。
- (4) 家庭訓練が正しく行われているかどうかをたしかめるために家庭訪問が必要となるであろう。
- (5) 長期の追跡調査に欠ける。

Helm, D. T., Kozloff, M. A.<sup>38)</sup>は、親訓練を次のようにまとめた。

(1) 親訓練は、数多くの家族の入力——例えば、個人ミーティング、グループミーティング、文章、行動の記録、家庭訪問、電話連絡——により作られる。

(2) 訓練は好ましい方法で親に影響する。親は自らの有能さと子どもの成長を認める。また、期待を高め、学習についての知識を獲得する。

(3) しかし、異なった訓練入力と多様な変化の可能性の関係を見出すことができない。

(4) 親が変わり、子どもが変わる。

(5) 訓練結果はすべての親に平等に有効にはあられない。

また、その問題点について次のようにのべている。

(1) 参加する親には訓練計画の有効性が知らされ、動機づけがなされている。

(2) 多くのデータは有効性のちがいについて検討していない。

(3) 多くのデータは面接や実験場面に限られ、家庭での自然な状態での観察ではない。

(4) いくつものデータ——ことに精神薄弱の調査——では親についての客観的資料に乏しい。そのことは親がどのように訓練プログラムを用いているのかへの考慮を無視する結果となる。

(5) 多くの発表者は親の報告をデータ源としている。

(6) 家庭での観察の報告ではその観察時間が短い。

(7) 長期にわたる縦断的研究は殆ど見当たらない。

(8) 家族の他のメンバーとの相互作用の影響についての記載がない。

こうして、彼らは家庭の教育プログラムは如何に有効であったのか、行動変容は如何に一般化され、どのように持続したのかについて明白な結論がもてぬとのべている。

Bauer, A. M., Shea, T. M.<sup>8)</sup>は特殊教育に親が関係するあり方として、関与度の高いもの(=参加する親の数の少ないもの)から低いもの(=数の多いもの)へと順にあげたが、(1) 学校教育に基づく活動 (2) 学級、学校、家庭での活動 (3) 小グループ (4) 大グループ (5) 個人カンファレンス (6) 文書や電話連絡となった。彼らはまた、その経時的モデルとして、(1) とり入れ、査定→(2) 対象と目標の選択→(3) 活動の選択→(4) 活動の評価の4段階をあげた。

Bauer, B. L., McCurry, M. C.<sup>4)</sup>は、集団訓練では十分に効果を挙げられなかった2才—12才の精神薄弱児の85人の親に個別に7セッションの訓練を行った。その際に教訓的な入力を行い、クラスの観察、教えること、ビデオテープでのフィードバックなどを強調した。訓練の前後に行動原理の知識、教え方のスキル、子どもの自助スキルのテストを実施したが、訓練による明らかな進歩が認められた。

Rosenberg, S. A., Robinson, C. C.<sup>75)</sup>は、16人の母親に4ヵ月から27ヵ月をかけた3ヵ月—24ヵ月の障害のある子どもの認知発達を促進するための相互作用についての教育を行った。その結果、母親のスキルの向上、子どもの興味の増加を認めた。

Cordisco, L. K., Strain, P. S.<sup>18)</sup>は、発達障害のある4才—12才の子どもの3人の親に週2回づつ合計十数回にわたって学校で子どもに課題を教えさせ、その課題を家

でも続けさせた。この計画は1人の親では成功した。また、12ヵ月後の調査で、2人の親には学校で獲得した教育スキルの維持が認められた。

Moran, D. R., Whitman, T. L.<sup>63)</sup>は、11ヵ月—2才半の発達障害のある子の5人の親の家での子どもとの遊びを分析、指導し、その結果、両者の相互作用が増し、子どもの自発性の高まったことを報告した。また、Powell, T. H., Salzberg, C. L., Rule, S., Levy, S., Itzkowitz, J. S.<sup>68)</sup>は、4才—9才の中度精神薄弱児とその同胞を家で遊ばせる訓練を4人の母親に行い、母親のプロンプトや賞賛の増加を報告した。

Love, J. M., van Biervliet, A.<sup>49)</sup>は、特殊学級に出席している8才—10才の4人の子どもの母親に、家庭での読み指導の訓練を実施した。テープに収録された読み指導の分析がなされ、家での読みスキルが上達し、それが学級場面にも及んだことが報告された。また、Harlan, N. T.<sup>35)</sup>は、4組の母—子の遊び場面のビデオテープの分析から言語療法専門家が個人的に母親を指導することの有効性を発表し、子どものことばの発達をうながすためにはコミュニケーション能力を発達させることが大切であるとのべた。

O'Neill, A. M.<sup>64)</sup>は、精神薄弱の親に育てられる障害のない子が、適応の危機に見舞われることを報告した。

12家族の19人の子どもについての調査から、子どもの半数に反抗、社会性の発達の不十分、統制の弱さ、仮性精神薄弱といった適応上の問題を認めた。¼は良好な適応を示した。なお ¼は親の代役をはたしていた。

Feldman, M. A., Case, L., Towns, F., Betel, J.<sup>26)</sup>は、精神薄弱の母親に育てられた12人の2才児に認知テストと家庭環境調査(CaldwellのHOME調査)を実施した結果、(1) 子どもに発達おくれ——ことにことばの面で——の心配のあること (2) 子どもにたいして応答的、制限的な母親では子どもの認知の高いことを発表した。Budd, K. S., Greenspan, S.<sup>16)</sup>は5人の精神薄弱の母親に親訓練を行った。この訓練プログラムは、標準プログラムに比べ、一層綿密で、直接的であり、訓練時間も長くかかった。そして、親の子どもへのかかわりの成功をきめるのは、親が最初から子どもに高い関心を持ち、良好な適応を示し、訓練に積極的に参加することであった。彼らは、「母親の知能ではなく、母親の子どもへの行動が適切な養育者であることを決めるのではないか」とのべている。

さらに、親教育について、Grinley, L. K., Robinson, R.<sup>34)</sup>とShanahan, D.<sup>86)</sup>の発表がある。前者は親が毎月送られる誕生から6才までの子どもの発達についての

ニュースレターを学習することが障害児の養育に好結果をもたらすことを報告している。後者は教師のつくったコンピューターソフトを用い親が障害児教育を行うことの有用さをのべている。

## X 個別の障害の領域

### A 学習障害

Cummings, R., Maddux, C. D.<sup>21)</sup>は、学習障害児の親にたいして、(1) 多くの子どもは親の要求の結果として欲求不満と不安におちこんでいる (2) 多くの子どもは大学へ入学するが、1学期を終えて家へ帰りテレビばかり見るようになる。この時点で、親は高校で職業教育を受けなかったことを悔む (3) 親が要請しない限り、学校は職業教育を行わないであろうと指摘し、親にかかわるカウンセラー、教師、専門家にたいして、(1) 子どもには平均またはそれ以上の知能があるからといって、問題の少いという保障にはならぬ (2) 雇用主は大学卒業という資格より、積極的な態度、好ましい作業ぶりを好むことを親に知らせる (3) 子どもが学業的にすぐれているという要求を親からとり下げさせる (4) 親にその子への愛情を旨めさせ、他のきょうだいとの比較をやめさせる (5) 子どもの長所と短所を親に知らせる (6) 子どもに社会的経験を豊富に与えるべきことを親に教える (7) できる限り早く働くことの経験をさせるよう親に伝える (8) 子どもの学校教育に職業訓練をとり入れてもらうよう親にすすめる (9) 仕事への積極的な態度を親は学ぶべきである (10) 子どもへの現実的計画が作られるとき、その予後が良好であると親に強調せねばならぬと指摘している。

小学校に通っている学習障害児の親と障害のない子の親を比較した研究として、Miletic, A.<sup>61)</sup>とBryan, T., Donahue, M., Pearl, R., Herzog, A.<sup>14)</sup>の発表がある。

前者によれば、障害のない男児の父親(11名)に比べてLD男児の父親(14名)は、独立、指導性の高い数値を、同調性と支持の低い数値を示し、障害のない男子の母親(13名)に比べてLD男児の母親(48名)は権威的であった。

LD女兒の父親(11名)と障害のない女兒の父親(8名)の間には差異がなく、LD女兒の母親(15名)は障害のない女兒の母親(16名)に比べて、支持に高い数値を示した。

後者は障害のない子の母親(27名)とLD児の母親(21名)について相互の会話に注目した。調査結果によれば、両者の親の態度には差異を認めなかったが、LD児は障

害のない子に比べ母親に同意を示す傾向が強かった。

著者はこのデータから仲間との会話での自己主張のないLD児の母親との関係がここにあらわれているのではないかと推論している。

Roth, L. M., Weller, C.<sup>76)</sup>は、LD児の親のための4種類の教育/カウンセリングモデルを示した。

#### a 治療的モデル

(1) 強力な治療及びカウンセリング (2) 家族力動の困難さの認識 (3) カウンセリング専門家との連絡 (4) その子の家族内コミュニケーションの困難さの伝達 (5) 家族危機の対策 (6) 治療(子どもへの個別療法、親への個別療法、家族療法、親への集団療法) (7) 支持的サービス

#### b 情報伝達モデル

(1) 学習障害の背景の情報 (2) 子どもの行動の原因の理解 (3) 家庭環境の影響の理解 (4) 対応方法の学習(コミュニケーション、葛藤解決、子どもの行動の「読みとり」) (5) 学級の子ども-教師関係の観察 (6) 親/教師関係の改善 (7) PL94-142の学習 (8) 組織、機関、権利主張のグループの紹介 (9) 学級運営の理論と技法の紹介

#### c マネージメントモデル

(1) 基本的な人間行動理論の理解 (2) プラスの強化法の利用 (3) 適切な罰の使用 (4) 適切な無視の使用 (5) 変えたい行動の選択 (6) 行動についての約束をすること (7) 行動変化の監視 (8) 行動マネージメント計画の作成 (9) ふさわしい行動の選択

#### d 「援助的ヒント」モデル

(1) 特別な問題についての援助的ヒント (2) 柔軟で、創造的なアイデア (3) 便利な一般的ヒント(如何に時間をきめるのか、如何に指示するのか、如何にことばを単純にするのか、如何に家での生活を有意義にするのか)

また、Landers, M. F.<sup>45)</sup>は、親がLD児の宿題を援助するヒントとして次の10項目をあげた。(1) LD児の宿題に家族全員が協力する (2) 勉強時間、勉強の場所をきめる (3) 家族の誰が手伝うのかをきめる (4) もっとも簡単な宿題から始め、成功するように配慮する (5) 家族の有能さではなく、子どもの有能さを強調する (6) 子どもの努力を重視する (7) 歴史、地理、社会などの宿題で、知らない言葉が出てきても、そのことにこだわらず読みすすむ (8) 過度の訂正をさける (9) 誠実に振舞い、くり返すとき心くばりをする (10) 学習のやり方を教師から学ぶ。

Hartwig, L. J.<sup>37)</sup>は、失語症の息子エリックの親であ

ることの体験から、学習障害児の親たちへ次のように提言している。(1) 過保護にならぬこと (2) 子どもの自分でできることを親が代ってほならぬこと (3) 好奇心を励ますこと (4) 納得のゆく目標設定 (5) 辛抱 (6) 長期の見通しをもつこと。

## B 幼児虐待

Parish, R. A., Brandner, A., Templin, K. H.<sup>66)</sup>は、2.5才ー5才の虐待された幼児の53名の母親に怒りを別の形であわす親教育を行い、その前後の子どもの発達を検査した。親訓練後に検査のできた42名の子どもは期待以上の発達を示した。子どもたち全員が示してした細かな運動スキルとことばの遅れは、訓練後に大きく改善されていた。

Crimmins, D. B., Bradlyn, A. S., Lawrence, J. S., Kelly, J. A.<sup>19)</sup>は、21才の未婚の母親に病院外来の遊戯室で4才の子どもの母子相互作用の訓練を行い、家庭での観察でも訓練スキルの維持されていることを報告した。彼らは拒否的な母親に子どもとの相互作用を訓練することの有用性を主張している。

Farber, E. D., Joseph, J. A.<sup>25)</sup>は、身体的虐待を受けた青年期の子ども(12才ー18才)の77名について調査した。

虐待の形をみると、7名ではただ1回だけ、39名では学童期にはじまった虐待の青年期の増強、16名では学童期からの持続、15名では青年期からの開始を認めた。その反応として、13名がアクテングアウト、10名が不安、17名が抑うつ、12名が適応しすぎ、9名が思考障害、16名が無気力/依存を示した。

## C 身体障害

Wasserman, G. A., Allen, R., Solomon, C. R.<sup>90)</sup>, Wasserman, G. A., Seidman, S., Allen, R.<sup>91)</sup>は、各14名の先天性形成異常(唇裂、口蓋裂などの中枢神経障害の認められない障害)の子ども、未熟児、障害のない子の母親ー子ども相互作用について、9ヶ月から24ヶ月まで経時的に4回収録したビデオテープの分析結果を検討した。未熟児と身体障害児は、自発性、遊び、言語表出、IQで低い数値を示した。さらに、身体障害児は注意散漫、不従順、母親分離の不充分さを示した。両方の母親は相互作用をリードする傾向、子どもの出すサインに反応しない傾向を示した。また、身体障害児の母親には、子どもを激励したり、無視したりする傾向を認めた。

Parrette, H. P. Jr., Hourcade, J. J.<sup>65)</sup>は脳性麻痺の子どもへの早期訓練プログラムについて論じている。彼ら

は、(1) 脳性麻痺児の早期訓練の有効性の報告には、コントロール群との比較検討がなされていない (2) 障害のない子に比べ、親は現実によくの時間とエネルギーをかける (3) 障害を知ることによる親の情緒の不安定さが母子関係に影響するといった条件をあげ、その解決できぬ矛盾を冷静に見つめている。しかし、その一方で、彼らの調査からも、親が訓練につきやす時間と脳性麻痺児の運動発達とが相関することから、この早期訓練プログラムの重要性を強調している。

## D 視覚障害

Gelb, S. A.<sup>30)</sup>は、2年半の親グループとの討論から、周囲の人たちの反応にたいする視覚障害児をもつ親の心理をシマエ的に3段階に分けた。子どもの障害を知らない人が子どもを見て、「ふつう」と感じる(第1段階)か「ちがっている」と感じる(第2段階)かであるが、やがてこの人たちに障害が明かになる(第3段階)のである。

(1) 第1段階：相手は気づいていない。赤ん坊の注意をひこうとしてうまく行かぬとき、「眠そうですね」とか、「気をひくのがむづかしいですね」という。母親は障害を知らせるべきか否かに迷う。障害を知らせると第3段階に移行する。

(2) 第2段階：相手は不審に思い、疑う。「眼がわるいのではないですか?」とか「おいくつですか?」と尋ねる。母親が知らせると第3段階になる。

(3) 第3段階：相手は母親にたいして3種類のパターンで反応する；悲劇的に受けとる(「お気の毒ですね」とか「お子さんはすばらしい音楽家になるでしょう」とか)。重荷と考える(子どもをほめる。「うまく育っていますね」とか「すばらしいお母さんですね」とか)。障害を受容できぬものとする(否定し、治療をほのめかす。「角膜移植をお考えですか?」など)。

Rowland, C.<sup>80)</sup>は、11ヶ月ー2才の視覚障害児の5人の母親について、子どもとの相互作用の分析を行った。子どもの発声は正常範囲内であったが、母親の反応は弱く、矛盾していた。著者は母親のコミュニケーションスキルを高めるための計画の必要性を主張している。

Davis, P. A.<sup>22)</sup>は、視覚障害児が学校で成功するためのガイドラインについてのべている。

(乳児期) (1) 地域の校区の担当者と接触する (2) 赤ん坊にふさわしい感覚刺激を準備する。

(就学前の幼児のとき) (1) 子どもの豊かな体験のために時間をかける (2) 身体的活動をはげます (3) 感覚発達をはげます (4) 社会性発達をうながす。

(学童期) (1) どこで勉強するかを決定する (2) 子どもの教師と話し合う(普通学級に入ったとき) (3) 視覚障害の教師と接触する(教師の責任: テープレコーダー, 視覚障害用タイプのような特別の教具を準備する, 子どもにタイプなど特別のスキルを教える, 子どもの欲求に従って別の教師と接触する, 視覚障害の問題について親と子どものカウンセリングを行う, 子どもの問題に関するあらゆる集会に出席する) (4) 子どもの毎日の生活を援助する (5) 子どもの社会性の発達を援助する (6) 多くの示唆のなかから自分の考えをつくり, 判断を下す。

Schuster, C. S.<sup>85)</sup>は, 視覚障害児の発達で注意すべき点を次のようにとらえている。

(1) 乳児期: 視覚障害児は自己と他者を区別することが困難である。しかし, 母親が感受性豊かで, 温かなとき, 子どもはエリクソンのいう信頼の課題をはたすのである。触覚, ことに口の触覚が自他の区別に大きな役割を演ずる。

(2) 幼児期: 視覚障害児の知る必要のあるものには, 身体の形, ライフサイクルを通じての発達と変化, 妊娠による変化, 男性-女性の魅力がある。

(3) 学童期: 視覚障害の子どものは走るとき手をどのように振るのか, 相手と話すとき顎の位置をどうするのかといったことの理解が困難である。

(4) 青年期: 視覚障害児では異性とのかかわりが困難になる。若い男性は男らしさに欠けると思い, 女性は魅力的であることに自信がもてない。

こうして, 著者は年令にふさわしい性教育の必要を主張する。

(1) 乳児期: 入浴や着衣のさいに, 親や自分の身体部分にふれて身体像を発達させる。

(2) 幼児期: 健常児が視覚により探究することを視覚障害児は触覚により行う。子どもは手でふれること, 口に入れること, 聞くことにより環境をしらべる。子どもはきょうだいとシャワーを浴び, 親のベットにもぐり込み, このような経験の中で, 性差についての知識に身につける。

(3) 学童期: 子どもは妊娠した母親の身体にふれること, 親の腹を胎児が蹴るのを感じることで性について知る。家で飼っているペットのライフサイクルから人間の誕生からの成長を学ぶことができる。

(4) 青年期: 親はキャンプや遊びといった家族の余暇活動のなかで, 子どもの仲間とのかかわりを深め, 社会性を発達させることができる。親は文化, 宗教, 倫理の枠のなかで, 性について子どもと誠実に討論するべきで

ある。

Arsnow, G. F., Dichiera, J., Mould, L., Sauerburger, D., Peaco, F.<sup>2)</sup>は, 子どもを養育する視覚障害のある親について発表した。なお, ここにはこのような親の手記や論文を紹介している。また, Jastrzemska, Z.<sup>41)</sup>も, 視覚障害をもつ幼児の親や専門家のための文献を紹介している。

## E 聴覚障害

White, S. J., White, R. E. C.<sup>93)</sup>は聴覚障害児にたいする母親の入力の特徴について, (1) 親と子は相互に影響し合う。相互作用はプラス方向にもマイナス方向にも動く (2) 別の障害児の母親に比べ, 聴覚障害児の母親は指示的ことばを多く使用する(「やめなさい!」「ここにおいて!」など)。それは多くの場合, 適切である (3) 同じ指示的ことばであっても, 「反応的」であったり, 「妨害的」であったりする(「いそいで!いそいで」といったことば。運動会で走っている子どもに声をかけているのか, 玩具を片づけている子どもをせかしているのか) (4) 子どもの社会的-情緒的発達には母親の態度が影響する (5) このような態度は母親の情緒の状態(例えば, 抑うつ, 怒り)と関係するとのべた。彼らは次のように結論した。「母親は子どもが話すことに熱中してはならない。子どもとの対話に心がけるべきである。それは母親の言葉かけがむしろ控え目であることを意味する。鍵は親と子の現実の共通理解をひろげることである。『話して!話して!話して!』ではない。対話として教えられる広い意味での親子のやりとりをふやすこと, 反応的で, 有効な方法を発見することこそ子どもの発達を可能にするであろう」と。

Bodner-Johnson, B.<sup>12)</sup>は, 10才-12才の間の125名の聴覚障害児(寮:通勤=7:3)の親に面接を行い, 次のようにのべた。

(1) 家庭/学校相互作用: 親と教師の相互作用はできる限り早い時期から行うべきである。親と教師の間の学習と発達についての情報交換が必要である。教師は親に学校外での仲間組織, 親学級, 聴覚障害者の集いなどの情報を伝えるべきである。

(2) 親の態度: 過保護と受容欠如は親の不適切な態度と考えられてきた。親が子どもの聴覚障害に適切しているか否かが子どもの学業成就と関係する。障害のない子と同様に, 聴覚障害児にもその子の長所, 短所のあることを親は知るべきであろう。

(3) モデルとしての教師: 親の期待の高さと子どもの学業成績とは相関すると知られている。この研究でも読

みの理解と算数について、そのことがたしかめられた。教師の子どものほめ方を親は模倣するべきであろう。

McCarthy, B. D.<sup>56)</sup>は聴覚障害の大人(179人)、教師(213人)、聴覚障害児の親(792人)の質問紙調査を行った。100項目の質問のうち、高い数値を示した10項目は次のようになった。

(聴覚障害者)

- (1) 親は私にマナーを教えました。
- (2) 子どものとき、残っていた聴覚の利用は重要でした。
- (3) 毎日本を読むことが私のことばに有益でした。
- (4) 私のスピーチは家族にわかります。
- (5) できるだけ早くから学校へ行きました。
- (6) 学業成就是私にはとても重要です。
- (7) 親は普通学級へ行かせたがりました。
- (8) 子どものとき、健全な子の友人は大切でした。
- (9) 普通の子と同様に罰を受けました。
- (10) 会話の獲得には早期言語訓練が不可欠でした。

(親)

- (1) 聴覚障害が診断されるや否や直ちに補聴器を用いるべきです。
- (2) 早期聴覚訓練は重要です。
- (3) 親は聴覚障害児の自立を励ますべきです。
- (4) 親が子どもにマナーを教えることは重要です。
- (5) 聴覚障害児は家族の誰とでもコミュニケーションできるようなスキルを身につけるべきです。
- (6) 聴覚障害児の教育に親と教師は協力するべきです。
- (7) 聴覚障害児の教師には適格さが要請されます。
- (8) 残存能力の利用は子どもに重要です。
- (9) クラスは小規模で、ひとりひとりに注意のとどくことが望ましい。

- (10) 2人の親が子どもの教育に責任を分かつべきです。

(教師)

- (1) 聴覚障害児の教師には適格さが要請されます。
- (2) 聴覚障害児の教育に親と教師が協力するべきです。
- (3) 2人の親が子どもの教育に責任を分かつべきです。
- (4) 早期聴覚訓練は重要です。
- (5) 聴覚障害が診断されるや否や直ちに補聴器を用いるべきです。
- (6) 補聴器の機能を親は毎日たしかめるべきです。
- (7) 聴覚障害児は家族の誰とでもコミュニケーション

できるようなスキルを身につけるべきです。

- (8) 親は聴覚障害児の自立を励ますべきです。

- (9) 親が子どもにマナーを教えることは重要です。

- (10) クラスは小規模で、ひとりひとりに注意のとどくことが望ましい。

Matkin, A. M., Matkin, N. D.<sup>54)</sup>は、トータルコミュニケーションを親がどのようにみているかの質問紙調査を行った。5才から20才までの間に最低2年間は従来通りの学校教育を受け、その後2年間以上のトータルコミュニケーションの学校教育を受けている48名の聴覚障害児の親への調査結果から、トータルコミュニケーションによる子どもの学習や情緒発達の向上を親の認めていることが明らかとなった。また、同時に、トータルコミュニケーションの学習が読唇や口話や補聴器の使用に悪い影響を与えていないことも報告した。

Johnson, H. A., Griffith, P. L.<sup>43)</sup>は、10名の教師とスーパーバイザー、9名の親、8名の子ども(聴覚障害児5名と健常児3名)に行った聴覚障害児のメインストリーミングについての予備調査を報告した。また、Schiff-Myers, N. B., Klein, H. B.<sup>84)</sup>は聴覚障害のある母親に育てられている5名の障害のない子ども(23ヵ月-28ヵ月)の音声の特徴の分析を行った。

### まとめにかえて

障害児教育の問題を障害児の親の立場に立ってとらえるとき、親のおかれた状況のきびしさにあらためて直面する。

親と教師が対等に相互に相手を認め合いながら障害児の可能性をのばすこと、障害児が誇りをもって社会の一員としての役割を果たせるようになることをわれわれは願っている。

### References

- 1) Adix, R., Adix, M., Rosenthal, D.: A conversation with the parents of a handicapped child. *Remedial and Special Education*, 5; 37-42, 1984.
- 2) Arsnow, G. F., Dichiera, J., Mould, L., Sauerburger, D., Peaco, F.: Blind parents rearing sighted children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 79; 193-198, 1985.
- 3) Bailey, L., Slee, P. T.: A comparison of play interactions between non-disabled and disabled children and their mothers: A question of style. *Australia and New Zealand Journal of Develop-*



- mental Disabilities, 10 ; 5-10, 1984.
- 4) Baker, B. L., McCurry, M. C. : School-based parent training : An alternative for parents predicted to demonstrate low teaching proficiency following group training. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19 ; 261-267, 1984.
  - 5) Ball, T. S., Coyne, A., Jarvis, R. M., Pease, S. S. F. : Parents of retarded children as teaching assistants for other parents. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19 ; 64-69, 1984.
  - 6) Barnett, D. W., Zins, J. E., Wise, L. : An analysis of parental participation as a means of reducing bias in the education of handicapped children. *Special Services in the Schools*, 1 ; 71-84, 1984.
  - 7) Barnes, K. : Sex education. Let's not pretend. *Exceptional Parent*, 14, 43-44, 1984.
  - 8) Bauer, A. M., Shea, T. M. : Parents involvement : The developmental capital of special education. *Techniques*, 1 ; 239-244, 1985.
  - 9) Bauts, B. J., Barber, P., Brotherson, M. J., Turnbull, A. P. : Preparation of parents for mainstreaming. *Techniques*, 1 ; 157-165, 1984.
  - 10) Bersani, H. : Advocacy : The role for parent's groups. *Exceptional Parent*, 15 ; 28-30, 1985.
  - 11) Beste, P. : Are we exceptional parents? *Exceptional Parent*, 16 ; 49-50, 1986.
  - 12) Bodner-Johnson, B. : Families that work for the hearingimpaired child. *Volta Review*, 87 ; 131-137, 1985.
  - 13) Brickey, M. P., Campbell, K. M., Browning, L. J. : A five-year follow-up of sheltered work shop emoloyees placed incompetitive jobs. *Mental Retardation*, 23 ; 67-73, 1985.
  - 14) Bryan, T., Donahue, M., Rearl, R., Herzog, A. : Conversational interactions between mothers and learning-disabled or nondisabled children during a problem-solving task. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 49 ; 64-71, 1984.
  - 15) Busk, H. H. : Setting the platitudes straight. *Exceptional Parent*, 15 ; 23-28, 198
  - 16) Budd, K. S., Greenspan, S. : Parameters of successful and unsuccessful intervention with parents who are mentally retarded. *Mental Retardation*, 23 ; 269-273, 1985.
  - 17) Cone, J. D., Delawyer, D. D., Wolfe, V. V. : Assessing parnt participation : The parent : family involvement index. *Exceptional Children*, 51 ; 417-424, 1985.
  - 18) Cordisco, L. K., Strain, P. S. : Assessment of generalization and maintenance in a multi-component parent training program. *Journal of the Division for Early Childhood*, 10 ; 10-24, 1986.
  - 19) Crimmins, D. B., Bradlyn, A. S., Lawrence, J. S. St., Kelly, J. A. : A training technique for improving the parent-child interaction skills of an abusive-neglectful mother. *Child Abuse and Neglect*, 8 ; 533-539, 1984.
  - 20) Cross, T. G. : Habilitating the langugae-impaired child : Ideas from studies of parent-child interaction. *Topics in Language Disorders*, 4 ; 1-14, 1984.
  - 21) Cummings, R., Maddux, C. D. : Learning-disabled children : Parental expectations. *Techniques*, 1 ; 81-87, 1984.
  - 22) Davis, P. A. : Helping the visually impaired child succeed in school. *Exceptional Parent*, 14 ; 35-38, 1984.
  - 23) Donovan, W. C. Jr. : Parents and educations affecting the legislative process. *Journal of the Division for Early Childhood*, 10 ; 3-9, 1986.
  - 24) Down, J., Black, D. D., Kutsick, K. : The teaching interaction : A systematic approach to developing social skills in disruptive and non-disruprive students. *Techniques*, 1 ; 304-310, 1985.
  - 25) Farber, E. D., Joseph, J. A. : The maltreated adolescent : Patterns of physical abuse. *Child Abuse and Neglect*, 9 ; 201-206, 1985.
  - 26) Feldman, M. A., Case, L., Towns, F., Betel, J. : Parent education project I : Development and nurturance of children of mentally retarded parents. *American Journal of Mental Deficiency*, 90 ; 253-258, 1985.
  - 27) Fuqua, R. W., Hegland, S. M., Karas, S. C. : Processes influencing linkages between preschool handicap classrooms and homes. *Exceptional Children*, 51 ; 307-314, 1985.
  - 28) Garber, M., Perry, M. : Parents help parents help kids. *Exceptional Parent*, 15 ; 49-55, 1985.
  - 29) Garber, M., Pass, L., Perry, M. : Parents helping parents through a community outreach program

- for mentally handicapped children. *Canadian Journal of Special Education*, 1 ; 83-90, 1985.
- 30) Gelb, S. A. : Stranger responses to visually impaired infants : Sequence and content. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 79 ; 244-247, 1985.
- 31) Gooball, P., Bruder, M. B. : Parents and the transition process. *Exceptional Parent*, 16 ; 22-28, 1986.
- 32) Grannis, P. D., Peer, G. G. : Using transactional analysis with parents of handicapped children. *Teaching Exceptional Children*, 17 ; 170-175, 1985.
- 33) Gress, J. R., Carroll, M. E. : Parent-professional partnership and the IEP. *Academic Therapy*, 20 ; 443-449, 1985.
- 34) Grimley, L. K., Robinson R. : Parent education in early childhood : The growing child model. *Technique*, 2 ; 81-87, 1986.
- 35) Harlan, N. T. : One to one parent training that works. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 8 ; 211-222, 1985,
- 36) Harper, D. C. : Child behavior toward the parent : A factor analysis of mothers' report of disabled children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14 ; 165-182, 1984.
- 37) Hartwing, L. J. : Living with dyslexia : one parent's experience. *Annals of Dyslexia*, 34 ; 313-318, 1984.
- 38) Helm, D. T., Kozloff, M. A. : Research on parent training : Shortcomings and remedies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16 ; 1-22, 1986.
- 39) Hietsch, D. G. : Father involvement ; No moms allowed. *Teaching Exceptional Children*, 18 ; 258-259, 1986.
- 40) Hurwitz, B., Polirstok, S. R. : Collaborative models for training parents of the handicapped. *Techniques*, 1 ; 311-319, 1985.
- 41) Jastrzemska, Z. : Resources for parents and professionals working with visually handicapped preschoolers. *Education of the Visually Handicapped*, 16 ; 115-134, 1984.
- 42) John, P. : Youth in transition : What parents should know. *Exceptional Parent*, 15 ; 10-17, 1985.
- 43) Johnson, H. A., Griffith, P. L. : Mainstreaming the hearing impaired studentan area of preparation responsibility for teacher training programs : A pilot study. *Exceptional Child*, 32 ; 185-190, 1985.
- 44) Kahan, E. : Social skill and the disabled child : A guide to appearance. *Exceptional Parent*, 14 ; 47-50, 1984.
- 45) Landers, M. F. : Helping the LD child with homework : Ten tips. *Academic Therapy*, 20 ; 209-215, 1984.
- 46) Lavine, J. L. : De-mystifying professional evaluations. *Academic Therapy*, 21 ; 615-617, 1986.
- 47) Lester, I. M. : Understanding the whole child : The key to coordinating services. *Exceptional Parent*, 14 ; 9-12, 1984.
- 48) Leyser, Y., Cole, K. B. : Perceptions of parents of handicapped children about school and parent-teacher partnership. *Exceptional Child*, 31 ; 193-201, 1984.
- 49) Love, J. A., van Biervliet, A. : Training parents to be home reading tutors : Generalization of children's readings skills from home to school. *Exceptional Child*, 31 ; 114-127, 1984.
- 50) Lowden, G. : Integrating slow learners in Wales. *Special Education : Forward Trends*, 11 ; 25-26, 1984.
- 51) MacDonald, J., Gillette, Y. : Taking turns : Teaching communication to your child. *Exceptional Parent*, 15 ; 49-52, 1985.
- 52) Mahoney, G., Finger, I., Powell, A. : Relationship of maternal behavioral style to the development of organically impaired mentally retarded infants. *American Journal of Mental Deficiency*, 90 ; 296-302, 1985.
- 53) Madison, C. L., Meadors, D. L., Miller, S. Q. : A survey of a public school voice clinic program. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 15 ; 275-280, 1984.
- 54) Matkin, A. M., Matkin, N.D. : Benefits of total communication as perceived by parents of hearing-impaired children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 16 ; 64-74, 1985.
- 55) McCarney, S. B. : Preferred types of communication indicated by parents and teachers of emo-

- tionally disturbed students. *Behavioral Disorders*, 11 ; 118-123, 1986.
- 56) McCartney, B. D. : An investigation of the factors contributing to the ability of hearing-impaired children to communicate orally as perceived by oral deaf adults and parents and teachers of the hearing impaired. *Volta Review*, 88 ; 133-143, 1986.
- 57) McClure, S. W., Lindsey, J. D. : A road to "somewhere" for parents of severely handicapped children. *Pointer*, 29 ; 32-37, 1984.
- 58) McCollum, J. : Parenting an infant with a disability : A practical guide for interaction. *Exceptional Parent*, 14 ; 45-50, 1984.
- 59) McDonnell, J. J., Wilcox, B., Boles, S. M., Bellamy, G. J., : Transition issues facing youth with severe disabilities : Parent' s perspective. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 10 ; 61-65, 1985.
- 60) McNamara, B. E. : Parents as partners in the I. E. P. process. *Volta Review*, 21 ; 309-319, 1986.
- 61) Miletic, A. : The interpersonal values of parents of normal and learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 19 ; 362-367, 1986.
- 62) Moon, M. S., Beale, A. V. : Vocational training and employment : Guidelines for parent. *Exceptional Parent*, 14 ; 35-38, 1984.
- 63) Moran, D. R., Whitman, T. L. : The multiple effects of a play oriented parent training program for mothers of developmentally delayed children. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5 ; 73-96, 1985.
- 64) O'Neill, A. M. : Normal and bright children of mentally retarded parents : The Huck Finn syndrome. *Child Psychiatry and Human Development*, 15 ; 255-268, 1985.
- 65) Parette, H. P. Jr., Hourcade, J. J. : Parental participation in early therapeutic intervention programs for young children with cerebral palsy : an unresolved dilemma. *Rehabilitation Literature* ; 46 ; 2-7, 1985.
- 66) Parish, R. A., Myers, P. A. Brandner, A., Templin, K. H. : Developmental milestones in abused children, and their improvement with a family-oriented approach to the treatment of child abuse. *Child Abuse and Neglect*, 9 ; 245-250, 1985.
- 67) Pilgram, M. S. : The individual behavior management system : A tool designed for special education personnel and parents. *Techniques*, 1 ; 389-398, 1985.
- 68) Powell, T. H., Salzberg, C. L., Rule, S., Levy, S., Itzkowitz, J. S. : Teaching mentally retarded children to play with their siblings using parents as trainers. *Education and Treatment of Children*, 6 ; 343-362, 1983.
- 69) Price, B. J., Marsh, G. E. II. : Practical suggestions for planning and conducting parent conferences. *Teaching Exceptional Children*, 17 ; 274-278, 1985.
- 70) Price, P., Bochner, S. : Report of an early environment language intervention program. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 10 ; 217-227, 1984.
- 71) Rees, R. J., Stron, R. D., Wurster, S., Goldman, R. : Parental expectations for handicapped and non-handicapped children. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 10 ; 229-241, 1984.
- 72) Reese, R. M., Serna, L. : Planning for generalization and maintenance in parent training : Parents need I. E. Ps too. *Mental Retardation*, 24 ; 87-92, 1986.
- 73) Richards, D. : Sterilization : Can parents decide. *Exceptional Parent*, 16 ; 40-41, 1986.
- 74) Rogers-Warren, A. K., Warren, S. F. : The social basis of language and communication in severely handicapped preschoolers. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4 ; 57-72, 1984.
- 75) Rosenberg, S. A., Robinson, C. C. : Enhancement of mother's interactional skills in an infant education program. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 20 ; 163-169, 1985.
- 76) Roth, L. M., Weller, C. : Education/counseling models for parents of LD children. *Academic Therapy*, 20 ; 487-495, 1985.
- 77) Rousso, H. : Fostering healthy self esteem (1). *Exceptional Parent*, 14 ; 9-14, 1984.
- 78) Rousso, H. : Fostering self esteem (2). *Exceptional Parent*, 15 ; 9-12, 1985.
- 79) Row, H., Usher, L. : Remediating language dis-

- orders—a partnership. *Canadian Journal for Exceptional Children*, 2 ; 32-34, 1985.
- 80) Rowland, C. : Preverbal communication of blind infants and their mothers. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 78 ; 297-302, 1984.
- 81) Rubin, S., Morrison, G. S. : Getting home visits off to a good start : Guidelines for teachers. *Techniques*, 1 ; 355-363, 1985.
- 82) Salisbury, C. L. : Adaptation of the Questionnaire on Resources and Stress-Short Form. *American Journal of Mental Deficiency*, 90 ; 456-459, 1986.
- 83) Sandow, S. A., Stafford, P. : Parental perceptions and the 1981 Education Act. *British Journal of Special Education*, 13 ; 19-21, 1986.
- 84) Schiff-Myers, N. B., Klein, H. : Some phonological characteristics of the speech of normal-hearing children of deaf parents. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28 ; 466-474, 1985.
- 85) Schuster, C. S. : Sex education of the visually impaired child : The role of parents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 80 ; 675-680, 1986.
- 86) Shanahan, D. : PTI : Parent teacher interfacing. *Journal of Learning Disabilities*, 18 ; 298-300, 1985.
- 87) Soyster, H. D., Ehly, S. W. : Parent-rated adaptive behavior and in-school ratings of students referred for EMR evaluation. *American Journal of Mental Deficiency*, 90 ; 460-463, 1986.
- 88) Strom, R., Daniels, S., Davis, S. : Enhancing the influence of parents with handicapped preschoolers. *Educational and Psychological Research*, 4 ; 153-164, 1984.
- 89) Therrien, V. L. : For the love of Wess. *Exceptional Parent*, 16 ; 12-18, 1986.
- 90) Wasserman, G. A., Seidman, S., Allen, R. : Toddlers with congenital anomalies and their mothers : The research of the child development program at the New York state psychiatric institute. *Rehabilitation Literature*, 45 ; 202-205, 1984.
- 91) Wasserman, G. A., Allen, R., Solomon, C. R. : At-risk toddlers and their mothers : The special case of physical handicap. *Child Development*, 1 ; 73-83, 1985.
- 92) Weatherly, J. : Meeting parental needs ; A never-ending dilemma. *Exceptional Parent*, 14 ; 33-35, 1984.
- 93) White, S. J., White, R. E. C. : The deaf imperative : Characteristics of maternal input to hearing-impaired children. *Topics in Language Disorders*, 4 ; 38-49, 1984.
- 94) Wice, B., Fernandez, H. : Meeting the bureaucracy face to face : Parent power in the Philadelphia schools. *Exceptional Parent*, 15 ; 14-22, 1985.
- 95) Witt, J. C., Miller, C. D., McIntyre, R. M., Smith, D. : Effects of variables on parental perceptions of staffings. *Exceptional Children*, 51 ; 27-32, 1984.
- 96) Wright, L. S., Matlock, D. T. : Parents of handicapped children ; Their self-ratings, life satisfaction and parental adequacy. *Exceptional Child*, 32 ; 37-40, 1985.
- 97) Yoder, P. J., Farran, D. C. : Mother-infant engagements in dyads with handicapped and nonhandicapped infants : A pilot study. *Applied Research in Mental Retardation*, 7 ; 51-58, 1986.