

(2021年9月23日受稿 2022年2月25日受理)

【原 著】

学校から社会への移行期における 知的障害者の学びの場に関する調査研究 ——障害福祉制度を活用したA社を事例にして——

田中 隆人 (立命館大学大学院 社会学研究科 応用社会学専攻 博士課程後期課程)

連絡先 E-mail: ryu0718to@outlook.jp

【要旨】

本稿は、障害福祉制度を活用した知的障害青年が学ぶ場（A社）を事例に、スタッフの視点から支援の専門性、学習内容と支援方法を捉え、学びの場の機能を検討し、その特徴について明らかにしている。調査は、自立訓練事業と就労移行支援事業を組み合わせたA社のスタッフ9名を対象に半構造化面接、およびキャンパス5か所にて参与観察を行い、データを収集した。調査の結果、A社の機能は、①知的障害青年が社会参加した際に必要となる内容を幅広く取り入れ計画的に設定された学習内容であること、②スタッフの専門性や考え方を共有・連携させ、学生一人ひとりの成長を支えることを前提とした支援方法であること、が明らかとなった。機能の特徴は、社会参加を見通した支援内容を、集団の学び合いや個人の主体性をひきだす支援方法を用いている点である。本稿は、知的障害青年に対し、内面的発達を支えつつ、社会への移行を丁寧に支援する重要性を示唆している。

はじめに

本研究は、障害福祉制度を活用した知的障害青年が学ぶ場を事例とし、実践主体の語りから、学びの場の機能を検討し、その特徴を明らかにすることを目的とする。

現在、国内では知的障害者が18歳以降の青年期に学ぶことのできる環境は極めて乏しい。知的障害者を含む障害者の生涯学習の権利は、日本が批准した障害者権利条約にも示されてい

る。しかし、日本では、高等学校を卒業する障害のない青年と比較すると、知的障害者が18歳以降に学ぶことは厳しく、特別支援学校高等部卒業後、企業への就職や福祉施設等への入所・通所が大多数を占めている¹⁾。高等部では、18歳での職業自立を目標とする学校の増加がみられ（越野，2014），中には職業教育に特に力を入れる学校の存在が明らかとなっている（伊藤，2014）。また、卒業時に就職できず福祉施設等へ入所・通所する者の内、約6割²⁾の青年は就労系支援事業所において職業自立に

向けて訓練を行っている。

一方で、国外に目を向けると、韓国では、後期中等教育の延長が認められ（船橋ら，2020），大学進学のパネルが開かれており（近藤ら，2013），アメリカでは、二重学籍も認められている（長谷川，2019）。また、デンマークでは、生涯学習として、青年期以降も学び続けることのできる機会や環境が整備されている（一井，2016）。日本の知的障害青年をめぐる環境は、国際的に比較すると、教育機会が乏しく、教育や訓練内容も職業自立を目指した内容に傾斜していると推察される。

国内の政策動向は、障害者権利条約批准以降、障害者差別解消法といった法整備が進みつつあり、2016年以降、文部科学省を中心として障害者の生涯学習の推進に関する施策が動き始めている。実践レベルでは、青年・成人を対象とした「青年学級」や「オープンカレッジ」の取り組みがあり（山崎，2016），2000年代以降、当事者や保護者の学びへの要求に応える形で、障害福祉制度を活用した青年期教育の実践が広がりつつある（田中，2016）。

障害者の学びへの要求は、青年期教育に限った話ではなく、その歴史を振り返ると、1970年代の養護学校教育義務制実施を求める就学権運動、1980年代の高等部全入運動（船橋，2000），そして2000年代の全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会（以下、「全専研」）による教育年限延長を求める運動・実践へと続いている（田中，2008）。現代における障害者の学びへの要求は、18歳以降においても教育が保障されるように、発達の保障を求めるものである。そのことは同時に、教育機会の不平等に対する問題提起ともいえる。

青年期において最も重要な発達課題とされるアイデンティティの確立は、その過程で生じる「揺れや葛藤」を乗り越えるために、自己肯定

感の形成が重要であり（白石，2002），人によっては自己肯定感の形成が課題となる場合もある（小畑，2020）。これらの課題から、知的障害者の青年期教育には、「自己決定」「自己選択」を視座とした教育内容を踏まえる必要があると考えられる。

渡部（2009）によると、青年期は「子ども期から大人期への『移行期』」であり、「子どもから大人への『再体制化（今までの自分をこわして新しい自分をつくる）』」である。また、青年期教育は、「青年自身による子どもから大人への自分づくりを、教育的に組織し、方向づけ、援助すること」としている。その上で、青年期教育を学校から仕事への移行としてのみ捉えるのではなく、「『子どもから大人へ』と『学校から社会へ』の移行支援を不離一体のものとして、すなわち『二重の移行支援』として常にワンセットで理解し構築すべき」と指摘している。この指摘を受けて國本（2018）は「二重の移行支援の保障と青年期の『自分づくり』をめざした教育の必要性は、全専研をはじめとする教育年限延長を求める関係者の動きを後押しする形となった」と述べている。

知的障害者の青年期教育は、職業訓練に特化されるのではなく、青年期の発達課題と向き合い、子どもから大人への移行支援および学校から社会への移行支援が重要となる。

全専研に関わる諸団体は、「特別支援学校高等部専攻科」や障害者総合支援法の「自立訓練事業（原則2年間）」を活用する事業所に加え、2012年以降、自立訓練事業に「就労移行支援事業」を組み合わせ、利用年限を4年とする事業所が増加しつつある。これらは、後期中等教育延長を目指す事業所や高等教育としての機能を志向する事業所など、志向性の違いが見られる（國本，2018）。また、田中（2021）は、現在の専攻科やその発展形態を含み、「専

攻科（発展）の類型と生涯の学び支援」として、Ⅰ型からⅥ型に図式化している。田中（2021）の図を参考に、「専攻科（発展）の類型」を表1に示す。

Ⅰ型は、私立特別支援学校を中心に高等部専攻科が設置されており、都道府県立および市立の特別支援学校での設置は進んでいない。Ⅱ型・Ⅲ型は、先述の自立訓練事業や、就労移行支援事業を組み合わせた事業所であり、増加の傾向が見られる。Ⅳ型は後期中等教育延長（専攻科）をさらに2年間延長した実践であり、Ⅴ型は後期中等教育延長（専攻科）の後、大学教育を保障しようとする実践、Ⅵ型は後期中等教育延長（専攻科）の後、生涯にわたる学びの支援に取り組むものである。

知的障害青年の学びの場の多くは、高等部までであるが、上記の通り、高等部卒業後の学びへの要求に応える形で実態は多様化している。

表1 専攻科（発展）の類型

型	内容
Ⅰ型	学校専攻科
Ⅱ型	福祉型専攻科
Ⅲ型	福祉型専攻科年限延長タイプ
Ⅳ型	学校専攻科年限延長タイプ
Ⅴ型	大学タイプ
Ⅵ型	専攻科修了後タイプ

※田中（2021）を参考に筆者作成

全専研に関わる諸団体の教育活動の傾向は、テーマ研究や「就労や社会参加、人との関わりに関する体験的な学び」に重きが置かれている（辻，2020）。また、「青年たちが自ら判断し行動できるよう支援する」という特徴があるとされる（田中，2016）。

障害福祉制度を活用した学びの場の内、Ⅱ型の実践では、生活自立に関する学習内容が取り

組まれている（伊藤，2015）。学びを経験した青年の特徴は、「将来への夢を持ち現段階で進みたい道を選び取る姿」（河南，2013）、「働く目的意識を持つ姿」（清時，2019）など実践主体から報告されている。

また、澤田ら（2017）は、Ⅰ型の卒業生を対象とした調査から、社会に出た後も自分らしく生きる道を模索し「自分づくり」を続けていることを明らかにしている。

全専研に関わる諸団体の支援内容や卒業時の様子といった諸研究や実践報告は、高等部卒業後の2年間の学びの場（Ⅰ・Ⅱ型）が中心となっている。障害福祉制度を活用した4年制の学びの場（Ⅲ型）は、実態は増加しているものの、十分な研究がなされているとは言い難い。

そこで、本稿では、障害福祉制度の自立訓練事業と就労移行支援事業を活用した知的障害青年の学びの場（Ⅲ型）であるA社を事例とする。A社のスタッフへのインタビュー調査結果から、学びの場の機能を検討し、その特徴を明らかにすることを目的とする³⁾。

I 調査の目的と対象、方法

1. 調査の目的

本調査は、自立訓練事業と就労移行支援事業を組み合わせた4年制の学びの場であるA社のスタッフ9名を対象とし、異なる役割を持つスタッフへのインタビュー調査から、支援の専門性、学習内容や支援方法を明らかにすることである。なお、本文中では、インタビュー対象者を総じて表現する場合は「スタッフ」と表記する。

2. 調査対象の選定理由

調査対象の選定理由は、以下の通りである。

① A社は2012年に福祉制度を活用した4年制

の学びの場の先駆けとして開所し、調査時には、8か所で同事業を展開しており、実践と実績の積み上げがあると想定される。②A社が対象としている利用者の障害種別は主に知的障害と発達障害であり、本稿で対象とする知的障害者への青年期の教育や支援を実践している。③就労移行支援事業を組み合わせた実践は、実態が先行しており研究が蓄積されているとはいえない。以上の理由から、A社を調査対象として選定した。

なお、A社は福祉制度を活用し教育実践に取り組んでいるため、A社のスタッフの名称は職員配置基準で示されているものとは異なる。A社で使用されているスタッフの名称は、表2の通りである。

表2 A社で使われている各固有名詞

一般的な呼称	A社での呼称
事業所名	〇〇キャンパス
自立訓練事業の2年間（1, 2年目）	教養課程
就労移行支援事業の2年間（3, 4年目）	専門課程
管理者	学院長, エリアマネージャー
自立訓練事業の生活支援員	支援教員
就労移行支援事業の就労支援員・職業指導員・生活支援員	支援教員
就労移行支援事業の就労支援員の内1名	キャリアサポーター
利用者	学生

3. 調査方法および内容

調査は、2019年6月から2020年3月の期間に参与観察と半構造化面接法を実施した。

参与観察は、A社が調査時、8つのキャンパスを運営しており、その内、5つのキャンパス

で実施した。観察内容はキャンパスによって異なるが、全体を通じて、一日の流れを観察し、行事の一つである論文発表会のリハーサルと本番当日にて実施した。

インタビュー調査は、A社のスタッフ9名を対象に行った。インタビュー対象者の役職は表3の通りである。

表3 インタビュー対象者の役職

インタビュー対象者	役職
Jさん	経営者
Kさん	エリアマネージャー
Mさん, Qさん	学院長
Lさん, Nさん, Rさん	支援教員
Pさん, Sさん	キャリアサポーター

注：アルファベット表記の「O」については、「0（ゼロ）」との混同が考えられるため、使用していない。

調査手法は、半構造化面接法を採用し、個別に行い、インタビュー内容をICレコーダーで記録した。主な質問項目について、経営者には①事業開始の経緯、②実践の全体像について、③今後のビジョンと理想の社会の3項目の質問を行った。その他のスタッフには共通して、①業務内容や属性、②教育観や専門性に関する内容、③業務上の工夫点、④学生の成長や変化の様子の4項目について質問を行い、エリアマネージャーには、上記に加え支援プログラムの全体像についても質問を行った。

分析対象は、インタビューで得られたスタッフの語りを中心とし、参与観察時に見聞きしたメモを文字化したものを使用した。インタビュー内容は、音声データを文字化し、質問項目に該当する箇所を、文意を損なわないように該当文章を編集し、カテゴリー毎にまとめた。なお、概要や支援プログラム名のカテゴライズは事業所案内のパンフレット内容を参考にした。

4. 倫理的配慮

インタビュー実施にあたっては、「立命館大学における人を対象とする研究倫理指針」に基づいて、インタビュー調査を実施した⁴⁾。調査協力者に対し、事前に調査目的や調査方法について口頭および文章で説明し、了解を得た。本稿表記にあたっては、名称は記号化する等、個人情報特定されないように留意した。

Ⅱ 調査の結果

A社は、障害者総合支援法の自立訓練（生活訓練）事業と就労移行支援事業を組み合わせた多機能型事業所である。前半の2年間は自立訓練事業、後半の2年間は就労移行支援事業を活用し、4年間の学びの場を提供している。スタッフは、福祉系の国家資格保有者だけでなく、教員免許を保有している人が多く在職している。実践では、学生たちが人と関わり豊かな経験を通して青春を謳歌し、自立に向け集団の中で個性や長所を伸ばすことを目指している。

以下、調査結果を「支援プログラム」、「支援方法」、「学生の成長」の3点から整理する。

1. 支援プログラム

支援プログラムは「体験」「仲間」「自立」をキーワードに、4年間のうち前半の自立訓練（生活訓練）事業の2年間は「教養課程」、後半の就労移行支援事業の2年間は「専門課程」と位置づけている。

教養課程の支援プログラムの内容は、主にライフス

キルに関する教科に加え、「スポーツ」や「文化芸術」のように余暇に通ずる教科、「ホームルーム」や「自主ゼミ」のように主体性がより必要となる教科を設定している。支援プログラムで設定されている教養課程の教科と主な内容については、表4の通りである。

また、専門課程の支援プログラムの内容は、主にワークスキルに関する実践的な内容に加え、就労実習や企業へのインターンシップが取り組まれている。内容は、各種業務（店舗、介護、厨房、清掃、パソコン操作、物流、対人）に擬した場面設定の中で行われる。

なお、授業時間は、午前と午後に各1コマ（90分）、午後の活動時間後に自主学習（60分）が設定されている。

以下、具体的な学習内容は、キャンパスによって同じ内容を取り扱う場合でも、何を目的とするかによって、扱う教科が異なる場合があった。そのため「障害者の生涯学習の推進方策について（報告）」（学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議、2019）

表4 教養課程の支援プログラム

教科名	主な内容
ホームルーム	行事等の企画運営
生活	日常生活に関する内容（身だしなみ、整理整頓 など）
経済	金銭の管理や買い物などに関する内容
一般教養	社会規範や生活ルールなど幅広い知識に関する内容
ヘルスケア	健康的な生活を送るための知識に関する内容
スポーツ	基礎体力をつけ、健康な身体をつくるための内容
文化／芸術	絵画や映像、音楽などの鑑賞や体験
自主ゼミ	各個人の関心にあった研究論文の作成
基礎学力	読む・書く・話すなどの基礎的な技能に関する内容
労働	働く意味について考える内容
資格／検定	資格取得に向けた試験対策

※事業所案内およびホームページを参照の上、筆者作成。

において、知的障害のある青年への学習内容例として提示された内容（「生活体験や社会体験」、「性に関する学び」、「防犯教育」、「就業体験・職場実習」、「教養」、「文化芸術」等）を参考に、調査によって得られた事例を交えながら整理する。

（１）生活体験や社会体験

「生活体験や社会体験」は、４年間通じて取り組まれるものもあるが、主に教養課程で取り組まれている。生活体験では、衣食住を送る上で必要な事柄が丁寧に取り組まれている。衣食住を想定した学習内容は、調理や掃除、洗濯、電話のかけ方など、様々な場面を設定した内容となっている。例えば、Kさんによると生活体験の内、「調理実習」では、「学生同士でメニューや予算、作り方を学生間で話し合い、買い物、調理、後片付けまで、学生たち自身で取り組む」という。

社会体験では、銀行の活用方法、図書館・美術館・空港・役所・公共交通機関といった公共施設に実際に行き、見聞きし活用する学習内容となっている。学習後は各自で振り返り、共有している。例えば、Qさんによると銀行の活用に関する学習では、「支店の協力の下、学生のサービス利用料支払い用の口座を作り、ATMの使い方を学習する。そして、毎月、利用料の引き落とし日までに、学生自身で入金することや、日々の活動で必要なもの等を学生がネットで購入し、振り込みに行くなど、学生生活や日々の学習において活用している」という。

なお、生活体験や社会体験はキャンパスやクラス、個人の実態、各地域の社会資源の実態によって、取り組み年数や方法、実施回数・時期には違いがある（参与観察、Lさん・Kさん・Mさん・Qさん）。

（２）就業体験や職場実習

就業体験・職場実習は、主に専門課程で取り組まれているが、教養課程から職場見学が行われる。職場見学の位置づけについてJさんは「教養課程から行われる職場見学は、学生一人ひとり、将来へのビジョンを膨らませていく機会として設定している」と答えている。Kさんは「職場見学は、職種を知るきっかけのひとつとして位置付けている」という。

また、職場見学前後の学習について、Sさんによると、「見学先は、学生の希望から各クラスで決定し、見学後、将来就きたい職業について話し合いを行う」という。

専門課程では、先述のように、各種業務を擬した場面設定の中で、将来、業務で必要となると考えられる基本的なスキルを獲得しつつ、自身や仲間と考え行動・相談する経験を積んでいく。例えば、Sさんによると、「清掃実務」の授業は、次のような①から④の過程を踏み、数回にわたって取り組まれる。

- ①日々の掃除における課題について学生間で問題を出し合う。
- ②アビリンピック見学を通し、掃除におけるポイントを確認する。
- ③掃除方法について学生間で意見を出し合い、新たな清掃システムを作る。
- ④日々のキャンパスの清掃に活かす。

また、専門課程の授業と並行して、職場実習が取り組まれる。Jさんによると、「学生は、様々な職場見学や短期実習を通し、自分のしたいことや、できることを見つけ、希望する会社が決まると長期実習（インターンシップ）を経験する」という。

専門課程の２年目では、授業を受けつつも、実習やインターンシップに行く機会が増え、キャンパスで過ごす時間は短くなる。また、キャンパスに戻ってきている期間も、インター

ンシップ先で出された課題に対して、A社のキャリアサポーターと課題克服にむけた学習に取り組むようになる（Kさん、Sさん）。

一方で、Kさんによると、実習やインターンシップ後の心身の状況によっては、「授業（教養課程の授業含む）に参加し、友だちや後輩との活動を通し、再度チャレンジする気持ちを蓄える場合もある」という。

なお、進路指導は、「対人実務」の授業や、キャリアサポーターによる個人指導で行われる。例えば、個別での履歴書の書き方指導時の意識についてPさんは「内容や言葉に手を入れすぎること避けて、学生自身の言葉で書き、真意を面接で伝えることができるように心掛けている」という。

（３）「健康」、「性」、「防犯」に関する学び

「健康」、「性」、「防犯」に関する学びは、４年間を通して取り組まれている。

まず、「健康」に関する学びは、「ヘルスケア」「スポーツ」の授業や毎朝の「健康づくり」の時間に取り組まれる。

「ヘルスケア」では、健康な生活を営む上で必要なことを、知識だけでなく実践的に学ぶ。主な内容は、生活リズムに関することやバランスの良い食事など日常生活に基づくものや、風邪の予防など季節に応じて留意が必要なことなどを学ぶ（Lさん、Kさん）。

「スポーツ」では、近隣の公園や体育館を活用して取り組まれる。例えば、Lさんは、地域のマラソン大会参加に向けた練習を、河川敷公園にて取り組んでいるという。

「健康づくり」では、体操やヨガ、ウォーキングなど各キャンパスの実態によって様々な取り組みがある。キャンパスやクラスによって専門課程では実施しない場合もあるが、毎日の運動習慣として取り組まれている（Lさん、Kさん、Nさん）。

ん、Nさん）。

次に「性」に関する授業については、各キャンパスで実態が異なる。高校の保健体育の授業相当の内容を扱うキャンパス（Lさん）や、外部講師協力の下に作成した性教育に関するプログラムを使用するキャンパスが存在する（Kさん）。調査時は、外部講師から引き継いだ支援教員が中心となって実践しており、他のキャンパスで共有しつつある段階であった（Kさん）。

最後に「防犯」に関する内容は、「基礎学力」や「一般教養」の中で、危険予知や防犯意識に関する内容として取り組まれる。実践例として、Lさんによると、インターネットやSNS・メールに関するマナーやルールは、「一般教養」の授業で取り組み、気持ちを伝える文章について「基礎学力」の授業で取り組んでいるという。

（４）学生が主体となる学び

学生が主体となる学びは、日常的に様々なプログラムや場面で設定されている。ここでは、学生が主体となって「集団で取り組む学び」と、「個人で取り組む学び」の例を示す。

「集団で取り組む学び」は、特に「余暇活動」や「自治会主催の行事」において取り組まれている。「余暇活動」に向けた取り組みは、学生が主体となり話し合いが行われる。話し合いでは、目的地、アクセス方法、食事の場所、費用を決める。実際に遊びに行った後、振り返りでは、学生同士、反省点を出し合いまとめている（Kさん、Nさん）。「自治会活動」の取り組みは、学生の立候補者で構成され、月一回の会合で、次の行事で何をするか、今後何をしたいか、会費の使い道などの話し合いが行われる（Qさん）。

「個人で取り組む学び」は、主に「自主ゼミ」の授業と日々の「自主学習」の時間におい

て取り組まれる。「自主ゼミ」の取り組みは、学生一人ひとりが興味関心に沿って研究テーマを設定し、1年間かけて、調べまわっていき、年度末に発表が行われる（参与観察、Kさん、Mさん）。「自主学習」の内容は、読書や資格試験（パソコン検定・漢字検定など）に向けた勉強など、取り組む内容は学生一人ひとりに任せられている（参与観察、Lさん、Kさん、Nさん）。

2. 支援方法

以下、支援方法について、「スタッフの役割」「支援上の意識と考え」「支援方法に関する主な手法」「スタッフ間の連携を意識した支援方法」の4点から整理する。

（1）スタッフの役割

実践現場にて、主に学生と関わるスタッフは、「支援教員」と「キャリアサポーター」である。以下に、それぞれの役割について整理する。

支援教員は、主に各教科の授業を受け持っている。支援教員の受け持つ教科は、担当制であり、自立訓練と就労移行支援の学習プログラムを含め、1年毎に担当が決まる。各教科の取り組み内容は、細かな定めはないものの、教科目標が設定されている。支援教員は担当する教科の教科目標をもとに年間計画を立てる。

授業計画を立てる上で注意している点は、Rさんによると、「前年度の記録を参考に計画を立てるとともに、授業を行いながら学生個人のアセスメントを取り、計画を調整しつつ取り組んでいる」という。授業では、クラスや個々のニーズに応じて、一人ひとりに目標が設定されている（Lさん、Rさん、Kさん）。授業実施時は、時間内の柱を立て、個々に対するアプローチは学生の実態に応じて行うことが意識さ

れている（Kさん、Nさん、Sさん、Rさん）。

また、授業外での学生との関わりでは、学生の日常生活で生じる様々な事象に対し、その都度支援を実施し、学生間の人間関係や人生相談等、学生の声に対し相談に応じている（Kさん、Nさん、Qさん、Rさん）。

キャリアサポーターは、学生の進路に直結する支援を担っている。キャリアサポーターは、現在、卒業生の多いキャンパスでは2名、他のキャンパスでは各1名配置されている。役割は、1～3年生の職場見学・体験のコーディネートである。3年次からの実習、4年次の実習やインターンシップのコーディネートや実習先での直接支援、実習やインターンシップで明らかとなった課題への支援である。また、就労支援では、保護者や本人と面談を重ねるとともに、就職採用試験に向けた個別指導・支援を行っている。なお、ここで示した流れは目安であり、学生のニーズや各キャンパスの実情に合わせて取り組み時期や内容が異なる（Kさん、Pさん、Mさん、Sさん、Qさん）。

また、キャリアサポーターは就労支援だけでなく定着支援も担っている。A社は、就労定着支援制度の事業所指定は受けていない（調査時点：2020年3月）が、就職後5年間、支援を継続する計画となっている。定着支援では、採用決定後、支援内容などが記載されたサポートプランを企業側へ提出する。その後、就職先への巡回支援を行い、本人や企業と面談を行っている。

巡回頻度は、はじめは月に1回を目安とし、5年間かけて青年の実態や企業の状況に応じ減らしていく。その際、就労に関する内容以外にも、生活状況等の相談にも応じている（Kさん、Sさん、Qさん）。また、SさんとQさんによると、「支援内容や青年の状況によって、学生と多くの時間を過ごした支援教員が出向く

こともある」という。

(2) 支援上の意識と考え

ここでは、各スタッフの実践に取り組む上での意識や考え方について「授業・支援に込めるおもいと意識」「進路選択に対する考え方」の2点から整理する。

まず「授業・支援に込めるおもいと意識」では、学生一人ひとりのニーズに合わせ、将来に役立ててほしいというおもいが聞かれた。以下は、それらの語りを要約している。

「楽しさや達成感から学びとり、一日の中で何か一つでも自分のものにしてほしい」(Lさん、Pさん)

「毎年異なるクラスやニーズに対して数多くある手立てをどのように提供していくのか」(Kさん)

「強制するのではなく、学生自身の『やってみたい』、『チャレンジしてみたい』と思うことのできる教材選びや授業を意識している」(Lさん、Nさん、Pさん)

「将来の生活で想定される場面に出向き経験することは大切である」(Qさん)

「自分自身で気付くことのできる失敗は、大きな財産になるのではないか」(Lさん、Pさん)

「学生に対する声掛けはギリギリまで待つことを意識している」(Lさん、Pさん)

一方で、社会の厳しさも感じ取ってほしいというおもいも聞かれた。

「社会で生きていくためには、楽しいことだけでなく、辛いことや大変なこともあることを知ってほしい。」(Lさん)

「できるかできないかではなく、自分自身で決めることができないと社会での生活は厳しいの

ではないか。」(Pさん)

次に「進路選択に対する考え方」は、実習先の成績に応じた進路決定ではなく、4年間の中で学生自身がやりたいことをみつけ、進路先を決定するといった考えが複数聞かれた(Jさん、Lさん、Kさん、Nさん、Qさん)。

中でもRさんは、「一般就労であっても生活介護であっても、自分に合う、行きたいと思ったところに進むことが大切だと思う」と答えている。

(3) 支援方法に関する主な手法

支援方法に関する主な手法は以下の3つに分けられる。

まず、「基礎知識をもとに、活動や体験に取り組む、振り返りを行う手法」である。これは、「1コマの授業で行う場合」と「数コマ通じて取り組まれる場合」の2つに分けられる。

「1コマの授業で行う場合」の実践例として、Kさんによると、電話のかけ方(遅刻の連絡)をテーマとした授業では、次のような①から④の過程を踏んで取り組まれる。

①各自の携帯電話と操作手順や話す内容が記載されたプリントを使って、携帯電話の操作方法や話す内容を確認する。

②実際に携帯電話からA社に電話をかけて練習する。

③振り返りでは、最初に確認した操作手順や電話のかけ方でよかった点などを振り返る。

④学んだことを、翌週も想定場面を増やして取り組むことや、他の学びにおいて、活動先の予約などの場面で応用していく。

「数コマ通じて取り組まれる場合」の実践例として、Lさんによると家事をテーマとした「生活」の授業は、次のような①から③の過程を踏み、数回にわたって取り組まれる。

- ①保護者にしてもらっていることを学生同士で話し合い、暮らしの中の家事には買い物、調理、掃除、洗濯の4つあることを知る。
- ②4つの家事を一つ一つ実際に取り組みながら方法を学ぶ。
- ③人によって方法が異なることを知り、それぞれの方法のメリットやデメリットを話し合い、各自に合った方法を見つけていく。

次に、「主体的な話し合いの中で計画し、実行、振り返りを行う手法」である。主には、「余暇活動」「自治会活動」などで取り上げられる行事の企画の場面である。

「余暇活動」について、Kさんによると、学生主体となって取り組まれているが、入学時、学生は友達と遊びに行く計画をたてて遊びにいった経験が乏しいという。そこで、スケジュールの立て方や目的地の情報収集の仕方など丁寧に教えている。回を重ねる毎に支援を減らしていき、1年次修了時には、ほぼ学生だけで「計画・実行・振り返り」までできるようになるという。

「自治会活動」について、実施していないキャンパスもあるが、主な内容は、自治会主催の行事（月に1回）の企画・運営や、自治会費の徴収などである。自治会の活動企画の方法は、Qさんによると、構成員が定期的に集まり話し合いを行っているという。

最後に、「学生自身が興味関心からテーマを設定し、主体的に調べ、まとめ、発表する手法」である。先に述べた「自主ゼミ」の授業では、年度末に行われる「論文発表会」に向け、1年間かけて、学生自身の興味関心をもとに調べまとめていく。本番前日は、同会場でリハーサルが行われ、当日は、保護者や交流先の大学の学生、学生の出身校の教員など、関係者の前で、主にプレゼンテーションソフトを使って発表する。発表内容は、インターネットを使用し

て調べた内容などから考察をまとめているが、中にはアンケート調査の実施やインタビュー調査を実施したものも存在する（参与観察、Kさん、Mさん）。

ここで挙げた手法の他にも、各キャンパス、各スタッフが学生のニーズに応じて、外部講師（企業など）による講義や体験等、様々な方法や工夫がなされている（Kさん、Mさん、Qさん）。

（4）スタッフ間の連携を意識した支援方法

スタッフ間の連携を意識した支援方法は、「複数の支援教員による授業」「異なる教科をまたがって行われる取り組み」「異なる役職の連携」の3点において工夫されている。

まず、「複数の支援教員による授業」は、授業者が授業を進め、サブの支援教員が学生個人に対しフォローを行う。しかし、学習内容やクラスの実態などの状況によって、サブの支援教員が2つのクラスを同時に受け持つ場合や、授業者一人の場合がある（Kさん）。

なお、サブの支援教員の学生個人に対するフォローは、MさんとNさんによると、学生についての情報交換や、授業に関する意見交換を盛んに行うことで、場面に応じたサポートを可能にしているという。

次に、「異なる教科をまたがって行われる取り組み」は、Lさん、Kさん、Nさん、Qさんの語りを総合すると、ある行事や企画に向けた準備が、いくつかの教科の学びを通して行われる。例えば先述の生活体験の例「調理実習」では、メニュー決めを「ホームルーム」で行い、調理の技術を「生活」の授業、購入価格の下調べや費用の計算を「経済」の授業で行う。

なお、通常は教科担当制であるが、「異なる教科をまたがって行われる取り組み」の際、支援教員の配置は、Kさんによると、「各教科担

当が、全体の流れやねらいを事前に打ち合わせ、授業者のサブとメインを交代しながら取り組んでいる」という。

最後に「異なる役職の連携」については、支援教員とキャリアサポーターとの間で行われる。例えば、PさんとQさんは、「日常の様子、実習やインターンシップの様子を情報共有している」と答えており、Sさんは、「(キャリアサポーターが)企業と関わる中で得た支援項目や、企業側が常識と考えている点、企業側の意識の変化等を、支援教員と共有し、学びに還元することを意識している」という。

3. 学生の成長

学生の成長については、スタッフから実例を交えながら話をうかがうことができた。入学当

初の様子は、人との関わりに強い不安を覚え、自信がなく、取り組むことに怖さを覚える学生の事例が多く語られた。

背景として、Rさんは、「A社を利用する学生の特徴として、小中学校時代に他の人と比べられ、劣っていると言われ落ち込んだり、できないことを叱責されてきたり、いじめられてきた経験がある人が多いからではないか」と考えているという。このような背景を持つ学生たちの変化、その特徴をスタッフの語りから整理すると以下の通りである。

表5では、活動を通して成長していく姿および支援内容を事例1から事例3に示す。事例1は、自分自身に向き合い挑戦する姿がみてとれる。事例2は、苦手なことに自ら挑戦し大きな達成感を力に生活に生かしている。事例3は、

表5 学生の活動を通した成長

事例	活動内容	ある学生の様子や変化	支援内容
事例1 (参与観察およびPさんの語りより)	論文発表会のリハーサル	司会者を務め、自身の発表も行う。うつむいて原稿で顔を隠しながら発表を行う。発表後、憤り、原稿を破り捨てる。	リハーサル後、褒めすぎず、励まし過ぎないことを意識して声掛けを行う。
	論文発表会当日	司会、発表ともに、原稿に目を落としつつも、顔を隠すことなく前を向いて話すことができた。	
事例2 (Kさんの語りより)	授業：電話のかけ方①	発語に困難があり、楽しそうに取り組むものの、相手に伝わるように話をするのができなかった。	学生自身の携帯電話からA社に電話をする場面を想定して実施。
	授業：電話のかけ方②	本人なりに工夫をして、電話に向かって話をし、相手にうまく伝えることができた。 下校中、A社に電話をかけ、現在地、これから帰宅すること、最後に「失礼します」とはっきりした口調で言う。	1週間後に同様の内容で実施。 (下校中の電話は支援教員による声掛けではなく、学生の主体的な行動)
事例3 (Nさんの語りより)	近隣の余暇施設を利用する活動(漫画ミュージアム・ファーストフード店・ショッピングモール等)	A社での学習を終えるとすぐに帰宅していた。字を読むことへの苦手意識がある。 授業中に活字への苦手意識が弱まってくる。 放課後、漫画ミュージアムに行くことや、友人とお店に立ち寄ったり、休日に友人と映画に行くなどするようになる。	学生の余暇の広がりや活字への苦手意識を弱めることをねらいとして、余暇活動や、日々の遊びの中で、活字に触れる機会を意図的に増やし、丁寧な関わりを行う。

活動を通して苦手意識が弱まり、余暇の広がり
がみられる。

表6では、学生の4年間の成長について事例
4から事例9に示す。事例4は、好きなものを
媒介に仲間と関わり他者を受け入れている。事
例5は、感情の揺れや葛藤の中で自ら挑戦し自
信を積み上げている。事例6は、他者の価値観
に触れ自身と向き合い価値観を築いている。事
例7は、他者への信頼・自分への自信・信頼を
育んでいる。事例8は、成功体験から自信をつ
け自身の世界を広げている。事例9は、実習を

通して人との関わり方や自信をつけている。

Ⅲ 考察

本章では、Ⅱ章の結果から、A社の学びの
場としての機能を考察し、次の2点から整理し
たい。

第一は、A社の「支援プログラム」の持つ
機能である。それは、知的障害青年が社会参加
した際に必要であると考えられる内容を幅広く
取り入れ計画的に設定されている。

表6 学生の4年間の成長

事例	入学時／1年目	在学中の変化	4年目／卒業時
事例4 (Nさんの語りより)	他の学生に対し暴言を吐く。挨拶をしない。活動に参加するが否定的な態度をとる。	好きなキャラクターを支援教員だけでなく、他の学生にも見せるようになり、徐々に打ち解けていく。	他者がある程度受け入れることができるようになる。
事例5 (Rさんの語りより)	初めてのこと（場所・人・取り組み）に強い不安を示す。不安が強くなると暴言になる。	2年目…1年目に取り組んだことを想起しながら活動に少しずつ参加する。3年目…先輩としての自覚や、過去の経験から積極的に活動に参加するようになる。	4年目…自身が挑戦したいと考える職種で実習を積む。
事例6 (Kさんの語りより)	一部の支援教員のみと関わりを持つ。	少しずつ挑戦を続け他者への関わりや自身のやりたいことに積極性が出始める。やりたい仕事が見つかる。	インターンシップを繰り返し同僚とのコミュニケーションを図ることができるようになる。
事例7 (Rさんの語りより)	対人関係に強い不安を示す。無断欠席が続く（過去に怒られた経験から欠席連絡が怖い）。	支援教員とのメールのやり取りを通して徐々に出席日数が増えていく。実習では、一所懸命に取り組む高評価を得る。	欠席はあるものの、自ら欠席の電話をするようになる。就職が決まっている。
事例8 (Kさんの語りより)	集団行動や急な予定変更が苦手。その場で止まり、次の行動に移せない。	苦手なことも他者に伝えたい気持ちから自ら挑戦し、結果として評価され自信をつける。集団行動ができるようになる。休日に友達と遊びに行くようになる。	実習ではよい評価をもらうことも多いが、自身が納得するまで様々な場所で実習を積んでいる。A社以外の生涯学習の場でも積極的に活動するようになる。
事例9 (Lさんの語りより)	自身のふがいなさ、自己肯定感の低さがみられる。	実習を通して、他者を客観的に見ることを心掛ける。周りを見て自身の行動を決め、取り組み、成功体験を増やしていく。	積極的に取り組む姿勢や、他者と関わる姿が見られるようになる。

前半2年間（自立訓練事業）を、「教養課程」とし、ライフスキル獲得に向けた活動を中心にプログラムが構成され、集団の中での人との関わりや、自分自身と向き合うことのできる活動も取り組まれている。後半2年間（就労移行支援事業）は、「専門課程」とし、ワークスキル獲得に向けた活動を中心にプログラムが構成され、職業体験（実習／インターンシップ）を主とした社会体験も取り組まれている。

さらには、社会参加を見通した上で、4年間にわたり継続的に取り組むことによって、スキル・知識の獲得や学生自身に意識づけていく内容（性に関する学びや、健康、防犯に対する意識を高める学び、読み書きなど）がある。

第二は、「支援方法」の持つ機能である。それは、支援教員とキャリアサポーターという役割による役割は明確にあるものの、それぞれの専門性や個々人の考え方を共有・連携させ、学生一人ひとりの成長を支えることを前提に日々の実践に当たっているといえる。

支援教員は、担当授業に加え学生の4年間の生活を支える役割を担っており、キャリアサポーターは進路選択や職場体験に大きく関わっている。スタッフ間の連携では、複数の支援教員による授業、教科の横断、役職間の情報交換、日々の意見交換が行われている。

また、支援上の配慮として、学生一人ひとりのつまずきを見極め、学生への具体的な提案や、学生の実態に応じた丁寧な関わりを心掛けている。支援プログラム実施では、学生の主体性に対する動機付けの工夫や、集団での学び合いを支える工夫、知識の伝達と体験的な活動を組み合わせる工夫が行われている。

それぞれの実践や学生との関わりにおいては、ねらいや考え、学生へのおもいが語られ、教え込むのではなく、集団の中で考え合う、学び合う、個人で考えながら納得していく過程を

大切にしていること、スタッフ全体で学生の成長を支えていく姿勢を読み取ることができる。

さらに、「学生の成長」に関する語りからは、学生一人ひとりの内面的な成長を重視して学生と関わっていることがうかがえる。

スタッフの語りから整理した「学生の活動を通した成長」（表5）は、一部の活動の様子が語られたものではあるが、活動を通し、自分自身と向き合い葛藤し、挑戦するたくましさや、できるようになったという達成感、自信にあふれ、生活に活かすことで自分自身の力にしていくな姿が見られる。

また、スタッフの語りから整理した「学生の4年間の成長」（表6）からは、A社入学時「自信の低さ・苦手意識の強さ」「不安・臆病」な姿や、他者に対して「内向的」といった様子が見られる。次第に、学びの中で、「悩み・葛藤」し、「自身と向き合う」姿や「挑戦」する姿、相手に「伝えたい思いを持つ」様子、「他者と向き合っていく」といった姿を読み取ることができる。そして、「成功体験・達成感」を多く味わい、確かな「自信」をつけ、「新しい自分との出会い」や「他者への信頼」の中で、自分と他者を客観的に捉えていくことができるようになる姿を読み取ることができる。

Ⅳ 結論

本章では、以上を踏まえ、学びの場（A社）の機能が持つ特徴を以下の2点からまとめ、結論としたい。

第一は、障害福祉制度の自立訓練事業と就労移行支援事業を活用し、知的障害青年の社会参加を見通した学習内容を用いている点に特徴がある。A社は各事業の趣旨を逸脱しない範囲の中で、「仲間」や「体験」「自立」をキーワードに支援プログラムを作成している。各キャン

パスは、支援プログラムを基準としつつも、社会資源の状況や、クラス、学生個々人の実態に応じて柔軟に支援を実施している。

自立訓練事業と就労移行支援事業を活用することで、自立訓練事業の2年間の一部を進路指導に使うことなく、集団での活動や、自分自身と向き合うことのできる活動時間を確保し、仲間と共に学ぶ時間を保障できるといえる。就労移行支援事業では、2年間ともに学んだ仲間の中で、自分自身の社会参加の仕方を考えていくことを可能にしている。

またこの点から、福祉事業で教育に取り組む自由度の高さがみられる。

第二は、各スタッフが、学生の成長、人生の豊かさをねがいながら、支援プログラムを実施している。すなわち、スタッフのおもいを背景とし、学生個人がスキルを獲得することを専らとせず、集団の学び合いや個人の主体性をひきだす支援方法を用いている点に特徴がある。

A社の学習内容と支援方法は、スキル獲得を目指したアプローチではなく、学生個々人の実態によってスタッフの支援や求め方が異なっており、クラスの実態に応じて柔軟に対応している。A社は、4年間かけ、労働や生活など社会参加において必要と考えられる内容について、自己決定に基づき丁寧に学生個人の意識や考え方にアプローチし、生活の質を豊かにするための学びを展開しているといえる。

また、学生の成長に関するスタッフの語りからも、学生の内面的成長に着眼している点から個人のスキル獲得に特化せず、集団の学び合いや個人の主体性をひきだす学びを展開することを意識していることがわかる。

以上の特徴から、A社は、4年間という時間をかけ、学生の内面的な成長を支え、生活体験や職業体験といった活動を提供している。その中で、青年一人ひとりが本人らしく社会参加す

る上での準備を支える場となっているといえよう。特に4年間という時間をかけ、内面的発達を支えつつも社会への移行を丁寧に支援できる点に、学びの場としての意義をもつ。

おわりに——今後の研究課題

ここまで述べてきたように、本稿では、A社の取り組みから、知的障害青年における学びの場の機能を明らかにし、その特徴について検討した。しかしながら、次のような研究課題が残った。

第一は、知的障害青年の学び合いに着目し、実践主体の視点から青年個人の成長を明らかにすることができたが、集団の成長に焦点付けた質問項目を設けておらず、実態に迫ることができていない点である。今後の研究において「子どもから大人への移行」に関して個人の成長と集団の成長との関係について、青年および青年と関わるスタッフの視点から明らかにしたい。

第二は、知的障害者が高等部卒業後も生涯学び続けていくことができる条件をどのように整備していくのか、様々な取り組みおよび障害者生涯学習施策の動向に着目することである。知的障害青年・成人の学びの場は、高等部専攻科や障害福祉制度の活用、青年学級やオープンカレッジ、大学における履修証明制度の活用など、少なからず様々な取り組みが存在しているからである。

(たなか りゅうと)

謝辞

本研究に際して、調査にご協力いただきましたA社の皆様、インタビューに応じていただきました調査対象者の皆様に心より感謝申し上げます。

注

- 1) 文部科学省令和元年度学校基本調査「特別支援学校（高等部）卒業後の状況調査」によると、知的障害のある卒業生に占める就職率の割合は34.9%、社会福祉施設等入所・通所者数11,294人（59.7%※数値より筆者が算出）であった。
- 2) 文部科学省令和元年度学校基本調査「社会福祉施設等入所、通所者数」によると、障害者支援施設等の知的障害は11,110人であり、内6,201人は就労系支援事業利用者であった。
- 3) 本稿は、2020年度立命館大学大学院社会学研究科修士学位請求論文をもとに、加筆、修正し、新たに執筆したものである。
- 4) 「立命館大学における人を対象とする研究倫理審査」に関するチェックシート項目において、該当する項目がなかったため、倫理審査対象外の調査であると判断し、「立命館大学における人を対象とする研究倫理指針」に基づいて調査を実施した。なお、2020年度立命館大学大学院修士学位請求論文「知的障害青年の学びの場に関する研究—生涯学習『学校から社会への移行期』に着目して—」において、A社の卒業生に対するインタビュー調査については、「立命館大学における人を対象とする研究倫理審査委員会」の審査を受けた（承認番号：衣笠一人—2019-60）。

文献

- 船橋秀彦（2000）「高等部への希望者全入運動のあゆみ」船橋秀彦・森下芳郎・渡部昭男編『障害児の青年期教育入門』全国障害者問題研究会出版部，pp.239-271.
- 船橋秀彦・寺門宏倫（2020）「韓国の18歳以降の学びの場（専攻科，大学，福祉館）に学ぶ」『実践研修講座2020』（配布資料），全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会，pp.4-7.
- 学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議（2019）「第3章障害者の生涯学習を推進するための方策」『障害者の生涯学習の推進方策について 報告』文部科学省
- 長谷川正人（2019）『知的障害の若者に大学教育を』クリエイツかもがわ
- 一井崇（2016）「デンマークにおける特別ニーズ教育の現状とインクルーシブ社会への展望」黒田学編『ヨーロッパのインクルーシブ教育と福祉の課題』クリエイツかもがわ，pp.90-

119.

- 伊藤修毅（2014）「選拔式知的障害特別支援学校高等部の現状」『障害者問題研究』第42巻第1号，pp.10-17.
- 伊藤修毅（2015）「自立訓練（生活訓練）事業の教育的機能に関する一考察」『立命館産業社会論』第51巻第1号，pp.177-191.
- 河南勝（2013）「自分の進路を選び、決める」岡本正・河南勝・渡部昭男編著『福祉事業型「専攻科」エコール KOBE の挑戦』クリエイツかもがわ，pp.138-145.
- 清時忠吉（2019）「生きる力をなかまとともに—ゆっくり歩こう働く大人への道—」『障害者の学びの場づくりフォーラム in 東海・北陸』（配布資料），pp.30-31.
- 小畑耕作（2020）「知的障害のある青年のアイデンティティの発達と自己肯定感」伊藤修毅 監修『障害のある青年たちとつくる「学びの場」』かもがわ出版，pp.100-113.
- 近藤龍彰・柴川弘子・森本彩・赤木和重・津田英二（2013）「知的障害のある青年が大学生になることに関する一考察：韓国ナザレ大学リハビリテーション自立学科の調査を通して」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第7巻第1号，pp.135-152.
- 越野和之（2014）「特別支援学校高等部をめぐる近年の課題」『障害者問題研究』第42巻第1号，pp.2-9.
- 國本真吾（2018）「障害青年の教育年限延長要求と生涯学習」『人間発達研究所紀要』第31巻，pp.22-35.
- 澤田淳太郎・野波雄一（2017）「修了生への悉皆調査からみる専攻科での青年期教育の意義と今後の課題」三木裕和監修『七転び八起きの「自分づくり」—知的障害青年期教育と高等部専攻科の挑戦—』今井出版，pp.84-120.
- 白石恵理子（2002）「思春期から青年・成人期へ」『一人ひとりが人生の主人公』全障研出版部，pp.17-26.
- 田中良三（2008）「専攻科とは何か—生涯にわたる学びの保障に向けて—」全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会編『もっと勉強したい』クリエイツかもがわ，pp.102-109.
- 田中良三（2016）「第13回全国専攻科（特別ニーズ教育）研究集会基調報告」『第13回全国専攻科（特別ニーズ教育）研究集会報告書』，pp.3-6.

田中良三（2021）「全専研は、大いに期待されている」田中良三・國本真吾・小畑耕作・安達俊昭・全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会編著『障がい青年の学校から社会への移行期の学び』クリエイツかもがわ, pp.7-15.

辻和美（2020）「活動内容から見た学校専攻科と福祉事業型専攻科」『実践研修講座 2020』（配

布資料), 全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会, pp.12-15.

渡部昭男（2009）『障がい青年の自分づくり—青年期教育と二重の移行支援—』日本標準

山崎由可里（2016）「障害者社会教育の現状と課題」『障害者問題研究』第44巻第3号, pp.10-17.