

障害福祉制度を活用した学びの場 Z 法人における 知的障害者の学びに関する研究 —学校から社会への移行期における青年の発達過程に着目して—

田中 隆人ⁱ

本研究は、障害福祉制度の自立訓練事業および就労移行支援事業を活用した知的障害青年が学ぶ場の一つである Z 法人を事例とし、青年の発達過程から、学びの場のもつ特徴、支援が果たす役割への検討を通じて、知的障害青年が学ぶことの意味を明らかにしている。特別支援学校高等部卒業後の学びを保障する取り組みは、障害青年や保護者の学習要求から広がっており、近年、文部科学省を中心に障害者の生涯学習に関する政策が推進されている。調査は、Z 法人の代表者および支援員 2 名、青年 18 名を対象に、半構造化インタビューを行い、データを収集している。分析は支援の特徴および青年の発達過程（自己を信頼していく過程／自己を評価する視点の変化）から検討している。調査の結果、学びの場の持つ特徴として、①学びや信頼できる他者との関係、自己を信頼する感覚を培うことができる環境が創出されていること、②自己を信頼する感覚をもとに、自己実現にむけ主体的に取り組むことのできる環境が創出されていることが明らかとなった。本研究は、知的障害青年に対し能力や特性を評価する支援ではなく、人格発達に働きかけ社会への移行を丁寧を支えることの重要性を示唆している。

キーワード：障害者の生涯学習支援、知的障害青年、青年期の発達過程、学びの場の持つ特徴

はじめに

本研究は、障害福祉制度の自立訓練事業および就労移行支援事業を活用した知的障害青年が学ぶ場の一つである Z 法人を事例とし、在籍する青年の発達過程から、学びの場のもつ特徴、支援が果たす役割への検討を通じて、知的障害のある青年が学ぶことの意味を明らかにすることを目的とする。

障害者の生涯学習の権利は国際的に認められている。2006年12月に国連で障害者権利条約が採択された。この条約は、「私たちのことを私たち抜きで決

まないで (Nothing About us without us)」を合言葉に、世界中の障害当事者が参加して作成された経緯がある。日本においても条約に基づいて国内法の整備が進められ、2014年1月に同条約が批准された。同条約24条では、教育に関する障害者の権利が認められ、「機会の均等を基礎として実現するため、障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」ことが求められている。日本政府は、同条約の批准を踏まえ、2016年4月障害者差別解消法を施行したが、高等教育の保障までには至っておらず、大学等への進学¹⁾や生涯学習の機会が十分に保障されていると言い難い状況である。特に知的障害者は、特別支援学校高等部卒業後、大学等への進学の機会が非常に限られているなか、企業への就職

i 立命館大学大学院社会学研究科博士後期課程

もしくは障害福祉サービスを利用する状況である²⁾。

障害者権利条約が採択された同時期には、特別支援学校高等部の卒業後も「もっと学びたい」という障害青年のねがいや保護者のおもいに基づき、学びの機会を保障する運動（全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会の結成2004年）や2008年より障害福祉制度を活用した実践が始まり、広がっている。この実践は、障害者総合支援法に則って運営される第二種社会福祉事業の一つである自立訓練事業（原則2年間）を活用している。また、「学びの作業所」「福祉型専攻科」などと呼ばれ、知的障害を対象とした私立の特別支援学校高等部専攻科の実践を参考に、後期中等教育延長を目指して取り組まれてきた（國本 2023）。2012年からは、自立訓練事業に加え、就労移行支援事業を組み合わせ活用（4年間）し、社会への移行支援をより年数をかけた取り組みもみられる（田中隆 2022）。

他方、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政策が動き始めている。文部科学省の総合教育政策局内に障害者学習支援推進室が設置され、学校卒業後における障害者の生涯学習の推進³⁾が一つの柱とされている。

また、障害者の生涯学習支援の分野で見られる活動には、公民館活動の中で取り組まれてきた「青年学級」や、大学の公開講座など活用した「オープンカレッジ」といった成人期を対象とし、就労とは他に休日等に活動を行う取り組みがある（山崎 2016）。本研究が対象とする学びの場は、主に特別支援学校高等部卒業後の知的障害青年を対象としており、日中活動の中で学習が行われている。

したがって、特別支援学校高等部卒業後の学びを保障する取り組みは、高等部卒業後、進学を選択肢が実質的には少ない中で、生涯学習支援や障害福祉制度を活用した実践が展開している。さらに昨今では、「学校卒業後における障害者の生涯学習」を柱の一つとした障害者の生涯学習支援が政策的に注目されつつある。

なお、障害福祉制度を活用した知的障害青年が学

ぶ場（以下、学びの場）における実践では、1980年代の特別支援学校（当時、養護学校）高等部全入運動の中で提起された知的障害者の青年期教育の考え方である「二重の移行支援の保障」⁴⁾や、青年期の「自分づくり」（國本 2018）を出発点にしている。小畑（2015）によると、学校から社会への移行期の支援は、「働くことのみのワークキャリアでは不十分」であり、「将来の生活を豊かに生きる力＝ライフキャリア」が必要であるとしている。また、「自分づくり」は、「集団のなかに居場所があり、一人ひとりが安心できる中で主体的に自由を獲得していくこと」と述べている。

学びの場における学習内容は、社会参加に必要とされる職業に必要なスキルや社会体験による生活スキル、文化やスポーツ、教養など、多様な内容から構成されている。また、支援方法は、青年たちが主体的・協働的に学ぶことのできる手だてを通して、青年自ら判断・行動し自立できるように支援するという特徴がある（田中良 2021）。学びの場は、実体験を通して総合的に学ぶことができ、集団の中で自分を深め、人間関係の構築・再構築を行う場であり、主体的に社会と関わるための社会人教育としての役割があるとされる（辻 2022）。また、自立訓練事業に就労移行支援事業を組み合わせた取り組みでは、自立訓練事業（2年間）の一部を単に進路指導に使うのではなく、時間をかけて「自分づくり」を保障することが可能になっている。その上で、仲間と支え合いながらそれぞれの社会参加の仕方を考えていくことが可能になるという特徴がある（田中隆 2022）。

以上のように、学びの場は、特別支援学校高等部卒業後の学びの機会を保障する運動・実践であり、青年期の発達課題に即した学習内容を用いて人格発達に働きかける支援の必要性を求めている。一方で、知的障害青年の視点を含んだ学びの場の検討は、卒業後の青年を対象とした研究（大竹ほか 2009、澤田ほか 2017）においてみられるものの、管見の限りでは実際に在籍している青年の発達過程から学びの場を検討しているものは数少ない⁵⁾。

したがって本研究では、学びの場に在籍する青年の発達過程から、学びの場のもつ特徴、教育内容、支援が果たす役割への検討を通じて、知的障害のある青年が学ぶことの意味を事例的に明らかにする。先行研究では、学びの場に在籍する青年の発達過程を検討する上で、当事者視点が数少ないという課題がある。その課題に対し本研究は、学びの場に在籍する青年の視点（語り）から学ぶことの意味を明らかにすることでもある。当事者視点を含んだ教育の検討を可能にしていくという意味で研究的意義をもつものと考えられる。

一般的に青年期の発達課題とは、アイデンティティ（自己同一性）の確立であり、自立を支える自己肯定感の形成が重要な課題となっている。高垣（2015）によると自己肯定感とは、人間の部分的な能力や特性の評価に基づいて自身を肯定することではなく、「自分が自分であって大丈夫」という自己を信頼する感覚であるという。そして、自己肯定感とは、「自分の頭と心を自由に働かせ、自分が感じたこと、考えたことを自由に表現することを支える内的な基盤」になると述べている。また、自己を信頼する感覚を育てるためには、「共感的な他者」への信頼が大切になるという。

知的障害青年の発達課題について小畑（2020）は、以下の実態から自己肯定感の低さを指摘し、必要となる支援について述べている。通常の学校では、障害ゆえのいじめや叱責された経験があること、そして、通常の学校において、仲間集団から排除や、自分の思いを伝えられず受け止められない場合がある。そのような実態に対し、青年期に必要な支援は、まず、青年自身を受け入れる親密な他者の存在が必要であること、そして、青年自身のおもいを仲間に伝えることのできる支援の重要性を指摘している。青年は安心して自身を表出できるようになると、集団の中で評価されたい、自分の能力を認められたいといった欲求がみられるようになるという。さらには、他者からの評価ではなく、本人自身の達成感がみられるようになる。その後、「自分に合った仕事をした

い、あの会社で働いてみたい」という欲求が出てくるという⁶⁾。

このように人間がかわっていく過程には揺れや葛藤が生じる。白石（2002）によると、青年期の揺れや葛藤は、学齢期までとは異なる新たなねがいや発達要求によって生じ、積極的な意味を持つ。そして、揺れや葛藤をのりこえることで、新たな自分づくりに挑戦していく過程であるという。具体的に以下の3点「他者の意図や要求と自分の意図や要求との間に折り合いをつけられる新たな自我を確立する」、「仲間との比較によってではなく自分自身の中に評価の軸をもつ（変わってきた自分に手応えを持つ）」「他者の価値観にふれつつ自分なりの新しい価値観を築く」にまとめられている。

以上の先行研究を踏まえ、ここでは①自己を信頼していく過程、②自己を評価する視点の変化から青年の発達過程を踏まえ、学びの場のもつ特徴と、青年に対する支援の果たす役割を整理して、知的障害のある青年が学ぶことの意味を明らかにする。

調査対象であるZ法人は、2013年に、知的障害青年を主な対象として学びの場を自立訓練事業の活用により開所し、2016年には就労移行支援事業を組み合わせた原則4年間の学びを提供している（就労移行支援事業からの利用を認めていない）。また、利用者は特別支援学校高等部の卒業直後からZ法人を利用している。

本研究は、日本特別ニーズ教育学会第29回研究大会（2023年10月）における自由研究発表「知的障害者における学校から社会への移行期の学びに関する研究—障害福祉制度を活用した学びの場B法人における青年の成長に着目して—」に基づき執筆している。

I 調査の対象と方法

1. 調査対象

本研究の調査対象者は、Z法人の代表者および支援員2名、青年18名である。調査対象をZ法人とし

た理由は以下の通りである。Z法人は、先述のように障害福祉制度を活用し4年間の学びの場として実践が行われている。Z法人は、特別支援学校高等部を卒業した知的障害青年を主な対象として学びの場を開所し、自立訓練事業（2013年～）と就労移行支援事業（2016年～）を組み合わせることで4年間の学びを提供している。利用する青年の多くは、特別支援学校高等部卒業後にZ法人の自立訓練事業を利用して、本研究の対象と合致する。また、詳細は避けるが、毎年10名前後の卒業生を輩出しており、法人内の相談支援事業や就労定着支援事業によって卒業後の支援が行われている。また、離職は少なく、離職後も再就職できており、引きこもりに至るケースはみられていない。この点に注目し、本研究ではZ法人の知的障害青年の発達過程に焦点を絞ることとした。調査では、支援員の語りから支援の特徴および青年の語りから発達過程の実態（どのように「自分づくり」が取り組まれているのか）の一端を明らかにする。

調査対象者の選定にあたり、知的障害のある青年が学ぶことの意味を明らかにするためには、青年の発達過程と支援を通じての学びの場のもつ特徴を導出する必要があると考え、①Z法人の代表者、②1, 2年次の支援および3, 4年次の支援を中心的に担う支援員、③療育手帳を保有している在籍1年目および3年目の青年を対象にすることを条件とした。

代表者および支援員については、調査を依頼し、本研究の主旨に同意を得たのち、インタビュー調査時において本人の同意を得たものを対象とした。青年については、調査を依頼し、保護者の同意を得たのち、インタビュー調査時において本人の同意を得たものを対象とした。なお、研究に先立ち、「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」の承認を得ている（承認番号：衣笠-人-2021-61）。

2. 調査方法

本研究では半構造化インタビューを対面にて実施した。調査時期は、代表者に2021年11月と12月、支

援員に2022年1月および2023年3月である（表1-1）。

1, 2年次の青年12名は、2022年3月および2023年3月、3, 4年次6名は、2022年2月および2023年1月と3月に実施した（表1-2, 1-3）。

表1-1：調査対象者と調査実施日（代表者と支援員）

対象	役職	調査日 (1回目)	調査日 (2回目)	担当学年	担当する青年
S	代表	2021.11.04	2021.12.22		
T	施設長	2022.01.19	2023.03.13	1, 2 学年	A ~ L
U	主任	2022.01.26	2023.03.16	3, 4 学年	M ~ R

表1-2：調査対象者と調査実施日
(1, 2年次の青年)

対象	性別	1 年次		2 年次	
		調査日	年齢	調査日	年齢
A	男性	2022.03.08	19	2023.03.15	20
B	男性	2022.03.08	19	2023.03.13	20
C	男性	2022.03.08	19	2023.03.14	20
D	男性	2022.03.08	19	2023.03.13	20
E	男性	2022.03.09	19	2023.03.14	20
F	男性	2022.03.09	19	2023.03.14	20
G	男性	2022.03.09	19	2023.03.15	20
H	女性	2022.03.10	19	2023.03.15	20
I	男性	2022.03.10	19	2023.03.15	20
J	女性	2022.03.10	19	2023.03.14	20
K	男性	2022.03.25	19	2023.03.13	20
L	女性	2022.03.25	19		

表1-3：調査対象者と調査実施日
(3, 4年次の青年)

対象	性別	3 年次		4 年次	
		調査日	年齢	調査日	年齢
M	男性	2022.02.15	21	2023.03.28	22
N	男性	2022.02.15	21	2023.03.28	22
O	男性	2022.02.15	21	2023.03.29	22
P	女性	2022.02.16	21	2023.03.28	22
Q	男性	2022.02.16	21	2023.03.28	22
R	男性	2022.02.16	21	2023.01.19	22

主な質問項目について、代表者へは、事業開始の経緯や事業全体の概要についてである。支援員へは、①業務内容や属性について、②教育観や学習内容の特徴についてである。青年へは、①本人の属性やZ法人にきた理由などの背景について、②好きな活動・この1年の思い出やがんばり・自己をどのように評価しているのかについて、③友人関係を通しての気付きや頼る存在について、④次年度の目標や利用後の展望についてである。また、学生の語りの内容を確認するために、青年へのインタビュー後に支援員2名にヒアリングを行った。

なお、最終分析対象者数は、代表者1名、支援員2名、1, 2年次9名、3, 4年次5名である。青年4名（F, J, L, Q）を分析対象外とした理由は、本研究に該当する主な質問内容が、自己理解に関する内容についてであり、客観的な事実（どのように行動したか、工夫したかなど）、気持ちや感情について振り返って言語化していくことが困難であったためである⁷⁾。

インタビュー内容は、調査対象者の了解を得た上でICレコーダーを用いて録音した。分析は、インタビューにより得られたデータから逐語録を作成した上で、質問項目にしたがって該当箇所を編集し、分析視点に基づいてカテゴリー毎に記述した。カテゴリーは、質問項目に準ずる形で設定した。

「青年の発達過程」についての考察に際しては、先行研究を参考に以下の2点の基軸とその視点を設定した。分析視点は、「自己を信頼していく過程」、「自己を評価する視点の変化」の2点である。第一の視点である「自己を信頼していく過程」は、青年にとって「安心できる場における学び」、「共感的な他者の存在」、「自分が感じたこと、考えたことを表現できる」の視点に照らし検討した。第二の視点である「自己を評価する視点の変化」は、「学習に向かう姿勢や青年自身の成長に関する評価の変化」、「自己実現の志向に関する変化」の視点に照らし検討した。加えて、その変化の中で生じる「揺れや葛藤」について検討した。これらは、先述の小畑（2020）、高垣

（2015）、白石（2002）の各先行研究から構成したものである。

また、「青年の発達過程」の考察に加えて、「学習内容」と「支援において重視していること」から「支援の特徴」をみることを通して、学びの場のもつ特徴について検討した。

Ⅱ 結果と考察

1. 支援の特徴

Z法人は、特別支援学校高等部を卒業した知的障害青年を主な対象として学びの場を開所し、自立訓練事業（2013年～）と就労移行支援事業（2016年～）を組み合わせ、原則4年間の学びを提供している。Sによると事業所の説明会等では、「福祉の事業所ですが、障害のある（18歳以上）の方が、大学のように学生として4年間学ぶ学校です」と説明している。4年間の内、1, 2年次では、「青春を思い切り楽しむ」こと、3, 4年次は「自分の進路を切り開き決定する」ことをテーマに実践が取り組まれている。

本節では、支援の特徴について、①学習内容、②支援において重視していることの2点から整理する。

なお、青年の制度利用は、利用開始時から2年間、自立訓練事業を利用し、実態によって3年目の延長申請をする場合がある。そのため、Z法人の3年次の学習では、自立訓練事業の3年目と就労移行支援事業の1年目の青年が混在している。

(1) 学習内容

学習内容は、1, 2年次と3, 4年次に区切り、整理する。なお、学習時間は午前と午後に各1コマ（120分）が設定されている。

1, 2年次の学習内容は、主に①ライフスキルに関する活動、②仲間と協力して解決にあたる活動、③青年自身が興味関心を掘り下げていく活動、④楽しむことを目的とした活動が設定されている。ライフスキルに関する活動は、「経済・社会」、「情報・コミュニケーション」があり、金銭の管理の仕方（例：

通帳の作成や ATM の操作方法、利用料の支払い)や、地図を使った地域の探検、パソコン操作、情報伝達の練習などが行われる。仲間と協力して解決にあたる活動は、「総合学習」、「テーマミーティング」があり、総合学習にて、企画・立案方法を学び、議論の進め方や参加の仕方を身に付け、テーマミーティングにおいて青年だけで話し合いを進めていく。青年自身が興味関心を掘り下げていく活動は、主に2年次に1年間かけて取り組み、青年の好きなものや興味関心のある分野について調べ、その内容を保護者や関係者の前で発表する機会が設けられている。楽しむことを目的とした活動は、「音楽」、「美術」、「南中ソーラン」、「ヨガ」、「英会話」があり、各活動を専門とする外部講師が担当している。他には、同学年の仲間とお互いの居住地周辺を実際に出向き紹介する活動(1年次)や、保護者をもてなす保護者交流会、合宿、20歳を祝う会などのイベントがあり、それぞれの内容を青年が中心となって企画・実施している。また、3年次に上がる直前の時期には、自己理解を深める学習が2週間に渡って集中的に行われる。

3、4年次の学習内容は、①作業的な学習、②教室内で行う学習、③進路に関する学習が設定されている。作業的な学習は、「農作業」や法人内のカフェでの実習、「陶芸」などの創作活動を通して、自分の手や身体を操作することを経験していく。教室内で行う学習は、「社会生活力プログラム」や「ソーシャルスキルトレーニング」が行われ、健康管理や自分の特徴や障害の理解、男女交際に関すること、指示の理解や判断、感情のコントロールなどに取り組む。中でも自分の特徴や障害の理解に関する学習は、2年間通じて行われ、学生が自身と向き合い、4年次の最後に、これまでの人生の浮き沈みを図解し、転機となった出来事をまとめ、その内容をクラスの中で発表している。進路に関する学習では、3年次に就労を前提としない実習が行われ、4年次に青年自身が興味のある職種や自身に合うと思う職種から見学先や実習先を決め、実習を重ねていく。また、4

年間通じて、性と人間関係についての学習が組み込まれている。

(2) 支援において重視していること

支援において重視していることについて、1、2年次は施設長 T の語りから整理し、3、4年次は主任 U の語りより整理される。

Z 法人の1、2年次を対象とした支援において大事にしていることは、「怒られない環境」や、「数字で評価されない環境」、青年自身が「不安な気持ちや好き嫌いの気持ちを感じ、自身で調整していく」ことができる環境を保障していくことである。学生と支援員との3大約束(①怒られません、②成績がありません、③授業に出る出ないは自分で決めます)はその一例である。T は、まず、青年との信頼関係を築くところから始めているという。

支援員は青年に対し否定しない姿勢で話を聞くことを重視する。例えば、「さぼりたい」とか「しんどい」と言う気持ちを受け止めるところから始めている。信頼関係の地盤ができてくると、いろいろ質問しても話をしてくれるようになるという。

また学習では、まず、学生が「主体的に授業に参加する」こと、「活動や仲間との経験を楽しむ」ことを大切にしている。また、高等部でつけた力を活かしつつ、自己決定や自己選択ができる機会を重視しており、青年へテーマを投げかけ、「人と協力することを通して解決にあたる経験」を積むことを大切にしている。活動を通して、「友達と遊ぶことができる力」や、お金の遣い方を学び、「お金を稼ぐ意味」を考えていくことにつなげているという。

3、4年次では、就労スキルを身に付けることに特化することを避け、「学生が創り出す『価値』に焦点をあてる」、「進路を自己決定していく力」の2点が大事にされている。U は、活動や青年とのかかわりの中で、「学生が創り出す『価値』に焦点をあて、その価値を青年と丁寧に考えていく」という。例えば、はたらく価値、人の役に立つ価値、失敗する価値、お金の価値、休む価値などである。これらの価

値は「目に見にくく実感しにくいものもあり繰り返し説明し、時間をかけて理解を促している」という。進路を自己決定していく力については、青年自身から「働きたいという気持ちが生まれることが大事」であるという。青年自身が進路を考え、選び決定していく過程では、「自分のことを客観視できるようなる」ことを大切にしている。

また学習では、作業的な学習について、青年自身が「自分の力を知る」こと、「苦手なことを克服し、できることを増やし、自己肯定感を膨らませていく」ことを大事にしながら取り組んでいるという。教室内で行う学習では、「働くことが生活の一部であることを気付く」ことを促し、一般就労や福祉的就労について、労働時間や賃金、工賃などから「働く意味を知り、考えることができる」ように支援を展開することや、青年が自分自身と向き合うことができるよう内容や声掛けを意識している。進路に関する学習では、まず、自分の得意・不得意を実感できることを大切にし、青年自身が興味のある職種や自身に合うと思う職種から見学先や職場実習先を学生自身が選び取ることを促している。進路決定時は、実習先の評価だけでなく、「学生自身が進路先を決めること」を大切にしているという。

2. 青年の発達過程

本節では、青年の語りを、①利用開始の動機と実態、②1年間の頑張りや成長、③他者との関係と気付き、④将来への展望の4つの視点から青年の発達過程を整理する。なお、青年の語りの内容については、支援員に確認している。

(1) 利用開始の動機と実態

利用開始の動機と実態は、青年の①利用開始の動機と②入所時の実態から整理する（表2）。

①利用開始の動機は、「怒られない自由なところだと知り行ってみたいと思った（C）」、「学生生活を楽しみたかった（M）」、「同年代と楽しく過ごし青春を味わえるかなと思った（N）」、「実習を経験して自分

に合っていると思った（R）」といった学びへの期待や、「すぐに働くより自分は学びたい（D）」、「いろいろなことを学びたい（H）」など学びへの要求が語られた。一方で、「社会に出るには早い（A）」、「対人緊張が強いため働くことは難しい（G）」といった高等部卒業後に社会に出ることへの不安を抱えていることが明らかとなった。

②入所時の実態は、指示がないことへの不安や対人関係への不安と緊張、コミュニケーションの困難さが語られている。対人関係への不安と緊張の例として「人見知りがあり緊張していた（C）」、「他者からの視線を気にしすぎていた（M）」という語りが挙げられる。また、コミュニケーションの困難さの例として「自分から話しかけることはできなかった（G）」、「言いたいことだけ言って人の話からは逃げていた（P）」という語りが挙げられる。一方で「人見知りせずに関わることができていた（N）」という他者への不安を示さない語りも聞かれている。

他には、「周りを見ていなくて自分のことばかりだった（B）」、「人と関わることをしなかった（K）」といった他者への関心の低さや、「学校だから真面目にしないといけない（D）」といった価値観の固さも語られている。

「利用開始の動機と実態」からは、学びへの期待や要求、社会に出ることへの不安が作用し、利用開始につながっているが、入所時の実態からは、人間関係から生じる不安や緊張、コミュニケーションの困難や他者への関心の低さがみられている。中には、指示が少ない中で自ら考えて動くことへの不安や、学校は真面目にするとところといった高等部までの価値観が色濃く反映している状態を読み取ることができる。

(2) 1年間の頑張りや成長

青年が自覚している「1年間の頑張りや成長」は、青年自身が自覚している①1年間の頑張りや②1年間の成長に区分し、1、2年次（表3-1）と3、4年次（表3-2）について整理する。

表2：利用開始の動機と実態

利用開始の動機	学びへの期待	保護者の強い勧めもあり怒られない自由なところだと知り行きたいと思った (C)／若いうちに人生を楽しむため (I)／就職内定が決まっていたが学生生活を楽しみたかった (M)／同年代と楽しく過ごし青春を味わえるかなと思った (N)／実習がとても楽しかったから (O,P)／実習を経験して自分に合っていると思った (R)
	学びへの要求	就職を考えていたが家族に相談し社会をもっと知りたいと思った (B)／周りは就職だったがすぐに働くより自分は学びたいと思った (D)／苦手な所を克服したいところも伸ばしたい (E)／いろいろなことを学びたい (H)
	社会に出ることへの不安	社会に出るには早いと感じた (A)／対人緊張が強いため働くことは難しいと考えた (G)／高等部卒業だと馬鹿にされると思った (K)
入所時の実態	不安や緊張	何をしたらいいのか分からず不安が大きかった (A)／人見知りがあり緊張していた 人からどのように思われているのか不安だった (C)／他者からの視線を気にしすぎた (M)／集団の中で人と同じことをすることが苦手だった 暴れることも多かった (R)
	コミュニケーションの難しさ	どのように仲間と接したらいいのかわからなかった (E)／対人緊張が強く自分から話しかけることはできなかった (G)／人の目を見て話すことができなかった (M)／自分の言いたいことだけ言って人の話からは逃げていた 人に伝えることが苦手で恥ずかしかった (P)
	他者への関心の低さ	周りを見ていなくて自分のことばかりだった (B)／マイペースで人と関わることをしなかった (K)
	価値観の固さ	とても真面目な態度だった 学校だから真面目にしないといけないと思っていた (D)
	その他	おとなしいタイプだったが人見知りせずに関わることでできていた (N)／覚えていない (O)

1, 2 年次の青年自身が自覚している①1年間の頑張り、パソコンや銀行 ATM の操作、言葉遣いといった個人のスキル向上を目指した青年と、特定の活動に取り組むことや活動に参加することを意識していた青年とに分けられる。1 年次と 2 年次との違いは、語りの中でより具体的に説明することや、その理由、集団の一員としての成長が述べられている。

語りの中で 1 年間の頑張りをより具体的に説明できている例として、B は 1 年次にパソコン操作を挙げており、2 年次はパソコン操作の中でもスライド作成について頑張ったことを述べている。語りの中で 1 年間の頑張りについての理由を述べる例として、C は 2 年次に「電話で注文をすること」と答え、その理由として「知らない人に電話をするのは緊張するため」と答えている。集団の一員としての成長に関しては、D の「クラスのまとめ役」や G の「修学旅行の準備を D と取り組んだ」との語りから、人との関わりを意識した青年ののんびりを読み取る

ことができる。

3, 4 年次の青年自身が自覚している①1年間の頑張り、特定の活動に取り組むことや活動に参加することを意識していることが語られている。中でも N は、がんばった活動は農作業であったが、3 年次は介護疲れがあっても参加することを意識しており、4 年次は耕運機を使用する作業を新たに挑戦したことを語っている。なお、M は 3 年次の実習で意識したことを挙げ、4 年次は Z 法人との学習とは別に自動車免許取得に向け、筆記試験に何度も落ちながらもあきらめずに受け続け、合格を勝ち取った喜びや達成感を語っている。

次に、1, 2 年次の青年自身が自覚している②1年間の成長は、「苦手なことへの克服」、「他者との関わりと距離感」、「主体的な行動の表れ」、「スキルの向上」、「揺れと葛藤」の 5 点から整理される。「苦手なことへの克服」は、他者に緊張することなく安心して過ごすこと (C,G,K)、苛立への対処 (C,D) が

表 3-1 : 1, 2 年次における頑張りと成長

対象	学年	1 年間の頑張り	1 年間の成長
A	1 年次	周りへの気遣いや臨機応変に行動することを意識	スケジュール変更などに対して臨機応変に行動できるようになってきた
	2 年次	一年間かけて取り組んだテーマ研究とその発表	冗談を言ったりふざけたりできるようになってきた／自分で考えて行動できるようになりつつある
B	1 年次	PC 操作と言葉遣い	タイピングのスピードが上がりネット検索ができるようになった
	2 年次	テーマ研究発表会に向けた準備や PC 操作（スライド作成）	Excel の操作が上達した／お酒を飲めるようになったことで大人に近付いた気がした
C	1 年次	活動の中で様々なところに行きたくさん歩いた	最初に話しかけてくれた仲間と仲が良くなり、緊張しなくなった
	2 年次	テーマ研究発表会に向けた準備／電話で注文をすること（知らない人に電話をするのは緊張するため）	イライラしたときに物に当たっていたが、一度外に出て歩く（走る）ことで落ち着くことができるようになった／人前で発表できるようになった／朝、自分で起きれるようになってきた
D	1 年次	発表やイベントの準備	授業をサボってみたいくなり、サボったが楽ではなかった／勉強したいと思う活動は参加するようになった
	2 年次	テーマ研究発表会に向けた準備（インターネットでの情報収集：鉄道会社の公式文章など）／クラスのまとめ役	授業にほとんど出ている（本当にサボりたかったのは英語だけだった）／修学旅行の計画からリーダーを経験して、一人では無理だったけど、友達に助けられながらまとめることができた／人に対してイライラしても、いい意味で諦めることができ、ストレスにならなくなってきた
E	1 年次	PC 操作や銀行での ATM 操作	人のことを気遣って接することができつつある
	2 年次	テーマ研究発表会に向けた準備（スライドの作成）	パワーポイントのスライドを作れるようになった／嘘をつく人にイライラしても仕方ないと諦めることができるようになった
G	1 年次	人前で発表や紹介をする活動	5 月頃まで緊張して辛かったが、仲間と会話ができるようになり、緊張しなくなった
	2 年次	テーマ研究発表会に向けた準備（自身の障害特性について）／修学旅行の準備を青年 D と取り組んだ	自分が嫌なことを伝えることができるようになってきた／人に伝えるときに要点をまとめて伝えることができるようになってきた
H	1 年次	活動に極力参加すること	わからない
	2 年次	テーマ研究発表会に向けた準備（資料の作成）	（聴覚過敏がある）以前よりもブレーキ音が気にならなくなった
I	1 年次	特になし	話し合いの活動に参加できるようになってきたこと／授業をサボることが多かったが、将来に関係してるのかなと考え始めてから、参加できるようになってきた
	2 年次	絵画の作品展に向けた準備	遅刻や早退をしなくなった
K	1 年次	仲間に自身の地元を現地にて案内する	会話時に相手の顔を少しみることができるようになった
	2 年次	テーマ研究発表会に向けた準備	会話時に意識しなくても相手の顔をみて話をすることができるようになった

みられる。「他者との関わりと距離感」は、仲間と冗談を言い合うこと（A）、活動の中で仲間助けられながらクラスをまとめる（D）、自身の気持ちを伝え

ること（G）が挙げられる。「主体的な行動の表れ」は、授業への参加の意味を考え、主体的に参加すること（D,I）が挙げられる。「スキルの向上」は、1

表 3-2 : 3, 4 年次における頑張りと成長

対象	学年	1 年間の頑張り	1 年間の成長
M	3 年次	実習中に知らない人でも顔をみて話をする	嫌なことも逃げずに頑張ろうと思って取り組んでいる
	4 年次	自動車教習所に通って自動車免許を取得	人の顔を見て話をすることを意識しなくてもできるようになってきた／自分に自信がなかったが、なんでもがんばれば、なんとかなるようになるようになった
N	3 年次	農作業の学習（祖父の介護で疲れていた）	成長はわからないが、ストレスや緊張もなく自由に過ごすことができています
	4 年次	農作業の学習（耕運機を担当）	以前よりも落ち着いて大人になった／「疲れた」とか「がんばった」とかは、誰もが当たり前で経験していることだと思うようになった／朝、自力で起きて実習に行けた
O	3 年次	絵画の展覧会への出展に向けた準備	わからない
	4 年次	農作業の学習	人と話をできるようになってきた
P	3 年次	旅行の計画	どれもまじめにしていたけど自分の成長はよくわからない
	4 年次	職場実習	4 年目終わりごろになって、人の話を聞くようになった／ジョークを言えるようになった
R	3 年次	授業に出ることへの意識付け	2 年間ほとんど授業に出なかったが、3 年次は少し授業に出ることができるようになった／暴れることがなくなった
	4 年次	落ち着いて生活すること	イライラすることが少なくなって、授業も出ることができた／周りが頑張っているのを見て自分も頑張ろうと思えた

年間のがんばりにおいても語られたパソコン操作のスキルの向上 (B,E) や、相手の顔を見て話すこと (K) が挙げられる。「揺れと葛藤」は、利用時に「学校だから真面目」にしていると思っていた D が、1 年次に「授業をサボってみたいくなり、サボったが楽ではなかった」、「勉強したいと思う活動は参加するようになった」と語り、2 年次に、「本当にサボりたかったのは英語だけだった」という語りが挙げられる。

3, 4 年次の青年自身が自覚している②1 年間の成長は、客観的に自身を見たうえで「苦手なことへの克服」、「自身の状況」について語られている。例えば M は、3 年次に「嫌なことから逃げずに頑張ろうと思って取り組んでいる」と語り、4 年次に、自信がなかったとした上で「がんばれば、なんとかなると思えるようになった」と語っている。R は、3 年次に学習に参加できるようになり、苛立ちへのコントロールが上達していることを語り、4 年次に、仲間の姿から自身も奮い立たせていることが語られている。N は、具体的に成長を感じている点について

語らなかったが、「自由に過ごすことができています」、「以前よりも落ち着いて大人になった」といった語りから自身のことを客観的にみていることがわかる。

青年による「1 年間の頑張り」と成長に関する語りからは、青年自身が自覚している「1 年間の頑張り」において、1, 2 年次、3, 4 年次ともに個人のスキル向上を目指すことや、特定の活動に取り組むこと、参加することへの意識があることがわかる。2 年次には、「1 年間の頑張り」を具体的に説明することや、その理由、集団の一員としての成長が見られ、3, 4 年には、具体的に説明することやその理由において、逆境のある状況においても目的意識をもって取り組んでいるといった変化がみられている。

青年自身が自覚している「1 年間の成長」からは、1, 2 年次において各個人の主体的な行動や、スキルの向上、苦手なことへの克服、その過程の中に揺れや葛藤がみられている。2 年次には加えて他者との関わりや距離感にも変化がみられている。3, 4 年には、自身の状況や苦手なことを克服したこと

を客観的に説明できるようになるなど、徐々に客観的に自分自身を捉えることができるようになっていく。

青年自身が自覚している「1年間の頑張り」と成長」からは、目的意識をもって活動に取り組み、徐々に具体性や理由が明確になることや、自身だけのことから他者への意識が芽生え、自己を客観的に捉えていくことができるようになるといった4年間の成長を捉えることができる。

(3) 他者との関係と気付き

「他者との関係と気付き」は、①気の合う仲間の有無、②家族以外に相談できる人の有無、③仲間から言われて気づいたことの3点から整理する（表4）。

①気の合う仲間の有無は、全員「有」と答えている。答えられる青年には誰と気が合う仲間なのかを尋ねた。結果、1年次は、最初に声をかけてくれた仲間と仲良くしていることや数多くのクラスメイトを挙げていた。2年次には、他学年を含め2、3名を挙げていた。3年次と4年次においては気の合う仲間の変化は見られなかった。

②家族以外に相談できる人の有無については、1年次と2年次において変化が見られた。Eは、1年次に嫌なことや困っていることも「がまん」と答えていたが、2年次に、支援員や仲間と相談していると語っている。IとKは、1年次に相談の必要性を感じていなかったが、2年次に、内容によって仲間や支援員に相談していると語っている。CとGは、1年次に自身から相談はしないが、会話の流れや困りごとを聞かれた際に答えることがあると語っていた。2年次にはIとKと同様、内容によって仲間や支援員に相談していると語っている。

③仲間から言われて気づいたことは、指摘もしくは褒められたことが語られた。指摘された内容は、「人の話を聞いていない（B, K）」、「男女関係の距離感が近すぎる／人の話を忘れやすい（E）」、「新しいことをするときには臆病になりすぎる（I）」、「お金遣いが荒い（M）」である。しかし、その内容に対し肯

定的に捉え、「克服していきたい」、「気を付けていきたい」と語っている。また、1年次もしくは3年次に「わからない」や「特にな」と語った青年（C, G, I, M, N）が2年次もしくは4年次においては、褒められたことや指摘されたことを回答している。

以上のように、「他者との関係と気付き」からは、全員、気の合う仲間の存在があり、1年次と2年次において気の合う仲間に変化が見られている。家族以外に相談できる人においては、1年次と2、3、4年次では、相談相手が限られている、もしくはない状況から、仲間や支援員を相談相手として捉えているという変化が見られている。仲間から言われて気づいたことは、指摘もしくは褒められたことが語られ、指摘に対して肯定的に捉えている。これらから、1、2年次の間に、安心して信頼できる人間関係を構築していることが推察される。

(4) 将来への展望

「将来への展望」は、①次年度の目標と②利用後の展望に区分し、1、2年次（表5-1）と3、4年次（表5-2）について整理する。

1、2年次の①次年度の目標は、「学習活動について」、「自分自身について」、「他者との関わり」から整理される。学習活動については、次年度の学習や行事への意気込みが語られている。自分自身については、「体力をつけたい（A）」、「遊ぶときと頑張るときメリハリを付けたい（B）」、「メモをする習慣をつけたい（E）」といった次年度に取り組んでいきたい内容が語られている。他者との関わりは、「周りの人を楽しませられるようになりたい（A）」といった他者と楽しむことや、「先輩らしく教えたり励ましたりしたい（K）」といった先輩になることへの自覚が語られている。

3、4年次の①次年度の目標は、3年次と4年次を分けて整理する。3年次は、5名中3名が次年度の職場実習や作業的な学習への抱負を語っている。その他に、Nは余暇において「お金をためてロードバイクを買いたい」と語り、Mは生活習慣や人間関

表4：他者との関係と気付き

対象	学年	気の合う仲間の有無	家族以外に相談できる人の有無	仲間から言われて気づいたこと
A	1年次	有	有（精神科 Dr）	考え方が独特
	2年次	有	有（支援員・仲間・精神科 Dr）	ジョークに対してツッコミを入れてくれる人
B	1年次	有	有（支援員）	人前で緊張しない／元気がある
	2年次	有	有（支援員・知人）	後輩からは面白い人だと言われる／人の話を全然聞いていない
C	1年次	有	有（支援員） ※自分からはしない	わからない
	2年次	有	有（支援員・仲間）	優しい／自分で言ったことはやる
D	1年次	有	有（支援員・仲間）	思いつかない
	2年次	有	有（支援員）	思いつかない
E	1年次	有	無※がまんする	人の話を聞かない／男女関係の距離感が近すぎる
	2年次	有	有（支援員・仲間）	人の話を忘れやすい
G	1年次	有	有（支援員・仲間） ※自分からはしない	特にない
	2年次	有	有（支援員・仲間）	優しい（仲間の相談に乗ることが多いためだと思う）
H	1年次	有	有（支援員）	特にない
	2年次	有	有（支援員・先輩）	特にない
I	1年次	有	無	特にない
	2年次	有	有（支援員・仲間）	新しいことをするときには臆病になりすぎる
K	1年次	有	無	ゲームに詳しい
	2年次	有	有（支援員）	人の話を聞いていない
M	3年次	有	有（支援員・カウンセリングの先生・仲間）	特にない
	4年次	有	有（支援員・カウンセリングの先生・仲間）	お金遣いが荒い
N	3年次	有	有（支援員・仲間）	気にしたことがない
	4年次	有	有（支援員・仲間）	優しい（後輩から）
O	3年次	有	有（支援員・仲間）	わからない
	4年次	有	有（支援員・仲間）	わからない
P	3年次	有	有（支援員・仲間）	ピアノが上手い
	4年次	有	有（支援員・仲間）	優しい（後輩から）
R	3年次	有	有（支援員・仲間）	優しい
	4年次	有	有（支援員・仲間）	まじめ

係についての抱負を語っている。4年次は、進路先の決まっているPとRが、進路先での仕事や活動、人間関係に慣れたいと語っている。進路が決まっていない青年は就職を目指した意気込みが語られてい

る。

1, 2年次の②利用後の展望は、「就職」、「生活」、「余暇の過ごし方」の視点から整理する。「就職」については、漫画家や高収入な仕事といった夢を語る

表 5-1：1，2 年次における将来への展望

対象	学年	次年度の目標	利用後の展望
A	1 年次	周りの人を楽しませられるようになりたい／体力をつけたい	清掃の仕事に就きたい／休日はスポーツなどをしてリフレッシュしたい
	2 年次	ボケとツッコミがもっとうまくなりた／カフェ実習や陶芸の授業を頑張りたい	仕事に就いて一人暮らしがしたい／保護犬の支援のボランティアをしたい
B	1 年次	後輩から頼りにされたい	立派な仕事に就きたい／一人暮らしをしてみたい
	2 年次	遊ぶときと頑張るときのメリハリを付けたい	人と話すことが好きなので接客業に憧れている／親と生活してたいが一人暮らしもしてみたい 家事はすごく苦手
C	1 年次	騒ぎすぎていると思うので静かになりたい	稼げるようになって一人暮らしがしたい
	2 年次	実習をがんばりたい／サボらずに気合を入れて頑張りたい／運転免許をとりたい	座ってる仕事は苦手だから身体を動かす仕事したい
D	1 年次	テーマ研究を頑張りたい	特にない
	2 年次	料理を作った経験が少ないので調理実習を頑張りたい	身体を動かす仕事したい／生活は実家がいいと思う／将来は彼女が欲しい
E	1 年次	自分の得意な所を見つけない／男女の距離感を気を付けたい	やりたい仕事はまだわからない／グループホームで生活し、休日に旅行や野球観戦に行きたい
	2 年次	作業のスピードを上げたい／実習をがんばりたい／忘れやすいのでメモをする習慣をつけたい	保育の仕事に就きたい／身の回りのことや整理整頓を自分でできるようになって一人暮らしがしたい
G	1 年次	様々な場面で緊張しないようにしたい	特にない
	2 年次	欠席を減らしたい／農作業や陶芸の授業を頑張りたい／全体的に気持ちを強く持ちたい	農業とかパン屋とか何かを作る仕事がしたい／卓球を続けたい
H	1 年次	いろいろ経験したり、勉強をがんばりたい	大人になってもっと可愛い人になりたい
	2 年次	農作業の実習を頑張りたい	パン作りが好きなのでパン屋さんになりたい／母親と一緒に暮らし続けたい
I	1 年次	合宿と保護者との交流会の準備を頑張りたい	高収入な仕事がしたい／休日は好きなキャラクターのフィギアを買って飾りたい
	2 年次	農作業やいろいろな勉強を頑張りたい	高収入で力仕事がしたい／休日は友達とゲームをして遊びたい
K	1 年次	先輩らしく教えたり励ましたりしたい	漫画家になりたい／一人暮らしをして家事を一人でしてみたい／将来結婚もして子どもは 3 人欲しい
	2 年次	授業や漫画を描くことをがんばりたい／筋肉を付けたい／女子にもてたい	漫画家になりたいので投稿する／一人暮らしを経験して、30 歳越えてから結婚したい

青年，パン屋や清掃といった高等部での実習経験を基に語る青年，身体を動かす仕事や人と関わる仕事といった自身の得意なことを活かした仕事が語られた。「生活」については，7 名が語り，一人暮らしをしてみたいと語る青年が 7 名中 5 名であり，内，B は 2 年次に保護者と生活したい気持ちと一人暮らしをしたい気持ちで揺れ動いており，E は 1 年次にグ

ループホームを希望していたが，2 年次に「身の回りのことや整理整頓を自分でできるようになって一人暮らしがしたい」と語っている。保護者と暮らしたいという青年は 2 名であった。「余暇の過ごし方」については，4 名の青年が，野球観戦やボランティア，スポーツや TV ゲームといった内容を語った。

3，4 年次の②利用後の展望は，「生活」，「余暇の

表 5-2：3，4 年次における将来への展望

対象	学年	次年度の目標	利用後の展望
M	3 年次	早起きと今の人間関係を大切にしたい	実家から通勤し、仕事に慣れてきてから一人暮らしがしたい
	4 年次	就職を決めたい	働くようになったら夜の街で遊んでみたい／将来の一番の理想は結婚して家を買うことだけれど稼げないと思う
N	3 年次	職場実習が多くになるので頑張りたい／お金をためてロードバイクを買いたい	仕事は機械に触れたり何かを作る工場系がしたい／結婚もしたいけど独り身の自由も経験したい
	4 年次	今の実習先で決まったらそこで頑張りたい	グループホームを経験して一人暮らしに向けて頑張っていきたい
O	3 年次	好きな美術の授業をがんばりたい	仕事はわからないが、母親と暮らしたい／彼女が欲しい／将来は結婚したい
	4 年次	農家の就職が決まるかもしれないのでそこでがんばりたい	一人暮らしは難しいがグループホームで生活をしていきたい／彼女が欲しい／将来は結婚したい
P	3 年次	特に考えていない	職種は決めていないが企業に就職したい／給与を使ってディズニーランドや USJ に行きたい
	4 年次	仕事や話し方のきついパートのおばちゃんとの関係に慣れていきたい	実家から通勤する予定 一人暮らしは考えていないが短期入所は利用したい／休日とかはゆっくり寝て過ごすと思う／年に何回かディズニーランドや好きなアーティストのコンサートに行きたい
R	3 年次	農作業の授業にも参加できるようになりたい	特になし
	4 年次	生活介護事業所や GH の人間関係に慣れたい	当面は新しい生活に慣れること／自分でできることは自分でしっかりやっていきたい

過ごし方」の視点から整理する。「生活」については、N はグループホーム、M は実家を経由して一人暮らしを希望している。P は、実家での生活を希望しつつ時折、短期入所の利用を希望している。また、R はグループホームに決定しており、O は希望している。「余暇の過ごし方」については、M と P が語っている。M は 4 年次に、夜の街で遊びたい憧れを語っている。P は、3 年次に給与で遊びに行きたいところを挙げていたが、4 年次に、休日は主にゆっくり過ごし、年に数回テーマパークやコンサートに行きたいと語っている。なお、「就職」について進路の決まっている P と R は、「次年度の目標」の中で語り、次の進路が決まっていない青年はイメージして語ることが困難であった。

「将来への展望」に関する語りからは、まず、「次年度の目標」について 1，2 年次は、次年度に向け

て、次年度の学習や行事への意気込み、自分自身が取り組んでいきたいことや他者との関わりにおいて意識していきたいことが挙げられている。3 年次には、次年度の職場実習や作業的な学習への意気込みに加え、生活習慣や人間関係についての抱負が挙げられており、4 年次は、進路先を決めていくこと、進路先における仕事や人間関係に慣れることが挙げられている。

次に「利用後の展望」について、1，2 年次には、夢や希望を語っていたことから、3，4 年次にはより具体的で自分自身にひきつけて現実的に考えていくという違いが見られている。特に生活の場について、一人暮らしへのあこがれから、「仕事に慣れてから」や「グループホームを経験してから」と、計画的に一人暮らしへの夢を語るという違いが見られる。

このように「将来への展望」からは、各青年が目

的意識をもって取り組んでいること、年次が進むにつれ、客観的に自身をみつめ夢に向かってより現実的なイメージを持つようになっていくことを読み取ることができる。

(5) 4年間の発達過程

4年間の青年の発達過程については、上記の①利用開始の動機と実態、②1年間の頑張りと成長、③他者との関係や他者への意識、④将来への展望の4つの整理から、考察の視点に基づいて青年の発達過程について検討する。

第一の自己を信頼していく過程においては、調査結果を踏まえ、「安心できる場における学び」、「信頼できる他者の存在」、「自分が感じたこと、考えたことを表現できる」の視点から検討する。

まず、利用開始の動機と実態では、学びへの期待や要求、社会に出ることへの不安が作用し、利用開始につながっているが、入所時の実態からは、人間関係によって生じる不安や緊張、コミュニケーションの困難や他者への関心の低さがみられている。「他者との関係と気付き」の整理からは、全員、気の合う仲間が存在があり、1年次と2年次において気の合う仲間に変化が見られている。家族以外に相談できる人においては、1年次と2、3、4年次では、相談相手が限られている、もしくはいない状況から、仲間や支援員を相談相手として捉えているという変化が見られている。仲間から言われて気づいたことは、指摘もしくは褒められたことが語られ、指摘に対して肯定的に捉えており、他者の価値観にふれ、自分なりの新たな価値観を築いている。

次に、青年自身が自覚している「1年間のがんばり」の整理からは、1、2年次、3、4年次ともに個人のスキル向上を目指すことや、特定の活動に取り組むこと、参加することへの意識がみられた。2年次には、「1年間のがんばり」を具体的に説明することやその理由、集団の一員としての成長が見られる。3、4年には、具体的に説明することやその理由において、逆境のある状況においても目的意識を

もって取り組んでいるといった変化が見られている。

以上のことから、「自己を信頼していく過程」は、不安で自信のない利用時から、安心できる場における学びを通して、仲間や支援員など信頼できる他者の存在を頼りに、自分が感じたことや考えたことを表現し、他者の価値観に触れ、自分なりの価値観を持つようになるという過程を捉えることができる。

第二の自己を評価する視点の変化においては、「学習に向かう姿勢や青年自身の成長に関する評価の変化」、「自己実現の志向に関する変化」の視点から検討する。

まず、青年自身が自覚している「1年間の成長」の整理からは、1、2年次において主体的な行動の表れ、スキルの向上、苦手なことへの克服がみられ、ている。また「学校はまじめにするとところ」という価値観と活動をサボりたいという要求との間に葛藤が見られ、サボってみるという経験と実感を通して、勉強したいと思う活動は参加するという新たな自我を確立している。2年次は、主体的な行動の表れ、スキルの向上、苦手なことへの克服がみられ、他者との関わりや距離感にも変化が見られている。3、4年次には、客観的に苦手なことへの克服、自身の状況について語られている。これらからは、学習に向かう姿勢や青年自身の成長に関する評価の変化を捉えることができる。

次に「将来への展望」の整理からは、「次年度の目標」について1、2年次に、次年度に向けて、学習や行事への意気込み、自分自身が取り組んでいきたいことや他者との関わりにおいて意識していきたいことが挙げられている。3年次には、次年度の職場実習や作業的な学習への意気込みに加え、生活習慣や人間関係についての抱負が挙げられており、4年次は、進路先を決めていくこと、進路先における仕事や人間関係に慣れることが挙げられている。「利用後の展望」の整理からは、1、2年次に夢や希望を語っていた内容が、3、4年次において、より一層具体的に自分自身にひきつけて現実的に考えていくという違いが見られている。特に生活の場について、

一人暮らしへのあこがれから、「仕事に慣れて」からや「グループホームを経験して」からと、計画的に一人暮らしへの夢を語るという違いが見られる。

以上のことから、「自己を評価する視点の変化」は、自身のことから他者への意識が芽生え、年次が進むにつれ自己を対象化させてみるといった4年間の変化やその過程で生じる揺れや葛藤がみられる。また、客観的に自身をみつめ夢に向かってより現実的なイメージを持つようになり、自己実現への志向性が高まっていると捉えることができる。

これら青年の発達過程からは、利用開始時において自己表出や人間関係への不安を持っていた姿から、4年間の学びの中で、個人差はあるものの、自己肯定感が培われ、自己を対象化させてみるできるようになり、内発的な動機による自己実現の志向性が高まっている。この姿からは、4年間の学びの中で、青年期の発達課題と向き合い、自己実現の要求から主体的な「社会への移行」につながると考えられる。

3. 学びの場のもつ特徴

本節では、「1、支援の特徴」と「2、青年の発達過程」を踏まえて、学びの場のもつ特徴について以下の2点からまとめる。

第一は、学びや信頼できる他者との関係、揺れや葛藤を通して、自己を信頼する感覚を培うことができる環境が創り出されている点に特徴がある。

Z法人は、自立訓練事業と就労移行支援事業を組み合わせて原則4年間の学びを提供しており、特に1年目の青年に対しては、怒られない環境や、数字で評価されない環境、青年自身が不安な気持ちや好き嫌いの気持ちを感じ、自身で調整していくことができる環境を保障している。また、活動において自己決定や已選択の機会、集団による活動、青年自身の自己理解を深める活動が取り組まれている。その中で青年たちは、怒られない環境や、数字で評価されない環境の中で、安心して信頼できる仲間や支援員の中で自身について表現し、仲間からの指摘など

を取り入れ、自分なりの価値観を持つようになり、自己を信頼していくことができるようになる。

第二は、自己を信頼する感覚をもとに、自己実現にむけ具体的に取り組んでいくことのできる環境が創り出されている点に特徴がある。

Z法人の3、4年次では、1、2年次において自己を信頼する感覚の基盤が培われ、その上に自己実現にむけた取り組みが展開されている。特に「学生が創り出す『価値』に焦点あてる」活動が取り組みられ、中には目に見えにくく実感しにくいものもあり繰り返し説明し、時間をかけて支援が行われている。また、進路選択を見据えて、青年自身が決めて行動する機会やその理由について考える時間や自己理解を深め表現すること、他者の価値観に触れ、受け止める機会を設定している。加えて作業的な学習や職場実習を通して、できることを増やし、自己を信頼する感覚を膨らませていけるよう意識されている。その中で青年たちは、自己を信頼する感覚を基盤にし、客観的に自身をみつめ、目標や将来の夢に対して現実的なイメージを持つようになり、自己実現に向け、悩みながらも主体的に活動に取り組むようになる。

Ⅲ 結論

本研究では、Z法人（学びの場）の特徴は、青年の発達過程と支援の特徴から以下の2点であることを明らかにした。第一は、学びや信頼できる他者との関係、揺れや葛藤を通して、自己を信頼する感覚を培うことができる環境が創り出されているという特徴、第二は、自己を信頼する感覚をもとに、自己実現にむけ具体的に取り組んでいくことのできる環境が創り出されているという特徴である。

最後に、Z法人（学びの場）の特徴を踏まえ、知的障害のある青年が学ぶことの意味について述べる。知的障害のある青年の学びは、就職を目指して能力や特性のみが評価される学びではなく、青年が安心できる環境の下、集団の中で主体となって学び、自

己を信頼する感覚を基盤に、自分の理解を深め、自己実現を目指して学びが展開されていることに意味があると考ええる。青年期の学びは、青年期の人格発達に働きかけ、社会への移行を支える実践であることが重要であろう。したがって、本研究の対象であるZ法人は、子どもから大人への移行を基盤とした学校から社会への移行に取り組んでおり、渡部（2009）のいう「二重の移行支援」を実現する実践といえよう。そして、この取り組みは、知的障害のある青年の高等部卒業後の学びの必要性や役割を社会に強く発信するものであると考えられる。

おわりに

ここまで述べてきたように、本研究では、学びの場在籍する青年の発達過程から、学びの場のもつ特徴、教育内容、支援が果たす役割への検討を通じて、知的障害のある青年が学ぶことの意味を事例的に明らかにしてきた。

また、障害者の生涯学習の推進に関する政策が動き始めており、実践研究事業を通して様々な取り組みが創出されている。今後は、本研究対象のように青年の人格発達に働きかける学び、学びの場を保障していくこと、その内容を充実させていくことが必要であると考えられる。

今後の研究課題は、青年の語りをもとに学びの場のもつ特徴を明らかにすることができたが、対象となる青年が1法人での検討にとどまっているため、対象を拡大させていきたい。子どもから大人への移行を基盤とした学校から社会への移行に取り組む類似した諸実践から青年の実態を踏まえ、学びの場の特徴をさらに深く検討していきたい。

また、知的障害者へのインタビューは、言語を用いた自己表出が難しい側面もあるが、調査を実施できた。事前に少ない機会であったが青年との関わりの中で信頼関係の形成をはかり、支援員の協力も得て、インタビューを実施できた。ただし今後は、インタビュー調査に加え、参与観察法などを用いて、日

常的な学習の姿や仲間・支援員との関わり、表情やしぐさを通じてのコミュニケーションの様子から青年の発達過程についてより深く検討したい。

謝辞

本研究に際して、調査にご協力いただきましたZ法人の皆様、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) 令和5年度学校基本調査「初等中等教育機関・専修学校・各種学校 卒業後の状況調査 卒業後の状況調査票（特別支援学校 高等部）」によると、大学等進学率は、障害種により差があるものの（視覚障害30.6%、聴覚障害36.3%、肢体不自由2.2%）、特に知的障害者の進学率は0.4%となっており、他の障害種よりも突出して低い。
- 2) 令和5年度学校基本調査「初等中等教育機関・専修学校・各種学校 卒業後の状況調査 卒業後の状況調査票（特別支援学校 高等部）」によると、特別支援学校高等部卒業後（知的障害）の進路は、卒業生18,471の内、就職者3,885人（卒業者に占める就職者の割合21%）、社会福祉施設等入所・通所者11,466人（卒業者に占める就職者の割合62% ※数値より筆者が算出）となっている。
- 3) 2018年度より「学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業」（2023年度からは、事業名が「学校卒業後における障害者の学びの支援推進事業」に変更されている）が展開されている。
- 4) 渡部（2009）は、「二重の移行支援」について、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」として構築すべきと指摘している。
- 5) 例えば、小畑ほか（2020）は、自立訓練事業のプログラムのタイプと、知的障害青年の「自己肯定感」および「アイデンティティ発達の様相」との関係が検討され、知的障害青年へのアンケート調査を実施している。しかし、対面の調査ではないため、本研究のようにインタビュー調査を通じ

て当事者の意識をより深く捉えることに意味がある。

- 6) 小畑 (2020) は、知的障害者の発達過程における特徴を A.H. マズローの「欲求5段階説」から援用して語っている。
- 7) 4名の分析対象外となった理由は以下の通りである。Fは、2回を通じて質問に対し言語化していくことが困難であったためである。Jは、1回目、非常に赤面し緊張した様子で実施が困難であり、2回目は、非常に閉ざされた質問のみ頷きや首振りで答える状況であったためである。Lは、1回目のインタビュー時、非常に緊張した様子で、質問に答えることが困難であり、2回目は、調査実施直前に調査不参加の申し出があった。Qは、外国ルーツの家庭で育ち、日本語の獲得に至っておらず、インタビュー時においてオウム返しが多く質問の内容や意図に答えているか否かの判断がつかなかったためである。

参考文献

- 小畑耕作 (2015) 「知的障害青年の自己形成を育む-「働く力」だけではなく、「豊かに生きる力」を」, 『生活教育』 No.799, pp.45-53
- 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
- 小畑耕作・天根哲治・中園大三郎 (2020) 「知的障がいのある青年のアイデンティティ発達と自己肯定感を支援する自立訓練プログラムに関する研究」『大和大学研究紀要』第6巻, pp.11-23
- 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.
- 國本真吾 (2023) 『ライフワイドの視点で築く学びと育ち』日本標準ブックレット No.26, pp.23-25
- 文部科学省 (2016) 「文部科学省文部科学省が所管する分野における障害者施策の意識改革と抜本的な拡充～学校教育政策から「生涯学習」政策へ～」
https://www.mext.go.jp/a_menu/ikusei/gakusyushien/_/icsFiles/afielddfile/2017/04/21/1384611_01.pdf 最終閲覧日2024年2月24日
- 文部科学省 (2018) 「平成30年度 学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業の概要」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_/icsFiles/afielddfile/2019/08/01/1418645_1.pdf 最終閲覧日2024年2月27日
- 文部科学省・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) 『障害者の生涯学習の推進方策について—誰もが、障害の有無に関わらず共に学び、生きる共生社会を目指して (報告)』
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/041/toushin/1414985.htm 最終閲覧日2024年2月25日
- 文部科学省 (2019) 「令和元年度 学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業の概要」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_/icsFiles/afielddfile/2019/07/18/1419038_1.pdf 最終閲覧日2024年2月27日
- 文部科学省 (2020) 「令和2年度 学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20200701-mxt_kyousei01-000008449_1.pdf 最終閲覧日2024年2月27日
- 文部科学省 (2021) 「令和3年度 学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20210625-mxt_kyousei01-000016375_1.pdf 最終閲覧日2024年2月27日
- 文部科学省 (2022) 「令和4年度 学校卒業後における障害者の学びの支援に関する実践研究事業の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20220714-mxt_kyousei02-000021014_1.pdf 最終閲覧日2024年2月27日
- 文部科学省 (2023) 「令和5年度 学校卒業後における障害者の学びの支援推進事業の概要」
https://www.mext.go.jp/content/20230620-mxt_kyousei02-000029814_1.pdf 最終閲覧日2024年2月27日
- 大竹みちよ・永吉輝美 (2009) 「発達障害の移行・就労継続に必要な支援—発達障害聖徒が学ぶ「見晴台学園」の卒業生追跡調査から—」『SNE ジャーナ

- ル 15(1)』, 日本特別ニーズ教育学会, pp.93-117
- 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) 『一人ひとりが人生の主人公』全障研出版部, pp.18-19
- 高垣忠一郎 (2015) 『生きづらい時代と自己肯定感』新日本出版社, p.188
- 田中良三 (2021) 「全専研は、大いに期待されている」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
- 田中隆人 (2022) 「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—」『人間発達研究所紀要』第35巻, pp.2-17
- 辻和美 (2022) 『知的障害のある人の青年期の教育権保障 教育と福祉「二つの専攻科」の比較から』, クリエイツかもがわ, pp.212-213
- 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, p.161
- 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

Research for the Learning of Adolescent Persons with Intellectual
Disabilities on the Transition from School to Society:
Focusing on the Developmental Process of Adolescents in Z Corporation,
a Learning Place Using the Disability Welfare System

TANAKA Ryutoⁱ

Abstract : The paper focuses on the meaning of learning in the transition from school to society for adolescents with intellectual disabilities by utilizing the independence training and employment transition support services of the disability welfare system. Through the interview research for the staffs and intellectual disabilities of college as adolescent school by welfare service for persons with disabilities, the study reveals the characteristics of the college as adolescent school in terms of its support and the growth of young people's response to education and services. Efforts to guarantee learning after graduation from upper secondary schools for special needs are expanding due to the learning needs of adolescents with disabilities and their parents. In recent years, lifelong learning for people with disabilities has been promoted primarily by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Data were collected through semi-structured interviews with a representative of the Z corporation, two support staff, and 18 adolescents with intellectual disabilities. The analysis based on the characteristics of the support and the developmental process of adolescent persons (the process of trusting oneself/change in perspective in evaluating oneself). The results of the survey revealed the following characteristics of the learning process: (1) it creates an environment where people can cultivate a sense of self-trust through learning, relationships with trusted others, and conflicts and turbulence, and (2) it creates an environment where people can make concrete efforts toward self-realization based on a sense of self-trust. This paper suggests the importance of working with adolescents with intellectual disabilities to promote personality development and carefully supporting their transition to society, rather than providing support that simply evaluates their abilities and characteristics.

Keywords : lifelong learning support for people with disabilities, adolescents with intellectual disabilities, developmental process of adolescent persons, characteristics of the learning process

i Doctoral Program, Graduate School of Sociology, Ritsumeikan University