

知的障害特別支援学校における発達障害のある生徒の移行支援 — インタビュー調査法による事例的検討 —

小川 成樹^{*1}・内海 淳^{*2}

Transition Support to Students with Developmental Disorders at Special Support Schools for the Intellectually Disabled: Case Investigation Based on the Interview Study Method

Naruki OGAWA, Jun UTSUMI

Abstract

Under the Ordinance for Enforcement of the School Education Act, special support schools for the intellectually disabled require that enrollees are children and students with intellectual disabilities. According to a nationwide survey conducted by Kumachi (2010), students with IQ of 70 or higher and with developmental disorders are found in roughly half of the special support schools in Japan. Notwithstanding the fact that these schools provide extensive support to these students, support needed in the transitional phase leading to employment remains insufficient.

For this reason, this study investigated into the type of support needed in the transition phase from school to society at large, chiefly through the story told by a young man (referred to as A) with Asperger's syndrome, who graduated from the high school department of a special support school and eventually found employment. The study also looks into what learning support is necessary during the three years in high school for a student with development disorder who also developed secondary disorder due to inadequate support on the compulsory education level, what work support is necessary in the workplace and how such a student is different from those with intellectual disabilities.

Key words : Special support school for the intellectually disabled, Asperger's syndrome, transition

キーワード：特別支援学校、アスペルガー症候群、移行支援

I はじめに

1 問題の所在

「発達障害」という概念が、教育、医療、労働、福祉の現場において急速にクローズアップされている。とりわけ、学校教育の現場では、2007年に学校教育法が改正され、従来の特殊教育、つまり障害の種別や程度によって場を分けて行う教育から、子どもの教育的ニーズに応える教育である特別支援教育へと転換した。幼稚園（保育園）、義務教育から後期中等教育などの通常教育においても特別支援教育の必要性が求められることになった。また、2005年には発達障害者支援法も施行され、

発達障害のある人への支援が各分野の連携のもと開始している。

このような時代の流れに対して、知的障害特別支援学校では、学校教育法施行令第22条の3に基づき就学対象者を、「1 知的障害の遅滞があり、他人との意志疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とするもの。2 知的障害の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しないもののうち、社会生活への適応が著しく困難なもの」と定めている。

知的障害特別支援学校は、本来であれば知的障害のある児童生徒を対象とした特別支援学校であることが原則であるが、熊地（2010）の全国調査によると全国の知的障害特別支援学校の約半数にIQ70以上の発達障害児（自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥／多動性障害）が在籍していることが分かった。

*1 秋田県立養護学校天王みどり学園
Tenno Midori Gakuen, Akita Prefectural School for the Disabled

*2 秋田大学教育文化学部
Faculty of Education and Human Studies, Akita University

表1 特別支援学校高等部主事への発達障害児に関するインタビュー結果概要

<p>＜自己理解、障害認識＞ 自分の障害を理解しないまま入学してきている。障害者手帳も取得していない。</p>
<p>＜問題行動への対応＞ 暴言、破壊行動が多い。体格も大きく、教師一人では制止できない。要求が満たされるまで問題行動が続く。</p>
<p>＜生活のリズム＞ 休日、長期休業中になると生活のリズムが不安定になる。親の養育が不十分なこともある。</p>
<p>＜他者との関係＞ 特定の教師としか関わりがもてない。</p>
<p>＜学級経営＞ 知的障害のある生徒が、発達障害のある生徒を観察している。教師がどのような対応をしているか見ている。知的障害のある生徒が発達障害のある生徒を怖がっていることがある。</p>
<p>＜生徒指導部との連携＞ 生徒指導部との連携が特に必要と感じている。学部内のルール、生徒会規則などを見直している。</p>
<p>＜教師の加配、チームティーチング＞ ある教師が発達障害のある生徒の担当になると、他の教師はその教師に任せきりになる傾向がある。</p>
<p>＜学習参加への支援＞ パーテーションなど物理的な構造化を設定しないと学習活動に参加できない。</p>
<p>＜避難場所＞ 校内で一人になれる避難場所が必要であり、クールダウンをさせている。</p>
<p>＜寄宿舎との連携＞ 登校時の送り出しや出迎えなど、寄宿舎との連携の難しさを感じている。</p>
<p>＜保健室登校、不登校＞ 統合失調症の生徒が高等部に入学しても、不登校が続いていたり、リストカットの可能性があったりするので指導に困難さがある。</p>
<p>＜職員間の共通理解の困難さ＞ 高等部または全校職員で指導を行いたい、大人数のためにその生徒について共通理解して指導を行うことが難しい。</p>
<p>＜卒業後の進路と現場実習＞ 知的に高くても、現状では一般就労は難しい。現場実習では、基本的に教師が付き添って行わせている。学級担任が発達障害のある生徒の進路に見通しがもてない。</p>
<p>＜他機関との連携＞ 児童相談所と連携して、ケース会議を行っている。</p>

また、IQ70以上の発達障害児は、平成21年度の調査で秋田県内の知的障害特別支援学校高等部に15名在籍していることが報告されている。つまり、先の就学対象者の第2号にかかわる児童生徒が知的障害特別支援学校に在籍していることを明らかにした。

秋田県内の知的障害特別支援学校において、IQ70以上の発達障害のある生徒は、特に高等部から入学するケースが多い。これらの生徒は、小・中学校で適切な支援を受けられず、不登校であったり、暴言暴力を頻繁に繰り返していたりするなど二次的な障害を抱えていることがある。

平成21年8～9月に、筆者は秋田県知的障害特別支援学校6校の高等部主事を対象に、各校の現状と課題についてインタビュー調査、授業参観を行った。主な内容は表1にまとめた。＜ ＞内は各校に共通したキーワードである。

このように、知的障害特別支援学校では、在籍してい

る二次障害を抱えた発達障害のある生徒に対して試行錯誤の指導が続いており、教師は困難を抱えている。また、指導の困難さは、発達障害の特性そのものが原因ではなく、二次障害による問題行動等によるものがほとんどであった。その他には、高等部卒業後の進路指導について不安を抱えているケースも多く、高等部3年間どころまで社会参加を促すことができるか悩んでいる。

2 研究の目的

このような知見のもとで、本研究では、県内知的障害特別支援学校の実情も踏まえ、義務教育段階で適切な支援を受けられず二次障害を抱えた発達障害のある生徒に対して、知的障害特別支援学校は高等部3年間でどのような学習支援が必要であるか、職場ではどのような就労支援が必要であるか、また知的障害児の場合とどこが違うのかを究明していく。

本研究ではインタビュー調査法によって、知的障害特

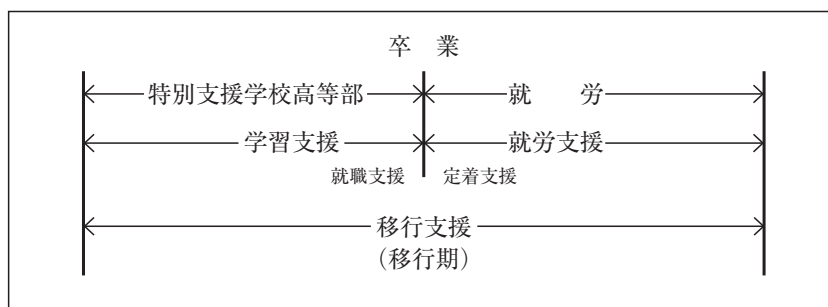


図1 移行支援モデル (内海, 2010)

別支援学校高等部を卒業し、就職に至ったアスペルガー症候群の卒業生（以下青年A）の語りを中心に、社会への移行支援の在り方について考察する。現在、職場での生活が比較的安定しているため、過去、現在の出来事や自分の思い、そして将来について落ち着いて語ることができる。また、障害特性から過去の記憶を視覚的に覚えているため、鮮明に当時の事を回想できることが可能である。

その他、両親、特別支援学校高等部時代に青年Aを担当した教師2名、現在の職場の同僚5名、発達障害者支援センター職員にもインタビュー調査を行い、学習支援と就労支援、家庭での養育について総合的に分析する。

なお、本研究では、「発達障害」を発達障害者支援法第2条を参考にして、「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥／多動性障害、その他これらに類する脳機能の障害」としている。そのため、本研究で用いられる「発達障害」には知的障害は含まれていない。

また、本研究で用いる「移行支援」については、図1のとおり示す(内海, 2010)。移行期における移行支援は、特別支援学校高等部の学習支援と就労先での就労支援で構成される。学習支援後半には学校卒業後の進路先決定を支援する就職支援、就労支援前半には卒業後の就労生活の定着を図る定着支援が含まれる。

II 対象と方法

1 対象 青年A

- ・ 中学校2年生までは、通常学級に在籍。中学校3年から特別支援学級（情緒障害）へ移籍する。複数回の教育相談を経て、B特別支援学校（知的障害）高等部に入学した。
- ・ 中学校時代のWISC - IIIの結果、FIQは平均レベルにあり、VIQとPIQに大きな差異はなかった。
- ・ 中学校2年生の時、医師からアスペルガー症候群と診断される。
- ・ 小中学校時代は、授業中の離席、保健室登校、暴言暴力などが顕著に見られた。また、周囲の友達や大

人に対して強い不信感を抱いていた。

- ・ B特別支援学校高等部入学当初は、学校外への飛び出し、授業への不参加、同級生への暴言などが頻繁にあった。
- ・ 高等部在学中は、療育手帳の取得が困難であったため、高等部3年時に精神障害者保健福祉手帳2級を取得した。
- ・ 現在は障害者雇用として就労している。パソコンを使った入力作業の他、文書の封詰め作業、シュレッダーを使った文書廃棄作業も行っている（1日勤務6時間、3年の期限付き障害者雇用）。
- ・ 就労1年目に普通自動車免許を取得した。
- ・ 家族構成は、両親、兄（無職）と4人で暮らしている。もう一人の兄は別居。
- ・ 特撮、歴史、ゲーム、インターネットを好んでおり、そのことに関する話題が多い。

2 調査方法

2010年8月から9月にかけて、以下の5つのインタビュー調査（インタビューガイドを作成し、事前に調査対象者に配付）を実施した。インタビューの内容はすべてマイクロレコーダーに録音し、カテゴリ毎に内容を整理し、分析を行った。なお、調査対象は①青年A、②青年Aの保護者（両親）、③B特別支援学校時代の学級担任（2名）、④職場の同僚（5名）、⑤発達障害者支援センター職員（2名）とした。

調査① 青年Aに対するインタビュー調査（2時間×2日）

- ・ 保育園、小中学校時代の自分
- ・ B特別支援学校高等部3年間の自分
- ・ 教師の存在
- ・ 学習（環境、内容）
- ・ 友人との関わり
- ・ 進路（現場実習、進路決定）
- ・ 就職後の自分とこれからの自分
- ・ 障害理解と必要な支援

調査② 青年Aの保護者（両親）に対するインタビュー

調査（2時間）

- ・青年Aの保育園，小中学校時代
- ・B特別支援学校高等部3年間を振り返って
- ・就職後の家庭での様子
- ・今後の生活
- ・障害について

調査③ B特別支援学校時代の学級担任（2名）に対するインタビュー調査（2時間×2日）

- ・青年Aへの支援と配慮
- ・学習上の支援と配慮
- ・周囲の友達との関わり
- ・校内での共通理解
- ・保護者との連携
- ・進路指導の配慮事項
- ・二次障害の捉え方

調査④ 職場の同僚（5名）に対するインタビュー調査（30分×5回）

- ・職場での人間関係
- ・仕事内容（精選，計画）
- ・職場環境
- ・指示理解
- ・仕事の評価
- ・休憩時間の過ごし方
- ・受容と違和感

調査⑤ 発達障害者支援センター職員に対するインタビュー調査（1時間）

- ・青年Aの相談内容の変化（学生から社会人へ）

Ⅲ 結果と考察

本研究ではアスペルガー症候群の青年Aの保育園時代から小中学校，知的障害特別支援学校高等部，そして就職に至るまでの20年間について，インタビュー結果をもとにまとめた（表2参照）。知的障害特別支援学校が社会への移行支援を行うにあたり，本事例のような発達障害のある生徒の場合と，従来の知的障害のある生徒の場合とを比較し，その違いが次のとおり示唆された（表3参照）。

1 自己理解と障害受容

本事例では，青年Aは中学校2年生で障害告知をされ，中学校3年生から情緒障害特別支援学級に入級し，その後はB特別支援学校に進学し，卒業した。障害告知直後は，医師への不満や憤りもあったようだが，自分でアスペルガー症候群についてインターネットで調べたり，特別支援学級での居心地の良さを感じたりするなど，障害を部分的ではあるが受け止めている。そして，知的障害特別支援学校へ進路決定することになる。高等部では，

自己理解を深めながら障害者雇用を目指していく。

療育手帳の取得については何度か試みたが，知能指数の高さから取得は難しかった。青年Aは，特別支援学校に入学する前から自分の障害について受容している。障害者手帳を取得することについても抵抗はなく「就職に必要なだから」と納得し，就職後は「受容しなければ生きてはいけない」と筆者に語っている。また担任Dは，この点について青年Aが就職できた要因であるとも語っている。特別支援学校を進路選択する前後で，本人と保護者が障害を受容できたことは，障害者雇用としての就職支援を進める上でも効果的であった。

望月（2009）は，「円滑な移行に際し，本人が障害を受容し，就職のために何を準備し，何を解決すればよいのかを的確に自覚していれば，支援に際して効果的・効率的な支援計画を提案できる」と述べている。

先にも述べたが，知的発達の遅れのない発達障害のある生徒は，特別支援学校への進学が増えてきてはいるものの，多くは通常教育の中で学習している。つまり，生きづらさを感じつつも自分の障害に気付かずに生活していることも多い。彼らは，就職活動を行う場合，初職に失敗したり，離転職を繰り返し，引きこもりなどの二次障害を引き起こすことも考えられ，就労支援より生活支援に重きが置かれるケースもある。つまり，発達障害のある生徒が就職に至るには，本人による明確な自己理解並びに障害受容が大きな鍵となる。

一方で，知的障害の場合は自己評価について，過大評価であったり過小評価であったりするため，自己理解が必ずしも十分でないこともある。療育手帳は取得するが，本人の障害理解は明確ではないことが多く，実際の具体的な活動を通して，必要な支援を受けながら自己理解を行っていくことが主流であり，障害を理解するまでに至るには難しさがある。

2 キーパーソンの存在と相談行為の習得

小中学校で二次障害を抱え，特別支援学校に入学してくる発達障害のある児童生徒は，問題行動を繰り返すことも少なくない。しかし，本事例からも分かるように「自分を認めてくれるキーパーソン」が存在したことで，学校生活を安定して送ることができた。また，まずは感情の安定をねらいとして，いつでも発達障害のある生徒が教師に相談できる体制を整えておくことが必要であった。

さらに，学級担任が全てを背負うのではなく，学級担任を支えるチーム支援も必要であった。そして，それは大勢のチームではなく少人数の方が，発達障害のある生徒にとっては相談しやすい。もちろん，相談結果については学級担任を含め，チーム内で共通理解がされる必要

表2 青年Aに関するライフステージごとの関連事項

	B特別支援学校高等部 (移行期)				職 場
青年 A	<p>小学校低学年</p> <ul style="list-style-type: none"> 対人関係における負の体験 第3者的に物事を見る習慣 否定的努力 教科学習における絶頂期 	<p>小学校高学年</p> <ul style="list-style-type: none"> いじめによる孤立 二次障害 第3者的に物事を見る回路の崩壊 相談相手の不在 	<p>中 学 校</p> <ul style="list-style-type: none"> 集団からの孤立といじめ 学習意欲と自尊心の低下 保健室登校、暴言暴力 障害告知(告知への反発) 特別支援学級での個の付き合い 	<p>問題行動</p> <ul style="list-style-type: none"> 「自分を認めてもらえない」ことへの愚謙による問題行動(校外逃避と暴言暴力)の頻発 担任Dとの信頼関係の構築と相談する行為の習得 職場実習での相談する行為の意識化 学級という居場所と仲間意識の形成 障害受容と障害者手帳の取得 職場実習を通じた主体的な進路選択 	<ul style="list-style-type: none"> キーパーソン(同僚F)への依存心の強さ(憧れ) 職場での人間関係の限定 ストレスと自己調整 次の職場へのステップの意識 行事等における学校訪問
保護者	<ul style="list-style-type: none"> 仲間関係形成の困難 居場所がない 大人への依存 	<ul style="list-style-type: none"> 学校からの問題行動の指摘に対する困惑 青年Aに対する叱責の繰り返し 非協力的な学校に対する疑心 	<ul style="list-style-type: none"> 学校の発達障害への関心の低さ 障害告知(納得と反省) 特別支援学級入級と関係機関との連携 中学校卒業後の本人主体の進路選択への誘導 	<ul style="list-style-type: none"> 青年Aの「自分が認められない」悩みへの対応 問題行動(校外への逃避)に対する職員の暖かい励まし 同じような障害者子どもをもつ親との情報交換の不足 青年Aに応じた教育課程の要望 	<ul style="list-style-type: none"> 積極的な福祉制度の利用 卒業後も続いている担任との信頼関係に安心 労働意欲につながる給料と職場からの肯定的な評価 親への依存の減少
関係者の理解と支援の実現	<p>小学校低学年</p> <ul style="list-style-type: none"> 問題行動を「しつけ以前の同題」と指摘 祖母の授業への付き添い 学校から児童相談所へ相談に行くように勧められた(児童相談所は「大丈夫」との対応) 周囲のいじめへの対応欠如 青年Aの存在を無視した学級経営 道理のある叱責と連帯責任を重視した叱責の違い 青年Aの悩みを聞く人(キーパーソン)の不在 	<p>小学校高学年</p> <ul style="list-style-type: none"> 問題行動を「しつけ以前の同題」と指摘 祖母の授業への付き添い 学校から児童相談所へ相談に行くように勧められた(児童相談所は「大丈夫」との対応) 周囲のいじめへの対応欠如 青年Aの存在を無視した学級経営 道理のある叱責と連帯責任を重視した叱責の違い 青年Aの悩みを聞く人(キーパーソン)の不在 	<p>中 学 校</p> <ul style="list-style-type: none"> 学級担任制から教科担任制へ(一貫した指導の難しさ) 教師の消極的な対応とキーパーソンの不在 障害告知後の関係機関の連携(医師、家庭教師指導、家庭教師、特別支援学級担任) 進路担当者による学力を重視した進路相談 	<p>問題行動</p> <ul style="list-style-type: none"> 学校生活の安定を目指した学習支援 教師の一貫した発言の徹底 問題行動への対応(ケース検討会の実施、対処方法を本人に選択させる機会の提供) 学級担任としての悩み(校内での孤立と責任) 学級担任を支えるチーム支援 	<p>職 場 の 支 援</p> <ul style="list-style-type: none"> 合理的配慮 空き時間の過ごし方の提示 指示の出し方の工夫 クールダウン(自己調整)を仕事の一部として配慮 気軽に相談できる同僚の存在 青年A退勤後の同僚間の打合せ
			<p>担 任 C</p> <ul style="list-style-type: none"> 学校生活の安定を目指した学習支援 教師の一貫した発言の徹底 問題行動への対応(ケース検討会の実施、対処方法を本人に選択させる機会の提供) 学級担任としての悩み(校内での孤立と責任) 学級担任を支えるチーム支援 	<p>職 場 の 支 援</p> <ul style="list-style-type: none"> 合理的配慮 空き時間の過ごし方の提示 指示の出し方の工夫 クールダウン(自己調整)を仕事の一部として配慮 気軽に相談できる同僚の存在 青年A退勤後の同僚間の打合せ 	
			<p>担 任 D</p> <ul style="list-style-type: none"> 校外への逃避の付き添い(信頼関係の構築) 見通しをもてるような視覚的支援を中心とした学習支援 担任の基本方針に合わせたチーム支援の継続 学級における居場所づくり キーパーソンが配置された職場実習の実施 	<p>学 校 の 支 援</p> <ul style="list-style-type: none"> 本人への定期的連絡と状況把握 職場への定期的連絡と状況把握 	

*保育園、小学校、中学校時代の関係者の理解と支援の実現における関連事項については、青年Aと保護者の聞き取りによる

表3 知的障害と青年Aにおける移行支援の違い

	知的障害	発達障害（青年A）
自己理解と 障害受容	<ul style="list-style-type: none"> ・必ずしも十分ではない自己理解（過大評価、過小評価による自己評価） ・療育手帳の取得 	<ul style="list-style-type: none"> ・本人の明確な自己理解による障害受容 ・精神障害者保健福祉手帳の取得
キーパーソンの存在と相談行為の習得	<ul style="list-style-type: none"> ・複数の支援者による多方面からの教育的支援 ・周囲のみんなから理解される幸せ ・大人への信頼 ・その場に応じた教師の発言 ・誰にでも相談できる環境 	<ul style="list-style-type: none"> ・キーパーソン（学級担任）による支援とそれを支える少人数のチーム支援 ・キーパーソンから理解される幸せ ・大人への不信 ・教師の発言の一貫性 ・限定された支援者に相談できる環境
「学級」における居場所	<ul style="list-style-type: none"> ・仲間と支え合う（協力する）学級経営 	<ul style="list-style-type: none"> ・ありのままの自分が周囲から認められる学級経営 ・本人を適応させるのではなく、周囲の環境改善を目指した学級
特性に応じた学習支援	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害のある自閉症生徒へのパニックへの対応（教員の慣れ） ・知的障害児に対する指導の蓄積（認識能力に応じた支援） 	<ul style="list-style-type: none"> ・知的な遅れのない発達障害生徒の暴言等への対応（教員の不慣れ） ・発達障害児に対する指導の経験不足 ・自閉症スペクトラムを意識した視覚的な支援とスケジュールの提示
進路指導	<ul style="list-style-type: none"> ・長期の体験を重視した職場実習 ・長所短所を見極める職場実習 ・卒業生の進路先に係わる進路学習 ・理解事業所による豊富な知的障害児の職場実習受け入れ経験 	<ul style="list-style-type: none"> ・短期の職場実習の有効性 ・自信（自己）回復を目指した職場実習 ・社会的経験を補うことを目的とした多種多様な職業を知る機会の確保 ・実習先への発達障害に対する理解啓発の必要性
保護者への支援	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害児の進路先に関する研修会等の充実（多数派） 	<ul style="list-style-type: none"> ・発達障害児の進路に関する情報不足（少数派）
職場での合理的配慮	<ul style="list-style-type: none"> ・本人ができることを優先した作業内容と作業量への合理的配慮 	<ul style="list-style-type: none"> ・本人のストレスと自己調整に関する合理的配慮（特性理解） ・障害者であることの周知（開示） ・キーパーソンの設定と環境調整
今後の展望	<ul style="list-style-type: none"> ・就労定着及び継続を目指した移行支援 	<ul style="list-style-type: none"> ・移行期における学習支援の重視 ・関係者の連携した長期的支援 ・必要に応じた就労支援の再構築

がある。また、本事例の職場のように1人の同僚がキーパーソンとなり職場内でチーム支援が機能している。学校だけでなく就労先においてもチーム支援は機能できることが望ましい。

一方、知的障害のチーム支援は、学級担任も含めた複数の教師から多角的な支援を受ける。つまり、周囲の大勢の教師から同様に理解され、個別の指導計画をもとに学習支援が行われる。知的障害児は大人への信頼感があるため、相談するスキルが獲得できれば誰にでも分け隔てなく話しかけることができることが多い。

相談するという行為を特別支援学校で支援する場合、発達障害の場合は信頼のおける少数の窓口（キーパーソン）を、知的障害の場合は身近な多数の窓口（教師集団等）を設定するという人的環境の調整の違いがあると考えられる。

3 特性に応じた学習支援

知的障害特別支援学校では、まだ発達障害のある生徒は少数であり、その対応に困惑しているのが現状である。特に教員は、従来から在籍している知的障害を伴う自閉症児のパニックには慣れているが、本事例のようなアスペルガー症候群の暴言などの問題行動には不慣れであり、拒否感をもつ教師も少なくない。

その中で担任Dは、このような暴言を知的障害を伴う自閉症児のパニックと同様に捉えており、学習支援についても、他の自閉症児と同じような視覚的な支援や学習に見通しをもたせる支援を行っている。アスペルガー症候群が自閉症スペクトラムであることを押さえ、支援方法を講じていくことに可能性があると考えられる。

4 「学級」における居場所

知的障害の場合、学級担任は学級経営をするにあたり、

学級担任は一人一人の仲間を大切に仲間と支え合ったり、そして協力したりする学習集団を作ろうとする。そして、学級を母体にして学習したり、経験を共有したりすることを目指すことが多い。

高森（2007）は、発達障害児を取り巻く環境について「個別支援の発想では、弱っている魚、トラブルの絶えない魚のケアに全力を尽くそうとする。不適応を起こした魚を別の水槽に移し替え、ていねいに対応することで水槽に戻れるように支援する。彼らが生きている水槽（環境）そのものに問題の原因はないだろうか。」と指摘している。

青年Aは、通常教育の中で、集団での学習に参加できず、孤立し、二次障害を抱えてしまった。しかし、特別支援学級や特別支援学校時代は、担任との個の付き合いをきっかけに自分の居場所を見つけ、周囲の同級生から認められる経験をし、学級の中にとけ込むことができるようになった。

特別支援学校で発達障害児に「学級」という居場所を提供するのであれば、「教室」という物理的な「場所」ではなく、安心してありのままの自分（個）が周囲の仲間から認められる「空間」が必要であろう。本人に努力を求めたり、本人を変えようとする前に、本人が所属する環境に問題はないか、常に支援者は検証する必要があると考える。

5 進路指導

特別支援学校内で、困ったことがあったら相談するという行為を、青年Aが職場実習で実践できたことが就職につながった大きな要因となった。発達障害のある生徒が主体的に実習先の人に支援を求めることを実際の場面で練習する機会は、特別支援学校における職場実習だからこそ実施できたのであろう。このような成功経験を積み、多様な職種を経験することで、職業観や勤労観を青年Aは培うことができた。実習先並びに進路先の選定に当たっては、進路担当者並びに学級担任は本人の自己決定も勘案しながら吟味し、合理的配慮を行える職場を精選していかなければいけない。

佐藤（2010）は、都立S学園へのインタビュー調査から、発達障害のある生徒の職場実習について、「短い時間でも、短い日数でもいいから、褒められ、評価され、いい経験として自信を取り戻す。そういう取り組みにしていけないと、逆効果になる。」と、従来の知的障害特別支援学校で行われてきた同じ場所に慣れさせる長期間の職場実習との違いを報告している。

知的障害の生徒と違って、発達障害のある生徒は叱られてきた、または失敗を重ねてきた生徒が多いので、職場体験の機会を短期間でいいので多く設定し、本人の進

路選択の判断材料を増やしていく取り組みや、成功経験を多く積み重ねていく取り組みが必要であろう。職場実習の受け入れ先へは、知的障害の実習生と同様に発達障害のある実習生を受け入れるにあたり、様々な配慮をお願いしていかなければいけない。このような、本人主体で、本人が納得できる進路選択の機会を提供できるのも、特別支援学校の大きな特徴である。

また、発達障害児の進路先として、企業への就職ではなく福祉施設の利用（福祉的就労）も選択肢として考えられるが、知的障害者の利用が主流であり、まだ発達障害のある生徒の受け入れが進んでいないのが現状である。さらに、福祉的就労という進路選択をさせる際に発達障害児本人が納得することができるか、さらに福祉的就労の後に企業への就労へとつなげることができるかについては、未だ検討の余地がある。

6 保護者への支援

知的障害特別支援学校において、知的発達の遅れのない発達障害のある生徒の在籍数はまだ少数である。しかし、本事例の保護者が特別支援学校に望むこととして、「保護者として、似たタイプの子どもをもつ親と情報交換をしたかった。」と述べている。周囲の保護者は知的障害のある生徒をもつ親ばかりで、同じような悩みをもつ保護者と意見交換する機会が欲しかったようだ。また、各特別支援学校にはこのような保護者は少数のため同一校で実施するのは難しいとしても、地域別に情報交換会が開催できれば良いのかもしれない。横のつながりだけでなく、先輩保護者とも語れる機会を設定するなど、縦のつながりも築くことができれば、保護者にとって安心材料となるだろう。発達障害児をもつ多くの保護者は、知的障害児の保護者とは異なった生活上の問題行動などのストレスを感じていることが多い。保護者の感情の安定を築くことも、発達障害のある生徒を支援していく上では必要不可欠であろう。

7 職場での合理的配慮

青年Aは、同僚から様々な配慮を受けつつも、職場の人間関係のストレスから、トイレ（個室）での自己調整（クールダウン）をほぼ毎日行っている。このことについて、職場の同僚5名全員が肯定的に捉えている。

知的障害児者に就労支援をする場合は、本人ができることを優先し、作業内容や作業量への合理的配慮が必要である。例えば、就職した知的障害者は、作業量は非障害者と比較して5割程度かもしれないが、職場では安定して仕事に向かうことができる。

一方で、青年Aの場合は、作業量は非障害者の8～9割であっても、勤務時間内に自己調整を行う時間が必要

である。このような合理的配慮が行われるためには、管理職や同僚の理解、職場内における青年Aにとってのキーパーソンの存在、そして先にも述べた障害者雇用であることを本人が自覚しているということが前提となる。

また、職場の同僚は、青年Aのコミュニケーション面における苦手さを補うために視覚的な支援で指示を出したり、前日に次の日の作業内容を伝えたりするなどの工夫が見られた。特別支援学校では、このような支援方法が蓄積されている。特別支援学校から職場への支援方法の引き継ぎも就労継続の大きな要因となるであろう。

しかし、本事例のような合理的配慮が民間の企業でも同じようにできることは、現状では難しい。さらに、発達障害の場合は、知的障害よりも特性に応じたジョブマッチングが必要不可欠である。本事例は、合理的配慮がされた職場で、さらに本人に適した事務職であるが、これが接客やサービス業となると青年Aの就労継続は難しかったであろう。発達障害の場合、限られた職業しか知らなかったり、自分の就きたい仕事が明確でなかったり、何をしたらいいかわからなかったりすることもある。これらの問題は、発達障害児者が1人で解決できるものではない。ジョブマッチングは就労支援（就職支援）の要となるだろう。

8 今後の展望

青年Aは、保育園、小学校、中学校、特別支援学校高等部、そして就労と様々な環境移行をしてきた。特に中学校までは、環境移行に伴いたくさんの危機も経験し、

問題行動も顕著であった。青年Aに限らず、多くの発達障害のある生徒はこのような節目に大きな段差を目の前にして進んでいく。このような大きな段差をゆるやかに、そして円滑に進んでいくためには、周囲の支援者が有効に機能していないと、到底本人1人の力だけでは解決できないことも多いはずである。

特別支援学校高等部にとってみれば、高等部3年間でこのような発達障害のある生徒の社会参加を目指すことになる。社会への移行を行う上では、高等部3年間の学習支援をどのようにすればいいか、本事例では試行錯誤を繰り返しながら取り組んできた。

本事例の移行支援について、図2のとおりモデルで表した。高等部1年生では「感情の安定」と「学級担任を支えるチーム支援」、2年生では「学級担任（キーパーソン）との信頼関係」と「相談行為の習得と活用」、「特性に応じた学習支援」、さらに卒業を控えた3年生では「学級における居場所」と「進路選択における納得のプロセス」がキーワードであった。つまり、高1では、まずは青年Aの学校生活を安定させること。そのためには学級担任を支えるチーム支援が必要であったこと。高2では、信頼できる学級担任との出会いがあり、その担任による自閉症スペクトラムを意識した学習支援が行われたこと。そして困ったことがあったらその場から逃避するだけではなく自分から相談しに行ったり、支援を求める方法を習得したこと。高3では、青年Aが学級の同級生から認められ学級が居場所となったこと。職場実習でも相談したり質問したりして支援を求める経験を培ったこと。そして多様な職種を経験し自分で進路決定をした

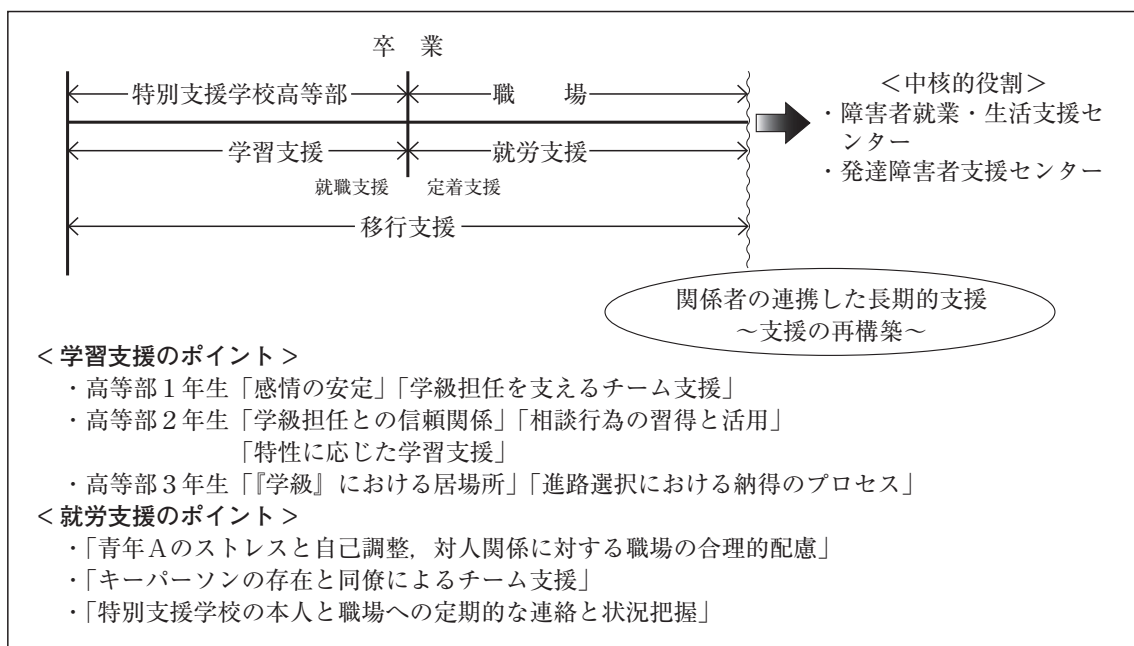


図2 青年Aの移行支援モデル

ことが就労に至った大きな要因となった。

また、就労支援については、ストレスや自己調整、人間関係に対する職場の合理的配慮が不可欠であったり、キーパーソンの存在と同僚によるチーム支援の機能が、青年Aの就労継続の要因であることが理解できた。また、特別支援学校による、本人と職場への定期的な連絡と状況把握も青年Aの就労継続を可能にしている要因となっている。

発達障害のある生徒にとっては、在宅など、社会との接点が少ない状況におかれると生活支援に重きが置かれ、就労支援にはたどり着かないことも考えられる。関係機関が連携し、生涯にわたり「途切れのない長期的支援」を行っていく必要がある。また、早期発見や早期療育が進められているが、「見えにくい障害」であるが故に、「いつからでも開始できる支援体制の構築」も必要となってくるであろう。

また、青年Aが語っているとおり、支援を受けすぎることが当事者の苦痛にもなりかねない。支援が多すぎると、それは当事者からみると、「支援者による好意の押しつけ」になってしまう。知的障害特別支援学校の支援に対する鋭い指摘として受け止めるべきであろう。

青年Aの現在の職場は3年の期限付き雇用である。言わば訓練的な雇用であり、数年後には新たな生活への移行が待ちかまえている。特別支援教育が進み、発達障害のある幼児児童生徒に対して適切な支援が実施されてきているものの、就労に向けた移行期の支援はまだ十分に確立されていないのが現状である。そして、青年Aの就労は学校卒業時に実現できたが、多くの発達障害者が卒業時に就労を実現しているわけではない。

知的障害特別支援学校における発達障害のある生徒の移行支援については、「学校から社会へ」、「子どもから大人へ」という二重の移行期の中で、蓄積された本人の成長並びに周囲による支援の在り方を付け加えながら、二次障害からマイナスになった自尊感情をプラスの方向に転換する、つまり、彼らを学校生活の軌道に乗せる学習支援こそが重要であり、学習支援が成立しないと就労支援までたどり着けない。そして、発達障害者の支援において、関係者の連携した長期的支援が必要となる。その中核的役割は障害者就業・生活支援センターや発達障害者支援センターとなり、必要に応じて支援を再構築することが求められると考える。

* 本事例は、対象青年のプライバシー保護のため事例検討に差し支えない範囲で変更されています。なお、本稿作成にあたり、事例対象の青年Aさんと保護者から事例紹介について御了承をいただいております。

文 献

- 内海淳 (2010)：移行支援としてのキャリア教育と個別の教育支援計画 特別支援教育研究 10月号 東洋館出版社 P18-20
- 綾屋紗月、熊谷晋一郎 (2010)：つながりの作法 同じでもなく違うでもなく NHK 出版生活人新書 P141
- 綾屋紗月 (2010)：「感染」から私が生まれる そだちの科学 No.17 日本評論社 P83
- 高森明、木下千紗子、南雲明彦、高橋今日子他 (2008)：私たち発達障害と生きています－出会い、そして再生へ ぶどう社 P110, P64, P11, P112, P62, P80, P130, P136, P92
- 小栗正幸 (2010)：発達障害児の思春期と二次障害予防のシナリオ 株式会社ぎょうせい P33
- 佐々木正美 (2010)：アスペルガーを生きる子どもたちへ 日本評論社
- 田中道治、別府哲他 (2007)：発達障害のある子どもの自己を育てる ナカニシヤ出版 P76
- 梅永雄二 (2010)：仕事がしたい！発達障害のある人の就労相談 明石書店 P97, P241
- 高森明 (2007)：アスペルガー当事者が語る特別支援教育 スロー・ランナーのすすめ 金子書房 P182, P128, P169, P160
- 高垣忠一郎 (2010)：「評価」ではなく「赦し」の自己肯定感 児童心理3月号 金子書房 P20
- 岡田尊司 (2009)：アスペルガー症候群 幻冬舎新書 P254, P167
- 斎藤学 (2006)：自分の居場所のみつけかた 大和書房 P116
- 鈴木文治 (2010)：排除する学校 明石書店 P127
- 望月葉子、内藤孝子 (2009)：発達障害者の就労支援の課題に関する研究 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター P5
- 小川浩 (2009)：発達障害と就職の現実 そだちの科学 No.13 P11
- 橋本和明編著 (2009)：発達障害と思春期・青年期生きにくさへの理解と支援 明石書店 P238
- 小泉令三 (2010)：中1ギャップとは何か 環境移行の観点から 教育と医学3月号 慶應義塾大学出版会株式会社 P200
- 佐藤幹夫 (2010)：アスペルガー症候群と就労支援 そだちの科学 No.17 日本評論社 P79
- 熊地需 (2010)：特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題 秋田大学大学院修士論文
- 内海淳他 (2004)：主体性を支える個別の移行支援 大揚社
- 佐々木正美、梅永雄二 (2009)：アスペルガー症候群 就労支援編 ころろライブラリー
- 望月葉子 (2001)：知的障害者の学校から職業への移行課題に関する研究 日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター
- 望月葉子、向後礼子 (2006)：軽度発達障害のある若者の学校から職業への移行支援の課題に関する研究 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター
- 望月葉子 (2011)：発達障害者と職業自立 LD研究 第20巻 第3号