

# 知的障害のある青年の働く意欲を支える

## 特別支援学校高等部教育のあり方

### － 卒業生へのインタビュー調査から －

原田徳恵\*・寺川志奈子\*\*

Rethinking upper secondary education in special needs school to support the will to work of youth with intellectual disability: Analyses of interviews with graduates

HARADA Yoshie\*, TERAKAWA Shinako\*\*

キーワード：知的障害，特別支援学校，高等部教育，就労

Key Words : intellectual disability, special needs school, education for young people with special needs, work

### 1. 問題の所在と目的

知的障害特別支援学校高等部生徒が卒業後、意欲を持って働き、豊かに生活するために、高等部教育の中で大切にしていけるべきものは何だろうか。

2006年に国連で採択された障害者権利条約（日本政府は2007年に署名，2014年に批准）では、障害は個人ではなく社会にあるという視点から、合理的配慮の否定を含む差別の禁止、障害者の社会参画が謳われた。一方、日本で2006年に施行された障害者自立支援法では、「障害者がもっと『働ける社会』に」として「一般就労へ移行することを目的とした事業」を創設するなど、就労による「自立」が強調されている。また、「福祉から雇用へ」推進五か年計画（2007）においても、公的扶助（福祉）を受けている人などについて「可能な限り就労による自立・生活の向上を図る」とあり、公的支援に頼ることなく自己責任のもとで生活を営んでいくことが強調されている。このように障害者を取り巻く法令には、前者は社会モデル、後者は個人モデルといった論調の違いが見受けられる。2013年に地域社会における共生の実現を趣旨として障害者自立支援法が障害者総合支援法に改正されたが、そこでも依然、就労による「自立」が強調されている。しかしながら、障害者の就労をどのように具体的に進めていくのかについては触れられておらず、今後の検討課題となっている。

教育分野では、若者のフリーター志向や離職の問題を背景に、1999年の中央教育審議会の答申において「キャリア教育」が示された。その内容は、「望ましい職業観・勤労観および職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」とされる。このキャリア教育の特徴として、子どもたちに望ましい勤労観・職業観を身に付けさせることに教育目標の重点が置かれている点（児美川，2007）が挙げられる。また、ここでいう「望ましさ」は社会にとっての望ましさであり、「現代社会を『乗り切る』ために身に付けるべき最低の力」をつけ、「自立した個人」として「現在の労働市場への順応」することを目的としているのではないかと指摘もある（尾高，2010）。

---

\*鳥取県立倉吉養護学校

\*\*鳥取大学地域学部地域教育学科

2009年(平成21年)3月に告示された特別支援学校高等部学習指導要領では、「学校においては、キャリア教育を推進するために、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、地域及び産業界や労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、産業界等における長期間の実習を取り入れるなど就業体験の機会を積極的に設けるとともに、地域や産業界等の人々の協力を積極的に得るよう配慮するものとする」と示されており、特別支援教育においても、職業観・勤労観および職業に関する知識や技能を身に付けさせることに重点を置いたキャリア教育は浸透しつつあると考えられる。「生徒全員が一般就労をめざす」ことを目標に掲げている高等部や高等特別支援学校の新設は、そのことを端的に表していると思われる。

これらの学校の教育目標を見てみると、「社会に貢献する人材の育成に向けた生徒全員の企業就労の実現」「将来の職業的自立を目指した教育を行うことにより、知的障害が軽い生徒の自己実現と社会参加・自立を促進し、社会に貢献する人材を育成する学校」(東京都立永福学園高等部就業技術科平成28年度学校経営計画<sup>1</sup>より抜粋)や、「心豊かな人間の育成を図り、就労を通じた潤いのある社会的自立をめざす生徒を育成する」「地域社会で自立して生きる力の育成を図り、働くための知識や技術を育み、社会人としての生活習慣や働く意欲を培う」(大阪府立たまがわ高等支援学校<sup>2</sup>)など、「職業的自立」「就労による社会的自立」が目標として挙げられている。東京都立永福学園を例にとってみると、教科学習などにおいても就労のスキルにつながるような内容が「指導の重点」として設定されていたり、一般就労のための「余暇の利用を豊かにする」ことが目的とされていたりと、「生徒全員の一般企業への就職という目標に教育課程全体が従属させられている」(丸山, 2008)ようにみえる。もちろん、働く力をつけるための教育は大切である。しかし、職業準備を教育の唯一の主要な目的とすることは、学校教育が社会で求められる行動・スキルの訓練の場となってしまうのではないかとの懸念も抱かされる。一方で、丸山(2008)のように、職業準備教育のみにとらわれず、家庭を築くこと、親になること、郷土を愛すること、自然に親しむことなど、人間の生活をめぐる多様な領域についても心を砕き学校教育のカリキュラムを作成すべきとする主張は、高等部教育のあり方について、職業準備教育とは異なる見解を提示している。また、知的障害特別支援学校卒業生の就労に関する研究をみると、真謝・中村(2002)は、離職の理由として、「仕事(作業)の能力や意欲」以外にも「人間関係の不適合」や「生活習慣の乱れ」「性格や行動上の問題」を指摘している。すなわち、高等部卒業後、知的障害のある青年が意欲を持って働き続けることができるためには、就労に関する知識技能以外にも、重視すべき点があることを示唆していると考えられる。

これらを踏まえて、本研究では、知的特別支援学校高等部生徒が卒業後、意欲を持って働き、充実した職業生活を送るために、高等部教育の中で重視すべき視点は何かについて、高等部を卒業後、一般就労した卒業生を対象にしたインタビュー調査を通じて明らかにすることを目的とする。

## Ⅱ. 知的障害特別支援学校の卒業生の就労の現状からみた特別支援教育のあり方

### 1. 調査方法

#### (1) 調査対象

第1筆者が勤務する特別支援学校高等部卒業後、一般就労をして2～5年が経過した者のうち、連絡を取ることが可能で、調査に協力することに了解の得られた8名(男性5名、女性3名)を対象とした。全員が、現在も就労を継続しており、うち1名は離職を経験している。全員、療育手帳(B)を持っており、ほとんど不自由なく言語でのコミュニケーションをとることができる。

## (2) 調査時期

2011年10月～2012年3月

## (3) 調査方法と手続き

本研究では、対面しながらの調査により、不明瞭な回答について再質問ができ、より確実に回答を得られる点、構造と若干の自由度を合わせ持つことで、ある方向性を保ちつつ、被面接者の語りに沿って情報を得られる点を考慮し、調査的面接法(半構造化面接)を用いた。手続きとして、対象者全員に対してあらかじめ、研究の目的と、第1筆者と1対1での面接を行うことを説明した。そして、プライバシーに十分配慮し第三者に本人が特定されないよう配慮すること、答えたくないことは答えなくてもよいこと、面接内容を録音することを伝えたくて、同意を得た。面接中は、被面接者がリラックスし、自分の内面を語るができるように受容的な態度で聞くことを心がけた。

インタビュー内容は、主に「現在の自分の働く生活を支えているものは何か」について話してもらおうような質問を行った。具体的には、職場、家庭、地域、学校・就労支援センター等の場を対象に、①どのような支援をもらっているのか、②人間関係はどうか、③その場での役立ち感の3点について質問を行った。また、それらと学校生活との関連を聞き取るために小学校での生活、中学校での生活、高等部での生活等についても、④どのような支援をもらっていたのか、⑤人間関係はどうだったか、⑥その場での役立ち感の3点についても質問した。さらに、将来についての夢を語ってもらい、学校時代と現在の生活と将来への期待などの関連についても分析の対象とした。

分析の方法として、KJ法を用い、発言内容を、類似するものにまとめ、カテゴリー分けをした。次に、カテゴリー分けをしたものについて各々の関係性を図式化し、個々の事例の共通点と相違点について検討した。

## 2. 結果

インタビューを行った8名は、全員インタビュー時点では就労を継続しており、離職の意思はなかった。しかし、全員が充実した生活を送っているわけではなく、安定した気持ちで仕事・生活ができていないケースもあることが分かった。

そこで、分析の視点として、「就労」、「生活」の2点から8ケースをみた。「就労」については、就労への意欲と就労継続の安定を指標とした。「生活」に関わるものとしては、仕事と生活のワークライフバランスを指標とした。就労への意欲があり、就労継続が安定しているものを就労安定(+), そうではないものを就労不安定(-), 仕事と生活のワークライフバランスがとれているものを生活安定(+), とれていないものを生活不安定(-)とした。その結果、1. 就労安定(+）・生活安定(+ )型(5ケース), 2. 就労不安定(-)・生活不安定(-)型(2ケース), 3. 就労不安定(-)・生活安定(+ )型(1ケース)の3つの型が取り出せた。

書き起こしたインタビュー内容について、KJ法を用い、発言内容を類似するものにまとめ、カテゴリー分けした。カテゴリー分けをしたものについて各々の関係性を事例ごとに図式化し(その具体例の1つ(就労安定(+ )・生活安定(+ )型の1事例について)を図1に示す), 個々の事例の共通点と相違点について検討した。その結果、就労安定、生活安定の指標に関わる要因として、①自立観, ②仕事に対する意識, ③職場の環境・役立ち感, ④卒業後の関係機関からの支援, ⑤余暇, ⑥学生時代の受け止め, ⑦家庭の支援の7点を取り出せた。7つの要因のうち要因①～⑤は、型によって質の違いがみられたが、要因⑥⑦は、どの型にも共通したものがみられた。

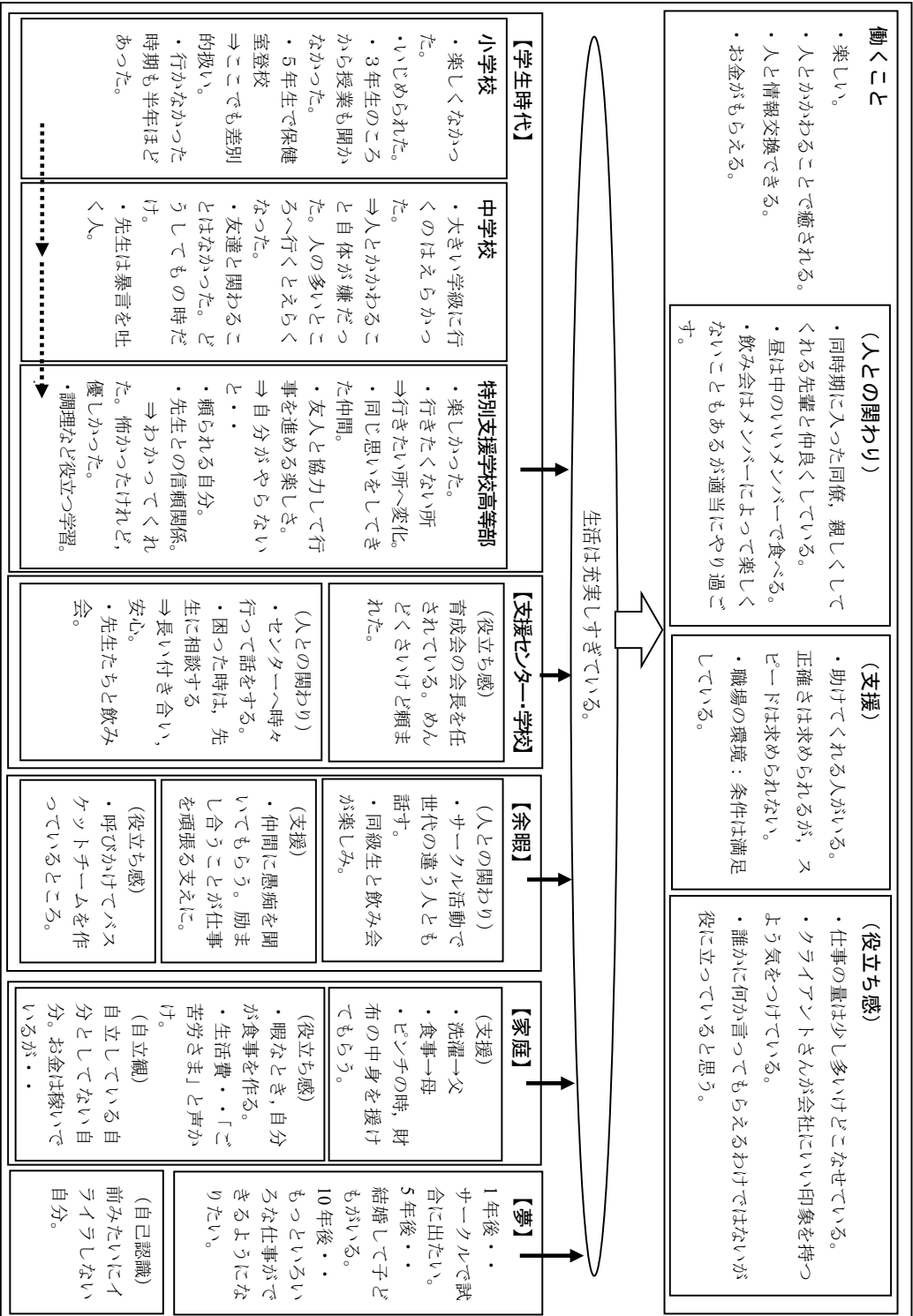


図 1 インタビュー結果の構造図：(+) (+) 型 (高等部卒業後 4 年目・女性) の例

3つの型それぞれの結果を以下に示す。インタビュー結果の具体的な内容について、型ごと、関連する要因ごとに表にまとめて示した。

(1) 就労安定 (+)・生活安定 (+) 型 (5 ケース) 以下 (+) (+) 型と記す。

インタビューを行った8ケース中5ケースは、就労、生活ともに前向きで安定した状況であった。インタビューの中から、就労安定、生活安定に関連すると考えられた要因を以下に示す。

① 自立観

表 1-1 (+) (+) 型の自立観

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 5 ケースとも、「働いてお金を稼いでいる」ことを理由に自分自身は「自立している」と答えているが、2 ケースを除き、それ以外の部分では「自立していない自分」も感じている。それぞれのケースから聞き取ったものを以下に示す。</li> <li>① 働く部分では自立しているが、家のことはしていない。そこを考えると自立していない。</li> <li>② お金を稼いでいるので自立している。自分のことを自分で決められる。離職も含め自分で決めてきた。周りの人に支えてもらっていて自立とはいえないかもしれないが、それでもいい。</li> <li>③ 自立している自分と自立していない自分がいる。働いてお金を稼いでいる自分は自立している。自分で考えて働くことができ周りの人の役に立っている自分、いろいろな人と仲良くなれる自分、些細なことでイライラしなくなった自分は自立していると思う。でも、いろいろなことを自分でしないで家の人に頼っている自分は自立しているとは言えない。</li> <li>④ 自分でお金を稼いでいるので自立している。自分のこと(金銭に関して)は自分でできている。</li> <li>⑤ お金を稼いでいるので一応自立していると思う。自分のほしいものは自分で買える。毎日楽しく過ごせている。</li> <li>・ 福祉就労については「一人でしなければならない一般就労も支援の多すぎる福祉就労もどっちもどっち」という1 ケースを除いて、今後について、「お金が少ないからしないと思う」(2 ケース)、「その時にならないとわからない。お金が少ないのは困る」(2 ケース)とほとんどのケースで、就労を考える時にお金が重要と考えている。</li> <li>・ 全員が共通して、生活費を家庭に入れることで自分の役立ち感を持っている。その際、「がんばってきたなあ」と言われたり、「ご苦労さま」との声をかけられたりすることで一層役に立っている自分を感じている。</li> <li>・ 手伝い程度ではあるが、家族の食事を作る時に役に立っていると感じるケース(2 ケース)、田んぼ、草刈り等を手伝うことで役立つ自分を感じるケースもあった(1 ケース)</li> </ul>
---

② 仕事に対する意識

表 1-2 (+) (+) 型の仕事に対する意識

<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 5 ケース中4 ケースは、「仕事内容は自分に合っている」と感じている。「わからない」と答えたケースもあったが、5 ケースとも仕事は「楽しい」と答えている。どのケースも今後、自分自身が離職することは考えていない。</li> <li>・ 「仕事をしていてよかったと感じる時」「仕事が楽しいと感じる時」については、「お金をもらった時」「好きなものが買える」「職場の人に誉めてもらった時」「周りの人に感謝された時」、「人と話</li> </ul>
--

ができる」「人と接することで自分も癒される」と全員が、共通してお金をもらった時と人との関わりを挙げている。

- ・「自分の作った物をお客さんが食べているのを見るとうれしい」「自分の会社のマークが張ってあるものを店で見つけるとうれしい」「自分の作ったものがスーパーに並んでいるのを見るとうれしい」「自分の会社が地元で愛されていると感じることがある」と自分のしている仕事が社会の中で役立っていることを感じている（2ケース）。

### ③職場の環境・職場での役立ち感

表1-3 (+)(+)型の職場の環境・役立ち感

#### <同僚と同じ仕事をしている4ケース>

- ・同じ仕事をする中で同僚から「さすが〇〇ちゃん」「誉められる」「上手くできた時、仕事が早いと言ってもらえる。」「必要な人材と言ってもらえる」など、自分の仕事ぶりをほめてもらえることによって職場で役立つ自分を感じている。
- ・「難しいことは代わってもらおう」「難しいことは出身校を知っている人が助けてくれる」「(自分は)計算ができなくてあてにならない」と周りの人に助けてもらっている自分を感じながらも「〇〇やっという」と頼まれたり、「他の人も忙しそうだから自分がする」と他の人の仕事をカバーしたり、「自分には難しい仕事はできないが、自分がいることで他の人が休める」「新しく入ってきたバイトの人に仕事を教えることもあり、すがすがしい気分」と一方的に助けてもらう関係ではなく、互いにできないところをカバーしながら共に働く関係性がある。

#### <同僚とは違う仕事をしている1ケース>

- ・「特に何か言ってもらうことはないが、自分のしている仕事(清掃)は役に立っていると思う」「クライアントさんに会社にいい印象を持ってもらえるように気をつけている」と自分の仕事の位置づけが自分ででき、前向きに仕事に取り組んでいる。
- ・仕事内容が違うため、仕事中は同僚と話をすることはないが、仲良くしている同期の仲間、仲良くしてくれる先輩などもいて「一緒に昼食を食べることが楽しみ」と仕事以外の場面で同僚との関わりがある。

### ④卒業後の関係機関からの支援

表1-4 (+)(+)型の関係機関からの支援

#### 【障害者就労・生活支援センター(以下支援センターと記す)からの支援】

- ・支援センターからの支援を受けている(受けたことがある)ケース(2ケース)と受けたことがないケース(3ケース)があったが、すべてのケースで、卒業後、支援を受けられる場所(人)として支援センターのことを認識している。
- ・支援センターから支援を受けている(受けたことがある)ケースでは、「学校での学習で、困ったことがあった時に相談に行く場所を学んだ事が役に立っている」と話している。支援を受けた内容としては「離職する時相談した」「仕事を変えたいと相談したことがある」と仕事に関することを相談に行く場所と認識されている。また、相談する相手として個人名を挙げており、支援員個人とつながっているという認識が強い。
- ・支援センターから支援を受けたことがない3ケースのうち1ケースは、「時々、支援センターへ行

って話をする」と支援センターが生活の中に位置づけられている。

- ・全く関わることはないと受け止めているケースは、時々様子を見に来る場所（人）として認識している。

**【学校からの支援】**

- ・学校からの支援を受けていると答えたケースでは、「転職した時、先生が来た。励まされてやる気になった」「先生たちと飲み会をするのが楽しみ」と仕事についての直接支援ではなく、精神的な支援を受けていると感じている。
- ・学校からの支援を特に受けていると認識していないケース（3ケース）があったが、「元担任とメールなどで連絡を取る」「困ったことがあったら、支援センターより付き合いの長い元担任に相談すると思う」「行事などで学校に行ったときに知っている先生と会うことが楽しみ」「職場に（お客さんとして）先生が来てくれると照れくさいけどうれしい」と学校との関わりを精神的な支えにしているケースもある。

**⑤余暇**

表 1-5 (＋)(＋)型の余暇

- ・5ケースとも特別支援学校の同級生を中心に「一緒に飲みに行く」「メールや電話でおしゃべりする」「一緒にドライブへ行く」「買い物に行く」と余暇を楽しんでいる。
- ・卒業後2年経過した2ケースについては、余暇を共に過ごすのは学生時代の友人が中心だが、卒業後4年経過した3ケースは、学生時代の友人以外にも「車いすバスケットをしている」「卒業生でつくっているソフトボールチームに入って練習している」「歌の発表会に出る。練習の時、年下の子の面倒をみるが大変」など、学生時代の友人以外にもつながり、活動の幅や人とのつながりを広げている。
- ・職場で嫌なことがあった時に愚痴を聞いてもらう(2ケース)
- ・5ケースとも職場の人とは、プライベートな場面での付き合いはなかったが、どの職場も飲み会等が行われている。うち、4ケースは会に参加し、飲み会で職場の人と話すことを楽しみにしている。参加していないケースも「誘われるがお金がなくて参加していない」と関わりたくないという気持ちを持っているわけではない。

**(2) 就労不安定(－)・生活不安定(－)型(2ケース)** 以下(－)(－)型と記す

インタビューを行った8ケース中2ケースは、仕事に不満や不安を抱えており、就労は継続しているものの不安定な状況であった。生活も楽しんでいるとは言えない。インタビューの中から、就労、生活が安定しにくい要因として、前節(1)でみたケースと同じ5つの観点が浮かんできた。5つの観点の具体的な内容について、以下に示す。

**①自立観**

表 2-1 (－)(－)型の自立観

- ・2ケースともお金を稼いでいる自分は自立していると感じている。
- ・1ケースは「将来は自立(一人暮らし・結婚)して暮らす。いろいろ自分でできるようにならなければならないいけない」、1ケースは「(家族が亡くなった)将来の一人暮らしのために金の管理、生活全般のことが一人でできるようになる必要がある。」と考えている。

- ・ 2ケースとも「障害者と健常者は違いすぎる」「福祉就労のほうが人間関係・支援がいい」「実習で行った福祉就労の職場は楽しかった・充実していた。」「知っている人（学生時代の仲間）が多く働いているから楽」と福祉就労の方が安心して働くことができるのではないかと考えている。
- ・ 福祉就労の方がいいのではないかと感じてはいるが、「将来の自立のため」「いつか一人暮らしをする日が来たらお金が必要」等という理由で現在の仕事を続けている。
- ・ 1ケースは、家庭で自分自身が役に立っていると感じることはほとんどないようである。自分の給料も障害基礎年金も全額家に入れていますが、感謝されることはないと感じている。

## ②仕事に対する意識

表2-2 (一) (一) 型の仕事に対する意識

- ・ 仕事内容は自分に合っていると考えているケースと合っていないと考えているケースがあった。しかし、2ケースとも仕事は「楽しくない」「楽しいとは言えない」と感じている。
- ・ 仕事をしていてよかったと思う時については、1ケースは「給料をもらった時」と答えているが、自分の給料を自分で使うことがほとんどないケースでは「働いてよかったと思うことはない」と考えている。
- ・ 1ケースは、「辞めさせられるのではないかと」と給料の増減や注意をされることなど、職場での評価を常に気にしている。
- ・ 「しっかり働いてもらわないとやめてもらうことになると言われた。できないことも多い。でも、頑張らないといけない」

## ③職場環境・職場での役立ち感

表2-3 (一) (一) 型の職場の環境・役立ち感

- ・ 職場では、一人だけ同僚と違う仕事をしている。仕事中は「仕事内容が違うので、話しかけられることはない」「みんな忙しいので話しかけられることはない」と同僚とほとんど関わることなく仕事をしている。
- ・ わからないことは尋ねれば教えてもらえるが、尋ねにくい人もいたり、いそがしそうにしておられたりして、尋ねられないこともあるという。
- ・ 2ケースとも「同じ仕事の人がほしい」と答え、「ジョブコーチがいた時はよかった」「ジョブコーチがいた時はやりがいがあった。」と思っている。
- ・ 昼食は、同僚と同じスペースで食べているが、時々話しかけられて話すことはあるものの、普段は「黙って食べている」「ほとんどしゃべることはない」とほとんど関わることはない。
- ・ 1ケースは、自分自身がする仕事はわかっているものの「自分の仕事の位置づけがよくわからない」「役に立っているかどうかよくわからない」と感じており「残業をするときだけは役に立っているのかなと思う」ようである。
- ・ 1ケースは、「評価が悪いと辞めさせられる」「給料の増減が評価につながっているのではないかと」「がんばっているけどできないこともある」と常に評価を気にしながら仕事をしている。
- ・ 「お客さんに『いらっしゃいませ』『ありがとうございます』と言うと自分も従業員と感じられる」「仕事中は、職場の人と話すことはないが、飲み会に行くと一緒に過ごせて楽しい」が、普段の仕事の場面では、同じ職場の仲間として認められていないのではないかと感じている。



## ④卒業後の関係機関からの支援

表2-4 (一)(一)型の関係機関からの支援

- ・就労直後はジョブコーチがついていたが、その後は、支援センターが関わる事がほとんどない。
- ・「ジョブコーチがいた時は仕事が充実していた」「ジョブコーチは今はいない」と支援センターからの支援を求めていると思われる回答がみられた。
- ・学校については、「先生は(就労後)一回だけ(職場に)来た」「先生に会いたかった」と支援を受けられていないと感じている。
- ・困った時に相談する人(場所)について1ケースは「わからない」、1ケースは「家族(母親・姉)。家族がだめなら、支援センターに電話するかも」と話す。相談できる場所として支援センターを認識していない、または、認識していても気軽に支援を求められる所ではないと感じている。

## ⑤余暇

表2-5 (一)(一)型の余暇

- ・休みの日などは「家族と買い物をする」「家族と旅行」「弟とサイクリング」と答え、家族と過ごすことがほとんどで他の人との関わりはほとんどない。
- ・1ケースは、仕事の休みが平日であることを理由に同窓会・クラス会・学校行事などに参加することがなく、「卒業後、同級生に会ったことがない」。しかし、「〇〇さんはどうしていますか? 〇〇さんは?」「みんなに会いたい」と学校時代の仲間との関わりを求めている。
- ・1ケースは、「(同級生とは)行事の時に会ってちょっと話をする。行事は楽しみ」と言い、同級生と関わることを楽しみにしているが、「基本、連絡はとらん」「同級生と会っても話が合わん。仕事の話とか、免許とか・・腹が立つ」と自分と同級生を比較して苛立ちを感じ、自分から関わりを避けようとする部分もあるようである。
- ・特に趣味もなく、家族と過ごす以外は「テレビやDVDをみる」「ゲームをする」と家の中で過ごしている。

## (3) 就労不安定(一)・生活安定(+)型(1ケース) 以下(一)(+)型と記す。

インタビューを行った8ケースのうち1ケースは、就労には不満や不安を抱えており、仕事を休みがちである。仕事を辞めたいという思いももっており、不安定な状況である。しかし、生活は安定しており、前向きに生活している。インタビューで明らかになった就労の不安定要因、生活の不安定要因についての具体的な内容を、以下に示す。

## ①自立観

表3-1 (一)(+)型の自立観

- ・「人と話すことが多い」「いろいろな人がいる。一般就労のように一般の人だけではなく・・」と、仲間がいること、人と話すことが多いことを理由に「福祉就労のほうがいい」と感じている。
- ・今のところ、仕事を辞めるつもりはないが、「えらくなったら福祉へ行くかも・・」とがまんしてまで働き続けることはないと感じているようである。
- ・自分自身は「毎日、仕事に行けてないし、仕事に行くもの人(支援センター)に助けてもらっているから自立しているとは言えない」と考えているが、「自分でどうしようもない時は仕方がない」

と考えている。

- ・父親がいないため、「田んぼの管理やあぜの草刈りなど、親類の人に手伝ってもらったり教えてもらったりしながらしている。地域の総事には、自分が出ている。祖母がしている畑の手伝いをしている。」など、家族のために役立つ自分を感じている。

## ②仕事に対する意識

表3-2 (一)(+)型の仕事に対する意識

- ・仕事内容については「自分に合っている」と感じている。
- ・叱られることもあり、「仕事ができていることもある」と感じている。
- ・仕事が就労前に考えていたものとは違い、自分の思っていたのとは違う仕事がある、自分のペースで仕事ができないことなどが「嫌」と感じている。
- ・仕事は「楽しい時もあれば楽しくないときもある」と感じている。楽しいと感じる時については、職場の人と関わることができた時を挙げている。
- ・一緒に働く人がいたときは楽しかったが、一人になってからやる気にならないと感じている
- ・仕事をがんばろうと思える時については「職場の人と仲良くできた時」を挙げている。仕事うまくいった時は「少しは・・・でも、あまり・・・、給料がもらえた時、ほしいものが買えた時などについては「べつに・・・」と話している。

## ③職場環境・職場での役立ち感

表3-3 (一)(+)型職場環境・役立ち感

- ・職場では、自分一人違う仕事をしている。仕事が違うため、仕事中は人と関わることはほとんどない。「一緒に働く人がいた時はよかった」と感じている。
- ・休憩時間などに話しかけてくれる人が一人おられるが、それ以外は特に話をするともなく過ごしている。
- ・社長が「きれいにしてくれてありがとう」と声をかけてくれることはあるが、それ以外には誉められることはなく、「できていない」と叱られることもある。
- ・働き始めたころは、手順書などの支援があったが、現在ではほとんど支援を受けておらず、会社は障害者雇用に慣れていないと感じている。
- ・課長が近くにいる時は、わからないことは教えてもらえると話している。

## ④卒業後の関係機関からの支援

表3-4 関係機関からの支援(一)(+)型

- ・卒業直後は「ジョブコーチがいて、仕事がやりやすかった」と答えている。
- ・「仕事を休むことが多くなり辞めかけたこともあった」ため、支援センターから支援が入っている。具体的には、「休み明けの月曜日には支援センターの人から電話がかかってくる」「支援センターの人が様子を見に時々職場に来る」ようである。支援センターからの支援が仕事を続ける励みになっており、「仕事に行かなくてはいけない」と思っている。
- ・困ったら支援センターに相談できるという安心感を持っている。
- ・仕事を辞めそうになった時、学校の進路指導主事がきて話を聞いてもらったと話している。その

後、元担任が会いに来たことが「学校・元担任とつながっている」という精神的安定につながっていると考えられる。

## ⑤余暇

表 3-5 (一) (+) 型の余暇

- ・同級生と会うことはほとんどない。
- ・高等部卒業後、地域の消防団に誘われ、活動している。訓練のあとの飲み会、旅行等が楽しみ。地域に若者が少なく、消防団に入っている人の中で自分が一番若い。
- ・彼女がほしいと思い、地域主催の「出会いの会」に参加してみた。
- ・地域の成人式に参加。中学生のころ関係のよくなかった同級生と会うことに少し緊張したが、特に何も言われることもなく、「みんな大人になっていて普通だった」。
- ・地域でバトミントンクラブをしているので、やってみたい。

### (4) 3つの型に共通する就労継続の要因

インタビューを行った8ケースすべての就労を支える要因として、インタビューを通し、要因⑥学生時代の受け止め、要因⑦家庭の支援 の2つの共通する観点が浮かび上がってきた。2つの観点について具体的なインタビュー内容を以下に示す。

#### ①学生時代の受け止め

表 4-1 学生時代の受け止め

<p>＜小学校時代＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・友人と遊ぶことが楽しかったと言うケースと、「いじめられた」「特別支援学級であることをからかわれた」というケースがあった。</li> </ul>
<p>＜中学校時代＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・数人仲の良い友達がいて楽しかった。(1ケース)</li> <li>・7ケースは「楽しくなかった」と答え、その理由として「いじめられた」「小学校の時の友人が離れていった」「友人の視線が気になった」「行事の時は一緒に学習があり、同じ教室で学習したが、仲良くなることはなかった」「目立たないようにその場にいた」と友人との関係を挙げている。</li> <li>・中学生の時は行事や学習場面で、自分で物事を決定したり友人と協力したりする経験がほとんどなく、その場において言われたことをするだけで自分が必要とされる経験をほとんどしていない。</li> <li>・学校でのつらい経験から人の多いショッピングセンターなどへ行くことすらつらくなった。人に話しかけることが怖かったと友人との関わりだけでなく、人との関わり自体が嫌になったというケースもあった。</li> <li>・教師との関わりは、「中学校の時の教師＝暴言を吐く人」という1ケース以外はほとんど出てこなかった。</li> </ul>
<p>＜特別支援学校高等部時代＞</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学校は楽しかった(8ケース)理由として多くの友人ができたことを挙げている。</li> <li>・多くのケースで「普通に遊んだりけんかしたりできた」「思ったことが言えるようになった」「最初は話しかけることが怖かったが、話しかけてみたら大丈夫だった」「同じ思いをしてきた仲間」</li> </ul>

「障害者同士うち解けあえた」と高等部では、中学校まで経験してきた人間関係とは違う関係をつくることができている。

- ・行事などの準備の時「自分だけすることがない、やらせてもらえないということがなかった」「自分の仕事があった」「みんなで一緒に出来た」「前みたいにいるだけではなかった」「自分の意見が聞いてもらえた」と自分の存在が仲間に認められた喜びを語っている。
- ・「自分がやらないと・・・」「〇〇くんがせんと誰がするのかと先生に言われた」「人が少ないから自分もやらんと進まない」と頼られる自分、役に立つ自分を感じている。
- ・「みんなで一緒にすると楽しい」「友人と相談しながら作るのが楽しかった」と友人と協力し合う楽しさを語っている。
- ・「高等部へ入学した時は友人に話しかけることが怖かったが、大丈夫だった」「(その時の経験から)働きたした時も多分大丈夫と思えた」と学校時代の経験の現在の生活への影響を語っているケースもあった。(1ケース)
- ・学校での学習で役だった、役に立っていることについては「調理の学習が役に立った」「困った時に行くところを勉強したのが役に立っている」「敬語、報告、連絡」「わからないことをいい加減にしなくなった」「仕事の進め方」など、生活、仕事双方に関わることが挙げられた。
- ・教師との関わりについては「大変な時は先生からの声かけが支えになった」「怖かったけどわかってくれた」と信頼関係ができたことを語ったケース(2ケース)もあった。それ以外は、「就職する時に相談した」「就職先について先生から勧められた」(4ケース)など、直接ではないが、教師との関係がよいものであったことが語られた。

## ②家庭の支援

表4-2 家庭の支援

- ・8ケースすべてが、「食事・弁当作り、掃除、洗濯などは家の人にしてもらっている」と家庭生活を家族が支えている。
- ・全く家庭での仕事をしていないわけではなく、8ケースとも家の人がない時の食事づくりや洗濯・掃除の手伝い、地域の総事など、家事を担っている部分もある。
- ・「今はすべて仕事優先」と職場への送迎も家族に頼っているケース(1ケース)もあった。

## 3. 考察

就労安定、生活安定を左右するものとして、インタビューの中から7つの要因、すなわち①自立観、②仕事に対する意識、③職場の環境・役立ち感、④卒業後の関係機関からの支援、⑤余暇、⑥学生時代の受け止め、⑦家庭の支援が明らかになった。ここでは、就労安定、生活安定を左右する7つの要因について考察し、特別支援学校高等部としてできること、在学中につけておくべき力について考える。

### (1) 自立を促す多様な自立観

「自立＝経済的自立」ではない、多様な自立観が自立を促し、自分自身の生活を自分で組み立てる力になっていると考えられる。それぞれの型で自立観に違いがあり、就労安定、生活安定に大きく影響を及ぼしていると考えられる。

(一) (一) 型の2ケースでは「自立＝経済的自立」のみがクローズアップされている。自分自身を「自立している」と捉えており、経済的自立をし続けるために、現在の仕事にやりがいや楽しみを見出すことができず、「仲間がいて、支援も充実している福祉就労の方が楽しく働ける」と考えているにも関わらず、現在の仕事を辞める意思はない。「生活するにはお金が必要」「将来のためにお金を貯めたい」「将来の自立のために」と、働くことを何よりも経済的自立の手段と考えていることが感じられる。「自立＝人に頼らず暮らす」と考えていることが伺える回答も見られた。また、働くことが生活の中心になっており、それ以外の休日の過ごし方や家庭生活などについては重視されていない。働くことを重視するあまり、それまでできていた通勤さえも家族に頼るようになったケースもあった。家庭生活では家族への依存を強める一方で、自分のできないことを同僚に頼むことに負い目を感じていたり、できないこともやらなくてはならないと考えていたり、職場では必要な依存（支援）さえも否定している。「自立＝経済的自立」と捉えることで、仕事が最優先の生活となり、生活の幅を狭め、さらに仕事のみが重視される生活になっていっていることがわかる。「自立」を重視するあまり、本来の意味での自立から遠ざかり、生活そのものが貧しいものとなっている。

(+) (+) 型の5ケースでも、(一) (一) 型のケースと同じく「自立＝経済的自立」と捉えており、自立している自分を感じる場面として、「お金を稼いでいる」「生命保険に入っている」「家に生活費をいれている」「好きなものが買える」などを挙げている。家庭生活の中で食事づくりや草刈り・田んぼなどの手伝いなどで役に立っている自分を感じているケース、家庭生活の中で役割を果たせないことに自立していない自分を感じているケースなど、充実した家庭生活を送れているかどうかはそれぞれのケースで違いはあるものの、どのケースも家庭生活の重要性を認識していることがわかる。また、それぞれ自分の生活を自分で決定できること、人との関わり、精神的な安定、職場や家庭で役立つ自分などに自立している自分を見出し、「自立＝経済的自立」がすべてと考えているわけではないことがうかがえる。人に支えてもらうことがあってもいいと感じているケースもあり、多様な自立観があることが分かった。しかし、すべてではないとはいえ「自立＝経済的自立」という意識も強く、就労がうまくいかなかった時にどのように自立を捉えなおすのか、危うさも感じられる。

(一) (+) 型の1ケースは、就労は継続しており、経済的には自立してはいるものの、「周りの人にいろいろしてもらっているから自立しているとは言えないかも」と「自立＝経済的自立」とは捉えていない。仕事に気持ちが向かないこともあり、学校・支援センター・元担任からの支援をうけているが、「自分でどうしようもない時はしかたない」と支援を受けることは当たり前と感じていることが伺える。また、職場からの支援をうけながらも「職場は、障害者雇用に慣れていない」と、必要な支援を受けられていないことを感じており、自分自身の自立のために多くの人の支援を受けることを権利として捉えていることが感じられる。また、「えらくなったら福祉に行くことも考える」と特に一般就労にはこだわりはない。「今のように、周りの人にいろいろしてもらって働くより、福祉に行って楽しく仕事できた方がいい」と他のケースのように「経済的自立」を特に重視してはいない。また、家庭で田んぼの管理、地域の総事への参加など自分がまかされている仕事も多く、家族の中で役立つ自分を感じている。様々な角度から自立を捉えられており、お金に縛られることなく、自分の生活を組み立てていくことの可能性を感じていることがわかる。

学校では、就労も含めそれぞれの卒業後の豊かな生活を目指して学習を重ねていく。一般就労を望む生徒には、一般就労が可能となるよう、社会で求められる様々な力をつけていくことを目的とする。もちろん、働く力のみではなく、卒業後豊かな生活のために生活全般について指導を重ねて

いく。ただ、卒業後の生活のイメージを持たせることは容易ではない。学習を重ねる中でわかりやすい「自立＝経済的自立」だけがクローズアップされ、一般就労を目指す契機になっているのではないかと考えられる。もちろん、学校で働く力をつけることや経済的な自立を促すことは否定されるものではない。しかし、経済的な自立をしようとすることで豊かな生活から遠ざかっているケースがあることを考えると、学校教育の中で、経済的自立のみが自立ではなく、それぞれの自立の形があること、生活の幅を広げることが自立するために大切なことであること、支援を受けることを特別なこととして捉えることなく、必要に応じて受ける権利があることなどを今まで以上に丁寧に伝えていく必要があるのではないかと考える。

## (2) 仕事に対する意識

ほとんどのケースで仕事をしていてよかったと感じるときについて「給料をもらった時」を挙げており、仕事の対価として給料をもらうことを理解し、仕事を続ける要因になっている。しかし、仕事を続ける要因にはなっているものの仕事に対する意識にはほとんど影響なく、仕事に対する意識は(－)の3ケースと(＋)の5ケースに分かれ、安定就労の要因とはなっていない。

また、仕事の向き不向きについてもほとんどのケースが「今の仕事は自分に合っている」と考えているが、それが仕事を前向きに捉えられる理由とはなっていない。

仕事を前向きに捉えられている(捉えることがある)ケースでは、共通してその理由として同僚との関わりを挙げている。それぞれの職場で関わり方に違いはあるものの人との関わりが仕事に対する意識に影響があることがわかる。また、周りの人の役に立つ自分、社会の中で役に立つ自分を感じ、働くことをうれしいもの、楽しいものと捉えているケースもあった。

これらのことから、仕事内容や給料なども仕事を継続していく要因ではあるが、安定して仕事を続けていくためには、職場の人との関わりや自分の仕事をどのように捉えられるかであることがわかる。

就労安定のためには、自分が職場の中でどのような役割を果たしているのか、さらにいえば、社会の中で自分の仕事かどのような役割を果たしているのかを考えることができる力が必要となってくる。彼らが就労していく職場は人との関わりの多い職場ばかりではない。どのような職場で働いたとしても自分の仕事に意味を見出し、誇りを持って働くことのできる力が必要である。また、学校教育においては、実習中の人との関わりも丁寧に振り返り、個々に必要な力を確認し力をつけていくことも重視される必要があると考える。

## (3) 同僚との関わりと役立ち感

就労が上手くいっていると考えられるケースは、上手くいっていないケースに比べ、同僚との関わりが多く、「必要とされる自分」を感じていることがわかる。

(＋)(＋)型の5ケースは、1ケースを除き同僚と同じ場で同じ仕事をしている。一緒に働く中で仕事ぶりを褒められたり、同僚からの期待を感じたりと、人との関わりの中で役立ち感を感じている姿が浮かんでくる。自分が頑張ることによって同僚の役に立ち、頼りにされる経験が、さらに頑張ろうという気持ち高めていると考えられる。同僚と違う仕事をしているケースでは、仕事の上で必要とされる自分を感じることはないが、同僚と昼食をいっしょに食べる、休憩時間をいっしょに過ごすなど、同僚との関わりを楽しみにしており、同僚から「共に働く仲間」と認められていると感じている。

就労がうまくいっていない3ケースは、職場の中で一人違う仕事をしており、仕事の上でも休憩時間等でも、同僚と関わることはほとんどない。仕事する上で「必要とされる自分」を感じるものがほとんどない状況では、仕事に対する意欲を持ち続けることは難しいのではないかと考えられる。また、同僚から職場の仲間として認められていないのではないかと感じている。しかし、彼らが同僚との関わりを持ちたくないと思っているわけではなく、「お客さんに『いらっしゃいませ』と言うと、自分もここの職場の一員と思える」「普段は話すことはないが、飲み会へ行くと一緒に過ごせて楽しい」「残業するときだけは役に立っているのかなと思う」と職場の一員として認められたい、同僚との関わりを持つことを望んでいる。

このように、同僚との関わりから「必要とされる自分」を感じることで、仕事に対する意欲を左右するという結果が得られた。それらの結果から、意欲を持って働き続けるためには、本人のみに働く力を要求するだけではなく、職場の中で「必要とされる自分」を感じることができるよう配慮することが大切なのではないかと考える。知的障害のある青年は、障害ゆえに自分の仕事の全体像が見えにくかったり、職場の中で自分の仕事がどのように役立っているかわかりにくかったりすることが多い。彼らが、「必要とされる自分」を感じながら意欲的に働き続けるためには、わかりやすい言葉で「あなたが必要である」というメッセージを伝え続けることの重要性が、インタビュー結果から改めて確認されたといえよう。また、就労直後はあった同僚からの支援が、時を経てなくなっているケースもあり、「仕事ができるようになったとしても、人の支援が生涯にわたって必要である」といった障害の特性と理解を職場に求め続ける必要がある。

このような結果から、学校としては、卒業時の移行支援計画・会議などで障害特性や働き続けるために職場として必要な支援を今以上に強く訴えていく必要があると考えられる。また、学校教育の中で、働くためのスキルが重視される傾向にあるが、そればかりではなく、自分の仕事がどのように役立っているのか仕事の全体像が見えるような学習、人との関わり等を重視した学習などを今以上に学習に組み入れていく必要があると考える。

#### (4) 人との関わりを感じることでできる関係機関からの支援

インタビューを行った8ケースから、支援機関として挙げたのは、支援センターと学校の2カ所であった。それぞれの役割について考察する。

##### ①支援センター

(一)(+)のケースでは、仕事を休みがちになったことから支援センターが支援に入っている。様子を見に来る、休むことが多い月曜日には電話があることが仕事を続ける励みになっていると同時に、困ったときには相談できる場所があるという安心感を持つことができ、精神的な安定、就労継続にもつながっていると考えられる。

(+)(+)型のケースでは、就労が安定しており、積極的に支援センターが支援に入ることはない。しかし、離転職の相談をしたり、支援センターへ話しに行ったりと就労や生活に関わるところで支援センターからの支援を頼りにしている。また、「全く関わりがない」と考えているケースでも卒業後支援の受けられる場所(人)として認識している。支援を受けていると認識している、していないにかかわらず、支援センターを「困った時に相談に行く場所(人)」と認識していることが分かった。

(一)(-)型のケースは、支援を必要としている状態と考えられるが、仕事を休むことがなく、特に働きぶりに問題もないため支援センターからの支援を受けておらず、本人も支援を求めること

は考えていない。相談できる場所として支援センターを認識していないもしくは認識していても気軽に相談できる場所とは考えていないことが理由である。

支援センターに支援を求めた(+) (+)型2ケースのその後の転職や就労継続がうまくいっている例を見ると、問題が表面化する前の支援が有効であると考えられる。しかし、支援センターは多くのケースを抱えており、問題が表面化していないケースまで掘り起こして支援していくことは難しいと考えられる。必要な支援が必要な時に入るためには、支援センターからの働きかけを待つだけでなく、自分から支援を求めることができる力が必要である。学校では卒業前に、生徒と支援センターをつなぎ、就労支援を支援センターとともにしていく。また、卒業後、支援センターを学校に代わる場所として学習も行う。しかし、それだけでは十分とは言えず、卒業後、自分で支援センターへ支援を求めることができているように、支援センターと本人をつなげていく必要がある。支援を求めることのできる力と環境があって初めて支援につながるという。

## ②学校からの支援

卒業すると、学校が彼らを直接支援することはほとんどなくなる。鳥取県では、卒業後3年間は追指導が行われることになっており、学校が就労先を尋ねたり、必要があれば相談に乗ったりするが、特に必要がないと判断された場合は年1回程度の職場訪問となることが多い。今回インタビューを行ったのは高等部卒業後、2年～5年のケースで、学校からの追指導が行われる3年を過ぎているケースもある。それらのケースでは、職場への訪問はされていないと考えられる。しかし、インタビューの結果をみると、(+) (+)型のケースの多くは、卒業後3年以上たったケースも含め、直接支援されているとは感じていないが、「困ったことがあったら、まず先生(元担任)に相談する」「先生に励まされてやる気になった」「先生たちと飲み会をするのが楽しみ」「学校・元担任とつながっている」と卒業後も学校を精神的な支えとして捉えている。

一方、インタビュー結果から、特に支援が必要と考えられる(-) (-)型の2ケースは、学校からの支援を受けていると感じていないことが分かった。うち1ケースは卒業後5年を経過しており、3年経過したのちは、学校からの訪問はなかったと考えられる。しかし、学校からの支援を必要としていないわけではなく、「先生に会いたかった。話したいことがたくさんある」とインタビューのために訪れた元担任である筆者を歓迎するなど、学校との関わりと求めていることが分かる。もう1ケースは卒業後2年であり、全く支援が行われていないわけではなく、職場へ進路指導担当の教師の訪問が行われている。本人もそれを認識しているにもかかわらず、学校から支援を受けているとは感じていない。

このような結果から、彼らが支援を受けている、支援を受けたいと感じているのは多くの場合、学校というより、元担任など在校中に関わりの深かった教師であり、関わりのあった教師からの支援があることが精神的な安定につながっている。多くの場合、追指導を行うのは進路指導担当の教師であるが、在校中本人と関わりの深かった教師と連携をとっていくことが追指導をより有効なものにすることができると思う。

今回インタビューを行ったケースは卒業後2～5年と比較的年数の浅いケースであり、今は学校を精神的な支えにしているが、ライフステージの変化に伴い、依存できる場所や人が変化し、広がっていくことにより学校の役割は薄れていくものと考えられる。しかし、「困ったら相談できるところ(人)がある」という安心感が自立を促し、自分自身で自分の生活を組み立てていくことができることにつながっていると考えられる。



### （５）仲間とつながった余暇活動

生活が安定している（＋）（＋）型の５ケースは、特別支援学校卒業後も仲間と連絡を取り、一緒に余暇を楽しんでいる。５ケースのうち卒業２年目の２ケースは余暇を過ごす相手として、家族、同級生のみが語られたが、卒業４年目の３ケースについては、同級生との関わりを核として、様々な活動・人との関わりを広げていこうとする姿が浮かんできた。

（一）（一）型の２ケースは、学生時代の友人と関わりたいという気持ちは持っているが、同窓会、学校の行事に参加する以外に学生時代の友だちに会うことはない。２ケースとも休日は家で一人過ごしたり家族と過ごしたりしており、家族以外の人と関わることはほとんどなく、家にこもりがちな姿が浮かんでくる。

（一）（＋）型の１ケースは、（一）（一）型のケースと同じく、卒業後、同級生と会うことはほとんどなく、学校の行事等で顔を合わせる程度である。しかし、地域の消防団に入り、休日に行われる消防の訓練・飲み会などを楽しみにしている。地域の中で必要とされる自分を感じ、生き生きと活動している。また、それらを足がかりに、人とつながるための出会いの場等へ参加したり、地域で行われる行事や地域主催のサークルへ参加したいと考えたりと、新しいことを始めたいという期待感を持っている。

これらの結果から、生活の安定に大きく関わるのは、仲間とのつながりであることが分かる。彼らは、次節（６）でも示すように、特別支援学校高等部で中学校までとは違う「安心できる仲間関係」を作ることができている。しかし、特別支援学校卒業後、友人との関係が途切れてしまうケースもあることが分かる。卒業後、学生時代の友人と関わりがなくなっていくことは、障害のない青年でもよくあることではあるが、それまで、「安心できる仲間関係」のなかで成長することが難しかった彼らにとって「安心できる仲間関係」を失うことは意味が大きいのではないかと考える。実際、「安心出来る仲間関係」を継続することが出来なかった（一）（一）型のケースでは、家族以外の人との関わりがほとんどない生活を送っている。（＋）（＋）型のケースでは、卒業後も学生時代の仲間とつながり、年月を経て、特別支援学校時代の仲間ではない「安心できる仲間」を作りつつある。人との関係の核となる「安心出来る仲間関係」が青年期の今だからこそ大切であると言える。もちろん、学生時代の友人関係が途切れると人との関わりがすべて途切れてしまうわけではない。（一）

（＋）型のケースも学生時代の「安心出来る仲間関係」を継続することができなかったケースだが、卒業後、地域の大人が働きかけることによって、地域社会の中で「安心出来る仲間関係」を作り、そこを核として新たな人との関わりを広げようとしている。しかし、そのような恵まれた地域環境で暮らすことができることは多くはない。「安心出来る仲間関係」があることが余暇の充実をうみ、新しいことへの挑戦や新しい人間関係の構築など、さらなる生活の質の向上へとつながっていくケースをみると、特別支援学校で「安心出来る仲間関係」を作っていくことだけでは不十分であり、「卒業後もつながる仲間作り」をしていくことが大切であると考えられる。

### （６）働く生活を支える学生時代

小・中学校時代は、あまりいい思い出がないケースがほとんどであった。しかし、特別支援学校高等部については８ケースすべてが「楽しかった」と話しており、現在の自分の生活を支えるものとして捉えている。

インタビュー結果から小学校、中学校では友人との関わりが学校生活の思い出を左右しているこ

とがわかる。しかし、小学校では「楽しくなかった」理由が友人との関わりの中で仲間に入れなくなったことのみが挙がっているのに対し、中学校では、それと同時に、少しずつ「自己客観視」が成立し始め、同年齢の集団の中で承認されない自分を感じることによって、集団の中に入れなかったり、自分から集団から離れていったりする姿が見えてくる。

特別支援学校については、一転して全員が「楽しかった」と答えている。多くが友人と仲良くなったことを理由に挙げる。「高等部へ入学した時は友人に話しかけることが怖かった」と話すケースのように、入学当初は自分が仲間として受け入れられるかどうか不安に感じていた彼らだが、「自分の意見が聞いてもらえた」「みんなと一緒に(学習や活動が)できた」「(行事などの時)中学の時のようにいるだけではなく、自分の仕事があった」と自分の存在が仲間に認められた喜びを語っている。中学時代には仲間に自分の存在を認められていないと感じていた彼らにとって、特別支援学校高等部での仲間との関わりは重要な意味を持っていたと考えられる。また、「障害者が自分を肯定的に自覚できるためには同じ障害を持つ人との関係が必要でないか」と加藤(1997)が述べるように、「同じ思いをしてきた仲間」「障害者同士打ち解け合えた」と安心できる仲間の存在を確認することで、自分自身を受け入れ、仲間と関わり合いながら、生き生きとした高等部生活を送ることができたのではないかと考えられる。

現在の自分の状況を前向きに捉えることのできない(一)(一)型のケースでも、「一人暮らしがしてみたい」「結婚して家庭を築きたい」と将来の夢を語っている。学校生活での楽しかった経験や頑張った経験を通して、「今は大変だけれど、きっとよくなる」という将来に期待する力が培われたと考えられる。また、高等部で安心できる人間関係の中で過ごせた経験から「わからないことは尋ねられるようになった」「人との関わりが怖くなくなった」と職業生活のなかでも必要な力をつけることにつながっていることがわかる。

### (7) 働き続けるために必要な家庭の支援

今回インタビューを行ったすべてのケースで、家族が、家庭生活全般(食事づくり、掃除、洗濯等)を支え、それが就労継続を支えていることが明らかになった。それによって、仕事の疲れを家庭で癒すことができたり、余暇の時間が確保されたりしている。また、通勤も家族に送迎してもらっているというケースもある。しかし、近年、働き続けるためには、仕事をこなすだけではなく、人との関わりや生活の質自体が豊かであることが大切であることが分かってきている。今後もこれまでと同じく、働くことを理由に家庭生活、社会生活などを家族の支援に頼り続けることは、生活の質を貧しいものにし、働く力自体も失われていくことが危惧される。今回インタビューを行った8ケースの多くは、第1筆者が知る限りでは、高等部時代に家庭・社会生活に必要な基本的な力を身につけて卒業していったと思われる。家庭で食事づくりを任されていたり、母親が料理をしていると一緒に台所に立っていつの間にか手伝っていたりというエピソードもある。しかし、これらのことが働き続けるために大切なこととして、本人にも保護者にも理解されていないことは、大きな問題であり、今後、学校教育の中で生活の幅を広げること自体の重要性を訴えていく必要がある。また、それは、前節(1)で述べた就労・生活を支える多様な自立観を作っていくことにも密接に関わるものである。

## Ⅲ. 総合考察

本研究では、特別支援学校高等部を卒業し、一般企業に就労した8名に実施したインタビューか

ら浮かび上がってきた、就労や生活の安定を左右する7つの要因について検討してきた。

これらの結果から、彼らが安定して働くことができる要因は、社会で求められる行動・スキルや働く力だけではないということが明らかになったといえよう。実際、(一) (一)型のケースは、それらには特に問題はなく、一見、安定した就労生活を送っているように見える。しかし、様々な困難を抱え、支援を必要としていることがわかる。もちろん、それらの力も学習の中で大切にされるべきであり、卒業後役に立ったというケースもあった。しかし、就労がうまくいかないことを自己責任として捉え、働くこと以外の生活を犠牲にして働き続け、人間的に働き生活することができずにいるケースを見ると、それは、学校の学習の中で個人の働く力を重視され、評価され続けてきたことと無関係ではないと考える。学校は、職業訓練の場ではない。卒業後の生活を豊かなものにしていくためには学校生活では何を重視していくべきなのかを改めて考えてみたい。

今回インタビューを行った8ケースすべてに共通するものとして高等部時代をよきものとして受け止めていることが挙げられる。それまでの学校生活とは異なり、同じ悩みを共有する仲間と出会い、ともに学び活動をすることを通して、それまでとは違う自分に気づき、充実した高等部生活を送ることができたことが語られている。結果からわかるように高等部時代の楽しい思い出が卒業後の就労安定、生活安定に直結するものではない。しかし、「仲間とともに育ち合い『必要とされる自分』を感じる事がかけがえのない自分」(木下、2010)をつくり、彼らの「今」を支えているものとする。安心できる人との関係の中で、仲間の中で役立ち必要とされる経験、仲間と協力し合う楽しさ、仲間の中で認められる経験をすることで、自分自身を受け入れ、「頑張ってみよう」「よりよい自分を作っていこう」とする原動力となり、働く力をつけることにもつながっていると考えられる。

また、学校生活で安心できる仲間を得たことは、卒業後の余暇の充実に影響し、生活安定にも大きく関わっている。卒業後も仲間とつながることができたケースでは、仲間とのつながりが、学校生活から就労生活への移行の時期の困難を乗り越える力になったのと同時に、そのつながりを核に新たな人とのつながりを広げていっている。高等部は生徒を社会に送り出す前の教育の場として、生徒が社会生活・職業生活に必要な力をつけることが求められるが、そのためには、自分が自分でいいと思える楽しい学校生活を送ることがそれらの力の土台になるのではないかと考える。

今回インタビューを取った8ケースはすべて現在も就労を継続しているが、安定した生活を送ることができていないケースもある。インタビューの結果、生活安定の要因として自立観の捉え方が浮かび上がってきた。生活安定型のケースは、自立を「自立＝経済的自立」以外にも様々な形の自立があると捉えているのに対し、生活不安定型のケースは「自立＝経済的自立」と捉えている。経済的自立をすることで、自分で決定できることが増える。また、働いて賃金を得ることは自分の労働が社会の中で役に立つことを実感することもできる。しかし、経済的自立を優先するあまり、働くこと以外の生活を犠牲にしたり、必要な依存や自立するための要求も否定したりするなど、本来の自立から遠ざかっている姿が浮かんでくる。これらの姿は、加藤(1997)の言う「自立を経済的自立だけで捉え、『義務としての自立』を強いても場合によっては社会的自立を妨げる」ことを表しているのではないかと考える。また、加藤は「自立するために必要なことは、援助し援助される人との関係を結ぶ力であり、ある場合には『必要な時に援助を求める力』が必要不可欠」とし、依存は自立するために必要なことであると提起している。多様な自立観を持っているケースでは支援センターや職場からの支援を受けることを当たり前の権利として捉え、自分から支援を求めて行動するケースもあった。

学校は生徒一人ひとりの卒業後の豊かな生活を目指して学習を組んでいく。しかし、荒川 (2010) が危惧するような「公的支援のない自立と適応」を強い、「もっぱら就労を通じた社会参加」を目指してはどうか、振り返ってみる必要があるといえよう。

## 引用・参考文献

- 1) 荒川智 (2008) 「特別支援学校の教育課程と学習指導要領改訂」 障害者問題研究 第36巻第3号, pp. 162-171.
- 2) 荒川智 (2010) 「特別支援学校学習指導要領改訂と教育実践」 障害者問題研究 第38巻第1号, pp. 9-19.
- 3) 土岐邦彦 (2011) 「青年・成人障害者の発達の様相と子ども期の指導」 障害者問題研究 第39巻第2号, pp. 114-121.
- 4) 保坂亨・中澤潤・大野木裕明 (2000) : 『心理学マニュアル 面接法』 (2000)
- 5) 加藤直樹 (1987) 『少年期の壁を超える 一九・十歳の節を大切にー』 新日本出版社
- 6) 加藤直樹 (1997) 『障害者の自立と発達保障』 全障研出版部
- 7) 木下孝司 (2010) 『子どもの発達に共感するときー保育・障害児教育に学ぶ』 全障研出版部
- 8) 菊池一文 (2011) 「発達障害のある児童生徒および学生のキャリア教育」 発達障害研究 第33巻第3号, pp. 4-12.
- 9) 古賀基樹・菅野敦 (2011) 「知的障害児の職業教育に関する研究ー就労の継続にむけた支援領域の作成と卒業生の実態ー」 東京学芸大学実践研究支援センター紀要 第7集, pp. 99-108.
- 10) 児美川孝一郎 (2007) 『権利としてのキャリア教育』 明石書房
- 11) 尾高進 (2010) 「知的障害教育におけるキャリア教育と職業教育」 障害者問題研究 第38巻第1号, pp. 20-27.
- 12) 小畑耕作 (2011) 『ひろがれ! 学びの場 障害者に豊かな青年期を』 全障研出版部
- 13) 丸山啓史 (2008) 「知的障害のある青年の高等部教育と就労」 障害者問題研究 第36巻第3号, pp. 189-196.
- 14) 丸山啓史 (2010) 「働く力とキャリア教育」 みんなのねがい 2010年5月号, pp. 22-25.
- 15) 松見和樹 (2011) 「特別支援学校における就労支援」 発達障害研究 第33巻第3号, pp. 17-19.
- 16) 奥田秀行・國分充・橋本真規・北島善夫 (2008) 「意的障害特別支援学校に通う高校生における卒業後の労働と余暇に対する意識」 SNEジャーナル 14(1), pp. 90-107.
- 17) 白石恵理子 (2002) 『一人ひとりが主人公』 全障研出版部
- 18) 白石恵理子 (2006) 「18歳から20歳へー青年期後期の発達」 障害児問題研究 第34巻第2号, pp. 110-117.
- 19) 白石正久 (2011) 『やわらかい自我のつぼみ 3歳になるまでの発達と一歳半の節』 全障研出版部
- 20) 真謝孝・中村哲雄 (2002) 「知的障害養護学校卒業生への就労支援の現状と今後のあり方ー就労者と進路指導担当者への調査を通してー」 (2002) 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要 第4号, pp. 123-135.
- 21) 寺川志奈子・溝口由美・小枝達也 (2003) 「知的障害のある母親への子育て支援の課題」 鳥取大学教育地域学部紀要 第5巻第1号, pp. 13-23.

- 22) 山崎由香子・山崎由可里 (2004)「養護学校卒業後の生活実態と仲間との交流に関する研究—  
W 養護学校卒業生への調査をもとに—」和歌山大学教育学部紀要教育科学 第 54 号, pp. 37-55.  
23) 白石正久 (1996)『発達の扉 下』かもがわ出版

## 註

各学校の教育目標, 教育方針については, 以下の web ページを参照した(2017 年 1 月 27 日閲覧)。

- 1 東京都立永福学園 [http://www.eifuku-sh.metro.tokyo.jp/site/zen/entry\\_0000019.html](http://www.eifuku-sh.metro.tokyo.jp/site/zen/entry_0000019.html)
- 2 大阪府立たまがわ高等支援学校 <http://www.osaka-c.ed.jp/tamagawa-ks/kyoiku.html>

**謝辞** インタビューに協力し, 掲載を快くお許しいただいた卒業生の皆様に心から感謝申し上げます。

(2017 年 1 月 27 日受付, 2017 年 2 月 1 日受理)