

発達障害等のある若者の学校から社会への 移行期支援に求められるもの — 思春期キャリア支援プログラムの実践検証をとおして —

What is Needed to Support Young People with Developmental Disabilities in Their Transition from School to Society: A Practical Verification of a Career Support Program for Adolescents

原 まゆみ

HARA Mayumi

(抄録)

発達障害等のある若者は自己肯定感や将来イメージがもてないまま学校を卒業し、社会への移行に躓きやすい問題を抱えており、彼らには思春期から参加できる援助実践が必要である。このため思春期キャリア支援プログラムの開発と検証を行い、実践の構成要素を導き新たな実践枠組みモデルを提起する。調査対象の思春期キャリア支援プログラムは大学が主催する地域交流実践の「キャリアデザインワーク」である。先行研究の知見から援助実践に求められる構成要素を導き、これを理論枠組みとして実践記録を分析した結果、調査対象実践には7つの構成要素「自分づくり支援」「社会的自己の気づき支援」「狭間問題への対応」「地域協働の構築」「保護者のエンパワー」「同世代の若者の関与」「思春期からの参加」が含まれることが明らかにされた。これらの関連から新たな実践枠組みモデルを構築し、発達障害等のある若者に求められる思春期キャリア支援プログラムの実践展開を提起した¹⁾。

発達障害等のある若者 学校から社会への移行 思春期 キャリア支援プログラム 実践
検証

はじめに

「発達障害」という新たな障害概念が誕生して15年余が経過し対象者数が増加している。2005年に発達障害者支援法が施行され、学校教育では2007年に特別支援教育制度への転換が行われ、全ての学校における特別支援教育の充実が図られている。この経過の中で特別支援教育の対象者は増加し、とりわけ知的障害特別支援学校高等部の増加が著しく様々な課題が山積している(井上2010)。

一方でこの間、通常の学校から社会に出る若者たちの中には、離職を繰り返して挫折し社会参加に躓き事例が増えている(宮本2015)。彼らの中には発達障害等による生きにくさを抱える者が含まれていると思われるが(社会的排除リスク調査チーム2012、南出

2017)、通常の学校では一人ひとりのニーズに応じたキャリア教育は充分ではない(児美川2010)。さらに彼らは通常学校の学習や活動の場面で不全感を抱えることが多く、将来への不安を大きくさせている(本田2013)。

このような背景から、発達障害等のある若者の社会参加を支えるためには、思春期のうちから彼らの自己肯定感を育て、自分らしい生き方を模索する力をはぐくむキャリア支援プログラムが求められている。

1. 研究の目的と方法

本研究の目的は、実践事例の思春期キャリア支援プログラムの検証をとおして、発達障害等のある若者に求められる新たな援助実践のモデルを提起することである。調査対象の実践は、大学主催のプログラム「キャリアデザインワーク」であり、参加者は大学周辺地域の中学生、高校生や若者とその保護者で、企画運営を大学生が担当している。

検証方法は、まず先行研究の知見から援助実践に求められる構成要素を抽出し、理論枠組みを導く。次にフィールド調査による対象実践の記録を分析資料²⁾として作成し、理論枠組みを参照して対象実践に含まれる構成要素を抽出する。なおキャリアデザインワークは思春期キャリア支援プログラムの先駆的实践「就労支援ワーク」を継承していることからこれも分析対象とする。なお筆者は対象実践の運営責任者であることから、フィールド調査における研究者の主観についても吟味して分析を行う。そして分析結果をもとに新たな援助実践のモデルを構築する。

本調査は筆者の所属大学における研究倫理に関する規程に基づき研究計画書を申請し、当該研究倫理審査会から2018年7月5日付2018-02号で承認されている。調査に当たっては個人情報に関する記録資料は厳重に管理し保管することおよびプライバシーを厳守したうえで論文に使用することを十分に説明し、説明の後に保護者及び当事者に書面で内容確認の同意を得た。

2. 先行研究の検討—援助実践の理論枠組みを導く

発達障害等のある若者の援助実践の理論枠組みを導くため、困難を抱える若者に関する先行研究にあたり5領域から25の論文(図表1)を検討した³⁾。各領域はA 移行期の就労支援に関する研究、B 障害者の青年期教育に関わる研究、C 若者無業者の支援実践と当事者研究、D 障害と健康

図表1 分析対象論文

	領域	文献		領域	文献
1	A	向後礼子・望月葉子2006	14	C	社会的排除リスク調査チーム2012
2	A	吉村友里2013	15	C	南出吉祥2017
3	A	浦野由佳他2018	16	C	児美川孝一郎2010
4	A	桑田良子・渡邊章2015	17	C	宮本みち子2017
5	A	桑田良子・渡邊章2016	18	C	佐藤洋作2007
6	A	袖松克代2014	19	C	武田敦2009
7	A	宮本昌子2013	20	C	若者支援全国協同連絡会編2016
8	A	宮本昌子2014	21	D	日戸由刈ほか2013
9	B	小畑耕作2015	22	D	本田秀夫2013b
10	B	小畑耕作2011	23	D	本田秀夫2017
11	B	高橋正教2016	24	E	大熊輝夫原著2013
12	B	富樫匡孝2009	25	E	堀尾輝久1985
13	B	土岐邦彦2017			

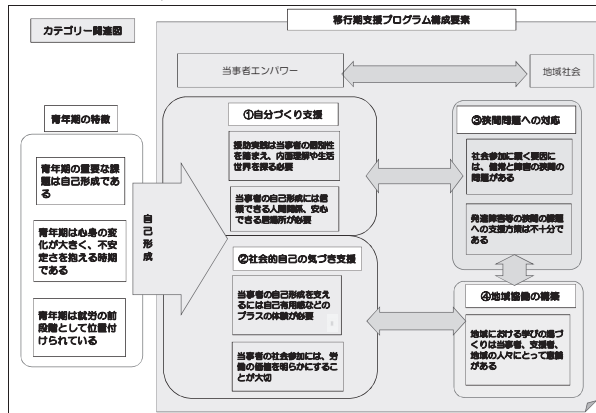
の狭間に関する研究、E 青年期の特徴に関する研究である。これらの知見をうへの式質的調査分析法(上野2018)を参考に分析したところ、全部で87個のキー概念が抽出された。これをグループ化したところ、カテゴリーのキー概念が10個抽出された。キー概念の「自己形成・不安定さ・職業準備期」の3個は「青年期の特徴」と位置づけ、残りの7個のキー

概念は次の4つの構成要素として分類された。構成要素は「①自分づくり支援」「②社会的自己の気づき支援」「③狭間問題への対応」「④地域協働の構築」である。これらを整理して関連表(図表2)を作成し、次に各構成要素の相互関係を考察してマッピングした(図表3)。この結果を援助実践の理論枠組みとして参照し、本研究における実践検証の分析を行う。

図表2 構成要素関連表

キー概念のカテゴリー	構成要素	ベクトル
青年期の重要な課題は自己形成	青年期の特徴	自己形成
青年期は心身の変化が大きく不安定さを抱える時期		
青年期は就労の前段階として位置づく		
援助実践は当事者の個性を踏まえた内面理解や生活世界を探る必要	①自分づくり支援	自己形成
当事者の自己の育ちには、信頼できる人間関係、安心できる居場所が必要		
当事者の自己の育ちには、自己有用感などのプラスの体験が必要	②社会的自己の気づき支援	社会制度
当事者の社会参加には労働の価値を明らかにすることが大切		
社会参加に躓く若者の困難の要因に健常と障害の狭間の問題	③狭間問題への対応	社会制度
発達障害等の狭間の問題への支援方策は不十分		
地域における学びの場づくりは、当事者・支援者・地域の人々にとって意義がある	④地域協働の構築	地域社会

図表3 構成要素のマッピング



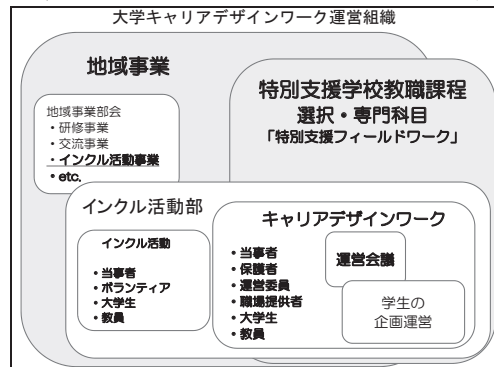
3. 対象実践の概要

対象実践のキャリアデザインワークは大学を拠点とする思春期キャリア支援プログラムであり、2015年度から試行的に取り組み、2017年度から本格実施されている。キャリアデザインワークの実践構造は先行実践の就労支援ワークを原型としていることから、就労支援ワークについてもここで述べる。

図表4 キャリアデザインワーク運営組織

(1) キャリアデザインワーク

キャリアデザインワークの実践構造を明らかにする。運営組織は大学の地域事業であるととも特別支援学校教職課程の専門科目として位置づけられ、ワークの運営は外部専門家が関与する運営会議と大学生のフィールド研究の授業としての企画運営がある(図表4)。参加者は当事者、保護者、



運営委員、大学生である。調査対象は2018年度の実践とし、参加者は当事者10人(図表5)、運営委員10人、大学生11人である。

実践内容は当事者ワークと保護者の語り場があり、当事者ワークは大学構内での活動と周辺地域での職場体験がある。内容は大学生と一緒に活動する仲間づくりや職業に関する内容の構内ワークが4回あり、5回目には職場体験を行い、6回目は体験の振り返りや将来イメージに関するまとめを行い終了する(図表6)。希望する当事者は翌年も継続する。

分析結果によれば参加者する人々の思いは次のとおりである。当事者はワーク参加を楽しむ気持ちや徐々に進路を考えるようになる姿が見られ、参加に前向きで肯定的な意見が多い。保護者は大学生との関わりが我が子を支える実感する一方で、社会参加に向けた不安な思いを抱え続けている。運営委員はワークにおける大学生の存在に大きな意義があると考え、さらに社会の障害理解の課題や高校における特別ニーズへの対応の遅れにも問題意識をもっている。大学生は当事者や保護者理解を深め自分の将来とも関連付けながら学校教育の課題に気づき、思春期から参加できる実践の必要性を述べている。

図表5 当事者参加一覧

no	氏名	年数	学年等	所属	職場体験先
1	A	初	中学1年	中学校自閉症・情緒障害特別支援学級	農業生産組合
2	B	初	中学1年	中学校自閉症・情緒障害特別支援学級	農業生産組合
3	C	初	中学1年	中学校通常学級(通年不参加)	不参加
4	D	初	中学2年	中学校通常学級 1年次から不登校	高齢者施設
5	E	2	中学2年	中学校知的障害特別支援学級	欠席
6	F	4	高校3年	フリースクール、通信制高校	農業生産組合
7	G	4	高校3年	私立高校普通科	動物病院
8	H	3	社会人	特別支援学校高等部卒 介護助手	洋菓子店
9	I	3	社会人	特別支援学校高等部卒 就労継続支援	高齢者施設
10	J	3	社会人	定時制高校卒 就労移行支援	農業生産組合

(2) 就労支援ワーク

先行実践の就労支援ワークは発達障害等のある中学生、高校生を対象に学校から社会への移行を支えるプログラムとして2007年から2015年まで実践されている。通常学校のキャリア教育の不十分さを補完するために当事者に働く体験を提供し、将来の就労イメージを育てる援助実践として特別支援学校や地域の福祉事業所の協力を得て、教育、医療、福祉等の専門家が協働する実行委員会が運営主体となっている。当初は実行委員会が独自に運営する民間事業であったが、2013年には県立発達障害者支援センターとの官民協働運営へと発展し、実践のノウハウをテキスト化(片山・原2015)して地域展開を促し、モデル事業を自治体に委託して2015年に終了されている。同ワークは夏季および冬季休業中に3日程度、特別支援学校での模擬作業や福祉事業所、一般事業所での職場体験を専門家の援助のもとに行い、9年間に14回実施され延べ194人の当事者が参加している。

同ワーク誕生の時代的背景は、発達障害者支援法(2005)や特別支援教育制度(2007)の施行と連動しており、当該地域では新たな障害として登場した発達障害への関心から、専門家たちが親の会を支援したり、専門領域を超えて支援環境を考える学習会の活動を広げたりしており、こうした機運のもとで先駆的な同ワークの実践が生まれている。

図表6 募集チラシ

参加者募集中
中学生 高校生 若者

T大学インクル活動部
キャリアデザインワーク

キャリアデザインワークで学ぶこと
○なんでも入らないうちに、大学生仲間と一緒に考えてみよう。
○どんな仕事があるのかわかる、無理な体験をしてみよう。
○将来の夢や希望をつかみ、今できることに取り組もう。

キャリアデザインワークとは?
働くって何だろう?について、キャリア教育活動が中心に行われます。

参加者: 本人、大学生、地域のの方々

参加科目 (場所: T大学および地域の事業所)

日程表	実施時間	内容
第1回	13:10~15:00	自己紹介 キャリアデザインワークの役割
第2回	13:10~15:00	コミュニケーション、仲間づくり
第3回	13:10~15:00	大人になるってどういうこと? 仕事しらべ
※前半: 調理師の体験		
第4回	13:10~15:00	○社会人になるために ○仕事体験場所を決めよう 作業: 模擬作業体験
第5回	10:00~15:00	○職場体験: 実際の職場で、一日仕事体験をしよう (農業生産組合、老人介護施設、菓子店、動物病院等)
第6回	10:00~15:00	○職場体験を振り返ろう ○まとめ 大人への働き方を思いっきり話そう

□ 関心のある方にお知らせください。

就労支援ワークには3つの特徴が見られる。1つは通常学校の保護者からのSOSが実践の発端であり「発達障害等のある思春期の我が子は、学校への適応が精いっぱい将来イメージがもてないのではないか」という不安の声に応える形で取り組まれたことである。2つ目は領域を超えた専門家たちが実行委員会を組織して運営を担っており、この組織により学び合う連携が生まれ、先例のない新たな実践が創り出されていることである。3つ目はプログラムが当事者に働く体験を提供することと併せて、学校から社会への移行期に保護者が専門家に相談しやすい関係を築く機会とされていることである。これらの特徴は思春期キャリア支援プログラムにおいて重要な意味をもち、キャリアデザインワークはこれを源流として継承されている。

4. 実践検証

先行研究から導かれた理論枠組みを参照して分析資料を読み込み、キャリアデザインワークの構成要素にはどのようなものがあるか検討していく。はじめに理論枠組みの4つの構成要素である「自分づくり支援」「社会的自己の気づき支援」「狭間問題への対応」「地域協働の構築」が含まれているか検討し、次にそれ以外にも新たな構成要素が含まれているかを検討する。分析結果は次のとおりである。

(1) 理論枠組みの構成要素

① 自分づくり支援

理論枠組みの「自分づくり支援」は、キー概念として「援助実践は当事者の個別性を踏まえた内面理解や生活世界を探る必要」と「当事者の自己の育ちには、信頼できる人間関係、安心できる居場所が必要」を含むものとされている。これを踏まえて分析資料の検討を行う。

1) 大学生による丁寧な内面理解

まず、当事者の個別性を踏まえた内面理解について検討する。大学生は言葉で内面を表現することが苦手な当事者の行動から気持ちを丁寧に推し量り、内面理解の過程を様々な記録に残している。例えば、模擬的な作業体験を設定した際の社会人Iの姿について、提示された作業がうまくできないためにイライラした感情が高まり、そのことに罪悪感を覚えて何度も「うまくできなくてイライラしちゃった、ごめんなさい。でも大丈夫ですから」と繰り返す様子を記録している。そしてその姿の意味をつかむために保護者からの情報を確認し、Iが中学生の頃までは感情が高ぶるとパニックを起こしていたことや、今では自分の感情の変化を言葉にしながらか調整できるように成長していることを理解している。

また、大学生自身が当事者の内面に気づく過程をレポートにまとめている例もある。この大学生は社会人Jにワーク終了時に感想発表を促していたが、その時のJの自傷行動が気になっていた。やがて大学生は、Jは本当はやりたくないがそれを伝えられなかったのかもしれないと気づき、「当事者たちは自分の思いを言葉にすることが難しくストレスを溜め込むことがあるのではないか」と考え、支援者は内面理解を深め気持ちを引き出せるような支援方法を工夫すべきと述べている。一人ひとりの当事者の内面に気づき理解することが本当の支援につながると考える大学生の丁寧な内面理解は、様々な不安や葛藤を抱える当事者の自分づくりを支える重要な要素となっている。

2) 信頼と安心がうまれる居場所

次に「信頼できる人間関係や安心できる居場所づくり」について検討する。プログラムは大学生が1回ごとに実施計画を作成し反省会をもって改善点を明らかにし、次回の計画を作っている。こうした積み重ねの中で、参加しにくい当事者の姿に対応した改善が行われ、安心して参加できる場になるよう工夫されている。工夫の具体例として教室の中に入るのが難しそうな中学生たちへの対応としてプログラムにアクティビティを導入し、大学構内を歩いて移動し守衛室や図書館で職業インタビューをする内容を創り出している。大学生は実践の反省記録に「インタビューは事前に質問事項を考える、チームごとに構内を移動するなどの動きを想像しながら工夫したことで、アクティブさがあり座学のみよりも楽しく活動できたのではないかと記録している。当事者理解を踏まえて一人ひとりに応じたプログラムを創り出す仕組みが、当事者の参加意欲を生み、信頼と安心の居場所づくりにつながっている。

また、ワークが安心できる居場所になることについて「中学生 D は他の参加者と挨拶や会話を交わそうとしなかったが、回を重ねる毎に笑顔が見られるようになり、大学生や同じ職場体験先に行った I さんとも会話を交わすようになった。この姿からこのキャリアデザインワークが D さんにとって“つながり”を感じられる居場所となったのではないかと感じた」とレポートに書いている。D は中学校では不登校だがワークには休まず参加しており安心できる居場所となっていることが伺える。

これらからキャリアデザインワークには「大学生による丁寧な内面理解」と、「信頼と安心がうまれる居場所」があり、構成要素の「自分づくり支援」が含まれているといえる。

② 社会的自己の気づき支援

次に理論枠組みの構成要素「社会的自己の気づき支援」について検討する。これには「当事者の自己の育ち支援には、自己有用感の得られるプラス体験が必要である」と「当事者の社会参加には労働の価値を明らかにすることが大切である」がキー概念として含まれている。

1) 働く体験がプラスの体験となり自己有用感を育てる

自己有用感を育てる具体例として、高校生 F の模擬作業での姿がある。F はいつも反応が少なく消極的であるが、このときは自分の力で菓子箱を作り上げ菓子を詰め合わせて完成させ、報酬を受け取りそのお金で菓子を購入するという模擬体験をした。その体験が嬉しかった様子で購入した菓子を「弟のお土産にする」と家に持ち帰っている。F は弟を喜ばせる誇らしい自分を感じたと思われる。

また、中学生 A は農業生産組合の職場体験に参加したが、当日は朝から「疲れた」を連発し拒否的な姿であった。職場に移動してニンニクの房を分解する仕事が始まり、やり方を覚えると「簡単じゃん！」と意欲的に作業に取り組み、仲間の B と別の班でも抵抗なく取り組めた。午後の仕事はラベル貼りであったが「無理、飽きた」と言いつつも最後まで作業を行っている。構内ワークからは離脱しがちな A と B が初めての職場体験ではニンニクの出荷作業に興味を示し、仲間と一緒に仕事に取り組み楽しい気持ちから会話も弾んでいる。分かりやすい仕事に取り組み、仕事ができる実感はプラスの体験となり、役に立つ自分やまんざらでもない自分を感じて自己有用感が生まれ、他者とつながっている

と考えられる。

2) 職業への憧れと生活の意欲

職業への憧れを育む具体例として高校3年のGの姿がある。構内ワークで実施した「お仕事マップを作ろう」では、「動物と関わる仕事」、「人と関わる仕事」、「機械と関わる仕事」のグループを設定し、関連する職業を考えてマップ作りを行い、図書館で興味のある職業を調べた。この時、Gは図書館の司書に動物関係の本を選んでもらい熱心に読んでいた。後日、保護者からGが希望する動物関係の職場体験をさせたいと相談があり、大学の近隣の動物病院の了解を得て動物好きの大学生と一緒に体験を行った。Gは高校卒業後、県外の専門学校アニマルコースに進学し寄宿舎生活を送っている。保護者は進路を迷っていた時期に動物病院で職場体験をしたことが、進学を背中を押したと話している。幼児期から発達に心配があり進路選択のたびに悩んできたGと保護者だが、Gは自分のやりたいことを見つけ、親にそれを話し進学とともに家を離れる道を拓いている。職業に憧れる力は学びと生活の意欲にもつながっている。

また、社会人Hは職場体験先の希望を昨年と同じ洋菓子店とし「昨年の体験で菓子箱を組み立てる仕事がうまくいかなかったのでリベンジしたい。人前でも緊張せずに大きな声で話ができるようになりたい」とはっきり自分の気持ちを伝えていた。Hは特別支援学校を卒業し老人施設の介護補助員として働いており、今後はヘルパー2級の勉強を頑張りたいとも話している。もっと仕事ができる自分になりたい、成長したいという意欲が示されている。

3) 将来イメージを育てるプログラム構成

将来イメージを育てるプログラムは、就労支援ワークにその原型があり、発達障害等のある子どもの職業イメージや将来イメージを育成するため、支援者の援助を受けながら実際に働く体験をすることで、仕事への関心が生まれたり社会とのつながりが実感できたりしていた。キャリアデザインワークはこれを継承しており、職場体験を中核として「どんな大人になりたいか、大学生や仲間と一緒に考えてみよう。どんな仕事が向いているか、職業体験をしてみよう。将来の夢や希望をつかみ、今できることに取組もう」を目標におき、労働の価値を知り将来イメージを育てるプログラムとして構成されている。

青年期は就労による社会参加への準備期とされているが、キャリアデザインワークは職場体験を中核としつつ就労準備に直結させるのではなく、その前提として「働く体験がプラスの体験となり自己有用感を育てる」ことや、「将来イメージの形成により職業への憧れや生活の意欲を育む」という特徴もっている。これらから「社会的自己の気づき支援」の構成要素が含まれているといえる。

③ 狭間問題への対応

理論枠組みの「狭間問題への対応」のキー概念は「社会参加に躓く若者の困難の要因には健常と障害の狭間の問題がある」と「発達障害等の狭間の問題への支援方策は不十分である」とされており、狭間問題に対応する具体的方策や実践は不十分であることが示されている。本田(2013)は、彼らは幼児期から不全感を抱え二次障害としての精神疾患に至るハイリスク群であると警鐘を鳴らしており、向後・望月(2006)は福祉保健、教育、労働などの制度に該当しにくいマージナルな存在であることから支援の窓口に通じ着かな

い問題を孕むと述べていることも踏まえて分析する。

1) 通常の学校と特別支援学校の狭間で学び損ねるキャリア教育

特別支援学校では一人ひとりに応じた職業教育や進路指導が丁寧に行われるが、発達障害等のある彼らが通う通常の学校では実態に即した職業教育やキャリア教育は不十分であり学び損ねる問題がある。先行実践の就労支援ワークは通常の学校に在籍する当事者を対象に始められ、通常の学校と特別支援学校の狭間で学び損ねるキャリア教育を補完するプログラムとして構築され、キャリアデザインワークもこれを継承している。

2) 身構えず参加できる活動の場

キャリアデザインワークは大学が主催していることから支援と被支援の関係が曖昧であり、当事者は身構えずに参加できると考えられる。中学生Dの参加の経過には「障害」を明示しないプログラムが関係したと母が述べている。Dは学校での過剰適応で疲弊し中学入学から1か月で不登校となり、母はワークに参加させたいと考えていたが、D自身には発達障害の自覚はなく支援は不要と考えているため誘うことを躊躇していた。しかし募集チラシや実施要項に「発達障害」に関する表記がないことや、大学が会場であることから参加を勧めることができたと話している。

中学生AやBも同様に「自分は障害者なのか、いや、そうではないはずだ」と狭間問題からくる葛藤を抱えており、支援を受ける特別な存在になることに不安を感じている。彼らには安心して楽しいことを見つれたり仲間と出会ったりする活動の場を保障する必要があり、身構えずに参加できることが重要である。キャリアデザインワークは支援機関ではなく大学が会場であり、専門家の支援者ではなく大学生がともに活動する構造である為、支援と被支援の関係が曖昧であり、身構えずに参加できる活動の場となっている。

3) 支援の拒否感を和らげる保護者の語り場

保護者は将来の就労に関して一般就労か障害者雇用かなどの方向性に悩み、直面する進学先の選択にも迷っている。例えば、中学1年の保護者たちは早くも高校の進路先を悩んでおり「今から準備しないとアツという間なので情報収集をしているが、高等支援学校は療育手帳が必要で取得できるかは瀬戸際」と話し、不安を抱え込んでいる。まさに狭間問題の悩みである。

一方、社会人Jの母は高校を卒業して福祉事業所を利用することにした経過を次のように語っている。「本人は、仕事はできることは何でもしますと可愛いことを言うけれど、丁寧すぎて時間がかかるし臨機応変は無理です。それで福祉の就労移行支援を使って訓練を受け、その間企業実習もしながら就労を考えることにしました。特別支援学校では卒業までに福祉利用の手続きを進めて、卒業してすぐに支援が使えると思いますが、高校では福祉制度利用までの手続きが大変で、後手後手になります。高校では初めてのケースなので3年の夏休みに進路の個別会議をしてくれて、関係者が集まって進路の相談をしました。就業支援ワーカーのYさん(キャリア運営委員)のアドバイスで、障害者職業センターで職業適性検査を受けたりして福祉制度を利用する方向が決まっていきました。」

他の保護者たちはJの母が話す、高校卒業後に障害者雇用をめざす事例を真剣に聞き入り、健常と障害の狭間にある葛藤を感じながら大きな刺激を受けている。保護者の語り場で悩みを赤裸々に語ったり先輩の話の聞いたりすることで、狭間問題の葛藤と不安は軽減され、支援を受けることへの拒否感を和らげる契機にもなっている。

以上からキャリアデザインワークは通常の学校と特別支援学校の狭間にある当事者がキャリア教育を学び損ねる問題を源流にしていることや、大学という支援機関ではない場で同世代の大学生が共に活動すること、プログラムに「障害」が明記されていないことなどから身構えずに参加しやすい構造があるといえる。また、保護者の語り場での交流から狭間の葛藤と不安が支えられ支援を受けることへの拒否感が和らぐ機会にもなっていることから「狭間問題への対応」が含まれているといえる。

④ 地域協働の構築

理論枠組みの「地域協働の構築」は、キー概念は「地域における学びの場づくりは当事者、支援者、地域の人々にとって意義がある」である。発達障害等のある若者の困難は地域に理解されているとは言い難く、まず地域の人々と直接出会い、協働的な実践に取り組む中で新たな課題を見出し、共に学び合う関係性を築くことが重要であり、「地域協働の構築」によって多様な人々が生きやすい地域社会を創り出す一歩が踏み出せるとしている。

1) 大学の役割を生かした地域実践

キャリアデザインワークは大学の役割を生かした地域実践の探求を目的とし、地域に根差したプログラム開発が行われている。大学生にとってフィールドワークは貴重な臨床研究の場となり教員養成の質が高まるとともに、地域の専門家が運営に関与し大学周辺で職場体験を行うことで当事者への理解が広がるなど、地域との協働による運営が構築されている。

2) 地域の専門家による連携と協働

地域の専門家の連携と協働は、就労支援ワークの時代背景にある「支援環境を考える会」にその源流を見ることができる。新たな障害として登場した「発達障害」を支援するために職種を超えた専門家たちが連携し、学習会を組織して様々な学習を進めていた。この専門領域を超えて協働する方法は就労支援ワークの実行委員会に繋がり、さらにキャリアデザインワークの運営会議にも引き継がれている。

連携と協働の例として、前述のようにJが高校3年時に在籍する高校で開催された、運営委員のネットワークによる個別の進路会議がある。会議にはJと母、進路指導主事、特別支援教育コーディネーター兼養護教諭、担任教師（キャリア運営委員）、外部から就業支援ワーカー（キャリア運営委員）、キャリアデザインワーク責任者（筆者）が参加し、Jの福祉制度利用に関する専門的な知見を情報交換した。高校が福祉関係の専門家を招いて個別会議を開催するのは初めてのことであり、地域協働体制の萌芽といえる。運営委員である担任教師は「高校と福祉機関の連携は発達障害等のある生徒の社会参加を支えるためには不可欠であり、さらなる連携と継続が必要」と述べている。

また、職場体験では地域の方々とのふれあいが見られる。社会人Iが地域の老人ホームに職場体験に行ったとき、職員のなかに祖父の知人がいてIに暖かく声をかけてくれている。また、農業生産組合代表者は地域の高校の元校長であり、退職後に過疎化した地域の産業を興すために当組合を立ち上げている。休日にも拘らず職場体験を受け入れ、高校教師の頃の生徒愛をもって作業の仕方を実演しながら丁寧に教え「うまくできているね、一日働いてもらって助かったよ」と褒め、障害の有無にかかわらずアルバイトの雇用は可能

と話している。職場体験は地域の理解者を増やし、連携と協働の可能性を秘めているといえる。

以上からキャリアデザインワークには、大学の役割を生かした地域実践の探求が目的におかれていることや、地域の専門家や事業主による連携と協働を基本構造としていてその成果が芽生えていることから、「地域協働の構築」が含まれているといえる。

これによりキャリアデザインワークには理論枠組みの4つの構成要素「自分づくり支援」「社会的自己の気づき支援」「狭間問題への対応」「地域協働の構築」がすべて含まれていることが明らかになった。

(2) 新たな構成要素

次に、キャリアデザインワークには理論枠組みにない新たな構成要素が含まれているか検討する。特徴的な実践構造の具体例を抽出し、それが新たな構成要素として成立するものか考察した結果、3つの構成要素が抽出された。「⑤保護者のエンパワー」「⑥同世代の若者の関与」「⑦思春期からの参加」である。

⑤ 保護者のエンパワー

1) 支援者や我が子との対等な関係性

ワークにおける保護者の役割は、当事者の情報提供、保護者の語り場への参加、運営委員などである。運営委員に参画する意義は保護者が支援者と対等な関係性をもつことにある。ともすると保護者は専門的な知識技能を提供される受け身の存在になりがちである。しかし保護者は困難を抱える我が子を間近に受け止めている第二の当事者ともいえる存在であり、支援者にはない固有の課題を抱えている。保護者の課題は支援と被支援を超えて共有される必要があることから、他の専門家とともに主体的に運営に参画する構造とされている。

一方で、保護者と当事者の親子関係が密接になりすぎないような配慮もある。前述のように保護者は困難を抱える我が子を間近に受け止めている第二の当事者でもあり、幼児期から母子関係が密着しがちであったり、逆に不適切な関与が行われたりすることもある。こうした親子関係は自我が芽生える思春期を迎えて見直す必要があり、意図的に心理的な距離を置くよう設定されている。保護者は当事者が活動するワーク会場には立ち入らないルールを設け、当事者にはワークで作成した作品などを持ち帰らせ、活動したことを家族に報告するよう伝える。これは母子関係が密接になり過ぎて阿吽で分かり合う関係から、互いに独立した関係に移行する課題でもあり他者に伝える力が育つ。保護者が支援者や我が子との対等な関係性を持ち、自身の主体性を確保することが目指されているのである。

2) 心の安定につながる保護者自身のコミュニティ形成

保護者の語り場は特にテーマを設けずそれぞれが語る場とされており、その内容は子どもの生活や養育のこと、当事者の進路、障害理解に関すること、学校の先生との関係の持ち方、キャリアデザインワークに期待することなど様々である。また当事者の兄弟の困難についても「親の養育に問題があるように言われたりしてましたね」と、非難された経験が赤裸々に語られている。テーマを決めずともたくさんの話題があふれるように語り出され、うなずき合ったり涙ぐんだりしている。

保護者アンケートには「こんな悩みはどこで話したらいいのかわからない。仲間の保護者ともつながる体験できて心が暖まりとてもありがたい」、「それぞれの考えや悩みを話して、聴いてもらえ、わかってもらえる。話をする、他の人の意見を聞くことで納得し答えが見つかる場所」と書かれ、普段は異なる地域で生活していても語り場では赤裸々に体験を語り合え、悩みを軽くして前向きになれるつながりの場となっている。保護者の語り場という話せる場、聴ける場があることは保護者をエンパワーする大きな意義があるといえる。さらに仲間とつながり合うことは小さいコミュニティ形成として地域協働の一端を担うことにもなる。

以上から、キャリアデザインワークには保護者が支援者や思春期の我が子との対等な関係性を築くことや、保護者の語り場をとおして心の安定につながるコミュニティを形成するなど、「保護者のエンパワー」の構成要素が含まれている。

⑥ 同世代の若者の関与

1) 同世代の親和性と身近な憧れモデル

企画運営する大学生は当事者と同世代の若者であり、共通の趣味や話題も多い。例えば高校生Gと一緒に職場体験で動物病院に同行した大学生はGと同様に動物好きであり、2人で楽しく体験ができたと喜んでいる。当事者アンケートでは「学生さんといっしょにやったからわかりやすかった。学生さんがよかった」と答え、親和的な関係が示されている。また保護者アンケートでも「お兄さん、お姉さんに優しく100%受け入れてもらえるのでとても楽しい場所になっている」、「学校ではないので憧れのお兄さん、お姉さんという感覚で緊張感なくリラックスした雰囲気で活動できている」と答えている。不登校が続いている中学生Dの母は、他人に何か尋ねることなどできなかった我が子が、「大学生に近くのゲームセンターの場所を聞いてくる」と話したことに驚き、Dが他者との距離感を変化させていると受け止めている。運営委員も大学生は当事者と年齢層が近いことから「ああいうお兄さん、お姉さんになりたいという憧れの対象や身近なモデルになれる」とアンケートに答えている。遠い将来の社会人イメージがもちにくい当事者にとって、身近な憧れモデルをもつことは近い将来の自己イメージを育てる機会になると考えられる。

2) 教師の卵としての大学生

大学生は前述のとおり「自分づくり支援」に大きな役割を果たしており、当事者の内面を丁寧に理解しようと誠実に向き合い、参加しやすいプログラムを創り出している。大学生のレポートには、初めて出会う当事者たちへの関わり方を模索しながら当事者理解を進め、プログラムの企画運営やその振り返りなどをとおして学びを深めていることが書かれている。また、将来教師になる自分をイメージしつつ、通常学校における発達障害等のある子どもの課題への問題意識も書かれている。さらに実践フィールドにおいて保護者や運営委員、職場提供者などと直接出会って生の声を聴き、社会の風を感じ取ってワークの意義を考えるようになっている。

こうした大学生について保護者は「保護者の語り場にも参加するというのはどうですか」と提案するなど、教師の卵である大学生がさらに当事者や家族の課題を学び、将来、学校現場で当事者の良き理解者になることを期待している。さらに運営委員は「大学生の実践の反省内容は自身の教職経験からもその難しさが共感できる」、「昨年度や前回のプロ

グラムをさらに良くしようという前向きな姿勢が良い」などの意見があり、大学生が教師の卵として当事者と出会い、企画運営に携わる経験は有意義であると評価している。

以上から、「同世代の若者の関与」は、当事者の身近な憧れモデルとして将来イメージの形成に寄与できることや、社会に出た暁には発達障害等の良き理解者になれるという重要な構成要素となっている。

⑦ 思春期からの参加

思春期は青年期の特徴「心身の変化が大きく不安定さを抱える時期」の入口にあり、自己形成に向かう重要な時期である。新たに参加した中学1年AとBの保護者は「ふたりとも自分は障害者なのか、いや、そうではないはずだといった葛藤を抱えていて、新しい場面への参加に大きな抵抗がある」と話している。中学生になったばかりの彼らは学校で仲間との違いに気づきはじめ、まさに思春期の揺れの真ただ中にある。他の保護者も「自分とは何かと戦っている時期で、マイナス思考になっている時があります」と話すなど、思春期の子ども達が他者に気づき、自己理解に戸惑い、自己評価を下げている姿を見ている。

大学生は中学生の姿から思春期からのプログラムへの参加が重要であるとして次のように述べている。「私は中学生を見て、ついこの間まで小学生だった生徒がいきなりこの空間に入れられて大丈夫なのかといったマイナスイメージしか浮かばなかった。しかし、全6回の活動を通してそのイメージは変わっていった。中学生だから早すぎると考えるのではなく、まだ働くことに現実的なイメージを持ってないからこそ、子どもたちに合ったプログラムを作り、その子の得意を見つけ自信を育てていけば、時間をかけて社会参加に備えることができるだろう。」

大学生は中学生がプログラムの工夫などで徐々に変わる姿を見て、早い時期から参加することが大切と考えている。思春期からの参加は就労支援ワークにその源流がある。我が子が幼児期の混乱を経て就学し、不安定ながらも何とか学校生活に適応し始めた思春期の頃、保護者たちは学校卒業後の就労生活を思い浮かべ、思春期の今から支援を始めなければ、学校から社会への移行期に立ち往生することになると考えたのである。繰り返しになるが、思春期は学齢であり当事者は通常の学校に在籍している。学校ではキャリア教育が推奨され職場体験やインターンシップなどが行われているが、当事者たちはこれらに参加できないか、これでは不十分なのである。また、障害福祉や労働領域で実施されるプログラムは学校卒業後の若者が対象とされており、在学中の思春期から参加できるプログラムは殆ど見当たらない。

以上から、キャリアデザインワークは自分づくりに向き合うことになる思春期からの参加により、一人ひとりに応じた柔軟なプログラムや同世代の若者の支援を得て自己肯定感を育て、時間をかけて働くことや将来イメージが獲得できると考えられている。「思春期からの参加」は、自己形成に必要な「溜め」の時間と空間が確保される重要な構成要素となっている。

5. 学校から社会への移行期支援に求められるもの

以上の分析結果から、キャリアデザインワークには7つの構成要素が含まれることが明

らかにされた。7つの構成要素は、理論枠組みにある「自分づくり支援」、「社会的自己の気づき支援」、「狭間問題への対応」、「地域協働の構築」と、新たに抽出された「保護者のエンパワー」「同世代の若者の関与」「思春期からの参加」である。この結果を踏まえて新たな援助実践の枠組みモデルを作成し、学校から社会への移行期支援に求められるものを考察する。

(1) 新たな援助実践の枠組みモデル

キャリアデザインワークの検証から得られた構成要素の関連を検討し、「社会的自己の気づき支援」のキー概念として「働くことへの関心を育て、職業への憧れや生活意欲を育む」を加えた。また、「狭間問題への対応」のキー概念として「通常の学校では狭間におかれ学び損ねるキャリア教育を補完する」、「障害でも健常でもない曖昧な運営構造により身構えずに参加できる」、「保護者の情報共有により支援への拒否感が和らぐ」の3つを加え、「地域協働の構築」には「地域の専門家や事業所の協力により、協働的運営や職場体験を実現する」を加えた。

図表7 思春期キャリア支援プログラム構成要素の関連表

no	キー概念のカテゴリー	構成要素	ベクトル
1	青年期の重要な課題は自己形成	青年期の特徴	自己形成
2	青年期は心身の変化が大きく不安定さを抱える時期		
3	青年期は就労の前段階として位置づく		
7	援助実践は当事者の個別性を踏まえた内面理解や生活世界を 探る必要	① 自分づくり支援	自己形成
5	個に応じた柔軟で創造的な企画運営による安心の居場所づくり		
4	当事者の自己の育ちには、自己有用感などのプラスの体験が必要	② 社会的自己の 気づき支援	
改	働くことへの関心を育て、職業への憧れや生活意欲を育む		
改	通常の学校では狭間におかれ学び損ねるキャリア教育を補完する	③ 狭間問題への対応	社会制度
改	障害でも健常でもない曖昧な運営構造により身構えずに参加できる		
改	保護者の情報共有により支援への拒否感が和らぐ		
10	地域における学びの場づくりは、当事者・支援者・地域の人々にとって意義がある	④ 地域協働の構築	地域社会
改	地域の専門家や事業所の協力により、協働的運営や職場体験を実現する		
新	周囲との対等な関係性や主体性を育て、心の安定が得られる コミュニティーを形成する	⑤ 保護者のエンパワー	地域社会
新	親和的な存在として身近な憧れモデルになれ、社会人になって 当事者理解に寄与できる	⑥ 同世代の若者の関与	自己形成
新	就労に直面するまでの期間が長いと、自己形成の過程が丁寧 に支援できる	⑦ 思春期からの参加	自己形成

(注) 改は理論枠組みを変更した項目、新は新たな項目

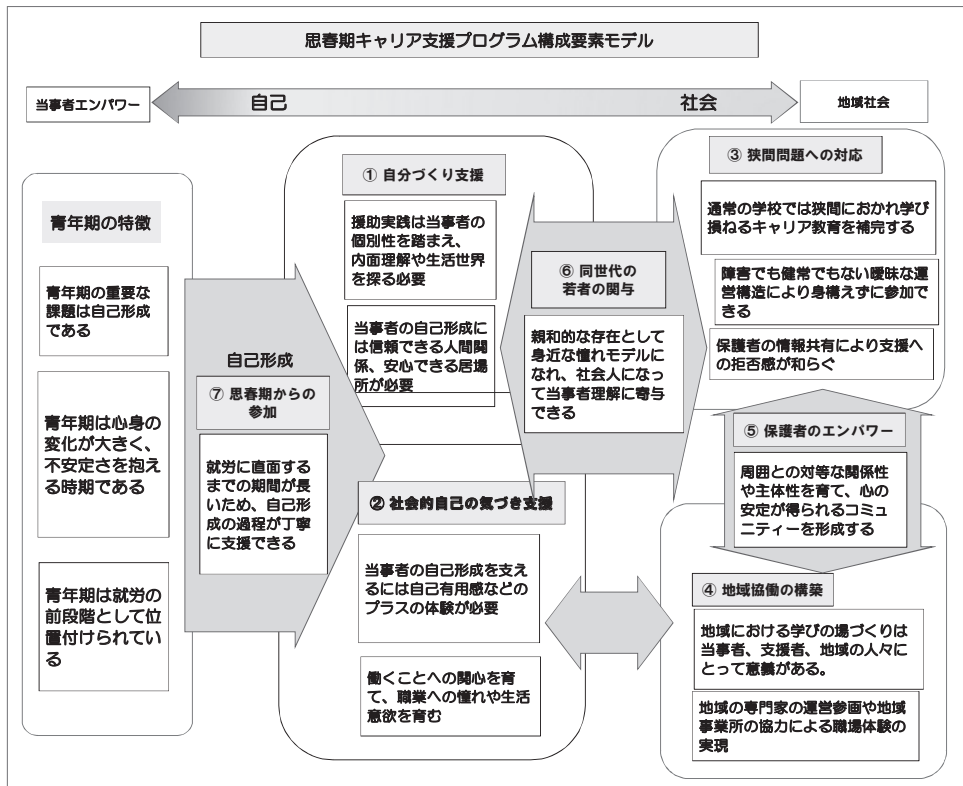
さらに、新たな3つの構成要素とキー概念について関連を検討し、「保護者のエンパワー」のキー概念として「周囲との対等な関係性や主体性を育て、心の安定が得られるコミュニティーを形成する」をおき、「同世代の若者の関与」には「親和的な存在として身近な憧れモデルになれ、社会人になって当事者理解に寄与できる」をキー概念として示し、

「思春期からの参加」には「就労に直面するまでの期間が長い為、自己形成の過程が丁寧に支援できる」を示した(図表7)。

この関連表をもとに理論枠組みのマッピング(図表3)を改訂し、新たな実践の枠組みモデルを構築した(図表8)。まず「⑤保護者のエンパワー」は、「③狭間問題への対応」と「④地域協働の構築」に関連する位置においた。保護者は狭間問題から生ずる不安を抱えており、心の安定が得られるコミュニティが必要であり、コミュニティ形成は地域協働の構築にも関連している。地域の事業所での職場体験は地域での暮らしをともに築くと考えられる。

次に「⑥同世代の若者の関与」は、同世代の若者が当事者の自分づくりを支える大きな役割を担うとともに、狭間問題によって周囲から負荷をかけられ続け不全感を抱える当事者の自己肯定感を育てる役割も担うことが可能であると考え、「①自分づくり支援」と「③狭間問題への対応」の双方に関わる位置に置いた。支援の専門家は専門的見地から当事者を捉え、発達障害等の特性や課題に着目する傾向があるが、同世代の若者は当事者の内面を理解し安心できる関係を築こうとする柔軟な構えをもち、身近な存在として憧れモデルになることができ、当事者のエンパワーにつながると思われる。

図表8 思春期キャリア支援プログラム実践枠組みのモデル図



最後に「⑦思春期からの参加」は、障害福祉や労働分野の施策プログラムは学校卒業後の若者が対象とされており、在学中の思春期から参加できるプログラムは殆ど見当たらないという問題への提起であり、さらに青年期の重要な課題である「自己形成」の重要な要素として、思春期の時期から参加できるプログラムが必要であることを示した。

(2) まとめと展望

この実践枠組みモデルは実践検証から導かれた7つの構成要素によって構成されている。つまり、狭間問題により自己肯定感が育ちにくい当事者が、思春期の時期から障害の領域に限定しないプログラムに参加し、同世代の若者の関与によって自己肯定感を育み、地域の専門家や事業者の協力を得て働く体験に取り組み、将来イメージを育てるとともに、不安を抱える保護者をエンパワーし地域協働を構築するという構成要素を含む「思春期キャリア支援プログラム」のモデルである。

発達障害等のある若者の学校から社会への移行支援は、直面する就業や就労支援、職業準備訓練などの施策が講じられているが、思春期から参加できるプログラムは見当たらない。早い時期から彼らが自己肯定感を育て自分らしい生き方を模索する力をはぐくむ必要があり、本研究から導かれた新たな援助実践モデルが様々な実施主体により活用され、広く展開されることが求められる。

おわりに ー今後の研究課題ー

本研究では学校から社会への移行期支援に求められるものについて、プログラムの構成要素の観点から援助実践の枠組みを検討した。一方、当事者自身がプログラム参加をとおしてどのように自己を形成していくのかは十分に検証されていない。当事者の語りや表現などの事例研究をとおしてさらに実践を複眼的に捉え、その意義を明確にする必要がある。これらは今後の研究課題としたい。

注

1) 本論文は次の修士論文をもとに再構成し論述したものである。

原まゆみ「発達障害等のある若者の学校から社会への移行期支援に求められるものー思春期キャリア支援プログラムの実践検証をとおしてー」放送大学大学院文化科学研究科（修士課程）2021.3

2) 分析資料は2018年度の実施記録から「実践一覧データ」を作成し、これを基資料として運営構造と実践内容を記述したものを用いた。調査資料は資料A（試行段階の参与観察記録）、資料B（2018年度実施記録）、資料C（2019年度アンケート集計結果）、資料D（学生レポート）、資料E（参与観察記録）である。

3) 分析対象の研究領域および研究論文は以下の表のとおりである。

〈領域A：移行期の就労支援に関する研究〉

1 A 向後礼子・望月葉子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調査研究報告書 No71

- 2 A 吉村友里2013「発達障害をもつ人への支援の現状と『コミュニティー生成型』のグループアプローチの課題—SST への関与観察をとおして—」『心理社会的支援研究 4』京都文教大学
- 3 A 浦野由佳他2018「就労移行支援事業における発達障害者支援の「効果的援助要素」の検討」『社会福祉学評論第19号』
- 4 A 桑田良子・渡邊章2015「発達障害者・知的障害者が働き続けるために必要な要因の検討：思春期のキャリア教育を考える前段階として」植草学園大学研究紀要 7 巻 p50-67
- 5 A 桑田良子・渡邊章2016「中学校・高等学校における発達障害児に対する社会性発達支援プログラムと指導法の開発：キャリア教育と関連して」植草学園大学研究紀要 8 巻 p15-25
- 6 A 舩松克代2014「自閉症スペクトラム障害に対するキャリア教育プログラムの開発研究—中高生の放課後活動「Irodori」における効果の検証をとおして—」公益財団法人明治安田こころの健康財団『研究助成論文集第50号』
- 7 A 宮本昌子2013 (目白大学)「発達障害のある者への障害特性を考慮した体系的キャリア教育プログラムの開発」科研費助成事業 (科研費補助金) 研究成果報告書
- 8 A 宮本昌子2014 (筑波大学)「発達障害のある児童を対象としたイベント企画・体験型キャリア教育プログラムの開発」2014年度第 9 回児童教育実践についての研究助成事業研究成果報告書 (要約)
- 〈領域 B：障害者の青年期教育に関する研究〉
- 9 B 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 6』日本生活教育連盟
- 10B 小畑耕作2011『ひろがれ！学びの場—障害者に豊かな青年期を』全国障害者問題研究会出版部
- 11B 高橋正教2016「障がい者の社会教育、生涯学習の歩みと現状」田中良三他『障がい者が学び続けるということ—生涯学習を権利として』新日本出版社
- 12B 富樫匡孝2009「らいふストーリー 絶望と希望」「僕らは無力ではない」湯浅誠他『若者と貧困—いま、ここからの希望を』明石書店
- 13B 土岐邦彦2017「文化・スポーツ活動への参加とその発達の意味—障害のある若者たちの語りを通して—」2014~16年度科研費補助金基盤研究 C 一般研究成果報告書
- 〈領域 C：若年無業者支援に関する研究〉
- 14C 社会的排除リスク調査チーム2012「社会的排除にいたるプロセス—若年ケース・スタディから見る排除の過程—」内閣官房社会的包摂推進室 / 内閣府政策統括官
- 15C 南出吉祥2017「困難な暮らしに直面する若者たち」乾彰夫ほか『危機の中の若者たち—教育とキャリアに関する 5 年間の追跡調査』東京大学出版会
- 16C 児美川孝一郎2010『『若者自立・挑戦プラン』以降の若者支援施策の動向と課題—キャリア教育政策を中心に』日本労働研究雑誌 no602- 9
- 17C 宮本みち子2017「若年無業者政策と課題」日本労働研究雑誌 no678

- 18C 佐藤洋作2007「コミュニケーション欲求の疎外と若者自立支援—『ニート』状態にある若者の実態と支援に関する調査報告書を読む—」東京経済大学会誌258
- 19C 武田敦2009「闘うための、闘わないでいい居場所づくり」湯浅誠他『若者と貧困—いま、ここからの希望を』明石書店
- 20C 若者支援全国協同連絡会編2016『「若者支援」のこれまでとこれから』かもがわ出版
- 〈領域D：健常と障害の狭間に関する研究〉
- 21D 日戸由刈ほか2013「幼児期に専門機関を受診した自閉症スペクトラム障害の人たちの15年間の追跡調査—境界知能群に特有なニーズの存在—」第24回日本発達心理学会発表資料
- 22D 本田秀夫2013「思春期の軽度精神遅滞・境界知能に見られる精神医学的問題」『子どもから大人への発達精神医学』金剛出版
- 23D 本田秀夫2017『自閉スペクトラム症の理解と支援』星和書店
- 〈領域E：青年期の特徴に関する研究〉
- 24E 大熊輝夫原著2013『現代臨床精神医学改訂第12版』金原出版
- 25E 堀尾輝久1985「第1章 青年期の発達と教育の課題」『教育の原理Ⅰ—人間と社会への問い』東京大学出版会

文献

- 井上昌士2010「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究」『平成21年度研究報告書』独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 上野千鶴子2018『情報生産者になる』筑摩書房
- 片山知哉・原まゆみ2015『中等教育段階におけるキャリア教育の試み「就労支援ワーク」テキスト』山梨県立こころの発達総合支援センター
- 児美川孝一郎2010「『若者自立・挑戦プラン』以降の若者支援施策の動向と課題—キャリア教育政策を中心に」『日本労働研究雑誌』no602-9
- 社会的排除リスク調査チーム2012「社会的排除にいたるプロセス—若年ケース・スタディから見る排除の過程—」内閣官房社会的包摂推進室/内閣府政策統括官
- 本田秀夫2013「思春期の軽度精神遅滞・境界知能に見られる精神医学的問題」『子どもから大人への発達精神医学』金剛出版
- 南出吉祥2017「困難な暮らしに直面する若者たち」『危機の中の若者たち—教育とキャリアに関する5年間の追跡調査』（乾彰夫ほか）東京大学出版会
- 宮本みち子2015「若者無業者と地域サポステ事業」『季刊社会保障研究』vol51no1

Received : September, 22, 2021

Accepted : November, 2, 2021

