

知的障害者の学校から職業への  
移行課題に関する研究  
通常教育に在籍した事例をめぐる検討

2001年4月

日本障害者雇用促進協会  
障害者職業総合センター

NATIONAL INSTITUTE OF VOCATIONAL REHABILITATION

# 知的障害者の学校から職業への 移行課題に関する研究

## 通常教育に在籍した事例をめぐる検討

2001年4月

日本障害者雇用促進協会  
障害者職業総合センター

NATIONAL INSTITUTE OF VOCATIONAL REHABILITATION

# ま え が き

障害者職業総合センターでは、平成3年の設立以来、「障害者の雇用の促進等に関する法律」に基づき、わが国における職業リハビリテーション・サービス機関の中核として、職業リハビリテーションに関する調査研究をはじめとして、さまざまな業務に取り組んできています。

さて、この報告書は当センターの研究部門が実施した「知的障害者の学校から職業への移行課題に関する研究」の結果を取りまとめたものです。ここでは、通常学級を卒業し、入職に際して職業リハビリテーション・サービスが必要となる知的障害青年をめぐる状況を踏まえ、あわせて、事例に基づいて、就労支援の課題を検討しました。また、知的障害青年が職業リハビリテーション・サービスを利用するまでの課題についての検討を行いました。

この報告書が、たくさんの関係者の方々に活用され、わが国における職業リハビリテーションをさらに前進させるための一助になれば幸いです。

2001年4月

日本障害者雇用促進協会  
障害者職業総合センター  
研究主幹 後藤憲夫

# 概 要

本報告書は3章で構成されている。第1章では、特殊教育に在籍する生徒との比較を通して、通常教育に在籍する知的障害者の現状を把握し、その進路問題を検討した。第2章では、事例を通して、通常学級に在籍した知的障害者がどのような過程を経て職業リハビリテーションを選択し、就労を実現していったかについて詳細に検討した。以上を通して、第3章では、通常教育を卒業した知的障害者が職業リハビリテーションを利用して職業自立をめざすうえで、地域障害者職業センターや学校などの関係機関がどのように支援するのかについて検討した。

## 1．通常学級に在籍する知的障害生徒の就職指導をめぐる検討に求められる視点

- (1) 通常学級にはかなりの知的障害者が在籍していることが推計された。こうした若者が職業リハビリテーション・サービスを利用する場合には、学校卒業後に「一般扱いでは困難」という事態に直面し、障害と向かい合うことになる。
- (2) 知的障害者の就職指導をめぐる現代的な課題とは、学校在学期間が長期化する環境にあって少子化傾向が進み、新規学卒システムでは雇用保障ができなくなった場合に検討すべき課題である。こうした課題は、教育歴の作り方とも関連しており、通常教育に在籍する知的障害者が多くなった時代の親子の障害の受けとめ方の問題でもある。
- (3) 通常学級に在籍する知的障害者にとっては、職業的社会化が不十分なままで卒業していくことによる問題が大きい。こうした未達成課題については、障害の有無に関わらず、通常教育において個に対応する教育計画が成立していたかどうか、という問題とも関連がある。そして、現実に課題が未達成の場合には、卒業後の就労支援が必要になる。

## 2．事例が示唆すること

- (1) 知的障害のある青年が通常教育から職業的自立を達成するうえで、学校教育以外の特段の支援を必要としない場合もある。学校教育は、それ自体が職業自立を支援する仕組みといえるからである。したがって、新規学卒として求職活動を行うことになる。しかし、採用されなかった経験もしくは採用されたとしても離職した経験は、「一般と認められない 障害がある」という新たな理解を求められる場面となり、「健常者としての自己像を失う」ことに結びついた。失業が喪失体験であるという言い方によれば、その背景にある障害に直面することになった体験は、より大きな喪失体験となった。深刻な喪失体験からの立ち直りには支えが必要であるが、その必要性が“ひきこもり”などの行動面での問題やさまざまな神経症状などが発症して初めて気づかれる場合もあるなど、本人並びに家族、そして教育関係者や職業リハビリテーション関係者もまた、事態の深刻さを十分に理解しているとは言い難い状況があった。

- (2) ここでとりあげた事例には、学校時代に「いじめ」の対象となった経験、あるいは、対人関係に不  
適応となった経験などがあつた。こうした経験もまた、彼らにとって深刻な経験であつた。このよう  
な学校における否定的な体験は、職業生活における喪失体験とあわせて、立ち直りに支えが必要とな  
ること、場合によっては職業カウンセリングではなく、治療的なカウンセリングが必要となるとこと  
が示唆された。
- (3) 職場における問題点は、一般に求められる職務遂行の水準に応えられなかつたことであつたが、  
「できないこと」を受けとめることに困難があつたために、職業リハビリテーションを利用するまで  
に長期にわたるカウンセリングが必要であつた。しかし、こうしたカウンセリングの機会が用意され  
た事例ばかりではない。機会がなかつた事例ではこうした機会を整備することが課題となるが、その  
こと自体を拒否する事例もあつた。
- (4) 学校から職業への移行に際し、一般扱いにこだわつた事例では、「障害ではない」という本人の思  
いが求職活動における方針の転換を困難にしていた。さらに困難を助長した要因として、重度の障害  
者に対して「自分とは違う」という障害者観を構築していた事例もあつた。
- (5) こうした本人の思いにより、さらなる就学機会を求めた事例では、「問題の先送り」や「モラトリ  
ウム」が進学動機になっていないかどうかの検討が必要であることが示唆された。さらなる就学機会  
を求め、あるいは資格取得を求め、あるいは資格を取得したとしても、結果的に「一般扱い」での入  
職機会を失うことになる場合では、そのことで障害を受けとめなければならないという事態はわかり  
がない。したがって、それを先送りすることは、問題に立ち向かうことの困難をさらに大きくするこ  
とになった。
- (6) とりあげた事例は、一様に障害受容に困難が大きかつたことを示していた。しかし、困難であつて  
も職業リハビリテーション・サービスの利用を通して移行を達成した事例をみると、体験を通して学  
習することの重要さが示唆された。例えば、地域障害者職業センターの職業準備訓練に参加した複数  
の事例で、訓練生との交流を通して障害に対する構えを捨て、自分自身と向きあうことが可能になつ  
た。体験場面を通して遂行可能な作業を見だし、作業における達成感を持つことは重要であるが、  
加えて、「働く生活」を体験的に理解することが課題となった。したがって、こうした事例にとって  
は、障害受容に関する課題に向きあうために、特性評価と結びついた就業体験が必要であつた。した  
がって、学校時代に、こうした意図で就業体験が計画された事例では、特性の見直しが図られてい  
た。
- (7) 学校が職業リハビリテーションの情報を提供した事例は1例だけであつた。本来は、学校が生徒の  
特性を理解し、的確な情報提供をする場面が在学中になかつたのかという疑問を抱くべき局面である  
が、「一般扱い」で採用が決まつた事例、あるいは高校を中退した事例、もしくは、さらなる進学を  
希望した事例に対して、こうした情報提供には困難があつたのかもしれない。したがって、卒業後に  
離転職をした事例に対しては、こうした情報提供の役割が必要になる。

一方、精神症状や不適応行動を呈したことから利用した相談機関が職業リハビリテーションの情報

提供をした事例は、こうした相談活動においても、同様の役割を担えるのではないかと、という可能性を拓くものとなった。

また、親自身がわが子の自立を強く希望する場合には、親が職業リハビリテーション機関の利用を提案していた。しかしまた、親自身が職業リハビリテーション・サービスの利用を受け容れて方針転換を提案したとしても、子は親のようには受け容れたいという問題も示された。

その他、フリースクールや作業所の実習場面において生徒の特性を的確に理解した指導体制がある場合に、職業リハビリテーション・サービスに関する情報提供が行われた。

- (8) 知的障害者としての自己イメージを受け容れた事例では、求職活動が採用に結びついたのに対し、これを受け容れたい事例では、採用に結びついて継続が困難となった、あるいは、職業リハビリテーションの利用を考え直す結果となった。また、こうした課題以前の状況にいる事例では、在宅となった。加えて、職業リハビリテーションの提案自体が困難であった事例の中では、知的障害者としての自己イメージを受け容れ難い事例では、一般扱いに執着する一方で、親の主導で養護学校の選択が行われた事例では、職業リハビリテーションの利用を考え直す可能性が拓かれた。

### 3．本報告の結論と今後の課題

- (1) 学校を卒業したが一般扱いの就職ができなかった青年のために、また、一般扱いの就職はできたものの、継続できなかった経験をした青年のために、職業リハビリテーションを選択肢として提案する役割を担う仕組みが必要となる。こうした仕組みに求められる条件としては、以下の5つがあげられる。

- ① 一般扱いの求職活動に問題を抱える青年たちが、通常、利用する仕組みであること
- ② 客観的な職業適性評価ができる仕組みであること
- ③ 評価を体験的にフィードバックできる仕組みであること
- ④ 必要に応じ、長期にわたる相談活動が継続できる仕組みであること
- ⑤ ①～④により、適宜、職業リハビリテーションとの連携をとることができる仕組みであること

また、こうした仕組みが効果的に機能するうえで、一般職業相談から職業リハビリテーションへの紹介を円滑に行うための連携が求められる。

- (2) 職業リハビリテーションを利用して就職するためには、障害に対する理解を適正化し、特性にあった求人に応募することを決断することが求められる。その際に、障害受容に関連して「できないことをできないとうけとめる」という問題が指摘され、「働く生活を受け入れる」「労働習慣を身につける」など、職業的社会化の課題もあわせ持つ事例が多かった。一方、こうした準備は、通常教育の中では学習されてこなかった事例が多かったが、こうした準備こそ、早期からの学習が求められる課題である。通常教育に在籍する障害生徒の進路指導の課題を検討するために、職業リハビリテーションに関する理解を深めることが必要になるとともに、課題解決の方法を探るうえで、通常教育と特殊教育との連携が求められる。

- (3) 職業リハビリテーションの利用を決断した事例においても、障害受容や職業的社会化の未達成課題は重点的な指導・援助の課題となった。こうしたことから、今後、通常教育を卒業し、就職に際して職業リハビリテーションを利用する生徒のために移行支援のモデルを検討することが求められる。

執筆担当

望月 葉子 障害者職業総合センター研究員



# 目 次

序 知的障害者の学校から職業への移行をめぐる.....	1
第1章 知的障害のある若者の教育の場の選択について：	
学校基本調査の結果が示唆すること.....	8
第1節 若者の教育一般をめぐる変化の枠組みの中で「移行」をとらえる視点	
高校生の就職問題に関する検討会議報告（文部科学省，2001）から.....	9
1．就職状況等について.....	10
2．就職を取り巻く環境と雇用の変化.....	11
3．学校進路指導の課題.....	11
第2節 特殊教育在籍者の推移.....	12
1．小学校の特殊学級在籍率の推移.....	13
2．中学校の特殊学級在籍率の推移.....	14
3．入学年度別の特殊学級在籍率の推移.....	15
4．特殊教育卒業生数からみる在籍者の推移	
養護学校中学部と中学校特殊学級に在籍する生徒の概要.....	16
第3節 通常教育に在籍する「潜在的」知的障害者の推計.....	18
1．特殊教育諸学校・特殊学級以外の教育歴を持つ生徒を推計する試み.....	18
2．都道府県別に通常学級在籍生徒を推計する試み.....	19
第4節 養護学校・特殊学級卒業後の進路の推移.....	21
1．卒業後の進路の推移.....	21
2．特殊教育から通常教育へ 通常教育から特殊教育へ.....	23
第5節 高校卒業後の進路選択をめぐる.....	24
1．就職指導をめぐる検討に求められる視点.....	24
2．地域特性からみた移行の課題に関連する要因.....	25
文 献.....	27
資 料.....	28

第2章 通常学級に在籍した知的障害のある事例が示唆すること.....	33
第1節 新規高卒就職を希望した事例.....	37
1．中学校通常学級卒業、専修学校高等課程を修了して学校紹介で就職したA氏の事例.....	37
2．中学校通常学級卒業、通信制高等学校並びにサポート校を修了して 学校紹介で就職したB氏の事例.....	41
3．中学校通常学級卒業、高等学校商業科を修了して学校紹介で就職を希望するが、 不採用となったC氏の事例.....	44
4．まとめ.....	46
第2節 新規高卒就職をしなかった事例：学校教育を途中で断念.....	47
1．高等学校を中途退学したD氏の事例.....	47
2．通信制高等学校の課程を途中で断念したE氏の事例.....	50
3．まとめ.....	53
第3節 新規高卒就職をしなかった事例：卒業後にさらなる就学機会を模索.....	54
1．高等学校卒業後、放送大学を選択したF氏の事例.....	54
2．高等学校卒業後、専修学校一般課程に進学したG氏の事例.....	57
3．高等学校卒業後、専修学校専門課程に進学したH氏の事例.....	59
4．まとめ.....	62
第4節 新規高卒就職をしなかった事例：進路先未決定.....	63
1．高等学校卒業後、進路模索中のI氏の事例.....	63
2．高等学校卒業後、進路模索中のJ氏の事例.....	65
3．まとめ.....	67
第5節 職業リハビリテーション・サービスを利用するという選択が行われていない事例.....	68
1．中学校まで通常学級に在籍し、高等学校に相当する期間をフリースクールで すごしたK氏の事例.....	68
2．中学校まで通常学級に在籍し、高等学校に相当する期間をフリースクールで すごしたL氏の事例.....	69
3．専修学校高等課程、専修学校一般課程修了後、さらに専修学校在学中のM氏の事例.....	70
4．まとめ.....	72
第6節 事例が示唆すること.....	73

第3章 通常教育に在籍する知的障害者の移行支援の課題をめぐって.....	79
第1節 通常から一般扱いで就職できる条件は何か	
とりあげた事例はどんな環境で教育を受けてきたのかを確認する .....	80
1．高校生の卒業後の進路の推移.....	80
2．円滑な移行のための試み.....	83
第2節 一般扱いから職業リハビリテーションへの転換を容易にする条件は何か.....	85
1．学校段階における対応.....	85
2．学校卒業後における対応.....	87
文 献.....	89

# 序 知的障害者の学校から職業への移行をめくって

## はじめに

職業リハビリテーションのサービスを利用する知的障害者の中には、通常教育の場（例えば高等学校や専修学校）で学び、卒業に際して就職を希望したものの就職先が見いだせなかったことから、職業リハビリテーション機関を訪れ、知的障害のあることが明らかになる事例が珍しくない。同様に、高等学校教育などを終えて卒業と同時に就職はしたものの、仕事を続けることができなかったことで、あるいは、離転職を繰り返した後に（場合によっては精神的な痛手を負って）、職業リハビリテーション機関を訪れ、そこで初めて知的障害のあることが明らかになる事例も少なからずある。

こうした事例は次のような点で共通している。すなわち、①「通常教育」からの就職を希望していたこと、②「障害受容」がきわめて困難であること、③「職業的社会化」\*1に大きな課題を抱えていること、それにもかかわらず、④職業的社会化の教育を行う「最適時期」を失った状況にあること、である。

一方、発達の早期から知的障害の特性に応じた教育を行う機関として、特殊教育諸学校がある。こうした教育機関で早くから教育訓練を受けてきた事例と、就職を契機に職業リハビリテーション機関を訪れて、そこで初めて知的障害が顕在化した事例とでは、職業準備性の面からみて、必要とされる職業リハビリテーション・サービスの内容や重点となる課題が異なることが考えられる。

## 知的障害のある児童・生徒の教育の場

知的障害者とは、発達期に現れた知的機能の障害により日常生活に支障が生じるため、何らかの特別な援助を必要とする状態にある人々である。こうした特性のために、学齢期においては特殊教育として位置づけられた特殊学級並びに養護学校に在籍するものとされている\*2。したがって、「学校から職業への移行」を問題とすると、「学校」とは、中学校特殊学級、養護学校中学部もしくは養護学校高等

---

\* 1 職業的社会化とは「職業に従事する上で必要とされる知識や技術を取得し、それぞれの地位に伴う役割を遂行するために制度化された行動様式や価値を内面化する過程」とされる（例えば高橋，1980）。したがって、個人からみれば「人が社会的な存在として社会の中で発達していくとき解決していかななくてはならない課題（発達課題）を達成することで発達していく過程、と理解される。

\* 2 養護学校と特殊学級のいずれが適正であるかという判断については、「精神発達の遅滞が中度以上のもの」「精神発達の遅滞の程度が軽度のもののうち、社会適応性が特に乏しいもの」（文部省，学校教育施行令第22条の2）を養護学校において教育すること、施行令に規定する程度に達しないものを特殊学級において教育することとされた（文部省，教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育措置について（通達），1978）。

部を意味し、「移行」に際して特別な配慮が必要であると理解されてきた。加えて、職業生活を行ううえでも雇用対策上の特別な配慮が必要であると位置づけられてきた。

特殊教育とは、心身に障害のある子どもの教育を総称する用語であり、現行の学校教育においては「教育上特別な配慮を必要とする生徒のための教育」と位置づけられている。こうした教育は、特殊教育諸学校（特別に用意された学校：盲学校・聾学校・養護学校）並びに小学校・中学校の特殊学級（通常の学校内において特別に用意された学級）を基本としている。したがって、知的障害のある子どもは、就学指導により、知的障害養護学校もしくは知的障害特殊学級において教育を受けることとされてきた。

心身に何らかの障害があるために学校教育の対象から除外されていた重度・重複障害児や重度知的障害児等も、1979年に養護学校が義務化されるに伴って学校教育の対象となった（文部省，教育上特別な取り扱いを要する児童・生徒の教育措置について（通達），1978）。こうした養護学校の整備に伴い、適切な教育を求めて、重度・重複の知的障害生徒が養護学校を選択する一方で、軽度の知的障害生徒が特殊学級等、養護学校以外の教育を選択することになった。他方、知的発達にやや遅れがあるが知的障害ではない児童・生徒（境界線児）については「心身の状況に応ずる弾力的かつ柔軟な教育形態の可能性などを考慮し、学校教育全体を通じてもっともふさわしい教育の場を求める立場から考えなければならない」として、原則として通常の学級において留意して指導することとされた。こうした生徒のために、「特殊学級への通級」「特殊学級と通常学級の交流」「専門の教師の巡回による指導」など、多様な指導形態のいずれを選択するかなどにも言及した提言がなされた（文部省，軽度心身障害児に対する学校教育の在り方（報告），1978）。

こうしたことから、知的障害のある児童・生徒は、教育上特別な配慮のもとに、養護学校もしくは特殊学級に就学しており、通常学級に就学する生徒は知的発達にやや遅れがあるが知的障害ではない児童・生徒（境界線児）ということになる。しかし、通常教育から職業への移行をめざして失敗した結果として知的障害を受け容れられなくなかった事例や、知的発達の遅れの有無にかかわらず通常教育に在籍した事例など、職業リハビリテーション・サービスを利用する事例は、上記に述べた原則的な理解では十分でなくなっている状況があることを示している。

## 調査結果からみた知的障害児・者の概要

知的障害の判定に用いられる知能検査では、統計学的にみて2.27%が知的障害（知能指数で70以下）となる。わが国の人口を1億2千500万人とすれば、その2.27%は283万7千500人になる。他方、表1-1に示した「平成7年度精神薄弱児（者）福祉対策基礎調査結果の概要」（厚生省大臣官房障害保健福祉部）によると、全国の知的障害者数は41万3千人と推計されている。これはわが国の人口構成比では0.33%にあたる。つまり、知能指数に限定した場合の統計的出現率と調査で把握された現状とは著しく乖離している。

同調査はまた、療育手帳の有無についても調べているが、84.4%が「療育手帳を持っている」と答え

表 1 1 福祉対策基礎調査結果の概要から

	総数(人)	在宅 <sup>1</sup> (人)	施設入所 <sup>2</sup> (人)
総 数	413,000	297,100	115,900
18歳未満	96,300	85,600	10,700
18歳以上	300,500	195,300	105,200
不 詳	16,200	16,200	

1：在宅は、平成7年度調査結果による。

2：施設入所は社会福祉施設調査(平成7年10月1日)等による。施設入所とは、精神薄弱児施設(自閉症児施設を含む)、重症心身障害児施設、国立療養所委託病床(重症心身障害児)、精神薄弱者更生施設、精神薄弱者授産施設の各施設である。

なお、調査結果の概要からの引用であるため「精神薄弱」=「知的障害」という読み替えは行っていない

	療育手帳の有無(%)				療育手帳の程度(%)			
	総数(人)	所持	不所持	不 詳	総数(人)	最重度・重度	中度・軽度	不 詳
総 数	297,100	84.4	14.3	1.2	250,800	44.9	54.7	0.5
18歳未満	85,600	85.3	14.4	0.2	73,000	46.8	52.6	0.5
18歳以上	195,300	86.3	13.3	0.4	168,600	44.4	55.4	0.2
不 詳	16,200	56.8	26.5	16.7	9,200	38.0	57.6	4.3

ており、障害程度では「最重度」「重度」が44.9%、「中度」「軽度」が54.7%となっている。知能指数に限定した場合の統計的出現率では軽度障害の方が重度障害よりも大きいことから、把握された現状は重度知的障害児・者に偏っている。言い換えると、こうした調査結果では軽度知的障害児・者の全体が把握されているわけではない。

こうした調査で把握されていない人たちが相当数であるとするなら、その人たちは、援助がなくても特段の困難なく生活しているのだろうか、援助は必要でも当面は家族などの支えで生活しているのだろうか。

### 通常学級に在籍する軽度知的障害児童・生徒

文部省が開催する就学指導研究協議会では、軽度障害のある児童・生徒の現状に対し、効果的な就学指導体制のあり方や保護者の理解啓発が議論されている(たとえば、平成3年度・同6年度・同9年度・同11年度の就学指導研究協議会分科会協議報告、文部省特殊教育資料 70, 78, 89, 97)。こうした議論によれば、通常学級を希望する保護者への対応や現実に通常学級に在籍している児童・生徒への教育方法等が問題となっており、就学指導に苦慮する実態が浮かび上がっている。つまり、通常学級には、「境界線児」のみならず、軽度の知的障害のある生徒も多数在籍しているといえる。

こうした生徒は、通常学級の中でも特段の困難なく学校生活を送っているのだろうか、あるいは、担任教師や保護者などの支えを必要としているが、そうした支えがあれば大過なく学校生活を送っているのだろうか。彼らは学校を卒業するとどのような進路を選択することになるのだろうか。学校から職業への移行に際しては、通常の「新規学卒」として就職することになるが、その仕組みでうまく移行でき

るのだろうか。

## 若者の学校から職業への移行

……障害の有無にかかわらず「就職すること」について……

わが国の若者は、学校を卒業すれば、好むと好まざるとに関わらず、就職するものとされてきた。その際の就職は、若者が自らを職業人として社会に定位するという意味を持ってきた。「学校から職場への移行」は、異なった生活環境への移行を意味するだけではなく、人生段階において「青年期」から「成人期」へ移行することをも意味している。しかし、教育加熱と少子化によって加速した学校在学期間の長期化は、青年の職業自立を先送りする傾向を強めてきた。洋の東西を問わず、長く学校に在籍し続けることが当たり前になった社会では、長期化した青年期をどのように終結させるか、成人としての一步をどのように踏み出させるか、という現代的な問題を抱え込むことになっている。

現代における青年期は、「社会経済的独立の時期が遅くなる」「両親への依存期が延びる」という特徴を持っている。このため、これまでの青年期という概念ではとらえられなくなっている。宮本（1995a, 1995b）は、こうした青年期と成人期の間「脱青年期」ともいうべき段階が形成されているとして、以下のような親子関係の特徴をあげている。

- ① 経済的独立の時機が、20歳台後半へと遅くなっている
- ② 働き始めてからも、親から子どもへの経済的・非経済的援助の方が大きく、子どもの自立を促す気風は希薄である
- ③ 離家（筆者注：親の家を離れて独立する）規範は曖昧であり、離家年齢は上昇している
- ④ 親子の情緒的絆は強く、同居への満足度は親子双方で強い
- ⑤ 親は老後の扶養を子どもに期待しないものが多いが、子どもの側では親への扶養意識は予想以上に高い
- ⑥ 親の経済階層が高いほど、親は子どもに受容的であり、子どもも親への愛情が強い

このような社会的な背景のもとでは、当然のことながら、特殊教育に在学させた親の中にも学校から職業への移行を遅延させる傾向が認められるようになる。知的発達に障害のある子の親からすれば、子が経済的に独立すること自体に困難が大きいこと、働き始めてからも子への経済的・非経済的援助を欠くことができないこと、家を離れることは親にとっても子にとっても経済的・心理的に困難が大きいこと、親子の情緒的絆は障害がある故にいっそう強くなること、こうした結果として、親が子どもの自立を促す気風はいっそう希薄になること、などは容易に推察できる。親は、障害のある子をいずれは就職させたいと考えていたとしても、子が学校を卒業する時期を迎えると、在学期間をさらに延長させたいという希望が強くなる。そして、さらなる教育の場を模索する場合もある。これに対し、就職させるという選択をせずにあえて作業所や施設等に進路を求める場合もある。親として、わが子の老後を心配するからである。

卒業後にさらなる教育の場があれば、学校卒業後のわが子の進路先として「就職」を決断することは、先送りできることになる。卒業後の教育の選択肢が用意されている時代であれば、特殊教育のみならず、通常教育に在学させた親もまた、同様に学校から職業への移行を遅延させる傾向が認められることになるのではないだろうか。この場合、特殊教育に在学させた場合と通常教育に在学させた場合で、学校から職業への移行にどのような違いが見いだされるのだろうか。

## 特殊教育からの移行をめぐる

日本的雇用システムのもとでは、若者の「学校から職業への移行」は、学校卒業時の一時点に集中して行われてきた。それは、「新規学卒就職」と呼ばれている。つまり、知的障害があっても、通常教育を終えた若者であれば「新規学卒」として職業選択や就職問題に直面することになる。卒業時が「移行」の時期であるとされるからである。

特殊教育を終えた若者の多くにとっても、学校を卒業する時点が「移行」の時期となることには変わらない。しかし、特殊教育の文脈では“職業に就くための準備が整った時が「移行」の適時である”という理解もなされてきた。つまり、特殊教育に在籍した若者の場合、「移行」準備に不安がある場合には、学校卒業後すぐに就職させるのではなく、準備が整うまで就職を先送りする選択も行われてきた。そのため、「卒業時」を原則とする通常教育卒業者の「新規学卒」就職とは異なり、特殊教育卒業者の場合には、準備期間もしくは探索期間を含めた「移行期」という概念が確立しており、それを念頭においた支援体制が主として職業リハビリテーションの領域に用意されてきた。

だからといって、いつまでも就職を先送りするという訳にもいかないこともまた、確かである。「若いうちに技能習熟ができれば、年をとっても働き続けることができる」とか「年配になってからの技能習熟は困難が大きく、ひいては就労の継続を左右する」といった事業所の指摘に注目しなければならないからである。ここでは、①特定の仕事を遂行する能力の養成、並びに②こうした仕事を長期に維持・継続する能力の養成、を見通す視点が提案されており、「いつ頃までに」「どのような準備をして」入職に臨めばよいのかという「教育訓練」の適時の問題が問いかけられている。特殊教育の課程で、早期から職業準備の学習が用意されることが意義深いのはこのためである。

## 養護学校卒業生の職業経歴研究の結果（調査研究報告書 33）が示すこと

### (1) 知的障害生徒の親がわが子の「就職」を選択することについて

知的障害養護学校に子を在籍させる親が、わが子の人生設計として意志決定を迫られる最初の大きな課題は、「学校を卒業後には、職業に就いて自立をめざすという目標を持つかどうか」、すなわち「職業生活を中軸とした生活設計を描くかどうか」である。

親は、子の成長に伴って「無理をさせたくない」と「挑戦させたい」の間のどこに実現可能性のある目標を定めるかについて、修正を繰り返す。卒業後の進路についても、「就労させたい」「就労できるかもしれない」「就労にはまだ早い」などの間で揺れ動く。学校を出てからの長きにわたる子の生涯を、



どのように設計していくかについて、多くの親は依然として手探りの状態にあるからである。

養護学校高等部の教育課程には「職業に就いて自立する」が位置づけられている。この点は、高等学校の教育課程の現状を考えると、大いに注目すべきである。しかし、だからといって、養護学校を卒業すれば自動的に「就労先」が用意されているわけではない。加えて、知的発達遅滞という障害特性からすれば、親としては「何ができたら就労できるのか」と考えるよりは「就労するにはできないことが多い」と考える方が容易である。したがって、親が子の卒業後の進路として「就労」を選択した場合でも、その決断に至るまでには多くの支援を必要としていた。

## (2) 知的障害養護学校における進路指導

報告書では、知的障害養護学校に学ぶ若者の親が、卒業後「就職させる」という意志決定をするに際して、学校の強力な指導が重要であることを明らかにしている。「自立をめざす」＝「会社で働くことをめざす」という生活設計を親子が受け入れてきた背景には、学校における相談活動に加え、「先輩の卒業生が就職し、継続して働いている姿をみる機会が用意されていたこと」や「職場実習で、わが子でも“できそうだ”と思い、生徒自身も“できそうだ”と思ったこと」など、親子に対して就職に動機づけられるような情報や体験を提供する学校の進路指導があった。学校側には積極的に就職をすすめる指導体制があり、こうした体制が何よりも親の意志決定を支えてきたのである。

また、養護学校は強力な職業紹介機能を発揮していた。養護学校卒業時の「新規学卒」としての初回就職のみならず、その後の離転職に関しても、学校は最大限の尽力をしていた。養護学校は、学校から職業への移行に際し、卒業時の「移行」に加えて「移行期」ととらえる視点を併せもって、知的障害者の職業経歴の形成を強力に支えているという事実があった。

## 問題の解明のために

職業リハビリテーション・サービスを利用する知的障害者は、「障害者の雇用の促進等に関する法律施行規則」によって「児童相談所、知的障害者更生相談所、精神保健センター、精神保健指定医または法第9条の障害者職業センターにより知的障害があると判定された者」(法第1条の2)とされている。具体的には、「療育手帳」もしくは「障害者職業センターによる知的障害判定」によって障害者雇用に関わる優遇措置の対象者とされた者が、職業リハビリテーション・サービスを利用しながら職業生活における自立をめざすことになる。

他方、通常教育を卒業して「新規高卒就職」で自立をめざす場合には、当然のことながらこうした雇用対策上のサービスを利用することはない。問題は、通常学級、サポート校、私塾を含め、特殊教育を選択せずに学校を卒業したが、入職に際して、もしくは離転職経験の結果として、職業リハビリテーション・サービスを必要とするようになった知的障害者の存在が無視できなくなっている点である。通常教育しか知らないこうした若者の場合、まずは、職業リハビリテーション・サービスがどのような支

援をするものであるのかを理解することがきわめて困難であるという実状がある。次に、支援の内容を理解したとしても、それが自分に必要な支援であるという受けとめ方をすることには、困難が大きい。なぜなら、そこでは「健常者」としての自己像の変容を求められるからである。それでも、職業リハビリテーション・サービスを利用することになった場合、彼らに対する支援の課題は、養護学校において障害特性に応じた職業的社会的な教育訓練を経てきた知的障害者と同じであるといえるのだろうか。

こうした問題意識から、知的障害者の学校から職業への移行の過程に焦点をあて、学校と職業リハビリテーションとの連携に関する課題の検討を行う。第1章では、特殊教育に在籍する生徒との比較を通して、通常教育に在籍する知的障害者の現状を把握し、その進路問題を検討する。第2章では、事例を通して、通常学級に在籍する知的障害者の学校から職業への移行の課題を明らかにする。以上を通して、第3章では、通常教育を卒業した知的障害者が職業リハビリテーションを利用して職業自立をめざすうえで、地域障害者職業センターや学校などの関係機関がどのように支援するのかについて検討するための基礎資料を提供する。

#### 【文献】

- 厚生省大臣官房障害保健福祉部 1996 平成7年度精神薄弱児(者)福祉対策基礎調査結果の概要。
- 宮本みち子 1995a 「“脱青年期”の出現にみる少子社会の親子のゆくえ」季刊家計経済研究第23号 財団法人家計経済研究所31-40。
- 宮本みち子 1995b 「なぜベビーブーマーの世代間関係を問題にするのか」季刊家計経済研究第25号 財団法人家計経済研究所9-10。
- 文部省初等中等教育局特殊教育課 1979 養護学校教育の義務制に関する法令・通達集。
- 文部省初等中等教育局特殊教育課 1991～1998 平成3年度・同6年度・同9年度・同11年度の就学指導研究協議会分科会協議報告 季刊特殊教育 70, 78, 89, 97。
- 日本障害者雇用促進協会 1995 障害者の雇用の促進等に関する法律及び関係法令集。
- 障害者職業総合センター 1999 調査研究報告書 33 知的障害者の職業経歴からみた職業生活設計支援の課題に関する研究。
- 高橋均 1980 職業的社会的な 山村健・天野郁夫(編)青年期の進路選択 有斐閣。

## 第1章 知的障害のある若者の教育の場の選択について： 学校基本調査に基づく検討

特殊教育諸学校・特殊学級に在籍する知的障害生徒の人数や彼らの進路先については、学校基本調査の結果から概要を把握することができる。しかし、通常学級に在籍する生徒の中で“知的障害がある（もしくは、あると思われる）生徒”を学校統計から把握することは困難である。子にとってどのような教育が最適であるかについて、親の選択はさまざまである。例えば、日常生活上の困難が少ないことから、特殊教育を選択しない場合がある。一方で、困難の大きさに関わらず、こうした教育を選択したくないという強い意志が働く場合もある。また、知的障害が発達期の障害であるため、成長とともに困難が改善もしくは解消される場合もあるが、成長とともに困難が増大する場合もあり、こうした個々の発達の事情も通常学級か特殊学級かの選択に関連している。

知的障害があるにもかかわらず通常学級に在籍する生徒の中には、新規学卒就職をして、特段の問題なく職業生活を送る事例はあるだろう。しかし、学校時代には本人や教師が（場合によっては親も含めて）とりたてて障害を意識せずに生活していたとしても、学校から職業への移行に際して知的障害が顕在化する事例もある。こうした「潜在的な」知的障害者には、幼少時から特別な教育を受けてきた知的障害者と同様の支援が必要となる。加えて、通常教育に在籍していたことにより、障害特性に応じた職業的社会的なための援助を受けてこなかったわけであるから、そうした職業的社会的な強力を促進させるための特別な援助を受けてきた知的障害者とは異なる、新たな支援を必要とすることになるかもしれない。

もちろん、「一般扱い」で職業生活を送るといっても、その実状は時代によっても、社会によっても、異なる。体験を通して習熟する技能が必要とされる場がたくさんあった一時代前とは異なり、現代のような抽象度の高い記号やシンボルの体系とその操作が要求されることの多い時代にあっては、知的障害のある者にとって、これまでよりも遂行困難な仕事が多くなることは容易に推察されよう。高度に情報化された社会にあっては、障害が顕在化しやすくなっているとみることができるだろう。では、「潜在的」知的障害者は、どのくらい存在するのだろうか。

文部省は、昭和42年度「児童・生徒の心身障害に関する調査」「学校保健統計調査」及び「学校基本調査」から、知的障害児が同年齢児童・生徒全体に占める比率（知的障害児の出現率）を2.07%としている（文部省，昭和51年度版特殊教育資料）。したがって、「学校基本調査で把握された特殊教育諸学校・特殊学級の在籍者数」を「出現率から求めた知的障害児童・生徒の数」から引けば、通常学級に在籍する知的障害児の概要は把握できるはずである。こうした推計を試みるにあたり、大きな問題がある。それは、学年によって特殊教育諸学校・諸学級に在籍する児童・生徒の比率が安定せず、年度によって

かなり変動する（窪島，1994）ことである。

窪島（1994）によれば、障害児学級在籍者の動向は次の通りである。

- ① 小学校就学時の障害児学級の在籍者は少なく、かつ年々減少している
- ② 就学時に障害児学級に入学するケースは全体として少なく、小学校6年間の内に増加するが、増加の幅は小さくなりつつあり、かつ在籍者数が最大に達する学年は高学年に移行しつつある
- ③ 学年があがるにつれて増大する教育困難によって、中学校進学時点において障害児学校・障害児学級への入級が増加するとはいえず、「障害児教育」以外の教育機関へ出ていっていることが推測される

戸崎（1997）もまた、「特別な教育を必要としている児童・生徒の多くが通常の学級で処遇されていることが推測される」と同様の指摘をしている。そこで、学校基本調査に基づいてこうした変化をみていくことにする。

こうした変化を踏まえて、通常学級に在籍する知的障害生徒の実態を推計し、学校から職業への移行を検討する視点を整理することにしたい。

ここではまず、第1節として、学校から職業への移行を、若者の教育一般をめぐる変化の枠組みの中でとらえておく。特に、通常教育に在籍する知的障害者は、どのような教育を受けてきたのかについて明らかにすることを試みる。

次いで、第2節では、特殊教育在籍者の推移について検討を行う。特に、特殊教育の選択の様相を年次推移によって把握することを試みる。さらに、第3節では、通常教育に在籍する知的障害者生徒を推計することを試みる。

第4節では、特殊教育関係にみる学校卒業後の進路の推移の検討を行う。こうした検討を通して、第5節では、進路指導をめぐる検討に求められる視点を明らかにする。

なお、学校基本調査は指定統計であり、その報告書は「初等中等教育機関の結果（文部省）」並びに「特殊教育資料（文部省特殊教育課）」において各年度単位で公表されている。ただし、必ずしも、すべての統計表がすべての年度において学年別・障害別・都道府県別の報告として統一して記載されているわけではないために、以下の検討に際し、一部で学年別・障害別・都道府県別の検討ができなかった点があることをことわっておく。

## 第1節 若者の教育一般をめぐる変化の枠組みの中で 「移行」をとらえる視点

……高校生の就職問題に関する検討会議報告（文部科学省，2001）から……

高校生の就職問題に関する検討会議によれば、新規高卒就職の現状と課題は、図1-1に示された枠組みで整理されている。この枠組みに沿って分析された概要を要約してみることにする。

図1-1 高卒者の就職をめぐる現状と課題		
<p>就職環境の激変</p> <p>高卒求人の大幅な減少 就職希望者の減少 労働市場の急速な縮小 無業者の大幅な増加 経済・産業の構造転換 就業構造、企業の採用・処遇の変化</p>		
<p>生徒の質の変容</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・職業観・勤労観が未成熟</li> <li>・基本的な資質・能力の不足</li> <li>・フリーター志向の増大</li> </ul>	<p>問われる学校の指導</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・入学時からの計画的・継続的な指導が不十分</li> <li>・体験活動の意義や必要性の認識等が不十分</li> </ul>	<p>就職慣行の機能の低下</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・従来の慣行等の持つ課題が顕在化</li> <li>・有効性に疑問</li> </ul>

(文部科学省, 2001 高校生の就職問題に関する検討会議ポイント(案)から)

## 1. 就職状況等について

- ① 新規高卒就職者の就職決定率は低下を続け、平成11年度は「高等学校卒業者の就職決定状況調査」開始以来、最低の88.2%となっており、特に女子に厳しくなっている。
- ② 産業別・職業別及び規模別の就職状況の推移は以下の通りである。
  - ア 産業別にみると、「卸売・小売・飲食業」「金融保険・不動産業」「公務」が占める割合が低下し、「建設業」「サービス業」の割合が高くなっている。
  - イ 職業別にみると、「事務」が占める割合が急激に低下したのに対し、「技能工・採掘・製造・建設作業」「サービス」の割合が高くなっている。この職業別就職状況の急激な変化が求人と求職のミスマッチの直接的な要因をなしている。
  - ウ 事業所規模別でみると、従業員数「1000人以上」の企業に就職する者の割合が大幅に低下している一方で、「30~99人」および「29人以下」の割合が急増している。
- ③ 就職希望者が減少している。こうした変化の原因は、進学率の急速な上昇が考えられるが、就職状況の悪化の影響も大きい。
- ④ いわゆる「無業者」の平成12年3月卒に占める割合が10.0%に達しており、このうち、相当数が一時的・臨時的雇用に就業したと推測される。
- ⑤ 高校卒業時に就職した者の内、3年以内に離職する者の割合は増加傾向にあり、平成7年度卒業者では48.1%に達している。この傾向は、景気要因が大きく働いていることがうかがえる。

## 2. 就職を取り巻く環境と雇用の変化

- ① 高等学校卒業者の就職決定率の低下や就職者の産業別・職業別・事業所規模別構成の変化を生み出している直接的な要因は、高等学校卒業者に対する求人数の減少にある。

求人は、平成3年度の167万6千人をピークに減少し続け、平成11年度のそれは26万7千人であった。8年間で140万9千人の求人が消え、ピーク時の約16%程度に落ち込んでいる。

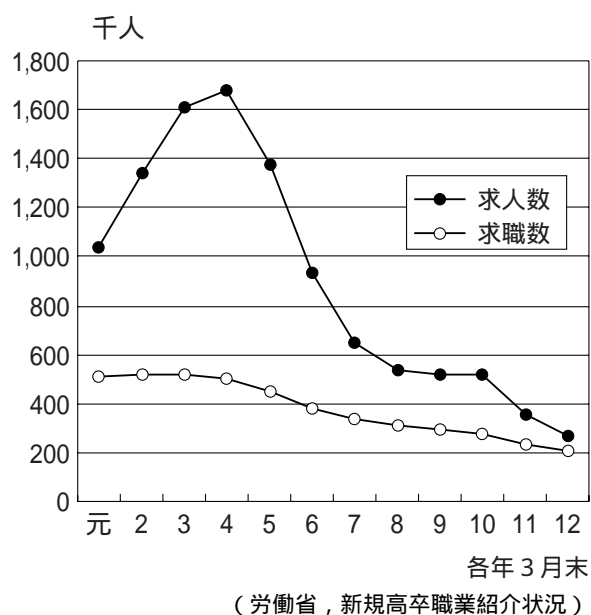


図1 2 求人数・求職数の推移（高校卒業者）

- ② 就職をめぐる厳しい状況の背景では、経済・産業の構造的な転換やそれに伴う就業構造の変化、企業における人の採用や処遇の変化などがあると指摘されている。
- ③ 企業は必要な人材を必要なときに必要なだけ採用し、その能力に応じて処遇するといった方向に変わり始めている。新規学卒者は、既に就業経験を持ち、一定の専門的な知識・技術を身につけた者とも競争しなければならず、加えて、リストラクチャリングの下で企業で過剰となっている人員との潜在的な競争を強いられることも指摘されている。

専門的な技能・技術や知識に乏しい新規高卒者の就職を取り巻く状況は厳しさを増すと考えなければならない。

- ④ 少子化が進む中で保護者の意向などから自宅通勤が可能な企業に就職を希望する生徒が増えており、地元で就職できるのであればパート・アルバイトでもよいという生徒・保護者が少なくない。このような地元志向が就職を困難にする要因の一つとなっていると考えられる。

## 3. 学校進路指導の課題

検討会議の枠組みでは、さらに、生徒の資質の変容、学校の進路指導のあり方、就職慣行の機能低下へと分析をすすめている。ここでは、生徒の意識の変化と学校の進路指導の機能について、要約してお

くことにする。

報告書の中で、基本的な資質の不足や職業観・勤労観の未熟さもさることながら、特筆されているのは生徒のフリーター志向の増加傾向である。フリーター志向の増加の背景については、①生徒にモラトリアム志向が強いこと、②一時的・臨時的雇用が増加しており、このような働き口があること、③それを容認する保護者の養育態度があること、④学校での指導が生徒の進路意識の形成に大きな影響を及ぼすに至っていないこと、をあげて、学校教育における指導援助のあり方の見直しを求めるものとなっている。

さらに、進路指導については、「高等学校における就職の指導は、進路指導主事の経験に頼った指導、進路指導部任せの指導になっていたりする一方で、就職に関わる指導の経験が十分ではなく、今日就職をめぐる環境の変化や事業所・職場の実状を十分知らないホームルーム担任の教師任せの指導になっていたりすることもある」として「近年の産業構造の変化等に伴う高校生の就職を取り巻く環境の変化に関する情報の提供などは、あまり行われていない状況が見られる」と結んでいる。

当面の目標としては、まず、指導の改善・充実として、①インターンシップ等の積極的な推進、②計画的・継続的な進路指導の実施、③保護者との連携の促進があげられており、次いで、教育課程の改善として、①基礎的・基本的学力の充実、②職業に関する学校における就業体験等の充実、③普通科における職業教育の充実などがあげられている。その他に、指導体制の改善・充実があげられている。

こうした分析を踏まえると、本人もしくは親が障害を意識しているかどうかに関わらず、知的障害がありながら通常教育に在籍する者たちは、近年に見られる急激な変化の中で、学校を卒業するとどのような進路を選択することになるのだろうか。学校から職業への移行に際しては、通常の「新規学卒」として就職する（もしくは就職を希望する）ことになるが、その仕組みではたしてうまく移行できるのだろうかという疑問がますます大きくなっていく。

検討会議の報告はまた、「高校生の就職を取り巻く厳しい状況は、世界的な規模での市場構造の変化や我が国の経済・産業の構造的な転換、それらに対応した企業の雇用や採用の在り方の見直しなどに起因していることから、今後、短期間に好転するとは考えにくい」を基本的な考え方としており、職業選択については「基本的には本人の意志と責任において判断・決定されるべきものであり、採用・雇用をめぐる状況や労働市場等が多様化・流動化し、生涯にわたって自己のキャリアを開発し向上させていくことが強く求められる中、一人一人が主体的な選択能力や態度を身に付けることが一層大切になってきている」と位置づけている。しかし、こうした能力や態度は、知的障害のある彼らにとって、最も苦手とするところであるといえるのではないだろうか。

## 第2節 特殊教育在籍者の推移

文部省は、知的障害児童の出現率を2.07%と見積もった。この値は、学年が変わっても概ね一定のは

ずである。したがって、特殊学級に在籍する生徒が同学年生徒総数に占める比率が変わるとすれば、特殊学級以外の教育を選択した結果によっていると考えられる。以下では、特殊学級在籍率の推移とその変化の要因について検討してみたい。

## 1 . 小学校の特殊学級在籍者率の推移

図1 3は、小学校の特殊学級（知的障害）に在籍する生徒の学年別の推移をみたものである。この図からは次のような特徴が読みとれる。

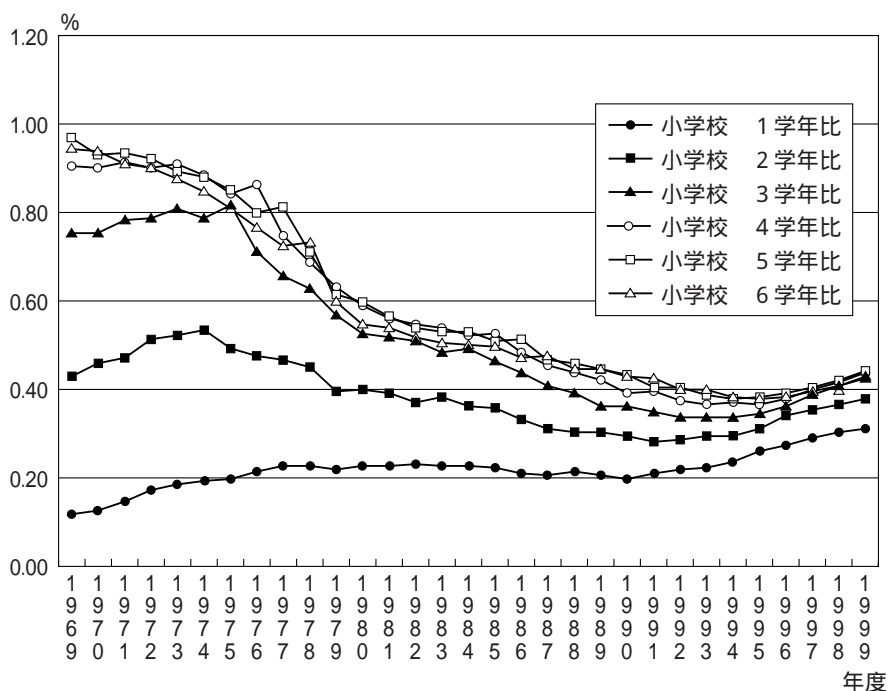


図1 3 特殊学級在籍者率の推移（小学校）

年度を問わず、①第1学年は6学年中で在籍率をもっとも小さい、②在籍率は学年が上がるにつれて大きくなる、③高学年（第4学年～第6学年）の在籍率は近似しており、小学校高学年で在籍率が「安定」する。小学校入学の時にはとりあえず通常学級を選択したが、学年が上がるにつれて学校生活への適応が困難となり、特殊学級に編入する生徒が増えることを推察させる。

在籍率の年次推移にみられる特徴としては、①在籍率が最大となったのは、1969年度の第5学年で0.97%である、②1975年まで、低学年（第1学年～第3学年）において在籍率が上昇している、③1975～1995年まで、第1学年を除いて一貫した下降傾向がみられる、④1995年以降は学年を問わず、上昇傾向がある、を指摘できる。低学年の在籍率が上がった結果、学年間差が小さくなっており、近年の傾向としては、学年を問わず、在籍率は0.40%前後である。

図1 4には、生徒数総数の推移を示した。第1学年に在籍する生徒総数が最大となったのは1980年度の2,055,669人であり、この年を境に以後は減少傾向に転じて、1999年度では1,203,127人になる。ここには、顕著な少子化傾向が読みとれる。また、各学年で、同様の傾向が1年遅れであられる。



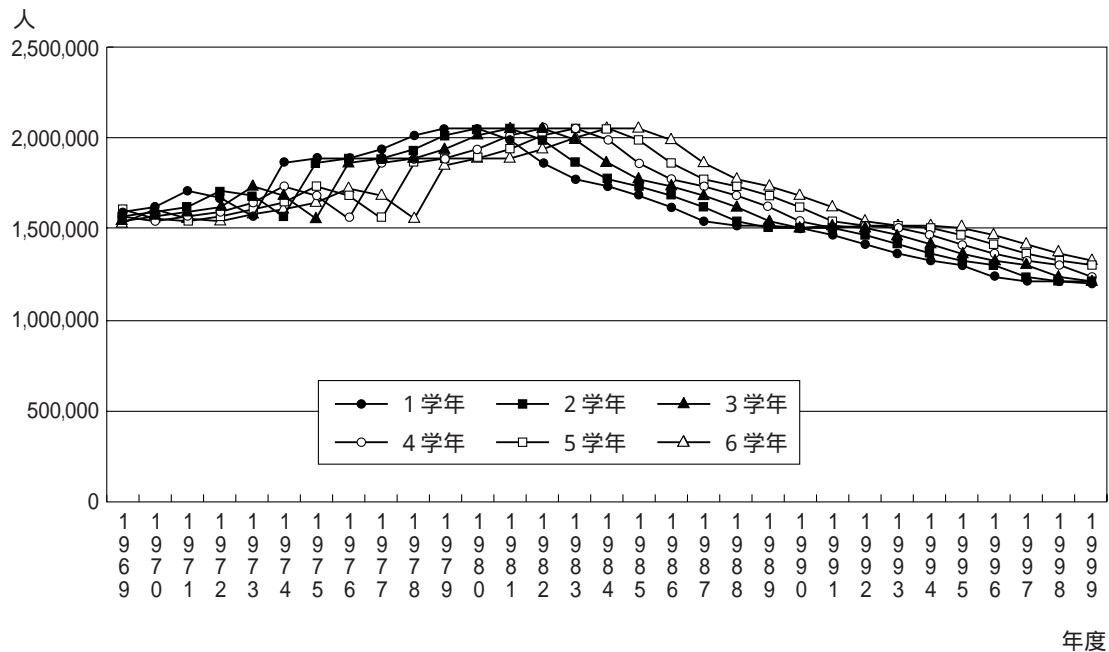


図1 4 小学校生徒数の推移（学年別）

## 2. 中学校の特殊学級在籍者率の推移

図1 5は、中学校の特殊学級（知的障害）に在籍する生徒の学年別の推移をみたものである。

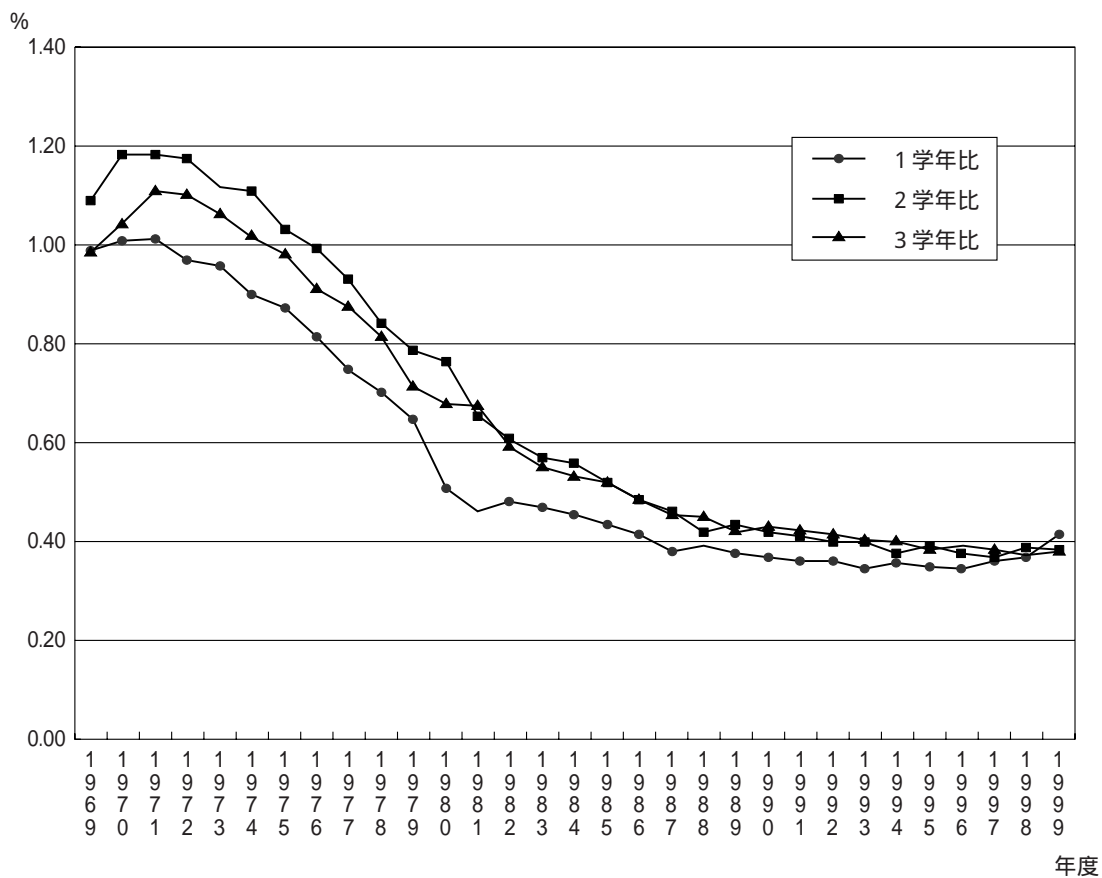


図1 5 特殊学級在籍者率の推移（中学校）

中学校特殊学級における在籍率が最大となったのは、1970年度の第2学年で1.18%である。また、在籍率を学年別に比較すると、第1学年がもっとも小さい。1980年までは第2学年がもっとも大きい傾向があったが、その後急激な下降傾向が認められ、それに伴って学年間差が小さくなっており、在籍率の下降傾向が認められた結果、次第に学年間差が小さくなっており、1995年以降は0.40%前後で「安定」している。

### 3. 入学年度別の特殊学級在籍率の推移

図1-6は、入学年度を起点として同一対象学年の学年進行に伴う特殊学級（知的障害）在籍率の推移を小学校・中学校を通して見たものである。

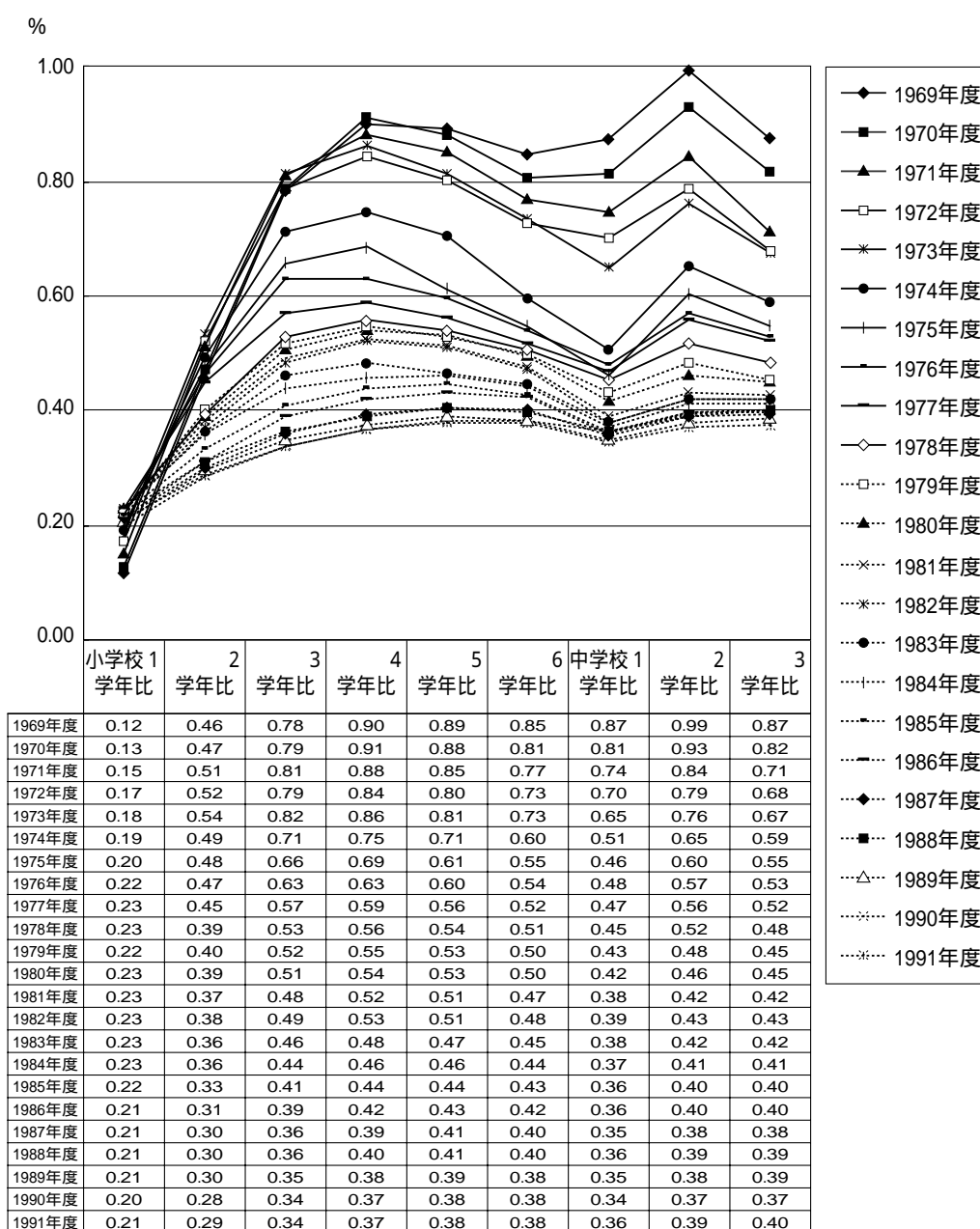


図1-6 入学年度別の推移

学年進行にともなう転出入状況に注目すると、小学校では第4学年がピークとなる場合が多く、中学校では第2学年がピークとなる。また、小学校入学年が1971年度以降の場合、小学校から中学校への進学に伴い、特殊学級から転出する傾向（中学校1学年比が小学校6学年比を下回る傾向）がより顕著に認められ、こうした転出先としては、養護学校もしくは通常学級が考えられる。

近年ではこうした転出入の傾向が少なくなり、ほぼ安定して、0.40%弱を占めている。つまり、入学時に選択した学級で卒業を迎える生徒が多くなっている。

表1-2は、1971年度入学から10年毎の在籍生徒実数の推移を示したものである。1981年度に小学校に入学した学年では中学進学時に1865名が転出しているが、この数は1969年度入学から1991年度入学までの転出数の中で最大となっている。

表1-2 学年進行に伴う在籍者数の推移（入学年度別）

単位：人

	小 学 校						進学時 増 減	中 学 校		
	1 学年	2 学年	3 学年	4 学年	5 学年	6 学年		1 学年	2 学年	3 学年
1971年度	2,539	8,806	14,001	15,266	14,690	13,254	-387	12,867	14,553	12,287
1981年度	4,514	7,367	9,581	10,326	10,133	9,396	-1,865	7,531	8,327	8,326
1991年度	3,078	4,217	4,963	5,401	5,585	5,613	-300	5,313	5,694	5,859

1979年に知的障害児の就学が義務化されたが、これにより、心身に何らかの障害があるために学校教育の対象から除外されていた重度・重複障害児や重度知的障害児等も、学校教育の対象となったことと関連しているとみることができる。つまり、養護学校が整備・拡充されるのに伴い、学年進行とともに教育上の困難が顕在化した段階で、より適切な教育を求めて養護学校への転出を選択する事例が多くなる。しかし、法制化による学校整備が進むと、その一方で重度・重複児のための教育ニーズと軽度児のための教育ニーズとは異なることから、軽度児の教育環境として養護学校に代わって特殊学級もしくは通常学級を選択する事例も多くなる。

#### 4. 特殊教育卒業生数からみる在籍者の推移

.....養護学校中学部と中学校特殊学級に在籍する生徒の概要.....

学校基本調査（文部省，各年度結果報告）においては、知的障害養護学校在籍者は学年別に報告されていないが、「特殊教育資料」（文部省特殊教育課，年度資料）中の「卒業生の進路」の項には卒業生数の記載がある。そこで、この値を養護学校中学部第3学年に在籍する生徒数とみなし、同年度の中学校知的障害特殊学級第3学年に在籍する生徒数との比較を試みた。

養護学校中学部の在籍者数（推計）は、1979年の法制化後に一時増加し、その後は年々減少している。在籍者数の増加は、養護学校の整備・拡充と関連があるだろう（図1-7）。しかし、在籍者数の減少は少子化傾向との関連でみなければならぬから、基本的には同学年生徒数に対する構成比の検討が必

要である。

ここではまず、特殊教育対象者に占める養護学校中学部在籍者（推計）の比率の算出を行った。特殊学級在籍者数の減少に伴い、養護学校在籍者比が相対的に大きくなっていることがわかる(表1-3)。

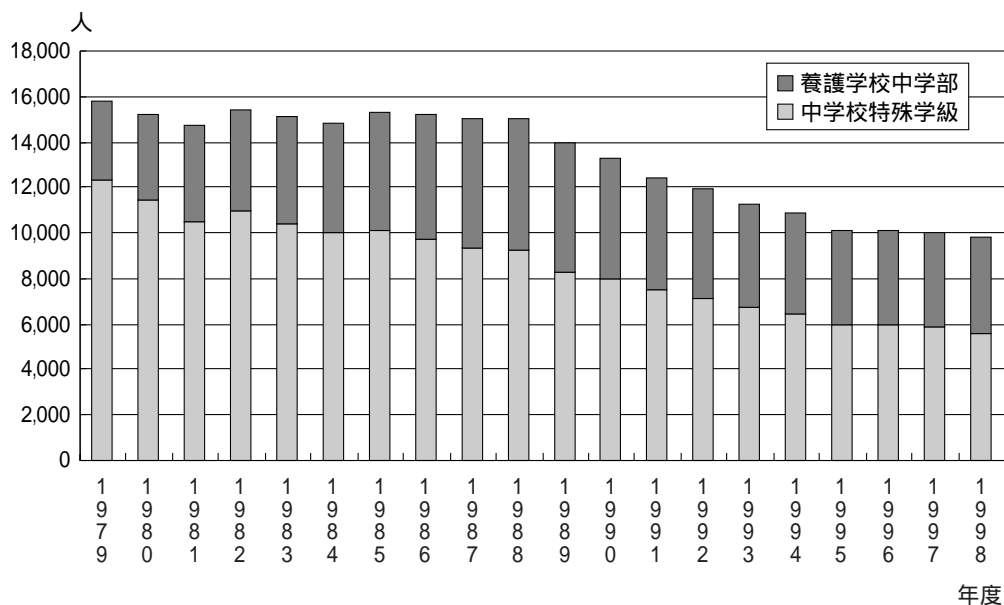


図1-7 特殊教育在籍者数の推移（中学校3年生）

表1-3 特殊教育対象生徒数の推移（中学校3年生）

	79年度	80年度	81年度	82年度	83年度	84年度	85年度	86年度	87年度	88年度
中学校特殊学級 (人)	12,287	11,431	10,518	10,938	10,352	9,999	10,079	9,712	9,289	9,262
養護学校中学部 (人)	3,510	3,798	4,183	5,495	4,790	4,829	5,196	5,503	5,775	5,717
特殊教育対象者総数に占める 養護学校在学者比 %	22.2	24.9	28.5	33.4	31.6	32.6	34.0	36.2	38.3	38.2

	89年度	90年度	91年度	92年度	93年度	94年度	95年度	96年度	97年度	98年度
中学校特殊学級 (人)	8,326	7,989	7,468	7,167	6,747	6,480	5,920	5,947	5,826	5,616
養護学校中学部 (人)	5,595	5,325	4,965	4,794	4,520	4,401	4,215	4,149	4,226	4,162
特殊教育対象者総数に占める 養護学校在学者比 %	40.2	40.0	39.9	40.1	40.1	40.4	41.6	41.1	42.0	42.6

### 第3節 通常教育に在籍する「潜在的」知的障害者の推計

#### 1. 特殊教育諸学校・特殊学級以外の教育歴を持つ生徒を推計する試み

図1 8は、1979年の就学義務化以降の知的障害生徒が在籍する学校教育の形態の推移について、各年度の中学校3年生の資料に基づいて推計したものである。

図中の数字は中学校第3学年の生徒の総数に占める知的障害生徒の在籍校別の比を示したものであり、合計すると文部省が推計した知的障害児童・生徒の出現率(2.07%)になっている。

また、知的障害養護学校在籍者は、文部省「特殊教育資料」における「卒業生の進路」の項で示された卒業生数の統計表に基づき、前年の在籍者数として転用したものである。なお、不就学比はきわめて小さい(最大でも1980年の0.005%、漸減して1999年度には0.0003%)ため、図には現れていない。

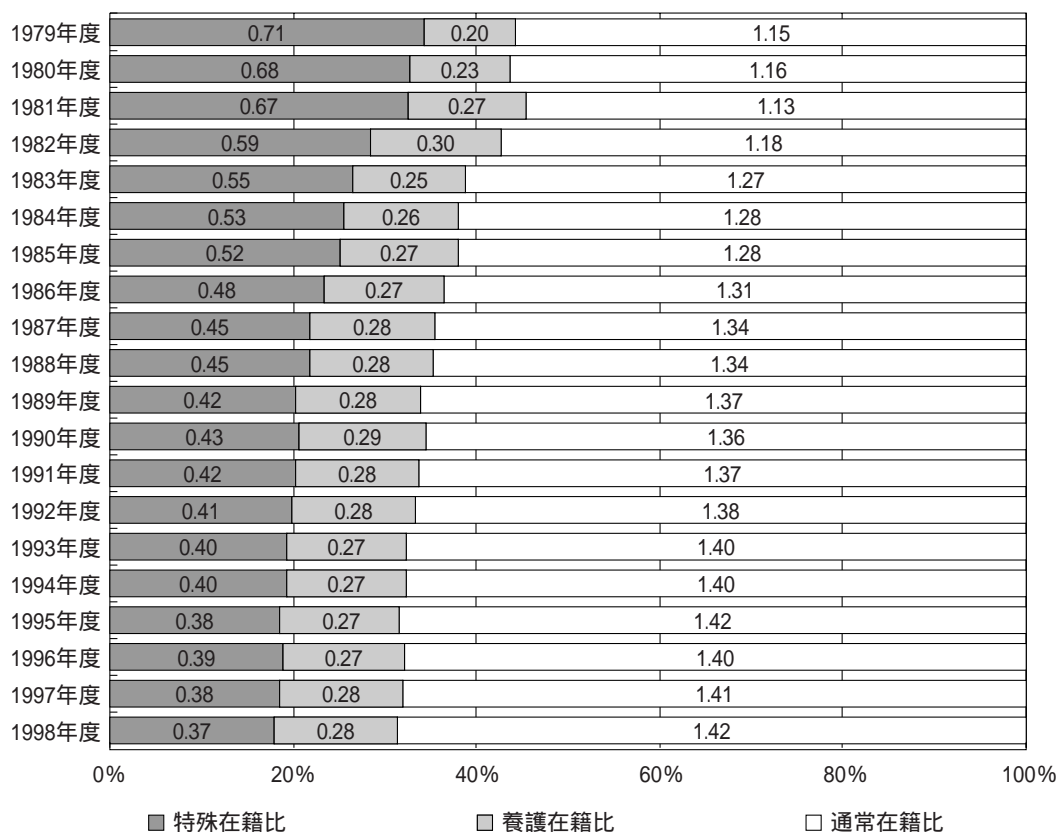


図1 8 知的障害生徒の在籍校(中学校3年生)

【推計（中学校3年在籍者対象）は以下の式による】

義務教育における中学校3年生の生徒総数： $a = (\text{イ}) + (\text{ロ}) + (\text{ハ}) + (\text{ニ}) + (\text{ホ})$

知的障害生徒総数（中学校3年生）： $b = (\text{ヘ}) + (\text{ト}) + (\text{チ}) + (\text{リ})$

通常教育に在籍する知的障害生徒数（中学校3年生推計）： $c = a \times 0.0207 - b$

(イ) 通常学級に在籍生徒数      (ヘ) 知的障害特殊学級に在籍生徒数  
(ロ) 特殊学級に在籍生徒数      (ト) 知的障害養護学校在籍者数  
(ハ) 養護学校在籍者数      (チ) 就学免除生徒数（知的障害）  
(ニ) 就学免除生徒数      (リ) 就学猶予生徒数（知的障害）  
(ホ) 就学猶予生徒数

こうした手続きにより知的障害のある生徒が養護学校に在籍しているのか、特殊学級に在籍しているのか、もしくは通常学級に在籍しているのか、についてみると、①就学の義務化以降、一定数が養護学校に在籍しているのに対し、②特殊学級に在籍する生徒比率は減り続け、その結果、③通常学級に在籍する生徒の占める比率が相対的に増えて、1998年度中学校第3学年生徒総数の1.42%（21,432人）に達していることがわかる。

## 2. 都道府県別に通常学級に在籍する生徒を推計する試み

学校基本調査結果として公表されている障害別・都道府県別生徒数の実態は、中学校に在籍する生徒総数（中学1年～3年までの在籍生徒の合計）に限定される。そこで、地域別に同様の傾向が認められるのかについて推計するうえで、1998年度に限定して同様の算出を中学校全体を対象として行った。

【都道府県別（中学校1～3年合計対象）の推計（1998年度）は以下の式による】

義務教育における中学校に在籍する生徒総数： $a' = (\text{イ}') + (\text{ロ}') + (\text{ハ}') + (\text{ニ}') + (\text{ホ}')$

知的障害生徒総数（中学校に在籍）： $b' = (\text{ヘ}') + (\text{ト}')$

通常教育に在籍する知的障害生徒数（中学校に在籍推計）： $c' = a' \times 0.0207 - b'$

(イ') 通常学級に在籍生徒数      (ヘ') 知的障害特殊学級に在籍生徒数  
(ロ') 特殊学級に在籍生徒数      (ト') 知的障害養護学校在籍者数  
(ハ') 養護学校在籍者数  
(ニ') 就学免除生徒数  
(ホ') 就学猶予生徒数

ここでは、1998年度版の文部省「特殊教育資料」により、義務教育における都道府県別の中学校知的障害生徒総数を、都道府県別の特殊学級に在籍する生徒数並びに知的障害養護学校在籍者数から算出した。ただし、全国推計に用いた不就学生徒数（就学免除生徒数・就学猶予生徒数）は、都道府県別には報告されていない。しかし、全国合計で知的障害による就学免除生徒数0名・就学猶予生徒数12名であることから、都道府県別の推計では両者を無視しても、全体的な考察には差し支えないこととした。

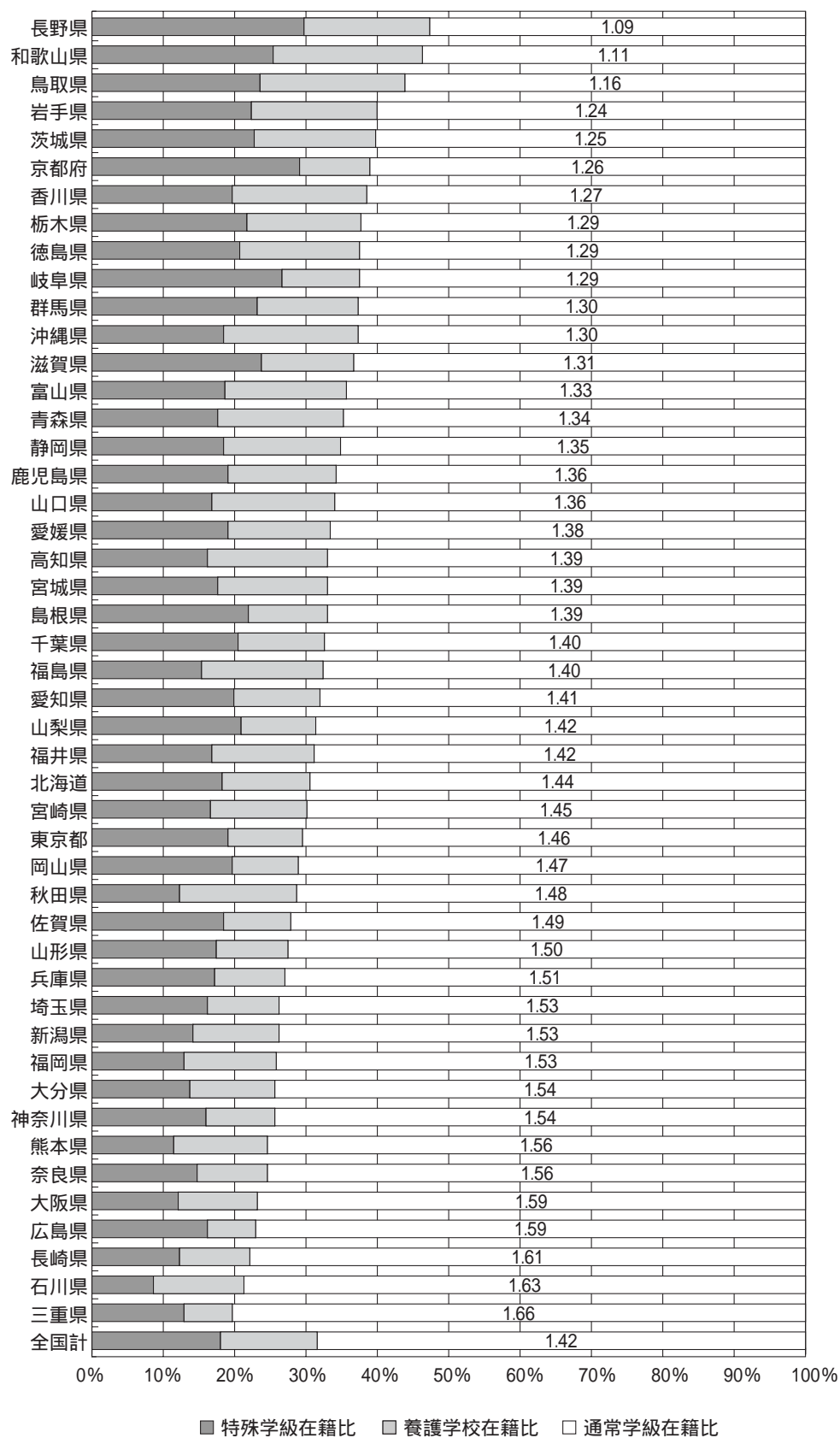


図1 9 知的障害生徒の在籍校（1998年度中学校1～3年合計）

図1 9は、1998年度の中学校在籍生徒総数の資料に基づいて通常学級の推定就学者数を算出し、在籍校別の構成比率を求めたものである。こうした手続きにより都道府県別の実態とみると、地域別に通常在籍比は大きく異なり、最大の1.66%から最小の1.09%まで幅があることがわかる。

ここでも、図中の数字は文部省が推計した知的障害児童・生徒の出現率から求めた通常学級に在籍する生徒（推計値）が同学年生徒総数に占める比率を表わしている。

## 第4節 養護学校・特殊学級卒業後の進路の推移

### 1. 卒業後の進路の推移

中学校特殊学級（知的障害）卒業後の進路を図1 10に、養護学校中学部卒業後の進路を図1 11に示した。いずれも、「学校卒業後の進路の推移」（文部省特殊教育資料）により作成したものである。障害別の資料が得られる範囲でみると、1980以降、養護学校・特殊学級において義務教育を終えた時点で就職する者が次第に減少し、進学する者が増加しているが、これは養護学校高等部の整備・拡充との関連が深いものとみることができよう。

義務教育卒業後の進学者の内訳では、1999年3月卒では、中学校特殊学級では83%が進学（内、

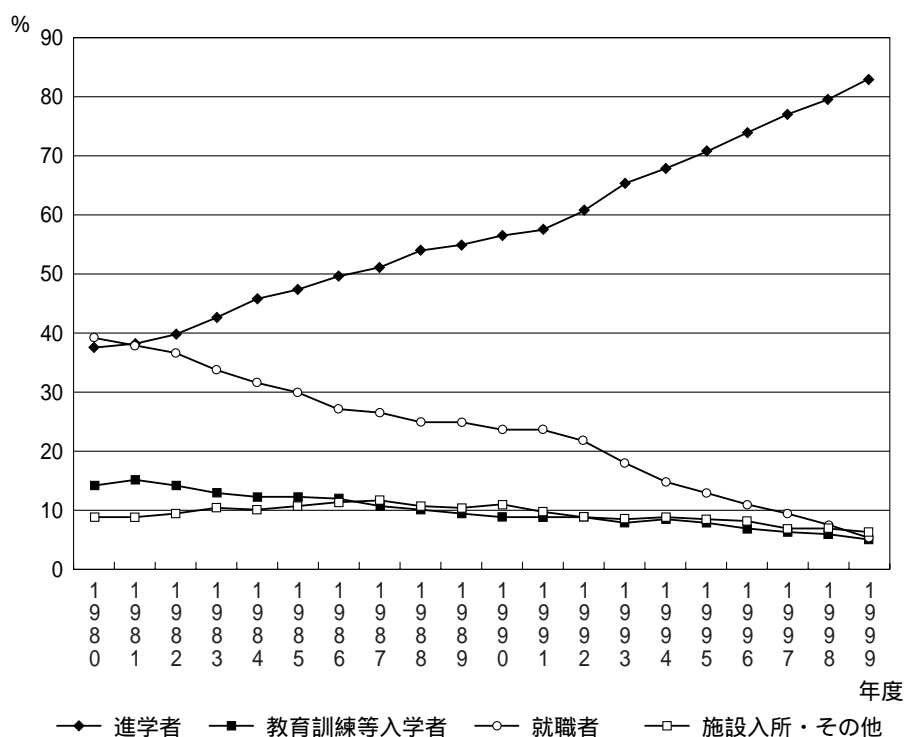


図1 10 中学校特殊学級卒業後の進路



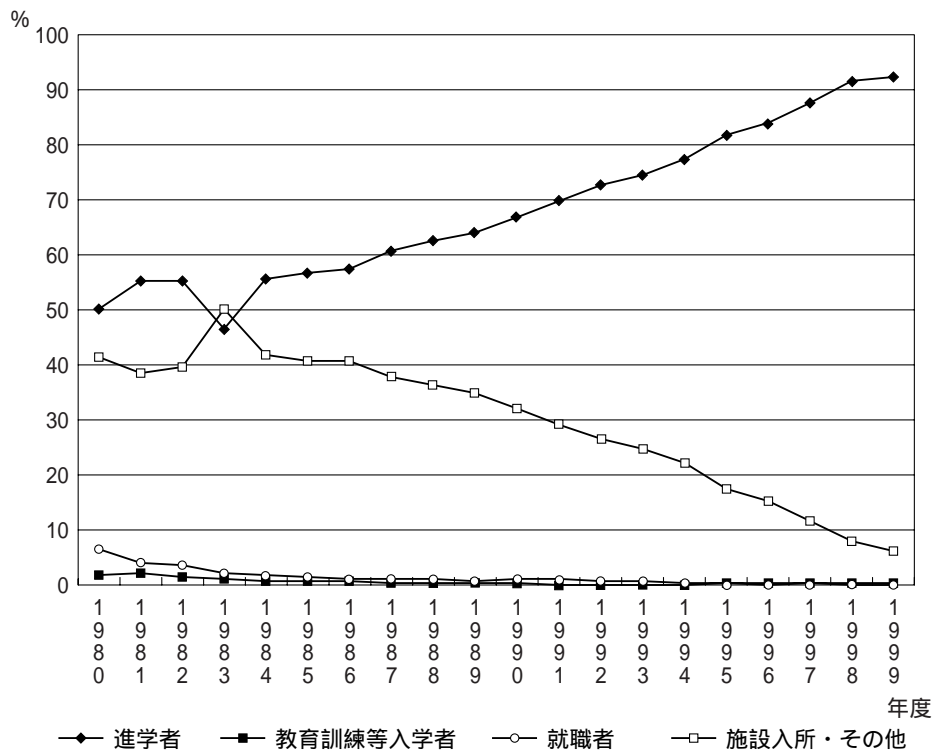


図 1 11 養護学校中学部卒業後の進路

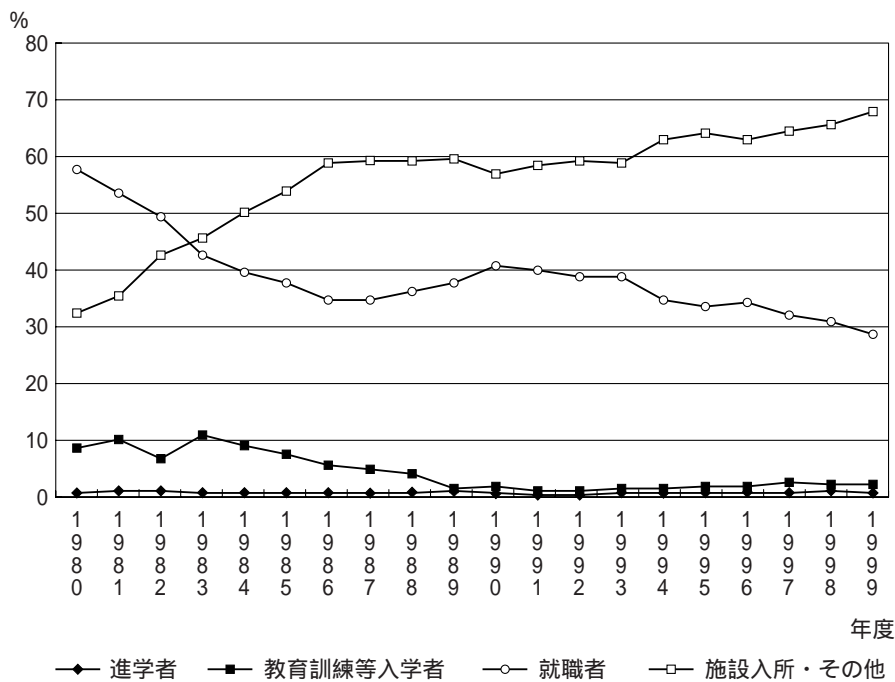


図 1 12 養護学校高学部卒業後の進路

72.3%が養護学校高等部進学、27.7%が高等学校等進学) 養護学校中学部では93%が進学(内、99.4%が養護学校高等部進学、0.6%が高等学校等進学)であった。

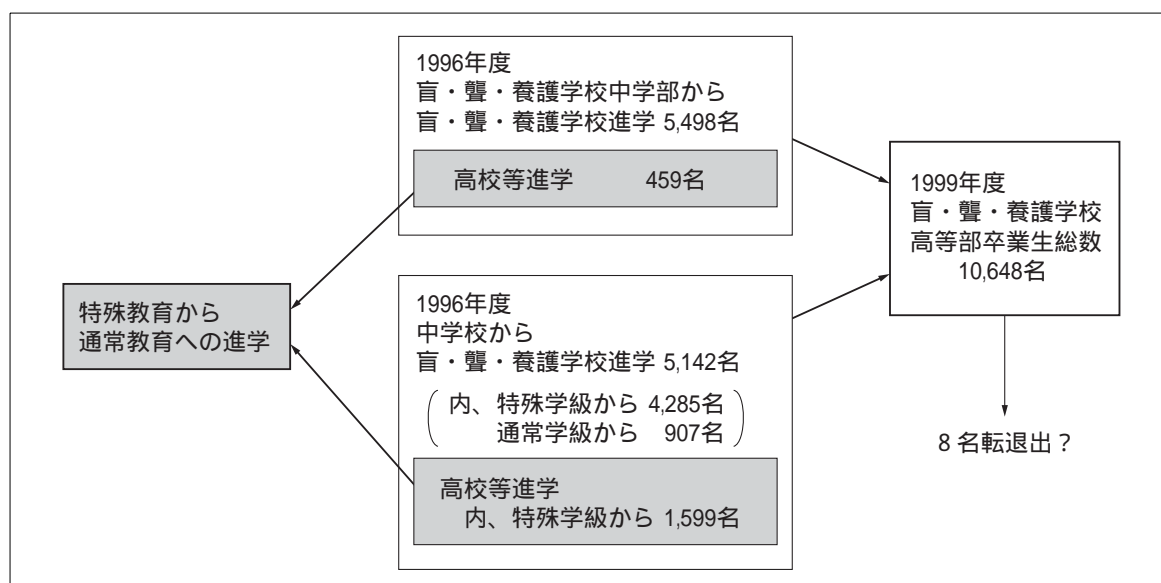
さらに、養護学校高等部卒業者の進路の推移(図1 12)によれば、就職する者が減少し、社会福祉施設等へ入所する者が増加する傾向が読み取れる。

## 2 . 特殊教育から通常教育へ/通常教育から特殊教育へ

第3節の手続きによれば、1998年度の中学校第3学年で通常学級に在籍する知的障害生徒は、同年齢生徒全体の1.42%と推計された。彼らの卒業後の進路として、もちろん、就職する生徒もあるだろうし、学校基本調査統計上の「その他(進学も就職もしない)」に分類される生徒もあるだろう。しかし、進学をする生徒もあるに違いない。そして、進学する場合、その進路先としては「高校等進学」「専修学校等進学・高等課程」「専修学校等進学・一般課程」がある。では、「高校等進学」の中で「知的障害養護学校高等部」を選択する生徒はどのくらいいるのであろうか。学校基本調査では、盲・聾・養護学校に進学した生徒数の合計は明らかにされている。しかし、障害別の進学状況は明示されていない。そこで、その推計を試みることにしたい。

学年別の数を把握するために、ここでも分析に用いる資料は「特殊教育資料」における「卒業生の進路」である(ただし、知的障害養護学校を取り出すことができないために、特殊教育諸学校全体で推計する)。1999年度の資料によれば盲・聾・養護学校の高等部卒業生総数は、10,648名である。翻って、1996年度に盲・聾・養護学校中学部を卒業して盲・聾・養護学校高等部に進学した生徒総数は5,498名、また、中学校を卒業して盲・聾・養護学校高等部に進学した生徒総数は5,142名で、合計すると10,640名となる。彼らが入学後3年間を転退出なく過ごしたとすれば、これが先の高等部卒業生数に一致するはずであるが、実際には「高等部進学生総数」の方が「高等部卒業生総数」よりも8名多い。しかし、この8名を転退出者数に該当すると考えれば、比較的無理のない推計といえよう。

ところで、中学校を卒業して盲・聾・養護学校に進学した生徒総数の中には、特殊学級在籍者も含まれている。そこで、この数4,285名を引くと、通常学級から盲・聾・養護学校高等部に進学した生徒総数は907名となる。これは全国の盲・聾・養護学校(知的障害・肢体不自由・病弱)高等部全体の数であるから、この907名がすべてが知的障害生徒であったとして、通常学級に在籍すると推計された知的



障害生徒（21,223名：第3節による1996年度の推計値140%から算出）に占める比率は、最大でも4%程度となる。通常学級卒業後の進路として養護学校高等部が選択される比率は小さいといっただろう。

では、中学校卒業後の進路は、高等学校もしくは専修学校進学か、就職か、「その他」のいずれかとなるが、これ以上の推計は公表された学校基本調査からは言及できない。

加えて、障害別の統計表も公表されていない。そのために知的障害のみを取り出して論ずることはできない。しかし、1996年度に特殊学級（全体）を卒業して「高校等への進学」（高等部への進学を除く）に分類された生徒数は1,640名である（特殊教育資料による）。こうしたことから、通常教育から特殊教育への進学と、特殊学級から通常教育への進学とがあり、特殊学級から通常教育への進学者数の方が多いことが確認できる。

義務教育終了後の進路として高校等の通常教育進学を選択した場合には、障害があっても意図的に通常教育を選択した場合があるだろう。しかし、在学中には障害を意識しなかった「潜在的な知的障害」というべき生徒の場合もこれにも含まれよう。こうした生徒たちは、高校卒業後の進路選択に際しては、第1節にとりまとめた新規学卒者を取りまく現代的状況に無条件にさらされることになる。

## 第5節 高校卒業後の進路選択をめぐって

### 1. 就職指導をめぐる検討に求められる視点

通常学級にはかなりの知的障害者が在籍していることが推計された。こうした若者が職業への移行にあたって「一般扱いでは困難」という事態に直面し、障害と向かい合うことを余儀なくされるという問題をあげておかなければならないだろう。確かに、問題が顕在化せずに移行に成功する場合もあるに違いない。多くの場合、それは、遂行可能な作業工程において潤沢な新規学卒求人が保障され、学校紹介で正規雇用される道が用意されていた場合であろう。その場合、以後の職業生涯において、職業生活を継続できるかどうかは別として、問題を顕在化させることなく就職できたことになる。

したがって、ここでとりあげる現代的な課題とは、学校在学期間が長期化する環境にあって少子化傾向が進み、新規学卒システムでは雇用保障ができなくなった場合に検討すべき課題であるといえる。ひとつには、すでにみてきたように、通常教育に在籍する知的障害者が多くなった時代において、親子の障害の受けとめ方の課題がある。これは教育歴の作り方と切り離せない課題である。特殊教育において個に応じた指導の試みが職業的社会的な効果的に進めていることを紹介したが、このことは親子にどのように受けとめられているのだろうか。

さらに、通常教育における職業的社会的な不十分さの問題がある。こうした未達成課題については、

障害の有無に関わらず、通常教育において個に対応する教育計画が成立していたかどうか、という問題とも関連があるだろう。そして、現実に課題が未達成の場合には、卒業後の就労支援が必要になる。そこで、第2章ではこうした課題について、個別の事例を通して検討を進めていくことになるが、こうした課題の現れ方には地域差とも時間差ともいべき条件の違いがあることに触れて、第1章をしめくくりにしたい。

## 2. 地域特性からみた移行の課題に関連する要因

新規高卒就職率の高低には、地域差が大きいことが知られている。とりまとめることができる新規高卒求人の質・量が、地域によって、学校によって、異なるからである。就職を希望しても不調に終わった場合には、あるいは不本意な求人に応募することを回避する場合には、卒業後の進路先としてさらなる教育環境が整備されているかどうか重要な問題になるが、こうした整備状況も地域によって異なる。さらには、アルバイトやパートなど、正規雇用ではない働き方に関する求人の質・量もまた重要な問題であるが、これも地域差が大きい。その他に学校の進路指導体制の要因をあげておかなければならないだろう。

本稿の課題は就業構造を検討するための要因を挙げることではないことから、こうした視点でみると十分な検討ではないが、それでも、地域における職業リハビリテーションの動向を読むうえで必要となる指標の整理をしておきたい。

まずは、(イ)「新規高卒就職率」がある。また、この動向は、(ロ)「無業者率」とも関連が深い。

また、新規学卒就職率は、地域の各労働指標との関連でみる必要がある。こうした指標には、(ハ)「新規学卒有効求人倍率」、(ニ)「職業別就業者比率」、(ホ)「完全失業者比率」、(ヘ)「雇業者比率/自営業者比率」などがある。

加えて、(ト)「養護学校高等部における就職率」がある。学校在学中であれば、生徒の進路選択は保護者がわが子のために描く生活設計に基づいて行われる。職業への移行は、好ましい通所・入所施設などの整備状況との関連で選択されることが多い。したがって、こうした制度的な整備状況も検討が必要となる場合があるかもしれないが、ここでは、通常教育卒業後の移行をめぐる課題としているために、就職率だけを探りあげることとし、その他の指標は検討対象としていない。なお、養護学校の都道府県別の就職率は、障害別には公表されていないため、ここでは参考までに養護学校全体の就職率を用いた。

なぜなら、新規高卒の就職率と養護学校卒の就職率を全国平均との比較によって類型化することで、地域特性を分析する視点がみえてくるのではないかと、また、この視点で説明できない場合には、新たな分析指標を求めて検討していくことができるのではないかと考えたからである。確かに、障害特性への対応を設立の趣旨に持つ遠隔地の学校に進学させる場合もないわけではない。しかし、多くは地域の高等学校に進学させることを考慮したものである。

ここでは、平成10年度の指標に基づいて、都道府県の類型化を試みた(表1-4)。ただし、養護学

表1 4 新規学卒就職率と養護学校卒業者就職率の組み合わせ

		養護学校卒業者就職率		
		平均より高い	平均的	平均より低い
新規高卒就職率	平均より高い	福井・岐阜・山形・佐賀	愛知・北海道・徳島・宮城・愛媛・栃木・山口・島根・鳥取・福島・秋田・青森	三重・熊本・大分・鹿児島・長崎・宮崎・岩手
	平均的	香川・長野・愛知・富山・群馬・和歌山・静岡	福岡・滋賀・新潟	山梨・石川・茨城・高知
	平均より低い	東京・奈良・京都・沖縄	千葉・埼玉	神奈川・広島・大阪・兵庫

表1 5 新規学卒就職率と養護学校卒業者就職率の組み合わせによる地域特性

		養護学校卒業者就職率	
		平均より高い	平均より低い
新規高卒就職率	平均より高い	完全失業率が低く、自営業者比率が高い。 地域の職業別就業者比によれば、農林漁業従事者並びに技能工従事者が多く、事務並びに販売従事者は少ない。	完全失業率が低く、自営業比率が高い。 地域の職業別就業者比によれば、農林漁業従事者が多く、事務並びに販売従事者は少ない。
	平均より低い	完全失業率が高い。 地域の職業別就業者比によれば、専門的・管理的職業従事者並びに事務従事者、販売・サービス従事者が多く、農林漁業従事者並びに技能工程従事者が少ない(除：沖縄)	完全失業率が高く、雇用者比率が高い。 地域の職業別就業者比によれば、専門的・管理的職業従事者並びに事務従事者が多く、農林漁業従事者が少ない。

校は知的障害者のみを取り出すことができないために、あくまでも全体を対象としている点に注意が必要である。また、特徴をできるだけ明らかにしたいと考えたために、「平均的」に分類される幅が広がっている(数値は章末資料参照)。

表1 5は、このような手順で地域を限定し、先に挙げた指標に基づいて、特性を検討したものである。

新規高卒就職率の高低は地域の市場特性の影響ときわめて関連が深いのに対し、養護学校卒業者の就職率は市場特性とは別の要因、例えば養護学校における進路指導の充実などの要因と関連しているものとみることができそうである。そうでなければ、新規学卒の就職率が低く、養護学校就職率が高い地域の説明が困難になるからである。また、第3節で推計した通常学級に在籍する知的障害生徒の比率は、東京(1.46)、奈良(1.56)、京都(1.26)、沖縄(1.30)となっており、奈良県をのぞけば、他に比較して特に高いというわけでもないからである。

また逆に、新規学卒の就職率が高く、養護学校就職率が低い地域の問題もある。通常学級に在籍する知的障害生徒の比率が高い都道府県においては、親の教育選択の状況を制度面と意識面で考えなければならぬといえるだろう。特殊教育に在籍する生徒に用意された職業的社会的な個別対応の十分さ・不

十分さと、通常教育に在籍する生徒に用意されたそれとを検討しながら教育選択を行っていくことが必要になると考えられるが、こうした検討の際には、新規学卒就職率並びに養護学校卒就職率との関係でみていく必要もあるといえる。

【文献】

窪島務 1994 学校基本調査にみる障害児学級の現状と制度的課題 障害者問題研究 第22巻第2号  
17-27.

文部省特殊教育資料（各年度別資料による）

文部省学校基本調査の結果報告（各年度別報告書による）

日本文化科学社 1996 発達障害白書戦後50年史

総務庁統計年鑑 1995 労働経済指標

労働省 1998 新規学卒職業紹介状況

戸崎敬子 1997 戦後における「特殊学級」の展開……学校基本調査の分析を中心として…… 障害者  
問題研究 第24巻第4号 345-362.

資料1 新規高卒関係の県別統計（1998年度）

	新規高卒 就職率	無業率	新規高卒 求人倍率	就職決定率	充足率	流出率	流入率	養護学校 就職率
全国計	20.2	9.3	1.90	98.2	51.6	23.3	23.3	26.7
神奈川県	11.6	14.4	2.23	99.7	44.8	30.4	36.2	14.4
広島県	15.0	8.1	2.24	93.7	41.8	9.3	31.2	11.3
大阪府	15.2	11.1	2.87	99.6	34.7	15.4	40.2	15.0
兵庫県	16.6	6.0	2.28	99.6	43.7	23.1	20.5	19.4
山梨県	19.9	5.1	1.89	100.0	52.9	14.8	7.3	15.3
石川県	20.6	6.0	2.09	100.0	47.8	7.5	3.3	20.9
茨城県	21.6	9.8	1.66	97.6	58.9	18.7	11.0	21.8
高知県	22.0	8.8	1.04	91.5	87.7	35.7	1.7	17.9
三重県	26.4	5.5	2.01	99.8	49.5	21.4	13.9	21.7
熊本県	29.4	8.4	1.03	95.6	92.8	34.3	8.0	22.1
大分県	29.8	5.8	1.16	99.4	85.7	34.1	2.6	21.2
鹿児島県	30.0	7.4	0.75	97.2	128.9	47.4	4.2	16.8
長崎県	30.9	10.0	0.80	98.0	123.2	50.7	3.6	21.9
宮崎県	32.0	10.6	0.75	99.8	132.9	47.9	1.9	20.2
岩手県	33.6	6.3	1.25	100.0	79.7	30.3	3.6	17.9
滋賀県	20.2	8.6	2.02	99.3	49.2	14.9	16.7	22.1
福岡県	19.5	9.9	1.45	93.9	64.6	18.8	23.2	22.7
栃木県	24.9	8.9	1.69	99.8	59.0	17.8	13.7	23.3
埼玉県	16.6	10.9	1.57	100.0	63.6	40.6	22.0	23.4
秋田県	32.9	6.8	1.35	100.0	74.1	30.7	1.8	24.4
千葉県	14.1	11.8	1.30	96.0	73.6	34.2	18.4	24.5
岡山県	21.9	8.2	1.72	99.8	58.2	22.4	5.8	24.6
福島県	32.5	9.7	1.28	100.0	78.1	24.7	2.4	25.6
徳島県	24.6	5.0	1.68	100.0	59.5	25.6	1.7	25.8
北海道	24.3	10.7	1.32	99.0	75.2	14.6	1.0	25.8
愛媛県	24.2	5.0	1.95	100.0	51.4	22.6	6.3	27.8
宮城県	24.8	13.1	1.41	95.1	67.4	12.4	11.8	28.4
青森県	35.2	9.6	0.98	100.0	102.5	39.7	2.0	28.7
新潟県	23.0	7.4	2.14	100.0	46.6	11.2	2.7	29.0
島根県	26.9	6.4	1.36	100.0	73.7	43.8	4.7	29.0
鳥取県	30.7	5.9	1.61	100.0	62.0	20.8	4.3	29.8
山口県	26.1	5.4	1.32	99.9	75.5	26.5	4.3	30.2
東京都	9.1	13.2	5.31	93.1	17.5	10.7	69.8	36.3
奈良県	13.5	9.8	1.48	98.4	66.7	35.6	23.0	43.7
京都府	13.8	9.3	2.21	97.5	44.1	21.3	30.2	30.9
沖縄県	16.8	27.4	0.35	72.7	205.1	60.7	0.6	35.4
香川県	17.9	8.5	2.57	100.0	38.9	14.2	18.3	45.9
長野県	19.2	5.8	2.36	100.0	42.4	12.2	3.4	45.9
愛知県	19.3	5.8	2.96	98.9	33.4	5.4	37.2	37.9
富山県	21.6	2.2	2.67	100.0	37.5	6.8	4.8	35.1
群馬県	21.6	7.0	2.24	100.0	44.7	10.8	18.2	37.4
和歌山県	22.7	8.4	1.35	96.7	71.5	36.5	5.3	31.2
静岡県	22.7	8.4	2.05	100.0	48.7	12.1	11.2	37.4
福井県	24.0	3.1	2.49	100.0	40.2	15.0	1.2	35.1
岐阜県	27.7	3.7	2.10	99.9	47.5	26.4	14.1	38.0
山形県	33.6	4.4	1.52	98.8	64.8	21.0	1.0	40.2
佐賀県	35.2	5.1	1.12	99.0	88.5	38.4	10.0	33.8

(資料出所：総務庁統計年鑑，学校基本調査)

ただし、養護学校就職率により並べ替えを行い3群を構成、それぞれについて、新規学卒就職率によりさらに並べ替えを行ったものである

資料2 新規高卒産業別就業者比の県別統計（1998年度）

	農林漁業	鉱業	建設業	製造業	電気・ガス・水道	運輸・通信	卸・小売	金融	不動産	サービス	公務
全国計	0.8	0.1	8.7	38.2	1.3	4.1	18.9	1.5	0.2	20.8	4.1
神奈川県	0.4	0.1	5.9	42.4	1.5	4.9	21.5	1.7	0.3	16.7	2.5
広島県	0.4	0.1	9.3	34.9	0.9	4.1	20.8	1.1	0.1	23.2	4.1
大阪府	0.1	0.1	7.4	36.9	1.3	5.7	25.9	1.3	0.3	17.3	2.0
兵庫県	0.5	0.0	8.6	41.7	1.5	5.0	17.6	2.2	0.2	19.8	2.8
山梨県	0.5	0.0	10.9	42.3	2.1	2.3	14.4	1.7	2.1	19.1	4.4
石川県	1.1	0.1	10.1	39.8	1.2	3.7	18.6	1.4	0.1	17.7	5.4
茨城県	0.7	0.2	6.4	49.6	1.1	4.8	14.0	0.5	0.2	19.2	3.0
高知県	1.8	0.6	13.3	27.0	0.9	2.5	21.8	0.4	0.0	24.5	5.7
三重県	0.7	0.1	6.6	50.0	0.9	3.6	12.8	0.9	0.2	19.7	2.7
熊本県	1.5	0.1	10.0	32.2	1.2	3.1	16.2	1.1	0.1	24.1	8.4
大分県	0.8	0.3	11.2	33.7	1.0	4.2	14.7	1.0	0.1	26.6	4.4
鹿児島県	1.1	0.1	10.0	31.8	1.0	3.5	20.0	2.0	0.2	24.3	5.7
長崎県	1.4	0.0	8.8	28.7	1.5	3.3	16.3	1.3	0.1	29.1	6.5
宮崎県	1.3	0.0	10.1	30.3	1.0	3.0	18.3	1.9	0.1	25.7	7.4
岩手県	0.9	0.1	12.0	34.2	1.3	2.6	19.0	1.3	0.1	22.1	4.8
滋賀県	0.2	0.0	6.2	57.6	1.0	3.2	13.3	1.2	0.0	14.6	1.9
福岡県	0.4	0.1	8.9	33.6	1.2	4.8	19.2	1.4	0.2	22.6	4.4
栃木県	0.5	0.1	8.0	50.3	1.0	2.4	15.3	0.6	0.1	19.0	2.5
埼玉県	0.3	0.1	5.9	43.4	1.0	4.1	22.4	1.9	0.1	16.4	2.5
秋田県	0.9	0.1	10.6	32.0	2.2	3.0	19.8	1.4	0.1	20.9	7.7
千葉県	0.9	0.1	6.9	34.9	1.4	6.9	21.4	1.7	0.3	20.5	3.2
岡山県	0.5	0.3	10.7	43.0	0.9	4.8	16.8	1.0	0.1	19.4	2.0
福島県	0.5	0.1	8.3	46.3	1.2	2.6	15.6	1.3	0.1	20.2	3.0
徳島県	0.8	0.0	10.2	36.1	1.5	2.6	19.6	0.6	0.2	24.5	3.2
北海道	2.5	0.1	9.6	18.0	1.4	4.3	22.1	2.8	0.2	26.4	10.9
愛媛県	1.1	0.0	9.4	35.9	1.2	3.7	19.7	1.6	0.0	23.6	3.6
宮城県	0.9	0.1	9.2	36.6	1.5	3.8	20.5	0.8	0.1	20.2	4.5
青森県	1.0	0.1	13.0	23.8	1.5	3.2	24.3	1.3	0.2	24.2	6.4
新潟県	0.7	0.4	11.7	37.9	1.3	3.9	20.4	0.6	0.1	19.0	3.6
島根県	0.5	0.0	12.4	33.4	1.6	3.2	21.2	1.3	0.1	18.6	4.6
鳥取県	0.9	0.1	9.4	39.4	1.1	3.7	19.8	1.0	0.1	19.2	4.2
山口県	0.6	0.2	8.0	42.5	1.8	4.1	13.9	2.4	0.0	21.1	3.3
東京都	0.4	0.1	6.7	31.2	1.4	7.4	25.8	3.3	0.6	19.7	2.1
奈良県	0.4	0.0	6.8	38.7	1.5	3.1	19.6	2.1	0.1	22.8	3.1
京都府	0.4	0.0	8.3	38.8	1.7	3.8	23.5	0.9	0.3	19.1	2.2
沖縄県	0.9	0.1	11.6	14.9	3.3	5.4	20.8	0.7	0.1	35.8	3.7
香川県	0.6	0.1	10.8	38.0	0.9	2.6	21.0	1.3	0.3	20.0	3.6
長野県	0.7	0.0	9.8	43.8	1.2	4.1	16.8	0.5	0.0	18.6	3.9
愛知県	0.5	0.1	6.5	50.8	0.9	4.3	15.5	1.4	0.1	17.4	2.2
富山県	0.6	0.1	10.7	50.4	2.8	3.8	13.3	1.1	0.1	13.6	2.8
群馬県	0.8	0.1	9.0	45.1	0.9	3.4	14.5	0.7	0.3	21.4	3.4
和歌山県	1.1	0.3	7.5	32.7	2.3	6.3	18.6	1.6	0.3	22.5	4.0
静岡県	0.6	0.1	6.4	51.3	1.1	3.8	13.3	1.1	0.1	19.0	3.0
福井県	0.9	0.0	11.1	37.1	2.6	2.8	19.1	1.6	0.0	19.2	3.7
岐阜県	0.4	0.1	8.9	45.9	0.9	3.2	13.8	2.3	0.0	20.4	3.5
山形県	0.5	0.0	12.6	43.2	0.9	2.4	18.6	0.9	0.1	16.6	3.8
佐賀県	1.2	0.0	8.8	35.3	1.0	3.1	17.5	1.6	0.1	26.1	4.8

（資料出所 総務庁統計年鑑）

ただし、県の並び順は、資料1に準じている



資料3 就業構造の県別統計(1995年度)

(%)

	労働力人口/ 15歳以上人口	就業者/ 労働力	雇用者	自営業主	家族従業者	完全失業者
全国計	63.6	95.7	81.2	12.2	6.6	4.3
神奈川県	63.9	95.4	88.4	8.1	3.4	4.6
広島県	63.4	96.3	82.0	12.2	5.8	3.7
大阪府	62.5	93.8	83.3	11.8	5.0	6.2
兵庫県	60.7	94.9	83.3	11.4	5.2	5.1
山梨県	65.1	96.5	73.6	16.7	9.7	3.3
石川県	66.0	96.6	79.9	12.8	7.3	3.2
茨城県	64.3	96.3	77.8	13.3	9.0	3.7
高知県	62.6	94.7	72.1	17.8	10.0	5.3
三重県	63.8	96.6	80.2	12.9	6.8	3.4
熊本県	61.0	95.8	73.8	15.3	10.9	4.2
大分県	60.8	96.2	77.1	14.6	8.3	3.8
鹿児島県	59.7	95.9	73.5	17.5	8.9	4.1
長崎県	59.8	95.8	77.0	14.5	8.4	4.2
宮崎県	63.0	95.9	73.4	16.1	10.3	4.3
岩手県	65.5	96.8	74.6	14.0	11.4	3.2
滋賀県	64.0	96.9	82.7	11.3	6.0	3.1
福岡県	59.9	94.5	82.1	11.9	6.1	5.5
栃木県	65.7	96.4	78.7	12.8	8.5	3.7
埼玉県	65.0	95.6	85.3	9.8	4.9	4.4
秋田県	61.5	96.7	75.2	15.6	9.0	3.3
千葉県	64.1	95.7	85.0	9.6	5.4	4.3
岡山県	62.9	96.3	80.7	13.1	6.2	3.7
福島県	64.3	96.5	77.6	13.2	9.2	3.5
徳島県	60.8	95.5	73.2	17.0	9.9	4.5
北海道	61.3	95.6	83.5	9.8	6.7	4.4
愛媛県	61.1	95.6	75.3	15.9	9.0	4.4
宮城県	62.6	96.1	82.0	11.3	6.8	3.9
青森県	63.1	95.0	73.0	15.5	11.5	5.0
新潟県	65.1	97.3	78.8	13.1	8.0	2.7
島根県	64.5	97.6	75.4	15.5	9.4	2.4
鳥取県	66.2	97.0	75.2	15.3	9.5	3.0
山口県	61.9	96.4	79.7	13.4	6.9	3.6
東京都	64.8	95.1	84.4	11.1	4.5	4.9
奈良県	58.1	95.8	81.2	12.6	6.2	4.2
京都府	61.8	95.6	78.7	14.3	6.9	4.4
沖縄県	60.9	89.7	78.4	16.4	5.2	10.3
香川県	63.5	96.2	79.2	13.8	7.0	3.8
長野県	68.0	97.5	75.6	15.0	9.4	2.5
愛知県	66.7	96.3	83.2	10.7	6.1	3.7
富山県	66.4	97.2	81.5	12.0	6.5	2.8
群馬県	65.2	96.3	77.9	13.7	8.4	3.7
和歌山県	60.3	95.6	71.1	18.2	10.7	4.4
静岡県	67.8	96.5	80.0	12.4	7.7	3.5
福井県	67.5	97.4	78.0	14.0	8.0	2.6
岐阜県	65.5	96.8	78.2	13.9	7.8	3.2
山形県	64.4	97.3	74.6	15.5	9.9	2.7
佐賀県	63.4	96.5	74.7	14.9	10.4	3.5

(資料出所 総務庁統計年鑑)

ただし、県の並び順は、資料1に準じている

資料4 産業別就業者比の県別統計（1995年度）

	農林漁業	鉱業	建設業	製造業	電気・ ガス・水道	運輸・通信	卸・小売	金融	不動産	サービス	公務
全国計	6.0	0.1	10.3	21.1	0.6	6.1	22.8	3.1	1.1	24.8	3.4
神奈川県	1.2	0.0	10.1	21.4	0.6	7.0	22.6	3.7	1.7	27.7	3.0
広島県	5.6	0.1	10.5	21.3	0.6	6.1	23.6	2.7	0.9	24.0	3.9
大阪府	0.6	0.0	9.9	23.2	0.6	7.0	26.2	3.3	1.7	24.0	2.3
兵庫県	3.0	0.0	9.9	23.5	0.7	6.7	23.0	3.3	1.3	24.6	3.2
山梨県	10.0	0.1	11.0	24.0	0.6	4.3	19.9	2.6	0.7	22.9	3.5
石川県	5.4	0.1	10.6	23.0	0.5	5.4	22.3	2.9	0.6	26.0	3.3
茨城県	9.3	0.1	10.0	25.1	0.6	5.7	19.4	2.4	0.7	22.8	3.5
高知県	14.7	0.2	11.5	11.5	0.5	4.6	22.5	2.7	0.6	26.7	3.9
三重県	6.5	0.1	9.9	27.4	0.7	6.1	20.2	2.4	0.6	22.6	3.2
熊本県	14.3	0.2	10.7	14.6	0.4	5.1	20.9	2.4	0.6	26.1	4.2
大分県	11.3	0.2	12.3	15.3	0.5	5.5	21.8	2.7	0.6	25.6	4.2
鹿児島県	14.9	0.2	11.6	12.9	0.5	5.6	21.0	2.5	0.5	25.6	4.6
長崎県	11.1	0.3	11.4	12.9	0.6	5.6	22.6	2.8	0.5	26.7	5.2
宮崎県	15.0	0.1	11.5	14.9	0.5	4.6	21.1	2.4	0.5	25.0	4.3
岩手県	16.8	0.2	11.5	17.9	0.5	5.1	19.1	2.1	0.3	22.9	3.6
滋賀県	5.1	0.1	8.7	32.1	0.5	5.5	18.8	2.4	0.6	22.6	3.2
福岡県	4.4	0.1	11.1	15.0	0.6	6.9	26.5	3.2	1.1	26.7	3.7
栃木県	8.4	0.2	9.4	27.8	0.4	5.2	20.0	2.3	0.7	22.6	2.8
埼玉県	2.8	0.0	9.9	23.6	0.5	7.0	22.8	4.0	1.4	23.5	3.4
秋田県	13.0	0.2	12.5	19.4	0.5	4.8	19.9	2.3	0.4	22.8	3.9
千葉県	4.6	0.1	10.3	17.1	0.6	7.5	23.5	4.4	1.4	25.8	3.7
岡山県	7.9	0.1	10.6	24.0	0.5	6.1	20.9	2.5	0.6	23.4	3.1
福島県	10.8	0.2	12.1	23.9	0.7	5.0	19.1	2.3	0.5	22.2	3.1
徳島県	12.1	0.1	11.1	19.5	0.5	4.9	19.5	2.5	0.6	24.6	3.9
北海道	8.9	0.3	13.0	10.2	0.6	6.8	23.3	2.8	0.9	27.2	5.4
愛媛県	12.0	0.1	10.6	19.7	0.6	5.8	20.9	2.6	0.5	23.6	3.4
宮城県	8.2	0.1	11.8	15.6	0.7	6.6	24.9	2.7	0.9	24.3	4.0
青森県	16.9	0.1	12.4	12.5	0.5	5.4	20.9	2.4	0.5	23.0	5.3
新潟県	9.1	0.3	12.6	23.2	0.7	5.1	21.0	2.4	0.4	22.1	3.2
島根県	13.7	0.2	12.1	18.2	0.6	4.7	19.5	2.3	0.3	24.1	4.2
鳥取県	13.9	0.1	10.4	19.9	0.5	4.6	19.6	2.6	0.4	23.5	4.3
山口県	8.8	0.1	11.7	19.2	0.7	6.5	21.5	2.4	0.5	24.2	4.1
東京都	0.5	0.0	8.7	16.9	0.4	6.2	26.1	4.3	2.4	30.0	2.7
奈良県	3.8	0.0	8.1	22.8	0.9	5.1	22.8	4.1	1.3	26.1	3.8
京都府	3.3	0.0	8.1	22.4	0.5	5.5	24.6	2.8	1.2	26.7	3.2
沖縄県	7.5	0.1	13.5	5.9	0.7	6.1	24.7	2.8	1.1	31.4	6.1
香川県	8.6	0.2	10.0	20.8	0.7	5.9	23.1	3.0	0.7	23.7	3.6
長野県	12.8	0.1	10.8	25.3	0.6	4.3	18.7	2.2	0.5	21.9	2.8
愛知県	3.3	0.0	9.0	29.9	0.6	6.1	24.0	2.6	0.9	21.0	2.3
富山県	5.7	0.2	11.5	28.1	0.8	5.0	20.5	2.6	0.4	22.3	2.6
群馬県	7.9	0.1	9.8	28.4	0.5	5.0	20.0	2.6	0.6	22.2	2.9
和歌山県	11.6	0.0	9.8	18.4	0.8	5.7	21.3	2.9	0.7	24.1	3.8
静岡県	6.1	0.1	9.3	29.5	0.5	5.4	21.1	2.5	0.7	22.1	2.6
福井県	6.5	0.1	11.3	26.8	1.1	4.7	20.4	2.7	0.4	23.1	3.1
岐阜県	4.4	0.2	10.3	30.5	0.5	4.8	21.3	2.7	0.5	21.7	2.9
山形県	12.9	0.2	10.7	24.4	0.5	4.1	19.3	2.4	0.3	21.3	3.7
佐賀県	12.9	0.1	11.5	17.8	0.6	5.0	20.5	2.5	0.3	24.6	4.3

（資料出所 総務庁統計年鑑）

ただし、県の並び順は、資料1に準じている

資料5 職業別就業者比の県別統計（1995年度）

	専門的職業	管理的職業	事務	販売	サービス	保安	農林漁業	運輸・通信	技能工
全国計	12.5	4.1	18.9	14.8	7.8	1.5	5.9	3.7	30.1
神奈川県	15.9	4.7	22.0	15.6	7.9	1.6	1.2	3.5	26.6
広島県	12.6	4.3	18.9	14.9	7.2	1.8	5.7	3.9	30.4
大阪府	12.0	4.3	20.4	18.3	8.3	1.1	0.7	3.7	30.1
兵庫県	13.0	4.5	19.9	15.5	7.5	1.4	3.1	3.5	30.6
山梨県	11.3	3.7	16.9	12.6	8.7	1.1	10.0	3.0	32.7
石川県	12.0	4.1	17.4	13.9	8.6	1.4	5.5	3.5	33.3
茨城県	11.9	3.4	17.3	11.9	6.9	1.5	9.5	3.9	33.5
高知県	13.2	3.4	15.6	13.9	8.3	1.1	14.7	3.9	25.9
三重県	10.9	3.5	17.4	12.6	7.5	1.2	6.3	3.7	36.8
熊本県	12.6	3.6	16.1	13.3	8.0	1.6	13.8	3.8	27.1
大分県	12.5	3.8	16.3	13.5	7.8	1.5	11.3	4.0	29.2
鹿児島県	12.3	3.3	16.1	12.7	7.9	1.4	14.8	4.3	27.1
長崎県	12.5	3.4	16.1	13.8	8.5	2.5	10.9	4.5	27.4
宮崎県	11.7	3.4	15.4	12.9	7.9	1.5	14.8	3.6	28.6
岩手県	10.4	3.5	14.7	11.5	7.0	1.2	16.6	4.1	30.9
滋賀県	12.7	3.7	17.7	12.5	6.6	1.3	5.3	2.9	37.1
福岡県	13.3	4.2	19.0	17.1	8.2	1.7	4.3	4.1	27.5
栃木県	10.7	3.5	16.5	12.1	7.9	1.1	8.5	3.8	35.7
埼玉県	12.1	4.0	21.5	16.1	6.9	1.6	2.9	3.8	30.2
秋田県	10.3	3.4	15.1	12.2	6.9	1.3	13.0	3.9	33.7
千葉県	12.7	4.6	22.1	16.1	7.9	1.7	4.6	3.7	25.7
岡山県	12.4	3.8	16.9	13.1	6.8	1.0	7.9	3.9	33.9
福島県	10.1	3.8	15.6	11.9	7.0	1.2	10.8	4.0	35.6
徳島県	13.1	3.7	15.0	12.8	7.1	1.2	12.1	3.7	30.8
北海道	12.1	4.5	17.6	14.4	8.4	2.9	8.6	4.7	26.2
愛媛県	11.9	3.5	16.1	13.2	7.2	1.0	11.9	4.2	30.8
宮城県	11.5	4.5	18.3	15.3	7.3	1.7	8.1	4.4	28.5
青森県	10.1	3.3	14.4	12.6	7.2	3.0	16.4	4.6	28.4
新潟県	10.4	3.7	16.2	12.7	7.3	1.1	9.0	3.9	35.5
島根県	11.6	3.7	16.0	11.8	6.7	1.3	13.8	3.7	31.3
鳥取県	11.6	4.0	15.9	11.9	6.7	1.6	13.8	3.4	30.9
山口県	12.1	3.7	16.9	13.1	7.5	1.8	8.8	4.2	31.5
東京都	15.2	5.3	23.4	17.6	9.5	1.3	0.5	3.3	22.1
奈良県	15.0	5.3	21.0	17.0	6.5	1.4	3.9	2.6	26.4
京都府	13.4	4.0	18.3	16.3	8.9	1.7	3.3	3.3	29.3
沖縄県	13.8	3.5	17.9	14.9	10.7	2.6	7.6	4.8	24.0
香川県	11.9	4.2	18.4	14.0	7.0	1.3	8.5	4.0	30.7
長野県	10.8	3.8	16.0	11.6	7.6	0.8	12.6	2.8	34.1
愛知県	11.3	3.8	18.5	14.9	7.5	1.1	3.4	3.5	35.8
富山県	11.7	3.9	17.4	13.0	6.7	1.0	5.7	3.4	37.1
群馬県	10.8	3.6	16.7	12.6	7.7	1.0	7.9	3.6	35.9
和歌山県	11.7	3.4	16.7	14.2	7.7	1.2	11.5	3.6	29.5
静岡県	10.5	3.5	16.7	13.2	7.8	1.3	6.2	3.5	37.1
福井県	11.1	4.0	16.9	12.2	7.3	1.0	6.7	3.1	37.3
岐阜県	10.8	3.9	17.4	13.3	7.4	1.1	4.5	3.2	38.4
山形県	9.9	3.8	15.4	12.0	6.5	1.3	12.9	3.3	34.7
佐賀県	12.0	3.4	16.5	12.9	7.4	1.4	12.6	3.6	30.2

（資料出所 総務庁統計年鑑）

ただし、県の並び順は、資料1に準じている

## 第2章 通常学級に在籍した知的障害のある事例が 示唆すること

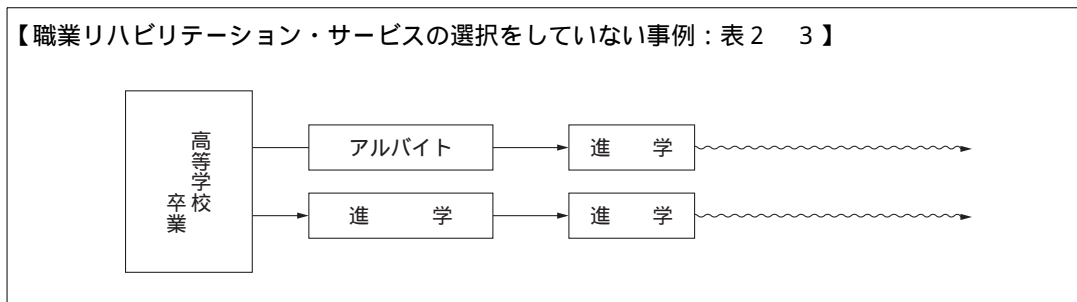
障害のある人が職業自立のための支援措置を利用する場合、障害者の雇用の促進等に関する法律が定めるサービスに併せて、通常の職業自立のためのサービスを利用することができる。しかし、通常教育に在籍した知的障害青年にとっては、職業に就くまでの過程で利用できる教育・訓練機関の種類や入職を実現するために必要な支援、職業生活を維持・継続するために利用できる支援の内容が、知的障害養護学校高等部に在籍した青年とは異なる。

第1章で検討してきたように、学校選択は、障害をどう受けとめるかという問題と深く関連する。ここでは、通常教育に在籍した知的障害青年が、職業リハビリテーションをどのようなタイミングで利用することになったのかを明らかにするために、学校卒業後の進路の態様別に検証することを試みる。したがって、ここでは、職業リハビリテーションのサービスを利用する選択をした、もしくはこれから検討しようとしている個人への面接調査を通して、学校から職業への移行の課題を検討する。

ここでは、以下に示す経路で職業リハビリテーション・サービスを選択した事例について検討する。まず、学校から職業への移行に際し「新規高卒就職」を希望した事例をとりあげる（表2-1）。次いで、学校卒業後の進路として「新規高卒就職」を希望しなかった事例をとりあげる（表2-2）。こうした事例は、高等学校を中途退学した事例、卒業後にさらなる就学機会を模索した事例、進路未決定となった事例に大別できる。



さらに、学校は卒業したが職業リハビリテーション・サービスを利用するという選択が行われていない事例をとりあげる（表2 3）。



以下に対象者の概要を示す。

表2 1 対象者の概要（新規高卒就職を希望した事例）

事例	性	教育歴				新規学卒入職の有無	職業リハビリテーション			その他
		小学校	中学校	高校	在学中の問題		仲介者	利用年齢	課題	
A	男	通常学級	通常学級	専修学校一般課程 + 通信制高等学校	「読み」書きに遅れ（特に記憶に困難） いじめ	学校紹介 1年で離職	母親	20	障害受容	初職：学校紹介により就職（18歳～19歳） 離職理由：依願退職扱い（技能習熟困難/同僚との関係困難） 障害者職業総合センターにおける研究協力（9ヶ月） 家族の障害理解：手帳はとれないのではないかという思いがあったが、療育手帳は交付された（20歳） 家族に絶対的な信頼を持っているが、きわめて依存的 障害者職業相談会に参加し、知的障害者対象の求人に応募、採用されて現在に至る
B	男	通常学級	通常学級	通信制高等学校 + サポート校	学業に遅れ いじめ	学校紹介 9ヶ月で離職	心理カウンセラー	21	障害受容	初職：学校紹介により就職（18歳～19歳） 離職理由：解雇（技能習熟困難/上司との関係困難） 離職後自宅引きこもり（2年間）/心理相談機関利用 療育手帳交付（21歳） 母子関係に基本的信頼が構築されていなかった（少年期まで） 母親不信が強かったが、職業リハビリテーションの利用をめぐって母子関係が修復 知的障害者対象の求人に応募して採用されるが、適応困難となり退職（本人による離職理由：事業所の配慮並びに理解の不足）
C	女	通常学級	通常学級	高等学校商業科	商業科進学は就職に有利であると考えていたが資格（珠算・簿記）取得に失敗 いじめ	学校紹介で介護補助員に応募したが不採用 進路未決定のまま卒業	母親	19	障害受容 過剰適応	就職試験の面接と作文については、学校で指導したが不合格 介護補助の求人を探す、条件に合う求人がなかった 家族の方針で、就職を有利にするためにパソコンの技能習得をめざすが途中で挫折 弱い立場の人の役に立ちたいという思いから、福祉に関心が深く、高齢者介護の仕事でアルバイトを探す 家族に対して「いい子」を演じ続けてきた結果、一見問題がないように見えるが、内的適応には困難が大きく、依存と反発が交錯する 療育手帳交付（20歳） 知的障害者対象の求人に応募して採用され、現在に至る

表 2 2 1 対象者の概要（新規高卒就職を希望しなかった事例：高校中退）

事例	性	教育歴				新規学卒入職の有無	職業リハビリテーション			その他
		小学校	中学校	高校	在学中の問題		仲介者	利用年齢	課題	
D	男	通常学級	通常学級	高等学校普通科中退	いじめにより不登校（高等学校）	親の開拓により就職するが体調不良を訴えて離職。  不登校の為のフリースクールに在籍したこともある	父親	21	障害受容 自己理解を深める環境の整備	高校中退による在宅（6ヶ月）の後、親の職場開拓で就職したが、体調不良を理由に離職。親には何を言っても仕方がないと思って、為すすべなく従ってきた（基本的信頼感の欠如/放棄するのではないが全力で取り組まないことで折り合いをつけてきた）。 対人関係にストレスが高く、すべてのことについて不調の背景をその点で理解しようとしている。 抑うつ的で表出感情が乏しく、慢性的な空虚感により、閉塞状況を呈している。本人にとって安心して所属できる環境（家庭や地域、相談機関等）を見いだせないことを背景に、作業遂行の意欲がもてなくなっており、職業カウンセリングの対象というよりも臨床的な介入の必要な状況になっている。
E	男	通常学級	通常学級	私塾通信制課程中退	学業に顕著な遅れ（特に描画・工作）	卒業後の就職は考えず、アルバイトで就職準備を希望	母親	21	障害受容	中卒後、進学は卒業後の就職のめどが立たないことを理由に断念。 親は私塾（高等学校通信制の課程）で学業を続けるとともに、個人的に就業体験を積ませることで、職業準備を積ませる選択をする。 療育手帳交付（23歳） 知的障害者対象の求人に応募して採用され、現在に至る

表 2 2 2 対象者の概要（新規高卒就職を希望しなかった事例：さらなる就学機会を探索）

事例	性	教育歴				新規学卒入職の有無	職業リハビリテーション			その他
		小学校	中学校	高校	在学中の問題		仲介者	利用年齢	課題	
F	女	通常学級	通常学級	高単位制高等学校	いじめ 学業に遅れ（特に手順の理解）	卒業後の就職は考えず、アルバイトと就学の継続を希望	母親	23	障害受容 過剰適応	中卒後、フリースクール在籍の経験あり、高校卒業後、放送大学に入学手続きをするが、中断。 福祉に関心が深く、高齢者介護の仕事でボランティアの経験があるが、作業遂行困難で中断。 喫茶店や飲食店のアルバイト経験がある。 職業訓練校入学のため、療育手帳申請・交付（23歳）。 家族の一員として、家計に対し、経済面で応分の負担をしたいという希望が強く、知的障害者対象の求人に応募して採用されるが、希望を実現しないうちに神経症状を発現して退職。 精神保健福祉手帳交付（27歳）
G	男	通常学級	通常学級	高等学校普通科	学業に遅れ	卒業後は専修学校一般課程に進学したが、中退	母親	20	障害受容 過剰適応	作業遂行に困難が大きく、本人には自信がもてない状況が続いている。 家族に対して「いい子」を演じ続けてきた結果、一見問題がないように見えるが、内的適応には困難が大きく、依存と反発が交錯する。 療育手帳交付（20歳）も、家族の申請によるものであり、本人に自覚はない。
H	男	通常学級	通常学級	寄宿制高等学校（サポート校）	いじめ	卒業後は専修学校専門課程に進学  就職はできなかった	母親	19	障害受容	いじめからの緊急避難で高等学校を選択。 専修学校卒業後の就職が実現せず、高校時代の実習先を頼った（個人的な依頼）が、不調におわる。 センター判定（19歳）で知的障害対象の求人に応募して採用となるが、準備不足を指摘されて離職（本人による離職理由：事業所の配慮並びに理解の不足）。 本人の進路目標は、本人の特性からの乖離が大きく、自己理解並びに障害理解に加えて、労働習慣の体得などが求められているが、本人にはそうした自覚がない。

表 2 2 3 対象者の概要（新規高卒就職を希望しなかった事例：進路先未決定）

事例	性	教育歴				新規学卒入職の有無	職業リハビリテーション			その他
		小学校	中学校	高校	在学中の問題		仲介者	利用年齢	課題	
I	女	通常学級	通常と特殊	高等学校生活科（サポート校）	学業に遅れいじめ 学校や家族の評価に納得ができずに学校不適應	担任の紹介で職業リハビリテーションが提案されたが拒否	担任教師	18	障害受容 自己理解を深める環境の整備	高校卒業時に紹介された仕事は簡単すぎることを理由に拒否。 対人関係全般にきわめて強い不信があり、特に、中学・高校の進路先選択決定をめぐって、親には恨みに近い拒否がある（基本的信頼の欠如）。 抑うつ的で表出感情が乏しく、慢性的な空虚感により、閉塞状況を呈している。 障害者とともにいること自体を拒否、抜毛や時計の音に過敏に反応するなど、神経症状を発現、引きこもりに至る可能性が高い。
J	男	通常と特殊	通常と特殊	定時制高等学校	いじめにより中学校時代に特殊学級に通級した経験がある	卒業後の就職は考えず、進路未決定のまま卒業	母親	20	自己理解を深める環境の整備	特殊学級への通級は不適應状況の解決にはつながらず、学校体験はアイデンティティの崩壊で卒業を迎えた。 家族は職業自立を希望するが、本人は見通しがもてず、困ったときには部屋に引きこもることを想定しているなど、閉塞状況を呈している（基本的信頼の欠如）。 抑うつ的で表出感情が乏しく、慢性的な空虚感があり、対人関係のトラブルを回避したいという重いが、唯一の希望となっている。 知的障害者対象の求人に応募して採用され、現在に至る。

表 2 3 対象者の概要（職業リハビリテーション・サービスの選択をしていない事例）

事例	性	教育歴				新規学卒入職の有無	職業リハビリテーション			その他
		小学校	中学校	高校	在学中の問題		仲介者	利用年齢	課題	
K	男	通常学級	通常学級	通信制並びに定時制高校中退 フリースクール	学業に顕著な遅れ いじめ	アルバイトが続かないため、短期で応募を繰り返す				高校受験に失敗して再受験のために1年塾に通ったが、失敗。 通信制高等学校に手続きしたが、遅刻を注意されて中退。 家族は職業リハビリテーションを選択肢と考えることもあるが、本人が障害を受け容れることを拒否。
L	男	通常学級	通常学級	フリースクール	学業に顕著な遅れ いじめ	養護学校高等部に編入学の予定				苦手なことがあることは理解しているが、それが障害によっているという受けとめ方は本人には理解できていない 家族は職業リハビリテーションを選択肢と考えることもあるが、本人が受けとめる状況になく、過年児として知的障害養護学校に入学させることを選択した（16歳）。 家族への依存が強く、反発は現時点では少ない。
M	男	通常学級	通常学級	専修学校高等課程	「書く」算数に遅れ	卒業後は専修学校一般課程終了後、さらに別の一般課程に進学。				アルバイトと旅行を繰り返す生活をしている。 金銭管理に困難があり、カード破産を引き起こす可能性が高い。 中学校が、自閉症児と健常児の統合教育を教育方針としている学校（習熟度によって学級編成を行う）であったことから、障害に対する拒否が強い。 就職に関する興味・関心も自立志向も十分形成されていない。 家族は借金の申し込みをする対象としては認識されているが、家族の助言にも援助にも拒否の構えを作っている。

ここではまず、第1節として、学校から職業への移行に際し、「新規高卒就職」を希望した事例を紹介する。こうした事例(学校基本調査上は「就職」)には、初職離職後に、どのように職業リハビリテーション・サービスを利用することになったのか、という事例の検討に加え、学校紹介では採用に至らずに卒業(学校基本調査上は「無業」)した事例についても、どのように職業リハビリテーション・サービスを利用することになったのか、という検討を行う。

次いで、第2～4節では、学校卒業後の進路として「新規高卒就職」を希望しなかった事例の検討を行う。こうした事例は、中途退学した事例(第2節)、卒業後にさらなる就学機会を模索した事例(第3節:学校基本調査上は「進学」)、進路未決定となった事例(第4節:学校基本調査上は「無業」)に大別できるが、その後のどのような経験をとおして職業リハビリテーション・サービスを利用することになったのか、という検討を行う。

さらに、第5節では、学校は卒業したが職業リハビリテーション・サービスを利用するという選択が行われていない事例の検討を行う。こうした事例では、職業リハビリテーション・サービスがどのような局面で選択されることになるのかについて検討を行う。

こうした検討を通して、第6節では、職業リハビリテーションの選択めぐる検討に求められる視点を検討する。

## 第1節 新規高卒就職を希望した事例

### 1. 中学校通常学級卒業、専修学校高等課程を修了して

#### 学校紹介で就職したA氏の事例

##### (1) プロフィール

男性。学校紹介により、卒業直後に正規職員として採用されたが、1年後に離職:依願退職扱。

入職した事業所から雇用期間を1年限りとするという連絡があってはじめて、彼自身の言葉で入職直後から「うまくいっていなかった」事実が明らかにされるなど、障害の受容に関する問題が大きな障壁であったといえる。学校時代の主訴が「学習障害」であり、「学習障害」を対象とする研究(調査研究報告書 19並びに 38)における調査協力者であったことから、初職継続状況をフォローアップをしており、離職直後に面接を再開することになった。その後の面接や一連の検査結果の説明を通して「できないことをできないとうけとめる」ことが課題として提示され、結果的には、職業リハビリテーションの支援を利用する決断をすることになった。

障害者職業総合センターにおける研究協力を通して、職業リハビリテーション・サービスの利用を提案され、地域障害者職業センターで相談を開始(20歳)。職業準備訓練の後、アルバイト経験を積み、知的障害者対象の求人に応募して採用となる(詳細は調査研究報告書 38を参照されたい)。



## (2) 就労まで

### 1) 家族の障害受容と支援

#### ① 発達期の障害の概要

3歳時検診では8ヶ月の遅れを、就学時検診では言葉の遅れを指摘されている。また、構音障害があり、小学校1年から「言葉と聞こえの教室」に通級し、指導を受けている。

小学校4年で小児科を受診したきっかけは、小学校の授業中、しばしば“自分の世界に入り込んでしまう”ことによっている。例えば、授業中に下敷きをハンドルに、定規をギアにして運転のまねを始めるが、その時は「頭がぼーっとして先生の言ってることが分からなくなる」という説明だった。この時期は漢字が覚えられない、自信のない課題には取り組まない、などが主訴であった。構音障害の状況は、濁音の判別が難しい、八行の発音が明確でない、書字では八行とア行の混同が起こる、などであった。小児科での診断の後、教育研究所を紹介され「学習障害」を診断されている。

父親によれば、離職前の状況は、不器用というより動作が緩慢で作業能率は悪いが、障害であるのか個性の範疇なのかについてはなんとも言えないということであった。

#### ② 教育歴の形成

義務教育の間は通常学級に在籍させるが、「学習障害」と診断された後は、社会性を身につけさせることを目標として、親元から離して自立生活を体験させるなど、通常の学校以外にも教育場面を求めている。

中学校卒業後の進路選択にあたっては、興味・関心にあった技能を身につけさせて将来の職に結びつけることを重視し、専門学校に進学させている。その背景には、“療育手帳をとらずに生きる力を身につけさせる”という強い信念があったという。こうした経緯により、暗記に困難があり、漢字の読みが十分でないながら、好きな自動車の整備士資格を卒業時に取得させたのである。その他にも、各種資格を多く取得した彼に対する家族の信頼は大きく、現在でもその期待は変わっていない。しかし、職場では作業に対する集中力の持続や速度に問題が生じて離職することになった。

#### ③ 入職に関する方針

通常学級で教育することを選択した家族は、本人の好きな自動車のメカニズムの学習に動機づけ、さらに関心を高めるような指示的な教育を行ったという。自動車製造工場の見学などを家族で計画したこともその一環であった。父親によれば、「車が好きなことと自動車を整備する仕事につくことは別のことであるから、車の知識を積んでいって整備をできるようにになれるのかについては心配していた」というが、専門学校を卒業し、学校紹介で就職する方法を選択した。

本人の離職後、職業適性検査等の結果により職業リハビリテーションの支援の利用をすすめられるが、その時点では、両親ともにそれが適切であるという結論を出すことができなかった。母親によれば、家庭ではいろいろなことができるのだから、職場でもできるんじゃないだろうかという思いは、そ

の後も続いていくのである。

## 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

### ① 学校時代の経験

常に目標を掲げ、その達成に向けて努力をし続けるという意味で、絶えず緊張状態が続いていた。しかし、目標のすべてを達成できたわけではない。努力しているにもかかわらず成績が思ったように伸びないことから、「高校には行けないと思った」となる。

学校時代から、受容的な大人とは個人的な関係を結ぶことはできるものの、家族の教育目標にも関わらず、友人とは没交渉である。この時期に、すでに不特定の他者から自己を防衛する構えができていたといえる。したがって、学校生活では、個人的な課題達成の流れにしたがうことはできたが、他者との関係に適応したとはいえないものがあったのである。

### ② 学校から職業の世界へ

自動車整備士の資格を取得して就職するという職業科の課程では、整備士資格と運転免許が入職を保証することになる。したがって、資格の取得をめざして“頑張る”延長上に職業の世界が待っているはずであった。しかし、2ヶ所を受験するが不採用となり、在学中の職場実習先での採用も決まらなかった。そこでの問題点は、握力が足りない、背が低いために高いところに手が届かない、言葉の受け答えがうまくできない、などがあげられていた。最終的には学校紹介で学校の後援会事業所に採用されることになったが、卒業間際まで折り合いがつかなかったという。

### ③ 障害受容の課題

「学習障害」の原因について、小学生の時に説明を受けている。しかし、努力をする自分に自信を持っており、“努力により希望が実現できる”という信念を固く抱いてきた。したがって、数々の資格は彼の誇りであった。自動車整備と運転免許に関する限り、資格があっても資格が保証する職務遂行力が十分でないという現実は、なかなか受けとめきれなかった。

離職後、検査結果を踏まえ、入職経路の選択肢の概要、特に職業リハビリテーションの支援の利用について説明を受けた結果、その時点では「SOSを出す(=障害者の雇用促進等に関する法律の定める知的障害判定を受ける)のがいいんじゃないか」「手帳を取らずに求職活動をしたい」という結論を出した。その背景には、彼自身にも、「日常の生活自立には困難はないが、仕事では支援を求めなければならぬかもしれない」という理解があったといえる。

## 3) 初職における職務遂行上の問題

入職8ヶ月で自動車整備業務から配置転換され、板金業務を担当することになった。彼の職業上の問題は、身体が小さく、手が届かないことで作業に遅れる、協同作業のテンポに合わせられない、動作が

緩慢で一生懸命やっているように見えない、などの作業遂行力の問題と、大勢の会話についていけない、気がきかないなどの対人関係の問題が会社側から指摘されている。

これに対し、本人は資格と実力のギャップを十分承知しており、「頑張る」というものの、ギャップの解消の目処がたっているわけではなく、特に対人関係の問題には目が向いていない。

学校紹介で入職した経緯があるために、会社側も職場定着に向けて配置転換をするなどの配慮をしたが、本人や家族、会社側の努力の方向が一致しているからとあって、定着の見通しがたつわけではなく、離職に至る。

### (3) 職業リハビリテーションの選択までの過程が示唆すること

「SOSを出す」のがいいかどうかはやってみて考えるとしながらも、時間がたつと「知的障害判定を受けなくてもすむのではないか」という気持ちと「やっぱりダメかもしれない」という気持ちの間で揺らぎ、いわば“堂々巡り”からぬけだせない状況が続く。つまり、一般求職でいくには自信がなく、判定を受けるには思いきれないが、判定を受けずにやっていく自信を確認するには職に就いてみなければならぬ、というわけである。「失敗するのが怖い」ことから一歩も踏み出せない。

公共職業安定所での求職活動で希望の条件に合致する求人がなかったこと、求人情報誌や縁故採用の道を模索したが実現しなかったこと、雇用保険の支給が終了したこと、何よりも彼自身が求職活動に自信を失ったこと、により8ヶ月に及ぶ一般求人で入職する方針を断念する結果となった。

その後、地域障害者職業センターで職業準備訓練の後、知的障害対象の求人に応募することに方針転換をした。職業準備訓練に参加した経験により、これまでの障害観並びに障害者観を修正する結果となったが、こうした修正は、訓練生に軽度の知的障害者が多かったこと、彼らと話が合ったこと、彼らが療育手帳を取得していること、などによっている。彼らとの交流を通して障害に対する構えを捨て、自分自身と向きあうことが可能になったといえる。こうした過程で療育手帳を取得し、職業リハビリテーションの支援に加え、障害者福祉の支援を利用することになったのである。

この事例は、たまたま研究協力という名目があったために、離職後、時をおかずにフォローアップの対象となった。そして、その過程が本人の障害受容を支える過程そのものとなった。しかし、一般にはこうした職業リハビリテーションへの架け橋の役割を担う機関が用意されているわけではない。また、通常教育歴やその課程で取得した資格が職務遂行を保障しなかった事実ばかりでなく、学校時代に“就業体験”が用意されていたわけであったが、それが本人の特性評価と結びつかない場合には、“「一般扱い」の移行から職業リハビリテーション・サービスを利用した移行へ”という方針転換のための有効な体験になりえないことを示唆している。

## 2. 中学校通常学級卒業、通信制高等学校並びにサポート校を修了して

### 学校紹介で就職したB氏の事例

#### (1) プロフィール

男性。学校紹介により、卒業直後に正規職員として採用されたが、9ヶ月後に離職：解雇。本人の理解では、「一般扱い」で入職した事業所において、配置転換に対応できず、作業水準の問題で上司や同僚からの「いわれの無い」いじめに耐えきれなくなって退職を願い出たことになっている。

しかし、彼自身の言葉で入職直後からうまくいっていなかった事実が明らかにされると、一般扱いの求人に応募したことから生じる困難が浮かび上がってきた。その後、数々の事業所に応募するが、すべて不調に終わり、自宅に引きこもることになる(2年間)。母親の紹介でカウンセリングを受けることになり、心理カウンセラーとの相談の過程で初めて障害と向き合うことになった。

心理カウンセラーの情報提供により、職業リハビリテーションの支援を利用する決断することになり、地域障害者職業センターで相談を開始(21歳)。しかし、その後も「できないことを、障害特性として受けとめる」ことが課題となった。

#### (2) 就労まで

##### 1) 家族の障害受容と支援

##### ① 発達期の障害の概要

就学時相談で「能力のバランスが悪い」と指摘されたが、小学校では通常学級に在籍した。中学校進学時に養護学校をすすめられたが、親子に「障害ではない」「担任は理解してくれていない」という強い意識があって拒否したという。したがって、親子ともに学業面での達成不全感は強いが、障害と結びつけて理解されてはいない。ただし、母親は、本人が中学校2年生の時に「学習障害」について知り、本人の特性によく似ているという理解をしていた。

##### ② 教育歴の形成

義務教育の間は通常学級に在籍させた。また、高校進学に際しては、学力レベルに相当した通信制高等学校を選択させ、あわせてサポート校で学力補充をさせている。母親は我が子をみて「わかったふり」「知ってるふり」をして学校時代を過ごしたらしいと推察はしていても、あくまでも、学校生活における不適応は「いじめ」によってひきおこされたと受けとめ、学業達成に懸命に取り組む我が子の努力を高く評価していた。

就学指導における相談場面はあったが、こうした教育歴においては、療育手帳の取得など考える余地がなかったことになる。

##### ③ 入職に関する方針

通常学級で教育することを選択した家族は、自動的に「一般扱い」で就職することを考えていたといえる。したがって、学校紹介の就職が、本人の好きな「乗り物」関係の仕事だったことは、親子にとって二重の喜びとなった。

本人の離職後、数々の求職活動が不調に終わった結果、自宅に引きこもることになって初めて、家族では支えきれない問題であることを受けとめ、相談機関を探すことになった。そのときでも、離職の理由は「職場のいじめ」であり、親自身も障害と結びつけては考えていなかった。しかし、心理カウンセリングの過程では、はじめて、親子がともに「障害」を受けとめることになり、職業リハビリテーションの支援を選択することになった。

## 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

### ① 学校時代の経験

学業達成の不全に対しては、「普通学級でずーっと通ってきてふつうの友だちと話してきたんで、勉強遅れていても友だちと話していれば、自然に勉強を覚えてくんじゃないか」と考えており、気にしていたのは「いじめ」につきる。しかし、同級生からは「あいつ障害者じゃないのかって、そういうふうにもみられていた」など、本人の思いとは別の評価があるという自覚があり、一方には、「やっぱ、もう普通学級……普通の……人間なんで、真面目に勉強してて真面目に卒業したら、自分も障害児みたいにならないんじゃないか」という思いもあった。通常学級を選択した親の決定に対し、必ずしも周囲が理解を示していたわけではなかったことを感じていながらも、それをうち消したい思いがあったといえる。

### ② 学校から職業の世界へ

通信制高等学校とサポート校の課程を修了すれば、高校卒業資格をもって求人に応募することができる。したがって、通常の学校紹介であれば、一般の高校生に求められる水準での作業遂行が採用要件となる。しかし、この時点では、面接を受けて採用されたことから、卒業に必要な単位を取得できたこととあわせ、きわめて達成感のある、希望に燃えた卒業であったという。

### ③ 障害受容の課題

離職後の求職活動にも失敗し、「職安にも行けなくなった」時のことを振り返り、そのときに「自分が障害児っていうことを認めた」と本人は回顧する。その背景には、助けてくれる人が居ないと厳しいと実感したことがあったという。したがって、母親のすすめにより、相談機関を利用することで“ひきこもり”からの脱出の手がかりを探り始めたとき、自らの特性に対して支援を求める準備は整っていたことになる。

こうした経験から療育手帳を申請することになるのだが、療育手帳を持っていれば「周囲が理解してくれるはずだ」という期待が大きく、「配慮しない周囲が悪い」と一切の問題を転嫁する拠り所になっ

ている一方で、「普通なのに何故手帳を持っているのかを説明できない」という思いがある。配慮を求めながらも「普通である」という意識がきわめて強固である。

### 3) 初職における職務遂行上の問題

入職3ヶ月は研修扱いで過ごしたが、その後は作業遂行の水準が問われるようになる。半年たっても「作業手順を理解できない」「チームで協調して遂行する作業ができない」ことから、「いつまでも研修扱いできない」により、配置転換をされ、次第にできる作業がないことに周囲も自分も気づくことになった。

これに対し「自分は訓練したいと思っているのに、周囲が協力的でない」というように、自分の否定的感情を他に投影して、自責の念を和らげる傾向が強く、離職の背景についても「研修を認めてくれたらばできた……できるようになるまでが研修だと思う」「目を付けられた……わざと厳しくした」などと受けとめており、特に、作業遂行の困難には目が向いていなかったことから、不本意にも「やめなければならなくなった」という思いが強く残った。

### (3) 職業リハビリテーションの選択までの過程が示唆すること

“ひきこもり”がおこったことを契機として、母親自身は相談機関を利用することを含め、我が子の障害を受けとめることに前向きになったといえる。子は、「母親は学齢期から障害を疑っていた」が「自分はそれを知らなかった」ことで、母親に対する不信を増大させたが、母親への依存を断ち切るほどには自立していない自分自身にも気づかされることになった。しかし、母親が「知的障害とは異なる軽度発達障害」の理解を周囲に求める活動を志したことから母親への信頼を深めることとなり、職業リハビリテーションの選択を機に、親子で軌を一にして生活設計を見直す作業に取り組むこととなった。こうした親子の障害観は「知的障害ではない」ことで一致しており、「周囲の配慮があれば普通にできる」という理解を求めることでも一致したために、親子ともに“ありたい障害者像”と“現実の人物像”との乖離が著しい点に問題があった。

この事例は、離職体験並びにその後の求職活動の失敗体験の衝撃がきわめて大きかったこと、その結果として2年に及ぶ“ひきこもり”がおこったこと、しかし、そのケアのために利用した相談機関が職業リハビリテーションへの架け橋の役割を担うことができることを示している。こうした相談場面が成立するうえで、「子の障害観並びに障害者像の修正が、親の障害受容ときわめて関連が深い」という背景があることをみなければならない。しかし、こうした相談場面においても、本人の障害受容を支えるには十分ではなかった。“ひきこもり”は、障害を背景として起こったものであったとしても、相談活動の中心は障害をどう受けとめるかではなかったからである。したがって、彼の“ひきこもり”は、初職における失敗体験が「事業主の配慮のなさ」の結果として生じたものと理解された。こうした失敗体験が本人の特性評価と結びつかない場合には、きわめて大きな喪失体験であるばかりでなく、“「一般扱い」の移行から職業リハビリテーション・サービスを利用した移行へ”という方針転換のための有効な

体験になりえないことを示唆している。

### 3. 中学校通常学級卒業、高等学校商業科を修了して学校紹介で就職を希望するが、 不採用となったC氏の事例

#### (1) プロフィール

女性。学校紹介により、高等学校商業科卒業直後に介護補助の仕事で正規職員として採用されることを希望した。しかし、応募した仕事では採用にならず、進路先未決定のままで卒業。

学校卒業後は就職させるという家族の意志は強く、そのために資格を取得できることを中心においた教育計画があったが、資格取得に失敗したことにより、母親主導で職業生活設計の見直しを行った。その結果として、適性検査等の評価を求めて職業リハビリテーション機関への接近がはかられた(19歳)。しかし、本人の反発が強く、その後の面接や一連の検査結果の説明、訓練場面では「できないことを、できないとうけとめる」ことが課題となった。

#### (2) 就労まで

##### 1) 家族の障害受容と支援

##### ① 発達期の障害の概要

乳児期には寝返りやはいはい等に発達の遅れが認められたが、障害の診断はなかったという。身体的に「小柄」で「体力には自信がない」などはあったが、特に問題となることは起こっていない。したがって、特別の問題を自覚することなく、学校時代を過ごしてきたことになる。

高校受験では複数の学校に合格しており、その中から進学先を決定したという経過によれば、学業の遅れがあっても、それを深刻に受けとめていたわけではない。

##### ② 教育歴の形成

高校卒業後は就職して自立をさせるという家族の方針に基づき、「就職に有利な資格を取る」ために商業科を選択させる、パソコン教室に通わせる、などが計画された。また、家庭では家事を分担させるなどが、自立のための準備として計画された。

就学指導における相談場面もなく、こうした教育歴においては、療育手帳の取得など考える余地がなかったといえる。

##### ③ 入職に関する方針

家族の方針によれば、高卒資格と商業科の課程で取得できる資格のいずれもが、卒業後の就職先を保障するはずであった。したがって、高校は卒業したが商業関係の実務を遂行する資格(簿記や検定)が得られなかった時点で、求職活動における応募先の見直しを迫られたことになる。その結果、学校紹介の就職先として応募を希望した仕事は、介護補助員であった。しかし、面接で不採用になったことによ

り、その後も同様の仕事で求職活動を行ったが、決定に至らずに卒業を迎えることになった。

卒業後にも「資格」が就職先に結びつくのではないかと考え、パソコン教室に通わせるなどを試みる  
が、子の方に意欲がなく、課題達成の困難もあって途中で挫折、在宅となる（6ヶ月）。母親は、職業  
リハビリテーション機関において子の適性評価を求めるが、子に「障害」の自覚はなく、検査結果から  
療育手帳の取得をすすめられて、はじめて問題に直面することになった。

## 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

### ① 学校時代の経験

ほとんどの教科を苦手教科としてあげるなど、学業達成には不全感が大きかったと考えられるが、こ  
うした背景に対して障害を意識したことはない。「落ち着きがない」と指摘されたこと、また、「先生の  
板書が速すぎる」のでノートを取るができなかったことなどを特性として理解していたが、本人が  
「遅い」という自覚はなかった。

本人にとって深刻であったのは、学校生活全般を通して「いじめ」があったことである。しかし、高  
校2年の時にボランティア活動に参加し、そこでの人間関係が良好であったことで高校生活を肯定的に  
評価できるようになったという。

ボランティア活動への傾斜は、学校生活において学業不振であった自分自身を「弱い立場」と受けと  
め、「弱い立場」の人への関心を高めていったことと関連が深かったという。

### ② 学校から職業の世界へ

家族の方針で「就職」が選択されていたが、本人にとっては親から与えられた難しい課題であり、学  
校卒業時には、「就職」の理由は明確でなかった。商業科の資格取得には失敗し、他の場での資格取得  
にこだわる家族に対して「行ってもお金がもたない」と考えるなど、学校における経験の評価はき  
わめて否定的ではあった。しかし、親に対して「いい子」を演じてきた結果、逆らうことができず、親  
の方針を受け容れてきたといえる。

一方、関心のある仕事はないわけではなく、それまでの唯一ともいえる肯定的な経験によって、「介  
護」が浮上することになった。ボランティアにおける「食事の介助」の経験では不全感を覚えなかった  
こと、加えて、活動を通して得られた肯定的な人間関係は、職業選択の選択肢として「介護」を検討す  
る根拠となっていったのである。

### ③ 障害受容の課題

自分は「障害者ではない」と主張し、「弱い立場」も「仕事をするうえで、配慮が必要なハンディが  
ある」も自分には関係のないことであり、いずれも受けとめがたいという構えが強い。したがって、療  
育手帳については親が申請して取得したという認識であり、親の決定には逆らえないという思いが強  
い。



こうした構えは、自分の障害と対決するのを避けたり、劣等感を補償するために悩んでいる障害者を救いたがり、余計なお節介をやくという活動にも結びついている。ボランティア経験は、彼女自身が救われる経験場面ではあったが、だからといって、それがそのまま「人の役に立つことができる力を保障する場面にはならない」ことは受けとめがたかったといえる。“他者を助きたい”という気持ち自体を非難されることは少ない。しかし、“他者を助ける行動をもって、自己理解の課題を棚上げにする”ことになれば、それは適切とはいえなくなる。そして、自らの障害と向きあうことを避けるのであれば、他者からの批判を受けることになることも多い。

しかし、この点での批判を受けとめなければならないという事態を迎える前に、障害があっても否定的なイメージをごまかすことなく障害に立ち向かう障害者に出会って動揺する、という経験をするようになった。彼女の手助けが、手助けとして求められていないことだと気づいた結果の動揺であった。彼女の中で「健気に頑張る障害者」を助けるという自己イメージが崩れた経験であった。こうした経験は、自己イメージの検討を迫ることになったが、障害観並びに障害者像の修正は今後の課題となっている。

### (3) 職業リハビリテーションの選択までの過程が示唆すること

この事例は、学校紹介における就職を希望したが不調に終わったのみならず、資格取得をめざした卒業後の経験も挫折した結果として、職業リハビリテーション・サービスの利用を検討した事例である。ここでは、不採用の経験もまた、大きな喪失体験であることが示されたといえる。

この事例では、親が子に対し、“「一般扱い」の移行から職業リハビリテーション・サービスを利用した移行へ”という方針転換を提案することになった。これは、親がわが子を自立させたいと強く希望する場合には、親自身が職業リハビリテーションへの仲介者としての役割を担うことを示している。

しかしながら、親に対し、きわめて依存度の高い生活を送ってきた本事例のような場合には、本人にどのような拒否感があろうとも「とりあえず、親の提案には従う」という仮の受容が表現されること、しかし、こうした仮の受容は真の障害受容には至らないことを示している。また、自分の障害と向き合うことを避けた結果として、「弱い立場の人を助ける」「自分なら弱い立場の人の気持ちが分かる」により、実は「要援助者」であるはずの自分自身を「援助者」として受けとめたいとする構えの問題が生じること、障害受容にかかる課題として指摘された。

## 4. まとめ

学校から職業への移行に際し、新規高卒就職を希望した事例では、初職離職の経験並びに採用されなかったという経験は、いずれも本人にとって大きな喪失体験となった。こうした事例の場合には、「一般扱い」での入職機会を失ったという経験が、そのまま障害を受けとめなければならないという事態と結びついたのである。つまり、「健常者としての自己像を失う」ことになったのである。こうした深刻な喪失体験からの立ち直りには支えが必要であるが、その必要性が“ひきこもり”などの発症を通して気づかれる場合もあるなど、本人並びに家族が事態の深刻さを十分に理解しているとは言い難い状況が

ある。

しかし、いずれの事例でも、初職離職もしくは初職入職失敗後、再度の「一般扱い」で求職活動をする際の相談先として、卒業した学校が選択されていない点に注意が必要である。学校紹介で入職した事例でも、学校に対して離職の報告をしていない。学校が追指導を実施していなかったことに加え、「いじめ」をはじめとして、本人や家族が学校における経験を肯定的に評価していなかったことと関連があるといえるかもしれない。結果論になるが、生徒や家族の側には「自らの障害を受けとめていない（受けとめたくない）」という思いがあったとしても、学校側には生徒の特性を的確に理解した指導体制がなかったとみてよいだろう。

したがって、職業リハビリテーション・サービスが選択されるに際しては、学校の関与が全くなかった。本来は、学校が生徒の特性を理解し、職業リハビリテーションの情報提供をすることが必要になる場面がなかったのかという疑問を抱くべき局面であるが、「一般扱い」で採用が決まった事例では、こうした情報提供は困難があったのかもしれない。そこで、卒業後に離転職をした事例に対し、こうした役割を担う機関が必要になるといえる。一方、“ひきこもり”を呈してから利用した相談機関が職業リハビリテーションの情報提供をした事例は、事態が深刻になる以前の相談活動であっても、同様の役割を担えるのではないかと、可能性を拓くものとなった。また、親自身が自立を強く希望する場合には、親もまた同様の役割を担う可能性を拓くものである。

求職活動の結果、知的障害者としての自己イメージを受け容れた事例では、採用に結びついた（A氏・C氏）のに対し、これを受け容れがたい事例では、採用に結びついて継続が困難となった（B氏）。

## 第2節 新規高卒就職をしなかった事例：学校教育を途中で断念

### 1．高等学校を中途退学したD氏の事例

#### (1) プロフィール

男性。高等学校普通科に進学したが、いじめにより保健室登校、不登校を経て中途退学にいたる。在宅（6ヶ月）の後、父親の職場開拓で就職したが、体調不良を理由に離職。その後も親のすすめる職場に勤めることになるが、退職までの期間が短くなり、短期アルバイトを断続的に繰り返すようになる。児童相談所で地域障害者職業センターをすすめられ、相談の過程で療育手帳を取得（21歳）。

本人は、親子関係について「親には何を言っても仕方がないと思って、為すすべなく従ってきた」と表現する。学校選択や職場選択に際しては、本人の思いとは別に選択・決定が進むという感想を持っており、放棄するのではないが全力で取り組まないことで折り合いをつけてきた経験が蓄積されてきたといえる。

学校時代にいじめられた経験をしているが、こうした否定的な経験に対し、いじめる相手を探して積

極的にいじめを仕掛ける経験をしたという。いじめで傷ついた自分自身をいじめることで癒そうとする行動に結びついたことから、対人関係のストレスをいっそう高める結果となった。調査時点では抑うつ的で感情表出が乏しく、慢性的な空虚感により、閉塞状況を呈していた。不調の背景については、過去の否定的な人間関係を持ち出して切り抜けるようとする傾向があった。本人にとって安心して所属できる環境（家庭や地域、相談機関等）を見いだせないことを背景に、作業遂行にも意欲がもてなくなっており、職業カウンセリングの対象というよりも臨床的な介入の必要な状況になっている。

## (2) 就労まで

### 1) 家族の障害受容

#### ① 発達期の障害の概要

3歳までは発育に問題がなかったが、母親の呼びかけに反応しない、などが気になったこともあったという。しかし、その後の発達に特別な問題がなく、就学指導に際し、医療機関の診断では「バランスが悪い」ものの、通常学級が適切とされている。そのため、高等学校進学まで、学業の遅れは家族の手助けにより補う体制をとってきた。

高校中退後、担任教師から不登校のフリースクールをすすめられたり、児童相談所で知能検査(個別)を受けたりしている。親にとっての学校時代の遅れの心配は教科が中心であったが、本人にとっての現実的問題はいじめに特化していたという。

#### ② 教育歴の形成

高等学校まで、一貫して通常学級で教育を受けさせた。これは、小学校入学前の診断によっている。学校卒業後は職業自立をはかるといふ親の意志が明確であり、学校を中退した後には個人的ではあるが積極的に職場開拓を行っている。そのために、運転免許の取得をすすめるなど、自立の方策が講じられた。

#### ③ 入職に関する方針

新規高卒就職の道が閉ざされ、自己開拓でも失敗したことから、相談機関として地域障害者職業センターを選択はしたが、職業リハビリテーション・サービスの利用や、障害を受けとめることは課題ではなく、「わが子の個性を理解してくれるところに採用されたい」という考えが強かった。しかし、職業相談を通して、療育手帳による支援を利用する道を選ぶ。

### 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

#### ① 学校時代の経験

中学校まで、学業面での遅れというより、いじめの対象となったことが大きな否定的体験として強く印象づけられている。本人は学校時代には心地よい経験がないという評価をしている。こうしたことから自分自身を防衛するために、いじめをあえて積極的に仕掛けることもあったようである。いじめた相

手もいじめられた相手も、その名前を鮮明に記憶しており、その後の生活で起こる人間関係を説明する際には、その個人の名前が特定の行動様式を代表する表現にあてられることになった。

## ② 学校から職業の世界へ

彼にとってストレスの源は、自立をめざすことをすすめる「学校」であり、「家族」であり、「相談機関」であった。学校は集団適応を迫り、家族は親離れを迫り、相談機関は職業自立を迫るという受けとめ方をしており、身の置き所がない状況の中で鬱状態に陥っているとみることができる。

## ③ 障害受容の課題

自分で計画するという意欲に乏しく、目標達成行動を確信できない。また、自分自身で決定したという経験がなく、努力の結果が肯定的な経験となった実感がない。したがって、本人にとって、職業リハビリテーション・サービスを利用している自覚があるわけではなく、「親がすすめる、とりあえずの居場所」と考えているにすぎない。親が子の職業自立のために療育手帳の申請を検討しても、本人には自立すること自体を検討する気持ちがなく、したがって、当然のことながら自立のためのサービスの利用についても検討する気持ちがない。こうしたことから、就職をめざす人が利用している事業であるとわかった段階で、居心地が悪くなるという経過をたどることとなった。

## 3) 職務遂行上の問題

就職する意志がなく、自己防衛のために、周囲の注意や指示、提案などは、概ね受け入れがたいという構えを作っていることから、課題には、関心がない態度をとる点が特徴的である。課題を放棄したことを見せずに切り抜ける方略を身につけてきた可能性が示唆されており、作業場面では「やめる」のではなく「いい加減にやる」ことが続いた。このことは、失敗体験を積んでいても放棄するわけにいかなかった経験から身につけた、適応のための方略であるともいえよう。作業を放棄するのではないが、課題に全力で取り組まないことで、自分の中で折り合いをつける方法で切り抜けてきた可能性が示唆される。

また、自分にとってむずかしい課題に対し、「できない」ことを表明せずに、できなくても「やっている」ことを示して自分に対する批判をかわす傾向がある。まずは、本人を癒す場面を保障することが、当面の最大の課題となっている。

## (3) 職業リハビリテーションの選択までの過程が示唆すること

この事例は、高等学校までの学校教育に適応できなかったことに加え、親に対しても承認されなかったという思いが強く、その過程で経験したストレスが本人の閉塞状況を作り出している。相談先がなくなった時点で、親は職業リハビリテーション機関を相談先に選ぶことになった。

この事例もまた、親がわが子を自立させたいと強く希望する場合には、親自身が職業リハビリテ-

ションへの仲介者の役割を担うことを示している。しかし、親に対し、きわめて依存度の高い生活を送ってきた事例の場合、本人にどのような拒否感があるうとも「とりあえず、親の提案には従う」という仮の受容が表現されることには、注目する必要がある。加えて、遅れの認識が親子に明確に意識されていないこと、自立が親子にとって共通の目標でないこと、などにより、親の提案は新たなストレス源になったことを示している。こうした状態で職業自立を求められた結果、耐えられない事態に直面すれば身体症状並びに神経症状を呈することがあること、を示している。障害を受容する以前の課題として、本人を受容する人間関係を構築することの緊急性が指摘された。

こうした事例にとって、確かに適応に困難があるという問題はあげられるが、その問題の解決には、生育歴を含め、家族関係や学校時代の人間関係等、様々な背景を検討する必要があるといえる。

## 2. 通信制高等学校の課程を途中で断念したE氏の事例

### (1) プロフィール

男性。中学校卒業後、職場実習を兼ねてアルバイト。その後、通信制高校に入学するが中退。地域障害者職業センターのすすめで手帳を取得（23歳）。障害者職業相談会を利用し、正規職員として採用された。

言語表現は得意でなく、聞かれたことに応えるのに一生懸命で、時には質問の意味が分からなくなることがあった。こうしたことから、彼が会話の流れを理解できるかどうかは、相手が受容的な態度で彼にあわせて言葉を選ぶスキルを持つかどうか依存しており、相手の人柄によっては困難も予想される。明確な指示がないと自分の行動に自信がもてないことがあった。

### (2) 就労まで

#### 1) 家族の障害受容

##### ① 発達期の障害の概要

中学校が実施した知能検査（集団式）の結果により、担任教師から教育相談を受けることをすすめられ、教育相談所で知能検査（個別）を受けている（中学1年）。そこでは、言語性の遅れは指摘されなかったが、動作性に著しい遅れの領域が認められた。しかし、指導の指針を示されなかったために、それ以降、母親は「絶えずおかしいと思っても、何もしてくれなかった。どこに相談に行ったらいいのか」と思い続けることになる。遅れの心配は、漢字や計算の問題ではなく、絵や工作が苦手で、文章にならない作文を書いていたこと、空間認知が悪いこと、であったという。

##### ② 教育歴の形成

中学校まで、一貫して通常学級で教育を受けさせた。中学3年の進路相談では、成績はふるわなかったが生活面に非行がなかったために、単願推薦で私立高校に進学することをすすめられる。「極端なことを言えば、オール1でもいいんですよ」という中学校担任教師の進路指導があった。そこで、一度は

私立学校進学を考えるが、卒業まで責任をもって指導してもらえるのか、また、卒業後の就職先決定まで指導してもらえるのか、という不安が解消されず、進学を断念する。このことは母親の次の言葉に明らかであろう：「高校でどこまで面倒を見てくれるのか」「本人に力がないわけですから、お宅のお子さんは困りますと言われたら、どうしたらよいのだろうか」。

全日制高等学校に進学させることを断念した後、自立に向けて訓練場面の選択を始めることになる。母親が用意した最初の場面は、調理教室で労働体験をさせることであった。選択決定の背景としては、指導者が障害児の指導をめざしていたこと、食べるということは一生必要であるから職業には直接結びつかなくとも自立には関係が深いと考えたこと、があげられる。結果的には、そこで3年の経験を積ませることになるが、お弁当の下準備、盛りつけ、配送などを順次指導された。その後、アトピーが重くなったこと、同年齢の友人をもたせたいと考えたこと、などにより、オーナーと障害児2人の他は手伝いの親だけという狭い環境ではなく、新しい経験のできる環境を求める決断をする。

次の教育訓練の場面として、母親は通信制高校の課程を取り入れた私塾の教育を選択する。その背景としては、本人が好きな野球を指導場面で多く取り入れていたこと、アルバイトの紹介を積極的にすすめていたこと、があげられる。アルバイトの経験は、“家具の据え付け”と“おしぼりの洗濯・たたみ直し”などであったが、時間に几帳面であること、休まず出勤することを評価されたという。結果的には、アルバイトが運転免許取得と両立しないとみて私塾を3年で中退させることになるが、運転免許は取得させることに成功する。

母親は運転免許の取得までの過程を意義深いものと考えており、仕事に活用することは考えていない。本人も、当面、運転には関心がない。

### ③ 入職に関する方針

「知的障害者として生きさせる方法の本意ではないが、力不足の状態就職するには手帳が必要である」と考えたという。地域障害者職業センターにおける相談を通して、療育手帳による支援を利用する道を選ぶ。

## 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

### ① 学校時代の経験

中学校まで、学業面での遅れは顕著であった。いじめの対象となったということは、なかったという。運動は好きで学校の部活動にも参加していた。推されて部長を務めたこともあり、言われたことは誠実に取り組むことが特徴であったが、本人は学校時代には信頼できる人と出会ったことがないという評価をしている。こうしたことからみると、対人関係ではつらいこともなかったかわりに、特によいこともなかったようである（彼によれば、職場で信頼できる人とめぐり会えたという）。

### ② 学校から職業の世界へ

彼にとって大きな経験は、中学校卒業後の実習やアルバイト、サークルなど、親が選択した場面に

よっている。こうした流れの中で、働くことを習慣として受け入れたといえる。

### ③ 障害受容の課題

自分で計画するという意欲に乏しく、何を目標にしたらよいかについての意見を持っていない。そのため、常に課題を呈示し、支援することが必要である。

しかし、療育手帳について、就職の時には役に立ったが、「(就職したら)もう一人前だ」という気持ち強い。

### 3) 現職における職務遂行上の問題

入職3年目の現在、商品の補充や商品と伝票の照合、商品の配送準備などの商品管理業務を担当している。目下の職業上の問題は、本人によれば、キーボード入力でキー操作を間違えること、があげられている。型番、商品番号、年種、デザイン番号、色番号、サイズ番号は全部記憶しているわけではないが、照合に困難はない。ボーナスの査定には、50項目の職務遂行にかかわるチェックリスト(本人申告による)も含まれており、「×半々」という自己評価である。また、早めに出勤して掃除や準備をしている点は好感をもって受けとめられている。しかし、仕事の手順の説明は不明な点が多く、動作や説明が緩慢であることから、職場の配慮により定着を実現したものと推察される。

### (3) 職業リハビリテーションの選択までの過程が示唆すること

この事例では、高等学校教育に対し、「力不足の生徒を対象とした職業自立を支援する教育活動が期待できない」「進学したとしても職業紹介の機会を期待できない」と親自身が早めに判断し、就業体験場面の設定を自己開拓で行う決意をした点に特徴がある。こうした流れの延長線上で、職業リハビリテーション・サービスの選択もまた、母親主導で行われた。療育手帳の取得についても、職業自立をめざすうえでは、親自身が決めなければならないことであるという明確な見解があったという。したがって、本人には、事後承諾となった。

この事例もまた、親がわが子を自立させたいと強く希望する場合には、親自身が職業リハビリテーションへの仲介者の役割を担うことを示している。ここでも、親に対し、きわめて依存度の高い生活を送ってきた事例の場合、本人の拒否感の有無にかかわらず「とりあえず、親の提案には従う」という仮の受容が表現されること、しかし、遅れの認識が親子に明確に意識されていること、自立が親子にとって共通の目標であること、職業リハビリテーション・サービスの選択に関する決断が比較的早い時期(中学校卒業以前)に行われたこと、などにより、親の提案を既定の事実として子が受けとめる結果となったこと、を示している。また、こうした決断の背景には、就業体験を職業自立の準備に結びつけた判断があり、こうした体験的な準備学習の意義が強調された点とともに、それが学校教育の場面では期待できないものであると判断された点を特筆すべきであろう。

### 3. まとめ

学校を中退したために新規学卒就職ができなかった事例（D氏）では、職業への移行に際して学校紹介の道がなかった。加えて、学校を中退しなければならなくなった事態が否定的な経験になったこと、自己開拓で得た職場は条件が厳しかったこと、さらに、その職場を離職した経験が本人にとって大きな喪失体験となった。この事例では、第1節の事例と同様、「一般扱い」での入職機会を失ったという経験が、障害を受けとめなければならないという事態と結びつくのである。つまり、「健常者としての自己像を失う」ことになる。こうした深刻な喪失体験からの立ち直りには支えが必要であるが、本人並びに家族が事態の深刻さを十分に理解しているとは言い難い状況がある。

また、学校の職業準備の課題達成を期待しなかった事例（E氏）では、職業への移行に際しても学校紹介を期待していない。そのため、自己開拓した就業体験の場を職業準備と位置づけて親子で取り組んだ結果、通信制の課程を中退したことは喪失体験ではあっても、さまざまな経験のひとつという評価によって否定的なイメージは弱められた。職業準備の過程で職業リハビリテーションに接近した結果、離職経験なく職業生活設計の見直しを実現したことになった。

この事例ではもともと、学校を経由して入職していないことから、職業リハビリテーション・サービスが選択されるに際して、学校の関与は全くない。本来は、学校が生徒の特性を理解し、職業リハビリテーションの情報提供をすることが必要になる場面が在学中になかったのかという疑問を抱く局面であるが、学校を中退していれば、こうした情報提供の場面もなかったといえよう。

このため、D氏・E氏のいずれの事例でも共通して、親が職業リハビリテーション機関の利用を提案することになった。加えて、親自身が自立を強く希望する場合には、親がこうした役割を担う可能性が特に高いことを示唆するものである。しかしまた、親自身が職業リハビリテーション・サービスの利用を受け容れて方針転換を提案したとしても、子は親のように受け容れがたいという問題も示された。

また、学校生活不適應の問題で中退した場合、その後の相談機関の紹介は担任によって行われた。こうした相談機関が職業リハビリテーションの情報提供をしたD氏の事例では、事態が深刻になってからの相談活動であっても、相談機関が職業リハビリテーションへの架け橋となる役割を担えるのではないかと、という可能性を拓くものとなった。

求職活動の結果では、知的障害者としての自己イメージを受け容れた事例では、採用に結びついた（E氏）のに対し、こうした課題以前の状況にいる事例では、在宅となった（D氏）。



### 第3節 新規高卒就職をしなかった事例： 卒業後にさらなる就学機会を模索

#### 1. 高等学校卒業後、放送大学を選択したF氏の事例

##### (1) プロフィール

女性。中学校卒業後、フリースクールを経験したうえで単位制高校に入学、卒業。放送大学中断。パートバンクの紹介で短時間勤務の仕事についたが、経営者の死亡により離職。

親のすすめで、職業リハビリテーション・サービスの利用を提案され、療育手帳を取得して職業訓練校（知的障害の課程）に入学（23歳）。修了後、知的障害者対象の求人に応募して採用となる。作業遂行上の問題に加えて、神経症状を呈して退職。精神保健福祉手帳を取得（27歳）し、デイケアを利用しながら治療中。

##### (2) 就労まで

###### 1) 家族の障害受容

###### ① 発達期の障害の概要

動作がぎこちなく、話がかみ合わないなどの問題はあるが、教科では音楽や美術を得意としていた。その他の教科は不得意で、成績もふるわなかったという。言葉は流暢であり、一見して「よくしゃべる」という印象を与える。しかし、相手の気持ちを読んで対応することが苦手で、コミュニケーションに問題が生じる。したがって、学校時代の問題は、対人関係の調整困難によるトラブルであったという。学業成績は、確かに教科によってムラがあったが、それが中心的な問題ではなかったようである。

###### ② 教育歴の形成

小学校時代の6年間は、4月には「1年預かりますよ、大丈夫ですよ」という担任であったが、進級時になると「力が足りませんでした」となり、それを繰り返していたという。中学校では私立学校の受験も試みるが失敗。小学校・中学校を通していじめの対象であり、結局、義務教育の期間、家族の学校に対する不満は大きかった。

中学校の担任は単願推薦で高等学校進学をすすめるが、家族は「学校に行かない生活もある」と、中学校卒業後、フリースクールで2年を送らせることになる。母親としては、学校には行くものであると決めるとつらくても行ってしまおう、いわば“不登校をできない”という性格的な“硬さ”の方を恐れたといえよう。

その後、単位制高等学校に入学、卒業まで継続させるが、その間は、社会経験を積ませることを主眼として、喫茶店でのアルバイトや老人ホームでのボランティアを経験させることになる。

本人の強い希望で放送大学に入学を決めるが、後年になって、母親としては「モラトリアム以外のなにものでもなかった」という評価をすることになる。

### ③ 入職に関する方針

アルバイトの経験を積ませても、「社会にできる自信を持っていない」状態で就職するには、さらに社会経験が必要であるという母親の観察により、パートバンクの紹介で料亭の昼の仲居の仕事を選択する。ここには、彼女のサービス業に対するあこがれが強く現れている。彼女が20歳のこの時点での母親の方針は、経験を積むことで遅れの領域を改善できるというものであったと考えられる。

しかし、体力的にも精神的にも8時間労働に耐えられない、仕事が遅い、手順をのみこむのに時間がかかる、気ばたらきができない、などが改善されず、本人に労働に対する意欲が育ってこないなどと併せて方針転換を迫られることになった。職業自立のみならず生活自立の課題も山積しており、達成の見通しがもてないことから、職業リハビリテーションの支援に加えて障害者福祉の支援を利用することを考え始めるのである。

## 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

### ① 学校時代の経験

彼女は中学時代に周囲と適応していなかった自分の姿を、「人と話したり、つきあうことは嫌いではないが、ただ、中学校までは、学校ではそんなに特別目立つようなことは何もしないのに、何も問題を起こした訳ではないのに、何でもないのに、教室にポツンと取り残されたような……先生には気になるような……一人いるんだけど何となく（先生にとって）気になる存在……」と説明する。そして、その状況は、小学校でも同様であった。彼女にしてみれば、いわれもないことで自分が疎外されているという実感を抱き続けたのである。

中学校卒業後の2年間フリースクール生活は、教育の場で初めて自分を受けとめてもらえたという経験であったという。彼女によれば、「プログラムがあってスタッフがいるけれども、自分でやりたいことをしていい……そういうところにいたら、やりたいことを自分で決めていく……提案できる……そこにいる間に、いろんな意味で開発してもらった」となる。そこでの教育方針は、「ゆっくりマイペースで、1対1で教えてくれた」「勉強と関係ない話でも聞いてくれた」「話が脱線したときにあやまったら、それも君の個性なんだから、あやまることはないよといわれた」など、疎外されていた生活から解放された実感にあふれている。人と向かい合うことに並々ならぬ関心があるが、うまくつきあうことができない経験の積み重ねが、この時に払拭されたといえる。その後単位制高等学校進学を決めたのは、ここでの“癒し”の経験によっているといえよう。

### ② 学校から職業の世界へ

彼女にとって大きな経験は、中学校卒業後のアルバイトなど、母親が選択した場面によっている。こうした流れの中で、自分の適性を考え始めた点で、就業体験による学習の意味は大きい。

例えば、福祉のボランティアでの経験を総括して、「臨機応変ができない、体力的にも難しい、やりがいはあるが精神的に大変、やれるのか自信がない、苦しい」と問題点をあげる。友だちは「やる気が

あればやれるんじゃないか」というが、そのことに疑いをもち始めている。しかし、何に向いているのかを考えたいとしながらも、自分で決定することに対する不安が大きい。

### ③ 障害受容の課題

学校生活への適応不全はあっても過去のものであるとしており、初回の面接当時は「障害ではない」という態度を堅持していた。その後の相談を通して、手帳を持っていてもいなくても、自分の特徴はかわらないことを「友人に聞いてみて合点がいった」という経過があって、“職業訓練校に入学するための条件”として療育手帳が必要であるという気持ちに傾いていった。

その経緯を一連の経験をあげることで確認しておきたい；①「初めて、就職して一人前になりたいと強く希望するようになった」；②地域障害者職業センターで職業評価を受け、「苦手な領域はそれを苦手と認めなければならない」と考えるようになった；③母親の紹介で実習した企業では、障害理解に前向きであったにもかかわらず不採用になった；④その間に応募した仕事は、すべて採用に結びつかなかった；⑤職業訓練校(知的障害対象)の受験は療育手帳の取得を前提にしており、「取っていらっしやい」と自信をもっていわれた；などである。そして、最後の決め手は、療育手帳を申請した場合、友人たちが態度を変えるのではないかという不安を否定するための確認を友人に直接行ったことによっている。

こうした気持ちを支えた背景には、家族の一員として応分に経済的負担を分担したいという意志が明確であったことがあげられる。

### 3) アルバイトにおける職務遂行上の問題

パートタイムの仕事として、昼の仲居の業務を担当していた当時の職業上の問題は、本人によれば、手順を覚えるのに時間がかかる、グラスと杯を左右どちらにおくのかをわからなくなる、体力がない、臨機応変の対応ができない、などをあげる。彼女は、わからないときには聞く、「グラスは左、杯は右」と声を出して置くようにする、などで対応したが、週3日勤めると疲れてしまう、臨機応変に対応できない、といった状況は変わっておらず、正規職員として採用されるための準備はできているとはいえない状況であった。

職業訓練課程(知的障害対象)修了後に正規で採用された仕事でも、同様の問題が解決されず、作業遂行上の問題が指摘されることとなった。職場では担当の指導職員を配当したり、業務の見直しや配置を転換するなどが計画されたが、本人の自信に結びつかなかった。結果的には、甘えることで援助を期待するなど、障害と対決するのに耐えられない事態は身体症状並びに精神的不安定状態に結びついて休職から退職に至ることになった。その後の治療の過程で、精神保健福祉手帳を申請することとなった。

### (3) 職業リハビリテーションの選択までの過程が示唆すること

パートタイムの仕事は、経営者の死亡という外的要因によって中断を余儀なくされた。その後、新聞

の折込広告等を手がかりに求職活動をする一方で、母親の主導で地域障害者職業センターや職業訓練校の見学をしている。しかしながら、これらの経験にも増して、こうした変化の最も大きな要因は、母親の障害観の変容であり、わが子の障害受容のために一連の経験場面を用意したことであった。こうした経緯で、職業リハビリテーション・サービスが選択されたが、就業後の定着に困難があって、職業生活不適應の状況が深刻化した事例である。

この事例では、親が子に対し、“「一般扱い」の移行から職業リハビリテーション・サービスを利用した移行へ”という方針転換を提案することになった。これは、親がわが子を自立させたいと強く希望する場合には、親自身が職業リハビリテーションへの仲介者と役割を担うことを示している。しかしながら、親に対し、きわめて依存度の高い生活を送ってきた事例の場合には、本人の拒否感とは別に「とりあえず、親の提案には従う」という仮の受容が表現されること、こうした状態で自分の障害と向き合おうとした結果、耐えられない事態に直面すれば身体症状並びに神経症状を呈することがあること、を示している。問題となったのは、障害を受けとめようとした本人に対し、本人自身の特性理解並びに職場の障害特性理解の両方を支える体制が十分でなかった点である。職場でこうした課題に向きあう本人を支えるためには、継続的な職場定着指導がきわめて重要となることが指摘された。

## 2．高等学校卒業後、専修学校一般課程に進学したG氏の事例

### (1) プロフィール

男性。高等学校普通科卒業後、専修学校一般課程（パン・洋菓子科）に進学するが、継続困難となり断念。その後、一般で求職活動を行ったが不調に終わる。

親のすすめで、職業リハビリテーション・サービスの利用を提案され、療育手帳を取得（20歳）。知的障害者対象の求人に応募することを検討して活動中。

### (2) 就労まで

#### 1) 家族の障害受容

##### ① 発達期の障害の概要

幼稚園入園時に、知的な遅れを指摘されたため、児童相談所において相談を続けた。普通学級を選択させるが、教科は不得意で、成績もふるわなかったという。相手の質問の意をくんで対応することが苦手で、コミュニケーションに問題が生じる。したがって、学校時代の問題は、対人関係の調整困難によるトラブルであったという。学業成績は、確かに教科によってムラがあったが、それが中心的な問題ではなかったようである。

##### ② 教育歴の形成

中学校まで普通学級を選択させたが、遅れについては意識しており、療育相談は継続していた。子どもにも療育活動に参加させるなど、普通学級以外にも活動経験を積ませていた。しかし本人はアルバイトをしたという受けとめ方をしており、活動は必ずしも的確に理解できているわけではなかった。

その後、私立高等学校に入学させたが、卒業時には就職を希望させなかった。進路として、専修学校一般課程に進学させたが、知識・技能の習得困難のため追試験に不合格となり、退学。高校卒業後に進学することについても、また、進学して何を学ぶのかについても、本人に強い意志や希望があったわけではなく、「母親に、一人暮らしのために料理を作れなくてはいけないと言われた」と理解していた。

### ③ 入職に関する方針

中退後、就業経験がなく、「自信がない」状態では求職活動をしもうまくいかなかった。体力的にも精神的にも8時間労働に不安が大きい、仕事が遅い、本人に労働に対する意欲が育ってこないなどにより、親として方針転換を迫られることになった。職業自立のみならず生活自立の課題も山積しており、達成の見通しがもてないことから、職業リハビリテーションの支援に加えて障害者福祉の支援を利用することを考え始めたことになる。

## 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

### ① 学校時代の経験

本人によれば、学校生活に適應することについて何とかなると評価できるのは、小学校低学年までのことであったという。中では中学時代の学校体験の評価が一番低く、学業達成の困難に加えて交友関係にも不全感が大きかった。しかし、学校に行かないという選択はできず、「真面目」で「欠席しない」という生活態度を続けたという。

### ② 学校から職業の世界へ

学校選択を含め、進路の選択決定を自分で行ったことはなく、母親のすすめに従って行動してきた。学校も学校外の活動も、交友関係も、親が選択した結果、親が決めたことの中で経験したことが情報源のすべてとなっている。良くも悪くも親の選択の結果であったが、自分で決めることでより良くなったかもしれないということは考えたことがなかったという。やってみたいことがないわけではないが、あえてやる必要もなかったといえる。

職業リハビリテーション・サービスの利用も、親が決めたことに従ったにすぎない。就職も将来の一人暮らしも、目標としてあげることができるが、親が決めた目標を代弁しているにすぎず、働くことに関する具体的なイメージはできなかった。

### ③ 障害受容の課題

彼の場合、「障害ではない」でも「障害がある」でも、どちらでもなく、自分の困難な問題の背景については、考えていないというのが適切な理解といえよう。療育手帳についても、「持っている人を知っている」ので「手帳があることを知っている」という受けとめ方である。この“知り合い”は、親が選択した活動場面で出会った人ということになるから、彼の障害に対する理解は親主導で穏やかに促

されたことになったといえる。そして、“知り合い”の人の就職体験を聞いて、職場では「手助けしてもらって働く方がよい」と理解することを教えられたのである。

### (3) 職業リハビリテーションの選択までの過程が示唆すること

この事例は、学校紹介による就職を希望せず、資格取得をめざした卒業後の専修学校の課程に挫折し、その後の一般での求職活動に失敗した結果として、就業体験がないままで職業リハビリテーション・サービスの利用を検討した事例である。

この事例では、親が子に対し、職業リハビリテーション・サービスを利用した求職活動を提案することになった。これは、親がわが子を自立させたいと強く希望する場合には、親自身が職業リハビリテーションへの仲介者の役割を担うことを示している。

しかしながら、親に対し、きわめて依存度の高い生活を送ってきた事例の場合には、「とりあえず、親の提案には従う」という仮の受容が表現されること、しかし、こうした仮の受容は真の障害受容には至らないことを示している。むしろ、親に対して「いい子」でありたいと行動した結果、親は「方針転換に関する受け入れがいい」という錯覚を抱きやすい点にこそ、注意が必要であることを強調すべきであろう。

彼にとって、就職に関して強く意識されているのは、「作業ができるかどうか」よりも、「休日が定期的にあるか」「残業がないか」である。体験場面を通して遂行可能な作業を見だし、作業における達成感を持つことは重要な課題であるが、加えて、「働く生活」を体験的に理解することが課題となろう。したがって、こうした事例にとっては、障害受容が課題となるが、その質的な転換を保障する場が、就業体験と位置づけられる。

## 3 . 高等学校卒業後、専修学校専門課程に進学したH氏の事例

### (1) プロフィール

男性。中学校時代のいじめからの緊急避難で、寄宿制の高等学校を選択。卒業後、さらに専修学校専門課程（調理師課程）を修了し、資格を取得したが就職が実現しなかった。その後、高校時代の実習先企業を頼って応募（個人的な依頼）したが、不調に終わる。センター判定（19歳）で知的障害対象の求人に応募して採用となるが、準備不足を指摘されて離職。

本人の希望する職種（放送関係）は、本人の特性からの乖離が大きく、自己理解並びに障害理解に加えて、労働習慣の体得などが求められているが、本人にはそうした課題の自覚がない。

### (2) 就労まで

#### 1) 家族の障害受容と支援

#### ① 発達期の障害の概要

特に大きな異常はなかったが、熱性けいれんの既往があり、服薬は中学校まで続いた。通常学級を選

扱わせるが、教科は不得意で、成績もふるわなかったという。相手の質問の意をくんで対応することが苦手で、コミュニケーションに問題が生じる。したがって、学校時代の問題は、対人関係の調整困難によるトラブルであったという。学業成績は、確かに教科によってムラがあったが、それが中心的な問題とは受けとめられていない。

## ② 教育歴の形成

義務教育の間は通常学級に在籍させた。また、高校進学に際しては、いじめからの避難を考えて寄宿制高等学校を選択させている。母親はわが子の言い分を聞いて、学校生活における不適応は「いじめ」によってひきおこされたと受けとめていた。

就学指導における相談場面はあったが、こうした教育歴においては、療育手帳の取得などを考える余地はなかったことになる。

## ③ 入職に関する方針

通常学級で教育することを選択した家族は、自動的に「一般扱い」で就職することを考えていたといえる。しかし、新規高卒就職を希望させず、進路として、専修学校専門課程に進学させた。調理師免許は取得できたが、それで採用されることにはならなかった。

資格による求職活動を断念し、高等学校在学中に実習した事業所に依頼し、再度、学校紹介に依頼したがこれも採用にならず、在宅が半年あまりになったことから、親として職業リハビリテーションの支援を選択することになった。

## 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

### ① 学校時代の経験

学業達成の不全に対しては、ほとんど語られなかった。気にしていたのは「いじめ」につきる。しかし、中学校の先生から「音楽が好きだったら音楽系に行ってみたら」と言われ、得意な教科とはいえなかったが、希望職種としての「放送関係」がにわかに大きな目標になっていく背景となった。

### ② 学校から職業の世界へ

寄宿制高等学校の課程では、就業体験が学校の教育課程に位置づけられていた。卒業時に進学を選択したため、こうした就業体験は職業選択の資料とはならなかった。

また、専門課程で取得した免許が就職に結びつかなかったことから、親が高校時代の就業体験先に採用可能性を問い合わせたが不調に終わった。こうした結果として、職業リハビリテーション・サービスの利用が選択された。しかし、知的障害対象の求人に応募して採用された事業所が、高校時代に就業体験を実施した企業と同業の職種であったことから、本人によれば、学校時代の就業体験と実際の職場は、ずいぶん仕事違って「驚いた」という。こうした感想からは、知的障害対象の職場経験を通して

職場の障害理解や配慮を受けとめることは難しく、本人自身の障害理解も深めることは難しかったと考えられる。

### ③ 障害受容の課題

「障害ではない」でも「障害がある」でも、どちらでもなく、自分の困難な問題の背景については、考えていないというのが適切な理解といえよう。療育手帳についても、知的障害判定についても関心がなく、障害についても深く考えてはいなかったといえる。

### 3) 初職における職務遂行上の問題

入職前から勤怠やミスの改善が課題として指摘されていたが、改善されなかったために作業態度並びに作業遂行の水準を問われるようになる。配置転換が検討されたが、遂行可能な作業が見いだせなかったことから、会社と保護者の話し合いがもたれ、本人に具体的な目標が提示されるとともに、会社側も現場担当者の理解を促すことで猶予期間を設けることになった。この期間をおいてもなお、課題は改善されず、退職することになった。

一方、彼によれば、「仕事はちゃんとやっている」「俺はちゃんと真面目にやっていた」「仕事でできないと言われたことはない……できないと言われることは嫌」など、課題の理解にくいちがいがあった。親もまた、わが子の言い分を支持したことから、親子で「職場の理解のなさ」が離職の原因であると受けとめることになった。「自分は真面目にやっているのに周囲が協力的でない」というように、自分の否定的感情を他に投影して、自責の念を和らげる傾向が強く、特に、作業遂行の困難には目が向いていなかったことから、「頑張ればできるのに、不本意にもやめなければならなくなった」という思いが強く残った。

仕事ぶりや仕事の出来高に対する自己評価が甘いことに気がつかないままに行動したり、場面理解が十分でないままにさまざまな意見表明をすることから、周囲は「生意気な言動が多い」「自分に対して過大評価をする」「矛盾したことを平然と言う」など、批判的に見ることが予測される。これは、対人関係の問題というよりも自己理解の問題であるとみる方が適切であろう。加えて、苦手な課題については「いい加減」で「適当に対応する」ことも多い。こうした場面では課題達成を回避する可能性があるため、配慮がある職場であっても理解を得ることに困難が大きくなった。

### (3) 職業リハビリテーションの選択までの過程が示唆すること

この事例では、「本当に就きたい仕事は離職した仕事とは別の仕事であると考える」「もっともらしい理屈をつけて不安や緊張を解消し、努力の不足を棚にあげて失敗を事業所の配慮のなさのせいにする」「問題を過小評価してとり繕う」などにより、「できないことをできないと受けとめて、障害と向きあう」ことを回避して、切り抜けてきたことが示された。

また、高校時代の就業体験先に採用を希望したことが、結果的には「一般扱いの採用」なのか「障害



者対象の採用」なのかについて、本人に理解しにくい状況を作ることになった結果、障害に対する受けとめ方を曖昧にすることになった。この事例では、親が子に対し、職業リハビリテーション・サービスを利用した求職活動を提案することになったが、子にとっては理解できない展開であったことを示している。こうした流れの中では、失敗体験が本人の特性評価と結びつかないことから、障害受容のための有効な体験になりえないことを示唆している。

この事例は学校時代に就業体験をしているが、客観的な評価による本人の特性理解の見直しと結びつかない体験であったことから、卒業後に新たな就業体験が必要になった。

#### 4 . まとめ

学校から職業への移行に際し、新規高卒就職を希望せず、さらなる就学機会を求めた事例では、「問題の先送り」や「モラトリアム」が進学動機になっていないかどうかの検討が必要であることが示唆された。

こうした事例の場合、進学を決めたとしても、結果的に「一般扱い」での入職機会を失うことになるのだが、そのことで障害を受けとめなければならないという事態は、他の事例とかわりがない。したがって、就職を先送りすることで、問題に立ち向かうことの困難がさらに大きくなるといえる。

こうした事例が、さらなる就学機会を求め、あるいは資格取得を求め、あるいは資格を取得したとしても、そのことが求職活動に寄与しなかった点に注意が必要である。

結果論になるが、生徒や家族の側に、自らの障害を受けとめていない(受けとめたくない)という思いがあり、それが進学動機であったとしても、学校側にも生徒の障害特性を的確に理解した指導体制がなかったとみてよいだろう。

したがって、ここでも、職業リハビリテーション・サービスが選択されるに際しては、学校の関与は全くない。本来は、学校が生徒の障害特性を理解し、職業リハビリテーションの情報提供をすることが必要になる場面が在学中になかったのかという疑問を抱くべき局面であるが、さらなる進学を希望していれば、こうした情報提供の場面もなかったといえよう。したがって、いずれの事例にも共通するのは、親が職業リハビリテーション機関の利用を提案しているという点である。

親自身が自立を強く希望する場合には、仲介者の役割を担う可能性が特に高いことを示唆するものである。しかしまた、親自身が職業リハビリテーション・サービスの利用を受け容れて方針転換を提案したとしても、子は親のように受け容れがたいという問題も示された。あわせて、子が親に依存的である場合には「とりあえず、親の提案には従う」という仮の受容が表現されること、しかし、こうした仮の受容は真の障害受容には至らないという問題も示された。加えて、判断そのものを親に依存した結果、障害に向きあうことそのものを回避する問題も考慮しなくてはならないということが示された。

求職活動の結果では、いずれも知的障害対象の求人に応募するという方針転換は受け入れたものの、知的障害者としての自己イメージを受け容れていないことに注意が必要であり、採用に結びついた事例でも継続が困難となっている(F氏・H氏)。

## 第4節 新規高卒就職をしなかった事例：進路先未決定

### 1. 高等学校卒業後、進路模索中のI氏の事例

#### (1) プロフィール

女性。高校卒業時に紹介された仕事は、簡単すぎることを理由に拒否。対人関係全般にきわめて強い不信がある。また、中学・高校進学に際しては、進学先の選択決定をめぐる、親には恨みに近い拒否がある。地域障害者職業センターにおける相談の開始（18歳）は高等学校担任の紹介によるが、学校に対しても親に対するのと同様の恨みがある。こうしたことから、不全感が強く、抑うつ的で感情表出が乏しく、慢性的な空虚感により、閉塞状況を呈している。

障害者とともにいること自体を拒否、抜毛や時計の音に過敏に反応するなど、神経症状を発現、“ひきこもり”に至る可能性がきわめて高い。

#### (2) 就労まで

##### 1) 家族の障害受容と支援

##### ① 発達期の障害の概要

幼児期には言葉の遅れを指摘されることがあるが、就学時には発達の特別な問題はなかった。学校生活への不適応は、学校時代を通して観察され、教科は不得意で、成績もふるわなかったが、主要な問題は、対人関係の調整困難によるトラブルであったという。怒りっぽく、時に攻撃的、時に無視するなど、絶えず反抗的な態度が問題となっていた。

##### ② 教育歴の形成

小学校の間は通常学級に在籍させたが、中学進学に際しては特殊学級を選択させた。また、高校進学に際しては、養護学校高等部ではなく、不登校や「学習障害」など、学業達成の困難な生徒の学級がある高等学校を選択させた。選択決定に際し、学校生活における不適応に対して個別対応のできる“通常教育”の形態を重視したことになる。

就学指導における相談場面はあったが、療育手帳の取得は検討したことがなかった。

##### ③ 入職に関する方針

親は新規高卒就職を希望しても、紹介された先を本人が拒否して、進路先未決定となった。在宅になったことから、高校の担任教師が地域障害者職業センターにおける相談をすすめることになった。

親が職業リハビリテーションの支援の利用を選択し、子どもとりあえずは参加したが、障害者ではないという意識が強く、再び在宅となった。

## 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

### ① 学校時代の経験

学業達成の不全に対し、得意な教科はなかったという以外には、ほとんど語られなかった。本人が気にしていたのは、中学校においても高等学校においても、「普通の学校」に行きたかったことにつきる。したがって、教育環境を選択した親並びにそれをすすめた教師に対して腹を立てるが、親や教師には反発することができないために、攻撃の対象は同級生に向けられ、彼らに対して時に怒り、時に無視するという行動が繰り返された。

こうした拒否の行動の根拠には、「自分で決めたことではない」があり、特殊学級にいる自分を認めないことで、自分の障害を認めなければならないという事態を回避してきたといえる。障害を認めれば、破局や混乱を起こす不安があり、障害を意識から閉め出し、障害を持っていないように行動する構えが作り上げられたことになる。

### ② 学校から職業の世界へ

個別対応の高等学校の課程は、彼女にとって「普通でない」という点ですべてが認めがたいことになった。学校の紹介した求人も、学校が紹介したことで「簡単すぎる」という拒否につながった。

卒業後に在宅となったことから、親が高校時代の担任のすすめで職業リハビリテーション・サービスの利用を選択させたが、これも同様の理由で拒否が強かった。

### ③ 障害受容の課題

「苦手なことが多いが、自分は障害者ではない」「何に向いているのかを知りたい」と漠然と考えている段階であり、「知的障害者には、どう接してよいかわからない」「身体の障害であればいいが、知的障害者とは一緒に働きたくない」という拒否があるのみである。療育手帳についても、知的障害判定についても、自分には関係のないことと受けとめており、説明を聞く気持ちにはならない状況にある。

## 3) 職務遂行上の問題

就業体験がなく、アルバイトもボランティアも、提案者が母親であるということで、あるいは高校の教師であるということで、検討の対象とはならなかった。したがって、どのような評価場面を設定しようとも、本人の「構え」が強固であり、とりあえずその場をしのげればよしとする態度で臨む可能性が高い。就職に関して強く意識されているのは、「作業ができるかどうか」ではなく、「(障害者としてではなく)適職が見つかるかどうか」である。こうしたことから、作業遂行上の課題を明確にすることができず、それ以前の問題が大きいことが明らかになった。

### (3) 職業リハビリテーションの選択までの過程が示唆すること

本人は、特殊学級に在籍したことが適格的でなかったと感じており、それ以降の特別な環境での経験

を否定的に評価することになった。特殊学級では自分自身が能力的に一番優れた存在であったことから、「自己評価の見積もりが的確にできなかった」と同時に「障害と障害者を強く拒否する」結果となったといえる。しかしながら、自己評価が現実的ではなく、修正に困難があるという状況は、彼女の知的発達の障害によって生じたものであり、このことに理解を求めることがもともと困難であるともいえる。こうしたことを背景として、「知的障害者と同じ職場で働く」ことへの拒否が形成されたといえよう。

ただし、学校時代の経験を不幸であると感じ、「自分が思っていることをわかってくれる人は、中学校時代の特殊学級の（自分と同様の）友人ひとりだけ」と考えている。こうしたことは、職業リハビリテーションの活動場面でも同様の課題に挑戦する友人を受け容れる可能性を示唆しており、現在の彼女をとりまく閉塞状況を拓く可能性がないわけではないことを示唆するものである。つまり、職業自立をめざす（一定程度の作業遂行が見込める）知的障害者との比較において自分より優れた作業遂行者がいることを体得する場面において自己理解を深める可能性である。しかし、この際には、この知的障害者に対する「構え」が課題達成の障壁となるという、まさにディレンマの中で検討されなければならないことになる。したがって、日々のカウンセリングを欠くことができないといえる。加えて、本人が「表面的には適応しているように振る舞っている」と考えている現在、課題達成の援助に際しては、周到に用意された個別計画が必要となろう。

この事例の場合、学校時代の否定的体験は、多くの事例が示すような「いじめ」として理解されているわけではなく、客観的な評価が適切にフィードバックされなかったことにより、本人の特性が過大に評価されたことになる。こうした場合、本人にとってどれほどの打撃であったとしても、一般で求職活動を行い、そこで失敗するという体験を通してでなければ、適正な評価を受けとめられないのかもしれない。この事例は、背景要因の検討が職業リハビリテーションの成否の鍵とも言うべき重要な点であることを示している。あわせて、学校時代の否定的体験によって構築された対人不信の構えが改善されないままでは、移行の準備が整わないことも示している。

なお、本人に受けとめがたかったこととは別に、高等学校において職業リハビリテーション・サービスの利用を提案する役割が担われた点は、特筆するに値する。

## 2 . 高等学校卒業後、進路模索中のJ氏の事例

### (1) プロフィール

男性。中学校特殊学級への通級は不適應状況の解決にはつながらず、学校における体験においては対人不適應が増大していったという思いが強かったという。本人の強い希望により、高等学校進学に際しては普通科を選択した。卒業後の進路選択で、家族は職業自立を希望するが、一般扱いでの求職活動は不調に終わったことから、進路先未決定のままで在宅となった。

家族に学校卒業後は就職させるという意志が強く、家族主導で職業生活設計の見直しを行ったことになる。その結果として、適性検査等の評価を求めて職業リハビリテーション機関への接近がはかられた

(20歳)。しかし、本人は就職する見通しがもてず、困ったときには「部屋に閉じこもる」ことを想定しているなど、閉塞状況を呈していた。抑うつ的で感情表出が乏しく、慢性的な空虚感があり、対人関係のトラブルを回避したいという重いが、唯一の希望となっているなどにより、その後の面接や一連の検査・訓練では「できないことを、できないとうけとめる」ことが課題となった。

その後、知的障害者対象の求人に応募して採用され、現在に至る。

## (2) 就労まで

### 1) 家族の障害受容と支援

#### ① 発達期の障害の概要

乳児期までは、発育の遅れが指摘されたことはなかった。幼稚園で言葉の遅れの指摘をされたことから、就学前に児童相談所で相談したが、障害の診断はなく、特に心配ないという判断であったという。したがって、対人関係の困難以外には、特別の問題を自覚することなく、学校時代を過ごしてきたことになる。

#### ② 教育歴の形成

障害の診断がなかったことから通常学級が選択されたが、学校体験は肯定的ではなく、“いじめ”の対象となるなど、対人面の適応に困難があることから、通級により特殊学級も選択された。彼を拘束している「対人接触を回避したいという強い思い」は、学校時代に形成されたものとみることができるが、この時期、彼にとっては、安全に生活する環境が保障されていない状況であったといえる。以後、意味ある他者を持たない、肯定的人間関係の経験がない、などにより、ますます閉塞感を深めていったとみられる。

高校卒業後は就職して自立をさせるということが家族の方針であり、「就職に有利な資格を取る」ために運転免許を取得させている。しかし、この時点では、療育手帳の取得などは考える余地がなかったといえる。

#### ③ 入職に関する方針

家族の方針によれば、高卒資格と運転免許のいずれもが、卒業後の就職先を保障するはずであった。しかし、本人に就職の意志が弱く、高校は卒業したが求職活動に失敗した時点で、求職活動そのものの見直しを迫られたことになる。

両親ともに職業リハビリテーション機関において子の適性評価を求めるが、この時点では「一般では本人にあった求人がない(一般で求職活動をしてでも採用に結びつかない)」という判断であった。療育手帳の取得をすすめられ、問題に直面することになった。

## 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

### ① 学校時代の経験

本人にとっては、特殊学級の時間は安心して生活できる場面であったという。しかし、こうした事態が生じた背景については、決して語ろうとしなかった。彼によれば、「1日のうちの、だいたい1時間ぐらいは特殊学級」という生活であったが、「特殊学級にいるとほっとした」にもかかわらず、通常学級と特殊学級の間を行き来するという学校の方針があり、これはストレスであったという。しかし、選べるのであれば特殊学級がよかったという本人の意思に関わらず、親と教師によって通常学級が選択されたことになった。

### ② 学校から職業の世界へ

家族の方針で「就職」が選択されていたが、本人にとっては親から与えられた難しい課題であり、学校卒業時には、「就職」の理由は明確でなかった。関心のある仕事もなく、どうしたら対人接触を回避できるかにのみ関心があった。

### ③ 障害受容の課題

自分は「障害者ではない」という主張はなく、対人接触を避けられるのであれば何でもいいという構えであった。こうした構えは、傷つくことから逃れるための防衛的な手段として形成されたとみることができる。日常生活におけるさまざまな困難の背景に「障害がある」ことを考えたことがなかったという点では、「自分の特性を障害として受けとめる」以前の問題があったといえる。

### (3) 職業リハビリテーションの選択までの過程が示唆すること

この事例では、親が子に対し、“「一般扱い」の移行から職業リハビリテーション・サービスを利用した移行へ”という方針転換を提案することになった。これは、親がわが子を自立させたいと強く希望する場合には、親自身が職業リハビリテーションへの仲介者と役割を担うことを示している。

しかしながら、親に対し、きわめて依存度の高い生活を送ってきた事例の場合には、「とりあえず、親の提案には従う」という仮の受容が表現されること、しかし、困難があれば“ひきこもること”によって困難を回避したいと考えているなど、こうした仮の受容は真の障害受容には至らないことを示している。

## 3. まとめ

学校から職業への移行に際し、新規高卒就職を希望せず、在宅となった事例では、「障害ではない」や「当面の問題が回避できるなら障害であるかどうかはどうでもいい」など、学校時代に特性が適正に評価されなかったことで障害受容を困難にしていまいかどうかの検討が必要であることが示唆された。

本人が適正に自分の特性を理解できるのかについては、知的障害があることで、もともと困難があるわけだが、それをさらに困難にする要因として学校時代の経験のよしあしがあげられる点に注意が必要

である。

しかし、生徒や家族の側に自らの障害を受けとめていない（受けとめたくない）という思いがあったとしても、学校側に生徒の特性を的確に理解した指導体制がある場合には、職業リハビリテーション・サービスに関する情報提供が行われるという点で、学校もまた職業リハビリテーションへの架け橋となる役割を担えるのではないかと、という可能性を拓くものとなった。

求職活動の結果では、対人ストレスの少ない環境において安心して生活するという就業体験を通して知的障害対象の求人に応募することを選択した事例では採用に結びついた（J氏）のに対し、こうしたこと自体を受け容れがたい事例では、職業リハビリテーションの利用を考え直す結果となった（I氏）。

## 第5節 職業リハビリテーション・サービスを利用するという選択 が行われていない事例

### 1. 中学校まで通常学級に在籍し、高等学校に相当する期間を

#### フリースクールで過ごしたK氏の事例

高校受験に失敗し、再受験のために1年塾に通ったが、失敗。その後、定時制の課程には半年通学したが、1学期で退学。通信制高等学校に入学手続きをしたが、遅刻を注意されて中退。フリースクールで3年間を過ごす。家族は職業リハビリテーションを選択肢と考えることもあるが、本人が障害を受け容れることを拒否（19歳）。

#### 1) 家族の障害受容と支援

##### ① 発達期の障害の概要

3歳時には、靴が一人で履けない、絵が描けないなどで、遅れを疑われた。小学校1年の時、児童精神科を受診し、「勉強してもできるようになりません……でも、こういう子はどこにでもいます」といわれたことから、小学校時代には運動訓練を受けさせたりしたが、家族は知的な遅れを認めていたという。

##### ② 教育歴の形成

義務教育では通常学級を選択した。親によれば、小学校高学年でいじめの対象となったが、中学校時代には話のできる友人がいて、それなりに楽しく過ごしたという。しかし、中学校3年からは親の意見を聞かなくなり、高校受験に際して自分の意志で進学先を選択した結果、不合格になり、高校浪人を決めることになった。

## 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

### ① 学校時代の経験

高等学校普通科の課程には不合格となり、1年受験準備をして再度受験をした結果、定時制の課程に合格したが継続できずに退学し、通信制の課程でも注意されたことが気に入らずに退学して、他に居場所がなくなった結果、とりあえずの教育の場としてフリースクールを選択することになった。

フリースクールでは、職業自立をめざす学習として作業所における実習が計画されたが、重度者に接して「自分はまともだ」と主張し、自分の障害を認めることはなかったという。

### ② 学校から職業の世界へ

フリースクール修了後は、さまざまなアルバイトに応募しては断られることを繰り返しており、生活は不安定さを増していくことになった。親は職業リハビリテーションの支援なく就労することは困難であると考えていたが、本人が職業リハビリテーションの支援を利用する可能性は現時点では全くない。フリースクール指導者からも、実習先の作業所職員からも、職業リハビリテーションの利用を提案されたが、本人が聞き入れない状況が続いている。

行動を規制するものに対する感情的な反発があったが、これは本人の未熟さを示唆するものである。不適切な生活態度に気づかせて、現実生活への再適応を図る指導が重要であると同時に、受容的な大人との人間関係を作ることが急務である。こうした準備のうえ、職業の世界への移行のために、具体的な職場経験場面に即した支援が必要となる事例である。

## 2. 中学校まで通常学級に在籍し、高等学校に相当する期間を

### フリースクールですごしたL氏の事例

苦手なことがあることは理解しているが、それが障害によっているという受けとめ方は、本人には理解できていない。家族は職業リハビリテーションを選択肢と考えることもあるが、本人が受けとめる状況になく、過年児として知的障害養護学校高等部に入学させることを選択した。家族への依存が強く、反発は現時点では少ない。

### 1) 家族の障害受容と支援

#### ① 発達期の障害の概要

発達の遅れは、年齢があがるとともに顕著となり、高等学校1年段階では小学校低学年レベルと指摘されている。幼児期に靴ひもが結べないなどがあったが、現在でも作業面で「結束」に困難があるなど、学業面のみならず困難が大きい。しかし、知的障害という受けとめ方は家族にはなかったという。

#### ② 教育歴の形成

就学前から発達の遅れが指摘されていたが、通常学級を選択した。学校時代にはいじめの対象となっ



たこと、学業達成の遅れが顕著であったことから、義務教育修了後は高等学校受験は考えなかったという。高等学校通信制の課程に手続きをしたうえで、日常的な教育の場としてフリースクールを選択させることになった。

## 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

### ① 学校時代の経験

フリースクール指導者からも、実習先の作業所職員からも、職業リハビリテーションの利用を提案されたが、本人には判断ができなかった。フリースクールでは、職業自立をめざす学習として作業所における実習が計画された。就業体験の中には、知的障害者が従事する単純な工程での実習があり、こうした体験場面における評価から、親はいちはやく職業リハビリテーション・サービスの利用を受け容れることになった。

### ② 学校から職業の世界へ

フリースクールにおける教育を中断させ、知的障害養護学校高等部で教育を受けさせることを親が決断するようになって、ようやく親子の障害受容が始まる条件が整備されたことになる。この時点で、あらためて、養護学校の教育課程の中で就業体験等を経て自立をめざす道が開かれたことになったからである。したがって、本人の受け容れはその後用意された課程において計画されることになった。

特殊教育がもっている「職業的社会化の課題達成の課程」並びに「入職に関する制度的な支援」の中で、職業の世界への移行のために、具体的な職場経験場面に即した支援を利用できることになった点で特筆すべき事例であるといえる。

## 3. 専修学校高等課程、専修学校一般課程修了後、 さらに専修学校在学中のM氏の事例

本人からの聞き取り調査が実現しなかった事例である。その理由は、障害並びに障害者に対する拒絶反応が極めて強かったことがあげられる。この場合、その教育歴と関連が深いと考えられるが「障害児（彼の場合には自閉症児と同義）」と「普通の子」との間でいずれにも身をおくことができない自分自身をもてあまし、アイデンティティが混乱したまま方向を見失ってしまった事例であるといえる。彼が自分の中に確立した区別(差別)の構造の中で、自らを“がんじがらめ”に拘束してしまったのである。したがって、母親よりの聞き取りの結果のみからまとめることになった点は、事例の検討として不十分であるといわざるをえない。しかしながら、職業リハビリテーション・サービスの選択が行われがたい問題として分析する意味が大きいと考えた。彼の場合、入職時期の見通しはたっており、今後とも困難が大きいと考えられる。

## 1) 家族の障害受容

### ① 発達期の障害の概要

小学校2年で通常学級の進捗についていけなかった。算数の計算は繰り上がりや繰り下がり、かけ算九九に問題はなかったが、行や列を揃えることに困難があるために計算が不正確となるなど、書くことの問題があった。その他に、「読解」を苦手としていた。

### ② 教育歴の形成

小学校1年からの遅れに対し、小学校3年からは、テレビで紹介された私立学校に転校させることになる。このままでは遅れが深刻になるという母親の思いは、指導方法や指導体制に独自の方針を持つ教育機関として、魅力的に映ったのである。その学校は小学校中学校一貫で自閉症児と健常児の統合教育をめざしており、彼にふさわしい教え方が示されたと感じたという。

転校後の1年間、彼は障害児学級に在籍した。「学校が楽しい」というそれまでに決まらなかった体験をし、主として「わかる」ことを通して自信を持ったといえる。その結果、指導者側からの期待も大きく、4年生に進級する際に普通学級に編入される。しかし、「字が下手」で「期待に応えられない」ということから、学校に行きたがらなくなる。普通学級では遅れが目立ち、彼によれば「元気な子が多くてうるさくてしかたがないよ」となる。この時期に、自分より「強い者」と「弱い者」を区別し、強い者に対しては萎縮し、話をしたがらなくなるという傾向が彼の中に確立していく。友だちはできなかったという。

小学校6年生で障害児学級に編入され、リーダーとしての役割を与えられるが、「普通の子」への萎縮と「障害児」への区別を明確にすることになったといえよう。

中学校1年生に進級するときには普通学級に編入を希望し、懸命に勉強に打ち込んでいたという。「でも、行けないことが分かったのもう勉強はやめた」となる。中学校に進級してからは、「普通でなく、障害でもない」自分をどうしていいかわからないという気持ちがますます強くなっていく。こうしたことは、先生の接し方に対する不満として表現されていく。彼が、当時、よく口にしていた言葉に、「普通の子には見て見ぬふりをするのに、自分たちには注意する……なんでオレたちだけが……」がある。母親によれば、「障害児と一緒に注意されること」が耐えられなかったばかりでなく、「知らない人にそういう自分であることを知られること」が耐えられないという。

障害児クラスでは中学2年生で職場実習が計画されているが、この指導計画を知って学校不信をさらにつのらせることになった。母親によれば「希望していないのに、就職させられるのではないか」という恐れからくる反発があったという。

しかし、中学3年生の時はクラブ活動に参加し、先生との新しい関係ができたことにより、穏やかな時期になったという。

したがって、専門学校に進学してからも、中学校時代の先生にあうと「何をいわれるかわからない」という恐怖に近い感覚を持っており、人の視線に敏感であったという。家族以外の他者に自分の内面を

詮索されることが嫌で、彼によれば「お面をかぶっていたい」「適当に言っておけばいい」となる。自分を隠すこと以外に防衛の手段を持たない状況が続いている。

彼にとっては、外国旅行だけが自分を安心して出せる場面であったという。1ヶ月に及ぶ旅行・滞在費用は当然のことながらアルバイトだけでは賄いきれず、親に内緒で学生ローンを利用（15万円/2年間返済の契約）し、親とは返済を約束するが滞ることになる。結局は、アルバイトを継続することができず、親が弁済することになった。この旅行は楽しかったらしく、再度の旅行・滞在計画により同じことを繰り返すことになった。学生ローンを利用するうえで、学校を中退することは考えられなかったのである。

## 2) 学校時代の困難並びに本人の障害受容

### ① 学校時代の経験

学校に行かずに家に閉じ込もってあれば先生が呼びに来ると思いこんでいたため、学校には行かないが外をうろつくことになった。スポーツ新聞のアルバイト欄で情報を集め、アルバイトを始めたこともある。高額収入を保障する夜間で短時間の仕事を探すようになり、補導されるなど、生活は不安定さを増していくことになった。配送業務のアルバイトについてこともあるが、「仕事がのろい」ことで継続できなかった経験を持っている。

また、学生証が欲しいために学籍をおいているものの、欠席が多いために学校紹介で就職することには困難が大きい。親自身は、職業リハビリテーションの支援なく就労することは困難であると考えているが、職業リハビリテーションの支援を利用する可能性は現時点では全くない。

### ② 学校から職業の世界への移行の課題

自分自身に対して不安が大きく、目標が持てないのが現状である。転校した私立学校では、指導により「わかる」経験をし、自信を持つことができた。しかし同時に、【「注意される」＝「嫌われている」「目をつけられている」＝障害児】という思いこみを形成することになった。こうした不安傾向は、失敗回避動機と結びついて「やってもダメだからやらない」という態度を形成するに至った。

困難に直面すると義務教育の頃までは「閉じ込める」傾向がみられたが、次第に「ものにあたって解消する」という方向へと転換していったという。また、学生ローンにしても「ばれるのは困るが、ばれなければよい」という発想は、道徳性の発達の未熟さを示唆すると同時に、行動を規制するものに対する感情的な反発を処理できない未熟さを示唆するものである。不適切な生活態度に気づかせて、現実生活への再適応を図る指導が重要であると同時に、受容的な大人との人間関係を作ることが急務である。こうした準備のうえ、職業の世界への移行のために、具体的な職場経験場面に即した支援が必要となる事例である。

## 4. まとめ

学校から職業への移行に際し、一般扱いにこだわった事例では、「障害ではない」という本人の思い

が求職活動における方針の転換を困難にしていることを示していた。

本人が適正に自分の特性を理解できるのかについては、知的障害があることで、もともと困難があるわけだが、それをさらに困難にする要因として、「重度の障害者に対する違和感（自分には彼らのような障害がない）」による障害者観が修正されなかった点に注意が必要である。

しかし、生徒や家族の側に自らの障害を受けとめていない（受けとめたくない）という思いがあったとしても、フリースクールや作業所の実習場面において生徒の特性を的確に理解した指導体制がある場合には、職業リハビリテーション・サービスに関する情報提供が行われるという点で、こうした機関においても職業リハビリテーションへの架け橋となる役割を担えるのではないか、という可能性を拓くものとなった。

求職活動の結果では、知的障害者としての自己イメージを受け容れ難い事例では、一般扱いに執着（K氏・M氏）する一方で、親の主導で養護学校の選択が行われた事例では、職業リハビリテーションの利用を考え直す可能性が拓かれた（L氏）。

## 第6節 事例が示唆すること

ここで検討した事例では、通常教育在学中には、さまざまな教育形態を模索しつつ、教育の継続を図ることが可能であった。しかし、職業リハビリテーション・サービスの利用を検討しなければならなくなった時点で障害受容の問題に直面した青年たちであった。

### 1. 通常教育からの職業選択

知的障害のある青年が職業的自立を達成するうえで、学校教育以外の特段の支援を必要としない場合もあるだろう。学校教育は、それ自体が職業的社会的な仕組みといえるからである。この場合、学校は職業安定行政との連携に基づく指導・援助を行ってきた。これは、通常教育であっても特殊教育であっても同様である。

生徒や家族の側からすれば、学校生活で適応できていなくても、また、学業において成果が十分でなくても、通常教育を卒業すれば、生活能力においても職務遂行能力においても、可能性を認められたと思うことができる。この時点では、自分の特性をあえて「障害」と関連づけて考えなければならない事態は、通常、起こらない。したがって、新規学卒として、求職活動を行うことになる。高校を中退した場合にも、中退の背景を「障害」に求めない場合には、同様に一般扱いで求職行動を行うことになる。これは、進路先未決定で在宅となった場合でも、同様である。

したがって、採用されなかった経験もしくは採用されたとしても離職した経験は、「一般と認められない 障害がある」という新たな理解を求められる場面となり、こうした経験が「健常者としての自己像を失う」ことに結びつくことから、より大きな喪失体験となる。深刻な喪失体験からの立ち直りには

支えが必要であるが、その必要性が“ひきこもり”などの行動面での問題やさまざまな神経症状などが発症して初めて気づかれる場合もあるなど、本人並びに家族、そして教育関係者や職業リハビリテーション関係者もまた、事態の深刻さを十分に理解しているとは言い難い状況があった。

加えて、ここでとりあげた事例は、学校時代に「いじめ」の対象となる経験があった、あるいは、対人関係に不適應もしくは不全感を持っていた。こうした経験もまた、彼らにとって深刻な経験であった。このような学校における否定的な体験は、職業生活における喪失体験とあわせて、立ち直りに支えが必要となること、場合によっては職業カウンセリングではなく、治療的なカウンセリングが必要となるといえる。

こうした事例では、一般に求められる職務遂行の水準に応えられないことが問題となったわけであるが、「できないこと」を受けとめることに困難があったために、職業リハビリテーションを利用するまでに長期にわたるカウンセリングが必要であると考えられる。しかし、こうしたカウンセリングの機会が用意された事例ばかりではない。機会がなかった事例ではこうした機会を整備することが課題となるが、そのこと自体を拒否する事例もあり、機会を失する背景要因の検討が必要となっている。

## 2．学校の進路指導

検討した事例において、初職入職に失敗した後で、もしくは初職入職には成功したものの継続困難となって離職した後で、再度の「一般扱い」で求職活動をする際の相談先として、卒業した学校が選択されていない点に注意が必要である（第1節参照）。学校紹介で入職した事例でも、学校に対して離職の報告をしていない。学校が追指導を実施していなかったことに加え、「いじめ」をはじめとして、本人や家族が学校における経験を肯定的に評価していなかったことと関連があるといえるかもしれない。

その中で、学校の職業準備の課題達成を期待しなかった事例では、職業への移行に際して学校紹介の仕組みを利用せず、自己開拓した就業体験の場を職業準備と位置づけて親子で取り組む計画を立てていた。

いずれにしても、多くの事例において、生徒や家族の側には自らの障害を受けとめない（受けとめたくない）という意志や思いがあり、学校側には生徒の特性を的確に理解した指導体制がなかったという点が共通している。

## 3．障害を受けとめること

### (1) 親と子の障害観

教育場面では通常教育が選択された。問題となるのは、知的発達の遅れが顕著になる場合である。あるいは、職業選択に際して知的障害という問題に直面する場合である。しかし、親は、こうした場合でも、遅れが軽度であることを強調することが多い。このような事例では親の障害観の修正が求められる。なぜなら、こうした障害観が職業リハビリテーションの支援の利用を困難にしている場合があることが示唆されたからである。

また、こうした親に教育された子どもは、親の考え方をそのまま受けとめることが多い。「普通になりたい」「障害者ではない」など、健常者としての自己イメージを確立すると、変更には混乱を伴うことが避けられない。加えて、知的障害とは、判断や推論、合理的な理解には困難を伴う障害である。つまり、さまざまな現実が示されたとしても、健常者としての自己が崩壊することは認め難く、障害のある者としての自己を受けとめることは、さらに困難である。学校を出たものの、社会に出るには心もとなく、さらに専門学校に進み、学校の課題はなんとかして親子でクリアしてきた経過においては、問題に直面することを先送りすることになることが多い。しかし、仕事には保護者同伴で行くわけにもいかない。

現実には、問題に直面し、子の障害者としての職業自立を実現するために、親が方針転換を模索し、意識的に子に働きかけを始めた事例もあった。この事例では、親のすすめで地域障害者職業センターには行ったが、子は「とりあえずすすめに従った」だけであった。親の障害観は修正されても、子の意思は堅固であることが示唆された。このような子の「できないことと向かい合えない」構えは、支援の利用を困難にしていた。

## (2) 問題に直面することを妨げる背景

学校から職業への移行に際し、一般扱いにこだわった事例では、「障害ではない」という本人の思いが求職活動における方針の転換を困難にしていた。さらに困難を助長した要因として、重度の障害者に対して「自分とは違う」という障害者観を構築していた点にも注意が必要である。

こうした本人の思いにより、さらなる就学機会を求めた事例では、「問題の先送り」や「モラトリアム」が進学動機になっていないかどうかの検討が必要であることが示唆された。さらなる就学機会を求め、あるいは資格取得を求め、あるいは資格を取得したとしても、そのことが求職活動に寄与しなかった。進学を決めたとしても、結果的に「一般扱い」での入職機会を失うことになる場合、そのことで障害を受けとめなければならないという事態は、他の事例とかわりがない。したがって、それを先送りすることは、問題に立ち向かうことの困難をさらに大きくすることになるといえる。

いずれにしても、学校時代に特性が適正に評価されなかったことが障害受容を困難にしていないかどうかの検討が必要である。

## (3) 障害を受け容れる場面

本人が適正に自分の特性を理解できるのかについては、知的障害があることで、もともと困難があるといわざるを得ない。したがって、本人が自分の特性を障害によるものであると受けとめきれない場合でも、本人に求められることには限りがある。知的障害の場合、障害受容に際して問われるのは、親と教育関係者が本人にどのように対応したか、ということになる。問題となるのは、通常教育を選択させた結果、障害受容がとりわけ困難になったのかどうかであろう。そうであるとすれば、選択そのものを見直さなければならないことになる。

とりあげた事例は、一様に障害受容に困難が大きかったことを示していた。しかし、困難であっても職業リハビリテーション・サービスの利用を通して移行を達成した事例をみると、体験を通して学習することの重要性にあらためて気づかされる。例えば、地域障害者職業センターの職業準備訓練に参加した複数の事例で、訓練生との交流を通して障害に対する構えを捨て、自分自身と向きあうことが可能になった。体験場面を通して遂行可能な作業を見だし、作業における達成感を持つことは重要な課題であるが、加えて、「働く生活」を体験的に理解することが課題となる。したがって、こうした事例にとっては、障害受容に関する課題に向きあうために、特性評価と結びついた就業体験が必要であったといえる。したがって、こうした意図で位置づけられた就業体験が学校時代に用意された事例では、特性の見直しが図られていた。

#### 4．職業リハビリテーション・サービスの支援を誰が提案したか

学校からの指導としての職業リハビリテーション情報の提供は1例だけであった。本来は、学校が生徒の特性を理解し、職業リハビリテーションの情報提供をすることが必要になる場面が在学中になかったのかという疑問を抱くべき局面であるが、「一般扱い」で採用が決まった事例では、あるいは高校を中退していれば、もしくは、さらなる進学を希望していれば、こうした情報提供には困難があったのかもしれない。したがって、卒業後に離転職をした事例に対しては、こうした役割を担う機関が必要になるといえる。

その中で、1例ではあったが、学校側に生徒の特性を的確に理解した指導体制がある場合には、職業リハビリテーション・サービスに関する情報提供が行われた点で、学校においても職業リハビリテーションへの架け橋となる役割を担えるのではないかと、という可能性を拓くものとなった。

一方、精神症状や不適応行動を呈したことから利用した相談機関が職業リハビリテーションの情報提供をした事例は、こうした相談活動においても、同様の役割を担えるのではないかと、という可能性を拓くものとなった。

また、親自身がわが子の自立を強く希望する場合には、親が職業リハビリテーション機関の利用を提案しているという点である。しかしまた、親自身が職業リハビリテーション・サービスの利用を受け容れて方針転換を提案したとしても、子は親のように受け容れがたいという問題も示された。

加えて、フリースクールや作業所の実習場面において生徒の特性を的確に理解した指導体制がある場合に、職業リハビリテーション・サービスに関する情報提供が行われた点で、こうした機関においても職業リハビリテーションへの架け橋となる役割を担えるのではないかと、という可能性を拓くものとなった。

#### 5．求職活動の顛末

求職活動の結果では、知的障害者としての自己イメージを受け容れた事例では、採用に結びついたのに対し、これを受け容れがたい事例では、採用に結びついて継続が困難となった、あるいは、職業リ

ハビリテーションの利用を考え直す結果となった。また、こうした課題以前の状況にいる事例では、在宅となった。

職業リハビリテーションの提案自体が困難であった事例の中では、知的障害者としての自己イメージを受け容れ難い事例では、一般扱いに執着する一方で、親の主導で養護学校の選択が行われた事例では、職業リハビリテーションの利用を考え直す可能性が拓かれた。



## 第3章 通常教育に在籍する知的障害者の 移行支援の課題をめぐって

知的障害の発現は、定義通りであれば18歳未満となるため、学校在学中となる。したがって、子の特性に相応する教育の場面を選択するのは、親である。ところが、本報告書でとりあげた多くの事例では、知的障害を受け容れた年齢が高校を卒業した後であり、未だ受け容れていない事例もあった。つまり、知的障害の発現がいつであったのかは別として、新規学卒就職を希望して失敗したことから発達期にさかのぼってそれを受け容れることになった事例であったといえる。

一般に、障害を受け容れることはきわめて難しいことであるが、知的障害により現実的な判断が困難になることも、それを困難にしているといえる。だからこそ、周囲の（特に学校在学中であれば親や教育関係者の）手助けが必要になる。しかし、子が育った環境の中で、限られた情報によって作られた障害観によって、障害受容が妨げられることが多い。こうした問題を、どのように考えればいいのか。

通常の教育歴を持っていても、職業リハビリテーション・サービスを利用して職業準備を終えた後、障害特性にあった支援を受け容れた事例は、採用後も継続していたが、こうした事例は必ずしも多くはなかったのである（第2章）。むしろ、通常教育の経験は概ね苦しいものであり、加えて、就職に結びつかなかった経験は、本人にとって激しい喪失体験となることが多いことが示された。こういう経験が多くの場合に起こるのであれば、通常教育歴を作ることでそれ自体を問わなければならないだろう。しかし、通常教育における教育の在り方を見直すことで移行に成功する条件が整備できるのであれば、それを問わなければならないだろう。ここで確認しておかなければならないのは、通常教育において教育の在り方を見直す主眼は何かという点である。学校教育において本人が障害特性を適正に理解できるような指導をするのか、一般の新規学卒として就職できるように教育するのか、ということでみれば、本人や家族は、通常教育に後者を求めるだろう。しかし、本報告書でとりあげた事例は、通常教育に前者を求めることができるかどうかを問うことになった。

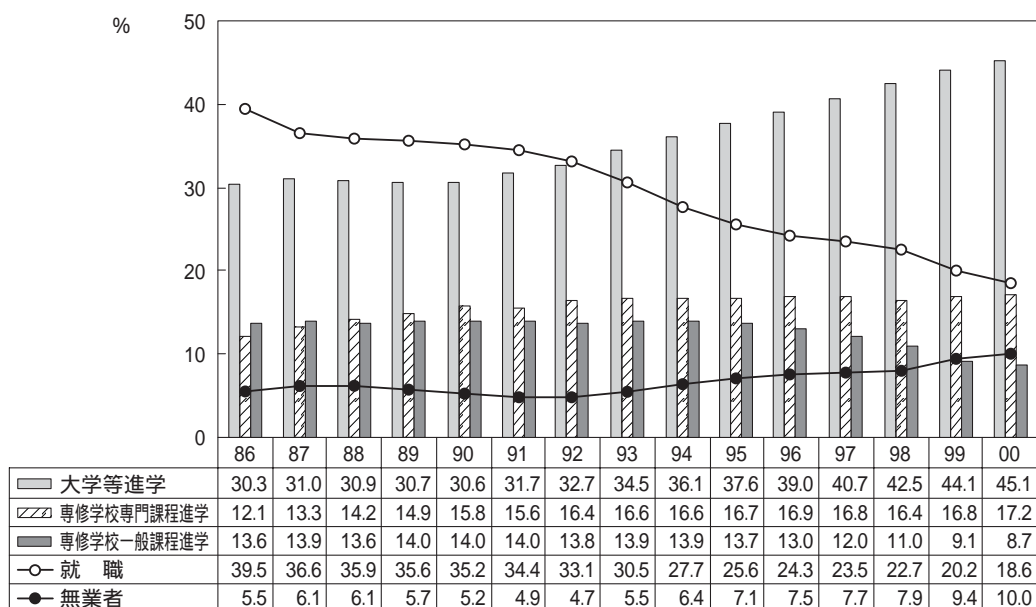
第1章でみたように、知的障害があっても通常教育に在籍する傾向は、今後も増加する趨勢にある。したがって、こうした検討は緊要の課題であるといえる。ここではまず、第1節として、通常教育に在籍した知的障害者は、どんな環境で育ったのかを確認する。次いで、第2節では、職業リハビリテーションへの転換を容易にする条件は何かを検討する。こうした検討を通して、移行支援の課題を検討する。

## 第1節 通常から一般扱いで就職できる条件は何か

……とりあげた事例はどんな環境で教育を受けてきたのかを確認する……

### 1. 高校生の卒業後の進路の推移

図3 1は、新規高卒の進路先の推移を確認するものである。大学等進学率が上昇し、専修学校専門課程進学とあわせ、中等後教育に進学する者の比率が上昇している傾向が読みとれる。その他に専修学校一般課程への進学を加えると、2000年3月卒の生徒の進路では、高校卒業後に教育を受けることを選択する者が7割を越えている。これに対し、就職率が低下する傾向があり、同年3月卒で2割を下回っている。



(文部省学校基本調査により作成：各年3月卒)

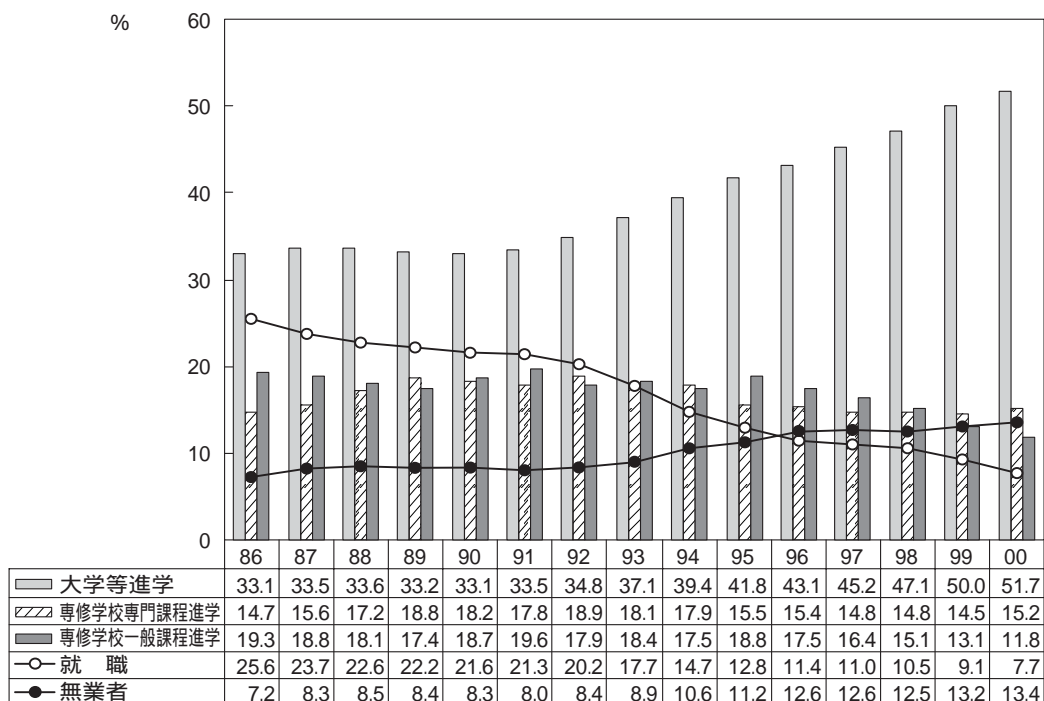
図3 1 高等学校卒業後の進路の推移(全国)

さらに、学校卒業後、進学も就職もしない(いわゆる「無業」)が1割に達しており、現代的な課題として注目されている「フリーター」がこの中に含まれる。就職を希望してもかなわず、結果的には「無業」になっていく状況があることをも読まなければならないといえる。

第2章で検討した事例の希望した進路をみると、「就職」「無業」のみならず「専修学校一般課程進学」「専修学校専門課程進学」「大学等進学」のいずれにも該当していた。彼らが力不足であったとしても、就職して失敗するまでは目立たないだけの外的条件は十分に整っているといえる。

ところが、さらに近未来に予測される事態を読むと、現時点では少数であるが都道府県のいくつかにおいて既に現れている傾向をあげておかなければならない。図3 2は、こうした傾向が現れている東

京都の資料である。全体的な選択肢の趨勢は、全国の結果に準じている。異なる点は、就職率が激減し、1996年を境として無業者率がこれを上回る上昇を示しているところにある。2000年3月卒の生徒の進路では、進学者率は78.7%に達し、教育の選択肢が豊富に用意されている実状を反映している。また、無業者率が13.4%と上昇を続けていく傾向に対し、就職率が7.7%となっている。こうした卒業後の選択肢は、今後とも同様の傾向で問題を提起することになるだろう。



(文部省学校基本調査により作成：各年3月卒)

図3 2 高等学校卒業後の進路の推移(東京)

しかし、新規高卒をめぐる就職問題の厳しい条件は、高等学校在籍者の中でも、欠席等で適応上の問題行動があげられる生徒や学業不振の生徒を直撃しているとされており、知的障害があっても通常学級に在籍する生徒もその例外ではないと考えられる。図3 3～図3 5は、首都圏52校の高校3年生7930名の2000年1月時点の調査結果(日本労働研究機構, 2000)によっている。

学科別・欠席日数別の就職行動の違いをみると、欠席日数によって内定状況が大きく異なるだけでなく、欠席日数が多くなると自ら希望を取り下げる行動をとる生徒が多いなど、欠席日数と就職行動との関連が深いことがわかる(図3 3)。こうした傾向は各学科に共通しているが、特に普通高校に顕著である。

また、成績に関する自己評価の高低についても同様の傾向が認められ、内定状況が大きく異なるだけでなく、自己評価が低い場合には就職活動前に希望を取り下げる行動をとる生徒が多いなど、成績に関する自己評価と就職行動との関連が深いことがわかる(図3 4)。こうした傾向は各学科に共通しているが、特に普通高校に顕著である。就職活動結果の好・不調は成績との関連でとらえられているとみることができる。

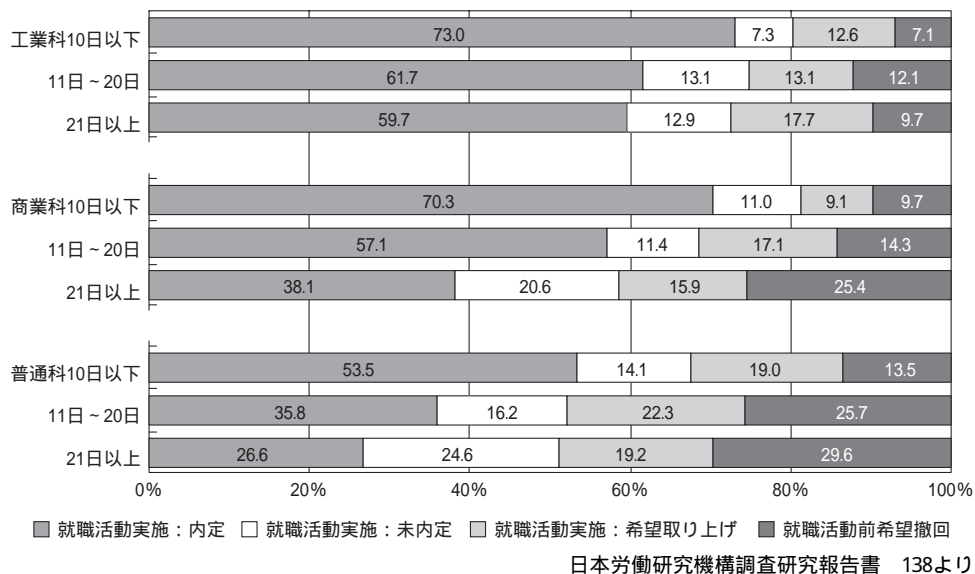


図3 3 就職行動の違い（学科別：欠席日数別）

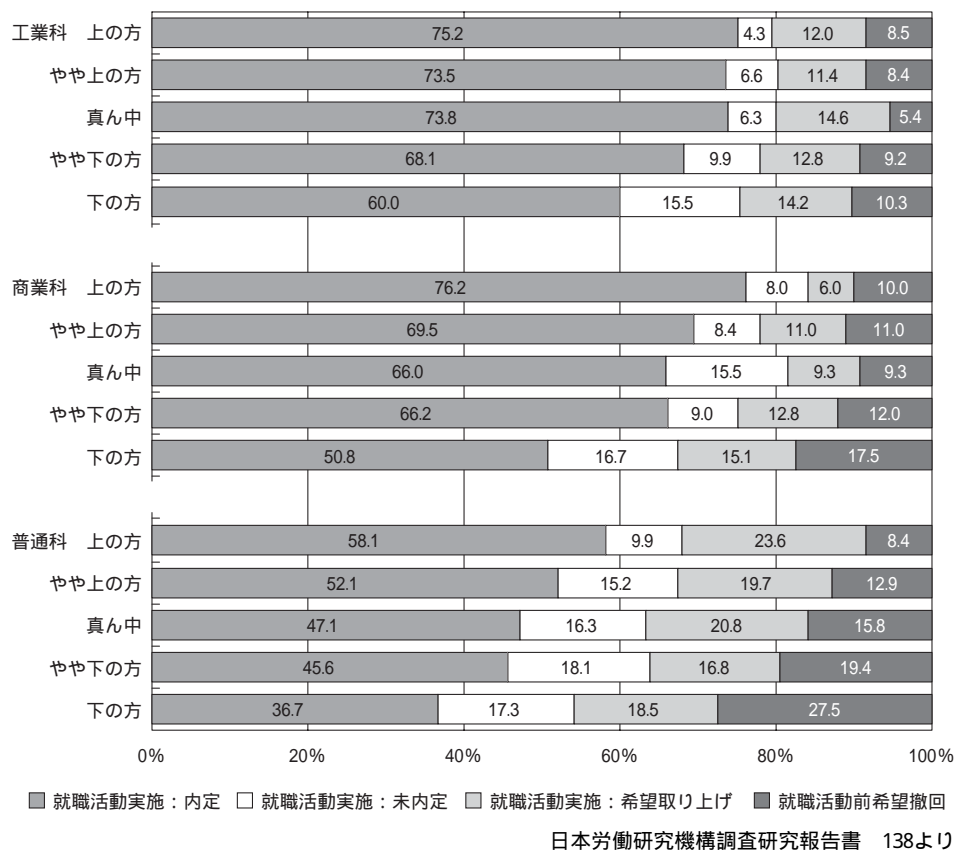


図3 4 就職行動の違い（学科別：成績 自己評価 別）

さらに、偏差値階層で高校を取り出した分析結果（偏差値45以下の高校に在籍する生徒の意識：図3 5）は、成績下位者にとってきわめて厳しい現状があることを示唆している。就職内定の成否は成績の自己評価と関連することを明確に示唆している。最近では、高校を卒業して就職することの方が進学

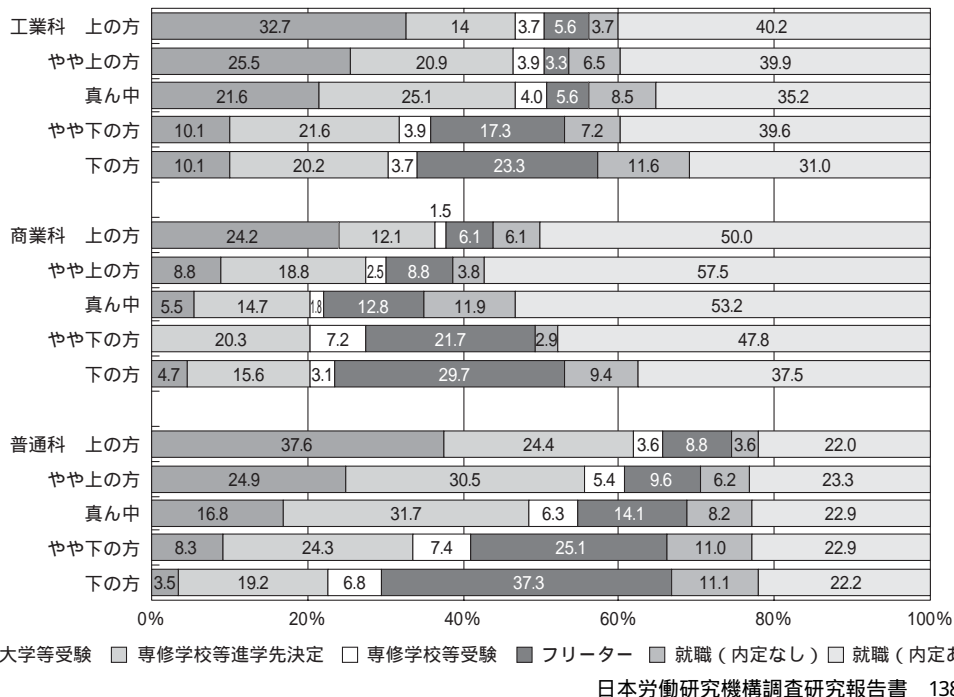


図3 5 進路行動の違い(偏差値階層: 45以下 校: 学科別: 成績 自己評価 別)

することよりも難しくなっている。したがって、進路希望を「就職」から他に変更したとしても「進学」にも困難が大きければ、「フリーター志向」を余儀なくされるという現実があるとみることができる。こうした傾向は各学科に共通しているが、特に普通高校の成績下位者に顕著である。

普通科で成績が振るわなかった事例が就職をめざした場合、就職希望それ自体がきわめて実現可能性の低いものであったことが伺える結果である。

また、同調査結果は成績下位者に関し、もうひとつの問題を提示している。高校時代にアルバイトをする生徒が8割を越える中で、成績が最も下位の者にアルバイト経験が少ない点である。アルバイト経験の多寡と対象者の属性とに関連を求めることは的確な検討とはいえないだろう。しかし、知的障害者が通常高校に在籍した場合、成績下位者に分類される可能性が高く、学業不振に加えて「一般扱いのアルバイト」の活動にも困難が大きいが予測される。ひいては「移行」に問題が大きく、だからといって本人はもとより、学校が障害生徒として受けとめていない場合でも、フリーターに紛れてしまえば、さらにこの問題に直面することが先送りされることになる。

## 2. 円滑な移行のための試み

高校生の就職問題を見直す際に、職場への移行を支える新たな視点が必要とされていた(第1章第1節)。そのため、採用前の職業教育・訓練の一環として、また、職業選択のための探索活動として、新たな仕組みが模索されており、例えば、勤労体験学習やインターンシップが職場への移行を体験的に学ぶ場面として位置づけられるようになっていた。

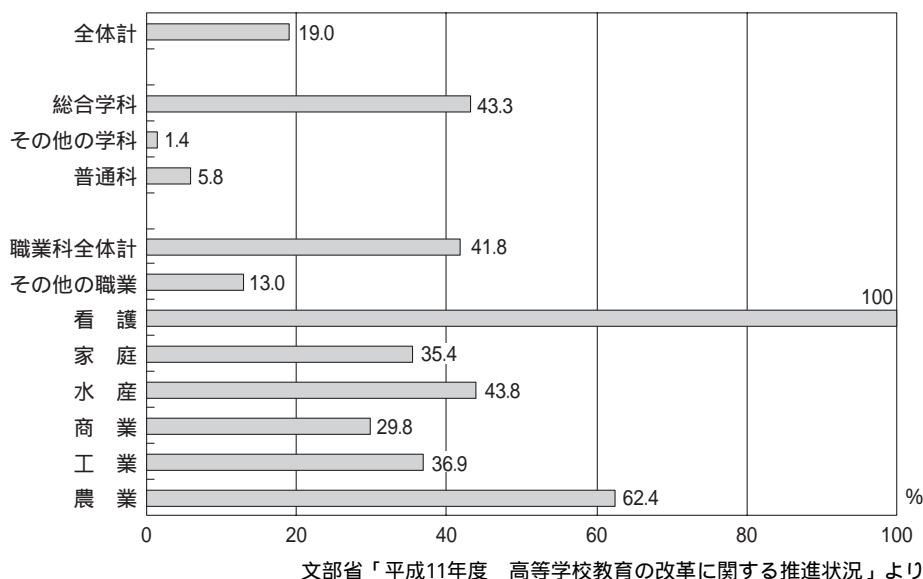


図3 6 インターンシップの実施状況（平成11年度 全日制）

インターンシップに対する期待は大きく、「体験を通して働く目的を確認する」「働く態度について理解を深める」「自分自身の興味や関心、能力適性などへの理解を深める」「職業の世界への円滑な移行を実現する」などの場面として期待されているが、現実の実施状況を見ると、十分な場面が用意されているとは言い難いことがわかる。図3 6は、高等学校におけるインターンシップの実施状況に関する調査結果である。職業科であっても看護学科以外では、実施体制は期待に追いついていない状況が読みとれる。普通科に至っては、5.8%が実施していると回答したのみである。

ところが、これを個人の体験についてみると、さらに目標達成に至る過程が困難を極めていることがわかる。図3 7は、3年間の高校在学中に1回でもインターンシップを体験した生徒の比率をみたも

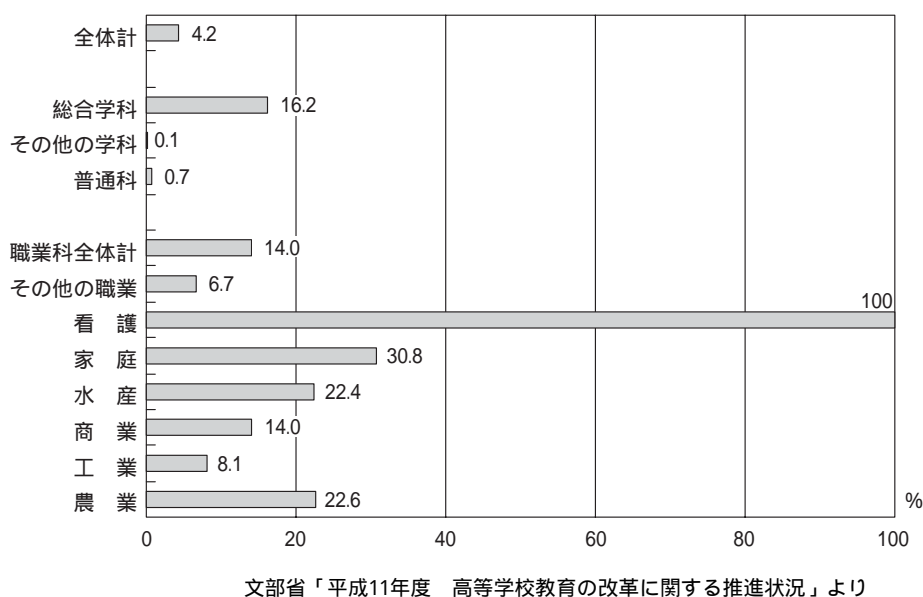


図3 7 3年間を通して1回でもインターンシップを体験した3年生

のである。個人別でみると、さらに実施状況が明らかとなる。看護学科は個人別にみても100%の実施状況であるが、それ以外は学校に実施体制があっても、生徒の全てが体験しているわけではないことが明らかになる。普通科に至っては、0.7%が体験していると回答したのみである。関係省庁あげて重視する課題でありながら、現時点では方策を模索している段階であるといわざるを得ない。

一般に、職業選択は、若者が自らを職業人として社会に定位するという意味だけでなく、成人期への移行を意味していた。そして、長く学校に在籍し続けることが当たり前の社会では、長くなった青年期をどのように終結させるか、成人としての一步をどのように踏み出させるか、という現代的な問題に対応する方策として、インターンシップにかけられた期待は大きいにも関わらず、職業準備教育並びに就業体験・実習にも準備不足な体制であることが明らかである。こうした環境の中で生徒たちが「移行」に直面するという現状では、知的障害のある生徒たちにとって、職業的社会化に対する配慮は十分であるとは言い難いのではないかという点に注意を喚起しなければならないだろう。

第2章でとりあげた事例の中には、学校時代に就業体験が位置づけられている事例があった。しかし、障害特性の理解と結びつかない就業体験は、本人の方向転換を支えなかったことも示された。就業体験の多寡でも問題が大きい、その質の問題でもさらに問題が残されているといえる。加えて、それが通常教育で担える問題であるのかどうかについても、あらためて検討すべき課題となるだろう。

## 第2節 一般扱いから職業リハビリテーションへの転換を容易にする条件は何か

### 1. 学校段階における対応

……通常教育と特殊教育の連携の可能性を探る……

職業リハビリテーションを利用して就職するためには、障害に対する理解を適正化し、特性にあった求人に応募することを決断することが求められる。その際に、障害受容に関連して「できないことをできないとうけとめる」ということがクローズアップされたが、「働く生活を受け入れる」「労働習慣を身につける」など、職業的社会化の課題もあわせてあげられた事例が多かった。一方、こうした準備は、通常教育の中では学習されていなかったという事例が多い。しかし、こうした準備こそ、早期からの学習が求められる課題である。

次に、通常教育の課程で、親子に障害理解を促すことが困難である背景を考えてみたい。親子には「普通になりたい」「普通でいきたい」という意志や希望が強い。こうした意志や希望は「やってみてできなければ考える」「できるかもしれないという可能性にかけたい」というものから、作業遂行力の高低にかかわらず「障害ではない」「知的障害とはいわれたくない」というものまで、その範囲は様々

である。こうした意志や希望があれば、学校としては、特性評価をふまえた障害受容をあえて指導課題に掲げない、といった判断もあるのではないだろうか。しかし、先の見通しなく指導課題を先送りするのであれば、それが適切な対応とはいいいがたいこともまた事実である。

こうした親子が選択したサポート校やフリースクールをはじめとして、一部の高等学校では、職業リハビリテーションの情報提供が行われたことによって親子の方針転換が図られていた。生徒ひとりひとりの個別の課題に学校が対応する体制を構築していくことの重要性と可能性が示唆されている。しかし、的確な障害特性の評価なくしては、適切な指導課題を設定し、課題達成を保障することは望めないことも事実である。そこで、特殊教育諸学校で培ってきた経験は、通常教育に在籍する生徒の指導に際し、重要な手がかりになるはずである。

ここで、「21世紀の特殊教育の在り方について……一人一人のニーズに応じた特別な支援のあり方について（最終報告）……」（文部科学省，2001）の報告をもとに、こうした課題について検討してみたい。報告によれば、今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方として、「特殊教育については、これまで児童生徒等の障害の種類、程度に応じて特別の配慮の下に手厚くきめ細かな教育を行うため、盲・聾・養護学校や特殊学級などの整備充実に努めてきたところである。しかし、近年、ノーマライゼーションの進展や障害の重度・重複化や多様化、教育の地方分権など特殊教育をめぐる状況の変化が生じており、これからの特殊教育は、障害のある児童生徒等の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図る必要がある。」をあげてその具体化を提言している。特殊教育諸学校が地域の特殊教育の中核となる役割を担うことについては、以下のように述べられた。

#### 地域の特殊教育のセンターとしての盲・聾・養護学校の機能の充実

1. 盲・聾・養護学校は、その専門性や障害に対応した施設・設備を生かして、早期からの教育相談を実施したり、幼稚園等の障害のある幼児を指導するなど、地域の特殊教育に関する教育相談センターとしての役割を果たすこと。
2. 盲・聾・養護学校は、その専門性や施設・設備等を生かして、地域の小・中学校や幼稚園等に対して、求めに応じて教材・教具や情報機器等を貸し出したり、盲・聾・養護学校の教員が小・中学校等の教員に対して情報提供したり、小・中学校等の教員が盲・聾・養護学校を訪問して研修するなど、小・中学校や幼稚園等への支援センターとしての役割を果たすこと。

ここでは、義務教育段階の役割が中心に述べられている。しかし、ここで問題となるのは、後期中等教育段階における通常教育と特殊教育との連携である。この点について、報告では、「視覚補助具、補聴器、補装具等の性能の向上などの医学・科学技術の進歩や学校施設の整備充実が図られてきたこともあり、適切な条件が整えられる場合には、通常の教育において対応することが可能な例も見られるよう



になってきている。」として、通常教育で対応する障害として知的障害をあげているわけではなく、この点に留意が必要である。なお、職業的社会的役割の充実については、次のように述べられている。

#### 後期中等教育機関への受入れの促進と障害のある者の生涯学習の支援について

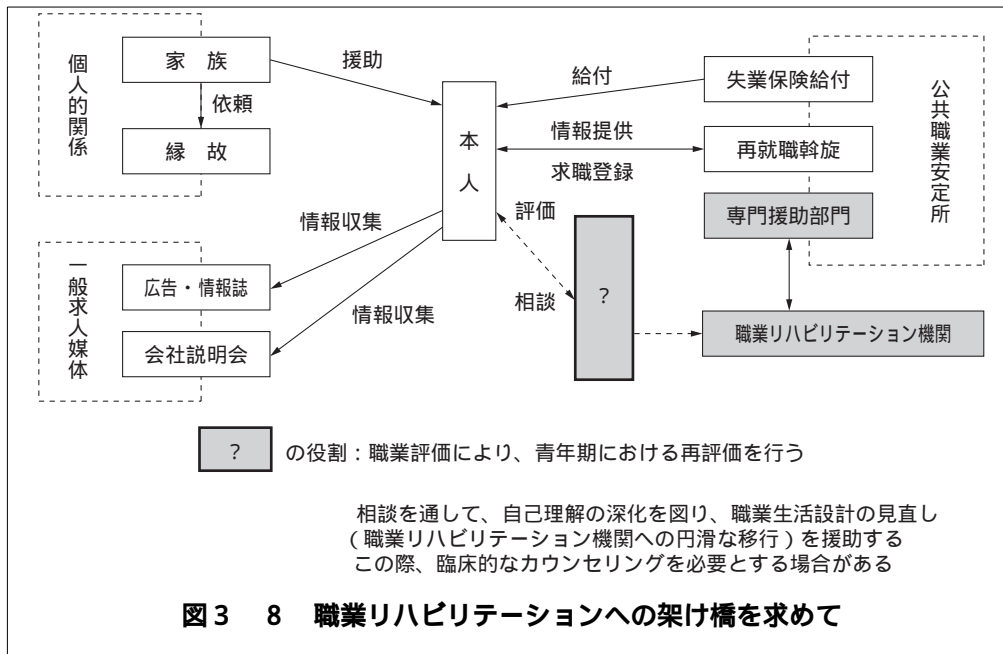
1. 盲・聾・養護学校高等部への進学希望者の状況等を踏まえ、各都道府県においては、高等部の整備及び配置、高等養護学校の設置促進等について検討を行い、地域の実態に応じた整備に努めること。  
また、高等学校では、障害のある生徒の入学選抜における配慮や障害に応じた施設の整備に関する取組を引き続き進めること。
2. 生徒の職業的自立を促進するため、就業を支援する方策について実践的な研究を行い、その成果を踏まえ、盲・聾・養護学校は、保護者や企業、労働、福祉関係機関等と連携しながら、障害のある生徒の在学時から卒業後にわたる個別の就業支援計画を策定すること。
3. 障害のある児童生徒等が、社会の一員として主体的に活動し、自立し、社会参加するための基盤となる「生きる力」を培うため、福祉団体やボランティア等の協力を得て各地域の様々な活動等の機会を充実するとともに、活動に関する情報を提供し、体験活動の充実に努めること。
4. 教育委員会は、障害のある者が学校を卒業した後も地域の中で自立し、社会参加することができるよう福祉関係機関や福祉団体等と連携して生涯にわたる学習機会の充実に努めること。  
盲・聾・養護学校は、その専門性や施設・設備を生かして、障害者のための生涯学習を支援する機関としての役割を果たすこと。また、放送大学は更なる充実を図るとともに、障害者の受講等に対して一層配慮すること。

特殊教育がめざす方向によれば、通常教育に在籍する知的障害者もまた、目標を一にする対象者であるといえよう。つまり、通常教育と特殊教育との連携は、本報告書の対象となる生徒の指導課題を個別にかつ的確に把握し、職業的社会的準備を整えるうえでも、重要な課題であり、双方向から連携の働きかけが成立すれば、通常教育からの移行支援が具体化すると考えることができるだろう。

## 2. 学校卒業後における対応

……一般職業相談と職業リハビリテーションとの連携の可能性を探る……

特殊教育に在籍した経験があれば、就労を進路目標においた進路指導を受ける機会がある。しかし、通常教育に在籍した青年の場合には、進学もしくは一般扱いの就職を進路目標におく進路指導を受ける機会があっても、職業リハビリテーション・サービスの利用を職業選択の際の選択肢として提案する情報提供はないとみなければならないだろう。したがって、学校を卒業したが一般扱いの就職ができな



かった青年のために、そしてまた、一般扱いの就職はできたものの、うまくいかないという経験をした青年のために、職業リハビリテーションを選択肢として提案する役割を担う仕組みが必要になる。

図 3 8 は、一般扱いの新規高卒就職を前提とした職業生活設計を描いたが、目標を達成できなかった青年が、どのような求職活動を行ってきたのかを踏まえ、職業リハビリテーションを提案する役割を担う機関がない場合に、職業リハビリテーションを利用する生活設計を描くことができないという現状を図式化したものである（調査研究報告書 38から再掲）。

こうした職業リハビリテーションの利用を提案する役割に求められる条件としては、以下の5つがあげられる。

- ① 一般扱いの求職活動に問題を抱える青年たちが、通常、利用する仕組みであること  
（障害者を専門的に対象とした仕組みは、この場合適切ではない）
- ② 客観的な職業適性評価ができる仕組みであること  
（自己評価のみの評価システムは、状況理解を混乱させるだけである）
- ③ 体験的に評価をフィードバックできる仕組みであること  
（模擬的活動場面で観察評価すること必要である）
- ④ 必要に応じ、長期にわたる相談活動が継続できる仕組みであること  
（この場合の目標は、自己理解の深化と職業生活設計の見直しにある、否定的な経験の積み重ねにより、臨床的なカウンセリングが必要になる場合がある）
- ⑤ ①～④により、適宜、職業リハビリテーションとの連携をとることができる仕組みであること

このような役割を担っている機関の例は、現実には多いとはいえない。しかし、全くないわけでもな

い。このような役割が各地・各方面で検討されることにより、本報告の対象者が職業リハビリテーションに移行する可能性を高めることができると考える。

加えて、親自身がこの役割を担う事例も多いことが明らかとなった。しかし、親が決断しても子が受けとめきれないという問題を持つ事例が多いことも同時に明らかになっており、職業リハビリテーションの場においても、本人が主体的に職業リハビリテーション・サービスを選択できない(したくない)という問題の解決が求められていた。こうした場合、障害特性の理解を含めて、長期的な相談が必要とされており、職業リハビリテーションの現場におけるカウンセリングが不可欠である。

その他に、各地で活動を開始した新しい就労支援の試みのなかで、こうした対象者に関連する報告をとりあげておきたい。ある地域の雇用支援センターにおける知的障害者の取扱件数を学校歴別にみると、卒業時に就職を選択しなかった養護学校卒業者が1/3、高等学校等の卒業者が1/3、高卒離転職経験者が1/3であった(藤本・松浦, 2000)。この報告は、養護学校卒業生に比べて通常教育卒業生の方が多くなっていること、通常教育歴の中でも新規高卒が半数を占めることなどから、通常教育に在籍した(もしくは在籍する)知的障害者が障害者支援の枠組みの中で求職活動を位置づけるようになっていく現実を浮かび上がらせるとともに、こうしたニーズに応える機関が必要とされている現実があることをも明らかにしている。職業リハビリテーション機関におけるこうした対象者の現状把握並びに効果的な対応の検討が必要となっているといえよう。

さらに、通常教育を卒業し、就職に際して職業リハビリテーションを利用する生徒のために、現行の職業リハビリテーションでは対応しきれない問題については、今後の検討課題として残された。こうしたことから、中・長期的な研究課題としては、移行支援のモデルを検討することが求められる。この際には通常教育と職業リハビリテーションとの連携の在り方の検討が必要となろう。

#### 【文献】

藤本忠昭・松浦兵吉 2000 北九州市における障害者就労支援ネットワークについて(1) ~ あっせん型雇用支援センターの果たす役割 ~ 第8回職業リハビリテーション研究発表会論文集 230-232.

松浦兵吉・藤本忠昭 2000 北九州市における障害者就労支援ネットワークについて(2) ~ あっせん型雇用支援センターの提携施設における基礎訓練実施状況について ~ 第8回職業リハビリテーション研究発表会論文集 234-237.

文部省 平成11年度 高等学校教育の改革に関する推進状況

日本労働研究機構 調査研究報告著 138 2000 進路決定をめぐる高校生の意識と行動 高卒「フリーター」増加の事態と背景 .

視覚障害その他の理由で活字のままでの報告書を利用できない方のために、営利を目的とする場合を除き、「録音図書」「点字図書」「拡大写本」等を作成することを認めます。

その際は、下記までご連絡ください。

障害者職業総合センター 企画部企画調整室

電話 043 297 9067

FAX 043 297 9057

なお、視覚障害者の方等でこの報告書（文書のみ）のテキストファイルをご希望されるときも、ご連絡ください。

## 調査研究報告書 No 42

知的障害者の学校から職業への移行課題に関する研究  
通常教育に在籍した事例をめぐる検討

---

編集・発行	日本障害者雇用促進協会 障害者職業総合センター 〒261 0014 千葉県美浜区若葉 3 1 3 電話 043 297 9067 FAX 043 297 9057
発行日	2001年4月
印刷・製本	株式会社 弘報社印刷 幕張営業所

---



NATIONAL INSTITUTE OF VOCATIONAL REHABILITATION

ISSN 1340-5527