

# 学習障害」を主訴とする者の 就労支援の課題に関する研究

(その1)

## － 職業リハビリテーションの支援を 利用した事例に基づく検討 －

2000年3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『「学習障害」を主訴とする者の障害特性と就労支援に関する研究』の結果を取りまとめたものです。ここでは、教育用語としての「学習障害」の定義の検討を踏まえ、特性を理解するために必要な評価を紹介し、あわせて、事例に基づいて、「学習障害」を主訴とする青年の就労支援の課題を検討しました。また、「学習障害」を主訴とする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。

この研究を進めるに際しては、いろいろな方々に多大なご協力を賜りました。特に、職業経歴事例に関する調査では、ご本人並びにご家族のご協力を賜りました。検査結果の検討には、東京大学大学院教育学研究科・教育学部 田中千穂子 助教授のご協力をいただきました。また、就職面接訓練には、障害者職業総合センター 池田勗 元統括研究員の協力を得ました。さらに、職業リハビリテーションの課題の検討に際し、大阪職業カウンセリングセンターの伊東眞行（現 大阪府中央子ども家庭センター）、渡辺均、山本公子、山本千晶カウンセラー各氏に多大なご協力を賜りました。ここに厚く感謝申し上げます。

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。

2000年3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

執筆担当：(執筆順)

望月 葉子 障害者職業総合センター研究員：序，第 部第 1 章，第 2 章第 1 節～第 3 節  
第 部第 1 章～第 3 章，第 4 章第 1 節，第 4 章第 3 節～第 5 節  
第 部第 5 章～第 6 章，第 部第 1 章第 1 節，第 2 章～第 3 章

向後 礼子 障害者職業総合センター研究員：第 部第 2 章第 1 節～第 2 節  
第 部第 3 章第 1 節，第 4 章第 2 節，第 部第 5 章第 1 節，  
第 部第 1 章第 2 節

田谷 勝夫 障害者職業総合センター主任研究員：第 部第 2 章第 2 節

## 要 旨

本報告書は3部で構成されている。

第一部では、問題の所在とその解明のための視点を整理するために、先頃提案された文部省の「学習障害」に関する最新の定義をめぐる問題を整理した。第1章では教育用語としての定義を検討し、第2章では職業リハビリテーションの対象となる青年の特性を検討した。また、特性を理解するために有効な評価を紹介するとともに、青年期の「学習障害」をめぐる議論の課題をまとめた。

第二部では、事例に基づいて、「学習障害」を主訴とする青年の就労支援の課題を検討した。ここでは、一般扱いで就職し、職場不適応並びに職務遂行困難により離職した事例が、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。

第三部では、「学習障害」を主訴とする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検討した。第1章では、職業リハビリテーション・サービスを選択するまでの障害理解の過程とその課題を理解する視点を整理し、第2章では、職業リハビリテーション・サービスへの移行を支える課題を検討した。以下に、本研究における検討の結果について述べる。

### 1. 「学習障害」を主訴とする青年の就労支援の課題

- 青年期にいたり、知的障害判定が適用されるようになる求職者を対象として -

「学習障害」の青年についてその特徴をみると、現行の職業リハビリテーションサービスの対象となる特徴をもつ青年が存在する一方で、通常の入職のための仕組みを利用して適応し、職業リハビリテーションのサービスを必要としない青年も少なからず存在する。これは、「学習障害」をどのようにとらえるのかについての見解が関係者により様々であったこととも関連が深い。

主として医療関係者は、「読み」「書き」「計算」のいずれかに困難があるが知能に遅れはない、という最も狭義の「学習障害」の定義によっている。また、文部省の定義では、「読み」「書き」「計算」のいずれかの困難に、「聞く」「話す」「推論する」の困難を加える。従来(1999.7.までの文部省の定義；文部省，1995)では知的発達遅滞を伴うことを認めており、この定義によれば、対象者の知能は発達遅滞から高機能までのすべての領域に分布する。これに対し、現行の定義(1999.7.発表の定義；文部省，1999)では、知的発達の遅れは認めていない。しかしながら、従来(1999.7.までの文部省の定義)で診断された子どもの診断を現行定義に基づいて見直すことに関する指針は、現在のところ提案されていない。したがって、「学習障害」を主訴とする対象者の知能はすべての領域に分布するという従来(1999.7.までの文部省の定義)の範囲と変わってはいない。

こうしたことから、青年期の「学習障害」者を詳細に診断する際、まず、狭義の「学習障害」、すなわち、単独の読み障害、書き障害、算数障害を区別しなければならない。この場合は補助具の活用や工夫により、職業上の困難は解消される場合もある。その他に、知的障害、精神障害をそれぞれ単独で診断すべきである。また、言語発達遅滞、運動能力障害、注意障害、行動障害、広汎性発達障害(自閉症)、神経症、高次脳機能障害などを、単独または重複して診断すべきである。

現行の職業リハビリテーションの支援との関連でみると、身体障害、知的障害、精神障害等には法的に特別なサービスが用意されている。そこで、青年期に至ってこれらの障害に該当する者については、それぞれのサービスを利用することが可能である。この時の判定はサービスが用意されているものを優先することが現実的であろう。そこで、本研究では「学習障害」を主訴とする青年のうち、数として多く、入職支援の緊要度の高い求職者として、知的障害のある青年に焦点をあて、詳細に検討した。

#### (1) 事例研究が示唆すること

入職の際に制度的支援を利用する場合には、子どもの時の診断とは別に、再度の診断を欠くことができない。その際には、障害特性を受け容れるために、詳細な生育歴の聞き取りと職務遂行にかかわる評価が必要であり、計画されたカウンセリングが必要となる。

生育歴並びに教育歴の聞き取りは、本人並びに保護者が障害を受け容れるために、重要な情報となる。就労支援に携わる者に求められる第1の課題は、「一般をめざす」「おとなになったら障害ではなくなる」「障害者とは言われたくない」など、青年期に至る過程で形成された自己像を、その形成過程を含め、できるだけ詳細に把握することである。

その聞き取り項目には、生育歴並びに相談歴が必要である。成長とともに状態像が変化していくことを前提とし、どのような成長を遂げたのか、そのことについて専門家と関わっていたのであれば、どのような所見であったのかについて、聞き取ることが求められる。

さらに、学校時代の経験について、詳細な情報が必要である。具体的には、特殊教育諸学校を利用したのかしなかったのか、利用したのであれば、その期間はいつからいつまでか、利用しなかったのであればそれはどのような理由によっていたのか、そのことをめぐる就学指導関係者の見解はどのようなものであったのか、その際の家族の見解と本人の受けとめ方はどのようなものであったのか、担任の所見はどのようなものであったのか、卒業時に進路に対して学校・家族はどのような見通しをもっていたのか、卒業時の家族と本人はどのような希望を持っていたのか、などについてである。そしてこれらのことについて、利用した期間ごとに本人をめぐる状況を把握することが求められる。

職務遂行能力の評価もまた、障害を受け容れるために重要な情報である。就労支援に携わる者に求められる第2の課題は、本人が障害を受け容れるために、一般扱いではどんな点が困難であるかを、詳細に説明することである。

そのためには、まずは青年期の再診断のための評価が必要である。これは一般扱いで職業生活設計を描くことの困難を解説し、職業リハビリテーション・サービスの利用を選択肢として提案するために実施するものである。こうした問題の概要は、一般職業適性検査で把握することができる。

本人と家族に求める障害理解のための具体的な検査項目として、以下のような評価が有効である。本人の思いと現実との乖離の状況を浮かび上がらせるという問題は、職業レディネス・テストで把握できる。加えて、視知覚の問題は、ベンダー・ゲシュタルト・テストやフロスティック視知覚発達検査で把

握し、対人関係における受信や構え（他者にむかう基本的な態度）の問題は、F & T 表情識別検査で把握することができる。また、作業遂行における注意の配分や転換の問題については、空間性注意検査・軽度注意障害検査で把握できる。さらに詳細な問題把握が必要になった場合には、その他の高次脳機能検査を実施することも必要である。

本人が障害を受け容れるための最大の課題は、「障害者ではない」特に「知的障害ではない」として形成した自己像を一旦壊し、障害を受容した自己像を確立する作業に取り組むことである。就労支援に携わる者に求められる第3の課題は、こうした本人の障害受容と職業生活設計の再構築を支えることである。

本人が障害を受容するための第1段階における中心的課題は「一般扱いでは、同僚のように仕事ができないことが自分の障害による特性である」と受けとめることである。ついで、第2段階における中心的課題は、障害観と障害者観の修正である。さらに第3段階の中心的課題は「できないことをできないとうけとめて、配慮を求める」ことである。これらの課題が達成されると、ようやく、自立への挑戦を中心的な課題とすることができるようになる。就労支援のためには、こうした段階を順次達成していく過程を支えることが求められる。つまり、価値の転換を完了させることで、社会において新しい役割を得て活動を始めることになるのである。そのうえで、生活に生きがいを感じるようになる時期に至る過程を支えることも求められるといえる。

加えて、家族が障害を理解し、受け容れる過程が本人の受容の過程と関連することから、家族との連携並びに家族を支えることが必要になることも多い。

こうしたカウンセリングを実施する場面は、地域ネットワークにおける連携の中で模索することが望ましい。このネットワークで連携する機関は、対象者が在籍する学校や相談に赴く一般の職業相談機関など、従来の特殊教育諸学校並びに諸機関の枠を越えることが必要となることが多い。

本事例は、障害を受容し、職業生活設計を見直すことにより、正規職員としての就労を実現した。しかし、適切なタイミングでカウンセリングの場面を設定することができない場合、度重なる失敗経験により、治療を主眼とした臨床的なカウンセリングが必要となることが予測される。こうした場合には、職業カウンセリングでは対応しきれない事態になる可能性がある。

## (2) 全体的な問題

当面の支援の充実のために、次のようなことを確認しておきたい。

入職までの社会化に関わる関係者（学校や家族、地域社会における支援団体など）が果たさなければならないことは、入職のための現行の支援の仕組みを広く見直すことである。

学校在学中に、本人と家族が障害を受容できない背景には、保護者の障害理解の問題、通常学校の進路指導の問題等がある。現行の仕組みの中では、彼らは能力に対して高すぎる希望を抱き続けることを余儀なくされる。彼らの障害受容が一般の労働市場の中での「うまくいかない経験」を通して行われる

場合、幾たびかの離転職を繰り返すという失敗を経て初めて、遂行可能な職務を理解することになる。さらに、こうした経験は、障害の自覚に加え、精神的な痛手を伴うことを避けられないことが多い。こうした受容の過程が「学習障害」という障害に必然的に起こるものであるというのであれば、彼らをここまで追い込む前に、適性な自己理解を援助するための仕組みの見直しが必要である。

移行支援に関わる関係諸学校、公共職業安定所、障害者職業センター、職業訓練機関などは、就労に関する相談・指導を行う機関として位置づけられている。しかし、学校卒業後に障害受容が当面の課題となる求職者にとって、公共職業安定所の特別援助部門や地域障害者職業センターは、本人の構えの問題として利用できない。したがって、学校卒業後の学校が行う追指導において、長期的な指導を計画するか、もしくは、一般扱いの機関で障害を受け容れるためのカウンセリングを行うこと、もしくは一般の職業相談機関と連携することが必要である。この場合、こうした機関には、本人が障害を受け容れ、職業リハビリテーション機関への橋渡しをする役割が期待されるが、こうした役割を担い得る機関は少ない。

入職してからの社会化に関わる関係者(企業、通勤寮、その他の職業自立を支援する制度や団体など)は、「学習障害」を主訴とし、知的障害を受け容れ難かった(もしくは、現在も受け容れ難い)青年の心理特性の理解を深めることが求められる。

## 2. 本報告の結論と今後の展望

### - 障害特性と職業リハビリテーション事業との対応 -

本報告では、かつて「学習障害」と診断された青年について、特に現行の職業リハビリテーションサービス(知的障害)の対象となる特徴をもつ青年の事例を検討した。しかしながら、現行の職業リハビリテーションサービスの対象にはなりがたい青年も存在する。こうした青年に関する検討に加え、現行の職業リハビリテーションでは対応できない、あるい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、青年期以降における職業自立を支援するために、定義と判断基準を明確にしていく作業が必要となる。定義と判断基準の明確化は、支援対象を特定し、支援の内容を決定する上で欠くことができないからである。このため、定義をめぐる教育関係者の議論の推移を見守っていくことが必要となる。

なお、本研究では、「学習障害」者の範囲を、児童期において、医療機関等で「学習障害」の診断を受けた者、相談機関等で学習障害といわれたことのある者、その他、「学習障害」関係団体(親の会やフリースクール等)に所属、もしくは活動経験のある者などで、厳密には「学習障害を主訴とする」者としている。

# 目 次

序	「学習障害」を主訴とする者の就労支援をめぐる議論の到達点 ..... 研究の背景と基礎的な知見について .....
---	--

## 第 部 問題の所在とその解明のための視点

### 第 1 章 「学習障害」の定義をめぐって

第 1 節 教育用語としての「学習障害」.....	5
1. 文部省調査研究協力者会議「中間報告」から「報告」まで.....	5
2. 定義に関する議論：医学と教育の間で.....	8
第 2 節 「学習障害」に対する教育的対応をめぐる問題.....	11
1. 通常学級における「学習障害」の種類と対応.....	11
2. 教育的対応がめざすもの.....	11

### 第 2 章 職業リハビリテーションと「学習障害」

第 1 節 青年期における「学習障害」者の態様	
- 職業リハビリテーション対象者の範囲 - .....	12
1. 「中間報告」の定義と現行定義の間で.....	12
2. 職業リハビリテーション対象者の範囲をめぐって	
- 労働省編一般職業適性検査に基づく 3 類型 - .....	12
第 2 節 特性理解のための評価.....	20
1. ベンダー・ゲシュタルト・テストについて.....	22
2. フロスティック視知覚発達検査について.....	24
3. F & T 感情識別検査について.....	25
4. 職業レディネステストについて.....	28
5. 軽度注意能力障害検査について.....	30
6. その他の高次脳機能機能関係の検査について.....	33
第 3 節 青年期の「学習障害」をめぐる議論の課題と展望.....	33
1. 特性の的確な理解のために.....	33
2. 支援の充実のために.....	34
3. まとめ.....	35

## 【文献】



はじめに

第 1 章 事例の概要

第 1 節 生育歴並びに教育歴.....	41
第 2 節 学校時代の課題と進路希望.....	43
第 3 節 学校紹介による初職入職までの経過.....	45
第 4 節 まとめ.....	49

第 2 章 自己理解と職業生活設計の実際：新規学卒扱いによる初職離職まで

第 1 節 職務遂行の問題.....	53
第 2 節 離職勧告から離職まで.....	55
第 3 節 失業期の心理 .....	56
第 4 節 まとめ.....	58

第 3 章 職業評価 - 職務遂行能力等に関する検査結果から -

第 1 節 職業評価の概要.....	61
第 2 節 保護者並びに本人への説明とその受けとめ方.....	66
第 3 節 まとめ.....	68

第 4 章 自己理解の深化と職業生活設計の見直し：

職業リハビリテーションサービスを利用して第 2 職に入職するまで

第 1 節 自己理解の深化のために（その 1） - 就職面接のリハーサル - .....	72
第 2 節 自己理解の深化のために（その 2） - 表情識別訓練 - .....	77
第 3 節 職業リハビリテーション利用のすすめ.....	84
第 4 節 職業準備訓練（地域障害者職業センターにおける 職業リハビリテーションの利用）と顛末.....	87
第 5 節 まとめ - 障害受容の第 1 ステップ：できないことを障害特性と受けとめる 障害受容の第 2 ステップ：障害観と障害者観を修正する - .....	90

第 5 章 自己理解の揺らぎと職業生活設計の再構築：現職入職まで

第 1 節 一般扱いへの期待.....	93
第 2 節 再度の職業リハビリテーション・サービスの利用.....	99
第 3 節 まとめ - 障害受容の第 3 ステップ：できないことをできないと受けとめて 支援を求める - .....	102

おわりに - 青年期における自立への挑戦：生涯にわたる支援の必要性 - .....	103
---	-----

## 第 部 「学習障害」を主訴とする青年が

### 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

はじめに

#### 第 1 章 職業リハビリテーション・サービスを選択するまでの過程の課題

##### 第 1 節 障害理解と受容の過程

1. 支援の課題を明らかにするための第 1 の視点
  - 障害の告知と受容をめぐって - .....108
2. 支援の課題を明らかにするための第 2 の視点
  - 「学習障害」に内在する問題をめぐって：  
最初の告知が障害理解に結びつかない背景 - .....113
3. 支援の課題を明らかにするための第 3 の視点
  - 本人の障害理解をめぐって：第 2 の告知が障害理解に結びつかない背景 -  
.....115
4. 支援の課題を明らかにするための第 4 の視点
  - 本人と家族の障害受容過程をめぐって - .....117

##### 第 2 節 対人関係の問題

1. コミュニケーションにおける困難.....118
2. 作業遂行能力と対人関係.....122
3. 行動の自己調整並びに対人関係の困難.....122
4. 二次障害としての行動の自己調整・対人関係の困難.....124

#### 第 2 章 職業リハビリテーション・サービスへの移行の課題

##### 第 1 節 障害をうけとめる過程 - 事例が示すこと -

1. 親の障害受容並びに職業リハビリテーションについての理解の過程.....127
2. 本人の障害受容並びに職業生活設計見直しの過程.....129
3. 「学習障害」を主訴とする青年の学校から職業への移行モデル .....131

##### 第 2 節 職業リハビリテーションへの円滑な移行のために

1. 仕組みの問題（その 1） 通常の教育歴からの移行を支えるために.....134
2. 仕組みの問題（その 2） 学齢期の進路指導を支えるために.....135
3. 仕組みの問題（その 3） 職業リハビリテーション利用者を支えるために.....136

#### 第 3 章 おわりに - 今後の課題 -

1. 「学習障害」を主訴とする青年の就労支援の課題
  - 青年期にいたり、知的障害判定が適用されるようになる求職者を対象として -  
.....137
2. 本報告の結論と今後の展望
  - 障害特性と職業リハビリテーション事業との対応 - .....140

#### 【文献】

## 序 「学習障害」を主訴とする者の就労支援をめぐる議論の到達点

本調査研究は、『「学習障害」のある者の職業上の諸問題に関する研究』(望月・向後, 1997)においてとりまとめられた知見に基づき、「学習障害」を主訴とする青年の就労支援をめぐり,(1) その特性と職業上の諸問題を明らかにすること,(2) 職業自立に関する支援のあり方について検討すること,を目的としている。

### 1. 「学習障害」を詳細に区分する試み

「学習障害」は,もともと,軽度の認知障害の子どもを教育的に手厚く措置するために,ひとくくりにもとめる役割を果たす概念である。しかしながら,実際に使われている「学習障害」の概念は,医療,教育,臨床など,「学習障害」児への対応を行う立場によって見解が異なっている。現時点では,関係者間で合意された定義がないこと,教育措置をめぐり,障害カテゴリーとして位置づけることの是非が議論されている段階であること,本人と保護者に「障害者ではない」という意識が強いこと,学齢期の児童が圧倒的に多く,成人期の職業リハビリテーションの対象者が限定されていること,により問題の本質をとらえるうえで極めて制約が大きい状況である。

このような制約により,「学習障害」を主訴とする青年に共通した障害特性を記述することが困難であるという事態に当面する。そこで,われわれは,以下の手続きで青年期の「学習障害」者を詳細に区分してきた。まず,狭義の「学習障害」,すなわち,単独の読み障害,書き障害,算数障害を他の障害から区分することとした。この場合は補助具の活用や工夫により,職業上の困難は解消されることが多く,雇用対策上の障害者に用意されたサービスを利用しなくても,通常職業自立のための支援を利用して入職できる可能性があるからである。

その他に,知的障害,精神障害をそれぞれ単独で区分することとした。また,言語発達遅滞,運動能力障害,注意障害,行動障害,広汎性発達障害(自閉症),神経症,高次脳機能障害などを,単独または重複して区分することとした。

現行の職業リハビリテーションの支援との関連で見ると,身体障害,知的障害,精神障害等には法的に特別なサービスが用意されている。つまり,青年期に至ってこの障害に該当する者については,判定によりサービスを利用することが可能であり,判定はサービスが用意されているものを優先することが現実的であると考えられるからである。

## 2．本研究報告の位置づけ

本研究では、青年期の障害特性を記述するために事例の検討を行ってきたが、ここではまず、青年期にいたり、知的障害判定の対象となる一群の問題をめぐる検討結果をとりまとめた。こうした特性を持つ人々の職業リハビリテーション・サービスの利用可能性が他の群と比べて著しくさしせまっており、かつ高かったことによっている。しかし、こうした一群に区分される人々が職業リハビリテーションを選択することに対する支援の必要性もまた明らかとなっており、こうした支援に関する仕組みを検討することが必要といえる。そこで、この一群について、研究途上ではあるが課題解決の試みを提案したい。

したがって、その他の群に区分される人々、並びに現行の職業リハビリテーションでは対応できない、あるいは対応しきれない一群の人々の問題に対する検討は残されている。今後検討が急がれる研究課題としては、各群に区分される青年期の対象事例を増やし、詳細に特性を記述することが必要である。次に、学齢期の特徴が青年期を経て成人期にいたる過程で変化するのか、変化があるとすれば特徴的な行動が改善されるのか、深刻化するのか、また、あらたに発現する問題行動があるのか、といった臨床像の変化とその要因に関する検討も必要となっている。そのうえで、入職支援のための課題を検討すること、並びに、職業経験の長い事例について職業生活の維持・継続の課題を明らかにすること、が計画されなければならない。

## 3．報告書の構成

本報告書は3部で構成されている。

第一部では、問題の所在とその解明のための視点を整理するうえで、先頃提案された文部省の最新の定義をめぐる問題を整理した。第1章では教育用語としての定義を検討し、第2章では職業リハビリテーションの対象となる青年の特性を検討した。ここでは、特性を理解するために必要な評価を紹介し、青年期の「学習障害」をめぐる議論の課題をまとめた。

第二部では、事例に基づいて、「学習障害」を主訴とする青年の就労支援の課題を検討した。ここでは、一般扱いで就職し、職場不適應並びに職務遂行困難により離職した事例が、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、時期ごとに課題のとりまとめを行った。

第三部では、「学習障害」を主訴とする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検討した。第1章では、職業リハビリテーション・サービスを選択するまでの障害理解の過程とその課題を理解する視点を整理し、第2章では、職業リハビリテーション・サービスへの移行を支える課題を検討した。

第 部 問題の所在と  
その解明のための視点



# 第1章 「学習障害」の定義をめぐって

## 第1節 教育用語としての「学習障害」

### 1. 文部省調査研究協力者会議「中間報告」から「報告」まで

#### (1) 「学習障害」の定義をめぐって

「学習障害」の青年についてその特徴をみると、現行の職業リハビリテーションサービスの対象となる特徴をもつ青年が存在する一方で、通常の入職のための仕組みを利用して適応し、職業リハビリテーションのサービスを必要としない青年も少なからず存在する。これは、「学習障害」をどのようにとらえるのかについての見解が関係者により様々であったこととも関連が深い。

主として医療関係者は、「読み」「書き」「計算」のいずれかに困難があるが知能に遅れはない、という最も狭義の「学習障害」の定義によっている。

また、文部省の定義では、「読み」「書き」「計算」のいずれかの困難に、「聞く」「話す」「推論する」の困難を加える。従来の定義（1999.7.までの文部省の定義（中間報告）；文部省，1995）では知的発達遅滞を伴うことを認めており、この定義によれば、対象者の知能はすべての領域に分布する。これに対し、現行の定義（1999.7.発表の定義；文部省，1999）では、知的発達の遅れは認めていない。しかしながら、従来の定義で診断された子どもの診断を現行定義に基づいて見直すことに関する指針は、現在のところ提案されていない。したがって、「学習障害」を主訴とする対象者の知能はすべての領域に分布するという従来の定義の範囲と変わってはいない。

加えて、教育並びに臨床の関係者の中で、さらに広い範囲を認める立場がある。こうした関係者は、運動機能障害（不器用）、注意欠陥多動障害（ADHD）を加える。そして、最も広い範囲を認める立場は、社会性に困難がある子どもをも含める。

こうした諸家の意見の別れるところは、主として、注意障害を含めるかどうかであり、その他に「学習障害」による二次的障害の問題の扱いがある。

#### (2) 「LD」について

「学習障害」は Learning Disabilities を翻訳した時にあてられた用語のうちの1つである。しかし、教育、医療の関係者をはじめとして、保護者も本人も、この用語を適切でないとして「LD」と称する場合が多い。

森永（1993）は、「LD」を用いる立場を次のように解説する。

『「重度の精神遅滞などで学習に障害を起こしているのではなく、他は正常でありながら学習に関する能力に限定的な障害があり、障害児と同列に教育すべきではないが、健常児を対象とした教育ではついてゆけない子どもたち」という意味でLDということばを用いています。LDという場合、

障害が学習に関する能力の限定的な障害なので、その点について配慮し、その障害の克服を手助けしていけば、健常児と同じように知的な能力を発揮できる、治療教育が可能、との考え方を根底においております。」

こうした見解を背景として、「障害児と健常児の間の子ども」「グレイゾーンの子ども」であるために、「適切な支援をうけることができない」という「学習障害」観が形成されており、「おとなになったら、障害でなく個性になる」という希望に支えられて教育することになる。つまり、「健常ではないが、障害でもない」子どもであるが、適切な支援があれば「健常」と同じように人生を送ることができることを拠り所として、保護者の教育観が成立している。そのために、子どもを「頑張れば、できるようになる」「頑張っ普通をめざそう」と励ますのである。こうした場合、親子の目標は、暗黙の内に「障害者には分類されたくない」ことで一致しているのであるが、明確には意識されていないこともある。「LD」の「D」は「Disabilities」の頭文字でありながら、「障害」ではないという不思議な置き換えが行われたからである。

この場合、「障害ではなく、個性である」という見解は、「ハンディキャップに対する支援を求めるニーズはあるが知的障害ではない」という見解と同義であることが多い。これは、学校生活適応に関し、何らかの支援を必要とするが、知的障害ほどの遅れはないという見解であり、知的発達の遅れが軽度であることを強調するものとなっている。確かに、皆が皆、おとなになったら障害がなくなって個性になるのであれば、適切な対応をし、励まして「頑張らせる」ことが妥当な教育であることに相違ないのである。

### (3) 文部省の定義の含意

「学習障害」の特性は、しばしば、「発達の遅れに偏りがある（全般的な知的発達の遅れはないが、特定領域に遅れが認められる）」と表現されるが、それは表1-1の実線アンダーラインの部分に明示されていた。

従来の定義によれば、

学習障害児の知的水準は正常範囲にある

学習障害の原因は中枢神経系の機能障害によるものと推定しており、原則として、他の障害や環境的要因によってもたらされる学習上の困難は学習障害に含めない、とされていた。

しかし、さまざまな原因でひきおこされる学習上の困難は、直接的な原因ではないが、合併して生じるとされており、表1-1の波線の部分の障害は、「学習障害」に含まれるという定義であったといえる。

これに対し、現行の定義（表1-2）では、他の障害や環境的要因との重複については「定義ではふれない」とし、基本的には全般的な知的発達の遅れがないことの確認を要件としている。また、行動の自己調整・対人関係の問題については、「学習障害児には、行動の自己調整や対人関係などに問題が見られる場合がある」としながらも、「このような問題のみが生じていたり、このことが主たる原因として学習の



遅れが生じている場合は学習障害ではない」と明記することになった。

表1-1 文部省の定義（1999.7.まで）

『学習障害とは、基本的には、全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論するなどの特定の能力の習得と使用に著しい困難を示す、さまざまな障害を指すものである。

学習障害は、その背景として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、その障害に起因する学習上の特異な困難は、主として学齢期に顕在化するが、学齢期を過ぎるまで明らかにならないこともある。』

さらに、『学習障害は、視覚障害、聴覚障害、知的障害\*、情緒障害などの状態や、家庭、学校、地域社会などの環境的な要因が直接的な原因となるものではないが、そうした状態や要因とともに生じる可能性はある。また、行動の自己調整、対人関係などにおける問題が学習障害に伴う形で現われることもある。』（\*：発表当時の障害名は「精神薄弱」）

表1-2 現行の文部省の定義

学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

現行の定義が従来の定義と異なる点を特記すると、次のようになる。

他の障害や環境的要因との重複について

ア 重複障害についての記述は定義ではふれない

イ 基本的には全般的な知的発達の遅れがないことの確認を要件とする

行動の自己調整・対人関係の問題について

ア 学習障害児には、行動の自己調整や対人関係などに問題が見られる場合がある。

イ しかしながら、このような問題のみが生じていたり、このことが主たる原因として学習の遅れが生じている場合は学習障害ではない

また、現実的な問題としては、特異な学習困難の把握方法として以下のような基準が示された。

国語又は算数(数学)の基礎的能力に著しい遅れがある。著しい遅れとは、児童生徒の学年に応じ1 - 2 学年以上の遅れがあることをいう。

小2, 3年..... 1 学年以上の遅れ

小4 年以上又は中学..... 2 学年以上の遅れ

全般的な知的発達に遅れない。

知能検査等で全般的な知的発達の遅れないこと、あるいは現在及び過去の学習の記録から、国語、算数(数学)、理科、社会、生活(小1 及び小2)、外国語(中学)の教科の評価の観点で、学年相当の普通程度の能力を示すものが1 以上あることを確認する。

学習障害の判断は、保護者の了解のもとに専門家チームに委ね、学校では行わない。

### (3) 新旧2つの定義の間で

定義が変われば、該当する特性を持つ者の範囲も変わることになる。定義の範囲が広がるのであれば混乱はひとまず少ないといえるが、狭くなったことから発生する問題もある。まずは、新旧2つの定義の間で、現行定義によると「学習障害」でなくなった子どもたちは、今後、どのような障害理解(特性理解)を求められるのかという問題である。この子どもたちは、「頑張れば普通になる」という「学習障害」に付帯する教育目標からは、確かに遠くなったといえる。

もともと、「学習障害」をめぐる議論は、軽度ではあるが多様な障害を持つ子どもの保護者が、教育制度の改革を求めて運動をおこしたことから高まってきたものである。したがって、保護者並びに教育関係者・臨床家が「学習障害」に最も広い範囲を認める立場をとることは、当然の帰結である。これに対し、現行の文部省の基準は医学の診断基準に近いものとして設定されたことになる。そして、従来の定義では「学習障害」とされていたけれども、現行定義では他の障害、例えば、「知的障害」「精神障害」「言語障害(コミュニケーション障害)」「運動機能障害」「注意障害」「行動障害」「自閉症(広汎性発達障害)」「神経症」「高次脳機能障害」などに分類される方がその特徴を理解しやすいとされる子どもが増えてきた。こうした障害との境界域に特性が分類される子どもたちを「学習障害」周辺児と呼ぶか、知的障害周辺児もしくは精神障害周辺児、言語障害周辺児等々、数ある障害名のいずれで呼ぶかについては、障害に対する見方の問題と関連が深いとみることができる。

しかし、文部省がこうした定義の明確化を行った背景には、的確に診断しなければ効果的な指導を行うことができない、という判断があったといえよう。

## 2. 定義に関する議論：医学と教育の間で

小児神経科の領域では、「学習障害」の原因とされる中枢神経系の機能障害を念頭において、病態に迫る試みが進んでいる。その基本姿勢について、小枝・二上(1999)は「特異的な認知能力の障害を呈する一群として「LD」という用語を残しておき、医学の進歩とともに病因・病態が確立したものを、一

つの疾患単位として分離独立させていくのが望ましい」とし、「現時点で最もその可能性が高いのが、いわゆる dyslexia(筆者注:「読み障害」をさす)であろう」と、その試みが成果を上げていることを示唆している。

辻井・杉山(1999)もまた、学習障害は単一の病態ではなく、一群の臨床的症候群であり、より病態の限定された広汎性発達障害とは大きな臨床像の違いがあると結論づけている。したがって、学習障害、広汎性発達障害、多動性障害などの全般的な知的障害を伴わない軽度発達障害においては、操作的診断基準において複数の診断を満たした場合、診断に優先順位をつけることが必要であるとして、将来的に問題を残しやすい広汎性発達障害を優先し、両者を Learning Disabilities などの名前のもとで曖昧に同じように扱うには問題があると指摘している。

こうした見解は、現在、広範囲の臨床像を対象としている「学習障害」が、いずれは明確に区分されるべきである、と示唆するものである。そして、その根拠には学習困難という臨床的所見を、脳の機能との関連で記述するという医学の試みがあげられる。しかし、このような見解にたてば、保護者をはじめ、教育関係者や臨床家の多くが使うような「学習上の困難のある児童・生徒」つまり「教育上の特別な配慮を必要とする児童・生徒」を対象とする用語とは相容れないことになる。したがって、医学関係者の中に「LDという用語を医学から教育の領域へお返ししよう」(長畑,1999)という立場を生むことになっている。ここでは、このような医学と教育の間で、どのような議論が展開されているのかについて触れておくことにしたい。

#### (1) 医学の最先端がとらえる「学習障害」

宇野・堀口(1998)は、「学習障害」が局所大脳機能障害を背景とした認知障害であるとし、症状の詳細な検討と操作的な定義が徐々に一致する方向であると主張する。つまり、大脳の特定部位の障害と教科学習上の困難との対応が明らかになることにより、「その背景として中枢神経系に何らかの機能障害があると推定される」と記述された文部省の定義が妥当性を高めているというのである。これはまた、有効な機能訓練を行うために、認知神経心理学的な分析が必要であり、言い換えると、「いじめや学習上のつまづき、精神科疾患などの心理的な問題による学習の遅れ」や「単なる学習の遅れ」とは区別されるべきであるという主張でもある。

このように学習困難を大別したうえで、さらに頭部MRI(Magnetic Resonance Imaging)やCT(Computer Tomography)などの画像診断により明確な異常を示す場合の学習困難と、頭部MRIやCTなどでは明確な損傷を認めないが大脳の局所血流量が低下した領域が確認される場合の学習困難とがあることを明らかにしている(宇野・堀口,1998a)。前者の学習困難は、出生時の問題等の大脳損傷に起因する後遺症(失語、失行、失認などの高次神経機能障害)を背景として生じる。これに対し、後者の学習困難は、書字、読み書き、言葉の理解などの特異的な側面だけが苦手になることによって生じる。後者が学習障害に対応し、成人の後天的脳損傷による高次神経機能障害に類似した症状として理解できるものであり、血流量低下の部位は成人における類似症状を呈した大脳病巣を含んでいる(宇野,1999)

と報告している。

また、宮尾（1999）は、脳機能の左右差や刺激課題による反応の差を、読字課題などで脳波測定した結果について報告している。加えて、事象関連電位（脳活動を電位変動として記録し、脳機能の異常を評価する試み）の臨床応用により、認知処理を解明するシステムの検討を始めており、診断用システムの可能性にも言及している。

一方、辻井・杉山（1999）は、ICD-10（WHO）の診断基準により診断した特異的発達障害の学習障害群で、脳波と画像診断検査に異常所見が認められた事例があることから、脳の機能的・構造的問題がより大きく関与している可能性が示唆されたことを報告している、

いずれにしても、近年、以上のように問題となる状態像を脳機能の活動状況と対応させて理解する試みが数多く報告されるようになってきており、医学がめざす問題解明の方向として特筆できる。こうした解明が進むことにより、「学習障害」の診断並びに機能訓練の方法が確立されていくことになる（宇野ら、1998b；金子ら、1998）。

## (2) 教育用語としての「学習障害」

長畑（1999）は、医学、心理学、教育学の立場を次のように整理している。すなわち、医学の立場を「障害を細かく分類し、疾患単位として確立していくことを基本とし、疾患単位毎に原因を明らかにして治療法を見いだしていく」、心理学の立場を「正常の場合にも異常の場合にも共通してみられる心理法則を明らかにしていく」、教育の立場を「現実問題として教育措置をどうするのが重要であり、教育思想の問題を避けられない」としたうえで、特別な教育ニーズのある子どものために、教育においては概念の拡大を主張する立場が時代の趨勢である現状を指摘している。そこで、こうした現状を踏まえると、医学においてLDを用語とすることは適切ではないという提案をすることになるのである。

たしかに、診断は医学の専権事項であるが、治療法の確立のために細分化を欠くことができないという主張は、指導方法を確立していくために教育関係者がとる立場と、どこまでが同じでどこから同じでないのか、まったくもってわかりにくい。「学習障害」という呼称が様々な状態像を包含していればいるほどに、指導法は個別にならざるを得ないという問題を含んでいる。したがって、「学習障害」全体に共通する指導法があるのだろうか、ひいては、「学習障害」として様々な状態像を統合する意義が明確になるのだろうか、と思うからである。しかし、現状では、医学と教育とが対立する立場を主張しているように見える。

それにもかかわらず、文部省が発表した現行の定義では、「推論する」以外の「読む」「聞く」「書く」「話す」「計算する」について、医学の診断ときわめて近い判断をしたことになった。これが行政機関が認めた通常学級における教育的対応の範囲ということになる。この定義について、広い範囲の対象者を認める立場の関係者は、どのように受けとめるのだろうか。定義の見直しを求めることになるのだろうか。今後の展開を見守る必要のある点である。

## 第2節 「学習障害」に対する教育的対応をめぐる問題

### 1. 通常学級における「学習障害」の種類と対応

文部省の報告（1999）によれば、学習障害児の指導には、個に応じた指導の一層の充実を図る観点から、教科の学習の困難の程度に応じた指導の形態とそのための場が必要であるとしている。報告にあげられている形態と場は、以下ようになる。

#### (1) 通常の学級における指導

学習障害児の多くは通常の学級に在籍していることから、これらの児童生徒に対する指導は、通常の学級における指導を基本に対応していくことが重要である。

具体的には次のような方法が考えられるが、学習障害児の指導を担当のみに委ねるのではなく、学校全体で取り組むことが重要である。このため、校内研修会等を通じて学習障害児の抱えている困難について教職員が共通理解を深めるとともに、学校全体の支援体制を構築する必要がある。

担任が配慮して指導

チームティーチングによる指導

#### (2) 通常の学級以外の場における指導

その他に、通常の学級以外の特別な場面設定として、次のような指導をあげている。

通常の学級における授業時間外の個別指導

特別な場での個別指導 / 「通級による指導」

#### (3) 専門家による巡回指導

学習障害児に対する指導は、学習障害に関する専門的な知識・技能をもつ専門家との連携協力を図りながら進めていくことが重要である。このため、専門家が教員に対して児童生徒への指導方法等を直接指導する機会を広げるため、既に一部地域で実施している専門家による巡回指導を充実する必要がある。

### 2. 教育的対応がめざすもの

報告によれば、『従来の特殊教育の特徴は、教科の指導と並んで障害に基づく種々の困難の改善・克服を目指す自立活動（養護・訓練）の指導を行うことにある。これに対し、学習障害児に対する指導は、特定の能力の困難に起因する教科学習の遅れを補う教科の指導が中心となる。』としており、現行定義による「学習障害」児たちは、当面、職業リハビリテーションには縁遠い存在であるといえる。

## 第2章 職業リハビリテーションと「学習障害」

### 第1節 青年期における「学習障害」者の態様

#### - 職業リハビリテーション対象者の範囲 -

##### 1. 「中間報告」の定義と現行定義の間で

「学習障害」の定義をめぐる問題を総括すると、新しい定義で診断された「学習障害」青年は、当面、職業リハビリテーションの対象者としては縁遠い存在であると受けとめるべきであろう。したがって、問題となるのは、「学習障害を主訴としてきたが、新しい定義にてらしてみると学習障害ではなくなった青年」ということになる。彼らは、確かに職業リハビリテーションの対象者となる可能性が高いと考えられる。しかしながら、「学習障害」を主訴として育った青年は、職業リハビリテーションを利用する際に、大きな障壁に直面することになる。通常教育の中で教育歴を作ったが、資格に見合う働き方ができないために入職できない、もしくは入職はしても職業生活の継続が困難である……しかしながら、障害を受けとめることができないために職業リハビリテーションのサービスを利用できない……という障壁である。社会に出て初めて、自らの障害に直面した、といえよだろうか。

##### 2. 職業リハビリテーション対象者の範囲をめぐって

#### - 労働省編一般職業適性検査に基づく3類型 -

青年期にいたり、「学習障害」の診断の見直しをするという事態は受け入れ難くとも、進路選択のために職業適性検査を受けるという事態は受け入れやすいことが多い。したがって、職業生活設計の見直しが必要となる場合には、一般職業適性検査は重要な評価となる。なによりも、「できないことをできない」と受けとめるための第一歩として、適性能プロフィールの利用価値は高い。また、「適性判定ができない」という結果は、「得意なところを伸ばす」「普通をめざす」を目標として通常学級を選択させてきた保護者に対する衝撃的な告知となるという事例は多いからである。

以下に、「学習障害」を主訴とし、通常学級から入職を希望する82名の青年とその保護者の入職準備期の課題をあげておくことにする。入職前に実施した労働省編一般職業適性検査（T版）と面接調査の結果の分析結果をとりまとめたものである。

##### (1) 一般職業適性検査（GATB）について

労働省編一般職業適性検査（事業所用）は、紙筆検査と器具検査とから構成されており、9種の適性能（知的能力：G，言語能力：V，数理能力：N，書記的知覚：Q，空間判断力：S，形態知覚：P，運動共応：K，指先の器用さ：F，手腕の器用さ：M）を測定するものである。

検査結果については、個々の事業所が用意する適性能の基準と照合することによって、採用選考や適性配置、教育訓練等の雇用管理のための資料を作成するわけであるが、ここでは、標準的な「職業群別適性能基準表」に基づいて分析した。

G：知的能力.....	説明・教示や諸原理・諸概念を理解したり推理し、判断したりする能力
V：言語能力.....	言語の意味およびそれに関連した概念を理解し、それを有効に使いこなす能力、言語相互の関係および文章や句の意味を理解する能力
N：数理能力.....	計算を正確に速く行うとともに、応用問題を解き、推論する能力
Q：書記的知覚.....	文字や数字を直感的に比較弁別し、違いを見つけ、あるいは構成する能力 文字や数字に限らず、対象をすばやく知覚する能力
S：空間判断力.....	立体形を理解したり、平面図から立体形を想像したり、考えたりする能力 物体間の位置関係とその変化を正しく理解する能力 設計図を読んだり、幾何学の問題を解いたりする能力
P：形態知覚.....	物体あるいは図解されたものを細部まで知覚する能力 図形を見比べて、その形や陰影、線の太さや長さなど細かい差異を弁別する能力
K：運動共応.....	眼と手または指を共応させて、迅速かつ正確に作業を遂行する能力 眼でみながら、手で迅速な運動を正しくコントロールする能力
F：指先の器用さ...	速く、しかも正確に指を動かし、小さいものを巧みに取り扱う能力
M：手腕の器用さ...	手腕を思うままに巧みに動かす能力 物を取り上げたり、定められた位置関係で正確にすばやく持ち替えたりするなど、 手腕や手首を巧みに動かす能力

【 労働省編一般職業適性検査事業所用（手引）より 】

以下では、労働省編一般職業適性検査事業所用（手引）にしたがって、検査の特徴を紹介する。

#### 適性能得点が示すこと

検査が示す適性能得点は標準化されており、実施、採点、結果の整理等の手続きは客観的に定められている。したがって、適性能得点により個人の能力を9つの異なった側面から多角的に理解できる。

得られた適性能得点から適性能プロフィールを描いてみることにより、個々の適性能の特徴をとらえることができる。以下に、適性能判定の段階を示す。

適性能の程度	能力分布上の意味	基準点
A 段階	上位10%以内	125
B 段階	上位11～30%	110
C 段階	上位31～50% = 平均以上	100
D 段階	上位51～70%	90
E 段階	上位71～90%	75
F 段階	下位10%以内	-

プロフィールは、個々の適性能を数値で比較するだけでなく、相対的な特徴を明確に示すものである。9つの適性能のすべてが同じようなレベルの得点をとることは少なく、いくつかの性能で突出して高く、いくつかの性能で突出して低いことが視覚的に理解できる。

また、認知機能群（G、V、N、Q性能）、知覚機能群（S、P性能）、運動機能群（K、F、M性能）の3つの機能群にわけ、その中で、優れている群とそうでない群に大別し、個人の適性能の特徴を理解することもある。

なお、対象者の適性能プロフィールを示すにあたり、全体像を把握するために適性能得点0以上を表示できるようグラフの得点範囲を変更してある点に注意が必要である（図1-1-1～図1-3-2）。この変更は、通常用いられる用紙が適性能得点を40～150の範囲で表示する様式となっているために、本報告の対象者の全体像を表示できないことによっている。

#### 「職業群別適性能基準表」による適性評価

標準的な「職業群別適性能基準表」とは、さまざまな職業を作業の内容、複雑さ、困難さなどについて分析し、その最も重要とされる適性能とその所要水準の組み合わせによって分類し、さらに産業界における職場環境等の類似性を考慮して編成したもので、8領域・40職業群で構成されている。

この基準表では、40職業群別に、その職業を遂行する上で必要な適性能の標準的基準点が設けられている。この基準点は、40職業群のそれぞれに含まれる多数の具体的職業の一つ一つについて、あらかじめ職務分析を行い、さらに従業者に必要な性能分析を行った結果を比較検討し、概括して理論的標準的基準点として設定されたものである。したがって、個人に特徴的な適性能のパターンをこの基準表と照合することにより、個人が有している適能力が発揮しやすい職業分野とそうでない分野についての手がかりが得られる。

この基準表が対象としている職業は、芸術芸能および事業主、監督的職業以外の職業であるから、いわば、企業内のほとんどの職業はこの領域、職業群のどこかに含まれる網羅的な職業体系とみることができる。したがって、多くの職務に関して職業適性を評価したい場合には、この基準表をそのまま利用することができる。しかし、あくまでも基準の目安を示すものであり、個々の事業所の具体的な職種については、独自の所要適性能と基準点を要求することがある点に注意が必要である。

この表中の適性能得点は測定値であるため、評価の検討に際しては、検査実施時点におけるコンディションや検査場などの環境的な要因による測定誤差の影響に配慮しなくてはならない。個人の可能性と職務との関係を把握するという、この検査の目的に鑑み、能力がありながら発揮できなかったかもしれない状況を考慮することが必要となる。こうした立場から、実際の得点を解釈するときには測定誤差を加算することを通例としている。加算点を10にするか、厳しく5にするかは、測定にともなう誤差をどのように考えるかによるものであり、検査者の判断にまかされているが、検査記録表においては加算点を1標準偏差分（10）として表示している。



なお、この検査は制限時間内での作業量によって能力を把握するという方式をとっているため、作業の巧緻も検査結果に微妙な影響を与えることがある。検査の適用範囲は、原則として15歳～45歳であるが、特に年齢が高い場合、あるいは年齢の低い層で発達における個人差の問題がある場合などは、得点の解釈に際して注意が必要になることがある。また、知的な発達に遅れのある場合には、別の職業評価の枠組みが適用されることがある。

<参考> 職業群別適性能基準表 ..... 8 領域 40 職業群.....

領域	職業群名	所要適性能得点								
		知的	言語	数理	書記	空間	形態	共応	指先	手腕
専門的・技術的職業	A-1 自然科学系の研究の仕事	125		125		100				
	A-2 工学・技術の開発応用の仕事	110		110		100				
	A-3 人文科学系の研究の仕事	125	125	100						
	A-4 診断、治療の仕事	125		125		100				
	A-5 養護、看護、保健医療の仕事	100			90					90
	A-6 相談助言の仕事	110	100	100						
	A-7 法務、財務等の仕事	125	125	100						
	A-8 著述、編集、報道の仕事	110	110		100					
	A-9 教育・指導の仕事	110	110		100					
	A-10 教習、訓練、指導の仕事	100	100		100					
	A-11 デザイン、写真の仕事					90	90			
	A-12 測定、分析の仕事			90		90	90			
事務的職業	C-1 専門企画の仕事	110	100	100						
	C-2 一般事務の仕事	90	90		90					
	C-3 経理、会計の仕事	90		90	100					
	C-4 簡易事務の仕事				75			75		
	C-5 事務機器操作の仕事	75			90			90		
販売の職業	D-1 専門技術的な販売の仕事	110		100		100				
	D-2 販売の仕事	75		75	75					
サービスの職業	E-1 理容、美容の仕事					75	75			75
	E-2 個人サービスの仕事	75			75					
	E-3 介護サービスの仕事	75								75
保安の職業	F-1 警察、保安の仕事	75			90					75
	F-2 警備、巡視の仕事	75			75					
農林漁の職業	G-1 動物の調教・管理 水産養殖 園芸の仕事	90	75							
	G-2 動植物の採取、飼育、栽培の仕事									75
運輸・通信の職業	H-1 航空機、船舶の操縦の仕事	110		110		100				
	H-2 通信の仕事	90			90			90		
	H-3 車両等の運転の仕事	75			75					75
技能工・製造・建設・労務の職業	I-1 製図および関連の仕事			90		90	90			
	I-2 手工技能の仕事					90	90		90	
	I-3 切削加工、造形の仕事					90	90			75
	I-4 機械操作の仕事							75	75	75
	I-5 加工、組立の仕事						90	75		75
	I-6 機械、装置の運転監視の仕事	90			90					75
	I-7 電気設備、機械設備の保守管理の仕事	90			90					90
	I-8 据付機関、建設機械の運転の仕事					75	75			75
	I-9 建設、設備工事の仕事					75	75			75
	I-10 手作業主体の仕事							75		75
	I-11 身体作業主体の仕事								75	75

(注) A～Iのアルファベットは、労働省編職業分類の大分類符号に対応させたものである。

(2) 3つのタイプのGATBプロフィールと職業指導の課題

検査結果により、対象者を、「一般扱い」での職務探索の可能性が示唆されるタイプ、「一般扱い」での職務探索が困難なタイプ、一般職業適性検査では特性理解が困難なタイプ、の3群に大別した。ただし、適職判定の可能性の有無はGATBの検査結果に基づいて検討されたものであり、このような検査方法並びに検査項目では評価できない側面についての資料は、別の評価を必要としていることはいままでのない。こうした側面には、例えば、他者理解などの対人行動スキルがあげられる（室山，1999）。したがって、面接調査では、本人と保護者から、進路に対する希望、興味・関心、適性理解、これまでの生活における問題（特に、適応の問題）、などを聞き取っている。ここでは、各タイプについて2例ずつプロフィールを示した。

なお、ここで行う職業適性検査は、職業生活設計の見直しを受け入れるための資料となるものでなければならない。つまり、能力評価は客観的評価であることが必要である。自己評価の力そのものに困難がある対象者の場合、適性理解の現実妥当性を高めていく指導が必要となるためである。

「一般扱い」での職務探索の可能性が示唆されるタイプ（図1-1-1，図1-1-2）

このタイプに分類された青年は、いずれも得意な領域と不得意な領域が明確であり、適職判定の可能性は「手腕や指先を使って行う仕事」及び「サービスに関する仕事」において示唆された。

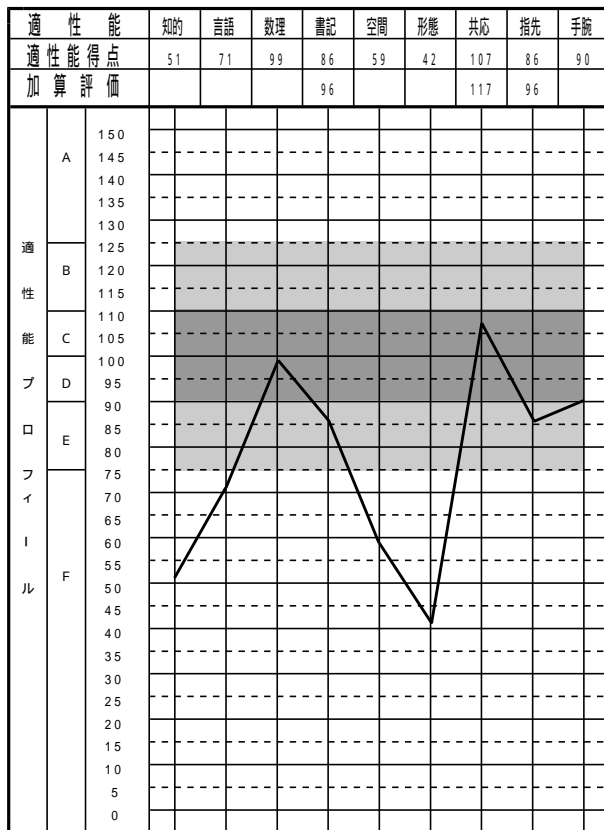


図1-1-1 タイプ1-1

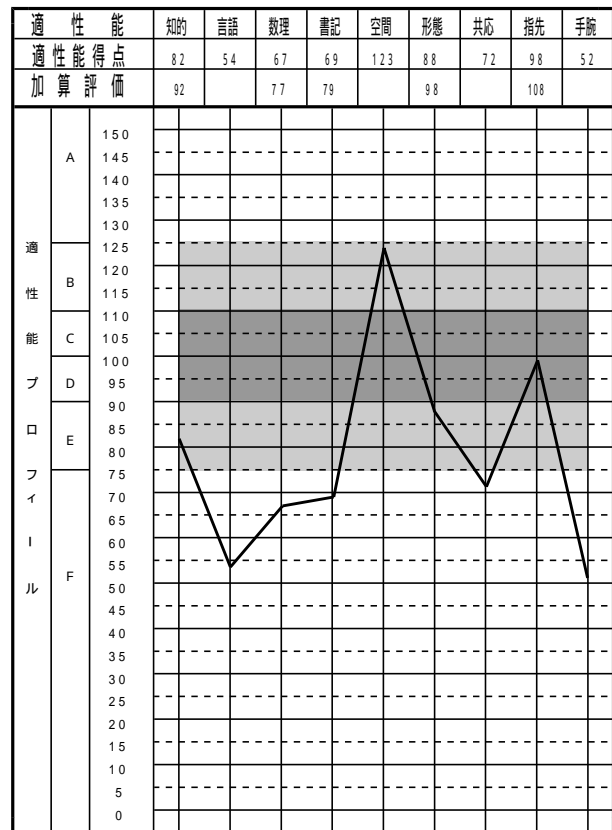


図1-1-2 タイプ1-2

しかしながら、これらの事例では、面接調査により、対人関係等の問題を中心とした学校生活への不適応が明確になっていた。こうしたことを踏まえると、示唆された業務を遂行することの困難が予想され、問題が改善されない場合には「一般扱い」での職務探索が困難になると考えられる。

こうしたことから、進路選択に際し、1) 現業部門に従事することを受け入れられるか、2) 対人関係の問題への対応を考えているか、について、職場実習等により、体験的に理解を深めることが課題となる事例である。

「一般扱い」での職務探索が困難なタイプ（図1-2-1～図1-2-2）

このタイプに分類された青年の場合は、得意な領域と不得意な領域が明確なものの、不得意な領域（特に手腕や指先を使って行う仕事）の評価が低いために、職務に必要とされている能力をすべてクリアしている職業名をあげることができない。しかしながら、面接からは個人内の得意な領域だけを拠り所にして仕事を探そうとする傾向が強いことに加え、不得意な領域についての理解が十分ではないことが明確になった。

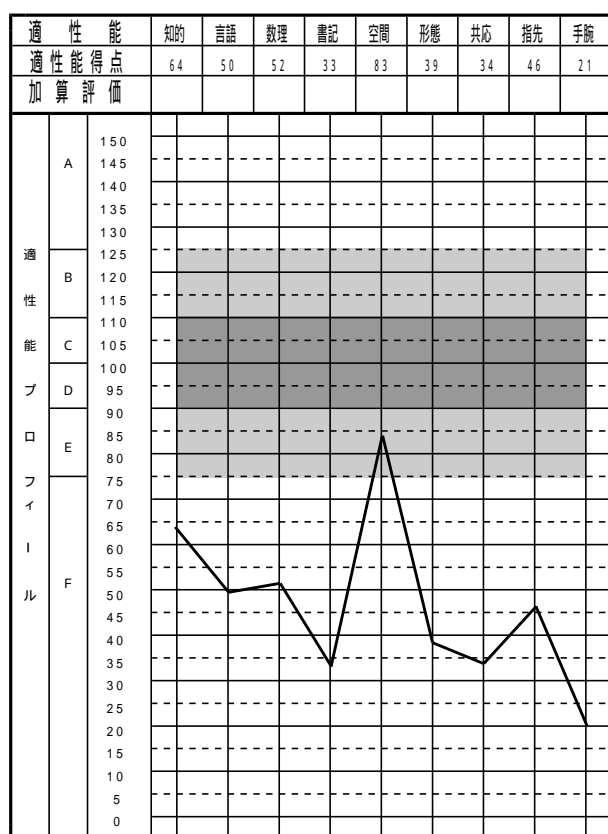


図1-2-1 タイプ2-1

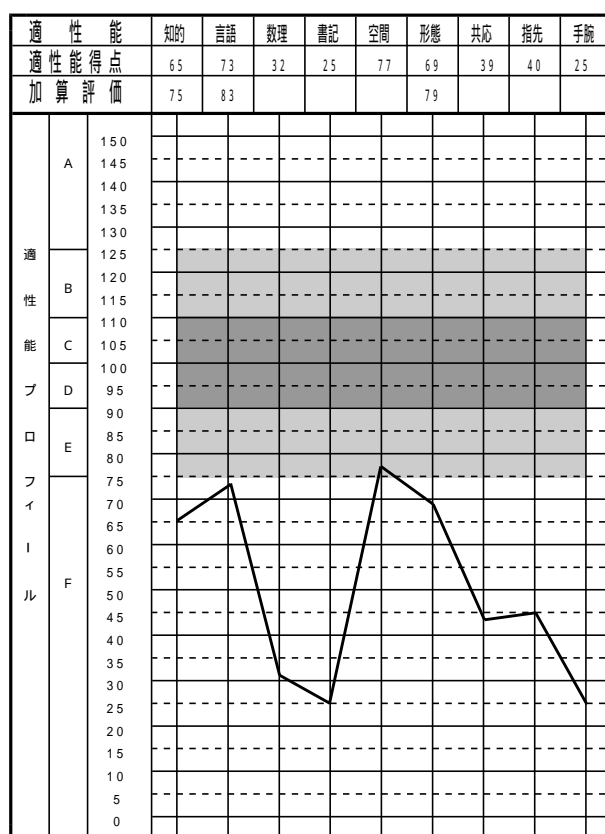


図1-2-2 タイプ2-2

こうしたことから、進路選択に際しては、1) 職業選択の基準の見直しができるか、2) できないことをできないとうけとめることができるか、について、職場実習や職業リハビリテーション機関の利用等により、体験的に理解を深めることが課題となる事例である。

一般職業適性検査では特性理解が困難なタイプ（図1-3-1～図1-3-2）

このタイプに分類された青年の場合、全体的に適性能得点が低く、特に運動機能群（共応、指先、手腕）の得点が低いために、熟練した技能を要しない仕事であっても、事業所の配慮なくして就職することは難しい。しかしながら、面接からは、親子ともに通常学級において「普通をめざす」「大人になったら障害ではなく個性になる」という教育観・障害観をもっており、障害者のために用意された職業リハビリテーション・サービス（特に、知的障害者のためのサービス）を利用することへの抵抗が大きいことが明確になった。

こうしたことから、進路選択に際しては、1) 「一般扱い」では職務遂行が困難であることが受け入れられるか、2) 職業リハビリテーションを利用した職業生活設計への転換ができるか、について、職場実習や職業リハビリテーション機関の利用等により、体験的に理解を深めることが課題となる事例である。

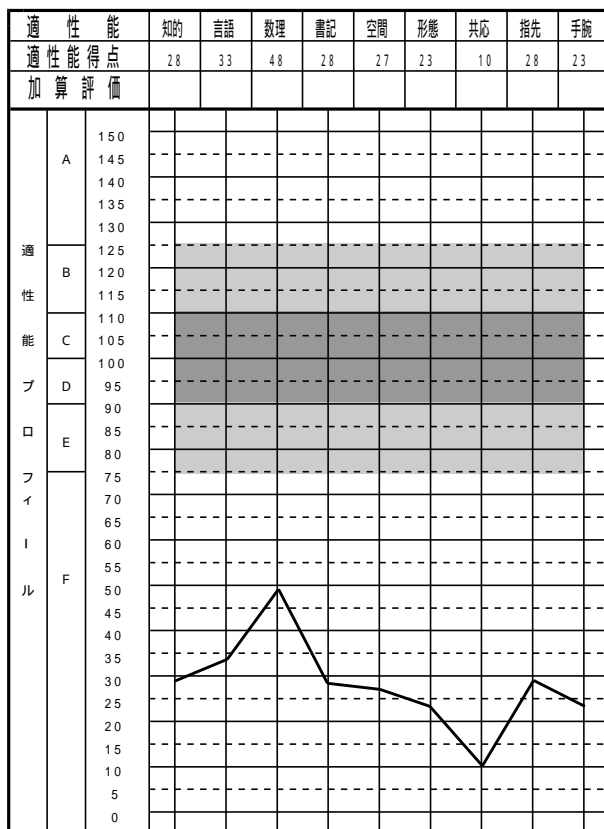


図1-3-1 タイプ3-1

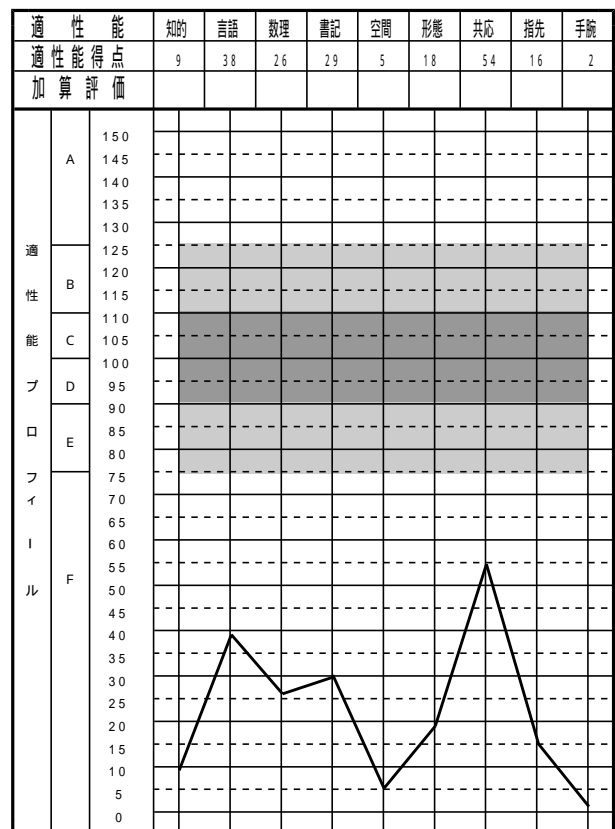


図1-3-2 タイプ3-2

### (3) 職業リハビリテーションを選択するまでの過程

職業選択の課題に直面した親子の課題解決の方法を、学校在学中に経験する進路指導の過程にそって分析してみたい。生徒は、自己理解を深め、職業の世界を理解し、啓発的な経験によって進路希望を確認し、職業相談を通して、希望する進路（会社）を獲得するという手続きを踏んで、自らの職業生活設計を描くことになるわけである。しかし、通常学級における進路指導には、障害受容や職業リハビリテーションに関する情報提供はどれほど位置づけられているのであろうか。また、そうした進路指導があったとしても、通常学級を選択した親子にとって、障害の受容と職業リハビリテーションの利用は、課題解決の方法として選択され難い。表1-3にタイプ別の課題を示した。

表1-3 タイプ別の課題

	タイプ1	タイプ2	タイプ3
職業適性の性結果検査	いずれも得意な領域と不得意な領域が明確であり、適職判定の可能性は「手腕や指先を使って行う仕事」及び「サービス関連する仕事」において示唆された。	得意な領域と不得意な領域が明確なものの、不得意な領域（特に手腕や指先を使って行う仕事）の評価が低いために、職務に必要なとされている能力をすべてクリアしている職業名をあげることができない。	全体的に適性能得点が低く、特に運動機能群（共応、指先、手腕）の得点が低いために、熟練した技能を要しない仕事であっても、事業所の配慮なくしての就職は難しい。
面接調査の結果	親子ともに、通常学級において「普通をめざす」「おとなになったら障害ではなく個性になる」という教育観・障害観をもっており、「一般扱い」での就職を希望している。		
	対人関係等の問題を中心とした学校生活への不適応が続いている。	個人内の得意な領域だけを拠り所にして仕事を探そうとする傾向が強いことに加え、不得意な領域についての理解が十分ではない。	障害者のために用意された職業リハビリテーション・サービス（特に知的障害者のためのサービス）を利用することへの抵抗が大きい。
自己課題解決	1) 現業部門に従事することを受け入れられるか、 2) 対人関係の問題への対応を考えているか	1) 職業選択の基準の見直しができるか 2) できないことをできないと受けとめることができるか	「一般扱い」では職務遂行が困難であることが受け容れられるか
進路情報	当面、職業リハビリテーションの利用可能性は低い。職業リハビリテーションの情報提供が必要となる場面は、初職入職時もしくは継続困難が明らかとなった時点になる。	職業リハビリテーションサービスを体験的に利用し、自己理解を深めることが求められる。そのための情報提供が必要である。	職業リハビリテーションサービスを体験的に利用し、自己理解を深めることが求められる。療育手帳の取得を含めた情報提供が必要である。
啓発経験	入職をめざそうとすれば適性能得点の低い領域を見ないわけにはいかない。加えて、1)働く目的が理解できているか、2)働く習慣が身についているか、等の職業準備性について体験的に理解する場面を欠くことができない。学校が用意できる勤労体験的学習の場面として職業評価の視点から明確にした職場実習を、比較的長期にわたって設定することが求められる。		
進路相談	とりあえず「一般扱い」での就職を探索する可能性は高い。したがって、療育手帳の取得はもとより、職業リハビリテーションの利用を実現するためには、親と子の両方に長期的な相談活動が必要であり、段階的・計画的・継続的な指導を要する。学校卒業後であっても「就職できなかった」もしくは「就職はしたが、継続・定着できなかった」などの経験を通して、自分の特性を受けとめるまでを指導計画の視野に入れる必要がある。		

確かに、職業リハビリテーションの利用のタイミングや内容はタイプにより異なる。しかしながら、とりあえず「一般扱い」での就職を希望する可能性は高い。したがって、療育手帳の取得はもとより、職業リハビリテーションの利用を実現するためには、親と子の両方に長期的な相談活動が必要であり、段階的・計画的・継続的な指導を要することになる。学校卒業後であっても「就職できなかった」もしくは「就職はしたが、継続・定着できなかった」などの経験を通して、自分の特性を受けとめるまでを指導計画の視野に入れる必要がある。しかし、学校適応に問題があれば、指導を受けることもまた困難になる。

苦手な科目にも挑戦しなければならない学校時代に比べれば、得意なことで生計を立てていくことができる社会は、ストレスが少ないと思えるかもしれない。しかし、そこは生産性を問う社会でもある。もし、社会の期待に応えることができた場合には、自信もプライドも保たれ、学校時代の経験を「不遇だった過去」にすることができるかもしれない。しかし、期待に応えることができない場合には、学校時代にも増して「厳しい」現実と未来が待ち受けているという可能性も無視できないほどに大きい。

そこで、入職をめざそうとすれば適性能得点の低い領域を見ないわけにはいかない。加えて、1) 働く目的が理解できているか、2) 働く習慣が身についているか、等の職業準備性について体験的に理解する場面を欠くことができない。その意味で、本人の障害受容を支える進路指導の体制が重要となる。そして、学校から職業への移行を支える仕組みの検討が緊要の課題となる。つまり、前述のような「学習障害」を主訴とする青年に対する職業指導の課題は、“職業リハビリテーションの利用を選択するまでの過程”と“職業リハビリテーションの利用を選択した後の過程”に分けて考えなければならないことになる。職業リハビリテーション関係者が担う過程は後者であるが、“職業リハビリテーションの利用を選択するまでの過程”を担う体制が未整備であるために、職業リハビリテーションの支援を利用できない潜在的対象者が存在するという実状を理解する必要がある。

## 第2節 特性理解のための評価

青年期の進路選択のためであれば、職業適性検査を受けるという事態は受け入れやすいことが多い。しかしながら、それだけでは、必要な支援の課題は明らかにはならない。職業適性検査が障害者を対象として開発されているわけではないことを考えると、職業評価の一部であるにすぎないというべきであろう。したがって、あくまでも、「通常学級を卒業したが、“一般扱い”では入職は困難である」という親子の理解を深めるために、有効な評価であるということに留意すべきである。いうまでもなく、障害があれば、そのことに関わる検査を引き続いて実施することが必要になる。

職業リハビリテーションを選択した「学習障害」青年に対する指導課題を明らかにするためには、彼らの特性理解を的確に行うことが必要である。こうした特性理解によって職業リハビリテーション計画の策定並びに環境整備の課題が明確になるといえる。

表1-4 は、学習過程からみた「学習障害」の分類である。 情報を入力することに困難がある場合、それを統合することに困難がある場合、記憶に困難がある場合、行動に移すとき、つまりは出力に困難がある場合、の4つに大別している。これは「学習障害」を主訴とする青年が職業リハビリテーション・サービスを選択した場合に、個別職業リハビリテーション計画を策定する際の手がかりを示すものである。

表1-4 学習過程の理論的モデルからみた分類

- 
1. 入力障害
    - 1) 視覚認知障害
      - ・文字、単語、文章の読みの障害
      - ・図と地の弁別の障害
      - ・距離、奥行き認知の障害
    - 2) 聴覚認知障害
      - ・語音、単語、文章の弁別、聞き取りの障害
      - ・注目すべきものと背景音との弁別の障害
      - ・音声の情報処理のスピードの障害（遅速）
  2. 統合障害
    - 1) 順序理解の障害
      - ・視覚的順序理解の障害
      - ・聴覚的順序理解の障害
    - 2) 抽象能力の障害
      - ・視覚的抽象能力の障害
      - ・聴覚的抽象能力の障害
    - 3) 統合、組織化の障害
      - ・現在見聞きしているものと過去の経験とを統合し、総合的に判断することの障害など
  3. 記憶障害
    - 1) 短期記憶の障害
      - ・視覚的短期記憶障害
      - ・聴覚的短期記憶障害
    - 2) 長期記憶の障害
  4. 出力障害
    - 1) 言語性表出の障害
      - ・自発言語の障害
      - ・会話性（やりとり）言語の障害
    - 2) 運動障害
      - ・粗大運動の障害
      - ・微細運動の障害（不器用）
        - 視覚的微細運動障害
        - 聴覚的微細運動障害
- 

（資料出所：白瀧，1993）

しかしながら、「学習障害」を主訴とする青年の特性理解のために、特別な検査の開発が必要となるわけではない。既に多くの検査や課題があり、また、新たに開発中の検査も含めて、例えば、知的障害や高次脳機能障害の人々の特性を理解するためのものと手続き的に大きな差があるわけではないからである。そこで、彼らの特性を理解するうえで、職業リハビリテーション計画の策定に役立ついくつかの基本的な検査をあげておくことにしたい。これらは、必要に応じ、適宜組み合わせることで有効な評価を得ることができる検査である。

## 1. ベンダー・ゲシュタルト・テストについて

ベンダー・ゲシュタルト・テストは、9個の幾何図形を被験者に「模写」させて、それを一定の基準にしたがって処理し分析するものである。開発者であるベンダーは、「図形を知覚し、模写する過程では主として次の2つの要因が働くとする。1つは、脳の発達の未成熟や脳損傷などによる個人の成長・発達の種類と成熟水準の要因。もう1つは、自我機能の要因である。つまり、自我機能の異常が図形の認知に影響を及ぼし、そのことが模写に反映されるとするものである（今野・内田・鈴木、1994）」。

したがって、ベンダー・ゲシュタルト・テストは、視覚・運動的なゲシュタルト機能の成熟と発達に関する検査、人格検査、の両面を併せ持っている。ベンダー・ゲシュタルト・テストは、こうした複数の観点からの利用が可能であることから、採点の仕方についても種々の方法がある。ここでは11才以上の児童と成人のための採点として最も多く用いられているパスカル&サッテル法を用い、併せてハットの解釈を用いることとする（ハットの解釈については、細部についてまで十分に研究されつくされているとはいえないが、その解釈は示唆に富んだものである）。

### (1) 得点が示唆すること

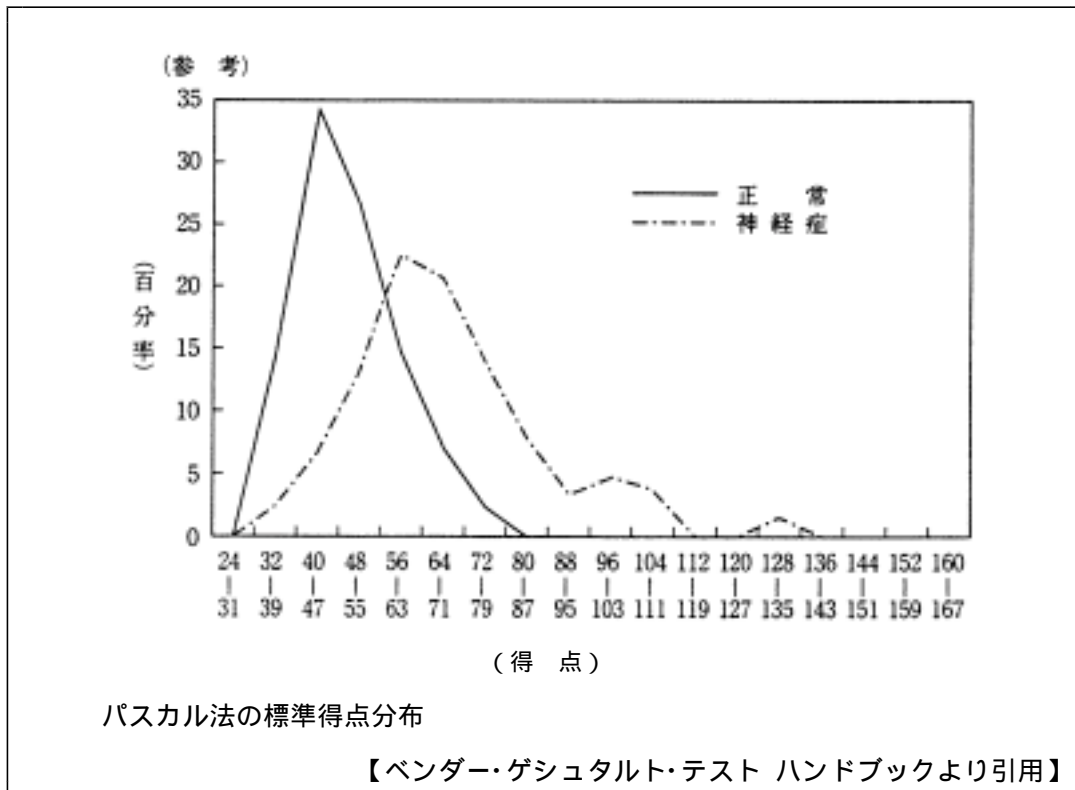
パスカル&サッテルの採点は各図形についての採点と全体の構成による採点からなる。

#### パスカル&サッテルによる採点

得点項目	採点対象となる図形
ボツ点・小円	
(1)ボツ点、ダッシュ、小円の混在	図形
(2)ダッシュに変形	図形
(3)小円に変形	図形
(4)ダッシュまたはボツ点に変形	図形
(5)ボツ点の数の過不足	図形
(6)小円のふるえ、変形	図形
(7)小円の接触	図形
ボツ点・小円・線	
(8)波状になっている	図形
(9)行列が2行になる	図形
(10)2線に描かれる	図形
行列	
(11)小円の列の誤り	図形
(12)縦の行列の過不足	図形
(13)傾斜の逸脱	図形
(14)余分の矢の行	図形
接触・交錯	
(15)弧線と方形のずれ	図形
(16)弧線の回転	図形
(17)弧線と方形の重複、不接触	図形
(18)ボツ点からの外延	図形
(19)外延の回転	図形
(20)交叉点のずれ	図形
(21)端の不接合	図形
曲線図形	
(22)弧線の切断	図形
(23)弧線のちぢれ	図形
(24)波状の角ばり	図形
(25)余分な波状	図形



非対称	-----	
(26)非対称		図形
(27)弧線の非対称		図形
角	-----	
(28)角度のない矢		図形
(29)角度の欠如		図形
(30)不必要な角		図形
不必要	-----	
(31)線の二重		図形
(32)不必要なボツ点, ダッシュ		図形
(33)加筆修正		図形
(34)補助線		図形
(35)くり返し		図形
その他	-----	
(36)太い描きすぎ		図形
(37)ふるえ		図形
(38)回転		図形
(39)図形の誤り		図形
(40)歪み		図形
全体の構成	-----	
(1)図形Aの位置	} 構成	
(2)図形の重複		
(3)圧縮		
(4)区分するための線		
(5)順序		
(6)無秩序		
(7)図形の不釣合		



## (2) 臨床的解釈について

ハットの解釈では、パスカル&サッテル法とは異なり個々の図形についての採点ではなく、すべての図形について、以下に記述する7因子に当てはまるものがあるかどうかという視点から解釈を行っている。

### ハットの解釈

---

- 1 組織に関する因子（用紙を全体としてどのように使用するか、図形をどのように配置するかに関する因子）  
臆病、自己中心性、抑圧された敵意、不安、内的緊張などについての解釈と関連がある
  - 2 寸法に関する因子（ゲシュタルトをいかなる方法でも変化させないで、図形のサイズをどのように修飾するかに関する因子）  
不安、葛藤、忍耐力、内向性などについての解釈と関連がある
  - 3 ゲシュタルトの形の変化に関する因子  
臆病、感情の抑圧、情緒的な不安定などについての解釈と関連がある
  - 4 ゲシュタルトの歪みに関する因子  
抑圧傾向、敵対傾向、難しすぎる課題に対する無気力感情などについての解釈と関連がある
  - 5 運動に関する因子（運筆の方向や図形同士の描かれる方向の不統一に関する因子）  
葛藤、自己中心性などについての解釈と関連がある
  - 6 雑多な因子（スケッチングや固執、運動にうまく協応できないことによる不規則な線運動に関する因子）  
不安、自己統制力の弱さ、緊張、不安などについての解釈と関連がある
  - 7 被験者の作業方法に関する因子（小さい所に注意を向けすぎる、衝動的な描き方をする、補助線を引くなどの作業に関する因子）  
葛藤、忍耐力、不十全感などについての解釈と関連がある
- 

## 2. フロスティック視知覚発達検査について

フロスティック視知覚発達検査は、読み書きや数の学習などに必要な視知覚能力の発達について知るための検査である。検査は主に就学前の子どもたちの準備状態を検討するために利用される。検査は、視覚と運動の協応、図形と素地、知覚の恒常性、空間における位置、空間関係の5つの機能についてそれぞれ個別に検討できるように5つの部分から構成されている。以下に、予測される作業遂行時の困難（文中アンダーラインで表示）とあわせ、各機能についてより詳細に記述する。

### 視覚と運動の協応：

視覚と運動の協応とは、視覚を身体や身体の部分の運動と協応させる能力である。目の見える人が、手を伸ばして何かを取るうとする時、手は視覚によって導かれる。それ以外にも、ほとんどあらゆる連係動作がスムーズに行われるかどうかは、視覚と運動の協応が十分であるかどうかにかかっている。

したがって、この部分の発達が十分ではないと、作業を速く、正確に行うことに困難が生じることが予想される。

### 図形と素地：

注意を向けているものを最も明瞭に知覚することは重要である。そして、選択された刺激は、知覚の場に「図形」を形成し、他の刺激はぼんやりと知覚される「素地」を形成するのである。この場合、「素地」は全く知覚されないということではない。「図形」はあくまで「素地」との関係の中で知覚される必要がある。

「図形」と「素地」の弁別が困難な子どもは、注意力が散漫で混乱しているという特徴を持っていることが多い。それは、新しく侵入してくる刺激に気を取られやすい傾向のためである。また、この課題に困難を持つ子供の中には、1つの行動に固執する傾向のある子どももいる。これは、邪魔な刺激を排除することが困難であるので、特定の刺激から離れることができないためである。いずれにせよ、これらの子どもたちは、注意の焦点を1つの刺激から他の刺激に移すことがうまくコントロールできない。

したがって、この部分の発達が十分でないとして、作業を順番に間違いなく終了させること、特定の対象を他の多くの対象の中からの的確に探し出すこと、などに困難が生じることが予想される。

知覚の恒常性：

知覚の恒常性とは、眼球の網膜上の像の変化にも関わらず、特定の形や位置や大きさといった事物の特性は変化しないことを知覚する能力のことである。例えば、斜めから見た立方体の網膜像は、真っ正面からみた立方体を作る網膜像とは異なっているけれども、知覚の恒常性が十分な人は斜めの角度から見ても立方体であることがわかる（なお、視覚的に恒常的に知覚される事物の他の側面は、大きさ、明るさ、色彩の3つである）。

したがって、この部分の発達が十分でないと、一度学習して、身につけたと思ったものであっても、異なった背景や文脈の中に提示されると、すでに学習したものと同じものとして認知できず、再びその文脈での学習が必要となる、などの困難が生じることが予想される。

空間における位置：

空間における位置の知覚とは、観察者と事物の空間的な関係の知覚と定義しても良いであろう。少なくとも空間的には、人は常に自分自身の世界の中心にいて、事物は自分の前や後ろや上や下や横に位置するものとして知覚される。この課題に困難のある子どもは、不器用で動きに躊躇がある場合がある。また、中、外、上、下、前、後、右、左などの空間的位置を表す言葉の理解に困難があり、さらに、「6と9」、「bとd」などの文字の知覚に困難が生じる場合がある。

したがって、この部分の発達が十分でないと、作業遂行に際して、空間的位置を表す言葉を使った指示が入りにくい、文字や数字を速く、正確に認識することが難しい、などの困難が生じることが予想される。

空間関係：

空間関係の知覚とは、観察者が2個以上の事物と自分との位置関係や、事物相互間の位置関係を知覚する能力のことである。この空間関係を知覚する能力は、「空間における位置」の知覚という比較的簡単な能力よりも後から発達するものである。また、空間関係の知覚は、「図形と素地」の知覚と同じように、関係の知覚を内包している。ただし、「図形と素地」の知覚では、注意が主として向けられる優位な部分（図形）と出しゃばらない部分（素地）の2つに分割されるのに対し、空間関係の知覚では、任意の数の異なる部分が相互の関連のなかで見られ、それらの部分の全てにほぼ同じ注意が払われるのである。

したがって、この部分の発達が十分でないと、複数個の対象物の配置を適切に理解すること、あるいは任意の複数の箇所に同時に注意を配分すること、などに困難が生じることが予想される。

### 3．F & T感情識別検査について

日常生活の中で他者の感情を正しく識別するためには、言語的な情報だけでなく、音声や表情などの非言語的な情報を併せて利用することが望ましい。また、はっきりと言葉に出されない他者の感情を適切に識別できることは、感情面での交流を豊かにするばかりでなく、自分の行動を相手の反応に応じて適切にコントロールすることを可能にする。したがって、非言語的な側面からの情報を正しく認識するためのスキルは、円滑な対人関係を維持していくために必要なスキルといえる。

ここでは、障害者職業総合センターで開発されたF & T感情識別検査（音声並びに表情からの感情識別検査：向後、2000）を用いて、他者感情の識別に関する能力を評価する。検査はビデオテープにあらかじめ録音された「音声のみ」「表情のみ」「音声+表情」の条件毎に呈示される刺激に対して、「幸福」、「悲しみ」、「怒り」、「嫌悪」の4感情の識別を行うものである。刺激は、図に見られるように、20代、40代の男女各1名ずつによるもので、刺激総数は各条件とも性別（2）×年代（2）×感情（4）×繰り返し（2）=32である。なお、検査からは、「正答率」と「混同の傾向」が得られる。



### (1) 正答率が示唆すること

刺激の呈示条件は「音声のみ」「表情のみ」「音声+表情」の3通りである。これは、表情から相手の感情を識別することが苦手でも、音声からは比較的高い確率で相手の感情を識別できる、といった被験者毎の傾向を把握することをねらったものである。例えば、「音声のみ」からの他者感情の識別は正しくとも、「表情のみ」で混同する傾向が強い場合には、「音声+表情」において、「音声のみ」単独の場合よりも正答率が下がることがある。この場合、一般に言われているように、「顔をよくみて」話すことで、情報を正しく利用できない可能性がある。もちろん、いずれの条件においても健常者の平均正答率（「音声のみ」84%、「表情のみ」84%、「音声+表情」92%）を大きく下回る場合には、言語的な助けが十分に得られなければ、他者と円滑な対人関係を結ぶことに困難が予想される。

### (2) 感情の混同傾向が示唆すること

検査では、4感情のうちどの感情とどの感情を混同しやすいかといった被験者毎の「混同の傾向」についても知ることができる。混同のうち「怒り」と「嫌悪」の混同は、ともに不快な感情同士の混同であるため、対人場面で比較的問題となりにくいといえる。しかし、「怒り」や「嫌悪」などの不快な感情を「幸福」といった快の感情と混同している場合は、そのことが対人関係における不適応の原因の1つとなっていると考えられる。また、ほとんどの音声や表情を「怒り」と解釈するといった、被験者毎の傾向についても知ることができる。こうした場合、注意や指示に対して過敏に反応するなどの行動と関連が深い可能性が示唆される。

### (3) 視知覚の発達との関連から

視覚あるいは聴覚的な情報の認知あるいはその統合に困難がある場合、非言語的なコミュニケーションに関する情報を十分に利用できない可能性がある。また、音声及び表情と感情との関係については、一般に日常生活場面の中で自然に学習されるものであるとの認識から、そのことだけを目的とした学習

をする機会は少ない。こうした学習に困難がある者の場合、情報処理と感情理解との間に十分な対応関係が成立しないまま就労の場面に至る可能性がある。

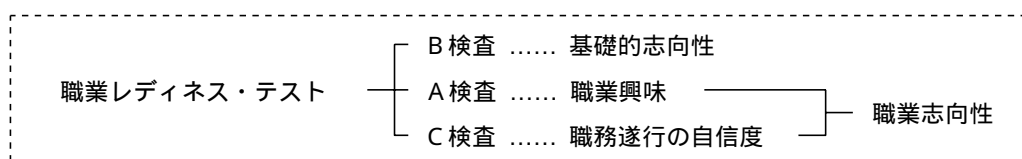
対人関係の評価では、いつでも明るく、誰とでも話せ、友人が多いことだけをよしとするのではなく、静かで、内省的で、友人が少ない場合でも本人と周囲とが互いに心地よいと感じる状態であればよく、何が望ましいとするかは社会的スキルの評価と同様、状況に依存し、一義に決定することが困難であることが多い。こうした評価の難しさは、対人的な評価が個人の性格的な特性とも強く関連しているためである。しかしながら、状況を考慮しない行動、他者感情を考慮しない行動は、個人の性格的な特性とは関係なく望ましくない行動であるといえよう。ここで、さらに問題を複雑にしているのは、状況や他者感情を考慮しないとみえる行動が、状況や他者感情の理解に困難があることによる問題なのか理解していたとしても、それに応じた適切な対応ができないことによる問題なのかについてわけることが難しいという点にある。もちろんいずれの場合であれ、対応が不適切なものとなり、対人関係に困難が予想される。しかしながら、指導や周囲に求める配慮は異なったものとなる。前者のうち、状況や他者感情の認知の困難が、基本的な、例えば視覚、聴覚系の情報の認知と処理の困難であれば、その対応は本人への指導よりは主として周囲に配慮を求めるということになる。ただし、視覚、聴覚系の情報の認知と処理に困難がない場合であっても、状況や他者感情の認知に困難がある場合がある。この場合も、対応はやはり周囲に配慮を求めるということになる（例えば、高機能自閉症等）。これに対して後者の場合であれば、獲得された情報に対して適切な対応とは何かを指導することが、課題の中心となる。もちろん、このような場合であっても、必ずしも適切な対応が獲得されるとは限らず、その場合は前者の場合と同様の配慮を求めるとなる。このようにスキルに関しては、使用する状況の認知に関する問題と使用そのものの問題とにわけて評価することが必要となる。

ここでは、状況の認知の問題について、視知覚の発達との関連で検討していく。本来は、視覚的な問題だけでなく、聴覚的な問題についても検討する必要があるが、現在までのところ、妥当性・信頼性の点で十分に検討された聴覚認知検査がないことから、ここでは視覚認知との関係から考察する。例えば、視知覚の発達において評価が低い場合、表情の変化そのものが適切にとらえられない可能性がある。この場合、音声情報をうまく利用できず、「音声＋表情」の評価も低い場合は、指導により問題の改善を期待するよりも、周囲に対して配慮を求めるとなる。これに対して、視知覚の発達の評価が高いにも関わらず、「表情のみ」の評価が低く、さらに音声情報もうまく利用できないために「音声＋表情」の評価が低い場合には、表情のどこに注目したらよいのか、感情の変化はどのような表情の変化となって表れるのかなどについて指導することが望まれる。こうした指導にも関わらず、変化が見られない場合には、やはり周囲に対して配慮を求めるとなる。また、視知覚の発達の評価も高く、「音声＋表情」の評価も高いにも関わらず、生活場面で対人関係に問題が多いことが報告されている場合には、場面や状況に応じた行動のコントロールに困難があることが予想される。この場合には、まず、表情等から得た情報をどのように利用するかについての指導が望まれる。もちろん、こうした指導にも関わらず変化が見られない場合には、他の場合と同様に周囲に対して配慮を求めるとなる。

#### 4 . 職業レディネステストについて

「レディネス」とは、準備ができていることを意味するが、職業レディネスという場合には、「個人の根底にあって、(将来の)職業選択に影響を与える心理的な構え」と定義される(日本労働研究機構、1994)。

職業レディネスには、態度的側面(職業に対する志向性、職務遂行の自信度、職業選択に対する認知のパターン、職業観など)と能力的側面(職業に関する情報の取得度、選択課題解決能力、意志決定のパターン)とが含まれる。新版 職業レディネス・テストは、上記の側面の内、態度的側面の基礎的志向性と職業に対する志向性(職業に対する興味と職務遂行の自信度からとらえる)を対象としている。以下では、職業レディネス・テスト(手引)にしたがって検査の特徴を紹介する。

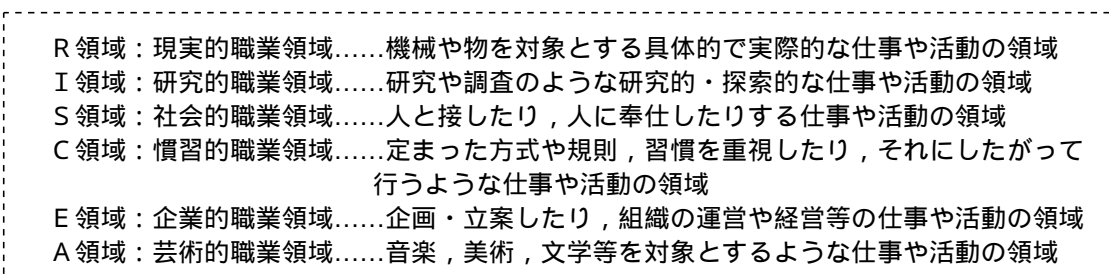


このテストは、個人を特定の職業分野に向かわせる動因やその心理的構造を理解するための一つの用具であり、他の諸テストと併用することにより、進路指導の充実に貢献するものである。適用範囲は13歳~18歳程度の中学校・高等学校在生徒であるが、20歳前後であっても職業経験の浅い者や職業に対する知識が乏しい者には適用できるとしている。

##### (1) 職業志向性について：A検査とC検査が示唆すること

A検査では、仕事に対する好みによる職業興味を測定する。また、C検査では、仕事に対する自信の程度を測定する。また、C検査はA検査と対照することにより職業志向性を把握できる。

興味および自信度をとらえる枠組みとして6つの職業領域を設定しているが、これは、ホルランドの理論によっている。



##### (2) 基礎的志向性について：B検査が示唆すること

B検査では、個人の職業選択行動と密接な関連を持つとされる基礎的志向性を、日常生活行動・意識の面から測定し、対情報関係志向、対人関係志向、対物関係志向の3つに分けている。これは、職業

興味を明白に表明できない生徒の興味の把握に役立つ。

D志向：対情報関係志向……各種の知識，情報，概念などを取り扱うことに対し，  
個人の諸特性が方向づけられている

P志向：対人関係志向……主として人に直接かかわっていく活動に対して，  
個人の諸特性が方向づけられている

T志向：対物関係志向……直接，機械や道具，装置などのいわゆる物を取り扱うこと  
に対して，個人の諸特性が方向づけられている

### (3) プロフィールが示唆すること

得点は「強い」「普通」「弱い」の3段階で解釈される。検査が示す得点は標準化されており，実施，採点，結果の整理等の手続きは客観的に定められている。

得られた標準得点からプロフィールを描いてみることにより，個々の興味や志向性の特徴をとらえることができる。プロフィールは，個々の興味や志向性の特徴を3段階で検討するだけでなく，相対的な特徴を示すものである。進路選択への態度が明確化し，自己理解が進むほど興味や志向性，職務遂行の自信度は分化するという仮定に基づいており，プロフィールに山と谷がはっきりしていると準備性ができていると解される。

標準得点	解釈上の意味
61以上	興味，志向性，自信が強い
40～60	興味，志向性，自信が普通
39以下	興味，志向性，自信が弱い

職業興味と職務遂行の得点差が大きい場合には，その領域は現実的な進路探索になりにくいですが，得点差が小さい場合，それぞれの志向性と関係する職業名のリストが示されており，個人の特徴を具体的な職業名と関連づける資料とすることができる。この検査の結果から，直ちに適職判定をすることはできないが，適性検査の結果などとあわせて進路指導に役立てることができる。

## 5 . 軽度注意能力障害検査について

注意機能は様々な心理的機能の基盤であり、その障害は認知障害や行動障害を引き起こす。特に、記憶障害や学習障害における注意の障害の果たす役割は極めて重要であることはよく知られている。注意機能は社会生活を営むための様々な形の複雑な行動に介在し、これを統合する役割も持っている。しかしながら、注意の定義は曖昧であり、注意という言葉によって表される現象は多様な側面を持っており、注意能力を定量的に評価可能な検査は現時点ではみあたらない。そこで、注意を単純な課題遂行の際に必要な注意の強度（覚醒水準および持続性）と特に複雑な課題場面で要求される選択性（集中力、配分）に分類し、パソコンを用いてそれぞれの能力を定量的に測定し、適性作業課題選択の指標とする。

ここでは、障害者職業総合センターで開発された軽度注意能力障害検査（田谷，2000）を用いて、注意の配分並びに転換を評価するために、空間性注意検査並びに軽度注意障害検査を行うものである。

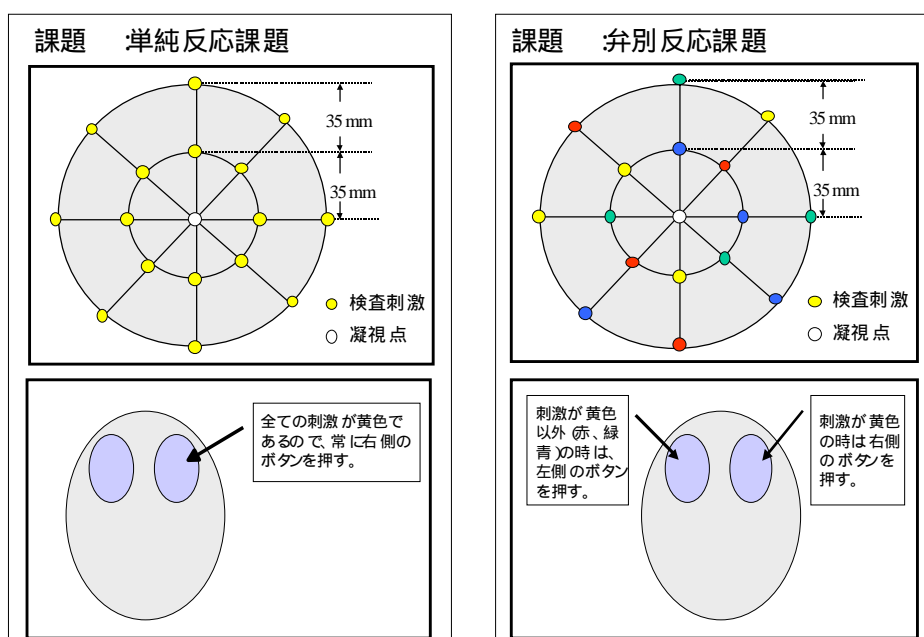
### (1) 空間性注意検査

比較的単純な課題場面での作業遂行可能性を評価することを目的に、2種類の空間性注意検査を設定した（図1-4）。

#### 単純反応課題

パソコンの画面中央の刺激（白丸）を凝視し、それ以外の場所に刺激（黄丸）が出現したら、できるだけ早くマウスのボタンを押して反応する課題。

図1-4 空間性注意検査





## 弁別反応課題

パソコンの画面中央の刺激（白丸）を凝視し，それ以外の場所に刺激（黄・赤・青・緑の丸）が出現したら，刺激が黄色の時はマウスの右側のボタンを，刺激が黄色以外（赤・青・緑）の時はマウスの左側のボタンを押して，できるだけ早く反応する課題。

この課題では，刺激が出現したらマウスのボタンを押せばいいだけなので，反応の素早さだけが要求されるのに対し，この課題では，刺激の色の違いにより左右のボタンを押し変えなければならないので，どちらのボタンを押すか選択しなければならない。急いで押し間違えてしまう（エラーを起こす）可能性がある。しかし，間違えないようにすると反応時間が遅くなってしまう。どれくらい間違えずにしかも正確にできるかが問題となる。

標準値：健常成人（28名，平均年齢24.5 ± 5.1才）

単純反応課題 反応時間 280.5 ± 34.4 m sec 成績評価目安 （優秀）：246 m sec以下 （普通）：246 ~ 315 （劣る）：316 ~ 349 ×（劣る）：350 ~ 384 ××（劣る）：385 m sec以上	弁別反応課題 反応時間 527.9 ± 64.6 m sec 成績評価目安 （優秀）：463 m sec以下 （普通）：464 ~ 593 （劣る）：594 ~ 657 ×（劣る）：658 ~ 722 ××（劣る）：723 m sec以上	誤反応 2.2 ± 2.1 個 成績評価目安 : 0 個 1 ~ 4 5 ~ 6 × 7 ~ 8 ×× 9 個以上
---	---	--

## (2) 軽度注意検査

複雑な課題場面での作業遂行可能性を評価することを目的に，2種類の軽度注意検査を設定した。

### 軽度注意課題（図形条件）

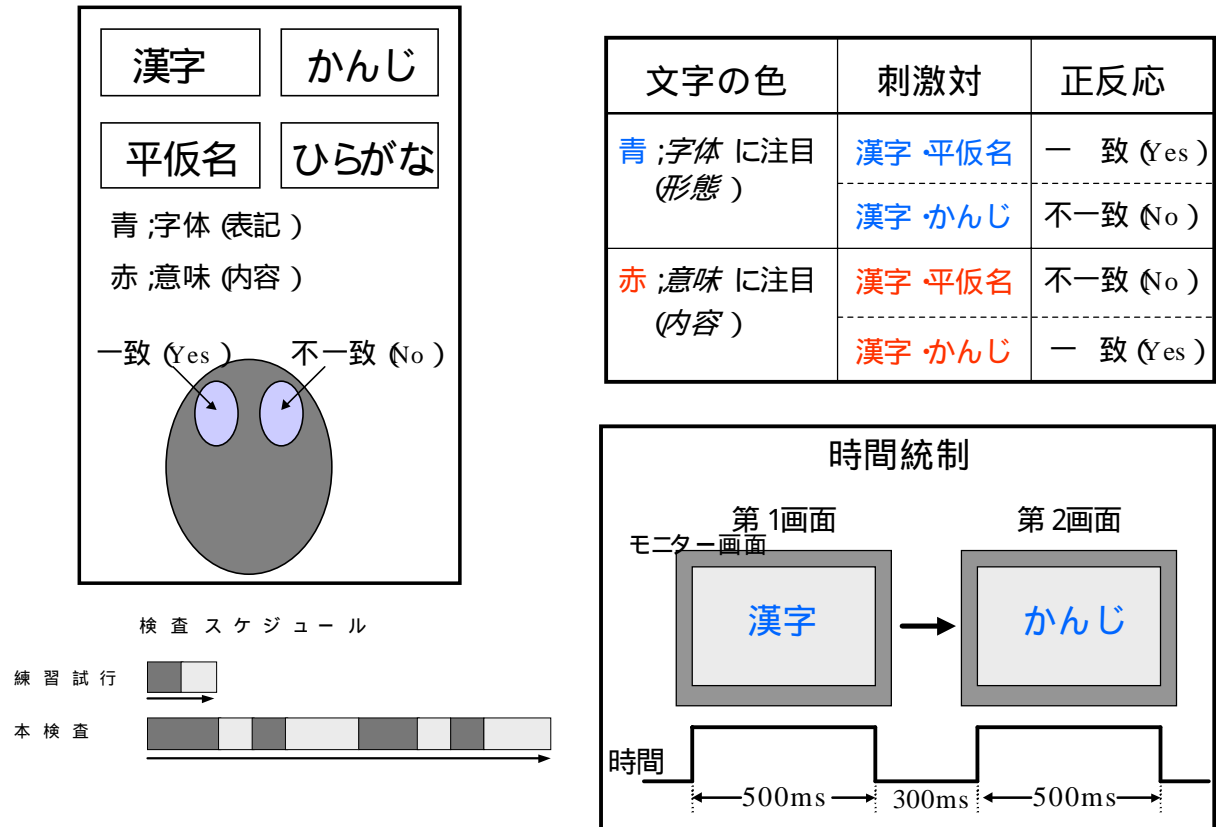
全体と部分が視覚認知的に葛藤を引き起こすストループ課題を用いる。つまり，ア)四角で構成される四角形，イ)三角で構成される三角形，ウ)三角で構成される四角形，エ)三角で構成される三角形のうち，2つが対になって継時的に提示される刺激をみて，被験者は異同をできるだけ早く判断する。刺激対が青色の場合には図形全体に注目して，刺激対が赤色の場合には構成要素の形に注目して異同を判断し，マウスのボタンを押して反応する。練習試行を1回行い，課題が理解されたのを確認して本検査を施行する。本検査の刺激提示回数は80回で，その間に提示色は7回変化する。

### 軽度注意課題（文字条件）

字体と意味が認知的に葛藤を引き起こすストループ課題を用いる（図1-5）。つまり，ア)漢字で表記される漢字「漢字」，イ)漢字で表記される平仮名「平仮名」，ウ)平仮名で表記される漢字「かんじ」，エ)平仮名で表記される平仮名「ひらがな」のうち，2つが対になって継時的に提示される刺激を見て，被験者は異同をできるだけ早く判断する。刺激対が青色の場合には表記の字体に注目して，刺激対が赤色の場

合には表記の内容に注目して異同を判断し、マウスのボタンを押して反応する。練習試行を1回行い、課題が理解されたのを確認して本検査を施行する。本検査の刺激提示回数は80回で、その間に提示色は7回変化する。

図1-5 軽度注意検査（ストループ課題：文字条件）



この課題では、提示刺激の色の違いにより、異同の判断の基準が変化するもので、集中力と注意の配分、注意の転換が要求される。軽度の注意障害があると正答率が低下する。

標準値：健常成人（10名，平均年齢39.2 ± 6.9才）

図形条件		文字条件	
正答率	反応時間	正答率	反応時間
93.3 ± 4.9%	800.0 ± 163.8 m sec	93.1 ± 4.1%	985.0 ± 208.1 m sec
成績評価目安	成績評価目安	成績評価目安	成績評価目安
(優秀): 98% 以上	: 636 m sec以下	(優秀): 97% 以上	: 777 m sec以下
(普通): 88 ~ 97	: 637 ~ 964	(普通): 89 ~ 96	: 778 ~ 1193
(劣る): 84 ~ 87	: 965 ~ 1128	(劣る): 85 ~ 88	: 1194 ~ 1401
x (劣る): 79 ~ 83	x : 1129 ~ 1291	x (劣る): 81 ~ 84	x : 1402 ~ 1609
x x (劣る): 78% 以下	x x : 1292 m sec以上	x x (劣る): 80% 以下	x x : 1610 m sec以上

## 6. その他の高次脳機能関係の検査について

1～5の検査を実施し、さらに踏み込んだ資料が必要となる場合に実施する検査である。これらは、高次脳機能の問題を理解するために行われることが多いが、「学習障害」を主訴とする青年の問題を理解するうえでも、有効な知見を得られる。

高次脳機能障害の症状としては、全般的な障害として意識障害、痴呆があげられる。また、部分的・要素的障害として、失語症、失行症、失認症、注意障害、記憶障害、その他の精神症状があげられる。これらの症状のうち、「学習障害」を主訴とする青年にも共通する特性としてあげられるものは、後者の部分的・要素的障害であることが多い。この中で注意障害に関しては、一部を5で紹介したが、こうした問題を理解するための検査としては、簡易失行・失認検査、コース立方体組み合わせ検査、ベントン視覚記銘検査、東大脳研（三宅式）聴覚記銘検査、リバーミード行動記憶検査、簡易前頭葉機能検査などがあげられる。必要に応じて、これらの検査を組み合わせることで、より特性理解が的確に深められる事例もある（田谷、1999）。

## 第3節 青年期の「学習障害」をめぐる議論の課題と展望

### 1. 特性の的確な理解のために

青年期の「学習障害」を的確に理解するうえで、まず、狭義の「学習障害」、すなわち、単独の読み障害、単独の書き障害、単独の計算障害を他の障害から区別しなければならない。この場合は補助具の活用や工夫により、職業上の困難は解消されることが多く、雇用対策上の障害者に用意されたサービスを利用しなくても、通常の職業自立のための支援を利用して入職できる可能性があるからである。しかしながら、こうした対象者の特性理解は、今後の課題として残されている。職業リハビリテーションの対象となるかならないかを含め、職業リハビリテーションを受け入れた対象者がきわめて少ないからである。

その他に、知的障害、精神障害をそれぞれ単独で区分することになる。また、言語発達遅滞、運動能力障害、注意障害、行動障害、広汎性発達障害（自閉症）、神経症、高次脳機能障害などを、単独または重複して区分することになる。

現行の職業リハビリテーションの支援との関連でみると、身体障害、知的障害、精神障害等には法的に特別なサービスが用意されている。青年期に至ってこの障害に該当する者については、判定によりサービスを利用することが可能であり、判定はサービスが用意されているものを優先することが現実的であろう。

一方、言語発達遅滞、運動能力障害、注意障害、行動障害、広汎性発達障害、神経症、高次脳機能障

害は、現在、障害者職業総合センターや地域障害者職業センター等で職業リハビリテーションサービスのあり方が模索されており、当該障害者はこうしたサービスの対象となっている。したがって、これらの障害が診断される「学習障害」の青年の場合には、その障害としてのサービスを利用することになる。

これに対し、現行の職業リハビリテーションでは対応できない、あるいは対応しきれない3つの問題が残されている。まず、全体的な知的発達のレベルが正常域以上の「学習障害」者で高次脳機能障害や広汎性発達障害など同様の対応が求められる場合、次に、知的な遅滞が知的障害との境界域にあって知的障害判定を受けることができない場合、さらに、障害の受容にかかる長期にわたる臨床的なカウンセリングが必要となる場合である。

第1の場合、全体的な知的発達のレベルが正常域以上の「学習障害」については、対象を広げてさらに検討を進めなければならない課題である。また、第2の場合、すなわち境界域の「学習障害」については、知的障害の判定基準をどこにおくのかという点で知的発達遅滞の境界域と同様の問題がある。これについては別の視点での検討が必要である。さらに、第3の場合、すなわち障害受容に関しては、入職までのみならず、入職後の長期的なフォローアップまでを含む対応が求められる点で検討が必要な課題である。

特にこの障害受容は、「学習障害」の青年に対する職業リハビリテーションの支援の受け入れと深く関わっている。

## 2．支援の充実のために

当面の支援の充実のために、次のようなことを確認しておきたい。まず、入職までの社会化に関わる関係者（学校や家族、地域社会における支援団体など）が果たさなければならないことは、入職のための現行の職業リハビリテーションサービスの仕組みを広く普及することである。また、移行支援に関わる関係者（学校、公共職業安定所、障害者職業センター、職業訓練機関など）は、就労に関する相談・指導を位置づけ、青年期の障害特性を的確に区分すること、さらに、入職してからの社会化に関わる関係者（企業、通勤寮、その他の職業自立を支援する制度や団体など）は、障害特性の理解を深めることが求められる。

これらを充実させる上で、当面の課題としては、青年期の対象事例をさらに増やし、より詳細に特性を記述すること、具体的には、まず、青年期・成人期の臨床像の記述が必要である。次に、学齢期の特徴が青年期を経て成人期にいたる過程で変化するのか、変化があるとすれば特徴的な行動が改善されるのか、深刻化するのか、また、あらたに発現する問題行動があるのか、といった臨床像の変化とその要因に関する検討が必要である。その上で、入職支援のための課題を検討すること、並びに、職業経験の長い事例について職業生活の維持・継続の課題を明らかにすること、が計画されなければならないだろう。

### 3. まとめ

すでに述べたように、学齢期に「学習障害」とされた青年の特徴をみると、現行の職業リハビリテーションサービスの対象となる特徴をもつ青年が存在する。その一方で、通常の入職のための仕組みを利用して適応し、職業リハビリテーションのサービスを必要としない青年も少なからず存在する。こうしたことから「学習障害」を主訴とする青年に対する職業リハビリテーションサービスのあり方をめぐり、「学習障害」の定義について合意のないままで雇用対策上特別なサービスが用意された障害カテゴリーとして新たに位置づけることは尚早であり、さらなる混乱を引き起こす可能性が憂慮される。特に、文部省が現行の定義をもとに教育的対応を開始したばかりであり、当面、教育用語としての成熟を見守ることが必要であり、職業リハビリテーションの検討課題としていくことが望ましい。

現行の職業リハビリテーションでは、身体障害、知的障害、精神障害回復者等には法的に特別なサービスが用意されている。そこで、主訴がどうであれ、青年期に至ってこれらの障害に該当し、当面、既存の判定によりサービスを利用することの可能な対象者については、用意されているサービスを提供するという視点が必要である。また、上記以外の障害が診断される「学習障害」の青年の場合を含め、現行の職業リハビリテーションでは対応できない、あるいは対応しきれない問題については、今後の課題である。

なお、本報告書では、「学習障害を主訴とする者」という記述をしている。したがって、本研究で扱う対象者の範囲は、児童期において、医療機関等で「学習障害」の診断を受けた者、相談機関等で「学習障害」といわれたことのある者、その他、「学習障害」関係団体（親の会やフリースクール等）に所属、もしくは活動経験のある者などであり、文部省の現行の定義に該当する者に限定しているわけではない。

#### 【文献】

金子真人・宇野彰・春原則子・加我牧子 1998 仮名漢字に特異的な読み書き障害を示した学習障害児の仮名漢字訓練 音声言語医学 39, 274-278.

小枝達也・二上哲志 1999 特集 第40回日本小児神経学会シンポジウム：医学は学習障害児（LD児）をどこまでとらえたか？ 序論 脳と発達 第31巻第3号 224-225.

向後礼子・望月葉子 「「学習障害」を主訴とする青年の職業指導の課題その2 - 職業リハビリテーションの利用をめぐる関係機関の連携 - 」 職業リハビリテーション研究発表会第7回大会発表論文集 188 - 189.

向後礼子 2000 「知的障害者等を対象とした非言語的コミュニケーションスキルの評価の訓練プログラムの開発に関する研究」 障害者職業総合センター調査研究報告書（近刊）.

宮尾益知 1999 特集 第40回日本小児神経学会シンポジウム：医学は学習障害児（LD児）をどこまでとらえたか？ 学習障害の脳生理学 - 病態解明と神経生理学アプローチ - 脳と発達 第31巻第3号 249-256.

望月葉子・向後礼子 「「学習障害」を主訴とする青年の進路指導の課題 - 学校から職業への移行をめくって - 」日本特殊教育学会第37回大会発表論文集 337.

- 望月葉子・向後礼子 「「学習障害」を主訴とする青年の職業指導の課題その1 - 職業適性検査のプロフィールに基づく類型化の試み - 」 職業リハビリテーション研究発表会第7回大会発表論文集 184 - 187.
- 文部省 1995 学習障害児に対する指導について(中間報告) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議 .
- 文部省 1999 学習障害児に対する指導について(報告) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議 .
- 森永良子 1993 自閉症・学習障害研究の最新動向 自閉症・学習障害に迫る 第 部 P.67 コレール社 .
- 室山晴美 1999 若年者のための職業能力評価尺度の作成 日本労働研究機構研究紀要 17 105-113.
- 長畑正道 1999 特集 第79回日本小児精神神経学会シンポジウム 指定発言: LDという用語を医学から教育の領域へお返ししよう 小児の精神と神経 第39巻第1号 59-63.
- 白瀧貞昭 1993 「学習障害」の神経心理学アプローチ 児童青年精神医学とその近接領域 第34巻第4号 340-346.
- 田谷勝夫 1999 高次脳機能障害 障害者雇用ガイドブック平成11年版 日本障害者雇用促進協会 272-281.
- 田谷勝夫 2000 「脳損傷者の就労阻害要因に関する研究 パソコンによる注意検査操作マニュアル」 障害者職業総合センター .
- 辻井正次・杉山登志郎 1999 学習障害と高機能広汎性発達障害(アスペルガー症候群)との臨床的比較 発達障害研究 第21巻第2号 152-156.
- 宇野彰・堀口寿広 1998a 特集 児童期・思春期の不適応現象の評価 学習困難 季刊 精神科診断学 第9巻第2号 175-188.
- 宇野彰・金子真人・春原則子・加我牧子 1998b 学習障害児の英単語書取における実験的訓練効果研究 - 視覚法と聴覚法との訓練効果の比較検討 - 音声言語医学 39, 210-214.
- 宇野彰 1999 特集 第40回日本小児神経学会シンポジウム: 医学は学習障害児(LD児)をどこまでとらえたか? 学習障害の神経心理学的分析 - 神経心理症状と局所脳血流低下部位との対応 - 脳と発達 第31巻第3号 237-243.

## 【検査】

- |                 |                         |
|-----------------|-------------------------|
| ベンダー・ゲシュタルト・テスト | 三京房 .                   |
| 軽度注意検査          | 障害者職業総合センター .           |
| 空間性注意検査         | 障害者職業総合センター .           |
| フロスティック視知覚発達検査  | 日本文化科学社 .               |
| F & T感情識別検査     | 障害者職業総合センター .           |
| 職業レディネステスト      | 日本労働研究機構編 社団法人雇用問題研究会 . |
| 労働省編一般職業適性検査    | 労働省職業安定局編 社団法人雇用問題研究会 . |

第 部 「学習障害」を主訴とする青年の  
就労支援の課題

－ 事例に基づく検討 －





## はじめに

ここでとりあげる事例は、厳密に言えば「学習障害」の典型例でないかもしれない。それは、彼が診断を受けた時期が、わが国における「学習障害」の黎明期にあっており、その当時と比べると、定義や診断をめぐる見解が異なってきていることと関連している。したがって、定義の見直しが議論され、さまざまな場面で「学習障害」児への教育的対応・治療的対応並びに研究的活動が進められている現在、医療・教育・心理・臨床などの専門家の中には、彼の児童期における障害像について「学習障害」をあてることが適切かどうかを問題にする人もいるだろうと思われる。少なくとも、「おとなになれば、障害が改善されて個性になる」を実証する事例ではない。

しかし、「学習障害」を診断され、もしくは、それを主訴として成長した青年が、「職業生活への移行に際して直面するさまざまな困難を、どのように切り抜けていくのか」という過程を職業リハビリテーションの視点から分析するうえで、この事例が1つの典型例であることはまちがいない。以下では、そのことを示していこうと思う。

この事例との出会いは、障害者職業総合センターが「「学習障害」のある者の職業上の諸問題に関する研究（調査研究報告書 19, 1997）」を企画した時に遡る。当初、「学習障害児親の会」関係者を通じてご紹介いただいた方々とお会いしながら現状を把握するという活動を企画しており、本事例は、その経緯で面接調査を依頼した最初の研究協力者である。面接当時、彼は就職後2ヶ月であり、不安はあっても希望にあふれる職業生活を始めたところであった。したがって、彼が順調に職業生活への適応を実現していけば、それだけの“縁”で終わるはずであった。しかし、彼が初職継続が困難となる過程並びに離転職を経験する過程で、図らずも、彼の職業生活設計の見直しの作業、特に、職業リハビリテーションの利用や障害理解を円滑にすすめるための課題の整理にかかわることになった。その背景には、当初の面接調査からの時間的な空白が短く、両親・本人ともに「障害者職業総合センターの研究に協力する」という流れの中に「現状の打開」の模索を位置づけられたことがあげられる。当時の彼にしてみれば、「自分は障害者ではない」が、「研究協力のために障害者職業総合センターを訪問する」という、“もっともらしい”折り合いをつけることで、職業生活設計の見直し作業を開始したことになる。

こうした経過の中で、「学習障害」児・者の教育並びに就労をめぐる支援の課題を周囲に問いかけるために、事例の公表は差し支えない、という許諾をご両親にいただいた。彼自身もまた、現職に定着して単身自立生活をめざす現在、これまでの経験を伝えたいという気持ちを強くしている。彼の希望は、インタビューに応えるという形であれば、自分の経験を伝えられるだろうという見通しに基づいている。こうした場面設定が実現すれば、職業リハビリテーションを利用するまでの悩みやその後の体験を経て、あるがままの自分を肯定的に評価したいと考えるようになった過程が、近い将来、彼自身によって語られるであろう。

この報告書では、両親と本人の発言を、できるだけそのまま再録することを心掛けた。そのうえで、

それぞれの発言が、どのような意味を持っていたかということについて、項目だてて整理することを試みた。したがって、分析は現時点における総括的評価によっている。この報告書が、今も続いている彼の自立への挑戦を、さらにはまた、彼のように職業リハビリテーションのサービスを利用して自立をめざす「学習障害を主訴とする青年」の就労の実現を、支援するためのメッセージであることを、ここであらためて強調しておきたい。そして、彼と彼の両親に、また、彼をとりまく多くの人々に、同様の悩みを持つ青年とその家族に、何よりも、彼らと彼らの家族を支える援助の専門家に、そのような意図を汲んで読んでいただきたいと考える。

## 第1章 事例の概要

23歳の男性。小学校4年の時に「学習障害」と診断された。言葉の遅れ、構音障害があり、学習面では漢字の習得に困難が大きかった。また、親和的なおとな以外との交流に困難があった。

専門学校を卒業（高卒資格取得）後、学校紹介により、卒業直後に正規の自動車整備職として採用されたが、1年後に離職（依願退職扱）。入職に必要であった普通自動車運転免許、3級自動車整備士資格を含め、取得している資格や講習修了証は25に及ぶ（図2-1）。

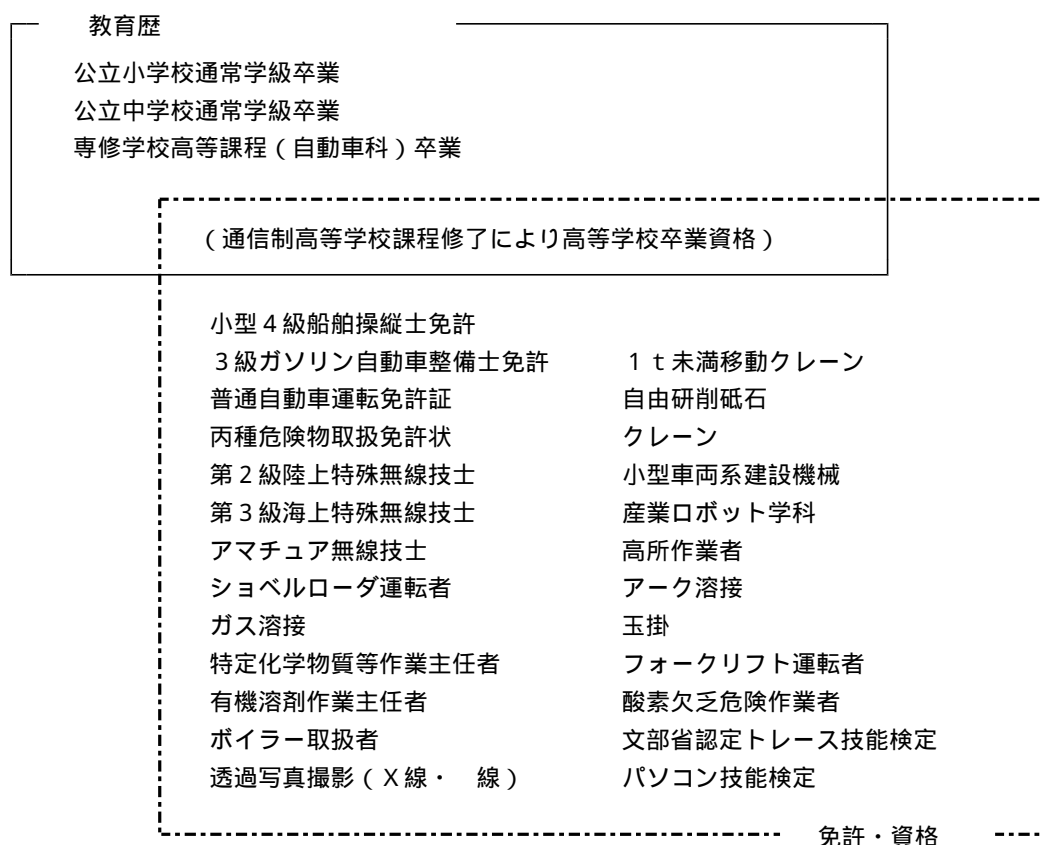


図 2-1 教育歴と免許・資格

この事例は、初職離職後、一般扱いの入職を希望するが、不調に終わる。こうした経過の後、職業リハビリテーションのサービス利用を検討することになる。地域障害者職業センターで職業準備訓練を経験後、療育手帳を取得して採用（アルバイト）されたが、第2職もまた6ヶ月後に離職（会社都合）することになった。第3職の求職にあたっては障害者集団職業相談会を利用し、研修を経て正規職員として採用され、現在に至る。25歳での単身自立生活の実現を目標とし、居所を通勤寮においている。

第1章では、この事例が新規高卒として入職するまでを整理し、その後の職業生活設計の見直しの要因を分析する。そのために、生育歴並びに教育歴、学校時代の課題と進路希望、学校紹介による初職入職までの経過をまとめておくことにする。

## 第1節 生育歴並びに教育歴

### 1．診断に至る経緯と診断後の対応

小学校4年の時、「頭がボーッとしちゃって、先生の言ってることがわからなくなる」という状態を理解するために、両親は小児科に精密検査を依頼している。母親によれば、「授業を受けてて、車の運転がはじまっちゃうわけです……下敷きをハンドルにして、定規をギアにして」ということが授業中に観察されていた。また、担任教師には「長い時間、この子はもたないから、教室に座っているのはかわいそうだ」と言われていたという。しかし、それまでに、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。したがって、発達とともに問題が徐々に顕在化し、漢字が覚えられない、自信のない課題には取り組まない、などが指摘されて小学校高学年を迎えたことになる。なお、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。

小児科で受診した結果、「学習障害」の疑いがあるとして教育研究所を紹介され、そこでの検査により「学習障害」を診断された。また、教育研究所での相談により、「学習障害児のための教室」（活動は週1回、学校の課業終了後）に参加することになった（小学校5年の終わりまで1年6ヶ月）。

### 2．教育歴 - 保護者の教育方針と本人の学業達成 -

#### （1）教育方針

中学校卒業までの義務教育期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させている（山村留学の期間は、小学校6年から中学校1年までの2年間）。

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、専修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。

## (2) 学校教育の場面における達成：学習面と対人面の困難

### 学業達成について

本人の「どうしてこんなに勉強しているのにできないんだ」という発言を受けて、「学習障害」を説明したという。これに対し、本人は、「つまづくたびに自分は「学習障害」だからダメなんだって思った」という感想を持ったという。

苦手な科目は、読み書きであったという。家庭教師を頼んだとき、「国語は投げてしまったんです……それで、よけい開きができたのかもしれないんですが……でも、教えてる方でもほんとに限界を感じるくらい、できないですよ……だから、むしろ算数だったら、応用問題は無理でも計算問題はできる可能性があったもんですから」という。学校時代のことについては、「小学校、中学校の時には何が何だかわからなかったらしいですね……ただ、座っていればいいなって思ってたみたいです……ところが、高校になってから、車のことなんかでも、おぼろげにわかることがある……それができないと、すごく苦しくなる、と言うんです」という。

高校に行って、苦労したのは、やはり書き取りであったという：「学校が厳しいんですよ……厳しいっていうのか……資格をとらせるために200字漢字を覚えなければならぬんですよ……専門用語を……覚えなければいけない……その字を読めなければ、要するに資格がとれない、試験の時に資格がとれないからということで……とにかく、200字ずつ出るわけですから……ところが、あの子は漢字を読むのも書くのも苦手……学校では書くのはいいと……ただ、読めなければいけないと……で、ほんとに、最初、朝から晩までやって、覚えられないんですよ……ほんとに、覚えられないんです……しょうがない、落とそうと……試験は落ちてもいいと……私が投げた途端に、っていうか、見なくなってから……ある時突然、一次（試験）で合格しましたね」。

### 対人関係について

母親は、親和的なおとな以外とのコミュニケーションがうまくいかない問題を指摘する：「学校の時は、お友だちとうまくいくということじゃなくて……先生とのつながりが……あの子はだいたい、年上の人には、強いんですよ……強いつていうか、結構、話しかけやすいみたいで……だから結局は、職員室の中で先生とお話をしてお休み時間を過ごすことは多かったと思います」、「みんなはこう考えてるんだ、ぐらいはわかるんだけど……あと、自分から声をかけても、ちぐはぐみたいで……その場には居るんですよ……だけど、“こうだよ”って言っても、誰も答えてくれなかったり……答えてくれないうつより、その話題と全然違うことを言ってる……だから、やっぱり、多少の苦手意識はあると思うけれども、なかなかそういう、いじめられることはなくても、その場にいることはあっても、うま

くいつているという、そういう形ではない」という状況からすれば、場面理解が適切ではなく、“わかったふり”“わかったつもり”で過ごすことが当たり前になっている様子がみてとれる。相手がそれを受けとめて確認しなければ、コミュニケーションは成立しないことになる。

### (3) 学校教育以外の場面における経験：社会性の問題

父親は、「勉強はどうでもいいと……とにかく、親から離れて自分で生活をするという体験をさせたいというのが……我々は特に言わなかったかもしれないが、本人はどこまでそれを意識したか、ちょっとわからない」と言う。山村留学に行くことについては、本人が決断した形をとらせたはずであったが、後年、「親に見捨てられた感じがした」と発言して母親を仰天させた経験でもあった。

現実に、「いじめはある」「私物はなくなる」「生活に必要な水は十分に出ない」という合宿生活の中で、本人としては肯定的な評価をしがたかったのかもしれない。ここで問うべきは、やはり、どのような社会性を身につけられたかではないだろうか。洗濯物の管理責任は指導者にあったということであれば、「物がなくなることを恐れて着替えをしない」という状況は、「できるだけのことをして自分の衣類を守った」ことになるのだろうか。「とにかく、2年間を過ごした」ことは、確かにサバイバル体験であったことはまちがいないだろう。

現時点で見れば、親子の関係にとって“賭け”のような経験であり、全体的にマイナスに偏らなかったのは幸運であったといえ、言い過ぎだろうか。失敗を恐れて過保護になりがちな親が多い中では、勇断である。しかし、幸運をもたらしたのは、彼の親への依存の強さであったかもしれない。後年の「見捨てられた感じがした」という発言は、親の決定に同調も拒否もできないので“従った”ということの意味するだろう。この発言を聞いて、親は「自己決定」の指導の難しさを実感したことになる。親には「本人が行くというならともかく、親としては行かせるのに迷いがあった」という本音があり、「親元から離す」と「決定を本人に任せる」と、彼にしてみれば二重に「見捨てられた」点を指摘されて動揺したのである。しかし、前述の通り、場面理解に限界があれば、行ってみて自分がおかれた事態がわかったという方が、適切な理解ではないだろうか。「自己決定」はこの時以降、母子にとって、障害理解と職業生活設計の見直しの作業のキーワードになっていく。

## 第2節 学校時代の課題と進路希望

### 1. 親が用意した希望職業の明確化の過程

自動車整備科に入りたいという強い希望は、父親によれば、「身体に何か技術を身につけるといふことと、自分の好きな世界に飛び込ましてしまった方がいいだろうという考え方」に導かれて形成されたといえる。母親は、「やはり、子どもの就職とか、将来的なことを考えるときに、何にもない中からは絶対に生まれ来ないような気がしたんでね……じゃあ、この子に何かって考えたときに、それしかなかった

.....興味のあるものから掘り起こして行くのでないと、無理なんじゃないかと.....」と言う。こうした両親の意向は、興味関心を育てる方向を模索したことになる：父親は、「車が好きだった、という事実だけはあつたわけですから.....車に乗ることと、自分が車のメカをよく勉強して、それで、整備をする仕事につくこととは別ですからね.....ですから、そこんところが、本当に自分で車の知識を積んでって、整備をできるようになれるのか、っていうのは、ちょっと心配な面があつたんですよ.....ですから、それは、車が好きだということを利用してね、少しでも、メカの方にも興味を持たせるようにしなきゃいけないなあと」。

自動車組立工場の見学は、小学校6年生と高校1年の2回、家族旅行の一環として企画したという。しかし、彼の興味関心は自動車関係に突出していたわけでもないようである：「その後だつたんですよ...飛行機に興味を持ちましてね」。そして、彼は、学校卒業後、自動車整備士として採用されたわけであるが、進路に迷いが出ると、「自動車」のかわりに「飛行機」が登場することになる。

## 2. 本人の障害理解

初回の面接調査では、協力的で誠実な態度であつたが、「努力」と「克服」の過程の話に偏りがちであつた。後年、職業リハビリテーションの利用を決め、療育手帳を取得した後になって、「普通をめざしました」という発言があつたように、当初は「障害者ではない」という構えが強く、障害理解並びに障害者理解のいずれについても、考えの及ばないことであつた。

面接時の記録を見ると、初職の作業工程の説明がうまくできず、時には質問の意味が分からなくなることがおこっている。こうしたことから、彼が会話の流れにのることができるかどうかは、会話の相手を受容的な態度を持っており、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いるといえる。また、内容に関係ないところに話が転換することもあり、相手の話し方によっては会話の継続の困難が予想された。なお、人が彼に初めて接したときには、彼の構音障害に惑わされることが予測される。家族や近しい関係の人々が慣れてしまっている分、困難が伝わりにくい。われわれも何度も接する内には、話し方や発語が耳に馴染んでいくことになった。他者が一番はじめに気づく“際だって特徴的な障害”でありながら、本人に（家族にも）その自覚はない。

こうしたことにより、学校時代から、受容的なおとな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、そうでない友人とは没交渉である。つまり、不特定の他者から自己を防衛する構えができており、家族や先生など、親和的なおとな以外に他者との関係は成立しにくい。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つたのである。

また、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、絶えず緊張状態を続けて今日に至っている。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、本人によれば「高校には行けないと思った」となる。

### 3 . 本人が描く職業生活設計

自動車が好きで、その関係の仕事我希望していたが、高校1年で飛行機に乗ってから、飛行機に対する興味が高まっていったという。

好きな車に関係した仕事に就くことを希望する彼を支えたのは、数々の免許であった：「高校にいるときはこれでいいのかなぁと迷うことがありましたね.....やはり、できないこともありしたので.....資格は、どうにかとれるだろうと思ってました.....免許、とれたら、どうにかできるかと.....免許をとるまで安心できないと思いましたけど.....いちおう、受け取ったときはうれしかったですね.....これで、全部.....高校時代にやろうと.....最終的な目的が.....高校時代の全部.....やっぱし、高校時代が免許来たことで終わった（筆者注：彼自身の発言を再現するに当たり、不明瞭な発音については、文字に表記する際に随時音声の置き換えをした／HやRの音が不鮮明になる、語尾が延びる、音の省略が起こる、濁音の省略が起こる、1語1語の区切りが不明瞭になる、など）。免許は、職業生活の円滑な遂行を保証するはずだと、彼もまた、思っていたのである。

### 第3節 学校紹介による初職入職までの経過

自動車整備士の資格を取得して職業技能を研くという専修学校高等課程\*<sup>1</sup>（自動車科）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り、本人・保護者ともに、当初から卒業後の関連企業への就職を強く希望していた。しかし、学校が「実績関係」\*<sup>2</sup>を持っている企業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。最終的には学校紹介で学校の後援会企業に採用されることになったが、内定が通知されるまでの過程に時間を要したという。

.....  
注1 専修学校高等課程：

専修学校には制度上、高等課程、専門課程、一般課程の3つが設けられている。高等課程は、中学卒業を入学資格とし、後期中等教育に位置づけられる。本研究で紹介する事例の青年が入学した専修学校の高等課程は、通信制高等学校の課程を並行して受講することにより、高等学校卒業同等資格を付与する課程である。こうした課程を卒業する者は、職業安定法第33条により、在籍する学校が開設する無料職業紹介を利用して新規学卒として就職することになる。この場合の職業紹介の質を左右するのは、「当該校の卒業生が企業に定着し、企業との間に実績関係を成立させているかどうか」になる。

注2 実績関係：

高卒者の入職を支える制度的環境として、高校生個人への求人活動の制限や就職試験解禁日の設定などの求人＝採用活動を規制する制度的取り決め、「一人一社主義」と呼ばれる生徒の推薦方法、高校と企業が取り結ぶ「実績関係」があげられる（苅谷剛彦、高卒労働市場の日本的特質、日本労働研究雑誌 405 2-13, 1993）。学校にとって、実績関係を持つ企業に生徒を推薦すれば、確実に採用されることを期待でき、企業にとっては、毎年ほぼ同程度の質の労働者を安定的に採用できることになる。

父親によれば、「もう就職難がだいぶひどかったもので……実質的に決まったのは、2月ぐらいになってからでした……それまでは、学校の方に紹介をしてくださいと、3年生になったときに頼んだんですけども、なかなかなくて……秋口になってから、進学はしないで、就職だけでいかれるんですねという再確認がございまして……とにかく、進学することはないので就職しますと言いましたら、責任を持って見つけますから、もうちょっと待ってくださいと……で、2月になったんです。」

## 1．学校の教育課程と卒業後の進路について

学校基本調査の用語を使えば、当該校卒業生の進路先について、「無業」に分類される者が相当数いるらしいという母親の説明であったが、その実際は在籍学科によってかなり異なっていたという：「うちの子のクラスっていうのは自動車科っていう名前がちゃんとついてまして……あのお、認可されてるんですね……自動車の実地免許を免除っていう形は……1クラスだけなんですね……それは、はじめから自動車の方に行くって……入ってきた当時から決まっているもので、そこは非常に就職率がいいんですね。」

しかし、自動車科に在籍している者の進路先として、資格とは関係のない職種への就職も少なからずあったという。したがって、自動車整備士並びに普通自動車運転免許に加え、その他の各種資格をとらせるという学校の指導は、必ずしも自動車整備士としての「就職に必要」「就職に有利」という考え方によるものではなく、学校適応に動機づけるというねらいが強いと理解していたという：「本人が自信を持つとか、やはり、資格をとるまでの過程で勉強することが非常にあるんじゃないかと……そうすると、就職しても、別に違う方向に行っても、そういう……自信とか、自分が努力することにはかわりはないという考え方も持っていますので、必ずしも、そういうところへ行かなければならないという考えは、おそらく、学校自体も持っていないんじゃないかと。」

こうした実状の中でも、本人並びに保護者は当初からの自動車関連企業への就職希望を貫き、実績関係のあった企業に応募する意志表明をしたのである。

## 2．就職先選択の経緯

### (1) 実績企業への応募

通常、求職側からみれば、実績関係は確実な入職を保障する制度として機能しているはずであった。不採用という結果は、したがって、学校側にとって、きわめて不本意な結果であったという。母親は当時の学校側の心象を次のように回顧する：「先生には非常に不満だったらしいんですね……これだけ力を入れて来たクラスの子だし……それから、別に本人に、他の面でマイナスがあった訳ではないと……大体、会社に入るときには素行とかそういうことを注意するけれども、あの子はそういうことはないと……先生の話では“ 社でいいんですか ” みたいな話だったんです……でも、本人が希望してますからと……“ じゃあ、大丈夫ですよ ” みたいな感じで……先生も“ とっても意外だった ” って言われたんで



す」。

学校側が企業に推薦した要件は、「遅刻をしない」「真面目である」という生活行動上の長所2点であったのに対し、企業から指摘された要件は、「握力が足りない」「言葉の受け答えがうまくできない」という作業遂行上の問題2点であったという。

### (2) 実習先企業(後援会企業)への応募

在学中の職場実習として、ガソリンスタンドにおける研修が1週間ずつ2回、整備の方では工場における研修が1ヶ月、企画されていた。その実習先企業に紹介されるが、母親によれば「背が低い……背が低いと車の屋根を一気に洗えないんですね……台がなくちゃ洗えない……そうすると、どうしても作業が遅くなって、周りの人たちがイライラしたときに怒鳴ると思うって言うんですね、現場では……で、怒鳴られて平気な子だったらいいけれど、おそらく自信をなくしてっちゃうだろうと……やはり、そういうことを考えると、うちではちょっと無理だろうと言われたんです」と、ここでも職場において要求される職務遂行の問題と、それが期待される水準に遠い場合に必然的に起こる人間関係の問題が上げられることになった。あくまでも、一般扱いを想定しての問題であり、そこで「無理だ」と言われていたのである。

加えて「受付の方はどうかと……整備の方の工場の受付の方ではと言われたんですが……そうしましたら、やはり、言葉の受け答えがうまくないんで、ちょっと難しいんじゃないか」(母親談)と、採用の基準はあくまでも、先に指摘された職務遂行力の問題と同様の点であったことになる。

### (3) 後援会企業への紹介：初職

就職係の先生は、後援会会長に紹介をし、会長決裁を仰ぐことになったという。母親は、「どうでしょうか? って言いましたら、“会長からなんにも返事がこないの、聞いてみますけれども、もし、どこもなかったら会長の所でとってもらいますから、大丈夫ですよ”って言われたんです」と当時の未決定の心細さを回顧するが、内心では、「就職できなかったときには、どこかアルバイトでね、1年位、自分でいろんな経験をするのもいいんじゃないか」と考えていたという。

本人が、「じゃあ、1年してボク、就職できなかったらどうするの? ……ボク、どうなるんだろう」と不安を募らせる中、内定先企業からの返事が届いたという。しかし、企業の人員配置計画を聞いて母親は漠然とした不安を抱いたという:「2人ずつ、これから何年間か採って行って、先輩が後輩の面倒を見るという子たちを採っていきたくて……だから、1年したら、ちょっと心配で……面倒を見るんじゃないか、見られるんじゃないかと思ったりするんですけど」。不安は、1年たたない内に現実のものになっていくことになるのである。

本人もまた、入社直前まで、不安を隠せなかったという:「ボク、このまま、ほんとに社会人になれるのか……もっと、学校へ行って、もう少し学校生活をした方がいいんじゃないか」。しかし、本人の不安は、作業遂行上の問題というよりは、「自動車ではなく、飛行機の仕事をしたい」という希望職業

の揺らぎであつたらしい。本人の言を借りれば、「掃除の一員になりたいとか思うんだなぁと……飛行機の中のお掃除なんて、最高の仕事だ」ということになる。このように、職業選択に際して「趣味」や「関心」に結びつく仕事をしたいという思いがあり、「自分の興味・関心は、本当に自動車にあるのか」「自動車でいいのか」という不安感があつたのかもしれない。

### 3．初職における適応

#### (1) 事業所の概要

従業員17人の整備工場。主として、運送会社のトラックを専属で整備している。トラックの場合、車検が1年であるため、順繰りに車検整備を実施している。整備の仕事は少人数のチームで分担している。この工場に、自動車整備士として正規採用された。

#### (2) 適応をめざして：期待と不安

##### 手が遅い

職場では、「手が遅い」と言われることがあるという。本人も、プラモデルを組み立てる場面で、「僕は手が不器用だからなぁ」「仕事も早くないんだよ」と気にしているようであつたという。現実にはできなかったこととして、「最初は、力がなくてタイヤを持ち上げるのができなかった」「普通の人が片手でできることを、両手でも持ち上げられない」などがあげられていた。その他、母親としては、「要領はよくないし、言われたことはできても……その場にあつた行動はとれないんじゃないか」と心配している。

また、父親は、「ああいう職能的な仕事をやっているところでは……それぞれ、みんなが、自分はこんだけの技術と、それから知識を持ってこれをやってる……で、おんなじ給料だとすると、お前は何だっで話になりますからね」「個性の範疇で許されるのか、実際にもうちょっとひどくて、“役に立たないよ、お前は”っていう範疇に入っちゃうのか、ってのははっきりしないみたい」と不安材料があることを感じながらも、評価基準をつかむことができない様子であつた。

父親の心配は作業遂行の評価が人間関係に影響するのではないかという点にあつた：「“とろい”っていうのは、やっぱり、動作が“とろい”でしょ……そうすると、職業についてても、動作が“とろい”のために、何となく人間関係がおかしくなることがありますよね……そうすると、その人間がすごく素直で、やさしくて、いい人なのかもしれないけれども……職業、仕事をするという面で、やっぱり、まわりに迷惑がかかると、そのことだけでもってね、あいつはダメな人間だと、というようなことから、だんだん、だんだん、人間関係がおかしくなって……ついにはそこにいらなくなって……ということは、すごく起こり得る可能性が高い」という。

## 背が低い

母親は、背が低いことのハンディを作業遂行面ばかりでなく、人間関係の面でもとらえている。作業遂行面では、トラックの整備は乗用車と比べてハンディが大きいことは予想できる。加えて、「今、車を運転していても、向こうの車（対向車）では、子どもが運転しているように見られるんですよ」となれば、同僚の青年たちと対等のつきあいが難しいかもしれないという心配をすることになる。現実には学校時代を通して同年代の友人はもてなかったことから考えると、職場の同僚とのつきあいは学校時代にもまして難しいことも予想できる。さらには、「彼女がいれば、いろんな話もできるものを……（背が低いことで異性の友人が）できないとなると……かといって、親でもないわけですよ」という心配をするのである。

職業適応上で不安材料として予想されることとして、前述の職場実習で指摘されたことがあげられる。つまり、一般扱いで要求される職務遂行の問題と、それが期待される水準に遠い場合に必然的に起こる人間関係の問題である。しかし、ここでは意識されていた人間関係は、こうした問題とは異なる問題であったことになる。

## 第4節 まとめ

本事例は、初職入職に際して、図2-2に示す種類のC型であった。この類型は、入職に際して「新規学卒に用意されたサービス」と「職業リハビリテーションに用意されたサービス」をどのように組み合わせて利用したか、に基づくものであり、本人の特性と関連させていない。第1章では、このC型としての入職の背景を検討してきた。第1章をしめくくるにあたり、C型を支えた「資格」と「特性」について、両親がどのように考えていたか、をまとめておくことにしたい。彼が自己理解を深め、職業生活設計を見直すうえで、結果的に大きな障壁となったこととして、「取得した資格をどのようにみればよいか」があげられることになったからである（類型については、調査研究報告書 19、障害者職業総合センターを参照されたい）。

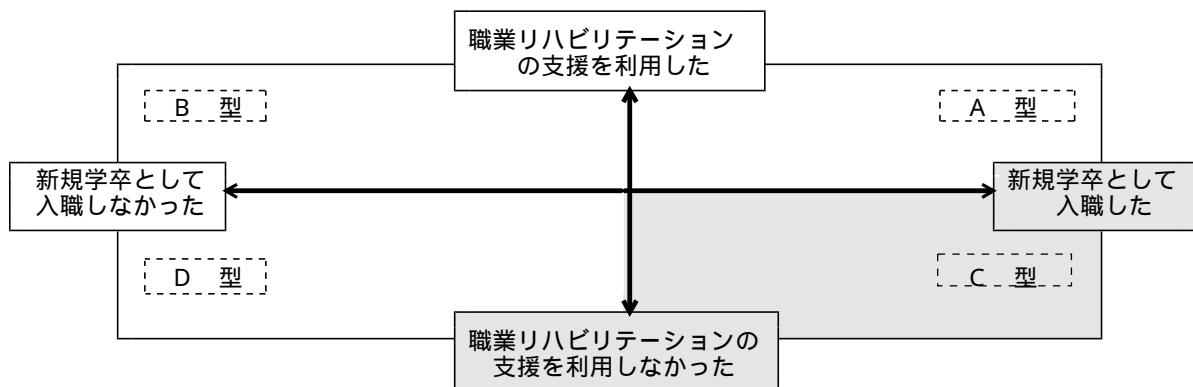


図2-2 入職に利用した制度に基づく類型

## 1. 資格が保証するものについて

父親は、職能資格が職務遂行を保証するという期待と、配慮を必要とするのではないかという不安について、次のようにまとめている：「何だか知らないけど、3年間、ゴチョゴチョやっている間に、少なくとも先ほど言ったように、4級船舶の免許とか、自動車の免許とか、3級整備士とか.....それからあと、無線についても陸上の無線と海上無線と、アマチュア無線と.....国家試験だって6つ取っている訳ですよ.....そのほかに、そのお、いろんな職業に関する協会みたいのがあってそこが認定している資格があって、全部たすと20を越えているくらい資格があるんです.....そうすると、例えば、「学習障害」だと本来的にいわれた子どもが.....何だかしらないけど、そのお、お金を使って学校に行ってますね.....知らないうちに集まっちゃった.....これが、例えば、就職してて、人間関係がおかしくてですね、どうも社会でうまく生きて行くのが、いきそうもないっていうことになった時に.....そうすると、そういう人間が、そのお.....免許だとか、資格だとか20いくつも持ってて、まだ「学習障害」の手帳がいると言うのが、いいのか悪いのかっていうのは、ほんとに判断に迷うなあ、と思います。」

しかし、また、「普通の人に比べると、そんな（配慮を求めるような）事態になることが多い訳です...その時に、こんなはずじゃなかったとは思いたくないと、今、我々は思っていますから.....そうなった時に、じゃあどう対処するのかを先に考えておくこともできないから.....とにかく、そういう事態がくるのはしょうがないだろうと.....だから、必ずしも、そういうことは学校を卒業して就職をしてしまったんだから起きないだろうと.....しかも、就職したってことは採用した会社が、一応、よしとして認めただから、その人間がどうだこうだというようなのは、むこうがおかしいじゃないか、というようなことは言わないつもりにしてます.....だから、確率が他の人に比べたら、絶対的に高いだろうと.....可能性が.....起きたら、前向きにどうしようかと考えようと.....それだけの心づもりをしておこうと思っているだけです」と、判断する時期でないながら、不安があるということも語っている。

あくまでも、資格は、その資格が定める能力を保証し、または資格が定める行動を許可するものである。だからこそ、資格取得は個人に自信を付与するものとなる。この時点では、彼自身はもとより、両親も、やがて、「資格が職務遂行を保証しない」という事態を迎えようとは、予想さえしなかったのである。確かに、中には頼りない資格もある。例えば、学歴は求人に関して資格要件になるが、特定の職業能力を保証するものではなく、当該教育課程を終えたという証明に過ぎない。しかし、父親が言うまでもなく、自動車運転免許や整備士資格までも、同じであるとすれば、資格そのものに疑義が生じよう。だれでも最初は未熟である。だから、熟練を見込んで付与する資格であるといえる。そして、熟練可能性の有無は、容易に区別できないということになるのではないか。だとすれば、本来、資格を与える際には熟練可能性が厳しく評価されなければならないことになる。

## 2．学校紹介機能の確からしさ

彼の資格取得は、学校が用意した教育課程によって実現したものである。資格・免許の中には、教育課程に位置づけられて履修すれば取得できる資格もあるが、試験による認定を要する資格もある。いずれにしても、学校は生徒の熟練可能性を見積もって資格取得を奨励し、就職指導をしていたといえる。そのことは、職務遂行面で企業から就職内定がでなかったときでも、彼を企業に推薦する際に「真面目である」「遅刻をしない」という態度的側面を強調したことにみることができる。

熟練可能性の見積もりに対する見解は、学校と企業とで異なった。しかし、生徒の就職希望に対しては、後援会企業で採用後に行われる企業内教育訓練に期待して内定を取り付けたことから、学校は熟練可能性に依拠した点で一貫していたといえるだろう。ここには、学校紹介の確からしさと同時に、限界もまたあるとみなければならないだろう。継続に際して熟練可能性が問われるときには、労働市場における“市場性”が問われるからである。

## 3．支援を求めるときがくるか：働きやすい環境のために……手帳のこと

父親によれば、「何回か話し合ったことあるんですが、結論が出ない……ただ、その局面によって、あった方がいいと思う事例もあるし……なくてもいいんじゃないかと……逆に、そういうものを持っている自分っていうものを、表に出さなければ別で……なんか、仕事ができないとか、何とかっていうのであると、そのお、自分自身が何となく惨めになることもあるんじゃないかという気がしてますね……一概に、それを持っているから、それでもって幸せになれる、ってことはありえないだろうと」「今の場合、どっちがいいかわからない……それが、今後、起こり得る可能性は、普通の人に比べてかなり高いわけですよ……だから、その時になって考えたんじゃないのかもしれないけど、今、想像がつかないから、なんとも申し上げようもないっていう感じです」という。

これに対し、母親は、「今、できることはね……手帳はこういう子が持つものだから……その、人的差別みたいな……ああいうのは持たせないようにしてるんですね……そういう可能性がある子だから……あのお、自分ができない部分を手帳がカバーしてくれる……っていう意味で、手帳をとるのよ、っていうことを、私は言ってるんです」という。しかし、「手帳があると、それに安心してしまって、努力をしなくてもいいと思ってほしくはないんです」という思いもまた同居している。一般論としては明解であるが、それをわが子に適用するときの判断はさまざまな思いが錯綜することを示している。

しかし、いずれにしても、このときには一般扱い以外の選択は対象外であった。

## 第2章 自己理解と職業生活設計の実際：

### 新規学卒扱いによる初職離職まで

入職7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。その時点で整理対象となった（保護者への勧告）。しかし、学校紹介で「新規学卒として」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、11ヶ月は勤務させたことになる。最後の1ヶ月は「出社に及ばず」という扱いであったが、1年間は雇用を継続した形をとったのである。解雇ではなく、依願退職扱い。退職金はなかった。

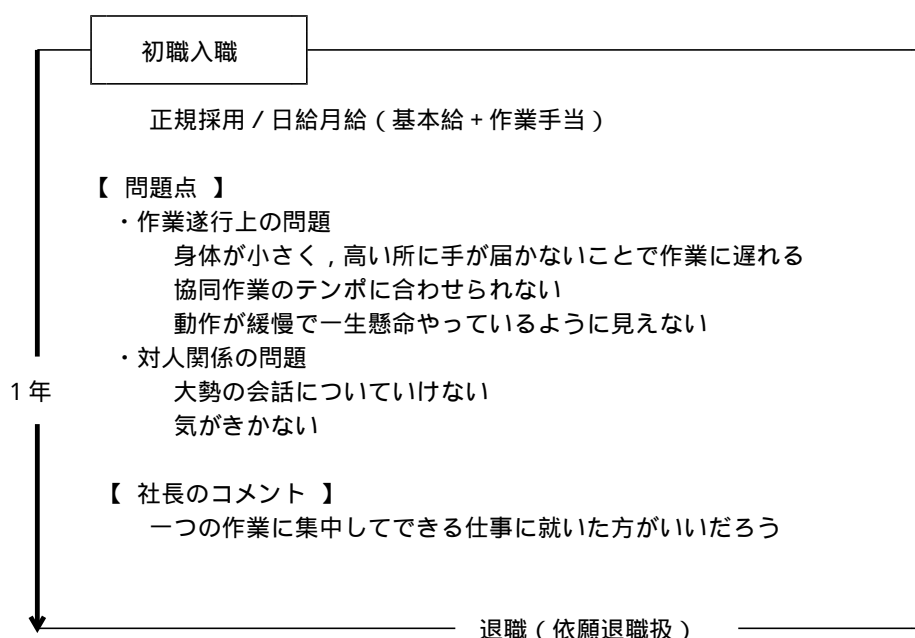


図 2-3 初職入職から離職まで

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た。これは、学校時代の実習で指摘されたことが、初職においてもそのまま問題になったといえる。

社長は、「作業に習熟するうえで、単一作業に従事できる工程が必要である」とアドバイスをしているが、この言葉の意味を、後年、第2職離職の時点で、本人が「適職とは何か」を考える際に思い出すことになったという。第2章では、初職離職までの過程を検討することを通して、企業が行う新規学卒としての教育訓練並びに配慮とその限界についてまとめておくことにする。

## 第1節 職務遂行の問題

### 1. 会社側の対応：配置転換

高卒従業員の労務管理について、企業が家族と連携することは、通常おこなない。この事例の配置転換の場合も、雇用契約上記載された内容の変更に伴う通知をし、その理由の説明に際して具体的な問題に触れたにすぎない。したがって、会社側が、「人間関係」と「作業遂行」に困難が大きい点を指摘した時、すでに「整備」から「板金」への配置転換は決定していた。会社は通常のOJTで新規採用職員教育を行ったうえで、「やる気が感じられない」「チームワークに困難がある」という結論を出しており、単独で遂行する業務に困難があれば継続は無理であるという見通しを立てて、配置転換を行ったことがわかる。つまり、配置転換に至る7ヶ月の間に、彼の職業上の問題について、会社から家庭への連絡は行われなかったことになる。しかし、このことが企業側の「配慮の不足」を問題にする場面ではないことを付記しておかなければならないだろう。“一般扱い”であったからである。

「人間関係」について指摘されたことは、「指示されたこと以外はできない、ボーッと立っていることが多い」、「みんなと一緒に食事ができない」の2点であった。仕事上の役割を果たすことができれば、一人で食事をしていても“職場の和に入らない”とまでは言われぬ。しかし、「状況に応じた行動ができない」うえに「チームワークにおける意志疎通が十分でない」となると、全体の作業遂行量並びにモラルにかかわるといって指摘である。したがって、ここで問われたのは、対人スキルの問題ではなく、作業工程を把握していないことを中心とした自動車整備のスキルの問題であったといえる。

こうしたことから、「このままでは通用しない」「整備作業は困難である」と判断されて、板金業務に配置転換されることになった。板金業務はチームワークを必要としない工程であったことから、彼のペースを配慮した配置であったといえる。

ここで、特に「気が利かない」とされた作業上の問題を記述すると、「仕事ができる・できないではない、やる気を見せて欲しい、努力を示せば違う」「車がきたら、オーライ、オーライと言ってほしい」という会社の要請に対し、「はい、はい」しか返事がない」という現状があったという。「あと4ヶ月で1年になるので、それまではみていたい」という婉曲な意向が伝えられたが、この時点で会社としての結論は出ていたとみることができる。

### 2. 家族の受けとめ方

母親は、指摘された行動について、「時間をかければできる」「人間関係が苦手」「警戒心が強い」という本人の特性に関連させて理解していることを会社側に説明した。しかし、企業が許容できる単位時間あたりの作業量については、この時の母親に明確に意識されていたとはいえない。母親にとっての救いは「できる・できないじゃない、やる気を見せて欲しい」という会社側の言葉であったに違いないからである。配置転換の時点で「解雇」を視野におく会社側と、問題点の説明を聞いて「継続するために、

どうすればよいか」と考える家族とのギャップは、大きかったと言わざるを得ない。

会社が雇用継続を決定することがあるとすれば、その基準は彼の職務遂行の改善（可能性を含む）に尽きる。時間をかけて教えれば（他の従業員と遜色なく）できるというのであれば、時間をかけることに会社としての労は惜しまなかっただろう。しかし、そこには、作業遂行そのものに時間がかかるので、仮にできたとしても効率が悪すぎる、という判断があったといえる。ここにきて、職種があっっていないのではないだろうかという母親の不安は顕在化するが、それを確認するために行動をおこすまでの決断には至らなかった。本人が継続を強く希望していたからである。

### 3．本人をとりまく状況

本人には「今の仕事を続けていけるんだったら、(板金であっても)続けたい、頑張ってみる」という心意気があった。しかし、行動では示せない。何をどう頑張ればいいのか……できないものは、頑張ってもできないからである。こうした中で、彼にとって何より厳しい批判は、先輩従業員からの“いじめ”であったという。彼は先輩から浴びせかけられた言葉の数々をきわめて鮮明に記憶しており、母親に伝えている。彼の心情を汲み取るために、その一部を掲載しておく:「これだけ、バカだと言われても(会社に)来るのは珍しい」「これだけ言われても、親がでてこないのも珍しい」「親ともう一度相談してこい」「今度、親に努力しなさい、と言われたら、殴ってやる」「今だったら、来年の就職ができるだろう」「給料を半年もらえば、十分だろう」……そして、彼は「やめたい」ともらすことになる。

彼の訴えで、母親が上司に連絡をとり、上司が先輩従業員を指導して彼に対する“攻撃”はおさまった。しかし、問題が解決された訳ではない。“言葉による攻撃”という手段がとられたことは適切でなかったとしても、彼の働きぶりに対する先輩従業員の評価そのものは現実的に妥当なものが含まれていたからである。会社に対して従業員指導は依頼できても、「生産性」の問題を取りなすことには限界があるといわざるを得ない。

こうした中では、将来の予測がたたず、きわめて不安定感が強く、ストレスが高まる。彼は、買い物をして発散することに加え、憑かれたようにひいきのバレーボールチームの応援に興じるようになった。しかし、「学校には相談したくない」という意志は明確であったという。こうした背景に、資格と実力のギャップは、彼自身が実感していることであり、「仕事は続けられないんじゃないか」と不安に思っただけでも言い出すことができない閉塞的な状況があったといえよう。こうした場面では、通常、とりあえず「頑張れ」と励ますが、どのタイミングで「無理をしなくてよい」と言うかは、明確な根拠を持たない家族にとって、判断に苦しむところではないだろうか。この時点で、面接者は「適性検査などを受けて、相談することを勧めます。インタビューの後日談を聞きたいと申し出があった、と言ってくれてもいいです。」と伝えているが、本人も家族も、こうした問題を切実に感じるタイミングではなかった。



## 第2節 離職勧告から離職まで

### 1. 本人の努力と雇用継続への期待

配置転換の連絡があった後、本人も親も、毎日を一喜一憂しながら過ごすことになった。「今日は身体が軽かった、まかされて一生懸命やったよ」という報告には、「僕なりに一生懸命やっているけど、それに対して相手がどう思うか、僕にはわからない」という説明がついて、厳しい事態であることを推察させたという。しかし、職場の上司については、「あんなにやさしい人だと思わなかった」という感想を持っており、雇用継続への期待を強くしていくことになった。

こうした流れの中で、「学習障害」を会社に伝えるかどうかについて、家族で話し合いがもたれたが、本人は「普通でいられるなら、どんなことでもする」という強い意志を示している。したがって、母親が適性検査に名を借りた「相談」を提案しても、聞き流していたという。雇用継続への期待は、あくまでも「一般扱い」を前提としていたのである。

### 2. 会社に配慮を求める：療育手帳をめぐる親の葛藤

本人が強く「普通」を志向し、一般扱いで雇用されていることにこだわった結果、たとえ継続困難が予想されたとしても、会社側に求められる配慮には限りがあるという事態に直面することになる。家族は本人への援助の限界を感じて苦慮することになる。彼が知的障害者として雇用されている場合であれば、家族の援助を雇用継続に関する不可欠の要件とみる企業が多いことから、家族への問い合わせや連絡は当初から行われる可能性が高い。「学習障害児親の会」の活動などを通して、こうした情報に接していた母親は、「学習障害」を会社に伝えることで会社側の理解がすすみ、家庭との連絡が必要であると考えてもらえるのであれば、会社の配慮も求められるかもしれないと考えるようになったのである。しかし、本人に提案して拒否される結果となった。こうなると、本人の仕事ぶりに画期的な向上が望めない限り、「一般扱い」としての雇用継続は困難であるとする事態が、ますます動かし難い方向に進んでいくことになる。

加えて、母親としては、これまで「療育手帳をとらずに頑張る」をめざしてきたことから、どれほどの不安があっても、すぐには方向転換ができない。こうした不安が現実のものとなっていく見通しであれば、うまくいっているときは別の判断があるはずであっても、周囲（特に親の会会員）の目は気になるものである。「手帳が保証するサービスを利用して、わが子に自立を志向させたい」とする会員の一群からは、「親のもってき方が悪いんじゃないか」「ああ、やっぱりね」と言われているような圧力を感じるという。しかし、「知的障害（当時の用語では、精神薄弱）」というラベルを親が受け入れた一群とそれを受け入れない一群との間で、本人の強い拒否のみならず母親自身に内在する抵抗を目の当たりにして、いずれの群にも属することができないストレスにさらされていたのではないだろうか。

### 3 . 通告

正式に社長から本人に通告されたとき，“予想された事態”でありながらも“突然の事態”に驚いたという：本人は「社長に呼ばれたときに，“そうかな”“まだ大丈夫かな”と思ったが，“3月いっぱい”“むいていない”と言われた」と母親に報告している。そして，“3月いっぱい籍をおくが，職を探すのなら休んでもいい”と言われて，どうしたらいいか，わからない.....頭が“まっしろ”になった.....親に相談してきます，と言って帰ってきた」と泣きそうな顔で言ったという。通告の前の週に，先輩従業員から「仕事もしないで，どういう気だ」と追求されており，職場の雰囲気が悪くなっていることは感じて「やめたい」ともらしていたことからみれば，確かに予想された事態であった。しかし，いきなり職探しと言われて，どのようにも返答できないことからみれば，やはり“突然の出来事”であったことになる。そして，うらみは先輩従業員に対して強く，相対的に雇用主には好感情が残った。

こうした中で，“ケガをされると困るから早く帰るように”と言われ，“周りの雰囲気が“まずい””ことに気づくことになる。そして，最後の1ヶ月を自宅で過ごすことになった。

## 第3節 失業期の心理

### 1 . 会社からの評価

通告の際，会社側から説明を受けたことについて，彼は明確に再現する：「手が遅い」「声が小さい」「力が足りない：トラックのタイヤが上がらない」「忙しくなるとうまくできない」「3つのことをいっぺんにやれ言われると，3つの仕事はできない」「一つの仕事を突っ込んでやる方がいい」と言われ，「そうじゃないかと.....納得した」と言う。そして，“仕事は難しかった”「整備の仕事は，1回やったら，もういい」「整備士はやめようかと思う」と思う背景に，周囲の厳しい評価があったと言う。「先輩は言いたい放題だった」と言いながらも「先輩がやれば1日の仕事を，ひとりでやると2日かかる」という見積もりはできたからである。

周囲の気配を感じていたというが，それは結論が出た時点ではじめて了解できたことであった：「半年でダメじゃないかと思っただろう」「様子を見ていてくれたらしい」「2～3年やってもダメだろう，いい整備士にはなれないだろう，と考えたらしい」。彼が“うまくやれた”とすることは，“ベアリングを洗う”「板金」「バンパーをはずす」「グラインダーをかける」である。「寸法に切る（1回目は5cmずれた）」「鉄板にドリルで穴をあける」は，ある程度はできるようになったんですけど.....という仕事ぶりであった。

「何をやらしてもイライラする」という周囲の意見があったと会社側から言われたことからみると，1年継続した背景に学校から紹介された生徒について，最大限の時間をかけたとみない訳にはいかないだろう。しかし，彼自身は「トロいもんで」と自分の問題を説明しながらも，“社長は，会社を守らなくちゃいけない”「経営が悪いんだらうと思った」とつけ加える。「時間をかければできる」ということが，

学校では通用しても職場では通用しない、という理解が十分ではなかったといえるだろう。

## 2. 失業の心理

### (1) 本人の意識

職場の人間関係は確かに苦しかったから、当初は「仕事を離れて、楽になった」「会社に行っても、肩身が狭い」という気持ちが強く実感されたという。しかし、「1日休むと、会社において注意されてた方がまし……家にいるのはこんなにつまらないものか」とも思う。解放感がある一方で、不安感が増大することになったのである。生活面の変化として、まず意識されたのが「時間をもてあます」であり、次いで「近所や親戚の目」であった。

「その日をどう過ごすか」という時間的な問題は、彼の不安を喚起する。部屋を片づけても限りがある。予定をつくらなくてはいけないと思う気持ちが強くても、出かける先には限りがある。何かやることがあれば安心であるが、いつまでもこうした状態が続くのは困る。この時の心境を、彼は「次の仕事を探さなきゃあ……家にいるなら、家の仕事をしなきゃあ……次のことが決まってないのが、さみしいと思った」と説明する。

加えて、「いつまで無職でいるか」という時間的な問題もまた、彼の不安を喚起する。したがって、会社において肩身が狭いと感じたことに加え、家においても肩身が狭いという状況が生まれて、彼に次への行動を起こさせることになったのである。この背景には、「誰かがみたら、おかしいと思うんじゃないか」「学校を卒業したんだから、働いているのが当然だ」という彼の職業倫理観があった。こうして、「家においても、6ヶ月だな、あんまり長くブラブラしてはいたくない」という時間的な目処をつけさせることになったのである。

### (2) 本人の希望

初職入職は、学校からの強力な紹介で実現したという経緯にもかかわらず、離職に際しては、学校に対して相談や報告は行っていない。本人によれば、「相談してもしょうがないかと……自分で決めよう」と「相談したくない、決まったら就職したことを報告すればいい」となるが、学校紹介でうまくいかなかったとき、もっともらしい相談先は、やはり学校ではないだろうか。初職は学校の尽力で紆余曲折の末に決定したのであったが、「パッパパッパ、決まったので、考える暇がなかった」「就職までに、1週間しかなかったから、落ちつかなかったから、今度はゆっくり考えたい」と、その時のあわただしさがその後の問題と関連するような説明であった。こうした心の動きの中には、無意識の内に防衛的になっている傾向をみることができる。これ以降、彼は自己理解(障害理解)を深めていく過程で、「できないことをできないとうけとめる」という課題に何度も直面し、回避を繰り返すことになる。

確かに、学校の行う進路指導は初職入職までである。追指導の期間が概ね6ヶ月であれば、一般扱いの窓口は公共職業安定所になっている。しかし、どうすれば求職活動ができるのかについて、誰も詳細な情報を提供できない。家族にも離職後の求職活動を経験した者がいないからである。

加えて、自分の職業適性についても不安定要素が大きくなれば、家族のすすめる適性検査を受けるしかない……時間は十分すぎるくらいある。彼が、適性検査を希望する決意をするまで、それほどの時日を要しなかった。他には、することが思いあたらなかったといってよいだろう。

適性検査を受けることについては、「こわいけど、自分のことがわかったらうれしい」「わかったら、違う面で(仕事が)できるかもしれない」「一生できる仕事が見つければ……」ということであったが、ここでもあくまでも「一般扱い」を希望する強い意志があった。社長のアドバイスは心に残っているが、「一つの仕事に慣れてやりたい。チームでやるのは……人に合わせるのは……グチャグチャ言われたくない」と、自分のペースでやることを認めてもらえれば、期待される作業遂行ができるということに、疑問を持ってはいない。

### (3) 家族の希望

親の意向としては、「(次の仕事につくまで)長ければ、1年間でも……アルバイトをしてもいい」「決めてくれない方が楽」「いろんな人の話を聞いて、もう一度考えたい」と語られるなど、初職離職が総括できていない状況があった。したがって、「働く気があれば、家にいてもいいんじゃないか」と、本人よりは時間的な目処を長く持っていた。

その背景には、「(離転職を)何回も繰り返して、傷ついていくのを見るのは、忍びない」「むいている仕事だったら、どういう手順であっても」と療育手帳を取得することも考慮に入れるという、本人の意志とは別の親の“揺らぎ”があったのである。それは、「確かに、(本人は“学習障害”を)会社には言っていて欲しくないと言っていた、しかし、どこに欠点があるのかを知らないと、手帳を取っても、同じことを繰り返さないとは限らない」「だからといって、手帳をとることを積極的にすすめられない」という“揺らぎ”であった。しかし、その一方で、「障害という言葉に甘えて欲しくないと思う」「“まあ、いいだろう”という気になって欲しくない」という希望も併せ持っており、具体的な方針転換に際し、決定するには迷いが大きい状況であったといえよう。

## 第4節 まとめ

### 1. 企業が行う教育訓練とその限界

資格があれば、資格に見合う働きを期待する。したがって、この事例が入職した会社は、資格に基づいて新規学卒を採用し、従来と同様に、いや従来以上に、人を育てる仕組みを動かしたといってよいだろう。問題は、資格が能力を保証しなかったという点に尽きる。会社にとっての最大の疑問は、「なぜ資格が認定されたか」ではなかっただろうか。

これまでの経緯で明らかのように、会社側は彼に障害があることを知らされていない。しかも、学校紹介で採用した生徒を退職させるわけであるから、後援会企業として「一般扱いでは無理」という結論を出すまでに、最大限の配慮を行ったといえる。本人にとっては、離職が傷になったとしても、特性を

周知しないことを前提としたことに対する一つの帰結である。今後、能力以上の希望を抱き続けて、幾たびかの失敗を経て初めて、自分の能力に見合った働き方を理解するという経過をたどることになったとしても、一般扱いへのこだわりは本人側の要因であって、企業に特別な配慮を求めないわけであるから、やむを得ない帰結といえるかもしれない。しかし、一般扱いで採用した従業員に対し、企業に可能な配慮には限りがあることが、関係者に理解されているとはいえない状況がある。

## 2. 障害理解と職業生活設計の見直しのために

親子の意識の間に当面の方針に関するギャップがあれば、親子関係にも不協和がおこる。親は親で「親の言うことは受けとめられない」と嘆き、子は子で「僕の親は認めてくれないんだ……がんばれと言うだけ」と不満を持つ。しかし、家族のできる援助には限界がある。こうした経緯で、入職当初に面接調査を実施した「担当者」が、彼の職業生活設計の見直し作業のために、第三者として急浮上したのである。

何度も記述してきたように、この時点では、彼の「障害」に対する拒否はきわめて強いものがあった。問題なく職業生活を開始した当時であれば、障害者職業総合センターに対する研究協力であっても、彼の中では問題にならなかった。“成功までの経験を語る”という依頼の趣旨は、「学習障害」があっても「障害」を過去のものにした経歴を再確認するという意味において、「普通をめざしてました」という彼の見解に抵触しなかったからである。したがって、「学習障害」を会社には説明したくないというわが子の主張を考えるならば、離職の背景要因を検討するために、「障害」を冠する機関に相談することは、子の本意とは合致しないことになってしまう。青年期における再評価が必要であるとする面接担当者の提案に際し、親として子に言い出し難いものがあったということになる。

しかしながら、ぜひとも職業適性検査を受けさせたいという、親としての思いは、面接担当者の所属を「労働省」に読み替えてわが子を説得したという（親の会の活動として労働省に要望活動を行った結果、障害者職業総合センターで「学習障害」の研究が開始されたという経過を熟知していればこそその巧みであったといえる）。こうした“しかけ”であれば、彼の中では、研究に協力するという名目に自分を納得させるという段取りとして受け容れられたことになる。

本人の中で、「労働省」が「幕張のセンター」に変わり、最終的には「障害者職業総合センター」を正確に言語化できるようになるまで、時間的にも心理的にも長きに渡る過程が、そのまま障害を受けとめる過程であったと考える。当初にも記述したように、やがては地域障害者職業センターの事業（職業準備訓練）を利用することになる事例である。しかしながら、「障害」並びに「障害者」を受け容れることに当面の問題があるのであれば、まずはその問題を解決する役割を担う機関が必要になることはまちがいないところであろう。さらには、こうした問題を解決するために、本人のみならず、親への支援も必要とすることを付記しておきたい。親の教育方針があって子が育ったのである。親子で築き上げた価値の再構築の作業は、本人だけでなく親の価値の再構築を必要とするからである。

### 第3章 職業評価

#### － 職務遂行能力等に関する検査結果から －

離職が確定した段階で、職業能力に関する検査（労働省編一般職業適性検査T版，F & T感情識別検査，職業レディネステスト，注意能力検査等）を実施した。『適性能得点が低く，適職判定ができない』『処理速度が遅い：瞬時の反応が遅い』『複雑な課題の場合，急がせると混乱する』『目と手の協応が困難である』『左右の取り違えがおこる』『図地の弁別が困難である』『コミュニケーションに問題がある』といった検査結果を踏まえ，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の情報を提供した（図2-4）。

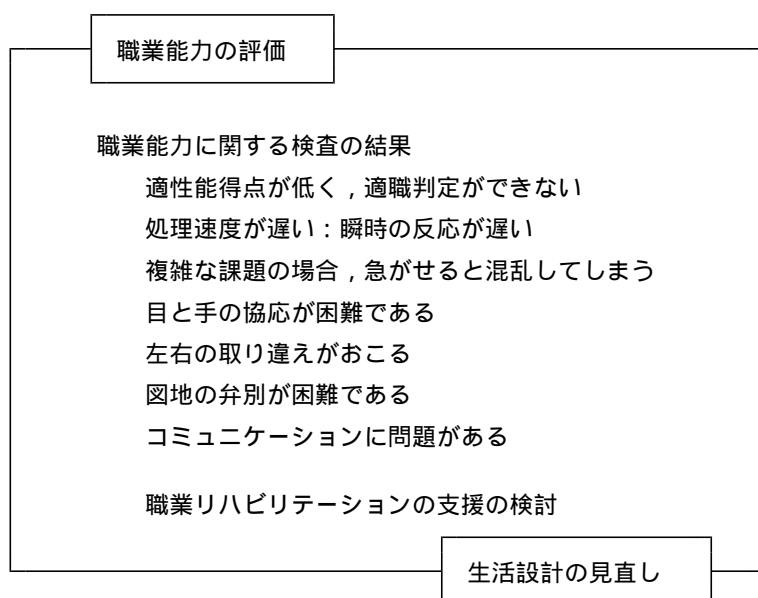


図 2-4 職業リハビリテーションの検討

その時点の本人の結論は「SOSを出す（＝障害者の雇用の促進等に関する法律の定める知的障害判定（当時は精神薄弱判定）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」であった。その背景には，本人自身にも，「日常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。第3章では，職業生活設計の見直しのために実施した職業評価の結果を総括し，評価時点で本人並びに両親に対して行った説明について，まとめておくことにする。

## 第 1 節 職業評価の概要

### 1 . 一般職業適性検査 ( G A T B ) の結果

認知機能群 ( G , V , N , Q 性能 ), 知覚機能群 ( S , P 性能 ), 運動機能群 ( K , F , M 性能 ) のすべてにおいて低い ( 図2-5 ) 。個人内では , 知覚機能群の「空間」や認知機能群の「数理」が高いものの , 職務に必要とされている能力をすべてクリアしている職業名をあげることはできない。

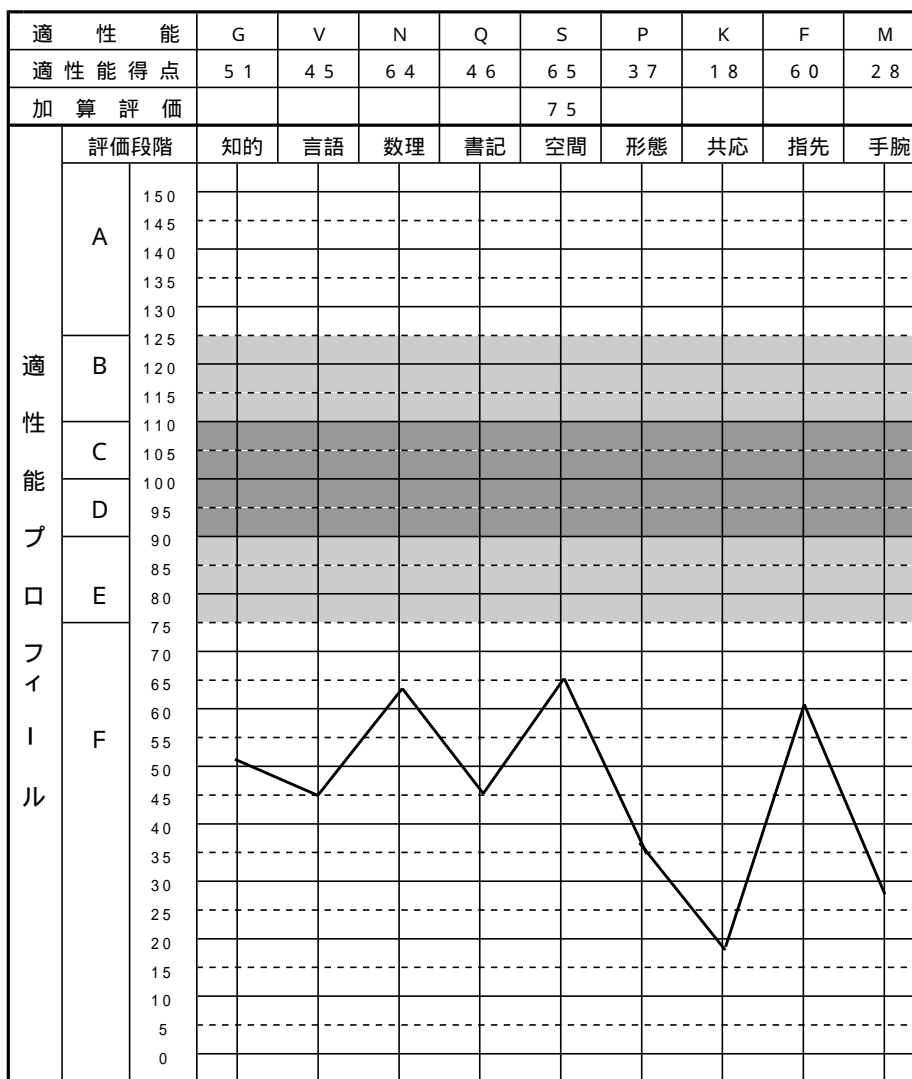


図 2 -5 職業適性検査結果のプロフィール

なお , 適性能力プロフィールを示すにあたり , 全体像を把握するために適性能力得点0以上を表示できるようにグラフの得点範囲を変更してある点に注意が必要である ( 図2-5 ) 。この変更は , 通常用いられる用紙が適性能力得点を40 ~ 150の範囲で表示する様式となっているために , 本事例の全体像を表示できないことになっている。

## 2. 視知覚と協応に関する検査結果

### (1) ベンダー・ゲシュタルト・テスト

認知に大きな問題はないが、描画からは、「作業面で困難に直面すると不安定になる」傾向が示唆される。

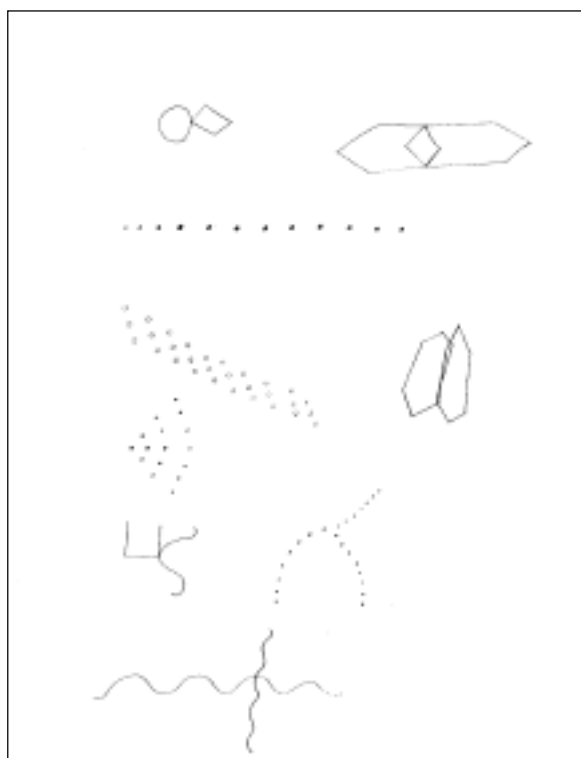


図 2-6 ベンダー・ゲシュタルト・テスト

### (2) フロスティング視知覚発達検査

「課題 : 視覚と運動の協応」「課題 : 図形と素地の弁別」「課題 : 知覚の恒常性」「課題 : 空間における位置」「課題 : 空間関係」の5つの機能では、特に、「視覚と運動の協応」と「空間関係」に困難が大きい(表2-1:課題 について、当該検査の最高点を示した以外は、表記の知覚年齢であった)。したがって、作業を速く、正確に行うこと、並びに、複数個の対象物の配置を適切に理解すること、あるいは任意の複数の箇所に同時に注意を配分すること、などに困難が生じることが予想される。しかし、複雑な図形条件でなければ、図形の弁別や位置の把握に大きな困難は見いだされない。

表 2-1 フロスティング視知覚検査結果				
課題	課題	課題	課題	課題
7歳0ヶ月	8歳2ヶ月	8歳11ヶ月	8歳0ヶ月	7歳4ヶ月



### 3 . F & T感情識別検査結果

「音声のみ」では【快 - 不快】の感情間に混同が認められ、「表情のみ」「音声 + 表情」の各条件でも「悲しみ」「怒り」「嫌悪」の3感情間で混同が認められた(表2-2)。

また、「悲しみを怒りや嫌悪に捉える」傾向があり、「自分に対する自信のなさ」や「嫌われることを恐れる(他者の評価を気にする)」などの構えをもっている可能性が示唆される。

表 2 - 2 F & T感情識別検査の結果

#### 「音声のみ」条件

呈示された 音 声	回 答				合計	
	幸福	悲しみ	怒り	嫌悪		
幸 福	6		1	1	8	
悲しみ		5		3	8	
怒 り			7	1	8	
嫌 悪	1	1	3	3	8	正答率
合 計	7	6	11	8	32	66%

#### 「表情のみ」条件

呈示された 表 情	回 答				合計	
	幸福	悲しみ	怒り	嫌悪		
幸 福	8				8	
悲しみ		3	1	4	8	
怒 り		2	6		8	
嫌 悪			3	5	8	正答率
合 計	8	5	10	9	32	69%

#### 「音声 + 表情」条件

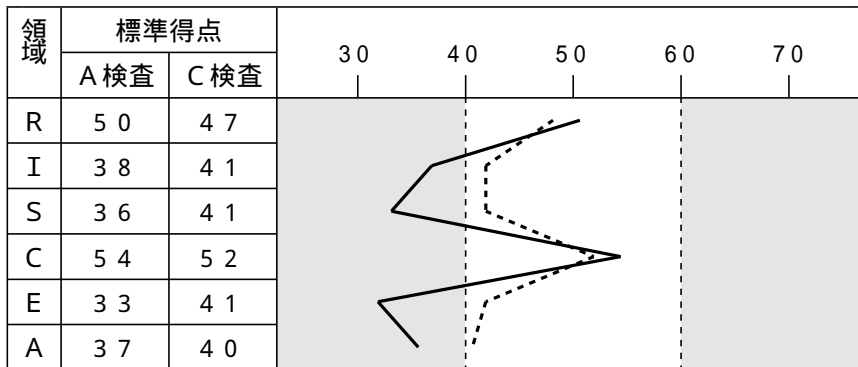
呈示された 音声 + 表情	回 答				合計	
	幸福	悲しみ	怒り	嫌悪		
幸 福	8				8	
悲しみ		2	2	4	8	
怒 り			7	1	8	
嫌 悪		1	2	5	8	正答率
合 計	8	3	11	10	32	69%

### 4 . 職業レディネステスト結果

#### (1) A検査とC検査の結果から

研究的領域・社会的領域・企業的領域・芸術的領域の仕事に対する「興味」がきわめて弱い。これに対し、これらの領域に対する「自信」は「興味」ほどには弱くはない。その他の領域については「興味」も「自信」も特別強いわけではない(図2-7)。

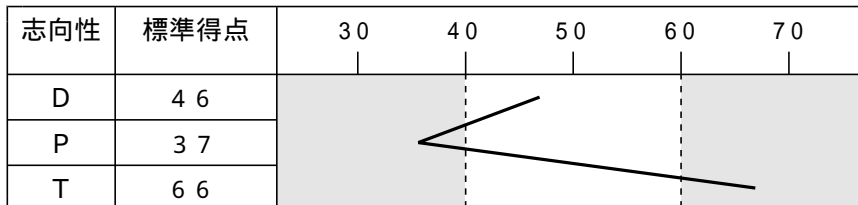
図 2-7 A検査（興味）とC検査（自信）のプロフィール



(2) B検査の結果から

対物志向が強く、対人志向の仕事は苦手であると考えている（図2-8）。

図 2-8 B検査（基礎的志向性）のプロフィール



5．軽度注意能力障害等の検査結果

注意の転換や配分に大きな問題は認められない。しかし、単純な課題でも反応時間がかかり、複雑な課題になると課題の理解に時間がかかる。こうした課題では、反復することにより正答率の向上は認められるが、反応時間は短縮されないことから、処理速度に問題がある。

6．総合所見

求職活動を行うにあたり、一般扱いで職業紹介を求めるには困難が大きい。障害者雇用対策上の配慮を求めることを受け入れられれば、継続可能な職場を探していくことで、自立を志向することができるであろう。これを前提として、現時点の検査結果から、就労環境を整備する（雇用主に配慮を求める）ための要件をあげると、以下のようになる。

## (1) 職務遂行上の問題に対して求める配慮事項

急がせない

一度に多くのことを要求しない

人と協力するのではなく、自分ひとりで完結させる職務を創る

対人業務は避ける

はじめから過度な正確さを求めない

作業の指示は、音声ではなく視覚的に確認できる形で行う

運転免許は資格欄に記載しない

目と手の協応の困難さと瞬時の情報処理の困難さが、事故等に結びつく恐れがあることから、最も作業困難な課題の1つである

## (2) 心理的な支援の課題

通常の就職には困難が大きく、単純な仕事でも配慮が必要であり、さらには、無理をすると状況が悪くなる、という結果は、本人にとって受けとめることが厳しい結果であった。保護者には、療育手帳に対する見解を含め、障害理解の現状について話を聞き取ってきた経過がある。しかし、本人には十分な聞き取りをしていない。むしろ、「学習障害」は学校時代のものであり、すでに卒業した」ということを聞いていたことによれば、障害に対する理解は十分であるとはいえない状況であったとみることができる。したがって、この時点で本人を現実と対峙させようとする、家族との関係を含めて生活設計全般に対し、自暴自棄の状態に追い込むことになるのではないかという危惧があった。こうした背景には、障害が軽度であるために、家族も本人も、「頑張る」ことで目標を共有してきた歴史がある。このため、今になって「無理をするのではなく、配慮を求めて就職する」という目標を受け入れることは、「頑張ってきた」これまでの努力を全面的に否定することにつながりかねないからである。したがって、こうした事態を受け入れるために、「失敗体験を重ねていく過程で、体験を通して障害理解を深める」ことを支える体制を考えておかななくてはならないだろう。

確かに、初職離職までの経験で、本人にも一般扱いで遂行困難な仕事があることはうすうすわかってきていた。しかし、適性検査を希望するという段階は、検査結果が遂行可能な仕事を示すに違いないと考えて、次の仕事を探索する段階である。したがって、結果的には障害理解を求める説明がなされたが、次職探索に際し、障害に関連させて職業生活設計の見直しをするには至らなかった。この段階では、「無理かもしれない」と感じながらも、これまで築いてきた自己像を否定することには抵抗が強く、「障害を認めたくない」という気持ちがあるのも、また事実ではないだろうか。

これまで、「努力する自分」にプライドを持ってきたことが、本人を支えてきたことに相違ないとしても、現時点では、無理な努力をするよりも職業に求めるものを限定的にとらえて、仕事以外の生活の充実を求める生き方に切り替えることがクローズアップされてきている。こうした生活設計の切り替えには、周到に用意された支援が必要となる。

## 第2節 保護者並びに本人への説明とその受けとめ方

### 1. 両親の見解

#### (1) 療育手帳の取得について

「療育手帳をとらずに頑張る」をめざしてきた学校時代の教育方針からすれば、わが子を障害者雇用対策の対象としてみることを求められた結果説明は、大きなショックであったに違いない。それは、小学校4年で「学習障害」を診断されてから9年後に、「あらためて行われた障害告知」ともいべき事態であったからである。しかも、「働いて生計を立てる」という側面から理解を求められた「障害」であり、その特性は、在学中に診断された「学習障害」ではなく、職業人になって問題とされた「知的障害」であった。

親としては、わが子の知的障害を受け入れると、これまでの教育方針が誤っていたのではないか、ということになりかねない。自らの拠り所が揺らぐ事態である。結果説明後の母親の最初の質問は、「私は、どう育てればよかったのでしょうか」であった。これまでの経過からすれば、「もしかしたら」という思いと、「よもや」という思いが交錯していた中で迫られた「親として、子の障害を受けとめる」という事態であった。父親が、「いろいろやってみた上のことであるので、やむを得ないと思う」という本音を押しえた表現をしたのに対し、母親は「やむを得ないと思う、でも、手帳はとれるだろうか」と表現しており、ここには、“申請しても手帳の交付は認められないかもしれない(認められないくらいには障害は軽い)”“認められないならそれが明らかになった方がいい”という無意識の祈りにも似た“思い”が表わされていたのではないだろうか。

「障害という言葉に甘えて欲しくないと思う」「まあ、いいだろう」という気になって欲しくない」と強く主張する母親の心の背景には、「頑張る」わが子が歩んできた発達の足跡への限りない励ましをみることができる。過小評価をすることで過保護になりたくないという親心は、過大評価をすることで過剰な期待をかけることを避けたいという思いとの間で、必死にバランスをとろうとしていたのではないだろうか。こうしたことにみられるように、親自身、わが子の障害を受けとめることを求められても、にわかには対処できない現実があったといえる。

#### (2) 本人への説明に関する両親との合意事項

本人が障害を受け入れることは、親以上に困難が大きいものとみなしなければならない。これまでの、頑張ればできるという指導方針に懐疑的になったとき、頑張ってきた過去を否定し、気持ちをもてあましてはけ口を求めることは、十分ありうると考えなければならないだろう。かつて、母親が「学習障害」を本人に説明したとき、内に閉じ込めてしまったという経験からすれば、「今度もそうじゃないか」という母親の不安は具体的な様相を伴う。しかし、本人が青年期にある現在、「自己破綻に向かうか、家庭内暴力に向かうか」「反社会的行動に向かうか、非社会的行動に向かうか」について、予断を許さない。

本人の気持ちを受けとめるには時間をかけなければならないだろうという見通しのもと、次のような確認をした。

本人面接のポイント：確認事項

- 1) 職業適性能の力不足を強調し、全否定と受けとめないように配慮する  
結果は、基本的には、両親に説明したものと同様の内容をわかりやすく説明する  
(しかし、数値は示さない)
- 2) 一般求職のメリットとデメリット、並びに支援を利用した求職について説明する  
具体的には、以下の内容を中心とする

§ 通常の職業紹介

1. 公共職業安定所紹介  
求人条件と求職条件を行政機関においてマッチングさせる
2. 自己開拓：求人広告等を利用  
求人条件と求職条件を自分でマッチングさせる
3. 縁故

§ 特別な配慮のある職業紹介

1. 学校紹介（新規学卒に対する紹介）  
学校出たての未熟練労働者を職業生活に適応させる
2. 障害者に対する紹介  
健常者と同等の職業能力を持たない障害のある労働者を職業生活に適応させる
  - 2-1 療育手帳をもつ
  - 2-2 障害判定を受ける

こうした説明の結果として、支援を利用する求職に関心を持つようにする  
頑張る内容を、仕事以外の生活、特に自立に向けてようにする

- 3) 地域障害者職業センターへの橋渡しと表情識別訓練について情報を提供する

## 2. 本人の結論

本人の結論は、特別な配慮のある職業紹介の中で、障害判定を受ける方法を選択することであった。彼は、それを「SOSを出そうと思う」と表現した。しかし、「手帳をとらずに求職活動をしたい」という意志であった。つまり、判定を受け、職業についてはハンディキャップを認め、SOSを求めたいという見解であった。彼の中では、「手帳をとる」ことは、一般的にハンディキャップがあることと理解しており、日常生活については困っていないことに「よりどころ」を求めたといえる。

その後、両親を交えた面接では、「手帳をとらずに、SOSを出す」ことについて、母親は「手帳をとることと同じじゃないだろうか」とわが子の選択の含意を理解できなかった。求職活動期間の過ごし方について、仕事を含め、おとなになることをめざして、じっくりゆっくり考える。ただし、期限つき

で考えること：ただ、長く考えればいいというものではない、親子で協議して、さらに何らかの支援が必要であれば、情報を提供する、求職活動の時期を利用して、表情識別訓練を行うことを考える、などを親子の確認事項とした。

### 第3節 まとめ

本事例は、青年期における再度の診断が必要となること、それは、医学的ないし教育的な診断ではなく、職業に就いて自立をするという視点からみた評価であることが望ましいことを示唆している。そして、こうした視点で行われた職業評価の結果説明が、彼に対する第2回目の「障害の告知」となった。ここでは、こうした点についてまとめておくことにしたい。

#### 1. 青年期における再度の診断について

発達とともに遅れが改善される子どもの場合、通常の学校における進路指導の流れののって就職を実現できることがある。一方、逆に遅れが深刻になる子ども、困難な領域が特定されるようになる子ども、また、遅れがさらに別の障害を引き起こす子どもの場合には、職業リハビリテーションの支援を利用することが望ましいこともある。いずれにしても、入職の際に制度的支援を利用する場合には、子どもの時の診断とは別に、再度の診断を欠くことができない。しかし、普通をめざす教育方針にしたがって教育歴を形成してきた場合には、職業リハビリテーションという選択肢を受けとめられる「学習障害」観は育てられていないのが実状である。本事例もまた、こうした選択肢の呈示に困惑するという事態に直面したのである。

したがって、職業評価の結果説明がそのまま、職業リハビリテーションのすすめ、すなわち、障害者としての職業生活設計に対する理解を求めることになったのである。彼にしてみれば、うすうす感じてはいても、明言された内容は、2回目の「障害の告知」である。初回の告知は、母親から本人へという形で学校時代に行われていた。しかし、以後、「普通をめざす」ための努力を続けた結果として、健常という目標を達成したはずであった時期における、2回目の、そして、決定的な告知であった。しかもこの時には、職業リハビリテーションの専門家から親と本人に対し、個別に行われたのである。

これまでに、「高等学校進学を断念する」といった学業上の挫折や「初職を離職する」といった職業上の挫折があっても、「健常者としての生活設計」を断念するほど大きな挫折体験はなかったに違いない。健常者としての「普通」を求める執着が大きかっただけに、ここでの告知の反作用は大きかったといわざるを得ない。

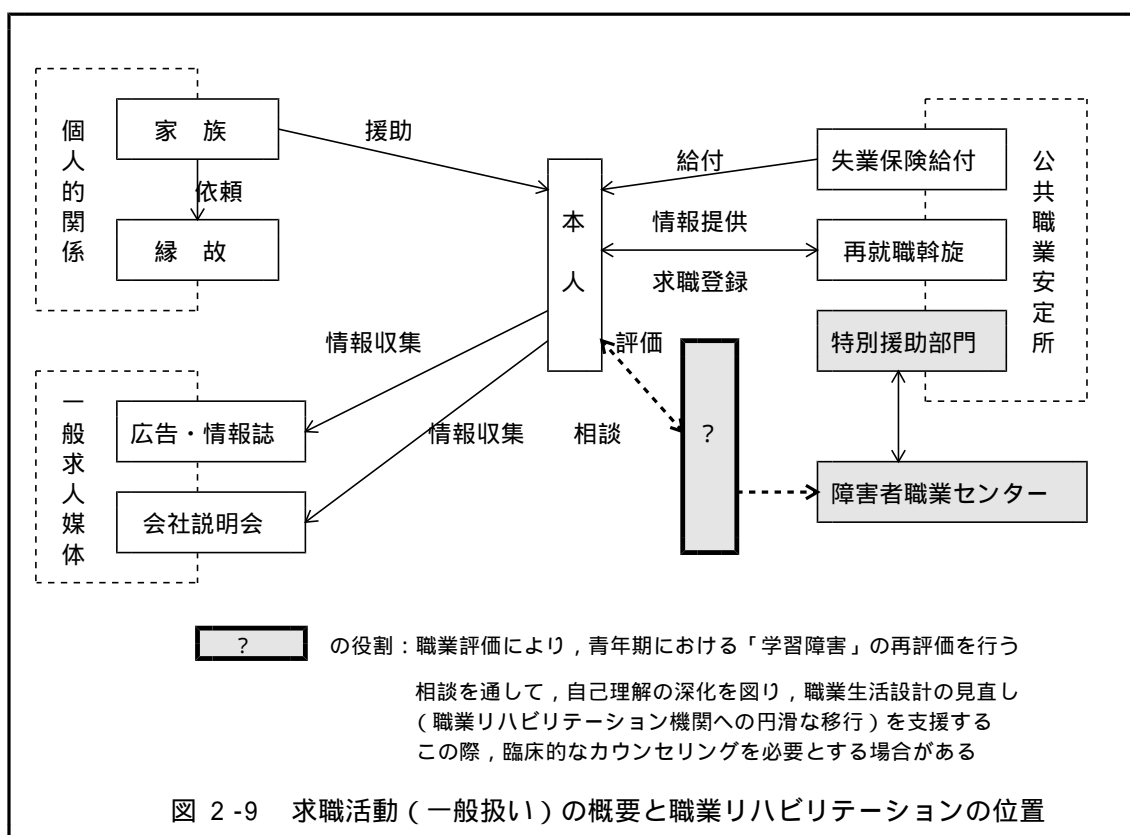
## 2. 「学習障害」を主訴とする者の障害理解の特徴と課題

「学習障害」を主訴とする者の障害理解には、身体障害や他の重度発達障害とは異なる、軽度の発達障害に固有の特徴をみることができる。彼らの保護者にとって、学齢期の診断や相談結果の説明は、「障害告知」という意味を持たないのかもしれない。発達を促す療育活動を行い、学齢期には「治る」ことをめざして通常学級に在籍させるという選択の結果、子は通常学級を卒業する。当然の帰結として、成長とともに遅れが深刻になった場合であっても、遅れの背景に障害があることを受けとめることは困難になる。できないことはあっても障害児としての特別な教育を受けてきたわけではなく、一般扱いで卒業したからである。したがって、就職を希望してはじめて、困難に直面する。職業世界への参入並びに適応が困難であることを通して、本人にとっては「はじめて」とほぼ同義の告知を、保護者にとっては2回目の告知を、受けとめることを余儀なくされることになる。

初回の告知が「治る = 健常と同様の生活を送る」という目標に支えられており、それが実現できれば、「障害」理解は必要ないことになる。したがって、第2の告知を余儀なくされたとき、初回の告知にさかのぼって「治らない = 健常と同様の生活を送ることな困難である」という理解の修正を求められることになる。しかし、第2の告知は、本人にとってはもとより、親にとっても、「期待しない出来事」であることは疑いようもないことから、受け入れは困難を極めるといえよう。加えて、初回告知から第2の告知までの時間的な長さ並びにその間のさまざまな経験は、第2の告知があった後に総括されるが、この時期を肯定的に評価することが困難になることは想像に難くない。どんなに障害が重かろうとも、昨日より今日の方ができることが増えていくという、わが子の発達を実感させられる時期はある。問題は発達の結果の到達度である。こうした到達度の評価が、「職場不適應」並びに「職務遂行困難」という形で行われ、その結果として「障害」を受けとめなければならないのであれば、それは本人にとって、これまで築き上げてきた健常としての自己像の崩壊以外の何物でもないだろう。つまり、こうした崩壊した自己像の再構築という作業を伴って行われる障害理解である点で、「学習障害」を主訴とする者と軽度発達障害者には共通した特徴をみることができよう。

## 第4章 自己理解の深化と職業生活設計の見直し： 職業リハビリテーションサービスを利用して第2職に入職するまで

「SOSを出す」のいいかどうかは、やってみて考えるとしながらも、「精神薄弱判定（当時の名称）」を受けなくてもすむのではないかと「やっぱりダメかもしれない」との間で揺らぎ、いわば“堂々巡り”からぬけだせない状況が続く。その間に本人が利用した求職活動の全体像は、図2-9に示す通りである。職業リハビリテーション関係（網かけ部分）以外の全ての媒体の利用可能性が探索されたことがわかる。



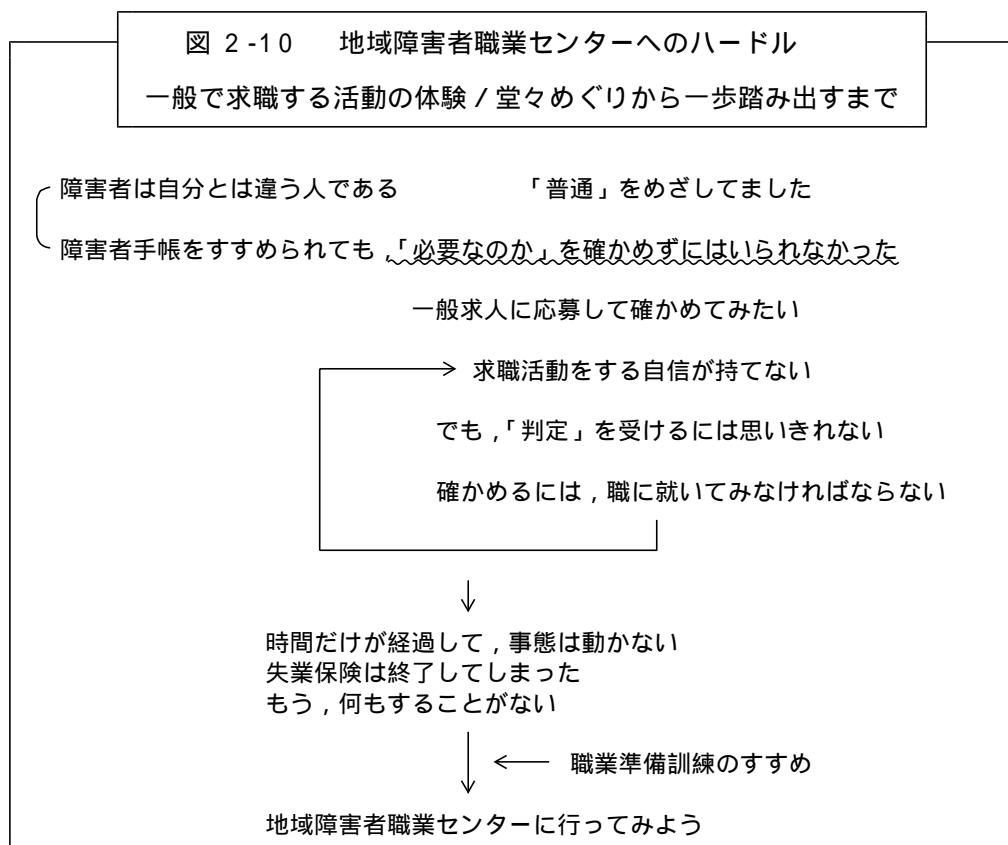
なお、本事例の場合は、図の ? にあたる障害者職業総合センターにおいて、自己理解の深化と職業生活設計の見直しのための支援プログラムが計画された。まずは、本人の自己理解の深化のためのプログラムとして、「就職面接のリハーサル」「表情識別訓練」が計画された。並行して、職業生活設計見直しのプログラムとして、求職活動の経過の聞き取りと活動の評価のための「面接」が計画された。こうしたプログラムは、本人が「障害を受け容れる過程」の入り口にたどりつくまでの支援であったといえる。

しかし、当面、一般扱いの求人に応募する方法をとるという方針が出された以上、その動きが一応の



終結を見るまでは、職業リハビリテーションを利用することは選択肢として現実のものとはならない。そこで、職業評価の結果説明から1ヶ月をおいて、一般扱いの求職活動に関連させて、「就職面接のリハ－サル」並びに「表情識別訓練」を提案した。この時期は、離職後のスケジュールを管理できなくなった時期に符合しており、「スケジュール表の空白を埋める」ことで安心するというタイミングであった。とりあえず、「朝、8時過ぎに起きて、何をやるかを考え、昼寝をしたりして太ってしまった」という事態が続くことは避けたいという消極的な理由ではあったが、自己理解の深化にむけて、活動を開始させたのである。

第4章では、こうした本人の自己理解の深化と職業生活設計の見直しの過程についてまとめておくことにする。その際、家族の障害理解の修正についても、あわせてまとめておく。以下に、彼が職業リハビリテーションの利用を受け容れるまでの過程を示した。



この事例の場合には、障害者職業総合センターにおける研究協力の名目で「自己理解の深化と職業生活設計の見直し」のためのプログラムを実施していた経過並びに家族との連携の経過が、そのまま職業リハビリテーションへの移行を支えることになった。しかし、こうした役割が通常の仕組みの中で、位置づけられているわけではない。こうした意味で、図2-9中の [?] は、職業リハビリテーションへの移行を支える役割として、検討を要する仕組みであるといえる。

## 第1節 自己理解の深化のために（その1）

### 就職面接のリハーサル

#### 1. 職業評価の結果説明後の状況 母親の電話連絡から

前述のように、職業評価の結果説明がそのまま職業リハビリテーションのすすめ、すなわち、障害者としての職業生活設計に対する理解を求めることになった。しかしながら、にわかには方向転換ができず、時間がたつほどに疑問や不安が生起し、課題が課題のまままで停滞する結果となった。

##### (1) 停滞の背景

離職後、国民健康保険の手続きを行い、失業保険の説明会（公共職業安定所）に参加して講習を受けているわが子を見るにつけ、母親としては、本当に手帳が必要な子なんだろうかと確認したい気持ちが強くなる。「ひとりで行って、ちゃんと手続きをしてきました」という報告には、一人で手続きできるのなら「普通」ではないか、という煩悶が込められていた。親として、療育手帳をとらせることが幸せになることなのか、を自問する時期である。親の会の会員の間でも療育手帳をめぐる議論があり、就労問題に直面したわが子にとって、療育手帳を肯定的に考えるという意見が大勢を占めるという状況はあっても、それは自らの第一歩を踏み出すうえでの支えにはならなかったのである。

両親の間で、「本人が今は手帳をとる気になっていないから、辛くなったら考えればいい」という点で意見の一致をみてはいたが、結果的には決断を先送りする主導権の押しつけあいが起こることになった：父親は、「やはり、なんといっても、いつも一緒にいる母親の方がわかるんじゃないか」と言うが、母親にしてみれば、「仕事のことは、父親の方ががわかるんじゃないか」と言うといった具合である。

こうした停滞の時期であれば、いつ再度の入職を実現するか、という時期の見積もりもまた、不確定要素が強くなる。本人も、アルバイト情報誌を買ってきたものの、行動化するまでには至らない。親としてみれば、「アルバイトでもいいんじゃないか」「ゆっくり考えてもいいんじゃないか」「家でいろいろできるようになれば、職場でもできるようになるんじゃないか」「30歳くらいまではふらふらしていてもよいのではないかと、停滞の許容範囲を次第に拡大させることになった。

##### (2) 資格をめぐる葛藤 結果説明で納得できなかったこと

この事例が“普通である”という見方を支えた背景要因の第一は、通常学級を卒業したという経歴であり、第二は、数々の資格を有しているという実績である。そして、通常学級を卒業しても、「～ができる」という証明にはならないが、資格は「当該作業を遂行する能力がある」という証明になるはずであった。だからこそ、「資格が保証する職務遂行能力がない」というのは、受け入れ難い事実であったのである。

確かに、本人は、結果説明を聞いた後、「運転で、安全を確認しても出られないのはなぜか、がわかっ

た」という感想を持った。しかし、だからといって、親子ともども、「運転免許の更新の時がきても、手続きはしない」という結論を出すまでには至らないのである。こうしたことに対し、履歴書の資格欄はとりあえず空欄にしたうえで別紙に資格一覧を書き、担当の人に相談するという形をとることを親がすすめて、「資格は持っている」が「今は、資格に期待されても困る」という折り合いをつけることになったのである。この背景には、「日常生活でいろんなことができるので、仕事でもできるようになるのではないか」という、これまでの教育を支えてきた信念と同質の期待があったことになる。

## 2. 再就職までの課題の再確認 本人との面接から

「就職の前にSOSを出すのかどうかを考えたい」としたが、「できるのかどうか不安になる」ことから、「アルバイトで“あうか、あわないか”やってみてSOSを考えようと思う」という経過で、アルバイト先の探索が求職活動の選択肢のひとつとしてあげられることになった。しかし、「アルバイトを探すときには、資格を書いた方が有利かなあと思う」ということになると、“あうか、あわないか”の前に、“資格が通用するか、しないか”という吟味が必要になってくる。この時、自信のある資格については「わからない」と言うが、履歴書に書きたくない資格には「運転免許」と「整備士」をあげた。「資格は書いた方が有利だろうと思う」が、「どれを書けばいいのかわからない」「全部を書かない方がいいのかもしれない」と、親の気持ちとは別に、本人には“資格は通用しない”という実感があったことから、何をどう考えてよいのか、まさに混乱の渦中であつたとみることができる。

### (1) アルバイトに何を求めるか

アルバイト情報誌で「機械部品組立」を探したところ、該当する求人は1社だけであつたという。しかし、応募はしなかった。その理由としては、「仕事の中身がわからない」「どんな会社かわからない」をあげたが、実は、「普通免許が資格だと言われるとダメなんですよ」「部品の仕分けが好きなんですけど……」「お金が高すぎて(筆者注：時給が高いの意)嫌な思いをするのも嫌だし……」と本人に自信がないことが、応募にむけた行動を起こすことをためらわせていることがわかる。したがって、“自分ができるか、できないか”を知りたいので、「資格がなくて、経験がなくてもいい会社」を探すということになる。こうした探索要件に適合したアルバイト求人としては、夜間作業が1件見つかったただけであつた。結局、就職をアルバイトに変更したものの、同じ問題に当面する結果となつたのである。

### (2) 資格を履歴書に書かない理由について

履歴書に添付する“別紙(資格一覧)”を書いた理由を聞くと、本人は「期待しないでって言おうと思う……あんまり期待されても……でも、親との話し合いで」と、資格へのこだわりは親に強いのだということを説明する。しかし、「運転はできればしたくない……使えないことがわかった……資格がなくても就職できる場所を探したい」と言いながらも、「フォークリフトはやってみたい」などの発言が

ら、本人にも資格にこだわる気持ちがないわけではないことがわかる。

こうしたことは、親の見方の修正と子の見方の修正が、きわめて強く関連していることを示唆するものである。言い換えると、親が迷い続ける限り、子も迷い続けること、そして、子が迷い続ける限り、親もまた迷い続けるという事態に陥っていることを示している。そこで、模擬的な就職面接場面を想定し、問答を通して言語化を促すことにより、初職継続困難をめぐる自己評価並びに事業所評価を再確認する計画を立案することとした（次節で詳解する表情識別訓練に参加するために、定期的に来所する機会にあわせた計画となった）。

### 3．就職面接のリハーサルの経過

#### (1) 面接訓練のねらい

一般扱いでの求職活動の方針に対し、現実の厳しさを理解するとともに、応募をしなければ何も始まらないという現状を理解する。現時点では検討課題には上っていないが、職業評価（第 部第 3 章）の説明時に、彼が受けとめた「SOSを出した方がいいかもしれない」という自己評価を、再度確認するためのステップと位置づける。

#### 【求職活動の方針】

流れ作業のない単純作業工程の求人を探索する

（公共職業安定所における求人票閲覧と広告等による情報収集）

履歴書の資格欄には、取得した資格を書かずに、別紙にリストアップして添付する

一般枠で求職活動を行い、採用後にうまくいかなかったら「精神薄弱」（当時の名称）判定を考  
える

療育手帳を申請する気持ちはない

（職業上にもみ困難があり、日常生活では困っていないと本人が考えている）

#### 【求職活動の現状】

一般求職でいくには自信がなく、判定を受けるには思い切れない。現時点では、判定も受けなくてもすむのではないかという気持ちと、やっぱり駄目かもしれないという気持ちの間で揺らいでいる。判定を受けずにやっていけるという自信をつけるには職業に就いてみなければならないが、失敗するのは怖い。いわば、堂々めぐりをしている。

#### (2) 面接場面の設定

「一般高卒に対する求人に応募する」（設定 1）場面と、「障害者に対する求人に応募する」（設定 2）場면을模擬的に設定し、比較検討することができるように面接を構成した。いずれの設定においても、機械組立工の求人への応募を想定し、会社側面接担当者（本人にとって未知の人物）が、面接を担当する役割を担うこととした。また、ねらいを達成するうえで、必ず質問する事項を定めておき、あらかじめ

め想定問答を行った。下記の質問項目に対し、本人が用意した回答を（ ）内に示した。

質問事項と用意した回答

- 1 当社応募の理由  
（「機械の組立があっている」と説明したい）
- 2 前職離職の理由  
（「背が低く、トラックに届かなかったために、作業量が落ちた」と説明したい）
- 3 離職の可能性に気づいた時期  
（「入職当初から自信がなかった」と思ってきた）
- 4 前職では、一人前の整備工から見ると、どのくらいの仕事をこなしたか  
（「5～6割」と見積もっている）
- 5 セールスポイントとしての資格の中身  
（「資格を書きたい」気持ちと「書く」と困る」という気持ちに揺れており、  
「あまり期待しないで下さい」というコメントをつけて別紙を添付する。）
- 6 前職ではうまくいかなかったが、当社ではうまくいくと思う理由  
（「頑張ります」と言いたい）

【 設定 1：機械組立工の一般求人に応募 / 工程は、流れ作業ではない単純作業 】

…… 「学習障害」は会社側に伝えない ……

本人が最も悩んだのは、前職離職の理由をどう説明するかであった。離職理由については必ず質問されるだろうが、好感をもって採用を考えてもらうためには、どうすればいいかを熟慮して回答を用意した。本人としては、「作業が遅い」と言ったら決して好感をもたれないだろうから、作業が遅いために離職を余儀なくされたのではなく、身体的条件がトラックには適合しなかったと主張すれば理解してもらえるのではないか、という希望的観測があった。しかし、質問されている内に、想定した回答ではうまく会話が続かなくなり、予定外のことを話さなければならないことに気づく結果になった。同時に、本音を言う訳にはいかず、「できないことを、できないと言う」ことが難しいことにも気づく結果となった。上記項目は、必ず質問することとして面接者に依頼した事項である。

面接では、「離職の理由」について、「学校を卒業しまして、すぐ仕事についたので……やはり、この仕事で、あのぉ、ずうっとやっていく……っちゅう……自信がなかった……っちゅうのがありました」と、しどろもどろの内に説明することになり、「好きな自動車の仕事についた」とした“前職選択の理由”とは矛盾する展開となった。その背景には、“当社応募の理由”を聞かれて、いきなり「流れ作業がない仕事につきたいと思ったから」と答えてしまったことによる。なぜ流れ作業がダメなのかという面接者の問いかけに対して、前職の作業遂行困難の状況を説明しなくてはならなくなってしまったためである。終了後、「何、答えてるのかわからなかった……緊張しちゃったもんで」という感想が述べられ

たが、聞かれている内に、用意した答えとは別に、前職における職務遂行上の問題点があらわになっていく面接となったといえる。

こうしたやりとりの中では、“離職時期の見積もり”は「半年くらいたったとき」であり、“一人前の先輩と比較した場合の作業量”は「8割」、 “免許・資格を別紙にした意味”は「履歴書では狭くて書けない」と答えるなど、背伸びした答えが目立っていた。したがって、多くの資格を持っていることについて、“配達を受け持ってくれと言われたら平気ですか”と聞かれて、「車の運転は、自信は今のところ...ない」、重ねて、“営繕の仕事をやってほしいと言われたら？”と問われて、営繕の意味がわからず絶句する場面があり、「できない」と言わなければ採用されたときに困るが、ここで「できないとは言えない」という場面の中で、結局、背伸びできないことに行き着いたという結果であった。

悩んで回答を想定した“離職の理由”であったが、「背が低いだけなのか？」「クビになったのか？」「給料は出来高制でいく.....作業量に応じて給料を出す」「5～6割の作業量では困る」「手先は器用か」「仕事は速いか」など、本人の回避したい意志にかかわらず、話題としてとりあげられることになった。加えて、「仕事に役に立たない資格をなぜ書くのか？」という質問には答えることができず、一般扱いの基準を“厳しさ”として実感した結果となった。本人の話し方が右往左往した結果、当初予定した面接時間（30分）を大幅に延長し、50分を経過して終わった。

#### 【設定2：手帳を取得して機械組立工に応募】

将来的には、地域障害者職業センターを経由して就労にいたる場面を念頭におき、面接者に加えて面接に陪席するカウンセラーの役割に相当する援助者を設定した。援助者は最初の人物紹介や本人が答えに窮したときに援助を行うこととした。現実には援助者が同席する面接ばかりではないが、ここでは、質問事項が同じでも、一般扱いとは展開が異なることについて、本人が体験的に学ぶことに重点をおいたものである。なお、質問事項は、基本的には設定1と同様であった。

面接者が配慮して、「はい」「いいえ」という答え方ができるように質問することとし、基本的には本人が説明に苦慮する場面を作らないようにしたこともあって、面接は比較的順調に進行した。その中では、職業準備のための訓練\*の効果について、「あなたは自分の感じでね、自分としてどういう点が向上してきたなあと感じますか？」と問う面接者に対し、作業工程についても経過についても、第三者にわかるように的確に説明できなくなったことから、援助者が工程の説明と出来高の向上並びにミスの減少の経過を補助説明することが必要となった。援助者の役割の重要性を本人が理解する場面であった。当初予定した面接時間（20分）内で終わった。

\*：作業遂行の実際を本人が理解するために、自宅でできるゼムクリップの箱詰め作業を課題とした

- ・1箱に100個のクリップを入れる作業で、30分計時する間に何箱できるかを記録する。
- ・30分の作業を午前2回、午後2回、それぞれ作業後に数の検品を行う。

当初、30分あたり8箱だったが、急ぐとミスができるという過程を経て、12箱できるようになった。その間、机の高さや、箱の位置、クリップを入れるトレイの位置など、作業条件についてさまざまな場面設定を指示し、出来高の向上とミスの減少の条件について、理解を促していた。

### (3) 本人の体験的な評価

本人の感想としては、設定1ではうまく話せたという実感が持てなかった。彼の言葉をそのまま借りれば、「ちょっと、わかりにくかった……ぼくを……僕のことをよくわからなかったから、長くなっみたい」「結構、質問が並んでましたよ……なんか、結構、質問が……なんか、よくわかんない言葉がよくでてきた」「何、答えてるのかわからなかった……緊張しちゃったもんで」ということになる。したがって、採用の見込みについても、「わかんない」という印象であった。

一方、設定2では、援助があったために、うまく話せたという感想を持てたという。また、「最初はあ、研修期間が3ヶ月あって」と、採用見込みを感じとっていた。

## 第2節 自己理解の深化のために（その2）

### － 表情識別訓練 －

#### 1. 対人関係の問題について

「表情識別訓練」に参加することに関する提案は、「なにをしたら良いのかわからない」という現状に対して、週に1度ではあるが、就労への準備を進めているという気持ちになれること、つまり、短期的ではあるが「目標」をもつことができること、そして、その際には、求職に関する活動報告ができること、の2点で受け入れやすかったといえる。

「対人関係の問題」を離転職の原因として挙げることは、知的障害をはじめとして、多くの障害に共通してみられる。そして、その理由として「周囲の無理解や配慮のなさ」が挙げられることは少なくない。しかしながら、これらの理由が挙げられる背景には、「期待された作業の遂行が不十分であること」などの作業を巡る問題がある場合も多いと考えられる。この作業遂行力の問題を自分自身が受けとめる、あるいは理解することが困難である場合には、周囲の人々との間に摩擦が生じ、その結果として、対人関係の問題がクローズアップされてくることも多いのではないだろうか。

本事例の初職における対人関係の問題も、確かに「作業遂行力」の問題に強く依拠していたと考えられる（第2部第2章第1節）。しかしながら、当然のこととして、作業遂行力の問題だけが、対人関係面での問題を引き起こしているわけではない。

本事例の場合、特性を理解するための評価の一環として行ったF & T感情識別検査の結果、「音声のみ」では、「快 - 不快」の感情間に混同が認められ、「表情のみ」「音声 + 表情」の各条件でも、「悲しみ」「怒り」「嫌悪」の3感情間で混同が認められた。これらの結果は、コミュニケーションの基礎的なスキルそのものにも困難があることを予測させるものであった。

初職で指摘された「気が利かない」「ぼーっとしている（車がきても、オーライ、オーライの声掛けができない・次の作業に自発的に移れない）」という評価は、「状況理解の悪さ」を伺わせるものである。しかし、「表情や音声から他者の感情を読みとる」というより基礎的なスキルにも困難があると示唆されたことは、周囲の配慮のない状況下では、協調的な関係を結ぶことが困難である可能性を示している。

検査結果に対しては、本人は「人の顔色をみれないもんで……、それで苦労していたのかと」と腑に落ちた様子であった。また、面接や訓練の会話の中でも「人の顔をあまり見ない」という態度が観察された。これは、対人関係が円滑であったとはいえない過去の経験の中で獲得されたものと考えられるが、こうした構えは、「他人への配慮」の気持ちを感じさせない行動という面で修正が必要と考えられる。

また、本事例では、「表情識別訓練」と並行して、「話し方の特徴を知る」という目標を自己理解のための課題として掲げた。これは、面接調査を通して、情報の受信面だけでなく、送信面でも以下の問題点が指摘されたためである。

発音の不明瞭さについての認識がない：「聞き返されること」が、「話し方：発音の不明瞭さに」によるものであることが認識されていない

場面に不適切な話し方をすることがある：年長者との会話の中でも、友だち口調が多く見られる

## 2．情報の受信の問題：表情識別訓練を通して

### (1) 表情識別訓練の過程

訓練は計7回（週1回30分程度）で終了した。訓練の経過については表2-3に示したとおりである。訓練の過程の中で、彼は、表情写真の弁別課題をすべて達成できたわけではない。具体的には、「悲しみ」「怒り」「嫌悪」の表情の弁別が「できるときもあれば、できないときもある」といった不安定な状況にあること、速く（パッと）見る場合は、間違えることが多いこと、が明らかとなった。訓練は、「幸福」「悲しみ」「怒り」「嫌悪」の4感情の弁別に3回連続して正解するという基準を達成したことでとりあえずの終了（「写真課題のみ」となったが、「特徴を表す台詞の言い間違い」等を含め、若干の不安が残った。



表 2 - 3 表情識別訓練の過程

訓練の流れと概要

1 回目：写真による「幸福」の訓練  
 2 回目：写真による「悲しみ」の訓練  
 3 回目：写真による「悲しみ」「怒り」の訓練  
 4 回目：写真による「怒り」「嫌悪」の訓練  
 5 回目：4 感情の識別訓練（写真の弁別）  
 6 回目：4 感情の識別訓練（写真の弁別）  
 7 回目：4 感情の識別訓練（写真の弁別）  
 並びにビデオによる評価

セッションの課題が達成できたときに次のセッションに進むことになるため、1 回で課題を達成できない場合には複数回にわたり、訓練を繰り返すことになる。  
 表では、セッションごとに区切って課題を表示した。実際の進行状況は、表の最下段の矢印で示した。

		「幸福」の表情識別訓練		
1	2	3 - 1	3 - 2	3 - 3
顔の要素	合言葉	特徴の指摘	表情を作る	自己教示 (外顕) 自己教示 (内潜)
「目・口」		3-1:「目と口」  「嬉しい」顔を見ても、どのような声かけをしたらいいのかわからない		
← 1 回目 →				

		「悲しみ」の表情識別訓練				「怒り」の表情識別訓練						
セッション	復習	4 - 1	4 - 2	4 - 3	4 - 4	復習	5 - 1	5 - 2	5 - 3	5 - 4		
	合言葉 特徴の確認	顔の特徴	表情を作る	自己教示 (外顕)	自己教示 (内潜)	「幸福」と「悲しみ」を弁別する課題	合言葉 特徴の確認	顔の特徴	表情を作る	自己教示 (外顕)	自己教示 (内潜)	「幸福」と「怒り」を弁別する課題
					-							
		4-1:「口と目」  「悲しい」顔の人を見たら、「どうして悲しいの」と声かけする。他にはという問いには、「元気を出して」という。 台詞については、いずれも1度で暗唱ができ、当該セッション間、間違えることはなかった。					5-1:「怒っている顔」を作るとき、どうしても「口」が笑ってしまう。「怒ることはないです」  実際は、「怒る」ことはあり、また、「怒り」の表現として、「物に当たる」こともある。					
		【3回目】  4-2:「目が下」を思い出せなかった					5-4: 4回実施/後半2回連続正解 誤り: 20代男性 「悲しみ」 「怒り」 40代男性 「悲しみ」 「怒り」 20代女性 「怒り」 「悲しみ」 40代男性 「怒り」 「悲しみ」					
		← 2 回目 →					← 3 回目 →					

外顕：表情の特徴を表わす台詞を「声に出して言う」、続いて、該当箇所を手でなぞる  
 内潜：表情を表わす特徴について、「声に出して言うことはしない」。訓練者は、被訓練者の動作をよく見て、台詞どおりに写真への注目が行われているか、該当箇所が正しく指さされているかなどを確認する。

(表情識別訓練の詳細については、「表情識別訓練マニュアル：障害者職業総合センター」を参照されたい)



(2) 訓練の効果

訓練効果は、F & T感情識別検査で評価した。訓練の前後における問題点の改善を確認するために、また、訓練効果の定着を確認するために、本事例では4時点で評価を行った(表2-4~表2-6)。

表2-4 「音声のみ」条件における回答

呈示された 音 声	訓練前の回答				訓練直後の回答				1ヶ月後の回答				6ヶ月後の回答			
	幸 福	悲 し み	怒 り	嫌 悪	幸 福	悲 し み	怒 り	嫌 悪	幸 福	悲 し み	怒 り	嫌 悪	幸 福	悲 し み	怒 り	嫌 悪
幸 福	6		1	1	6		1	1	6			2	6			2
悲しみ		5		3		7		1		8				5	1	2
怒り			7	1			7	1			5	3			7	1
嫌悪	1	1	3	3		1	2	5		1	1	6		2	3	3
正答率	66.0%				78.0%				78.0%				66.0%			

表2-5 「表情のみ」条件における回答

呈示された 音 声	訓練前の回答				訓練直後の回答				1ヶ月後の回答				6ヶ月後の回答			
	幸 福	悲 し み	怒 り	嫌 悪	幸 福	悲 し み	怒 り	嫌 悪	幸 福	悲 し み	怒 り	嫌 悪	幸 福	悲 し み	怒 り	嫌 悪
幸 福	8				8				8				8			
悲しみ		3	1	4		4	4			6	1	1		6	1	1
怒り		2	6			2	6			2	5	1		2	5	1
嫌悪			3	5			3	5			2	6			2	6
正答率	69.0%				72.0%				81.0%				78.0%			

表2-6 「音声+表情」条件における回答

呈示された 音 声	訓練前の回答				訓練直後の回答				1ヶ月後の回答				6ヶ月後の回答			
	幸 福	悲 し み	怒 り	嫌 悪	幸 福	悲 し み	怒 り	嫌 悪	幸 福	悲 し み	怒 り	嫌 悪	幸 福	悲 し み	怒 り	嫌 悪
幸 福	8				8				8				8			
悲しみ		2	2	4		7	1			6	1	1		8		
怒り			7	1			8				8				7	1
嫌悪		1	2	5				8				8				8
正答率	69.0%				97.0%				94.0%				97.0%			

注) 各条件とも、「幸福」「悲しみ」「怒り」「嫌悪」について各8課題ずつ、合計32課題で構成される

「音声のみ」条件に関しては、特別な訓練をしなかったことに加えて、彼自身の発音の問題(フィードバックがかかりにくい)があり、【快-不快】の混同は依然として残った。「表情のみ」条件では、訓

練6回目までにみられた[「悲しみ」と「怒り」]並びに[「悲しみ」と「嫌悪」]の弁別課題における困難が解消されていない。こうした困難は、繰り返し訓練を行うことによって、改善されると考えられる。しかしながら、「音声+表情」条件、つまり、話し手の表情を見ながら、会話をする場合には、9割以上の正答率となり、この点での問題は解決されたといえよう。

なお、表中網掛け部分は「幸福」と「悲しみ」については正答である。一方、「怒り」と「嫌悪」の混同は、日常生活場面では他の混同に比べて大きな問題とならないことから、両者に網掛けをしてある。本事例では半年後の結果をみても、「音声+表情」条件では「怒り」と「嫌悪」の混同はほとんどおこらなくなっていることがわかる。

評価時点ごとの訓練効果の推移は、図2-11に示すとおりである。図では「表情のみ」条件と「表情+音声」条件の正答数を組み合わせて示した。健常者(129名)の分布は○で示してある。図2-11では○が大きいほど人数が多いことを示している。したがって、各条件それぞれの32課題において【「表情のみ」では27課題に正答:「音声+表情」では30課題に正答】の組み合わせに最も多く分布していることになる(11名/129名)。本事例の[訓練前][訓練直後][1ヶ月後][6ヶ月後]の4時点における評価を★印で示した。1ヶ月後、6ヶ月後の再検査でも、ほぼ同程度の効果を維持していることがわかる。

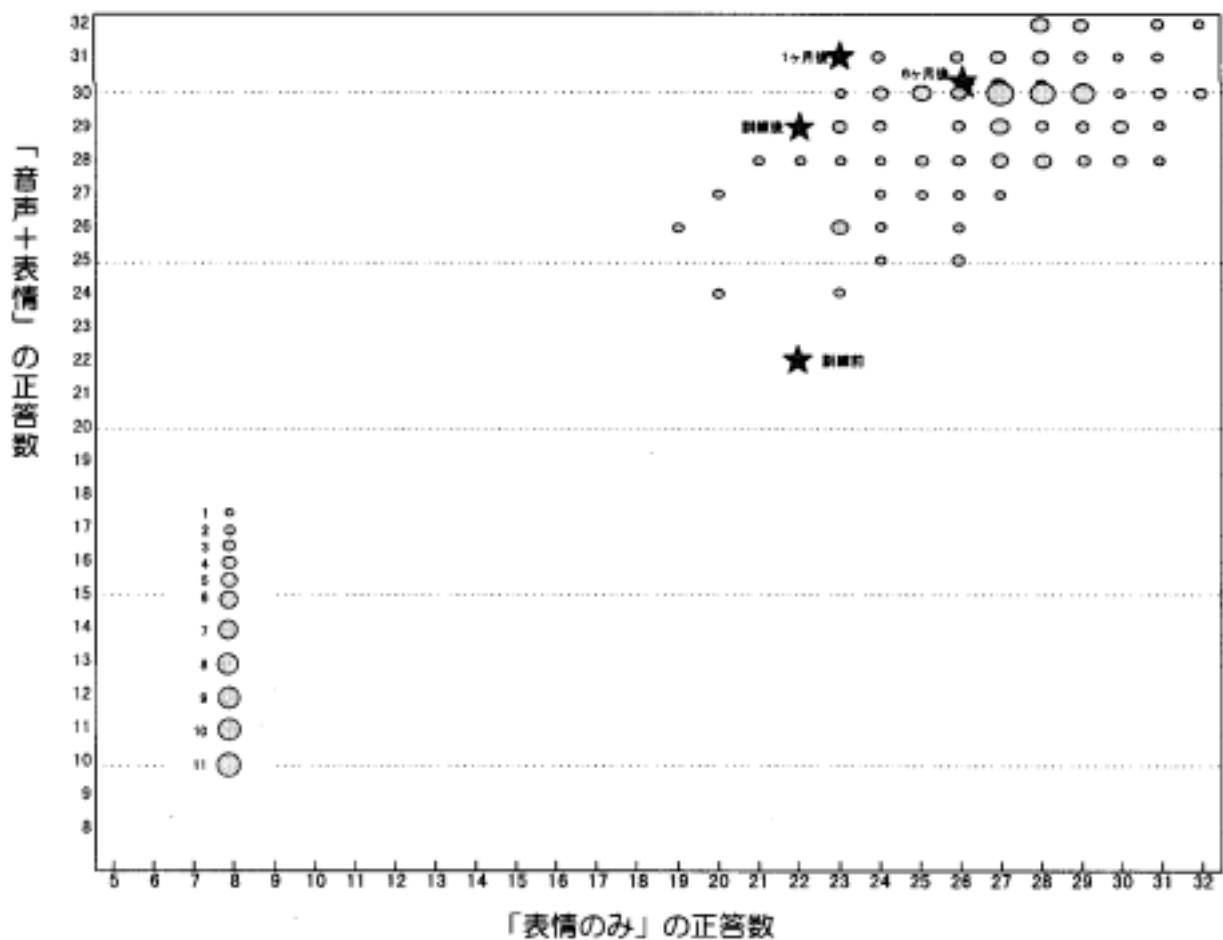


図2-11 訓練効果と定着

本人は、この訓練を通して、気づいたこととして以下の3点をあげた。

今まで、相手の「嫌な」気持ちについてはあまり気にしていなかった  
訓練を通して、(4種類の感情の違いについて)わかるようになってきた  
職に就いてから「役に立つと思う」

訓練の目的は、「表情から他者感情を正確に読みとれるようになること」であるが、同時に、「他者の気持ちを知ろうとする」「他者の感情に配慮する」という構えを作ることが大きい。そのため「家で両親の表情をしっかりと見てくること、どんな気持ちなのか考えてみること」を自宅での復習課題としたが、詳細な報告は得られなかった。

### 3. 送信面での問題：インタビュー並びに就職面接訓練を通して

送信面での問題を検討するために、本人の了解のもとに、面接場面を録音して聞き直すという場面を設定した。しかしながら、話し方の特徴として、本人が挙げたのが、「もそもそ話していると思う」の1点だけであったため、発音が不明瞭であること、語尾が途中で切れてしまうこと、友達口調になってしまうことの3点を指摘した。また、テープを聴いている途中で「雑音のものすごいテープですね」と話すなど、聞き取りにくさの原因について正しく理解されているとはいえない。そこで、これらの課題についても「面接訓練」のための準備と位置づけて意識化できるようにした。

「面接訓練」では、「模擬的な面接場面（初対面の年輩の男性との面接場面）」を設ける前に、面接ではどのようなことが尋ねられるのか、それにどのように答えたら良いのか、について事前に2回の訓練（以下、事前訓練）を行った（前節参照）。なお、この事前訓練では、『面接を受けるときの「態度」について検討する場面を通して、自らのコミュニケーションの特徴について整理すること』を目的の1つとした。

本事例の場合、事前訓練において、コミュニケーションの特徴を意識化するだけで、「発音の不明瞭さ」、「友達口調になってしまうこと」、の2点については、改善が認められた。しかしながら、「語尾が途中で切れてしまうこと」、については、再度の指摘が必要であった。この問題については、話し方がゆっくりであり、また、途中で休止が入るため、「相手」は彼の発話が終わったものとして最後まで聞かずに、文意を確認するために語尾を補うことが原因の一端であることが、テープを聞き直す中で明らかとなった。日本語の場合、語尾に文全体の肯定、あるいは否定が表現されるため、語尾が途中で切れてしまうことで誤解をまねく可能性がある。また、語尾を先取りされることで、もし、相手の発言に対し否定ができないような雰囲気が出ていけば、コミュニケーションのずれはより大きなものとなると考えられる。

### 第3節 職業リハビリテーション利用のすすめ

職業リハビリテーションについては、サービスの利用が必要であることに得心できた場合に、あらためて検討するという方針であった。言い換えると、一般扱いの求職活動において万策尽きるまで求職活動を続けるという方針であったといえる。したがって、すべての可能性をひとつずつ消去していくという手続きが必要となっていた。しかしながら、探索活動における確認作業の前段階で、応募に踏み切れないという逡巡が高まった結果として、職業リハビリテーションの利用すなわち職業生活設計の見直しが現実化した。

当初の予定からすれば、可能性の検討に要する時間としては比較的短かったといえるだろう。こうした背景には、本人にも親にも、これ以上傷つくことを避けたい、という気持ちが強かったことがあげられる。本人にストレスの限界の自覚ができ、親がそれを的確にとらえた時期に、タイミングを逃さず方針転換をさせたことになる。この時、彼は、家族と援助者の支えにより、堂々めぐりから抜け出すことができたのである。以下に彼が可能性を検討していった過程と方針転換のタイミングを示す。

#### 1. 求職活動の経過

##### (1) 公共職業安定所における可能性の探索

失業保険を受給していることにより、本人が求職活動に積極的かどうかにかかわらず、公共職業安定所からは求人票が郵送され、態度の決定を促される。所定の時日までに、先方に連絡して面接日を約束すること、応募しない場合には、その旨ハローワークに連絡すること、として紹介された求人票の1例を以下に示す。

紹介事業所：株式会社	
住 所	××××××××××
事業内容	電気部品製造業
仕事の内容	プラスチック加工と機械による刻印、文彫
資 本 金	9 500 万円
事業所規模	50 名（内 女性13 名）
企業規模	90 名
給 料	15 日締28 日払 日給月給 115 000 ~278 000 円
勤務時間	8 30 ~17 00
資 格	中卒 できれば手先が器用であること

本人によれば、「できれば手先が器用であること」という記述に不安があった。したがって、公共職業安定所から送付された時点で、どう対処すればよいかを、自分一人では決められなくなっていた。

援助者は、当初方針を確認して、次の2点を勧めた。

ハローワークに相談に行き、自信のない点をはっきり示すこと、その際、ラインの仕事が苦手であること、細かい作業は苦手であること、を伝える

その後、事業所に連絡をとって、まずは面接を受ける

については、窓口で紹介先事業所選択に際し、本人の希望を伝えておくことが必要であるという判断であった。また、については、これまでも、面接の前段階でためらってきた経過があることから、まずは面接に臨むことが必要であるという判断であった。

彼は、については、意を決して公共職業安定所の窓口で伝えたが、窓口では「手が不器用な人は採らないといわれた」として、をとりやめている。彼によれば、「僕が……あのお、こういうことで言ったら……そうですかって……っていう感じで終わった」となる。彼は、就職面接のリハーサルで実感した一般扱いの基準の“厳しさ”を、事業所面接に行くまでもなく感じとったといえる。

結果的には、自分の事情が求人条件に適合しないにも関わらず、合理化による自己防衛を余儀なくされることになった：「職安に行ってみたら、断ってる人が多い企業だった」「だから、自分の方から、断ってもどうということない企業だ」「やる気がないという理由で断る人もいるらしい」「自分の方からの取り下げにしたい」という発言にそれを見ることが出来る。その後も、何度かは公共職業安定所に出向き、求人票を探索してはみたが、求職条件にあうものがみつからないということが続くことになった。こうした経過をたどって、公共職業安定所の紹介そのものにも距離をおくことになった。

## (2) 一般求人における可能性の探索 …… 会社説明会への参加 ……

学習障害児親の会の関係者からの情報で、中小企業家同友会主催の会社説明会全体会（149社参加）に参加し、個別にも会社訪問（1社）を行った。しかし、「説明会でも行くか、つって、行っただけで」「説明会ってどういうものかって」という説明からは、自分の就職活動であるという主体性も積極性も感じられない状況であった。

こうした背景には、全体説明会で示された資料の募集対象職種の見方がわからず、希望職種である「機械組立」は求人がないばかりでなく、主として大卒を対象としており、自分には場違いなところにきてしまったことを痛感する結果となったことがあげられる。したがって、すすめられたから参加したにもかかわらず、“はぐらかされた”という思いが強かったことになる。こうしたことから、応募しなかった理由を聞いても、なかなか核心に近づかず、「遠かったから」「やる気がなかったから」「説明会に参加者したのが2人だけだったから」「会社は採る気がないらしいから」などがあげられた後、ようやく「機械組立は採用職種にはなかった」という説明が得られたほどである。このような会社訪問であったが、彼自身の中では、「求職活動をした」という、いわば実績づくりの意味が大きかったのではないだろうか。

その後は、誰かが“あった仕事”を探して紹介してくれるのではないかという期待のもと、情報収集活動を行ったというよりは、むしろ、提供される情報にむけて待機をすることになった。そこには、公共職業安定所の紹介は“厳しい”が、知り合いからの情報なら自分を理解してくれたうえでの紹介ではないかという期待が大きかったといえる。しかし、関係者からの再度の情報提供を期待しながらも、求

職条件にあうものがみつからないということが続くことになった。こうした経過をたどって、会社の求人情報の収集活動にも消極的になっていった。

### (3) 縁故の可能性

こうした求職活動の過程で、縁故の可能性も追求された。例えば、母親のきょうだい（おじさん）の紹介で、航空会社の荷物の積み降ろしの仕事の採用補充をめざすという選択肢が提案されたのである。荷物の積み降ろしには、「作業速度」と「力」と「他者との協力」と「とっさの判断」を必要とするため、適正配置とは考えがたいものがあったが、親にしてみれば、縁故であれば配慮を求めやすいということになるのかもしれない。少なくとも、本人が「航空機が好きだ」ということに依拠したものであったことには違いない。そして、こうした提案があると、社名も業務概要もわからないにもかかわらず、「やりたい仕事」だといい、企業規模も採用形式も、地元採用なのかどうかも説明できないうちに、職があると決め込んでしまうことになった。

本人は、荷物の積み降ろしは、何とか「できると思いたい」ために、「速さは要求されない」作業であることを、言葉を換えて様々に主張する。加えて、業務概要を調べることを閑暇して、自分の都合のよいように解釈していくことになった。こうした場合、他の選択肢は候補として考えられなくなる。そして、これまでの数々の活動経過を振り返り、「自分の意見で決めなかった」として、この仕事が自分にとって最も希望に近いことを強調することになった。

結果的には、応募する前に不調に終わることになった。会社が既に採用決定をした後であったことに加えて、“おじさん”に「フォークリフトを使う別の仕事を探した方がいいんじゃないか」と言われたことで、このような結論となったのである。突然提案された「フォークリフト」の仕事は、彼が持っている数々の資格にも、さらには自動車に関係したいという希望とも合致していたことから、次の応募先への方針転換として受け入れやすかったといえる。こうした経過の中で、周りはさまざまな提案をすることになる。母親は「航空会社の荷物の積み降ろし作業員の補充をめざす」ので「1ヶ月は遊んでいい」と言う；父親は「体力をつけてから就職するのがいい」と言う；祖母は「アルバイトでもしたらどう？」と言う；ということで、長引く失業期間に対し、情緒的に支えようとするが、事態は動かなくなった。

### (4) 応募の顛末 ..... 広告 .....

彼が、実際に応募したのは、広告による2件であった。面接に至る過程に人を介在させない点で、ストレスが少なかったといえるかもしれない。しかし、配送（正社員）と梱包（アルバイト）の計2件は、いずれも面接後、不採用通知が郵送された。8ヶ月に及ぶ一般求人での入職する方針を断念するにあたり、求職期間の最後に、とにもかくにも応募をしてみたということになる。



## 2. 職業リハビリテーションへの転換

公共職業安定所で紹介を求めることにおいても、会社説明会での情報収集においても、縁故においても、そして求人広告においても、活路は開かれなかった。「何社受けても、同じじゃないか」「疲れた」ということから、事態が前進しているという実感が持てないことを確認したのである。失業保険の支給が終わる時期を前にして、母親から地域障害者職業センターを選択肢として考えることが提案された時、本人からは、「手帳をどうしようかな」「お父さんに相談してみようか」「やるだけやった」という説明があったという。また、母親からは、「はげましてもきつい」「過程が重要だったと思う」という言葉かけがあり、親子に職業リハビリテーションのサービスを利用するという合意できたのである。

しかし、地域障害者職業センターを利用するに際しては、親子ともども不安が大きい。「学習障害を障害として認めてくれるのだろうか」「親として、説明に自信がない」「言葉に表わせない難しさがある」「やる気がないように見えるのをどう説明したらよいだろうか」「手帳をとると言わないといけないのか」などなど、不安は尽きない。この時点では、「決断7分/逡巡3分」というところだったのではなかっただろうか。この時、電話連絡により面接予約をとることをすすめ、相談日時が決まったところで、障害者職業総合センターからの連絡を行うことができることを伝えることになった。

地域障害者職業センターの初回面接では職業準備訓練の体験コースを紹介されたが、本人に明確な意思表示が弱かった。本人の意志として確認されたことは、「2回の面接(前ページの採用面接)の失敗は繰り返したくない」であり、母親の説明として、「どうしても、社会でこえられないものがあつた」と、親子ともに一般求職の不調による痛手が語られた。その後、体験コースを経て、8週間の職業準備訓練に参加が決定することになる。

この間に、これまでの経過を地域障害者職業センターに説明して、図2-9の  にあたる障害者職業総合センターの役割を終了した。

### 第4節 職業準備訓練(地域障害者職業センターにおける 職業リハビリテーションの利用)と顛末

地域センターの職業準備訓練では、「訓練生に軽度の知的障害者が多かったこと」「彼らと話があつたこと」「彼らが療育手帳を取得していること」など、訓練生仲間との交流を通して、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のである(図2-12)。彼の場合、労働習慣や働く目的に関する理解などの課題には特段の個別指導計画を必要としない訓練生であつたといえる。彼に関する個別移行計画で重点となる課題は、自己理解(障害理解)の深化と職業生活設計の見直しであつたからである。

彼のような経歴でさまざまな体験をしていると、初職離職という問題があつたとしても、「できないこ

とをできないと受けとめる」ことには困難が大きい。したがって、「障害者雇用の対象として、サービスを利用する」ことができて、「できないことをできないと受けとめる」ことは課題として残されていくことを、この事例は示している。しかしながら、彼は、職業準備訓練の経験を通して、背伸びしなくていいという環境の中で、現実に背伸びしない自分に初めて安心できたのである。

図2-1 2 障害受容の深化： 障害者像の修正

地域障害者職業センターで職業準備訓練の体験 / 手帳の取得まで

障害者らしくない人がいて安心した  
(ぼくと同じLD系の人が多かった)

障害者も自分と同じ“人”だった

彼らは手帳を持って就職をめざしている

自分にも手帳は必要かもしれない  
背伸びしないで働くことができる

## 1. 地域障害者職業センターにおける経験を通して

職業準備訓練当初、同期の訓練生について、彼は次のように説明した：「ほんとに障害者だなあと思ったのは一人」「あとは、ぼくみたいに普通のLD系の障害か、障害者らしくない人がまああいて、安心した」「心強いですね」「3~4人は、職場の経験があるみたい」「一人と話しながら帰ってきた、ぼくみたいな人で、しっかりはしてました、やっぱし、LD系っていうんですかね」。印象を見たまま、正直に言語化したとみれば、他の訓練生と「普通をめざしてきた自分」とは一線を画していることがわかる。彼による“障害者らしい人”とは、「ここに“もの”を入れなさいと言われてるのに、間違えて入れた」人であった。自分を“障害者とは異なる存在”にするための区別に際しては、容赦がないということではないだろうか。

訓練が進むについて、「(地域障害者職業センターの所在地)に来てよかった」「こういう環境が職場にあるといい」と環境に適応的であることを示す発言があり、父親に連絡帳を見せて「まだ見てないだろ、見てよ」と活動報告にも明確な意志が生まれていくことになる。この時期、作業に使うドライバーに不慣れであったことから、自宅練習用に購入している。

訓練が終わりに近づき、「手帳については、親子で話し合ってください」と言われ、親は本人に確認している。この時まで、「SOSを出そう(「精神薄弱(当時の呼称)」判定を受けるの意)と思う」が存続していたはずであった。しかし、「とるよ」という本人の一言が結論であったという。この時、パソコン

入力作業を中心とする求人情報が知人から寄せられており、親としては本人に確認せずにはいられなかったわけであるが、「難しいことは仕事としてやらない方がよい」「免許って、じゃま」という迷いのない返答であったという。さらには、療育手帳が交付されると、翌日から携帯し、交通費の割引に活用するなど、親を仰天させることになった。

こうした転換の背景に、職業準備訓練の利用者像を通して「障害者」に対する自分自身の見方を修正するという段階があったことは、いうまでもない。このことについては、彼の言葉をそのまま引用することにしたい：「訓練受けましたよね……あれって、ああ、手帳持ってる人と普通の人、あんまり変わらないんだって……ということがわかった」「手帳持ってるって、あのぉ、あんまり、外からあんまり、わからないんだって」「前はぁ、とってどうすんのかなぁってのがありましたけど……今、とってみて、ああ、よかったなって」「僕は、相談……あのぉ、相談するところできたってことがうれしかったです」となる。一方、こうした本人の決断に対し、親の気持ちは複雑であったという：「とれるのがいいのか、とれないのがいいのか」「生活面では、できることが多かったから、心理判定員の前で迷っていた」「本来の力かどうか、わからない」「親も一生懸命やった……学校時代はそれでよかったけれど、現実は……」といった具合で、本人の決断に導かれた結果として親が受け入れるという過程であったことがわかる。これまでの「障害者」観を修正するという、彼の中で起こった価値の転換は、親の迷いにも決着を求めることになったのである。

## 2. 第2職入職について

職業準備訓練終了に際し、公共職業安定所担当官による面接後、情報として呈示された求人は3件であった。第一は、「おしぼりたたみ」で、おしぼりを畳んでベルトコンベアに乗せる作業であり、職業準備訓練利用者の先輩が勤めている会社である。第二は、「自動車整備」で、タイヤはずしと洗車の作業であるが、すぐに返事がほしいという先方の依頼があった。第三は、「ドアのノブの組立」であった。当然のことながら、自動車整備については、誰もが疑問や不安を感じるようになった。母親の意見としては、「また、自動車っていうのは、どんなもんだろうか」であったが、父親の意見は「仕事は楽なもんじゃないんだから、自動車でもいいんじゃないか」であった。

本人は、「ドアの部品とおしぼり工場……どれもどれですなぁ」と、検討の余地がない様子であり、「車のところは、期待されないといいかな」と乗り気になる。もともと、初職選択は、車が好きなことで始まったわけであるから、「期待されない=配慮がある」のであれば、心が動くのは当然といえるかもしれない。整備工場に初めから大きく傾いている様子は次の発言に明らかである：「車が好きでやってますからねぇ」「弱いんですよ、車」「車って話が出てくると、やってみたいっていう気持ちが出てくるので」「ハローワークも通ってますし、センターからも行くんです」「2~3人らしいし、はじめての仕事ではないですからねぇ」という。でも、「資格は、なしでやりたい」と言う。確かに、「車の仕事をやると、また、やめるんじゃないか」という不安があるわけであるが、打ち消してあまりある心強さとして、「手帳があ

る”“センター経由である”があげられている。

こういう本人に対し、母親としては、何とか前向きな条件を探そうとする：「前向きな条件：整備工場といっても、雑用で仕事は洗車と掃除になる」「手帳を前提としており、手がかかることは理解されている」。一方で、ためらう条件もある：「前と変わらない仕事で、また、うまくいかないんじゃないか」「前職場で、人間関係が難しいと言われたことを思い出す」。こうした経過をたどって、本人の思いが優先されることになった。この時点で、母親へのアドバイスは、「作業内容と本人特性からみて、おしぼり工場が無理がないと思う」「自動車整備の仕事は、すすめない」「本人がどうしてもやると言うなら、親としては反対していることを明言する……やめることになったときのための逃げ場を作っておく必要がある」であったが、これは本人には伝えられていなかったようである。うまくいかないことを前提としては考えられないというのが、親の常であるということかもしれない。

結局、実習を経て採用が決まった。社長には、「ワープロを打てますか、機械を作動できますか、車を陸運局まで運転できますか」などと聞かれているが、こうした問いかけは、履歴書の資格欄には「なし」としたが、別紙を添付して資格を申告していることによっている。そして、この問いかけに対し、親子で「練習すればできるよね」という会話をしている。援助者は本人の実習期間中に、「整備の仕事はすすめない」を親と子の双方に伝えたとうえで「この仕事で本当にやれるのかどうかを見きわめることが必要である」をアドバイスしたが、肯定的な条件のみに目をむけた結果になった。「好きな仕事」は「向いている仕事」と思いたいという心情があり、必ずしも「できる仕事」ではないということには、目が向かなくなるということになる。

## 第5節 まとめ

### 障害受容の第1ステップ：できないことを障害特性と受けとめる

### 障害受容の第2ステップ：障害観と障害者観を修正する

人生半ばにして、障害を受けとめなければならなくなった人は、少なからずいる。事故や病気による障害で、受障前の生活設計の変更を余儀なくされる人々である。こうした人々の多くは、障害の告知により、かつては「できた」ことが「できない」現実を受けとめなければならないことに苦渋する。彼の場合も、“健常者として過ごしてきた人生の途中で、障害者としての人生を受け容れなければならなくなった”という点では、確かに、中途障害者の障害受容の問題と共通している。しかし、“「できない」という事態は、障害の告知（職業評価による職業リハビリテーションのすすめ）の前後で変わらない”という点で、中途障害者の問題とは大きく異なっている。したがって、求められるのは、「(できない現実はある)普通をめざして通常学級に所属し、一般扱いで就職をめざした」から「(できない現実を受けとめて)障害者雇用のサービスを利用して職業に就く」へ、いわば、「自分自身を社会にどう定位させるか」についての理解である。

彼のように、「知的発達遅れ」により職業世界への参入並びに適応が困難になっている」という特性を青年期に至って理解することが求められる場合には、「自己理解の深化」をめぐる困難が大きい。その背景として、ひとつには、「普通」をめざした結果として、「治らない」ことは考えなかった」という、これまでの特性理解に起因する問題があげられる。こうした特性理解は修正を余儀なくされることになったわけであるが、理解の“適時”ということについていえば、時期を逸したことになる。“健常者”をめざした経験の数々は、“障害”を受けとめる障壁となるからである。加えて、知的発達遅れに伴う理解力の問題そのものに起因する問題があげられる。これは、特性理解の“準備性”の問題といえる。“発達遅れ”もまた、“障害”を受けとめる障壁となるからである。だからこそ、この準備性をどのように整えるのが問題となるのである。

こうした問題に当面する本人を支えるうえで、最も身近な家族の役割は大きい。確かに、家族もまた彼と同様の理解をしてきた歴史があるという点に限れば、特性理解の困難さは同様であるといえるかもしれない。しかし、家族には彼のような発達遅れがないことから、客観的な理解に関する限り、彼よりは円滑に進むはずである。したがって、本人が体験的に「できないことをできないとうけとめ、配慮を求める」を了解し、職業生活設計の見直しをするうえで、家族の障害理解が適切に修正されることは不可欠のことになる。

この事例の場合、失業保険の支給が終了したこと、求職活動に自信を失ったこと、をきっかけとして8ヶ月に及ぶ一般扱いの入職を断念することになった。つまり、地域障害者職業センターを利用する他に方法がなくなったといえる。したがって、本人にしてみれば、職業リハビリテーションの対象となることを「消極的に」受け容れたことになる。この時点で、堂々めぐりをしている本人に対し、地域障害者職業センターの利用を提案したのは家族であった。家族の障害理解の修正を通して、本人の職業生活設計見直しへの第一歩が踏み出されたといえる。

そして、職業生活設計見直しの最初の過程は、「障害」並びに「障害者」観の修正という、価値の転換を伴うものであった。この時点ではまだ、自分自身の問題として受けとめられているわけではない点に注意が必要であるが、この過程を経て初めて、自分自身の理解へと進むことができるという意味で、どうしても踏まなければならないステップであるということは間違いのないところである。

## 第5章 自己理解の揺らぎと職業生活設計の再構築： 第3職入职まで

第2職は、地域障害者職業センター経由であったことから、会社側も職場定着に向けて職務創出を試みた。しかし、「作業が遅い」「運転を任せられない」などの作業遂行力の問題と、「失敗をおそれて新しい仕事にしりごみする」などの構えの問題が会社側から指摘され、7ヶ月で継続困難となった。「運転を任せられない」という指摘は、「資格に見合う職業活動を求められても応えられない」という現実にもかかわらず、本人が会社側に資格の申告をしたことによっており、会社の配慮が十分でなかったことを意味するものではない(図2-13)。

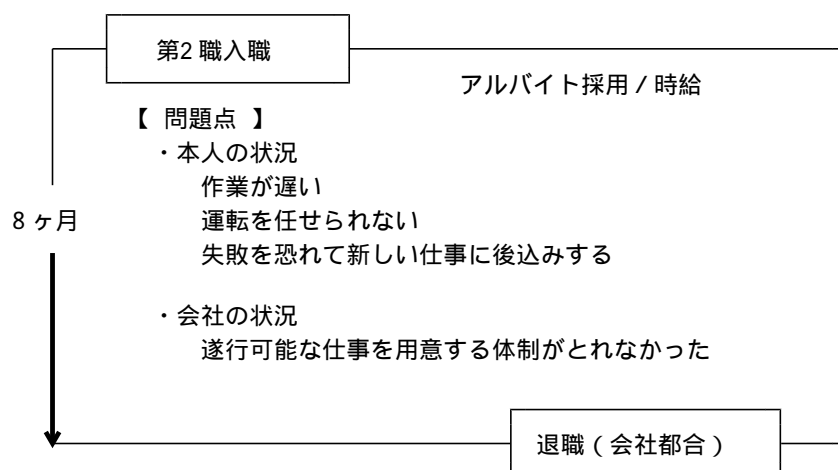


図 2-13 第2職入职から離職まで

離職の前月の出勤日数は11日間であった。本人にすれば、「仕事が嫌いじゃないから、週3日間じゃ困る」という意識が直接のきっかけとなり、離職を受け入れることになった。母親の不安は、なし崩しに仕事が減っていくのではないかと、ということにあったが、現実には、新規に2人採用されており、刻々と解雇通告へ動き出したことを実感していくことになったという。本人も、「だんだん、追い込まれるようだなあ」と不安を言葉に出すようになっていた。

第5章では、第2職離職から第3職入职までの間で、どのように自分自身の障害理解を深め、職業生活設計を再構築していったのかについて、まとめておくことにする。

## 第1節 一般扱いへの期待

### 1. 会社の配慮と作業遂行の状況

#### (1) 職場定着までの配慮 / 作業遂行の水準

第2職における当初の仕事は、「車の洗車」「車検の書類作成」並びに「書類の整理」であった。初職についての説明が、「トラックが相手だったから……やっぱし、ちょっと……「おお」って、ひいちゃうところ、あったんです……前は（会社が自分を）普通の人だと思って使っていましたけどお」であるのに対し、「今は（社長が）控えめに、仕事を適当に与えといて、暇がないようにしてますけど、これやれ、あれやれとはやってませんからね……手帳の力ですね」となる。好きな車の仕事であっても、また、うまくいかないかもしれないという不安があったわけであるが、それが表面化しない形で仕事を始めることができたことになる。

こうした背景には 障害者雇用に対して前向きであろうとする社長の意欲があったことがあげられる。知的障害雇用の経験のない社長ではあったが、友人にすすめられたことにより、「やれるかどうかわからないけれど、ゆっくり育てていこう」という気持ちで受け入れたという。したがって、気持ちが先行し、よくわからないながら、配慮の方策を探っていたことになる。本人にとっても、障害者として雇用される初めての経験であったが、社長としても障害者雇用は経営者として初めての経験であった。

本人の言によれば、「できないことは、できないと言う」ことができたことによる安心感が大きかったことが分かる。本人があげた社長の配慮としては、「できることは頑張って……できることはやるけど……でも、ある程度はできますから……ちょっと書類を書いたり、やってますけど……これはできませんって……できませんっていうより、あんまりうまくできたことはないんですけど……これは、伝えられましたから……やらせてみてできないと思ったら、やらせないですからね」となる。こうした配慮を得て、職場適応にむけ、順調に滑り出したのである。

#### (2) 会社の期待 / 作業遂行の内容

入職当初の職場定着は、社長の配慮により実現した。というよりは、社長が「本人ができるということだけを仕事として求めた」結果、本人にとってストレスが少ない職場が用意されたと言う方が適切である。しかし、社長が彼に求めていることとして、「最終的には整備の仕事をしてほしい」が、当初からあげられていた。ここでは、障害があるとはいっても資格は資格であり、持っているのだから使えるはずだという理解がなされていたことがわかる。「今は自信がないのはよくわかるが……」という社長の言葉は、前職では困難であったが、現職では指導の仕方によって遂行可能になる、という受けとめ方をしていたことを示すものである。

こうした社長の意向は、「整備の仕事につけるならそれもいい」という本人や家族の期待にも結びついて、両者に共通の“目標”となったのである。しかし、経営者側が設定した個人の目標が達成できない

場合には、就労継続の見直しという事態を生み出すこともある。そして、それが現実のものとなっていくことになった。社長の“できてほしいという目標”が、本人や家族の“できるかもしれないという期待”と相呼応した時、目標は共通のものとなったといえる。しかしながら、両者の理解は、「力があってでも能力発揮ができない」(社長)と「力不足であるために作業遂行ができない」(本人並びに家族)という点で一致していなかったのである。

### (3) 対人関係における配慮/状況を理解する力

療育手帳を利用した初めての職場においては、作業面での配慮と並んで対人関係面での配慮もなされていた。同僚の先輩が駅まで送ってくれたり、食事に誘ってくれるなど、一般扱いで就職した初職では考えられなかった人間関係を持つことができた。その様子を「今、途中まで送ってくれたりしてますよ、今……一番うえの人……が、通り道だからって、送ってくれるんです」「来週、食事に行こうとかか言ってましたけどね……(個人的に?)……だから、みんなで、食事に行こうかって、今度、旅行とかいこうとか、結構いってくれてるんです」とうれしそうに報告している。

初職の場合には、言いたいこともいえず、「前の会社は、怒ってんのか、注意してんのかよくわからなかったけど……」と、イライラすることも多かったが、手帳を利用し、配慮を求めた第2職では、「まあまあ、そこそこまで、わかってくれますからね……」という言葉に表わされるように、手帳が定めるサービスを活用することの意味を理解したといえる。

このような状況の中で、半年が経過した時点での対人的な場面での問題として、社長からあげられたのは、客に対する挨拶のタイミングが悪い(しないことがある)、社長に報告するタイミングが悪い(来客中や話し中でも、質問や報告があるとこまわずに声をかけてしまう)の2点であった。

この指摘に対し、彼は、「いちおう、気をつけているんです、いま……」「お客さんがいたら、タイミングを逃さないように挨拶したり……ちゃんと見て社長にもものを言ったり……」という。どこに特に気をつけたのかを尋ねたところ「ちょっと様子を見ている」「(他の人と話をしていたら)ちょっと待ってる」と答えた。また、待っても話が終わらなかつたらどうするかという問いには「社長の話が終わらなければ、他の人に聞くとか……」と自ら対応策を考えることができた。ここで問題となるのは、指摘されるまで、これらの問題について“意識化”することができなかつたという点である。本人の言葉を借りれば「言われて、ああ、なるほどって思った」となる。

作業遂行力に関しては、同僚、先輩との目に見える形での比較が可能であり、程度の差はあれ、「速さ」や「正確さ」について“意識化”されるのに対し、対人関係面での課題は、周囲から指摘されないと課題を“意識化”できないという問題は大きい。実際、社長が指摘したような場面が複数回あったかを尋ねても「わからない」という回答になるのは、当然のことといえる。しかしながら、こうした問題はあっても、周囲の配慮に対し、「こっちも気を遣ってますから」という発言に見られるように、他者の存在に対する配慮の姿勢が獲得されていることは、彼自身の視野の広がりを感じさせるものであった。



## 2. 将来展望の“錯覚”と脱“錯覚”

### (1) 正社員になること

第2職選択の最大の理由は、希望職種ではなかったが、それにきわめて近いという点にあった。結果として、正規採用にはこだわらなくなった。したがって、現状の維持への不安に加え、アルバイトという従業上の不安定な地位の改善についても不安があり、将来展望はひどく曖昧なものになっていたようである：「あんまり、無理はしたくないですからね……後のことはわかんないす」考えてたらあ、ずうっと悩んでたから、(考えることを)やめたんです」「こうなったのかなあ、こうなってんのかなあって、余計な事を考えるからやめたんです……今を頑張って生きればいいんです……今、仕事をする事で精いっぱい」といった言葉に明らかであろう。

彼によれば、「まあ、むこうが役立つようになったなと思ったら、正社員にしてくれる……正社員になったら、整備士です」というように、まずは正社員をめざし、次に整備士資格による業務に従事することをめざす、という順序で目標達成を期待していたことになる。「仕事に慣れる」と「正規採用される」は、同時に彼の目標であり、概ね同時に達成されるものとみていたようである。この時期、従業上の地位改善についての見込みは分からないとしながらも、「3ヶ月で……あのお、半年くらいで、なっちゃうかもしれないし……1年でなるかも……」と、目標達成を念頭においた発言が得られている。

この時には、本人に「指示されたことをやっている = 期待に応えられている」という実感があった。しかし、ここで、社長が「指示したこと」とは、「できそうだと本人が言うこと」であって、社長が定めた作業遂行の基準ではないことは、言うまでもない。ここに“錯覚”があるが、本人は気づいていない。

### (2) 運転すること

「運転はしてない……会社では、してないです……だけど、一応、もうちょっとしたら、社長がついてえ、あすこの私有地の中だけで……敷地……狭いから難しいとか言ってましたけど……敷地中でえ、動かすぐらいはあ……やってほしいなどは言ってましたけど……いつからやらせますよってことは、言ってないです」と、当初は運転することに対しては否定的であった。しかし、「できれば運転をしてほしい……隣の工場までの移動、洗車の時の移動について、自分でもって行って作業できれば、洗車を任せられる」という経営者側の希望が、本人や家族に伝えられたことから、“錯覚”は、さらに大きな“錯覚”へと拡大していくことになった。

「資格を持っていても、その資格が認定する職務を遂行できない」ことは、なかなか受け容れ難い。証書に“意味がない”ということは起こり得ないというのが、通常理解である。それが起こったのであるから、理解できないというのも無理からぬことである。中には、確かに有名無実という資格がないわけではない。例えば、高校卒業資格も「何かができる」という能力を保証するものではなく、18歳まで学校に在籍したという証明に過ぎない。費用を納めて講義を受講すれば取得できる資格の数々は、枚

拳に暇がない。しかし、運転免許や整備士資格などの国家資格はそうではないだろう、そうであるはずはないだろう、と考えるのが常ではないだろうか。だからこそ、「資格を持っていても、その資格が認定する職務を遂行できない」ことが現実起こったことについて、特筆しなければならないといえる。

彼が、このことを受け容れなければならないのは、第2職在職中、先輩整備士に「君は、社長がなんと言っても、運転しない方がいい」と言われてからである。もっとも、この発言を本人から聞くことができたのは、第2職離職後のことであるから、当時は、思いもかけないことだったに違いない。事実、「まあ、もうちょっと、整備だって、できるようになったらいいなあと思いますよね」「正社員になれば……まあ、落ち着くんじゃないかなあと思いますけどね……いちおう、正社員までになれば……他のことができるんじゃないかな、と思います」「正社員になるには、やっぱり、車を運転できないと……っていうところありますよね、会社で……」というように、当時、「正社員になる」は「資格（運転免許や自動車整備士資格）が許可する職務遂行ができる」と同義の理解がなされていたことが分かる。ここでいう、大きな“錯覚”とは、「正社員」を「一般扱いの正規採用」と理解したことであり、その心底には、「今は障害者雇用の対象であるが、いずれは普通になる」ことがあったのである。

### （3）障害者雇用の対象としての正社員採用を理解する

彼が、「正社員」を「一般扱い」と“錯覚”した背景には、彼の中にきわめて強い“普通”志向があったといえる。母親によれば、風邪をひいて休んでしまった従業員の業務を分担させる人手が足りなくなり、整備士をもう一人採用するために、求人票を公共職業安定所に出すことを社長が話題にしたことがあったが、このことにきわめて強い関心を持っていたという。彼は、社長が求人を出すかどうかは、自分が正社員になれるかどうかと関係がある、と受けとめていたのであった。

このことについて、「正社員となったとしても、それは障害者として配慮を求める雇用である」「社長の考える求人は、一般扱いで整備士を雇用することであって、配慮を必要としない人を対象としている」という理解を形成するために、面接の中でかなり長時間を要したほどである。こうした説明を通して、「正社員になる」「資格（運転免許や自動車整備士資格）が許可する職務遂行ができる」は了解できたが、「何ができれば、（障害者雇用の対象として）正社員か」については、社長自身が手探りであったから、本人にはわからなかったに相違ないといえる。そして、結果的には、作業量、特に作業速度の問題が顕在化し、離職への過程が示される中で、“錯覚”から脱することを余儀なくされたのである。

## 3．第2職離職の要因

### （1）作業遂行上の問題

作業水準の問題で、社長があげた場面は、「洗車には人の3倍かかる」という具体例であった。そして、「それが、あの子のペースなんだろう」と、今後の改善可能性について結論を出したのである。離職するまでに彼が担当した作業としては、清掃、伝票整理、ワープロ入力、棚作りなど、多岐に渡るが、い

ずれも、彼のペースによって遂行されていた。

また、「報告や指示のタイミングを測れない。客の有無にかかわらず、社長に話しかけてしまう」という問題もあげられた。この問題については、暇をみて少しずつ教えていこうと思っているとし、社長の意向は地域障害者職業センター経由で家庭から本人へと伝えられ、改善がはかられた。

したがって、作業遂行上の大きな問題は、主として彼の作業量にあったといえる。この問題を会社の経営にてらして検討したとき、許容範囲を超えたということになる。

## (2) 会社側の配慮の限界

本人の作業水準の問題に加えて、運転を任せられない、失敗を恐れて新しい仕事に後込みするなど、作業内容の問題が指摘されたが、こちらの方の問題は、知的障害者を雇用した経験のない事業所の障害理解の問題といえるだろう。

しかし、これまでみてきたように、社長は本人の言い分をよく聞き取り、社内の仕事の中からできる仕事を探し、ある時は仕事を創り出して職場適応のために尽力してきたといえるだろう。本人が、初職の傷が癒されたと感じ、第2職をやめたくないという気持ちを抱き、できるだけ継続したいと意思表示した思いは、脱“錯覚”のうえに成立したものであるといえる。

こうした配慮の限界は、知的障害者理解の問題を別にすれば、会社の体力の問題であった。他の従業員が次々に退職し、会社を経営するうえで、障害者雇用にかける人手がなくなっていったのである。職務創出にも限界がある。彼の仕事を創出するために、社長自らが奔走するわけにはいかなかった時、社長としての決断が必要になったといえる。したがって、会社都合による離職であった。

## 4. 職業生活設計をめぐる総括

### (1) 本人の総括

初職入職当時には、資格をいかして学校紹介（一般扱い）で正規採用されることにより、職業生活への適応ができるという見込みに基づいた職業生活設計があった。したがって、適応状況が問題になった時、作業遂行の内容と水準の問題があるという理解よりは、人間関係がうまくいかなかったことよって大きな痛手を負ったことを訴える方が中心であった。確かに、学校などの教育機関であれば、課題が十分達成できなくても改善可能性にかけるという方法は、設立の趣旨にあっている。この趣旨があればこそ、彼は数々の資格を認定されたと言っても過言ではないだろう。そして、認定機関が改善可能性の見積もりを誤ったのは、あくまでも一般として扱ったためであり、これは障害特性の申告が行われなかったことによっている。こうしたことにより、新卒未熟練者が熟練していくうえで予期された過程を、予想外に下回る事態が生じたことになる。しかも、これが職場に入って初めて明らかにされたために、雇用の継続が問題になったといえる。もともと、本人は「普通をめざす」としていたので、認定機関のみならず、本人自身もまた、自らの改善可能性を“錯覚”する結果になったといえるだろう。初職を離

職することが決まって、「仕事ができないから、給料が半分だと言われれば、気が楽」という現実を、体験的に知ることになったのである。学校では教わることのなかった「現実」であった。

第2職入職時には、障害者として配慮された職業生活設計が検討された。しかし、ここでも、人間関係が良好であることには敏感であったが、作業遂行の内容と水準の問題は看過された。それよりも、好きな仕事に就くことの方が重要であったからである。手帳をもっているのだから、「できるか、できないか」については問われないと“錯覚”し、加えて「言われたことができた＝仕事は普通にできる」と“錯覚”する結果になったと言えるだろう。ここで、「言われたこと」とは、会社が本人にできる仕事を用意するうえで、できるかできないかを観察するために指示したことであった。また、会社が要求する作業速度ではなく、「(人の3倍かかる)彼のペース」でできたのである。そして、第2職を離職することが決まって、「指導体制がくめないから、仕事を用意できない」という現実が、彼にとって明らかになったのである。これもまた、学校では教わることのなかった「現実」であったといえる。

しかし、こうした第2職における経験は、たとえ“錯覚”の中でその大部分が積み重ねられたとしても、職業生活設計について考える“ゆとり”と“課題”を彼に提供することになった点で、重要であったといえる。このような体験を通して、職業生活設計の再度の見直しを行い、自らの中にある“一般扱いへの期待”に決別することになったのである。

図2-14 障害受容の深化 第2ステップ:「できないこと」の受容  
..... 求職活動の方針/解雇通告までは現職継続しながら職探しをする

現職を評価する/良い経験をした

肯定的側面: 前職に比較して、配慮されて仕事をするという経験ができた  
できないことは「できない」と言える  
わからないことは「教えてください」と言える

人間関係では安定した生活ができた  
会社の体力があったら今のところで継続できた

問題点: 「好き」な仕事で生計を維持するには困難が大きい

仕事と割り切って、長く続けられる仕事を探す

作業面ではいろいろな仕事に対応するのは難しい

定型的な仕事を担当して習熟することで会社の戦力になる

図2-14に示す総括の過程を経て、第3職の就職活動を決断することになった。自己都合でないという離職の形態は、本人にとって幸いな結果であったといえる。この総括は、第3職の就職活動を開始するに際して、求職条件を明確にするうえで行った面接の結果である。肯定的な側面と問題点をあげること

ができ、問題点はそのまま、第3職の求職条件となったのである。この時点では、「知的障害者を雇う会社」を意識しており、積極的に障害者雇用のためのサービスを利用する自分を受け容れたといえる。

## (2) 親が描く職業生活設計の総括

初職入職当時の展望について、親としては「資格を持っているから、就職が決まったら一段落したんだらうと思った」と回想する。しかし、「動作が遅い、もの覚えが悪い」という特徴は、「経験を積んでいけば、戦力になるのかと思っていたが、そうはいかなかった」という事態を迎えた時、「会社の利益を迫するという点で、給料分の働きができない」という受けとめ方を余儀なくされたのであった。会社側には、「一生懸命働くという教育をしたので、長い目でみてほしいと頼んだ」が、「問題点がなおらなくて」、11ヶ月で退職することになった。

「知的障害の子の就職は難しいが、療育手帳を取っておくことで、よい職場と縁がある」という、いわば親が描くわが子の生活設計は、本人の生活設計の転換に先行したことになる。しかし、療育手帳が定める障害者雇用対策上のサービスが、現実にどのような配慮を保證するのかについては、親子ばかりが社長自身も手探りであった。そのために、第2職離職に際しては、将来的に整備士としての業務が遂行可能かどうかについて、疑問を呈することとなった。このことに対する社長の見解は、「絶対にやっていけない、ということはないだろうが、受け入れ側の問題がある。(作業が)遅いのは仕方がないが、面倒を見てくれる人がいないと無理だろう。」ということであったという。こうした評価を得て、「好きな仕事」が「向いている仕事」「できる仕事」ではないことについて、親子ともに見直しを迫られることになったのである。

## 第2節 再度の職業リハビリテーション・サービスの利用

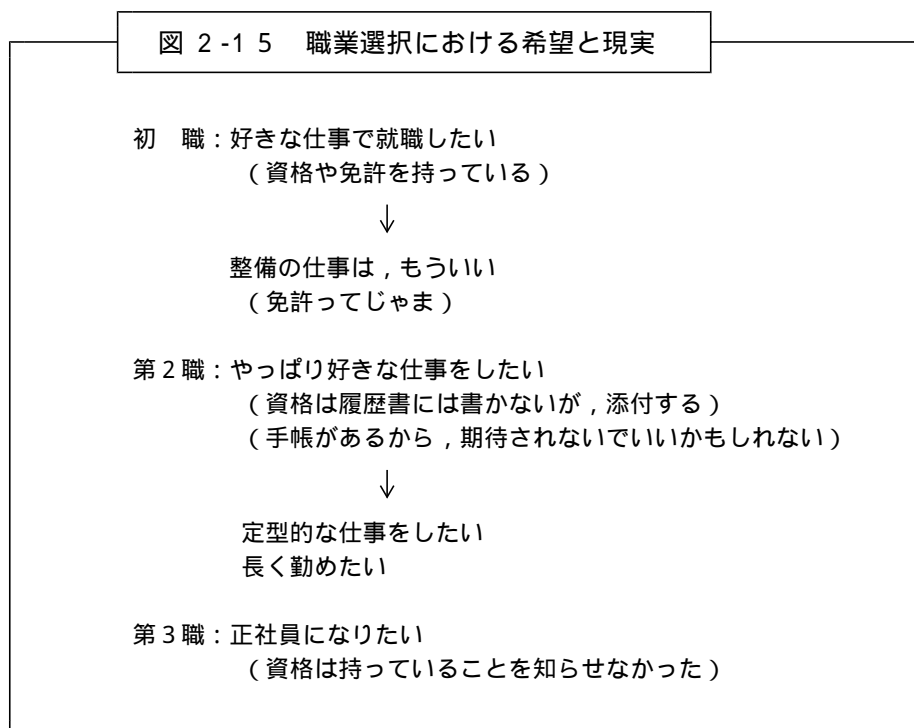
### 1. 適職観の修正

何を適職というかについて、さまざまな見方がある。労働市場の情勢を勘案せずに、個人の特性からみるならば、「好きな仕事」「やってみたいと思う仕事」「向いている仕事」「もっている資格をいかせる仕事」「できる仕事」「自信のある仕事」に加え、「適性検査の結果が示す仕事」「興味検査の結果が示す仕事」などがあげられる。こうした「仕事」が全て等号で結ばれ、さらには、潤沢な求人があれば、理想的な職業選択ができるであろうことは想像に難くない。問題は、「好きな仕事」「やってみたいと思う仕事」を「向いている仕事」ととらえることが多く、それらは、往々にして「できる仕事」ではないということである。また、さらには、求人条件が厳しい、もしくは求人がないという問題もある。こういう場合、何を適職とみるのが問題となる。

本事例の場合、初職と第2職においては、「好きな仕事」に就くことを職業選択の最優先事項としたが、作業遂行の問題によって、いずれも離職するという結果になった。こうしたことから、第3職の選択に

あたり、「好きな仕事」の優先順位を下げ、「長く続けることができる仕事」「正規に雇用される仕事」を優先することになった。その背景には、先の見通しがもてない不安が強く、安定した就業を確保したいという思いが強かったといえる。第3職入職の成功に際し、「適職」に対する見方の転換が行われたこと、つまり【向いている仕事 = 定型的な仕事 = できる仕事 = 長く続けられる仕事 好きな仕事】という理解が成立したことを示唆している。本人の言葉によれば、初職離職の際に、社長から定型的な仕事を担当した方がよいといわれたことを思いだし、「そうなのかなあって、思ってるんですけど」「ちゃんとお給料を、ちゃんともらえてえ……ちゃんとできる仕事を……あってる仕事をやってた方が、いいんじゃないかなあ、と思うんですけどね、今は」「なんか、落ち着かないと後が続かないっていう……自立とかそういうことが……」ということになる。

第3職入職にあたっては、資格は仕事の場面では使わないこととし、資格をもっていることは申告しないという割り切りができたのである（図2-15）。



## 2 . 障害者集団職業相談会から、第3職入職まで

### (1) 応募

離職が決定的になっても、すぐに気持ちの切り替えをし、求職活動に打ち込むことができるわけではない。しかし、入職機会はいつでも十分にあるというわけではないことから、親としては、気持ちの切り替えを急がせたいと考えることになった。「少し休みたい」と言う本人に対し、母親は「家にいて、特別やることあるの?」と聞かすが、返事はなかったという。重ねて聞き返せば「旅行に行きたいね」などとは言うが、「目的もなく時間をあけることは、いいこととは思えない」という結論に落ちつくのは、

親としての必然的な判断である。こうしたことから、入職への動機づけのために、障害者職業相談会の日程や開催場所、参加企業の概要一覧などの情報収集について、親が地域障害者職業センターに依頼することになった。

親の熱心な情報提供の結果、「話が出れば……悪い話じゃない……みたいなんでえ……いちおう、資料送ってくれる、つって言ってたんです……そのうち、もう1回……それを見て、もう1回、考えようってことでえ……昨日は、受けることにしたんです」と心を動かすことになった。大企業の特例子会社の募集であったことが親の動機づけを高め、その親が本人を動機づけた結果であった。したがって、知的障害者を対象とした求人であること、従業員はほとんど全てが障害者であることについて、本人が確認したうえで、安定雇用の見込みに対して希望をもち、積極的に職業リハビリテーションのサービスを利用することになったといえる。なお、第3職は自動車とは関係のない「包装・梱包」であった。

## (2) 採用まで

特例子会社に対する関係者の関心は高く、求職者数が求人数を大幅に上回ったことから、選考が行われ、実習を経たうえで採用を決定するという過程が用意されることになった。ここに至って、親子の緊張は高まっていく。しかしながら、面接結果並びに実習に関する連絡等は職業準備訓練並びに第2職入職及び離職までの過程で職業相談を担当した障害者職業カウンセラーを通して行われており、親子ともに比較的穏やかに情報を受け取ることができたといえる。

もともと、企業内作業所をもっていた会社であったことから、特例子会社のための従業員採用にかかる実習は作業所の工程を使って行われた。この実習は採用が内定したうえでの特性評価ではなく、場合によっては不採用になる選考であるという受けとめ方をしていたために、親子ともども緊張が高かったといえる。実際に、実習生の間でも「何人かは落とされる」という噂が流れたのであった。実習当初、大勢の応募の中から選考されて実習に残ったのは「選りすぐりの人材」とであるという自信は、そう思いたいという希望と相半ばしたのであったが、実習開始直後から、厳しい現実と向き合うことになったのである：「企業内作業所の人は、てきぱきできる……必死に追いかけた」と本人が感想をもらし、母親もまた「確かに、目がくぼんでた、“やたらに眠い”と言う」といった状況があった。

実習と並行して、保護者対象の見学会が企画され、会社概要の説明と採用が決定した場合の家庭における協力の要請とが行われた。会社見学については、採用された場合の作業内容が未定であるなどから、関心は主として工場内環境にむけられた結果、「安全対策が印象的だった(階段の滑り止め、フォークリフト走行の注意表示、ドアの開閉による緊急ランプ点滅)」などがあげられ、採用への期待は高まっていた。

2週間の実習の後、採用通知(試用期間3ヶ月)があり、入社式にむけてにわかに身辺があわただしくなっていた。こうした中で、本人は「これから始まる」という意欲と「今まで通りいけばいい」という安心を自覚していた。こうした精神的な安定の背景として、「無理しないで採用してもらえた」ということがあり、今後明るい見通しをもつことができるという思いがあったといえよう。

### 第3節 まとめ

#### － 障害受容の第3ステップ：できないことをできないと受けとめて

#### 支援を求める －

どのような作業に従事するかによって、具体的な配慮事項は異なる。彼の場合には、安定した作業遂行のために、『急がせない』『一度に多くのことを要求しない』『人と協力するのではなく、自分ひとりで完結させる職務を創る』『対人業務は避ける』『はじめから過度な正確さを求めない』『作業の指示は、音声ではなく視覚的な形を取る』『左右は動作で確認する』などは、検査結果から示唆されていた。しかし、初職ばかりでなく第2職においても、数ある資格に対し、適正な評価ができなかったことから、「できないことをできないと受けとめられなかった」ことが自己理解（障害理解）の最大の問題となった。したがって、事業所の配慮があることを前提とした第2職では、『急がせない』『一度に多くのことを要求しない』『人と協力するのではなく、自分ひとりで完結させる職務を創る』『対人業務は避ける』『はじめから過度な正確さを求めない』などが実現したが、こうした配慮により安心して作業が遂行できるようになると、過大な自己評価に結びついて、「配慮を求める」自己像が揺らぐことになったのである。

図2 -1 6 自己理解の揺らぎ

「できない」ことを「できない」と受けとめることの困難さ

- （ 手帳を持って就職した ..... わからないことをわからないと言える
- 社長が配慮してくれた ..... それなりに期待に応えた

ゆくゆく、アルバイト待遇を正社員に直してくれるかもしれない  
そのためには車の運転ができなくてはならない

正社員として雇用される = 一般枠で雇用される

“ 頑張る ” 自分に誇りを持っていた                      免許や資格へのこだわり

- （ 障害基礎年金をもらおうと頑張る力がなくなるんじゃないか
- 時間をかければ整備の仕事ができるようになるかもしれない

第3職入職に際し、定型的な仕事で戦力になることを希望したとき、個人の特性として「できないこと」に目がむくと同時に、職場環境の特性として「配慮を求めること」がイメージできるようになったといえる。こうしてみると、彼にとって“ 錯覚 ” することは目標に向かって努力することであり、どうしても避けて通ることができない過程であったのかもしれない。そして、そこから抜け出すこと、つまり 脱 “ 錯覚 ” は、達成できない目標に対する現実的な修正に違いない。彼は、青年期に至り、それまで築き上げてきた “ 健常者 ” としての自己像を崩壊させなければならなくなったのであるが、障害者



として自己理解を深め、職業生活設計を再構築していくうえで、こうした“錯覚”と脱“錯覚”の間を歩きつ戻りつしながら、揺らいでいた自己像を確かなものにしていったということになるのかもしれない(図2-16)。

おわりに

－ 青年期における自立への挑戦：生涯にわたる支援の必要性 －

「学習障害」を診断され、もしくは、それを主訴として成長した青年が、「職業生活への移行に際して直面するさまざまな困難を、どのように切り抜けていくのか」という過程を職業リハビリテーションの視点から分析するうえで、この事例はまぎれもなく典型例の1つであったことを確認しておきたい。

この報告書がとりまとめた事例は、面接者との出会いまでは回顧の記録を起し、その後は時間経過に伴って記録することにつとめた。したがって、発達段階の範囲は青年期までであり、成人期の課題に挑戦し始めたところで終わっている。彼がこれから挑戦する大きな課題は、自立にかかわることであり、現在、通勤寮を利用してその一步を踏み出したところである。この後、どのような課題にどのように挑戦していくことになるのかについては、当面、本報告書の趣旨から離れるかもしれない。しかし、これまでと比較すると、次第次第に利用する社会資源の質と量を増やししながら、支援を得て課題達成に挑戦していくであろうこと、それはまた、後輩に新たな選択肢を拓く試みとなっていることを記して、第部をしめくりたいと思う。

先にも述べたとおり、この報告書が、今も続いている彼の自立への挑戦を、さらにはまた、彼のように職業リハビリテーションのサービスを利用して自立をめざす「学習障害を主訴とする青年」の就労の実現を、支援するためのメッセージであることをあらためて強調しておきたい。彼と彼の両親にはぜひとも、また、彼をとりまく多くの人々に、同様の悩みを持つ青年とその家族に、そして何よりも、彼らと彼らの家族を支える支援の専門家に、そのような意図を汲んで読んでいただけると、ありがたいと思う。



第 部 「学習障害」を主訴とする青年が  
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



## はじめに

第 部で事例に基づいて考察したように、「学習障害」を主訴とする青年に対する就労支援は、本人並びに家族が「職業リハビリテーションを利用した職業生活設計を選択した」ことによって大きく転換した。彼が通常教育に籍を置き、「普通をめざす」教育経験を経て“一般扱い”で就職するという生活設計を第1の段階とすれば、この段階は“一般扱い”における継続困難によって終結した。その後、職業リハビリテーション・サービスの利用により就職するという第2の段階に移行していったことになる。そして、彼に対する就労支援の課題は、職業リハビリテーション・サービスを選択した時点で、その大半が解消していったことも同時に明らかにされた。知的障害のために用意されたサービスを利用することで入職が実現した事例であったからである。したがって、職業生活設計の第1段階から第2段階への移行を支えることが最も重要な課題であったことになる。

この移行の課題を言い換えると、本人にとっても家族にとっても、「特性を障害として受け容れる」という課題であり、「困難の背景として知的障害を受け容れる」という課題であった。そして、これが職業リハビリテーション・サービスの成立を左右する大きな課題であったといえる。ここでは、成長とともに発達の遅れが顕著になり、青年期にいたり知的障害判定が適用されるようになる事例に代表される一群の青年たちに対する就労支援の課題についてまとめておくことにしたい。そこで、第1章では、「障害の理解と受容」並びに「対人関係の理解」をめぐり、どのような課題が明らかになっているのかについて検討を行う。ついで、第2章では職業リハビリテーションへの移行を支える課題について検討を行う。

## 第1章 障害理解を検討する視点

### 第1節 障害理解と受容の過程

人生半ばにして障害に遭遇し、それを受け容れなければならなくなった人は、少なからずいる。事故や病気による障害で、受障前の生活設計の変更を余儀なくされる人々である。こうした人々の多くは、障害の告知により、かつては「できた」ことが「できない」現実に衝撃を受け、それを受け容れなければならないことに苦渋する。「学習障害」を主訴とする青年にとって“健常者としての人生の途中で、障害者としての人生を受け容れなければならなくなった”という点では、確かに、中途障害者の障害受容の問題と似ている。しかし、“できない”という事態は、障害受容の前後で変わらない”という点で、中途障害者の問題とは大きく異なる。しかしまた、受容の過程には共通した課題もあるに違いない。これが、支援の課題を明らかにするための第1の視点である。ここでは、障害一般を対象とした障害受容についての先行研究の知見をまとめる。

また、「学習障害」青年の多くは、青年期に至って“知的発達の遅れ”により職業世界への参入並び

に適応が困難になっている」という現実直面し、障害についての再度の見直しを求められることになる。しかし、この場合の「自己理解（障害理解）の深化」をめぐる困難は大きい。こうした困難が生まれる背景に、「いつ」「誰が」障害を告知するのかという問題がある。学齢期の診断が「障害」告知ではないとすれば、そこには「学習障害」に内在する問題があるに違いない。これが、支援の課題を明らかにするための第2の視点である。ここでは、事例研究から得られた「自己理解の深化」についての知見の検討を行う。

しかし、現実には青年期に「障害告知」が行われることが必要になる事例が多い。親にとっては2回目の、本人にとっては初めての告知である。これが障害理解に結びつかないとすれば、そこには「学習障害」に関する保護者を含めた本人側の問題があるに違いない。これが、支援の課題を明らかにするための第3の視点である。ここでは、事例研究から得られた「障害理解」についての知見の検討を行う。

さらに、本人を支えるうえで、最も身近な家族の役割は大きい。確かに、家族もまた「学習障害」のある本人と同様の理解をしてきた歴史があるという点に限れば、特性理解の困難さは同様であるといえるかもしれない。しかし、家族に「学習障害」青年のような発達の遅れがないのであれば、客観的な理解に関する限り、本人よりは円滑に進むはずである。したがって、家族の障害理解並びに受容と本人の障害理解並びに受容とは異なるに違いない。これが、支援の課題を明らかにするための第4の視点である。ここでは、先行研究並びに事例研究から「家族と本人の障害受容過程」についての知見をまとめる。

以下ではこれらの視点に基づく検討をとりまとめる。

## 1．支援の課題を明らかにするための第1の視点

### - 障害の告知と受容をめぐる -

#### (1) 障害受容の概念について

上田(1980)は、障害の受容を「リハビリテーションにおける“問題解決の鍵となる概念”の一つである」として、客観的にはリハビリテーションのゴールが達成されていながら、障害者本人の障害の受容が達成されていないために、リハビリテーションが完結しないという場合が少なくないことをあげている。そして、この概念を「あきらめでも居直りでもなく、障害に対する価値観の転換であり、障害を持つことが自己の全体としての人間的価値を低下させるものではないことの認識と体得を通じて、恥の意識や劣等感を克服し、積極的な生活態度に転ずることである」と解説する。

こうした受容にいたる過程には、順序があることを多くの研究者は指摘しており、上田(前掲)はこれらを総括して、ショック - 否認 - 混乱 - 解決への努力 - 受容の5段階に整理している(表3-1)。

これらは、人生の半ばで経験した身体障害を受容する際の段階として解説されているため、発達期に発達に伴って顕在化する障害については、この段階をそのまま適用することには問題があろう。一時的もしくはきわめて短期的・突発的に経験した障害と、長期的・継続的に経験した障害とを同様に論ずる

のは困難である。しかし、障害受容にかかわる心理的な問題には、障害一般に共通する内容が多く含まれていることは言うまでもない。一方、本論の対象者の場合、“障害告知（ショック期の開始）”を学齢期の診断におくのか、青年期の職業選択をめぐる障壁（不採用もしくは解雇の通告など）におくのかについての議論も必要となろう。そこで、障害一般に共通した事項の検討のみならず、こうした議論をすすめるためにも、ここでとりあげておくことにしたものである。

表3-1 障害受容の段階過程 - 身体障害の場合 -

ショック期	肉体的な苦痛はあるが、心理的には感情が鈍麻して無関心であることが多い時期
否認期	そう簡単には治らないことがうすうすわかってきて、心理的防衛反応として否認が起こる時期 この時期に、説得を通じて現実に対決させようとする、破局に追い込むことがある
混乱期	現実を否認しきることができず、障害を完治することが不可能であることを否定できなくなった結果、起こる混乱の時期 他人に責任を転嫁したり、自罰的になったり、2つの傾向が共存して交代して現れることもある
解決への努力期	前向きの建設的な努力が主になる時期 日常生活動作能力の向上、復職の見込み、その他社会的不利の軽減の見通しが生まれるなど、現実的な明るい展望がある程度生まれることが不可欠
受容期	価値の転換が完成し、社会の中で何らかの新しい役割を得て活動を始め、その生活に生きがいを感じるようになる

(上田(1980)より作成)

表3-2 障害受容過程に現れやすい防衛反応 - 身体障害の場合 -

抑 圧	障害を認めることは、破局や混乱を起こす不安を感じるため、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
退 行	障害と対決するのに耐えられないために、幼少時の発達段階に戻り、依存的になる身体障害は必然的に介助を受ける機会が多くなるため、特に退行を起こしやすい。
投 影	「自分は訓練したいと思っているのに治療者が協力的でない」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
反動形成	障害に対するコンプレックスを補償するために、必要以上の自立心を誇示し、他人の援助を拒否したり、完全主義的目標を立て、一見意欲的にみえる。しかし、真に動機づけられた行動でないため、効果は上がらず、不自然さのみ目立つ。
合理化	訓練や社会復帰に動機づけられない理由として、「自分はやる気はあるが、これ以上すると再発しそうなので」とか「やる気はあっても社会が受け容れてくれないので等もっともらしい理由をつけて責任を他に転嫁し、自我を守る。
メサイヤコンプレックス	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、悩んでいる障害者を救いたがり、余計なお節介をやく。他人を救うことは非難されることが少ないので、これを克服することは難しい。

(小牧, 1977)

また、古牧(1977)は、障害の受容とは、人生における喪失体験(肉親や友人との死別、財産・職業・地位などの喪失)からの立ち直りの中で、最も深刻なものの一つであるとして、喪失体験全般の受容との共通性をあげている。そして、再適応への努力(前掲上田によれば「解決への努力」)の時期は、心理的葛藤や緊張が最も高い時期であり、表3-2に示すような様々な防衛反応への対応が求められるとまとめている。

## (2) 援助の課題

古牧(1986)は、障害受容が達成された状態を、一般に障害前とは異なった“新しい価値観への転換”ができた時期であるとして、障害受容の達成に必要な条件をあげている。それによれば、先天性障害・中途障害に限らず、以下の4条件が必要であるとしている。

障害の原因になっている外傷や疾病について、正確な知識を持っていて障害の程度に対する自己評価が客観的評価とほぼ一致している

障害の軽減に工夫したり、機能維持に努力したり、再発防止に留意するなど、積極的な取り組みが認められる

障害について、こだわりのない態度を持って、抵抗なく話し合える

自分自身満足が得られるような“何か”を獲得する

このことについて、古牧はきわめて興味深い2つの知見を提出している。その第1は、知的能力の問題である。障害受容を達成するために本人が解決しなければならない課題として、自分の障害の状態を客観的に把握する、障害に関連した知識を吸収する、職業訓練を受ける、将来の生活設計を立てる、などがあげられるが、これらの課題達成には一定水準(普通知レベル)以上の知的能力が必須であるという見解である。IQは普通知レベルであっても、洞察力の低下のために、適切なゴールを立てられなかった事例(21歳男子、頭部外傷)などにより、洞察力の評価内容として、自分を客観視できるか、自分の能力・問題点などをどの程度的確に把握しているか、をあげている。こうした洞察力に困難がある場合には、障害受容の達成は困難になり、その援助にあたっては特別な配慮が必要になることを指摘している。

ついで、第2は、先天性障害に固有な問題である。先天性障害者の場合、受容の達成は青年期の職業選択の過程で行われるという見解である。学校を卒業するときに進路を選択しなければならないという意味では、健全青年と同じ立場であるが、障害故に職業選択に挑戦して解決できない場合も多い。この場面で障害受容が行われる、としている。こうした先天性障害の場合には、社会参加のあり方に関する援助が中心となることを指摘している。

これらの知見は、身体障害を受容する際の段階として解説されているが、発達期に発達に伴って顕在化する障害についても、援助の課題として検討するに値する意義深い知見である。また、本論の対象者の場合、洞察力には困難が伴うが、それが発達に伴って顕在化するという特性から、明確には意識化されないという困難を併せ持っている。したがって、わが子の障害をどのように受容していくのかについ



て、親としての障害受容の過程とその援助にも議論が必要となることを示している。

### (3) わが子の障害の受容をめぐる

本論の対象者について、障害理解と受容の課題を検討するうえで、親と子にそれぞれの障害受容があることを確認しておきたい。

第1に、親と子の両者それぞれについて、障害受容の過程の検討が必要である。子は障害者本人として自らの障害を受容していく課題に挑戦することになるが、親もまた子がそれを自覚するかなり前からわが子の障害の受容に挑戦することになる。

第2に、本人の洞察力に困難が伴うことから、子の障害理解にはそのことを踏まえた支援が必要である。この点で、親の障害理解とは異なる。

第3に、学齢期の診断は、親にとって最初の「告知」であるが、本人にとっては告知の意味を持たないことが多いという理解が必要である。本人にとっての最初の「告知」(親にとっては2回目の「告知」)は、青年期の職業選択をめぐる職業世界の障壁である。

以上のように、親と子のそれぞれの障害理解と受容に違いがあり、それぞれの理解と受容は能力差と時間差をもって行われる過程であることをうけとめて、支援の課題を検討する視点が必要になる。そこで、ここでは特に親の受容の過程に焦点をあてて、みておくことにしたい。

中田(1995)は、多くの知的障害児の親の障害受容の過程をダウン症をはじめとする病理型の知的障害と比較し、段階ではなく、肯定と否定の両面をもつ螺旋状の過程と理解することで、親が現実を認識できず、障害を受容できない状態を理解できるとした(表3-3)。

表3-3 わが子の発達障害を受けとめる親の過程

	ダウン症をはじめとする病理型知的障害	自閉症並びに病理型を除く他の知的障害
確定診断の時期	早期診断確定(生後1ヶ月) わが子の異常に気づく前	症状や遅れの程度が目立ってくる年齢  確定困難
告知	突然の告知 (確定診断による早期の告知)	医療機関や相談機関をめぐる末の告知
受容の経過	【段階的な反応】  極度の精神的混乱  否認  悲しみや怒り  適応	告知は障害認識のきっかけとならない  【障害の否定と肯定のジレンマ】  発達はあるが、「普通」にはなれないことを受けとめ難い  慢性的悲哀

(中田(1995)より作成)

中田（前掲）は、診断の確定が困難な事例では、わが子の状態が一時的なものではなく将来にも及ぶことを認めるために、親は子どもの発達がいつか正常に追いつくのではないかと、あるいは自閉症が「治る」のではないかと期待を捨てる必要があると、それまでは、慢性的なジレンマの状態に陥りやすいとしている。

また、田中（1993）は、学齢期までのダウン症母子を対象とした発達臨床における援助の過程を分析し、母親が子どもの障害を受容する心理的変容の過程を5期に分けて表わしている（表3-4）。ここには、衝撃と立ち直りを繰り返していく過程が示されている。転換期以降の母親には、当面、心理的安定が生じるのかもしれないが、この後、学校卒業などにより社会的存在としてのあり方が変わると、これ以降も衝撃と立ち直りの時期が追加されることになるのだろうかという点について、この報告ではふれられていない。

表3-4 わが子の障害を受け容れる母親の過程

<p>第1期：第1の心理的衝撃の時期（誕生直後から約3ヶ月）          衝撃：子が障害を持つ          感情：悲しみ、怒りや絶望感、恐れ、あせりや不安感、子どもの死を願う気持ち          強い保護の気持ち、方向喪失感、バチがあたったという感情、          自分自身の生活が崩される不安感</p> <p>感情は順不同にあらわれ、順序だてることはできない</p>
<p>第2期：第1の心理的衝撃からの立ち直りの時期（生後約1年）          親の会の活動：社会的ネットワークに定位する          発達援助機関：課題達成に見通しを持つ          もしかしたら、健常な子と同じように成長できるかもしれない</p> <p>愛着の形成が促進され、仮の安定状態となる</p>
<p>第3期：第2の心理的衝撃の時期（生後1～2年の間）          衝撃：健常児とのギャップ＝期待の崩壊</p> <p>母親の精神的疲労の蓄積、周囲との軋轢は、この時期を危機的なものにする</p>
<p>第4期：第2の心理的衝撃からの立ち直りの時期（生後約3年目）          発達の評価に対する基準を変更し、障害を受容する</p> <p>障害を受け容れ、その子なりの発達を喜ぶことにより、精神的に安定する</p>
<p>第5期：転換期（学齢期）</p> <p>価値観の変容：子とともに成長していく自分を確認する</p>

（田中（1993）より作成）

本論の対象者の場合、学齢期の診断が障害告知にならなければ、親の障害受容は円滑に進まない。この問題について、検討が必要になる所以である。

## 2. 支援の課題を明らかにするための第2の視点

### - 「学習障害」に内在する問題をめぐって:

最初の告知が障害理解に結びつかない背景 -

#### (1) 定義をめぐるとの問題

「学習障害」を主訴とする青年の障害理解には、身体障害や他の重度発達障害とは異なる、軽度の発達障害に固有の特徴をみることができる。診断はなかなか確定せず、確定したとしても定義通りであれば、その他の発達障害とは異なるから、親は学齢期には「治る」ことをめざして通常学級に在籍させるという選択を行うことが多い。その結果、子は通常学級を卒業する。成長とともに遅れが深刻になった場合であっても、遅れの背景に障害があることを受け容れることは、当然の帰結として困難になる。できないことはあっても障害児としての特別な教育を受けてきたわけではなく、一般扱いで卒業したからである。つまり、初回の告知が「治る = 健常と同様の生活を送る」という目標に支えられており、それが実現できれば、「障害」理解は必要ない。

しかし、第 部でも述べたように、定義は時代や立場によって異なっており、実に多くの範囲の対象者が「治る」という期待のもとに成長している。文部省の報告が周知された1999年7月以降、対象者の範囲は狭くなったと思われるが、診断の見直しが行われない以上、既にその名をもった対象者はそのままである。つまり、「治る」範囲の困難に対して「学習障害」を定義したのであれば、障害理解は必要ないことになるはずだが、現実はそのようではないという問題である。これを定義の検討に関わる過渡的な時期にありがちな問題ととらえれば、可及的速やかに診断の見直しを行い、障害受容が必要となる対象者を明らかにすることが、この問題を解決する最善の方略になる。これに対し、定義の検討は不十分であり、従前の広い範囲を認めるべきであるとして異議申し立てをするのであれば、広い範囲のそれぞれの特徴別に、知的障害や自閉症、高次脳機能障害、精神疾患など、対象者の像にあわせてそれぞれの障害理解を求めることが最善の方略になる。

いずれにしても、「治る」のではないかという期待を捨てることが必要となるという中田(前掲)の指摘によれば、告知は明確でなければならないことは言うまでもない。しかしながら、これが明確にならないという問題を抱えているのが現時点の「学習障害」であるともいえよう。

#### (2) 学校教育における職業指導をめぐるとの問題

職能資格は職務遂行を保証するはずのものである。しかし、わが国における学歴は職務遂行を保証しないという議論があつて久しく、現代社会において、高等学校卒業資格が資格として意味をもつのかどうかについては言を待たない。学業達成ができてできなくても卒業できる評価には、限界があるからである。加えて、職業科の過程で取得した国家資格もまた職務遂行を保証しなかった事例があるとすれば、学校教育の目標とは何か、職業教育の目標とは何か、を改めて問う必要があるだろう。

本論の事例の取得資格は、学校が用意した教育課程によって実現したものである。資格・免許の中に

は、教育課程に位置づけられて履修すれば取得できる資格もあるが、国家資格もある。いずれにしても、学校は生徒の熟練可能性を見積もって資格取得を奨励し、職業指導をしていたといえる。そのことは、職務遂行面で企業から就職内定がでなかったときでも、彼を企業に推薦する際に「真面目である」「遅刻をしない」という態度的側面を強調したことにみることができる。

熟練可能性の見積もりに対する見解は、学校と企業とで異なった。しかし、生徒の就職希望に即して、後援会企業で採用後に行われる企業内教育訓練に期待して内定を取り付けたことから、学校は熟練可能性に依拠した点で一貫していたといえるだろう。ここには、学校紹介の確からしさと同時に、限界もまたあるとみなければならないだろう。継続に際して熟練可能性が問われるときには、労働市場における“市場性”が問われるからである。

ここで、本人並びに家族が学校側に「学習障害」を開示していなかったことに触れておきたい。このことが問題であるとするならば、学校は評価の主体性を持たなかったと言っては過言であろうか。彼の障害特性は学校在学中にも評価可能であったに違いないと考えるからである。しかし、ひるがえって、それが彼の在籍校の現実であるとするれば、職業指導に関する限り、当該校に期待できる範囲に限界があったと言うべきかもしれない。

学校における個別対応が模索されはじめたばかりである現在、学校一般を対象として議論するのは適切ではないだろう。しかし、個別対応の対象がきわめて限定的である以上、多くの場合はこの事例に準ずる問題を抱えているという理解が必要であろう。

### (3)「普通であること」をめぐって

定義が持ついわば不明確さが「初回告知」をあいまいなものにすること、そしてそれが「第2の告知」を避けがたいものにする対象者を多く生じさせる原因となること、についてまとめておくことにしたい。この不明確さが「学習障害」の本質であるのならば、定義に内在する問題を棚上げにしたまま「学習障害」をひとくくりにして論ずることが多くなるということも、やむを得ないことだろう。

そして、この不明確さは、本来の定義を超える広い範囲の周辺層にまで期待を抱かせることに結びついている。確かに、「治る」をよりどころにすれば、未来に希望をつなぐことができるからである。このこと自体は、子どもの成長を見守る家族にとって、重要な“よりどころ”ではある。つまり、「普通である＝障害ではない」ことのために、「学習障害」という名称が“よりどころ”になっているのである。

しかし、期待する目標と現実のくいちがい大きいほど、また、成長するにしたがってそのくいちがいが大きくなっていくほど、障害を受容することが難しくなることも確かである。現実が期待する目標に近づいていかないのであれば、目標の方を現実に近づけて修正しなければならないのであるが、「健常と障害の間」にいたはずのわが子が「障害」の域にいることを認めることは、単なる目標の修正を行う以上の、質的に大きく異なる修正が必要になる。

加えて、初回告知は「LD(学習障害)」を受け容れることであって、「学習障害」という「障害」を受け容れたわけではなかった。しかし、第2の告知では、「障害」を受け容れることが必要となったばかり

りか、その障害は「知的障害」であった。したがって、第2の告知があってはじめて、初回告知が障害告知としての意味を持つことになるのかもしれない。

### 3. 支援の課題を明らかにするための第3の視点

本人の障害理解をめぐる：第2の障害告知が障害理解に結びつかない背景

(1) 本人の能力の問題 …… 知的発達における困難が意味すること ……

前述の古牧の知見によれば、知的能力の問題は障害受容の成否を左右する要件であった。本論の事例についていえば、自分を客観視できるか、自分の能力・問題点をどの程度の確に把握できるか、を問うたとき、きわめて困難が大きい対象者であった。初職退職勧告に対し、「頑張る」という目標を掲げても、何をどう頑張るのかについては「わからない」という状況の中で時間だけが経過していった。また、作業遂行が遅い、協調した作業ができない、などが問題となっていることは、指摘されて理解しているが、その原因や対策について具体策が明らかにならなかったことから、「一生懸命やっている」「どうしたらいいかわからない」という状態もまた、変わらなかった。

職業評価の結果解説を聞いた後、障害に対する職業生活設計の見直しの提案に対しては「ほんとにそうかどうか」と思い、「やってみて確かめてみたい」としながらも<堂々巡り>を繰り返し、結果的に、自己確認という方法が成果をみない内に受け容れを余儀なくされる、という経過をたどることになった(第 部参照)。「その仕事ができるかできないか」「むいているかむいていないか」について、自分ではわからないので検査を受けたいと希望しても、自分の思いにあわない結果であれば了解することができない背景には、対象者の自己理解の不十分さ並びに推論の困難があると考えられる。

こうしたことから、「できないことをできないとうけとめる」ために、自分よりも作業遂行に困難がない就職希望者がいること、彼らが知的障害者として療育手帳を持っていること、を体験を通して理解する場面の設定とカウンセリングが必要であったことになる。彼らと並んで作業をしてみ、彼らの話を聞いてみて、彼らが自分と同じであること、それが「背のびをしなくてよい」という状態であることに得心がいったのである。

(2) 家族の期待

我が子の「健常としての自己像」形成に寄与した家族の思いには、複雑なものがある。家族としても、その自己像が修正を余儀なくされることになるなど、思いもかけない結末であったに違いないからである。最初の障害告知が告知であったとしても、障害理解に結びつかなかった背景についてはすでに述べた。ここでは、第2の告知が、障害理解に結びつきがたい背景について、家族の思いをたどることで、まとめておくことにしたい。

家族にとって、第2の告知における障害理解の障壁とは、「知的障害」を受け容れることが困難であったという点にある。これもまた、「学習障害」に内在する問題であると理解できる。「学習障害は知的障

害とは違う」という理解から「知的障害と同様の問題を持つ」という理解に変わっていく間には、大きな葛藤があったのである。そして、こうした理解が了解されてもなお、「知的障害とは違う特性は何か」に関心が集まるのである。表3-5は、本人が職業生活設計を転換させる過程に即し、親の視点から「学習障害」に対する理解・子どもの現状に対する理解・療育手帳の取得に対する理解・親の迷い・子どもへの指導助言・社会的活動についてまとめたものである。

表 3 - 5 家族の理解と期待

	“一般扱い” 求職活動期	職業リハビリテーションの試行的利用期	職業リハビリテーションを利用した入職以降の時期
学習障害に対する理解	知的障害とは違う  がんばればできる時間をかければできる	「おとなになったら障害がなくなる」というのは間違い 「普通」をめざす子育ては間違っていた	知的障害の若者の青年期の問題と同様の問題を持つ しかし、知的障害とは異なる特性があるに違いない
子どもの現状に対する理解	療育手帳の取得をすすめられても、わが子の評価に対して半信半疑 (すべてにおいて遅れているわけではない)  感情的に知的障害と認めたくない	部分的には認めるが、全体的には認めない (家ではこんなにいるいろいろなことができるんだから、職場でもできるに違いない……)  時間をかければ、できるようになるんじゃないだろうか……	知的障害とは異なる特性を探す
療育手帳の取得に対する理解	すすめられたけれども、手帳はとれるのだろうか	本人がそれを必要だと思えば……	手帳は就職の前提条件  障害基礎年金の受給資格はあるのだろうか
親の迷い	まだがんばることがあるんじゃないか  求職活動が不調に終わって、疲れて帰ってくるのを、みていられない これ以上傷つくのをみるのは忍びない	学習障害と言ってもわかってもらえるのだろうか  手帳の申請をする際、通常学校を卒業しているので、わかってもらえるだろうか	自立できるのだろうか  自立のための援助には、親にできることとできないことがある。通勤寮を利用させたいが、何から何まで管理されるのは子どもにあわないのではないか
子どもへの指導助言	ゆっくり考えて決めればよい	学校時代の取得資格は、特性を理解してもらうために役に立つ	一人暮らしができるようになってほしい
社会的活動	同じ悩みを持つ親同士で共通の問題を話そうとする	大きくなった子が抱える問題について、年少の子を持つ親が、どうして先輩の親のアドバイスを受けとめられないのだろうか……	子の問題は、それぞれに多様で、ニーズも違っている。本当に共通の目標に向かえるのだろうか……

第2の告知により知的障害を受け容れることになるという事態には、様々な思いが錯綜していることがわかる。そして、こうした親の思いがそのまま、子の障害理解の過程にも影響を与えるであろうことは容易に理解できるといえないだろうか。親がこの過程で混乱すれば、子もまた混乱することは避けが

たい事態といえる。

### (3) 健常者としての自己像の修正と障害を受容した自己像の確立をささえる仕組みの未整備

健常者としての自己像は、本人が意図して作ったというよりも、教育歴によって社会的に作り上げられたという方が適切である。確かに、彼は「普通をめざしていました」と発言したが、それは用意された経験場面の集積の中で、必然的に作り上げられていったものである。それは、「学習障害」という概念が用意したものであったし、家族の教育方針並びに希望・期待が用意したものであった。加えて、そのことを吟味する本人の理解力の問題があったといえる。そうであるとすれば、自己像の確立にかかる問題をめぐり、学校在学中に本人の自己理解（障害理解）を支える課題についても検討しなければならないだろう。ここで留意しなければならない点として、【普通学級で卒業する = 健常である】という理解の図式が経験を通して強化された事実をあげておかなければならない。

一方、学校卒業後は職場経験により、本人が健常者に対してもっているイメージと社会が健常者に対して期待する水準との間にくいちがいが明らかになったことから、本人の健常者像は修正を余儀なくされた。これは本人の思いとは別の、厳しい現実であったといえる。したがって、「健常者としての自己像の修正」並びに「新たな自己像の確立」を支える課題もまた、必然的なものといえる。この仕組みのモデルについては、未整備の実状とあわせて第 部で紹介した。そして、必然的なものであるとすれば、この仕組みの整備は緊要の課題であるといえる。

## 4. 支援の課題を明らかにするための第 4 の視点

### - 本人と家族の障害受容過程をめぐって -

学校から職業への移行の失敗体験を通して障害受容の課題に直面する「学習障害」青年の場合、「健常者としての自己像の修正」と「新たな自己像の確立」の過程を経て、障害を受け容れることになる。表 3-6は、こうした過程を幼児期から成人期までの段階でまとめたものである。

こうした過程の中で、母親の障害受容が先行して子どもの障害受容を支えていること、親の障害受容は子どもの幼児期から継続的に求められるのに対し、子どもの障害受容は青年期に集中して求められることがわかる。言い換えると、母親の障害受容の過程に迷いや停滞があれば、子どもの障害受容もまた同様に迷いや停滞を余儀なくされる可能性が極めて高いということになる。

表 3 - 6 発達段階別にみた障害受容の過程

	母親の障害受容の過程	本人の障害受容の過程
幼児期～ 学童期	わが子の特性を理解するためのラベルを探索し、「学習障害」を選択する時期（親の会の活動などにより、社会的ネットワークに定位して精神的安定を得る）	学校ではうまく適応できないという不全感を持つが、常に学習並びに生活目標を掲げて頑張るとい生活態度を持つ。
学童期～ 青年期	教育機関探索の時期（通常教育の中で個別対応を充実させる場を模索する）	「普通をめざす」を目標に、数々の資格取得に励む。
青年期	障害受容の時期（「職業紹介が困難である」に加えて、「職場定着が困難である」という現実に直面し、職業リハビリテーションを選択するうえで、知的障害を受け容れる）	職場では資格が通用しないという現実に直面し、初めて「障害」を自分の問題として考える。一般扱いの求職を断念し、療育手帳を取得して求職活動を行うことを受け容れる。
成人期	障害受容に基づく職業自立模索の時期（定職を得た後、自立生活を実現させるための訓練場面として通勤寮を選択させる）	「障害と障害者像の修正」「障害理解の深化」「自己評価の適正化」の過程を経て現職入職を実現する。

（望月・向後，2000）

## 第 2 節 対人関係をめぐる問題

本報告書の対象となる「学習障害」青年は、青年期にいたり知的障害判定の対象となる一群である。そこで、知的障害者にみられる対人関係をめぐる課題を検討することで、こうした「学習障害」青年の問題について考えてみたい。

知的発達に遅れが認められる者は、対人関係にどのような困難を有しているのだろうか。この問題を検討することで、本報告書の対象者が就労並びに就労を適応的に維持するために配慮すべき問題の一端が明らかになると考える。

### 1. コミュニケーションにおける困難

コミュニケーションが円滑に行われるためには、他者との「言語的」な情報のやりとりが適切であること、他者との「非言語的」な情報のやりとりが適切であること、文脈を理解する力があること、が求められる。これ以外にも、コミュニケーションに必要な背景となる知識（社会的な常識を含む）が豊富であること、なども求められる。しかしながら、知的発達に遅れが認められる者の場合、これらのいずれにおいても困難があることが予想される。

以下、それぞれの側面について検討していく。



## (1) 言語的情報のやりとり

知的障害者の場合、言語的な情報を読みとる力が十分でないことは、その特性から明らかである。このため、仕事の指示や日常的な会話の場面であっても、周囲の配慮を欠くことができない。しかし、第部の事例でも見てきたように、障害を開示せずに“一般扱い”で就職した場合には、仕事の指示などの面で特別な配慮は得られない。したがって、「複数の指示を一度に与えられる」あるいは「時間の節約のためにいくつかの語を省略する」「その職場でのみ通じる符号で指示を与えられる」などの場合、その適切な理解は困難であり、期待される通りの作業を遂行することは望めない。また、日常生活場面での会話でも、「そこで話し合われている内容と関連のある話をする」ことが困難であれば、会話に参加できない状況が生まれる。

こうした状況に対しては、対象者が言語的な情報のやりとりに困難があることがわかって初めて、仕事における指示の与え方の工夫や状況に関する言語での説明等の援助が行われるのである。また、会話の場面でも、対象者の知識の範囲や量に応じた話題の選択が可能となるのである。実際に、職業リハビリテーションの支援を利用した第2職では、これらの面での配慮が行われており、本人にとって、比較的安定した対人関係が得られている。

では、知的障害者のコミュニケーションにはどのような特徴があるのだろうか。

ここで、一般に行われているコミュニケーション上のしきたり（暗黙の了解）について見てみたい。表3-7は、Leudar, I., Fraser, W. I., Jeeves, M. A. (1987); Grice, H. P. (1975) らの先行研究の結果をまとめたものである。

Leudarら(1987)はコミュニケーション上のしきたりは、健常者では11、知的障害者では12あるが、知的障害者の12のしきたりのうち11は健常者と同様のものであることから、両者はコミュニケーションについて同じようなしきたりを有していることを示唆している。ここでは、先行研究に見られるコミュニケーション上のしきたりとそこに含まれる具体的な内容について紹介する(表3-7に示した例については、Leudarらが研究で用いた複数の項目の中から筆者が選択したものである)。

Leudarらは、会話の相手が知的障害者であるということで、健常者はいくつかの場面で、「話の内容や誠実さについて疑う」ことについて、注意を喚起している。また、知的障害者の場合にのみ「反抗」と見なされる行動(健常者の場合には「衝突あるいは衝突の回避」と見なされる)についても、注意を喚起している。これらの点については、健常者側の配慮が必要であることは疑いが無いが、的確に配慮したとしても、なお、知的障害者の多くが、「11のしきたり」を健常者よりも頻繁に破る場合が多いことは理解できることである。これらの点について、たとえば、Sabsay & Kernan (1983)は、知的障害者の話が一貫性に欠けており、「量の原則」と「関連性の原則」に反していることを明らかにしている。

表3-7 コミュニケーションのしきたり

会話の質	会 話 の 原 則	質	例：誤りと思っていることを話してはいけない 十分に論拠を持たないことを話してはいけない
関連性の欠如		関連性	例：会話のトピックと関連しない会話をしてはいけない
会話の量		量	例：明白すぎることを言っではいけない 短い時間に同じことを繰り返してはいけない
会話の様式・冗長		様 式	例：必要以上に話してはいけない 会話が横道に逸れてはいけない 中途半端な質問はしてはいけない
会話の様式・ 一貫性の欠如			例：短時間のうちに矛盾を起こしてはいけない 一貫性もなく次々に話題を飛躍させてはいけない
会話の様式・ 言語の障害			例：言葉は明瞭で理解可能でなければならない 言うことが曖昧で、意味が不正確であってはならない
間接性		例：あからさまにものを言おうとしてはいけない 自らの言いたいことを過度のほめかしなどで伝えてはいけない	
開放性		例：自分の信念や感情を必要以上隠して、他者と共有しようとし 求められないのに、自分の信念や感情を必要以上に開示しない	
共同性		例：求められなくとも、他者を助ける 他者のニーズや興味に必要な気配りをする 他者から好意を示されるように気を配る	
協調性の欠如		例：言われたことをやるのを拒む 協調しようとし 質問に答えようとし	
衝突／衝突の回避		例：できることなら他者との衝突を避ける 他者を自分の考えや態度に従わせようとする	
反抗（知的障害者のみ）		例：陰で他者のことを話す 他者の仕事や行動について否定的に言う 他者について作り話を言う	

Leudar, J., Fraser, W. J., Jeeves, M. A., (1987); Grice, H. P. (1975)より作成：表現は一部変更した。

## （2）非言語的な情報のやりとり

言語的な情報のやりとりと比較して、表情や声の調子、身振りや態度などの非言語的な情報のやりとりについては、通常、教育課程の中心的課題として明確に位置づけられる機会は少なく、また、それらが適切に行われているかを評価される機会も少ない。今回の事例（第 部参照）でも、非言語的な情報の読みとりに困難があることが指摘されている。

表情の問題に限って言えば、知的障害者の特性の1つである「図形の認知能力」の困難による可能性も高い。なぜなら、表情は「経時的に変化する複雑な図形」といえるからである。実際、知的障害者の図形認知能力と表情識別能力の間には関連があることが示されている（向後他, 1997）。したがって、図形の認知能力に特別な困難が認められない場合には、今回の事例のように、表情から他者感情を正確に読みとる力についての訓練を行うことで改善が認められるが、視知覚の発達にも遅れが大きい場合は、

表情のような図形から各感情を表わす特徴を読みとることには困難が予想され、周囲の配慮を必要とする事項となる。また、表3-7に示すコミュニケーション上のしきたりの「会話の様式：言語の障害」で見られるような発話に困難のある知的障害者の場合、聴覚的な面でも困難がある可能性がある。たとえば、自らの発音の不明瞭さに気づかなかった本事例の場合も、表情だけではなく、音声からの感情の読みとりに困難が認められた。

一方、非言語的な情報の送り手となる場合も、次項に記述する文脈の理解が困難であるという特性のために、場面を考慮せずに、自らの怒りや嫌悪の感情を表出してしまうなどの問題がある。あるいは、非言語的な手段を使った感情の表出が極端に乏しいなどの問題もある。感情の表出が乏しい場合には、表面上は適応的にみえることから周囲が問題としない場合も多く、注意が必要である。時に、内的なストレスが高まり、最終的に入社拒否などの状態に至る場合もあるからである。

また、非言語的な情報の読みとりに困難がある場合だけでなく、非言語的な情報の読みとりに困難がない場合であっても「他者の感情に配慮しよう」という構えがない場合には、やはりコミュニケーション上の困難が生じる可能性が高い。加えて、状況は理解できるが、具体的にどのように対応したらよいかわからないなどの問題をもつ対象者もいる。こうした点に関しては、社会的スキルを向上させるための訓練プログラムの中で扱われることも多いが、知的障害者の特性を考慮すれば、定型的ではない場面で柔軟に適切な対応をすることには困難があるといわざるを得ない。したがって、この点についても言語的な情報のやりとりの場合と同様に、周囲の配慮が必要といえる。

### (3) 文脈の理解及びコミュニケーションの背景となる情報の量

文脈理解の困難さは、知的障害者に共通のものといえる。たとえば、本事例(第 部)の場合、一般扱いで入職した初職では、「気が利かない」「ぼーっとしている(車がきても、オーライ、オーライの声掛けができない・次の作業に自発的に移れない)」など、文脈の理解に困難があることがうかがえた。また、職業リハビリテーションの支援を受けた第2職でも、言語的な情報のやりとりについては配慮が受けられたものの、客に対する挨拶のタイミングが悪い(しないことがある)、社長に報告するタイミングが悪い(来客中や話し中でも、質問や報告があるとこまわずに声をかけてしまう)の2点については、指摘されるまでわからなかった。これらの例はいずれも文脈理解の困難さをうかがわせるものである。

しかしながら、本事例では社長が課題を明示して、解決策を求めたことから、自ら適切な対応を考えることができた。もちろん、課題が明示されたとしても、常に適切な解決策を知的障害者自身が考えられるわけではない。したがって、言語的な面だけでなく、職場で繰り返し生じる特定の文脈については、その場面に関する課題を対象者にわかる形で示し、相手の特性によっては、その対応策をあらかじめ明示することが求められているといえる。

上記の(1)～(3)のいずれか、もしくはすべてに困難がある場合、コミュニケーションを円滑に

行うためには、周囲の配慮を欠くことができない。実際、これらの面で困難のある知的障害者を職場に迎え入れる際には、同僚または部下に対して、配慮を求めるための何らかの説明を必要とすることは明らかであり、このために職業リハビリテーションが果たす役割は大きい。

しかしながら、そうした配慮を求めるためには、対象者に対する周囲の理解を促すことと併せて、本人自身がこれらの面で困難があることを理解することが必要である。「対人関係面での問題」を離職要因としてあげる知的障害者との面接で、「何を言っているのか(何をしたらいいのか)わからなかった」というように相手側の指導方法等に非があることを主張する場合がある。あるいは、自分としては、「特に気づく点(反省すべき点)はない」「問題はない」と考えている出来事に対して、不本意な叱責を受けたと主張することもある。しかしながら、この点について周囲は、「叱責ではなく、不十分な点(あるいは危険な状況)についての指導または注意」であったとし、両者の意見が食い違う場合もある。職業リハビリテーションの支援を利用した入職であれば、こうした問題については、確かに周囲の配慮について両者の調整ができるが、原因をすべて周囲に帰属してしまうことは、問題の解決にはならない。ここには、次に述べる作業面での配慮と並んで、あるいはそれ以上に、対人面での配慮が対象者本人には理解され難いという現実がある。

## 2．作業遂行能力と対人関係

コミュニケーションが円滑に行われないことは、対人関係面での困難を生じさせる大きな要因の1つである。そこで、1．ではコミュニケーション上の問題について検討してきたが、コミュニケーションの問題だけが、知的障害者の対人関係上の問題を引き起こしているわけではない。「作業量の少なさ」や「仕事上のミス」が間接的に対人関係を損なうことも多いと考えられる。一般扱いで入職する場合には、作業面での配慮は通常の若年労働者と同様である。しかしながら、本報告書の対象者にとって、それらの配慮は十分とはいえない。加えて、もともと本人が持っているコミュニケーション上の困難が、対人場面での緊張、不安、萎縮、防衛等の反応をもたらし、その結果として、作業場面でも対象者の力が発揮しにくくなることも多いと考えられる。

こうした悪循環から抜け出すためには、周囲が対象者の特性を理解し、それを受け入れることが必要である。この点でも、本報告書が対象者とした「学習障害」青年の場合、職業リハビリテーションの支援を欠くことができないといえる。そのためには、まず、対象者本人の障害理解と障害受容が重要となるが、この点に関する困難は既に前節において述べられたとおりである。

## 3．行動の自己調整並びに対人関係の困難

最後に、文部省の現行の定義から、「行動の自己調整・対人関係」についての記述が削除されることとなった点について触れたい。現行の定義では、付帯として生じる場合についての言及はあるものの、「行

動の自己調整・対人関係の困難」そのものをもって、学習障害とは診断しないと明記された。このことに対する関係者の見解は様々にある。しかし、我々は、現行定義に準拠することが支援の課題をわかりやすくするという立場をとっている。以下にそのことについてまとめておくことにしたい。

#### (1) コミュニケーション上のしきたりと学習障害の特徴

学習障害の現行の定義にみられる「読む・聞く・話す・書く・推論する・計算する」能力に困難があれば、社会性の困難を生じやすいといえるだろう。特に「聞く・話す・推論する」の3点に関して言えば、これらに困難があることは、コミュニケーション上のしきたりを頻繁に破ることの原因の1つとなると考えられる。たとえば、「聞く」力が十分でなければ、会話の流れをつかむことが難しく、不適切な応答となることは想像に難くない。「話す」力が十分でない場合も、同様な問題を生じると考えられる。また、「推論する」力が十分でない場合は、状況理解に困難を生じ、やはり不適切な応答をする可能性は高いと予測される。加えて、「読む・聞く・話す・書く・推論する」力のいずれかに困難があり、これらの点で積極的な配慮がなされない場合は、生育過程の中で獲得すべき様々な社会的ルールを十分に獲得できず、結果として「行動の自己調整・対人関係」の困難を有する可能性が高いのではないだろうか。

#### (2) 複数の障害に起因する「行動の自己調整・対人関係」の困難

確かに、「学習障害」を主訴とする青年との面接の中で、「行動の自己調整・対人関係」に問題を抱えている者は多い。しかし、こうした問題は、「学習障害」に限らず、自閉症をはじめとして、知的障害、精神障害など他の障害のある者にも認められる。したがって、「行動の自己調整・対人関係」の困難は必ずしも、「学習障害」に固有の問題とはいえないだろう。対人コミュニケーションをはじめとする社会性の困難そのものが障害を特徴づける自閉症を除けば、知的障害や精神障害における困難は、それぞれの障害に起因して、その結果として生じていると考える方がもっともらしい。

ここでは、知的障害の場合について考えてみたい。社会的知能は一般知能と独立の因子によるものであることが指摘されていることから、知的な能力の高低は、必ずしも社会的な能力の高低と一致しないことは明らかである。たとえば、知的な能力が高くても、社会適応上の困難が生じる場合はある。しかしながら、一方で、知的な能力の高低は、社会適応のために必要な状況を理解する力、問題解決のための力、他者からの情報を適切に理解する力、そして自らが発信した情報に関するフィードバックを適切に理解する力と関連していると考えられる。これらは、既にみてきた、さまざまなコミュニケーション上のしきたりから大きく逸脱しないために必要な能力である。したがって、知的障害者にみられる「行動の自己調整・対人関係」の困難をはじめとする社会適応上の困難は、上記の能力を十分に有していないことの結果として生じている可能性は高い。

これに対し、「読む・聞く・話す・書く・推論する・計算する」のいずれかに困難がある学習障害者の場合は、それぞれの困難によって、各々、異なったコミュニケーション上の問題を有する可能性があると考えられる。また、次節で論じる二次障害の問題も含め、異なった原因から生じている可能性のある「行

動の自己調整・対人関係の困難」の問題を一括りにして「学習障害」の問題として扱うことは、かえって問題への適切な対応をわかりにくくしているのではないかと考える。

困難が「話す」にあるのか、「聞く」にあるのか、あるいは「推論する」にあるのかなどによって個別の指導を考える方が、より適切であるといえよう。したがって、できるだけ早期にどのような困難があるのかを診断し、それらの困難についての指導をするとともに、どのような課題が残されるのかを検討することが求められている。

#### 4．二次障害としての行動の自己調整・対人関係の困難

3．で検討した以外にも、「読む・聞く・話す・書く・計算する・推論する」ことの困難を本人並びに周囲がどのように受けとめるか、によっては二次的な障害を生じる可能性がある。しかしながら、障害理解と障害受容が親にとっても子にとっても難しい背景については前節で述べたとおりである。

##### (1) 環境と二次障害

星野ら(1993)の学童期から思春期にいる50名の「学習障害」児を対象とした二次的な情緒障害についての研究では、「あくまで、精神科を受診したLD児」であるとの但し書きがつけられてはいるものの、50名中43名において何らかの情緒の障害が確認された、と報告している。もちろん、「学習障害」児のすべてに行動の自己調整や対人関係の問題が生じるわけではなく、星野の研究でも50名中7名が何の障害も認められず、また、学童期の研究ではあるが、社会的能力の面で全く障害を示さない例についての報告もなされている(Ackerman & Howes, 1986)。

では、なぜ障害が生じた群とそうでない群に分けられたのか。この点については、障害が認められたグループでは、いじめや仲間外れなどの問題がみられ、障害が認められなかったグループでは友人関係が良好であったことが、学校環境との関連で報告されている。さらに予後が良好であるためには、友人関係が良好であるだけでなく、高いIQ、学習能力障害が重度ではない、積極的な性格、良好な家族関係、良好な家族の理解度などが関係しているとの報告がある(宮本, 1992)。このように、「学習障害」児が青年期に至る過程で二次的な障害を起こすかどうかは、環境の問題との関連が深い。

##### (2) 環境から良い影響を受けるために

知的発達に遅れの認められる者にとって、どのような教育体制を用意するのが適切かについては、様々な議論がある。なぜなら、本人のコミュニケーション能力、パーソナリティ、環境等の複雑な要因が相互に作用することによって、環境からの影響が良い場合も良くない場合もあるからである。したがって、通常教育の中で学校時代を過ごすことの是非を一概に決めることはできないだろう。

良い影響としては、適切なコミュニケーション活動が多く行われることにより、対象者のコミュニケーション能力が向上するということがある。たとえば、C. McAlpineら(1991)は生活年齢だけでなく、

生活環境も他者の感情等を表情から識別する力に影響をあたえることを指摘している。このことは、IQが同程度の知的障害者間でも、生活経験などによって個人差が生じること、を示唆している。こうした効果は、表情認知能力（表情から他者の感情を正確に読みとる力）に限らず、他の面でも同様に認められると考えられる。

こうした良い影響に対し、いじめや同年代の児童とのコミュニケーションの乏しさが問題となる場合もある。実際、本研究の事例（第 部参照）の場合も、同年代の児童・生徒とのコミュニケーションが頻繁ではなく、友人関係も希薄で、受容的なおとなとの間にものみコミュニケーションが成立していた様子がうかがえる。

障害児と健常児の社会的相互交渉を高めることで、双方に「良い影響」を与えるのではないかとして始まった試みの1つに統合教育があるが、佐藤・佐藤・高山（1986）は、「最近の統合教育における障害児の仲間関係に関する研究」をまとめ、「障害児は一般に普通児の仲間から拒否されることが多くクラス内での地位が低い。そしてこのような結果が生じる原因は、彼らの社会的スキルが未熟か欠如していることにあると指摘されている。」点に言及している。

彼らは、こうした点を踏まえ、知的障害児をはじめとする障害児は、社会的スキルの未熟または欠如から生じる適応上の問題を持っており、それゆえ、社会的スキル訓練を必要とすると指摘する。この指摘からは、環境が彼らにとって良いものとなるために、社会的スキルの訓練が重要であることが読みとれるが、翻ってみれば、そうした訓練をまったく受けずに、また特別な配慮もなく集団に所属した場合には、仲間の拒否や孤立などから二次的な障害を生じさせる危険性を指摘したものとも考えられるのではないだろうか。こうした指摘は、本報告書が対象とした「学習障害」青年の一群にも同様に当てはまると考えられる。

### （3）自己理解の深化

環境の問題もさることながら、本人の問題もまた深くかかわっていることはいうまでもない。学校時代に自分の苦手な部分を「いつか解消される」問題であると頑張りつづけたきた対象者が、「頑張っても解消されない」あるいは、事業所の求める「生産性」に及ばないものと認識する過程では、表面上の適応とは異なる、内的な適応（その主たる部分は障害受容である）を必要とする。こうした問題は、軽度の知的発達遅滞者においても同様に起こる問題であるが、これらの問題は対応が長期化することが予想される。問題となるのは、内的な適応が得られないまま、もっとうまくいく職場を求めて離転職を繰り返す場合である。そして、作業遂行力に関する問題があったとしても、「対人関係で失敗しました」として、周囲の問題に転嫁するような場合には、本当の問題とあえて向かい合わないまま失敗経験を繰り返す、困難を深刻化させる可能性がある。

以上のような様々な原因によって生じた二次的な情緒障害の問題が就労を目指した時点で解消されていないか、あるいは二次的な障害がすでに主たる障害となっている場合には、雇用主に本来の障害とは

別に、何らかの「配慮」を求めるか、あるいはそうした問題が解消されるまで就労を延期するかの選択が必要となる。いずれにしても、長期にわたる臨床的なカウンセリングを必要とする場合には、職業リハビリテーション計画全体に関わる問題を含んでおり、今後の課題といえるだろう。



## 第2章 職業リハビリテーション・サービスへの移行の課題

第1章を通じて検討した視点を踏まえ、「学習障害」を主訴とする青年と家族の障害受容の過程をまとめておくことにしたい。加えて、こうした過程を、本事例の青年自身の経験に即して図式化することを試みる。

### 第1節 障害を受け容れる過程 - 報告事例が示すこと -

#### 1. 親の障害受容並びに職業リハビリテーションについての理解の過程

表3-8は、母親の障害受容と職業リハビリテーションを理解する過程を、衝撃と立ち直り、期待とその崩壊からの立ち直り、という段階を繰り返す過程として4期に分けて表わしたものである。

第1期は、「何か変だ」という不安の背景の確認に始まり、「学習障害」というラベルに遭遇し、目標を持つことができるまでの時期とした。母親の不安は「障害」というラベルで衝撃的な診断を受けることになって現実化した。このときの動揺は大きかったが、障害が軽度であって、「健常の子どもと同じように成長できるかもしれない」という希望を持つことができたことに加え、「一人きりではない」「同じ悩みを持つ親がいる」という社会的連帯を持つことができたことにより、仮の安定を得て当面収束することになる。しかし、具体的にはどうしたらよいかについて、適切な対応をアドバイスができる機関はほとんどないという社会資源の未整備の中で、わが子を励ますという状況が続いたのである。

第2期は、通常教育で、個別の対応を充実させる場面を模索するという、教育機関探索の時期とした。この時期は、療育手帳をとらずに、教育することを考えたいという信念が強かったが、健常児とのギャップが拡大する経過の中で、「できること」を見いだして喜ぶことを繰り返している。この時期は、「おとなになれば障害ではなく個性になる」を支えに、学校という枠にとらわれず、職業準備を意識して多様な教育の場の探索をしていく時期であった。学校時代の課題は学校生活適応と学業達成であったが、いずれも十分ではないながら、子どもは親の期待に応え、職業資格を数多く取得していくことになったのである。

第3期は、職場探索の時期とした。この時期には、学校紹介で入職した初職で継続が困難になり、健常者の中で、健常者と同様に職業的役割を担えないという現実と直面することを通して、「障害」と改めて向き合うことになる。「職業紹介が困難である」「職場定着が困難である」という事態を学校紹介で乗り切って就職した時には、これで障害を過去のものにできるかもしれないという期待と本当にそうできるだろうかという不安が交錯していた。この不安は、きわめて早い時期から大きくなっていくことになる。この時期の課題は職場適応と職務遂行であったからである。そして、「おとなになった時、障害が顕在化する場合もある」という理解を迫られることになったのである。その過程では、療育手帳=知的障害に対する拒否が大きかった。そのため、障害者として配慮を求めるといった事態を受け容れるには時間

を要したが、わが子の職業自立を重視すれば、職業リハビリテーションを選択することが最善であるという結論に達したのである。こうした選択のために療育手帳を申請することを受け容れたことになる。

表3-8 報告書事例からみた母親が子どもの障害を受容する過程

<p>第1期 : ラベル探索の時期(幼児期・学童期)</p> <p>始期: 「うちの子は何か変だ」という不安の背景の確認をする作業の結果として, 「学習障害」というラベルを発見する</p> <p>衝撃: 子が障害を持つ</p> <p>動揺: 悲しみ, あせりや不安感, 強い保護の気持ち, 方向喪失感, 自分自身の生活が崩される不安感などを持つ</p> <p>納得: わが子を説明するラベルが「軽度の発達障害」であって, 改善可能性があることに 安心し, 了解する</p> <p>活動: 希望のもてるアドバイスが得られる援助機関 (教育研究所, 教育相談センター, 教育学研究者, 医者)を探し, 「頑張ればできる」と子を励ます</p> <p>終期: 親の会の活動や社会的ネットワークに定位する</p> <p>仮の安定: 悩みを共有できる仲間を持つ</p> <p>期待: もしかしたら, 健全な子と同じように成長できるかもしれない</p>
<p>第2期 : 教育機関探索の時期(学童期・青年期)</p> <p>始期: 通常教育のなかで, 個別の対応を充実させる場面を模索する</p> <p>療育手帳をとらずに, 教育することを考えたい</p> <p>期待の崩壊: 健常児とのギャップが拡大する</p> <p>動揺: 精神的疲労の蓄積, 周囲との軋轢</p> <p>抛り所: 「おとなになれば障害ではなく個性になる」</p> <p>活動: 希望に結びつく教育の場(山村留学, 家庭教師, 専修学校職業科)を探す</p> <p>終期: 親の会の活動が多様化・個別化する過程で, 社会的ネットワークに再度定位し直す</p> <p>仮の安定: 障害観や親が描く生活設計の共通した仲間を再構成する</p> <p>期待: 職業準備と結びついた教育を保証したい</p>
<p>第3期 : 職場探索の時期(青年期)</p> <p>始期: 職業紹介が困難である/職場定着が困難である, という現実に直面する</p> <p>期待の崩壊: 健常者の中で, 健常者と同様には職業的役割を担えない</p> <p>動揺: 障害を受容できるか 障害者としての配慮を求めることに対する葛藤</p> <p>活動: 希望職種に関連する職場を探す 不調に終わる</p> <p>終期: 子の職場適応の見通しを持つ</p> <p>安定: 価値観の変容(知的障害を受け容れ, 療育手帳の申請を受け容れる)</p>
<p>第4期 : 自立生活支援探索の時期(青年期)</p> <p>不安: 単身生活をするには子の生活スキルも未熟であり, 経済的基盤も確かではない</p> <p>安定: 通勤寮の利用(家庭で教えられることには限りがある) 障害基礎年金の申請</p>

第4期は、自立生活支援探索の時期とした。職業リハビリテーション・サービスを利用して安定した職に就いたといっても、それで自立生活ができるわけではない。単身生活をするには生活スキルも未熟であるが、経済的基盤も確かなものとはいえない。定職に就いているから社会的地位は安定していても、一般扱いの初職に比べると給料額は低く、昇級幅も少ない。しかも、本人に自立を志向する意志が脆弱である。本人は「いつかはそうしたい」と言っているが、任せておいては実現すると思えないのである。

したがって、家庭で教えられることには限りがあることから通勤寮の利用を提案するが、本人になかなか受け容れられないという経過をたどることになった。本人にとって、自宅生活より快適な生活はないからである。こうした状況にあって、親としては、第三者（ここでは、職業リハビリテーションの選択に関わった援助者）の勧めをとりつけ、職場の同僚が通勤寮を利用した経験を聞かせ、見学の予定を組んで面接をしてはじめて、自立への一步を踏み出す決心をつけさせることに成功するのである。こうした過程を通して、親自身が知的障害の青年が抱える問題と何ら変わらない問題に直面していくわが子を目の当たりにして障害理解を深めていくことになったのである。

こうした4期を経て、親としても障害に対する理解を深めていくが、その理解の深化を左右する出来事は、わが子の職業選択であった。つまり、「職業自立をめざす」ために「職業リハビリテーション・サービスの利用は必要である」という見方ができたとき、障害理解は現実的なものになっていく。職業選択のために「療育手帳が必要である」ことを受け容れ、知的障害の本質を理解できるようになるのである。それでもなお、手段として職業リハビリテーションを利用したことから、知的障害との違いは何だろうか、何かあるに違いない、という思いは強いままである。しかし、このことについては、これからのわが子の姿がそのまま、親の迷いに対する回答になることであろう。

## 2．本人の障害理解並びに職業生活設計見直しの過程

表3-9は、本人の障害受容と職業リハビリテーションを理解する過程を、4期に分けて表わしたものである。

前述の通り、本人の障害理解は職業選択をめぐる行われる。したがって、親の受容の過程とは時期的に異なっており、時間的にも集中的に行われるという点で異なっている。

第1期は、障害受容の第1ステップであり、「一般扱いでは、同僚のように仕事ができない」ことが自分の障害による特性であると受けとめることが中心的な課題である。こうして自己理解の深化を図り、職業生活設計の見直しをしていくことになる。「おとなになったら障害ではなくなる」が現実的でないことは日々の職場生活を通し、うすうすわかってきていても、心理的防衛反応として障害を否認したいという気持ちが強い時期であるといえる。これまでの挫折体験（初職入職困難）や喪失体験（職業／一般扱いとしての正規職員という地位の喪失）があっても、一般扱いにはこだわりを捨てられず、まだ他に自分に適した仕事があるのではないだろうかと思いたいからである。したがって、健常者としての自己像を否定せざるを得なくなるという経験の意味は大きいといえる。

第2期は、障害受容の第2ステップであり、障害と障害者像の修正が中心的な課題である。この段階では、自己理解の揺らぎと職業生活設計の方向転換を行うことになる。つきつけられた厳しい現実を否認しきることができず、さりとて障害を完治することが不可能であることを否定できなくなった結果としての、混乱の時期である。職業リハビリテーション・サービスを試行的に利用したとき、他の利用者が自分と何ら変わらない「人」であったこと、彼らが「療育手帳を取得して就職をめざす人」であった

ことから、自分と療育手帳、自分と知的障害が結びついて理解できたのである。しかし、「障害のある自分」を認める気持ちがある一方で、「障害がなくなる自分」にも希望を持つ。したがって、「配慮を求める」事態の延長上に、「一般扱い」の可能性を夢想し、「配慮」の上に安定が成立している事実を忘却しなくなるのである。

表 3 - 9 報告書事例からみた本人が障害を受容する過程

<p>1. 自己理解の深化と職業生活設計の見直し：障害者としての第2職入職まで          ……障害受容の第1ステップ：できないことを障害特性であると受けとめる……</p> <p>「おとなになったら障害ではなくなる」が現実的でないことがうすうすわかってきているが、心理的防衛反応として障害を否認したいという気持ち強い時期</p> <p>挫折体験（初職入職の失敗）や喪失体験（職業／一般扱いの正規職員という地位の喪失）からの立ち直りの経験に比べると、健常者としての自己像を否定せざるを得なくなるという経験の意味は大きい。</p>
<p>2. 自己理解の揺らぎと職業生活設計の再構築：第2職離職まで          ……障害受容の第2ステップ：障害と障害者像の修正……</p> <p>現実を否認しきることができず、障害を完治することが不可能であることを否定できなくなった結果として起こる混乱の時期</p> <p>「障害がある」と認める気持ちがある一方で、「障害がなくなる」希望を捨てることができない。          「配慮を求める」事態の延長上に、「一般扱い」の可能性を夢想し、「配慮」の上に成立している安定であるという事実を忘却する。</p>
<p>3. 障害受容の深化と職業自立をめざす生活設計の確認：現職入職まで          ……障害受容の第3ステップ：できないことをできないとうけとめて支援を求める……</p> <p>前向きの建設的な努力が主になる時期</p> <p>再就職の見通しがたち、療育手帳による社会的不利の軽減の見通しが生まれるなど、現実的な明るい展望が確認されることを前提として、適職観の修正（むいている仕事 長く続けることができる仕事）ができるようになる。</p>
<p>4. 自立への挑戦：現職における課題</p> <p>価値の転換が完成し、社会の中で新しい役割を得て活動を始め、その生活に生きがいを感じるようになる時期</p> <p>安定した社会的地位に満足し、自立をめざすために活動を開始する。          しかし、他人に責任を転嫁し、より力不足の障害者への差別的な行動が起こるなど、社会の障害者差別といじめの構造が、障害者集団の中にあることを、体感する。</p>

第3期は、障害受容の第3ステップであり、「できないことをできないとうけとめて、配慮を求める」ことが中心的課題となる。こうして、障害受容の深化と職業自立をめざす生活設計の確認が行われて入職が実現する。前向きの建設的な努力が主になる時期である。再度の就職の見込みが立つことに加えて、療育手帳による社会的不利の軽減の見通しが生まれるなど、現実的な明るい展望が確認されることを前提として、適職観の修正ができるようになると、背伸びをせず、できることをすることで仕事をしたいと思えるようになる。現職入職に際し、定型的な仕事で戦力になることを希望したとき、個人の特性として「できないこと」に目がむくと同時に、職場環境の特性として「配慮を求めること」がイメージできるようになったといえる。こうして、揺らいでいた自己像を確かなものにしていくことになるのである。

る。

第4期は、自立への挑戦が中心的課題となる。価値の転換が完成し、社会の中で新しい役割を得て活動を始め、その生活に生きがいを感じるようになる時期である。しかし、職場では障害者が多数いる中で、他人に責任を転嫁し、より力不足の障害者への差別的な行動が起こるなど、社会の障害者差別といじめの構造が、障害者集団の中にもあることを体感することになった。このようなはじめて経験する生活を通して、新しい生活に向けた挑戦が始まることになる。

彼の自己評価についての確さの視点からみると、当初は、自己評価と客観的評価のギャップが大きかったといえる。こうした自己評価が修正され、漸次、ギャップが解消されるようになるために、「体験的な学習場面の設定」並びに「体験したことがらの評価」をくりかえす役割が必要であった。そして、ギャップを大きくした外的条件としては、「普通をめざす」を目標とした教育歴があり、内的条件として「障害の状況を客観的に把握するうえで、知的能力並びに洞察力に困難がある」という特性がある、ということをおきたい。

### 3. 「学習障害」を主訴とする青年の学校から職業への移行モデル

図3-1は、報告書事例に代表されるような一群の青年が、学校から職業への移行を達成する際にどのような過程を経るのかについて、要件別にまとめて流れに即して示したものである。大きくは、2つの段階に分かれる。第1段階は、通常教育に籍を置いて“普通をめざす”教育経験を経て“一般扱い”で就職するという生活設計の段階である。第2段階は、職業リハビリテーション・サービスの利用により就職するという生活設計の段階である。そして、この第1段階から第2段階への移行は、本人並びに家族が「職業リハビリテーションを利用した職業生活設計を選択した」ことによって行われる。こうしてみると、学校から職業への移行といっても、現実には第1段階から第2段階への移行を支えることが最も重要な課題であったことがわかる。移行を支えるキー概念が「障害受容」であり、その過程については第1部第1章でまとめたとおりである。そこで、ここでは、移行をめぐる「出来事」と受容の課題を関連づけて図示することでまとめておくことにしたい。図では、第1段階と第2段階を枠で囲んで区別し、その間の部分を移行期として表わした。また、関連する要件としては【社会的理解/評価】【経歴】【自己理解/評価】【障害の診断と理解】【克服すべき課題】の5つをあげた。

第1段階では、「学習障害」の診断により通常学級が選択された。「学習障害」の診断は、適切な対応があれば障害は克服できるという期待を抱かせることから、「頑張る」と「普通をめざす」が当面の目標になった。学校は、概ね卒業年度がくれば卒業できる仕組みになっており、通常学級を卒業したことで

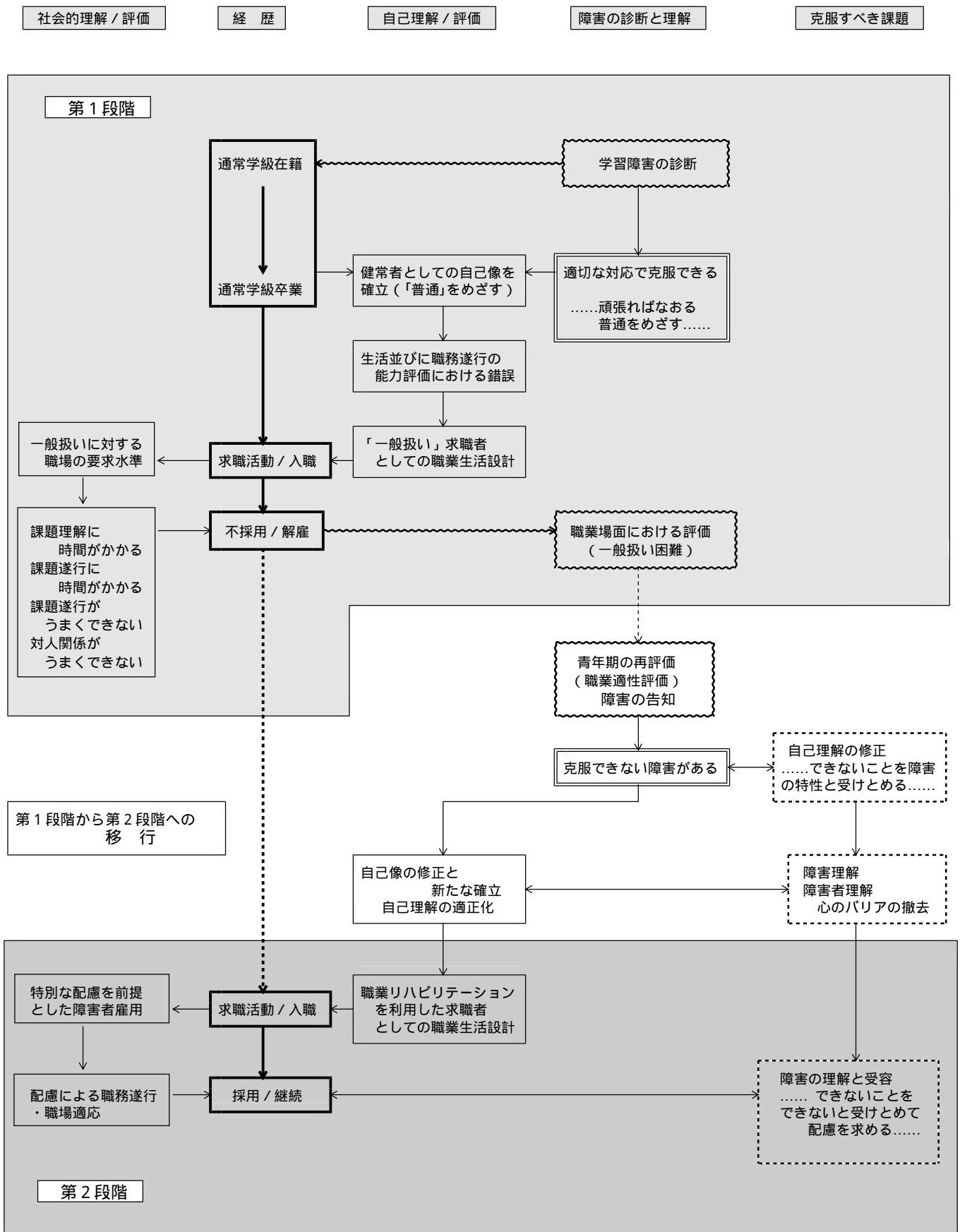


図 3 - 1 「学習障害」を主訴とする青年の移行モデル

目標が達成されたことになり、本人にとっては「普通である＝障害でない＝健常である」という自己像を作ることに成功する。このとき、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、とりあえず、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からである。したがって、一般扱いの職業生活設計により、学校からの移行を希望することになる。

こうした入職では当然のことであるが、職場生活への適応や職務遂行の課題は、一般扱いの水準で求められることになる。ところが、この要求水準には応えられないという現実によって、入職できたとしても継続することができないという結果となった。十分な時間をかけて教育訓練を施すという過程を経てもなお、職場の了解可能な範囲を超えて、課題理解にも課題達成にも時間がかかるといふ現実があれば、上司・同僚からは受け容れられない。そのうえ、対人関係にも問題があれば、継続が困難になるのは避けることのできない結果といえるだろう。これは、一般扱いで入職した以上、不当な措置というわけにはいかない。

第1段階と第2段階の間の部分が移行期であるが、移行のための課題（図中の網掛けをしていない部分）が達成できなければ、第1段階で終結することを意味している。したがって、図中の破線は、移行の可能性を示したものであり、青年期の再評価を求める行動が起こらなければ、第2段階へは進めないことになる。しかし、第2段階に移行する条件として、「一般扱いでは困難である」という社会的評価を受けとめ、「青年期の再評価を行う」ことにより、「障害の告知を受けとめる」態勢を作ることが必要になる。ここからが移行の課題である。ここでは、「できないことを障害特性であると受けとめる」「障害と障害者像の修正」という課題に挑戦し、自己理解の適正化を図ることが中心となる。こうして、表3-9に示した職業リハビリテーション・サービスを選択する過程を経て、第2段階への移行が完了する。

第2段階では、職業リハビリテーション・サービスを利用した求職活動の結果、配慮を前提とした雇用が実現すると、職場適応の課題や職務遂行に挑戦する生活が始まることになる。ここでの課題は、「できないことをできないと受けとめて、配慮を求めて自立をめざす」ことが中心となる。職業リハビリテーション・サービスの利用を選択したことは、職業生活設計の転換を意味するものではあるが、それがそのまま障害受容の課題を達成したことではなく、むしろ、職業リハビリテーション・サービスの過程を通して、こうした課題達成に挑戦することが多いことに留意する必要がある。

このようなモデルでみると、流れにしたがって下向きに矢印を進めていくために、それぞれの時期に何らかの支援が必要であれば、それがその対象者にとって時機を得た就労支援の課題であるといえるだろう。

## 第2節 職業リハビリテーションへの円滑な移行のために

### 1. 仕組みの問題（その1） 通常の教育歴からの移行を支えるために

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はあっても、職業選択の際の選択肢として職業リハビリテーション・サービスの利用を提案する情報提供は、まずないとみななければならないだろう。したがって、学校を卒業して一般扱いで就職したが、うまく適応できなかった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。

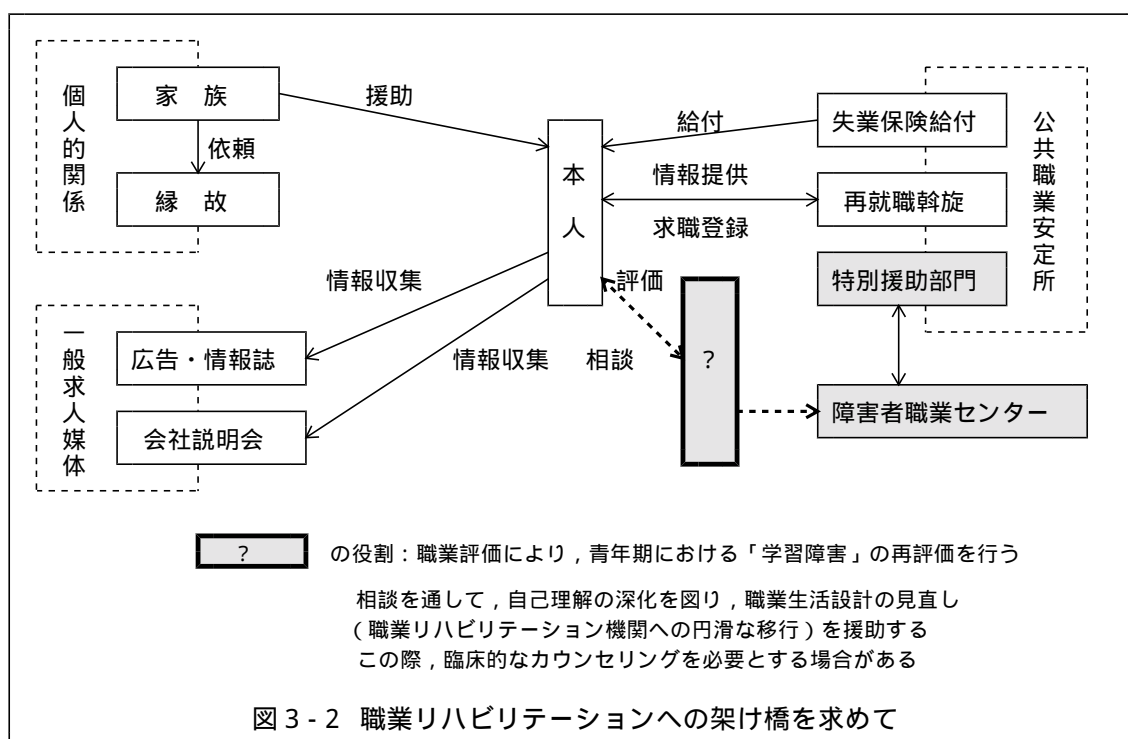


図3-2は、一般扱いで採用されることを前提とした職業生活設計を描いたが、目標を達成できなかった青年が、どのような求職活動を行うのかを踏まえ、職業リハビリテーションを提案する役割を担う機関がない場合には、職業リハビリテーションを利用する生活設計を描くことができないという現状を図式化したものである（第 部の検討結果を再掲）。本報告の対象とした青年たちは通常教育の中で教育経験を重ねてきた者が多いが、これは通常教育で対応することが望ましいとした「学習障害」の定義に合致している。そうであるならば、こうした役割を担う機関は必ず必要になるといえよう。しかも、職業リハビリテーションの提案があったとしても、障害受容に困難があり、長期にわたる体験を通して自らの障害特性を確認するという手続きとそれを支える相談活動が不可欠とされる青年たちである。同時に家



族に対する支えも必要となる場合が多い。

こうした役割の条件としては、

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）

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）

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

（模擬的活動場面での観察評価ができることが必要である）

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とされる場合がある）

～ 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があげられる。

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。例えば、大阪府労働部に属する職業カウンセリングセンターの業務概要については、すでに職業リハビリテーション研究発表会（1999）で紹介したとおりである。こうした対象者は、一般扱いの求職活動の一環として、支援を利用している（職業カウンセリングセンターとしては、要援助者として職業リハビリテーションを紹介することを視野にいれたサービスも提供しているが、窓口ではあくまで一般扱いである）。こうした事例からは、このような役割が各地域の関係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。

## 2．仕組みの問題（その2） 学齢期の進路指導を支えるために

本報告書の対象となる「学習障害」青年の多くは特殊教育を利用しないという経歴を持っているが、ここでは、特殊教育を利用する可能性についても検討しておかなければならないだろう。現実には特殊教育を選択し、学校卒業時に職業リハビリテーションへの移行を実現した事例もあるからである（障害者職業総合センター調査研究報告書 19参照）。特殊教育を選択することができれば、移行支援は学校が担当できる。しかし、これは保護者の選択によるものであって、これを選択しない場合も多い。何よりも、通常教育で対応するという文部省の報告がそれに拍車をかけるであろうことは容易に想像できる事態である。文部省の報告では対象者の範囲が狭くなったわけであるが、その事実は、当面、棚上げにされるであろうこともまた、確度が高い。定義の扱いには時間をかけて今後を見守る必要があると考える所以である。

そこで、次善の策として、通常学級における進路指導にこの役割を位置づけられないだろうかという検討が必要になるだろう。ただし、通常教育における職場体験並びに職場実習は、職業科の教育課程には位

置づけられているが、普通科のそれにはきわめて少ないのが現実である。もっとも、インターンシップに関する議論が各所で拡大してきていることから、通常教育に職場体験並びに実習を位置づけるという提案は成果をみることができるかもしれない。重要なことは、そこで職業評価ができるかどうか、職業リハビリテーションを選択肢として提案できるかどうかである。進路選択に至るまでの相談活動が充実していれば、可能な提案かもしれない。

そこで、問題となるのは、親の障害受容の過程がどのように支えられているかであろう。したがって、この提案には、学校に対する提案もさることながら、親の障害受容を支える相談機関の充実もまた急務であることを加えなければならないだろう。これがどのような場面で行われるようになることがもっとも適切であるのかについては、学齢期の課題として関係機関の検討結果を待つことにしたい。

### 3. 仕組みの問題（その3） 職業リハビリテーション利用者を支えるために

職業生活設計の転換により移行が行われて、職業リハビリテーション機関の利用者になった後でも、障害理解と受容に様々な迷いや期待があることについては既に述べたとおりである。「もしかしたら」という思いは経歴が作ったものと理解することが必要であるが、本人並びに家族の揺らぎは、振幅を変えながら繰り返していくものと思われる。したがって、受容の過程のどの段階にいるのかによっては支えが必要になることも多い。親にも本人にも「知的障害とは違う」という思いがあることが多く、職業リハビリテーション利用を決意しても、それは他に適切な対応がないから、やむを得ず知的障害むけのサービスを利用しているにすぎないという思いは、心から消えないとみた方がよいといえる。

本報告書事例で、地域障害者職業センターでの職業準備訓練で出会った利用者として、「知的障害者は自分と変わらない人であった」と思った本人の発言を紹介した。加えて、障害者職業総合センターの職業センターを見学した親が、知的障害者の訓練状況を見て「学習障害のわが子よりもしっかりしている、あの人は何の障害ですか」と発言したことも紹介しておきたい。就労をめざす知的障害者の姿を目の当たりにしても、にわかには「知的障害」を理解しがたいのが現実である。こうした「作られた知的障害観」が、そのまま子に受け継がれていると考えると、障害理解を促すうえでの大きな障壁であるといえるだろう。

職業リハビリテーションの事業内容については、本報告事例に代表される一群の対象者に関する限り、新たな事業展開を必要とする対象者ではないことは既に述べたとおりである。知的障害のために用意されたサービスで、入職をしていくことが可能な一群であり、利用者の数が増えていくにつれて認知されていく対象者群であると考えられる。一般的に行われる職業評価もしくはその拡大で対応できるものと考えられる。特性理解のための評価の概要については、第 2 部第 2 章を参照されたい。

### 第3章 おわりに - 今後の課題 -

#### 1. 「学習障害」を主訴とする青年の就労支援の課題

- 青年期にいたり、知的障害判定が適用されるようになる求職者を対象として -

青年期の「学習障害」者を詳細に診断する際、まず、狭義の「学習障害」、すなわち、単独の読み障害、書き障害、算数障害を区別しなければならない。この場合は補助具の活用や工夫により、職業上の困難は解消されることが多く、雇用対策上の障害者に用意されたサービスを利用しなくても、通常の職業自立のための支援を利用して入職できる可能性があるからである。

その他に、知的障害、精神障害をそれぞれ単独で診断すべきである。また、言語発達遅滞、運動能力障害、注意障害、行動障害、広汎性発達障害（自閉症）、神経症、高次脳機能障害などを、単独または重複して診断すべきである。

現行の職業リハビリテーションの支援との関連でみると、身体障害、知的障害、精神障害等には法的に特別なサービスが用意されている。そこで、青年期に至ってこれらの障害に該当する者については、それぞれのサービスを利用することが可能である。この時の判定はサービスが用意されているものを優先することが現実的であろう。そこで、本研究では、「学習障害」を主訴とする青年のうち、数として多く、入職支援の緊要度の高い求職者として、知的障害のある青年に焦点をあて、詳細に検討した。

一方、言語発達遅滞、運動能力障害、注意障害、行動障害、広汎性発達障害、神経症、高次脳機能障害は、現在、障害者職業総合センターや地域障害者職業センター等で職業リハビリテーションサービスのあり方が模索されており、当該障害者はこうしたサービスの対象となっている。したがって、これらの障害が診断される「学習障害」の青年の場合には、その障害としてのサービスを利用することになる。こうしたことから、「学習障害」を主訴とする青年のうち、職業リハビリテーションに用意されたその他のサービスの対象となる青年は、本研究では対象としていない。

#### (1) 事例研究が示唆すること

入職の際に制度的支援を利用する場合には、子どもの時の診断とは別に、再度の診断を欠くことができない。その際には、障害特性を受け容れるために、詳細な生育歴の聞き取りと職務遂行にかかわる評価が必要であり、計画されたカウンセリングが必要となる。

生育歴並びに教育歴の聞き取りは、本人並びに保護者が障害を受け容れるために、重要な情報となる。就労支援に携わる者に求められる第1の課題は、「一般をめざす」「おとなになったら障害ではなくなる」「障害者とは言われたくない」など、青年期に至る過程で形成された自己像を、その形成過程を含め、できるだけ詳細に把握することである。

その聞き取り項目には、生育歴並びに相談歴が必要である。成長とともに状態像が変化していくことを前提とし、どのような成長を遂げたのか、そのことについて専門家と関わっていたのであれば、どのような所見であったのかについて、聞き取ることが求められる。

さらに、学校時代の経験について、詳細な情報が必要である。具体的には、特殊教育諸学校を利用したのかしなかったのか、利用したのであれば、その期間はいつからいつまでか、利用しなかったのであればそれはどのような理由によっていたのか、そのことをめぐる就学指導関係者の見解はどのようなものであったのか、その際の家族の見解と本人の受けとめ方はどのようなものであったのか、担任の所見はどのようなものであったのか、卒業時に進路に対して学校・家族はどのような見通しをもっていたのか、卒業時の家族と本人はどのような希望を持っていたのか、などについてである。そしてこれらのことについて、利用した期間ごとに本人をめぐる状況を把握することが求められる。

職務遂行能力の評価もまた、障害を受け容れるために重要な情報である。就労支援に携わる者に求められる第2の課題は、本人が障害を受け容れるために、一般扱いではどんな点が困難であるかを、詳細に説明することである。

そのためには、まずは青年期の再診断のための評価が必要である。これは一般扱いで職業生活設計を描くことの困難を解説し、職業リハビリテーション・サービスの利用を選択肢として提案するために実施するものである。こうした問題の概要は、一般職業適性検査で把握することができる。

本人と家族に求める障害理解のための具体的な検査項目として、以下のような評価が有効である。本人の思いと現実との乖離の状況を浮かび上がらせるという問題は、職業レディネス・テストで把握できる。加えて、視知覚の問題は、ベンダー・ゲシュタルト・テストやフロスティック視知覚発達検査で把握し、対人関係における受信や構えの問題は、F & T表情識別検査で把握することができる。また、作業遂行における注意の配分や転換の問題については、空間性注意検査・軽度注意障害検査で把握できる。さらに詳細な問題把握が必要になった場合には、その他の高次脳機能検査を実施することも必要である。

本人が障害を受け容れるための最大の課題は、「障害者ではない」特に「知的障害ではない」として形成した自己像を一旦壊し、障害を受容した自己像を確立する作業に取り組むことである。就労支援に携わる者に求められる第3の課題は、こうした本人の障害受容と職業生活設計の再構築を支えることである。

本人が障害を受容するための第1段階における中心的課題は「一般扱いでは、同僚のように仕事ができないことが自分の障害による特性である」と受けとめることである。ついで、第2段階における中心的課題は、障害観と障害者観の修正である。さらに第3段階の中心的課題は「できないことをできないとうけとめて、配慮を求める」ことである。これらの課題が達成されると、ようやく、自立への挑戦を中心的な課題とすることができるようになる。就労支援のためには、こうした段階を順次達成していく過程を支えることが求められる。つまり、価値の転換を完了させることで、社会において新しい役割

を得て活動を始めることになるのである。そのうえで、生活に生きがいを感じるようになる時期に至る過程を支えることも求められるといえる。

加えて、家族が障害を理解し、受け容れる過程が本人の受容の過程と関連することから、家族との連携並びに家族を支えることが必要になることも多い。

こうしたカウンセリングを実施する場面は、地域ネットワークにおける連携の中で模索することが望ましい。このネットワークで連携する機関は、対象者が在籍する学校や相談に赴く一般の職業相談機関など、従来の特殊教育諸学校並びに諸機関の枠を越えることが必要となることが多い。

本事例は、障害を受容し、職業生活設計を見直すことにより、正規職員としての就労を実現した。しかし、適切なタイミングでカウンセリングの場面を設定することができない場合、度重なる失敗経験により、治療を主眼とした臨床的なカウンセリングが必要となることが予測される。こうした場合には、職業カウンセリングでは対応しきれない事態になる可能性がある。

## (2) 全体的な問題

当面の支援の充実のために、次のようなことを確認しておきたい。

入職までの社会化に関わる関係者（学校や家族、地域社会における支援団体など）が果たさなければならないことは、入職のための現行の支援の仕組みを広く見直すことである。

学校在学中に、本人と家族が障害を受容できない背景には、保護者の障害理解の問題、通常学校の進路指導の問題等がある。現行の仕組みの中では、彼らは能力に対して高すぎる希望を抱き続けることを余儀なくされる。彼らの障害受容が一般の労働市場の中での「うまくいかない経験」を通して行われる場合、幾たびかの離転職を繰り返すという失敗を経て初めて、遂行可能な職務を理解することになる。さらに、こうした経験は、障害の自覚に加え、精神的な痛手を伴うことを避けられないことが多い。こうした受容の過程が「学習障害」という障害に必然的に起こるものであるというのであれば、彼らをここまで追い込む前に、適正な自己理解を援助するための仕組みの見直しが必要である。

移行支援に関わる関係諸学校、公共職業安定所、障害者職業センター、職業訓練機関などは、就労に関する相談・指導を行う機関として位置づけられている。しかし、学校卒業後に障害受容が当面の課題となる求職者にとって、公共職業安定所の特別援助部門や地域障害者職業センターは、本人の構えの問題として利用できない。したがって、学校卒業後の学校が行う追指導において、長期的な指導を計画するか、もしくは、一般扱いの機関で障害を受け容れるためのカウンセリングを行うこと、もしくは一般の職業相談機関と連携することが必要である。この場合、こうした機関には、本人が障害を受け容れ、職業リハビリテーション機関への橋渡しをする役割が期待されるが、こうした役割を担い得る機関は少ない。

入職してからの社会化に関わる関係者（企業、通勤寮、その他の職業自立を支援する制度や団体など）

は、「学習障害」を主訴とし、知的障害を受け容れ難かった（もしくは、現在も受け容れ難い）青年の心理特性の理解を深めることが求められる。

## 2. 本報告の結論と今後の展望

### - 障害特性と職業リハビリテーション事業との対応 -

本報告では、かつて「学習障害」と診断された青年について、特に現行の職業リハビリテーション・サービス（知的障害）の対象となる特徴をもつ青年の事例を検討した。その一方で、精神障害に近い対応が必要な青年や特別なサービスの対象にはなりがたい青年も存在する。こうした青年に関する検討に加え、現行の職業リハビリテーションでは対応できない、あるい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、青年期以降における職業自立を支援するために、定義と判断基準を明確にしていく作業が必要となる。定義と判断基準の明確化は、支援対象を特定し、支援の内容を決定する上で欠くことができないからである。このため、定義をめぐる教育関係者の議論の推移を見守っていくことが必要となる。

### 【文献】

Ackerman, D., Howes, C. 1986 Sociometric status and after-school social activity of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 19(7) 416-419.

Grice, H.P. 1975 *Logic and conversation in Syntax and Semantics 3: Speech Acts* (eds P. Cole and J.L. Mogan), Accademic Press, New York, pp.41-58.

(「今野和夫・清水貞夫監訳 知的障害者の言語とコミュニケーション 下 1994 学苑社」より引用)

星野仁彦・増子博文・橋本慎一・角田耕也・金子元久・熊代永・丹羽真一・八代祐子 1993 学習障害児にみられる二次的情緒障害の発症要因に関する検討 *小児の精神と神経*, 33(2), 145-154.

向後礼子・望月葉子・越川房子 1997 知的障害者における他者感情の認知について *日本感情心理学会第5回大会発表論文集*, 21.

向後礼子・望月葉子 1999 「「学習障害」を主訴とする青年の職業指導の課題その2 - 職業リハビリテーションの利用をめぐる関係機関の連携 - 」 *職業リハビリテーション研究発表会第7回大会発表論文集* 188 - 189.

向後礼子・望月葉子 2000 「学習障害を主訴とする青年の障害理解の枠組み その2」 *日本教育心理学会第42回大会発表論文集* (印刷中).

古牧節子 1977 障害受容の過程と援助法 *理学療法と作業療法* Vol.11 10 721-726.

古牧節子 1986 リハビリテーション過程における心理的援助 - 障害受容を中心として - *総合リハビリテーション* 第14巻第9号 719-722.

- Leudar, I., Fraser, W. I., Jeeves, M. A. 1987 Theoretical problems and practical solution to behaviour disorders in retarded people, Health Bull., 45, 347-355.  
 (「今野和夫・清水貞夫監訳 知的障害者の言語とコミュニケーション 下 1994 学苑社」より引用)
- McAlpine, C., Kendall, K. & Singh, N. N. 1991 Recognition of facial expressions of emotion by persons with mental retardation. American journal of mental retardation, 96, 29-36.
- 宮本信也 1992 学習能力障害の診断と治療 発達障害医学の進歩 4 pp.47-59, 診断と治療社.
- 望月葉子・向後礼子 1999 「「学習障害」を主訴とする青年の進路指導の課題 - 学校から職業への移行をめぐる - 」日本特殊教育学会第37回大会発表論文集 337.
- 望月葉子・向後礼子 1999 「「学習障害」を主訴とする青年の職業指導の課題その1 - 職業適性検査のプロフィールに基づく類型化の試み - 」職業リハビリテーション研究発表会第7回大会発表論文集 184 - 187.
- 望月葉子・向後礼子 2000 「「学習障害」を主訴とする母子の障害理解の過程 - 職業リハビリテーションの利用をめぐる - 」日本発達心理学会第11回大会発表論文集.
- 望月葉子・向後礼子 2000 「学習障害を主訴とする青年の障害理解の枠組み その1」日本教育心理学会第42回大会発表論文集(印刷中).
- 中田洋二郎 1995 親の障害の認識と受容に関する考察 - 受容の段階説と慢性的悲哀 - 早稲田心理学年報 第27巻 83-92.
- Sabsay, S. & Kerman, K. T. 1983 Communicative design in the speech of mildly retarded adults in Environment and behaviour: The Adaptation of Mentally Retarded Persons (eds. K. T. Kernan, M. Begab & R. Edgerton), University Park Press Baltimore, Md., 283-294.  
 (「今野和夫・清水貞夫監訳 知的障害者の言語とコミュニケーション 下 1994 学苑社」より引用)
- 佐藤容子・佐藤正二・高山巖 1986 精神遅滞児の社会的スキル訓練 行動療法研究, 12(1), 9-24.
- 田中千穂子 1993 母と子のこころの相談室 - “関係”を育てる心理臨床 - 医学書院.
- 上田敏 1980 障害の受容 - その本質と諸段階について - 総合リハビリテーション 第8巻第7号 515-521.

視覚障害者その他の理由で活字のままではこ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 38

「学習障害」を主訴とする者の就労支援の課題に関する研究（その1）

- 職業リハビリテーションの支援を利用した事例に基づく検討 -

---

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 2000年3月  
印刷・製本 株式会社 青松社

---

X 障害者職業総合センター 2000