

トランジション支援の学校役割をめぐる論点

—特別支援教育施策と関連研究の動向から—

山中冴子 埼玉大学教育学部特別支援教育講座

キーワード: トランジション支援、学校役割、特別支援教育

1. はじめに

障害のある生徒の卒業後の生活を見通して学校教育は何をすべきかについては、障害児教育の在り方を大きく規定するテーマであるために、長きにわたって議論され、職業教育や進路指導、作業学習といった概念や中身で、多様な実践が積み重ねられてきた。それにかかわって、国際的な動きを受けて、日本でもトランジション (Transition; 移行) という概念を導入した議論が 1980 年代からなされ¹⁾、1990 年代からは研究課題として本格的に着手され始めている。

トランジションは、学校から卒業後の生活への移行という側面だけでなく、障害のある生徒の子どもから大人への移行という発達の側面をもっている。つまり、トランジション支援は、学校を卒業する時期だけでなく、広くライフスパンを捉えつつ、キャリア発達の観点からその支援内容を規定する。したがって、学校だけが卒業後の生活に向けた支援を背負い込むことはせず、関係機関がそれぞれの役割を明確にしながら円滑に連携を行うことが重要とされている。トランジション支援自体は、障害の有無を問わないが、とりわけ障害がある者のトランジション支援は、「永遠の子ども期 (eternal childhood)」とする障害者像から脱却し、「成人への権利 (the Right to Adulthood)」を保障するための策としてあり、自立形態やそれに向けた支援の個別性が、地域を意識しながら丁寧に扱われなければならない。²⁾

近年、特殊教育から特別支援教育に転換されたことにより、障害の種類や程度に固執しない個別の教育的ニーズの把握と、長期のライフスパンを捉えた支援が謳われ、「個別の教育支援計画」作成の義務づけや、地域や産業界との連携が強調されるようになった。言う

までもなく、これらはトランジション支援に大いにかかわる動きである。しかしながら先にも述べたように、トランジション支援は関係機関の役割を明確にしながらつながることが重要であり、キャリア発達の観点からも、特別支援教育が理念としてではなく施策として、学校にどのような役割を担わせようとするのかについて、また、それにかかわる先行研究が何を明らかにしているのかについて、検討する必要がある。

トランジション支援は学校教育に限定しない取り組みであるために、いくつもの関係分野で研究が積み重ねられているが、本稿では、特別支援教育施策におけるトランジション支援の在り方について検討すると共に、作業学習や職業教育などといった用語ではなく、トランジション支援 (もしくは移行支援) を明確なキーワードとした学校役割にまつわる研究動向に限定して整理することを試みる。

2. 特別支援教育施策とトランジション支援

特殊教育から特別支援教育への転換について、その方向性を定めた「21 世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」による最終報告は、トランジションに係わる場所として、「就学前から卒業後までの一貫した支援の必要性」を述べ、盲・聾・養護学校が中心となった関係機関連携と個別の計画策定のもとに、職業教育や進路指導を充実させることを求めている。³⁾ これにより、各学校では「個別の教育支援計画」の策定が義務づけられた。「個別の教育支援計画」は、フォーマットは各自治体で異なるが、生徒の将来を見据えて支援ニーズを明らかにし、それを関係機関と共有することを目的に策定される。学校では特別支援教育コーディネーターの働きが大きい。

「個別の教育支援計画」は、同じく策定が義務づけられた、子ども一人一人の教育的ニーズを把握し教育活動に生かすための「個別の指導計画」と連動する。この計画には、個別の教育的ニーズ、教育目標、それに向けた取り組み、成果等が明記される。「個別の指導計画」に沿って実践された教育内容が、「個別の教育支援計画」において関係各所で共有され、また時には「個別の教育支援計画」の中身が「個別の指導計画」に反映され、中・長期的な支援内容と、それに向けた連携が構想される。

いわゆるPDCAサイクルのもとに保護者も交えて作成される「個別の指導計画」が、目に見えやすい、短期間で達成できる教育成果だけを追い求める危険性があること、そして、それが障害のある子どもを「丸ごと把握する」上での弊害になることや、保護者との合意形成を変質させる可能性さえもあることは、既に別に述べた。⁴⁾ その上、卒業後の生活という意味では、障害のある者の自立や社会参加がどのようなものとして考えられているのかが厳しく問われなければならない。つまり、関係機関が一体何を共有し、各々の役割をどのように認識するのか、という基本的な立ち位置を改めて問うていく必要がある。⁵⁾

これらの計画につなげるための教育内容を大きく規定する特別支援学校学習指導要領でも、職業教育の充実とそれに向けた学校と産業界との連携がより一層強調されている。中でも、学校教育終了後の生活が強く意識される高等部学習指導要領では、職業教育に関して配慮する事項としてキャリア教育の推進が挙げられ、そのために関係機関との連携と就業体験の機会の積極的導入、地域や産業界等との協力を得ることなどが示された。ここでのキャリア教育は、自己の在り方や生き方を考え、主体的に進路選択をするためのもので、職業観や勤労観を育てることが目指される。そもそも、職業教育とキャリア教育それぞれの理念がどのような関係のもとに把握される必要があるのかについては、キャリア発達の研究蓄積も踏まえつつ詳細な検討を要するが、とりあえず、産業界との連携の下での職業教育を充実させるための一助として位置づけられていると言える。

キャリア教育は、障害のある生徒の職業教育をキャ

リア発達の観点から位置づけ直すものであり、その理念に対して賛同する声は少なくない。⁶⁾ とはいえ、その解釈にも幅があり、実践として形にすることは容易ではない。安易に就労に必要な態度や規律の育成に絡め取られる危険性については、これまでも指摘されてきた通りである。⁷⁾

特別支援教育施策におけるトランジション支援に係わる中身は、曖昧とした理念だけが登場し、それについての実践蓄積や実践をくぐった議論を踏まえた検討が不十分な印象は否めない。その一方、計画策定の枠組みや産業界との連携は実に明確な形で求められている。したがって、例えばキャリア教育といった理念を登場させることで、これまでの支援と何がどう変わらねばならないのか、これまでの職業的自立偏重との批判もあった後期中等教育における特殊教育の在り方がどう変化するのか、全くもって不透明と言わざるを得ないであろう。

3. 「個別移行支援計画」の調査研究から

文部科学省は、特別支援教育に先駆けて「障害者のための新たな職域へ向けた職業教育等の調査研究」（1998、1999年度）を委嘱していた全国特殊学校長会に対し、「教育と労働関係機関等が連携した就業支援の在り方に関する調査研究」（2001年度）を改めて委嘱した。その報告書『障害児・者の社会参加をすすめる個別移行支援計画』では、トランジションについての概念整理から実践例まで幅広く網羅し、後期中等教育段階の「個別の教育支援計画」の作成と活用にかかわる詳細が扱われている。施策と近いところでトランジション支援を扱った調査研究として、取り上げる必要がある。

まず、トランジション概念については、アメリカのHalpernやBrolinといった著名なトランジション研究者らによるモデルがいくつか紹介されている。これらは、キャリア発達やQOLといった理念をも含み、トランジションのゴールの多様性を認めている。そして、トランジション・モデルを実践に移すための「個別移行支援計画（Individual Transition Plan；以下ITP）」も紹介されている。

これらを踏まえ、同研究が提唱する個別移行支援計

画は、「学校卒業後の職業生活・社会生活を見通し、進路指導上の課題解決のための個別の支援計画」⁸⁾である。個別移行支援計画で確認された課題は、個別の指導計画に反映されるという構造をもつことにより、学校の教育活動と明確な関連性がある。この点、IIPとは異なるものであるという。

同研究における個別移行支援計画には、在学時の進路相談とそれに基づく支援の在り方、実習先での様子などを記し、学校と本人・保護者の共通理解を図る個別移行支援計画(1)⁹⁾と、進路先内定前後から卒業後の生活に向けて、関係機関との共通理解を図るための個別移行支援計画(2)¹⁰⁾の2種類がある。¹⁰⁾ イメージとして、個別移行支援計画(1)は、特別支援教育の「個別の指導計画」における進路指導にかかわる部分を抽出したもので、個別移行支援計画(2)は、「個別の教育支援計画」における後期中等教育終了後に着目したものと整理できるであろう。

個別移行支援計画は、進路相談、現場実習、そして進路指導・職業教育の領域での活用が課題とされている。この計画を用いながら、学校では一般企業とできるだけ近い内容で指導を行うことが重要という。そのために、トランジション支援として、以下のような学校役割が整理されている。高校1年次は進路相談(場合により、医療機関や児童相談所と連携)で家庭状況や進路に関するニーズの把握が行われ、2年次には進路相談に職業相談(地域障害者職業センターと連携)と現場実習(ハローワークや各ネットワーク、実習先と連携)が組み合わされる。3年次も進路相談、職業相談、現場実習の3つから構成されるが、卒業後に利用可能な支援を具体化させたり、希望する先の雇用・入所条件などの確認、内定手続きなどを行うといった、より具体的な手続きがはじまる。卒業後はアフターケアとして、在学時からの情報を管理、活用し、ハローワークの職場定着支援と連携しつつ、職場訪問、同窓会の開催等を行う。¹²⁾

就労以外の領域にかかわるところで個別移行支援計画が扱う内容(特に個別移行支援計画(2))は、「本人や家族に対する生活支援についての領域(日常生活、経済生活、福祉サービス等)」「進路先の生活に関する領域(企業から得られる支援)」「余暇や地域生活に関す

る支援(青年学級、公開講座、同窓会等)」「医療・健康面に関する支援」である。¹³⁾ これらについては、進路学習の一単位として組む内容のものもあるが、基本的には、関係する情報の提供と卒業後の生活の場や職場への引き継ぎが、学校の主たる役割とされている。

本研究は、実践例を踏まえたトランジション支援の方法がわかりやすく提案されているため、きわめて実的であり、各教育現場で活用しやすいものとなっている。しかしながら、本研究が文部科学省から委嘱されたものであり、就労移行を中心にしていることを踏まえても、学校役割として、就労以外の部分が手薄な感は否めない。子どもから大人への移行という側面を、「大人として、社会人としての扱われる」という文脈から、ふさわしい行動の獲得という観点で支援内容を規定していく傾向が強いと考える。Brolinを登場させているとはいえ、キャリア発達の意味合いが、最終的には狭く受け止められているのではないだろうか。

4. 発達障害者への支援にまつわる研究から

特別支援教育改革の一つの目玉は、発達障害を支援対象に加えたことであった。発達障害があるが故のトランジションの実情と課題についての論功も、いくつか発表されている。それはとりわけ、「通常」の支援と障害者向け支援の間に落ちる危険性の高さと、そこへのアプローチの困難さに目を向けたものである。

望月葉子氏は、通常学校を卒業し、障害による困難をもちながらも、職業リハビリテーションを選択しない若者が、一般雇用施策と障害者雇用施策の間で周縁的存在となることを指摘する。彼らは NEET (Not in Employment, Education or Training) に最も近い、MEET' H (Marginal in Employment, Education or Training with Handicap) として括ることが出来るという。そして、彼らに対して職業リハビリテーションを正しく理解するための支援と、それを選択する上での心理的障壁を解決するための支援を求める。¹⁴⁾

向後礼子氏は、発達障害がありながら通常学校に在籍した場合、学力以外の側面が評価の対象になりにくく、職業選択でつまづく実態を述べている。加えて、

本人ができると思う内容においても、例えば作業速度を大きな課題とはしない学校と、いわゆる成果主義・能力主義にある職場での評価の相違を指摘している。そこで向後氏は、学校的な評価から職業的な評価へと青年期を「再評価」することの重要性を述べ、それができれば卒業後の生活に入る前（後期中等教育在学中）に行われることが望ましく、青年期の「再評価」を踏まえて必要な支援を見極めていくことが必要としている。¹⁵⁾

また、通常学校の進路指導において、職業選択における自己理解が中心的課題であることが、先の望月氏によって指摘されている。「通常教育の経験は概ね苦しいものであり、加えて、『一般扱い』にこだわった結果、就職に結びつかなかった経験は、本人にとって激烈な喪失体験となることが多い」という。学校として、生徒と保護者両者の障害理解を含めた問題にアプローチしていくことの重要性が、より一層認識される必要があると主張する。¹⁶⁾

特殊教育において、必要な支援を正当に使い主体的に生きる姿を描きながら、障害のある自分の受け止めをいかに支援するかは、決して新しい課題ではない。しかし原氏によれば、肯定的な自己理解の支援には、「できること・できないこと」の理解からはじまり障害理解へ、そして支援や権利の理解へ、という文脈が考えられるが、実践的見通しの難しさや障害理解への踏み込みへの躊躇などから、「できること・できないこと」にとどまる実践が多いのが現状であるという。¹⁷⁾ この困難さは、通常教育の場においては一層際だつてであろう。

青年期の「再評価」や自己理解の課題は、発達障害に限ったことではない。特別な支援を選択することに対する躊躇も、発達障害に限らず、場合によっては経験されることがある。しかしながら、発達障害のある者は支援の周辺的存在になりやすいという一つの現実から、トランジション支援におけるこれらの重要性が改めて認識され、とりわけ通常学校における役割の検討を促している点は、通常教育改革にかなりの比重が置かれている特別支援教育にとって、看過できない指摘である。一方、青年期の「再評価」の時期が学校教育段階であるべきなのかといった点や、自己理解は学

校教育段階で終了するものでは決してないことを考慮したときの学校役割などは、より踏み込んだ検討を要するであろう。

5. 青年期の発達保障にまつわる研究から

以上みてきたように、トランジション支援は就労支援とほぼイコールで語られてきた傾向にあり、特別支援教育施策においてキャリア教育という言葉こそ登場するものの、その傾向は個別の計画の策定や学習指導要領といった形で、構造的に強化されていると言える。このようなトランジション支援の方向性に対しては、特別支援教育が実施される前から、青年期教育の保障という観点から、根本的に疑問を投げかける研究がみられた。青年期教育がトランジションの理論的到達点と多くの接点をもつことは別に指摘したとおりであるが¹⁸⁾、ここでは改めて、先の自己理解というテーマに対して青年期における自己や主体性の確立という観点から追究しようとするものであることを述べたい。

渡部昭男氏は、トランジションの日本の特質として、「新規学卒者主義」「学校による職業斡旋」を挙げる。学校が職業紹介や職業斡旋することの積極面を否定するわけではないが、これにより「就職レースに遅れをとることを恥とする風潮」の強さと、「他律的・選別的なジョブマッチング」の傾向を批判する。そして、トランジション理念に改めて立ち返り、「青年期における自己確立への発達過程」という観点からの支援を強調している。¹⁹⁾

田中良三氏も、学校のもつ卒業後の進路保障の責任の大きさを重々認めつつも、「自分で自分の進路を自らつかみとる＝自己決定の力」を育てることが大切と主張する。そのためには周囲との願いのずれや大きな回り道もいとわない。ここに教育的価値をみて、職業的自立の達成は、各関係機関や就職先との連携のもとで長きに渡って支援するべきことを述べている。²⁰⁾

これらの主張は、トランジション支援における学校役割を青年期教育とし、高等部の上に専攻科を設置するという形で教育年限の延長を実現させようとする動きにつながる。先の青年期の「再評価」を行うことは、どちらかといえば専攻科の役割の一つと考えられるか

もしれない。職業教育は青年期の自己確立において重要なことを認めつつ、いわゆる労働教育として捉え返す。障害のある生徒本人による自己理解は、障害をどう受け止めるかも含め、容易には進まないことが多い。障害があるが故に一層困難な傾向にあるアイデンティティ形成に丁寧につき合い、障害のある生徒本人の試行錯誤を認める。あくまでも障害のある生徒の発達を中心に、学校役割を明確にした上での制度設計を求めている。

特別支援学校（養護学校）の専攻科自体が少ない中で難しさもあるが、青年期教育の保障が卒業後の生活を豊かなものにしていくことを示す実践例の蓄積が待たれる。このとき、関係機関連携において共有すべき内容や観点とはいかなるものかについても、具体的に検討しなければならないであろう。

6. おわりに

トランジション支援もしくは移行支援における学校役割に着目しつつ、特別支援教育施策並びに関連する研究をまとめてきたが、施策では理念の内実が深くは追究されず、関連する研究ではトランジション理念を十分に生かしながら学校役割を根本的に問いかけるものは少なかった。これまでの進路指導や職業教育で言われてきた事と大差はなく、トランジション支援はこれらの領域に包括されているかのような印象が強い。

トランジション支援は、ノーマライゼーションなりインクルージョンなりの文脈においても、障害のある者が実際に社会に出る際の支援としてきわめて重要な意味をもつことは、国内外で認められているところである。

特別支援教育は、個の教育的ニーズに丁寧に寄り添うことを理念として謳い、学校とその他の関係機関を結ぶものである。トランジションと共通する点でありながら、学校だからこそその役割という根本議論が曖昧なままに、計画の策定などの How To によってしまつては、トランジションが議論され、研究されてきたことの意義が薄れてしまう。

近年、障害者福祉施策が措置から契約に変更されたことからわかるように、いわゆる自己責任論が横行

している。全国特殊学校長会も、そのような観点から、学校教育でも選択や決定を重視した指導の必要性を指摘している。²⁰ ここでの自己責任や選択及び決定が妥当な解釈かどうかは議論されなければならないが、これらはトランジション支援においても影を落とすことが推測される。このようなことも含め、特別支援教育は構造的に、職業教育一辺倒の後期中等教育を招く危険性をはらんでいると言える。

今後、本稿の課題をより深めるためには、以下が課題であると考えます。

まず、特別支援教育施策の動向を継続して見守ることとあわせて、日本の障害児教育研究の中でトランジションという研究領域がいかに成立するのかということについて、立ち返って検討することである。やや大きな課題設定となるが、先にも述べた、進路指導などの領域との関係性を洗い出し、トランジションがそれらに含み込まれるのか、それとも独自の領域として位置づける必要があるのか、ということである。

次に、本稿の課題でもあったトランジションにおける学校役割を、青年期の発達保障の観点から改めて精緻に検討することである。なぜなら、青年期教育の観点から行われた研究が、関連する研究の中で、おそらく最も学校という機関にこだわってなすべきことを検討しているからである。そのためには、関連する教育実践の収集も合わせて求められるであろう。

(2010年9月30日提出)

(2010年10月15日受理)

¹ 坂井清泰「養護学校高等部教育とトランジション、キャリア教育」『特殊教育学研究』第36巻第2号、2000年、83-94頁

² 拙稿「日本におけるトランジション保障の課題と展望」荒川智・越野和之・全障研研究推進委員会編『障害者の人権と発達』全障研出版部、2007年、162-172頁

³ 最終報告は、文部科学省の以下のURLで読むことができる。

http://www.next.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm

また、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編『特別支援教育』No.17、2005年も参照のこと。

⁴ 拙稿「特別支援学校学習指導要領をめぐる論点」『教育』第59巻第7号、2009年、83-91頁

⁵⁾ 前掲2)

⁶⁾ 子どもから大人への移行という側面に着目し、発達支援という意味合いで賛同する意見があれば、職業教育を一層推進する上で職業観や勤労観を育むことの重要性に着目して賛同する意見もあり、賛同根拠には幅がある。

⁷⁾ 筆者は前掲4)で指摘した。

⁸⁾ 全国特殊学校長会編『障害児・者の社会参加をすすめる個別移行支援計画—就業支援に関する調査研究報告書 ビジュアル版—』ジアース教育新社、2002年、15頁

⁹⁾ 個別移行支援計画(1)については、同上、21頁を参照。

¹⁰⁾ 個別移行支援計画(2)については、同上、54頁を参照。

¹¹⁾ 同上、50頁

¹²⁾ 学校役割制については、同上、48-49頁に詳しい。

¹³⁾ 同上、56-62頁

¹⁴⁾ 望月葉子「職業リハビリテーションからみた移行支援の課題」『発達障害研究』第28巻第2号、2006年、109-117頁

¹⁵⁾ 向後礼子「職業評価からみた移行支援の課題—軽度発達障害者を対象として—」『発達障害研究』第28巻第2号、2006年、118-127頁

¹⁶⁾ 望月葉子「軽度発達障害者の『自己理解』の重要性」『発達障害研究』第24巻第3号、2002年、254-261頁

¹⁷⁾ 原智彦、内海淳・緒方直彦「転換期の進路指導と肯定的な自己理解の支援—進路学習と個別移行支援計画を中心に—」『発達障害研究』第24巻第3号、2002年、262-271頁

¹⁸⁾ 前掲2)もしくは拙稿「トランジション概念の国際的到達点—日本における青年期教育論との接点」『埼玉大学紀要教育学部(教育科学)』第54巻第1号、2005年、167-179頁を参照。

¹⁹⁾ 渡部昭男「障害を有する青年のトランジション保障と職業教育のあり方」『障害者問題研究』第25巻第2号、1997年、13-27頁

²⁰⁾ 田中良三「知的障害児の職業教育の検討」『障害者問題研究』第25巻第2号、1997年、28-41頁

²¹⁾ 前掲8)、41頁