

知的障害児施設から社会生活への移行(1)

坂井 清 泰

Kiyoyasu Sakai : Transition for Children with Mental Retardation, from Welfare Facility to Regular Lives in the Community (1)

はじめに

今日、学校卒業後の進路の課題について“学校から社会への移行”を意味するトランジション (transition) に関心が集まっている。障害児教育の分野においては、OECD/CERI (経済協力開発機構/Center for Education Research and Innovation; 教育研究革新センター) による1978年からの一連の研究をはじめ、欧米を中心にトランジションの研究と実践が進められてきた¹⁾²⁾³⁾。わが国においても、1980年代後半よりトランジションへ関心が向けられ、本格的な研究が進められてきた⁴⁾。最近では、2001年1月15日に発表された「21世紀の特殊教育の在り方について (最終報告) ～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～」において、生涯学習の支援の一環として「個別の就業支援計画の策定」をはじめとする方策が提案されており、21世紀を展望してトランジションに強い関心が示されている。

ところで大方の障害児が後期中等教育を終了する18歳という年齢は、障害児施設に入所する児童については入所対象年齢を超えることを意味し、“学校から社会への移行”は同時に“障害児施設から社会への移行”という二重の意味をもつトランジションとなる。トランジションは、「青年期から成人期へ

の移行の全局面を包含した概念枠組み」(OECD/CERI) として、教育・福祉・労働・保健衛生・医療等の統合された取り組み求めるが⁵⁾、その意味では福祉と教育の分野にまたがる障害児施設に入所する児童のトランジションの検討は、トランジションのあり方について多くの示唆を与えるものと考えられる。こうしたことから本稿では、知的障害児施設を対象にこうした二重の意味を持つ障害児施設入所児童のトランジションのあり方について、鳥取県立皆成学園における実践の分析を通して、発達保障の観点から論じる。

1. トランジションとは何か

1) トランジションの定義

カリフォルニア州教育局は、「移行は、目的のある、組織された、そして生徒を学校から雇用や質の高い成人生活へ移行させるのを援助するためにつくられた過程である」と定義している。またこの定義から以下の4点がキーポイントとして導かれるとする⁷⁾。

「a) 移行は注意深く計画され過程であり

b) 移行は学校や地域社会の主要メンバーと同じく生徒や家族も責任を分担し、積極的に行われる、

- c) 移行計画と過程では、一人ひとりの生徒のために注意深く準備されたものでなければならぬ。そして
- d) 移行の結果としては、出来るだけ、雇用や地域社会での最も高いレベルで自立した質の高い生活が期待される。

しかし一方トランジションは、各国の状況の違い等から国際的にも必ずしも明確に定義されているわけでない。OECD/CERIでは、移行を「大人になること」⁹⁾と漠然としたものではあるが意味の深いとらえ方がなされており、また定義が明確化されていないことから、1997年から3か年にわたる「基礎学校教育から職業生活への移行：テーマ別レビュー」においてトランジションの包括的な導入概念として提起している⁹⁾。以下これらとOECD/CERIの一連の障害児のトランジション研究から、トランジションの基本的枠組みの整理する。

2) トランジションの基本的枠組み

- “学校から社会生活への移行”を意味するトランジションは、「大人になること」ととらえられ、権利である (the right to adult status)。
- その対象は、15歳から30歳程度までの生徒・若者である。
- トランジションは、フルタイムの学業生活からフルタイムの職業生活の状態までのプロセスとしてとらえられる。
- トランジション過程は、第1段階—義務教育の最終学年、第2段階—継続教育と職業準備、第3段階—労働および成人生活の開始に段階区分できる。
- トランジションは、就労に限定せず「青年期から成人期への移行の全局面を包含した」ものであり、①自律と自立、②生産的活動、③社交関係・地域参加・レクリエーションと余暇、④家庭での役割履行の4領域においてトータにとらえられるものである。
- トランジションは、自己と縦断面における継続

的・一貫的な支援、横断面における諸サービスの調整・統合化したものである。

- トランジションは、障害児本人の意思表明と権利が擁護するものである。

2. 鳥取県精神薄弱児社会自立推進事業の取り組み

以上、OECD/CERIのトランジション研究を踏まえてトランジションの基本的枠組みについての整理を行ったが、次にそれらを踏まえて1996年度の鳥取県「精神薄弱児社会自立推進事業」モデル施設であった皆成学園の取り組みをととしてトランジションのあり方について検討する。以下、同事業の概要を示す¹⁰⁾。

1) 事業の目的

本事業の目的については、「精神薄弱児社会自立推進事業の概要」では、以下のように述べられている。

「精神薄弱児施設における従来の入所児処遇の方法を見直し、入所児童のうち、在宅での適応性が認められるものについては、できるかぎり円滑に社会自立できるよう社会適応能力を向上させることを目的に、施設の社会自立機能を充実・強化し、もって在宅福祉の増進を図る」。

2) モデル施設

鳥取県立皆成学園 (知的障害児施設)

3) 「精神薄弱児社会自立推進事業」の主な事業

Table 1

4) 事業対象児童の状況

Table 2

5) 社会自立推進生活処遇の状況

本事業において、モデル施設である皆成学園にお

Table 1 精神薄弱児社会自立推進事業 平成8年度の主な事業

項 目	時期	関 係 機 関	内 容	
精神薄弱社会自立推進連絡会議	5月 9月	障害福祉課 福祉事務所 児童相談所 精神薄弱者更生相談所 精神薄弱者援護施設 関係養護学校 公共職業安定所 その他	精神薄弱児(者)の自立推進に関連する機関が一堂に会し、関連情報の交換をはじめ、機関相互の連携の向上を図る。	
知的障害者企業雇用アンケート調査		障害福祉課 モデル施設	知的障害者の雇用の促進、企業に対する知的障害者雇用の意識啓発を図るため、県内企業500社を対象にアンケート調査を行い、企業の知的障害者雇用の状況を把握する。	
モデル事業	社会自立推進生活処遇	年間	モデル施設	モデル施設の入所児を対象に、調理実習、交通実習、買物実習、職場実習を行い、体験指導を通じて、自立を推進するための訓練を実施する。
	ケース検討会	随時	モデル施設 精神薄弱者更生相談所 (児童相談所) (福祉事務所)	モデル施設の対象者の社会自立に関し、精神薄弱者更生相談所による診断、関係機関による情報交換、個別プログラムの策定を行う。
	ケース連絡会	1月	モデル施設 福祉事務所	モデル施設入所中の対象児者の社会自立に関する動勢、その見込み、保護者の意向等について協議、連絡し、退所後の措置や在宅支援の実施の一助とする。
	事業所見学	7月 8月 10月	モデル施設	西部地区(7月)、中部地区(8月)、東部地区(10月)の事業所見学を実施する。

Table 2 事業対象児童の状況

	一般棟男子	一般棟女子	重度棟男子年長	重度棟女子混合	合 計
	あさひ療	ひまわり療	ひかり療	みのり療	
高等部1年	2	2	5	1	10
〃 2年	4	1 (1)	1	—	6 (1)
〃 3年	2	4	3	1	10
その他 (15歳以上)	1	2	—	—	3
合 計	9	9 (1)	9	2	29 (1)

いて社会自立推進生活処遇の実習として5種類の 방법이設定された。これらの取り組みにあたって皆成学園では、知的障害児の社会自立を「知的障害児の社会自立とは、児童がその児童の能力や適性に

じ、『社会化された主体』として、より肯定的な選択可能な生活をし、そのような状態が続くこと」ととらえ、社会自立処遇における自己選択、主張、主体性の発揮がねらわれている。次に社会自立推進生

活処遇の5種類の方法について試みる¹¹⁾。

①買物実習

「施設や家庭での買い与えられるばかりの生活でなく、自分の好みや自分の生活状態に応じた買い物機会の経験を積む。／衣類購入は自分の好みの発揮いう貴重な経験につながっている」。

②調理実習

「日頃の定められたメニューで食事する生活から、自分の好みや生活の状況に応じてメニューを選択し、実際に調理することによって生活への意欲の向上を期待している」。調理実習には、食材の買物、後片付けも含まれる。

③交通実習

「皆成学園を起点として、倉吉市近辺の交通機関の利用をプレトレーニングとして実施する。／また、一時帰省を利用して学園～自宅間の交通機関を利用する」

④生活実習

「一定の期間、生活の拠点を寮から離れた家庭科実習室に移し、単独または少人数での共同生活を体験する。同時に生活の自己管理や生活への自己の発揮を期待している」。この生活実習は、養護学校休業日の土曜日を利用した一日生活実習と8日間の生活実習とがある。また期間中には、買物・調理・交通、余暇の自己管理等が総合的に行われる。

⑤職場実習

「養護学校の現場実習（1・2学期）と関連しながら、春夏の長期休み期間に実施する」。将来一般就労が望めない児童に対しても、地域の作業所や援護施設での実習を行われている。

3. トランジション過程の構造的把握(1)

1) 3つの段階区分とトランジション

先のトランジションの基本的枠組みのなかで述べたように、トランジションは対象年齢を15歳～30歳程度までとし、この15年に及ぶ期間を、第1段階—

義務教育の最終数学年、第2段階—継続教育と職業準備、第3段階—労働および成人生活の開始に段階区分している¹²⁾。皆成学園の取り組みは、そのなかの第1段階から第2段階へのトランジションの時期に当たるが、トランジション過程全体のなかに位置づけ、第1段階～第3段階の段階を含めた縦断面における継続的・一貫的な支援を実現していくことが地域全体の課題であろう。そしてこのことは、皆成学園だけの課題ではなく、わが国のほとんど全ての学校、施設が同様の状況にあり、共通の課題といつてよい。

こうした課題があるといえ、それでもって皆成学園の取り組みが不十分と言うことではない。各機関（学校、施設等）が生徒・入所者にまず責任を負うこと当然であり義務的でさえある。ただトランジション過程を、一段階、一機関の範囲で考えるべきでなくトランジション過程全体のなかに位置づけることが重要であり、そのことにより各段階、各機関の役割が明確になるとと思われる。

今般の皆成学園の取り組みは、社会自立推進事業として取り組まれたものであり、知的障害児施設から社会生活への移行に焦点が当てられたものであるが、前述したようにトランジションは、縦断面における継続的・一貫的な支援を求めるものであり、その意味からは、社会生活（家庭）から施設への移行、すなわち施設入所に関わるトランジション（移行）もある。いわば入口と出口の両方のトランジションがある。「平成8年度精神薄弱児社会自立推進事業／モデル施設事業報告書」（以下、報告書と略す）には、「入所の早期の段階から社会生活への参加を促進し、地域社会への生活の場への円滑な移行を図るとともに、退所後の生活、就労相談等のアフターケアの充実に努める必要がある¹³⁾」と述べられている。

しかし入所の早期の段階は、また家庭から施設への円滑な移行が求められる時期でもあり、出口からの視点でなく入口のトランジションとして施設生活

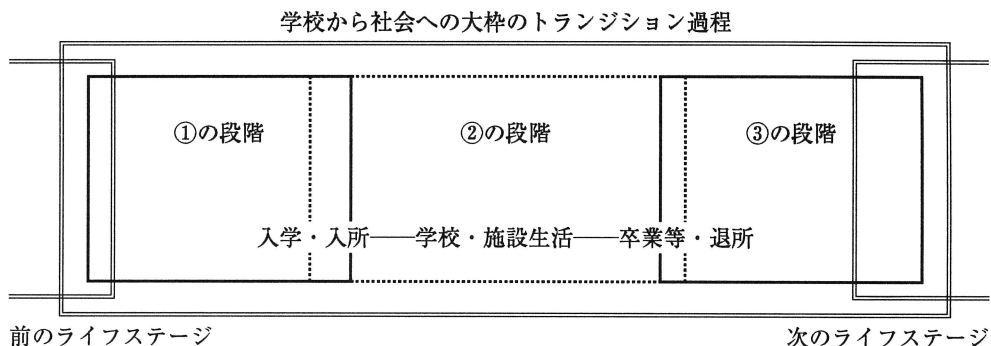


Fig. 1 継続的・一貫的トランジション過程の構造モデル試案

への適応に慎重な配慮を必要とする時期でもあろう。こうしたことも念頭に、入所に関わるトランジションと社会自立に向けての取り組みと退所に関わるトランジションとの間の継続的・一貫的な支援について十分吟味される必要があるのではないだろうか。

このように考えを進めていくと、渡部はOECD/CERIにおいては、トランジション過程を3つに段階区分していると紹介したが、トランジション過程は、15歳～30歳程度に及ぶ大枠としてのトランジション過程の内部に、3つに段階区分される中程度のトランジション過程をもち、さらにそれぞれの段階のトランジション過程のなかでは入学・入所—学校生活・施設生活—卒業等・退所という期間内での小規模のトランジション過程が想定されるのではないだろうか (Fig. 1)。

さらにFig. 1で示したトランジション過程の構造モデルは、いわば基本モデルであり、障害や発達、生活条件、トランジションに関する課題等によりいくつかのバリエーションが考えられる。このことに関わって、米合衆国教育省特殊教育・リハビリテーションサービス局 (OSERS) 長官補佐であるマドリン・ウィル (Madelcine Will) の示したトランジションモデルでは、トランジションの中で生徒を援助するための3つのブリッジを特徴としているといわれている¹⁴⁾。

「第1のブリッジは、多くの学校ですすでに適切に

実施されているものであるが、軽度障害の生徒と同様に普通教育の中にある生徒たちにも使用されているものである。」

「第2の移行ブリッジは、地域社会の中で障害生徒が仕事に必要な技能を発達させるのを援助するために、特別に考案された学校およびリハビリテーション・サービスによって構成される。」

「第3のブリッジは、必要とする限り続けられる援助的雇用であり、それは一生を通じてのものかもしれない。」

2) 横断的諸サービスと皆成学園の取り組み

前述したように、トランジションは「青年期から成人期への移行の全局面を包含した」ものであり、①自律と自立、②生産的活動、③社交関係・地域参加・レクリエーションと余暇、④家庭での役割履行の4領域をトータルにとらえられるものである。それゆえトランジションは、自己と縦断面における継続的・一貫的な支援、横断面における諸サービスの調整・統合化したものである¹⁵⁾。

こうした観点から見たとき、皆成学園の社会自立推進生活処遇ははこの①～④の4つの領域をとらえたトランジション教育となっている。

①自律と自立では、これまでの処遇についての痛烈な反省にたつて、知的障害児の社会自立を「知的障害児の社会自立とは、児童がその児童の能力や適性に応じ、『社会化された主体』として、その肯定的な選択が可能な生活をし、そのような状態が続く

ことをいう」と定義づけている。もっとも「必要に応じて修正を加える」と断りがあるように、知的障害児独自の社会的自立の定義が存在し、そうしたことが妥当なのか、またその内実についても最近の自立論とも関わって検討すべきことは多い。ともあれ、皆成学園での社会自立の定義は、知的障害児の主体性、自己選択・決定の尊重など、①自律と自立をとらえたものと評価してよいであろう。そしてこうした社会自立観は、先に紹介したとおり5種類の実習において追求されている。さらに①～④の4つの領域の調整・統合化と言う点においても「生活実習」として総合的に取り組まれている。

以上の社会自立推進生活処遇は、知的障害児の①自律と自立の力を育てる取り組みであるのだが、横断的諸サービスの調整・統合化は、トランジション教育に限定されるものでなく、「青年期から成人期への移行の全局面を包含した」ものとしてトランジション・サービスの拡充・強化やネットワークの形成もまた重要な事項である。その点では「精神薄弱者自立推進連絡会議」が設けられ、ネットワーク形成の核となることが期待されるが、Table 1の関係機関の構成でわかるように、医療・保健関係の機関が含まれていない。OECD/CERIの各国共通の課題においてもトランジション・サービスの調整・連携のなかには保健衛生分野が含まれており、その点で課題を残している¹⁶⁾。

そして最も大きな課題と思われることは、家庭への支援である。

3) 家庭への支援

報告には、「退所児童が地域に帰り、就労なり作業所等に通所する場合において、家庭や本人にたいする継続した相談援助活動は必要なことはいうまでもない。地域の福祉事務所等などの相談機関を有効活用することも含めた退所後の指導を図ることとした。／また精神薄弱者援護施設に入所した対象児童についても、退所後の生活状況を確認することは今後の当施設で行われる指導方針を定める上での重要

な参考事項である」と述べられている。これを見る限り家庭への支援は、退所後のアフターケア（追指導）にとらえられている¹⁷⁾。

坂井は進路の問題の重要性について、本人ばかりでなく家族にとっても家族の有り様に関わる重要なものであることを指摘しているが、進路の問題、トランジションは、家族問題という側面をもっている¹⁸⁾。

「知的障害児施設は、知的障害のある児童を入所させて、これを保護するとともに、独立自活に必要な知識技能を与えることを目的とする施設」（児福祉法第42条）であり、知的障害児の社会参加をめざすものである。そして知的障害児施設は、児童福祉法に規定された施設として入所対象年齢は、18歳未満と定められている（ただし20歳未満の措置延長が認められている）。

しかし現実には、6,929名（55.1%）の成人が18歳をこえて知的障害児施設に入所している（Table

Table 3 知的障害児施設の在所要者数

年 齢	総 数	公 営	私 営
総 数	12586	3103	9483
0 歳	—	—	—
1	—	—	—
2	—	—	—
3	14	4	10
4	30	8	22
5	54	19	35
6	98	21	77
7	193	66	127
8	197	54	143
9	258	91	167
10	280	96	184
11	328	112	216
12	500	161	339
13	484	149	335
14	602	203	399
15	787	252	535
16	911	291	620
17	921	272	649
18歳以上	6929	1304	5625

平成11年社会福祉施設等調査(1999年10月1日)より作成

3；以下過齢児と記す)。このなかには、児童福祉法で措置延長がみとめられている20歳未満を超えている過齢児も少なくない。

こうした状況が生み出される背景としては、知的障害児施設に引き続く知的障害者援護施設（以下、成人施設と記す）が通過施設であるとされていながらも慢性的に満床状況にあり成人施設に容易に入所できないこと、障害者雇用が強調されながらも遅々として進まないこと、地域社会においても障害者を受け入れる素地が十分でないこと、そしてなによりも、在家庭生活での自閉症や強度行動障害をはじめ障害児・者の養育・介護が、支援体制の不十分さもあり、困難を極めていることにある。

あらためてTable 3の知的障害児施設の在所有者数を見てみると、就学年齢である7歳に倍増しその後思春期・青年期を迎えるなかで急増し、義務教育終了後の16、17歳では900名を越える。ここには成人近づくにつれ、体位の上では成人に匹敵しながらも思春期・青年期の不安定さ等を伴い、年少の頃以上に養育・介護上の困難が増していることが読みとれる。もちろん知的障害児施設は、「……これを保護するとともに、独立自活に必要な知識技能を与えることを目的とする施設」ではあるのだが、現実の問題として家庭での養育の困難さが、知的障害児施設入所の主要な理由となっていることは今更言うまでもない。厚生労働省の方針でもあり、報告においても「児童福祉施設として有目的、有期限の通過施設としての機能を高める¹⁹⁾」「精神薄弱児施設、精神薄弱者援護施設は、もともと、社会自立を目的とした通過型施設として位置づけられるべきもの²⁰⁾」とあるが、それならばなおさら家庭での養育・介護上の困難の解消に向けての支援が重視されるべきでないだろうか。

しかしながらTable 4のとおり、先のTable 2の知的障害児施設の在所有者数を考えてみれば、7歳～17歳の学齢期・青年期に有効と思われる在家庭生活を支援は、ホームヘルプサービス事業、ショートステイ事業といったところで、しかも平日の昼間は学校

で過ごしていることを考えれば、あまりに実効性がないと考えられる。これでは、わが子が青年となりパニックをはじめ親の手にあまる状況に陥った時、障害のある我が子を守り、家族を守るため知的障害児施設の利用を考えるのは当然の成り行きであらうし、また思春期・青年期の不安定になりやすい時期において十分な在家庭支援サービスがないなかでは、過齢児を含む入所生徒・青年が更に増加するのは当然であらう。さらに加えるならば、家庭での虐待防止の観点からも在家庭支援を重視し、その充実・強化が図られる必要がある。

ノーマライゼーションの理念に基づくトランジションを構想するならば、在家庭支援を抜きにトランジションが首尾よく進むとは考えられない。知的障害児本人にとってのトランジションは、また家族にとってのトランジションであり、トランジション保障の観点から家族に対するトランジションにも取り込まれるべきであらう。また前述したように、退所を契機としたトランジションだけでなく、入所を契機とするトランジションにも注意が払われ、入所期間中全体を通じての個別移行計画（ITP）が策定されなければならない。そしてその中には、入所期間中の家族・家庭への働きかけが含まれる必要がある。

4) 教育的視点とコーディネーター

「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」において、次のように述べられている。

「生徒の職業的自立を促進するため、就業を支援する方策について実践的な研究を行い、その成果を踏まえ、盲・聾・養護学校は、保護者や企業、労働、福祉関係機関等と連携しながら、障害のある生徒の在学時から卒業後にわたる個別の就業支援計画を策定すること。」

このように同最終報告において、トランジション過程のコーディネーターとする機関として教育機関をあてたことは、興味深い。三ツ木任一は、「アメリカで実施されている『移行プログラム』は、学校から

Table 4 障害児・知的障害者在宅福祉施策の概要

	障害児施策	知的障害者施策
早期発見 早期療育	<ul style="list-style-type: none"> ・先天性代謝異常等検査 ・健康検診 (乳児、1歳6か月児、3歳児) ・育成医療の給付 	
通所事業 通園事業	<ul style="list-style-type: none"> ・障害児各種通園施設・通園事業 ・重症心身障害児(者)通園事業 	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害者援護施設(通所) ・知的障害者日帰り介護・活動(デイサービス)事業 〔在宅の知的障害者が通所している文化的活動、機能訓練を行い、自立を図るとともに生きがいを高める。〕 ・同 左
在宅 サービス	<ul style="list-style-type: none"> ・補装具の交付・修理 ・日常生活用具の給付等 ・訪問介護(ホームヘルプサービス)事業 〔日常生活を営むのに著しく支障のある障害児・者のいる家庭に訪問介護者を派遣して必要な介護、援助を行う。〕 ・短期入所(ショートステイ)事業 〔障害児・者を介護している家族が疾病等によって家庭における介護が困難となった場合に一時的に保護する。〕 ・障害児(者)地域療育等支援事業 〔在宅の障害児、知的障害者及びその保護者に対して身近なところでの相談、指導及び在宅サービスの利用を援助等の提供を総合的に実施する。〕 	<ul style="list-style-type: none"> ・同 左 ・同 左 ・同 左 ・同 左
社会参加		<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害者地域生活援助事業 (グループホーム) 〔知的障害者に対する日常生活所の援護を行い、地域での自立生活を援助する。〕 ・知的障害者生活支援事業 ・「障害者の明るいくらし」促進事業 ・知的障害者のスポーツの振興 ・知的障害者通所援護事業 〔通所による援護事業(小規模作業所)に対し助成する。〕
就労関連		<ul style="list-style-type: none"> ・職親制度 〔事業経営者等が知的障害者を自己の下に預かり必要な訓練を行うことにより、自立更生を図る。〕
総合的 サービス	<ul style="list-style-type: none"> ・相談指導(児童相談所等) 	<ul style="list-style-type: none"> ・療育手帳制度 〔知的障害児・者に対し一貫した指導・相断を行うとともに、各種援護措置を受けやすくするために手帳を交付する。〕 ・療育手帳制度

出所 厚生省監修『厚生白書 平成12年版』ぎょうせい、2000年、363ページ

Table 5 支援費制度には移行対照表

	身体障害者福祉法	知的障害者福祉法	児童福祉法(障害児関係のみ)
支援費制度へ移行するもの	<ul style="list-style-type: none"> ・身体障害者更生施設 ・身体障害者療護施設 ・身体障害者授産施設（政令で定める施設に限る） ・身体障害者居宅介護等事業 ・身体障害者デイサービス事業 ・身体障害者短期入所事業 	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害者更生施設 ・知的障害者授産施設（政令で定める施設に限る） ・知的障害者通勤寮 ・心身障害者福祉協会が設置する福祉施設 ・知的障害者居宅介護等事業 ・知的障害者デイサービスセンター ・知的障害者デイサービス事業 ・知的障害者短期入所事業 ・知的障害者地域生活援護事業 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童居宅介護等事業 ・児童デイサービス事業 ・児童短期入所事業
支援費制度へ移行しないもの	<ul style="list-style-type: none"> ・身体障害者福祉ホーム ・身体障害者相談支援事業 ・身体障害者生活訓練等事業 ・手話通訳事業 ・補装具製作施設 ・盲導犬訓練施設 ・視聴覚障害者情報提供施設 ・身体障害者の更生相談に応じる事業 ・日常生活用具給付事業 ・補装具給付事業 ・更生医療・育成医療 	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害者福祉ホーム ・知的障害者相談支援事業 ・知的障害者の更生相談に応じる事業 ・日常生活用具給付事業 	<ul style="list-style-type: none"> ・知的障害児施設 ・知的障害児通園施設 ・盲ろうあ児施設 ・肢体不自由児施設 ・重症心身障害児施設 ・障害児相談支援事業 ・児童の福祉の増進について相談に応じる事業 ・日常生活用具給付事業

平成13年3月6日 厚生労働省社会・援護局障害保健福祉部 作成

社会への円滑な移行めざす、学校がイニシアティブをとる、地域での職業経験を重視したもの²¹⁾であると紹介している。また渡部昭男は、デンマークにおけるKurator（「障害青年のためのトランジションの専門職」）について紹介している。Kuratorは、「独立した職でなく、1～10学年の担当資格をもつ国民学校の教師が兼務するいわゆる『充て職』である」が、ほとんどのKuratorが教師資格に加えてガイダンスまたは特別教育のコースを終了しているという²²⁾。

これらはいずれも、機関としては学校があたっており、OECD/CERIのいう第1段階から第2段階へのトランジションを促進する役割を担っているものである。それは、保護者をのぞいて学校が当該生徒の実態と課題を最も把握している立場にあることが大きな理由であろうが、教育はトランジションの基

礎をなすものであること、教育の一環としての進路指導として、トランジションが教育的・発達の視点からとらえられていることを確認しておく必要がある。

以上見てきたように、OECD/CERIのいう第1段階から第2段階へのトランジションにおいて、学校がイニシアティブをとり、トランジションコーディネーターの役割を果たすことが求められるのだが、その点において「精神薄弱児自立推進事業」においては、モデル施設である皆成学園では、若干事情が異なっている。

皆成学園の取り組みの場合、「これらのモデル施設業務を円滑に遂行するために、業務分掌の再編を行った。/指導部に事業担当者二名、養護部各寮に社会参加担当者各一名を配置し、当事業に関する総

括業務に指導部長を充て」ている同園では、トランジションの取り組みのために指導部を中心に養護部各寮を含め施設内にトランジションのためのプロジェクトをたちあげ、指導部長がコーディネーターの役割を担う態勢がとられたのである²³⁾。

皆成学園に限らず、各機関において、こうしたプロジェクトあるいは組織を立ち上げ、トランジションコーディネーターを配置することは、組織的な取り組みとして当然のことながらも重要である。ただこの場合、各機関内でのトランジション過程における組織内の体制であり、それはそれとして重要であるが、それは各段階の横断的な諸サービスの調整・統合化のための、また大枠としてのトランジション過程全体を対象とした組織あるいはシステムでもなく、トランジションコーディネーターでもない。

皆成学園の場合については、その点が解明される必要があると言うことであろう。それでは、どういった機関の、どういった立場のスタッフが、各段階のあるいは大枠のトランジション過程全体のコーディネーターとして望まれるのであろうか。また大枠のトランジション過程全体のトランジションコーディネーターと各段階、各機関のトランジションコーディネーターはどのような関わりを持つのであろうか。

5) 横断的諸サービスと各段階のコーディネーター

まず各段階の横断的諸サービスとそれに関わる各段階のコーディネーターについて検討する。

前述したように、OECD/CERIのいう第1段階から第2段階へのトランジションにおいて、生徒の実態をよく把握できていること、教育的発達の視点からとらえることが求められることから、学校がこの段階での中核的コーディネーターの役割を果たすと考えられる。

「精神薄弱児自立推進事業」の場合は、実際には皆成学園が学園児については中核的コーディネーターの役割を果たした。しかしこれは、学園児についてのトランジションであり、地域全体の障害児を

視野に入れたとき、やはり倉吉養護学校が中核的コーディネーターとしての役割を果たすことになるだろう。したがって、今般の皆成学園が園児のトランジションについて中核的な役割を果たしたことは、「精神薄弱児自立推進事業」もとの例外的なものと考えられる。

トランジション過程のある段階からのトランジションにおいては、その段階での中核的コーディネーターが求められる。中核的コーディネーターを中心に、その段階とトランジションに関わるの諸サービスの調整・統合化が進められる。第1段階から第2段階へのトランジションでは、学校が中核的なコーディネーターの役割を果たすが、この第1段階から第2段階へのトランジションに関わる機関は、学校だけではない。学校を中核としながら、児童施設（今般の場合、皆成学園）、企業、職業訓練施設、知的障害援護施設、相談機関等々が考えられる。

それでは、学校を中核としてそれぞれの機関がどのような関わりをつくっていくのであろうか。

米国バージニア州の移行プロジェクトの職業訓練・雇用モデルを例に取ると、職業開発者、プロジェクト内の利用者紹介者、利用者の雇用準備に必要な援助サービスの調整者であるプロジェクト・コーディネーターと、雇用者と訓練受講者の双方に対する訓練期間中、職業必要条件が満たされ、就業継続に必要な技能が習得できることを保証する専門の職場コーディネーターが配置され、プロジェクト・コーディネーターと職場コーディネーターは、協力して職業準備の整った利用者に適した職業を配置するというシステムをつくりあげている²⁴⁾。

このように、トランジション過程のある段階で、個々の機関やあるいはそれ以外の機関・専門家によって、その段階でのプロジェクトが組織され、中核的トランジション・コーディネーター（プロジェクト・コーディネーター）を配置され、また個々の機関内においてもトランジションのためのプロジェクトが組織され機関内のトランジション・コーディネ

ネーターが配置されよう。そしてこのある段階でのトランジション・プロジェクトおよび個々の機関内でのトランジション・プロジェクトおよびトランジション・コーディネーターが有機的な連携をもって、プロジェクトを推し進めていくのではないだろうか。

そして「精神薄弱児自立推進事業」における皆成学園の取り組みや障害者雇用事業所における障害者職場定着推進チームおよび障害者職業生活相談員などは、こうした構想の一部に位置づけられるであろう。

6) 大枠としてのトランジション過程のコーディネータと各段階、各機関のコーディネーター

15歳から30歳程度までの生徒・若者のトランジション過程は十数年に及ぶ。この長期にわたる大枠のトランジション過程は、前述したように3つの段階区分ができ、またそれぞれの段階において関係各機関内部でのトランジション過程が想定される。またトランジションは、横断的な諸サービスをも視野に入れ、自己と縦断面における継続的・一貫的な支援、横断面における諸サービスの調整・統合化したものとして実現されなければならない。こうした長期の幅広い諸サービスの調整・統合化を誰が行うのが当然問われてくる。

前述した「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)」の「第1章 今後の特殊教育の在り方についての基本的な考え方」のなかで、次のように述べられている。

- 〔1〕 ノーマライゼーションの進展に向け、障害のある児童生徒等の自立と社会参加を社会全体として、生涯にわたって支援する」、
- 〔2〕 教育、福祉、医療、労働等が一体となって乳幼児期から学校卒業後まで障害のある子ども及びその保護者等に対する相談及び支援を行う体制を整備する」

これらが生涯教育のみならず、トランジションを念頭においたものであることは容易に推察できる。

そしてこの通りのことが、実現すること望まれる。しかし現実には実現できておらず、だからこそ「21世紀の在り方」として、その「基本的な考え方」として示されているのであろう。

現実の制度に照らし考えてみると、こうした基本的考え方を実現する最も近い施設(機関)の形態としては、身体障害者福祉法第31条の2(身体障害者福祉センター)が考えられる。しかし同様の施設(機関)は、知的障害者や精神障害者の場合にはなく、障害種別間の格差がある。またその機能においても、拡充・強化が必要であろう。

これとは別に、「滋賀の障害児進路白書」において、障害児進路保障協議会(以下、障害児進保協)と障害者地域総合センター(以下、地域センター)の提言がなされている²⁵⁾。

それによると、地域センターは、広域行政の利点を生かし障害保健福祉圏域ごとに設置され、学校教育、社会教育、障害児・者施設、共同作業所、職業安定所、保健所、障害者団体等によって構成され、一体的な活動を進める地域拠点と位置づけている。そして進路指導・進路保障—トランジション—と関わる業務として、次のものをあげている。

- ・ 障害者問題に関わる情報の収集と提供
- ・ 障害者問題に関わる相談活動
- ・ 障害者問題に関わる巡回相談・指導
- ・ 職業安定所業務のうち、障害者の就労に関する業務(職場開拓、就労促進等)
- ・ 緊急一時保護機能
- ・ 障害者のスポーツ・文化活動の場
- ・ 保護者や事業主等の学習・研修の場
- ・ 障害者団体の育成と活動援助
- ・ 障害者の人権問題に対する対応
- ・ 障害者問題の啓発活動
- ・ 関係機関の連絡調整機能(「滋賀県障害者進路保障連絡協議会」の下部組織としての機能)
- ・ その他障害者問題に関する業務

これらを見ると、トランジションにおける横断的な諸サービスの連絡調整・統合化がめざされている

ことは明瞭である。

しかも地域センターは、「これまで、”就学前には福祉関係や保健婦があたり、在学中は学校が、そして卒業後は福祉事務所が”と縦割り行政の弊害として障害児・者に対するケアが途切れていましたが、『地域センター』において障害児・者のケアを継続的におこなえるようにすることが求められます」と、あるように、縦断面における継続的・一貫的な支援を担うものとして構想されている。

そしてこのような地域センターにおいて、「在学期間中の障害児については、学校に最も情報が集まりやすいことから学校は、『日常的な生徒理解と早期の状況把握』『日常的な保護者等との連携と早期の状況把握』に努めなければなりません」と、在学期間中の障害児についてではあるが、学校の果たす役割の重要性を指摘している点も注目される。

もう一つの「滋賀県進路保障連絡協議会」は、地域センターの上部組織として、その設置目的は「滋賀県内の障害者の進路保障に関する課題を総合的な観点から検討・協議し、障害の程度や種別、居住地等に関わりなく、その進路が豊かに保障されるような体制をソフト、ハード両面にわたって整備・強化するため、行政・学校・関係諸団体の総力を結集する形で『滋賀県進路保障連絡協議会』（以下、『協議会』という）を設置」とある。そして事業として九つの事業をあげ、協議会は滋賀県の関係部署、県教委、研究団体、県社協、障害者（団体）代表、県職業センター、障害者雇用促進協会等で構成される。

この障害児進保協と地域センターとの有機的連携により障害保健福祉圏域と都道府県域のネットワーク化が構想されている。

各機関内でのトランジション過程や個々の段階のトランジション過程については、これまでの進路指導実践をトランジションの視点から位置づけ直し、その研究や実践が取り組まれてきているが、大卒のトランジション過程に対応するシステムやコーディネーターについては、現在のところわが国においては、ほとんど着手されていないのが現状であろう。

そのなかで、1993年滋賀県高等学校進路指導研究会障害児学校部会の提言は貴重であるが、さらに多方面からの研究が求められる。

(つづく)

註

- 1) 渡辺昭男「障害を有する青年のトランジション保障と職業教育の在り方」、『障害者問題研究』Vol. 25 No. 2, 1997, pp. 109-110
- 2) 日本労働研究機構「欧米における学校から職業への移行期の指導・援助」、1997, pp. 1-14
- 3) 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』38(2)、2000, pp. 85-86
- 4) 前掲3)、p. 86
- 5) 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「21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告)～一人一人のニーズに応じた特別な支援のあり方について」、http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/index.htm
- 6) 前掲1)、pp. 110-111
- 7) Louise Fulton著、小鴨英夫訳「学校から地域社会の生活への移行」、『リハビリテーション研究』第66号、1990, p. 20
- 8) 前掲1)、p. 110
- 9) 前掲2)、p. 1

「学校から職業への移行」に関しての基本的枠組みは、以下の通りである。

「①15歳から30歳程度までの範囲での生徒・青年をとりあげること、

②フルタイムの学業生活を続けてきた状態からフルタイムでの職業生活の状態までのそれぞれの若者がさまざまな経験を経ていく移行プロセスを扱うこと、

③そこでの教育・訓練制度や労働市場がそうした移行を円滑に機能させるためにどのような仕組みをもっているのかに注目すること、また、

- ④今日的な状況において、各国は『移行』に関して何を問題と考え、何を教育訓練面でのあるいは労働市場場面での政策的な課題とし、具体的にいかなる政策的イニシアチヴが発揮されているか。
- 10) 鳥取県福祉保健部障害福祉課・鳥取県立皆成学園「平成8年度精神薄弱児社会自立推進事業モデル施設事業報告書」、1997
- 11) 前掲10)、pp. 17-19
- 12) 前掲1)、p. 110
- 13) 前掲10)、p. 6
- 14) 前掲7)、1990、pp. 1-2
- 15) 前掲1)、p. 110
- 16) 前掲1)、p. 111
- 17) 前掲10)、p. 12
- 18) 坂井清泰「卒業後の進路をどうとらえるか」、藤本文朗監修坂井清泰・小畑耕作編『青年期の進路を拓く』かもがわ出版、1999、pp. 115-116
- 19) 前掲10)、p. 1
- 20) 前掲10)、p. 6
- 21) 三ツ木任一「学校から社会への移行プログラムの動向と意義」、『リハビリテーション研究』第66号、1990、p. 3
- 22) 前掲1)、pp. 114-116
- 23) 前掲10)、p. 11
- 24) W. Grant Revell, Jr他著、斉藤加余子訳「移行プロジェクト—重度精神薄弱者のための一般雇用サービス」、『リハビリテーション研究』第42号、1983、pp. 32-34
- 25) 滋賀県高等学校進路指導研究会進路指導部障害児学校部会「滋賀の障害児進路白書」、1993、pp. 139-150、pp. 159-162