

第47回 総合リハビリテーション 研究大会

» 教育を総合リハビリテーションの観点から考える «
～ 特別支援教育とこれからの教育を改革するために ～

報 告 書

2025年12月20日(土)、12月21日(日)
全国障害者総合福祉センター 戸山サンライズ

公益財団法人 日本障害者リハビリテーション協会

目次

12月20日(土)

基調講演 教育を総合リハビリテーションの観点から考える ～特別支援教育とこれからの教育を改革するために～	2
鼎談 これからの教育の改革に向けて	13
各コーディネーターからの紹介 4つのセッションの大会テーマとのつながり	26
1 不登校の理解と支援	
2 発達障害の理解と支援の実際を考える	
3 進路選択支援の実際と課題	
4 障害者の生涯学習支援の実際	
セッション1 不登校の理解と支援 ～不登校経験者の報告から学び、支援のあり方を考える～	31

12月21日(日)

セッション2 発達障害の理解と支援の実際を考える～本人主体によるサードプレイス (第三の居場所)の実践を通して～	51
セッション3 進路選択支援の実際と課題	73
セッション4 障害者の生涯学習支援の実際 パネルディスカッション1 相模女子大学と相模原市との連携による インクルーシブ生涯学習プログラムの開発と実際	95
パネルディスカッション2 障害者の生涯学習支援の実際とこれから	109
資料	
大会開催要項	119
第47回総合リハビリテーション研究大会 実行委員一覧	121
総合リハビリテーション研究大会 常任委員一覧	122

基調講演

教育を総合リハビリテーションの観点から考える ～特別支援教育とこれからの教育を改革するために～

松矢 勝宏
実行委員長 東京学芸大学名誉教授

1. はじめに——日本の子どもたちは幸せか

おはようございます。実行委員長の松矢です。

総合リハで私が実行委員長を務めるのは二度目ですが、少し体調を崩しまして、今回は実行委員会の方々にずいぶんお手伝いをしていただきました。まず感謝の言葉を申し上げたいと思います。

私はこれまで、就労と雇用促進、関係機関のネットワークの中で仕事をしてきました。今年 85 歳を迎えて体調をくずしており、実行委員会の仕事はこの研究大会がおそらく最後になるだろうと思っています。今日は教え子の皆さんもだいぶ来てくださっています。そういう意味で、非常に感謝しながらお話をしたいと思います。

今回、実行委員長を引き受け、日本の子どもたちは本当に幸せなのかと考えました。障害のあるなしに関わらず、日本の子どもたちは幸せだと言えるのかということです。

不登校の理由はいろいろありますが、不登校の子どもがどんどん増えています。

今回の研究大会でセッション 1 を担当していただく実行委員の井村先生は、立川で「育て上げネット」の仕事をしていますが、小学校の校門前に毎朝立って「おはようございます」と挨拶をされています。そこから相談支援が始まっていくという、気の長い仕事を続けておられます。その話を聞いて非常に感心し、お願いしたわけです。今日は受付の横に、その長年の相談支援の成果が展示してありますが、セッション 1 で詳しく聞くことができます。

そういう地道な活動の中で子どもたちは救われていくのだと思います。それこそが総合リハの基本的な考え方です。今回の実行委員の方々も、そうした地道な仕事に取り組んでいる方々にお願いしました。

2. 先達から学んだこと

そして、今日の会場である戸山サンライズは、国際障害者年るとき、日本で最初の障害者総合福祉センターとして、さまざまな活動の舞台になった場所です。

私がまだ若かったころですが、花田春兆先生一すでお亡くなりになりましたが一文学者・詩人であり、障害当事者のリーダーとして国際障害者年の事業を見守ってくださいました。

先生には言語障害があったため、私は最初、司会の際にほとんど聞き取ることができず、とても苦勞しました。2 回目からは、脳性まひの当事者であり、ご自身で訓練を重ねてこられた春田文夫先生が、花田先生と相談され司会を手伝ってくださることになりました。話を通訳していただけるようになり、ずいぶんと楽になりました。リラックスしているときや、お酒を飲んでいるときはよく聞き取れるのですが、全部を正確に聞き取ろうとすると、なかなか難しいものです。

花田先生は、東京で最初の公立肢体不自由児学校である東京市立光明学校（設立 1932 年 6 月 1 日、現在の都立光明学園）の 1 回生と聞いております。国連・障害者の十年が始まり、政策委員会が設けられ、その中で分科会が行われました。私は児童分科会の座長を仰せつかったのですが、花田先生が毎回出席されるので、春田先生に副司会をお願いし、たいへん助けられました。

養護学校の義務化が始まった際には、障害者を分離・隔離するものではないかという意見もありました。しかし、花田先生は分科会の議論が発展していくことを静かに見守ってくださいました。そして、教育の仕事はとても大切なのだと、私たちを絶えず励ましてくださいました。私は、そうした花田先生から多くを学んできたのです。

就労の分野では、調一興先生が存在が非常に大きなものでした。先生は結核で肺を摘出され、当時はまだ抗生物質もない時代でしたから、膿が出るような大変な体調の中で活動を続けておられたそうです。東京コロニーの発足当時には、ロウ原紙に鉄筆で書きあげ謄写印刷を行うという、たいへん厳しい条件のもとで事業が始まったのです。それでも先生は常にかくしゃくとされておられ、障害者運動のリーダーとして力強く活躍されてきました。今では政策委員会の仕事は内閣府に移管されていますが、民間主導の国際障害者年推進協議会の中で最初に始まり、そこで調先生が議長を務められました。政策委員会での議論が障害者施策に反映・実現されるので、私自身にとっても委員会で多くを学ぶことができたことに、深く感謝しています。

また、北浦雅子先生は全国重症心身障害児(者)を守る会の会長として活動されておられました。ご子息の尚さんは、48 歳のときに寝返りが可能になったことを契機に、左手で絵を描くことを学び作品を発表されるようになりました。北浦先生はいつも凛としておられ、重い障害のある子どもたちの療育の必要性について、児童の分科会で繰り返し提言をなさっていました。さらに、重症心身障害者施設の施設長であった岡田喜篤先生。北浦先生といつも同席されていたので、お二人から学んだことを忘れることができません。

そして石井哲夫先生です。当時の発達障害療育研究会の代表として、ノーマライゼーションの理念を実践し、当事者のニーズを徹底して受け止める姿勢を示してくださいました。このような先生方と出会い、学ぶことができた場所がここ戸山サンライズだったのです。総合リハビリテーションにおける相談支援とは、特別な技術以前に、障害のある人たちの考えや願いを丁寧に聞き取ること、すなわち傾聴に尽きるのではないかと思います。私はこの四人の先生方から、その基本を学びました。今回は、そうした自分自身の歩みを振り返りながらお話ししたいと考えています。

3. 養護学校義務化と、国際的障害者施策の流れ——本人中心の教育へ ～特殊教育から特別支援教育・教育リハビリテーションへの改革～

とりわけ大きな転換点となったのが、養護学校の義務化です。

まず東京都が、小・中学校の義務教育段階において、「どんなに重い障害があっても、希望する子どもは受け入れよう」という方針を打ち出しました。国に先立つ 1974 年 4 月です。国の養護学校教育義務化は 1979 年 4 月からです。出発点は東京都の施策で特殊学級に教員加配する形でスタートしました。東京都から始まった希望者全員就学から昨年で 50 年を迎えています。その歴史の中で、重い障害のある人の支援のあり方を、総合リハビリテーションの視点から問い続けたいと思います。

全員就学が実現した 1979 年の後、1981 年には国連の国際障害者年、1983 年からは国連・障害

者の十年が始まりました。その後、アジア太平洋障害者の十年へと引き継がれ、2006年には国連総会で障害者権利条約が制定されるという、大きな国際的流れが生まれます。

私は、まさにその流れの中で仕事をしてきました。特に知的障がい児・者の親の会や重症心身障害児・者を守る会をはじめとする保護者の方々と共に活動し、多くのことを学びながら歩んできました。

教育における全員就学が進むと、次に課題となったのは「働くこと」、すなわち就労と雇用促進でした。このテーマについても、私は親の会の強い後押しがあり、厚生労働省の労働政策審議会障害者雇用分科会の審議会委員を務めるなど、教育の領域から社会参加と就労・雇用促進の分野へと活動の軸足を広げていきました。親の会の活動は、私の仕事の展開に大きく反映しています。

その中で、無認可の任意団体ではありましたが、進路指導の先生方とともに「養護学校進路指導研究会」（略称、進路研）を立ち上げました。私が東京学芸大学を定年退職すると大学での活動ができなくなるため、ネットワークづくりを継続する場として「進路研」を就労支援研究会へと発展させ、その活動を東京都に認証してもらい、NPO 法人 GreenWork21 を設立して実践を展開してきました。こうした進路研の活動からすでに 30 年ほどになります。その活動と実践から学んだことが、今回のお話の中心でもあります。

国際障害者年以降、国連・障害者の十年、アジア太平洋障害者の十年、そして 2006 年の障害者権利条約制定へと続く流れの中で、一貫して示されてきた支援の基本は、当事者本人の参加と自己決定でした。

障害者施策は、本人の意見をきちんと聞きながら進めるべきである。まず本人の願い、考え、希望をしっかり受け止め、そのうえで個別の移行支援計画を立て、社会参加を支えていくことが重要だと、私は考えています。

その考え方に基づいて、進路研を立ち上げました。その活動の中から、「主体性を支える個別の移行支援－学校から社会へ」という書籍が、進路研活動の成果として刊行されました。私は名前を連ねているだけで、実際には皆さんがどんどん執筆してくださったのです。それほど研究会の活動は活発で、大いに盛り上がっていました。やはり、本人の気持ちや願いを受け止めていくことが大切だという認識が共有されていたのだと思います。先生方は、本人の願いをしっかり受け止めながら、非常に意欲的に実践が展開されました。

その中で、特別支援学校を卒業して社会人になってからも学びを続けるべきではないか、という議論が生まれ、オープンカレッジの取り組みが始まりました。当時という大学公開講座ですが、本人参加を前提とした趣旨のオープンカレッジです。「大学で、自分を知り、社会を学ぶ」という場があってもよいのではないかと提案したところ、教え子たちが「いいテーマですね」と賛同してくれ、1995 年にスタートしました。今回の大会で紹介している内容の中にも、その取り組みが含まれています。先生方とさまざまな実践を重ねてきました。ちょうど学校五日制が始まった時期でもありました。

この本（「主体性を支える個別の移行支援」）は初版が売り切れて現在は絶版ですが、古書店では 5,000 円ほどで出回っているそうです。東京都教育委員会の 1998 年 4 月から 3 年次にわたる「東京都立養護学校職業教育推進委員会」で私が座長を務めた際、都立青鳥養護学校長（当時）で委員会の主査であった宮崎英憲先生が「個別の教育支援計画に基づく個別移行支援計画の展開」を刊行されました。私の編著本が 6 月、宮崎先生編著が 11 月の発行です。こちらは東京都教育委員会にも認知された書籍で、価格は 2,500 円でした。

多くの先生方が個別の移行支援計画に熱心に取り組まれたことは、非常に意義深いものでした。相談支援のあり方、教育リハビリテーション、個別の支援計画や移行支援計画はどうあるべきか、そうしたテーマについて先生方は真剣に議論し、実践を重ねました。学校卒業後の学びについても、講座の学習案を一生懸命作成してくださいました。そのような内容が、私の編著の本にまとめられています。

当時の背景として、なぜ進路指導を「進路学習」として、本人中心で進める必要があったのかという問題があります。全国的にも同様ですが、もともとは比較的軽度の子どもたちを対象とした職業教育として始まったため、当初は就職率が 50%程度ありました。対象人数も少なかったのです。しかし、全員就学が進む中で対象が重度化・多様化し、軽い子どもから重い子どもまで受け入れるようになると、就職率は大きく低下しました。社会参加の難しさが明らかになり、各地で作業所づくりの取り組みが活発に行われました。

私自身も東京学芸大学の周辺の小金井市、小平市、国分寺市など市域で作業所づくりのために活動しました。就職率が大きく下がる中で、東京都は授産所条例を見直し、授産所を福祉作業所へと切り替えました。当初は評判が良かったのですが、予算の問題から民営化され、共同作業所・民営授産所という形に変わっていきます。運営委員会を作り、助成金を受けながら作業所を設置していく仕組みへと移行しました。

4. 就労支援や職業教育の体系的構築

こうした流れの中で、作業所づくりと同時に、就労支援や職業教育を体系的に構築する必要性が強く認識されるようになりました。その意味で、個別の教育支援計画と、本人が主体的に学ぶこと、すなわち本人の考え方を大切にする教育、この二つが極めて重要な時代になったのです。

資料のグラフは東京の実践を示したのですが、就職率が 30%台に回復したのが 1999 年です。その背景には、1998 年の政令改正による知的障害者雇用の義務化（法定雇用率 1.8%）があります。義務化により知的障害者の雇用率が明確に定められ、状況が改善され、その後、精神障害者へと対象が広がり、就職率は 30%を超えて上昇していきました。この時期こそ、まさに進路指導研究会の活動が大きな意味を持った時代でした。

まず「進路学習」という考え方を打ち出し、従来の進路指導を学習として再構築していく。この点については、先ほどの書籍の中で詳しく述べていますので、ぜひ参照していただきたいと思います。このように考え方を転換し、個別の移行支援計画を作成していくことが重要だったのです。

その後、私は全国特別支援教育研究連盟（全特連）に関わるようになりました。以前は全日本特殊教育研究連盟という名称でしたが、機関紙の編集委員、編集委員長を務め、その後、副理事長、理事長へと役割が移っていきました。編集委員長になった際、進路支援のための実践的な手引きが必要だと考え、機関紙の別冊として進路指導ハンドブックを二度刊行しました。

最初は義務制実施から 10 年後の 1989 年 4 月に「教師のための福祉・就労ハンドブック」を刊行しました。その後 1996 年 9 月に「新・教師のための福祉・就労ハンドブック」を改訂版として刊行しました。二つのハンドブックの刊行には背景があります。1989 年版はその年の 4 月に平成元年版といわれる学習指導要領の改定がありました。「盲学校、聾学校及び養護学校の小学部・中学部学習指導要領」、「養護学校高等部学習指導要領」、「幼稚部教育要領」の告知がなされました。養護学校の義務化から 10 年にして高等部教育の本格的な整備・拡充に入る時点でのハンドブック

の刊行と言えます。1996年版について言えば、その年の3月に高等部の職業教育の在り方に関する報告書が出されました。知的障害者雇用の義務化も進む中で、教育・福祉・就労をつなぐ実践的な指針を、進路指導の先生方にしっかり読んでもらう必要がありました。

そこで、本人が「自分らしくどのように生きたいのか」を中心に据え、本人の希望や気持ち、意思を尊重して進路指導を行う—いわばキャリア教育の考え方を積極的に取り入れていこうとしたのが、これらハンドブック刊行の目的でした。進路学習もそうですが、一方でキャリア教育の考え方も取り入れました。そのとき紹介したのが、アメリカから日本に入ってきていたブローリン（Brolin, D.E.）たちのキャリアエデュケーション、「生活中心のキャリア教育」です。これは多くの方に読まれていました。当時のリハビリテーション研究大会に関わっていた東京都障害者福祉センターの支援者の方々も読んでいました。東京都で最初にできた施設で、本日その施設長がいらっしやると思います、「世田谷区立障害者就労支援センター すきっぷ」があります。初代施設長だった白井俊子先生は、当時、知的障害科におられました。その後「すきっぷ」の施設長になられ、生活中心のキャリア教育と個別支援計画に基づいて利用者の企業就労を実現していく実績を「すきっぷ」で積み上げたのです。

このように、個別支援計画とキャリア教育は非常に大きな意味を持っていたと思っています。その後、私はキャリア教育を進路学習とあわせて行い、その中心に家庭教育があると考えようになりました。子どもの人格、主体性の発揮と人格形成は家庭教育から始まっていきます。そして学校教育があり、地域教育があり、産業社会があり、もちろん学校教育も含めて、こうした輪の中で子どもたちがキャリア形成をしていく。個別支援計画は、このキャリア教育の輪を大切にしながら進めていくべきだという考え方です。こうした内容で、私は講演活動を行いました。

今日もいらっしやっていますが、あきる野学園、青峰学園などで職業教育の開拓に尽力された原智彦先生は、パワーポイントで描かれている個別移行支援計画で新たな実践を提示されたのだと思います。個別の教育支援計画を立て、本人や保護者の願い、気持ちを聞きながら作っていく。家庭生活や進路先での支援、医療の支援、出身校の支援などを書き込み、全体として1年から3年までの移行支援を作っていくというものです。

国際障害者年が進んでいく中で福祉改革が進み、「措置から契約へ」と移行しました。障害者福祉施策の中でも個別の支援計画を作っていく、そういう時代になりました。自立支援法も障害者総合支援法へと改められる中で、サービス等利用計画を市町村が中心となって進め、障害者を直接受け入れている事業者と協力して個別の支援計画を作っていくという時代が、平成24年、25年頃から確立していきます。

このような形で、サービス事業者、作業所、生活介護施設、通所・入所施設でも、それぞれ事業者が個別支援計画を作成するようになりました。

一方で、障害者総合支援法による事業者が間に入り、サービス等利用計画を作る。つまり、学校を卒業した後の地域生活もきちんと包括的に見ていく。そうした時代、「措置から契約へ」という流れの中で法律が整備され、個別支援計画、サービス等利用計画へと進んでいく時代になったわけです。

5. 国際生活機能分類（ICF）から学んだこと

そこで、相談支援等のあり方の共通言語としてWHOの国際生活機能分類（ICF）のような考え

方を、私たちは習得しなければならないという思いを持っています。学校卒業後もきちんと個別の支援計画があり、社会参加、就労参加を実現していくという考え方です。

このように時代は進んできました。では、私は国際生活機能分類（ICF）からどのように学んできたか。今日も私の教え子が来ていますが、私は東京学芸大学にいました。少子化が進んだことにより、学校の教員数は必要以上に多かったために、これから先生になりたい人たちの教員採用が非常に難しくなったのです。文部科学省も東京学芸大学も、そして私たち教員も困りました。教育系大学にふさわしい前途有為な学士を育成する新しいコースをつくってもよいということになり、教育には必ず社会福祉の学びが必要になるので、社会福祉士受験資格を取得する養成コースを作りたいと提案しました。埼玉大学教育学部がすでに養成コースを設置していたので、厚生労働省の当時の方針の基づき設置を図りました。東京学芸大学で計画された教養系総合社会システム専攻の中に福祉士資格取得科目を担当できる教員を学内から募り、生活福祉専修というコースを設置しました。障害者福祉論を担当する私はWHOの国際生活機能分類 ICF を講義で教えなければなりません。障害者福祉研究会編「ICF 国際生活機能分類—国際障害分類改訂版」中央法規 2002 年を参照し、授業のテキストとしては、佐藤久夫・小澤 温 著の「障害者福祉の世界」有斐閣アルマを使って解説をしました。総合リハビリテーションの研究大会に参加しましたが、2010 年度の第 33 回研究大会からテーマとして ICF がとりあげられ、大会終了後に講習会も開催されました。講師として上田敏先生、大川弥生先生からご指導を受けました。

また、上田先生の「リハビリテーションを考える—障害者の全人間的復権—」（青木書店）は、私たちにとってバイブルのような本でした。その後に上田先生の ICF の解説書も出版されています。大川先生は、厚生労働省社会保障審議会の第 1 回から生活機能分類専門委員会の委員として参考資料を提出され、報告書もまとめてくださいました。お二人の先生から講習を受けたことは、私にとって非常に大きな学びとなりました。

今まさに、この ICF の考え方を共通言語として活用していく時代なのだとすることを、改めて確認していきたいと思っています。特に上田先生、大川先生の研修等のお話示で示されているように、阪神・淡路大震災から中越地震、東日本大震災に至る震災調査を通じて、ICF モデルの重要性が明らかになってきました。

震災時には人間生活に大きな影響が及びます。多くの市民が、地域生活を支えていた大切な資源を突然失い、生活に必要な環境因子が損なわれ、制約の大きい阻害的な環境である避難所生活を余儀なくされました。その中で生活機能の低下が起こり、体を動かさない状態が続き、寝たきりの高齢者が次々に亡くなるといった状況も生じました。まさに ICF が示しているように、環境が阻害され環境因子が損なわれることが、人間の心身機能、社会参加、生活機能の低下を引き起こし、社会参加を妨げていくことが明らかになったのです。ICF モデルの理解が非常に重要なのだということです。

能登地震でも、多くの子どもたちが学校に通えない状況があったと思います。今回はこの問題を直接取り上げてはいませんが、日本では震災や豪雨による災害等で環境破壊が繰り返し起きています。さまざまな出来事が起こる中で生活機能の低下が生じうる社会であること、そのことを ICF モデルによって十分に学ぶことができます。

パワーポイントで示したこの図は上田先生の研究に基づく「生きることの全体像」として示された皆さんもよくご存じの ICF モデルです。こちらには「機能・構造障害」・「活動制約」・「参加制約」など、障害を受けたときの図も整理されています。障害のあるなしにかかわらず、ICF モデル

は適用できます。障害のある人たちに対する特別支援教育を含めた教育リハビリテーションを考える際には、機能・構造障害、活動制限、参加制約をしっかりと捉える必要があります。これらは相互作用の関係にありますので、たとえ活動制限があっても、より良く活動できる環境や支援方法の工夫によって、心身機能の障害が軽減されることがあります。このような相互関係を理解していくことが重要です。

私は上田先生の考え方を踏まえ、本人の主観的な体験としての障害が重要であるという点を取り入れ、ICF モデルをもう少し分かりやすく理解するために用いています。環境因子や健康状態などを含めながら、相互の影響を見ていくということです。障害児・者本人が主観的に体感する、活動や生活のしづらさ、困難さを見出していくこと。その主観的な体験をきちんと評価し、個別の支援計画を作っていくことが大切です。これは、本人の活動参加、より良い生活の実現に関する機会という側面と、活動参加を阻害する要因としての生きづらさや困り感という側面の両方を見ていくということです。環境因子として、不適切な教え方や支援方法といった阻害因子もあります。つまり、教師や支援員の専門性に関わるような要素も大きく影響してくるのです。一方で、支援者が作成するサービス等利用計画と個別の支援計画によって、利用者のニーズをしっかりと支えていくことができます。利用者である本人と支援者との共感と協働の結果として、本人の主体的な活動や参加が実現していくというモデルです。

このようなことを考えながら、障害者本人が体験として持つ障害、本人の興味・関心、主観的な思い、より良い生活の実現への願いといったもの、そして体験としての障害が一方では生活のしづらさや困難としても表れてくる、そうした両面を見ていく必要があります。これはベクトルのような形で表しているのですが、このように相互に作用するからこそ、個別の教育計画や個別の福祉計画が大切なのだと説明してきました。

そうした観点で編んだ本が、童心社から全 4 巻で出ている「障がい者の仕事場を見に行く」です。この本は小山博孝さんと一緒に編んだもので、ICF に関わる支援の考え方に基づき、第 4 巻を私が担当しました。知的障害特別支援学校の 3 人の当事者である主人公の母親の手記を編集しました。小山博孝さんご自身も「私たちのしごと 障害者雇用の現場から」という著書を、岩波書店から出されています。これは彼が写真家として高齢・障害・求職者雇用支援機構の「働く広場」のグラビアを担当し、その内容を編集して作った本です。それを子ども向けに編んだらどうだろうかということで、童心社によるこのシリーズができました。私が担当した第 4 巻の内容としては、例えばヘレン・ケラーとアン・サリバンの教育を ICF モデルで読み解くことも試みています。ぜひ読んでいただきたいと思います。この第 4 巻の当事者である 3 人の主人公は、特別支援学校卒業後の同窓会での生涯学習でミュージカル活動も行ってきました。障害のある人の生涯学習については明日のセッションで取り上げます。

6. これまでの到達点、今後の展望

(1) 個別の移行支援計画等の当事者（本人）の意思の尊重による社会参加の成果と実績

進路指導研究会から NPO 法人へと移行し、20 年間活動を続けましたが、NPO 法人は役割を終え本年 6 月で解散しました。これは 20 周年記念研究会で皆さんの協力で作成した資料です。

特別支援学校、特に東京都立の知的障害特別支援学校の卒業生の就職率は、このように上昇してきました。コロナの影響がなかった平成 30 年度には 49%、つまり二人に一人が就職できる状況に

なりました。現在は 46%程度ですが、東京都の実績は、全国平均が約 32%ですので、高いといえます。これは厚生労働省の資料ですが、福祉から企業就労へという流れが、かなり確実に進んでいます。毎年度厚生労働省から示されるデータです。

東京都の進路指導関係の仕事は、東京都特別支援教育推進室が担当していますが、私は就労支援アドバイザーを務めています。そこでは就労定着支援を重視しています。一度の就職で自分の望む仕事に就けるとはかぎりません。現在は転職も前提としながら、よりよい働き方、自分に合った職業・仕事を選んでいくことが大切だと考えています。そのため、単なる就職率ではなく、定職率に注目しています。一度就職に失敗しても、自分に合った仕事に就き直していくことができるかを見るべきだという観点です。その結果、定職率はかなり高く 90%程度で推移しています。このように、転職も含めながら、より良い自分にあった仕事を選択していくことが重要な時代になってきました。現在、東京都の職業学科は高等部単独設置の就労技術科と普通科高等部設置の職能開発科の二つの学科で進められています。全国の高等部における就職率は約 32%です。東京都は全都の特別支援学校を 5 ブロックに分け、企業や学識経験者を含む就業支援アドバイザーを活用し、企業・関係機関・支援団体ネットワークで進めるシステムにより、コロナ禍後でも就職率は約 46%で推移しています。

一方で、就職以外の道を歩む人たちについても考える必要があります。私は社会福祉法人森の会の理事長も務めており、福祉就労や福祉を通じて社会参加している人たちの支援にも関わっています。市域の中でこそインクルーシブな地域生活が大切であると考え実践しています。3 年前に総合リハ研究大会が開かれたころは、ちょうどコロナ禍でした。法人の現場での活動をどうするかという議論になったとき、私は福祉の現場として「休業しないで、みんな元気に活動を続けられないか」ということを命題にし、2021 年の第 43 回総合リハ研究大会で発表しました（注）。就労移行支援 B 型作業所での取り組みでは、コロナ禍の 3 年間、1 日も休業しませんでした。通所生活介護施設は 2 日間だけの休業、グループホームでは感染者が出たことはあっても、閉鎖に至ることはありませんでした。コロナ禍においても、皆さんの健康を守りながら活動を継続し、福祉施設が地域生活参加の「活動の拠り所」であり続けることができたと思っています。資源回収の作業では、クルーを組み車で移動しますから三密になりやすい環境ですが、利用者本人や保護者の協力、そして職員の努力によって、健康を維持しながら活動を続けることができました。この経験を通して、福祉事業所の生活の中でも個別支援計画がいかに重要かを実感しました。私たちは毎年、事業報告会を保護者と本人と一緒にしていますが、2025 年には森の会事業所開設 50 周年記念会をあわせて開催しました。東久留米市の教育センター（成美教育文化会館）を借りて全体会を行いました。当事者の皆さんが主体的に参加してくださり、大人になるとこうした形でしっかり参加できるのだと感心させられる会になりました。落ち着いて最後まで話を聞いてくださり、皆さんは元気に活動されています。

（注）第 43 回総合リハビリテーション研究大会報告書「第 43 回総合リハビリテーション研究大会 コロナ危機下での障害のある人 ―総合リハビリテーションの視点から―」パネル 2「コロナ危機とリハビリテーション」パネル報告 松矢勝宏、報告書 35～38 ページ、2022 年、公益財団法人日本障害者リハビリテーション協会発行

（２）発達障害児・者の社会参加と教育リハビリテーション

～通級による指導の実績と発達障害者本人のニーズの共有について

さて、時間が少なくなってきましたので、教育リハビリテーションについて触れたいと思います。まず発達障害児・者の教育リハビリテーションについて、通級による指導が挙げられます。グラフの上から順に、注意欠陥多動性障害、学習障害、自閉症、情緒障害、視覚障害・聴覚障害、肢体不自由の方々です。1993年度より学校教育法の改正により制度化され、現在では注意欠陥多動性障害、学習障害、自閉症、情緒障害、弱視、難聴、肢体不自由、病弱・身体虚弱、言語障害にわたり実施されています。2018年度から高等学校にも拡大され、学校教育法の制度上では「通常の学級に在籍し、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする児童生徒に対して、障害に応じた特別の指導を行う指導形態」とされています。このグラフからは小・中学校における発展の様子がわかります。そしてインクルーシブ教育の推進において大きな役割を果たしていると感じています。

ここでの大きな課題は、高等学校における通級指導がまだ十分に浸透していないことです。調査では、保護者も本人も抵抗感を持つ場合があることが分かっています。そこで本研究大会のセッションでは、「第三の居場所 サードプレイス」という視点を取り上げました。発達障害とはいえ多様な障害からなっているので、自分たちの障害についてお互いに語り合い、一緒に学び合う場としてのサードプレイスの実践が必要ではないか、ということです。発達障害者の当事者運動の成立には、このような地道な実践が各地で進められる必要があります。発達障害については法律上の置付けはありますが、実態調査では発達障害として設問のサンプルが作成され実施されていません。各障害種別の中に分散してしまい、発達障害だけで分析できるデータが少ないのです。私は東京都の5年ごとの障害者生活実態調査の座長を3回担当していますが、サンプル数を増やすことの難しさを5年ごとに感じています。本来は発達障害だけでサンプルを構成したいのですが、予算的にも現状では容易ではありません。だからこそ、当事者がまとまり、自分たちの課題を自分たちで語り、解決していくための支援としてサードプレイスのような仕組みが重要になるのではないかと考えています。今回のセッション2の研究協議では、この点に注目していただきたいと思います。

（３）キャリア教育の発展と教育リハビリテーション

また、キャリア教育の視点の共有も重要です。身体障害、知的障害、精神障害では障害の特性も関係し、状況がそれぞれ異なっています。その違いを踏まえながら、働く力をどのように育てていくかが問われています。特別支援学校における職業教育では、職業リハビリテーションや療育など関連する支援の考え方が有効であることを、私たちは長年の実践の中で学んできました。抄録にも詳しく書きましたが、まさに実践知です。温故知新という意味で、三木安正先生をはじめ私たちを導いてくださった方々の思想と実践をあげたいです（注）。特にキャリア教育に関連して知的障害や発達障害のある人々の職業教育や就労と社会参加支援してきた先達の実践を改めて学び直したいと思っています。

企業就職をしている知的障害特別支援学校の卒業生の実態を見ると、所持している手帳の障害の重い・軽いは重要ではなく、集団の中で自分の役割を理解していること、長所はもちろん自分らしさを発揮できる自己理解の力（自己有用感）が重要であることです。キャリア教育の目的を開拓者の教えから学ぶ必要があるということです。また糸賀一雄先生は障害の重い子どもの教育から、人間の日常生活に必要なさまざまな活動の達成への努力が社会参加につながっていくというICF

モデルの考え方を早い時期から察知し、実践していたように思われます。先生の言葉を引用します。「人間の精神発達というものは、年月とともにしだいに上へ伸びていくばかりでなく、あらゆる発達段階で豊かな内容をもつようにひろがっていくものだという事とも証明された。縦軸の発達に対して横軸の発達とでもいえるような内容的な展開がある」と。先ほど北浦先生のご子息の尚さんに触れましたが、北浦 尚さんは、48歳のときに寝返りができるようになり、利き手が自由に使えるようになったことで創作活動を始め、個展を開くまでになりました。療育活動そのものが社会参加を促した一つの象徴的な事例ですが、私は北浦先生のお話と糸賀先生の言葉を重ね合わせて生きる力の意味を考えたいです。

(注) 特別支援教育の歴史で温故知新に関連するリーダーについて、今回の基調講演では詳しくは言及しませんが、知的障害教育の発展で先駆者として活躍した故東京大学名誉教授、三木安正先生をまずあげたいです。次に三木先生の盟友として特別支援教育制度の発展に貢献した国立特別支援教育研究所初代所長の故辻村泰男先生をあげます。故人の生涯にわたる願いであった障害児の全員就学の実現、1979年4月1日の養護学校教育義務制実施日がご命日です。三木先生は1949年に全日本特殊教育研究連盟(後の全日本特別支援教育研究連盟、略称「全特連」)を創設し、知的障害特殊学級と養護学校の教育課程や指導法の研究を弟子の山口 薫先生(故東京学芸大学名誉教授)と小出 進先生(故千葉大学名誉教授)と共に進めました。山口先生は第2代全特連理事長、小出先生は第3代理事長として活躍しました。三木先生は、第2次世界大戦前の古い教育課程主義ではなく、児童生徒の主体性と生活へのニーズ(生活主義教育)を尊重し、教育課程の編成では学校教育法71条のいわゆる「準ずる教育」を批判し、「適切な教育を」と主張されました。三人の先生は学習指導要領の改訂では常に知的障害教育のあるべき方向を追究し努力されました。「準ずる教育」の規定により保護者の就学義務の猶予免除の対象とされた障害の重度な子どもたちの全員就学の実現に貢献されたのでした。戦後の知的障害教育と福祉に大きな影響を与えた「近江学園」創設者の糸賀一雄・田村一二・池田太郎の三人の先生方も三木先生の盟友であったことも追記したいです。三木先生の代表的な著書には「三木安正著作集」全7巻、学術出版社、2008年があります。三木安正先生誕生100年記念の会編「知的障害教育の歩みー三木教育論と戦後小史」東洋館出版制作、2011年と小出 進著作選集「知的障害教育の本質ー本人主体を支える」ジアース教育新社、2014年もお勧めしたいです。

(4) 医療的ケアの進展

医療的ケアについては、2021年制定の「医療的ケア児及びその家族に対する支援に関する法律」(医療的ケア児支援法と略記)の制定が重要です。この法律は2016年の改正児童福祉法改正と比べ、国と地方公共団体の施策が努力義務から責務とされたことが大きな特徴です。しかしこの法律は理念法なので、法律制定までの努力や課題解決の過程をしっかりと学び、今後の医療的ケアの施策の充実を図りたいです。

医療的ケアの歴史を見ると、全員就学における医療を必要とする児童生徒への取り組みでは、1984年2月の文部省特殊教育課「訪問教育指導事例集」がありますが、都道府県や政令都市では1990年代に入ってから施策化が始まります。それまで教員が研修を受けて保護者が行う「痰の吸引」や「経管栄養」等の行為は「医療行為」、「医業類似行為」、「生活行為」などを指して使用され、

「医療的ケア」の用語は大阪府教育委員会「医療との連携のあり方に関する検討委員会」報告書（1991年）が初めてとされます。1991年3月の特別支援学校高等部学習指導要領改訂で訪問教育が明記されたことは重要ですが、医療的ケアの進展は、医療的ケアに関わる保護者やALS等の重度な障害がある当事者の地域生活における医療ニーズから生起する運動の力を反映しています。

医療的ケア児支援法の制定以降、国、都道府県等地方公共団体の施策の進展は大きいのですが、課題も少なくありません。例えば、2024年7月の「令和6年度学校における医療的ケアに関する実態調査」では、特別支援学校における保護者等の付添いの状況では、付き添いを必要とする理由に「医療的ケア看護職員や認定特定行為業務従事者はいるが、学校・教育委員会が希望している」件数が128件で最も多い（48.7%）ことや、幼稚園、小・中・高等学校においては「医療的ケア看護職員が配置されていない、または認定特定行為業務従事者がいないため」が最も多い145件（44.8%）ことなどがあげられます。

医療的ケアの進展には、教育・福祉・保健・医療の施策・サービスの連携が欠かせませんが、地域生活を含めての医療的ケアを必要とする児・者(当事者)と保護者や家族の負担をいかに軽減し、豊かな日常生活を保障することがこれからも強く求められます。

東京都立特別支援学校の医療的ケアは、連携・協力者である保護者の負担を軽減するために条件整備が進んでいますが、2017年に当時の松野文部科学大臣が東京都立永福学園校を視察した時のエピソードがあります。肢体不自由児部門の母親が「できるものならわが子を卒業させたくない」という痛切な言葉を大臣は受けたのです。人工呼吸器の支援が必要な児童生徒に対しても看護師等の介護が伴う送迎専用バスがあり、校内における付き添いの負担が減った今日でも、卒業後の日常生活を支える医療的ケアが整った通所施設が不足している実態があるためです。医療的ケア児の卒業後の地域生活を明るく展望できる体制整備を急ぐ必要があります。学校教育から豊かな地域生活の保障へ、インクルーシブ教育はインクルーシブな地域共生社会づくりと連動させたいです。これからの医療的ケアの大きな課題です。

（注）NPO 法人ケアさぼーと研究所理事長の飯野順子先生の資料協力で編んだ私の拙論（「リハビリテーション研究」No.174, 26～31頁, 2018年4月）や同理事の平川和洋論文（「新ノーマライゼーション」2022年2月号, 特集『医療的ケア児と家族支援への期待と課題』のうち「当事者とともにつくられた医療的ケア児支援法の概要と解説」<https://www.dinf.ne.jp/japanese/prdl/jsrd/norma>）を参照してほしい。

私がここまで述べてきた内容と時間の関係でお話しできなかった抄録原稿の部分は、鼎談の講師の先生方にもお伝えしてあります。これから先は鼎談に委ねたいと思います。

菊地先生、山中先生、お二人の先生方、どうぞよろしくお願いいたします。講演の時間配分が不十分で、抄録原稿通りにお話しできなかったです。時間となりましたので終わりにします。ご清聴ありがとうございました。

鼎談

これからの教育の改革に向けて

菊地 一文 弘前大学大学院教育学研究科 教授
全日本特別支援教育研究連盟 副理事長
山中 冴子 埼玉大学教育学部 准教授
全国障害者問題研究会 研究推進委員
松矢 勝宏 東京学芸大学 名誉教授、本大会実行委員長

松矢／つたない基調講演でしたが、配布されている抄録も参考にして、鼎談に入りたいと思います。私の基調講演では、抄録原稿の12頁から始まる「3. これからの教育を展望して」の部分は時間が足りなくなり、お話しできませんでした。この部分は鼎談のはしがきとして記しましたので、菊地先生と山中先生のご提言をいただく前に、述べさせていただきます。よろしくお願いします。

（１）まずは子どもたちへの願い

キャリア教育の項目でもふれたように、私が特別支援教育の教員養成で仕事をし、知的・発達障害教育にたずさわる教員の研究会である全日本特別支援教育研究連盟の理事長を経て現在も顧問として活動している理由ですが、幼児期を含め学齢期に特別支援教育を受け高等学校段階までの教育を終えた卒業生が、地域社会で市民として権利を行使し、自分らしく充実した生活を送ることを願うからです。私の仕事のすべてを共生社会、インクルーシブな地域社会の実現にかけてきたつもりです。障害がある幼児児童生徒が通常学級に原籍や副籍があり、障害のない仲間をもち、交流教育や共同学習を通して生活を共にできる時間をもつことを大切にしたいです。交流教育と共同学習の機会では、特別支援学級や障害別を考慮した特別援学校での積極的な実施を望みたい。通常学級で学ぶ児童生徒の皆さんには、点字、手話・指文字等のサイン・補聴器の活用、車いすや支援機器の活用、生活単元学習・作業学習等々を体験して学び、特別支援教育における多様な学びの文化を知ってほしいです。それと同時に特別支援学校・学級のみならず、通常学級における教育においても幼児児童生徒の特別なニーズを満たすことができる教員の専門性向上と授業がしやすい学級規模や教育環境条件の整備を願ってやまないです。

（２）子どもの意思の尊重を前提とする保育や就学支援の実現

私は学大定年後に赴任した目白大学で4年制保育士養成の子ども学科発足に関わり、学科長として必修授業の「子どもの権利」を担当し、私自身が真剣に「子どもの権利条約」を学習しました。子どもの意見や意思を尊重することの難しさ大切さについてです。障害のある幼児や年少な子どもについて、療育や保育の場を選択する前の体験学習、就学支援における体験学習を保護者の同意をえて時間をかけ丁寧に準備することで、望ましい保育や就学の場の選択と合理的配慮の準備ができることを願ってやみません。インクルーブ教育の進展ためにそう考えるのです。2012（平成24）年の中教審初等中等教育分科会特別委員会報告を子どもの意思の尊重の観点で見直してほしいです。今回研究大会の第3セッションの協議に期待します。

(3) 共生地域社会づくりには多様性の理解を進めるダイバーシティの理念の浸透が大切です。

アメリカ合衆国（以下、米国という）における黒人差別と分離教育の克服は民族・種族・皮膚の色等の違いを許容し認めるダイバーシティ理念の浸透が必要でした。障害のあることへの偏見・差別の克服にも同じことがいえます。交流教育・共同学習（保育を含む）は幼少期からのダイバーシティ理念の育成に必要です。障害児・者に開かれた地域（共生社会）でたまり場としての喫茶コーナー等が公共施設にあってほしい。共生社会を育むイベントも数多くあってほしい。学校祭はもちろん特別支援学校の地域開放によるイベントも有効です。学大附属知的障害特別支援学校は、毎年8月第1週土曜日に地域福祉作業所連絡会に校庭を開放し、納涼会開催を支援しています。附属校の生徒も参加する屋台でにぎわい、市民を交えての盆踊りと打ち上げ花火大会で盛り上がります。今回の研究大会では生涯学習支援のセッションで、相模原市と相模女子大学によるインクルーシブプログラムの開発によるオープンカレッジを取り上げますので、ぜひ注目してほしいです。

(4) インクルーシブ教育システムの構築からユニバーサルな教育課程・支援方法を含めたインクルーシブな教育の探求へ

第47回総合リハ研究大会の趣旨を検討する過程で、私たちは学校で学ぶ幼児児童生徒の教育ニーズの多様化を含めた次期学習指導要領の改訂に向けた議論や昨年12月に中央教育審議会が諮問した「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」において示された「柔軟な教育課程」「各教科等の中核的な概念」等というキーワードに注目しました。10年前に日本授業UD（ユニバーサルデザイン）学会が発足していますが、特別支援教育の考え方を生かすことで、クラスの子どもたちが、楽しく「わかる・できる」授業をつくるユニバーサルデザインの実践研究が、次期学習指導要領改訂の時機をとらえて発展することを願っています。

文部科学省においても施策の拡充を図っています。インクルーシブな学校運営モデル事業です。「特別支援学校と小・中・高等学校のいずれかの学校を一体的に運営し、障害のある児童生徒と障害のない児童生徒が共に学ぶため新しい授業の在り方や指導体制などの実践的な研究」を進めています。文部科学省としては、来る2028年の障害者権利委員会の審査に対し、わが国におけるインクルーシブ教育システムの推進状況について、しっかりと説明したいとしています。私もぜひそうあってほしいと願ってやみません。

(注) 文部科学省特別支援教育課長 生方 裕 『インクルーシブ教育システムの推進について』『特別支援教育研究』2024年12月号、1～2ページ

それでは、これから鼎談の講師としてお招きした弘前大学大学院教育学研究科教授の菊地一文先生と埼玉大学教育学部准教授の山中冴子先生からご提言をいただきたいと思います。

まず、菊地先生からお願いします。

菊地／こんにちは。

今日はこのような場に登壇させていただき、大変恐縮しています。

松矢先生の話聞き、これまでの歴史と取組、そして今に通じる部分をたくさん伺いながら、思いを新たにしています。

ちなみに、先ほど松矢先生から紹介のあった「主体性を支える個別の移行支援」や全特連の書籍

を持っており、たくさん学ばせていただきました。

私ですが、全日本特別支援教育研究連盟（全特連）の機関誌「特別支援教育研究」の編集に 14 年間携わり、インクルーシブ教育システムの構築に向けた学校現場や教育行政等の取組を発信してきました。また、ここ数年間は文部科学省との関わりで、中教審、研究開発学校、そしてインクルーシブな学校運営モデル事業の委員として関わってきました。

本日は、これらの経験を踏まえ、インクルーシブな教育の現状とこれからについて思うことをお話ししたいと思います。

さて、次期学習指導要領の改訂に向け、2025（令和 7）年 9 月 25 日に中央教育審議会教育課程企画特別部会が 13 回にわたる検討の結果を取りまとめて公表した「論点整理」を受け、各ワーキンググループにおいて議論が始まったところです。

「論点整理」では、検討の基盤となる考え方として、「主体的・対話的で深い学びの実装」、「多様性の包摂」「実現可能性の確保」の 3 点を示し、多様な子どもたちの「深い学び」を確かなものにし、「自らの人生を舵取りできる、民主的で持続可能な社会の創り手」の育成を目指しています。このことはまさに特別支援教育が従前から大切にしてきた「自立と社会参加」や「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築に向けた特別支援教育の推進」と軌を 1 つにするものと捉えられます。

また、この「論点整理」に関する説明資料の中には、補足イメージとして「『好き』を育み、『得意』を延ばす×当事者意識を持って、自分の意見を形成し、対話と合意ができる」という文言が示されています。このことは、まさに一人一人の障害による学習上又は生活上の困難を対象とする「自立活動」や特別の教育課程全般において踏まえるべき大切な視点であると同時に、近年注目が高まっている「ウェルビーイング」や「エージェンシー」の考え、そしてこれまで重視されてきた「キャリア発達」の理念や方向性と重なるものであり、大変興味深く捉えています。

現在進行中の中央教育審議会の特別支援教育ワーキンググループでは、先般文部科学省から小・中学校に在籍する障害のある子どもたちの学習活動の充実に向けた方策として「重層的な指導・支援のイメージ」の考え方が示されました。この図は、改めて現状を整理した基盤となる構造と言えます。

土台には「特別な教育的支援を必要とする子供たちも念頭においた学級全体での指導方法の工夫」として「多様性・包摂性を尊重した学習者主体の授業づくり、学級・集団づくり、教室環境の整備等」が示され、これらは「通常の学級における基礎的環境整備にあたる」としています。そしてその上に通級による指導、特別支援学級という階層が示されています。

これらのイメージ図の前提としては、多様性を認め合い、つまづきや失敗を許容する、インクルーシブマインドに基づく、児童生徒が心身ともに安心して安全な環境で過ごせる学校経営が基盤となると考えます。そのうえで通常の学級の授業の柔軟性が大きなカギを握っていると考えます。

インクルーシブな教育には学校全体として多様な子どもたちを支えていくという考え方が不可欠です。ここは論点整理で示された「多様性の包摂」を各学校が、そして教員一人一人がどのように受け止めるかにかかっていると思います。

多様性の包摂は、特別支援学校の学習指導要領や自立活動だけの問題ではありません。多様な子どもたちが学校の中にいることを前提に教育を考えていかなければならないステージに、私たちは立っているのだと思います。

このような流れの議論の中、学校現場では、現行学習指導要領が示した「社会に開かれた教育課

程」「育成を目指す資質・能力」「主体的・対話的で深い学び」「カリキュラム・マネジメント」の4つのキーワードを踏まえた実践が進められてきました。そのことによって、小・中学校等の通常の学級では、発達障害だけでなく、多様な教育的ニーズのある児童生徒に応じるために、いわゆる「教育のユニバーサルデザイン」や「UDL」等の視点を踏まえた柔軟な授業、「イエナプラン教育」や「SWPBS（学校規模ポジティブ行動支援）」などの考えを踏まえた指導・支援が展開されるようになってきています。また、知的障害教育を中心とする「特別の教育課程」においても各教科の目標や内容のつながりをより意識するようになり、知的障害のある児童生徒の学びの充実を図っています。これらの取組は学習指導要領が示した4つのキーワードなどの共通言語によって同じ方向性に向かい、両者の重なりが増してきていると捉えています。

また、現在文部科学省が進めている委託事業「インクルーシブな学校運営モデル事業」では、全国13地区が指定を受け、発展させた交流及び共同学習の実現を目指し、取組を進めています。

私は「インクルーシブな」という言葉に、非常にチャレンジングな方向性を感じています。

現行制度を柔軟に捉え、効果的な取組を重ねていくことによって、多様性に応じる運用につながり、ひいては制度設計に資するのではないかと考えています。

指定地域の中には、特別支援学校と小・中学校が一体化した学校や、隣接する学校もあります。このような設置形態の学校が増えてきていることは、今後のインクルーシブな教育の方向を考えたときにとても望ましいことだと思います。

私が関わっている京都府舞鶴市は、知的障害特別支援学校と地域校が場所としては一体化していませんが、さまざまな実践を積み重ねてきています。

具体的な取組としては、小・中学校の空き教室を特別支援学校の分教室的に活用したり、併任する教員が両校をつなぎ、コンサルテーションしたり、年間を通じて交流及び共同学習を継続したり、そのために両校の教師が日常的にオンライン会議でやりとりをしたり、教育課程の違いを超えて共に学習活動を展開するための「つながるシート」で授業改善を図ったりしています。そしてこれらのアウトプットが引き出したアウトカムとして、教員や児童生徒同士のインフォーマルなかかわりの増加、小・中学校教員の児童生徒に対する見方や応じ方の変化、授業の柔軟化、特別支援学校教員の教科視点や小・中学校教員の特別支援教育的視点の高まり、児童生徒と保護者との対話や学校を超えた教師間の対話の促進が見られています。

さらに文部科学省研究開発学校として指定を受けた特別支援学校（知的障害）では、通常の学級の各教科を取り入れた教育課程の開発とOECDが示すエージェンシーの育成を目指した教育課程の開発に取り組みました。

通常の学級の各教科を取り入れた教育課程の開発では、指導内容の取り扱いや指導・支援の手立てなどを工夫することなどによって、彼らの学びの可能性を高める成果や知見が挙げられてきています。また、エージェンシーの育成を目指した教育課程の開発では、新たな領域を位置付けて、高等部生徒が自分で目標を設定し、実行し、振り返ることを繰り返し、対話を通して意味付けていくという取組が進められ、知的障害に限定しない生徒のエージェンシー育成やキャリア発達につながる成果や知見が挙げられました。これらの成果や知見は、今後の学習指導要領の改訂やインクルーシブ教育システムのさらなる推進、充実に資するものと捉えられます。

このような背景や現状から、教育全般の方向性は、特別支援教育分野における先人たちが大切にしてきたことと重なってきていると捉えています。これらの動向を受け、「不易流行」や「格致日新」の視点を踏まえ、改めて特別支援教育が大切にしてきたことを再確認し、今後目指すべき方向

性や課題について学校種別や学級という場や枠組みを超えて対話し、より一層協働していく必要があると考えます。その先に目指す我が国としての「インクルーシブな教育」があるように思います。

松矢／菊地先生、ありがとうございます。先生は所属される現場教師の実践教育研究団体の指導者として、インクルーシブ教育システムの構築のための学校現場や教育行政等へアドバイスされてこられ、また最近では文部科学省との関わりで中教審、研究開発学校、そしてインクルーシブな学校運営モデル事業の委員をなされているという貴重なご体験からのご提言でした。

それでは次に山中先生をお願いします。

山中／埼玉大学の山中です。

このような高いところに座らせていただいてちょっと緊張していますが、貴重な機会をちょうだいしまして、私も勉強不足ですがお話しさせていただきます。資料の配付もお願いしています。そちらと同じものを前のスライドに出しています。

私は普段、埼玉大学で特別支援教育の仕事をしています。研究としてはオーストラリアのインクルーシブ教育について取り組んでいます。オーストラリアはインクルーシブ教育を推進しているのですが、いろいろな学びの場を設置しており、示唆を得られるのではないかという思いから、長年追いかけています。一つの国を理解することはなかなか難しく、歩みは遅いのですが、地道にやっています。松矢先生のお話では、大学時代から学ばせていただいている先生方の紹介もあり、胸が熱くなりました。私も紹介された本を持っています。院生時代は、オーストラリアのキャリア発達、移行支援の研究に関わって学ばせていただきました。記憶力も落ちているので、改めて学ばないといけないと思っています。

本日は、インクルーシブ教育システム構築に向けて、個人的に考えている論点を2点挙げます。抄録集にも書かせていただいています。まず、先ほどから話題になっている当事者、この場合は子どもですが、意見表明をどう保障するのかということです。次に、学習指導要領の話もありましたが、教育課程の柔軟性をどのように理解して実現していくか、より深めていかなければならないと思っています。以上から、「インクルーシブ教育システム構築に向けた課題を考える」と題し、国際的議論、とくに国連機関から発信されているものを中心に上げて整理させていただきます。よろしくお願いいたします。

日本政府に対して国連の障害者権利委員会から勧告が2022年に出され、マスコミにも取り上げられ話題になりました。まず主要分野の懸念点として、障害のある人へのパターナリズムが非常に強いこと、障害の医学モデルが依然として強いことが指摘されました。これらは、もちろん教育分野にも影響を及ぼしています。

教育に関しては特に2点指摘されました。1点目は、「分離された特別教育」が永続していること。2点目は、通常学校の在り方に対する指摘です。例えば、通常学校での合理的配慮が不十分ではないか、先生方のインクルーシブ教育に関するスキルが足りないのではないか、否定的な態度が示されているのではないか、などといったことが指摘されています。そして、インクルーシブ教育は子どもたちの権利であることをきちんと認識し、国として計画を策定することが求められました。インクルーシブ教育は「質の高い」教育でなければならぬので、それを実現するための具体的な計画を立てる必要があるわけです。

「分離された特別教育」という表現は、早い段階でマスコミが特別支援教育の廃止と受け取った面もありましたが、私はそうではないと考えています。勧告の全体や背景を丁寧に見る必要があると思っています。いろいろ勉強する中で感じるのは、現在行われている特別支援教育が、国際的には、少なくとも障害者権利委員会からは、従来の特殊教育と変わらないものとみなされているのではないかということです。特別支援教育は、障害のある子どもがどこで学ぼうと、ニーズに応じた教育を受けられるようにするための取組であったはずですが、そうはみられておらず、場所や内容・方法などの「特別さ」に依拠した制度として理解されているように思います。むしろ通常学校の在り方に関する課題が具体的に多く指摘されており、特別支援教育の廃止を求めたものとは個人的には読めません。

勧告の背景には、障害者権利条約の「インクルーシブ教育を受ける権利に関する一般的意見第4号」があります。それを読むと、すべての児童生徒の学習能力を認め、高い期待を持つこと、子どもを既存の仕組みに合わせるものではないこと、柔軟なカリキュラムやニーズに応じた教授学習方法が必要であることなどが述べられています。そして、そのための具体的なシステムを作っていくときの要件として、4つの観点が表示されています。利用可能性、アクセス可能性、受容可能性、適合可能性の4つです。これらはそれぞれ独立したものではなく、相互に重なり合い、連動しながら成り立つ要件として整理されています。障害のある人にとって、教育は量的にも質的にも十分に確保されなければなりませんし、制度そのものが利用しやすいものである必要があります。そのためには、障害のある人の要望や文化、見解、言語などを十分に考慮して制度を設計しなければならず、多様なニーズに応じられる柔軟性も求められています。カリキュラムはまさにこの点に関わり、児童生徒のニーズに合わせて調整される必要があることが、この文書に限らず、各所で繰り返し指摘されています。こうした観点から日本の現状を見ると、不十分な点が多いということになります。

そもそも、インクルーシブ教育をどのようなものとして捉えるかについては、さまざまな見解があります。国際的な議論、とりわけ国連の動向をみると、完成された最終形が存在するわけではなく、不断の改革理念として発展させていくものという理解が重要だと感じます。つまり、あらかじめ決まった形があるわけではなく、それぞれの国や地域が、歴史的背景やこれまでの蓄積を踏まえながら、具体的な在り方を検討していかなければならない。したがって、日本はこれまで指摘されてきた課題に向き合いながら、日本としての形を主体的に作っていく必要があるということです。

ユネスコの報告では、SDGsの取組の一環として、障害のある人だけでなく、さまざまな多様性を念頭に置いた議論がなされています。そこでは、特定の集団のアイデンティティや慣習、言語、信念が脅かされたり、損なわれたりするような形であってはならないとされ、インクルーシブ教育の改革は対話、参加、開放性に基づかなければならないと述べられています。また、多様性を包摂するという価値そのものは重視しつつも、個々のニーズや選択肢を無視してはならないともされており、非常に現実的で重要な指摘がなされています。

さらに2024年には、子どもの権利委員会と障害者権利委員会が共同で、質の高い教育を受ける権利について改めて確認しています。そこでは、主流の教育システムと、特別あるいは分離された教育システムの二つを存続させることは、質の高いインクルーシブ教育を受ける権利とは両立しないと明言されています。ただし、インクルーシブ教育はあくまで不断の改革理念であり、特定の形を一律に押し付けるものではありませんし、特定の場所に行かなければ必要な教育が受けられないという考え方とも相容れないものです。これまでの国際的な議論を踏まえれば、この理念は、国や地域の歴史的背景や蓄積とともに発展していくものであり、対話と参加を基盤として、当事者

である子どもや関係者とともに具体策を検討していかなければならないものです。

このような理解のもとで、私が考える論点の1つ目が、障害のある子どもの「意見を聴かれる権利」についてです。一般的には意見表明権と言われます。

子どもの権利条約にこの権利についての条文があり、それを受けて、障害者権利条約でも障害のある子どもについての条文があるのですが、意見表明権についてよく読むと、大人に意見を聴かれる権利であり、それは大人との相互の共有に基づく対話であるとされています。子どもの権利条約は「子どもの最善の利益」を重視しますが、何が最善の利益なのかを考える際には、本人の意見を聴かなければ分からないことが述べられています。したがって、子どもの最善の利益の考慮と子どもの意見を聴くことは、相互依存の関係にあります。

障害のある人についても同様で、意見表明については障害者権利条約にも明記され、関連文書も出されています。子どもが自分の意見をもち、何らかの形で表明する以上、大人はそれを聴かなければなりません。そのためには、情報を子どもに分かりやすい形で提供する必要があり、コミュニケーションの方法についても多様な準備や支援が求められ、専門家の訓練も必要とされています。ここでの「意見」は英語では **View** であり、**Opinion** ではありません。つまり、子どもが自分自身や周囲をどう見ているか、何を思い、何を願っているかという意味合いです。そのようなビューを、大人がどのように聴くのか問われます。まずはビューを育てることが必要であり、大人は子どもに寄り添いながら、多様に表出されるビューを受け止め、正当に考量しなければなりません。これこそ、インクルーシブ教育を質の高いものにするための不可欠な要素とされています。

子どもの意見を聴かれる権利は、子ども個人の権利であると同時に、子ども集団としての権利でもあります。学校でいえば児童会・生徒会の取組など、組織や機関に代表として参加し意見を表明することは権利です。子ども集団として意見を聴かれる権利は、子どもの結社の自由や平和的集会の自由（第15条）とも関係し、きわめて重要です。

子どもが個人としても、集団としても意見を聴かれる権利には、自分の意見がどのように考量され、どのような結果につながったのかを子ども自身が学ぶという大きな意義があります。また、教育の中にある差別を払拭していくうえで、非常に大きな力にもなります。先ほどパートナーリズムについての指摘もありましたが、子どもを保護することはもちろん必要である一方、「その子のため」という思いが強くなりすぎて、かえって本人の意見を聴くことがおろそかになりがちということも起こりえます。そのため、意見を聴かれる権利の教育的意義を改めて確認することが重要だと思います。

カリキュラムや個別の教育計画に本人がどのように参加するか考えねばなりませんし、そもそもビューを育てることも重要です。そのための環境として、どのような学級をつくるのか、子ども同士の関係をどう築くのかなど、検討すべきことは多くあります。あらゆる場面で子どもの意見が正当に考量されていることが重要であり、これは制度的な課題であると同時に、実践的な課題でもあります。

インクルーシブ教育を質の高いものとして実現することと、意見を聴かれる権利との関係については、先の障害者権利条約一般的意見第4号でも触れられています。そこでは、インクルーシブ教育は、通常学校の文化や政策、調整に継続的かつ積極的に取り組んだ結果として実現されるものとされています。また、インクルーシブ教育の計画・実施・モニタリングにおいては、子どもを含む障害者団体と積極的に関わらなければならないとされています。障害のある子どもを理解しようとするとき、ステレオタイプによる評価や過小評価に陥ってはならないとも指摘されています。

障害者権利条約そのものも、多くの障害者団体との協議を通して形成された経緯があります。このように、子どもの意見を聴かれる権利はインクルーシブ教育と密接な関係があるため、その実現について改めて考えたいところです。

もう 1 つの論点は教育課程、カリキュラムのあり方です。新しい学習指導要領について現在議論されていますが、そこでもキーワードとなっている柔軟性は、インクルーシブ教育に向けたカリキュラムにおいても不可欠とされています。

ユネスコの資料では、カリキュラムの配慮や修正について言及されています。日本でも合理的配慮という言葉が教育の場にかかなり浸透し、先生方もさまざまな工夫をされていますが、目標を達成するためのプロセスに焦点を当てた配慮であったり、個々の達成基準を柔軟に設定するような修正の考え方が示されています。

また OECD もカリキュラムの調査研究を進めています。OECD の調査研究では、カリキュラムの柔軟性を考える前提として、カリキュラム設計における平等性・公平性・包摂性が整理されています。多くの国がこれら三つの観点を組み合わせており、同一の内容をどの程度保障するのか、付加的な要素をどう組み合わせるのか、カリキュラムそのものの包摂性を高めるにはどうしたら良いのかを検討しています。ちなみに、私が研究しているオーストラリアは、インクルーシブなカリキュラムを謳い、日本のように学校種別で教育課程を分けていませんので、個人的に強い関心をもっています。OECD の調査研究では、カリキュラムには子どもたちの多様な能力やニーズに対応するための柔軟性をもたせる必要があると同時に、学校や教員には子どもたちに合わせた教育実践を創造するための自律性が必要であるとされており、まさにそのとおりだと思います。OECD ではこれから各国の事例が検討されていくと思いますが、そこでの議論をみながら、日本についても考えていきたいところです。

現在の学習指導要領は、日本型インクルーシブ教育システムを念頭に、通常学校と特別支援学校の連続性を確保しており、通常の学校においても合理的配慮の実施が求められています。合理的配慮がどうなされているかも含め、特別支援教育と通常教育双方の実態をどのように評価するのか、それを踏まえて、次期学習指導要領における柔軟性をどのように考えるのかが問われていると考えます。その際にも、障害のある子どものビューを正當に考量することが、やはり鍵となるのではないのでしょうか。

私の個人的関心に寄った発言で恐縮ですが、松矢先生、菊地先生のお話を受けて、このようなことを考えた次第です。長くなりましたが、私からの論点とさせていただきます。

松矢／ありがとうございます。山中先生も教育現場の実践研究にかかわっておられるので、菊地先生と同じようにインクルーシブ教育の基本的な考え方について深い理解に基づくかみくだいたご提言をいただきました。とくに児童生徒のビュー（View）、意見（Opinion）ではなく、彼ら彼女らが自分自身や周囲をどう見ているか、何を思い、何を願っているかをしっかり傾聴し理解することが大切というご提言に共鳴しました。

理論的に言うと難しい面もありますが、少なくとも文部科学省ではモデル事業が始まっており、教育課程の柔軟性や児童生徒のビュー、子どもに即した、子ども自身の授業に対する感想といったものをリアルに捉えていくことが必要だと思っています。そういう意味では、文部科学省のモデル事業がある程度進んでいくことが大切だと思います。

日本でもユニバーサルデザインの考え方のもと、子どもたちが楽しく「わかる・できる」と感じ

られる授業を少しでも増やしていこうという努力が行われています。それは当然、子どものビュー、つまり楽しいかどうかという思いに関わるものです。「わかって楽しい」という授業が必要だと思います。

具体的な授業の研究が、これから少しでも進んでほしいと私は思っています。その意味では、子どもの考え方をきちんと聞いていくことが大切です。

実際に就学する段階で、どういう教育の場で学ぶのが楽しいのか。「こうあるべきだ」という大人の思いよりも、「こういう場で学ぶのが楽しい」という、授業がわかって楽しい、満足できるという子ども自身のビューが反映されるような就学の機会を作っていくことが、とても重要だと思います。

一歩一歩進んでいくことが重要だと思います。

今回の鼎談は、その意味では、先生方の考え方が提起され、それが権利委員会からというだけではなく、日本の現状から提案されていくという点で、とても大切なご提言をいただいたと思っています。これは障害の有無に関わらず、楽しい授業、わかる授業が子どもにとって共通して大切であるということです。そういう観点で授業を作っていく、インクルーシブという言葉だけでなく、子どもに適した授業を作っていくという観点が、今回の教育課程改革の中で、特別支援教育においても通常の学級においても進んでいくのがよいのではないかとと思っています。

国際的には国連の権利委員会から提言が出されていますが、「特別支援教育研究」の昨年12月号では、インクルーシブモデル推進事業を展開していく中で、次の権利委員会の審査に対して、文部科学省としてもより積極的に対応していきたいという趣旨が述べられています。この間の議論が少しずつ具体化していくとよいと思っています。

その意味では、両先生が今日提言された内容が、これからの教育課程の改善やインクルーシブ教育の推進に関するさまざまな委員会、あるいは民間の研究会などで成果として報告され、共通の場で活用されていくことが期待されます。

今回は鼎談という形で、もう少し時間があれば研究会の形が有効だったかもしれませんが、まずはきっかけ作りということで受け止めていただければと思います。必ずしもインクルーシブ教育だけではなく、これからの教育全体の課題について、私自身も考えていきたいと思っています。その中にインクルーシブ教育がある、という位置づけです。今回の進行について、私自身の運び方が十分ではなかったと反省もありますが、このような形で鼎談ができたことは非常に有効だったと思っています。

では、ただ今のお二人の提言を受けて、また私の話も含め、これからの教育のあり方や、インクルーシブ教育も含めて、フロアからのご意見を伺います。いかがでしょうか。

会場／東京都内で通常の小学校の校長をしています。インクルーシブ教育についても取り組んでいます。山中先生が「柔軟性」とおっしゃっていましたが、基本的に現状では、多様な子どもがいる中で、やはり学習指導要領の内容が多すぎるという印象を持っています。思い切って学習指導要領を半分ぐらいにしないと、インクルーシブも進まないでしょうし、実践的にも学校現場の余裕は生まれませんと思います。本日、松矢先生も含めて、学習指導要領の量的な問題についてお考えを伺いたいと思います。

松矢／今のご質問はかなり具体的でしたが、もうお一方、いかがでしょうか。

会場／横浜市総合リハビリテーションセンターの伊藤です。インクルーシブ教育について、いろいろ考えるのですが、大変難しい課題だと感じています。不斷の努力が必要ですし、「柔軟性」という言葉もいただきました。頭では理解できるのですが、実際には経済的な問題もありますし、技術的な課題、先生方のお考え、国民の意識など、すべてを含めて総合的に考えなければいけないと思います。実践となると大変難しい。そこで、例えば 10 年先にどのような教育が行われているのか、全体像でなくても構いませんので、少し具体的なイメージを示していただければと思います。

松矢／それぞれの先生方に、今、2 つご質問が出ました。ざっくりばらんなご質問だったと思います。

菊地／鼎談の感想を含めてお話させていただきます。

山中先生の視点は重要だと思います。論点の 1 つは「ビュー」です。学びを舵取りするのは学ぶ本人ですから、柔軟性とは切り離せないと思いました。

量の問題については、論点整理の中でもさまざまな意見が出ています。「量が多い」「分かりやすくしてほしい」「もっと具体化してほしい」という 3 点です。

そう考えたとき、私が抄録に書いた教育のユニバーサルデザインは、授業そのものだけでなく、学校全体の柔軟性、学び方に応じた枠組みとして捉える必要があります。単一の目標ではなく、複数の目標を多様な方法で進めていく実践を工夫している学校が出てきていることに注目しています。

ところが、一学級あたりの子どもの数は地域によって少なく、1 学年 1 学級しかない学校も多く、学び合いの構成に難しさが生じています。

柔軟さは基盤となる考え方ですが、中教審で議論されている「柔軟な教育課程」とは少し異なる方向ではないかと捉えています。現在の議論は、教える内容の柔軟性に焦点が当たりがちですが、そうではなく、学んでいる主体は子どもです。

やはり山中先生がお話しされたように、ビューをどう育てていくかが重要で、実はその点が特別支援教育ワーキングでも中心的なテーマになっています。つまり、本人が「なぜ、何のために学ぶのか」、願いや思い、よさや強みをどう生かしていくかが大きな柱です。社会モデルの考え方を進めると同時に、本人主体・主権をより大切にしなければ、学びの柔軟性だけでは本人が舵取りすることにはなりません。

個別の指導計画等に本人が参加するキャリアデザインや、キャリア・パスポートの活用により、自分の学びを振り返り、対話を通して意味を見出していくことが必要になります。教える側の論理だけでなく、子ども側の視点をしっかり見据える必要があると思っています。10 年後はこれらのことが大切にされた教育になっていることを願っています。

山中／ご質問ありがとうございます。

本来は宿題として持ち帰らなければならないほどの問いだと思っていました。なかなか明確にお伝えできず申し訳ありません。

学習指導要領の量的な問題も感じつつ、インクルーシブ教育の 10 年後の姿に重ねてお話ししたいと思います。

どのような力を子どもにつけたいのか、現在の学力観が妥当かどうかを考える必要があるので

はないかと思っています。

今は「何を知っているか」よりも「何ができるようになるか」が重視されていますが、これは国際的なトレンドで、オーストラリアでも同様です。

確かに重要な観点ですが、それが子どものビューや発達、子ども発信の学力観なのかを問う必要があるのではないかと感じています。

また、「楽しい」「わかる」授業を、障害のある子もない子と一緒に実現できればよいのですが、現実には「交流及び共同学習」と言われながら、交流はできても共同学習は難しいという指摘があります。

本当の意味で「ともに学ぶ」とは何か、そのときの学力観はどのようなものが妥当なのか。子どものビューを大切にしながら明確にし、実践をつくる必要があると思います。

10年先を考えるなら、共同学習の在り方を具体的に検討していくことが重要だと感じています。十分なお答えになっていないかもしれませんが。

松矢／学習指導要領の量についてのご質問は私も答えなくてはならないのですが、菊地先生と山中先生のお答えを共有させていただきたいと存じます。特別支援教育の実践研究でご活躍のお二人の先生をお招きできたことはまたとない機会なので、残された時間で補足のご提言をいただきたいです。

菊地／先ほど話題提供させていただいたインクルーシブな学校運営モデル事業について、少しお話させていただきます。

舞鶴では、学び支援チームのコーディネーターが小・中学校に常駐し、空き教室を活用してサテライト教室化することで、日常的に一緒に学ぶ環境をつくっています。通常の学級の教員は、それを見ることを通して自立活動の支援方法を自然に学び、研修会とは異なる形で理解を深めていくようになってきました。

一方、支援学校の教員は通常学級の授業を参観し、教科書を手がかりに「ここなら一緒にできそうだ」と可能性を探るようになってきました。

総じて日常的な対話の中から、つながりや学びが生まれています。「共にいること」が当たり前になると、関係はフォーマルなものからインフォーマルなものへと変わり、授業以外にも広がっていきます。

また、舞鶴では、ろう学校との交流が40年以上続いており、保護者世代と子世代が世代を超えた経験として家庭で話題にしていると聞いています。このような取組の継続は文化として根付いていくと思います。

しかしながら、実際にはこうした経験をする子どもと、そうでない子どもがいます。私たちも含め、まだ知らない人がたくさんいます。どのような経験を積んでいくかが、これからの大きな鍵になると思います。

最後に関連してキャリアについて触れたいと思います。

キャリア教育の定義に示す「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てる」—これはこれまでも重視されてきました。しかし大事なのは「キャリア発達」であり、キャリア発達とは、本人にとっての変化、社会との向き合い方の変化とも言えます。

社会の中で役割を果たすことは、ウェルビーイングにおける協調的要素でもあります。また、自

分らしい生き方の実現は、自己実現にとどまらず、他者との関わりの中で「誰かの役に立った」という実感につながります。

私たちは失敗や成功を通して、どのように環境設定を行い支援していくかが問われています。そこには、支援する・されるという関係を超えた「相互発達」の考え方があります。なぜなら、支援する側である私たちも、彼らから多くを学び、影響を受けているからです。

このような視点をすべての学校種別に共通する教育の考え方として、今後の新たな展開を展望していければと思います。

松矢／山中先生、お願いします。

山中／日本型インクルーシブ教育システムの特徴の一つは、交流及び共同学習であると思うのですが、障害のある子どもと障害のない子どもは対等な関係にあるということを、すべての子どもが実感をもって理解できるような、道徳的扱いを超えた実践づくりが広く求められていると考えます。つまり、各教科でも、教科外活動でも、お互い違うところがあるけれど同じなのだということ、必要な支援は人それぞれだけど誰もが支援を受ける権利をもっていて自分ごとでもあるということ、皆が相互に関係しあっているということを、すべての子どもが年齢や発達等に即して理解していけるように取り組まれる必要があると考えます。

実践するにあたっては、障害の有無を問わず、子ども個々の自己理解と他者理解、そしてその先に結ばれる関係性を丁寧にみて、皆が大切にされている実感を持てているのかを検討したいところです。そもそも自分が大切にされてこそ、自分とは異なる存在を受け止めることが可能になるように思います。

特に、障害のある子どもに関しては、特別支援学級や特別支援学校において、どのように自分や仲間を理解し、障害のある子ども同士でどのような関係性を築いているのかといったことから、示唆を多く得ることができるのではないかと考えます。これは、特別支援学級と通常学級の交流及び共同学習の実践をいくつか教えていただいた中で、障害という共通性がある仲間との出会いや関わり、そして、必要な支援及び指導を受けての手応えある学習や生活が自分自身を支え、障害のない子どもと関わる際にも助けになる可能性を考えさせられたためです。

子どものビュー、特にどんな自分になりたいのか、どのような関係性を築きたいのか、それはなぜなのかといったことを、きちんと受け止められているかが問われているところであり、特別支援学級や特別支援学校の先生と通常学級の先生が、この辺りを共に模索しながら対話することが大切なのだろうと思っています。今日、インクルーシブ教育は良質であることが求められていますが、このような協働の方針は、まさにインクルーシブ教育の質に関わるのではないのでしょうか。

一方で、先生が目の前の子どもに丁寧に目を配り、柔軟に実践を試行錯誤したいと思っても、なかなか出来にくい状況があるように感じています。先にお話しさせていただいたカリキュラムなど制度のあり方が実践課題に直結することも念頭に置きたいと考えています。

松矢／菊地先生、山中先生、本日はどうもありがとうございました。今回の鼎談の企画は、総合リハビリテーション研究大会常任委員会の意向によるものです。私も委員ですが、「インクルーシブ教育を含めての今日の教育課題について」という意向は、基調講演を受けての企画となると、私には荷が勝ちすぎていると思いました。しかしお二人の講師をお招きでき、とても充実した内容のあ

るご提言をいただきました。ありがとうございます。先ほども申し上げましたが、インクルーシブ教育の具体化と推進の課題は、実践研究に基づく議論と考え方の共有が必要です。今回いただきましたご提言は報告集に掲載されますので、本日ご参集の皆さまによって、ご所属の学会やいろいろな研究会で抄録集と合わせて活用していただければ幸いと存じます。それではこれで鼎談を終了いたします。ご清聴をいただき、ありがとうございました。

各コーディネーターからの紹介

4つのセッションの大会テーマとのつながり

1 不登校の理解と支援

伏見 明 東京都教育庁 都立学校特任相談役

2 発達障害の理解と支援の実際を考える

藤野 博 東京学芸大学 教授

3 進路選択支援の実際と課題

田中 裕一 神戸女子大学 教授

4 障害者の生涯学習支援の実際

松矢 勝宏 東京学芸大学 名誉教授

松矢／基調講演が終わりましたが、気持ちとしては、障害があろうがなかろうが、日本の子どもたちも、青年たちも、そして大人も、学び続けていく存在だと思っています。

社会人として本当に幸せなのだろうか、という問いが常にあります。そこには相談支援が関わり、年齢や健康などによって支援の内容も異なってくると思います。そうした観点から、今回は教育を軸にしながら4つのセッションを設けました。それぞれのセッションを通して、教育を捉えつつ、さまざまな支援を考える際の中心的なテーマを共有したいと考えています。これから展開する内容に、ぜひご期待いただきたいと思います。よろしくお願いします。

藤野／それでは、各セッションのご紹介を進めていきます。まずはセッション1について、お願いします。

伏見／セッション1のコーディネーターを担当する伏見です。どうぞよろしくお願いいたします。

セッション1のテーマは、「不登校の理解と支援」です。

不登校を経験した当事者の方、保護者の方、そして社会に出ることに困難のある方々を支援している方にご登壇いただき、実際の声を聞きながら、不登校とは何か、どのような状況なのかを一緒に考えていきたいと思っています。

ご存じのとおり、平成24年から12年間連続して、日本の小・中学生の不登校者数は増加し続け、毎年過去最多を更新している状況です。

一般的には、不登校になると勉強が遅れる、将来に不利益があるのではないかと考えられがちです。しかし、当事者の話を聞くと、問題はそれだけではないようです。

周囲の子どもたちは普通に学校に通えるのに、自分だけができない。そのことから、自分は大げな人間、価値のない人間だと自己否定してしまう——そこにこの問題の本質があります。

つまり、自己存在そのものを否定してしまうのです。

そういう意味では、リハビリテーションの理念である「全人間的」という視点が大きく関わる問題だと考えています。

さらに、居場所が失われていきます。

学校に居場所がないだけでなく、保護者などから理解が得られなければ、家庭の中でも安心できる場所がなくなってしまう。どこに行っても自分の存在が認められないという感覚が生まれます。

また、教育の問題として語られ、「学校は何をしているのか」と学校の責任に集約されがちですが、それだけでは解決の糸口は見つかりません。

本来は、居場所づくりや人の尊厳の問題として、社会全体で捉える必要があると言えます。

今日は、実際に体験された方、保護者の方、支援に関わる方々とともに考え、終盤は会場の皆さんとも意見交換を行いたいと思います。よろしくお願いいたします。

藤野／続いて、セッション2「発達障害の理解と支援の実際を考える」の趣旨についてご説明します。藤野がコーディネーターを務めます。

発達障害のある人たちに関わる問題として、精神的健康の課題があります。

中高生を対象とした国際的調査では、自閉スペクトラム症やADHDなどの発達障害と精神的健康との相関が認められています。ADHDの特性を持つ子どもは経験の機会が少ない傾向があり、社会的な困難が生じやすいことも指摘されています。

学校や職場では、暗黙のルールや人間関係への適応が求められますが、それが社会的ストレスとなり、孤立につながる場合があります。

周囲に合わせようとして過剰に自己を抑制し、結果として精神的に疲弊してしまう——いわゆる「過剰適応」です。

発達障害のある人にとって、自分らしいままで気楽に人と関わることは容易ではありません。

その背景には強い孤独感があります。友人の人数や交流の頻度が少なく、ゲームやテレビなど一人で過ごす時間が多い傾向が指摘されています。

私が関わっていた支援サークルの子どもたちからも、

「学校には友達がいません」

「遊びに行きたいけれど、一緒に行く相手がいません」

「地域に友達がゼロです」

といった声が聞かれました。

一方で、そのサークルに参加するようになってから、遊びや交流が生まれ、「居場所ができてよかった」と語るようになりました。

彼らが求めているのは、自分を作らずに仲間と一緒にいられる場所なのです。

発達障害の臨床に携わる専門家も、居場所の重要性について、幼児期から包括的な支援が必要であり、それが地域に存在しなければ、その人にとってのコミュニティは成立しないと指摘しています。

活動拠点をづくり、共通理解を基盤としたサブコミュニティを形成することが重要だとされています。

近年、こうした場は「サードプレイス（第三の居場所）」と呼ばれています。

家庭というファーストプレイス、学校や職場というセカンドプレイスを超えた、インフォーマ

ルでくつろげる公共的な場所です。定期的に訪れることができ、対等な関係の中で安心して自己表現ができる空間です。

それは、学校の中では得にくい体験を補い、全人間的復権につながる可能性を持つものです。

本セッションでは、発達障害のある方が安心して自分らしく社会参加できるサードプレイスの実践例を、当事者からご紹介いただき、参加者の皆さんと意見交換を行いたいと考えています。

当事者として関根礼子さん、綿貫愛子さんにご登壇いただき、活動紹介をしていただきます。

では次に、セッション3についてご紹介します。

田中／セッション3「進路選択支援の実際と課題」についてご紹介します。

抄録集にも詳細を掲載していますので、よろしければそちらもご覧ください。

少しだけお聞きします。明日も来られる方はいらっしゃいますか。ありがとうございます。

明日来られない方は、少しもったいないかもしれません。実は私たちのセッションは明日行われます。

抄録集には企画趣旨を簡潔にまとめています。今回お伝えしたいことの一つとして、障害者の権利に関わる理念、**Nothing about us without us!** があります。

ここにいらっしゃる多くの方が耳にされたことのある言葉だと思います。「私たち抜きに私たちのことを決めないで」という意味です。

進路選択においても、当事者がどう考えているのか、自分の意見をどのように形成し発信していくのかを、皆さんと一緒に考えたいと思っています。

これは進路選択だけに限らず、午前中のセッションでも触れられていた進学や就職とも密接に関連するテーマですので、できるだけ網羅的に議論できればと考えています。

特に高校進学や就職の時期は、本人にとって大きな決断を迫られるタイミングです。もちろん本人の意見を全く聞かないということはないと思いますが、実際には大人の誘導の中で方向性が決まってしまうことが、相談の現場では少なくありません。

そうではなく、本人がじっくり考える時間を確保すること、そして本日午前中にも話題に出しましたが、本人にとって分かりやすい形で情報提供を行うことが必要だと感じています。

ただ、情報がそろえば選択できるかという点、必ずしもそうではありません。私自身、当事者の方々と接してきた中で、選択は段階的に育っていくものだと実感しています。

例えば、保護者と本人が一緒にいる場面では、最初は保護者の関与が大きく、相談や判断の中心を担うことが多いでしょう。しかし成長に伴い、少しずつ本人主体へと移行し、本人が決める経験を積み重ねていく。そのような発達的な変化があると感じています。

今回の登壇者として、まず親子でご登壇いただきます。現在大学生である当事者の方とお母様です。お二人のやり取りを通して、進路選択のプロセスを具体的に考えていただければと思います。

この保護者の方は、ご自身のお子さんだけでなく、他の障害のある方と学校や行政をつなぐ役割も担ってこられました。進路選択の場面で、当事者の親がどのような役割を果たし得るのかについても情報提供いただく予定です。

二人目の登壇者も発達障害の当事者の方です。幼少期から現在に至るまで、保護者とともに学校とどのように対話を重ねてきたのか、年齢や段階に応じてどのように関わり方が変化してきたのかをお話いただきます。

三つ目の話題提供では、静岡県手をつなぐ育成会の小出会長にご登壇いただきます。保護者としての思いを子どもに伝えることは大切ですが、それと本人の自己決定をどのように両立させるのか、その折り合いのつけ方について、親の会の立場から事例を交えてお話しいただく予定です。

最後、四人目の登壇者である関哉先生には、法律家の立場から、障害者の権利、とりわけ意思決定をどのように捉えるべきか、また支援のポイントについてご説明いただきます。

このセッションは明日の午後に開催されます。

進路や就職という人生のターニングポイントにおいて、当事者の選択がどのように形づくられるのか、そしてその選択はその瞬間だけでなく、それ以前からの積み重ねの上に成り立っているのではないかと——そうした点について議論できればと思っています。

明日、ぜひ楽しみにしていただければ幸いです。私からの説明は以上です。ありがとうございました。

藤野／それでは、セッション4のご紹介と、最後に全体の締めくくりのお話をお願いします。

松矢／セッション4は、「障害者の生涯学習支援の実際」です。松矢がコーディネーターを務めます。

障害者権利条約では、生涯学習の重要性が明確に述べられています。第24条では、「障害者を包容するあらゆる段階の教育制度及び生涯学習を確保する」とされています。

人間である以上、子どものときから学びを続けていくわけですが、学校教育が終わってからも、社会の中で、人生の各段階や生活の状況に応じて学び続けていくことは、人間性の確立にとって極めて重要です。特に障害のある方々については、学校卒業後の学習機会が少ないという現実が見えてきます。

日本では、平成30年に文部科学省が「学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議」を開催し、報告書がまとめられました。現在はそれに基づき、文部科学省総合教育政策局に「障害者学習支援推進室」という部署が設置され、施策が展開されています。

では、どのような生涯学習が期待されるのか。今回は、今後特に重要になると考えられる実践を、パネルディスカッション1と2に分けて取り上げます。

パネルディスカッション1は、相模女子大学と相模原市が連携して実施しているインクルーシブ生涯学習プログラムです。障害のある人を中心に、学生や市民も参加し、市と大学が協働して地域ぐるみで行う学びの場です。障害のある人の主体性を生かしながら、市民や学生がともに学ぶプログラムが開発されており、当事者がリーダーシップを発揮して推進している点が非常に意義深いと感じています。

パネルディスカッション2は、すでに各地で展開している三つの領域の実践を取り上げ、今後の発展を考えます。

第一は地域スポーツの領域です。障害の有無にかかわらず市民がスポーツを楽しみ、健康的な生活を築きながら地域のコミュニケーションを形成していく実践が各地で生まれています。その一例として、世田谷区で社会福祉法人が中心となり、市民ぐるみで取り組んでいる活動があります。

第二は文化・芸術の領域です。特別支援学校の同窓会の卒業生と保護者を中心に、30年にわた

りミュージカル活動が続けてきた実践があります。文部科学大臣賞も受賞した活動です。総合芸術であるため、さまざまな立場の人が支援者として関わります。学生オーケストラから始まった伴奏も、その後は地域の市民も参加し、新たなオーケストラへと発展しました。音楽や演劇に関心のある教師や市民も加わり、支援の在り方自体がユニバーサルでインクルーシブなものになっています。卒業生や保護者を支えながら、市民自身も社会参加を通して活力を得るという相互的な学びが生まれています。ほかにも、石見神楽の活動など、各地で注目すべき実践が展開されています。

第三は大学におけるオープンカレッジです。東京学芸大学を起点に、私が中心となって展開し、目白大学へと広がってきました。教養教育を中心とした大学の学びを開放する取り組みです。全国各地にも類似の実践がありますが、人材不足や大学側の体制など課題も多く、それらをどう乗り越えるかが今後の大きなテーマになります。

こうした実践を通して、障害のある人たちが人生を豊かにしていくために、生涯学習が不可欠であること、そしてそれがリハビリテーションの機能そのものを持っていることを確認し、皆さんと共有しながら今後の在り方を考えていきたいと思います。

藤野／ありがとうございます。

松矢／今回の4つのセッションは、教育を総合リハビリテーションの観点から考えるというテーマにふさわしい内容であると、実行委員長として考えています。ぜひセッション1からセッション4までご参加ください。聞き逃すと損をしますよ、という気持ちです。どれも欠かせない内容です。今回は「不登校」も取り上げていますが、これは障害の有無にかかわらず支援を必要とする方々の問題です。

私たちがWHOの国際生活機能分類（ICF）を重視するのも、ICFモデルが障害のある人だけでなく、すべての人を対象としたモデルだからです。障害の有無にかかわらず、豊かな人生を築くためのリハビリテーションの考え方なのです。

教育は、人間にとって極めて重要な機能、すなわち「学び」です。制度としての教育も、学ぶ内容や方法も時代とともに変わっていきます。

教育リハビリテーションの考え方は、人材を必要とする重要な領域でもあります。その点も踏まえ、今回のセッションに参加していただければありがたいと思います。そして、市民が参加していくことが非常に重要です。地域で展開していくという地域性の視点も含めて考えていただければと思います。

藤野／ありがとうございます。詳しくは、これから始まる各セッションで議論していきたいと思っています。どうぞご期待ください。

セッション1

不登校の理解と支援

～不登校経験者の報告から学び、支援のあり方を考える～

話題提供者：

ヤマダ 不登校経験者（10代大学生）
西浦 寛和 不登校・ひきこもり経験者（50代男性）
タザキ 不登校経験者の親
井村 良英 認定NPO法人育て上げネット 執行役員

コーディネーター：

伏見 明 東京都教育庁 都立学校特任相談役

伏見／それでは始めさせていただきます。

司会から登壇者の名前をご紹介いただきましたので、個別の経歴等につきましては、それぞれのお話の中で詳しくご紹介いただきます。

改めまして、本日のコーディネーターを務めます伏見です。

簡単に自己紹介をさせていただきます。

東京都立の特別支援学校の教員として長く勤務してきました。専門は知的障害教育で、とりわけ職業教育を中心に取り組んできました。

教育庁での行政と教員を半々ほど経験し、定年退職後は相談役という立場で教育庁に関わっています。特別支援学校に長く携わってきましたが、現在は小・中・高等学校における発達障害教育を中心に担当しています。

今回、「不登校」をテーマとする本セッションを松矢実行委員長から任され、この一年、学び直してきました。そのことで、自分自身の思い込みや、知らなかったことの多さを痛感しています。

先ほども少し触れましたが、不登校の児童生徒数は、この12年間、増加し続けています。

お手元の資料にもありますが、直近の昨年度のデータでは、小・中学校を合わせて3.86%の児童生徒が不登校の状態にあります。特に中学校では6.79%に達しており、1クラスに2～3人の割合で学校に通えていない状況です。

実際に中学校を訪問すると、教室には4～5席ほど空席が見られることがあります。学校に来られていない生徒もいますが、登校はしていても教室に入らず、サポートルーム（名称は学校によって異なります）で過ごしているケースもあります。あるいは、朝は来られず昼頃に登校する、早退してしまうといった形で、十分に学校生活に参加できていない生徒も少なくありません。

さらに、席には座っていても、授業中はウィンドブレーカーをかぶって眠っている、板書のときだけ手を動かすものの学習活動には参加できていない、といった「教室にはいるが授業に参加できていない」状態の子どもたちも、かなりの割合で存在します。こうした状況は、ここ数年、少しずつ増えているという実感があります。

中央教育審議会でもこの問題が検討されています。

令和5年度のデータを基にした資料では、中学校の40人学級（実際には30人程度が多い）に

において、不登校の生徒が約 2.7 人、不登校傾向の生徒が約 4.1 人と示されています。つまり、毎回の授業に十分参加できている生徒ばかりではないという現状があります。

加えて、学習面や行動面で著しい困難を示す生徒、日本語を家庭であまり使用しない外国ルーツの生徒など、多様な背景をもつ生徒が同じ教室で同一の授業を受けているのが現状です。

そのため中央教育審議会では、各学校が編成する単一の教育課程だけでは対応が難しく、すべての子どもを包摂する教育課程の必要性が議論されています。

不登校の背景には、学習の問題だけでなく、友人関係、教師との関係、いじめなど、さまざまな要因があります。こうした複合的な理由により、学校に来られない状態が学校現場で現実起きています。

文部科学省は令和元年に通知を出し、「学校に登校することのみを不登校支援の目標としてはならない」と明確に示しました。一方で、学業の遅れが進路選択の不利益や社会的自立へのリスクになり得ることも指摘しています。

また、不登校の期間が子どもにとって自分を見つめ直す意味をもつ場合がある、という点にも言及されています。

令和 5 年の通知では、不登校特例校の設置、校内教育支援センター（スペシャルサポートルーム等）の整備、従来の適応指導教室にあたる教育支援センターの設置など、学び直しの場を整備する施策が中心となっています。

つまり、「学びたいと思ったときに学べる環境を整える」という形で、学校教育制度の枠内で対応が進められているのが現状です。

しかし、自らの進路を主体的に捉え、社会的に自立していくためには、単に学習の遅れを補うだけでは十分ではありません。

自己否定感を抱えている子どもたちが、自分自身を取り戻すプロセスがなければ、将来の自立にはつながりません。

本来、より力を入れるべきなのは、不登校の時間をもつ「自分を見つめ直す積極的な意味」を支えることです。しかし、その部分を学校教育だけで担うことには限界があります。

以上、現状の報告と課題の共有をさせていただきました。

このあと、様々な経験を重ねてこられた皆さんのそれぞれのお話を通して、より具体的に考えていきたいと思います。

本日登壇してくださるのは 4 名です。

お手元の抄録集もご覧いただきながら、お話をお聞きください。

それでは、ヤマダさんからお願いいたします。

ヤマダ／今回、話題提供者として登壇することになりました。元不登校で、現在は毎日楽しく大学に通っています。

私は中学校時代に不登校だったのですが、なぜ不登校になってしまったのか、すべての原因は私自身も把握しきれていないのですが、その一部の紹介と、自分にとって学校がどう見えていたのかをお話しします。

まずはこちらのスライドで、自分がどうして不登校になってしまったのかを分析してみたので、ご覧ください。

学校環境において何をストレスに感じ、どうして不登校になったのか。

1 つ目、当時の私は校則が窮屈に感じていました。

例えば、髪ゴムの色が黒か茶色か紺であればいいという校則がありました。

なぜピンクや水色はダメなのか。

先生は、勉強に支障が出る、気が散るからだと言っていました。

私はそれが納得できませんでした。

髪ゴム以外にも、靴下とか、ちょっとした校則について腑に落ちない点が多々ありました。

後々、成長してから、経済的な格差を目立たせないためという意味もあると知るのですが、当時はそれが分からず、ストレスでした。

2 つ目、教科書などの荷物が重いことです。

私の中学は 9 教科あって、1 教科に 1 冊必ず教科書がありました。最大 9 冊、1 日で 5〜6 限ありますから、多い日は 6 冊になります。クロームブックや水筒も入れると、毎日 4〜5kg を抱えて登校し、家に帰るという生活でした。

登下校そのものもストレスと感じていました。

3 つ目、得意なイラストや音楽は重要視されず、活躍の場が特になかったことです。

勉強が得意な子や体育が得意な子は、学校でもほめられる機会や仲間を作る機会が多かったりしますが、美術や音楽は副教科なので、ほかの授業と比べて授業数が少なく、それを得意としている子たちがあまり活躍できる場がありませんでした。

褒められる機会も少なく、子どものころに大切な自己肯定感が得られずに、成長につながりにくかったと思います。

4 つ目が、体育が苦手で授業に不満があったことです。

みんなそろって跳び箱を跳んでくださいという状況では、常に他人との協調を求められます。

必然的に苦手できない子が浮いてしまいます。

そのうえ、周囲から連携を求められると、足を引っ張るのではないかと不安がたまります。

本人は悪気がないのに、みんなに迷惑をかけているという自責の念がたまり、目立つ行動をしにくくなってしまいます。

周りはそれに対して、もっと堂々としてほしいと言いますが、それがかえって悪循環の、いわば公開処刑のような状況になってしまうことがありました。

小学校でも中学校でも、こうした状況が私にはありました。

これがすべてというわけではありませんが、こういったちょっとずつの不満がたまり、だんだんグラデーションのように濃くなって、私は不登校になりました。

不登校になるとどうなるでしょうか。

まず、学校とのつながりが絶たれます。子どもにとって唯一の社会活動が途切れてしまうんです。日常の過ごし方にも影響が出ます。家にひきこもることになるので、外出頻度が低下して、人と関わる機会がぐっと少なくなります。それが心と体の変化にもつながります。

外出しないので体力が低下します。友達と会う機会もないので、毎日の楽しさが半減します。

そして、自分は不登校なのだという罪悪感の中で過ごします。

この気持ちはかなり重いもので、私の場合、学校に行っていないことにすごく罪悪感がありました。自分だけがずる休みをしているのではないかというのが怖かったし、親も自分も、将来どうなってしまうのだろうと不安をかなり抱えて、つらかったです。

どれぐらいつらかったかというと、「よし、今日こそ学校に行くぞ」と決心し、用意を済ませて

玄関を出て、「行ってきます」と言っても、学校に足を進めていくごとに足が重くなって、だんだん涙が止まらなくなります。そんなこともありました。

そうやって学校とのつながりが消えて、心と体のバランスが崩れ、日常の過ごし方が変わり、その結果、健康状態が悪化の一途をたどる。これが、不登校児童が抱える問題だと思っています。

先ほど説明した原因の4つ目、体育が苦手ということについて、具体的に話そうと思い、イラストと文章を自分で作成したので読み上げます。

まず、会場の皆さんの中で、サッカーをやっていた人、得意だよという人はいらっしゃいますか？

サッカーはやらないけど観戦するのは好き、スポーツは好きという人は？ あ、たくさんいらっしゃいますね。ありがとうございます。

手を上げてもらったことで分かるように、サッカーが得意な人と苦手な人、それぞれいるのは当たり前です。それを責める人はいません。

小学校でも一緒に、苦手な人、好きな人がいても、そのことに対して子どもたちはどうこう言いません。

でも、チームを組んで、チームごとに分かれて対戦しましょう、という場面があります。そういう場面になると、先ほどまで互いを認め合っていたのに、勝負事という条件が加わることによって、邪魔な子が出てきてしまうんです。

苦手な子は、勝ちたい子にとってはどう扱っていいか分からない。あるいは、助けてあげようと思った子たちが干渉して、逆に不自由になってしまったりします。

その人自身がその人らしく楽しむという、本来あるべき余地がどこにもなくなってしまう。周囲が結果だけを求め、当事者の声を誰も聞いていないんです。

人間らしく、自分らしくいることが許されない人が出てきてしまいます。

こういう人は中学校でも小学校でも存在していて、しかし異を唱えることもできません。唱え方が分からないからです。

特に体育が大変苦手な私は、小学校でも中学校でもこのような場面に何度も遭遇し、嫌な思いをしてきました。

もっとお互いの声を聞き合えて、そこにいることを認め合い、同じ状況を楽しめる環境があれば、もしかしたら不登校になるきっかけが少しずつ減っていくかもしれないと思っています。

その雰囲気について、言葉だけでは伝わらないと思い、イラストを描いてきました。お手元の資料でご覧いただけると幸いです。

私からの話題提供は以上になります。ありがとうございました。

伏見／ヤマダさん、ありがとうございました。

お手元の資料に、今見ていただいた文章やイラストが印刷されていますので、改めてご覧いただければと思います。

もうお一人、抄録集に掲載されている、ののかさんが登壇予定だったのですが、いろいろな事情で欠席になりました。ここに書いてあることには、ドキッとさせられるところがあります。彼女からはいろいろなお話をお聞きしました。彼女は、自分は「生産性のない」人間だと思っていたそうです。家にひきこもっているそんな生産性のない自分が、エアコンを使うことや、夕飯を食べることさえ、してもいいんだろうかと、ずっと思っていたとおっしゃっていました。

とにかくずっと家から出ることができなかったのですが、まず、3秒だけ玄関を開けてみることから始めて、次に家の周りを歩き、できることを広げていって、今では1人でインドネシアまで旅行できるようになったそうです。現在は大学に通っています。実際に、ご本人からお話が聞ければ良かったのですが、今日は参加できなくなりましたので、報告させていただきます。

続いて、西浦さんからお話を聞きます。

西浦／西浦です。

私自身は発達障害を抱えています。でもその診断がつくのが遅かったんです。

長い間、支援が受けられず、空白の時間を過ごしました。

一言申し上げたくて登壇しました。文章を読み上げる形でお話しします。

先生のスライドで、いろんな生徒が教室にいと話がありました。私自身も障害を抱えているにもかかわらず、それが分からず、何かと遠回りをすることがありました。

また、高校を卒業するまでは一応学校にも通いました。勉強もそれなりにできていたので、特に障害があるような人間には見えなかったんです。

高校卒業で受験をし、浪人することなく入学したのですが、1年間在籍したものの、その後退学しました。

その後は家にひきこもる状況になりました。32歳のときに発達障害の検査を受け、典型的な発達障害だと診断がつくまでは、一般の健常者と同じような活動をしていました。

就職活動もして、健常者と同じ条件で動いていましたが、まったく相手にされず、居場所がなくなりました。

20代前半から診断がつくまでの間、ほぼひきこもりのような生活を送りました。

そういう状況を見かねた親が、心療内科や精神科などに何か所か連れていってくれました。その中の精神科の先生に、自閉症の傾向があるとズバツと指摘していただいたのが30歳のときでした。

専門的な検査を受けて、やっと分かりました。私の場合、見た目は普通で、ある程度話もできるので、何も知らない人から見ると怠け者のように映ってしまいます。ですが、少し見方を変えて、「ちょっと脱線した人間なんだ」と理解していただけることが私の願いです。

最後に、接し方や見方を変え、指摘してくれる人がいれば、人生が大きく変わるきっかけになるということだけは強調しておきたいと思います。私からは以上です。

伏見／この間、西浦さんとお話ししていたときに、変なヤツだと思っても自分に気づいてほしかった、とおっしゃっていましたね。変なヤツだと思っても、自分がいることに気づいてほしかったと。その話を聞かせていただけますか。

西浦／「変なヤツ」が教室の中にいると思うんです。

私が中学生のときにも、クラス全員にいじめの標的にされて苦勞している同級生がいました。

私はそれを目にして、自分自身が標的にされないように、器用に逃げ回るようになったんですね。

私には、そういう小細工はできたのですが、いざ社会に出て、自分の足で歩み、生きていこうという段階になると、逃げ回るというそんな表面的な小細工はまったく通用しませんでした。

社会と隔絶した世界にいる方が楽だったので、家から出なくなっていました。

伏見／ありがとうございます。

また後ほどのディスカッションの中で、お話しを伺いたいと思います。

では、次にタザキさんからお話しいただきます。タザキさんは、お子さんが不登校になった経験をお持ちです。よろしくお願いします。

タザキ／よろしくお願いします。

娘が中学校 3 年生のときに、不登校になりました。

最初は、「いじめられているのではないか」ととても心配になり、何度も本人に聞きました。しかし、そういうことはありませんでした。クラスの中で、ある一人の子がいじめられているように見え、その子をみんなでからかうような雰囲気があったそうです。

その子自身は嫌がっていないように見え、先生も一緒になって冗談のように関わっていたのですが、その様子を見ていることが娘には耐えられなかった、と後から話してくれました。

そうしたことがきっかけで、学校に行けなくなりました。

最初のうちは、何とか学校に行ってもらおうと思い、私も付き添って学校の近くまで一緒に歩きました。でも、どう頑張っても校門までたどり着く前に「帰りたい」と言うのです。

中学生ですから、本来なら一人で通える年齢ですが、どうしても学校に行けなくなってしまいました。

そのうち家にひきこもるようになり、だんだん朝起きることもできなくなっていました。

ちょうど中学 3 年生で、高校受験を控えている時期でしたので、中学校では進路指導も始まっており、「どうしたらよいのか」と悩みました。

学校には行けていませんでしたが、スクールカウンセラーに相談してはどうかと勧められ、娘と一緒に学校へ行きました。何度か相談を重ねる中で、「朝も起きられないのであれば、一度病院を受診してみてはどうか」と言われ、心療内科に通うことになりました。

そこで、起立性調節障害ではないかと診断され、薬を処方されて治療が始まりました。

体質のようなもので、障害とは少し違うかもしれないけれど、治る人もいれば長く続く人もいる、と先生から説明を受けました。「何年か先にはおさまる人もいますよ」と言われ、そのときは本当にほっとしました。理由が分かったからです。

学校に行けなくなったきっかけはありましたが、その後は体調を崩し、精神的にも追い詰められていったのだと思います。

体質や特性が関係して学校に行けない、クラスになじめないということが分かっていたら、少なくとも自分を責める気持ちは少し軽くなるのではないかと私は感じました。

ただ、これはあくまで親の思いで、本人は「学校に行けない自分はダメな人間だ」「親にも迷惑をかけている」と強く思い詰め、口もききたくないという状態になっていました。

家族もなかなか理解できず、受け止めるまでに時間がかかりました。

午前中ずっと寝ていて、夜になるとテレビを見て笑っている様子を見て、「怠けているのではないかと」責めてしまっていた時期も、何か月も続きました。

しかし、病気だと分かってからは、家族も病院に付き添ったり、声をかけたりするようになりました。

家族だけで抱え込んでいた時期は本当に辛く、何か特別なことができるわけではなく、ただ応援したいという思いだけで、長いトンネルの中にいるような感覚でした。

その後、進路を決めなければならない時期になり、スクールカウンセラーや神経内科の先生から、「今は学校に行けないのだから、病気で休んでいると考えてはどうか。骨折で入院しているのと同じことですよ」と言われました。

進学しないという選択肢もある、と勧められました。

一方で、中学校からは、定時制や通信制など、何らかの形で所属先を持つことも提案されました。

ただ、そのとき「休んでもいい」と言われたことで、娘も私もはっとしました。

娘が「行きたくない。無理。今行っても何もできない」とはっきり言ってくれたので、高校には進学しないという決断をしました。

その決断は、家族にはすぐには理解されませんでした。「怠けているだけではないか」という見方もあり、兄弟もいる中で、受け入れられるのは簡単ではありませんでした。

けれども、本人はその後、自分で何とかしようともがき続けました。

1年後、単位制の高校を受検しました。まだ朝起きられない状態ではありましたが、友達を作り、自分なりの居場所を少しずつ築いていくことができました。

その学校には、同じような症状の生徒もおり、支えてくれる先生方もたくさんいました。「無理しなくていいよ」と言ってもらえる環境が、本人にとってはとても心地よかったのだと思います。

通えたり通えなかったりを繰り返し、結果として卒業はできませんでしたが、そこで心を取り戻したように感じました。

今でも、その当時の友達や先生方とのつながりが続いています。その後、高卒認定試験を受けて、専門学校に進んだときも、周囲の人たちが変わらず支えてくれました。

起きられなかったり、ちょっとしたことで傷ついて立ち上がれなくなったりしても、そのまま受け止めてくれる人たちがたくさんいたのです。

結局、応援してくれる人を本人が求め、そういう人たちのそばに行くことを自分で選び続けたことが、今、社会の中でいろいろな人と関わりながら生活できている理由なのではないかと思います。

親としては、あまり大したことはできなかったな、という思いもありますが、以上です。

伏見／ありがとうございます。

こんなことを言うのも変ですが、このセッションを組んでおきながら、つらいことを思い出させてしまっているのではないかと、申し訳ない気持ちもあります。

それでも、こうして登壇してくださった勇氣に本当に感謝しています。

だからこそ、このセッションをぜひ意味のあるものにしたいと思います。

このあとは、井村さんからお話いただきます。支援者の立場から、さまざまな課題を抱えている人たちをどのように支援しているのか、現在どのような取組を始めているのかについてお話いただきます。

井村／では、支援者の立場からお話しします。

今日、午前中に松矢先生から「小学校の前で挨拶をしている人がいる」というお話がありましたので、急きょスライドを差し替えました。これは、先週、小学校の前で挨拶をしているときの写真です。

5月9日から、ボランティアで小学校の前に立ち始めました。あるきっかけがあって始めたのですが、半年くらい経ったころ、子どもたちがふわふわしたものや動物が好きだと分かってきました。

それで妻に作ってもらい、今は動物ハンドパペットと一緒に挨拶をしています。

後ほど自己紹介もしますが、西浦さんとは大阪で 21 年前に出会い、26 年前から、ひきこもりの方の就労支援をしています。

基本は就労支援をしているのですが、今は仕事という形ではなく、ボランティアとして小学生に関わっています。

ここに書いてあるように、困っている子どもや保護者を励ますというより、「かたわらで声をかけ続ける」ことを大事にしています。

「ええで、ええで」と。

いろんな若者と現場に関わっていますが、皆さん本当に傷ついています。

勉強ができる・できない、スポーツができる・できないに関わらず、その人の良いところを、学校のものさしだけではなく、社会のものさしや、周りの人たちが「ええで、ええで」と認めていくことが必要だと感じています。

今の世の中、それがまだ十分にできていないと思っています。私は NPO で働いているので、そういうことを実践しています。

支援や教育の話もこの後出てきますが、根本にあるのは、「支援や教育が本人に届くためには、まず良い関係が必要だ」ということです。

今日は、その良い関係をどう届けるか、ということを話題提供としてお話しします。

ちなみに、こちらにあるのは、西浦さんと 20 年以上前に出会った、当時 20 代でひきこもりだった方です。先日、西浦さんと奈良へ行ったときに、約 15 年ぶりに再会しました。就労支援に関わったあと、再びひきこもっていたのですが、2 人で会いに行ったら出てきてくれて、久しぶりに話ができました。

その方がくれたのが、仏像のシールで、そこには「ええでええで」と書いてあるんです。

「あのとき井村さんが私に『ええでええで』と言ってくれた。このシールを見たとき井村さんを思い出した」と言って、プレゼントしてくれました。

松矢先生から、「子どもたちは本当に幸せなんだろうか」という問いかけがありました。

これは字が小さいのですが、今年 2 月の文科省通知による速報値で、児童生徒の自殺者数が 527 人になったというデータです。

今年も同じ時期に速報値が出ると思いますが、子どもの数は減っているのに、過去最多の子どもたちが亡くなっている状況が続いています。

この数字を見ながらその問いを考えると、とても「幸せだ」とは思えない、というのが正直な実感です。

では、何ができるのか。

これは昨日の写真ですが、私は「複数の良い人間関係を子どもたちや先生に届けること」が大事ではないかと思っています。

「おはよう」と声をかけ、人形を持っていると、人形が「おはよう」と言ってくれるので、もう一声かけることができます。

「今日も学校楽しんでね」と言うと、多くの子は「はい、行ってきます」と返してくれますが、中には「楽しめるわけねえだろう」と言う子もいます。そこから相談が始まるんです。

相談室で行う相談ではない、日常の中の相談です。

言葉にならないメッセージもあります。例えば金曜日になると、本当は平地なのに、まるで登山

しているかのような重たい足取りで来る子もいる。そういう非言語のサインも伝わってきます。

また、かつてのタザキさんのように、保護者が付き添って来られる姿も見えます。校門の前に立っていると、本当にいろいろなことが分かってきます。

松矢先生から「本人がどういう希望を果たしたいかを聞いていく」とありました。

また山中先生からは「ビュー」の話もありましたが、学校と一緒に個別支援を本人の声を聴きながら、みんなで子どもたちを育てていくことが大事だと感じ、実践しています。

校長先生が「学習指導要領が半分になればいいのに」とおっしゃっていましたが、私も同じ気持ちです。

現実には難しい。だからこそ、教員ではない立場の人間がどう関われるかが問われています。

西浦さんは「卒業する前に気づいてくれる人がいてほしかった」と言われました。

これは西浦さんだけでなく、多くのひきこもりの方が口にする言葉です。

学校に行けない、あるいは通っていても、机に伏して耐え忍んでいる、教室に入れない——そうした状況があります。

こうした現実と子どもの自死の増加は、無関係ではないと私は思っています。

だからこそ、「よりよい未来を残すために、一人ひとりが何ができるか」を考え、私は朝、校門の前に立っています。

今後、皆さんと建設的な議論ができればと思います。

この会場の受付の横に展示してありますが、ここに来られなかった不登校経験のある高校生が協力してくれて、自分のライフチャートを「皆さんに伝えてください」と預けてくれました。

抄録に掲載されているイラストも、その一人が描いてくれたものです。

一番つらかった不登校の時期を表現してほしいとお願いしたところ、左側のイラストを描いてくれました。

女性で、自分のことを「僕」と呼ぶ高校生です。

左の肩に傷が描かれています。これはどういう状態なのかと聞くと、「誰にも話を聞いてもらえない。親も厳しい。自傷に頼ることしかできない、そんな自分だ」と話してくれました。

どうでしょう。僕はその話を聞いて絶望的な気持ちになり、自分がどのような支援をしていいか分からなくなりました。そこで、「そのとき、どんな人がいたらよかったの？」と聞き、イラストにしてもらったのが右側です。

ハートを持っている人がいます。「すべての自分を受け入れてくれる人」「心の安らぐ人」「みんながみんな同じじゃないけど、君は決してひとりではないよ」——そういう存在です。

僕は、朝の挨拶をするとき、そういうつもりで立っています。

これはその高校生が書いたライフチャートです。小学校 2 年のとき、信じていた友達に仲間外れにされ、テストで 80 点を取ったのに父親からビンタされ、ストレスが限界に達して、うつ病と診断された。でも、今はやりたいことが見つかった、と書いてあります。

ヤマダさんの話にもありましたが、若者に関わっていると、学力よりも大事なものがあると感じます。それは健康です。

伏見先生が冒頭で、「学校に行くだけが目標じゃない」とおっしゃっていましたが、現状では学力以外の目標が十分に設定されていないように思います。

子どもたちの健康度をどう上げるか。もし分かる先生がいらっしゃったら、ぜひ教えていただき

たい。なぜなら、子どもたちが自ら命を絶ってしまっているからです。

報道で発表されているのは、亡くなった人の数です。救急救命の現場にいる方ならご存じだと思いますが、毎日のように自殺を図った高校生や大学生が運ばれています。

なぜ僕がそれを知っているかというと、「医療だけでは足りないから一緒にやってほしい」と、多くの医療関係者から言われているからです。

実際、ライフチャートの作成には 20 人ほどが協力してくれました。そのうち半分が、「小学生のときに自殺を考えたことがある」と教えてくれました。僕は 26 年間この仕事をしていますが、その現実を十分に分かっていませんでした。

文科省の「誰一人取り残さない学びの保障」には、学びの保障についてしっかり書かれています。ただ、それだけでは十分ではないのではないか、と感じています。批判しているわけではありません。

展示もされていますが、ヤマダさんが不登校だった当時、「どういう人がいたらよかったか」をもとにキャラクターを作ってくれました。それが「おぼけのふたくん」です。ぜひ休憩時間にお手元で見てくださいと思います。

そこには、「明日来るのが怖いので、夜一緒にいてくれる人がほしかった」と書かれていました。

僕はこれまで、ひきこもりや不登校の支援をしてきましたが、このイラストを見たとき、夜に支援できる人が、行政を含めてどれだけいるのだろうかと考えさせられました。

午前中の講義にもありましたが、私たちがしなければならないのは、大人からの押しつけの支援ではなく、子どもの声を聞きながら行う支援です。

子どもたちの声を教えてもらう中で、「できていないことがたくさんある」と思い知らされました。

そこで、子どもたちと仲良くなる大人を学校の中に増やそうと考えました。まず始めたのが、小学校での活動です。これは 2 年前ですが、草が伸び放題になっていたビオトープがあり、「草むしりをさせてください」と校長先生にお願いしました。

草むしりをしていると、登校してきた子どもたちが話しかけてくれます。そうやって少しずつ関係ができていく。それを毎日続けました。

すると、学校の中に子どもたちの応援者が増えていき、子どもたちも先生も少しずつ楽になっていきました。

「小ボラ」と呼んでいますが、小学校で活動するボランティアを地域で募り始めました。先生方は、運動会のテント張りも始発で来て行っています。本来、先生でなくてもできる仕事があります。そうした作業を地域に出したところ、月に 100 人ほどのボランティアが来てくれるようになりました。

もう少しスライドがありましたが、時間を超過しているので、ここで終わります。お話を聞いてくださって、ありがとうございました。

伏見／ありがとうございます。

ここからは、パネルディスカッションの形で進めていく予定です。

私はコーディネーターという役割が一番苦手です……。特性もあり、人の話を聞くと、その内容が頭の中で渦巻いてしまい、次の話を聞きそびれてしまうことがあります。人の話を聞きながらメモを取ることもできないので、ここからは、みんなで自由にしゃべっていく形にしたいと思って

います。

特に井村さん、助けてください。

井村／30分ほど私たちで話をして、その後、フロアの皆さんともお話しできればと思います。

伏見／とはいえ、最初は話題を振らないといけませんので、皆さんに、不登校やひきこもりの時期に「こういう人がいてほしかった」「こういう支援がほしかった」ということを、お一人ずつお話しただければと思います。

ヤマダ／私が不登校だったときにほしかった支援についてお話しします。

先ほど井村さんが映してくださっていた、オバケのキャラクターを描いたのは私です。当時の私は、いちばん怖かったのが「朝」でした。

どれだけ夜中、長く起きていられるかという、耐久レースのようなことを毎日やっていました。そんなときにほしかったのは、夜にそばにいてくれる人です。

話を聞いてくれる、頷いてくれる、反応してくれる——そういうことではなく、本当に、ただ黙って隣に座っていてくれるだけでよかった。誰かがいてくれたらいい、当時はそう思っていました。

このキャラクターをどういうコンセプトで描いたのかというと、「とにかく夜そばにいてくれる存在がほしい」という思いからです。夜ということで、まずオバケのイラストを描こうと思いました。

描くにあたって、口はあえて描きませんでした。しゃべってほしいわけではなかったからです。

月のポシエットは、「夜のオバケですよ」という象徴です。同時に、ただのオバケだと商標などに引っかかると困るので、特徴としてポシエットをつけました。

また、オバケなのに足を生やしています。

足がないと、座っていることが分かりづらいと思ったからです。ちゃんと隣に座っている存在だと伝わるように、あえて足をつけました。イラストとしての便宜でもあります。

これが、このオバケが生まれたきっかけです。

井村／これ、3時間くらいで描いてくれたんです。

「おばけのふたくん」は、ヤマダさんとの約束で著作権フリーにしています。教育委員会などで使いたい場合は、ぜひ使ってください。大歓迎です。

西浦／いてほしかった人、という意味では——

一緒に食事をするとか、お酒を飲むとか、そういうことを共にできる人が一人いるだけでよかったと思います。

24時間ずっと下を向いているような生活が長く続いていました。父親との折り合いも悪く、息苦しい状況だったので、そこから少しガス抜きをしてくれる人が一人いれば、もっと楽になったのかなと思います。

伏見／タザキさん、いかがですか。娘さんにとってでもいいですし、ご自身のことも構いません。

タザキ／娘はアイドルが好きで、当時 SNS でつながった方が、ずいぶん長い間娘を支えてくれていました。娘は決して一人ぼっちではなかったんです。

夜中にアイドルの話をする——それだけのことが、たぶんとても大事だったのだと思います。

一方で、私自身は、娘が不登校で家にいること、高校に行っていないことを、周囲に言えませんでした。

親として批判されている、責められているように感じていたからです。

もう少し打ち明けて、同じように苦しんでいる人と、「今は子どもを信じて待ってみようね」と話ができていたら、どれだけ気持ちが楽だっただろうと思います。

伏見／実際に、何か声をかけてくださった方はいましたか。

タザキ／親なら、なんとしても学校に連れて行くべきだ、努力すべきだ、と一生懸命言うてくださる方はいました。

娘の学校は教育熱心なお母様が多く、中学受験を経験された方も多かったので、「ここで負けてはいけない」という空気もありました。

親として評価されている、という感覚も強く、それがかえって、常に競争にさらされているようで……。娘も申し訳なさを感じていたのではないかと思います。

伏見／保護者の方も、お子さんが不登校になると、1割強の方が離職したり、職を変えたりしています。

家族で抱え込まずを得ない状況があり、本来なら社会全体で支えるべきところが、逆に「何もしていない」と攻撃されてしまう。保護者も追い詰められていく現実があります。

井村／今日のプログラムのテーマは「不登校の理解と支援」です。

不登校といっても本当に三者三様で、何をどうすればいいか、この場で結論を出そうとは思っていません。

ただ、ここでの話を聞きながら、「理解と支援」について考えていただきたい。

伏見先生がおっしゃっていたように、まず理解すること自体が支援になる——その点について、ぜひお話しいただければと思います。

伏見／1年前に松矢先生から「不登校のセッションをやってほしい」と言われたことがきっかけでした。そこから井村さんと出会い、話を聞き、今日の皆さんともオンラインで話をする中で、私自身の認識が大きく変わっていきました。

「ああ、自分は全然知らなかったんだ」と気づいたんです。

どこかで社会からドロップアウトしてしまった人たち、という印象を持っていましたが、そうではなかった。

今の子どもたちには、正解主義や同調圧力がとても強くあります。

中教審でも言われていますが、「こうでなくてはいけない」という枠に強く縛られている。これは学校の先生たちも同じです。

そこから少し外れてしまうと、排除されてしまうような構造が、現場に生まれてしまっている。

もちろん、先生たちは排除したいわけではありません。本当に一生懸命、子どもたちのことを見て、何とかしてあげたいと思っています。

しかし、やらなければならないことがあまりにも多すぎる。

少しでも苦しい子に手を差し伸べようとする、自分がつぶれてしまう——そんな現場の状況があります。

少なくとも東京では通級がすべての学校で受けられるようになり、「まず通級で受け入れてもらえませんか」という話になりがちです。

そうせざるを得ない構造の中で、本人の問題というより、社会や学校の側の問題として生み出されてしまっている部分があるのではないかと。

この1年間で、それが本当にそうなのだと実感しました。

本人が感じていることを理解すること——それが支援の出発点なのだと思います。

今、私が考えているのは、かなりネガティブな感情が出てくるテーマではあるけれど、それを一生抱え続ける問題として終わらせるのではなく、ポジティブに転換できないだろうか、ということです。

こんなことを言うと怒られるかもしれませんが、貴重な経験をした人として、その人の発言はとても重みを持っています。

その経験を社会にとって意味のあるものに変えていけないだろうか——それが、今の私の関心事です。

井村／ありがとうございます。伏見先生は「不登校のことは分かりません」と言いながら、どんどん理解を深めてくださったのではないかと思います。今日のセッションに込めた思いは、皆さんと分かち合いたいということです。

このあと、会場にご参加の皆さんからも意見をお聞きし、共に考えてみたいと思います。ヤマダさんや西浦さん、タザキさんのお話は、きっと皆さんの胸にも届いたのではないのでしょうか。時間は限られていますが、「お二人に聞いてみたいこと」や、ご意見でなくてもご感想でも構いません。よろしければ、マイクがありますのでお話しください。そうすると伏見先生の進行も楽になると思うのですが、いかがでしょう。

伏見／お名前とご所属を、よろしければお願いいたします。

会場／都内の小学校で、本年度から東京都の巡回教員として勤務しています。

井村／学校の先生はなかなか外に出られないのですが、東京都の制度で外に出られるんですね。そのあたりをご説明いただけますか。

会場／現在、杉並区では不登校対応教員が1人配置されており、5校を巡回しています。各校を月曜日から金曜日に回りながら、拠点校と巡回担当校を持ち、主に校内委員会等を通じて、不登校の未然防止や早期支援、具体的な対応の進め方の検討を行っています。また、校内教育支援センターの運営のお手伝いなどもサポートしています。

本日は、私たちの想像以上に、つらく悲しいお話を聞かせていただき、ありがとうございました。

私自身、4月から巡回支援をしています。1人で動いているわけではなく、伴走者として一緒に仕事をしている方がいます。その方から最初に教えていただいたのが、「居場所は場所ではなく人です」という言葉でした。

先ほど井村さんからあったように、支援は学校内だけでなく外部の専門家の方々とも連携し、本人やご家族も含めて、みんなでどうしていくかを考えていくものだと、今日のお話を聞きながら改めて感じていました。

それを踏まえてお聞きしたいのですが、タザキさんのお話の中で、お医者さまから「お休みしてみるのはいかがでしょうか」という言葉があったと思います。ヤマダさんと西浦さんに伺いたいのですが、タザキさんのお子さんのように、ターニングポイント——この人がいたから、この言葉があったから、一歩前に進めたという経験があれば、可能な範囲で教えていただけますか。

ヤマダ／まず、私からお話しします。私の場合、大きなきっかけがあったわけではなく、小さなターニングポイントが、人との出会いの中にいくつもありました。

最初は母です。私の不登校に対して何も言わず、「そうか」と受け止めてくれた最初の人でした。

その母が「一度病院に行ってみようか」と言って、よい先生を見つけてくれました。地元のクリニックの先生で、とても親身に話を聞いてくださいました。

三つ目は個人ではありませんが、地域のフリースクールに一時期通っていて、そこで出会った所長さんや、小学生から高校生までの幅広い仲間たちに心を支えられました。

また、卒業間際に週1回の別室登校をしていた時期があり、そこで出会った先生や、同じ別室登校の先輩たち——そうした一つ一つの出会いが、私の心を支えてくれました。

「居場所は場所ではなく人である」というのは、本当にそのとおりだと思います。不登校や苦しんでいる生徒に寄り添おうとしている気持ちは、当事者にはとても敏感に伝わります。ですから、ぜひその姿勢を大切にしていきたいと思います。

西浦／私の場合は、間違いなく井村さんが恩人です。父親と完全に折り合いが悪くなり、母親も元中学校教師だったこともあって、なかなか本音を話せませんでした。

30歳になったばかりのころ、井村さんを紹介され、「こういう場所があるから見てみる？」と母が資料を持ってきたのがきっかけでした。そこから井村さんと関わりを持つようになり、外に出られるようになったという経緯があります。

医師から自閉症の傾向があると言われ、最終的に診断がついたことで、35歳のときに人生が大きく変わりました。そういう背景があります。

会場／ちょうど今、小学校5年生から不登校になったお子さんの保護者の方と面談をしているところです。お二人ともご家族のお話が出ていたので、今日のお話をその保護者の方にもお伝えし、少しでも安心していただけるようにしたいと思います。ありがとうございました。

井村／私の発表タイトルに、「困っている子どもや保護者を励ましたり指導したりするのではなく、まずは『ええでええで』と傍らで声をかけ続ける」とありますが、これはタザキさんから教えていただいた言葉なんです。

朝、校門の前に立っていると、登校しぶりをしている子どもを保護者が連れてくる光景がありま

す。どの学校でも見られる場面です。支援者として、どう声をかけていいのか悩んでいました。声をかければ「嫌だ」と言われるし、毎日立っていると上下関係のようなものができてしまうのも違う気がする。どうしたらいいのか分からなくて相談したんです。その続きをお願いします。

タザキ／そういう場面では、保護者の状況は本当にさまざまだと思います。「絶対に連れて行く」という強い信念で来ている方もいれば、半ば諦めモードの方、忙しい仕事の合間に仕方なく来ている方もいます。

どんな方にも共通するのは、「いつか井村さんのような人と話せるようになりたい。でも今はそのタイミングじゃないから、そっとしておいてほしい。笑顔を見せてくれるだけでいい」という感覚だと思います、とお話ししました。

井村／今は、保護者の方に積極的に声掛けはしていません。8時25分になると学校の校門が閉まるのですが、25分から45分まで、時間に余裕があるときは重い門を開けているんです。

学校の門は本当に重いんですよ。代わりに開けてくれる人がいるだけでも、気持ちが伝わるのではないかと思っているのですが、どうでしょうか。

タザキ／とても助かると思います。

井村／ほかの方、いかがですか？

ヤマダさんが卒業された通信制高校の先生が、今日は応援に来てくださっています。

会場／通信制の学校で教員をしています。

ヤマダさんに2つ、聞きたいことがあります。

高校3年生から関わらせていただきましたが、小・中・高校、そして今大学と進む中で、ご自身として何が違ったと感じているのか、これが1つ目です。

もう1つは、不登校を経験して今大学に通っておられますが、一般的に見ると、少し遠回りして進んでいるように見えるかもしれません。ただ、私はヤマダさんと3年間関わる中で、そうはあまり感じませんでした。むしろ、全日制の生徒たちを追い抜くような力を発揮していた印象があります。

不登校を経験してよかったと思いますか、ということをお聞きしたいです。

それから、サッカーの例えが出ていましたが、そこには強制力のようなものがあるのでしょうか。

ヤマダ／学校の雰囲気は、だいぶ違いましたね。

小・中は全日制で、高校は通信制を選びました。

理由としては、小・中学校は40人とか30人とか、みんなが平等に育つように設計されていますよね。多くの子どもに教育の機会を与える仕組みだと思いますが、私は逆にそれが合いませんでした。

通信制はごく少人数で、ある意味個別指導が可能ですし、時間割もぎっしり詰まっていなくて、ところどころ空き時間があります。その時間に自分の好きなことができる環境がありました。

大きな違いは、自分の心に余裕があるかどうかだと思います。

私は音楽やイラスト、デザインなどが好きなのですが、そうしたことにとことん向き合える時間が高校でできました。それまでボロボロだった心が、その時間の中で少しずつ回復していった感覚があります。

それが大学進学という進路決定にも大きく影響しました。

不登校を経験してよかったかどうかについては、「良い」「悪い」とはとても言えません。

ただ一つ言えるのは、不登校だったことを後悔したことは一度もない、ということです。

メリットをあえて挙げるなら、自分を見つめ直す時間がとても多かったことです。

中学で不登校だったころは、スマホゲームを 7～8 個掛け持ちして、ひたすら周回して、ご飯を食べてゲームをして寝て、起きてまたゲーム、という生活を送っていました。

でも、そんなふうに没頭した中で気づいたことがありました。自分はこういう「没頭できる世界」が好きなんだ、イラストが好きなこととも共通しているんだ、といった自己理解につながっていったんです。

ある程度やり尽くすと、ある日ふっと「もう大丈夫だ」と思えて、ゲームをやめてイラストに没頭したり、突然アルバイトを始めたり、ボランティアをしてみたりしました。

自分を模索する時間は、本当に大事だったと思います。

あの時間があったからこそ、進路に悩んだときに、「これは嫌だ」「これは自分にとって苦じゃない」といった指針をいくつも持つことができました。ですので後悔はまったくしていません。

あのときは苦しかったけれど、楽しかった面も確かにあって、人生の糧になったと感じています。

それから、先生はサッカーの大ファンですね。

サッカーは例えとして出したのですが、言いたかったのは同調圧力のことです。

通信制には、それがほとんどありませんでした。個人がそれぞれ自由に勉強し、残りの時間も自由に使っている。自分探しをしてもいいし、アルバイトでもいい。もっと勉強したい人はそうすればいい。

個人個人が自由で、お互いに無理に合わせたり、ぶつかり合ったりすることもない。

同調圧力がなかったからこそ、のびのびと自分を見つめ直すことができたのだと思います。

そういう意味では、先生に出会えたことも含めて、本当によかったと思っています。

今までの人生で一番幸せな時間はいつかと聞かれたら、高校生活はかなり上位に入りますね。

会場／障害者の就労支援機関に勤務しています。

タザキ様にぜひ助言をいただきたいのですが、来週、特別支援学校 3 年生の方との面談を予定しています。

目的はアセスメントのための最初の面談です。その方は 3 年生のころから不登校になり、私はその学校に月 1 回訪問しているのですが、ご本人とは面識がありません。起立性調節障害もお持ちです。面談にはお母様も同席されます。

タザキ様のご経験から、もし自分が面接を受ける立場だったら、どのような面接官であってほしいか、あるいは私がどのような点に注意したらよいか、助言をいただけませんかでしょうか。

タザキ／その方のことを直接は存じ上げないので、難しいのですが……。

面接というのは、進路を決めるための面接なのでしょうか？

会場／アセスメントを取るための、いわゆるインテイク面談です。最初に、その方がどのような状況にあるのかを把握するためのものです。

とても心配されていると思うので、まずは関係づくりを目的にしています。自己紹介に近いかもしれません。

1 回目は 12 月上旬に予定していたのですが、ご本人が難しいということでお断りがあり、来週、ようやく「会ってもいい」と言ってくださった段階です。

不安にならないように、まずは顔合わせという位置づけです。

タザキ／私に分かるかどうか不安ですが……。

娘が「学校のスクールカウンセラーさんのところに行く」と言ってくれたときのことを思い出します。

本当は学校に行きたいという思いが、本人の中にあったのだと思います。それで何度かカウンセラーさんのところに通いました。

そのときは、アドバイスや助言というより、娘の興味のあることを聞いてくれたり、娘自身がどうしたいのかを丁寧に聞いてくれる時間だったように思います。

「こうしたほうがいいよ」というようなことは、特に言われなかったですね。

会場／ご本人の興味のあることを中心に、ということですね。

タザキ／当時はちょうど 3 月で、学校からは進路を決めるようにと言われていました。

そのことをどう思っているかを、スクールカウンセラーの先生が尋ねてくれました。

学校としては、3 月には卒業させなければならないので、何らかの所属先を決めましょうという流れになりますよね。

そのとき、先生から私も娘も責められているような気持ちになっている、とカウンセラーさんに伝えた記憶があります。

そのやり取りがあったからこそ、「休んでも大丈夫だよ」と言ってもらえたのだと思います。

井村／今、タザキさんの経験を専門家の方に伝える、ということがこの会場で起きています。こういうことが日本中で起きるといいなと思います。

あとお一人、時間が残り 10 分くらいなので、コンパクトにお願いします。

最後は伏見先生にお返しします。

会場／貴重なお話、ありがとうございます。市町村の障害者支援センターで就労支援員をしています。2 点ほど伺います。

1 点目は、皆さんにお答えいただけるか分かりませんが、同じ障害のある方の支援をしている関係で、不登校を経験された方や、現在ひきこもり傾向がある方も支援対象としています。

さまざまな経緯から不登校になってしまい、中には学校の前を通るとフラッシュバックでつらくなってしまう方もいます。しかし、ほかの支援員からは「なぜそんなことが起こるのか分からない」と言われることがあります。私自身、学生のころにつらい経験をしているので、その気持ちは理解できます。

「寄り添う」というより、「分かる、なるほど」と感じられるのですが、まったく経験していない方——例えば骨折したことのない人にはその痛みが分からないのと同じで——そういう方に、どう伝えれば理解してもらえるのか、寄り添えるようになるのか、というのが1点目です。

もう1点は、支援の現場では、本人や親御さんが非常に焦っていることです。周りの人は働いているのに、うちの子は働いていない、と。

こちらとしては、焦ることで病状が悪化したり、成功体験が積み重ならないことで、よりひきこもり傾向が強くなるのではないかと考え、「焦らず、人それぞれに時の流れや歩み方がある。ほかの人と同じ速度で歩む必要はない」とお伝えしていますが、なかなか伝わらない部分があります。

こうした場合、支援者としてどのように伝えていけばいいのか、皆様のお考えを伺えればと思います。

井村／まさにテーマにふさわしい内容です。この中で支援者は僕なので、お答えします。

「気持ち分からない人」という話がありましたが、実は僕もよく分からないんです。経験がないので。

僕自身が支援者として心がけているのは、そういう人と出会うと、最初はビックリするし、否定したくなるんですね。自分の常識と比べてしまうからです。

だからこそ、否定したくなる人の話ほど丁寧に聞く。分からないことは、むしろいい支援者になるチャンスなんじゃないか、と伝えていただければと思います。

焦っている人にどう向き合うかについては、最後に一言ずつアドバイスをいただいて、伏見先生に締めていただきましょう。

タザキ／私はすごく焦っていました。でも、焦っても何も変わらなかった。それが本当のところですよ。

何も変わらない現状を受け取るしかなかった。焦ることに限界があって、ズルズルとそれを受け取ったまま、走り続ける感じでした。

親も一緒にひきこもる、というのが正解のような気がします。

井村／情報収集はされましたか。

タザキ／ものすごく調べました。病院も調べたし、「起きられない」って何なのか、とにかく知りたくて。

井村／タザキさんのおっしゃった「理解」という言葉が、すごくポイントですね。

西浦／私の場合は、障害に気づいてもらえなかったという大きな出来事がありました。

でも、障害者という土俵に上がれば、今は支援策がそろっています。本人が望む希望を聞き出せば、何とかできるというのが現状だと思います。

ヤマダ／私も進路決定のとき、周りでは受験という言葉が多く出ていて、「みんな受験を考えているんだな」と感じていました。

今思えば、その後、焦って限界がきて、いったん休憩ゾーンに入ったんです。でも、その後に復帰できたので、焦る必要はないと思っています。

永遠に休憩するのも苦しいんです。やることがないという状態は、最初はいいかもしれませんが、長く続けるとやっぱり苦しくなる。

あるときふと、「何かしたいな」と思うタイミングが、いずれどこかでやってきます。

それをのんびり待つのもいいのではないかな、と私は思っています。

井村／西浦さんは、ずっとひきこもっていたご経験がありますが、「永遠の休憩は苦しくなる」というのは、やはりそうですか。

西浦／トンネルの先に光が見えない状況が、いかに苦しいかということです。

井村／光になるようなことがあると、やはり嬉しいですか。

西浦／ちょっと先導してくれる人がいれば、何とかなるんじゃないかと思います。

井村／その人が指導的すぎず、圧力をかけてこないことがポイントですね。

伏見／最初の、「分からない人にどうやって分からせるか」という点ですが、私も正直、分かりません。

私自身もコミュニケーションが苦手で友達がいませんでしたし、発達障害のある人の感覚のほうに分かることもあります。大人は本音と建前を使い分けるので分からないこともあります。

焦っている人に「焦るな」と言っても無理です。むしろ、「あなたは焦っているんですね」と共感することが第一だと思います。

お子さんを責めてしまう保護者も、学校に行かないことを責める周囲の人たちも、実は追い込まれている人たちなのだ、という理解からスタートすること。

この問題は、社会が作り出してしまっている問題でもあると思います。みんなで解決していくためには、それぞれの弱さのようなものに共感していくことが出発点ではないでしょうか。

先ほども話しましたが、ヤマダさんは今、かなりポジティブな段階にいますが、多くの方は経験を引きずります。社会に出ても、「自分は不登校だった」「またどこかで逃げ出してしまうかもしれない」と感じ続ける。

その抱えているものを転換していくことが必要です。「そんなことはない、あなたは貴重な経験をしていて、あなたにしか語れないことがある」と価値づけしていくことが、私たちにできることではないかと考えています。

それはおそらく学校だけではできません。井村さんのように学校に入っていき、部屋を借りて、たまり場を作ってしまうような――そこまでいかなくても、学校と一緒にできるムーブメントとして起こしていければと思います。

井村／ちなみに、校門前の挨拶は誰でもできます。

伏見／ただ、最初に警察を呼ばれてしまうこともあるそうですね。

「不登校の理解と支援」を、これで終わります。どうもありがとうございました。

セッション 2

発達障害の理解と支援の実際を考える ～本人主体によるサードプレイス（第三の居場所）の実践を通して～

話題提供者：

関根 礼子 当事者、NPO 法人ネスト・ジャパン
綿貫 愛子 当事者、NPO 法人東京都自閉症協会
世田谷区受託事業みつけばハウス

コーディネーター：

藤野 博 東京学芸大学 教授

藤野／皆さん、おはようございます。

今日は 2 日目という方も、初めて参加される方もいらっしゃると思います。

これからセッション 2 を始めたいと思います。

昨日も口頭でご説明しましたが、改めてパワーポイントを使いながら、本日の趣旨と流れをお話しします。

まず、抄録集をお開きください。

本日の進行ですが、最初に私から企画趣旨の説明を 5 分ほど行い、その後、実践例の紹介として、本日まで登壇いただいている関根さん、綿貫さんに、それぞれ 30 分程度お話しいただきます。

その後、意見交換の時間を長めに設けています。ご感想でも結構ですし、どのようなことでも構いませんので、フロアの皆様からぜひ積極的にご発言いただければと思います。

それでは、趣旨の説明に入ります。

発達障害のある児童・生徒の学校生活における課題として、さまざまな側面での難しさや困難さが指摘されています。たとえば、学習面の困難、対人関係の困難があります。

また、感覚の問題も非常に大きなテーマです。感覚の過敏性があったり、逆に鈍さ（鈍麻）があったりと、通常の発達とは異なる特性をもっています。

さらに、今回の大会とも関係の深い話題として、QOL に関わる精神的健康の問題があります。不安や抑うつといった課題です。中高生を対象とした国際的な調査では、自閉スペクトラム症など発達障害の特性と、不安・抑うつ症状との間に強い相関がみられることが報告されています。

また、ADHD と診断された児童は学校を拒否する確率が約 3.5 倍、ASD と ADHD では約 5 倍高くなるとされています。昨日の不登校のセッションとも関係する内容です。

そして、「条件付きの自尊感情」という問題があります。

例えば、「テストの成績が悪いから自分はダメだ」「成績がよければよい子になれる」といったように、ある条件によって自分の価値を感じてしまう状態です。

また、「過剰適応」の問題も見られます。他者との比較や、集団においては周囲に合わせるために自分を過度に抑制し、その結果、精神的疲弊や健康の低下につながることがあります。

こうした過剰適応によってストレスを抱え、人と関わること自体が容易ではなくなるということですね。

本セッションに関わる大きなテーマとして、発達障害のある方の「孤独感」の問題があります。発達障害のある方の精神的健康や QOL の低さをもたらす要因として、孤独感があります。研究として知見がたくさんありますが、孤独を訴える割合が高く、また友人と過ごす時間が少ない傾向があります。

ゲームやテレビで過ごす時間が多いことも報告されています。もちろんゲーム自体が悪いわけではありませんが、人と関わる機会が少なくなりやすいという側面があります。

これは、私が個人的に関わっていた余暇活動支援サークルに参加していたお子さんたちの声です。

「学校にはまったく友達がいません」「休み時間は図書館でいつも本を読んでいます」。

別の子は、「学校ではみんなから阻害されるだけ」と話していました。

友達とは本来、気の合う人との関係ですが、その「気の合う仲間」をなかなか見つけにくいのです。

そのサークルを卒業した方に、大人になってから振り返っていただいたのですが、「学校では、友達ができて、うまく付き合えず、ただその場所にいるというだけで、休日に遊ぶこともなく寂しかった」とおっしゃっていました。

しかし、そのサークルに通うようになってから、仲間と休日を楽しめるようになり、「居場所ができたことが本当に楽しかった」と語ってくれました。

ここで重要なキーワードが「居場所」です。

別の調査で、発達障害のある中高生に余暇に関するアンケートを行い、「やってみたいけれどできないことはありますか」と尋ねたところ、「友人と遊ぶこと」という回答が挙がりました。

自閉スペクトラムの方は「友達はいない」と言われがちですが、実際には友達を求めています。

「遊びに行きたいけれど友達がいない」「同じ趣味の友達がいない」など、通常の学級の中では波長の合う仲間を見つけにくいのです。肩肘張らずに関われる仲間が欲しいのです。

WHO が提唱している障害のある人の QOL に関して、特に自閉症の人に特化した QOL についての論文から引用してご説明します。ここでは、自閉症の人にとって重要な QOL として 9 か条がまとめられています。中でも、2 番目に挙げられている「友人や親しい人といるときに『あなた自身』になれるか？」という質問は、大事だと思います。

先ほどの過剰適応とも関わりますが、周囲に合わせすぎず、肩の力を抜いて関われる仲間がいるかどうかは、非常に大切です。「あなた自身になれるか」というのは、今日のセッションのテーマと深く関わってくると思います。

児童精神科医で発達障害に関わる第一人者である本田秀夫先生は、本日の登壇者の関根さんが活動されているネスト・ジャパンの創設者ですが、発達障害とコミュニティについて提唱されています。

包括的なコミュニティシステムが必要であり、居住地域にその人を取り巻く心理的ネットワークがなければ、コミュニティは存在しません。自閉症の人たちがいかにコミュニティーに参加できるかが重要で、そのカギとなるのがサブコミュニティー作りだとおっしゃっています。

ごく平たく言うと、波長が合う人同士、つまり、認知的な特性や行動上の特性が共通する方々同士で、同じ関心事について集える場があると、とても幸福度が高まり、生活に張り合いが出てくると思います。

本田先生が提唱されているサブコミュニティというのは、言い換えれば、今回のセッションのテ

ーマにもある「サードプレイス」と言っていていいと思います。

社会学の概念では、家庭が第一のプレイス（場）、職場や学校が第二のプレイス、そして、第三の場とは、家庭と仕事の領域を超えた、個々人の、定期的で自発的でインフォーマルな、楽しみのための集いのために場を提供する、さまざまな公共の場所、と定義をされています。あまり上下関係などなしに、中立で平等に肩の力を抜いて楽しみごとに従事できる、遊び心があるといった場なんです。

孤立感に襲われている方々が、家庭、学校、職場から離れて、利害関係のない場で、ほかの仲間と一緒に、楽しみごとに従事できる場、そうしたサードプレイス大事だということです。

本セッションでは、発達障害者の方が安心して集えるサードプレイスの実践例を、発達障害の当事者と一緒に、参加されている皆さんと意見交換したいと思います。

今日ご登壇いただくお二人をご紹介します。

最初にお話しいただくのは関根礼子さんです。NPO 法人ネスト・ジャパン代表理事を務められています。心理士の資格ももっていて、（ご自身が当事者でありながら、）支援者なんですね。ピアサポート、つまり同じ特性のある方々に対して、同じ楽しみごとにも従事しながら、サポートをされています。

もう一人は、綿貫愛子さんです。世田谷区で運営している、みつけばハウスにお勤めです。

綿貫さんは今回の大会の実行委員の一人でもあります。東京都全域で大変活躍されていて、（やはりご自身が当事者でありながら、）特別支援学校の外部専門家としても、十数校で活動されています。東京都の特別支援学校への貢献度はとても高いと思われます。しかし今日は、学校の話ではなく、第三の場としての、みつけばハウスについてお話いただきます。

最初に関根さんからお願いします。

関根／発達障害当事者にとっての余暇とは、ピアサポートの実践と意義、ということでお話をさせていただきます。

本日の内容は、ネスト・ジャパンを紹介して、余暇活動の紹介をしてから、サードプレイスの意義とか、運営や育成の難しさについてもお伝えできたらと思っています。

まず自己紹介です。

私は自閉スペクトラムを自認していて、実は綿貫さんとは大学生時代からの当事者仲間です。綿貫さんは誰がどう見ても真面目でちゃんとしていて、ちょっと抜けたところもありますが、私はタイプが違いますね。ちゃらんぼらんと思われて、わりとペラペラしゃべっているけど中身はなさそうに見られますが、でも結構真面目なんです、これでも、というところです。

視覚優位で言葉を扱うのが苦手なので、基本的にこういう場ではかなり準備が必要です。質問とか、とっさに変な言葉遣いをしてしまったらすいません、と先にお伝えしておきます。

あと、積極奇異で、気になると他人に話しかけてしまうところはあるのですが、だいぶここは改善されてきています。

当事者の感覚として一番あるのは、感覚過敏があるところですかね。

幼少期に囲碁を覚え、20 歳頃までは囲碁棋士を目指していました。棋士になることはかないませんでした。その後、興味のある臨床心理学の道に進み、囲碁の経験を生かして「でこぼこ囲碁教室」を主宰しています。

学生のときの実績では、女子学生本因坊を三連覇しています。

ネスト・ジャパンには 2014 年から勤務しています。2025 年 4 月から代表に就任しました。
趣味がアニメ、マンガ、アイドルで、これを生かして余暇活動の企画を立てています。
続いてネスト・ジャパンの紹介です。

ご存じの方もいらっしゃると思いますが、本田秀夫が立ち上げた NPO です。ネストには英語で動物の巣という意味があり、発達特性のある人などを対象として支援を行っています。

ネスト・ジャパンの活動は、保護者や本人の支援をはじめ、余暇活動支援にも力を入れています。

余暇活動というと、他にやることがあって余った暇な時間にするという印象を持たれがちですが、ネスト・ジャパンが考える余暇というのは、それがなくてはならないもの、それ自体が生活や人間の主成分となる位置づけで考えています。

発達障害のある人のコミュニケーションの問題、その支援には研究や実践が行われてきています。

私はネストでの支援を通して、発達特性のある人は自分の趣味や特性を共有したい、他者と交流したい気持ちを持っている人が少なくないと感じています。ただ過去の経験から、大人数での交流に苦手意識があったり、集団の中で自分が浮いてしまうのではないかという不安を抱えていたりする当事者は多いかなと思います。

また、交流することを目的とした集まりでは、何をどう話して振る舞うべきかが分かりにくいという不安を感じる人も多いと思います。

当事者は他者と交流したいのに、一般集団ではうまくコミュニケーションがとれないという背景には、発達障害のある人のコミュニケーションと、いわゆる一般的なコミュニケーションのスタイルが質的に異なっているのではないかと考えています。

一般的なコミュニケーションは、コミュニケーションを取ること自体が主な目的になることが多い一方、発達障害のある人は情報を交換することが目的となりやすく、コミュニケーションを取ること自体が目的にはなりにくいのです。

私はこのようなコミュニケーションスタイルの違いは、正常か異常かで判断されるものではなく、多数派か少数派の違いというだけだと考えています。

少数派の人たちが多数派の人たちの中で居場所を見つけにくく、そのため発達障害支援では、少数派が多数派になじめるようなコミュニケーションスタイルに変える支援が多く行われてきています。

そのような支援でなじめる人も出てきたと思いますが、一方で当事者の中では過剰適応で二次障害を引き起こしていると予想しています。

発達障害のある人の QOL を下げないためには、少数派の仲間同士で気兼ねなく交流する機会が必要と考えます。ネスト・ジャパンの目的は、発達障害のある人たちの QOL を下げないため、少数派の仲間同士で気兼ねなく交流できる場が必要と考えているため、同じ感性や悩みを共有し、自然と受け入れられるような仲間づくりを目指しています。

社会に合わせて本人を変えるのではなく、その人のままで楽しく過ごせる、その人のための支援を行っています。

ここからはネスト・ジャパンの具体的な活動を紹介します。

これは活動全体の概要で、余暇活動ごとに月 1 度くらいの頻度で行っています。1 回の時間は 1～2 時間。来所、オンライン、来所とオンラインを混ぜてやることもあります。

メンバーは固定のものもあれば、都度参加の活動もあります。

利用者のニーズをくみながら、毎月 10 種以上の活動をしています。

臨床心理士や公認心理師が行っていますが、余暇活動にはピア・サポーターが入ることも多いです。

これは余暇活動を分類したものです。作業型、会話型、活動共有型と分けていて、これからお話ししたいと思います。

まず作業型の活動がどのようなものかご紹介します。

作業型は活動の場を共有する、並行遊びに近い形で、みんな作業に集中して無言になる時間もあります。

イラストを描いたりプラモデルを作ったりしながら、自然発生的に会話が生まれることもよくあります。

スタッフがタイミングを見ながら話題を振りますが、会話をしなきゃいけないというわけではない、そういう空気は感じさせないようにしています。

会話を強制しない、作業スペースはそれぞれ、という形です。

こちらがモデルクラフトという活動の様子です。来所とオンラインのハイブリッドでやっています。

以前は黙々と作業する時間が多かったのですが、みんなでガンダムのゲームの話をしたり、「今日はこれを作ります」と参加者が教えてくれることが定番になってきました。回を追うごとに参加者同士の仲間意識が増えていっています。

次に会話型の紹介です。

話題を共有する活動です。

1 回 1 時間、多くても 10 人程度で、例えば鉄道、アニメというような大きなテーマにして、1 人 5 分から 10 分の持ち時間の中で自分の好きなことを順番に話す会です。

ポイントは、持ち時間の間は自分が主役となり、好きな話をするのが保証されること。もう一つは、お互いのペースを守れるルールを作っておくことです。

会話型の活動はネスト・ジャパンで一番多いです。

今日は会話型のやり方の詳細な説明はしませんが、会話型では各自、ライブ配信をするような感じで順番にお話をするようにやっています。YouTube などのライブ配信を思い浮かべていただくと分かりやすいかなと思います。

発表する人は、誰かがコメントをしたときにそれを拾って返してもいいし、コメントせずに話を先に進めてもいい。聞く側の人には発表する人の邪魔にならない限り、どのようにしても構わないとなっています。

ライブ配信型にすることで、他者に気を遣わず自分の発信したいことを発信できたり、発達障害の人が不安なく他者と好きなことを共有できる居場所として認識できるようになります。

次に、活動共有型です。

その名のとおり、ゲームなどの活動を共有する会です。

ただし、知的能力の得意・不得意により、同じゲームをやるにしても能力に差があると楽しめないこともあります。もちろんゲームのルールや枠組みの中でやるので、ルールを覚えられない、負けて悔しくてもある程度自己コントロールできる人でないと、この会に入ること自体が難しい面はありますが、能力に差があるから楽しめないということはないように心がけています。

マイクラの会では、各自が離れて自分の世界を作り、画面共有してお互いに見せ合ったり、自分

の工夫したところを発表し合うなど、並行遊びに近い形でやっています。

この写真は囲碁の写真です。ただ囲碁を打つだけでなく、各自で自分専用のすごろくを作ったり、「囲碁アート」と称して碁盤に碁石で絵を描いたり、囲碁の能力に差があっても楽しめることをしています。

番外編です。

通常の活動とは別に、お出かけに行ったり、一緒にゲームをする特別企画をしています。これは参加者が「やりたい」「行きたい」と思う、当事者の興味と主体性があることで成立しています。

鉄友会では年に1～2回、鉄道に乗ったり、アニメ漫画クラブでもアニメの展示会やイベントに行っています。

あとは、いつもの活動とは別に「このメンバーでゲームする」といった形で集まることもあります。

こちらは、タチバナ財団からの助成を受けて、今年9月に行ったネストフェスの写真です。ネストの利用者さんには、絵を描いたりそれを披露する場がいつか持てればいいと思っていました。ネストの利用者さんだけでなく、一般に広くイベント告知をして、たくさんの人にお越しいただき、みんなの好きなことを集めた作品展を開くことができました。

この冊子はここを出たところに置いてあります。60冊しか持って来ていませんが、ぜひ手に取っていただければ嬉しいです。

展示作品の一部をご紹介します。

こちらは利用者さんが自分の手で作ったものです。右上のイラストは実物がかなり大きかったのですが、電車とポケモンという、発達特性のある人が大好きな二大巨頭で、たくさんの人だからできて交流が生まれていました。直接、描いた人に質問する人もいました。

ここからはサードプレイスの意義について話します。

はじめにお伝えしておきたいのは、ネスト・ジャパンは自分の好きなことを主体として余暇活動を作っていますが、それと同じくらい専門職であるスタッフが好きなことも大切にしており、自分たちが楽しんでできることを企画しているということです。そのため余暇活動の場は、スタッフも含めて全員がピアであると考えています。

もちろん、支援者としてそのグループの全体を俯瞰して見たり、利用者ひとりひとりがどんな気持ちで参加しているか、困っていることはないか、など常に全体と個のアセスメントをしながらも、スタッフ自身も楽しめる活動を作っていくことで、スタッフのモチベーションも保てる仕組みになっています。

まずはサードプレイスの意義として、当事者同士の関わりや関係の変化について話します。

発達障害のある人の中には、自分の趣味を他者と共有したり交流したい人が少なくありません。ですが先ほどお話ししたように、過去の経験から大人数の交流に苦手意識があったり、集団の中で自分が浮いてしまうといった不安を抱える人が多いです。

そのため活動参加前は、みんな期待がありつつも、緊張や不安の方がむしろ強い、という状態だったりします。

特に思春期以降に初参加した人は、経験上、自分の好きなことを話しても理解してもらえないと感じていることも多く、好きなことを共有したくてもその仕方が分からないといった悩みを持っている人も多いです。

このようなことから、社会で孤独感を持っている人も多くいます。

では参加後、当事者はどう感じたのか。ここに書いているのは、実際に 2017 年にアニメ漫画クラブの参加者にインタビュー調査をしたときに教えてくれたことの一部です。

参加してみたら、自分が思った以上に他の人もこの話題に詳しかった、という声がありました。

「自分が思った以上に他の人もこの話題に詳しかった」

「自分の話したことを肯定的に受け止められている感じがした」

「好きなものを通じて交流することが楽しい」

「他の人の話をもっと聞きたい！」

このことから、余暇活動が自分の好きな話ができる場所であると同時に、他者がいる喜びやメリットも感じていることが分かりました。

この研究は 8 年前のものです。が、当時は鉄友会とアニメ漫画クラブしかなかったものの、今、余暇活動に参加している当事者からも日々同じように感じています。

先ほどお伝えしたのは個人の気持ちの変化ですが、継続的に参加している人たちを見ていると、当事者同士の関わり方や関係の変化がいろいろ見えてきました。

例えば毎月定期的に会っていることで、誰がどの話題を特に好むかが分かってきて、「これは〇〇くんに共有したい」とか、「いつも〇〇くんの話を楽しみにしているんだよ」と、メンバーのことを考えて話題を選ぶようになったり、参加者のメンバーを尊敬している姿勢や発言が出てくるようになりました。

また、「ここで話すためにここに行ってきたんだ」「ここに行ってきたからみんなに話したくてたくさん写真を撮ってきたよ」と、活動以外の時間でもメンバーのことを想起して楽しみに過ごしている様子を話してくれたり、このメンバーでここに行きたい、これをやりたいという、活動外での交流意欲が出てくる人もいます。

実際にメンバーの提案でみんなでゲームをしたり、メンバー同士で連絡先を交換して鉄道に乗りに行ったりしています。

ちょうど昨日、アニメ漫画クラブのメンバーでネスト・ジャパン内に 5 人くらい集まり、マリオパーティの会をしたのですが、3 階建ての建物に響き渡るくらい的大声で楽しんでいました。

好きなこととは違う話題、例えば仕事や旅行の話も、「このメンバーには共有したい」「拒絶されない」という安心感が出てくるようです。

はじめは「アニメと関係ない話はしてはだめ？」と聞いてきたりしますが、他の話をしたいという意欲や、それを話しても大丈夫という感覚が得られると、自然に話してくれるようになります。

聞く側も、基本的には雑談が苦手で、自分の興味のない話題は聞くこと自体に苦痛を感じる人が多いのですが、相手のメンバーに仲間意識を持てていると、好きなこととは違う話題でも聞いて反応している姿が見られます。

以前、アニメ漫画クラブで「来月から就職します」という報告をした人がいましたが、そのときはみんなで「すごい、頑張ってるね」と自然に拍手が起きていました。

こういう行動は一般的なコミュニケーションでは普通のことだと思いますが、本気で思っていないくてもできる行動でもあります。ただ、発達障害の人たちにとって、こういう行動が自然と湧き上がるのは簡単ではなく、本当に仲間だと思って心から応援しているのだらうと伝わってきました。

ここからはネスト・ジャパンのピアサポーターについての話をします。

ネストには、雇用契約をしているピアサポーターが 1 人、ボランティアが数人います。雇用契約

の方は東京都の養成を受けて修了しています。みんな元々ネストで個別支援や余暇活動に参加していました。ネストの活動や余暇活動に対して理解のある人です。

ピアサポーターの役割としては、利用者の好きなことに共感する活動に入ってもらうことを伝えています。ピアサポーター自身が好きなことや得意分野の活動にのみ入る形です。

利用者にとってピアサポーターの存在は、専門職より身近な存在であり、より自分に近い存在として将来像を想像しやすく、ロールモデルになりやすい、ということをピアサポーター自身にも伝えています。

右上がオンラインで鉄友会をやっている様子です。少しぼやけていて見づらいのですが、そしてゲームを語る会の様子です。

ピアサポーターもネストの利用者として余暇活動に参加していましたが、参加者からサポート側になることで、それぞれに苦労や葛藤がありました。

参加者にとってピアサポーターが余暇活動にいる意義は、鉄道やゲームなど分野の話がかなりマニアックでも理解できるということ。参加者にとって絶対に話が通じる人で、「この人がいれば安心できる」という存在になります。

そもそもネストでピアサポーターになる人は、話を聞くことも好きな人が多いので、好きな分野の話をみんながしてくれるのを聞くこと自体を楽しみにしています。

例えばアニメ漫画クラブを例に挙げると、ほかの参加者が、たまたま誰も見ていないアニメの話をしたとします。そうすると、みんな反応が薄いんですね。「ああ……」みたいな感じだったりします。そういうときは、ピアサポーターが上手に話題をひろげたり、質問してくれたりします。

説明の仕方が難しくても、ピアサポーターがわかりやすく言い換えて説明し、仲介者になってくれることもあったりします。ピアサポーター自身が「役に立っている」感覚を得ている一方で、ピアサポーター自身も「知らなかった」という知識に出会うことはもちろんあります。

発達障害の人たちは、基本的にまじめな人が多く、完璧主義になりがちでもあるので、そういうときは「もっと勉強しなきゃ」「みんなすごいな」という感じになって、ピアサポーターである以上「みんなが知っていることは知らなくてはいけない」「自分が役に立てなかったらいけない」と思い込みやすい。そうした極端な反応が、ピアサポーターの初期のころは見られがちだと思いました。

なので、余暇活動の後は、最初のころは丁寧に活動の振り返りや肯定的フィードバックをするようにしています。次回に向けての明確な指示もしていきます。

ピアサポーターは「先生」ではない。だから知らないことは仲間に教えてもらえばいい。心から興味をもって聞けるということは、とっても大切なことだ——そう伝えていくことで、「すべてを知っている必要はない」という観念を持ってもらいます。

こちらは TRPG の様子です。

これはテーブル・トーク・ロールプレイングゲームの略で、テレビゲームの RPG が元になっています。進行役に聞いて、会話をしながら物語を進めていきます。

ネスト・ジャパンでは本人の希望で、ピアサポーターがゲームマスターを務めています。会話をしながら物語を進めるので、発達特性があると、うまくコミュニケーションをしながら会話をすることが難しい。だからゲームマスターが舵を取って、参加者一人一人と会話をし、ほかの参加者にもわかりやすい形で説明しながら進めていったり、物語やルールの内容を参加者によって調整したり——ゲームマスターの臨機応変さが求められるゲームです。

ピアサポーターがはじめてこのゲームを知ったのは、ある人が TRPG をネストでやってくれたことがあり、そこに一参加者として参加したことがきっかけでした。そこで「作りたい」「自分も作りたい」と言い出しました。自分で物語を作れるところに魅力を感じた、と。

それから個別支援で、毎週 TRPG を作ります。準備期間は1年くらいかけて、はじめてスタッフ以外の参加者に実践するステップを踏みました。準備期間中は、スタッフがプレイヤーの役割をし、ある程度、自分が満足できるマニアックなゲームを作ることができたのですが——実際に利用者を迎えると、ピアサポーターの思うように進みませんでした。

例えば、初めて参加するメンバーがいると、参加者側の子が緊張してしまってしゃべれなくなってしまう。あるいは謎解きみたいなのがあるんですが、そこに力を入れて難易度を上げると、理解できなくなる子がいます。

ピアサポーター自身は「この場面、この仕掛けに力を入れたら、きっとここで盛り上がるはずだ」と思っています。でも参加者は全然違うところで楽しんでいる。こういうふうに、プレイヤーの特性や能力が違うので、ピアサポーター自身がやりたいことを反映させただけでは意味がない、ということを実感するようになりました。

毎回、スタッフと相談を重ねながら試行錯誤を繰り返して、利用者ができそうなことや楽しめることを考えたり、ゲーム中に利用者が理解できているかを見ながら難易度を調整することが、徐々にできるようになっていきました。

文字にすると簡単なようですが、実際これができるためには、相手を観察して、的確にアセスメントしながら、状況に合わせて臨機応変にする必要があります。相手が楽しめないと自分も楽しめないことを実感し、相手をちゃんと理解しようと努力できる。この素直さが、まさにピアならではの思いです。

支援者は「今より何でもできるようになったほうがいい」という思いから、支援者が求めるレベルまで上げる指導をやりがちです。ですが、ピアだからこそ、純粋に「まずはそれぞれが楽しめることが大事」ということができたのです。そのことをお伝えしたくて、TRPG の例を挙げました。

活躍例の最後ですが、ピアサポーターには主に余暇活動に入ってもらいたい一方で、座談会や親が参加する会にも、当事者の立場として入ってもらいたいことがあります。

ピアサポーターが、当事者として言葉で気持ちや経験を語ることで、ピアにとっては通じる感覚、親や支援者にとっては通訳者になっています。親や支援者からは、「子どもが何を考えているか分からなかったが、それが知れた気がする」とか、「当事者の考えを言葉で聞ける機会がありませんので貴重」という言葉をいただいています。

ピアサポート、サードプレイスの意義について、実践を通じた考えのまとめです。

まずは、この集団の中では自分が否定されない、浮いているという感じを持たなくて済む、同じ種族と時間や空間をともにしているという安心感があります。

自分の好きなものや好きな分野を、同じように好きでいる人たちと出会うことで、「この世に自分と同じものを好きな人が実在するんだ」という感覚を持つことができます。

また、自分の経験や悩みを共有する会では、「自分と同じような経験をしている人がいる」という、いわば「自分と同じ種族がいる」という安心感が、当事者から伝わります。これらは実存的なものにつながっていると感じます。

私たち、発達特性のある人たちは、社会の中では自然とマイノリティーになり、「自分だけ何か違う」という孤独を感じやすくなります。よく見ると同じように感じている人を身近に見つけるこ

とはできますが、視野が狭くて自分のことでいっぱいになりがちですし、社会の中で生き抜く中で過剰適応しがちです。自分で仲間を見つけてつながることが難しいです。

その中で、「同じ種族の中では安心して自分らしくいられる」「羽を休められる」——そんな場が当事者にとってサードプレイスになるのではないかと考えています。

現代は SNS でサードプレイスを探したり、SNS 上で仲間が見つけれられることも多いです、リアルに会っていなくても良い関係を築けている人もいます。

ただ一方で、SNS のデメリットもあると感じています。ネストでは@ネストというオンラインコミュニティを昨年から始めましたが、こちらに参加している利用者の多くが、一般の SNS で傷付き体験がある人たちでした。

SNS は知らない人と気軽につながれる反面、気軽にいろいろなことが言えたり、批判的な言葉を目にすることも多くあります。発達特性のある人は繊細な人が多いので、一般的には運営側が禁止していないような言葉などでも、嫌な気持ちになってしまう人がいます。

そんなこともあり、今ネストが実践している@ネストでは、投稿をスタッフの承認制にしている、それにより安心して見られる人の参加が多いです。

もちろんこれは SNS だけに限らず、当事者会などで当事者だけで対面してお話する場面でも同様に、ファシリテーターが不在だとうまくいかないケースもよく聞きます。ピアサポートの意義を感じながら、発達特性のある人同士でいい仲間関係を築いていくには、支援者の存在も大きいと感じています。

次に、運営、育成の難しさについてです。

いつでもうまくいくとは思ってなくて、利用者同士の難しさを感じることは多々あります。

例えば@ネストでは投稿承認制にしてもなお「この人のコメントで不安になった」といった意見が出たり、対面で行っている余暇活動でも自分が認められたいという思いから逆に他の人に批判的な発言をしてしまう、といったこともあります。

発達特性のある人にも二次障害のある人や、いろいろな人がいるので、個々のニーズなどをアセスメントすることも大事だと思っています。

今日、ピアサポーターについてお伝えしましたが、当事者だからといって必ずピアサポーターになれるかという、難しいところです。ピアサポーターには、自分のことも含めて客観的に見たり、振り返る力が必要です。

人の役に立ちたい意欲があっても、思いが強すぎて相手が喜んでくれないと落ち込んでしまったり。当事者の中にもいろいろな考え方、感じ方がることが分かっていると、自分の考えを主張しすぎたり、勝手に嫉妬したり、劣等感を持ったりします。

なかなか増やしたいけれど、一筋縄ではいかないこともあります。

このほか、運営面での大変さとしては、ネストの利用者さんの特徴として、所属がなかったり、あっても行けていない人、いろんな場所に行ってみたいけど、うまくいなくて最後にネストにたどり着いた人たちが、全体の半数ぐらいいいます。

ですので、集団参加ををするとしても、なるべく少人数で、かつ支援者の目が常に届いている状態じゃないと、何かあったときにすぐに対応できません。そうでないと、かなりリスクの高い利用者さんもいます。

そのため、場所や時間、人手の確保が必要ですが、これらをそろえるためのお金が、今とても足りていない状況になっています。

今日、一番話したかったのは、ピア・サポートやサードプレイスがあることが、当事者にとっての生きる意味や、実存的な問題とつながっているということです。

これからもネスト・ジャパンは、発達特性のある人にとって「ほっとできる場所」であり続けられるように、頑張っていきたいと思っています。

ピアサポーター・トークライブもやりますので、案内を入りに貼りましたし、小さなチラシもあるので、ぜひ持って帰ってください。

ありがとうございました。少し長くなりましたが、以上です。

藤野／関根さん、ありがとうございました。

それでは引き続き、みつけばハウスの綿貫さんにお話しをいただきたいと思います。

綿貫／立ってお話させていただければと思います。

というのは、自分の ADHD 特性から、座っていると覚醒レベルが下がってしまって、ボーッとしたり眠くなったりと、申し訳ない事態になるからです。

今回、配布はしていませんが、入りに展示させていただいたリーフレットや、公式ホームページにも具体的な情報が書いてあります。もしご関心のある方は、そちらを見ていただければと思います。

私のほうからは、「発達デコボコ特性のある若者とサードプレイス ― 世田谷区受託事業みつけばハウスの実践から考える」ということでお話をさせていただきます。

実践から考える、というところで、みつけばハウスの取り組みを知っていただくだけにとどまらず、その中で起きていることや成果を、一般の教育や支援の場でどういうふうに活かしていけるかを一緒に考えていければと思っています。そういった趣旨の話題提供だご理解ください。

みつけばハウスの実践を説明する前に、前提となっている知見について触れ、最後にこのセッションのテーマであるサードプレイスの意義を簡単に述べさせていただきます。

自己紹介です。

今回、大会の実行委員も務めさせていただいていますが、私自身は、一つには臨床発達心理士や公認心理師、学校心理士、キャリアコンサルティングなどの資格を持っていて、それを使って普段は教育・福祉の現場で発達障害の人たちが自分らしく生きることを支援する、支援者としての側面があります。

もう一つは発達障害の当事者であり、自閉スペクトラム症をはじめ、読み書きを含めた学習障害があります。診断は受けていないのですが、最近アセスメントを取ったところ、発達性協調運動症、体の不器用さや協調運動の苦手さがあることが分かりました。そういったところもオープンにしながら、普段は啓発活動もしています。

最近だと、今回のテーマに関わるので載せていますが、現在大学院の博士課程に在学していて、特に自閉スペクトラム症のある方のウェルビーイングや特別な興味に関する研究を進めています。

ここで、みつけばハウスの実践の前提になるところを説明します。

ニューロダイバーシティという概念も、だいぶ社会的に広がってきていると思います。

ニューロダイバーシティという言葉、概念を聞かれたことのある方はいらっしゃるでしょうか？

だいぶ広がってきているかなと思いますが、これは神経学的な差異を、障害や機能不全としてだけでなく、人の多様な変異の在り方として認識し、尊重する概念・立場です。

こういった概念を背景に、研究動向としても、自閉スペクトラム症など発達障害の概念を多角的に検討し捉え直そうという研究が出てきていて、そのあたりの知見をご紹介します。一つは、二重共感問題です。

自閉スペクトラム症の社会的コミュニケーションの難しさは、従来、「心の理論の欠如」と言う形で説明されてきました。

そうした一方向の説明だけでは不十分であり、そうではなく、自閉スペクトラム症の人とそうでない人との間に存在する相互理解のずれが問題であり、コミュニケーションや共感を一方向ではなく双方向の問題として捉えるべきで、その構造的な問題が本質だと提唱されています。

これについても科学的に論拠が出来てきています。自閉スペクトラム症の人は、従来他者に共感することが難しいといわれてきたわけですが、青山学院大学の米田先生の研究によれば、そうではなくて、人は自分と類似した他者に対して共感するということが示されています。自閉スペクトラム症的な人は、自閉スペクトラム症の人に共感するし、定型発達の人は、提携発達の人に共感するというだけで、自閉スペクトラム症のだけ人が共感出来ないわけではない、ということ、神経学的に脳の活動を測定し、明らかにしています。

こうした自閉スペクトラム症の人同士のコミュニケーションや共感に注目した研究は多分野で進んでいます。

例えば言語人類学の研究では、自閉スペクトラム症の人々は社会性やコミュニケーションが欠如しているのではなく、本人たち独自のコミュニケーションスタイルがあり、それが認められた場合、障害状態は解消されるとされています。

10年にわたる緻密な研究で説明されています。

また、自閉スペクトラム症の人同士だけでなく、自閉スペクトラム症の人と定型発達の人がペアで関わる場合でも、コミュニケーションスタイルが相互に違うということを前提に関わると、ラボールが成立する、という知見も出てきています。

自閉スペクトラム症の人同士のコミュニケーションだけを強調したいわけではありませんが、認知スタイルや感覚スタイルの類似性に注目したアプローチは有効ではないかと考えられます。

もう一つ心理面の概念として、社会的カモフラージュがあります。

カモフラージュやマスキングという言葉で説明されるものです。

カモフラージュ、マスキングを知っている方はいらっしゃいますか？

ニューロダイバーシティに比べると少なめですね。

これは、自閉スペクトラム症の人が社会的な場面で自閉スペクトラム症に関連する行動を隠したり、社会的に有能であるように見せる明示的な方法を用いたり、また、他の人に社会的な困難さを見られないように努めたりする戦略のことです。

多くの自閉スペクトラム症の成人がこうした戦略を持っていることが調査で明らかになっています。

短期的にはその目的を達成できたとしても、極度の疲労や不安がもたらされます。

このようなカモフラージュの状態が長期にわたると、メンタルヘルスや自己認識、適切な支援資源につながることに深刻な影響が出るとされ、自閉スペクトラム症に関わる分野では近年大きく注目されている概念です。

これに類似したものとして、燃え尽き症候群の研究もあります。

自閉スペクトラム症のある成人が、過剰な社会の期待に応えようとして、日常生活で無理を重ね

て疲れ果ててしまう現象です。

この研究での重要な指摘は、支援者が提案する方法に適応する過程で、自分本来の幅広いスキルを喪失する経験をしているという点です。

実際、本人たちと話すと、それぞれが自分なりの工夫をしたり、いろいろな方略などを持っています。

それは自分の認知スタイルや感覚のスタイルにも合わせて作られていたりするのですが、支援者がよくわからずに提案する支援内容に適応していく中で、そういったものを喪失しているかもしれないという点です。これはすごく重要なことだと思っています。この論文の結論としては、自閉スペクトラムのある人が、自閉的な方法で物事を行えることは、燃え尽き症候群からの回復につながるのではないかとされています。

カモフラージュやマスキングのほか、最近では、レビュー経験もまとまって出てきていますので、ご関心のある方は自閉スペクトラム症、マスキング、と検索していただくと、海外の知見が多いのですが、たくさん出てきますので、見ていただけたらと思います。

こういった背景を受けて、みつけばハウスではニューロダイバーシティの実践というところに力を入れています。

みつけばハウスは、学校や仕事先などでモヤモヤしている、ASD、ADHD、SLDなどのニューロマイノリティ（神経学的少数派）が好きなことや、夢中になれることで遊びながら、「自分の世界を表現するヒント」「楽しく実力を発揮する方法」「不得意なことや凸凹をカバーする裏ワザ」「面倒な世間との折り合いのつけ方」「ハッピーなライフスタイルを手に入れるコツ」「できるだけラクに生きるノウハウ」などなど、世の中を自分のペースで、ゆるーくサバイバルするためのスキルを、「みつける」場所です。

「みつけば」とは見つける場所のことですが、私たちのほうから、これを見つけてほしいと言うことはなくて、本人がいろんなことを自己表現したり体験することで、自分にとっての何かを見つけていく場を提供するのが基本的なコンセプトです。

先ほど関根さんからもピア・サポートの説明がありました。

ピアサポートの在り方は、施設や団体によっていろいろ違うと思いますが、みつけばハウスの場合は、スタッフが全員ピアサポーターになっていまして、職員がピアサポーターなんですね。

発達障害はじめ不登校、引きこもり、ジェンダーのことだったりとか、いろんなことを含めたピアサポーターとなっています。割合としては発達障害の診断のあるスタッフが多いかと思っています。

区の事業としてやっております。ここが、他からすごいんですねと言われるところです。世田谷区が従来の法律で定めている発達の支援の枠組みではできないことであっても、ニーズがあることはちゃんとやっていこうということで、独自事業として議会を通して位置づけられています。

スタートとしては、2012年に先行的な取り組みがあり、その後「みつけばルーム」ができて、そこから「ルーム」から「ハウス」へと展開していったという経過になります。

それぞれの時期に実績を重ねながら、段階的に展開してきているというところです。

もともとは東京都自閉症協会が受託している事業ですが、東京都自閉症協会では2003年から「高機能自閉症アスペルガー部会（通称アスペ部会）」があり、そこに本人部会として、親の会だけではなく、親と当事者の会という形で活動してきました。

その中でのピアサポートの下支えがあり、そこに世田谷区の方が関心を寄せてくださって、一緒に取り組んでいき、現在の形になっているという歴史があります。

これも入り口のところにリーフレットがありますので、細かい記述はそちらで見ていただければと思います。公式ホームページにも同様の説明がありますので、ここではざっくり聞いていただければと思います。

場所は世田谷区の梅ヶ丘という、福祉施設が集合しているようなエリアにあります。

裏が児童相談所で、目の前にショートステイやグループホームなど、いろいろな施設がある場所です。

最寄り駅としては、小田急線の梅ヶ丘や豪徳寺、その間ぐらいの位置になります。

建物は平屋で、もともと福祉機器の展示スペースとして使われていた場所を改装して現在の形になっています。

ウィンドアートのワークショップもあり、定期的に絵が変わります。

この写真を撮影したときはクジラの絵がダイナミックに描かれていて、利用者さんと、このあとご紹介する外部講師の美術家の方と一緒に制作したものです。

内装はこのような雰囲気になっています。

心掛けていることとしては、「支援機関っぽくないこと」があります。

みつけばハウスの利用者の方々は、ここで初めて支援を経験するわけではなく、小さいころから療育を経験し、特別支援教育を利用し、現在も福祉や医療機関など複数の支援を並行して受けている方が多いです。

それでもなかなかうまくいかず、他との関わりは切れてしまったけれど、ここだけは続いている、という利用者さんも多くいます。

支援機関に対して良い印象ばかりではない方も多く、最初のハードルが高いこともあるので、支援機関っぽくない雰囲気づくりを意識しています。

また、職員もピアサポーターで、みんな自閉スペクトラム症があるので、感覚過敏の問題もあり、照明や環境など、感覚的に安心できるよう配慮しています。

ただ、自閉スペクトラム症の秩序だった環境を、ADHD の自分の特性が破壊していく、ということも日々起こるので、整理整頓が得意なスタッフが整えてくれています。

具体的な利用についてですが、区の事業なので区在住の方が対象で、メイン層は 10 代から 30 代ぐらいの若者世代です。

ただ現在は、小中学生のプログラムと、30 代から 50 代のミドルプログラムも並行して実施しており、かなり幅広い世代が入り交じっている状況です。

小中学生向けの出張プログラムも月 1 回ペースで行っており、月 1 回でも大きな変化が生じていくということで好評です。

その後、そこで経験した小中学生が対象年齢になり、本家のみつけばプログラムに参加していく、という流れもあります。

利用者のニーズや特性、経験は本当にさまざまなので、個別に柔軟に対応しています。

例えば、みんなでわいわいするのが苦手という方もいて、これはホームページに詳しく載っていますが、スタッフと 1 対 1 で学びたいとか、集団参加のハードルが高い方もいます。

集団といっても多くて 10 人程度ですが、それでも難しい場合もあるので、個別プログラムとして「リュケイオンの散歩道」などを実施しています。

また、センサリーに配慮し、感覚刺激を減らした落ち着いた環境で参加できるプログラムも用意しています。

利用のきっかけは、自分でホームページや SNS を見て来る方もいますし、区外や近隣の支援機関・関係機関からの紹介でつながる場合もあり、地域連携も行っています。

最初は見学から始めたり、保護者が連れて来るケースもありますが、本人が来たいかどうかをとっても大事にしています。

そのため、説明や確認のプロセスを経て、体験利用を行います。体験回数は個人によって異なります。

最終的に利用登録という形になります。

区の事業ですが、独自事業の枠組みもあり、受給者証は不要です。

診断がなくても利用できます。

これは、みつけばルームを立ち上げる際に区内調査をしたところ、特別支援教育と同様に、診断がなくても支援ニーズがある方が非常に多かったため、最初からハードルをなくするという世田谷区の英断によるものです。

利用後も、休止したり、やめたり、また戻ってきたりといったプロセスがあることも説明しています。

利用者数は年々増加しており、平屋でスペースは限られていますが、現在 82 名が利用しています。

男女比は、男性 55 名、女性 25 名、その他 2 名です。

事業計画としてはワークショップが中心ですが、時間の都合もあるのでワークショップの説明は最後にまとめます。

ワークショップは活動の場です。外部講師が行うワークショップと、ピアサポーターやわれわれ職員が企画するもの、利用者さんが定期的に企画するものの、大きく 3 種類があります。

外部講師の方は、自分のこだわりを社会の中で形にし発信している方々で、利用者との親和性が高く、表現方法のヒントを与えてくださる役割です。

ピアサポーターとしては、利用者が自分のこだわりを隠したり出せずにいることが多いので、スタッフ自身が積極的に表現を開示し、雰囲気づくりをしています。

予約プロセスにも特徴があります。

毎月 20 個以上のワークショップを企画していますが、1 人が予約できる上限は 10 個までです。

その中から自分で選択し、自分で決定するプロセスを設けています。

この過程で、自分は何がしたいかなとか、何が大丈夫かなとか、やってみてどうだったから調整してみようとか、そんな働きかけにもなっています。

もちろん、スタッフにも相談してくれたら、「こういう雰囲気のやつだよ」などとお伝えできます。事前にこういうカタログも作っていて、毎月配布したり、利用者さんたちだけが見られる情報として共有したりもしています。そういう形で情報提供しています。

実際のワークショップの写真は、こんな感じです。詳しくはホームページや SNS でも見ていただけたらと思います。

例えば、レコードをつなぎ合わせて、自分のおもしろいと思う音だったり、好きな感覚を見いだしてみよう、とか。アロマも同じような感じで、自分の好きな香りを見つけてみよう、というワークショップです。

我々は感覚過敏があるのですが、そういったところの「良さ」——自分にとっての意味であったり、価値であったり——そういうものを再確認するようなものになっていると思います。

みつけばハウスは、自己表現に重きを置いているので、いろいろなチャンネル・アプローチで表現を保障しています。そこに美術家やデザイナーなど、そういった方々が方法を提供してくださっています。

本当にいろんな分野がありまして、運動とかも苦手な人が多いのですが、まずは「自分の体が、自分の部位が、どこにあるのか感じてみよう」というところから始めたり、安心して体を動かすところからやってみたり。それが演劇みたいな形になったりもします。

プロのダンサーや、プロの声優さんも来てくださいます。三ツ矢さんが大御所ですが、定期的に来てくださったりします。

また、興味関心としては——藤野先生がよくご紹介いただく先行研究でも、自閉スペクトラム症の成人の方の興味関心のテーマとして心理学が挙がってきますが——そういったニーズもあるので、そういう人脈を活かして大学の先生にも来ていただいたりしています。

そういうふうに、いろんな自己表現、自己理解を保障しています。

ピアサポーターも、自分のこだわりを生かしたいろいろなワークショップをしています。私も毎月やっています。私は博物学が好きなんですね。

例えば、鉋物で絵の具を作ってみよう、ということで、ひたすらみんなで、すり鉢やハンマーでずっと砕き続けるとか。メソポタミア文明のパンを作ってみて、どうだったかとやってみたり。

古生物にバスローブを着させたり、いろんなことをやっているのですが、あとは骨格標本だったりとか。こんな感じで、自分の興味関心を企画にしています。

その中で、私がやりたいことをやっているだけではなくて、それぞれの利用者が自分の興味関心とか、自分の持っているものをどんどん出してきてくれます。

職人肌の利用者さんも何人かいて、すごく緻密に図形を計算してやっているんですが、それが本人にとっても意義を感じるようです。これはほかのスタッフのワークショップですが、「わら人形をつくり続けるだけ」のワークショップもあります。これは利用者さんの中に、すごく好きな方がいて、最近その方が「わら人形伝道師」として、利用者企画でやったりしました。結構、作り方が難しいんですよね。

日本神話が好きなスタッフが、日本神話を表現する。これは須佐之男命なんですが、そんなことをやったり。

あとは、自動車が好きなスタッフが、自動車パーツを延々と磨き続けるとか。

こういったものが、すごく好評なんですね。

区内の関係機関に最初こういうのを知らせたとき、「もっと普通の内容をやってほしい」と言われたのですが、見事に申し込みがなくて。結局、こういったものの中で、みんなやっていく、というのが好きみたいです。

実証的・検証的にもやっていますが、こういった仮説を我々は持っています。

好きなもの、興味、夢中になれること——自閉スペクトラム症の中で「特別な興味」と言われたりしますが——そういったものがベースにあって、それを表現したり、シェアしたりするという経験がある。

そのうえに、主体的なコミュニケーションだったり、自分なりに社会にコミットする意欲だったり、そういったものが来るのではないかと、という仮説です。

従来の支援のアプローチって、上のところ——コミュニケーションとか社会参加とか——をスキルみたいな形で知識として提供して、「それを使ってみましょう」とやりがちです。

でも、この土台のところがないと、自分事として使えない。

そこが、みつけばだと、うまく出来ているのかなと思います。

「自己理解が最初」ではなくて、「自己表現から自己理解が育ってくる」というところです。

時間が来てしまったのでざっくりですが、みつけばハウスを利用しているアンケートも利用者さんたちに取っています。

「自分の悩みが少なくなった」という項目では、依然として悩みはあるんですが、興味関心が広がったり、自分を表現する機会が増えたり、安心してコミュニケーションがとれる場面が増えたり、楽しみが増えたり、前向きに生活できるようになった、人生がおもしろくなった——と回答している方が多かった、という結果でした。

みつけばを利用して自分が変わったこととして、「逃げ場が増えた」と書いている方もいて、すごくいい表現で素敵だなと思っています。

自分のいろんな変化が、みつけばハウスの中だけではなくて、自分のふだんの生活の中でもいろいろ変わってきた、と答えてくれている方が多いです。

最後、ざっくりしたまとめになりますが。

もともと私自身にも、自分のサードプレイスというか、好きなコミュニティがありまして、それは博物学や趣味のコミュニティでした。

うまくいかないことも多くて、学校に自分の居場所がなかったのですが、そのときに地域の博物館とか図書館とか、そういった場所での交流という、自分にとっての居場所があったなと思います。

さらに趣味のコミュニティを大事にしていって、その中で自分のスタイルが洗練されたり、共有できる体験が増えたりします。

「こういう大人、いいな」みたいなモデルに出会えたりとか、エンパワメントを感じたり、肯定的なアイデンティティが形成されていくな、ということを感じるところがあります。みつけばや、このあとのセッションで生涯学習の話もありますが、そういった中で、こういうことを支えていただいているのかなと思います。

これは私がイベントに参加して優越を覚えているところなので、ここはカットします。

最後に、みつけばハウスにおけるニューロダイバーシティとピア・サポートの支援アプローチとしては、次のようなものがあります。

- ・自分のまま”安心して過ごせる居場所づくり（心理的安全性）
- ・特性や経験を共有し、肯定的・共感的に関われるピア交流（孤立の軽減）
- ・非強制・選択制の運営により、本人の主体性（エンパワメント）を支える。
- ・自己表現を尊重し、健全な自己理解と自己物語（ナラティブ）を促進する。
- ・相互理解と所属感が、ASDを含む肯定的なアイデンティティの形成を後押しする。

これらの実践が、本人の生きやすさやウェルビーイングに寄与して、地域で自分らしく生きることにも支えられているのではないかなと思います。

ここは省略しますが、こういった取り組みについては、それぞれ最近の自閉スペクトラム症の研究知見でも裏付けがあるのではないかなと思っています。

最後にサードプレイスの意義として、

- ・“自分のまま” 安心して過ごせる空間は、家庭（第一の場所）や学校・職場（第二の場所）とは異なる、評価や役割から自由な第三の居場所として機能する。
- ・当事者同士が自然につながり、無理なく交流できる環境は、孤立の軽減に役立ち、社会とのほどよい弱いつながり（**weak ties**）を形成する。
- ・選択制・非強制の関わりは、個人のペースを尊重し、自己調整や心身の回復を可能にする“気軽に立ち寄れる場所”の特徴に合致する。
- ・表現を評価しない対話のあり方は、安心感と包摂感（**belonging**）を生み、自己理解の深まりを促す。

といったことがあります。

こうした環境が発達デコボコ特性のある若者が自分らしく生きるための心理的・社会的な基盤となって、ウェルビーイングの維持に寄与していければいいなと思っています。

少し時間をオーバーしてしまいましたが、以上です。

藤野／ありがとうございました。

理論と実践の両面からお話しいただけたような気がします。

みつけばハウスは、掘り下げ方が半端ないんですね。

あるワークショップでは、チョコレートドリンクをカカオ豆の状態から作ってしまったんですよね。

綿貫／「神々の飲み物」というワークショップなんですけれども、漢方的な位置づけで、カカオ豆から苦いチョコレートドリンクができるんですが、レシピの詳細が分かっていないので、みんなで検討して自分なりに作ってみたら、「まずい」という、そういうワークショップです。

藤野／ここからはフロアからのご質問やコメント、感想でも結構ですので、いただければと思います。ご所属とお名前も頂戴できればと思います。いかがでしょうか。どんなことでも感想でも構いません。

会場／東京都下の小学校で通級の教員をしています。面白いお話で勉強になりました。ありがとうございます。お二人に質問です。自己理解はみんなにとって大事だと思うのですが、「自分を当事者と思うこと」は大事なのか、あるいは必要なことなのかという点をお伺いしたいです。当事者という捉え方は人ごとに違うと思いますが、例えば学校に行っていないのであれば、不登校の当事者であることには間違いないと思うのですが……。

綿貫／1つ確認させてください。ここで言う当事者というのは、「自分が発達障害である」という理解、ということで大丈夫でしょうか？

会場／そのあたりも、ちょっと自分の中で分かっていないところがあります。

綿貫／分かりました。ありがとうございます。まず「自己理解」という言葉が、発達障害者支援

のキーワードとして出てきています。今、東京都の学校の方とのことでしたが、中学校の特別支援教室のガイドラインの中にも「自己理解」と書かれているかと思います。ただ私の中で、この自己理解というのが、イコール「障害特性の理解」になってしまっているのではないかという懸念を、いつも方々で感じているところです。

自己には色々な自己概念があり、自分の「自己資源」はたくさんあるのです。ただ、支援の文脈になると、どうしても発達特性ばかりがフォーカスされすぎてしまうことがあり、そこについて「違うな」という違和感を覚えることもあります。

最近の具体的なエピソードを共有させていただきます。先日ある学会でお話しした際、私を含めた登壇者は全員、大学生以降に診断された方々でした。その時にフロアの方から「困り感を長年放置したことについてどう思うか」という質問をいただいたのですが、それは私にとって、すごく意外な受け取られ方だなと感じました。別に自分が発達障害であるかどうかにかかわらず、その時々で自分を理解して助けてくれた大人は普通にいましたし、発達障害でなければ支援ができないということではないと思うのです。

ですので、皆さんが「特性」を支援する支援者なのか、それとも「人間」を支援する支援者なのかによって、発達の理解の在り方が違うのではないかといつも思っています。これが前提となりますが、そのうえで本人が障害について理解したほうがいいのかという点についてです。私としては、自分が発達障害のことを知る以前に、「発達障害以外の言葉」で自分を説明できる状態があったことが、結果として良かったと思っています。

つまり、「自分の得意なことはこれで、苦手なことはこれ。こういうところは弱みだけれど、こういう強みもある」というアイデンティティーが既に形成されていて、その上に発達障害という指摘が入るのであれば、ダメージはそれほど大きくありません。しかし、そこが上手くいっていないときに発達障害という言葉が出てくると、スティグマになってしまうことがあります。ですから、別に発達障害ということを前面に出さなくても、その人自身について説明したり、支援の観点について説明したりすることは十分に可能です。希望としては、ポジティブに伝えていただければと思っています。例えばコミュニケーションの課題に取り組む際も、ST（言語聴覚療法）的に行うのではなく、こちらが困っている支援のテーマをそこに組み合わせていくことは、アプローチとして十分に可能であり、ありがたいなと思っています。

関根／綿貫さんがたくさん喋ってくれるので、私はいつも少なめなのですが、いいでしょうか。喋る担当は綿貫さんに任せます。

「自分を当事者と思うことは大事か、どこでそう思うか」というご質問ですね。どこからお話しすればいいでしょうか。

私は大学で臨床心理学を専攻していた際、授業で発達障害について学びました。そこで「あ、私、これだ」と感じ、その時はすごく安心したのです。それまでに「自分はこういうところが苦手だ」と理解したうえでその概念を知ったので、準備が整っていたのだと思います。その概念を理解したときに、「自分と同じだ、自分に当てはまるな」と納得して安心しました。何となく今まで、他人と違う自分を感じつつも、なぜかは分かっていなかったところがあったので。ただ、私は「囲碁」という特殊な世界で生きてきたので、何とかなってきた人間でもあります。

そういう概念があることを知って安心する人は、意外と多いと思います。ただ、本人の受け入れができそうかどうかというタイミングはあると感じました。また、診断名や特性の有無、どんな特

性があるかが分かったとしても、それだけでは自己理解とは違うのではないかと思います。自己理解というものは、一人ひとりにそれぞれの過程があるわけで、発達障害があってもなくても、長い年月がかかるものだと思います。私も長くなってしまいました。

藤野／ありがとうございます。他にはいかがでしょうか。

会場／某市の社会福祉事業団で、普段は就労支援を担当しています。サードプレイスの必要性について、本来の自分を取り戻すことができ、そこから視野や世界が広がって他者を尊重できるようになる、というお話はよく分かりました。最初にお話しいただいた、第一、第二、第三の場所との関りで、包括的というか包摂的なコミュニティがどのように出来上がってくるのか、もう少しお話しいただけるとありがたいです。

藤野／団体の設立経緯も含めて、関根さん、あるいは綿貫さんからお願いします。

綿貫／ありがとうございます。私も本来は、例えばみつけばハウスで行っているような活発な自己表現や創造性が、家庭や学校といった場所でももっとできないかなと考えながら、普段学校の中で活動しています。

ただ、その中では色々な集団や社会の事情があり、さまざまなニーズを持つ人がいます。インクルーシブについては、もちろんそこでの最大公約数というか、対話や協働を通じて、昨日の話で言うところの「不断の努力」を続けていく姿勢でありたいと思っています。一方で、それを続けているうちに、そこで生きている本人たちは傷つきなど色々な経験を重ねていくことになります。ですから、サードプレイスのような「すみ分け」と、その場所の保障という役割は大事なのではないのでしょうか。実際にみつけばハウスの利用者さんたちも、みつけばだけに居るわけではなく、普段の学校や家庭、職場などさまざまな場所に身を置きながら、みつけばにエネルギーチャージしに来るといった役割を持っています。また、区内の他の関係機関との連携を通じて、少しずつ包摂のプロセスを進めているところです。

私たちもまだ発展途上なのですが、どのような形を目指していけるか、取り組んでいる一つの実践だと思っていただければと思います。お答えになっているか分かりませんが、以上です。

関根／もう一度質問の趣旨をお聞きしてよいでしょうか。

会場／サードプレイスはあるべきものだと思いますが、それをいかに第一、第二の場所と関連させて、その人の人生が豊かになっていく仕組みを作れるのか、という意図です。サードプレイスを作るべきだとしても、誰がどのように運営していくかには不確かな部分も出てくると思うのですが。

関根／何となく分かりました。めちゃめちゃ難しい問題ですね。

ネスト・ジャパンを設立した本田秀夫は、「ネスト (Nest)」には「入れ子」という意味があると言っています。社会の中で入れ子のように位置づけていく、ということです。サードプレイスではあるけれど、社会の一部なんだよ、という思いで作ったと聞いています。それが今のネスト・ジャ

パンで実現できているかは正直分かりませんが、「できていたらいいな」と思っています。……なので、どうなのでしょう、ちょっと難しいですね。すみません、こんなお話で。

私は言葉を理解するのに時間がかかることがあります、そこは綿貫さんが説明してくれています。ネスト・ジャパンがいま取り組みとして行っているのは、朝日新聞の助成を受けた「出張余暇」という活動です。ネスト・ジャパンで培ってきたノウハウを、他の場所、例えば児童発達支援や放課後等デイサービス、フリースクールなどでも活用できるように、お手伝いをする活動をしています。

綿貫／そういったところからお互いに協働し、実現を進めていけたらいいなという狙いは、ネストさんもお持ちでしょうし、われわれも模索しているところです。お答えになっていますでしょうか。

会場／はい、なっています。 お話がとてもキラキラしていて、素晴らしくて感動したんです。それが相乗的に第一、第二の場に影響し合って、お互いがより良い豊かな場になる。そんなコミュニティを築けていけたらいいなと思い、何か仕組みが必要なのかと考え、アイデアをいただければと思いました。

綿貫／みつけばハウスにも、学校の先生方や福祉の方など、色々な支援機関の方が見学に来てくださっています。もしご関心があれば、ぜひお申し込みください。

関根／ネスト・ジャパンも見学 OK です。研修のような形でこちらから伺ったり、お話ししに行ったりすることもあります。

藤野／そろそろ時間が迫ってきました。今回の大会は「教育」というキーワードがあります。サードプレイスは家庭や学校から離れた場ですが、学校の中でこうした取り組みは可能でしょうか。どんな可能性があるか、最後にお一人ずつ一言お願いします。

綿貫／長くならないように抑制してお話しします（笑）。

実際、特別支援学校や特別支援教育、通級による指導などさまざまな現場で関わらせていただいています。先ほど通級の先生がいらしゃったので通級の話をしめると、現在はどうしても支援プログラムとして SST（ソーシャルスキルトレーニング）などを当てはめて提供し、その中で学習していくという形になりがちです。体制の厳しさや人員、耐久性の問題もあってそうなっているのですが。

しかし、昔の自立活動や通級は、もっと本人たちの自己表現などを大事にしていたと思うのです。自分の好きなことを話す、好きなことを見せる、それを題材にして授業を組み立てていく。そうした実践を見てきました。ですから、学校という枠組みの中でも「できる」ことだと思います。

ただ、どうしても周囲の大人が——特に相手が子どもだと——「どうあってほしいか」「どうなってほしいか」という思いを先行させてしまうため、支援の設計もそうになってしまいがちです。本人が「どうしたいのか」「どうありたいのか」という点にフォーカスし、昨日お話しした「ビュー」の視点から支援を組み立てていけば、色々な現場でやっていけるのではないかと思います。すみません、少し長くなってしまいました。

関根／学校という場所は集団の場だとは思いますが、その中でも「個」を大事にする、個別に尊重してもらうことが、すごく大事なのかなと思いました。

藤野／こうした取り組みを各地域で行いたい場合、講師の派遣（出前）などもされているとのことですので、ぜひ活用されると良いのではないかと思います。もっとディスカッションの時間を長く取りたかったのですが、司会の不手際で十分な時間管理がうまくできず、申し訳ありませんでした。

では、第2セッションを終わります。どうもありがとうございました。

セッション 3

進路選択支援の実際と課題

話題提供者：

長坂 奏那、長坂 有里子
河高 素子 ソラアル株式会社
小出 隆司 全国手をつなぐ育成会連合会 副会長
静岡県手をつなぐ育成会 会長
関哉 直人 関哉法律事務所 弁護士

コーディネーター：

田中 裕一 神戸女子大学 教授

田中／皆さん、こんにちは。

お昼に美味しいものは食べてきましたか？ 大丈夫ですか？

パワーもつけて、これから第3セッションを始めます。なぜかという、今日の5人はパワフルですからね。それに負けないパワーを、ぜひこちらに送ってください。

私の紹介は割愛します。

抄録集にはレジュメがあります。ホッチキス止めの資料にもこのセッションの資料があります。それでは早速、始めていきます。

趣旨は抄録集にも書いてありますが、障害のある方が何かしらの決断をするとき、さまざまな場面があると思います。今回はその中でも、進路相談や就職の選択というところにターゲットを当てて、どのような形で当事者本人が選択に関わっていくのか、ということをお話し合えればと思っています。

大まかな流れとしては、まず話題提供をしていただき、そのあと私たちの間で少しディスカッションを行い、その後フロアから質問やご意見をいただいて、最後にまとめる形を考えています。

皆さんも、「こんな質問をしたいな」ということがありましたら、ぜひ考えながら聞いていただければ幸いです。

趣旨の中には書いてありませんけれども、昨日も少しお話しさせてもらった「Nothing about us without us」、つまり「私たちのことを、私たち抜きに決めないで」という言葉があります。ここにいらっしゃる皆さんには、きっと共有していただける考え方だと思います。そういうことも頭の片隅に置きながら、今日はお話できればと思っています。登壇者の皆さんからも、そういった視点で話題提供をしていただけたらと思います。

あまり私がしゃべりすぎてもいけませんので、私からは以上にします。

それでは早速ですが、長坂奏那さん、有里子さんから、まずお二人で、漫談……？ではなく、ディスカッションややり取りしながらお話しいただくということで、お願いします。

長坂有里子／座ったまま話します。

はじめまして。東京都東久留米市でサークル活動をしています、長坂有里子です。

長坂奏那／娘の奏那です。

有里子／私たちのサークルは、保護者と学校側の間に入って、何かあったときに面談に立ち会うなどの活動をしています。いわば双方の通訳のような形で、「お母さんはこういうことを言いたかった」「学校はこういうことを言いたかったんだよね」ということを調整しながら、活動の中で関わっています。

その活動につながるまでには、私自身の生い立ちが関係しています。

私の両親の教育方針は、「子どもはそれぞれの個性で区分されるのではなく、思いやりを持って育てほしい」というものでした。その影響で、小学校・中学校を自閉症児との混合教育の中で育ちました。クラスは約 20 名で、1 クラスに 1 人から 3 名ほど、重めの自閉症のお子さんがいました。物理的な区分はあったものの、気持ちの中では 1 人の大切な友達として過ごしていて、豊かな時間を共有し、すごく楽しい思い出がたくさんあります。

その学生生活の中で、支援を受ける子どもたちの同級生という立場で見てきたこと、感じてきたことが、私が子育てをするうえでとても大きな影響を与えてくれたと感じています。

当時のマリちゃん、けい君、そして給食のときだけ重度学級から交流に来るお友達。そうした子どもたちが、大人からどのように扱われているのかを、同じ子どもの視点で見っていました。そのとき私は、「その子たちはどんな気持ちなんだろう」と考えていました。そうした疑問や振り返りの中で、子ども自身が自分の選択を通して、その後の歩みや行動を決めていくことは、とても大切なことだと感じるようになりました。

今も昔も、それが実は当たり前ではないからこそ、ゆがみのようなものが生じてしまうのだと思います。私は子どものころから、障害をもつ子の意思が尊重されにくい場面に接してきたからこそ、自分が子どもに接するときには、「子ども自身が選択できること」「選択肢があること」を大切にしたいと思うようになりました。そして、それが今の活動にもつながっています。それを子育ての柱にしてきました。

ここからは娘の話になります。

我が家には、娘の上に自閉スペクトラム症の診断を受けている長男がいます。この子の存在が、私にとってこうした活動をライフワークとして続けるきっかけになりました。

障害のある子どもを育てるということは、いわゆる健常児という言い方をしてしまいましたが、そうしたお子さんを育てるよりも、1 つ 1 つの細かなことを教えていく場面や、幼児期から学童期にかけての集団生活を支えていく場面で、大変だと感じることの連続だったかもしれません。

でも、初めて歩いたときと同じように、「初めての〇〇」という経験が、他のお子さんよりもたくさんあります。つらいと感じることと同じくらい、あるいはそれ以上に、ふと振り返ったときに感動させてくれることがたくさんありました。私にとって、長男も含め、娘との生活はとても楽しい育児の時間でしたし、今もそうだと思っています。

そんな長男から始まった育児の過程で、ここにいる長女、奏那が小学校 3 年生の終わり、2 月に不登校になりました。

きょうだい児として、兄の状況がなかなか大変だったこともあり、娘はとても頑張っていました。また、きょうだい児であるがゆえに、学校ではクラスの発達障害のあるお友達のお世話係のような役割を、暗黙のうちに任されている環境もありました。

当時、私の仕事の都合もあって越境通学をしていたので、毎日、校門前まで車で送迎していました。ある朝、学校の校門に到着して「降りるよ」と後ろを振り返ると、こわばった顔をして、ぎゅっと小さくなって後部座席に隠れている娘の姿がありました。

「車で1周して戻ってこようか」と声をかけました。

娘は小さくうなずきました。1周して、もう一度校門の前に戻ってくると、娘はぼろぼろ涙をこぼして、後部座席に体を押しつけていました。

「もう今日はお休みしようよ」と声をかけたときの、あの表情は、今でも鮮明に思い出されます。一番驚いていたのは、娘自身だったように思います。

行きたいけれど、行けない。

怖がってしまう自分、そうになってしまう自分に、傷ついているようにも見えました。

それが登校困難の1日目でした。

私はこの状況を、何度聞かれても「登校困難」と呼んでいます。

不登校と登校困難、何が違うかわかりでしょうか。

理由を理解して、自分で行かないことを選んでいるなら、それは不登校だと私は呼んでいます。

一方で、登校しようとする体がこわばり、不適應の症状が出る。友達には会いたい。でも教室には入れない。これは選択できる以前の状態です。だから私は、これは登校困難であったと認識しています。

その後、ドクターの力を借りながら、小学校3年生の娘に対して、まずは「行くか行かないかを選べるようになること」を目標に進んできました。

小学校4年生になると、同級生たちから「仲良しの奏那ちゃんが学校に来ないのは、私たちの学校に来るのを拒否しているの?」といった声が出ていると学校から聞きました。クラスメイトたちも心を痛めている様子でした。

娘と二人で、「不登校を目指そう」という形で心と体のケアをしてきました。つまり、行かないという選択をしているわけではないということを、友達に伝えたいと思いました。そこで私は、「登校困難」という絵本を作り、学校に説明に行きました。

登校困難と不登校の違いは、小学校4年生の子どもたちには難しいかなと思っていました。けれど子どもたちは、「心が疲れてしまうことがあるんだ」「学校に来ることって、結構元気がいるんだ」ということを理解してくれました。

そして、「今は休むことが一番大切。元気になったら、学校に行くか行かないかを選べるようになる」という状況を受け止めてくれて、長い間、優しく見守ってくれていたと思います。

心を疲れさせてしまったことから、記憶障害や感覚過敏の症状がかなり強く出ました。登校困難の直前、実は教室の中で、記憶障害や感覚過敏の様子が見られていたということを、あとから知りました。

もともと持っていたものを、本人の努力で頑張って抑えていたのか、それとも後発的に出てきたのかは定かではありません。ただ、この2つの症状とは、その後10年以上つきあうことになりました。

ここでは言い表せないくらいの困難があったと思います。それでも、私は娘と一緒に「選ぶこと」、1つ1つ選ぶことに向き合ってきました。

食べるか否か、やるか否か、行くか否かという両極端の選択ではなく、何を食べるか、何をやるか、どの部分をやるか、どの場所でやるか、いつ行くか、という細かな選択です。

小さな選択を線をつないで、小さく進めていく。

そうしてたくさんの選択の先に、娘らしくいられる場所を見つけて進んでいく。

その娘の背景を説明しながら、そのとき当事者としてどう思っていたのかを共有していく機会にできればと思います。

そこで、タイトルのとおりの話になります。

娘に関することで、保護者として学校に行くと、よく、

「お母さんはどうされたいですか？」

「お子さんはどう思っていますか？」

というふうに聞かれることが多いです。

娘の場合は小学生でしたが、この場面に接するのは、例えば知的障害で発語のないお子さんだったり、未就学のお子さんだったり、そういう場面でも同じです。必ず保護者がこういう問いかけを受け、答える場面に接してきました。

そこで、娘に聞いてみたいと思います。

保護者があなたの代わりに話を進めたとき、本当の気持ちと違って伝わってしまうことや、本当の気持ち自分でもまだわからないのに、そのように話が進められてしまうと感じた経験はありますか？

奏那／自分の気持ちと違って伝わってしまうことは、私の場合はあまりなかったです。

その理由としては、不登校になる前、小学校入学前から、自分の意思を伝えたり、基本的に話し合いをして、小さなことでも大きなことでも決めてきたからです。なので、気持ちが違って伝わってしまうということは、あまりなかったと思っています。

ただ、小学校3年生の終わりから中学校3年生の終わりまで、6年間かなり長い間、不登校をしていたので、その期間の中で新しく不登校になり始めた子や、母のサークルの関係で他の不登校の保護者の方から質問をいただくことがありました。

その中で、「保護者が子どもの気持ちを代弁すると、その内容がかなり違った形で学校に伝わってしまう」という話を、たくさん聞いた経験はあります。

有里子／もう1つ質問したいと思います。

学校や支援者からそういう問いを受けて、保護者が子どもとは違う気持ちを答えてしまうと、それはつまり、保護者の意見イコール子どもの意見として受け取られてしまうことになります。そう感じたことはありますか？

奏那／これはものすごく感じるがあります。

例えば三者面談のとき、先生は私に聞くのではなくて、

「お母さんはどう思っていますか？」

と聞くことが多かったんです。

本来は私のことを決めるはずなのに、どうしてお母さんに聞くんだろう、と不思議に思う場面がたくさんありました。

たぶんその先生も、自分の家では親と意見が対立することはあると思うんです。でも他人の家、つまり私の家になると、「親子だから同じ意見だろう」という先入観があって、母に聞いているの

かなと思いました。

子どもだから、私には決められないからお母さんに聞くんだろうな。そういう思いを感じたことが何度かありました。

有里子／そうなる、こういう言葉が出てくるんですよ。私も子どもに言われたことがあります。

「ママが選んだらいいじゃない」

洋服を買うときの場面でした。

私の趣味で「これがいいんじゃない？」「これ好きなんじゃない？」と、ハートのついたぶりぶりの服を勧めたら、「ママが選んだらいいじゃない」と言われました。

これは、学校の場面でも同じだと思うんです。

「ママが選んだらいいじゃない」と言いたいけれど言えない、そういう子どもの姿があると思います。

保護者は、家で話し合いをしたときに、子どもの思いが自分と違う方向にいくと、なぜかバイアスをかけてしまう。そして先生に問われたときには、親の思いに近い選択になるように誘導してしまう傾向が、相談の中であるなと感じています。

私は、この点についてそんなふうに感じています。

次に、ここも本人に聞きたいと思います。

あなたが何かを選ぶとき、保護者にはどんな関わり方をしたいと思っていますか？

奏那／昨日の夜にこの質問と一緒に考えていたんですが。

一言で言うと、私はファンでいてほしいと思っています。

例えば野球なら、好きな球団や球場があると思うんですが、その球団が負け続けていても、ファンは応援しますよね。そんな感じで、母は選択肢を用意してくれていたんですが、その中でどんな選択をしても応援してくれている、という感じです。

保護者がどういう立場にいるかということ、決める人、支える人、一緒に考える人、ディスカッションする人、いろいろな関わり方があると思います。

私の言う「ファン」というのは、支える人であったり、一緒に考える人だったりする立場です。親が一人で決める、というのは違うかなと思っていて、それで「ファン」という言葉になりました。

有里子／私も気をつけないとやってしまいがちなんですが、子どもの前に立って、「右へ行け」「左へ行け」と言ってしまいがちなんです。

子育ての中で一番気をつけていたのは、保育園の頃から「子どもの先頭に立つのはやめよう」ということでした。後ろから見守りながら、子どもが右を選ぶのか左を選ぶのか、まっすぐではなく、選択肢のある道をつくらうとしてきました。

娘がさっき言っていた「選択」というところで、私は学校とどんなことをしていたかということ、娘と話し合いながら、特性も含めて、こういう場合にはどんな環境が整っているのかを学校と確認していきました。

ただ、その確認の中で、娘が使わないものも当然あります。

娘にそれをすべて伝えてしまうと、「せっかく用意してくれたのに」という思いが生まれてしまう。だから私がやっていたのは、可能性の範囲で準備をしておくということでした。

結果として、準備の半分以上は不必要になったと思います。

でも、子どもが「これをやりたい」「こうしたい」と言ったときに、それを家庭と大人の中で調整できるのか、環境として可能なのかを考えておくことは、とても重要だったと思います。

そうすると、言ったことと形は違っても、なんとなく「自分の嫌なこと、苦手なこと、苦しいことではない選択」ができたという経験につながります。

その経験を重ねると、「選択すること」そのものへの恐怖心や不安がだんだん小さくなっていくように感じました。だからこそ、「自分で選択しても大丈夫」というところまで自信をつけていったのかなと思います。

その中で最後になりますが、娘とは「選択をするときのルール」を取り決めたわけではありませんが、なんとなく共有している考えがあります。

そこでこの質問をしてみたいと思います。

学校や関係機関が、保護者の意見をイコールあなたの意見として受け取り、保護者の希望が強く伝えられた結果、どんなことが起こると感じますか？

奏那／私が不登校を 6 年間経験する中で、一番印象に残っている言葉があります。

それは、「僕は不登校は悪いことだと思います」という言葉です。

これは中学校 1 年生のとき、同じクラスだった男の子が、国語の授業で社会問題について考える発表をしたときのスピーチの冒頭の一言でした。

その言葉に至った経緯として、その子が小学校時代に、同じ学年に不登校の子がいたそうです。その学校では、先生たちがかなりその子一人だけを手厚く、まるで腫れ物に触るように扱っていたとのことでした。

その子が学校に来たときは、その子中心のクラスになる。

その子がいないときでも、先生はその子のために忙しそうにしている。

子どもたちの目にそれがどう映ったかという、「その子が一番大事で、学校に来ている僕たちは、その子が来ると存在しないかのように扱われてしまう」というふうに感じたそうです。

そういう内容の発表でした。

それを聞いたとき、私はその時点で不登校 4 年目くらいだったと思うのですが、とても心に響くものがありました。

それまでは、あまり周りのことを考えていなくて、とにかく自分がどうやったら学校に行けるんだろうとか、どうやったら学校を楽しめるんだろうということばかり考えていました。

でも、自分の選択によって、誰かがそういうふうになってしまうのは、すごく嫌だなと思ったんです。

誰かに気を遣ってそう思うというよりも、そう思っている人がいる中で過ごす学校は、私にとっても戻りにくい学校になってしまうなと思いました。

だから、同じ学年や同じクラスの子たちにそういう思いをさせないために、自分が選べる選択もあるんじゃないかな、と考えるようになりました。

有里子／そこが、我が家ではとても気をつけていたところでもあります。

「選択をする」ということは、そこに 3 人の人が関わっていたら、3 人それぞれが選択できて、調整ができなくてはいけないと思っています。

それは、障害がある、ないという問題ではありません。

どの視点から、どういうふうを選択をしていくためのベースを作っていくのか。それが大人の役割なのかなと思っています。

時間が来てしまったので、このあたりで終わりにしたいと思います。

またあとで、質疑のところでお受けしたいと思います。

田中／まだまだしゃべりたいことはあると思いますが、ご参加の方はぜひ資料もご参照ください。それでは次に、河高さんからお願いします。

河高／はじめまして、河高素子と申します。

「合理的配慮のための建設的対話の主体の段階的移行について」というテーマでお話しします。

小学生のころ、発達障害があることが明らかになり、主に中学3年生以降、さまざまな支援や合理的配慮を受けながら学び続けてきました。

DO-IT Japan というのは、東京大学先端科学技術研究センターが主催しているプログラムで、障害のある学生の進学や就職を支援し、社会のリーダーを育成することを目的としています。私は中学3年生のときにスカラーとして参加しました。

一昨年、東洋大学大学院の修士課程を修了し、現在は大学学部在学中から勤めている児童発達支援事業所で、そのまま働いています。

また、本年度からは資格取得のため大学に編入し、学んでいます。

ついている診断としては、学習障害、自閉スペクトラム症、ADHD、自律神経系疾患、起立性調節障害です。

私の起立性調節障害は、脳の貧血を起こすタイプで、午前中に頭痛が出てきます。

次に、私の学びと仕事の経歴です。

小学校低学年から約5年の不登校期間を経験しました。その後、昼夜間定時制の4年制高校で、体調と折り合いをつけながら、また必要な合理的配慮を調整しながら学びました。その後、夜間部の大学、昼夜間開講の大学院へと進学し、本年度からは通信制の大学で学んでいます。合理的配慮を求める側の立場にも、改めて立ち返った形です。

中学から大学にかけて、実際に受けてきた支援や合理的配慮を整理したものがこちらです。

学習障害による困難さを軽減し、学ぶことに集中するための合理的配慮や、感覚過敏への配慮などがあります。また、「その他合理的配慮」としているものは、複数の障害が重なって起こる困りごとに対応するためのものです。

例えば、ADHDの不注意の特性とLDの計算障害が重なると、計算している最中に数字がどこかに飛んでいってしまうんです。

そういうときに、いちいちメモを取るのは大変ですし、書字障害もあるので、書いているうちに見えなくなってしまうこともあります。なので、パソコンを使うなどの工夫をしていました。

進学時の引き継ぎは、私にとってとても重要なものでした。

このとき、個別の教育支援計画を大学に引き継いでもらい、それを根拠資料として大学での支援が始まりました。大学の支援室の調整は何か月もかかることがあります。こうした混乱が起こらずに済んだのは、それまで積み重ねてきた個別の教育支援計画があったからです。そこには、これまでの支援の試行錯誤の積み重ねが記録されています。

さて、さまざまな合理的配慮を調整しながら学び続けていますが、その調整は誰がするものでしょうか。

私は、最終的には本人だと考えています。

私は、図のように段階を追って、合理的配慮のための建設的対話の場面に参加してきました。最初は保護者が学校と交渉していましたが、徐々に私自身が交渉するようになっていきました。最終的には、対話の場面に一人で、あるいは外部の支援者に同席してもらう形で臨んでいます。

このように、建設的対話の主体が段階的に移行していったことが、初等中等教育の次の進路でも活かされています。

まず第1段階は、支援や配慮のための学校への対応を保護者が行っている段階です。

これは中学校卒業頃の時期です。

支援として求める内容については家庭で話し合い、合意を取ったうえで学校と交渉していました。

ただ、ここに至るまでには、学校に支援を求めたいかどうかで悩んだ時期もありました。学校で配慮を受けていることをクラスメートに知られることは、私自身が嫌だと言ったこともありました。

例えば「マス目の大きいノートを使えばどうか」と提案されたことがあります。目立つから嫌だと断りました。クラスの環境が、いじめが起これかねない雰囲気だったこともあり、その環境で特別なことをするのは嫌だと思ったのです。つまり、環境と合っていなかったということです。

環境が落ち着いてきたころに、学校との建設的対話が始まりました。

次の段階は、対話の場面に本人が出席する段階です。

基本的な手続きや「こういう配慮をお願いします」という話は母がしていましたが、会議には私も参加していました。

学校の先生方は、母が話した内容について、「今お母さんが言ったことは、あなたも望んでいることですか」と確認してくれました。それがとてもよかったと思っています。そうした確認があったことが、建設的対話の第1段階だったと感じています。

第3段階は、学校との対話を本人が行う段階です。

基本的なやり取りは私が学校と行い、保護者は私が伝え損ねていることや、疲労の様子、観察した結果などを学校に伝えてくれていました。

日々の先生方とのやり取りの中で、柔軟な調整ができるようになりました。

例えば、1学期末の会議で決まる支援だけではなく、日々の中で「中間考査ではこの配慮が欲しい」と伝えたり、やってみて合わなかったときに「先生、この支援は合わなかったです」と言えたりすることが、とても大きかったです。すぐに中止してもらえることは大きな安心感につながりますし、私自身の学ぶ機会にもなりました。

ここで母にも話を聞きました。

第2段階から、第3段階へ、つまり母がメインだったところから私がメインに移行できた理由です。

一度実施した支援をそのまま継続するのではなく、合わなかったときに引く判断ができる先生方であったこと。そして担任、養護教諭、副校長の連携が整っていたこと。この2つがあったから、対話の主体を安心して本人に渡すことができたと言っていました。

ここまで話してきたことから少し離れますが、進路の選択過程についてもお話します。

大学進学調整は、高校選択の段階から始まっていました。

中学3年生のとき、DO-IT Japanに参加して大学の模擬講義を受けました。そのときに社会学がおもしろそうだと思います。「大学ってこんなところなんだ」という体験があり、大学に進学したいと思ったのも中学3年生のときです。

大学に行くには、高校を卒業するか高卒認定が必要です。

当時の私は高卒認定を取るほどの集中力がありませんでした。とりあえず学校には行きたいと思っていたので、学校に通うという方針で高校を選びました。

単位制で昼夜間定時制の高校です。午前中は体調が悪いのでお昼から通える学校。感覚過敏があり上履きが履けないので、一足制の学校。そうした特性と折り合いをつけながら学校を選びました。

制服についても問題がありました。体温調節が難しく、スカートだと体温が奪われてしまう。今はスラックスが選べる学校も増えていて、もし当時スラックスがあれば制服を着て通いたかったかもしれません。

起立性調節障害のため午前中の体調が整わないので、最初は午後から1日4時間の授業でした。2年生以降は授業を自分で選べるようになります。午後から6時間授業なら行けるかな、と考えたり、必要な合理的配慮が受けられるかわからない状況で6時間受けると翌日寝込むかもしれないからやめておこう、と判断したりしました。

つまり、学力だけでなく、安定して通えるかどうかを重視して学校を選びました。読み書きの負担や体調などを考えながら、自分で時間割を組み立てたり、私服の学校を選んだり、選択肢の広い学校を選ぶことで、自分で調整できる部分は調整していこうという方針でした。

例えば、10時半なら登校できる、8時半は難しい、夜間部の科目なら取れる、といったように、検証や調整を繰り返しながら高校生活を送りました。

その結果、進学条件が整理されました。

学びたいこと、障害特性、夜間部の社会学部がある大学という条件で、指定校推薦を選択しました。

ちなみに、この指定校推薦の枠は、当時自分の高校にはなかったのですが、どうしても社会学に進みたいと話したところ、高校の先生が枠を取ってきてくださいました。成績面でも、合理的配慮の中で学べる環境が整い、成績がよかったこともあり、推薦をいただくことができました。

この時期は、私が主体的に調整していた時期で、母はあまり関わっていませんでした。もし母がこの段階で入っていたら何と言っていたと思うか、と聞いてみたところ、「指定校推薦の枠は取ってこないでと言ったかもしれない」と言っていました。

配慮という言葉のとおり、やってもらっている立場だから、それ以上求めるのはどうだろう、と考えたと思う、と。つまり、それくらい進路に影響する可能性もあったという話でした。

さて、話を戻します。

進学準備を進め、進学先で再び建設的対話の段階に入りました。

大学1年生の7月ごろ、期末試験の頃です。

大学2年生の頃には、支援会議には自分一人で参加していました。ただ、この段階で問題が起きました。求めている配慮が曖昧なまま流されてしまうということです。

それまで保護者が担っていた確認や念押しの役割、本来はなくてもよいかもしれないけれど、あることで確実に進むという要素が抜け落ちてしまいました。その結果、本人である私の詰めの甘さが、合理的配慮の開始時期に大きく影響し、とても困ることになりました。

今の制度と違うところが、2点あります。

私は2018年に進学しているので、現在とは違う点が2つあります。

まず1つ目は、当時は成人年齢が20歳だったということです。そのため大学1年生の段階では、最終決定は保護者、という扱いがありました。今は変わっているかもしれません。

もう1つは、私は私立大学に進学しましたが、当時は障害者差別解消法が民間事業者に対しては努力義務でした。

そのため、大学から「そういうことはやったことがない」と言われたんです。

あれは本当にびっくりしました。結構大きな大学だったんですよ。

今は努力義務ではなくなっているので、そこはまた環境が変わってきているのではないかなと思います。

その2点、当時とは違う点があったということをお伝えしておきます。

少し話がまた脱線します。すみません。

学生から社会人への移行についてです。

ここで書いているのはアルバイトの経験です。

研究室の書類のデータ化や、高校生の夏休み期間の仕事、大学が夜間部だったので昼間のアルバイトなど、さまざまな仕事を経験しました。研究室の書類のデータ化、塾の講師、放課後等デイサービスなどです。

この中で、放課後等デイサービスの仕事は私に合っていました。

逆に合わなかったものとしては、コンビニのアルバイトがあります。テンキーの配列が、普段パソコンで使っているものと真逆で混乱してしまいました。さらに店内のBGMで感覚過敏を起こしてしまい、疲労が強くて3日で辞めました。

また、とあるオフィスで事務の仕事もやってみました。私は全商の文書検定1級を持っているので、事務ならできだろうと思って行ってみたのですが、やはりBGMで疲れてしまったり、手書きのメモが読めなかったり、FAXで送られてくる手書き文書が読めなかったりと、いろいろな困難がありました。これも大学1年生の頃に経験しましたが、結局1か月で辞めました。

そういうふうに、合う仕事、合わない仕事を試しながら選んでいきました。

私は最初、事務職ならできる、コンビニならできると思っていたんです。でも実際には違いました。コンビニはマルチタスクの鬼なんですよ。

また、障害をオープンにして働くか、クローズにして働くかという問題もあります。

その後コロナが始まりました。当時はアルバイトを3つほど掛け持ちしていたのですが、最終的に1つだけになりました。

大学ではオンライン授業が始まり、学習上の困難さが激減しました。

イヤホンをつけていい、教室に行かなくてもいい、自分の部屋なら暗くしていてもいい、パソコンを使ってもいい。そういう環境の中で、LDの困難さや感覚過敏による困難が大きく減りました。

その結果、アルバイトの勤務時間を増やしました。結果的に、私にはとても合っていた働き方だったと思います。

なので、徐々に社会人へ移行していくという形は、ありなのではないかなと思っています。

さて、話を戻します。

第5段階です。

大学3年生から大学院生の頃の段階です。

この段階では、要請する支援内容について外部の支援団体に相談するようになりました。具体的には、外部の心理の専門家の方に依頼していました。

保護者は、体調不良のときのストッパー役として関わっていました。例えば、これ以上調整するのはデメリットが大きいのではないかと、メンタルが不安定になっているときに「ちょっとやりすぎではないか」「調整に力をかけすぎではないか」と指摘してくれる役割です。

つまり、基本的には自分で調整を行い、その背後に外部の支援者がいるという形でした。

ちなみに、現在通っている大学に入ったときには、完全に一人に対応していました。

保護者の役割はさらに減少し、外部機関と一人で交渉しに行くようになりました。

保護者から本人へ主体が移行できた理由としては、本人に必要な情報があったことが大きいと思います。

例えば、障害者権利条約、合理的配慮、ICF の考え方などです。

これらについては、中学 3 年生のときに学ぶ機会がありました。

合理的配慮という言葉は、もとの英語では **Reasonable accommodation** です。

「配慮」という言葉だけを取ると、やってもらうものというニュアンスになります。

私はむしろ「合理的調整」というニュアンスで理解しています。合理的調整と考えると、対等にするためのものです。そうすると、建設的対話というのは調整を行うプロセスとして理解できるのではないかと考えています。

環境要因としては、学校側の連携がうまく取れていたことも大きかったと思います。

それから、私自身が親以外にも相談できる場所、いわゆるサードプレイスを複数持っていたことも重要でした。

建設的対話の段階的な移行のイメージは、この図のとおりです。

最初は本人と保護者が中心になって調整していたところから、徐々に保護者の役割が下がり、本人が中心になっていく。本人から見ると、1つの主体として機能する状態になっていくのではないかと考えています。

このように段階的に移行していくことで、自分で調整する力が身についていくのではないかと考えています。

お聞きいただき、ありがとうございました。

田中／少しだけ補足させていただきますと、高校から大学に進学するときに、高校で作っていた個別的教育支援計画を大学に提出しました。すると、大学で正式な支援内容が決まるまでの間は、高校で行っていた支援をそのままやりましょうという形になり、移行がうまくいったということです。

では、準備ができましたら、次に小出さん、よろしくお願いします。

小出／よろしくお願いします。

私は、一般社団法人全国手をつなぐ育成会連合会の副会長を務めております。また地元は静岡県でして、静岡県手をつなぐ育成会の会長も務めています。

スライドには育成会の成り立ちが書いてあります。皆さん、読んでいただければと思います。

実を申しますと、私の娘が生まれたのは平成 2 年でして、そのときに受けた診断は、自閉症を伴う知的障害ということでした。そのときの診断書には、「精神薄弱」という言葉が書かれていまし

た。この呼び方が、その後「知的障害」というふうになったわけです。

私の娘が生まれた時代というのは、小学校 3 年生のころまで、「精薄」という呼び方でした。また、私が所属する育成会は、そのころは活動の主な対象が知的障害でした。

その後、平成 17 年に発達障害者支援法が施行されました。以来、育成会の中にも発達障害の方々が含まれるということで、今では「知的障害と発達障害の保護者会、育成会です」と紹介しています。

次のスライドは、静岡県障害者支援局が私どものほうに提供してくれるデータです。

ここ 10 年で、療育手帳所持者が約 1 万人増えています。人口が 350 万人ですけど、療育手帳所持者は 4 万人を超えています（令和 6 年）。10 年で 1 万人ということは、毎年 1,000 人ずつ増えていることになります。それがこの数字でございます。

それから右の方の数字は、この結果、学校の中がどうなっているかを示しています。平成 27 年から令和 7 年の間に、特別支援学校はそんなに増えていませんが、特別支援学級の人数が 1.8 倍ということで、約 2 倍になっています。

次の図は、文部科学省の調査ですが、通常学級の中に勉強や友だち関係などの苦手さがある発達障害の可能性のある子が何人いるかということで、調査内容が違うため単純比較できないものの、これも約 10 年で 6.5%が 8.8%になっています。

実を申しますと静岡県には療育手帳 A、B、と併せて B3 という区分があります。（B3 とは、IQ80～89 かつ発達障害診断という区分です。）

障害者手帳の取得者数のうち、療育手帳 B3 の人数がそこに書いてありますが、10 年前（平成 26 年末）が 705 人だったところ、令和 7 年末で 2,099 人と、3 倍くらい増えていますね。

また、浜松市の療育手帳所持者の人数を見ますと、特に 6 歳から 17 歳までの学齢期における B3 の人数は 443 名です（令和 7 年）。これは療育手帳 B のうち 19.14%、約 20%に当たります。

それから精神障害者保健福祉手帳所持者も、同じく発達障害主訴等の方々が 235 名おります。

この合計が発達障害ということで、医師の診断のもとに、こういう数値が挙げられています。

B3 は全国的にも珍しい手帳の区分になりますが、これを持って他県に行きますと、療育手帳を取り上げられることがあります。その県には B3 がないからです。

なぜ B3 という区分ができたかというのと、平成 17 年に発達障害者支援法が施行されましたが、理念法でサービスが伴わないという声があり、静岡県はいろいろ考えてくまして、障害者ライフサポート事業が立ち上がりました。費用は利用者が 3 分の 1 払うという事業ですが、これを受けるためには手帳が必要だということで、行政としてそういう処置をしたということです。それが B3 が生まれた経緯であります。

もう 1 つ、このグラフを見ていただくと、今回の私の発表のテーマなります「進路選択支援の実際と課題」が浮かび上がってきます。

表 A は、ここ 10 年間で増えている中学校の特別支援学級の学校数と在籍者数です。

表 B は、その中学校からの卒業生の進路です。

平成 26 年は 101 名の卒業生がいましたが、特別支援学校に進んだ人が 62 人、高校・専門学校に進んだのは 27 人でした。

令和 6 年には 219 人の卒業生がいますが、特別支援学校に進んだ人が 68 人、高校・専門学校には 104 名ということで、だいぶ増加しています。実は特別支援学級から高校の通信制に進んだ人の数が、この中に含まれています。

地方の通信制がどういう状況かという、静岡県における通信制高校では、本校が県内になく、生徒支援の外部機関、サテライト施設のみが置かれている例が多く、学校の実態を把握しにくいのが実情です。質の確保が課題となっています。

現在、静岡県には通信制の高校が26校ありますが、そのうち本校が静岡県にあるのは5校です。少しでも本校を増やそうということで、この資料を作成したあとに、新聞で、5校から9校にしたということが報道されました。26校中で9校にしたくらいでどうなんだ、ということもありますが、これが静岡県の現状です。

最近、社会人になった知的・発達障害者への評価として、「職業準備性が整っていない」ということがあります。これは、厚労省の社会保障審議会障害者部会で言われた言葉です。どういふことでしょうか。

これは職業準備性のピラミッドです。

ピラミッドの下から、健康管理、日常生活管理、対人技能、基本的労働習慣、一番上が職業適性となっています。こういうものが大人になっても身につけていない子がいるということから、「職業準備性が整っていない」という指摘があったわけです。

実は、そのような指摘があったのと、特別支援学級から通信制への進学が増えたのが同時期に当たります。

特別支援学級には言語障害や自閉症の学級があり、それは特別支援学校にはありません。

特別支援学校は、聴覚障害、視覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱を対象としています。

つまり、自閉症や言語障害の学級は、中学校まではあるけれども、特別支援学校にはないということです。

言い換えれば、中学校までは特別支援学級にいたが、卒業したら特別支援学校に行けずに、通信制に行かざるを得ない、という事情もあるのです。知的障害がある人が通信制の高校に進むというのは一つの流れとなっていて、またほとんどの親は高校の資格をとらせたいという希望をもっていることもあり、それで通信制の高校を選択します。実際には、ほとんどが親御さんによる決定ということになります。

先ほど発表していただきました長坂さんと河高さんのように、自分で意見が言えるというのは、うらやましいなと思っています。知的障害のある人では、普通高校においても、それだけ意見を述べられる人は、なかなかいないのが実情です。

最後に、現場のジョブコーチの声も資料にお示ししていますが、静岡県では、通信制の高校のうち本校のあるところが限られており、その意味では、塾と変わらない教育環境とも言えますので、この点を改めて申し上げて、発言を終わらせていただきます。

ご清聴ありがとうございました。

田中／ありがとうございました。静岡県では、療育手帳の制度について、皆さんの住んでいる県と違う部分があると思います。一つだけ話題提供しますと、今、療育手帳の制度は、各都道府県で決められるようになっていますが、厚生労働省からは、これを全国一律にしようという検討報告が出されています。そのような動きがあるということをお伝えさせていただきます。

次に、関哉さんから、お願いします。

関哉／弁護士の間哉です。

今日の大きなテーマは進路選択支援で、その中で「意思決定支援」をどう位置づけ、どう活用していくか、ということをお話するのが、僕に求められているテーマです。

ただ、まだおそらく福祉の現場に比べて、今回の大会の大きなテーマである教育の場面では、意思決定支援というものが実装化されていないという認識があります。その中で、どうしようかな、何を話そうかなと思ったのですが、どちらかというと、ガイドラインに従って意思決定支援の仕組みをしっかりと整えていくという話よりも、もっと前提としての視点がすごく大事だと思っています。

その視点を、権利とか人権の観点から今日はお伝えしたいと思って、与えられた時間でお話ししたいと思います。

今、僕は特別支援学校の学校運営連絡協議会に関わらせていただいています。学校現場における人権尊重ということは、どの学校でもしっかりうたわれています。では具体的にどんなことをやっているか、改めて整理すると、1つは、当然ですが、いじめや体罰の防止です。定期的なアンケートが取られたりしています。

あとは不適切指導、不適切な対応についても、やや範囲を広げて人権尊重の取り組みがなされている学校がほとんどだと思います。学校によっては「人権週間」とか「人権の日」を設けて、こういった取り組みをしています。

最近は小学部も含めて、「さん付け」を徹底しようということで、ほとんどの学校で教職員に対して「さん付けしてますか」というアンケートを取っています。ただ、僕が提案しているのは、「子どもたちにさん付けで呼ばれていますか？」と聞いたかどうか、ということです。そうすると現場もピリッと緊張するのではないかと提案をしています。

本当に人権尊重をしたいなら、いじめや体罰といった教育者側の歯止めの観点だけではなくて、もっと広く、ご本人が大切にされているという感情を持てているか、そういった観点で聞いてみたらどうか、ということです。実際、今年関わっている学校の中には、「先生から大切にされていると感じますか？」と生徒に聞くという、チャレンジングな取り組みをしている学校もありますので、ご紹介しておきます。

人権尊重というからには、まずどこに立ち返ればいいのでしょうか。大きな視点は、何と云っても憲法 13 条です。憲法 13 条には、「すべて国民は、個人として尊重される」と書いてあります。個人の尊厳といわれるものです。それから、幸福追求に対する国民の権利があります。

そのほかにもいろいろ書いてありますが、僕はこの二つが大事だと思っています。「尊重」と「幸福追求」です。教育における人権尊重というのは、個人として尊重しているかということと、幸福追求の権利を意識できているか、ということです。

ただ、幸福追求というのは、捉え方を間違えると、「周りが考える本人のための幸福」になりがちです。特に大事なものは「尊重」です。この尊重を基礎として、教育に尊重の風を入れていけるかどうか、最大のポイントだと思います。

このあとお話しする意思決定支援も、何のためにするのかということ、本人を尊重するためです。それは、本人が尊重されていると感じられるようにするためです。そういう目的で意思決定支援を位置づけていただきたいと思います。

意思決定支援という言葉は、初めて聞かれる方もいらっしゃると思うので、ざっとお話しします。厚労省が位置付けている意思決定支援というのは、「その有する能力を最大限生かして、日常生活

や社会生活に関して自らの意思に基づいた生活を送ることができるようにするために行う」支援です。

意思決定支援の大切な原則としては、まず「本人への支援は、自己決定を尊重するものを基礎に行う」ということです。2 点目は、「不合理と思われる決定であっても、他者の権利を侵害しないのであれば、その選択を尊重」しましょうということです。

3 目として、どうしても意思確認等が困難な場合は、関係者が集まって、これまでの経緯や本人の行動などを把握しながら、どんなことを思っているか、どんなことがよい選択かを推定しましょう、と書いてあります。

ただ、支援というのは周りが行うことなので、そこには、周りの人が勝手に決めているんじゃないか、という懸念が常に起こり得ます。現場では、本人は意思表示が難しいから、みんなで本人のためになる最善のものを考えよう、という発想で進められがちなところがあります。でも、そこはできるだけそうならないようにしようということで、この 3 つの原則が書いてあるわけです。むしろ、3 目は忘れるくらいの思いで取り組んでいただきたいと思っています。

親御さんであっても、ご家族であっても、あるいは教育現場で支援されている方であっても、「本人のため」と言って善意の代行決定がされてしまうことがあります。あるいは、教員でありながら保護者のような立場になってしまっている自分がいけないか、常に気をつけてほしいと思います。

ちなみに、障害者権利条約の話も少ししておくと、意思決定支援は権利条約 12 条に紐づいています。ここでは、どんな人にも法的能力がありますよ、ということと、どんな人も支援を受ける権利があります、ということが書いてあります。

ただし、「支援を受ける権利」ということで、支援側に注目しすぎないように、これを考えるときには、憲法 13 条とともに、権利条約 17 条を常に意識しています。12 条の意思決定支援を考えるときは、必ず 17 条とセットで考える必要があります。

障害者権利条約第 17 条は、「身体的・精神的不可侵」といわれるものについてですが、簡単に言うと「ありのままで、そのままでいいよ」という権利です。昨日から今日にかけて、「そのままでいいよ」に通じるお話がたくさん出ていますが、そのままでいいと言われる権利を意識して、意思決定支援をしていくことが大事だと思います。

これは、僕の弁護士としてのお師匠でもある学者の佐藤彰一先生のお話の抜粋です。

一番下の 2 段落くらいを読んでいただくと、みんな意思決定の能力があることが大前提です、ということが書かれています。

しかし、意思決定の能力があっても、その意思を確認する能力が支援者側になれば、結局のところ何の支援もできません。したがって、意思決定支援ができるかどうかは、本人の能力の問題ではなく、支援者側の能力の問題だ、ということが書かれています。

要するに、本人のせいにするな、ということです。常に支援者が、自分の努力や考え方の深さが足りないのではないか、いろいろなことが足りないのではないかと振り返ろう、ということがここに書かれているのだと思います。

次に、「意思決定」という言葉について考えるとき、「本人に決めさせるべきなのか」という問題が出てきます。「本人に決めさせる」ということは、本人に大きな責任を負わせるように感じられることもあります。このことについて問題提起させていただくとしたら、前提として、意思決定支援は決断を迫るものではない、ということです。決めても決めなくてもいいですよ、ということです。1 人で決めなくてもよくて、一緒に決めるというプロセスを踏みましょう、ということです。

当然ながら、言葉による意思表示だけを求めるものではありません。本人の表情や感情、これまでの経験などを踏まえて、一緒に考えていくものです。支援側からいえば、引き出していく、ということなのです。

そういう前提を置いたうえで、「決める」ということにはどんな意味があるのでしょうか。もちろん本人にとっての意味ですが、まず本人の気持ちを尊重した対応ができる、ということがあります。

僕は小出さんと同じで、育成会に権利擁護委員として関わっています。そこでよくある話として、あんなに自宅が気に入っていたけれど、そろそろ自立しよう、と言ってグループホームに移ったら、逆に、週末に元の自宅に帰りたくなかったとか、早くグループホームに戻りたいとか、戻るときにすごくいい顔をするとか、そういうことがよく起きます。

それを見て、今までの生活の中で、自分が確信していた本人の意向や意思は何だったんだろう、と気づくわけです。自分との考えの違いに気づき、やはりご本人の気持ちを尊重しないといけない、と気づくことができます。

意思決定支援は、支援する側からすると、そういう意義があるのかなと思います。

それから、本人の気持ちを尊重するためには、対話をしなければいけません。ご本人がどんな表情をしているのか、どんな反応をしているのかを見る必要があります。そういう意味で、意思決定支援は、対話を促進する機能があります。

また、1つ1つ体験してもらいながら、本人がどう感じるかを見ていくことにもなりますし、体験してもらう機会も増えます。そして、本人のことをより理解しようとするようになる、ということにもつながります。

そして何より、本人が、自分は放っておかれずに、いつも大切にされているな、と感じられることです。さっきの奏那さんの言葉を借りれば、周りがファンでいてくれるということですね。これが一番の意義かなと思います。

将来的な視点として、意思決定支援の取り組みがどういう意味を持つかというと、ご本人を中心とした支援や生活のあり方を、次のメンバー、次のチームへと引き継いでいくことができるという点です。常にみんなで考えていくという視点が育っていく、ということです。

そして、年齢を重ねるごとに増えてくるであろう意思決定の場面に適応できるということがあります。またそれは時代とともに増えていくとも思うんですね。もしかすると15年もすれば、「意思決定支援」という言葉自体が特別なものではなくなっているかもしれない。そういう場面に適応できるようにする意味があると思います。

大事なのは、「決めること」そのものではありません。意思決定というのは、本人が表出しているものの一部であって、それを支えるのが意思決定支援です。ただ、それが教育の場面で行われるときには、教育ですから、ご本人の「そのまま」に加えて、「こういう能力を身につけてほしい」「こういう対応ができるようになってほしい」という教育的要素がどうしても入ってきます。

そうすると、権利条約17条の「ありのまま」という考え方と、どうしても緊張関係が生まれまします。だからこそ、一番下で支えているのは「尊重」である、ということを忘れないでほしいです。あくまで本人が「自分は大切にされている」と思えるかどうか、そこをしっかりと基礎に置いていただきたいという話です。

この話を図でまとめたものをお示ししています。左の図は、本人を中心にして、周りに本人を尊重するメンバーがいます。意思決定には大きなものも小さなものもあるかもしれませんが、それを日々積み重ねるプロセスとして続けていきます。これは、さっきの河高さんの話と似ていると思い

ます。

そして、今から5年後、10年後、周りの人（支援者）が変わっても、このスタイルをしっかり継続し、積み重ねていくということが大切だと思います。逆に言うと、今から5年後、10年後は、それがあたりまえな時代になっていると思いますので、今のうちからこの形を作っていくことが大事です。目的は、尊重の積み重ねをしていくことです。

最後のスライドです。

去年ぐらいから僕は、尊重とか権利擁護の話をするとときに「はひふへほ」で話すようにしています。

これを最初に考えたとき、自分って本当に語呂合わせが好きだなと思ったのですが、大事なのでお話ししておきます。

まずは、「は」。尊重するには、「はなしあう」が必要です。今日のテーマは教育ですが、すでに教育の現場で実装されているものとして「合理的配慮」があります。言葉は違っても、教育の場面でもすでに実装されている仕組みです。

話し合うというのは、河高さんもおっしゃっていた「合理的配慮」「合理的調整」という話とつながると思います。この枠組みをしっかり使っていくことが非常に重要だと思います。

2つ目は、「ひ」。「ひとりにしない」ということです。これは非常に重要です。尊重の肝は、「自分は大切にされている」と感じることです。そのためには「ひとりにしない」ということが不可欠です。

もう一つ付け加えると、「ひとりで判断しない」ということも大事です。チームで支援していくということ。そして、「ひとりにしない」、「ひとりで支えない」、ということ。

「ふ」は、「フィルターを外す」です。昨日からいろいろなお話を聞いていても感じたのですが、「障害」という枠で捉えすぎないということが大切です。もちろん、障害という視点で捉えた方がいい場面もありますが、基本は「個」として捉える。その人そのものを捉える。そのままを尊重していく、ということ。

特別支援の現場では起こりがちなのですが、「障害がある」「〇〇障害」「重度・軽度」「こういう特性がある」といったラベルで見えてしまいがちです。そうしたフィルターは、できるだけ外していくというのが「ふ」です。

「へ」は、「変化に対応する」。あるいは、「変化を尊重する」です。教育や福祉の現場では、個別支援計画のようなものを作ります。その計画に、本人も周りも拘束されがちです。

河高さんの話の中で、自分が対話の主体者になることで、日々のやり取りの中で支援内容を柔軟に変えていける関係性ができる、という話がありましたが、あれはすごく大事だなと思って聞いていました。

最初の見立てに引きずられないこと。本人の意向というのは、いろいろな場面で変わることがあります。最初は絶対に拒絶していたものが、時間が経てば変わっていることもあります。そういう変化を尊重する、ということ。

最後は「ほ」。「本人が主人公」ということです。ここが一番大事なところ。最近の教育では「主体性」という言葉が必ず出てきます。

ただ、この主体性というのは、「授業の中で本人の主体性が引き出された」と周りが評価するものではなくて、本人がどう感じているかが重要です。本人が自分を肯定的に捉えられるような主体性が、その授業の中で発揮できているのか。

「主体的に関わった」「自分で意見を言えた」から主体性がある、ということではなく、その結果として本人がどう感じているのか、そこを見る必要があります。

進路の話で言えば、選択肢を示すことは大事です。ただ、その選択肢は本当に本人の意向を踏まえたものなのか。尊重と教育は、どうしても対立しやすいところがあります。周りの目線で作られたものを、常に本人の目線に置き換えていく。それが尊重の中で求められていることだと思います。

視点を中心とする話になりましたが、これで終わらせていただきます。

ありがとうございました。

田中／ご発表、ありがとうございました。

残り 20 分ほどありますので、その中でディスカッションを深めていきたいと思います。

このセッションは、僕が中心になってコーディネーターとして、「こんなテーマで、こんな人を呼ぼう」と考えて組み立てました。でも実は、これでまとまるのかな、と正直思うところもあります。僕の中では一つのイメージはあるのですが。

ではまず登壇者の中で少しディスカッションをして、そのあと残り時間で 1 つか 2 つフロアからも質問をいただけるようにしたいと思います。

皆さんにはこんな質問をしたい、と事前には思っていたのですが、思いつきが強い人間なので、変わったらごめんなさいね。

まず、長坂奏那さんと河高さんに聞きたいんです。こういうディスカッションをしている場面で、しかもこれだけ多くの人が聞いてくれている環境を見て、何か思うこと、感じることはありますか？

では、年齢順で、河高さんからお願いします。

河高／ありがとうございます。

私が不登校だったころ、もう 20 年近く前になりますが、たぶんその当時は、ここまで議論されていなかったのではないかなと思います。

ただ一方で、本人不在だな、とも思います。

私は今 27 歳になりました。小学生のころというと、もうそれこそ 20 年近く前の話になります。そこから考えると、今こうして議論されている場に本人が入ってくることが、もしかしたら最終的な目標なのかもしれないな、と思うときがあります。そんな感じですかね。

奏那／私は今の年齢でも、いまだに中学校の不登校の子たちや、教室に入れない子たちが通う学校に、ボランティアに行ったりしています。あと、私自身も今大学 1 年生で、そもそも学校があまり好きではない人間なので、来年からも休学して、つまり不登校になるつもりなんです。

そんな感じで、今も現役で当事者なわけなんですけど、こういうふうに大人たちが不登校に対して興味をもってくれたりとか、不登校以外でも、子どもたちのことを考えてくれているのは、すごくうれしいことだと思っています。

あと、さっき河高さんもおっしゃっていましたが、本人不在ということを感じます。私もいろんな勉強会に、聞く側として行くことが多いんですけども、子どもの姿っていないな、と感じることがあります。大学生も私だけだったりとか。

私が学校に行かなくなった日、私が一番びっくりしているように見えた、さきほど母が言って

いましたね。今、中学生で不登校の子たちと関わる中でも、本人が一番わかっていないと感じています。自分がなんで学校に行けなくなったのか、明確に自分の言葉で言える子どもは少ないんです。

不登校という言葉が社会の中で認識されるようになってから、まだそんなに長い年月がたっているわけではないと思います。これから先のことを考えると、こういう場所に当事者が来られるようになったり、勉強会の場にも当事者が来やすくなるような将来があると、とてもいいなとは思っています。

田中／昨日、セッション 1 を聞いていた方は、今のお話しにも通じるものがあるんじゃないかと感じられたと思います。私も今、聞いていてそう思いました。

これを踏まえて、小出さんにお聞きしたいと思います。娘さんの年齢は、今三十いくつぐらいかなと思いつつ聞いていましたが、娘さんの時代のこともあるし、今の時代のこともあると思います。親の会としてディスカッションをされている中で、今のお話を聞いて、何をどう感じられたでしょうか。子育てのことと今の状況をあわせて聞かせていただけたらと思います。

小出／お二人の素直な気持ちを聞かせていただいて、本当にありがとうございました。

こんなエピソードがあります。私の娘は、小学校 6 年間、特別支援学級にいました。通常学級のある学校で、そこで 6 年間過ごし、中学から特別支援学校の中学部に行きました。

そうしたら、1 週間も経たないうちに、両手の甲をかむという自傷行為が始まりました。学校へ行ってみると、障害のない人がクラスに 2 人いました。それは先生で、そのほかはみんな重度の知的障害の子どもたちでした。

ところが、高等部になったら、1 週間で手の甲をかむのがなくなりました。抜毛もなくなりました。もっとも、はげたままではありましたけれども。

学校へ行ってみると、23 人が支援学校中学部からそのまま持ち上がりでした。そこに特別支援学級から 30 人が加わりました。驚いたことに、言葉が飛び交っているんです。

小学校のとき、特別支援学級ではありましたが、できるかぎり通常級の子どもたちと一緒に 6 年間過ごしてほしいと、私は思っていました。要は、言葉が飛び交う環境だったんですね。うちの子は自閉症がありましたので、呼びかけられても知らん顔をしていました。ところが、実はそうではなかったんですね。

そういう子であっても、通常学級で、普通の子どもたちと——普通という言い方がいいのか分かりませんが——共に過ごし、常に声をかけられていた。そういう環境というものは非常に重要なんだと感じました。

外から見ると、それは無駄に思えるかもしれませんが。でも、声をかける、話しかけられる。皆さんは言葉でコミュニケーションを取りますが、うちの娘はできません。でも、耳からは全部言葉が入っているんです。

ですから、重度の知的障害であっても、コミュニケーションとしての声かけは重要だと感じました。

同時に、こうして、このような場でお話ができるというのは、本当にうらやましいことだと思っています。

田中／ありがとうございます。時代が変わったのか、それとも認識が広がったのか分かりませんが、

率直なご感想をありがとうございました。

長坂さん、これを聞いてどう思われますか。皆さんもそうだと思うのですが、常に葛藤があると思うんです。支援をしていて、これは押しつけになっていないのか、本人の意思と言いながら、そうではないのではないか、という葛藤です。

そういうとき、その葛藤をどう整理していけばいいのか。葛藤を完全になくすことはできなくても、工夫されたことなどがあれば教えていただけますか。

有里子／本人が今起きている状況や選択肢を、まだ言語化できていないところがあると思うんですね。なので、小さいころから「つまりこういうことなの？」「こういうことなのかな？」とか、「例えば……」という形で、子どもが分かりやすいように、今起きている状況を言葉にしていけることが大事だと思います。

例えば、このプランを選ぶとこういうことができるよ、とか。学校に対してこういうアプローチをすると、こういう環境が作れるかもしれないよ、とか。世の中では「前年はこうだった」とか「ほかの子はこうだ」と言われがちですが、いったんそれをなしにして、とにかく今その子が持っている言葉で言語化するところから、調整の始まりがあるのかなと思います。

この子は3年生のときから不登校でしたが、過敏や計算障害などが出てきたので、私も小学校に対して（必要な調整の希望を）伝えたことがあります。その結果、自然な形で配慮を受けながら教室に入ることがありました。それを、配慮を受けていない子どもたちが横で見ているわけです。

そうすると、「こういう状況になったら、学校はこういう配慮をしてくれるんだ」ということを、子どもたち自身が見て理解するんですね。そこは一つの変化を生んだところだったと思います。

通常級の話が出ましたが、今私は特別支援学校が併設された学校の通常級に関わっています。ここでは、給食交流という形で、通常級の子どもたちが、特別支援学校に「お客様」として行くことがあります。ですが、そのように整えられた環境の中に入っていくのではなく、普段生活している場所に、障害のある子どもに入ってもらい、調整していく、その様子を見せるのが、本来の特別支援教育ではないかと考えて、学校にもそういうことを訴えたりしています。

当事者として、どう配慮してきたかということについては、河高さんのお母様のことも存じていますが、お話を聞くと、やっぱり同じなんですよ。まず言語化して、選択肢をたくさん用意して、ということをやってきたと思います。

我が家では、1～2年生のころは、まずは調整のスタートとして、とにかく本人ができることをゴールとして目指して支援を整えました。その中で「この支援は合っているな」と言えるものを選び抜いて、それをルーティン化し、通常環境の中でも受けられるようにしていきました。

3～4年生になると、子ども主体で学級が動くようになります。そこでは、本人自身が「助けが必要だ」ということを認識する必要があります。なので、「あなたは去年こういうふうに行ったからうまくいったよね」と、受けていた支援を言語化して伝えるようにしました。

5～6年生になると、「私はこういう方法ならできるかも」「こういうふうに工夫すればできるかも」という形で、自分の持ち物として支援を使えるようになっていきます。そうやって自分から支援につなげていく形で環境調整をしてきました。

中学校になると、「小学校のときはこうやっていたからできたので、別室にしてもらったらできるかも」というふうに、自分で考えて言えるようになっていったのかなと思います。

田中／ありがとうございます。

1つか2つ、フロアから質問や意見がありましたらお聞きします。

では時間の範囲でお二人からお願いします。

会場／金沢工業大学の土橋です。皆さん、貴重なお話をありがとうございます。

関哉先生に1つだけお伺いします。人権のことをいろいろお話しくださいましたが、私が最近やった研究では、国際的に見て、日本では人権が——健常者にしても障害者にしても——あまり大事にされていないのではないかと感じています。

その中で、どうやって人権尊重を進めていくのか。

先ほど、「積み重ね」とおっしゃっていましたが、それ以外にも何か方法があれば教えていただければと思います。

関哉／ありがとうございます。

ここ何年か、学校現場で人権尊重の取り組みを積極的に進めている学校を見ていて、強く思ったことがあります。

それは、人権尊重にはすごく時間がかかる、ということです。

例えば1年でそれを成し遂げるのは、たぶん難しいと思います。理念と仕組みをきちんと整合させていくには、ほかのものよりも時間がかかると思うんです。

ただ、2年、3年と取り組んでいくと、必ず成果が出ると思います。

何が成果として出るのかというと、学校全体として「それぞれが大切にされている」という風土が出来てくることだと思います。

もう一つ思うのは、仕組みに落としていかないと浸透しないということです。

具体的に何をするかという点では、人権週間や人権の日のような取り組みを紹介しましたが、そういうものを実施することにも意味があると思いますし、先生方が発信していくことにも意味があると思います。

一番大事なのは、子どもたちにそれが徹底されているかどうかを、きちんと尋ねながら、コミュニケーションを取りながら、本当に子どもの声を聞く学校になっているかどうかです。そういう方向に取り組みが向いていくと、変わってくるのではないかと思います。

日本の人権意識や人権尊重が遅れている、とは僕自身はまったく思っていないです。取り組み次第で変わってくるんだろうと思います。日本の人権には、日本特有の——言葉が少し荒っぽいですが——優しさのようなものがあって、僕は他国の人権よりも好きなんです。

少し余談になりましたが、以上です。

会場／藤井です。5人のスピーチ、本当に素晴らしかったと思います。

また、昨日の第1セッション、今日の第2、第3セッションにも通底するものを感じました。とりわけ「不登校」というテーマについて、体験者から本音をシャワーのように浴びているように感じています。

そこで代表して、奏那さんと河高さんにお聞きしたいと思います。

お二人から、これまでの発言を踏まえて、今の社会——社会というのは教員を含む専門職でも、教育行政でも構いませんが——今の社会に訴えたいことを、1つ、端的にお話しただけですか。

河高／最近、私が思っていることをお伝えします。

これは高校時代から考えていたことでもあります。

理解するのに時間がかかるのであれば、まずは知ってほしい、ということです。

もし、理解しなければ支援が始まらない、理解しなければ合理的配慮が始まらない、とすれば、それは学ぶ権利が侵害されている状況だと思います。

だからまずは、本人が話している状況を知ってほしい。そして対応してほしいと思います。

理解は後からでもいいです。以上です。

奏那／簡単なようで難しいテーマだと思います。

今の社会について、という質問だと思いますが、教育現場でいうと、私は一番大事なことは、支援することも大事ですが、見守ることも同時に大事だと思っています。

今は、大人が子どものことをほとんど 100% 近く把握できてしまう社会だと思います。塾講師のアルバイトをしていたとき、塾に来ている子どもたちは、入塾するとカードをかざします。すると、それが親に通知されるんですね。スマホの中には GPS も入っています。

塾や学校でどういうことをしているのか、友達関係も含めて、かなりのことが大人に筒抜けになっている状況です。

その中で支援するとなると、大人がすべてに干渉できてしまう社会の仕組みになっていると思います。

支援も大事ですが、もう少し、一歩下がって見守ることも大事だと思います。

それから、少し趣旨がずれるかもしれませんが、放っておいてくれることも、子どもとしてはうれしいことかなと思っています。

田中／ありがとうございます。

最後に一言ずついただこうと思っていましたが、時間が来てしまいました。

さきほどの藤井さんの質問に対するお二人の答えを聞いていて、「今、手助けしてよ」「今は放っておいてよ」と、本人言える環境になればいいのかな、と感じました。全員がそうできるかどうかは分かりませんが。

最後に私から、コーディネーターとして一言だけお話しすると、私は今、教員を目指す学生たちを教えています。その授業の最初に必ず言うのは、「自分たちがこれまで当たり前だと思っていたこと、普通だと思っていたことを疑ってください」ということです。

今日話を聞きながら、やはりそれが大事なかなと思いました。

「私たちが感じていることは、あなたも同じでしょ」ということではなく、「それは、自分の思っていることと、ちょっと違うかもしれない」と思えたときに、今日の話はずっと入ってくるのではないかと思いました。

5 人の皆さんには、いろいろ宿題のように話題提供をお願いしたのですが、応えていただきありがとうございました。

最後に、5 人の登壇者に拍手をもって終わりたいと思います。

セッション4

障害者の生涯学習支援の実際

パネルディスカッション1

相模女子大学と相模原市との連携によるインクルーシブ生涯学習プログラムの開発と実際

話題提供者：

武部 正明、日戸 由刈 相模女子大学人間社会学部

インクルーシブ生涯学習プログラム開発協力チーム

岩本 健吾、大場 千嘉、岡田 結衣、加登川 俊太、
今藤 孝拓、下村 爽香、丹沢 桜子、常盤 茜、
長谷川 璃子、水野 克隆

川口 信雄 (株)はまりハ、

インクルーシブ・プログラム開発事業連携協議会会長

コーディネーター：

藤野 博 東京学芸大学 教授

松矢／こんにちは。

実行委員長の松矢です。セッション4のコーディネーターを藤野委員と一緒に担当します。

セッション4のテーマは「障害者の生涯学習支援の実際」ですが、このことには長年熱意をもって携わっており、私は後半のパネルディスカッションで取り上げる、学芸大学附属特別支援学校の同窓会による若竹ミュージカルの後援会長を、30年間務めています。

またオープンカレッジの取り組みにも1995年からずっと携わっています。

生涯学習については、障害者権利条約第24条でも位置付けられていますが、この総合リハビリテーション研究大会でぜひ取り上げたいと思っておりまして、今回、こうしてセッションを行う運びになりました。よろしくお願いします。

それでは、まずパネルディスカッション1として、藤野委員より、よろしくお願いいたします。

藤野／たびたび失礼いたします。

セッション4のパネルディスカッション1でコーディネーターを務めます藤野です。

セッション4は、2つのパネルディスカッションで構成されますが、少し時間が押していることもあり、私からの趣旨説明などは省略しまして、抄録集をご参照いただければと思います。発表資料も載せています。

では、ここから先の進行は、武部先生にお願いします。

武部／皆さん、こんにちは。

相模女子大学の武部です。

本日は発表の機会をいただきました松矢先生、藤野先生、事務局の皆さまに厚く御礼申し上げます。また、プログラム開発チームのみんなと事業の連携協議会の川口会長、同じく相模女子大学の日戸先生に感謝申し上げます。

相模女子大学では、相模原市と協働で、文部科学省の委託を受け、知的・発達障害のある若者と本学の学生がともに学ぶ「インクルーシブ・プログラム開発事業」を実施しています。

プログラムは現在、インクルーシブ生涯学習プログラムとエンパワメントプログラムが、車の両輪のような形で活動しています。

本プログラムの参加募集についてです。

毎年、何回でも自由に参加できる「オープンセミナー」を起点として、より自己理解を深めたい方にはゼミ活動へ、そして自分だけでなく、より主体的な調査・研究・啓発をしたい方にはリサーチ活動へと進む仕組みにしています。

最初の起点となるオープンセミナー「大学で学ぶ楽しみ発見セミナー」は、3部構成です。

第1部は大学の先生の講義、第2部は就労ワンポイント講座、そして第3部が「私の趣味自慢タイム」です。

第1部では、当事者と学生が共に大学の先生による講義を受講します。内容は哲学、心理学、情報学などさまざまです。

第2部の就労ワンポイント講座は、仕事とライフキャリアをテーマに、元特別支援学校教員と当事者による講座です。

第3部の「私の趣味自慢タイム」は、小グループに分かれて、当事者が司会進行を行い、各人の趣味を披露しながら楽しむセッションです。

オープンセミナーの年間参加者数は、概ね延べ120人ほどです。今年は少し増えて、1割程度多くなりました。

私たちはインクルーシブリサーチの視点に立って活動しています。インクルーシブリサーチとは、2001年にウォームズレイが提唱した概念で、これまで調査対象とされてきた人たちが、研究者として調査研究を行う立場になるものです。

自身の関心を探究するための調査方法や、社会への発信方法を学ぶことによってセルフアドボカシーが可能になる、という考え方です。私たちの活動では、この考えを参考にしながら当事者主体を大切にしています。

また、私たちの活動の意義については、「サードプレイス」という概念でも意味づけをしています。家庭や職場とは別の第三の居場所、心地よく過ごせるコミュニティの基盤となる場所です。平日は仕事をしている当事者が土曜日に大学へ来て、仲間と活動しながら地域の中での第三の居場所になると考えています。

今回は、当事者主体で開発活動を行う生涯学習プログラムの意義についてご報告いたします。

2025年度のインクルーシブリサーチチームのメンバーです。当事者が5人、在学生・大学生が3人、本学卒業生が3人、合計11名です。私はコーディネーターを務めています。

チームメンバーの構成は、当事者と学生が共同する形です。今年度からは卒業生も、卒業生の立場で参加しています。

障害の有無を問わず、若者が大学で学ぶことの意義や、参加したくなるプログラムとは何かを話

し合いながら体験も交え、行政や大学に対して「こういうプログラムが必要です」「もっとたくさん作ってください」と提案することを目的としています。

これまでのリサーチチームのテーマは、このようなものです。2025 年度からは、これまでの成果を同世代の若者たちに知ってもらうため、リーフレット作りも始めました。

私たちの活動は、仮説を立てて検証し、また仮説を立てるという形で、アクションリサーチとミーティングリサーチを PDCA サイクルで行っています。若者にリサーチを行い、振り返りをするという流れです。

アクションリサーチでは、参加者としてだけでなく、実際の会の進行も担当しています。参加者の若者たちとコミュニケーションをとり、反応を見たり、感想を聞いたりしています。

このようにして得られた情報をもとに、進行方法を再検討したり、翌年度の講義内容について「こんな講師を呼びたい」「こんなテーマを聞きたい」といった案をまとめ、事務局に提案しています。

2025 年度のリサーチ・メディアチームの活動状況です。アクションリサーチでは、今年度から第 1 部の大学講義について、講師と事後ミーティングを行い、講義の振り返りや改善点について話し合っています。

また、ミーティングリサーチでは、若者たちにセミナーの存在を知ってもらうため、リーフレットづくりを進めています。リーフレット作成にあたっては、デザイン制作に詳しい専門職の外部講師から助言をもらっています。

また、インクルーシブメディアチームにも参加してもらっています。こちらについては今回は発表を省略しますので、本学サイトをご参照ください。

そもそも彼らは、なぜリサーチ・メディア活動をしているのでしょうか。

まず、当事者である勤労青年たちは、就学前あるいは診断前に療育手帳 B2 を取得し、小中学校では特別支援学校を利用し、高校は特別支援学校高等部を卒業しています。

アウトカム指標で考えると、就労、友人関係、余暇のいずれも充実している様子がうかがえます。

生活面では実家暮らしの人が多いですが、炊事の練習をするなど、自立に向けて取り組んでいる人も多いです。

彼らの WHO-QOL26 の測定結果です。20 代の一般成人と大きな違いはなく、領域によっては彼らのほうが良好という結果もありました。つまり、彼らのアウトカムは概ね良好です。

この活動に参加することで、自分たちの人生を「学ぶこと」「楽しむこと」という視点から、より充実させようとしている。これが活動の目的であり、QOL の向上が目的だと考えています。

さらに彼らは、自分たちが満足するだけでなく、同じ境遇の若者たちにも、その機会を保障してほしいと主張しています。

では、彼らはリサーチ・メディア活動を通して何を得ているのでしょうか。

まず当事者の側面では、趣味を通じた交流の意義の再発見、リサーチメンバー同士での課題解決、新たな知識の獲得などが挙げられます。

また、楽しかったこととして次のような声がありました。

セミナーを自分たちでつくる達成感、仲間と話し合う時間や活動する時間が楽しい、というものです。

この点については、後ほどご本人たちから詳しく報告してもらいます。

全体のまとめと考察です。

障害のある当事者も、学生や卒業生も、「学ぶこと」「楽しむこと」に対する潜在的なニーズや動機づけを持っていることが分かってきました。

インクルーシブな生涯学習プログラムとは、まず障害のある当事者が学びやすくなること。そして、それによって学生も学びやすくなるものだと考えています。

最も重要なポイントは、対等な関係での相互交渉にあると考えています。

対等な関係の形成には、安心と楽しさが必要だと考えています。セミナーの「私の趣味自慢タイム」をはじめ、お互いの立場を尊重しながら趣味を介して話し、「楽しい」という感情を共有することが、とても大切だと考えています。

また、当事者にも学生にも、いかに最初の壁を乗り越えやすくするかということも重要です。

この「最初の壁」とは、大学の敷居をまたぐ最初のハードルのことです。これが非常に高いということを、みんなで話し合っています。

この壁を、特に障害のある若者たちにとってどうすれば越えやすくできるのか、アクセシビリティをどう高めるかということ、現在みんなで検討しています。

リサーチチームは、より当事者主体の活動にしていきたいと考えています。これは私自身の思いでもあります。その点についてもご示唆をいただきながら、今後さらに検討していきたいと思っています。

それではここから、当事者、学生、卒業生が本事業について、なぜ参加しているのか、何を理解してほしいと考えているのか、そして何を得ているのかについて報告いたします。

では、勤労青年の皆さん、お願いします。

加登川／私はインクルーシブ・プログラムの勤労青年の加登川俊太です。

「知的障害者とともに学べる大学とは？」というテーマで発表していきます。

まず、特別支援学校の進路先の選択肢の少なさについてです。

私たちは特別支援学校に進む選択をしましたが、特別支援学校では基本的に就職に向けた教育が中心で、就職するという選択肢しかありませんでした。

そもそも進学に向けた教育が行われていなかったため、大学へ進学するという考えがなく、大学は諦めて就職するしかありませんでした。

知人では、商業高校などを選択した人もいます。しかし、将来働くときに、障害者手帳を使って就職し、サポートを受けながら働く方が自分に合っていると思ったため、特別支援学校を選びました。

それでも、「実は大学に行きたいと思った人は、自分だけではなく他にもいるのではないか」と考えました。中学校のころから、「特別支援学校に行ったら就職のための勉強をする場所だと聞いていたから、大学に行く気がなかった」という人もいます。また「中学は支援級だったが、母も父も大学に通っていたので、自分も当然大学に行くものだと思っていた」という人、「高校進学のとときに、特別支援学校か、支援学校の分教室か、サポート校か検討したが、勉強が好きでなかったので、特別支援学校を選んだ」という人もいました。

以上を踏まえると、そもそも大学進学に向けた教育が行われていなかったことや、勉強に対して後ろ向きな思いがあったことから、大学進学は難しいのではないかと感じました。

大学進学の話の前に、まず一般級と支援級の違いについてお話しします。

小・中学校の支援級では、一般級のような授業ではなく、自習をすることが多く、プリントやド

リルを使って勉強していました。しかし、それらを進めても分からないことが多く、先生に聞いても理解できないことがありました。

また、社会常識を学ぶ機会が少なかったため、支援級でもそうした内容を教えてほしいと思いました。小学校で理科や社会をやらない学校もあると聞きます。中学校の授業では小学校の知識を使うこともあるので、小学校のカリキュラムは統一してほしいと思いました。

続いて、定期試験についてお話しします。

希望する場合には、定期試験も一般級で受けられるようにしてもよいと思います。

小学校のときには、一般級で受ける授業を選択していた人もおり、試験も一般級で受けることができました。試験そのものは楽しいものではありませんが、点数が良かったときには自信につながりました。

また、特別支援学校でも大学進学に向けて、一人ひとりに合った学習の機会がほしいという意見もありました。

例えば、社会の授業では文字や情報だけでなく、実物を持ってきて教えてくれると分かりやすいと思いました。クイズやゲーム形式が多い授業も学びやすいと感じました。

数学では、問題を解きながら解説をしていく授業がありました。数学が苦手な人もいるので、自分が体感できるような指導があると、より分かりやすいと思います。

今藤／ここからは、同じく、インクルーシブ・プログラムの勤労青年の今藤がお話しします。

次に、個別にあった指導について、良かったことと改善してほしいことをお話しします。

まず、良かったことが3つあります。

1つ目は、その人の特性に合わせて、音に敏感な人にはパーティションを使って静かな空間をつくってくれたことです。2つ目は、一般級で参加する授業と支援級で参加する授業を自分で選べたことです。また、ついていけそうなものは一般級で、そうでないものは支援級で授業を行ってくれたことです。自分のレベルに合わせて、一般級で受けるか支援級で受けるかを選べたことはとてもよかったと思います。

3つ目は、支援級で支援を受けながら、一般級と同じ授業をしてくれたことです。支援級でも、難しめの一般級と同じ授業をしてくれたこともありました。

ここで、私の体験談をお話しします。

当時の私は数学が得意で、小学校のときは一般級で授業やテストを受けていました。中学校に入ると難易度が上がり、一般級のスピードについていくのが難しくなりました。

そんなとき、数学の先生にお願いをして、先生が支援級に来てくださり、私とマンツーマンで授業をしてくれたことがありました。

中学1年生のとき、連立方程式の単元までは、一般級の先生が来て授業をしてくれました。このような機会があると、より興味を持ち、自信にもつながると思います。

途中でその授業が終わってしまい、とても残念に思いました。その後は学ぶ機会がありませんでしたが、とても良い経験と学びになりました。

現実的には難しいことかもしれませんが、支援級の生徒が授業を受ける選択肢が広がるのではないかと思います。

また、中には家庭で進研ゼミのチャレンジをやっていて、多少難しい問題にも取り組んでいた人もいました。

続いて、改善してほしいことです。

それは、一人ひとりに合った難易度の問題を提供・準備してほしいということです。

学校によって違うと思いますが、私の中学校の支援級では個別で授業を受けるのではなく、一般級と同じように全員で同じ授業を受けていました。

しかし、支援級の生徒は一人ひとり障害の種類や程度が違います。できる内容と難しい内容が、人によって大きく異なります。そのため、一人ひとりに合った内容やスピードで個別に授業を行った方が、支援級の生徒はより授業を受けやすくなると思います。

また、つまづいているところを解消してほしいと思いました。

最後に、『『いろんな道』があったら今の人生は違ったかも！』という視点から、知的障害のある人の高校入学から卒業後の主な進路についてお話しします。

多くの人は特別支援学校や分教室に進学し、障害者手帳を使って就職したり、卒業後に就労支援事業所で訓練を受けてから就職したりします。私たちは特別支援学校を卒業して、障害者手帳を使って就職したので、このケースに当たります。

私自身は、支援学校卒業後に就職しましたが、体調を崩して退職し、就労移行支援事業所に通うことになりました。このようなケースもあるかと思います。

一方で少数ですが、商業高校に進学し、高校卒業後に資格を取得して就職したり、専門学校や大学へ進学する人もいます。

大学に進学するパターンもありますが、知的障害者の大学進学率は約 0.4%であり、現実的にはかなり難しい状況です。

そこで、理想の進路について考えました。

1つ目は、特別支援学校でも大学進学に向けた教育を行ってほしいということです。障害のある人の枠で大学に進学できる仕組みがあれば、より多くの人が大学に入りやすくなると思いました。

2つ目は、大学に行きたいと思わない人は、障害者手帳を使って就職するという道です。

3つ目は、働きながら就職したけれど、もっと学びたいと思った人が、大学で勉強したり、楽しみながら講座を受けられる道です。

神戸大学では、一般学生と知的障害のある学生が一緒に参加するプログラムがあります。相模女子大学でも、若者なら誰でも参加できるセミナーを開催しています。

このような大学が増えれば、大学に行ける人も増えると思うので、これからも発信活動を続けていきます。

続いて、水野さんの発表になります。

水野／同じくインクルーシブ・プログラム勤労青年の水野です。よろしくお願いします。

まずは本プログラムに参加したきっかけ、大学で学びたいと思ったきっかけについてお話しします。

私たちは高校時代、大学進学を諦めていました。ところが特別支援学校を卒業後、大学に進学したかったと先生にはっきり話した生徒がいたという情報を知り、私も高校のころ、大学に進学する選択肢があつてほしいと伝えればよかったと後悔しています。

外国では障害のある人でも大学の授業を受けていると、当時の高校の進路専任の先生から聞きました。

その話を聞いて、日本でも大学で学べる機会があるといいと思うようになりました。

次はプログラムに対する思いです。

セミナーに参加する人たちや、他の大学にしてもらいたいことについてお話しします。

私たちと同じように特別支援学校を卒業した人にも、大学で学べる機会、チャンスがあることを知ってもらいたい。

そして、ほかの大学でもこのような活動を始めるきっかけになってほしいです。

セミナーに参加して、学校を卒業しても学び続けたいと思う人が少しでも増えてくれたらうれしいです。

参加者全員が、セミナーを、自宅、学校、職場とは違う、第三の居場所、サードプレイスと思っていただければ、私たちも励みになります。

次に「当事者が考える『みんなが楽しめるセミナー』とは？」についてです。まずはセミナーに参加して思ったことを話します。

講師の話聞いて楽しく講義が受けられるという感想がありました。

特に哲学対話の反響は大きいです。

就労ワンポイント講座の講師は、仕事の不安や困りごとを当事者の経験を交えながら対話するので、将来の役に立つといった声が上がっています。

職場等では、趣味について話す機会がないため、「私の趣味・自慢タイム」で参加者たちとアイスブレイク式に話せる場があって楽しい、といった感想がありました。

特に第3部、「私の趣味・自慢タイム」では若者たちがフラットな関係で話し合えるのがポイントです。

そのフラットな関係については、後ほどお伝えさせていただきます。

次に我々、運営側が心掛けていることについてお話しします。

まずは参加者に分かりやすく説明するにはどうしたらよいのかを考えることです。初めて参加する人は、会場の雰囲気やイメージをつかむのが、まだ困難なので、私たちがセミナーの流れを具体的に説明するよう意識しています。

自分も分かります、そうですね、と相づちを打つことで、互いに共感性が持てます。

運営側は「私の趣味・自慢タイム」で司会、書記、感想を含め、タイムキーパーも担当しています。

回数を重ねて試行錯誤して、みんなが安心して楽しめるようなセミナーづくりに努めています。

その中で大切なのは、客観的な視点を持つ、すなわち参加者の気持ちになって考えることです。

私もまだまだ客観的な考えを持つのは難しいですが、たくさんの人と関わり、そのスキルを磨いていけるよう努力しています。

次に、セミナーの運営側としての感想です。

自分たちでセミナーの講師を選んだ結果、観察力が向上したほか、我々もセミナー運営として携わることができ、自信につながりました。

セミナー終了後は、講師の先生とミーティングをし、感想などを話します。お忙しい中、貴重な機会を与えてくださった先生方には、感謝の気持ちでいっぱいです。セミナーの運営ができたという達成感を大切に、これからもリサーチ活動を続けたい気持ちが高まりました。

ここで先ほどお話しさせていただいた、フラットな関係について、リサーチメンバーの一部の意見をまとめました。

まず1つ目、対等な関係。

次に、率直に話し合える関係。

次に、自然体な関係。

中には家族でも言いづらいことや、困りごと、悩みを相談できるという意見も出ました。

私たちが理想としているフラットな関係は、こちらの4点です。

最後に、当事者として若者や社会に発信したいことについて話します。

私たち、勤労青年がプログラム全体に参加して感じたことです。

ミーティング時に、みんなでお菓子を食べながらコミュニケーションをとり、課題に向かって頑張れることが楽しいと思うので、自分にとって意義がある活動と思っているほか、この活動は心のリフレッシュ、つまり自分のもう一つのよりどころと感じています。

学会発表の資料作成を夜遅くまで残り、活動終了後はみんなで夜ご飯を食べたり、帰り道で趣味などの雑談もできたので、この活動を通して勤労青年や大学生と仲良くなれたことがすごくうれしいです。

これは私たちだけが思っているかもしれませんが、ここまで親睦を深めて活動することは、なかなかできないと思うので、すごい経験をしていると感じています。

今後も相模女子大学の活動で青春していきたいと思います。

みんなで「さがみはら・学ぶ楽しみ発見プログラム」をともに広げていきましょう。

以上で発表を終わります。

ご静聴ありがとうございました。

武部／次は、学生の発表に入ります。

長谷川／こんにちは。

私たちはインクルーシブリサーチの学生メンバーです。

長谷川璃子こと、りこぴんです。

大場／メンバーの大場千嘉こと、ちかちかです。よろしくお願いします。

長谷川／続いてリサーチ活動を通じた特性の学びについて発表します。

現在、インクルーシブリサーチには人間心理学科の学生が3名、卒業生が3名、所属しています。

私たちがこの活動に参加しようと思ったきっかけは、社会に出る上で、たくさんの人といろいろな経験をすることで将来役に立つと思ったから。

また、人や社会の問題を学べる新しいことに挑戦することは成長につながり、世の中を見る視野が広がると思ったからです。

最初にこの活動に参加したときは、障害を持つ当事者と関わったことがなかったため、距離感がうまくつかめず、どう接していいかわかりませんでした。しかし、趣味の話や雑談を交わしていきなかで、勤労青年たちは人より困りごとが多いだけで私達と変わらないと、打ち解けることができました。また話し合いの休憩中にお菓子を食べて談笑したり、あだ名で呼び合ううちに学生と勤労青年が自然に混合し、席に座るようになり、仲が深まったのを実感しました。

小中学校時代に普通級、支援級に分かれていたので、当事者とかかわる機会がなかったという学

生も多くいました。

そのためこの活動を始めるまでは壁を感じていたと感じる学生がほとんどでした。

大場／しかし、この活動を行って当事者の方たちとフラットな関係性を築けたことで、自分たちの考えていた壁はほとんど存在しないものだと感じました。

またセミナー運営、リーフレット作成などさまざまなことをメンバーと話し合ってきましたが、自分にはない考え方・意見に触れることのできる大変貴重な機会でした。

私達は当事者の困りごとについて、これまではどこか他人事に思っていた部分もあるかと思います。

しかし、今では学生のほうからどんなことに困っているのか歩み寄ったり、どうやったら解決できるか、積極的に意見を出しています。

仕事のこと、独り暮らしのことなど、学生から勤労青年に相談して教えてもらっていることも多いです。リサーチに参加して、このプログラムは勤労青年のためだけではなく、私たち学生にとっても、大きな学びがあることを改めて実感しました。

このインクルーシブ・プログラムがこれからも続いていき、必要としている方たちへと広がっていくことを願っています。そして、活動にかかわる人全員が、笑顔で幸せであればいいなと思います。最後にお知らせがあります。

1月31日に相模女子大学で、成果報告会があります。

チラシは受付に置いてありますので、興味のある方はぜひ手に取ってみてください。

これで発表を終わります。

長谷川、大場／ありがとうございました。

武部／引き続き、川口先生の発表に移ります。

よろしくお願いします。

川口／相模原市と相模女子大学を連携させる組織に関わっています。座って話させていただきます。

横浜市教育委員会の指導主事として立ち上げに関わらせていただいた学校が「横浜わかば学園」です。先ほど発表してくれた3人も、そこに関係しています。横浜市立としては初めての学校で、知的障害の部門は高等特別支援学校の位置づけです。

今日、この研究会の鼎談にも参加された菊地先生が、私のコーチとして入ってくださり、「今までにないキャリア教育をしよう」、つまり就職させて終わりではない学校をつくろうということになりました。

ちなみに、私が顧問をしている「はまりハ」は若葉台団地の真ん中にあります。そこでは重度の方や医療的ケアの必要な子どもたちのケアをしたり、訪問看護ステーションなどの機能も担っています。

現在、わかば学園の1期生は28歳になりました。正社員に登用されている人も多くですし、途中で辞めて就労移行支援に行き、また働くという人もいます。これもすごく大事なことです。

障害のある方は「一度働いたらそこにずっといなければならない」と思われがちですが、それは

誰が決めたのでしょうか。本来は仕事を変える自由があるはずです。その点も含めて、それぞれの人生を歩んでいます。結婚された方もいます。

卒業生と会うたびに思うのは、就労は大切だけれど、それは決してゴールではないということです。ゴールは豊かな人生です。それは誰にとっても変わらないものだ、つくづく感じています。

一方で、世界の状況を学ぶ機会もありました。大学におけるインクルーシブ教育は、世界ではどんどん広がっています。欧米だけでなく、お隣の韓国でもそうです。知的障害があっても、学ぶ意思を受け止めるという考え方です。

ここで大事ななのは、学位を取るかどうかではありません。大学の中で、大学生として学べるということです。

その背景には、国連の障害者権利条約が大きく影響しています。24 条に教育のことが書かれており、成人教育や生涯学習についても触れられています。

しかし、日本は条約を批准しているだけで、具体的な法改正はあまり進んでいません。一方、アメリカでは法改正が行われ、経済的支援を含めて知的障害のある学生の高等教育の機会が広がられました。

かなり重い知的障害のある方でも大学で学んでいます。2024 年の時点で、348 の大学で学んでいます。

日本では法改正がまだなので、現状ではアメリカのようには進めにくい状況があります。そこで「法改正を待つのではなく、生涯学習の枠でまずやってみよう」と、2019 年から日戸先生と 2 人で、ある意味ゲリラ的に活動を始めました。

そこから数えて、もう 7 年目になります。

ともに学ぶことで、ともに変わるということが起きてきたと思います。

まず勤労青年、つまり当事者の方々ですが、大学で自由でおおらか、だけれど少し難しい学びを経験できたことは、とても大きいことでした。学びというのは、いくつになっても人生を豊かにしてくれます。

そして、もっと大事ななのは、同年代の大学生と一緒に学ぶことです。

特例子会社などでは、同年代の障害のある人たちと関わることはありますが、大学生とフランクに接して学ぶという機会はほとんどありません。

面白いのは、大学生はこれから社会に出る人たちですが、彼ら勤労青年はすでに社会に出て働いている。つまり、その点では大学生より先輩なんです。

そうすると、大学生からある意味憧れの目で見られることもあります。この構造がとても大事です。

インクルーシブというと、何でも一緒にすればいい、ごちゃまぜにすればいいという理解もあります。しかし、それは違います。今、神奈川県知事も「インクルーシブ」と言っていますが、単に一緒にするだけではインクルーシブとは言えません。一部の学校のように、ただ入れるだけではインクルーシブではないですね。

大事ななのは、お互いが学べる環境をどう作るかです。

社会人としての誇りを彼らが実感できること、そして休日の過ごし方にメリハリがつくことも重要です。大学という場があることで、生活にゆとりとリズムが生まれます。これはとても大切だと思います。

一方で、私たちが始めたときに予想外だったのは、大学生側の変化でした。

最初は権利擁護の視点から始めた活動でしたが、大学生は彼らと学ぶことで、むしろ自分自身が解放されていくんです。解放されることで自己理解が広がっていきます。

自分のことを語るようになり、彼らとの出会いを通して新しい気づきが生まれていきます。

さらに、障害理解も根本的に変わりました。高校以降は分離教育が進んでいるので、同年代の人と語り合う機会はほとんどありません。

しかし、この機会を通して大学生は気づきます。

障害のある・なしに関係なく、人は誰でも苦手なことに対して工夫をし、対策を考え、行動している。これは障害の有無に関係ないことだと実感するのです。

さらに、大学生の就職にも面白い変化がありました。大学生のコメントですが、「就職に悩んでいた時期、この活動でいろいろな人と関わったことが、福祉系という進路選択につながった」と言っています。キャリア教育としても影響があったことが分かってきました。

最近では卒業生の参加も増えています。卒業生にとっても、学び続ける場が重要なのではないかと感じています。

今日はせっかくなので、卒業生にも来てもらいました。少しお話を聞いてみたいと思います。

下村さん、こちらに来てください。

下村／相模女子大学卒業生で、インクルーシブ・プログラム協力者の下村です。

私はこのプログラムが始まったときから参加しています。最初は障害当事者の方と関わったことがなかったので、一緒に授業をすることになったときは「どう話したらいいんだろう」と構えてしまう部分がありました。

でも活動を始めてみると、特に構える必要はなく、普通に話せばいいんだということがよく分かりました。

苦手なことを相談したり、好きなことを見せ合ったりする中で、苦手なことを話すと「そういうことあるよね」と共感してくれたり、「自分もそうだよ」と言ってくれたり、アドバイスをしてくれたりしました。

その経験を通して、「苦手なことがあってもいいんだ」と思えるようになりました。

大学時代は将来のことについて悩む時期でもありましたが、この活動は自分自身の成長につながった活動だったと思っています。

川口／インクルーシブゼミでは、最初に好きなことや得意なことを開示していきます。

彼女の自己開示は、いまだに忘れません。

下村さん、趣味の話をしてください。

下村／私は仮面ライダーが好きで、変身ベルトを買ったり、アイテムを集めたりしています。勤労青年の方たちも「それ知ってる！」とリアクションしてくれて、とてもうれしかったです。

そういう趣味を同世代の人に打ち明けることは、それまでほとんどありませんでした。受け入れてもらえたことで、「自分自身を認めてもらえた」という気持ちになり、とてもうれしかったです。

川口／最後に聞きます。社会人になって土曜日にここへ来るのは大変ではありませんか？

下村／私は福祉系の生活介護の職場で働いています。平日働いた後の土曜日の活動は大変ですが、来てみると楽しいですし、皆さんと関わることがうれしいです。

私にとってもサードプレイス、第三の居場所になっています。セミナーを受けることで休日を充実して過ごせているという実感があります。これからも続けていけたらいいなと思っています。

川口／先ほど急をお願いして話してもらいました。

最後にまとめです。

相模女子大学では、最初は2人で始めましたが、今では全学的な支援体制があります。最初は心理学科の学生だけでしたが、今年からは子ども教育学科、つまり将来教師を目指す学生たちも参加しています。

このプログラムは、すべて学生が自分で手を挙げて参加しています。

ゼミの会場も今年から附属図書館を使い、大学の雰囲気を感じてもらえるようにしています。また大学は単位認定が厳しい場所ですので、ゼミ生には大学生と同じように出席の意識づけも行っています。

このように、毎年試行錯誤を重ねながら活動を続けています。

ぜひ、インクルーシブな学びがさまざまな場所で試みられ、本当にキャンパスライフを楽しみたい、もっと学びたいと思う若者に学びの場が広がっていくことを願っています。

大学生にとっても、かけがえのない学びの時間になるはずです。

私は、インクルーシブが生み出す新しい大学の形に大きな期待をしています。

ご清聴ありがとうございました。

武部／先ほど出たインクルーシブゼミは相模女子大学の子ども教育学科の宮野先生が担当されています。1月に報告会がありますので、詳しく知りたいという方はぜひお越しいただければ大変ありがたいです。

藤野／川口先生の言葉には力がありましたね。川口先生と共に、このインクルーシブ教育プログラムを中心となって立ちげられた、相模女子大学教授の、日戸由刈先生からも一言いただきたいと思います。

日戸／相模女子大学の日戸由刈と申します。

今、大学に移って8年目ですが、それまでは、横浜市総合リハビリテーションセンターの現場で、心理職として長らく仕事をしていました。

今日、当時のセンター長の伊藤利之先生が前に座っていらっしゃって、緊張しています。

大学に移ってすぐに、川口先生がやってきまして、自分の教え子や卒業生たちが、本当は大学で学びたかったという気持ちを持っているので、「日戸さん、一緒にやらないか」と言われて、このプログラムを立ち上げました。

ただ、立ち上げた当時から、私はこれを1人の教員としてやっていくつもりはありませんでした。最初から大学の上層部に掛け合いまして、「これは大学としてやるべきことでしょう」と言ったんです。

さらに、相模原市発達障害者支援センターにも掛け合って、「これは行政と大学が一緒にやって

いくべきものでしょう」と申し上げました。今から思うと、なんてずうずうしかったのかと思いますが、そういうことを言って、最初からシステムとして目指す形でやってきました。

おかげさまで、文部科学省もこの動きを認めてくれまして、文部科学省としてもこの問題は課題と考えているので、事業費を出すからやってくれないか、と言っていただき、委託事業として展開しています。

最近では、文部科学省さんのほうから、ぜひ続けてほしい、来年度もまだどういう形になるか分からないけれど、事業の形になったらぜひ手を挙げてください、と言っていただけるほど、注目していただいています。

国内でも少しずつこういう取り組みが出てきていますが、知的・発達障害のある人たちに対して、インクルーシブな生涯学習の場を提供しているのは、相模女子大学と神戸大学だけだと聞いています。ですので、私たちの大学もますます頑張っていきたいと思っています。

もともと就労支援については、私たちの国はすごく力を入れてきたと思います。けれども、余暇支援については、「就労した後は自由にやってくださいね」という感じだったのではないのでしょうか。行政も、余暇支援にはほとんど予算を組んでこないまま、今日に至っているのではないかと思います。

ただ、川口先生の話にもあったように、余暇をしっかりやっていく体制があるからこそ、就労で多少難しいことがあっても、心折れずに続けていけるんだと思います。余暇と就労はセットでやっていく必要があり、余暇の場を保障していくことは、とても大事なことだと思っています。

全国にある大学という場合は、働きながら生きている人たちに対する余暇支援の場として、最適な場所だと思っています。なにせ、これだけ学生がいて、教員がいて、マンパワーとしても資源としても豊かです。特別なお金をたくさん出さなくてもやっていける仕掛けを作ることが、一番よいのではないかと思います。

最近、彼らから教えてもらったことがあります。それを最後にお話しさせてください。

「余暇と生涯学習は違う」と、最近、本人たちから言われてしまいました。

余暇は、自分たちのプライベートの時間にもできる。でも、生涯学習は違うんです、と。

学校を卒業した後、社会人になると、インプット・アウトプットの機会がなくなりました。でも、この場に来ると、そういう時間が確保されている。だから、その場が自分たちにとって大事なんです、と教えられました。

実際、こういう場に登壇している様子を見ると、彼らのセルフアドボカシーの力がついてきたなと思います。

社会人になると、誰もが、職場や地域で不当な目に遭うことがありますよね。そういうときにも、彼らは「それはおかしい」と考えて、いろいろなところに相談できるようになってきています。私が言うのもおこがましいですが、人間的にも成長されてきているなと思います。

ですので、こういう取り組みが、全国の大学を中心に進んでいくといいなと思っています。

長くなってしまいましたが、以上です。

藤野／日戸先生、ありがとうございます。

会場からのご質問については、パネルディスカッション2のあとに、時間がありましたら、併せてお受けします。

では、最後に、武部先生をお願いします。

武部／彼らの発表スライドについて、教員が手伝っていると思われたかもしれませんが、本当にスライドから、全部彼らが作っています。

少し表現が伝わりにくい個所があったかもしれませんが、そこがまた彼らしいかなと思っています。あえて手を入れたりはしていません。そこが、すごく大事なところかなと思っています。

彼らは何を得ているのか、何を大事にしているのかというのは、実は私自身も、彼らからまだ十分には聞けていない部分があります。

これからも、いろいろな機会をとらえて話をして、次の展開につなげていきたいと思っています。ぜひ皆様からも、またご意見をいただければと思います。ありがとうございました。

藤野／ありがとうございます。

私もこのプログラムに少し関わっていますが、つい先日、今日のようなイベントがあって、そのあとに懇親会——いわゆる飲み会がありました。

そのとき、私の近くの席に大学生と勤労青年が座られていたのですが、注文するときも、両者が一緒になって、誰が先という感じでもなく、これにしようか、あれにしようかと、本当にフラットに話し合っていたんです。

これぞインクルーシブだなと思いました。フォーマルな場だけでなく、インフォーマルなところでも肩の力が抜けて、自然に付き合いができています。これは本物だなと実感しました。

では、次のパネルディスカッション2を始めますので、少しお待ちください。

パネルディスカッション2

障害者の生涯学習支援の実際とこれから

話題提供者：

手塚 由美 一般社団法人輝水会 代表理事
小島 訓子 東京学芸大学附属特別支援学校同窓会
若竹ミュージカル 運営委員会 代表
松矢 勝宏 東京学芸大学 名誉教授

コーディネーター：

松矢 勝宏 東京学芸大学 名誉教授

藤野／お待たせしました。セッション4のパネルディスカッション2「障害者の生涯学習支援の実際とこれから」を始めます。

松矢／藤野委員とともにコーディネーターを務めます。

これから私を含めた登壇者3人によるパネルディスカッション風に進めます。持ち時間が45分ですので、1人10分間ずつ発表したあと、残りの15分でディスカッションを行います。登壇者は、スポーツの分野において東京都世田谷区で活躍している、輝水会の手塚由美さん。

もうお1人は、文化・芸術の分野ですが、東京学芸大学附属特別支援学校同窓会「若竹ミュージカル」の代表である工藤傑史先生にお願いしていたところ、本日は体調を崩され参加がかなわなくなりました。その代わりに、小島訓子さんが引き受けてくださいました。若竹ミュージカルは、同窓会として卒業生と親御さんが一緒に取り組み、それを支援者が囲んでいるというインクルーシブで独特な活動です。親御さんも多数参加して進めるミュージカルの運営委員会がありますが、小島さんはその代表を務めていらっしゃいます。

私自身は、教養の分野といいますか、大学のオープンカレッジを30年間進めてきました。この3人で、スポーツ、文化・芸術、教養の各分野について、ディスカッションをしながら、これから生涯学習活動をどう発展させていくのかを、皆さんと一緒に考えたいと思います。

それでは、まず手塚さんから、ご発表をお願いします。手塚さんは、2022年に横浜で開かれた第44回研究大会でも、リハビリテーション・スポーツの果たす役割というテーマのもと、地域における活動の実践についてご発表いただきました。私はそれを聞いて非常に感動し、今回もご登壇をお願いしました。

手塚／よろしく願いいたします。

松矢先生からお声がけいただき、感謝しています。私はこれまで、「誰もが参加可能なスポーツを通じた地域コミュニティの活性化」をテーマに、多世代・多様な人々をつなぐ活動に10年間取り組んできました。本日はその取り組みについてお話しします。

一般社団法人輝水会は、私自身が体育大学を卒業し、水泳選手として活動してきたことがきっかけで立ち上げた団体です。水泳の指導を30年以上続けるなかで、「水の中で再び輝いてほしい」という思いから、この名前を付けました。

その活動の中で、脳損傷による片麻痺や失語症のある当事者の方と出会い、私の人生は大きく変わりました。それまでは健常の方への指導が中心でしたが、障害があることでスポーツの機会がどれほど失われているかを実感し、その方と一緒に 2012 年に団体を設立しました。団体は非営利型で運営しています。

一緒に立ち上げたのが三嶋さんという方なのですが、あるとき私が頼み事をしたところ、とても驚かれました。周りの人たちは腫れ物に触るように接していたのに、なぜ手塚さんは自分に頼み事をするのか、と言われたのです。

私は、その方のことを「杖をついていて言葉が通じにくい方」くらいにしか思っていませんでした。ところが、実は弁護士の方で言葉が話しづらくなったことで、ちょうど仕事を休んでいる時期で、「暇だから手伝うよ」と言ってくださったのが後から分かりました。そこから私たちの理念として、支援する側・される側という関係ではなく、互いに関わり合う関係という考え方が生まれ、事業にも反映されています。

2016 年に、世田谷区保健所健康企画課の助成を受けて活動を開始しました。スポーツを通じて、障害のある人が当たり前に参加できる場をつくる取り組みです。横浜ラポールの職員の方々にもノウハウを教えていただきました。

2026 年でちょうど 10 年目を迎えます。2019 年には、「リハ・スポーツ」という名前から、「レジリエンス・スポーツ®」と名称を変更しました。心の再起を目指すという意味です。

この活動では、地域の生活機能に課題のある人すべてを対象に、どこにでもある体育館や集会室などの場所を利用し、障害の有無や年齢に関係なく、ボッチャやモルックなどのスポーツを通して、インフォーマルな通いの場を作り続けています。

私たちが大事にしているのは、年に一度のイベントではありません。スポーツと福祉を融合させ、当たり前、定期的にできるスポーツの場をつくることです。2016 年の立ち上げ時は 7 名から始まりました。コロナ禍のときも、インフォーマルな取り組みだったため、「みんながやりたいなら健康に気をつけて続けましょう」という形で、一度も休まず活動を続けました。コロナ禍のころには延べ 350 名ほどでしたが、現在は延べ 3,175 名となり、2024 年度も延べ人数増加で活動を行っています。また、障害のある方のプール活動には、年間 250 名以上が参加しています。活動場所の提供や保健面での支援も受けながら進めています。

現在は 11 拠点で活動しています。右側の東京都の地図にある世田谷区ですが、人口は 90 万人を超え、1 つの県ほどの規模があります。しかし、東京都の障害者スポーツセンターは北区と国立市にあり、世田谷区はその中間に位置しています。そのため相談に行こうとしても、どちらにも行きにくい状況がありました。一緒に立ち上げた三嶋さんが「世田谷区にもこういう場所があったらいいのにね」と言ったことが、最初のきっかけでした。今では 11 拠点で活動しています。ここで、2 分半ほどですが、皆さんに動画をご覧いただきたいと思います。さまざまな障害のある方が参加しています。

(ビデオ音声)

レジリエンス・スポーツ® 卓球

卓球台がなくても、机をいくつか並べればそこはもう卓球場です。

ころがし卓球から、速い球へのころがし卓球へと、徐々に慣れていきます。今度は立ち上がり、

卓球にチャレンジです。上手に立てました。普段は立つことが少ないと言っていたいますが、素晴らしいチャレンジですね。

レジリエンス・スポーツ® ボッチャ

毎回教室に来るたびにボール投げの練習を重ね、どんどん上達していきました。だんだんとリズムよく、速い球も投げられるようになりました。練習の成果もあり、ゲームにも参加できるようになりました。

アビリティエクササイズ®（水中リハ）

まずは呼吸の練習を繰り返します。今日は泳ぎにもチャレンジです。以前やっていたという平泳ぎを、見事に泳ぎきりました。仲間と達成感を共有です。感動した声に、周りの仲間や、サポートする私たちも大喜びです。

今回のリハ・スポーツ教室は、毎回笑顔が絶えませんでした。ボッチャ、卓球、プールを通じ、参加する仲間の間に自然と絆が生まれます。サポートする私たちも一緒に楽しみ、感動を一杯もらいました。どちらかがしてあげる、してもらう関係でなく、お互いがスポーツを楽しむ仲間です。まさしく、心と体のリハビリです。

（ビデオ終了）

手塚／ご覧いただきました。

既存の「こうでなければならない」という考えを崩すことが大事だと思っています。誰もが参加できる形を大切にしています。スポーツの種目はいろいろありますが、特にプールは非常にインパクトがあります。

多くの方が、障害のある人にはスポーツは無理だと考えています。ご本人もご家族もそう思っていることが多いです。特にプールになると、医療者からも「危ないのではないか」と言われることがあります。しかし、水に入れただけでも自信になる場所なのです。

そうした体験を取り入れながら、私たちが大事にしていることがあります。一つは、参加者がそもそもできることは絶対に手伝わないことです。そして、みんなに協力してもらうことです。そうすると、参加者一人ひとりに役割が生まれます。ちょっとしたアレンジをすることで、みんなが仲良くできる環境が生まれます。支援者、特に福祉職の方は、ついボールを取ってあげてしまったり、いろいろ手伝ってしまうことがあります。しかし、できることを見極めて任せることで、参加者に達成感が生まれます。

現在はさまざまな地域で活動していますが、最終的には自主グループ化していきます。3～4名のボランティアを育成し、一緒に楽しむ仲間を増やすことで、その地域の人たちが運営できるようになります。例えば、障害者支援センターから「居場所プログラムがほしい」と言われたり、児童・高齢者など4者連携の多世代交流をしたいという要望があったり、健康増進や男性参加者を増やしたいなど、地域のニーズに応える形でコミュニティを広げています。こうして、すべての人が一緒に活動できる地域コミュニティの活性化を目指しています。

この取り組みは、スポーツ庁からも評価され、2023年には、「障害のある人」のプールを通じたスポーツ実施率を高めた取り組みとして優秀賞をいただきました。

今後の課題としては、縦割り行政の隙間を埋める取り組みが必要だと考えています。この活動はもともと障害者の自立支援から始まりましたが、今では地域全体の課題解決につながっています。車いす利用者や杖歩行の方のために工夫したスポーツは、体力が低下した高齢者にも参加しやすい形になります。こうしたスポーツコミュニケーションは、支援する側・される側という一方向の関係から、双方向の理解へとつながっていくと考えています。

地域の活性化と共生社会の実現を目指し、実施可能なモデルとして広げていきたいと思っています。スポーツを通じた健康づくりが地域活性化につながり、共生社会の実現につながる。そのような取り組みを今後も展開していきたいと思います。ご清聴いただき、ありがとうございました。

松矢／どうもありがとうございました。お話をお聞きして、感動しました。

次は、小島訓子さんからお願いします。

小島／本日はピンチヒッターを務めさせていただきます、若竹ミュージカル保護者の小島です。

若竹ミュージカルは、東京学芸大学附属特別支援学校の卒業生による同窓会活動の一つです。1993年、当時はまだ養護学校という名称でしたが、学校の40周年記念行事として企画されたのが始まりです。翌年の1994年には、大学の小金井祭で公演をするというのが最初の目標でした。その公演が終わったら、とりあえず活動も終わり、という予定だったのです。ところが、公演が終わった後、参加していた卒業生たちが「次の練習はいつ？」と聞いてくるのです。それだけ楽しかったのですね。

附属養護学校創立40周年記念のときは、先生方が中心となって卒業生に声をかけ、私たち保護者にも出演するように声をかけてくださいました。やはり好きな人たちは集まりますし、本当に楽しかったのです。卒業生たちから「おばさん、次の練習はいつ？」と言われて、からだ全体を押されたような気持ちになり、そこから頑張って続けることになりました。

学校とも相談して、「それなら同窓会活動の一環としてやってはどうか」ということになり、保護者も参加する形になりました。本来、同窓会には保護者は入らないものなのですが、特別な組織として保護者も参加しています。

現在は、卒業生がおおよそ40名、保護者も同じく40名ほどが会員として参加しています。そして一番特徴的なのは、オーケストラと一緒に活動していることです。しかもフルオーケストラです。最初の40周年記念のとき、学芸大学学生の現役管弦楽団の有志、14～15人ほどが伴奏をしてくれました。それがきっかけで、今でも公演ごとにオーケストラのメンバーが参加してくださり、現在は約40名ほどのメンバーが関わっています。

では、なぜミュージカルなのか。そこには次のような理由と目的があります。

- ① 音楽や演劇という、知的障害のある人の特性とも相性の良い表現活動が中心であること。
- ② 総合的な芸術文化活動であり、卒業生本人だけでなく、家族や身近な支援者、専門家、一般の支援者と制作過程を共有することで、相互理解を深め、新しい形の活動を目指すこと。つまり、一緒に活動するプロセスそのものが大切だと考えています。「ものよりこと」。社会包摂を含めた表現活動の新しい価値を追求しています。
- ③ 学校時代の財産を引き継ぐこと。

同窓会活動として、生涯学習支援や健康管理を含めた個別サポートの充実を目指しています。好きな活動は人それぞれですね。相模女子大学の方々もおっしゃっていましたが、スポーツもあ

ります。私たちの場合は音楽が好きな人たちの集まりです。子どもたちと言ってははいけませんね、卒業生の集まりです。ミュージカルは総合的な文化活動です。卒業生だけでなく、家族や支援者、専門家、一般の方々と制作過程を共有し、相互理解を深めながら、活動しています。

では「新しい活動」とは何か。それは、一緒に活動するプロセスを大事にすることです。もちろん本番も大事です。本番を目指して練習しています。でも、そこに至るまでの過程を、私たちはとても大切にしています。「ものよりこと」。社会包摂を含めた表現活動の新しい価値を追求しています。

もう一つ大きな特徴があります。同窓会活動なので、学校時代の財産をそのまま引き継いでいることです。元の学校が会場なので、基本的には一人で通うことができます。一人で通えない人は保護者と一緒に来ます。そして、学校の施設を使わせていただけるというのは、本当にありがたいことです。その場所で、生涯学習支援や健康管理も含めた個別サポートを行っています。

実は、私たちの活動はドキュメンタリー映画にもなりました。これはそのときのチラシです。そこにこんな言葉が書かれていました。「歌はへた、踊りもいまいち。でもなんだか感動する！」アンケートに書いていただいた言葉なのですが、本当にうれしかったです。画面に赤で書いてあるのは、涙が出るほどうれしかった感想です。

練習は月 2 回です。第 2 土曜日と第 4 日曜日に行っています。そのときのメニューをご紹介します。まず「リレートーク」です。これは、自分が話したいことを自由に話す時間です。最初のころは、なかなか言葉が出てこなくて、「〇〇さん、何かあったかな？」と促さないといけないこともありました。でも最近は、こちらが止めないと次の人に回らないくらい、よく話してくれます。言葉で話すことが難しい人もいます。そういう人は紙に書いてきたり、この前家族で行った場所のパンフレットを持ってきたり、写真を見せてくれたりします。それぞれが、その人なりの方法で表現してくれます。私はこれが、セリフや演技にもつながっていると思っています。

次にウォーミングアップです。体操、発声、表現ワークを行います。ラジオ体操やストレッチ体操ですね。最近は「ウィ・ウィル・ロック・ユー」に合わせてストレッチをしています。みんなとても上手に踊ります。そのあと発声練習、ダンスのステップなどを行います。この 3 つは毎回必ずやっています。

その次が演目の練習です。これまでに取り上げた作品は、「サウンド・オブ・ミュージック」や「屋根の上のバイオリン弾き」などです。正直、恐れ多いというか、とても難しい作品です。工藤先生をはじめ支援の先生方が、映像を見ながら説明してくださったり、みんなで話し合ったりして理解を深めます。

例えば、「サウンド・オブ・ミュージック」はどこの国の話でしょう？ オーストリアですよ。でも「オーストラリア」と答える人もいます。そういうときは地図や地球儀を出して、「ここですよ」と説明します。作品を通して、地理や歴史も学ぶことになります。「屋根の上のバイオリン弾き」では、ウクライナの青年が登場します。それをきっかけに、ウクライナはどこにあるのか、ナチとは何なのか、といったことを真剣に学習しました。

練習では、歌・ダンス・芝居づくりを行います。本読み、立ち稽古、通し稽古などです。そしてもう一つ大事なのが、オーケストラとの合同練習です。普通、ミュージカルでは本番直前に 1~2 回オーケストラと合わせることが多いですよ。でも私たちは、普段の練習からオーケストラと一緒に歌います。とはいえ、毎回 40 人のオーケストラが来るわけではありません。8 人のときもあれば、1 人のときもあります。最初は学生さんでしたが、卒業して就職したり、結婚したりして、

参加が難しくなることもあります。それでも、不思議なことにオーケストラがゼロになることはないです。

もともとは学芸大学の学生管弦楽団が母体となっているのですが、この活動を面白いな、やってみたいな、一緒にやりたいなと思う人たちが、バイオリンを抱えて来たり、大きな楽器を抱えて来たりして、一緒に参加してくれています。通常の練習では、最初は私たちとオーケストラで練習場所を分けています。私たちは午前中に練習し、オーケストラは別の場所で練習します。そして午後2時か2時半ごろになると、オーケストラの人たちがこちらに来てくださいます。そのとき、バイオリンが3台くらいのこともありますが、一緒に演奏していただき、私たちは歌います。つまり、普段の練習のときからオーケストラと一緒に活動しているのです。

成果と課題についてですが、「卒業生を対象にした意識調査（2020）」では、次のようなことが挙げられました。

〈成果〉

活動への参加や継続の理由としては、「仲間と集う場があること」、「一緒に好きな歌やダンスができること」が最も多く、その中でも「歌やダンスの練習」、「公演」が楽しいという回答が多くありました。仲間がいること、楽しい活動があること、学びがあること、そして発表の機会があること。これらが重要な要素だと思われます。長く続いている理由としては、運営組織づくりも含めて、結果的に良い循環が生まれていることがあると思います。

〈課題〉

一方で課題としては、「本人や家族の高齢化への対応」、「個別支援が必要なケースへの対応（支援体制づくり）」が挙げられました。毎年1人か2人、去年は3人、新しい卒業生が入ってきます。今は40人弱のメンバーがありますが、現在一番年上の方は63歳です。還暦を過ぎました。だんだんと、もともと通っていた学校とはいえ、通うのが少し大変になってきます。例えばバスに乗るのが難しくなったりすることもあります。そういうときは、その方が住んでいる地域の移動支援を利用できるように、いろいろ相談しています。

実は、うちの息子は今52歳なのですが、息子がまだ高等部にいたころは、こういう支援はあまりありませんでした。そのため、私を含めて、私より上の世代の保護者は、地域の支援サービスを使うことに何となく抵抗があったり、そもそも知らなかったりするんです。ところが最近の若い卒業生の保護者は、それをよく知っています。だから私たちは、若い人たちから学んでいるのです。「ああ、そうなんだ、それを使えばいいんだ」、「どこへ行けば使えるの？」というように、年上が年下に教えるだけではなく、逆に教えてもらうこともある。運営委員会の中で、そういうことを感じています。

次は、ついこの間の出来事です。11月2日に、山形県酒田市に招かれて公演をしてきました。ここにかわいいチラシがありますね。この写真は、その前の週に学校の体育館で練習している様子です。「頑張るぞー！」という感じですね。オーケストラの人もありますし、いろいろなメンバーが集まっています。次の写真は、庄内空港に到着したときのものです。みんなとても喜んでいました。ただ、遠くに行くときは、やはり保護者や付き添いがいないと心配な場合があります。今回は3人、保護者が付き添えない人がいました。以前は私たちも若かったので、「いいわよ、私が見てあげるから」と言えたのですが、最近はそれもなかなか難しくなってきました。そこで、その3人のうち2人には学生さんが付き添ってくれました。もう1人は保護者のご兄弟が付き添ってくださいました。無事に行って、無事に帰ってくることができました。全体で120人くらいの参加でした。

今回の酒田公演では、「酒田マリーニジュニア合唱団」と一緒に活動しました。実は 2019 年 12 月 1 日に、同じ場所で公演をしたことがあります。そのときは酒田特別支援学校の高等部の生徒さんと一緒に、「屋根の上のバイオリン弾き」を上演しました。今回もいろいろ考えたのですが、11 月は学校の実習などの関係で一緒に活動するのが難しいということで、マリーニジュニア合唱団と一緒にやることになりました。小学生が中心で、中学生が一人くらいいたかなという感じでした。私たちはこれまで、小学生と一緒に歌ったことがありませんでした。どうなるかなと思いましたし、東京と酒田で離れていますから、合同練習もできませんでした。「どうなるんだろう」と思っていたのですが、やってみると全然問題ありませんでした。うちの卒業生たちは……お兄さん、お姉さんというより、もうおじさん、おばさんですね（笑）。でも小学生がとてめにかわいくて、結果としてとても良い舞台になりました。写真にもありますが、合同練習の様子です。こちらはゲネプロ（本番前最終リハーサル）前の「場当たり」の様子です。大きい劇場ではなかなか写真を撮るのも難しいので、そのときの貴重な写真です。あとでアンケートを見せていただいたのですが、マリーニジュニアの子どもたちが「とても楽しかった」「とてもよかった」と書いてくれていました。

このような活動を続けています。本当に楽しい活動です。たぶん、これからも続いていくと思います。最後にもう一つだけ。配役を決めるときにオーディションをやりします。これがとても面白いのです。自分がやりたい役のところに、自分の名前を書いた紙を貼ります。そうすると当然、役が競合しますよね。どうするかというと、以前こんなセリフを言った人がいました。「三鷹の公会堂でやるんだから、僕は三鷹市民だから俺がやる！」みんなで大笑いしました。今でも、みんなが見ている前でオーディションをして、拍手の数と、その人の特性に合った役を考えて決めています。どうもありがとうございました。

松矢／どうもありがとうございました。発足以来、30 年の積み上げは大変な実績ですね。

では、残りの時間で私からお話しします。障害者生涯学習の領域では、学校を卒業した方々のライフステージに応じた学び、教養の領域と考えています。大学公開講座、あるいはオープンカレッジともいいます。1995 年にスタートしました。大切なきっかけがあって東京学芸大学で始めました。これから略称で学大といいます。その後、2004 年に私自身の定年で目白大学に移り、コロナ禍の 2 年間を除き今日まで続けてきました。資料には目白大学のものが 2 枚入っていますので、あとでご覧ください。絶えることなく、毎年 2 回から 3 回、目白大学の先生方、あるいは地域の文化人の方々にもご協力いただきながら、今日まで 20 年続いてきています。

では、そのスタートからお話しします。1990 年代、国際障害者年以降の流れの中で、「本人参加と自己決定」が大切だと考えていました。そうすると、進路指導ではなく、進路学習ではないか、と。この点については昨日の私の基調講演で述べた「進路指導研究会」、進路研の発足と関係します。まず附属特別支援学校高等部で「一日大学生」という単元学習を企画しました。これは、先ほど相模女子大学のインクルーシブな大学のセミナーのお話と、まったく同じ発想です。おそらく、知的な障害のある特別支援学校の生徒たちは、家庭や家族の中でも「大学に行くの？」という話題を経験してこなかったのではないかと思います。「大学に行く」ということは当時としては現実的な話題ではなかったのでしょう。でも、私たちは生徒たちを主体に考えた場合、「大学へ進学したい」という思いは、やはりあるのではないかと考えたのです。そこで「一日大学生」という単元を附属養護学校高等部のカリキュラムに設けました。これが意外な結果になりました。生徒たちと大学生が、大学 1 年生必修の授業で一緒に交流したのです。どちらが立派なプレゼンテーションを

したと思いますか。これは、はっきりしています。特別支援学校の生徒たちです。大学生たちは、だんだん下を向いてしまいました。大学に入って自分探しに一生懸命で、これから障害児の教員になるためにどんな勉強をしようか、そこまではまだ考えていないのです。むしろ、進路学習を進めている生徒たちに圧倒されてしまったのです。そこから私は、特別支援学校の生徒と大学生の思いが交錯するところから生まれる、意外な成果を強く感じました。だからこそ、「これはやりたい」と思って、大学の公開講座という形で始めたのです。それで私の定年退官までの9年間やり、その成果をこういう形で出版しました。『大学で学ぶ知的障害者—公開講座「自分を知り社会を学ぶ」の試み』、『大学へ行こう!! —知的障害のある青年たちの学び・生きがい・社会参加』という2冊の本です。30年も前に、今の相模女子大学と相模原市が考えているようなことを、私たちも夢として持っていました。そういう思いを形にしたのが、これらの本です。特別支援学校の卒業生の教養を高めていくこと、それぞれのライフステージに応じて教養を深めていくことを目的に設けたオープンカレッジです。2003年度まで9年間続きますが、進路研教員による講座活動案は分類すると①あそぶ・たのしむ、②くらす（生活）、③はたらく、④なかよく（交際・結婚）、⑤自然を学び環境を守る（教養編）の5領域になりました。その実際を詳しくお話ししたいのですが、時間枠の余裕がないのでこれら2冊の文献を参照してほしいです。

（注）貴重な資料なので、2冊の文献の発行について記しておきます。松矢勝宏監修・養護学校進路指導研究会編著『大学で学ぶ知的障害者—大学公開講座「自分を知り社会を学ぶ」の試み』（2004年2月、大揚社刊行）、2冊目は編集「自分を知り社会を学ぶ」受講生論文刊行編集会『大学へ行こう!! —知的障害のある青年たちの学び・生きがい・社会参加』（2004年2月、発行所ゆじょんと、発売元）

その後、私は目白大学へ移りましたので、そこでも続けたいと考えました。進路研の活動はNPO法人 GreenWork21 になりましたので、グリーンワークカレッジとして継続しました。進路指導の先生方の協力がなくなりましたので、別の工夫が必要になりました。一つは総合大学で実施することとは、教員の多様な専門性や大学の施設・設備が使える大きな利点があります。ここで紹介するスライドは2009年度2月の第3回と4回の短期学部製菓学科長の堀 正幸先生（当時）による教室での「日本の和菓子のお話し」と実習「和菓子とおこわを作ろう」という2回の講座でした。堀先生は3時間もしゃべってしまっ、終わるころには外が真っ暗になっていたのです。聴講生たちが「ああ」「おお」と反応するものですから、先生も止まらなくなりました。その中で私自身も勉強になったことがあります。私は「とらや」というと銀座が本店と思っていたのですが、なんと本店は京都御所の真ん前なのです。びっくりしました。そんなふうに進んで、「おいしいおまんじゅうは、ポルトガルから入ってきた重曹がないと、あの柔らかい皮はできない」といった話まで出てきて、興味つきない学習になりました。

次は園芸学科の大出英子先生（当時）です。現在は東京農業大学で一般市民向けのオープンカレッジを行っていて、副学長を務めておられます。NHKの「趣味の園芸」でも活躍されている先生です。これは短期学部園芸科の実習室で開講した「苔玉を作ろう」です。家が狭くて緑がなくても、緑を楽しめるよ、という趣旨でやりました。このように、大学の施設設備・実習室が使えるので、本当に楽しかったですね。

さて、大学公開講座やオープンカレッジを継続していく場合に大切なことは、卒業生や受講生の

ライフステージに対応した講座内容（カリキュラム、学大では進路研で結集した進路指導教員の方々が一緒に検討して作成する講座活動案）の作成です。目白大学ではご依頼する個々の先生方に協力していただくことはできましたが、今回の相模女子大学のように大学の方針として運営するわけではないので、一回限りの興味深い講座を開くことはできましたが、講座内容の体系化（継続的な内容の発展）が図れなかったです。そのために可能な限り、引き受けてくださる先生方の専門分野で受講生のニーズに合った体系的な講座内容を毎回用意していただく方法を採用しました。目白大学では若い先生がオープンカレッジの趣旨に賛同してくださり、大学を異動しても継続して講師を引き受けてくださることがあり、講座内容の継続性と発展性を確保できたことがあります。このような工夫をしてきた 20 年間といえます。このような方法で継続して開いてきたカレッジの講座名を現在では「働く人の体育学」、「働く人の栄養学」、「働く人の心理学」、「働く人の国際学」、「働く人の生涯学習」等として実施しています。受講する卒業生は企業や作業所で働いている方が多いからです。「働く人の体育学」担当の雪吹 誠先生は今では昇格して児童教育学教授です。ボッチャを導入して楽しい内容の講座を展開されています。小野友紀先生の「働く人の栄養学」は日常生活に生かせる内容で喜ばれています。開始の当時にはこども学科助手でしたが、今は異動されて大妻短期大学准教授として協力をしていただいています。「働く人の生涯学習」は松矢が担当ですが、「働く人の国際学」担当の金寿蓮先生は中国留学生で、学大での私の教え子です。吉林省の生まれで朝鮮民族出身ですので中国語、朝鮮（韓国）語はもちろん、日本語、英語を使って留学生を支援する都立大学客員准教授です。国際学担当にふさわしい方です。心理学は大学で初めて教科として学びますので、「働く人の心理学」は全国のオープンカレッジでも貴重な講座でした。第 1 回は 2012 年の講座で副題「楽しい心理学入門」として開講されました。以後 2017 年まで 6 回開講され、人気の高い講座でした。担当してくださった子ども学科専任講師の廣澤満之先生は、現在は明星大学准教授に異動されています。そこで「働く人の心理学」は目白大学心理カウンセリング学科教授の河野理恵先生に引き継がれ、2019 年に再開されました。先生は日本福祉心理学会で活躍されておられ、私たちの高齢者の介護に欠かせない心の支援をわかりやすく受講生に解説されました。このような努力を積み重ねることで、特別支援学校の卒業生が、ライフステージに必要な学びを選択できるように、講座内容の多様化と体系化を進めていきたいと考えています。毎回、必要経費をまかなうために 1,000 円の受講料をいただきます。コロナ禍の時期を除いては、年度の最終回の講座で余った受講料を使い、私の実印で押印した修了証を発行し小パーティを開いてお祝いをしてきました。

さて最後に今後の障がい者の生涯学習の展開について私が考えているモデルを紹介します。今日はスポーツ領域、文化芸術領域、学校卒業後の教養的な学びの 3 領域をとりあげましたが、趣味や遊びを含めて障害のある人々の余暇活用の領域は限りなく広いです。このモデルは、文部科学省で 2018（平成 30）年 3 月から翌年 3 月まで開かれた「学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議」の審議と 2017 年度から始められた「障害者の生涯学習支援活動」に係る文部科学大臣表彰の事例集を参考にまとめたものです。

ピラミッド型の 4 層からなるモデルです。まず土台となる第 1 層は、障害のみならず人間のあらゆる差異を包摂・容認し、差別のない共生地域社会を形成しようとして行われるさまざまなイベントや交流の場づくりと相互理解の学びです。第 2 層は障害のある人たちがだれでも参加できる地域の生涯学習の場で、青年学級、成年教室など教室がつく場が多いですが、名称はさまざまな学びの場です。地域のサークルやクラブ活動、また特別支援学校の同窓会活動もこの層に入ります。

第3層は第2層からの発展でもあります。支援を受けて同好の仲間が学びを深め、あるいは技能を向上させることができる学びの場です。オープンカレッジ、地域の世田谷区のスポーツ活動、若竹ミュージカル等もこの層に入ります。この層はさらに発展すると第4層になり、スポーツ領域では競技会の開催、文化・芸術領域では公演による発表、教養領域では意見や学びの発表の場となります。今回の生涯学習パート1の相模女子大と相模原市の連携によるインクルーシブ生涯学習の開発の発表は教養領域の第4層といえます。

文部科学省総合教育政策局に障害者学習支援推進室ができてから、「学校卒業後における障害者の学びの推進に関する有識者会議」の報告書が指針とされて、障害者の生涯学習支援の実践が全国で広げられるようになりました。今回の47回総合リハビリテーション研究大会の成果をさらに広げていきたいです。

藤野／松矢先生、ありがとうございました。

時間が来ておりますので、一言だけお話しします。

今日のキーワードとして、「サードプレイス」という言葉がたびたび出てきました。

当事者の方々にとって、自分を表現できて、仲間と一緒に安心して過ごせる意義のある空間ですが、一方で、それが分離につながるのではないかという懸念を感じられた方もいらっしゃるかもしれません。

しかし今回のお話では、相模女子大学の学生と勤労青年と一緒に楽しみながら活動をつくり上げていく姿や、若竹ミュージカルでオーケストラの団員と知的障害のある卒業生たちが一緒に表現をつくり上げていく姿が紹介されました。

同じ楽しみを核にして、みんなで楽しみながら活動をつくり上げていく。

そうした中で、インクルーシブなサードプレイスの姿が見えてきたのではないかと思います。

松矢／ありがとうございます。これで、第47回総合リハビリテーション研究大会のプログラムはすべて終了いたしました。ご参加いただき、ありがとうございました。

第47回 総合リハビリテーション研究大会

» 教育を総合リハビリテーションの観点から考える «
～ 特別支援教育とこれからの教育を改革するために ～

開催要項

日程 令和7(2025)年12月20日(土)、21日(日)

会場 全国障害者総合福祉センター 戸山サンライズ 2階 大研修室
(東京都新宿区戸山1-22-1)(最寄り駅: 大江戸線若松河田駅、東西線早稲田駅)

参加費 一般: 3,000 円、学生: 1,000 円(介助者等の参加費は無料)

情報保障 手話通訳、要約筆記、点字資料、テキストデータ(視覚障害・読字障害等のある方)

主催 公益財団法人 日本障害者リハビリテーション協会

後援(予定) 内閣府、厚生労働省、文部科学省、国土交通省、経済産業省、(福) 全国社会福祉協議会、(独) 高齢・障害・求職者雇用支援機構、日本障害フォーラム、(公社) 日本リハビリテーション医学会、(公社) 日本理学療法士協会、(一社) 日本作業療法士協会、(一社) 日本言語聴覚士協会、全日本特別支援教育研究連盟、(公社) 日本社会福祉士会、(公社) 日本精神保健福祉士協会、(公社) 日本介護福祉士会、(公社) 日本義肢装具士協会、日本職業リハビリテーション学会、全国障がい者生涯学習支援研究会、全国特別支援学校長会、全国特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会、東京都、東京都教育委員会、新宿区、新宿区教育委員会、東京都公立高等学校長協会、東京都中学校長会、東京都公立小学校長会、東京都立特別支援学校長会、東京都特別支援学級・通級指導教室設置学校長協会 (順不同)

生涯学習 日本作業療法士協会生涯教育制度基礎研修ポイント
日本言語聴覚士協会生涯学習ポイント

大会趣旨 これまで「教育リハビリテーション」の実践は、特別支援教育を含む障害のある子どもの教育について、その役割を果たしてきました。一方、次期学習指導要領に向けた検討では、不登校や不登校傾向の子ども・学習面や行動面で困難を示す子ども・日本語を家であまり話さない子どもなどの増加を受け、多様な児童生徒を包摂し、一人ひとりが全人的に発達し、豊かで幸福な人生を実現する方向性を示しています。

そこで、障害者権利条約や子どもの権利条約の理念をふまえて、今日的な教育課題を総合リハビリテーションの観点からとらえ、社会参加と豊かな人生および共生社会の実現を進めていきたいと考えます。ぜひ、多くの方々のご参加をいただけますよう、お待ち申し上げます。

大会プログラム (順不同・敬称略)

12月20日(土)

受付開始 9:30 (10:00~16:20)

総合司会: 藤野 博 (東京学芸大学 教授)

伏見 明 (東京都教育庁 都立学校特任相談役)

10:00 ~ 10:10 主催者挨拶 公益財団法人 日本障害者リハビリテーション協会 会長 炭谷 茂

10:10 ~ 11:20 基調講演: 「教育を総合リハビリテーションの観点から考える
～特別支援教育とこれからの教育を改革するために～」

松矢 勝宏 (東京学芸大学 名誉教授、本大会実行委員長)

11:30 ~ 12:30 鼎談 「これからの教育の改革に向けて」

登壇者: 菊地 一文 (弘前大学大学院教育学研究科 教授、全日本特別支援教育研究連盟 副理事長)

山中 冴子 (埼玉大学教育学部 准教授、全国障害者問題研究会 研究推進委員)

松矢 勝宏 (東京学芸大学 名誉教授、本大会実行委員長)

12:30 ~ 13:30 昼休み

13:30 ~ 14:10 各コーディネーターからの紹介 4つのセッションの大会テーマとのつながり

1 「不登校の理解と支援」

伏見 明 (東京都教育庁 都立学校特任相談役)

2 「発達障害の理解と支援の実際を考える」

藤野 博 (東京学芸大学 教授)

3 「進路選択支援の実際と課題」

田中 裕一 (神戸女子大学 教授)

4 「障害者の生涯学習支援の実際」

松矢 勝宏 (東京学芸大学 名誉教授)

14:20 ~ 16:05 セッション1 「不登校の理解と支援
～不登校経験者の報告から学び、支援のあり方を考える～」

話題提供者: 不登校経験者 (10代大学生)

不登校経験者 (10代大学生)

不登校・ひきこもり経験者 (50代男性)

不登校経験者の親

井村 良英 (認定NPO法人育て上げネット 執行役員)

コーディネーター: 伏見 明 (東京都教育庁 都立学校特任相談役)

16:10 ~ 16:20 次回開催地挨拶

12月21日(日)

受付開始 9:30 (10:00~16:45)

10:00 ~ 11:45

セッション2 「発達障害の理解と支援の実際を考える

～本人主体によるサードプレイス（第三の居場所）の実践を通して～

話題提供者：関根 礼子（当事者、NPO 法人ネスト・ジャパン）

綿貫 愛子（当事者、NPO 法人東京都自閉症協会、世田谷区受託事業みつけばハウス）

コーディネーター：藤野 博（東京学芸大学 教授）

11:45 ~ 12:45

昼休み

12:45 ~ 14:30

セッション3 「進路選択支援の実際と課題」

話題提供者：当事者（大学生）と親

当事者（放課後等デイサービス事業所 職員）

小出 隆司（全国手をつなぐ育成会連合会 副会長、静岡県手をつなぐ育成会 会長）

関哉 直人（関哉法律事務所 弁護士）

コーディネーター：田中 裕一（神戸女子大学 教授）

14:40 ~ 16:25

セッション4 「障害者の生涯学習支援の実際」**パネルディスカッション1**

「相模女子大学と相模原市との連携によるインクルーシブ生涯学習プログラムの開発と実際」

話題提供者：武部 正明（相模女子大学 准教授）

インクルーシブ生涯学習プログラム開発協力チーム（当事者及び学生、卒業生）

コーディネーター：藤野 博（東京学芸大学 教授）

パネルディスカッション2 「障害者の生涯学習支援の実際とこれから」

話題提供者：手塚 由美（一般社団法人輝水会 代表理事）：地域におけるスポーツ活動

工藤 傑史（東京福祉大学 専任講師）：卒業生同窓会による若竹ミュージカル活動

松矢 勝宏（東京学芸大学 名誉教授）：特別支援学校卒業生の大学オープンカレッジ

コーディネーター：松矢 勝宏（東京学芸大学 名誉教授）

16:35 ~ 16:45

閉会挨拶

お申込み

1. ウェブフォームでお申込みください
2. または、申込み用紙（申込必要事項）に記載のうえ、E-mailにてお申込みください。
※上記方法でのお申込みが困難な場合は下記事務局までお問い合わせください。

**参加費：一般：3,000円、学生：1,000円（介助者等の参加費は無料）****■昼食について**

最寄り駅周辺に飲食店が複数ございます。

お弁当をご持参いただいた場合は、会場内または館内の休憩室でお召し上がりいただけます。

大会参加費は、お申込み後に下記方法でご送金ください。

1) リハ協ストアからの決済（クレジットカード、コンビニ払い等）

※大会ホームページでお申込み時にご案内します。

2) 銀行振込

ゆうちょ銀行 〇一九（ゼロイチキュー）店

当座預金 611720

口座名 総合リハビリテーション研究大会

3) 郵便振替

振替口座番号 00180-4-611720

口座名 総合リハビリテーション研究大会

申込締切：令和7（2025）年11月15日（土） 参加予定者数 200名

お申込み先
・
お問合せ先

公益財団法人 日本障害者リハビリテーション協会

「第47回総合リハビリテーション研究大会事務局」

〒162-0052 東京都新宿区戸山1-22-1

TEL：03-5273-0601 FAX：03-5292-7630

URL：https://rehab-hp.normanet.ne.jp/ Email：rehab@dinf.ne.jp

第47回総合リハビリテーション研究大会 実行委員

(五十音順、敬称略)

大会実行委員長:

松矢 勝宏 (東京学芸大学 名誉教授)

担当:基調報告、セッション4

大会副実行委員長:

田中 裕一 (神戸女子大学 教授)

担当:セッション3、セッション1(監修)

伏見 明 (東京都教育庁 都立学校特任相談役)

担当:総合司会(2日目)、セッション1

実行委員:

井村 良英 (認定 NPO 法人育て上げネット 執行役員)

担当:セッション1

栗原 久 (一般財団法人フィールド・サポートem. 代表理事・日本福祉大学 実務家教員)

担当:全体監修

小出 隆司 (全国手をつなぐ育成会連合会 副理事長・静岡県手をつなぐ育成会 会長)

担当:セッション3

酒井 康年 (うめだ・あけぼの学園 学園長・日本作業療法士協会 理事)

担当:全体監修

関哉 直人 (関哉法律事務所 弁護士)

担当:セッション3

藤野 博 (東京学芸大学 教授)

担当:総合司会(1日目)、セッション2・4

綿貫 愛子 (東京都自閉症協会・世田谷区受託事業みつけばハウス)

担当:セッション2

事務担当

金 寿蓮 (東京都立大学 客員准教授)

総合リハビリテーション研究大会 常任委員会 委員一覧

(五十音順、敬称略)

家平 悟	障害者の生活と権利を守る全国連絡協議会 事務局長
伊藤 利之	社会福祉法人 横浜市リハビリテーション事業団 顧問〔委員長〕
伊東 良輔	日本社会福祉士会 理事
大川 弥生	元国立長寿医療研究センター生活機能賦活研究部 部長
栗原 久	一般財団法人フィールド・サポートem.代表理事
酒井 康年	社会福祉法人からしだね うめだ・あけぼの学園 園長 一般社団法人日本作業療法士協会 常務理事
高岡 徹	横浜市総合リハビリテーションセンター センター長〔副委員長〕
土橋 喜人	金沢工業大学基礎教育部 教授
藤井 克徳	日本障害者協議会 代表〔副委員長〕
伏見 明	障害者就業生活支援開発センターGreenWork21 理事 東京都教育庁都立学校教育部特別支援教育課、都立学校特任相談役(特別支援教育推進員)
松矢 勝宏	東京学芸大学 名誉教授
矢本 聡	東日本国際大学 教授
吉川 一義	金沢大学 学長補佐、教授
<顧問>	
上田 敏	元 東京大学医学部 教授
松井 亮輔	法政大学 名誉教授

第 47 回総合リハビリテーション研究大会 報告書

教育を総合リハビリテーションの観点から考える
～特別支援教育とこれからの教育を改革するために～

発 行 2025 年 12 月
編集・発行人 (公財) 日本障害者リハビリテーション協会
〒162-0052 東京都新宿区戸山 1-22-1
TEL: 03-5273-0601 FAX: 03-5273-1523

全国生活協同組合連合会 教職員共済生活協同組合 埼玉県民共済生活協同組合
助成事業