

青年期の知的障害者に対する自立支援に関する事例的研究 —3年間の自己信頼感・他者信頼感の変容—

村岡文太*・寺川志奈子**

A Case Study on Support Efforts for Self-Reliance of Young People with Mental Disabilities Changes of Self-confidence and Dependency for Three Years

MURAOKA Bunta*, TERAKAWA Shinako**

キーワード：知的障害 青年期 自立 自己信頼感 他者信頼感

Key Words：Mental disability Young People Self-Reliance Self-Confidence Dependency

I. 問題と目的

知的障害者が自立するためにはどのような支援が必要なのだろうか。障害者の自立について、これまでさまざまな議論がされているが、合意形成には至っていない。例えば、大泉(1989)は、我が国の自立観は、「国家による福祉サービスの受給が不要になること」であり、こうした「依存からの脱却」としての自立観は“他人に迷惑をかけないように”“自分のことは自分で努力する”“保護を受けることは人間として恥ずかしい”“お上に迷惑をかける”などといった社会的通念に支えられていたと指摘する。このような自立観について筆者らは、援助を受けず、自分の力のみで判断したり身を立てたりすることに困難を抱える障害者の自立は難しいと考える。また、一方的な身辺自立・経済的自立を強いられた保護から脱却した障害者も、社会的な援助が乏しい中で生活を続けなければならなかったと考える。

筆者らは、他者との関係性を重視した「新しい自立観」に着目する。例えば、「新しい自立観」の代表的な論者として、加藤(1997)が挙げられる。加藤は、「現代に生きるということは、人と交わり、その中で依存し依存される関係をもって生きることに他ならない。他人に依存しない生活は自立と言うより孤立というべきである」とし、「自立のために必要なことは、援助し援助される人との関係を結ぶ力であり、ある場合には「必要ときに周囲に援助を求める力」が必要不可欠であることになる」とし、「依存的自立」を提起している。

ただし、加藤自身も、「もちろん自分のことを自分で行いうることは望ましいことであるにちがいない」と述べていることから、自分でやることにも意味はあると思われる。例えば上岡(2004)は、「自立は、できないことが指導、訓練によりできるようになることが重要なのではなく、できないことが自立的支援によってできるようになる過程こそが重要になります。すなわち、できることの積み重ねよりも、主体的行動の積み重ねが自立につながる」と述べている。このように、支援がある

*鳥取大学大学院地域学研究科

**鳥取大学地域学部地域教育学科

ことで、本人が主体的に「やってみよう」と思えたり、「やってみたらできた」という達成感が得られたりすることも自立には重要だと考える。依存との関連については、竹澤・小玉(2004)が青年期の自己信頼感・他者信頼感と依存の関連を検討している。竹澤・小玉は依存には「是認、指示、助力、保証などの源泉として他人を利用しないし頼りにしたいという欲求」と定義し、大学生を対象に、依存欲求と、自己・他者への信頼感と自身の意思決定力との関連を検討した。その結果、男女とも情緒的依存欲求高群は情緒的依存欲求低群に比べて他者信頼感が有意に高かった。さらに女子では、情緒的依存欲求高群は情緒的依存欲求低群に比べて、自己信頼感が有意に高かった。また、女子においては、道具的依存欲求高群は道具的依存欲求低群に比べて、他者信頼感が有意に高かった。竹澤・兎玉は、男性の場合、社会的場面においては地位や独立を重んじる傾向があるため、質問紙ではその回答が歪むことが考えられ、必ずしも男性では依存欲求が低いとはいえないとしている。このように、依存欲求の高い青年は、自己信頼感や他者信頼感が高いことが明らかになった。また、自己信頼感と他者信頼感の関連をみた天貝(1995)の研究から、自己信頼感の高い者は他者信頼感も高いことが明らかになった。

ところで、石倉(2008)は授産施設を利用している知的障害者本人とその保護者を対象とした実態調査を行い、「自分の意思が伝えられず困ったことがある」と回答している者が半数以上にみられたとしている。さらに、意思が伝えられず困ったときはどうするかとの問いに対しては「じっと我慢する」「大声を上げてしまう」「あきらめる」が多くみられた。一方で、「頼りになる人に相談」「近くにいる人に助けをもらう」「専門家に相談する」と回答したものは10%程度かそれ未満であった。このように、やりたいことや求められたことを自分でできず、また、加えて他者に頼ることもできないため、追い込まれてしまう知的障害者がいることが分かる。この中には、自己信頼感や他者信頼感が低いために、依存してもいいと思えない者もいると考える。このような知的障害者の姿から、筆者らは、自己信頼感や他者信頼感を高めていくことが、他者に依存してもいいと思え、必要ときに周囲に援助を求めることにつながるのではないかと仮説的に考えた。

そこで、本研究では、青年期の知的障害者の自立支援を行う際に「依存的自立」は重要な概念であるにとらえ、自己信頼感や他者信頼感の低い青年期の知的障害者を事例に取り上げ、対象者と支援者との間でそのような関係性をもとにしながら、自己信頼感や他者信頼感を高められるような活動を行う。まず、実践1では、自分でできることを増やせるように支援することで、自己信頼感を高める支援を、そして、実践2では、複数の他者から認められることを通して、自己信頼感と他者信頼感を高める支援を計画した。3年間、継続的に検討し、対象者の内面的変化を明らかにする。そして、その結果をもとに自立支援のあり方について検討することを目的とする。

II. 事例について

(1) 対象者

対象者Aは、知的障害のある男性である。第1筆者（以下、支援者Bと表記）は、特別支援学校の夏季学童保育などを通して、対象者Aに支援者としてかかわってきた。本稿では、対象者Aの特別支援学校高等部2年生から就労1年目までの3年間の支援の経過をたどっていく。

Aについて、母親と本人からの聞き取り調査（高等部2年・6月21日実施）と、支援者Bとのかかわりの中でみられた特徴を述べる。家族構成は、父・母・姉と本人である。小学校通常学級で5年生まで過ごし、6年生より特別支援学級に在籍する。知的障害特別支援学校(X特別支援学校)中学部、高等部へ進学した。アニメ関連のCDに興味があり、家庭でもよく聴いている。ほかにも、地域のイベ

ントに参加したり、親とショッピングをしたりして過ごしていた。一方、経験のないことや自信のないことでは、強張った表情になり、動けなくなることが何度もみられていた。その際は、安心して人を見たり、不安を感じるものを見ないようにしたりして落ち着こうとしていた。他者と話をするのは好きだが、慣れない相手との会話になると、声が出なくなることがあり、うなずきや首振りで答える場面も多かった。

(2) 発達検査による発達の特徴

生活年齢17歳6か月時、Aの実態を把握するため、新版K式発達検査を実施した。その結果、認知・適応が5歳3か月、言語・社会が8歳6か月、全領域が7歳1か月であった。生活年齢18歳9か月時、再度、新版K式発達検査を実施したところ、認知・適応が5歳11か月、言語・社会が8歳6か月、全領域が7歳5か月であり、1回目と比べて発達段階としては大きな変容はみられなかった。検査時の特徴として、文章の暗記や構成などに関する課題では強さを見せるが、頭の中で図形などを操作する課題に弱さを見せた。数などの記号の記憶課題にも弱さがあるが、文章などの場合は、ストーリーをイメージすることで、弱さを補っていると考えられた。また、手先の巧緻性が必要な課題にも難しさがみられた。

Ⅲ. 実践1:自分でできることを増やすことで、自己信頼感を高める支援(高等部2年・7月29日～12月5日)

(1) 支援のねらい

これまで、Aは祭りやイベントに参加したりするなど、精神的に地域に出て活動してきた。また、新しくできた店などの情報にも詳しく、行ってみたいと思っている店も多い。しかし、青年らしい生活を送るうえで未習得のスキルがあったり、自分に自信がなかったりすることから、一人で移動や買い物をすることには不安があった。そこで、本実践では、買い物を中心に活動を設定した。買い物をするためには、その店に行ったり、店員とコミュニケーションを取ったりすることが必要である。また、所持金や料金を把握していることも重要である。これらのことが、支援を受けながら自分でできることを増やすことによって、自分への信頼感を高めることをねらいとした。また、分からない時は、誰かに尋ねるということも、自立にとって重要であることから、困ったことがあった場合は、携帯電話を使用することで、支援者Bに連絡をとれる力を育てることをねらいとした。

(2) 方法

①バスを利用した移動が自分でできる支援

Aは居住地の地理に詳しく、道順なども、ほぼ把握している。しかし、何度も通って慣れた道以外は一人で歩くことができず、支援者Bが、ほどけた紐靴を結ぶために「先に行って」と言っても、「難しい」と言って支援者Bの傍を離れないようにしていた。登下校ではバスを使っており、家の最寄駅と学校の最寄駅だけなら、定期券を使って移動できる。しかし、それ以外での乗り降りはできない。また、バス停の時刻表を読むことができる。Aの住む地域では、療育手帳があれば、バスの運賃は半額(一の位は四捨五入)となるが、このような計算はできない。そこで、最初は、Aと支援者Bと一緒にバスを使って行きたい場所へ行くようにした。そして、徐々に支援者Bは介入を減らし、代わりに行動の手順や料金を書いた手帳を見ながら自分で料金を出せるようにした。

②金銭管理が自分でできる支援

ここで言う金銭管理とは、商品の購入と金銭の管理の2つを指すものとする。商品の購入について、Aがお金を使うのは自動販売機でのジュース購入が主である。レジでは、請求額ちょうどの金額を出せないが、概算ができるため、少し多めにお金を出しておつりをもらうことで対応できる。ただし、レジでの店員とのやり取りに不安があることから、レジに行きたがらないことが多い。アニメのCDに興味があり、Aが行ってみたい場所について尋ねたところ、CDレンタルショップをいくつか挙げていた。そこで、支援者Bと一緒にCDレンタルに行く活動を行った。その際、レンタルの手順や料金は手帳に示し、自分でできるようにした。支援者Bは、最初はAの傍で見守るが、徐々に距離を取るよう心掛けた。金銭の管理について、Aは毎月2000円の小遣いを手渡しでもらっている。もらった小遣いは、ジュース以外に使うことがないため、貯まっているが、両親などが傍にいるときに衝動的に使うこともあった。そこで、銀行ATMを利用し、使わないときはATMにお金を預け、使いたいときに下ろすということが自分でできることを目指した。ATMの使用手順は支援ツールを用いて、一つずつ確認できるようにした。

③携帯電話使用に関する支援

携帯電話を持ちたいという思いは以前から口にしてきていた。これまでは、両親の携帯電話を使用することがあり、通話やメールなどの手続きは行うことができる。しかし、料金がかかるという理由から、これまで、自分の携帯電話は持っていなかった。課題としては、ケータイマナーについての知識は乏しく、携帯電話を使うことに危険があることは知らなかった。そこで、「携帯電話を使っていい場所・いけない場所」や「チェーンメール」などについて、ソーシャルストーリーを用いて教える実践を2回行った。

④記録の方法

Aの活動に開始から終了までの様子をボイスレコーダーに録音し、文字に起こして記録した。また、適宜メモを取り、メモと重ね合わせて検討した。

⑤支援期間

2010年7月から、同年12月まで、計11回の実践を行った。

(3) 結果 1

バス乗車について、どの程度自分でできるかを観点として時期区分を行った。その結果、第一期「支援者と一緒に活動する時期」、第二期「支援ツールを使い始める時期」、第三期「活動が広がる時期」の三期に分けられた。また、金銭管理についても同様の観点で時期区分を行ったところ、第一期「レジでの対応に自信がつく時期」、第二期「値段を気にし始める時期」、第三期「自分で小遣いを管理しようとする時期」の三期に分けられた。次に、①ではバスを利用した移動について、②では金銭管理について、Aの変容を述べる。

①バスを利用した移動が自分でできる支援の結果

第一期：支援者と一緒に活動する時期(高等部2年・7月29日～8月24日)

第一期は、バスに乗るときに、お金や療育手帳などを準備することは理解している。しかし、運

賃を多めに出しておつりをもらおうとしたり、切り上げが理解できなかったりした。運賃は、携帯電話の電卓機能を利用して計算したが、正しくできないことが何度もあった。また、降車駅手前で運賃が上がる場合などに、素早い計算が求められることから、Aには難しかった。降車後、Aに話しかけると、「まあ、緊張したけど」「まあできた」など、比較的肯定的にとらえていることが多かった。その後の活動で四捨五入や計算の練習をしたが、短期間でこれらを習得することは難しいと判断した。このような実態を踏まえ、この段階では、支援者Bが見守っている安心できる状況の中で、現金を使った乗り降りができるという経験を積むことに重点を置いた。

第二期：支援ツールを使い始める時期(高等部2年・10月10日～10月23日)

第二期は、支援ツールを使い始めた時期である。支援ツールaは、バスの運賃と、それを半額にした金額が書かれており、お金を上に乗せることで、必要な料金が出せるツールである(図1)。Aに口頭で使い方を伝え、バスに乗ったところ、Aはお金を上に乗せなくても、短時間で運賃を出すことができた。支援ツールaは、お金を上に乗せるためサイズが大きく、また、乗せる角度を誤るとお金が落ちる欠点があった。そこで、新たに支援ツールbをAと一緒に作成した(図2)。支援ツールbは手帳にバス乗車の手順と必要な物、バス内の電光掲示板に表示される運賃と半額の運賃を書きこんだものである。絵や写真つきで書き込んだものである。作成にあたっては、一つ一つの手順をAと一緒に確認し、写真などを貼り付けさせた。支援ツールbを用いてバスに乗ったところ、支援者Bが見守る中で、降車までの手順をすべて自分で行うことができた。



図1 バスに乗る支援ツールa

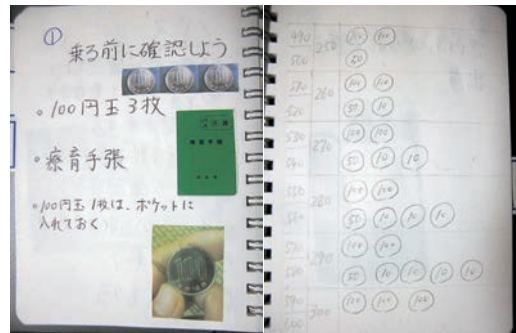


図2 バスに乗る支援ツールb

第三期：活動が広がる時期(高等部2年・11月13日～12月5日)

第三期は、Aが一人でバスに乗って目的地まで行けるようになった時期である。初めて一人でバス乗車ができただけの回から、Aは活動前に家庭で行きたい店やその道順を調べて来て、支援者Bに「〇〇に行ってもいい?」と要求するようになった。以後、毎回、行きたい場所をAが指定し、自分でバスに乗って行くようになった。支援者Bとは目的地で再会することとし、道中で困ったことがあれば、携帯電話で連絡をするよう伝えた。Aから支援者Bに助力を求めてくることはなかったが、バスを降りると必ず支援者Bに「一人でできた」「自分でやった」などと電話で報告が入った。

②金銭管理が自分でできる支援の結果

第一期：レジでの対応に自信がつく時期(高等部2年・7月27日～8月6日)

第一期では、CDは欲しいが、一人でレンタルすること(特にレジ場面での対応)が不安で、レンタルショップに行くこと自体を躊躇していた。そこで、最寄りのCDレンタルショップでの返却・レン

タルの手順と料金をAと一緒に調べて、手帳にメモしたもの(支援ツールc)を作成した(図3)。そして、これを使って、ロールプレイング形式でレジ場面の練習(支援者Bがレジ係の役)を行ったところ、Aは手帳を見ながら対応することができた。しかし、実際にレンタルに行こうと誘うと、Aは躊躇してしまう。Aが初めてCD返却とレンタルを自分で行った場面における対象者Aと支援者Bの発話と行動を、表1-1に時系列に並べて示した。支援者Bが見守っていることで、Aは不安があっても自分で返却とレンタルをすることができた。

表1-1 不安を口にしつつも、支援者Bと一緒にCDレンタルに行く(A高等部2年, 7月)

Aの発話と行動	支援者Bの発話と行動
CD返却・レンタルに行く車の中で、返却とレンタルの手順を確認した後の場面	
<p>一人はなあ…。</p> <p>(Aは顔が強張り、車を出たがらない)</p> <p>(Bが車を降り、店に向かって歩き出すと、Aもそれを見て車を降り、Bに続いて歩き出す)</p>	<p>行ってこれそうか？</p> <p>じゃあ、返却口までは着いていくから、そこからは自分で行ける？</p> <p>じゃあ、俺も一緒に行くから。 (車を降りて、店に向かって歩き出す)</p>
店に入った場面	
<p>(カウンターで返却をする)</p> <p>まあ。</p> <p>まあ緊張したけど。</p> <p>うん (Aはアニメサウンドトラックのコーナーに行き、15分程度かかってCDを選ぶ。そして、手帳でレンタルの手順の確認してからカウンターへ向かい、レンタルをする)</p>	<p>(カウンターから数歩後ろで見守る)</p> <p>どう？できた？</p> <p>やるやん！</p> <p>でもできたんやからいいやん。じゃあここからは自分でやってな。俺は外で待っとるから。もし何か分からんこととかあったら、ケータイで俺を呼んで。</p>

このレンタル終了後、「まあでも、これからも緊張すると思う」とネガティブな言葉が出ていた。しかし、CDレンタルの回を重ねるにつれて、次第に緊張はなくなっていった。店に着くと「え、行ってきていいの？」と支援者Bに尋ね、自分から店に入ったり、支援者Bが店の外で待っていると、返却とレンタルを終え、笑顔で戻ってきたりするなど、スムーズにCDレンタルを行う様子がみられ

るようになった。

第二期：値段を気にし始める時期(高等部2年・8月18日～10月10日)

第二期では、銀行ATMを利用した小遣いの出金を始めた。ATMを正しく使用したり、使い方が分からなくなったときに調べたりするため、使用手順を絵と文字で手帳に書いた支援ツールdを作成した(図4)。さらに、ATMの画面を手順ごとに描いたパネルを用いて練習してからATMへ行き、出金をした。Aは、最初は「一人だしな…」「なんかこれ見たら怖いな…」などとネガティブな言葉が出ていたが、次第になくなる。この時期、買い物はCDレンタルに限らず、地域の本屋やリサイクルショップなどにも行くようになった。その際、さらに、高いから買わない・安いから買うなど、値段を考慮しながら買うか買わないか決め、時には買わないという選択もできるようになった。ただし、本当に他店と値段の比較をしているわけではなく、「かつて、別の商品を買ったときに高かったから〇〇店は高い」「親が〇〇店は高いと言っていた」などといった推測が多い。表1-2にATMで出金したお金を使うか迷う場面を示した。

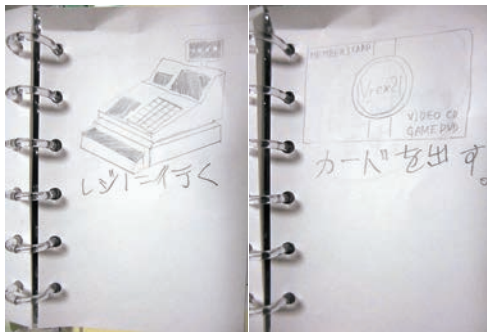


図3 金銭管理の支援ツールc

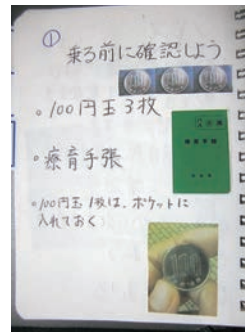


図4 金銭管理の支援ツールd

表1-2 ATMで出金した小遣いを使うか迷う(A高等部2年, 8月)

Aの発話と行動	支援者Bの発話と行動
ATMで出金をした後の場面	
<p>あー、めっちゃ緊張した。</p> <p>うん。</p> <p>まあ。</p> <p>何か買いもんしていい？</p> <p>あ、でもCDとかは買わんとく。高いから。</p>	<p>でもできたやん。</p> <p>1回でできるとか、すごいな！</p> <p>あ、明細表はお母さんに渡すんやで</p> <p>任せるわ。</p> <p>(その後、安かったという理由で出金したお金を使い、本屋で雑誌を購入する)</p>

第三期：自分で小遣いを管理しようとする時期(高等部2年・10月23日～12月5日)

第三期では、出金だけでなく、預金を開始した。手帳に預金の手順を書きこみ、それを見ながら行えるようにした。一度、支援者BがAの横で見守る中での出金を経験し、その後はAが自分で預金を行うようになった。Aから「今度お母さんと来たときに使ってもいい？」と、預金・出金を、支援者Bとの活動時以外にも行いたいと要望があり、許可したところ、支援者Bとの活動時以外でも、預金や出金がみられるようになった。また、この時期、一人でバスに乗って行きたい店などに行くようになっており、必要に応じて出金をするようになった。

(4) 実践1の考察：自分でできることと活動の広がり

バス乗車については、第一期に信頼できる支援者とともにバスに乗車し、困っても助けてもらえる安心感の中で、両替や現金での支払いを経験できたことが、第二期、第三期の変容を支える自分への信頼感につながっていると考える。そして、実際に一人で乗車できるようになった第三期に、A本人から行き先についての要求が出るようになり、Aの行動範囲は広がっていく。このように、自分でできるという自信が、Aの行動範囲を広げていったと考える。また、支援ツールa～dを使うことは、困ったときに調べることができ安心だけでなく、「自分でできる」という実感につながりやすかったと考える。そして、バスを降りた後に支援者Bに電話し、「自分でやった」「一人でできた」と報告することで、自分への信頼感を一層高めていたと考える。また、傍にいらなくてもAと支援者がつながっており、困ったら助けを呼べるという安心感にもつながったと考える。このように、本実践において携帯電話は、困ったときに連絡するという当初、支援者がねらっていた機能は果たさなかったが、結果として、Aの自立に大きく寄与したと考える。

金銭管理については、第一期にCDレンタルについての練習をしているが、それだけでは、Aは車から降りることができず、安心できる支援者の存在を必要とした。このように、ただ支援ツールを用いて手順などを示すだけでなく、困ったときに助けてもらえるという他者への信頼感を最初につくり、その支援者と協力して支援ツールを作成したからこそ、Aは安心して使え、また、自分への信頼感につながったと考える。また、ATMを使った出金を始めたあたりから、Aは値段を気にするようになり始める。自分でお金を管理しているという実感があるからこそ、値段を気にすることができるようになったと考える。他店と比較して値段が高い・安いということが分かるわけではないが、値段を考慮しながら買い物をするということ自体がAの自信になったと考える。

IV. 実践2：複数の他者から認められることを通して、自己信頼感と他者信頼感を高める支援（高等部3年・3月11日～就労1年目・12月5日）

(1) 支援のねらい

実践1終了後のAの実態を、A本人と保護者への聞き取り(高等部3年11月、高等部3年2月実施)をもとに述べる。バス乗車については、高等部3年生では通学時や支援者と会う時に限定されるようになり、一人で外出することも少なくなる。これは、Aのバス乗車の理由が目的地で支援者と買い物を楽しむことであったため、支援者がいない状況では、バスを利用する必要性もなかったためと考える。金銭管理について、CDレンタルは興味の薄れとともにみられなくなるが、買い物はほぼ定着した。ATMを利用した出金・預金はその後みられなくなるが、自宅の自分の机の中に、現金での貯金をしている。これは、AがATMを使うことのメリットを理解できなかったためと考えるが、金銭を管理するという意味では定着していると考えられる。携帯電話はほぼ定着しており、親との連絡

のほか、友達とメールのやり取りなどを行っている。しかし、友達との文章のやり取りには不安があり、写真や画像の交換が中心である。また、自分から友達に連絡を取ることはせず、友達から連絡があれば、返信するという状況である。

進路については、Y作業所(就労継続支援B型)への就労が決まった。そこで、Aの就労に至るまでの経緯について、Aの母親から聞き取り調査を行った(高等部3年2月実施)。その結果、高等部時代に行った計5回の作業実習では、広い工場一人で作業をし、支援を受けることができなかったことや、Aから店員に声をかけることができず報告や相談で苦労したこと、休憩時間は一人で弁当を食べることが多かったことなどが分かった。そして、Y作業所を選んだ決め手は、あまり広くないスペースで、傍に指導員がいることが多く、声をかけてもらえやすいことであった。このような実態から、Aの今後の課題として対人関係を広げていくことが挙げられた。

そこで、実践2では、Aの体験したことや思いを他者(支援者Bを含む)と共有することで、他者から認められていると感じられるような活動を行い、自分への信頼感や他者への信頼感を高め、実際に他者に話しかけたり対人関係を広げたりするようになることをねらいとして、Aの撮った写真を他者と共有する活動を実践することとした。また、実践2と合わせて、Aの他の生活場面、具体的には職場や参加している子ども会における対人関係の変容について、インタビューや観察から明らかにすることとした。さらに、A自身が自己をどのように捉えているか、その変容について、20答法を用いて検討した。

(2) 方法

①写真活動を通して自己信頼感・他者信頼感を高める支援

対人関係について、Aが自分からかわることのできる他者は、数人の身近な者に限られており、それ以外の者とは、会話でのコミュニケーションが難しくなることが多かった。高等部時代は学校の中にかかわれる友達が数人みられたが、卒業後の関係継続や、作業所などで、新たな他者と良好な関係を築いていくことは課題であった。支援を求めることができるのは主に保護者と支援者Bであり、そのほかの者には、困り感を訴えられない場面もあった。一方で、これまで、支援者Bがいることで、他者と関係を結ぶことができた場面もあった。

実践2では、Aの撮った写真や、その写真の語りに出てきたエピソードや感情などを、支援者を含めた複数の他者に語る活動を行う。Aは高等部時代、写真部に所属し、写真を撮りに行く活動をしており、支援者Bとのこれまでの活動でも、写真部の活動を楽しみにしているような言葉が聞かれていた。また、写真はAの趣味の中でも手軽で、粘土など、抽象的な芸術に比べて率直に経験を語りやすい素材だと考えた。そこで、手続きとして、毎回、活動日までにAが心に残ったもの・ことを写真に撮ってきてもらい、支援者Bを含めた他者に見せながら自由に語ってもらった。写真を見せる他者については、Aが複数で見せることを望めば、活動場所であるT大学の学生と一緒に見てくれる者を探すこととした。他者に写真を見せるかどうか曖昧な場合は、支援者Bが判断した。実際には、支援者Bの知り合いの学生を誘うことが多かった。写真を見る際には、ノートパソコンの画面に写真を表示し、皆で一つの画面を見ることができるようにした。写真を見せる他者には、Aに対してできるだけ指示をしないようにしてもらい、簡単な質問をするか肯定的にコメントするかのどちらかの返し方をするよう心掛けてもらった。

記録の方法としては、Aの活動の開始から終了までの様子をボイスレコーダーに録音し、文字起こして記録した。また、適宜メモを取った。支援期間は2012年3月(高等部3年)から、同年12月(就

労1年目)までとし、計25回の実践を行った。

②Y作業所へのインタビューの実施

支援者Bとの活動以外の場面でも、Aの対人関係に変化がみられると考え、写真活動とあわせて検討することとした。卒業後のAにとって、生活の比重の大きい場所として、作業所があると考えた。そこで、Aの作業所の中での様子について、特に仕事面と、対人関係の面について、半構造化面接法を用いて調査した(就労1年目・2012年10月11日)。調査対象は、Aの利用するY作業所でサービス管理(主な仕事内容は、個別支援計画の作成と評価)をしている指導員Cに依頼した。時間は1時間程度、Y作業所内で行った。

③子ども会におけるAの実態の検討

Aは大学サークルが運営する子ども会に参加している。子ども会は1~2か月に1回程度開催され、高等部卒業生は、卒業後1年間は、会には直接参加せずに、イスや机を運ぶなど、ボランティアの学生とともに裏方の仕事に回ることが多い。子ども会には地域の特別支援学校に通う児童・生徒やT大学の学生が多数参加していることから、Aの対人関係の変容を観察する場の一つになりうると考えた。そこで、支援者Bもボランティアとして会に参加して、参与観察を行った。支援者BはAと距離を置き、他の学生スタッフや子どもとのやりとりを見守ることを心掛けた。記録の方法はAに許可を取り、会の間、ボイスレコーダーを持ち歩いてもらい、記録した。また、Aの行動を随時メモした。

④20答法による自己概念の検討

Aの自己がどのように変容しているか分析するため、観察以外の方法と合わせながらの検討が必要だと考えた。自己の比較的包括的な概念として自己概念がある。自己概念は、これまで20答法(「僕は…」で始まる文章完成法)を用いて特に青年期を対象に研究されてきており、中には、小島(2010)や別府・坂本(2005)のように、知的障害者や発達障害者を対象とした研究もみられる。そこで、支援と並行して、20答法を用いてAの自己概念を調査し、写真活動や就労などの実態とあわせて検討することとした。ただし、小島や別府・坂本は、知的障害のある者の場合、20答法は難易度が高いとして、20答法を改編した10答法を用いている。Aも小島が対象とした知的障害者と発達年齢は同程度であるため、20答法は難易度が高いことも予想されたが、10答法の用紙を2枚準備し、支援者が様子を見ながら判断した。制限時間は15分間とした。実施期間は、高等部3年3月から就労1年目12月まで、毎月1回行うこととした。特に、4月に関しては卒業や作業所への通勤など、生活の変化が著しいことから自己概念にも何らかの変化がみられるのではないかと考え、月に2回実施した。

(3) 結果2

自分の体験や思いを他者と共有する写真活動を積み重ねた結果、Aの自己認識・他者認識と、実際の対人関係(特に依存と共有)について、変化がみられた。そこで、Aがかかわろうとする他者と、そのかわり方の質を観点として時期区分を行った。その結果、第一期「身近な他者に写真を語って楽しむ時期」、第二期「新たな他者と場や趣味を共有してかわる時期」、第三期「不特定の他者から認められることを望む時期」の三期をとらえることができた。それぞれの時期における、写真活動にみられる自己認識・他者認識および対人関係の特徴と、それと関連する作業所や子ども会で

の対人関係の特徴について、次に示す。

①写真活動にみられた自己認識・他者認識と対人関係の特徴

第一期：身近な他者に写真を語って楽しむ時期(高等部3年・3月11日～就労1年目・5月12日)

第一期では、他者の内面を一方的に推論をしたり、支援者に尋ねたりしながら、他者の内面を探ろうとしていた。特に、親しい他者は親和的に、そうでない他者は回避的に内面を推論していた。他者からみられているということをあまり意識しておらず、自分の内面を語ることもほとんどみられなかった。その代表的な場面を表2-1に示した。表2-1は、Aが両親とともに岡山県的美観地区を旅行した時の写真を提示した場面であり、Cは写真を見に来た学生である。Aは、支援者Bが美観地区を「知っていると思う」と親和的に推論しているが、実際に支援者Bは行ったことがなく、Aの写真を見るまで、この場所を知らなかった。

表2-1 一方的に支援者の内面を推論する(A高等部3年・3月)

Aの発話と行動	支援者Bの発話と行動	Cの発話と行動
Aと両親が岡山県に遊びに行った写真を提示		
<p>ああ、それは岡んだ。岡山の倉敷の美観地区だ。</p> <p>何ていったらいいかなー。</p> <p>そんなもん。でもBは知っているとと思う。</p> <p>まあ高速使って行ったけど。だって朝早い時間に出たから。</p>	<p>なにそれ？</p> <p>いや、知らなかった。</p>	<p>倉吉の白壁土蔵群みたいなもんだ。</p>

実際の対人関係は、身近な数名に限られていた。自分から、他者を写真活動に誘うことは難しく、支援者Bが代わりに誘うことが多かった。身近な他者と知らない他者とで話しをする時の態度が変わり、知らない他者と話すときは背を向けたり、極端に口数が減ったりした。一方で、身近な他者については、Aの知っているイベントに参加するかどうかを気にしていた。また、自分のどんな言葉に対しても肯定的に受け答えしてくれる他者に対して、自分からかかわっていきこうとした。

その典型的な場面として、Aが作業所で買ったパンの写真を見せながら、家族でパンを食べたエピソードを紹介する場面がある。一緒に参加した学生Dは、Aの家族が仲がいいと誉める。そして、「喧嘩とかするの？」と尋ねる。初対面のDに対してAは「ない」と返す。Dは「どうやったら喧嘩せんのですむの？教えてほしいー。」と言うが、Aは「いや、そんなのはない。」と、そっけなく返す。しかし、Dは「それはすごい特技だと思う。」と言って誉める。この回の活動以後、ほぼ毎回、AはDが大学に来ているかを支援者Bに確認するようになり、約1か月後、活動時にY作業所のパンを持ってきてプレゼントした。

この時期、Y作業所では、Aは指示された仕事が出来ないうえ、自分から指導員に声を掛けることができず、ただその場にいるだけだったり、また、Aが困っていると判断し、指導員が声をかけても、会話ができないことが多かったことが、指導員Cへのインタビューより分かった。

第二期：新たな他者と場や趣味を共有してかかわる時期(就労1年目6月16日～9月30日)

第二期では、他者の思いと自分自身の思いの違いをとらえたり、他者と自分、自分の長所と短所などを比較したりして語るようになった時期である。その例を表2-2、表2-3に示した。表2-2は、Aが家族と一緒にフラワーパークに行ったときの写真について語る場面である。Aは、行きたかったのは家族であり、自分は行きたいわけではなかったと語っている。また、表2-3は、子ども会のキャンプで、支援者と子ども会スタッフ(E)に対して、X特別支援学校の後輩と自分の足の速さを比較して語っている。他にも、一つのことを継続して頑張れる元担任の教員とそれができない自分を比較した語りなどもみられた。

表2-2 他者の思いと自分自身の思いの違いをとらえて語る(A就労1年目・6月)

Aの発話と行動	支援者Bの発話と行動
Aの提示したフラワーパークの写真について語っている	
(首をかしげる)	A ってこういうところ好きだよな。
うん。	そうでもないの？
うん。	別に行きたかったわけじゃないんだ？
うん。	でも行こうかなって思ったんだ？
いや、別に、さそわ…まあお母さんに言われたけ、行った。	それってなんで？

表2-3 自分と他者を比較する(A就労1年目・8月)

Aの発話と行動	支援者Bの発話と行動	Cの発話と行動
Aと両親が岡山県に遊びに行った写真を提示		
うん？誰が？	Hとかじゃない？	一番先頭を歩いてた子、凄くはやくないですか？
H？だって今陸上部だもん。	ああ、あいつ陸上部か。	そりゃ速いよ。
	Iも陸上部よね。	

うん、あとJも。 うん、足速いもん、ごっつい。 勝負しても負けるもん。	ええ、そうなの？	
---	----------	--

また、自分の顔の写った写真や、自分の作品の写真は話をせずに飛ばしてしまおうとするなど、語る写真と語らない写真が出てくる。第一期のように他者の気持ちを一方的に推論することはみられなくなった。

対人関係では、支援者が傍にいれば、知らない者がいるだけでそっぽを向いたり首ふり中心のコミュニケーションになるようなことはあまりみられない。同じものに興味関心があったり、同じ経験をしていたりする他者とかかわりをもとうとし、このような者に対して、自分の話だけでなく、相手の話にも耳を傾けるようになる。また、支援者Bが普段勉強しているI室に集う学生に対して「挨拶をしたい」と要求するようになる。実際には、支援者がいないと輪の中に入っていくことはできないものの、自分から、他者を求めるようになっていった。

この時期、Y作業所では、仕事を覚えてきたことで、指導員の介入の頻度が減る。また、指導員が尋ねると、連絡や報告ができるようになったことが、指導員Cへのインタビューより分かった。

第三期：不特定の他者から認められることを望む時期(就労1年目10月3日～12月5日)

第二期の中頃頃から、Aの持ってくる写真の枚数が減ったことや、Aがエピソードを語ろうとしない写真が出てきたため、新たな活動を設定した。Aが普段活動している大学の研究者であるFから、Aの撮った写真を部屋に飾りたいと申し出があったという設定をした。一回ごとにお題を決めて写真を撮った。そしてFの部屋に写真を届けに行き、AとFで相談して飾る写真を選び、貼り付けることとした。写真は、おおむね一か月に一回程度貼り換えた。また、選ばれなかった写真は保存し、12月に一緒に年賀状作りを行い、年賀状の裏面にプリントアウトすることとした。

第三期では、自分の写真を身近な他者だけでなく、不特定多数の他者にみられることを望むようになる一方で、自分の写真への評価が気になる。その代表的な場面を表2-4、表2-5に挙げる。表2-4は、支援者とAがFの部屋の前で、写真を部屋のどの位置に飾るかを話し合う場面である。Aは部屋のドア中央に貼りたいと言って譲らない。また、自分の名前のプレートは、「見てもらえるところがいい」という理由で貼る位置を決めた。表2-5は、写真を撮りに行った場面だが、しばらく写真を撮ると、Aは座り込んでしまう。Bが事情を尋ねると、Aは、Fからの評価が気になり、前向きになれないことを明かす。

この時期にY作業所への聞き取り調査を行ったが、その際、Aに許可をとったところ、聞き取りは構わないが、働いているところは見ないでほしいとの返事であった。しかし、聞き取りのあと、指導員が、Aの仕事ぶりを「頑張っている」と評価していたと伝えると、今度は子ども会のスタッフも連れて見に来てほしいと言うなど、よい評価への期待感と、よい評価が得られないことへの不安の両方があらわれていた。

表2-4 自分の写真を部屋の中央に貼りたいと要求する(A就労1年目・9月)

Aの発話と行動	支援者Bの発話と行動
写真を部屋のどこに貼るか決める場面	
うん？ここ。(Fの部屋のドア中央を指さす)	うん。今日はいないんだけど、今、Fが言っているのは、この辺にばーんと貼るか、それとも中か。
いや、ここ。(Fの部屋のドア中央を譲らない)	ここに貼る？ここか、ここか、部屋の中か。(Aが指定した場所とは別の場所をいくつか提示する)
	ここにでっかい写真を貼るか。

表2-5 レベルが低いと言われることが不安(A就労1年目・11月)

Aの発話と行動	支援者Bの発話と行動
子ども会のキャンプで、X特別支援学校の生徒について語る	
うーん。	よし。じゃあこうしよう。今日撮ったやつを、これからFのところに持っていこう。
でもどういわれるかわからんけー。渡して。	どう？
難しい。	それは、お楽しみじゃん。いいって言ってくれるか。どうなると思う？
え、レベルが低いって言われると思う。	勘で言ってみて。
うん。	え、低い？あ、レベルが低いって言われるか。

対人関係については、Fや子ども会に参加している青年と、新たに関係を広げた。Fについては、部屋に挨拶しに行きたいと要求するが、一人で行くことはできず、支援者に見守りを頼んだり、ドアをノックするよう頼んだりしながら、かかわっていた。また、子ども会の青年について、これまではボランティアの学生以外とのやり取りはほとんどみられなかったのに対して、この頃から「何してるの？」と話しかけたり、「〇〇作業所はな…(以下省略)」「専攻科って何？」などと、年下の生徒と情報交換したりするようになった。また、これまでAにかかわってきた学生に、どんな写真を撮ればいいのか聞いてみる活動も行ったが、自分で他者に聞くことには抵抗があり、見守ったり、どのようにして話しかければいいのか教えたりする支援が必要であった。

この時期、A、支援者B、G(写真を見に来た学生)の3人に、撮影した写真入りのアンケート用紙を配り、それらの写真を見て「のんびり」「少しのんびり」「のんびりではない」のいずれかに分類し

でもらった。そして、自分がどう評価したのか、それぞれ発表してもらった。支援者Bは、意見が分かれたとき、お互いの意見を聞くように心掛けた。その時の様子を表2-6に示した。Aは最初、支援者BやGと意見が合わないと、不安そうに、「やん、やん…」と呟いていたり、AかGのどちらかの意見に同調し、アンケート用紙に記入した回答と別の意見を発表することもあった。しかし、支援者BとGの意見が分かれ、意見を言い合う場面を何度か設定したところ、Aも、BやGと意見が食い違っても、自分の意見を言うことができた。

表2-6 他者と意見が合わないことが不安だが、次第に自分の意見を言い出す(A就労1年目・11月)

Aの発話と行動	支援者Bの発話と行動	Gの発話と行動
大型量販店の写真を提示		
(Aのみ挙手) うん？え、わかんないもん。 だって。(動揺している感じ) やん、やん… (不安そうに何度もつぶやく)	この写真、のんびりにした人。 じゃあ、のんびりじゃないにした人。はい。 え、違うんやって。G、どんなところが違う？	はい。 え、人がたくさんいるから、のんびりはできなさそうな気がした。
(中略)		
公園のベンチの写真を提示		
のんびりじゃない。 でも、なんか狭い。 A：うん。	B：じゃあ、この写真をのんびりにした人は？お、いない？実は俺です。じゃあ、この写真をちょっとのんびりにした人。 B：あ、分かれた。ということはAは？ B：これ、のんびりちゃうんか。だって、ベンチとかあって、ちょっとくつろげそうじゃん。 B：ああ、なるほどな。広い方がのんびりするんか。	F：はい。

最後の活動時には、これまで写真活動でお世話になった学生全員に年賀状を出すことに決め、これまでのAが撮った写真の中からお気に入りの写真を数枚選び、年賀状を作成した。

この時期、Y作業所では、「次何しましょうか?」や「〇〇(仕事内容)しましょうか?」と、自分から新たな仕事を引き受けようとする言葉がみられるようになり始めたことが、指導員Cへのインタビューより分かった。

これまでみてきた第一期から第三期までの変化を、表2-7にまとめて示した。

表2-7 Aの自己認識・他者認識および対人関係の変化の概要

	第一期	第二期	第三期
自己認識 ・他者認識	・自己中心的な自己認識	・他者との比較の中での自己認識 ・自分が他者から見られていることを意識し始める。	・他者からの評価されることが分かる
対人関係	・身近な数名に限られている。 ・初対面の他者と話すとき背を向けたり、極端に口数が減ったする。 ・身近な他者については、Aの知っているイベントに参加するかどうかを気にする。 ・肯定的に受け答えしてくれる他者に対して、かかわろうとする。	・支援者が傍にいれば、初対面の他者に対しても簡単なやりとりをする。 ・同じものに興味関心があったり、同じ経験をしていたりする他者とかかわりをもとうとし、自分の話だけでなく、相手の話にも耳を傾ける。 ・I室の学生に対して「挨拶をしたい」と要求するようになる。	・自分を頼ってくれるEに対して、挨拶をしに行くようになる。また、その際、支援者Bに支援を要求する。 ・これまで写真活動に参加した学生全員に年賀状を出す。 ・子ども会に参加している青年と、やりとりをするようになる。
Y作業所での対人関係	・自分から指導員に声を掛けられない。 ・指導員が声をかけても、会話ができない。	・指導員が尋ねると、連絡や報告ができる。	・「〇〇しましょうか?」と言って、自分から新たな仕事を引き受けようとする。

②20答法の記述にみる自己概念の変化

20答法の記述数の推移を図5に示した。高等部3年・3月から就労1年目・12月までで合計63記述を得た。平均記述数は5.7記述だが、実施時期により開きがみられた。これを小島(2010)の分析の枠組みは本研究にはうまくあてはまらなかった。そこで、この時期のAの実際の生活における大きな変化とし

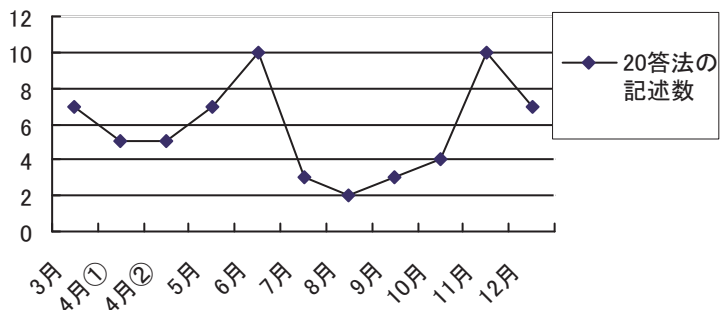


図5 Aの月ごとの20答法記述数の推移

て、就労が挙げられるため、その観点から分類を試みた。まず、全記述の内容を「仕事に関する記述」と「仕事以外に関する記述」に分類した。分類の際、仕事と似た概念として、手伝いに関するものがいくつかみられたため、「手伝いに関する記述」も一つのカテゴリーとして分類した。その結果を図6に示した。

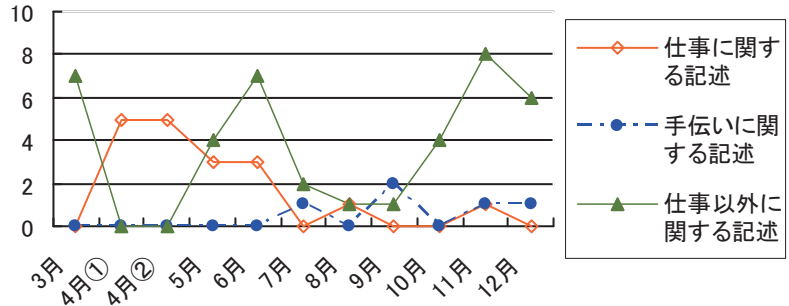


図6 Aの仕事に関する記述数の推移

4～6月では、全28記述中、仕事に関するものが15記述(53.57%)と、約半数を占めた。そのほとんどは「僕はパンの袋詰めをする」のような具体的な仕事内容の記述(13記述)であった。

これをさらに、Y作業所の指導員Cに対するインタビューの中で得た、Aの「得意な仕事」と「苦手な仕事」に分類してみると、どの月においても「得意な仕事」と「苦手な仕事」の記述とが混在していた。4月は就労の時期であり、Aの生活に変化が大きいことから、記述にも変化がみられるのではないかと考えたが、変化はみられなかった。6月になると、「仕事に関する記述」と「仕事以外に関する記述」の両方がみられた。具体的な内容をみると、「仕事に関する記述」については、仕事内容が多い。仕事以外の記述に関しては、「僕は〇〇(子ども会)の運動会に行く」など子ども会に関することや、「僕は一人でおじいちゃん家に行く」「僕は友達と映画を観に行く」など祖父・友人と過ごす余暇に関すること、「僕ははんしんタイガースが好き」などAの興味関心に関することがみられた。母親からの聴き取りにおいても、6月から作業所の帰りに祖父の家に行つて従弟と遊んで帰るようになったことや、生まれて初めて友達と2人だけ(親なし)での外出をしたと語られていた。

7月になると、全体の記述数が大きく減った。質的には、「仕事に関する記述」はほとんどみられず、中でも仕事内容の記述は7月以降みられない。この時期は、3～6月でみられたような、自分の「得意な仕事」と「苦手な仕事」とを混在させて書くのではなく、頑張っている(頑張った)自分の記述がみられた。手伝いの記述も、頑張っている(頑張った)自分の記述に含まれるものと思われる。7月～10月にみられた、頑張っている(頑張った)自分の記述を、表3-1に示した。母親への聴き取りからも、手伝いについて7月から、自分でご飯を炊くようになり、分量を間違えたり、とぎ汁をうまく捨てられなかったりすることがあるものの、頑張っている様子が語られていた。

表3-1 就労1年目7月～10月に見られた、頑張っている自分に関する記述の代表的なもの

暦月	代表的な記述
7月	僕はカメラで写真をとる
	僕は家でごはんの用意をする
8月	僕は〇〇祭(地域の祭り)に出て最後までおどった
	僕は仕事が終わってからパンをもらう
9月	僕は明日仕事が終わってからのいねかりの手伝いをしにいく
	僕は家でごはんの用意をする
10月	僕はゆうぎおうカードを買う。

11月と12月では、記述内容は大きく変わっていないが、記述数が増えた。仕事に関しては、1記述のみだが「僕は仕事を頑張っている」というポジティブな自己評価がみられた。また、11月では、用紙を回収するとき、支援者が

「見ていい？」と声をかけたところ、Aは「いや」と拒否しながら用紙を渡した。

次に、各時期の記述に関連する集団という観点から分類をしたところ、早い時期からみられた集団から順に、「子ども会」「作業所」「家族」「支援者・学生」「祖父・従弟」「出身校の友達」「地域のグループ(地域の祭りと卓球教室)」「その他」の8つのカテゴリーに分類できた。「僕ははんしんタイガースがすき」のように、集団との関連がみられない記述に関しては「その他」に分類した。そして、その結果を表3-2に示した。なお、表3-2では、その月にみられたカテゴリーに色を付けた。

表3-2 20答法におけるAの記述に関連する集団

	子ども会	作業所	家族	支援者 ・学生	祖父 従弟	出身校の 友達	地域グ ループ	その他
3月								
4月①								
4月②								
5月								
6月								
7月								
8月								
9月								
10月								
11月								
12月								

3、4月は、「子ども会」「作業所」など、特定の1つの集団の中にいる自分の記述であった。しかし、5月になると、複数の集団に属する自分を記述している。また、記述する集団の質も、4、5月ではAにとって大きな関心事だったと考えられる職場に関するもののほか、安心できる家族や支援者・学生など、身近な集団に限定されていた。しかし、6月では、「祖父・従弟」や「出身校の友達」、7月には「地域のグループ」と、記述に登場する集団や他者に広がりが見られ、自分にとって身近な集団だけでなく、新たに関係を結んだ、あるいは結ぼうとした集団についても記述するようになり、記述にみられる集団の数も増加していった。

(4) 実践2の考察：自己認識・他者認識と、対人関係の変容を支えたかかわり

①Aの変化と写真活動の意味

写真を一緒に見る活動の意義として、自己認識・他者認識の発達の源泉としての役割と、新しい人との出会いを期待する気持ちを膨らませる役割があったと考える。

まず、自己認識・他者認識の発達の源泉としての役割についてみると、Aの撮った写真の語りや写真には、Aの体験や感情が含まれており、写真の中の自分や自分の経験を他者に開示し、肯定的に評価される中で、Aは自分が他者から見られているということを意識するようになったと考える。第三期では、写真を見る不特定多数の目から評価を受ける活動に発展した。そのことが、Aの不特定の他者から評価されたいという思いを膨らませたと考える。

次に、新しい人との出会いを期待する気持ちを膨らませる役割について述べる。第一期では、Dなどの他者に対して写真を見せ、肯定的な評価をしてもらおう中で、「この人は自分を肯定的に評価してくれている」「自分はこの人に肯定的に評価してもらえる存在だ」という自己信頼感・他者信頼感が生まれ、評価されることを望むようになったと捉えられた。このように、第一期では、写真活動は、他者との関係をつくる場であったと考える。第二期では、Aは他者と自分の思いの違いや、他者と比較して劣っている自分に気づいているが、Aが自分からI室にいる学生に挨拶をしに行きたいと要求するなど、他者とのかかわりたい気持ちは膨らんでいることが分かる。高坂ら(2010)の研究では、「気持ち」を共有することで、「相手との一体感」が生まれたり、一人ではないと思えたりすることが指摘されており、Aも場や気持ちを共有することで、自分が孤立していないと感ずることができたと考える。そして第三期では、Fや学生に会うためという新たな目的がAに芽生え始めた。写真活動では、1枚撮ってそれをすぐにFに見せに行くなど、いい写真を撮ることよりも、その写真を媒介にして他者とつながることを求めるエピソードもみられた。新たな他者との出会いを期待する気持ちが高まっていったと捉えられた。このように、第三期の写真活動は、写真そのものを楽しむというよりも、他者との関係を媒介するものとしての機能を持っていたと考える。

②支援者の果たした役割

これまでみてきたように、写真活動を通して、Aは新しい人との出会いを期待する気持ちが膨らんでいったが、そこに支援者が果たした役割について考察する。

第一期では、新しい他者とつながるときに声を掛けるなど、支援者が他者を連れて来ていた。さらに、写真活動においては、常に支援者が傍にいる状態であった。このように、支援者は、他者を連れてきたり、知らない他者と向き合う時にAの心の拠り所となったりする役割を担っていたと考える。

第二期、第三期では、2つの役割に加えて、Aが助言をしたりする役割を担っていた。第一期の他者を連れてくるという役割よりも、Aのつながりたいという思いを支えるようになった。特に、I室に挨拶に行くとき、支援者に「どうしたらいいの?」と尋ねるなど、Aの側から支援者に具体的に何と挨拶したらいいか助力を求めようとしており、支援者に尋ねれば安心だという他者への信頼感があったと考える。また、助力を求めても、実際にはA自身が他者と話すなどして関係をつくっており、支援者はそのサポートに回っていたことから、自分で他者と関係をつくっているという実感を得やすかったと考える。このように、支援者は一貫して、Aの弱い部分も含めて、それを認めてくれる、安心して依存できる他者であったと考える。また、第一期から一貫してAの写真とともに共有してきた者でもあった。このように、信頼関係のできている支援者に対してであれば、弱い自分であっても見せることができ、支援者を心の拠り所にしながら、他者とかかわっていくことができたと考える。

VI. 総合考察：Aの三年間の自己信頼感・他者信頼感の変容と自立支援のあり方

Aの高等部2年から就労1年目までの3年間の自己信頼感・他者信頼感の変容と支援を表4にまとめた。これをもとに、知的障害のある青年に対する自立支援のあり方について考察する。3年間の大きな変化点として、高等部2年次の11月と、就労1年目の6月を挙げることができる。

表4 3年間のAの変化点と、筆者の考える自立支援のあり方

		自己認識・他者認識	自立支援のあり方
高等部2年	11月以前	<ul style="list-style-type: none"> 自分への信頼感が低く、何をするにも自信が持てない。 	<ul style="list-style-type: none"> 支援者が傍で見守っていたり、困ったときに連絡(携帯電話やメールの利用など)をとれるようにしたりすることで、対象者が安心して生活を拡大するような活動に挑戦することを保障する。 支援ツール(手帳など)を活用するなどして、「自分でできる」という実感がもてるようにする。
	11月以降	<ul style="list-style-type: none"> 移動や金銭管理が「自分でできる」ことに自信がもて、「〇〇へ行ってみたい」「〇〇を買ってみたい」という思いが膨らんでいったことが、生活圏の拡大につながる。 	<ul style="list-style-type: none"> 困ったときに連絡が取れるようにする。 支援ツール(手帳や携帯電話)を活用して、困ったときに調べることができるようになる。 「自分でできた」手ごたえに共感する。
就労1年目	6月以前	<ul style="list-style-type: none"> 他者から見られる自分には気づかない。 	<ul style="list-style-type: none"> 写真活動を通して、他者からの肯定的な評価によって、人とかかわることができたり、他者視点に気づけるようにしたりする。
	6月以降	<ul style="list-style-type: none"> 他者との比較の中で自己を見つめたり、自分が他者から見られていることを意識したりする。 	<ul style="list-style-type: none"> 写真活動を通して、複数の他者と「気持ち」や「場」を共有することで、自分が孤立していないと感じることができるようになる。 違っていることを認め合えるような集団をつくる

高等部2年の11月以前のAは、自分への信頼感が低く、何をするにも自信が持てない状態であった。この時期の支援のあり方として、自信がもてない時に支援者が傍で見守ったり、困ったときに連絡をとれたりするような環境を設定することが、青年らしい生活を、自分でやってみるという経験や、それができた達成感の保障につながり、自分への信頼感を高めていくことができると考える。その意味で、支援者が直接介入するのではなく、見守りを行ったり、支援ツールを用いたりした支援は効果的だったと考える。また、11月に一人での行動が増えてからも、困ったときに支援ツール(手帳)が使えたり、携帯電話で連絡をとれたりすることは、Aの安心感につながったと考える。そして、ひとりでバスで移動できたあと、支援者に携帯電話をかけて、自分でできたと伝え、誉めてもらうことで、さらに自分でできる手ごたえを感じていたと考える。

就労1年目の変化について、6月以前は、他者から見られているということよりも、「自分でできる・できない」が気になる、自己中心的な自己認識だったと考える。この時期の支援のあり方として、身近な他者に自分の体験が肯定的に評価されることによって、他者から見られていることに気づくようにすることが挙げられる。この点において、自己の体験を映し出したものを他者と共有できる写真活動は効果があったと考える。他者の自分への視点をくぐることによって、自己を多面的に見ることもつながった。そして、他者の視点に気づいたり、自己を多面的に見ることができたりする6月以降では、自分が他者からどのように受け止められるかについての認識が、Aの自己信頼感・他者信頼感に影響するようになっていった。就労1年目第二期のように自分と他者が「気持ち」や「場」を共有することで、自分が孤立していないと感じられるようにすることや、第三期のように、

自分だけが他者と異なっているのではなく、他者同士も異なる部分があることに気づき、それを認め合える関係を築くことが自立支援として重要だと考える。写真活動を通して、写真を身近な人だけでなく、複数の他者と共有するなかで、他者同士の異なる意見に出会い、他者同士がその違いを受け止めあえていることが、Aの自己信頼感・他者信頼感を支えるうえで効果があったと考える。

Aは、支援者とは、自分の弱い部分も含めて認めてもらえると思えるような関係性が築けていた。だから、Aは困ったときに、支援者に支援を求めていいと思え、安心してバスに乗ったりCDレンタルをしたりする経験ができ、また、Fなどと関係を築こうとするときには、支援者に仲立ちを求めることができたと考える。このように、Aは支援者に依存しながら生活の幅を広げていくことができた。「あの人は自分を認めてくれる他者、頼れる他者」と思える他者信頼感や、「あの人に認められている自分、頼ってもいい自分」と思える自己信頼感は重要であり、そう思える関係があるからこそ、困ったときに支援を求めることができると考える。そして、信頼できる他者に支援を求めるといことが、生活圏を広げたり、他者と経験や思いを共有したりしたいという対象者の青年らしい願いを支えることにつながり、また、自分の弱い部分も含めて自分自身を認めていくことにもつながったと考える。Aは支援者を通して、加藤(1997)が提起した「依存的自立」を果たそうとしていたととらえることができる。そして、「依存的自立」のためには、対象者の自己認識・他者認識の発達を考慮しながら、自己信頼感・他者信頼感を育む実践を組み立てる必要があると考える。

知的障害のある青年にとって、依存してもいいと思える関係性を実生活の中でどのようにしてつくっていくか、また広げていくか、誰がこの役割を担うかは今後の課題である。青年期という点を踏まえ、学校から社会への移行の中で、親や学校関係者以外に、自分の弱い部分も含めて認め合える関係を築いていく必要があると考える。特に、職場や支援機関、同じ発達課題のある青年期・成人期の知的障害者などと、このような関係をどのように築いていくのかは検討していく必要があると考える。

文献

- (1) 天貝由美子(1995)「高校生自我同一性に及ぼす信頼感の影響」教育心理学研究 第43巻第4号 pp.11-18.
- (2) 別府哲・坂本洋子(2005)「登校しづりを示した軽度知的障害児における自己の発達と他者の役割」心理学 第25巻第2号 pp.11-22.
- (3) 榎本淳子(1999)「青年期における友人との活動と友人に対する感情の発達的变化」教育心理学研究 第47巻第2号 pp.180-190.
- (4) 服部敬子・別府悦子(2000)「中学生の自己概念に関する発達の理解の試み -20答法を用いた調査と保健室登校を経過した事例の分析から-」SNEジャーナル 第5巻第1号 pp.126-149.
- (5) 石倉康次(2008)「障害者の就労と自立支援 知的障害をもつ人の本人調査をもとに」障害者問題研究 第36巻第2号 pp.114-121.
- (6) 加藤直樹(1997)「自立の時代と自立論の新展開」『障害者の自立と発達保障』全国障害者問題研究会出版部 pp.10-56.
- (7) 高坂康雅・池田幸恭・葉山大地・佐藤有耕(2010)「中学生の友人関係における共有している対象と心理的機能との関連」青年心理学研究 第22巻 pp.1-16.
- (8) 小島道生(2010)「知的障害児の自己概念とその影響要因に関する研究 -自己叙述と選択式測定法による検討-」特殊教育学研究 第48巻第1号 pp.1-11.

- (9) 村岡文太(2010)「青年期の軽度知的障害児に対する自立支援の実践 -バスの利用・金銭管理・携帯電話の使用が自分でできる-」2010年度鳥取大学地域学部卒業論文
- (10) 村岡文太(2012)「青年期の知的障害者に対する自立支援に関する事例的研究 -自分の撮った写真を他者と共有する体験を中心に-」2012年度鳥取大学地域学研究科修士論文
- (11) 落合良行・佐藤有耕(1996)「青年期における友達とのつきあい方の発達的变化」教育心理学研究 第44巻 第1号 pp.55-65.
- (12) 大泉溥(1989)「障害者の人間的自立 -障害者福祉実践の基本理念をめぐる-」『障害者福祉実践論』ミネルヴァ書房 pp.118-167.
- (13) 竹澤みどり・小玉正博(2004)「青年期後期における依存性の適応的観点からの検討」教育心理学研究 第52巻第3号 pp.310-319.
- (14) 上岡一世(2004)「自立とは」『自閉症の子どもが地域で自立する生活づくり -地域の中で生きて働く力の育成-』明治図書 pp.15-21

謝辞

貴重な掲載を快くお許しいただいたAとご家族の皆様、また協力していただいたY作業所の皆様と、写真と一緒に見てくださった学生の皆様に感謝申し上げます。

(2013年2月1日受付, 2013年2月14日受理)