

知的障害児の一人通学にむけた移動支援

—— 特別支援学校と地域活動支援センターの協働 ——

齊藤 康則

A Monograph about the Mobility Support for the Mentally Disabled Student to Return Home alone by Bus:

Collaboration between Special Needs Education School and Community Care Center

Yasunori SAITO

By the enactment of the transport barrier-free law, we can see escalators and elevators in stations and non-stop buses in streets. As a result, the transport environment of the physically disabled is getting better, but that of the mentally disabled is left behind. On the one hand, the latter is hardly discussed in transport studies (say, transport economics and transport engineering); on the other hand, pedagogical studies focusing on behaviors of the mentally disabled incline to take only up the experimental situation (how they press a buzzer, how they distinguish the destination sign in the simulator). But what is important practically, over the experimental situation, is the collaboration of parents, teachers, care workers and local government about their mobility. This paper takes up the mobility support for the mentally disabled student to return home alone by bus, based on the sociological case study in the special needs education school.

Keywords: mental disability, mobility support, collaboration

1 はじめに：知的障害者の地域自立生活

国際障害者年（1981年）を契機とした「ノーマライゼーション」「ソーシャルインクルージョン」の思想的展開によって、わが国でも遅ればせながら施設福祉から在宅福祉への「脱施設化（deinstitutionalization）」が図られるようになった。その結果、今日では大規模入所施設（コロニー）の建設がトーンダウンする反面、知的障害者の地域生活移行がクローズアップされている。だが、急速な地域福祉への転換は両義的である。重度の知的障害者をかかえた家族からは、「安心して死ねない」「安心して暮らせる場としての入所施設をなくさないでほしい」という意見が聞かれることも少なくない（障害者生活支援システム研究会 2003）。

その一方、軽・中度の知的障害者に対しては「サバイバルスキル」の獲得が求められるようになった。この「サバイバルスキル」とは、障害をもつ人びとが社会に主体的に参加し、自立的な生活を営むための社会生活スキルであり、身辺自立・家庭生活・地域社会・職業・レジャーなどのスキルを身につけることによって、ほとんど制限されることのない日常生活が可能になると定義されている（自閉児教育研究会編 1985）。

ここで、地域社会における「サバイバルスキル」として、買い物や交通機関の利用を挙げるこ

とができるだろう。買い物は「欲しいものを手に入れる」、交通機関の利用は「行きたいところに行く」というように、「欲しい」「行きたい」という欲求を充足するための行為である。それだけでなく、店舗や乗り物という場面では、他者とのコミュニケーション（直接的な接触や能動的な働きかけ）が必要とされる行為でもある。

このように、買い物や交通機関の利用は知的障害者の社会参加と自立生活にとってきわめて重要な「サバイバルスキル」だといえるが¹、本稿では知的障害児の路線バスを利用した一人通学を取りあげる。知的障害者にとって交通機関の利用とは、われわれの場合と同じように、ときにはそれ以上に、たんなる空間移動にとどまるものではない²。電車やバスを独力で利用できるという「生活技術的・家政管理的自立」は、就きたい職業に就くという「労働的・経済的自立」に影響する可能性を有するからである（大橋 2008）。

それゆえ、特別支援学校ではショッピングセンターやアミューズメントパークへの校外学習を重視し、「生活単元学習」のコマを用いて、買い物の仕方や電車・バスの乗り方を事前学習している。校外学習にむけた「生活単元学習」では昼食の場所やメニュー、交通機関の時刻や料金を電話で尋ねたり、インターネットで調べたりする。そして、1～2週間の長きにわたって、店舗やバスを模したシミュレーション教室において、お金を払う練習やチャイムを押す練習を繰り返すのである（図1、図2）。



図1 シミュレーション教室（店舗）



図2 シミュレーション教室（バス）

¹ 知的障害児・者が身につけるべき「サバイバルスキル」として、N県教育庁特別支援教育課のA課長は「買い物」「乗り物」「時計」の3つを（2008/04/22ヒアリング）、社会福祉法人OのB理事長は「移動の力」「食事の力」「消費の力」「気配りの力」の4つを（2008/05/26ヒアリング）、それぞれ指摘している。

² 「基本的な潜在能力（basic capability）」（Sen 1982=1989）に関するA. Senの議論を想起したい。これは、健常者／障害者のように異なる人びとの間では、同一の財（goods）も異なる意味を持ちうることを含意し、享受される財（の量）ではなく、その財を享受するための能力、その財を用いることによる「はたらき（functionings）」に着目した概念である。

しかし、買い物にしても交通機関の利用にしても、「生活単元学習」におけるトレーニングだけでは不十分である。第一に『バスに乗れること』と『一人で通学すること』は大きく異なる(2008/09/24 P 特別支援学校 C 教諭ヒアリング)。「般化の困難性」(五十嵐・武蔵 2005)といわれるように、訓練場面と日常場面には大きなギャップが存在し、特別支援学校で身につけたスキルを学校とは異なる環境で応用することは難しいからである。第二に「学校では『その後』はできない」(2008/09/12 Q 養護学校 D 教諭ヒアリング)。学校という組織、そして教員という立場の特性上、学校外の日常場面(上記の「その後」とは、この謂である)において長期的・継続的なフィールドワークを展開することは難しいからである。ここに、知的障害児が「サバイバルスキル」を形成する、その最初の「立ち上がり局面」をめぐる、地域社会——本稿の場合には地域活動支援センター——との協働が課題化するといえよう。

さて、本稿がテーマとする知的障害児・者の交通機関の利用は、そのテーマの重要性にもかかわらず、それほど多くの研究成果が残されてきたわけではない。いわんや教育と福祉の連携をや、である。既存研究を紐解いてみれば、行動科学的な観点からシミュレーション場面における知的障害児のスキルアップを分析した渡部(1993)・安部(1997)、実際に知的障害児がバスで通学できるまでの下校指導のプロセスを記述した高倉(1984)・上岡(1986)・坂井(2005)などが散見されるのみである。他方、学校現場に目を向ければ、保護者サイドの下校指導ニーズが大きくなる反面、教員サイドは「多忙化」によってそのニーズを吸収しにくい状況に置かれていることがわかる。それゆえ、家庭だけでも学校だけでもない、下校指導の社会化が必要となるのである。本稿が取りあげた特別支援学校と地域活動支援センターの協働、それから地域社会も含めた役割分担論が実践的な意味合いを有するのは、ここにおいてである。

2 障害者の移動支援：移動環境の整備・移送サービスの構築との違い

障害者の交通機関の利用にむけた施策を振り返ると、その出発点として、「交通バリアフリー法(高齢者・身体障害者等の公共交通機関を利用した移動の円滑化の促進に関する法律)」(2000年)のフレームの下、交通事業者によって進められてきた駅ターミナルへのエスカレーター・エレベーターの設置、ノンステップ(低床型)バスの導入などを挙げることができる。障害者の移動をめぐる領域では、既存の工学的研究の蓄積を反映して、身体障害者(および高齢者)を対象とした physical planning(都市計画・交通計画など)が先行してきたのである。一方、知的障害者や精神障害者の交通機関の利用にむけた施策の展開は、「バリアフリー新法(高齢者・障害者等の移動等の円滑化の促進に関する法律)」(2006年)の成立を待たなければならなかった。

この間、国土交通省は障害者団体へのヒアリングを踏まえて、『知的障害者の公共交通機関の利用に関する調査報告書』(2002年)および『精神障害者の公共交通機関の利用に関する調査報告書』(2003年)を公表している。両報告書は知的障害者・精神障害者が交通機関を利用する際の問題点を心理・行動の両面から抽出し、駅職員・運転手の接遇・介助のあり方、分かりやすい情報提供のあり方を検討したものである(国土交通省 2002:2003)。例えば、国土交通省が作成し、

交通事業者に配付した『「ゆっくり」「ていねいに」「くりかえし」—— 知的障害、精神障害のあるお客様への対応』(2004年)というマニュアルは前者に、「明治安田こころの健康財団」が作成し、公共施設や交通機関に配布した「コミュニケーション支援ボード」というピクトグラム(絵文字)は後者に、それぞれ該当するといえる(二井ほか2003; 全国知的障害養護学校長会2005)。

対応のマニュアル化が徹底されることによって、電車が遅延した場合に駅員から十分な説明が行われれば、パニックに陥った利用者は安心感を取りもどすだろう。また、情報提供のシステム化が拡充されることによって、バス車内の液晶表示にひらがなが付け加えられれば、アナウンスを聞き逃した利用者が乗り過ごすことはなくなるだろう。しかし、以上のような移動環境の整備は、交通機関の利用に慣れた知的障害者が生活圏を拡大することを目的とする一方、知的障害者が訓練場面と日常場面におけるトレーニングを積み重ねていく「立ち上がり局面」に対応することはできない。

また、近年では、社会福祉法人やNPO法人による「福祉有償運送」、民間の交通事業者による福祉タクシーのようなdoor-to-doorのSTS(special transport service)も多く見られるようになった。このSTSは、既存の交通機関では外出することの難しい身体障害者や要介護高齢者を主な対象としたものである。しかし、以上のような移送サービスの構築は、利用者の移動能力の形成ではなく移動それ自体に力点を置いたものであるため、知的障害者が交通機関を利用できるようになるまでの「立ち上がり局面」に対応することは、やはり難しい相談だといえる。

以上をまとめれば、移動環境の整備とは利用者の「交通リテラシー」を前提として、共約可能(commensurable)なシンボルの作成によってバリアの解消をめざすものである一方、移送サービスの構築とは利用者によるバリアの乗り越えをはかることなく、共的・私的なサービスの供給によってバリアの回避をめざすものである。それゆえ、両者とも利用者自身の「サバイバルスキル」の形成に焦点を当てたものではないのである。他方、本稿が取りあげる知的障害者の一人通学に見られる学校教員とケアワーカーの協働は、一人ひとりの知的障害者の障害特性や個性(こだわり)に由来する共約不可能(incommensurable)なバリアを、支援する側が彼/彼女の目線に立ち、そのつど乗り越えていこうとするものである。そして、彼/彼女自身が、当座、限定的ではあるにせよ、学校と自宅のあいだの移動能力を獲得することを目的とした共同行為なのである。その点において、知的障害者の「立ち上がり局面」への対応は、言葉の真の意味での「移動支援(mobility support)」だといえるだろう。

3 家庭における一人通学ニーズの顕在化

特別支援学校の放課後は、あらためて考えてみると“奇妙な光景”を呈している。一群の児童・生徒がスクールバスに乗って帰宅の途につき、もう一群が社会福祉法人の送迎によって「タイムケア」(日中一時支援)へと向かい、下校時刻から10分も経たないうちに学校から子どもたちの声が消えてしまうからである。「学校の時間」と「家庭の時間」のあいだには、健常児の場合のような、部活動・習い事・学習塾といった行き場の多様性は見られない。そこにあるのは学校と

自宅の他律的な往復（場合によっては施設を経由して）だけである。一人通学とは、そのような学校と自宅の他律的な往復を、自律的なものへ変える第一歩だといえよう。それは、彼ら／彼女らが放課後の過ごし方を自由に、多様にデザインできるようになるための前提条件でもある（障がい児の放課後問題を考える会 2006）。

さて、本稿が取りあげる E さんは、中度の知的障害（自閉的傾向）を有するソトス症候群の女子児童である³。普段の E さんは知らない人にも話しかけてしまうぐらいお喋りが大好きで、落ちついて物事に集中することがなかなか難しい。また、授業時間の変更をととても気にしたり、自分の要求が聞いてもらえずに泣き叫んだりすることもあるという。当時担任だった D 教諭は、「一人でバスに乗れるような子どもではなかった」（2008/09/12 Q 養護学校 D 教諭ヒアリング）と振り返る。半年間にわたる一人通学のトレーニングをはじめたのは、その E さんが特別支援学校の小学部 6 年生の夏のことであった。

「一人で下校できるようになれば、という希望は、小学部に通いはじめたときから、ずっと持っていたんです」（2008/10/22 E さん母親ヒアリング）と、E さんの母親は語る。E さんが一人で交通機関を利用できるようになれば、高等部を卒業したときに、行き帰りの送迎のない会社を就職先として考えることができるだろう。また、なにより自宅での留守番が大好きな E さんにとって、ジブリ映画を見たり絵を描いたりすることが、もっとも生き生きと過ごすことのできる時間でもある。そのような思いから、E さんの保護者は「いつかは一人通学を」という希望を抱いてきたのである。

しかし、E さんが小学部 6 年生になるまで、一人通学への思いがニーズとして顕在化することはなかった。E さんの保護者は共働きであったものの、スクールバスと学童保育という別種のサービスを連続的、一体的に利用することができたからである。特別支援学校のスクールバスには、保護者がバス停まで送り迎えしなければならないというルールがある。児童・生徒の安全性を確保するため、「先生目」と「親目」が途切れないようにしているのである（2008/07/30 P 特別支援学校 F 教頭ヒアリング）。だが、共働き家庭の E さんの場合、どうしても下校時間帯の「親目」が不在になってしまう。このような「親目」（の不在）を代替・補完していたのが、R 小学校の学童保育の「指導員目」であった⁴。学童保育の指導員が、最寄りのバス停まで E さんを迎えに来てくれたのである。

とはいえ、上記のようなスクールバスと学童保育の連続的・一体的利用は、遅かれ早かれ不可能とならざるをえない。学童保育には年齢制限があり、E さんが中学部に進むことによって利用できなくなるからである。それは、学童保育の指導員による「親目」の代替・補完がなくなること、下校時のスクールバスが利用できなくなることに等しい。他方では、E さんの学年が上が

³ ソトス症候群は過成長をもたらす症候群の一つであるが、現在のところ発生機制や病因は明らかになっていない。多くは突然変異によるものだと考えられている。その一般的特徴として、頭部と手足の肥大化、協調運動の不得手、学習障害・行動障害などを挙げることができる。

⁴ 学童保育は「放課後児童健全育成事業」（1998 年）によって法制化され、その後、障害児の受け入れに関する補助制度が設けられた（2001 年）。

るにつれて、指導員から「障害児は難しい」という声も聞かれるようになり⁵、指導員のサポートが行き届かなくなりがちだった。そのような中で、Eさん自身が「(学童保育に) 行きたくない」と言い出すようになったという(2008/10/22 Eさん母親ヒアリング)。ほどなくしてEさんはA小学校の学童保育を辞めることになった。

しかし、同時に一つの幸運もあった。障害を有する中学生・高校生を対象とした「障害児タイムケア事業」が、Eさんの住むT市でもはじまったのである。Eさんの放課後の生活の場も、学童保育から「タイムケア」へと大きく様変わりすることになった。Eさんが通うことになったNPO法人Uの「タイムケア」は、室内の遊び・公園の散歩・スーパーの買い物など、Eさんのやりたいことが尊重される環境だという。だが、「タイムケア」の週当たりの利用日数には上限が設けられる可能性もある。そして、「毎日『タイムケア』に行くことは、本人にとっても疲労になるだろう」(2008/10/22 Eさん母親ヒアリング)。保護者の一人通学への思いが、当面の「タイムケア」の利用によって解消されたわけではなかった。

以上のようにして、「一人で通学できるようになれば」という保護者の思いが、ニーズとして顕在化してきたのである。だが、共働きであるEさんの保護者にとって、自宅から最寄りのバス停までの道のりはともかく、毎日一緒にバスの乗り降りを練習することは事実上不可能であった。また、「自分が指導すると、いつまで経っても一人で乗せようとしなないじゃないか」(2008/10/22 Eさん母親ヒアリング)という思いも、どこかにあったという。そこで、6年生になって担任とマンツーマンになったことを契機として、Eさんの母親は当時の担任であったD教諭に「ワガママを言ってみようかしら、という気持ちになった」(2008/10/22 Eさん母親ヒアリング)。学校で、バスを利用した下校の練習ができないでしょうか、と。

4 特別支援学校における下校指導とその限界

前節で述べた保護者の一人通学ニーズを承けるかたちで、Eさんの通う特別支援学校の取り組みがはじまることになる。小学部6年生のときの担任だったD教諭は、当初、注意力が散漫で物事に集中することの苦手なEさんの普段の様子から、「公共交通の利用は無理だと思った」(2008/07/09 Q養護学校D教諭ヒアリング)という。だが、高等部を卒業した後の進路を案じつつ、なんとかEさんの主体性を引き出したいと願う母親の、下校指導への思いは大きかった。D教諭自身もまた、高等部卒業後の進路(就労)を見据えて、交通機関を利用できた方が良いでしょう、それもできるだけ早くから取り組みはじめた方が良いでしょうと考えていた。心の中では無理かもしれないと思いつつも、「なんとかしなければ」という使命感が自然と強くなっていったと、D教諭は当時を振り返る。

⁵ Eさんは最寄りのS小学校の学童保育が満員であったため、R小学校の学童保育を利用することになった。R小学校の学童保育にとって、Eさんは初めての障害児であった。

そこで、夏休みのある日、D教諭とEさんは一緒に帰ることにしたのである⁶。しかし、D教諭が「このバスに乗ろうね」と話しかけても、Eさんはウンウンと答えるのみで、バスに乗って帰るという意識には乏しかった。結局、この日の動作はすべてD教諭が行うことになったという。すると、学校から自宅までの道のりは、Eさんが「困ることだらけであった」（2008/07/09 Q養護学校D教諭ヒアリング）。D教諭は、Eさんの障害特性と個性（こだわり）に由来する「壁」を、以下の5点に整理している。付言すれば、このような原初的な「課題分析(task analysis)」が、これ以降の特別支援学校と地域活動支援センターによる移動支援の計画化につながっていく。「課題分析」とは、日常生活の中で必要とされるスキルをより細かい要素に分割した上で、個々の要素に関して「できる」「できない」を査定することである（山本・加藤 1997）。

(1) 学校からバス停までの道のり

学校の裏門から徒歩5～6分のところにバス停がある。しかし、横断歩道を2回渡らなければならない。Eさんは安全に渡ることができるだろうか。

(2) バスを待つとき

バス停には行き先の異なるバスが多数停車する。Eさんは乗るべきバスに乗れるだろうか。

(3) バスに乗っているとき

お喋りが大好きなEさんは、他の乗客や運転手に迷惑をかけることなく、静かに乗っていられるだろうか。

(4) バスから降りるとき

Eさんは降りるべきバス停で降りられるだろうか。その際、整理券と回数券を料金箱に入れられるだろうか。

(5) バス停から自宅までの道のり

自宅まで徒歩2～3分の道のりには、車が往来する十字路がある。Eさんは左右を確認して、安全に渡ることができるだろうか。また、玄関の鍵を開けることができるだろうか。

しかし、以上のような個別・具体的な「壁」を、「生活単元学習」だけで乗り越えていくことは不可能であった。それは、「生活単元学習」の授業が集散的に展開されるため、個々の児童・生徒のレベルに合わせて個別指導をすることが難しいからである。校外学習を例にとれば、子どもたちのスキルによって「がんがんコース」と「ゆっくりコース」という2つのグループに分けた上で、前者は券売機で、後者は窓口でキップを購入する、あるいは後者は電車の乗り降りだけ、前者は電車の乗り継ぎまで行うというように、グループに合わせた目標を設定し、それを実行することだけで手一杯である（2008/09/19 Q養護学校G教諭ヒアリング）。児童・生徒一人ひとりの障害特性や個性（こだわり）に合わせて「サバイバルスキル」を形成することは困難なのである。

⁶ 学校現場では下校指導からはじめることが多い。「登校は周囲がみんな同じ動きなので、その流れに乗ってしまおう。下校は一人ひとりバラバラだから、それだけ難易度が高いんですよ。下校をしっかりとパターン化できれば、クリアすべきポイントが減っているわけで、そこまで登校には困らないんです」（2008/07/30 P特別支援学校F教頭ヒアリング）。

小6 Eさんの下校指導について

2007/8/30

現在、放課後はR小の学童で過ごしている
→中学生になったら、学童が利用できなくなる

- そこで「自分で家まで帰り、留守番ができるようになって欲しい」(保護者の願い)
- 「できれば公共交通機関を利用して下校できないか？」(保護者の願い)
- 「公共交通機関のことや、Eさんの実態がわからないので、実態把握のために十分に下調べしてから、担任と一緒にやってみて、できるかどうかの判断と、もしできるならば課題や問題点の洗い出しをしよう」
- Vバスの路線や時刻表を調べ、8月10日にバスに乗ってみた。バス停でのお迎えは母

結果

- ・Vバスがとても好意的である
- ・バスの中でも当初予想していたよりも落ちついて過ごすことができています
- ・バス停までとバス停からの徒歩については、練習が必要(課題)

学年としての考え方

- 実態として、Vバスの協力と、繰り返し練習が必要ではあるが、バスを利用した下校は可能ではないか
- ・考えられる下校指導は、「学校からバス停まで一緒に歩き、バスに乗せる」というところ。あちらのバス停で受け取るのは保護者
- ・授業の中では個別の自立活動などで運賃の支払い方や、バスの中での過ごし方などを扱う
- ・母の仕事の都合もあるので、始める時期や回数などは要相談。こちらとしては、週1回くらいのペースで取り組んでいけたらよいと考えている
- ・安全面や緊急時のことを考えて、保護者と確認表のようなものを取り交わした方がよいのではないかと
- ・バス会社との連絡などは保護者にしてもらう

図3 小6 Eさんの下校指導について

また、「生活単元学習」それ自体が変容してきたことも事実である(2008/07/30 P 特別支援学校 F 教頭ヒアリング)。かつては「サバイバルスキル」の獲得にむけた「課題優先の単元」という考え方が主流であり、買い物の仕方、バスの乗り方といった生活場面が一つひとつ単元化されていたという。しかし、一方では「生活単元学習」のコマ数の削減、他方では「自立活動」(旧「養護・訓練」)の個別性の強化によって⁷、「生活単元学習」は学校行事との結びつきが強められつつある⁸。買い物は校外学習、バスは修学旅行の事前学習の一環として単元化されるのであって、買い物の仕方、バスの乗り方そのものが単元化されるわけではない。訓練場面におけるトレーニングという観点は、いくぶん後景化してきたといえる。

そこで、D 教諭は「自立活動」と「体力づくり」のコマを利用して E さんの下校指導に取り組もうと考え、職員会議で図3のような提案をおこなったのである。だが、職員会議の席上では「保護者のニーズが強いとしても、Eさんには時期尚早ではないか」「集中力が続かず、ずっとお喋りをしている Eさんには無理ではないか」といった意見が出されたという(2008/09/12 Q 養護学校 D 教諭ヒアリング)。また、管理職からは「やるだけやってみたら。でも、何かあったときにどうするか、危険を先回りして考えてね」と言われたという(2008/07/09 Q 養護学校 D 教

⁷ 「自立活動」は教員1名に対して児童・生徒1～2名で行われる授業であり、学習指導要領に即しつつ、本人の能力に照らしてその内容が決められる(ピーズ通し、編み物など)。

⁸ 「生活単元学習」の教育学的系譜は、経験主義教育(J. Dewey)を背景とした生活主義教育にさかのぼる。この生活主義教育は〈主体性〉と〈生活性〉に力点を置き、子ども自身が社会に働きかけることによって、自らの生活を切り開いていくことを重視していた。「生活単元学習」のあり方は現在でも論争的であるが、大まかに言えば、1950年代「原初型」→1960年代前半「訓練型」→1960年代後半「教科型」→1970年代後半「子ども主体型」というような展開が見られる(名古屋2007)。

論ヒアリング)。それでも、D教諭の「2学期のあいだ練習をして、無理だったら諦めます。とにかくやるだけやらせてください」(2008/09/12 Q 養護学校D教諭ヒアリング)という一言によって、「自立活動」と「体力づくり」におけるEさんの下校指導がはじまることになった。

最初に取り組んだのは、信号機の見方である。前述のように、学校から最寄りのバス停に行くまでに、Eさんは横断歩道を2回渡らなければならない。交差点は生命の危険と隣り合わせであるから、交通ルールを身につけて自己の安全を守ることが、Eさんの一人通学にとって重要な課題となる。そこで、下校指導の第一歩として、D教諭は赤信号と青信号の違いを理解させ、それぞれの動作の違いを習得させようとしたのである⁹。視聴覚教材やインターネットの映像・画像を示しながら、D教諭：「赤信号はどうするの？」——Eさん：「止まる」、D教諭：「青信号はどうするの？」——Eさん：(左右を確認して)「進む」というように、D教諭の言葉がけとEさんの行動を組み合わせていった。ここでは、視聴覚教材を見ることが大好きなEさんの個性(こだわり)が功を奏したといえる。下校指導をはじめて2～3週間のうちに、視聴覚教材を見せる必要がなくなったのである。「赤信号、青信号といった概念が、頭の中に入ったんじゃないでしょうか」(2008/09/12 Q 養護学校D教諭ヒアリング)と、D教諭自身は分析している。

次に取り組んだのは、バス停までの行程のカード化であった。学校からバス停までの道のりと、そこでなすべき行動を、「学校の裏門から出る→歩道がある→青信号になったら横断歩道を渡る→歩道がある→青信号になったら横断歩道を渡る→歩道がある→バス停に着く」というように、複数の動作に分節化しながら、Eさん自身がカードに記入していったのである。ここでも、文字を読むこと、順番通りにすることが大好きなEさんの個性(こだわり)が功を奏するかたちになった。そして、D教諭とEさんは、およそ1ヶ月間にわたる座学を踏まえて、日常場面へとトレーニングの場を移すことになる。

その次に取り組んだのは、上記のカードを確認しながら、実際にバス停まで歩くことの練習であった。ここでは、最初はD教諭とEさんが横に並びながら、次は少し距離を置きながら、最後は反対側の歩道から見守りながらというように、「フェイディング(fading)」の技法を用いたサポートが行われている。校外での下校指導をはじめた10月のD教諭のメモには、図4のような記録が残されている。

D教諭とEさんは、晴れの日も風の日も雨の日も、暑い日も寒い日も「あえて毎日やった」(2008/09/12 Q 養護学校D教諭ヒアリング)という¹⁰。その中で、歩道に落ちているゴミが気になったり、歩行者や自転車にぶつかりそうになったり、といった失敗を重ねるうちに、Eさんの「緊張感が違ってきた」(2008/07/09 Q 養護学校D教諭ヒアリング)。D教諭やEさんの保護者からの「中学生になったら、おうちで留守番ができるんだよ」という言葉がけ、そしてQ 養護学校の他の先生からの「Eさん、一人でバスに乗って帰るんだってね。カッコイイね、お姉さんだね」

⁹ 知的障害児に対する「交通安全教育」については徳田・久保田(2003)を参照のこと。この中では、「個々の能力に差が大きいため、一斉指導は難しい。個別に時間をかけて指導したい」「教師では限界があるため、“養護学校における交通安全指導”の専門の方に講師として来ていただき、学期に1回ずつ定期的に指導してほしい」といった現場の声が紹介されている。

¹⁰ 知的障害児の中には、歩く動作と傘をさす動作を同時にすることが難しい子もいる。一方、本稿が取りあげたEさんは、傘をさすことが好きだという。その点も、功を奏するかたちになったといえる。

- 10月→2時間目の時間帯にバス停まで歩く
- ・自分で作った手順カードを確認しながら、教師と並んでバス停まで
 - ・教師が少し離れて
 - ・現在一道路の反対側から見守り
 - 信号が変わるタイミングがわかるようになってきた 車の動きを見て
 - ・気が緩むと信号が変わった途端スタスタ…わたろうとする時がある
-
- ・意外と道端で人に会っても話しかけたり、立ち止まったりする様子はほとんど見られない
 - ・教師がそばにいるとノンストップでしゃべりまくる
 - ・下ばかり向くので、前から来る歩行者や自転車に気づかずぶつかりそうになったことが何度かあった

図4 Eさんの下校指導に関するD教諭のメモ

という言葉がけも、Eさんにとって大きな動機づけとなっていた。校外でのトレーニングをはじめ1ヶ月が経過した頃には、ほとんど一人でバス停まで歩いて行けるようになったのである。これで大丈夫だろう、D教諭はそう思った。

しかし、今度はD教諭自身が「壁」に突き当たることになる。以上で述べてきたトレーニングは、学校内にせよ学校外にせよ、いずれも「自立活動」と「体力づくり」の授業時間を統合して行うことができる範囲の内容であった。しかし、実際にバスの乗り降りを練習するには、「自立活動」と「体力づくり」だけでは時間的に不足している。また、バスのダイヤによっては、時間内に学校に戻って来られない可能性もある。だからと言って、放課後の時間帯にEさんの下校指導をすることになれば、D教諭は休憩時間を取ることができなくなってしまふ。「誰かが無理をしなければならぬ下校指導は、長続きしないんじゃないの」(2008/07/09 Q 養護学校D教諭ヒアリング)という管理職の一言によって、D教諭は行き詰まってしまったのである。

5 地域活動支援センターによる移動支援の展開

放課後の下校指導の困難性は、授業時間外の個別指導という点にこそあった。「壁」にぶつかってしまったD教諭に対して、しかしQ養護学校の管理職は同時にヒントも与えてくれたという。それは、地域活動支援センターWによる移動支援の可能性である。地域活動支援センターWには、かつてQ養護学校の小学部児童の登下校を1ヶ月間サポートし、寄り道をしないで帰るように指導・訓練した経験があった(2008/05/22 Q 養護学校H教頭ヒアリング)。そこで、D教諭は地域活動支援センターWのI介護福祉士と、ときにはEさんの母親も交えつつ、Eさんの移動支援について打ち合わせを重ねていったのである。

しかし、福祉的な枠組みによる移動支援は、障害者自立支援法「地域生活支援事業」の一つであり、利用者からの申請を受けてT市障害福祉課の「個別支援会議」が審査することになる。誰もが無条件に利用できるわけではないのである。そして、「T市障害者移動支援事業実施要綱」によれば、移動支援メニューの対象となる障害者の外出には「社会生活上必要不可欠な外出」と「余暇活動等社会参加のための外出」の2つがあり、1ヶ月の利用時間の上限は前者が30時間、後者が50時間と定められている。だが、合わせて「通勤・通学上の長期にわたる個別支援には利用出来ない」とも記されているのである。Eさんの移動支援を考えるにあたって、どうしても

この点がネックとならざるをえない。

T市障害福祉課のJ氏は、この間の事情を次のように述べている。

知的障害者の場合には、訓練することによってできるようになる可能性が残されていますからね。Q 養護学校の児童の場合にも、実際には1ヶ月半かかったんだけど、試しに1ヶ月ということだった。その期間でできるようにならなければ、(移動支援メニューの利用は)諦めるって条件も交わっていたから。学校の方である程度の準備ができていたからこそ、ゴーサインを出せた部分も大きいと思うんだよね。(2008/08/25 T市障害福祉課J氏ヒアリング)

Eさんが市の移動支援メニューを利用できた背景として、すでに交通ルールを身につけ、バス停までの道のりを一人で歩けるようになっていた点を指摘できるだろう。学校から最寄りのバス停まではD教諭、自宅から最寄りのバス停まではEさんの保護者といった協力・連携関係によって、移動支援の申請書を出す段階では、バスの乗り降りに関するトレーニングを残すのみだったのである。家庭サイドおよび学校サイドのインフォーマルな移動支援が、福祉サイドのフォーマルな移動支援の前提条件となるぐらいの重要性を有していたことがわかる。

この点において、Eさんに対する移動支援の利用許可は、窓口部局である障害福祉課の「ストリート官僚 (street bureaucracy)」による裁量といえる部分が少なくない¹¹。

通学できるようになるための訓練には短期間という条件をつけざるをえないのに、「余暇活動等社会参加のための外出」の方は毎月50時間ぐらい使っている人もいますよ。こっちの方がよっぽど長期間、継続的じゃないか、って。担当課としては、正直なところ苦渋もありますね。(2008/08/25 T市障害福祉課J氏ヒアリング)

福祉ニーズは対象者一人ひとりの個別性・多様性に由来するものである。基本的なニーズは行政需要 (demand) として「基準化」することが可能であるものの、あらかじめすべてを「基準化」することは不可能な相談である。ここに「ストリート官僚」の裁量をはたらく余地が残されている¹²。「T市障害者移動支援事業実施要綱」の場合には、「社会生活上必要不可欠な外出」と「余暇活動等社会参加のための外出」という2つの基準の隙間が、福祉行政の裁量性にゆだねられる部分である。上記ヒアリングの「正直なところ苦渋もある」という一節が、「基準化」の隙間、すなわち裁量 (領域) の存在を物語っている。

Eさんの一人通学のケースに話を戻せば、家庭と学校によるトレーニングを踏まえた短期的な見通しと、長期間にわたる「余暇活動等社会参加のための外出」との (サービス利用の公平性を

¹¹ 政策の立案や法案の作成に従事する「テクノクラート官僚」に対して、市民とじかに接する現場窓口の官僚は「ストリート官僚」と呼ばれることがある。この「ストリート官僚」は、社会通念や法・制度、専門知識に照らして、ニーズに関する判断をくだす役割を担っている (武川 2001)。

¹² 障害者自立支援法「地域生活支援事業」は市町村の裁量的経費の対象であり、財政規律化の影響を受けやすい領域でもある。現場窓口の「ストリート官僚」は同時に「守衛・門番 (gate keeper)」としての役割も果たすことになるため、その裁量はニーズの実現にもニーズの制約にもつながる可能性がある。

めぐる) 比較考量が、障害福祉課のニーズ判定を左右した要因だといえる¹³。つまり、Eさんの場合には、移動支援ニーズが「通学上の長期にわたる個別支援」ニーズとして捉えられたのではなく、交通機関を利用して一人で通学できるようになることこそが、その社会参加と自立生活にとって「社会生活上必要不可欠」なニーズだと考えられ、行政需要化されたのである。

以上のような決定プロセスを踏まえて、D教諭とIケアワーカーはバスの乗車から降車までの「課題分析」を行うことになったのである。ここでの「課題分析」は、一連の行程に関する〈課題の提示〉であると同時に〈課題の縮減〉でもあった。D教諭とIケアワーカーは、Eさんがバスに乗ってから降りるまでの動作として、次の5つのポイントを挙げている。

- (1) 整理券をシュッと取ります
- (2) 椅子に座ります
- (3) 「X」(バス停の名前)の放送があったらボタンを押します
- (4) バス停に着いたらキップと整理券をシュッと箱に入れます
- (5) 運転手さんに「ありがとうございました」と言って降ります

一瞥してわかるように、以上の〈課題の提示〉には「〇〇番の△△行きのバスに乗ります」という項目も、「電光掲示板□□番の料金を読みとります」という項目も含まれていない。これが〈課題の縮減〉である。この〈課題の縮減〉とは、〈課題の整理〉および〈課題の分担〉という2つの側面に裏打ちされたものである。

まず、〈課題の整理〉についてである。バスに乗って目的地まで行くためには、行先表示の見分け方も運賃表示の読みとり方も必要不可欠なスキルである。だが、バスに乗って一人で下校することを目標としていたEさんの場合には、その第一段階にあたる「立ち上がり局面」として、バス停まで／からの交通ルールを遵守した歩行と、D教諭とIケアワーカーが提示した5つのポイントの習得にこそ優先順位が置かれていた。行先表示の見分け方や運賃表示の読みとり方は、自宅と学校の往復に十分慣れたのち、さらに生活圏を拡大していこうとする際の、言わば第二段階の課題へと仕分けされたのである。

次に、後者の〈課題の分担〉についてである。知的障害児・者が交通機関を利用するには、当然ながら、地域社会なканずく交通事業者の協力が必要不可欠となる。Eさんの場合もその例外ではなかった。

Eさんの練習をはじめる前にVバスに行ったんですが、運行課の方がとても積極的に動いてくださったんです。課長さんも「Eさんが乗る時間帯を教えてもらえれば、運転手が責任をもってサポートしますから」って。(2008/07/09 Q 養護学校 D教諭ヒアリング)

¹³ このようなケースを通して、「ストリート官僚」が漸進主義的(incremental)に基準を具体化するだけの力を有するか否かが、次の段階で問われることになる。漸進主義的な基準の具体化については、次の引用を参照のこと。「運用実例を蓄積・公開し、漸次充実した実例に近づけていく、あるいは設定された枠組みの中で、とりあえず裁量行使のためのインフォーマルな内部的指針を求め、それを公開させていく。その上で漸次的に裁量基準を充実させていき、フォーマルなルール化が可能なのはルール化していく」(秋元 2007: 136)

バス停の設備がきちんとしていなかったんですが、言ったらすぐに作ってくれましたね。顔写真と連絡先が記入されたポスターも、拡大されたものが社内に貼ってあって、「必ず読んでおくように」と注意書きもあったんです。担当の運転手さんは毎日変わりますが、ほとんどの運転手さんに、「何かあったら声をかけるように」と伝えられているようです。(2008/10/22 Eさん母親ヒアリング)

このように、〈課題の分担〉にあたってバス会社が果たした役割は、2つに整理することができる¹⁴。一つは最寄りの停留所の改善のような physical な環境整備であり、これによって Eさんはバス停と自宅の位置関係をはっきり認識できるようになり、道に迷うことも少なくなる。もう一つは「Eさん、乗りな」という運転手の声かけ、「何かあったら声をかける」という注意喚起の引き継ぎ事項化のような social な環境整備であり、これによって「〇〇番の△△行きのバスに乗ります」という項目が縮減されると同時に、Eさんがバスに乗ってから降りるまでの安全確保が図られる。

以上が Eさんの「課題分析」に見られる〈課題の縮減〉の要諦であるが、ここには従来の「課題分析」論に対する問題提起も含まれている。行動科学的な「課題分析」は、ある行為を構成する個々の要素を順序立てて網羅的に取りあげ、そのすべての項目を査定しつつ訓練するのに対して、本稿における「課題分析」は、当座の目標に応じて〈課題の縮減〉がなされたものである。それゆえ、Eさんの場合であれば、学校から自宅まで一人で下校できるようになる反面、交通機関が自由に利用できるようになるわけではない。その意味では、(すべての項目が達成されたわけではない) 未完了の「課題分析」だといえる。

しかし、「技術のパターン」(2008/09/03 N県教育庁特別支援教育課 A課長ヒアリング)を身につけ、一人通学に習熟することに重点が置かれた「立ち上がり局面」では、〈課題の縮減〉がなされた未完了の「課題分析」こそ実際的ではないだろうか。そして、「技術のパターン」の確立の上に、「なぜ『〇〇番の△△行きのバスに乗ります』という課題をクリアしなければならないのか?」「どうして『電光掲示板□□番の料金を読みとります』という課題をクリアしなければならないのか?」という問いを通して、「課題分析」の隙間を埋めていくような「思考のパターン」(同ヒアリング)を作りあげることが、やはり実際的ではないだろうか。この点で、未完了の「課題分析」は、第二段階において、縮減された課題の(再)積み上げを必然化するのである。

さて、Iケアワーカーによる移動支援は、12月初旬から週3回のペースではじめられることになったが、ここでも「フェイディング」という支援技法が用いられている。1週目はIケアワーカーがEさんのすぐ横につき添い、2週目は少し距離を置いて付き添い、そして3週目はEさん本人にIケアワーカーが付き添わないことを伝えた上で、Iケアワーカーがいつもとは違う服装で、本人に気づかれないようになりかなり後ろから見守ったという(2008/07/04 地域活動支援センターW I介護福祉士ヒアリング)。ベースライン測定にあたる第1回の記録から、バス車内でのEさんの様子が明らかになる(図5, 図6)。

¹⁴ なお、バス会社側の「支援の論理」については、別稿に期したいと思う。

E様(移動支援)

第1回 H19/12/3 目標:一人で学校から自宅まで帰れるようになる ヘルパー(記録) I
* 初回のみD教諭付き添いのもと、帰宅する

①学校からバス停まで

本児と5メートル程離れて歩く。時々後ろを気にして振り返る。一人でぶつぶつと何かを言っていたY小学校前横断歩道押しボタンを「ギュッと押す」と言うことを声をかける。軽くでは反応しないためZ中学校交差点では到着時青であったが渡らず赤を見て、青になるまで待つ。本人は到着

②バス停にてバスを待つ

バス停到着からバスがくるまで約20分間。ベンチに座りおしゃべりをする。時刻表を見て、25番のバスを探していた
待っている間にバスに乗ってから降りるまでの手順を繰り返す

1. 整理券をシュッと取ります
2. 椅子に座ります
3. Xの放送があったらボタンを押します
4. バス停に着いたら切符と整理券をシュッと箱に入れます
5. 運転手さんに「ありがとうございました」と言って降ります

③バス車内

1. 整理券をシュッと取ります	○
2. 椅子に座ります	○
3. Xの放送があったらボタンを押します	○
4. バス停に着いたら切符と整理券をシュッと箱に入れます	どこに入れたら良いか分からない様子。違うところに入れようとしていたが運転手さんが「ここだよ」と教えてくれる
5. 運転手さんに「ありがとうございました」と言って降ります	ちょっと忘れていたが、先生に言われてちゃんとと言える

車内の様子

運転手さんの真後ろに座る。
「つぎとまります」の表示を毎回読む
次のバス停が気になるのか、「次は次は」と問う
Xのアナウンスが流れた時、「X、X」と言った
バス停に止まるたびに振り返り、入り口を見る

④バス停から自宅

バスを降りてすぐ自宅方向に歩き出す
車が飛び出して来そうな箇所には注意がいていない

⑤自宅着

鍵を開けることができない。「ゆっくり、落ち着いてやってみて」と言い再度開けようとするが開けられない。
・トイレに行きたそうであった。焦っていたのかもしれない
D先生が代わり、開ける
自宅に入り、トイレに先に行き、次する事を確認してから鍵を内側から本人が閉める

⑥学校へ電話連絡

自分が自宅に帰り着いたことをどこかに電話している音が聞こえた

図5 第1回移動支援の記録(表面)

～留意点・課題～

①学校からバス停

Z中学校交差点では、着いた時信号機が「青」でも「赤」から「青」に変わるのをみてから渡る

・着いた時、青であると青の間に渡りきれない可能性があるため

③バス車内にて

・Xに着く前にポーチから切符を出し準備するよう、4番目に付け加える

「4. ボタンを押したら切符を準備します」

・着いてから取り出しているとおせって時間がかってしまう

・切符と整理券を入れるところを明確にしてあげる。教える。

④バスから自宅

車が飛び出して来そうな箇所では一旦止まり、周囲を確認するよう声かけをする

⑤自宅着

鍵の開め方の練習を行う

記録

H19.12.3

終了後、母からの電話にて。帰宅後に電話していたのは母の携帯であった。学校に電話したかと聞くと「した」と本人は言ったとのことであった。実際は学校には連絡していなかった。今後母の携帯に連絡があった場合は学校に連絡するように母が伝える。帰宅してからのスケジュールは全てこなしていたとのこと。

図6 第1回移動支援の記録(裏面)

E様(移動支援)

第10回 目標:一人で学校から自宅まで帰れるようになる
H20/1/22 ヘルパー(記録) I

一人で帰宅(ヘルパーは本人に気づかれぬように後ろからついていく)

①学校からバス停まで

Y前の押しボタン信号機。他校の小学生が押しボタンを押し横断歩道前で待っていた。本児も一緒に待ち渡る

②バス停にてバスを待つ

- ・着いて直ぐ時刻表を見る
- ・雨が降っていたためベンチには座らず時刻表の隣でバスが来る方向をずっと見ていた

③バス車内(ヘルパーは本人と距離をとり座る)

1. 整理券をシュッと取ります	○
2. 椅子に座ります	○
3. Xの放送があったらボタンを押します	○
4. ボタンを押したら券(50円券)を出して準備します	○
5. バス停に着いたら切符と整理券をシュッと箱に入れます	○
6. 運転手さんに「ありがとうございました」と言って降ります	○

車内の様子

- ・いつも座る一番前の座席の左席が座られていたのでその後ろに座る。座っていた人が次のバス停で降りた為、本児は移動していつもの席に座り変える
- ・椅子に座る前に運転手さんに話しかける。何と言っていたか聞こえなかったが「Xをお願いします」のようなことを言っていたように思う
- ・時々何かおしゃべりしていた。「どうもありがとうございました～」など。周りの人に迷惑をかける程ではない

④バス停から自宅

- ・問題なく帰宅する

⑤自宅着

- ・母の車が自宅に止まっていたため母がいることが分かったようで中にいる母に話しかける。今日は寒く手が思うように動かないのか、自宅の鍵を開けるまでに時間がかかる

第10回記録 H20.1.22

母は体調悪く仕事を休んでいた。今回の様子を母に伝える

図7 第10回移動支援の記録

以上のように、Eさんはキップや整理券をポーチから取り出すような微細運動(比較的小さな筋肉をつかう運動)を苦手としており、焦ったり慌てたりした場合には動作を遂行しにくくなってしまう。また、いつも座ることに決めていた前方の座席にあらかじめ乗客が座っていると、どこに座れば良いのか不安になってしまう。微細運動が苦手であること、こだわりが充足されずに不安になることは、Iケアワーカーの移動支援によって新たに見いだされたEさんの障害特性と個性であろう。ここから、〈課題の再構成〉を通して既存の「課題分析」を書き換える必要性が生じてくる。

そこで、Iケアワーカーは、前者については「ボタンを押したら切符を準備します」という新たな課題の設定によって、後者については「空いている別の席に座ろうね」という声かけ(プロンプト)の追加によって、Eさんが失敗を乗り越えていけるようにしていった(2008/07/04 地域活動支援センターW I介護福祉士ヒアリング)。また、キップを取り出す動作については学校に、自宅周辺の安全な歩行については家庭に、それぞれ課題を投げかえすことによって、福祉サイドのトレーニングを補完できるようにしていった。

このように、〈課題の再構成〉とは学校と家庭への課題の投げかえし、すなわち新たに見いだされた課題の、カリキュラムおよび日常生活への組み込みを要請するものだといえる。そして、

学校ではバス車内における一連の動作がカード化され、家庭では自宅からバス停までの歩行トレーニングが行われることになった。Eさんの移動支援をめぐる家庭・特別支援学校・地域活動支援センターの協働が、再帰的・反照的（reflexive）なものとなるのは、この地点においてである。それゆえ、三者間の役割分担はリジッドなものではなく、支援のプロセスを通してそのつど見い出される障害特性と個性（こだわり）に応じた、動的なものである。

Eさん自身もまた、失敗を一つひとつ克服していく中で、次第にパニックに陥ることが少なくなったという。最後となった第10回の記録は、図7のように結ばれている。

* * *

中学部に進んだEさんは、火・水・金曜日にはNPO法人Uの「タイムケア」を利用し、月・木曜日には一人でバスに乗って自宅に帰ることにしている。もちろんアクシデントがないわけではない。ある日のこと、同級生が「もうバス行っちゃったよ」と冗談を言ったことによって、Eさんはいつものバスに乗ることができなくなった。歩いて家に帰ろうとしたものの、数キロの距離があるため、途中で疲れ果てて道ばたに座り込んでしまったという。その姿を、仕事帰りの母親が偶然見つけたのである。また、お喋りが大好きなEさんのこと、「次止まります」「ありがとうございます」というように、運転手や他の乗客に話しかけるともなく、車内アナウンスを繰り返す口にするかもしれないという（2008/07/04 地域活動支援センター W I 介護福祉士ヒアリング）。Eさんの一人通学は、安全対策と対人関係という面において、なお課題を残しているといえよう。

しかし、プラスの変化も多く見られる。学校では「一人でできる」「一人でやりたい」とさかんに言うようになり（2008/10/22 Q 養護学校D 教諭ヒアリング）、家庭では近くのスーパーまで買い物に行けるようになった（2008/10/22 Eさん母親ヒアリング）。店内で物を探すことはまだまだ難しいものの、レジでの金銭の受け渡しはできるようになったという。それまで一人で外出することのなかったEさんにとって、これは大きな変化である。

D 教諭、I ケアワーカーを主な担い手とした半年間のトレーニングによって、Eさんは学校から自宅まで独力で帰るための「サバイバルスキル」を身につけ、一人で下校するという目標を達成することができた。だが、それ以上に「一人でできる」という自信、「一人でやりたい」という意志を持つことができたのではないだろうか。このような「自己効力感（self-efficacy）」の積み重ねを通して、Eさんは自分の意思にしたがって、自らの生活を自由に、多様にデザインできるようになるだろう。その意味において、バスを利用した一人通学の試みは、Eさんの社会参加と自立生活にむけた大きな一歩なのである。

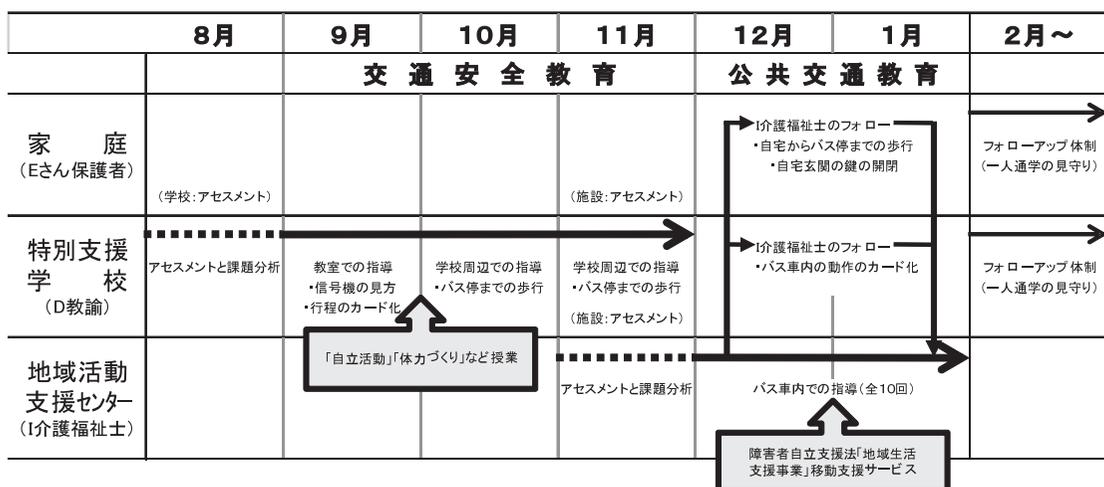


図8 家庭・特別支援学校・地域活動支援センターによる協働

6 おわりに：協働の意義と制度の「壁」

本稿は、知的障害児のEさんが路線バスを利用して一人通学できるまでを事例として、その「立ち上がり局面」における特別支援学校D教諭と地域活動支援センターIケアワーカーの協働による移動支援のプロセスを記述・分析したものである。これまでの論述を要約すれば、図8のようになるだろう。

D教諭とIケアワーカーの協働は、Eさんの一人通学という目標を共有したうえで、前者は「交通安全教育」(学校からバス停までの歩行)、後者は「公共交通教育」(実際のバスの乗り降り)というように、時系列の役割分担がなされたものである。しかし、これはリジッドなものではない。すでに述べたように、両者による支援を通して見いだされたEさんの不得手やこだわり、乗り越えるべきバリア(の発見)に応じて、再帰的かつ反照的に(分析された)課題が書き換えられ、それぞれの役割が追加・変更されたからである。特別支援学校の教員と地域活動支援センターのケアワーカーの協働は、この意味において動的なプロセスだといえる。

また、知的障害児・者の「サバイバルスキル」の形成は、ひとり家庭の問題でも、ひとり学校の問題でも、ひとり福祉施設の問題でもない。場合によっては地域社会の協力も要請される。それは、いみじくもD教諭が言うように「学校では『その後』ができないのと同じように、外部の機関では『その前』はできない」(2008/09/12 Q 養護学校D教諭ヒアリング)からである。諸アクターが「賭金=土俵」を共有しながら「主体次元の変革」を遂げることによって、相互補完的に、問題解決主体となることを日程化しているのである(Touraine 1978=1983)。

本稿の事例を踏まえれば、「賭金=土俵」とは、地域自立生活に必要な「サバイバルスキル」の獲得・向上という目標である。また、「主体次元の変革」とは、学校で言えば「自立活動」など既存の授業科目の实际的・個別的な援用、福祉施設で言えば利用者の「サバイバルスキル」形成にむけた効果的な援助技術の開発、そして交通事業者で言えば声かけ・注意喚起の引き継ぎ事項化による安全な移動環境の構築である。このような役割分担によって、知的障害児・者の「サ

バイバルスキル」がより良く形成されることになるだろう。さもなければ、「誰かが無理」をすることになって移動支援は「長続きしない」。

ただ、教育と福祉の連携には制度という「壁」もあることを付言しておきたい。交通機関を一人で利用できるまでに必要とされる期間は、その人の障害特性と個性（こだわり）によって大きく異なるものである¹⁵。しかし、障害者自立支援法「地域生活支援事業」の移動支援は、5節で述べたように、短期的な見通しが立たなければサービスを利用できないのである。この点において、公的な制度設計は利用者の移動能力の獲得・向上という意味での移動支援（mobility support）ではなく、利用者の目的地までの空間的移動という意味での移送サービス（transport service）へと傾斜しているきらいがある。中期的・長期的な移動支援を、どのように制度／政策として担保していくか——このことが、今一度問われることになるだろう。

参考文献

- 安部博志，1997，「自閉症児の社会生活スキル訓練 —— 一人通学の訓練プログラムの検討」『特殊教育学研究』34(5)：117-123.
- 秋元美世，2007，「権利・裁量・参加」武川正吾・三重野卓編『公共政策の社会学 —— 社会的現実との格闘』東信堂：127-154.
- 五十嵐勝義・武蔵博文，2005，「知的障害児の日常生活スキルの形成と長期的維持」『富山大学研究論集』8：31-42.
- 自閉児教育研究会編，1985，『実践 自閉児の言語開発 —— サバイバルスキルとしての言語指導』学習研究社.
- 国土交通省，2002，『知的障害者の公共交通機関の利用に関する調査報告書』.
- 国土交通省，2003，『精神障害者の公共交通機関の利用に関する調査報告書』.
- 名古屋恒彦，2007，「特別支援教育時代の生活単元学習 —— 確かな理念と不断の実践教育を」『特別支援教育研究』604：21-23.
- 二井るり子・大原一興・小尾隆一・石田祥代，2003，『知的障害のある人のためのバリアフリーデザイン』彰国社.
- 大橋謙策，2008，『新訂 社会福祉入門』放送大学教育振興会.
- 坂井聡，2005，「自閉症をもつ生徒への電車を利用した下校指導 —— 視覚的な支援を用いた実際場面での指導と環境への働きかけ」『香川大学教育実践総合研究』11：51-59.

¹⁵ 次のようなエピソードを参照されたい。「電車やバスを使って登下校できるようになるまで、最低でも1年かかります。保護者の送迎から公共交通の利用へと、完全に移行できるようになるには、2年から3年ぐらいかかるんじゃないでしょうか」（2008/07/30 P 特別支援学校 F 教頭ヒアリング）。また、「自閉症児だったKくんは、お母さんと一緒に児童相談所に行けるようになってから、だいたい25年ぐらい経った昨年、ようやく県庁まで行けるようになったんです」（2009/02/13 児童養護施設 L M 施設長ヒアリング）。

- Sen, Amartya, 1982, *Commodities and Capabilities*, Elsevier Science Publishers. (= 1989, 大庭健・川本隆史訳『合理的な愚か者 —— 経済学 = 倫理的探究』勁草書房.)
- 障がい児の放課後問題を考える会, 2006, 『「障がい児の放課後問題を一緒に考えませんか?? シンポジウム」報告書』.
- 障害者生活支援システム研究会, 2003, 『希望のもてる「脱施設化」とは —— 利用者・家族の実態・意向調査から』かもがわ出版.
- 高倉芳文, 1984, 「実践報告 ひとり通学(ひとり下校)の指導過程」『自閉児教育研究』7: 569-575.
- 武川正吾, 2001, 『福祉社会 —— 社会政策とその考え方』有斐閣.
- 徳田克己・久保田美鈴, 2003, 「知的障害養護学校における交通安全教育の実態と課題」『アジア障害社会学研究』3: 1-8.
- Touraine, Alain, 1987, *La voix et le regard: Sociologie permanente 1*, Seuil. (= 1983, 梶田孝道訳『声とまなざし —— 社会運動の社会学』新泉社.)
- 上岡一世, 1986, 『障害児教育双書 3 自閉症児の Y 君が就職するまで —— 母親と共に歩んだ指導の記録』明治図書.
- 渡部匡隆・上松武・小林重雄, 1993, 「自閉症生徒へのコミュニティスキル訓練 —— 自己記録法を含むバス乗車指導技法の検討」『特殊教育学研究』31(3): 27-35.
- 山本淳一・加藤哲文, 1997, 『応用行動分析学入門 —— 障害児者のコミュニケーション行動の実現を目指す』学苑社.
- 全国知的障害養護学校長会, 2005, 『コミュニケーション支援とバリアフリー』ジヤース教育新社.

(付記) 本調査研究の前身となったのは、筆者が2008年4月～2009年3月に所属していた大分大学福祉科学研究センター「福祉のまちおこし研究事業」の一環として始められた、知的障害児・者の公共交通の利用促進にむけた「社会実験」のための可能性調査(feasibility study)であった。その中で出会った小学部児童(当時)の一人通学までのプロセスについて、それ以降、筆者自身が関係者のヒアリングを進めてきた結果を中間報告的にまとめたものが本稿である。

プライバシーの都合上、お話をうかがった方一人ひとりのお名前を挙げることはできませんが、ご協力いただきましたすべての方々には心より御礼申し上げます。ありがとうございました。