

# 障害者青年学級における知的障害者への 自律支援の過程

——「関係的自律」を手がかりに——

鈴木 菫

本稿の目的は、障害者青年学級を取り上げ、支援者らがそこに通う知的障害者たちの自律に向けてどのような支援を行っているのかを明らかにし、その過程に寄与する障害者青年学級の役割を再考することにある。インタビュー調査とフィールド調査を通して、関係的自律 (relational autonomy) の概念を手がかりに分析した結果、知的障害者らが社会文化的影響を受けつつも、援助を受けて自分のことを他者に語るようになる過程が明らかとなった。同時に、支援者の関わりによって知的障害者が能動的に自律を目指していく過程も示された。調査結果から、障害者青年学級における知的障害者の意思表示の土台作りという新たな役割が示され、支援者が知的障害者の自律を促すために彼らとの関係性を書き換えている姿が描き出された。

## 1 問題設定

本稿の目的は、知的障害者を対象とした生涯学習の1つである障害者青年学級を取り上げ、支援者らがそこに通う知的障害者たちの自律に向けてどのような支援を行っているのかを明らかにし、「じりつ」が問い直されている現代的文脈から、障害者青年学級の役割を再考することにある。なお、「じりつ」という言葉には、職業自立や日常生活動作の自立を含む「自立 (independence)」と、必要に応じて介助を利用しながら自らの生き方を決めるという自己決定の「自律 (autonomy)」という2つの表記があるが、本稿では後者の「自律」に焦点を当てて分析を行う。

本稿において、知的障害者の「自律」に向けた支援を検討する背景として、知的障害という特性がもつ固有の文脈がある。そもそも「自律」とは、「介助など種々の手助けが必要であればそれを利用しながら、自らの人生や生活のあり方を自らの責任において決定し、自らが望む生活目標や生活様式を選択して生きること」(立岩 1999: 520-1)を指す。この概念について新藤こずえ (2013) は、身辺自立や経済的自立といった従来の自立観は障害者にとって達成困難であり、その中で編み出されたのがいわゆる自己決定の「自律」であると指摘している。しかし、自己決定の自律は、身体障害者が牽引してきた障害者自立生活運動の中で主張された概念であり、意思の理解や判断に支援を要する知的障害者では様相が異なるとも主張している。そこで本稿では、知的障害者の「自律」に着目することで、あらゆる障害者にとって達成可能とされてきた「自律」が、知的障害者にとってはどのような過程を経て達成に近づいていくのかを検討したい。

本稿の分析対象である障害者青年学級は、戦後に社会教育活動の一環として、勤労青少年の学力補充を目的として発足した青年学級に端を発する。山崎 (2016) によると、知的障害者を主たる対象とした障害者青年学級が日本で最初に開設されたのは1964年で、当初は知的

障害者の居場所づくりや、学校教育後の継続的な学びの場を目的として設置された。後期中等教育および高等教育への進学率の増加により勤労青少年のための青年学級が激減していったが、障害者青年学級は知的障害者のニーズに応じて学習内容や運営方法を変えて、今日においても事業を継続させているという。障害者青年学級の役割について津田英二（2000）は、1960年代に発足した当初は学校教育のアフターケアとして、知的障害者の社会適応に重点が置かれていたと指摘する。しかし、小林繁（2010）によると、1981年の国際障害者年を契機にノーマライゼーションの理念が日本にも浸透し、障害をもつ人の生活の質の向上と社会参加が目指されるようになっていった。それと同時期に障害者青年学級でも、知的障害者の自己決定や主体的な学びが促されるようになっていったという。つまり、自律に向けた学びが目指されたのである。

L. Carlson（2010）によれば、知的障害者は彼らが抱えている認知機能の障害のために自律を果たしたり、自己決定をしたりする機会を与えられてこなかった。しかし、アメリカにおける先行研究によれば、適切な支援や環境調整があれば、知的障害があっても自己決定ができるようになることが明らかとなっている（Wehmeyer and Garner 2003; Nota et al. 2007）。また、2006年12月13日に国連総会で採択された「障害者の権利に関する条約」においては、その序文において、「(j) 全ての障害者（より多くの支援を必要とする障害者を含む。）の人権を促進し、及び保護することが必要であることを認め」、さらに「(n) 障害者にとって、個人の自立および自律（自ら選択する自由を含む。）が重要であることを認め」、（外務省 2019）ることが掲げられている。すなわち、障害の程度や種類に関わらず、全ての障害者の自律を達成することが、国際的に権利として保障されるようになってきているのである。さらに、Y. Lachapelle et al.（2005）による欧米諸国を対象とした調査では、知的障害者が自己決定をできるようになることで彼らの生活の質の向上にもつながることが示唆されている。

また、イギリスやスウェーデンでの生涯学習の場においては、障害者にとっての自律の定義について再検討がなされてきた。すなわち、それまで自律とは他者に依存しないこととして定義されていたが、この定義では障害者を自律できない存在だとアприオリにみなすことにつながると批判され、自律とは他者から支援を得ながら主体的に自己決定を行っていくことだと再定義がなされたのである。そして、これらの国では、新たに定義された自律概念に基づいて教育実践が行われるようになっていった。ただし、これら海外の教育実践に関する丸山啓史（2009）や松田弥花・是永かな子（2018）の研究は、自律を目指した学習プログラムのカリキュラムについて詳細な分析が行われているものの、知的障害者の自律を促すための内部過程が描かれていない。

知的障害者の自己決定支援に関して立岩真也・寺本晃久は、知的障害者の場合は特に、「決定そのものに支援者が関わる。（自己決定のための）情報を提供するだけと言っても、その提供の仕方が問題であり、微妙である」（立岩・寺本 1998: 99-100）と、実際の支援の過程で生ずるであろう課題について指摘している。つまり、知的障害者らが自律を果たしていくためには、支援者による自律支援の過程を明らかにすることが重要だと言える。

他方、日本の障害者青年学級に関する先行研究では、知的障害者の学習権の保障や、市民

との相互教育など、社会教育事業としての意義を論じたものが多く（小林 2010; 小林ほか編 2021）、自律支援という側面については十分に考察されていない。すなわち、国際的に知的障害者の自律が保障されているにも関わらず、日本においては生涯学習という学びの場で知的障害者の自律がどのように保障されているかが十分に明らかになっていない<sup>1</sup>。

なお、津田（2000）によれば、日本における障害者青年学級は「学校教育の補足」、「生活課題の発見と解決」、「生活の場、関心や趣味の拡張」、「人間形成」、「福祉教育」の5つの理念を掲げて設置されてきた。そして、これらの目的を達成するために、知的障害者が直面する種々の課題に取り組むとともに、障害者青年学級の自主運営といった自発性を促す取り組み、そして知的障害者同士の仲間づくりを促進する取り組みといった学習プログラムが展開されているという。このような学習プログラムは、知的障害者の自律を達成する上で重要な役割を果たすことが考えられる。

そこで本稿では、①知的障害者の自律を支えるために、障害者青年学級では支援者によってどのような働きかけがなされているか、そして②知的障害者の自律に向けて障害者青年学級ではどのような相互行為がなされているのか、という2つの問いをもとに分析を行う。

## 2 分析の視点

知的障害者の自律の定義に関して、先述したようにイギリスやスウェーデンにおいては独立した個人主義的な自律論から相互依存的な主体としての自律論への見直しが進んできている。障害者青年学級における知的障害者の自律支援の過程を分析する上でも、知的障害者の自律論を見直す必要がある。本稿の分析のために有効だと思われるのは、1990年代から英語圏において新たに登場してきた「関係的自律<sup>2</sup> (relational autonomy)」の概念である。

哲学の分野における伝統的な自律論では、個人は独立し、合理的で自発的な主体であるとみなされていた（Kant 1785=2012, Rawls 1999=2010）。このような自律論は個人の自己決定権を認める一方で、女性や障害者といった他者からの援助を必要とする人々は自律性を高めることできないという課題が生じた。そこで1990年代から、フェミニズム研究者によって、相互依存性と主体の脆弱性に着目した関係的自律の概念が提唱されるようになった（Mackenzie and Stoljar 2000; Meyers 2010）。関係的自律では、主体の合理性だけではなく情緒面にも着目し、自律が他者との相互行為や社会的環境の中で育まれているものと捉えている。

また、従来の個人主義的な自律論は、ジェンダーや障害といった社会的属性が主体に影響を及ぼさないという見方をしているが、関係的自律においては、人種、階層、ジェンダーそしてエスニシティといった社会因子が複合的に主体のアイデンティティに影響を与えていると指摘されている（Mackenzie and Stoljar 2000）。従って、本稿では知的障害者の自律に焦点を当てているため、障害を含む種々の社会因子が彼らの自律に及ぼす影響を捉えられる点で有効な概念だと考えられる。

関係的自律は女性のみならず、知的障害者の自律とそのための支援の過程を考察する上でも有効な概念となりうる。なぜなら、知的障害者は日常生活において他者の援助が不可欠であり、従来の独立した個人という自律概念を適用することは難しいからである。本稿で関係

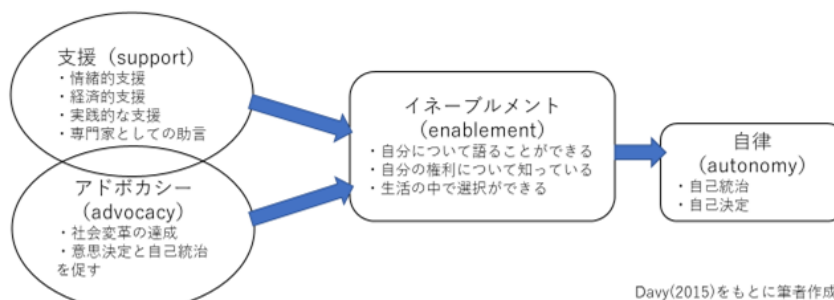


図1 関係的自律の形成モデル

的自律の概念を用いることによって、これまで主体とみなされることのなかった知的障害者の自律に着目し、また、周囲との関係性を動的に捉えながら、彼らへの自律支援の過程を分析することができる。

知的障害者の自律を、関係的自律の視点から論じているのが L. Davy (2015) である。

Davy は、社会における知的障害者への差別や偏見を取り除くために、人々の思想面におけるインクルーシブ・デザインの構築が重要であるとし、哲学的な自律論の捉え直しを求めた。そこで、関係的自律の概念を知的障害者にも適用し、彼らの自律を達成する上で、「支援 (support)」、「アドボカシー (advocacy)」、「イネーブルメント (enablement)」の3つが重要な要素であると指摘した。これらの3つの要素は、障害を起因とした経験は社会環境による影響を強く受けているという社会モデルの中心的特徴を描いている。3つの要素を打ち出すことによって、知的障害者の自律性を高める上で課題となるのは個人の気質ではなく、社会環境や社会的な関係性であることを指摘している。

図1は Davy (2015) の枠組みを参照して、「支援」、「アドボカシー」、「イネーブルメント」の3つの要素の相互関係とそこから自律に至る過程を示したものである。自律までの流れを見ると、「支援」や「アドボカシー」によって、知的障害者がスキルを獲得し（「イネーブルメント」）、その結果として自己決定や自己統治といった自律が達成される。「支援」は情緒的、経済的、実践的支援といった、心理面から生活面まで多岐にわたる関わりを指す一方で、「アドボカシー」は知的障害者による社会変革や意思決定を目標とした支援者の働きかけを指しており、目標があらかじめ決まっている。「アドボカシー」を行う上で、一定の「支援」を行うこともあり、両者は重複関係にあると言える。「イネーブルメント」の具体例としては、自分について語るようになる、自分の権利について知るようになるといったスキルが含まれており、それが結果として自律につながる。

本稿では、これらの要素に基づき、障害者青年学級における「支援」や「アドボカシー」の結果としてどのような「イネーブルメント」が生じ、自律とどのようにつながっているのかを分析する。具体的には、「支援」あるいは「アドボカシー」によって、利用者らができるようになってきたこと、あるいは利用者自身ができるようになったと感じていること（「イネーブルメント」）をそれぞれ探る。それによって、障害者青年学級における支援者の様々な働きかけが整理され、それらがどのような能力や態度の形成に結びつき、どのように自律を導い

ているのかを明らかにする。

### 3 調査対象と調査方法

調査対象は、首都圏の A 市にある社会福祉法人 X（以下、法人 X）が運営している Y 青年学級である。法人 X は主に知的障害者を対象として生活介護事業等を提供している。Y 青年学級は、知的障害者の学校教育修了後の余暇や居場所が必要だという保護者の声を受けて、1995 年に開設された。開設当初は余暇活動の提供を主としており、利用者の要求に沿った活動を組むことが目的となっていた。ただし、当時の福祉制度では青年学級の活動に該当する補助事業はなかったため、法人 X の職員が、自身が所属する事業所と兼任で Y 青年学級の運営を担っていた。従って専従職員はおらず、Y 青年学級では利用者がその日に出勤してきた職員に余暇活動に関する要望を伝え、それに職員が応えるという形式が常態化しており、利用者による主体的な活動への参加は見られなかった。しかし、2010 年代初めになると、法人 X の中でも Y 青年学級の活動を重視する声が高まり、Y 青年学級に専従職員や外部講師をつけることで、利用者が主体的に活動に参加できるよう働きかける取り組みを始めた。Y 青年学級には必ずしも福祉職に長年従事している職員だけではなく、多様なキャリアを重ねて入職した職員もいる。障害福祉のみならず、他の福祉施設等においても必ずしも福祉の専門職性を身に付けている人が多くいるとは限らない。そこで本稿では、福祉職としての専門性の有無に関わらず、Y 青年学級の運営に関わる人々を「支援者」として、今日の福祉現場における自律支援の過程を分析することを試みる。

表 1 Y 青年学級の概要 (2017 年度末時点)

|             |  |
|-------------|--|
| 青年学級の運営主体   | 社会福祉法人 X                               |
| 開級年数        | 約 25 年                                 |
| 活動頻度        | 原則月 2 回                                |
| ミーティング登録者数  | 23 名                                   |
| ※日中の福祉サービス  | 法人 X 生活介護事業 9 名                        |
| および就労形態     | 外部生活介護事業 9 名<br>一般就労 5 名               |
| ※グループホーム利用者 | 16 名（うち、法人 X のグループホーム利用者 15 名）         |
| 職員数         | 5 名（うち専従 1 名、他事務所との兼任 1 名、<br>非常勤 3 名） |

筆者は法人 X の非常勤職員として Y 青年学級の運営に携わりながら参与観察を行い、フィールドノーツを収集した。また参与観察と並行して、Y 青年学級の利用者や支援者にインタビュー調査を行った。倫理的な配慮として、参与観察に関しては、法人 X の理事と Y 青年学級担当責任者に調査の了解を得た。インタビュー調査については、対象者とその保護者に改めて調査協力の意思を確認した。なお、本調査は上智大学「人を対象とする研究」に関

する倫理委員会から、遂行に対する承認を受けている。

本稿で分析するデータは、2015年4月から2018年1月に行ったY青年学級での参与観察に加え、同期間中に行った利用者と支援者に対するインタビュー調査から得たものである。利用者を対象としたインタビュー調査については、ミーティングへ継続的に参加しており、かつ1時間程度の言葉によるやり取りが可能であるという条件で対象者を選定した。対象者には60分から120分程の半構造化インタビューを行い、了解を得た人のインタビュー内容はICレコーダーに録音し、逐語録に起こした。なお、表1は参与観察を行った最終年度のY青年学級の概要である。表1には記載されていないが、Y青年学級のミーティングの参加者の障害程度についても簡単に触れておきたい。参加者の多くは中度から軽度の知的障害を有する<sup>3</sup>。普段の様子については、平易な言葉で書かれた資料を読み、理解することができたり、支援があれば話し合い活動を進めたりすることができる参加者が多い。

次にY青年学級での活動を概観する。活動内容は主に、定期的な話し合い（ミーティング）、学習会そして外出活動の3つがある。Y青年学級は、原則として法人Xの会員として登録されている者で学校教育を終えた者であれば誰でも利用できる仕組みになっている。ただし、ミーティングへの参加のみ登録制となっており、そこにはいくつかの条件がある。条件とは、ミーティングは話し合いが中心となるため、そのような形態の活動に関心があること、そして自力での通所が可能なことである。ただし通所については、必要に応じて保護者や支援者が送迎を行っているため、必須条件ではない。

1つ目の活動であるミーティングは、原則として月2回開催されている。ミーティングでは主に、近況報告、そして外出活動や法人X主催の行事に向けた話し合いと準備を行っている。ミーティングへの参加者は20名程度で、参加者の年齢層は10代後半から50代後半までである。2つ目の活動である学習会は2か月から3か月に1回の頻度で開催しており、学習内容は利用者の希望やニーズに応じて変えている。これまで行ったものとしては、手話、英会話、フォークダンス、恋愛講座、選挙学習などが挙げられ、外部講師を招くこともある。ミーティングや学習会においては、基本的にY青年学級の職員5名全員が支援に入っている。そして、3つ目の外出活動は数か月に1回程度行われ、活動内容にもよるが平均して20人から60人が参加する。法人Xの会員全員が利用対象となっているため、Y青年学級のミーティングの登録者以外の人も参加している。外出活動は多くの利用者が参加するため、法人Xの他事業所の職員やボランティアを募って支援体制を整えている。

Y青年学級の活動において、利用者の自律を促すことに重点を置いて行っているものを2つ取り上げる。1つは、2013年度から実施されている役員活動である。役員活動は、利用者が主体的にY青年学級の活動を運営することを目的として始まった。役員活動では、会長、副会長、書記、宴会部長の4つの役職が設けられ、選挙によって役員が選定されて、1年の任期を務めることになる。役員の仕事としては、ミーティングの司会進行や行事の司会が主なものとして挙げられる。また、書記はY青年学級のニュースを定期的に作成する仕事があり、手書きやパソコンを用いて作成する。また、役員選挙に関しては1年の任期を務め終えた役員が選挙管理委員会となるため、役員を選出する過程においても利用者に関与できるよ

うになっている。このような役員活動の取り組みによって、これまで支援者主導で行われていたミーティングの運営に関して、役員を経験した利用者らが自身も参加者であるという自覚をもつようになり、発言が増えたり、他の利用者の発言に耳を傾けたりするようになった。

もう1つの活動として、近況報告が挙げられる。近況報告は、2012年度から実施され、ミーティングにおける活動の1つとして設定されている。近況報告は、自分について嫌なことも楽しいことも自由に語れるようになることを目的としており、利用者も支援者も車座となって、原則としてテーマを設けずに日常で起きた出来事を話している。単なる日常の出来事だけではなく、日々の生活における不満や悩みが語られるのも近況報告の特徴である。報告者の話に対しては、支援者だけでなく利用者も自由にコメントをしており、活発な議論に発展することもある。自分の話を他者に伝えるという行為は、一見簡単なことのようにも思えるが、集団の場で利用者らが話ることができるようになるまでには、様々な支援が積み重ねられている。本稿では、近況報告が役員活動と比較して、利用者も支援者も関わる機会が多く、相互行為を観察しやすい点、そしてほぼ毎回のミーティングの中で多くの時間が割かれており、利用者らの変化を長期的なスパンで捉えることができる点から、近況報告での支援者の働きかけや利用者同士の相互行為を分析対象とする。

## 4 「近況報告」活動における関係的自律を支える過程

Y青年学級の自律支援の過程について、Davy (2015) の議論に沿って、支援者のどのような働きかけが「支援」や「アドボカシー」に該当するのかを検討し、それによって利用者らがどのようなことを経験したり、スキルとして身に付けたりすること(=「イネーブブルメント」)によって、関係的自律の達成へと近づいていくのかを明らかにする<sup>4</sup>。

### 4-1 支援① 自由な語りの保障

Y青年学級の活動の1つである近況報告では、利用者が思いの丈を十分に話せるように、活動に時間制限を設けないという「支援」を行っている。支援者Aによると、近況報告の活動が始まった2012年度頃、利用者は「楽しかったです。」「今日は刺繍をしました。」などと一言で終わってしまうこともしばしばあった。嬉しいことや楽しいことだけではなく、悩みや辛いこともY青年学級という場で話せるようになって欲しいという思いで近況報告を継続させてきたという。その結果、2016年の時点では、14人の利用者で約80分を近況報告に費やすようになっていった<sup>5</sup>。

ミーティングにおいて近況報告の時間が極端に長くなり、他の活動ができなくなってしまうようになった状況に対して、支援者らは2017年度から4,5人程度の小グループに分かれて近況報告を行うという対策をとることにした。この対策の目的について、支援者BはY青年学級の職員打ち合わせの場において、「グループ近況報告をするのは、ミーティングの時間短縮を狙っているわけじゃなくて、仲間たち(利用者たち)が小グループでの関わりを基本にした密度の高い会話をするのが目的」であり、むしろ、「スタッフ一人ひとりの(支援における)手腕が問われると思うし、重荷にもなる」とも考えている<sup>6</sup>。支援者Bの発言から、

小グループに分かれるという対策をとることで、近況報告の時間の確保を優先していることが分かる。またそれは、支援者にとって「手腕が問われる」し、「重荷にもなる」支援ではあるものの、その重荷を引き受けても「小グループでの関わりを基本にした密度の高い会話」を重視しているのである。このように活動時間を制限しないという「支援」によって、利用者らの自由な発言の時間が確保されることが明らかとなった。

また支援者は、利用者が発言をする際に、全体に向けて話すという意識付けを行っていた。たとえば、2015年5月10日のフィールドノートによれば、この日の近況報告が始まり男性Aが話し始めた際、最初は支援者Aの方ばかりを見て自分の話をしていた。これに対して支援者Aはしばらく話を黙って聞いていた後に、「あの、デートしてるわけじゃないんで、皆に向かって話してください」と冗談交じりに発言した。すると男性Aは、体を他の利用者たちの方に向けて、「バーベキューでね、食べすぎちゃったよ。仕事も落ち着いてきたよ。」と近況報告を続けた。支援者Bによると、ミーティングにおいて利用者が支援者のみに向けて話しかける場面は、近況報告が導入される前のY青年学級ではよく見られたという。しかし、以上の事例に示されるような支援者の言葉かけにより、徐々に利用者らが全体に向けて話をするような姿勢を形成してきていることが分かる。

もう1つの「支援」として、個の発達段階に応じた配慮が挙げられる。Y青年学級のミーティングは、言葉でのやりとりを中心とした活動で構成されているものの、利用者らの中には1語程度の発語でコミュニケーションをとる人や、吃音があり、会話に一程度の時間を要する人など、コミュニケーションの取り方や発達段階に幅がある。どの利用者も活動に参加できるようにするために、支援者は事前に他の事業所の支援者や保護者と連携して、近況報告で話す内容をメモにして持ってきてもらったり、今日起きた出来事を聞き取ったりして会話の糸口とするなどの手立てを講じている。また、自分について語ることが苦手な利用者に対しては、一問一答形式で会話を展開したり、二択で意思を確認したりするなどの配慮が行われている。それによって、発達段階に関係なく、どの利用者にも参加の機会が開かれていることが示唆されている。

以上のように、近況報告を通じて、十分な時間の確保、全体への語りという意識付け、そして発達段階に応じた配慮という「支援」を受けて、利用者は他者を意識しつつ、自分について語るができる(=「イネーブルメント」)ようになっていった。

#### 4-2 支援② 悩み相談の場での方向づけ

Y青年学級の近況報告では、利用者が悩みを全体に共有し、他の利用者がそれに対して共感したりアドバイスしたりする場面がしばしば見られる。4-1では、自分について語るができるようになるまでのプロセスと支援が明らかになったが、利用者らが悩みを相談する場面においては、どのような支援が行われているのだろうか。

以下の事例を参考に、悩み相談が具体的にどのような支援によって進行していくのかを分析したい。男性Bが、近況報告でグループホームについての悩みを全体に共有した際のやり取りである。



男性 B：あと、最近寮（グループホーム）に帰りたくないです。利用者に意地悪されるからです。僕がご飯の時に「ありがとう」って言っても、「食事作ってる人に言ってるんだよ」って言われるんです。職員に言っても、「気にするな」って言われるんです。僕はベッドの中で1人で泣いています。どうすればいいですか？ アドバイスください。

男性 C：僕はデイケアで嫌なことがあるけど、気にしないようにしてます。

男性 B：どうしたら気にならなくなるの？ 相談しても皆に「気にするな」って言われるんです。

男性 C：職員に相談してみたら？

男性 B：職員に相談したら、「気にするな」って言われたんです。この前も「眼鏡やろう」って言われて落ち込んでるんです。F町（寮の所在地）に帰りたくない、どうしよう…。

男性 C：俺もグループホームに嫌な職員がいるんだよね。親に相談してみたら？

男性 B：親に相談してもだめだった。

男性 C：ケースワーカーは？

男性 B：ケースワーカーってよく分かんないけど、向こうは謝ってこないんです。

男性 C：俺も、嫌な職員いて、話し合いしてもだめだった。しばらく家に帰るのはどう？

男性 B：家に帰れない。ファックス送られて、帰る日にちが決められてるから。

男性 C：市役所の人に相談するとか？

支援者 A：男性 B 君はさ、周りの人にどうしてもらいたいのかな？

男性 B：その嫌な人は避けてるけど、悪口言ってくるんです。

[2017/08/04 フィールドノート]

男性 B は、当時利用していたグループホーム（男性 B いわく「寮」）で、「利用者に意地悪されるから」「帰りたくない」という悩みを話し始めた。その対処法として、「職員」に事情を説明したものの、「気にするな」という答えが返ってきた。しかし、職員の答えに納得のいかなかった男性 B は、「ベッドの中で1人で泣いて」しまった。そして、悩みを Y 青年学級で共有するだけでなく、「アドバイスください」と伝えることで、他の利用者や支援者に具体的な対処法を尋ねている。

男性 B の悩みに対して、男性 C は「俺も、嫌な職員いて、話し合いしてもだめだった。しばらく家に帰るのはどう？」と答える様子から、自分の経験を踏まえた上で、男性 B にとって有効だと考えられるアドバイスを伝えていることが分かる。ところが、男性 C のアドバイスに対して、男性 B は「家に帰れない」などと、何度もアドバイスを否定している。

男性 B と男性 C のやり取りから、男性 B は近況報告の冒頭で、「アドバイスください」と利用者らにお願いをしていたものの、実際にアドバイスを受けた際には、アドバイスの検討をせず、自分の悩みの共有を優先していることが明らかになった。

さらに「市役所の人に相談するとか？」とアドバイスを続ける男性 C の発言に続けて、支援者 A が初めて介入をしている。支援者 A は男性 B に「周りの人にどうしてもらいたいの

かな？」と問いかけることで、男性 C によるアドバイスと、それに対する男性 B の拒否というやりとりの繰り返しを一旦止めている。さらに、「周りの人にどうしてもらいたい？」と問いかけることによって、「アドバイスください」と伝えた男性 B の希望は何かを探った。男性 B はその問いに対して、「嫌な人は避けてるけど、悪口言ってくる」と、再び自分の悩みを伝えた。

以上の事例から、男性 B は自分の悩みに対して具体的なアドバイスが欲しいと依頼したものの、実際にアドバイスを受ける場面になると、アドバイスを拒否することが続き、自分の悩みを伝えることに終始していることが明らかになった。男性 C はアドバイスを続けたものの、同じやり取りが続いたため、支援者 A が男性 B の希望を確認することによって、繰り返しのやり取りを中断するという介入を行っていた。

その後も利用者たちはアドバイスを続けた。以下は利用者たちのやり取りの続きである。

男性 D：前のグループホームに戻ればいいんじゃないかな。

男性 B：それは無理だって。

男性 D：何も解決にならないんじゃないかな。

女性 A：お母さんから電話してもらえば？

男性 B：(いらだった様子で) だから今日帰ってから言うんだって。

男性 C：俺も嫌な人 2 人いるけど

男性 B：(非常にいらだった様子で) だから今日家に帰ってから

調査者：男性 B さんは、今日帰ってからお母さんに伝えるんですよね？

男性 B：そう…。

支援者 A：あのね、何度も同じことを言ってるように聞こえるんだけど、それは皆、考えながら言ってるからなんだよね。男性 B さんが自分の困ってることを言葉にして伝えるのはすごいことなんだよ。今日家に帰って、お母さんに相談するんだよね。

今度ミーティングに来たら、どうなったか教えてね。

男性 B：うん。

男性 D：あの、聞ける人にまずは聞いた方がいいと思う。

[2017/08/04 フィールドノート]

冒頭では、男性 D、女性 A、そして男性 C が引き続き、男性 B に対してアドバイスを続けている。男性 B はアドバイスを否定し続け、男性 C の発言に対して「だから今日家に帰ってから」と非常に苛立った様子で自分の意見を伝えようとしていた。この次の発言では、支援者である調査者が介入している。調査者は、支援者として男性 B の気持ちが不安定な状況を鑑みて、当事者同士での会話を続けることは困難であると判断し、「男性 B さんは、今日帰ってからお母さんに伝えるんですよね？」と男性 B の発言を拾って、男性 B に質問をした。これは、「だから今日家に帰ってから」と連続して発言する男性 B の話の続きを、男性 B 自身に語らせる行為へとつながっている。それに対して、男性 B は「そう…」と、語気が鎮まる様子が見られた。

調査者の発言に続けて、支援者 A が「何度も同じことを言ってるように聞こえるんだけど、それは皆、考えながら言ってるからなんだよね」と状況を説明した。ここで利用者たちが似た内容のアドバイスを男性 B にしていることが全体で共有され、さらにミーティングという場で即時的に「考えながら言っている」ためにアドバイスが似てしまうことが指摘されている。この発言によって、男性 B は同じことを言われることにいら立っているものの、利用者たちが繰り返し同じ内容をアドバイスすることもまた仕方のないことであることが明らかになった。

さらに、「男性 B さんが自分の困っていることを言えることはすごいことなんだよ」と男性 B の発言を認めることによって、男性 B が Y 青年学級という場で自分の悩みを吐露することが保障されていることを再確認した。そして、「今度ミーティングに来たらどうなったか教えてね」と伝えることで、次回以降も悩みを言う場を保障されていることを示していた。その後、男性 D が「聞ける人にまずは聞いた方がいいと思う」とアドバイスを続けたものの、男性 B は苛立つことなく自分の話を終えて、次の活動へと話移っていった。

以上の事例から、支援者は悩みを共有し、利用者同士で共感したりアドバイスしあったりする場を継続させるために、相談者である男性 B への直接的な指導を避けつつ、利用者同士のコミュニケーションを円滑にするといった「支援」を行っていることが分かる。

ここまでは「支援」の過程についての分析を行っていたが、以上のような「支援」によって利用者はどのようなことができるようになったと感じているのだろうか。以下、男性 B へのインタビュー調査における調査者とのやり取りである。

調査者：さっき、よく昔は（家族と）喧嘩してたけど、今はすごい仲いいって言ってたんだけど、喧嘩しなくなってきたなあって（言ってたけど）、どうして喧嘩が減ってきたと思います？

男性 B：Y 青年学級のおかげ

調査者：そうなの？

男性 B：Y 青年学級の皆に悩み聞かせてくれる（＝皆が悩み聞いてくれる）。

調査者：家族の悩みってこと？

男性 B：うん。とか、女性 C ちゃんとか、女性 D さんとか、何かあったら私たちがついてるよって。それから、自分が変わった。

調査者：自分が変わったんだ？

男性 B：うん。良い仲間がいるなって。

調査者：良い仲間ってさっき言ってた女性 C ちゃんとか？

男性 B：うん、女性 D さんとか。

[2017/03/12 インタビュー]

男性 B は Y 青年学級について「皆に悩み聞かせてくれる（＝皆が悩み聞いてくれる）」と肯定的に捉えていることが分かる。また、自分の性格についても、家族と喧嘩をしなくなってきたのは、「Y 青年学級のおかげ」であると述べていた。そして、より具体的な相談相手と

して、女性 C や女性 D の名前を挙げ、「何かあったら私たちがついているよ」と応援する姿勢を示してくれたと振り返っていた。そして、そのような利用者らの発言を受けて、「自分が変わった」と評価した。すなわち、Y 青年学級が悩みを共有する場としての役割を果たし、利用者らの励ましを受けることによって、自分自身が家族との喧嘩をしなくなるような性格へと変化していったと、男性 B が認識していることが明らかになった。そして、そのような相談相手を「良い仲間」として肯定的に評価していることが分かる。

以上の事例に基づけば、支援者は利用者を直接的に指導することを避けつつも、自分について語り、悩みを共有するという目的に向かい、働きかけを行っていた。それは具体的には、利用者の気持ちを言い換えたり、利用者同士の会話の進展を円滑にしたりする「支援」である。それによって、利用者らは支援者によって導かれたのではなく、自発的に他者と関わることによって、自身の悩みを語るできるようになったという認識をもつようになった。すなわち、自己開示や自分について語るができる（＝「イネーブメント」）ようになったのである。

#### 4-3 アドボカシー：困難の再認識と対処

次の事例では、支援者が周囲の利用者を巻き込んで「支援」を「アドボカシー」へと発展させる可能性を示唆している。

近況報告で、女性 B が全体に向けて職場の悩みについて話している。

女性 B：…（略）…職場に女の人っていて、パートさんだと思うんですけど、その人に意地悪されてます。正直いなくなりたい気分です。さっきグル近（小グループでの近況報告）でも話したけど、皆にも話したいと思いました。

男性 B：自分もグループホームの職員に意地悪されます。女性 B ちゃんと同じでいなくなりたい時があります。

調査者：私も同じような気持ちになるときがあるな。Y 青年学級に来ると切り替えられるけど。

男性 E：意地悪をするのはその人が幸せじゃないからなんですよ。だから気にすることないですよ。

支援者 A：でもね、意地悪されるから、気にしない訳にはいかないよね。まずは周りの人に相談してみたらどうかな。

男性 C：自分もグループホームの職員で気が合わない人がいて、話し合ったけど、喧嘩別れしちゃったんだよね。喧嘩別れになってもいいから、まず話した方がいいと思う。

女性 A：そうだよ女性 B ちゃん。事業所 Z（女性 B が通っている法人 X の事業所）の〇〇さんか△△さんに相談した方がいいよ。

女性 B：なんか皆の話聞いて、相談してみようかなって思いました。

[2017/06/16 フィールドノーツ]

前半部分の会話では、女性 B の職場の悩みに対して、男性 E が「気にすることはない」と

いうアドバイスをを行っている時点までは、彼女の悩みに共感し、同調する発言が続いていた。そこでは、男性 B が「自分もグループホームの職員に意地悪される」と言っているように、同様の経験を共有する様子は見られたものの、さらに踏み込んで、解決に繋げようという発言は見られなかった。

そこで支援者 A が、「意地悪されるから、気にしないわけにはいかない」と発言した。支援者 A の発言は、直前の男性 E の「意地悪をするのはその人（職員）が幸せじゃないから」「気にすることない」というアドバイスを受けたものであり、意地悪されることを看過すべきではないと指摘している。さらに、「まずは周りの人に相談してみたらどうかな」と加えることによって、意地悪されることに対して具体的な対応策をとるべきだと提案している。

それに続いた男性 C の発言は、自分の経験を参照して、支援者 A の発言を支持するものとなっている。さらに女性 A が具体的な職員の名前を挙げて、相談をすべきだと提案している。これらの発言から、Y 青年学級での語りが女性 B に共感するという流れから、具体的な対応をとるという流れに切り替わっていることが分かる。一連の発言を受けて、女性 B は「皆の話聞いて、相談してみようかな」と言い、自分から周囲に相談するという対応を取ることを決めている。

以上の事例から、支援者の介入によって、利用者らに対して、自身が抱える悩みが看過すべきでない課題であると再認識し、解決の主体として行動をとれるような「アドボカシー」が行われていることが示唆されている。その結果、利用者の間では、他者からの嫌がらせという悩みに対しては共感や同調だけではなく、周囲への相談という形で具体的に対応できる課題であるという認識が共有されることとなった。そして、女性 B は自身の悩みについて、支援者や利用者のアドバイスを踏まえて、周囲に相談をするという意思決定ができる（＝「イネーブルメント」）ようになった。

## 5 結論

本稿では、Davy（2015）の関係的自律の枠組みを参照して、Y 青年学級での「近況報告」活動を事例にして、支援者による知的障害者への自律支援の過程を分析してきた。その結果は、以下の 3 点に要約できる。第一に、支援者による活動時間の柔軟な設定、全体を意識した語りへの方向づけ、そして発達段階に応じた配慮という「支援」を受けて、利用者は「イネーブルメント」として、他者を意識した自由な語りができるようになっていった。第二に、支援者は利用者の悩み相談の場面において、直接的な指導を避け、利用者同士の会話を促進する「支援」を行うことで、利用者は自発的に他者と関わり、自己開示ができるようになった（＝「イネーブルメント」）。そして第三に、支援者は利用者に対して、自身が抱える悩みは看過すべきでない課題であると再認識し、解決の主体として行動をとれるような「アドボカシー」を行った。その結果、利用者の間では、悩みについてやり過ごすだけではなく、周囲に相談するという具体的な対応策が取れるという認識が共有された。相談をした利用者は、「イネーブルメント」として複数のアドバイスを踏まえて、悩みの解決に向けた意思決定ができるようになった。

これらの分析結果から、冒頭で設定したリサーチクエスチョンへの解をまとめると以下のようになる。まず、最初の問いである、障害者青年学級における知的障害者への自律に向けた支援者の働きかけについては、3つの特徴が見られた。1つ目は、利用者たちが自分の悩みや困難も含めて自由に語れる場を保障する働きかけであった。それはすなわち、知的障害者たちがこれまで自分について自由に語る機会を十分に与えられてこなかったことを示唆している。D. Atkinson and F. Walmsley は、知的障害者は自身の経験を語る能力を持っていないとみなされたり、十分な表現手段を得られてこなかったりしたために自分について語るができない、いわば「失われた声 (lost voices)」(Atkinson and Walmsley 1999: 203) であると指摘した。すなわち、知的障害者たちが自分について語るという行為は、失われた自分の声を取り戻す役割がある。Y 青年学級の利用者らも、自由に語れる場が確保されることによって、ようやく自分の声を取り戻していったと考えられる。

2つ目の特徴として、Y 青年学級では自分について語るだけではなく、他者に向けて語ることへの意識づけも見られた。知的障害者によるアドボカシー研究では、自分の意見を表明する、あるいは自己決定をするという自分から発信する行為については注目されていたもの (Aspis 1997)、他者を意識して話すということに支援が必要だということが看過されていた。Y 青年学級の取り組みからは、集団の場で語るという行為には、他者の話を聞くという行為も含まれており、そこへの支援がなされていることが明らかになった。また、知的障害者の当事者集団は決して一枚岩ではなく、彼らの発達段階は幅広い。個々の発達段階に応じた支援をすることによって、当事者集団と一括りにするのではなく、彼らの多様性に着目した支援が、どの利用者にも公平に開かれた議論の場であるという認識を知的障害者の間で共有することが明らかとなった。

そして3つ目の特徴は、自分について語り、悩みを語るができるようになって、ようやくアドボカシーという介入が行われていた点である。アドボカシーは、知的障害者の主体的な参加と自己決定を促す働きかけであるが、彼らの自己決定を促す前に、自分たちの抱えている問題が解決可能な問題であるという認識を知的障害者の間で共有していた。先述したように、知的障害者はこれまで認知能力の障害を理由に、自己決定の機会を十分に与えられてこなかった (Carlson 2010)。すなわち知的障害者は日常生活の中で問題に直面した際に、自分の意思を表明する機会が与えられず、諦める経験を重ねていることが予想される。Y 青年学級での「アドボカシー」によって、抑圧に自覚的になり、自分の声を上げるという選択肢を彼らの前に提示していることで、自己決定への土台作りを行っていたことが明らかとなった。

次に、もう1つのリサーチクエスチョンである、障害者青年学級での自律に向けた相互行為への解を示したい。まずは、支援者と利用者との間での相互行為についての考察である。支援者は、「支援」や「アドボカシー」を進める上で、一方的な指導を行うのではなく、冗談を交えてアドバイスをしたり、利用者の発言を一旦認めたりすることによって、支援者対利用者という非対称的な構図を緩和しようとしていた。その結果、利用者は支援者のアドバイスに呼応する形で、自身の意思決定や行動の変容を進めていた。次に、利用者間での相互行為について考察したい。近況報告という場面において利用者は、報告者の話に共感し、自

身の経験に依拠しながら励ましやアドバイスを行っていた。利用者からの働きかけに対して、報告者は自身の経験に依拠しつつも、彼らのアドバイスを意思決定の際の手がかりとしていた。このような相互行為によって、報告者は、Y 青年学級を悩みが話せる場として肯定的に認識するようになっていく。すなわち、障害者青年学級が自己決定を含む自律への土台を形成していることが明らかとなった。

以上、本稿においては、障害者青年学級の自律支援に着目し、知的障害者らが社会文化的影響を受けつつも、援助を受けて自分のことを他者に語るようになる過程を明らかにしてきた。同時に、支援者の関わりによって知的障害者が能動的に自律を目指していく過程も示した。これによって、障害者青年学級が学習権保障や市民との相互教育の場としてだけでなく、知的障害者が自身の意思表示をする上での情緒的な土台作りにも寄与していることを描き出したのである。それと同時に、支援やアドボカシーという役割を担っている支援者が知的障害者の自律の達成のために、知的障害者との関係性を書き換えている姿が描き出された。このように支援者の役割の流動性を捉えたことで、支援のあり方についても異なる視点が生まれるだろう。

本稿の限界としては、自律に向けた姿を描き出すことはできたものの、障害者青年学級によって促された知的障害者らの自律の姿にまでは言及することができなかった。今後は、障害者青年学級での働きかけが、意思決定場面などにおいて自律をどのように果たしているのかを検討したい。また、支援の受け手である知的障害者らが支援をどのように受け入れ、自身への認識を変化させたのかということが明らかになっていない点が指摘されよう。今後、知的障害当事者へのインタビュー調査を行うことによって、障害者青年学級の役割を、支援者と知的障害当事者の観点から多角的に捉えていきたい。

## 注

- 1 障害福祉の分野においては、自己決定支援を含めた知的障害者の「自立」支援に関する実践研究が進んでいるものの、その多くが彼らのコミュニケーションスキルの獲得に終始しており、却って知的障害者らに自己決定の権利を押し付けている可能性があるとして新藤（2013）は指摘している。
- 2 relational autonomy の訳語については、池谷壽夫（2016）や玉手慎太郎（2021）を参照した。
- 3 障害程度については、厚生労働省（2022）による指標を参照のこと。
- 4 「」はフィールドノーツからの引用、（）は筆者による補足である。
- 5 2016年1月17日フィールドノーツより
- 6 2017年4月25日フィールドノーツより

## 文献

- Aspis, S., 1997, "Self-advocacy for People with Learning Difficulties: Does it Have a Future?," *Disability & Society*, 12(4): 647–54.
- Atkinson, D. and J. Walmsley., 1999, "Using Autobiographical Approaches with People with Learning Difficulties," *Disability & Society*, 14(2): 203–16.
- Carlson, L., 2010, *The Faces of Intellectual Disability: Philosophical Reflections*, Bloomington: Indiana University Press.

- Davy, L., 2015, “Philosophical Inclusive Design: Intellectual Disability and the Limits of Individual Autonomy in Moral and Political Theory,” *Hypatia*, 30(1): 132–48.
- 外務省, 2019, 「障害者の権利に関する条約」, 外務省ホームページ, (2022年2月20日取得, <https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000018093.pdf>).
- 池谷壽夫, 2016, 「生命倫理と『脆弱性』」『了徳寺大学研究紀要』10: 105–28.
- Kant, I., 1785, *Grundlegung Zur Metaphysik Der Sitten*, Riga: Bey Johann Friedrich Hartknoch. (中山元訳, 2012, 『道徳形而上学の基礎づけ』光文社.)
- 小林繁, 2010, 『障害をもつ人の学習権保障とノーマライゼーションの課題』れんが書房新社.
- 小林繁・松田泰幸・「月刊社会教育」編集委員会編, 2021, 『障害をもつ人の生涯学習支援 インクルーシブな学びを求めて 24の事例』旬報社.
- 厚生労働省, 2022, 「知的障害児(者)基礎調査——調査の結果」, 厚生労働省ホームページ, (2022年2月20日取得, <https://www.mhlw.go.jp/toukei/list/101-1c.html>).
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M. C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., Verdugo, M. A. and P. N. Walsh, 2005, “The Relationship Between Quality of Life and Self-Determination: An International Study,” *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740–4.
- Mackenzie, C., and N. Stoljar, 2000, “Introduction: Autonomy Refigured,” Mackenzie C. and N. Stoljar eds., *Relational Autonomy: Feminist Perspectives on Autonomy, Agency, and the Social Self*, New York: Oxford University Press, 3–34.
- 丸山啓史, 2009, 『イギリスにおける知的障害者継続教育の成立と展開——青年・成人教育の機会拡大とカリキュラム開発』クリエイツかもがわ.
- 松田弥花・是永かな子, 2018, 「スウェーデンにおける障害児者を対象とした学校教育と社会教育における専門家の支援——自立支援の観点から」『高知大学教育実践研究』32: 219–31.
- Meyers, D. T., 2010, “Feminist Perspectives on the Self,” *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, (Retrieved March 7, 2022, <http://plato.stanford.edu/archives/spr2010/entries/feminism-self/>).
- Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S. and M. Wehmeyer., 2007, “Self-determination, Social Abilities and the Quality of Life of People with Intellectual Disability,” *Journal of Intellectual Disability Research*, 51: 850–65.
- Rawls, J., 1999, *A Theory of Justice*, Cambridge/ Massachusetts: Harvard University Press. (川本隆史・福間聡・神島裕子訳, 2010, 『正義論』紀伊國屋書店.)
- 新藤こずえ, 2013, 『知的障害者と自立——青年期・成人期におけるライフコースのために』生活書院.
- 玉手慎太郎, 2021, 「関係的自律とインフォームド・コンセント——自由で『自分らしい』意思決定のためには何が必要か」『現代思想』青土社, 49(9): 166–75.
- 立岩真也, 1999, 「自立」庄司洋子他編『福祉社会事典』弘文堂, 520–1.
- 立岩真也・寺本晃久, 1998, 「知的障害者の当事者活動の成立と展開」『信州大学医療技術短期大学部紀要』23, 91–106.



津田英二, 2000, 「『知的障害者』の社会教育事業の機能と諸課題」『神戸大学発達科学部研究紀要』8(1): 69–88.

Wehmeyer, M. L., and Garner, N. W., 2003, “The Impact of Personal Characteristics of People with Intellectual and Developmental Disability on Self-determination and Autonomous Functioning,” *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 16: 255–65.

山崎由可里, 2016, 「障害者社会教育の現状と課題」『障害者問題研究』44(3): 170–7.

(すずき あやめ、上智大学大学院、[cookiemonster0141@gmail.com](mailto:cookiemonster0141@gmail.com))

(査読者 伊藤秀樹、知念渉)

## **How Staff Members Support People with Intellectual Disabilities Who Attend a Youth Class (“Seinengakkyu” in Japanese): Adapting the Idea of Relational Autonomy**

*SUZUKI, Ayame*

This article discusses how staff members support people with intellectual disabilities who attend a youth class. Furthermore, it delineates the roles of youth classes, based on qualitative research conducted in youth class Y, and the idea of relational autonomy. The results showed that the staff members attempted to adopt the perspectives of people with intellectual disabilities and provided support to ensure a space that allowed them to exercise free speech and reach a place of consultation. Staff members’ support enabled people with intellectual disabilities to express themselves to their peers. Therefore, this article suggests a new role the youth classes can play in creating spaces for self-expression. Furthermore, this article has an implication for staff members to rewrite their relationship with people with intellectual disabilities to help them develop their autonomy.