

特別なニーズのある青年の学びの場づくりをめぐる動向

湯浅 恭正・加藤 弘美

広島都市学園大学 子ども教育学部

要 旨

本研究の目的は、特別なニーズのある青年の学びの場づくりをめぐる研究・実践動向を整理しながら研究の論点を抽出することにある。障害のある青年にとって学校卒業から就労へと直ちに移行するばかりでなく、青年期に必要な人格形成の場を設定して、生涯にわたるライフコースの基盤をつくる取り組みが求められ、それは「学びの場をつくる」実践として展開してきている。本研究では、こうした研究と実践の展開で何かが問われてきたのかを整理した。この間特に取り上げられてきている障害者の生涯にわたる学びづくりの研究成果から、青年期の学びの場づくりの研究に必要な論点を抽出し、その上で、学びの場づくりの一事例を取り上げ、実践の動向に位置付けた。

キーワード：特別なニーズ、青年期、学び、生活指導、生涯学習

はじめに

日本の特別なニーズ教育論において今日注目されているのが、18歳以降の青年期における学びの場の保障であり、それは今世紀に入って以降、急速に展開してきた。この間の動向は、田中らによって整理されてきた（田中ほか、2021）。また大阪を中心にした実践の事例も刊行されるまでに至っている（伊藤・2020）。

日本の生活指導研究において、1980年代に提起されたのが地域生活指導論（全国生活指導研究協議会、1985）であり、その思想は、障害児・者のみならず、格差と貧困がますます進む今日の子ども・青年の自立にとって必要な地域の教育力とは何かを問いかけている。本稿が主題とする特別なニーズのある青年の学びの課題も、自立に必要な地域（社会）とは何かという生活指導研究の視点からの検討が求められている。そのことによって社会的インクルージョンを進める一環として学びの場づくりの行方を探ることができるからである。

以下では、学びの場づくりをめぐる先行研究をもとにして、この間に議論されてきた研究の動向を整理する。その上で、福祉法人を基盤にした学びの場の事例を取り上げ、研究動向を検討する一助としたい。

1. 学びの場をめぐる制度的課題の研究動向

議論されてきたのは第一に、18歳以降の学びの場をめぐる格差の問題である。学びの場の一つの形態である「学校専攻科（以下、専攻科）」の必要性が説かれる根拠として、特

別支援学校高等部卒業後の専攻科の数の少なさ、そして「通常」（以下、通常）の青年と比較して20歳までに高等部の本科や専攻科を退学する格差が指摘されている（辻・2018, p.25）。18歳以降の学びの場の少なさや、進学しても退学に追い込まれる等の制度的に不安定な場が、通常の青年との格差を生んでいるからである。また、特別なニーズの有無にかかわらず学校卒業の年限が決められていることは、特別なニーズのある青年に対して、ロケットのように完成したものを送り出す発想に陥り、青年期に必要な学びの権利が保障されえないという格差を生み出している（日本特殊教育学会・2011）。

教育格差の問題は、社会教育の立場からも指摘され（山崎・2016, p.176）、特に知的障害のある若者の学習機会を高等部で閉ざすのではなく、発達に見合った教育年限の延長、後期中等教育後の教育機会の保障、多様な進路選択の保障の必要性が強調されている。山崎が格差というよりも明らかに「差別」状況にあると述べるように、権利としての学びの要求を擁護する意義を現実のものにするためにも、学びにおける合理的配慮の検討が早急に進められるべきである。

なお格差という点では、障害青年の学びの場に取り組みられ出した「青年期教育の萌芽」の時期には、就労できない者の「落ち穂拾い」のような場として理解されてきたことが指摘されている（渡部・1998, p.22）。ここでも通常の青年期の学びの場と比較して、就労能力の劣る特別な存在を受け入れる特殊な場という理解の格差があったことが示唆される（むろん、通常の18歳以降の教育の場が学びがいのある場に機能しているかは別の問題であるが）。

第二は、青年期の学びの場の多様性をめぐる議論である。福祉法人を基盤にした学びの場と学校（専攻科）を基盤にしたそれとの比較が取り上げられ、こうした制度の違いが、例えば、学びの内容について、前者がプログラム、後者がカリキュラムと命名している点など、一見すればほぼ同様の学習内容のようだが、こうした命名が実際の指導においてどう異なっているかの検証が必要になろう。この点は、「学校法制によらない学び」とは何かの検証の必要性として提起されている（丸山・2015, p.66）。こうした二つの学びの場以外にも青年期の学びの場は多様に計画されるべきで、障害福祉サービス事業等での学びも視野に入れた議論の必要性も示されている（丸山・2015, p.67）。

第三に、青年期の学びの場と高等部教育との関連が問われている。専攻科等に通う学生の実態は、それ以前の教育に何が必要なのかを鮮明に示しているからである。むろん、それは過去の教育の否定的側面を指摘する姿勢ではなく、高等部教育と専攻科教育が共同して青年期の学びのあり方を探究するためである。

なお制度論的議論としては、青年期の学びの時期、特に学校機関としての高等部専攻科を中等教育（secondary education）ではなく、第三期（general tertiary education）として特徴づける議論も見過ごせない（國本・2018, p.31）。

2. 学びの質をめぐる研究動向

青年期の学びの質をめぐることは、この時期の発達課題や人格的自立の意義と論理を押さえた事業が展開されている。その上で、第一に学びの対象をめぐる議論がなされてきた。

「教室から社会へ」（藪・2006, p.50）, 「町に出て暮らしを学べ」（鳥取大学附属特別支援学校・2008, p.34）のように、広く社会を対象にした学びが意識されている。そして、「自分の知りたいことを明確にする」（藪・2006, pp.51-52）のように、学びの対象への主体的関与が重視されている。指導者からは「真の学力を」（安達・2006, p.46）が指摘され、学力という命名ではあっても、学びが青年期の自立の力の形成に寄与することを意識した取り組みにつながっているかが問われてきた。

学びの質の基盤であるカリキュラム論では、教育学が伝統的に採用してきた「教科と教科外」という二つの領域を設定した展開が見られる。そして問いかけられているのは、先の制度論でも指摘したが、自立訓練事業での学びと学校専攻科でのそれとの差異をめぐる、「新しい学び」とは何かのさらなる探究が課題として指摘されている（丸山・2015, p.66）。そして、高等部での学びのカリキュラムが専攻科でのそれとどう異なるのか、単なる教育年限の延長論を超える論理とは何かを問おうとするからである。

さらに注目すべきは、画一的な学びの内容ではなく、「得意と不得意を明瞭にする」「青年の光る部分に注目する」というように、当事者にとって必要な学びの在り方が提起されている。学校から社会への移行に必要な基礎的な能力を平均して形成するという発想から解放されて、生活の歴史の中で多様な困難さを体験した当事者の視点から学びの内容を構想しようとするからである。そして、20歳の学びと30歳以上の学びとは異なるというように、生涯発達の過程における学びの質が問いかけられている（安達・2006, pp.44-45）。

3. 自立の課題をめぐる研究動向

学びの場が青年の自立の課題に対応するという点ではほぼ共通した議論がなされてきた。早くから学びの場の意義に注目してきた渡部らの「自分づくり」の提起（渡部・2009）は「自分みがき」の用語に発展し、全国の実践と運動をリードしてきた（國本・2018）。この提起を踏まえて、「自己を語る力」（藪・2013, p.63）, 「自分を軸とした生活地図」（澤谷・2015, 学校法人カナン学園・2018, p.71）, 「新しい自分」（辻・2008, p.27）等の用語で運動と実践が進められてきた。

こうした中で、自分づくりのテーマをめぐることは、「自己肯定」「自己表現」「自己選択」「自己決定」という用語を目的にして実践が進められてきた。辻（2015）は、学校を基盤とした専攻科が「自己選択・自己決定」を、福祉を基盤としたそれが「自己肯定・自己実現」を掲げて専攻科で形成すべき力の傾向を指摘している。いずれも当事者の立場に寄りそう自立の課題では共通しているものの、「肯定・実現」という自己の存在を承認する生活の質と関わらせて自立論が、他方では、「選択・決定」という能力の視点を置いたそれが強調されている。

むろん、学びの場の指導は無制限に続くわけではない。就労への移行とそこでの決定を当事者が引き受けるという場が必要になる。日本で早くから学びの場づくりの運動と実践を展開してきた愛知・見晴台学園では、「卒業の決定とは何か」を問いかけ（藪・2006, p.51）だが、こうした視点は、生活したいから生きる欲求が生ずるのだという立場から、「決定」に必要な生活意識（過ごしたい生活へのあこがれ）を尊重する立場として指摘されてきた（安達・2006, p.127）。自己決定や選択の力の基盤として生活への願いとそれを支える自己の存在の肯定という視点を見逃してはならない。

自立論では、就労とともに、漠然とした未来ではなく、リアルさを伴う「未来予想図」（澤谷・2018）を作成する試みなどの学びが展開されてきた。そして、「失敗のノーマライズ」論（山崎・2016, p.175）のように、青年期の学びを通して失敗の体験が自立の過程で「あたりまえ」になる指摘も、学びの場での自立論を捉える重要なポイントの一つになろう。青年か否かを問わず、自己決定に必要な条件には、失敗（むろん、取り返しのできる範囲で）等の試行錯誤を通した体験が不可欠だからである。

4. 学びの場と集団論をめぐる研究動向

ここでは学びの場に集う構成員である青年相互の集団論を取り上げる。一人ひとり的人格の自立には他者の発見と共同という集団の在り方が問われる。この間の取り組みでは、青年期の仲間としての集団の意義、また縦割りで構成される集団の意義（世話し、世話される関係）が指摘されてきた（辻・2018, p.30）。また、発達保障論が提起した「タテの発達とヨコへの発達」（茂木・2010, p.748）という論理を援用したと思われる「タテとヨコ」という表現によって、自分づくりが「自分みがき」として展開するための集団の意義も強調されている（國本・2018, pp.32-33）。

こうした動向の中で、丸山が指摘しているように「多様なキャリアを持つ青年」が集う場の意義にも注目したい（丸山・2015, p.66）。子どもから大人へという段階において、大人社会が一般にそうであるように、多様な生活背景を持つ人々と交わり、生活していく力の形成が求められる。社会に包摂されるための力を形成していく集団の役割がさらに探究されるべきであろう。

学びの場を集団として問いかけるのは、青年相互の関係の成立と発展という意味に留まらず、学びの場が生活の場としてどう位置づくかを考えようとするからである。この点では、漠然とした未来ではなく、リアルな生活を見通した学びの場として位置づけようとする提起が注目される（澤谷, 2018）。自立論とも関連して、じっくりと留まり、溜めをつくりながら、リアルに自己を見つめようとする力を形成しようとするからである。この点では、「本人の思い」を尊重する場と集団の意義が問われているように（辻・2008, p.24）、自立にとって自己を表現する場と集団が不可欠である。そして障害の重い青年の学びの場としての「訪問カレッジ」からの提起では、学びの場が単に余暇ではなく、集中して主体的に活動する場が求められている（日本特殊教育学会・2018）。むろん、そこでは生活と

学びの場を棲み分けていくことが意識されてはいるが、障害の重い青年の学びを成立させる場（集団）をつくり出すことの意義が指摘されていると考えられる。

5. 学びの場での指導姿勢をめぐる研究動向

指導の姿勢としては、特別なニーズのある青年の理解のスタンスが問われてきた。そこでは第一に、青年の変化を見取る力、そして青年の困難さへの疑いを持つことが指摘されている（安達・2006, p.124）。明確に障害と判定はされなくても、時代状況の変化とともに青年たちの中に示されている自立と発達の困難さを敏感に読み取ることが、学びの場に集う職員の専門性として問われてきた。そして、単に支援の対象としてだけの理解ではなく、学校段階とは異なり、学びの場ではあっても、同時代を対等に生きる成人として理解し、ともに自立とは何かを模索しようとする姿勢が強調されている。

第二には、指導における対話の意義である。揺れる中で自己を語る過程を重視する指導には対話的な関係が求められるからである。学んだことを言語にする、そうした過程で「折り合いをつける力」の形成が図られるという論点が示されてきた（澤谷・2016）。多くの学びの場で展開されてきている「研究ゼミ」の活動で指針として位置づけているのが対話である。対話を通した指導は、「共感・内面・問い・計画の変更」が指針として掲げられているように、青年の生活に参加するという生活指導の論理が背景に位置づいている。

「直接的指導と間接的指導」の区別も、ともすれば、自立に向けて性急な姿勢で直接的に指示・指導しがちな青年期において、「間接的指導」、つまり、当事者が自己の内面を問いかけていくように仕向けていく間接的な指導のスタンスが特徴づけられているのだといえよう（船橋・2014）。

第三に、指導の姿勢としてこれまでの障害者教育での実践と研究に関して「先人が示してきた発達論等」の遺産に学ぶ姿勢も強調されている（小畑・2015）。日本の戦後において、いわゆる生活主義に立つ障害児教育を克服して、人格的自立を軸にした発達権保障の理論と実践の成果が、本稿のテーマである青年の学びの場づくりの実践の基盤になっているからである。この点は、学びの場づくりの立ち上げと運営に関係する者の立場（支援学校関係者か福祉関係者等）の違いが、「指導」の捉え方や「管理」の考え方の姿勢に作用しているはずであり、その点の検討も今後必要になろう。

6. 学びの場づくりの事例にみる実践動向

これまでの行論を踏まえ、特にインクルージョンの視点から学びの場づくりの実践動向を検討することが必要である。以下では、福祉法人サービスを基盤に利用した学びの場の事例を取り上げ、実践の動向の一助とする。取り上げたのは、「まなびキャンパスひろしま」（以下、「まなび」とする）であり、その地域にある広島都市学園大学の学生（以下、「大学生」とする）との交流を進めており、地域生活指導・インクルージョンを志向する事例として検討に値する。「まなび」は、2015年4月2年制福祉型専攻科として開設し、

当初より、「大学生」との授業交流を行ってきた。

「まなび」紹介リーフレットの中の所長山口俊三氏の挨拶文によると、「まなび」はその後2021年度から専攻科2年課程に就労移行支援事業及び生活介護事業2年間を上乗せする形で、広島県初4年制福祉型大学として新たなスタートを切った。4年間の学びの課程は以下の通りである（事業所リーフより引用）。

1年生	基礎課程	・自分らしい将来に向けた学習	・コミュニケーション支援
2年生	（自立訓練事業）	・教養，基礎学力の向上	・自分にあった暮らしの学習
3年生	上級課程（就労移行支援事業	・就労活動支援（※1）	・ワークトレーニング（※2）
4年生	及び生活介護事業）	・社会参加活動（※3）	・生活の自立と自律
			・教養

※1「就労活動支援」：3年生での職場見学と体験実習，4年生での職場体験を繰り返し，本人が安心して働ける場，就労へとつなぐ。

※2「ワークトレーニング」：体験を通して自分のあった職種を学ぶ。生産から販売までの仕組みを知り，労働の喜び，価値を学ぶ。

※3「社会参加活動」：保育園や高齢者施設での，レクリエーション企画・実施。幅広い世代と交流し，自己理解・他者理解を育む。

「まなび」が福祉型大学へと移行したことを契機に，以下の案にある通り「まなび」3年生の「社会参加活動」の一環として「大学生」との交流の依頼があった。

【まなびカリキュラム（案）】

社会参加活動…こども支援施設や高齢者施設などに出張してレクリエーション等を行う。

企画，運営する。広島都市学園大学では，同世代の学生と障害の有無を超えた交流や，共同学習をする中で，相互理解を図っていく。

- ・同世代同士で活動し交流することで自己理解，他者理解につなげる。
- ・交流相手と一緒に活動し，共感，助け合う機会を作ることで「社会的有用感」を実感する。

対象学生は「まなび」の学生3年生9名と，「大学生」が授業科目である「障害児教育」履修生とゼミ学生の3，4年生である。2021年度の交流は全4回の計画とし，これまでに3回，共同での学習を通して相互交流を図ってきた。

以下，これまでの授業交流の概要を示す。

第1回 「まなび」学生による大学見学と4年ゼミ生との授業交流 2021年5月

「まなび」の学生が大学を訪問し，「大学生（4年生）」と交流を行った。自己紹介では，双方の学生とも緊張した面持ちで，それぞれの出身校や得意なことなどを紹介しあった。その後，大学生が保育実習用に作成したスケッチブックシアターを披露したり，空気砲を作成したりしながら交流を図った。「まなび」の学生たちが空気砲の的になる色画用紙に得意のイラストを描くと，「大学生」が思わず「上手い！」と声をあげて驚きと関心を示した。そこには，お互いを認め合う居心地の良い場が自然に生まれていた。「まなび」の学生が細かな作業に手間取っていると，「大学生」が真剣な面持ちで教えるという共同での



作業が進むうちに、お互いの緊張も緩み、いつの間にか笑顔が広がっていた。

当初、「大学生」の中には障害のある青年たちとの交流に不安を抱き、参加に消極的なものもいたのだが、終了後には素直に自身の心情の変化を語った。このエピソードは、「大学生」にとっても自己理解・他者理解へとつながる貴重な経験であったといえるだろう。

数日後、「まなび」から届いた手紙には、『「大学生みんなから絵が上手いと言ってもらえて嬉しかった」「空気砲作りが楽しかった」「スケッチブックシアターが楽しかった』』などの感想が書かれていた。

第2回 〈障害児教育〉履修学生との授業・研究交流 2021年6月

この授業交流は、コロナ渦でのオンライン交流となった。大学の授業紹介や「まなび」の研究発表は、事前の動画配信とする等、試行錯誤をしながら当日を迎えることとなった。具体的な内容は以下の通りであった。

- ・自己紹介
- ・「まなび」の授業紹介
- ・テーマ研究発表
(3月20日YMCA広島国際文化ホールで発表したテーマ研究について事前動画で紹介)
- ・大学の授業紹介(オンライン上で作成して事前に配信)
- ・オンライン質問交流タイム ①「まなび」から大学生へ ②大学生から「まなび」へ

当日、「大学生」は自宅からオンライン(Zoom Video Communications)での参加、「まなび」の学生は教室からの参加となった。画面を通しての交流であったが、質問の交流タイムでは活発な意見交換が行われた。



同年代の学生同士ということもあり、「好きなこと」など、話題の共有に時間はかからなかった。意外なことに、大学の授業では控えめに参加している「大学生」が、積極的に発言や質問をしていた。「まなび」の学生からは、「授業中眠たくなったらどうしますか」「昼ごはんはどこで食べていますか」などの学生生活に関わる質問が多く出ていた。また「大学生」からは、事前に視聴していた「まなび」の「テーマ研究」についての感想や質問が出された。

授業終了後に届いた「まなび」の学生からの手紙の文面からは、「もっと知りたい、聞きたい、交流したい」という思いが読み取れた。さらに、『「大学生」の生活が知れて嬉しかった』、「友だちと誕生祝いしますか？」等、授業交流だけでなく、余暇活動への交流意欲も伝わってきた。交流授業は「大学生」にとっても貴重な学びの場であったといえる。「まなび」の学生との交流を通して、自身の友人や家族のことを思った学生もいた。「まなび」のリーフには、「障害者が時間をかけて自分を知り、他者を知り、その人らしい自立を実現する。そのためには十分な時間が必要だ」と述べられている。これは障害の有無に関りなく、全ての青年に保障されるべきことであろう。

第3回 〈まなびキャンパスひろしま〉見学・授業交流 2021年10月

「大学生」が「まなび」を訪問して、「心と体の学習」に参加した。「私の良いところ、困っていること」を通して自身の障害を理解する授業内容で、ねらいは以下の3点とされていた（「まなび」 小西寛之氏の授業案より）。

- ・ 障害を持つ学生の悩みや難しさなどを聞き、障害理解に繋げる。
- ・ 大学生と一緒にお互いの長所と短所を知ることで、他者理解と自己理解を獲得する。
- ・ 同世代と交流することで、自分を客観視し、自己肯定感を育む。

授業は、「まなび」の学生の「私の良いところ」の発表から始まり、発表者が自身の言葉で語る内容をスタッフがホワイトボードに記録し、全員で共有した。その後、「まなび」の学生が数名ずつのグループに分かれ、そこに「大学生」が1名ずつ合流し、学生たちは「〇〇さんの良いところ」を話し合い、発表・意見交換を行った。自身の良いところを発表した「まなび」の学生は、仲間たちの目を通して語られる自身の頑張りや日常の言動（立ち居振る舞い）に戸惑いや恥じらいを見せながら聞き入っていた。時には、「そんなことはありません」などと言いながらも、他者の言葉で語られる新しい自分との出会いを笑顔で受け入れていた。さらに、「大学生」から出された「穏やか」「声がかわいい」の言葉には、「嬉しい」と素直に喜びを表していた。「大学生」との交流は、自身を表現する「ことば」の獲得にもつながっていたのではないだろうか。

この後、「まなび」の学生の「友達に自分の本当の気持ちが素直に言えない」という困りごとを全員が共有した上で、一緒に解決策を考えていった。グループの話し合いでは、



「大学生」も自身の体験と重ね合わせて発言するなど、活発な意見交流を行っていた。ここでの目的は、解決策や正解を出すことではない。どんな意見も尊重され排除されない安心な場で、「大学生」も素直に自分を表現した。

2021年度の授業交流は、残すところ1回となった。それぞれのキャリアを持つ青年たちが安心して交流できる場として、今後こうした試みを定着させることが望まれる。

おわりに

「まなび」の事例には、特別なニーズのある青年が地域の大学生との交流を通して自己理解を深めるとともに他者と交わる力を形成していることが示されている。そこには研究動向で考察した自立に向けての学びの質が保障され、集団の意義が「まなび」において重視されていることを伺わせる。そして、大学生にとっても同様に青年期にある自立の課題を意識する場になり、インクルージョンの場として交流が機能しているといえる。今回の検討を踏まえて、2015年の設置以降の「まなび」の場の制度の在り方、担当者の指導姿勢を含めた取り組みの成果を本格的に検討すること、さらに他の学びの場の実践事例を検討することが課題である。

付記) 研究動向のインタビュー及び「まなび」の事例については、当該担当者の承認を得て掲載している。

文献

- ・安達俊昭 (2006) 「豊かな青年期をめざす専攻科教育」『障害者問題研究』Vol.34. No.2
- ・伊藤修毅 (監修)・大阪障害者センター総合実践研究所青年期支援プロジェクトチーム編 (2020)『障害のある青年たちとつくる「学びの場」』かもがわ出版
- ・学校法人カナン学園 (2018)『三愛学園創立40周年記念誌』
- ・國本真吾 (2018)「障害青年の教育年限延長要求と生涯学習」『人間発達研究所紀要』第31号
- ・小畑耕作 (2015)「障害のある人の青年期を考えるー自分づくりの実践をどうすすめるかー」『卒後の学びの場・専攻科を実現する会第3回総会講演資料』
- ・澤谷常清 (2015) 日本特殊教育学会第53回大会自主シンポジウム提案
- ・澤谷常清 (2016) 日本特殊教育学会第54回大会自主シンポジウム提案
- ・澤谷常清 (2018) 2018年2月におけるインタビュー調査による

- ・ 全国生活指導研究協議会（1985）「生活と公教育の危機に対して、地域と学校を貫く生活指導の原則をあきらかにしよう」『生活指導』344、執筆は、竹内常一
- ・ 田中良三ほか編（2021）『障がい青年の学校から社会への移行期の学び』クリエイツかもがわ
- ・ 辻和美（2018）「専攻科での学びが卒後の生活の中でどのような意味を持つかー専攻科修了生の保護者を対象としたヒアリング調査からの考察ー」全国障がい者生涯学習支援研究会『障がい者生涯学習支援研究』第2号
- ・ 辻和美（2008）「新しい自分に出会う専攻科ー私立校での先駆的な取り組み」全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会編、クリエイツかもがわ
- ・ 辻和美（2015）「専攻科づくり（運動・実践）の論点 特別支援月校等専攻科と福祉事業型専攻科の比較から」『日本特別ニーズ教育学会第53回大会自主シンポジウム』
- ・ 鳥取大学附属特別支援学校（2008）『『自分づくり』の中で社会生活力を高める教育』全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会『障がい青年の生活を豊かにする学びと『専攻科』』クリエイツかもがわ
- ・ 日本特殊教育学会第49回（2011）準備委員会シンポジウム「障がい青年の学習要求と専攻科教育」での討論メモ（筆者による）から
- ・ 日本特殊教育学会第56回大会（2018）自主シンポジウムでの飯野順子の討論
- ・ 船橋秀彦（2014）「障がい者の青年期教育が提起した課題の検討」『障害者問題研究』Vol.42. No.1
- ・ 丸山啓史（2015）「知的障害のある青年の中等教育後の教育・学習ー自立訓練事業に着目してー」『SNEジャーナル』21、文理閣
- ・ 茂木俊彦（監修）（2010）『特別支援教育大事典』旬報社
- ・ 藪一之（2006）「見晴台学園5年制高等部の専攻科ーゆるやかに自分づくりー」『障害者問題研究』Vol.34. No.2
- ・ 藪一之（2013）「生徒の声からさぐる中学校生活の困難さと求める支援ー見晴台学園高等部・専攻科生徒の聞き取り調査からー」『障害者問題研究』Vol.40. No.4
- ・ 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』Vol.44. No.3
- ・ 渡部昭男（1998）「養護学校における高等部専攻科の試みー学校から社会へのトランジション保障の視点からー」『鳥取大学教育学部教育実践研究指導センター研究年報』第7号
- ・ 渡部昭男（2009）『障がい青年の自分づくり』日本標準