

特別なニーズのある青年の学びと ソーシャル・インクルージョン

湯浅 恭正

広島都市学園大学 子ども教育学部

要 旨

本研究は、特別なニーズのある青年の学びの場の在り方を展望するために、大阪「ぼぼろスクエア」の事例を取り上げ、ソーシャル・インクルージョンの視点から2019年より2021年までの3年間の「総括記録」を分析した。まず2012年の開設から7年を経た学びの場の立ち位置を検討し、保護者との関係、コロナ禍における学びの場の在り方をめぐって考察した。続いて、学年集団を軸にした活動を指導する立ち位置を年度毎に考察し、特に学生個人における学びの課題と成果を検討した。最後に「ここらからだ」「グッドライフ」として展開された社会生活につながる活動の意味を考察した。

キーワード：特別なニーズ、学び、ソーシャル・インクルージョン、学年集団

1. はじめに

特別なニーズのある青年にとって学校から社会への移行に際して求められる学びを保障する取組が全国で進められ、その概要が示されてきている（田中ほか・2021）。また障害のある青年の高等教育（大学）の在り方も議論され（田中・2021, 近藤・2021, 日本特殊教育学会・2021）、インクルージョンの思想を背景にした学びの場づくりが視野を広げて模索されている。そして単に学校から社会への移行の時期に留まらず、生涯に亘る学びの保障をどう展望するのか、青年の社会生活を見通したソーシャル・インクルージョンにつながる学びの場の課題が提起されてきている（小林ほか・2021）。

特別なニーズのある青年の学びの場づくりを先駆的に進めてきた「大阪・ぼぼろスクエア」（以下、「ぼぼろスク」）の2014年度から2018年度までの5年間については前報（湯浅・2022）で考察した。本稿では、その後の2019年度から2021年度までの実践を総括した記録を分析し、その意義を考察する。そこでの論点は学びの場づくりが特別なニーズのある青年の自立と社会生活を見通したソーシャル・インクルージョンにつながる地域生活指導の一環としてどう機能するのか、そこに「ぼぼろスク」の立ち位置がどこにあるのかである。指導者の立ち位置（ポジショニング）は、教育実践の課題として取り上げられてきている（望月・2012）が、本稿が主題とする学びの場における指導¹⁾の質を問う意味で見逃せない論点である。分析の内容は、①全体の総括、②2019年度から特徴的な学年集団の取組の総括、③生活に結びつく学びにおける指導の総括である。そのため本稿では、重要では

あるが「ぼぼスク」の経営的・運動論的側面については分析対象にしていない。

2. 学びの場の立ち位置

(1) 総括記録全般から見える立ち位置

「ぼぼスク」が2012年に開設されてから7年を経た2019年には、学びの場のカリキュラムが安定してきたこと、地域の行事への参加、対外的にヒューマンウェーブ等の活動への参加が継続していることが総括されている。こうした安定した活動の継続を通して学びの場の立ち位置として示されているのは第一に、学生の居場所づくりの意義を確かめようとする姿勢である。不登校やひきこもりの経験のある学生が信頼のおけるスタッフを支えに自分で考えて通所する力が形成されていること、諸行事を通じて「仲間の中で自分の気持ちを伝える、折り合う力」が形成されていることが学びの成果として指摘されている。

第二に、不登校を含めて多様な特別なニーズのある学生への対応が求められ、それに伴って総括記録の取り方や指導の中での気づきの力とは何かなど、指導の質が意識化されている。例えば2021年の総括には、「学生自身の姿・本人像・暮らし（発達段階・生活年齢・障害特性・成育歴と教育歴・家庭環境）をまるごと捉える力」の必要性が指摘されている。そして、多様なニーズのある青年の中には通所困難なケースもあり、稼働率という事業の継続の課題が示されている。また、2021年の総括では、退所の理由に他の学生とのレベルの違いから思うような活動が展開できなかった点が挙げられている。地域の特別支援学校等への合同説明会の開催等、学びの場の広報が進めば進むほど、多様なニーズのある学生への対応が問われるからである。

第三に、2020年の総括では自立訓練事業の4年への延長の要求にどう応えるのか、学びの場の基盤となる課題が問われている。学びの場が大阪をはじめとして全国で次々に開設されている状況にあって、「ぼぼスク」の独自性をどう発揮するかが問われている（2019年度総括）からである。それと同時に、2020年には3年間で学生の成長が著しいと指摘され、年限延長の意義が明確にされている点に注目したい。「行きつ戻りつする葛藤の中で育つ力」を年限延長と結びつけて論じている点から、青年期の学びの場の時間的視野がいつそう意識化されていることが窺がえる。

(2) 保護者との関係から見える立ち位置

学びの場の立ち位置において、保護者との関係は見逃すことができない。PSA（Parent-Staff-Association）・保護者会・子育てカフェの活動は継続し、保護者の願いを聴き取る事業が進められている。そこでは、特例子会社への関心を強く示す保護者からの経済的自立・就労への願いをどう受け止めて対応するかが問われている。地域の関係機関の相談者との話し合いの場には困難さの多い保護者の参加が少ない等、より困難な課題のある学生に対応する模索が続いている。当事者である学生の自己決定の課題とそこに横たわる親子関係の課題はこれまでと同様、継続して指摘されている。なお保護者からは「合理的配慮」へ

のニーズが出されている。前報において青年の人格的な自立への注目を重要な課題として考察したが、ソーシャル・インクルージョンの基盤である多様なニーズに応答し、自立を促進するための有効な指導のあり方が見逃されてはならない。

（3）コロナ禍における学びの場の立ち位置

2020年以降、全世界の課題となっているコロナ禍において、学びの場の事業も立ち位置の再考を迫られていった。学生への影響としては、自宅待機等の生活リズムの崩れやコロナ感染への不安から通所できなくなった事例、卒業旅行等の行事の見直しが指摘されている。その中であって、旅行でどう過ごすかを学生が主体的に判断する試み等、制限のある生活を肯定的に見直す力の形成が意識されている。この点は、単にコロナ禍への対応に留まらず、「通常」の人々と比較して相対的に困難さ（制限）を伴う生活にいる特別なニーズのある学生が、どう自主的に生活を創造するのかへの問いかけとして注目したい。2020年における「コロナにももの申す」といった話し合いの活動の展開がそれを示している。

コロナ禍で在宅生活が多くなる中で、2021年の総括では、学生自身が「ライン」を通して仲間とつながり、自宅での生活の楽しみを得ていることが指摘されている。制約のある中で生活を切り開く力の育ちが総括され、学びの場の持つ集団の意義が示唆される。

コロナ禍は特別支援学校等での諸活動に多くの制約をもたらしている。本稿でその課題は取り上げないが、こうした制約にあっても自主的に行事等を工夫する取組が進められてきた。こうした肯定的な側面を重視するからこそ、3年間の高等部生活では自主性を育てるには限界があり、学校卒業後すぐに就労という直線的な移行に留まらず、卒業後の学びの場において青年らしい自主的な活動をじっくりと保障していくことが求められている。

この間、コロナ禍は働く人々にとって在宅勤務等の生活を求めてきた。2021年の苦情への対応では、「ぼぼスク」でのマイクやピアノの活動に伴う騒音問題が指摘されている。それは周囲からの苦情への対応とともに、学生がコロナ禍で働く人々の生活に関心を寄せることのできる契機でもある。社会に開かれた学びの内容として位置づけるインクルージョンの視点も必要であろう。また、事故（学生の気持ちが落ち着かず、近くにある物を投げて他の学生や職員に当たる等）の事例も指摘されているが、問題行動への対応とともに、コロナ禍での生活全体の不安定さという視野からの議論が待たれる。

なお学びの場での「自治会」活動は、コロナ禍を問わず障害や発達において多様な困難さとニーズを持つ学生にとって重要な位置にある。この活動についての総括では、2019年には定例の役員会は開いたものの「自分たちが主人公」になるまでには至らなかったと省察されている。2020年には自治会交渉として、授業・行事・備品・スタッフへの要求を基に交渉を行い、交渉役員の活躍の様子がまとめられている。その中で交渉とはいえ、それがコロナ禍での不安を互いに表出する場として機能していることに注目したい。そして「壁新聞」を発行する等、自治会活動が学びの場の生活づくりに果たす意義が指摘されている。2021年には、「ぼぼスクをよくする活動・みんなで楽しむ活動・地域とつながる活

動」が自治会活動の柱とされたが、担当スタッフによって立てるべき活動のねらいが曖昧になっていたことが総括されている。自治会交渉や対外的な運動への参加といった活動は継続しているものの、自治的活動を学びの場のカリキュラムにどう位置づけ、地域とつながるソーシャル・インクルージョンに関わる指導方針をどう立てていくかの検討が問われている。

3. 学年集団の取組とその立ち位置

「ぼぼスク」では、2020年度にこれまでの2学年制から3学年制の事業を予定していた。3学年体制を見通して2019年からは、学年集団の取組（各期と称するもの）が総括されるようになり、学びの場の集団編制に発展がみられる。この学年集団を重視した立ち位置は、生活指導論で議論されてきた信頼を基盤にした親密な集団関係という「組」の意義を正面に据えたものであり、クラスゼミ（2018年度から導入された）の「クラス」は「級」としての集団編制ではなく、「組」によるそれとして機能している。

(1) 2019年度において

8期（1年生）と7期（2年生）の学年目標として、自己表現の力、他者への関心、折り合う力、仕事の自己決定、活動を計画する力が挙げられている。これらは学びの場での目標としてこれまで一貫して設定されてきたものである。

集団論では、朝のミーティングにおいて教室にいない学生も、自分の話をしようと準備する（8期）といった活動への参加の柔軟な対応が特徴である。また、学生が「ぼぼスク」をどのように見ているかを考える力の重要性が指摘され（8期）、生活する集団を自己評価し、生活する主体としての力の形成を意識している点が特筆される。

こうした集団論とともに、2019年の7期生には、各個人に応じた総括がなされている。「スタッフに対してむかつくなどの気持ちを表現できるようになった」「卒業旅行への不安から迷うことができるようになった」「仲間の思いを聞いて安心できるようになった」「事業所の見学を通して、自分で移行先を決定できた」「プライベートを充実させたいという本人の思いから生活介護の事業所を決定できた」「ショートステイの利用体験から、一人暮らしの夢を持ち、親と離れる時間を意識するようになった」「時と場所を自分で考えられるようになった」等である。こうした個人別の総括から、学びの場での集団生活が自己表現とともに、ソーシャル・インクルージョンの基盤として作用していることが窺えよう。

(2) 2020年度において

2020年度は3学年制がスタートした年であり、7・8・9期の学生で構成された。それぞれの期の目標では、3年目の7期生には2年目よりもさらに「表現・自信の形成」が指摘されているが、他の期は従前と同様のものではなかった。

2019年度で検討した集団論について、朝のミーティングで話題づくりのためのホワイトボードの活用（7期）等、公共の場づくりが意識されている。活動として「デリバリー」「クッキング」「七夕企画」「ハロウィン」「クリスマス」等、行事への取組が総括され、これらは学生からの要求からスタートしたものである。こうした諸活動においてどのような集団としての発展がみられたのかについて明確にはされていないが、7期生は、第1学年と第2学年の基本的なカリキュラムから解放されて、自由度のある時間割が保障されたこと、そのためクラスゼミでの時間・ダベリングの時間・やりたいことをゆっくりと考える時間が保障されたこと、それが自己理解や他者理解の発展に結びついたと指摘され、学びの場の3年間への年限延長の意義が示唆される²⁾。

そのことは各個人の総括でも示された。7期生では、「3年目になって進路について考えられるようになった」「自分と向き合えるようになった仲間を評価する」「欠席者がいると寂しいと表現する」「挨拶や返事ができるようになった」といった総括がなされているからである。なお行事での音や声の刺激の強さから、活動に参加できない状況が指摘され、特別なニーズへの対応が継続して求められていた。

8期生では、「コロナ禍で通所の数が減った分、少人数で安心できる場になった」「朝のミーティングでゆっくりと仲間と話し合える時間ができた」「いろいろなところに出かける予定を立てたが行けない状態ではあっても、自分で決めようとする過程があった」「3年目に残りたいが家庭の事情で卒業に」といった学生の状況が描かれている。他方で、コロナ禍の制約の中で社会見学や調理実習の時間がなくなることで「話し合いとそれによる折り合いをつける場が保障されない」という問題点が指摘されていた。このような総括から、学びの場の時間と空間という環境（集団）の量と質が生活指導としての実践を規定していることが窺える。「テーマ研究」について、ある一人の学生から「1年より2年と経過する中で、自分で頑張りたい」との要求が出る等の成長が見られたことが指摘され、学びの場の時間の保障が学生の発達の基盤だと言えよう。

「クラスゼミ」については、「美術・音楽・箱絵」等の学びを通して、好きな作品を選択する力、自分の中に要求があると制作も進むといった自己表現・選択の力を育てる場の意義が示されている。また、「都道府県カルタや生類憐みの令」に関するゼミでは参加の困難な学生への対応が指摘されている。また、「絵本の読み聞かせ」のゼミでは平和の課題につながる内容が取り上げられている。こうした中で、「教科の授業」に関するゼミでは、「歌わない音楽」「だれでも楽しめるスポーツ」「わからなくても楽しい理科」といった活動内容が示され、また「新しい教材づくり」では、「食育カルタやぼぼスク平和歌集、手のひらで打たないビーチボール」等の教材づくりが展開している。こうして「学校ではないぼぼスク」での学びを意識したゼミ活動が展開している。先行の調査研究によれば、学びの場で「理科」分野を取り上げた内容はごく少ないと指摘されているが（辻・2021, P.34）、「ぼぼスク」では、それを意識的に取り入れられている点が注目すべき成果である。

ただ、こうして精力的に進められているゼミ活動だけに、そのカリキュラムの上での位

置づけは何か、さらにゼミ活動における集団の育ちは何か等、学びの場の総括の深まりを目指す指導者集団の分析の立ち位置が問われよう。

(3) 2021年度において

10年目となる2021年度は、学年単位の運営とクラスゼミを中心に総括されている。8・9・10期の学生の目標としては、自己表現・他者理解・相談できる力・仕事や暮らしの自己決定の力の形成が挙げられ、特に9期生が卒業旅行に際して、係活動を展開する中で「自分たちの卒業旅行にする」等、進路を控えて実際の生活を知るリアルな活動になったことが特徴としてまとめられている。

こうした目標のもとに、10期生では、「クラスゼミを学生自身で計画する体験」「創作活動-風鈴づくり」が指導内容になっている。特に風鈴づくりでは、夏が終わってもそれを掲げ続け、季節外れではあっても、学びの場を自分たちの場所として意識する姿が見える。むろん、買い物学習では同じ内容の繰り返しといった課題が指摘されているが、あと2年間でこうした活動の中で学生がどう成長するかが問われている。それは各学生の総括にも関連し、「経験不足からの不安感のある学生」「まんざらでもない自分を感じていない学生」「わからないことを言えない学生」の課題が浮き彫りにされているからである。しかし他方では、「周囲の学生のことをよく見ている」「朝のミーティングでの振り返りが優れている学生の姿は他の学生にも広げる契機になる」といった学びの場での集団が果たす役割が示唆される総括になっている。

9期生では、各学生を中心に総括され、「自分から行動する姿の背景に2年で卒業する決定をしたことや実習の体験があること」「自分と向き合えなかった学生が良いときも悪いときも自分の様子を伝えることができる」「苦手なことを言える」「相談する人が増えた」等、自分づくりの課題に挑む力の育ちが示されている。そこにはスタッフへの信頼という学びの場での指導者との関係の発展が基盤にあると考えられる。

8期生においても各学生の総括がなされ、「自分で気持ちを切り替える力」「失敗してもやりきる力」等、自立の軸となる力の形成の必要性が示されている。また、ショートステイを利用する学生の増加で、ともに利用することを楽しむ等の学びの場以外での体験が仲間関係を育てているが、学びの場での集団の育ちが基盤にあるからこそ、それが対外的な場に活かされていることに注目したい。

なお8期生では特にクラスゼミについて総括され、これまで個々の学生の総括で指摘してきた点（安心の場所等での自己回復・自分の願いを提案し実現する・役に立つ自分と、まんざらでもない自分）がまとめられている。この総括は2020年度のクラスゼミにおいても述べられているが、そこでは特に「学級通信」の役割として「活動した様子を記録した写真に自分の気持ちなどをセリフで書き加える参加型の指導形態」が学生にとってライブ感のある場づくりに貢献している。

なお、染物・スポーツ・演劇等、表現に関する活動は、学年単位のクラスゼミの内容と

して展開し、以下のようなまとめがなされている。認識・表現の分野の総括では、2019年には、ボッチャ等の多様な活動が展開できた一方で、周辺参加（一斉の学びの場に参加できなくても、メインの集団に周辺から参加することを許す参加形態）の学生への対応や視覚障害の学生への対応が問われた。スポーツ活動、自分たちのことを語るようになる体験となった俳句の表現活動、数学の学びが総括されている。このほかにもアートを楽しむ活動を含めて多様な内容が総括されているが、生活指導論からは、こうした活動を通じた集団の発展をどう評価するかが問われている。そして、クラスゼミによるテーマ研究は、高等教育の教育内容に共通するものであり（辻・P.34）、ソーシャル・インクルージョンの一環である青年期の学びを高等教育にどう位置づけるかが検討課題として残されている。

4. 社会生活に結びつく学びの指導における立ち位置

前報では、認識・表現の分野、生活の力に関する分野、自治的活動の分野から「ぼぼスク」の実践を検討した。2019年以降の特徴は、「こころとからだの学習」「グッドライフ」「自治会活動」といったソーシャル・インクルージョンに力点を置いた総括が続いていることである。以下では「こころとからだの学習」「グッドライフ」に限って検討する。

(1) 「こころとからだ」の学習をめぐる

この分野の学びの目標には、性の学びとして取り上げられてきた内容が列挙されているが、重点として指摘されている点（快の体験、ふれあいの文化、ロールプレイ、知的な要求への応答、科学と真実を伝えること）に指導の姿勢が示されている。

2019年の総括では7・8期生ともに、障害特性に関連して理解の困難さが指摘され、特に7期生において、「授業」という時間と空間が限定されている形態への参加の困難さが挙げられている。サイコロゲームの意義等、体験的な学びを意識しつつ、この分野の学びの形態への問いかけがさらに求められる。この点で、2020年の総括で、この学びの時間に限定せずに、クラスゼミや休憩時間の活用が指摘され、カリキュラム編成への意識化が窺える。特に2019年には、恋愛への憧れや家庭を持ちたいとの要求の強さが指摘され、青年としての要求を踏まえて学びの質を問うことが必要であろう。

2020年には目標として2019年に加えて「自己肯定感」や「自己決定」の力の形成が指摘されている。9期生の総括では、学生から質問や意見が多く出され、ここからは、安心した学びの場での指導が成立していることが見られた。学びの場の集団の育ちにとって、学びに必要な「思いの表出の力」が基盤にあることが示唆される。他方で、8期生での「断る体験の必要性」、7期生での「自分で決める体験の不足」といった未解決の課題が指摘され、学生にとっての社会的自立の課題が意識されている。

2021年には、先に指摘した諸課題がトータルに総括され、目標として掲げられている。10期生では、傷ついてきた教育歴のある学生にとって「こころとからだの学習」は貴重な

体験であるがゆえに、この学習に前向きに取り組む姿等、生き方の回復に資する学びの場の意義が示されている。課題として挙げられていた「ノーが言える力」については、8期生ではサイコロゲームで「断って教室を出る力」の育ち等、性の分野の基盤となる力への注目がなされている。そして、「等身大の自分」を表現する取組がなされ、自己の成長を意識する力がこの分野の学習の一環とされ、自分づくりにつながる「こことからだ」の学習（性と生）を意識した指導の姿勢が示唆される。「デートコースプラン」の場面等、単に恋愛等への憧れではなく、つくり出したい生活を意識化する取組は継続している。他方で、トランスジェンダーへの取組やプライベートゾーンの指導のタイミング等、指導における困難さへの具体的な対応がこれからの課題となろう。

(2)「グッドライフ」の学びをめぐって

この学びは、直接学生の社会生活・進路と結びつく課題を取り上げるものであり、作業所等の見学・実習、さらに福祉制度の内容理解が主な活動である。2019年の7期生では、大切な授業という意識から授業への参加が促進されたこと、見学や実習後の報告を楽しみにするといった学生の肯定的な姿が総括されている。8期生では、ショートステイや家事援助の学びの後にショートステイの利用につながる等、学びが実際の生活に直結したことが報告されている。他方で、作業所と聞くだけで表情がこわばる事例から、マイナスからのスタートとなる進路決定だが、いろいろな働き方があることを学ぶ場をどうつくるのか、また福祉制度の活用による労働の世界の学び、さらに進路の自己決定の世界を保障していくといった学びの質保証の課題が指摘され、これらは生活に結びつく学びのカリキュラムづくりの立ち位置として重要な論点となろう。

2020年の総括では、8期生についてサービスの利用が進んだ成果とともに、見学や実習では不安や緊張が多いことから、それが自己責任ではなく、仲間にも共通していること、困ったときには相談する力を形成する課題が指摘されている。前年度と同様に活動後の報告を楽しみにしている点が述べられているだけに、感想等の交流でどのような学びが展開されたのかの総括が必要だと思われる。9期生では、多様な意見が出される半面、「わかっておかない」という思いが強く、自分を追い詰めがちになる学生への対応の在り方が指摘されている。作業所の職員を交えた質疑応答の体験は、知らない人に問いかけ、作業所の内容とともに人に働きかけることを実感する学びになっていることが示されている。

2021年には、10期生において暮らし方の学びの後に関連機関との連携でショートステイに動き出した事例がある一方、生活費へのイメージが困難な点や障害受容の困難さの課題が指摘されている。そして、学びの形態として「授業する」ことになる等、学びの場の指導方法への問いかけもなされている。9期生では、10期生と同様に、実習や見学をめぐるインタビュー・質問の時間配分等、授業方法の在り方が問われている。また、2年生という時期だけに、進路への不安、2年で卒業するかどうか等、進路への自分の位置を自覚する学生の姿が指摘されている。

8期生では、個々の学生に即した総括がなされ、進路先での訪問の際に受けた説明を学生が評価する場面や訪問先のスタッフの対応によって進路先を決定した事例が報告されている。これらは学生による主体的な進路選択の場面として注目したい。

他方では、進路先への不安が想像以上に強い学生への指導として、本人のできること＝可能性を開きながら進路へ取り組みはじめることや、作業所をいくつか訪問し、その順番が功を奏し、自分で選択していったこと等、進路の決定と選択への指導のポイントが示されている。また、保護者の希望する進路先と本人の希望とがずれた場合でも、仲間からの励まし等が契機になって自分の進路先を勝手に決められたら困るといった意見表明をするまでになった事例が示されてる。3年間の体験を通して、「わからないこと」「知らないこと」を素直に出せる力が形成されたこと、不安な気持ちを出せる等、学びの場の意義が指摘されている。また、ハローワークの学びで、障害者用の窓口を選択したいとの声から、学生たちが障害を正面から受け止める力の育ちが総括されている。

なお、一人の学生について、マンツーマンで話す機会もあるが、つい本人に気づいてほしいことを意図して話しがちになるところを改善して、つぶやき（仕事に不安、小遣いを上げてほしい等）を受け止める学びの場づくりが進められている。学生が自分の存在を承認してくれる場の意義を意識し、自分は自分であっていいという内面の育ちが見られた点は、学びの場での指導の質を問いかける重要な総括になっている。

5. おわりに

前報を含めて10年に亘る「ぼぼスク」の事例検討から、特別なニーズのある青年期の学びの場が持つソーシャル・インクルージョンの役割を確かめてきた。第一に、青年期の「自分づくり」と称された課題が、学びの場においても総じて「自己決定」等の論点から探究されてきていることが総括記録から検証することができた。しかし、本稿で指摘したように多様な特別なニーズに対応し、社会生活を見通した自分づくりの課題をどう深めていくかは明確ではない。「自分づくり」の用語によって議論されている特別なニーズ教育にかかわる探究課題だが、学びの場をつくる「ぼぼスク」の専門家集団が実践の事実に基づいてどのような自前の論理を構築するかが問われている。第二に、当事者である学生の自己理解や他者理解、交わりのスキルと関係性の構築、そして自治的世界等、生活指導論で議論されてきた論点を踏まえながら、ここでも社会生活における自立を見通した「ぼぼスク」の自前の探究が求められよう。第三に、認識や表現活動、生活に結びつく学びの内容について、「学校的」なそれを越えて、青年期の学び論をどのような論点から展開するかを問う作業も不可欠だと考える。

以上に加えて、学年集団の位置づけを明確にした「ぼぼスク」の事例に見るように、指導者のコミュニティがどのような専門家集団として発展するかが問われている。多様なキャリアを持つ指導者による集団が、実践の主体としてどう学びの場づくりに関与するかが先に述べた実践の質を左右するからである。そのためには、学びの場の福祉型と学校

型の違い（辻・2021）の検討が必要である。そして、「ぼぼスク」の探究の知見から学校教育が引き取るべきものは数多い。学校と卒業後をつなぎ、またその後を展望するソーシャル・インクルージョンの世界を展望した事業の展開が問われている。

なお、「総括記録」以外に聴き取りをしたコメントによると、「ぼぼスク」の設立当初から地域のとの良好な関係が築かれてきた、そこには地域の自治会が「ぼぼスク」を積極的に受け止めてきた関係があり、また、地元の行事への参加や学生も実行委員の一翼を担う「ぼぼスクまつり」の開催等に多大なエネルギーを注ぎ込んできたと述べている。地域共同の視点がソーシャル・インクルージョンの重要な条件であることが示唆された。

付記：本稿の内容とその掲載については、関係者の同意を得ている。また本稿の内容に聴き取りによる補足の意見を寄せていただいたト部秀二・乙須直子氏に感謝申し上げる。

注1 本稿の事例は福祉法人を基盤にした学びの場であり、「指導」ではなく「支援」という用語が適切だと思われるが、学びと生活指導という視点から職員と学生とが相互に導きあい、学びの質を深めていくという意味で、「指導」を用いている。

2 「ぼぼスク」では総括記録による総括会議を毎年開催している。聞き取りによれば、2021年度の総括会議（2022年2月28日-3月1日実施）においては、3年間の学びと2年間のそれとの相違は何か、学生が体験する質の相違をさらに深める必要性が指摘された。学年単位とクラスによるゼミ活動が2019年度からの総括の特徴だけに、1年の違いが持つ意義をどう問いかけるかがこれからの課題となるろう。

文献

- ・小林繁・松田泰幸・「月刊社会教育」編集委員会編（2021）『障害を持つ人の生涯学習支援』旬報社
- ・近藤真理子（2021）「大学における『特別支援教育』の意義と展望—インクルーシブな学びの可能性」『日本の科学者』Vol.58.6, 本の泉社
- ・田中良三・國本真吾・小畑耕作・安達俊昭・全国専攻科（特別ニーズ教育）研究会編（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
- ・田中良三（2021）「わが国における知的障害者の大学教育研究の現状と課題」全国障がい者生涯学習支援研究会編『障がい者生涯学習支援研究』第5号
- ・辻和美（2021）『「二つの専攻科」のカリキュラム・プログラムの実態と課題』全国障がい者生涯学習支援研究会編, 同上誌
- ・日本特殊教育学会第59回大会自主シンポジウム（2021）「大学における知的障害青年の学びの課題」筑波大学（オンライン）
- ・望月一枝（2012）『シティズンシップ教育と教師のポジショナリティ』勁草書房
- ・湯浅恭正（2022）「特別なニーズのある青年の学びと生活指導」『広島都市学園大学子ども教育学部紀要』第9巻第1号