

教習所における発達障害者の免許取得のための個別支援のあり方

—つばさプランの実践から—

佐藤みゆき¹・野澤（竹澤） 愛美¹・伊藤 美和²・水内 豊和³

Practical Study of Individual Support about Driving Training for People with Developmental Disabilities

Miyuki SATO, Megumi NOZAWA(TAKEZAWA), Miwa ITO & Toyokazu MIZUUCHI

E-mail: mizuuchi@edu.u-toyama.ac.jp

発達障害者（知的障害者を含む）の運転免許教習における合理的配慮を含めた個別支援のあり方を検討するため、個に応じた支援を受けて免許取得につながった3事例を後方視的に分析した。その結果、視覚的な理解の促し、個室の利用や個別送迎、職員の声かけ、通所方法の変更、スケジュールの調整などの相談に応じるといった、多岐に渡る個に応じた支援の有効性が明らかになった。また教習所に求められる支援の視点として、多職種連携・地域連携とチーム支援、連携の共通言語としての教習に特化したアセスメントの重要性が示唆された。運転免許取得は、単に車を運転するため、働くためのみならず、免許そのものもたらす本人のアイデンティティ獲得とそのプロセスによる成功体験、また様々な社会参加につながり、QOLの向上という点からも大きな意味がある。発達障害者の特性やニーズに応じた自動車学校での個別支援のさらなる検討が求められる。

キーワード：運転免許; 運転教習; 合理的配慮; 発達障害

Keywords : Driving license; Driving training; Reasonable accommodation; Developmental disabilities

I. 問題と目的

わが国では普通自動車運転免許（以下、運転免許）は18歳から取得可能であり、それは障害者も例外ではない。しかし、てんかんなどの疾病に起因するものを除くと、彼らの障害特性に対する社会の理解や配慮の乏しさが、現行の運転免許教習、ひいては免許取得後の運転生活に困難をもたらしていることは少なくない（田中，2014）。

免許の取得は就労という側面においても職域が広がり、通勤も車で可能になるため、社会参加に役立つ。また趣味のために気兼ねなく出かけることができたり、家族の送迎など人の役に立てたりするようになることにより、自尊感情の向上にもつながる（竹澤・水内・梅永，2018）。

K自動車教習所では発達障害者運転免許取得支

援として「つばさプラン」を2011年9月から実施し、障害特性に配慮した支援を行っている。これまで294名が運転免許を取得（2020年11月現在）しており、環境調整や適切な配慮があれば運転免許の取得は可能であることが示唆される。また、これまでの取り組みの蓄積から、必ずしも知的能力が免許取得の可否を規定する要因ではないことが明らかとなっている（梅永・栗村・森下，2016）。

現状ではこのような専門的支援のある教習所はわずかにしかない。そのため、潜在的には免許取得に至る力があるにも関わらず諦めてしまっている発達障害者は少なくない。しかし、障害者差別解消法のもと、この分野においても合理的配慮が求められてきつつある（全日本指定自動車教習所協会連合会，2017）。合理的配慮とは、障害のある人が障害のない人と平等に人権を享受し行使できるよう、一人ひとりの特徴や場面に応じて発生する障害・困難さを取り除くための、個別の調整や変更のことを指す。2021年5月28日に国会で審議されていた障害者差別解消法の改正法案が可決成立したことを受け、教

¹ 株式会社鹿沼自動車教習所

² 富山大学大学院人間発達科学研究科

³ 富山大学人間発達科学部

表1 対象者の概要

	年齢	性別	診断名(医師の診断書による)	FIQ	主な生活上の困り	生活状況	利用形態	初回面談時に把握した補足情報
A	19	F	自閉スペクトラム症	91	対人不安(特に異性)、強迫症状	自宅	合宿、のち通所	他の教習所で入所を断られた
B	21	M	自閉スペクトラム症、ADHD	126	生活スキルの低さ、見通しの弱さ	大学生(休学中)	合宿	混乱しやすいが素直な性格
C	18	M	知的障害	83	易疲労、過緊張	就労B	通所	家庭環境が不安定

習所を含めた民間事業者も合理的配慮の提供は義務となった(施行期日は3年を超えない範囲として現時点では未定)。このような流れの中、全国の自動車教習所のうち現在1,290校が加盟する全日本指定自動車教習所協会連合会は、発達障害者の教習支援の重要性を鑑み、2018年7月、筆者らを講師として初めて加盟校を対象とした指導員研修会を実施するなど、業界の課題として運転教習における発達障害者への取り組みを重要視し始めている。しかし、運転教習において発達障害者に対する合理的配慮のあり方についてわが国で検討したものはほとんどない。

そこで本研究では、自動車教習所における合理的配慮を含めた発達障害者への個別支援のあり方とそれを支える基礎的環境整備について、K自動車教習所「つばさプラン」の実践事例を後方視的に検討する。そして、これらを実現するための教習所支援のあり方について考察する。

II. 方法

1. 対象

(1) K自動車教習所ならびに「つばさプラン」概要

K自動車教習所は、関東の地方都市に立地しており、大型車、中型車、普通車、普通二輪車、大型二輪車の教習を行っていた。2011年9月から発達障害者(知的障害者を含む)の運転免許取得に特化した「つばさプラン」を開始し、これまでに357名(現在教習中や本試験受験中の者を含む)が参加した。「つばさプラン」はAT限定普通自動車第一種運転免許の取得を目指すため、個別支援専門職員であるコーディネーター(以下Co.)を配置し、個別学習や技能教習、教習所での生活面における支援を行っていた。参加者の主な障害種は重複も含めると、診断名別に自閉スペクトラム症(ASD)が143名(40.1%)、注意欠如・多動症(ADHD)が27名(7.6%)、知的障害が136名(38.1%)、限局性学習症(SLD)が18名(5.0%)であった(2021年8月現在)。

(2) 職員構成

K自動車教習所は職員総数30名であり、20名

が教習指導員の資格を有し、教習を行っていた。Co.は4名(臨床心理士や公認心理師、教員免許等の資格所持者の他、教育や就労支援を主とする福祉団体での研修や実務経験のある者)が配置されており、内1名は教習指導員資格を所持し、「つばさプラン」担当教習指導員を兼任していた。また、「つばさプラン」担当教習指導員は10名であった。他にも事務職員等が8名であった。なお、筆者はK自動車教習所に所属しており、つばさプランコーディネーターとして勤務していた。

(3) 対象者

つばさプランを利用して免許取得につながった者のうち、本人・保護者が本研究の公表に同意した3名。教習において支援が必要となる領域を、学科の学習、技能教習、教習生活、メンタル面の4つに分類し、特に支援が必要だった3事例を抽出した。この4領域は本教習所における個別支援計画で使用している分類でもあった。事例1のAは対人不安が強い特性からメンタル面に課題がある事例、事例2のBは教習以前の生活スキルの面で課題がある事例、事例3のCは学科教習、技能教習及びメンタル面で課題がある事例として取り上げた。対象者の概要を表1に示す。

2. 手続き

事例の3名について、筆者ら、ならびに各事例を担当したCo.(後述)、担当した指導員とともに、個別支援計画、教習原簿や支援記録などに基づき回顧的な検討を行った。その際の検討テーマを「発達障害者の自動車運転免許教習における個別支援のあり方」とし、対象者の実態と実施した配慮や支援について、可視化・客観化ができること、そしてそれを元に立場を超えた共通理解につながりやすいことから国際生活機能分類(ICF)の観点に照らし合わせながら分析を行った。その上で、個々の対象者に実施した支援について、「個別支援」、「合理的配慮」、「基礎的環境整備」の3つの要素に分類し、それぞれがわかるよう図示した。

3. K 自動車教習所の基礎的環境整備

(1) 専任 Co. の配置

つばさプランのもっとも大きな特徴の1つに、Co.という個別支援に関する専門職員を複数配置している点がある。つばさプランでの入所を希望した際、初めにCo.によるソフトスキル面等の把握を目的とした質問紙に基づいた事前面談での聞き取りと、ウェクスラー式知能検査 WAIS 改訂第3版 (WAIS- III) を用いてアセスメントを行い、それに基づき個別支援計画を作成した。また入所後、Co.は学科教習の同席、技能教習の同乗などの教習のサポート、さらには生活面やメンタル面といったソフトスキル領域 (梅永, 2016) のサポートを行った。具体的には教習所内での支援はもとより、合宿所の利用者には衣食住を含めた生活全般の支援も行った。

(2) 教習指導員の障害理解

指定自動車教習所における教習指導員 (以下、指導員) とは、学科教習・技能教習の教習指導を行う者である。業務時間の制約によって、指導員は教習時以外に教習生と接することはほとんどなく、教習生の教習前後の様子や普段の様子を把握している Co. とつばさプランを担当する 10 名の指導員は週 2 回のミーティングを通して、教習生の進捗や生活状況を共有する時間を設けた。また、こうしたミーティングは、発達障害に関する学習会やより良い指導方法を検討する時間としても機能した。K 自動車教習所の指導員は、発達障害だけでなく福祉領域における理解を深めたいという指導員の積極的な研鑽姿勢があり、特につばさプラン担当指導員は民間団体が行う福祉に関する検定資格を全員が取得した。模型や図を使用した視覚支援、具体的な表現や言葉の使用、スモールステップによる指導など、指導員が支援や配慮に積極的であることで、特性等に応じた個別の指導が可能となった。

(3) 自動車教習所施設面での配慮

施設面での配慮として、空き時間などに自由に利用できる、つばさプラン利用者用の個室を用意し、感覚過敏や対人不安のある教習生に一定の配慮を提供した。

(4) 個別支援における合意形成プロセス

個別支援の提供、特に合理的配慮の決定プロセスについては、まず事前面談をはじめとする教習開始までにおいて、本人及び家族等との対話を通して

行った。特に、通常の支援や指導枠以外の本人の申し出による合理的配慮の提供では、申し出のあった事項に対して、教習所でどのような配慮や工夫が可能かを伝え、実行可能な範囲内で調整を図った。例えば教室で一斉授業を受ける学科教習を個別実施することは不可能なため、入所時期を閑散期に調整することや Co. の同席などが提供可能な範囲内の合理的配慮であった。また学科試験時間の延長や技能試験時の Co. の同乗など教習業務の規定上実施不可能な場合、その旨を伝えた上で、学科試験を見据えた時間配分のアドバイスや試験時間直前までの付き添いなどを提案した。

(5) 個別支援計画の作成

入所が決まると、教習生に応じて個別支援計画が作成され、担当指導員や Co. などの必要なスタッフなどが参画するチーム支援を開始した。教習生の選好も踏まえ、2～3 人の指導員で担当チームを編成し、連携する NPO 法人 (教育や就労支援、家族支援や地域参加など、包括的な支援を行っていた福祉団体) 等の外部支援機関もチームに参画してもらうこともあった。家族も必要に応じてチームスタッフとなった。また、時には卒業した学校や現在の通学・通勤先の情報も必要であった。

(6) 連携の共通言語としてのアセスメント

発達障害者の教習において必要不可欠な多職種連携・地域連携を的確に行うためには、秘密保持義務を保ちつつ、チームスタッフとの情報共有をするだけでなく、その時点でのアセスメント結果を共有することも重要であった。そのためには日常の共通言語による情報共有が必要だった。

つばさプランでは入所時に認知能力の把握として WAIS- III を、社会生活に関わる身だしなみ、時間管理、金銭管理やコミュニケーションのようなソフトスキル (梅永, 2018) の面での実態把握として診断名、福祉・医療との関わり、学歴、生活のリズム、得意なことや苦手なこと、本人の性格等の質問からなる独自の評価票を、客観的実態把握のツールとして面談や行動観察の他に本人や家族に行い、それに基づく個別支援計画を策定した。

4. 倫理的配慮

すべてのつばさプラン利用者に対し、あらかじめ入所時に本人・保護者に対し得られた各種データは匿名化された上で研究に用いられることを口頭と文

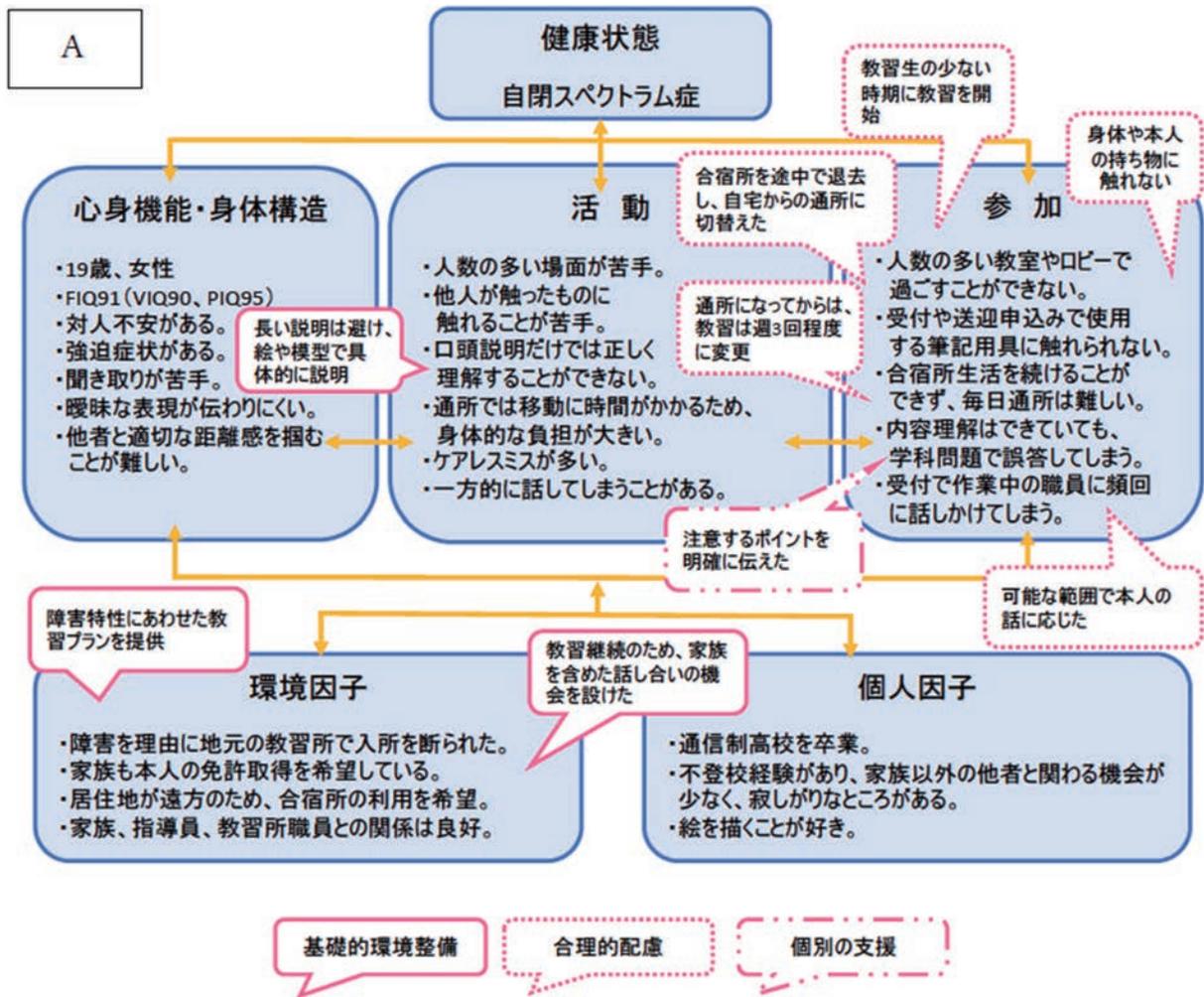


図1 Aの実態と提供された支援

書で説明し同意を得た。さらに本研究をまとめるに際して対象となった3名に改めて協力を依頼し、研究の趣旨に照らし公表許可を得たため検討事例に採用した。なお本論での各事例の表現については個人が特定されないように改変した。

Ⅲ. 結果

1. メンタル面を中心としたチームでの教習支援の例

(1) 対象者の実態

A (19歳・女性)の実態ならびに支援を図1に示す。ASDと診断されており、WAIS-Ⅲの結果はFIQ91 (VIQ90, PIQ95)であった。通信制高校を卒業していたが不登校の経験があった。他人が触った物に触れられない強迫症状があり、また人数の多い場面が苦手と特に同世代の男性に対して不安が強かった。これまで家族以外の他者と関わる機会が少なかったが、本来は人とコミュニケーションをとる

こと自体は好きな性格であった。Aは当初、障害を理由に地元の教習所で入所を断られていたが、家族も本人の免許取得を希望しており、A自身も免許取得に積極的であった。アセスメントから、口頭説明だけでは正しく理解することの難しさや曖昧な表現の伝わりにくさがあることがわかった。技能教習では黄色信号での停止及び通過の判断などが苦手な可能性や、過去の失敗体験から不安になりやすい一面にも配慮が必要と考えられた。

(2) 教習所における参加の経過

人数の多いロビーで過ごすことがAにとって苦手であった。特に同年代の教習生が多いことを心配していた。強迫症状があったため、受付や送迎申し込みで使用している筆記用具に触れられず自分の筆記用具以外は使用できなかった。コミュニケーションの面では、Aは受付のカウンターにいる職員に対して頻回に話しかけた。人との適切な距離感を掴むことは苦手なようだったため時折一方的に話してしま

うこともあったが、家族、指導員、教習所職員など A の特性を理解している者との関係は良好であった。居住地が遠方のため合宿所を利用し、掃除や洗濯など生活に関することは自立して行動することができていたが、慣れない一人暮らしで寂しさが募り、物が触れられない、人とぶつかった際に服が汚く感じるといった強迫性障害の症状が表れ始め、教習を休みがちになっていった。実家に帰り疲れをとることが出来るよう 1 週間のうち 3 日間を自宅で過ごせるよう教習を休みにし、様子を見たが、症状が改善されず、合宿所生活を継続することが難しくなった。学科の学習面では、ケアレスミスがあり、問題文のわずかな表現の違いの見逃しや、「～してはならない」といった文末の表現の違いによって正誤の付け間違いがよくみられた。一方 A は走行する経路上で見られる状況をよく記憶しており、走行中のランドマークとして自然と活用することができていた。また、担当指導員や Co. とであれば不安なく教習を行うことができ、丁寧な指導支援があれば技能教習や学科の学習の上達はスムーズであった。

(3) 合理的配慮を含む個別支援

①技能教習での配慮と支援

指導員は口頭での長い説明は避け、視覚的な情報処理の優位さを活かしてイラストや模型を使用して説明し、Co. は次に行う技能教習の内容について絵図や模型を用いて説明し、見通しを持てるようにした。

②学科の学習での配慮と支援

Co. は絵図を用いた他、ケアレスミスのあった箇所にはまる言葉を該当箇所に書き、違いを把握しやすくした。

③教習生活での配慮と支援

人数の多い場面が苦手であったため、相談の上、教習生の多い時期を避けて教習を行った。強迫症状があったため、Co. は A に何か記入をお願いする際に、自分の筆記用具を取りに行くまで待った。特に合宿所での生活支援では、支援者は本人の私物に触れないようにした。

④メンタル面の配慮と支援

Co. は信頼関係の構築のため、A と空き時間に会話しながら一緒に趣味であるイラストを描くなどして関わった。受付の職員に不必要に話しかけてしまう A に対して職員は可能な範囲で対応し様子を見守った。

合理的配慮の提供に関する合意形成として、教

習中盤からは通所に切替えたことが挙げられる。自宅に帰りたいと話すことが増えたため、A と家族、Co. とで話し合いの場を設けた。A からは教習を継続したいという希望があったため、自宅から通所することにした。遠方であり、移動に 2 時間程度かかるため週 3 回ほどで教習を進めていくことで対応した。

(4) 支援の有効性

途中から週に 3 日ほどの通所となったため、A の教習に要した期間は 43 日間となった。しかし、技能教習において乗り越しは 1 回、検定試験は 1 回で合格した。学科試験は仮免許の学科試験 1 回目、本試験 1 回目でそれぞれ合格した。技能教習では、事前の説明やポイントとなることをイラストや模型を使用して説明したことが、スムーズな理解に繋がった。黄色信号での通過判断の弱さなど事前のアセスメントで指摘されていた事項については、その場で指導員が的確な判断であったかどうかを伝えることで A 本人の判断力を養っていった。

学科の学習指導でも、ケアレスミスは徐々に減り本試験は満点で合格した。A の最も大きな課題はメンタル面であったが、技能教習や学科の学習指導においても、日頃の信頼関係形成により疑問に感じたことを自ら質問することができ積極的に理解を深めていった。教習所を卒業後も交流は現在まで続いている。

運転免許を取得した結果、家族とも車で出かけることが増え、外出する機会が増えた。また家族内での役割として送迎や運転の交代など出来ることが増えたことは A にとって自己有用感を感じる大きな変化となった。加えて、教習生活ではイラストを描く事を通してコミュニケーションを取ったことで、イラストを仕事にしたいという夢を持つようになった。現在イラストレーターとして活動の幅を広げており、教習は社会へ出ていく最初のきっかけともなったと A 本人が卒業後に語った。

2. 生活スキル不足の教習生に対する生活支援の例

(1) 対象者の実態

B (21 歳・男性) の実態ならびに支援を図 2 に示す。B は ASD, ADHD と診断されており、WAIS-III の結果は FIQ126 (VIQ118, PIQ132) であった。来所時は大学を休学中であった。B は見通しがもちづらく、急な予定変更に対応することが苦手で、混乱しやすいところがあり、落ち着くまでに時間がか

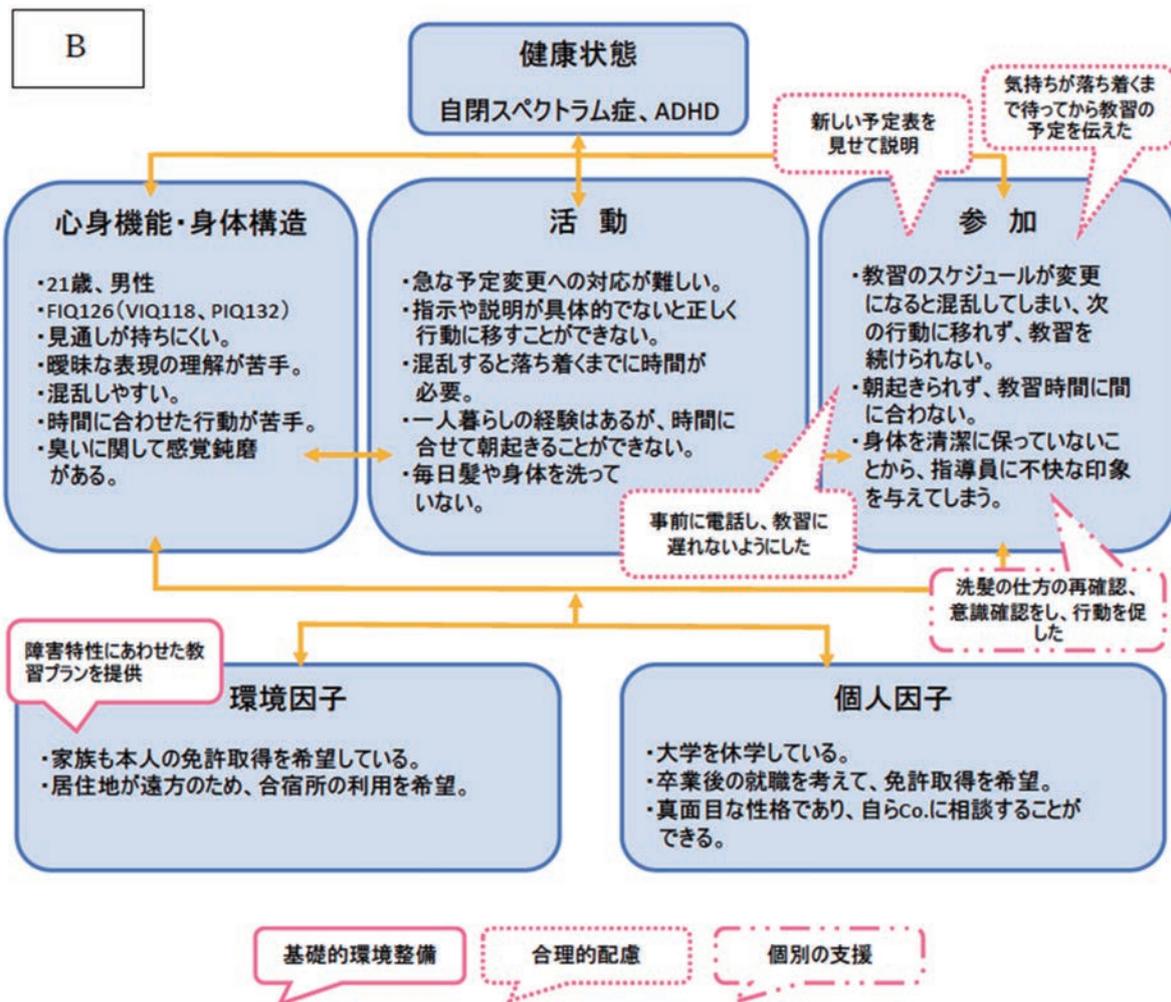


図2 Bの実態と提供された支援

かった。また、曖昧な表現が伝わりにくく、コミュニケーションの面で配慮が必要であった。時間に合わせた行動、特に朝起きることが苦手であった。また特に嗅覚に対して鈍さがあった。運転免許の取得について、大学卒業後の就職を考えると取得しておきたいと、B自身が感じていた。家族もBの免許取得を希望していたが、Bの特性に理解のある環境で教習を受けさせたいと考え、Bは遠隔地に住んでいたため、合宿所を利用して教習を行うこととなった。

(2) 教習所における参加の経過

一番の課題は生活面であった。寝過ごしたことからよって教習時間に間に合わないことが度々起こり、教習スケジュールの変更により混乱してしまい、教習所に来られず休むことがあった。また臭いに鈍感で、自分で気づくことが難しく、髪や身体を毎日洗っていないため、臭いのエチケットを伝える必要があった。技能教習では曖昧な指示理解の難しさや

指導員に対して思ったことをそのまま口にするのがあり、コミュニケーション面でやや難しさがあった。学科教習では気になったことを次々と指導員に質問してしまうことで教習の進行に支障が出ることもあり、学科教習の指導員が困惑することがあった。Bの強みとしては、困った時にはCo.に相談することができ、アドバイスされたことを素直に受け入れることができた。また学習面は問題なく自分のペースで進めることができた。

(3) 合理的配慮や個別の支援

教習所が実施したBへの支援内容は、図2のふき出しで示したものになる。下記に技能教習、学科の学習、教習生活、メンタル面の4つの領域に分けて整理したBへの配慮と支援を記述する。

①技能教習での配慮と支援

指導員は教習中の指示を明確に伝えるようにし、なぜそのような対応をする必要があるのか具体的な理由まで伝えるようにして理解を促した。また思っ

たことを口にしてしまう B の言動を指導員が気になった際には、Co. に相談してもらい指導員側の理解を促した。

②学科の学習での配慮と支援

B は自ら積極的に学科の学習に取り組み、理解はスムーズであった。疑問に思ったことはすぐに Co. に質問をして解決していた。

③教習生活での配慮と支援

急な予定変更の対応が苦手なことから、Co. はできるだけ事前に伝えた。朝起きることの苦手さには、送迎の待ち合わせ時間の 1 時間程度前に一度連絡をし、起きていることを確認するようにした。臭いのエチケットについて、B には合宿所を利用する教習生への確認事項として、洗髪の必要性について話すと、以前にも学校で指摘されたことがあったという。B 自身は臭いに気付きにくいと、指摘して欲しいということであった。そのため合宿所の世話人から B に洗髪の仕方などを伝えることで対応した。

④メンタル面の配慮と支援

教習に間に合わず予定が変わったことで混乱した。次の教習時間には間に合ったが、気持ちが落ち着かなかったため、Co. が合宿所の部屋を訪ねて本人と話し合いその日は 1 日休むこととした。一人になりたいため外出しても良いかと混乱時に自分から Co. に相談を持ちかけたが、同時に教習時間に間に合うように戻れないかもしれないという不安もあったため、Co. は個室で休憩することを提案した。

(4) 支援の有効性

教習に要した期間は 28 日間と早期に終了することができた。乗り越しは 5 回だが、つばさプラン利用者の平均乗り越し回数は 5 回であり、技能教習の上達には練習は必要であったが比較的スムーズだと言える。検定試験は修了検定 2 回目で合格、卒業検定は 1 回目で合格した。学科試験では仮免許の学科試験・本試験ともに 1 回目でそれぞれ合格した。B の場合、生活面での課題が大きく、見通しを持った生活や混乱時の対応、生活面の指導などがあったことで教習を継続可能にしたと思われる。特に混乱時の対応がなければ教習の継続を諦めかねなかった。生活面の指導や指導員との間に Co. が入ったことで、大きな問題となることなく教習を終えた。

3. 学科教習、技能教習及びメンタル面で課題がある教習生に対する包括的な支援の例

(1) 対象者の実態

C (18 歳・男性) の実態ならびに支援を図 3 に示す。知的障害の診断があり、特別支援学校を卒業している。WAIS-III の結果は FIQ83 (VIQ75, PIQ95) であった。過度な緊張や感覚の過敏さがあり、人数の多い場面では落ち着いて過ごすことが難しかった。緊張しやすく失敗すると頭が真っ白になってしまうところや失敗を引きずりやすいところがあり、加えて指示の聞き取りが苦手であった。また、明らかに疲れていてもそれを自覚することが難しく、休むことができなかった。なお、C は車がないと不便な地域に住んでおり、家族も運転免許の取得に賛成し、職場も教習を受けることに理解を示していた。

(2) 教習所における参加

緊張しやすく疲れやすいことや、指示の聞き取りが苦手であったため、技能教習の上達までに時間がかかったことが一番の課題であった。運転操作中は返答する余裕がない様子が見られた。失敗があると運転中もミスを引きずり、頭が真っ白になってしまうことがあった。平日の夕方と土日で教習を行っており、仕事との両立で教習中も疲労がみられることが多かった。技能教習で指導員から説明を助手席で受けている際に眠りそうになったり、学科教習終了後に突っ伏していたりすることがあった。一方で真面目な性格をしており、教習は休まず通うことができた。また、指導員や Co. との関係は良好であった。

(3) 合理的配慮や個別支援

①技能教習での配慮と支援

指示の聞き取りが苦手であったため、Co. ができるだけイラストを見せたり紙にメモをしたりしながら視覚的に説明を行った。また口頭での指示と合わせて、手を使って方向を表すなど具体的に示した。その際には、必ず一旦路肩に停車し、落ち着いた状態で行った。

②学科の学習での配慮と支援

疲れやすさから Co. との個別学習時に集中が続かなかったため適度な休憩を挟んだ。また知的障害の特性から同じ問題を繰り返し誤答することがあったため、図を交えて解説を丁寧に行うようにするとともに 1 問解いた後すぐに答え合わせをするなどスモールステップで対応した。

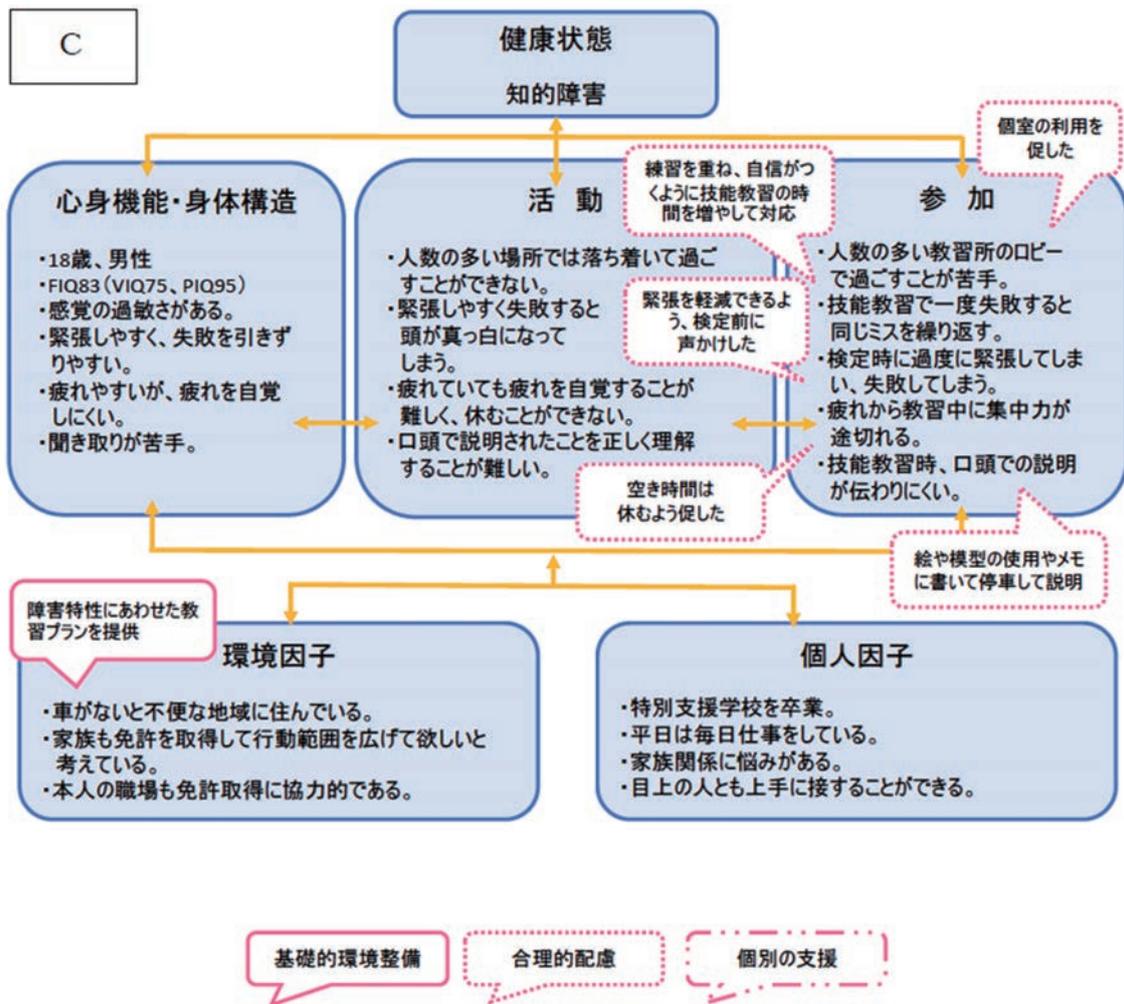


図3 Cの実態と提供された支援

③教習生活での配慮と支援

人数の多いロビーでは落ち着いて過ごせなかったため、Co.は個室の利用を促した。教習では集中力が続かない様子が時折見られたが、それが疲れによるものだと気が付いていなかった。そのためCo.は適宜Cに疲れ具合について数字で自己評価してもらいそれに応じて個室で仮眠をとるなど休憩を促した。

④メンタル面の配慮と支援

Cは失敗を気にしやすく、練習では上手にできていても検定時は緊張が強くなり、合格までに時間がかかった。検定当日はCo.から声をかけ、Cが検定に落ち着いて取り組めるよう努めた。不合格になった際は検定員が絵図を用いて改善点を丁寧に伝えた。練習を重ねて自信がつくよう、技能教習の時間を増やした。教習生活中盤以降、運転操作にも慣れ、担当指導員と教習時も雑談を多く交わすようになり、特に家庭での悩みを打ち明けられるようになり、担当指導員もCの話を傾聴したことも結果に

繋がった。

(4) 支援の有効性

Cの教習に要した期間は88日間と約3ヶ月に及んだ。仕事との両立に苦勞していたが最後まで教習に真剣に取り組んだ。教習生活の中で心身の疲れやすさが影響したものの、Co.がCに疲れ具合を確認し適宜休憩を促すことで教習を継続することに繋がった。技能教習の進捗はゆっくりであったため乗り越えしと補習を合せて26回となり、規定時限の約1.8倍の時間を要した。検定試験は修了検定2回目で合格、卒業検定は3回目で合格した。学科試験では仮免学科試験2回目、本試験3回目でそれぞれ合格した。Cは視覚的な説明により改善点をよく理解でき、今後の見通しを立てることができた。検定で不合格になった際も、どこを改善すれば良いのか具体的に示し、絵図を用いて説明したことで納得できた。技能試験だけでなく学科試験時も緊張しやすいところがあり、特に人数の多い教室で試験を受ける

ことが負担となっていた。人数の多い教室で試験を受験することについて現状では避けられないため、少しでも心理的負担を減らし適応できるよう、卒業後も本試験合格までの間、本試験と同様のマークシート方式で学科問題を解く練習や、絵図を用いてCo.が行う学習指導を継続した。運転免許を取得したことにより、Cは自分の車を持ち、通勤方法も会社が行う送迎バスから自分の運転へと変わった。

IV. 考察

1. 個別支援、ならびに支援を支える基礎的環境整備

Co.という専門職が配置されていることにより、発達障害の特性理解に基づく個別支援が可能となり、成果に繋がっていることが取り上げた3事例から改めて明確にされた。例えばAの強迫症状を理解し、信頼関係の構築のためにAの好きなイラストと一緒に描くなどソフト面での対応にも重点をおいたことで、困った時や不安が募った時にも相談しやすい環境作りを普段から整えることができた。Bの混乱のしやすさや見通しの持ちづらさ、Cの疲れ具合に対する支援もCo.が生活面を支援したことで課題が教習へ影響することは少なくなったと考えられる。

教習指導員の対応も教習生ごとに変化が求められる。特に技能教習では、指導員の障害理解はスムーズな教習に欠かせないことが窺える。A、Cには視覚的な情報処理の優位さを活かしたイラストや模型を使用して理解を促進するとともに、理解と定着のしにくさのあるCにはスモールステップで確実に技術を習得できるよう指導した。Bにはコミュニケーションの苦手さの面で理解を示しながら明確な指示を出すようにした。Cの指導時はいったん停車するなど落ち着いた状態で行い、聞き取りの苦手さに配慮している。このような個々の教習生に対する配慮は、指導員の障害理解や個別支援計画に依る指導経験からくる自信などが基盤としてあり、積極的にCo.と連携してより良い指導を提供する姿勢に繋がっていた。

教習所で実施可能な合理的配慮として、各事例から読み取れたこととしては、緊張や不安感、焦りなど心理的な側面も教習に影響するため、Cのように過度に緊張する場合、職員からの声かけなどソフト面で安心できる環境を整えることが教習所のスタッ

フに求められるだろう。また、対人不安が強い発達障害者が、教習の時期を考えるにあたり、閑散期などの教習所職員が知り得る情報を提供し、調整することは合理的配慮の範囲内であろう。

個別支援専門の人員が配置されているつばさプランの場合、Bのように、教習自体よりも生活面の課題が大きい教習生も少なくないが、予定が変更になった際の混乱時には、気持ちを落ち着かせるためにどうしたら良いか時間をかけてCo.と一緒に話し合うことができた。そうしたCo.による丁寧な対応があったことも、Bが最後まで教習を続けることに繋がったのだろう。生活面の課題への対応は、Co.だけでなく、合宿所の世話人との連携が特に必要であった。このように合理的配慮を含む個別支援が必要な局面は、学科教習、技能教習中のみならず、合宿所での生活や、教習所での受付から空き時間の過ごし方、通所方法、配車や指導員といった環境要因に至るまでさまざまあることがわかる。3つの事例に共通してみられたのは生活面の支援や対人的な不安感に対する支援であろう。これについてはCo.という対人援助の専門職が配置されることで個別の事例に応じた適切な支援が可能となった。基礎的環境整備として専門職を配置することは、教習生の教習に関する学科や技能への支援だけでなく生活面やメンタル面の支援が可能となり、教習プロセス上に生じる様々な諸課題を解消することに繋がり、専門職の配置は教習所における発達障害者への個別支援において重要であろう。

2. 発達障害者の支援が教習所にもたらす影響

(1) 指導方法の改善・教習指導員の資質向上

教習所における途中退所者の中には、職員からの声かけなどの合理的配慮さえあれば卒業が可能であったのではないかと予想される発達障害者が数多くいると考えられる。途中退所者を減少させることと、教習所という教育機関の存在意義から障害者支援を社会貢献事業として進めることを目的として「つばさプラン」は発足されたが、結果として、個別支援や合理的配慮の方法を検討し実践することは、教習指導方法の改善や教習指導員のスキルアップにつながり、教習所全体の教習指導の質の向上、優しい指導などの改善にも繋がったと考えられる。また、Co.を通じて「つばさプラン」参加者の教習所卒業後の生活が教習以前に比べて、一層の社会参加を可能としたことや生活環境の改善に繋がったこ

となど、参加者の予後を知ることができた点が、教習指導員へのエンパワメントやモチベーションの向上にも寄与したと考えられる。

(2) 教習所経営面でのコストに見合う便益

全国的に教習所は卒業シーズンとそれ以外の時期では、極端に繁閑の差がある。発達障害者の中には、人数の多い場面への苦手意識が強く、閑散期での教習を希望する者が多く存在する。教習所の経営面から考えると、「つばさプラン」を実践することにより、閑散期のマイナスの振れ幅が小さくなるような底上げ対策として有益である。また、個別支援が主となり、質の高い支援を実施・継続するため、教習料金とは別にサポート料金を設定することが可能である。K自動車教習所への問い合わせ件数も年々増加していることから、発達障害者における運転免許取得希望者は、全国に相当数いるものと推定される。経営面での便益を確保することで、発達障害者運転免許取得支援事業が継続され、認知度が上がることや、教習所全体の質の向上により地域での評価も向上することにより、年間の入所者数も増加し、結果として収益に繋がると予想される。

3. つばさプランにおける今後の課題

(1) 多職種連携・地域連携とチーム支援

Co. は対人援助の専門性に加えて教習指導員資格を有しているが、発達障害のある教習生を一手に引き受けているわけではなく、あくまで所内のスタッフと教習生の円滑な教習を行うコーディネートが本務である。日頃からの指導員、事務職員等への発達障害についての理解啓発や職員研修に加え、ケース会議のようなフォーマルな場のみならず日常業務中での即時の情報交換や急なヘルプへの対応などインフォーマルな支援ができるよう、Co. には職場の雰囲気作りやスタッフ間の信頼形成などが求められよう。

また教習生を支える人的資源は、教習所内のスタッフに限らない。ケースによっては教習を始める前あるいは教習と並行して、福祉団体である外部支援機関において学習などに取り組むことで社会性や文章読解力を身につける必要もある。教育や就労支援を行う外部支援機関と教習所の連携は、運転免許の取得をスムーズにさせるだけでなくその後の就労や社会参加にも繋がりやすい。地域連携によって教習所だけで抱え込むべき課題として狭義の視点を持つのではなく、本人を主体として社会全体で支え

ていくインクルーシブな視点が免許取得過程においても重要な要素であろう。

(2) 教習に特化したアセスメントツールの必要性

現在は、これまで活用してきた認知能力等の客観的実態把握のツールと併せて、教習生・指導員がより円滑に教習を行うためのアセスメントツールの開発を検討している。これは、教習における学科の学習時は問題文に使用される「常時」「異なる」などといった専門用語以外の言葉の理解が必要であり、「～しなければならない」などといった特有の文章表現の読解力、文章から交通状況を想像する力、技能教習時の指導員からの指示の聞き取り、説明の理解、ハンドルやペダルの円滑な操作及び微調整といった教習場面を想定した時に、どういう困りが見られるのかを予測し、現場の指導員やCo. が指導や支援をより円滑に行う必要性が背景にある。つばさプランにおいてこれまで蓄積された支援・指導方法から、教習という限られた場面で求められるスキルを調査・研究し、一般の教習所職員が活用可能な教習に特化したアセスメントツールは、多くの教習所において取り入れやすく、よりよい教習環境の整備拡充の一助となるだろう。

(3) 社会全体への理解の促し

本研究の3事例すべてにおいて、家族や周囲関係者が対象者の免許取得に好意的であった。しかし免許を取得したとしても、家族から取得後の運転を制限される等もあり、運転を諦めてしまう、出来ない発達障害者も少なくないと考えられる。田中(2014)が障害特性に対する社会の理解や配慮の乏しさが、現行の運転免許教習、ひいては免許取得後の運転生活に困難をもたらしていることは少なくないと述べている。技能及び学科に対する支援のもと運転免許を取得でき、更に免許取得後の社会参加が広がった本研究のようなモデルケースを提示しながら、免許取得後も見据えた家族や社会全体への理解を促していく必要があると考える。

附記

本研究は、平成30年度～令和3年度の株式会社鹿沼自動車教習所から富山大学に対する受託研究費(研究課題:「発達障害者及び軽度知的障害者運転免許取得支援システム「運転免許 つばさプラン」アセスメント(TPAを含む。)の研究及び改善」)を受けて行われた研究成果の一部である。

引用文献

- 竹澤愛美・水内豊和・梅永雄二（2018）発達障害者の自動車運転免許教習における合理的配慮のあり方．日本LD学会第27回大会発表論文集．
- 田中敦士（2014）自動車教習所における知的障害者への教習実態—千葉県および沖縄県の全指定教習所への質問紙調査より—．Asian Journal of Human Services, 7, 72-85.
- 梅永雄二（2016）自動車運転免許取得のすすめ．Asp heart, 14(3), 20-25.
- 梅永雄二（2018）発達障害の人が大人になって幸せになるために—ライフスキルの支援を—．LD研究, 27 (1), 2-8.
- 梅永雄二・栗村健一・森下高博（2016）発達障害者と自動車運転．エンパワメント研究所．
- 全日本指定自動車教習所協会連合会（2017）発達障害者の教習支援マニュアル．全日本指定自動車教習所協会連合会．

（2021年5月18日受付）