

**特別支援学校（知的障害）高等部進路指導担当教員の就労移行支援に対する困り感
—指導法及び教員支援に関する自由記述から—**

藤井 明日香¹・川合 紀宗²・落合 俊郎³

**Career Transition Teachers' Perplexion at Special Needs Schools
for Intellectual Disabilities: From Analysis of Free Writing Texts
about Teacher Support Systems, Effective Instruction Methods
for School-to-Work Transition.**

Asuka Fujii¹, Norimune Kawai², Toshiro Ochiai³

要旨

本研究は、特別支援学校(知的障害)高等部の就労移行支援で生じている課題を明らかにするために、進路指導担当教員が感じている困り感について質問紙調査を実施した。全国536校の特別支援学校（知的障害）高等部の進路指導担当教員1,072名に対して質問紙調査を実施した。これらの自由記述回答に定性的コーディングを行い、困り感を抱いている内容を分類した。その結果、生徒及び保護者のキャリア発達に関する困り感、キャリア発達を促すための効果的な指導法及び評価法への困り感、特別支援学校内における進路指導担当教員を支える支援体制の在り方に対する困り感に分類された。

(Abstract)

The aim of this study was to investigate teachers' perplexion for clarifies the issue of Vocational transition services for students with intellectual disabilities. A questionnaire was sent to a total of 1,072 transition teachers belong to 536 special needs school for intellectual disabilities, for collecting free writing texts about perplexion that transition teacher were feeling when they support school-to-work transition with students. These data were using qualitative analysis. As the result, free writing texts were categorized as follows; (1) career development of students for transition goals, (2) collaboration with parents for success of school-to-work transition, (3) use assessment tool and instructional methods for career development for students more effectively, (4) lack

¹ 提出年月日2013年11月30日、高松大学発達科学部講師、² 広島大学大学院教育学研究科、³ 広島大学大学院教育学研究科

of supporting systems for transition teachers within special needs schools, and (5) deficient environment as the job-site-training for students with disabilities.

Key Words: 就労移行支援 (Vocational Transition Services) 困り感 (Teachers' Perplexion) キャリア教育 (Career Education for Intellectual Disabilities) 指導法 (Instructional Methods)

1. はじめに

1.1 特別支援教育のキャリア教育と就労移行支援

近年、若者無業者と呼ばれるいわゆるニートやフリーターの増加など、若者の社会的及び職業的自立に対する課題が指摘されており、こうした現状は、社会における雇用システムの在り方や価値観の変容など、様々な要因が絡んでいることが指摘されている²⁾。このような課題に対する1つの方策として、近年、初等教育から高等教育において勤労観・職業観の育成を目的とするキャリア教育が推進されている。特別支援教育においても、知的障害のある不就業者の約5割に就業意欲がない⁸⁾といった現状が報告され、働く意欲を中心とした勤労観・職業観の育成を目指すために、従来の特別支援教育における職業教育(以下、特別支援キャリア教育とする)の在り方を問う必要性が示唆された⁷⁾。

特別支援キャリア教育では、特別支援学校全体で、小学部、中学部、高等部段階の各時期に、児童生徒の発達段階に即した学部教育の独自性を明らかにしながら、系統的かつ一貫性のある教育を行うことが重要視されている。特別支援キャリア教育の成果は、学校卒業後の社会生活、地域生活への移行に向けて、福祉や労働等の関係機関と連携した就労移行支援の中で活かされる必要があり、卒業後の生活を支える機関とのキャリア形成支援の連続性が重要である⁷⁾。特別支援学校(知的障害)の進路指導は、児童生徒の望ましい勤労観・職業観を育成する特別支援キャリア教育の中に位置づけられる。

河野・藤田⁶⁾は、生徒の高等部在籍時に、生徒本人の思いを中心に、保護者の思い、実習体験、進路の方向性、進路選択する上での課題、希望する仕事等について図式化する「進路支援マップ」を作成するなど、生徒本人だけでなく、生徒に対する保護者や教員の望ましい勤労観・職業観を育成する実践例を示している。

特別支援キャリア教育では、生徒の主体的な人生設計を実現するために、生徒の①人間関係形成能力や②情報活用能力、③将来設計能力、④意思決定能力の4つの能力に対して、生徒の発達段階に応じて効果的な教育的支援を行うことが求められている⁷⁾。生

徒にこれらの4つの能力を獲得させるためには、生徒の実態把握や既得能力の評価など適切なアセスメントが重要であり、その結果を踏まえてそれぞれの生徒に応じた特別支援キャリア教育プログラムの実施が求められる。米国のThe Council for Exceptional Children¹⁸⁾では、障害のある子どもの社会的及び職業的自立を支えるプログラムとして、Life-Centered-Career Education（以下LCCEプログラム）と呼ばれる、生徒のキャリア能力を客観的に評価し、その能力や職業適性に応じたキャリア教育プログラムの導入を推奨している。このプログラムは、子どもが大人へと成長していく上で求められる9つの日常生活遂行スキル、7つの対人社会性遂行スキル、6つの職業準備性の3領域計22のコンピテンシー¹¹⁾から構成されている。各コンピテンシーの下位項目には、サブコンピテンシーがあり、それらは計97項目で構成されている。そして、これらのコンピテンシーを獲得するためのエビデンスに基づく評価基準とプログラムが用意されている。このプログラムでは、これら97項目すべてに対するアセスメントを基に、個別の指導計画（IEP）を作成する。つまり子どもの実態と既得スキル能力をエビデンスに基づいて、小学校段階から卒業後21歳までを対象期間とする系統的な教育プログラムが構成されている。

国内では、国立特別支援教育総合研究所⁷⁾が、知的障害のある生徒のための「キャリア発達段階・内容表（試案）」を開発し、知的障害のある児童・生徒のためのキャリア教育で求められる人間関係形成能力、情報活用能力、将来設計能力、意思決定能力の4つの能力を基に、それぞれの領域について評価項目が設けられている。また、これらの内容を日々の実践につなげるために、「単元における観点位置づけシート」の活用を基に、教育内容の改善を図ることを推奨している。一方、特別支援キャリア教育における児童・生徒の評価には、「キャリア発達段階・内容表（試案）」を参考に評価することを提案しているが、これはあくまでも参考資料であり、エビデンスに基づくキャリア発達評価法として活用するには至っていない。

また松友¹¹⁾は、キャリア発達において求められる4つの能力を高めるために、知的障害のある生徒の自己理解力を高める実践のプログラム化を試みているが、効果的な実践プログラムを標準化させるまでには至っていない。よってさらに様々な実践を蓄積し、それら効果を検証するなど、より効果的な実践プログラムを開発させることが求められている。

1.2 生徒のキャリア発達と保護者の影響

障害のある生徒の主体的な進路選択を実現させるためには、早期からの本人の特性や進

路希望を把握するとともに、卒業後の支援体制など必要な情報提供を行うことが求められる⁷⁾。特に、進路決定に大きな影響をもつ保護者への情報提供は、卒業後の生徒の支援体制を構築するためにも重要である。

Landmark, Zhang, and Montoya¹⁰⁾ は、障害のある子どもをもつ保護者が移行支援や関連法制度の知識理解の程度によって、移行支援への介入の積極性が異なることを明らかにしている。つまり、生徒のキャリア形成を行う上で重要な役割を担う保護者に対し、キャリア発達の理解や移行支援への主体的な参加の意義を認識させることにより、生徒のキャリア形成を効果的に推進させることができると考えられる。

LCCEプログラムでも、生徒のキャリア発達を支援する上で、保護者の協力的かつ積極的な参加がプログラムを成功させる必須条件とされている。このLCCEプログラムでは、家庭とは、生徒の対人社会性スキルや日常生活スキル、職業準備性を高める上で欠かせない豊かな土壌であり、たとえプログラムや支援方法が生徒にとって適切であったとしても、その家族が協力的でない場合は、生徒のキャリア発達を十分に促進させることができないと考えられている¹⁸⁾。また、特別支援学校(知的障害)キャリア教育推進ガイドブック⁵⁾でも、キャリア教育を推進させる基盤として、保護者との関係構築やキャリア教育に対する保護者の積極的な介入の推進が示されている。つまり、生徒のキャリアを発達させ、効果的な就労移行支援を実現する上でも、保護者は大きな役割を占めている。

1.3 進路指導担当教員に求められる業務と役割

特別支援学校高等部で進路指導を担当する教員(以下、進路指導担当教員とする)は、「新たな職域」の開拓や関係機関や、企業などの地域産業との連携の強化などと共に、卒業後の生徒へのアフターフォローとして、追指導の実施が求められるようになった¹²⁾。また、知的障害者の就労移行支援を取り巻く支援環境の1つとして大きな役割を果たしている存在が、職場適応援助者(以下ジョブコーチとする)の導入である。ジョブコーチを用いた職場実習や職場定着支援を実施することにより、その効果と有効性が認識され、ジョブコーチの業務や役割の重要性が指摘されている^{16) 19)}。進路指導担当教員がジョブコーチ的支援を現場実習で行うことで、少ない実習先から効率の良い雇用先の開拓や職場定着率の向上、重度の知的障害のある生徒への効果的な指導など、その有効性が指摘されている¹³⁾。この進路指導担当教員の役割は、①進路指導に関わる情報分析・査定・判断などのアセスメント、②校内や保護者などへの広報・連絡、③個別移行支援計画書の作成など支

援チームの仲介、④生徒の実習先への職場適応支援（ジョブコーチ的支援）や職場開拓、⑤就労移行支援への積極的な主導的調整の5つの役割に分類されている¹⁾。これらの役割は、従来の教育職に加え、職業リハビリテーション従事者としての色彩を帯びてきていることが指摘されており、進路指導担当教員の職業リハビリテーション分野における専門性の確立が課題とされている¹⁾。職場開拓や関係機関との連携関係の形成については進路指導の業務の一環として位置づけられているが、こうした業務は本来教育分野に求められる専門性ではなく、教員の守備範囲を超えており、教員の適性も問われることから、田中・八重田¹⁷⁾は、米国の移行コーディネーターをモデルとした専門職の確立の必要性を提言している。

進路指導担当教員には、職業リハビリテーションに関する専門性と同時に、キャリア教育に関する専門性として、①キャリア教育の意義の理解、②的確な実態把握能力、③保護者・関係機関と連携を図る力、④個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成する力、⑤児童生徒の主体的な活動を促す授業を行う力、⑥福祉や労働関係の制度の理解、⑦キャリア・カウンセリングに関する知識・技能が挙げられており、これらの専門性を教員一人ひとりが獲得することで、組織・体制上の課題を克服したキャリア教育が推進されると考えられている⁵⁾。

しかし、進路指導担当教員は校務分掌などによって任命されることが多く¹⁾、特別支援学校高等部に配属され、かつ進路指導部という校務分掌の職務を担うことで初めて就労移行支援に携わる教員も多い。特別支援学校教諭を養成する大学では、進路指導や就労移行支援などの職業リハビリテーション分野に関する授業はほとんど開講されていない。よって多くの進路指導担当教員は、特別支援学校高等部に配属されてから初めてこの分野の学習をすることとなる。各自治体や特別支援学校独自による、進路指導担当教員の専門性獲得を目的とした研修や自主研鑽の事例も報告されているが、組織的かつ戦略的な進路指導担当教員養成システムの構築までは至っていない³⁾。よって、進路指導の質を保障するためにも、進路指導担当教員の専門性を獲得・向上させる研修体制の確立が喫緊の課題となっている。

1.4 研究目的

生徒の社会的自立・職業的自立を目指す就労移行支援には、進路指導担当教員の専門性に関する課題だけでなく、生徒の社会的・職業的自立を支援するための効果的な指導法への

開発や、学校から社会への移行を支える保護者の意識や意欲などといった課題が山積している。そこで本研究では、特別支援学校(知的障害)高等部の進路指導担当教員が、生徒の就労移行支援を行うにあたって困っている内容について自由記述形式を用いて調査し、より具体的な就労移行支援の課題を明らかにすることを目的とする。本調査では、特別支援教育の就労移行支援に携わる教員の支援体制及び効果的な指導法の開発における課題点について特に焦点を充てて回答を求めた。

2. 方法

2.1 調査方法

本調査は、高等部における就労移行支援を実施する際の困り感²⁾について、自由記述により回答を求めた。郵送法にて、無記名回答による自記式質問紙調査を実施した。

2.2 対象者

全国の知的障害特別支援学校高等部(肢体不自由、病弱併設を含む)536校の高等部進路指導担当教員を対象に、各校2名の計1,072名に回答を依頼した。調査実施期間は、平成20年12月22日から平成21年1月6日であった。

2.3 分析

回答された自由記述データの内容を、定性的コーディング³⁾を用いて縮約し、その内容を分類した。1つの自由記述データに2つ以上のテーマを含んでいる場合は、テーマが1つになるようにデータを分割した。事例-コード・マトリックス^{4) 15)}を用いて教員それぞれの記述を整理した。その後、教員が語る困り感のデータ同士を比較し、類似するものをまとめてカテゴリー別に整理し、全体の記述数に対するカテゴリー内の記述数の割合を算出した。またこれらのカテゴリーを基に、就労移行支援において生じている困り感の概念図を作成し、特別支援学校(知的障害)高等部の就労移行支援における進路指導担当教員の困り感について整理した。定性的コーディングの内容及び概念図については、特別支援教育の就労移行支援を専門とする共著者2名と第1著者が協議の上、内容的妥当性及び概念構成の妥当性を確認した。

3. 結果

3.1 回答者属性

本調査の結果、調査依頼校536校のうち311校（58.0%）から回答があり、回答依頼者1,072名のうち462名（39.7%）から回答を得た。回答者の平均教員勤務年数は14.9年（SD=7.8）、進路指導担当教員経験年数は3.8年（SD=3.1）であった。回答者の所属する特別支援学校に所属する教員数の平均は85.3名（SD=45.4）であった。うち進路指導担当教員は平均6.8名（SD=4.0）であり、うち進路指導を専任とする教員は平均1.0名（SD=1.3）であった。

3.2 就労移行支援の困り感

就労移行支援を行う際に困難さや困り感があると回答したのは、回答者の96.2%にあたる407名であった（図1）。こうした回答者の困り感に対する対応は、「同僚に相談した」が32.7%、「就労移行支援機関の職員に相談した」が33.0%、「インターネットや書籍などから情報を収集した」が15.4%、「個人的に勉強会などに参加した」が15.4%、「その他」が3.2%だった（図2）。一方、困難さや困り感を抱いたことがないと回答したのは16名（3.8%）であった（図1）。

次に、困り感の具体的な内容について392名から自由記述による回答を得た。これらの回答に定性的コーディングを実施した結果、困り感の内容は、①生徒に関する困り感、②保護者に関する困り感、③特別支援学校内に関する困り感、④指導法に関する困り感、⑤実習に関する困り感の5つに分類された（表1）。これらの分類を基に、特別支援学校における就労移行支援プロセスをもとに、就労移行支援に求められている指導や支援体制に

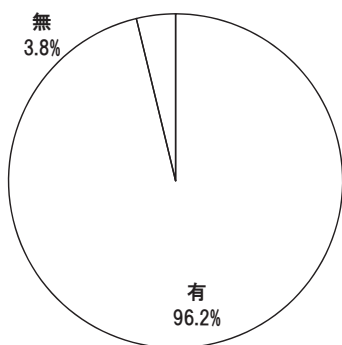


図1 就労移行支援による困り感の有無

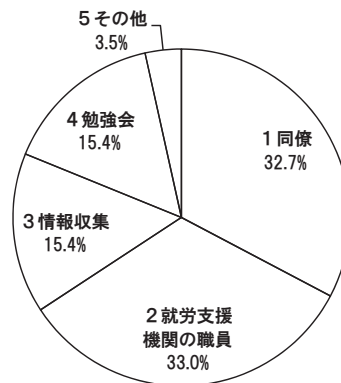


図2 困り感への対応

関する困り感の概念図を作成した（図3）。

3.2.1 生徒に関する困り感

生徒に関する困り感としてコーディングされた記述数は、46記述であり、全記述に対するこれらの記述の相対比（以下、全体記述相対比）は、11.6%であった。このカテゴリーの代表的な記述には、「生徒本人の意識・意欲の問題」、「就労に求められる能力と生徒の就労意欲や姿勢とのギャップ」、「あいさつ、身辺能力、自主性等、社会自立に向けて必要となる力の不足」、「生徒の自己理解、障害の認知を含む」などがあった。また、「①生徒自身の就労に対する意欲や自主性の欠如（24記述）」、「②身辺自立能力の不形成及び不足（14記述）」、「③障害受容及び自己に必要な支援内容の理解不足（8記述）」の3つが生徒に関する困り感の下位カテゴリーとしてコーディングされた。それぞれの下位カテゴリーの記述数が全体の記述数に対する相対比（以下、カテゴリー内相対比とする）については、表1へ示した。この下位カテゴリーに分類された記述の内容は、生徒が就労を目指す際に必要となる職業意識やスキルの獲得、職業的自立に求められる能力が十分に育っていないことによって生じている課題であり、生徒が社会的に自立するために求められる身辺自立や職業的自立に対する意識の形成を、十分に高められていないことに対する困り感であった。

3.2.2 保護者に関する困り感

保護者に関する困り感としてコーディングされた記述数は、85記述であり、この記述の全体相対比は21.4%であった。このカテゴリーの代表的な記述に、「保護者の希望と本人の実態、ニーズのギャップ」、「保護者の希望と生徒の実態の差」、「保護者の意識や養育力に関すること」、「就労に対する保護者の参加、協力体制」などがあった。また、「①保護者と生徒の意見の不一致（2記述）」、「②生徒の現状と保護者の希望の乖離（19記述）」、「③保護者の障害に関する理解の偏り（10記述）」、「④就労に対する意識、意欲の欠如（17記述）」、「⑤家庭力の低下及び協力体制の欠如（37記述）」の5つが下位カテゴリーとしてコーディングされた。それぞれの下位カテゴリーの記述数及び全体相対比、カテゴリー内相対比については、表1へ示した。この下位カテゴリーに分類された記述の内容は、保護者の障害観や障害をもつ子どもの社会参加に対する考え方や将来像に関わる内容であり、子どものキャリアの形成や就労について保護者としてどのように理解しているか、またど

のような将来像を望んでいるかといった保護者の障害観とキャリアへの価値観や意識から生じる困り感であった。

3.2.3 特別支援学校内に関する困り感

特別支援学校内に関する困り感としてコーディングされた記述数は、21記述であり、この記述数の全体相対比は7.8%であった。このカテゴリーの代表的な記述には「職員間の意志統一不足」、「専任の進路指導担当者が必要なことが校内で認識されていない」、「進路指導を行う上で、日常授業との並行しての取り組みに限界を感じることもある」、「仕事が特定の教員に偏り、大きな負担感、教員間の温度差」などがあつた。また、「①教員間の就労に対する認識や理解のずれ（1記述）」、「②就労移行支援を専門とする教員の不足（10記述）」、「③進路指導への校内支援体制の欠如（10記述）」の3つが下位カテゴリーとしてコーディングされた。下位カテゴリーのそれぞれの記述数、全体相対比、カテゴリー内相対比については、表1へ示した。この下位カテゴリーに分類された記述の内容は、特別支援学校内における組織としての機能や支援体制に関する内容であり、高等部の進路指導として就労移行支援を校内でどのように位置づけ、校内支援体制として学校組織が生徒の就労移行支援及びキャリア形成に対する意識を保持し、取り組んでいるのかという点から生じる困り感であった。

3.2.4 指導法に関する困り感

指導法に関する困り感としてコーディングされた記述数は59記述であり、この記述の全体相対比は、14.9%であった。このカテゴリーの代表的な記述には、「将来職業生活を送る上での、自立生活を目指した指導に関すること」、「キャリア教育を念頭においた指導の確立」、「生徒の実態、適性と職場開拓のマッチング」、「生徒のスキルを高めるための指導方法について」などがあつた。また、「①生徒の意識や理解に関する職業観や自己理解を促す効果的な指導法の不明（4記述）」、「②身辺自立などの自立生活や社会生活に必要なスキルトレーニングに関する効果的な指導内容の不明（4記述）」、「③体験実習をより効果的にする指導法の不明（7記述）」、「④生徒のキャリア形成に関わる意識形成を高める指導法の不明（4記述）」、「⑤生徒のキャリア形成に関わる職業的スキルを高める指導法の不明（40記述）」の5つが下位カテゴリーとしてコーディングされた。下位カテゴリーのそれぞれの記述数、全体相対比、カテゴリー内相対比については、表1へ示した。この

下位カテゴリーに分類された記述の内容は、高等部の進路指導として就労移行支援を実施する際に、生徒の社会人としての意識や職業人としての職業準備性を高める指導に関する課題であった。

3.2.5 実習に関する困り感

実習に関する困り感としてコーディングされた記述数は176記述であり、この記述の全体相対比は44.3%であった。このカテゴリーの代表的な記述には、「本人保護者の希望に応じた実習先就労先の確保」、「実習先の開拓、職域の拡大等」、「実習先の障害者への理解」、「学校ですべてできていること、作業遂行能力、コミュニケーションなどが大きく環境が異なる実習場面では持っている力を発揮できなくなってしまうこと」、「実習中における指導、支援について」などがあった。また、「①実習先の確保（102記述）」、「②確保できた実習先と本人の希望する実習内容のずれ（30記述）」、「③受け入れ先の障害理解の不足（8記述）」、「④実習先における指導の在り方（36記述）」の4つが下位カテゴリーとしてコーディングされた。下位カテゴリーのそれぞれの記述数、全体相対比、カテゴリー内相対比については、表1へ示した。この下位カテゴリーに分類された記述の内容は生徒の就労体験の場となる企業等での現場実習における課題であり、その課題は現場実習先の確保という場の確保という実施自体に関わる課題、確保された実習先と生徒の適性や実習時の支援の在り方などの実習内容の質に関わる課題、受入先への支援体制や信頼関係の構築に関わる課題などであった。

表1 就労移行支援において教員が感じている困り感（自由記述）

カテゴリー	下位カテゴリー	記述数 (全数 397)	カテゴリー内 相対比	全記述 内相対 比	カテゴリー内 記述総 数	全記述 内カテ ゴリー 相対比
1 生徒に関する困り感	1：生徒自身の就労に対する意欲や自主性の欠如	24	52.2%	6.0%	46	11.6%
	2：身辺自立能力の不形成及び不足	14	30.4%	3.5%		
	3：就労を視野に入れた自己理解及び障害受容の不足	8	17.4%	2.0%		
2 保護者に関する困り感	1：保護者と生徒の意見の不一致	2	2.4%	0.5%	85	21.4%
	2：生徒の現状と保護者の希望の乖離	19	22.4%	4.8%		
	3：保護者の障害に関する理解の偏り	10	11.8%	2.5%		
	4：保護者の就労に関する意識、意欲の欠如	17	20.0%	4.3%		
	5：家庭力の低下及び協力体制の欠如	37	43.5%	9.3%		
3 特別支援学校内に関する困り感	1：教員間の就労に対する認識や理解のずれ	11	35.5%	2.8%	31	7.8%
	2：就労移行支援を専門とする教員の不足	10	32.3%	2.5%		
	3：進路指導への校内支援体制の欠如	10	32.3%	2.5%		
4 指導法に関する困り感	1：生徒の意識や理解に関する職業観や自己理解を促す効果的な指導法の不明	4	6.8%	1.0%	59	14.9%
	2：身辺自立などの自立生活や社会生活に必要なスキルトレーニングに関する効果的な指導内容の不明	4	6.8%	1.0%		
	3：体験学習をより効果的にする指導法の不明	7	11.9%	1.8%		
	4：生徒のキャリア形成に関わる意識形成を高める指導法の不明	4	6.8%	1.0%		
	5：生徒の職業的スキルを高める指導法の不明	40	67.8%	10.1%		
5 実習に関する困り感	1：実習先の確保	102	58.0%	25.7%	176	44.3%
	2：確保できた実習先と本人の希望する実習内容のずれ	30	17.0%	7.6%		
	3：受け入れ先障害理解の不足	8	4.5%	2.0%		
	4：実習に関する指導の在り方	36	20.5%	9.1%		

4. 考察

4.1 生徒のキャリア形成に関わる困り感

特別支援学校高等部の進路指導担当教員が、就労移行支援において抱いている困り感のうち、生徒に関わる内容には、生徒の就労に対する意欲、主体性の欠如や身辺自立能力の欠如、生徒自身の障害観や生徒自身の自己に対する理解が十分に形成されていないことなどによって困り感が生じていることが明らかになった。これらは、キャリア教育において獲得することが求められる将来設計能力や意思決定能力など生徒の社会的自立や職業的自立に直接的に影響する能力を十分に獲得できていないことによって生じていると考えられる。こうした状況の背景には、障害のある生徒のキャリア形成を支える能力の獲得を促す指導法や、その効果を評価する指標や方法の確立が不十分であることが影響していると考えられる。特別支援キャリア教育では、国立特別支援教育総合研究所⁷⁾が、「キャリア発達段階・内容表（試案）」を提案しているが、これはキャリア教育で求められる4つの能力ごとに細分化したものであり、日々の実践を行う上でねらうべき能力を設定する際の参考として位置づけられている。つまり、生徒のキャリア発達の指標として活用が期待されるが、生徒の既得能力の評価や実践における効果の測定を目的に作成されたものではない。生徒の既得能力や、特別支援キャリア教育の実践によって生徒が獲得した能力を具体的かつ客観的に評価することは、生徒の実態に合わせた戦略的かつ効果的な実践を行う上での必須条件と考えられる。しかし国内では、障害のある生徒へのキャリア教育を推進する上で客観的指標となる基準は、根拠に基づく実践（Evidence-Based Practice: 以下EBP）を構築するには、十分な数が蓄積されているとはいえない。国内の様々な特別支援教育キャリア教育の事例収集及びそれらの効果の検証を行い、根拠に基づくより効果的な評価・指導法を開発することが急務であろう。

米国では、キャリア形成に求められる生徒のコンピテンシーが細分化されており、各項目に対して教員が関係者との協議の上で評価し、その根拠を基に個別の指導計画を作成するEBPによる支援が行われている。国内においても同様に、生徒が社会的自立及び職業的自立をするために求められる能力の内容と、これらの能力を生徒が現時点でどの程度獲得しているかといった評価法を確立することにより、個々の生徒の優れた能力や、伸ばすべき能力を客観的に把握でき、ひいては生徒の個別性に対応した効果的な支援プログラムの開発につながると考えられる。

また、生徒のキャリア形成に大きな影響を与える保護者への困り感には、保護者と生徒

間で就労に対する意見が一致していないことや、生徒の職業的能力に対する保護者の評価と教員の評価との乖離や障害受容の課題、保護者が生徒の職業的自立の必要性に対する意識形成ができていない点などが困り感となっていることが確認された。生徒のキャリア発達を促進する上で、保護者の積極的な介入や協力は、重要な要素となることが指摘されている^{10) 18)}。家庭は、生徒の対人社会性スキルや、日常生活スキルを獲得させるために、効果的な実践の場となる。また、家庭が支援プログラムや支援法に対して協力的でない場合、たとえ学校や実習先において適切な評価によって個々の能力に応じたキャリア教育が行われていたとしても、それがうまく定着せず十分な効果が期待できないことも指摘されている¹⁸⁾。つまり、生徒のキャリア形成と職業的自立に向けた取り組みについて、保護者と支援者間の共通認識を図った上で相互に情報交換を行い、学校と家庭が連携し、生徒のキャリア形成を促進する取り組みを行うことが重要である。しかし、その実現には、保護者のわが子に対する障害受容の程度を考慮しながら支援することが必要である。つまり、保護者自身も障害のある子どもの親として子どもの成長に合わせて親としてのキャリア発達が必要であるといえよう。障害のある子どもにとって、将来豊かな生活を営む上でキャリア教育が重要であるように、保護者にとっても、わが子のライフステージに応じた適切なキャリア発達観を育成する、ペアレントキャリア教育（保護者向けキャリア教育）などの支援の必要性を示しているといえる。今後、特別支援学校や障害のある子どもをもつ親の会など等が行っている就労移行支援に向けた親のための研修や保護者支援の在り方など、保護者のキャリア発達支援に有効な取り組みについて調査し、生徒の就労移行支援の1つの取り組みとして積極的導入することが求められるであろう。

4.2 進路指導担当教員の支援体制に関わる困り感

就労移行支援において進路指導担当教員を支援する体制が不十分なために生じる困り感には、特別支援学校内の組織体制の課題、効果的な指導法の確立など、支援法や教授法などに関する課題と、生徒の職業的自立に必要な意識や態度を身につけさせる現場実習時において課題があることが明らかになった。

特別支援学校内の組織体制における課題は、教員間で就労移行支援に対して共通認識を形成できないことや、就労移行支援を専門とする教員数の不足が明らかになった。これらは、就労移行支援という生徒のキャリア形成の1つである職業的自立に向けた取り組みについて、教員間で共通認識ができておらず、キャリア教育を推進させるための体制づくりが十分にできていないことによって生じている困り感であると考えられる。特別支援キャ

リア教育を推進させる効果的な組織づくりを行うには、改めて生徒のキャリア発達の意義と重要性を問い直し、これらを支える教員の役割、保護者の役割を教員間で共有する必要がある。その上で、キャリア教育を推進するためには、各教員の業務や役割を、校務分掌や組織体系に沿って見直すなどの組織再編が求められることも考えられる。

また進路指導担当教員が抱えている困り感の1つに、特別支援キャリア教育を推進させるための効果的な指導法や教授法が十分に確立されていないことが明らかになった。これは、それぞれの教員は生徒のキャリア発達を促すために、効果的な指導法や教授法を用いて生徒の能力・スキルを高めたいと考えているが、現状として効果的な指導法や教授法が十分に開発されておらず、試行錯誤をしながら日々実践に取り組んでいる現状があり、その効果を客観的に測定するアセスメントツールの不十分さなどから、効果のある指導法や教授法が不明確になり困り感を生じさせていると考えられる。

実際の企業や事業所などで生徒が職業体験を行う現場実習において教員が抱えている困り感については、実習先となる企業や事業所などの確保が困難なことによって生じていることが明らかになった。受け入れ企業等が少ない結果、受け入れ先の企業や事業所での実習内容と生徒の希望する実習内容とにずれが生じていることも明らかになった。進路指導担当教員は、実習先を開拓・確保するだけでなく、実習先企業等における実習時の環境設定に関する打ち合わせや生徒の障害に対する理解啓発など、実習先の職員や事業主に働きかけることも重要な業務となっているが、これらの実習先に対する障害の理解啓発や実習時の環境設定についても困難さを抱いていた。こうした困り感は、実習先及び就労先などの職場開拓や実習時のジョブコーチ的支援を実施する際に生じていると考えられる。ジョブコーチ的支援とは、ジョブコーチが用いる支援手法や評価手法を用いて実習時に支援を行うことであり、その中には、実習先への障害の理解及び啓発なども含まれる。進路指導担当教員の中には、実際に職場適応援助者養成研修を受講し、資格を有する教員もいるが、多くは職場適応援助者支援技術を学ぶ非公式の研修に自主的に参加し、研鑽を積んでいるのが現状である。

進路指導担当教員が行っている職場開拓やジョブコーチ的支援を用いた実践は、本来職業リハビリテーション従事者の専門性の一部である。田中・八重田¹⁷⁾が指摘するように、本来の特別支援教育における専門領域の枠組みを超えた専門性が進路指導担当教員に求められている。ジョブコーチを、特別支援学校高等部在籍中の生徒の就労移行支援に活用する制度¹⁹⁾は、全国的に普及しておらず、現状では特別支援学校卒業生を支援対象とする地

域が活用していることが多い。こうした現状があるため、特別支援学校高等部の進路指導担当教員が、ジョブコーチの支援技術の講習を受講し、職業リハビリテーションの一部の専門性を学習することで、ジョブコーチが用いている支援手法を活用した就労移行支援を行っている。事実、進路指導担当教員がジョブコーチの支援を実施することについては一定の成果が報告されており¹⁶⁾、世の中の期待も高まっている¹³⁾。しかし、多くの進路指導担当教員は、このような研修や実習などを通して就労移行支援の専門性を獲得する機会は十分に保障されていない^{3) 4)}。よって進路指導担当教員を支援する体制の構築には、まずは進路指導担当教員として指名された教員に一定の専門性を獲得させ、さらにこれらの教員が核となって他の教員の専門性を高めるとともに、これらの核となる教員が更に高い専門性を獲得する機会の保障及び、戦略的人材育成システムの構築が急務であろう。また就労移行支援の役割と意義については、教員間だけでなく家庭とも共通認識をもって連携を深める必要もあろう。また、国内において生徒のキャリア形成能力を高める効果的な指導法や実践例を蓄積し、それらの効果の検証を行うことで、1つでも多くの特別支援キャリア教育におけるEBPを確立し、広く普及させることが重要であろう。

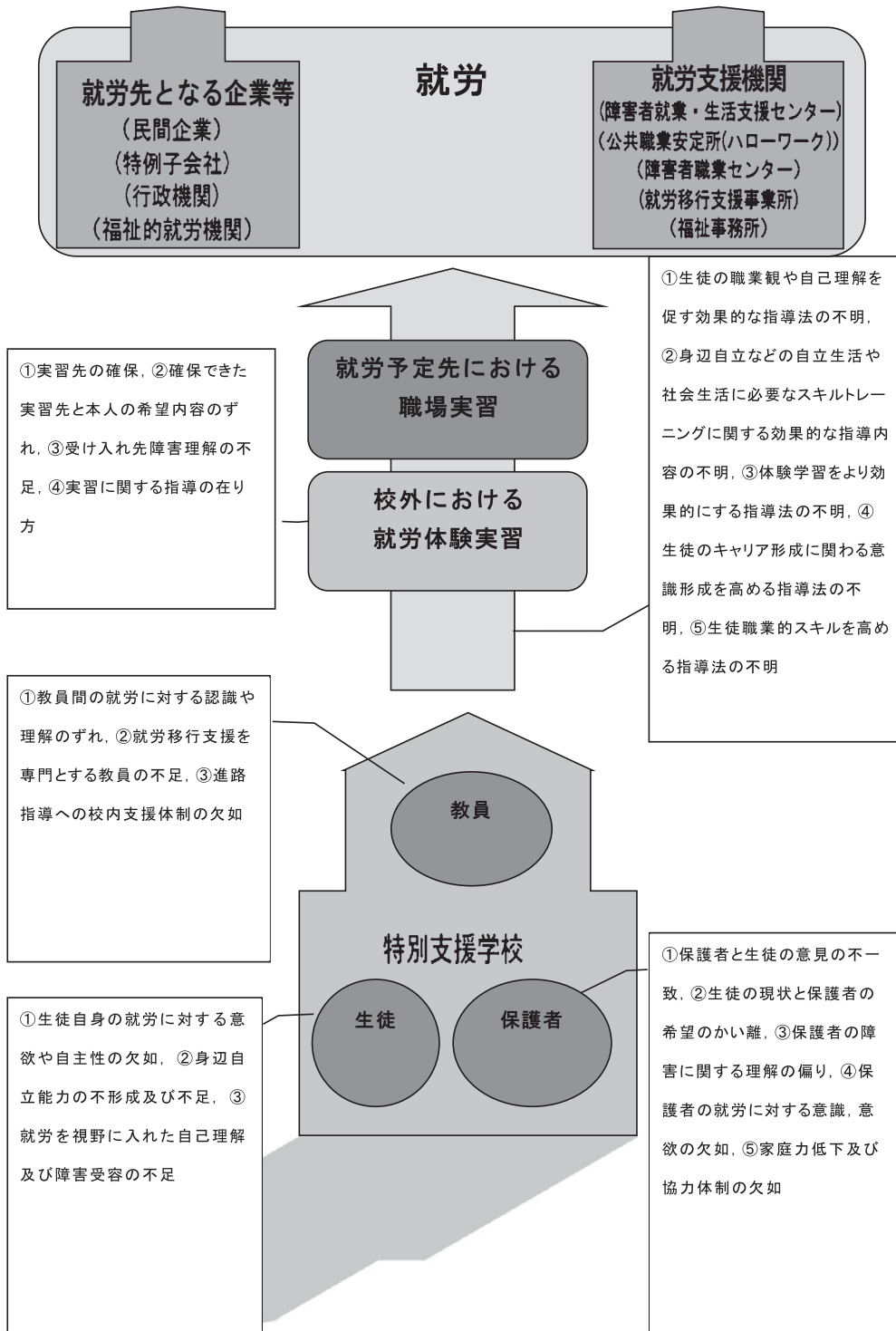


図3 特別支援学校内で生じている困り感（概念図）

5. 今後の課題

本研究では、特別支援学校(知的障害)高等部の就労移行支援において進路指導担当教員が抱えている困り感について調査を実施した。自由記述回答を質的に分析することにより、進路指導担当教員が効果的な実践をする上で解決すべき課題を明らかにすることを試みた。結果、生徒の職業観や意識を高めるための指導法の確立や能力獲得及び評価法の確立、保護者への意識啓発、教員の専門性の確立と獲得機会の保障、特別支援学校の組織形成の課題などが明らかにされた。本研究では、これらの課題と回答者を取り巻く特別支援学校の体制や、保護者や生徒の状況などについては考慮されておらず、あくまでも教員が感じている困り感について調査・分析されているに過ぎない。今後は、今回明らかになった困り感と、特別支援学校内の組織体制や生徒への指導や実習の在り方、保護者の位置づけや参画の程度と困り感との相関について検証し、困り感を解消する具体的な手だてについて考察することにより、就労移行支援における最善のEBPのあり方を明らかにする必要がある。

謝辞

本研究を実施するにあたり、多くの方々からご支援いただきました。特に全国の特別支援学校の進路指導担当の先生方には、ご多忙の中、本調査に快くご協力いただきました。心より感謝申し上げます。

注釈

- *1) ある職種または状況に対して、効果的あるいは卓越した業績を生む要因として関わっている個人の特性及び、それらの特性を組み合わせる有効な行動パターンを生み出すための統合的な能力⁹⁾である。
- *2) 嫌な思いや苦しい思いをしながらも、それを自分だけではうまく解決できず、どうしてよいか分からない状態にあるときに、本人自身が抱く感覚¹⁴⁾のことである。
- *3) データそのものの中から「たたき上げ式」に、研究対象となっている物事や出来事に関する概念モデルや、それに基づく説明という新たなストーリーを立ち上げていく機能的なコーディング作業¹⁵⁾のことである。
- *4) 定性的コーディングの後に概念モデルを構築するが、事例-コードマトリックスは、事例を横軸、コードを縦軸にして事例の語りやその意味を整理するための表のようなもので、概念モデル構築の際に重要な手掛かりを提供する¹⁵⁾。

引用文献

- 1) 知名青子 (2008) : 知的障害養護学校における進路指導担当教員の役割と負担感の関連—進路指導担当教諭の移行コーディネーター的役割の可能性の検討—, 職業リハビリテーション, 22 (1), 2-13.

- 2) 中央教育審議会 (2010) : 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (第二次審議経過報告), 平成22年5月17日.
- 3) 藤井明日香 (2011) : 特別支援学校高等部の進路指導担当教員の専門性獲得及び専門性向上に関する現状と課題. 職業リハビリテーション, 24 (2), 14-23.
- 4) 藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎 (2012) : 特別支援学校 (知的障害) 高等部の進路指導担当教員に求められる専門性—職業リハビリテーションとの関係から—. 職業リハビリテーション, 25 (2), 2-13.
- 5) 岩手県立総合教育センター (2008) : 特別支援学校 (知的) キャリア教育推進ガイドブック—理解. <http://www.iwate-ed.jp/tantou/tokusi/>.
- 6) 河野健三・藤田裕司 (2010) : 特別支援学校における個別の移行支援(2). 大阪教育大学紀要第V部門, 59 (1), 89-96.
- 7) 国立特別支援教育総合研究所 (2008) : 知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究—「キャリア発達段階・内容表 (試案)」に基づく実践モデルの構築を目指して—. 国立特別支援教育総合研究所研究成果報告書B-253.
- 8) 厚生労働省 (2008) : 身体障害者, 知的障害者及び精神障害者就業実態調査の調査結果について, 平成20年1月18日.
- 9) 菊地和則 (2004) : 多職種チームのコンピテンシー—インディビジュアル・コンピテンシーとチームコンピテンシーに関する基本的概念整理—. 社会福祉学, 44 (3), 23-31.
- 10) Landmark, J. L., Zhang, D. D., & Montoya, L. (2007) : Culturally diverse parents' experiences in their children's transition: Knowledge and involvement. Career Development for Exceptional Individuals, 30 (2), 68-79.
- 11) 松友智子 (2009) : 知的障害のある生徒の自己理解の指導に関する研究. 科学研究費奨励研究研究実績報告書. 課題番号21910028.
- 12) 文部省 (1996) : 盲学校, 聾学校及び養護学校高等部における職業教育の在り方について. 東洋館出版社, 29-35.
- 13) 小塩充護 (2003) : 知的障害養護学校における職業教育と就労支援に関する研究. 独立行政法人国立特殊教育総合研究所一般研究報告書, 85-115.
- 14) 佐藤暁 (2002) : 自閉症児の困り感に寄り添う支援. 学習研究社.
- 15) 佐藤郁哉 (2008) : 質的データ分析法—原理・方法・実践—. 新曜社.
- 16) 高畑庄蔵 (2005) : 教員のジョブコーチ的アプローチによる養護学校での職場実習. 北海道教育大学紀要教育科学編, 55 (2), 93-104.
- 17) 田中敦士・八重田淳 (2008) : 発達障害のある生徒における高等学校から就労への移行支援の展望—米国のITPとわが国の個別移行支援計画の課題から—. 発達障害研究, 30 (1), 9-18.
- 18) The Council for Exceptional Children (1997) : Life centered career education: A competency based approach teacher's guide. The Council for Exceptional Children, 9-18.
- 19) 渡辺明広 (2006) : 養護学校生徒のジョブコーチを活用した現場実習と移行支援. 静岡大学教育学部研究報告人文・社会科学編, 56, 243-253.

