

知的障害教育における進路指導に関する実践的課題の論究
－特別支援学校の教育課題・課題の関係者・課題の進展過程からの分析－

2013 年

兵庫教育大学大学院
連合学校教育学研究科
大谷 博 俊

目 次

序論 本研究の目的と本論文の構成	1
第1節 はじめに	1
第2節 研究の目的	2
第3節 本研究の構成	2
第1部 知的障害教育における知的障害特別支援学校高等部の教育	5
第1章 知的障害特別支援学校高等部における職業教育と卒業者の進路状況の推移	6
第1節 知的障害者に対する教育	6
第2節 知的障害特別支援学校高等部生徒の在籍状況	6
第3節 知的障害教育に関わる学習指導要領の改訂	7
第4節 知的障害特別支援学校高等部卒業後の進路状況の推移	9
第2章 知的障害特別支援学校高等部生徒の実態と教育課題	13
第1節 知的障害特別支援学校高等部生徒の実態	13
第2節 軽度な知的障害者の有する教育課題	14
第3章 知的障害特別支援学校高等部教育における進路指導	26
第1節 特別支援学校高等部学習指導要領における進路指導	26
第2節 進路指導における関係者・関係諸機関等との連携	28
第3節 進路指導における進路学習・キャリア教育	30
第2部 知的障害特別支援学校の進路指導における連携の在り方	35
第1章 就業体験における教員と教育関係機関外の支援者との連携に関する考察	36
第1節 問題の設定	36
第2節 研究の方法	37
第3節 結果	38
第4節 考察	44

第 5 節 本章のまとめ 46

第 2 章 進路指導における初職入職のための個別の教育支援計画の意義 48

第 1 節 問題の設定 48

第 2 節 研究の方法 49

第 3 節 結果 50

第 4 節 考察 55

第 5 節 本章のまとめ 56

第 3 章 追進路指導における初職入職から自立期に向けた個別の教育支援計画の意義 58

第 1 節 問題の設定 58

第 2 節 研究の方法 59

第 3 節 結果 60

第 4 節 考察 65

第 5 節 本章のまとめ 67

第 4 章 追指導における特別支援学校と関係機関との連携の在り方 70

第 1 節 問題の設定 70

第 2 節 研究の方法 71

第 3 節 結果 71

第 4 節 考察 74

第 5 節 本章のまとめ 76

第 5 章 補論：知的障害者の自己の理解を育む進路学習 78

第 1 節 問題の設定 78

第 2 節 研究の方法 79

第 3 節 結果 84

第 4 節 考察 87

第 5 節 本章のまとめ 88

第3部 知的障害特別支援学校における授業としての進路学習の在り方……90

第1章 総合的な学習の時間における進路学習についての授業的方法による検討 91

- 第1節 問題の設定 91
- 第2節 研究の方法 92
- 第3節 結果 97
- 第4節 考察 99
- 第5節 本章のまとめ 101

第2章 特設された進路学習についての授業的方法による検討 103

- 第1節 知的障害特別支援学校高等部における「就労と職業センター」の授業実践の分析 103
- 第2節 知的障害特別支援学校における社会資源の利用を目指した進路学習の分析 113
- 第3節 本章のまとめ 125

第4部 総括的考察……127

第1章 本研究の要約 128

第2章 知的障害特別支援学校における新たな課題 130

- 第1節 知的障害特別支援学校における発達障害者に対する進路指導 130
- 第2節 問題の設定 131
- 第3節 研究の方法 132
- 第4節 結果 135
- 第5節 考察 136
- 第6節 本章のまとめ 138

第3章 まとめと今後の展望 142

- 第1節 知的障害教育における進路指導研究の視座 142
- 第2節 知的障害教育における進路指導研究論の構築に向けて 143

謝辞 144

序論 本研究の目的と本論文の構成

第1節 はじめに

平成19年の学校教育法の改正に伴い、幼稚園、小、中学校および高等学校の全てに特別支援教育が明確に位置づけられた。また、盲、聾、養護学校は特別支援学校となり、障害児教育は新たな展開を迎えたといえる。特別支援学校における教育は、従前より、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加を強く意識し、個に応じた教育を推進してきたが、特別支援教育の創設により、一層の伸展が求められている。

知的障害者である生徒を教育の対象とする特別支援学校（以下、知的障害特別支援学校とする）高等部では、流通・サービスや福祉といった教科が学習指導要領の改訂のたびに続けて導入されており^{8, 9)}、職業教育の充実が目指されていることがわかる。一方、知的障害特別支援学校高等部では、中度及び軽度の療育手帳種別を持つ生徒の在籍者の割合が著しく高くなっており、指導のあり方が問われている⁷⁾。

知的障害者の就職状況から見れば、中度・軽度の知的障害者の就職率は48.7%に止まっており、就職の困難さを有する点は、重度の知的障害者だけに限らない²⁾。一方、知的障害特別支援学校高等部においては、軽度の療育手帳種別を持つ生徒が就労にあたって困難さを示すことが報告されている^{1, 6, 12)}。これらのことは、知的障害特別支援学校高等部における進路指導に新たな課題が生じることを予想させるものである。

知的障害特別支援学校の進路指導においては、学校から社会への移行に係る負担を考慮し、これまでも丁寧な進路指導実践が積み重ねられてきた。日々の作業学習によって勤労意識を育むと共に職業技能の向上を図り、さらに、就業体験を段階的計画的に行い、その結果に基づいた個別の相談活動を行うことで、職業生活に関する現実認識や耐性を形成してきたのである。これらの伝統的な進路指導は、職業技能や適応能力の伸張に重きを置いたものであり、1990年代後半以降転換期を迎えることになる¹³⁾。新たな進路指導には、これらに進路学習が加わり、さらに人的な支援体制という環境の整備・調整を含むものとして発展してきている。

まず、人的な支援体制としての環境の整備・調整についてであるが、換言するならば、進路指導における教員と関係諸機関等の支援者、さらには進路先の関係者との連携といえよう。ここでは、個別の教育支援計画に基づく個別移行支援計画や地域ネットワークによる支援、および地域資源の活用が進路指導実践における主要なテーマである¹⁴⁾。学校から社会へのスムーズな移行の成否の鍵を握るのは、学校と関係諸機関、移行先である事業所との連携であると指摘されているように^{3, 17)}、その重要性は明白である。しかし、そのような重要性にもかかわらず、理念程度にしか研究がなされていないとの批判がある¹⁶⁾。これらのことから、個別の教育支援計画に基づく個別移行支援計画や地域ネットワークによる支援、および地域資源の活用における、教員と関係諸機関等の支援者、さらには進路先の

関係者の認識を措定し、対象化することによって連携のあり方を具体的に検討することは、知的障害教育における進路指導の研究にとって有益であると考えられる。

次に、進路学習についてである。進路学習の実践的特質は、生徒の進路選択における主体性の形成を課題とした点にある⁴⁾。内海^{1 5)}は、この主体性の形成の基本的要件として、社会的認識の育成、経験の拡大、自己選択を挙げている。そのために学習内容として、「職業」、「生活」、「余暇」、「実習（就業体験）」、「自己理解」、「将来設計」等、職業に関する知識・認識に関するだけでなく、卒業後の地域での生活を豊かにするための知識・認識に関することも含み、多様なものとなっている^{1 0)}。一方、進路学習は、進路指導の諸活動であると同時に、教師が教材・教具を媒介にして生徒に働きかける授業的方法^{1 1)}をとる学習活動である。この意味で進路学習は、授業であり、授業としての適切さを問うためには、授業的方法に則しての検討が必要となる。また、進路学習をキャリア教育の観点から改めて検証し、移行支援に関わる教育的実践の蓄積と内実が求められており⁵⁾、進路学習の授業的方法論による検証は、知的障害教育におけるキャリア教育の伸展を図る意味でも不可欠であるといえる。

第2節 研究の目的

本論文の研究目的は、以下の通りである。

第1点は、教員と関係諸機関等の支援者、進路先関係者との連携のあり方について、実践研究を通して検討し、実証的に明らかにすることである。ここでは、まず、連携を要する教育活動に対応した支援者の役割と教育課題の伸展過程を明確にすることが挙げられる。次に、連携にとっての個別の教育支援計画に基づく個別移行支援計画の意義を明らかにすることが挙げられる。

第2点は、進路学習を授業的方法に即して検討し、知的障害教育における授業としてのあり方を明らかにすることである。ここでは、まず、進路学習における教材と題材の適切さを明らかにすることが挙げられる。次に、進路学習における授業の目標とそれらを達成するための授業の展開の適切さを明らかにすることが挙げられる。

第3節 本研究の構成

本論文は、4部より構成されている。第1部では、知的障害教育における知的障害特別支援学校高等部の教育について論じている。

第2部では、知的障害特別支援学校における進路指導にみる連携について、学校から社会への移行を支える環境の調整・整備の観点から論じている。第3部では、知的障害特別支援学校における授業としての進路学習のあり方について論じている。第4部については、本論文の要約を示し、知的障害特別支援学校の新たな課題の存在を指摘すると共に、知的

障害教育における進路指導研究論について言及し、今後の展望を示しながら総括的な考察を行っている。

各部の内容を具体的に示すと、第1部第1章では、知的障害特別支援学校高等部における職業教育と卒業者の進路状況の推移を分析し、第2章では、知的障害特別支援学校高等部生徒の実態と教育課題について明らかにしている。第3章では知的障害特別支援学校高等部教育における進路指導に関する研究を概観し、研究課題を指摘している。

第2部第1章では、知的障害特別支援学校の就業体験における教員と教育機関外の支援者との連携のあり方について検討している。第2章では、知的障害特別支援学校高等部から初職入職のための進路指導において、個別の教育支援計画がもつ意義を検討し、第3章では、知的障害特別支援学校高等部から、入職期を終え、移行の完遂に向けた進路指導・追指導において、個別の教育支援計画がもつ意義を検討している。第4章では、離職後の支援を要する知的障害者への追指導における、知的障害特別支援学校と地域障害者職業センターとの連携の在り方について検討している。そして、第5章では、知的障害者の自己の理解を促進させるための教育的支援に視点をあて、知的障害特別支援学校高等部の進路学習について検討している。

第3部第1章では、地域社会におけるボランティア活動という啓発的な経験に、自己理解における自己の評価的側面を取り入れた知的障害特別支援学校高等部の進路学習を取り上げ、授業的方法に即して検討している。また、第2章では、特別支援学校高等部における、特設された2種類の進路学習について、授業的方法に即して検討している。

第4部第1章では、本研究の要約を行い、第1部から第3部の各章で得られた知見を述べている。第2章では、知的障害特別支援学校において、高等部に在籍する発達障害者の割合が増加していることを示し、彼らに対する教育的支援が新たな課題となりつつあることを指摘している。そして、その上で、進路指導の諸活動である“自己の理解”を取り上げ、移行支援の観点から検討している。第3章では、知的障害教育における進路指導研究の視座について述べ、進路指導研究を進路指導研究論へと発展させる必要性を指摘している。

文 献

- 1) 安達忠良(2008) 特別支援学校の進路指導から見る就労支援の課題. 障害者問題研究, 第36巻, 第2号, 136-142.
- 2) 伊達木せい(2008) 統計調査からみた職業的困難度の現況. 障害者職業総合センター, 職業的困難度からみた障害程度の評価等に関する研究, 21-60.
- 3) 刎田文記・木村彰孝(1999) 養護学校生への職業リハビリテーションにおける移行サービスとサポートネットワークの機能. 障害者職業総合センター研究紀要, No8, 55-67.
- 4) 原 智彦・内海 淳・緒方直彦(2002) 転換期の進路指導と肯定的な自己の理解の支援

ー進路学習と個別移行支援計画を中心にー. 発達障害研究, 第 24 巻, 第 3 号, 262-270.

- 5) 原 智彦・緒方直彦 (2004) 移行支援における進路学習とキャリア教育. 松矢勝宏 監, 主体性を支える個別の移行支援, 大揚社, 35-36.
- 6) 樋口陽子・納富恵子 (2012) 知的障害特別支援学校における自閉症生徒の就労支援の取り組み. 特殊教育学研究, 48, (2), 97-109.
- 7) 国立特別支援教育総合研究所(2010)知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究.
- 8) 文部省 (1999) 盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領.
- 9) 文部科学省 (2009) 特別支援学校高等部学習指導要領.
- 10) 近江龍静・内海 淳・鎌田裕之・佐藤圭吾(2007)主体的な進路選択と社会参加を促す進路学習. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第 29 号, 55-64.
- 11) 太田正己 (2003) 知的障害児教育の授業再考 ー教材の視点からの授業の検討ー. 太田正己 編著, 障害児のための個別の指導計画・授業案・授業実践の方法, 黎明書房, 5-14.
- 12) 大谷博俊 (2009) 知的障がい児のための行動チェックリストの活用と進路指導. 須田正信・小田浩伸・大谷博俊・伊丹昌一, 基礎からわかる特別支援教育とアセスメント, 157-167.
- 13) 内海 淳 (2004) 進路指導の歴史的展開. 松矢勝宏 監, 主体性を支える個別の移行支援, 10-15.
- 14) 内海 淳 (2004) 新たな進路指導・「移行支援」の実践. 松矢勝宏 監, 主体性を支える個別の移行支援, 23-28.
- 15) 内海 淳 (1996) 主体的な進路選択と進路学習. 全日本特殊教育研究連盟, 新・教師のための福祉・就労ハンドブック, 47.
- 16) 李 美貞・八重田 淳・奥野英子 (2008) 知的障害者の職業リハビリテーション関連事業者の連携関連要因. 職業リハビリテーション, 21, No.2, 2-9.
- 17) 八重田 淳・柴田珠里・梅永雄二 (2000) 学校から職場への移行 - リハビリテーションサービス連携の鍵 -. 職業リハビリテーション, 第 13 巻, 32-39.

第 1 部 知的障害教育における知的障害特別支援学校高等部の教育

第1章 知的障害特別支援学校高等部における職業教育と卒業者の進路状況の推移

第1節 知的障害者に対する教育

平成19年の学校教育法の改正により、特殊教育は特別支援教育へと転換し、盲学校、聾学校及び養護学校は特別支援学校となった。知的障害のある幼児児童生徒を主に教育してきた養護学校は、これ以降、知的障害者である幼児児童生徒を教育の対象とする特別支援学校として新たに位置づけられることになる。また、小学校、中学校等に設置されていた特殊学級は特別支援学級となり、その結果、義務教育段階での知的障害者の教育は、知的障害特別支援学校と小・中学校の知的障害特別支援学級において、行われることとなった。

一方、義務教育段階以降の知的障害者に対する教育は、高等学校に特別支援学級が設置されていないため、特別支援学校高等部、あるいは高等部単独の特別支援学校である高等特別支援学校が主に担っている。このことから、後期中等教育段階での知的障害者に対する教育について論じるためには、知的障害特別支援学校高等部の教育を検討することが有用であるといえる。そのため、知的障害者に対する教育を意味する知的障害教育は、本研究では、知的障害特別支援学校の教育を指すものとして、論じることとする。

第2節 知的障害特別支援学校高等部生徒の在籍状況

特別支援学校高等部に在籍する知的障害者の数は、平成23年度は53,914名であり、このうち知的障害単一の生徒数は、42,410名となっている²⁾。このことから、少なくとも知的障害のある生徒の約79%が、知的障害特別支援学校に在籍していると推察できる。特別支援学校に変更となった平成19年度以降の特別支援学校高等部に在籍する知的障害単一の生徒数の推移をFig.1-1-2-1に示した。

平成19年度は31,730名、平成20年度は33,785名、平成21年度は36,276名、平成22年度は39,620名、平成23年度は42,410名であり、毎年6~9%の生徒数の増加が見取れる^{3, 4, 5, 6)}。果たして、知的障害特別支援学校高等部の職業教育や進路指導は、このような生徒数の増加に対応できているのであろうか。

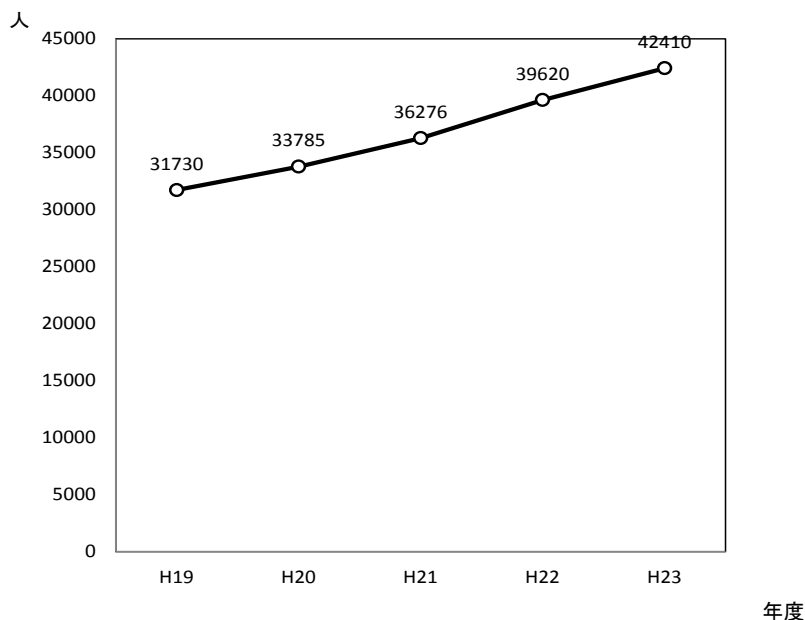


Fig.1-1-2-1 特別支援学校高等部に在籍する知的障害単一の生徒数の推移

第3節 知的障害教育に関わる学習指導要領の改訂

平成19年に特別支援教育が開始された当時、特別支援学校の教育は、平成11年に告示された盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（以下、改訂前特別支援学校学習指導要領）に則り、行われていた。この改訂前特別支援学校学習指導要領の背景となった教育課程審議会による提言⁷⁾をTable1-1-3-1に示した。

知的障害特別支援学校高等部の教育は、「b.障害の重度・重複化、多様化への対応」及び「d.職業的な自立の推進」との関連が深い。特に「d.職業的な自立の推進」については職業教育と関連が深く、この提言に基づき、改訂前特別支援学校学習指導要領において、高等部に「流通・サービス」の教科を新たに設置したことが示されている⁸⁾。盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説（各教科、道徳及び特別活動編）では⁹⁾、産業構造の変化に伴って高等部卒業後の進路先として、第3次産業を選ぶ生徒が増え、その希望に即した職業教育を一層進める観点から新たに設置したことが説明されている。

Table1-1-3-1 幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善に係る教育課程審議会の提言

- a. 幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善に準じた改善
幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善の趣旨を踏まえ、基本的にはこれらの改善に準じた改善を図る。
 - b. 障害の重度・重複化、多様化への対応
幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に適切に対応し、個に応じた指導を一層重視する観点から、教育課程の基準の改善を図る。
 - c. 早期からの適切な教育的対応
障害のある幼児に対しては、早期からの適切な教育的対応が有効であるという観点から、3歳未満の乳幼児を含む教育相談及び幼稚部の教育内容等の改善・充実を図る。
 - d. 職業的な自立の推進
高等部卒業後の進路の多様化や雇用状況の変化等を踏まえ、生徒の職業観や勤労観を育成し、職業的な自立を一層推進する観点から、学科の編成、教育内容等の改善・充実を図る。
 - e. 軽度の障害のある児童生徒への対応
特殊学級や通級による指導の対象となる児童生徒に対し、障害の多様化等の実態に対応した適切な教育を一層進めるため、指導内容等の改善・充実を図る。
-

また、平成21年に改訂された特別支援学校高等部学習指導要領においても、職業教育を進める観点が入り入れられている¹²⁾。改訂のポイントを見ると(Table1-1-3-2)、「イ 一人一人に応じた指導の充実」及び「ウ 自立と社会参加に向けた職業教育の充実」については、特に進路指導と関連が深い¹⁰⁾。「イ 一人一人に応じた指導の充実」に示されている“個別の教育支援計画”は、移行期における個別の教育支援計画である個別移行支援計画であり、「ウ 自立と社会参加に向けた職業教育の充実」に示されている“地域や産業界と連携し、職業教育や進路指導の充実を図ること”は、支援体制に係る環境の調整・整備であるといえる。さらに、今回の改定ではキャリア教育の推進が明示され、「福祉」の教科も新設されている。これらのことは、知的障害特別支援学校を取り巻く諸状況の変化の大きさに対応するために、教育活動により一層の伸展を求めているといえる。

「流通・サービス」や「福祉」といった教科の相次ぐ新設は、産業構造の変化に伴い増えつつある知的障害者の就職先を強く意識したものである。従前より知的障害教育の進路指導においては、企業等への就職を意味する一般就労は、福祉サービスを受けながら生産活動等に取り組む福祉的就労と並んで、重視してきた卒業後の社会参加であるが、その重要性はさらに高まっているといえる。

Table1-1-3-2 平成21年度に告示された特別支援学校高等部学習指導要領の改訂のポイント

ア 障害の重度・重複化，多様化への対応

- ・障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導領域である「自立活動」について、障害の重度・重複化，発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するため，その内容として，他者とのかかわりに関することを示すなどの改善を図るとともに，指導計画作成の手順等を明確にした。
- ・重複障害者や訪問教育に関し，教育課程の実施等に当たっての配慮事項を規定した。

イ 一人一人に応じた指導の充実

- ・すべての生徒について，各教科等にわたる「個別の指導計画」を作成することを規定した。
- ・教育，医療，福祉，労働等の関係機関が連携し，一人一人に応じた支援を行うため，すべての生徒に「個別の教育支援計画」を作成することを規定した。

ウ 自立と社会参加に向けた職業教育の充実

- ・知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校における職業教育を充実するため，高等部の専門教科として「福祉」を新設した。
- ・地域や産業界と連携し，職業教育や進路指導の充実を図ることを規定した。

エ 交流及び共同学習の推進

第4節 知的障害特別支援学校高等部卒業後の進路状況の推移

平成23年度に高等部を卒業した知的障害者の進路状況は、就職27.4%、福祉施設等の利用64.8%、進学（高等教育機関及び公共職業能力開発施設等入学を含む）2.66%となっている¹⁾。Fig.1-1-4-1、Fig.1-1-4-2は、特別支援教育が開始された平成19年度を基点とし、前後4年間の就職者数と就職率の推移である。就職者数、就職率は共に増加の傾向にあるが、その割合は20%台に止まっており、一般就労の厳しさが見て取れる。

一方、就職先の産業区分は細分化されてきている（Table1-1-4-1）。平成14年度には「サービス業」は1つの区分であるが、平成23年度には「宿泊業、飲食サービス業」を始めとして5つの区分になっている。また、「医療・福祉」の区分は、平成14年度には見られない。Fig.1-1-4-3は、障害種別の産業別就職者数が公表されている平成20から23年度の「製造業」、「サービス業」及び「医療・福祉」への就職者数の推移である。製造業への就職者数は減少の傾向にあり、サービス業及び医療・福祉関連の業種への就職者は増加の傾向にあることが見て取れる。知的障害者の業務内容としては、単純反復作業が向いているといわれ、製造業を中心とした職務の設計が検討されてきたが¹⁾、その職域は変化してきているといえる。

このことは、知的障害者にとっての新たな職域の可能性を示すものである。しかし、知

的障害のある生徒が、このような多様な職域に対応するためには、これまで以上に個に応じた教育・指導が必要であり、生徒の障害特性や障害の程度など、高等部生徒の実態を改めて捉え直すことが一層重要になる。

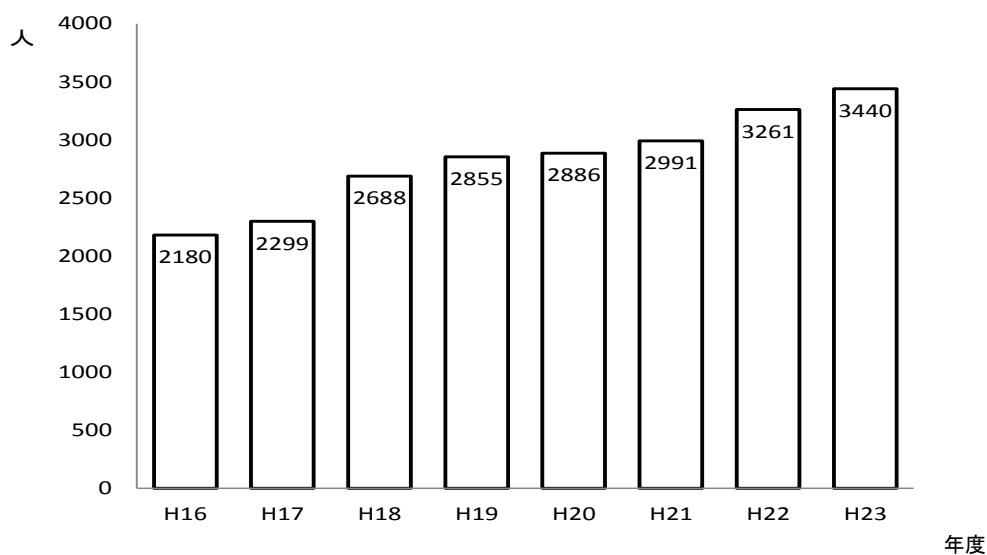


Fig.1-1-4-1 高等部を卒業した知的障害者の就職者数の推移

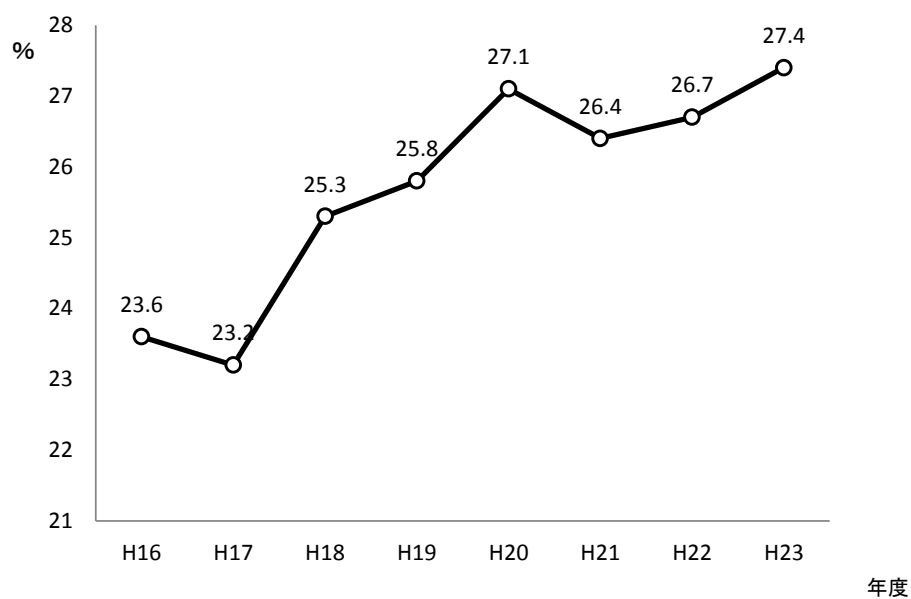


Fig.1-1-4-2 高等部を卒業した知的障害者の就職率の推移

Table1-1-4-1 特別支援学校（高等部）卒業生（知的障害）の就職先の産業区分

学校基本調査 □平成14年度 □初等中等教育機関・専修学校・各種学校 □卒業後の状況調査 □
 養護学校（高等部）

農業	林業	漁業	鉱業
建設業	製造業	電気・ガス・熱供給・水道業	運輸・通信業
卸売・小売業、飲食店	金融・保険業	不動産業	サービス業
公務(他に分類されないもの)	左記以外のもの		

学校基本調査 □平成23年度 □初等中等教育機関・専修学校・各種学校 □卒業後の状況調査 □
 特別支援学校（高等部）

農業、林業	漁業	鉱業、採石業、砂利採取業	建設業
製造業	電気・ガス・熱供給・水道業	情報通信業	運輸業、郵便業
卸売業、小売業	金融業、保険業	不動産業、物品賃貸業	学術研究、専門・技術サービス業
宿泊業、飲食サービス業	生活関連サービス業、娯楽業	教育、学習支援業	医療、福祉
複合サービス事業	サービス業(他に分類されないもの)	公務(他に分類されるものを除く)	左記以外のもの

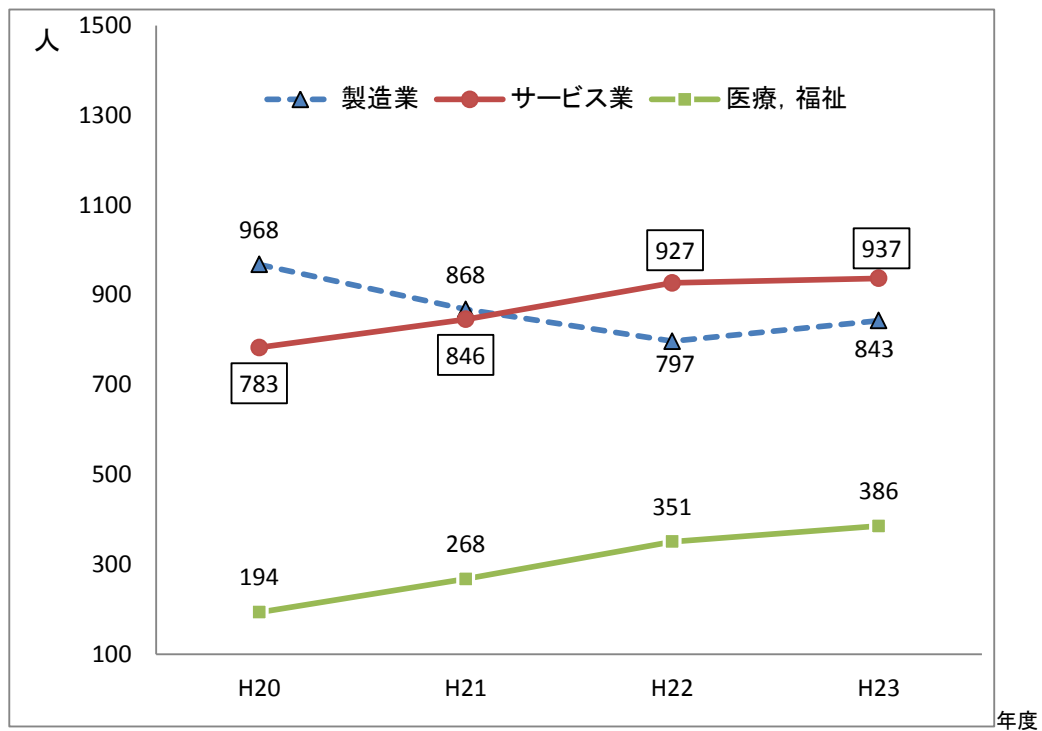


Fig.1-1-4-3 高等部を卒業して製造業、サービス業及び医療・福祉に関わる業種へ就職した知的障害者数の推移

- 1) 厚生労働省職業安定局 (2004) 障害別に見た特徴と雇用上の配慮. 平成 16 年版障害者職業生活相談員資格認定講習・障害者雇用促進者講習テキスト. p. 244
- 2) 文部科学省 (2012) 学校調査・学校通信教育調査 (高等学校). 平成 23 年度学校基本調査.
- 3) 文部科学省 (2007) 学校調査・学校通信教育調査 (高等学校). 平成 19 年度学校基本調査.
- 4) 文部科学省 (2008) 学校調査・学校通信教育調査 (高等学校). 平成 20 年度学校基本調査.
- 5) 文部科学省 (2009) 学校調査・学校通信教育調査 (高等学校). 平成 21 年度学校基本調査.
- 6) 文部科学省 (2010) 学校調査・学校通信教育調査 (高等学校). 平成 22 年度学校基本調査.
- 7) 文部省 (1988) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について (答申) (平成 10 年 7 月 29 日 教育課程審議会). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_katei1998_index/toushin/1310294.htm (2013 年 1 月 3 日)
- 8) 文部省 (2000) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成 11 年 3 月) 解説 一 総則等編一.
- 9) 文部省 (2000) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領 (平成 11 年 3 月) 解説 一 各教科, 道徳及び特別活動編一.
- 10) 文部科学省 (2009) 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (高等部). p.6
- 11) 文部科学省 (2012) 卒業後の状況調査 特別支援学校 (高等部) 状況別卒業者数. 平成 23 年度学校基本調査.
- 12) 大南英明 (2009) 改訂のねらいと基本方針. 大南英明 編著, 特別支援学校新学習指導要領の展開, 9-20. P.11

第2章 知的障害特別支援学校高等部生徒の実態と教育課題

第1節 知的障害特別支援学校高等部生徒の実態

養護学校、あるいは特別支援学校の学習指導要領の改訂のたびに、要点として児童生徒の障害の重度・重複化、多様化が取り挙げられる^{12, 13)}。このことに加えて、高等部生徒については、特徴的な変化が見られる。それは、軽度な知的障害者の増加である。Fig.1-2-1-1は、国立特別支援教育総合研究所による全国調査⁷⁾の結果を基に作成した知的障害特別支援学校高等部在籍者の療育手帳別構成比率である。軽度の療育手帳種別を持つ生徒の在籍率は、28%であり、手帳無しという生徒には障害が軽度で療育手帳の交付がされない程度の者が含まれることを考え合わせると、高等部では、軽度な生徒が最多を占めることが分かる。また、同報告書には、その割合が平成19年度に比して、平成21年度の方が大きく増加していることも示されており、彼らに対する教育的支援は、知的障害特別支援学校高等部における新たな教育課題であるといえる。

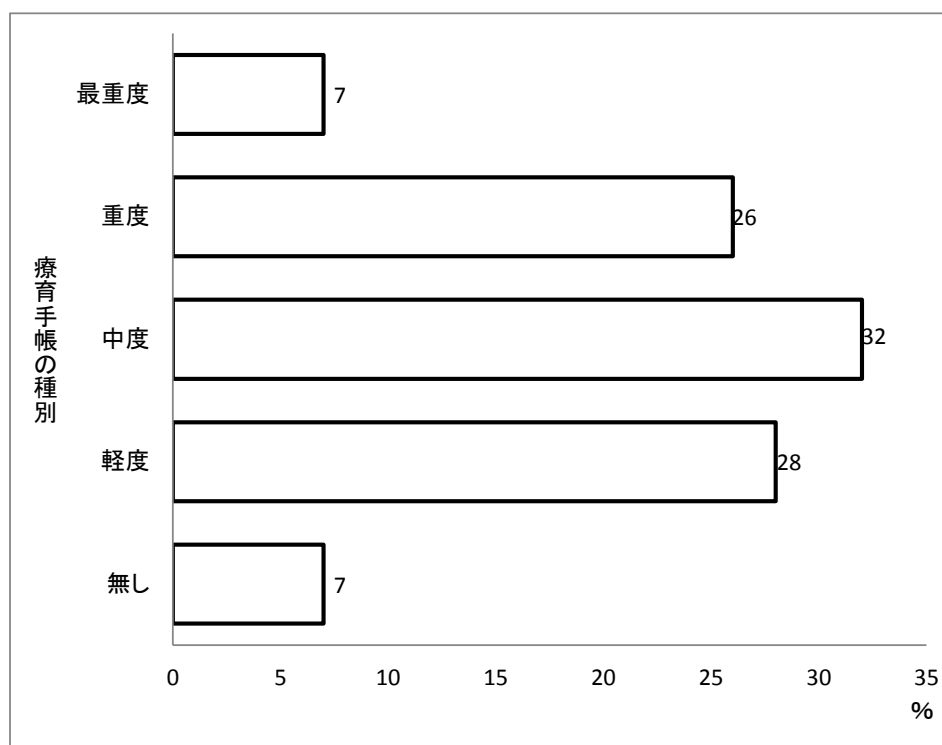


Fig.1-2-1-1 平成21年度知的障害特別支援学校高等部在籍者の療育手帳別構成比

第2節 軽度な知的障害者の有する教育課題

知的障害特別支援学校高等部に在籍する軽度な知的障害者には、教科学習上の困難、学校や社会生活への適応の困難さに起因する生徒指導上の問題や社会的トラブル等を示すことが報告されている¹⁾⁹⁾ (Table1-2-2-1)。また、発達障害のある生徒については、就労意欲、コミュニケーションや感情のコントロール等に困難さを示すことが報告されている^{3), 8)}。これらのことは、彼らの有する課題が、多岐に渡ることを予測させるものである。知的障害教育においては、個々の教育的な課題を的確に把握し、それらに基づいた指導・支援が必要である。そこで、本節では、行動チェックリストを用いて、軽度な知的障害者についての教育課題を明らかにすると共に、実態把握に基づく教育的支援の成果についても検討する。

Table 1-2-2-1 知的障害特別支援学校に在籍する軽度な知的障害者の特徴的な様子

- ・言語習得の遅れは軽度で、平易な言語の理解、表現は可能である。
- ・平易な日常生活（会話、食事、排泄、清潔の保持、携帯電話やパソコンの初歩的な操作など）は可能で、家庭内や慣れた場所での生活はほぼ自立している。
- ・学業上は、中学校段階の教育内容に困難さを示している。
- ・抽象的概念の理解が困難で、複雑・突発的な事象への対応に困難さを示している。
- ・健康状態は良好で、活動的な場合が多く、そのために社会的な問題や人間関係上のトラブル等を起こしている。
- ・これまでの中学校における経験から、自信不足、不登校傾向など、二次的障害を示している。

出典 「山梨県教育委員会(2010)第2回山梨県特別支援教育振興審議会 資料」

1 問題の設定

障害のある幼児児童生徒の支援に携わる実践者にとって、一人一人の「個」の理解は、支援そのものであるとあってよいぐらいに重要なことである。ここでの実践者にとってのアセスメントとは、単に診断や評価に止まるものではなく、個に応じた適切な支援の実現に他ならない。

特別支援教育におけるアセスメントについて服部²⁾は、「子どもに適した教育や支援の在り方を導き出すために、主に心理及び教育的観点から子どもの情報を集めて、子どもを理解するプロセス」と述べている。また加藤⁶⁾は、子ども像を把握し、対応・支援を考え、その上で経過や成果を把握し、さらに対応を見直すという一連の過程をアセスメントであるとしている。つまり、教育的支援を行う教員にとっては、指導に生かすために、

幼児児童生徒の状態をきめ細かく、多面的に見て取ること、そして、指導を計画し、それらが指導の効果に結びついているか実践を通して確認し、子どもの理解をより深めるというプロセスがアセスメントであるといえよう。

アセスメントの方法の一つに行動チェックリストがある。チェックリストとは、幼児児童生徒の行動の特徴を表現する語句や文章を一覧表に構成したものである。

発達障害のある子どものためのチェックリストには、障害による行動の特性を把握することができるもの（例えば LDI ; Learning Disabilities Inventory—LD 判断のための調査票—）や特徴的な行動の気づきを支援者に促すもの（例えば「気になる」子どもの行動チェックリスト）などがある。前述の LDI は、LD の定義に沿った 6 領域（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）と行動及び社会性を合わせた 8 領域から構成されており、LD の可能性を調べることができる¹⁶⁾。また「気になる」子どもの行動チェックリストは、①保育者との関係で見られる様子、②他児との関係で見られる様子、③集団場面で見られる様子、④生活・遊びの場面で見られる様子、⑤広汎性発達障害などの特徴に関連するその他の様子の 5 領域で構成されており、保育者がどのような点で気になっているのかを把握することができる⁴⁾。また障害のある幼児児童生徒の日常生活に必要な行動の習得と発達の状態を捉えようとするものもある⁹⁾。

一方、行動チェックリストには指導目標として設定するものを直接導入でき、子どもの示す行動を指導目標に照らして具体的に捉えることができることから¹⁵⁾、特別支援学校においては、様々な行動チェックリストが考案され、活用されてきた^{5, 11, 18)}。これらのチェックリストは、それぞれの目的に合わせ、教員によって自作されていることが多く、設定された項目は学習活動と関連づけられており、到達度を評価するものである。

ここで得られた結果は、同一年齢の子どもたちからなる母集団に対する当該の子ども統計学的な相対的位置を表すものではない。学校内で指導される内容に基づいて行われる幼児児童生徒への直接的な評定の一環であり、目標に準拠し、一人一人の独自のニーズに忠実に応じようとするものである。この意味で、カリキュラムに依拠しており、授業や指導実践の目標と密接な関係があるといえる。

また行動チェックリストの活用が真価を発揮するのは、毎日の学習活動と密接に関連づけられた場合である。行動チェックリストに基づく、あるいは行動チェックリストを生かした授業づくりをどのように実践するのかが重要となる。そこで、知的障害特別支援学校で作成された行動チェックリストを取り上げ、軽度な知的障害がある生徒の実態を明らかにすると共に、授業づくりにおける活用の成果について分析する。

2 方法

1) 対象生徒

知的障害特別支援学校に在籍する軽度な知的障害のある生徒 1 名である（以下、A 児と

する)。WISC-Ⅲ知能検査の結果は、全 IQ70（言語性 IQ66、動作性 IQ80）であり、A 児には知的機能に制約のあることが認められた。

2) 行動チェックリスト

B 知的障害特別支援学校で開発されたチェックリストを用いた。このチェックリストは、知的障害特別支援学校における、豊かな地域生活を送るために必要な指導内容、及び方法を具体化するために開発されたものである¹⁷⁾。生徒の行動特徴を評価する項目は、「各教科の具体的内容」¹⁰⁾、「IEP 初期アセスメント」²⁰⁾、及び B 知的障害特別支援学校高等部生活指導内容表等から選定し、高等部の生徒の実態に即して表現を一部修正した。その上で、高等部の全教員が、語句や文章の適切さ、文意の重複の有無や明瞭さなど、内容面の妥当性について検討した。最終的に 206 項目を採用し、それらを 17 の観点に分類した¹⁶⁾。生徒の行動特徴の評価にあたっては、各項目について、1 名の指導者が「できる」「できない」「一部できる」の 3 段階で評定した。

3 結果と考察

1) 行動チェックリストにみる A 児の実態

Table1-2-2-2,3 は、A 児の評価結果である。行動チェックリストの結果をみると「できる」と評価された項目は約 70%であった。また「一部できる」は全体の約 22%を占め、「できない」と評価された項目は約 8%と比較的少なかった。

一方、観点ごとの「できる」と評価された項目の占める割合は 100%（例えば「交流活動」等）から 20%（「職業生活」）の幅があった。また「できる」項目が 6 割以上を占める観点は 12 点あるが（例えば「健康」「家事」等）、2～3 割台であるものも 3 点あった（例えば「行動管理」等）（Table1-2-2-4）。「できる」と評価された項目の含まれる割合が比較的低い観点を注意深くみてみると「出かけたときに自分勝手な行動をしない（問題となる行動を含む）」は「できない」であり、「たたく・つねる・さわるなど適切でない行動をしない」は「一部できる」であった。

これらのことから、A 児は学習課題に対しての達成度は高く、多くの活動をスムーズに進める力を有しており、それらをさらに伸ばす指導が求められていることが明らかになった。同時に、社会的な場面での行動の調整に関することには課題を含んでおり、適切な支援が必要であることも明らかになった。

行動チェックリストの評価結果は、A 児は課題に対しての達成度が高く、多くの活動をスムーズに進める力を有していると共に、行動の調整に関することには困難があり、適切な支援が必要であることを認識させるものであった。このことは、行動チェックリストの活用が A 児のもつ学習活動に対する可能性を捉えるために有用であったことを示すものである。また A 児の示す困難さについても評価することができており、A 児の姿を捉えるため

に役立つものであったといえる。

知的障害者は知的機能と適応行動の双方に明らかな制約をもっている。言語、読み書きなどの教科に用いる概念的適応スキルが比較的身につけている場合でも、学校生活、家庭や地域の生活での適応が必ずしもよいとはいえないこともある。軽度の知的障害があり、行動の調整にも困難を示す A 児には、状況の理解のような認識面への支援だけでなく、不安な気持ちを適切に表現したり、うまく処理したりするための対人的な行動技能を身につける学習の機会を意図的計画的に設定することが不可欠である。

このような支援を行うためには、実態把握に際して知的機能だけでなく適応行動について特徴を捉えておくことが重要となる。

Table1-2-2-2 A 児の行動チェックリストの評価結果

生徒氏名	0児	36	わきの下の処置ができる (女子)	—
項	目	評価	37	雨にぬれたり、汗をかいたときの処置ができる
【身辺自立】				
1	はしを使って食べる	●	38	かかりつけの病院に行くことができる
2	調味料を適切に使う (ソース、しょうゆなど)	○	39	自分ですり傷などの手当ができる
3	集団での食事のマナーが守れる	●	40	食べ物の腐敗に気づき口にしない
4	食後のあとかたづけができる (食器を流しにもどすなど)	●	41	栄養に気をつけて食事ができる
5	こぼしたときは自分であとしまつができる	●	42	薬を飲むことができる
6	トイレで小便することができる	●	43	自分の体温をはかることができる
7	トイレで大便し、紙でふける	●	44	生理の手当てができる (女子)
8	パンツの前をよごさない	●	45	病院で診察・治療を素直に受けることができる
9	トイレでズボンをお尻までおろさずに小便ができる (男子)	●	【家事】	
10	ペーパーの交換ができる	●	46	日常的に使う品物の場所が分かっている
11	便所に行った後は手を洗うことができる	●	47	ガスや電気を安全に使うことができる
12	公衆トイレの男女の区別がわかる	●	48	レトルト食品・インスタント食品を自分で作ることができる
13	公衆トイレでかぎをしめて利用できる	●	49	お茶やコーヒーをいれることができる
14	はじめての所でもトイレに行ける	●	50	必要な人数分の食事の用意ができる
15	はじめての場所でトイレがどこにあるかが聞ける	●	51	献立を自分で立てることができる
16	着替えができる	●	52	調理に必要な用具の準備ができる
17	ボタン、ファスナー、ホックなどがかけられる	●	53	食事の片づけができる (洗い物など)
18	服の表裏、前後をまちがえない	●	54	はき掃除ができる
19	ベルトができる	●	55	ふき掃除ができる
20	ブラジャーがつけられる (女子)	—	56	そうじ機を使ってそうじができる
21	気温、天候などにあった服装ができる (コートやかさね着ができる)	○	57	掃除機のフィルターが交換できる
22	よごれたり、ぬれたら、言われなくても着がえることができる	●	58	トイレの掃除ができる
23	靴ひもがむすべる	●	59	風呂の掃除ができる
24	出かけるときにあった服装ができる (服装の区別がある)	○	60	洗濯機が使える
25	清けつな服装に心がけている	●	61	手もみ洗いができる
26	きちんと服装をととのえることができる	●	62	せんたく物を干すことができる
27	風呂にはいり、身体、頭が洗える	○	63	せんたく物を取り入れる
28	きれいに手を洗うことができる	●	64	天候にあわせ、干し物ができる
29	顔を洗うことができる	○	65	アイロンかけができる (ハンカチ、カッターシャツなど)
30	歯をみがくことができる	○	66	服をたたむことができる
31	髪をとかしたり、ととのえたりできる	●	67	靴を洗える
32	爪を切ることができる	●	68	季節に合わせて衣替えや衣服の収納ができる
33	耳そうじができる	○	69	乾電池の交換ができる
34	鼻をかむことができる	○	70	暖房器具や冷房器具が上手に使える
35	ひげそりができる (電気かみそりなどをつかって) (男子)	●	71	ボタンやホックのつけかえができる

●はできる ○は一部できる 空欄はできないを示している

Table1-2-2-3 A 児の行動チェックリストの評価結果

72	自転車の手入れができる (空気入れ、パンク修理、サドルの調整)	●	142	読書を楽しむことができる (絵本や雑誌などを含む)	●
73	花を生けることができる	●	143	友達の家遊びに行くことができる	●
74	庭の手入れができる (草むき、水やりなど)	●	144	あそびの計画を自分で立てることができる	●
75	簡単な木工仕事ができる (釘やのこぎりを使って)	○	145	友達を誘って遊ぶことができる	○
76	家庭の役割を持っている (風呂掃除をする、新聞を取るなど)	○	146	誘われれば友達と遊びに出かけることができる	○
77	来客の接待をすることができる	○	147	家族でのレジャーに参加することができる	●
【買い物】					
78	自動販売機を利用することができる	●	148	自分の趣味をもち、楽しむことができる	●
79	ひとつの物なら買い物ができる	●	149	一人で趣味を見つけて遊ぶことができる	●
【行動管理】					
80	いくつかの品物の買い物ができる	●	150	社会的マナーや礼儀を守る (失礼なことや非常識なことをしない)	○
81	メモを見て買い物ができる	●	151	物の貸し借りができる (借りたらきちんと返す)	●
82	薬局で薬が買える	○	152	自分の持ち物の管理ができる	○
83	衣服が買える	○	153	予定しないことがおきても落ち着いて行動できる	○
84	目的に合わせて店を選ぶことができる	●	154	予定の変更がスムーズにできる	○
85	代金を支払い、品物を袋に入れることができる	●	155	危険なことに近づかない	●
86	小売店で買い物ができる	●	156	異食・過食・拒食などをしない	○
87	コンビニエンスストアで買い物ができる (ローソンなど)	●	157	たたく・つねる・さわるなど適切でない行動をしない	○
88	スーパーで買い物ができる	●	158	行動を制止したときにパニックにならない	●
89	食材を買うことができる	●	159	予定と計画を立てて生活することができる	○
90	デパートで買い物ができる	●	160	出かけたときに自分勝手な行動をしない (問題となる行動を含む)	○
91	簡単なお金の計算ができる (1,000円くらいまでのお金で)	●	161	大声を出したり、さわいだりせず、バスに乗ることができる	●
【外食】					
92	予算にあわせて食事ができる	●	162	公共交通機関 (バスや電車) でのマナーを守ることができる	○
93	一人あるいは友達と喫茶店に行くことができる	○	163	おおげいの人の中でも情緒が安定している	○
【職業生活】					
94	自分の好みの食事を注文することができる	●	164	失敗したときには報告ができる	○
95	食堂やレストランで代金を自分で支払うことができる	●	165	失敗したときはあやまることができる	●
【教科】					
96	ひらがなやカタカナを読むことができる	●	166	途中であきらめず、最後まで根気よく取り組むことができる	○
97	文字を書きうつすことができる	●	167	工夫して効率よく作業しようとする	●
98	数を数えることができる (10~20くらいまで)	●	168	自ら進んで作業に取り組む	○
99	簡単な数字の読み書きができる (50くらいまで)	●	169	時間が守れる (遅刻したりしない)	○
100	1けた~2けたの足し算ができる	●	170	決められたスケジュールに従うことができる	○
101	ひき算やかけ算・わり算ができる	●	171	決められた場所で作業ができる (不必要に動きまわらない)	○
102	自分で文章をつくり、書くことができる	○	172	職場のマナーを守ることができる	○
103	ひらがなやカタカナを書くことができる	●	173	休み時間をうまく過ごすことができる	○
【金融の管理】					
104	簡単な漢字が読め、書ける	●	174	お金が大切なものであることを知っている	●
105	身近なものの計量ができる (ものさし、計量カップなどで)	●	175	こづかい帳をつけることができる	○
106	カレンダーがわかる	●	176	予算を立て、使うことができる (計画的にお金を使う)	○
【交通ルール】					
107	新聞や本・雑誌をよむことができる	●	177	道路を安全に歩くことができる	●
108	伝言メモを読むことができる (置き手紙、掲示板など)	●	178	横断歩道を安全に渡ることができる	●
109	必要ならば、メモをとることができる	○	179	信号を見て安全に渡ることができる	●
【社会性】					
110	自分の要求をことばや態度で伝えることができる	○	180	踏み切りを安全に渡ることができる	●
111	指示に素直に従うことができる	○	181	安全に自転車に乗ることができる	○
112	あいさつができる	○	182	交通ルールを守る (信号、右側通行などがわかっている)	●
113	お礼や謝罪 (あやまること) がきちんといえる	○	183	危険、安全に対する意識がある	●
114	言葉使いが適切である	○	【移動・交通機関】		
115	家族や友達と会話ができる	●	184	簡単な地図や路地図が読める	●
116	電話で必要なことを伝えることができる	●	185	運賃表や時刻表を利用することができる (時刻調べ、料金調べ)	○
117	電話で必要なことを聞き取ることができる	●	186	バスの整理券をとることができる (落とさずに持ち続けることができる)	●
118	公衆電話が利用できる	●	187	降車ボタンをおすことができる	●
119	携帯電話が利用できる	●	188	車内では座席に座ったり、吊革を持つなど静かに過ごすことができる	○
120	手紙やはがきを書いて、出すことができる	●	189	運賃を支払うことができる (パスカードを利用できる)	●
121	近所の人と会話ができる (たずねる、質問にこたえる)	○	190	バス停やホームでは静かに待つことができる	●
122	必要なとき、助けを求めることができる	●	191	市内の主要駅へ交通機関を利用して行くことができる	○
123	分からないときに質問できる	○	192	JR・私鉄を利用して目的地に行くことができる	●
124	主要駅の案内・窓口でたずねたり、掲示を見ることができる	●	193	市役所や図書館などに行くことができる	○
125	道に迷ったりしたときは、人にたずねることができる	●	194	路地図を利用して目的地へ行くことができる	●
【交流活動】					
126	ハンディのない人と活動することができる	●	195	職場へ通うことができる	●
127	男女のグループで活動することができる	●	【公共機関の利用】		
128	地区の行事や活動に参加することができる	●	196	郵便局や銀行でお金を預けることができる	○
129	地区の行事やイベントに関心がある (まつりやスポーツ大会など)	●	197	郵便局で切手やはがきを買うことができる	●
130	地区の行事やイベントに参加する	○	198	郵便局や銀行でお金を引き出すことができる	●
131	いたりや手助けができる	○	199	図書館の利用ができる	○
【余暇活動】					
132	トランプなどのゲームを楽しむことができる	●	200	公園を利用できる	○
133	CD、カセットを聞き、楽しむことができる	●	201	ハローワークを利用できる	○
134	レンタルビデオ、CDを借りることができる	●	202	市民会館・県文化会館・博物館、美術館を利用する (ひとつでもよい)	○
135	コンサート、演劇、映画を楽しむことができる	●	203	市役所や支所の場所を知っている	●
136	ビデオを見て楽しむことができる	●	【ニュース・スポーツへの関心】		
137	サイクリングに出かけ、楽しむことができる	○	204	イベントや行事の情報をテレビや新聞などで得ることができる	●
138	魚釣りを楽しむことができる	○	205	ニュースに関心がある	○
139	ボウリングをして楽しむことができる	○	【その他】		
140	ウィンドショッピングを楽しむことができる	○	206	新しいことにも挑戦しようとする	○
141	ハイキングを楽しむことができる	○			

●はできる ○は一部できる 空欄はできないを示している

Table1-2-2-4 観点ごとの「できる」と評価された割合

交流活動	100%	社会性	69%
交通ルール	100%	家事	67%
ニュース・スポーツへの関心	100%	余暇活動	67%
買い物	86%	公共機関の利用	63%
教科	86%	行動管理	36%
身辺自立	80%	金銭の管理	33%
外食	75%	職業生活	20%
移動・交通機関	75%	その他	0%
健康	71%		

2) 行動チェックリストに基づく指導実践と成果

(1) 目指す生徒像の設定

指導の方向性を明らかにするために実現したい A 児の姿を想定した「目指す生徒像」を設定した (Table1-2-2-5)。目指す生徒像は、A 児の実態に基づいて指導の方向性を明文化したものであり、指導目標に充当する内容も一部含んでいる。設定にあたっては行動チェックリスト、行動観察、知能検査や保護者からの聴き取り等の結果、さらにニーズもふまえ、高等部 3 年次という学年も考慮し、A 児の卒業後の地域生活についても視野に入れた。行動チェックリストからは以下に示す 6 つの観点を取り入れた。①行動管理、②教科、③移動・交通機関、④余暇活動、⑤身辺自立、⑥職業生活である (丸付き番号は Table1-2-2-5 の各番号と対応している)。

Table1-2-2-5 設定された A 児の目指す生徒像

… (略) 精神的にはこの 2 年でずいぶん落ち着いてきたが、さらなる安定が望まれる。そのため、A 児からの種々の訴えには A 児の気持ちを聞きながら受容することを基本におき、A 児がその内容を整理できるようにすること、また問題となる不適切な行動に関しては A 児がその意味を理解できるよう丁寧に指導すること等を通して、A 児が①自分の行動や言動を冷静に受け止めることができるようになってほしいと考える。卒業後の社会生活を考えると、A 児が身につけている②「読む、書く、計算する」などの基礎的な学習技能を活用し、就労にあたっての③交通機関の利用や地域生活での④余暇活動への参加を実現してほしいと考える。… (略) ⑤基本的な生活習慣 (生活リズム、身だしなみなど) を確立し、自分の気持ちばかりを優先させないで、⑥時間を守り、集団行動が安定してできるようになることが大切であると考える。… (略)。

(2) 指導内容の設定

進路指導において目指す生徒像の実現のために次の3点を指導内容として設定した。1) 進路学習に関すること、2) 就業体験と作業学習に関すること、及び3) 進路相談に関することである。ここからは進路学習に関することの中から、地域障害者職業センター（以下、職業センターとする）との連携による移行支援を例に取り上げ、述べることにする。

進路学習に関する指導の設定理由には（Table1-2-2-6）、行動チェックリストの5つの観点を取り入れた。①教科、②交通ルールおよび移動・交通機関の利用、③社会性および行動管理である（丸付き番号はTable1-2-2-6の各番号と対応している）。

Table1-2-2-6 進路学習に関する指導設定の理由

A児が希望する卒業後の就職という進路についての理解を深める必要があると考える。そのためには、A児の身につけている①基礎的な学習技能に即した進路学習によって職業に関する知識をさらに増やし、具体的な就労のイメージを抱けるようにすることが大切である。…（略）

また対人関係を形成する力を高めること、余暇活動を含めた将来の生活の見通しをもつこと等も必要であり、先輩の職場の訪問や就労支援機関への訪問などの具体的直接的な学習内容を進路学習において設定することが重要であると考え。そこではA児のもつ地域での②交通機関等を利用しての移動能力が生かせるであろうし、見学や訪問先での会話はA児が目上の人との③話し方や振る舞い方などを学ぶ機会になるのではないかと考える…（略）

(3) 指導の実際

高等部在学中に、希望する進路先である企業への就職が決まらない可能性が高くなっており、卒業後、A児が労働分野からの支援を抵抗なく受け入れるように、認識を深めなければならない状況である。そのため、進路学習の指導方針では、A児の職業リハビリテーションに関する理解を深めると共に、サービスの利用者としての、態度の育成を指導内容の中心に置いている。また、指導方法では、A児が身に付けている基礎的な学習の力などの、個人の比較的優れた能力の活用といった点が配慮されている。Table1-2-2-7,8は進路学習に関しての指導計画およびその実践の経過を記したものである。

(4) 実態把握に基づく指導の成果

A児は職業センターやワークトレーニング社の所在を把握し、業務の内容についても関心を持つことができ、最終的に職業センターの積極的な利用希望をもつことにつながった。これらのことは、A児の就労支援関についての知識と職業センターの利用に対する意欲の高まりを示すものである。

進路学習において提示したCさんの情報は、A児の職業センターに対する関心を高めた。またワークトレーニング社の見学の際にもA児の適切な対人関係技能を学ぶ機会を実現す

る契機となった。Cさんの存在をA児のための学習に取り入れようというアイデアは、教員とカウンセラーとがA児の移行支援を検討する過程で生まれてきたものである。大谷・有田¹³⁾は、異なる職種同士の連携に関しては共通理解が不可欠であり、互いの知識・認識面での準備が重要であることを指摘している。教員と職業センターのカウンセラー等の学校外の支援者とは互いに、その立場、専門性、生徒に関する知識等が異なる。支援における効果的な手だての創造のためには、アセスメントによる有用な情報を効率的に伝え、共有することが必要だといえる。

Table1-2-2-7 進路指導に関する指導計画と実践の経過

「単元名」 ・学習活動	指導目標	指導方法・留意点	評価
<p>（指導方針の検討） A 児の希望に添った企業への就職を目指し、就業体験を重ねているが、生活リズムが整わず、出勤時間を守ること、作業ペースを落とさず働くこと等ができなかった。午後から勤務できる職場を開拓し、就業体験を行う予定であるが、就労のための力を高めると共に、卒業後に職業センター等による就労支援が不可欠であるとする。しかし、A 児は学校外の就労支援機関や支援者の存在はほとんど知らない。また保護者も同様である。特に A 児にとっては、職業センターの存在を知ること、職業カウンセラー等を教員と同様に信頼し、支援者として認識することが望まれる。</p>			
<p>3 学 期</p> <p>「職業センター&ワークトレーニング社」 ・職業センターの場所について知る。 ・駅からセンターまでの略地図をつくる。 ・センターを見学することを知る。</p>	<p>①職業センターの存在について知り、どこにあるのかを理解することができる。 ②活用するための略地図をつくることことができる。</p>	<p>①センターが駅の近くにあることを理解するために目印とする銀行、コンビニエンスストア等のデジタル画像や左折や右折を示す動画などの視覚的な手がかりを取り入れた教材を用いる。 ②実際に利用するときを備えて、略地図を作るようにする。略地図には、道順の手がかりとなるようにプレゼンテーション教材と同じものを縮小した画像を使う。</p>	<p>①職業センターの存在は知らなかったが、関心をもったようであった。目印となる銀行などはよく理解でき、パソコンで示された道順についても正確に理解できていた。 ②画像を丁寧に切り取り、目印となる場所の位置関係を正確に理解し、略地図をつくることできた。信頼している先輩（以下、C さんとする）が、職業センターのワークトレーニングを受けていることを伝えると関心を示した。</p>
<p>（指導方針の検討） ①A 児にとって馴染みのある主要駅の近くに職業センターがあることを伝えることができたのではないかと。言葉の説明に加えて画像を提示したことで理解が進んだようである。②地図の作成は、手先が器用な A 児の得意とする活動であった。画像を順路に沿って並べることで理解が深まったのではないかと。職業センターのカウンセラーから得た C さんの情報を学習内容に取り入れたことは、A 児にとって印象深かったようである。見学の際にもそのことを含めて指導することで A 児の職業センターに対する理解がさらに深まるのではないかと。</p>			

Table1-2-2-8 進路指導に関する指導計画と実践の経過

<p>3 学 期</p> <p>「職業センター&ワークトレーニング社」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・W 駅集合 ・職業センターの業務内容を 知る。 ・センター内を見学する。 ・ワークトレーニング について知る。 ・見学のま とめをす る。 	<p>①自宅から W 駅まで交通機関を利用して集合時間までに集まることができ る。</p> <p>②職業センターの場所を略地図を使って確かめることができる。</p> <p>③職業センターのカウンセラーなどの支援者の存在に気づき、センターのサービスについて理解することができる。</p>	<p>①調べた交通手段、運行時間、運賃を往路、復路別にメモに記載する。</p> <p>②目印となる建物等を道順に沿って略地図と照らし合わせる。</p> <p>③ワークシートにカウンセラーの名前、説明内容などを記入する。まとめの学習では、自己評価表を使用して理解した内容を評価する。</p>	<p>①集合時間に遅れることなく交通機関を乗り継いで集合場所まで来ることができた。やや寝不足なのか少し元気がなく、挨拶ができなかった。</p> <p>②よく知っているコンビニエンスストアや銀行などは略地図を使って見つけることができていた。</p> <p>③カウンセラーの名前は聞き取ることができていたが、センターの種々のサービスについては聞き取ることができていなかった。ワークトレーニングの見学では、C さんがいることに気づき、カウンセラーにトレーニング内容を質問するなど意欲的に活動できた。</p>
<p>(指導方針の検討) ①主要なターミナルを使つての集合、交通機関を使つての移動はスムーズであった。</p> <p>②略地図を見ながらセンターまで歩き、道順を確認したことで、センターやワークトレーニング社の場所の理解が深まったのではないかと。単独での利用も可能であるように思われる。</p> <p>③支援者としてのカウンセラーの存在についての理解は十分にできなかったのではないかと。ただ A 児のよく知っている C さんが職業準備支援を受けている姿には大変関心を示しており、センターの業務内容の理解は深まったように思われる。</p> <p>C さんがセンターを利用している様子や感想等を進路学習や進路相談で伝えながら、今後も職業センターのカウンセラーと支援の役割分担を検討しつつ、さらに職業センターについての理解を深めるための支援が必要ではないかと。</p>			

4 本節のまとめ

本事例の結果は、学校生活への適応上の問題を始めとする多様な教育課題を有することを示しており、先行研究の指摘と一致する。一方、軽度な知的障害者には、卒業後の社会生活や職業生活に向けた進路指導にも課題があることが示唆された。安達は、軽度な知的障害者は、職業的な能力が高いが故に、進路指導に課題が生じる場合のあることを指摘している¹⁾。

知的障害教育の目的は、知的障害者の自立と社会参加であり、特別支援学校における全ての教育は、それを支える教育的支援であるといっても過言ではあるまい。知的障害特別支援学校高等部卒業後は、90%以上の生徒が社会への移行を経験することになる。その意味において、学校から社会への移行を支える進路指導は、知的障害のある生徒にとって、重要な教育的支援であるといえる。次章では、知的障害特別支援学校における進路指導について述べることにする。

文 献

- 1) 安達忠良 (2008) 特別支援学校の進路指導から見る就労支援の課題. 障害者問題研究, 第 36 巻, 第 2 号, 136-142.
- 2) 服部美佳子 (2005) 心理・教育アセスメントとは. 下司昌一・石隈利紀・緒方明子・柘植雅義・服部美佳子・宮本信也 編, 現場で役立つ特別支援教育ハンドブック. 日本文化科学社.
- 3) 樋口陽子・納富恵子 (2012) 知的障害特別支援学校における自閉症生徒の就労支援の取り組み. 特殊教育学研究, 48, (2), 97-109.
- 4) 本郷一夫 (2006) 保育の場における「気になる」子どもの理解と対応—特別支援教育への接続—. ブレーン出版.
- 5) 岩手大学教育学部附属養護学校 (1996) 一人一人の教育的ニーズをふまえた指導計画の作成. 研究紀要, 14, 岩手大学教育学部附属養護学校.
- 6) 加藤登美子 (2008) 発達障害児へのアセスメントの活用. 湯浅恭正 編, よくわかる特別支援教育. ミネルヴァ書房.
- 7) 国立特別支援教育総合研究所 (2010) 知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究. p.24
- 8) 政井英昭・一 慶昭・岩永英子(2008)ADHD を疑われる高等部知的障害児への教育的支援実践事例. 福井大学教育実践研究, 第 33 号, 163-174.
- 9) 松永 幹 (1991) 障害児のための日常生活行動チェックリスト. (発行者) 松永 幹.
- 10) 文部省 (1992) 特殊教育諸学校高等部学習指導要領解説—養護学校(精神薄弱教育)

編一. pp.183-226.

- 11) 鳴門教育大学附属特別支援学校 (2008) 一人一人の教育的ニーズに応じた支援について.研究紀要,39, 鳴門教育大学附属特別支援学校.
- 12) 大南英明 (1999) 解説「盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領」. 平成 11 年 3 月告示盲学校, 聾学校及び養護学校学習指導要領. p.174.
- 13) 大南英明 (2009) 改訂のねらいと基本方針. 大南英明 編著, 特別支援学校新学習指導要領の展開, 9-20. p.11.
- 14) 大谷博俊・有田孝子 (2008) 知的障害児の進路指導における教員と外部支援者との連携に関する考察—B校の就業体験にみる教員とジョブサポーターとの連携に視点をあてて—.職業リハビリテーション, 第 22 巻, No.1、 14-20.
- 15) 篠原吉徳 (1992) 診断と評価の方法について.発達遅れと教育,417 (10), 90-93.
- 16) 上野一彦・篁 倫子・海津亜希子 (2005) LDI—LD 判断のための調査票—. 日本文化科学社.
- 17) 和歌山大学教育学部附属養護学校 (1998) 個々の児童・生徒に応じた指導を目指して. 研究集録, 10, 和歌山大学教育学部附属養護学校.
- 18) 和歌山大学教育学部附属養護学校 (2002) 地域生活を視野に入れた個別指導計画づくり—ニーズの明確化—.研究集録, 12, 和歌山大学教育学部附属養護学校.
- 19) 山梨県教育委員会 (2010) 第 2 回山梨県特別支援教育振興審議会 資料.
http://www.pref.yamanashi.jp/gakkosui/tokubetsushien/documents/gidai_1.pdf
(2012 年 11 月 13 日)
- 20) 安田生命社会事業団 IEP 調査研究会 (1995) IEP 初期アセスメント—領域別チェックリスト—. 個別教育計画の理念と実践, 安田生命社会事業団.

第3章 知的障害特別支援学校高等部教育における進路指導

第1節 特別支援学校高等部学習指導要領における進路指導

学校教育法では、高等学校の目標として「社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること」を掲げている。この目標は、特別支援学校高等部の教育においても同様である。進路指導は、先の教育目標を達成するための教育的支援の一つであり、文部省によって「生徒の個人資料、進路情報、啓発的経験および相談を通して、生徒みずから、将来の進路の選択・計画をし、就職または進学して、さらにその後の生活によりよく適応し、進歩する能力を伸長するように、教師が組織的・継続的に指導・援助する過程である」と定義されている²³⁾。また、この定義は「生徒の自主的な(1)将来の進路の選択と計画に必要な能力と、(2)その後の生活によりよく適応し、進歩するのに必要な能力の伸張を、(3)教師が組織的、継続的に指導・援助することが進路指導の中核」であり、「生徒の主体的な進路選択や適応に関する能力や態度の伸張への援助が、その中心となるべきものを示す」と解されている²⁴⁾。

Table 1-3-1-1 及び Table 1-3-1-2 は、平成21年3月に告示された特別支援学校高等部学習指導要領²¹⁾、及び平成11年度3月に告示された盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領²⁵⁾における進路指導に関わる記述である。

これらの両学習指導要領を見ると、従来の進路指導の定義が踏襲されていること、及び特別支援学校高等部において、進路指導は引き続き重視されており、より一層の充実が求められていることが分かる。

一方、平成21年3月告示の特別支援学校高等部学習指導要領で特徴的な部分が2点ある。1点目は、専門、あるいは非専門の関係者、諸機関等との連携についてである。進路指導を行うためには、保護者を始めとして、企業の担当者、障害者職業センターの職業カウンセラー等、専門性の有無を問わず、種々の支援者、諸機関等との連携が重要であることが示されている。2点目は、キャリア教育の明示である。これまでの特別支援学校高等部における進路指導に、新たにキャリア教育という概念が加えられたことになる。

Table 1-3-1-1 平成 21 年度 3 月告示 特別支援学校高等部学習指導要領における進路指導に関わる記述

就業やボランティアに関わる体験的な学習の指導（第 1 章第 2 節第 1 款の 5）

○学校においては、生徒の障害の状態、地域や学校の実態等に応じて、就業やボランティアにかかわる体験的な学習の指導を適切に行うようにし、勤労の尊さや創造することの喜びを体得させ、望ましい勤労観、職業観の育成や社会奉仕の精神の涵（かん）養に資するものとする。

職業教育に関して配慮すべき事項（第 1 章第 2 節第 4 款の 4 (1)および第 1 章第 2 節第 4 款の 4 (2)）

○普通科においては、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、必要に応じて、適切な職業に関する各教科・科目の履修の機会の確保について配慮するものとする。

○職業教育を主とする専門学科においては、次の事項に配慮するものとする。

ア)職業に関する各教科・科目については、実験・実習に配当する授業時数を十分確保するようにすること。

イ)生徒の実態を考慮し、職業に関する各教科・科目の履修を容易にするため特別な配慮が必要な場合には、各分野における基礎的又は中核的な科目を重点的に選択し、その内容については基礎的・基本的な事項が確実に身に付くように取り扱い、また、主として実験・実習によって指導するなどの工夫をこらすようにすること。

就業体験の機会の確保（第 1 章第 2 節第 4 款の 4 (3)）

○学校においては、キャリア教育を推進するために、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、地域及び産業界や労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、産業現場等における長期間の実習を取り入れるなど就業体験の機会を積極的に設けるとともに、地域や産業界等の人々の協力を積極的に得るよう配慮するものとする。

ガイダンスの機能の充実（第 1 章第 2 節第 4 款の 5 (4)）

○生徒が適切な各教科・科目や類型を選択し学校やホームルームでの生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、ガイダンスの機能の充実を図ること。

進路指導の充実（第 1 章第 2 節第 4 款の 5 (6)）

○生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、校内の組織体制を整備し、教師間の相互の連携を図りながら、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること。その際、家庭及び地域や福祉、労働等の業務を行う関係機関との連携を十分に図ること。

(下線部分は著者)

Table 1-3-1-2 平成 11 年度 3 月告示 盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領における進路指導に関わる記述

就業やボランティアに関わる体験的な学習の指導（第 1 章第 2 節第 1 款の 5）

○学校においては、生徒の障害の状態、地域や学校の実態等に応じて、就業やボランティアにかかわる体験的な学習の指導を適切に行うようにし、勤労の尊さや創造することの喜びを体得させ、望ましい勤労観、職業観の育成や社会奉仕の精神の涵（かん）養に資するものとする。

職業教育に関して配慮すべき事項（第 1 章第 2 節第 4 款の 4 (1)および第 1 章第 2 節第 4 款の 4 (2)）

○普通科においては、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、必要に応じて、適切な職業に関する各教科・科目の履修の機会の確保について配慮するものとする。

○職業教育を主とする専門学科においては、次の事項に配慮するものとする。

ア)職業に関する各教科・科目については、実験・実習に相当する授業時数を十分確保するようにすること。

イ)生徒の実態を考慮し、職業に関する各教科・科目の履修を容易にするため特別な配慮が必要な場合には、各分野における基礎的又は中核的な科目を重点的に選択し、その内容については基礎的・基本的な事項が確実に身に付くように取り扱い、また、主として実験・実習によって指導するなどの工夫をこらすようにすること。

就業体験の機会の確保（第 1 章第 2 節第 4 款の 4 (3)）

○学校においては、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、就業体験の機会の確保について配慮するものとする。

ガイダンスの機能の充実（第 1 章第 2 節第 4 款の 5 (3)）

○生徒が適切な各教科・科目や類型を選択し学校やホームルームでの生活によりよく適応するとともに、現在及び将来の生き方を考え行動する態度や能力を育成することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、ガイダンスの機能の充実を図ること。

進路指導の充実（第 1 章第 2 節第 4 款の 5 (5)）

○生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと。

第 2 節 進路指導における関係者・関係諸機関等との連携

知的障害教育において、関係諸機関との連携が取り上げられるのは、1970 年代前半の養護学校拡充期である。養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領（昭和 46 年 4 月施行）^{2 6)}には、「職業実習に当たっては、保護者、公共職業安定所、事業所その他の関係機関と密接な連絡をとり、その効果があるよう慎重な計画を立てて実施すること」が示されている。また、同時に、知的障害児への雇用斡旋が行われるようになり、障害者職業センターの前身である「心身障害職業センター」が設置され、労働分野との連携が具体化されたことも^{4 3)}、知的障害教育における連携に対する視座に影響を与えたと考えられる。大南は^{3 2)}、職業教育及び進路指導には、特別支援学校における学科等の再編成や教育内容・方法の改善といった実践的な取り組みだけでなく、国・都道府県等が主体となって計画・実

施する種々の施策が、影響を与えることを示している (Table 1-2-2-1)。つまり、進路指導は、その時代の行政施策、教育以外の労働等分野の社会資源、社会のニーズ等、実践の基盤となる有形（例えば、支援を提供する施設の新設など）、あるいは無形（例えば、雇用施策の改正など）の社会的な環境に影響を受けるのである。

Table 1-2-2-1 職業教育及び進路指導に関わる施策の計画・実施の主体 (大南^{3 2)}による)

国・都道府県等	各学校
○各都道府県の協力	○学科等の再編成
○専攻科の整備	○盲・聾・養護学校の協力
	○専門校高との協力
	○現場実習の拡充
	○教育内容・方法等の改善
	○進路指導の充実
	○担当教員の資質の向上
	○社会への理解啓発

そのため、知的障害特別支援学校の進路指導においては、行政施策や労働等関連分野の社会資源の状況等の社会的な環境の変化に応じて、関係者・関係諸機関等との望ましい連携のあり方を、絶えず検討する必要があるといえる。

ところで、これまでの知的障害特別支援学校の進路指導における連携に関わる研究を概括すると、高等部の作業学習や就業体験等、卒業までの教育の改善・充実に関すること、及び卒業後の職業生活等の社会生活へのスムーズな参入に関することに大別できる。

前者では、企業と連携した現場実習^{4 4)}、福祉施設^{3 6, 3 8, 3 9)}あるいはNPO 法人^{4 1)}と連携した現場実習、ハローワークや障害者職業センターを招いての進路相談^{2 7)}、企業等の外部の支援者と連携した作業学習^{3, 6)}について論じている。また、後者では、進路先・関係諸機関等との連携における特別支援学校の果たすべき役割^{2, 3 5)}、連携を構築するためのツールである個別の教育支援計画 (個別移行支援計画)^{4, 9, 2 0, 1 3, 4 2, 1 2, 1 4)}について論じている。ここからは、知的障害教育の進路指導における連携の進展が見て取れる。教員と関係諸機関等の関係者とが共に取り組む、近年の教育活動には、産業現場等における実習である現場実習以外にも、進路相談や作業学習があり、養護学校の拡充期に比べて広がりがみられる。また、そこに関わる関係者も多様化している。

一方、これまでの研究には、進路指導における支援の多面性が顕在化されていないという課題が指摘できる。例えば、知的障害者の高等部卒業後の就職は、教員にとっては、社会への移行に向けた教育活動としての進路指導であるが、雇用する企業の担当者、障害者

職業センターの職業カウンセラーにとっての捉え方は、それとは異なる。雇用する企業の担当者にとっては、採用者の入職・適応への支援であり、職業カウンセラーにとっては職業リハビリテーション利用者へのサービスの提供である。また、関係者によって、支援を要する知的障害者やその家族との関わりの深さが異なり、関係性にも違いがある。さらに、関係者間の親近性にも粗密の異なる場合がある。

このように、進路指導の連携においては、支援の対象者は共通であったとしても、各支援者の支援に対する認識、支援に対する価値観等は必ずしも同じであるとはいえず、専門職間の連携の障壁となることもある⁷⁾。とするならば、知的障害教育の進路指導における連携を論じるためには、支援の多面性を前提とし、関係者の知的障害者に対する支援の認識、価値観等を措定し、対象化する努力が必要である。今後の、知的障害教育の進路指導における連携に関する研究では、この点に考慮すべきであろう。

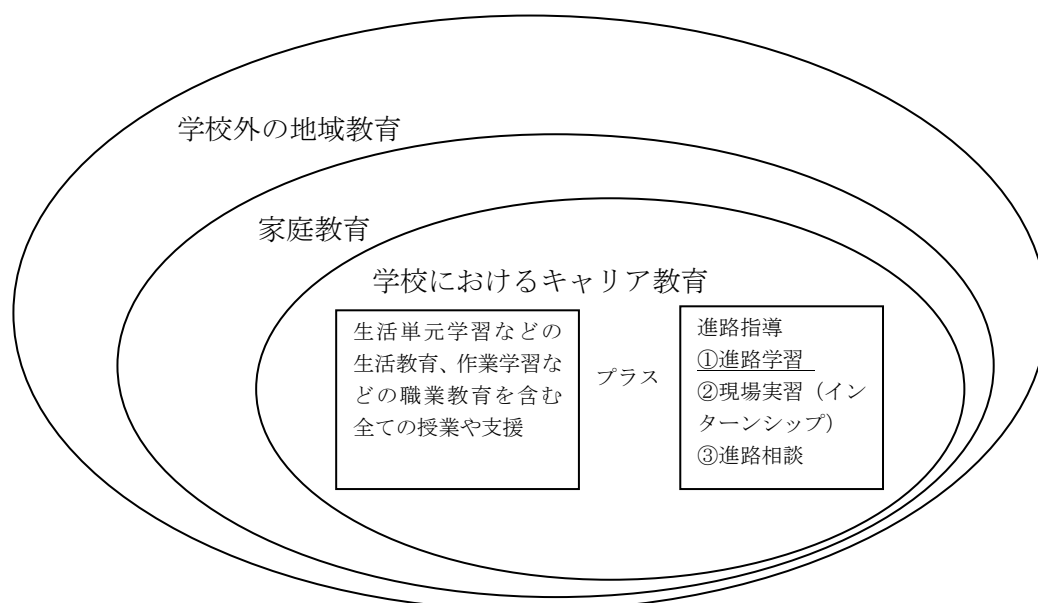
第3節 進路指導における進路学習・キャリア教育

本邦でキャリア教育が本格的に取り組まれる契機となったのは、1999年12月に中央教育審議会が示した答申、「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」¹⁾である。続いて、2004年に文部科学省が「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」を示し²⁾²⁾、今までの職業教育と進路指導を中核に位置づけたキャリア教育を推進するように提唱した。しかし、三川¹⁾⁹⁾が指摘するように、「進路指導が、生徒が自らの生き方を考え、将来に対する目的意識を持ち、自らの意志と責任で進路を選択決定する能力・態度を身につけることができるよう指導援助することであるという定義に立つ限り、進路指導の概念はキャリア教育の概念との間に大きな差異はなく、これまでの進路指導の取り組みはキャリア教育の中核をなす」ものであり、その重要性に変わりはない。

このようなキャリア教育の推進の理由について、吉田⁴⁾⁵⁾は次のように述べている。「従来の多くの学校での進路指導では、生徒一人ひとりの適正と進路や職業・職種との適合性(マッチング)を主眼とした指導で、進学・就職の配置指導(プレイスメント・サービス)に陥り、キャリア発達課題の達成を支援する体系的な指導・援助の意識や視点が希薄で、進路指導が全体としての活動の脈絡や関連性に乏しく、多様な活動の寄せ集めになりがちで、生徒の精神的内面の発達の・適応的変容や能力・態度の向上などに十分に結びつかないところがあった」。つまり、中学校や高等学校においては、進路指導の理念に反して、これまでの進路指導の実践は、そのあるべき姿で展開されてきたとは言い難く、キャリア教育は、その教育の改革・改善を目指した故の取り組みだといえる。

一方、本邦の知的障害教育にキャリア教育が初めて紹介されたのは、1989年、松矢によってである¹⁾⁶⁾。その後、松矢は¹⁾⁷⁾キャリア教育をより体系的に紹介し、進路指導をキャリア教育の観点から生徒の主体的な“進路学習”に置き換えて用い、知的障害教育の進路指導における進路学習の意義を強調している。進路学習とは、「生徒の進路に関する意識お

よび認識を育て、主体的な進路選択を促す学習」であり⁴⁰⁾、障害のある子どものキャリア教育において、重要な教育内容として位置づけられている (Fig.1-3-3-1)¹⁸⁾。



(下線部分は著者)

Fig.1-3-3-1 広い意味でのキャリア教育の概念図「キャリア教育の環」(松矢¹⁸⁾による)

進路学習に関するこれまでの研究は、進路学習の実施状況の把握、及び実践の分析に大別できる。

まず、進路学習の実施状況の把握に関する研究についてである。進路学習は、週時程表(時間割)に特設した授業として実施する場合と、それに加えて教科・領域に含む単元の授業として実施する場合等があり、また、進路学習の指導内容としては、職業に関する学習、生活に関する学習、余暇に関する学習、実習に関する学習、自己理解に関する学習、将来設計に関する学習のあることが示されている^{5, 29)}。

次に、進路学習の実践の分析に関する研究についてである。進路学習の指導内容に沿った職業に関する学習^{28, 8, 37)}、生活に関する学習³⁷⁾、余暇に関する学習¹⁰⁾、実習に関する学習³¹⁾、自己理解に関する学習³⁰⁾、将来設計に関する学習^{11, 15)}について、授業実践の分析が報告されている。

これらのことから、進路学習は、知的障害特別支援学校における授業実践として定着していること³³⁾、及び多様な指導内容を含む授業実践であることが分かる。また、これらの研究では、生徒が用いる自己評価のためのシート³¹⁾や種々のワークシート^{37, 15, 8)}等の

教材について解説されており、進路学習の実践を発展させるために有用であると評価できる。

しかし、これまでの研究では、授業的方法に則して進路学習が検討されていないという課題が指摘できる。授業的方法とは、授業における教師による教材・教具を媒介とした生徒への働きかけであり、その検討によって授業の適切さを問うものである³⁴⁾。進路学習は、キャリア教育の重要な教育内容であり、進路指導の諸活動であると同時に、授業である。知的障害教育のキャリア教育を進展させるために、教育内容の吟味が必要であるならば¹⁸⁾、進路学習の授業としての質を問うことは重要である。とするならば、授業的方法に則した進路学習に関する研究が必要になるものと思われる。

文 献

- 1) 中央教育審議会(1999) 第6章 学校教育と職業生活との接続. 初等中等教育と高等教育との接続の改善について (答申).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/991201g.htm(2013年1月1日)
- 2) 芻田文記・木村彰孝(1999)養護学校生への職業リハビリテーションにおける移行サービスとサポートネットワークの機能. 障害者職業総合センター研究紀要, No.8, 55-67.
- 3) 原 智彦・陸川厚子・永峯秀人・菊池直樹(2005)新しい高等部のすがた 一 個別の教育支援計画(個別移行支援計画)の策定と活用に向けて. IEP JAPAN, Vol.17, 19-24.
- 4) 原 智彦(2001)一人一人の進路選択に向けて. 発達の遅れと教育, No.531, 16-19.
- 5) 原 智彦・内海 淳・緒方直彦(2002)転換期の進路指導と肯定的な自己理解の支援 一 進路学習と個別移行支援計画を中心に. 発達障害研究, 第24巻, 第3号, 262-270.
- 6) 長谷部千恵・渡辺明広(2009)特別支援学校(知的障害)高等部における、外部講師と教師の協働による作業学習づくり. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, No.17, 105-113.
- 7) Hudson, B.(2002)Interprofessionality in health and social care : the achilles' heel of partnership. Journal of Interprofessional Care, 16(1), 7-17.
- 8) 深井敏行(2004)進路学習の実践 4 東京都立府中朝日養護学校一仕事えらびー. 松矢勝宏(監修)主体性を支える個別の移行支援, 大揚社, 74-81.
- 9) 市村たづ子(2008)生徒全員の企業就労を目指す進路支援 ～一人一人の希望の実現に向けて～. ノーマライゼーション, 10月号, 22-25.
- 10) 菊池直樹(2008)知的障害特別支援学校の就業と生活の一体的な支援を目指した進路指導の取り組み. 進路指導, 81, (1), 3-8.
- 11) 菊池直樹・古賀千晶・原 智彦(2004)進路学習の実践 1 東京都立あきる野学園養護学校一私の将来設計一. 松矢勝宏(監修)主体性を支える個別の移行支援, 大揚社, 44-53.
- 12) 是永かな子・富樫 翼(2010)生徒の主体性を重視した就労支援 一関係機関の連携によ

- る支援体制の構築と個別の移行支援計画の活用に着目して－. 高知大学学術研究報告, 第 59 卷, 1-10.
- 13) 河野健三・藤田裕司(2010)特別支援学校における個別の支援(1). 大阪教育大学紀要 第 V 部門, 第 58 卷, 第 2 号, 77-90.
 - 14) 真謝 孝・中村哲雄(2002)知的障害養護学校卒業生への就労支援の現状と今後のあり方－就労者と進路指導担当者への調査を通して－. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, No.4, 123-135.
 - 15) 松浦隆太郎 (2004) 進路学習の実践 5 東京学芸大学教育学部附属養護学校－卒業後の生活を考える－. 松矢勝宏 (監修) 主体性を支える個別の移行支援, 大揚社, 82-90.
 - 16) 松矢勝宏 (1989) キャリア教育とガイダンス. 全日本特殊教育研究連盟 教師のための福祉・就労ハンドブック－よりよい社会参加をめざして－, 日本文化科学社, 18.
 - 17) 松矢勝宏 (1989) 職業教育とキャリア教育. 全日本特殊教育研究連盟 新・教師のための福祉・就労ハンドブック－よりよい社会参加をめざして－, 日本文化科学社, 16-18.
 - 18) 松矢勝宏 (2010) キャリア教育への接近. 全国特別支援学校知的障害教育校長会 (編著) 特別支援教育のためのキャリア教育の手引き, ジアース教育新社, 14.
 - 19) 三川俊樹(2008)キャリア教育と進路指導. 日本キャリア教育学会(編)キャリア教育概説, 東洋館出版社. 18-36.
 - 20) 宮崎英憲(2004)個別の教育支援計画に基づく個別移行支援計画の展開. ジアース教育新社.
 - 21) 文部科学省 (2009) 平成 21 年 3 月告示 特別支援学校高等部学習指導要領.
 - 22) 文部科学省(2004)第 2 章 キャリア教育の意義と内容. キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書 ～児童生徒一人一人の勤労観, 職業観を育てるために～
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801/002/003.htm(2013 年 1 月 1 日)
 - 23) 文部省 (1974) 中学校、高等学校進路指導の手引き－中学校学級担任編－.
 - 24) 文部省 (1975) 中学校・高等学校進路指導の手引き－高等学校ホームルーム担任編－.
 - 25) 文部省 (1999) 文部省告示 盲学校、聾学校及び養護学校高等部学習指導要領.
 - 26) 文部省 (1971) 養護学校 (精神薄弱教育) 小学部・中学部学習指導要領 (昭和 46 年 4 月施行) <http://www.nier.go.jp/guideline/s45sejm/add.htm#18> (2012 年 12 月 15 日).
 - 27) 中堀久子(2001) 関係機関との連携による支援. 発達の遅れと教育, No.531, 12-14.
 - 28) 中西 郁・米谷一雄 (2004) 進路学習の実践 2 東京都立王子養護学校－やりたい仕事を見いだす－. 松矢勝宏 (監修) 主体性を支える個別の移行支援, 大揚社, 54-64.
 - 29) 緒方直彦 (2003) 知的障害生徒の個別移行支援計画に関する一考察進路学習の課題をふまえて－. 平成 13・14 年度 東京都大学院派遣教員研修報告 (東京学芸大学大学院修士論文概要).

- 30) 緒方直彦(2004)進路学習の実践 3 東京都立八王子養護学校ー自己理解と将来設計ー.
松矢勝宏(監修)主体性を支える個別の移行支援, 大揚社, 65-73.
- 31) 小倉寛子・塚本朋子・鈴木ゆうか・大石俊一・渡部明広(2009)特別支援学校(知的障害)高等部における、自己決定を目指す「進路に関わる学習」の実践ー授業作りのポイントと支援の手立てー. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, No.17, 115-123.
- 32) 大南英明(2000)知的障害養護学校の高等部における職業教育と進路指導の現状と課題. 帝京大学文学部紀要 教育学, 25, 17-46.
- 33) 近江龍静・内海 淳・鎌田裕之・佐藤圭吾(2007)主体的な進路選択と社会参加を促す進路学習. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第 29 号, 55-64.
- 34) 太田正己(2003)知的障害児教育の授業再考ー教材の視点からの授業の検討ー. 太田正己 編著, 障害児のための個別の指導計画・授業案・授業実践の方法, 黎明書房, 5-14.
- 35) 佐藤圭吾・内海 淳(2003)知的障害者の地域生活と地域資源ー秋田県における地域ネットワークづくりに向けてー. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第 25 号, 53-63.
- 36) 清水由貴(2001)地域で学び、地域で育つ教育活動の推進ー福祉施設福祉施設と連携した現場実習を例にしてー. 発達遅れと教育, No.531, 8-10.
- 37) 鈴木智帆・内海 淳(2008)地域生活への移行を支える進路学習の実践. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第 30 号, 113-119.
- 38) 高畑庄蔵(2004)行動障害を示す自閉症生徒への機能的アセスメントと支援ツールに基づく作業行動支援ー校内作業学習から校外現場実習へのスムーズな移行を目指してー. 特殊教育学研究, 42, (1), 47-56.
- 39) 谷口和弘・辻野智二(2000)知的障害養護学校における現場実習の取り組みー地域の教育力を生かした学習の展開を通してー. 熊本大学教育実践研究, 17, 71-79.
- 40) 内海 淳(1989)進路学習とは. 全日本特殊教育研究連盟 新・教師のための福祉・就労ハンドブックーよりよい社会参加をめざしてー, 日本文化科学社, 46.
- 41) 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・社会科学篇), 第 56 号, 243-253.
- 42) 山内俊久(2002)東京都知的障害者養護学校高等部高等部における進路指導担当者の活動について. 季刊 職リハネットワーク, No.51, 28-31.
- 43) 八幡ゆかり(2009)知的障害教育における進路指導の変遷. 鳴門教育大学研究紀要, 第 24 卷, 43-57. P.48
- 44) 横山孝子(2000)「盲学校、聾学校、養護学校就業促進に関する調査研究」の取り組みからー地域社会につなぐ就業支援体制の構築ー. 特殊教育, No.99, 20-24.
- 45) 吉田辰雄(2008)進路指導からキャリア教育へ. 日本キャリア教育学会(編)キャリア教育概説, 東洋館出版社. 37-43.

第2部 知的障害特別支援学校の進路指導における連携の在り方

第1章 就業体験における教員と教育関係機関外の支援者との連携に関する考察

特別支援学校の進路指導という教育活動に携わる支援者には、教員だけでなく、労働、福祉等、教育関係機関以外の関係者が含まれる²⁾。養護学校整備期、拡充期の進路指導においても、他分野との連携は認められるが¹⁹⁾、近年では、就職の段階にとどまらず、就業体験等にも広がり¹¹⁾、連携による支援の重要性はより顕著になっている。

一方、このような支援者は、ハローワークの就職促進指導官や地域障害者職業センターの障害者職業カウンセラー等の、全国的な統一の行政施策に基づいて配置されている支援者と、都道府県が単独の事業で配置する支援者とがあり、多様になってきている¹⁷⁾。そのため、特別支援学校の進路指導においては、教員には、これまで以上に連携のための実践力が求められていることになる。ここでの実践力とは、支援を計画し、多様な支援者を迎え入れ、支援チームとして管理するといった支援体制の構築に主眼を置いた実践力と捉えることができよう。本章では、知的障害特別支援学校の就業体験における教員と教育機関外の支援者との連携について検討する。

第1節 問題の設定

日本の障害児教育は特殊教育から特別支援教育へと転換し、障害のある幼児児童生徒に対する乳幼児期から学校卒業後までの一貫した適切な支援の実現を目指し、その保育・教育に資するために多くの取り組みが始まっている。学校から社会への移行、特に企業就労については、児童生徒等の重度・重複化や多様化といった特別支援学校対象児童生徒の障害状況の変化、さらに産業構造や経済状況の変化によって、一層の個に応じた支援の重要性が指摘されている^{13, 14, 20)}。

これまで特別支援学校高等部においては、進路相談、就業体験（現場実習）、進路学習を柱とする進路指導の実践が積み重ねられてきたが、知的障害特別支援学校では学校外の支援機関等との連携の試みが増えつつある。進路学習の実践では特別支援学校と地域障害者職業センターとの連携による職業ガイダンスの報告があり、生徒の就労に対する意識の涵養および社会資源活用に関する不安の低減につながることを示されている⁷⁾。また就業体験における高等教育機関との連携による職域拡大に向けての事務処理部門での実習の報告¹⁾、作業学習における企業と連携しての授業づくり、授業改善の報告もみられる⁴⁾。このような就労支援機関等の学校外の協力者との連携による新たな教育的支援の生成は、生徒の進路指導の充実には不可欠であり^{3, 18)}、今後も拡大していくことが予想される。

一方、A県では平成17年度より障害者雇用関連単独事業として「障害者就業支援事業」の取り組みが始まっている¹⁵⁾。同事業では、A県がNPO法人との連携によって障害者雇用協力事業所の拡大を図ると共に、就業を支援する就労支援者（ジョブサポーター）（以下、ジョブサポーターとする）を育成・派遣し、人的支援体制について整備することが目的で

ある¹⁶⁾。また、このジョブサポーターの支援対象者には、特別支援学校の生徒も含まれている。これにより特別支援学校に在籍する生徒がジョブサポーターの支援を受けることが可能となるが、教育実践を担う教員は、この新たな支援者とどのように向き合えばよいのであろうか。教員と学校外の支援者との連携にあたっては、教員に連携の構築や推進に関わる実践力がこれまで以上に求められことになる。例えば、教員が外部支援機関・支援者に対する理解を深め、丁寧に関係を構築していくこと、さらにそれらを踏まえた実践の省察力を身につけることなどが挙げられよう⁸⁾。

本研究では知的障害者を教育の対象とする B 特別支援学校（以下、B 校とする）における教員とジョブサポーターによる就業体験の支援実践を報告し、その経過を分析することで、進路指導を進めるための教員と学校外の支援者との連携の在り方について言及することを目的としたい。

第 2 節 研究の方法

1 資料

B 校の 200Y 年から 200Z 年までの 2 年間の就業体験に関する教育計画、実践の記録、反省会の記録等の資料を分析の対象とする。すなわち、「現場指導・巡回表」、「現場実習^(注1)の記録」、高等部教員とジョブサポーターに対する聞き取り・アンケート調査結果、「ジョブサポーターとの連携に関する検討会」の記録及び「ジョブサポーターと B 校高等部職員による現場実習に対する評価の会」の記録である。

2 手続き

1) 「現場指導・巡回表」

B 校の進路指導担当教員が作成した資料に基づき、実習先の種類、実習先の数、支援者の配置人数及び支援対象の生徒の数を就業体験毎にまとめた。

2) 「現場実習の記録」

B 校の進路指導担当教員が作成した 2 年間の事前・事後指導計画及び実習の記録の中から教員とジョブサポーターとの連携に関する部分を取り出し、整理した。

3) 高等部教員とジョブサポーターに対する聞き取り・アンケート調査

教員とジョブサポーターによる支援が初めて実施された就業体験終了後に、B 校進路指導担当教員が B 校高等部教員とジョブサポーターに聞き取り調査を行った。ジョブサポーターによる就業体験支援の成果、課題などについて個別に意見を求めた。また連携に

よる支援の2回目, 3回目の就業体験終了後にアンケート調査を実施した。アンケートは個別に記入を求めた。

4) 「ジョブサポーターとの連携に関する検討会」の記録

「ジョブサポーターとの連携に関する検討会」を就業体験の事後に設定した。また4回目の就業体験に関しては事前にも設定した。B校の進路指導担当教員と大学教員(筆者ら)が主に協議し, B校高等部教員も必要に応じて参加した。ここでの協議結果を整理し, 概要をまとめた。

5) 「ジョブサポーターとB校高等部教員による現場実習に対する評価の会」の記録

連携による支援を行った4回目の就業体験終了後に実施した「ジョブサポーターとB校高等部職員による現場実習に対する評価の会」における協議の結果を整理し, 概要をまとめた。

第3節 結果

1 連携による支援の模索期

1) 200Y年度 前期の就業体験

実習に先立ち, 進路担当教員とジョブサポーターとの打ち合わせ並びに生徒との交流の機会を設定した (Table2-1-3-1)。

Table2-1-3-1 教員とジョブサポーターとの連携による支援に関わる教育計画等の改善・充実

	200Y 前期	200Y 後期	200Z 前期	200Z 後期
事前の取り組み	13:30～打ち合わせ 14:00～交流	13:30～打ち合わせ 14:00～交流 14:30～担任からの伝達	13:30～打ち合わせ 14:30～交流 15:00～担任からの伝達	ジョブサポーターとの連携に関する検討会 9:00～打ち合わせ 11:00～交流 13:30～担任からの伝達
実習中の取り組み		引き継ぎの資料	連携ノート サポートリスト	連携ノート サポートリスト 毎日の実習後の協議
事後の取り組み	高等部職員の反省会 ジョブサポーターとの連携に関する検討会	高等部職員の反省会	高等部職員の反省会 ジョブサポーターとの連携に関する検討会	ジョブサポーターと高等部職員による現場実習評価の会 ジョブサポーターとの連携に関する検討会

——— の部分は連携による支援に対する反省・検討を受け変更された、あるいは新たに加えられたことを示している。

打ち合わせは実習の前日に 30 分程度、B 校の実習目標、実習内容等の説明を行った。交流は、打ち合わせと同日に農作業グループと茶話会グループに分かれて行った。農作業グループでは自己紹介を交わした後、生徒とジョブサポーターが共に草抜き、野菜、花苗の世話等の作業を行った。茶話会グループでは生徒とジョブサポーターがお茶の準備をし、その後お茶を飲みながら自己紹介を交わした。

実習では教員とジョブサポーターとがペアになり、6 名の生徒を支援するよう配置した。連携による支援実施の実習先（以下、「実習先」とする）は、全 5 箇所から大学の附属図書館・事務部局及び大型体育館を有する交流センターの 2 箇所を選定した。ジョブサポーターは 1 日毎に交代しながら同一の実習先で支援を行った。大学の附属図書館・事務部局では、業務によって 6 名の生徒が 2 グループに分かれることがあり、その場合は教員とジョブサポーターも分かれて支援を行った（Table2-1-3-2）。

Table2-1-3-2 実習先の作業内容及びジョブサポーターの支援内容

実習時期	200Y 前期	200Y 後期	200Z 前期	200Z 後期
実習先及び 作業内容	①大学 封筒へのラベル 貼り、図書への バーコード付け、 除草作業等 ②交流センター 座席清掃、手すり 磨き等	①リネン業 タオルを畳む、乾 燥機から取り出す ②リネン業 おしぼりを畳む	①サービス業 作業服、事務服 等のクリーニング ②大学 封筒へのラベル 貼り、図書への バーコード付け、 書類の丁合等 ③リネン業 おしぼり、清拭 タオルの洗濯等	①サービス業 ゴルフ場内の清掃 カートの清掃等 ②サービス業 作業服、事務服等 のクリーニング
ジョブ サポーター の支援内容	①2 グループに分か れた作業で、教 員に代わって、作 業の進み具合を確 認し、必要に応じ て助言する等 ②生徒と一緒に清掃 作業に取り組み、 生徒に質問された 時に、作業内容に ついて助言する等	①生徒の作業を見守 りながら、一緒に 作業する。乾燥機 の開閉には特に注 意を払う。 ②生徒と一緒に作業 する。おしぼりの 補充や終了の報告 を従業員にできる ように仲介する等	①ポケット内の点検 が確実に出来てい るかチェックする、 衣類の区分けの終 了などの報告を従 業員にできるよう に仲介する等 ②2 グループに分か れた作業で、教 員に代わって、作 業の進み具合を確 認し、必要に応じ て助言する等 ③作業速度をチェッ クし、必要に応じて休 憩するように指示す る、コンテナの運搬 には注意を払う等	①生徒と一緒に清掃 作業に取り組み、 作業の進み具合を 確認し、必要に応 じて助言する等 ②出勤時の健康チ ェック、衣類の区 分けの終了などの 報告を従業員にで きるように仲介す る等

連携による支援の終了後に高等部教員及びジョブサポーターに聞き取り調査を行った。結果の概要を Table2-1-3-3 に示した。その後、高等部教員による実習指導の反省を行い、さらにジョブサポーターとの連携による支援に関する検討会を行った（以下、「連携支援に

関する検討会」とする) (Table2-1-3-1)。その結果、ジョブサポーターの支援内容に①生徒の実習の様子を捉えること、②教員との情報交換を行う(生徒の情報を提供する、具体的な支援方法についての情報を教員から得る等)ことを位置づけ、支援者としての役割を明確にすることとした。またこれらが実現できるよう実習中に教員とジョブサポーターとが協議する場を新たに設け、ジョブサポーター間の情報の引き継ぎがスムーズにできるように資料を作成することとした。

Table2-1-3-3 200Y年度前期就業体験後の高等部職員及びジョブサポーターへの聞き取り調査結果の概要

[ジョブサポーター]・生徒についてもっと知りたい。

[教員]・ジョブサポーターの参加により、離れた場所にいる生徒への指示、個に応じた指示をすることができた。

- ・ジョブサポーターの生徒への関わりが職場の同僚からの関わりのように好ましい刺激となった。
 - ・生徒に対する支援の様子を見ていると情報提供が十分でなかったように感じた。
 - ・事前指導で生徒とジョブサポーターとの活動機会をもっと設定すればよかった。
-

2) 200Y年度 後期の就業体験

事前の取り組みでは、進路担当教員との打ち合わせ及び生徒との交流に加え、新たに担任の教員(以下、「担任」とする)との打ち合わせの機会を設定した(Table2-1-3-1)。

進路担当教員との打ち合わせ及び生徒との交流の時間は共に30分程度であり、前期と同じであった。打ち合わせ内容については、引き継ぎ資料に関する説明を加えた。また担任との打ち合わせは交流後に行い、担任が生徒の実態、特性や支援の具体的方法などの説明を行った。

実習では教員とジョブサポーターとがペアになり、3名あるいは4名の生徒を支援するように配置した。実習先は、全9箇所からリネン関連の企業2箇所を選定した。ジョブサポーターは1日毎に交代しながら同一の実習先で支援を行った(Table2-1-3-2)。

連携による支援の終了後に高等部教員及びジョブサポーターにアンケート調査を行った。結果をTable2-1-3-4に示した。その後、高等部教員による実習指導の反省を行った。その結果、①ジョブサポーター間の引き継ぎのための資料を改善すること、②ジョブサポーターによる個に応じた支援が可能となるような資料の追加を行うことで、連携のためのツール開発を目指すこととした。

Table2-1-3-4 200Y 年度後期就業体験後の高等部職員及びジョブサポーターへのアンケート調査結果

〔ジョブサポーター〕

Q.1 よかった点

- ・教員と生徒との意思疎通のための、仲介がある程度できた。
- ・支援の期間が長くなってくると、生徒の支援のためのポイントがつかみやすかった。
- ・教員の指導は、生徒から離れるタイミングを理解するのに役に立った。

Q.2 改善すべき点

- ・学校での説明時に生徒の普段の様子、配慮点などを事前に書面で提示してもらえるとよい。
- ・生徒に関する情報を予め知ることができれば、実習での支援に役立つのではないかと感じた。
- ・一人一人の支援のポイントをリスト（一覧表）で示して欲しい。

〔教員〕

Q.1 よかった点

- ・実習中に使用した引き継ぎ資料の各欄に生徒の様子や伝達事項が記載されており、その部分を活用して担任との意見交換ができていた。
- ・生徒への支援が行き届いた。
- ・生徒は、仕事場に先輩がいるような感じを持つことができた。働く見本になっていた。
- ・教師でないサポーターの存在が、作業により緊張感を与えていた。

Q.2 改善すべき点

- ・ジョブサポーターの支援が交代制であったので、資料を用いての引き継ぎが必要であると感じた。
 - ・生徒についての情報提供ができていたら、ジョブサポーターは、もっと効果的に生徒を支援できたのではないかと思う。
 - ・それぞれの生徒について、どの場面で、どのような指導が必要なのかを伝える機会が不十分であった。
-

2 連携による支援の整備期

1) 200Z 年 前期の就業体験

200Y 年度後期就業体験のアンケートに対する回答に基づいて (Table2-1-3-4)、生徒に関する情報共有の在り方を改めて検討した。その結果、実習に先立っての進路担当教員とジョブサポーターとの打ち合わせ内容を変更し、連携による支援のためのツールである「連携ノート」を導入した (Table2-1-3-1)。

事前の進路担当教員とジョブサポーターとの打ち合わせは 30 分延長し、連携ノート及びサポートリストについての目的や使用方法等の説明を新たに加えた。連携ノートは、生徒のコミュニケーション、身辺自立などの実態とそれらの具体的な支援の方法が記されたサポートリスト (Table2-1-3-5)、全日程の実習記録欄 (Table2-1-3-5) 及び教員の巡回スケジュールで構成した。

実習では教員とジョブサポーターのペアによる配置に加え、ジョブサポーターの単独配置も行った。ただしその場合には、教員が指導のために、1 日に 1 回程度、実習先を訪問できるように巡回指導を設定した。教員とジョブサポーターとがペアになり支援を行う実習先では、業務によって生徒が 2 グループに分かれることがあり、その場合は教員とジョブサポーターも分かれて支援を行った。実習先は全 6 箇所からサービス業関連の企業、大学の附属図書館・事務部局及び大型体育館を付帯する交流センターの 3 箇所を選定した

(Table2-1-3-2)。

連携による支援の終了後に高等部教員にアンケート調査を行った。結果を Table2-1-3-6 に示した。その後、高等部教員による実習指導の反省を行い、さらに連携支援に関する検討会を行った (Table2-1-3-1)。その結果、①教員が実習先の作業内容や作業場所等を十分に把握し、生徒の実態及び指導目標とのマッチングを高めること、②それらを踏まえて、ジョブサポーターが単独で支援する場合には、ジョブサポーターの支援経験や生徒との相性を勘案し、配置すること。また、単独での支援に支障が生じた場合には、支援者の交代ができるような体制にしておくこと、③連携ノートに関する説明の仕方について再検討すること、④ジョブサポーターとの実習に関する協議の機会について検討すること、⑤生徒に対して新たに始業前のミーティングを設定し、指導の充実を図ることとした。

Table2-1-3-5 サポートリスト及び実習記録の書式

[サポートリスト]

○○○○学校 実習生 ○○○○

実習の目標と学校での支援		生徒の様子	こんな手助けをしてください
コミュニケーション			
身辺自立 (食事・着替え・排泄等)			
その他			
プロフィール	好きな食べ物・嫌いな食べ物	好きなこと・嫌いなこと	
	好きなテレビ番組	得意なこと・苦手なこと	
	好きなタレント		

サポートのお願い

このサポートリストは、保護者の了解を得て学校が作成しています。生徒が現場実習を行う際に、支援して下さる方と生徒がスムーズにコミュニケーションでき、自分の持てる力を十分に発揮して働けることを願っています。お気づきのこと、分かりにくいことがありましたら現場で教師にご連絡ください。なお、本紙は個人情報が含まれていますので、現場実習で活用いただく以外は使用しないようお願いいたします (コピーもご遠慮ください)。本紙は現場実習最終日に回収させていただきますので、担当の教員にお渡しいただきますよう、よろしくお願いいたします。

[実習記録]

現場実習記録についてのお願い

現場実習で明らかになってくる課題をジョブサポーターさんと教員と一緒に悩み、考えていくことで、この実習をより実りのあるものになりたいと思っています。また、今後学校での指導においても参考にさせていただきたいと思っています。作業内容や様子、生徒と接していて困られたこと、今後の課題等をご指摘いただけたら幸いです。

記入していただきポイントとしては、①仕事に向かう態度②作業能力③その他等を考えていますが、これ以外でもお気づきの点があればご自由にお書きください。

日付	生徒名	作業内容・一日の様子	困ったこと・わからなかったこと	担任のコメント

Table2-1-3-6 200Z 年度前期就業体験後の高等部職員へのアンケート調査の結果

- Q.1 ジョブサポーターの支援について
- ・教師以外の人から指導を受けるのはとてもよい。
 - ・移行支援の視点からも必要。
 - ・教師と関わる場面ではスムーズでも、一般の方と関わる中で出てくる課題もある。
- Q.2 サポートリストを使っでの連携について
- ・どういふことを伝えるべきか(評価の観点や学校側の思い)を明記することで、サポーターの意識を高めることができた。
 - ・サポーターにもよるが、生徒のことを知りたいサポーターが多いということが分かった。
- Q.3 実習に関する(生徒の)記録の依頼について
- ・交流会にて記録の依頼をした。事前の打ち合わせの重要性からも交流会の持ち方、時間についても検討を要する。
 - ・特定の生徒についてもらうときは、その生徒の情報だけを伝えた方が混乱がなかったかもしれない。
- Q.4 実習に関する(生徒の)記録に基づいた連携について
- ・サポーターからの意見がもたらえた。
 - ・教師とサポーターが同じ意識で実習を行えた。
 - ・記録用紙が有効活用された事例もあり、電話等でのやりとりがより連携を深めた事例等もある。
- Q.5 実習に関する(生徒の)記録のフィードバックについて
- ・実習中はサポーターとの間で、日々のやりとりの微妙な軌道修正が図れた。
 - ・電話による直接の話し合いの中で見えてきたことも多い。

2) 200Z 年 後期の就業体験

事前の進路担当教員とジョブサポーターとの打ち合わせ、並びに生徒との交流時間を大幅に増やした (Table2-1-3-1)。

進路担当者とジョブサポーターとの打ち合わせについては、連携ノートの記入方法を中心に説明し、それを活用しての教員との協議機会の設定についても説明を行った。また交流内容についても変更し、生徒が使用する実習日誌の作成やサポートリストの作成など実習に関連する活動を生徒と一緒にいった。

実習では教員とジョブサポーターとがペアになり、5名あるいは6名の生徒を支援するよう配置した。実習先は、全8箇所からサービス業関連の企業2箇所を選定した。各実習先で業務によって生徒が2グループに分かれる場合には教員とジョブサポーターも分かれて支援を行った。ジョブサポーターは1日毎に交代しながら同一の実習先で支援を行った (Table2-1-3-2)。また今回の実習では、教員とジョブサポーターとが協議する機会を新たに設定した。協議の機会は毎日の実習終了後であった。

連携による支援の終了後に「ジョブサポーターと高等部教員による現場実習に対する評価の会」(以下、「評価の会」とする)を行った (Table2-1-3-1)。評価の会では、ジョブサポーターから実習支援の手応えを感じるが、一方で実態把握の難しさも感じる事、教員との役割分担への戸惑いがある事、連携ノートの記入には負担感がある事等の意見が述べられた (Table2-1-3-7)。教員からは連携ノートを用いた支援の試みが評価できる事、支援に伴うジョブサポーターの苦勞に対して共感すること、ジョブサポーターの支援成果として生徒との人間関係の進展が感じられる事等の意見が出された (Table2-1-3-7)。その後、連携支援に関する検討会を行い、①事前の取り組みを重視し、今後も継続すること、②生徒への支援内容・支援方法等に関する情報の共有化をさらに図っていくこと、③ジョブサポーターと生徒とのマッチングについて検討することの3点を確認した。

Table2-1-3-7 ジョブサポーターと高等部教員による現場実習に対する評価の会の記録

- 1) 200Y年及び200Z年のジョブサポーターとの連携経過の確認
200Y年度から200Z年度までのジョブサポーターの支援の記録について教員が説明し、教員とジョブサポーターが、サポートリストを活用した連携の過程を確認した。
- 2) 200Z年後期就業体験に関する連携のポイントの説明
200Z年度後期の就業体験で取り組んだ、ジョブサポーターとの事前の打ち合わせ会、及び実習場所であるリネン業での支援に活用したサポートリストについて、教員が説明した。
- 3) 200Z年後期就業体験における連携の成果と課題の検討
[ジョブサポーター]
 - ・支援を行う実習先が2回目の場所であり、単独で支援を行うことができた。生徒もジョブサポーターを支援者として認識しており、指示に従うことができた。
 - ・教員とペアでの支援では、教員を越えないようにと生徒への関わり方に気を遣った。単独での支援では、その気遣いをせずに生徒に関わることができた。
 - ・支援を行う実習先が初めての場所であり、屋外での清掃作業という、やや漠然とした業務であったため、支援に大変戸惑った。ようやく慣れた頃に、実習が終わってしまった。
 - ・コミュニケーション能力が低く、自身の健康状態の理解が十分できない生徒については、生徒の状態を的確に把握できているかが不安であった。
 - ・連携ノートは、生徒が5名いると、当日に受け取って、休憩時間だけで記入するのは困難であった。
 - ・支援の当日中に連携ノートへの記入を仕上げるのは大変だった。2名だったので記入できたが、生徒が5名いるとポイントを絞ったとしても、誰のことだか分からなくなる。
 - ・就業体験を支援するジョブサポーターとして、生徒にどこまで負荷を掛け、どこまで援助すればよいか、迷いがあった。
 - ・知っている生徒であれば、支援をしやすい。実習中の様子だけでは生徒像がつかみにくい。
[教員]
 - ・ジョブサポーターが単独で生徒を支援する実習では、ジョブサポーターに対する生徒の認識も変わってきたのではないかと。支援者としての認識を強く持ったように思う。
 - ・卒業後の就労状況を見ると、就業体験よりも遙かに厳しいものがある。それを考えると、就業体験では、もう少し生徒の頑張りを引き出す必要があるかもしれない。
 - ・教員の支援から、ジョブサポーターの支援につなげていけば、徐々に自立度は高まるのではないかと。
 - ・生徒のことを理解してこそ、その場で適切な支援ができる。ジョブサポーターの支援の難しさを解消するためには、時間の確保が必要だと思うので、とれるように検討したい。
 - ・複数の生徒が、特定のジョブサポーターに支援を希望するようになった。

第4節 考察

1 連携による支援のための準備

就業体験に先立って計画された教員とジョブサポーターとの情報交換のための時間は、連携を重ねる毎に増え、そこで扱う内容も豊富になっていく。また、ジョブサポーターの直接観察による実態把握のための時間についても同様である。これらのことは、事前の取り組みの重要性に対する認識の深まりを示すものである。

進路指導教員とジョブサポーターとの打ち合わせ、並びにジョブサポーターと生徒との交流の機会は当初から教育計画に位置づけられており、情報交換や直接観察による実態把握のために配慮がなされている。しかし、就業体験での連携による支援に対する省察を通して、それらの不十分さが明らかになってくる。この過程で支援に携わる両者とその重要性を改めて認識していったと推察される。教員とジョブサポーターとは互いに、その立場、

専門性、生徒に関する知識等が異なる。教員とジョブサポーターの相互の理解が十分でなかった可能性も考えられる。その意味で実習の導入段階である事前指導の活用にあたっては、支援者同士の連携のための準備が十分整うような丁寧な取り扱いが必要である。

本研究の結果は、異なる職種同士の連携に関しては共通理解が不可欠であり、互いの知識・認識面での準備が重要であること⁶⁾を再確認するものとなったといえよう。

2 連携による支援のためのツール

連携による支援開始当初には計画されていなかった支援のためのツール、及びそれらを運用する場が、就業体験の支援に関する省察に基づき整備されていく。このことは支援実践における教員の相互協力への指向性の高まりを示すものである。

サポートリストを含む連携ノートは、それ以前に作成された引き継ぎの資料に比べ、教員とジョブサポーターとの協力関係をより意識したものになっていた。高等部1年生や2年生での就業体験は、体験的経験的な学習であると共に、進路決定に至る重要な過程である。実習を通し、教員が個々の生徒の成果と課題を適切に捉えることは、その後の進路指導に関する諸教育において、職業自立に向けた学習課題を設定するために非常に有益である。これらツールの作成・使用は先のような実習の意義、実習の目的や目的達成のための支援への期待を明確にジョブサポーターに示すことにつながっている。またツールの導入に加え、それらを運用する機会の重要性も示されたといえる。一方、ジョブサポーターからは、支援する生徒の数が増すと連携ノートの記入が困難になるといった課題も指摘されており、その活用には慎重さが求められることを示している。

支援者が互いに共通の認識を持ち、役割を分担しながら方向性を一にして支援にあたることは、連携による支援には欠かせない^{7, 9)}。そのためには連携による支援におけるツールの有用性を多面的に捉え、検討していくことが必要であろう。

3 連携による支援に対する評価

連携による支援に対する評価の機会は、高等部教員の反省会として当初から教育計画に位置づけられている。しかし、そこにはジョブサポーターが直接参加しているわけではない。本研究においては、その点を補完するために聞き取り調査やアンケート調査を実施したが、全ての就業体験後に行うことはできなかった。一方、4回目の就業体験終了後に実施した評価の会では教員とジョブサポーターとの率直な意見交換がなされており、互いの理解の深まりを感じさせる。このことが教員とジョブサポーターの連携による支援に関わる教育計画にどのような影響を与えるのかについて断定はできないが、立場や役割の違いを越えて支援に取り組んだ者同士が、支援実践を振り返り、評価する機会を共にすることの重要性を改めて認識させるものである。

第5節 本章のまとめ

教員と教育関係機関外の支援者との連携においては、教育的課題（例えば、知的障害者に対する就業体験）の共有化のためのツール（連携ノート）や、教員と教育関係機関外の支援者が支援について協議する場面設定の必要性が示された。一方、これらのことは、支援計画、実践とのその省察を繰り返す過程で段階的に整備されており、教員の他分野の支援者に対する認識の深まりによるところが大きい。他職種に関する理解や他分野の支援者に対する知識・理解が連携を促進させることが^{5, 12)}、改めて確認できたといえる。

知的障害教育における進路指導では、関係機関・関係者の連携は重要な研究課題である。しかし、そのような重要性にもかかわらず、連携が必要であるという理念程度に止まっているとの指摘もある¹⁰⁾。連携を理念で終わらせないためには、具体的な研究が必要である。知的障害特別支援学校高等部から社会への移行においては、関係諸機関の支援者間の連携は、不可欠である。個別の教育支援計画における個別移行支援計画は、そのためのツールである。そこで、次章では、就労に向けた移行支援における連携について検討する。

注1

「現場実習」という名称は B 校における就業体験の呼称である。B 校の資料については、校内の呼称名をそのまま使用している。

文 献

- 1) 有田孝子・大谷博俊・池際博行(2005) 養護学校高等部生徒の現場実習－和歌山大学教育学部附属養護学校の試み－. 和歌山大学教育学部教育実践センター紀要, No.15, 151-156.
- 2) 濱辺 清(2004)「個別移行支援計画」の作成・活用の手順. 宮崎英憲(編著)個別の教育支援計画に基づく個別移行支援計画の展開. ジアース教育新社, 125-133.
- 3) 勿田文記・木村彰孝(1999)養護学校生への職業リハビリテーションにおける移行サービスとサポートネットワークの機能. 障害者職業総合センター研究紀要, No8, 55-67.
- 4) 原 智彦・陸川厚子・永峯秀人・菊池直樹 (2005) 新しい高等部教育のすがた－個別の教育支援計画(個別移行支援計画)の策定と活用に向けて－. IEP JAPAN, Vol.17, 19-24.
- 5) 芳賀敏彦 (1981) 専門職の協力体制. リハビリテーション研究, 38, 2-10.
- 6) 宮崎英憲(2004)個別の教育支援計画に基づく個別移行支援計画の展開. ジアース教育新社.
- 7) 大谷博俊 (2004) 知的障害児教育における授業研究－養護学校高等部における「就労と職業センター」の授業分析を通して－. 和歌山大学教育学部紀要, 第 54 集, 231-238.

- 8) 大谷博俊 (2007) 就労支援機関とその活用. 大沼直樹・吉利宗久 (共編著)「特別支援教育の基礎と動向ー新しい障害児教育のかたちー」, 培風館, 253-263.
- 9) 大谷博俊 (2005) 企業と地域障害者職業センターの連携による知的障害児の移行支援. 職業リハビリテーション, 第 18 巻, No.2, 18-24.
- 10) 李 美貞・八重田 淳・奥野英子 (2008) 知的障害者の職業リハビリテーション関連事業者の連携関連要因. 職業リハビリテーション, 21, No.2, 2-9.
- 11) 高畑庄蔵・牧野正人 (2004) 自閉症生徒を対象とした知的障害養護学校と福祉施設が連携した就労支援 : 現場実習から卒業後実習への移行支援のあり方. 特殊教育学研, 42, (2), 113-122.
- 12) 寺山久美子 (2003) リハビリテーションにおける諸分野の連携. 総合リハビリテーション, 31, (1), 31-37.
- 13) 東京都知的障害養護学校就業促進研究協議会(2003a)個別移行支援計画Q & A - 基礎編 - .ジアース教育新社.
- 14) 東京都知的障害養護学校就業促進研究協議会(2003b)個別移行支援計画Q & A - 応用編 - .
- 15) 和歌山県商工観光労働部商工政策局商工観光労働総務課 (2004) 雇用創出プログラムの概要 (<http://www.pref.wakayama.lg.jp/prefg/060100/seisaku/koyou/gaiyou.pdf>)
- 16) 和歌山県総務部総務管理局財政課 (2006) 平成 19 年度の予算の概要.
- 17) 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・社会科学篇), 第 56 号, 243-253.
- 18) 八重田 淳・柴田珠里・梅永雄二(2000)学校から職場への移行 - リハビリテーションサービス連携の鍵 - . 職業リハビリテーション, 第 13 巻, 32-39.
- 19) 八幡ゆかり(2009)知的障害教育における進路指導の変遷. 鳴門教育大学研究紀要, 第 24 巻, 43-57.
- 20) 全国特殊学校長会(2002)「個別移行支援計画」就業支援に関する調査研究報告書. ジアース教育新社.

第2章 進路指導における初職入職のための個別の教育支援計画の意義

平成21年3月に告示された特別支援学校学習指導要領において、個別の教育支援計画の作成が義務づけられた³⁾。個別の教育支援計画の目的は、乳幼児期から学校卒業後までを通じて適切な指導と必要な支援を行うことであるが⁴⁾、特別支援学校から社会への移行においては、どのような意義を持つのであろうか。

知的障害者である生徒を教育の対象とする特別支援学校（以下、知的障害特別支援学校とする）では、高等部卒業後、企業への就労を始めとして、9割以上の生徒が学校から社会への移行を経験することになる⁵⁾。そのため、卒業後の進路先や地域障害者職業センター等の関連分野の関係者に、在学中の実態や支援内容を伝え、どのように共通理解を図るのかという情報の引き継ぎは、従前から進路指導における重要な取り組みであった。このことから、学校から社会への移行期における個別の教育支援計画の活用は、知的障害特別支援学校における進路指導と密接な関わりのあることが予想できる。本章では、知的障害特別支援学校高等部から初職入職のための進路指導において、個別の教育支援計画がもつ意義を検討する。

第1節 問題の設定

盲・聾・養護学校では、これまで、卒業後、企業等の進路先への移行を円滑に進めるため、進路指導上の課題解決に向けた個別の支援を行ってきた。ここ数年、企業では事業の縮小、余剰人員のリストラや倒産などが増え、雇用情勢が悪化している。この厳しさは、健常者だけでなく、知的障害者にとっても同様である。また、知的障害特別支援学校高等部入学者の障害の重度化、多様化が進み、卒業時点での就職が困難な生徒が多くなってきており、個に応じた就業支援のより一層の充実を図ることが求められてきている。個別の就業支援計画²⁾や就労支援のための個別移行支援計画^{10) 13) 11) 7)}は、これらを具現化するためのものであると考えてよいだろう。個別移行支援計画は、特別支援学校から社会への移行段階に作成されるものであり、個別の教育支援計画に基づく個別移行支援計画といえる²⁾。

一方、特別支援教育においては、障害を持つ子どもやそれを支える保護者に対して学校や労働などの関係諸機関等が一体となって、乳幼児期から学校卒業後まで相談及び支援を行う体制を整備することが提言されている⁶⁾。また、「障害者基本計画」⁹⁾及び「重点施策実施5カ年計画」¹⁵⁾においても幼児期からの関係諸機関等の適切な役割分担による一貫した効果的な相談支援体制の構築をはかることが示されている。一般就労の際に行われる学校から職場への移行に向けた中長期的な支援には、学校とハローワークや地域障害者職業センター（以下、職業センターとする）などの支援機関との連携は不可欠であり¹²⁾、その在り方が検討されている⁸⁾。

ここでは、知的障害者の就労支援のために個別の教育支援計画を活用し、企業、職業センターと連携を行った事例の分析を通して、進路指導における初職入職のための個別の教育支援計画の意義と有効性を検討することを目的とする。

第2節 研究の方法

1 対象者

軽度知的障害（療育手帳の判定による）を有する B さんである。B さんは日常生活に必要な基本的な習慣や態度はほぼ身につけていた。また、公共交通機関を利用しての移動や日用品の買い物などもできた。一方、初対面の人への対応や慣れない場面では緊張し、自分の気持ちを表現したり、物事を説明したりすることは苦手であった。作業に対する持続力や耐性にも課題が認められた。B さんは、飲食業での就労が決まっていた。

2 資料

B さんの進路指導の記録、作成した個別の教育支援計画および事業所担当者と職業センターの障害者職業カウンセラー（以下、職業カウンセラーとする）による個別の教育支援計画に対する評価を分析の資料とする。進路指導の記録については、200X年1月（Bさんが高等部3年生の時）から200X年7月（就労して3ヶ月後）までの記録を分析の対象とした。また、個別の教育支援計画に対する評価は、200X年2月から9月までに求めた。

3 手続き

進路指導の記録は、進路担当者が行った。また、個別の教育支援計画については、進路担当者が中心となり、担任と B さんの指導に関わった高等部職員が協力、分担して作成した。さらに作成に関しては、保護者・本人の意見が反映され、計画に同意を得るよう配慮した。

個別の教育支援計画の必要性と有用性に関する評価は、事業所担当者にそれぞれ「思う」「少し思う」「どちらともいえない」「あまり思わない」「思わない」のいずれか1個に○を付けてもらい、さらに、計画の内容や課題など全般的なことに関して自由に記述してもらった。また、職業センターの職業カウンセラーに対しては、職業センターでの個別の教育支援計画の取り扱い方及びその有用性について自由記述で回答を求めた。

第3節 結果

1 個別の教育支援計画

Bさんのために作成した個別の教育支援計画をTable2-2-3-1、及びTable2-2-3-2に示した。個別の教育支援計画は、相談・実習・行動の記録（Table2-2-3-1）と卒業後の生活に向けての支援計画（Table2-2-3-2）である。進路先の事業所には卒業後の生活に向けての支援計画を提示した。また、職業センターには両者を提示した。これらの提示については、保護者と本人の了解を得て行った。

相談・実習・行動の記録（Table2-2-3-1）には、在学中の進路相談で確認した、生徒自身の就労に対する意志、実習での特徴的な行動とその変容を示している。また、卒業後の生活に向けての支援計画（Table2-2-3-2）には、生徒自身の希望、必要とするワークトレーニングなどの就労支援の内容、及び各支援に関する支援者の役割などを示している。

Table2-2-3-1 個別の教育支援計画（相談・実習・行動の記録）

		更新（平成 年1月）	
3年生	B	()	担任) 作成者)
進路相談の概要			
校内における進路相談	<p>【平成 年7月（担任・保護者）】メンテナンスのような仕事もよいのではないかと。一般就労して欲しい。</p> <p>【平成 年2月（本人・保護者・担任・進路）】一般就労。前期現場実習は、〇〇商店または、違った会社でも…（「仕事」というものを経験させたい）。父親と相談したい。バイクや車の免許をとらせたい。</p>		
関係機関との進路相談	<p>【平成 年6月・9月】職業適性検査・職業相談：長時間の作業に対する耐性が向上すること、挨拶、返事などが大きな声でできるようになること、就労に対する意欲・意識が向上することが必要。</p> <p>【平成 年7月】職業相談（ハローワーク）：就労のためには、より、積極的に行動することが必要。就職が決まらないときには、職業訓練校の利用も検討したい。</p>		
本人の希望	△△食品のような仕事がいい。（平成 年7月）〇〇商店（平成 年2月）		
保護者の希望	一般就労。（平成 年7月） 一般就労。本人のやりたい仕事。（平成 年2月）		
現場実習の記録			
平成 年 6月（1週間）	△△食品：漬け物の袋へのシール貼り（6h）		
平成 年11月（2週間）	□□商店：ダンボール箱の組み立て（6h）		
平成 年 6月（1週間）	△△工業：作業場の掃除、鉄筋への部品付け（6h） 作業耐性は充分でなく、作業内容によって、上手に手を抜くといったようなことがみられた。…部品を取り付ける簡単な軽作業は、作業理解もよく、スピードも速い。		
平成 年11月（2週間）	〇〇商店：日用食料品の整理、積み下ろし（7h） 物流の仕事に対する興味や関心が認められた。体力的には、この時期であれば可能であった。…		
平成 年 6月（2週間）	□□屋：配送品の仕分け、伝票整理の補助など（8h） 学校での事前の指導で県内の地名を覚え、実習では意欲的に仕事に取り組むことができた。仕分けは正確にでき、丁寧に仕事に取り組めた。		
平成 年10月（2週間）	◇◇店：食器洗浄・調理補助（6～7h シフト制） 学校での事前の取り組みを生かし、清掃・食器の洗浄はスムーズに仕事に取り組むことができた。…複数の作業場所、シフト勤務にも対応できた。		
学校生活の様子			
<ul style="list-style-type: none"> ・対人関係【初対面の人への対応は緊張するようである。慣れてくれば、明るく気さくに話をするができる。】 ・単独の移動範囲【自宅から学校までは、自転車通勤で通学している。通学時間は約40分】 ・時間の概念【時計を見て作業時間を判断できる。交通機関の利用ができる。】 ・金銭の使用【紙幣と硬貨を使って食品や日用品の買い物ができる。金銭の管理は少し難しい。】 			

Table2-2-3-2 個別の教育支援計画（卒業後の生活に向けての支援計画）

更新日：平成 年 3 月

本人の氏名：B ()	生年月日：昭和 年 月 日 ()	記入者名：
保護者氏名：	住所：〒	連絡先：

将来の生活についての希望	
①将来は一人暮らしがしてみたい。そのためにもしっかりと働いて、給料をもらいたい。早く仕事になれて、仕事をたくさんして、給料が上がるようにしたい。 ②仕事を始めても習い事（スポーツ）は続けたい。 ③バイクの免許がとれるようにチャレンジしたい。	
必要だと思われる支援内容	考えられる支援の体制
①a.アビリンピックへ参加する（2月）	学校
b.障害者職業センターの支援を受ける（ワークトレーニング：3月） ※○月○日より開始 △月△日に終了 初出勤は、□月□日以降、現場の状況で調整する。	就労支援機関、保護者、学校
c.必要に応じて障害者職業センターの支援を受ける（ジョブコーチ支援事業など） ※仕事の遂行具合を見ながら、支援の導入を検討する。適応困難の状況を受けて、導入するという方法もある。	進路先、就労支援機関
d.毎日、帰宅後の様子を見守り、職場での様子をつかむ。休日には家事も手伝う。	家庭
e.アフターケア活動を行う。	就労支援機関、学校
②今後も引き続き、スポーツクラブに通い、活動する。	地域
③保護者が安全面を含め、免許取得のための支援をする。	家庭、地域

連絡先・担当者			
進路先	地域	就労支援機関	学校
【連絡先】 ◇◇店 Tel 【担当者】 総務部 ○○○○ 現場担当者 ○○○○ △△△△	【連絡先】 スポーツクラブ（月、土） Tel 【支援者】 □□□□ ○○○○	【連絡先】 障害者職業センター Tel 【担当者】 職業カウンセラー △△△△	【連絡先】 ○○養護学校 Tel 【担当者】 ○○○○（進路指導） ◇◇◇◇（アフターケア）

備考：3カ月の試用期間後に、再検討する。

2 進路指導の経過

下線_____は、Bさんに対する進路指導における関係者・機関等との連携に関わる内容を示している。

1) 支援の計画についての本人・保護者との話し合い

記録1【参加者：本人・保護者・担任・進路担当者】求人票を説明し、Bさんと保護者に意見を聞く。Bさんは給料がもつと欲しいとのことであった。卒業後の生活、余暇などについて尋ねると、一人で暮らすという夢（希望）を持っていて、習い事（スポーツ）を卒業後も続けたいということであった。免許については、Bさんはあまりほしいと思っていないとのことであったが、保護者は資格の一つとしてBさんに勧めていた。これらの話し合いを基に、個別の教育支援計画（卒業後の生活に向けての支援計画）を作成し、Bさんと保護者に示しながら内容を確認した。

アビリンピック（全国障害者技能競技大会）の参加について本人は迷っていたが、進路

担当者の言葉かけで、やる気を示した。保護者は、参加には前向きであった。保護者は、ジョブコーチによる支援（以下、ジョブコーチングとする）を希望していた。職業準備支援事業（以下、ワークトレーニングとする）については、訓練は何時に始まるのか、厳しくないのかなど不安な点もあるようで、迷っていた。Bさん、保護者、進路担当者が協議し、ワークトレーニングの利用を決めた。ジョブコーチングに関しては、保護者の希望を事業所と職業センターに伝え、検討していくことにした。また、アフターケアについては学校が担うこと、家庭でのBさんの様子の観察、習い事の継続や資格取得のための支援は家庭が担うことなどについても確認した。Bさん、保護者、進路担当者が協議し、よりスムーズな職業生活への移行のために個別の教育支援計画を職業センターと進路先に提示することにした。

2) 支援の計画についての職業カウンセラーとの話し合い

記録2【参加者：職業カウンセラー・進路担当者】職業カウンセラーに個別の教育支援計画に添って、Bさんの就労や生活に関する希望、保護者の就労支援に対する希望、これまでの実習の様子、学校生活の様子やワークトレーニングの希望などを説明した（Table2-2-3-1,2）。ワークトレーニングについては、職業カウンセラーから目的を明確にするために少し検討が必要ではないかという意見が出された。進路担当者と職業カウンセラーが検討していくことになった。また、ジョブコーチングについては、職業カウンセラーから入社と同時に開始するのがよいのではないかという意見が出された。そのために進路担当者と一緒に会社に説明に行くことになった。

3) 支援の計画についての進路先との話し合い

記録3【参加者：事業所担当者・進路担当者】進路担当者が事業所担当者に個別の教育支援計画を示しながら、本人の将来の生活の希望、習い事の継続、資格取得などについて説明した（Table2-2-3-2）。事業所担当者は、アビリンピック（全国障害者技能競技大会）へ参加し、ワークトレーニングも受けようというBさんの態度を高く評価していた。進路担当者が職業センターの支援について説明すると事業所担当者は快諾した。ワークトレーニングについては、訓練のスケジュールを見ながら日程を決めることになった。職業カウンセラーの訪問についても事業所担当者は快諾した。また、ジョブコーチングについては、必要に応じて検討していくことになった。さらに家庭での支援や学校からの支援も行うことについて説明した。最後に個別の教育支援計画の「事業所の支援の担当者」について検討した（Table2-2-3-2）。

4) 職業相談の利用

記録4【参加者：本人・保護者・職業カウンセラー・進路担当者】職業カウンセラーは入社してからの仕事がスムーズにできるようにワークトレーニングを勧め、Bさん、保護者は利用することを了承した。進路担当者から職業カウンセラーに勤務場所、内容、受け入

れ側の（障害者）理解などの情報を提示した。○月○日からワークトレーニングを受けることを前提に、トレーニングの様子を実際に見学することになった。見学後、作業量を安定してこなすこと、時間内に一定量の作業をこなすこと、大きな声で挨拶や返事ができることなどを目標として設定した。

5) 本人・保護者、進路先関係者、支援関係者の話し合い

記録5【参加者：本人・保護者・事業所担当者・厨房担当者・職業カウンセラー・進路担当者】進路担当者が個別の教育支援計画を見せ、事業所担当者にワークトレーニングの開始日を報告し、会社側の担当者が3人であることを再確認した（Table2-2-3-2）。カウンセラーが事業所担当者に勤務のシフトについて尋ねた。シフトは、毎週変わるので、決まり次第本人に知らせるとのことであった。また、勤務開始日はどうするのかという点についても検討した。初めての出勤時に、忙しさのピークを持ってこないよう配慮することで一致した。本人・保護者を交え、再度、勤務のシフトの確認方法が検討され、事業所担当者から求人票を基に試用期間、雇用の条件などが説明された。保護者から雇用条件についての質問があった。事業所担当者からは中心となる支援機関の確認があった。進路担当者は個別の教育支援計画を示しながら職業センターが支援の中心となることを伝えた。また、家庭の役割について保護者に再確認し、職業センター、会社と学校が連携しながらBさんと家族を支援することも伝えた（Table2-2-3-2）。

6) 卒業後のアフターケア

記録6【参加者：本人・事業所担当者・厨房副担当者・職業カウンセラー・前任の進路担当者・進路担当者】事業所担当者から雇用の契約、契約書の保管方法、通勤経路の記入、交通費の算出などについての説明を受けた。前任の進路担当者と職業カウンセラーが試用期間の重要性をBさんに再確認した。職業カウンセラーが勤務のシフトの確認方法について事業所担当者に尋ねると、職場で確認する必要があるとのことであった。実際のシフトの掲示場所をBさんと一緒に確かめた。職業カウンセラーから聞いた勤務時間の確保の困難さについて、前任の進路担当者が事業所担当者に尋ね、その回答を職業カウンセラーに伝えた。勤務時間については、今後の展開を見守ることになった。

記録7【職業カウンセラー・前任の進路担当者】職業カウンセラーによると事業所担当者が忙しく、なかなか話し合いの場がもてないとのことであった。前任の進路担当者と職業カウンセラーが協議し、7月の個別の教育支援計画の見直し時期が話し合いの場を設定する好機になるかもしれないこと、職業カウンセラーだけでなく進路担当者も同席することが適切ではないかということを確認した（Table2-2-3-2）。

記録8【参加者：事業所担当者・職業センター長、職業カウンセラー、進路担当者】職業カウンセラーが事業所担当者に試用期間の終了に伴うBさんの今後の就労について尋ねた。事業所担当者から継続雇用の意向が伝えられ、本採用となることが決定した。職業カ

ウンセラーが事業所担当者に時間の延長について依頼すると、現場の調整が必要であるということであった。現段階より長い就労時間の確保に向けて、可能性を探っていくことが確認された。

3 個別の教育支援計画に対する進路先担当者の評価

個別の教育支援計画に対する進路先の事業所担当者の評価は、Table2-2-3-3 に示すとおりである。

4 個別の教育支援計画に対する職業カウンセラーの評価

個別の教育支援計画に対する B さんの職業カウンセラーの評価は、Table2-2-3-4 に示すとおりである。

Table2-2-3-3 個別の教育支援計画に対する事業所担当者の評価

1. 雇用の際に事業所に対して提供される「卒業後の生活に向けた支援計画」のような資料は必要である。

思う 少し思う どちらともいえない あまり思わない 思わない

(その理由) 当社では、養護学校新規卒業者の採用は初めてであり、雇用形態が〇〇ではあるが、事前に十分把握できていなかった本人の思いや、周囲のバックアップが明確にされる資料であるから。

2. 今回説明を受けた「卒業後の生活に向けた支援計画」は、有用である。

思う 少し思う どちらともいえない あまり思わない 思わない

(その理由) 上記に関連し、事前に本人をよく知る方々から動機づけをいただけており、職場に配属する際の基礎資料として有用であると思うから。

3. その他、「卒業後の生活に向けた支援計画」に関して（書式、内容、提示方法・時期など）ご意見があれば、お聞かせください。

①本人と接していく上での留意事項があればより良い。
②支援内容の具体化が、提出以降、会社と学校間で必要。

Table2-2-3-4 個別の教育支援計画に対する職業カウンセラーの評価（自由記述）

- ①職リハ計画の策定に当たっては、相談（希望）、検査、事前資料、関係者からの聞き取りなどの情報（評価）を総合的にとりまとめながら策定しているが、個別の教育支援計画はより重要であり、整理された情報（評価）として位置づけている。個別の教育支援計画の内容で就労の課題や支援体制として必要なところは、職リハ計画の内容に取り込んでいる。
②内容として関係者の役割分担まで明記されており、学校からの移行が明確でスムーズとなるため、とても役立った。

第4節 考察

個別の教育支援計画に添って、保護者、本人、学校と職業センターとがワークトレーニングやジョブコーチングの利用についての調整を行っており（記録 2,4）、事業所に職業センターの役割を明確に提示することができ（記録 3,5）、さらに、卒業後のアフターケアにおいて連携を計画的に行うことにもつながっている（記録 6,7,8）。これらのことは、個別の教育支援計画（卒業後の生活に向けての支援計画）が支援体制を明確にし、互いの役割の確認・実現という機能を果たしていることを示唆するものである。支援関係者の明確化については、進路先担当者や職業カウンセラーも肯定的に捉えており（Table2-2-3-3,4）、彼らが個別の教育支援計画の有効性を支持する際のポイントの一つとなっている。また、個別の教育支援計画（相談・実習・行動の記録、卒業後の生活に向けての支援計画）は、職業リハビリテーション計画策定のための重要な資料となり、実際にその内容が取り込まれている（Table2-2-3-4）。これらのことは個別の教育支援計画と職業リハビリテーション計画との関連性を示している。職業センターでは、学校卒業後の円滑な職業・地域生活を可能とする個別移行支援計画の作成を期待し、学校との連携を志向している¹⁾。本研究の結果から、個別の教育支援計画が移行を支援するための計画書として機能し得る有益な資料であることが明らかになった。

一方、障害者基本計画⁹⁾や重点施策5カ年計画¹⁵⁾では、一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う個別の支援計画を策定することが示されており、それを受け、盲・聾・養護学校においても個別の教育支援計画の検討が始められている¹⁴⁾。個別移行支援計画として機能し得る個別の教育支援計画は、移行段階の特性に応じた個別の教育支援計画であると解することができる。

また、個別の教育支援計画（卒業後の生活に向けての支援計画）は、Bさんの夢や希望が示されており（記録 1）、事業所、職業センター、家庭や学校などの関係者がそれらを共通認識することができた（記録 1,2,3）。さらに、この点については事業所担当者も肯定的に捉えており、個別の教育支援計画の必要性を支持する際のポイントの一つとなっている。これらのことは、Bさんの個別の教育支援計画が関係者による支援の方向性の確認に寄与するものであることを示唆している。就労を開始する時点で、支援者が互いに共通の認識を持ち、支援にあたることができれば、Bさんは一貫した支援を受けることができ、より一層の支援効果が期待できる。これらによって本人や家族の不安も軽減されることだろう。また、事業所担当者の指摘にあるように職場配属のための情報提供にもなり（Table2-2-3-3）、事業所の雇用管理の面でも有益だと考えられる。今後は、より効果的な移行支援を行うために、個別の教育支援計画の記載内容及びその具体化について検討することが必要である。職業センターや進路先と連携を深めながら、効果的な移行支援に関する研究を進めていくことが大切であろう。

第5節 本章のまとめ

知的障害特別支援学校から企業への就労に向けた進路指導において、個別の教育支援計画は、進路先担当者を始めとする関係者間の支援体制を明確にし、互いの役割を確認する役割を果たすことが明らかになった。また、個別の教育支援計画に記された被支援者（生徒）の将来の夢や希望を支援関係者が共有することで、関係者による支援の方向性を確認するために寄与することも示された。これらのことから、個別の教育支援計画は、知的障害特別支援学校から社会への移行に向けた進路指導に有用であるといえる。

一方、ここでの分析は、就職が内定してから、試用期間を経て本採用になるまでの期間、つまり、知的障害特別支援学校高等部から初職入職段階までに限定されたものである。入職後、知的障害者には、進路先の環境によりよく適応し、安定した業務の遂行と継続が求められる。この適応から安定にいたる入職期を乗り切ってこそ、学校から社会への移行が完遂したといえるであろう。そこで、次章では、移行の完遂まで期間を拡張した上で、改めて、知的障害特別支援学校から社会への移行における個別の教育支援計画の意義を検討する。

文 献

- 1) 堀 宏隆 (2003) 知的障害養護学校高等部と就業支援機関との連携に関する一考察 - 職業への移行支援の現状と課題 - .東京学芸大学大学院教育学研究科修士論文.
- 2) 宮崎英憲 (2004) 個別の教育支援計画に基づく個別移行支援計画の展開. ジアース教育新社.
- 3) 文部科学省 (2009) 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 高等部学習指導要領.
- 4) 文部科学省 (2009) 特別支援学校幼稚部教育要領解説 総則編 (高等部) .
- 5) 文部科学省 (2012) 学校基本調査. 学校基本調査 > 平成23年度 > 初等中等教育機関・専修学校・各種学校 > 卒業後の状況調査 > 特別支援学校 (高等部).
<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001037165&cycode=0>. 2012. 08. 24.
- 6) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査協力者会議(2000)21世紀の特殊教育の在り方について最終報告.
- 7) 緒方直彦 (2003) 知的障害生徒の個別移行支援計画に関する一考察 - 進路学習の課題をふまえて - . 東京学芸大学大学院教育学研究科修士論文.
- 8) 大谷博俊(2003)知的障害養護学校と地域障害者職業センターとの連携についての一考察 - アフターケア活動の事例の分析を通して - .職業リハビリテーション研究会発表論文集, pp. 209-212.

- 9) 障害者基本計画 (2001) .
- 10) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003)今後の特別支援教育の在り方 (最終報告).
- 11) 東京都知的障害養護学校就業促進研究協議会(2003)個別移行支援計画Q & Aー応用編ー.
- 12) 八重田 淳・柴田珠里・梅永雄二 (2000) 学校から職場への移行 - リハビリテーションサービス連携の鍵 - . 職業リハビリテーション, 第 13 巻, pp.32-39.
- 13) 全国特殊学校長会(2002)「個別移行支援計画」就業支援に関する調査研究報告書. ジアース教育新社.
- 14) 全国特殊教育学校長会(2004)盲・聾・養護学校における「個別の教育支援計画」について (中間まとめ).
- 15) 重点施策実施 5 カ年計画 (新障害者プラン) (2001).

第3章 進路指導における初職入職から自立期に向けた個別の教育支援計画の意義

進路指導は、①生徒理解・自己理解、②進路情報・資料の収集・活用、③啓発的経験（体験等）、④進路相談、⑤就職・進学などの指導・援助、及び⑥追指導の、6つの活動領域に分かれている¹⁹⁾。中でも、特別支援教育における追指導とは、“フォローアップ”や“アフターケア”と呼ばれ、「卒業した生徒が進路先でよりよく適応し、また、自己を発達させていくことができるように指導・援助する活動」であり²⁰⁾、卒業後2～3年かけて行われる¹³⁾。個別の教育支援計画における個別移行支援計画は、卒業後約3年間の活用が見込まれており²²⁾、追指導の期間と合致している。

一方、知的障害特別支援学校から企業等へ就職する場合には、職業評価を受け、採用に向けてエントリーする「準備期」を経て、進路先へ入職することになる。入職期には、知的障害者がよりよく職場に適応するための援助が必要となるが、同時に、支援者には知的障害者の職場適応を促すための、職場環境の調整が求められる²¹⁾。

職場環境の調整には、作業場所の安全性を高める、過剰な音を低減する等の物理的な環境調整と、職場内の同僚から障害者に対する支援を引き出すなどの人的な環境調整があり、特に後者は「ナチュラルサポート」といわれている¹⁶⁾。

これらのことから、特別支援学校から社会への移行を完遂させるための、個別の教育支援計画には、入職期における職場環境の調整の一端を担うことが必要であるといえよう。本章では、知的障害特別支援学校高等部から、入職期を終え、移行の完遂に向けた進路指導・追指導において、個別の教育支援計画がもつ意義を検討する。

第1節 問題の設定

障害のある人の職業を通じての社会参加を促進するために種々の雇用施策の推進が図られており¹²⁾、特別支援学校においても個に応じた就業支援のより一層の充実が求められている²⁴⁾。知的障害者を教育の対象とする特別支援学校高等部では、学校から社会への移行に視点をあてた個別移行支援計画の開発^{22, 23)}と、それをを用いた支援実践の集積・検討が進められてきた^{6, 7, 17)}。学校から社会へのスムーズな移行の成否の鍵を握るのは、学校と関係諸機関、移行先である事業所との連携であり^{4, 25)}、個別の教育支援計画として新たに整理された個別移行支援計画については¹¹⁾、連携実現のツールとしての役割が期待されるところである。

一方、職場に定着し、就労が継続するためには、職場同僚によるナチュラルサポートをつくりだすことの重要性が指摘されている^{2, 12, 14)}。地域障害者職業センターにおいては、ジョブコーチが障害者の職場適応に向けた支援実践の中で、ナチュラルサポートの形成に尽力している^{18, 10)}。知的障害特別支援学校高等部の進路指導は、この点に関してどのように応えることができるのであろうか。入職の過程で、教員による支援によってナチュラル

ルサポートを発生させることができれば、知的障害者の学校から就労生活への移行に寄与することができ、就労継続にも有益であることが予想される。ここでは、社会への移行期における知的障害者のための個別の教育支援計画の作成と、それに基づく入職から移行の完遂までの期間における支援の経過を報告し、移行支援の成果を検討すると共に、ナチュラルサポートの形成についても視点をあて考察する。

第2節 研究の方法

1 対象児

軽度知的障害（療育手帳の判定による）を有する D さんである。支援開始時は知的障害特別支援学校高等部に在籍し、日用品加工の B 事業所での就労が内定していた。

2 資料および分析の手続き

D さんの進路指導の記録、作成した個別の教育支援計画、移行支援・追指導（フォローアップ）の記録および支援シートへの回答内容を分析の資料とした。各資料に基づき D さんのための個に応じた支援の計画および展開について、計画の内容、実現した支援の内容、支援の担当（関係）者等の視点から整理した。

支援の計画については、個別の教育支援計画から支援の領域およびその領域に係わる支援の担当者に関する記述を抽出した。

実現した支援の内容については、移行支援・追指導（フォローアップ）の記録に基づき、支援の経過に沿って具体的・直接的な支援（適切な社会的スキルを教える、相談相手になる等；例えば、アフターケア担当者が D さんに退社時の挨拶のタイミングを助言する）と準備的・間接的な支援（事業所関係者に説明や支援の依頼をする、教員のチームによるサポート体制を機能させる等；例えば、進路担当者が事業所の管理者に D さんの心情を説明し、理解を得るように働きかける）に分類した。また支援の担当者についても前述の資料に基づき、担当（関係）者および連携の有無に着目し、分類した。これらについては支援の回数と共に、就業期間（週）毎にまとめた。

3 支援シート

個別の教育支援計画の支援領域および前期の移行支援の経過に基づき、入職期における D さんとの個別の相談のために使用する「支援シート」を作成した。相談では、まず、著者が D さんに支援シートを提示し、D さんに内容を確認するよう促した。次に、支援シートに記された質問を著者が読み上げ、D さんに自身の考えを自由に話すよう促した。その後、

Dさんの気持ちを確認しながら、著者が支援シートにその内容を記入した。Dさんに対する個別の支援に用いた支援シートの内容および使用したシートを Table2-3-2-1, Table2-3-2-2 に示した。支援シート①は 200Y 年 10 月（入社 2 年 6 ヶ月目）、支援シート②は 200Z 年 7 月（入社 3 年 4 ヶ月目）の相談で使用した。

Table2-3-2-1 支援シート①における支援内容およびシートの実際（抜粋）

- ・ 職業生活に対する評価
- ・ 金銭管理等の生活技能向上の必要性
- ・ 母親の理解に関すること
- ・ 家事の分担に関する評価
- ・ 生涯学習に関する意識づけ

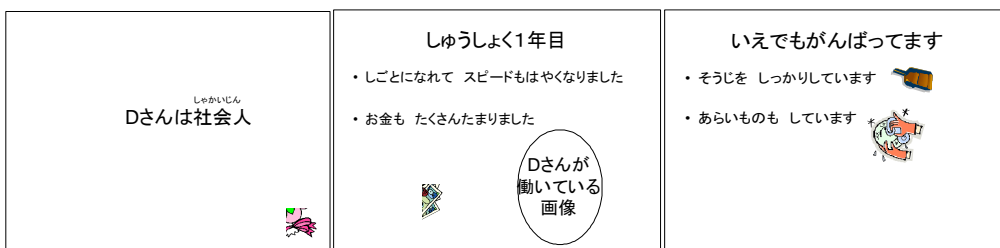
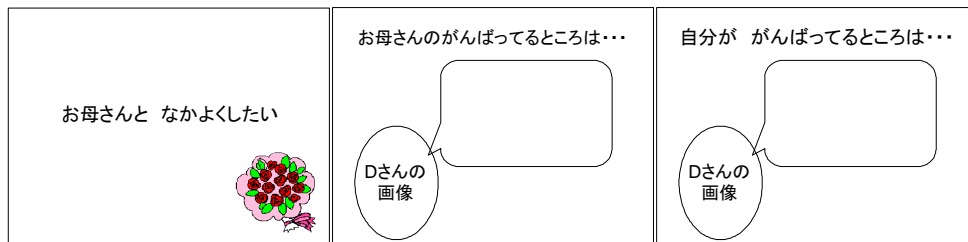


Table2-3-2-2 支援シート②における支援内容およびシートの実際（抜粋）

- ・ 母親の理解に関すること
- ・ 自己の理解に関すること



第3節 結果

1 個別の教育支援計画における支援内容および担当者

個別の指導計画、進路指導の記録に基づき作成した D さんの支援計画における支援の領域は、通勤に関すること、金銭管理に関すること、職場での人間関係に関すること、家庭生活に関することである (Table2-3-3-1)。

Table2-3-3-1 Dさんの支援計画（抜粋）

作成日： 年 月

氏名： D	生年月日： (性別)	記入者名：
保護者氏名：	住所： 〒	連絡先：

将来の生活についての希望	
例 給料での買い物に関すること	
必要だと思われる支援内容	考えられる支援の体制
①通勤に関すること	学校
②金銭管理に関すること	学校

連絡先・担当者			
進路先	家庭	就労支援機関	学校
【連絡先】【担当者】	【連絡先】【支援者】	【連絡先】【担当者】	【連絡先】【担当者】

最寄りの駅・バス停	<input type="checkbox"/> バス <input type="checkbox"/> 団地
通勤方法	(平日・往路) 自宅;7:30...徒歩... <input type="checkbox"/> 駅— <input type="checkbox"/> 線— <input type="checkbox"/> 駅...
運賃	<input type="checkbox"/> 電車(片道) <input type="checkbox"/> 円 <input type="checkbox"/> バス(片道) <input type="checkbox"/> 円の半額

各支援領域の具体的な支援内容および担当者等については、次に示すとおりであった。

通勤に関しては、アフターケア担当者が通勤経路、通勤方法などを検討し、入社までに D さんが単独で通勤できるよう支援を行い、金銭管理についても同担当者が給与管理口座の開設の支援を行うよう計画されていた。

職場での人間関係については、アフターケア担当者と進路指導担当者を中心に入社後 1 週間の集中支援が計画されていた。D さんの希望により昼食時を中心に職場の同僚との関係構築のための支援を行うことになっていた。また、定期的な移行支援を行うこと、同窓会活動への参加を D さんに勧め、その場を職業生活や家庭生活などについて相談できる機会とすることも計画に位置づけられていた。

2 前期移行支援の経過

下線_____は D さんの抱える困難さ、あるいはそれらに対する支援者の認識を、
下線___は困難さの消失、あるいは状況の好転を示している。

記録 4 (入社日 200W 年 3 月)

通勤時にバスの定期券購入の確認を行う。出勤時に進路担当者が D さんに同行し、職場(総務)の担当者、現場の担当者に挨拶する。D さんの対人関係等の不安感について説明し、支援を依頼する。アフターケア担当者が昼食時に支援を行う。昼食時間、休憩時間の過ごし方をサポートする。

記録 8 (入社 5 日目 200W 年 3 月)

アフターケア担当者が支援に向かうと、D さんは仕事を終え、退社するところだった。

元気そうな様子であった。進路担当者が電話で D さんと今後の支援について話し合った。D さんが一人で大丈夫（昼食時の教員による支援は不要）と言うので、断続的な移行支援に変更した。また、この話し合いの中で、同窓会活動への参加も促した。

記録 12（入社 2 ヶ月目 200W 年 5 月）

進路担当者が事業所を訪問する。D さんと昼食を一緒にとりながら職場での様子を尋ねた。また、同窓会活動についても参加を促した。さらに事業所担当者にも職場適応の様子を確認した。同僚に誘われ、昼食を一緒に食べている光景を見かけるとのことであった。廊下で会ったときにも大きな声で挨拶ができるようになってきたとのことであった。

記録 14（入社 10 ヶ月目 200X 年 1 月）

進路指導担当者が事業所を訪問する。D さんは作業動作も速くなり、同僚と協力しながら仕事できていた。しかし、休憩時間に職場での様子を尋ねると辞めたいとのことであった。D さんの話によると、体力面に不安があること、同僚との関係が疎遠になっていることなどが主な理由であった。

記録 16

進路担当者が事業所を訪問する。進路担当者が事業所担当者と D さんの職場適応の様子について話し合った。事業所担当者は D さんの悩みを十分捉え切れていないようであった。進路担当者は集中支援の計画を事業所担当者に告げ、了承を得た。進路担当者が D さんの不安や悩みについて聞き取りを行うと、体力面での不安は、胸の痛みからくる体調面の不安によるものであることが明らかになった。また、進路担当者は同僚達に D さんの支援に訪れていることを説明した。

記録 20

D さんから進路担当者に受診結果の報告があった。肋間神経痛による痛みであることが分かった。D さんは医師から説明と薬の処方を受け、本当に安心したとのことであった。

記録 22

進路担当者が事業所を訪問する。D さんは同僚の女性 3 人と昼食をとっていた。同僚の女性が誘ってくれたとのことであった。進路担当者と D さんの二人で、通院の様子、体調のこと、同僚との関係、余暇のことなどについて話し合った。また、就労継続についても前向きな意思が確認できた。

記録 24（入社 1 年目 200X 年 3 月）

進路担当者が事業所を訪問する。D さんは同僚と一緒に昼食をとっていた。進路担当者と D さんの二人で、体調のこと、兄弟のこと、同僚との関係などについて話し合った。D さんの心配事は体調面から兄弟関係に変わっていた。また、同僚への関わりについては、D さんから食事に誘うなどの言葉かけは十分できていないものの昼食時に行動を共にすることができるようになっていた。就労継続については、継続の意志を明確に表した。D さんに移行支援の今後の計画を説明し、同意を得た。進路担当者が事業所担当者に経過を説明し、今後の支援について協議した。事業所担当者から D さんに対する言葉かけ（挨拶、体

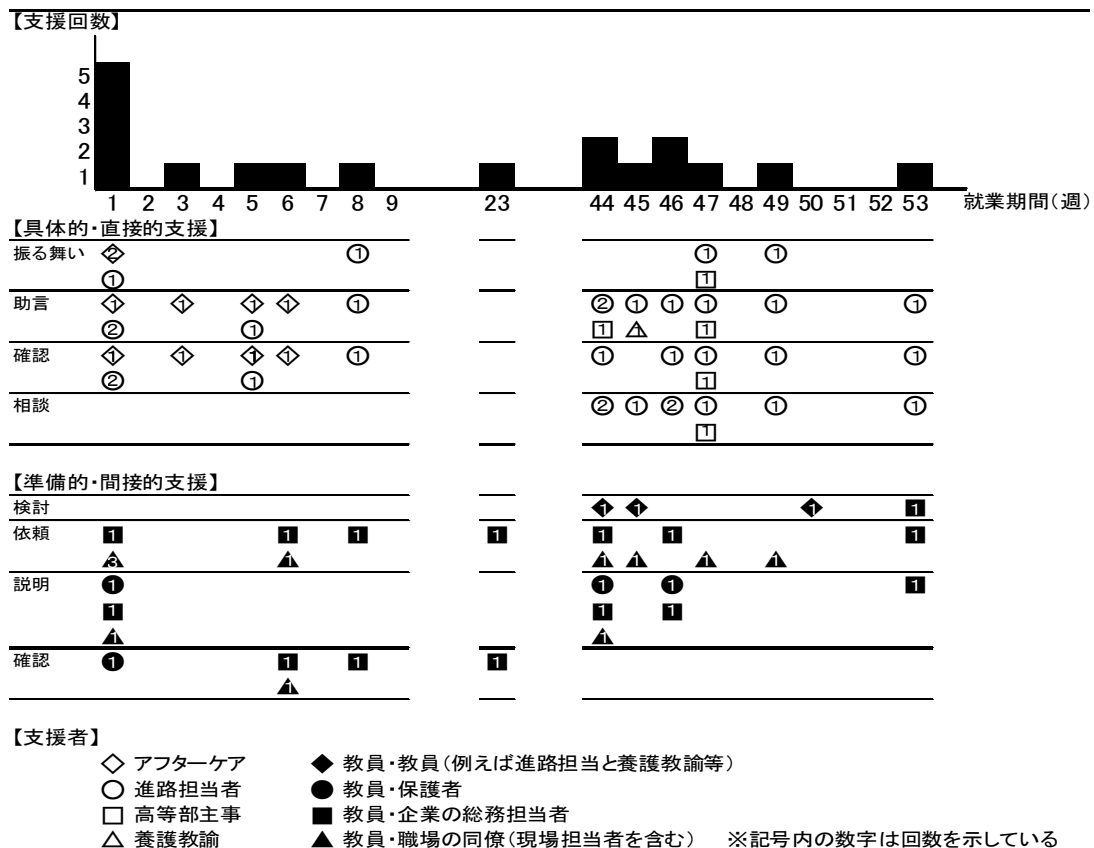
調の確認など)を増やすという案がだされ、支援策として実施することになった。

3 前期移行支援回数、関係者および支援内容

Table2-3-3-2 は、D さんに行った 1 年間の支援の回数、支援の担当（関係）者および支援の内容を示したものである。8 週、23 週、44 週の支援は、計画的なフォローアップによるものである。9～22 週、及び 24～43 週については、フォローアップの計画になかったため、支援を行っていない。

実施したフォローアップの総数は、18 回であった。各支援においては、教員が D さんの身だしなみを確かめたり、D さんの心配事に傾聴したりする具体的・直接的支援が 47、教員が保護者に D さんの勤務の様子を伝えたり、進路先の上司に支援を依頼したりする準備的・間接的支援が 33 であった。また、具体的・直接的支援を行った支援者は、アフターケア担当の教員、進路指導担当の教員、高等部主事担当の教員、養護教員であり、準備的・間接的支援では、教員同士、教員と保護者、教員と進路先の従業員が関わっていた。

Table2-3-3-2 支援回数、支援内容および支援者



4 後期移行支援の経過

下線_____は再確認できた、あるいは新たに浮上してきた D さんの抱える困難さを示している。

記録 25 (入社 2 年 5 ヶ月目 200Y 年 9 月)

著者が D さんと会い、D さんの職場での様子、家庭での過ごし方などについて話を聞いた。職務に関しては経験の蓄積によって安定感が増してきたようであったが、疲労感があるとのことであった。入職初期に課題となっていた職務外での同僚とのかかわりについては、若干不安定さは感じられたが、D さん自身はこれまでとは違い、あまり気にしていないようであった。D さんの最大の気がかりは、母親への暴言によって良好さを失いつつある母親との関係であった (Table2-3-3-3)。地域生活に関しては、体調管理のために整体院の利用を始めたとのことであり、大変満足しているようであった。

記録 26 (入社 2 年 6 ヶ月目 200Y10 月)

著者が D さんに会い、D さんの職場での様子、家庭での過ごし方などについて話を聞き、支援シート①を使って自己の認識及び母親に対する認識を深めるための支援を行った。D さんの話題は母親との関係が大部分を占めていた。関係が上手く取れないことに対して悩んでいるようであった。また自身に対する評価が適切にできず、自信を失っているようであった。支援シートを使って話し合いをすすめていくと、次第にこれまでの就労の継続や担ってきた家事分担に対して目を向けることができるようになり、母親に対しても新たに肯定的な面を見つけることができたようであった。また生活習慣の乱れについても自覚することができた。地域での過ごし方としては、整体院の利用を楽しみにしているとのことであった。

記録 27 (入社 3 年 4 ヶ月目 200Z 年 7 月)

著者が D さんと会い、D さんの職場での様子、家庭での過ごし方などについて話を聞いた。職場の同僚と談笑していた。同僚との関わりは、職務においても職務外でも安定してきているようであった。ただ疲労は頻繁に感じているようであり、2 ヶ月前の強い身体疲労を契機に整体院の利用頻度が高まっていた。整体院では治療を受けるだけでなく、悩みも聞いてもらっているようであった。

5 支援シートへの回答

D さんとの話し合いで使用した支援シート②に対する回答を以下に示した (Table2-3-3-3)。

Table2-3-3-3 支援シート②に対する回答 (抜粋)

自己の理解に関すること	母親の理解に関すること
<ul style="list-style-type: none">・自分ががんばっているところは →お手伝い, 同僚との会話・自分が直したいところは →母への暴言	<ul style="list-style-type: none">・お母さんの好きなおところは →優しいところ・お母さんに直して欲しいところは →自分のことを認めて欲しい・お母さんに言いたいことは →弟の面倒, お手伝いありがとう

第4節 考察

1 前期の移行支援過程

ここでは D さんに中心的に関わっている進路担当者に視点をあて、教員の移行支援について分析をすすめることとする。

D さんに対しては、複数の教員による、身だしなみについての助言などの直接的な働きかけと、企業の複数の従業員に D さんに関する支援を依頼するなどの間接的な働きかけが行われている (Table2-3-3-2)。そして、これらの具体的・直接的支援と準備的・間接的支援との複合的な支援により、D さんの対人的な不安が和らぎ、職場の人的環境も改善されてくる (記録 22,24)。これらのことは、教員による具体的・直接的支援と準備的・間接的支援が従業員のナチュラルサポートの発生に影響を与えることを示唆するものである。ナチュラルサポートには、自発的サポートと計画的サポートがあり、その内容により直接的サポートと心理的サポートに分けられている¹⁴⁾。ナチュラルサポートには職務遂行に関わる援助だけでなく、昼食や休憩時間の社会的行動 (同席する、会話する等) に関する援助も含まれている。

卒業前 D さんは職場の同僚との関係、特に休憩時間の付き合いについて不安を漏らしていた。個別の教育支援計画への設定は (記録 4)、この D さんのニーズに応えたものであり、入職直後の集中支援には成果が認められる (記録 8,12)。しかし、同僚からの支援は徐々に機能が低下していった (記録 14,16) のではないかと推察される。B 事業所は非正規の短時間労働に従事する人が多く勤務しており、就業体験時から D さんを支えてくれた同僚もほとんどがそのような従業員であった。従業員の勤務期間や勤務の日数等が比較的変動の大きい B 事業所のような職場では、同僚の支援意識を安定して引き出すには、より多様な教員の働きかけが必要なのではないだろうか。D さんの訴える悩みを契機とした教員の支援

により、同僚の D さんに対する支援の意識が再び喚起され、累積することで安定したナチュラルサポートの発生につながったのではないかと考えられる。

また同僚の D さんに対する理解が深まったことによる可能性も考えられる。教員が D さんと面談していたのは、従業員が共同で使用する休憩室兼食堂であった。教員の言葉かけに一生懸命に応じ、時には和やかに談笑する D さんの姿は、周りの同僚に D さんの対人技能の高さを感じさせたのではないだろうか。エピソードであるが、この時期 D さんと面談している教員に同僚の一人がお茶を勧めてくれるといったこともみられるようになり、支援者としての教員の存在の認知度が高まってきたことも付記しておく。

一方、これらの教員による支援によって D さんは身体の不調にも対処することができている（記録 20）。教員の支援は医療機関での受診という D さんの新たな地域生活技能を引き出すことに役立っており、通院に関する家族の支援も引き出すことができた。このことは、前期移行支援が、地域生活の安定のためにも有用であったことを示すものである。健康の不安を解消し、健やかな生活を送ることは、就労継続のためにも極めて重要である。「就労を支える生活」を支えるものとなったといえよう。

2 後期の移行支援過程

前期移行支援の終盤には、家庭での悩みという新たな主訴が浮上している。このことは D さんが抱える悩み・不安などの困難さが単一のものでないことを示すものである。同僚との関係についての悩みが軽減されたことによって顕在化してきたのではないかと推察される。ここでは、それらに対する支援の有用性について考察をすすめることとする。

支援シート（Table2-3-2-1,2）を用いての相談は、就労の状況（勤続期間、勤務態度等）や個人の状況（身だしなみ、家事分担等）を D さんに提示しつつ話し合うことができ、自己や母親の理解の深化につながった（記録 26, Table2-3-3-3）。これらのことは、後期移行支援の相談活動における支援シートの有用性を示唆するものである。支援者（著者）と一緒にこれまでの職業・家庭生活を支援シートによって振り返ることで、自身の認識を新たにし、家族とも冷静に向き合うことができるようになったと推測する。

一方、支援の過程で就労に関わるストレスへの配慮の必要性が明らかになった（記録 25,27）。D さんの体調の維持・管理については地域の医療サービスに支えられているところが大きい。身体面の疲労は入社 10 ヶ月目からみられた。その際、学校関係者による支援が行われているが、就労の継続が危ぶまれる状況を脱した後の対応についても医療との連携を含め検討されるべきであった。実際の就労と高等部段階での就業体験とは疲労度やその蓄積量が異なることが推測される。移行支援、あるいは就労継続の支援のためには、知的障害者の就労に関わるストレスを適切に把握し、その支援について検討することが重要である。このような個別の教育支援計画における個別移行支援計画を用いた知的障害者のための個に応じた進路指導の充実には、さらに多くの実践とそれらの分析の積み重ねが

必要であろう。

第5節 本章のまとめ

知的障害特別支援学校から企業における入職期全般にわたる進路指導において、個別の教育支援計画に基づく追指導は、進路先の従業員のナチュラルサポートの発生に影響を与えることが明らかになった。また、知的障害特別支援学校から企業への移行を完遂させるためには、入職期に生じる課題に応じて、個別の教育支援計画を活用しながら、本人（卒業生）を支える支援者を適宜加え、支援体制を再構築する必要性が示唆された。これらのことから、個別の教育支援計画は、知的障害者の移行期を完遂させるための追指導において、有用であるといえる。

一方、知的障害特別支援学校卒業後の進路指導においては、労働分野等関係機関の支援者との連携は不可欠である^{4, 25)}。ここでの分析では、特別支援学校と移行先である事業所との連携が対象となっているが、関係機関との連携はこれだけに止まらない。特に追指導においては、進路先での適応が悪く、加えて進路先の職場環境も整わず、離職にいたるケースも散見される^{1, 8)}。また、個別の教育支援計画が作成されていても、活用されていない状況もまれではない^{4, 9)}。では、離職への支援を伴う追指導において、個別の教育支援計画の活用が困難な場合、教員は、関係諸機関や支援者とどのように連携すればよいのであろうか。このような離職に対する支援を要する追指導の場合には、障害者職業センターをはじめとする労働分野の関係機関、支援者との連携は非常に重要である。そこで、次章では、離職に対する支援を要する知的障害者に視点をあて、その追指導における知的障害特別支援学校と地域障害者職業センターとの連携について検討する。

文 献

- 1) 安達忠良 (2008) 特別支援学校の進路指導から見る就労支援の課題. 障害者問題研究, 第36巻, 第2号, 136-142.
- 2) 陳 麗婷 (2004) 知的障害者の一般就労に対する職場同僚の支援活動について. 社会福祉学, 第45巻, 第2号, pp.56-66.
- 3) 知名青子・田中敦士・下地真希子 (2005) 特殊教育書学校における就業支援のための個別移行支援計画ー全国の盲・聾・養護学校に対する意識調査からー. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, No.7, pp.85-94.
- 4) 舟本麻衣 (2010) 知的障害特別支援学校における個別の教育支援計画の作成・活用に関する調査研究. 上越教育大学大学院学校教育研究科修士論文.
- 5) 勿田文記・木村彰孝(1999)養護学校生への職業リハビリテーションにおける移行サービスとサポートネットワークの機能. 障害者職業総合センター研究紀要, No8, 55-67.

- 6) 原 智彦・内海 淳・緒方直彦 (2002) 転換期の進路指導と肯定的な自己理解の支援—進路学習と個別移行支援計画を中心に—. 発達障害研究, 第 24 巻, 第 3 号, pp.262-271.
- 7) 原 智彦 (2004) 移行支援—個別移行支援計画の現状と課題—, 発達障害研究, 第 25 巻, 第 4 号, pp.217-224.
- 8) 樋口陽子・納富恵子 (2012) 知的障害特別支援学校における自閉症生徒の就労支援の取り組み. 特殊教育学研究, 48, (2), 97-109.
- 9) 絹見睦美・寺川志奈子 (2012) 特別支援学校における「個別の教育支援計画」の有効活用: 保護者への質問紙調査より. 地域学論集 鳥取大学地域学部紀要, 9(2), 25-51.
- 10) 三重障害者職業センター (2006) 知的障害者の雇用を進めるための事業主に対する支援の取り組み—ジョブコーチ支援事業の活用を通して—. 職リハネットワーク, No.59, pp.27-32.
- 11) 宮崎英憲 (2004) 個別の教育支援計画に基づく個別移行支援計画の展開. ジアース教育新社.
- 12) 内閣府 (2007) 平成 19 年版障害者白書.
- 13) 尾形信悦 (1997) 学校における現場実習、進路指導、追指導の状況について. 教育と医学, 45 巻, 12 号, 54-61.
- 14) 小川 浩 (2000) ジョブコーチとナチュラルサポート. 職業リハビリテーション, 第 13 巻, pp.25-31.
- 15) 小川 浩 (2002) ジョブコーチによる就労支援. さぼーと, Vol.49, No.8, pp.44-50.
- 16) 小川 浩 (2006) ジョブコーチの方法と技術. 松為信雄・菊池恵美子, 職業リハビリテーション学, 234-239.
- 17) 大谷博俊 (2005) 企業と地域障害者職業センターの連携による知的障害児の移行支援. 職業リハビリテーション, 第 18 巻(2), pp.18-24.
- 18) 埼玉障害者職業センター (2005) ナチュラルサポートの形成:3 つのステージ、5 つのポイント—地域障害者職業センターにおけるジョブコーチ支援事業—. 職リハネットワーク, No.57, pp.27-29.
- 19) 篠 翰(2007)進路指導・キャリア教育の諸活動. 吉田辰夫・篠 翰, 進路指導・キャリア教育の理論と実践, 49-75.
- 20) 渋沢 久 (1982) 学校教育における進路指導の一般的理解. 石部元雄・渋沢 久, 障害児の進路指導, 31-45.
- 21) 田中康雄(2002)職業リハビリテーション研究 10 年の流れと今後の方向. 日本障害者雇用促進協会障害者職業総合センター, 職業リハビリテーション研究 —10 年間の実績と今後の方向—, 7-10.
- 22) 東京都知的障害養護学校就業促進研究協議会 (2003) 個別移行支援計画 Q&A 基礎編. ジアース教育新社. 16 頁.

- 23) 東京都教育庁指導部・東京都知的障害養護学校就業促進研究協議会(2004)個別移行支援計画Q&A - 応用編 - . 平成 14、15 年度文部科学省委託事業「就業支援に関する実践研究」(第 2 年次実践研究報告書) .
- 24) 中央教育審議会初等中等教育審議会 (2007) 教育課程部会 特別支援教育専門部会 第 4 期第 1 回 (第 11 回) 議事録・配付資料.
- 25) 八重田 淳・柴田珠里・梅永雄二 (2000) 学校から職場への移行 - リハビリテーションサービス連携の鍵 - . 職業リハビリテーション, 第 13 巻, pp.32-39.

第4章 追指導における特別支援学校と関係機関との連携の在り方

特別支援学校から社会への移行は、学校から事業所等の進路先という場の移行と、学ぶ者から働く者という役割の移行を同時に経験することになり、障害のある生徒にとっては負担が大きい。知的障害特別支援学校の在学中に、本人（生徒）が努力し、周りの支援を得て事業所への就職が決まったとしても、卒業後の短期間に離職するケースは少なくない^{3,7)}。このような離職者に対する支援は、進路指導における追指導の重要な教育的課題だといえる。

一方、知的障害特別支援学校においては、多様な専門機関との連携が図られており、ハローワーク(公共職業安定所)や地域障害者職業センターは、その中核的な専門機関である⁴⁾。では、離職に対する支援を要する知的障害者への追指導においては、知的障害特別支援学校と専門機関はどのように連携することが望ましいのであろうか。本章では、知的障害特別支援学校と地域障害者職業センターとの連携の在り方について検討する。

第1節 問題の設定

ここ数年、企業では事業の縮小、余剰人員のリストラや倒産などが増え、雇用情勢が悪化している。

この厳しさは、健常者だけでなく、知的障害者にとっても同様である。また、知的障害特別支援学校高等部入学者の障害の重度化、多様化が進み、卒業時点での就職が困難な生徒が多くなってきており、就労しても1, 2年で離職することも少なくない。一般就労を希望する卒業生や再就職を希望する卒業生が増える中、卒業生に対するアフターケアは、進路指導を行う上で重要な課題であり、彼らに対する支援にはハローワークや地域障害者職業センター（以下、職業センターとする）との連携が不可欠である。

一方、進路指導論の新しい流れとして提起されてきた進路学習が知的障害特別支援学校において独自の授業時間として設定され、実施されるようになってきている。しかし、この試みに対しては、授業計画や授業内容の検討など、今後の研究に待つべき点も多い。

そこで、本稿では知的障害特別支援学校を卒業し、就職したが、半年で離職した知的障害者に対して行った追指導（アフターケア活動）の一事例を通し、職業センターとの連携について考察する。また、本事例を通して知的障害特別支援学校の高等部段階で必要な進路学習の内容についても検討し、今後の方向性を探りたい。

第2節 研究の方法

1 対象者

対象者は、軽度知的障害（療育手帳の判定による）を有する18歳の男性でEさんである。Eさんは日常生活に必要な基本的な習慣や態度はほぼ身につけており、体力もあった。また、公共交通機関を利用した移動や日用品の買い物などもできた。一方、自分の気持ちを表現したり、助けを求めたり、物事を説明することは苦手で、単語や文章の意味を理解することも苦手であった。また、初めてのことに對しては、積極性に欠ける面も見られた。高等部2年生の時、職業センターの職業評価を受けており、在学中に1度だけ職業センターを訪れている。Eさんの在学中には進路学習は独自の授業として設定されておらず、職業センターについて知る機会も職業評価の時だけであった。Eさんは、知的障害養護学校高等部を卒業後すぐに一般企業（飲食業）に就職した。

2 資料

本稿では、Eさんに対する以下の追指導（アフターケア）の記録（200X.9～200Y.9）を基に分析を行う。

第3節 結果

ここでは追指導（アフターケア）の全記録の中から、本稿の目的に即したものを記載している。

記録3：Eさん来校。仕事の時間が長いから辞めたいとのことであった。先週末に職場で注意され、職場に来なくていいと言われていた。Eさんは職場の人に来なくていいと言われてなくても辞めていたと思うとのことであった。職場でなぜ注意されたのか、どのように言われたのか、なかなか説明できなかった。進路担当者がハローワークの担当者と相談し、その後、数日して事業所に行き、退職の旨を伝えた。

記録5：進路担当者がEさんと電話で話し合った。自分が次にどんな仕事をしたいのか、すぐに働きたいと思っているのかなどの質問に答えることができなかった。「こんにちは」「はい」などの挨拶も十分できず、以前に比べてコミュニケーションがとりにくくなっていた。もう一度学校に来て、これからのことについて相談することにした。

記録6：Eさん来校。どんな仕事をしたいのか、給料はどれぐらい欲しいのかなどの条件についてEさんと進路担当者が話し合った。希望する仕事のイメージができないようで、考え込むことが多く、「わからない」と答えることもできなかった。仕事をしたいと思っているかという質問には「はい」と答えるが、自分から発言することはほとんどなかった。

た。

記録7：Eさん来校。進路担当者が仕事をしたいと思っているかと質問すると「はい」と答えるが、どんな仕事かは答えることができなかった。仕事を探すためには、ハローワークや職業センターに相談してはどうかと提案するが、先生に手伝ってもらいながら自分で探したいと答えた。ハローワークインターネットサービスのことを紹介すると、興味を示し、学校のパソコンで検索した。パソコンの基本操作は、説明するとすぐにできるようになったが、漢字や単語が分からず検索は一人ではできなかった。

記録9：Eさん来校。ハローワークインターネットサービスで仕事を探したいとのことであつた。進路担当者が仕事の内容や給料の希望を尋ねると、ぼつりぼつりとしか答えることができなかった。仕事は「スーパーがいい」とのことであつた。挨拶などはまだ十分できなかった。インターネットサービスで調べるが、求人が見つからなかった。漢字や単語が分からず一人では検索できなかった。進路担当者が、早く働きたいのなら他の仕事も考えてはどうかと提案するが、その他の職種・業種は思いつかないようだった。在校中に希望していた食べ物に関する仕事も視野に入れて探すことにした。保護者からEさんが離職してからほとんど外出することなく、生活リズムも乱れてきており、収入もなく心配だとの訴えがあつた。再度、ハローワークや職業センターに相談することも大切だということをEさんに助言した。

記録11：Eさん来校。事業所から退職に関する書類を受け取り、ハローワークに提出する必要があることを伝え、手続きの仕方を進路担当者が説明した。ハローワークに行くにあたって、再就職の相談もするよう助言した。

記録12：Eさんとアフターケア担当者がハローワークへ行く。退職に関する書類を提出する。ハローワーク担当者に再就職の相談。求人検索機で調べる。漢字や単語が分からず一人では検索できなかった。アフターケア担当者がA社(弁当の製造)、B社(スーパー)、C社(スーパー)、D社(飲食業)の求人を見つけだした。保護者の意見を聞くために4社の求人票を持ち帰らせた。

記録13：Eさんとアフターケア担当者がハローワークへ行く。A社の面接を希望していることを伝えた。ハローワーク担当者から職業センターの支援を受けてはどうかと助言された。Eさんが了承したので、職業センターに行くことになった。

記録14：Eさんとアフターケア担当者が職業センターへ行く。A社の条件が希望と合わず、面接は見合わすことになった。障害者職業カウンセラー(以下、職業カウンセラーとする)から少なくとも1週間に1度はハローワークに行き、担当者に声をかけ、仕事を探し続けることが必要ではないかという助言をうけた。Eさんと話し合い、ハローワークへ定期的に行くことを決めた。保護者は職業センターの支援を受けることには経済的な不安から抵抗があるようであつた。

記録16：進路担当者が職業センターへ相談。就労するためには、生活リズムを立て直し、コミュニケーションや基本的な労働習慣の面でスキルアップが必要ではないかと思われ

るとのことであった。12月末までハローワークで職を探してみても、1月になっても見つからないときには、ワークトレーニング（職業準備支援事業、職務施行法を含む）も視野に入れてはどうかという助言を受けた。この日、Eさんがハローワークへ行き、E社の面接を希望していることを担当者に伝えた。ハローワーク担当者がE社に連絡をしてくれた。

記録17：ハローワーク担当者からEさんの面接をしてもよいという返事があったという連絡が学校に入った。Eさん自身がB社に連絡し面接日の調整をする必要があるということであった。ハローワーク担当者がEさん宅に電話したが不通になっていたため、学校に連絡したとのことであった。進路担当者がEさん宅を訪問した。B社の面接のことを伝えると、連絡したいとのことであった。Eさんが面接日の約束の仕方が分からないというので、進路担当者が電話でのやりとりの仕方を指導した。進路担当者が面接の申し込みの流れを図に書いて説明し、セリフを紙に書いて一緒に練習した。面接の申し込みに成功した。面接に際しては、雇用に向けての支援や助成金の説明などがその場で適切にできる方がよいと考え、職業カウンセラーに同行を依頼するのがよいのではないかと判断した。そのことをEさんと保護者に説明し、了承を得た。

記録19：職業カウンセラーから、面接は手応えがあったように思われたが、不採用になったという連絡を受けた。

記録20：Eさん宅を進路担当者が訪問する。保護者から生活リズムが乱れており、家の中に閉じこもりがちで刺激も少ないので心配だという相談を受けた。保護者に以前職業カウンセラーから受けた助言（ワークトレーニングの必要性）を伝え、職業センターの職務内容を説明した。保護者はワークトレーニングに関心を示し、受けることを希望した。Eさんは、初めて耳にする情報に戸惑っているようで支援を受けることを納得しなかった。進路担当者がこれまでの求職活動の状況を改めて振り返るよう指導し、職業カウンセラーの助言について再度説明すると了承した。

記録21：8週間のワークトレーニングの開始。

記録22：進路担当者がEさん宅に電話。生活が規則正しくなると保護者は喜んでいた。

記録24：進路担当者がEさん宅に電話。Eさんにワークトレーニングの様子を尋ねると、仕事の様子や感想などを以前よりスムーズに話せていた。電話での挨拶もできるようになっていた。

記録26：進路担当者がEさん宅に電話。実習（職務試行法）の感想を尋ねると仕事の内容や仕事に対する自分の考えを話すことができた。リネンの仕事に行っていること、初めての仕事だけでもそんなに難しくないと、体力的にもまだ余裕があることなどを話していた。また、この仕事が自分に合っているかもしれないということも話していた。

記録28：進路担当者がワークトレーニング終了後、Eさん宅に電話すると電話が不通になっていた。職業センターへ連絡すると、まだ就労先は決まっていないということであった。職業センターからもEさん宅に連絡したが、電話が繋がらないとのことであった。

た。

記録 29：進路担当者が E さん宅を訪問。ワークトレーニング終了後、職業カウンセラーと一緒にハローワークへいったが、希望に合うような求人がなかったとのことであった。職業センターに電話するよう E さんに助言した。また、ハローワークへも定期的に行き、就職活動するようにも助言した。

記録 30：進路担当者が年度当初の挨拶で訪れた H 社（製造・加工業）の求人可能性について、職業センターに情報を提供した。

記録 31：進路担当者が職業センターの依頼を受け、再度 H 社に求人の件を問い合わせた。

記録 32：進路担当者が H 社を訪問し、E さんの雇用について相談すると、ハローワークを通じて雇用を検討してくれることになった。進路担当者が E さん宅に連絡すると、仕事の内容と適性を自分で判断し、H 社への就職を希望した。保護者も H 社への就職を望んでいた。

記録 33：ハローワーク担当者から E さんの H 社でのトライアル雇用が決まったと学校に連絡があった。進路担当者が E さん宅に連絡すると、本人も保護者も喜んでいて。

記録 34：進路担当者が E さん宅を訪問。H 社の面接の練習と待ち合わせの確認をした。面接の練習は、H 社の志望理由、通勤方法や高等部在学中に経験した H 社での実習の感想などの質問を想定して行った。志望理由では、進路担当者が指導していないにもかかわらず、適切な理由をスムーズに答えることができた。通勤方法などの質問にもスムーズに答えることができた。

記録 36：トライアル雇用開始。

記録 37：進路担当者とアフターケア担当者が H 社を訪問。欠勤なく、真面目にがんばっており、作業スピードはまだ少し足りないが、仕事が丁寧で正確であるという担当者からの評価を受けた。

記録 38：H 社より E さんがトライアル雇用から正式採用になったと連絡を受けた。

第 4 節 考 察

1 知的障害特別支援学校と職業センターとの連携について

離職直後には乱れていた基本的な労働習慣（挨拶や規則正しい生活リズム）は改善し（記録 22, 24）、進路担当者とのやりとりや面接の申し込みで見られたコミュニケーション能力の低下についても改善した（記録 34）。さらに、進路担当者との話し合いやハローワークインターネット検索だけでは仕事に対する自分の適性を判断することができなかったが（記録 5, 6, 9）、仕事の適性について自分の考えを述べるできるようになった（記録 24, 32）。これらのことは、ワークトレーニング（職業準備支援事業、職務施行法を含む）の成果であると考えられる。堀・松矢は、職業準備訓練と職場実習（職域開発援助事業、職務施行法）

プログラムの効果として、対人態度能力、進路に関する自己選択、自己決定力の向上を挙げており²⁾、本事例の経過は彼らの研究結果に沿うものである。

しかし、このような支援が始めからスムーズに卒業生（本人）や保護者に受け入れられるとは限らない。Eさんの場合もそうであった（記録7, 14）。進路担当者やアフターケア担当者の指導だけでは、Eさんの対人態度能力や進路に関する自己選択・自己決定力には向上が見られず、職業センターの支援を受ける必要性が指摘されていた（記録6, 7, 9, 17）。しかし、Eさんが職業センターを利用するためには進路担当者やアフターケア担当者の働きかけが繰り返し必要であり、保護者の理解を得るためにも同様であった。これらのことは、本事例における学校と職業センターとの連携の必要性について示唆していると考えられる。

卒業生（本人）や保護者がハローワークや職業センターの利用に対して不安や戸惑いを示す場合には、彼らと比較的接触経験の多い教師が、それらの解消のために説明や指導を行い、本人にとって適切な就労のための支援が受けられるようにする必要があるだろう。一方、職業センターの支援事業の利用後、再就職のために再び学校の支援が必要となった。学校から職場への移行に向けた中長期的な支援には、学校とハローワークや職業センターなどの支援機関との連携は不可欠であるが⁶⁾、再就職をめざす卒業生に対するアフターケア活動においてもその重要性は同じであるといえる。進路担当者やアフターケア担当者が職業センターからの評価や卒業生（本人）の変容などを的確に把握し、事業所などで得た雇用に関する情報を職業センターに提供することも重要であろう。

2 知的障害特別支援学校における進路学習について

Eさんにとって再就職のためにハローワークや職業センターなどの支援機関を利用することは大切なことであったにもかかわらず、なかなかその利用が実現しなかった（記録7, 9, 14, 20）。これは、学校（教師）以外の支援を求めることに対する抵抗があったためであろう。ハローワークや職業センターがどのような支援をしてくれる所なのか、担当者（職業カウンセラー）はどんな人なのかなどの情報を理解し、その必要性を納得するまでに時間を要したのではないだろうか。

刎田・木村は、職業リハビリテーションにおける本人・保護者への理解・啓発の必要性を指摘している¹⁾。彼らはその具体的内容として、現在あるいは状況が変化した場合に利用できる社会的資源や関係機関の情報を伝えることを挙げている。

これらのことから、知的障害特別支援学校高等部における進路学習を計画するとき、ハローワークや職業センターに関する内容を取り上げることは重要であると考えられる。進路学習で職業センターの存在やそこで受けられる種々の支援などを知ることによって、利用の際の不安や抵抗を低減することができるかもしれない。また、職業カウンセラーをゲストティーチャーとして招く、あるいはチームティーチングを行うことなども有効では

ないだろうか。保護者に対しては、職業センターに関する進路学習の様子を「進路便り」などで伝えるということも考えられよう。

第5節 本章のまとめ

知的障害特別支援学校と地域障害者職業センターとの連携の重要性が、離職に対する支援を要する知的障害者の追指導において、改めて確認された。離職に対する支援を要する知的障害者には、地域障害者職業センターが実施する職業準備支援（ワークトレーニング）や職務施行法などの職業リハビリテーションサービスの利用へとつなげることが、特別支援学校の教員、特に進路指導やアフターケアの担当者には求められるといえる。

また、その際には、本人（知的障害特別支援学校の卒業生）と保護者の意思を尊重しながらの支援が重要である。そして、そのとき、特別支援学校の教員には、卒業生に対する直接の支援だけでなく、ハローワークの就職促進指導官や地域障害者職業センターのカウンセラー等の新たな支援者の、支援体制への参入を援助する役割を担う必要がでてくる。教員と労働分野の支援者とは、専門的知識、提供可能な支援内容（例えば、教員にとっての追指導、障害者職業カウンセラーにとっての職業リハビリテーションサービス等）が異なる。また支援の対象となる障害者（知的障害特別支援学校の卒業生）やその保護者に対する理解度にも違いがあるだろう。このような他職種の専門家と連携するためには、特別支援学校の教員には、互いの知識・認識を共有するための準備と、連携の過程を尊重する態度が必要である⁵⁾。

一方、在学中の進路指導における進路学習の重要性が、改めて示された。生徒にとって、どのような教育活動が、なぜ有用なのかに言及するためには、進路学習のさらなる分析が必要である。

文 献

- 1) 芻田文記・木村彰孝（1999）養護学校生への職業リハビリテーションにおける移行サービスとサポートネットワークの機能. 障害者職業総合センター研究紀要, No8, 55-67.
- 2) 堀 宏隆・松矢勝宏（2003）知的障害児・者の「学校」から「職業」への移行支援に関する一考察 - 知的障害児・者が企業就労する際の課題、障害者職業カウンセラーが考える養護学校の教育・今後の連携 - . 日本職業リハビリテーション学会第 31 回大会抄録集, 49-52.
- 3) 真謝 孝・平田永哲(2000) 知的障害養護学校卒業生の就労状況と課題に関する一考察 - 雇用企業調査を通して - . 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, No.2, 139-148.
- 4) 水谷由美・藤田和弘（2001）進路指導と個別の指導計画に関する研究. 心身障害研究,

25, 101-110.

- 5) 大谷博俊 (2011) 就労支援機関の役割とその活用. 大沼直樹・吉利宗久 (共編著) 特別支援教育の基礎と動向 [改訂版]. 265-275.
- 6) 八重田 淳・柴田珠里・梅永雄二 (2000) 学校から職場への移行 - リハビリテーションサービス連携の鍵 -. 職業リハビリテーション, 第 13 巻, 32-39.
- 7) 横川和男・大森正一(2007)平成 19 年度卒業生の進路状況及び職場適応状況に関する報告書. 茨城県教育研究会特別支援教育研究部.

第5章 補論：知的障害者の自己の理解を育む進路学習

知的障害教育における進路指導は、知的障害特別支援学校に進路学習が積極的に取り入れられるようになり、新たな展開を迎えている⁸⁾。

進路学習とは、「生徒の進路に関わる意識および認識を育て、主体的な進路選択を促す学習」であり、就業体験（実習）との関連が想定されている^{1 2)}。すなわち、生徒にとっては「現場実習・職場見学等の体験的な学習を整理し、自己の進路選択に向けての情報を集め、これからの生き方について考え合う学習の場」²⁾なのである。そのため、生徒には、進路学習や就業体験等の実習から社会を知る過程で、自己の理解を深めることが求められることになる^{1 3)}。これらのことは、就業体験だけでなく、進路学習が知的障害者の自己の理解を育むための教育活動となることを予想させるものである。本章では、進路学習における知的障害者の自己の理解を促進させるための教育的支援に視点をあて、検討する。

第1節 問題の設定

障害者の地域生活における「職業自立」が果たす重要性は、社会に広く認識されてきており、知的障害児教育においても進路指導に関する研究が活発に行われている^{1, 4, 5, 14, 3, 11)}。松為⁵⁾は、仕事の世界への参入の準備期には、本人の様々な特性を発達させて自立に向けた学習の支援が必要であることを指摘している。学習指導要領においても進路指導の充実が求められており⁶⁾、「自己の意志と責任で自己の進路を選択決定する能力や態度を育むこと」の重要性が指摘されている⁷⁾。進路指導論の新しい流れとして提起されてきた進路学習は、これらに基づく学習支援であると考えてよいだろう。

進路学習では、卒業後のよりよい生活を築くために必要な「将来設計に関すること」、「自己理解に関すること」、「職業に関すること」及び「生活に関すること」の4領域の重要性が指摘されている⁹⁾。

学習においては、現実社会の様子を学びながら自分の興味・関心やこれまでの経験などから進路先やこれからの生活のありようを考えたり、自分の適性について考えたりするなど自分自身を改めて問い直すことが求められる。また、産業現場等での実習などの実際的な経験的な学習を振り返り、課題の達成具合や社会の雰囲気などをよりの確に把握できるようにすることも重要である。

これらを「自己」の視点で捉えると、将来の生活や進路先での自分の姿は、自己の認知的側面である「自ら導き出され、描かれる自己の姿」である。また、進路学習の「自己理解」に関する内容である自分の長所短所や学習課題の遂行結果の判断は、自己の評価的側面としての「自己評価」であると考えられよう。

ここでは、W特別支援学校（知的障害特別支援学校）高等部における5つの進路学習の実践を取り上げ、学びの中にみられる知的障害児の自己の捉え、自己の評価と教育的支援

との関連について分析する。

第2節 研究の方法

1 対象者

生徒の発達、指導目標や将来像をもとにグループ化した高等部の1つのグループ（以下、「Cグループ」とする。）を対象とした。Cグループの生徒は男子3名である。対象生徒は、中度の知的障害を有する生徒1名、軽度の知的障害を有する生徒2名（療育手帳の判定による）である。彼らが本報告の進路学習を学んだ時期は、高等部2年生の3学期から3年生の3学期までである。

実態を見ると、高等部の中では、校外宿泊学習や運動会などの行事には積極的に参加し、周りから期待された役割を果たそうと精一杯努力する生徒たちである。また、公共交通機関を使って買い物などに出かけることもできており、地域社会での活動にも比較的慣れてきている。一方、会話については、日常的なやりとりはスムーズであるが、自分の気持ちを適切に表現したり、相手の気持ちをくみ取ったりすることは難しいことがある。また、職業に関する希望・夢など自分の将来像について考えることや余暇、趣味など自分の生活の充実について考えることは難しい生徒たちである。

2 授業の概要

1) 教育課程と進路学習

W特別支援学校における進路指導は、主に就業体験（産業現場等での実習）、進路相談および進路学習を通して行われており、互いの関連を重視しながら指導が進められている。進路学習の内容は、職業に関する知識（業種、雇用形態や就労支援機関の存在など）、自己の理解（長所、短所や自分の適性など）及び将来設計（家庭生活や余暇など）の3領域に大別でき、高等部1年生から段階的、系統的に学習が積み上げられていく。本学習は、週当たり1単位時間（以下、「時間」という。）の授業であり、毎週行っている。なお、W養護学校高等部では、1単位時間を40分と設定している。本稿で報告する授業は、Cグループで200X年1月から200Y年3月までの1年2ヶ月の間に行われた進路学習であり、指導者は1名である。

2) 授業案

進路学習の授業案をTable2-5-2-1,2に示した。また、授業意図についてはTable2-5-2-3に示した。授業展開に関しては、文字、イラストや画像などを使い学習内容をイメージ化できるように支援し（Table2-5-2-1-①②⑤；Table2-5-2-2-⑨⑩⑫⑬⑮）、話し合い活動

を行い、さらに個人に帰してワークシートや目印のシールを用いて (Table2-5-2-1-③④⑥⑦ ; Table2-5-2-2-⑩⑭) 自己の考えを深めるようにした。また、場合によっては、この後重ねて話し合い活動を行った。

Table2-5-2-1 進路学習の授業案

(実践例1) 先輩たちのある日, ある時 第1時	(実践例2) 自分について…
<div data-bbox="199 562 555 611" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">卒業生の生活について考える</div> <ul style="list-style-type: none"> ・高校生と社会人の生活を比べ、働く生活が中心になることに気づくようにする。 ・卒業生の働く生活以外の生活にも目が向くようにする。 <div data-bbox="199 772 555 869" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">卒業生の余暇の過ごし方について知る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・卒業生の余暇の過ごし方に興味を持つようにする。 ・資格を取ったり、仲間と交流したりする活動も行っていることに気づくようにする。 ・プレゼンテーションソフトで作成した教材を使用し、イメージ化のためのイラストを挿入する。① ・イラストを手がかりにして、みんなで活動を考えるようにする。② <div data-bbox="199 1126 555 1223" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">自分がしてみたい余暇の過ごし方について考える</div> <ul style="list-style-type: none"> ・余暇の過ごし方を考え、興味あるものを選ぶ。 <div data-bbox="199 1288 555 1384" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">自分が選んだ余暇の過ごし方を発表する</div> <ul style="list-style-type: none"> ・友だちの発表を聞き、余暇への関心を高めるようにする。 ・画面で表示した内容をプリントにして机上に並べ、提示する。③ ・自分が選ぶ活動に個別に色分けしたシールを貼る。④ <div data-bbox="199 1615 555 1711" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">余暇の過ごし方についてのプリントを読む</div> <ul style="list-style-type: none"> ・友だちとの話し合いを通して現在の余暇の過ごし方についても考えるようにする。 <div data-bbox="199 1805 555 1854" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">次時の予定を聞く</div>	<div data-bbox="821 562 1177 611" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">得意なことについて考える</div> <ul style="list-style-type: none"> ・人にはどのような得意なことがあるのかをスポーツ、創作活動、態度など身近な例を挙げて示すようにする。 ・プレゼンテーションソフトで作成した教材にはイメージ化しやすいようにイラストを挿入する。⑤ ・友だちの得意なことを考えるときには、学習活動や特技など一人一人の様子を思い浮かべるようにする。 ・自分の得意なことを考えるときには、学校生活や家庭生活を振り返るよう促す。考えをまとめるためにワークシートを使用する。⑥ <div data-bbox="821 931 1177 981" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">苦手なことについて考える</div> <ul style="list-style-type: none"> ・人には苦手なこともあることを学校生活や家庭生活の身近な例を挙げて示すようにする。 ・苦手なことは決して悪いことではなく、誰にもあるものだということを押さえる。 ・自分の苦手なことを考えるときには、学校生活や家庭生活を振り返るよう促す。考えをまとめるためにワークシートを使用する。⑦ <div data-bbox="821 1238 1177 1288" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">まとめをする</div> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートを基に振り返り、自分には得意なこと、苦手なことの両面があることに気づくようにする。 ・友だちの発言を聞きながら、友だちの両面についても気づくようにする。 <div data-bbox="821 1451 1177 1500" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">次時の予定を聞く</div>

※ は活動内容を、・印は留意点を示す。

Table2-5-2-2 進路学習の授業案

(実践例3) 現場実習報告会 第3時	(実践例4) 卒業後の私 第2時	(実践例5) 卒業後の私 第3時
<div data-bbox="204 349 560 398" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">現場実習報告会を振り返る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・VTRで報告会の様子を見る。⑧ ・発表内容をしっかり聞くように促す。 ・発表内容や態度などの良い点、不十分な点に気づくようにする。 ・発表会での自分たちの役割の良くてきた点、不十分な点に気づくようにする。 ・生徒の理解に応じてVTRの再生回数を増やす。⑨ <div data-bbox="204 920 560 1021" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">現場実習報告会の様子について話し合う</div> <ul style="list-style-type: none"> ・友だちとの話し合いを通して、発表内容や態度、分担した役割についての考えをまとめるようにする。 <div data-bbox="204 1151 560 1200" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">現場実習報告会の評価をする</div> <ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートを使用する。⑩ ・評価に迷ったときには、VTRを見直すことができることを伝える。 ・評価した理由についても考えるようにする。 ・必要に応じて話し合い活動を行う。 <div data-bbox="204 1458 560 1507" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">次時の予定を聞く</div>	<div data-bbox="614 349 970 398" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">前時の学習を振り返る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・卒業後の自分をイメージして作文を書いたことを思い出すようにする。 <div data-bbox="614 528 970 622" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">作文に書かれていた小テーマについて知る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・指導者が読みとった小テーマをプレゼンテーションソフトで作成した教材で示す。⑪ ・作文には4つの小テーマが書かれていることに気づく。 ・テーマが独立していることが分かるようにテーマごとに色を変えて示す。⑫ <div data-bbox="614 909 970 1055" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">小テーマの一つである「働く」ことについて卒業後の姿を想像して書く</div> <ul style="list-style-type: none"> ・4つのテーマの中で「働く」ことを焦点化する。 ・焦点化するというイメージを伝えるためにアニメーション機能を使用し、他のテーマより大きくして示す。⑬ ・記入のために図と同じ色のワークシートを使用する。⑭ <div data-bbox="614 1346 970 1440" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">前回の作文の内容と今回書いたワークシートを比べる</div> <ul style="list-style-type: none"> ・書かれている内容の変化に気づくようにする。 ・友だちの書いた内容についても関心を持つことができるようにする。 <div data-bbox="614 1603 970 1653" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">次時の予定を聞く</div>	<div data-bbox="1029 349 1385 398" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">前時の学習を振り返る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・小テーマの中から1つを取りだし、焦点化したこと、内容が変わってきたことを再確認する。 <div data-bbox="1029 528 1385 577" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">働く先輩の姿を知る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・Cグループの生徒の進路先に関連するような事例を示す。 ・働く様子を画像で示す。さらに、テキストを読み「働く」イメージを広げようにする。⑮ <div data-bbox="1029 775 1385 869" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">卒業後の自分をテーマにして作文を書く</div> <ul style="list-style-type: none"> ・「働く」というテーマだけでなく、余暇や家庭生活など将来の夢や希望についても書くように促す。 <div data-bbox="1029 999 1385 1048" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">自分の作文を発表する</div> <ul style="list-style-type: none"> ・発表すること、友だちの発表を聞くことを通して、新しい生活が間近になってきていることに気づくようにする。

※ は活動内容を、・印は留意点を示す。

Table2-5-2-3 進路学習の授業意図

実践例1 [先輩たちのある日、ある時] 指導内容『将来設計』

- ・余暇についての知識を得る。
- ・自分の好みの余暇を探す。

実践例2 [自分について…] 指導内容『自己理解』

- ・自分についての認識を深める（得意なこと、苦手なことの視点から）
- ・友だちについても考える

実践例3 [現場実習報告会] 指導内容『職業』

- ・現場実習の内容や感想を再確認する。
- ・報告会の感想や評価をまとめ発表する。
- ・友だちの発表をしっかりと聞く。

実践例4 [卒業後の私 第2時] 指導内容『職業』

- ・就労に対する意識を高める。
- ・社会人としての自覚を育む。

実践例5 [卒業後の私 第3時] 指導内容『職業』

- ・就労に対する意識を高める。
- ・社会人としての自覚を育む。

3) 教材

学習内容のイメージ化のための支援については、プレゼンテーションソフトで作成した教材を多く用いた（Table2-5-2-1-①⑤⑩⑫⑮）。また、題材に沿って提示する内容は、Cグループの生徒の興味・関心や家庭生活などを考慮し、選択した。これらを自己の姿を描く、あるいは自己を評価するための情報という側面から捉えると、自分の行動や発言を見ることができるVTRによる情報（Table2-5-2-2-⑧⑨）、余暇の内容などを説明的に示したイラストや文字による情報（Table2-5-2-1-①⑤；Table2-5-2-2-⑮）、自分の表現した作文内容を教師がプレゼンテーションソフトを使い構成し直した情報（Table2-5-2-2-⑩）に分けることができよう。これらをここでは、具体的な情報、一般的な情報、中間的な情報と呼ぶことにする。教材と提供情報の例をTable2-5-2-4に示した。

ワークシートについては、自分の考えが自由に記述できるように記入スペースを大きくとったものと、段階評価を記入するものを用いた。自己評価を5段階で記入するワークシート例をTable2-5-2-5に示した。

Table2-5-2-4 進路学習の教材と情報提供の例

上段は、実践例2「自分について」(一般的な情報)

下段は、実践例4「卒業後の私」(中間的な情報)

Table2-5-2-5 進路学習に用いた自己評価のためのワークシートの例

現場実習報告会の感想

現場実習報告会について質問します。一番あてはまると思うところに○をつけてください。どの答えがよい、どの答えが悪いということはありません。自分が思うとおりに答えてください。

練習：現場実習はたいへんだった。

おもう すこしおもう どちらともいえない あまりおもわない おもわない

1 現場実習報告会では、自分の仕事のことを、しっかり報告できた。

おもう すこしおもう どちらともいえない あまりおもわない おもわない

4) 題材

題材は、進路学習の年間指導計画に沿ったものであるが、生徒が体験的に学んだ学習や彼らが重要だと強く認識していると思われる課題と直接経験が少ない、あるいは日頃あまり意識されていない課題に大別できる。前者は実践例3、4、5であり、後者は実践例1、2である。ここでは、前者を親近性の高い題材、後者を親近性の低い題材と呼ぶことにする。

第3節 結果

授業者による授業の記録及び生徒の記述は、描かれた自己の姿や自己の評価に関連する部分の記録のみを取り上げた (Table2-5-3-1,2)。

「先輩たちのある日、ある時」の学習では、授業の導入部分で自分の好みの余暇について質問されると答えることができなかった (Table2-5-3-2-i ①)。プレゼンテーションソフトで作成した教材を使い、文字とイラストで余暇の過ごし方の例を示し、話し合いを行うと、自分の考えを示すことができるようになった (Table2-5-3-1-A ; Table2-5-3-2-i ②)。

「自分について」の学習では、プレゼンテーションソフトで作成した教材を使い、文字とイラストで一般的な例として得意なことや苦手なことを示すと理解できているようだったが、友だちや自分の得意なことを考えることはできなかった (Table2-5-3-1-B,C ; Table2-5-3-2-ii ①)。教師が学校での学習場面をいくつか特定し、その場面を思い出すよう促すと、プレゼンテーションの情報と結びつけて友だちや自己の評価ができた (Table2-5-3-1-B,C ; Table2-5-3-2-ii ②)。しかし、Fくんは自己の評価について、普通であって得意だとは思えないという判断を最後まで変えることはなかった (Table2-5-3-1-D)。

「現場実習報告会」の学習では、報告会での自分や友だちの姿がテレビ画面に映し出されると、熱心に見て、良い点や不十分な点について活発な発言がみられた (Table2-5-3-1-E)。報告会を振り返っての自己評価では、GくんがVTRを操作し、友だちの意見を聞きながら納得いくまで同じ部分を再生し、3人で話し合いを行った (Table2-5-3-1-G ; Table2-5-3-2-iii)。VTRを見て評価の理由をはっきりと説明できた質問項目については、発表に自信が感じられた (Table2-5-3-1-F ; Table2-5-3-2-iii)。

「卒業後の私 第2時」の学習では、名前を伏せてテーマごとに細分化した文章を示しても自分の書いた内容を正確に覚えていた (Table2-5-3-1-H)。プレゼンテーションソフトで作成した教材を使い、4つの小テーマの存在を示すとともに「働く」ことに焦点化して卒業後の自分の姿を書くよう促すと、前時よりスムーズに書き始めることができた (Table2-5-3-1-I)。また、書かれた文の数も前時の作文に比べ、増えていた (Table2-5-3-2-iv)。

「卒業後の私 第3時」の学習では、プレゼンテーションソフトで作成した教材を使い、彼らの進路先を考慮して実際にサービス業の現場で働いている例を画像で示し、さらに様子をテキストで紹介した。これらの過程で例示を自分の進路先での姿と結びつけて受け止めることができ、友だちの卒業後の姿と重ね合わせることもできていた (Table2-5-3-1-J)。また、卒業式が間近に迫り、その後は新しい生活が始まるのだということも感じたようであった (Table2-5-3-1-K)。まとめの作文では、第1時の作文に比べて文の数とテーマの数が増え、記述内容にも広がりが見られた (Table2-5-3-2-v)。

Table2-5-3-1 授業者による授業の記述

実践例1 [先輩たちのある日、ある時]

- A. Gくん、Hくんは机上に並べられた活動を見て選ぶとき、戸惑っていた。教師に促されてプリントを見ていた。活動内容を理解するのに時間がかかっていたが、興味ある活動を選ぶことができた。

実践例2 [自分について…]

- B. 得意なことを考えるとき、友達の様子を思い出すことが難しいようだった。教師が学習を特定しながら一人一人の様子を尋ねていくと、少しずつ思い出すことができた(生徒F, G, H)。
- C. 自分のことを考えるときは、さらに難しいようだった。教師が得意だと思われる部分を特定し、その場面を思い出させるようにすると評価することができるようになった(生徒G, H)。
- D. Fくんは自己の評価基準が高く、「得意なこと」を考えることが難しかった。

実践例3 [現場実習報告会]

- E. VTRを見て、友達の発表や報告会での役割の遂行具合に対して、自分なりの意見を持ち、発表することができていた。また、自分の様子に対してもそうであった。意見には自信が感じられた(生徒F, G, H)。
- F. 友達の意見を受け入れ、VTRの様子とあわせて自分の評価を修正することができた(生徒F, G)

実践例4 [卒業後の私 第2時]

- G. 教師が整理した作文の小テーマに沿って内容を紹介すると、示された内容を見て自分の文章だと判断することができた(生徒F, G, H)。
- H. 「働く」というテーマを提示し、それに絞って書くように指示するすると、スムーズに取り組むことができていた(生徒F, G, H)。

実践例5 [卒業後の私 第3時]

- I. ホテルのサービスマンとして働いている事例を示すと、友達の働く姿に重ねて受け止めることができていた(生徒G, H)。また、事例の仕事のやりがいや喜び、夢などを自分の仕事と結びつけて考えることができていたようだった(生徒F, G)。
- J. 友達の発表を聞きしていると、Gくんが「涙でできた」と言った。もうすぐ社会人としての生活が始まることを改めて感じ取っているようだった(生徒F, G, H)。
-

Table2-5-3-2 授業における生徒の記述

i 実践例1 [先輩たちのある日、ある時]

先輩たちの生活で興味あること	自分が過ごしたい余暇
生徒 F: 同窓会遠足、同窓会クラブ、 車の免許、忘年会、青年学級	①無回答 ②本を読む、ワープロをする、ゲームをする
生徒 G: レザークラフト、青年学級、 バイクの免許、忘年会	①無回答 ②友達と遊ぶ、スポーツの試合に行く
生徒 H: バイクの免許、レザークラフト、 忘年会	①無回答 ②洗濯する、テレビを見る、布団をひく・あげる、マンガを読む

ii 実践例2 [自分について…]

友達の得意なこと	自分の得意なこと	自分の苦手なこと
生徒 F: ①無回答 ②無回答	①無回答 ②パソコン普通だよ	①仕事が遅いって言われるから、それかな
生徒 G: ①無回答 ②Cくんは野球がうまい	①無回答 ②柔道かな	①無回答 ②無回答
生徒 H: ①無回答 ②Bくんはサッカーがうまい	①無回答 ②窓拭は早いけど…	①無回答 ②人前でしゃべること

iii 実践例3 [現場実習報告会]

しっかり報告できたか	みんなが聞いてくれていたか
生徒 F: 肯定 (理由; ここに就職したいと言えた)	どちらともいえない→肯定 (理由; Gくんの意見を聞いて、VTRを見直して)
生徒 G: やや肯定 (理由; 他の人の反応が少なかった)	どちらともいえない→肯定 (理由; F, Hくんの意見を聞いて、VTRを見直して)
生徒 H: 肯定 (理由; 写真を見せて仕事を言えた)	やや肯定 (理由; 写真をよく見てくれていた)

iv 実践例4 [卒業後の私 第2時]

	「仕事」に関する文の数	記述内容
生徒 F:	0 → 2	仕事への意欲
生徒 G:	0 → 1	仕事に対する姿勢
生徒 H:	1 → 5	仕事の内容、仕事への意欲

v 実践例5 [卒業後の私 第3時]

	記述された文の数	内容に見られるテーマ数	記述内容
生徒 F:	6 → 10	4 → 6	仕事への意欲、通勤、人間関係の構築など
生徒 G:	1 → 6	2 → 4	仕事の内容、人間関係への不安、余暇など
生徒 H:	7 → 14	5 → 6	新入社員の気持ち、対人的な期待など

※「先輩たちのある日、ある時」における①は学習の導入部分で行った質問に対する回答、②は学習のまとめ部分で行った質問に対する生徒の回答を示す。

※※「自分について」における①は学習の導入部分で行った質問に対する回答、②は教師が場面の特定を行いながら話し合った後の生徒の回答を示す。

第4節 考察

対象生徒は最初、自らの希望や夢、将来の生活などを思い描くことに困難さが認められた。授業実践の結果から、学習の中で提供された一般的あるいは中間的な情報は、これらの困難さを軽減するための支援として有用であったと推察する。情報提供により、実践例1では授業の導入部分では答えることができなかつた好みの余暇活動について答えることができるようになり（Table2-5-3-2-i）、実践例4、5では卒業後の自分の姿をより具体的にイメージできるようになっていった（Table2-5-3-2-iv,v）。一方、卒業後の自分の姿を考えると学習内容は、3年生の3学期に設定されており、彼らの進路先の職務内容とも関連がある親近性の高い課題であった。このことで、提供された情報がより一層有効に活用されたのではないかと考えられる。この時期には、事業所などからの内定の通知もあり、自分の卒業後の生活について関心が高まっている。また、互いの進路先についてもある程度分かっているため、友だちの生活についても同様に興味を持っている。このような気持ちの高まりが、提供された情報から自分たちの進路先にもあてはまるような要素（働きがい、喜び、苦勞など）を見付けやすくしたのであろう（Table2-5-3-1-I）。

自己の評価に関しては、具体的な情報の提供が有用であったと推察される。テレビ画面に映し出された彼らの姿は、多くの意見や感想を引き出しており（Table2-5-3-1-E）、評価の判断理由も情報を基にして考えることができていた（Table2-5-3-2-iii）。また、情報源となったVTRが、必要に応じて彼らが操作し、繰り返し再生することのできる点も重要ではないかと考えられる。

一方、現場実習報告会^(注1)は、自分たちの経験した就業体験に基づいており、生徒にとって親近性の高い題材であった。3年生の就業体験は希望する進路先での実習であり、友だちや教師と離れての単独での実習である。2週間の実習は、彼らにとって仕事の達成感や喜びを味わうことができる機会であると同時に、実社会で働くことの大変さや難しさを味わう機会でもあり、体験的な学習活動の中でも特に印象深い経験となる。生徒にとってはこのような経験を語ったり、聞いたりできる報告会も、それを振り返る学習も関心を持って取り組むことができ、活発な評価活動に結びついたのでないだろうか。

本稿では、自己の姿を描くこと、自己の評価をすることの2点について、教材としての情報（具体的情報、一般的情報、中間的な情報）と題材（親近性の高低）の2側面から分析を試みた。その結果、進路学習において知的障害者が自己を捉え、自己の理解を深めるためには、具体的な手がかりを提供すること、彼ら自身が必要性や重要性を感じる身近な事柄を設定することが教育的支援として有用であることを示した。しかし、これらは、進路指導における進路相談や現場実習などと互いに関連づけながら、教育課程の中で系統的、発展的に取り組まれることで効果を発揮するものであることを忘れてはならないであろう。

第5節 本章のまとめ

進路指導において、知的障害者が自己の理解を深めるためには、具体的な手がかりを情報として提供すること、及び身近な（親近性の高い）事柄を題材として設定することが、教育的支援として有用であることが示唆された。また、生徒自身による評価を学習活動に取り入れる重要性についても改めて示されたといえる。生徒自身の評価については、多様な経験の不足による困難さが指摘されているが⁹⁾、具体的な情報を手がかりとしたり、親近性の高い題材を設定したりすることで、困難を低減できることが推察される。

一方、学習活動の適切さを論じる観点からは、これだけにとどまらない。進路学習は、進路指導の諸活動であると同時に、教師が教材・教具を媒介にして生徒に働きかける授業的方法¹⁰⁾をとる学習活動である。この意味で進路学習は、授業であり、授業としての適切さを問うためには、授業的方法に則しての検討が必要となる。そこで、第3部では、授業的方法論の観点から、知的障害教育における進路学習について検討する。

注1

「現場実習報告会」という名称はW校における学習活動の呼称である。W校の資料については、校内の呼称名をそのまま使用している。

文 献

- 1) 勿田文記・木村彰孝（1999）養護学校生への職業リハビリテーションにおける移行サービスとサポートネットワークの機能.障害者職業総合センター研究紀要,No8,55-67.
- 2) 原 智彦・緒方直彦（2004）進路学習を位置づけた進路指導－移行支援と関連して－.
- 3) 堀 宏隆・松矢勝宏（2003）知的障害児・者の「学校」から「職業」への移行支援に関する一考察 - 知的障害児・者が企業就労する際の課題、障害者職業カウンセラーが考える養護学校の教育・今後の連携 - .日本職業リハビリテーション学会第31回大会抄録集,49-52.
- 4) 松矢勝宏（1997）進路指導と移行サービス.発達の遅れと教育,484,6-9.
- 5) 松為信雄（1997）キャリア発達と移行サービス.発達の遅れと教育,484,10-13.
- 6) 文部省（1999）盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領
- 7) 文部省（2000）盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説
- 8) 中西 郁・松矢勝宏（2000）養護学校の「進路学習」における情報提供支援における一考察. 日本特殊教育学会第38回大会発表論文集, 259.
- 9) 緒方直彦（2003）知的障害生徒の個別移行支援計画に関する一考察 - 進路学習の課題を踏まえて -, 東京学芸大学大学院教育学研究科修士論文.
- 10) 太田正己（2003）知的障害児教育の授業再考 - 教材の視点からの授業の検討 - . 太

- 田正己（編）障害児のための個別の指導計画・授業案・授業実践の方法，5-14.
- 11) 大谷博俊（2004）知的障害児教育における授業研究 - 養護学校高等部における「就労と職業センター」の授業実践の分析を通して - ，和歌山大学教育学部紀要 - 教育科学 - ，54，231-238.
 - 12) 内海 淳（1996）進路学習とは. 全日本特殊教育研究連盟，新・教師のための福祉・就労ハンドブック，46.
 - 13) 内海 淳（1996）主体的な進路選択と進路学習. 全日本特殊教育研究連盟，新・教師のための福祉・就労ハンドブック，47.
 - 14) 渡部昭男（1997）障害を有する青年のトランジション保障と職業教育のあり方.障害者問題研究,25(2),109-123.

第3部 知的障害特別支援学校における授業としての進路学習の
在り方

第1章 総合的な学習の時間における進路学習についての授業的方法による検討

知的障害教育の進路指導における進路学習は、週時程表（時間割）にその名称が明示されている場合と、教育課程上の学習に含まれている場合とがある¹⁵⁾。前者は、特設された進路学習であり、後者は、総合的な学習の時間、職業や生活単元学習の単元として取り込まれる進路学習である。これらのことから、進路学習は、教科、領域・教科を合わせた指導、あるいは領域等、教育課程の多様な授業において、幅広く取り扱われている学習であるといえる。また、このことは、知的障害教育における教育課程に位置づけられた、それぞれの進路学習について検討する必要性を示しているといえよう。

一方、進路学習で取り扱われる学習内容は多数ある。職業生活、就業体験の事前・事後指導、自己の理解、余暇、地域社会での生活等、職業に関する知識・認識に関することだけでなく、卒業後の地域での生活を豊かにするための知識・認識に関することも含まれる¹⁶⁾。これらの学習内容を授業で取り扱う場合には、相互に関連づけ、複合的な内容として展開したり、年間を通して、複数の内容を有機的に関連づけて行うことが可能である。本章では、地域社会におけるボランティア活動という啓発的な経験に、自己理解における自己の評価的側面を取り入れた進路学習を取り上げ、授業的方法に即して検討する。

第1節 問題の設定

教育実践を行うにあたって、学習指導を効果的にすすめるために実際の授業そのものを検討しようという授業研究は、重要な実践研究の一つである。授業研究の一つとして授業分析があり、その中でもカテゴリー分析は、1980年代より盛んになってきた方法である¹⁷⁾。この方法は、一定の視点に沿って作成されたカテゴリーによって授業場面で観察された教師や子どもの発言・行動などを分類・定量化し、授業の特性をとらえようとするものである。

藤根・大野¹⁾は、生活単元学習の授業場面でのコミュニケーション分析を行い、教授・学習行動の実態を調査した。また、中山^{13, 14)}は、特殊学級、養護学校での国語、日常生活の指導、生活単元学習などの授業場面でのコミュニケーション分析を行い、授業過程の実態を調査している。中山^{13, 14)}や藤根・大野¹⁾は、彼らの研究の中で量的分析だけでなく質的分析をも合わせて行う必要があることを指摘している。この点に関して、太田¹⁸⁾も「量的分析だけでは授業のよしあしなどの価値判断はできず、そのため授業の改善をする力とはなりえない」と述べ、量的側面に着目した授業分析法による授業の質的検討の必要性を指摘している。

名古屋^{11, 12)}は、このような授業分析法がもつ質的検討の困難性の問題点を克服し、その検討を可能にするための指針を生活単元学習の授業分析を通して示そうとした。彼は、実践的授業研究の意義を高く認め、授業場面でのカテゴリーの作成・分析に、生活単元学

習の特質や授業研究における指導案の視点などを合わせて考慮することで、授業の質的検討について、彼が用いたカテゴリー分析法の一定の有効性を示している。

一方、教育現場での授業研究は実際の授業を改善することが重要なねらいである。知的障害特別支援学校における授業研究は、研究授業を参観し、その授業について検討会を行い、指導案と授業の様子とを合わせて討議することが一般的な授業研究の方法である。ここでの分析は、数量的に処理をするようなものではなく、総合的・質的な分析を行うというものである²¹⁾。

太田¹⁸⁾は、授業分析にかわって実際の授業の改善に有効な方法として授業批評をあげている。彼は、授業批評によって授業設計における問題点が改善されたこと¹⁹⁾、実践段階においても授業の改善へ批評が影響を与えたこと²⁰⁾を明らかにしている。彼は、授業批評を「授業の改善のために授業の事実に基づいて授業実践そのものの価値（質、意義、美的体験など）を検討、評価、批判することである」と述べ、そこでは「授業目標の適切さの検討と目標達成の手段の妥当性」が検討されるという。知的障害特別支援学校における授業研究のねらいを先のように考えるとき、授業批評の概念は、実践的授業研究を検討するための視点として示唆的である。

これからの教育の在り方として「ゆとりの中で「生きる力」を育む」との方向性に沿って、学習指導要領に新たに総合的な学習の時間が創設された^{2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)}。この活動を行うにあたっての配慮事項にボランティア活動などの社会体験学習を積極的に取り入れることが明示されている。ボランティア活動は、小・中学校及び高等学校の総合的な学習の時間において取り組まれており、それらの報告は数多くみられる¹⁰⁾。また、知的障害特別支援学校においてもボランティア活動の取り組みは散見できる。しかし、社会体験学習としてどのようなボランティア活動を行い、どのように授業として展開していくのかという授業内容、授業展開などに関する実証的な検討は、十分になされているとは言えない。

そこで、本研究では、授業分析の視点、生徒の学習活動に対する批評、学習活動に対する社会的妥当性の評価の3点からボランティア体験学習の授業目標の達成について問い、学習活動の内容を検討する。さらにボランティア体験学習の授業改善に対するこれらの影響についても検討することを目的とする。

第2節 研究の方法

1 手続きと資料

1) 手続き

授業の研究は太田²⁰⁾の授業改善のための手続きを参考に以下のように行う。

- ①授業担当者による授業計画の作成（1年目の授業）
- ②授業担当者による授業の実施とその評価

- ③対象生徒による学習活動に対する批評（感想文、評価）
- ④批評者による学習活動に対する社会的妥当性の評価
- ⑤授業担当者による授業計画の作成（2年目の授業）
- ⑥授業担当者による授業の実施とその評価
- ⑦対象生徒による学習活動に対する批評（感想文、評価）

2) 資料

上記、研究の過程で作成された記録等を本研究の資料とする。すなわち、授業案、授業担当者の授業記録、授業記録（VTR）に対する批評、生徒の学習活動に対する批評（感想文、評価）、学習活動に対する社会的妥当性の評価である。

2 対象授業

対象となる授業は、W特別支援学校（知的障害特別支援学校）高等部の1つのグループで平成X年9月から平成Y年3月まで（2年間）行われた次の授業である。

1) 単元名

「ボランティア体験」

2) 単元の目標

ボランティアに関する学習の中で、社会性を高め、いろいろな人との関わりを通して、共に活動する喜びを感じ、社会の中で生きていこうとする態度を育てる。

3) 対象生徒及び指導体制

(1) 生徒の実態と課題

生徒の発達、指導目標や将来像をもとにグループ化した高等部の1つのグループ（以下、Cグループ）。1年目のCグループは10名（2年生:男子3名・女子2名、3年生:男子3名・女子2名）であり、2年目のCグループは3年生5名に（前年度の2年生が進級した）新たに2年生4名が加わり、計9名（2年生:男子3名・女子1名、3年生:男子3名・女子2名）である。

対象生徒の障害の程度は、1年目、2年目ともに中度・軽度（療育手帳の判定による）の者が多い。実態をみると路線バスを使って主要な駅まで移動ができ、学校の周りや居住地域で食材などの簡単な買い物ができる。また、生徒の中にはレンタルビデオ店や映画館を利用するなど活動に広がり認められるようになってきた者もいる。会話については、身近な人（教師や学校の仲間など）との日常のやりとりはスムーズであるが、初めての人に対しては自分の気持ちを伝えたり、分からないことを質問したりできないことも多い。

慣れない場面では場に合わせた行動ができないこともある。

(2) 指導体制

指導者 2 名（中心指導者 1 名、補助指導者 1 名）による指導。

4) ボランティア体験学習計画における活動の流れ

Table3-1-2-1 に示した。

3 批評のための手続き

1) 授業の記述及び授業後の批評

太田²⁰⁾による授業改善のための授業批評の分析視点を参考に授業者（著者）が授業の記録（授業の記述；1 年目、2 年目の 3 つのボランティア体験学習）を行い、著者を含む 2 名で授業の V T R について単元設定の理由における授業意図及び単元目標に沿って批評（授業後の批評；1 年目の 2 つのボランティア体験学習）を行った。授業案の単元設定の理由における授業意図は Table 3-1-2-2 に示した。

2) 生徒の学習活動に対する批評

対象生徒が活動のまとめで授業に対する感想を書いた。また、授業の V T R を見た後、学習活動についての評価を行った。感想を求めるときには、「今日のボランティア活動はどうでしたか。どんなことでもいいですから、思ったことや感じたことを書いて下さい」という教示を行った。V T R 視聴後の学習活動の評価では「ボランティアセンターでのテレホンカードの収集ボランティアの活動（社会福祉施設での活動に対しては：“V 療護園でのボランティア活動”、2 年目の活動では：“テレホンカードの収集や古切手の整理”）について質問します。質問を読んで下の答えから一番当てはまると思うことばを○でかこんで下さい」という教示を行った。回答は肯定から否定まで 4 段階で評定を求めた。

Table3-1-2-1 「ボランティア体験学習計画」における活動の流れ

〔1年目の学習〕ボランティアセンターでのボランティア体験	〔1年目の学習〕社会福祉施設でのボランティア体験	〔2年目の学習〕ボランティアセンターでのボランティア体験
<p>W駅集合，移動</p> <p>・中心指導者が今日のスケジュールの確認をする。補助指導者は持ち物の確認，健康観察を行う。</p> <p>ボランティアの内容や活動の意義についての話を聞く (20分)</p> <p>・中心指導者は司会をする。補助指導者は，生徒の理解の様子をチェックする。分からないことについては積極的に質問するように促す。</p> <p>他のボランティア団体の人たちとあいさつ，互いの紹介をする 他のボランティア団体の人たち3名，介護体験実習生2名と一緒にテレホンカードの整理をする (90分)</p> <p>・指導者はそれぞれのグループを回り，傷や汚れのチェックの仕方や数え方（10枚ずつ束にしてもよいこと）を必要に応じて伝える。</p> <p>・ボランティア団体の人や実習生に質問したり，相談したりするよう促す。</p> <p>昼食 (60分)</p> <p>介護体験実習生2名と一緒にテレホンカードの整理をする (60分)</p> <p>・実習生に質問したり，相談したりするよう促す。</p> <p>活動のまとめをする (30分)</p> <p>・感想が思い浮かびにくい生徒には，活動の流れを記したプリントを提示する。</p> <p>移動，W駅解散</p> <p>・バスの乗車を確認する。</p>	<p>学校集合，移動</p> <p>・中心指導者が今日のスケジュールの確認をする。補助指導者は持ち物の確認，健康観察を行う。</p> <p>ボランティアの内容や活動の意義についての話を聞く (10分)</p> <p>・中心指導者は司会をする。補助指導者は，生徒の理解の様子をチェックする。分からないことについては積極的に質問するように促す。</p> <p>男子は施設職員2名と一緒に入所者の居室を清掃する 女子は他のボランティア団体の人たち3名と一緒に入居者の衣類の整理をする (95分)</p> <p>・施設職員やボランティア団体の人に質問したり，相談したりするよう促す。</p> <p>・家具を傷つけたり，衣類を汚したりすることがないように指導者はそれぞれのグループを回り活動状況を把握する。</p> <p>昼食 (60分)</p> <p>Cグループ全員で施設職員2名と一緒に食堂の片づけと清掃をする (60分)</p> <p>・活動分担の希望を施設職員に伝えるよう促す。</p> <p>・清掃が完了したら施設職員に報告することを伝える。</p> <p>・施設職員に質問したり，相談したりするよう促す。</p> <p>学校へ移動</p> <p>活動のまとめをする (30分)</p> <p>・感想が思い浮かびにくい生徒には，活動の流れを記したプリントを提示する。</p> <p>解散 (下校)</p>	<p>W駅集合，移動</p> <p>・中心指導者が今日のスケジュールの確認をする。補助指導者は持ち物の確認，健康観察を行う。</p> <p>ボランティアの内容，収集から換金，活動への還元についての話を聞く (20分)</p> <p>・指導者は，生徒の理解の様子をチェックする。分からないことについては積極的に質問するよう促す。</p> <p>他のボランティア団体の人たちとあいさつ，互いの紹介をする 他のボランティア団体の人たち9名と一緒にテレホンカードの整理，古切手の整理をする 他のボランティアたちと交流する (休憩：コーヒータイム) 他のボランティア団体の人たち9名と一緒にテレホンカードや古切手の収集箱を作る (150分)</p> <p>・指導者はそれぞれのグループを回り，傷や汚れのチェックの仕方や数え方を必要に応じて伝える。</p> <p>・ボランティア団体の人に質問したり，相談したりするよう促す。</p> <p>・コーヒータイムの準備を積極的にするよう促す。</p> <p>・中心指導者は，活動の進展具合を把握し，進行を行う。</p> <p>昼食 (60分)</p> <p>Cグループだけで収集箱の仕上げをする。収集箱を社会福祉協議会の他の事務所に持っていき，設置を依頼する。(60分)</p> <p>・中心指導者が事務所まで案内する。依頼は代表の生徒が行う。</p> <p>活動のまとめをする (30分)</p> <p>・感想が思い浮かびにくい生徒には，活動の流れを記したプリントを提示する。</p> <p>移動，W駅解散</p> <p>・バスの乗車を確認する。</p>

※ は活動内容を、・印は留意点を示す

Table3-1-2-2 単元設定の理由における授業意図

Cグループの生徒は、校外学習におけるボーリング場の利用や現場実習での学習の際にいろいろな人と関わり、社会経験を積んできている。しかし、経済や福祉サービス、社会的資源に関する知識はまだ乏しく、高等部段階にある生徒として求められる社会の一員としての認識も十分にもっているとはいえない。また、これまでの現場実習以外の学習では、健常者との関わりはあったが一緒に活動する機会はほとんどなく、人間関係を築くための基礎となる人との関わりがこれまでの学習や経験だけでは不足しているように思われる。

そこで、この学習では、生徒に①より高い社会性を身につける、②いろいろな人との関わりを通して、共に活動することの喜びを感じる、③社会の中で他の人と一緒に生きていこうとする態度を身につけることを求めたい。

3) 批評者による学習活動の社会的妥当性の評価

批評者（知的障害特別支援学校の教員及び障害児教育専攻の学部生、計37名。それぞれほぼ同数。）が授業のVTRについて社会的妥当性の評価を行った。社会的妥当性の評価を求めるときには、「これから高等部の生徒たちが行ったボランティア活動についてのビデオを見てもらいたいと思います。ビデオを見て後の質問に答えて下さい。はじめのビデオはボランティアセンターで収集ボランティアをしたときの様子です。収集ボランティアとはテレホンカードやベルマークなどを集め、分類し、慈善事業に役立てるボランティア活動の一つです。生徒たちは他の団体のボランティアと一緒にテレホンカードの分類をしました。質問を読んで下の答えの中から一番当てはまると思うことばを○でかこんで下さい」という指示を行った。また、社会福祉施設でのボランティア活動のビデオでは「次のビデオは肢体不自由者の施設でボランティア活動をしたときの様子です。生徒たちは施設の職員や他の団体のボランティアと一緒に入園者の居室の掃除や衣類の整理をしました」という指示を行った。回答は肯定から否定まで4段階で評定を求めた。

4 批評の結果についての分析の視点

授業後の批評、生徒の学習活動に対する批評、批評者による学習活動に対する社会的妥当性の評価の3点（以下、3つの視点）からボランティア体験学習の単元目標の達成について問い、学習活動の内容を検討するために次の視点で結果を整理、分析する。さらに3つの視点がどのように授業改善に寄与したのかについても同様の視点で結果を整理、分析する。

1) 1年目の学習活動の内容の検討

授業の記述について3つの視点から分析し、ボランティア体験学習の活動内容について検討する。

2) 授業改善に対する3つの視点の影響についての検討

1、2年目に行われたボランティアセンターでの活動について、1年目の授業の記述と2年目の授業の記述・生徒の学習に対する批評とを比較し、1年目の授業後の批評・生徒の学習に対する批評・批評者による学習活動に対する社会的妥当性の評価との関連で分析し、これらの影響について検討する。

第3節 結果

授業者（著者）による授業の記録（授業の記述）は、授業後の批評・生徒の学習活動に対する批評・批評者の学習活動に対する社会的妥当性の評価と関連する部分の記録のみを取り上げた（Table3-1-3-1）。また、授業後に行われた授業者（著者）と授業批評者（肢体・知的併設の特別支援学校教員）による授業のVTRに対する批評内容の概要については、授業の記述・生徒の学習活動に対する批評・批評者の学習活動に対する社会的妥当性の評価と関連する部分の記録のみを取り上げた（Table3-1-3-2）。

学習活動に対する生徒の感想と評価は、Table3-1-3-3、Table3-1-3-4 に示す通りである。また、批評者による学習活動に対する社会的妥当性の評価はTable3-1-3-5 に示した。

Table3-1-3-1 授業者による授業の記述

〔1年目の学習〕ボランティアセンターでのボランティア体験学習

- A. ボランティアに関する話は最初よく聞いていたが、後半退屈そうにしていた。
- B. テレホンカードの絵柄にとっても興味を示した。テレホンカードの整理はカードの絵柄を見て楽しみながら行っていた。
- C. 初めは10枚ずつ正確に数えることができていたが、1時間以上続くと間違えることもみられるようになった。
- D. 初めて接したセンターの職員や他の団体のボランティア（以下、他のボランティアとする）に教えてもらったことはよく守り、分からないときは尋ねるなどしていた。

〔1年目の学習〕社会福祉施設でのボランティア体験学習

- E. 初めのうちは教えてもらったことが十分に理解できていないにも関わらず、質問することができない生徒もいた。入園者へのあいさつも小声でしか言えず、緊張していた。その後、時間がたつと施設職員とのやりとりもできるようになり、入園者へのあいさつの声も大きくなった。
- F. 男子生徒がおこなった入園者の居室の掃除は、掃除機、ガラスクリーナーなど学校で普段使い慣れているものばかりであったので、戸惑わず取り組んでいた。
- G. 女子生徒がおこなった衣類の整理は、入園者一人ひとりのカゴへの分類、タンスへの整理などが少し難しく、他のボランティアに一つひとつ教えてもらっていた。

〔2年目の学習〕ボランティアセンターでのボランティア体験学習

- H. 他のボランティアにテレホンカードや古切手の整理の仕方を教えてもらったり、尋ねたり、一緒に考えたりするなどやりとりが多く見られた。
 - I. テレホンカードの絵柄には大変興味を示し、切手にも興味を示した。テレホンカードや切手の絵柄について他のボランティアと話をしながら活動していた。
 - J. コーヒータイムでは、コーヒーを入れたり、運んだり、砂糖が必要かどうかを他のボランティアに尋ねたり積極的に活動していた。
 - K. 収集箱の作製では、生徒がアイデア（「貯金箱のような感じ」「電車に似せて作りたい」など）を出し、それに向けて彩色や造形などについて他のボランティアといっしょに協力し、作っていた。
-

Table3-1-3-2 授業のVTRに対する批評の概要

〔1年目の学習〕ボランティアセンターでのボランティア体験学習

- a. ボランティア活動に関する話は、当日の活動以外のものも多く、リーフレットをもとにした説明が難しかったのではないか。
- b. テレホンカードは100枚の束にしなければならないが、10枚ずつ数えたことで、どの生徒も取り組むことができていた。しかし、活動時間が少し長すぎたのではないか。休憩も必要。
- c. テレホンカードにはとても興味を示し、楽しそうに活動している。
- d. 他のボランティアの数が少なく、関わりを持てた生徒が少なかったのではないか。

〔1年目の学習〕社会福祉施設でのボランティア体験学習

- e. ボランティア活動に関する話が、これから自分たちがする活動が施設にとってどれだけ大切なのかという内容であったので、よく理解できたのではないか。
- f. 掃除や衣類の整理には真剣に取り組んでいたのではないか。
- g. 掃除は学校で普段おこなっていることなので抵抗は少ないだろうが、やってみたい活動であっただろうか。
- h. 衣類の整理は他のボランティアの指示で動くことが多く、他のボランティアの手伝いとどまっているのではないか。

Table3-1-3-3 学習活動に対する生徒の感想

〔1年目の学習〕ボランティアセンターでのボランティア体験学習

- ①いろいろなテレホンカードはどこにあるのかなあと思いました。いろいろな人とか絵とかあって、人とか絵のことがよく分かって楽しかった。
- ②好きな電車のテレホンカードがあったので家に持って帰りたかった。また学校でもテレホンカードを集めたいなと思います。
- ③テレホンカードをならべるのがおもしろかった。また、みんなとやってみたい。
- ④電車のカードがあった。見ておもしろかった。消防車もあった。

〔1年目の学習〕社会福祉施設でのボランティア体験学習

- ⑤お兄ちゃんと話をしたとき、おもしろかった。初めてだったのでドキドキした。
- ⑥ボランティアの人たちと服をたたまました。たくさん服があるのによく分かるなど感心しました。いいことをしたと思いました。
- ⑦そうじ終わったあとにうれしかった。ひまだったら、お手伝いにいきたい。
- ⑧鏡をふいてきれいになったから、うれしい。お兄さんがとてもおもしろかったです。向こうの人が喜んで、また行きたいなと思いました。
- ⑨思ったことよりもちがったことをやったのでしんどかった。でも感謝の言葉を聞いてそうじをしてよかった。

〔2年目の学習〕ボランティアセンターでのボランティア体験学習

- ⑩いい勉強になりなした。箱作りすごく楽しかった。またボランティアやりたい。
- ⑪おじさん、おばさんと一緒に切手を切るのやってみて楽しかった。
- ⑫おもしろかった。おばさんといっしょにやってもよかった。
- ⑬やってみて一番楽しかったことは箱作りです。初めは難しいかなと思ったけど、ボランティアの人たちとワイワイしながらできてよかった。また友だちと一緒に古切手の整理をしたい。
- ⑭みんなと話したりしてボランティア体験ができて楽しかった。またしたい。

Table3-1-3-4 学習活動に対する生徒の評価

〔1年目の学習〕				
ボランティアセンターでのボランティア体験学習 (社会福祉施設でのボランティア体験学習)	肯定	やや肯定	やや否定	否定
活動は楽しかった	8(8)	1(0)	0(1)	0(0)
一生懸命活動した	9(8)	0(1)	0(0)	0(0)
活動内容は分かった	4(7)	5(2)	0(0)	0(0)
機会があればまたしたい	8(5)	1(2)	0(1)	0(1)
〔2年目の学習〕				
ボランティアセンターでのボランティア体験学習	肯定	やや肯定	やや否定	否定
活動は楽しかった	9	0	0	0
一生懸命した	5	4	0	0
活動内容は分かった	7	2	0	0
機会があればまたしたい	8	1	0	0
自分からすすんでした	3	4	0	2
他のボランティアと活動して楽しかった	8	1	0	0
他のボランティアとまた活動したい	9	0	0	0

Table3-1-3-5 批評者による学習活動に対する社会的妥当性の評価

ボランティアセンターでのボランティア体験学習 (社会福祉施設でのボランティア体験学習)	肯定	やや肯定	やや否定	否定
楽しそうに活動している	30(3)	7(18)	0(16)	0(0)
熱心に活動している	19(28)	14(8)	2(0)	2(1)
活動内容を理解している	8(18)	23(17)	6(2)	0(0)
活動内容はふさわしい	25(21)	11(15)	1(1)	0(0)
活動場所はふさわしい	23(21)	14(12)	0(2)	0(2)

第4節 考察

1 1年目の学習活動の内容の検討

ボランティアセンターでのテレホンカードの整理は、生徒にとって興味を持ちやすく (Table3-1-3-2c; Table3-1-3-3①,②,③,④)、楽しい活動である (Table3-1-3-4)。また、この点は、批評者も同様に評価していた (Table3-1-3-5)。これらのことから、ボランティアセンターでのテレホンカードの整理は、対象生徒にとっての活動場所・活動内容として妥当

であり、生徒たちが今後ボランティア活動を行う際の活動の場の一つとして適切であるといえる。しかし、“他のボランティアの数が少なく、関わりを持てた生徒が少なかったのではないか”という批評があり (Table3-1-3-2d)、生徒の感想もその後の2つのボランティア学習の活動と比べると人との関わりについて述べられていない。このことは、“より高い社会性を身につける”、“いろいろな人との関わりを通して、共に活動する喜びを感じる”という本学習の単元目標を達成するためには検討を要する課題であると考えられる。

一方、社会福祉施設での掃除や衣類の整理は、慣れていたこと (掃除)、他のボランティアの援助があったことで (衣類の整理) 生徒たちは熱心に取り組んでいたが (Table3-1-3-2f; Table3-1-3-4,5)、興味を持ち、楽しめていたとはいえない (Table3-1-3-2g,h; Table3-1-3-3⑨; Table3-1-3-4,5)。授業意図に沿って、生徒たちができるボランティア活動を考慮して社会福祉施設での学習を計画したが、活動場所として妥当でなかったようである (Table3-1-3-5)。しかし、生徒たちの感想に見られるように本ボランティア体験学習を通して、人との関わりは得ることができ (Table3-1-3-3⑤,⑥,⑧)、この点では単元目標に迫ることができたと考えられる。

総合的な学習の時間においては、まず、そのねらいに沿った学習の場をいかに提供するかという点で教師に専門性が要求される¹⁰⁾。本研究の結果は、活動内容だけでなく、このあり方についてもその方向性を示唆するものである。学習の場の設定は、教員の知識、経験によるところが大きい。本授業について言及するならば、ねらいに沿った場面を学習に導入するためには、教員がより一層ボランティア活動に関する知識を深めると共に、体験を蓄積する必要があるといえる。

一方、総合的な時間の学習において、学習場所、学習活動とともに重要であると考えられるものに指導体制が挙げられる¹⁰⁾。ボランティア体験学習における教師それぞれの役割分担、教師だけではなく、地域に在住・在勤する専門家とのチームティーチングの指導体制のあり方については、今後、検討が必要であろう。

2 授業改善に対する3つの視点の影響についての検討

ボランティアセンターでのテレホンカードの整理を行うというボランティア体験学習は、前述のように本研究の対象生徒の活動場所・活動内容として適切であることが示された。ここでは、1年目の学習活動の内容において課題としてあげられた他のボランティアとの関わりの少なさ、活動内容の理解の難しさが2年目の学習において改善されたのかという点について検討する。

1年目の学習活動について同一の活動をする時間が長く、休憩が必要 (Table3-1-3-2b)、他のボランティアの数が少なく関わりを持てた生徒が少なかった (Table3-1-3-2d) という批評を受け、2年目には他のボランティアの増員を依頼し、同一の活動をする時間を以前より短くし、さらに休憩をはさむという手だてを取った。このことによって“他のボラン

ティアにテレホンカードや古切手の整理の仕方を教えてもらったり、尋ねたり、一緒に考えたりするなどやりとりが多く見られた” (Table3-1-3-1H)、“生徒がアイデアを出し、それに向けて彩色や造形などについて他のボランティアと一緒に協力し、作っていた” (Table 3-1-3-1K)、“おじさん、おばさんと一緒に切手を切るのやってみて楽しかった” (Table3-1-3-3⑩)、“初めは難しいかなと思ったけど、ボランティアの人たちとワイワイしながらできてよかった” (Table3-1-3-3⑬)、などとして受け取られている。また、生徒の学習活動に対する評価でも肯定的にとらえられている (Table3-1-3-4)。このことは、授業の授業意図や“より高い社会性を身につける”、“いろいろな人との関わりを通して、共に活動する喜びを感じる”という単元目標が実現される方向での活動を行ったということである。また、このボランティアの増員は、1年目に認められた対象生徒の活動内容の理解の困難さ (Table3-1-3-4,5) への手だてでもあった。生徒の活動内容の理解に対する評価が改善されていることから (Table3-1-3-4)、この点についても問題の解消に役立ったと考える。さらにこの手だては、対象生徒に“他のボランティアとまた活動したい”と受け止められており、単元目標の“社会の中で他の人と一緒に生きていこうとする態度を身につける”ことにも迫ることができたのではないかと考える。

これらのことは、本学習の単元目標を達成する方向への変化であり、3つの視点が影響を与えたということである。

第5節 本章のまとめ

総合的な学習の時間における進路学習を授業的方法に即して分析することで、授業の適切さを明らかにすることができ、さらに、授業を改善することにつながることを示された。これらのことは、進路学習を授業として検討する必要があることを改めて認識させるものである。

一方、ここでの分析は、総合的な学習の時間で取り扱われた進路学習に関するものであり、特設された進路学習についても授業的方法に即した分析が必要である。次章では、この点について検討する。

なお、本研究は平成13年度科学研究費補助金（奨励研究(B)）の助成を受けた（課題番号13909019）。

文 献

- 1) 藤根 収・大野由三 (1995) 精神薄弱養護学校における生活単元学習の授業分析. 特殊教育学研究, 32(5), 15-20.
- 2) 文部省 (1998) 小学校学習指導要領

- 3) 文部省 (1998) 中学校学習指導要領
- 4) 文部省 (1999) 高等学校学習指導要領
- 5) 文部省 (1999) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領
- 6) 文部省 (1999) 小学校学習指導要領解説
- 7) 文部省 (1999) 中学校学習指導要領解説
- 8) 文部省 (1999) 高等学校学習指導要領解説
- 9) 文部省 (2000) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説
- 10) 文部省 (2000) 特色ある教育活動の展開のための実践事例集 —「総合的な学習の時間」の学習活動の展開— (中学校・高等学校編)
- 11) 名古屋恒彦 (1996) 生活単元学習の分析的検討 (1) —質的検討を可能にする授業分析法に関する考察—. 発達障害研究, 18(3), 209-217.
- 12) 名古屋恒彦 (1997) 生活単元学習の分析的検討 (2) —子どもの主体的活動を促す対応に着目した授業分析—. 発達障害研究, 18(4), 285-293.
- 13) 中山文雄 (1984) 精神遅滞児養護学校・特殊学級における授業分析の研究. 岩手大学教育学部研究年報, 44(1), 99-112.
- 14) 中山文雄 (1986) 精神遅滞児教育における授業分析の研究. 特殊教育学研究, 23(4), 16-27.
- 15) 緒方直彦 (2003) 知的障害生徒の個別移行支援計画に関する一考察 - 進路学習の課題を踏まえて -, 東京学芸大学大学院教育学研究科修士論文.
- 16) 近江龍静・内海 淳・鎌田裕之・佐藤圭吾(2007)主体的な進路選択と社会参加を促す進路学習. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第 29 号, 55-64.
- 17) 太田正己 (1991) 精神遅滞児教育における授業研究 —その 1 : 授業改善の視点から—. 京都教育大学紀要 A, 78, 41-51.
- 18) 太田正己 (1992) 精神遅滞児教育における授業研究 —その 2 : 授業批評の方法論的検討—. 京都教育大学紀要 A, 80, 1-12.
- 19) 太田正己 (1993) 授業設計における授業批評の影響 —重度重複障害児の授業を通して—. 特殊教育学研究, 30(5), 1-9.
- 20) 太田正己 (1995) 授業の実践段階における授業批評の影響. 特殊教育学研究, 33(1), 9-16.
- 21) 清水貞夫 (1989) 対立した意見の中から宝を探そう, 発達の遅れと教育, 383(12), 4-5.

第2章 特設された進路学習についての授業的方法による検討

特設された進路学習は、週時程表に明示されることで、教育課程上の位置づけが明確となる。そのため、進路指導に資する授業という意義づけが、生徒にも、教員にも意識化されやすくなるといえる¹⁵⁾。第1節では、職業リハビリテーション分野の専門家を学校に招いての進路学習について、授業的方法に即して検討する。また、第2節では、生徒の生活地域での生涯学習に関わる社会資源および職業リハビリテーションに関わる社会資源の利用を目指した進路学習について、授業的方法に即して検討する。

第1節 知的障害特別支援学校高等部における「就労と職業センター」の授業実践の分析

1 問題の設定

教育現場における重要な実践研究に授業研究がある。障害児教育分野において、研究者による授業研究が行われるようになったのは、比較的最近のことであるが⁹⁾、その重要性は清水¹⁴⁾、太田⁹⁾や広瀬²⁾らの指摘するところでもある。

授業研究のねらいは、授業改善であり、よりよい授業を求めてのことである。授業の改善のための授業研究の方法として、太田¹⁰⁾の提唱する授業批評があり、それに基づく実証的な研究も行われてきている^{11, 12, 13)}。

一方、近年、障害者の地域生活における「職業自立」が果たす重要性は社会に広く認識されつつあり、知的障害教育においても進路指導に関する研究が活発に行われている^{1, 4, 5, 6, 16)}。渡部¹⁶⁾は、後期中等教育におけるこれまでの他律的・選別的なジョブマッチングによる就労第一主義、社会適応主義に偏りがちであった進路に関する教育を批判している。そして、彼は進路指導に導入されるようになっていく職業選択を個人の成長・発達における継続的な過程として捉えるキャリア発達の概念に注目している。また、松為⁶⁾は、知的障害を持つ人のキャリア発達を阻害する諸要因の除去・軽減するためには「社会的支え」が不可欠であるとし、仕事の世界への参入の準備期には、本人の様々な特性を発達させて自立に向けた学習の支援が必要であることを指摘している。学習指導要領においても進路指導の充実とガイダンスの機能の充実が求められており⁷⁾、「自己の意思と責任で自己の進路を選択決定する能力や態度を育むこと」「適切な情報提供や案内・説明、活動体験などを学校の教育活動全体を通して行うこと」の重要性が指摘されている⁸⁾。

進路指導論の新しい流れとして提起されてきた進路学習は、これらに基づく学習支援であると考えてよいだろう。松矢⁵⁾は、進路を選択する障害者（生徒）の意思や主体性を尊重した支援の1つとして進路学習を位置づけ、進路指導における進路学習、現場実習と進路相談の関係構造を示している。このような指摘がなされる中、知的障害特別支援学校においても進路学習を独自の授業時間として設定し実施しようとする試みが認められるよう

になってきている。

しかし、これらの試みはまだ緒についたばかりであり、自己の理解の促進や主体的な選択決定のための適切な情報提供や案内・説明を目的とするガイダンス活動をどのように授業として展開していくのかという授業計画・展開の検討、進路学習の理論化、その普及など今後の研究に待つべき点も多い⁴⁾。進路学習は学校教育の中で行われる授業であり、その意味において授業としての質が問われることは言うまでもない。進路学習の理論化や普及など、そのあり方を考えるとき、進路に関するガイダンス活動を授業として捉え、授業の目標や教材、目標達成の手だてなどの適切さを検討し、その質を高めていくことは重要だと思われる。

そこで、本稿では、A 特別支援学校（知的障害特別支援学校）において行われた地域障害者職業センターと連携して取り組んだ進路学習を授業批評の分析の視点で捉え、授業の目標、教材や目標達成の手だての適切さについて考察したい。

2 研究の方法

1) 対象授業

本研究の対象とする授業は、A 特別支援学校での2つの授業である（Table3-2-1-1）。本授業の進路学習としての要点は、次の2点である。①生徒が就労に必要な労働習慣について知

Table3-2-1-1 2つの授業の概要

題材名、 授業計画	「就労と職業センター」 全3時間 6月30日 3限目（第1時）、5・6時限目（第2時）	
指導者、 生徒の 数など	（第1時）指導者は1名で行った。生徒は、指導目標、将来像や知的発達をもとにグループ化した高等部2年生の1つのグループ（Bグループ）。生徒数は5名である。	（第2時）指導者C（地域障害者職業センターのカウンセラー）と指導者D（教師）の2名で行った。生徒は、2年生Bグループの5名とBグループと同様にグループ化した1年生の生徒（Eグループ）5名の計10名である。
授業の 概要	生徒はテレビ画面に映し出されるプレゼンテーションソフトで作成した教材を見ながら、就労を支援する地域障害者職業センターについて指導者の説明を受ける。その後、プレゼンテーションソフトで作成した教材を見ながら、生徒がよく利用する駅から地域障害者職業センターまでの絵地図を作る。	生徒はBグループとEグループに分かれて席に座る。生徒はテレビ画面に映し出されるプレゼンテーションソフトで作成した教材、ビデオ教材を見ながら、就労に向けた準備と地域障害者職業センターの職務内容について指導者Cの説明を受け、質問に答える。指導者Dは司会、進行及び指導者Cと生徒との調整を行う。

ると共に、自身の日頃の行動を振り返り、自己評価すること、②就労を支援する労働機関（地域障害者職業センター）の存在、そこで提供される支援内容、及び支援者について知ること、社会資源を自ら選択するために役立つことである。

2) 手続き

太田¹¹⁾による授業の分析のための手続きを参考に授業実施までの経過、実態把握、授業意図、授業目標、授業の様子を授業案及び授業のビデオ記録を用いて分析した。また、対象授業の第2時については、学習に対する生徒の批評（評価）も加え、分析した。対象授業の第2時に参加したEグループの生徒は、第1時の授業を受けていないので、授業の分析からは除外した。

学習に対する生徒の批評は、対象生徒が学習内容の理解と授業について評価した。学習活動の理解については、担任が「今日のセンターの先生の話聞いて分かったことに丸をつけてください。例を見てください、括弧の中に丸がついていますね、このように丸をつけてください。丸はいくつ付けてもいいです。でも、丸はたくさんつけなければならないことはありません。今日の話聞いて“分かった”と思うことだけに、丸をつけてください」という教示を行った。回答は、項目ごとに理解度（理解した人数／全人数×100）を算出した。

授業については、担任が「問題を聞いて、一番当てはまる場所に丸をつけるのです。問題（練習）を読みます。いいですか。“進路の授業は楽しい”どうですか。楽しいと思ったら「思う」に丸をつけましょう。少し楽しいと思ったら、「少し思う」に丸をつけましょう。楽しいか、楽しくないかよく分からないと思ったら「どちらともいえない」に丸をつけましょう。あまり楽しくないと思ったら「あまり思わない」に丸をつけましょう。楽しくないと思ったら「思わない」に丸をつけましょう。よく考えて、一番当てはまると思う場所に丸をつけてください」という教示を行った。回答は5段階の評定である。

3 結果

2つの授業についての授業実施までの経過は、Table3-2-1-2 に示した。また、授業案から実態把握、授業意図、本時の目標、授業の様子をまとめて Table3-2-1-3 に、授業の展開は Table3-2-1-4 に示した。学習活動に対する生徒の批評は Fig.3-2-1-1 と Table3-2-1-5 に示した。

Table3-2-1-2 授業実施までの経過

進路学習の年間指導計画の作成

(題材名) 就労と職業センター (1 学期)
地域障害者職業センターによる職業ガイダンスを授業として設定することを計画する。

(題材名) 働くための相談Ⅰ (2 学期)

(題材名) 働くための相談Ⅱ (3 学期)

*ここでは、年間指導計画の中から「地域障害者職業センター」に関するものだけを記載している。

職業ガイダンスの担当カウンセラーとの協議①

対象生徒、授業時間、ガイダンス内容及び教材を検討する。対象生徒は高等部1, 2年生、授業時間は80分(2授業時間)とする。学習内容は、卒業後の進路先、基本的な労働習慣、地域障害者職業センターの職務内容・利用方法の紹介などとする。教材は文字情報だけではなく、イメージが想起しやすいように画像や動画などを効果的に用いる。授業の展開、生徒の参加方法及び準備物については次回検討となる。

職業ガイダンスの担当カウンセラーとの協議②

生徒の参加方法を検討する。参加希望者を募ることにする。

職業ガイダンスの担当カウンセラーとの協議③

ガイダンス内容の再確認を行う。また、授業の展開、指導の役割分担や準備物について検討する。授業はカウンセラーと教師が役割を分担し、2名で指導することにする。

「就労と職業センター」の授業

Table3-2-1-3 授業案における実態把握、授業意図、本時の目標及び授業の様子

	第1時	第2時
実態把握	Bグループ5名。障害の程度は中度・軽度（療育手帳の判定による）の生徒が多い。生徒はグループで事業所での実習を3回（合計4週間）経験し、事前事後の指導も受けており、働くことに対する認識が育ってきているように思われる。卒業後の働く生活に関心があり、事業所での就労を意識している生徒もいる。	
授業意図	<p>就労に向けた支援には、ハローワークや地域障害者職業センター（以下、センターとする）などとの連携が不可欠である。しかし、これらの支援機関を知っている在校生はほとんどいない。高等部在学中にその存在を知らせ、その利用について学ぶことは極めて重要な学習課題であると考ええる。</p> <p>生徒（卒業生）が就労のためのサービスを利用する場合、彼らの主体性が大切であり、まず、利用に対する抵抗感を低減する必要があると考ええる。本授業では、デジタル画像や動画を取り入れた教材を用い、彼らのよく利用する駅からセンターまでの略地図を作ることによって、センターが彼らの行動可能な範囲にあることを知り、身近に感じることができればと考えている。</p>	<p>センターは、A 特別支援学校が設置されている地域（A 市）で知的障害者の就労に深く関わっており、支援実績も豊富である。本授業では対象生徒が提供される実績に基づいた専門的な知見に触れることにより、就労に対する意識を向上させ、就労支援についての知識を習得できればと考えている。</p> <p>一方、本人の主体性を尊重した就労支援の利用には、利用者の抵抗感の低減が必要である。抵抗感の低減のためには、センターの支援者について知ることが挙げられる。本授業では、職業センターのカウンセラーが指導者になっており、職業センターの既知度を高め、抵抗感を低減することが期待できよう。</p>
指導目標	①職業センターの存在について知り、それがどこにあるのかを理解する。	①一般就労に向けた望ましい態度、マナーや習慣を身につける必要があることに気づく。 ②職業センターが行っている就労のための相談やサポートなどのサービスについて知る。
授業の様子	<p>就労を支援する機関として、ハローワークを知っている生徒が1名いたが、センターについては全員知らなかった。センターまでの道程を示すと、目印になる駅、銀行やコンビニエンスストアなどの名前について、指導者の質問に積極的に答えていた。</p> <p>動画で方向を示したときには、理解できない生徒が2名いた。動作で繰り返し確かめると理解できるようになっていった。ほとんどの生徒は、画像で示された駅からセンターまでの道順を覚えていて、目印になる画像を切り抜き、意欲的に略地図を作っていた。次時に予定している職業ガイダンスでのカウンセラーに対する質問は、なかなか思いつかないようであった。</p>	<p>卒業後の進路について指導者Cが個別に指名すると、仕事をしたいと答えていた。</p> <p>ビデオ教材を見て3カ所のうち1カ所の就労場所が分かった生徒が1名いた。ビデオは集中して見ていた。基本的な労働習慣の優先順位は分からなかった。</p> <p>基本的な労働習慣などの学習では、指名されると答えられない生徒が1名いたが、全員よく考えて答えようと努力していた。教材の画面はよく見えて、話にも集中していた。</p> <p>センターのサービスについての学習は、始めはパンフレットを見てしっかり聞いていたが、途中から注意が散漫になる生徒がいた。</p> <p>企業が重視する事柄、家庭の支援やセンターの利用事例の学習では全く聞いていない生徒がいた。</p> <p>指導者Dの働きかけに応じて、2名がカウンセラー（指導者C）に質問した。生徒には指導者CとDの二人で回答した。</p>

Table3-2-1-4 第1時、第2時の授業の展開

6月30日 3限目 (第1時)	6月30日 5・6限目 (第2時)
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">センターについて知る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・就労するためや定着するために支援してくれる機関があることに気づくようにする。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">本時の学習内容について知る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・指導者Dは、センターのカウンセラーが指導することを伝える。 ・ガイダンスは、就労に向けたものであることをおさえる。
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">センターの場所について知る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・センターが校外学習などでよく利用してきた駅の近くにあることを理解するためにデジタル画像や動画など視覚的な手がかりを取り入れた教材を用いる。 ・道程の目印には、生徒が理解できであろうと予想される駅、銀行、コンビニエンスストア、全員が読める文字で書かれた看板、ガソリンスタンド、歯科、交番の画像を用いる。 ・道程での左折や右折を理解するために動画を用いる。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">卒業後の進路について考える</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">卒業後の就労先について知る</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">基本的な労働習慣について知る</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">職業センターのサービスについて知る</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">企業の求める人材について知る</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">家庭での就労に向けた取り組みの必要性について知る</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">センターの利用方法について知る</div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">駅からセンターまでの略地図を作る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・実際に利用するとき備えて、各自が略地図を作るようにする。 ・道程を意識するようにする。 ・略地図には、道順の手がかりとなる画像を使う。 ・画像は、プレゼンテーション教材と同じものを縮小して使う。 	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">カウンセラーに質問する</div>
<div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">次時のガイダンスのための質問を考える</div> <ul style="list-style-type: none"> ・ガイダンスの指導者は、職業センターからくることを知らせる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・プレゼンテーション映像やビデオなど視覚的な手がかりを取り入れた教材を用いる。 ・指導者Cが中心となって、指導を行う。 ・指導者Dは机間指導をし、必要に応じて生徒の発言を促す。 ・指導者Dは卒業後の働く生活、ガイダンスについての質問や感想など、生徒が自分の考えをカウンセラーに伝えるよう促す。

※ は学習活動を、・印は留意点を示す。

Table3-2-1-5 授業（第2時）についての生徒の評価

	肯定	やや肯定	どちらでも	やや否定	否定
カウンセラーの話を聞いてよかった	3	2	0	0	0
カウンセラーの話をまた聞きたい	1	1	1	0	2
これからも進路の勉強をしたい	4	1	0	0	0

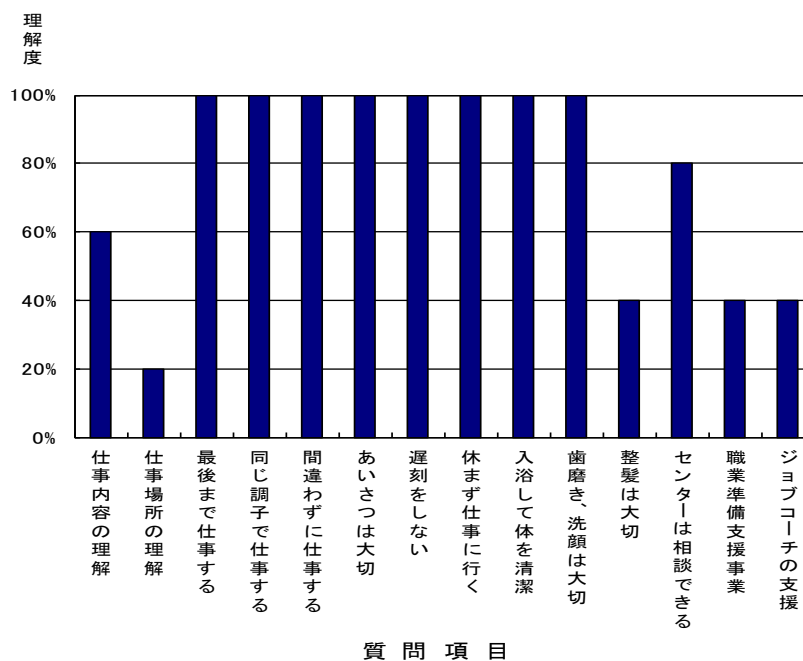


Fig.3-2-1-1 授業（第2時）についての生徒の理解度

4 考察

知的障害特別支援学校高等部への入学者の増加や経済状況の悪化により、卒業時点での就職が困難な生徒が多くなってきており、中長期的な就労に向けた支援を計画する必要性が生じている。学校から職場への移行に向けた中長期的な支援には、学校とハローワークや地域障害者職業センター（以下、職業センターとする）などの支援機関との連携が不可欠である¹⁷⁾。学校と職業センターとの連携の一つに職業ガイダンスがある。堀³⁾は、職業センターに対してアンケート調査を行い、学校との連携において生徒の就業意欲の向上につながるガイダンスに取り組むことが望まれていることを明らかにしている。

生徒の実態を見ると、卒業後の働く生活に関心を持ち始めており、事業所での就労を意識している生徒もいる (Table3-2-1-3)。これらのことから、彼らの持つ就労意識や関心を大切にし、それらを向上させるための職業ガイダンスを進路学習として設けることは、彼らの実態に即していると考えられる。しかし、授業改善のための授業研究で重要なことは、授業で見られる学習者の姿に注目することである¹⁾。このような視点は、教育実践の上では大切にされている。例えば、授業を検討するためには、授業を受けている生徒の様子を直接観察し、生徒の発言に注意深く耳を傾け、授業における実際の生徒の姿を捉えることは欠かせない。また、授業後の生徒の態度、知識や心情などの変容を捉えることも重要である。

本研究の対象である第2時の授業の場合、生徒はカウンセラーの話聞いたことを肯定的に捉えており (Table3-2-1-5)、基本的な労働習慣・態度・マナーに対する生徒の理解度は高く (Fig. 3-2-1-1)、生徒はビデオやプレゼンテーションソフトで作られた教材の画面も集中して見ている (Table3-2-1-3)。しかし、職業センターの職務内容に対する生徒の理解度は高いとはいえず (Fig. 3-2-1-1)、注意が散漫になる生徒や全く説明が聞けていない生徒もいる (Table3-2-1-3)。職業準備支援事業やジョブコーチによる支援事業など彼らにとって新規な情報について、彼らが語句を読めないこと、あるいは理解できないことを言葉で表現できず、それらに対応できない場合がある。すなわち、授業者の学習意図や本時の目標に即した生徒の学習活動が見られるか、注意や集中力の低下に対してどのように対応するかを検討することが必要である。連携の過程で、指導内容を精選すると共に、教員と職業センターのカウンセラーが協力し、生徒が職業センターの職務内容をイメージできるような具体例を取り入れた教材を作成するなどが、改善策として考えられよう。

一方、ハローワークや職業センターなどの支援を受ける場合、サービスの内容や利用方法を知らないためにこれらの機関の支援を受けることを不安に感じる生徒や保護者も少なくない。また、「支援機関の場所を知らない」「支援者がどんな人なのか知らない」ために支援を受けることをためらう場合も見られる。勿田・木村¹⁾は、このような本人や保護者の気持ちを軽減させることが必要であり、学校と職業センターとの連携のあり方を伝えることの重要性を指摘している。

第1時の授業で生徒は、「目印になる駅、銀行やコンビニエンスストアなどの名前について積極的に答えて」おり、略地図の作成もスムーズで (Table3-2-1-3)、「センターが生徒の行動可能な範囲にあることを知り、身近に感じる」という授業意図からすると、この意図に沿った反応であると考えることができる。また、第2時の授業では、職業センターのカウンセラー (以下、カウンセラーとする) が指導者となっている。カウンセラーを授業のゲストティーチャーとして迎えることは、授業を通して教師とカウンセラーとの関わりを生徒に示せるだけでなく、生徒とカウンセラーと教師を結びつけることもできる。生徒の実態を見ると、これまでカウンセラーとの関わりはなく、彼らとカウンセラーとが出会う契機としてガイダンスの授業を設定し、カウンセラーを指導者とすることは適当である

といえよう。授業を計画していく過程で授業の展開と指導の役割分担が検討され (Table3-2-1-2)、授業の指導者の一人としてカウンセラーが位置づけられており (Table3-2-1-4)、カウンセラーとの関わりを持ったことがないという生徒の実態が考慮されている。

授業後の生徒の批評を見ると、「生徒はカウンセラーの話を聞いてよかった」と思っており、「これからも進路の勉強をしたい」と考えているが、カウンセラーの話をまた聞くことに対しては否定的な生徒もいる (Table3-2-1-5)。「主体的な職業センターの利用に向けて抵抗感の低減のためにカウンセラーについて知る」という本授業の意図を考えると、カウンセラーの話をまた聞くことに対して否定的になることは、この意図に沿っていないことになる。これらのことから、授業の展開や指導の役割分担をどのようにするか、あるいは授業意図をどのようなものにするのかを再考する必要性が看取できる。

これらのことから、本研究の対象となった授業の改善の方向として、授業を単元化して学習内容を分けること、より積極的にチームティーチングを取り入れることなどが挙げられよう。

文 献

- 1) 勿田文記・木村彰孝 (1999) 養護学校生への職業リハビリテーションにおける移行サービスとサポートネットワークの機能. 障害者職業総合センター研究紀要, No8, 55-67.
- 2) 広瀬信雄 (1991) 障害児教育における授業研究の動向と課題 - 教育実践への期待とその研究の可能性 - . 特殊教育学研究, 29(3), 61-66.
- 3) 堀 宏隆 (2003) 知的障害養護学校高等部と就業支援機関との連携に関する一考察 - 職業への移行支援の現状と課題 - . 東京学芸大学大学院教育学研究科修士論文.
- 4) 堀 宏隆・松矢勝宏 (2003) 知的障害児・者の「学校」方「職業」への移行支援に関する一考察 - 知的障害児・者が企業就労する際の課題、障害者職業カウンセラーが考える養護学校の教育・今後の連携 - . 日本職業リハビリテーション学会第 31 回大会抄録集, 49-52.
- 5) 松矢勝宏 (1997) 進路指導と移行サービス. 発達の遅れと教育, 484, 6-9.
- 6) 松為信雄 (1997) キャリア発達と移行サービス. 発達の遅れと教育, 484, 10-13.
- 7) 文部省 (1999) 盲学校、聾学校及び養護学校指導要領
- 8) 文部省 (2000) 盲学校、聾学校及び養護学校指導要領解説
- 9) 太田正己 (1991) 精神遅滞児教育における授業研究 - その 1 : 授業改善の視点から - . 京都教育大学紀要 A, 78, 41-51.
- 10) 太田正己 (1992) 精神遅滞児教育における授業研究 - その 2 : 授業批評の方法論的検討 - . 京都教育大学紀要 A, 80, 1-12.
- 11) 太田正己 (1995a) 精神遅滞児教育における授業研究 - その 3 : 授業目標達成の手だて

- の適切さ - . 京都教育大学紀要A, 87, 29-35.
- 12) 太田正己 (1995b) 授業の実践段階における授業批評の影響. 特殊教育学研究, 33(1), 9-16.
 - 13) 大谷博俊 (2002) 知的障害養護学校における授業研究 - 授業批評・生徒の評価・批評者の社会的妥当性の評価を通じたボランティア体験学習の検討、改善の試み - . 特殊教育学研究, 40(2), 235-242.
 - 14) 清水貞夫 (1989) 対立した意見の中から宝を探そう. 発達の遅れと教育, 383(12), 4-5.
 - 15) 鈴木智帆・内海 淳(2008)地域生活への移行を支える進路学習の実践. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 第 30 号, 113-120.
 - 16) 渡部昭男 (1997) 障害を有する青年のトランジション保障と職業教育のあり方.障害者問題研究,25(2),109-123.
 - 17) 八重田 淳・柴田珠里・梅永雄二 (2000) 学校から職場への移行 - リハビリテーションサービス連携の鍵 - .職業リハビリテーション,第 13 卷,32-39.

第2節 知的障害特別支援学校における社会資源の利用を目指した進路学習の分析

1 問題の設定

教育現場における授業研究は、実際の授業の改善をねらいとする重要な実践研究である。研究者による障害児の授業研究への取り組みは、比較的最近のことであるが⁹⁾、その重要性は清水¹⁸⁾や広瀬²⁾によって指摘されているところである。

知的障害養護学校における授業研究は、指導案の立案について協議を行い、その授業を参観し、その後の授業検討会において協議するというのが一般的な方法である。ここでの分析は、子どもの発言・行動などを分類・定量的に処理するようなものではなく、総合的・質的な分析を行うものである¹⁸⁾。太田¹⁰⁾は、授業改善のための力となる研究のために質的検討の必要性を指摘し、その有効な方法として授業批評を挙げている。彼は、授業批評を「授業の改善のために授業の事実に基づいて授業実践そのものの価値（質、意義、美的体験など）を検討、評価、批判することである」と述べ、そこでは「授業目標の適切さの検討と目標達成の手段の妥当性」が検討されるという。授業批評は、授業者から見れば、授業の立案から授業案作成、授業の公開、そして授業の反省の過程にあり、一方、参観者から見れば、授業案の読みとり（検討）、授業の参観、授業の検討という過程で行われる批評である¹⁵⁾。大谷¹⁶⁾は、これらに加え、学習者（生徒）の学習に対する評価や記述が授業改善に影響を与えることも指摘している。

授業批評による授業研究は、豆、揺れ刺激や泡を使った遊びの学習^{11, 14, 15)}、調理実習¹³⁾やボランティア体験学習¹⁶⁾などを対象として行われており、授業の改善が実証されている。また、大谷¹⁷⁾は、知的障害養護学校高等部生徒の進路に関するガイダンス活動を授業批評の視点で捉え、授業の分析を行い、進路指導における授業研究の重要性を報告している。

一方、障害者の地域生活における「職業自立」が果たす重要性は、社会に広く認識されてきており、知的障害児教育においても進路指導に関する研究が活発に行われている^{1, 3, 4, 5, 19)}。松為⁵⁾は、仕事の世界への参入の準備期には、本人の様々な特性を発達させて自立に向けた学習の支援が必要であることを指摘している。学習指導要領においても進路指導の充実とガイダンス機能の充実が求められており⁶⁾、「自己の意志と責任で自己の進路を選択決定する能力や態度を育むこと」「適切な情報提供や案内・説明、活動体験などを学校の教育活動全体を通して行うこと」の重要性が指摘されている⁷⁾。進路指導論の新しい流れとして提起されてきた進路学習は、これらに基づく学習支援であると考えてよいだろう。このような流れに沿って、知的障害特別支援学校においても進路学習を独自の授業時間として設定し、実施しようという試みが近年増えつつある。そのため、授業計画の立案、授業内容や展開の検討、進路学習の理論化、その普及などが求められており³⁾、授業研究によって、授業としての質を問うことが必要であると思われる。

そこで、本研究では、授業批評及び生徒の授業における記述と授業実践との関連性の分析を通して、進路学習の授業目標の達成について問い、学習内容と展開の適切さについて検討する。さらに進路学習の授業改善に対する授業批評及び生徒の授業における記述の影響についても検討することを目的とする。

2 研究の方法

1) 手続きと資料

(1) 手続き

授業の研究は、太田¹⁵⁾の授業改善のための手続きを参考に行った。研究の過程と研究の手続きを Table3-2-2-1 にまとめて示した。

Table3-2-2-1 授業研究の過程と研究の手続き

実施内容	実施者
① 授業計画の作成	授業担当者
② 授業実践 第1時「先輩たちのある日、ある時」	授業担当者
③ 授業の参観	批評者(W特別支援学校 教員)
④ 授業批評【授業の事実に基づいて、授業目標の適切さと目標達成の手段の妥当性を検討し、よりよい授業を創造できるように語る(太田,1994)】	批評者(W特別支援学校 教員)
⑤ 授業反省【批評者による批評、生徒の授業における記述、授業担当者自身の授業の記述を比較、分析し、成果と課題を整理する】	授業担当者
⑥ 授業計画の作成	授業担当者
⑦ 授業実践 第2時「どんな余暇の過ごし方に興味がある？」	授業担当者
③～⑥の繰り返し	
⑧ 授業案検討会【第3時の授業案から授業意図、授業目標、指導の手だてを読みとり、授業案の検討を行う】	批評者(W特別支援学校高等 部全教員)
⑨ 授業計画の変更・作成	授業担当者
⑩ 授業実践 第3時「仕事のトラブル「SOS」」	授業担当者
⑪ 授業の参観	批評者(W特別支援学校 全教員)
⑫ 授業後の検討会における授業批評【授業の事実に基づいて、授業目標の適切さと目標達成の手段の妥当性を検討し、よりよい授業を創造できるように語る(太田,1994)】	批評者(W特別支援学校 全教員)
⑬ 授業反省【批評者による批評、生徒の授業における記述、授業担当者自身の授業の記述を比較、分析し、成果と課題を整理する】	授業担当者
⑭ 授業計画の作成	授業担当者
⑮ 授業実践 第4時「W市の職業センター & ワークトレーニング社」	授業担当者
③～⑥の繰り返し	
⑯ 授業実践 第5～9時「W市の職業センター & ワークトレーニング社の見学とまとめ」	授業担当者

※【 】は授業批評や授業批評の活用、あるいは授業案検討の具体的な手続きを示す

(2) 資料

Table3-2-2-1 に示した研究の過程で作成された記録等を本研究の資料とする。すなわち、

授業案、授業担当者の授業記録、批評者による授業及び授業案に対する批評、生徒の授業における記述（ワークシートへの回答など）である。

(3) 生徒の授業における記述

第1～9時の授業の中で、それぞれの学習課題に沿ってワークシートへの記入を求めた。第1時「先輩たちのある日、ある時」における自分が過ごしたい余暇についての記述では、「家に帰ってから、あるいは休みの日などに自分がやってみたいと思うことは何ですか。どんなことでもいいですから、自分がやってみたいと思うこと、こんなことができれば楽しいだろうなということを書いてください。いくつ書いてもいいです。」と教示し、自由記述で回答を求めた。この自分が過ごしたい余暇についての記述は、学習の導入部分（Table3-2-2-6 i ①に回答を表記）とまとめの部分で（Table3-2-2-6 i ②に回答を表記）、それぞれ回答を求めた。また、先輩の余暇活動の選択では、「先輩たちの活動の中で、自分もやってみたいと思うこと、興味があると思ったことはありましたか。いくつでもいいから選んで書いてください。」と教示し、活動を選ぶよう求めた。第2時「どんな余暇の過ごし方に興味がある？」における自分が過ごしたい余暇についての記述では、「今紹介した活動の中で、自分もやってみたいと思うこと、興味があると思ったことはありましたか。いくつでもいいから選んで書いてください。」と教示し、活動を選ぶよう求めた。また、自分の興味あることベスト5についての記述では、「先週考えた自分の過ごしたい余暇、先輩の活動でやってみたい・興味ある活動、そして、今日考えた活動の中からは、自分が一番やってみたいこと、興味あることを選んでください。」という教示を行い、活動を選ぶよう求めた。その後、2番から5番まで好みの活動を選ぶよう教示し、回答を記述するよう求めた。第3時「仕事のトラブル！「SOS」」における職業センターの役割についての記述では、「ホームページで調べたことを使って、先輩たちの悩みの解決を手伝ってください。自分にあった仕事がどれなのかわからない、どの仕事ができそうなのかわからないという悩みを解決するには、ジョブコーチによる支援、職業指導、ワークトレーニングのどれを選べばいいですか。また、どうやって仕事に必要な勉強をしたらいいのかわからない、どんなトレーニングをしたらいいのかわからない、仕事のやりかたをだれかに教えてもらいたい、現場実習のときの先生みたいな人が見つからないについてはどうですか。」と教示し、選択するよう求めた。第5時「W市の職業センター&ワークトレーニング社の見学とまとめ」における職業センターの業務の理解についての記述では、「これからカウンセラーが職業センターのことを話してくれます。しっかり聞いて、センターがどんなところなのか勉強してください。説明して下さった内容について印を付けましょう。」と教示し、理解できた内容項目のチェックを求めた。

2) 対象授業

W 特別支援学校（知的障害特別支援学校）における進路指導は、現場実習（就業体験）、

進路相談及び進路学習を通して行われており、互いの関連を重視しながら指導が進められている。進路学習の内容は、職業に関する知識（業種、雇用形態や就労支援機関の存在など）、自己の理解（長所、短所や自分の適性など）及び将来設計（家庭生活や余暇など）の3領域に大別でき、高等部1年生から段階的、系統的に学習が積み上げられていく。

本研究で対象となる授業は、W特別支援学校高等部の一つのグループで200X年1月から2月まで行われた職業に関する知識の領域に属する進路学習である。本学習は、週当たり1単位時間（以下、「時間」という。）の授業であり、毎週行った。第5～9時は見学の都合上、1日当たり5時間の授業である。なお、W特別支援学校高等部では、1単位時間を40分と設定している。

(1) 単元名

「働く生活を支える生活」

(2) 単元の目標

将来の働く生活を支える生活に対する認識を深める。

(3) 対象生徒及び指導体制

① 生徒の実態と課題

生徒の発達、指導目標や将来像をもとにグループ化した高等部の2年生のグループ（以下、「2C」とする。）。2Cの生徒は男子3名である。対象生徒は、中度の知的障害を有する生徒1名、軽度の知的障害を有する生徒2名（療育手帳の判定による）である。実態を見ると、高等部の中では、校外宿泊学習や運動会などの行事には積極的に参加し、周りから期待された役割を果たそうと精一杯努力する生徒たちである。また、公共交通機関を使って買い物などに出かけることもできており、地域社会の中での活動にも比較的慣れてきている。一方、会話については、日常的なやりとりはスムーズであるが、自分の気持ちを適切に表現したり、相手の気持ちをくみ取ったりすることは難しいことがある。また、職業に関する希望・夢など自分の将来像について考えることや余暇、趣味など自分の生活の充実について考えることは難しい生徒たちである。

② 指導体制

第1時から第4時までは指導者1名で指導を行った。第5～9時の見学については進路担当者（中心指導者）とCグループの担任（補助指導者）による指導である。

(4) 進路学習「働く生活を支える生活」の授業意図及び活動の流れ

本授業は、高等部段階にある生徒として、就労を支援するための制度の活用、働く生活

を支える日常の健康管理や余暇の過ごし方などについての認識をさらに深めることを期待して設定したものである。対象生徒には、余暇に対する認識を深めながら自分の希望する活動を見つけだすこと、就労に関する問題や悩みの解決方法に気づくことを求めたい。また、学習の流れは Table3-2-2-2,3 に示した。

Table3-2-2 「働く生活を支える生活」学習計画における活動の流れ（第1時～第3時）

先輩たちのある日、ある時 (第1時/全9単位時間)	どんな余暇の過ごし方に興味がある？(第2時/全9単位時間)	仕事のトラブル!「SOS」 (第3時/全9単位時間)
<div data-bbox="220 658 571 696" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">卒業生の生活について考える</div> <ul style="list-style-type: none"> ・高校生と社会人の生活を比べ、働く生活が中心になることに気づくようにする。 ・卒業生の働く生活以外の生活にも目が向くようにする。 <div data-bbox="220 864 571 938" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">卒業生の余暇の過ごし方について知る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・卒業生の余暇の過ごし方に興味を持つようにする。 ・資格を取ったり、仲間と交流したりする活動も行っていることに気づくようにする。 ・イメージ化のための絵を挿入。 ・イラストを手がかりにして、みんなで活動を考えるようにする。 <div data-bbox="220 1196 571 1270" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">自分がしてみたい余暇の過ごし方について考える</div> <ul style="list-style-type: none"> ・余暇の過ごし方を考え、興味あるものを選ぶ。 <div data-bbox="220 1339 571 1413" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">自分が選んだ余暇の過ごし方を発表する</div> <ul style="list-style-type: none"> ・友だちの発表を聞き、余暇に関する関心を高めるようにする。 ・画面で表示した内容をプリントにして机上に並べ、提示する。 ・自分が選ぶ活動に個別に色分けしたシールを貼る。 <div data-bbox="220 1603 571 1677" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">余暇の過ごし方についてのプリントを読む</div> <ul style="list-style-type: none"> ・友だちとの話し合いを通して現在の余暇の過ごし方についても考えるようにする。 <div data-bbox="220 1778 571 1816" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">次時の予定を聞く</div>	<div data-bbox="630 658 981 696" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">前時の学習を振り返る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな過ごし方があったことを思い出すようにする。 <div data-bbox="630 766 981 875" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">公民館やカルチャーセンターなどで行われている活動について知る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・卒業後も利用可能で地域生活を豊かにするために有用であると考えられるスポーツや健康、趣味、仲間活動や家庭生活に関する情報を提供するようにする。 ・余暇の過ごし方に興味を持つようにする。 ・イメージ化のために画像を挿入。 ・イラストを手がかりにして、みんなで活動を考えるようにする。 ・身近にある利用可能な地域の社会資源の存在に気づくようにする。 <div data-bbox="630 1263 981 1337" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">自分がしてみたい余暇の過ごし方について考える。</div> <ul style="list-style-type: none"> ・余暇の過ごし方を考え、興味あるものを選ぶことができるようにする。 ・画面で表示した内容をプリントにして机上に並べ、提示する。 ・自分が選ぶ活動に個別に色分けしたシールを貼る。 <div data-bbox="630 1563 981 1637" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">自分がしてみたい活動のベスト5を選び、発表する</div> <ul style="list-style-type: none"> ・卒業生の余暇の過ごし方も含めて余暇について考えるようにする。 ・やってみたい活動を選ぶように助言する。 ・話し合いを通して現在の余暇の過ごし方についても考える。 <div data-bbox="630 1832 981 1870" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">次時の予定を聞く</div>	<div data-bbox="1048 658 1399 696" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学習のめあてを知る</div> <div data-bbox="1048 719 1399 860" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">3人の卒業生の働く生活に関する悩みや問題について知り、悩みや問題の解決方法について考える</div> <ul style="list-style-type: none"> ・悩みや問題がよく分かるように事例ごとに内容を説明する。 ・自分がその立場だったらどうするかを考えるようにする。 ・家族や友人などに相談するなど、自分なりの解決方法を探すようにする。 <div data-bbox="1048 1061 1399 1135" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">障害者職業センターの存在を知る</div> <ul style="list-style-type: none"> ・事例も、その他の就労をめざす卒業生も利用していることを伝える。 <div data-bbox="1048 1205 1399 1279" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">障害者職業センターについて調べる</div> <ul style="list-style-type: none"> ・実際に訪問するなどの方法もあるが、この場でできる方法としてインターネットを用いる方法があることに気づくようにする。 ・一人一人パソコンを使って検索する。 ・「職業センター&働きたい」「雇用促進協会」「就職したいのですが」をキーワードにして検索することを伝える。 ・卒業生の問題や悩みの解決方法を仲間と一緒に考えることで、センターの役割に気づくようにする。 <div data-bbox="1048 1693 1399 1731" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">学習結果をまとめる</div> <ul style="list-style-type: none"> ・分かったことをプリントにまとめる。 <div data-bbox="1048 1800 1399 1839" style="border: 1px solid black; padding: 2px;">次時の予定を聞く</div>

※ は活動内容を、 は留意点を、また、 は改案部分を示す。

Table3-2-2-3 「働く生活を支える生活」学習計画における活動の流れ（第4時～第9時）

W市の職業センター&ワークトレーニング社 (第4時/全9単位時間)	W市の職業センター&ワークトレーニング社の見学と まとめ(第5～9時/全9単位時間)
<p data-bbox="215 387 774 421">前時の学習を振り返る</p> <ul data-bbox="199 436 790 515" style="list-style-type: none"> ・地域障害者職業センターの存在とその職務内容について思い出す。 <p data-bbox="215 526 774 616">W市の地域障害者職業センターの場所について知る</p> <ul data-bbox="199 627 790 896" style="list-style-type: none"> ・センターが駅の近くにあることを理解するためにデジタル画像や動画など視覚的な手がかりを取り入れた教材を用いる。 ・目印には、生徒が理解できるであろうと予想される駅、銀行、コンビニエンスストア、全員が読める文字で書かれた看板、ガソリンスタンド、歯科、交番の画像を用いる。 ・左折や右折を理解するために動画を用いる。 <p data-bbox="215 907 774 996">駅から地域障害者職業センターまでの略地図を作る</p> <ul data-bbox="199 1008 790 1254" style="list-style-type: none"> ・実際に利用するときには備えて、各自が略地図を作るようにする。 ・道程を意識するようにする。 ・略地図には、道順の手がかりとなる画像を使う。 ・画像は、プレゼンテーション教材と同じものを縮小して使う。 ・道順を確かめるためのパソコンを机におき、必要に応じて使うよう促す。 <p data-bbox="215 1265 774 1299">地域障害者職業センターを見学することを知らせる</p> <ul data-bbox="199 1310 790 1489" style="list-style-type: none"> ・略地図を利用してセンターに行くことを伝える。 ・「カウンセラー」という支援者がいることを伝える。 ・ワークトレーニングを行う施設もあり、先輩が支援を受けていること、その様子も見学することを伝える。 ・職務内容を知るための手がかりになる学習プリントを見ながらカウンセラーの説明を聞くことを伝える。 <p data-bbox="215 1500 774 1534">次時の予定を聞く</p>	<p data-bbox="837 387 1412 421">W駅集合、移動</p> <ul data-bbox="821 436 1428 548" style="list-style-type: none"> ・中心指導者が今日のスケジュールの確認をする。 ・略地図を利用してセンターに行くことを伝える。 ・道程の目印となる場所を確認しながら歩くようにする。 ・補助指導者は持ち物の確認、健康観察を行う。 <p data-bbox="837 560 1412 616">カウンセラーから地域障害者職業センターの職務内容について話を聞く</p> <ul data-bbox="821 627 1428 772" style="list-style-type: none"> ・中心指導者は活動を進行させる。補助指導者は、生徒の理解の様子をチェックする。積極的に質問するよう促す。また、必要に応じてメモをとるように促す。 ・手がかりになる学習プリントを見ながら話を聞くようにする。 <p data-bbox="837 784 1412 817">地域障害者職業センターの内部を見学する</p> <ul data-bbox="821 828 1428 884" style="list-style-type: none"> ・中心指導者は、カウンセラーと活動の進み具合の調整を行う。 <p data-bbox="837 896 1412 952">地域障害者職業センターからワークトレーニング社へ移動する</p> <ul data-bbox="821 963 1428 996" style="list-style-type: none"> ・略地図の目印を参考にしながら道程を確認する。 <p data-bbox="837 1008 1412 1064">カウンセラーからワークトレーニングについて話を聞く</p> <ul data-bbox="821 1075 1428 1108" style="list-style-type: none"> ・中心指導者は活動を進行させる。補助指導者は、生徒が発言したり、質問したりするよう促す。 <p data-bbox="837 1120 1412 1153">ワークトレーニングの支援プログラムについて知る</p> <ul data-bbox="821 1164 1428 1220" style="list-style-type: none"> ・VTR教材を視聴したり、ピッキング作業の様子を見たり、組み立て作業に使う製品を見たりする。 <p data-bbox="837 1232 1412 1265">活動のまとめをする</p> <ul data-bbox="821 1276 1428 1355" style="list-style-type: none"> ・これまでの学習活動を思い出すように促す。 ・感想が思い浮かびにくい生徒には、学習で使ってきた画像を提示する。

※ は活動内容を、・印は留意点を、また、 は改案部分を示す。

3) 批評結果についての分析の視点

授業や授業案に対する批評及び生徒の学習における記述の2点¹⁶⁾(以下、二つの視点とする)から進路学習「働く生活を支える生活」(以下、「働く生活を支える生活」とする)の単元目標の達成について問い、学習内容と展開の適切さを検討するために、次の視点で結果を整理、分析する。さらに二つの視点がどのように授業改善に寄与したのかについても同様の視点で結果を整理、分析する。

(1) 学習内容と展開の適切さの検討

授業の記録及び活動の流れについて二つの視点から分析し、「働く生活を支える生活」の活動内容と学習の展開の適切さについて検討する。

(2) 授業改善に対する二つの視点の影響についての検討

第2時以降の活動について、前時の授業の記述と本時の授業の記述（例えば、本時が第2時の場合は、第1時の授業の記述と第2時の授業の記述となる）、授業における生徒の記述、活動の流れとを比較し、批評者による授業に対する批評、授業における生徒の記述との関連で分析し、これらの影響について検討する。

3 結果

授業者による授業の記録（授業の記述）は、批評者による授業の批評及び生徒の授業における記述に関連する部分のみを取り上げた（Table3-2-2-4）。また、批評者による授業に関する批評内容の概要については、授業の記述及び生徒の授業における記述と関連する部分の記録のみを取り上げた（Table3-2-2-5）。授業における生徒の記述は、Table3-2-2-6に示した。

Table3-2-2-4 授業者による授業の記述

[先輩たちのある日、ある時]

- A. G くん、H くんは机上に並べられた活動を見て選ぶとき、戸惑っていた。教師に促されてプリントを見ていた。活動内容を理解するのに時間がかかっていたが、興味ある活動を選ぶことができた。

[どんな余暇の過ごし方に興味がある？]

- B. 画面には集中していた。イラストを手がかりにして、仲間と一緒に活動を予想することができた。地域社会で行われている活動内容や活動場所を知って驚いていた。自分たちが、もし活動したらどうなるかを想像し、楽しそうだった(生徒 F, G, H)。
- C. 活動の多さに驚いていた。プリントに示された活動を一生懸命見て、選ぶと席を立てて移動していた(生徒 F, G, H)。F くんは、プリントを手がかりにしてプリントにない活動も考えることができた。

[仕事のトラブル!「SOS」]

- D. F くんは手元にあるパソコンに気をとられて、指導者の話に集中できなかったが、働くことに関する悩みや問題を聞くうちに画面に集中するようになっていった。
- E. 仕事に関する悩みや問題を解決する方法をしっかりと考えようとしていた(生徒 F, G, H)。特に F くんは授業が進んでいくと、画面を見て自分の考えを発言するようになった。しかし、G くんは先輩の3例目になると、集中できなくなってきた。
- F. パソコン操作には関心が高く、一生懸命取り組んでいた(生徒 F, G, H)。特に F くんは、ホームページの内容を熱心に読んでいて、パソコンで調べたがっていたが、途中で遮ってしまった。
- G. G くんはホームページで調べながら、課題を解くというやり方が初めわからないようだった。2回目になるとやり方が分かってきたようだった。

[W市の職業センター&ワークトレーニング社]

- H. 動画に対する関心が高く、進行方向を動画で示すと、G くんがその動きに合わせて指でその方向を示した。H くんは動画から方向転換する向きを理解することが少し難しいようだった。
- I. 手がかりとなる画像はよく覚えていて、スタート地点はすぐに理解できた。G くんは2番目の手がかりを思い出すことが難しかった。パソコンで確認できるよう机上に置いておいたが、促さないと使おうとしなかった。G くんは H くんは1度使うことが分かると、パソコンで確認しながら略地図をつくっていた。
- J. 楽しそうに略地図をつくっていた。地図ができあがるとうれしそうだった(生徒 F, G, H)。

[W市の職業センター&ワークトレーニング社の見学とまとめ]

- K. W 駅から職業センターに向かう途中で、目印を探すよう促すと、画像を手がかりにしてコンビニエンスストアや看板などを見つけることができた(生徒 F, G, H)。
- L. カウンセラーから説明を受けると、興味を持って聞くことができた。G くんは自発的にチェックプリントを見ながら項目をチェックしたり、要点をメモしたりできていた。

Table3-2-2-5 授業及び授業案に対する批評の概要

〔先輩たちのある日、ある時〕

- a. 先輩たちの過ごし方の例示により、余暇について自分なりに考えることができるようになっていったように思われる（生徒 F, G, H）。
- b. 卒業生のいろいろな余暇の過ごし方が、自分の興味に沿った余暇の選択に結びついたのでないか（生徒 F, G, H）。
- c. 生徒 H は余暇の過ごし方で、生活に必要な部分と楽しみや学びの部分との区別がついていないのではないか。
- d. 卒業生の余暇活動の充実が、生徒たちに自身の余暇をもっと充実させたいと思わせた（生徒 F, G, H）。

〔どんな余暇の過ごし方に興味がある〕

- e. 社会に出ていくと余暇は大変大切になるだろう。授業で自分の楽しみが見つけれられるかという期待が持てただろうか（生徒 F, G, H）。
- f. いろいろな活動を知ることは有意義だが、実現するためにはさらに学んでいく必要があるのではないか。
- g. 将来しんどくなったとき、今日のような授業で知識を持っていれば、違って来るだろう。このような学習はどこかに残るものだ。
- h. 生徒の個性が余暇の選び方にでている（生徒 F, G, H）。

〔仕事のトラブル！「SOS」 ※授業案〕

- i. 卒業生の多くが実際に利用しているのなら、生徒たちも利用したいという気が起きるのではないか。授業意図に沿った事例を紹介してはどうか。
- j. 5例は多すぎる。理解を深めるためには事例を3例ぐらいにしてはどうか。
- k. センターが持つ就労に関する相談や問題解決のための支援などの役割について調べることに絞る方が授業のねらいに沿うのではないか。

〔仕事のトラブル！「SOS」〕

- l. 生徒は3事例の働きたいという気持ちや悩みを真剣に受け止め、教師の促しに答えて解決方法を懸命に考えていたのではないか（生徒 F, G, H）。
- m. パソコンを活用することはよく分かっていた。Hくんはパソコンの操作に慣れるまで少し時間がかかっていたが、集中して取り組めていたのではないか。また、特にFくんは、職業センターのホームページにも強い関心を示していたようだ。
- n. パソコンを使つての調べ学習は、熱心に取り組んでおり、もう少し取り組みの時間が長くあっても良かったのではないか（生徒 F, G, H）。また、Fくんのもっと調べたいという意欲を生かし、理解を深めるために、まとめのプリント学習の時にもパソコンを活用すれば良かったのではないか。
- o. 授業の目標に沿って、キーワードでの検索を重ねる、卒業生の事例の課題解決を通して職業センターの役割を確かめる、さらにプリントでまとめるなど多面的なアプローチが工夫されていた。

〔W市の職業センター&ワークトレーニング社〕

- p. この略地図があれば、一人で職業センターに行けるのではないか。もし、道に迷っても人に教えてもらいやすいかもしれない。明日の見学の時、持参してはどうか。

Table3-2-2-6 授業における生徒の記述

i. [先輩たちのある日, ある時]			
先輩たちの生活で興味あること	自分が過ごしたい余暇		
生徒 F: 同窓会遠足, 同窓会クラブ, 車の免許, 忘年会, 青年学級	①無回答 ②本を読む, ワープロをする, ゲームをする		
生徒 G: レザークラフト, 青年学級, バイクの免許, 忘年会	①無回答 ②友達と遊ぶ, スポーツの試合に行く		
生徒 H: バイクの免許, レザークラフト, 忘年会	①無回答 ②洗濯する, テレビを見る, 布団をひく・あげる, マンガを読む		

ii. [どんな余暇の過ごし方に興味がある]			
自分が興味あること	自分が興味あること (ベスト5)		
生徒 F: 英会話, パソコン講座, 博物館 講座, ギター, マジック	ギター, 車の免許, マジック, 英会話, 同窓会クラブ		
生徒 G: 太極拳, アスレチックナイト, バドミントン	バドミントン, 太極拳, スポーツの試合に行く, バイクの免許, 忘年会		
生徒 H: イタリア料理, バドミントン	バイクの免許, イタリア料理, マンガを読む, 忘年会, バドミントン		

iii. [仕事のトラブル! 「SOS」]			
	<u>ジョブコーチの支援</u>	<u>職業指導</u>	<u>ワークトレーニング</u>
生徒 F	正答	正答	正答
生徒 G	誤答	誤答	正答
生徒 H	誤答	誤答	正答

iv. [W市の職業センター&ワークトレーニング社の見学とまとめ]			
職業カウンセラーの説明から聞き取りができた内容			
職業指導 ()	職業評価 (GH)	職業相談 (GH)	ジョブコーチによる支援 (FGH)
ワークトレーニング (FGH)	ワークトレーニング社 (FGH)		職業適性検査 (FH)

※「先輩たちのある日, ある時」における①は学習の導入部分で行った質問に対する回答, ②は学習のまとめ部分で行った質問に対する生徒の回答を示す。

※※「W市の職業センター&ワークトレーニング社の見学とまとめ」の()内のアルファベット F~Hは, 生徒を示す。

4 考 察

1) 学習活動の内容と展開の検討

(1) 余暇活動に関する情報の提供

本研究の対象生徒にとって、卒業生の余暇の過ごし方や地域で行われている生涯学習に関する活動などについて知ることは、余暇に関する知識を深めるために有用であり、授業目標の達成のための内容として適切であると考えられる。第1時の授業開始時には、余暇の過ごし方に関して意識することができなかったが (Table3-2-2-5a; Table3-2-2-6 i)、授業で情報の提供を受けると自分の余暇に関して考えが及ぶようになっていった (Table3-2-2-4A; Table3-2-2-5a; Table3-2-2-6 i)。また、第2時で自分の興味あることを選んだ際にも、授業で提供された情報の優先順位が高くなっていた (Table3-2-2-6 ii)。

また、このような情報の提供には、その内容が重要であることが示された。スポーツに関する情報や資格に関する情報など、多様な情報の提供が興味を引きつけ (Table3-2-2-4B, C; Table3-2-2-5b)、自分の余暇を充実させたいという願いを抱かせ (Table3-2-2-5d)、個性を発揮させることにもつながっていった (Table3-2-2-5h)。さらに、これらのことには、情報提供後の授業の展開も影響しているのではないかと推察する。第1時と2時では、情報提供後に情報提供された内容を自分の興味や関心に基づき考えるという展開がなされている (Table3-2-2-2)。このことにより、提供された情報の活動の主体を自分に置き換えることができ (Table3-2-2-4B, C)、その後の自分の余暇を考えるための構えが形成されたのではないだろうか。

一方、これらの知識が今後どのように生かされていくのかについては課題も見られる。第1時の授業終了後において、生徒 H については、余暇の捉え方を十分深めることができていなかった (Table3-2-2-5c; Table3-2-2-6 i)。本授業のような余暇のための情報提供の重要性は支持されているものの (Table3-2-2-5g)、今後もこのような余暇に対する期待感を持ち続けることができるのかという点には疑問が残る (Table3-2-2-5e)。

W 特別支援学校の卒業生の進路を見ると、ほぼ全員が一般就労あるいは福祉就労を選択している。彼らの卒業後の生活は、働くことを中心とした社会生活と家庭生活である。卒業生の実態をみると、両者は密接な関わりを持っており、多分に影響し合っている。職場で辛いことがあっても余暇を使って気分転換ができれば、仕事を続けるエネルギーが蓄えられる。また、働くことで得た給金は、彼らにとって何よりも貴重なものであるが、それを趣味に費やすことは、この上なく価値のあることであり、働く意欲をかき立てることにもなる。このように自分の好みの余暇の過ごし方を見つけることや趣味を持つことは、就労を支えるという観点からも非常に重要なことである。本授業がより一層卒業後の生活に役立つためには、さらに学習を重ねることが必要であり (Table3-2-2-5f)、一人一人の思いが実現できるように社会教育や生涯学習に携わる関係機関・関係者と連携し、在学中から部分的にでも社会資源を活用して行われている生涯学習に関する活動を体験することが

できるような学習を計画することも必要であると推察される。

(2) 就労に関する悩みと問題の解決策の提示について

本研究の対象生徒にとって、就労に関する悩みや問題の提示とその解決策としての職業センターの紹介は、就労のための支援機関や支援者についての理解のために有効であったと考えられる。第3時の授業では、就労に関する先輩たちの悩みに共感し (Table3-2-2-4D, E)、職業センターの業務に関心を示し (Table3-2-2-5m, n)、業務内容も理解できるようになった (Table3-2-2-6 iii)。

さらに、第5時から第9時でその理解が深まった (Table3-2-2-6 iv)。これらのことは、就労支援機関や支援者に関する認識の深まりを示すものである。また、彼らの認識の深まりには、授業や学習計画の展開が重要な役割を果たしていると推測される。第3時の授業では多面的に職業センターの内容に迫るような授業展開が組み立てられており (Table3-2-2-2)、第4時の職業センターへのアクセスに関する学習へと展開し (Table3-2-2-3)、第5時に職業センターを訪れるという活動へと発展していく (Table3-2-2-3)。机上での多面的な知識面での学習と体験的な学習という複合的な学習展開が、彼らの認識の深化のために有用であったことが推察される。

2) 授業改善に対する二つの視点の影響についての検討

授業や授業案に関する批評と生徒の授業における記述が、次時の授業の改善に影響を与えたのかという点について、ここでは検討する。

批評者による授業及び授業案に対する批評と生徒の授業における記述は、第2時以降の授業の展開を改善させ、生徒の理解を促進するために有用であったと考えられる。

資格やスポーツに関する情報など多様な側面からの情報提供の重要性と余暇の捉え方の混乱という第1時の批評や生徒の記述を受け (Table3-2-2-5b, c; Table3-2-2-6 i)、第2時での展開が改案されている (Table3-2-2-2)。そして、改案された展開を通して生徒の余暇に対する理解にも深まりが認められた (Table3-2-2-4B, C; Table3-2-2-5h; Table3-2-2-6 ii)。第3時の授業前に受けた先輩という身近な存在の教材化、事例の精選及び職業センターに関する情報の絞り込みの3点の批評により (Table3-2-2-5i, j, k)、第3時の授業では例示に高い関心を示し (Table3-2-2-4D, E; Table3-2-2-5l)、授業展開を1時間で適切にまとめるような計画とすることができた (Table3-2-2-2)。また、改案された展開が、生徒の職業センターの役割についての理解にも結びついた (Table3-2-2-6 iii)。第3時の授業に対する教具の活用方法の再検討の必要性 (Table3-2-3-4F; Table3-2-2-5n) や課題に対する多面的なアプローチの工夫 (Table3-2-2-4G; Table3-2-2-5o) などの批評は、第4時の略地図作製のパソコン活用や各自の地図の作製に反映されている (Table3-2-2-4H, I, J)。さらに、略地図の体験学習での使用という第4時の授業への批評は (Table3-2-2-5p)、第5時の学習に対する生徒の主体性をより引き出すことにつながった (Table3-2-2-4K, L)。

これらのことは、本単元の目標を達成する方向への学習の変化であり、二つの視点が影響を与えたと考えられる。一方、授業の改善は、授業者が自らの授業を改善していこうという視点を持ち、改善のためのポイントを押さえることができなければ難しいであろう。授業者がこのような視点を持ち、授業批評を真摯に受け止め、生徒の記述、発言や態度から注意深く授業の成果をくみ取ろうとすることが、自らの授業の改善に結びつくことを忘れてはなるまい。

第3節 本章のまとめ

特設された進路学習を授業的方法に即して分析することで、授業の適切さを明らかにすることができ、さらに、授業改善につながるものが示された。本章の結果は、進路学習を授業として検討する必要性を再認識させるものである。

また、自己の評価を取り入れた職業生活および地域生活に関わる学習内容の構成は、進路学習における自己の理解を育む支援のあり方を示唆するものである。進路学習において、自己評価は、授業づくりの重要なポイントであり⁸⁾、本研究の結果も、この点を指示するものであるといえる。

文 献

- 1) 勿田文記・木村彰孝 (1999) 養護学校生への職業リハビリテーションにおける移行サービスとサポートネットワークの機能. 障害者職業総合センター研究紀要, No8, 55-67.
- 2) 広瀬信雄 (1991) 障害児教育における授業研究の動向と課題 - 教育実践への期待とその研究の可能性 - . 特殊教育学研究, 29(3), 61-66.
- 3) 堀 宏隆・松矢勝宏 (2003) 知的障害児・者の「学校」方「職業」への移行支援に関する一考察 - 知的障害児・者が企業就労する際の課題、障害者職業カウンセラーが考える養護学校の教育・今後の連携 - . 日本職業リハビリテーション学会第31回大会抄録集, 49-52.
- 4) 松矢勝宏 (1997) 進路指導と移行サービス. 発達の遅れと教育, 484, 6-9.
- 5) 松為信雄 (1997) キャリア発達と移行サービス. 発達の遅れと教育, 484, 10-13.
- 6) 文部省 (1999) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領.
- 7) 文部省 (2000) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説.
- 8) 小倉寛子・塚本朋子・鈴木ゆうか・大石俊一・渡辺明広 (2009) 特別支援学校 (知的障害高等部)における、自己決定を目指す「進路にかかわる学習」の実践 - 授業づくりのポイントと支援の手立て - . 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, No.17, 115-123.
- 9) 太田正己 (1991) 精神遅滞児教育における授業研究 - その1 : 授業改善の視点から

- 一. 京都教育大学紀要A, 78, 41-51.
- 10) 太田正己 (1992) 精神遅滞児教育における授業研究 —その2: 授業批評の方法論的検討—. 京都教育大学紀要A, 80, 1-12.
 - 11) 太田正己 (1993) 授業設計における授業批評の影響 —重度重複障害児の授業を通して—. 特殊教育学研究, 30(5), 1-9.
 - 12) 太田正己 (1994) 普段着のできる授業研究のすすめ—授業批評入門—. 明治図書.
 - 13) 太田正己 (1995a) 精神遅滞児における授業研究 - その3: 授業目標達成の手だての適切さ -. 京都教育大学紀要A, 87, 29-35.
 - 14) 太田正己 (1995b) 精神遅滞児における授業研究 - その4: 授業目標の適切さと教材 -. 京都教育大学紀要A, 87, 37-42.
 - 15) 太田正己 (1995c) 授業の実践段階における授業批評の影響. 特殊教育学研究, 33(1), 9-16.
 - 16) 大谷博俊 (2002) 知的障害養護学校における授業研究 - 授業批評・生徒の評価・批評者の社会的妥当性の評価を通じたボランティア体験学習の検討、改善の試み -. 特殊教育学研究, 40(2), 235-242.
 - 17) 大谷博俊 (2004) 知的障害児教育における授業研究 - 養護学校高等部における「就労と職業センター」の授業実践の分析を通して -, 和歌山大学教育学部紀要 - 教育科学 -, 54, 231-238.
 - 18) 清水貞夫 (1989) 対立した意見の中から宝を探そう, 発達遅れと教育, 383(12), 4-5.
 - 19) 渡部昭男 (1997) 障害を有する青年のトランジション保障と職業教育のあり方. 障害者問題研究, 25(2), 109-123.

第4部 総括的考察

第1章 本研究の要約

第1部では、知的障害教育における知的障害特別支援学校高等部の教育について述べた。

第1章では、知的障害特別支援学校における職業教育の重要性について、学習指導要領の改訂の趣旨に沿って示した。また、高等部を卒業した知的障害者の進路状況の推移を分析し、職域の拡大について述べ、より一層適確な生徒の実態把握に努めることの重要性を指摘した。

第2章では、知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒の実態と教育課題について述べた。高等部に在籍する生徒の療育手帳種別から、軽度な知的障害者が増加していることを示し、彼らに対する教育的支援の重要性について指摘した。また、知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒の障害種には、知的障害以外に、アスペルガー障害等の発達障害者が存在することを示し、彼らに対する教育的支援を検討することの重要性を述べた。

第3章では、知的障害特別支援学校の高等部教育における進路指導について述べた。特別支援学校高等部学習指導要領に基づいて、知的障害特別支援学校における進路指導の意義について述べた。また、進路指導における要点が、学校から社会への移行を支える「連携」、及びキャリア教育における「進路学習」であることを指摘した。

第2部では、進路指導における学校から社会への移行を支える「連携」について論じた。

第1章では、知的障害特別支援学校の就業体験における教員と教育機関外の支援者との連携のあり方について検討した。その結果、教員と教育関係機関外の支援者との連携においては、教育課題（例えば、知的障害者に対する就業体験）の共有化のためのツール（連携ノート）や、教員と教育関係機関外の支援者が支援について協議する場面設定の必要性が示された。そして、これらのことから、教員の他職種に関する理解や他分野の支援者に対する知識・理解が連携を促進させることが^{1)・2)}、改めて確認された。

第2章では、知的障害特別支援学校高等部から初職入職のための進路指導において、個別の教育支援計画がもつ意義を検討した。その結果、知的障害特別支援学校から企業への就労に向けた進路指導において、個別の教育支援計画は、進路先担当者を始めとする関係者間の支援体制を明確にし、互いの役割を確認する役割を果たすことが明らかになった。また、個別の教育支援計画に記された被支援者（生徒）の将来の夢や希望を支援関係者が共有することで、関係者による支援の方向性を確認するために寄与することも示された。

第3章では、知的障害特別支援学校高等部から、入職期を終え、移行の完遂に向けた進路指導・追指導において、個別の教育支援計画がもつ意義を検討した。その結果、知的障害特別支援学校から企業における入職期全般にわたる進路指導において、個別の教育支援計画に基づく追指導は、進路先の従業員のナチュラルサポートの発生に影響を与えることが明らかになった。また、知的障害特別支援学校から企業への移行を完遂させるためには、入職期に生じる課題に応じて、個別の教育支援計画を活用しながら、本人（卒業生）を支える支援者を適宜加え、支援体制を再構築する必要性が示唆された。

第4章では、離職に対する支援を要する知的障害者への追指導における、知的障害特別支援学校と地域障害者職業センターとの連携の在り方について検討した。その結果、離職後の支援を要する知的障害者の追指導において、知的障害特別支援学校と地域障害者職業センターとの連携の重要性が改めて確認された。特別支援学校の教員、特に進路指導やアフターケアの担当者には、本人（知的障害特別支援学校の卒業生）と保護者の意思を尊重しながら、職業リハビリテーションサービスの利用へとつなげることが求められることが示された。また、特別支援学校の教員には、卒業生に対する直接の支援だけでなく、労働分野の新たな支援者の、支援体制への参入を援助する役割を担う必要性が示唆された。

第5章では、知的障害者の自己の理解を促進させるための教育的支援に視点をあて、知的障害特別支援学校高等部の進路学習について検討した。その結果、知的障害者が自己の理解を深めるためには、進路学習において具体的な手がかりとなる情報を提供すること、及び身近な（親近性の高い）事柄を題材として設定することが、教育的支援として有用であることが示唆された。また、生徒自身による評価を学習活動に取り入れる重要性についても改めて示された。

第3部では、知的障害特別支援学校における進路学習のあり方について論じた。

第1章では、地域社会におけるボランティア活動という啓発的な経験に、自己理解における自己の評価的側面を取り入れた知的障害特別支援学校高等部の進路学習を取り上げ、授業的方法に即して検討した。その結果、総合的な学習の時間における進路学習を授業的方法に即して分析することで、授業の適切さを明らかにすることができ、さらに、授業を改善することにつながることを示された。

第2章では、特別支援学校高等部における、特設された2つの進路学習について検討した。まず、職業リハビリテーション分野の専門家を学校に招いての進路学習について、授業的方法に即して検討した。次に、生徒の生活地域での生涯学習に関わる社会資源および職業リハビリテーションに関わる社会資源の利用を目指した進路学習について、授業的方法に即して検討した。その結果、特設された進路学習を授業的方法に即して分析することで、授業の適切さを明らかにすることができ、さらに、授業改善につながることを示された。また、自己の評価を取り入れた職業生活および地域生活に関わる学習内容の構成は、進路学習における自己の理解を育む支援のあり方を示唆するものであった。

文 献

- 1) 芳賀敏彦（1981）専門職の協力体制．リハビリテーション研究，38，2-10.
- 2) 寺山久美子（2003）リハビリテーションにおける諸分野の連携．総合リハビリテーション，31，（1），31-37.

第2章 知的障害特別支援学校における新たな課題

第1節 知的障害特別支援学校における発達障害者に対する進路指導

知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校（以下、知的障害特別支援学校とする）高等部では、中度及び軽度の療育手帳種別を持つ生徒の在籍者の割合が著しく高くなっており、小、中学部在籍生とは質的に異なるとの指摘がある⁹⁾。先に示された生徒の障害種を見ると、AD/HD、高機能自閉症やアスペルガー障害等であり（Fig.4-2-1-1）、その割合は、平成19年度より平成21年度の方が増加している⁹⁾。これらのことから、発達障害者への指導の在り方は、知的障害特別支援学校高等部の新たな課題となることが予想される。すなわち進路指導についても、新たな対象を含めた再検討が迫られているわけである。近年、進路指導に関わる、軽度の知的障害がある生徒や軽度の知的障害を伴う高機能広汎性発達障害等の生徒に対する報告^{4, 12, 32, 33)}が増えてきているのも、知的障害特別支援学校高等部生徒の実態を反映したものであるといえよう。

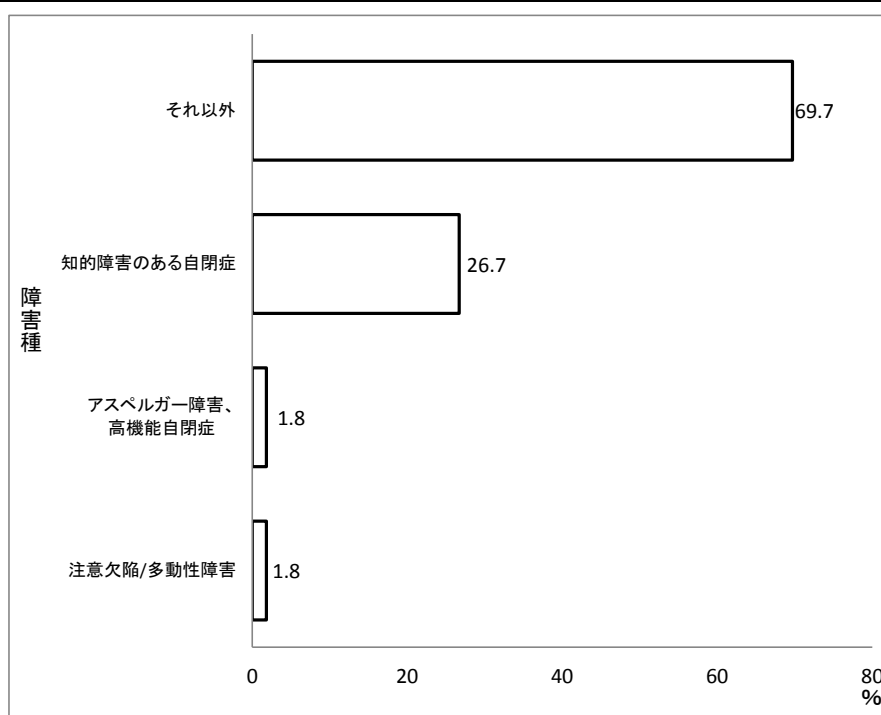


Fig.4-2-1-1 平成21年度知的障害特別支援学校高等部在籍者の障害別構成比

一方、中学校や高等学校での進路指導における生徒の自己理解は、キャリア教育で指摘される以前から、重視されてきた諸活動である。篠は「生徒理解と自己理解は進路指導の第1歩としてきわめて重要な活動である」と述べ²⁸⁾、生徒の自己理解に必要な“自身の能

力の理解”など複数の側面の存在を示している。進路指導に関わる自己の理解には、自身の能力や職業への興味に対する理解などがあるが、障害のある生徒については、さらに、自身の障害の理解も含まれる⁶⁾。肢体不自由のある生徒の場合、障害の理解が良好なほど進路に対する関心や現実性（例えば、自分の障害の程度を考慮に入れて進路先を決めようとする）といった進路意識を成熟させ、障害の理解度が低いと進路意識の成熟が低められる。また、近藤・光真坊¹¹⁾は、発達障害のある生徒について、障害の受容が不十分なとき、学校生活への適応や就労支援を妨げることがあると指摘している。

これらのことから、知的障害特別支援学校の教員には、発達障害のある生徒について理解すると共に、関係機関の支援者の自己の理解に対する認識を捉え、進路指導を進めることが求められるといえる。本章では、就労支援者が重視する発達障害者の職業生活に関わる自己の理解について検討する。

第2節 問題の設定

高等学校学習指導要領¹³⁾及び特別支援学校高等部学習指導要領¹⁴⁾には、キャリア教育の推進が明確に位置づけられた。キャリア教育においては、キャリア発達を促す指導と進路決定のための指導を共に系統的に展開することが必要である。小学校、中学校及び高等学校では、国立教育政策研究所生徒指導研究センターが示した人間関係形成能力、情報活用能力、将来設計能力、意志決定能力⁸⁾（以下、4能力とする）に沿って多くの実践が行われている^{2, 5, 35)}。知的障害者については、同センターの研究成果を基にキャリア発達段階と発達課題が開発され、4能力の育成を目指した実践が特別支援学校で進められているところである¹⁰⁾。また知的障害者のキャリアへの影響については、このような個人の発達という内的側面だけでなく、地域社会での活動等の環境要因に視点をあてた研究報告もなされている²⁷⁾。

では、後期中等教育における発達障害者に対するキャリア教育についてはどうであろうか。知的障害特別支援学校を始めとして、特別支援学校高等部へ進学する発達障害者も増えつつあるが、その多くは高等学校に在籍しており、そこでの教育課程に則って教育が展開されているといえる。このことについて、特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループによる報告書には、「キャリア教育・職業教育について、生徒一人一人の障害に応じた指導や支援という観点で現状をとらえれば、普通科及び専門学科の高等学校を通じ十分に行われているとは言い難い現状にある」と示されている¹⁵⁾。

一方、発達障害者に対する就労のための移行支援において、支援者は発達障害者が自身の障害を受容していることを重視していることが報告されている²⁹⁾。この障害の受容とは何を意味するのであろうか。

平成21年3月に告示された特別支援学校学習指導要領においては、自分の障害を理解することや受容することを、障害に基づく困難の改善・克服のための意欲に関わるものとして

捉えている。また障害の受容には、身体的・社会的・心理的側面の認知があること¹⁾、障害を受け容れるまでには段階的な過程があること³⁾、感情の起伏が伴うことなどが知られている。しかし、これらの多くは身体障害のある中途障害者を対象としたものであり、知的障害者や発達障害者に関する研究はほとんど見あたらない。一方、南雲は、障害の受容に関して、当事者自身による障害の受け容れを自己受容とし、家族や社会の人々が彼らの障害を受け容れることを社会受容とした上で、双方の重要性を指摘している¹⁹⁾。ここでの社会受容は、障害のある当事者や彼らの示す障害に対して、障害者に係わる人が持つ一定の認識や理解によって成立しているといえる。

このようにみても、発達障害者にとっての障害の受容がもつ意味を捉えるためには、発達障害者を指導する教員や就労支援者等が捉える発達障害者の自己の理解や、発達障害者が捉える自己の理解に基づく障害の改善・克服のための意欲にも目を向ける必要がある。進路指導を進める上では、関係機関との連携は重要であり、特に障害のある生徒に対する社会への移行における協働は不可欠である^{24, 25)}。とするならば、教員が就労支援者と協働する場合には、就労支援者が捉える職業生活に係わる発達障害者の自己の理解を改めて問い直す必要がでてくる。ところで、就労支援にあたっては、柳沢が、就労支援機関との連携、家庭との協力体制の確立、及び企業就労への知識・技能といった、多様な専門性が必要であることを指摘している³⁶⁾。対人援助職に携わる職員の専門性には、支援経験が影響を与えるため^{20, 21, 23)}、就労支援においても支援者の支援経験の蓄積は、支援の質を高めることが予想される。

本研究では、このような問題意識に基づき、就労支援者が重視する職業生活に関わる発達障害者の自己の理解について明らかにし、支援者の支援経験との関連について考察すると共に、キャリア教育の観点からも分析を試みる。

第3節 研究の方法

1 調査対象者

対象者は、就労移行支援事業所などにおいて、障害者の就労支援の経験を有する56名であった。対象者はA法人が近畿および東海地域で開催した就労支援者のためのセミナーの参加者であった。Fig.4-2-3-1は対象者の就労支援に携わってきた経験(年数)をまとめたものである。対象者の現在の所属はFig.4-2-3-2に示した。

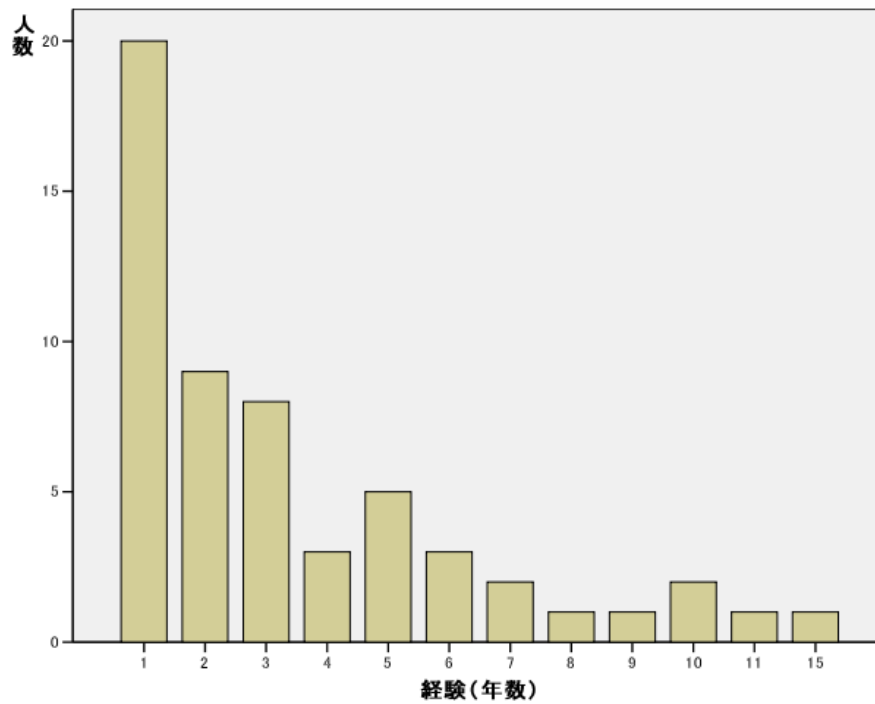


Fig.4-2-3-1 対象者の就労支援経験（年数）と各人数

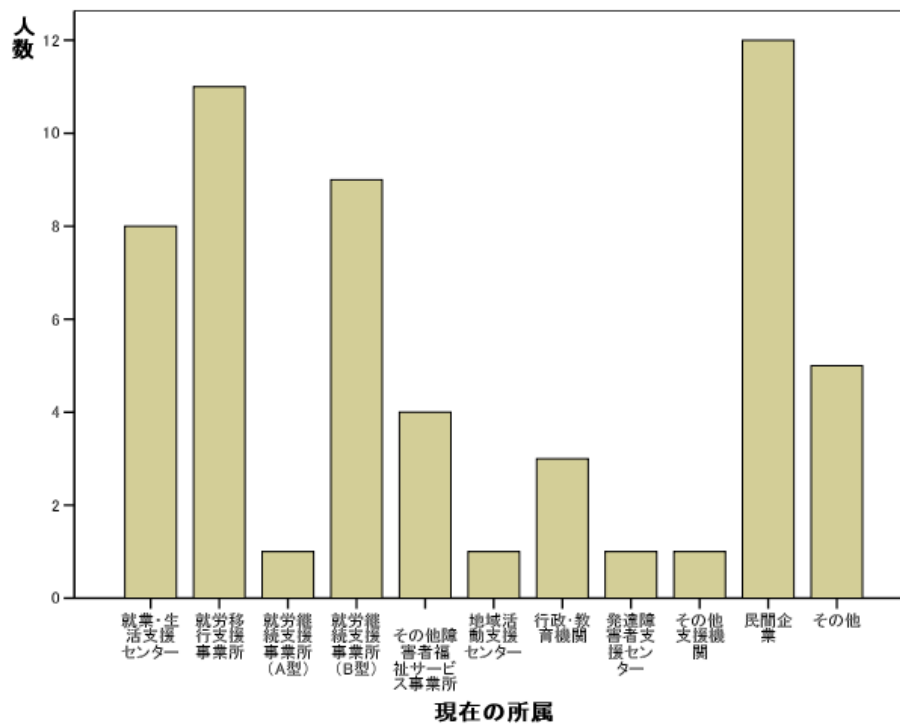


Fig.4-2-3-2 対象者の現在の所属と各人数

調査のための質問紙は、著者が委託した A 法人が全参加者に配布し、回収した。調査は 20XY 年 1 月から 3 月に実施した。

3 評価項目及び評価手続き

就労支援者が重視する職業生活に関わる発達障害者の自己の理解を測定するために、以下のような手順で項目を作成した。

まず移行支援事例の分析過程にみられる就労実現のために有益であったこと（たとえば、仕事には行くものである等の勤務に前向きなこだわり）及び就労を阻む困難（たとえば、対人関係でのストレスに気づかず、コントロールできない）¹⁶⁾に着目し、関連する記述を選定した。

次に、これらを発達障害者の職業生活において課題となる社会性、コミュニケーション、こだわり及び作業遂行の観点から 16 の内容に整理した。そして、それらに基づいて、発達障害者自身の各内容に対する理解を就労支援者に評価するよう求める項目を作成した (Table4-2-3-1)。

Table4-2-3-1 因子分析結果 (バリマックス回転後の因子負荷量)

	I	II	III	共通性
本人による曖昧な言語指示の理解の困難さの自覚	.83	.15	.27	.78
本人による感情コントロールの困難さの自覚	.82	.08	.22	.73
本人による人間関係の困難さの自覚	.82	.17	.17	.73
本人による仕事の習得ペースの遅さの自覚	.78	.38	-.23	.81
本人による新しいことへの抵抗感の自覚	.76	.34	.08	.70
本人による明文化されていないルール理解の困難さの自覚	.76	.21	.24	.67
本人による非言語的なコミュニケーションの困難の自覚	.75	.22	.30	.69
本人による対人面でのストレスの自覚	.74	.06	.23	.60
本人による興味の偏りの自覚	.73	.38	.12	.70
本人による複数の指示の理解の困難さの自覚	.72	.13	.31	.64
本人による作業スピードの調整の苦手さの自覚	.51	.50	.12	.53
本人による規則を守る几帳面さの自覚	.13	.82	.06	.69
本人による仕事へ取り組む姿勢の真面目さの自覚	.14	.72	.35	.66
本人による細部への注意、集中が優れていることについての自覚	.23	.67	.33	.61
本人による視覚化されたヒントでの理解促進の自覚	.20	.37	.64	.59
本人による短い言葉での指示の理解促進についての自覚	.32	.22	.60	.51
因子寄与	6.43	2.65	1.56	10.63
累積寄与率	40.20	56.73	66.42	

尚、質問紙には発達障害者を発達障害者支援法に基づく、「自閉症、アスペルガー症候群、その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障

害であって、その症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるもの」と規定し、その旨を記載した。

調査対象者には、各評価項目に対し、「思う」から「思わない」の5件法で回答を求めた。

4 分析方法

分析は、就労支援者が重視する職業生活に関わる発達障害者の自己の理解についての分析、及びそれらと就労支援経験との関連の2つの視点から行った。

まず、就労支援者が重視する職業生活に関わる発達障害者の自己の理解については、「思う」から「思わない」までの回答をそれぞれ順に、5、4、3、2、1として得点化した。その上で、統計解析パッケージSPSS for Windows 14.0Jを使って、主因子法により因子分析を行った。固有値の値より、3因子構造が妥当であると考えられたため、再度3因子を仮定して主因子法・バリマックス回転による因子分析を行った。また、因子分析の結果に基づき作成した各尺度の内的一貫性を検討するために、クロンバックの α 係数を算出した。

次に、就労支援者が重視する職業生活に関わる発達障害者の自己の理解と就労支援経験との関連についてである。就労支援経験が3年未満である対象者を支援の知識・技能の蓄積が比較的少ない初任者と見なし^{2 3)}、支援経験が短い「就労支援経年数短群」(計28名)とし、3年以上の支援経験を有する者を「就労支援経年数長群」(計26名)として2群に分けた。そして、就労支援経年数短群と長群の各尺度の平均値を算出し、t検定を実施した。

第4節 結果

1 回収率

配布した質問紙は、全員から回答が得られたため、回収率は100%であった。

2 就労支援者が重視する発達障害者の自己の理解

バリマックス回転後の最終的な因子パターンと各質問項目における最大因子負荷量、因子寄与および累積寄与率をTable4-2-3-1に示した。なお、回転前の3因子で16項目の全分散を説明する割合は72.86%であった。そして、抽出された因子は、「問題の認識」(第1因子)、「勤労に資する姿勢の所有」(第2因子)、「補完の方略」(第3因子)と命名できた。

α 係数値は、第1因子に基づいて作成した尺度(11項目)が.953、第2因子に基づいて作成した尺度(3項目)が.841、第3因子に基づいて作成した尺度(2項目)が.746であった。

3 就労支援者が重視する発達障害者の自己の理解と支援経験との関連

就労支援者が重視する自己の理解に対する就労支援経験差の検討を行うために、就労支援経験年数短群と長群の各尺度得点について t 検定を行った (Table4-2-4-1)。

第 1 因子については、就労支援経験年数長群よりも短群の方が 5%水準で有意に高い得点を示していた ($t(52)=2.49, p<.05$)。第 2 因子、及び第 3 因子については、2 群の得点差は有意ではなかった ($t(51)=1.07, n.s.$; $t(52)=1.09, n.s.$)。

Table4-2-4-1 経験年数の短群・長群別の平均値と SD および t 検定の結果

	経験年数短群		経験年数長群		t値
	平均	SD	平均	SD	
問題の認識(第1因子)	4.23	.64	3.52	.99	3.06*
勤労に資する姿勢の所有(第2因子)	4.21	.72	3.99	.80	1.07
補完の方略(第3因子)	4.23	.76	4.02	.66	1.09
					* $p<.05$

第 5 節 考 察

1 就労支援者が重視する発達障害者の自己の理解

因子分析により、互いに独立した「問題の認識」(第 1 因子)、「勤労に資する姿勢の所有」(第 2 因子)、「補完の方略」(第 3 因子)の 3 因子が抽出されたという結果は、移行支援に際し、就労支援者が重視する発達障害者の自己の理解には、複数の側面があることを示すものである。

また各因子に基づいて作成された尺度の α 係数値は比較的高く、内的一貫性のあることが認められた。

「問題の認識」(第 1 因子)は、“あいまいな言葉遣いによる言語指示の理解が困難であることを本人が自覚し、支援を求めたり、対処の仕方を身に付けたりしようとする”という項目をはじめとして、職務遂行のための指示理解や人間関係の形成などに関する困難さを軽減することについての自覚に特徴がある。「勤労に資する姿勢の所有」(第 2 因子)は、“決められた規則を守る几帳面さを本人が自覚し、活用しようとする”という項目をはじめとして、職業生活に関わる適応的な態度を有していることについての自覚に特徴がある。「補完の方略」(第 3 因子)は、“例示やモデルの提示など視覚化されたヒントによって理解が進むことを本人が自覚し、活かそうとする”という項目をはじめとして、職務遂行の困難さへの対処法についての自覚に特徴がある。これらのことから、就労支援者が重視す

る発達障害者の自己の理解には、職業上の困難さを軽減する必要性の理解、職業生活に関わる適応的な態度を有することの理解及び職務遂行の困難さへの対処法の理解があるといえる。

自身の障害を適切に理解することは、発達障害のある青年が就労のために求められる課題である¹⁷⁾。またこのことは、就労支援者が発達障害者の円滑な就労への移行に際して重視していることである²⁹⁾。本研究の結果は、先の研究で示された、就労への移行支援における発達障害者の自己の理解の重要性を改めて認識させるものである。就労を目前に控えた発達障害者が、その時点で障害となる部分が強調されたとしても、通常学級の教育課程を履修してきた者の場合には、それを受け入れることは難しいことである¹¹⁾。そのためには、近藤・光真坊が指摘するように、義務教育終了後の進路、さらには就労への移行を視野に入れた早期からの取り組みが重要であろう。

キャリア教育の視点からこれらの結果を分析すると、実際的で具体的な学習である、就業体験の重視が挙げられる。就業体験においては、職場での業務が首尾良く遂行できたこと⁷⁾や、困難を伴いながらも課題をクリアする方法あるいは工夫を実感できるように支援することで、職業生活に係わる自己の理解が深まる³⁰⁾。それは、単に机上の学習だけによって得られた知識的な認識ではなく、心の底からその確信に達する情動的な認識(emotional realization)³⁴⁾が得られるためである。

2 就労支援者が重視する発達障害者の自己の理解と支援経験との関連

「勤労に資する姿勢の所有」および「補完の方略」については、支援経験における重視の相違は示されなかったが、「問題の認識」については支援経験における重視の相違が明らかとなった。このことから、経験の比較的浅い就労支援者は、経験の長い支援者に比べて、発達障害者が“自身の職業上の困難さを軽減することの必要性を理解していること”をより重視しているといえる。

林・中山・大槻・大滝³⁾は、比較的経験の浅い福祉援助者が同時に複数の仕事を並行して行うなど、被支援者への対処に関して負担が大きいことを明らかにしている。発達障害者が、「問題の認識」に見られるような職業上の困難さと向き合うのは辛い経験であることは間違いのないであろう。就職に向けた努力を開始した時点で、初めて職業に係わる困難のある自分を認識するに至ったような場合には、彼らの不安や葛藤はことさら大きいものに違いない。そもそも発達障害者への就労支援といった対人援助職は、その仕事自体が感情移入や気持ちのやり取りといった感情面での影響を受けやすい職種である¹⁸⁾。このような発達障害者の感じる不安や葛藤を受け止めることは、経験の豊かな就労支援者にとってもストレスを伴うものであり、経験が浅い場合には殊更であろう。これらに適切に対処しつつ、職業生活への移行に向けた支援を並行して円滑に進めることは、経験の浅い就労支援者の支援能力では苦慮する機会が多いと推察できる。職業生活に向けたエントリー段階で

発達障害者が自身の職業上の困難さを軽減することの必要性を理解していれば、発達障害者にとっても、支援者にとっても、それだけこの時点での支援のための負荷は軽減することができる。それ故、経験の浅い就労支援者は、発達障害者が職業生活に関わる「問題の認識」をより重要であると判断したのではないだろうか。しかし、発達障害者の負担を考慮するならば、経験の少ない就労支援者は、職業生活に関する困難さに対する認識を求めすぎないようにすべきであろう。

望月・向後¹⁷⁾は、軽度発達障害青年の就労準備期における「障害受容を支える課題」を指摘しているが、本研究の結果も、この重要性を改めて示したものであるといえる。発達障害者の就労に向けた移行支援において、障害の受容を支えるためには、学校教育から就労支援に関わる諸機関への適切な引き継ぎが求められる。学校教育の段階で十分な進路指導が行われていることは望ましいことであり、キャリア教育・職業教育を始めとする指導の充実を目指すことは教員が真剣に取り組むべき教育的課題であることは間違いない。しかし、発達障害者が卒業の時点で、職業に係わる困難さを受け止め、さらに自身の適応的な態度を活かしながらどのように苦手な部分を補い得るかを理解するまでに、自己の理解が至らないこともあるだろう。そのような場合、教員は生徒が将来の職業生活に関わって、どのような自己のイメージを持ち、自己をどの程度理解できているのかを適確に評価し、発達障害のある生徒の理解を深めること、さらにその上で、それらを確実かつ効率的に教員以外の支援者に引き継ぐことが必要である。

一方、発達障害者の自己理解のための支援においては、支援者が発達障害者と共に働く職場の人に、彼らの行動を理解し、認めるという社会受容¹⁹⁾が整うよう働きかけることも大切であると考え。このことは、障害者の個別ニーズに配慮するために必要な調整であり、従前から人的な職場環境の整備として重視されてきた点である^{22, 26)}。発達障害者の自己理解のための支援においても、改めてその重要性を挙げておきたい。

第6節 本章のまとめ

就労支援者が重視する発達障害者の自己の理解には、複数の側面があることが明らかとなった。具体的には、職業上の困難さの理解、職業生活に関わる適応的な態度を有することの理解及び職務遂行の困難さへの対処法の理解である。また、問題の認識と命名できた、職業上の困難さに対する理解については、支援経験による重視の相違が示された。

一方、職業生活に関わる生徒自身の自己の理解を育むためには、学校教育段階での教育活動が重要であることも示唆された。しかし、ここでの指摘は、キャリア教育を含めた進路指導の開始時期と就業体験という進路指導における諸活動の特定に止まっている。生徒にとって、どのような教育活動が、なぜ有用なのかに言及するためには、進路指導実践のさらなる分析が必要である。

文 献

- 1) Grayson, M. (1951) Concept of “acceptance” in physical rehabilitation. *Journal of the American Medical Association*, 145, 893-896.
- 2) 橋本雅子(2008)キャリア教育を中核に据えた小中一貫カリキュラム. 仙崎 武・藤田晃之・三村隆男・鹿嶋研之助・池場 望・下村英雄 編著. キャリア教育の系譜と展開. 社団法人雇用問題研究会, 151-152.
- 3) 林 潔・中山幸代・大槻恵子・大滝法子(2001)福祉援助者のストレスと支援に対するneedsについての一考察. 白梅学園短期大学 教育・福祉研究センター研究年報, 6, 27-35.
- 4) 樋口陽子・納富恵子 (2012) 知的障害特別支援学校における自閉症生徒の就労支援の取り組み. 特殊教育学研究, 48, (2), 97-109.
- 5) 伊藤雄悦(2006)自らの生き方を見つめ、たくましく自己を拓く児童の育成. 亀井浩明・鹿嶋研之助 編著. 小中学校のキャリア教育実践プログラム. ぎょうせい, 81-107.
- 6) 金 熙哲・三沢義一(1989)韓国における肢体不自由生徒の進路意識の成熟に関する研究. 特殊教育学研究, 27, (3), 89-98.
- 7) 小林祥子・横山光男(2010)キャリア教育の充実を目指して進学校におけるインターンシップ. 中等教育資料, 59, 1, 50-55.
- 8) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2002)児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について.
- 9) 国立特別支援教育総合研究所(2010)知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究.
- 10) 国立特別支援教育総合研究所(2008)知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究.
- 11) 近藤隆司・光真坊浩史(2006)高等学校における軽度発達障害をもつ生徒への就労支援の試み. 特殊教育学研究, 44, (1), 47-53.
- 12) 政井英昭・一 慶昭・岩永英子(2008)ADHD を疑われる高等部知的障害児への教育的支援実践事例. 福井大学教育実践研究, 第 33 号, 163-174.
- 13) 文部科学省(2009a)高等学校学習指導要領.
- 14) 文部科学省(2009b)特別支援学校学習指導要領.
- 15) 文部科学省(2009c)高等学校における特別支援教育の推進について高等学校ワーキング・グループ報告.
- 16) 望月葉子(2009)第Ⅱ部 発達障害のある青年・成人の現状と課題(その2)・・・広汎性発達障害のある青年・成人を対象としたヒアリング調査の結果から・・・ 障害者職業総合センター, 発達障害者の就労支援の課題に関する研究. 171-224.
- 17) 望月葉子・向後礼子 (2004) 移行類型からみた就労移行支援の課題に関する考察. 日本

- 特殊教育学会第42回大会発表論文集,482.
- 18) 元永拓郎(2007)援助者・救助者のストレス. こころの健康, 22, (2), 58-65.
 - 19) 南雲直二(2003)障害受容の相互作用論ー自己受容を促進する方法としての社会受容ー. 総合リハビリテーション, 31, 811-814.
 - 20) 中野陽子 (2010) 知的障害者を支援するソーシャルワーカーの研修課題に関する研究ー経験年数による差異に焦点を当ててー. 田園調布学園大学紀要, 第5号, 117-135.
 - 21) 中田晴美・坂井志麻・柳 修平・犬飼かおり・服部真理子・大堀洋子 (2011) 介護支援専門員が退院調整時に医療機関に求める情報共有内容と地域連携のあり方に関する研究ー介護支援専門員の経験年数による比較に焦点をあててー. 東京女子医科大学看護学会誌, 6, (1), 53-60.
 - 22) 小川 浩(2000)ジョブコーチとナチュラルサポート. 職業リハビリテーション, 13, 25-31.
 - 23) 奥田のり美・桶河華代 (2012) 看護師の専門的自立性と基本的属性との関係. 聖泉看護研究, 1, 63-72.
 - 24) 大谷博俊(2005)企業と地域障害者職業センターの連携による知的障害児の移行支援. 職業リハビリテーション, 18, (2), 18-24.
 - 25) 大谷博俊・有田孝子(2008) 知的障害児の進路指導における教員とジョブサポーターとの連携に関する考察ーB校の就業体験にみる教員とジョブサポーターとの連携に視点をあててー. 職業リハビリテーション, 22, (1), 14-20.
 - 26) 大谷博俊(2009)特別支援学校高等部における知的障害児の進路指導に関する考察ーA児に対する企業就労のための移行支援の分析を通してー. 職業リハビリテーション, 23, (1), 10-16.
 - 27) Seltzer, M. M., Floyd, F., Greenberg, J., Hong, J., Lounds, J., & Doescher, H. (2009) Factors predictive of Midlife Occupational Attainment and Psychological Functioning in Adults With Mild Intellectual Deficits. *American Journal of Intellectual and Developmental Disabilities*, 114, 128-143.
 - 28) 篠 翰(2007)進路指導・キャリア教育の諸活動. 吉田辰夫・篠 翰, 進路指導・キャリア教育の理論と実践, 49-75.
 - 29) 障害者職業総合センター(2009)発達障害者の就労支援の課題に関する研究.
 - 30) 對崎加奈子・中井 毅(2008)商業科目「販売実践」の実践研究ー自己分析ワークシートの作成ー. 筑波大学附属坂戸高等学校 研究紀要, 45, 141-147.
 - 31) 上田 敏(1980)障害の受容ーその本質と諸段階についてー. 総合リハビリテーション, 8, (7), 515-521.
 - 32) 渡辺明広(2009a)軽度の知的障害生徒を対象とした高等部特別支援学校等における、教科「流通・サービス」の設置と他の専門教科の実施状況ー職業教育についての調査とキャリア発達の視点からの検討ー. 職業リハビリテーション, 22, No.2, 2-12.

- 33) 渡辺明広(2009b)知的障害高等特別支援学校（特別支援学校高等部）における「流通・サービス」の実施状況についての調査研究. 特殊教育学研究, 47, (1), 23-35.
- 34) Wright, B. A. (1960) **Physical disability : A psychological approach**. Harper & Row Publishers, New York.
- 35) 山本幸生(2009)学校設定科目におけるキャリア教育の取り組み. 進路指導, 82, (1), 33-38.
- 36) 柳沢君夫（2008）自律訓練を利用する高次脳機能障害が疑われる男性への就労への取り組み. 社会福祉学, 49 卷, 第 2 号, 163-175.

第3章 まとめと今後の展望

第1節 知的障害教育における進路指導研究の視座

本研究では、知的障害特別支援学校の進路指導における連携を論じるために、関係者の知的障害者に対する支援の認識、価値観等を措定し、対象化している。さらに、教育課題の進展過程を捉え、その分析を試みている。また、知的障害特別支援学校における進路学習の授業としての質を問うために、授業的方法に則して進路学習の意義を明らかにしている。

これまでの知的障害特別支援学校の進路指導における連携に関わる研究では、支援の多面性が顕在化されていないという課題が認められた。進路指導の連携においては、支援の対象者は共通であったとしても、各支援者の支援に対する認識、支援に対する価値観等は必ずしも同じであるとはいえないのである。一方、進路学習に関するこれまでの研究では、授業的方法に則して進路学習が検討されていないという課題が認められた。

このような研究上の課題を克服するためには、関係者の教育課題に対する認識、価値観等を措定し、対象化する研究手法が必要である。

本研究で用いた研究法は、知的障害特別支援学校における進路指導を、教育課題・課題の関係者・課題の進展過程の観点で捉え、分析するものであったといえる (Fig.4-3-1-1)。

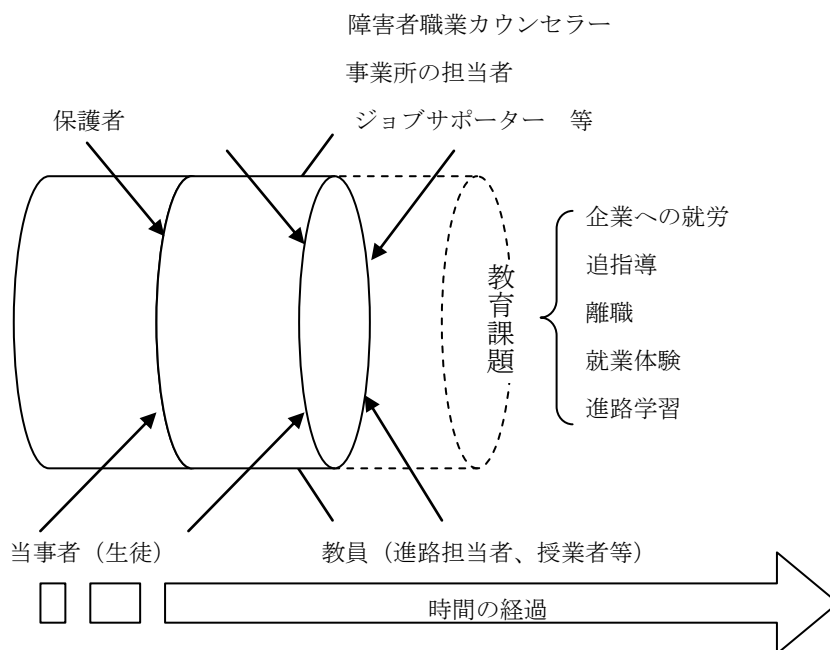


Fig.4-3-1-1 知的障害教育における進路指導研究の視座

このような構造化された研究手法は、従来の、知的障害者に対する進路指導研究においては明確に位置づけられていない。その意味で、本研究は、知的障害教育における進路指導に関する新たな研究アプローチであるといえるのではないか。

第2節 知的障害教育における進路指導研究論の構築に向けて

本研究で対象とした知的障害者は、喫緊の課題であると推察される軽度の知的障害を有する生徒が中心であった。その選定は、知的障害特別支援学校高等部の現状に鑑みためのものである。進路指導において、彼らの中には、進路指導に困難を有するものが少なくない。例えば、特別支援学校高等部における進路指導上の課題として、彼らの障害受容の困難さを挙げることができる。

特別支援学校高等部における進路指導推進のため、進路指導担当者が地域福祉サービスの状況、実習先情報の共有や指導課題の報告等を定期的に行う機会が設けられている。このような機会は、地域特別支援学校進路指導担当者会などの名称で呼ばれており、特別支援教育推進のために、教育委員会や特別支援学校長会の組織の一部として位置づけられている。著者は、ここに平成20年度から参画し、進路指導上の課題の整理・検討、あるいは助言等を行っている。この間、障害を受容できないことに起因すると見られる進路指導・支援の困難な事例は、知的障害特別支援学校を始めとして、視覚障害特別支援学校、聴覚障害特別支援学校からも報告されている。このような事例では、進路先未決定に結びつきやすく、容易に引きこもりなど社会生活への不適応状態に陥るケースも存在する。代表的な例としては、知的障害が軽度な場合、福祉的なサービスの利用を頑なに拒み、企業就労に固執する、あるいは強硬に進学を主張するなどである。また、これらのことは特別支援学校に在籍する知的障害のない発達障害者についても同様にみられる。

知的障害教育における進路指導の研究は、このような進路指導に関わる困難さを研究対象として包摂し、教育課題・課題の関係者・課題の進展過程を構造化し、それらを分析・究明すると共に、解決の方途に言及できる進路指導研究論へとさらに発展させる必要があると思う。

謝辞

学位申請論文の執筆にあたり、ご指導、ご助力いただきました多くの方々に、心より感謝申し上げます。

鳴門教育大学 津田芳見教授には、審査の主査をお引き受け頂き、審査全般にわたり、きめ細やかなご配慮をいただきました。また、鳴門教育大学 葛西真記子教授、田中淳一教授、田村隆宏教授、そして、岡山大学 吉利宗久准教授には、論文審査の労を執って頂き、多くの有益なご示唆をいただきました。

審査の過程で、諸先生方の専門的な見地からのご指導を賜り、改めて研究の本質を学ぶことができましたこと、心より厚く御礼申し上げます。

また、学位論文の取り組みにあたっては、鳴門教育大学 八幡ゆかり名誉教授、千葉大学 太田正己教授には、ひとかたならぬご支援をいただきました。ここに記して、お礼申し上げます。

本論文のテーマである知的障害者の進路指導は、これまでの特別支援学校における勤務経験で、その重要性と共に、最も魅力を感じた教育実践でありました。その意味で、全ての研究の発想は、特別支援学校の教育実践に由来します。私の実践を支持し、研究への取り組みに理解を示してくださった、保護者、生徒、同僚、さらには関係機関の支援者、全ての方々に感謝申し上げます。博士論文の執筆を新たな契機とし、今後も進路指導を研究テーマとして、さらに探求して参ります。ありがとうございました。