

# 障害を有する児童・生徒のキャリア発達を促す教育課程及び指導法の構築 ——発達障害、病弱、肢体不自由、重症心身障害者に対する 特別支援学校の進路指導実践から——

堀田 千絵 (chie\_hotta@yahoo.co.jp)

伊藤 一雄・八田 武志

〔関西福祉科学大学〕

Construction of an education curriculum and its teaching promoting the career development for students with special needs: Practical reports of career guidance in special-needs schools for children with developmental disorders, sickly, physically-disabled, and severe motor and intellectual disorders

Chie Hotta, Kazuo Ito, Takeshi Hatta

Department of Health Science, Kansai University of Social Welfare, Japan

## Abstract

The aim of this study was to construct a general education curriculum of career guidance for students with special needs (intellectual disabilities, sickly, physically-disabled, severe motor and developmental disorders such as Autistic Spectrum Disorder, Attention Deficits/Hyperactivity Disorder, and Learning Disability, and multiple disorders). To achieve the above aim, the cases of career guidance in three special-needs schools were reported and a mutual education curriculum based on the case reports was constructed. Finally, future issues related to the relation between career guidance and education curriculum in special-needs school were discussed and the formation of partnership among schools, welfare institutions and the companies stimulated the career development of students.

## Key words

career guidance, vocational development, career development, general education curriculum, children with special needs

## 1. 問題と目的

### 1.1 はじめに

子どもたちが自ら将来の選択肢を見出し、主体的に生活できるように支援する教育指導は初等、中等教育を通じて進路指導の共通の課題であり、特別支援学校においても同様である。ただ、特別支援学校の場合は、児童、生徒の障害の内容、重複、発達のレベルに応じて、それに相応しいきめの細かい指導と支援が必要となる。

今日、肢体不自由、病弱、発達障害など障害の内容の広がりなどから、特別支援学校への入学者は増加傾向にある。なかでも卒業後、地域の小・中学校から進学してきた高等部では、就職を希望する生徒が多く、学校や社会福祉関係の諸施設に進む生徒以上に、進路指導のシステムを構築し、進路指導担当教員のみならず、全教職員による指導と支援ができる体制を作ることが必要である。

本論は特別支援学校高等部において「キャリア発達」の視点から先進的に取り組んでいる学校での進路指導の取り組みについて研究調査し、この中から特別支援学校在籍している障害のある生徒に汎用的に活用できる進路指導の方向を探りたい。

### 1.2 特別支援学校でのキャリア教育—本報告の視点

特別支援学校の高等部や就労を目指す特別支援学校が積極的に取り組んでいる支援形態の1つに、地域参加体験や事業所での職場実習や施設・病院等での施設実習がある。職場実習については、就労に備え実習するといった安易な考えで導入されているのではない。生徒が学校生活から離れ、卒業後の現実生活に近い形で自己決定力を磨く機会を得ることにより、生徒の生き方そのものを支援するという視点に立っている。生徒が自身にとって必要であり、身につけたい力であると感じれば、自ずと職務に必要なスキルを身につけることができよう。それは、梱包作業、事務、清掃活動、コーヒーショップでの接客、保育助手等、職種に関係なく、本人がその活動に一定の責任と主体的に取り組んでいるという感覚が生まれてくると、生徒本人の中で働くことが人生それ自体に感じられるようになる。しかし、待っていればこういった機会がやってくるわけではない。就労後も継続的にそういった機会を探っていく必要もあれば、複数の職場実習を経験していく中で生徒なりの決め手がみえてくることもある。これらの活動すべてを支えるのが生徒を取り巻く教員、保護者を中心とした大人である。

また、これらの多様な職場実習を通し、日々の学校や家庭生活において自己に不足した部分は何か、得意なスキルを活かすためには他にどのような職種があるのか、あの職場で働くために自分に不足している力は何かを考える機会が増えていく。こういったジョブマッチングの

過程を経て、自己理解が深まっていく。このように、生徒自身の迷いながら少しずつステップアップしていく過程がキャリア発達であり、教師は日々その後押しをするキャリア教育の担い手であるといえる。できること、できないこと、やれそうなこととそうでないこと、それらを生徒自身が気付くこと、あるいは気付くことができるよう支援することにより職業に対する適性を自ずと導き出していくことが可能である (e.g., 森脇, 2009)。そういった姿をみて、保護者、教師も生徒の潜在的な力に驚かされることも多い (堀田・伊藤, 印刷中)。さらに、職場での実習や実際の雇用によって職場環境が改善され、障害を持たない者にも良い影響が及ぶこと、障害者への誤った理解が改善されるといった波及的効果も得られる。こういった生徒の生き方そのものの支援のあり方は、職場、職域開拓を担当する教師、受け入れる事業所の担当者、それらをマネージメントする立場にある専門家らの試行錯誤によって進められてきた。本報告は、学校に携わる者が生徒と共に歩んできた高等部3年間の進路指導実践を通じ、進路指導の枠組みを捉えることを目的としている。

### 1.3 障害を有する生徒の進路

2005年時点において、養護学校数は825校、生徒数は約9万人、教員数は5万5千人であったのに対し、2010年には特別支援学校が1039校、生徒数は12万2千人、教員数は7万3千人と報告されている (文部科学省, 2005)。少子化により地域の小中学校、高等学校の空き校

舎が増え続ける一方で、特別支援学校への在籍者数は今後も伸び続けるものと推定される。このうち、特別支援学校の高等部を卒業した生徒の進路は、福祉施設が多数を占める (例えば、表1)。堀田・伊藤 (印刷中) によれば、聴覚障害者を除き、その他の障害区分において社会福祉施設等入所者は多数を占めている (表2)。ある県の特別支援学校の卒業生の進路先も、その約20%が一般就労であり、肢体不自由、病弱の生徒は母集団が少ないものの、福祉就労が多数を占めている (表3)。

このように、特別支援学校の高等部に在籍する生徒すべてが一般就労を目指すわけではない。これらの数値を表面的にみれば、働く者が少ないということになるが、本報告が強調したいのは、生徒本人が自己決定によって進路を選択する機会を得ていたかどうかである。平成24年6月の障害者総合支援法の施行においては、「障害者の就労支援のあり方については、障害者の一般就労をさらに促進するため、就労移行だけでなく就労定着への支援を着実に行えるようなサービスの在り方について検討するとともに、一般就労する障害者を受け入れる事業所への雇用率達成に向けた厳正な指導を引き続き行うこと」

表1：平成22年学校基本調査 (文部科学省, 2011)

	訓練機関	就職	福祉施設	進学	その他
知的障害	2	27	66	1	4
肢体不自由	3	10	81	2	4

注：単位 %

表2：平成24年3月特別支援学校高等部卒業生の進路

区分	卒業生	進学者	教育機関等入学者	就職者	社会福祉施設等入所者*	その他
視覚障害	380	104	12	36	143	35
聴覚障害	529	220	39	173	73	24
知的障害	13,541	72	248	3,842	9,029	350
肢体不自由	2,785	42	99	293	2,238	113
病弱	522	33	47	76	318	48
計	17,707	471	445	4,420	11,801	570

引用：文部科学省 (2013) の学校基本調査による；堀田・伊藤 (印刷中) より  
注：\* 児童福祉施設、障害支援施設、更正施設、授産施設、医療機関に入所、通所者

表3：ある県における特別支援学校高等部生徒の進路

区分	進学	就職	福祉サービス生活・療養 (自立訓練・移行継続支援)	未決定	家庭	その他
視覚障害	.33	.33	.17 (.00)	.00	.00	.17
聴覚障害	.22	.22	.44 (.00)	.11	.00	.00
知的障害	.02	.26	.40 (.30)	.02	.01	.01
肢体不自由	.04	.00	.89 (.04)	.00	.07	.00
病弱	.20	.10	.50 (.10)	.00	.10	.00
平均	.16	.18	.48 (.09)	.03	.04	.04

注：各進路数/卒業生数で表した。なお、視覚、聴覚、病弱者の卒業生は10名満たない。堀田・伊藤 (印刷中) より引用

(平成24年4月18日 衆議院厚生労働委員会、平成24年6月19日 衆議院厚生労働委員会)とある。機会さえあれば働きたいと望むはずであろう生徒に対して積極的に就労を目指す機会を提供するべきであり、それは社会全体で取り組むべき事項であることを意味する。一方、子どもの主体性を置き去りにし、闇雲に就労を目指すのは問題であり、生徒の障害特性に応じたキャリア発達の流れを尊重するべきだといえる。重要なことは、学校で行われる進路指導が、生徒の生き方を支援するという視点に立ちかかわっていく姿勢だといえる。

本報告が障害を有する生徒の個の支援の重要性を認識しつつも、汎用的な進路指導システムの構築について提案する理由は、冒頭で述べたとおり、進路指導システムの構築が、生徒の支援の現状を見極め、その後の改善点を可視化することにつながり、支援の道筋を示す尺度になると考えるからである。これを達成するために、本報告は、現状において特別支援学校で進められている高等部3年間の進路指導のケースを要約し、共通した進路指導の流れを捉え、キャリア形成を支える教育課程の在り方について考察する。報告の詳細については情報保護の点を配慮し、学校や個人が特定されないよう配慮した。最後に、こういった試みをすでに体系的に進めている京都白河総合支援学校の取組み(森脇, 2009)を参照し、教育課程との接続、産業、福祉などの様々な領域とのパートナーシップの必要性及び今後の課題について整理することとする。

以下では、高等部での支援事例を報告する。

## 2. 高等部3年間の進路指導の実践

### 2.1 A校の高等部3年間の進路指導の実践—肢体不自由、発達障害を有する生徒—

A校は、知的障害と肢体不自由を有する児童、生徒が通う特別支援学校である。本事例で扱うa男は、中学部からA校に在籍し、それまでは地域の小学校に通っていた軽度の知的障害(学習障害(読字障害)と後に診断)と肢体不自由(片麻痺)を有する生徒である。吃音、構音障害などの言語障害を有するが、補装具等を必要とせず自立して移動が可能である。高等部卒業後、地域の印刷業者に契約社員として勤務している。

#### (1) 1年次

a男は入学時に保護者、ホームルーム(HR)担任(以下、担任とする)、進路指導担当者と入学面談を行い、事務職への希望を明確に申し出た。そのため、夏の進路体験学習では、担任が同行し、地域の病院の総務課に属し、コピーや電子保存化作業を行った。想像以上に、コピー機と座席間の移動が多いこと、わからないことを指導員に聞かねばならないことが苦痛であると感じたようであった。左手で字を書くことは小学校のころから慣れてしたが、中学部からタッチパネルを用いて、字を左手で打ち込んでいくことに慣れていたa男は、字を書くことも考えつつ、キー

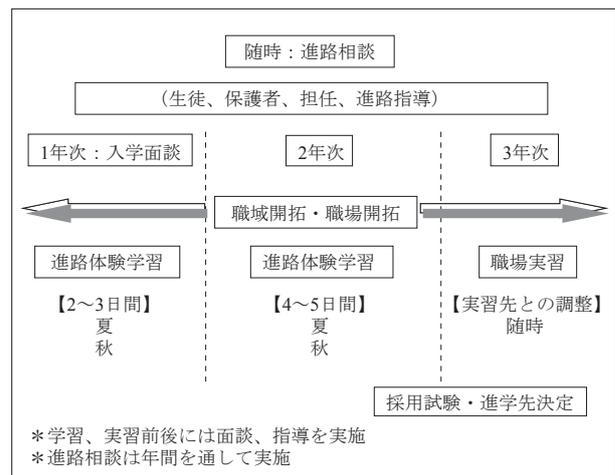


図1: A校の高等部3年間の進路指導スケジュール(肢体不自由、発達障害を有する生徒)

ボードを用いたパソコンを使いこなせればと、進路指導担当者との事后面談で強く感じるようになった。a男は情報コースに所属しており、授業において、右手の麻痺を補うための左手を活用したキーボード入力を夏休み明けから行うことができるようにと明確な目標設定が可能となった。また、読字障害を有するa男であったが、国語では、漢字の書き取りや作文に努力をみせるようになった。その後、1年次の秋の進路体験学習でも同様の実習先を希望した。

#### (2) 2年次

2年前の卒業生が実習生として受け入れてもらった印刷業者に、進路指導担当者が連絡を取り、夏の実習が可能となった。着席した状態での作業が多いことを進路指導担当者が卒業生から聞いていたからであった。実習に際しては、担任と進路指導担当者が事前に職場環境をチェックし、職場内の写真を撮影し、a男が具体的にイメージしやすくなるよう事前指導を行った。その後、a男は5日間の実習を夏、秋とこなし、実習先の印刷業者の担当者と社長から雇用を本格的に検討したいと学校側に申し出があった。a男の改善点として、「わからないことがなかなかきけない」、「文字を書くことが遅いことを本人も悩み、そのことでイライラするため、周囲の職員が嫌な気持ちになることもある」といった点であった。この点について進路指導担当者と担任は、a男に率直に伝えた。

#### (3) 3年次

3年に入り、パソコンを用いた情報入力を左手で行うこと、また担任との話し合いで入力を左手、ページ送りを左手で行うのは作業効率が低下すること、左足のペダルでページ送りを行うことができる器具を学校に出入りしている情報機器メーカーから聞き、それを活用することにした。さらに、入力情報が書かれた用紙も左手で箱にスムーズに入れることができるよう、美術、木工の時間に担当教師と打ち合わせを進めながら箱作りの作業を行った。3年次

の職場実習では、春、夏、秋の3期にわたって、約2週間の印刷業者での実習が実現した。実際の勤務形態と同じ形式で通勤することが求められ、当初はa男も緊張状態が続いていたが、職員との関係性が構築できてきたことで、指導者の補助を必要とせず、日々の職務を遂行できるようになった。また、右足の麻痺を補うための左足を用いたペダルと入力情報源の書類を入れる箱の活用についても実習先から許可が得られた。a男は、1月に1か月の雇用前実習を終え、最終的に内定を得た。

## 2.2 B校の高等部3年間の進路指導の実践—軽度知的障害、自閉症スペクトラム障害を有する生徒—

B校は、知的障害を有する生徒が通う特別支援学校である。本事例で扱うb夫は、高等部からB校に進学し、それまでは地域の小学校の通常学級、中学校の特別支援学級に在籍していた軽度の知的障害と自閉症スペクトラム障害を有する生徒である。日常生活の会話は問題がないようにみえるが、場面にそぐわない表情や言動が目立つことで周囲とのトラブルが生じることがあった。小学校低学年には一時期AD/HDと診断されたこともあった。b夫は、高等部卒業後、地域の病院の総務課事務職の契約社員として勤務している。

入学前、b夫、保護者は、中学校の担任と共に、B校のオープンキャンパスを通じて訪問した。入学前相談では、b夫は一言も発しなかったが、自動車をみるのが好きなので、自動車の部品を作るような職場で働きたいと明確に言い残した。小学校の修学旅行は1日目で帰宅したことがあったが、それ以外一度も休むことなく通学する生徒であった。

### (1) 1年次

入学後、b夫は社会参加体験学習として、地域で行うイベントの冊子配布や受付業務、清掃活動を行った。学外に出て普段接したことのない幅広い年齢層の地域住民と交流する機会はb夫にとって当初ストレスであったが、「ありがとう」「また会ったね」等の何気ない声かけにより、活動参加に意欲的になっていった。並行し、卒業生が働く特例子会社、病院、大型量販店等への事業所見学にクラスで出かけた。その際、b夫が所属するクラスは、生徒同士の話し合いを基に、大型量販店での搬入作業を3日間行うことになった。グループ実習に先行し、担任は実際に職場体験を行い、職場担当者に生徒の特徴を告げ、グループ実習で協力しながら仕事を進めることの重要性を学んでもらうねらいがあることを告げた。その後、b夫の所属するクラスは、1年次秋のグループ実習において病院での清掃活動を行った。

### (2) 2年次

進級時の面談で、自動車が毎日見ることのできる職場で働きたいとb夫は申し出た。そのため、進路指導担当者と担任は、自宅から通勤可能な自動車部品

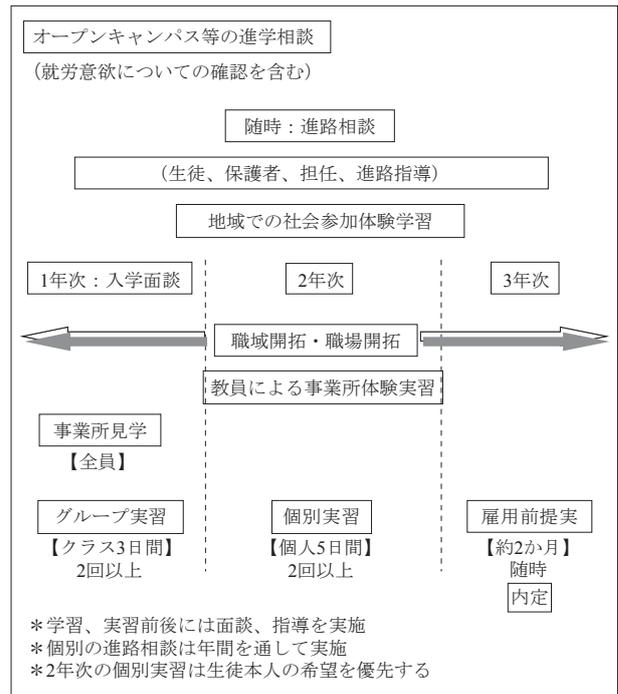


図2：B校の高等部3年間の進路指導スケジュール（軽度知的障害、自閉症スペクトラム障害を有する生徒）

を取り扱う2社に連絡をとり、1社から実習の受け入れを検討してもよいと返事を得た。その後、b夫は担任と共に、人事担当者と担当指導員と面談を行った結果、エンジン部品の不良品の選別について測定器を用いて行う業務が決定した。社内が迷路のようであり、個別実習5日のうち3日間は、担任の同行を必要としたが、業務遂行に対する姿勢は「一定の作業をコツコツこなす姿は他の職員の手本になる」と高評価であった。しかし、実習先からは、b夫の力を活かせる業務が他には想定できないと連絡があり、雇用を前提とした受け入れは困難であるとの返答を受けた。b夫は、流通・情報コースに所属していたが、マニュアルが明確な作業を問題なくこなす力があるため、担任、進路指導担当者は、夏の個別実習後に、b夫と保護者に、自動車部品を扱う職務以外にやってみたい仕事はないかと持ちかけた。しばらく経ってb夫は1年次秋に訪問した病院で仕事がしたいと訴えるようになった。実習先の病院の更衣室向いの廊下から職員の車を見渡すことができ、あの職場であれば働きたいと思うとのことであった。情報科目の担当者に、b夫の授業での様子を尋ねたところ、パソコンを用いた作業は複雑な内容でなければ一定の速度でこなすことができるとの助言があった。そのため、1年次の実習先である病院での事務職を2年次秋、冬と5日間行った。業務内容は、職員向けの「お知らせ」等の文書詰め作業、個人情報情報をシュレッダーにかけ作業、病院内の広報誌を各階、棟にわけて印をつけていく作業であった。駐車場のベンチで休憩時間

を過ごすことの許可が下りたため、b 夫は毎日楽しく実習をこなすことができたようであった。

(3) 3年次

受け入れ先の病院は、身体障害者の雇用経験はあったが、b 夫の特性を有する障害者は初めてであった点、人事担当者の質問にうまく応答できなかった点があり、3年次の雇用前提実習で再度雇用について検討することが伝えられた。3年次の雇用前提実習は春から夏にかけて2か月実施された。2か月の実習に先行し、b 夫は担任との話し合いで、指導者から業務が与えられた場合は、すべて記録をパソコンに入力し、毎日達成できた場合には○をつけること、わからないことはレ点をつけて、指導者に指示を仰ぎ、指導内容を打ち込んでいくことにした。また、そういった作業の進め方についても担当者からの助言を受けながら進めていった。b 夫は3年次の秋には、実習先の病院で、「毎日お疲れ様、ありがとう」と言われることがうれしい点、車のことについて話のできる職員がいることを明かした。b 夫は11月に内定を得た後、2月後半から勤務と同様の形で病院に通勤することとなった。

2.3 C校の高等部3年間の進路指導の実践

C校は、知的障害、肢体不自由、病弱を有する児童、生徒が在籍する特別支援学校である。本事例(2.3.1)で扱うc子は、四肢麻痺と重度の知的障害、及び呼吸器系の疾患を有し、常時医療的ケアが必要となる生徒である。幼少期よりC校に在籍しながら近隣の重症心身障害児が入所する施設で生活しており、c子と保護者の様子を捉え、より境遇の似通った仲間がいる隣の医療センターに入所が決まった生徒の事例である。

もう一例(2.3.2)は、先天性骨形成不全症I型と診断されているd子のケースである。小学校、中学校では半年から1年間の長期入院を繰り返し、病院内にある特別支援学級に一時在籍していた。高等学校進学に際し、特別支援学校を選択し、最終的には医療系の専門学校に進

み、地域の病院の専門職の正規職員として勤務している。d子のケースは図3に示す支援の流れとは別に報告することとする。

2.3.1 重症心身障害を有する生徒

(1) 1年次

高等部に進学後、進路担当者として担任は、c子が生活する医療施設に足を運び、保護者、c子と共に、今後の進路希望先について話し合った。c子は週3回6時間から8時間、自立活動を主とする教育課程において、訪問教育を受けており、自立活動の担当教諭と担任が同行する形で訪問を継続してきた。c子には、健康面の安全、落ちついて過ごすことのできる体位や音刺激などの環境、教員と楽しんで少しでも応答的な関わりが可能になることを目指し、個別の教育支援計画に反映させながら日々の支援を行ってきた。年齢と共に、表情が多様になり、嫌なこと、嬉しい時に声をあげて主張できるようになってきたことの共通認識がとれた。入学時の保護者の願いは、現在の施設から環境を変えたくないということであったが、少しでもc子と同じ境遇の者との交流を図ることがよいのではないかと担任、進路指導担当者が提案し、隣の医療センターに足を運び、c子の生活範囲を確認し、センター側の担当者と生活スケジュールの確認、体位変換の方法等あらゆる配慮事項を保護者の同意の下、個別の教育支援計画に反映させていった。

(2) 2年次

高等部2年に入り、c子は夏に2度卒業後の医療センターに入所した。最初は1日間、その翌週に3日間、再度2週間後に3日間といったスケジュールであった。c子の隣には3歳年上の女性入居者がおり、日中の午前11:00から12:00は、その女性入居者と過ごす時間を増やしていった。

(3) 3年次

3年次に入り、2年間の保護者との繰り返しの個別の教育支援計画の評価と改善から5日間の医療センターでの生活を体験した。環境の変化にむしろ積極的に反応し、c子の状態も安定していたため、進路指導担当者は、毎月、c子、保護者、担任と個別の教育支援計画を下に、c子に必要な支援の漏れがないか、現状のc子の支援に見合っているかを確認していった。12月に入り、最終的な実習先での方向性の確認をとり、医療センター職員、所長、生活支援相談員、c子、保護者、進路指導担当者、担任が入り、再度1日の流れ、1週間の流れなどの詳細な生活の確認を行った。最後に、2月に引き継ぎ実習を行い、個別の教育支援計画とその他必要な引き継ぎ事項について確認した。

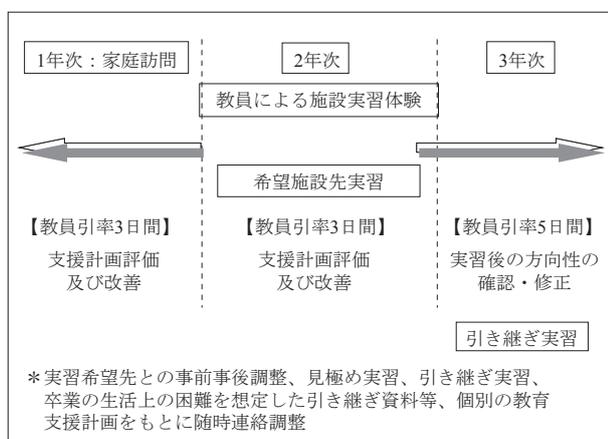


図3：C校の高等部3年間の進路指導スケジュール（重度の知的障害及び肢体不自由を有する生徒への支援）

### 2.3.2 先天性骨形成不全症の生徒

d子はC校の高等部に在籍した生徒であり、その後、医療技術系専門学校に進学し、現在地域の病院で正規職員として勤務している。

2歳頃から足、手首などの骨折を、小学校では3年生、5年生で、手、足、膝、足首、腰の骨折を繰り返した。青色強膜と軽度の難聴がみられたことから小学校3年時に診断に至った。小学5年での腰の圧迫骨折後は、コルセットを常時手放せない状態であった。また中学に進学し、2年の冬に階段でつまづいたことから両脚を骨折し約半年間の入院となった。退院後も杖を手放せず、車での送迎を要し、友人関係や学業面では苦労した様子であった。中学3年後期に入り、特別支援学校の高等部に入学することを決め、高等部では準ずる教育課程に則り生活を送っていたが、簡単な運動で勢いよく着地すると右足を捻挫することがあり、日々制限を受けながらの生活であった。

特別支援学校高等部1年入学時、d子は漠然と大学への進学を考えるようになった。d子の生活経験は病院であったため、特に親切にしてくれた作業療法士、理学療法士の職種に興味を湧いたが、自身の体力を考え、臨床工学技士や臨床検査技師として働くことを考えた。これらの希望を高等部の進路指導担当者、担任に相談した。高等部2年に入り、学習塾に通い出したd子は、大学のみならず専門学校で医療専門職に就ける可能性を知った。そのことを母親、担任に相談し、専門学校への進学を決意した。d子は現在、地域の病院の臨床検査技師として正規職員として勤務し、転倒に留意しながらの生活を続け7年目を迎えている。

## 3. 本報告のまとめ

### 3.1 特別支援学校高等部における進路指導システム

本報告における特別支援学校での進路指導の要点をまとめると以下である(図4)。

- (1) 入学前におけるオープンキャンパス等での進学相談：高等部入学、進学に際して、生徒の現状を理解するための相談の中で、生徒、保護者の進路希望の確認を行う。
- (2) 3年間を通した学校、地域での活動としては以下の2点を挙げる。第1に、進路相談であり、生徒、保護者、担任、進路指導担当者、3年次には、受け入れ先事業所や施設、ハローワーク、障害者就業・生活支援センター等関連機関の担当者との連絡協議を行う。第2に、地域での社会参加体験学習である。地域で行われるイベント会場の準備、受付、司会、清掃活動等を通して、教師、保護者以外の人とかかわり、指示や目的を生徒なりに理解して行動できるような力を育成する。学校によっては、施設内喫茶に地域住民を招き、生徒個々の意欲や職務に関係するスキルを高められるような機会を設定する場合もある。
- (3) 高等部1年の進路体験学習：卒業生が働く職場での実習も含め、校長、教頭、進

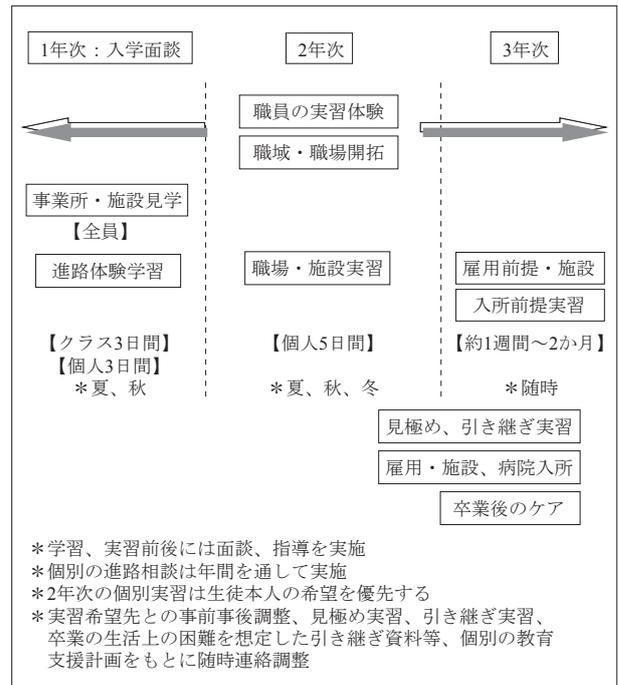


図4：本報告における特別支援学校に共通する進路指導の流れ

路指導担当者を中心に、各教員が職域、職場、進路希望先施設の開拓を行う。生徒をイメージしながら教師自身が実習候補先で体験実習を行うことにより、生徒が直面する課題、あえて体験することで成長が期待できるような主題を探索的にみつけていく。こういった教員による活動によって得られた生徒に培ってもらいたい目標を念頭に置き、クラスあるいは個別で生徒自身が実習を行う。各自の実習のねらいは、個別の教育支援計画や生徒自身の生活の現状、将来を見通したものと符合するものである必要がある。実習を通じて生徒の支援計画も随時評価、改善されていく。これは、職場実習に際しての事業所側に提出される生徒のアセスメント資料としても活用される。

- (4) 高等部2年の職場実習、希望先実習：高等部1年と同様の受け入れ先で実習を行う生徒もいれば、実習先を変更する生徒もいる。2年次の実習は、生徒自身がやってみたい、生活してみたいと思える職種、事業所や施設での実習を優先する学校が多く、卒業を見据えた進路先に限定した実習というわけではない。複数の職種、職場環境、施設環境を体験することで、生徒自身が選択する機会を大切にする。
- (5) 高等部3年の雇用前提実習、希望先実習：(4)に引き続き、これまでの受け入れ先で雇用を前提とした実習に臨む生徒もいる。この時点、あるいはこれより前の時点で事業所側から雇用の意思が明確に確認されるケースもある。実習の形態も、実際の雇用と同様の勤務状況が設定されるケースもある。施設入所の場合も、卒業後の生活を見通した実習となり、必要な支援の流れを再確認すること、利用する福

祉サービスとの連絡調整をどのように行うかといった具体的な事項を挙げて実習を行ってみる。個別の教育支援計画に基づき、生徒、保護者、担任、進路指導担当者、施設職員、各種機関の指導員などが入り、進められていく。

(6) 引き継ぎ実習と雇用に向けた準備：

引き継ぎ実習では、雇用や入所に際しての確認がなされる。学校によっては、事業所側が求める社会人としてのマナーや卒業後に不安を抱えた生徒向けの講習を行い、雇用に備える。

(7) 実習評価：

(3) 以降で述べたように、実習前には生徒が各自実習で培いたい目標を担任、進路指導担当者、保護者とともに設定する。実習中、生徒自身、受け入れ実習先の指導者、責任者、教師によるそれぞれの評価がずれた項目については理由を考える中で生徒自身が障害特性の受容も含めた自己理解を深化させることが必要である。

職場実習の評価項目の一例としては、勤務状況（遅刻、欠席、相対）、清潔、健康管理（服薬管理）、コミュニケーション（意欲、挨拶、返事、報告、連絡、相談、言葉遣いなどを含めた協調性、指示理解）、業務遂行の程度（準備、習熟度、危機管理、時間、柔軟性）等を5段階、あるいは◎、○、△、×等で評定する。施設実習の評価項目の一例としては、健康管理、服薬管理、医療的ケア、移動、落ち着いて過ごしているか、交流、楽しめているか、役割を担えているか、など各生徒に応じた実習目標とともに評定する。重度な子どもの場合、担任、保護者、支援者が生徒の様子を観察し、具体的な様子を記録することも重要である。

(8) 卒業後のケア：

一旦、事業所や施設に生徒を送り出したとしても、半年間から2年間は、担任、進路指導担当者等が受け入れ先に出向き、生徒の様子を確認する。並行して障害者就業・生活支援センター等の関連機関の職員が出向き、生活支援を行いながら、複数の目で生徒の生活を含めた支援を行っている現状である。

4. 総合論議

4.1 支援可視化の重要性

本報告の目的は、個別の教育支援計画に基づき、子ども個々の支援の道筋を考えていくとともに、そこに共通する進路指導の在り方について現在特別支援学校の高等部において行われている支援の実際を可視化することであった。各地域の特別支援学校において行われる進路指導に共通するモデルの可視化は、そのモデルの計画段階から、実践、評価、改善を通し、より良いモデルへと前進させることができる。今回の本報告が対象とした学校はこれまでそういった改善を繰り返し、今後もよりよい進路指導システムについて勘案する必要があるという意見をもっていた。特に本報告は、就労を前提とした進路指導と医療センターや福祉施設への入所が主となる生徒

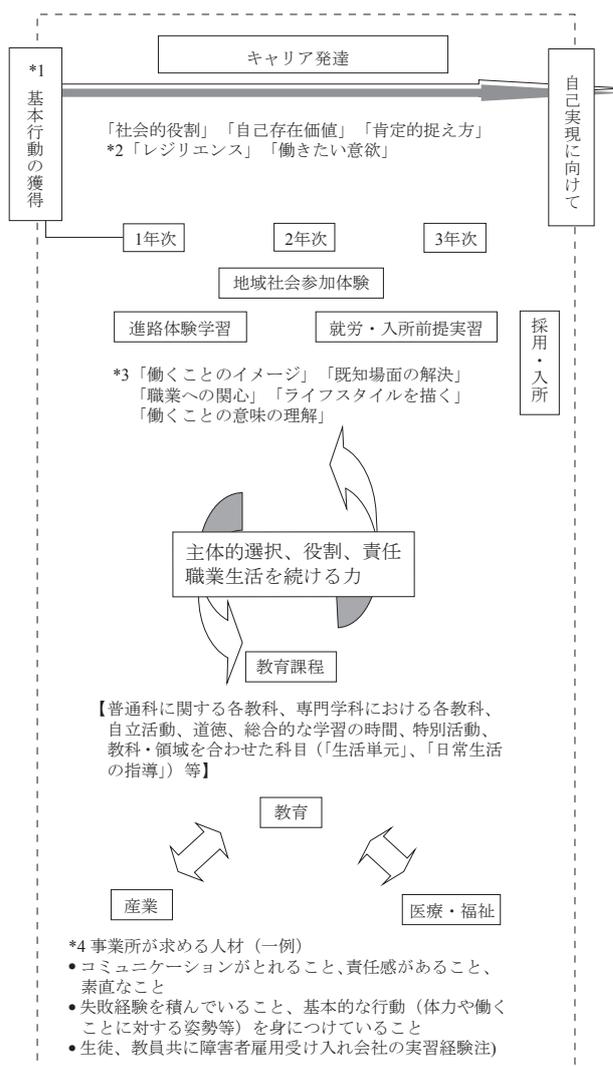


図5：生徒のキャリア発達を促すための実習、教育課程との接続、学校と産業界、医療福祉業界との関係性

注：  
 \*1: 健康管理、日常生活の管理、生活態度（自ら動き働きかけようとする、他者のために働きかける、したくなくてもする、したくなくてもなぜしないといけないか理由を理解している等）  
 \*2, 3: 森脇（2009）及び森脇氏の講義によって得られたものであり、「レジリエンス」とは、困難に直面した際にこれまでの経験を統合し立ち直る力を指す。  
 \*4: 事業所が求める人材については、シャープ特選工業における特別支援学校教諭向けに行われた講義（H.26.8.21）を参考にした。

への支援の流れを捉えることで、両者に共通する支援の道筋を捉えることができた（図4）。すなわち、一般就労に進む生徒と福祉サービスを利用する生徒では、その支援過程に共通軸が存在するということである。高等部3年間を通じて卒業後実際に生活する場での実習を積み上げながら、障害特性を含めた自己理解を深めながら、生徒自身が必要な課題を学校の日々の授業の中で教員と共に達成しようとする姿勢が重要である。

4.2 生徒の内面変化を捉えることの重要性

本報告は、特別支援学校の高等部において実際に行われている進路指導を要約し、時系列の指導内容を図4に

まとめた。指導の土台にあり、すべての学校に共通するのは、生徒の内面変化を重要視していることであった（図5を参照）。本報告の課題の1点目は、こういった生徒の内面変化を捉えるには未だ不十分な枠組みであるという点である。実際に、生徒の内面的な変化を捉える評価はどのように行われているのか。生徒自身は実際に自己の成長に気付き、それに基づいた支援をどのように行っているのか。これらの疑問に答えるべく、今後は生徒の内面変化を捉える評価システムを導入する必要があるといえる。実際に、京都白河総合支援学校（森脇，2009）は、デュアルシステムの導入により、生徒、先生、事業所の中に現れてきた変化を丁寧に捉え、その変化の過程を生徒と教師が共同で作上げるキャリアデザインシートを創成している（森脇，2009）。こういった取り組みの中で重要な生徒の内面として、自己存在価値や肯定観、すぐに折れない力、折れても立ち直る回復力（レジリエンス）、働きたい意欲や姿勢などがある（図5）。こういった心理特性についての変化に焦点化した検討も必要だといえる。

本報告が今後検討すべき課題の2点目は、特別支援学校の高等部の教育課程と進路指導との具体的な接続についてである。例えば、森脇（2009）は、「数学であれば、計算や計測、図形などの様々な数学的要素を示し、働く場面でどんな数学的知識があるのかを考えさせるとか、計算問題を文書処理の仕事にみたくて、一定の時間にどれくらい正確にできるか挑戦するといったようなことが考えられる」としている。こういった数学科内容がより意味をもつのは、生徒が実際に職場でそういった職務を体験していることであり、生徒がもしこの知識があれば、もう少しスムーズに作業が遂行できたかもしれない、会社の役に立てたかもしれない、と意識化できることで、働くことへの興味、そのために必要な情報や身につけておくべきスキルを日々の授業の中で見つけていくことができる。これは数学に限らない。普通科における各教科、道徳、特別活動、自立活動、作業学習、生活単元学習、専門学科における農工、流通・サービス、福祉などの各教科と事業所や施設等での実習とが連関性をもてば、生徒の知識、技能の吸収力は飛躍的に増加し、それらの活動の基盤となる動機は自ずと高まるものと推察できる。実際に、複数の障害をあわせ有するa男（事例1）は、1年次からパソコンを用いた事務作業に興味を示し、体験学習を契機に授業（国語科、木工や美術などの専門科）にも一層身が入るようになった。より効率よく業務をこなすためのペダルや箱の使用に対する職場の理解も、a男の意欲を引き出すきっかけになったものと考えられる。教師が同じ事務職でありながらa男の移動の困難さを踏まえたより適切な職場選択を補助したことも功を奏したといえる。

検討すべき課題の第3点目は、受け入れ先の事業所や施設と学校間のパートナーシップの構築である（森脇，2009）。事業所側は生徒に対して、働く意欲を重要視し、教師には、生徒への指導力や会社での対応の仕方の改善を求めている。また、学校には実習の在り方の見直しを

求め、保護者には基本的な生活習慣などのしつけを求めることが多い（森脇，2009）ようである。一方で、教師が学校の中で指導内容として重視する事項は、障害枠を超えて、基本的マナー、コミュニケーション意欲であり働くことの意欲はそれほど重要視されていないことがわかる（国立特別支援教育総合研究所，2009）。また事業所側が生徒の障害特性を十分に理解できないまま、実習を継続し、生徒の成長の機会が失われるケースもある。図5には、以上の課題を含めた生徒のキャリア発達を促すための支援モデルを作成した。今後は生徒の内面変化を捉えられるキャリア発達の節目を丁寧に検討することが必要である。

本報告の課題の4点目は、障害を有する児童、生徒のキャリア支援の有り様が確固とした最新の科学的エビデンスに基づく背景理論を持っているのか疑わしく、具体的エビデンスに基づいた実習内容の導入と評価システムを考える必要がある点である。すなわち、事業所への就職後の生活も含め、学校内外取り入れられている支援のための訓練がどのような科学的背景を持つか吟味されずに実施されている印象を受ける。これは、教育と脳科学との連携の不十分さが特徴である我が国固有のものではないかも知れず、昭和20年代半ばからの医学の見聞と教育現場との密接な関連の重要さの指摘は現在も当てはまると言えそうである（八田・堀田，2014）。特定の職務にかかわるスキルとその土台となる基礎認知にかかわる援助訓練の導入にはその理論的背景がなくてはならない。今後は科学的背景を有する支援内容の中身を可視化することが重要な課題であると考えられる。

#### 4.3 おわりに

本報告が作成した進路指導の流れは、通常学校の児童、生徒への支援に役立てることができると同時に、教育に携わる者ばかりでなく、臨床、医療、福祉の複数にまたがる専門家が特別支援学校で行う進路指導の枠組みを知っておくための基礎資料となる。子どもたちに行うキャリア支援は、高等部から開始されるものではなく、すでにその根は幼児期に端を発するものである。そのことを念頭に置きつつ、本報告では、高等部での支援過程のモデルを構築することに限定したが、より幼児期、あるいは特別支援学校小学部以降からの早期の支援のあり方については今後検討が必要であると考えられる。

#### 謝辞

本研究を遂行するにあたり、事例調査の進め方、特別支援学校の現況について貴重なご助言、ご指導をいただきました玉井良忠先生（榎原市子ども総合支援センター）、キャリア教育の骨子にかかわる概念から白河総合支援学校にて取り組まれてきた具体的な支援の中身について丁寧にご教授をいただき、また事例インタビューにおいて、本研究の骨子に関する貴重なご助言、ご示唆をいただきました森脇 勤先生（京都市教育委員会）、学校現場における進路指導の実情についてご教授いただきました各県の

養護学校、支援学校の校長先生、対応くださいました教頭先生、進路指導担当の先生方には心より感謝申し上げます。なお、受け入れ先事業所と学校との接続の重要性についてご講義をいただきました馬郡繁先生、シャープ特選工業（株）奥野哲啓社長、鄭多佳子様、川上亨様に記して感謝を申し上げます。

### 引用文献

- 国立特別支援教育総合研究所（2009）. 障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に関する研究.
- 八田武志・堀田千絵（2014）. 発達障害のキャリア支援についての提言—頭部外傷者の認知リハビリテーション訓練事例と英国の IAPT から学ぶこと—. 人間環境学研究, 12, 145-152.
- 堀田千絵・伊藤一雄（投稿中）. 特別支援学校における進路指導—障害児のキャリア支援の事例を通して—. 総合福祉科学研究.
- 森脇勤（2009）. デュアルシステムシステムを推進するための就労支援マニュアル（試案）.
- 文部科学省（2005）. 学校基本調査.
- 文部科学省（2011）. 学校基本調査.
- 文部科学省（2013）. 学校基本調査.
- 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構（2014）. 平成 26 年度版 就業支援ハンドブック.

（受稿：2014年9月30日 受理：2014年10月22日）