

第3章

障害種別に見た各特別支援学校高等部（専攻科） における進路指導・職業教育の実際と課題 －全国調査の結果から－

第1節 目的

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2011）によると、各障害種の特別支援学校高等部（本科）の卒業生の進路状況としては、聴覚障害では大学や専攻科への進学が45.9%、就職が33.5%と最も多く、知的障害（34.5%）、肢体不自由（80.4%）、病弱・身体虚弱（53.0%）においては社会福祉施設等の入所・通所に占める割合が高いことが報告されている。このような結果からも、特別支援学校においては、より一層、障害のある生徒の自立と社会参加をめざした進路指導・職業教育を充実させていくことが求められている。

国立特別支援教育総合研究所（2009）では、特別支援学校における進路指導・職業教育の現状と課題を把握するため、全国の特別支援学校の進路指導担当者と職業教育の担当者を対象にアンケート調査を実施した。その結果、特に進路指導に携わる教員の経験年数が短く進路指導・職業教育の専門性の継承に難しさがあること、進路指導・職業教育担当者が抱える業務負担の軽減と校内体制の整備の必要性、卒業後を見据えた進路指導・職業教育の指導体制の整備と教育課程の改善の必要性、関係諸機関や地域との連携の必要性、家庭との連携及び協働の必要性が示唆された。そして、これらの課題を改善していくことが、進路指導・職業教育の更なる充実に向けては不可欠であることが指摘された。

本研究では、上記の課題を踏まえて視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱の各特別支援学校、知的障害及び肢体不自由の生徒が在籍する特別支援学校、複数の障害種の生徒が在籍する特別支援学校の高等部（専攻科）を対象に、進路指導・職業教育に関わる校内連携、関係諸機関との連携、卒業後の支援、保護者（家族）への支援の実際と課題について明らかにすることを目的とした。

第2節 方法

1. 対象

全国の各障害種の特別支援学校及び専攻科（分校、分教室を含む）計954校の高等部の進路指導・職業教育の担当者を対象とした。

2. 調査方法

質問紙郵送法によるアンケート調査を実施した。

3. 調査項目

調査項目の設定にあたっては、まず、研究分担者内で学校種別における進路指導・職業教育に関する資料や報告書等からキーワードを抽出し、参考とした。また、平成22年8月7日に実施した全国の特別支援学校の進路指導・職業教育担当者を対象とした「全国特別支援学校進路指導・職業教育担当者研究協議会」における分科会での協議内容と本研究協力機関からの情報提供の内容を踏まえて項目を設定し、調査票（原案）を作成した。

調査項目の妥当性や調査票の簡便さ、様式や文章表現の適切性を検討するために、

本研究協力機関計5校（神奈川県立平塚盲学校、大阪府立だいせん聴覚高等支援学校、千葉県立千葉特別支援学校、京都市立白河総合支援学校、東京都立あきる野学園）に予備調査を実施した。なお、本研究協力機関には特別支援学校（病弱）が含まれていないため、昨年度の研究協力機関であった千葉県立四街道特別支援学校の進路指導担当者に予備調査の依頼を行った。また、特別支援学校（肢体不自由）についても研究協力機関がなかったが、東京都立あきる野学園が知的障害と肢体不自由の併置校であるため、それに替えた。

以上の手続きを経て構成された調査項目は、下記の通りである。

アンケート調査質問内容

1. フェイスシート（氏名、学校名、記入日）
2. 高等部（専攻科）に在籍している生徒数の内訳
3. 進路指導・職業教育の担当者の属性（特別支援教育、進路指導・職業教育担当の経験年数、現在の担当業務）
4. 進路指導（担当教員数、教育課程、指導内容、重複障害のある生徒の教育課程、課題）
5. 職業教育（担当教員数、設置されている職業科の種類や取得資格、教育課程、現場実習で重視している事項、課題）
6. 校内連携（会議で重点的に検討されている事項、連携を進めるうえで重要な部署、円滑な校内連携のための工夫）
7. 外部関係諸機関との連携（連携先と連携内容、進路及び就労支援の検討のための会議、地域での就労を支援する組織、個別の移行支援計画（個別の教育支援計画）の作成）
8. 卒業後の支援（卒業後の支援の有無、卒業後の支援のための校内分掌の有無、支援期間・目的・活動例、定着調査の有無と具体的内容、課題）
9. 保護者（家族）への支援（全体計画における支援内容の有無、保護者（家族）支援の具体的内容、支援のための窓口の有無、支援における困難事例、課題）

※アンケート調査票は、本報告書末尾に掲載している。

上記の質問項目について、全障害種を合わせた分析結果を「専門研究A特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育プログラムの開発アンケート調査報告書（速報版）」（2011年6月）にまとめている。本調査の詳細については、本研究所 Web サイトをご覧ください（http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/408/ikousien_sokuhou.pdf）。

本稿では、本研究の中軸である4つの観点（校内連携、関係諸機関の連携、卒業後の支援、保護者（家族）への支援）について、障害種別による分析結果を報告する。

4. 調査期間

平成22年12月9日～平成23年1月15日

第3節 結果

1. 回収率

有効回答数は、615校（65%）であった。各障害種の回答数は視覚障害 49校、聴覚障害 46校、肢体不自由 78校、知的障害 302校、病弱 30校、知的障害と肢体不自由の生徒が在籍する特別支援学校 68校、複数の障害種の生徒が在籍する特別支援学校 110校であった（表3-1）。

本稿では、以降、各障害種の記述に際しては、例えば「特別支援学校（視覚障害）」であれば、「視覚障害」と記すこととする。また、知的障害と肢体不自由の生徒が在籍する特別支援学校を「知・肢併置の特別支援学校」「知的・肢体」と、さらに、複数の障害種の生徒が在籍する特別支援学校を「複数種の特別支援学校」「複数種」と表記する。

表3-1 全体及び各学校種の回答数の内訳

	全体	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	知的障害	病弱	知的・肢体	複数種
回答校	615	49	46	78	302	30	68	110

本結果の分析にあたっては、学校種によりサンプル数が大きく異なるため質問項目ごとに単純集計を行い、回答率を算出した。

全体の回答数については、「専門研究A特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育プログラムの開発アンケート調査報告書（速報版）」（2011年6月）で結果をまとめているため、本稿では各障害種の結果について言及する。

2. 高等部（本科）に在籍する生徒の実態

（1）高等部（本科）に在籍する生徒数と重複障害のある生徒数

表3-2に、高等部（本科）に在籍する各学年の生徒数と重複障害のある生徒数の内訳を示した。

聴覚障害を除くその他の障害種では、高等部（本科）1年に在籍する生徒数が増加しており、特に知的障害においては約1,000人と大幅な増加が見られた。

一方、聴覚障害と病弱を除くその他の障害種の高等部（本科）1年においては、重複障害のある生徒数が増加していた。そして、視覚障害と知的障害では、年々、重複障害のある生徒数が増加していることが示された。また、高等部（本科）に在籍する生徒の総数に占める重複障害のある生徒の総数の比率を見ると、肢体不自由が65%と最も高かった。

表3-2 高等部(本科)に在籍する生徒数と重複障害のある生徒数の内訳

	1年	2年	3年	計	比率
全体	12,252	11,050	10,381	33,683	21%
	2,444	2,337	2,333	7,114	
視覚障害	235	142	156	533	37%
	76	65	55	196	
聴覚障害	357	408	387	1,152	16%
	56	61	73	190	
肢体不自由	828	805	835	2,468	65%
	537	517	545	1,599	
知的障害	8,209	7,300	6,749	22,258	13%
	1,034	978	928	2,940	
病弱	270	268	233	771	36%
	88	89	100	277	
知的・肢体	2,353	2,127	2,021	6,501	29%
	650	622	628	1,900	
複数種	1,786	1,567	1,519	4,872	28%
	488	436	452	1,376	

注1) 上段が本科に在籍する生徒数、下段が重複障害のある生徒数を示す。

注2) 比率は、高等部(本科)に在籍する生徒の総数に占める重複障害のある生徒の総数である。

(2) 高等部及び高等部専攻科に在籍する発達障害のある生徒や気になる生徒の在籍数

表3-3に、高等部及び高等部専攻科に在籍する発達障害のある生徒や気になる生徒の在籍数とその割合を示した。

「発達障害のある生徒」が在籍しているとの回答の割合が高かったのは、病弱で89% (27校中24校)であった。また、病弱は、「手帳等を保有していない生徒」が在籍しているとの回答の割合が93% (27校中25校)と、他の障害種に比べて高い割合が示された。聴覚障害 (34校中26校,76%)、知的障害 (283校中212校,75%)、知的・肢体 (60校中45校,75%)、複数種 (98校中73校,74%)も、「発達障害のある生徒」が在籍しているとの回答の割合が約75%示された。

表3-3 障害種別に見た高等部及び高等部専攻科に在籍する発達障害のある生徒や気になる生徒の在籍数

	全体	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	知的障害	病弱	知的・肢体	複数種
発達障害がある生徒	375	22	26	17	212	24	45	73
	61%	54%	76%	43%	75%	89%	75%	74%
障害者手帳等を保有 していない生徒	326	23	14	11	179	25	44	74
	53%	56%	41%	28%	63%	93%	73%	76%
長期欠席の生徒	319	24	16	23	169	19	43	68
	52%	59%	47%	58%	60%	70%	72%	69%
その他	45	5	8	4	20	2	6	6
	7%	12%	24%	10%	7%	7%	10%	10%

注1) 全体の母数は、615校である。

注2) 各障害種の母数は、視覚障害41校、聴覚障害34校、肢体不自由40校、知的障害283校、病弱27校、知的・肢体60校、複数種98校である。

注3) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

3. 各障害種における進路指導の教育課程上の位置づけと課題

(1) 進路指導の教育課程上の位置づけ

図3-1に、障害種別に見た進路指導を主として実施している各教科・領域に占める割合を示した。

障害種で共通性が認められたのは、視覚障害（49校中32校,65%）と聴覚障害（46校中28校,63%）では「特別活動」での実施が約65%であった。また、聴覚障害（46校中35校,76%）と病弱では「自立活動」での実施が60%以上であった。さらに、知的障害（302校中182校,60%）、知的・肢体（68校中40校,59%）、複数種（110校中58校,53%）では、主に生活単元学習や作業学習といった「領域・教科をあわせた指導」が半数以上示された。加えて、肢体不自由（78校中56校,72%）と病弱（30校中25校,83%）では、「総合的な学習の時間」での実施において最も高い割合が示された。

一方、いずれの障害種も「各教科」での実施は半数以下であり、「道徳」での実施は7%以下と極めて少なかった。

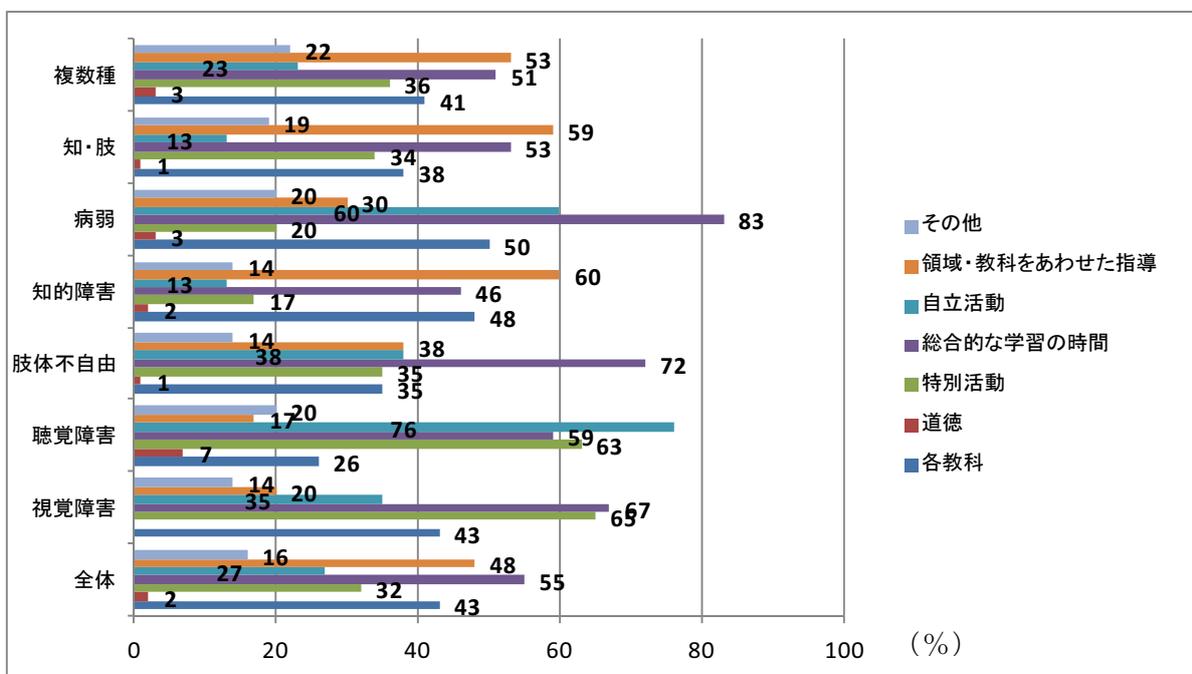


図3-1 障害種別に見た進路指導を主として実施している各教科・領域に占める割合（2つ選択）

(2) 進路指導で取り扱っている内容

進路指導で取り扱っている内容として各障害種で共通していたのは、卒業生や企業等の進路先の職員等による「進路講演会・進路講話」、企業や施設、大学等の進路先の「見学」、現場実習や校内実習等の「実習（事前指導、事後指導、報告会を含む）」、進路説明会や進路懇談会等の「進路（職業）ガイダンス」の実施であった。また、具体的な指導内容として各障害種で共通に挙げられたのは、自己の適性や自己の障害についての「自己理解（認識）」、国家試験等の試験対策に関わる内容（「面接指導」、「履歴書の書き方」、「小論文指導」等）、「マナー」、「働くことの意義」、進路先について（「業

種調べ」、「就労支援機関について」、「就学先の情報」等）であった。

障害種で特徴的であった内容は、視覚障害と聴覚障害では「インターンシップ」と「就業体験」、聴覚障害では「進路先の情報保障」について、肢体不自由と複数種では「ケース会議」の実施、知的障害、肢体不自由、病弱、知的・肢体、複数種では主に日常生活に関わる内容（「金銭管理」、「余暇指導」、「身だしなみ」、「公共機関の利用」、「挨拶」）や利用できる福祉サービスや障害者基礎年金等の「福祉制度」等が挙げられた。

（３）重複障害のある生徒の進路指導の教育課程編成に関わる配慮

重複障害のある生徒の進路指導の教育課程編成に関わる配慮として各障害種で共通していたのは、「実習や実際の体験の機会を多く設定する」、「作業学習や生活単元学習を重視する」、「個々の生徒の実態（障害特性）に応じた指導内容の精選」、「保護者や関係機関との連携」であった。

障害種で特徴的であったのは、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由では「進路先での仕事（作業）と関連性のある内容の導入」や「自立活動の充実」が挙げられた。また、肢体不自由、知的障害、知的・肢体、病弱、複数種では「具体的に身近なわかりやすい教材（視覚支援等）の使用」が、肢体不自由、知的障害、知的・肢体、複数種では「繰り返しの指導」、「グループ別（タイプ別、類型別等）による指導」、「基本的な生活習慣やコミュニケーションの指導」が挙げられた。

（４）進路指導を進めていくうえでの課題

図 3-2 に、各障害種別に見た進路指導を進めていくうえでの課題に占める割合を示した。

視覚障害（49 校中 22 校,45%）、知的障害（302 校中 149 校,49%）、病弱（30 校中 16 校,53%）、知的・肢体（68 校中 28 校,41%）、複数種（110 校中 45 校,41%）では、「教材の選定・評価」が課題として示された。また、視覚障害（49 校中 23 校,47%）、聴覚障害（46 校中 19 校,41%）、知的障害、病弱、知的・肢体（68 校中 27 校,40%）、複数種（110 校中 47 校,42%）では、「指導内容の系統性」が課題として示され、特に知的障害（302 校中 189 校,63%）と病弱（30 校中 18 校,60%）において高い割合が示された。

障害種で特徴的であったのは、聴覚障害（46 校中 19 校,41%）、肢体不自由（78 校中 28 校,36%）、知的・肢体（68 校中 25 校,37%）では「個別の移行支援計画（個別の教育支援計画）の活用」が、視覚障害（49 校中 24 校,49%）と肢体不自由（78 校中 37 校,47%）では「重複障害のある生徒への指導」が示されたことであった。

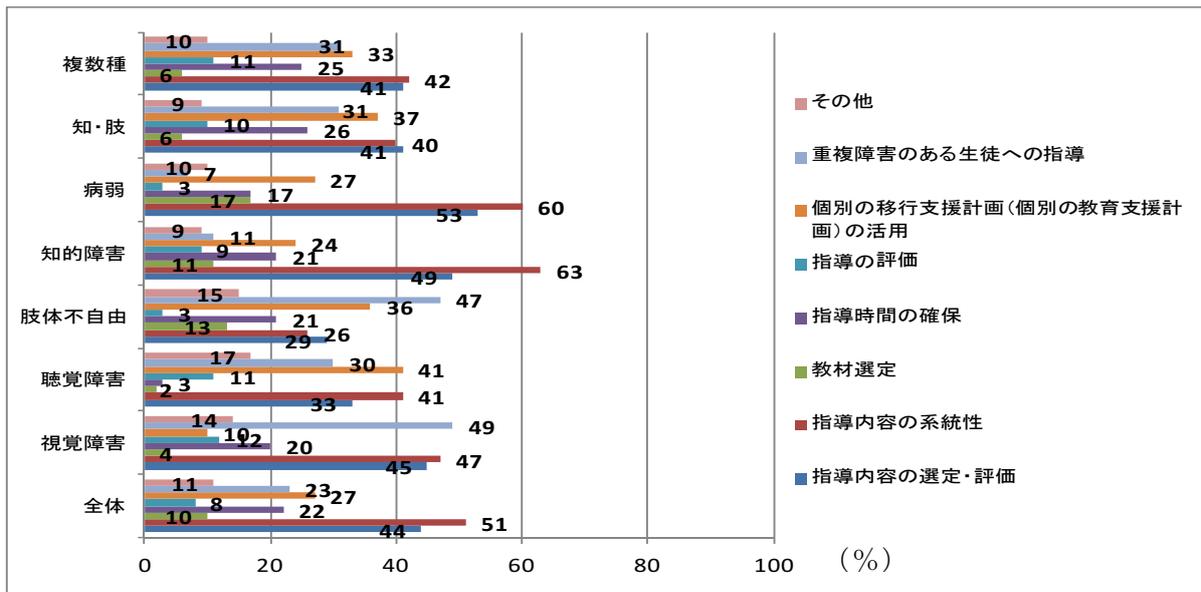


図3-2 障害種別に見た進路指導を進めていくうえでの課題(2つ選択)

4. 職業教育を進めていくうえでの課題

図3-3に、各障害種別に見た職業教育を進めていくうえでの課題に占める割合を示した。

全ての障害種において、半数以上が共通して「個々の障害のある生徒の実態に応じた指導」を課題として挙げており(視覚障害:49校中25校,51%、聴覚:46校中30校,65%、肢体:78校中41校,53%、知的:302校中166校,55%、複数:110校中67校,61%、知的・肢体:68校中40校,59%)、特に病弱(30校中22校,73%)においてその割合が高かった。

一方、視覚障害(49校中20校,41%)では「専門性の維持」、肢体不自由(78校中22校,28%)では「重複障害のある生徒への対応」、知的障害(302校中143校,24%)では「指導の系統性」が、他の障害種に比べてやや高い割合が示された。

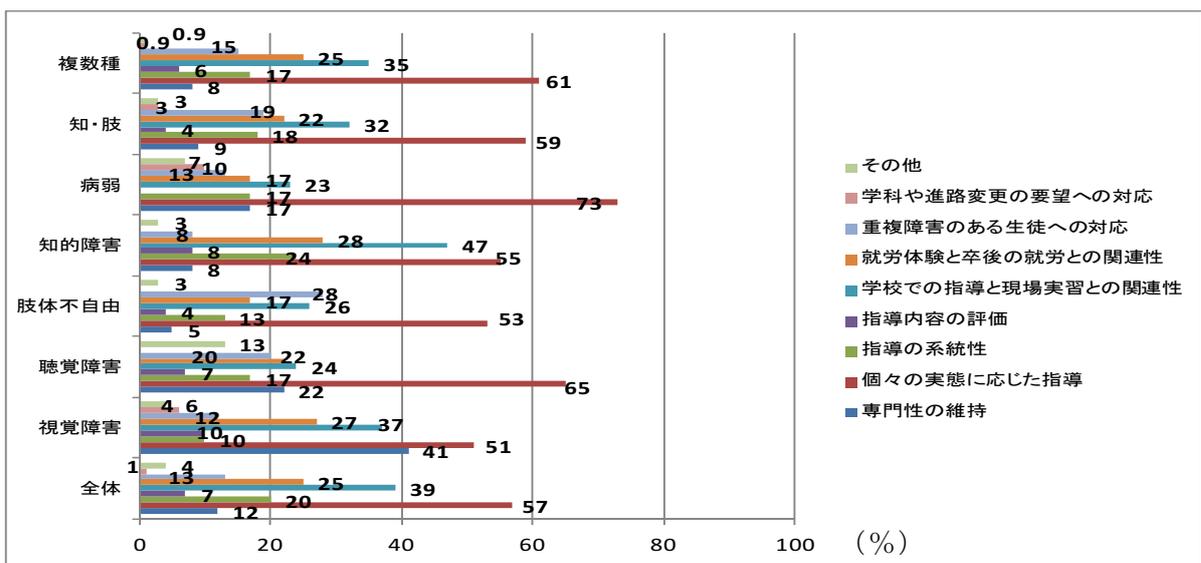


図3-3 障害種別に見た職業教育を進めていくうえでの課題(2つ選択)

5. 進路指導・職業教育に関わる校内連携

(1) 進路指導・職業教育の担当分掌が主催する会議で重点的に検討されている事項

図3-4に、障害種別に見た進路指導・職業教育の担当分掌が主催する会議で重点的に検討されている事項に占める割合を示した。

全ての障害種で共通して高い割合が示されたのは、「生徒についての情報共有」であり（聴覚障害：46校中28校,61%、肢体不自由：78校中42校,54%、知的障害：302校中160校,53%、病弱：30校中16校,53%、知的・肢体：68校中34校,50%、複数種：110校中64校,58%）、特に視覚障害（49校中36校,73%）において高い割合が示された。

障害種で特徴的であったのは、他の障害種と比べて聴覚障害（46校中30校,65%）と病弱（30校中20校,67%）では、「生徒の進路選択」を重視していることであった。また、肢体不自由（78校中43校,55%）、知的障害（302校中142校,47%）、知的・肢体（68校中29校,43%）、複数種（110校中49校,45%）では、「関連機関についての情報共有」を重視していた。

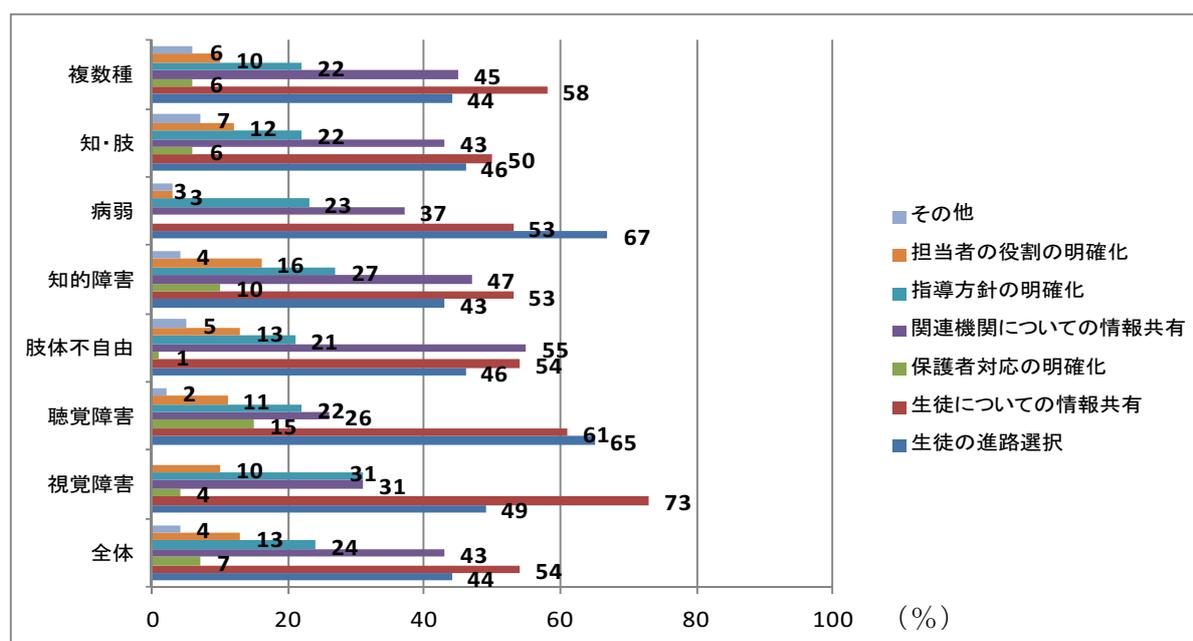


図3-4 障害種別に見た進路指導・職業教育の担当分掌が主催する会議で重点的に検討されている事項

(2) 進路指導・職業教育担当者が校内連携を進める上で重要視している部署等

「担任」、「学部内」、「学部」、「各科（専攻科、普通科、職業科）」、「特別支援教育コーディネーター」、「職者職員」、「他部門（併置校の場合）」、「その他」のうち、進路指導・職業教育担当者が校内連携を進める上で重要と考えている部署等について尋ねたところ、全ての障害種において約90%以上が、「担任」との連携を挙げていた（視覚障害：49校中44校,90%、聴覚障害：46校中44校,96%、肢体不自由：78校中69校,88%、

知的障害：302校中289校,96%、病弱：30校中27校,90%、知的・肢体：68校中60校,88%、複数種：110校中100校,91%)。

また、いずれの障害種において55%以上が、「学部内」の連携を挙げていた(視覚障害:49校中27校,55%、聴覚障害:46校中27校,59%、肢体不自由:78校中45校,58%、知的障害：302校中211校,70%、病弱：30校中22校,73%、知的・肢体：68校中40校,59%、複数種：110校中72校,65%)。

障害種での特徴としては、視覚障害(49校中13校,27%)と聴覚障害(46校中10校,22%)が「各科(専攻科、普通科、職業科)」を、肢体不自由(78校中10校,13%)、知的・肢体(68校中8校,12%)、複数種(110校中12校,11%)が「特別支援教育コーディネーター」を挙げていた。

(3) 進路指導・職業教育に関わる校内連携を円滑にするための工夫

校内連携を円滑にするための工夫としては、各障害種共通して学級担任、各部、専攻科担当者、特別支援教育コーディネーター等との「日常的な情報共有」や「ケース会議」の実施、進路便りの配付、求人票や進路指導に関する資料の校内閲覧といった「日常的な情報発信」、各関連部署、担当者との「連絡調整及び連携」、職員を対象とした「進路研修会」や「企業や施設等の見学会」の実施、各部や各科での「進路担当の配置」、「会議内容の精選」が挙げられた。

6. 関係諸機関との連携

(1) 連携している関係諸機関と連携内容

表3-4に、障害種別に見た連携している関係諸機関に占める割合を示した。

いずれの障害種も、「企業等事業所」、「施設」、「作業所」、「ハローワーク」、「障害者就業・生活支援センター」、「障害者就業センター」、「特別支援学校」との連携において高い割合が示された。

これらの関係諸機関との連携内容としては、いずれの障害種も企業等事業所、施設、作業所においては「産業現場等における実習等の受け入れ」が主であった。また、「ハローワーク」、「障害者就労・生活支援センター」、「特別支援学校」においては「職場開拓への協力」、「障害者就業センター」においては「進路指導・職業教育に関する助言」が主であった。さらに、「障害者就労・生活支援センター」については、視覚障害を除くその他の障害種は「ケース会議への参加」において連携を図っていた。

一方、視覚障害(49校中11校,22%)と聴覚障害(46校中11校,24%)では「高等学校」、視覚障害(49校中16校,33%)、聴覚障害(46校中18校,39%)、病弱(30校中14校,47%)では「大学・専門学校」との連携が他の障害種に比べて高い傾向が示された。高等学校との連携内容は「研修会への協力・講師派遣」、「大学・専門学校」との連携内容は「職場開拓への協力」、「進路指導・職業教育に関する助言」、「研修会への協力・講師派遣」であった。聴覚障害においては、「情報保障のサポート」も挙げられた。

「その他」の連携機関としては、知的障害、知的・肢体、複数種では福祉関連機関、病弱では医療機関や福祉関連機関が挙げられた。

表3-4 障害種別に見た連携を行っている関係機関先

	全体	視覚障害	聴覚障害	肢体不自由	知的障害	病弱	知的・肢体	複数種
企業等事業所	505	43	39	50	276	23	101	65
	82%	88%	85%	64%	91%	77%	92%	96%
施設	500	36	29	72	262	26	97	60
	81%	73%	63%	92%	87%	87%	88%	88%
作業所	472	38	30	57	253	23	94	62
	77%	78%	65%	73%	84%	77%	85%	91%
ハローワーク	534	47	44	59	284	24	104	67
	87%	96%	96%	76%	94%	80%	95%	99%
障害者就業・生活 支援センター	489	36	34	62	262	24	95	62
	80%	73%	74%	79%	87%	80%	86%	91%
障害者職業センター	400	27	33	34	218	22	84	54
	65%	55%	72%	44%	72%	73%	76%	79%
特別支援学校	379	31	27	44	199	19	79	52
	62%	63%	59%	56%	66%	63%	72%	76%
小・中学校	74	6	3	4	43	2	19	14
	12%	12%	7%	5%	14%	7%	17%	21%
高等学校	73	11	11	5	36	5	11	5
	12%	22%	24%	6%	12%	17%	10%	7%
大学・専門学校	100	16	18	18	26	14	13	9
	16%	33%	39%	23%	9%	47%	12%	13%
その他	108	6	5	15	60	8	23	18
	18%	12%	11%	19%	20%	27%	21%	26%

注1) 全体の母数は、615校である。

注2) 各障害種の母数は、視覚障害49校、聴覚障害46校、肢体不自由78校、知的障害302校、病弱30校、知的・肢体68校、複数種110校である。

注3) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

(2) 関係諸機関との連携における課題

関係諸機関との連携における課題として各障害種共通していたのは、「現場実習先や受け入れ先がない」、「新しい職域（職場）の開拓の必要性」、「施設の不足」、遠距離機関への打ち合わせのための出張旅費にかかる「予算措置」、「広範囲の地域にある関係機関への対応の難しさ」が挙げられた。

障害種での特徴としては、視覚障害と聴覚障害は、点字使用者への対応や聴覚障害者への情報保障に関する「専門性のある職員の不足」や「障害特性への理解」が挙げられた。また、肢体不自由、知的・肢体、複数種では、医療的ケアの生徒への「サービスの不足」や「入所施設の不足」、知的障害、知的・肢体、複数種では生活面について相談できる「福祉行政の関与」が挙げられた。さらに、肢体不自由、知的障害、病弱、知的・肢体、複数種では、関係機関との「打ち合わせの時間の確保や日程調整の難しさ」、「職員の異動にともなう関係維持や引き継ぎの難しさ」が挙げられた。

7. 就労に関わる卒業後の支援

(1) 卒業後の支援の実施の有無と窓口の設置

卒業後の支援については、視覚障害（48校中47校,98%）と聴覚障害（45校中43校,96%）が極めて多く、その他の障害種でも約80%以上が実施していた（肢体不自由：75校中64校,85%、知的障害：293校中257校,88%、病弱：29校中25校,86%、知

的・肢体：67校中57校,85%、複数種：107校中86校,80%）。

卒業後の支援のための分掌については、視覚障害（47校中23校,49%）を除く障害種では約60%以上が設置していた（聴覚障害：43校中27校,63%、肢体不自由：64校中47校,73%、知的障害：290校中199校,69%、病弱：25校中19校,76%、知的・肢体：60校中44校,73%、複数種：92校中62校,67%）。

（2）卒業後の支援における課題

卒業後の支援における課題としては、各障害種とも「職場開拓」、「職場定着への支援」、「生活面への支援」、「離職者や進路変更希望者への支援」、「教員の異動に伴う卒業生についての情報の引き継ぎや支援の継続の難しさ」、連絡が途絶えるあるいは支援期間が経過した「卒業生についての情報収集」が挙げられた。

障害種で特徴的であったのは、視覚障害と聴覚障害では「専門的な支援ができる機関の不足」が挙げられ、加えて聴覚障害は「他県就職（進学）者への支援」も示された。また、視覚障害を除く障害種では支援に関わる「人的、予算的な制約」が、知的障害、知的・肢体、複数種では「すべての進路先を訪問することの難しさ」が挙げられた。

8. 保護者（家族）への支援

病弱（29校中14校,48%）を除く障害種では、半数以上が進路指導・職業教育の全体計画において保護者（家族）への支援に関する内容を含んでいた（視覚障害：47校中25校53%、聴覚障害：43校中23校,53%、肢体不自由：77校中47校,61%、知的障害：291校中172校,59%、知的・肢体：67校中38校,57%、複数種：106校中60校,57%）。

一方、図3-5に、障害種別に見た障害のある生徒の保護者（家族）への支援を行ううえで課題となっている事項を示した。

保護者（家族）への支援を行ううえでの課題として障害種で特徴的であったのは、視覚障害（49校中21校,43%）では「障害のある生徒本人及び保護者（家族）が暮らしている地域情報の収集と提供」、肢体不自由（78校中44校,56%）では「保護者（家族）との小学部（小学校）段階から高等部段階までの継続性をもった取組」が挙げられた。

また、病弱（30校中23校,77%）をはじめ聴覚障害（45校中29校,64%）と知的・肢体（68校中39校,57%）では、「障害のある生徒本人の希望と保護者（家族）の希望の調整」が挙げられた。加えて、病弱（30校中15校,50%）では、他の障害種に比べて「保護者（家族）と担当者との話し合いの時間の確保」が高い割合で示された。さらに、知的障害（302校中181校,60%）と知的・肢体（68校中39校,57%）では、「保護者（家族）の進路懇談会や進路説明会、見学等への積極的な参加」が挙げられた。

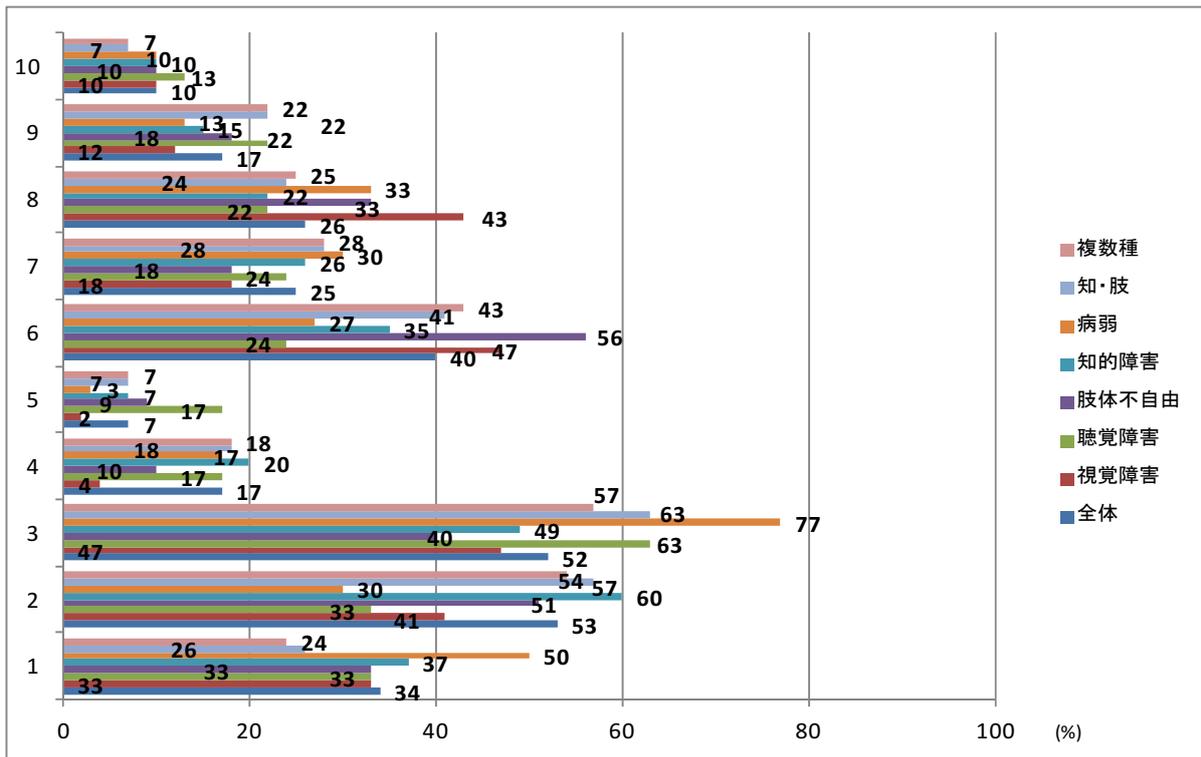


図 3-5 障害種別に見た保護者（家族）への支援を行ううえでの課題（3つ選択）

1	保護者（家族）と担当者との話し合いの時間の確保
2	保護者（家族）の進路懇談会や進路説明会、見学等への積極的な参加
3	障害のある生徒本人の希望と保護者（家族）の希望の調査
4	障害のある生徒の進路先に対する保護者間での意思疎通
5	個別の移行支援計画（個別の教育支援計画）作成への保護者の参画
6	保護者（家族）との小学部（小学校）段階から高等部段階までの継続性をもった取組
7	校内で対応が困難な場合の外部専門家との連携
8	障害のある生徒本人及び保護者（家族）が暮らしている地域情報の収集と提供
9	卒業後を見通した保護者（家族）同士のネットワークの構築
10	その他

第 4 節 考察

（1）個に応じた進路指導・職業教育の重要性

本研究では、高等部（本科）に在籍する生徒数と重複障害のある生徒数、また、高等部及び高等部専攻科に在籍する発達障害等の気になる生徒の在籍数について尋ねた。その結果、特別支援学校（視覚障害）と特別支援学校（知的障害）では、重複障害の生徒数が増加していることが示された。特別支援学校（視覚障害）では、進路指導を

進めていくうえでの主な課題に「重複障害のある生徒への指導」を挙げていた。平田・久松（2006）は、特別支援学校（視覚障害）では、下学年になるほど重複障害児の在籍率が高くなっていることを報告しており、この傾向は本調査でも同様に示された。また、平田らは、下学年になるほど障害の重度化が進んでいることを指摘しており、このことは特別支援学校（視覚障害）のある生徒の卒業後の進路先に社会福祉施設等への入所・通所が少なくない結果にも現れている。同様に、重複障害のある生徒への対応が課題となっている特別支援学校（肢体不自由）では、重複障害のある生徒の在籍率がその他の障害種の中で最も高かった。特別支援学校（肢体不自由）においても生徒の重度・重複化により、進路指導・職業教育を行うことの困難さが増している。

さらに、特別支援学校（知的障害）も重複障害のある生徒数が増加していることが示された。国立特別支援教育総合研究所（2011）の調査によると、学校教育法施行令第22条の3以外の障害で知的障害部門の重複障害学級に在籍する生徒としては、約80%が自閉症を併せ有する生徒であるとの報告がなされている。特別支援学校（知的障害）の重複障害のある生徒に求められていることは、すなわち自閉症のある生徒への適切な対応であると推察される。

以上のように、重複障害と言っても各特別支援学校で対応が迫られている重複障害のある生徒の実態は、広義の意味で異なっている。しかし、重複障害のある生徒の進路指導の教育課程編成に関わる配慮を見ると、重複障害のある生徒が増加している各特別支援学校（視覚障害、肢体不自由、知的障害）では、「実習や体験の重視」、「領域・教科をあわせた指導」、「個に応じた指導」、「わかりやすい内容」や「繰り返しによる指導」と共通性が見られた。個々の重複障害のある生徒に応じた指導の重要性は不可欠であり、具体的な指導内容のレベルで、どれだけ個々の生徒の障害特性やねらいを踏まえたうえで指導内容が精選、吟味され、計画的に指導が進められているのか、今後、詳細な検討が必要である。また、特別支援学校（視覚障害、肢体不自由）では、障害の重度・重複化により自立活動の重要性がますます高まっている（森崎,2005）ことから、生徒の発達の状態と目標設定に応じた指導計画を立案し、指導の充実を図ることが求められる。

一方、特別支援学校（病弱）を筆頭に、いずれの障害種においても発達障害のある生徒が在籍しているとする割合が高いことが明らかとなった。特別支援学校（病弱）では、精神及び行動上の障害を有する生徒のうち発達障害のある生徒の在籍数がそれに次いで多いこと（栢田・武蔵,2007）、精神疾患のある生徒の中には二次的な障害を呈する生徒が含まれている可能性を考慮すると、発達障害のある生徒の在籍数の割合の高さはうなずけるものである。また、特別支援学校（病弱）では、手帳等を保有していない生徒の割合が高かったことには、発達障害や精神疾患のある生徒の増加とそれらの生徒の手帳の未取得が関連していると推測される。その他の特別支援学校（聴覚障害、知的障害、知的・肢体、複数種）でも発達障害のある生徒が在籍しているとする割合が高いことから、進路指導・職業教育を進めていくうえでも発達障害に関する対応は不可欠となっている。

（2）系統性のある進路指導・職業教育の実施の必要性

進路指導を主として実施している各教科・領域は、障害種によって「特別活動」、「自

立活動」、「領域・教科をあわせた指導」、「総合的な学習の時間」と重点の置き方に違いが見られた。ただし、進路指導を進めていくうえでの課題には、肢体不自由を除くその他の障害種は「指導内容の系統性」を共通に挙げていた。進路指導で取り扱っている内容を見ると、各障害種いずれも主に「進路講演会・進路講話」、進路先の「見学」、「実習」、「ガイダンス」を挙げており、各校では実際的な体験や活動を通じて進路指導の充実に努めていることがうかがえた。しかしながら、これらの回答に比べて、具体的な指導内容に関する内容がさほど多くなかったことを踏まえると、どのように系統立てて進路指導を実施すべきか、各校でも試行錯誤していると考えられる。最近では、学校設定教科に「進路」を設けている特別支援学校の実践がある（国立特別支援教育総合研究所,2009）。このような取組は、系統的な指導内容を編成し、年間計画に基づいた進路指導を進めていくうえでの参考になる。この際、ねらいに基づいて指導に用いる教材の必要性や適切性について検討し、指導後の振り返りを行う Plan-Do-Check-Action の過程を大切にすることが求められる。

職業教育については、特別支援学校（視覚障害、聴覚障害）では専門学科において系統的な指導がなされているところであるが、それ以外の障害種で作業学習を主とした取組を行っている場合には、作業の特性を生徒の発達状態との関連で吟味し、作業のスムーズステップ化や補助具の開発、評価のあり方等、作業学習自体の意味の問い直しをする必要がある（松田，2002）。そして、このことは、作業や活動を重視している重複障害のある生徒への指導においても同様に重視すべき点である。

（３）学校全体で進路指導・職業教育に取り組む意識の向上と専門性の確保

近年、特別支援学校では進路指導・職業教育の充実に向け、企業等事業所との連携を通して就労先の専門的な技術やノウハウを導入し、就労先（進路先）での仕事（活動）に関連した指導内容を検討するよう努めている。また、進路指導・職業教育の主担当者だけではなく、その他の教職員も対象にして進路指導・職業教育に関わる校内研修や企業や施設等の見学を実施している特別支援学校も増えつつある。このような取組は、校内での連携を円滑に進めていくための取組の一環として実施されており、学校全体で進路指導を行うという教職員の意識の高揚をねらっているものである。さらに、関係諸機関との連携では、生徒の進路先や実習先の確保だけにとどまらず、教員と関係諸機関との相互的な学びを通じた新たな連携の形が拡がりつつある。

その一方で、特別支援学校（視覚障害、聴覚障害）においては、関係諸機関との連携において視覚障害者や聴覚障害者への対応に精通している「専門性のある職員の不足」とその基礎となる「障害特性への理解」が課題として挙げられた。また、卒業後の支援の課題でも「専門的な支援ができる機関の不足」が示されていたことから、外部の関係諸機関の職員に対する視覚障害や聴覚障害に関する理解啓発と専門性のある人材の確保、それにとまなう教員の専門性の向上が求められている。

（４）卒業後の生活も考慮した支援の必要性と校内での引き継ぎ体制の強化

すべての障害種が卒業後の支援を実施しており、特別支援学校（視覚障害）を除く各障害種では、約 60%以上が卒業後の支援のための窓口を設置していた。特別支援学校（視覚障害）において卒業後の支援の窓口が少なかった理由には、視覚障害に特化

した鍼灸等の職業科のOBとの結びつきが深く(国立特別支援教育総合研究所, 2009)、同窓会が卒業後の支援の役割の一端を担っているためと考えられる。

その他の障害種では、卒業後の支援の窓口が設置されているものの生徒数の増加や生徒の居住地が広範囲であるために遠方への出張(予算的な措置の問題を含む)や人員の制約により、担当者が全ての進路先を網羅して訪問することが困難な状況にある。このような状況であると、設定された支援期間を過ぎてしまった卒業生までには、支援の手が及ばなくなる。したがって、卒業前から生徒の居住地の関係諸機関とつながりをもつことや関係諸機関に関する情報を蓄積し、本人や保護者(家族)にそれらの情報を提供していくことが大切である。そして、卒業後はより一層、重要な支援者として位置づくのは保護者(家族)であるため、早い段階から保護者自身が地域の情報に関心を向け、自発的に情報収集を行うことができる態勢を育てるように支援していくことが求められる。

一方、卒業後の支援の窓口には、各障害種共通して職場定着への支援や離職等への対応を含めた就労に関する相談に加えて生活面についての相談もなされており、相談内容が複雑化している(国立特別支援教育総合研究所, 2010)。生活面の相談に関わっては、生徒と保護者(家族)に関する基本的な情報(生徒の生育歴、家族関係、地域情報等)が不足していると、本人と家族に対して適切な判断や支援を行うことが困難となる。さらに、生徒を担当していた教員や卒業生をよく知る教職員が人事異動等によっていない場合には情報が限られ、より一層対応が難しくなる。いずれの障害種も日常的に生徒についての情報共有を行っているとしていたが、口頭でのやり取りだけでなく文書やデータとして情報を整理し、担当者が不在になっても生徒に関わる基本的な情報が引き継がれていくように体制を強化していくことが重要である。また、校内での体制づくりとともに、地域の関係諸機関と情報共有が円滑になされるように個別の教育支援計画や個別の移行支援計画の機能的な活用が望まれる。

(5) 個々の保護者(家族)の状況を踏まえた配慮の必要性

保護者(家族)への支援については、特別支援学校(視覚障害)では「障害のある生徒本人及び保護者(家族)が暮らしている地域情報の収集と提供」、特別支援学校(肢体不自由)では「保護者(家族)との小学部(小学校)段階から高等部段階までの継続性をもった取組」、特別支援学校(病弱)では「保護者(家族)と担当者との話し合いの時間の確保」、特別支援学校(聴覚障害、複数種)では「障害のある生徒本人の希望と保護者(家族)の希望の調査」、特別支援学校(知的障害、知的・肢体)では「保護者(家族)の進路懇談会や進路説明会、見学等への積極的な参加」と各障害種で主に課題としている内容に違いが見られた。また、国立特別支援教育総合研究所(2011)の調査によると、保護者(家族)への支援を行うにあたり困難を生じている事例として、保護者自身に知的障害や発達障害、精神疾患がある、保護者が未就労で経済的な問題を抱えている、子どもの実態や障害についての理解が不十分である等が挙げられた。上述のことを総じて考えると、進路指導・職業教育の担当者は、保護者自身(家族)の問題や置かれている環境等によって保護者(家族)の実態は多様であるということを心に留めておくことが必要である。

移行の時期は家族にとってストレスが高まるものであり、家族が抱える不安や心配

事は移行に関わる取組の満足度に影響を及ぼす（Neece, Kraemer, & Blacher,2009）と報告されている。特別支援学校では、保護者（家族）の進路指導への積極的かつ前向きな参画や協力を促すために、「施設や職場、事業所等の見学」、「進路説明会の開催」、「進路講話、進路講習会の開催」、「研修会の実施」、「情報提供」等を行っている（国立特別支援教育総合研究所,2011）。これらの取組はもちろん意義があるが、保護者（家族）の実態の多様性を考慮すると、保護者（家族）への資料の提示の仕方や説明のあり方等は画一的にならないように配慮することが大切である。

また、前述したように、特別支援学校では対応が困難な保護者（家族）も少なくない。すべての対応を専門機関に任せてしまうことは避けるべきではあるが、保護者（家族）が抱えている問題によっては、専門家の協力を得て保護者（家族）を支援しつつ障害のある生徒の進路指導を進めていくことが必要である。

引用・参考文献

- 東一郎（2002）障害とニーズに応じた多様な進路指導：盲学校高等部（本科・専攻科）の実態から．障害者問題研究, 30, 260-264.
- 安藤隆男（2004）特別支援教育における評価の在り方について：個別の指導計画の作成の現状から個別の教育支援計画を展望して．肢体不自由教育, 167, 12-19.
- 平田勝政・久松寅幸（2006）全国盲学校における職業教育の進路指導のあり方に関する調査報告（第2報）：重複障害児の職業能力開発と進路保障に関する調査を中心に．長崎大学教育学部紀要（教育科学）, 70, 33-41.
- 岩本朋恵・濱田豊彦（2007）聾学校高等部卒業生の課題と就労支援について：職場での課題と卒業後の支援の現状．東京学芸大学紀要（総合教育科学系）, 58, 329-338.
- 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アンケート調査報告書．
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）平成20～21年度専門研究A「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」研究成果報告書．
- 国立特別支援教育総合研究所（2011）専門研究A特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育支援プログラムの開発アンケート調査報告書（速報版）．
- 高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター（2009）地域就労支援における情報の取得と活用のガイドブック．
- 高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター（2010）就労支援機関が就労支援を行うに当たっての課題等に関する研究．資料シリーズ, No56.
- 聾教育研究会（2011）特集キャリア教育と職業教育．聴覚障害, 6, 2-29.
- 柘田篤史・武蔵博文（2007）特別支援学校（病弱教育）における進路指導の充実：アンケート調査による病弱教育の実態把握．とやま特別支援学年報, 1, 67-78.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2010）特集自立と社会参加に向けた職業教育の充実．特別支援教育, 37, 4-39.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2011）7卒業後の状況．特別支援教育資料（平成22年度）．

- 松田直 (2002) 重度・重複障害児に関する教育実践研究の現状と課題. 特殊教育学研究, 40, 3, 341-347.
- 森崎博志 (2005) 重度の肢体不自由児・者の自立支援に関するわが国の近年の動向: 肢体不自由養護学校における「個別移行支援計画」を中心に. 特殊教育学研究, 43, 2, 149-157.
- Neece, C. L., Kraemer, B. R., & Blacher, J. (2009) Transition Satisfaction and Family Well Being among Parents of Young Adults with Severe Intellectual Disability. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 47,1,31-43.
- 曾我部由里 (2004) 重度障害のある生徒の就労に向けた職業教育. 特集職業的自立の促進①職業教育の充実、就労体験. 特別支援教育, 12, 48-53.
- 高畑省蔵・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. 特殊教育学研究, 42, 2, 113-122.
- 高橋宏太・四日市章 (2001) 聾学校生徒の職業意識と進路指導. 聴覚言語障害, 3, 1-10.
- 武田鉄郎・篁倫子・原仁・山本昌邦 (2003) 病弱養護学校高等部における職業教育に関する実態調査. 特殊教育学研究, 41, 3, 307-315.
- 田中敦士・細川徹・稲垣真澄 (2009) 障害者就業・生活支援センターによる知的障害への支援内容と特別支援学校との連携の実態. 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 10, 41-49.
- 和田利明・中美子 (2003) 個別移行支援計画を適用した進路指導: 肢体不自由を主とする重度・重複障害児に対する実践から. 肢体不自由教育, 162, 31-37.
- 渡辺明広 (2009) 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, 23-34.

(柳澤 亜希子)

