

一般研究報告書

知的障害養護学校における職業教育と
就労支援に関する研究

(平成12年度～平成15年度)

平成17年3月

独立行政法人
国立特殊教育総合研究所

はじめに

知的障害教育研究部中度知的障害教育研究室では、昭和62（1987）年度から、知的障害のある生徒の社会的自立に焦点を当てた一連の研究を実施してきた。それらは、「中度精神薄弱児の社会的自立を促す条件の分析とその実践的研究」（昭和62～平成3年度）、「社会的自立を促すための指導内容・方法」に関する研究」（平成4～8年度）、「知的障害養護学校における卒業生の支援に関する研究（平成9～11年度）」であり、本研究はこれらの研究の成果に基づいて、2つの全国調査と1つの地域事例研究を柱に進めてきたものである。

一連の研究に着手した頃、知的障害養護学校高等部卒業生の就職率は35%であった。それが、第2次の研究開始時では39%になり、第3次の研究開始時では32%、本研究開始時では27%になった。現在は22%である。この間、生徒の実態の変化やバブル経済とその崩壊など社会的な変化があったにしても、その減り方は著しく、ノーマライゼーションの理念、共生社会の実現、障害のある人の自立と社会参加など、どの観点からも看過できない。昨今、盲・聾・養護学校高等部や高等学校等に進学する生徒たちが増え、後期中等教育までは障害のある人も障害のない人と、場や質の違いはあるものの、機会という点ではほぼ等しい暮らし、社会参加ができるようになってきているように思われる。しかし、学校教育終了後の暮らし、社会参加の仕方は大きく異なっている。5%の失業率が高いと言われるが、知的障害のある人の失業率はその10倍を超えるのである。

こうした現状は学校教育だけで変えられるものではないが、生徒本人が願う形で卒業後の社会参加を実現するのは学校の役割である。また、本人や家族の願いを育てるのも学校の役割である。本研究の成果が、そうしたことに少しでも役立てば幸甚である。

本報告書は、いくつかの事情から、研究終了後の平成16年度に発行する次第となりました。したがって、研究分担者等の所属も平成15年度のものも併用しています。発行が遅れたことについて、調査と研究にご協力をいただいた方々、関係者の方々にお詫び申し上げますとともに、本報告書をご一読され、忌憚のないご意見をいただけるようお願い申し上げます。

平成17年3月

教育支援研究部・総合研究官
（旧・知的障害教育研究部長）
小塩 允護

知的障害養護学校における職業教育と就労支援に関する研究

目 次

はじめに

研究の概要	1
第1章 総論	
知的障害養護学校高等部における移行教育をめぐる現状と課題	3
第2章 調査研究1	
知的障害養護学校高等部における進路及び職業教育に関する調査	19
第3章 調査研究2	
知的障害養護学校高等部における現場実習に関する調査	53
第4章 ネットワークの研究	
はじめに—学校教育を中心とするネットワークの必要性—	85
養護学校を中心とする就労支援ネットワークの取組	88
大阪における支援ネットワークの形成と養護学校との連携	101
就業生活を支えるネットワークの構築を目指して	116
第5章 研究のまとめ	129

研究の概要

I 研究の背景と目的

平成8年に総務庁が行った「障害者の雇用・就業に関する行政監察結果に基づく勧告」では、知的障害養護学校における職業教育の充実を図るために、①高等部の職業学科の設置についてより実践的な研究を進めること、②高等部普通科の作業学習に最近の就職動向にも対応した種目を選択・導入すること、また、現場実習及び進路指導の効果を高めるために、③学校と職業安定機関及び地域障害者職業センターとの組織的な連携を確保するための仕組みを確立すること、が求められている。また、新学習指導要領（平成11年文部省）では、知的障害養護学校高等部に「情報」及び「流通・サービス」が選択教科として新設され、職業教育を充実することが求められている。

そこで、本研究は、このような時代的要請に応えるため、知的障害教育における職業教育と就労支援に関する基礎資料を得ることを目的に、以下の3点を具体的課題とした。：①職業学科及び職業コース制を採用する知的障害養護学校高等部における職業教育と進路指導に関する実態と課題の把握、②ジョブ・コーチ制を採用する就業体験の実態と今後の可能性の検討、③労働・福祉機関、親の会などと連携した就労支援ネットワークの構築に関するモデル化のための分析。

II 研究体制

1. 所内研究分担者

<平成12年度>

山下 皓三 （知的障害教育研究部長） 研究の総括
小塩 允護 （中度知的障害教育研究室長） 研究企画と調査実施
涌井 恵 （中度知的障害教育研究室研究員） 研究企画と調査実施

<平成13～15年度>

小塩 允護 （知的障害教育研究部長・中度知的障害教育研究室事務取扱） 研究の総括
と調査実施
涌井 恵 （中度知的障害教育研究室研究員） 研究企画と調査実施
寺澤 聡 （平成13年度知的障害教育研究部長期研修員） 調査実施
高岡 厚治 （平成14年度知的障害教育研究部長期研修員） 調査実施

2. 研究協力者

松為 信雄 （東京福祉大学 旧・障害者職業総合センター） 研究への助言

中村 一郎 (京都市立白河養護学校) 研究への助言と資料提供

3. 研究協力機関

東京都立南大沢学園養護学校

Ⅲ 研究実施状況

研究は4年計画とし、1年次(平成12年度)は全体の研究計画の立案及び研究実施に必要な文献・資料の収集、研究協力校、関係機関との協議・調整にあてた。また、課題③に関して京都市の養護学校を中心とした就労支援ネットワークについて訪問調査を実施した。

2年次(平成13年度)には、課題①に関して、職業学科と職業コース制に関する調査を全国の知的障害養護学校高等部(高等養護学校)を対象に、普通科を設置する高等部も含め、悉皆調査として行った。また、課題③に関して大阪市の障害者就業・生活支援センターを中心とする就労支援ネットワークについて訪問調査を実施した。

3年次(平成14年度)には、課題②に関して、教員ジョブコーチの視点から産業現場等における実習(現場実習)に関する調査を、2年次と同様に悉皆調査として実施した。また、課題③に関して、就学前から卒業後までライフサイクルに沿った支援ネットワークを展開する沖縄県名護市の就労支援ネットワークについて訪問調査を実施した。

4年次(平成15年度)には、2つのアンケート調査について分析を進めるとともに、就労支援ネットワークについてさらに補足する資料を収集し、ネットワークのモデル化について研究協力者及び訪問調査時の協力者とともに検討した。

本研究を通じて、職業教育と進路指導に関する全国調査とジョブコーチの視点からの現場実習に関する全校調査により、全国の知的障害養護学校高等部の移行教育・支援に関する実態を把握でき、今後の施策決定に参考となる基礎資料を得ることができた。就労支援ネットワークの研究についても、障害者基本計画等に示されている個別の支援計画への取り組みに関連する重要な研究課題であり、本研究で得られた知見は、個別の支援計画の効果的な運用に大いに参考となると考える。

第1章 総論

知的障害養護学校高等部における移行教育をめぐる現状と課題

小塩 允護（教育支援研究部 旧・知的障害教育研究部）

2003年度の特別支援教育資料（文部省初等中等教育局特別支援教育課、2004）によると、我が国には523校の知的障害養護学校があり、義務教育段階の小学部と中学部には、32,591人の児童生徒が在籍している。また、全国の小・中学校34,767校には、18,172学級の知的障害特殊学級があり、54,895人の児童生徒が在籍している。これらの児童生徒を合計した87,496人は、全ての特殊教育諸学校と特殊学級に在籍する児童生徒137,888人の63.5%を占め、義務教育段階の総児童生徒数の0.79%を占めている。義務教育段階以外では、523校の知的障害養護学校のうち13校には幼稚部が、452校には高等部が設置され、それぞれ70人と30,721人が在籍している。また、2003年度の就学免除・猶予者は2,214人であり、このうち知的障害を原因とするケースは35人である。

前期中等教育段階まで、どの場で教育されるにしても、現在では殆どの知的障害のある生徒が中学校知的障害特殊学級あるいは知的障害養護学校中学部、高等部から社会に移行していく。この移行までの教育という点では、教育の場と質の違いこそあれ、知的障害のある人たちは障害のない人たちとほぼ等しい機会を享受しているが、移行後の状況という点では障害のない人たちと大きな差異が生じている。移行教育が重要な課題となっている所以である。

従来、学校から社会への移行に関しては、進路指導（進路の学習）、職業教育に分けて論じられてきた。しかしながら、生徒自らが進路を選択して学校教育終了後の社会に円滑に移行できるようにするためには、働くことへの理解と意欲、それに基づく進路選択が重要であり、ここでは進路指導と職業教育を一体化させる移行教育という観点から現状を展望する。

1. 知的障害養護学校と中学校特殊学級卒業生の進路動向

1.1. 中学校特殊学級卒業生の進路動向

図1は、全障害種別（知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱、弱視、難聴、言語障害、情緒障害）の特殊学級卒業生の1978年以降約25年間の進路動向を示している。各年の卒業生のうち、70～90%前後が知的障害特殊学級の卒業生である。進路別カテゴリの中で、進学は高等学校、高等専門学校、盲・聾・養護学校高等部を含んでいる。訓練機関は、専修学校、各種学校、職業能力開発校、障害者職業能力開発校等を含んでいる。施設等は、児童福祉施設、身体障害者養護施設、病院、療養所等と在宅を含んでいる。

図1から、中学校特殊学級卒業生の進路状況がこの四半世紀で大きく変化していることが分かる。主な変化は以下の通りである。

- ・卒業生は、1978年の約14,000人から1999年の約9,200人までほぼ一貫して減少している。

- ・進学者は年々増加し、2003年には卒業生の約90%にまでなっている。
進学先については、2003年では高等部73%、高校等27%であり、高等部を設置する知的障害養護学校が増えるにつれて、高等部に進学する者の比率が増えている。
- ・訓練機関入学者の比率は、1978年の約16%から2003年の約4%までほぼ一貫して減少している。
- ・就職者の比率は、1978年の約41%から2003年の約3%まで一貫して減少している。
- ・施設等の人数は一貫して減少しているが、比率では6%近くいる。

これらの変化の中で最も顕著なことは、盲・聾・養護学校高等部に進学する者が著しく増えており、それと対照的に義務教育終了時点で就職する者や就職のために職業訓練機関に行く者が著しく減っていることである。高等部を新たに設置する養護学校（たとえば、1990年には高等部を設置する知的障害養護学校は318校であったが、2003年には452校に増加）や職業教育を主とする学科を設置する養護学校が増えつつある現状を考えると、今後もこの傾向がさらに加速されると予想される。

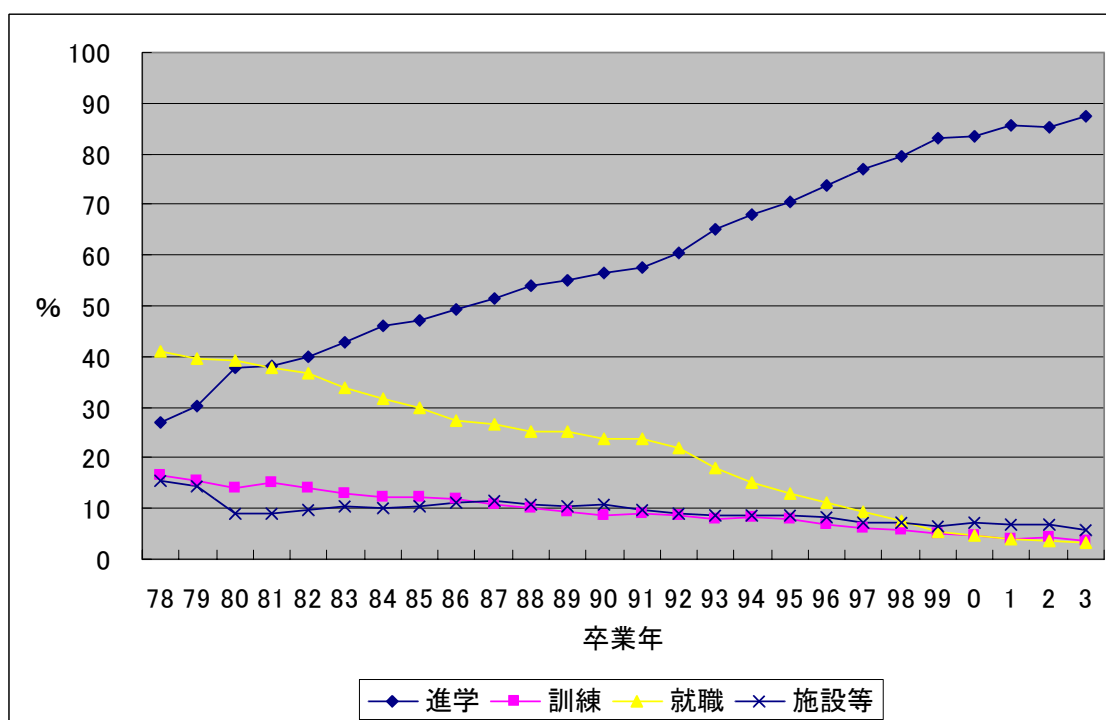


図1 中学校特殊学級卒業生の進路別割合

1. 2. 知的障害養護学校中学部卒業生の進路動向

図2は、知的障害養護学校中学部卒業生の1978年以降約25年間の進路動向を示している。ただし、1986年までは、肢体不自由養護学校と病弱養護学校の卒業生も含まれている。進路のカテゴリは図1と同じである。

図1と同様に、図2もこの四半世紀で大きな変化があること、特に最近10年間で著しい変化があることを示している。それらの変化は以下の通りである。

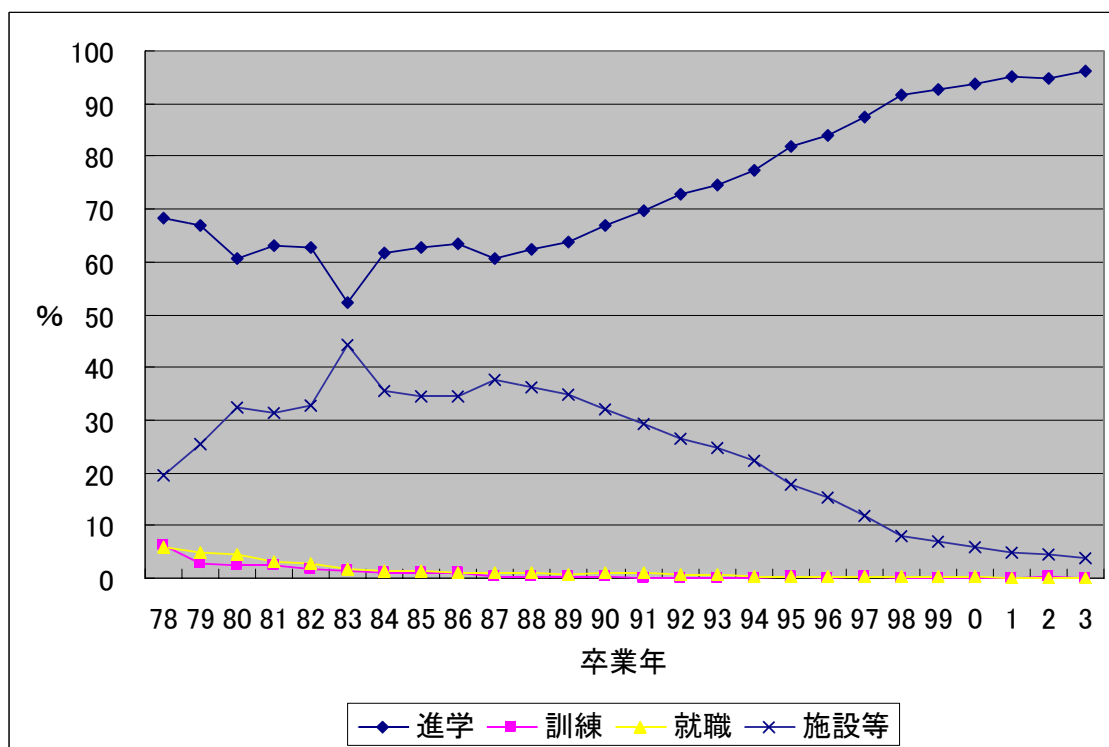


図2 知的障害養護学校中学部卒業生の進路別割合

- ・卒業生の人数は、1979年の義務制実施以降急増したが、90年代では減少傾向にある。
- ・進学者の割合は、1980年代には卒業生の増減により50－70%の間で変動していたが、1990年代になると高等部の増加に伴って急激に増え、2003年には95%を超えている。
進学先については、殆どが知的障害養護学校高等部に進学する。たとえば、2003年では、高等部が99.7%、高校等0.3%であり、卒業生全体の96%が高等部に進学している。
- ・訓練機関入学者は1978年以降、ほぼ一貫して減少しており、現在では非常に限られている。
- ・就職者も1978年以降、ほぼ一貫して減少し、訓練機関入学者同様非常に限られた進路先になっている。
- ・施設等の比率は、1983年までは卒業生の増加に伴って年々増え、その後も30%前後であったが、1990年代になると進学者の急増と対照的に急減している。
このカテゴリのうち、卒業後に施設を利用できないで在宅になる者の比率は1989年の13.1%から2003年の0.9%にまで減少している。

以上のように、現在では、知的障害養護学校中学部卒業生の大半同校高等部に進学するようになり、中学部卒業時点で社会に移行する者は極めて少なくなっている。中学校特殊学級卒業生の動向と同様に、この傾向はさらに加速されると予想される。

1. 3. 知的障害養護学校高等部卒業生の進路動向

図3は、知的障害養護学校高等部卒業生の1978年以降約25年間の進路動向を示している。図2と同様に、1986年までは肢体不自由養護学校、病弱養護学校の卒業生も含まれている。進路先のカテゴリは図1と同様であるが、図3での進学先は大学・短期大学と知的障害養護学校高等部専攻科、高等学校専攻科を指している。

高等部卒業生の進路状況もこの25年間で大きく変わっており、その主な変化は以下の通りである。

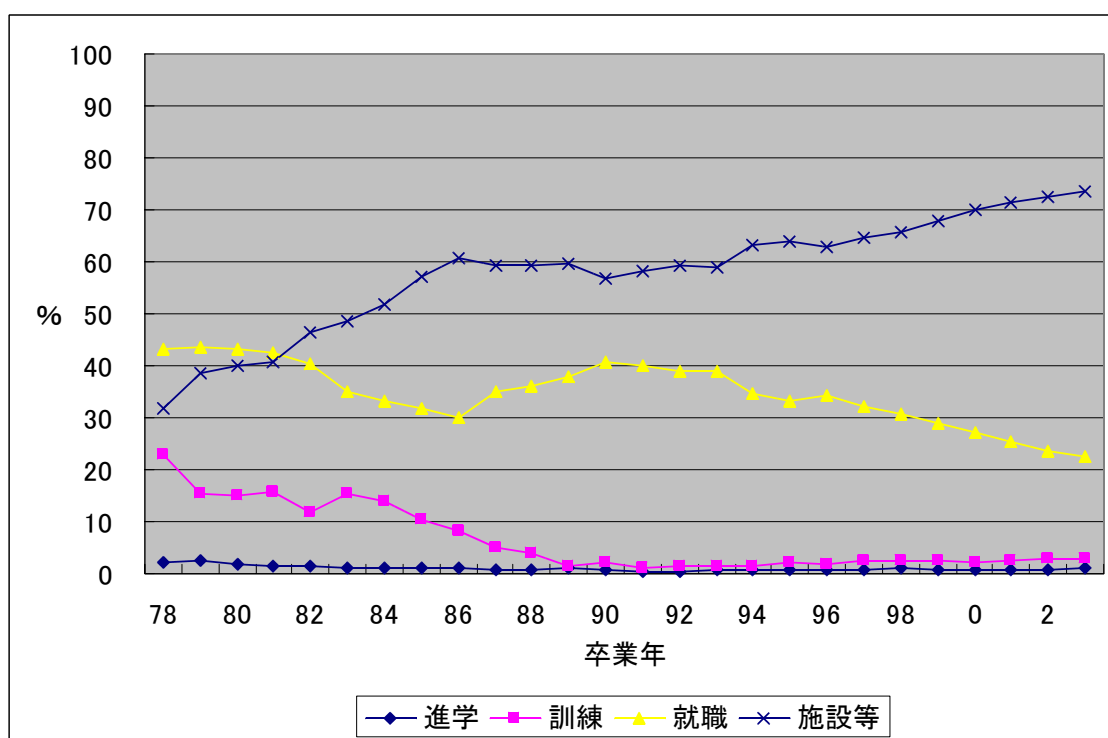


図3 知的障害養護学校高等部卒業生の進路別割合

- ・卒業生は一貫して増え続け、2003年には1978年の3倍以上に増えている。
- ・進学者は、専攻科のある養護学校に限られているため、毎年ほぼ一定の人数である。
- ・訓練機関入学者は、知的障害の場合、一時100人未満まで減ったが、ここ数年間では若干増えている。知的障害の場合には大半が能力開発校に進んでいる。
- ・就職者は、1993年までほぼ毎年増えているが、それ以降は減少傾向が続いている。特に近年では、不況の影響もあり、4人に1人の割合以下である。
- ・施設等の人数は、卒業生の増加率以上に年々増えており、2003年には卒業生の進

路の約70%を占め、1978年当時の人数の8倍近くにまで増えている。

施設等のカテゴリのうち、施設利用者と在宅者の比率は、2003年ではそれぞれ、58.5%と15.2%であり、学校教育終了後に昼間活動の場がなく在宅を余儀なくされる人たちは以前に比べれば（たとえば、1989年には、在宅の人たちが卒業生の36.7%を占めていた）、半数以下の減っている。

特殊教育資料では、施設利用者のカテゴリで、入所・通所の区別や更生施設・授産施設・小規模作業所等の区別をしていない。そこで、146校の知的障害養護学校高等部の1995年卒業生を対象とした調査（小塩他、1996）を参照すると、入所・通所の区分では、施設利用者の76.4%が通所施設利用者であり、施設の種別では、小規模作業所が37.9%、授産施設が28.0%、更生施設・児童福祉施設・医療機関が34.1%であった。つまり、施設利用者の圧倒的多数が通所施設を利用しており、その中では小規模作業所を利用している。こうした傾向は、1990年代に顕著になっている施設福祉から在宅福祉への転換により、さらに加速されている。

これらの主な変化から、現在の知的障害養護学校高等部の卒業生の進路状況を一言で述べると、約25%が就職、約40%が作業所・授産施設などの通所施設利用、約15%が入所施設利用、約15%が在宅、残りが進学や訓練機関入学となっており、障害のない人たちの学校教育から社会への移行とは著しく異なっている。

1.4. 卒業生全体の進路動向

1978年以降25年間の中学校特殊学級卒業生、知的障害養護学校中学部卒業生、高等部卒業生の進路動向の概観は、次の通りである。1980年前後には、特殊学級卒業生の約40%が就職し、10%前後が施設利用や在宅であり、義務教育終了時点で2人に1人の割合で社会に移行していた。残り50%のうち、40%弱が高等部に進学し、10%強が就職のために職業訓練校等に入学していた。養護学校中学部卒業生についても、5%前後が就職し、30%前後が施設利用や在宅となり、ここでもほぼ3人に1人の割合で社会に移行し、他の60%強が高等部等に進学していた。その後、高等部等に進学する者が年々増え、現在、義務教育終了時点で社会に移行する者は特殊学級では約13%、知的障害養護学校中学部では4%にまで減っている。つまり、社会に移行する時期が3年間遅くなり、以前には半数強が15歳で（職業訓練校への入学者を合わせると、60%強が16歳までに）社会に移行していたが、現在では約90%が18歳以降に社会に移行するようになっている。このような後期中等教育への進学率の上昇による移行時期の遅れが、最終的に就職という形で社会に移行する者たちの比率を高めるか、あるいは少なくとも維持していれば、教育期間の延長をメリットとして強調できる。ところが、現実にはそうならないように思われる。

図4は、中学校特殊学級、養護学校中学部・高等部の卒業生のうち、就職した生徒の総数の推移を卒業年ごとに示している。図4から、各年の就職者数は資料が公開された1978年以降、80年代後半から90年代初めにかけて若干の増加傾向があるものの、2003年までほぼ一貫して減り続けていることが分かる。1978年には、中学校特殊学級から5,757名、養護学校中学部から255名、同高等部から1,187名の計7,1

99名の就職者があった。養護学校の種別ごとに資料が公開された1987年以降のピークである1991年には、中学校特殊学級から2,428名、知的障害養護学校中学部から52名、同高等部から2,898名の計5,378名が就職していた。それが、2003年には、それぞれ293名、5名、2,067名の計2,365名まで減っている。1978年の就職者を100とすると、91年は74、2003年は33であり、その減り方は著しい。昨今の少子化の影響が考えられるが、1978年の学齢児童生徒数を100とすると、91年は89、2003年は68であり、就職者数の減少率は児童生徒数の減少率をはるかに上回っている。図4で減り方が最も著しいのは、中学校特殊学級の就職者数である。前述のように、中学校特殊学級の生徒たちは義務教育修了段階で社会に移行するのではなく、後期中等教育への進学を進路にとり、18歳で社会に移行するようになってきた。高等学校等への進学率が97%を超える今、障害のある生徒が後期中等教育に進学することは時代の趨勢であり、中学校特殊学級卒業生の進学率（2003年で87.3%）をさらに上げることは、ノーマライゼーションの理念、共生社会の実現の観点から望まれることである。しかしながら、問題は、かつて義務教育修了段階で就職できていた生徒が高等部に進学するようになったことが高等部卒業後の就職者数の増加につながっていないという事実である。

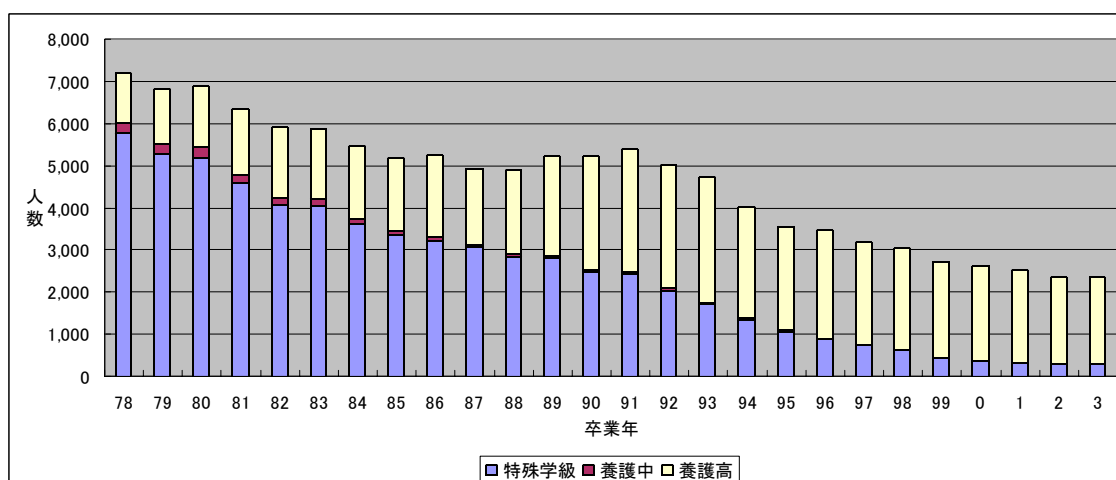


図4 就職者数の推移

図5は、図4と同様、各卒業年に施設等の進路をとった生徒の総数の推移を示している。1988年までは無業者と区分されていた生徒たちである。1978年頃には約4,000名であったが、養護学校義務制実施の数年後には7,000～8,000名と急増した。前述のように87年以降は知的障害養護学校だけのデータであり、6,000～7,000名で推移し、一時減少傾向が見られたものの、98年以降は増加傾向に転じて2003年には7,508名まで増えている。ここでも顕著なのは、義務教育修了段階で施設等の進路をとる生徒数の減少であり、全国に高等部が設置されていくにつれて高等部に進学するようになり、その結果、高等部卒業段階で施設等の進路が大幅に増えている。

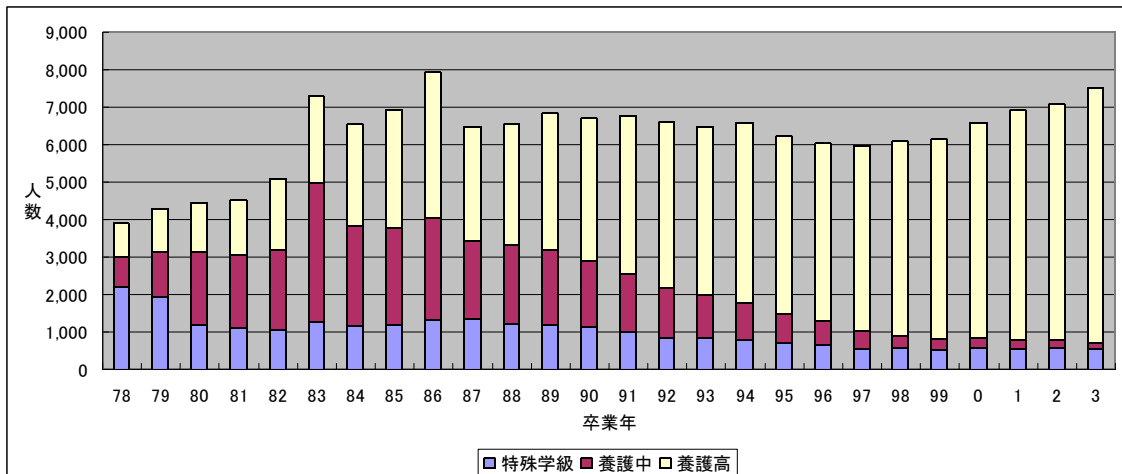


図5 施設等の進路をとる生徒数の推移

図1から図5の進路動向が示していることを端的に言えば、高等部への進学者が増えれば増えるほど、就職者が減り、毎年約7,000名の生徒たちを施設利用者や在宅者として社会に移行させているということである。こうした状況の背景にはわが国における少子化傾向やバブル経済崩壊後の社会情勢の変化など構造的な要因があると思われるが、その他、知的障害教育に関連する背景として、次のようないくつかの事柄があると推測される。

- ・知的障害養護学校における重複障害児童生徒の増加（特殊教育諸学校の重複児童生徒の比率：1978年、18.9%→2003年、43.5%）。
 - ・産業構造の変化（製造業中心からサービス業中心）。
 - ・高度技術化等による知的障害に合う職種や職務の減少。
 - ・実際の就職先の職種や職務と合致しない職業教育。
 - ・障害者福祉施設の量的・質的拡大による就職志向の低下。
 - ・離職者への職業リハビリテーション・プログラムの不足。
 - ・進路指導における学校と労働関係機関との連携の不足。
- など。

こうした背景から、知的障害教育での当面の課題をあげると、以下のものが考えられる。

- ・新たな職域や職務の拡大
- ・職業学科設置などによる職業教育の充実
- ・現場実習の充実
- ・新たな職域に合わせた作業学習の種目選択
- ・労働関係機関等との就労支援ネットワークの組織
- ・個別移行支援計画の策定

2. 知的障害教育における移行教育

2. 1. 職業教育

2. 1. 1. 教育活動全般を通じての移行教育

我が国の特殊教育諸学校は、通常の教育に準ずる教育を行うと同時に、それぞれの障害に応じた指導を行ってきた。知的障害教育（知的障害養護学校と知的障害特殊学級）では、従来、さまざまな知的発達段階の児童生徒に対応するため生活経験を重視してきた。つまり、教科書を通じた知識の獲得ではなく、児童生徒の生活経験を拡大し、深化する教育を目指してきた。この生活経験には未分化で総合的な内容が含まれており、それらは領域別、教科別には分けにくいものである。そのため、学校教育法施行規則によって教育課程編成の特例が認められ、いわゆる「領域・教科を合わせた指導」を教育課程に位置づけている。この点で、知的障害教育は通常の教育や他の特殊教育と大きく異なっている。

特殊教育諸学校（小学部）では、教育課程が各教科、道徳、特別活動、自立活動、総合的な学習の時間で構成され、それぞれ学習指導要領で示された目標及び内容やねらいが教科別、領域別に教えられている。ところが、知的障害教育では、教科別、領域別の指導も行われるが、知的障害のある児童生徒の能力や適性、関心に応じて領域・教科を合わせた指導が教育課程の中心に置かれている。

領域・教科を合わせた指導には、次の4つの指導の形態がある。

- ・日常生活の指導：児童生徒の日常生活を充足し、高めることを意図して、日常生活に必要な内容を日常生活の流れに沿った活動を通して指導しようとする形態。
- ・生活単元学習：生活上の課題処理や問題解決のための一連の目的活動を組織的に経験させることによって、自立的な生活に必要な事柄を、実際の・総合的に学習させようとする形態。
- ・作業学習：将来の職業的・社会的な生活への参加を目指し、作業活動を中心とする実際の経験を通して、生活の自立に必要な事柄を学習させようとする形態。
- ・遊びの指導：遊びを学習活動の中心に据えて、身体活動を活発にし、仲間との関わりを促し、意欲的な活動を育てようとする形態。

これらの4つの指導の形態は、いずれも生活経験主義教育、つまり、さまざまな教科や領域の内容が未分化な形で含まれる生活活動を児童生徒が主体的に経験できるように教師が支援することで将来の自立につなげていく教育の具体化である。その意味では、知的障害教育では、小学部段階から将来の自立に向けての移行教育が始まっていると言ってもよい。一般的に、小学部低学年段階では、日常生活の指導と遊びの指導が中心になり、高学年になると生活単元学習が加わる。中学部では日常生活の指導と生活単元学習、作業学習が中心になり、移行期を迎える高等部では作業学習が中心であるが、同時に社会に移行するための進路指導という狭い意味の移行教育が本格的に行われるようになる。このように、我が国の知的障害教育では、小学部段階から、働く力や生活する力を育てることを目的に、それぞれの年齢と能力、関心に応じた教育活動全般を通じて、生徒一人ひとりが自分の歩む道を主体的に選択できるように努めている。この働く力や生活する力を育てる最も重要な指導の形態が、作業学習である。

2. 1. 2. 作業学習

知的障害教育における職業教育は、作業学習が中心となっている。前述のように、作業学習は作業活動を学習の中心に据え、生徒の働く力や生活する力を高めること、職業人・社会人として必要な知識・技能・態度の「基礎」を身につけさせることを意図している。したがって、特定の職業に就くために必要な知識・技能・態度を身につけさせることをねらう一般的な職業教育とは概念が異なっている。

知的障害養護学校の作業学習は、主に中学部で始まり、高等部では教育課程の中心に位置づけられる。週日課表の中で帯状に設定する学校が多く、高等部での授業時間数は平均で週9時間前後と、週総授業時間数の約30%を占めている（小塩他、1996）。しかし、その時間数は学校により違いがあり、週2時間しか行わない学校もあれば、20時間も行う学校もある。

作業学習では多種多様な作業種目を扱っており、学校が独自に計画した作業種目もあれば、事業所等の外部から請け負った作業種目もある。作業種目を選ぶ場合の主な要件として以下のことが指摘されている。

- ・生徒にとって、教育的価値の高い作業活動等を含んでいること。
 - ・地域性に立脚していること。
 - ・生徒の実態に応じた段階的指導ができること。
 - ・障害の実態が多様な生徒が取り組める作業活動を含んでいること。
 - ・共同で取り組める作業活動を含んでいること。
 - ・作業活動に参加する喜びや完成の成就感が味わえること。
 - ・作業内容が安全で健康的であること。
 - ・原材料が入手しやすく、永続性があること。
 - ・生産から消費への流れが理解されやすいこと。
- など。

こうした要件を満たした作業種目が全国で扱われており、代表的な種目には以下のものがある。

- ・農耕：野菜、穀物、きのこ等
- ・園芸：花、植木、ドライフラワー等
- ・木工：鉢カバー、ベンチ、盆等
- ・織物：マフラー、花瓶敷き等
- ・窯業：花瓶、湯飲み、皿等
- ・紙工：箱、コースター、袋等
- ・紙漉き：葉書、封筒、便箋等
- ・縫工：雑巾、手提げ袋、エプロン等
- ・セメント加工：ブロック、敷石等
- ・印刷：名刺、暦、葉書等
- ・洗濯：作業着、シーツ等

- ・調理・製菓：カレー、クッキー等
- ・リサイクル：空き缶、古新聞等

このように、さまざまな作業種目が扱われているが、従来、作業学習では職業人としての基礎を身につけることを目標としていたため、作業種目と実際の就職先の仕事との関係をあまり考慮してこなかった。最近の就職先は、製造業が依然として多いが、クリーニングや清掃、販売といったサービス業が約30%を占めるようになってきている。このような就職状況や地域の地場産業の変化を考慮した作業種目の選定が課題となっている。

作業学習の集団編成は、学級別、学年別、男女別、能力別に行われるが、どんな集団であっても、それぞれの生徒が作業に参加できて、成就感を味わえ、働く意欲を持てるように、作業工程の分析や適性と関心に合った工程の担当、ジグの工夫、個別の援助などを通じて支援されている。

作業学習の発展として現場実習がある。現場実習は、実際の事業所や作業所などでその従業員に交じって作業するものであり、校外での作業学習とも言える。現場実習は進路指導との関連が大きいので、進路指導の項で触れることにする。

2. 1. 3. 専門的な職業教育

前述のように、知的障害教育における職業教育は、職業人・社会人としての基礎を身につけることを目標としているが、専門的な職業教育を行う学科（職業学科）を設置する学校も次第に増えている。知的障害養護学校に職業学科が設置されたのは、正式には1989年からであり、家政科、農業科、工業科の3種類があった。1999年には、産業科と商業科の設置も正式に可能になった。2003年現在で、約40校の知的障害養護学校高等部に108学科の職業学科があり、3,654名の生徒が在籍している。

職業学科における職業教育も、基本的には作業学習という形態で行われることが多いが、普通科の作業学習より指導内容の範囲が多く、授業時間も長い。現在、こうした職業学科の設置を増やすことと、そこでの職業教育をさらに充実させることが課題となっている。

2. 2. 進路指導

広い意味の進路指導は、前述のように、小学部段階から行われているが、社会への移行を実際に扱う狭い意味の進路指導は、中学校特殊学級、養護学校中学部、高等部で行われている。実際の進路指導は、進路学習と進路相談、現場実習などが絡み合ったものである。ここでは、保護者を含めた進路相談も進路先決定に関わる進路学習と考え、知的障害養護学校での進路学習と現場実習に分けて述べることにする。

2. 2. 1. 進路学習

進路学習は、生徒が自分自身の能力や適性を理解し、進路先である事業所や作業所での職場生活についての認識を深め、自分と職場との適合性を考慮しながら進路先を主体的に選択できるように支援するものである。

進路学習は、進路に関わる情報提供・啓蒙活動、進路相談、授業としての進路学習に分けられるが、機能的には互いに重複する部分がある。

進路に関わる情報提供・啓蒙としては、進路に関する説明会や講演会、座談会等の開催、事業所・作業所・施設等の見学、進路選択に関する手引きや進路便りなどの作成・配布などが行われている。これらは、学校により小学部段階から行われることもある。

進路相談では、進路希望調査とそれに基づく進路選択についての個別相談が行われている。多くの高等部では、1年生の時から毎年、進路希望調査と個別相談を行い、それらを3年間繰り返すことで希望を叶える現実的な進路選択につなげている。

授業としての進路学習を実施している学校はそれほど多くないと思われるが、実施している学校は授業としての進路学習が大きな効果を持つと考えている。たとえば、東京都立王子養護学校（中西、1999）では、3年生の時に全員が事業所での現場実習を行っており、その実習先を選ぶために2年生の時に1日社会見学実習を2回行っている。この社会見学実習でも、実習先を選ぶことが必要になり、そのために「身のまわりの人々の仕事」の授業を行っている。この一連の授業では、教師が生徒の身のまわりの人たちの仕事を、9つの職種に分けて生徒に分かりやすいカードにして、その中から生徒が希望する仕事を選び、さらにそれに対応する実習先を選ぶというプロセスをたどる。カードには、製造業とか販売業ではなく、「作る仕事」、「売る仕事」、「人のお世話をする仕事」などと書かれており、生徒は仕事のビデオ等を参考にして自分が希望する仕事カードの下に自分の名前カードを貼る。次の授業では、教師が9枚の仕事カードの下に見学実習の会社名と仕事内容のカードを貼る。たとえば、「A食品」と「うどんを作る」というカードや「Bメーカー」と「服を作る」というカードが「作る仕事」カードの下に貼られる。生徒は、それらのカードを参考にして見学実習を希望する会社を選ぶ。こうして選んだ会社で、1日社会見学実習を体験することになる。このようなプロセスを2回繰り返すことで、生徒たちの仕事への希望が現実的なものになり、3年生の時の現場実習先の妥当な選択、さらには最終的な進路先の妥当な選択につながっていく。

この他、進路学習の授業には、卒業生や雇用主の話聞いて生徒たちで話し合う授業や実習先での実習の評価を生徒たちと話し合う授業などがある。

現在、我が国の特殊教育では、自立活動の領域と重度・重複障害の生徒に対して「個別の指導計画」を作成することになっており、進路学習においてもそうした個別の計画、たとえばアメリカ合衆国での個別移行計画のようなものを作成して、系統的に進めることが必要になっている。こうした必要性から全国特殊学校長会は、高等部入学後に作成されて在学中に活用する個別移行支援計画（1）と進路先内定前後に作成されて卒業後3年程度の間には活用される個別移行支援計画（2）を提示した（全国特殊学校長会、2001）。個別移行支援計画（1）は、生徒・保護者の願いに基づいて卒業後の職業・社会生活を見通し、進路選択に関わるさまざまな課題解決を目指す個別の支援計画の機能を持っており、これを反映した個別の指導計画に基づく学習を展開することで、生徒主体の進路選択が可能になると考えられる。

2. 2. 2. 現場実習

知的障害教育における現場実習は作業学習の発展と位置づけられているが、事業所等での職場体験としての機能やその職場に就職できるかどうかの判断材料としての機能も持つ

ため、進路指導のプロセスで大きな役割を果たしている。

現場実習の一般的な手順は、次の通りである。

- ・生徒及び保護者が実習参加の意思を文書で確認する。
- ・生徒が希望する実習先を事前に見学したり、面接をする。
- ・実習先が決まれば、実習先から承諾書を得る。
- ・実習開始以前に、通勤や実習先で必要な事柄を指導して、実習への心構えを作る。
- ・必要に応じて、校長が公共職業安定所や福祉事務所等に連絡をとる。
- ・現場実習を実施する。
- ・実習終了後に、実習先から実習中の評価を文書で得る。

また、現場実習の要件は次のものである。

- ・作業学習の一部、または各教科の一部として予め計画されたものであり、教育課程が教育委員会に届けられていること。
- ・賃金や手当などの支払いを受けないこと。
- ・教師が指導に当たること。

現場実習の開始時期は、中学部1年生から高等部3年生までの幅があるが、多くの学校は中学部3年生か高等部1年生で始めている。多くの学校では、年間計画の中で実習の期間を決め、その期間に対象学年の全員が実習に出る。校外での実習が困難な生徒の場合は、校内実習を行うこともある。また、実習期間を決めないで、年間を通して常に数名を現場実習に出す学校もある。現場実習の長さや回数は、学校や学年により異なるが、高等部3年間で2、3週間の実習を3、4回行うのが一般的である。

多くの学校では、1、2年生で行う現場実習を体験学習として位置づけている。実習先での生の就業経験を通じて、それぞれの生徒の職場適応上の諸課題を明らかにし、それらを今後の作業学習や進路指導などにフィードバックしていくのである。一方、3年生で行う現場実習は、卒業後に採用可能かどうかを実習先が判断する「採用試験」として位置づけられることが多い。1回の実習で判断できない場合には、同じ実習先での原簿実習を繰り返し行うこともある。

現場実習では、教師が生徒の指導を行うことが要件であったが、実際には、多くの学校が実習中の指導を実習先のスタッフに委ね、教師はいくつかの実習先を巡回して、生徒の様子を観察して助言したり、実習先のスタッフと話したりするのが一般的であった。ところが、10年ほど前から、教師がジョブコーチとして実習中の生徒を指導する学校が現れ、注目を浴びている。現場実習は、職業教育としても進路指導としても重要な機能を持っており、こうしたジョブコーチ制の採用も含め、系統的な現場実習の確立が課題となっている。

3. 他機関との連携

最初に述べたように、知的障害教育の卒業生はさまざまな社会の場に移行しており、移

行教育に当たっては、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、福祉事務所、各福祉施設、障害者雇用支援センターや障害者就業・生活支援センターなど多様な公的機関・民間団体との密接な連携が必要になってくる。ここでは、一般事業所への就職を中心に、ハローワークと地域障害者職業センター等との連携について述べ、最後に、現在最も大きな課題となっている関係機関のネットワークについて述べる。

3. 1. ハローワーク(公共職業安定所)

ハローワークは、職業安定法に基づき、職業紹介や職業指導、雇用保険業務など法の目的を達成するために設置されている国の機関であり、全国各地に約600カ所設置されている。公共職業安定所は、障害のある人に対しては、職業評価から職業指導、職業紹介、就職後のアフターケアまでのサービスを行い、同時に事業所に対しては、既に障害のある人を雇用している事業所にさまざまな援助を行い、障害者雇用率未達成の事業所に達成計画を立てるように指導している。その意味で、障害者雇用促進の中心となる機関である。

主な公共職業安定所には知的障害を専門に担当する職業相談員が配置されており、ケースワーク方式できめ細かいサービス提供を行っているが、さらに専門的なサービスが必要な人の場合には他の関係機関を紹介する。たとえば、職業能力の評価とそれに基づく職業リハビリテーションプログラムの策定が必要な場合には、地域障害者職業センターを紹介したり、集中的な職業指導が必要な場合には、障害者職業能力開発校などへの入所や事業所での職場適応訓練への参加を仲介したりする。

知的障害のある生徒が就職する場合、ハローワークは学校と協力して職業選択に必要な情報を生徒に提供すると同時に、職業紹介業務の一部を学校長に委ねている。学校長に委ねられる業務は以下のものである。

- ・求人申込みを受理し、それを公共職業安定所に連絡すること。
- ・休職申込みを受理すること。
- ・休職者を求人者に紹介すること。
- ・職業指導を行うこと。
- ・就職後の指導を行うこと。
- ・公共職業能力開発施設への入所斡旋をおこなうこと。

学校から社会への移行に際して行われているハローワークとの連携は、職業安定法に基づくものであるが、そうした連携は移行の最終段階にならないと始まらないものであり、もっと早期からの連携が課題となっている。早期からの連携で鍵となると思われるのが、地域障害者職業センターと障害者就業・生活支援センターである。

3. 2. 地域障害者職業センター

地域障害者職業センターは、独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構の運営で全国47都道府県に、52カ所設置されている。このセンターでは、ハローワーク等の関係機関との密接な連携の下、障害のある人や事業主に対してさまざまな職業リハビリテーション・サービスを行っている。障害のある人に対しては、労働大臣認定の障害者職業カウンセラーが中心となり、職業評価、職業指導、職業準備支援事業、OA講習、知的障害の判定、職場適応援助者（ジョブコーチ）による支援事業等を行っている。知的障害に対する代表

的なサービスには以下のものがある。

- ・職業準備支援事業：障害のある人が実際の職場に模した職業準備訓練室（ワークトレーニング社と呼ばれる）に8週間通い、簡単な作業を通じて、働く意欲や体力、持続力、对人的態度など就職に必要な労働習慣を身につけることを意図した職業前訓練。対象者の約60%が知的障害の人であり、そのうち約60%が就職できている。
- ・職場適応援助者（ジョブコーチ）による支援事業：1992年から実施されてきた職域開発援助事業の発展として2002年から実施されている職業リハビリテーション・サービス。職域開発援助事業は、米国の援助付き雇用サービス（*supported employment services*）をモデルに、障害者職業カウンセラーが作成した指導計画に基づいて、実際の事業所で1～4ヶ月間、職業生活全般を支援するセンター等の「生活支援パートナー」と、作業指導を支援する事業所スタッフの「技術支援パートナー」が個別指導を行うものであり、多くの知的障害のある人を就職させてきたが、同時に就職後の職場不適応による離職者も少なからず見られた。そこで、ジョブコーチによる支援事業では、障害者職業カウンセラーが個々の状況に応じた支援計画を策定するのは同様であるが、その支援をセンターに所属するジョブコーチ（配置型ジョブコーチ）または社会福祉法人等の協力機関に所属するジョブコーチ（協力機関型ジョブコーチ）が職場に出向いて直接行う点が異なっている。また、支援内容面でも、仕事の習得や能率・品質の改善のための支援、職場における対人関係面の支援など障害のある人への支援だけでなく、障害についての適切な理解と対応のための助言や職務や職場環境の改善のための提案など事業主や他の従業員への支援、職業生活を支えるための家族への支援など多岐にわたっている。さらに、2～4ヶ月間の標準的な支援期間を集中支援期と支援の役割をジョブコーチから職場の担当者に引き継いでいく移行支援期に分けて、ジョブコーチによる支援が終了しても職場で適切かつ自然な支援が継続されるように支援手順を工夫するとともに、支援終了後も必要なフォローアップを行う点が異なっている。

この職場適応援助者（ジョブコーチ）による支援事業は、知的障害のある人が一般事業所に就職し、定着する上で大きな効果を発揮すると期待されている。しかし、この事業は米国の支援付き雇用サービスの1形態である個別配置モデルに基づいているため、こうしたマンツーマンの支援を全国各地で手軽に受けられるようにするには多くのジョブコーチが必要となる。そのため、地域障害者職業センターと障害者職業総合センターでは、ジョブコーチの養成研修も実施している。

3.3 障害者雇用支援センターと障害者就業・生活支援センター

障害者雇用支援センターは、1994年の「障害者の雇用の促進等に関する法律」の改正によってできたものであり、それまで市町村レベルで就労支援をしていた法人が都道府県知事による指定を受けている。支援センターの対象者は、授産施設や小規模作業所の利用者、在宅の人で就職を目指す人たちであり、支援センターはこれらの人たちに対して職業相談から職業準備訓練、就職後のフォローまで一貫した支援を行う。また、職業準備訓練を行う訓練施設でもあり、現在、14カ所ある。

障害者就業・生活支援センターは、1998年の「障害者の雇用の促進等に関する法律」

の改正によってできた「あっせん型障害者雇用支援センター」を母体に、2002年の同法改正によって制度化された。1999年に、就業面と生活面での一体的な支援を展開するための「障害者就業・生活支援の拠点づくり」試行的事業が始まり、その後3年間で多くのあっせん型センターがこの事業を推進した。この事業で特に注目すべきは、当時の厚生省、労働省に加え文部省との連携を図り、知的障害養護学校の在学生在が通勤寮等で生活訓練を受けながら、事業所で現場実習の支援を受けられるようにしたことであった。2002年の法改正では、在學生への支援が明記されていないが、身近な地域で雇用・福祉・教育等の関係機関との連携を進める拠点との位置づけであり、就業及びそれに伴う日常生活、社会生活上の支援を一体的に行うことを目的とすることから、今後の移行支援の核となると期待される。特に、個別移行支援計画の策定・実施に関して、学校とこれらのセンターとの緊密な協働が課題となる。制度化された時点では全国で30カ所程度であったが、2004年度当初では66カ所と増え続けている。

3. 4. 学校教育を中心とした移行支援ネットワーク

生徒の進路選択希望、特に就職の希望を学校と管内の公共職業安定所だけで孤軍奮闘して満たそうとするアプローチには限界がある。生徒の希望に叶う幅広い就職先を見つけるのは非常に困難であるし、実習先を見つけるのさえ困難である。また、たとえ就職できたとしても、不況など社会の変化の波を受けやすいのが知的障害の従業員であり、就職後数年で離職する人たちは珍しくない。このような職場開拓と職場定着の難しさから、それらを支援するネットワークが必要であると言われているが、まだいくつかのモデルが提示されている段階である。そこで、ここでは京都市が組織している教育委員会を中心とした「巣立ちのネットワーク」の組織と活動内容について述べる。

巣立ちのネットワークは、養護学校生徒の進路先の開拓と定着を目標に、教育・労働・福祉の関係機関と家庭の連携をより密にしてそれぞれの生徒の実態に応じた幅広い進路を確保するための情報交換と社会啓発の推進を目的に、1994年に、京都市教育委員会が中心となって組織された。京都市は人口約140万人の政令指定都市である。ネットワークの構成は、次の14団体から成っている。

- ・労働行政機関：京都市障害者職業相談室、京都府障害者職業センター
- ・企業団体：京都府障害者雇用促進協会（会員：693団体）
- ・福祉関係団体：京都市知的障害親の会
- ・養護学校：知的障害養護学校6校、肢体不自由養護学校1校、病弱養護学校1校
- ・PTA：京都市立養護学校PTA連絡会
- ・京都市行政：京都市民生局障害福祉課、知的障害者更生相談所、教育委員会特殊教育課

ネットワークの主な活動は、次の4つのものである。

- ・「巣立ちのネットワーク」進路協議会の開催
年間8回開催。毎回、上記構成団体の中から約20名が参加し、進路先確保に向けた就労に関する情報交換を行い、同時にその成果を評価する。
- ・「障害のある市民フォーラム」の開催

年1回開催。毎回13～20社の企業の代表者が作業学習場面を中心に養護学校を見学し、その後意見交換会を実施する。

- ・「養護学校教職員企業見学会」の開催

年1回開催。養護学校の教職員が、知的障害の人を雇用している企業の職場を見学し、その後卒業生の受け入れ体制やアフターケアなどについて意見交換する。

- ・啓発リーフレットの発行

このような活動の結果、企業側では、それぞれの企業内で知的障害の人に合った仕事を探し求めるという変化があり、参加企業が別の雇用主を紹介して新たな現場実習先を開拓できたという具体的成果もあった。また、養護学校側では、小学部の教師も移行教育に関心を持つようになり、卒業後の社会参加を考えた指導内容が変わってきた。また、進路指導専任者が増えたり、現場実習で教師がジョブコーチ的役割を果たすようになるなど、進路指導體制が強固になった。さらに、重要なことに、それまでは学校単位の進路指導であったのが、6つの養護学校を含むK市全体の進路指導になっていった。これは、狭い範囲の関係者だけでなく、地域全体で学校から社会への移行を支援するという合意が得られるようになったことを意味している。地域全体で移行を支援することが、知的障害のある生徒の移行教育にとってのキーポイントであると考えられる。

注：本稿は、第7回韓国特殊教育院国際セミナーにおいて小塩が本研究の成果を報告した内容（同セミナー研究集録に掲載、世界の特殊教育16号に再掲）に加筆修正したものである。

参考文献

文部科学省（文部省）初等中等教育局特別支援教育課（特殊教育課）（1978～2004）：特別支援教育資料（特殊教育資料）昭和53年度～平成15年度。

文部省（1995）：作業学習の手引き（改訂版）。

中西郁（1999）：進路先の選択・決定を生徒自身で。発達遅れと教育。No. 505. 15～17。

小塩允護・東條吉邦・寺山千代子・武居孝男（1996）：精神薄弱養護学校における年長自閉症児の進路指導に関する調査研究。国立特殊教育総合研究所特別研究最終報告書「年長自閉症児の進路指導に関する研究」、5～29。

総務庁行政監察局（1996）：障害者の雇用・就業に関する行政観察結果報告書。

全国特殊学校長会（2001）：障害児・者の社会参加を進める個別移行支援計画－「就業支援に関する調査研究報告書」ビジュアル版。ジアース教育新社。

第2章 調査研究1

知的障害養護学校高等部における進路及び職業教育に関する調査 —職業学科・職業コース制・普通科の実態—

涌井 恵 (教育支援研究部 旧・知的障害教育研究部)

寺澤 聡 (石川県立明和養護学校)

小塩 允護 (教育支援研究部 旧・知的障害教育研究部)

I. はじめに

平成8年度の新学習指導要領(平成11年文部省)では、知的障害養護学校高等部(以下、知的養護高等部)に「情報」及び「流通・サービス」が選択教科として新設され、職業教育を充実することが求められている。しかし、知的養護学校高等部の職業学科及び普通科におけるコース制の有無による職業教育の特徴や実態について、まだ実証的に明らかになっていない。そこで、本研究では知的養護高等部の職業教育について全国調査を行い、現状を把握し、今後の課題について明らかにすることを目的とした。

II. 方法

1. 調査対象

国立特殊教育総合研究所の所有する2001年度版特殊教育諸学校データベースに掲載されている高等部を有する養護学校全470校(分級、分教室含む)全てを対象とした。回答は進路指導担当者及び職業教育に携わる教諭に依頼した。

職業教育を主とする学科(以下、職業学科)を設置しており、その中でコース制を取り入れている学校(校種Ⅰ)、職業学科でコース制を取り入れている学校(校種Ⅱ)、普通科でコース制を取り入れている学校(校種Ⅲ)、普通科でコース制を取り入れている学校(校種Ⅳ)、職業学科と普通科を併設している学校(校種Ⅴ)の5つに分類して結果を分析した。

なお、本研究では、コース制とは、2つ以上の教育課程を設けている場合や単一教育課程でその一部を生徒の障害や指導課題に応じてグループ編成している場合と定義した。

2. 調査期間

2001(平成13)年9月上旬～10月中旬。

3. 調査方法

選択式及び自由記述式の質問紙を作成し、郵送によって回収した。また、可能であれば学校要覧も同封するよう依頼した。資料1に質問紙の実物を示した。

質問紙は次の11項目についての質問から構成された。

- ①職業学科の設置形態、
- ②コース制の種類及び生徒の実態、コースのねらいについて
- ③職業教育の指導について
- ④進路指導について

- ⑤進路学習について
- ⑥資格取得に関わる学習について
- ⑦施設設備について
- ⑧学校外の資源の活用について
- ⑨余暇活動と交流教育について、
- ⑩専門教育を種とする職業学科の有効性について、
- ⑪職業教育についての考えと本質問紙調査に対する意見について

Ⅲ. 結果および考察

1. 回収率:

高等部を有する養護学校全470校(分級、分教室含む)のうち、360校から回答があり、全体の回収率は78.3%であった。各校種ごとの回収率は表1のとおりであった。

表1 校種ごとの回収率

校種	対象校数	回答校数	回収率%
校種Ⅰ：職業学科コース制有	20	19	95.0
校種Ⅱ：職業学科コース制無	8	8	100.0
校種Ⅲ：普通科コース制有	91	88	96.7
校種Ⅳ：普通科コース制無	340	234	68.8
校種Ⅴ：職業学科と普通科を併置	11	11	100.0
合計	470	360	78.3

2. 各校種の設置内容について

1) 職業学科

職業学科の設置学科名称を表2に示した。職業学科のある学校(校種Ⅰ・Ⅱ・Ⅴ)(回答数36校)において、最も多い学科名称は産業学科(18校)であった。次いで、木工科(11校)、生活園芸科(9校)、工業科と生活家庭科(共に6校)の順で多かった。半数以上の学校(20校)で、複数の職業学科が設置されていた。

職業に関する教科として、情報処理・技術に関する教科を指導している学校は、36校中3校のみであった。「流通・サービス」の教科を指導している学校は無かった。

職業学科における学年毎の作業学習の週単位時間数を表3に示した。なお、回答が10～12時間などのように幅のある値の場合は、平均値を四捨五入した値として結果をまとめている。1・3年生では10時間に設定している学校が最も多く、2年生では10時間または13時間を設定している学校が最も多かった。最も少ない週単位時間数を設定している学校の回答は、どの学年においても、6時間であった。36校中のうち12校(33.3%)の学校では、学年によって、週単位時間数が異なっていた。学年が低い方が時間数が多い学校もあれば、少ない学校もあり、様々であった。また、学科によって週単

位時間数に違いを持たせている学校もあった。

また、質問紙返送時に可能であれば学校要覧の同封も依頼していたが、得られた一部の学校の学校要覧を参考にすると、時間割り表における作業学習（職業）の時間配分の仕方について、週2日という長時間に設定し手いる学校や、月曜日から金曜日にかけて带状に時間を設定している学校もあった。各校様々に工夫をしていることが伺われる。

表2 職業学科の設置学科名称 (複数回答)

学科名	校種Ⅰ	校種Ⅱ	校種Ⅴ	合計校数
産業科	9	5	4	18
産業技術科	3	0	1	4
産業工芸科	0	0	4	4
木工科	7	4	0	11
工業科	4	2	0	6
窯業科	1	0	0	1
生活窯業科	3	2	0	5
工業技術科	1	0	0	1
生活技術科	1	0	0	1
クリーニング科	4	3	0	7
生活文化科	4	0	0	4
生活科学科	0	0	1	1
生活園芸科	5	4	0	9
農業科	2	1	0	3
園芸技術科	1	0	0	1
園芸科	1	0	0	1
農業園芸科	0	0	2	2
都市園芸科	0	0	1	1
産業被服科	0	0	1	1
家政被服科	0	0	2	2
家庭科	3	2	0	5
生活家庭科	4	2	0	6
職業科	1	0	0	1
職業生活科	0	1	0	1
合計校数	54	26	16	96

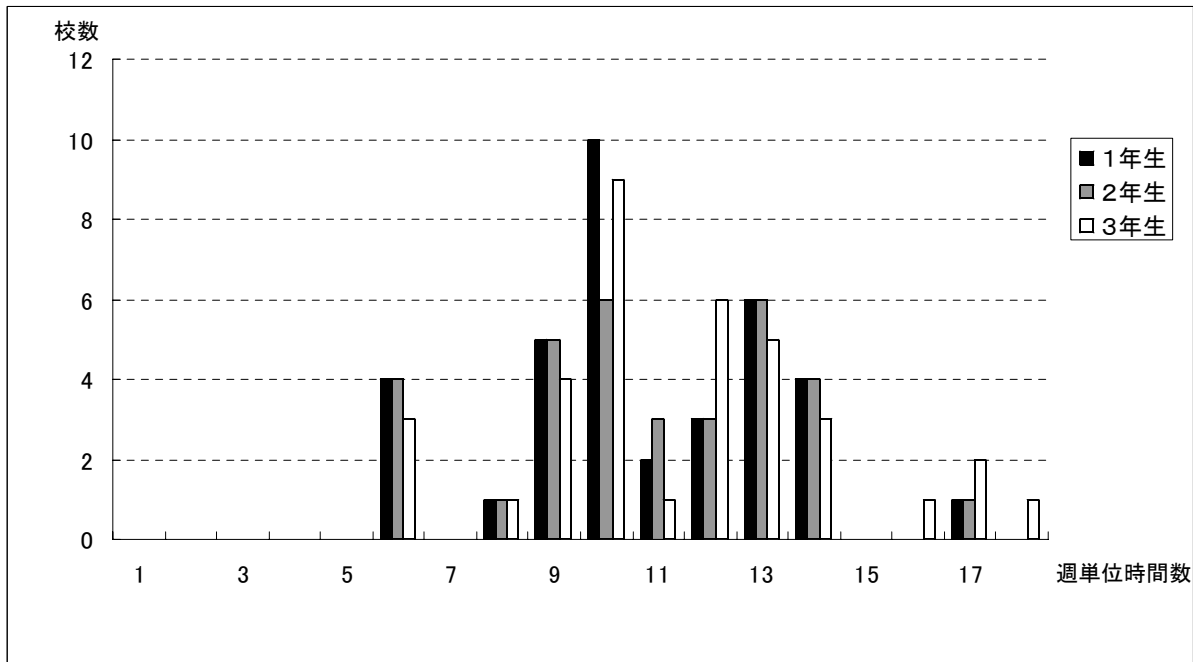


図1 職業学科（校種ⅠⅡⅤ）における作業の週単位時間数

2)職業学科および普通科におけるコース制

職業学科である校種Ⅰにおいても、普通科である校種Ⅲにおいても、生活〇〇コースという名称のコースは、障害の程度が比較的重度の生徒を対象としていた。ほとんどの学校が障害の程度または発達段階、生活能力などによってコースを分けていた。コース選択について生徒や保護者の希望を考慮して決定している学校は、校種Ⅰ・Ⅲにおいてそれぞれ1校あった（大阪府立吹田養護学校、愛知県立春日井高等養護学校）。コースのねらいとして、一般就労や起業就労を明確にあげているコースを設置している学校は、職業学科である校種Ⅰでは44.8%（8/18校）、普通科である校種Ⅲにおいては59.8%（49/82校）であった。

3. 職業教育の指導について

この項以降では、校種Ⅰ・Ⅱ・Ⅴを「職業学科」、校種Ⅲを「普通科コース制」、校種Ⅳを「普通科」と分類に基づいて結果を整理した。

職業教育の指導目標（図2）について、自校の目標と最も近いものを①基本的な作業（労働）習慣を身につける、②企業就労につながる作業技術及び知識を育てる、③職業自立に向け働く意欲や興味・関心を育てる、④その他という4つの選択肢の中から選んでもらったところ、職業学科、普通科コース制、普通科のいずれにおいても①が約半数を占めた。②と回答した学校は職業学科10.5%、普通科コース制0%、普通科0.4%であった。職業学科であっても、企業就労につながる作業技術や知識を育てることを指導目標とする割合は低いようであるが、職業学科と普通科コース制の比較から、普通科コース制の方が企業就労につながる作業技術や知識よりも、働く意欲や興味・関心に重点を置いた指導をしていることが伺える。普通科においても、ほとんど②の企業就労について取り上げられていないことが示された。

なお、図2のデータには含まれていないが、普通科と職業学科が併置されている校種Ⅴの学校では、職業学科で18.2%、普通科で9.1%の学校が②企業就労につながる作業技術および知識を育てることを

職業教育の指導目標として掲げており、職業学科のみならず、普通科においても企業就労が若干意識されていることが伺える。

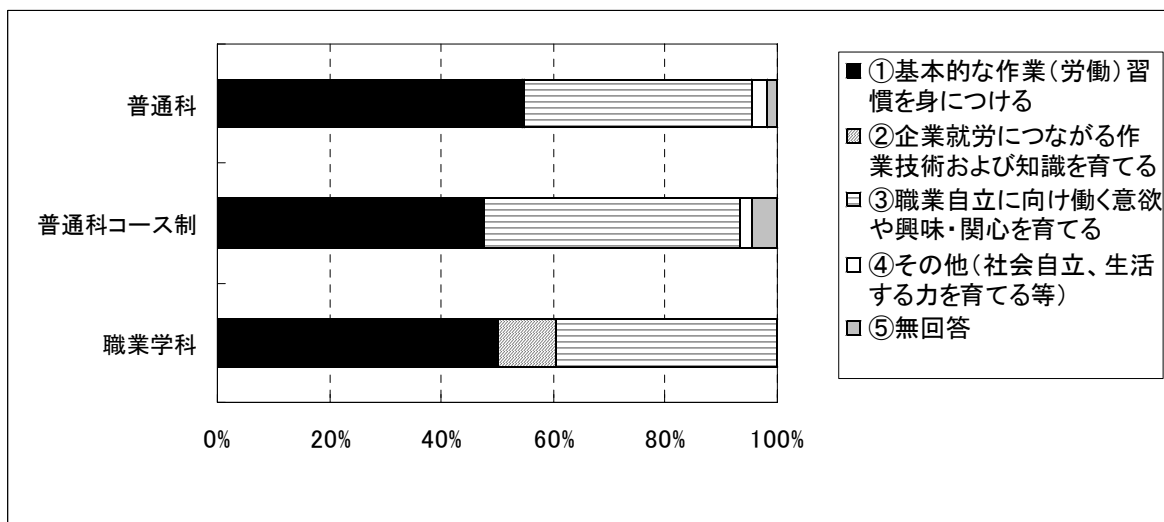


図2 職業教育の指導目標

1つの作業種目(作業、職業グループ)あたりのおよその生徒数(表3)について、最も回答が多かったのは、職業学科では8人、普通科コース制と普通科では10人という回答であった。学年や作業室の広さ、作業種目によって生徒数が異なるために、〇～〇人と幅のある回答をした学校がいくつかあった。普通科コース制と普通科でその傾向が顕著であった。これらの幅のある回答も含めてグループの大きさ(最少人数と最多人数)を分析したところ、最少人数では職業学科の1人以上という回答が最も少ない値で、最多人数では普通科の30人という回答が最も多い値であった。

表3 1つの作業種目あたりのおよその生徒数(単位:人)

	最も回答の多かった人数	(校数)	最少人数	最多人数
職業学科	8	(12校)	1	27
普通科コース制	10	(9校)	3	20
普通科	10	(36校)	3	30

1つの作業種目において何名の指導者で指導に当たっているか尋ねたところ、職業学科は4.0人、普通科コース制は平均4.1人、普通科は平均4.2人であった。職業学科では9名、普通科コース制では8名が最大値であったのに対し、普通科では18名が最大値であった。普通科では障害の重い生徒が多いことが推察される。

作業学習の専任教諭がいる割合は、職業学科では約50%、普通科コース制では17.0%、普通科では13.2%であった。

高等部3年間で学習する作業種目(図3)については、職業学科では③の班またはコース別で3年間同じ(コース)種目の作業を続ける場合や④の年毎に班またはコース別で異なる種目の作業を経験させる場合、⑦その他が2割程度を占め、学校によって様々であることが分かった。ただし、職業学科のみ、⑥の年度途中で作業種目を変更することがあるという回答が全くなかった。普通科コース制では④の年毎に班またはコース別で異なる種目の作業を経験させる学校が37.9%と最も多かった。普通科で回答が多かったのは、④の年毎に班またはコース別で異なる種目の作業を経験させる学校が37.9%、⑤の3年間で2種目(以上)経験させる学校が32.2%であった。

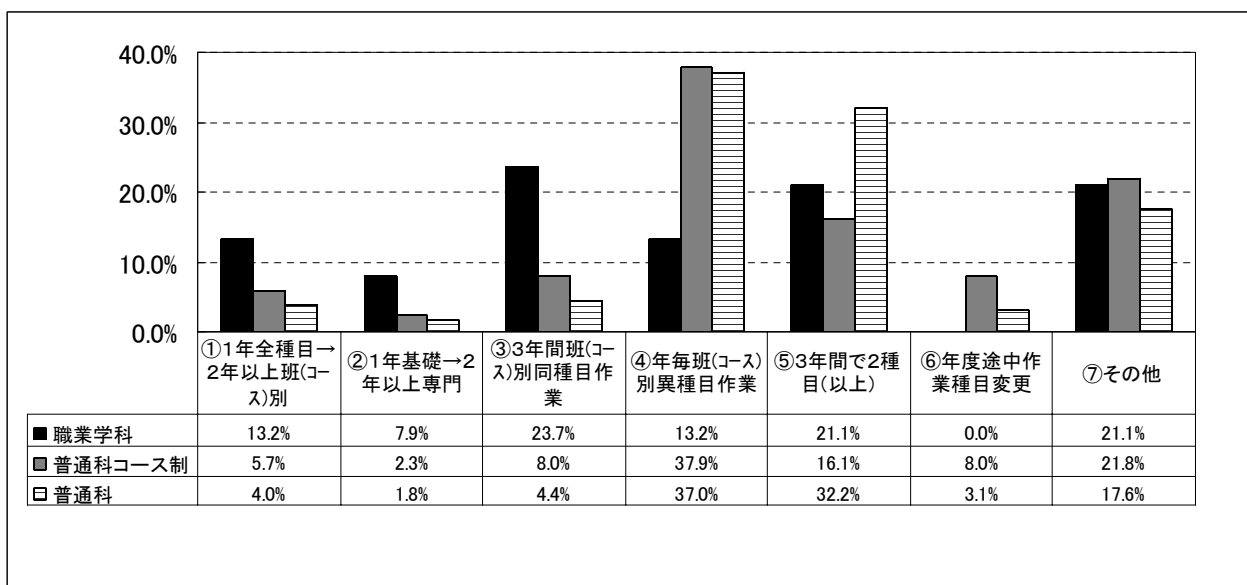


図3 高等部3年間で学習する作業種目

地場産業を意識した作業種目に取り組んでいる学校(図4)は、職業学科では34.2%、普通科コース制では20.9%、普通科では14.0%であった。普通科コース制や普通科に比べて、職業学科の方がより地場産業を意識した作業学習を行っているといえる。

地場産業を取り入れた作業種目としては、木工、窯業、農作業、箸入れ、縫製、織物、南部鉄器仕上げ、漆器研ぎ、自動車関連部品のゴムばり取り、デパートの袋づくりなどが挙げられていた。

地場産業の取り入れをやめた理由(表4)には、不況による受注減や工場閉鎖が最も多く挙げられていたが、普通科コース制では生徒層の能力の変化も挙げられていた。また、普通科では指導者の異動や教員や企業の負担も挙げられていた。

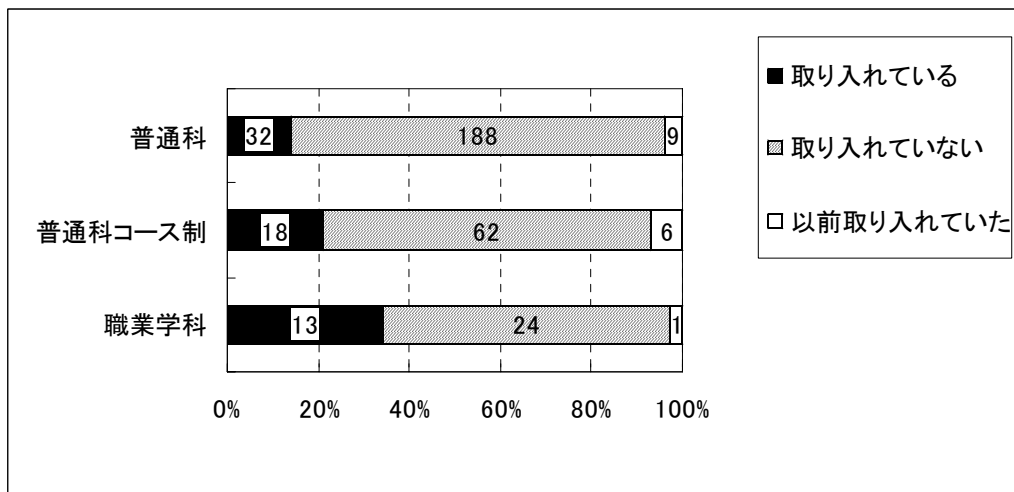


図4 地場産業を作業種目に取り入れている学校

(注：グラフ内の実数は校数を示す)

表4 地場産業をやめた理由

校種	理由
職業学科	<ul style="list-style-type: none"> ・地場産業の衰退と生徒に本当に取り組ませたい活動を考える時、特にその作業にこだわる必要性を感じられなくなったため
普通科コース制	<ul style="list-style-type: none"> ・納期、品質の厳しさを求められた。不況による受注減 ・梨袋はりの作業を以前行っていたが、ニーズが少なくなりやめている ・自動車部品のホースバンドの組立てを行っていたが、不況により外注が減ってしまったため ・大理石を加工し、ループタイ、文鎮等を製作していましたが、作業内容が石をペーパーで磨くだけで学習効果が少ないと判断したため。 ・重度化に伴い作業ができない ・機械設備が古くなってしまったこと。通学区が変わり本校の生徒の就労の可能性が低くなった。
普通科	<ul style="list-style-type: none"> ・学習時間が少なくなり、手が回らなくなった ・納期厳守の関係上教員が残りをやらなければならなかったり、安全上、納品等、企業の方に車で来てもらわなければならず（学校が不便なところにあることもあり）取り入れない方向になった

- ・指導者がいなくなった
- ・ジャム作り（ぶどう・モモ）. 食品関係で衛生上むずかしいのでやめた
- ・地場産業のかまぼこ板を木工で作っていたが、原木の入手困難（コストがかかりすぎる）をやめている。
- ・大量生産したので数が注文先にあるということと、「丈夫な物」という注文だったので丈夫なものを作ったので、未だに当時の物を使用しているため、注文がなくなった。（3年間作成した）
- ・地元の菓子メーカーの菓子箱折りの仕事をいただいていたが、阪神淡路大震災の影響を受け、メーカーから仕事をいただけなくなった
- ・発注工場が閉鎖されたため

4. 進路指導について

各学校における卒業生（1998 - 2000年度）の就職率（図5）を職業学科・職業コース制・普通科ごとに示した。就職率は一般事業所（特例子会社含む）と福祉工場への就職者数を卒業生数で割って算出した。いずれの学校でも、就職率は3年間で減少傾向にあるが、職業学科では45%前後、コース制では20%台後半、普通科では20%台前半の値であった。

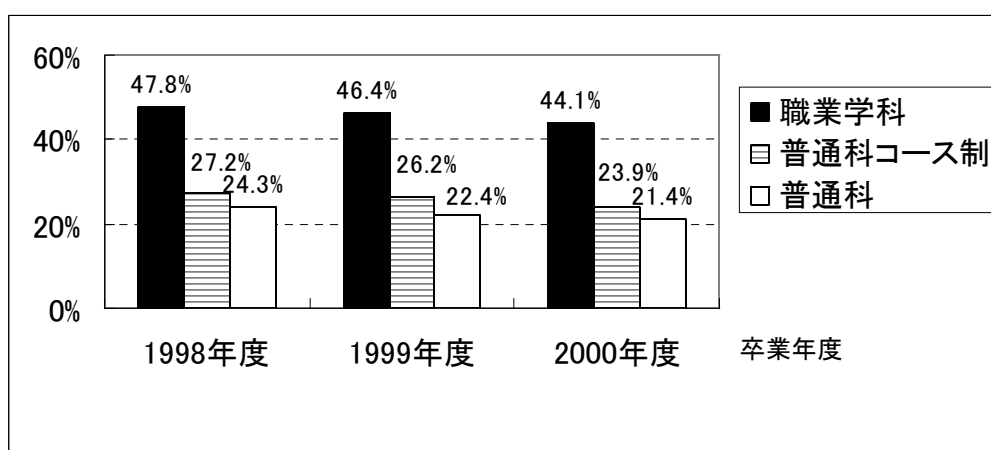


図5 各学校における卒業生（1998 - 2000年度）の就職率

就職時の収入が最低賃金を満たしていた生徒の比率（図6）を職業学科・職業コース制・普通科ごとに示した。年度による違いはあるが、職業学科よりも普通科やコース制で最低賃金を満たす生徒の比率が高かった。

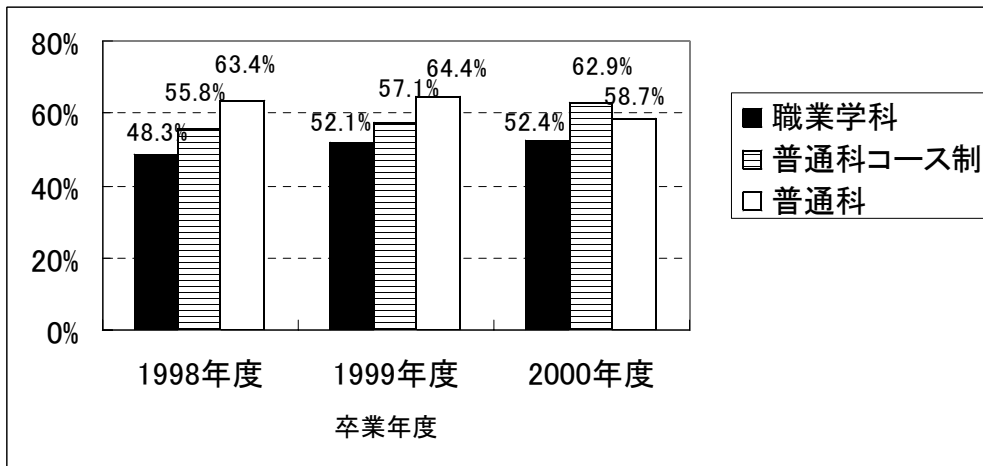


図6 就職時の収入が最低賃金を満たしていた生徒の比率

調査時点で最低賃金を得て職場定着している生徒の比率（図7）を算出した。調査時点で98年度卒業生は就職後3年目、99年度卒業生は2年目であるが、職業学科の定着率がコース制、普通科に比べて高く、図6の就職時に最低賃金を満たしていた割合を維持している。

進路指導の担当者と持ち時間は、進路指導担当者の人数は、職業学科が平均8名と、コース制の4名、普通科の5名に比べて多かった。全ての学校で担当者のうち少なくとも1名は授業時間を考慮されており、授業を全く持っていない担当者がいる学校は普通科が約4校に1校の割合で最も高かった。

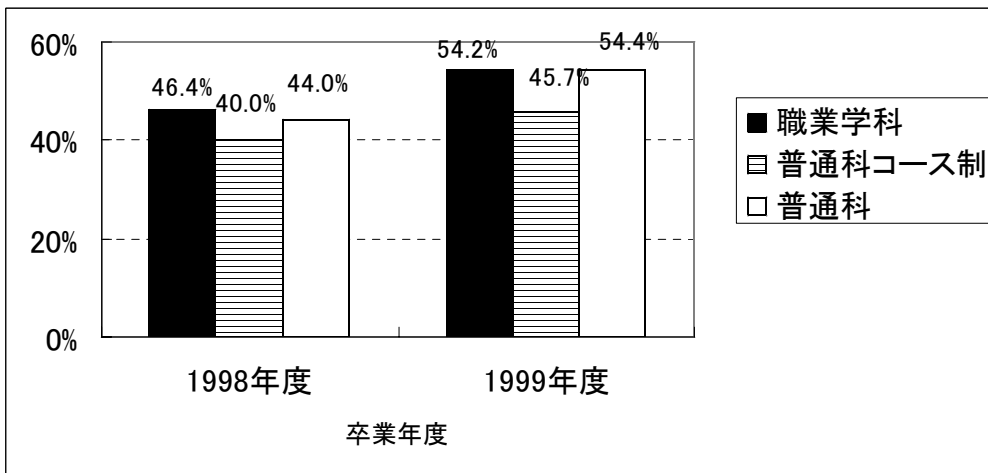


図7 現在でも収入が最低賃金を満たして職場定着している生徒の比率

他機関（家庭、地域他）との連携の有無（図8）については、ほぼ全ての学校が進路指導に際してハローワーク等他の機関と連携をとっており、校種による違いは見られなかった。連携機関としては、職業学科で企業団体と連携する学校が65.8%と高い割合であった（図9）。また、進路指導に当たって、学校が中心となり支援組織を設置している学校（図10）は、校種に関わらず約5～

6割の学校であった。

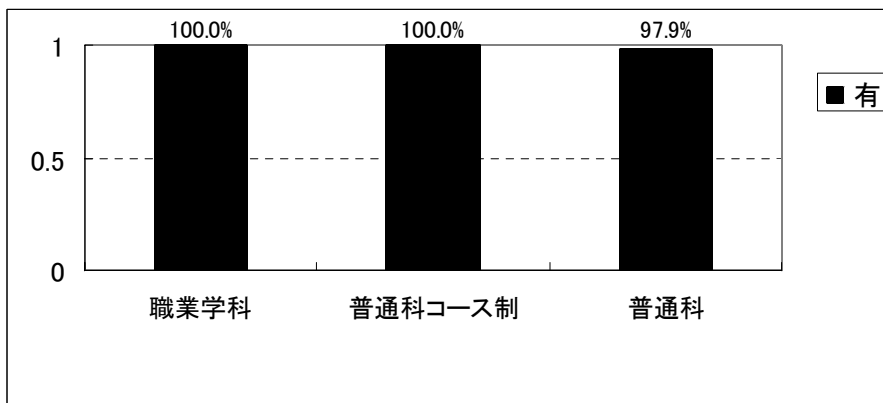


図8 各学校における他機関（家庭、地域他）との連携の有無

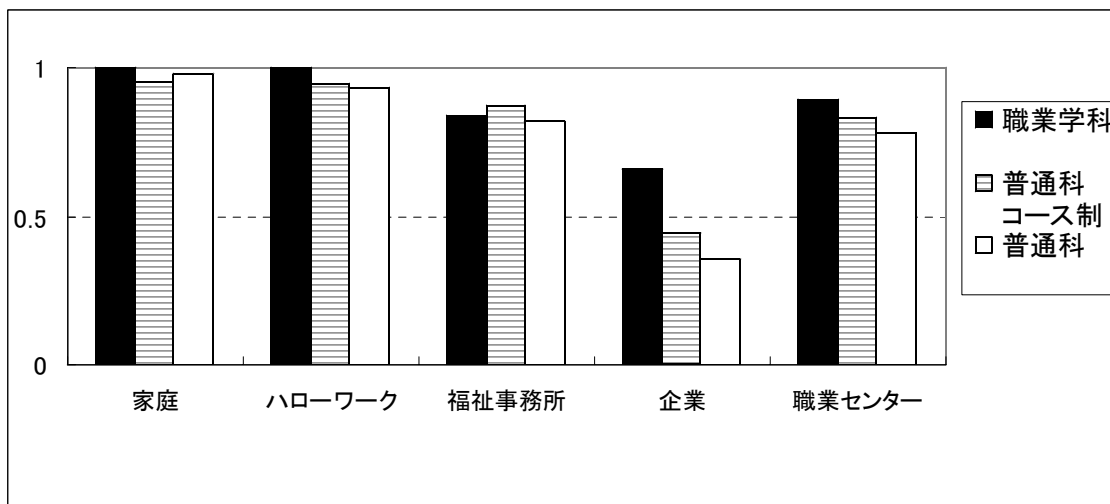


図9 各学校における連携期間の内訳

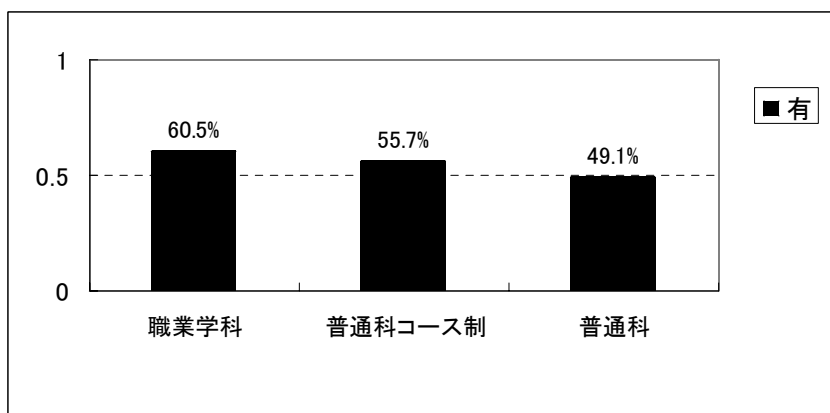


図10 学校を中心とする進路支援組織の有無

アフターケア（追指導）の年限（図10）は、校種に関係なく3年が最も多く、約7割以上の学

校が3年以内のアフターケアにとどめていた。また、アフターケアを行う第三者機関が必要だとする回答もどの校種でもほぼ90%以上であり（職業学科97.3%、普通科コース制88.5%、普通科89.5%）、必要な機関としては就労支援センターや生活支援センターをあげる学校が多かった。

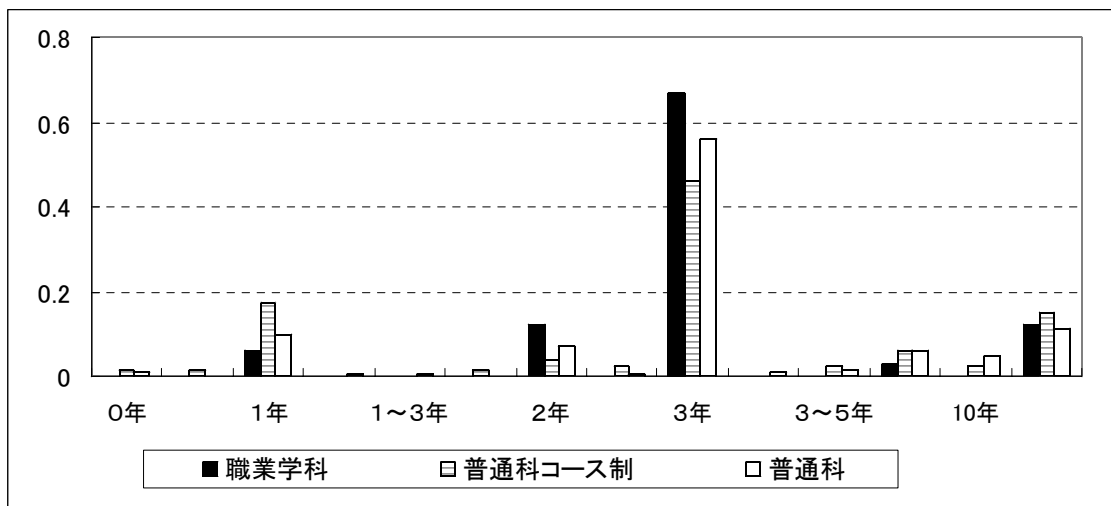


図1-1 アフターケア（追指導）の年限

5. 進路学習について

1) 進路学習の進め方について

進路学習については、1校を除き、どの学校でも多様な機会を設けて取り組んでいった。図1-2は、3つの校種ごとに進路学習の進め方を示している。どの校種でも、産業現場等における実習（現場実習）と関連付けて行うことが最も多く、職業学科では約60%、コース制では約80%、普通科では約70%の学校がこうした進め方をしている。現場実習の前後に事前、事後指導を行い、就業体験を通じて実際の職場で働くことを実感させ、主体的な進路選択につなげていこうとする姿勢が伺われる。

次に多いのが、作業学種の中で進路学習を進めるもので、職業学科の約4割、コース制の約5割が作業学習の中に進路学習を位置付けている。普通科では、そうした位置づけをしている学校は4分の1程度であり、他の校種との違いが見られる。また、進路学習の時間を特に設定しているのは、どの校種でも3分の1程度である。この場合の単元の名称は各校さまざまであるが、多くは、①働くことへの理解、②卒業後の生活への理解、③自分の理解と将来の選択、④現場実習への理解、の3つに大別される。以下に、回答のあったいくつかの単元名を示す。

①働くことへの理解

- ・働くということ
- ・働く人々
- ・職場見学に行こう
- ・働くことの意味
- ・働く人になろう
- ・いろいろな職業 など

②卒業後の生活の理解

- ・社会人セミナー
- ・卒業に向けて
- ・卒業後の生活
- ・マナー講習会
- ・社会の仕組み
- ・社会生活をするための制度
- ・給料と消費生活 など

③自分の理解と将来の選択

- ・自分探し
- ・これが私の生きる道
- ・自分の進路
- ・自分の適性を知ろう
- ・将来と進路 など

④現場実習の理解

- ・実習激励会
- ・現場実習がんばろう
- ・現場実習壮行会
- ・現場実習を成功させよう など

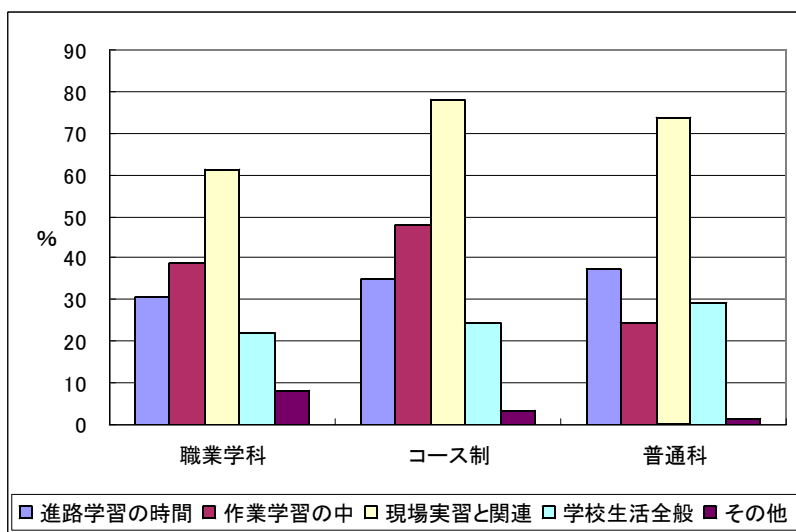


図 1 2 校種ごとの進路学習の進め方

また、進路学習は特定の授業や単元ではなく、学校生活全般において進めると回答した学校が2割から3割程度あり、普通科では作業学習の中での進路学習より多い回答であった。こうした回答のあった学校の多くは、現場実習と関連付けるなど、他の形態でも進路学習を進めていた。教育課程上他の位置づけがなく、学校生活全般において進路学習を進める場合、どのように意図的、計画

的に進路学習を進め、どのように学習を評価するかが課題となろう。

進路学習にかかる年間時間は、職業学科では平均56時間（最少5時間、最多430時間）、コース制では平均27時間（最少6時間、最多70時間）、普通科では平均37時間（最少3時間、最多400時間）であった。設問では、時間を設けている場合の時間数を求めたが、前述のように多くの学校では複数の形態で進路学習を進めているため、この回答には現場実習や作業学習の時間も含まれていると考えられる。

2) 進路学習を始めるべき時期について

図12は、進路学習をいつから始めるべきだと回答者が考えているかを、校種ごとに示しているが、時期に関して回答者の意見にかなりの幅がある。進路学習は高等部に入学してから始めればよいと考える回答者は10%前後と少なく、もっと早い段階から学習を積み重ねてほしいという高等部教員の願いが伺われる。どの校種でも、中学校段階から始めるべきと考える回答者が40%強と最も多い。もっと早く、小学校低学年段階から始めるべきと考える回答者も職業学科やコース制では約30%おり、高学年からという回答者も合わせると、進路学習は小学校段階から始めるべきであるとする回答者が半数近くにのぼっている。

こうした進路指導を始めるべき時期とした理由を自由記述で求めたところ、それぞれ以下のような回答が得られた。進路学習を最終的な社会への進路選択に直接関わる学習と狭義に捉えるか、基本的な生活習慣の確立などの自立に向けた学習や本人・保護者の社会参加（進路）への意識を高めるための学習も含め広義に捉えるかによって、進路学習を始めるべきと考える時期が違ってくることが伺える。

<小学校低学年段階>

- ・社会自立（就労）の観点からも身辺処理能力を高めておくことは必要で、それは早ければ早いほどよいと考えられる。
- ・自己を認知し、将来どのような道に進むか、そのために必要な学習は早期から実施されるべき。
- ・生活習慣、意識づけは幼少時より必要である。
- ・入学時から必要、身辺自立も大きな進路学習である。
- ・学習を通じて親への意識を作っていくことになるから。
- ・特に保護者に意識づけをしなければ遅くなる。
- ・進路学習を広い意味で捉えると早期から行うことが望ましい。など

<小学校高学年>

- ・中学生になる前に自分の将来の「夢や希望について」考えることが必要である。
- ・作業学習は中学部から実施しているが、働く力（スキル）の基礎を身に付けるのは小学部高学年から必要。
- ・小学部段階から中、高へと系統性をもった指導が必要。
- ・進路学習の内容のとらえ方にもよるが、自分の身近な人（親など）の職業に興味を持たせることを考えると小の高学年あたりでも可能。など

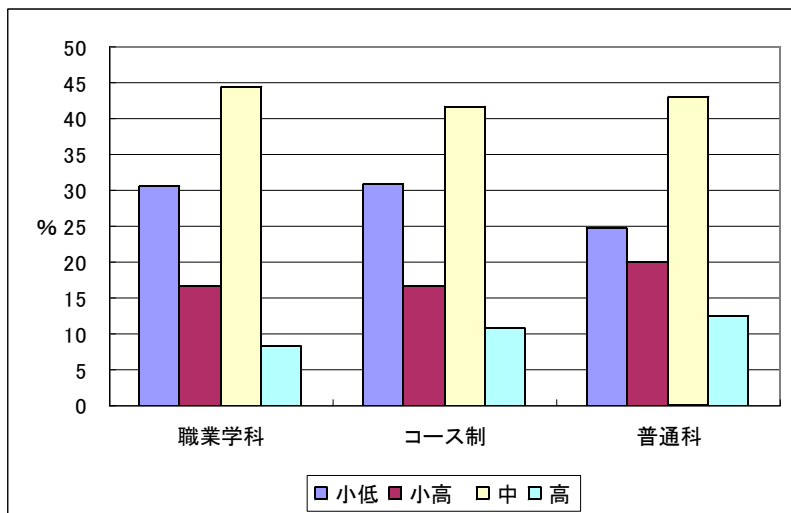


図 1 3 進路学習を開始すべき時期

< 中学部 >

- ・ 高等部は最終教育の場であり、中学部の段階から将来を見据えた進路指導（学習）も含むことにより、生徒自身の進路の考え、実態や課題に応じた指導ができる。
- ・ 職業意識が芽生える時期。
- ・ 小学部では生活面の指導に専念し、高等部では具体的な進路に向けたより現実的な指導を考えると、必然的に中学部が望ましい。
- ・ 保護者が進路について現実的に考える時期だから。
- ・ 保護者の意識づけは小学部から必要と思われるが、子どもの実態を考えると進路を明確に意識づけした中学部からで十分と考えるから。
- ・ 義務教育終了までにひと通りの進路学習（指導）はしておくべき。
- ・ 高等部からでは遅い、小学部からでは早すぎる。など

< 高等部 >

- ・ 大きな課題として誰でも納得した上で考えることができるから。
- ・ 能力的に間近になった方が効果が出ると思われるから。
- ・ 進路について具体的に考える時期になってくるので。
- ・ 一般企業、施設、作業所等を体験するには生徒のある程度の順義（体力、作業能力、コミュニケーション、集団生活）が必要だから。
- ・ 進路選択のための自己理解、働くことの意味の理解についてできれば早期から学習できればと思うが、現実的には高等部段階でないと理解が深まらない。
- ・ 発達段階として適切。ただし、保護者への「進路」指導（啓発）は少しでも早い方がよい。
- ・ 中学部段階では社会に出ることの具体的なイメージがつかみにくく意識の高まりが期待しにくい。が、知的障害児の場合、時間をかけた経験が必要。など

6. 資格取得に関わる学習について

進路選択に有効になるとと思われるような資格等が取れる学習を行っているかどうかには、この設

問の有効回答数363校中30校(8.3%)が行っていると回答した。校種別では、職業学科38校中7校(18.4%)、コース制87校中11校(12.6%)、普通科238校中12校(5.0%)と、職業学科で資格取得に関わる学習を比較的多く取り入れている。学習の内容(目指している資格)は、表5に示すように、漢字検定、ワープロ・パソコン検定、各種運転免許がほとんどである。こうした学習は、学習内容によって、国語や情報、職業などの各教科、特別活動、総合的な学習の時間、生活単元学習などの授業で行われることが多いが、放課後指導や家庭学習として取り込まれる例もある。したがって、この学習にかかる時間もさまざまであり、生活単元学習としてワープロ検定を扱う場合の5時間から、専門教科として家庭科技術検定(ワープロ検定)まで大きな幅がある(平均約40時間)。

表5 資格取得をめざす学習の内容

学習の内容	学校数
漢字検定	13
自動車免許(普通・原付・小型特殊)	8
ワープロ・パソコン検定	7
電卓検定	1
クリーニング師	1
介護ヘルパー3級	1
縫工、情報基礎	1

資格取得に関わる学習の目的としては、目的意識を持たせて学習意欲を高めるとか何かに挑戦させ自信を持たせるなどの回答が半数以上であったが、他には就職に必要であるとか有利になる(4校)、資格取得が目的(3校)、学力向上(2校)、余暇の充実・一般知識を身に付ける(各1校)の回答もあった。このような学習が有利に働くかどうかには、4校が有利になったと回答し、その他は就職には役立たなかったが、生徒の励みとなり自信につながったと、これも肯定的に回答している。

資格取得に関わる学習を取り入れている学校は、全体では1割に満たず、職業学科でも2割に満たないが、こうした具体的な目標があり、なおかつ就職や卒業後の地域生活、家庭生活に直接役立つ学習はうまく活用すれば学習への非常に高い動機づけをもたらすと考えられ、今後、多くの学校で取り入れられるよう期待される。

7. 職業教育に関する施設・設備について

1) 各学校が現在所有する施設・設備と使用頻度が高い施設・設備

表6は、この設問に回答のあった職業学科38校、コース制87校、普通科236校、計361校において各施設・設備を現有する割合と、使用頻度が高いと回答した割合を示している。どの校種でも、木工室、窯業室、調理室、実習用農地、縫工室は約70%以上の学校が現有しており、使用頻度も高い。また、園芸室や温室、洗濯室は職業学科に多く、使用頻度もかなり高い。逆に、紙工室や多目的作業室はコース制や普通科に多く、それらでの使用頻度の方が高くなっている。農水

産加工室は、現有する学校は限られているが、その使用頻度は高いことが伺われる。

表6 現有する施設・設備と使用頻度が高い施設・設備

施設・設備	職業学科		コース制		普通科	
	現有	使用頻度高	現有	使用頻度高	現有	使用頻度高
木工室	95%	56%	94%	58%	92%	40%
縫工室	82%	41%	67%	31%	67%	23%
紙工室	26%	10%	38%	20%	38%	12%
農耕室	26%	18%	24%	13%	23%	8%
金工室	15%	8%	6%	2%	8%	1%
園芸室	44%	23%	23%	7%	23%	8%
窯業室	92%	56%	90%	49%	80%	32%
印刷室	23%	10%	17%	10%	15%	3%
工芸室	28%	10%	20%	12%	19%	5%
調理室	72%	36%	75%	21%	74%	15%
洗濯室	36%	23%	31%	3%	22%	3%
農水産加工室	5%	5%	5%	4%	2%	1%
実習用農地	80%	41%	76%	32%	70%	29%
多目的作業室	28%	8%	29%	9%	33%	13%
温室	69%	39%	43%	14%	39%	8%

校種間で比較すると、多くの施設・設備に関して職業学科の現有率がコース制や普通科よりも高く、その使用頻度も高い。また、コース制と普通科では、各施設・設備の現有率はそれほど変わらないが、ほとんどの施設・設備でコース制の方が使用頻度で高くなっている。これらのことを端的に表しているのが調理室であり、どの校種も70%強の学校が持っていると回答しているが、そのうち職業学科では約5割、コース制では約3割、普通科では約2割がよく使うと回答している。専門教育を主とするかどうかにより職業教育にかかる時間が異なることが影響しているものと思われる。

その他、設問にはなかった施設・設備として回答されたのは、コンクリート室、コンピュータ室、研磨室、椎茸作業室、リサイクル室、ガラス工芸室、ビルクリーニング室、生活訓練室、職業準備室などであった。

2) 新しく導入したい施設・設備・備品

新しく導入を考えている施設に関しては、146校から回答があり、作業室が老朽化していたり、狭かったり、専用の場ではなかったりして、その拡充を求める声がほとんどであった。具体的には、作業棟、実習棟、生活訓練棟、多目的作業室、進路指導室などの設置・増設であった。また、流通・サービスに関する施設や流れ作業ができる施設、パン焼き等食品加工施設、販売用施設など新たな作業種が可能になる施設を求める回答もあった。

同様に、設備・備品に関しては99校から回答があり、内容はさまざまであった。比較的多いものとしては、クリーニング用設備・備品、パソコン・プリンター等情報処理備品、製パン等食品加工設備・備品、トラクター・トラック等大型運搬機械、電気炉・窯業釜、ハウスクリーニング・ビルメンテナンス機材、木工機械、空調・集塵設備、工業用ミシン、レジ・タイムカードなどがあった。

3) 施設・設備を充実させる工夫

施設・設備を充実させるための工夫について回答のあった332校のうち123校(37%)が何らかの工夫をしたと回答した。それらの工夫もさまざまであるが、多いものから順に示すと以下の通りである。

- ・ 空き教室や空き地の利用、作業場の計画的共同利用、作業場の増設など作業場の確保
- ・ 生徒に合った教材・教具や補助具の自作
- ・ 教育委員会への陳情や研究助成への申請、助成制度の活用により備品を充実
- ・ 教育課程や作業内容、作業工程、作業環境等の見直し
- ・ 地元の企業や地域による素材や農地等の提供
- ・ 校内の話し合いにより必要な備品を計画的に購入
- ・ 廃品や中古品の活用
- ・ 教職員と生徒で作業場や農地を手作り

また、希ではあるが、作業学習において生産と販売を一貫してつなぎ、その収益で工具等を購入しているという学校もあった。

4) 産業教育振興法・理科教育振興法等の活用

職業学科では、回答のあった37校中、産業教育振興法や理科教育振興法等を知っている学校は29校(78%)で、そのうち18校(49%)が活用していた。使った制度については、理科教育振興法が8校、産業教育振興法が4校、学校教育設備等補助金が1校、制度を特定していない学校が6校(複数の制度を活用している学校があるため、合計数は合わない)。コース制では、86校中61校(71%)が制度を知っているが、25校(29%)しか利用していなかった。理科教育振興法が10校、産業教育振興法が4校、学校教育設備等補助金が1校、制度を特定していない学校が10校であった。普通科では、教育奨励に関する制度の熟知度が234校中134校(57%)と職業学科やコース制に比べて低いものの、利用する学校は57校(24%)であり、比較的活用していると考えられる。利用する制度も、理科教育振興法が33校、産業教育振興法が4校に加え、数学教育振興法や学校教育設備整備費補助金、職業教育充実費(職業教育推進事業費)、高等部職業教育設備充実事業、緑化推進事業など多様であった。

実際に購入した備品には、産業教育振興法ではトラクターや電気釜、木工科やクリーニング科の機械、コンピュータなど職業教育に活用できる、比較的大型の機器類が多い。理科教育振興法では、当然のことながら理科教育に必要なものであるが、コンピュータやプロジェクター、テレビモニター、ビデオカメラ、ミシン、電動式木工具、七宝焼きコンロ、電子計り、生ゴミ処理機、冷蔵庫など職業教育に活用できるものも多く購入されているようである。

5) 施設・設備で困っていること

357校中278校(78%)が困っていると回答した。このことが知的障害養護学校高等部の職業教育に関する現状を表している。困っている内容は校種に関係なく、どの学校もほとんど同じであり、主なものは、①生徒数が増えて、作業室が不足している、②作業室が狭い、③建物が老朽化して使い勝手が悪い、④設備・備品が古く、予算不足のため更新が困難である、⑤備品が不足、というものであった。その他、少数ではあるが、換気の不十分さやバリアフリー化されていないなど作業環境が悪い、作業場(農地)が学校から遠すぎる、現場実習で使う設備と学校の設備が違いすぎる、就労先の多くが第三次産業になっているのに学校では第一次、第二次産業が基準になっている、などの点で困っていた。

8. 学校外の資源の活用について

職業教育をさらに効果的に行うために学校外の資源を活用した学校は、職業学科と普通科では約6割、コース制では約5割であった。活用を検討中の学校はどの校種でも約1割あり、全体では、約7割の学校が学校外の資源を活用中、または活用を検討中との結果であった(表7)。

ここでいう学校外の資源とは、学校外の施設・設備の利用や外部講師の招聘、ボランティアの受け入れ等を指していたが、多くの学校の回答もこれに沿ったものであった。中には、産業現場等における実習をあげた学校もあったが、個別の現場実習はどの学校でも行っており、それらを含めれば全ての学校が学校外の資源を活用していることになる。ここではそうした現場実習や見学・体験学習を除き、主な活用例を以下に示す。

- ・作業学習や実習に地域の専門家やボランティアを外部講師として招き指導してもらう。
- ・作業学習等で地域の事業所からの受注作業を行う。
- ・地域の公園や農地等の手入れをボランティア活動として行う。
- ・障害者職業カウンセラーやハローワークの職業相談員、生活支援ワーカー、卒業生などを講師として招き講演会を行う。

表7 学校外の資源を活用している学校

校種	活用した学校 (%)	検討中の学校 (%)	計 (%)
職業学科	23 (60.5)	5 (13.2)	28 (73.7)
コース制	42 (49.4)	3 (10.6)	45 (60.0)
普通科	134 (57.8)	28 (12.1)	162 (69.9)
全体	199 (56.1)	42 (11.8)	241 (67.9)

9. 余暇活動の指導について

学ぶことを中心とした生活から働くことを中心とした生活への移行を考えたとき、働くことの理解や働く力を育てることが重要になるが、それだけでは十分でない。長く働き続けるためには働く生活を支えるという視点が必要である。地域生活や家庭生活の豊かさも働く生活を支えている。知的障害のある人たちは、仕事や家事などに費やす時間以外の自由時間を多く持っていると思われ、

であるからこそ、その自由時間の過ごし方を分かっており、過ごし方のレパトリーを持っていることが必要になる。そこで大切なのが在学中の余暇活動の指導である。

卒業後の将来も見据えて、余暇活動につながる学習や活動を行っているかの問いに回答のあった学校数は353校であり、職業学科では36校中29校（81%）、コース制では73校中65校（89%）、普通科では244校中208校（85%）が余暇活動の指導を行っている。校種を問わず、多くの学校で取り組まれていることが分かる。

表8 余暇活動の指導形態の内訳

	職業学科（27校）	コース制（50校）	普通科（188校）
部活動	4（15%）	12（24%）	40（21%）
クラブ（的）活動	4（15%）	7（14%）	31（17%）
校外学習	9（33%）	13（26%）	61（32%）
他の特別活動	3（11%）	3（6%）	7（3%）
学校外活動	3（11%）	8（16%）	25（13%）
教科学習	4（15%）	6（12%）	29（15%）
総合的な学習	5（19%）	5（10%）	14（8%）
生活単元学習	0（0%）	2（4%）	10（5%）

表8は、具体的な学習活動の回答のうち、教育課程との関連で記述された回答結果をまとめたものである（複数の形態で指導している学校があるため、総計は100%にならない）。最も多いのは校外学習であり、どの校種でも約3割の学校が公共交通機関や公共施設、地域の民間施設（カラオケやレストラン、買い物、ボーリング等）を利用する機会を設けている。次に多いのは、放課後の部活動やサークル活動であり、コース制や普通科では約2割の学校が部活動で余暇の指導を行っている。また、現行学習指導要領では特別活動から除外されたが、学校独自でクラブ（的）活動を位置付け、週日課の中で余暇活動の指導を行っている学校も2割弱ある。他の特別活動とは、宿泊学習やホームルーム活動を指しているが、そうした活動で余暇指導を行っている学校も、特に職業学科で比較的多い。さらに、余暇指導を総合的な学習の時間に位置付けて行う学校も、特に職業学科で多いのが目立つ。音楽や体育、美術などの各教科で余暇指導を行う学校も1割強あり、生活単元学習の中に余暇指導を含んでいる学校もコース制や普通科では若干ではあるが見られる。学校外活動として余暇指導を行うgっこうもあり、休日などに教室を開いたり、地域のイベントに参加したり、同窓会活動としてボーリング大会などを開催したりしている。

以上、余暇活動の指導を積極的に行っていると思われる学校は80%以上にのぼるが、その教育課程上の位置づけは一様でなく、各学校でこうしたニーズに対してさまざまな工夫をこらしていることが伺われる。

10. 職業学科及び普通科コース制の利点と問題点、課題について

1) 職業学科及び普通科コース制に対する見方

表9は、職業学科及びコース制について、「知っている」、「知らない」、「詳しくは知らない」の3

件法で尋ねた結果を示している。全体では、職業学科とコース制についてよく知っている学校は6割程度であり、職業学科の認知度の方が若干高いと言えよう。一応知っていると考えられる「詳しくは知らない」の回答も含めると、職業学科については約93%、コース制については約92%であり、知名度自体は高くなる。それでも、職業教育の充実を求められている昨今の情勢から考えると、職業学科とコース制に対する知名度や認知度が100%になっても不思議ではない。

表9 職業学科及びコース制について知っている学校

校種	職業学科を知っている学校数 (%)	コース制を知っている学校数 (%)	両方とも知っている学校数 (%)
職業学科 (37校)	28 (75.7)	27 (73.0)	56 (70.3)
コース制 (85校)	50 (58.8)	46 (54.1)	40 (47.1)
普通科 (233校)	150 (64.4)	128 (55.0)	120 (51.5)
全体 (355校)	228 (64.2)	201 (56.6)	186 (52.4)

職業学科とコース制ともに知っていると回答した186校（職業学科26校、コース制40校、普通科120校）に対して、職業教育を充実する上で職業学科と普通科コース制のどちらが有効だと考えるかを尋ねた結果が図14である。最も多いのが「どちらともいえない」の回答であり、約6割（108校）を占めている。その理由として、「対象生徒の実態や特性、指導目標による」、「どちらもそれぞれメリットとデメリットがある」、「制度や枠組みよりも教員の指導力や学習内容と展開の方が大きい」、「高等部において職業教育とそれ以外の教育とのバランスを図る必要がある」などの意見が多数であった。どちらかが有効であるとの回答（76校）では、職業学科を有効とする回答（65校）が多数を占めた。校種別では、職業学科の学校では26校中15校（58%）、普通科コース制の学校では40校中20校（50%）、普通科の学校では120校中30校（30%）が職業学科の方が効果的と回答した。また、普通科コース制の方が有効であると回答した学校は、職業学科と普通科コース制の学校でそれぞれ2校、普通科の学校で7校の計11校と少なかった。職業学科を採用しながらも普通科コース制を効果的とした2校があげた理由は、「対人関係等が職業教育と同様に大切だから」、「専門家を育てるのではなく、作業を通して労働習慣や働く意欲を身に付けさせることが目的だとすればよいと考えられるから」というものであった。これらの意見は、専門教育を主とする学科であっても、知的障害のある生徒に対しては、対人関係面や一般的な労働習慣、働くことの理解と意欲など、職業人、社会人としての基礎的な知識・技術・態度を身に付けさせる指導が大切なことを物語っていよう。

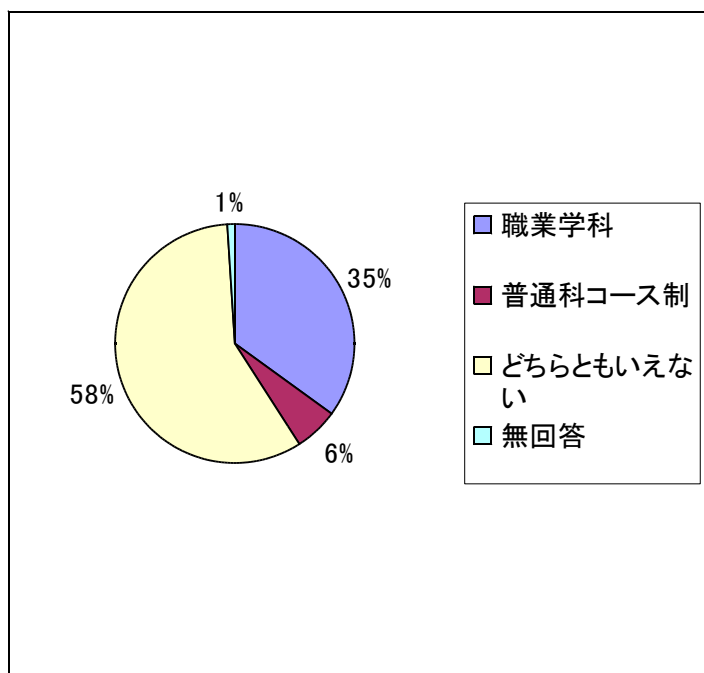


図 1 4 職業学科と普通科コース制のどちらが有効か

表 1 0 は、職業学科を設置することによって、より効果的な作業学習や進路指導ができるかどうかについての回答結果を示している。全体では、「どちらともいえない」が約 6 割、「できる」が約 4 割の回答であった。しかし、校種間に違いが見られ、職業学科の学校では約 3 分の 2 が職業学科の設置によって効果的な作業学習や進路指導ができるようになると考えているのに対して、コース制も含めて、普通科の学校で「できる」と考えるのは約 3 分の 1 であった。また、設置によって効果的な指導ができないと回答した校は少なかったが、そのうち 2 校は職業学科の学校であった。

表 1 0 で「できる」と回答した学校、1 2 7 校に対して職業学科の設置による効果について尋ねた結果が図 1 5 である。それぞれの効果について該当するものを選ぶと同時に、その中で最も効果が高いと考えるものも選ぶよう求めた。1 2 7 校中半数以上の学校が効果がある点、さらに最も効果がある点として選んだのは、「職業自立を目指せる」、「職員定数が増える」、「予算が増える」、「職業教育が充実する」、「作業意欲を育てられる」ことであった。また、その他の項目も 3 割以上の学校が効果のある点と評価しており、これらも職業学科設置の利点と考えられる。

表 1 0 職業学科の設置でより効果的な作業学習・進路指導ができるか

校種	できると回答した学校数 (%)	できないと回答した学校数 (%)	どちらともいえないと回答した学校数 (%)
職業学科 (3 7 校)	2 5 (6 7 . 6)	2 (5 . 4)	1 0 (2 7 . 0)
コース制 (8 3 校)	2 8 (3 3 . 7)	1 (1 . 2)	5 4 (6 5 . 1)
普通科 (2 2 5 校)	7 4 (3 2 . 9)	6 (2 . 7)	1 4 5 (6 4 . 4)
全体 (3 4 5 校)	1 2 7 (3 6 . 8)	9 (2 . 6)	2 0 9 (6 0 . 6)

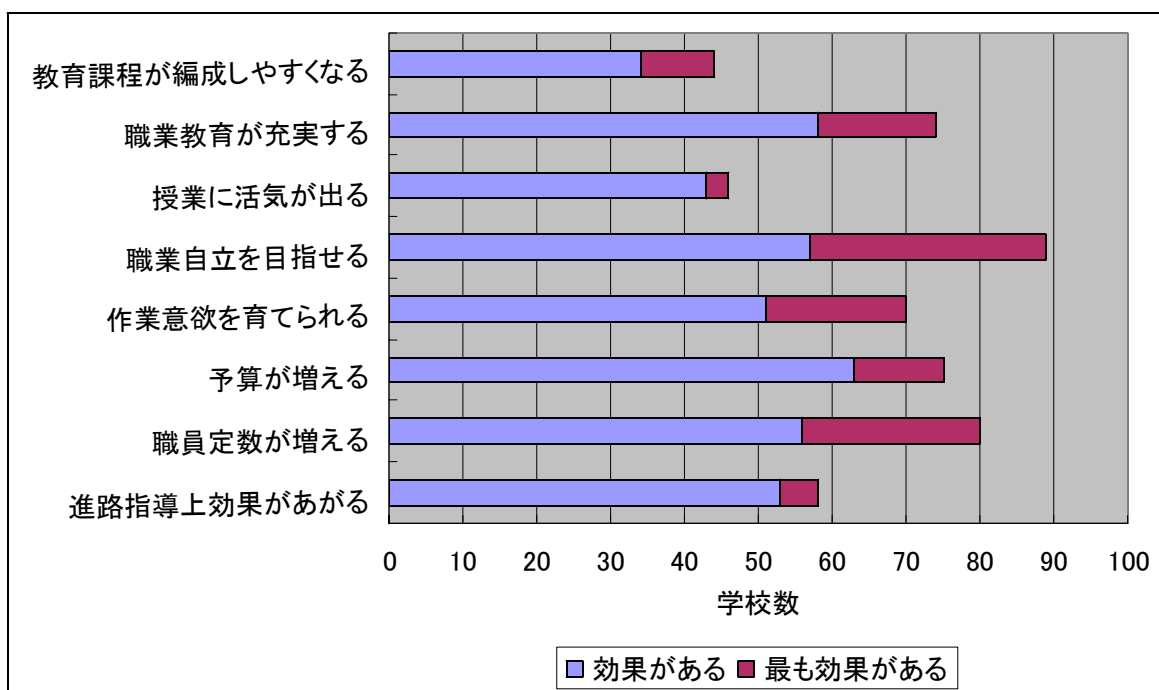


図15 職業学科設置による効果

2)職業学科の利点と問題点、課題

商業学科を設置する学校に対して、職業学科設置により職業教育を充実させることができたかを尋ねた。その結果は、図16に示すように、職業学科設置校の77.8%（28校）が充実させることができたと回答した。その他の学校は、充実できたかどうかどちらともいえないという回答であり、充実できなかったという回答はなかった。また、設置して良かった点、問題点、今後の課題について自由記述で回答を求めたところ、それぞれ32件、25件、27件の回答が得られた。それらの回答をまとめた結果のうち、多かったものを順番に示す。

<良かった点>

- ・働くことに対する基本的な知識・態度・技術を身に付けやすくなった（11件）。
- ・職業教育を充実させるための教育課程の編成ができるようになった（8件）。
- ・予算の拡大や設備の充実、教員や助手の配置が充実するようになった（6件）。
- ・3年間で継続的、段階的に繰り返す指導ができるようになった（3件）

<問題点>

- ・地場産業や地域、社会のニーズを取り入れにくい（4件）。
- ・生徒の障害の重度化・多様化（4件）。
- ・学習内容や題材の固定化（3件）。
- ・設備更新に要する予算不足（3件）。
- ・専門技能の習得が就職に結びつかない（2件）。
- ・知的障害教育における専門的な職業教育の不明確さ（2件）。
- ・専門教員の不足（2件）。

<今後の課題>

- ・生徒の実態に応じた作業種の拡大や適切な指導（10件）。
- ・社会の変化に応じた職業教育の在り方についての検討（6件）。
- ・多様な進路を視野に入れた作業種の選定や学習の展開（4件）。
- ・個々の生徒にニーズに応じた個別的対応と選択（3件）
- ・高度な施設・設備の充実と専門教員の配置増（2件）。

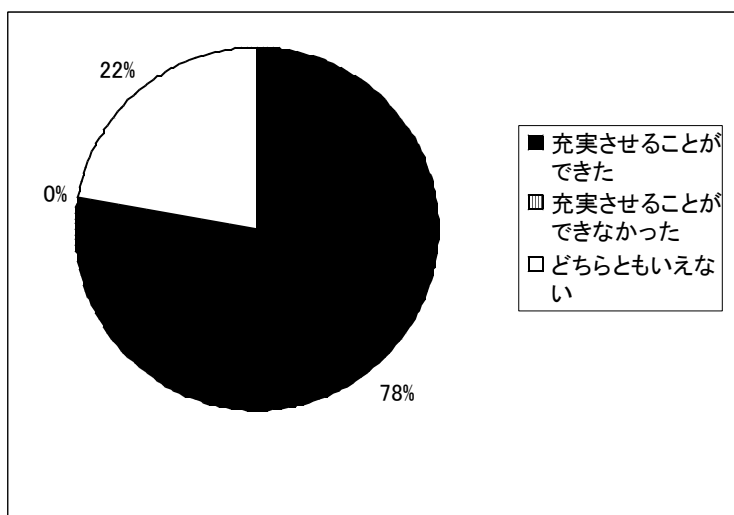


図16 職業学科設置による職業教育の充実度

3) 普通科コース制の利点、問題点、課題

普通科でコース制を設置した学校に対して、設置により職業教育を充実させることができたかを尋ねた。その結果は、図17に示すように、64.5%の学校（49校）が職業教育の充実を回答したが、職業学科に比べると低い評価であった。どちらともいえないとの回答が約3分の1であり、充実させることができなかったとの回答はなかった。職業学科と同様にして、コース制導入の良かった点、問題点、今後の課題を以下に示す。

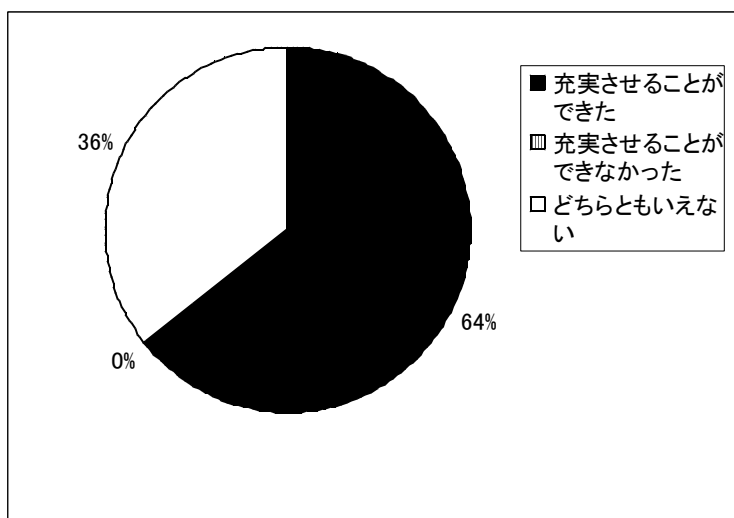


図17 普通科コース制導入による職業教育の充実度

<良かった点・・・63件>

- ・生徒の実態に応じた教育課程編成ができるようになった（27件）。
- ・生徒の実態に合った職業教育が可能になった（10件）。
- ・コースごとのねらいに沿った教育活動が可能である（9件）。
- ・コースを設定することで能力別の学習グループ編成が可能になった（6件）。
- ・3年間を見通した系統的なプログラムが作成できる（4件）。
- ・生徒のニーズに応じた指導ができる（4件）

<問題点・・・52件>

- ・コース決定の基準点が曖昧（7件）、
- ・コースが固定されることで作業内容により生徒の課題と合わない場合がある（7件）。
- ・施設・設備の充実と指導者の人員確保が難しい（6件）。
- ・重度の生徒の作業内容の工夫が難しい（5件）。
- ・重度の生徒と中軽度の生徒との関わりが薄くなった（4件）。
- ・教育課程が複雑になり調整が難しくなった（4件）。
- ・コースの途中変更が難しい（2件）。
- ・縦割りの授業が多くなり学年行事が取りにくくなった（2件）。
- ・学年とコースの連絡を密にしないとねらいが不統一になる（2件）。
- ・軽度の生徒への対応が不十分（2件）。

<今後の課題・・・56件>

- ・生徒の実態に合った指導内容・方法の充実（15件）。
- ・適切なコース決定（12件）。
- ・コースのねらいの明確化（9件）。
- ・個別の指導計画との関係の整理（4件）。
- ・進路学習・進路指導の充実（4件）。
- ・生徒のニーズに応じた多様な作業種目の用意（3件）。
- ・学年とコースとの関係調整機能の向上（3件）。

知的障害養護学校における進路及び職業教育等に関するアンケート調査

◇記入についてのお願い

- ・ このアンケート調査は、高等養護学校及び養護学校高等部を対象としています。
- ・ ご記入いただく先生につきましては特に指定いたしません、進路及び職業教育に携わっている先生にご記入していただければと思います。
- ・ 回答される先生方ご自身の考え、学校の概要及び就労の状況、職業教育の現状等についてお伺いします。プライバシーに配慮して作成したつもりですが、ご迷惑にならない範囲でご記入いただければ幸いです。
- ・ このアンケート調査は平成13年9月1日現在でご記入ください。
- ・ 複数項目からの選択の場合は、当てはまる番号、または（ ）に○をつけてください。
- ・ ○をつける個数が指定されている場合は、指定の数のみ○をつけてください。
- ・ 選択項目に当てはまるものがない場合は、その他に○をつけ< >内に具体的にお答えください。
- ・ 設問の後に追加設問がある場合は、説明に従ってお答えください。

◇職業学科やコースについて

- ・ 記入にあたり、下記より貴校が該当する学科やコースに○をつけ、各設問にお進みください。
- () 職業学科でコース制を取り入れられている学校は、Ⅰから順にお答えください。
- () 職業学科でコース制を取り入れられていない学校は、Ⅰの設問に答えられた後、Ⅲの設問以降についてお答えください。
- () 普通科でコース制を取り入れられている学校は、Ⅱの設問よりお答えください。
- () 普通科でコース制を取り入れられていない学校は、Ⅲの設問よりお答えください。
- () 職業学科及び普通科の両方を設置されている学校につきましては、調査用紙を2部入れて置きましたので職業学科と普通科を分けてご記入ください。もし共通する項目がありましたら「もう一枚と同じ」と書いてください。

コース制とは、2つ以上の教育課程を設けている(教育課程の類型化)場合や単一の教育課程で、その一部を生徒の障害に応じて(指導課題別に)グループ編成をしている場合を指します。

学校名		回答される方の御氏名	
職業学科設置年度	19_____年度	職業学科生徒数	()名
高等部普通科設置年度	19_____年度	高等部普通科生徒数	()名
回答者の職名等		現在校勤務年数	年 特殊教育経験年数 年

I 職業学科の設置形態について

1 設置学科名・設置年度及び作業種目、作業の週単位時間についてお書きください。

学科名・設置年度	職業に関する教科	週単位時間	
		1年	
		2年	
		3年	

2 職業学科を設置することにより、職業教育をより充実させることができましたか。また、良かった点、問題点、今後の課題などありましたらお書きください。

- (1) 充実させることができました
- (2) 充実させることができなかった
- (3) どちらともいえない

良かった点	
問題点	
今後の課題	

II コースの種類及び生徒の実態、コースのねらいについて

1 コース(類型)名、対象とする生徒の実態、コースのねらいについてお書きください。

コース(類型)名	対象生徒の実態(様子)	コース(類型)のねらい
例) A 類型 例) III コース	例) 障害が比較的軽度な生徒 例) 比較的障害が重度の生徒	例) 職業的自立、一般就労を目指す 例) 基礎・基本的な生活力の獲得を目指す

2 コース制を取り入れることにより、職業教育をより充実させることができましたか。あてはまる番号に○をつけてください。また、良かった点、問題点、今後の課題などありましたらお書きください。

- (1) 充実させることができました
- (2) 充実させることができなかった
- (3) どちらともいえない

良かった点	
問題点	
今後の課題	

Ⅲ 職業教育の指導について

1 職業教育において、1つの作業種目（作業、職業グループ）の生徒数及び指導者数、また、その職業（作業学習）に関する専任の先生についてお尋ねします。

◇1つの作業種目の人数はおよそ何名ですか。・・・()名

↓

◇その1つの作業種目を担当している指導者は何名ですか。・・・()名

↓

◇その指導者の中に職業（作業学習）を専任とされている先生はいますか。
(1)いる (2)いない

↓

◇職業専任の先生がいると答えられた方にお尋ねします。高等部全体で職業専任の先生は何名いますか。また各学年に所属していれば何名ずつですか。

(高等部全体で 名) (1年 名) (2年 名) (3年 名)

2 地場産業を意識して作業種目を取り入れていますか。該当するものに○をつけてください。

(1)はい (2)いいえ (3)以前は取り入れていたが、今は取り入れていない

↓

◇取り入れている場合、どのような内容をどのように指導されていますか。

(内容:)

(指導:)

↓

□以前は取り入れていたが、今は取り入れていないと答えられた方にお尋ねします。なぜ、やめられたのですか。その理由をよろしければお書きください。

()

3 職業教育の指導目標には、次のような意見がありますが、貴校で1番近いと思われるものを1つ選んで○をつけてください。

- () 基本的な作業（労働）習慣を身につける。
- () 企業就労につながる作業技術及び知識を育てる。
- () 職業自立に向け働く意欲や興味・関心を育てる。
- () その他<

>

4 作業グループの編成の仕方についてお伺いします。どのような形態が中心になっていますか。はい・いいえ のどちらかに○をつけてください。

- ・年齢別による編成をしている。(はい ・ いいえ)
- ・年齢枠を外した編成をしている。(はい ・ いいえ)
- ・作業能力別による編成をしている。(はい ・ いいえ)
- ・社会性を育てるなど指導目標別（指導課題別）による編成をしている。(はい ・ いいえ)
- ・障害の程度が等しくなるような作業グループを編成している。(はい ・ いいえ)
- ・その他<

>

5 高等部3年間で学習する作業種目についてお尋ねします。貴校に最も該当する項目に1つだけ○をつけてください。(例外的に入れ替わる生徒についてはこの回答にに代入しないでください。)

- () 1年生で全作業種目を経験し、2年生からコースまたは班に分かれて作業種目を行う。
- () 1年生は基礎的な作業種目を学習し、2年生から専門的な作業種目を行う。
- () 1年生からコースまたは班に分かれて、3年間同じ作業種目を行う。
- () 1年生からコースまたは班に分かれて、毎年作業種目を変更する。
- () 上記のやり方には該当しないが、3年間で2作業種目（それ以上も含む）を行う。
- () 学期毎、半年毎など学年途中で作業種目を変更する。
- () その他<

>

IV 進路指導について

- 1 進路担当者についてお尋ねします。校務分掌の進路指導部(課)は、何人で構成されていますか。また、授業の軽減等考慮されていますか。人数や時間でお答えください。

◇構成人数は何名ですか。・・・()名

◇授業を持っていない進路担当者数は何名いますか。・・・()名

◇授業時数を考慮(軽減)されている進路担当者は何名いますか。・・・()名

↓

授業時数が考慮(軽減)されている時間は週何時間程度ですか。・・・(週)時間

◇授業時数を考慮(軽減)されていない進路担当者は何名いますか。・・・()名

- 2 過去3年間の卒業生の進路状況についてお答えください。(人数をお書きください。)また、一般事業所に就職した人のうち特例子会社に就職した人の人数も()の中に内数でお書きください。

卒業生の進路先		H10年度卒業生	H11年度卒業生	H12年度卒業生
卒業生数				
教育訓練機関等入学者数	専修学校			
	各種学校			
	職業訓練校			
就職者数	一般事業所 (特例子会社)	()名	()名	()名
	福祉工場			
社会福祉施設(通,入所)・医療機関入所者数				
その他				

- 3 2でお聞きした、それぞれの年度の卒業時点での就職者の進路状況を、業務別に人数でお書きください。またその内、特例子会社に就職した人数も内数()でお書きください。

業務	業務区分	主な業務内容	H10年度	H11年度	H12年度
事務	一般事務	事務、庶務、事務補助、庶務補助、総務等			
	パソコン操作	データ入力、データ作成等			
	接客	受付、コピーサービス等			
	その他	レセプト分類、茶器洗浄スタッフ等			
軽作業	製造	軽作業、部品・製品組立て、ダンボール加工等			
	検査	仕上げ、生産管理、倉庫管理、出荷検査等			
	包装	品物包装、箱詰め、袋詰め等			
	その他	洗浄、仕分け、選別、値付け、発送等			
印刷		印刷、版下作製、製版、製本、コピー等			
営業・販売		営業、販売			
クリーニング		水洗い選別、整理、仕分け、クリーニング等			
清掃		ビルメンテナンス、緑化、清掃等			
農作業		園芸、椎茸栽培、ハウス管理等			
管理人		守衛、管理人、保安警備等			
メール		メール集配、仕分け、社内及び郵便メール等			
その他		< >			
		< >			
		< >			
		< >			
		< >			
		< >			
		< >			
		< >			

(4)アフターケアを行う時、費用(旅費)が支給されない場合どうしていますか。

- ア) 自費 イ) 在校生の進路指導時を利用して行っている
ウ) その他<

>

(5)その他アフターケアとして行っている活動は何がありますか。該当するものに○をつけてください。

- () 同窓会 () 青年学級 () ハローワークとの連携
() 福祉事務所との連携 () 職場訪問 () 電話相談
() 在学中行っていた部活動の継続支援
() 運動会、文化祭等学校行事への参加案内(離転職の情報を得ることもできる)
() その他<

>

(6)学校とハローワーク以外でアフターケアを行う第三者機関が必要だと思いますか。

- ①思う ②思わない

↓

◇必要だと思われる方は、どのような機関がよいと思いますか。

(

)

(7)学校がアフターケアを行う上での問題点、課題は何だと思われますか。該当するものに○をつけ、その中でも最も大きな要因と思われるものに◎をつけてください。

- () 勤務時間外の仕事となり教員の負担が大きくなる。
() 教員の異動により継続的なアフターケアが行えない。
() 校務分掌の進路指導でアフターケアが明確に位置付けされていない。(金銭面も含めて)
() 関係機関との連携がとりにくく、離転職があった時、情報がつかみにくい。
() その他<

>

(8)アフターケアで特に工夫していること(活動)がありましたら、是非お答えください。

(

)

V 進路学習について

1 進路学習についてお尋ねします。その学習方法として、該当するものに○をつけてください。

- () 進路学習の時間を設けて行っている。(職業の時間等)
() 作業学習の時間の中で行っている。
() 現場実習と関連付けて行っている。
() 特に時間は設けていないが学校生活全般において行っている。
() その他<

>

↓

◇時間を設けている場合その具体的な単元名をお書きください。

{

}

↓

◇その時間は年間何時間ぐらいありますか。

年間()時間

2 進路学習はいつ頃から必要だと思いますか。該当する番号に○をつけてください。

- (1)小学部低学年 (2)小学部高学年 (3)中学部 (4)高等部 (5)その他<

>

↓

◇それはなぜですか、理由をお聞かせください。

(

)

VI 資格取得に関わる学習について

- 1 進路選択に有効になると思われるような、資格等が取れる学習を行っていますか。

例) 漢字検定、ワープロ検定等

(1) 行っている (2) 行っていない → VIIの設問にお進みください

↓
◇資格が取れる学習を行っているとお答えられた方にお尋ねします。どのような学習を行っていますか。

()

↓
◇その学習は、どのような目的で行っていますか。

()

↓
◇その学習は、何の時間に、年間何時間ぐらい行っていますか。

(時間に、年間 時間)

↓
◇その学習は、就職に役立ったり、就職が有利になりましたか。

(1) 役立ち有利となった

(2) 役立たなかった

(3) 就職には直接役立たなかったが、本人の励みとなり自信等につながった。

(4) その他<

>

VII 施設・設備について

- 1 職業教育に関する施設・設備について、現在有するものについて○をつけてください。その中でも特に使用頻度の高い施設・設備には、◎をつけてください。

() 木工室	() 縫工室	() 紙工室	() 農耕室
() 金工室	() 園芸室	() 窯業室	() 印刷室
() 工芸室	() 調理室	() 洗濯室	() 農水産加工室
() 実習用農地	() 多目的作業室	() 温室・ビニールハウス	
() その他<	室	室	室>

- 2 今後、新しく導入したい施設・設備、備品はありますか。あるようでしたらお書きください。

◇施設・・・()

◇設備、備品・・・()

- 3 施設・設備を充実させるために工夫したことなどありますか。どちらかに○をつけてください。

(1) ある (2) ない → 4にお進みください

↓
◇あるとお答えの方にお尋ねします。どのような工夫をされましたか。

()

↓
◇どのようなものを設備したり、どのような備品等を買われましたか。

()

- 4 教育奨励に関する法令の中で、産業教育振興法、理科教育振興法等をご存知ですか。

(1) 知っている (2) 知らない → 5にお進みください

↓
◇知っているとお答えの方にお尋ねします。

↓
◇この制度を使って、施設・設備を充実されたことがありますか。

(1) 使ったことがある (2) 使ったことがない

↓

◇使ったことがあると答えられた方にお尋ねします。差し支えなければお答えください。どのような制度を使い、どのようなことに使われましたか。

()

↓

◇また、具体的にはどのようなものを買われましたか。

()

5 現在有する施設・設備で困っていることなどありますか。

(1) ある (2) ない

↓

◇あると答えた方にお尋ねします。どんなことに困っていますか。

(例) 作業室の狭さや不足。最新の施設設備の更新の難しさ等。

()

VIII 学校外の資源の活用について

1 職業教育をより効果的に行うために、学校外の資源を活用したことがありますか。

(学校外の資源とは：学校外の施設・設備の利用、外部講師の招聘、ボランティアの受入等)

(1) ある (2) ない

↓

◇どのような資源を活用しましたか。例を参考にお書きください。

施設・設備、講師	対象学年・グループ	活用内容
例) 味噌製造者	食品化工科(班)	味噌作りの指導

2 1で「ない」と答えられた方にお尋ねします。今後、学校外の資源の活用を考えていますか。

(1) 考えている (2) 考えていない

↓

◇考えていると答えられた方は、どのような活用の仕方と考えられていますか。

()

IX 余暇活動と交流教育について

1 卒業後の将来も見据えて、余暇活動につながる学習や活動を行っていますか。

(1) はい (2) いいえ

↓

◇どのような学習活動ですか具体的にお書きください。

()

2 交流教育についてお尋ねします。交流教育を行っている対象相手に○をつけてください。

() 中学校 () 特殊学級(中) () 特殊教育諸学校
() 高等学校 () 地域の方々 () 居住地交流
() その他< >

3 交流相手とはどのような交流を行っていますか。内容をお書きください。

交流相手	貴校対象	活動内容

X 専門教育を主とする職業学科の有効性について

1 専門教育を主とする職業学科をご存知ですか。

(1)知っている (2)知らない (3)詳しくは知らない

2 職業学科のコース制及び普通科のコース制についてご存知ですか。

(1)知っている (2)知らない (3)詳しくは知らない

↓
◇ 1・2で両方を「知っている」と答えられた方にお尋ねします。
↓

①職業教育を充実する上で、職業学科と普通科のコース制とではどちらが効果があがり有効だと思いますか。

(1)職業学科 (2)普通科のコース制 (3)どちらともいえない

↓
②それはなぜだと思いますか。具体的にお答えください。

[]

3 職業学科を設置することにより、より効果的な作業学習や進路指導ができると思いますか。

(1)できる (2)できない (3)どちらともいえない

↓
◇(1)で「できる」と答えられた方にお尋ねします。具体的に何が効果的だと思いますか。該当するものに○をつけ、その中でも最も効果的だと思えるものに◎をつけてください。

- () 職域開拓の拡大や事業所等への啓発がしやすくなり、進路指導上効果があがる。
- () 職業に関する専門教員や実習助手の配置がされたり、教員の定数が増える。
- () 施設・設備の充実が図られ、予算が拡大される。
- () 働く力や作業意欲を育てることができる。
- () 職業自立を目指した教育がすすめられる。
- () 学習環境や指導体制が充実でき、授業に活気が出る。
- () 企業就労を目指す生徒が対象となるので、職業教育が充実し進路指導がしやすくなる。
- () 専門教育を主とする学科なので、障害の程度が軽度のため教育課程が編成しやすくなる。
- () その他< >
- () その他< >
- () その他< >

※ このアンケートの項目に上げたことなどについて、実際に指導にあたってこられてのご感想、ご意見をお聞かせください。また、職業教育についてどうお考えですか。なんでも結構ですので自由にお書きください。

[]

※ このアンケートについて、ご意見をお聞かせください。

[]

以上で質問を終了させていただきます。ご協力ありがとうございました。

アンケートの内容についてさらに詳しく、お尋ねしたいことが出てくるかもしれません。その際は、後日改めて連絡をさせて頂きたいと思っておりますので、よろしく願いいたします。

また、ご返送いただく際、貴校の教育課程がわかるような学校要覧などの資料も合わせてお送りいただければと思います。

このアンケートは10月15日（月）までにご返送いただければ幸いです。

ご協力ありがとうございました。
独立行政法人国立特殊教育総合研究所
知的障害教育研究部

第3章 調査研究2

知的障害養護学校高等部における現場実習に関する調査

高岡 厚治 (愛媛県立今治養護学校)

涌井 恵 (教育支援研究部・旧知的障害教育研究部)

小塩 允護 (教育支援研究部・旧知的障害教育研究部)

I はじめに

1 知的障害養護学校における現場実習の考え方

高等部の生徒にとって、卒業後の進路先を決めることは切実な問題である。「社会人になる」、「働く」ということをどのように育てていくのか。生徒自身の希望を大切に育てながら、卒業後の一人一人の自立をどう実現するのか。

その取り組みの1つに高等部・中学部で行われている現場実習の指導がある。吉田は、「学校生活と職業生活は多くの面で異なっている。このため生徒が職業生活への円滑な移行を促すために、企業や作業所等の産業現場等において実際的な学習を行っている。」と述べている。現場実習は、生徒自らの体験を通して自己と社会との関係を实际的、具体的に学ばせる機会といえる。

さらに吉田は中学部から高等部における段階別指導について、「中学部や高等部1年生の段階では、働く経験を通して、働くことの意味を知ること、いろいろな職業があることを知ること等に重点が置かれる。高等部2年生段階では職業生活に必要な事柄を知ること、自分の職業適性を知ること、将来の進路を考慮し学習課題を明確にすること等が挙げられる。高等部3年生段階では卒業後の進路を考慮し、職業意識を形成すると共に効率的な作業や安全作業、職業人として必要な事柄等に加え、卒業後の生活設計等を指導している。」とまとめている。

現場実習の実施については、保護者、事業所、公共職業安定所等関係機関との連携が重要となる。このような大切な実習であるので、生徒にどのような援助をすればさらに効果的な指導ができるのかを検討する余地があると思われる。

2 米国の援助付き雇用

実習の効果的指導法のひとつに、米国のジョブコーチを取り入れた指導（ジョブコーチが行う課題分析やシステムティック・インストラクション等の要素を活用した指導法）がある。

小川は、「ジョブコーチによる新たな就労支援は、これまで就職が困難とされてきた職業的に重度障害のある人を、施設内の作業ではなく統合された一般の職場における、公正な賃金が保障された雇用就労に向けて支援するために誕生した」と定義している。

この援助付雇用の基本理念は次のように考えられている。

従来のレディネスモデルの考え方は、図1のように「できないこと」を一定の訓練をしてから就職する考え方であった。これでは重度の知的のある人にとっては永久にレディネスの壁を越えることはできない。

これに対して、図2のように援助付き雇用モデルの考え方は、「できること」を見てその人にあった職場を見つけ、実際の職場で具体的・直接的に訓練するという合理的なものである。ジョブコーチは、援助付き雇用モデルに準じている。

この2つのモデルは対立関係にあるのではない。これらのバランスについて、小川⁴⁾は「学

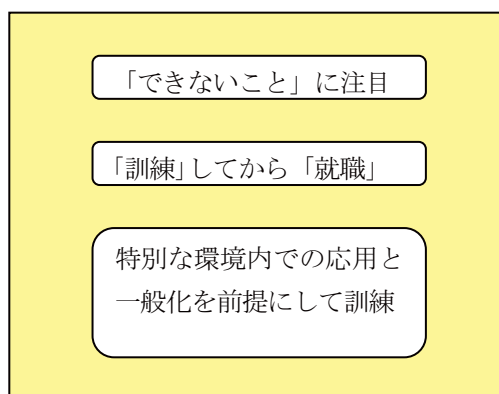


図1 レディネスモデル⁵⁾

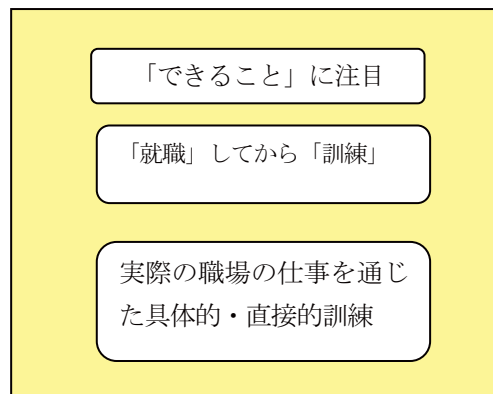


図2 援助付き雇用モデル⁶⁾

学校教育の段階ではレディネスモデルでじっくりと準備性を高め、学校教育から社会生活への移行時には援助付き雇用を利用する等のスタイルが考えられる。」と述べている。

3 日本のジョブコーチ

米国で生まれたジョブコーチであるが、米国と社会・文化が違う日本では、やや異なったスタイルのものが発展していくと考えられる。

日本でジョブコーチとして機能する可能性のある職種として、福祉施設の職員、作業療法士、ソーシャルワーカー等が考えられるであろう。

この日本版のジョブコーチはどのような具体的な援助ができるのだろうか。援助付き雇用の基本プロセスをたどっていく。図3に基本プロセスを表した。

「アセスメント」は、これから行う援助に向けて、対象者がどのような希望、能力、特性をもっているかを把握する。職場実習を設定して、実際の職場での行動観察を通して、支援に役立つ具体的な情報収集を行う。

「職場開拓①」は、職場や仕事のアセスメントといえる。企業との情報収集やネットワーク作りがポイントとなる。対象者の希望や適性に合った仕事を見つける作業であるが達成が困難と思われるプロセスである。

「職場開拓②」は、職場開拓で関係の取れた企業から、仕事と対象者とのマッチングを見つけ出すことである。必要に応じて労働時間や休息等について企業と調整を行う。

「職場での訓練・援助」は、仕事の導入期に仕事だけでなく通勤、休息、昼食、対人関係等についても支援を行う。また、対象者に対する周囲の従業員の協力関係を構築する。

「フェーディング」では、対象者の仕事の自立の程度が高くなり、周りの従業員からの自然な支援が増えるようになれば、徐々に職場での支援を減らしていく。最終的には、ジョブコーチが職場にいる時間を完全になくすることを目標とする。

「フォローアップ」では、フェーディングの終了後、定期的な職場訪問や電話連絡等で状況を把握して、問題が生じたら即時に介入する。

先日、ジョブコーチ養成モデル研修会に参加することができた。職場開拓の演習では、企業に電話でアポイントメントをとったり、企業の人事担当者にサービスの説明をするロールプレー等を行ったが、冷や汗をかきながらの実践であった。

この研修でポイントとして述べられていたことは次の通りである。

- 1) 仕事と個人のマッチングのためにジョブコーチが事前実習を行うことは大切である
- 2) 職場での支援は導入期からフェーディングを見据えた指導が大切である
- 3) わかりやすい教え方とは必要最小限の支援のことで
- 4) 1人で頑張るのではなくジョブコーチのチームで取り組むべきである

これらのことを踏まえて、学校教育においては、進路指導担当教員がジョブコーチの機能を果たすことが可能であろうか。

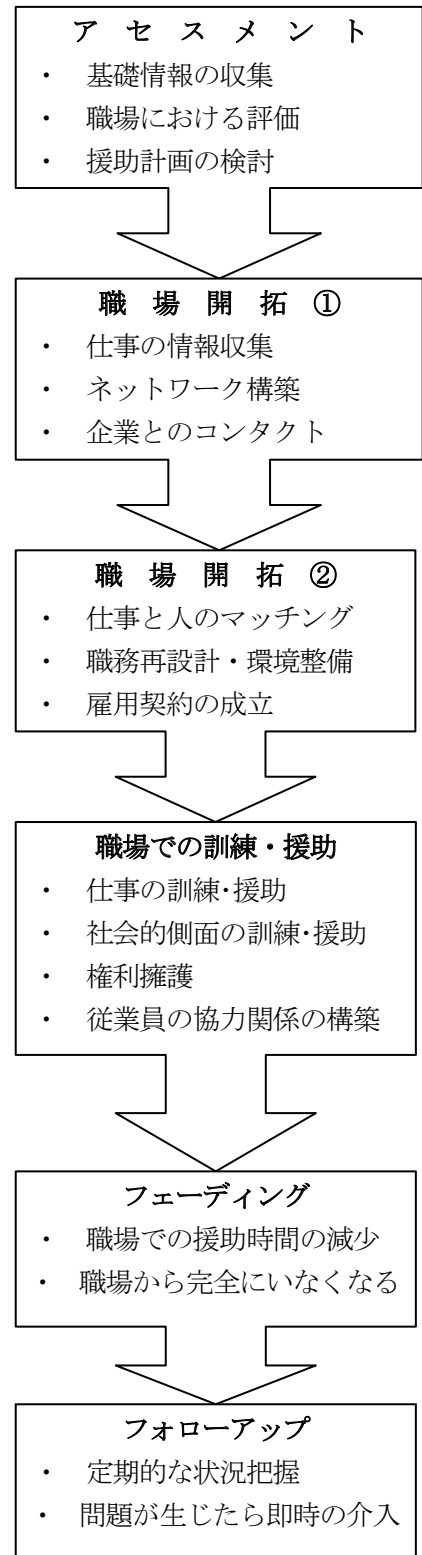


図3 援助付き雇用の基本プロセスの

そこで現場実習における具体的な取り組みについて、図4のような援助が可能であると考えた。

「アセスメント」は、生徒の基礎情報の収集が重要となる。生徒や保護者に実習先の希望を聞いたり、前回の現場実習の評価から例えば対人関係に問題はないか等を調査する。

「職場開拓①」は、あらゆる業種の企業と情報収集やネットワーク作りを行う。生徒のアセスメントの情報をもとに、適性にあった実習先の見つけることも重要である。

「職場開拓②」は、実習先の仕事と生徒のマッチングを行う。実際に生徒を引率する教員が、事前に職場実習をして環境分析・人的分析等を行うことも大切である。

「職場での訓練・援助」は、現場実習先で生徒に指示書やジグを使ってわかりやすい教え方をして援助を行う。通勤方法、休み時間の過ごし方等についても指導する必要がある。

「フェーディング」では、生徒が仕事に慣れてくるにしたがって、徐々に支援時間を減らしていく。実習期間の前半は引率指導で、後半は巡回指導に切り替えていく等の方法で支援時間を減らしていくことが考えられる。

「フォローアップ」は2つの取り組みが考えられる。

まず卒業生が対象の場合、追指導として定期的な職場訪問や電話連絡をして状況把握を行う。問題が生じたときには迅速に対処することが大切である。

また在校生が対象の場合、実習後の評価を行い、次の現場実習につなげることが大切である。

高畑（2000）は、学校現場でジョブコーチ的アプローチによる職場での環境整備を実施している。具体的な取り組みとして、生徒の特性を踏まえた職場開拓、関係機関との連携体制の構築、同僚からの自然な支援、職場でのアセスメントを踏まえた管理者との計画的な支援の構築等である。ここでの教員ジョブコーチは主に担任が従事している。

このようなジョブコーチを取り入れた現場実習を実施している学校は、次のような利点・特徴があると仮説を立てた。

仮説1 一般事業所へ就労する割合が高くなる

仮説2 卒業生の一般就労の定着率が高くなる

仮説3 重度の知的障害のある生徒に効果的な指導ができる

仮説4 進路指導担当が専任制を取り入れている割合が高い

先述したようにジョブコーチは重度障害のある人が就労できることを目的としたサービスである。生徒のアセスメントを行うことにより、重度障害と思われる生徒でも一般就労が可能になると考えられ、仮説1と3が考えられる。

仮説2は、ジョブコーチを取り入れた実習指導では仕事と生徒のマッチングを重要視するので、ミスマッチが少ないと考えられ一般就労の定着率が高くなると予測される。

進路指導担当の教員は、職場開拓や現場実習（特に個別実習）の訓練・支援等を行うが、授業なしまたは授業を軽減して即時に対処する体制ができていると考えられ、仮説4が予測される。

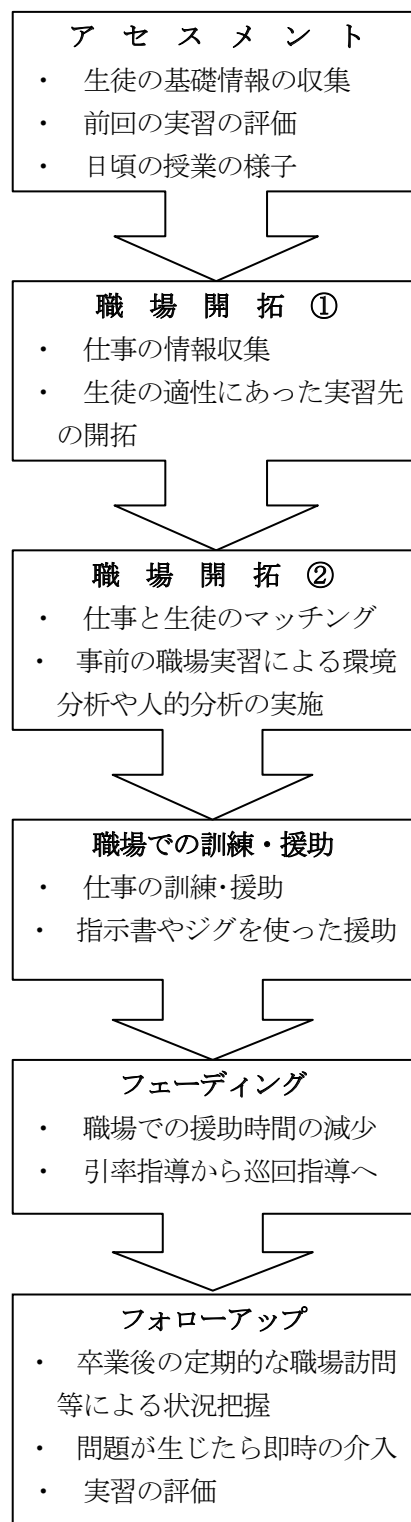


図4 ジョブコーチ的アプローチを取り入れた現場実習の基本プロセス

そこで、本研究では知的障害養護学校高等部を対象に、現場実習をどのように取り組んでいるかを調査研究することを目的とした。

その中で、ジョブコーチ指導法を取り入れた方がより効果的に指導できるのではないかを考察したい。また、進路指導の取り組みで進路指導の専任制を導入しているかについて調査して、どのようにすれば効果的な指導ができるのか考察できればと考えている。

II 方 法

1 調査対象

全国養護学校長協会の「全国養護学校実態調査」(2002)から、平成14年度現在の全国の高等部のある知的障害養護学校の内、分校・分級を除いた455校を調査対象とした。

その内訳は、高等部以外の学部を併置している学校400校、高等部のみの単置校55校であった。調査票の記入にあたっては、進路指導担当教員に、第2部はその事例に関わった人に回答してもらうようお願いした。

2 調査期間

平成14年9月中旬に調査用紙を依頼発送し、10月中旬に調査用紙の回収を行った。

3 調査方法

質問紙法（選択式と自由記述式）によった。

4 調査内容

調査票の内容は、第1部では学校の概要、卒業生進路状況、現場実習の現状、専任制の現状等について調査している。

第2部では、ジョブコーチの指導法をもとに現場実習に取り組んでいるか入学してからはじめて体験する現場実習に限定して調査した。調査票の第2部は、図4の現場実習における基本プロセスをベースとして作成した。現場実習を、実習前・実習中・実習後に分類して26の項目にチェックしてもらうことにした。各学校の一般事業所への就労を希望している生徒について、1～4人を選んでもらい調査票に回答してもらった。

「アセスメント」は、実習先の希望を生徒・保護者に聞いたか、生徒の実習経験（校内実習等）からどんな仕事を好むか等についての項目を作成した。

「職場開拓①」は、生徒の通勤する能力や教員の事前の職場実習の有無、環境分析・人的分析の有無等についての項目を作成した。

「職場での訓練・援助」は、仕事の課題分析ができていないか、休み時間の過ごし方について指導したか等についての項目を作成した。

「フォローアップ」では、職場の担当者に評価を依頼したか、自己評価したか等について項目を作成した。

ただし、調査票の第2部の項目には、「職場開拓①」、「フェーディング」については含んでいない。企業の情報収集が主な仕事となる「職場開拓①」は、各学校では主に進路指導担当教員が取り組んでいるものと思われる。第2部の回答者は担任も多くいると考えられるので項目から除外した。「フェーディング」は、はじめての現場実習ということで、実習期間が1週間以内という短期間の事例が多いと予測され、徐々に支援を減らすところまでは難しいと考え項目から除外した。「フォローアップ」は一般的な卒業生のアフターケアではなく、実習の評価についての項目を作成した。

1) 第1部の調査項目

- (1) フェースシート（回答者の立場・年齢・特殊教育経験年数等）
- (2) 過去3年間の卒業生における進路先・就職者の動向
- (3) 現場実習の教育課程上の位置付け
- (4) 昨年度の現場実習の現状
- (5) 進路指導の専任制の現状と課題

2) 第2部の調査項目

表1・表2・表3は、現場実習の指導にかかわる項目を表している。

調査票の内容については、資料1に添付した。

表1 実習前の現場実習の指導にかかわる項目

	現場実習の指導にかかわる項目
アセスメント	ア 生徒に実習先の希望を聞いた。
	イ 保護者に現場実習先の希望を聞いた
	ウ 生徒の実習経験から仕事を遂行する上での強い所、弱い所を調査した。
	エ 生徒の職場における対人関係面について強い所、弱い所について調査した。
	オ 生徒がどんな仕事を好むかを調査した。
	カ 生徒の通勤する能力（バスや電車に1人で乗れるか等）について調査した。
職場開拓②	キ 生徒が実習する会社に引率教員が事前に職場見学をした。
	ク 生徒が実習する会社で、引率教員が事前に職場実習をした。
	ケ 生徒に必要な支援内容等について会社に説明した。
	コ 職場の環境分析（温度、照明等）を行った。
	サ 職場の人的分析（職場の上司の指示の出し方、担当者の人柄等）を行った。
	シ 仕事の手順を小さな行動単位に分解した。
	ス 電車等の乗り方について手順を小さな行動単位に分解した。
セ 通勤のとき想定されるトラブルと対策を準備した。	

表2 実習中の現場実習の指導にかかわる項目

	現場実習の指導にかかわる項目
職場での訓練・援助	ソ 生徒に小さな行動単位に分解したもので仕事を教えた。
	タ 話し言葉以外の絵・写真等の指示書（カード）を活用した。
	チ 作業をやりやすくするためにジグ（補助具）を使った。
	ツ 通勤の仕方を直接にまたは間接的に指導した。
	テ 休み時間の過ごし方について指導した。
	ト 何らかの問題があったとき職場の責任者を交えて打ち合わせをした。

表3 実習後・その他の指導にかかわる項目

	現場実習の指導にかかわる項目
フォローアップ	ナ 上司の人に評価をお願いした。
	ニ 生徒の実習を直接担当した責任者から直接評価を聞いた。
	ヌ 実習評価表をグラフ化する等分析を行った。
	ネ 実習後に職場の管理者に生徒の評価等を聞いた。
	ノ 欠勤がなかったか、安全に作業できたかどうか、生徒が自己評価した。
その他	ハ 学校外の就労支援機関に生徒の現場実習中のジョブコーチを依頼した。

Ⅲ 調査結果と考察

1 調査票第1部

1) 回収状況

表4に調査票第1部の回収状況を表した。

高等部併置では、質問紙を送付した400校のうち回答があったものは305校であった。高等部単置では、送付した55校のうち49校から何らかの回答があった。進路指導に関する調査ということから、高等部単置校の方が高い回収率を示した。

表4 調査票第1部の回収状況

校種	対象校	回収校 (%)
高等部併置	400	305 (76.3)
高等部単置	55	49 (89.1)
計	455	354 (77.8)

表5 回答者の役職

役職	学校数 (%) N=335
進路指導担当	269 (80.3)
高等部主事	3 (0.9)
高3学年主任	1 (0.3)
その他	62 (18.5)

表6 回答者の特殊教育経験年数

経験年数	学校数 (%) N=350
1～5年	38 (10.9)
6～10年	85 (24.3)
11～15年	94 (26.9)
16～20年	76 (21.7)
21～25年	43 (12.3)
26年以上	14 (4.0)

表7 一般就労を希望する生徒の割合
(平成14年度)

	生徒数	希望者数	割合 (%)
1年生	7857	2542	32.4
2年生	7515	2664	35.4
3年生	7251	2248	31.0

2) 回答者

表5に回答者の役職を表した。調査票の記入にあたっては、進路指導担当教員に実施してもらうようお願いしたこともあり、80%以上担当者が回答してくれたものと思われる。

表6に回答者の特殊教育経験年数を表した。最も長く勤務している者で34年と回答していた。11～15年と回答した者が最も多く、次いで6～10年と回答した者へと続いている。

表7に平成14年度の各学年の一般事業所への就労希望者の割合を表した。

各学年の就職希望の割合は、1年生32%、2年生35%、3年生31%であった。このことから、1年生から2年生にかけては進路指導により就職希望の割合がアップし、3年生では就労という現実の問題から就職希望の割合がダウンしていると考えられる。

3) 過去3年間の卒業生の進路先と就職者の動向

表8に平成11年度から13年度の3年間の卒業生の進路先を示した。希望者割合は、一般事業所に就労の希望数を在籍生徒数で除した。

平成11年度では、最も多かったのは製造、包装等の軽作業で1,101人であった。次にクリーニング、清掃と続いている。

平成12年度では、軽作業が1,108人と圧倒的に多かった。次にクリーニング、清掃と続いている。

平成13年度では、1、2年生同様に軽作業が978人と最も多くなっている。次いで、清掃、クリーニングと回答している。

表9に平成8年度から10年度に一般事業所に就職した卒業生の動向を表した。

平成8年度の一般事業所に就職した卒業生のいる学校247校の定着率は56%であった。そのうち定着率100%と回答している学校が47校、逆に定着率0%と回答した学校が32校であった。

平成9年度の就職した卒業生のいる学校256校の定着率は57%であった。そのうち定着率100%と回答した学校が59校、定着率0%と回答した学校が35校あった。

平成10年度の就職した卒業生のいる学校279校の定着率は60%だった。定着率100%と回答した学校が71校、定着率0%と回答した学校が40校あった。

表8 進路別人数 (平成11～13年度)

仕事内容	11年度 (%)	12年度 (%)	13年度 (%)
事務	18 (1.3)	29 (2.0)	19 (1.4)
軽作業	1101 (76.7)	1108 (76.7)	978 (74.3)
印刷	9 (0.6)	14 (1.0)	8 (0.6)
営業	51 (3.6)	53 (3.7)	70 (5.3)
クリーニング	118 (8.2)	101 (7.0)	89 (6.8)
清掃	8 (5.6)	84 (5.8)	93 (7.1)
農作業	51 (3.6)	46 (3.2)	55 (4.2)
管理人	3 (0.2)	2 (0.1)	1 (0.1)
メール	3 (0.2)	7 (0.5)	4 (0.3)
計	1435 (100.0)	1444 (100.0)	1317 (100.0)

表9 卒業生の定着の割合 (平成8～10年度)

	8年度	9年度	10年度
就職数	1723	1783	1801
継続数	960	984	1086
定着率	56	57	60

表10 離職者の動向 (平成8～10年度)

	8年度 (%)	9年度 (%)	10年度 (%)
再就職	224 (35.8)	233 (35.5)	224 (37.3)
施設・ 作業所	207 (33.1)	206 (31.4)	186 (31.0)
無職	131 (20.9)	159 (24.2)	142 (23.7)
不明	64 (10.2)	58 (8.8)	48 (8.0)
計	626 (100.0)	656 (100.0)	600 (100.0)

表10に平成8年度から10年度の離職者の動向を表した。

一般事業所に就職して離職した卒業生が、再就職する割合は、平成9年度が35.5%と低く、平成10年度が37.3%と高かった。

施設・作業所へ入る割合は、平成8年度が33.1%と高く、平成10年度が31.0%と低く、卒業後の年数が経つほど入る割合が高くなった。

無職者の割合は、平成9年度が24.2%と高く、平成10年度が20.9%と低い結果となった。

過去3年間全体では、離職した卒業生1,882人の内、再就職681人(36.2%)、施設・作業所599人(31.8%)、無職432人(23.0%)、不明170人(9.0%)となった。

4) 現場実習の教育課程上の位置付け

表11は、現場実習の教育課程上の位置付けを表している。

表11 現場実習の教育課程上の位置付け

	実習 N=354 (%)	事前・事後 N=356 (%)
作業学習	212 (59.9)	78 (21.9)
教科「職業」	37 (10.5)	43 (12.1)
総合的な学習	39 (11.0)	70 (19.7)
生活単元	13 (3.7)	107 (30.1)
その他	53 (15.0)	58 (16.3)

実習の位置付けでは、「作業学習」が全体の5分の3を占めていた。続いて、「総合的な学習の時間」が全体の1割という結果であった。その他の回答で多かったのは、「進路に関する指導」、「特別活動」であった。

事前指導・事後指導の教育課程上の位置付けは、「生活単元学習」が30.1%と最も多かった。事前・事後については、領域・教科を合わせた指導を実施している学校が多いことがわかった。次いで、「作業学習」が21.9%という結果であった。また、全体の5分の1の学校が、「総合的な学習の時間」で事前・事後指導に取り組んでいることがわかる。その他で多かった回答は、「進路指導に関する活動」「ホームルーム」であった。

その他の回答の「進路に関する指導」だが、このような教育課程上の位置付けはないので、実際には生活単元学習等の位置付けがなされているものと考えられる。

同じ学校でも学科（職業学科と普通科）で教育課程上の位置付けが異なる場合があるため、事前・事後の合計数が対象校の354校をこえている。

5) 平成13年度の現場実習の状況

表12に集団実習の取り組みを表した。集団実習とは、ある限定された期間に全生徒が一斉に現場実習に取り組むと定義した。

集団実習に取り組んでいる学校は、1年生が176校、2年生が260校、3年生が264校という回答であった。3年生が集団実習に取り組んでいる割合が77.0%と最も高かった。

表13に個別実習の取り組みを表した。個別実習とは、他の生徒が学校での授業を受けている期間に、個人的に生徒が現場実習に取り組むと定義した。

個別実習に取り組んでいる学校は、1年生が32校、2年生が84校、3年生が244校という結果であった。3年生が個別実習に取り組んでいる割合が72.0%と圧倒的に高かった。

次に、現場実習の前段階として校内実習を実施していると回答した学校が、291校と全体の5分の4以上であった。また、期間を限定せずに個別に現場実習をする等して、全く校内実習に取り組んでいない学校が62校という結果であった。

表14に、平成13年度の学年別の実習延べ人数を表した。

学年別では、3年生は延べ14,673人が実習しており最も多かった。次いで2年生の9,477人という結果であった。

実習先では、一般事業所で実習した割合は2年生が47.7%と最も多かった。施設・作業所で実習する割合は3年生が施設31.5%、作業所20.5%と最も高い結果となった。

一般事業所へ実習している学校は、1年生では148校、2年生では302校、3年生では322校あり、上級学年の方がより事業所での実習が実施されていた。

表12 集団実習を実施している学校
(平成13年度)

	1 年	2 年	3 年
N	351	349	343
学校数	176	260	264
(%)	50.1	74.5	77.0

表13 個別実習を実施している学校
(平成13年度)

	1 年	2 年	3 年
N	346	343	339
学校数	32	84	244
(%)	9.2	24.5	72.0

表14 学年別実習延べ人数 (平成13年度)

実習先	1 年生 (%)	2 年生 (%)	3 年生 (%)
一 般 事業所	1518 (45.1)	4524 (47.7)	6451 (44.0)
施 設	712 (21.2)	2684 (28.3)	4625 (31.5)
作業所	503 (14.9)	1714 (18.1)	3015 (20.5)
その他	633 (18.8)	555 (5.9)	582 (4.0)
計	3366 (100.0)	9477 (100.0)	14673 (100.0)

その他の回答が多かったのは、「校内実習」、「デイサービスセンター」、「通勤寮」、「特別養護老人ホーム」であった。

表15に、平成13年度の実習先の仕事内容別人数を表している。

最も多かったのは、6,673人の軽作業で全体の68.4%を占めていた。次いで、清掃作業が615人、クリーニングが611人という回答であった。

6) 進路指導の専任制の現状

表16に、進路指導を専任としている教員の有無を表した。

進路指導を専任としている教員がいると回答した学校は277校であった。全体の4分の3の学校で専任制を取り入れている。計画中と回答した学校が2校あった。

専任の教員がいると回答した277校の内、授業を全く持たない専任教員がいると回答した学校は86校あり、その人数は平均1.7人(最大8人、最少1人)だった。

授業軽減した専任教員がいると回答した学校が218校あり、その人数は平均で1.4人(最大9人、最少1人)だった。

授業なしと授業軽減の両方の専任教員がいると回答した学校は27校あった。

表17に、専任の進路指導担当教員の仕事内容を回答数の多い順に表した。

仕事内容では、「実習先開拓」と回答した学校が274校と最も多かった。開拓にはかなりの時間を要することがうかがえる。

次いで、「関係機関との調整」という結果であった。ハローワーク等の関係機関との接点を重要視していると考えられる。

その他の回答が多かったものは、「卒業生のアフターケア」、「進路相談」、「進路学習会の企画」、「PTA進路委員会との連携」であった。

表15 実習先の仕事内容別人数 (平成13年度)

仕事内容	人数 N=9759	(%)
事務	108	(1.1)
軽作業	6673	(68.4)
印刷	48	(0.5)
営業	0	(0.0)
クリーニング	611	(6.3)
清掃	615	(6.3)
農作業	433	(4.4)
管理人	7	(0.1)
メール	11	(0.1)
その他	1253	(12.8)

表17 専任の進路担当教員の仕事内容 (複数回答)

仕事内容 N=2464	回答数
実習先開拓	274
関係機関との調整	273
連絡協議会参加	269
雇用前提の職場開拓	268
現場実習指導	260
進路説明会企画	254
進路希望調査	247
職業的能力評価	232
職場見学会企画	215
学校(自校)見学企画	73
その他	99

表16 進路指導の専任のいる学校

専任の有無	学校数 (N=353)	(%)
いる	277	(78.5)
いない	74	(21.0)
計画中	2	(0.6)

表18 生徒の職業的能力の評価

評価の方法	学校数(N=239)	(%)
教員評価	19	(7.9)
外部評価	220	(92.1)

表19 現場実習の指導形態

指導形態	学校数(N=299)	(%)
引率指導	64	(21.4)
巡回指導	235	(78.6)

表20 専任制を取り入れていると回答した学校の専任制に対する考え方

内容	学校数(N=275)	(%)
よい	253	(92.0)
よくない	22	(8.0)

表21 専任制を取り入れていないと回答した学校の専任制に対する考え方

内容	学校数(N=71)	(%)
よい	31	(43.7)
よくない	40	(56.3)

表22 専任制がよいと思う理由

よい理由	学校数(N=340)	(%)
支援スムーズ	79	(23.2)
分業できる	72	(21.1)
専門性高まる	74	(21.8)
責任感持てる	67	(19.7)
その他	48	(14.1)

表23 専任制がよくないと思う理由

よくない理由	学校数(N=66)	(%)
担任の負担増加	3	(4.5)
仕事見えにくい	22	(33.3)
専門性高まらない	2	(3.0)
お互いの仕事に無関心	25	(37.9)
その他	14	(21.2)

表18に生徒の職業的能力の評価を、表19に現場実習の指導形態を表した。

専任の進路指導担当教員の仕事の内、生徒の職業的能力について、全体の92.1%の学校は外部機関に評価を依頼しているとの回答であった。

また現場実習の指導形態では、専任の進路指導担当教員の5分の4は、巡回指導を行っているという結果であった。

表20・表21に、表16で現在進路指導担当の専任がいると回答した277校と、専任制をしていない回答した74校について、それぞれ専任制についてどのように思うかを表した。

専任制を取り入れている学校の9割は、専任制を肯定的に評価していた。1割の学校では、専任制を導入しているがよくないと考えている結果となった。

また、専任制を取り入れていない学校の約4割は専任制を評価しているが、約6割は専任制がよくないと考えているという結果であった。

表22に専任制がよいと思う理由を、表23は専任制がよくないと思う理由を表した。

よいと思う理由で最も多かったのは、「生徒への支援がスムーズにできる」の79校であった。次いで、「専門性が高まる」という結果となった。その他の回答で多かったものは、「職場開拓等が専任でないと時間的に難しい」、「窓口が一本化され対応スムーズ」、「関係機関との連携ため必要」であった。

よくないと思う理由で最も多かったのは、「その人任せになりお互いの仕事に無関心になってしまう」が37.9%であった。次いで、「分業化によりお互いがどのような仕事をしているのか見えにくくなる」という結果だった。その他の回答で多かったものは、「生徒の実態を把握しにくい」、「生徒の事を知らずに進路指導はできない」、「担任中心の進路指導になりにくい」であった。

2 調査票第2部

1) 調査票第2部による現場実習の現状

(1) 全体的な傾向について

有効回答数は1203人であったが、その内卒業生（平成8～11年度のデータ）の10人と実習年度が未記入の19人を合わせた29人は除き、現在在籍している1,174人について以下のように分析した。1校あたりの回答数は、平均3.6人（最大8人、最少1人）であった。

表24に調査票第2部の回収状況を表した。高等部併置は274校で生徒数999人であり、高等部単置は48校で生徒数175人であった。回収率は高等部単置が約20%高い結果となった。

表25に回答者の役職を表した。

最も多かったのは、「進路指導担当」の46.4%であった。次いで「担任」が45.4%という結果であった。はじめての実習では、進路指導担当と担任が半々の割合で引率していると考えられる。

表26に対象生徒の学年を、表27に対象生徒の知的水準を表した。

対象生徒は、2年生が48.0%であり、半数は2年生が占める結果となった。次いで3年生が36.0%であった。

知的水準で最も多かったのは、「軽度」の62.8%であった。次いで、「中度」の28.9%という回答であった。「軽度」と「中度」で全体の9割をこえる結果となった。

表28に、対象生徒の障害診断名を表した。

91.6%は「知的障害」という回答であった。次いで「自閉症」が5.6%という結果だった。

表29に、はじめての現場実習の実施日数を表した。1,160人の平均実施日数は9.1日（範囲1～36日）であった。最も多かったのは、実習日数が6～10日間の621人という回答であった。次いで、1～5日間の308人であった。

表24 調査票第2部の回収状況

校種	対象校	回収校(%)	生徒数
高等部併置	400	274(68.5)	999
高等部単置	55	48(87.3)	175
計	455	322(70.8)	1174

表25 回答者の役職

役職名	人数(N=1112)	(%)
進路指導担当	516	(46.4)
担任	505	(45.4)
高等部主事	15	(1.3)
その他	76	(6.8)

表26 対象生徒の学年

学年	人数(N=1161)	(%)
1年生	186	(16.0)
2年生	557	(48.0)
3年生	418	(36.0)

表27 対象生徒の知的水準

知的水準	人数(N=1156)	(%)
重度	22	(1.9)
中度	334	(28.9)
軽度	726	(62.8)
境界線	72	(6.2)
正常範囲	2	(0.2)

表28 対象生徒の障害診断名

診断名	人数(N=1163)	(%)
知的障害	1065	(91.6)
自閉症	65	(5.6)
学習障害	12	(1.0)
その他	21	(1.8)

表29 はじめての現場実習の実施日数

日数	人数(N=1160)	(%)
1～5日	308	(26.6)
6～10日	621	(53.5)
11～15日	190	(16.4)
16日以上	41	(3.5)

表30 はじめての現場実習の指導形態

指導形態	人数(N=1155)	(%)
すべて引率	218	(18.9)
最初だけ引率	85	(7.4)
ほぼ巡回	290	(25.1)
すべて巡回	562	(48.7)

表31 はじめての現場実習の仕事内容

仕事内容	人数(N=1173)	(%)
事務	15	(1.3)
軽作業	797	(67.9)
印刷	7	(0.6)
営業	35	(3.0)
クリーニング	96	(8.2)
清掃	88	(7.5)
農作業	59	(5.0)
管理人	0	(0.0)
メール	0	(0.0)
その他	76	(6.5)

表32 実習前の指導にかかわる項目を実施した人数 (N=1174)

指導にかかわる項目	人数 (%)
ア 生徒に実習先の希望を聞いた	882 (75.1)
イ 保護者に実習先の希望を聞いた	892 (76.0)
ウ 仕事を遂行する上での強い所弱い所を調べた	943 (80.3)
エ 対人関係について強い所弱い所を調べた	900 (76.7)
オ どんな仕事を好むのか調べた	985 (83.9)
カ 生徒の通勤する能力について調べた	1040 (88.6)
キ 引率教員が事前に職場見学した	1023 (87.1)
ク 引率教員が事前に職場実習をした	78 (6.6)
ケ 支援内容について会社に説明した	1071 (91.2)
コ 職場の環境分析を行った	238 (20.3)
サ 職場の人的分析を行った	364 (31.0)
シ 仕事の手順を小さい行動単位に分解した	229 (19.5)
ス 電車等の乗り方を小さい行動単位に分解した	348 (29.6)
セ 通勤のとき予想されるトラブル対策をした	815 (69.4)

表30に、はじめての実習の指導形態を表した。

最も多かったのは、「すべて巡回指導を行っている」の48.7%であった。また、「初日だけ引率指導、後は巡回指導を行う」の25.1%、「すべて引率指導を行う」の18.9%、「最初引率指導、徐々に巡回指導を行う」の7.4%を合わせて全体の半数は引率指導を行っていると考えられる。

表31に、はじめての現場実習の仕事内容を表した。

最も多かったのは、「軽作業」の67.9%であった。次いで、「クリーニング」の8.2%、「清掃」の7.5%という回答であった。

表32に実習前の指導にかかわる項目を実施した人数を表した。

指導にかかわる項目に「はい」と回答した中で、最も多かったのは「ケ 生徒に必要な支援内容等について会社に説明した」の91.2%であった。次いで、「カ 生徒の通勤する能力について調査した」の88.6%という結果であった。

指導にかかわる項目で「はい」の回答が最も少なかったのは、「ク 生徒が実習する会社で引率教員が事前に職場実習をした」の6.6%であった。次いで「シ 仕事の手順を小さな行動単位に分解した」の19.5%という結果だった。

現場実習の事前指導の14項目全体では、9項目は7割以上の学校が指導項目を実施して

いた。残りの5項目については、指導項目を実施していた学校は3割以下であった。生徒に事前指導する前に教員が職場実習をしたと回答した学校は1割未満だった。学校現場は事前に実習をする時間がない、毎年実習している事業所であればわざわざ事前に実習する必要がない、等の理由が考えられる。ただ、実習する生徒、引率教員は毎年変わる可能性が高いと思われるので、教員が事前実習する効果は高いものといえるのではないだろうか。指導項目ア～カは生徒のアセスメントの内容であるが、6項目すべて4分の3以上実施していた。指導項目キ～セは職場のアセスメントの内容であるが、8項目の中で5項目が3分の1未満しか実施していない結果となった。このことから、生徒のアセスメントの指導は十分になされているものの、職場のアセスメントはまだまだ指導されていないと考えられる。職場のアセスメントがきちんとなされていないと、生徒と仕事のマッチングが困難になる。

表33に実習中の指導にかかわる項目を実施した人数を表した。

指導にかかわる項目に「はい」と回答した中で、最も多かったのは、「ツ 通勤の仕方を直接にまたは間接的に指導した」の80.1%であった。次いで、「テ 休み時間の過ごし方について指導した」の69.8%という結果になった。

指導にかかわる項目で「はい」の回答が最も少なかったのは、「タ 話し言葉以外の絵・写真等の指示書（カード）を活用した」の3.2%であった。次いで、「チ 作業をやりやすくするためジグ（補助具）を使った」の3.9%だった。

職場での訓練・援助の6項目の中で、3項目は5割以上の学校が指導項目を実施していた。残り3項目については実施していた学校は3割以下だった。特に指示書やジグを使っていると回答した学校は5%以下であった。これは、対象生徒の障害の程度が中度・軽度が多い（合わせて約9割）ことも関係しているであろう。しかし、指示書やジグは重度の知的障害の生徒だけに使用するものでなく、中度・軽度の生徒にとってもわかりやすいと考えられる。

表34に、実習後・その他の指導にかかわる項目を実施して人数を表した。

指導にかかわる項目に「はい」と回答した中で、最も多かったのは、「ノ 欠勤がなかったか安全に作業できたかどうか生徒が自己評価した」の92.8%であった。次いで、「ニ 生徒の実習を直接担当して責任者から評価を聞いた」の89.5%という結果だった。

指導にかかわる項目で「はい」の回答が最も少なかったのは、「ハ 学校外の就労支援機関に生徒のジョブコーチを依頼した」の0.1%であった。次いで、「ヌ 実習評価表をグラフ化する等分析を行った」16.5%という結果だった。

表33 実習中の指導にかかわる項目を実施した人数 (N=1174)

指導にかかわる項目	人数 (%)
ソ 小さな行動単位に分解したもので教えた	284 (24.2)
タ 話し言葉以外の絵や指示書を活用した	37 (3.2)
チ 作業をやりやすくするためジグを使った	46 (3.9)
ツ 通勤の仕方を直接また間接的に指導した	940 (80.1)
テ 休み時間の過ごし方について指導した	820 (69.8)
ト 問題があったとき責任者と打ち合わせた	642 (54.7)

表34 実習後・その他の指導にかかわる項目を実施した人数 (N=1174)

指導にかかわる項目	人数 (%)
ナ 上司の人に評価をお願いした	1045 (89.0)
ニ 直接担当した責任者から評価を聞いた	1051 (89.5)
ヌ 実習評価表をグラフ化する等分析を行った	194 (16.5)
ネ 職場の管理者に生徒の評価等を聞いた	960 (81.8)
ノ 欠勤がなかったか等生徒が自己評価した	1089 (92.8)
ハ 学校外の支援機関にジョブコーチを依頼した	1 (0.1)

事後指導・その他についての6項目の中で、4項目は8割以上の学校が指導項目を実施していた。残り2項目は2割以下だった。特に、学校外の支援機関にジョブコーチを依頼したという学校は354校中1校だけであった。今後は支援機関に依頼する事例が増えていくものと思われる。

(2) 障害の程度(重度と軽度)における比較について

次に重度の障害のある生徒22人と軽度の障害のある生徒726人について比較した。

表35に、対象生徒の障害診断名を表した。重度、軽度ともに知的障害の生徒が全体の8割以上を占めた。また、自閉症の生徒の割合が、重度の方が軽度より約3倍高かった。軽度の障害のある生徒数が726人をこえているのは複数回答があったためである。

表36に、はじめての実習の実施日数を表した。重度の知的障害のある生徒のはじめての実習の平均実施日数は、7.2日(範囲1～15日)であった。軽度の障害のある生徒の平均実施日数は、9.3日(範囲1～36日)であった。重度の知的障害のある生徒で最も多かったの

表35 対象生徒の障害診断名

	重 度 (%) N=21	軽 度 (%) N=727
知的障害	18 (85.7)	686 (94.4)
自 閉 症	3 (14.3)	31 (4.3)
学習障害	0 (0.0)	3 (0.4)
そ の 他	0 (0.0)	7 (1.0)

表36 はじめての実習の実施日数

	重 度 (%) N=22	軽 度 (%) N=720
1～5日間	13(59.1)	178(24.7)
6～10日間	7(31.8)	389(54.0)
11～15日間	2(9.1)	127(17.6)
16日間以上	0(0.0)	26(3.6)

表37 はじめての実習の指導形態

	重 度 (%) N=20	軽 度 (%) N=716
すべて引率	11(55.0)	127(17.7)
最初引率	1(5.0)	45(6.3)
ほぼ巡回	4(20.0)	171(23.9)
すべて巡回	4(20.0)	373(52.1)

表38 実習前の指導項目を実施した人数

指導項目	重度 (%) N=22	軽度 (%) N=726	値差 (ポイント)
ア 生徒に実習先の希望を聞いた	10 (45.5)	548 (75.5)	(-30.0)
イ 保護者に実習先の希望を聞いた	15 (68.2)	544 (74.9)	(6.7)
ウ 仕事上での強い所弱い所を調べた	17 (77.3)	573 (78.9)	(-1.6)
エ 対人関係の強い所弱い所を調べた	15 (68.2)	555 (76.4)	(-8.2)
オ どんな仕事を好むのかを調べた	17 (77.3)	613 (84.4)	(-7.1)
カ 生徒の通勤する能力を調べた	18 (81.8)	647 (89.1)	(-7.3)
キ 引率教員が事前に職場見学をした	21 (95.5)	634 (87.3)	(8.2)
ク 引率教員が事前に職場実習をした	4 (18.2)	44 (6.1)	(12.1)
ケ 支援内容について会社に説明した	18 (81.8)	662 (91.2)	(-9.4)
コ 職場の環境分析を行った	7 (31.8)	145 (20.0)	(11.8)
サ 職場の人的分析を行った	9 (40.9)	226 (31.1)	(9.8)
シ 仕事の手順を小さい行動単位にした	10 (45.5)	128 (17.6)	(27.9)
ス 電車等の乗り方を小さい行動単位にした	16 (72.7)	198 (27.3)	(45.4)
セ 通勤のとき予想されるトラブル対策をした	16 (72.7)	502 (69.1)	(3.6)

は6割の実習日数が1～5日という回答だった。軽度の障害のある生徒では、5割の実習日数が6～10日であった。

表37に、はじめての実習の指導形態を表した。重度の知的障害のある生徒で最も多かったのは、「すべて引率指導を行っている」の5割であった。軽度の障害のある生徒で最も多かったのは、「すべて巡回指導を行っている」が5割を占めた。

表38に、実習前の指導にかかわる項目を実施した人数を表した。値差(ポイント)は、上位校の割合から下位校の割合の差で求めた。下位校の割合が高い場合は、値差はマイナスで表した。

指導項目ア～カは、生徒のアセスメントを表しているが、項目イ以外の5項目で軽度の障害のある生徒の方が実施した割合が高かった。特に「ア 生徒の実習先の希望を聞いた」では、30.0のポイント差が見られた。

指導項目キ～セは、職場のアセスメントを表しているが、8項目中7項目で重度の知的障害のある生徒の方が実施した割合が高い結果となった。特に「ス 電車等の乗り方を小さい行動単位にした」は45.4ポイントも差が見られた。

このことから重度の知的障害のある生徒の実習前の指導では、職場のアセスメントは強いが生徒のアセスメントは弱い傾向があり、仕事と生徒のマッチングに問題が生じる可能性があるといえる。例えば生徒に実習先の希望を聞くという場合、重度の知的障害のある生徒は言語コミュニケーション能力が低いと考えられるのでアセスメントが難しいと言える。今後の課題といえる。

表39に実習中の指導項目を実施した人数を表した。

指導項目ソ～トは、職場での訓練・援助を示している。6項目すべて重度の知的障害のある生徒の方が、指導項目を実施した割合が高くなった。特に指導項目ソとテで差が見られた。

表40に、実習後・その他の指導項目を実施した人数を表した。

指導項目ナ～ノは、実習の評価を示している。6項目の中で、5項目で軽度の障害のある生徒の方が、指導項目を実施している割合が高い結果となった。特に指導項目ノについては差が見られた。これは、重度の知的障害のある生徒は実習の自己評価をすることが難しかったのではないかと予測される。

表39 実習中の指導項目を実施した人数

指導項目	重度 (%) N=22	軽度 (%) N=726	値差 (ポイント)
ソ 小さな行動単位に分解して教えた	8 (36.4)	151 (20.8)	(15.6)
タ 話し言葉以外の絵や指示書を活用した	2 (9.1)	16 (2.2)	(6.9)
チ 作業をやりやすくするためジグを使った	1 (4.5)	22 (3.0)	(1.5)
ツ 通勤の仕方を直接・間接的に指導した	18 (81.8)	585 (80.6)	(1.2)
テ 休み時間の過ごし方について指導した	19 (86.4)	506 (69.7)	(16.7)
ト 問題があったとき責任者と打ち合わせた	14 (63.6)	398 (54.8)	(8.8)

表40 実習後・その他の指導項目を実施した人数

指導項目	重度 (%) N=22	軽度 (%) N=726	値差 (ポイント)
ナ 上司の人に評価を お願いした	16 (72.7)	654 (90.1)	(-17.4)
ニ 直接担当した責任者 から評価を聞いた	18 (81.8)	657 (90.5)	(-8.7)
ヌ 実習評価表をグラフ 化する等分析を行った	4 (18.2)	114 (15.7)	(2.5)
ネ 職場の管理者に生徒 の評価等を聞いた	14 (63.6)	595 (82.0)	(-18.4)
ノ 欠勤がなかったか等 生徒が自己評価した	14 (63.6)	690 (95.0)	(-31.4)
ハ 学校外の支援機関に ジョブコーチを依頼した	0 (0.0)	1 (0.1)	(-0.1)

2) 第2部チェックリストの得点による上位校・中間校・下位校の特徴

(1) 上位校・中間校・下位校の特徴について

－第1部の調査項目より－

回収校354校を、各学校のチェックリストの平均点の上位25%を上位校、下位25%を下位校、残りの中間層の学校を中間校と定義した。上位校は、下位校よりジョブコーチ的アプローチを取り入れた現場実習を実施していると考えた。

表41に調査票の第2部の各校平均点の分布を表した。回収校354校の内一般事業所へ就労した生徒のいる学校322校であるが、東京都立南大沢学園養護学校は普通科と産業技術科と別々に回答しているので総数は323となっている。

最高の平均点は22.0点、最低の平均点は4.0点であった。平均点を6段階に表のように分類してみると、最も多かったのは12.0～15.9点の144校で、次いで16.0～19.9点の98校という結果だった。

表42に調査票の第2部の各学校の平均点による分類を表した。全体の上位25%である上位校の平均点は18.5点となった。全体の50%にあたる中間校の平均点は14.6点、下位校の平均点は9.9点という結果だった。上位校と下位校では平均点に8.6点もの差が見られた。

表43に、上位校・中間校・下位校の特徴を表した。

どのグループでも、高等部併置校の占める割合が全体の8割をこえている結果となった。特に、上位校では高等部併置校が9割以上を占めている。下位校では高等部単置校が16%と上位校より単置校の占める割合が高いといえる。

表41 各学校の調査票の第2部の平均点
(N=323)

得点	学校数 (%)
0.0～3.9	0 (0.0)
4.0～7.9	16 (5.0)
8.0～11.9	51 (15.8)
12.0～15.9	144 (44.6)
16.0～19.9	98 (30.3)
20.0～26.0	14 (4.3)

表42 調査票の第2部平均点による分類

分類	分類基準	平均点	学校数	事例数
上位校	平均点の上位25% (1～81位)	18.5	81	294
中間校	平均点が中間50% (82～242位)	14.6	161	596
下位校	平均点が下位25% (243～323位)	9.9	81	284
対象外	一般事業所への就労のない学校	—	32	0
全体		14.4	355	1174

表43 上位校・中間校・下位校の特徴

分類	高等部併置数 (%)	高等部単置数 (%)
上位校	73 (90.1)	8 (9.9)
中間校	134 (83.2)	27 (16.8)
下位校	68 (84.0)	13 (16.0)
計	275 (85.1)	48 (14.9)

表44 地域ブロック別の特徴

ブロック	N	上位校 (%)	中間校 (%)	下位校 (%)
北海道	16	1 (6.3)	7 (43.8)	8 (50.0)
東北	44	8 (18.2)	24 (54.5)	12 (27.3)
北関東	26	8 (30.8)	13 (50.0)	5 (19.2)
南関東	65	24 (36.9)	29 (44.6)	12 (18.5)
甲信越	18	4 (22.2)	13 (72.2)	1 (5.6)
北陸	10	1 (10.0)	4 (40.0)	5 (50.0)
東海	30	7 (23.3)	16 (53.3)	7 (23.3)
近畿	42	11 (26.2)	18 (42.9)	13 (31.0)
中国	23	4 (17.4)	14 (60.9)	5 (21.7)
四国	13	6 (46.2)	3 (23.1)	4 (30.8)
九州 沖縄	36	7 (19.4)	20 (55.6)	9 (25.0)

表44に、地域ブロック別の特徴を表した。

北海道ブロックと北陸ブロックは下位校の割合が5割となり、最も下位校の占める割合が高い結果となった。

東北・北関東・東海・近畿・九州沖縄ブロックは、ほぼ上位校4分の1、中間校2分の1、下位校4分の1の割合という結果だった。

北陸・中国ブロックは、上位校が全体の2割未満で、北陸が最も上位校の占める割合が低い結果となった。

甲信越は、中間校が全体の7割以上あり、最も中間校のしめる割合が高かった。

四国・南関東ブロックは、上位校の割合が全体の3分の1以上あり、四国が最も上位校の占める割合が高い結果となった。

表45に、平成14年度の上位校・中間校・下位校の高等部平均在籍生徒数を表した。

上位校65.5人、中間校69.2人、下位校66.3人という結果であったことから、在籍生徒数に格差はほとんどないものと考えられる。

(2) 上位校・下位校全体の特徴について

－第2部の調査項目より－

次に、上位校・下位校について特徴を見ていく。

上位校は、先述したように81校の学校が該当し、データ数は294である。下位校は、81校が該当し、データ数は284である。

表46に、上位校・下位校の回答者の役職を表した。上位校は回答者が進路指導担当の割合が、下位校より10%高い結果となった。回答者が担任の割合は差が見られなかった。

表47に、上位校・下位校のはじめての実習をした学年別人数を表した。

上位校では、2年生、3年生が半々で、1年生はほとんどいない結果となった。

下位校は、2年生が最も多く全体の半数を占めている。1年生は約20%と、上位校の3倍の割合であった。

表48に、上位校・下位校の知的水準を表した。

上位校・下位校とも、重度・中度の生徒が全体の3分の1以上を占めていた。軽度についてもともに全体の6割を占める結果となった。

表49に、上位校・下位校の障害診断名を表した。

表45 上位校・中間校・下位校の高等部生徒の在籍数

分類	平均	最大値	最小値	標準偏差
上位校	65.5	178	8	38.7
中間校	69.2	168	9	35.9
下位校	66.3	180	9	40.7

表47 はじめての実習をした学年別人数

	上位校人数 (%) N=291	下位校人数 (%) N=284
1年生	20 (6.9)	56 (19.7)
2年生	133 (45.7)	130 (45.8)
3年生	138 (47.4)	98 (34.5)

表46 上位校・下位校の回答者の役職

役職名	上位校 (%) N=280	下位校 (%) N=273
進路指導担当	153 (54.6)	121 (44.3)
担任	118 (42.1)	124 (45.4)
高等部主事	4 (1.4)	2 (0.7)
その他	5 (1.8)	26 (9.5)

表48 上位校・下位校の知的水準

	上位校人数 (%) N=293	下位校人数 (%) N=279
重 度	10 (3.4)	7 (2.5)
中 度	101 (34.5)	89 (31.9)
軽 度	169 (57.7)	162 (58.1)
境界線	13 (4.4)	19 (6.8)
正常範囲	0 (0.0)	2 (0.7)

表49 上位校・下位校の障害診断名

	上位校人数 (%) N=293	下位校人数 (%) N=281
知的障害	268 (91.5)	255 (90.7)
自閉症	18 (6.1)	16 (5.7)
学習障害	1 (0.3)	5 (1.8)
その他	6 (2.0)	5 (1.8)

表50 はじめての実習の実施日数

	上位校人数 (%) N=291	下位校人数 (%) N=278
1～5日間	67 (23.0)	94 (33.8)
6～10日間	134 (46.0)	154 (55.4)
11～15日間	77 (26.5)	24 (8.6)
16日間以上	13 (4.5)	6 (2.2)

表51 はじめての実習での指導形態

	上位校人数 (%) N=292	下位校人数 (%) N=278
すべて引率	51 (17.5)	96 (34.5)
最初引率 徐々に巡回	27 (9.2)	15 (5.4)
初日引率 その後巡回	102 (34.9)	45 (16.2)
すべて巡回	112 (38.4)	122 (43.9)

表52 実習前の指導項目を実施した人数

指導項目	上位校 (%) N=294	下位校 (%) N=284	値差 (ポイント)
ア 生徒に実習先の希望を聞いた	252 (85.7)	150 (52.8)	(32.9)
イ 保護者に実習先の希望を聞いた	260 (88.4)	156 (54.9)	(33.5)
ウ 仕事上での強い所弱い所を調べた	282 (95.9)	151 (53.2)	(42.7)
エ 対人関係の強い所弱い所を調べた	268 (91.2)	146 (51.4)	(39.8)
オ どんな仕事を好むのかを調べた	284 (96.6)	171 (60.2)	(36.4)
カ 生徒の通勤する能力を調べた	292 (99.3)	203 (71.5)	(27.8)
キ 引率教員が事前に職場見学をした	287 (97.6)	221 (77.8)	(19.8)
ク 引率教員が事前に職場実習をした	61 (20.7)	2 (0.7)	(20.0)
ケ 支援内容について会社に説明した	285 (96.9)	224 (78.9)	(18.0)
コ 職場の環境分析を行った	133 (45.2)	11 (3.9)	(41.3)
サ 職場の人的分析を行った	181 (61.6)	23 (8.1)	(53.5)
シ 仕事の手順を小さい行動単位にした	128 (43.5)	11 (3.9)	(39.6)
ス 電車等の乗り方を小さい行動単位にした	184 (62.6)	28 (9.9)	(52.7)
セ 通勤のとき予想されるトラブル対策をした	266 (90.5)	121 (42.6)	(47.9)

上位校・下位校とも知的障害が全体の9割以上を占めている。学習障害は下位校の方がやや多い結果となった。

表50に、上位校・下位校のはじめての実習の実施日数を表した。最も多かったのは、上位校・下位校とも6～10日間が多かった。上位校では、11日間以上実習すると回答した生徒が全体の3分の1を占めており、下位校より実習期間が長い結果となった。

表51に、上位校・下位校のはじめての実習の指導形態を表した。

上位校では、「初日だけ引率指導後は巡回指導を行う」、「すべて巡回指導を行っている」を合わせて7割を占めている。同様に下位校でも合わせて6割を占めるという結果となった。

「すべて引率指導を行う」では、下位校は上位校より約2倍多かった。「最初引率指導徐々に巡回指導を行う」は、上位校が約1割を占め、下位校より2倍多い結果となった。

表52に、上位校・下位校の実習前の指導項目を実施した人数を表した。値差(ポイント)は、上位校の割合から下位校の割合の差で求めた。

上位校と下位校の差が最も多かった指導項目は、「サ 職場の人的分析を行った」(53.5ポイント差)であった。次いで、「ス 電車等の乗り方を小さい行動単位にして指導した」(52.7ポイント差)、「セ 通勤のとき予想されるトラブル対策をした」(47.9ポイント差)と続いている。

上位校と下位校で、最も差の少なかった指導項目は、「ケ 支援内容について会社に説明した」(18.0ポイント差)であった。次いで、「キ 引率教員が事前に職場見学をした」(19.8ポイント差)、「ク 引率教員が事前に職場実習をした」(20.0ポイント差)という結果だった。

上位校・下位校とも対象生徒が軽度障害のある生徒が多く、それほど人的分析や課題分析をそれほど必要としなかったと考えられる。

表53に、上位校・下位校の実習中に指導項目を実施した人数を表した。

上位校と下位校で最も差の見られた指導項目は、「ト 問題があったとき責任者と打ち合わせた」(55.2ポイント差)であった。次いで、「テ 休み時間の過ごし方について指導した」(43.7ポイント差)と続いている。

上位校と下位校で最も差がなかった指導項目は、「タ 話し言葉以外の絵や指示書を活用した」(7.1ポイント差)であった。次いで、「チ 作業をやりやすくするためにジグを使った」(10.1ポイント差)であった。

指導項目トで大きな差が生じた理由は、実習中に生徒に問題がまったくなかったとは考えにくいので、下位校では実習先との打ち合わせがあまりなされていないといえる。

表54に、上位校・下位校の実習後その他の指導項目を実施した人数を表した。

上位校と下位校で最も差の見られた指導項目は、「ネ 職場の管理者に生徒の評価等を聞いた」(42.7ポイント差)であった。次いで、「ニ 直接担当した責任者から評価を聞いた」(29.3ポイント差)と続いている。

上位校と下位校で最も差のなかった指導項目は、「ハ 学校外の支援機関にジョブコーチを依頼した」(0.0ポイント差)であった。次いで、「ノ 欠勤がなかったか等生徒が自己

表53 実習中の指導項目を実施した人数

指導項目	上位校	下位校	値差 (ポイント)
	(%) N=294	(%) N=284	
ソ 小さな行動単位に分解して教えた	153 (52.0)	29 (10.2)	(41.8)
タ 話し言葉以外の絵や指示書を活用した	25 (8.5)	4 (1.4)	(7.1)
チ 作業をやりやすくするためジグを使った	33 (11.2)	3 (1.1)	(10.1)
ツ 通勤の仕方を直接・間接的に指導した	280 (95.2)	170 (59.9)	(35.3)
テ 休み時間の過ごし方について指導した	262 (89.1)	129 (45.4)	(43.7)
ト 問題があったとき責任者と打ち合わせた	241 (82.0)	76 (26.8)	(55.2)

表54 実習後・その他の指導項目を実施した人数

指導項目	上位校	下位校	値差 (ポイント)
	(%) N=294	(%) N=284	
ナ 上司の人に評価をお願いした	292 (99.3)	201 (70.8)	(28.5)
ニ 直接担当した責任者から評価を聞いた	289 (98.3)	196 (69.0)	(29.3)
ヌ 実習評価表をグラフ化する等分析を行った	91 (31.0)	10 (3.5)	(27.5)
ネ 職場の管理者に生徒の評価等を聞いた	288 (98.0)	157 (55.3)	(42.7)
ノ 欠勤がなかったか等生徒が自己評価した	293 (99.7)	240 (84.5)	(15.2)
ハ 学校外の支援機関にジョブコーチを依頼した	0 (0.0)	0 (0.0)	(0.0)

評価した」(15.2ポイント差)という結果だった。

実習後について、指導項目ネで大きな差が生じた理由は、上位校の方が一般事業所の担当者の評価をより重視していると考えられる。

(3) 上位校・下位校の重度の知的障害のある生徒の特徴について

重度の知的障害のある生徒の現場実習の指導の現状を見るために、前述の表47の上位校の重度の知的障害のある生徒10人、下位校の7人について分析する。

表55に、はじめて実習した学年を表した。上位校の重度の知的障害のある生徒は2年生が7割を占めた。軽度の障害のある生徒においては1・2年生が半々であった。

表56に、障害診断名を表した。上位校・下位校とも知的障害が8割以上を占めた。

表57にはじめての実習の実施日数を表した。上位校の平均実施日数は8.4日(最大14日、最少5日)、下位校の平均実施日数は5.6日(最大10日、最少1日)であった。

表58に、はじめての実習の指導形態を表した。上位校、下位校ともに「すべて引率指導を行う」が全体の5割以上を占めた。

表59に実習前、表60に実習中、表61に実習後・その他の指導項目を実施した人数を表した。

実習前において上位校と下位校の差で最も多かった指導項目は、「エ 対人関係での強い所弱い所を調べた」(85.7ポイント差)、「セ 通勤のとき予想されるトラブル対策をした」(85.7ポイント差)であった。次いで、「ス 電車等の乗り方を小さい行動単位にした」(61.4ポイント差)と続いている。最も差がなかった項目は、「引率教員が事前に職場見学をした」(0.0ポイント差)であった。

実習中において上位校と下位校の差で最も多かった指導項目は、「ト 問題があったとき責任者と打ち合わせた」(90.0ポイント差)であった。最も差がなかったのは、「チ 作業をやりやすくするためジグを使った」(10.0ポイント差)であった。指導項目々については、下位校の方が実施している人数が多い結果となった。

実習後・その他において上位校と下位校で最も差が多かった指導項目は、「ナ 上司の人に評価をお願いした」(85.7ポイント差)であった。次いで、「ネ 職場の管理者に生徒の評価等を聞いた」(71.4ポイント差)と続いている。最も差が少なかったのは、「ハ 学校外の支援機関にジョブコーチを依頼した」(0.0ポイント差)であった。

表55 はじめて実習した学年

	上位校人数(%) N=10	下位校人数(%) N=7
1年生	1 (10.0)	3 (42.9)
2年生	7 (70.0)	4 (57.1)
3年生	2 (20.0)	0 (0.0)

表57 はじめての実習の実施日数

	上位校人数(%) N=10	下位校人数(%) N= 7
1～5日間	4 (40.0)	5 (71.4)
6～10日間	5 (50.0)	2 (28.6)
11～15日間	1 (10.0)	0 (0.0)
16日間以上	0 (0.0)	0 (0.0)

表56 上位校・下位校の障害診断名

	上位校人数(%) N=9	下位校人数(%) N=7
知的障害	8 (88.9)	6 (85.7)
自閉症	1 (11.1)	1 (14.3)
学習障害	0 (0.0)	0 (0.0)
その他	0 (0.0)	0 (0.0)

表58 はじめての実習での指導形態

	上位校人数(%) N=10	下位校人数(%) N= 5
すべて引率	5 (50.0)	3 (60.0)
最初引率 徐々に巡回	0 (0.0)	0 (0.0)
初日引率 その後巡回	2 (20.0)	1 (20.0)
すべて巡回	3 (30.0)	1 (20.0)

表59 実習前の指導項目を実施した人数

指導項目	上位校		値差 (ポイント)
	(%) N=10	(%) N= 7	
ア 生徒に実習先の希望を聞いた	6 (60.0)	1 (14.3)	(45.7)
イ 保護者に実習先の希望を聞いた	8 (80.0)	4 (57.1)	(22.9)
ウ 仕事上での強い所弱い所を調べた	10 (100.0)	3 (42.9)	(57.1)
エ 対人関係の強い所弱い所を調べた	10 (100.0)	1 (14.3)	(85.7)
オ どんな仕事を好むのかを調べた	9 (90.0)	4 (57.1)	(32.9)
カ 生徒の通勤する能力を調べた	10 (100.0)	4 (57.1)	(42.9)
キ 引率教員が事前に職場見学をした	10 (100.0)	7 (100.0)	(0.0)
ク 引率教員が事前に職場実習をした	4 (40.0)	0 (0.0)	(40.0)
ケ 支援内容について会社に説明した	8 (80.0)	5 (71.4)	(8.6)
コ 職場の環境分析を行った	5 (50.0)	1 (14.3)	(35.7)
サ 職場の人的分析を行った	6 (60.0)	1 (14.3)	(45.7)
シ 仕事の手順を小さい行動単位にした	6 (60.0)	1 (14.3)	(45.7)
ス 電車等の乗り方を小さい行動単位にした	9 (90.0)	2 (28.6)	(61.4)
セ 通勤のとき予想されるトラブル対策をした	10 (100.0)	1 (14.3)	(85.7)

表60 実習中の指導項目を実施した人数

指導項目	上位校		値差 (ポイント)
	(%) N=10	(%) N= 7	
ソ 小さな行動単位に分解して教えた	5 (50.0)	1 (14.3)	(35.7)
タ 話し言葉以外の絵や指示書を活用した	1 (10.0)	1 (14.3)	(-4.3)
チ 作業をやりやすくするためジグを使った	1 (10.0)	0 (0.0)	(10.0)
ツ 通勤の仕方を直接・間接的に指導した	10 (100.0)	3 (42.9)	(57.1)
テ 休み時間の過ごし方について指導した	10 (100.0)	4 (57.1)	(42.9)
ト 問題があったとき責任者と打ち合わせた	9 (90.0)	0 (0.0)	(90.0)

表61 実習後・その他の指導項目を実施した人数

指導項目	上位校		値差 (ポイント)
	(%) N=10	(%) N=7	
ナ 上司の人に評価をお願いした	10 (100.0)	1 (14.3)	(85.7)
ニ 直接担当した責任者から評価を聞いた	10 (100.0)	3 (42.9)	(57.1)
ヌ 実習評価表をグラフ化する等分析を行った	2 (20.0)	0 (0.0)	(20.0)
ネ 職場の管理者に生徒の評価等を聞いた	10 (100.0)	2 (28.6)	(71.4)
ノ 欠勤がなかったか等生徒が自己評価した	10 (100.0)	4 (57.1)	(42.9)
ハ 学校外の支援機関にジョブコーチを依頼した	0 (0.0)	0 (0.0)	(0.0)

(4) 上位校・下位校の軽度の障害のある生徒の特徴について

軽度の知的障害のある生徒の現場実習の指導の現状を見るために、前述の表48の上位校の軽度の知的障害のある生徒169人、下位校の162人について分析する。

表62に、はじめての実習した学年を表した。上位校、下位校ともに2年生の割合が最も高かった。

表62 はじめて実習した学年

	上位校人数 (%) N=168	下位校人数 (%) N=162
1年生	10 (6.0)	34 (21.0)
2年生	72 (42.9)	76 (46.9)
3年生	86 (51.2)	52 (32.1)

表63 上位校・下位校の障害診断名

	上位校人数 (%) N=171	下位校人数 (%) N=162
知的障害	160 (93.6)	152 (93.8)
自閉症	10 (5.8)	8 (4.9)
学習障害	0 (0.0)	1 (0.6)
その他	1 (0.6)	1 (0.6)

表64 はじめての実習の実施日数

	上位校人数 (%) N=168	下位校人数 (%) N=160
1～5日間	38 (22.6)	49 (30.6)
6～10日間	78 (46.4)	94 (58.8)
11～15日間	44 (26.2)	16 (10.0)
16日間以上	8 (4.8)	1 (0.6)

表65 はじめての実習での指導形態

	上位校人数 (%) N=169	下位校人数 (%) N=159
すべて引率	28 (16.6)	51 (32.1)
最初引率 徐々に巡回	12 (7.1)	8 (5.0)
初日引率 その後巡回	51 (30.2)	28 (17.6)
すべて巡回	78 (46.2)	72 (45.3)

表63に、障害診断名を表した。上位校・下位校とも知的障害が9割以上を占めた。上位校で169人より多いのは、複数回答がのためである。

表64にはじめての実習の実施日数を表した。上位校の平均実施日数は9.9日(最大21日、最少2日)、下位校の平均実施日数は8.3日(最大17日、最少1日)であった。上位校、下位校ともに実施日数が6～10日の占める割合が最も高かった。

表65に、はじめての実習の指導形態を表した。上位校、下位校ともに「すべて巡回指導を行う」が全体の約5割を占めた。

表66に実習前、表67に実習中、表68に実習後その他の指導項目を実施した人数を表した。

実習前において、上位校と下位校の差で最も多かった指導項目は、「サ 職場の人的分析を行った」(57.1ポイント差)であった。次いで、「ス 電車等の乗り方を小さい行動単位にした」(50.4ポイント差)と続いていた。最も差がなかった項目は、「ケ 支援内容について会社に説明した」(19.2ポイント差)であった。

実習中において、上位校、下位校の差で最も多かった指導項目は、「ト 問題があったとき責任者と打ち合わせた」(58.1ポイント差)であった。次いで、「ソ 小さな行動単位に分解して教えた」(39.2ポイント差)と続いた。最も差がなかった指導項目は、「タ 話し言葉以外の絵や指示書を活用した」(4.6ポイント差)であった。

実習後・その他において、上位校と下位校の差で最も多かった指導項目は、「ネ 職場の管理者に生徒の評価等を聞いた」(42.0ポイント差)であった。最も差がなかった指導項目は、「ハ 学校外の支援機関にジョブコーチを依頼した」(0.0ポイント差)という結果だった。

表66 実習前の指導項目を実施した人数

指導項目	上位校 (%) N=169	下位校 (%) N=162	値差 (ポイント)
ア 生徒に実習先の希望を聞いた	145 (85.8)	89 (54.9)	(30.9)
イ 保護者に実習先の希望を聞いた	147 (87.0)	87 (53.7)	(33.3)
ウ 仕事上での強い所弱い所を調べた	159 (94.1)	82 (50.6)	(43.5)
エ 対人関係の強い所弱い所を調べた	155 (91.7)	79 (48.8)	(42.9)
オ どんな仕事を好むのかを調べた	166 (98.2)	98 (60.5)	(37.7)
カ 生徒の通勤する能力を調べた	169 (100.0)	119 (73.5)	(26.5)
キ 引率教員が事前に職場見学をした	163 (96.4)	124 (76.5)	(19.9)
ク 引率教員が事前に職場実習をした	35 (20.7)	2 (1.2)	(19.5)
ケ 支援内容について会社に説明した	164 (97.0)	126 (77.8)	(19.2)
コ 職場の環境分析を行った	81 (47.9)	2 (1.2)	(46.7)
サ 職場の人的分析を行った	106 (62.7)	9 (5.6)	(57.1)
シ 仕事の手順を小さい行動単位にした	77 (45.6)	6 (3.7)	(41.9)
ス 電車等の乗り方を小さい行動単位にした	103 (60.9)	17 (10.5)	(50.4)
セ 通勤のとき予想されるトラブル対策をした	152 (89.9)	69 (42.6)	(47.3)

表67 実習中の指導項目を実施した人数

指導項目	上位校 (%) N=169	下位校 (%) N=162	値差 (ポイント)
ソ 小さな行動単位に分解して教えた	84 (49.7)	17 (10.5)	(39.2)
タ 話し言葉以外の絵や指示書を活用した	11 (6.5)	3 (1.9)	(4.6)
チ 作業をやりやすくするためジグを使った	16 (9.5)	1 (0.6)	(8.9)
ツ 通勤の仕方を直接・間接的に指導した	160 (94.7)	104 (64.2)	(30.5)
テ 休み時間の過ごし方について指導した	144 (85.2)	81 (50.0)	(35.2)
ト 問題があったとき責任者と打ち合わせた	143 (84.6)	43 (26.5)	(58.1)

表68 実習後・その他の指導項目を実施した人数

指導項目	上位校 (%) N=294	下位校 (%) N=284	値差 (ポイント)
ナ 上司の人に評価をお願いした	168 (99.4)	120 (74.1)	(25.3)
ニ 直接担当した責任者から評価を聞いた	166 (98.2)	114 (70.4)	(27.8)
ヌ 実習評価表をグラフ化する等分析を行った	46 (27.2)	8 (4.9)	(22.3)
ネ 職場の管理者に生徒の評価等を聞いた	165 (97.6)	90 (55.6)	(42.0)
ノ 欠勤がなかったか等生徒が自己評価した	168 (99.4)	147 (90.7)	(8.7)
ハ 学校外の支援機関にジョブコーチを依頼した	0 (0.0)	0 (0.0)	(0.0)

3 ジョブコーチを取り入れた指導の現状

前項で一般事業所へ就労している生徒のいる学校を調査票の第2部の平均点により3グループに分類した。

さらに、この節では調査票の第2部の点数からジョブコーチ指導法が導入されていると考えられる上位校と、あまり導入されていないと考えられる下位校の進路指導の現状について比較した。

表69に、平成14年度の上位校・下位校の就職希望者の割合を表した。

上位校の就職希望者の割合は、1年生31%、2年生34%、3年生30%であった。下位校の就職希望者の割合は、1年生28%、2年生34%、3年生30%だった。

表70、71、72に、平成11～13年度の一般事業所へ就労した進路先人数を表した。

前述の表38で平成14年度の在籍生徒数の格差はほとんど見られないことから、各年度のデータをそのまま比較するものとする。

平成12年度の就労した生徒数の合計は、上位校329人、下位校332人となり、ほとんど差が見

表69 平成14年度の就職希望者の割合
(平均値)

学 年	上位校	下位校
1 年生	31%	28%
2 年生	34%	34%
3 年生	30%	30%

表70 進路先人数 (平成11年度)

仕事内容	上位校 (%)	下位校 (%)
事 務	6 (2.0)	4 (1.1)
軽作業	232 (76.1)	275 (75.3)
印 刷	4 (1.3)	2 (0.5)
営 業	10 (3.3)	8 (2.2)
クリー ニング	27 (8.9)	37 (10.1)
清 掃	12 (3.9)	26 (7.1)
農作業	10 (3.3)	12 (3.3)
管理人	2 (0.7)	0 (0.0)
メール	2 (0.7)	1 (0.3)
計	305 (100.0)	365 (100.0)

表71 進路先人数 (平成12年度)

仕事内容	上位校 (%)	下位校 (%)
事 務	6 (1.8)	10 (3.0)
軽作業	253 (76.9)	251 (75.6)
印 刷	7 (2.1)	2 (0.6)
営 業	16 (4.9)	14 (4.2)
クリー ニング	19 (5.8)	25 (7.5)
清 掃	18 (5.5)	17 (5.1)
農作業	4 (1.2)	11 (3.3)
管理人	0 (0.0)	1 (0.3)
メール	6 (1.8)	1 (0.3)
計	329 (100.0)	332 (100.0)

表72 進路先人数 (平成13年度)

仕事内容	上位校 (%)	下位校 (%)
事 務	4 (1.2)	5 (1.7)
軽作業	256 (77.3)	212 (71.6)
印 刷	4 (1.2)	0 (0.0)
営 業	23 (6.9)	18 (6.1)
クリー ニング	16 (4.8)	24 (8.1)
清 掃	13 (3.9)	25 (8.4)
農作業	12 (3.6)	12 (4.1)
管理人	0 (0.0)	0 (0.0)
メール	3 (0.9)	0 (0.0)
計	331 (100.0)	296 (100.0)

られなかった。

平成13年度の合計数は、上位校329人、下位校296人となり、上位校の方が就労した生徒が多い結果となった。

平成11年度の合計数では、上位校305人、下位校365人となり、下位校の方が就労した生徒が多かった。

表73に、卒業生の定着の現状を表した。

上位校の平均定着率は、平成8年度57%、平成9年度57%、平成10年度62%であった。下位校の平均定着率は、平成8年度51%、平成9年度61%、平成10年度58%という結果であった。上位校の方が、平成8年度と平成10年度で平均定着率が高かった。

上位校で定着率100%の学校は、平成8年度9校、平成9年度18校、平成10年度22校あった。下位校で定着率100%の学校は、平成8年度11校、平成9年度16校、平成10年度12校であった。上位校の方が、平成9年度と平成10年度の定着率100%の学校数が多い結果となった。

上位校で定着率0%の学校は、平成8年度6校、平成9年度4校、平成10年度6校あった。下位校で定着率0%の学校は、平成8年度7校、平成9年度6校、平成10年度13校であった。上位校の方が3年間とも定着率0%の学校数が少ない結果となった。

表74に、平成8～10年度の離職者の動向を表した。

過去3年間全体では、上位校は離職した卒業生429人の内、再就職149人(34.7%)、施設・作業所133人(31.0%)、無職107人(24.9%)、不明40人(9.3%)であった。

下位校では、離職した生徒443人の内、再就職152人(34.3%)、施設・作業所156人(35.2%)、無職96人(21.7%)、不明39人(8.8%)という結果となった。

表75に、現場実習の実習中の教育課程上の位置付けを表した。

上位校、下位校とも作業学習として位置づけている学校が多かった。特に上位校では7割という結果であった。下位校では教科「職業」の位置付けが約15%を占め、上位校に比べて差が見られた。

表73 卒業生の定着の現状

年 度	平 均 定着率 (%)		定着率 100% 学校数		定着率 0% 学校数	
	上	下	上	下	上	下
	位	位	位	位	位	位
8年度	57	51	9	11	6	7
9年度	57	61	18	16	4	6
10年度	62	58	22	12	6	13

表74 離職者の動向 (平成8～10年度)

	上位校人数(%)	下位校人数(%)
再 就 職	149 (34.7)	152 (34.3)
施設・作業所	133 (31.0)	156 (35.2)
無 職	107 (24.9)	96 (21.7)
不 明	40 (9.3)	39 (8.8)
計	429 (100.0)	443 (100.0)

表75 現場実習 (実習中) の教育課程上の
位置付け (N=81)

	上位校数(%)	下位校数(%)
作業学習	55 (69.7)	46 (56.8)
教科「職業」	7 (8.6)	12 (14.8)
総合的な学習	9 (11.1)	7 (8.6)
生活単元学習	2 (2.5)	1 (1.2)
その他	8 (9.9)	15 (18.5)

表76 現場実習 (事前・事後指導) の教育課
程上の位置付け

	上位校数(%) N=81	下位校数(%) N=82
作業学習	17 (21.0)	14 (17.1)
教科「職業」	11 (13.6)	13 (15.9)
総合的な学習	13 (16.0)	16 (19.5)
生活単元学習	28 (34.6)	25 (30.5)
その他	12 (14.8)	14 (17.1)

表77 集団実習に取り組んでいる学校

学年	上位校		下位校	
	N	校数(%)	N	校数(%)
1年	81	35(43.2)	78	43(55.1)
2年	81	55(67.9)	79	63(79.7)
3年	79	60(75.9)	77	60(77.9)

表78 個別実習に取り組んでいる学校

学年	上位校		下位校	
	N	校数(%)	N	校数(%)
1年	81	7(8.6)	77	6(7.8)
2年	81	23(28.4)	78	17(1.8)
3年	79	46(58.2)	77	54(0.1)

表79 上位校の学年別実習延べ人数

実習先	1年生(%)	2年生(%)	3年生(%)
事業所	270(48.6)	872(43.9)	1148(38.8)
施設	93(16.7)	587(29.6)	1022(34.6)
作業所	64(11.5)	370(18.6)	639(21.6)
その他	129(23.2)	157(7.9)	148(5.0)
計	556(100.0)	1986(100.0)	2957(100.0)

表80 下位校の学年別実習延べ人数

実習先	1年生(%)	2年生(%)	3年生(%)
事業所	400(42.5)	1178(57.6)	2377(53.1)
施設	172(18.3)	457(22.3)	1125(25.1)
作業所	125(13.3)	293(14.3)	816(18.2)
その他	244(25.9)	118(5.8)	158(3.5)
計	941(100.0)	2046(100.0)	4476(100.0)

表81 平成13年度の就職者数と事業所実習数

	上位校	下位校
就職した生徒数	331	296
事業所実習数	1148	2377
雇用決定までの実習数	3.5	8.0

表82 一般事業所に実習を実施している学校数(N=81)

	上位校数(%)	下位校数(%)
1年生	31 (38.3)	30 (37.0)
2年生	75 (92.6)	71 (87.7)
3年生	76 (93.8)	76 (93.8)

表76に、現場実習（事前・事後指導）の教育課程上の位置付けを表した。
上位校、下位校とも、生活単元学習として位置付けている学校が全体の3分の1を占めていた。

表77に、集団実習に取り組んでいる学校を表した。

上位校では1年生から集団実習に取り組んでいる学校は約4割であるが、下位校では半数以上の学校が1年生から集団実習に取り組んでいる結果となった。

表78に、個別実習に取り組んでいる学校を表した。上位校では、下位校に比べて2年生から個別実習に取り組んでいる学校が多い結果となった。

表79、表80に平成13年度の上位校、下位校の学年別実習延べ人数を表した。

3年生で一般事業所へ実習に参加した延べ生徒数は、上位校1,148人、下位校2,377人だった。

表81に、平成13年度の一般事業所に就職した生徒数と事業所の実習数を表した。

平成13年度に実際に一般事業所に就職した生徒は、上位校331人、下位校296人であった。同年度の高等部3年生の実習延べ人数は、上位校1,148人、下位校2,377人であった。

このことから、上位校は3.5社の事業所へ実習して雇用が決まっているのに対して、下位校では8.0社の事業所へ実習して雇用が決まっていることになる。以上のことから、上位校のほうがより少ない実習で雇用が決まっていると考えられる。

表82に、一般事業所に実習を実施している学校数を表した。

表83 進路指導の専任のいる学校 (N=81)

専任の有無	上位校数 (%)	下位校数 (%)
いる	62 (76.5)	69 (85.2)
いない	19 (23.5)	12 (14.8)
計画中	0 (0.0)	0 (0.0)

表84 上位校・下位校の進路指導専任の現状 (N=81)

	上位校数 (%)	下位校数 (%)	値差 (ポイント)
ア 授業なし 専任者1名	11 (13.6)	7 (8.6)	(5.0)
イ 授業なし 専任者複数	4 (4.9)	6 (7.4)	(- 2.5)
ウ 授業軽減 専任者1名	33 (40.7)	42 (51.9)	(-10.2)
エ 授業軽減 専任者複数	6 (7.4)	10 (12.3)	(- 4.9)
オ 授業なし 授業軽減 両方あり	8 (9.9)	4 (4.9)	(5.0)
カ 専任教員 なし	19 (23.5)	12 (14.8)	(8.7)

表85 専任の進路担当教員の仕事内容 (複数回答)

仕事内容	上位校 N=577	下位校 N=590
連絡協議会参加	59	65
職場見学会企画	52	54
学校見学企画	26	13
進路説明会企画	58	59
進路希望調査	59	56
職業的能力評価	55	54
現場実習指導	59	64
雇用前提の職場開拓	62	66
実習先開拓	62	66
関係機関との調整	60	68
その他	25	25

表86 現場実習の指導形態

指導形態	上位校数 (%) N=70	下位校数 (%) N=72
引率指導	17 (24.3)	16 (22.2)
巡回指導	53 (75.7)	56 (77.8)

2年生では、上位校は9割以上が実施しており下位校よりやや多い結果となった。全体的には上位校、下位校ともほとんど差が見られなかった。

表83に、進路指導の専任のいる学校を表した。

上位校、下位校とも8割の学校が進路指導の専任の教員がいるという結果だった。下位校の方が専任の教員がいる割合が多かった。

表84に、上位校・下位校の進路指導専任の現状を表した。専任教員を5つ分類し、専任教員のいない学校と合わせて6グループとして比較した。値差(ポイント)は、上位校の割合から下位校の割合を減じた。

上位校で最も多かったのは、「ウ 授業軽減で専任者1名」の学校が4割を占めた。次いで「カ 専任教員なし」の学校が全体の4分の1を占める結果となった。

下位校で最も多かったのは、「ウ 授業軽減で専任教員1名」の学校が全体の半数を占めた。次いで、「エ 専任教員なし」の学校と続いた。

最も値差のあったのは項目ウで、次いで項目カという結果となった。

表85に、専任の進路担当教員の仕事内容を表した。学校見学会企画の仕事内容が、上位校26、下位校13で、上位校が多い結果となった。全体的には、上位校、下位校とも回答数に差が見られなかった。

表86に、現場実習の指導形態を表した。

上位校、下位校ともに巡回指導が全体の4分の3を占めている。引率指導は、上位校の方がやや多い結果となった。

表87 専任制に対する考え方 (N=80)

	上位校数 (%)	下位校数 (%)
よ い	65 (81.3)	70 (87.5)
よくない	15 (18.8)	10 (12.5)

表88 専任制がよいと思う理由

よい理由	上位校数 (%) N=74	下位校数 (%) N=86
支援スムーズ	25 (33.8)	14 (16.3)
分業できる	14 (18.9)	19 (22.1)
専門性高まる	15 (20.3)	22 (25.6)
責任感持てる	12 (16.2)	14 (16.3)
そ の 他	8 (10.8)	17 (19.8)

表89 専任制がよくないと思う理由

よくない理由	上位校数 (%) N=16	下位校数 (%) N=11
担任の負担増加	1 (6.3)	1 (9.1)
仕事見えにくい	5 (31.3)	4 (36.4)
専門性高まらない	1 (6.3)	0 (0.0)
自分以外の仕事 に無関心	3 (18.8)	5 (45.5)
そ の 他	6 (37.5)	1 (9.1)

表87に、専任制に対する考え方を表した。

上位校、下位校とも8割以上が専任制に対して肯定的に考えている。

表88に専任制がよい理由、表89に専任制がよくない理由を表した。

専任制がよい理由が多かったのは、上位校では「生徒への支援がスムーズにできる」が33.8%、下位校では「専門性が高まる」が25.6%という結果だった。

専任制がよくない理由が多かったのは、上位校で「分業化によりお互いがどのような仕事をしているのかが見えにくい」が31.3%、下位校では「その人任せになり自分仕事以外は無関心になってしまう」が45.5%であった。

IV 総合考察

1 ジョブコーチを取り入れた実習の効果

「はじめに」において、ジョブコーチを取り入れた現場実習をしている学校では4つの効果・特徴があると仮説を立てた。それについて検証していく。

1) 仮説1 「一般事業所へ就労する割合が高くなる」については必ずしもそういえない

先述のように、過去3年間（平成11～13年度）の一般事業所へ就労した進路先人数を見ると、平成13年度では、上位校329人、下位校296人となり、上位校の方が就労した生徒が多い結果となった。

また、平成12年度の就労した生徒数の合計は、上位校329人、下位校332人となり、ほとんど差が見られなかった。平成11年度の合計数では、上位校305人、下位校365人となり、下位校の方が就労した生徒が多かった。

結果として、ジョブコーチの指導法が導入されることで就労する割合が高くなるとはいえないと考えられる。一般事業所へ就労する人数は、その年の景気にも左右されるため比較が難しいといえるだろう。

ただ先述したように、3年生の雇用前実習では、上位校がより少ない実習で進路先が決まっているという結果となった。

これは、生徒のアセスメントを充実させる等ジョブコーチを取り入れた実習指導を行うことにより、生徒と仕事のミスマッチが少なく、効率のよい指導が可能になるためと思われる。現場実習の実習先の確保が難しい現在、ジョブコーチを取り入れることにより、より少ない実習先から効率よく雇用に結びつけることができると期待される。

2) 仮説2「上位校は卒業生の定着率が高い」についてはその傾向が見られる

先述のように、今回の調査で高等部を卒業してから3～5年後の定着率を質問した。

まず、全体的な傾向は、一般事業所に就職した卒業生の過去3年間の動向については、卒業してから年数が経つにつれ定着率が下がっている。

卒業して5年後である平成8年度の定着率は、上位校57%、下位校51%で、上位校の方が高い結果となっている。

さらに、卒業して3年後である平成10年度の定着率は、上位校62%、下位校58%と上位校の方が高かった。同年度の就労した生徒が1人も離職していない定着率100%の学校が上位校では22校あり、下位校の約2倍であった。同年度の就労した生徒が全員離職した定着率0%の学校が上位校6校であり、下位校の2分の1という結果だった。

これらのことは、ジョブコーチを取り入れた実習を行っていると考えられる上位校では、卒業生のアフターケアも充実しているのではないかと予測される。

3) 仮説3「重度の知的障害のある生徒に効果的な指導ができる」についてはその傾向が見られる

対象生徒の知的水準を比較すると、重度・中度障害のある生徒の割合が、上位校38.9%、下位校33.9%と上位校の方が重度・中度の生徒が多いといえる。

表45、表46の平成12・13年度の進路先人数を比較すると、平成12年度は上位校329人、下位校332人とほぼ同数であった。平成13年度は上位校331人、下位校296人と上位校が一般企業に就労した人数がやや多かった。

以上のことから、一般企業に就労する人数にあまり差が見られない。ただ、ジョブコーチを取り入れた実習指導をしていると思われる上位校は、重度・中度の割合が高いことを考えると、下位校と同じ就労の人数という結果から、ジョブコーチを取り入れることによって、重度の知的障害のある生徒に効果的な指導ができるのではないだろうか。

4) 仮説4「専任制を取り入れている割合が高い」については必ずしもそうはいえない

ジョブコーチを取り入れた実習指導を行うには、時間的な制約が多く、進路指導専任の教員が必要と考えられる。

全体的な傾向では、表83から進路指導専任のいる割合が、上位校76.5%、下位校85.2%と、下位校の方が高い結果となった。これらのことから、進路指導という企業や関係機関といつでも連携が取れる必要性があり、全国的に専任者が導入されていたと考えられる。

専任教員を分類して比較した表84から、上位校は専任教員のいない学校が全体の4分の1を占めているという結果となった。これは、担任を中心として学校全体で進路指導に取り組んでいる学校の割合が高いことを示していると考えられる。また、授業をまったく持たない専任教員が1名の割合が下位校より高い結果より、1人しかいない専任教員を担任等の他の教員が支えて進路指導を行っているという現状といえるのではないかと。

下位校は、授業軽減の1名の専任教員の学校が全体の半数以上という結果から、上位校と同様に担任等他の教員が支えて進路指導を行っている現状といえる。

2 まとめと今後の課題

今回の調査により、上位校と下位校で大きな差は見られなかった。

上位校と下位校で大きな差が出なかった理由として次の2つが考えられる。

第1の理由として、ジョブコーチが学校現場にあまり知られていないことが考えられる。教育現場では、進路指導担当や担任がジョブコーチ的な役割ができると考えられるが、引率者による事前実習やシステムティック・インストラクション等ジョブコーチが行うべきことが現場ではなされていないことが多いようである。ただ、たとえ意識はなくても既に取り組んでいる学校も多くあったといえる。

第2の理由として、調査票第2部のすべての項目について選択肢を「はい」と「いいえ」の二択にして全体の傾向を知ることができた。しかし、二択では上位校と下位校の取り組みの程度の違いを知ることができなかったと考えられる。

今回の調査票の最後に今後の現場実習のあり方について記入してもらった。

その回答で最も多かったのは、「現場実習の実習先の確保が困難である」というものだった。さらに、「関係機関との連携が大切である」、「実習先が重ならないようにする等他校との情報

交換が必要である」、「移行支援計画が必要である」と続いている。

ジョブコーチの基本プロセスの1つに職場開拓がある。小川⁸⁾は、「職場開拓は、情報収集やネットワーク作り等の基本的活動と、特定の利用者の仕事を見つける具体的活動とに分けることができる。」と定義している。実習先の確保が難しい現状では、特に日々の業務の中で日常的になされる仕事探しが重要である。

現場での職場開拓は進路指導の専任教員が行う場合が多いと思われる。例えば、全教員がジョブコーチのスキルや理念を学んで職場開拓に取り組めば、実習先の確保が難しいという問題点は解決されるものといえる。

今後のどのような調査研究が必要かについて、次の4点が考えられる。

第1に、今回の調査は、高等部1・2年生の現場実習の現状と課題について分析することができたが、さらに現場実習について個人に質問する場合援助付雇用の基本プロセスについてすべての項目を含んだ調査票を作成する必要があったと考えられる。

先述した図4に現場実習の基本プロセスは、高等部1・2年生の取り組みといえるだろう。ただ、ジョブコーチは、職場での最初の指導から自立することを考えなければならないので、フェーディングについて具体的にどのように取り組んでいるのかを項目に入れる必要があった。また、フォローアップについても、実習の評価だけでなく、卒業生のアフターケアについても項目にいれるべきであったと思われる。

高等部3年生についての取り組みでは図5のような基本プロセスとなるといえる。その中でポイントの1つとなるのは、職場のアセスメントである。仕事と生徒のマッチングを考える上で大切なプロセスである。生徒が卒業して働く職場であるので、職場の従業員の方のナチュラルサポートが欠かせないといえるだろう。

そして、例えばの職場における支援の継続のプロセスからフォローアップのプロセスに移る場合、フェーディング・フォローアップのスケジュールのプランニングが重要である。場当たりの指導では、生徒の就労には結びつかないといえるのではないだろうか。このような3年生に絞った現場実習の分析も大切といえる。

また質問では、第2部のチェックリストについて項目について、二者択一だけではなく、例えば職場のアセスメントであれば回数を記述するなど具体的にすることが必要である。

第2に、今回の研究では定着率を分析したが、過去の就職率を知るために卒業生数と就職者数を質問項目に入れるべきであったということである。ジョブコーチを取り入れたら、就職し

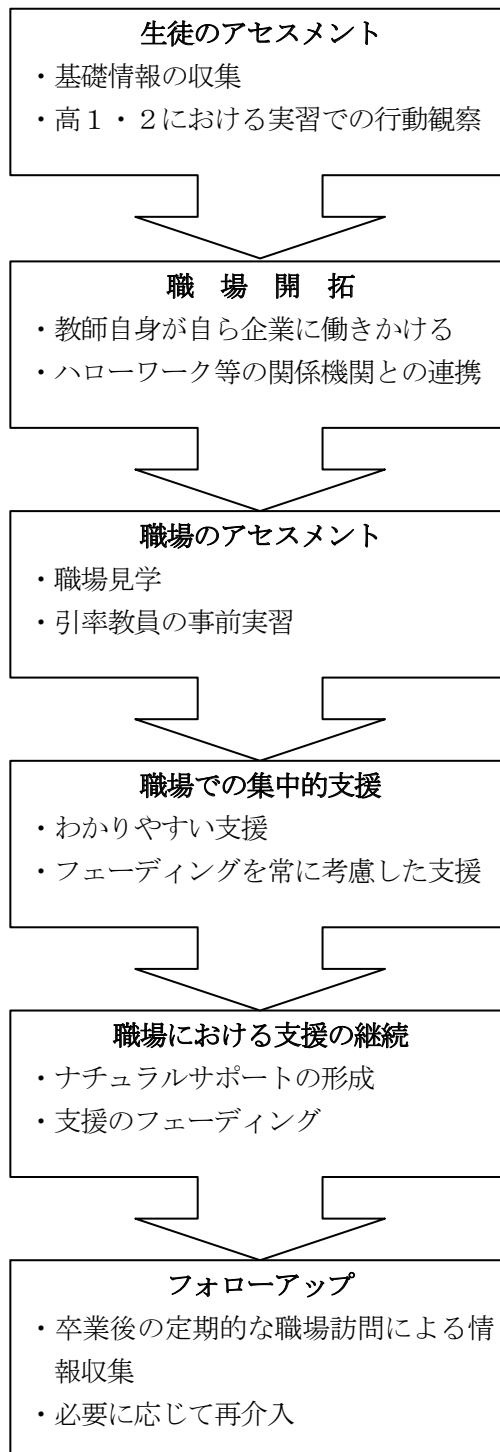


図5 ジョブコーチ的アプローチを取り入れた3年生の現場実習基本プロセス⁹⁾

た後の定着率がよくなるかということは重要であるが、ジョブコーチを導入すると就職率がいかどうかも調査すべきであった。

第3に、なぜ教員による事前実習することが難しいのかその理由を調査すべきである。

事前見学は80%以上の学校が取り組んでいるのに対して、教員による事前実習は事前見学の10分の1しか実施されていない結果となったが、その原因について具体的に質問すべきと思われる。今回の調査ははじめての実習に限定しているが、高等部3年生の雇用前提実習では事前実習がもっと実施されている可能性はある。

第4に、就労支援事業によるジョブコーチと在校生の連携について調査すべきである。今後は関係機関特にジョブコーチと在学中から現場実習に取り組むことが重要になってくると考えられる。

参考文献

- 吉田昌義（2001）：職業生活への参加 松為信雄・菊池恵美子（編）職業リハビリテーション入門 共同医書出版社 117
- 小川 浩（2000）：援助付き雇用とジョブコーチ 小川 浩・志賀利一・梅永雄二・藤村出（編）重度障害者の就労支援のためのジョブコーチ実践マニュアル エンパワメント研究所 17
- 小川 浩（2001）：重度障害者のためのジョブコーチ入門 エンパワメント研究所 8

第4章 ネットワークの研究

はじめに

－学校教育を中心とした就労支援ネットワークの必要性－

小塩 允護（教育支援研究部、旧・知的障害教育研究部）

現在、障害のある人のさまざまなライフステージで関係機関が有機的に連携した支援サービスを提供することが求められている。平成14（2002）年12月に閣議決定された障害者基本計画では、基本的方針の横断的視点として4点をあげ、第2の視点である「利用者本位の支援」の中で、「地域での自立した生活を支援することを基本に、障害者一人一人のニーズに対応してライフサイクルの全段階を通じ総合的かつ適切な支援を実施する。」と述べている。さらに、第4の視点である「総合的かつ効果的な施策の推進」の中で、「国及び地方公共団体における教育、福祉、医療、雇用・就業等の関係行政機関相互の緊密な連携を確保する。」と述べている。こうした連携はどのライフステージでも重要であるが、とりわけ関係する機関が多くなり、核となる機関の引き継ぎがなされる移行期では重要であり、その代表が学校から社会への移行期である。

平成8（1996）年に公表された当時の総務庁行政監察局による「障害者の雇用・就業に関する行政監察結果報告書」では、当時の文部省に対して、知的障害養護学校後頭部の職業教育の充実を図るよう都道府県教育委員会を指導することとともに、「特殊教育諸学校における現場実習及び進路指導の効果を高めるため、労働省と協議し、学校と安定所等の職業安定機関及び地域障害者職業センターとの組織的な連携を確保するための仕組みを確立すること」を勧告した。さらに、こうした勧告に応じて全国特殊学校長会が平成10（1998）年度から2年間にわたり当時の文部省の委嘱を受けて実施した「障害者の新たな職域開拓に向けた職業教育等の調査研究」では、学校への提言の中で「労働関係機関・企業との連携強化と追指導の充実」を、企業への提言の中で「学校との連携」を、行政への提言の中で国のレベルにおける連携としての「ネットワークづくり」を盛り込んだ。こうした提言は、同じく全国特殊学校長会が平成13（2001）年度に文部科学省から委嘱された「教育と労働関係機関等が連携した就業支援の在り方に関する調査研究」に取り込まれ、個別移行支援計画の策定とそれを活用した就労支援ネットワークの構築に結びついた。就労支援における関係機関の連携が必要だという声は、最近言い出されたものではなく、数十年前からであった。それでも、上述の勧告や提言がなされるのは、分野が異なる機関がそれぞれの壁を越えて手を結ぶことが如何に難しいかを表していよう。今求められていることは、連携をお題目にすることではなく、具体的な仕組み、支援ネットワークを構築することである。

知的障害のある生徒の就労支援に際して、ネットワークの構築が必要な理由はいくつかある。第1の理由は、知的障害養護学校高等部の生徒の実態は多様になりつつあり、生徒の多様な希望に沿う就職先を見つけるのが学校だけでは困難なことである。さらに、就職先どころかふさわしい現場実習先、就業体験先を見つけるのさえ困難である。第2の理由は、就職しても数年で離職する人が少なくないということである。全国特殊学校長会の平

成15年度研究集録(2004)によると、知的障害養護学校高等部を卒業して就職しても1年未満で離職する生徒が昨年までは15%程度であった。定着できるよう学校も追指導としてアフターケアを行っているが、既に次の就職希望者を抱える学校が単独で支えるのには限界がある。現に、一昨年度の離職者は半減しており、ジョブコーチ等による支援の拡がりが見込まれている。第3の理由は、第2のものに関連するが、離職者が再び就職に向けてチャレンジするためには作業所から授産施設、福祉工場、一般事業所など職務上の要件の厳しさが連続する受け皿が必要なことである。離職者は、表面上の離職理由は自己都合であったとしても、それぞれの原因を持つと同時に、精神的なダメージを負っている。原因を取り除き、ダメージを癒すためには職務上の要件が少ないところから再出発する必要がある。卒業後まもなく離職する場合、担任や進路指導担当者に相談に来る例も多いと思われるが、個人的な対応や学校単独の対応にはやはり限界がある。第4の理由は、個別移行支援計画は就労支援ネットワークが前提となっていることである。特に、個別移行支援計画(2)は、卒業後に活用されるものであり、関係機関の役割分担を明示している。学校が3年間を見通して単独で作ったとしても、分担するネットワークがなければ計画が実行されないのである。第5の理由は、卒業時点で就職が難しくても、数年で就職を目指す生徒がいることである。特に、ジョブコーチ等の支援がさらに広がっていけば、卒業後1年未満で離職するような行き先を苦労して見つけなくても、卒業後にジョブコーチ等の支援を受けて職務上の要件と生徒の適性や関心とがもっとマッチする職場に就職できる可能性がある。その場合には、在学中に関係機関と協力して就職を実現するための個別移行支援計画を作ることになると思われ、益々ネットワークが必要になる。第6の理由は、学校から職場に移行するのは、それぞれの生徒が居住する地域に移行するのでもあり、したがって、その地域で支えるという視点が必要になる。その具体化が就労支援ネットワークである。

学校が就労支援ネットワークの中心になるというのには2つの理由がある。第1の理由は、卒業までは学校が支援の中心であり、生徒に関する情報を最も多く持っていると思われるからである。卒業後数年の間に支援の中心を他のふさわしい機関に譲り渡していくことになる。第2の理由は、現状では知的障害養護学校は約500校と多いが、就労支援機関はまだ限られていると思われるからである。知的障害養護学校の数はハローワークに匹敵する多さである。障害者就業・生活支援センターがこの数に近づいてくれば、そこが拠点となっていくと思われるが、それまでは学校が中心となってネットワークを作り、その中で就労支援を担える機関を育てていくことが必要であろう。

本研究の3つ目の柱である、ネットワークに関する研究では、全国のさまざまな取組について事前調査をした上で訪問調査を行い、そこで得られた資料を分析して機関間連携に関するモデル化を図ろうと試みた。しかし、収集事例が多くないことや得られた資料が事例間で異なっていること、他の地域資源についての調査も必要なことなどの限界があり、ここでのモデル化は仮のものとし、機関間のリンクという点でいくつかのタイプを構成すると考えられる地域を、事例研究という形で報告することとした。

最初の事例は、教育委員会が主導して、養護学校を中心とする連携であり、機関間のリ

リンクという点では養護学校間はネットワーク型（つまり、全学校が対等の関係でどの学校にも双方向の連携がある）が、全体としては垂直型またはピラミッド型（つまり、連携の方向が基本的に一方向的）と考えられるものである。

2番目の事例は、地域の就労支援機関同士がネットワークを組み、そこにそれぞれの地域の養護学校と連携するものであり、機関間のリンクという点では就労支援機関間はネットワーク型、全体では水平型（つまり、各養護学校は一つの就労支援機関と双方向のリンクがあるが全ての就労支援機関とは直接リンクがあるわけではなく、就労支援機関間のネットワークを通じて他の就労支援機関と結果的にリンクしている）と考えられる。

3番目の事例は、障害者就業・生活支援センターが中心のようであるが、就労支援だけでなくさまざまなライフステージにおける支援ネットワークを目指しており、ステージによって中心が変わると思われる。それぞれにキーパーソンがいて、それぞれが対等な関係でリンクしており、ネットワーク型と考えられるが、キーパーソン同士のリンクが強く、その既存のリンクから新たなリンクが次々と派生するように思われ、ソーシャル・ネットワーク型とも呼べよう。

文献

総務庁行政監察局（1996）：障害者の雇用・就業に関する行政監察結果報告書.

全国特殊学校長会（2000）：障害者の新たな職域開拓に向けた職業教育等の調査研究（第2年次報告）.

全国特殊学校長会（2002）：障害児・者の社会参加をすすめる個別移行支援計画－「就業支援に関する調査研究報告書」ビジュアル版.

全国特殊学校長会（2004）：平成15年度研究集録.

養護学校を中心とする就労支援ネットワークの取組

中村 一郎 (京都市立白河養護学校)

1. はじめに

現在、京都市の養護学校は、肢体不自由1校(呉竹養護学校)、病弱2校(鳴滝・桃陽養護学校)、知的障害3校(東・西・高等部のみ設置の白河養護学校)の6校である。平成16年度からは、障害種別によらない、総合(養護)学校として、主に肢体不自由の児童生徒と知的障害の児童生徒が共に学ぶ「総合制・地域制養護学校」に再編される。より、地域生活に近いところで、可能な限り制約の少ない環境で教育が受けられるメインストリーミングの実現に1歩近づくことになる。

一方、障害のある児童生徒の学校卒業後の就労状況は依然として厳しい状況にあり、低い有効求人倍率と高い失業率が、養護学校卒業生の企業就労への希望を阻んでいる。京都市の知的障害養護学校では、従来より、作業学習を中心に据え、産業現場等における実習を積極的に進めるなどし、生徒の確固たる職業観や就労意識を育てる取組を進めてきた。また、このような生徒のキャリアを育成するための取組と合わせて、高等部生徒の安定した進路保障に向けた、学校を中心とした就労支援のためのネットワークを、「養護学校生徒の進路開拓をめざす巣立ちのネットWORK」(以下「巣立ちのネットWORK」と略称を使用する)として組織し、ここ10年来取り組んできた。

京都市では、養護学校生徒の進路保障に向けて、職業教育の充実と就労・生活支援体制の確立を目指し、平成16年の養護学校再編と合わせて様々な取組を進めている。その中で、「巣立ちのネットWORK」の取組の成果と今後の課題について考察する。

2. 「巣立ちのネットWORK」立ち上げの経緯

京都市の養護学校高等部では、卒業後のより自立的な社会参加に向けて、従前から、職業教育や進路指導を積極的に推進してきた。すなわち、高等部の教育課程の中心に作業学習を大きく位置づけ、様々な職業に共通するような働くことに向かう姿勢や態度、基礎的な技能や知識などを身につけることを目指してきた。また、産業現場等における実習を積極的に進め、それまで身に付けてきた力を総合的に産業現場で発揮したり、逆に、産業現場において明らかになった課題について、再び校内で学習を進めてきた。

しかし、長引く不況や理解の進まない社会、企業に就職させることにためらう保護者など、種々の理由から養護学校生徒の進路状況は厳しい状況が続いている。従って、幅広い

職種にわたる職場開拓を進めていくことは大きな課題であり、各養護学校は進路指導部を中心に職場開拓に力を注いできた。

また、卒業したら企業で働きたいという希望を持ってはいても、それを実現できる生徒は限られており、ましてや、希望する職業や職種に就職できるケースは非常にまれである。そして、運良く就職が実現しても、種々の理由から途中で離職してしまい、再就職もなかなかできないという生徒が相当数に上っている。卒業後、安定した職業生活を続けていくためにアフターケアの体制を整備していくことが重要であり、先述した職場開拓と合わせて進路指導部の中心的な役割として位置づけられていた。

こういった問題は、企業就労を希望する生徒に限ったことではなく、種々の福祉サービスを利用する場合にもあてはまる。授産施設や作業所、デイサービスセンターの利用、京都市内においては、福祉工場や自立センターでの就労等、養護学校生徒のニーズは多様化しており、卒業生が安定した自立生活を送るためには、各校が単独で取り組むだけでは十分な成果を上げることはできない。校内における進路指導体制を整備すると共に、関係機関との連携が不可欠である。

そこで、京都市では平成6年に養護学校生徒の進路先の開拓・開発および定着に向け、教育、労働、福祉、職場及び家庭の連携をより一層密にし、生徒一人一人の障害の状態に応じた幅広い多様な進路を確保するための情報交換及び社会啓発等を推進することを目的とし、「巣立ちのネット WORK」を組織することとなった。

3. 巣立ちのネット WORK の概要

1) 事務局・構成団体

事務局：京都市立白河養護学校

構成団体：

京都市立養護学校5校（京都市立白河養護学校〔巣立ちのネット WORK 事務局〕、京都市立西養護学校、京都市立東養護学校、京都市立呉竹養護学校、京都市立鳴滝養護学校）京都教育大学教育学部附属養護学校、ハローワーク京都七条京都障害者職業相談室、社団法人心身障害者雇用促進協会、独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構京都障害者職業センター、京都市保健福祉局福祉部障害福祉課、京都市知的障害者更生相談所、社団法人京都手をつなぐ育成会、京都市立養護学校PTA連絡会、京都市教育委員会指導部養護育成課（平成16年1月現在、10団体）

2)目的

- ① 養護学校高等部の卒業予定者の障害の状況を的確に把握し、求人・求職の双方の持っている情報を交換し、一人一人に最も適した就職先を保障する。
- ② 就職している卒業生や離職・休職している卒業生の状況を把握し、充実したアフターケア体制を整える。
- ③ 雇用の機会を一層拡充していくために、企業への啓発活動を積極的に推進し、職場開拓を進める。

4.「巣立ちのネット WORK」の活動内容

1)「巣立ちのネット WORK」事務局会議（平成15年度末までに57回実施）

巣立ちのネット WORK の目的を達成するために、関係各機関の責任者が集まり、年に数回の会議を開く。話し合いの内容としては、情報交換、研修、啓発事業（雇用フォーラムの開催、啓発パンフレットの作成）の取組に関する検討等が中心となる。各関係団体からの出席者と各年度の事務局会議の実施回数及び会議の主な内容を以下に示す

〔各関係団体からの出席者〕

関係機関名	事務局会議出席者
京都市立養護学校（5校）	学校長，進路指導主事
京都教育大学教育学部附属養護学校	副校長，進路指導主事
ハローワーク京都七条京都障害者職業相談室	室長，（統括職業指導官）
社団法人心身障害者雇用促進協会	事務局次長，協会会員企業〔「巣立ちのネット WORK」代表〕
京都障害者職業センター	所長
保健福祉局障害福祉課	障害福祉課係長
京都市知的障害者更生相談所	副所長
京都手をつなぐ育成会	理事
京都市立養護学校PTA連絡会	巣立ちのネット WORK 担当理事
京都市教育委員会指導部養護育成課	（担当部長），課長，担当課長，係長，担当指導主事，係員

〔事務局会議の実施回数及び会議の主な内容〕

年度	会議の回数	主な話し合いの内容
平成7年度	8回	取組概要の方向性、雇用フォーラム、見学会、啓発パンフレット、情報交換、進路状況の分析
平成8年度	8回	雇用フォーラム、見学会、ホームページ、情報交換、職場開拓・アフターケア状況、進路状況の分析
平成9年度	8回	雇用フォーラム、見学会、情報交換、職場開拓・アフターケア状況、進路状況の分析、取組内容の整理
平成10年度	5回	雇用フォーラム、見学会、情報交換、職場開拓・アフターケア状況、進路状況の分析
平成11年度	5回	雇用フォーラム、講演会、啓発パンフレット、学校紹介ビデオ、情報交換、職場開拓・アフターケア状況、進路状況の分析
平成12年度	5回	雇用フォーラム、啓発パンフレット、情報交換、職場開拓・アフターケア状況、進路状況の分析
平成13年度	3回	雇用フォーラム、講演会、情報交換、職場開拓・アフターケア状況、進路状況の分析
平成14年度	3回	雇用フォーラム、情報交換、職場開拓・アフターケア状況、進路状況の分析
平成15年度	3回	雇用フォーラム、情報交換、職場開拓・アフターケア状況、進路状況の分析

2)障害のある市民の雇用フォーラム

障害のある市民、とりわけ養護学校高等部を卒業する生徒の雇用の拡大と定着を高めるためには、事業主、学校、保護者及び関係機関が、それぞれの役割を十分に理解しながら連携を図っていくことが重要である。その一環として、発達に遅れのある市民を雇用している事業所や、雇用を前提に進めている事業所等を対象とした養護学校の見学や懇談を目的として、年に1回のフォーラムを開催している。今年度で10回目を数え、第1回から

第10回までの参加企業数の推移は以下のようになっている。

	実施年月日	参加社数
第1回	平成7年2月16日(木)	20社参加
第2回	平成7年11月28日(火)	13社参加
第3回	平成8年11月13日(木)	13社参加
第4回	平成9年11月18日(木)	13社参加
第5回	平成10年11月11日(水)	20社参加
第6回	平成11年11月17日(水)	21社参加
第7回	平成12年11月14日(火)	28社参加
第8回	平成13年11月29日(木)	31社参加
第9回	平成14年11月22日(金)	27社参加
第10回	平成15年10月7日(火)	41社参加

延べ参加企業数227社

第9回雇用フォーラムより、採用5年を経過した企業及び卒業生に対して巣立ちのネットWORKより表彰を行っている。14年度の表彰数は下記の通りである。

	表彰者数	表彰社数
第9回	15人	14社
第10回	19人	17社

一定期間勤務が継続した卒業生とその卒業生を雇用している企業を表彰し、励みとすることで安定した就労と雇用を継続することの一助としている。

3) 養護学校教職員 企業見学会(平成10年度まで4回実施)

巣立ちのネットWORKの立ち上げ当初は、養護学校の教員の全てが障害のある卒業生がどんなところで働き、どのような支援が必要であるかを十分認識している状況ではなかった。また、関係機関についても、労働関係以外の職員については同様のことが言えた。進路指導を学校全体の取組として機能させるために、また、連携して養護学校生徒の進路を支えていくためには、企業の考え方や実態、職場の環境等を知ることは重要なことで合

った。こうしたことから、平成7年8月に第一回の職場見学会を実施し、以降、平成10年の第4回まで続けた。見学先は以下のようである。

	実施日	見学先
第1回	平成7年8月21日(月)	株式会社 佐川印刷 企業見学&社長講演
	平成7年8月22日(火)	有限会社 平安梱包 企業見学&意見交換会
第2回	平成8年8月19日(月)	有限会社 大創 企業見学&社長講演
	平成8年8月20日(火)	Kanden エルハート 企業見学会&意見交換会
第3回	平成9年8月11日(月)	株式会社 アクス 企業見学&社長講演
第4回	平成10年7月24日(金)	株式会社 京セラ 企業見学&社長講演

なお、平成11年以降は、企業の職場見学会は各校での実施へと移行し、巣立ちのネットWORKとしては、講演会を中心に実施していくこととなった。

4) 講演会(事務局研修会)

障害のある人に対する支援のあり方や、企業の考え方等を巣立ちのネットWORKとして共通理解を進めるため平成11年度より適宜実施している。実施状況は以下のようである。

	実施日	講師	講演テーマ
第1回	平成11年8月4日(水)	所 久雄氏(京都市のぞみ学園長)	「より自立的な社会参加とその支援」 ～就労を通じた社会参加と支援～
第2回	平成13年10月29日(月)	竹原信次氏(京都経営者協会事務局長)	「京都経営者協会の社会福祉活動」

5) 各種啓発活動

① 啓発パンフレットの作成

- ・「障害のある人もない人もともに働くともに生きる」の発行・増刊(平成7年～11年)
- ・「私たちががんばって働きます 養護学校生徒の就業促進のお願い」の発行(平成12年～)

産業現場等における実習の概要、障害者雇用に関わる助成金、養護学校でのより自立的な社会参加に向けた取組(作業学習等)と進路状況及び「巣立ちのネットWORK」の紹介

② 巢立ちのネット WORK のホームページ開設

巢立ちのネット WORK での取組（雇用フォーラム等）の案内と、市民に向けた啓発。各養護学校のホームページとリンクさせるとともに、京都市情報館のホームページや雇用促進協会等の関係機関のホームページともリンクさせることでより多くの市民への情報提供や啓発を図っている。

5. 分析と課題

立ち上げのねらいである3つの柱、すなわち、関係機関の情報交換、職場開拓・啓発、アフターケアについて、10年間の取組を通して分析を進める。

1) 関係機関の情報交換

① 現状分析

年間を通じて行われる事務局会議を中心に教育、労働、福祉の各部署が抱える問題点や今後の見通しを話し合うことができている。特に、養護学校卒業予定の生徒の数や障害の実態が全市レベルで集約され、関係者が一同に会する中で情報の共有を図ることができる。行政の立場では、次年度の事業実施計画に大きな影響を与え、学校としても全市的なニーズを伝えると共に、次年度の見通しを持った進路指導が図れることとなり、結果として養護学校の生徒や保護者にとって非常に有益であると考えられる。実施回数の減少は、巢立ちのネット WORK としての活動内容や役割が一定してきたことによる。

一方、「巢立ちのネット WORK」の重要な目的である職場開拓の具体的な情報がなく、各関係機関からの情報発信に終わってしまっている実態がある。雇用する側の立場からの参加が非常に少なく（事務局としての企業からの参加がない）、雇用の確保についてはインパクトに欠けることや、重要な情報源となるべき職業相談室が京都市の機関でないことから、オブザーバー参加の形をとっており、毎回参加はしているものの、より積極的な企画の提案が期待できない状況にあることが主な要因である。また、労働局が府の管轄ということもあり事務局に参加していないことも政令指定都市としての特殊事情として考慮すべき点である。

また、関係者が一同に会することを前提としているため、全体の話をしていくには都合がよいが、具体的な話にはなりにくい。個別のケースに対応していくには、今の事務局会議でなく、下部組織を中心とした具体的な別組織が必要であると考えられる。

現在の「巢立ちのネット WORK」は、京都市から「巢立ちのネット WORK」への委託

の形を取っているが、実際には学校を中心に教育委員会がバックアップする形で運営が行われている。従って、行政サイドの影響が大きい。仮に、会議の中で新たな提案が行われたとしても、それが行政の施策と深く関わるような内容であれば、その実現にはかなりの時間を要する。障害のある人の雇用に関わる問題は施策と関わることも多く、教育サイドからの提案が全市を動かすまでには結果として相当な期間が必要となってしまう。

②課題

- ・雇用を促進する実務的な取組が可能となるようなフットワークの軽い事務局の組織化
- ・雇用サイドである一般の企業や労働関係、特に今後充実していくことが見込まれる就労支援センター等の事務局への参加
- ・学校や行政を中心とした組織から各種法人等への運営主体の移行

2) 職場開拓・啓発

①現状分析

職場開拓は、企業就労を希望する養護学校生徒や障害のある人にとって非常に重要であり、養護学校でも、毎年進路担当職員を中心に精力的に取り組んでいる。しかし、職場開拓に必要な予算の確保が難しいため、かつては全校上げての取組までには至っていなかった経緯がある。現在京都市では「巣立ちのネット WORK」での事業として予算を確保しているため、毎年数多くの職場を確保することができている。また、「巣立ちのネット WORK」で制作した啓発用のパンフレット類を活用することで、有効に開拓や啓発に進めることができている。各校では夏季休業中に職場開拓週間を設ける等（白河養護学校で実施）職場の確保に積極的に取り組んでいる。

京都市内養護学校の平成10年度から14年度までの就職者数とその割合を表1と図1に、さらに、市内の養護学校で就職者の多くを占める白河養護学校の平成4年度から14年度までの就職者数と割合の推移を表2と図2に示す

表1 京都市立養護学校高等部の卒業生と就職者数の推移（5月1日現在）

年度（平成）	11	12	13	14
就職者数	24	21	19	24
卒業生数	105	96	104	118

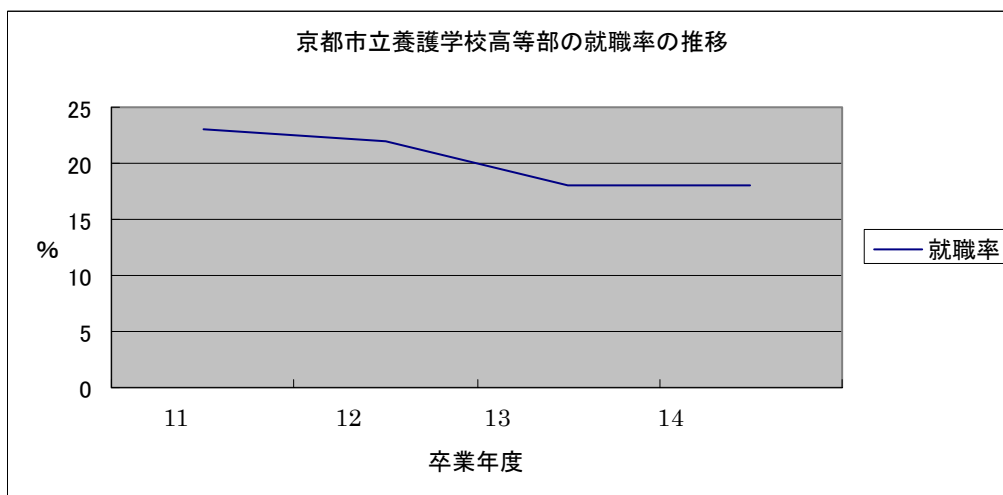


図1 京都市立養護学校の就職率の推移

表2 白河養護学校の就職者の推移（5月1日現在）

年度（平成）	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
就職者数	31	29	21	28	16	27	30	15	15	14	14
卒業生数	50	54	40	54	43	56	62	34	36	37	51

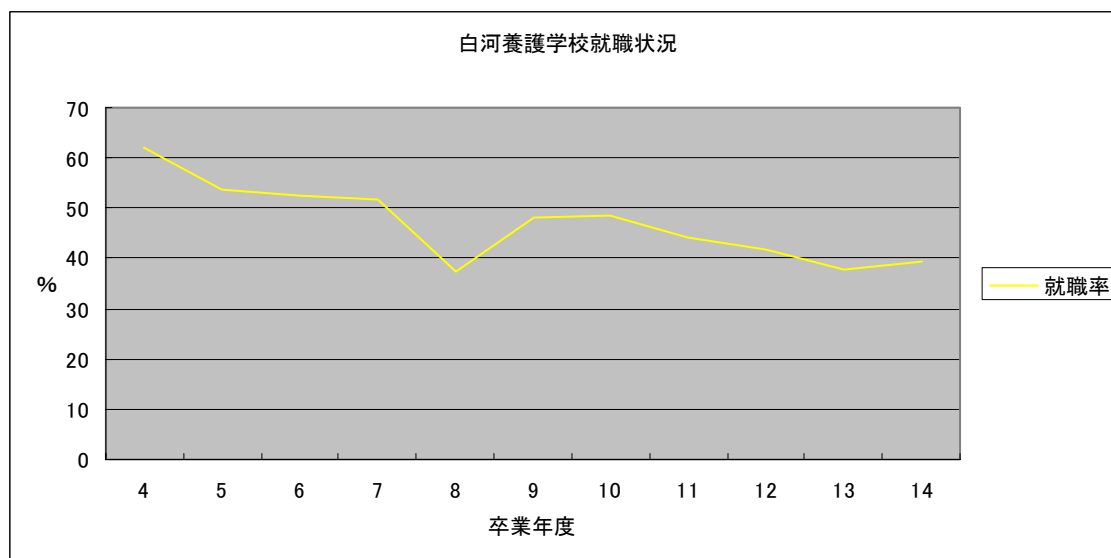


図2 白河養護学校の就職率の推移

一方、ここ数年来の不況の影響もあり、一般の求人もままならない現状の中で障害のある人の雇用は依然として厳しい状況が続いている。データからもわかるように、就職者の

割合は下降傾向である。既存の障害のある人の雇用枠は伸び悩み、学校等が独自に職場確保のために開拓に回るといった従来通りの取り組み方では限界があると考え。卒業時点での就労だけでなく、その後の安定した雇用の継続に関してはアフターケアや生徒のキャリアに関する育ちに大きく左右される。そういった点については、京都市では、職業学科を設置することで改革を図っている。支援ネットワークの視点からは、「巣立ちのネット WORK」としての組織力をフル活用し、経営者協会や各種同友会、また経団連や商工会議所等、組織として理解し協力が期待できるところへのアプローチ等、組織としての開拓をこれまで以上に進める必要があると考えている。

また、啓発事業として「巣立ちのネット WORK」開設以来取り組んでいる「障害のある市民の雇用フォーラム」では、これまでの127社（のべ227社）の企業と懇談を持つことができている。参加している企業は、これから、障害のある人を雇用しようとしている企業や、既に養護学校等の卒業生を雇用しており、雇用を継続していく上での参考にしようとしている企業など、実態は様々である。啓発的な意味合いや、自社の障害者雇用についての改善や見直しを図る上では大変参考になったという多くの評価があり、啓発的な取組としては一定の成果が確認できる。しかし、のべ200社を超える参加があったにも関わらず、実際に新規雇用に結びついたケースはごくわずかである（全くの新規開拓として雇用に結びついたケースは4社）。学校と複数の企業が顔を合わせる数少ない機会でもあり、フォーラムの有効活用を考える上で、フォーラムを活用した新規職場開拓をさらに積極的に進めていく必要がある。例えば、実施後の参加企業への訪問を行い各企業の実態調査による情報収集を行うことは、雇用の可能性を図る上で有効である。また、一企業としてだけでなく、組織として同業者組合や各種経営者の組合からの参加を促すことで組織としての啓発や開拓につながることも期待できる。

②課題

- ・組織力を活用した職場開拓の推進
- ・「障害のある市民の雇用フォーラム」における新規職場開拓の推進

3)アフターケア

養護学校卒業時点の企業就労における支援は重要であるが、就労を安定して継続できるようにするためにアフターケアはさらに重要である。京都市内の養護学校では、卒業して2年間は定期的に、3年目以降については必要に応じて職場を訪問し、問題なく勤めるこ

とができているか専門の教員が訪問指導を行っている。また、訪問するだけでなく、必要があれば関係機関とも連携を取りながらジョブコーチの指導なども実施している。職場開拓と同様に、アフターケアに係る費用も「巣立ちのネット WORK」の事業として一定額を確保している。平成14年度の「巣立ちのネット WORK」における職場開拓及びアフターケアの実施件数と費用を表3に上げる

表3 平成14年度 職場開拓・アフターケア件数・経費

		平成14年度実績
件数	開 拓	300件
	アフターケア	397件
	合 計	697件
報償費実績		600,000円

上記は「巣立ちのネット WORK」として計上した実施件数であり、実際には各校で独自に開拓・アフターケアに動いているケースも数多くある。

現在、養護学校の卒業生のアフターケアについては、学校、ハローワーク、障害者職業センター、就労支援センター等で相談を受けたところがケアに当たっている。アフターケアを通じて知り得た情報は、各機関が抱え込むのではなく、個人情報の管理には十分に配慮しながらも、必要に応じて情報を共有するようしており、場合によっては、複数の機関が協力してアフターに当たることも有効である。養護学校としては、地域の特別支援教育センターとしての機能もあり、支援が期待できる関係各機関の調整役としての役割が果たせると考えている。

平成16年度からの京都市立養護学校の総合制・地域制への再編と白河養護学校、鳴滝養護学校に設置される職業学科における改編と合わせて、総合養護学校としてのアフターケア機能を含む就労支援システムの整理を進めているところである。

6. 今後の「巣立ちのネット WORK」の展開

10年間の「巣立ちのネット WORK」の取組を通じて、情報交換、職場開拓・啓発、アフターケアそれぞれに、一定の成果と課題が見られた。その中で、次年度以降職業学科が開設されることに伴い、就労支援についての具体的な数値目標が生まれる。職業学科に進

学する生徒は全員就職を目指すことになり、京都市全体として 50 名近くの企業就労の枠が必要となる。このような、新たな状況に向けて、「巣立ちのネット WORK」について、分析と課題の項で取り上げたように、より実務面で効果的な取組の可能な組織に改編していく必要があると考える。

最後に、企業との新たな連携やネットワークのあり方について、現在京都市の養護学校として進めている 2 事例に触れておく。

○流通関連企業Nとの連携実践

京都市に本社があり、全国にその支店網を展開する通販大手N社は、「巣立ちのネット WORK」の呼びかけに応じて雇用フォーラムに参加した（4名の社員が参加）。障害者雇用や企業としての社会貢献ということを重視している企業であり、養護学校や福祉関連の機関とどのような連携がとれるのか模索中であった。平成 15 年度の雇用フォーラム実施以降、複数回の検討会を持ち、実習及び雇用に向けて協力していくことを確認するとともに、N社内に障害者雇用に向けた専門部署を設置することが決まった。単に、雇用率を越えることを目標とするのではなく、社内の各部署でどのような職場が障害のある人に提供できるのか、全て見直す作業に入ることが取り決められている。今後、N社内においては、新たに設置される専門部署が窓口となり養護学校や「巣立ちのネット WORK」等の地域支援ネットワークが連携して障害のある人の就労支援に当たる予定である。

○スーパーFとの連携実践

京都・滋賀・大阪を中心に店舗網を拡大中の中堅スーパーFでは、これまでも多くの養護学校生徒を各店舗で雇用してきている。雇用フォーラム等でも懇談会のパネラーとして障害者雇用について企業としての考えを述べてもらっている。F社が地域に店舗を展開していることから、地域に対する貢献を重要視しており、その関連で障害者雇用についても非常に前向きである。

企業としてのリアルタイムのニーズと、養護学校や労働関係の機関での雇用に対するニーズを調整していくために、組織として連携を深めていくことが必要である。また、養護学校生徒のキャリアを育成する視点から、雇用には直接関連しない産業現場等における実習についても協力関係を深めることを検討中で、比較的新しい産業分野である流通サービスでの貴重な学習の場を生徒の居住地において確保できることが期待できる。

以上のような実務面での連携を進める上で、従来の学校のみに関わりでなく、ネットワークとしての連携は、必要に応じた行政面から企業に対するバックアップが可能となり、

結果として障害のある人の安定した就労の継続につながると考える。今後、このような実務面における企業とのネットワークを広げていくことで、雇用の枠の拡大と安定した就労の継続につなげることを目指したい。

参考文献

朝比奈覚順（2003）：学校を中心とする移行支援ネットワーク構築の試み．発達障害研究第25巻2号．

朝比奈覚順（1997）：知的障害と就労支援－京都市の取組－．教育と医学第45巻12月号

「大阪における支援ネットワークの形成と養護学校との連携」

小林 茂夫 （大阪市障害者就労支援センター）

はじめに

大阪市においては障害者職業能力開発施設「大阪市職業リハビリテーションセンター」が中核になりながら障害のある人の雇用の促進と就労支援を行ってきた。大阪には「大阪障害者雇用支援ネットワーク」、「大阪市障害者就業・生活支援センター」を中心とした市内における支援ネットワークを形成して支援活動を展開している。現在は、大阪市内に限らず大阪府内全域を網羅する就業・生活支援ネットワークの形成に向けた取り組みが行われている。支援ネットワークの状況と養護学校との連携について述べる。

I. 「大阪市障害者就業・生活支援センター」の設立経緯

(1) 「大阪市職業リハビリテーションセンター」の取り組み

「大阪市障害者就業・生活支援センター」（以下「支援センター」と言う）が設置される源動力になったのは、障害者職業能力開発施設「大阪市職業リハビリテーションセンター」（以下「職業リハビリテーションセンター」と言う）の実践であり、障害のある人たちの就労及び雇用の促進を積極的に推進してきた。「職業リハビリテーションセンター」での職業訓練後は、身体障害のある方々に関しては、企業の協力を得てほぼ100%の就職率であった。しかし、知的障害のある人にとっては、訓練後就職に至っても職場への不適応、あるいは事業所側の問題などで離職する人たちの問題が生じ、その解決をはかるために再訓練と再就職の支援を独自に行い就職後の支援も継続して行ってきた。その結果 入校希望者も年々増加傾向をたどり、定員との兼合いもあって、平成4年度より就労経験がありながら在宅になっている知的障害のある人等を対象にした「障害者就労支援事業」（大阪市単独事業）を「職業リハビリテーションセンター」が受託して支援の幅を広げ、順次市内にある「授産施設」等の機能を活用して同事業の拡充を図り就労支援を行ってきた。

(2) 新たな社会資源創設へ

単独の支援機関がサポート体制を整えても多くの障害のある人への支援には限りがあるために就労の確保と安定した就労継続を支援するための新たな社会資源として「障害者就労支援センター」の設置を提言し平成6年に大阪市が策定した「障害者支援に関する大阪市新長期計画」に盛り込まれた。平成7年には、市内で2ヵ所目、同一法人が運営する障害者職業能力開発施設「大阪市職業指導センター」（以下「指導センター」と言う）を開設して知的障害のある人を対象にした職業訓練を開始し支援の拡大を図ってきた。平成8年に整備計画を具体化するために「大阪市障害者就労支援検討会」を組織して市内障害者の就労状況を調査・検討を行い、特に市内の知的障害のある人たちが、離職後適切な支援のないまま在宅になっている状況が明らかになった。これまで市内にある福祉施設、小規模作業所など就労支援を独自に取り組んできたが、このような就労経験者の在宅状況を解消すべき施策と大阪市全域を網羅した就労支援の展開が大きな課題であった。平成9年に「障害者就労支援センター」設置の具体化を図るために「大阪市雇用支援センター設置検討専門委員会」を設置して基本コンセプトを確認した。

(3)「就労支援センター」の基本コンセプト

「大阪市雇用支援センター設置検討専門委員会」の最終報告書において「障害者就労支援センター」については『これまでの「箱物」の拠点施設ではなく就労にかかるソフト面の整備・充実を図って地域に密着した就労支援システムを構築し、なお大阪市域の障害者の就労問題を包括的にしかも草の根の視点から解決するというかつて大阪市にはなかった新たな社会資源を創設するものである』『既存の施設や関連事業体の既得権益の確保・拡充のために利用されてはならない。』さらに機能面において『統一性・整合性があり、かつ地域レベルでの社会資源の開発・活用ができるよう中央に広範な社会資源への対応や事業全体を統括するセンター・オブ・センターとして「中央就労支援センター（仮称）」を据え、地域には顔が見える就労支援サービスを提供する「地域就労支援センター」を配置するという機能性を重視した重層構造とすることが望ましい。「中央就労支援センター（仮称）」は、公的制度と連携して公的な社会資源を開発したり、政策提言をするとともに、「地域就労支援センター」の円滑な運営を支援する。「地域就労支援センター」は、登録された障害者の就労を支援するために地域の各種の機関などと密接に連携を図りながら社会資源を開発するとともに、障害者サイドの就労意欲や相応の労働能力など本人の職業能力や関係資源などに関する総合的な評価機能をもつ必要がある。』とまとめられ重点施策実施計画である「大阪市障害者支援プラン（みんなのためのひとにやさしいまちをめざして）（1998:職10冊）」における就労支援分野の骨格を成した。さらに平成9年には、「障害者の雇用の促進等に関する法律」の改正案（平成10年4月改正）が示され、従来の「障害者雇用支援センター」に加え、新たに「あっせん型障害者雇用支援センター」が新規事業としてスタートすることになり、大阪市としてこれまでの「障害者就労支援事業」を拡充し、国事業を導入した「大阪市障害者就労（雇用）支援センター（現：大阪市障害者就業・生活支援センター）」を平成10年10月に設置して大阪市における支援システムを構築した。

II. 大阪市内における就業・生活支援ネットワークの創設－地域に密着した就労支援システム

障害のある人たちが、遭遇しているさまざまな「就労問題」を身近な地域で包括的に解決するため労働・福祉・保健・教育などの各関係機関と連携を図り、事業全体を統括し、企業や関係機関のネットワークを支える「中央就労支援センター」と地域においてひとりひとりの顔が見える具体的な就労支援サービスを提供する「地域就労支援センター」を市内6カ所（分室含む）設置し、市内にある5カ所の「公共職業安定所」に対応する体制と市内全域を網羅した支援体制を整備し総合的な支援機関として活動を始めた（図1参照）。この支援システムの大きな特徴は、事業を受託した法人のみが運営にあたる従来の方式ではなく、これまで「大阪市障害者就労支援検討会」、「大阪市雇用支援センター設置検討専門委員会」で行政・各関係機関・学識経験者・障害者団体・養護学校・各関係施設等がその時々に応じ同一テーブルに着き大阪市における障害者の雇用促進及び就労支援に関して共通認識を深めてきており、その方々が参画した運営に関する決定機関として「運営会議」を設置していることである。さらに5カ所の「地域就労支援センター」にもより身近な関係機関の協力を得て「地域就労支援センター運営会議」を設置し、当支援センターは、「地域に住んでいる障害のある人に責任を負う」ことを明確にして運営に当たっていること

である。言うなれば事業運営主体の社会福祉法人と提携先の社会福祉法人、障害者団体を有機的にネットワーク化し新たな支援ネットワークを創設したことである。

- ① 障害種別を問わない横軸の支援活動を展開することが可能になった。
 - ② 「中央就労支援センター」と「地域就労支援センター」5ヵ所配置したことにより機能面を重層構造にして「地域に重点」をおいた継続したサービス提供を可能とした。
 - ③ 大阪市内全域を網羅し地域格差を解消した。
 - ④ 複数の既存施設群（障害者能力開発施設、授産施設、福祉作業所）と提携することで「社会資源を活用する」という実践レベルでの協力関係を構築した。
 - ⑤ それぞれが有する機能を有効的に活用するとともに「補完するシステム」を構築した。
 - ⑥ これまで各施設が行ってきた就労支援サービスを同じ目的・手法で一元化を図った。
- 以上のように大阪市内全域を網羅した独自の支援システムを立ち上げ、NPOと連携して支援活動を行っている。このような就労支援の方式は大阪市の特徴であり、全国に例のないことと言える。

支援活動の実際

当支援センターは、就職を希望する人やすでに在職している方に対して就業・生活相談、情報提供、職業準備訓練、職場開拓、職場実習、職場定着支援などのサービスや制度、地域の社会資源を活用して働く場の確保と安定した職業生活を総合的に支援する機関である。但し、自ら職業準備訓練の場を設置しておらず、職業準備訓練を他の機関に「あっせん」する機関でもある。特に企業の環境を最大限に活用した「職場実習」に重点を置き支援活動を展開している。「雇用を前提とした実習」と「職場を体験する実習」の二側面があり、就職に向かうための課題を整理するあるいは職域を拡大する機会である。また、事業主の方々には、「職場実習」を通して理解を深めてもらい雇用の入り口として取り組んでいる。実習期間は、概ね2週間単位で本人の意思を尊重し、企業・職種を選択できる機会の拡大を図り、就職前支援と就職後の支援を一貫して行っている。また、事業主から雇用管理についての相談及び助言などを行い雇用する企業の不安感、負担感の解消を図り、就職する側、雇用する側双方の調整を行い継続して働くための環境整備に力を入れている。支援スタッフは、中央センターには、所長以下事務員1名、生活支援ワーカー1名、精神障害者就労支援コーディネーター1名、大阪市「知的障害者長期受け入れプロジェクト」担当ジョブコーチ1名、協力機関型ジョブコーチ1名、各地域就労支援センターに就業支援ワーカー2名配置、専門相談員として医師、弁護士、社会保険労務士を配置している。当支援センターは、利用期間6ヶ月（6ヶ月延長も可）を定めており、利用定員は年間120名である。14年度の実績について数字の羅列になるが、相談者は、8,675名で、14年度中に新規に登録し、支援した人数は155名（身体障害17名、知的障害90名、精神障害39名）で定着支援を含めると1年間で522名の方々を支援した。就職に結びついた人は60名（身体障害3名、知的障害47名、精神障害10名）となっている。支援している人たちの約60%は、養護学校、専門学校の卒業生である。養護学校の進路の先生型が開拓して就職している職場には当支援センターは、職場開拓に入らないという基本的な方針を掲げている。

Ⅲ 養護学校とのつながり

大阪市内に養護学校は、10校で、平成14年度の高等部卒業生の進路状況を見ると卒業生223名の内就職者数は35名、障害者職業訓練校等20名で（平成14年度：大阪市の養護教育概要：大阪市教育委員会）年々就職者数が低下している。大阪市内全体の就業支援システムの中に養護学校がどのようなかわりを持っているのかと言えば「地域就労支援センター運営会議」に各校の進路指導主事が運営委員として参画しており、学校における問題について共通認識を図っている。

(1) 市内知的養護学校等に対する職業訓練機会の提供

1) 「短期体験入校」の取り組み

障害者職業能力開発施設の入校試験の際に養護学校卒業生が学校の現場実習で授産施設や小規模作業所などの福祉領域の実習が主で事業所での実習をほとんどの人が経験していない状況であった。そこで少しでも職業訓練の機会を提供するために当支援センターの併設施設でもあり、「南西部地域就労支援センター」が設置されている知的障害者を対象とした「指導センター」で平成11年7月より市内養護学校在学学生を対象に在学中から「就労意識と意欲」の喚起と「労働習慣」の育成を目指して施設機能を提供する取り組みを開始した。（表1参照）

11年度の開始当初は、市教育委員会、校長会を通じて事業内容を周知したが、年度途中であったため十分な理解が得られず2校の参加であった。実施回数として3回で9名に職業訓練の機会を提供した。受け入れ期間として月～金曜日の5日間を設定し金曜日においては後述する「短期宿泊訓練」をセットにして実施した。平成12年度より計画作成の際に「大阪市立養護教育諸学校進路指導主事協議会」（10校）との調整を図り、より多くの在校生に機会を提供するために受け入れ回数を増やしたが、学校の現場実習が6月と10月に限定されていたために平成13年度においては計画段階では年間17回設定していたが実績としては14回、平成14年度は13回設定で実績9回という状況であった。平成12年度より受け入れ期間も変更し曜日を水曜日～火曜日とし、宿泊を間に挟み、宿泊後もモチベーションが低下しないような組み立てをおこなった。「指導センター」における訓練生の年間指導計画を調整しながら実施してきたが、学校側の現場実習の期間が固定されている関係上計画通りに実施されない状態が続いた。そこで多くの在校生に機会を提供するために市内養護学校に限定せず平成15年度より府内の養護学校にも拡大して実施することとした。これまで11年度～15年度の5年間の実施状況は表2にあるとおり実施回数は51回で参加者は2年生63名（男43名女子20名）、3年生78名（男50名：女28名）、参加校延べ51校であった。

保護者、学校側から夏季、冬季それぞれの休み期間中に実施して欲しいとの要望が出されたが「指導センター」も休み期間に入り入校生のいない時期に実施することは本来の意味が薄れてしまので休み期間中は実施していない。

2) 「短期体験宿泊訓練」の実施

事業所就職への円滑な移行、継続して働くことを図るためには、日常及び社会生活面を含めた職業生活上の課題が多く残されている事もあり、企業だけの対応には限界がある。

安定した職業生活を支えるためには就業面と合わせて生活面の支援が欠く事ができない。平成11年度より当支援センターが厚生労働省の事業である「障害者就業・生活総合支援事業」の一環である「就業・生活支援拠点づくり」試行事業を受託し、支援センター内に「知的障害者地域生活支援センター」を開設してこれまでもまして就業支援と生活支援の一体的な支援をおこなう体制を整備した。さらにその事業の中で知的障害養護学校等在学生を対象に現場実習等の際に「通勤寮等」を体験利用させ、就業面および生活面について一体的な指導を行うことにより、早期に就業意識を啓発し、卒業後の安定した職業生活への移行を図ることを目的に「知的障害養護学校等在学生入寮体験事業」を実施した。

この事業を展開にするに当たり当支援センターの併設施設は「職業リハビリテーションセンター」で生活訓練施設を併設しておらず、この事業を行うためには宿泊場所を確保しなければならなかったが、平成7年から「職業リハビリテーションセンター」では知的障害のある入校性（紙器製造科）、大阪市の単独事業である「就労支援事業」の支援生に施設近くのマンションの一室を借りて生活支援として「ひとりだち訓練」（4泊5日）を独自に実施しており、その宿泊場所を借用して実施することにし「指導センター」の独自事業である「短期入校体験事業」とセットにして「宿泊訓練」を実施してきた（表3参照）。宿泊を行う際、事前に保護者に日常生活全般についてアンケートを実施して、宿泊の際に同じ状況なのか、また違った面が出るのかを視点にして実施した。訓練終了時にアンケート調査を実施しており、大まか傾向であるが「短期体験入校」に関しては①楽しかった②いい経験になった③作業ができて良かった④今すぐにでも就職したいとの意向を示している。また、体験宿泊では①友達といっしょに泊まったこと②買物に行ったこと③自分で料理をつくったことが楽しかったと上位を占めている。「いっしょに泊まったこと、買物に行ったこと自分で料理をつくったこと」、「なんでも自分のことを進んでできるようになった。家でもしたいと思う。」「自分で料理をつくったらおいしかった。また家でも1人で料理したい」と感想を述べているが中には宿泊に関しては1泊であるが家庭から離れることに不安を感じていることも伺えた。平成15年に当支援センターが「障害者の雇用促進等に関する法律」の一部改正により「障害者就業・生活支援センター」に移行し「雇用安定事業」に位置付けられたことにより事業が廃止になったが「指導センター」の協力得て事業を継続して現在に至っている。

養護学校から依頼を受けた事例

<事例1>

高等部2年在学中、障害程度はB2で中学校卒業後食堂にてアルバイト勤務するも長続きせず退職する。その後養護学校に入学するが入学当初から不登校状態であり、現在月に2～3日の登校状態である。市内の地域療育等支援事業のコーディネーターより、不登校状況で本人が「働きたい」と希望しているので地域就労支援センターで支援して欲しいと依頼がある。解決を図るために学校、地域療育等支援事業コーディネーター、地域就労支援センターの3者で本人の状況、今後の方向についてケース会議を開催した。

①不登校状況の中で「学校に登校しなければ働くと言う答えしかなく」本当に働きたいと考えていないのではないかと②不登校の原因として一年遅れで入校しているため妹が同学年であることも影響しているのではないかと③周囲から知的障害者として見られたくな

い④授業が面白くない、友達がない⑤家庭は、放任傾向があり、養育状況も良くない。以上の共通認識をもち各それぞれが役割分担をして取り組むことにした。急務な課題として不規則になっている生活のリズムを整える事が必要であり、毎日通う場を確保することが重要であることで一致し、取り組みを開始する。

<学校対応—担任・進路指導主事>

①週1度の電話及び家庭訪問の実施。その際登校することをあえて促さない。②訪問の際には思春期の男子であるために男子教員を中心に行う③登校時の対応としては本人の負担とならないように配慮し、興味ある授業、クラブ部活動、気の合う友達をつくる為のアドバイス、環境を設定する。教科、作業等の授業については本人の状態に合わせ個別教材を提供する。

<地域療育当支援事業コーディネーター>

就業面については①本人の意思確認②保護者の意思確認③本人と支援担当者の信頼関係を確保する。生活面（自立に向けた生活の場を体験）においては①グループホームにおいての体験②ピアカウンセリングの実施③福祉事務所との生活環境等を連携する④本人と支援担当者との信頼関係を確保する。

<地域就労支援センター就業支援ワーカー>

本人の現在の状況を確認し、今後の方向性を見出す。

1、生活面

- ①起床、就寝状況：自分で起きているか/決まった時間に寝ているか？
初日から20日までコーディネーターの迎えが必要であったが、24日は一人で通所してくる。
- ②体調、健康に対する自己管理は？
短い期間であったが体調不良を訴えることはなかった。ただ、日によってかなり寒い日もあったがトレーナーとTシャツのみで通所し寒くないのかの問いに慣れているとの返事であった。
- ③清潔、身だしなみは？
頭髪以外は特に問題はない。

2、作業場面

- ①労働時間に耐えられる体力があるか？
在宅期間が長い為、体力を取り戻すのに時間がかかるように思われる。
- ②立ち仕事の持続性はどのくらいあるか？
体重移動が頻繁に見られ足が痛かったので思われる。持続力は途切れる事もよくみられた。
- ③指示、提示された作業ができるか？
特に問題なくできる。
- ④指示、提示された内容が正確に理解されているか？
理解能力については高く、物によれば口頭のみ説明で十分理解する。

- ⑤指示、提示された内容が理解出来ない時の態度はどうか？
人を選んで聞きに行ったりする。
- ⑥二つ以上の指示をこなすことができるか？
特に問題はない。
- ⑦注意を受けたときの態度はどうか？
顔を上げて相手のほうに向かないが、首を縦に振って小さい声で返事をする。
- ⑧上司（指導員）、同僚（訓練生）の違いはあるか？
言葉使いはきちんとできていない面もあり、学校の先生と話すような状況での話し方になりがちである
- ⑨注意されたことが尾を引くことがあるか？
特にない
- ⑩集中力はどのくらい持続できるか？
30分ぐらい
- ⑪注意が散漫になるとすればどのような場面か？
簡単な軽作業
- ⑫決められた時間に行動ができるか？
特に問題はない。（無遅刻、無欠勤）

3. 対人面

- ①基本的な挨拶、返事ができるか？
最終日のみ自分から朝の挨拶をしてくる。通常はあまりできていない。
 - ②必要なことを相手に伝えられるか/その手段、方法とは？
自分から話すことはなかった。
 - ③昼休み、休憩時間の過ごし方はどうなっているか？
他の訓練生から喋りかけられると話しをするが、誰も回りにいない場合は一人でボーとしていることが多かった。
 - ④他の人と関わりをもとうとしているか？
自分では友達がほしいのであろうが、積極的に自分から関わりをもとうとしている行動はみられなかった
 - ⑤同僚（訓練生）に話し掛けられたときの態度は？
笑顔で会話などをしているところは見られた。
 - ⑥話す相手を特定しているか？
会話能力の高い方が主であった。自閉症の方や会話能力の低い方との関わりはなかった。
- 以上「職業指導センター」で確認した内容であるが、就職することに関して未だ意識されておらず、意欲も見うけられない状態であり、就職を目指した取り組みには時間が必要であるとの結論に至った。再度3者で話し合い、現段階では授産施設の実習を中心に組み立てて繰り返し行うことが必要である認識で一致した。本人も授産施設での実習を希望しているので、学校の協力を得て長期間の現場実習として実習を開始する。現在3ヶ所の授産施設の実習を終えたが実習期間中1日も休むことなく働くことに自信を持ち始め積極的な姿勢が見られている。今後学校への登校問題、家庭から離れた生活の体験、事業所におけ

る「職場実習」などの課題はあるが関係機関の協力体制を維持しながら支援を継続する予定である。

IV. 大阪府内における就業・生活支援ネットワークの形成

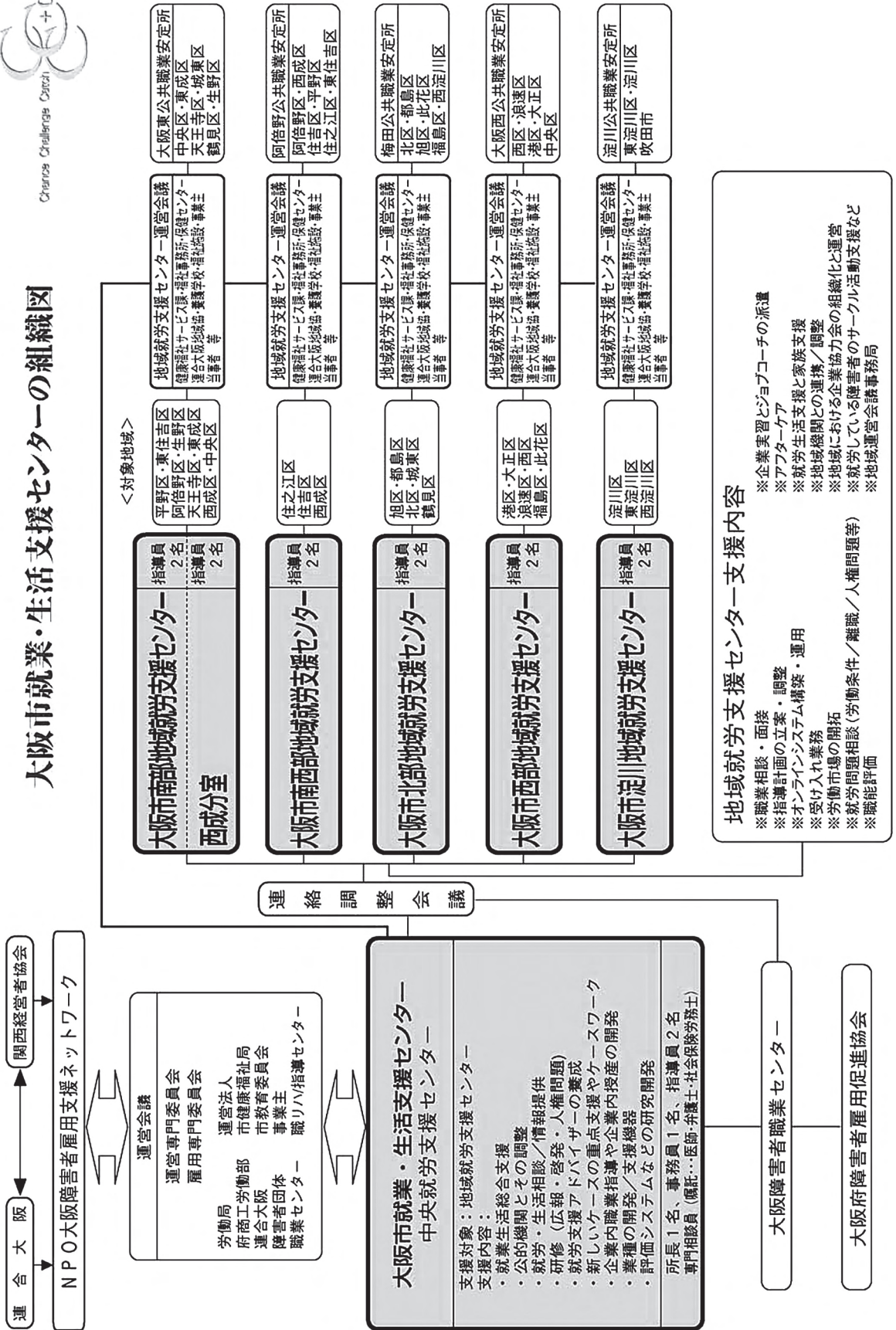
大阪市内においては当支援センターがシステムを組みながら障害のある人の支援活動を展開してきた。しかしながら、大阪府内における支援拠点が設置されておらず地域格差が生じている。この課題は、非特定営利活動法人「大阪障害者雇用支援ネットワーク」の大きな課題であった。身近な地域で労働、福祉、保健、教育などの各関係機関や市民に支えられる就業支援ネットワークを形成して地域の支援力を高めて生活圏内にセーフティーネットを創設することが重要であるとの認識のもと府内全域に「支援サービスをどう届けるのか」「地域格差をどのように解消するか」さらに「多くのニーズを受け止め問題を解決するシステム」の構築が急務であった。このことが大阪府商工労働部の施策へと反映され平成12年度から「障害者就業・生活支援センターステップアップ事業」として具体化が図られた。この事業は、厚生労働省が推進している「障害者就業・生活支援センター」の設置促進を図るものとして、府内障害保健福祉圏域（大阪市、堺市を除く）16圏域ごとに1ヵ所指定に向けた実績づくりと準備のための「障害者就業・生活支援準備センター」（以下「支援準備センター」）（府1/2、市町村1/2：500万を3年間助成）を整備し支援の輪を拡大する事業である。「支援準備センター」は地域に住んでいる方々に就業・生活相談、情報提供、職業準備訓練、職場開拓、職場実習、職場定着支援など直接の支援活動に加え総合的な支援サービスを提供する体制をそれぞれの地域に築いていくものである。大阪市の支援システムと同様にこの事業を受託した社会福祉法人のみが運営を行うものではなく障害保健福祉圏域内における新たな就業支援機関としての位置付けを持ち事業運営を行うことになっている。現在府内に「支援準備センター」が9ヵ所（社会福祉法人8ヵ所、NPO法人1ヵ所）活動している（図2）。この事業を展開する上で困難な課題として、事業を受託した社会福祉法人や特定非営利活動法人がこれまで築いてきた地域の協力関係を基にして、更に新たな関係諸機関や諸団体との協力関係を構築して支援活動を行う事である。一口に連携、協力関係を図るといっても圏域が1市の場合でもさまざまな地域の実情が存在しており、複数の市町村に跨る圏域においてはさらに複雑さが増幅される状況である。「支援準備センター」のスムーズな事業の展開を図るために運営全般に関わる諸問題を専門的視野から検討・提言してもらう「運営会議」を設置し、それを軸にして協力関係を構築することを基本にした。圏域により複数の市町村が係わることから、各々の市町村単位の「運営会議」を設置、加えて広域施策と市町村施策、各市町村との調整等を図るための「市町村連絡調整会議」を設置している（図3）。今後設置が予定されている圏域には必ず地域の関係諸機関が参画する「運営会議」の設置を定式化した。また、当支援センターが中心になって「支援準備センター」、「雇用支援センター」、知的障害者地域生活支援事業の生活支援ワーカー、地域療育等支援事業のコーディネーターの参加のもと「大阪障害者就業・生活支援（準備）センター連絡会」を設置して大阪府内全域を視野に入れた支援ネットワークの構築を図っている。養護学校との関わりは、大阪市の場合と同様に各「運営会議」の運営委員として参画しており、それぞれ進路に関して連携を図りながら進んでいる。

今後の課題

学校の現場実習で企業における体験が少なく、卒業後に福祉施設等に移行しても企業での「職場実習」を行っている所は半数にも満たない状況である。そうすると生涯に亘って企業で働く体験の無いままに過ごしてしまう人たちが多く存在してしまう。学校在学中に障害の軽重にかかわらず企業で働く体験をすることが重要である。養護学校の通学区は広範囲にわたり、生徒は住んでいる地域から遠く離れることになり、学校所在地の地域とのかかわりが薄く、さらに学校自体が所在地の地域資源との結びつきが弱いと言われている。今、新たに「特別支援教育」が提言されており、その中で労働、福祉、医療、支援機関との連携が求められている。特に「個別移行支援計画」がスムーズに展開されるためには地域において支援ネットワークが形成されているか否かが大きな鍵を握ることになる。学校独自の支援ネットワークに留まらず既存の各支援ネットワークと連携を図る事が重要である。



大阪市就業・生活支援センターの組織図



〈表1〉 知的障害養護学校在校生のための体験入校実施要領

《実施目的》

1. 就労意識と意欲

日頃の学校生活から離れ、会社に近い雰囲気の中で作業することで、「働く」ことへの意識付けを行う。また、自分が作業を行うことにより、製品の製造過程及び結果を具体的に知ることができ、そのことで「働く」ことへの「やりがい」や「意欲」を育てる。

2. 労働習慣

学校生活とは違う環境で、朝から夕方まで作業を行うことにより、働くこと的生活リズムを確立させる。また時間を意識した指導形態ではなく、作業を意識した指導形態をとることで、作業に対する責任感を育てる。

《科別目的》

紙 器 加 工	グ リ ー ン 農 園
①市場に流通する商品を製造することで、働くことへの動機付けを促す。 ②大型機械及びその周辺作業を行うことで作業の安全意識を高める。	①日頃食卓に並ぶ野菜等の作物を栽培生産することで、働くことへの動機付けを促す。 ②作業において食品を扱うことから、身边を清潔に保つことの必要性を意識付ける。

《科別実施内容》

1. 紙器加工

作業項目	内 容	ね ら い
トムソン及びサックマシンに関わる作業	紙積み	握力や腕力と重量物を抱える脚力があるか、また正確に積むことができるか
	バラシ	製品を傷めない様に指示された方法で作業ができるか
	結束	機械を使って製品の所定位置に指示通り紐かけができるか
	出荷準備	所定の方法で正確に包装やパレット積み及び箱詰めができるか
平止め機に関わる作業	生地折り	紙の裏表を識別し指示通りの方法で作業ができるか
	ステッチャー	機械を使って指示通りの方法で箱の作成・目手足の共応動作ができるか
	出荷準備	ふた閉めや箱組みなど決められた方法で作業ができるかを確認
紙器加工全般に関わる作業	計数・計測	個数や寸法等を読む又は計量器や計測器を使って計ることができるか
	安全管理	危険な作業に対する意識と配慮ができるか、指示を厳守できるか
	検品	製品の良不良を指示通りの基準で識別できるか
	立位姿勢保持	立ち作業を中心としている作業に、体力と精神面で耐えることができるか
	清掃・後片付け	自分が作業した部署等の清掃と後片付けを責任をもってできるか

2. グリーン農園

作業項目	内 容	ね ら い
水耕栽培（温室）に関わる作業	播種	指示通りの手順でスポンジに一定量の種を蒔く事ができるか
	パネルへの定植	苗を傷めずに所定の位置に正しく移植できるか
	収穫	枯れた下葉を除去するなど指示通りの方法で収穫作業ができるか
	作物の洗浄	作物の汚れを確認し傷めないように丁寧に洗浄できるか
	計量・袋詰め	所定の方法で計量器を使って計ることができるか
露地栽培に関わる作業	水遣り	所定の作物や花卉に適量の水遣りができるか
	土作り	指示された土や肥料等を混合しプランターへ適量の土を入れることができるか
	間引き	苗の生育状況等を見て指示通りの方法で、間引きの判断ができるか
その他	安全管理	危険な作業に対する意識と配慮ができるか、指示を厳守できるか
	道具等の洗浄	自分が使用した道具や器具又は水耕パネル等を所定の方法で洗浄できるか
	清掃・後片付け	自分が作業した部署等の清掃と後片付けを責任をもってできるか

＜表2：入校体験及び短期宿泊実施一覧＞

	平成11年度	平成12年度	平成13年度	平成14年度	平成15年度	合計
実施回数	3回(2回)	12回(10回)	14回(13回)	9回(5回)	13回(13回)	51回(43回)
参加校	2校(1校)	5校(5校)	5校(5校)	6校(4校)	14校(13校)	32校(28校)
参加者総数	9名(5名)	30名(26名)	39名(36名)	25名(14名)	38名(33名)	141名(114名)
2年生	0	13名(13名)	18名(15名)	15名(12名)	17名(15名)	63名(55名)
3年生	9名(5名)	17名(13名)	21名(21名)	10名(2名)	21名(18名)	78名(59名)
障害程度A	1名(0名)	0名	4名(3名)	1名(1名)	0名	6名(4名)
B1	2名(2名)	18名(15名)	16名(15名)	10名(6名)	15名(11名)	61名(49名)
B2	1名(1名)	10名(9名)	14名(13名)	10名(5名)	19名(18名)	54名(46名)
その他	5名(5名)	2名(2名)	5名(5名)	4名(2名)	4名(4名)	20名(18名)

() 内の数字は短期宿泊実施状況

〈表3〉 養護学校在校生等のための短期体験宿泊実施要領

《目的》

この事業は、企業就労を希望する養護学校の学生等に対し、大阪市職業指導センターでの体験入校等の際に、宿泊訓練用の住居（管理運営：大阪市職業指導センター）を利用して短期間の宿泊を行うことにより、就職後の生活自立意識の確立を図ることを目的とします。

《申し込み》

- 1 「体験入校・短期体験宿泊受講申込書」（様式第1号）にてお申込み下さい。
- 2 短期体験宿泊受講希望者及び保護者の方には、「誓約書」（様式第2号）の提出をお願いしております。必要事項を記入し、「体験入校・短期体験宿泊受講申込書」（様式第1号）と共に送付下さい。（誓約書の提出がない場合は、短期体験宿泊の受講はできません。）
- 3 短期体験宿泊開始日までに、「保護者アンケート」（様式第4号）を提出して下さい。

《実施要領》

実施主体	大阪市障害者就業・生活支援センター
実施場所	大阪市職業指導センター宿泊訓練施設
対 象 者	大阪府内の養護学校高等部に在籍する2年生及び3年生の学生で、大阪市職業指導センターの体験入校を受講する方
実施期間	体験入校期間中の金曜午後～土曜午前（1泊2日） 《年間予定参照（別紙-1）》
実施内容	短期体験宿泊スケジュール参照（別紙-3）
受講定員	1回（1泊2日）あたり2～3名
実施時間	金曜 15時～土曜 10時
費 用	食費及び室料等の費用 1泊2日：3,000円 自宅への帰宅交通費は自己負担していただきます
保 険	体験宿泊中の方が一の事故やケガに備え、傷害保険に加入していただきます。（ただし、学校の保険が適用される場合は不要）
持ち物	《持ち物一覧(別紙-4)》を参照
評 価	短期体験宿泊状況報告を保護者宛てに後日送付いたします。

《連絡先》

大阪市障害者就業・生活支援センター

〒547-0026

大阪市平野区喜連西 6-2-55

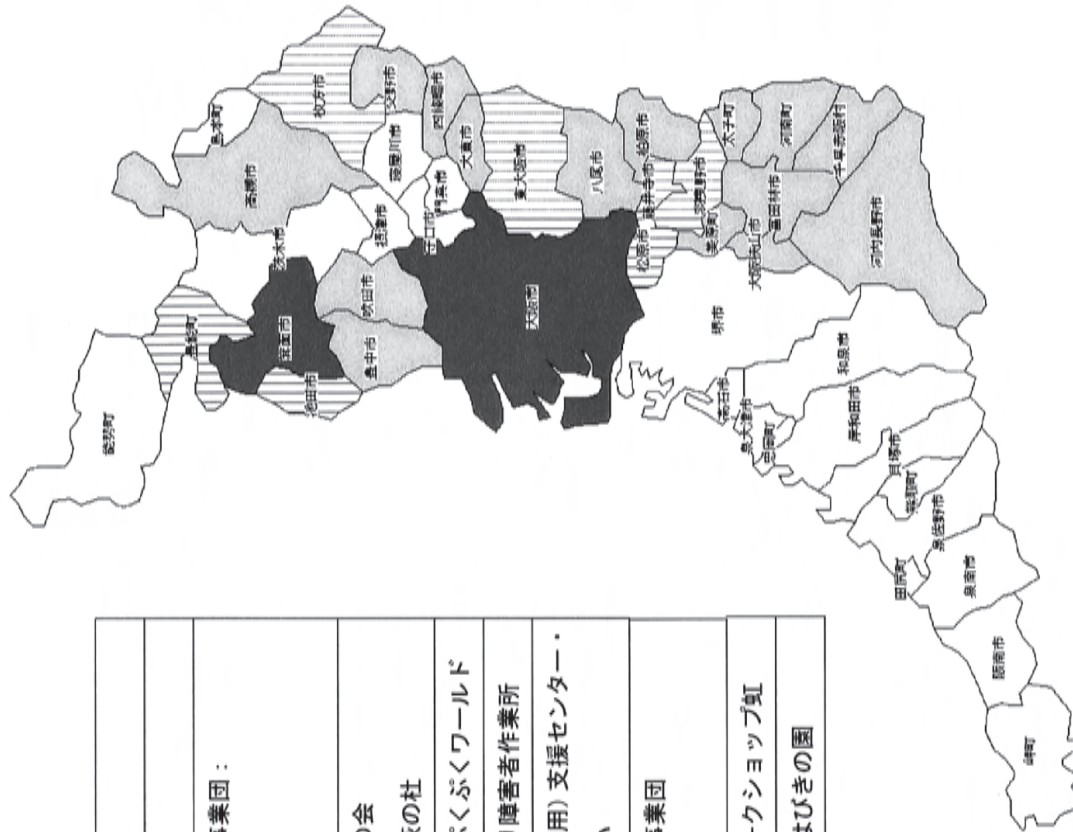
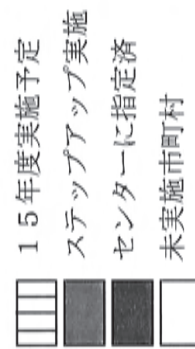
Tel : 06-4302-8977 Fax : 06-4302-8980

担当窓口：堤

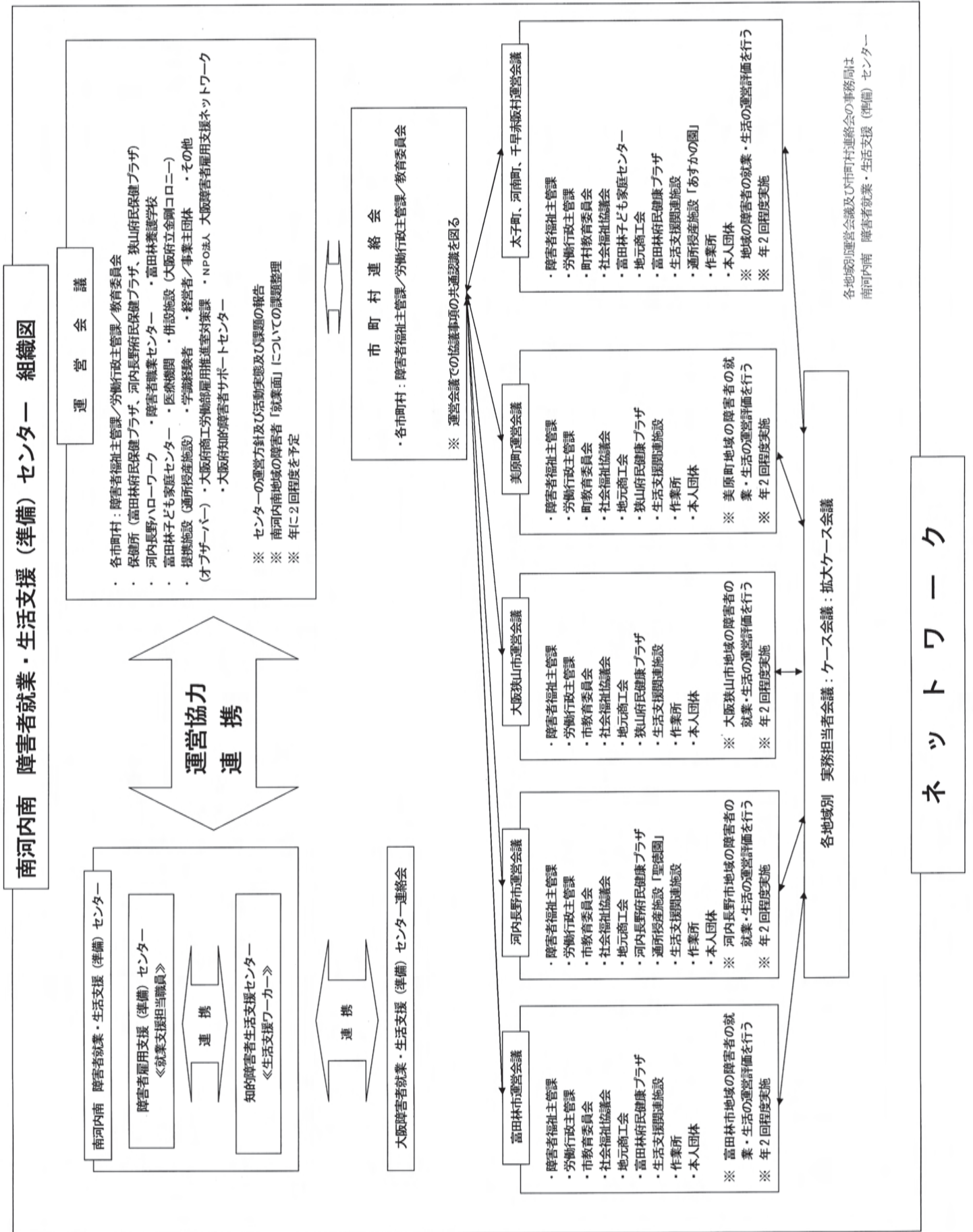
〈図2〉

障害者就業・生活支援センターステップアップ事業

障害者就業・生活支援準備センター名	圏域市町村名	実施施設
1 北河内東障害者就業・生活支援センター	大東市・四条畷市・交野市	府育成会：大東園
2 南河内南障害者就業・生活支援準備センター	富田林市・大阪狭山市・河内長野市・美原町・太子町 河南町・千早赤阪村	大阪府障害者福祉事業団： 金剛コロニー
3 高槻市障害者就業・生活支援準備センター	高槻市（島本町）	花の会：共働舎花の会 北摂津杉の子会：萩の杜
4 すいた障害者就業・生活支援準備センター	吹田市	ぶくぶく福祉会：ぶくぶくワールド
5 八尾・柏原障害者就業・生活支援準備センター	八尾市・柏原市	信貴福祉会：ひばり障害者作業所
6 とよなか障害者就業・生活支援準備センター	豊中市	豊中障害者就労（雇用）支援センター・ 豊中親和会：みらい
7 東大市阪障害者就業・生活支援準備センター	東大阪市	東大阪市社会福祉事業団 高井田訓練所
8 枚方障害者就業・生活支援センター	枚方市	であい共生舎：ワークショップ虹
9 南河内北障害者就業・生活支援センター	松原市・藤井寺・羽曳野市	ふたかみ福祉会：はびきの園



〈図3〉



就業生活を支えるネットワークの構築を目指して

崎濱 秀政（障害者就業・生活支援センター・ティード&チムチム）

はじめに

沖縄県北部地域は、総人口12万人、名護市を中心とする1市2町9村のうち山間部3村、離島3村からなり、人口構造は高齢化率18%、年間出生数約1300人で高齢化、少子化に推移している。

この地域は古くから「やんばる」と呼ばれ山間部では「ノグチゲラ」や「ヤンバルクイナ」等、世界的にも貴重な動植物が生息することで有名である。地域性としては、生活習慣・伝統芸能等に共通点が多く、地域間や人のながりも強く、又暮らしの相互扶助では村民が経営する共同売店がつくられ必然的にコミュニティーが形成されている。このことからインフォーマルなネットワークの素地は地域性として出来上がっている。

この地域の名護市に位置する社会福祉法人名護学院（以下名護学院）における施設からの地域移行の実践、障害者就業・生活支援センター（以下当センター）の支援ネットワーク構築の現状を紹介する。

1 就労支援の経緯

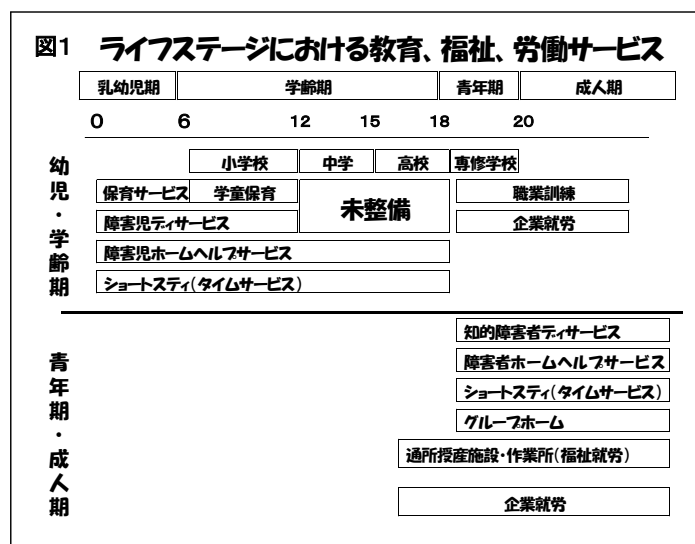
昭和63年名護学院は、地域貢献や地域交流を目的に経営した食堂（ひまわりハウス）が、やがて施設利用者の職場実習、就労の場として実現されると、地域に対して「障害者が働ける」ことを啓蒙する出来事になっていた。この取り組みは利用者の中から「地域で働きたい」「地域で暮らしたい」と訴える声になり、私たち職員として支援のあり方に大きな影響を与えた。声を具体化した実践は、施設から約60キロ離れた糸満市での職場開拓、職場実習、就労、定着支援に至る一連の成功経験は名護学院が具体的に就労による地域移行支援を取り組む契機になった。この頃から地域企業においても職場実習受け入れや雇用されるようになると、平成3年にはじめてグループホームが設置され、地域での生活の場として現在まで9ヶ所になっている。さらに平成8年に名護学院の関係施設にも利用者3名が雇用されると、「障害者の就労には支えが必要なこと」、「障害者が働けること」等の私たち支援者側の新たな理解、利用者と職員の関係性について考える機会になった。同時に、障害者雇用企業の負担感やその企業への理解を深まる出来事だった。この経験から職場開拓は、企業だけではなく社会福祉事業にも職域を広げ、保育所や老人施設への就労につながるようになった。

就労による地域生活への移行が進むと、入所施設における地域支援機能の限界性が議論されると、新たに地域での支援機能が必要とされた。平成11年には名護学院から地域移行を実現した対象者に就労生活支援体制を確立するために社会参加支援センター（現在は地域生活支援課）を設置した。ところが在宅関係者からも地域生活支援体制の整備が求められると、当時「あっせん型障害者雇用支援センター」と「知的障害者生活支援センター」の設立準備が始まった。平成13年に2つの事業が認可され、さらに平成14年度には、就業支援部門と生活支援部門を一体的に支援する「障害者就業・生活支援センター」

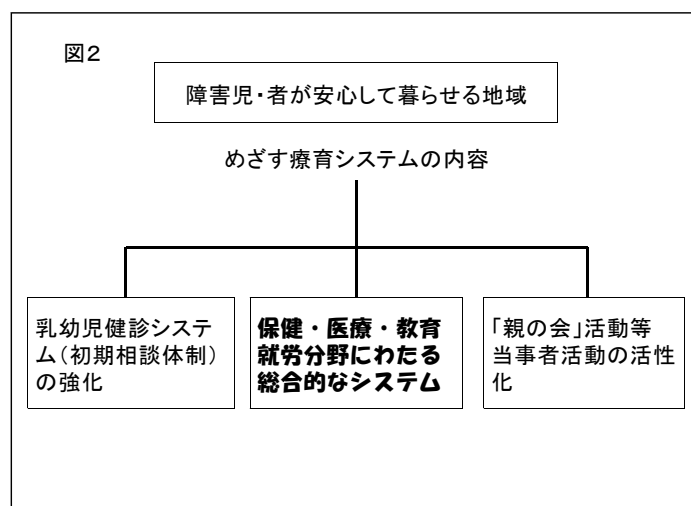
の名称で新たにスタートした。当初、センターは併設施設への設置をいわれたが利用者に対する交通の利便性を考慮して市内バスターミナル近くに事務所を設置した。

2 研究概要

当該地域は、沖縄県北部福祉保健所を中心に平成12年から平成14年までの3年間「障害児・者が安心して暮らせる地域づくり」を目指して保健、医療、教育、福祉、労働の各分野から委員が選出され研究事業が実施された。この事業を契機に各分野が線で繋がると、相互機能に広がりを見せるようになった。具体的には、「移行」をテーマに「乳幼児期から学齢期へ」「学齢期から成人期へ」の2つの移行期におけるライフステージ（図1）における継続した支援、さらに生活場面と就労場面での支援を視野に入れて「家庭から地域生活へ」「施設から地域生活へ」の移行期に「とぎれない支援」をつくるネットワーク化の実践が始まった。当センターは4つの移行期におけるネットワーク構築のあり方を次のように分類した。



- ① 幼児から学校への移行は、福祉保健所を中心に市町村、県立基幹病院、市町村教育委員会、地域療育事業等の連携
- ② 学齢期から成人期の移行は、学校を中心に市町村、地域療育等支援事業、障害者生活支援センター、地域職業センター、職業安定所、就業・生活支援センター等の連携
- ③ 家庭からの地域移行は、各相談事業所の専門的な部分の橋渡しをすることの相互理解をベースに市町村、地域療育等支援事業、障害者生活支援センター、就業・生活支援センター等の連携
- ④ 施設からの地域移行は、施設を中心に市町村、地域療育等支援事業、障害者生活支援センター就業・生活支援センター等の連携



1) 乳幼児期からの学齢期の移行

この分野は福祉保健所を中心に3つの要素で実施された研究事業の一部を紹介する（図2）。

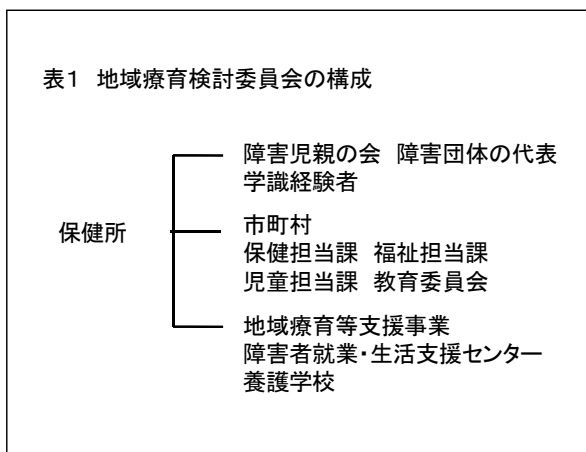
事業の目的は以下の3点であった。

- ①療育を必要とする対象児を乳幼児健診等によってスクリーニングし適切な療育サービスが提供されること。
- ②身近な地域で保健、医療、福祉、就労分野に渡って総合的な相談、サービスが受けられること。
- ③療育サービスの内容に障害児の家族の意向が反映される体制であること。

研究内容は、「地域連携事業」「調査事業」「啓発普及事業」の3つの項目が上げられた。

地域連携事業は、当事者、関係機関の意見や調査結果をもとに地域療育システムを検討するため「地域療育検討委員会」（表1）と圏域の関係者を広く呼びかけネットワーク作りをおこなう「地域療育支援会議」が実施された。この事業の成果のひとつに障害児が家庭、地域、学校（保育所）で適切なサービスが受けられるよう個人ごとに「連絡ノート」を試作して関係機関による情報の共有化が図られ、後述する個別移行支援計画のあり方を議論する契機になった。「連絡ノート」は各福祉サービス事業所で実態に合わせて参考にされている。検討委員会は、在宅施策の新しい仕組み（支援費制度）に向けて利用者のニーズ調査の結果に基づき行政、相談事業所等で地域生活支援体制、福祉サービスの必要性、その質と量等が議論され在宅福祉サービス構築される契機になった。そして地域療育支援会議は、ハイリスク妊婦や未熟児、特に長期入院の障害児療育相談や保育サービスの提供の必要性が議論されるようになり、保健所を中心に地域基幹病院、地域療育等支援事業の専門スタッフの間で連絡会議（ひびきの会）が定例化された。平成14年3月から地域基幹病院小児病棟の長期入院児童に療育サービス、保育サービスが提供され、さらに退院後も療育サービスが継続されている。医療機関で療育サービスが開始されたことで、医療機関と療育・保育サービスの連携が家族に安心感を提供する試みになった。そして制度の不備を指摘すること含めて、病院から地域生活への移行支援システムを構築するさきがけになったと考えている。

表1 地域療育検討委員会の構成



入学前の健康相談の実施は、5歳児を基本としているが、保護者からの強い要望により平成15年から医師、心理士、保健師、教育関係者が学校案内等のための「4歳児健康相談会」が実施されるようになり乳幼児期から学齢期への移行に向けて保護者の就学判断に余裕ができたと思われる。

調査事業は、初年度は療育対象児の発見動機、年齢、疾患等の調査、2年目は20歳未満の障害児及び家族の実態調査、3年目は対象を成人に広げ、養護学校卒業生やグループホームの入居者等の生活ニーズ調査が実施された。その中で発達障害、肢体不自由児等に関する主な調査結果の概要は、乳幼児の段階で障害の疑い含め全体250から300人と推定された。学齢期では養護学校（知的障害、肢体不自由）、特殊学級在籍数をもとにすると小学部各学年20人、中学部各学年30から40人、高等部各学年25人であった。義務教育終了後の特殊学級から養護学校高等部への入学で一部増加する傾向にある。過去20年間の養護学校卒業生（327人）の動向は、在宅生活60%、施設利用40%の割合で、在宅者の85%は就労、福祉就労であった。そして生活ニーズの主なものは、学童保育、障害児者ディサービス、ホームヘルプサービス等の年齢に応じた在宅福祉サービスの整備の必要性であった。

啓発普及事業は、利用者主体の観点から障害児の保護者等サービス利用者の活動を活性化することを目的として、情報提供のあり方の検討が主であった。この事業でホームページを開設して、福祉サービスの制度、研修会の開催、親の会のサークル活動、障害児の絵画展示等の情報提供を行った。しかし、パソコン、インターネットの不整備等の理由で情報提供としては機能しなかった。一方、養護学校のPTAの研修会や座談会、子供の障害や共通するニーズに関する小グループでの情報提供が有効であった。このことから小グループの組織化がされるようになり組織のニーズをまとめ行政や市議会への要請行動等、社会活動に発展するようになった。

2) 学齢期から成人期の移行

この分野は学校を中心として学齢期から成人期へライフステージにおける継続した支援策の構築とその移行期の支援を重要とした。研究事業の成果は、保健、教育、福祉そして労働の各分野が個々の視点で課題を具体化すると組織的な連携が見えるようになってきた。

これまで関係機関や団体が個々に機能し、利用者を中心とするつながりがなかった反省でもあった。一方、実践の場では地域療育等支援事業のコーディネーター、障害者生活支援センターの生活ワーカー、市町村の担当者、保健師が集う連絡会が開催されるようになり、各ワーカーから提案されるケア会議の開催が容易になったが、有機的な連携のために連絡会の組織化が急がれている。その中で当センターは、福祉、労働の両分野の立場から参加することになり、在宅相談機関、行政との間に組織、人のネットワークが広がった。図3は、当センターが当事者の立場で学校から地域社会への移行を見通して、福祉、労働サービスを利用して地域生活の実現をイメージしてもらうために作成した。又、日常的な利用者や家族の生活課題を解決する手段として福祉、労働サービス利用のあり方を示したものである。



養護学校からの地域移行は、高等部3年生を対象に

- ①就職を希望する児童
- ②職業訓練を希望する児童
- ③福祉就労を希望する児童
- ④福祉サービスを利用しながら職業訓練を希望する児童
- ⑤在宅で療育、福祉サービスを利用する児童

おおよそ5とおりの選択肢で進路指導がなされている。これら選択肢を具体的にイメージできるために平成13年度から学校やPTAは、進路には福祉、労働サービスの制度、内容、利用方法、サービス事業所の所在地等の具体的な情報が必要であるとして研修会の機会を増やすようになった。研修会には、市町村の担当者、医師、保健師、コーディネーター、生活支援ワーカー等が必要に応じて招かれている。そして当事者、保護者の生活課題が具体化すると、平成14年度は市町村と各事業所間で福祉サービス整備に関する検討が活発になり、これまでなかった福祉サービスが、平成15年度に障害児ディサービス、知的障害者ディサービス、障害児者ホームヘルプサービス等が整備された。特に障害児ディサービスは重症心身障害児施設、知的障害児施設がそれぞれの機能を明確に事業整備さ

れ、児童の状態にあわせて利用がされるようになった。これは保護者への情報提供がうまくいったこと、ワーカー連絡会で利用者の生活課題が整理されたこと、サービス事業所間連携等の結果だといえる。又学齢期の中に地域の社会資源と具体的に繋がることは卒業後に③④⑤の対象から②①を目指せる見通しがもてると考えられる。

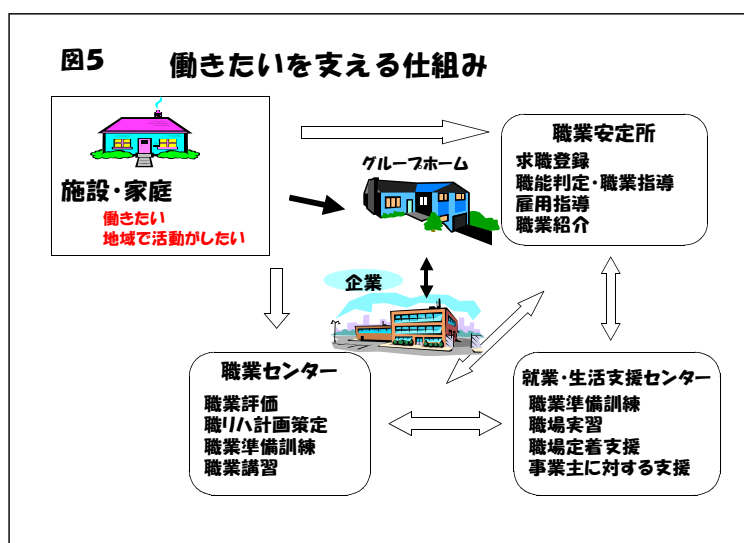
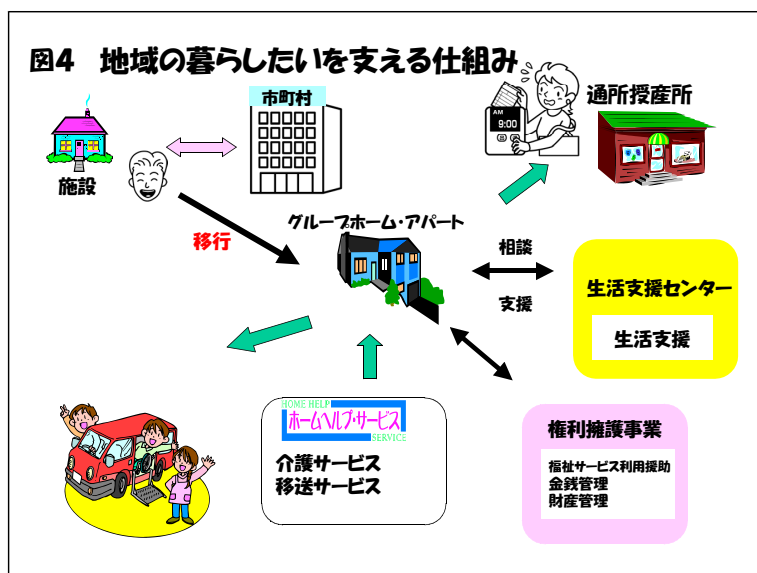
一方、①②の対象者は、主に企業での現場実習を通して就職活動が展開されるが、平成14年度は①の当事者、保護者、学級担任、進路担当の面談の結果、卒業後、学校から継続した支援を想定して、就労支援ワーカーの個別面接を経て6名が当センターに支援登録をした。この登録者6名のうち卒業時に3名が就職内定による定着支援の引継ぎ、3名は卒業後に職場開拓、職場実習、職場適応訓練を経て2名が就職、1名は訓練中に家族の都合で就職を断念したが現在も支援は続いている。移行期に学校と当センターが当事者の情報を共有することでとぎれない支援に繋がっている。平成15年度も同様に学校から当センターへの橋渡しに6名の支援登録が進められている。その中の2名は、現場実習時にグループホーム、自活訓練寮を利用して就業生活訓練を同時に体験した。これは当事者、保護者の意向で、離島やバス通勤不可能な過疎地域出身の寄宿舎で生活している児童を対象に卒業後の地域生活を想定して実施された。現在、学校の現場実習と訓練目的とした体験入寮等の福祉サービスの制度がないため、グループホームの入居者、施設の利用を得て保護者と事業所の私的契約で体験入寮が実施された。以降「ショートステイ」の制度は家族の都合だけではなく、当事者の訓練目的で使える柔軟な解釈を求めて、市町村、保護者、学校、当センター含めた支援会議で議論されると一部の市町村が現場実習時のショートステイを試行的に認める成果を得た。

この取り組みは、あくまで学校からの地域移行「学齢期から成人期」「子供から大人」への支援であり、当事者を支援する中心的な役割が学校から地域支援機関に移行するラインづくり、つまり「とぎれない支援」をつくることに学校と地域支援機関が共通理解をすることにある。今年度、学校からの地域移行を円滑に推進するための組織化を目的に「個別移行支援計画」を推進する要綱づくりが始まっている。

3) 家庭からの地域移行

家族との暮らしは、家族構成の変化により様々な影響を受けることが予測される。特に親として「周りに迷惑をかけられない」という使命感が強ければ強いほど、当事者自身の自立の機会を失っている場合がある。これは地域に安心して任せられる仕組みや、サービスがないことも原因の一つであったと思う。家族の切実な願いは、身近に気軽に相談できる機関、安心してサービスが受けられることである。移行時の大事な課題として関係領域で議論はされてきた。その議論は、当事者が「成人期は家族との暮らしから自立を目指そう」と思う仕組みづくりを「ワーカー連絡会」の課題として託した。すぐに調整がなされたのは地域療育等支援事業と当センターが相互の相談機能と支援サービスを理解し、相談内容により利用者の精神的な負担感をもたせない橋渡し、又相互支援を必要とする場合、利用者の了解により情報を共有することの確認をした。そして情報提供のあり方として、図4の「福祉サービスの利用による地域生活を支える仕組み」は暮らしの場と活動の場が準備されること、図5の「働くことを通して地域生活を支える仕組み」は暮らしの場と就労の場が必要であること、2つの支援の流れとサービスの利用がイメージできるようにし

た。そしてコーディネーター、生活支援ワーカー、就労支援ワーカー等の役割と支援内容、方法を明確に情報提供することで、利用者からの相談内容により相談窓口を解りやすくした。このことは双方の運営主体が定期的な情報交換によって事業の相互理解を図っていることが、各ワーカーの有機的な繋がりを円滑にしている。

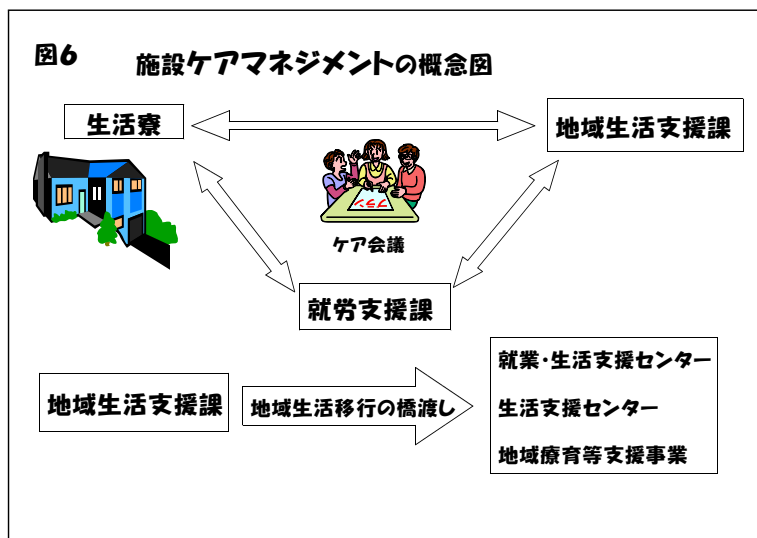


4) 施設からの地域移行と施設の役割

平成15年度から始まった新しい仕組みは、利用者の人生の選択肢を広げる活動と言える。その中のケアマネジメントの手法は、利用者の人生の選択に関わる大事な支援であり、又選択に関わる目標の実現を支援する実践が求められている。この分野は家庭からの地域移行と同様に「地域で働きたい」「地域で暮らしたい」の2つのキーワードと在宅からあてにされる社会資源として施設機能のあり方を提案している。

名護学院の実践から説明すると、生活寮、就労支援部門、地域生活支援部門に分離する

機能を目指している。(図6)

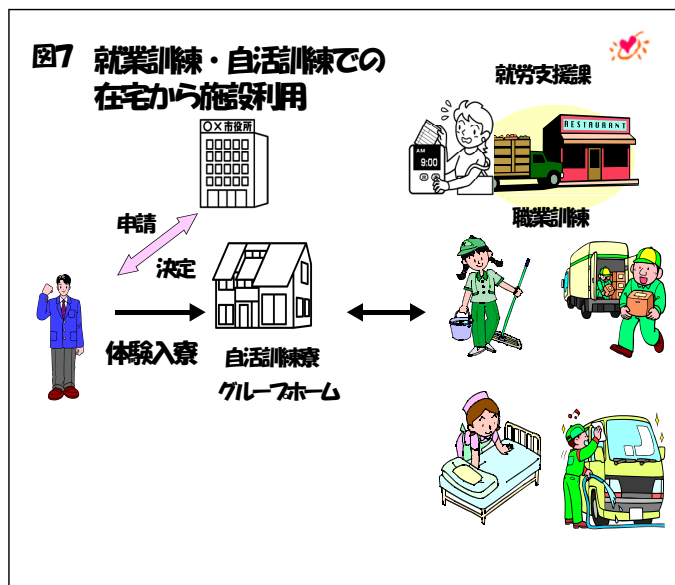


就労支援部門は、これまでの更生施設の作業活動のあり方を改め、就業生活、職業訓練を意識した模擬的企業をイメージした環境づくり、活動場面を可能な限り施設外部に環境を求めている。生活場面と活動場面の分離、個々の場面で職員の役割を明確にしたことで利用者の生活課題を解決する仕組みづくりの課題も見えた。いわゆる職員の役割を生活支援、就労支援等の専門化を目指していく試みである。

「地域で働きたい」は、企業での職場実習から就労に至るまでの支援であり、「地域で暮らしたい」は、福祉就労（通所授産施設）や福祉サービス（グループホーム、デイサービス、ホームヘルプサービス等）を組み合わせた利用を視野に入れた地域移行の支援であり、いずれも地域生活支援部門が担当している。現在、地域移行をめざす利用者の生活支援は、施設の生活寮から分離された地域の中にある自活訓練寮での生活体験を通して地域生活への移行プログラムが実践されている。さらに移行後の「とぎれない支援」のために移行期には地域の支援機関への橋渡し、社会資源との調整が重要である。この中でこれまで経験のなかった社会資源の開発として、グループホームの建設に不動産業者や建設業者が参画するようになり、ホームの設計段階で利用者の声を反映する話し合いが持たれると、個室を基本に共有スペース等を備えた第1号が完成した。既存のアパートを利用したグループホームが一般的であったが、この機会に地域資源の活用があらゆる方面に広がりまた影響を与える結果となっている。名護市は、福祉サービス利用しながら地域で暮らす対象者向けに、新築予定の公営住宅に障害者用グループホームを設置するとして関係者で計画づくりが始まった。住宅問題は「施設からの地域移行」や「家庭からの地域生活移行」を推進するための重要な要素であり課題ある。前述の事例は利用者個々の所得に応じた様々なサービスの組み合わせとその福祉サービスの選択肢と量をふやすことは障害者ケアマネジメントが展開されるための大事な社会資源整備である。

次に在宅福祉から求められる今後の施設機能は、利用期間を限定した職業生活、職業準備訓練プログラムを利用者に具体的に提示できることであると考えられる。(図7) 当該地域

は知的障害者の職業訓練施設がないために職業準備訓練、職業訓練の機能整備が課題になっている。当センターは、授産、更生施設の新たな機能として就業生活、職業訓練を必要とする対象者に対しての環境とプログラムをつくる努力をお願いしている。



3 とぎれない支援の仕組み

地域生活を支える個別移行支援計画やケアマネジメントは、「どこの機関がやるか」「誰がおこなうのか」「地域生活を支える仕組みはあるか」の3点を重点課題として議論している。(表2)

<p>表2</p> <p>支える仕組みを組織化しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ ケアマネジメントをどこの機関が行うか ・ ケアマネジメントを行ううえでどのようなアセスメントを誰がおこなうか (人材) ・ ケアマネジメントからセルフマネジメントへ、支える地域生活支援システムが築かれているか (社会資源)
--

これまで様々な機関でケアマネジメントの試行事業が実施され、「地域生活を支える仕組み」の課題の必要性についての議論はされてきたが、「どこの」「誰が」についての具体的に明確な議論がされてこなかった。当センターは、「どこの」「誰が」を明確にしてこそ、生活支援と就労支援がスムーズに繋がると考え、実践を通して各機関に働きかけている。ケアマネジメントは、当事者のセルフマネジメント力 (生活課題の解決力) の確認で必要な支援が決まる。そのケアマネジメントは「どこの」「誰が」「どのように」やるのかが問

題である。学校、施設、家庭等から地域生活への移行支援は次のような調整をしていきたいと考えている。

表3 ケアマネジメントをおこなう機関は

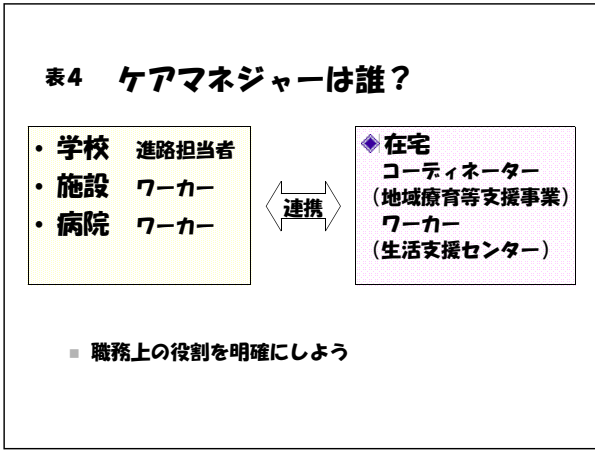
- ・ 学校から地域社会へ (子供から大人へ) 個別移行支援計画 (学校)
- ・ 施設から地域社会へ ケアマネジメント (施設)
- ・ 病院から地域社会へ ケアマネジメント (病院)
- ・ 地域生活を豊かに ケアマネジメント (市町村)

市町村で本当に可能か

学校からの地域移行は、進路担当者が人事等で代われれば支援に関する関係者の繋がりがとぎれることがある。とぎれない関係性を構築するために学校を中心として組織化する必要性を関係者間で話し合われ、個別移行支援計画推進に関する要綱の準備がされている。

入所施設からの地域移行は、移行を推進する機能を強化するために、施設と地域を橋渡しするケアマネジャーの力量は重要である。施設を中心とする地域移行支援ネットワークの構築と前述の在宅から就業生活訓練等で利用される機能整備として社会資源化が必要である。そのことが今後価値ある施設機能と施設と地域が繋がる取り組みになり、また移行時の地域資源への橋渡しの環境整備になると考える。

在宅のケアマネジメントは、中心的な役割をコーディネーターや生活支援ワーカーが担うべきとして、フォーマル、インフォーマルな社会資源への橋渡しをスムーズにできる仕組みをつくるため「ワーカー連絡会」の組織化を進めている。これは地域相談機関を中心に学校、施設等が連携することで、利用者の立場から解りやすい仕組みをつくることである。(表4) このネットワークが機能するために、下記の組織化された会議において各相談事業所の実践を通して理解を得ること、必要な社会資源の開発するための理解が必要であることから様々な提案の機会を得ている。



- (1) 北部圏域障害児（者）地域生活支援事業（年1回）
北部福祉保健所（主催）、市町村福祉・教育分野、学校、障害者生活支援センター、就業・生活支援センター
- (2) 障害者就業・生活支援センター運営協議会（年1回）
就業・生活支援センター（主催）、労働局、沖縄雇用対策課、職業安定所、沖縄障害者職業センター、市町村福祉課、学校
- (3) 北部地域障害者雇用連絡会（年1回）
職業安定所（主催）、沖縄県雇用開発協会、沖縄障害者職業センター、名護労働基準監督署、北部人権擁護委員会、学校、障害者生活支援センター、通所授産施設、就業・生活支援センター
- (4) 職業自立地域推進連絡協議会（年2回）
養護学校（主催）、PTA代表、職業安定所、沖縄障害者職業センター、県福祉保健所、企業、通所授産施設、知的障害児施設、地域療育等支援事業、就業・生活支援センター

これらの会議は、保健、教育、福祉、労働分野のそれぞれが主催することによって様々な視点からネットワーク構築に関する具体的な議論の機会になっている。

4 ネットワークの展開

職業訓練の場合は、地域障害者職業センターのOA講習、公共職業安定所のパソコン技能習得の職業訓練等を名護市マルチメディア館の施設が有効に利用されている。名護市マルチメディア館は、当センターの機能が職業訓練施設を持たないこと配慮し、当初から職業訓練施設として業務提携の許可を得ている。OA講習は、職業センターの所在地が当該地域から60キロ離れており訓練生に対する配慮で必要に応じて講師が派遣されている。職業安定所の職業訓練は、マルチメディア館のスタッフが対応しているが、初級から中級までの課程が準備され、いずれも利用料は無料である。訓練生の中で、特に身体障害者の在宅就労希望者の利用が増えており、又パソコン利用による市町村や学校からのデータ入力作業等の委託を受け在宅就労が始まっている。

一方、平成13年当センターは、余暇活動の一環として市内大学に協力を依頼し、障害者向けのパソコン教室をお願いした。大学は情報経営学科学生による障害者向けの「パソコン基礎操作マニュアル」「電子メール辞典」「ワード操作マニュアル」等が視覚でわかるように工夫され、同時に学生の卒業論文のテーマとして取り上げてくれた。パソコン教室は、大学の施設を無料で利用しているが、大学側からは学生のコミュニケーションスキルの向上と研究課題になると受け止めてもらった。これを契機に地域のパソコン教室で技能を上げたいと自ら余暇の生活圏を広げていくのも見られた。これを契機に障害者自身がパソコンを持つようになり社会資源を主体的に利用できる選択肢を広げるようになった。

5 今後の課題

保健、医療、教育、福祉の連携の必要性は頻繁に取り上げられたが、当センターが設置されるまで労働分野との連携が取り上げられることは少なかった。もちろん障害児の発達保障の見地からは保健、医療、教育の連携は欠かせない。ライフステージにおける移行期、

特に「学齢期から成人期への移行」「子供から大人への移行」を考える場合、日常生活や教育場面において「働きたい」と思う暮らしは大切である。何故なら家庭におけるしつけと学校における職業教育の連携は、卒業の迎え方、移行期に大きく左右することがある。両者の連携を基本に学校と地域資源の線が描けると思っている。当センターの実践の中には、企業から仕事に対する評価を得たが、生活場面での問題「生活の乱れ」による遅刻、無断欠勤等で退職を余儀なくされた事例が増えている。この事例は、生活支援ワーカーの支援だけでは修復困難であり家庭生活における家族の支援が重要である。学齢期は、成人期を迎える準備期間としてもっとも大事な時期であり、家庭生活の中で日常的に具体的な役割がある生活、その延長線にある学校での職業教育で強化され、職業生活としての自立心が育っていくのではないかと考える。

学校の職業教育は、対象児童の卒業後の就業生活を見通したきめ細かな支援を家庭、学校、地域資源との連携と個々の支援と役割を明確にして現場実習が実践されるべきである。しかし養護学校の現場実習は、就業生活指導のほとんどを企業に依存しており、企業の負担感になっていると考えられる。その負担感を軽減するには専属の就労支援担当者を配置するか、福祉分野から就労支援サービスが受けられるシステムを作るべきである。これまで学校としても解決したい重要課題として議論されてきたと思う。この課題の解決する実践の一つとして、平成16年度から養護学校の現場実習時に当センターからジョブコーチ派遣事業を試行的に実施する準備を進めている。就労を目指す児童の学齢期から成人期への「とぎれない支援」を個別移行支援の実践の中で教育と福祉の見える線を構築していきたい。

第5章 研究のまとめ

研究のまとめ

小塩 允護（教育支援研究部 旧・知的障害教育研究部）

本研究では、①知的障害養護学校高等部における進路及び職業教育に関する調査、②知的障害養護学校高等部における現場実習に関する調査、③就労支援ネットワークに関する事例研究、の3つの柱を立てて、知的障害のある生徒の職業教育と就労支援の在り方を研究してきた。以下では、それぞれの研究から得られた知見を述べて本研究のまとめとする。

1. 知的障害養護学校高等部における進路及び職業教育に関する調査から

この調査では、専門教育を主とする学科（職業学科）と普通科コース制が職業教育を充実する上でどのような効果をどの程度持っているかの検討を主眼とした。得られた主な知見は以下の通りである。

- ①職業教育の効果を表す一つの指標と考えられる就職率では、職業学科が普通科コース制や普通科より20%以上高い。一方普通科コース制は普通科より数%高い程度である。
- ②もう一つの指標と考えられる定着率では、入職時に最低賃金を満たしている割合は職業学科より普通科コース制や普通科の方がむしろ高いが、数年後に最低賃金を満たして定着する割合は職業学科の方が高い。
- ③職業学科では地場産業を作業種目に取り入れる学校が比較的多く、関係機関との連携でも企業と連携する学校が多い。
- ④職業学科では相対的に施設・設備が充実しており、その使用頻度も高い。
- ⑤職業学科の設置により職業教育が充実したと考える学校は78%、普通科コース制の導入により職業教育が充実したと考える学校は64%であり、どちらも充実に資したと考える学校が多い。
- ⑥職業学科と普通科コース制の相対的有効性については、生徒の実態や指導目標により、あるいは、それぞれにメリットとデメリットがあり、どちらともいえないという回答が多数を占めたが、一方を有効とした回答の中では職業学科の方が圧倒的に多い。

以上の知見は、校種により生徒の実態の違いがあるものの、職業学科が多くの点で有効であることを示している。当初、就職率や定着率に関して、もっと明白な違いが出ると予想したが、職業学科に「生活〇〇科」など比較的障害が重い生徒を対象とする学科が含まれていたり、普通科コース制に職業教育を充実させるためのコース制だけでなく、障害の程度や重複による教育課程の類型化も多く含まれていたりしたため、違いが不鮮明になったと思われる。

職業学科の認識度はまだ高いとは言えない一方で、職業学科についてよく理解し、経験している回答者は、約7割が職業学科を有効であると判断しており、平成8年に総務庁行政監察局が勧告した「職業学科の設置について、より実践的な調査研究を進める」ことがまだ課題となっている。

2. 知的障害養護学校高等部における現場実習に関する調査から

この調査では、産業現場等における実習が生徒にとって成就感のある成功体験となることが重要との認識から、高等部の最初の現場実習時に教師が行う支援をジョブコーチが行う支援の要素から分析し、現場実習における指導の在り方に焦点を当てて検討した。得られた主な知見は以下の通りである。

- ①一定の期間に全生徒が一斉に現場実習を行う学校は、高等部1年生では約50%、2年生では約75%と比較的多いが、個別に現場実習を行う学校は、1年生では約10%、2年生では約25%と少なくなる。
- ②専任の進路指導担当がいる学校は約80%であり、それらの学校の90%以上が専任制を良いと評価しているのに対し、専任がない学校の約60%は専任制を良くないと評価している。
- ③最初の現場実習の期間は平均9日間であり、全ての生徒に対して引率指導をしている学校は約20%、全ての生徒に巡回指導をしている学校は約50%である。
- ④ジョブコーチの支援要素に関しては、生徒の希望や好み、実習で必要となる力について事前評価したり、通勤の仕方や休み時間の過ごし方を指導したり、実習の事後評価を行ったりする学校は多いが、職場の環境分析や人的分析、仕事の工程分析、それらに基づくマニュアルやジグを使った直接的な指導、指導中のデータ収集を行う学校は少なかった。
- ⑤ジョブコーチの支援要素を多く取り入れる学校の方が就職率が高いとは言えないが、高等部3年時の進路決定に至る現場実習回数が少なくすみ、また就職後の定着率も高い傾向がある。

平成15年4月に総務省行政評価局が公表した「障害者の就業等に関する政策評価書」では、「知的障害者にとって、職業生活等への適応性の向上及び就業の促進を図る上で、養護学校における現場実習が特に重要な役割を果たしており、現場実習の履修の機会を十分に確保することにより就業の可能性が高まることが示唆されていることから、養護学校は、現場実習をより積極的に実施すること。特に、地域障害者職業センターの職業評価の結果、訓練や指導・援助による支援を受けることが適当であると判断されるものについては、職業評価の結果を踏まえつつ、当該者の職業能力、適性等に合致した現場実習の履修の機会を数多く付与すること等により、その就業の可能性を高めるように努めること。」という意見が述べられている。今後の現場実習においては、こうした現場実習の機会など量的側面を十分確保すると同時に、ジョブコーチ的要素を取り入れ、生徒にとって成功体験となるような質の高い支援を提供すること、そしてそのための校内体制を作ること、さらには地域障害者職業センターによる職業リハビリテーション計画や外部のジョブコーチによる支援等も含め、関係機関と協働していくことなど質的側面の検討が重要になると考えられる。

3. ネットワークの研究から

本研究では、人口150万の京都市の事例、人口260万の大阪市を中心とした大阪府（人口880万）の事例、人口6万の名護市を中心とした沖縄北部地域（人口12万）の事例を紹介した。それぞれの事例から得られた主な知見は以下の通りである。

- ①京都市のネットワークは、関係機関間の情報交換や企業、学校への啓発などの点で効果を発揮してきたが、企業団体や労働局がネットワーク内の有力なメンバーとなっていないこと、民間の就労支援センター等がないこと、行政主導型であることなどから、職場開拓やアフターケアなどの実務面に課題があり、ネットワークのよい実務的な連携を含むネットワークへの進化が求められている。
- ②大阪市のネットワークは、中央就労支援センターを中心に5カ所の地域就労支援センターがネットワークを構成し、それぞれのセンターに養護学校を含めた地域の関係機関による運営会議を設置することで、大阪市全域という広域ネットワークでありながら、それぞれの地域資源の有効活用と補完を可能にし、地域での身近で包括的な支援を実現している。養護学校がネットワークを形成する場合、こうした既存の支援ネットワークとの連携の在り方が課題となっている。
- ③沖縄北部地域のネットワークは、教育・医療・保健・福祉・労働の関係機関がライフステージによって中心的役割を交代しながら、さまざまな分野でとぎれない支援の仕組みを創造している。養護学校の現場実習や進路指導において、現行の枠組みを越えて支援サービスを提供する仕組みが課題となっている。

3つの地域事例は、対象とする地域の規模、ネットワークの大きさや複雑さ、中心となる機関、連携のタイプなどの違いはあるが、それぞれが現存する社会資源を活用したり、ネットワークのための新たな社会資源を作り上げたりして独自の成果をあげている。京都では、就労支援機関がなかったこともあり、職場開拓やアフターケアについて各養護学校が単独に取り組むだけでは十分な成果を上げられないとの認識から、教育委員会主導でネットワーク構築が始められた。大阪では、単独の機関が支援体制を整えても多くの障害のある人の支援には限界があるとの認識から、市全域を網羅した在宅障害者の就労支援を展開するための地域に密着した就労支援システムが構想され、1つの中核的センターと5つの地域センターから成る就業・生活支援ネットワークが創設された。養護学校は各センターの運営に関する決定機関の委員として参画し、ネットワークとリンクしている。沖縄北部地域では、福祉保健所が中心になって保健・医療・教育・福祉・労働の各分野が協働して行った「障害児・者が安心して暮らせる地域づくり」の研究事業を契機に、それぞれのライフステージで中心となる支援機関の交代があっても「とぎれない支援」を行えるネットワーク化が始められた。このネットワークでは、就労支援は移行支援の中の1つの側面と位置付けられる。

全国特殊学校長会が提示した個別移行支援計画や「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」で提示された個別の教育支援計画の影響から、全国で支援ネットワークづくりが始まっている。支援計画を実効あるものにするためには、分野を越える支援ネットワークの構築が不可欠との認識からであろう。今後は、こうした個別の支援計画が持つ重要性から、沖縄北部地域の事例で示されたように、横断的、縦断的ネットワークの中に就労支援機能を位置付けていくことが必要になると考えられる。

一般研究報告書

「知的障害養護学校における職業教育と就労支援に関する研究」

(平成12年度～平成15年度)

平成17年 3月発行

編集 旧・知的障害教育研究部 中度知的障害教育研究室

発行 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所

〒 239-0841

神奈川県横須賀市野比5-1-1

電話 046-848-4121 (代表)

URL <http://www.nise.go.jp>