

## 専門研究A

# 特別支援学校高等部(専攻科)における 進路指導・職業教育支援プログラムの開発

(平成22年度～23年度)

## 研究成果報告書

平成24年3月



独立行政法人  
国立特別支援教育総合研究所



## はじめに

平成 19 年度より特殊教育から特別支援教育体制の移行を踏まえ、平成 20 年度より国立特別支援教育総合研究所では、高等教育支援に関する研究の充実を図る必要性から、移行支援研究班が発足しました。本研究所は、それまで主に、就学前から学齢期（小学部、中学部、高等部）までのさまざまな障害のある子どもの指導・支援に関する研究を進めており、高等部卒業以降の、所謂、高等教育支援については、十分な研究の蓄積がある状況にありませんでした。

平成 20 年度は、全国の特別支援学校の進路指導・職業教育の実態について情報収集を行うことを目的として、専門研究 A「障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に関する研究」（平成 20 年度～平成 21 年度）に着手しました。そして、各学校種における進路指導・職業教育上の共通する課題や各学校種で特化する課題について明らかにしました。また、この全国調査の結果を踏まえ、各学校種の進路指導・職業教育の担当者である研究協力者との協働により、進路指導・職業教育のための「支援ツール（案）」を提案しました。

本研究は、平成 20 年度～平成 21 年度の研究の発展として、それまでの研究結果の課題として示された特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育の教育課程上の位置づけ、関係諸機関との連携、校内連携、卒業後の支援、保護者（家族）への支援について検討し、支援ツールを更に集積、整理し、「進路指導・職業教育支援プログラム」として作成することを目的としたものです。

この間、特別支援学校進路指導・職業教育担当者を対象にした全国調査、研究協議会を開催し、プログラム作成に関わり貴重な情報を得ることができました。また、前研究から研究協力機関が延べ 10 校、研究協力として 3 名の専門家より、多くの助言をいただきました。

本研究でプログラムとしてまとめたツールは、既に各学校で実践されているものを課題別に整理し、考え方をまとめたものです。本プログラムが、各校の進路指導・職業教育に関する課題解決の手がかりになり、さらに各校独自の修正を加えることにより、実践の基礎資料として活用していただければ幸甚です。

研究代表者 教育研修・事業部総括研究員 原田 公人



# 目 次

## はじめに

### 第1章 特別支援学校における進路指導・職業教育の動向

- 第1節 わが国における進路指導・職業教育に関わる施策動向 …… 1
- 第2節 進路指導の位置づけ及びキャリア教育・職業教育の方向性 …… 4
- 第3節 特別支援学校における進路指導・職業教育の現状と課題 …… 5

### 第2章 研究の目的及び方法

- 第1節 研究の目的 …… 9
- 第2節 研究の方法 …… 9

### 第3章 障害種別に見た各特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育の実際と課題—全国調査の結果から—

- 第1節 目的 ……13
- 第2節 方法 ……13
- 第3節 結果 ……15
- 第4節 考察 ……24

### 第4章 進路指導・職業教育支援プログラムの開発

- 第1節 進路指導・職業教育支援プログラムの考え方 ……31
- 第2節 校内連携 ……33
  - 1. 組織的な進路指導・職業教育の推進 ……33
  - 2. 一貫性、系統性のある指導計画 ……34
  - 3. 担当者間の連携のための情報共有 ……37
  - 4. 担当者による進路指導・職業教育の手引きやマニュアルの作成 ……40
- 第3節 関係諸機関との連携 ……42
  - 1. 関係諸機関から生徒や教員が学ぶ機会の設定 ……43
  - 2. 各機関の役割の共有 ……45
  - 3. スムースな移行のための連携 ……46
  - 4. 個別の教育支援計画、個別の移行支援計画の活用 ……48
  - 5. 地域における就労支援 ……48
- 第4節 卒業後の支援 ……50
  - 1. 計画的な卒業後の支援体制 ……50
  - 2. 職場での適応や生活面についての状況把握 ……51
  - 3. 卒業生とその保護者のネットワークづくり ……54
  - 4. 校内における卒業生の情報の引き継ぎ体制の強化 ……56

第5節	保護者（家族）への支援	・・・58
1.	保護者（家族）のおかれている状況や思いの把握	・・・58
2.	学校と保護者（家族）との連携をめざした取組	・・・59
3.	進路についての保護者（家族）の学びと進路に対する意識の向上	・・・64
4.	卒業後を見据えた地域の関係諸機関とのつながり	・・・68
5.	校内での卒業後の生徒及び家族の情報の引き継ぎ	・・・68

## **第5章 障害のある子どもの進路指導・職業教育の課題**

第1節	進路指導の教育課程上の位置づけ	・・・73
第2節	特別支援学校（知的障害）高等部職業学科における職業教育とマネジメントの在り方～デュアルシステムからキャリア教育の視座による学校経営～	・・・76
第3節	聴覚障害生徒の卒業後の支援	・・・83
第4節	地域における障害のある子どもと家族への支援	・・・89

## **第6章 総合考察**

### **研究体制**

### **資料**

「特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育支援プログラムの開発」にかかるアンケート調査票

### **おわりに**

### **執筆者一覧**

## 第1章

### 特別支援学校における進路指導・職業教育の動向



社会の産業構造や就業構造が変化する中、若者の社会的・職業的自立、学校から社会・職業への移行に向けた学校教育の在り方が課題となっている。このような状況の中、障害のある子ども達が主体的に自己の進路を切り開き、自己実現を果たすために、特別支援学校の教員が担う役割はこれまで以上に大きい。

今回改訂された特別支援学校学習指導要領には、改訂の要点の1つとして「職業教育の充実」が示され、「キャリア教育を推進するために、地域や産業界等との連携を図り、産業現場等における長期間の実習を取り入れる等の就業体験の機会を積極的に設けるとともに、地域や産業界等の人々の協力を積極的に得るように配慮すること」と明記された。また、進路指導については、「校内の組織体制を整備し、教師間の相互の連携を図る」ことと、「家庭及び地域や福祉、労働等の業務を行う関係機関との連携を十分に図ること」が新たに加えられた。

本章では、新学習指導要領の改訂に至るまでの障害のある生徒の進路指導・職業教育に関わる施策動向と特別支援学校における進路指導・職業教育の現状と課題について概観する。

## **第1節 わが国における進路指導・職業教育に関わる施策動向**

### **(1) 今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について**

#### **(中央教育審議会答申 2000年)**

本答申では、「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育（望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身につけさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育）を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある」ことが提唱された。

### **(2) 障害者基本計画（2002年閣議決定）**

雇用・就業は障害者の自立・社会参加のための重要な柱であり、障害者が能力を最大限発揮し、働くことによって社会に貢献できるよう、その特性を踏まえた条件の整備を図る（三分野別施策の基本的方向 5. 雇用・就業（1）基本方針）ことが示された。

### **(3) 障害者基本法の改正（2004年）**

障害者を取り巻く社会経済情勢の変化等に対応し、障害者の自立と社会参加の一層の促進を図るため、基本的理念として障害者に対して障害を理由として差別その他の権利利益を侵害する行為をしてはならない旨を規定した。

### **(4) キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書**

#### **～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～（2004年）**

キャリア教育を「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」と捉え、「勤労観・職業観を育てる教育」と定義した。

### **(5) 教育基本法改正 (2006 年)**

教育の目標の一つをして「個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」が新たに盛り込まれた。

### **(6) 学校教育法改正 (2007 年)**

義務教育の目標の一つとして「職業についての基本的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」、また、高等学校の目的に「心身の発達及び進路に応じて教育を施す」ことが規定された。

### **(7) 職業自立を推進するための実践研究事業 (文部科学省 2007 年)**

学校・教育委員会、労働関係機関、企業等の緊密な連携・協力の下、地域の企業関係者と協力した職業教育の改善、新たな職域の開拓や現場実習の充実、地域の企業に対する特別支援学校の生徒及び職業教育についての理解啓発等、障害のある生徒の就労を促進するための実践研究事業を行うとこととした。本事業で職業自立連携協議会の設置や就労サポーターの派遣等が取り組まれた。

### **(8) 「福祉施設、特別支援学校における一般雇用に関する理解の促進等、障害者福祉施策及び特別支援教育施策との連携の一層の強化について」いわゆる「改正連携通達」(文部科学省、厚生労働省 2007 年)**

福祉的就労から一般雇用への移行の促進等、雇用・福祉・教育の一層の連携強化を図るため、福祉施設や特別支援学校に対して、一般雇用や雇用支援策に関する理解の促進と、就労支援の取組の強化を働きかける、特別支援学校の生徒やその保護者に対して在学中から一般雇用や雇用支援策に関する理解の促進を図ること、労働・福祉・教育の一層緊密な連携を確保し、個々の障害者に対する支援を着実につないでいくことが示された。

### **(9) 教育振興基本計画 (2008 年閣議決定)**

「基本的方向 2 個性を重視しつつ能力を伸ばし、個人として社会の一員として生きる基盤を育てる」の施策として、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという観点に立ち、幼児指導生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため適切な指導及び必要な支援を行う特別支援教育を推進することが掲げられた。またキャリア教育・職業教育の推進も示された。

### **(10) 特別支援学校学習指導要領(文部科学省 2009 年)**

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」(中央教育審議会 平成 20 年)を踏まえ、①障害の重度・重複化、多様化への対応、②一人ひとりに応じた指導の充実、③自立と社会参加に向けた職業教育の充実、④交流及び共同学習の推進が示された。そして、自立と社会参加に向けた職業教育の充実に関しては、職業教育を一層進める観点から特別支援学校高等部(知

的障害)の教育課程に専門学科として「福祉」が新設されることが示された。また、地域や産業界と連携し、職業教育や進路指導の充実を図ることが規定された。

各特別支援学校においては、学習指導要領の改訂の趣旨を踏まえ、「時代のニーズに合った就業につながる職業教育に関する教育課程の見直しや就業に向けた支援方法の開発を推進することが必要である。」と述べられた。

### **(11) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方 (中央教育審議会答申 2011年)**

中央教育審議会は以下の点から、今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について答申した。

- ・若者の学校から社会・職業への移行が円滑に行われていない状況がある。その原因や背景には、学校教育が抱える問題にとどまらず、産業構造の変化、就業構造の変化等、社会全体を通じた構造的な問題が指摘されている。
- ・高等学校への進学率が約98%まで拡大した現在、全生徒数の約72%を占める普通科には、他の学科に比べ就職希望者に占める就職者の割合が低い。
- ・子どもたちが将来就きたい仕事や自分の将来のために学習を行う意識が国際的にみて低く、働くことへの不安を抱えたまま職業に就き、適応に難しさを感じている状況があること等、学校教育における職業に関する教育に課題が見られる。
- ・職業に関する教育に対する認識の不足や職業に関する教育をより重視していかなければならないことを社会全体で認識していく必要がある。
- ・若者の社会的・職業的自立や学校から社会・職業への円滑な移行に向けた支援は、関係機関が連携して取り組むことが重要であり、その中で学校が果たす役割が重要である。
- ・平成18年に改正された教育基本法や平成20年に策定された教育振興基本計画においても、学校教育において職業に関する教育を推進する旨が掲げられている。

また、本答申では、特別支援学校におけるキャリア教育・職業教育について各学校段階(幼児期、義務教育、後期中等教育)で示されている考え方に加えて、以下の点を重視することを求めている。

- ・個々の障害の状態に応じたきめ細かい指導・支援の下で適切なキャリア教育を行うこと。
- ・自己の抱える学習や社会生活上の困難について総合的に適切な認識・理解を深め、困難さを乗り越えるための能力や対処方法を身に付けるとともに、職業適性を幅広く切り開くことができるよう、個々の特性・ニーズにきめ細かく対応し、職場体験活動の機会の拡大や体系的なソーシャルスキルトレーニングの導入等、適切な指導や支援を行うこと。
- ・学校は、医療・福祉・保健・労働等の関係機関との連携により作成した個別の教育支援計画を活用して、生徒や保護者の希望も尊重しながら、生徒が主体的に自らの進路を選択・決定できるよう、適切な時期に必要な情報を提供する等、進路指導の充実に努めること。

以上の動向と法令や学習指導要領等に規定あるいは明記されている事項から、特別

支援学校においては進路指導・職業教育のより一層の充実を図っていくことが求められている。

## **第2節 進路指導の位置づけ及びキャリア教育・職業教育の方向性**

### **(1) 進路指導**

進路指導は、本来、生徒の個人資料、進路情報、啓発的経験及び相談を通じて、生徒自ら、将来の進路を選択・計画し、就職又は進学をして、さらにその後の生活によりよく適応し能力を伸長するように、教員が組織的・継続的に指導・援助する過程であり、どのような人間になり、どう生きていくことが望ましいのかといった長期的展望に立った人間形成を目指す活動である。

従来型の進路指導では、往々にして進路決定の指導や生徒一人一人の適正と進路や職業・職種との適合を主眼においた指導が中心となっていた。このような従来型の進路指導は、キャリア教育の推進の観点から見直しが求められている。

具体的には、特別支援学校学習指導要領（高等部）の「教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項」の中に、「進路指導の充実（第1章第2節第4款の5（6））」が明示されている。今回の改訂にともない、「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、校内の組織体制を整備し、教師間の相互の連携を図りながら、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること」、「家庭及び地域や福祉、労働等の業務を行う関係機関との連携を十分に図ること」が新たに加えられた。そして、同様の記載が、特別支援学校中学部においてもなされている。

### **(2) キャリア教育・職業教育**

中央教育審議会答申（平成23年）において、『「キャリア教育」とは、「一人一人の社会的・職業教育自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」であり、「職業教育」とは、「一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育」である』と示されている。

キャリア教育と職業教育の基本的方向性としては、①幼児期の教育から高等教育まで体系的にキャリア教育を進める、②学校における職業教育は、基礎的な知識・技能やそれらを活用する能力、仕事に向かう意欲や態度等を育成し、専門分野と隣接する分野や関連する分野に応用・発展可能な広がりを持つ、③学校は、生涯にわたり社会人・職業人としてのキャリア形成を支援していく機能の充実を図るとされている。

また、キャリアとは、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」であり、キャリア発達とは、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」と位置づけている。表1-1に、中央教育審議会答申によるキャリア教育と職業教育において育成する力と教育活動を示した。

表 1-1 キャリア教育と職業教育（中央教育審議会）

	育成する力	教育活動
キャリア教育	一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度	普通教育、専門教育を問わず様々な教育活動の中で実施される。職業教育も含まれる。
職業教育	一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度	具体の職業に関する教育を通して行われる。この教育は、社会的・職業的自立に向けて必要となる能力や態度を育成する上でも、極めて有効である。

### 第3節 特別支援学校における進路指導・職業教育の現状と課題

特別支援学校では特別支援教育体制への移行にともなって、障害の重度・重複化、多様化への対応が求められている中で関係機関や地域との連携のもと、これまでの進路指導・職業教育の実践を振り返り、深化させていくことで進路指導・職業教育のさらなる充実を図っていくことが求められている。しかしながら、その一方で、特別支援学校においては、進路指導・職業教育を進めていくうえで様々な課題に直面している。

国立特別支援教育総合研究所が実施した進路指導・職業教育主担当者による進路指導・職業教育の現状と課題に関する調査（国立特別支援教育総合研究所, 2009）から、以下の6点が明らかとなった。

#### （1）進路指導・職業教育の専門性継承

進路指導・職業教育に携わっている担当者の教職経験年数及び特別支援教育の経験年数は、「15年以上」であった。しかし、進路指導担当の経験年数は、各学校種とも「1年以上5年未満」が約60%であり、職業教育の担当経験年数についても視覚障害と聴覚障害以外の他の学校種は「1年以上5年未満」が約40～50%を占めていた。

この結果から、進路指導・職業教育の担当者が、必ずしも進路指導・職業教育について十分な経験や必要なノウハウを保有しているとは限らないことが示唆された。この背景には、教員の人事異動等により、担当者が継続的に進路指導を担当することが難しい状況にあると推測される。進路指導・職業教育を長期的に担当することが困難であることは、進路指導・職業教育を進めるうえで求められる知識やノウハウの蓄積がなされにくいと考えられる。したがって、新たに進路指導・職業教育を担当する者が、円滑に業務を遂行できるようにするためには、必要最低限に把握しておくべき業務事項や指導の方向性、障害のある生徒の進路決定までの見通しについて整理し、新たな進路指導・職業教育の担当者に引き継ぎできるための体制整備が求められる。

#### （2）進路指導・職業教育担当者の負担

進路指導・職業教育の担当者の約半数以上は専任であったが、「教科担任」や「学級担任」、

「特別支援教育コーディネーター」と兼務している者も見られた。仮に、進路指導・職業教育の経験が浅く、その他の分掌業務と兼務しながら進路指導・職業教育に携わらなければならぬ場合、担当者の負担は大きくなると推測される。

進路指導・職業教育は、障害のある生徒の将来的な社会参加、自立を促していく重要な教育活動である。障害のある生徒に応じた進路決定、就労へと導くためにも担当者が進路指導・職業教育に専念できる体制整備が求められる。ただし、担当者が障害のある生徒について、彼らが日常生活や学習場面でどのような力を発揮し、また、何が課題であるのかといった実態を把握しておくことは、障害のある生徒の特性や能力に応じた職場開拓や進路決定を行ううえで重要である。

したがって、特に教科担任を兼務している場合には、担当時数を軽減するといった調整を行い、担当者に過度の負担が生じないよう校内での配慮が求められる。

### **(3) 移行支援会議の位置づけと管理職の参画**

進路指導に関わる移行支援会議は、約60%以上が実施されていた。これは、職業教育でもほぼ同様であった。移行支援会議の開催頻度としては、進路指導は肢体不自由で半数が定期的に開催していたが、その他の学校種では35%程度に留まっていた。また、知的障害と複数種では、「無回答」が示された。このことは、移行支援会議が設定されているが、その位置づけは不明確であると推察される。

移行支援会議の開催は、個々の学校の組織体制の事情により、その頻度が異なってくるであろう。重要なことは、定期的または不定期であれ、移行支援会議を開催する目的や会議に参画する教員等の役割が明確化されたうえで進められているかということである。これより、会議に参画する教員等の負担が軽減し、効率的に進めることが可能となる。ただし、本調査では、学校での移行支援会議の目的や会議に参画する教員の役割については、明らかにしていない。したがって、今後は、その点について検討していく必要がある。

移行支援会議の構成員については、進路指導・職業教育ともにいずれの学校種も「進路指導・職業教育担当者」と「担任」が高い割合で参画していた。しかし、「校長」「副校長・教頭」の管理職が移行支援会議に参画していたのは、進路指導では聴覚障害と病弱で半数示されたのみで、その他は半数にも満たなかった。この結果は、職業教育でも同様の傾向が示された。このことから、校内をあげた進路指導・職業教育のための機能が十分に果たされていない事情がうかがえる。文部科学省(2009)は、「進路指導を効果的に進めていくためには、校長や副校長、教頭の指導のもと、全教職員の共通理解を図るとともに、進路指導主事を中心とした校内の組織体制を整備し、学校全体として協力していくことが重要である」と明示している。進路指導・職業教育を円滑かつ機能的に進めていくためには、校長をはじめとする管理職の理解と実際的な協力が不可欠である。管理職が移行支援会議に可能な限り参画し、在籍する障害のある生徒の実態や校内での進路指導・職業教育の取組の動向について把握することは、学校全体として自校の進路指導・職業教育上の課題や成果について共通認識することにつながると考えられる。

### **(4) 家庭との連携及び協働**

障害のある生徒自身と彼らを最も身近で支えているのは保護者(家庭)であり、保護者の進路指導・職業教育に対する意識の向上と主体的な参画は重要である。

本人や保護者への進路指導・職業教育に関する情報の発信方法としては、進路指導・職業教育ともに「保護者会」での発信が多かった。この結果が示すように、特別支援学校では、保護者への情報発信に努めていることがうかがえる。その一方で、「保護者会」に出席していない保護者への対応が課題にあげられる。

その対応策の1つとしては、「家庭訪問」の実施が考えられるが、「家庭訪問」の実施率はいずれの学校種においても低かった。「家庭訪問」は、障害のある生徒の生活状況や地域事情、家族の進路への関心について具体的な情報を収集することができる有益な方法である。「家庭訪問」の実施率を上げることは、より地域社会に根差した進路指導・職業教育の展開につながるのではないであろうか。なお、「家庭訪問」を進路指導・職業教育に正規に位置づけるためには、これに要する担当者の時間や経費の支出についても、あわせて検討する必要がある。

すべての障害種において進路指導で課題意識が高かったのは、「家庭の理解や協力」であった。障害のある生徒の進路決定には、保護者を含めた本人の希望や障害の程度に応じた進路先の検討、進路希望先の見学による情報収集が必要である。また、職業教育では、いずれの障害種も「早期からの系統的な指導」に対する課題意識が高かった。就労で求められる資質・能力の育成、基本的生活習慣の確立やマナー等のスキル獲得には早期からの積み上げと家庭教育が不可欠である。そのため、学校の指導体制の中に家庭との連携や協働を組み込む必要がある。

## **(5) 関係諸機関及び地域との連携**

進路指導・職業教育ともに、「ハローワーク」、「県、市町村の福祉関係各課」が共通の連携先として示された。反面、連携の割合が低かった機関として示されたのは、進路指導・職業教育ともに「職業能力開発校」、「福祉工場」であった。これらの機関との連携については、近年、厚生福祉行政機関が障害者支援対策として取り組み始めたもので、今後その割合が推移する可能性があると考えられる。各特別支援学校においては、従来の連携機関との関係を一層強化していくとともに、福祉行政の動向にも目を向けて連携を図っていくことが必要である。

地域との連携については、「地元企業」との連携を除くと、その他は半数に満たない結果であった。「商工会」や「町内会」といった身近な地域との連携が充分になされていないことは、障害のある生徒の地域社会に根差した生活や社会参加を狭めることにつながるのではないかと危惧される。他方、職業教育においては、知的障害と複数種が、「地元企業」と連携を深めていることが示された。これは、職業教育の実習の場として、「地元企業」の協力をあおいでいることがうかがえる。

一方、視覚障害では、進路指導・職業教育ともに「同窓会」との連携を深めていることが明らかとなった。これには、視覚障害に特化したあんま・マッサージ・指圧、鍼灸等の職業科の卒業生や同窓生との結びつきを重視していることが背景にあると推測される。

地域との連携には、特別支援学校に関する情報が地域住民に認知されているかが重要な要因になると考えられる。特別支援学校には、地域のセンター的役割を担うことが求められており、それには特別支援教育コーディネーターの役割が大きい。また、進路指導・職業教育の担当者の課題意識が高かった内容として「進学先や企業側等の積極的な受け入れ意識の向上」、「地域、進学先、企業等との連携」が示された。このことから、特別支援

教育コーディネーターを移行支援会議の構成員として配置し、進路指導・職業教育に積極的に参画し、彼らが地域との連携のキーパーソンとなることが望まれる。

### **（６）進路指導・職業教育の指導体制の整備と教育課程の改善**

「教育課程上の位置づけ」、「指導体制の明確化」、「評価基準の保有」については、どの学校種においても担当者の課題意識が低かった。これに関わって、キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会（2003）は、進路指導を中心とする学校教育の取組は系統的な指導・援助といった意識や観点が希薄であり、実践を通じた指導方法の蓄積が少なく、取組が全体として脈絡や関連性に乏しいと指摘している。進路指導・職業教育の教育課程上の位置づけや指導体制が不明確であることは、全体としての脈絡や関連性に乏しく、生徒の能力・態度の向上等に結びついていかなることが危惧される。こうした課題を改善するためには、体系化された進路指導・職業教育の教育課程の編成のもとに、指導内容及び指導形態、評価の在り方といった一連の指導体制の確立を図っていくことが極めて重要である。

次章では、上述した特別支援学校における進路指導・職業教育の課題について、さらに検討する。

### **引用・参考文献**

- 文部科学省（2004）キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書。
- 文部科学省（2006）教育基本法改正。
- 文部科学省（2007）学校教育法改正。
- 文部科学省（2008）教育振興基本計画。
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）。
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）。
- 中央教育審議会（1999）「初等中等教育と高等教育の接続改善について」。
- 中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」。
- 国立特別支援教育総合研究所（2009）障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に関する研究アンケート調査報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）平成20～21年度専門研究A「障害のある子どもの進路指導・職業教育の充実に関する研究」研究成果報告書。
- 厚生労働省（2007）「福祉施設、特別支援学校における一般雇用に関する理解の促進等、障害者福祉施策及び特別支援教育施策との連携の一層の強化について」改正連携通知。
- 内閣府（2002）障害者基本計画。

（原田 公人）

## 第 2 章

### 研究の目的及び方法



## 第1節 研究の目的

近年、特別支援学校においては、社会福祉施設等への入所者が6割に達する一方で、高等部卒業後の就職者は2割にとどまるといった厳しい状況にある（内閣府，2011）。このような現状を受けて、文部科学省（2007）は、新学習指導要領の改訂の改善事項の1つに「自立と社会参加を推進するための職業教育の充実」を示し、特別支援学校での進路指導・職業教育の更なる充実を行うこととした。また、厚生労働省（2006，2007）と文部科学省（2007）は、労働関係機関と福祉施設、特別支援学校との連携の強化と障害のある子どもの雇用に関する理解の促進及び就労支援のための取組の強化について通達を行った。

このような動向を踏まえて、本研究所では平成20年度に「障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に関する研究」に着手し、全国の特別支援学校の進路指導及び職業教育の担当者を対象に調査を行い、各障害種における進路指導・職業教育の現状と課題について明らかにし、研究協力機関の実践を踏まえて進路指導・職業教育のための支援ツール（案）を提案した。この2か年の研究から、特に進路指導に携わる教員の経験年数が短く進路指導・職業教育の専門性の継承に難しさがあること、進路指導・職業教育担当者が抱える業務上の負担軽減と校内体制の整備の必要性、卒業後を見据えた進路指導・職業教育の指導体制の整備と教育課程の改善の必要性、関係諸機関や地域との連携の必要性、家庭との連携及び協働の必要性が示唆された。また、これらは、特別支援学校での進路指導・職業教育をさらに充実させていくためには、障害種を問わず改善を図っていかなければならない共通課題であることが明らかとなった。

そこで、平成22～23年度は、過去2か年の研究で課題として示された（1）校内連携、（2）関係諸機関との連携、（3）卒業後の支援、（4）保護者（家族）への支援に焦点を当て、これらの取組の具体的な状況と課題について明らかにすることを第1の目的とする。また、上記4点に関わる研究協力機関での取組の実際とそこで活用されている支援ツールを収集・整理し、進路指導・職業教育支援プログラムとして提案することを第2の目的とする。

## 第2節 研究の方法

上述した2つの研究目的を遂行するために、本研究では（1）全国の特別支援学校高等部（専攻科）の進路指導・職業教育担当者を対象としたアンケート調査の実施、（2）研究協力機関より進路指導・職業教育に関わる教育課程、校内連携、関係諸機関との連携、卒業後の支援、保護者（家族）への支援として各校で実施されている取組と活用されている支援ツールについての情報や資料を提供してもらい、全国調査の結果を踏まえて進路指導・職業教育支援プログラムを提案する。なお、全国調査の研究方法や手続きの詳細については、第3章で言及する。

本研究の実施期間は、平成22年4月～平成24年3月である。本研究の活動計画は、表2-1、表2-2の通りである。国立特別支援教育総合研究所推進班（移行支援）では、所内分担者会議を毎週1回、全体会議を毎月1回、研究協議会を年3回実施し

た。また、年3回の研究協議会のうち1回は、特別支援学校の進路指導・職業教育の担当者の参加を募った研究協議会を企画し、本研究の成果を普及するとともに進路指導・職業教育担当者との情報交換、意見交流を行った。

その他、アンケート調査内容に関わる情報収集や支援ツールの収集及び打ち合わせのため、随時、研究協力機関を訪問した。

**表 2 - 1 平成 22 年度活動計内容**

	活動内容
4月	研究協力機関、研究協力者への依頼
5月	調査票（原案）作成
6月	第1回研究協議会（6月25日、於：リエゾン）
7月	調査票（修正版）の作成
8月	第2回特別支援学校進路指導・職業教育担当者研究協議会 （8月7日、於：リエゾン）
9月	特殊教育学会発表（長崎）
10月	研究協力機関への予備調査実施、アンケート調査票完成
11月	アンケート調査票発送
12月	アジア・太平洋特別支援教育国際セミナーでの発表
1月	アンケート調査票回収締め切り アンケート調査データ集計
2月	アンケート調査データ集計 第3回研究協議会（2月18日、於：リエゾン）
3月	アンケート調査データ分析

表 2 - 2 平成 23 年度活動内容

	活動内容
4 月	アンケート調査データ分析 特別支援教育研究研修員受け入れ
5 月	第 1 回研究協議会（5 月 27 日、於：特別支援教育総合研究所） アンケート調査報告書（速報版）執筆作業
6 月	アンケート調査報告書（速報版）執筆作業 アンケート調査報告書（速報版）刊行（全国特別支援学校校長会にて配付）
7 月	特別支援教育研究研修員第 1 回経過報告会
8 月	第 2 回特別支援学校進路指導・職業教育担当者研究協議会 （8 月 11 日、於：特別支援教育総合研究所）
9 月	特殊教育学会発表（9 月 23 日～25 日、於：弘前）
10 月	特別支援教育研究研修員第 2 回経過報告会
12 月	第 3 回研究協議会（12 月 9 日、於：リエゾン） 研究成果報告会
2 月	研究成果報告書提出
3 月	特別支援教育研究研修員成果報告会

## 引用文献

国立特別支援教育総合研究所（2010）第 3 章特別支援学校における進路指導・職業教育に関する全国調査. 平成 20～21 年度専門研究 A 「障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に関する研究」研究成果報告書.pp13-27.

厚生労働省職業安定局高齢・障害者雇用対策部（2006）福祉施策、特別支援学校における一般雇用に関する理解の促進等、障害者福祉施策及び特別支援教育施策との連携の一層の強化について（通達）.

厚生労働省職業安定局高齢・障害者雇用対策部（2007）福祉施策、特別支援学校における一般雇用に関する理解の促進等、障害者福祉施策及び特別支援教育施策との連携の一層の強化について（改正連携通達）.

文部科学省初等中等教育局（2007）福祉施策、特別支援学校における一般雇用に関する理解の促進等、障害者福祉施策及び特別支援教育施策との連携の一層の強化について.

内閣府（2011）第 3 章社会参加へ向けた自立の基盤づくり. 障害者白書平成 23 年版. pp78-105.



## 第3章

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



## 第1節 目的

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

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

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

## 第2節 方法

### 1. 対象

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

### 2. 調査方法

質問紙郵送法によるアンケート調査を実施した。

### 3. 調査項目

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

調査項目の妥当性や調査票の簡便さ、様式や文章表現の適切性を検討するために、

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

以上の手続きを経て構成された調査項目は、下記の通りである。

### アンケート調査質問内容

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

※アンケート調査票は、本報告書末尾に掲載している。

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

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

#### 4. 調査期間

平成22年12月9日～平成23年1月15日

## 第3節 結果

### 1. 回収率

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

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

表3-1 全体及び各学校種の回答数の内訳

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

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

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

### 2. 高等部（本科）に在籍する生徒の実態

#### （1）高等部（本科）に在籍する生徒数と重複障害のある生徒数

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

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

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

表3-2 高等部(本科)に在籍する生徒数と重複障害のある生徒数の内訳

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

注1) 上段が本科に在籍する生徒数、下段が重複障害のある生徒数を示す。

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

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

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

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

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

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

注1) 全体の母数は、615校である。

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

注3) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

### 3. 各障害種における進路指導の教育課程上の位置づけと課題

#### (1) 進路指導の教育課程上の位置づけ

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

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

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

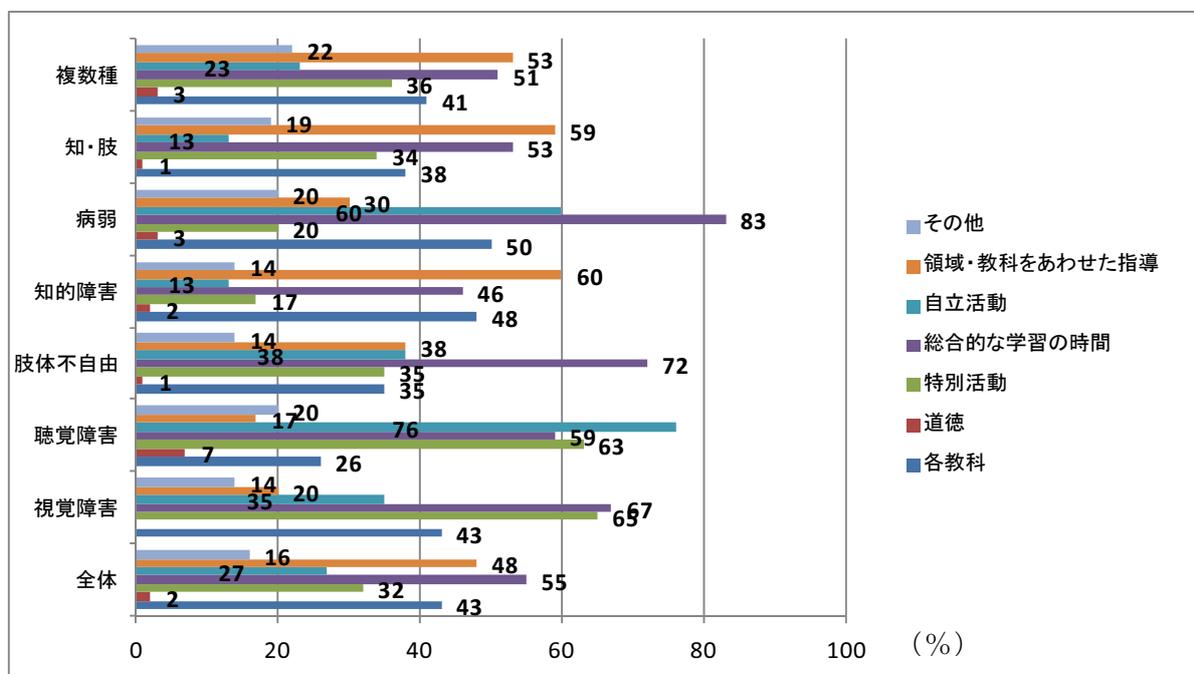


図3-1 障害種別に見た進路指導を主として実施している各教科・領域に占める割合（2つ選択）

#### (2) 進路指導で取り扱っている内容

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

種調べ」、「就労支援機関について」、「就学先の情報」等）であった。

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

### （３）重複障害のある生徒の進路指導の教育課程編成に関わる配慮

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

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

### （４）進路指導を進めていくうえでの課題

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

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

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

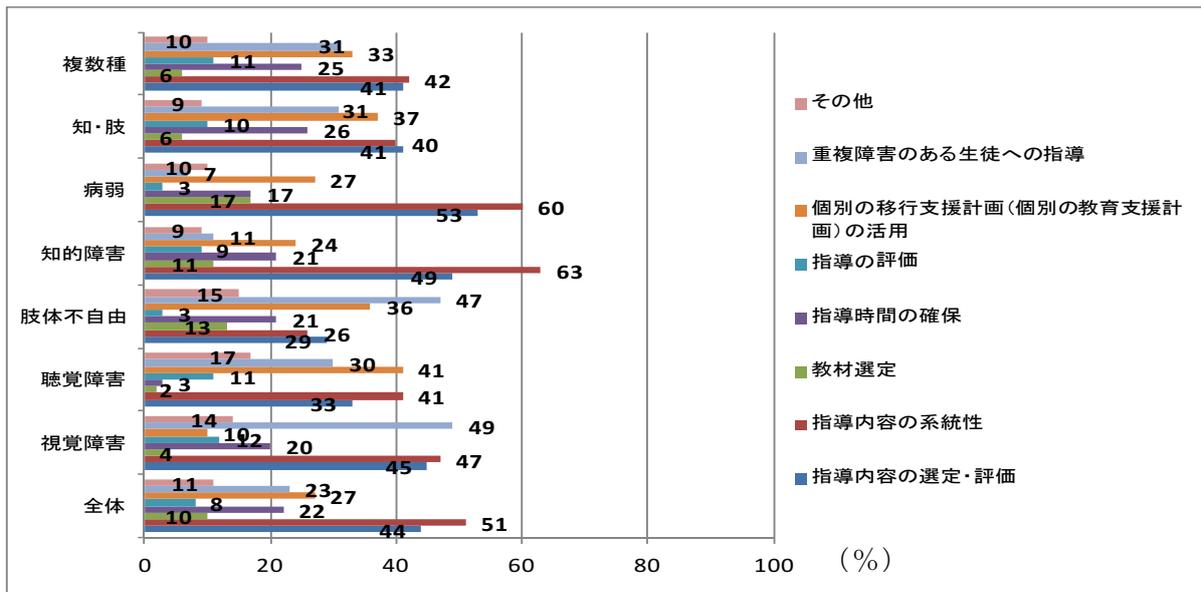


図3-2 障害種別に見た進路指導を進めていくうえでの課題(2つ選択)

#### 4. 職業教育を進めていくうえでの課題

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

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

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

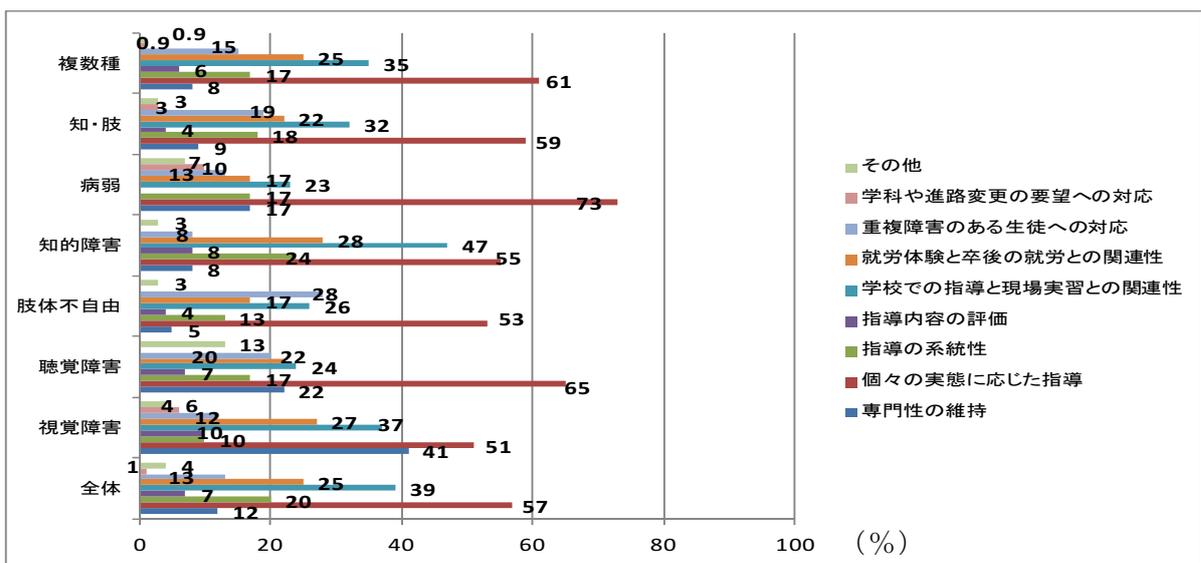


図3-3 障害種別に見た職業教育を進めていくうえでの課題(2つ選択)

## 5. 進路指導・職業教育に関わる校内連携

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

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

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

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

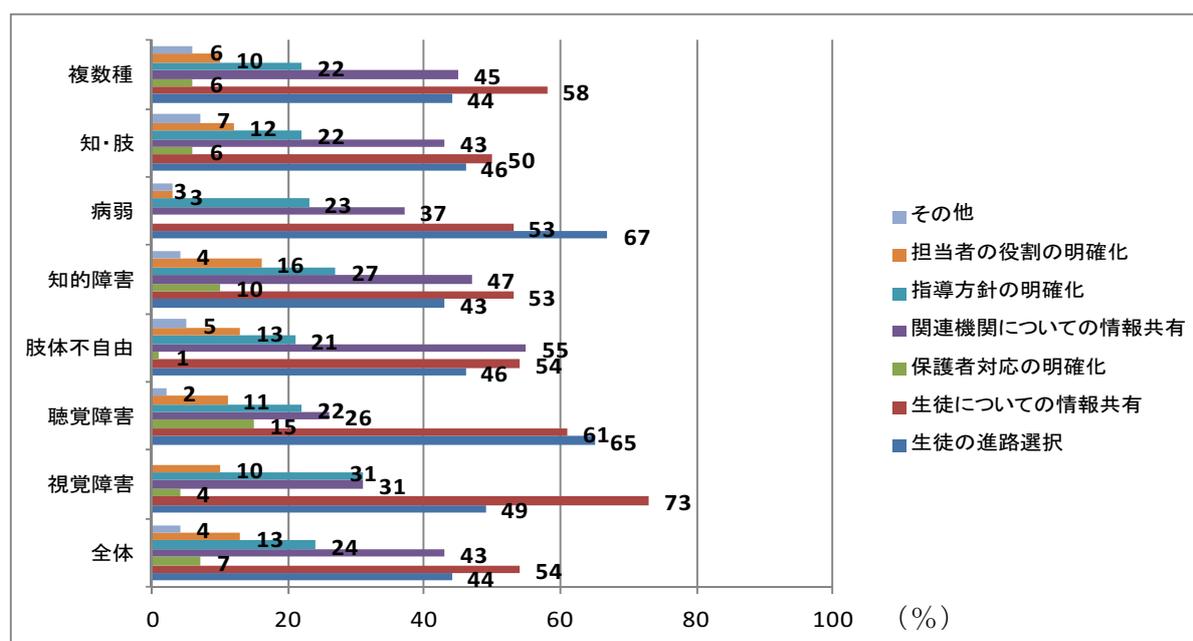


図3-4 障害種別に見た進路指導・職業教育の担当分掌が主催する会議で重点的に検討されている事項

### (2) 進路指導・職業教育担当者が校内連携を進める上で重要視している部署等

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

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

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

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

### **(3) 進路指導・職業教育に関わる校内連携を円滑にするための工夫**

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

## **6. 関係諸機関との連携**

### **(1) 連携している関係諸機関と連携内容**

表3-4に、障害種別に見た連携している関係諸機関に占める割合を示した。

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

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

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

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

表3-4 障害種別に見た連携を行っている関係機関先

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

注1) 全体の母数は、615校である。

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

注3) 上段の数値は回答した校数を、下段の数値は割合を示す。

## (2) 関係諸機関との連携における課題

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

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

## 7. 就労に関わる卒業後の支援

### (1) 卒業後の支援の実施の有無と窓口の設置

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

的・肢体：67校中57校,85%、複数種：107校中86校,80%)。

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

## （2）卒業後の支援における課題

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

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

## 8. 保護者（家族）への支援

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

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

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

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

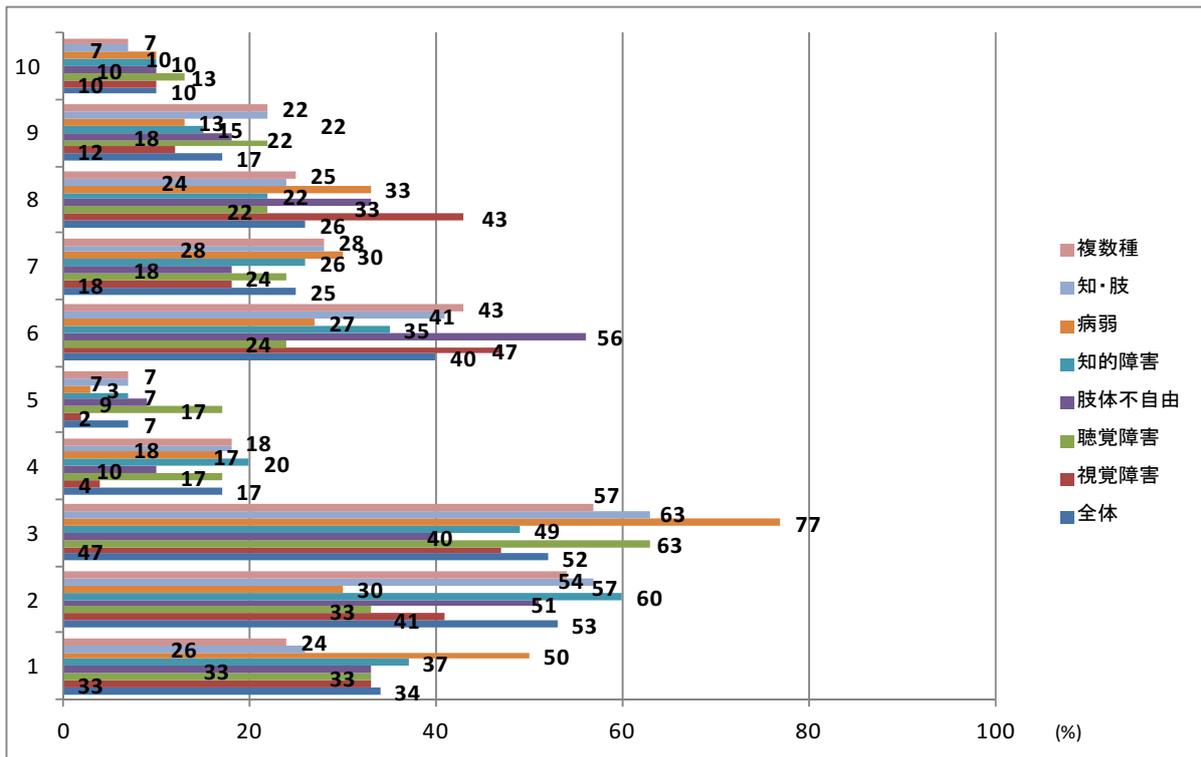


図 3-5 障害種別に見た保護者（家族）への支援を行ううえでの課題（3つ選択）

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

## 第 4 節 考察

### （1）個に応じた進路指導・職業教育の重要性

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

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

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

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

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

## （2）系統性のある進路指導・職業教育の実施の必要性

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

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

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

### **（３）学校全体で進路指導・職業教育に取り組む意識の向上と専門性の確保**

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

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

### **（４）卒業後の生活も考慮した支援の必要性と校内での引き継ぎ体制の強化**

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

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

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

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

#### **(5) 個々の保護者(家族)の状況を踏まえた配慮の必要性**

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

移行の時期は家族にとってストレスが高まるものであり、家族が抱える不安や心配

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

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

## 引用・参考文献

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

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

(柳澤 亜希子)



## 第4章

### 進路指導・職業教育支援プログラムの開発



## 第1節 進路指導・職業教育支援プログラムの考え方

移行支援研究班（現 推進班（移行支援））では、平成 20～21 年度に全国の特別支援学校の進路指導・職業教育主担当者を対象としたアンケート調査の実施と研究協力機関における進路指導・職業教育の実践例の収集を行い、各障害種（視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、知的障害、病弱）における進路指導・職業教育上の共通または特化する課題について明らかにした。

その結果、進路指導担当者の経験年数は各学校種とも「1年以上5年未満」が 60%、視覚障害と聴覚障害を除くその他の障害種においては職業教育の経験年数が「1年以上5年未満」とするのが 40～50%であり、教員の世代交代や人事異動による経験年数の短さやそれにとまなう専門性の継承の難しさが指摘された。

また、進路指導・職業教育を進めるに当たって、校内で教員用の手引きや冊子等を「保有していない」とする特別支援学校が、どの障害種においても約半数以上であることが明らかとなった。このことは、特別支援学校において、進路指導・職業教育が担当者個人の経験や進路指導・職業教育の授業担当者に一任されていると推測される。中でも進路指導については、全教育活動を通じて行うことを踏まえると、担当者をはじめ教育活動に関わる教員も参照できる手引きの作成が必要であると考えられた。

以上のことから、平成 20～21 年度の研究では、経験年数が短い進路指導・職業教育担当者でも円滑に指導を進めていくための手だてとして、障害のある生徒への進路指導・職業教育に有効活用できると考えられる教材や資料等を観点別（校内及び関係諸機関との連携、校内体制の充実、教育課程、現場実習、卒業後の支援、保護者支援）に整理し、支援ツール（案）として提案した。具体的には、進路指導・職業教育を進めていくうえでの必要事項を 6 つ取り上げ、教材や資料の活用方法について概説した。ただし、支援ツール（案）の提案においては、関係諸機関との連携、校内連携、卒業後の支援、保護者（家族）支援については、進路指導・職業教育を支える柱であるものの、それぞれの取組の基盤となる理念や方向性、重要事項等を含めて具体的に言及するまでに至らなかった。

そこで、平成 22～23 年度に実施した本研究では、支援ツール（案）を発展させ、全国の特別支援学校高等部（専攻科）を対象に進路指導・職業教育における 4 つの柱（校内連携、関係諸機関との連携、卒業後の支援、保護者（家族）支援）に焦点を当て、その実際と課題についてアンケート調査を実施した。また、研究協力機関である特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、知的障害、知的障害と肢体不自由の併置校）5 校と特別支援教育研究研修員の所属校（知的障害）を含む計 6 校より、進路指導・職業教育を支える上記 4 つの柱に関わる実践事例や支援ツールとして活用している教材及び資料の提供を依頼し、それらを総合的に解釈し「進路指導・職業教育支援プログラム」として提案することとした。

本研究においては、「進路指導・職業教育支援プログラム」を下記の通り定義することとした。

特別支援学校における進路指導・職業教育の充実は、個々の子どもの実態把握や教育課程上の位置づけの明確化のもと、系統性のある指導により実現される。この実現のためには、各部や専攻科等の教員同士の協力・協働といった「校内連携」、地域を含めた「関係諸機関との連携」、進路先での定着と生活の維持・向上のための「卒業後の支援」、生活の中心の場であり障害のある生徒の身近な支えとなる「保護者（家族）への支援」が連動し、障害特性や各校の地域性に応じた実践と創意工夫をもって進められることが必要不可欠である。

本稿における特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育支援プログラムとは、進路指導・職業教育を支える上記4つの柱に関わる理念と障害特性や各特別支援学校の地域性に基づいて考案された教材や支援ツール等の活用の総称と定義する。

図4-1-1に、進路指導・職業教育支援プログラムの概念図を示した。

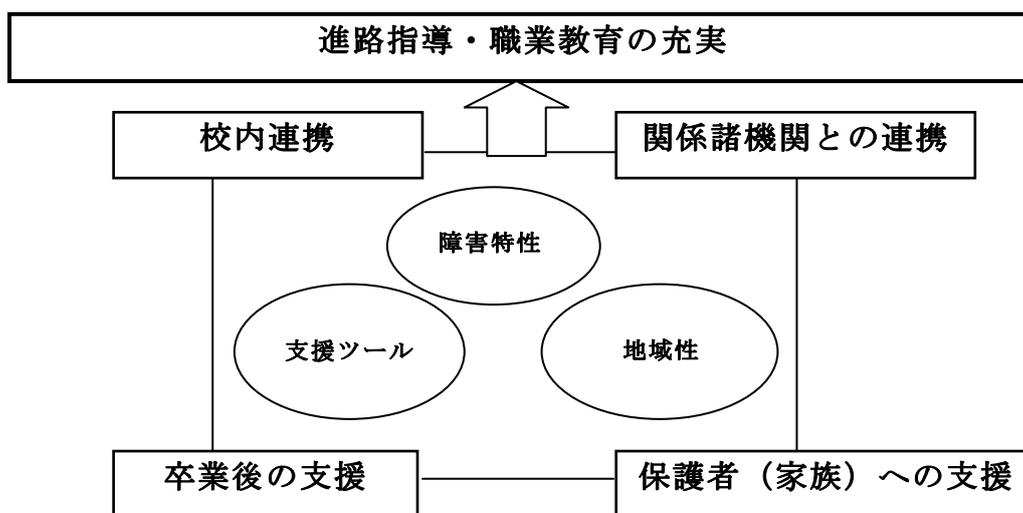


図4-1-1 進路指導・職業教育支援プログラムの概念図

次節では、研究協力機関等6校の実践事例や学校で活用されている支援ツールを踏まえて、「校内連携」、「関係諸機関との連携」、「卒業後の支援」、「保護者（家族）支援」のそれぞれの取組において重視あるいは留意すべき事項について具体的に言及する。

（原田 公人）

## 第2節 校内連携

国立特別支援教育総合研究所(2011<sup>a</sup>)の調査では、進路主担当者の経験年数は約半数の51%が5年未満であり、47%が学級担任や教科担当をもたずに進路指導主事等を担当する分業体制の中で進路指導を担っていた。

同調査では、①進路指導・職業教育担当者から見て重要と思われる校内連携の対象、②進路指導・職業教育担当者が主催する会議の中で重要と思われる検討事項、③校内連携を円滑に進めるための工夫について尋ねた。連携の対象としては、「担任との連携」が89%で最も重要な対象とされ、続いて「学部内の連携」が62%、続いてそれほど多くはないが「他学部との連携」が15%、「各科（専攻科、普通科、職業学科）との連携」が7%、「寄宿舎や他部門との連携」が2%という結果が得られた。連携の重要事項としては、「生徒についての情報共有」が54%で最も多く、続いて、「生徒の進路選択」が44%、「関連諸機関についての情報共有」が43%、さらに、「指導方針の明確化」が24%であった。また、校内連携を円滑に進めるための工夫については、「日常的な進路に関する情報発信と情報共有」に関する内容が最も多く挙げられ、続いて、「定期的な進路担当者会議、校内支援会議の開催」に関する内容、さらに「職員の研修会の実施」や「進路指導者の専門性の向上」、「進路指導マニュアルづくりと周知」等が挙げられた。

このことから、学級担任や学部等、学校全体への周知を含む校内における連携を図るためには、情報共有や情報発信、会議の運営、マニュアル作り等をいかに進めるかが課題となっている。

校内連携の課題としては、以下の点が挙げられる。まず、進路指導主担当者とその他の学年担当者との連携、進路指導担当者と学級担任の連携である。具体的には、進路指導主事と学年担当者の連携ができておらず主担当者の個人の力に任されている、進路指導の業務が進路指導部として立ち上がり分割したことで、担任との情報や方針のやり取りが難しくなった（国立特別支援教育総合研究所,2011<sup>b</sup>）等が挙げられる。これらの課題を解決するために、学級担任を中心として進路指導を行うといった校内組織の改編に取り組んでいる例もある（国立特別支援教育総合研究所,2011<sup>b</sup>）。また、進路指導に対する全校的な理解啓発の課題として、学部によって進路指導に対する意識に差がある傾向が示されている。さらに、進路指導担当者の専門性の向上及び業務内容の継承の課題である。進路指導担当者の業務が多岐に渡る一方で、担当者が異動のため専門性や地域に根ざした取組が十分に保証され難いことが挙げられる。

### 1. 組織的な進路指導・職業教育の推進

国立特別支援教育総合研究所（2009）の調査によれば、多くの特別支援学校では、移行支援会議等の進路指導に関する会議が設けられていた。また、移行支援会議の構成員としては、進路指導・職業教育の担当者と学級担任が参画している割合が高いものの、管理職の参画の割合は全体的に高くないことが示された。また、移行支援会議の実施状況については、

必ずしも定期的な実施ではない状況が示された。

森脇（2011）は、特別支援学校の進路指導は、特定の進路指導主事の経験と専門性や、企業との関係性にその効果を期待してきたこともあったが、現在は進路指導主事の個人的力量のみに依存しない学校としての進路指導システムと専門性の構築が重要課題であると述べている。校内組織に進路指導を位置づけ、円滑に機能させるためには、コーディネーターや専任の担当者を配置することが考えられる。そして、これらのコーディネーターや専任の担当者が、移行支援会議の調整役として活躍し、進路指導・職業教育に関しての校内連携のキーパーソンとなることが期待される。

## **2. 一貫性、系統性のある指導計画**

進路指導・職業教育の担当者は、進路指導の全体計画を作成し、それに基づいて様々な方策を講じる必要がある。進路指導計画を作成することによって、学校が行う進路指導について教員間の共通理解を図ることができ、進路指導を効果的に進められることができると考えられる。

進路指導計画の構成と内容は、①学校としての進路指導の目標、②年度における指導の重点や基本方針、③各学部における指導の重点、指導方針、④具体的な指導内容、⑤全体計画実施の基盤や配慮事項等が挙げられる（表4-2-1）。このように、学校全体の進路指導の方針や、小学部から高等部までの指導内容や連結する学部との関係についての全体計画が必要である。

表 4 - 2 - 1 進路指導計画の構成と内容

2 具体的実施内容

1 各学部進路指導計画(児童・生徒支援)

- (1) 児童・生徒の将来を見通して、学部ごと、それぞれの段階での指導の重点の明確化
- (2) 卒業後の生活にふれる機会を設け、自分の進路について考えていくため、他学部の体験、企業・施設等の見学、体験の充実
- (3) 進路学習、現場実習、外部研修などを通し、自己理解の深長と、希望する進路に向けて努力する態度の育成
- (4) 小学部、中学部での進路希望調査の実施

2 個別移行支援計画(児童・生徒支援)

- (1) 学部間移行支援計画の立案、検討、実施
- (2) 関係諸機関とのネットワークを活かした個別移行支援計画の作成、引継ぎ計画の立案、検討、実施

3 職業教育(児童・生徒支援)

- (1) 教科・領域「職業教育」分掌との連絡、調整と職業教育についての発信

4 保護者、教員への研修、情報提供の充実(家庭支援)

- (1) 掲示コーナーの整備と新しい制度、施設などの情報提供  
より効果的な情報提供を目指した「進路だより」の発行や、関係諸機関との協議会等の報告、研修等の呼びかけ
- (2) 進路に関する児童・生徒や保護者の要望や思いをとらえ、確認し、学校と家庭と一緒に卒業後の進路について考えていけるような家庭訪問、面談等の実施や、日々の丁寧な提示
- (3) 保護者が卒業後の生活について理解が深められるような、PTA研修部との協働、施設・職場見学などの呼びかけと実施
- (4) 労働、福祉、関係諸機関等、進路についての理解を深めるための各学部の保護者会の実施、職員への情報提供

5 家庭、関係諸機関とネットワークを活かした進路指導の実践(地域支援・家庭支援)

- (1) 児童・生徒のニーズに合わせた進路指導のための、居住地の福祉事務所、相談支援機関、福祉施設、労働機関との密な情報交換の実施
- (2) 日中活動、生活面の両面の充実を目指し、センター的機能コーディネーター(〇〇)、特別支援教育コーディネーター(〇〇)、就労支援コーディネーター(〇〇)との密な情報交換の継続的な実施

(千葉県立千葉特別支援学校)

また、各学部の進路指導計画では、「指導の重点」の項目が生徒、保護者、教職員、関係諸機関に分ける等の工夫をし、それぞれに対する具体的な取組をすることが重要である。各学部の進路指導計画の検討を通して、指導の一貫性や系統性を図ることが求められる(表4-2-2)。

## 表 4-2-2 各学部の進路指導年間計画

### 1 全校の目標

- ① 自分の適正や課題を理解し、自己選択、自己決定ができる力の育成
- ② 小中高の一貫性のある進路指導の実践
- ③ キャリア教育、社会自立の視点を取り入れた進路指導の実践と発信
- ④ 保護者、教員への研修、情報提供の充実
- ⑤ 家庭、関係諸機関とネットワークを活かした進路指導の実践

### 2 小学部の方向性

児童支援	家庭支援	職員研修
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 将来を見通したよりよい生活を送れるように基本的な生活習慣の確立や社会生活技能の向上をめざす。</li> <li>・ 身辺自立</li> <li>・ コミュニケーション</li> <li>○ 好きな活動、興味のある活動を増やし、自分から取り組むことができるようにする。</li> <li>・ 達成感／充実感の積み重ね</li> <li>・ 選択／意思決定の力の育成</li> <li>○ 6学年では、中学部での体験学習を行うことで、スムーズに新しい生活へ移行できるようにする。(移行支援)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 家庭での子どもの様子を把握し、児童の個性や保護者の悩みや希望をつかむ。それをもとに、必要な支援を話し合う。</li> <li>・ 個別面談、学級懇談会</li> <li>・ 連絡帳</li> <li>○ 基本的な生活習慣について保護者と情報を共有し、望ましい支援を共に考えていく。</li> <li>○ 進路に関する情報提供してき、卒業後の生活に関心をもってもらえるようにする。</li> <li>・ 進路便り</li> <li>・ 進路懇談会</li> <li>・ 施設・職場見学等 (PTA 研修)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 児童が主体的に活動できるように、毎日の学習活動を積み重ね、この活動が将来の進路選択につながることを意識して支援にあたる。</li> <li>○ 個別指導計画は基本的な生活習慣の確立や主体的に取り組む活動を柱にして、将来の生活を見据えたものにする。</li> <li>○ 進路や卒業後の生活について理解を深める。</li> <li>・ 進路便り</li> <li>・ 進路掲示コーナー</li> <li>・ 他学部の授業参観 (研究)</li> <li>・ テーマについての学部内報告会 (学部会)</li> </ul>

## 【小学部の進路指導 (職業教育) 年間指導計画】

### 2. 中学部の進め方

生徒に対して	保護者に対して	教職員
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日常の学習活動を通して<b>主体的な取組</b>ができるようにする。</li> <li>・ 基本的な生活習慣の確立を目指し、<b>生活力の向上を図る</b>ようにする。</li> <li>・ 自力通学への働きかけをする。</li> <li>・ 中3では具体的な進学先 (高等部) の進路体験を通して自ら進路選択していく基礎を形成していく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 個別面接を通して、本人保護者のニーズを把握して、必要な支援の検討をし、また望ましい考え方を育てるように<b>進路情報を提供</b>する。</li> <li>・ 就職、施設入所、高等部教育、技術専門校など多様な進路選択に関する<b>保護者の意識の向上を図る</b>。</li> <li>・ 基本的な生活習慣の中から、個々の実態に応じた課題について、<b>家庭と学校で協力して支援を進めていける</b>ようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 放課後支援、休日支援等地域の関わり状況を把握しておく。</li> <li>・ 施設等の情報を学部全体で共通理解する。</li> <li>・ 効果的な支援の方法を伝達し合い職員全体の資質の向上に努める。</li> <li>・ 個別の教育支援計画には、次の進学先に引き継がれることを意識して、将来の生活を見据えた学習内容を盛り込むようにする。</li> <li>・ 高等部職員や小学部職員と意見交換をすることで、個々の児童生徒の引き継ぎを行う。</li> </ul>

## 【中学部の進路指導 (職業教育) 年間指導計画】

## 1 高等部の目標

- 1 自分の適性や課題を理解し、自己選択・自己決定ができる力の育成 → 高等部進路指導計画
- 2 キャリア教育、社会自立に向けた視点を取り入れた進路指導の実践と発信 → 職業教育
- 3 家庭、関係諸機関とのネットワークを活かした進路指導の実践 → 在学中からの移行支援等

## 2 指導の重点

生徒に対して	保護者に対して	教職員・関係諸機関に対して
<b>【進路・教科】</b> ・キャリア教育の視点に立ち、卒業後の生活を見据えた学習内容選定・実践→整理と体系化(2年目) ・障害程度の重い生徒にとっての進路学習内容検討と実践 ・就労支援アドバイザー等外部講師の活用  <b>【事業所(施設・企業等)見学】</b> ・働く生活の具体的なイメージ ・進路選択のための自己理解  <b>【作業学習】</b> ・研究係との協働	<b>【情報提供】</b> ・進路だよりの発行 ・施設・企業見学会の実施 ・学年別進路保護者会の実施 ・計画的な進路研修会の開催 ・PTA研修部との協働  <b>【コミュニケーション】</b> ・日々の連絡、情報交換の充実 ・進路面談、個別面談の実施 ・相談、質問等に対する丁寧な説明と提示	<b>【在学中の移行支援】</b> ・各コーディネーターとの協働 ・相談支援事業所等との情報交換 ・就業・生活支援センター等との協働 ・各区高齢障害支援課との情報交換  <b>【個別移行支援計画】</b> ・早期からの計画的な作成 ・ケースに応じた移行支援会議の開催 ・各コーディネーターとの協働 ・顔が見える進路先への移行支援の実施

### 【高等部の進路指導（職業教育）年間指導計画】

(千葉県立千葉特別支援学校)

## 3. 担当者間の連携のための情報共有

進路指導・職業教育の推進には、担当者の役割業務の明確化するとともに、学校全体での協力体制を構築することが不可欠である(国立特別支援教育総合研究所, 2009)。特別支援学校では進路だよりを発行し、保護者向けに情報発信を行っているが、これらの情報は校内職員に対しても周知されることが大切である(図4-2-3)。

# 進路だより

東京都立あきる野学園  
平成23年11月16日  
進路指導部 No.5

11月に入り、ふたば祭に向けて、いよいよ練習も具体的に進んでいます。今年のふたば祭でも、生徒の日頃の学習の成果を見られることを期待しています。

さて、第5号の進路だよりでは、10月27日に行われた、生活支援機関との懇談会の様子を報告させていただきます。大勢の保護者、事業所の職員の方、地域の方々に参加され、充実した話し合いを行うことが出来ました。学校としても知っておきたいことばかりでした。まとめてみましたので、是非、参考になさってください。また、ご多忙中にも関わらず、本校にお越しいただき、様々な疑問、質問等に快く答えて頂いた事業所の皆様には感謝申し上げます。

**今回参加して頂いた事業者**  
わいわいクラブ  
ほのか2  
悠優ヘルパーセンター  
ひかり  
夢の里  
サポートセンターにしたま

**今回のテーマ『利用の仕方と工夫している点』**  
① 移動支援やショートステイを利用できるまでの手順  
② 利用の仕方

## わいわいクラブ ～日中一時支援事業について～

- ①手続き（手順）
- 日中一時支援は、市町村の窓口へ行き、使いたい旨を伝え、支給決定してもらったら、契約し利用を開始。
  - あきる野市、日の出市のみ契約。中3までが対象。
  - 料金は、1割負担でおやつ代が500円。前月の20日前後までに翌月の依頼を受付。
  - 申し込み先は「あすく」で藤間様が担当。
- ②活動について
- 草花小学校とあきる野学園に子供を迎えに行き、おやつを作ったり、近くの神社や公園へ行って、遊んで帰ってくる。
  - 利用依頼をもっている時間に保護者に迎えにきてもらう。
  - 夏休みは、試して午前と午後で分けて行ってみて。冬休みはお昼をとれる形で行えたらよいと考えている
  - 食事は、各自準備。職員は、10名で、PM2:00～6:00(月～金、祝日を除く)

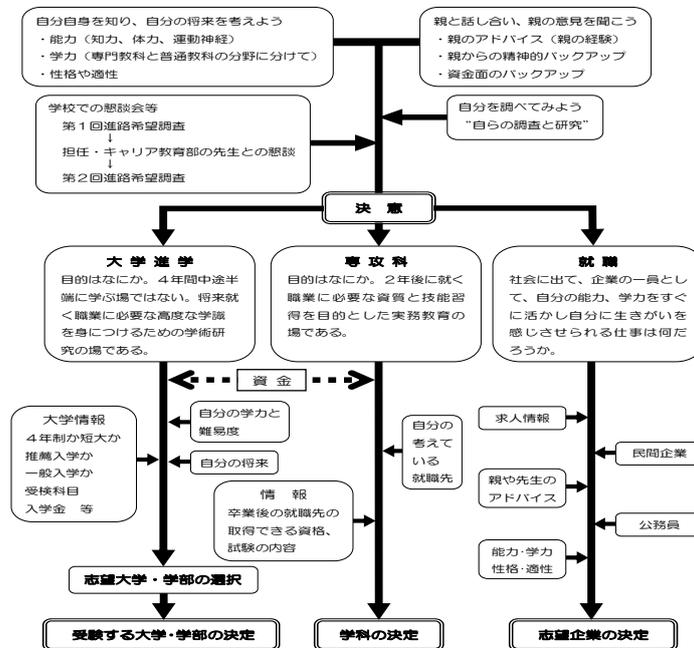
Q: あきる野市、日の出市以外の人は、利用できるの？  
A: 市町村にこういうところを使いたいと伝えてもらえばよい。



(東京都立あきる野学園)

図4-2-3 進路だよりの一例

進路指導・職業教育の担当者間の連携には、まず進路選択の考え方や進め方について全職員に周知すること(図4-2-4)、また、担当者間で子どもに関する情報共有し、指導の方針を確認することが大切である。



(大阪府立だいせん聴覚高等支援学校)

図4-2-4 進路選択の考え方

子どもの進路に関する情報を共有するツールとしては、「個別の指導計画（図4-2-5）」や「個別の教育支援計画」あるいは「個別の移行支援計画」がある。（国立特別支援教育総合研究所（2011）では、92%の学校が「個別の移行支援計画」もしくは「個別の教育支援計画」を作成していると報告されており、これらの一層の活用が求められる。

平成	年度	前・後 期	高等部本科普通科	第 学年	氏名
教科・指導者	単元・内容	目標（年間・短期）	指導の留意点	評価	

（神奈川県立平塚盲学校）

図4-2-5 高等部本科普通科における個別の指導計画の一例

また、「個別の教育支援計画」あるいは「個別の移行支援計画」や「個別の指導計画」の作成においては、進路指導の経過や面談の記録、求職登録関係の資料等の収集も必要である。これらの資料は、進路指導の経過や学年末の引き継ぎ資料としても重要となる（図4-2-6）。

		生徒氏名	
実習先		実習期間	年 月 日 ~ 月 日
実 習 の 記 録	実習先決定の経緯		
	特記事項（評価表などに載らない内容）		
	今後の方向性（成果・課題）		
面 談 の 記 録	希望実習先・体験先		
	希望の理由		
	特記事項（上記以外に保護者から話しのあったこととその対応）		
	担任のコメント		
		作成者氏名	

（千葉県立千葉特別支援学校）

図4-2-6 学年末の進路に関する引き継ぎ資料

#### 4. 担当者による進路指導・職業教育の手引きやマニュアルの作成

進路指導の分業化や担当者の異動による担当者の交代が進む中で、専門性の維持や継承が課題となっている（国立特別支援教育総合研究所, 2009）。このような状況に対応するために、進路指導の手引きや進路指導のマニュアルが有効である。手引きやマニュアルに示される項目としては、進路指導の考え方、年間指導計画、卒業後の進路・支援機関、福祉制度、就労関係制度、産業現場等における実習、進路先決定支援（高等部の進路指導、3年間の流れ、進路決定までの流れ、職場開拓電話マニュアル、実習事前面接・巡回マニュアル）等がある。また、これらの手引きは保護者にも配布し、学校と保護者との共通理解のためのツールとして活用することが期待される。

手引きやマニュアルには、進路指導の経験が少ない担当者に対して、例えば職場実習等の巡回指導の際に留意すべき事項についてまとめた資料を準備しておくことも有効である（図4-2-7）。

また、進路指導では、福祉等の行政で用いられる用語が多用されている。このため、これらの福祉制度や法令に関する用語等についてまとめて、例えば「進路指導のための福祉・就労用語集（図4-2-8）」として職員に配付することも有効である。

巡回指導時のチェックポイント	
<b>仕事内容の確認</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 実習担当者から、これまでどのような仕事をしたか、聞き取る。</li><li>・ がんばっているかどうか聞く。「任せられる」などよい面が聞けると良いが…。</li></ul>
<b>仕事のできばえなど（「実習担当者」と「一緒に働いている方」、両者から聞き取って下さい）</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 仕事の理解、指示理解は大丈夫か？</li><li>・ 仕事の正確さ、ミスはないか。</li><li>・ ミスがあるときなど注意されて、素直に対応しているか。改善しているか。</li><li>・ 仕事のスピードは、どうか。</li><li>・ 仕事の継続性はどうか。（遅くても一定ならよい。速くてもムラがあると困る）</li></ul> <p>* 観察して、チェックもする。 実習先の方が気づいていないが、ミスをしている場合もある。 指示したつもりでいるが、伝わっていないこともある。 職場の方の仕事量と比較して、半分くらいのスピードであるなど、わかる。</p>
<b>対人関係・職場の雰囲気</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 一緒に働いている方は、固定しているか。変動するのか。本人への指導者は決まっているか、どうか聞き取る。</li><li>・ あいさつ、返事、報告、相談、意思疎通は大丈夫か。</li><li>・ 昼休み、休憩時間は問題なくすごしているか。時間を守って戻ってくるか。</li></ul> <p>* 観察でも、指示を受けた後に返事をするか、仕事が終わった時報告するか、困ったとどう対応するか、チェックできる。出来るのになければ、その場で指導！</p>
<b>実習日誌の確認</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 可能であれば、実習日誌を見させてもらう。注意されていること、ほめられていることの確認。保護者が記入しているか確認。</li></ul>
<b>必要な支援をアドバイスする</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 上記の聞き取りから、困っていることに対応して、こうすれば、本人も職場もよくなる支援の協力を求める。（支援は改善が見込まれる提案で、ちょっとした工夫ですぐできることが望ましい）</li><li>・ すぐに、提案できない場合、学校に持ち帰り次回の巡回のときにアドバイスできるようにする。課題を謙虚に受けてくる。→学校ですぐ相談して下さい。</li><li>・ 巡回の短時間で、本人へ指導し、改善が見込まれるならば、その場で指導する。</li><li>・ 本人への、励ましをわすれずに。（学校にくらべ賞賛場面が少ないので）</li></ul>
<b>保護者へ報告</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 一緒に訪問できなかった場合、仕事の様子を電話で報告する。</li><li>・ 家庭での様子を聞き取る。</li><li>・ 家庭での指導は、よほどのことがない限り求めない。</li><li>・ 家庭では、団欒（仕事の話聞く）、疲れやストレスを取る（入浴、睡眠、規則正しいリズム）、明日も安心して元気に出勤する支援が第一である。</li></ul>
巡回後、できるだけ早めに記録用紙に、記入して下さい。	

（東京都立あきる野学園）

図4-2-7 巡回指導時のチェックポイント

## 平成20年度 進路指導のための 福祉・就労用語集

### 就労に関する制度・法令

一般就労	通常の雇用形態のことで、労働基準法および最低賃金法に基づく雇用関係による企業への就労をいいます。「福祉的就労」に対する用語として使用されます。
福祉的就労	一般就労（企業的就労）が困難な障害者のために福祉的な観点に配慮された環境での就労で、労働者としての権利や最低賃金は保障されず、あくまでも施設の利用者という立場にとどまります。

（千葉県立千葉特別支援学校）

図 4 - 2 - 8 進路指導のための福祉・就労用語集の一例

### 引用・参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所（2009）障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に関する研究アンケート調査報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所（2011<sup>a</sup>）専門研究A特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育支援プログラムの開発アンケート調査報告書（速報版）。
- 国立特別支援教育総合研究所（2011<sup>b</sup>）第2回特別支援学校進路指導・職業教育担当者研究協議会参加者レポート（未公開）。
- 森脇勤（2011）「学校のカタチーデュアルシステムとキャリア教育」。ジアース教育新社。
- 日本進路指導協会（1993）中学校・高等学校進路指導資料集第2分冊「個性を生かす進路指導をめざしてー生徒ひとりひとりの夢と希望を育むためにー」。

（原田 公人・柳澤 亜希子・工藤 傑史）

### 第3節 関係諸機関との連携

共生社会の実現に向け、各方面において障害のある人の自立と社会参加のための支援の充実を図ろうとする動きが見られる。平成21年3月に告示された特別支援学校高等部学習指導要領総則には、自立と社会参加を推進するための職業教育の充実に向けて、地域や産業界等との連携を図りキャリア教育や就業体験の一層の推進を促すことが示され、家庭や関係諸機関との連携・協働のもと取組を進めることが求められている。

障害者雇用促進法の改正や障害者自立支援法を受けて、「福祉施設、特別支援学校における一般雇用に関する理解の促進等、障害者福祉施策及び特別支援教育施策との連携の一層の強化について」の通達がなされた。この通達では、特別支援学校を含めた関係機関同士の連携が打ち出されており、学校をはじめ関係諸機関の連携・協働がより重視されている。

国立特別支援教育総合研究所(2011)による調査では、特別支援学校が連携している機関は、ハローワーク、企業等事業所、施設、作業所、障害者就業・生活支援センター、続いて特別支援学校であった。その他、視覚障害や聴覚障害のある生徒を対象とした特別支援学校では、大学等の進学先との連携が見られた。全般的に就労の場の決定に関係する機関が多いが、就労移行や就労継続において「働く場」、「生活する場」それぞれに課題を有するケースが見られることから、今後、障害者就業・生活支援センター等の相談・支援機関の役割がより重要である。

関係諸機関との連携内容については、障害者雇用・福祉制度に関する研修会、就労・生活に関する情報交換及びケース会議、保護者、生徒向け講演会、学校、企業、特例子会社、施設等の見学等、多様であった。連携内容の中には、授業研究会や職業教育に関する指導助言等、教育活動の見直しや改善を目的とするものも見られた。

連携の回数は年1回から月1回まで多様であり、対象も進路指導担当者だけでなく、全教員や保護者等幅広い対象で実施しているものがあつた。支援会議等の連携については、高等部生徒を対象としたものが多いが、小学部から3年ごとに特定の学年の児童生徒を対象とした支援会議を行っているという学校も見られた。

関係諸機関との会議を実施している特別支援学校は79%であり、定例会議や研修会等の実施は60%であった。その内容の多くは、事例検討やケース会議であり、対象生徒個々の支援の充実や問題の改善を図るとともに各機関の役割分担について検討していることが明らかになった。あわせて、在籍生徒を対象とした卒業後の就労に向けての会議も実施されており、問題が起こった後の対応だけでなく在学中から卒業後の職場定着に向けた取組がなされている。その他、生徒個々の支援を目的とするものや地域におけるネットワーク構築を目指し実施されているケースも挙げられており、学校が単独でケースを抱えるのではなく地域全体で支援する方向にあることが明らかになった。

以下、進路指導・職業教育に関わる関係諸機関との連携において重要と考えられる事項について述べる。

## 1. 関係諸機関から生徒や教員が学ぶ機会の設定

関係諸機関から生徒や教員が学ぶ機会を設定することは、生徒本人が進路への意識を高め、学校が組織的に進路指導に取り組むうえで重要なことである。生徒や教員が関係諸機関から学ぶ機会としては、研修会として外部の専門家を学校に招くものと、産業現場等における実習のように生徒や教師が各企業等に赴き実際の体験がある。

特別支援学校においては、従来からこれらの取組を積極的に進めてきた。近年、産業現場等における実習を教育課程に明確に位置づけて、企業で学ぶことと学校での授業を関連づけたデュアルシステムに取り組む特別支援学校が見られるようになってきている。

このデュアルシステムとは、①企業と学校とのパートナーシップのもとで、職業人として人材育成を行い、②在学中からの長期の企業実習を通して企業が必要とする実践的な知識や技能を身につけ、卒業後、即戦力となることを目指し、③企業と生徒の合意があれば卒業後も続けてその企業に就職していくことを可能としていくシステムを言う。



(京都市立白河総合支援学校)

図4-3-1 デュアルシステムを取り入れた教育課程

デュアルシステムを取り入れた教育課程では、単に長期間の実習を行うだけではなく、「どうありたいか」、「どうなりたいか」といった生徒本人の願いとそれぞれの発達を重視する(図4-3-1)。

キャリアデザイン		専門教科( )	生徒氏名( )	招任 (1年: )	2年: )	3年: )	
1年生時 本人 保護者	2年生時 本人 保護者	3年生時 本人 保護者					
1年生時	企業で学ぶ(検証)		学校で学ぶ(キャリア開発:手立て・状況作り要容)				
1年生時	学習の内容	評価	学習の評価と課題	専門教科の方向性	学習から専門教科で	学習者の普通科等で	
1年生時	<ul style="list-style-type: none"> <li>●働くことへの志</li> <li>●基本的能力</li> <li>●働くことへの意欲</li> <li>●働くことへの意欲</li> <li>●働くことへの意欲</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●働くことへの志</li> <li>●基本的能力</li> <li>●働くことへの意欲</li> <li>●働くことへの意欲</li> <li>●働くことへの意欲</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●働くことへの志</li> <li>●基本的能力</li> <li>●働くことへの意欲</li> <li>●働くことへの意欲</li> <li>●働くことへの意欲</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●働くことへの志</li> <li>●基本的能力</li> <li>●働くことへの意欲</li> <li>●働くことへの意欲</li> <li>●働くことへの意欲</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●働くことへの志</li> <li>●基本的能力</li> <li>●働くことへの意欲</li> <li>●働くことへの意欲</li> <li>●働くことへの意欲</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●働くことへの志</li> <li>●基本的能力</li> <li>●働くことへの意欲</li> <li>●働くことへの意欲</li> <li>●働くことへの意欲</li> </ul>	
働くことについての意義や多様性を理解し様々な情報を基に自分の将来を考えることができる							
2年生時	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	
働くことについての自己理解ができるとともに、多様な人とのかわり方がわかる							
3年生時	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>
課題や高難の解決に積極的に取り組む、よりよい選択・決定ができるようになる							
4年生時	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> <li>●自分の志</li> </ul>
夢や希望を持って社会人としての生活をイメージし、将来設計するようになる							

(京都市立白河総合支援学校)

図 4-3-2 指導者用キャリアデザイン

この他、産業現場等における実習の取組や成果、生徒自身の変容等の記録と履歴を蓄積していく具体的なツールとしては、個別の教育支援計画や個別の指導計画、また、両者を兼ねた計画(図4-3-2)等が挙げられる。

関係諸機関から生徒や教員が学ぶ機会をより多く設定することは、生徒の進路に関する知識や進路意識、教員の専門性を高めるだけでなく、機関同士の連携の強化につながり、在学中から生徒の「働きたい」意欲の育成や卒業後の「働き続ける」ことを一貫して支援していくうえで有効

であると考え。いずれの取組も地域の中で実際に働くことをとおして学ぶことを重視しており、3年間という限られた期間において各学年または生徒の実態に応じて段階的にねらいを設定している。産業現場等における実習が、単なる体験に終始しないよう一貫性・系統性をもって学校における教育活動とのつながりに留意し、個々のねらいを明確化したうえで計画的・段階的に進めることが重要である。

## 2. 各機関の役割の共有

小林（2001）は、関係諸機関連携を円滑にかつ効果的に進めるためには、地域にあるそれぞれの機関がどのような機能や役割を担い、業務を行っているのかを把握し、情報を共有することが重要である。また、各機関のある程度の守備範囲や限界性を協議し、理解・共有したうえで協力関係を築くことが求められると述べている。

各特別支援学校では、「支援組織だより」等を作成し、関係諸機関の情報を発信、共有している。また、各特別支援学校の進路指導担当者が各校の進路状況や進路指導に関する問題や課題を共有し、ケース会議で在学する生徒や卒業生の指導の在り方について意見交換している。

### （1）支援組織間の情報の共有

支援組織だより等の紙面による広報活動は、各特別支援学校において取り組まれている。教職員や保護者が関係諸機関のことを知るだけでなく、関係諸機関の職員が他の機関や学校の取組を知る機会としても有効であり、重要な情報共有のためのツールとなる。また、組織的な連携に至っていない機関に対しては、障害のある人への就労等への支援の理解・啓発を図るうえでも有効であると考えられる。図4-3-3は、定期的な刊行を通して関係諸機関の機能や役割、業務内容等を紹介し情報を共有している。



（東京都立あきる野学園）

図4-3-3 支援組織だより「クローバー」の一部

## **(2) 進路指導連絡協議会及びケース会議**

各機関に関する情報だけでなく、各学校の進路状況や個々のケースに対する情報を共有する機会として、多くの特別支援学校においては進路指導連絡協議会やケース会議が実施されている。

進路指導連絡協議会は、進路指導担当者のほかハローワーク、障害者就業・生活支援センター、障害者職業能力開発校、教育委員会等の関係機関の担当者が集まり、各校の進路状況や進路指導に関する問題や課題を共有している。

一方、ケース会議は、在学中における産業現場等における実習から移行期や卒業後において行うものまで、各特別支援学校によって様々である。在学中または移行期のケース会議の内容として、個別の移行支援計画等に基づく現状及び支援を要する事項等の説明、本人の希望の確認（就労及び余暇生活等についての希望）、保護者の意向の確認（就労先への希望、不安なこと）、具体的な支援案の提示、それぞれの機関の役割の確認（各機関による質問や情報提供、協議）がある。

卒業後になると、在学中や移行期のケース会議よりも職業上または生活上の様々な課題が増え、そのような主訴からケース会議を開催されている。なお、詳細については、第3節「卒業後の支援」で述べる。

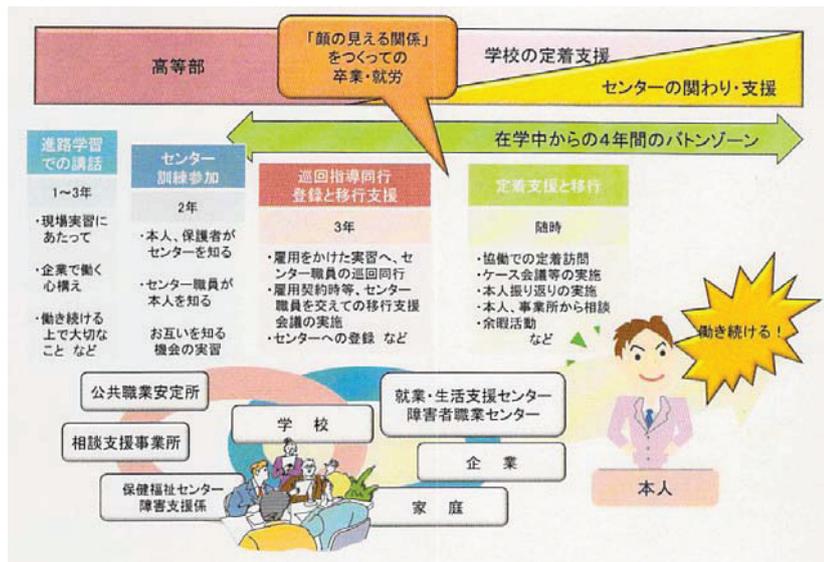
## **3. スムースな移行のための連携**

卒業後の職業生活へのスムーズな移行のためには、産業現場等における実習の機会の他、個別の移行支援計画等のツールの活用により、在学中からの関係諸機関との連携を進めることが重要である。

### **(1) 他機関の事業を活用した実習**

特別支援学校の中には、卒業後に向けた在学中からの移行支援の一環として、高等部在学時に障害者就業・生活支援センターの事業の1つである「キャリアセンター」等を活用した実習を設定している。在学中からの移行支援の目的は、お互いをよく知ることである。キャリアセンターとは、障害の有無にかかわらず就職サポートや雇用する企業のサポートを主な目的として相談から訓練、就労後のアフターフォローを一貫して行う就労支援機関であり、厚生労働省の施策の1つとして設置・運営されている。さらに、障害者に対しては、障害者雇用促進法（2008年改正）に基づき、現在、障害者就業・生活支援センターが全国に257箇所設置されている。

当該センターとの関係について言えば、例えば、高等部3年時における就職を目指した企業実習において学級担任とセンター職員による巡回指導を行い、仕事の様子を実際に見学し、卒業後の支援に役立てている（図4-3-4）。このように、在学中からの取組によって卒業後、仕事上何か問題が生じた場合、センター職員がスムーズに支援を行うことができ、本人はもとより家族からも気軽に相談できる入り口になることが期待される。

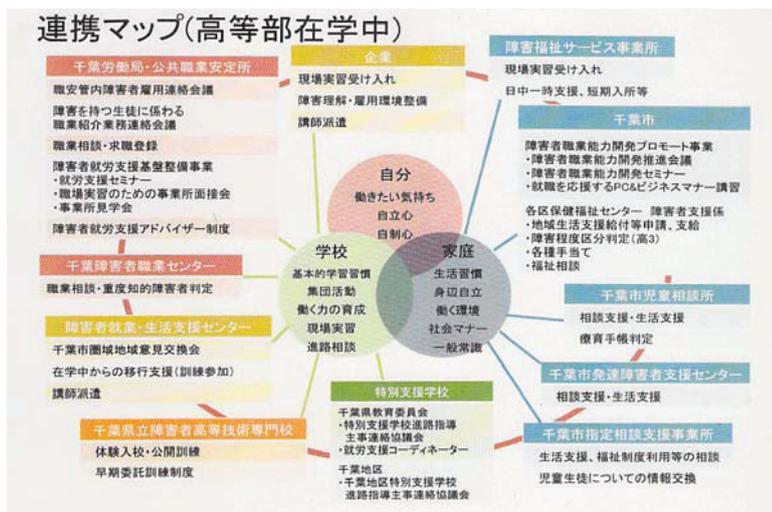


(千葉県立千葉特別支援学校)

図 4-3-4 在学中からの移行支援の流れ

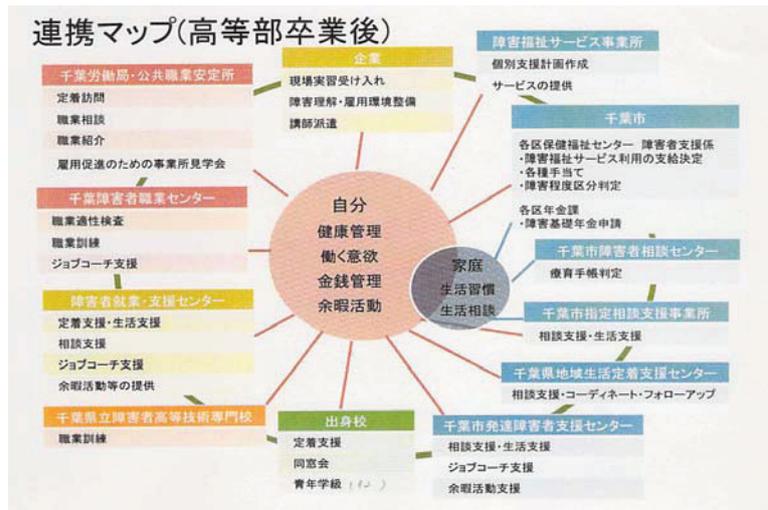
## (2) 連携機関の周知と活用の体験

本人または保護者が、支援を受けられる機関を知ることや実際に利用を図ることを在学中から進めていくことによって、スムーズな移行が行われることが期待される。図 4-3-5、図 4-3-6 は、関係諸機関の連携・協働によるスムーズな移行支援を図るための連携マップとして有効である。



(千葉県立千葉特別支援学校)

図 4-3-5 連携マップ (高等部在学中)



(千葉県立千葉特別支援学校)

図 4 - 3 - 6 連携マップ (高等部卒業後)

連携マップは本人、家庭、学校が連携する必要がある機関ごとに整理され、誰が何のために支援や連携を必要とするのかが明確であり、本人や家族にわかりやすく示されている。実際に本人や家族が支援を必要とした時に使いやすく、関係諸機関の役割や業務内容等を本人や保護者が理解するうえでも役立つ。

#### 4. 個別の教育支援計画、個別の移行支援計画の活用

個に応じた指導を進めていく基盤づくりとして、障害のある生徒の様々な進路先を想定し、学校として児童生徒に対して卒業までにどういった力を育成するかを明確にした指導を展開することが大切である。

特別支援学校高等部学習指導要領では、「家庭及び地域や福祉、労働等の業務を行う関係機関との連携を十分に図ること」との記述がある。これを実現させるためには、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成が重要である。「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」は、学校と家庭のみならず関係諸機関との連携や協力体制を強化するための重要なツールである。このため、生徒や保護者の希望や願いを的確に踏まえた「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の活用が求められる。

#### 5. 地域における就労支援

60%の特別支援学校が、地域での就労を支援する組織（以下、就労支援連絡会等）に所属している（国立特別支援教育総合研究所，2011）。就労支援連絡会等は、企業間、学校－企業等間による情報交換・情報共有、ジョブコーチセミナー、制度に関する研修会・勉強会の実施、職場開拓、事例検討等、多岐に渡る支援を組織的に行っており今後のネットワークの拡大が求められる。特に雇用や生活の場の受け皿等については、学校単独では解決できない課題が多いため今後、就労支援組織をはじめ行政を含めた連携や制度・施策による活動を充

実らせていく必要がある。

## 引用・参考文献

国立特別支援教育総合研究所（2011）特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育プログラムの開発アンケート調査報告書（速報版）。

小林茂夫（2001）関係機関との連携．松為信雄・菊池恵美子編．職業リハビリテーション学—キャリア発達と社会参加に向けた就労支援体系—．協同医書出版社．284-286．

文部科学省（2009）特別支援学校教育要領・学習指導要領．

文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）．海文堂出版．

全国特殊学校長会編（2002）障害児・者の社会参加をすすめる個別移行支援計画．ジアース教育新社．73-78．

（菊地 一文）

## 第4節 卒業後の支援

特別支援学校を卒業して新たな進路先や地域で生活することは、障害のある生徒とその保護者（家族）にとっては、これまでの生活様式や人間関係が変化するため期待とともに不安を抱えることとなる。また、障害のある生徒を受け入れた進路先（就労先や進学先等）においても、彼らに関わる人的、物的な環境面の配慮について検討しておくことが求められる。

したがって、卒業後の支援は、障害のある生徒自身を支援することを第一義としつつも、彼らを取り巻く関係者をも支えていくという意味において、重要な役割を担っている。このことは、障害のある生徒の継続的な在学及び就労に関連する重要な要因として、「卒業後も継続的に本人及び職場に対してフォローを行う」、「進学先や企業等との実質的な連携」、「障害特性に応じた学習、業務（作業）の環境整備がなされている」、「保護者が協力的である」（国立特別支援教育総合研究所, 2009）ことが挙げられていることからもうかがえる。

特別支援学校における卒業後の支援の実施は、特別支援学校（視覚障害）と特別支援学校（聴覚障害）において極めて高く、その他の障害種においても約80%以上が実施しており（第3章参照）、支援の期間は「およそ3年」を目途に行っている（国立特別支援教育総合研究所, 2011）。また、そのための分掌を設置している特別支援学校は、特別支援学校（視覚障害）は約半数、その他の障害種では約60%以上が設置している（第3章参照）。さらに、半数の特別支援学校が、職場訪問や電話による卒業生の就労先や進路先等への定着状況を調査していることが示されている（国立特別支援教育総合研究所, 2011）。しかし、生徒の居住地が広範に渡り、予算的及び人的側面から卒業後の支援を行うことに困難が生じている。このことから、卒業後の支援の担当者は支援の目途にしている期間に、何を行うのか明確な計画をもって進めていくことが重要になる。

卒業後の支援における課題としては、各障害種ともに「職場開拓」、「職場定着への支援」、「生活面への支援」、「離職（転職）者や進路変更希望者への支援」、「教員の異動に伴う卒業生についての情報の引き継ぎや支援の継続の難しさ」、連絡が途絶えるあるいは支援期間が経過した「卒業生についての情報収集」が挙げられている（第3章参照）。すなわち、卒業後の支援には、職場定着や離職、進路変更への対応といった就労や就学に関わる支援とそれを支える生活面への支援が不可欠となっており、この両側面から支援を展開していくことが求められる。

卒業後の支援においては、特別支援学校における校内体制の現状を踏まえると、いかに障害のある生徒の居住地である地域の関係諸機関と彼らの生活の基盤となる家庭と連携を図っていくかが重要となる。

以下では、卒業後の支援において重視すべき事項について述べる。

### 1. 計画的な卒業後の支援体制

卒業後の支援の期間は、3年を目途としている特別支援学校が主であるが、学校によっては「依頼があればいつでも」というように特に期限を定めていない学校もある

(国立特別支援教育総合研究所, 2011)。卒業生またはその保護者からの依頼内容によっては厳密に期間内で対応することが難しい問題がある。そのため、卒業生の支援に関わる担当者(担任を含む)で対応あるいは関係諸機関の仲介役となることが求められる場合もある。

特別支援学校の半数以上が卒業後の支援のための分掌を設置している(国立特別支援教育総合研究所, 2011)ものの、全ての卒業生に対して支援を行うことは難しい状況にある。そのため、卒業後の支援においては、支援時期の目安と各期間の具体的な支援時期、各時期の支援の内容について計画を立てて行うことが必要となる(表4-4-1)。

**表4-4-1 卒業後の支援の計画**

**1 定着支援の目的**

- (1) 卒業生がそれぞれの進路先で適応できているか等を把握する。
- (2) 問題が発生した場合は、本人・保護者、事業所、関係機関等と相談、連携して対応する。
- (3) 定着支援ファイルを作成し、本人の様子を継続的に記入していき、支援の経過、引き継ぎをスムーズにする。
- (4) 卒業後3年間の「特別支援学校卒業生適応状況調査」の資料とする。

**2 具体的支援時期**

		時 期		支 援 内 容
1年目	重点支援 期間	4月下旬～5月上旬	1月後	電話連絡(家庭、進路先)
		夏季休業中	4月後	会社訪問、施設訪問、同窓会
		冬季休業中	9月後	電話連絡(家庭)
		3月	12月後	電話連絡(家庭、進路先)
2年目	継続支援 期間	夏季休業中	17月後	電話連絡、会社訪問、施設訪問
		新成人を祝う会	22月後	聞き取り
		3月	24月後	電話連絡(家庭、進路先) ※年金申請確認
3年目	フォローアップ	夏季休業中	29月後	電話連絡(家庭)
		3月	36月後	電話連絡(家庭、進路先)

(千葉県立千葉特別支援学校)

**2. 職場での適応や生活面についての状況把握**

障害のある生徒の継続的な在学及び就労に関連する重要な要因として「障害特性に応じた学習、業務(作業)の環境整備がなされている」(国立特別支援教育総合研究所, 2009)ことが挙げられている。このことから、卒業生の就学先や職場への適応を考える際に、特別支援学校の担当者は就学先や職場における本人の様子、人間関係等の職場の雰囲気、就学先や職場での生活等について情報収集を行うことが大切となる。このような情報を蓄積し、障害のある子どもの就学先や職場の適応に関わる諸問題や解決方法を検討することが求められる(表4-4-2)。

表 4 - 4 - 2 職場訪問の記録

卒業生氏名		記録者	
年 月 日	進路先	訪問者	
仕事の内容と 本人の様子			
指導者の話 店長・所長から 求めている点等	担当者（ ）さん		
困ったときの 担当→店長→人事 等の関係			
職場の雰囲気 一緒に働く方から 人間関係など	一緒に働く方（ ）さん		
その他 人・仕事の変更予 定 荷物管理・生活面			
改善すべき点 気になる点			

(東京都立あきる野学園)

一方、卒業後の相談内容としては、生活面に関する事項が増えている。このことから、在学中に卒業後の生活において抱えると想定される課題を挙げ、それらについて事前に情報収集をしておく(表4-4-3)ことが卒業後の支援の具体的な対応につながると思われる。表4-4-3の卒業後の生活チェック表は、保護者を対象にしたものであるが、学級担任を含めた進路指導担当者も独自に記入することにより保護者(家族)との共通理解を図る資料として活用されることが期待される。また、このようなチェック表の活用を通して、個別の教育支援計画または個別の移行支援計画の様式では十分に把握できない事項についても確認することができると考えられる。

なお、チェック表の記載内容は、「できる」、「できない」というチェックに留まらず子どもの具体的な様子等を記入することにより、担当者が変更になった場合でも子どもの実態を想定する手がかりとなると考えられる。必要に応じて卒業後の進路先に対してもこのような情報が提供されることにより、進路先との実質的な連携につなげることが期待される。

さらに、このようなチェック表を定期的に記入することで、障害のある生徒の成長の過程を把握することが可能となり、その後の具体的な課題や解決策を考える資料と

して活用を図ることも大切である。

表 4-4-3 卒業後の生活チェック表

卒業後の生活 希望調査

名前<

>

1. 家庭生活  
日常生活

項目	援助の有無等	様子や支援の方法・内容 *援助が必要に☑された場合は、その様子や支援の方法・内容を記入してください。	気づいたこと・気になること 本人ができることと制限 環境で補えることと制限
衣服の着脱	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要		
食事	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要	支援の方法： 好きなもの： 嫌いなもの： 道具について： <input type="checkbox"/> おはし・ <input type="checkbox"/> スプーン・ <input type="checkbox"/> フォーク・ <input type="checkbox"/> その他：	
排泄（排尿）	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要	<input type="checkbox"/> 和式・ <input type="checkbox"/> 洋式・ <input type="checkbox"/> どちらでも サインは？： 支援の方法：	
排泄（排便）	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要	<input type="checkbox"/> 和式・ <input type="checkbox"/> 洋式・ <input type="checkbox"/> どちらでも サインは？： 支援の方法：	
屋内での移動	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要		
調理（片付けを含む）	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要		
洗濯	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要		
掃除	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要		
整理・整頓	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要		
買い物	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要		

コミュニケーション

項目	援助の有無等	様子や支援の方法・内容 *援助が必要に☑された場合は、その様子や支援の方法・内容を記入してください。	気づいたこと・気になること 本人ができることと制限 環境で補えることと制限
表現手段	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要	何かをしてほしい時の表現方法 ・ いやな時の表現方法 ・	
他者からの伝達方法	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要	<input type="checkbox"/> 言葉かけが分かりやすい ・ <input type="checkbox"/> 紙に書いた方がわかりやすい	
情報伝達機器の使用	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要	現在使用できる機器 <input type="checkbox"/> 電話 ・ <input type="checkbox"/> FAX ・ <input type="checkbox"/> パソコン ・ <input type="checkbox"/> メール	
その他 コミュニケーション全般に関わること	<input type="checkbox"/> 1人でできる <input type="checkbox"/> 援助が必要		
こだわりや癖	<input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無	*こういう状況の時→このようなことをする→このような対処をすると落ち着く	
多動	<input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無		
自傷・他傷	<input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無	<input type="checkbox"/> 自傷 ・ <input type="checkbox"/> 他傷	
パニック	<input type="checkbox"/> 有 <input type="checkbox"/> 無	*こういう状況の時→このようになる→このように対処すると落ち着く	

(静岡県立浜松特別支援学校)

卒業後の生活を豊かにするためには、障害の有無に関わらず余暇活動は大切な要素となる。障害のある生徒が趣味や特技、社会事象に関心をもつことは、QOLを充実させることにつながる。このため、在学中にそれぞれの障害のある生徒の興味や関心について取り上げ、卒業後の生活を意識させるための指導が必要である（図4-4-4）。

<p>余暇の過ごし方</p> <p>3年 組</p> <p>社会人になると、今と比べて休みはどうなるのでしょうか</p> <p>・多くなる    ・同じ    ・少なくなる</p> <p>社会人になるといつ休めるでしょうか？</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div> <p>あなたは休日に何をしたいですか？社会人になったとして考えてみてください。</p> <div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 100%;"></div> <p>休日の過ごし方</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>3</p> <p>4</p>
---

(千葉県立千葉特別支援学校)

図4-4-4 余暇の過ごし方

### 3. 卒業生とその保護者のネットワークづくり

卒業後の支援に欠かせない事項の1つに、保護者（家族）との連携がある。特別支援学校においては、保護者との連携のもとに同窓会等を組織することが重要となる。このような組織は、障害のある生徒同士だけではなく保護者（家族）同士の結びつきを深めることにもつながり、また情報交換の場となる。このため、学校としては組織の自主性を尊重しつつ組織を支援する役割を果たすことが大切である。

また、卒業生を学校に招き、在校生やその保護者等に職場等の卒業後の体験を伝える機

会を設けることも効果的である（図4-4-5）。このような取組は、卒業生にとって職業人としての誇りや自信につながる場ともなり、また在校生にとっては自分の可能性や目標をもち、将来の進路への意欲を喚起するうえで貴重な機会となる。さらに、教員にとっては、卒業後の生活等の情報を得ることにより、進路指導の充実に反映させることができると考えられる。

今年度の先輩の体験を聞く会について

実施日 5月14日(土) 代替休日 5月16日(月)

時限	本科			専攻科		保護者	備考
	1	2	3	I	II		
1	月曜日 6限授業					授業参観	
2	同上 5限授業						
3	先輩の体験を聞く会(視聴覚教室) 次の4人の先輩に内諾いただいています。 冠さん(堺普H15卒)、河本くん(生専機H14卒) 勝矢さん(生普H12卒)、杉本くん(生専印S59卒)						発表時間 予定一人 20分
4							
休憩	給食(ランチルーム)					昼食	
5	月曜日 2限 授業	月曜日 2限 授業	本3 進学 説明会	月曜日 2限 授業	専II 本3 就職 説明会	PTA総会 後 進学・就職 説明会 (キャリア担当)	本1, 2 専Iは 授業
6	月曜日 1限授業 LHR 感想文作成と各学年課題討議						
備考 会場 等	各教室	各教室	プレゼン 室	各教室	専II 情コミ 教室17	会議室(就職) 及び プレゼン室(進学)	

(補足)  
昨年度に続き、進学説明会と就職説明会を同時並行して実施します。  
生徒は、進学・就職どちらか一方の説明会参加となります。

保護者には、総会后、希望される方を対象に就職説明会と進学説明会に別れて行います。  
卒業学年だけでなく他学年でも希望される方の参加可とします。  
説明会后、希望者には個別相談をします。(進路指導室の予定)

両方の説明を希望する保護者・生徒には、個別に後日対応します。



(大阪府立だいせん聴覚高等支援学校)

図4-4-5 先輩の体験を聴く会の様子

#### 4. 校内における卒業生の情報の引き継ぎ体制の強化

卒業後の支援における課題の1つとして、「教員の異動に伴う卒業生についての情報の引き継ぎや支援の継続の難しさ」、「卒業生との連絡が途絶えることによる支援の継続の難しさ」が挙げられている。このような状況を解決する手だてとしては、校内における卒業生の情報について引き継ぎ体制の強化が求められる。

そのための方法の1つとして、個別の教育支援計画や個別の移行支援計画とは別に、職場等での定着をめざした資料の作成や活用が必要である。この定着支援のための文書は管理上の制約があるものの、卒業生のその後の生活状況を追跡し、定着支援に向けた取組をするうえで大切な資料となる（図4-4-6-1）。

なお、定着支援においては教職員の異動を考慮し、卒業生の情報を収集する担当者を選定しておくことが欠かせない（図4-4-6-2）。

#### 定着支援 個人台帳

[平成20年度入学ー平成22年度卒業]

<p><b>PHOTO</b></p> <p>PC上での画像貼り付け 写真貼付 どちらでも可</p>
--

生徒氏名	千葉特 太郎
生年月日	平成 ○年 △月 ◇日

卒業時 担任名	○○ ○○ ○○ ○○○
進路担当	△△ △△

作成期限:各年度末  
保存場所:定着支援ファイル

#### 住居について

【卒業時の住所】

住所	〒262-0004 千葉市花見川区大日町1410-2		
電話	043-257-3909	緊急連絡先	090-1234-5678
保護者	千葉特 一郎(父)	千葉特 みどり(母)	

【住所の変更①】

住所	※卒業後に住所に変更があった場合記入		
電話		変更確認日	年 月 日

【住所の変更②】

住所	〒		
電話		変更確認日	年 月 日

#### 進路先について

進路先	名称	進路先事業所名	所屬	部署、事業体系等記入
	住所	進路先住所		
	電話	電話	担当者	決まっていれば記入
仕事内容	具体的仕事内容			

【進路先の変更①】

進路先	名称	※卒業後に進路先の変更があった場合記入		所屬
	住所			
	電話		担当者	
仕事内容				

【進路先の変更②】

進路先	名称		所屬	
	住所			
	電話		担当者	
仕事内容				

(千葉県立千葉特別支援学校)

図4-4-6-1 定着支援個人台帳



## 第5節 保護者（家族）への支援

障害のある生徒を最も身近で支える存在は、保護者を中心とする家族である。そして、特別支援学校を卒業した後、障害のある生徒の支援者として保護者（家族）の役割はとても重要となる。

進路指導・職業教育の全体計画に保護者（家族）への支援の内容を含んでいる特別支援学校は、56%であった（国立特別支援教育総合研究所, 2011<sup>a</sup>）。このように半数以上の特別支援学校が、進路指導・職業教育の実施において保護者（家族）への支援の必要性を感じていると推察されるが、その一方で、未だ半数の特別支援学校は保護者（家族）への支援を範疇に入れて対応することができていない状況にある。この理由には、校内で進路指導・職業教育に関わる保護者（家族）への支援について明確な方向性が定まっていないこと、校内での保護者への支援体制が十分に確立されていない（国立特別支援教育総合研究所, 2011<sup>b</sup>）こと等が考えられる。また、卒業後の保護者（家族）への支援の窓口を設けている特別支援学校は半数であるが、窓口を設けていても主に支援に携わっているのは卒業時の担任と進路指導担当者であり（国立特別支援教育総合研究所, 2011<sup>a</sup>）、個人に任されているのが実際である。

障害のある生徒の進路選択や進路決定に至るまでの過程とその後の支援には、進路指導・職業教育の担当者、関係諸機関と保護者（家族）の協力・連携は欠かせない。現在、特別支援学校では、保護者（家族）を対象とした施設や職場、事業所等の見学、進路説明会の実施、進路懇談会の開催、進路講話、進路講習会の開催、研修会等（国立特別支援教育総合研究所, 2011<sup>a</sup>）を企画、実施し、保護者（家族）の障害のある生徒の進路に対する意識の向上に努めている。しかし、保護者自身に知的障害や発達障害、精神疾患がある、保護者が未就労で経済的な問題を抱えている、障害のある子どもの実態や障害についての理解が不十分である（国立特別支援教育総合研究所, 2011<sup>a</sup>）といった対応が困難な事例が少なくなく、必ずしも担当者と保護者（家族）が協力・連携して進路指導・職業教育を進めていくことは容易ではない。

障害のある生徒とその家族にとって高等部から社会への移行の時期は、特にストレスが高まり困難に直面する（Thorin, Yavanoff, & Irvin, 1992）。このことを踏まえると、進路指導・職業教育の担当者は、保護者（家族）の学校での取組に対する理解や協力を得ることを重視するだけでなく、保護者（家族）が抱えているストレスや困難について知り、それを最小限にしていく（Neece, Kraemer, & Blacher, 2009）保護者（家族）への支援の視点をもって進路指導・職業教育を行うことが大切である。

以降では、進路指導・職業教育に関わる保護者（家族）への支援として重要と考えられる事項について言及する。

### 1. 保護者（家族）のおかれている状況や思いの把握

障害のある生徒の実態が個々で異なっているのと同様に、彼らの家族の実態も多様である。障害のある生徒の進路指導・職業教育では、個々の生徒の障害特性に応じた配慮が重視されるが、保護者（家族）に対して、このような視点をもつことは怠りがちである。保護者（家族）が、進路指導・職業教育に関わる取組に積極的に参加しない場合、担当者は保護者（家族）のわが子に対する理解や受容がなされていないと捉え

てしまうことが少なからずある。担当者は、保護者（家族）のわが子の障害の理解や受容はそれぞれの保護者（家族）によって異なるという事情を踏まえて支援に臨むことが求められる。具体的には、家族が、現在どういった課題や危機に直面しているのかといった家族の発達段階や家族の機能について把握することが必要である。家族のおかれている状況は恒常的ではなく、高等部1年生と高等部3年生ではその様相が異なることを念頭においておかねばならない。また、特定の家族メンバーが抱える否定的な出来事や心配事といった問題は家族全体に影響を及ぼすため（Neece, Kraemer, & Blacher, 2009）、保護者（家族）の協力が得られにくい場合には、その保護者（家族）が非協力的であると捉える前に、家庭内の問題によってそうせざるを得ない状況にあるのではないかといった背景について考える必要がある。

家族のおかれている状況や思いを把握することは、家族（保護者）を支援するにあたっての出発点となる。しかしながら、多忙かつ担当者が限られている学校現場では、個々の保護者（家族）と話し合う時間を確保し、彼らの進路についての希望や不安等についての相談に応じることがますます困難になってきている。特別支援学校では、従来から進路指導の一環として個別懇談や家庭訪問、電話相談等が実施されている。このような担当者と保護者（家族）との直接的な関わりは、保護者（家族）を支えていくうえでの重要な取組である。特に、家庭訪問は、障害のある生徒や家族の生活状況や地域情報を具体的に収集することが可能であり、障害のある生徒が生活する地域の福祉事情についても周知することにつながる（国立特別支援教育総合研究所, 2009）。

## **2. 学校と保護者（家族）との連携をめざした取組**

### **（1）見通しをもった進路指導**

進路指導の全体計画を作成している特別支援学校は、82%であった（国立特別支援教育総合研究所, 2011<sup>a</sup>）。高等部1年から3年までの指導の流れ、進路先別の指導の計画を示すことは、保護者（家族）が進路決定までにどのような過程を経るのか見通しをもつうえで欠かせない（図4-5-1）。なお、保護者の中には進路は高等部になってからという意識の人がいる（国立特別支援教育総合研究所, 2011<sup>b</sup>）。小学部や中学部を併設している特別支援学校は、進路指導・職業教育の大枠を全体に示すことでより早い時期から保護者（家族）の意識づけを図っていくことが可能と考えられる（図4-5-2）。

障害のあるわが子がどのような過程を経て進路決定に至るのかを知ることと同時に、各時期で保護者（家族）自身がどのような役割を担う必要があるのか知ること大切である。進路指導に対して保護者（家族）が受身的になることを防ぎ、彼らに求められる役割を自覚してもらうために、全体計画に保護者（家族）を対象とした取組や活動についても併せて明示しておくことが有効であると考えられる。また、このことは、進路指導・職業教育担当者と保護者（家族）が連携して進路指導・職業教育を進めていくうえでも重要である。

高等部（普通科）進路指導 年間計画

	1年		2年		3年				
	1組	2組	1組	2組	大学	理療科	就職	福祉施設	その他
一学期	進路調査・面談	進路調査・面談	進路調査・面談	進路調査・面談 (修学旅行)	進路調査・面談 修学旅行	進路調査・面談 修学旅行	進路調査・面談 修学旅行	進路調査・面談 修学旅行	保護者進路懇談会
	校外学習	前期中間テスト 理療科進学 身体機能検査	校外学習	前期中間テスト	前期中間テスト	前期中間テスト	前期中間テスト	前期中間テスト	校外学習
二学期	宿泊学習		宿泊学習	第一回模試	第一回模試	第一回模試	第一回模試 (職業相談)	〈実習〉 〈実習〉	能開校 1日教室 能開C申
				インターンシップ (実習)	オープンキャンパス				
三学期	校外学習	前期期末テスト	校外学習	前期期末テスト 第三回模試	第二回模試 前期期末テスト 第三回模試 AO・推薦入試	第二回模試 前期期末テスト 第三回模試	〈採用面接〉 前期期末テスト	〈臨時実習〉 校外学習 *認定調査	能開C試験
	センターアセス 校外学習	センターアセス 後期中間テスト	校外学習	後期中間テスト (理療科体験 プログラム)	後期中間テスト	後期中間テスト	後期中間テスト	〈実習：2W〉 後期中間テスト	校外学習
三学期	校外学習	〈職場体験〉	インターンシップ (施設体験実習)		センター試験 入試	入試	*重度判定 (実習)	〈引継ぎ実習〉	
	校外学習	後期期末テスト 〈進路講座〉	校外学習	後期期末テスト 〈進路講座〉	後期期末テスト	後期期末テスト	後期期末テスト 〈職業指導〉	校外学習	卒業式
								引継ぎ・契約	

(神奈川県立平塚盲学校普通科)

図 4 - 5 - 1 各学年の進路指導年間計画

2. 中学部の進め方

生徒に対して	保護者に対して	教職員
<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常の学習活動を通して<b>主体的な取組</b>ができるようにする。</li> <li>・基本的な生活習慣の確立を目指し、<b>生活力の向上を図る</b>ようにする。</li> <li>・自力通学への働きかけをする。</li> <li>・中3では具体的な進学先(高等部)の進路体験を通して自ら進路選択していく基礎を形成していく。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別面接を通して、本人保護者のニーズを把握して、必要な支援の検討をし、また望ましい考え方を育てるように<b>進路情報を提供</b>する。</li> <li>・就職、施設入所、高等部教育、技術専門学校など多様な進路選択に関する<b>保護者の意識の向上を図る</b>。</li> <li>・基本的な生活習慣の中から、個々の実態に応じた課題について、<b>家庭と学校で協力して支援を進めていける</b>ようにする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・放課後支援、休日支援等地域との関わりの状況を把握しておく。</li> <li>・施設等の情報を学部全体で共通理解する。</li> <li>・効果的な支援の方法を伝達し合い職員全体の資質の向上に努める。</li> <li>・個別の教育支援計画には、次の進学先に引き継がれることを意識して、将来の生活を見据えた学習内容を盛り込むようにする。</li> <li>・高等部職員や小学部職員と意見交換をすることで、個々の児童生徒の引き継ぎを行う。</li> </ul>

3. 中学部の年間計画

	行事	保護者	教職員
4月			○学部の柱を決定。 将来を見据えた生活力の向上と支援
6月	○高等部校内実習見学 ○施設見学 (3年)		
7月		○進路希望調査「中学部卒業後の進路について」 (具体的な進路情報)配付(※各学年)	
10月	○高等部体験入学 ○企業見学 (3年)		
12月頃		※○保護者向け進路説明会(座談会)の実施。	
2月	○高等部入学選考 (3年)		
3月		○今年度のまとめ	

(千葉県立千葉特別支援学校)

図4-5-2 中学部における進路指導計画

(2) 生活面における指導

進路指導・職業教育担当者と保護者(家族)の連携としては、特に障害のある生徒の日常生活に関わる指導が要となる。卒業後、保護者から学校に対して生活面についての相談が寄せられている(国立特別支援教育総合研究所, 2011<sup>a</sup>) ことから、その必要性は高い。また、進路指導・職業教育において早期から重視すべき指導内容としては、どの障害種も「基本的マナー」、「コミュニケーション意欲」、「協調性」、「健康管理」を挙げている。これらは、学校だけに留まらず家庭生活での指導も欠かせない内容である(国立特別支援教育総合研究所, 2009)。

生活面に関わる問題は、障害のある生徒及び保護者(家族)において習慣化されたものであり、即座に改善することは難しい。したがって、小学部等のできるだけ早い段階から学校と保護者(家族)が連携して生活面の指導を積み上げていくことが必要である。この際、例えば障害のある生徒や保護者(家族)が、日頃の生活状況を振り

返ることができるチェック表（表4-5-3）を用いて継続的な取組を行うことが求められる。なお、4-5-2のチェック表は、高等部に在籍する生徒が、休日中にこれまで授業で習得してきたことを継続していくために使用されているものであるが、上述した目的で発展的に活用していくことも可能であると考えられる。

**表4-5-3 家庭での生徒の生活面のチェック表**

生活チェック表

とても楽しみにしていたゴールデンウィークが始まります。これまで授業で行ってきたことを忘れずに、休みを過ごしてください。

質問は12個です!! 毎日チェック表に書いて、次に学校に来る日に持ってきてください。

		( )	( )	( )
1	朝起きた時間は何時ですか?	:	:	:
2	顔はありましたか?			
3	寝癖はありませんか?			
4	朝ごはんは何を食べましたか?			
5	歯磨きはしましたか?			
6	えりは直っていますか			
7	シャツは出ていませんか?			
8	つめは切っていますか?			
9	ひげはそっていますか?			
10	何をして過ごしましたか?			
11	手伝いは何をしましたか?			
12	夜寝た時間は何時ですか?	:	:	:
	チェック			

(千葉県立千葉特別支援学校)

**(3) 障害のある生徒の能力や課題についての共通理解**

進路指導・職業教育担当者と保護者（家族）が連携を行う中で直面する課題は、双方が障害のある生徒の能力や課題について共通理解をすることの困難さである。進路先を選択する際、保護者（家族）がわが子の能力について過小あるいは過大評価し、担当者の評価と合致せず話し合いが円滑に進まないことがある。

進路指導・職業教育担当者と保護者（家族）が障害のある生徒について共通理解をするうえで大切なことは、彼らのできること、すなわち強みに注目しながら課題点を改善していくために必要な支援や今後の方針を共に検討することが重要である。また、

現場実習といった限定された期間での振り返りだけではなく、卒業後を想定した長期的な視野に立った検討も大切である（表4-5-4）。

**表4-5-4 現場実習後の振り返りと今後の方針の検討**

B 高3年保護者各位

B 高3年担任

現場実習おつかれさまでした。実習先から評価が届き次第進路面談を行います。

以下は、そのときに話し合う内容です。ご家庭で事前にご検討して下さい。

**進路相談**

生徒氏名	参加者
実習先【 【 】	仕事内容
本人の評価	
-----	
保護者の評価	
-----	
「できること・セールスポイント」と「課題」と「必要な支援」の整理 実習の様子から卒業後のくらしを想定して、相談・住まい・余暇を考える	
仕事の技能（理解、能力、正確さ） よかったこと 課題	
-----	
仕事の態度（意欲、持続性、挨拶返事報告） よかったこと 課題	
-----	
対人関係・職場の環境 よかったこと 課題	
-----	
交通利用、荷物管理、清潔、など よかったこと 課題	
-----	
卒業後のくらしで必要なこと（家庭で支援することは、余暇・地域活動は、相談機関は、）	
-----	
今後の方針（支援の手立ても検討）	
今後、学校で取り組んでいくこと	
-----	
今後、家庭で取り組んでいくこと	
-----	
今後、関係機関と連携を図ること（情報提供/連携を図る/誰が連絡するかなど役割分担）	
-----	
次のインターンシップ先・実習先・卒業後の進路希望の確認	
-----	

（東京都立あきる野学園）

### 3. 進路についての保護者（家族）の学びと進路に対する意識の向上

進路指導・職業教育を進めていくうえでは、保護者（家族）自身の進路についての学びは欠かせない。特別支援学校では、保護者（家族）を対象とした施設や職場、事業所等の見学、進路説明会の実施、進路懇談会の開催、進路講話、進路講習会の開催、研修会等（国立特別支援教育総合研究所, 2011<sup>a</sup>）を実施し、保護者（家族）の障害のある生徒の進路に対する意識向上に努めている。進路講話や講習会では、卒業生の保護者を招聘して進路実現に向けた取組について、企業等事業所等の関係諸機関の職員を招聘して障害者雇用の現状や進路先で求められる事項について学ぶ機会が設けられている。さらに、進路だよりや進路の手引きといった文書を通じての情報発信も積極的に行われている。進路だよりでは、進路アンケートの結果報告や保護者からの質問への回答、就業体験の報告、卒業生の進路先や地域の施設・作業所一覧等が掲載されており、各校独自に様々な工夫がなされている。中でも、障害のある生徒と保護者（家族）の居住地にある進路先についての情報（表4-5-5）は、卒業後の地域での生活を見通すうえで有効であると考えられる。

表4-5-5 居住地の進路先と活動内容一覧

千葉市内 障害福祉サービス事業所一覧						
						2011.11現在
【稲毛区】						
名称	郵便番号	所在地	電話	事業体系	定員	実習
あけぼの園	263-0001	千葉市稲毛区長沼原町321-2	250-5992	生活介護	60	実習
でい・さくさべ	263-0015	千葉市稲毛区作草部2-4-5	050-3776-2116	就労移行支援	10	体験（日中）
				生活介護	60	
ふらる	263-0015	千葉市稲毛区作草部2-4-6	050-3734-0480	地域活動支援センターⅢ	35	体験（日中）
はつらつ道場	263-0005	千葉市稲毛区長沼町132-20	286-5320	就労継続支援A型	10	相談

障害福祉サービス事業所 活動内容一覧		
【稲毛区】		
名称	事業体系	活動内容
あけぼの園	生活介護	農園芸、下請け、織り、木工
でい・さくさべ	就労移行支援	厨房業務補助、清掃、ビジネスマナーなど座学
	生活介護	陶芸、織物、パン製造、園芸、受注作業、空き缶リサイクルなど
ふらる	地域活動支援センターⅢ	創作活動を中心とした活動
はつらつ道場	就労継続支援A型	弁当製造、配送

（千葉県立千葉特別支援学校）

なお、進路に関する情報は説明会や見学会といった意図的な場だけでなく、日常的に触れることができることも大切である。保護者（家族）が来校した時に立ち寄り、または目につきやすい場所に進路先や実習先に関する情報を掲示することは、保護者同士の情報交換のきっかけづくりにもなる（図4-5-6）。



(千葉県立千葉特別支援学校)

図 4 - 5 - 6 現場実習先の情報の掲示

ただし、保護者（家族）に配布、提示する資料については、保護者（家族）に対しては理解しやすい内容や文章表現（専門用語をむやみに使用しない）であることを念頭において作成することが大切である（表 4 - 5 - 7、図 4 - 5 - 8）。

保護者（家族）の進路についての関心や学びを促そうとする際に見られる困難な事例として、彼ら自身が発達障害や知的障害を有する（国立特別支援教育総合研究所, 2011<sup>a</sup>）ことが指摘されている。このような保護者（家族）から協力が得られにくい背景には、学校側から提示されている資料を理解することに難しさがあることが推測される。したがって、保護者（家族）に対しては、情報提供において個別の配慮を行うことが求められる。

表 4-5-7 職種（業種）例一覧

しよくしゆ(ぎようしゆ)れい  
職種(業種)例

じむ事務	にゆうりよく パソコン入力	ふうにゆう・はつそうじゆんび 封入・発送準備
	しやないとうしわ 社内メール等の仕分け	シュレッダー
	しまむ・けいさぎようとう 庶務・軽作業等	めいしとうさくせい 名刺等作成
	ぎんこうぎようむほじよ 銀行業務補助	
せいぞう製造	しよくひんせいぞう 食品製造	ぶひんとうせいぞう 部品等製造
	さぎよう ライン作業	せいけいきそさうとう 成型機操作等
ぶつりゆう物流	うんそう 運送	ピッキング
	ひっこ 引越し	はつそうじゆんび・こんぼう 発送準備・梱包
	にゆうこけんびん・たないれ 入庫検品・棚入	
こうりはんばい 小売販売	しょうひん ふくろづ 商品のパック・袋詰め	しなだ 品出し
	しょうひん ちんれつ・せいり 商品の陳列・整理	せつきやく 接客
	レジ	
いんしよくちゆうぼう 飲食厨房	ちようりきぐ・しよつきとうせんじよう 調理器具・食器等洗浄	も 盛りつけ
	ちようりほじよ 調理補助	ちようり 調理
	せつきやく 接客	てんない せいそう 店内フロア清掃
サービス	クリーニング	リサイクル
	せいそう 清掃	かいご・ようむとう ほじよ 介護・用務等での補助

(千葉県立千葉特別支援学校)

がっこう いえ  
**学校や家でもできる**  
しゆうかん  
**「7つの習慣」**  
しょうらい かいしゃ ぼたら  
～将来、会社で働こうとするみなさんへ～  
へいせい ねん がつ にち もく しんろきようか  
平成22年11月25日(木) 進路・教科Ⅲグループ  
しんろしどうしゆじ ただこういちろう  
進路指導主事 多田康一郎

①あいさつ  
しごと  
◇あいさつも仕事のうち  
おはようございます  
こんにちは  
おつかれさまです など  
じぶん  
**あいさつは「自分から」!**

どんなことができるかな?  
・あいさつ ・ことばづかい  
・おかえりなさいを言う  
・大きな声で返事をする  
・みだしなみ  
・「はたらきます」を言う  
・仕事をする姿勢(しせい)  
・時間厳守(じかんげんしゆ)  
・時間いっぱい集中(しゆうちゆう)すること

ことば  
②ていねいな言葉づかい  
がっこう せんせい ともだち  
◇学校では...先生、友達  
↓  
かいしゃ じようし だうりよう  
◇会社では...上司、同僚  
しごとちゆう ともだち  
**仕事中は「友達」ではありません**

(千葉県立千葉特別支援学校)

図 4-5-8 保護者を対象とした進路学習会での配付資料



#### **4. 卒業後を見据えた地域の関係諸機関とのつながり**

半数の特別支援学校において、卒業生の保護者（家族）のための支援の窓口が設置されている。しかしながら、担当者の人員の制約や人事異動等により卒業生について知る教員がいなくなると、保護者（家族）の相談に応じることが困難となる。また、卒業生の居住地域が広範囲であること、生徒数の増加によって校内の担当者だけでは相談に応じることが難しくなっている（国立特別支援教育総合研究所, 2011<sup>a</sup>）。

このような現状を踏まえると、卒業後に障害のある生徒や保護者（家族）が地域で孤立してしまうことを防ぐために、在学中から彼らが地域の関係諸機関とつながりをもつことができるように支援することが重要である。また、同じ立場にある保護者同士の気軽な相談や交流の場を設けることも、保護者（家族）を支えていくうえで意義があると考えられる。

#### **5. 校内での卒業後の生徒及び家族の情報の引き継ぎ**

障害のある生徒が卒業してからの数年間は、進路先への定着支援や追指導を通して彼らの情報を得ることが可能である。しかしながら、支援期間が過ぎてしまうと卒業生の情報を継続的に収集することは難しくなり、卒業生本人や保護者（家族）から相談が寄せられた際に適切な助言や対策を講じにくくなる。

また、卒業生を担当した教員が人事異動や退職等によっていなくなると、ますます対応が困難になる。したがって、校内では、卒業した生徒やその保護者（家族）からの問い合わせに応じられるよう、彼らについての情報を文書化あるいはデータ化して引き継いでいく体制づくりを強化することが求められる（図4-5-10）。

なお、文書化あるいはデータ化した情報に含めるべき最低限の内容としては、卒業年度、卒業生の進路先、離職や進路変更を想定しての障害のある生徒本人と保護者（家族）が希望していた進路先、過去、窓口で相談をしたことがある場合には相談内容と担当者名等が挙げられる。あわせて、これまでの相談において効果的であった対応方法の具体例についての記述があると、新たな担当者が対応する際の貴重な手がかりとなる。

アフターケア記録用紙

校長	教頭	副教頭	学部長	食主任	農主任	情主任	地主任
キャリア支援部							

訪問日時： 平成22年 月 日 ( )	記入者：
卒業生氏名： 平成 年度卒	
訪問先：	
住所：	
担当者：	
聞き取り内容：	
<p>◆ 出勤状況・仕事内容・キーパーソンの有無・職場の方々との関わり・仕事で評価できる点・改善が必要課題などを中心に話を伺い求めた物を記入してください。</p> <p>また、可能な範囲で家庭状況なども確認してください。</p>	

(京都市立白河総合支援学校)

図4-5-10 アフターケアのための記録用紙

引用・参考文献

青木省三・松下兼宗編 (2011) 特別企画家族を支援する. こころの科学. 岡崎祐士・青木省三・宮岡等監修. 日本評論社.

Hagner, D., Helm, D.T., & Butterworth. J. (1996) "This is Your Meeting": A Qualitative Study of Person-Centered Planning. *Mental Retardation*, 34,

159-171.

- 国立特別支援教育総合研究所（2009）障害のある子どもへの進路指導・職業教育の充実に  
関する研究アンケート調査報告書。
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）第1回特別支援学校進路指導・職業教育担当者  
研究協議会参加者レポート（未公刊）。
- 国立特別支援教育総合研究所（2011<sup>a</sup>）専門研究A特別支援学校高等部（専攻科）にお  
ける進路指導・職業教育支援プログラムの開発アンケート調査報告書（速報版）。
- 国立特別支援教育総合研究所（2011<sup>b</sup>）第2回特別支援学校進路指導・職業教育担当者  
研究協議会参加者レポート（未公刊）。
- 高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター（2004）高次脳機能障害を有する  
者の就業のための家族支援のあり方に関する研究。調査研究報告書, No58.
- 高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター（2007）事業主、家族等との連携  
による職業リハビリテーション技法に関する総合的研究（第2分冊関係機関等の連  
携による支援編）。調査研究報告書, No75, 132-150.
- Maes, B., Broekman, T. G., Dosen, A., & Nauts, J. (2003) Caregiving Burden of  
Families Looking after Persons with Intellectual Disability and Behavioral or  
Psychiatric Problems. *Journal of Intellectual Disability Research*. 47, 447-455.
- Neece, C. L., Kraemer, B. R., & Blacher, J. (2009) Transition Satisfaction and  
Family Well Being among Parents of Young Adults with Severe Intellectual  
Disability. *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*.  
47, 1, 31-43.
- 日本発達障害福祉連盟（2010）障害児の親のメンタルヘルス支援マニュアルー子ども  
支援は親支援からー。
- Thorin, E., Yovanoff, P., & Irvin, L. (1996) Dilemmas Faced by Families during  
their Young Adults' Transitions to Adulthood: A Brief Report. *Mental  
Retardation*. 34, 117-120.

（柳澤 亜希子）

## 第5章

### 障害のある子どもの進路指導・職業教育の課題



## 第1節 進路指導の教育課程上の位置づけ

### 1. はじめに

「教育課程」に関する法令上の定義はないが、一般に「学校において編成する教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童生徒の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画である」とされている（特別支援学校学習指導要領解説－総則等編（幼稚部・小学部・中学部） p.120）。この記述を整理すると、教育課程を考える際には、①教育の目的と目標の達成、②教育の内容の総合的な組織化、③児童生徒の心身の発達に応じること、④授業時数との関連、の4点がポイントといえる。以下、この4点を進路指導と照合させて検討を加える。

### 2. 学校教育の目的と目標

学校教育の目的と目標を規定している最上位に位置づく法令は「教育基本法」であり、特別支援学校も含めてすべての学校に当てはまる目的が第1条で、また目標が第2条で以下の通り示されている。

「第1条（教育の目的）教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない。」

「第2条（教育の目標）教育は、その目的を実現するため、学問の自由を尊重しつつ、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 1 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
- 2 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、**職業**及び生活との関連を重視し、**勤労**を重んずる態度を養うこと。
- 3 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 4 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 5 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。」

特に第2条第2項では「職業」「勤労」といった用語が用いられており、進路指導に直結する内容が示されている。その他の項でも進路に関連する内容が示されており、まず「教育基本法」に示された目的・目標を踏まえる必要がある。特に、目標については、平成18年の教育基本法の改正により新たに設けられた事項であり、「教育基本法」が理想的性格からより実践的・具体的な内容を示す法令へと変わっている点で、個々の教師がこれまで以上に意識しなければならないといえる。

続いて、「教育基本法」の次に位置づく「学校教育法」においても教育の目的・目標が示されているが、特別支援学校の目的については、第8章「特別支援教育」の最初の条文

である第 72 条において次の通り規定されている。

「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために、必要な知識技能を授けることを目的とする」

特別支援学校の第一の目的は「準ずる教育を施す」ことであるから、特別支援学校の高等部における教育の目的も高等学校と同等ということになる。この高等学校の目的を示しているのが「学校教育法」第 50 条であり、以下の通り示されている。

「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。」

特に、「進路に応じて……………教育を施す」とされているように、心身の発達と共に進路を踏まえて教育課程を編成しなければならないことが明示されている点に留意する必要がある。また、「中学校における教育の基礎の上に」とあることから、中学校における目的・目標との繋がりが重要となる。「進路」に関する「学校教育法」における中学校の目標をみると、第 21 条において、義務教育として行われる普通教育の 10 の目標のなかの一つとして「職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」が挙げられており、「進路を選択する能力」を養うことが示されている。

第 50 条の高等学校における目的を踏まえて、第 51 条では 3 つの目標が次の通り規定されている。

「第 51 条 高等学校における教育は、前条に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 1 義務教育として行われる普通教育の成果を更に発展拡充させて、豊かな人間性、創造性及び健やかな身体を養い、国家及び社会の形成者として必要な資質を養うこと。
- 2 社会において果たさなければならない使命の自覚に基づき、個性に応じて将来の進路を決定させ、一般的な教養を高め、専門的な知識、技術及び技能を習得させること。
- 3 個性の確立に努めるとともに、社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い、社会の発展に寄与する態度を養うこと。」

ここで、第 2 項で「進路」という用語が用いられており、中学校の目標が「進路の選択」であるのに対して、高等学校では「進路の決定」となっている。また、第 2 項のみならず、第 1、3 項においても進路指導に関わる事項が挙げられており、①社会の形成者としての

資質を養うこと、②自己の使命を自覚すること、③将来の進路を決定させること、④教養を高めること、⑤専門的な知識、技術、技能を習得させること、⑥個性の確立に努めること、⑦社会についての理解を養うこと、等が重要であり、教育課程に進路指導を位置づける際にはこれらの点を考慮しなければならない。

こうした国の法令で定められた目的や目標を踏まえて、各学校が教育課程編成の基本となる「学校の教育目標」が設定することになる。その際には、法律で定められている教育の目的や目標等を基盤としながら、地域や学校及び生徒の実態等を考慮しなければならない。進路指導の目標もこの「学校の教育目標」との系統性や関連性を踏まえて設定する必要がある。

### 3. 教育の内容の総合的な組織化

次に目的・目標を踏まえたうえで具体的な内容を設定しなければならないが、進路指導は単に就労や進学を目指すだけでなく、自己決定等を踏まえた広い概念として捉える必要がある。すなわち、一般就労や大学進学から在宅に至るまであらゆる生活の場を考慮に入れて進路指導の内容を考えなければならない。

こうした基本的な考え方に基づき、具体的な指導内容としては、①生活習慣、②自己表現、③自己理解、④職業・進路先の理解、⑤啓発的経験、⑥職業観の育成、⑦進路設計、⑧進路先への適応、⑨社会組織の理解と適応、⑩社会生活への適応、(吉田ら, 2008)等を挙げている。

これらの指導内容が、教科や領域等に位置づけられて進路指導が展開されることになるが、第3章の図3-1をみてもわかるように、教育課程上の位置づけは多様である。これは、教科や領域等でめざすねらいが異なっているからと考えられるが、大別すると2つに分けられよう。それは、「総合的な学習の時間」とそれ以外である。その根拠は、いわゆる「教科等を合わせた指導」に該当する以下の「学校教育法施行規則」第130条にある。

**第130条** 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、特に必要がある場合は、第126条から第128条までに規定する各教科（次項において「各教科」という。）又は別表第三及び別表第五に定める各教科に属する科目の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

2 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。

同条からわかるように、「総合的な学習の時間」は「道徳」、「特別活動」、「自立活動」とは異なり「教科等を合わせた指導」には含まれていない。つまり、進路指導を「総合的な学習の時間」に位置づける場合と、それ以外に位置づける場合とでは、進路指導のねらいが異なってくるということである。

「総合的な学習の時間」は、平成10～11年の学習指導要領の改訂により、特別支援学校

(旧盲・聾・養護学校)も含めてすべての学校種において新たに導入されたものである。「総合的な学習の時間」は「生きる力」をキーワードとし、「自ら学び、自ら考える」ことをねらいとしている。この点で、何らかの知識・技能の習得を目指した教科や領域とはねらいが異なっている。「総合的な学習の時間」は方法知であるのに対して、教科・領域は内容知であるといわれている所以である。

進路指導においては職業能力や生活能力等の知識・技能の習得に加えて、学習指導要領に規定されているように「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができる」という視点が重要である。前者に対応するのが教科・領域等であり、後者が「総合的な学習の時間」となる。第3章の図3-1の全回答数からみて、多くの学校が進路指導を複数の教科・領域等に位置づけていることが察知されるが、両者の相違をおさえたうえで進路指導を行う必要があるだろう。

#### 4. 児童生徒の心身の発達に応じる

一般に、「心身の発達に応じる」という場合、「年齢段階に応じる」という意味であることが多い。実際、通常の学校の学習指導要領の教科の内容は学年に対応して、内容が高度になる構成になっている。特別支援学校の教育も準ずる教育であるので、基本的にこれと同等であるが、知的障害がある場合、教科の内容は学年別ではなく、段階別に示されている。この理由は、児童生徒の学力等が、同一学年であっても、知的障害の状態や経験等が様々であり、個人差が大きいためであり、段階を設けて示した方が、個々の児童生徒の実態等に即し、各教科の内容を選択して指導しやすいからである。しかし、段階は学部毎に分けられており(小学部：3段階、中学部：1段階、高等部：2段階)、知的障害がある場合でも年齢に応じた発達課題があることを示していると考えられる。それ故、すべての特別支援学校において、進路指導に際しては学部や年齢を考慮に入れながら、一貫した系統的な指導を行う必要があるといえる。

国立特別支援教育総合研究所(2011)の調査でも、8割以上の学校が教育課程上、進路指導の全体計画があると回答している点は評価できよう。また、全体計画を作成する際の留意点として「一貫性」「系統性」が挙げられている点も重要である。

一方、近年、特別支援学校高等部の在籍生徒数が増加しているが、これは、中学校特別支援学級等の他校からの入学者が増加していることと関係がある。この場合、同じ特別支援学校の中学部から進学した生徒と異なり、進路指導の「一貫性」「系統性」の確保が難しくなる場合があるだろう。また、特別支援学校と中学校では、職場実習等の経験の量的・質的な相違が予想される。それ故、特別支援学校高等部において進路指導を考える際には、高等部以前の教育の場も考慮する必要がある。いずれの場で教育を受けてきたとしても、「一貫性」「系統性」を確保するうえで重要となるが、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」であり、両計画が適切に作成され、引き継ぎがなされることが、今後より一層求められよう。

#### 5. 授業時数との関連

2で述べた進路指導の内容が授業時数との関連を踏まえて時間割上に設定されることになるが、その際は、教科・領域と「総合的な学習の時間」のねらいの相違を踏まえなければならない。比較的時間の余裕がある時間枠に進路指導を設定するようなことがないよう

に留意する必要がある。

特別支援学校の学習指導要領においては、平成11年の改訂から授業時数や授業の単位時間を数値で示すことが少なくなり、より柔軟な教育課程の編成が可能となっているが、一人一人の生徒が進路に関して身につけるべき能力を十分に検討したうえで、教科・領域や「総合的な学習の時間」への時間配当を考えなければならない。特に「教科等を合わせた指導」の時間が多い場合は、教育課程全体から進路指導をみた際に、教科等で別個に示されている目標や内容が個々の生徒のニーズに応じて設けられているかを意識する必要がある。

## 6. おわりに

以上の点を踏まえて、進路指導を教育課程上に位置づける際の留意点をまとめると以下の通りとなろう。

- ①法令等で示された目的・目標に基づきながら各学校で設定する「学校の教育目標」を踏まえた進路指導の目標を設定する。
- ②進路指導の目標と小学部、中学部、高等部における目標との系統性、整合性、一貫性に留意する。
- ③教科・領域等と「総合的な学習の時間」におけるねらいの相違を踏まえたうえで、教育課程上の位置づけを考える。
- ④障害種別や障害の状態に応じた教育課程の類型化に加えて、進路先に応じた教育課程の編成を考慮する。
- ⑤高等部に入学前の教育の場が、同一の特別支援学校か他の学校であるかを踏まえて、教育の連続性に配慮した教育課程を編成する。

最後に、進路指導に関して、特別支援学校高等部学習指導要領と高等学校学習指導要領における「教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項」の規定を比較してみると、両者に共通するのは「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、……学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行う」、という点である。相違点は、特別支援学校の場合、「家庭及び地域や福祉、労働等の業務を行う関係機関との連携を十分に図ること」という記述があることである。この点を具現化するのが「個別の教育支援計画」であり、今後、進路指導という点をより一層意識した「個別の教育支援計画」の作成と活用が求められよう。

## 引用・参考文献

- 国立特別支援教育総合研究所（2011）専門研究A特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育支援プログラムの開発アンケート調査報告書（速報版）. pp9-10.  
文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説—総則等編（幼稚部・小学部・中学部）  
吉田昌義・藤田誠・山口知子，進路指導21研究会（2008）特別支援教育における進路指導・支援。ジ  
アース教育新社

（上越教育大学教授 河合 康）

## 第2節 特別支援学校（知的障害）高等部職業学科における職業教育とマネジメントの在り方 ～デュアルシステムからキャリア教育の視座による学校経営～

### 1. 職業学科の開設とデュアルシステムの導入

平成16年度に京都市立白河総合支援学校は、障害の種別によらない総合制養護学校の再編に合わせて職業学科を学年進行で開設した。設置に至る経緯には、近年の経済状況の悪化や産業構造の変化、情報技術の進歩による職場環境の変化等により障害者雇用の厳しい状況が続くとともに、障害者雇用率の低下によるところも一因している。また、現代社会全体の課題でもある若者のモラトリアム傾向は、障害のある生徒達にとっても大きく影響を及ぼし、働く意欲や目的意識の低下も背景として存在する。その様な状況の中で職業学科の設置の目的は、現在の社会状況の中でも職業人として対応していける人材の育成と中学校から高等部への進学に際して目的意識を持った入学を促し、中学校における進路指導の意識に一石を投じることでもあった。

高等部単独の本校の教育の期間は言うまでもなく三年間である。その三年間で社会人・職業人として、卒業時点に企業就労を通じた社会生活のスタートが切れるようにしていくことが本校職業学科「産業総合科」の役割となってくる。したがって、職業学科の設置は、入学相談（進路相談）のシステム改革でもある。そのことは、中学校段階から高等部卒業後、入学相談を通して「企業で働きたい」という意識や目標を育成していくことであり、そのための入学システムを変えていくことでもあった。企業は雇用を決定するにあたり、本人の就労意欲と入社後に「伸びる人材」を求めている。同様に、本校の入学に際しても就労への意欲と確かな目的意識をもって入学してくることで、短い三年間でも能力開発が可能となると考えている。したがって、入学条件としては、単にスキルや知識が高いこと以上に、三年後に企業で働きたいという願いを本人が自ら意思表示できることを重視してきた。その意味で「本人の働きたい」という願いを実現していくことは、学校としての責任ともなってくる。

「本人の働きたい」を実現するためには、移行先となる企業を知ることが必要となる。そのために、産業現場等にける実習（以降、企業実習または実習）をカリキュラムの中心に位置づけ、「企業から学ぶ」ことと「学校の中で完結しないカリキュラムづくり」を教育の理念として取り組んできた。その方策として、デュアルシステムを導入することになった。デュアルシステムは本来、専門高校等において学校での座学と企業における実習とを双方向で学びながら、卒業後即戦力として企業で働ける力を育成し雇用を実現していこうとするために提唱された方策である。本校においても、職業スキルを高め就労意欲に繋げていくために1年生から年間6週間、2年生では10週間、3年生では14週間を目安とした実習計画を立て実習に取り組んでいるが、むしろ、企業での実体験を通じた移行支援を学校の教育課程の軸にすることで、普通科から職業科に転換していくうえで、意識改革としてのマネジメントの意味が大きくあったと言える。

デュアルシステムの目的は、本人保護者が卒業後の職業生活を繰り返しや長期の実習を通して具体的にイメージすること、二つ目に企業にとっては実習を通して生徒の

障害理解と能力開発や職域開発を促進すること、三つ目には学校での授業と実習とを互いにフィードバックさせ検証の場とすること等が目的としてあげられるが、一番必要だったことは、産業現場実習が学校のカリキュラムの中心であることを「デュアルシステム」という言葉と計画的で量的な実習を実施することで「学校がめざしていること」を本人や家族、企業、中学校、本校の教員に「意識化」することであったと言える。また、従前の進路主事や進路担当者が中心となるプレースメントの業務も担任や就労支援担当教員（教員によるジョブコーチ）が就労支援に関わることで、学校としての新たな進路指導システムを全職員で担っていくための「学校のカタチ」をつくることであったとも言える。そのことで、職業学科のイメージをつくり企業や社会の認知を広げ、意識改革を図るマネジメントとしての意味が大きくあった。

## 2. デュアルシステムからキャリア教育へ

デュアルシステムを通じた実習の成果は、経験量を増やすことにより生徒の職業スキルが大きく伸びること、長期実習によって職場の人との関係性が在学中から築かれることでよりスムーズな移行が実現すること、企業にとっても生徒の適正や支援方法の理解に繋がり、スムーズなナチュラルサポートへの移行が可能になってきたことがあげられる。また、企業内での理解の広がり、職域の開発に繋がったケースもある。例えば、製造関係やサービス関係への雇用が多い中、データ入力作業等、初めて事務系の仕事への職域の拡大が実現し、電話の応対等もできるようになる等、業務の広がりももうかがえる。

反面、多くの日数を実習に行くことに不調を訴え、ストレスを感じる生徒も出て、卒業時に就職はしたものの離職してしまうケースも見られるようになってきた。その原因は、個々によって違うが、大きくは本人の気持ちが働くことに前向きになっていなかったり、自己理解が十分になされていなかったりすることが多く、就労に向けた一人一人の内面の育ちの違いを理解し支援していくことの重要性がデュアルシステムによる多くの実習を実施する中でわかってきた。その様な背景には、入学してくるまでの育ちのプロセスの中で失敗経験の積み重ねや障害受容の問題等から、自己を肯定的に捉えられないままで見られることが見られる。働くことに対する心理面での基盤は、自尊感情と自己肯定感であると言える。その心理的基盤の基にデュアルシステムを通じた実習経験を積み重ねることで、将来のイメージが持てるようになってくると考えている。

デュアルシステムの成果と課題から見えてきたものをキャリア教育の概念で捉え直すことで、学校全体の理念整理をしたものが図5-1-1である。生徒のキャリア開発は、本人の能力開発だけでなく、能力を引き出すための環境を本人と指導者の共同作業を通して、どの様に作り出すかという視点も重視している。また、デュアルシステムはそのための方策であり、学校教育全体の職業教育のめざすカタチとしては、地域協働型の活動も含めたものになる。地域コラボレーションは、その意味で自尊感情や自己肯定感を地域への貢献活動や地域の人との協働活動を通して培うことが主となると考えている。

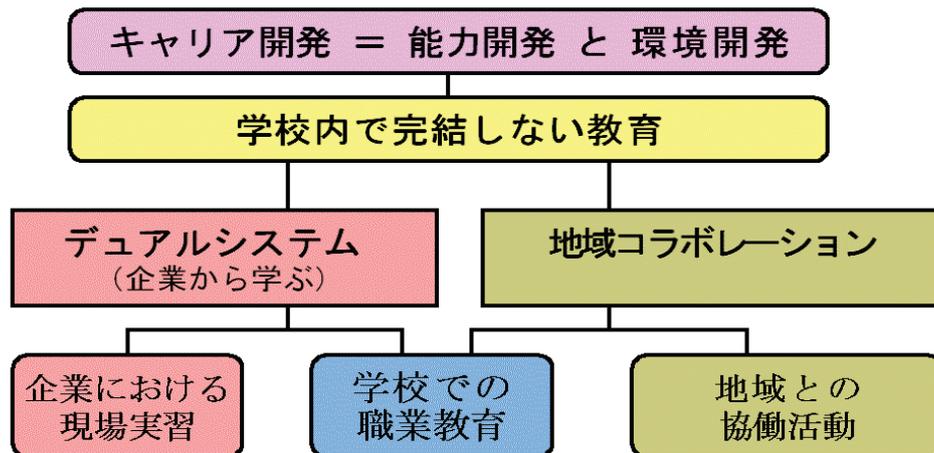


図 5 - 1 - 1 本校の教育理念の構造

### 3. 個別の包括支援プランとキャリアプランに関して

京都市においては「個別の包括支援プラン（個別の指導計画と個別の教育支援計画を包括した考え）」を用いて、障害種別に拠らないカリキュラム・マネジメントを行うことで個のニーズから出発する総合制の特別支援教育を推進してきた。総合制・地域制の支援学校への再編は、カリキュラム開発の視点だけでなく校内組織におけるマネジメントと外部支援としてのセンター機能の在り方も含めた組織マネジメントの総体として取り組んできた。とりわけ、単独の高等部職業学科としての本校では、職業社会への移行支援が教育の柱となるため、個別の包括支援プランを「キャリアプラン」として特化した言い方で校内の授業と企業実習と互いに繋ぐツールとして用いてきたところに特長がある（第4章第3節、図4-3-1参照）。「本人の願い」、「保護者の願い」、「指導者の願い」の三者の願いから長期目標を設定し、さらにキャリア発達の視点から現在の姿と短期目標を設定し、それを基に具体的に各授業での行動目標を設定し実践に移していくことになる。しかしながら、このキャリアプランは、年に2回の保護者と本人を交えたケース会議で今までの振り返りと目標の確認をするが、日常的に目に触れることは少なく、時には長い間、三者の願いが更新されないまま気が付かないでいる状態も見うけられた。これでは、折角の個別のプランも活用されているとは言えない。

一方、「キャリアデザイン（移行支援デザイン）」の開発は、デュアルシステムで多くの生徒達が膨大な企業実習で経験したことを基に3年間の時間軸で整理したものである。入学から卒業までの産業現場実習を軸としたカリキュラムづくりを行ってきた軌跡であり、その体験の積み重ねをキャリア発達の視点で4つのステージとしてキャリア形成のプロセスを基に整理してできあがったものである（第4章第3節、図4-3-1参照）。「移行支援デザイン」と「キャリアデザイン」は同じものであるが、移行支援デザインは学校の移行支援に関わる全体計画でありガイドラインとして位置づけている。また、それを基にした「キャリアデザイン」は、一人一人の生徒の

キャリア形成を支援するために教員が作成する支援シートである。このキャリアデザインを作成するにあたり、大切にしてきた視点は、職業人として社会に移行していくための指標となるために各ステージの企業実習でのねらいを明確にすることと、ステージごとの「節目」を意識できるようにしていくことと言える。また、教員の経験の違いや異動等で担当者が変わるようなことがあっても、今までの実習の経緯や次の実習のねらいが分かり易くなること、そのことで「今」すべきことが明確になること、また、ステージごとに専門教科や各教科との横の繋がりが見えやすくなることがこのシートを作成するねらいである。したがって、実習を振り返り「過去」、そのことで次にめざすこと「未来」が明確になり、だから「今」何をすべきかを具体化することを理解し易くしていくためのシートと言える。この PDCA の流れの中でのキャリア形成を「時間軸」で各教科間の関連づけと実習からのフィードバックを「空間軸」で見たいこうとすることに、このキャリアデザインの目的がある。そして、一番大切なことは、「何のために」、「何を」、「どのように」するのかを教員間や本人・保護者・企業・関係機関等と共有化していくためにこのシートの使う意味があると考えている。

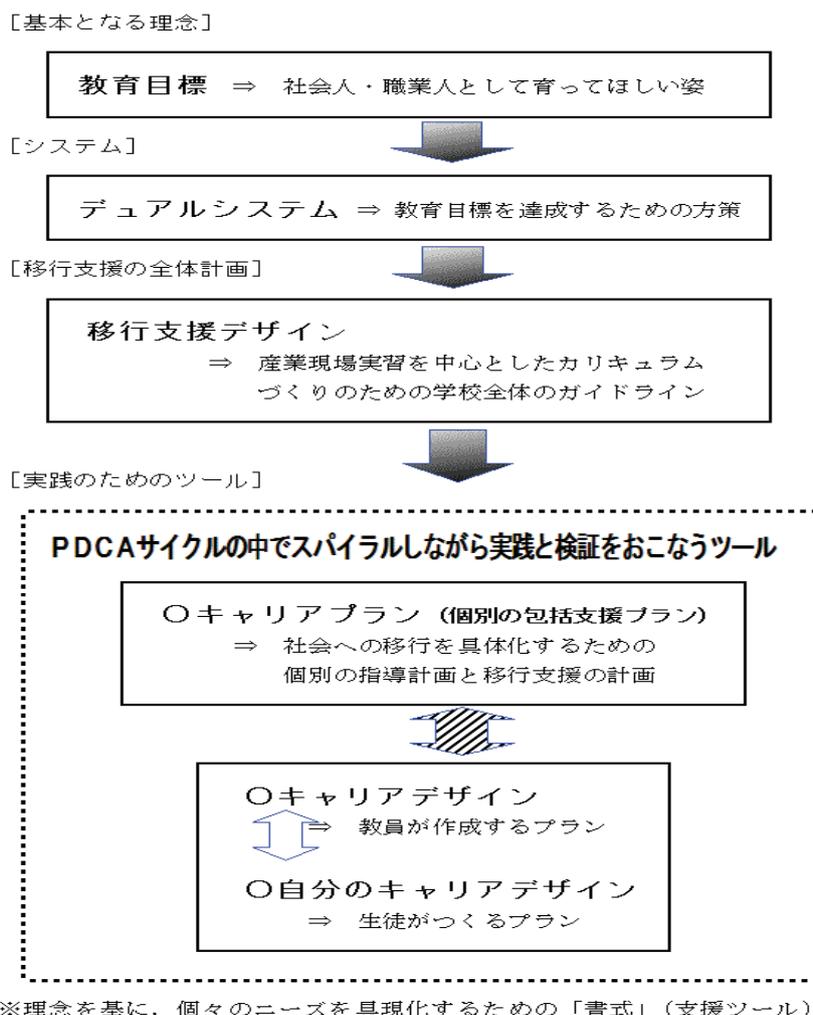


図 5 - 1 - 2 使用している用語の概念

#### 4. 生徒のキャリア形成を支援する組織の在り方

生徒の職業自立の実現に向け、デュアルシステムによる企業実習を軸としたカリキュラム構造を機能させていくには、従前の組織からの発想の転換が必要である。そのために、本校では生徒のキャリア形成の観点により反映できるように組織の在り方についての見直しを行い、従前の「支援部」を「キャリア支援部」という名称で、また、「指導部」を「キャリア指導部」という呼び方にすることで「キャリア教育の理念」を軸とした業務の明確化を図ることとした。まず、担任は教科の指導を持たず、指導の中心は就労支援を直接受け持つこととし、生徒の実習先での様子や課題を学校での学習にフィードバックすることとした。担任が就労支援を担うことは、企業での実習の中にこそ「生徒の将来が投影された姿」を見ることが出来るからであり、担任自身がカリキュラムの中心的課題を把握することが、キャリアプランを基にした本校の教育理念を具体化するためにより合理性が高い方法であると考えたからである。その担任をサポートしていくための組織として、キャリア支援部が組織的に機能するように、キャリア発達の4ステージごとのコーディネーターを配置することとした。そのことで、キャリアデザインを活用した生徒のキャリア発達を促すことに繋がると考えた(図5-1-3)。

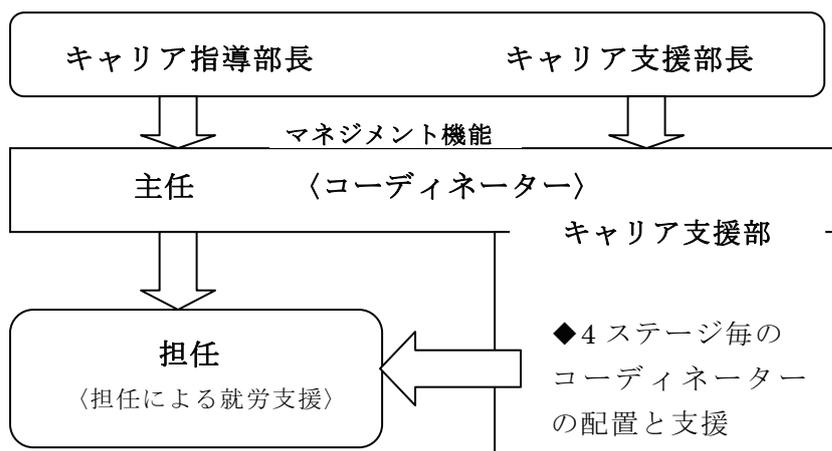


図5-1-3 担任をサポートするキャリア支援部の設置

しかし、実習で見えた課題を専門教科や各教科の担当者にフィードバックし、課題の共有化と授業の関連づけをしていくための担当者間の連携の在り方はいつも課題として残っていた。特に、生徒本人が授業における目標と実習におけるねらいが関連づけた意識が持てず、その結果、生徒にとって各教科の授業の意味づけ(何のために)が理解されないために授業がおもしろく思えず、意欲が湧いてこない様子がうかがえた。そこで、平成22年度より、「生徒自らがつくるキャリアデザイン」の試みを全校で実施することとした。

「キャリアデザイン」は担任が作成していたが、同じ考えに従い「自分のキャリアデザイン」を作成し、生徒自身が実習を「振り返り」、次への目標を「意識化」し、各教科や専門教科で取り組む内容を書き込めるようにした。その「振り返り」や「意

識化」の作業を教科「職業」の時間を使い、担任が中心に担うこととした。また、各教科等での目標設定においては、生徒一人一人が個別に教科や専門教科の担当教員のところに向いて相談し決めることとした。そのことで、本人自身の意識として、企業実習と学校での学習のねらいや意味を理解し次への目標が描けるようにしていくことに取り組んでいる（図5-1-4）。

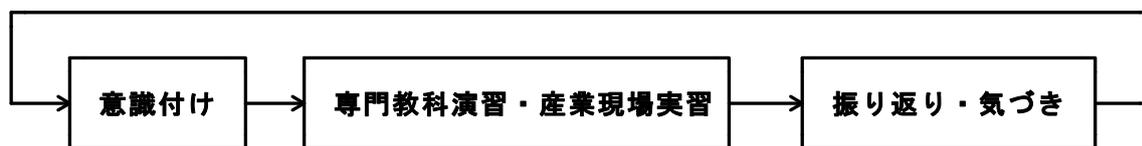


図5-1-4 キャリア教育の理念によるPDCAサイクル

生徒がつくるキャリアデザインの取組を始めて2年目になるが、生徒自身のキャリア発達に対する評価は、「言語活動が活発になってきたこと」、「自己理解が進んだこと」が挙げられる。また、教員間においても「対話が増えたこと」、「生徒への接し方が、押しつけでなく気持ちを引き出すようになったこと」等が大きな変化として評価できる。

キャリア教育の理念を持ち込むことで気付いたことは、「生徒が主体」という視座を私達もつことである。言うまでもなく、キャリア発達するのは生徒本人であり、今までのデュアルシステムにおける一つ一つの「実習の意味やねらい」を生徒自らが意識しながら取り組むことでキャリア形成が進むことになると分かってきた。キャリア教育の理念での学校教育を振り返ることで組織が変わり、教員の意識の変容が見られ、本人の気付きと言語活動の活発化が図られるたことで、もう一度デュアルシステムにおける実習の意味づけをすることが今必要と考えている。

## 5. これからの職業教育を推進するためのもう一つの視点～自己肯定感を高めるための地域協働活動を通して～

知的障害の特別支援学校において全国的に高等部生徒の増加が進む中、本校も平成21年度より定員を毎年増やしてきている。また、この傾向はしばらく続くとみられる。生徒数が増えることによって、課題も多様化していくことが予想される。特に、冒頭でも記述した高等部進学に対する目的意識と学ぶことや働くことに向き合えないでいる生徒が、本校においても毎年在学するようになってきた。その様な生徒達の背景を見てみると、中学校時代にひきこもりや不登校傾向であった様子が多く見うけられ、進学後も心理的課題として引きずっていることが多い。デュアルシステムによる実習は、産業現場で直接的な働く経験を通して就労意識を高めていく方法であるが、その前に働くことへ本人自身の気持ちが向くための支援が必要である。平成21年度に本校では、新たな専門教科「地域コミュニケーション（福祉）」を開設した趣旨はそこにある。地域への貢献活動や地域の方の活動をサポートすることを生徒が担う中で、周りから「感謝の言葉」をかけてもらい、「自尊感情や自己肯定感」を育むことになる

と考えている。「こうありたい自分」を自分の言葉で表現できるようになることが、働く意欲や「働く意味を知ること」に繋がっていくと考えている。「ありたい自分」を見つけるためには、常に「社会との接点」で葛藤し自己理解を深めていく経験をする必要がある。自らの主体的な活動によって、周りの人との関わりを広げ、「感謝の言葉」を様々な場所で貰う経験を積み重ねることで自己有用感が高まり意欲に繋がることがわかってきた。

例えば、市の委託事業としての介護予防事業の一環で「高齢者体操教室」が学校の一室を使い、地域の高齢者の方を対象に 20 名程度が集まり毎週開催されている（図 5-1-5）。この取組は、地域包括支援センターの方と近くの高齢者の方が、学校に場所の提供をお願いに来校されたことから始まった。学校が場所を提供し、生徒が会場準備や会場まで誘導・受付、血圧測定記録、インストラクターとともに体操のモデルになること等の役割を担うことで地域の方から声をかけてもらう機会となっている。また、高齢者のための「栄養教室」が同じ事業の一環で実施された。これは、高齢者の方のための減塩食や栄養バランスを考えた調理実習である。この時の様子で気付いたことは、サポートされる側のお年寄りが、野菜の切り方や包丁の使い方を生徒達に教えている姿があり、生き生きとした様子が見られたことである。ここでは、高齢者の方も自己有用感を感じる「場」となったことで、単に高齢者体操教室をするために場所が必要と言うことだけでなく「生徒がいること」が必要となる関係が生まれてきている。そこに地域コミュニケーションを設置した「意味」がある。地域と学校が、「Win-Win の関係」がもてる活動は、高齢者の配食サービスをしているボランティアグループとの協働活動や地域の小学校への図書デリバリーサービス等、さらに広がってきている。「ありがとう」、「ご苦労様」、「お世話になります」等、沢山の方から声をかけてもらうことが、自分が役割を担うことへの外部評価となり自己肯定感をもつことになる。そのことで、自己理解の深まりと夢や願いを持つことに繋がっていくと考えている。

デュアルシステムも、企業と学校を繋ぐ仕掛けである。企業と学校がともに「Win-Win の関係」を築けるように、どのような提案や工夫をするかが課題として残る。地域協働型の取組は、その意味で単に地域のニーズに応えただけでなく、地域のニーズを新たに生み出すことになったところ大きな価値がある。それは、生徒との接点が生み出したものである。仕事に生徒を適応させるのではなく、生徒本人がやり甲斐をもってキャリア発達し続ける職場を創るためには、企業の障害者雇用に対するイノベーションの発想が必要なのではないかと考える。企業と企業、仕事と生徒、企業と社会、等、様々な繋がりの中で新たな就労の在り方を考える必要がある。



図 5-1-5 高齢者体操教室の様子

（京都市立白河総合支援学校長 森脇 勤）

### 第3節 聴覚障害生徒の卒業後の支援

#### 1. はじめに

特別支援教育資料（平成 22 年版）によると、平成 22 年 3 月に特別支援学校高等部を卒業した聴覚障害者 442 名のうち、203 名（45.9%）が進学し、148 名（33.5%）が就職をしている。203 名の進学者の内訳としては、大学等が 98 名、専攻科への進学が 105 名であり、進学者のほぼ半数が大学や専門学校等に進学している。就職者の内訳では製造・制作作業者が 101 名となり、就職者全体の約七割を占めている。聴覚障害生徒の進路については、近年進学の高まり、それとともに就職の割合が減る傾向が見られる。昭和 55 年の統計資料では高等部（本科）卒業の聴覚障害生徒全体の中で、就職者の占める割合が 49.7%であったものが、近年ではおおよそ 30%から 40%の間を推移している状態である。このような状況を踏まえ、本稿では聴覚障害生徒に対する卒業後の支援の現状や課題について、進学と就労の両面から考えていきたい。

#### 2. 聴覚障害生徒の進学の現状と課題

5 年ほど過去の資料にはなるが、白澤（2007）は文部科学省特別支援教育資料や日本学生支援機構の調査等の資料を参照しながら、平成 18 年度時点で大学で学ぶ聴覚障害学生 1,174 名のおよそ 30～35%が聾学校卒業生であると推定している。聴覚障害生徒の大学等への進学が目立ち始めた 2000 年代前半の傾向を、雑誌「聴覚障害」編集部（2004）は以下の理由を挙げて解説している。すなわち、少子化の一方で大学や短大の数が増えていること、聾学校生徒の学力が伸展していること、また大学入試センターでの障害者に対する特別処置の対応が当センターを利用する多くの大学に影響を及ぼしていること等であった。編集部はまた、独自の調査により、高等部本科及び専攻科卒業生の進学先として 58 の教育機関をあげ、それらが少数の限られた大学のみではないことを示している。このような傾向は言い換えるなら、それまでの聴覚障害生徒に対する大学入試のハードルが低くなる環境要因と、学校教育が生徒の学力伸長に力を入れてきた努力の相乗効果といえるであろう。このほかにも、欠格条項の廃止で聴覚障害者として就労する職業領域に医師や薬剤師等が加わってきたこと等も、聴覚障害生徒の進学への動機付けを高める要因の一つと言えよう。

しかしながら、大学等への進学一般化は、新たな課題も生起させることになる。

平成 18 年に「6 年間の中高一貫教育を通じて、大学進学等に対応できる確かな学力と調和のとれた人間性をはぐくみ社会に貢献できる生徒の育成をめざす」という教育目標を掲げて開設された東京都立中央ろう学校の伊藤（2010）は、大学進学等の課題として目的意識、学力、情報保障等の項目を挙げて解説している。そこでは大学進学に向けてまず必要なのが強い目的意識であり、学問の探究・資格の取得・人間関係の拡大等の明確な目的意識とやる気が重要だとし、聴覚障害者の場合には大学進学それ自体が就労に有利になることはないとも述べる。次に学力については、一般入試は別として OA 入試の場合も一定の英語力、論文記述のための文章力、高校数学の基礎力等が必要であるとしている。情報保障に関しては徐々

に支援体制が進展してはいるものの十分ではなく、現状として本人の自助努力が基本になると述べている。また、情報保障体制の継続・発展のためには当該大学に一定数の聴覚障害学生が継続して在籍することが重要な鍵になるので、聴覚障害学生の在籍情報の把握等も大切であるとしている。同様に大沼（2007）は、手話通訳・ノートテーク等の情報保障システムの進展を評価する一方、学生と教官の直接の関わりの重要性を述べている。

このような状況の中で、聴覚障害学生自身による主体的・組織的な活動も見られる。1959年に初めてのろう学生の団体として「近畿ろう学生懇談会」が設立され、現在はこれらが発展した形で「全国ろう学生懇談会」が結成されている。ここでは地域の活動を基本としながら、ろう学生の充実した学生生活を支える様々な活動が実施されているが、情報保障等の面で大学側との意識の違い等が課題として挙げられている（横尾・阿部,2009）。また、先に紹介した日本学生支援機構も、障害学生就学支援ネットワークを構築し、いくつかの拠点機関と連携して障害学生の支援を行っている。同様に、聴覚障害学生の支援組織としては「日本聴覚障害学生高等教育支援ネットワーク(PEP-Net-Japan)」が挙げられる。これは聴覚障害学生受け入れ大学の連携・協力を目的とした組織であり、活発な活動を繰り広げている。

これらをまとめると、聴覚障害学生の進学を取り巻く環境は、徐々に改善されているが、それとともに当事者である聴覚障害学生の強い学習意欲と目的意識が必要であり、また周囲に積極的に働きかける姿勢が大切である。卒業後の支援の面では聾学校が聴覚障害学生の高等教育に関する情報を適切に把握していることが重要と言えよう。

### 3. 聴覚障害生徒の就職の現状と課題

近年の聴覚障害生徒の就職状況を見ると、職を得るという意味では他の障害種別と比較してそう悪い状況ではない。先に示した特別支援教育資料（平成 22 年版）においても、進学と就職を除いた高等部（本科）卒業聴覚障害生徒の進路は教育訓練機関等 6.8%、社会福祉施設等 9%、その他 4.8%となり、就職自体は他の障害種を含めた高等部本科卒業生全体の就職者の割合（23.6%）を超えるものとなっている。また、平成 15 年度障害者雇用実態調査結果報告書（2003）には、従業員規模 5 人以上の事業所に雇用されている身体障害者約 36 万 9 千人のうち聴覚言語障害者は 5 万 9 千人（16%）であり、肢体不自由者の 49.1%、内部障害者の 20.1%について高い数値であった。この順序は厚生労働省(2012)のホームページに掲載されている平成 20 年度の障害者雇用実態調査結果でも同様で、障害の種類別にみると肢体不自由（36.6%）、内部障害（34.6%）、聴覚言語障害（16.8%）となっている。

しかしながら、聴覚障害者の雇用実態を職場定着の面から見ると異なった側面が浮かび上がってくる。平成 15 年度障害者雇用実態調査結果報告書(厚生労働省,2012)には、個人調査をもとに転職経験者の率が示されており、聴覚言語障害者の転職経験率は 40.6%となっている。この数値は障害者全体の転職経験の割合（34.1%）を超えて、視覚障害者の 44.1%に次ぐ高率となっている。それでは、聴覚障害者の就職後の職場定着の課題とはどのようなものであろうか。

聴覚障害者の職場定着の課題を知るものとして高齢・障害者雇用支援機構（1996）が編

集・発行する「聴覚障害者の職場定着推進マニュアル」が挙げられる。これは平成8年に初版、平成12年に改訂版、そして平成20年に第三版が発行されている啓発資料である。このマニュアルでは聴覚障害者が用いる手話を中心とするコミュニケーション手段についての解説に多くのページが割かれており、職場定着のためにコミュニケーションの課題が重要であることを表している。この高齢・障害者雇用支援機構では2003年度から3年間、財団法人全日本ろうあ連盟に委託するかたちで「聴覚障害者職域拡大等調査研究事業」を行った。この結果をまとめた加藤（2006）は「障害者職場環境改善好事例の応募事例」の分析を行い次のような結論を得た。すなわち、職場定着には手話を中心とした円滑なコミュニケーション環境が重要であるとともに、聴覚障害者自身の努力も必要であること、社会適応能力は聾学校時代から育成する必要があること、また働く目的が明確で、強い意志を持っていることも重要であること等であった。そして現在は企業が障害者を選ぶ時代でもあるとも記述している。

職場定着、職場適応についての調査研究は聾学校側にも見られる。

西崎・本保（1997）がまとめた一つの聾学校の卒業生65名（16年間にわたる）とその事業所へのアンケート調査の結果は以下のようなものであった。会社に対する不満のうち人間関係に関するものが45%を占めた。また、職場での情報収集がうまくいっていないと答えたものも全体の3割に上った。事業所への調査からは、聾学校卒業生は「時間のけじめ」や「挨拶」等基本的就業態度はできているものの「忍耐力」「集中力」は欠けるという結果であった。また、川合・西塔（2011）は、聴覚障害者を雇用する企業の支援とその課題について文献をもとに考察し、以下のように述べている。すなわち、課題としては、就労する上での支援の実態やその課題についての情報が入手しづらいという情報保障の問題、企業の聴覚障害者に対する意識の格差、日本語が苦手な聴覚障害者への情報保障の問題、直属の上司に対する啓発の必要性等があげられた。解決策としては聴覚障害者雇用に関する支援ネットワーク作りと、それらの情報を企業間で共有すること、更には特別支援学校、高等教育機関・企業・就労支援機関等の広範なネットワークが職場適応への支援につながると考えられること等であった。

これらの調査から分かることは、聴覚障害者の就労にとって、情報の入手とコミュニケーション（あるいは人間関係）が大きな課題になり、これらの解決のためには聴覚障害者本人と雇用側の努力だけでなく、教育機関の支援が重要であることである。それではこのような現状と課題に対して、聾学校はどのように対応し、どのような課題を抱えているのであろうか。

#### 4. 聾学校における進路指導及び卒業生への支援と課題

本研究（「特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業指導支援プログラムの開発」）では全国の特別支援学校を対象に進路指導や卒業生の卒業後の支援等についてすでに調査を行ってきたが、福永（2009）も同様の調査を数年前に行っている。福永は聾学校高等部卒業生への追指導に関する実態調査を行い、54校からの回答を得て、次のように述

べている。聾学校における追指導には、予算措置、校内体制、関係機関との連携等に課題が見られた。また課題解決のために、聾学校の追指導では、卒業生への就労相談業務とともに卒業生の就労実態を学内外に啓蒙する活動が必要である。学外への啓蒙としては聾学校卒業生を地域の就労支援機関につなげる等の活動を上げている。これらの結果は本研究での調査から明らかになった支援の実態や課題と共通するものが多く、近年の聾学校における追指導の傾向を知る上で貴重な調査と言える。

このような中で卒業後の課題を想定した聾学校在学中からの指導・支援を充実させる取組が多く、聾学校で実施されている。もともと長い聴覚障害教育の歴史の中で職業教育は大きな柱であったため、就労を意識した指導は古くからなされてきたが、近年はキャリア教育の視点で実施されるものも多くなっている。石原（2010）は、近年多くの聾学校ではキャリア教育を進路指導の中に位置付けているとする。また多くの聴覚障害者が十分な就労レディネスが培われないまま就職し、企業等の職場の現実にさらされ、周囲から不適応と見なされ、あるいは本人が苦悩している現実があるとする。そしてキャリア教育の視点から児童期以前から育まれるべき課題として、心理的発達課題、コミュニケーションに関する課題、障害に関する意識や知識の課題の3つを挙げている。松本(2010)は、東京都立葛飾聾学校のキャリア教育として、幼稚部での「お店屋さんごっこ遊び」、小学部での「専攻科見学」「就業体験（図書館での図書整理業務体験）」「成人ろう者との交流」、中学部での「職場体験」、高等部での進路職場見学等を紹介している。

多くの課題を抱えながらも卒業後の支援とともに、就労に向けた在学中のプログラムを充実させる努力を行っている聾学校であるが、これらに収まらない改革の視点もある。いささか古くはなるが、野沢（2004）は聾学校高等部教育の見直しを提言している。野沢は聾学校の職業教育が近年の産業構造の変化に対応できず、設置学科に電子、電気、建築、科学、繊維といった分野が抜けていることを指摘するとともに、これからは全国をブロックに分け、ブロックに1校の高等聾学校を設置する方向を提言している。また、これからは聾学校の職業教育、特に技術教育は重複障害者を中心とし、その他は普通科を中心として多様な進路指導の展開が必要であることを述べている。また、早期からの就労体験教育が必ずしも十分に機能しないことを指摘する者もいる。石原（2009）は聴覚障害学生の高等教育機関で卒業生の相談を受けてきた経験等をもとに、卒業生からの就労相談が増加するとともに深刻化していることを述べている。また、「社会人あるいは企業人としての常識や力量を問われる就労場面では、かばわれることが多かったであろう学生以前の体験の応用だけで対処できるはずはない。職場で様々なことを体験しながら自己を陶冶していく“体験的、実践的学習”が、社会人になってから始まるのである。」とも述べており、就労後の成人聴覚障害者に対する専門機関や専門家のできる支援の在り方について言及している。

前述した福永（2009）は卒業生への追指導調査をまとめる中で、聾学校の担う就労支援の在り方を3つにまとめて述べている。すなわち、卒業生に対する追指導、関係機関との連携、聾学校内の教職員に対する認識向上である。ここからは聴覚障害生徒の指導に当たる教員及び教育機関が、聴覚障害者の就労や社会生活に対する十分な認識を持ち、関係機関と連

携しつつ、卒業後も継続した支援を行うことの重要性がうかがえる。

## 5. まとめ

聾学校卒業生の進路とその支援について、その実態及び課題を概観してきたが、それらのまとめとして次のことが言えよう。聾学校卒業生の進路としては進学割合が徐々に高くなってきており、また就職に関しても職域は徐々に広がっていると言えよう。

しかしながら課題はあり、大きな柱としては情報保障とコミュニケーションの二つといえる。これらの課題は表面的には学業不振や離職・転職等のかたちで現れてくるが、その背景あるいは深層として、聴覚障害の捉え方も含めた自己意識・他者意識の形成と集団帰属のありようにつながっていると考える。これらは近年「障害認識」あるいは「ろう文化」等の用語で議論されることも多い。聴覚障害教育は長年の努力で聴覚障害生徒の職業的知識・技術や学力・言語力を伸展させてきたが、自他の関係や社会的集団への帰属といった関係性に基づく課題については、「聴覚障害」の社会的な啓発も含めて、聴覚障害にかかわる様々な人々や機関等の連携の継続が必要になるだろう。

まとめのもう一つとしては、聴覚障害と言われる人々の多様性を十分理解したうえで、人々のニーズや環境にあった支援がどこまで実現できるかといった課題である。宮中・他(2008)は、聴覚障害者にも様々なタイプ(第一言語、アイデンティティ、教育、障害特性の組み合わせ)があり、ろう文化等も考慮した対応が必要であることを述べているが、情報保障やコミュニケーションの課題の背景にある多様性を学校教育の側も改めて理解することが望まれる。

本稿で触れてこなかった卒業後の進路に福祉施設等での生活がある。近年、ろう重複者や高齢聴覚障害者のための専用施設を設立する地域の活動が増えてきている。進学や就職といった卒後の支援とは異なった活動ではあるが、これらに共通するのは聴覚障害者の円滑なコミュニケーションを保障し、そして孤立を防ぎ、豊かな人間関係を築こうという意図である。聴覚障害生徒の卒業後の支援は、今その質が問われている。

## 引用文献

- 高齢・障害者雇用支援機構編集(1996). 聴覚障害者の職場定着推進マニュアル.
- 福永健一(2009) 聾学校高等部卒業生への追指導に関する実態調査. ろう教育科学, 50(4),153-172.
- 石原保志(2009) 成人聴覚障害者の学びと支援. 聴覚障害, 64(3月号), 2-3.
- 石原保志(2010) 聾学校におけるキャリア教育ー児童生徒の心理的発達と就労レディネスー. 聴覚障害, 65(9月号),4-8.
- 伊藤雅彦(2010) 聾学校の大学進学を巡る諸課題. 聴覚障害, 65(9月号), 18-25.
- 加藤薫(2006) 聴覚障害者職域拡大等調査から見てきたもの-聴覚障害者の職場定着のためー. 第14回職業リハビリテーション研究会発表論文集. 高齢・障害者雇用支援機構

- 障害者職業総合センター,160-165.
- 川合紀宗・西塔愛(2011) 聴覚障害者を雇用する企業における当事者支援の現状に関する考察. ろう教育科学, 53(1),23-37.
- 厚生労働省(2012) 平成 10 年度障害者雇用実態調査.  
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/111-1.html>
- 厚生労働省(2012) 平成 15 年度障害者雇用実態調査.  
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/111-1.html>
- 厚生労働省(2012) 平成 20 年度障害者雇用実態調査.  
<http://www.mhlw.go.jp/toukei/list/111-1.html>
- 松本秀明(2010) 東京都立葛飾聾学校のキャリア教育. 聴覚障害, 65 (9月号),9-12.
- 宮中一成・他(2008) 聾文化の理解と聴覚障害者の多様性に応じた支援. 第 16 回職業リハビリテーション研究会発表論文集. 高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター, 174-177.
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2011)特別支援教育資料―平成 22 年度―.
- 西崎博子・本保恭子(1997)聾学校卒業生の職場適応状況に関する意識調査. 第 35 回日本特殊教育学会大会発表論文集,808-809.
- 野沢克哉 (2004) 聴覚諸具合者の社会参加と聾学校高等部教育の見直し. 聴覚障害, 59(6月号), 21-33.
- 大沼直紀 (2007) 聴覚障害者の高等教育の課題. 聴覚障害, 62(10月号), 2-3.
- 聾教育研究会編集部 (2004) <調査>全国聾学校高等部卒業生の進路と進路指導について. 聴覚障害,59 (6月号), 4-11.
- 白澤麻弓 (2007) 大学における聴覚障害学生への支援―現在の到達点と体制向上に向けた働きかけのポイント―. 聴覚障害, 62(10月号), 4-10.
- 横尾知美・阿部恵大(2009) 全日本ろう学生懇談会の活動. 聴覚障害, 64(3月号), 17-21.

(小田 侯朗)

## 第4節 地域における障害のある子どもと家族への支援

障害のある人への生涯にわたる一貫した支援の施策を、国、県、市町村が取り組み始めた（国立特別支援教育総合研究,2010）。具体的には、発達障害者支援法（2005）の中で、発達障害児者への生涯にわたる支援の在り方について規定されている。本稿では、発達障害者に限らず何らかの支援を要する人に対して、生涯にわたる支援を実施している自治体の事例から、地域における進路、職業支援の在り方を検討したい。

### 1. 地域における障害者支援

地域における障害児者支援は、就学前、学齢期、成人期とそれぞれのライフステージごとに行われている。

就学前では、乳幼児健康診査（1歳6か月児、3歳児）において、障害の発見と支援を行う。何らかの障害が見つかり、心理職による発達相談、医師による医療相談、保健師・保育士等による子育て相談を行うのである。この相談を受け、必要な子どもには精密検査を実施し、療育（児童デイサービス）による発達支援を行う。療育が終了後、保育園・幼稚園での障害児支援が行われ、また地域によっては、療育と保育園との並行通園による発達支援を実施している。

学齢期では、小学校から高等学校に至るまで全ての学校において特別支援教育が行われている。特別支援教育とは「障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた支援を行うことであり、子どもの可能性を最大限に伸ばすことを目指す」教育である。通常の学級での個に応じた支援、通級による指導、特別支援学級での支援、特別支援学校での支援等を行う。

この段階での地域における生活等の障害児支援は、福祉が中心となる。障害者自立支援法に基づく支援であり、障害福祉サービス（自立支援給付）と地域生活支援事業がある。この生活支援事業は、相談支援事業・日常生活用具給付事業・移動支援事業・地域活動支援センター事業・日中一時支援事業等がある。

18歳以上の成人期では、障害者自立支援法による支援であり、学齢期段階の支援内容に加えて、就労支援等がある。就労移行支援、就労継続支援（A・B）である。就労移行支援とは、一般企業への就労を希望する人に一定期間、就労に必要な知識及び能力向上のために必要な訓練を行うこと、就労継続支援（A・B）とは、一般企業での就労が困難な方に働く場を提供するとともに、知識及び能力向上のために必要な訓練を行うことである。

### 2. 就労・生活支援

地域において就労・生活支援を行う機関として、障害者就労・生活支援センター、発達障害者支援センターが設置されている。

#### （1）障害者就労・生活支援センター

障害者の暮らしや仕事について、総合的な支援を行っている。公益法人（社団または財団）

や社会福祉法人、特定非営利活動法人（NPO）等が運営している。就職に関する相談、職場では話しにくい仕事上の悩み、お金の管理、健康上の問題等について、具体的なアドバイスをする。

## （２）発達障害者支援センター

発達障害の早期発見やサポートを国や地方自治体の責務とする「発達障害者支援法」が2005年4月に施行され、各都道府県と政令指定都市に設置された。発達障害者や家族の相談に応じたり、助言したりするほか、ハローワーク等と連携して就労に向けた支援をする。医療や保健、福祉、教育機関の関係者向けの研修をも行っている。

以上のセンター等で行う支援事業に、就労移行支援・就労継続支援・相談支援がある。

## （３）就労移行支援事業（図5-2-1）

### ① 対象者

企業等への就労を希望する者、技術を習得し、在宅で就労・起業を希望する者等

### ② サービス内容

一般就労等への移行に向けて、事業所内や企業における作業や実習、適性に合った職場探し、就労後の職場定着のための支援、通所によるサービスを原則としつつ、個別支援計画の進捗状況に応じ、職場訪問等によるサービスを組み合わせた支援である。

## （４）就労継続支援事業

### ① 対象者

就労移行支援事業を利用したが、企業等の雇用に結びつかなかった者、盲・ろう・養護学校を卒業して就職活動を行ったが、企業等の雇用に結びつかなかった者、企業等を離職した者等就労経験のある者で、現に雇用関係がない者等

### ② サービス内容

通所により、雇用契約に基づく就労の機会を提供するとともに、一般就労に必要な知識、能力が高まった者について、一般就労への移行に向けて支援であり、多様な事業形態により、多くの就労機会を確保できるよう、障害者の利用定員10人からの事業実施が可能である。

## （５）相談支援事業

障害者のニーズに応じて、支援を効果的に実施するための仕組み（ケアマネジメント）を制度化したものである。一人一人の利用者が、必要に応じて支援を受けられるよう、市町村の地域生活支援事業として相談支援事業を位置付け、これを指定相談支援事業者に委託できる。特に計画的な支援を必要とする者を対象として、サービス利用のあっせん・調整等を行うための給付（サービス利用計画作成費）を制度化したものである。

## 就労移行支援事業と労働施策の連携

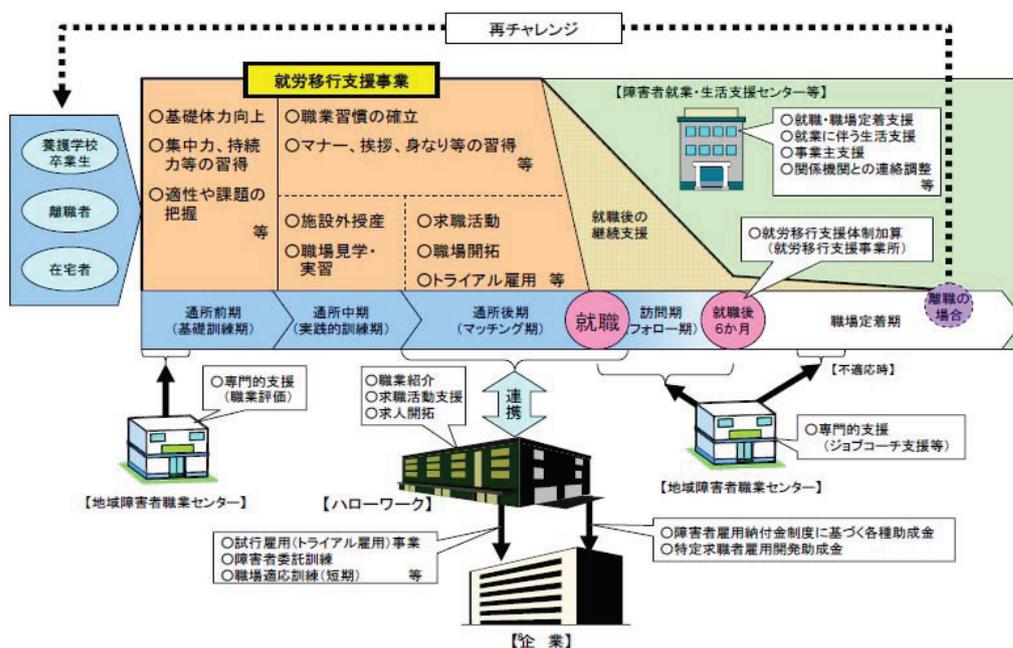


図5-2-1 就労移行支援事業

### 3. 事例

A市は、障害のある人への生涯にわたる一貫した支援を行う発達支援システムを構築している。市役所内の教育・福祉・就労・保健を統括し、地域における支援機関との連携を図る部署（発達支援室）を設置し、個々の相談事例に対して、個別のサービス調整会議を開催しながら支援を行っていくのである（国立特別支援教育総合研究所,2009）。

地域にある支援機関等と連携して就労支援に取り組んだ、特別支援学校高等部生徒と専門学校に通う発達障害学生の事例について報告する。

#### （1）特別支援学校高等部に在籍する肢体不自由のある生徒への支援

特別支援学校高等部在籍生徒の就労に関しては、学校が進路部を中心に取り組んでいる。しかし、企業実績の落ち込みが見られるここ最近、障害のある人の一般就労は厳しい状況である。A市においては、市単独で障害者就労情報センターを設置し、統括機関である発達支援室、障害福祉・労政担当が主体となり就労支援に取り組んでいる。この取組から、市内の食品工場に特例子会社が設置され、30名の知的・身体・精神障害の方が就労している。

本報告の事例は、特別支援学校高等部3年の肢体不自由のある男子生徒である。彼の希望は一般企業就労である。

特別支援学校高等部3年の進路相談では、本人、保護者、学校関係者に加えて、市の就労支援担当者（発達支援室・障害福祉・労政）、ハローワーク障害担当、就労・生活支援センター就労ワーカー、生活支援センターケースワーカーが集まり、本人の希望に寄り添いなが

ら進路決定していく。障害者職業センターによる職能評価を受け、本人の適正と希望を照らし合わせながらの支援を行う。

本事例は、学校の進路指導だけではなく、市の個別のサービス調整会議を活用し、チーム支援で就労支援を行いたいという特別支援学校の依頼を受けて進めていった。

本人は、コンピューターを使った仕事（ワードによる文書作成、ホームページ作成等）が希望だったので、情報共同作業所（インターネットカフェ・パソコン教室・写真やビデオのデジタル化・CD作成・ホームページの作成及び各種入力作業を行う職場）で実習することにした。この実習は、仕事の内容の難しさだけではなく、仕事量が多く最後まで終わることができなかつたりして、仕事の厳しさを体験させるものであった。本人は自分の得意なコンピューターを使った仕事をしたいという強い意志があったので、身体障害者更生施設でのコンピューター訓練の体験を行った。本人なりに努力したのだが、仕事の速さや量の面での課題が大きいことが明確になった。そのため、障害者職業センターでの職能評価を受け直し、学校卒業後職業訓練校に1年間通うこととなった。市の発達支援室は就労支援ワーカーと共に定期的に本人と出会い、また保護者との相談をも継続的に実施して、就労に繋げていった事例である。

## **（２）生活支援の必要な知的障害生徒への就労支援**

両親がいなく祖父母に育てられている、軽度の知的障害の養護学校高等部3年生女子である。中学校までは地域の学校の特別支援学級に在籍しており、日頃より生徒指導上の問題があり、警察の指導も何度も受けていた。経済的な問題やしつけ等で、民生委員を中心に福祉事務所の生活支援を受けていた。高等部に進学してからも、市の支援システムを活用しながら生活支援を実施してきた。3年生になり就労支援のため、福祉事務所障害福祉担当ケースワーカー、養護学校の進路担当とクラス担任、民生委員が中心となり、就労支援ワーカー、知的障害者生活支援ワーカー、ハローワーク担当者、発達支援室担当者でチームを組んで対応していった。地域の事業所での就労実習を数か所で体験し、その都度関係者が集まり検討していった。生活態度の改善が必要であったため、養護学校と連携を密にして関わって事例である。特に、家庭での問題には市の担当者、民生委員が中心に関わっていき、本人の世話をする祖母の支援を行っていった。製造業の事業所に就職することができたのだが、就職してから職場の人間関係の問題が起こり、何度も退職の危機があった。その都度関係者が集まり、本人への指導と祖父母への支援、事業所への対応と、連携を密に丁寧な支援を継続していき、安定した就労に繋がっていった事例である。

## **（３）専門学校に通う発達障害学生への支援**

県内の普通科高校を卒業し、コンピューター専門学校（3年制）に通う発達障害のある女性。専門学校でプログラマーを目指し、片道2時間かけて通学し熱心に勉強をしていた。専門学校3年生になり、プログラマーを募集する会社を受けていくが、どの会社も不合格であった。本人の母親から発達支援室に相談依頼があり、個別のサービス調整会議を開催し、コ

アチームが支援していった。

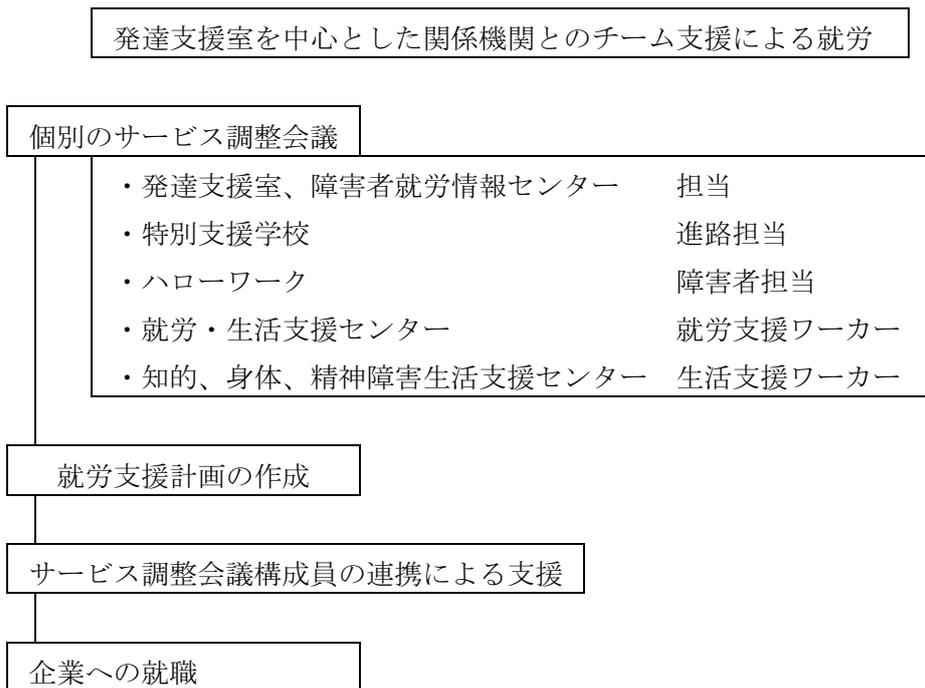
発達支援室担当者と就労支援ワーカーが本人と会い、今後の就職活動の進め方を話し合った。就労支援ワーカーより面接練習の提案があり、本人は面接におけるプレゼンテーションの進め方と具体的な質問の答え方等を数回にわたって練習した。就労支援ワーカーより数社紹介され試験を受けていったのだが、結果は不合格であった。支援ワーカーと発達支援室担当者は、本人に諦めず今後も試験を受けていくことを勧めたのが、本人から進路変更を提案してきた。コンピューター関係の仕事ではなく、製造業での仕事である。発達障害の特性であるこだわりの強さと、自分の振り返りの難しさを持っている彼女であったが、本人の希望に寄り添い丁寧な対応を続けたことにより、現実的な職業選択ができていったのである。

A市の障害者就労支援システム（図5-2-2）では、個別のサービス調整会議を開催するため、発達支援室が相談事例に必要な関係機関を招集する。事例1は特別支援学校、ハローワーク、就労・生活支援センター、身体障害者生活支援センター、障害者職業センター、身体障害者更生相談所等の担当者が会議のメンバーとなった。各担当者が集まり就労支援計画を作成し、事例1では、特別支援学校進路部長が中心となり、発達支援室担当者と就労支援ワーカー、身体障害者生活支援ワーカーがコアチームとして、就労支援を行っていったのである。

事例2は、養護学校進路担当・クラス担任と福祉事務所ケースワーカー、発達支援室担当者、民生委員がコアチームとなり、本児への指導と就労支援、家族への生活支援を行っていった。本人の生育歴からくる行動上の課題への対応を、家庭での関わりの困難さから学校を関係機関が支えながら進めていった事例である。

事例3は、就労支援ワーカーと発達支援室担当者がコアチームとして進めていった。職場体験を通して自分の障害と向き合うこと、その経験から自分の希望と現実を見つめて努力するプロセスを関係者が支援していったのである。

以上のように、関係機関担当者が一堂に会し、支援の内容を決め、チームで支援を行っていくことがA市の就労支援システムの根幹である。このシステムの活用こそが、今の就労支援の在り方を提言しているのではないだろうか。



**図 5 - 2 - 2 就労支援システム**

#### 4. 生活支援と家族支援

就学前、学齢期の支援は、園・学校が中心に行うのだが、家族を含めた生活支援となると学校、園だけでは難しい。地域の中でまず相談できるのは民生委員である。日頃から学校側等が、民生委員と連携が取れているかであるが学校によって対応は大きく違う。民生委員は福祉が主管であり、教育委員会と連携の取れている自治体であれば、民生委員の協力を得ての支援が始まっていく。

障害がある人への支援は市町村の福祉課が中心となり、各関係機関（教育委員会、社会福祉協議会、障害者施設、企業、ハローワーク、児童相談所、就労・生活支援センター、発達障害者支援センター、知的・身体・精神障害生活支援センター等）と連携を取りながら進めていく。その際に、支援計画を誰が立てるのか、関係機関の調整を福祉課だけで可能なのか、中心に対応するのは誰であるかが市町によって違う。A市のように統括機関である発達支援室が中心となり、支援計画を立て関係機関を調整し、チームで支援を行うシステムができていく自治体は少ない現状である。特に、福祉と教育委員会の連携が不十分であり、家族を含めた生活支援が学齢期の段階でうまく機能していないのである。

#### 5. まとめ

地域において、障害がある人への就労支援を中心に述べてきた。就労ができていくためには、生活力が育っていないと難しい。つまり、就労支援と生活支援が一体化されていないことには、障害のある人への支援にはならないのである。市町村で行われている障害のある人への就労、生活支援の一体化は進んできているが、教育との連携となると厳しい。

来年度、障害者自立支援法から障害者総合福祉法（仮称）に替わる予定である。障害のある一人一人にとって、きめ細かく支援する法律改正が行われ、関係機関や専門家が互いに連携しながら支援が行われることを期待したい。

## 文献

国立特別支援教育総合研究所（2009）発達障害支援グランドデザインの提案－発達障害を理解し、社会全体で支え、共に生きるために－.

国立特別支援教育総合研究所（2010）障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究－後期中等教育における発達障害への支援を中心として－.

発達障害者支援法（2005）平成 16 年 12 月 10 日法律第 167 号, 2005 年 4 月施行.

（パームこどもクリニック相談員 藤井 茂樹）



# 第6章

## 総合考察



本研究では、「校内連携」、「関係諸機関との連携」、「卒業後の支援」、「保護者（家族）への支援」に焦点を当て、これらの取組の具体的な状況と課題について明らかにすることを第1の目的とした。また、上記4つに関わる研究協力機関での取組の実際とそこで活用されている支援ツールを収集・整理し、進路指導・職業教育支援プログラムとして提案することを第2の目的とした。

第1の目的である上記4点に関する取組の具体的な状況と課題については、第3章「障害種別にみた各特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育の実際と課題」において、全国特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育に関するアンケート調査の結果に基づき論じた。

アンケート調査の結果から、重複障害や発達障害のある生徒の増加と進路先の多様化を踏まえ、より一層、個に応じた進路指導・職業教育がなされることの重要性が指摘された。ただし、個に応じた指導を進めていく基盤には、障害のある生徒の様々な進路先を想定し、学校として彼らに対して卒業までにどういった力を育成するのかを明確にし、系統性のある指導を展開することの必要性が再確認された。中でも進路指導については、第5章1節で河合氏が論じたように「各特別支援学校で設定する学校の教育目標を踏まえた進路指導の目標を設定すること」、「進路指導の目標と各部における目標の系統性、整合性、一貫性について留意すること」の必要性が強調される。

また、近年、特別支援学級からの特別支援学校高等部への進学者が増加していることから、双方の「教育の連続性に配慮した教育課程の編成」についての検討が求められよう。なお、上述したように進路指導・職業教育においては、学校として障害のある生徒に対して卒業までにどういった力を育成するのかを明確にし、系統性のある指導を展開することが必要である。その際、就労や進学に必要な知識や技能の習得だけではなく、第5章第2節の森脇氏や同章3節の小田氏が論じたように、障害のある生徒の自己意識（自己理解）や自己肯定感といった心理面の育ちの指導を中核に据えることも重要である。特別支援学校と地域とが協働による活動を通して住民から学ぶ、特別支援学校の卒業生といった当事者から学ぶ等を通して、障害のある生徒の心理面の育ちを育んでいくことが求められる。

さらに、河合氏が論じたように、教育課程の編成にあたっては「障害種別や障害の状態に応じた教育課程の類型化と進路先に応じた教育課程の編成を考慮する」必要がある。各特別支援学校においては、各地域の実情や障害特性を踏まえて高等部の教育課程の類型化やデュアルシステムを導入した実践等、様々な工夫がなされている。このような取組を円滑に進めていくには、学校全体で進路指導・職業教育に取り組む教職員の意識の向上と教職員間の連携、そして、指導の支えとなる教職員の専門性の確保が不可欠である。教職員の専門性の担保には、そのための校内での組織作りが重要であり、そこには管理職のリーダーシップと学校経営の在り方（分掌業務や教職員の役割の明確化）が問われてくると言えよう。

他方、平成19年の厚生労働省と文部科学省による労働・福祉・教育の連携強化についての通達や今回改訂された学習指導要領からも明らかであるように、関係諸機関や地域との連携は、在学中の指導と卒業後の支援を進めていくうえでとても重要となっている。在学中の指導においては、企業等事業所やハローワーク等の労働機関と協働した取組が進められつつあるが、生活面に関わる問題への対応における福祉機関との

連携は十分ではない。しかしながら、全国調査からも明らかであったように、卒業後の支援として生活面に関する問題への対応の問い合わせがなされており、特別支援学校でもその対応に苦慮していることから、福祉機関との連携を確立していくことが求められる。障害のある生徒の就労先や進学先への定着においては、第5章第4節で藤井氏が指摘しているように、「就労支援と生活支援の一体化」の視点をもつことが大切である。現段階では、福祉機関と教育機関との間にまだ壁があり、機能的な連携には至っていない。両機関の連携の重要性に目を向け、地域での障害のある生徒への支援の在り方を検討していく必要がある。また、地域での支援においては、障害のある生徒だけではなく、その保護者（家族）への支援も視野に入れることが大切である。進路指導・職業教育における保護者の位置づけは、担当教員と連携しながら障害のあるわが子の進路決定を行うというのが主である。担当教員と連携し、積極的に障害のあるわが子の進路決定に参画する保護者（家族）はいるが、その一方で、様々な理由により保護者（家族）からの協力体制が得られないケースが少なくないのが実情である。進路指導・職業教育担当者としては、限られた期間で障害のある生徒の進路決定を行わなければならない、保護者（家族）の抱える問題を十分に捉えることは難しいと推測される。しかし、在学中そして卒業後、障害のある生徒を身近で支えるのはやはり保護者（家族）であることを考えれば、障害のある生徒を取り巻く環境（家庭）について把握し、校内における保護者（家族）への支援体制を構築していくことが求められよう。同時に、校内で対応しきれない問題もあることから、地域の専門機関から協力が得られるよう学校内で抱え込まない体制づくりをしていくことも大事である。

一方、第4章「進路指導・職業教育支援プログラムの開発」で言及した本研究の第2の目的である進路指導・職業教育支援プログラムについては、「校内連携」、「関係諸機関との連携」、「卒業後の支援」、「保護者（家族）への支援」の4つの柱の考え方を示した。進路指導・職業教育の充実に向けては、これら4つの柱が連動して障害特性や各校の地域性に応じた実践と創意工夫による独自の取組や支援ツールを活用することが望まれる。

本研究では、研究協力機関等6校の事例に基づき、進路指導・職業教育を充実するための4つの柱に関わって重視あるいは留意すべき事項について言及した。強調すべきことは、本章で紹介した支援ツールや実践方法をそのまま適用するのではなく、「校内連携」、「関係諸機関との連携」、「卒業後の支援」、「保護者（家族）への支援」のそれぞれで述べた重視あるいは留意すべき事項について、自校の振り返りを通して実践することが大切である。

（原田 公人・柳澤 亜希子）

# 研究体制

## 1. 研究代表

原田 公人（教育研修・事業部 総括研究員）

## 2. 研究分担者

柳澤 亜希子（教育情報部 研究員）

小田 侯朗（企画部 総括研究員）

工藤 傑史（教育研修・事業部 総括研究員）

菊地 一文（教育情報部 主任研究員）

## 3. 所内研究協力者

大内 進（教育支援部 上席総括研究員）

小林 倫代（教育相談部 総括研究員）

笹森 洋樹（企画部 総括研究員）

梅田 真理（教育情報部 総括研究員）

## 4. 特別支援教育研究研修員

岡部 公子（静岡県立浜松特別支援学校 教諭）

## 5. 研究協力機関

三橋 幸彦（神奈川県立平塚盲学校 教頭）

富安 猛（神奈川県立平塚盲学校 総括教諭）

井上 通子（大阪府立だいせん聴覚高等支援学校 教諭）

井筒 文彦（大阪府立だいせん聴覚高等支援学校 教諭）

秋山 秀二（千葉県立千葉特別支援学校 教諭）

多田 康一郎（千葉県立千葉特別支援学校 教諭）

藤林 真紅（京都市立白河総合支援学校 教諭）

菊地 直樹（東京都立あきる野学園 主幹教諭）

## 6. 所外研究協力者

河合 康（上越教育大学 教授）

藤井 茂樹（パームこどもクリニック 相談員）

原 智彦（東京都立青峰学園 主幹教諭）

## 7. 研究オブザーバー

美濃 亮（前文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 課長補佐）

「特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育支援  
プログラムの開発」にかかるアンケート調査

《調査票ご記入にあたってのお願い》

以下の事項についてご留意いただき、ご記入をお願いいたします。

●アンケートの対象者について

回答にあたっては、貴校の進路指導・職業教育担当者にご記入をお願いいたします。

●記入方法について

在籍生徒数については、平成22年12月現在のものをご記入ください。もし、必要と思われる資料等がございましたら、ご面倒でも1部コピーし、ご同封ください。

●ご回答いただいた情報の取扱と結果の公表について

結果の公表にあたっては、学校名や個人が特定できないように統計的な処理を行います。

また、調査結果につきましては、集計終了次第、各学校長宛にご送付いたします。詳細な分析結果につきましては、別途、あらためましてご報告いたします。

●締め切り

同封の封筒にて、平成23年1月15日（土）までにご返送いただきますようお願いいたします。

以上、ご協力のほど、よろしくをお願いいたします。

【問い合わせ先】

独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585 神奈川県横須賀市野比5-1-1

教育支援部総括研究員 原田 公人（研究代表）

TEL:046-839-6847（直通）

E-mail:harada@nise.go.jp

企画部研究員 柳澤 亜希子（研究副代表）

TEL:046-839-6876（直通）

貴校の学校名と調査票に回答された方のお名前と職名、所属分掌部名をご記入ください。

学校名	都道府県立・市立・私立		
記入者氏名			
職名		所属分掌部	

## I. 高等部（高等部専攻科）に在籍している生徒についてお尋ねします。

1-1. 高等部に在籍する生徒の内訳をご記入ください。

※高等部本科に普通科と専攻科がある場合は、それぞれの在籍数を記入してください。

	高等部（本科）1年	高等部（本科）2年	高等部（本科）3年
在籍生徒数（名）			

1-2. 高等部専攻科在籍の生徒の内訳をご記入ください。

※【科】に設置されている学科名をご記入ください。

	【科】	【科】	【科】	【科】
在籍生徒数（名）				

1-3. 高等部に在籍する重複障害のある生徒の内訳をご記入ください。

	高等部（本科）1年	高等部（本科）2年	高等部（本科）3年
在籍生徒数（名）			

1-4. 高等部及び高等部専攻科に在籍する生徒で、発達障害のある生徒等、気になる生徒が在籍していますか（複数回答可）。あわせて在籍する人数もご記入ください。

- ( ) (1) 発達障害がある生徒が在籍している ( 名)
- ( ) (2) 障害者手帳等の手帳を保有していない生徒が在籍している ( 名)
- ( ) (3) 長期欠席の生徒が在籍している ( 名)
- ( ) (4) その他 ( 名、 名、 名)

## II. 進路指導・職業教育の主担当者（進路指導主事、分掌部長、職業科主任等）の「特別支援教育の経験年数」と「担当された障害種」、「現在の担当業務」をご回答ください（該当する項目に○をしてください）。

※1：進路指導担当と職業教育担当を兼務されている方は、「進路指導主担当」の欄のみご記入ください。

※2：本調査では、「職業教育担当者」とは、「保健医療」「理容」等の専門教科・科目や「農業」「工業」等の各教科や作業学習等の授業を担当されている指導者を指します。

	進路指導主担当者	職業教育主担当者
2-1. 特別支援教育の 経験年数	( ) (1) 5年未満 ( ) (2) 5年以上10年未満 ( ) (3) 10年以上15年未満 ( ) (4) 15年以上	( ) (1) 5年未満 ( ) (2) 5年以上10年未満 ( ) (3) 10年以上15年未満 ( ) (4) 15年以上
2-2. 進路指導・職業 教育の経験年数	( ) (1) 5年未満 ( ) (2) 5年以上10年未満 ( ) (3) 10年以上15年未満 ( ) (4) 15年以上	( ) (1) 5年未満 ( ) (2) 5年以上10年未満 ( ) (3) 10年以上15年未満 ( ) (4) 15年以上
2-3. 現在の担当業務 (複数回答可)	( ) (1) 学級担任 ( ) (2) 教科担任 ( ) (3) 特別支援教育コーディネーター ( ) (4) その他 ( ) ( )	( ) (1) 学級担任 ( ) (2) 教科担任 ( ) (3) 特別支援教育コーディネーター ( ) (4) その他 ( ) ( )

### Ⅲ. 貴校の進路指導についてお尋ねします（該当する項目に○をしてください）。

3-1. 高等部所属の教員数及び高等部所属の進路指導担当の教員数をご記入ください。

高等部所属の教員数\_\_\_\_\_名 うち 進路指導担当教員数\_\_\_\_\_名

※複数障害種の学校で部門別に進路指導の教員を配置している場合は、以下にご記入ください。

部門	人数(名)

3-2. 教育課程についてお尋ねします。

3-2-1. 進路指導の全体計画がありますか。

( ) (1) ある

( ) (2) ない

3-2-2. 3-2-1で「(1) ある」を選択された場合、全体計画を作成する際に留意していることについてご記述ください。

例：一貫性、学年ごとのねらい等

3-2-3. 3-2-1で「(2) ない」を選択された場合、その理由をご記述ください。

3-3. 進路指導の内容についてお尋ねします。

3-3-1. 進路指導を主として実施している各教科・領域等についてご回答ください(複数回答可)。

- ( ) (1) 各教科(教科名: \_\_\_\_\_)
- ( ) (2) 道徳
- ( ) (3) 特別活動
- ( ) (4) 総合的な学習の時間
- ( ) (5) 自立活動
- ( ) (6) 領域・教科を合わせた指導(名称: \_\_\_\_\_)
- ( ) (7) その他( \_\_\_\_\_)

3-3-2. 進路指導で取り扱っている内容を具体的にご記述ください。

例: 進路講話、マナー講習等

3-4. 重複障害のある生徒に対する進路指導に関する教育課程の編成に際して、どのようなことを配慮していますか。

3-5. 進路指導を進めていくうえで、特に課題と考えている事項を2つ選択してください。

- ( ) (1) 指導内容の選定・評価
- ( ) (2) 指導内容の系統性
- ( ) (3) 教材の選定
- ( ) (4) 指導時間の確保
- ( ) (5) 指導の評価
- ( ) (6) 個別の移行支援計画(個別の教育支援計画)の活用
- ( ) (7) 重複障害のある生徒への指導
- ( ) (8) その他( \_\_\_\_\_)

#### IV. 貴校の職業教育についてお尋ねします(該当する項目に○をしてください)。

※本調査では、「職業教育担当者」とは、「保健医療」「理容」等の専門教科・科目や「農業」「工業」等の各教科や作業学習等の授業を担当されている指導者を指します。

4-1. 職業教育担当の教員数(総数)をご記入ください。

\_\_\_\_\_人 (うち非常勤講師 \_\_\_\_\_人)

4-2-1. 設置されている職業科の種類をご回答ください。

例：流通サービス科、ライフサポート科等
---------------------

4-2-2. 各科では、どのような資格の取得をめざしていますか。

各科	めざしている資格
(例：情報コミュニケーション科)	(例：パソコン検定)

4-3. 教育課程についてお尋ねします。

4-3-1. どのような学校設定科目及び学校設定教科を設定していますか。専攻科がある場合は、本科と分けて記入してください。

※記入欄内を超える場合は、別途、資料を添付してください。

学校設定科目	
学校設定教科	
( ) 設定していない	

4-3-2. (職業科としての設置ではなく) コースを設けている場合は、その種類をご記述ください。

例：紙工、園芸等
----------

4-4. 現場実習(産業現場等における実習)の実施上、学校として重視していることを具体的にご記述ください。

--

4－5．職業教育を進めていくうえで、特に課題と考えられる事項を2つ選択してください。

- ( ) (1) 専門性の維持
- ( ) (2) 個々の障害のある生徒の実態に応じた指導
- ( ) (3) 指導の系統性
- ( ) (4) 指導内容の評価
- ( ) (5) 学校での職業教育の指導と現場実習（産業現場等における実習）との関連性
- ( ) (6) 就労体験（インターンシップ）と卒後の就労との関連性
- ( ) (7) 重複障害のある生徒への対応
- ( ) (8) 途中の学科変更や進路変更の要望への対応
- ( ) (9) その他 ( )

**V. 進路指導・職業教育に関わる校内連携についてお尋ねします。（該当する項目に○をしてください）。**

5－1．進路指導・職業教育の担当分掌が主催する会議についてお尋ねします。この会議において検討する内容として、重点的に検討されていることを2つ選択してください。

- ( ) (1) 生徒の進路選択
- ( ) (2) 生徒についての情報共有
- ( ) (3) 保護者対応の明確化
- ( ) (4) 関連諸機関についての情報共有
- ( ) (5) 指導方針の明確化
- ( ) (6) 担当者の役割の明確化
- ( ) (7) その他 ( )

5－2．進路指導・職業教育担当者が校内連携を進めるうえで、重要と考える部署等を以下より2つ選択してください。

- ( ) (1) 担任との連携
- ( ) (2) 学部内の連携
- ( ) (3) 学部との連携
- ( ) (4) 各科（専攻科・普通科・職業科）との連携
- ( ) (5) 特別支援教育コーディネーターとの連携
- ( ) (6) 寄宿舍職員との連携
- ( ) (7) 他部門との連携（併置の場合）
- ( ) (8) その他

5－3．進路指導・職業教育に関わる校内連携を円滑にするために工夫していることを具体的にご記述ください。

例：会議内容の精選、日常的な情報発信等

**VI. 進路指導・職業教育に関わる外部関係諸機関との連携についてお尋ねします。**

6-1. 連携している外部の関係諸機関と連携の内容についてお尋ねします。

6-1-1. 連携している機関として該当するものに○をご記入ください。また、それぞれの機関との連携の内容を下欄から選択し、その番号をご記入ください。

回答例：(○) ハローワーク (該当する番号：①、③)

- ( ) 企業等事業所 ( )
- ( ) 施設 ( )
- ( ) 作業所 ( )
- ( ) ハローワーク ( )
- ( ) 障害者就業・生活支援センター ( )
- ( ) 障害者職業センター ( )
- ( ) 特別支援学校 ( )
- ( ) 小・中学校 ( )
- ( ) 高等学校 ( )
- ( ) 大学・専門学校 ( )
- ( ) その他 ( )

**【連携内容】**

- ① 職場開拓への協力 ② 産業現場等における実習等の受け入れ ③ 研修会への協力・講師派遣
- ④ ケース会議への参加 ⑤ 作業製品の購入及び提供 ⑥ 外部講師としての指導や授業等への参加
- ⑦ 進路指導・職業教育に関する助言等 ⑧ 情報保障（手話通訳、要約筆記等）のサポート ⑨ 学習支援
- ⑩ その他

6-1-2. 今後も連携を強めていく必要があると考えている主な関係機関を挙げ、その連携内容を記述してください。

関係機関	連携内容
(例：企業)	(例：職場実習先の確保)

6-2. 外部関係諸機関との進路及び就労支援の検討を目的とした会議についてお尋ねします。

6-2-1. 貴校では、外部関係諸機関との会議を実施していますか。

- ( ) (1) 実施している
- ( ) (2) 実施していない

6-2-2. 6-2-1で「(1) 実施している」と回答した場合、その主な内容を具体的に記述してください。

例：指導記録に基づいた検証、個々の生徒の事例についての検討等

6-2-3. 6-2-1で「(2) 実施していない」と回答した場合、その理由を記述してください。

6-2-4. 貴校では、関係機関との定例会議や研修会等を実施していますか。

( ) (1) 行っている

( ) (2) 行っていない

6-2-5. 6-2-4で「(1) 行っている」と回答した場合は主な連携先を挙げ、その主な内容を具体的に記述ください。

連携先	内容
(例：企業等)	(例：事業主による障害者の職場適応に関する講演会等)

6-2-6. 関係諸機関との連携において、特に課題となっていることを具体的に記述ください。

6-3. 地域での就労を支援する組織（就労支援連絡会等）についてお尋ねします。

※この質問は、生徒が在学中の支援としてお尋ねします。

6-3-1. 地域での就労を支援する組織がありますか。

( ) (1) ある

( ) (2) ない

6-3-2. 6-3-1で「(1) ある」と回答した場合、その組織と具体的な支援内容をご記述ください。

組織名 (例：就労支援連絡会)	支援内容 (例：学習会等の生涯学習支援)

6-4. 個別の移行支援計画（もしくは個別の教育支援計画）についてお尋ねします。

6-4-1. 個別の移行支援計画（もしくは個別の教育支援計画）を作成していますか。

- ( ) (1) 作成している  
( ) (2) 作成していない

6-4-2. 6-4-1で「(1) 作成している」と回答した場合、以下の該当する番号に○をしてください。

- ( ) (1) 個別の移行支援計画は、個別の教育支援計画に含めている  
( ) (2) 個別の移行支援計画と個別の教育支援計画は、別々に作成している  
( ) (3) その他 ( )

6-4-3. 個別の移行支援計画（もしくは個別の教育支援計画）の個人情報の取り扱いについて、どのような配慮をしていますか。

例：公開する対象に制限があり、一部に公開している等

## VII. 就労に関わる卒業後の支援についてお尋ねします。

7-1. 卒業生に対して卒業後の支援を行っていますか。

- ( ) (1) 行っている  
( ) (2) 行っていない

7-2. 7-1で「(1) 行っている」を選択した場合、卒業後の支援のための校務分掌を設置していますか。「設置している」場合は、分掌名を記入してください。

- ( ) (1) 設置している (分掌名： )  
( ) (2) 設置していない

7-3. 7-2で「(1) 設置している」を選択された方にお尋ねします。

7-3-1. 支援の期間をご記述ください。

例：卒後3年間等

7-3-2. 支援の目的をご記述ください。

例：就労の定着・本人の望む職場開拓等

7-3-3. 支援の具体的な活動例をご記述ください。

例：家庭訪問、卒業生の集い等

7-4. 7-2で「(2) 設置していない」と選択した場合、その理由を具体的に記述してください。

例：重要であると考えているが、体制がとれない等

7-5. 学校として卒業生の就労先（進路先）への定着に関する調査を行っていますか。

( ) (1) 行っている

( ) (2) 行っていない

7-6. 7-6で「(1) 行っている」を選択した場合、具体的な内容をご記述ください。

例：年度ごとに就労先（進路先）に定着の様子を問い合わせている等

7-7. 卒業後の支援として課題となっている事項を記述してください。

例：定着支援、職場開拓等

## **VIII. 進路指導・職業教育に関わって、障害のある生徒の保護者（家族）への支援についてお尋ねします（該当するものに○をしてください）。**

※ここでの「保護者（家族）」とは、障害のある生徒の両親や障害のある生徒の配偶者とします。

8-1. 進路指導・職業教育の全体計画に保護者（家族）支援のための内容が含まれていますか。

( ) (1) 含まれている

( ) (2) 含まれていない

8-2. 8-1で「(1) 含まれている」と回答した場合、各学年・専攻科における内容を具体的に  
ご記述ください。

※各学年での記入が難しい場合は、あわせてご記述ください。

学 年	具体的な内容
1 学年	
2 学年	
3 学年	
専攻科	

8-3. 卒業生の保護者（家族）に対する支援についてお尋ねします。

8-3-1. 保護者（家族）に対する卒業後の支援のための窓口がありますか。「(1) 窓口がある」  
場合、分掌部として位置づけられている場合は、その名称をあわせてご記述ください。

( ) (1) 窓口がある（分掌名： ）

( ) (2) 窓口がない

8-3-2. 8-3-1で「(1) 窓口がある」を選択した場合、誰が、どのような内容を取り扱って  
いますか。

例：前学級担任が、生徒の転職に関わる問題について相談を受けている

8-3-3. 8-3-1で「(2) 窓口がない」を選択した場合、その理由をご記述ください。

例：必要だと思うが、当時の担任（担当者）がいないために相談を受けられない等

8-4. 保護者（家族）支援を行うにあたり、困難を生じている事例があればご記述ください。

例：未就労の保護者への対応、精神疾患のある保護者への対応等

8-5. 障害のある生徒の保護者（家族）への支援を行ううえで、特に課題となっている事項を3つ選択してください。

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

以上で終わります。ご協力ありがとうございました。

## おわりに

平成 19 年 12 月、文部科学省は特別支援学校の学習指導要領改定案を公表し、障害のある子どもへの自立と社会参加を推進するための職業教育の充実を挙げました。特別支援学校における進路指導・職業教育に関しては、実践研究や事例研究として、実証的にまとめられた報告書や進路指導・職業教育の実態について、全国規模で実施された調査研究がまだ少ない状況にあります。このため、本研究においては、特別支援学校の進路指導・職業教育の課題解決の糸口をつかむべく、各校の具体的資料（ツール）を提示し、検討したものをまとめたものです。

高等教育の内容は、社会の動静により左右される部分がありますが、どのような時代であっても、障害のある子どもに対する将来に関する教育については、「一人一人に対応する」すなわち「子どもの可能性の伸長」という考え方は変わるものではないと考えます。

また、現在、特別支援学校においては、地域のセンター的機能が求められています。進路指導・職業教育を更に充実させることが重要であると思われます。このため、各特別支援学校においては、地域の関連情報の収集に努め、学校全体で教員間の情報交換や課題の掘り起こしをすることが大切であると思われます。これからは特別支援教育の進展とともに、学校体制や組織の見直しがなされることも考えられます。進路指導・職業教育が単に中学部や高等部に特化したものでなく、学校の全職員で取り組んでいくことが期待されます。本報告書が、各学校の進路指導・職業教育を進めるうえで参考になることを願っています。

最後に、本研究を通して、多くの特別支援学校に実地調査に伺い、各校の進路指導・職業教育の実際にふれ、担当される先生方の熱心な実践、努力に敬意を表します。また、全国調査の回答にご協力いただきました各特別支援学校、研究協議会にご参会くださいました皆様、研究協力機関として情報提供くださいました特別支援学校、研究協力者の皆様に感謝申し上げます。

(研究代表者 原田 公人)

# 執筆者一覧

## 《研究分担者》

原田 公人 (教育研修・事業部総括研究員)	第1章、第4章1節・2節・4節、第6章
柳澤 亜希子 (教育情報部研究員)	第2章、第3章、第4章2節・5節、第6章
小田 侯朗 (企画部総括研究員)	第5章3節
工藤 傑史 (教育研修・事業部総括研究員)	第4章2節
菊地 一文 (教育情報部主任研究員)	第4章3節

## 《研究協力機関》

森脇 勤 (京都市立白河総合支援学校 校長)	第5章2節
------------------------	-------

## 《所外研究協力者》

河合 康 (上越教育大学 教授)	第5章1節
藤井 茂樹 (パームこどもクリニック 相談員)	第5章4節



専門研究 A

特別支援学校高等部（専攻科）における進路指導・職業教育支援プログラムの開発

平成 22 年度～23 年度

研究成果報告書

研究代表者 原田公人

平成 24 年 3 月

著作 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

発行 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

〒239-8585

神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 番 1 号

TEL : 046-839-6803

FAX : 046-839-6918

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