

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。

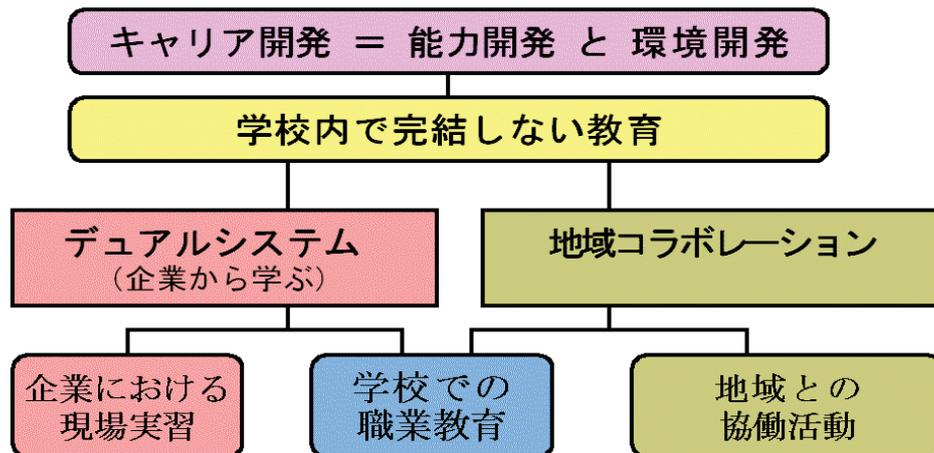


図5-1-1 本校の教育理念の構造

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の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。

[基本となる理念]

教育目標 ⇒ 社会人・職業人として育てほしい姿

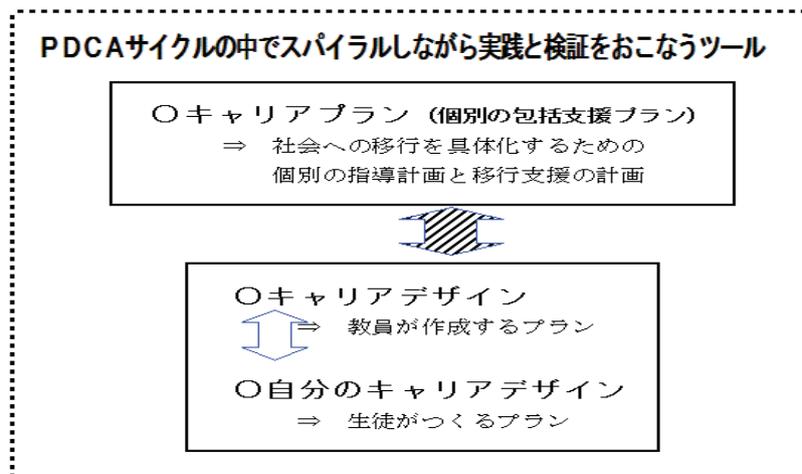
[システム]

デュアルシステム ⇒ 教育目標を達成するための方策

[移行支援の全体計画]

移行支援デザイン
⇒ 産業現場実習を中心としたカリキュラム
づくりのための学校全体のガイドライン

[実践のためのツール]



※理念を基に、個々のニーズを具現化するための「書式」(支援ツール)

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)。

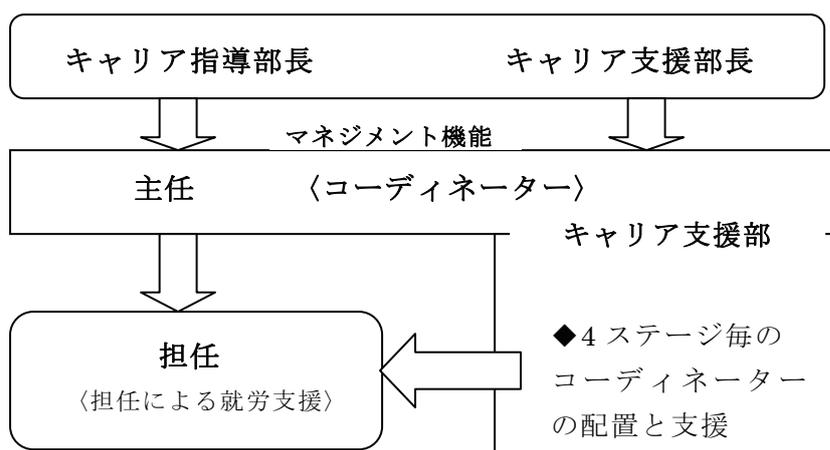


図5-1-3 担任をサポートするキャリア支援部の設置

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）。

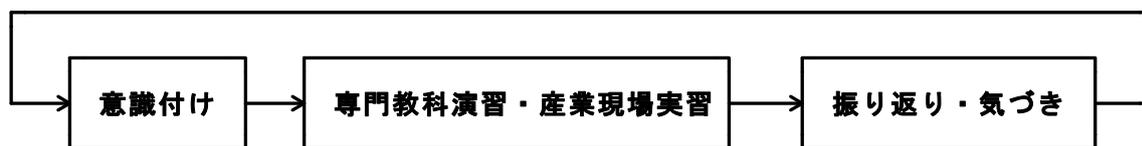


図5-1-4 キャリア教育の理念によるPDCAサイクル

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性がある。



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—児童生徒の心理的発達と就労レディネス—. 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—. 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。

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。

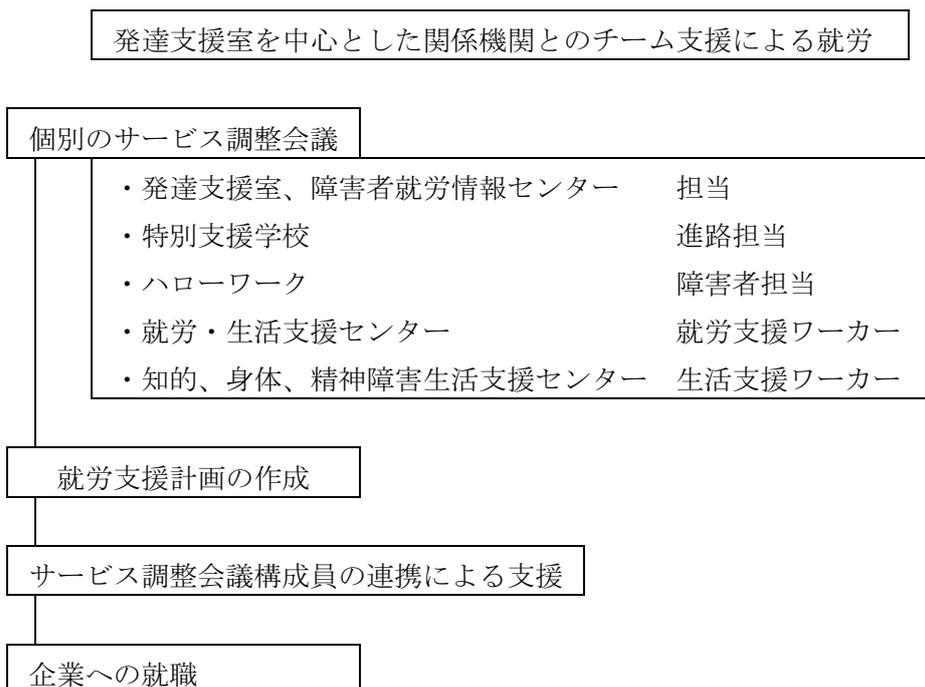


図 5 - 2 - 2 就労支援システム

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）

