

(財)みずほ教育福祉財団

特別支援教育研究助成事業

特別支援教育研究論文

—平成19年度—

視覚に障害のある者の

キャリアガイダンスの在り方について

—職業生活の実際と学校段階における職業的自立を促す目標設定の検証—

北海道高等盲学校

森 田 浩 司

平成20年3月

研究協力：国立特別支援教育総合研究所

視覚に障害のある者のキャリアガイダンスの在り方について

ー 職業生活の実際と学校段階における職業自立を促す目標設定の検証 ー

北海道高等盲学校 森 田 浩 司

要旨：2002（平成14）年12月に策定された「障害者基本計画」のなかで、障害のある子どもの発達段階に応じて関係機関が適切な役割分担の下に、一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画(個別の支援計画)を策定して支援を行うことが明記された。

昨年度、独立行政法人特別支援教育総合研究所の長期研修において、「視覚に障害のある児童生徒のキャリアガイダンスの在り方について～職業生活の実際と学校段階における職業自立を促す目標設定の検証～」を研究テーマに取り上げ、「盲学校における進路指導」と「視覚障害者の職業生活」の2つ側面で調査を実施し、教育的支援の側面と雇用支援の側面から、視覚に障害のある者の将来にビジョンが持て、よりよい適切な支援を促進するための資料を検討し、「キャリア教育（職業観・勤労観を育む）学習プログラムの枠組み（試作）」を作成した。

本研究では、教育的支援である側面の学校現場において「キャリア教育（職業観・勤労観を育む）学習プログラムの枠組み（試作）」の評価と改善を行い、キャリア発達の理解と促進を深めることを目指した。また、雇用支援の側面からは地域フィールドワークを行い、視覚に障害のある者の雇用に対する現状把握と理解啓発を深めた。それぞれの側面における調査に基づいた経過をまとめた。

キーワード：キャリア教育、雇用支援、キャリア教育学習プログラムの枠組み（試作）、個別の教育支援計画

はじめに

1 キャリア教育の動向^{24)、28)}

特別支援教育において「キャリア教育」というとあまり馴染みの無い言葉なので混乱があるかと思われる。

知的障害養護学校においては職業教育として作業学習中心に取り組まれているが、本来のキャリア教育の目指すところと相違がある。

「キャリア教育」は、1971（昭和46）年からアメリカにおいて、直面する激しい社会の変化や学校から職業への移行にかかる様々な課題に対応するため推進され、その後、我が国の「進路指導」の充実・改善に少なからず影響を与えてきた。

しかし、「キャリア教育」とは何かということについては、学校教育においても、必ずしも明確な共通理解がなされていない状況があることも事実である。その背景には「キャリア」及び「キャリア教育」という概念が、本来、極めて包括的なものであるこ

と、また、現在、既に、これらの用語が広く流布しているにもかかわらず、その意味付けや受け止め方が多様であること、さらに、学校教育においては、従来から「進路指導」や「職業教育」などが展開されていることなどが考えられている。

我が国において、「キャリア教育」という用語が公的な資料に登場したのは、1999（平成11）年12月の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」においてである。この答申では、「学校と社会及び学校間の円滑な接続」を図ることを目的に、キャリア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と指摘されている。

この答申以後、キャリア教育に関しては、調査研究が進められ、2002（平成14）年11月に国立教育政策研究所生徒指導研究センターによる調査研究報告書「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」、2004（平成16）年1月に文部科学省による調査研究報告書「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～という二つの成果が報告された。とりわけ、文部科学省は、後者の調査研究と並行して、教育・雇用・産業政策の連携強化等による雇用問題に対応した総合的な人材育成を目指した「若者自立・挑戦プラン」(2003(平成15)年6月)を、経済産業省・厚生労働省・経済財政政策担当の関係4大臣との合意により施策として取りまとめられた。その中で「キャリア教育」の推進が重要な柱として位置づけられている。

さらに、2006(平成18)年1月に文部科学省は「教育改革のための重点行動計画」を掲げ、「活力ある人材を育てるための教育の充実」の中で「自立し挑戦する若者の育成」を目指しキャリア教育・職業教育の充実がうたわれた。しかしながら、キャリア教育の必要性は理解されながらも、その意味付けや受け止め方が多様で、教育課程の見直し、体験活動等の取組が十分とは言えないのが各学校の現状であった。このような状況を受け、同年11月には「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引ー児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるためにー」が出され、社会人、職業人として自立していくことができるようにする教育の推進が強く求められた。

特別支援教育と通常教育の間に連続性のあるものと捉えると、キャリア教育は障害の有無に関わらず一人一人の児童生徒のニーズに応じる最適な学習環境を設定し、将来に渡って支援することに通ずるものと考えられる。

2 障害者雇用の制度とその実際^{9)、10)、20)}

特別支援教育への取組が進む中で、障害者雇用に

対する考え方は、共に変化しつつある。

2002(平成14)年12月に策定された「障害者基本計画」のなかで、障害のある子どもの発達段階に応じて関係機関が適切な役割分担の下に一人一人のニーズに対応して適切な支援を行う計画(個別の支援計画)を策定して支援を行うことが明記されことは久しい。

2006(平成18)年4月1日からは「障害者雇用促進法」が改訂及び「障害者自立支援法」がそれぞれで施行されたことも踏まえ、障害のある人が雇用・就労の促進を通じて現実の職場に適したノーマライゼーションが進められてきている。

これまでの物理的、文化的な壁を制度による支援から企業環境や労働環境ごとに雇用についても具体的な個別対応が現実的に実現しつつある。「障害者自立支援法」や「障害者の雇用の促進等に関する法律」として障害者の雇用支援策の充実が身近に感じ取ることができる。

なかでも、「障害者雇用促進法」の目的として幾つか挙げられるが、職業リハビリテーションの推進において、「障害者就業・生活支援センター事業」、「地域障害者就労支援事業」、「障害者試行雇用事業(トライアル事業)」、「職場適応援助者事業(ジョブコーチ)」がある。

これら事業の目的は障害者に対して職業指導、職業訓練、職業紹介等の措置を講じ、その職業生活における自立を図ることである。

今回の地域におけるフィールドワークでも幾つか視覚に障害のある者に対するその事例をうかがうことができ、身近であり、現実的な事として痛感することができた。

目 次

はじめに	1
1 章 研究の目的及び方法	4
1 問題の所在と研究の目的	
2 内容と方法	
2 章 視覚に障害のある者のキャリアガイダンスに関わる調査	6
1 調査の回収状況について	
2 「キャリア教育学習プログラム」(試作)の評価について	
3 雇用支援に関する調査	
4 調査の全体考察	
3 章 キャリア教育学習プログラム	13
1 学習プログラムの必要性	
2 学習プログラムの作成の手順	
3 学習プログラムの構成	
4 学習プログラムの活用について	
4 章 研究のまとめと今後の課題	18
1 研究のまとめ	
2 今後の課題	
謝 辞	
引用・参考文献	
資 料	21

1 章 研究の目的及び方法

1 問題の所在と研究の目的¹⁹⁾

「障害のある子どもを生涯にわたって支援する」ことを掲げ、2005（平成 17）年から「個別の支援計画」を策定することが義務づけられ、関係者・機関の連携による適切な教育的支援の充実が図られてきている。

また、障害のある児童生徒に対してその一人一人の教育的ニーズを把握し、当該児童生徒の持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うことを理念として 2007（平成 19）年は 4 月から特別支援教育への取組が始まった。

昨年度 2007（平成 19）年 3 月に、独立行政法人特別支援教育総合研究所の長期研修において、「視覚に障害のある児童生徒のキャリアガイダンスの在り方について～職業生活の実際と学校段階における職業自立を促す目標設定の検証～」を研究テーマに取り上げ、「盲学校における進路指導」と「視覚障害者の職業生活」の 2 つ側面で調査を実施し、教育的支援の側面と雇用支援の側面から、視覚に障害のある者の将来にビジョンが持て、よりよい適切な支援を促進するための資料を検討し、「キャリア教育（職業観・勤労観を育む）学習プログラムの枠組み（試作）」を作成し、まとめとした。

「キャリア教育（職業観・勤労観を育む）学習プログラムの枠組み（試作）」等の資料は課題として推察された、「視覚に障害のある者の早期からの系統的な一貫した進路学習の推進及び適切な進路情報の収集と提供」が解決の方策の一つと考えた。しかし、実践における具体的な指導場面に添ったものか、指導に結びつく観点になっているかの検証はなされていない。

本研究では、教育的支援である側面の学校現場において「キャリア教育（職業観・勤労観を育む）学習プログラムの枠組み（試作）」の評価と改善を行い、キャリア発達の理解と促進を更に深めることと、雇用支援の側面からは地域フィールドワークを行い、

視覚に障害のある者の雇用に対する現状把握と理解啓発を深めることを目的とする。

2 内容と方法

1) 調査の対象及び構成

本研究における調査は、「特別支援学校の学級担任調査」、「特別支援学級の担当者調査」及び「雇用支援に関する調査」の質問紙による調査と地域の関係機関へのインタビュー調査と 2 種類で構成しそれぞれの対象を次のとおりとする。

ア 特別支援学校の学級担任調査

全国の特別支援学校（視覚）のいわゆる「準ずる教育課程」によって学習を行っている小学部・中学部・高等部本科普通科に在籍している児童生徒の学級担任をされている先生方を対象とする。

調査実施対象学校数及び調査対象の学級数は次のとおりになる。

学校数 66 校

小学部 普通学級 165 学級

中学部 普通学級 115 学級

高等部 普通学級 146 学級

（全国盲学校長会 2007（平成 19）年 6 月）¹⁶⁾

（注）学校によっては学級編制において創意工夫を行っていることにより一人の学級担任に対し二学年を担当している場合等がある。

イ 特別支援学級の担当者調査

北海道内の特別支援学級（視覚）の担当者を対象とする。

調査実施対象学校数及び調査対象の学級数は次のとおりになる。

学校数 22 校

小学校 14 学級 中学校 8 学級

(北海道立特別支援教育センター 2007 (平成 19) 年 6 月)

ウ 雇用支援に関する調査

北海道内の公共職業安定所の障害者雇用担当者(専門援助部門の指導官)を対象とする。

調査実施対象数は次のとおりになる。

所数 39 所 (内 出張所 9 所 分室 8 所)

フィールドワーク

- ・札幌市の地域自立支援協議会(17 の機関と団体で構成)の傍聴
 - ・札幌市の地域自立支援協議会の参加委員の機関への視察
 - ・函館市の雇用支援機関(4 機関)
- (参考として委員の構成と団体を巻末資料に後掲する。)

2) 調査の期間

調査する期間は下記の二期に分けて調査する。

第一期 2007 (平成 19) 年 7 月 13 日
～2007 (平成 19) 年 7 月 27 日

第二期 2007 (平成 19) 年 12 月 1 日
～2007 (平成 19) 年 12 月 14 日

3) 調査の方法

質問紙(選択技法評価法と自由回答法)による。
(郵送による回答とインタビューによる回答)

4) 調査の内容と回答方法

アンケート用紙については巻末資料に後掲する。

ア 特別支援学校の学級担任調査

- ア) 回答される方のプロフィールに関して(3 問)
所属学部・学年、複式学年・学級について
イ)「キャリア教育(職業観・勤労観を育む)学習プログラムの枠組み(試作)」の評価について(10 問)

I.「個別の教育支援計画」と目標の設定について

II.「進路発達」と系統化について

III.「支援者の指針」と周知について

IV.「進路指導」と計画について

学級担任が各領域についての 4 段階評価と自由回答で改善事項を求め課題の所在について

- ウ) 回答される方の問題意識に関して(4 問)

学級担任が視覚障害者の職業生活に関わり

I. 日頃の考えている内容について

II.「個別の教育支援計画」と「学習プログラム」について

III.「学習プログラム」について

各項目について評価し及び、自由回答から「学習プログラムについての課題の所在」について

イ 特別支援学級の担当者調査

- ア) 回答される方のプロフィールに関して(3 問)
担当学年、担当年数、個別の教育支援計画の策定状況について

- イ)「キャリア教育(職業観・勤労観を育む)学習プログラムの枠組み(試作)」の評価と改善(10 問)

I.「個別の教育支援計画」と目標の設定について

II.「進路発達」と系統化について

III.「支援者の指針」と周知について

IV.「進路指導」と計画について

学級担任が各領域についての 4 段階評価と自由回答で改善事項を求め課題の所在について

- ウ) 回答される方の問題意識に関して(4 問)

学級担任問題意識について

I. 日頃の考えている内容について

II. 子どもの将来像について

III.「個別の教育支援計画」と「学習プログラム」について

IV.「学習プログラム」について

各項目について評価し、自由回答から「学習プログラムについての課題の所在」について

イ 雇用支援に関する調査

- ア) 回答される方のプロフィールに関して（5問）
担当年数、北海道高等盲学校の認識、個別の教育支援計画の認識、紹介件数について
- イ) 視覚障害者の紹介状況について（5問）
- ウ) 回答される方の視覚障害者の紹介に関わる問題意識について（3問）

2章 視覚に障害のある者のキャリアガイダンスに関わる調査

1 調査の回収状況について

1) 特別支援学校の学級担任調査

全国の特別支援学校（視覚）の学校数は69校2分校となるが66校が調査実施対象学校で55校からの回答があり、学校単位での回収率は83.3%となった。

また、調査対象の学級数と回収学級数は学部ごとに小学部普通学級165学級のうち107学級、中学部普通学級119学級のうち74学級、高等部普通学級140学級のうち102学級の回答があり、それぞれの回収率は64.8%、64.3%、69.9%で延べ283人の学級担任の先生方から協力頂いた。

（普通学級数は全国盲学校長会 視覚障害教育の現状と課題 2007（平成19）年6月による）¹⁶⁾

表 2-1 学部別回収率

区 分		小学部	中学部	高等部
合 計	対 象 数	165	119	140
	有効回答数	107	74	102
	回 収 率	(64.8)	(64.3)	(69.9)

【表 2-1】の有効回答数には一人で担任する学年が2～3学年の場合は記述の通り担当する学年にそれぞれに加えた。

また、高等部については、本科普通科を示す。

学部未記載の場合は参考程度とし、有効回答としない。

2) 特別支援学級の担当者調査

北海道内の特別支援学級（視覚）の学級数は22学級が調査実施対象学校で12校からの回答があり、回収率は54.5%である。

また、調査対象の学級数と回収学級数は小学校14学級のうち7学級、中学校8学級のうち5学級の回答があり、それぞれの回収率は50.0%、62.5%で協力頂いた。

今回の回答対象者について担当年数は【図 2-1】による。担当年数は1年未満が58.3%、3年以上が8.3%で特別支援学級の担当する先生方は91.7%が担当年数が3年未満の先生方となる。

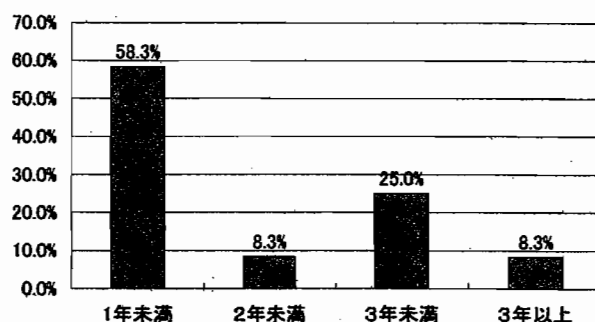


図 2-1 特別支援学級の担当年数

3) 雇用支援に関する調査

北海道には出張所、分室をあわせると40所の公共職業安定所があり、調査対象は39所で30所からの回答があり回収率は76.9%である。

2 「学習プログラム」（試作）の評価について

「キャリア教育（職業観・勤労観を育む）学習プログラムの枠組み（試作）」については巻末資料に後掲する。

集計結果については設問に対する4段階評価で示し、評価基準については4：当てはまる、3：およそ当てはまる、2：あまり当てはまらない、1：当てはまらないとして、相対度数（%）は小数点第2以下四捨五入）を示す。

また、本文においては評価「4」、「3」を積極的

評価、「2」、「1」を消極的評価と示す。

1) 特別支援学校の学級担任調査

前述のとおり、調査対象となるいわゆる「準ずる教育課程」によって学習を行っている児童生徒を担当する先生方による「学習プログラム」(試作)についての評価の協力をいただいた。その結果について述べ、若干の考察を加える。

I. 「個別の教育支援計画」と目標の設定について

質問 1

個別の教育支援計画や進路発達の目標の設定の目安となる内容である

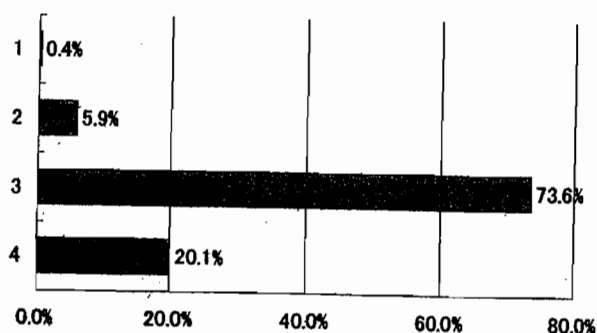


図 2-1-1 I-1 個別の教育支援計画と目標の設定

【図 2-1-1】に示すように、評価「4」は 20.1%で積極的評価としては 93.7%と評価は高い。

しかしながら、「学習プログラム」(試作)が「個別の教育支援計画」の策定する際の目標の設定の目安となると消極的評価として 6.3%挙げられた。

II. 「進路発達」と系統化について

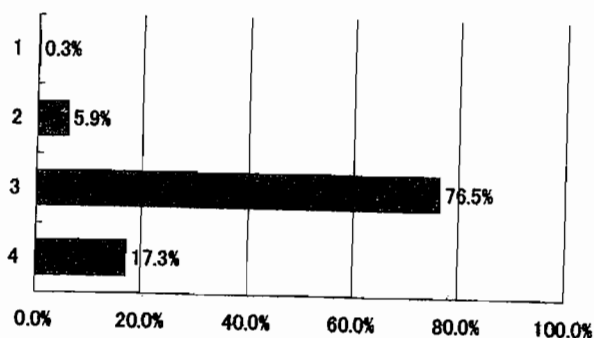


図 2-1-2 II 「進路発達」と系統化(全項目)

質問 5

児童生徒が今、どのような段階であるか知るための目安となる

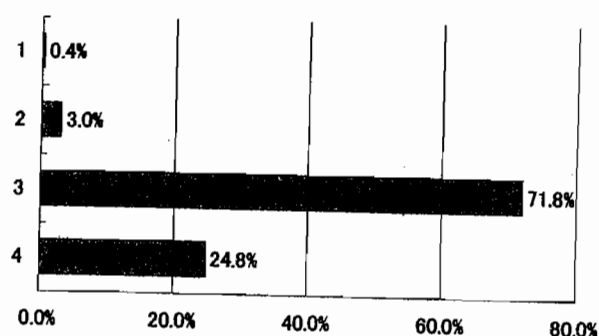


図 2-1-3 II-1 「進路発達」と系統化(質問 3)

【図 2-1-2】に示すように、IIの「進路発達」と系統化についての領域では評価「4」は 17.3%と Iの「個別の教育支援計画」と目標の設定より評価「4」は下がった。

特徴があると思われる質問 5【図 2-1-3】で評価「4」は 24.8%で全項目で最も評価が高い。

III. 「支援者の指針」と周知について

ここで、支援者とは教職員においては、転任者、新任者を対象とする全教員と保護者として質問項目に示した。

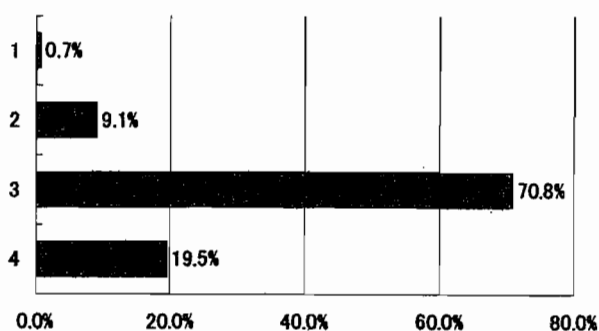


図 2-1-4 III 「支援者の指針」と周知(全項目)

質問 8

保護者にも周知すべき内容である

【図 2-1-4】に示すように、IIIの「支援者の指針」と周知については評価「4」19.5%、積極的評価 90.3%で他の領域と変わらないが、消極的評価は 9.8%

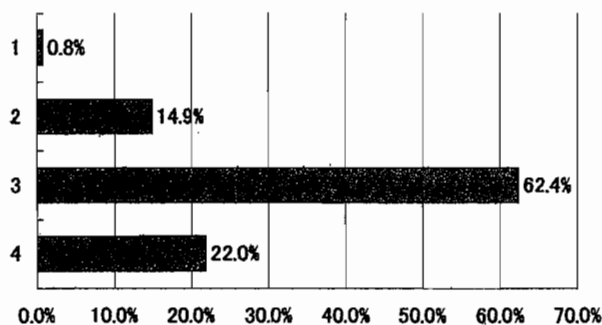


図 2-1-5 Ⅲ-3 「支援者の指針」と周知（質問 8）

となる。

特徴があると思われる質問項目 8 【図 2-1-5】で保護者への周知となると評価「4」22.0%と評価が高いが、消極的評価は 15.7%である。

IV. 「進路指導」と計画について

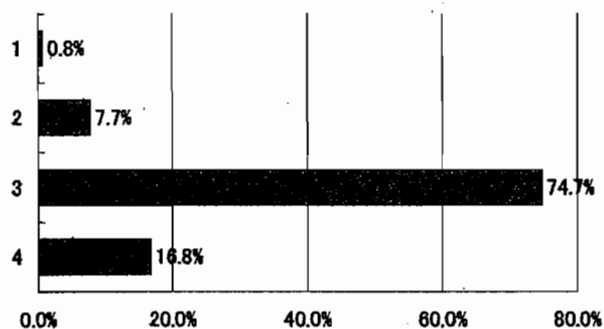


図 2-1-6 IV 「進路指導」と計画について（全項目）

質問10

在学期間を通した体系的な進路指導計画や進路指導ができる資料である

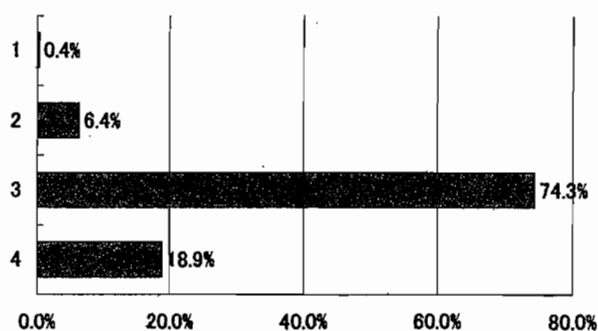


図 2-1-7 IV-2 「進路指導」と計画について（質問 10）

【図 2-1-6】に示すように、IV「進路指導」と計画については全領域で評価「4」は 16.8%と最も低い。

しかしながら、図 2-1-7 に示すように、体系的な視点でとらえる計画になると積極的評価 93.2%と高い。

2) 特別支援学級の担当者調査

前述のとおり、調査対象となる特別支援学級（視覚）を担当する先生方による「学習プログラム」（試作）についての評価の協力をいただいた。その結果について述べ、若干の考察を加える。

I. 「個別の教育支援計画」と目標の設定について

質問 1

個別の教育支援計画や進路発達の目標の設定の目安となる内容である

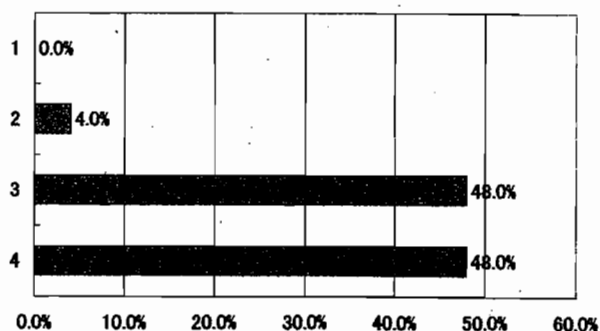


図 2-2-1 I-1 個別の教育支援計画と目標の設定

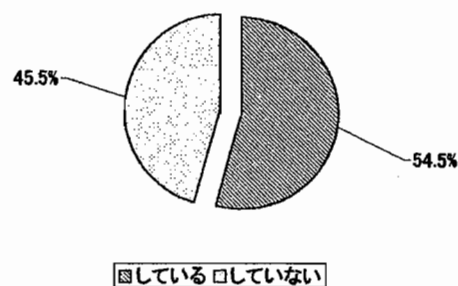


図 2-2-2 個別の教育支援計画の策定状況

【図 2-2-1】に示すように、評価「4」は 48.0%で積極的評価としては 96.0%と全領域の中で最も評価は高い。

また、「学習プログラム」（試作）が「個別的教育支援計画」の策定する際の目標の設定の目安としての消極的評価は 4.0%である。

特別支援学級に在籍する児童生徒の個別的教育支援計画の策定状況は【図 2-2-2】に示すように、45.5%が策定していない状況にある。

Ⅱ.「進路発達」と系統化について

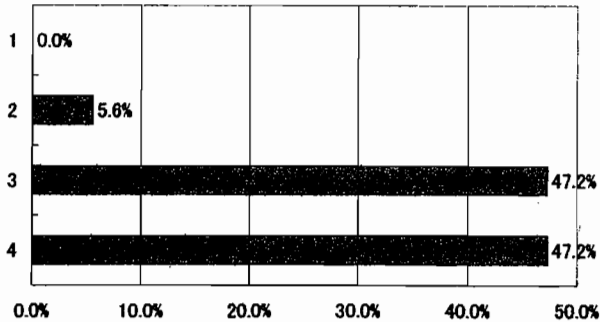


図 2-2-3 Ⅳ 「進路発達」と系統化について(全項目)

質問 5

児童生徒が今、どの段階であるか知るための目安となる

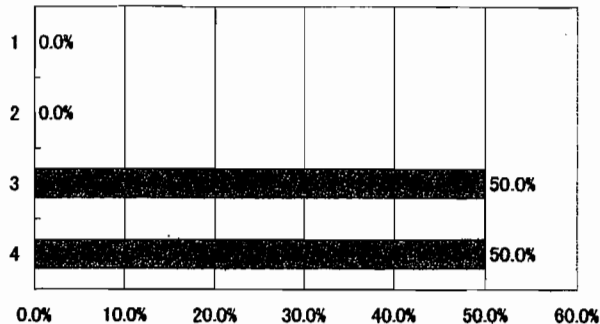


図 2-2-4 Ⅳ-5 「進路発達」と系統化について(質問 5)

【図 2-2-3】に示すように、Ⅱの「進路発達」と系統化についての領域では評価「4」は 47.2%とⅠの「個別的教育支援計画」と目標の設定より評価「4」は下がり、全領域の中で最も消極的評価が 5.6%と高い。

しかしながら、特徴があると思われる質問項目 5【図 2-2-4】で消極的評価は 0%である。

Ⅲ.「支援者の指針」と周知について

ここで、支援者とは教職員においては、転任者、新任者を対象とする全教員と保護者として質問項目に示した。

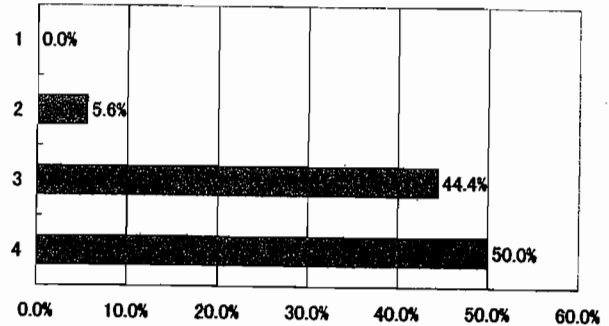


図 2-2-5 Ⅲ 「支援者の指針」と周知(全項目)

質問 8

保護者にも周知すべき内容である

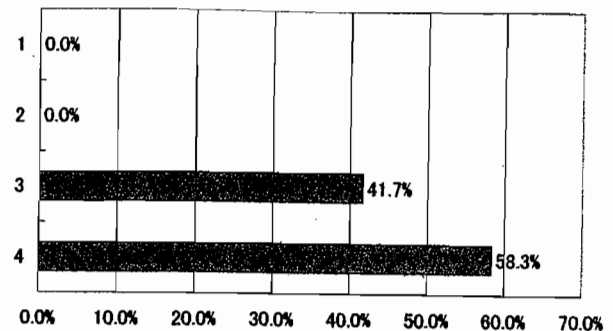


図 2-2-6 Ⅲ-8 「支援者の指針」と周知(質問 8)

【図 2-2-5】に示すように、Ⅲの「支援者の指針」と周知については評価「4」50.0%、積極的評価 91.7%である。

特徴があると思われる質問項目 8【図 2-5】で保護者への周知となると評価「4」58.3%と全項目で評価「4」が最も高い、消極的評価は 0%である。

Ⅳ.「進路指導」と計画について

Ⅳ「進路指導」と計画について、特徴があると思われる質問項目 9【図 2-2-8】で示すように、消極的評価は 0%である。

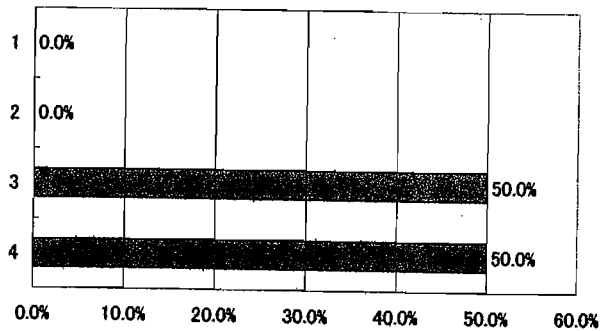


図 2-2-7 IV 「進路指導」と計画について（全項目）

質問 9

年度当初に進路指導の重点課題を精選することができる資料である

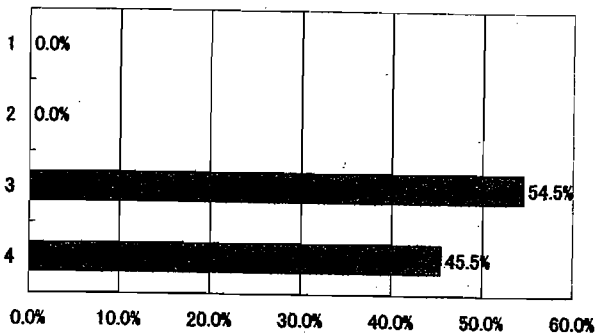


図 2-2-8 IV-9 「進路指導」と計画について（質問 9）

3 雇用支援に関する調査

前述のとおり、視覚に障害のある者の雇用に対する現状把握と理解啓発を深めることを目的とし、質問紙(選択技法評価法と自由回答法)による調査を実施した。

また、一部の地域のフィールドワークを行い、直接調査に協力をいただいた。

その結果について述べ、若干の考察を加える。

1) 障害者雇用担当年数

【図 3-1】は障害者雇用担当（専門援助部門の指導官）の担当の年数について示した。

担当は 1 ～ 2 年未満が 73.3% で、5 年以上は 0 % である。

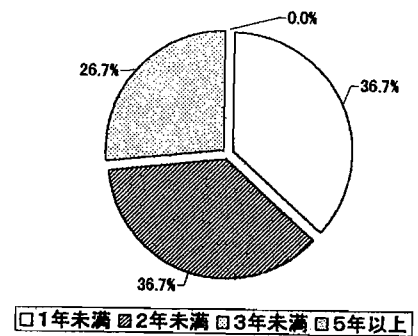


図 3-1 障害者雇用担当年数

2) 北海道高等盲学校の認識について

【図 3-2】に示すように、北海道高等盲学校の認識は「ある」86.7%、「ない」13.3%である。

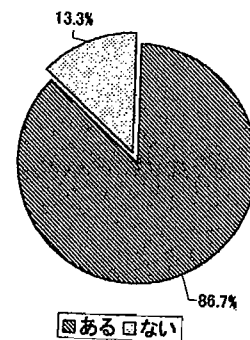


図 3-2 北海道高等盲学校の認識

3) 個別の教育支援計画について

【図 3-3】に示すように、個別の教育支援計画についての認識については「ある」が 46.7%、「ない」が 53.3% で、過半数以上の担当者が個別の教育支援計画について認識が無いとしている。

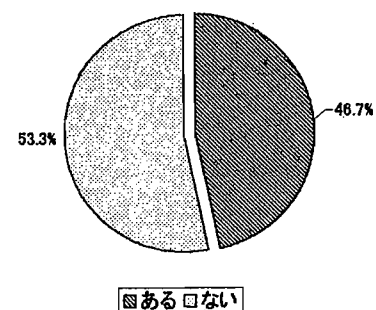


図 3-3 個別の教育支援計画の認識

4) 視覚に障害のある者の担当経験

【図 3-4】に示すように、担当経験が「ある」は

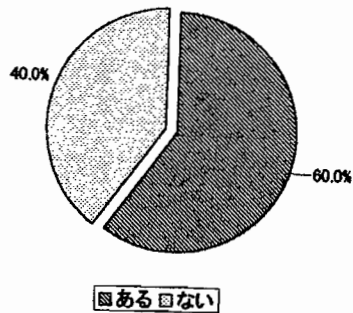


図 3-4 視覚に障害のある者の担当経験

60.0%、「ない」は40.0%である。

5) 2007（平成19）年度の視覚に障害のある者の紹介件数

【図 3-5】に示すように、2007（平成19）年度の紹介件数は0件が62.1%、5件未満が31.0%で、10件以上は0%である。

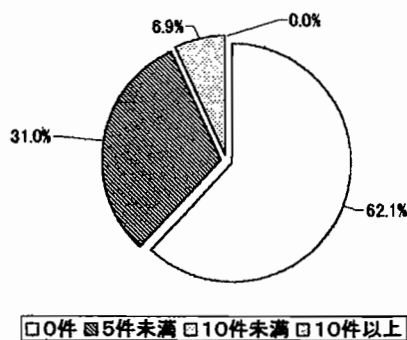


図 3-5 2007(平成19)年度の視覚に障害のある者の紹介件数

6) 紹介した視覚に障害のある方の年齢層

【図 3-6】に示すように、10代は8.0%、20代は44.0%、30代は20.0%、40代は28.0%である。

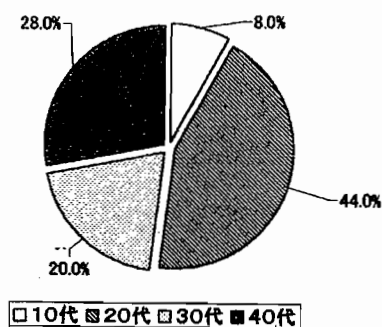


図 3-6 紹介した視覚に障害のある方の年齢層

7) 紹介した職業種

【図 3-7】に示すように、事務が18.8%、あんま、はり、きゅうが62.5%、サービスが12.5%である。

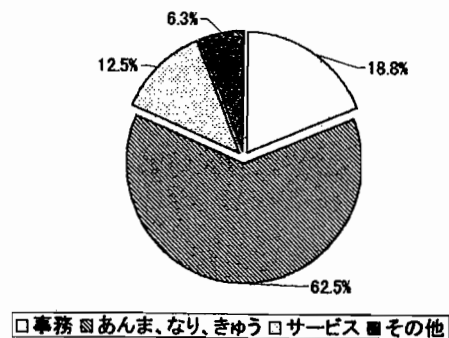


図 3-7 紹介した職業種

8) 連携機関

【図 3-8】に示すように 連携機関としては障害者職業センターは40.0%、障害者就業・生活支援センターは20.0%、障害者職業能力開発校は0%、その他が40.0%である。

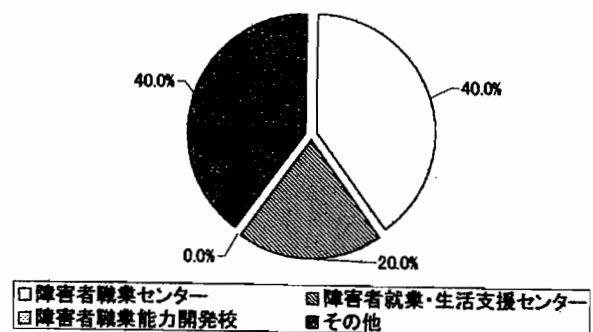


図 3-8 連携機関

4 調査の全体考察

これまで、「視覚に障害のある者の「キャリア教育学習プログラム」（試作）の評価」の結果と「視覚に障害のある者に対する雇用支援に関する調査」の結果の概観を述べてきた。

本章の冒頭で述べたとおり、本調査は、短期間での依頼・回収となったにもかかわらず、約80%という回収となり、学級担任の先生方及び雇用支援の指導官の視覚に障害のある者の進路指導及び就業への関心の高さが伺える結果となった。

以下、「評価の具体的理由（改訂点等）をお答え

下さい」等の自由記述として求めた回答頂いた方の多数のご意見やお考えを結果の一部を取り上げながら、特別支援学校と特別支援学級と関連づけながら、また、教育的側面と雇用支援の側面の視点に立て整理していく。

1) 「個別的教育支援計画」の目標の設定について

前述のとおり「視覚に障害のある者の「キャリア教育学習プログラム」(試作)」は「個別的教育支援計画」における目標の設定の目安や資料として評価が高い領域となった。

しかかながら、消極的な評価「2」に評価した意見としては「大まかな流れは良いが個々への対応としては細かい分析が必要になる」等、児童生徒の個の状況に応じた目標の設定が求められることが複数挙げられた。

積極的評価の意見にも同様の視点での意見が述べられている。

当然、日々の指導における個々の様々な実態や実情に基づいた取組は求められている。

「学習プログラム」(試作)はそのねらうところの能力の「発達の段階」や「発達の領域」にビジョンを持つ視点において言えば、評価に値し妥当性はあると考えられる。

しかし、「あなたが担任している児童生徒の「個別的教育支援計画」において職業的自立(社会参加・自立)の長期目標と「学習プログラム」(試案)の能力は当該学年相応となる能力ですか」という質問から消極的評価 30.1%で多数あった。

特別支援学校においていわゆる「準ずる教育課程」において学習を行っている児童生徒は、視覚のみに障害がある単一の障害ではなく、知的障害や発達障害を併せ有する児童生徒が在籍していることが理由とした。

特に特別支援学級においては消極的評価 50.0%と過半数を占めその理由が知的障害や併せ持つことを理由としている。

今後は「キャリア教育」の視点でとらえるところでは、視覚に障害のある児童生徒には個に応じた対応ばかりではなく複合的に課題を整理する必要がある。

2) 「進路発達」と系統性について

前述のとおり「視覚に障害のある者の「キャリア教育学習プログラム」(試作)」は「児童生徒が今、どの段階であるか知るための目安となる」資料として評価が最も高い項目となった。

評価の理由として、「人間の発達とは様々で一概にそうとは言えないがある程度の目安があると指針となるものができ、実態把握課題設定の一助となる」などあった。

「目標の設定」と同様に「学習プログラム」(試作)はそのねらうところの能力の「発達の段階」や「発達の領域」にビジョンを持つ視点において言えば、評価に値し妥当性はあると考えられる。

個に応じた対応や課題把握は必要とされるからこそ、個の課題の明確化、つまり抜け落ちている能力の領域、発達段階を確認しながら系統化を図る必要があると考える。

3) 「支援者の指針」と周知について

前述のとおり「視覚に障害のある者の「キャリア教育学習プログラム」(試作)」は「支援者の指針」と周知」の資料としての評価は全領域の中でみると積極的評価と消極的評価は分かれた結果となった。

特に特別支援学校における「保護者にも周知すべき内容である」である。

積極的評価の理由としては「より小さい時期に保護者の協力を得るためには必要な内容だと思います。」など複数あげられた。

一方、消極的評価の理由としては「実態は様々なお子さんがいますので、検討が必要かと思います」、「画一的な見方になるのではないか。」など複数あげられた。

しかし、特別支援学級においての評価「4」は全項目の中で最も高く 58.3%で、消極的評価は 0%であった。

意見の中に「キャリア教育は視覚障害に限らず、当たり前に行うべき教育と考えている。通常学級で組まれその特性が有するという点で具体化すべきもの考える。」とあった。

このことは特別支援学校と特別支援学級において

関わる支援者の「キャリア教育」における視点でとらえるところの意識の違いがあることと合わせて、特別支援学校において課題として整理する必要性を示唆していると考ええる。

3) 視覚に障害のある者の雇用支援について

前述のとおり「視覚に障害のある者の雇用に対する現状把握と理解啓発を深めること」をねらい、地域フィールドワークを行いながら、39所の公共職業安定所へ調査を実施した。

対象とした公共職業安定所の障害者雇用担当（専門援助部門の指導官）の担当年数は2年未満が73.4%だった。内部の人事異動により窓口の担当者は専門職としないことから、最も雇用支援に関わる機関の公共職業安定所との連携には絶えず密にする事が必要となる。

このことは、地域において学校と関係機関の連携の一つとしてのツールである「個別的教育支援計画」についての認知は公共職業安定所においては53.3%と過半数が認識が無いとしていることから示唆している。

一方、フィールドワークのなかで札幌市の地域自立支援協議会の傍聴やその委員会の機関に支援の現状の把握を目的として視察にうかがった。その参加機関や団体の担当者の異動は事業に支障をきたす場合があるためほとんどがないとする機関が多い。

しかしながら、視覚に障害のある者への支援の事例や相談件数は無いに等しい状況であった。

つまり、相談事業として担当は長いが、視覚に障害のある方への対応はほとんど無いのが現状としてある。

学校としても地域の相談支援事業にかかわる機関との課題を整理すべき必要があると考える。

以上の教育的側面と雇用支援の側面の調査結果に一貫して課題としてあげられている内容は、個の障害や実態、現状に応じた対応が求められる必要性が挙げられる。

教育において「キャリア教育」の視点でとらえるところの能力の「発達の段階」や「発達の領域」にビジョンを持って、個に応じた対応や課題把握が必要であると考ええる。

また、視覚に障害のある者にとって特別支援学校（視覚）は地域生活に幅のある職業生活を確保するための担う役割と使命は大きいと考える。

3章 キャリア教育学習プログラム

1 学習プログラムの必要性^{22)、24)、25)}

盲学校の普通教育として高等部に普通科が設置されたのは1973年4月である。この時から特に高等部の教育課程の改革が必要となり、各学校においては、社会の変化等を踏まえ、一人一人の障害の状態や実態に応じたきめ細かな指導を一層充実するために創意工夫を生かした特色ある教育課程を編成し実施している。

一方、通常教育においてキャリア教育が必要とされる背景があることから、必然的に視覚障害教育においても必要とされる要因はみられる。

また、キャリア教育で育みたい力については、2002（平成14）年には国立教育政策研究所生徒指導研究センターによる区分（「児童生徒の職業観・就労観を育む教育の推進について」¹¹⁾）に掲載の「職業観・就労観を育む学習プログラムの枠組み（例）－職業的（進路）発達にかかわる諸能力の育成の観点から」による）（以下、「学習プログラム」と略す）が一般的に知られている。さらに、2004（平成16）年に文部科学省から調査研究報告書「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～」以下、（「キャリア教育報告書」と略記する。）²⁸⁾によれば、「キャリア」を「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖」であるととらえ、生涯の過程において「自己と働くことの関係付け」や「価値付けの累積」を行っていくことであるとした。小学校からの各学校教育の段階では、児童生徒の発達に応じて、「自己と働くことの関係付け」や

「価値付けの累積」を系統的に行うために、学校ごとに目標を設定し、育みたい能力に応じた指導内容とその実現状況を把握する評価の在り方を検討し、キャリア教育カリキュラムを通して形成していくことが求められている。

視覚障害教育においても特別でない。すなわち、幼稚部から高等部までの発達段階に応じて視覚に障害のある者にとってのキャリア諸能力を系統的に育んで行くことが求められる。

2 学習プログラムの作成の手順

ここで、昨年度 2007（平成 19）年 3 月に、独立行政法人特別支援教育総合研究所の長期研修において、「視覚に障害のある児童生徒のキャリアガイダンスの在り方について～職業生活の実際と学校段階における職業自立を促す目標設定の検証～」を研究テーマに取り上げ、「盲学校における進路指導」で求めた自由記述を基に作成した。

その、「キャリア教育（職業観・勤労観を育む）学習プログラムの枠組み（試作）」を作成の手順を述べる。

『キャリア教育報告書』は、各学校段階で取り組む「キャリア発達」（職業的（進路）発達）にかかわる諸能力について、「学習プログラム」に基づき、「人間関係形成能力」・「情報活用能力」・「将来設計能力」・「意思決定能力」の 4 領域及びその下位の 8 能力（4 領域 8 能力）を例示として紹介している。同報告書では、この 4 能力領域の枠組みで形成されたキャリア教育における「学習プログラム」を一つのモデルとして参考にし、各学校が実情に応じた独自の「学習プログラム」の性格を有する枠組みを工夫し、可能な限り客観的に児童生徒の発達の状況をとらえ、指導に役立てていくことが大切であると指摘している。

しかしながら、あくまでも通常の教育で取組の枠組みとしているので視覚に障害がある者にとっては例示された目安では枠にはまらない能力を育まなければならないのが現状としてある。

そこで、KJ 法によりアンケート調査の回収結果を手がかりに「学習プログラム」に基づき視覚に障害のある者の職業的（進路）発達にかかわる諸能力には欠かせない領域と能力を含めて考察した。

1) 視覚障害児・者が職業生活を目指すための「必要な力」

アンケート調査の質問の中で、『あなたが担任している児童生徒の「個別的教育支援計画」において職業的自立（社会参加・自立）の長期目標をお書き下さい』『あなたが担任している当該学年における児童生徒が、職業生活を目指すことを考えたときの「必要な力」をお答え下さい』として自由回答の中で具体的な意見を求めた。

「必要な力」を以下の行程を経てマトリックス化を試みた。

- ① 「必要な力」を各学部各学年ごとに記述の通り列記する。
- ② 列記した一つ一つの「必要な力」を「学習プログラム」の 4 領域と整合し確認しながら「必要な力」を学年ごと 4 領域に分ける。
- ③ 領域に当てはまらない「必要な力」について考察した。

【図 4-1】は集約した「必要な力」を発達段階ごとの 4 領域の出現頻度を示したものである。（ここで、「学習プログラム」と整合性を図るために発達段階を小学部低学年、小学部中学年、小学部高学年、中学部、高等部とした。）

【図 4-1】から、全体の領域間差を見ると、人間

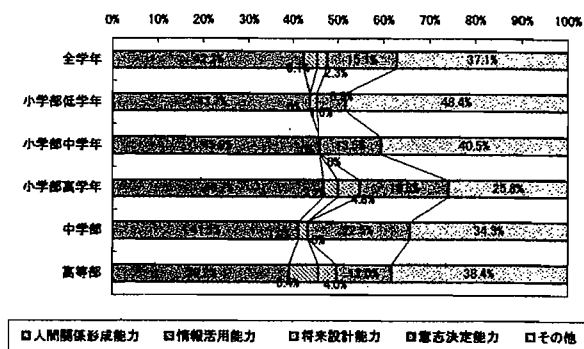


図 4-1 「必要な力」の 4 領域における出現頻度（領域間差）

関係形成能力 42.3%で各発達段階においても 4 割の出現頻度であることがわかる。同じく、4 領域に当てはまらない「必要な力」を「その他」としたが全学年 37.2%を占め各発達段階においても 4 割を占めている。「その他」としての具体的な記述としては領域内差で見ると、文字のリテラシーや歩行能力 44.2%、学力 34.5%、身辺自立 21.3%である。つまり、視覚障害児・者の特性に関わり発達には欠かせない諸能力が職業生活を目指すための「必要な力」として挙げられた。あわせて、「個別の教育支援計画」における職業的自立（社会参加・自立）の長期目標にも多くを占めていた。

「その他」の力として大きな特徴は、視覚に障害がある者が派生する 2 次的要因による能力を育む力として多く挙げられている。つまり、環境的・学習的要因からくる人為的な操作で、発達の阻害要因にも促進要因にもなり得る能力である。ここで、「その他」を「感覚情報処理能力」とし、「学習プログラム」の 4 領域の他に領域を 1 つ位置づけることにした。また、その下位能力を視覚代行能力及び環境認知・移動能力とし一概に職業的（進路）発達の能力のみの能力とはならないが、「視覚に障害のある者の職業観・労働観を育む学習プログラム（試作）」を 5 領域 10 能力で構成することとした。

2) 発達段階と 5 領域

能力の発達は、同一能力の育成については、やさしいものからより高度なものへ、具体的なものから抽象的なもの・人、自分中心から他者との関連重視へと幼・小・中・高を通して段階的・系統的に順序を追って積み重ねていくことが効果的に習得できると言える。しかし、【図 4-1】から各領域の出現頻度の占めるバランスが偏っていることが見て取れる。特に情報活用能力や将来設計能力の設定が学年を追うごとに多くなるが、極端に少なく領域間差で見ると情報活用能力 3.1%、将来設計能力 2.9%である。また、次には集約した「必要な力」の設定学年と「学習プログラム」の枠による職業的（進路）発達を促すために育成することが期待される能力（以下、「期待される能力」という）を発達段階と対比した

ときの出現頻度を領域ごとに振り分けた。つまり、各領域の中で「必要な力」の設定がどの発達段階の「必要な力」として設定としているかの出現頻度を見たものとなる。

領域間差の出現頻度から人間関係形成能力 42.3%と全体の中でも多く占めているが、領域内差で発達段階に分けて見ると小学部高学年段階までに期待される能力を設定する学年が 85.1%を占めている。その中でも小学部中学年段階でねらう力を挙げている学年が 38.8%と約 4 割を占めている。具体的な記述では「自分の意志を他者に伝えられる」（高等部 3 年）、「援助依頼の向上」（中学部 3 年）などが複数挙げられたが、いずれも小学部中学年の時期に育成されることを期待する能力としてのコミュニケーション能力になる。また、中学部、高等部のそれぞれの発達段階に期待する能力の設定は 12.5、2.5%である。

同じく、領域間差で情報活用能力は 3.1%と「必要な力」として挙げられた中では極端に少ないが、領域内差で発達段階に分けてみると中学部、高等部の発達段階に期待する能力としてそれぞれ 58.3%、33.3%を占めている。つまり、小学部低学年段階で期待する能力が「必要な力」の中では挙げられていなかった。

さらに、領域間差で将来設計能力は 2.8%で情報活用能力と同様に極端に少ないが、領域内差で発達段階に分けてみると小学部低学年段階で期待する能力が 77.8%を占めている。また、高等部段階に期待する能力は 0%である。具体的には「時間や方法を自分で判断し活動する」（高等部 3 年）と時間や決まりを守る内容が多くあったが、小学部低学年の時期に期待する能力としての計画実行能力である。

また、領域間差で意志決定能力は 37.2%と人間関係形成能力とほぼ変わらない出現頻度であるが、領域内差で発達段階に分けてみると中学部、高等部段階で期待する能力はともに 0%である。つまり、小学部段階までの期待する能力でしか挙げられていない。具体的な記述では「困難な事柄に向き合い、解決する」（中学部 2 年）、「自分で考え行動できる」（中学部 2 年）、「責任感を持って取り組む」（高等部

2年)など複数挙げられたが、いずれも小学部中学年段階の時期に育成されることを期待する能力としての課題解決能力になる。

以上、簡単に領域内差について触れたが領域内で集約した「必要な力」は発達段階の時期に大きく差があると見とれるので「学習プログラム」と「必要な力」との整合性を図ることを試みた。

【図4-2】は、集約した「必要な力」を「期待される力」の発達段階の時期に移行した後の増減数を領域別に示したものである。

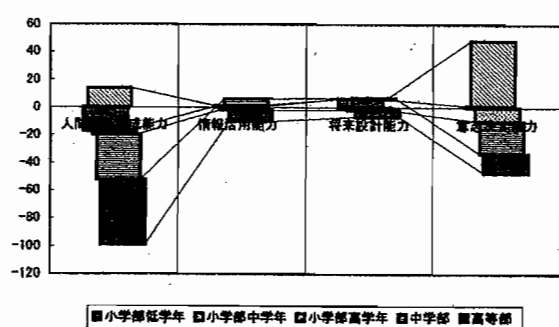


図4-2 「必要な力」と「期待される能力」の差

人間関係形成能力は領域間差では各発達段階で4割を占めていたが、【図4-2】より同じ発達段階の時期に設定されている場合よりも他の発達段階の時期に設定されている場合が多いことが見て取れる。特に、中学部、高等部の「必要な力」の多くは、早い発達段階の時期の「期待される力」を「必要な力」として挙げていることになる。すなわち、小学部中学年が増えていることから「必要な力」としての多くはこの時期に「期待する力」としての能力を挙げていることと言える。

同じく、情報活用能力は領域間差では3.1%で、小学部低学年、中学年は0%である。小学部高学年以上になると「必要な力」として複数挙げられた。しかし、【図4-2】より高等部が減り、小学部中学年、中学部が増えていることから「必要な力」としての多くは小学部中学年、中学部の時期に「期待する力」を挙げていると言える。

さらに、領域間差で将来設計能力は2.8%ながらも高等部が減り、小学部低学年の時期が増えている

事ことは「必要な力」としての多くは小学部低学年の時期に「期待する力」としての能力を挙げていることと言える。

同様に、領域間差で意志決定能力は37.2%の多くは小学部中学年の時期に「期待する力」としての能力を挙げていることと言える。

前述のとおり、能力の発達は、同一能力の育成については、やさしいものからより高度なものへ、具体的なものから抽象的なもの・人、自分中心から他者との関連重視へと幼・小・中・高を通して段階的・系統的に順序を追って積み重ねていくことが効果的に習得できると言える。

しかしながら、「必要な力」の領域間差を見ると、「人間関係形成能力」と「感覚情報処理能力」が各発達段階においてもそれぞれ4割の出現頻度であり、あわせて8割を占めていることが見て取れる。「将来設計能力」と「情報活用能力」はわずかである。さらに、領域内差で見ると「人間関係形成能力」も小学部高学年段階までに期待される能力を設定する学年が85.1%を占めている。「情報活用能力」については小学部低学年段階で期待する能力が「必要な力」の中では挙げられていない。一方、「将来設計能力」は小学部低学年段階で期待する能力が77.8%を占めている。また、高等部段階に期待する能力は0%である。意志決定能力は小学部段階までの期待する能力でしか挙げられていない。

つまり、「必要な力」は「期待する能力」に対して領域のバランスと発達段階の設定のバランスが極端である。特に、ある発達段階を超えて能力の発達の育成をねらうのは効果的とは考えにくい。

以上の視点を考慮しながら発達段階ごとの目安となる期待する能力の要素を抽出して示し、「学習プログラム」を基に「必要な力」の再構築を試みた。また、「学習プログラム」においては「感覚情報処理能力」は無く、新たに位置づけた領域になる。この領域については「必要な力」で回収された結果と合わせて、諸文献等^{1)、2)、3)、4)、17)、21)、23)}により発達段階ごとの目安となる期待する能力として示した。

3 学習プログラムの構成

本研究では、『キャリア教育報告書』等に例示された4領域8能力を参考に、盲学校教育でのキャリア発達にかかわる諸能力（以下、キャリア諸能力と称す）について調査・分析したが、次に5能力領域及びその下位の10能力（5領域10能力）に編成し、カリキュラム開発の基礎的要因となる育みたい能力目標を明確にした。また、能力の発達は、順序を追って積み重ねていくことによって効果的に習得できることなどを踏まえ、同一能力の育成については、やさしいものからより高度なものへ、具体的なものから抽象的なもの・人、自分中心から他者との関連重視へと幼・小・中・高を通して段階的・系統的に取組まれるよう構造化をねらいとしている。

1) 5領域10能力

1 人間関係能力

他者の個性を尊重し、自己の個性を発揮しながら、互いに認め合うことを大切にして行動していく能力

- ① 自他の理解能力……互いに認め合うことを大切にして行動する能力
- ② コミュニケーション能力……集団の中で良好な人間関係を築きながら自己の成長を果たしていく能力

2 情報活用能力

学ぶこと・働くことの意義や役割及びその多様性を理解し、幅広く情報を活用して、自己の進路や生き方の選択にいかす能力

- ③ 情報収集・探索能力……必要な情報を選択・活用し、自己の進路や生き方を考えていく能力
- ④ 職業理解能力……生活・仕事上の多様な役割や意義及びその関連等を理解し、今しなければならぬことなどを理解していく能力

3 将来設計能力

夢や希望を持って将来の生き方や生活を考え、社会の現実を踏まえながら、前向きに自己の将来を設計する能力

- ⑤ 役割把握・認識能力……生活・仕事上の多様な役割や意義及びその関連等を理解し、自己の果たすべき役割等についての認識を深めていく能力
- ⑥ 計画実行能力……目標とすべき自己の生き方や進路を考え、それを実現するための進路計画を立て、実際の行動等で実行していく能力

4 意思決定能力

自らの意志と責任でよりよい選択・決定を行うとともに、その過程での課題や葛藤に積極的に取り組み克服する能力

- ⑦ 選択・決定能力……自らにふさわしい選択・決定をし、その結果を責任を持って受け入れ、適応・対処できる能力
- ⑧ 課題解決能力……自ら課題を設定し、問題や葛藤を克服しながらその解決に取り組む能力

5 感覚情報処理能力

自らの視覚代行スキルを環境的・学習的要因を把握・活用しながら障害を克服し、働く環境に適応する能力。（ここでは、主として先天性盲児を念頭において、段階の大枠を示す。）

- ⑨ 視覚代行能力……自らのリテラシーを深め、情報機器を含めた補助具活用の能力
- ⑩ 環境認知・移動能力……保有する感覚を利用し、環境と自己との関係を理解して、的確な判断や行動ができる能力

4 学習プログラムの活用について

キャリア教育は、教科などと同列に新たな教育活動の領域として位置づけられたものではなく、これまでの学校教育で取り組んできた学習や活動を、キャ

リア教育の観点でとらえ直し、関係する教科等領域でのねらいとキャリア教育でのねらいと対照・複合させて実践するものである。

その実現のためには、小学部・中学部・高等部において、キャリア教育を理解し、進めていくことが必要があると言える。すなわち、児童生徒のキャリア発達を促す能力・態度を育成するため、各学部段階に応じた適切な支援をしていくことが重要である。このことから学習プログラムは、保護者や教員側の問題意識の改善や子どもたち一人ひとりのキャリア発達を的確に支援することを目的に、各学部段階での発達課題を明確にし、適時性や系統性等に配慮した創意工夫あるカリキュラムの開発の一助になることと考える。つまり、幼稚部から高等部までの発達段階に応じた一人一人の進路発達を体系的に支援したり、指導計画における発達との関連性や系統性が見通せる資料となることを期待する。

同様に、2005(平成17)年度から障害のある子どもの社会的、職業的自立を促すための関係機関の連携の在り方などが示すなど「個別的教育支援計画」を策定する際の長期目標・短期目標の設定の際の目安として活用するなどの一助となることと考えられる。

4章 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

「学習プログラム」(試作)の評価と改善に関わる調査では、具体的な改善事項をより多く求めるために、評価の選択に対する自由記述による回答形式にした。

そのため、一概に調査結果が妥当性なものと考えにくいものとなると思われたが、回答に協力頂いた多くの方の意見や改善の視点から熱意が伝わってきた。

ご意見の中で「幼稚部から高等部にわたる長期的な視野で進路指導を行っていかねばならない必要性は十分感じています。担任がそのような視点でもって日々の生徒に接する姿勢は必要かと思います。ただ、視覚障害の程度、本人の生活経験の度合い、家

庭の状況など個々の要因は多様なので、マニュアル化するような計画は現実的ではないことを重々気をつけていかなければならないと思います。」など同様の複数の意見を頂いた。

「キャリア教育」の視点でとらえると、能力の「発達とその適性にかかる指導」。つまり、能力の「発達の段階」、「発達の領域」を意識した日々の取組が求められている。

当然、児童生徒に関わる支援者が共通の指針やビジョンを包含しつつ、日々の指導における個々の様々な実態や実情に基づいた取組を進めていくことは求められる。

その共通の指針やビジョン及びイメージの目安として、「学習プログラム」(試作)は、マニュアルとしてではなく、「キャリア教育」という視点での大枠として見通しをもって考えていける資料として活用頂けるものとする。

また、「進路」というと中学部や高等部のイメージが強いですが、幼小学部の頃から進路に向けて考えていかなければいけないということが見てわかる学習プログラムになっていると感じました。」など同様の多くの意見や感想から、今回の調査項目の中の「学習プログラム」(試作)についての評価を実施することで、本研究のねらうところの支援者のキャリア発達理解と促進を考える機会となったことを示唆していることがうかがえた。

雇用支援関係機関への連携とその在り方は様々な事業や施策で実現しつつある。

この度の地域フィールドワークを含む調査でも幾つか確認できた点が挙げられた。

一つには、公共職業安定所の専門援助部門の指導官へ調査については郵送による回答と直接インタビューでの回答であったが、現状とご意見についてきめ細かく回答頂いただけではなく、どの方も熱意をもって対応いただいた。

しかし、北海道における障害者雇用の窓口(みどりの窓口)の担当者は専門職では無いということは現実的な問題としてある。(詳細は第2章-3-1)【図3-1】を参照)

また、視覚に障害のある者の雇用市場は「あはき業」から打開できていないが、障害程度より応募可能な職種が広がるので、十分就職は可能であり、事業者の理解が広まりつつある。

ご意見に「障害内容の認知は不十分でありながら、一定量の理解は得られる。」などがある。

とらえ方を変えると、障害者雇用の理解は得られるが、視覚障害においては「視覚の障害の程度とその理解」ばかりではなく「視覚に障害のある者の能力の理解」はある程度の理解にしか過ぎないことが推察できる。

2 今後の課題

「学習プログラム」（試作）についての改善の視点について多くのご意見やご指摘を頂いた。また、本研究の取組の間も実践に基づいた視点で「学習プログラム」（試作）を見直す機会としていた。

前述のとおり能力の「発達の段階」や「発達の領域」については見通しを持つことや、抜け落ちている所を確認することが大枠としてとらえることができるが、その能力間と領域間の関連性が無い。また、視覚に障害がある者に対して必要とされる能力「感覚情報処理能力」における領域は特化しているが他の領域についてもう少し深く迫る必要がある。

現段階での「学習プログラム」（試作）についてはマニュアルとしてではなく、「キャリア教育」という視点での共通の指針やビジョンやイメージの目安として、大枠として見通しをもつための資料として有効であると推察されたが、今後は、改善の視点でご指摘頂いた事項とあわせて、実践に基づいた内容になるように「学習プログラム」（改訂版）として再構築し検証していくことを考える。

雇用支援における現実的な問題の解決には、特別支援学校（視覚）が役割として担っていると考え

る。
具体的には、学校が学校紹介や就学のための支援及び、学習指導上の支援に留まらず、地域の関係機関、事業者及び企業理解につながる様な「視覚の障

害の程度とその理解」や「視覚に障害のある者の能力の理解」を啓発していくことを考える。

実際、職場開拓や企業見学等は個に応じたケースでの対応が求められるが、進路学習や社会見学等において理解啓発を図る資料は学校要覧や学校紹介リーフレットのみで、対外的に「視覚の障害の程度とその理解」や「視覚に障害のある者の能力の理解」は口頭やその都度での説明とどまり、学校として用意された資料は作成されていない。

また、本校でいわゆる「準ずる教育課程」で学習を行っている普通科に在籍する生徒が本人と関わる機関としては、14名中1名のみが国立視力障害センターと関わりがある以外は地域の病院と眼鏡店のみである。

学校としての視覚障害支援ネットワークの構想（参考として巻末資料に後掲する）があるが本人との関わりまでは到っていないのが現状としてある。

今後は「視覚に障害のある者の力」等の「視覚の障害の程度とその理解」や「視覚に障害のある者の能力の理解」のための資料作りの検討と、何よりもこの度の地域フィールドワークを糧として引き続き視覚に障害のある者の雇用に対する現状把握と理解啓発を深めることに活かしていくことを考える。

謝 辞

研究の推進の一助として実施したアンケート調査は筆者自身、浅学を感じながらの質問紙法による全国調査であった。その調査項目に関しては何度も検討を重ねてきたにもかかわらず、実際に調査してみると、内容が抽象的で分かり難くかったり、配慮が至らない点があった。

しかしながら、回答頂いた先生方の熱意のおかげで多角的な多くの意見が伺うことができ改善の視点や具体的な今後の取組について明らかにすることができたのではないかと考える。

最後に、本研究の機会を与えてくださった（財）障害児教育財団、（財）みずほ教育福祉財団に厚くお礼申し上げる次第である。

また、学期末や年末というお忙しい時期に調査の主旨を理解し、御多忙中にもかかわらず、アンケート調査に御答え頂いた特別支援学校や特別支援学級の対応頂いた諸先生方、公共職業安定所の方々には、何よりも厚く御礼を申し上げる次第である。

なお、調査と同様に調査の結果の分析・考察の不十分さにおいても自分自身の浅学を感じつつ、この度の研究を糧として、実践に生かしたいと考えている。ご一読頂いた方々から、忌憚のない御意見、御叱正を御寄せ頂ければ幸いである。

引用・参考文献

- 1) 五十嵐 信敬(1993) 視覚障害幼児の発達と指導 コーレル社社
- 2) 稲本 正法 代表(1995) 教師と親のための弱視レンズガイド コーレル
- 3) 氏間 和仁(2006) 音声ユーザーへのパソコン導入期指導プログラム 読書工房
- 4) 大川原 潔(1999) 視力の弱い子どもの理解と支援 教育出版
- 5) 香川 邦夫(2005) 個別の教育支援計画の作成と実践 教育出版
- 6) 神奈川県総合教育センター(2005) キャリア教育推進ハンドブック
- 7) 厚生労働省(2001) 身体障害児・者実態調査
- 8) 厚生労働省(2003) 身体障害児・者実態調査
- 9) 厚生労働省(2007) 平成18年度身体障害者及び知的障害者の雇用の現状 北海道労働局職業安定部職業対策課
- 10) 厚生労働省(2007) 平成18年度版 労働経済白書 ー人口減少社会における労働対策の課題ー
- 11) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2002) 児童生徒の職業観・就労観を育む教育の推進について
- 12) 障害者生活支援システム研究会(2006) 障害者自立支援法活用の手引き かもがわ出版
- 13) 障害者生活支援システム研究会(2006) 障害者のくらしはまもれるか かもがわ出版
- 14) 全国盲学校長会(2000) 視覚障害教育入門 Q&A ジアス教育新社
- 15) 全国特殊教育校長会(2006) 「個別の教育支援計画」アンケート最終まとめ
- 16) 全国盲学校長会(2007) 視覚障害教育の現状と課題
- 17) 谷合 侑(2002) 点字技能ハンドブック改訂版 社会福祉法人 視覚障害者支援総合センター
- 18) 谷合 侑(2005) 視覚障害者の教育・職業・福祉/その歴史と現状 社会福祉法人 視覚障害者支援総合センター
- 19) 中央教育審議会(2005) 特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)
- 20) 内閣府(2007) 平成19年版障害者白書 社会福祉法人 東京コロニー刊
- 21) 文部省(1985) 歩行指導の手引き
- 22) 文部省(2000) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月) 解説ー各教科、道徳及び特別活動編ー
- 23) 文部省(2000) 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月) 解説ー自立活動編ー
- 24) 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)
- 25) 文部科学省(2005) リーフレット「キャリア教育の推進に向けてー児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために」
- 26) 文部科学省(2005) 「中学校 職場体験ガイド」
- 27) 文部科学省(2006) 教育改革のための重点行動計画
- 28) 文部科学省(2006) 小学校・中学校・高等学校 キャリア教育推進の手引ー児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために

資 料

- 1 アンケート調査票
 - 1) 特別支援学校（視覚）
 - 2) 特別支援学級（視覚）
 - 3) 公共職業安定所
- 2 北海道高等盲学校における視覚障害支援ネットワーク構想
- 3 地域支援障害者自立支援協議会の委員の構成と団体
 - 1) 札幌市
 - 2) 函館市

視覚に障害のある者のキャリア発達に関する調査票回答用紙(特別支援学級)

I. 回答される先生のご自身について伺います(2007.12.1 現在) 該当する数値を書き、選択して下さい

担当学年 小学()年・中学()年
 担当年数 ☐1年未満 ☐2年未満 ☐3年未満 ☐3年以上
 個別の教育支援計画を ☐策定している ☐策定していない

II. 別紙の「学習プログラム」(試作)を評価して下さい。

(4-当てはまる 3-およそ当てはまる 2-あまり当てはまらない 1-当てはまらない)

III. 「学習プログラム」(試作)について評価の具体的理由(改訂点等)をお答え下さい。

1. 個別の教育支援計画や進路発達の目標の設定の目安となる内容である

4-3-2-1

選択のその具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

2. 児童生徒自らの勤労観・職業観を設計していくための「能力」を育成する目安となる

4-3-2-1

選択のその具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

3. 児童生徒の進路発達に関する基本的な能力について系統だてられている資料である

4-3-2-1

選択のその具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

4. 児童生徒の卒業後の社会参加する能力につながる設定となっている

4-3-2-1

選択のその具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

5. 児童生徒が今、どの段階であるか知るための目安となる

4-3-2-1

選択のその具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

6. 転任・新任の教員に対して児童生徒の就学支援をフォローする資料となる

4-3-2-1

選択のその具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

7. 進路先情報などと同様に全教員が周知すべき内容である

4-3-2-1

選択のその具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

裏に続きます

8.保護者にも周知すべき内容である

4-3-2-1

2または1 を選択の方に伺います。その具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

--

9.年度当初に進路指導の重点課題を精選することができる資料である

4-3-2-1

2または1 を選択の方に伺います。その具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

--

10.在学期間を通した体系的な進路指導計画や進路指導ができる資料である

4-3-2-1

2または1 を選択の方に伺います。その具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

--

IV.「学習プログラム」(試作)についてお答え下さい。

1.視覚に障害のある者の進路発達について日頃お考えですか

4-よく考える 3-なんとなく考える 2-あまり考えない 1-考えたことがない

3または4 を選択の方に伺います。その具体的内容をお答え下さい

--

1または2 を選択した方に伺います。その理由をお答え下さい

--

2.あなたが担任している児童生徒の「個別の教育支援計画」において職業的自立(社会参加・自立)の長期目標と「学習プログラム」(試案)の能力は当該学年相応となる能力ですか

4-当てはまる 3-およそ当てはまる 2-あまり当てはまらない 1-当てはまらない

1または2 を選択した方に伺います。考えられる要因をお答え下さい

--

3.今後、「学習プログラム」(試案)を活用しますか

2-する 1-しない

具体的なお考えをお答え下さい

--

4.このアンケートに対するご意見をお書き下さい

--

お忙しい中、ご協力ありがとうございました。

視覚に障害のある者のキャリア発達に関する調査票回答用紙(特別支援学校)

I. 回答される先生のご自身について伺います(2007.7.1 現在) 該当する数値を書き、選択して下さい

担当学年 小学部()年・中学部()年・高等部普通科()年

複数学年を担任 該当する 1 該当しない 2

複式学級を担任 該当する 1 該当しない 2

II. 別紙の「学習プログラム」(試作)を評価して下さい。

(4-当てはまる 3-およそ当てはまる 2-あまり当てはまらない 1-当てはまらない)

III. 「学習プログラム」(試作)について評価の具体的な理由(改訂点等)をお答え下さい。

1. 個別の教育支援計画や進路発達の目標の設定の目安となる内容である

4-3-2-1

2 または1 を選択の方に伺います。その具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

2. 児童生徒自らの勤労観・職業観を設計していくための「能力」を育成する目安となる

4-3-2-1

2 または1 を選択の方に伺います。その具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

3. 児童生徒の進路発達に関する基本的な能力について系統だてられている資料である

4-3-2-1

2 または1 を選択の方に伺います。その具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

4. 児童生徒の卒業後の社会参加する能力につながる設定となっている

4-3-2-1

2 または1 を選択の方に伺います。その具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

5. 児童生徒が今、どの段階であるか知るための目安となる

4-3-2-1

2 または1 を選択の方に伺います。その具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

6. 転任・新任の教員に対して児童生徒の就学支援をフォローする資料となる

4-3-2-1

2 または1 を選択の方に伺います。その具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

7. 進路先情報などと同様に全教員が周知すべき内容である

4-3-2-1

2 または1 を選択の方に伺います。その具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

裏に続きます

8.保護者にも周知すべき内容である

4-3-2-1

選択のその具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

--

9.年度当初に進路指導の重点課題を精選することができる資料である

4-3-2-1

選択のその具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

--

10.在学期間を通した体系的な進路指導計画や進路指導ができる資料である

4-3-2-1

選択のその具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

--

IV. 先生自身がお考えになっていることについて伺います。

1.視覚に障害のある者の進路発達について日頃お考えですか

4-よく考える 3-なんとなく考える 2-あまり考えない 1-考えたことがない

選択の具体的な内容をお答え下さい

--

2.あなたが担当している児童生徒がどんな職業生活をするか見据えること(ビジョンを持つこと)ができますか

4-できる 3-なんとなくできる 2-あまりできない 1-できない

その具体的な理由をお答え下さい

--

3.自ら生計を立てながら生活している視覚障害者をご存じですか

2-知っている 1-知らない

2 を選択した方に伺います。その方はどのような職業か具体的にお答え下さい

--

4.あなたが担当している児童生徒の「個別的教育支援計画」において職業的自立(社会参加・自立)の長期目標と「学習プログラム」(試案)の能力は当該学年相応となる能力ですか

4-当てはまる 3-およそ当てはまる 2-あまり当てはまらない 1-当てはまらない

選択のその具体的な理由(改善内容等)をお答え下さい

--

5.今後、「学習プログラム」(試案)を活用しますか

2-する 1-しない

具体的なお考えをお答え下さい

--

6.このアンケートに対するご意見をお書き下さい

--

お忙しい中、ご協力ありがとうございました。

視覚に障害のある者に対する雇用支援に関する調査票回答用紙

I. 回答される方のご自身について伺います(2007.12.1 現在) 該当する項目を選択して下さい。

- | | | | | |
|----------------------|--------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| 1 担当年数 | ☐ 1 年未満 | ☐ 2 年未満 | ☐ 3 年未満 | ☐ 5 年以上 |
| 2 北海道高等盲学校について認識が | ☐ ある | ☐ ない | | |
| 3 個別の教育支援計画について認識が | ☐ ある | ☐ ない | | |
| 4 視覚に障害のある者を担当したことが | ☐ ある | ☐ ない | | |
| 5 今年度の視覚に障害のある者の紹介件数 | ☐ 0 件 | ☐ 5 件未満 | ☐ 10 件未満 | ☐ 10 件以上 |

II. 担当したことがあると回答した方にお聞きます。該当する項目を選択して下さい。(複数回答可)

- 1 視覚に障害のある方は視力はおおよそどれくらいでしたか？

☐0 ☐0.01 ☐0.05 ☐0.1 ☐0.3 ☐0.5 以上

- 2 視覚に障害のある方は何歳位でしたか？

☐10 代 ☐20 代 ☐30 代 ☐40 代 ☐50 代

- 3 紹介した就業形態は何でしたか？

☐常用雇用 ☐アルバイト ☐授産施設・作業所 ☐その他(具体的にお答え下さい)

- 4 紹介した職業は何でしたか？

☐事務 ☐あんま、はり、きゅう ☐サービス ☐その他(具体的にお答え下さい)

- 5 公共職業安定所からどの機関と連携しましたか？

☐障害者職業センター ☐障害者就業・生活支援センター ☐障害者職業能力開発校
☐その他(具体的にお答え下さい)

III. 回答される方の意見をお聞きます。

- 1 「視覚に障害のある者」と「就業」についての印象と考えを簡単にお答え下さい。

- 2 視覚に障害のある者を事業者で紹介したとき、事業者の反応とその印象を簡単にお答え下さい。

- 3 このアンケートに対するご意見をお書き下さい。

お忙しい中、ご協力ありがとうございました。

キ ャ リ ア 教 育 (職業観・勤労観を育む)

		幼稚園部	小学部	
			低学年	中学年
キャリア発達の段階		人間関係基盤形成の時期	進路の探索・選択にかかわる基盤形成の時期	
視覚障害教育の視点からキャリア教育を貫く教育活動		意図的直接的な模倣や体験による活動		
領域	職業的（進路）発達にかかわる諸能力	各段階におけるキャリア発達を促すために育成することが期待される具体的な能力・態度		
人間関係形成能力	自他の理解能力 互いに認め合うことを大切にして行動していく能力	・自分から働きかけて友達と遊ぶ	・友達と仲良く遊び助け合う ・家庭・家族に愛されているということに感謝する	・友達のよいところ認め励まし合う ・自分の生活を支えてくれる人へ感謝する
	コミュニケーション能力 集団の中で良好な人間関係を築きながら自己の成長を果たしていく能力	感謝・あいさつ・返事をする 協力・		
情報活用能力	情報収集・探索能力 必要な情報を選択・活用し、自己の進路や生き方を考えていく能力	・身近な人の声を聞き分ける ・自然なおじぎの動作であいさつや返事をする ・「ありがとう」や「ごめんなさい」を言う	・自分の考えをみんなの前で話す	・できること、できないこときちんとわかり援助依頼できる ・自分の考えを言う
	職業理解能力 集団における体験を通して、社会生活や職業生活との関連や今しなければならぬことを理解する能力	・地域に親しみを持つ	・身近で働く人々に興味関心を持つ	・いろいろな職業や生き方があることがわかる
将来設計能力	役割把握・認識能力 生活の中での多様な役割や意義及び関連を理解し、自己の果たすべき役割等に認識を深めていく	働くことを知る 働くことの		
	計画実行能力 目標とすべき自己の生き方や進路を考え、それを実現するための進路計画し、実際の行動等で実行していく能力	・手伝いをして役に立つ喜びを味わう	・係や当番の活動に取り組み、それらの大切さが分かる。	・係や当番活動に積極的に関わる
意思決定能力	選択能力 自らにふさわしい選択・決定をし、その結果を責任を持って受け入れ、適応・対処できる能力	・ごっこ遊びをして自分の役割が分かる	・家事の手伝いや割り当てられた仕事・役割の必要性が分かる	・互いの役割や役割分担の必要性が分かる
	課題解決能力 自ら課題を設定し、問題や葛藤を克服しながらその解決に取り組む能力	決まりや役割を理解する 計画することを		
感覚情報処理能力	視覚代行能力 自らのリテラシーを深め、情報機器を含めた補助具活用の能力	・自分でしたい遊びを自分で選んで遊ぶことができる	・自分の好きなもの、大切なものをもつ	・自分で考え行動できる ・進んで仕事をする
	環境認知・移動能力 保有する感覚を利用し、環境と自己との関係を理解して、的確な判断や行動ができる	自分で考え自分で行動する 責任をもって		
		・どうすれば楽しく遊ぶことができるか考えることができる	・自分の事は自分でする ・自分できることを増やす	・根気よくしようとする ・困難な事柄に向き合う事ができる ・自分で目標に向かって行く ・責任感をもって最後まで行う
		外界からの働きかけを意識し、興味を持つ いろいろなもの		
		・物に触れることを嫌がらない ・触れた物が何であるか興味をもつ	・点字に触れることに慣れ、正しい指使いをする ・点字機器を扱える ・ルーペや単眼鏡の使用になれる ・パソコンに興味関心をもつ	・読むために必要な点字表記を確実に理解し、読む速度を高める ・書き誤りのが直せる ・キーボードの配列（文字や数字）が分かる
		・音のする方向に手を伸ばすことができる ・音源に向かって移動ことができる ・正しい姿勢で歩行ができる ・介添歩行により自分の力で歩くことができる	・校内や校舎周辺を介添歩行でできる ・白杖を嫌がらずに持つことができる	・自己と対象物の位置関係をとらえることができる ・市街地をスムーズに介添歩行でできる ・タッチテクニック等を基本とした歩行ができる

※視覚障害児・者の特性から職業的（進路）発達にかかわる諸能力には欠かせない領域を「感覚情報処理能力」として領域を位置付けた。

学習プログラムの枠組み(試作)

	中学部	高等部
高学年		
	現実的探索と暫定的選択の時期	現実的探索・試行と社会的移行準備の時期
	集団における自他の理解を促す活動	社会生活の場面を想定した活動
	各段階におけるキャリア発達を促すために育成することが期待される具体的な能力・態度	
・自分らしさを発揮し、人に認めてもらうことができる ・話し合いに積極的に参加することができる	・自他の個性を理解し尊重する ・自分の悩みを話せる人をもつ	・理想と現実のギャップを埋めるために自分の適性を見極め、それを受け入れて伸ばそうとする
信頼する 場面や目的に応じたコミュニケーションができる		
・思いやりを持ち、相手の立場に立って考え行動する ・清潔に対する意識を高める ・人の話を聞くときのマナー(声の大きさ、顔の向き)	・新しい環境や人間関係に適応する ・相手に配慮しながら、積極的に人間関係を築く	・新しい環境や人間関係を生かす ・場に応じた適切なコミュニケーションを図る
・自分必要な情報を探す	・生き方や進路に関する情報を、様々なメディアを通して調査・収集し、活用する ・自分で何が必要かを考えられる	・卒業後の進路や職業・産業の動向について、多面的・多角的に情報を集め検討する
意義を理解する 就業体験を通して自己の生き方を考える		
・施設・職場見学等を通し、働くことの大切さや苦労がわかる	・体験等を通して、勤労の意義や働く人々の様々な思いが分かる	・社会規範やマナー等の必要性や意義を体験を通して理解し習得する
・仕事における役割の関連性や変化に気付く	・日常の生活や学習と将来の生き方との関係を理解する	・学校・社会において自分の果たすべき役割を自覚し、積極的役割を果たす
を覚え・自分の役割を理解する 将来設計と社会貢献の調和を図る		
・憧れとする職業を持つ	・将来の夢や職業を思い描き、自分にふさわしい職業や仕事への関心・意欲を高める	・将来設計に基づいて、今取り組むべき学習や活動を理解する
・係活動などで自分のやりたい係、やれそうな係を選ぶ	・自己の個性や興味・関心等に基づいて、よりよい選択をしようとする	・進路希望を実現するための諸条件や課題を理解し、実現可能性について検討する
行う 将来展望持つ 課題解決に取り組む 進路実現に向け準備		
・仕事を前向きに考えていく	・選択の意味や判断・決定の過程、結果には責任が伴うことを理解する	・理想と現実との葛藤経験等を通し、様々な困難を克服するスキルを身に付ける
・予測読みができ、正確に素早く読むことができる ・点字表記法に基づいた書き方ができる ・必要に応じて各種補装具を使いこなすことができる ・パソコンで五十音が入力できる ・キーボードの配列(文字や数字以外)が分かる ・スクリーンの構成や変化を理解する		・各種の情報を収集したり、検索したりなどインターネットを活用することができる ・スクリーンリーダーや画面拡大などの視覚代行システムが活用できる ・生活場面で視覚補助具を使いこなすことができる
に的確なイメージと概念をもつ 行動範囲の拡充 新しい環境への移行ができる		
・学校周辺交通の様子がわかる ・ルート歩行ができる	・交通機関を利用することができる ・障害物を分析し、回避技術を向上させる ・距離と時間を予測して目的地に行くことができる	・生活に必要な範囲で目的地まで単独歩行できる ・新しい環境への適応と未知の場所のファミリーゼーションにより単独歩行ができる

視覚障害支援ネットワーク（仮）構想

A

札幌盲学校
旭川盲学校
函館盲学校
帯広盲学校

B

特別支援教育センター
身障者総合相談所
児童相談所
札幌市更生相談所

C

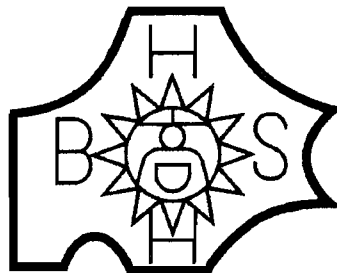
盲導犬協会
視力障害者福祉センター
函館視力障害センター
札幌市視覚障害者福祉協会
心身障害者福祉センター
視覚障害リハビリテーション協会
日赤点字図書館センター
札幌チャレンジド
ふきのとう文庫

D

特別支援学級

F

区役所
盲人相談員
市町村役場
保健センター
保健所



北海道高等盲学校

E

鉄道病院他、眼科
小児総合保健センター
富士がね
アサクラがね

G

公共職業安定所
障害者職業センター

H

日本点字図書館
株式会社大活字
ジ仏社
アサクラがね

I

ハイテクノロジー専門学校
近隣小中学校
北海点字図書館

視覚障害支援ネットワーク（仮）構想

A 情報提供

- 成人および中途視覚障害者への支援法
- 視覚障害者の大学・専門学校進学など
- 授産施設・作業所など
- 重複障害者の社会参加・社会自立
- 義務制盲学校出身者の本校および就職状況
- 理療をはじめとする視覚障害者の職業の現状
- 高等盲学校の教育全般

B

- 本校相談者のうち本校で対応できない部分を依頼する

例

総合相…視機能評価と弱視レンズのフィッティング

特教センター…LD・ADHD などへの支援

C

- 各機関の相談者や利用者のニーズに応えよう協力
- それぞれの人的物的制限を補う関係づくりを行う
- そのために各機関の実情を捕らえる

D

- 弱視在籍校には、通級指導教室と連携し、弱視児、保護者、在籍校学級担任を支援する
- 学習に直接つながる指導や環境整備（物的、心理的）など

E

- 本校の教育を知ってもらうと共に、専門性を有していることをつたえていく

F

- 窓口に来た人に相談先として、本校を紹介してもらえるように努める

G

- 視覚障害者の職域拡大のための情報提供
- あはき師養成機関であることを広める

H

- 視覚障害者機器などの情報を得る
- イベントなどに協力を依頼することも可能と考える

I

- 近隣小中学校には本校および視覚障害に関する理解を図る一方
- 特別な支援を必要とする児童生徒の実態を知ることができる
- ハイテクノロジー専門学校は、やがて視能訓練士となる生徒に本校を知ってもらうことに意義がある

札幌市地域自立支援協議会

2007（平成19）年5月～

区 分		委 員	職 名
1 相談支援事業者	10	相談室セーボ 相談室ぼぼ 相談室べが 相談室あゆみ 相談室きらら 支援センターみなみ あさかげ生活支援センター 地域生活支援センター手稲 地域生活支援センターさっぽろ 札幌市自閉症・発達障害支援センター	相談員 室長 コーディネーター 地域支援係長 コーディネーター 副施設長 施設長 センター長 施設長 相談課長
2 障害者福祉サービス事業者	1	札幌市障害者あんしん相談	専任相談員
3 保健・医療関係	1	旭山病院	ソーシャルワーカー
4 教育関係者	2	札幌学院大学人文学部 札幌市山の手養護学校	助教授 教諭
5 雇用関係機関	2	札幌公共職業安定所 札幌障害者就業・生活支援センター	総括職業指導官 就労支援ワーカー
6 障害者福祉・社会福祉関係団体	1	社会福祉法人アンビシャス	理事長

函館市地域障害者自立支援協議会

区 分		委 員	
1 相談支援事業者	4	北海道函館児童相談所 障害者生活支援センター ぱすてる 函館地域生活支援センター（精神） 発達障害支援センターあおいそら	
2 障害者福祉サービス事業者	3	函館リハビリセンター 函館市ホームヘルパー連絡協議会 南北海道知的障がい福祉協会	
3 保健・医療関係	3	おしま地域療育センター 北海道医療ソーシャルワーカー協会南支部 北海道精神保健福祉士協会道南ブロック	
4 教育関係者	2	北海道教育大付属特別支援学校（知的） 北海道函館養護学校（身体）	
5 雇用関係機関	2	函館公共職業安定所 函館障がい者就業・生活支援センター すてっぷ	
6 障害者福祉・社会福祉関係団体	3	函館市身体障害者福祉団体連合会（身体） 函館手をつなぐ親の会（知的） 函館精神障害者家族会（精神）	

本書は、(財)みずほ教育福祉財団の
助成を受けて、刊行したものです。

特別支援教育研究論文 — 平成19年度 —

視覚に障害のある者のキャリアガイダンスの在り方について
— 職業生活の実際と学校段階における職業的自立を促す目標設定の検証 —

平成20年3月 印刷

平成20年3月 発行

編集・発行 (財)障害児教育財団
横須賀市野比5-1-1
国立特別支援教育総合研究所内
