

中学校の特別支援学級におけるキャリア教育に関する文献的研究

—知的障害のある生徒に対する指導・支援の実態と課題—

大澤 潤 (愛知教育大学教職大学院・豊田市立猿投台中学校)
岩田 吉生 (愛知教育大学特別支援教育講座)

要約 中学校特別支援学級における知的障害のある生徒に対して、就労に向けて、どのような指導・支援をしていくべきかを知るために、先行研究により文献検討を行った。先行研究の内容を分類し、小・中学校の特別支援学級、特別支援学校での就労に向けた取り組み、障害のある社会人の現状と課題等、中学校特別支援学級での指導・支援に関する内容を抽出した。その結果、社会で障害のある人々が困難を抱えずに継続的に働くためには、(1) 自己を理解し、自己肯定感や働く意欲の向上といった「自分との関わり」、(2) 人間関係やコミュニケーションの構築、マナー等の「他者との関わり」、(3) 職場体験学習等の「実習・体験」の3点を意識した指導・支援の必要性が見出された。

キーワード：中学校特別支援学級 知的障害教育 就労・キャリア教育

1. 問題と目的

1-1. 中学校におけるキャリア教育

平成11年(1999)の中央教育審議会「今後の初等中等教育と高等教育の接続の改善について(答申)」の中で「キャリア教育」という用語が初めて登場した。

その後、中央教育審議会「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)」(2011)では、「「キャリア教育」とは、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を育てることを通して、キャリア発達を促す教育である」と記されている。

平成29年(2017)3月に告示された「中学校学習指導要領 第1章 総則 第4節 生徒の発達の支援 1 生徒の発達を支える指導の充実」には、キャリア教育に関して、「(3) 生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自らの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、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。」と記されている。

このように、中学校の学習指導要領においても、生徒に対するキャリア教育を充実させることが記述されており、教員が特別活動だけでなく教科教育においても主体的に進路を考えさせていく指導を行うことが求められている。

1-2. 特別支援学校におけるキャリア教育

平成29年(2017)4月告示の「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第1章 総則 第5節 児童又は生徒の調和的な発達の支援 1 児童又は生徒の調和的な発達を支える指導の充実」に、「児童又は生徒が、学ぶ

ことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、中学部においては、生徒が自らの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、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。」と記されている。

平成31年(2019)2月に告示された「特別支援学校高等部学習指導要領 第1章 総則 第2節 第5款 生徒の調和的な発達の支援」に、「生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科・科目等又は各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、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、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。その際、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。」と記されている。

1-3. キャリア教育を通して中学生に身に付けさせたい力

文部科学省(2012)は「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」について、①基礎的・基本的な知識・技能、②基礎的・汎用的能力、③論理的思考力、④創造力、⑤意欲・態度、⑥勤労観・職業観等の価値観、⑦専門的な知識・技能と述べている。その中でも、様々な教育活動を通じて、②基礎的・汎用的能力を中心に育成することとしている。また、②基礎的・汎用的能力は、さらに、①人間関係形成・社会形成能力、②自己理解・自己管理能力、③課題対応能力、④キャリアプランニング能力の4つの能力に整

理されている。中学校は、現実的探究と暫定的選択の時期とされ、キャリア発達課題として、肯定的自己理解と自己有用感の獲得、興味・関心等に基づく勤労観、職業観の形成、進路計画の立案と暫定的選択、生き方や進路に関する現実的探索が挙げられている。

1-4. 知的障害者の就労における課題

(1) 知的障害者の離職に関する課題

梅永・今若・佐藤(1993)は、精神遅滞者の離職要因について、大阪障害者職業センター及び支所において職業評価・職業相談を行い、過去に就労経験のある者39名を対象に調査を行った。対象者を精神遅滞者側から退職した「自己退職群」と事業者側から解雇された「解雇群」に2分して検討した。事業所及び対象者本人から離職理由を聴取した結果、「自己退職群」と「解雇群」共に、知的側面・ソーシャルスキルの側面・作業側面には、能力的な差はなく、「自己退職群」と「解雇群」には職業能力的には差のないことが認められた。

しかしながら、2群間の離職に対する考え方を分析したところ、事業主は精神遅滞者のソーシャルスキルの未確立をその主要因と考えているのに対し、精神遅滞者は職場の人間関係、職場環境がその主要因と考えていることが認められた。さらに、「ただ何となく」退職したという答えもあり、職業に対する興味や関心をもたせる職業指導の必要性が認められた。

(2) 知的障害者の卒業後の労働・生活・余暇の課題

栗林・野崎・和田(2018)は、知的障害者の卒業後の労働・生活・余暇に関する現状と課題を調査した。対象者は、ある特別支援学校の卒業生(昭和57年3月～平成29年)の保護者167名とし、調査内容としては、労働における質問を9項目、生活に関する質問を7項目、余暇に関する質問を7項目用意し、各質問項目の最後に保護者の思いについての自由記述項目を設けた。調査結果より、卒業生の半数程度が就労で困難を感じたことがあると回答されていた。その内容として、人間関係・コミュニケーションや仕事の指示・対処能力が挙げられた。卒業後の経過年数が長くなるに伴い、賃金の低さへの不安な思いが挙げられていた。その一方で、卒業後に勤務先を変更する転職や離職の割合は低く、また就労に関する充実度は高い傾向がうかがえた。(障害者の就労に関して、離職率も高いというデータもある中で)このことは、就労が困難な際には職場の人を相談相手としている現状がその要因であると推察された。余暇に関しては、「充実していない」とする回答が、就労や生活に比較して高い傾向がみられた。休日にはテレビやゲーム・パソコン、家族と一緒に過ごすことが多い現状も示され、保護者は、余暇のレパートリーを増やすことや家族以外と一緒に過ごす余暇の充実を願っていることがうかがえた。

(3) 知的障害者の職場や職務上の課題

大久保・八木(2020)は、兵庫県西播磨地区の知的

障害者の雇用経験がある企業15社を対象とし、①現在雇用している知的障害者の業務内容、②知的障害者を雇用する決め手となった事柄、③知的障害者を雇用するにあたって配慮していること、④知的障害者の職場や業務上の問題について、調査を行った。特に、④知的障害者の職場や業務上の問題については、15項目の観点に分類された。その観点は、①同じ失敗を繰り返す、②積み上げがきかない、③作業効率が低い、④ことばの理解に問題がある、⑤数の理解に問題がある、⑥こだわりがあり勝手な方法でやる、⑦日によってできたりできなかったりする、⑧応用が利かない・要領が悪い、⑨自分で健康管理ができない、⑩従業員の負担が増える、⑪コミュニケーションがとれない、⑫身だしなみに問題がある、⑬情緒面でのコントロールが難しい、⑭できる仕事に限られている、⑮勤務態度に問題がある、であった。この調査結果から、業務の遂行において同じ失敗の繰り返しや作業効率の低さ、情動のコントロールや健康管理、身だしなみといった基本的な生活の自己管理等に問題があることも明らかとなった。そのため、企業が業務以外にも雇用している知的障害者への生活面の支援が必要であることが示唆された。このような問題に対して、個に応じたより細やかな支援を考えていくべきではあるが、職場では、従業員が知的障害従業員に対して、負担感や不満感をもつ等、感情的なしこりを生むことにもつながるので、実際に障害者を受け入れる現場の従業員の理解が重要であると述べている。

1-5. 本論文の目的

筆者は、公立中学校の特別支援学級を5年間担当したが、知的障害生徒の指導の中で、進路指導(キャリア教育)に最も難しさを感じた。卒業生の進路先は、(知的障害)高等特別支援学校、(知的障害)特別支援学校、通信制の高等学校、専門・専修学校、そして、企業への就職と実に様々である。毎年、保護者・本人・担任(筆者)の三者で綿密な進路相談を行った後、最終的に保護者と本人の希望で進路を決定している。中学校の特別支援学級の担任としては、卒業後、生徒たちがどうしているか気になるころではあるが、現在担当する生徒の指導が最優先のため、何事もなく楽しく通学・通勤してくれていることを祈るばかりである。

しかしながら、過去に、中学校を卒業した生徒について、卒業生の保護者が、中学校までの特別支援学級と、入学した専門学校の授業の雰囲気や支援の違いで困っていると筆者のところへ相談に来られたことがあった。また、(障害特性もあると考えられるが)入学先の学校の先生と関係が拗れて退学してしまったという連絡を受けたこともあった。その度に、「私(筆者)自身の進路指導はよかったのだろうか」「進学・就職に向けての指導や支援は、果たしてできていたのだろうか」等と悩みは絶えない。進学・就職の何れであれ、中学校ま

での特別支援学級よりも広い社会に飛び出していくことに違いはなく、また進学した卒業生も後々は就職する可能性が高いと考えられる。したがって、就労を見据えた進路指導ならびに各教科・領域の指導、すなわち就労を見据えたキャリア教育は必要不可欠だと考えた。そこで、本論文では、中学校の特別支援学級におけるキャリア教育に関する先行研究の文献検討を行いつつ、知的障害のある生徒に対する指導・支援の実態と課題について検討することとした。

2. 障害者のキャリア教育の課題

2-1. 特別支援教育におけるキャリア教育の意義と知的障害のある児童生徒のキャリア教育

木村・菊池(2011)では、特別支援教育におけるキャリア教育の意義と知的障害のある児童生徒のキャリア教育について、教員が子どもに必要と考える能力8項目として、①自他の理解能力、②コミュニケーション能力、③情報収集能力・探索能力、④職業理解能力、⑤役割把握・認識能力、⑥計画実行能力、⑦選択能力、⑧課題解決能力と記している。

藤澤(2020)では、調査対象のB特別支援学校において、教員がキャリア教育において子どもに必要と考える力について、自他に関わる力(人間関係形成能力)、探す力・使う力(情報活用能力)、見通す力(将来設計能力)、選ぶ力・とりくむ力(意思決定能力)の4領域に9つの能力(自他の理解能力、自己管理能力、コミュニケーション能力、情報収集・探索能力、職業理解能力、役割把握・認識能力、計画実行能力、選択能力、課題解決能力)を分類し、小学部・中学部における目標を示した「キャリア発達表」を活用し、指導にあたっている。

「1-4. 知的障害者の就労における課題(3) 知的障害者の職場や職務上の課題」にて先述した大久保・八木(2020)の研究においては、兵庫県西播磨地区の知的障害者の雇用経験がある企業15社を対象とし、「知的障害者を雇用する決め手となった事柄」に関する調査を行った。その結果、特別支援学校の作業学習等における作業遂行能力の向上や、意欲・態度、マナー等の習得や各種検定の取得も、企業での雇用の決め手となっているケースが多いことが見出された。さらに、企業が行っている知的障害者雇用に関する様々な工夫は特別支援学校が行っている視覚支援や反復による知識や技術の習得等、共通する点が多かった。知的障害者の就労上の問題においても、基本的な生活の自己管理等、特別支援学校で身に付けさせるべきこととの関連が示された。

2-2. 知的障害者のキャリアスキルのアセスメント

梅永(2021)が、監訳・監修した「発達障害の人の就労アセスメントツール」は、①仕事の習慣/態度、

②対人関係、③認知能力、④仕事の遂行能力の4領域に対して、63項目の質問が用意されており、0点~4点の5段階で評価し、職業能力レベルと支援ニーズを判定するものである。対象者は、12歳から成人までの知的障害、学習障害、情緒障害、自閉症、てんかん、身体障害等のある人としている。実施者としては、障害者職業センターのジョブコーチやカウンセラー、就業・生活支援センターの職員、大学・高校の進路指導担当者、保護者、知的障害者や発達障害者を雇用しようと考えている人の他、現在雇用している企業のスタッフ、障害者の就労支援に関わる人たち等が挙げられ、基本的には誰でも実施できるアセスメントとなっている。また、このアセスメントは、従来の職業能力評価とは異なり、ASDのある発達障害者の就労上の課題となってきた対人関係やコミュニケーション、日常生活能力等のソフトスキルの評価ができることが大きな利点となっている。職場での問題として、ASDを中心とする発達障害者の中には、仕事そのものはできていても、衛生面の管理や身だしなみ、時間の厳守等の基本的な生活習慣の自己管理スキル(①仕事の習慣/態度の領域)が身に付けられていない場合が数多く存在し、それが就労の妨げになるといったことが頻繁に報告されている。そのため、この①仕事の習慣/態度の領域を評価することが就労ならびに職業定着に有効な手だてとなると考えられている。また、職場の同僚や上司に対する礼儀正しい接し方、同僚と仲良くやっつけられる能力、上司から注意された際の受け入れ方、破壊的行動の有無(②対人関係の領域)等は、ASDの特性のある者にとっては職場でもっとも困難であり、かつトラブルの原因となる項目である。この対人関係の領域は従来の職業評価ではあまり重視されてこなかったが、ASDの発達障害者の支援にはぜひとも導入しておく必要のある項目だと考えられている。

また、独立行政法人 高齢・障害者・求職者雇用支援機構(1987)が開発した「障害者用就業レディネス・チェックリスト」は、障害者が一般企業に就職して適応するために必要とされる最小限の心理的・行動的条件をどの程度まで満たしているかを明らかにするもので、①一般的属性、②就業への意欲、③職業生活の維持、④移動、⑤社会生活や課題の遂行、⑥手の機能、⑦姿勢や持久力、⑧情報の受容と伝達、⑨理解と学習能力の9領域に対して、44項目の質問が用意されており、2~6段階で記載された評定段階のどの段階に属するかを判定するものである。対象者は、就職するのに必要とされる心理的・行動的条件を明らかにして、その可能性を把握したい人であれば、原則、障害の種類や程度・年齢を問わないとされている。実施者としては、職業評価・職業紹介・適応指導や相談を担当したり、医学・教育・心理・社会・職業等のリハビリテーション分野に従事したりしている専門職員で対象者の心理

的・行動的特徴の諸側面を知ることができる人とされている。このアセスメントの特長としては、6つの採点盤（視覚障害者用、聴覚障害者用、上・下肢切断者用、運動機能障害者用、知的障害者用、その他）が用意されていることで複数の障害種に対応できることが挙げられる。

この他、独立行政法人 高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター(2006)が開発した「就労移行支援のためのチェックリスト」は、就労移行支援事業者等が個別支援計画を作成する目的の他、支援を進めていくに当たって、対象者の現状を把握することを目的として、①日常生活、②働く場での対人関係、③働く場での行動・態度の3領域に対して、34項目の質問が用意されており、5段階または2段階の段階チェックを行うものである。(仕事の自発性、指示系統の理解、数量・計算、文字等の参考チェック項目も別にある。)対象者は、就労移行支援事業の利用者とし、実施者は訓練、職場実習等の担当者としてされている。このアセスメントは、実践の場でチェックリストが活用され、一人でも多くの障害者が、希望する事業所で働くことができるよう願いを込めて作られている。

独立行政法人 高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター(2009)は、さらに教育、訓練、福祉等の機関や事業所が連携して連続した支援が円滑に実施できるよう、関係者が共通して使用することが可能なチェックリストとして、「就労支援のための訓練生用・従業員用チェックリスト」を開発した。これにより、就労前の教育・訓練場面において活用するアセスメント「就労支援のための訓練生用チェックリスト(以下、訓練生用)」と、就労後の雇用管理・人材育成の場面において活用する「就労支援のための従業員用チェックリスト(以下、従業員用)」の2つが作成された。この2つのアセスメントの特長としては、全障害を対象とし、事業所については、業種、職種、規模等を問わず、すべての事業所で使用できる汎用性がある点が挙げられる。訓練生用のアセスメントは、就労に向けた課題を具体的にし、効果的な支援を行ったり、対象者の就労支援情報を共有して連続した支援を行ったりする目的で作られており、①日常生活、②対人関係、③作業力、④作業への態度の4領域に対して、28項目の質問が用意されており、4段階で記載された評定段階のどの段階に属するかを判定するものである。対象者は、特別支援教育機関の生徒、職業訓練機関の訓練生、就労移行支援事業・福祉機関の利用者である。実施者としては、教育・訓練、就労移行支援事業、福祉機関の作業学習、訓練、職場実習等の担当者や事業所の実習の受け入れ担当者としてされている。従業員用は、就労を続けるにあたっての課題を具体的にし、効果的な指導を行うことにより、職場適応、作業能率の改善、職業能力の開発等に役立てることを目的として、①職業生活、②対人

関係、③作業力、④作業への態度の4領域に対して、23項目の質問が用意されており、4段階で記載された評定段階のどの段階に属するかを判定するものである。対象者は、業種、職種、規模を問わず事業所で就労する障害のある従業員とし、実施者は職場の指導者や雇用管理の担当者とされている。

3. 小・中学校の特別支援学級におけるキャリア教育

3-1. 小学校の特別支援学級における教育実践

岡野(2019)は、知的障害および自閉スペクトラム障害のある小学2年生の児童を対象に、「お店やさんに招待しよう」の単元を構成し、商店の種類について調べること、売るものの準備や作成等の創作、地域の人と関わる基本的なコミュニケーションやマナー等を学ぶことをねらい、最終的にクッキーを販売するお店を開いた。成果としては、校外に実際に出かけた体験が自信につながったり、準備段階でもイメージをもたせたりして有効的であった。また、クッキーのお店屋さんに興味をもち、家でもクッキーを作ったり、算数セットのお金を用いて買い物ごっこをしたりする姿が見られたことと、交流学級の児童と関わったことから交友関係が広まったことが挙げられる。課題としては、交流学級、地域との連携のための事前打ち合わせで、何を目的としているのか、どのような姿を目指しているのかを共有することと、学年に応じ、発達段階、縦と横のつながりを考慮した系統的な取り組みにすることが挙げられる。この一連の活動では、他者との関わりから自己効力感や自己有用感を育んだり、個別課題学習から課題ごとに自己評価を行ったり、課題の達成で得られる報酬から意欲の向上や課題を遂行する計画力、遂行力の向上等も高められる。キャリア教育で育みたい人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力等の基礎的・汎用的能力の育成を実践できると考えられる。

3-2. 中学校の特別支援学級における教育実践

檜和田・小田原・藤井・西・落合・若松(2013)は、従来の作業学習では「作業活動を学習の中心」に据え、働くことを学んでいくが、実際には作業を伴わない内容も企業側から求められており、それらを包括的に指導するための新しい指導の形態が必要であると考えた。そこで、働くことに関する指導を行う作業学習において、指導の視点として①「あいさつ、身だしなみなどの一般的に社会生活でも必要とされるマナー等」、②「自己有用感・自己効力感等の内発的な意欲の高まりや相手を意識できる人間関係の形成力」、③「具体的に働くために直接必要となる技能」の3点のうち、前期中等教育(中学校)においては、②の働くことに関わる自己有用感や自己効力感等、内発的な意欲付けを促すことを中心に据えた指導が一人一人の社会的・職業的自立

のためには必要と考えた。そこで、マナーの時間（1時間）、作業活動の時間（4時間）とし、学習に取り組む時間を大幅に拡大し、「職業生活」という新たな指導形態を提案した。「職業生活」の指導例としては、中学校特別支援学級（知的障害）全学年21名を対象に、自分の果たすべき役割を理解し、行動を選択することができることを目標にし、「私たちの東雲コーポレーション（見学会・説明会開催）」という単元を構成し、企画・戦略会議、見学会の開催準備、見学会・説明会開催という学習を行った。生徒たちが、自らの役割を認識したり、他者と協力したり関わったりする場を意図的に設け、他者から認められる場も用意した。また、「職業生活の指導カリキュラム」として、1時間目：個別課題学習（ワーク）、2時間目：ビジネスマナー（あいさつ・身だしなみ・接客等）＋ミーティング①（グループの活動計画の共有）、3・4時間目：（グループごとに）作業活動、昼食、5・6時間目：（グループごとに）作業活動＋ミーティング②（グループ活動の振り返り）という1日の日課を提案し、実践した。また、個別の課題学習としての自立活動の時間には、「課題＝お仕事」という職業的な意味付けを行い、できたという成功体験で自己肯定観を育み、働くことの基礎となる技能や意識を高める実践を行った。

これらの実践から、「他者とのかかわりを生み出すことにより、自己効力感や自己有用感につながってきている」「生徒にとっては課題を仕事として捉えやすく、学習活動に意欲をもち、主体的な参加ができた」「他者からの評価を意図的に受ける場を設定でき、自己肯定感を高めたり、自己の適切な把握につながったりした」「働き方という視点で指導していくことで、自らの態度やマナーを見つめ、改善しようとする姿が見られた」等の成果が得られた。

また、井上・若松（2022）は、中学2年生の知的障害を有する生徒4名（自閉症等発達障害を併せ有する生徒も含む）を対象に、主として「進路を語る会」という、生徒自身が自己の進路や夢について考え、全体の場で共有する学習の単元を計画して実践した。「進路を語る会」だけでなく、「東雲ショップ」という販売学習、職場体験学習・見学、同好会活動・余暇活動の学習、なりたい自分や将来のプランニングの学習を取り入れたことで、すべてが作用し、生徒のキャリア教育の充実を図ることができた。

4. 特別支援学校におけるキャリア教育

4-1. 中学部における教育実践

松田・宮川（2018）は、中学部2年生を対象に高等部の生徒や地域の老人ホームとも連携して、「ビルメンテナンス」（窓ふぎ）という仕事を体験しながら、必要な基礎的・汎用的能力を身に付けていく生活単元学習

「会社で働こう」の実践を行った。単元の計画は、おおまかにまとめると、「仕事について考える」→「高等部の先輩の活動を見る」→「一緒に体験する」→「（寄宿舎にて）自分たちだけで実践する」→「振り返りをする」→「地域の介護老人保健施設で行う」という流れで実践を進めた。成果として、活動の中で先輩から教わったり、アドバイスをもらったりして自分の技能を高め、バディを組んで行うことで他者と関わり、自己評価をしたり振り返ったりすることで自己理解を深める機会が得られた。また、他者から感謝されたり、満足感を味わったりすることで、働く意欲や価値観を高め、基礎的・汎用的能力を身に付けていくことができた。本実践は、中高連携の点で取り上げているが、社会的自立と就労を見据えた場合、より早い段階からの指導・支援は欠くことのできないものであり、中・高のみでなく小・中の連携も検討していく必要があることを指摘している。

4-2. 高等部における教育実践と調査研究

石津・井澤（2011）は、知的障害特別支援学校高等部2年生を対象に、週1回、全5回のSSTを取り入れた授業を行い、その効果を検討した。実践の授業内容は、全国の知的障害特別支援学校高等部358校やその卒業生の就労先企業448社を対象に行われた、知的障害者の就労の実現と継続に関する指導の課題についての調査（向後・望月,1999）を参考に、対象生徒が高等部卒業後に企業・事業所に就労し、そこで就労を継続していくために必要であると考えられる内容を選んだ。「あいさつ」「あやまる・感謝する」「ヘルプを求める」「ストレスへの対処」「問題解決スキル」の5つのテーマのもと、ロールプレイを行った。SST尺度と就労スキル尺度の評定（5段階）を授業の前後で比較したところ、有意な上昇が確認され、SSTを取り入れた授業実践の有効性が示された。また、本実践より、知的障害群生徒と自閉症群生徒の比較を行ったところ、知的障害群の方が、効果が上がりやすいことが示唆された。

また、濱名（2020）は、特別支援学校高等部の進路指導教諭3名、特別支援教育に関する学識経験者2名、就労をしている卒業生1名を対象に、「進路指導の取り組み」「具体的な就労に向けた進路指導成功事例」「教諭の思い、困難」「他機関との連携」に関する聞き取り調査を行った。その結果、福祉サービスも企業就労に向けたスモールステップとして前向きに考えていくこと、就労前に働きたいという気持ちや卒業後の自分のイメージ力を育むことが大切であること、企業実習等、生徒と就職の可能性のある事業所と積極的につなぐことの重要性が示唆された。また、課題としては、進路指導のマニュアルの必要性が挙げられた。

さらに、池田・濱田（2019）は、関東4都道府県の特別支援学校117校の進路指導担当の教員を対象に質

問紙調査を実施した。「卒業後の支援状況」「学校における取り組み」は選択式回答にし、「学校における進路指導の課題」について、自由記述で回答を求めた。その結果、職場から学校へ連絡や相談が「ある」と回答した学校は全体の86%あり、そのうちの「相談内容」は、職場の方との人間関係(22%)、出勤状況(18%)、仕事への意欲(17%)、コミュニケーション(14%)と続く結果となった。障害種別に見ると、知的障害では「職場での人間関係」、肢体不自由・視覚障害では「仕事内容」、聴覚障害では「仕事への意欲」、肢体不自由・聴覚障害では「コミュニケーション」が回答の約1/4を占めた。「学校における取り組み」の中で重視する項目においては、社会人としての態度(20%)、コミュニケーション(18%)、対人関係スキル(19%)、心理的な安定(14%)であり、障害種の差異は見られなかった。「学校における進路指導の課題」として感じていることは、指導(38%)が最も多く、次いで進路決定(19%)、家庭との連携(13%)、就労後の支援(12%)と続く結果であった。最も多かった「指導」の記述内容をさらに分類すると、就業意欲の育成(29%)を課題とする学校が多く、特に知的障害(就業意欲35%)において課題であることが明らかになった。学校における取り組みは、企業からの相談内容の傾向と類似する結果となっており、相談内容を元に学校としての重点指導項目と捉えていることが推察された。知的障害においては、「社会人としての態度」では「あいさつ」「身だしなみ」「時間管理」、対人関係スキルでは「報連相」「依頼」「マナー」、コミュニケーションでは「言葉遣い」「指示理解」「ルール理解」が重視されていた。

さらに、矢野川(2022)は、知的障害のある高等部3年生を中心に2年生と1年生、中学部3年生の生徒を対象とし、対象生徒の進路指導に関する調査を進路担当者に対して実施した。その結果、この学校では、現場実習に重きをおいているが、コロナ禍の影響のため、実習の受け入れの急な日程変更や実習自体を遠慮しなければならない事態が生じていたこと、生徒の現場実習が実施できないため、就労に結び付くか、不明確な状況であったこと、現場実習に際し、コロナ感染を心配する生徒の保護者によっては、了承が得られないこと等、コロナ禍における影響や困りごとが挙げられた。また、現場実習が実施できる際、担当教員が企業の職場で指導・支援することは難しいため、「作業工程表(タイムスケジュール)」と「注意事項」を用意し、本人と従業員がどちらも確認できるようにした。これは、双方の安心感につながり、有効な手段であった。

この他、野崎(2022)は、知的障害者が就労を実現するために必要な資質・能力の中でも、就労意欲に着目し、先行研究による文献研究を行った。その結果、就労意欲から、自己理解、仕事理解、調整、自己効力・見通しの4つの要素を抽出した。それらを用いて、①

自分の能力を理解している(自己理解)、②求められていることを理解する(仕事理解)、③①と②をすり合わせる(調整)、④見通しをもって主体的に活動に取り組み、貢献を実感できる(自己効力・見通し)といったように、4つのカテゴリが段階的に獲得されていく過程が確認できた。そして、知的障害者の自己理解深化の困難さと自己効力の低さという特性を配慮した上で、知的障害者が就労意欲を獲得するまでの過程「知的障害者の就労意欲獲得モデル」を特別支援学校高等部において作成した。まず、第一段階として、①自己理解と②仕事理解を合わせて、③調整を行うことで、①自己理解の深化がなされ、このサイクル(①→②→③→①→…)を繰り返す内に調整の精度も高まり、現実的な自己理解を得ることができる(第1サイクル)。そして、現実的な自己理解をもった上で、職業実習やグループワーク等を行い、成功体験・他者からの評価を体験することで、自己効力・見通しの獲得がなされる。これらの体験と振り返りを繰り返すこと(①→④→①→④…の繰り返し)で、更なる自己理解の深化とともに、自己効力の向上と現実的なキャリアプランニングを行うことが可能となり、最終的に「適切な就労意欲」が獲得される(第2サイクル)と考えた。

4-3. 教員のキャリア教育における専門性の向上

藤澤(2020)は、「就労」に直接結びつく進路指導の機会が少ない小・中学部からなる知的障害特別支援学校教員を対象とし、キャリア教育における子どもに必要な能力と教員の学校組織・体制上の課題意識との関連等の意識調査(評定値と自由記述)を行った。この調査は、ある県の小・中学部からなる知的障害特別支援学校の過去に他校において高等部での進路指導経験のない教員28名に行った。1年を通して、日頃の授業反省やキャリア教育の視点を生かした授業検討、「就労」に関する進路研修等を行った。これらの研修等を開始する5月(1回目)と、すべての研修等を終えた同年度3月(2回目)に質問紙を用意し、キャリア教育において教員が子どもに必要なと考える能力(8項目)を得点化し、比較した。このキャリア教育において教員が子どもに必要なと考える能力は、「自他の理解能力」「コミュニケーション能力」「情報収集能力・探索能力」「職業理解能力」「役割把握・認識能力」「計画実行能力」「選択能力」「課題解決能力」の8項目であった。1回目と2回目の質問紙における各項目の評定値の平均を見ると、共通して「コミュニケーション能力」の値が最も高く、続いて「役割把握・認識能力」や「自他の理解能力」の値が高かった。一方で、1回目と2回目の「職業理解能力」と「計画実行能力」の値が比較的低かった。しかし、研修等のアンケート記述からは、教員は、小・中学部の段階での児童生徒の「職業理解能力」と「計画実行能力」の必要性を感じていることがうかがえた。中学部生徒の思春期特有の悩みやから

だの成長を受け止めることの難しさ等の問題から教員は児童生徒との学習の構えを形成するのに試行錯誤している現状があることもうかがえ、そのため、現在の実践に即した結果として「職業理解能力」や「計画実行能力」よりも「コミュニケーション能力」の平均値の方が高くなったのではないかと推測された。2回目の評定値の意識調査で、「自他の理解能力」の必要性を感じる教員が多くなった。「自他の理解能力」は「コミュニケーション能力」と共に人との関係づくりに大きく関わる項目と言える。小学部3年生の「青空クッキング五平餅作り」の授業研究では、探すことの得意な児童が集めた木々を仲間が受け取り、七輪に入れる活動につなげたり、日々の授業においても、教室掃除の時間に児童が「○○君、もってください」と友達に声かけをしたりすることにより、重たい荷物を運ぶことが苦手な児童であっても一緒に机を運んだりする場面が報告されており、これらの事例からも自己他者理解の必要性がうかがえる。

5. 学校卒業後の就労移行支援等

5-1. 就労移行支援事業所での取り組み

小野里・岩崎(2020)は、特別支援学校を卒業後に就労移行支援事業所を利用した知的障害の5名とASDの3名の計8名を対象にし、半年間の支援による効果を、チェックリストを用いて検証した。対象者8名は、受注作業(細かい部品の組み立て)や社会のルール、マナーに対する講義、実習先と類似した場面を設定した訓練等を通して、支援を受けている。ある年度の4月と10月にチェックリストの記入を依頼し、分析を行った。チェックリストは、習慣領域7項目、人間関係形成能力領域8項目、自己モニタリング領域2項目、意思決定能力領域2項目、情報活用能力領域2項目、ワークスキル領域5項目の全6領域26項目で構成されており、この事業所では、チェックリストに設定した全ての項目について支援を行った。そして、1回目(4月)と2回目(10月)の調査を比較した結果、向上率が最も高いのは、ワークスキル(22.9%)、次いで意思決定能力(18.8%)、情報活用能力(15.5%)、自己モニタリング(10.5%)、人間関係形成能力(6.9%)、習慣(6.0%)であった。これから、就労準備性に関わるスキルについて、短期間で変化が認められる領域とそうでない領域があり、「習慣」や「人間関係形成能力」といった領域は、早期からの体系的かつ継続的な支援が必要である可能性が明らかになった。

また、就労・作業意欲の向上による全項目への影響については、1回目の調査で就労・作業意欲の項目達成率が100%でなかった者は8名中4名であった。この4名について、2回目の調査における就労・作業意欲の項目の達成率が100%に達した2名は全項目の向

上率が平均37.5%となった一方、2回目の調査で達成率が100%に達しなかった2名は全項目の向上率が平均25.0%であった。2回目の調査で就労・作業意欲の項目の達成率が100%に達した対象者の方が、7か月間の向上率が高かったと言える。このことから、就労・作業意欲が、様々な就労準備性に関わる項目の習得に影響を与えていることが示唆された。対象者から、「～を買いたいから働きたい」、「一人暮らしをするために働きたい」等という就労に対する明確な目標もうかがうことができ、就労意欲及び、その前提となる「意欲」そのものを学校教育期間から高めることが非常に重要であることが示唆された。

知的障害者とASD者の向上率の変化について、ASD者が知的障害者よりも向上率が高かった領域は、習慣(差異27.6%)、人間関係形成能力(差異5.8%)、自己モニタリング(差異13.3%)、意思決定能力(差異30.0%)であった。知的障害者がASD者よりも向上率が高かった領域は、情報活用能力(差異6.7%)、ワークスキル(差異8.0%)であった。両者の変化の中で、「意思決定能力」と「習慣」に顕著な差が表れた。

5-2. アセスメントツール活用の取り組み

富樫(2020)は、雇用者と就職希望者のニーズのミスマッチの減少を目指し、特に就労支援の必要な精神障がいのある学生や発達障がいのある学生を重視した就労支援として、就職準備を進める際に準備状況を自己把握できる自己分析チェックリストの構成概念を検討した。障害者用就職レディネス・チェックリスト、就労移行支援用チェックリスト、従業員用チェックリスト等、複数のチェックリストの構成概念を示して検討した。例として、大阪市就労準備性チェックシートでは、①健康の維持、②日常生活能力、③対人関係、④仕事の準備、⑤職場のルール、⑥作業遂行力、⑦協力を得るの構成概念で構成されていた。また、就労支援のための評価シート(とっとり版)は、I生活面における評価、II就労面における評価、IIIコミュニケーション面における評価、IV精神面における評価の4つの大項目があり、その下に中項目、小項目と枝分かれしていく構成となっていた。考察の結果、精神障がい者等へ必要とされている就労支援の構成概念要素は、「職場外生活」の健康面や日常生活維持に関する要素と、「仕事に対する精神活動」に関する要素であることが明らかになった。

6. 知的障害のある社会人の意見

6-1. 知的障害のある社会人が学校で教わりたかったこと

榊・今林(2022)は、特別支援学校高等部を卒業し、就労を継続している3名を調査対象者とし、就職後約4か月、1年4か月、2年3か月の3度、継続したイ

インタビュー調査を行った。いくつかの項目があるが、「学校で教わっておきたかったこと」として、「数学（計算、割合）」「一般的な常識やマナー」「あいさつ」「敬語」「言葉遣い」「人との関わり方」「コミュニケーション能力」「嫌なことをかわす方法」が挙げられた。また、本研究の結果から就労を継続するために必要な力や要因として、①職場に相談できる人がいること（＝困ったことがあったら相談する指導が大事）、②仕事を頼まれたり、ありがとうと言われたり、褒められたりすることで働くことでの貢献感が高まること、③仕事で新たにチャレンジしてみたいという展望を見出すこと（＝自己理解・自己管理能力とキャリアプランニング能力に関わる）が指摘された。

6-2. 職場での悩み

迫田（2022）は、知的障害特別支援学校高等部の卒業生8名を対象にアンケートによるヒアリングの調査を行った。質問「今の進路先（職場）で悩みや困っていることはありますか？」の回答については「ない」「少しある」「とてもある」「悩んでいる」の4択を設定したところ、結果は「ない」50%、「少しある」50%であった。さらに、質問「悩みや困っていることの具体的な理由」を選択してもらくと、「仕事がうまくいかない」50%、「スタッフとうまくいかなかった」25%、未回答25%であった。「仕事が嫌になった」と回答する者はおらず、この結果から職務内容そのものや、職場の同僚との人間関係に悩む知的障害のある社会人が半数程度いる現状が明らかになった。また、この悩みが原因で離職に至るとまではいかないが、不安や悩みを抱えながらも懸命に日々の職務に従事していることが推測された。

7. 中学校の特別支援学級におけるキャリア教育のまとめ

先行研究から、障害のある社会人の中には、就職後も困難を抱えており、それ故、離職の可能性があるという課題を見出すことができた。これらの課題を防ぐためにも、中学校の特別支援学級においても、就労を意識したキャリア教育の取り組みは重要であることが明らかになった。

障害のある生徒を指導・支援していく上で、就労を見据えて育ませたい力は、以下の3つの点に分けられると考えた。

- | |
|---|
| (1) 自分との関わり
(自己理解、自己肯定感、働く意欲)
(2) 他者との関わり
(人間関係、コミュニケーション、マナー)
(3) 実習・体験（職場体験学習等） |
|---|

(1) 自分との関わりとしては、自分の強み、弱み、できること、できないこと等、自分自身についてよく理解しておくことが大切だと考える。また、中学校等の

現場では、自分のできる範囲の活動を行い、達成感や満足感を味わうことで、自己肯定感を高めたり、将来働くことについて考えたりする経験を積めるとよい。

(2) 他者との関わりに関しては、職場や社会という集団を見据えて、あいさつや言葉遣い、報告・連絡・相談や意思表示等のスキルから、よりよい人間関係やコミュニケーションを構築すること、マナーを身に付けることが大切である。

(3) 実習・体験に関しては、職場体験学習のような実際に活動する経験により、働くための能力が身に付きやすいため、積極的に取り入れていく必要がある。

今後、中学校の特別支援学級で、自立活動等の授業設計や個別の指導計画を考える際に、教員としてこれらの視点をもちつつ、知的障害のある生徒の指導・支援の内容を吟味した上で教育実践を重ねていきたい。

引用文献

- 中央教育審議会（1999）初等中等教育と高等教育の接続の改善について（答申）。
- 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）。文部科学省生涯学習政策局政策課。
- 独立行政法人 高齢・障害者・求職者雇用支援機構（1987）障害者用就職レディネス・チェックリスト手引き。一般社団法人 雇用問題研究会。
- 独立行政法人 高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター（2006）就労移行支援のためのチェックリスト。
- 独立行政法人 高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター（2009）就労支援のための訓練生用・従業員用チェックリスト。
- 藤澤憲（2020）知的障害特別支援学校におけるキャリア発達表を活用した授業づくり・授業改善の成果と課題ーキャリア教育に関する小・中学部教員の意識調査を通してー。人間生活文化研究 Int J Hum Cult Stud.No.30,103-121。
- 瀧名元之（2020）特別支援学校高等部の進路指導に関する研究。四天王寺大学大学院研究論集,14,56-76。
- 檜和田祐介・小田原舞・藤井朋子・西勉・落合俊郎・若松昭彦（2013）中学校特別支援学級におけるカリキュラムの開発 職業生活を視野に入れた指導内容の検討。広島大学,学部・附属学校共同研究紀要,41,63-68。
- 池田早希・瀧田豊彦（2019）一般就労に向けた特別支援学校の取り組みと支援状況における調査研究。東京学芸大学紀要。総合教育科学系,70(1),459-467。
- 井上美由紀・若松昭彦（2022）中学校特別支援学級におけるキャリア教育の充実を図る取組に関する一考察～キャリア発達を促す単元「進路を語る会」の在り方と単元間の関連性の検証～。広島大学附属東雲

- 中学校研究紀要「中学教育第51集」, 53-62.
- 石津乃宣・井澤信三 (2011) 知的障害のある高校生を対象としたアセスメントに基づくソーシャルスキルトレーニングの効果の検討. 特殊教育学研究, 49(2), 203-213.
- 木村宣孝・菊池一文 (2011) 特別支援教育におけるキャリア教育の意義と知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」作成の経緯. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 38, 3-17.
- 向後礼子・望月葉子 (1999) 知的障害者の就労の実現と継続に関する指導の課題—事業所・学校・保護者の意見の比較から—. 障害者職業総合センター調査研究報告書, No. 34.
- 栗林陸美・野崎美保・和田充紀 (2018) 特別支援学校卒業後における知的障害者の就労・生活・余暇に関する現状と課題—保護者を対象とした質問紙調査から—. 富山大学人間発達科学部紀要, 12(2), 135-149.
- 松田信夫・宮川百合子 (2018) 社会的自立と就労を見据えた特別支援学校中学部におけるキャリア教育について—授業実践『生活単元学習「会社で働こう」(15時間)』を通して—. 山口大学教育学部研究論叢, 67, 147-161.
- 文部科学省 (2012) 「社会的・職業的自立, 社会・職業への円滑な移行に必要な力」について. 文部科学省生涯学習政策局政策課.
- 文部科学省 (2017a) 中学校学習指導要領. 東山書房.
- 文部科学省 (2017b) 特別支援学校 幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領. 海文堂出版.
- 文部科学省 (2019) 特別支援学校 高等部学習指導要領. 海文堂出版.
- 野崎善之 (2022) 知的障害特別支援学校高等部における就労意欲獲得のための考察—特別支援学校高等部における新しいキャリア教育指導・支援プログラム開発の前段階として—. 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 3, 107-112.
- 岡野由美子 (2019) 特別支援学級におけるキャリア教育に関する一考察—地域の特色を生かした日々の教育活動から—. 奈良学園大学紀要, 11, 17-26.
- 大久保圭子・八木修司 (2020) 知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校における発達や障害特性に応じた進路指導への一考察—兵庫県西播磨地域における知的障害者雇用に関する企業の意識調査を通して—. 関西福祉大学研究紀要, 23, 39-50.
- 小野里美帆・岩崎季路 (2020) 就労移行支援事業所における知的障害者及びASD者の就労準備性についての変化—就労を見据えたキャリア教育の在り方の検討—. 文教大学紀要論文, 54, 157-167.
- 榊慶太郎・今林俊一 (2022) 特別支援学校(知的障害者)における就労支援に関する研究(8) 卒業生への追跡調査から. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 31, 104-113.
- 迫田真喜 (2022) 良好な対人関係の形成に課題を持つ生徒が直面する進路選択に関する支援について. 大阪教育大学附属特別支援学校研究紀要, 3, 83-87.
- 富樫ひとみ (2020) 特別支援ニーズをもつ学生への就労支援—自己分析チェックリストの構成概念の検討—. 茨城キリスト教大学紀要II, 社会・自然科学, 54, 143-152.
- 梅永雄二 (2021) 発達障害の人の就労アセスメントツール BWAP2〈日本語版マニュアル&質問用紙〉. 合同出版.
- 梅永雄二・今若恵里子・佐藤伸司 (1993) 精神遅滞者の離職要因における一考察. 職業リハビリテーション, 6(0), 18-23.
- 矢野川祥典 (2022) コロナ禍における知的障害児を対象とした就労支援の現状と課題—A特別支援学校の進路指導に着目して—. 福祉健康科学研究, 17, 143-150.