

知的障害特別支援学校高等部における 作業学習・現場実習・進路指導に関する実態調査

A Survey of work-activities and job training, career guidance in the special schools for high school students with intellectual disabilities

才 藤 大 和

Hirokazu SAITO

(和歌山県立紀伊コスモス支援学校)

古 井 克 憲

Katsunori FURUI

(和歌山大学教育学部)

2018年10月25日受理

抄録

本稿は、知的障害特別支援学校高等部における作業学習、現場実習、進路指導の実態について、近畿圏の知的障害部門の高等部主事を対象としたアンケート調査の結果から提示したものである。全85校のうち48校から回答が得られた(回収率56.5%)。調査結果より、①特別支援学校における小学部から高等部に至るまでの一貫したキャリア教育、②地域と連携した作業学習の展開、③重度知的障害生徒の現場実習、④知的障害のある生徒の進路選択肢に着目し、考察した。

キーワード：知的障害特別支援学校、作業学習、現場実習、進路指導

1. 研究目的

知的障害のある特別支援学校高等部卒業生の進路(文部科学省 2012)をみると、平成23年度の高等部卒業生徒の人数は13,541人である。このうち、66.7%が社会福祉入所・通所施設に進路を進めており、就職者は28.2%である。これを踏まえると、職業教育を前面に出したキャリア教育は、ある一定の子どもに対して効果は期待できるといえる。しかし、他の7割の子どもたちの中には重度重複の障害をもつ子ども、医療的ケアの必要な重症心身障害をもつ子どもがおり、彼/彼女らに対するキャリア教育には課題が残されている。さらに、障害者離職調査(埼玉県産業労働部 2011)では、離職者の44.8%を占めるのが知的障害者であり、離職原因の22.4%が「労働意欲の減退」、21.6%が「人間関係がうまくいかなかった」とあげられている。このような現状において、特別支援学校の高等部では現在、生徒の社会生活への移行に向け、どのような学習や進路指導、支援が行われているのだろうか。本研究では、特別支援学校高等部での作業学習、現場実習、進路指導に焦点を当て、その実態を明らかにする。田所(2016)は、進路指導について、進路選択の支援、つまり進路支援としてとらえたいと述べている。具体的には、進路支援は進路学習、現場実習、進路相談の三つの柱から成り立っているとしている(内海 2004)。進路支援に関して、村野(2016)は、学校は校内で組織的な対応をするとともにライフキャリアを視点に置いた研修や労働を進めていくべきだと述べている。

高等部卒業後、社会で働き生活していく高等部の生徒にとって、働くことに関する学習(作業学習、進路支援、現場実習など)は重要である(井上 2000)。同時に井上は、その学習は、学校と異質な社会での労働に慣れ、ギャップを埋める訓練としての学習ではないとしている。各教科やほかの領域も大切にしながら、進路支援や作業学習は、社会で働き生活することの意義を理解し、将来の生活への見通しを持つようにする総合的学習だととらえることが大切だと主張している。このような観点から本研究では、知的障害特別支援学校高等部での作業学習、現場実習、進路指導等の実態をアンケート調査より提示する。

2. 研究方法

近畿2府4県の国公立特別支援学校(国立大学の附属特別支援学校を含む)に所属する知的障害部門の高等部主事教員を対象に、アンケートによる実態調査を実施した。対象となる近畿圏の知的障害特別支援学校は、85校あり、郵送により高等部主事に質問紙を配布・回収を行った。85校のうち、48校の特別支援学校の高等部主事教員から回答が得られた。回収率は56.5%であった。

(1)調査の時期

2017年8月～2017年11月であった。

(2)調査の内容

1) 高等部主事教員の基本属性と学校の規模
基本属性として、高等部主事教員の性別・年齢や教

員経験年数、学校の規模(重度・中軽度知的障害生徒数、教員数)を尋ねた。

2) 高等部全体のカリキュラム

高等部の生徒・保護者に向けた進路ガイダンスの開始時期、進路学習の位置づけと進路学習を行う授業者について尋ねた。

3) 作業学習

作業学習の開始時期、週あたりの日数とコマ数、作業の種類について質問を行った。

4) 現場実習

現場実習の開始時期、さらに中学部・高等部の現場実習の有無と、重度知的障害・中軽度知的障害のある生徒それぞれの実習の年間回数や日数について尋ねた。

5) 進路指導

アフターフォローの実施状況、地域とのつながりを意識した授業の実施、進路懇談での同席者を聞いた。また、自由記述で進路指導について困っていること・要望を尋ねた。

3. 結果 I. 高等部主事教員の基本属性と学校の規模

(1) 高等部主事教員の性別(表 1)

回答者である高等部主事教員の性別は、男性35人(72.9%)、女性10人(20.8%)であった。

表 1. 高等部主事教員の性別(N=48)

	人数	%
男性	35	72.9
女性	10	20.8
無回答	3	6.3

(2) 高等部主事教員の年齢(表 2)

年齢は、最も多い年代は、50代の教員27人(56.3%)であった。20代の高等部主事教員も2人(4.2%)おり、30代が4人(8.3%)、40代が14人(29.2%)、60代以上が1人(2.1%)であった。

表 2. 高等部主事教員の年齢(N=48)

	人数	%
20代	2	4.2
30代	4	8.3
40代	14	29.2
50代	27	56.3
60代以上	1	2.1

(3) 高等部主事教員の教員経験年数(表 3)

高等部主事教員の年齢が、50代が多いということもあり、21年以上30年以下の教員経験を持った教員が20人(41.7%)と最も多い。ほかには10年以下が6人(12.5%)、11年以上20年以下が12人(25.0%)、31年以上が9人(18.8%)であった。

表 3. 高等部主事教員の教員経験年数(N=48)

	人数	%
10年以下	6	12.5
11年以上20年以下	12	25.0
21年以上30年以下	20	41.7
31年以上	9	18.8
無回答	1	2.1

(4) 高等部教員数(表 4)

知的障害部門の高等部教員は、20人以下が7校(14.6%)、21~40人が16校(33.3%)、41~60人が13校(27.1%)、61~80人が4校(8.3%)、80人を超える学校は1校(2.1%)であった。

表 4. 高等部教員数(N=48)

	校数	%
0~20人	7	14.6
21~40人	16	33.3
41~60人	13	27.1
61~80人	4	8.3
81~人	1	2.1
無回答	7	14.6

(5) 高等部生徒人数(表 5)

高等部の生徒人数は、50人以下が11校(22.9%)、51~100人が20校(41.7%)、101~150人が14校(29.2%)、151~200人が2校(4.2%)、201人以上が1校(2.1%)あった。最大は213人、最小は15人であった。

表 5. 高等部生徒人数(N=48)

	校数	%
0~50人	11	22.9
51~100人	20	41.7
101~150人	14	29.2
151~200人	2	4.2
201人~	1	2.1

(6) 高等部生徒数に占める重度知的障害のある生徒の割合(表 6)

表 6 で示すように、高等部生徒数に占める、重度知的障害のある生徒の割合は、30%~40%である12校(25.0%)が最も高かった。最大は高等部23人中、14人(60.9%)であった。また、最小である0人の3校は、高等部生徒数が30人、86人、141人であった。

表6. 高等部生徒数に占める重度知的障害のある生徒の割合(N=48)

	校数	%
0%	3	6.3
0以上～10%未満	1	2.1
10以上～20%未満	0	0.0
20以上～30%未満	10	20.8
30以上～40%未満	12	25.0
40以上～50%未満	6	12.5
50%以上	6	12.5
無回答	10	20.8

4. 結果II. 高等部全体のカリキュラム

(1) 高等部生徒への進路ガイダンスの開始時期(表7)

高等部生徒全員に向けた進路ガイダンスは、多くの学校が1年次で開催されている。1年生の3学期までに進路ガイダンスを開く学校は、45校(93.7%)であった。また、2年生に開催する学校2校も、保護者向けの進路ガイダンスの開催時期は、2校とも1年生の2学期、3学期であった。

表7. 高等部生徒への進路ガイダンスの開始時期(N=48)

	校数	%
1年生1学期	30	62.5
1年生2学期	11	22.9
1年生3学期	4	8.3
2年生1学期	1	2.1
2年生2学期	1	2.1
無回答	1	2.1

(2) 保護者への進路ガイダンスの開催時期(表8)

保護者向けの進路ガイダンスは1年生から始めている。全体のうち81.3%である39校の学校が1年生の1学期から取り組んでいる。1年次の夏季休業以降に実施する学校は8校16.7%であった。

表8. 保護者への進路ガイダンスの開催時期(N=48)

	校数	%
1年生1学期	39	81.3
1年生2学期	6	12.5
1年生3学期	2	4.2
無回答	1	2.1

(3) 進路学習の位置づけ(表9)

進路学習をどの授業、領域に位置付けているかを尋ねた。進路学習を社会科等教科の授業としてとらえている学校は8校(16.7%)にとどまった。総合的な学習の時間の一部としてとらえている学校が21校(43.8%)

と最も高かった。その他の学校は、職業が7校、ほかにはホームルームの一環や独自の授業で設定している学校もあった。

近畿圏の特別支援学校では、進路は総合的なもの、合科的なものとしてとらえている方針が数としては多いが、一方で社会科、職業科といった教科としての一面もあると考える学校もある。

表9. 進路学習の位置づけ(複数回答可)(N=48, 延べ数)

	校数	%
総合的な学習の時間	21	43.8
特別活動	20	41.7
作業学習	16	33.3
社会科等の教科	8	16.7
その他	15	31.3
無回答	4	8.3

(4) 進路学習の授業者(表10)

表10から、進路学習の授業を45校の高等部教員(93.8%)が担っていた。その他2校としては、外部講師、高等部主事とあげられていたが、いずれの学校も高等部教員と進路指導教員も一緒に進路学習を担当していた。

表10. 進路学習を担当する授業者(複数回答可)(N=48, 延べ数)

	校数	%
高等部教員	45	93.8
進路指導教員	7	15.2
その他	2	4.2
無回答	2	4.2

5. 結果III. 作業学習

(1) 作業学習の開始時期(表11)

開始時期について最も多かった回答が中学部1年生の36校(75.0%)であった。高等部から始める学校は7校(14.6%)であった。なお、中学部に関しては、高等部の作業学習への移行や関連を図り、実施している作業活動も作業学習に含めると質問紙に記載してある。

表11. 作業学習の開始時期(N=48)

	校数	%
中学部1年生	36	75.0
中学部3年生	1	2.1
高等部	7	14.6
無回答	4	8.3

(2) 中学部の作業学習の週日数(表12)とコマ数(表13)

週1日実施している学校が13校(27.1%)あった。次いで、0日(22.9%)、2日(20.8%)であった。

表12. 中学部の作業学習の週日数(N=48)

	校数	%
0日	11	22.9
1日	13	27.1
2日	10	20.8
3日	3	6.3
4日	2	4.2
その他	1	2.1
無回答	8	16.7

最も多かった週実施コマ数は、14校の2コマ(29.2%)であった。次に、0コマと4コマが10校(20.8%)であった。

表13. 作業学習のコマ数(N=48)

	校数	%
0コマ	10	20.8
2コマ	14	29.2
3コマ	3	6.3
4コマ	10	20.8
6コマ	1	2.1
その他	1	2.1
無回答	9	18.8

(3)高等部の作業学習の週日数(表14)とコマ数(表15)

表14と表15をみると、高等部での作業学習の実施週日数とコマ数で最も多かったのは19校2日(39.6%)、11校6コマ(22.9%)であった。

表14. 高等部の作業学習の週日数(N=48)

	校数	%
1日	7	14.6
2日	19	39.6
3日	10	20.8
4日	3	6.3
5日	2	4.2
その他	4	8.3
無回答	3	6.3

高等部では5日行う学校も2校(4.2%)あったが、いずれもコマ数は5,6コマと8コマであり、週日数の多さとコマ数の多さは必ずしも一致しない作業学習の形態もある。週16コマの学校は、3~4日で実施している。また、その他は、学年や学期、障害程度・コース別によって作業学習の時間を幅広く分けている学校であった。

表15. 作業学習のコマ数(N=48)

	校数	%
2コマ	4	8.3
3コマ	2	4.2
4コマ	9	18.8
5コマ	2	4.2
6コマ	11	22.9
7コマ	2	4.2
8コマ	6	12.5
12コマ	3	6.3
16コマ	1	2.1
その他	7	14.6
無回答	1	2.1

(4)作業学習の種類数(表16)

作業学習では、5,6種類の学校が16校(33.3%)と最も多く、2種類以下が1校(2.1%)と最も少ない。この1校は、生徒数18人で木工とさおり織りの作業を展開している。また、9種類以上を回答した2校は、高等部生徒数が153人、213人と近畿圏で見ても人数の上位3校のうちの2校であり、織物、農耕、縫製、パソコン、食品加工、紙工、清掃、喫茶、事務などと多岐に及んでいる。

表16. 作業学習の種類数(N=48)

	校数	%
2種類以下	1	2.1
3~4種類	13	27.1
5~6種類	16	33.3
7~8種類	13	27.1
9種類以上	2	4.2
無回答	3	6.3

6. 結果Ⅳ. 現場実習

(1)現場実習の開始時期(表17)

現場実習を開始する時期を尋ねたところ、中学部から開始する学校は7校(14.6%)であった。高等部1年生では19校(39.6%)であった。高等部2年生から始める学校は18校(37.5%)であった。

表17. 現場実習の開始時期(N=48)

	校数	%
中学部	7	14.6
高等部1年生1学期	8	16.7
1年生2学期	7	14.6
1年生3学期	4	8.3
2年生1学期	7	14.6
2年生2学期	8	16.7
2年生3学期	3	6.3
無回答	4	8.3

中学部から実習を始めている学校は、7校とも年間実習回数が1回であった。また、1日のみ実施が4校(8.3%)、2日が1校(2.1%)、3日が2校(4.2%)であった。

(2)障害程度別でみた高等部1年生の現場

実習の年間回数(表18、表19)

表18から、高等部1年生での現場実習について、中度知的障害生徒を対象に行っている学校は27校(56.3%)であった。表19から重度知的障害生徒を対象に行っている学校は21校(43.8%)であった。1回以上の実習回数は、どちらも年間1回と回答する学校が13校(27.1%)と最も多かった。その他は、個別による、生徒によって日数に幅があるという回答が見られた。

表18. 高等部1年生の実習回数—中軽度(N=48)

	校数	%
なし	17	35.4
1回	13	27.1
2回	9	18.8
3回	4	8.3
その他	1	2.1
無回答	4	8.3

表19. 高等部1年生の実習回数—重度(N=48)

	校数	%
なし	22	45.8
1回	13	27.1
2回	4	8.3
3回	2	4.2
その他	2	4.2
無回答	5	10.4

(3)障害程度別でみた高等部1年生の現場実習の年間日数(表20、表21)

表20、表21から、1～5日(1週間以内)という学校が障害程度に関わらず最も多かった。16日以上実施している学校は、2校とも20日間実施しており、そのうちの1校は重度知的障害のある生徒に対しても同じ実習期間を設けていた。

表20. 高等部1年生の実習日数—中軽度(N=48)

	校数	%
0日	17	35.4
1～5日	18	37.5
6～10日	3	6.3
11～15日	2	4.2
16～日	2	4.2
その他	2	4.2
無回答	4	8.3

表21. 高等部1年生の実習日数—重度(N=48)

	校数	%
0日	22	45.8
1～5日	13	27.1
6～10日	1	2.1
11～15日	1	2.1
16～日	1	2.1
その他	5	10.4
無回答	5	10.4

(4)障害程度別でみた高等部2年生の現場実習の年間回数(表22、表23)

表22、表23をみると、中軽度の高等部2年生ではすべての生徒が実習を体験する。しかし、重度の高等部2年生では4校(8.3%)では実施されていない。どちらも年間2回実施する学校が多く、実施期間も1学期、2学期、3学期、夏季休業中等とさまざまであった。

表22. 高等部2年生の実習回数—中軽度(N=48)

	校数	%
1回	10	20.8
2回	25	52.1
3回	3	6.3
その他	5	10.4
無回答	5	10.4

表23. 高等部2年生の実習回数—重度(N=48)

	校数	%
0回	4	8.3
1回	14	29.2
2回	20	41.7
3回	1	2.1
その他	3	6.3
無回答	6	12.5

(5)障害程度別でみた高等部2年生の現場実習の年間日数(表24、表25)

どちらの表からも、年間合計日数で6～10日を目安としている学校が多い。また、最も長い学校は30日実施している学校があった。

表24. 高等部2年生の実習日数—中軽度(N=48)

	校数	%
1～5日	9	18.8
6～10日	19	39.6
11～15日	2	4.2
16～日	3	6.3
その他	9	18.8
無回答	6	12.5

表25. 高等部2年生の実習日数—重度(N=48)

	校数	%
0日	3	6.3
1～5日	12	25.0
6～10日	15	31.3
11～15日	1	2.1
16～日	1	2.1
その他	9	18.8
無回答	7	14.6

(6)障害程度別でみた高等部3年生の現場実習の年間回数(表26、表27)

高等部3年生となると、障害の程度に関わらず、すべての生徒に対して現場実習が始まっていた。高等部2年生と同様、年間2回実施する学校が最も多いが、3回実施する学校もみられた。また、その他の意見として、「進路先が決まるまで何度も実施する」、「必要に応じて実施する」という回答もあった。

表26. 高等部3年生の実習回数—中軽度(N=48)

	校数	%
1回	6	12.5
2回	20	41.7
3回	7	14.6
その他	7	14.6
無回答	8	16.7

表27. 高等部3年生の実習回数—重度(N=48)

	校数	%
1回	10	20.8
2回	19	39.6
3回	5	10.4
その他	7	14.6
無回答	7	14.6

(7)障害程度別でみた高等部3年生の現場実習の年間日数(表28、表29)

高等部3年生の実習年間日数でも、2年生と同様、6～10日の期間が最も多かった。重度知的障害のある生徒が1～5日体験する学校は10校(20.8%)あり、なかには、中高6年間通してこの一回の期間だけの学校もある。

表28. 高等部3年生の実習日数—中軽度(N=48)

	校数	%
1～5日	3	6.3
6～10日	11	22.9
11～15日	8	16.7
16～日	8	16.7
その他	10	20.8
無回答	8	16.7

表29. 高等部3年生の実習日数—重度(N=48)

	校数	%
1～5日	10	20.8
6～10日	15	31.3
11～15日	3	6.3
16～日	4	8.3
その他	8	16.7
無回答	8	16.7

7. 結果Ⅴ. 進路指導

(1)進路懇談の同席者について(表30)

進路について話し合う個人面談の同席者について、担任が47校(97.9%)であり、回答のあった47校すべての学校で担任が個人面談に同席していた。「保護者」の欄に記入していない1校は、担任、進路指導教員、本人で話し合うと回答していた。本人も同席する学校は38校(79.2%)であった。

その他には、高等部主事、ケースワーカー、ハローワークの職員等も交えて懇談すると回答した学校もあった。

表30. 進路懇談の同席者(N=48, 延べ数)

	校数	%
担任	47	97.9
保護者	46	95.8
進路指導教員	41	85.4
本人	38	79.2
その他	13	27.1
無回答	1	2.1

(2)生徒の高等部卒業後のアフターフォローの年数(表31)

卒業後のアフターフォローの実施状況について尋ねた。最も回答数が多かったのが「上限はない」という回答で23校(47.9校)みられた。その他を回答した学校は、「必要に応じて適宜」、「3～5年」と臨機応変に対応し、実施年数に幅がある学校であった。

表31. 高等部卒業後のアフターフォローの年数(N=48)

	校数	%
1年	7	14.6
2年	4	8.3
3年	7	14.6
4年以上	3	6.3
上限なし	23	47.9
その他	4	8.3
無回答	1	2.1

(3)地域とのつながりを意識した活動の有無(表32)

社会生活移行と将来地域で過ごしていく生徒にとって、地域の人々とのつながりは欠かせない。そのため、地域とのつながりのある学校活動を教えていただいた。

地域とのかかわりがある学校行事は32校(66.7%)、作業学習も半数以上である25校(52.1%)、総合的な学習の時間も22校(45.8%)であった。一方、教科では関わり合いが8校(16.7%)と少なく、学校の中で完結の形をとっている学校が多い。

表32. 地域とのつながりを意識した活動
(複数回答可)(N=48、延べ数)

	校数	%
学校行事	32	66.7
作業学習	25	52.1
総合等の領域の授業	22	45.8
作業学習以外の合科の授業	5	10.4
教科での授業	8	16.7
無回答	5	10.4

(4)進路指導について困っていること・要望(表33)

進路指導についての課題を記述式で尋ねた結果、28校(58.3%)の回答があった。この回答の内容を分類すると、「進路選択肢の乏しさ」、「生徒・保護者・学校間の進路での意見の不一致」、「学校側の課題」、「就労先の課題」、「その他」の4つに分けられた。

「進路選択肢の乏しさ」を答えた9校は、「都市部と違い、企業先も少なく、就労先が限定」、「受け入れ先が満席状態で、入社・入所が難しい状況」、「学校立地場所、生徒居住場所の交通機関が整備されていない。事業所も少ない」というように、居住地での受け入れ先の確保や、交通状況といった地域の事情、通勤・通所施設の数や種類の少なさを課題を挙げた。

「生徒・保護者・学校間の進路での意見の不一致」とした6校は、「本人・保護者の進路希望と実態とに差があるとき摺合せが難しい」、「保護者が、子どもの進路を高望みしすぎる・あきらめている」、「本人や保護者の障害受容が進んでいない」等とあげていた。

「学校側の課題」とした5校は、「担任の力量不足で、保護者に進路について説明できていない」、「人手が足りない」、「進路専任の教員が少ない」等とあげていた。

「就労先の課題」とした2校は、「企業の障害理解が不十分」、「教育で大切にしてきた学びが、企業でつながっていない」と回答していた。

そのほかの回答としては、「18歳で中軽度知的障害のある生徒が職場を決定するのは困難で、4年くらいのモラトリアムが必要」、「就労達成率に比重を置いた指導に疑問を感じる」などという回答も見られた。

表33. 進路指導についての困っていること・要望
(N=28)

	校数	%
進路選択肢の乏しさ	9	32.1
生徒・保護者・学校間の進路での意見の不一致	6	21.4
学校側の課題	5	17.9
就労先の課題	2	7.1
その他	6	21.4

8. 考察及び今後の課題

以上、知的障害特別支援学校高等部における作業学習、現場実習、進路指導の実態について調査結果を提示した。以下、①小学部から高等部に至るまでの一貫したキャリア教育について、②地域と連携した作業学習の展開、③重度知的障害のある生徒の現場実習、④知的障害のある生徒の進路の選択肢に着目して考察及び今後の課題を述べる。

(1)小学部から高等部に至るまでの一貫したキャリア教育

表11から、中学部から作業学習を始めている学校は、37校(77.1%)と、多くの学校で取り組まれていることがわかった。さらに、表17からは中学部の段階で現場実習を行っている学校があった。

千葉県内の知的障害特別支援学校全学部主事に対する意識調査を行った磯野ら(2012)によると、小学部・高等部のはざまに位置する中学部では「他学部との系統性」が重視されているとした。しかしながら、調査対象者は実際の教育課程の妥当性、有効性については必ずしも満足せずに不安を抱いている。この結果について、磯野らは、教育課程の系統性・一貫性(カリキュラムの連続性)や、学部間連携の不十分さを表している。現状では、小・中学部、中・高等部では、授業研究会、全体研究会などで連携はしているが、それが不十分であり、教育課程の系統性にまで成熟した中身になっていないと考察している。キャリアを意識した系統立てた活動・目標を学年間、学部間で話し合い、教科・領域の目標や狙いにつながりを持たせることが必要である。教員間で話し合う機会や、個別の指導計画・教育支援計画を共有、検討する時間を設けることが重要と考えられる。

渡邊(2014)は、朝の会など日頃から行う活動や自立活動などの授業にライフキャリアを意識した目標を設定することで、子どもたちは、自分の役割を果たしながら自分らしい生き方を追求することができると述べている。このように、日頃の活動や授業で、児童生徒一人ひとりのキャリアについて意識することが、一貫性をもった特別支援学校でのキャリア教育を実施していくために必要であり、その在り方を検討していくこ

とが今後の研究課題である。

(2)地域と連携した作業学習の展開

表32では、地域と連携している作業学習を展開する学校が約5割であった。松本(2008)は、生徒が卒業後に地域社会で生活していくことを考えると、地域の関係機関との連携や社会資源を活用する視点を持つことが重要と述べている。そのうえで松本は、企業の専門家と連携した作業学習の展開などが行われているメリットとして、教員は企業が持つ現場でのノウハウを作業学習に取り入れられること、生徒にとっては、直接企業の専門家の指導の下、働く現場を感じ取れること、企業の専門家は特別支援学校の生徒について理解を深めていけると期待できるとしている。

渡邊(2014)は、生徒の実態や特性などに対応するために、長期でなく週1回1日といった短いスパンで年間を通じ地域や企業に場を借りて作業学習(地域作業学習)を行う学校が増えていると述べている。様々な人とのかかわりや、臨機応変な対応を実際に働きながら経験することで、勤労観や職業観を育てたり、自己の課題や適性を考えたり、異世代とのコミュニケーションをしたり、地域の一員としての自覚を持ったりすることで自己肯定感の高まりが期待できるとしている。

地域と連携した作業学習の展開が生徒に及ぼす影響について明らかにすることが今後の研究及び実践課題である。

(3)重度知的障害のある生徒の現場実習

表27で重度知的障害のある生徒に対して一度の現場実習となる学校があった。公共交通機関を一人で利用しづらいといった重度知的障害のある生徒の特性、地域によっては実習に通える作業所や企業自体が少ないといった地域や生徒の事情が考えられる。

渡邊(2014)は、現場実習は、実際的な知識や技能に触れ、主体的に自分の力を発揮し、実践的な態度を育てることができるとともに、個々が自己の職業適性や将来設計について考える機会となり、職業選択の能力や職業意識の育成が図られるなど、高い教育効果があると述べている。また、今日の産業界での急速な技術革新や産業・就業構造の変化等に本人が対応していくために、実際に問題を解決する体験の機会をできる限り拡大していくことが必要であると指摘する。以上の観点から、重度知的障害のある生徒の現場実習についても、実習回数に加えて、実習の質の充実を検討していくことが求められる。

(4)知的障害のある生徒の進路の選択肢

表33では、障害程度に関わらず、知的障害のある生徒の進路選択肢が乏しいことが課題として挙げられて

いる。この課題については、学校のみで改善していくには困難がある。

松本(2008)は、地域の障害児者の社会参加の促進を目指す取り組みとして某県で実施されている「就業促進協議会」を挙げている。この協議会は、教育、福祉などの機関が連携し、学校が拠点となり、就労の現状や課題、それぞれの取り組みについて情報交換や学びの場として機能している。この協議会による成果として、松本は、①地域への啓発、情報発信、②職業教育の充実、③地域の人材の活用、④移行支援に向けた地域とのネットワークづくりをあげている。このように、進路選択肢の乏しさに対応していくためには、学校がより地域に開かれ、関係機関と連携する場を設けることが必要であると考えられる。学校が地域や関係機関を囲んだ話し合いや連携の場を設けることで、地域に子どもが根差す土壌を作ることができる。

文献

- 井上收之(2000)「第7章進路指導～進路を選ぶ力をつける」船橋秀彦・森下芳郎・渡部昭男編『障害児の青年期教育入門』151-168.全障研出版部。
- 磯野浩二・佐藤慎二(2012)「知的障害特別支援学校におけるキャリア教育に関する意識調査—千葉県内の知的障害特別支援学校全学部主事への質問紙調査を通して—」『植草学園短期大学研究紀要』13,33-38.
- 松本美智枝(2008)「知的障害のある生徒の働く意識を高めるための企業と連携した作業学習のあり方—生徒・学校・企業それぞれのメリットの分析をとおして—」『国立特別支援教育総合研究所紀要』35,137-157.
- 文部科学省(2012)「特別支援教育について卒業者の進路」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/013.htm,2018.10.24.)
- 村野一臣(2016)「これからの進路支援に求められるもの」『特別支援教育研究』707,2-6.
- 埼玉県産業労働部就業支援課(2011)「障害者離職状況調査報告書 概要版」<https://www.pref.saitama.lg.jp/a0809/syougai-map/documents/450172.pdf>, 2018.10.24.)
- 田所明房(2016)「一般就労をめざす進路支援」『特別支援教育研究』707,7-11.
- 内海淳(2004)新たな進路指導・「移行支援」への転換—松矢勝宏(監修),主体性を支える個別の移行支援—学校から社会へ—,大揚社,10-28.
- 渡邊昭宏(2014)「軽度の知的障害のある生徒の就労を目指した青年期教育」黎明書房.

本研究は、才藤大和(2018)「特別支援学校高等部における知的障害のある生徒の社会生活移行に向けた教育に関する研究—作業学習・現場実習・進路指導に関する実態調査を通して—」2017年度和歌山大学大学院修士学位論文,より一部抜粋、編集したものである。

謝辞

本研究にご協力いただきました特別支援学校の先生方に感謝申し上げます。