

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（４）：就労継続力の観点から

著者	榎 慶太郎, 今林 俊一
雑誌名	鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要
巻	28
ページ	151-160
発行年	2019-03-29
URL	http://hdl.handle.net/10232/00030574

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(4) —就労継続力の観点から—

榎 慶 太 郎 [鹿児島大学教育学部附属教育実践総合センター研究協力員]

今 林 俊 一 [鹿児島大学教育学系(教育心理学)]

A study of employment support at special-needs school (for children with intellectual disabilities)(4):

In terms of continuous employment force

SAKAKI Keitaro and IMABAYASHI Shunichi

キーワード：特別支援学校、キャリア発達支援、就労継続力

1. 問題と目的

特別支援学校高等部を卒業した知的障害者の就職率は、全国平均で32.9%（文部科学省，2018）と近年上昇傾向にある。しかし，村野（2016）は，就労後の課題の一つとして定着率の低さを指摘しており，特別支援学校の進路支援としては，一般就労したり，就労を継続したりするのに必要な力（以下，就労継続力）の育成が求められているといえる。

一般就労を目指す知的障害者が必要とする力について榎・今林（2018）は，①日常生活を送る上で必要な基盤となる「健康管理や基本的な生活習慣」（生活基盤力），②社会性の発達を促進し生活意欲や働く意欲を支える基盤となる「自己効力感，ソーシャルスキル，レジリエンス」（社会性発達の三要素），③一般就労の機会や就労継続の可能性を広げるための「職業適性，専門的な知識・技能，働くイメージ，支援体制」（就労継続力）の三つの枠組みで捉えている。また，今林・榎（2018）は，特別支援学校（知的障害者）において就労継続力の育成に資する指導・支援の観点を明らかにすることを目的とし，PAC分析を用いて3人の特別支援学校の教師を対象に，そのイメージ構造の分析を行っている。その結果，共通性は，生徒本人が「働くイメージ」をもっていて，「社会性」があること，また，支援体制として「学校による支援」が重要であると捉えていることである。差異性は，教職歴が長くなるにつれて指導・支援の観点は，考慮する対象や範囲の視点が，生徒，学校及び家庭の範囲内から，職場や関係機関にまで広がっているということである。しかし，今林・榎（2018）の研究は，教師3人のPAC分析による結果であり，一般化するまでには至っていない。

そこで，本研究では就労継続力の育成に資する指導・支援の観点について，教職経験の違いによる共通性や差異性を考察するために，以下の3点を把握することを目的とする。毎日の教育活動における，生徒が一般就労するために必要となる力を育成する指導・支援の内容について，①教職経験によって重要視する内容に差があるか，②自分自身の取り組みに対する率直な自己評価と他者の視点を意識したときの自分自身の取組評価に違いがあるかを検討し，③自分自身の取組評価と今後の取組を見直す可能性との関連についても検討する。

2. 方法

2.1. 調査協力者

K県の特別支援学校4校に依頼した。高等部所属で生徒に直接指導に関わる教諭・講師・助教諭の142人を対象に実施し、回答は109人から得られた。このうち、欠損値のなかった101人を分析に用いた。

2.2. 調査時期及び手続き

2017年10月上旬に実施した。調査協力校にアンケート用紙を持参して依頼し、調査実施者が調査協力者に直接、又は、管理職を通して配付した。

2.3. 調査内容

2.3.1. 測定内容

毎日の学校・学部における教育活動において、生徒が一般就労するために必要となる力を育成する指導・支援内容の観点について、以下の四つの質問をした。①これまでのあなた自身の取組について、どの程度重視して取り組んでいるか（以下、自分自身の取組の重視度）、②あなたの取組を保護者の視点からはどう捉えられていると思うか（以下、保護者視点での取組評価）、③あなたの取組を就労先の視点からはどう捉えられていると思うか（以下、就労先視点での取組評価）、④今後のあなた自身の取組を見直す可能性をどのように考えるか（以下、今後の見直す可能性）、について測定した。被験者が①、②、③、④の順で回答できるようにアンケートの構成を工夫し、①自分自身の取組の重視度を評価した後、他者視点での取組評価（②保護者視点での取組評価と③就労先視点での取組評価）をし、自分自身の取組の重視度と他者視点を意識したときの評価に差異があるかを確認した上で、④今後の見直す可能性について回答できるようにした。

2.3.2. 質問項目

今林・榊（2018）のPAC分析で得られた、特別支援学校（知的障害者）における就労継続力の指導・支援の育成についての観点を基に、国立特別支援教育総合研究所（2012）の「軽度の生徒に必要性の高い指導内容」及び文部科学省（2012）の「キャリア教育アンケートの一例」を参考にし、[①生活基盤力][②社会性発達][③働くイメージ][④学校による支援][⑤家庭による支援][⑥職場による支援][⑦関係機関による支援]の7観点25項目の調査用紙を構成した。回答方法は、①自分自身の取組の重視度、②保護者視点での取組評価及び③就労先視点での取組評価は「十分でない=1」から「十分である=5」の5件法で、④今後の見直す可能性は「可能性がない=1」から「可能性がある=5」の5件法で、回答を求めた。

2.3.3. フェイスシート

調査対象者の教職歴、特別支援学校での教職歴（以下、特支歴）、特別支援学校高等部での教職歴（以下、特支高歴）について回答を求めた。

2.3.4. 内容的妥当性の検討

調査協力校の管理職を含む現職教員3人及び心理専門家1人の協力を得て、就労継続力の指導・支援の実践についての質問内容として妥当かどうかを検討し、質問内容の意図が伝わるかや文章表現の適切さのチェックを受けて完成させた。

3. 結果

3.1. 被験者の属性

被験者の属性の内訳を Table 1 に示す。被験者の集団特性としては、教職歴が特別支援学校の経験のみ、他校種や特別支援学校での他学部の経験を有するなど様々なキャリアを有する集団といえる。

Table 1 被験者の属性の内訳

分類	教職歴	特支歴	特支高歴
	人数()は%	人数()は%	人数()は%
5年未満	15 (14.9)	23 (22.8)	35 (34.7)
5～10年未満	17 (16.8)	23 (22.8)	31 (30.7)
10～20年未満	35 (34.7)	32 (31.7)	22 (21.8)
20年以上	34 (33.7)	23 (22.8)	13 (12.9)
n=101			

3.2. 自分自身の取組の重視度の教職歴、特支歴、特支高歴による違い

自分自身の取組の重視度について、全体、教職歴ごと、特支歴ごと及び特支高歴ごとの平均値及び標準偏差を算出した。教職歴、特支歴及び特支高歴に分けてキャリアの違いによる差を検討するために全 25 項目で分散分析を行った。その結果、特支高歴のみに主効果が認められた項目が 2 項目あった。特支高歴のみに主効果の認められたのは、項目 3「生徒が、仕事の種類がたくさんあることが分かる」(F(3,97)=3.49,p<.05)と項目 5「生徒が、自分が卒業後にやりたい仕事分かる」

(F(3,97)=2.45,p<.10)で、10～20年未満の平均値が最も高く、5～10年未満と10～20年未満との間で有意差が認められた。多くの項目で教職歴、特支歴及び特支高歴による差は認められなかったことと、特別支援学校の現状として、様々なキャリアをもつ教師で構成されていることから、以後の分析は教職歴を要因として行うこととした。

全体と教職歴による違いの結果は Table 2 に示す。全体で最も平均値が高いのは項目 22「生徒の指導・支援について保護者との連携を図る」の 3.94 で、最も平均値が低いのは項目 9「生徒が、就労に向け、毎日の行動を振り返って改善する」の 3.20 であった。全体の平均値の範囲が 3.20～3.94 と、5 件法の中点(3 点)より高いことから、全ての質問項目は、生徒が一般就労するために必要な力を育成する指導・支援するための観点として妥当な内容であることが示されたといえよう。

3.3. 質問項目の構成の検討

次に、アンケートの質問 25 項目についての因子分析(主因子法、バリマックス回転)を行った。まず 1 回目の分析から、因子負荷量が 0.40 未満の項目と複数の因子にわたって因子負荷量が 0.40 以上の項目を削除し、2 回目の分析を行い、因子負荷量が 0.40 未満の項目を削除した上で、固有値の変動状況と因子の解釈可能性から 4 因子構造が妥当であると解釈した。その後、4 因子を仮定して 3 回目の分析を行い、因子負荷量が 0.40 未満の項目を削除した後、4 回目の分析を行った。その結果を Table 3 に示す。

因子 I は、日常での習慣や相手とのコミュニケーションに関係する項目であることから、「生活習慣とコミュニケーション」因子と命名した。因子 II は、生徒が将来働くのに必要とされる力や知識に関する項目であることから、「働くイメージ」因子と命名した。因子 III は、就労を継続するのに必要とされる支援者側の支援体制や環境づくりに関する項目であることから、「就労継続のための支援」因子と命名した。因子 IV は、生徒が働くことを理解して主体的に進路先を選択することに関する

る項目であることから「働くことへの理解と選択」因子と命名した。

次に、自分自身の取組の重視度について、因子ごとに被験者一人一人の回答の平均値を算出し、全体と教職歴ごとの平均値及び標準偏差を算出した (Table 4)。その結果、全体で最も平均値が高いのは因子Ⅳ「働くことへの理解と選択」の 3.72 で、最も平均値が低いのは因子Ⅲ「就労継続のための支援」の 3.51 であった。因子ごとの教職歴による差を検討するために全ての因子で分散分析を行った結果、因子Ⅲ「就労継続のための支援」で 5%水準の主効果が認められた ($F(3,97)=3.79, p<.05$)。主効果の認められた因子Ⅲ「就労継続のための支援」の教職歴間の関係を明らかにするために多重比較をした結果、5年未満と20年以上との間で有意差が認められた。

Table 2 自分自身の取組の重視度についての教職歴による違い

項目(観点)	全体 n=101		5年未満 n=15		5~10年未満 n=17		10~20年未満 n=35		20年以上 n=34		F値	多重比較
	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.		
1 生徒が、なぜ将来働くのか分かる(③)	3.88	0.82	3.73	1.03	3.88	0.86	3.83	0.71	4.00	0.82	0.45	
2 生徒が、今学校で学んでいることが、将来どのように役立つかわかる(③)	3.68	0.85	3.67	0.98	3.53	0.94	3.60	0.91	3.85	0.66	0.75	
3 生徒が、仕事の種類がたくさんあることが分かる(③)	3.45	1.04	3.13	1.25	3.41	1.23	3.37	0.91	3.68	0.98	1.07	
4 生徒が、同じ職場でも役割がたくさんあることが分かる(③)	3.42	1.00	3.33	1.29	3.29	1.10	3.40	0.98	3.53	0.86	0.26	
5 生徒が、自分が卒業後にやりたい仕事が決まる(③)	3.45	0.94	3.13	1.30	3.47	0.87	3.54	0.74	3.47	0.99	0.68	
6 生徒が、卒業後の進路先を自分で決めたいと思う(③)	3.55	0.92	3.33	1.18	3.53	1.01	3.63	0.81	3.59	0.89	0.38	
7 生徒が、自分にあう仕事、あわない仕事が決まる(③)	3.36	1.00	3.20	1.15	3.29	1.26	3.40	0.91	3.41	0.89	0.20	
8 生徒が、就労に向けて、自分が取り組まなければならない課題が分かる(③)	3.62	0.99	3.47	1.41	3.65	1.22	3.66	0.91	3.65	0.73	0.15	
9 生徒が、就労に向け、毎日の行動を振り返って改善する(③)	3.20	1.05	2.80	1.32	3.12	1.32	3.20	0.83	3.41	0.96	1.23	
10 生徒が、夜更かしをせず、規則正しい生活をする(①)	3.65	0.99	3.87	1.30	3.94	1.14	3.34	0.84	3.74	0.86	1.98	
11 生徒が、休日など余暇の過ごし方を身に付ける(①)	3.38	0.94	3.53	1.13	3.53	0.94	3.20	0.90	3.41	0.89	0.72	
12 生徒が、身体を清潔にする習慣を身に付ける(①)	3.81	0.78	3.93	0.88	4.12	0.86	3.66	0.80	3.76	0.65	1.50	
13 生徒が、自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える(②)	3.73	0.89	4.07	0.70	3.65	1.00	3.66	0.87	3.71	0.94	0.84	
14 生徒が、相手(人)の話聞く(②)	3.81	0.89	4.00	0.93	3.71	1.05	3.74	0.85	3.85	0.86	0.39	
15 生徒が、相談をする(②)	3.64	0.82	3.80	0.86	3.71	0.77	3.60	0.69	3.59	0.96	0.29	
16 生徒が、相手の気持ちを考えて話す(②)	3.32	0.96	3.13	0.92	3.35	1.27	3.43	0.85	3.26	0.93	0.38	
17 生徒が、職場の人と世間話などの会話する(②)	3.31	0.98	3.40	1.18	3.24	1.03	3.17	0.89	3.44	0.96	0.51	
18 場に応じた言葉遣いをする(②)	3.82	0.94	3.93	1.16	4.00	0.79	3.71	0.79	3.79	1.07	0.43	
19 生徒の指導・支援について、他の教師との共通理解に努める(④)	3.87	0.77	3.93	0.80	4.00	0.79	3.71	0.79	3.94	0.74	0.76	
20 公共交通機関の利用(実習先への通勤等)について、生徒に必要な力を育てる指導・支援に取り組む(④)	3.71	0.95	3.60	1.40	3.82	0.81	3.51	0.85	3.91	0.87	1.15	
21 一般就労した生徒の予後指導(アフターケア・アフターフォロー)に取り組む(④)	3.35	1.12	2.67	1.29	3.18	1.13	3.20	1.08	3.88	0.84	5.42 *	5年未満<20年以上 10~20年未満<20年以上
22 生徒の指導・支援について保護者との連携を図る(⑤)	3.94	0.81	3.60	1.18	4.12	0.86	3.91	0.74	4.03	0.63	1.32	
23 生徒の実習先や進路先に対して、障害者雇用に関する理解が深まるようにする(⑥)	3.38	0.97	3.33	1.05	3.41	1.00	3.11	0.96	3.65	0.88	1.80	
24 生徒の実態や支援の方法について、実習先や進路先に十分に伝える(⑥)	3.91	0.83	3.60	1.06	4.12	0.78	3.89	0.76	3.97	0.80	1.14	
25 卒業後の関係機関(ジョブコーチ制度や障害者就業・生活支援センターの支援等)の連携を考慮する(⑦)	3.40	1.11	2.60	1.35	3.12	1.05	3.43	0.88	3.85	1.05	5.47 *	5年未満<20年以上

注) 各項目の最後に付記してある()内の数字は、前述の2.3.2.質問項目で記した7観点の内容を表す(以下同様)。

* $p<.05$

Table 3 就労継続力の育成に資する指導・支援の質問項目の構成

項目(観点)	I	II	III	IV	
11 生徒が、休日など余暇の過ごし方を身に付ける(①)	0.726				
13 生徒が、自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える(②)	0.694				
10 生徒が、夜更かしをせず、規則正しい生活をする(①)	0.680				
14 生徒が、相手(人)の話聞く(②)	0.665				
12 生徒が、身体を清潔にする習慣を身に付ける(①)	0.652				
16 生徒が、相手の気持ちを考えて話す(②)	0.600				
18 場に応じた言葉遣いをする(②)	0.589				
9 生徒が、就労に向け、毎日の行動を振り返って改善する(③)	0.484				
17 生徒が、職場の人と世間話などの会話する(②)	0.483				
8 生徒が、就労に向けて、自分が取り組まなければならない課題が分かる(③)		0.757			
7 生徒が、自分にあう仕事、あわない仕事分かる(③)		0.740			
22 生徒の指導・支援について保護者との連携を図る(⑤)		0.590			
5 生徒が、自分が卒業後にやりたい仕事分かる(③)		0.511			
20 公共交通機関の利用(実習先への通勤等)について、生徒に必要な力を育てる指導・支援に取り組む(④)		0.430			
4 生徒が、同じ職場でも役割がたくさんあることが分かる(③)		0.407			
25 卒業後の関係機関(ジョブコーチ制度や障害者就業・生活支援センターの支援等)の連携を考慮する(⑦)			0.749		
23 生徒の実習先や進路先に対して、障害者雇用に関する理解が深まるようにする(⑥)			0.669		
21 一般就労した生徒の予後指導(アフターケア・アフターフォロー)に取り組む(④)			0.661		
24 生徒の実態や支援の方法について、実習先や進路先に十分に伝える(⑥)			0.605		
6 生徒が、卒業後の進路先を自分で決めたいと思う(③)				0.536	
1 生徒が、なぜ将来働くのか分かる(③)				0.459	
2 生徒が、今学校で学んでいることが、将来どのように役立つか分かる(③)					
3 生徒が、仕事の種類がたくさんあることが分かる(③)					
15 生徒が、相談をする(②)					
19 生徒の指導・支援について、他の教師との共通理解に努める(④)					
	寄与率	18.65%	13.97%	12.99%	8.17%
		累積寄与率53.78%			

Table 4 就労継続力の指導・支援の自分自身の取組の重視度の教職歴による違い

	全体 n=101		5年未満 n=15		5~10年未満 n=17		10~20年未満 n=35		20年以上 n=34		F値	多重比較
	平均値	S. D.	平均値	S. D.	平均値	S. D.	平均値	S. D.	平均値	S. D.		
因子 I 「生活習慣とコミュニケーション」	3.56	0.67	3.63	0.60	3.63	0.74	3.46	0.61	3.60	0.74	0.42	
因子 II 「働くイメージ」	3.58	0.72	3.39	1.07	3.61	0.82	3.57	0.60	3.67	0.59	0.52	
因子 III 「就労継続のための支援」	3.51	0.83	3.05	1.01	3.46	0.82	3.41	0.73	3.84	0.75	3.79	* 5年未満<20年以上
因子 IV 「働くことの理解と選択」	3.72	0.72	3.53	0.97	3.71	0.64	3.73	0.61	3.79	0.76	0.45	

* p<.05

3.4. 自分自身の取組の重視度と他者視点での取組評価

自分自身の取組の重視度と他者視点での取組評価について、差があるかを検討するために全ての項目で対応のある t 検定を行った (Table 5)。その結果、自分自身の取組の重視度と保護者視点での取組評価では、全 25 項目のうち 22 項目で 5%水準の有意差、1 項目で 10%水準の有意傾向が認められた。自分自身の取組の重視度と就労先視点での取組評価では、全 25 項目のうち 20 項目で 5%水準の有意差、1 項目で 10%水準の有意傾向が認められた。また、有意差の認められた全ての項目の平均値は、自分自身の取組の重視度と比べ他者視点での取組評価の方が低かった。

Table 5 自分自身の取組の重視度と他者視点での取組評価

因子	項目(観点)	自分自身 ^注			就労先視点 ^注		
		平均値 (S. D.)	保護者視点 ^注 平均値 (S. D.)	t値 (相関係数)	平均値 (S. D.)	平均値 (S. D.)	t値 (相関係数)
IV	1 生徒が、なぜ将来働くのか分かる(③)	3.88 (0.82)	3.46 (0.78)	5.68 * (0.56)	3.88 (0.82)	3.29 (0.75)	7.27 * (0.51)
	2 生徒が、今学校で学んでいることが、将来どのように役立つかわかる(③)	3.68 (0.85)	3.38 (0.75)	4.07 * (0.55)	3.68 (0.85)	3.28 (0.78)	4.64 * (0.48)
	3 生徒が、仕事の種類がたくさんあることが分かる(③)	3.45 (1.04)	3.17 (0.83)	3.28 * (0.61)	3.45 (1.04)	3.16 (0.69)	3.14 * (0.50)
II	4 生徒が、同じ職場でも役割がたくさんあることが分かる(③)	3.42 (1.00)	3.21 (0.74)	2.52 * (0.58)	3.42 (1.00)	3.28 (0.78)	1.60 (0.54)
II	5 生徒が、自分が卒業後にやりたい仕事がある(③)	3.45 (0.94)	3.25 (0.74)	2.57 * (0.60)	3.45 (0.94)	3.20 (0.62)	2.94 * (0.37)
IV	6 生徒が、卒業後の進路先を自分で決めたいと思う(③)	3.55 (0.92)	3.41 (0.81)	1.80 † (0.55)	3.55 (0.92)	3.29 (0.75)	3.34 * (0.48)
II	7 生徒が、自分にあう仕事、あわない仕事がある(③)	3.36 (1.00)	3.19 (0.78)	2.05 * (0.59)	3.36 (1.00)	3.21 (0.75)	2.10 * (0.50)
II	8 生徒が、就労に向けて、自分が取り組まなければならない課題がある(③)	3.62 (0.99)	3.33 (0.84)	3.76 * (0.63)	3.62 (0.99)	3.36 (0.76)	4.07 * (0.65)
I	9 生徒が、就労に向け、毎日の行動を振り返って改善する(③)	3.20 (1.05)	3.06 (0.80)	1.56 (0.56)	3.20 (1.05)	3.10 (0.75)	1.70 † (0.50)
I	10 生徒が、夜更かしをせず、規則正しい生活をする(①)	3.65 (0.99)	3.44 (0.84)	2.49 * (0.55)	3.65 (0.99)	3.47 (0.78)	3.00 * (0.59)
I	11 生徒が、休日など余暇の過ごし方を身に付ける(①)	3.38 (0.94)	3.17 (0.84)	2.56 * (0.58)	3.38 (0.94)	3.21 (0.66)	3.04 * (0.52)
I	12 生徒が、身体を清潔にする習慣を身に付ける(①)	3.81 (0.78)	3.49 (0.77)	3.92 * (0.42)	3.81 (0.78)	3.55 (0.74)	4.32 * (0.44)
I	13 生徒が、自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える(②)	3.73 (0.89)	3.48 (0.76)	3.36 * (0.58)	3.73 (0.89)	3.44 (0.87)	4.78 * (0.57)
I	14 生徒が、相手(人)の話を聞く(②)	3.81 (0.89)	3.50 (0.70)	3.98 * (0.52)	3.81 (0.89)	3.45 (0.73)	5.33 * (0.43)
	15 生徒が、相談をする(②)	3.64 (0.82)	3.42 (0.68)	3.24 * (0.57)	3.64 (0.82)	3.45 (0.71)	3.93 * (0.48)
I	16 生徒が、相手の気持ちを考えて話す(②)	3.32 (0.96)	3.11 (0.79)	2.56 * (0.58)	3.32 (0.96)	3.23 (0.78)	2.40 * (0.47)
I	17 生徒が、職場の人と世間話などの会話をする(②)	3.31 (0.98)	3.02 (0.81)	3.77 * (0.65)	3.31 (0.98)	3.18 (0.77)	2.94 * (0.47)
I	18 場に応じた言葉遣いをする(②)	3.82 (0.94)	3.51 (0.86)	3.93 * (0.62)	3.82 (0.94)	3.67 (0.82)	3.16 * (0.43)
	19 生徒の指導・支援について、他の教師との共通理解に努める(④)	3.87 (0.77)	3.49 (0.76)	5.10 * (0.50)	3.87 (0.77)	3.62 (0.73)	5.01 * (0.41)
II	20 公共交通機関の利用(実習先への通勤等)について、生徒に必要な力を育てる指導・支援に取り組む(④)	3.71 (0.95)	3.47 (0.79)	3.30 * (0.64)	3.71 (0.95)	3.60 (0.75)	3.53 * (0.59)
III	21 一般就労した生徒の予後指導(アフターケア・アフターフォロー)に取り組む(④)	3.35 (1.12)	3.24 (0.92)	1.31 (0.68)	3.35 (1.12)	3.39 (0.86)	1.35 (0.59)
II	22 生徒の指導・支援について保護者との連携を図る(⑤)	3.94 (0.81)	3.59 (0.80)	5.20 * (0.66)	3.94 (0.81)	3.65 (0.73)	6.55 * (0.56)
III	23 生徒の実習先や進路先に対して、障害者雇用に関する理解が深まるようにする(⑥)	3.38 (0.97)	3.18 (0.84)	2.71 * (0.68)	3.38 (0.97)	3.44 (0.82)	1.58 (0.59)
III	24 生徒の実態や支援の方法について、実習先や進路先に十分に伝える(⑥)	3.91 (0.83)	3.52 (0.82)	4.85 * (0.53)	3.91 (0.83)	3.79 (0.74)	4.19 * (0.53)
III	25 卒業後の関係機関(ジョブコーチ制度や障害者就業・生活支援センターの支援等)の連携を考慮する(⑦)	3.40 (1.11)	3.23 (0.85)	2.08 * (0.69)	3.40 (1.11)	3.55 (0.84)	0.68 (0.63)

注) 自分自身は「自分自身の取組の重視度」、保護者視点は「保護者視点での取組評価」、就労先視点は「就労先視点での取組評価」、を意味する。

n=101

*p<.05 †p<.10

3.5. 自分自身の取組の重視度と今後の見直す可能性

今後の見直す可能性の平均値及び標準偏差を算出した (Table 6)。その結果、最も平均値が高いのは項目 13「生徒が、自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える」の 3.96 で、最も平均値が低いのは項目 10「生徒が、夜更かしをせず、規則正しい生活をする」の 3.61 であった。平均値の範囲が、5 件法の中点 (3 点) より高いことから、今後の見直す可能性については肯定的な結果であるといえる。また、自分自身の取組の重視度と今後の見直す可能性についての平均値の差を、全ての項目で対応のある t 検定を行った。その結果、全 25 項目のうち 56% の 14 項目で有意差が認められた。

Table 6 自分自身の取組の重視度の評価と今後の見直す可能性

項目(観点)	自分自身 ^注		今後の可能性 ^注		相関係数	t値	因子
	平均値	S. D.	平均値	S. D.			
1 生徒が、なぜ将来働くのか分かる(③)	3.88	0.82	3.86	0.85	-0.02	0.17	IV
2 生徒が、今学校で学んでいることが、将来どのように役立つか分かる(③)	3.68	0.85	3.90	0.77	-0.14	1.79	
3 生徒が、仕事の種類がたくさんあることが分かる(③)	3.45	1.04	3.81	0.86	0.11	2.88 *	
4 生徒が、同じ職場でも役割がたくさんあることが分かる(③)	3.42	1.00	3.87	0.77	0.03	3.68 *	II
5 生徒が、自分が卒業後にやりたい仕事分かる(③)	3.45	0.94	3.88	0.79	0.06	3.66 *	II
6 生徒が、卒業後の進路先を自分で決めたいと思う(③)	3.55	0.92	3.84	0.95	0.18	2.42 *	IV
7 生徒が、自分にあう仕事、あわない仕事分かる(③)	3.36	1.00	3.92	0.81	0.17	4.85 *	II
8 生徒が、就労に向けて、自分が取り組まなければならない課題が分かる(③)	3.62	0.99	3.92	0.89	0.00	2.24 *	II
9 生徒が、就労に向け、毎日の行動を振り返って改善する(③)	3.20	1.05	3.91	0.91	-0.07	5.01 *	I
10 生徒が、夜更かしをせず、規則正しい生活をする(①)	3.65	0.99	3.61	0.98	-0.16	0.27	I
11 生徒が、休日など余暇の過ごし方を身に付ける(①)	3.38	0.94	3.77	0.88	-0.09	2.97 *	I
12 生徒が、身体を清潔にする習慣を身に付ける(①)	3.81	0.78	3.62	1.02	-0.14	1.38	I
13 生徒が、自分の気持ちや考えを言葉で相手に伝える(②)	3.73	0.89	3.96	0.90	0.06	1.86	I
14 生徒が、相手(人)の話聞く(②)	3.81	0.89	3.77	0.99	0.02	0.30	I
15 生徒が、相談をする(②)	3.64	0.82	3.89	0.94	0.09	2.10 *	
16 生徒が、相手の気持ちを考えて話す(②)	3.32	0.96	3.83	0.98	-0.08	3.63 *	I
17 生徒が、職場の人と世間話などの会話する(②)	3.31	0.98	3.77	0.98	0.08	3.53 *	I
18 場に応じた言葉遣いをする(②)	3.82	0.94	3.92	0.91	0.08	0.79	I
19 生徒の指導・支援について、他の教師との共通理解に努める(④)	3.87	0.77	3.76	0.92	0.06	0.94	
20 公共交通機関の利用(実習先への通勤等)について、生徒に必要な力を育てる指導・支援に取り組む(④)	3.71	0.95	3.76	0.98	-0.10	0.35	II
21 一般就労した生徒の予後指導(アフターケア・アフターフォロー)に取り組む(④)	3.35	1.12	3.82	0.91	-0.10	3.17 *	III
22 生徒の指導・支援について保護者との連携を図る(⑤)	3.94	0.81	3.76	0.93	-0.06	1.41	II
23 生徒の実習先や進路先に対して、障害者雇用に関する理解が深まるようにする(⑥)	3.38	0.97	3.82	0.90	-0.05	3.31 *	III
24 生徒の実態や支援の方法について、実習先や進路先に十分に伝える(⑥)	3.91	0.83	3.78	0.97	-0.06	0.99	III
25 卒業後の関係機関(ジョブコーチ制度や障害者就業・生活支援センターの支援等)の連携を考慮する(⑦)	3.40	1.11	3.92	0.83	-0.11	3.61 *	III

注) 自分自身は「自分自身の取組の重視度」、今後の可能性は「今後の見直す可能性」、を意味する。

n=101

*p<.05

4. 考察

生徒が一般就労するのに必要な力を育成する指導・支援内容の観点について、教職歴、特支歴及び特支高歴による違いはないといえる結果であった。教職歴と特支歴で差が認められないのは、今林・榊(2017)の「毎日の教育活動の中で実践しているキャリア教育や指導内容について、教師一人一人が考える「重要度」と「取組に対する意識(取組状況)」の調査で「教職歴と特別支援学校での教職歴の違いで大きな差異は認められなかった」という報告と一致する。このことから、学校種において様々なキャリアを有する教師集団の特別支援学校であっても、特別支援学校以外の校種の経験が特別支援学校で勤務するときにも役に立っているといえる。一方、特支高歴でのみ主効果が認められた項目があることから、特別支援学校高等部での経験が、自分自身の取組の重視度に影響を及ぼす観点があることが分かる。教職歴で主効果の認められた項目21「一般就労した生徒の予後指導(アフターケア・アフターフォロー)に取り組む」と項目25「卒業後の関係機関(ジョブコーチ制度や障害者就業・生活支援センターの支援等)の連携を考慮する」は、生徒の卒業後の支援に関する内容で、生徒が在学中に身に付ける力ではない。このような観点は、キャリアが長くなることで、指導・支援の観点が広がっていくといえよう。キャリアの短い教師は、一日一日の学習の成果が、在学中にできることが増え、学習の成果が確認できる力という短期的な視点で指導・支援の

内容を組み立てる傾向があると推察できるのに対し、キャリアが長くなるにつれて、卒業後の支援も含めた長期的な視点で指導・支援の内容を組み立てることが可能になるといえる。特支高歴でのみ主効果が認められた項目は、項目3「生徒が、仕事の種類がたくさんあることが分かる」と項目5「生徒が、自分が卒業後にやりたい仕事があることが分かる」である。これらは、生徒が自分自身で就労先を決定するために必要とされる力であるが、成果の見えにくいものである。これは、今林・榊(2017)の「在学中は直面する機会は少なく、卒業後自立した生活を送るときに、社会人として身に付けていた方がよい内容の取組状況は、高等部になってから急に上昇する」ということと一致する。このことから、直接進路選択に関係するものは、特別支援学校高等部での経験が指導・支援の取組状況に影響を及ぼし、10年を超えるころから変化が生じるといえる。本研究では、特別支援学校高等部での教職歴の回答を求めているが、高等学校での教職歴でも同様の結果が得られる可能性がある。これらのことから、各特別支援学校でのキャリアの長短が様々である教師構成は、キャリアの長い教師が、キャリアの短い教師に長期的な観点を伝え共有することが、生徒にとってより効果的な学習活動につながるといえよう。

就労継続力の育成に資する指導・支援の質問項目の因子分析の結果から、生徒の就労継続力を育成する指導・支援内容の観点は、大きく「生活習慣とコミュニケーション」「働くイメージ」「就労継続のための支援」「働くことへの理解と選択」の四つに分類でき、「就労継続のための支援」については教職歴が5年未満と20年以上で差がある。このことから、関係機関との連携など、支援体制に関する観点は、キャリアが重なる(教職歴が長くなり、教職の深まりが増すこと)につれて重視度が上がり、支援の観点が広がっていくといえよう。このことは、今林・榊(2018)の「キャリアが重なるにつれて指導・支援の観点は、生徒、学校及び家庭の範囲から更に広範囲に広がっていく」という報告と一致する。指導・支援の観点が広がることで、生徒の課題についてより多くの方法から指導・支援の手立てを見出すことが容易になり、必要な介入を講じるきっかけになるだろう。

自分自身の取組の重視度と他者視点での取組評価については、Table 5の結果に示すとおり、自分自身の取組の重視度と保護者視点での取組評価及び自分自身の取組の重視度と就労先視点での取組評価は多くの項目で差が認められることから、他者の視点を意識することで自分自身の取組を客観的に捉えることができるといえよう。差が認められなかった項目は、自分自身の取組の重視度の平均値が3.20~3.42と低めで、他者も同じ目線で捉えていると考えているといえる。

自分自身の取組の重視度と他者視点での取組評価の比較で、保護者視点と就労先視点の両方で差が認められない項目は、項目21「一般就労した生徒の予後指導(アフターケア・アフターフォロー)に取り組む」である。予後指導(アフターケア・アフターフォロー)は、特別支援学校ごとに方法や頻度に違いはあるが、保護者と就労先の両方に、取組の現状を同程度に示すことが可能なためと推察される。保護者視点での取組評価のみで有意差が認められないのは、項目9「生徒が、就労に向け、毎日の行動を振り返って改善する」である。特別支援学校高等部では、作業学習や産業現場等における実習など多くの学習内容が、卒業後に向けたものであることを考慮すると、保護者には取組が十分に伝わっていると捉えているためと推察できる。就労先視点での取組評価のみで有意差が認められないのは、項目4「生徒が、同じ職場でも役割がたくさんあることが分かる」、項目23

「生徒の実習先や進路先に対して、障害者雇用に関する理解が深まるようにする」及び項目 25「卒業後の関係機関（ジョブコーチ制度や障害者就業・生活支援センターの支援等）の連携を考慮する」である。これらの項目は、特別支援学校と就労先との連携の中で、成果が見えてくるものである。一方、保護者には特別支援学校と就労先の連携の全てを知らせることはできない。就労先視点での取組に差が認められないのは、就労先との連携が取れているという自覚があるからと推察できる。

今後の見直す可能性については、Table 6 の結果から、平均値の範囲が 3.61～3.96 と肯定的な結果である。自分自身の取組の重視度と今後の見直す可能性の関係性については、対応のある t 検定を行った結果から、全 25 項目のうち 14 項目で有意差が認められている。しかし、全ての項目で相関は認められないことから、項目ごとに自分自身の取組の重視度と今後の見直す可能性の関係性を明らかにするために教師一人一人が回答した組合せを調べた。その結果の一部を Table 7 示す。有意差の認められた項目 8 の特徴は、自分自身の取組の重視度の点数は 3～4 に多く集中しているのに対し、今後の見直す可能性の点数は 4 に集中する傾向がある。有意差の認められない項目 10 の特徴は、自分自身の取組の重視度と今後の見直す可能性の両方とも点数が 3～4 に多く集まっている。また、有意差の有無に関係なく、自分自身の取組の重視度の点数に対して、今後の見直す可能性の点数のレンジは大きい。このことから、今後の見直す可能性については、現在の自分自身の取組の重視度の程度が影響を及ぼすものではなく、教師一人一人の指導・支援の観点の重要性の理解度によるものであるといえる。例えば、自分自身の取組の重視度が高い人の場合、既に重視度が十分であることから今後の見直す可能性については必要性を感じなかったり、どちらともいえなかったりするケースや、既に重視度は十分であるが、指導・支援の観点の重要性を理解していることから今後も検討していこうというケースもあると考えられる。また、自分自身の取組の重視度が低めの人の場合、現在自分自身の取組の重視度は高くはないが、指導・支援の観点の重要性を理解していることから今後は取組を見直していこうというケースや、現在の取組の程度で十分と捉えているため今後の見直す可能性については低いというケースが考えられる。これらのことから、学校で今後の取組の方向性を考えるときには、最終的な到達点を共通理解することが充実した取組につながるといえよう。今後の見直す可能性で有意差が認められなかった項目に共通していることは、自分自身の取組の重

Table 7 自分自身の取組の重視度と今後の見直す可能性の組合せの人数

8 生徒が、就労に向けて、自分が取り組まなければならない課題が分かる						10 生徒が、夜更かしをせず、規則正しい生活をする							
		今後の見直す可能性							今後の見直す可能性				
		1	2	3	4	5			1	2	3	4	5
自分自身の取組の重視度	1				3	1	自分自身の取組の重視度	1					2
	2		1	2	5	2		2	1	4	5	2	
	3			5	14	2		3	1	7	15	2	
	4		5	4	31	11		4	1	5	10	22	4
	5	1	2	3		9		5	2	3	6	2	7

注) 項目 8 は有意差が認められた項目で、項目 10 は有意差が認められなかった項目である。

視度の平均値の範囲が3.65~3.94と高く、その結果、有意差が認められなかったといえる。また、全ての項目が、他者視点での取組評価である保護者や就労先の取組評価の両方で有意差が認められている。このことから、自分自身の取組の重視度が高いことは、今後の見直す可能性が低くなることが考えられるが、他者視点を意識することが今後の取組の可能性を上げているといえよう。

本研究の結果から、教職経験の長短や学校種の経験の違いなど、キャリアの異なる様々な教師集団が相互に影響を及ぼすことが指導・支援の観点を広げることにつながるといえる。また、外部評価や他者評価は、自分自身の取組を客観的に捉えたり、取組のモチベーションを高めたりする手段となり得ることが示唆された。これらのことから、学校は、キャリアのバランスのとれた集団を構成し、同僚性を高めることが、教師一人一人の専門性向上につながるといえよう。

最後に、キャリアの違いが指導・支援の観点の広がりに影響し、他者評価が取組を見直す可能性を高めることにつながることを明らかにできたことは意義があるといえよう。

引用文献

文部科学省 (2012). 高等学校キャリア教育の手引き

文部科学省 (2018). 特別支援教育資料 (平成29年度)

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1406456.htm (2018.08.07)

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.

今林俊一・榊慶太郎 (2017). 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 鹿児島大学教育学部研究紀要 (教育科学編), 68, 145-161.

今林俊一・榊慶太郎 (2018). 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(3): 就労継続力の指導・支援に関するPAC分析 鹿児島大学教育学部研究紀要 (教育科学編), 69, 165-192.

国立特別支援教育総合研究所 (2012). 特別支援学校 (知的障害) 高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究 研究成果報告書.

<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7041/seika5.pdf> (2017.03.17)

榊慶太郎・今林俊一 (2018). 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(2): 社会性発達の観点から 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 27, 201-210.

付記

本論文は、第2著者の指導の下、第1著者が2017年度鹿児島大学大学院教育学研究科に提出した修士論文の一部を加筆・修正したものである。この研究の実施にあたり、K県の4校の特別支援学校の皆様方に御協力をいただきました。ここに記して深く感謝の意を表します。また、本研究の結果の一部は2018年9月の日本教育心理学会第60回総会において発表された。