

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—

榊 慶太郎 [鹿児島大学大学院教育学研究科]

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)(2)

—In terms of social development—

SAKAKI Keitaro · IMABAYASHI Shunichi

キーワード：特別支援学校、キャリア発達支援、社会性発達

1. 問題と目的

働くことは、障害の有無に関わらず人生を豊かにするために重要なものであり、一般的には、学校を卒業して社会に出るときに、その機会をもつことになる。学校では、学校と社会の円滑な接続を図るためにキャリア教育に取り組み充実を図っている。特別支援教育の目標の一つに、自立と社会参加があるが、「働くこと」は自立し社会参加することの一つの形といえる。しかし、先行研究（田中、2006；福井・橋本、2015）から一般の常用雇用労働者と比べたときに、知的障害者の離職のリスクが大きい実態が報告されている。

障害者が社会的・職業的自立に向け、一般就労を目指すために必要な力の要素についての先行研究（国立特別支援教育総合研究所、2012；小貫、2017など）では、障害の種類や程度に応じて多くの観点が存在している。例えば、小貫（2017）は、発達障害のある人が職を得るためにもつべき力として、①企業の立場から見て戦力になる可能性、②日々の生活を支える力、③集団内に居づけられる力、の三つを挙げている。また、藤野（2015）は社会性の発達にとって重要な三つの要素として「ソーシャルスキル」「自尊感情」「レジリエンス」を挙げている。これらの先行研究を参考に、本研究では、一般就労を目指す知的障害者が必要とする力について、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」（以下、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」（就労継続力）の三つの枠組みで捉えることにする。

知的障害者の就労課題を考えると、中嶋・渡邊・田中（2013）は、離職の要因として「職場における人間関係」を報告し、また、福井・橋本（2015）は知的障害者の離職に影響を及ぼす要因の一つに「仕事上の相談の有無」を挙げており、社会性発達の三要素の枠組みが、一般就労し、それを継続するための鍵となると考えられる。そこで、本研究では「社会性発達の三要素」に焦点を当て、一般就労を目指す知的障害のある児童生徒を指導・支援している特別支援学校の教員を対象に、就労

支援の現状と課題を考察するために、以下の3点を把握することを目的とする。①教師一人一人のキャリア教育についての実践度の意識、②社会性発達の三要素の育成に焦点を当てた教師の指導時における意識、③一般就労を目指す児童生徒が、高等部卒業時に一般就労を継続するのに必要な力を身に付けたとしたときの状態像の把握。

2. 方法

2.1. 調査協力者

K県立A特別支援学校に依頼し、児童生徒に直接指導に関わる教諭・講師・助教諭・実習助手の125人(小学部47人、中学部28人、高等部50人)を対象に実施した。回答は、小学部29人、中学部23人、高等部26人から得られ、全体の回収率は125人中78人で62.4%であった。また、質問項目によっては無回答の項目があり、その際には分析の対象から外した。

2.2. 調査期日及び手続き

2017年1月中旬に実施した。調査協力校にアンケート用紙を持参して依頼し、管理職を通して各学部職員に配付した。

2.3. 調査内容

2.3.1. 測定内容

特別支援学校におけるキャリア教育の実践について、①毎日の教育活動の中でのキャリア教育の実践について、教師一人一人の取組状況や考え(以下、キャリア教育の実践度)、②毎日の教育活動における社会性発達の三要素の育成に関する教師一人一人の指導・支援の場面の認知度と取組効果、③特別支援学校教師の考える一般就労を目指す児童生徒が高等部卒業時に一般就労を継続するのに必要な力を身に付けたときの状態像、という3部の構成とした。

2.3.2. 質問項目

1部目の「キャリア教育の実践度」は、2012年に国立教育政策研究所が実施した「キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査」(2013)で用いられた質問内容を参考にした。特別支援学校の現状と教員一人一人の取組が反映されると思われる項目を選び、特別支援学校に合うように作成し、7項目とした。回答方法選択は、「十分でない=1」から「十分である=5」の5件法で回答を求めた。

2部目の「毎日の教育活動における社会性発達の三要素の育成に関する教師一人一人の指導・支援の場面の認知度と取組効果」では、『「自己効力感」「ソーシャルスキル」「レジリエンス」の育成につながる学習内容や場面があると思うか』という指導・支援場面の認知度と、『「自己効力感」「ソーシャルスキル」「レジリエンス」の育成について、指導・支援の効果があると思うか』という指導・支援の取組効果についての内容とした。認知度は「あると思わない=1」から「あると思う=5」の5件法で、取組効果は「効果はない=1」から「効果はある=5」の5件法で回答を求めた。その際、認知度で「あると思わない=1」を選択した場合の取組効果については回答を求めないこととした。社会性発達の三要素について、本アンケートでは、自己効力感を「自分でできそうだ、できるかもしれない、できるから頑張ってみようとする意識」、ソーシャルスキルを「社会の中で他者と良好な関係

を築き、スムーズな社会生活を送るために役立つ技能」、レジリエンスを「困難な環境において、うまく適応する過程や能力、精神的な平衡を保つ力」と捉えることとした。

3部目の「特別支援学校教師の考える一般就労を目指す児童生徒が高等部卒業時に一般就労を継続するのに必要な力を身に付けたときの状態像」では、質問項目に解決志向アプローチ (Solution Focused Approach : SFA) の技法を取り入れた。今年度関わる一般就労を目指す児童生徒を一人思い浮かべ、高等部卒業時に一般就労を継続するのに必要な力が十分に身に付いている状態を10、それらが全く身に付いていない状態を1とし、「総合的」「自己効力感」「ソーシャルスキル」「レジリエンス」の四つの観点別に10段階で現在の状態を位置付けてもらい、それぞれの観点別に、児童生徒が「10点の状態を身に付けたときの状態像」について自由記述式による回答を求めた。

2.3.3. フェイスシート

調査協力者の現在の所属学部と教職歴の回答を求めた。

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4人及び心理専門家1人の協力を得て、キャリア教育やキャリア発達の観点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

A特別支援学校教員の属性の内訳をTable 1に示す。1年未満の人数については、中学部で0人、特別支援学校全体（以下、学校全体）でも5人と少人数であったため、教職歴に関する分析では、1年未満と1～5年未満を合わせた5年未満で分析を行うこととした。

Table 1 A特別支援学校教員の属性の内訳

教職歴	全体n=78	小学部n=29	中学部n=23	高等部n=26
	人数()は%	人数()は%	人数()は%	人数()は%
1年未満	5 (6.4)	3 (10.3)	0 (0.0)	2 (7.7)
1～5年未満	13 (16.7)	4 (13.8)	5 (21.7)	4 (15.4)
5～10年未満	15 (19.2)	4 (13.8)	2 (8.7)	9 (34.6)
10～20年未満	23 (29.5)	10 (34.5)	9 (39.1)	4 (15.4)
20年以上	22 (28.2)	8 (27.6)	7 (30.4)	7 (26.9)

3.2. キャリア教育の実践度

キャリア教育の実践度について、学部ごとと教職歴ごとに分けて、平均値及び標準偏差を算出した (Table 2 及び Table 3)。その結果、学校全体で最も平均値が高かったのは項目5「児童生徒・保護者に対して、近年の障害者の雇用・就職・就業の動向に関する情報提供に取り組んでいますか」の2.96で、最も平均値が低かったのは項目2「キャリア教育の実施について評価を行っていますか」の2.51であった。

学部による差があるかを検討するために全7項目の分散分析を行った結果をTable 2に示す。5項目で主効果が認められ、多重比較をした結果は、学部間の有意差の関係をTable 2の学部間関係に示す。項目2「キャリア教育の実施について評価を行っていますか」(F(2,73)=6.54, p<.05)と項目5「児

児童・保護者に対して、近年の障害者の雇用・就職・就業の動向に関する情報提供に取り組んでいますか」(F(2,73)=12.02, p < .05)の平均値は、高等部が特に高く、小学部と高等部、中学部と高等部の間で有意差が認められた。項目3「キャリア・カウンセリング(進路相談)を実施していますか」(F(2,73)=19.86, p < .05)は、小学部から高等部へと上がるにつれて平均値が高くなり、全ての学部間で有意差が認められた。項目4「キャリア教育に関する指導案や教材の作成等を工夫していますか」(F(2,73)=8.69, p < .05)は、小学部から高等部へと上がるにつれて平均値が高くなり、小学部と中学部、小学部と高等部の間で有意差が認められた。項目7「保護者は学校のキャリア教育に関して理解し、協力していると思いますか」(F(2,73)=5.87, p < .05)は、小学部から高等部へと上がるにつれて平均値が高くなり、小学部と高等部の間で有意差が認められた。

教職歴による差があるかを検討するために全7項目の分散分析を行った結果、Table 3に示すとおり全ての項目において主効果は認められなかった。

Table 2 A 特別支援学校のキャリア教育の実践度(学部別)

内容	全体n=76		小学部n=28		中学部n=22		高等部n=26		F値	学部間関係
	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.		
1 キャリア教育は計画に基づいて実施していますか	2.88	0.82	2.71	0.81	3.00	0.87	2.96	0.77	0.94	n. s.
2 キャリア教育の実施について評価を行っていますか	2.51	0.84	2.32	0.95	2.23	0.61	2.96	0.72	6.54 *	小<高, 中<高, 小<中
3 キャリア・カウンセリング(進路相談)を実施していますか	2.91	1.11	2.18	1.06	2.86	0.83	3.73	0.78	19.86 *	小<中<高
4 キャリア教育に関する指導案や教材の作成等を工夫していますか	2.68	0.93	2.18	0.82	2.82	0.96	3.12	0.77	8.69 *	小<中, 小<高, 中<高
5 児童生徒・保護者に対して、近年の障害者の雇用・就職・就業の動向に関する情報提供に取り組んでいますか	2.96	0.90	2.61	0.74	2.68	0.78	3.58	0.86	12.02 *	小<高, 中<高, 小<中
6 キャリア教育に関する研修などに積極的に参加したり、自主的な研修を行ったりして、自己の指導力向上に努めていますか	2.91	0.84	2.89	0.74	2.64	0.73	3.15	0.97	2.38	n. s.
7 保護者は学校のキャリア教育に関して理解し、協力していると思いますか	2.84	0.80	2.54	0.79	2.77	0.81	3.23	0.65	5.87 *	小<高, 小<中, 中<高

*p<.05

Table 3 A 特別支援学校のキャリア教育の実践度(教職歴別)

内容	全体n=76		5年未満n=17		5~10年未満n=15		10~20年未満n=22		20年以上n=22		F値
	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 キャリア教育は計画に基づいて実施していますか	2.88	0.82	2.82	0.81	3.00	0.76	2.59	0.85	3.14	0.77	1.84 n. s.
2 キャリア教育の実施について評価を行っていますか	2.51	0.84	2.41	0.87	2.80	0.94	2.36	0.66	2.55	0.91	0.90 n. s.
3 キャリア・カウンセリング(進路相談)を実施していますか	2.91	1.11	2.59	0.94	3.33	1.29	2.68	1.04	3.09	1.11	1.76 n. s.
4 キャリア教育に関する指導案や教材の作成等を工夫していますか	2.68	0.93	2.53	1.01	3.00	1.13	2.50	0.80	2.77	0.81	1.10 n. s.
5 児童生徒・保護者に対して、近年の障害者の雇用・就職・就業の動向に関する情報提供に取り組んでいますか	2.96	0.90	2.94	0.90	3.20	1.08	2.68	0.78	3.09	0.87	1.22 n. s.
6 キャリア教育に関する研修などに積極的に参加したり、自主的な研修を行ったりして、自己の指導力向上に努めていますか	2.91	0.84	2.59	0.80	3.13	1.06	2.86	0.64	3.05	0.84	1.44 n. s.
7 保護者は学校のキャリア教育に関して理解し、協力していると思いますか	2.84	0.80	2.88	0.86	2.93	0.88	2.86	0.83	2.73	0.70	0.23 n. s.

3.3. 社会性発達の三要素の育成に関する教師一人一人の指導・支援の場面の認知度と取組効果

毎日の教育活動における社会性発達の三要素の育成に関する教師一人一人の指導・支援の場面の認知度について、学部ごとと教職歴ごとに分けて、平均値及び標準偏差を算出した(Table 4及びTable 5)。その結果、学校全体で最も平均値が高かったのは「自己効力感」の4.16で、最も平均値が低かったのは「レジリエンス」の3.73であった。

学部別では、全ての学部で「レジリエンス」の平均値が最も低く、標準偏差の値も1.15~1.25と「自己効力感」「ソーシャルスキル」と比べて大きかった。また、学部の違いで認知度の差があるか調べるために分散分析を行った結果、三要素全てで主効果は認められなかった。

Table 4 社会性発達の三要素の指導・支援場面の認知度(学部別)

	全体		小学部		中学部		高等部		F値
	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.	
自己効力感	4.16	0.85	4.22	0.85	4.31	0.60	4.00	0.98	0.76 n. s.
ソーシャルスキル	4.10	0.78	4.07	0.78	4.25	0.58	4.04	0.91	0.37 n. s.
レジリエンス	3.73	1.19	3.78	1.25	3.88	1.15	3.58	1.18	0.32 n. s.

全体n=67, 小学部n=27, 中学部n=16, 高等部n=24

Table 5 社会性発達の三要素の指導・支援場面の認知度(教職歴別)

	全体		5年未満		5~10年未満		10~20年未満		20年以上		F値	関係
	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.		
自己効力感	4.16	0.85	3.93	0.83	4.15	1.07	4.16	0.69	4.33	0.86	0.63	n.s.
ソーシャルスキル	4.10	0.78	3.71	0.91	4.23	0.93	4.16	0.60	4.24	0.70	1.55	n.s.
レジリエンス	3.73	1.19	2.86	1.35	3.92	1.26	4.00	0.82	3.95	1.12	3.58 *	5年未満<10~20年未満 5年未満<20年以上

全体n=67, 5年未満n=14, 5~10年未満n=13, 10~20年未満n=19, 20年以上n=21
*p<.05

教職歴別では、全ての教職歴で「レジリエンス」の平均値が最も低く、標準偏差の値も0.82~1.35と「自己効力感」「ソーシャルスキル」と比べて大きかった。また、教職歴の違いで認知度の差があるか調べるために分散分析を行った結果、レジリエンスのみ主効果が認められた (F(3,63)=3.58, p<.05)。主効果の認められたレジリエンスについて多重比較をした結果、5年未満と10~20年未満、5年未満と20年以上の間で有意差が認められた。

次に、毎日の教育活動における社会性発達の三要素の育成に関する指導・支援の取組効果について、学部ごとと教職歴ごとに分けて、平均値及び標準偏差を算出した (Table 6 及び Table 7)。また、学部や教職歴の違いで指導・支援の取組効果に差があるかを調べるために分散分析を行った結果、全てにおいて主効果は認められなかった。指導・支援場面の認知度と取組効果について、それぞれ学部間の差は認められなかったことから、学校全体で指導・支援場面の認知度と取組効果の関係を検討するために対応のあるt検定を行った (Table 8) が、社会性発達の三要素全てで有意差は認められなかった。

さらに、教師一人一人の社会性発達の三要素の育成に関する指導・支援場面の認知の傾向を調べる目的で、クラスター分析 (Ward 法) を行った (Figure 1)。デンドログラムを分析した結果、Figure 1 を縦断する破線の位置でクラスターの特徴が見られ、三つのクラスターに分けられた。

クラスター I (43 人) は、社会性発達の三要素の指導・支援場面について「ある」と肯定的に認

Table 6 社会性育成の要素別における指導・支援の取組効果(学部別)

	全体		小学部		中学部		高等部		F値
	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.	平均値	S.D.	
自己効力感	4.15	0.70	4.30	0.72	4.13	0.62	4.00	0.72	1.15 n.s.
ソーシャルスキル	4.10	0.68	4.19	0.74	4.19	0.54	3.96	0.69	0.87 n.s.
レジリエンス	3.97	0.82	4.08	0.85	4.07	0.70	3.77	0.87	0.96 n.s.

自己効力感とソーシャルスキルは、全体n=67, 小学部n=27, 中学部n=16, 高等部n=24
レジリエンスは、全体n=63, 小学部n=26, 中学部n=15, 高等部n=22

Table 7 社会性育成の要素別における指導・支援の取組効果(教職歴別)

	全体		5年未満		5~10年未満		10~20年未満		20年以上		F値
	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.	
自己効力感	4.15	0.70	4.21	0.70	4.31	0.86	4.05	0.71	4.10	0.63	0.41 n.s.
ソーシャルスキル	4.10	0.68	4.14	0.54	4.15	0.90	4.00	0.75	4.14	0.57	0.20 n.s.
レジリエンス	3.97	0.82	3.82	0.98	4.08	1.00	3.95	0.78	4.00	0.71	0.21 n.s.

自己効力感とソーシャルスキルは、全体n=67, 5年未満n=14, 5~10年未満n=13, 10~20年未満n=19, 20年以上n=21
レジリエンスは、全体n=63, 5年未満n=11, 5~10年未満n=12, 10~20年未満n=19, 20年以上n=21

Table 8 社会性発達の三要素の認知度と取組効果の関係(全体)

	認知度		指導・支援の効果		相関係数	t値
	平均値	S.D.	平均値	S.D.		
自己効力感	4.16	0.85	4.15	0.70	0.62	0.18 n.s.
ソーシャルスキル	4.10	0.78	4.10	0.68	0.70	0.00 n.s.
レジリエンス	3.90	1.00	3.97	0.82	0.59	0.60 n.s.

自己効力感n=67, ソーシャルスキルn=67, レジリエンスn=63

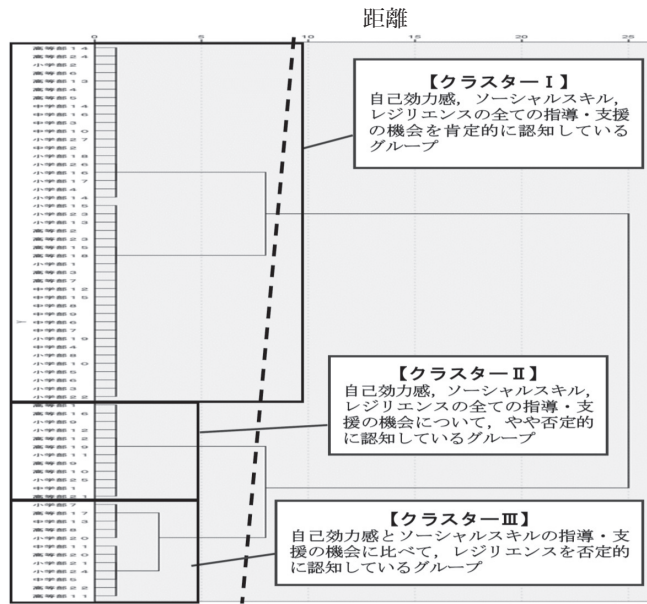


Figure 1 社会性発達の三要素の認識のデンドログラム

知し、クラスターⅡ（12人）は、社会性発達の三要素の指導・支援場面は、やや否定的に認知し、クラスターⅢ（12人）は、自己効力感とソーシャルスキルの指導・支援場面は「ある」と肯定的に認知しているが、レジリエンスについては否定的に認知していることが明らかにされた。

3. 4. 高等部卒業時に一般就労を継続するのに必要な力を身に付けたときの状態像

児童生徒が「10点の状態を身に付けたときの状態像」について、「総合的」「自己効力感」「ソーシャルスキル」「レジリエンス」の観点別に10段階で現在の状態を位置付け、10点の状態像を観点別に記述で回答を求めた。得られた記述を、それぞれの観点ごとに共通する概念を特定する目的で、「自分から～する」を「積極性」、「話しかけたり」や「やり取りをする」を「コミュニケーション」とするなど、短いフレーズで置き換えた。また、社会性発達の三要素それぞれの先行研究の尺度と比較し、記述した回答者が社会性発達の三要素の育成に関する指導・支援の場面の認知度の傾向で分けられたクラスター分析の結果（Figure 1）のどのクラスターに属しているかで整理した。ここで参考にした尺度は、自己効力感は「一般性セルフ・エフィカシー尺度（坂野・東條，1986）」、ソーシャルスキルは「学校生活スキル尺度（飯田・石隈，2006）」、レジリエンスは「二次元レジリエンス尺度（平野，2010）」である。これらの結果を Table 9 に示す。

「総合的」な観点では、[身辺自立][コミュニケーション][主体性][他者理解][行動力][自己管理]のフレーズに該当する記述が同程度に多く見られた。「自己効力感」の観点では、[積極性][チャレンジ]のフレーズに該当する記述が多く見られ、[取組姿勢][自己理解][自信]が続く結果であった。「ソーシャルスキル」の観点では、[コミュニケーション][良好な人間関係・社交性][挨拶]のフレーズに該当する記述が多く、[意思伝達][自主性][他者受容][他者理解][意思表示]が続く結果であった。「レジリエンス」の観点では、[相談]のフレーズに該当する記述が多く、[意思表示][気持ちの切替][困難克服][情緒の安定]が続く結果であった。先行研究の尺度に対応する因子と比較した結果、「自己効力感」の観点では、全てのクラスターにおいて「行動の積極

Table 9 一般就労を継続するのに必要な力を身に付けた生徒の状態像

観点	フレーズ ^{注1}	先行研究による因子 ^{注2}
総合的	[身辺自立][コミュニケーション][主体性][他者理解][行動力][自己管理]	—
自己効力感	[積極性][チャレンジ][取組姿勢][自己理解][自信]	クラスターⅠ：行動の積極性(11) クラスターⅡ：行動の積極性(1) クラスターⅢ：行動の積極性(3)
ソーシャルスキル	[コミュニケーション][挨拶][意思伝達][返事・分からない意思表示][良好な人間関係・社交性][姿勢]他者受容][思考]他者理解][自主性(含:積極性)]	クラスターⅠ：集団活動スキル(11), コミュニケーションスキル(6) クラスターⅡ：集団活動スキル(2), コミュニケーションスキル(1), 健康維持スキル(1) クラスターⅢ：集団活動スキル(2), コミュニケーションスキル(3), 健康維持スキル(1), 自己学習スキル(1)
レジリエンス	[相談][ヘルプ]意思表示][気持ちの切替][情緒の安定][困難克服]	クラスターⅠ：問題解決志向(11), 楽観性(2), 行動力(1) クラスターⅡ：問題解決志向(1), 行動力(1), 楽観性(1) クラスターⅢ：統御力(2), 問題解決志向(1), 楽観性(1)

注1) [(返事・分からない)意思表示]は返事をするかや分からないことをたずねる意思表示, [(態度・姿勢)他者受容]は相手の話や意見を聞こうとする姿勢, [(思考)他者理解]は相手の考えや気持ちの理解, [自主性(含:積極性)]は自主性に積極性の意味も含め, [(ヘルプ)意思表示]は相手に助けを求めるための意思表示, を意味する。
注2) クラスターごとに分けて, 先行研究による因子名で表記し, () は得られた記述の件数を表す
自己効力感; 一般性セルフ・エフィカシー尺度(坂野・東條, 1986)の因子: 行動の積極性, 失敗に対する不安, 能力の社会的位置づけ
ソーシャルスキル; 学校生活スキル尺度(飯田・石隈, 2006)の因子: 自己学習スキル, 進路決定スキル, 集団活動スキル, 健康維持スキル, コミュニケーションスキル
レジリエンス; 二次元レジリエンス尺度(平野, 2010)の因子: 資質的レジリエンス要因(楽観性, 統御力, 社会性, 行動力), 獲得的レジリエンス要因(問題解決志向, 自己理解, 他者理解)

性」に関する内容のみであった。「ソーシャルスキル」の観点では, 全てのクラスターにおいて「集団活動スキル」と「コミュニケーションスキル」に関する内容が見られた。「レジリエンス」の観点では, クラスターⅠで「問題解決志向」に関する内容が高い割合で見られ, クラスターⅢでは, 他のクラスターでは見られなかった「統御力」に関する内容が見られた。

4. 考察

キャリア教育の実践度については, 学部ごと及び教職歴ごとによる分散分析の結果 (Table 2 及び Table 3) から, 教職歴ではなく所属学部によって実践度の違いがあるといえる。項目1「キャリア教育は計画に基づいて実施していますか」と項目6「キャリア教育に関する研修などに積極的に参加したり, 自主的な研修を行なったりして, 自己の指導力向上に努めていますか」では主効果が認められなかったことから, キャリア教育の実施や必要性の意識は全ての学部で同程度であるといえる。しかし, 他の5項目で学部間の差が認められたことから, キャリア教育の取組状況については, 学部による差があるといえよう。学部間で主効果が認められた5項目について, 今林・榊 (2017) の毎日の教育活動においてキャリア教育の各種能力を育成する取組に対する意識調査と比較しながら考察する。項目2「キャリア教育の実施について評価を行っていますか」と項目5「児童生徒・保護者に対して, 近年の障害者の雇用・就職・就業の動向に関する情報提供に取り組んでいますか」は, 平均値は高等部が特に高く, 小学部と高等部, 中学部と高等部の間で有意差が認められることから, 学校教育と職業生活との接続を最も意識せざるをえない結果が現れていると考えられる。このことは, 今林・榊 (2017) の取組状況が高等部になってから急に上昇するというパターンと一致する。また, 項目4「キャリア教育に関する指導案や教材の作成等を工夫していますか」は, 小学部から高等部へと上がるにつれて平均値が高くなっており, 特に中学部で平均値が上がり, 小学部と中学部の間で有意差が認められている。これは, 今林・榊 (2017) の調査で, 作業に関する内容や人間関係で

うまくやっていくために必要な内容において、小学部段階ではあまり取組状況は高くなかったが、中学部になってから力を入れており、小学部と中学部、小学部と高等部の間で有意差が認められているという報告と同様の傾向を示している。したがって、キャリア教育の代表的な指導形態としての作業学習が中学部から行われることの影響が表されていると推察される。さらに、項目7「保護者は学校のキャリア教育に関して理解し、協力していると思いますか」については、小学部から高等部へと上がるにつれて平均値が高くなり、小学部と高等部の間でのみ有意差が認められることから、保護者がキャリア教育への理解と子どもの将来の具体的なイメージの獲得には、時間をかけて段階を経ていることが推測される。これは、今林・榎（2017）の教師の取組状況で「理解力と思考力を伴う内容のため段階を経て身に付ける必要がある」との傾向と同じである。項目3「キャリア・カウンセリング（進路相談）を実施していますか」は、各学部間で有意差が認められるパターンとなっており、今林・榎（2017）の報告では確認されていない。このことは、進路相談という取組が、学部が上がるにつれて活発になると推察される。

これらのことから、A特別支援学校におけるキャリア教育の実践度であるが、小学部から高等部へ上がるにつれて平均値が高くなる傾向が見られることから、児童生徒の発達段階に応じたそれぞれの学部段階の計画的な取り組みがなされているといえよう。特に高等部では、実践度の平均値がおおむね3点以上になっているのにも関わらず、学校全体での平均値が全ての項目で3点未満である。このことから各学部段階での指導・支援が、児童生徒の将来求められる力につながるという小・中・高12年間の一貫した学校全体でのキャリア教育の取り組みに対する共通理解することの難しさという課題が明らかにされた。

毎日の教育活動における社会性発達の三要素の育成に関する教師一人一人の指導・支援の場面の認知度については、Table 4 及び Table 5 の結果のとおりである。「自己効力感」「ソーシャルスキル」については、学部や教職歴による認知度の差はないが、「レジリエンス」は、教職歴が指導・支援の場面の認知度に影響があるといえる。すなわち、知的障害教育では、児童生徒が生活上の課題を成就できるように、具体的かつ実際的な体験と社会経験を中核に据えた学習活動の組織化が追求されてきた経緯があること、「できることを増やす」「できたことを認める」「(日常)生活に必要な知識、技能、態度を培う」ことを基礎に指導内容が計画されている傾向があることにより、「自己効力感」や「ソーシャルスキル」の要素は認知されやすいと考えられる。一方、「レジリエンス」は個人の肉体的なものを想定しているため指導・支援の場面が認知されにくいと考えられる。

毎日の教育活動における社会性発達の三要素の育成に関する教師一人一人の指導・支援の取組効果については、Table 6、Table 7 及び Table 8 の結果から、学部や教職歴による違い、また、三要素の認知度と指導・支援の取組効果の関係で有意な差は認められなかった。このことから、三要素の認知度の高低が直接、指導・支援の取組効果を左右していることが明らかにされた。

また、教師一人一人の社会性発達の三要素の認知度の傾向については、クラスター分析の結果 (Figure 1) から、三要素とも肯定的に認知しているグループや、やや否定的に認知しているグループの存在が明らかにされた。さらに、「自己効力感」と「ソーシャルスキル」は肯定的に「レジリエ

ンス」を否定的に認知しているグループのあることも分かった。これらのことから、同じ教育活動を行っていても教師一人一人の指導・支援の意図に差異のある可能性が示唆される。

一般就労を継続するのに必要な力を身に付けたときの児童生徒の社会性発達の状態像について、Table 9 のフレーズ欄から考察する。自己効力感については、「積極性」「チャレンジ」「取組姿勢」は活動に対する姿勢に関することで「意欲」という言葉でまとめることができよう。そこで、一般就労を目指す特別支援学校の知的障害のある生徒に求められる自己効力感の観点での状態像としては、「意欲」「自己理解」「自信」がキーワードとして挙げられ、「自分でできることやできないことの判断ができ、意欲的に自信をもって行動する姿」といえよう。

ソーシャルスキルについては、他者との言葉を媒介としたやり取りに関する「コミュニケーション」「挨拶」「意思伝達」「意思表示」は「コミュニケーション」という言葉でまとめることができよう。また、他者との関係性に関わる「良好な人間関係・社交性」「他者受容」「他者理解」は「人間関係の形成」という言葉でまとめることができよう。そこで、一般就労を目指す特別支援学校の知的障害のある生徒に求められるソーシャルスキルの観点での状態像としては、「コミュニケーション」「人間関係の形成」「自主性」がキーワードとして挙げられ、「自分で他者とのコミュニケーション活動を通して、よりよい人間関係を築き保つことのできる姿」といえよう。

レジリエンスについては、困ったことなどを相談したり、助けを求める意思を表したりする「相談」「意思表示」は「意思表示」という言葉でまとめることができよう。また、気持ちのコントロールが必要な「気持ちの切替」「情緒の安定」は「気持ちのコントロール」という言葉でまとめることができよう。そこで、一般就労を目指す特別支援学校の知的障害のある生徒に求められるレジリエンスの観点での状態像としては、「意思表示」「気持ちのコントロール」「困難の克服」がキーワードとして挙げられ、「他者に相談や助けを求めるなどソーシャルサポートを活用しながら、気持ちを整えて、困ったことや難しいことでも解決しようとする姿」といえよう。

「一般就労を継続するのに必要な力を身に付けたときの生徒の状態像」の記述の特徴について、Figure 1 の三つのクラスターから考察する (Table 9 の先行研究の因子欄)。

自己効力感とソーシャルスキルの観点では、クラスターと先行研究による因子の関係性は認められず、理想の状態としては、自己効力感では「行動の積極性」、ソーシャルスキルでは「コミュニケーションスキル」「集団活動スキル」に関係する力を求めているといえよう。

レジリエンスの観点では、「一般就労を継続するのに必要な力を身に付けたときのレジリエンスの観点での状態像」の記述の特徴として、クラスターⅠは問題解決志向に関する記述が多く、クラスターⅡとⅢは問題解決志向に関する記述が少ないが、クラスターⅠには認められなかった統御力や楽観性に関する記述が認められるという特徴があった。これらの特徴と教職歴による認知度の違いとを総合的に考察すると、教職歴5年未満のキャリアが少ない教師の特徴として、レジリエンス育成のための指導・支援機会については否定的に認知しており、児童生徒のレジリエンスが高まった状態像としては、楽観性や統御力を備えた状態を求めている傾向があるといえ、教師としてのキャリアが重なるにつれ、レジリエンス育成のための指導・支援機会については肯定的に認知するようにな

り問題解決志向的な状態を求めるようになる傾向があるといえよう。これらのことから、レジリエンスの観点では、同じ指導・支援場面でも教師一人一人の考える指導効果や児童生徒の伸ばす力の内容について捉え方は異なる可能性の高いことが考えられる。

また、学校現場では、共通理解という言葉がよく使われるが、共通理解している内容や質に違いがあると考えられ、教育効果を高めるためには、内容や質の共有がこれからの課題となろう。

引用文献

- 藤野 博 (2015). 発達障害のある子どものレジリエンスの支援を考える 特別支援教育研究, 696, 8-11.
- 福井信佳・橋本卓也 (2015). 知的障がい者の離職要因に関する研究 日本職業・災害医学会誌, 63, 310-315. <http://www.jsomt.jp/journal/pdf/063050310.pdf> (2017.04.08)
- 平野真理 (2010). レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み：二次元レジリエンス要因尺度 (BRS) の作成 パーソナリティ研究, 19(2), 94-106. doi.org/10.2132/personality.19.94
- 飯田順子・石隈利紀 (2006). 中学生の学校生活スキルと学校ストレスとの関連 カウンセリング研究, 39(2), 132-142.
- 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.
- 国立政策教育研究所生徒指導・進路指導研究センター (2013). キャリア教育・進路指導に関する総合的実態調査第二次報告書
http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/career_jittaityousa/pdf_2/rpt-all.pdf (2016.12.20)
- 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)
- 小貫 悟 (2017). 「縦の連携」を実現するためには 指導と評価, 63(3), 32-34.
- 中嶋 学・渡邊健治・田中 健 (2013). 知的障害者の離職から再就職についての一研究 東京学芸大学紀要総合教育科学系, 64(2), 43-55. <http://ir.u-gakugei.ac.jp/handle/2309/132617> (2017.07.01)
- 坂野雄二・東條光彦 (1986). 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究, 12(1), 73-82. <http://id.nii.ac.jp/1141/00000018/> (2017.02.08)
- 田中敦士 (2006). 発達障害のある人への就労・就業支援 本郷一夫・長崎勤 (編) 別冊発達 28 特別支援教育における臨床発達心理学的アプローチ (pp.231-240) ミネルヴァ書房

付記

本調査の実施にあたり、K県立A特別支援学校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2017年10月の日本教育心理学会第59回総会において発表された。