

# 特別支援学校(知的障害)高等部進路指導担当教員に 求められる知識・スキル

— 高等部進路指導担当教員への調査から —

藤井明日香・落合 俊郎

(2011年10月6日受理)

The Survey of the Knowledge and Skills Required for Transition Teachers in High School  
Divisions of Special Needs Education with Intellectual Disabilities  
— Based on the opinions of transition teachers in high school divisions of  
special needs education with intellectual disabilities —

Asuka Fujii and Toshiro Ochiai

**Abstract:** The purpose of this study is to investigate the opinions that transition teachers in upper second education division of special school which are requested to themselves on the knowledge and skills needed for transition from school to work. The questionnaires were sent to 574 upper second education divisions of special schools. As the result of statistic analyze, the four domains about the knowledge and skills needed for transition. They were “Needs Assessment”, “Coordination” “Job-Coaching” and “Job skills analysis”.

Key words: transition teachers, transition from school to work, expertise

キーワード: 進路指導担当教員, 就労支援, 専門性

## 1. 問題の所在

### (1) 新たな進路指導

特別支援学校高等部の進路指導は、「盲学校、聾学校、養護学校の高等部における職業教育の在り方について(1996)」が報告されてから、生徒の職業的な自立を推進するために、新たな職域の開拓、専門的な職業能力の育成、職業教育の多様化、企業等との連携強化、総合的・体系的な取り組みの推進が求められることとなった(八幡, 2009)。この進路指導の充実のためには、①望ましい職業観、勤労観の育成、②校内進路指導体制の確立、③企業との連携・協力体制の整備、④情報提供の整備が必要であることが示された(文部省, 1996)。

また、2007年の特別支援教育の施行により、①個別移行支援計画を考慮した個別の教育支援計画の策定、

②関係機関との連携キーパーソンとなる特別支援教育コーディネーターの指名、③都道府県内の各部署が円滑な連携を行うための「広域特別支援連絡協議会」等が設置されることとなり、生徒のニーズに応じて、教育、医療、福祉、労働、行政などの関係領域の支援機関と連携した包括的な一貫した支援の実施が求められるようになった。

これらの動向は、特別支援学校(知的障害)の進路指導を、実習的活動中心の「伝統的な進路指導」から進路学習やネットワーク支援などの生徒の主体性形成と環境整備中心の「新たな進路指導」へ(近江・内海・鎌田・佐藤2007)と転換させた。この「新たな進路指導」は、具体的に①移行期の地域生活への移行を支援すること、②進路学習等による生徒の主体性を形成すること、③地域生活への移行を個別移行支援計画の活用により支援すること、そして④関係機関が地域ネッ

トワークを組織し支援すること、の4点において「伝統的な進路指導」とその特質や観点及び内容が異なる(内海, 2004)。内海(2004)は、特別支援学校における進路指導の歴史的な検討から、課題や転換の方向性を明確にすることや、確かな実践論を構築することが当面の課題としている。

## (2) 「新たな職域」開拓

特別支援学校(知的障害)では、生徒の就職率の減少・低迷や本人の主体的な進路選択を実現するために「新たな職域」開拓が課題とされている(清水・内海・鈴木, 2005)。「新たな職域」とは、これまでの第一次産業や第二次産業などの製造業ではなく、第三次産業であるサービス業を中心として開拓されている。この「新たな職域」は、介護業務、保育士業務、事務業務、販売接客など様々な実践が報告されており、これらの職場開拓には、本人主体の視点や知的障害者に対する新たな障害観など、発想の転換と地域産業と密着した組織的開拓が必要であることが指摘されている(清水ら, 2005)。

知的障害者の雇用は「障害者の雇用の促進等に関する法律」により、一般企業に対して一定水準の雇用が義務化され、特例子会社認定の基準緩和など、施策が大きく変容しようとしている。こうした流れからも清水ら(2005)は「新たな職域」開拓の可能性を示唆している。

こうした「新たな職域」の開拓と同時に、知的障害のある者の就労支援としてその効果と有効性が期待されているのが、職場適応援助者(以下、ジョブコーチとする)の支援を用いた就労支援の実施である。ジョブコーチを用いた職場実習や職場定着支援を実施することにより、より質の高い就労支援の実施が可能となる(小川, 2006)。

特別支援学校に在籍する生徒の就労支援においても、ジョブコーチによる支援を導入している事例(渡辺, 2006)が報告されており、その効果が期待されている。しかし、特別支援学校に在籍する生徒の就労支援にジョブコーチを派遣するこうした事業の取り組みは地域によって異なっており、多くのジョブコーチを派遣する事業は、特別支援学校に在籍する生徒の就労支援をその事業の対象としていない。こうした現状に対応するために、特別支援学校教員がジョブコーチ研修を受講し、ジョブコーチ的支援を行っている取り組みを実施することにより、より効果的な就労支援を実現している事例(高畑, 2005)が報告されている。こうした取り組みに対し、小塩(2005)は、進路指導担当教員がジョブコーチ的支援を現場実習で行うことで、少ない実習先から効率の良い雇用先の開拓や職場定着率

の向上や重度の知的障害のある生徒への効果的な指導など、その効果に期待している。

## (3) キャリア教育と就労支援

「新たな進路指導」では、生徒の主体性の形成が重要な1つの要素となっている。生徒が主体性を持って社会参加と自己実現を達成するためには、それぞれの生徒の発達段階に応じた勤労観・職業観の育成が重要である。この勤労観・職業観は、①人間関係形成能力、②情報活用能力、③将来設計能力、④意思決定能力。以上の4つの能力が柱となり、これらの能力は生徒が個々のキャリアを形成するために求められる能力である。

特別支援学校ではこれらの能力を獲得するために、小学部から高等部まで系統的なキャリア教育の実践が求められている。特に高等部では、卒業後の社会人としての生活基盤の形成と職業人としての意識態度を確立させるための仕上げ段階であり、生徒がこれらキャリア形成の4つの能力を最大限に活用できるように、生徒の現状の把握と課題を適切に理解した上で指導することが求められる。つまり、特別支援学校の教員には、児童・生徒のそれぞれの発達段階に応じて、日々の学習環境、校内環境の中に、キャリア教育で求められている4つの能力を高めるための工夫を行うことが求められる。

この4つの能力をより効果的に高めるためには、日頃から児童・生徒の実態や変化などについて観察し、4つの能力の「育ちの芽」を見逃さないことが重要である。特別支援学校の教員には、これまでも行っている児童・生徒の実態把握の中にキャリア教育で求められる4つの能力を育む視点を盛り込むことが求められている。

高等部におけるキャリア教育は、小学部から積み上げてきたキャリア教育の集大成となる仕上げの期間であり、高等部卒業後に社会的自立及び職業的自立を目指すために、より具体的に自己の勤労観及び職業観を持つことが求められる。よって、進路指導担当教員は、高等部に在籍する個々の生徒のキャリア発達の段階を考慮しながら、就労支援を実施していくことが求められる。

## (4) 進路指導担当教員に求められる専門性

木村(2006)は、知的障害教育に携わる教員に必要な専門性を、「①適切なアセスメントや観察力、『障害』から生徒を捉えない見方などの生徒の理解」、「②ICFの理解などの『知的障害』に対する知識・理解」、「③生徒に応じた適切な目標選定と指導の実現、豊富な実践と反省的検討ができる教育実践力」、「④生徒の立場に立った発想など学習活動における共感的対応」、「⑤同僚や関係者などの校内での協働・多方面における人脈

づくり」, 「⑥保護者の心情理解や説明責任など保護者との連携・協力」, 「⑦教員自身の学ぶ姿勢や知的好奇心など研修への意欲・向上心」とに整理している。しかし, 知的障害のある生徒の就労を中心になって支援する特別支援学校高等部の進路指導担当教員には, これらの専門性を基礎として, 「新たな職域」の開拓, 関係機関や企業などの地域産業との連携の強化, 卒業後の生徒へのアフターフォローが求められている。知名(2008)の調査では, 進路指導担当教員の業務とその役割は, ①進路指導に関わる情報分析・査定・判断などのアセスメント, ②校内や保護者などへの広報・連絡, ③個別移行支援計画の作成などの支援チームの仲介, ④生徒の実習先への職場適応支援(以下ジョブコーチの支援)や職場開拓, ⑤就労支援への積極的な主導的調整の5つの業務・役割に分類されることが明らかにされている。これらの業務・役割は, 従来の特別支援教育職としての役割・業務に加え職業リハビリテーション従事者としての役割・業務が求められている(知名, 2008)。

特別支援学校における進路指導担当教員は, 校務分掌などによって指名されることが多く, 特別支援学校高等部に配属され, かつ進路指導部という校務分掌の役割を担うことで初めて就労支援に携わる教員も多い。特別支援学校教諭の養成機関である高等教育機関では, 進路指導や就労支援などの職業リハビリテーション領域に関連する学習機会は十分に保障されているとはいえない(藤井, 2011)。よって, 多くの進路指導担当教員は, 教育職について就いた後, 特別支援学校高等部に配属されて初めてこれらの領域について学習することとなる。各自治体や特別支援学校による独自の進路指導教員の専門性の獲得を目的とした研修や自主研鑽の為の支援なども報告されているが, 組織的, 戦略的な進路指導教員養成システムの構築までは至っておらず, 喫緊の課題として指摘されている(藤井, 2011)。

藤井・落合(2011)は, 特別支援学校の就労支援において主要な連携機関となっている障害者就業・生活支援センターの職員を対象に, 特別支援学校との連携を阻害する要因について明らかにしている。この調査では, 特別支援学校の教員の就労支援に関する法制度や各関係機関の役割などに関する知識・理解不足が連携阻害要因の1つとなっていることが指摘されている。また, 職業リハビリテーション従事者のジョブコーチ研修を受講したことのある進路指導担当教員は, 就労支援に関する内容の研修経験のない進路指導担当教員と比較して, 連携における困難感が低いことが明らかにされている(藤井, 査読中)。つまり, 進路指導

担当教員が, 就労支援において求められている専門性を獲得することによって, より困難感が低い, 質の高い就労支援を実現させることが可能にすることが期待される。

### (5) 専門性とコンピテンシー

教員の専門性とは, その教員の関連する役割に求められる業務や役割を遂行する能力である。業務や役割を遂行するために求められる能力は, 単なる生徒指導や授業遂行スキルや知識と関連しているだけでなく, 態度や価値観, 個人の深い人格に根差したものと複雑に関連している(後藤, 2009)。この業務や役割遂行に求められる能力は, コンピテンシーとして概念化されている。コンピテンシーとは, 個人の人格を形成する動因や身体的特徴などの特性を中核とし, 個人の役割や使命などに対する態度や価値観などの自己概念, 業務や役割遂行に必要な知識・スキルによって構成される(Spencer & Spencer, 2001)。このコンピテンシーは, 中核的要素である個人の動因や特性ほど開発が難しく, 表層的要素である知識・スキルになるほど開発が容易になる(Spencer & Spencer, 2001)。

米国では, Defer & Taymans (1995), Knott & Asselin (1999), Blanchett (2001) によって, 障害のある生徒に対して, 学校から職場への移行支援を行う教員に求められるコンピテンシーに関する調査が行われている。その中でも Defer & Taymans (1995) は, これらの教員に最も求められるコンピテンシーは, 連携する関係者との効果的なコミュニケーションを行う能力であるとしている。また, 教員に求められるコンピテンシー領域として, ①組織及びシステム変革の知識, ②生徒への個別の支援計画の作成及び管理, ③連携者との協働, ④職業能力評価及び職場開拓, ⑤専門性倫理の保有, ⑥職業訓練及び支援, ⑦生徒の職業能力に特化しない全般的なアセスメントの7つの領域によって構成されることを明らかにしている。

国内で, これまでに明らかにされている進路指導担当教員に求められる専門性は, その役割や業務について着目しており(知名, 2008), 役割・業務を遂行するためのコンピテンシーである知識・スキルを明らかにするには至っていない。しかし, 知名(2008)が明らかにしている進路指導担当教員の役割・業務の内容を考慮すると, 進路指導担当教員に求められているコンピテンシーの領域は, ①進路指導に関わる領域のアセスメント, ②関係者とのコミュニケーション, ③個別の移行支援計画の作成, ④実習指導や職場開拓, ⑤積極的なイニシアチブの発揮によって構成されていると考えられる。

## 2. 研究の目的

進路指導における支援の質を保障するためには、進路指導教員の専門性を獲得させ向上させる研修システムの確立が重要な課題となる。この研修システムを確立させるためには、専門性として求められている業務や役割だけでなく、それらを支える知識やスキルについて明らかにする必要がある。また、知識・スキルは表層的コンピテンシーに過ぎず、優れた成果を生む人材を養成するためには、知識・スキルを支える専門職として望ましい自己認識や態度、望ましい価値観を明らかにする必要がある。本研究では、進路指導担当教員に求められるコンピテンシーのうち、表層的要素である知識・スキルに着目し、就労支援の際に進路指導担当教員が求められる知識・スキルについて明らかにする。また、本研究は進路指導担当教員に求められる知識・スキルとそれらに対する意識に、回答者の就労支援に関する専門性の1つであるジョブコーチの研修の受講経験が影響しているのかを検証する。

## 3. 方法

### (1) 調査方法及び対象者

本調査は、無記名回答による自記式質問紙調査を郵送法にて実施した。全国の特別支援学校（知的障害、知的障害・肢体不自由併設、知的障害・病弱併設、総合含む）高等部574校の高等部進路指導担当教員各校2名の計1,148名を対象に回答を依頼した。調査実施期間は、2008年8月22日から2008年9月24日であった。

### (2) 調査内容

「進路指導担当教員に求められる知識及びスキル」は、高畑（2005）、小塩（2005）、知名（2008）、田中・八重田（2006）の進路指導担当教員に求められる業務・役割及び知識・スキルに関する報告をもとに、生徒の職業能力評価に関する知識・スキル、生徒の現場実習時におけるジョブコーチ的支援介入の方法、生徒の就職先及び実習先の開拓など職場開拓に関する内容、生徒の就労支援を協働して支援する校内の教員、保護者、校外の関係機関の職員などとの円滑な対人関係の構築に関する計22項目を設問した。

### (3) 分析方法

本調査の結果を、特別支援学校高等部進路指導担当教員に求められる能力・スキルを明らかにするために、探索的因子分析（重み付けのない最小2乗法、プロマックス回転）を実施した。抽出された因子をもとに、回答者のこれまでの研修経験とその内容によって、就労移行支援に関する研修経験無群、就労移行支援に

関する研修経験有群、ジョブコーチに関する研修経験有群の3群に分類し、抽出された因子と研修経験条件による対応のある2要因の分散分析を実施する。また、研修経験による効果が、回答者の教職務経験年数や進路指導担当年数によって影響されていないことを確認するために、判別分析を用いて、研修経験と教員職務経験年数及び進路指導担当年数との関連を検証する。

## 4. 結果

### (1) 回答者属性

本調査の結果、調査依頼校574校のうち311校（54.1%）から回答があり、回答依頼者1,148名のうち462名（40.2%）から回答を得て、有効回答数は341名（27.1%）であった。回答者の平均教員勤務年数は15.06年（ $SD=7.50$ ）、進路指導担当教員経験年数は3.80年（ $SD=6.38$ ）であった。回答者を、就労移行支援に関する研修経験の有無及び研修内容によって3群に分類した結果、就労移行支援に関する研修経験のない教員（以下、研修経験無群とする）135名、就労移行支援に関する研修経験のある教員（以下、研修経験有群）135名、ジョブコーチに関する研修経験のある教員（以下、JC研修経験有群とする）は、71名であった。

### (2) 研修経験と教員経験年数及び進路指導担当年数の関連

進路指導担当教員のこれまでの研修経験とその研修内容と教員の教職務経験年数及び進路指導担当年数との関連を検証した。その結果、 $\chi^2(1)=1.61$ 、 $p=.205$ で有意差は確認されず、判別指数も40.5%と低い判別であった。教職務経験年数と進路指導担当年数によって、ジョブコーチ研修経験の有無が左右されないことが明らかになった。つまり研修経験による主効果に対する、回答者の教職務経験年数及び進路指導担当年数による有意な影響は確認されなかった。

### (3) 進路指導担当教員に求められる知識・スキル

本調査にて得た回答を、探索的因子分析（一般化された最小2乗法、プロマックス回転）を行った。因子負荷量が0.40に未達の項目、2因子に高い因子負荷量を示した5項目を削除した。結果、3因子が抽出された（Table 1）。

抽出された第1因子は、「校内の教員と円滑な関係を築くスキル」「保護者と円滑な関係を築くスキル」、「学校内と関係機関が、円滑に連携できるようなコーディネートするスキル」「生徒の状況変化に対して、臨機応変に対応できる能力」などの10項目が高い因子負荷量を示す因子であった。これらは、関係機関や保護者や企業など連携する相手との良好な関係を継続し

Table 1 求められる知識・スキル 因子負荷量

設問項目 (M, SD)	$\alpha$	因子			
		1	2	3	4
15 学校内と関係機関が、円滑に連携できるようにコーディネートするスキル (4.44, 0.74)		.839	.022	-.131	-.067
18 校内の教員と円滑な関係を築くスキル (4.33, 0.77)		.770	-.031	-.030	.051
20 保護者と円滑な関係を築くスキル (4.51, 0.65)		.770	-.176	.181	.046
17 関係機関が参加する支援会議を取りまとめるスキル (4.11, 0.84)		.686	.048	-.089	.048
16 生徒の状況変化に対して、臨機応変に対応できる能力 (4.46, 0.64)		.655	.004	.144	-.053
22 卒業後に活用できる生活支援制度 (地域権利擁護事業、成年後見人制度等)を提案できる知識 (4.22, 0.81)	.942	.580	.158	-.084	.087
21 長期的な視点をもって、就労支援を実施するスキル (4.47, 0.68)		.576	-.026	.245	.033
12 生徒の長所を、企業にうまくアピールできるスキル (4.44, 0.71)		.549	.115	.130	-.091
11 生徒の就労条件について、企業(事業所)と交渉できるスキル (4.30, 0.80)		.428	.384	-.106	.035
6 就職を容易にするために、就労支援制度(ジョブコーチ、トライアル雇用等)の活用を提案できる知識 (4.45, 0.76)		.424	.423	-.041	-.094
8 現場実習先において、職務分析をできるスキル (4.22, 0.82)		-.070	.828	.066	.042
9 現場実習先において、ナチュラルサポート*1を形成できるスキル (4.17, 0.85)		.010	.746	.015	.007
10 現場実習先の業務を、生徒の特性に合わせて、再構築できるスキル (4.02, 0.90)	.864	-.061	.720	.022	.045
7 生徒の特性を考慮して、実習先における支援計画を作成するスキル (4.15, 0.84)		.056	.717	-.043	.012
5 求人情報から生徒のニーズに合わせて事業所を選択できるスキル (4.34, 0.80)		.147	.419	.249	-.081
4 生徒の適性を的確に把握できる能力 (4.63, 0.65)		-.070	.085	.899	-.035
3 生徒の実態を客観視できる能力 (4.60, 0.61)	.863	.115	-.048	.779	.077
1 生徒の職業評価検査として心理検査を行うスキル (3.39, 0.97)		-.007	.040	-.052	.932
2 生徒の職業評価検査として行動観察を行うスキル (3.74, 1.00)	.872	.017	.010	.082	.800
分散の%		42.947	7.539	4.989	3.551
1			.695	.669	.277
2				.529	.364
3					.243

た上で交渉する能力や生徒を支援する能力であり、関係形成調整知識・スキルである。よってこの因子を「関係形成調整スキル ( $\alpha = .942$ )」と命名する。

第2因子は、「現場実習先において、職務分析をできるスキル」、「現場実習先において、ナチュラルサポートを形成できるスキル」、「現場実習先の業務を、生徒の特性に合わせて再構築できるスキル」などの5項目に高い因子負荷量を示す因子であった。これらは、ジョブコーチの支援手法を用いた就労支援に関する知識・スキルに関する内容である。この因子を「ジョブコーチ的支援スキル ( $\alpha = .864$ )」と命名する。

第3因子は、「生徒の適性を的確に把握できる能力」、「生徒の実態を客観視できる能力」の2項目に高い因子負荷量を示した。これは、生徒の状況や様子から生徒の実態を把握する能力である。この因子を「実態把握スキル ( $\alpha = .863$ )」と命名する。

第4因子は、「生徒の職業評価検査として、行動観察を行うスキル」「生徒の職業評価検査として、心理検査を行うスキル」の2因子に高い因子負荷量を示した。これらの内容は、生徒の職業的能力の評価を行うための能力・スキルである。この因子を「職業能力評

価スキル ( $\alpha = .872$ )」と命名する。

#### (4) 進路指導担当教員に求められる能力・スキルと研修経験の影響

抽出された進路指導担当教員に求められる能力・スキルの4因子と回答者の研修経験の3分類を基に、対応のある2要因分散分析を行った。結果、 $F(3,336) = 128.55$ ,  $p < 0.01$ で「求める知識・スキル」による主効果及び、研修経験による主効果 ( $F(2) = 4.327$ ,  $p < 0.05$ ) が共に確認されたが、交互作用は確認されなかった。

求められる知識・スキルは、「実態把握スキル」が求められるスキルとして最も高い得点を示し、「関係形成調整スキル」、「ジョブコーチ的支援スキル」、「職業能力評価スキル」の順に有意差が確認された (Table 2)。

研修経験条件による主効果では、JC研修経験有群が4つの因子に高い得点を示しており、JC研修経験有群と研修経験無群の間では有意差が確認された。しかし、JC研修経験有群と研修経験有群、研修経験有群と研修経験無群の間では有意差は確認されなかった (Table 2)。

Table 2 求められる知識・スキルと研修経験の影響の検証

	関係形成調整スキル	ジョブコーチ的支援スキル	実態把握スキル	職業能力評価スキル
研修経験 (N=135)	4.27, 0.65	4.07, 0.75	4.53, 0.68	3.49, 1.03
研修経験有 (N=135)	4.37, 0.48	4.24, 0.55	4.69, 0.47	3.56, 0.86
JC研修経験有 (N=71)	4.46, 0.53	4.36, 0.56	4.65, 0.61	3.73, 0.82
全体(N=341)	4.35, 0.57	4.20, 0.64	4.61, 0.59	3.57, 0.93

(平均値, 標準偏差) \* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

## 5. 考 察

### (1) 進路指導担当教員に求められる4つの知識・スキル

進路指導担当教員には、協働して支援を実施する関係機関や保護者、校内の教員との「関係形成調整スキル」、生徒の実習先における指導や現場実習に向けた環境調整など「ジョブコーチ的支援スキル」、生徒の適性や実態などを的確に捉える「実態把握スキル」、生徒の職業能力評価に必要な「職業能力評価スキル」の4つの知識・スキルが求められていることが明らかになった。また、求められている知識・スキルとして最も高い得点を示した因子は、「実態把握スキル」であり、次いで「関係形成調整スキル」、「ジョブコーチ的支援」、「職業能力評価スキル」の順であった。

「実態把握スキル」が最も高く求められている背景には、生徒の能力や可能性を最大限に伸ばし、活かすためには、木村(2006)いう「障害」にとらわれ過ぎない、適正な生徒の実態把握と評価が重要視されていることが影響していると考えられる。つまり、生徒の日常の様子から、生徒の主体性を高めるキャリア教育の4つの能力が、どの程度育っているか、課題点はどのような点であるか、どのような改善が必要なのかなど、生徒の実態を把握するスキルが重要視されていると考えられる。

一方で、生徒の職業的な能力や適性を判断するための「職業能力評価スキル」については、他の3つの求められるスキルと比較して低く認識されていた。これは、「実態把握スキル」が生徒の社会的・職業的自立のために必要なキャリア形成能力の評価という広義の視点を含んでいるのに対し、「職業能力評価スキル」はより職業人としての職務内容の適性を評価するというより、狭義の視点を対象としていることに影響されていると考えられる。つまり、進路指導担当教員に求められる生徒の能力や実態の評価スキルは、職業能力の評価に限定した「職業能力評価スキル」よりも、生徒のキャリア形成能力評価である「実態把握スキル」のほうがより重要度が高いと考えられているといえる。「実態把握スキル」に次いで、高く求められている

知識・スキルは、「関係形成調整スキル」であった。これは、特別支援学校の進路指導がネットワーク支援を重視する「新たな進路指導」へ転換していることや、進路指導担当教員の役割・業務に積極的な主導的調整業務や保護者などへの広報・連絡業務、連携する支援チームの仲介業務(知名, 2008)など求められていることが影響していると考えられる。

進路指導担当教員は、これまでの特別支援学校内の教員や保護者だけでなく、専門領域の異なる関係機関との連携が求められている。授業で用いられているチームティーチング(以下、TTとする)は、特別支援学校内という単一組織内における教員という1つの職種間における連携であり、単機関・単職種連携である。

一方、就労支援において求められている連携は、特別支援学校と職業リハビリテーション機関や企業など複数の関係機関間における連携であり、関わる専門職も多職種にわたる、つまり多機関・多職種連携である。多機関・多職種連携を効果的に行うためには、それぞれの専門職の専門性を理解し、共通の目標を形成し、ビジョンを共有することが求められる(菊地, 2004)。TTが同じ専門領域を有する同一職種において行う単機関・単職種連携であることと比較すると、多機関・多職種連携に求められる知識やスキルは格段に高度な知識・スキルが求められると考えられる。つまり、主導的に多機関・多職種連携を行わなければならない進路指導担当教員に求められる知識・スキルには、連携を必要とする他者との「関係形成調整スキル」が高く求められていると考えられる。

進路指導担当教員には、生徒の実態評価や能力評価、関係者との関係形成能力スキルの他に生徒の現場実習時における「ジョブコーチ的支援スキル」が求められていることが明らかになった。

高等部に在籍する生徒が、校外の企業や事業所などで現場実習を行うことは、生徒の職業観や就労観を具体的に意識させるために有効であり、教員が生徒の現状や課題点を確認するためにも重要な学習機会になっている。また、実際に就職を目前とする生徒には、どれだけ職場環境に適応できるか、できる限り自立でき

る支援環境を職場内でどのように構築するかという点が重要になる。これらの現場実習先や就職予定先において、進路指導担当教員が生徒の効果的な支援手法や環境設定の改善を提案することで、より効果的な就労支援が実現すると考えられる。よって進路指導担当教員には、こうした効果的な支援手法の提案や環境設定の改善を提案できる「ジョブコーチ的支援スキル」が求められているものと考えられる。

## (2) 求める知識・スキルと研修経験の関連

進路指導担当教員に求める知識・スキルと回答した教員の研修経験との関連は、これまでにJCに関する研修を受講したことのある教員が、これまでに就労支援に関する研修経験の無い教員と比較して、4つの求められる知識・スキルにおいて高い得点を示していることが明らかになった。つまり、JC研修経験のある進路指導担当教員のほうが、進路指導担当教員に求められている知識・スキルに対する必要性をより高く認識しているといえる。

藤井(査読中)では、JC研修経験のある教員が就労支援に関する研修経験の無い教員よりも、就労支援における連携の困難感が低いことが明らかになっている。職業リハビリテーション領域のJC研修を受講することによって、獲得している知識・スキルの獲得状況に違いが生じていることが考えられ、結果として、求められる知識・スキルについても意識の違いが生じていると考えられる。よって、JC研修経験のある教員のほうが、研修経験の無い教員よりも、求められる知識・スキルについて高い必要性を感じていると考えられる。

## 6. まとめと今後の課題

本研究は、特別支援学校進路指導担当教員に求められる専門性のうち表層的コンピテンシーである知識・スキルを明らかにすることを目的とした。結果から、4つの求められる知識・スキルが明らかになった。また、これらの知識・スキルは、回答した進路指導担当教員の研修経験によってその必要性に対する認識に差が生じていることが明らかになった。しかし、回答者自身のこれらの4つの知識・スキルの獲得状況に対する自己評価と、進路指導担当教員に求められると考える知識・スキルの関連を検証するには至っていない。今後は、回答者の求められると考える知識・スキルと回答者の自己評価との関連を検証することが必要である。

## 【引用文献】

- Blanchett, J. W. (2001) Importance of teacher transition competencies as rated by Special Educator. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 24(1), 3-12.
- 知名青子 (2008) 知的障害養護学校における進路指導担当教員の役割と負担感の関連—進路指導担当教諭の移行コーディネーター的役割の可能性の検討—, *職業リハビリテーション*, 22(1), 2-13.
- Defur, S. H. & Taymans, J. M. (1995) Competencies needed for transition specialists in vocational rehabilitation, vocational education, and special education. *Exceptional Children*, 62(1), 38-51.
- 藤井明日香 (査読中) 特別支援学校(知的障害)高等部の就労支援における関係機関との連携阻害要因—進路指導担当教員の研修経験の影響に関する検証—, *リハビリテーション連携科学*.
- 藤井明日香 (2011) 特別支援学校高等部の進路指導担当教員の専門性獲得及び専門性向上に関する現状と課題, *職業リハビリテーション*, 24(2), 14-23.
- 藤井明日香・落合俊郎 (2011) 障害者就業・生活支援センターと特別支援学校との就労支援における連携困難要因, *職業リハビリテーション*, 24(2), 2-13.
- 後藤佳代 (2009) 教員に求められる能力の調査と研究—効果的な教員育成方法の確立に向けて—, *奈良教育大学教職大学院研究紀要「学校教育実践研究」*, 1, 95-102.
- Knott, L. & Asselin, B. S. (1999) Transition competencies: Perception of Secondary Special education teachers. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 22(1), 55-65.
- 高畑庄蔵 (2005) 教員のジョブコーチ的アプローチによる養護学校での職場実習, *北海道教育大学紀要—教育科学編—*, 55(2), 93-104.
- 小塩充護 (2003) 知的障害養護学校における職業教育と就労支援に関する研究, 「独立行政法人国立特殊教育総合研究所一般研究報告書」, 85-115.
- 文部科学省 (2005) 「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」.
- 文部省 (1996) 「盲学校、聾学校及び養護学校高等部における職業教育の在り方について」, *東洋館*, 29-35.
- 木村宣孝 (2006) 知的障害教育における領域・教科を合わせた指導と教師の専門性向上に関する研究, *独立行政法人特別支援教育総合研究所一般研究報告書 B-198*, 116-125.

- 近江龍静・内海淳・鎌田裕之・佐藤圭吾（2007）主体的な進路選択と社会参加を促す進路学習，秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，**29**，55-64.
- 小川浩（2006）ジョブコーチ制度の変化と今後のジョブコーチのあり方について，職業リハビリテーション，**19**(2)，62-65.
- 清水潤・内海淳・鈴木顕（2005）知的障害者の「新たな職域」開拓の背景と動向，秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，**27**，45-54.
- Spencer, M. L. & Spencer, M. S. (2001) コンピテンシー・マネジメントの展開, (訳) 梅津祐良, 成田攻, 横山哲夫, 生産性出版.
- 田中敦士・八重田淳（2008）発達障害のある生徒における高等学校から就労への移行支援の展望—米国のITPとわが国の個別移行支援計画の課題から—, 発達障害研究，**30**(1)，9-18.
- 内海淳（2004）養護学校進路指導の新たな展開，秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，**26**，23-32.
- 八幡ゆかり（2009）知的障害教育における進路指導の変遷，鳴門教育大学研究紀要，**24**，43-57.
- 渡辺明広（2006）養護学校生徒のジョブコーチを活用した現場実習と移行支援，静岡大学教育学部研究報告—人文・社会科学篇—，**56**，243-253.