

<原著>

特別支援学校（知的障害）高等部における 個別移行支援計画の内容及び作成状況に関する調査

藤井明日香*・落合 俊郎**

本研究は、特別支援学校（知的障害）高等部の移行支援における「個別移行支援計画」の内容及び作成状況を明らかにするために、全国の特別支援学校（知的障害）高等部の進路指導担当教員を対象に調査を実施した。結果、回答した特別支援学校の91.6%が「個別移行支援計画」を作成しており、特別支援学校高等部の移行支援における計画書として「個別移行支援計画書」が定着していることが明らかになった。また、「個別移行支援計画書」は本人や保護者の意向を確認した上で作成していることが確認されたが、これらの作成会議への本人及び保護者の同席を必須条件として実施している特別支援学校は少ない現状が明らかになった。

キーワード：移行支援、個別移行支援計画、Person-Centered-Planning

I. 問題の所在と研究の目的

特別支援学校高等部の進路指導は、生徒の職業的な自立を支援するために、①望ましい職業観・勤労観の育成、②校内指導体制の確立、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）。

「21世紀の特殊教育の在り方（最終報告）（2001）」では、「教育・福祉・医療・労働等が一体となって、乳幼児期から学校卒業後まで相談及び支援を行う」ことの重要性が認識され、2002年の障害者基本計画及び新障害者プランによって、関係する支援機関との情報の共有や支援の一貫性を保つためのツールとして「個別的教育支援計画」の策定が提案された。また、特別支援学校中学部から高等部、高等部から卒業後の進路などへの各ライフステージ間の移行を支援するためのツールとして「個別の移行支援計画（以下個別移行支援計画）」が提案された（全国特殊学校長会、2002）。

相澤・清水（2003）は、「個別移行支援計画の作成が取り組まれるようになった要因として、①個別の指導計画の浸透、②進路学習の一般化、③事業所への就労率の低下の3つの要因を指摘しており、このうちの要因をより強く意識した「個別移行支援計画」を策

定するかによって、その目的・形式・考え方が異なることを指摘している。また相澤・清水は、これまでに先駆的に取り組まれている「個別移行支援計画」をその目的・形式によって4つの書式モデルに分類している。

まず1つめは、個別の指導目標や支援計画を含まず、学校から事業所等の関係機関へ移行する時点での「①引継書モデル」である。これは関係機関との連携を確実にするために作成されるものであり、生徒に関する学校が保持する情報をフォーマットにまとめて共有化を図るために作成される書式モデルである。

2つめは、「②個別進路指導計画及び個別三者面談計画書モデル」である。これは本人や保護者への進路選択意識を育て、意図をくみ取りながら自己決定へ結びつけるための具体的な手立てを明文化・計画化させるために活用されるものである。つまり、将来の社会参加への円滑な移行を目指しているが、関係機関との連携を必ずしも前提としないモデルである。

3つめは、特別支援学校高等部卒業生の就職を計画的に進めるために活用され、軽度の知的障害者を対象とする特別支援学校や一般就労を目指す生徒が多い高等部等での活用が期待される「③個別就業支援計画モデル」である。これは学校と関係機関とがネットワークを構築し、活用することによって有効性が発揮されるものであり、就職することを目的として、現時点での課題や評価をまとめたものである。相澤・清水は、このモデルの代表的な具体例として、全国特殊学校長

* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学習開発専攻 特別支援教育学分野

** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

会が提案した「個別移行支援計画」をあげている。

4つめは、就労だけを焦点化するのではなく、将来の社会参加への円滑な移行を目的とする「④関係機関との連携計画書モデル」である。これは、「①引継書モデル」と「②個別進路指導計画及び個別三者面談計画書モデル」の2つ特徴を併せ持つモデルである。このモデルでは、特別支援学校と生徒のニーズに関連する関係機関とがネットワークを構築し、卒業後の生活の質(QOL)を評価の1つとする点に特徴がある。

こうした国内における「個別移行支援計画」は、米国の Individualized Transition Program (以下、ITP とする) をモデルに開発された。米国の ITP は、障害のある子どもに対して作成される Individualized Education Program (以下、IEP とする) の一部であり、ライフステージの各移行段階において、子どものニーズに応じて支援を実施するためのものである。ITP は、PL105-17 (1997) によって14~21歳の期間の生徒を対象に策定することが定められており、ニーズに関連する複数の関係機関の参加のもとに作成することが義務付けられている。

1970年代までは、生徒のできないことや課題点などに着目し、これらのニーズにどう対応するかという視点から、移行支援が行われていた(以下、従来型 ITP とする)。しかし、生徒の希望を実現するために1980年代から卒業後生活の充実であるノーマライゼーションの実現と移行支援の質の向上を目指すために、Person-Centered-Planning (以下、PCP とする) を用いた複数のアプローチが開発され、1990年代から PCP を用いた移行支援が積極的に用いられるようになってきた(O'Brien & O'Brien, 2002)。

PCP は、支援が必要な人の能力、才能に着目し、①地域生活への参加、②充実した人間関係の保持、③日常生活における本人の希望と選択の実現、④尊厳のある生活と社会の中での役割を果たす機会の創出、⑤個人の能力の継続を目的として支援計画を作成する。PCP には、1980年代から Personal Profiling, Personal Futures Planning, MAPS (Making Action Plans), PATH (Planning Alternative Tommorrow with Hope), Essential Lifestyle Planning などの諸アプローチが開発されている(Kincaid & Fox, 2002)。これらのアプローチの共通点には①本人中心のシステムの構築、②個人及び保護者、チームメンバーの尊重、③本人の年齢に応じた自己決定と自己選択の実現、④本人のできることに着目するポジティブな視点、⑤本人の理想の探求などがあげられる(Kincaid & Fox)。

また PCP は本人の自己決定の実現や生活の質の向上(QOL)、ノーマライゼーションの実現の観点からだけでなく、組織や財政的システム変動の影響が少ないことや、様々な専門職が1つのチームとして支援を行う際に共通の意識と共通のビジョンを構築するための有効的な手法であり、支援システムや支援手法としての有効性が指摘されている(Kincaid & Fox, 2002)。

従来型 ITP では、生徒は支援の受け手として受身的な立場であり、ITP の主たる作成及び管理には教員が位置づけられているのに対し、PCP では、生徒が ITP 作成会議の開催者であると同時に主たる作成者であり、能動的な立場として位置づけられる。また、この作成会議には保護者はもちろんのこと、友人や地域生活に関わる者も参加することになっている。PCPITP (PCP と ITP の合成語) では、本人の自己決定や自己選択は極めて重要な要素となり、生徒の自己決定や自己選択の力をいかに高めていくかという点が重要視される(Kincaid & Fox, 2002)。つまり米国の移行支援では、生徒及び保護者の参加は法制度として義務付けられていると同時に、生徒や保護者の意見や希望をいかに実現し、卒業後の生活の質を高めるのかという観点から PCPITP が用いられている。

Mizutani and Yanagimoto (2003) は、「③個別就業支援計画モデル」である全国特殊学校長会(2002)の提案した「個別移行支援計画」(以下、日本版 ITP とする)と米国の従来型 ITP と PCPITP についてその作成目的や構成内容、作成方法、生徒の位置づけなどの13項目の共通点と相違点について検証した。その結果、日本版 ITP と従来型 ITP には、計画の作成及び管理方法、作成会議の開催場所、生徒の位置づけなどにおいて共通点が確認されたが、日本版 ITP と PCPITP の間には共通点は確認されなかった。よって日本版 ITP は、従来型 ITP に近いといえる。また Mizutani, Hiruma, and Yanagimoto (2002) は、全国の特別支援学校(知的障害、肢体不自由、病弱)を対象に ITP の作成状況などについて調査し、知的障害のある生徒は ITP 作成会議への参加率が他の障害種に比べて低かったことを報告しており、知的障害のある生徒の自己決定や自己選択に関する課題を指摘している。

日本版 ITP の作成やこれらの作成における生徒及び保護者の参加は、その有効性と重要性が指摘されているが(全国特殊学校長会, 2002)、法制度として義務化されるには至っていない。こうした米国との法制度や文化的背景の違いはあるが、PCP は生徒の卒業

後における生活の質 (QOL) の向上や、生徒や保護者のエンパワメントにおける有効性が指摘されていることから、日本における生徒の卒業後における QOL の向上及びエンパワメント、生徒のキャリア発達の観点からも PCP を用いた移行支援の在り方について検討する必要がある。国内における PCP 導入の可能性及び有効性について検討するためには、まず国内における移行支援の現状について把握する必要がある。

以上のことから、本研究では、特別支援学校 (知的障害) における個別移行支援計画の内容及び作成状況について調査を実施し、国内における特別支援学校 (知的障害) の移行支援の現状と課題を把握することを目的とした。

II. 方法

(1) 対象者

全国の特別支援学校 (知的障害・肢体不自由併設、知的障害・病弱併設、総合も含む) 574カ所の進路指導担当教員各校2名の計1,148名を対象に実施した。

(2) 調査方法

郵送法にて質問紙調査を実施した。無記名にて回答を依頼し、各学校で一括して返送を依頼した。調査期間は、2008年8月22日～9月22日であった。

(3) 内容

本調査では、特別支援学校 (知的障害) における個別移行支援計画の作成状況や生徒や保護者の参加状況を明らかにするために、生徒の高等部在学時支援を目的とする個別移行支援計画書 (以下、在学時 ITP とする) と生徒の高等部卒業後支援を目的とする個別移行支援計画書 (以下、卒業後 ITP とする) について、それぞれ以下の設問を設けて回答を依頼した。

1) 回答者の属性：①回答者の教職勤務年数、②進路指導担当年数、③所属特別支援学校の ITP 作成状況についての4項目を設問した。

2) 在学時 ITP における設問：①作成者について、②作成時期について、③作成会議の参加者について、④本人の作成会議への参加の在り方について、⑤保護者の作成会議への参加の在り方について、⑥修正の機会についての6項目を設問した。

3) 卒業後 ITP の設問：①作成者について、②作成時期について、③参加者について、④本人の作成会議の参加について、⑤保護者の作成会議の参加につい

て、⑥卒業後 ITP の支援対象期間、⑦修正の機会、⑧修正の時期、⑨修正の際に中心となる機関、⑩卒業後 ITP の支援対象期間について、⑪卒業後ケア (追指導) の頻度、⑫卒業後3年経過後の対応についての12項目を設問した。

(4) 分析

在学時 ITP に関する6項目の設問、卒業後 ITP に関する12項目の設問について、それぞれ該当する内容を選択してもらい、これらの回答を集計した。

III. 結果

回答数は361名 (回収率31.4%) であった。回答者の平均教員勤務年数は、15.04年 (SD=7.50)、平均進路指導担当年数は、3.80年 (SD=6.39) であった。「高等部において ITP を作成している」と回答したのは、327名 (91.6%) で、「高等部で ITP を作成していない」と回答したのは30名 (8.4%) であった。ITP を作成していると回答したもののうち、在学期間だけを支援対象とする ITP のみ作成しているのは137名 (42.4%)、卒業後を支援対象とする ITP のみ作成しているのは62名 (19.2%)、いずれの ITP も作成しているのは、124名 (38.4%) であった。作成していないと回答した中で、作成していない理由については、「個別移行支援計画」として独立した書式として作成しておらず「個別の教育支援計画」や「進路指導計画書」の中に含んでいるという回答がみられた。

(1) 在学時個別移行支援計画の作成状況

1) 作成時期 (Fig. 1)：在学時 ITP は、高等部入学時に作成している学校が54.4%であり、高等部1年次後半までに作成すると回答したのが20.5%であることから、高等部入学してから1年次中に在学時 ITP を作成する学校が75.1%だった。

2) 作成者 (Fig. 2)：在学時 ITP の作成者は、担任教員が作成しているのが76.1%で、進路指導が作成していると回答したのは9.5%だった。

3) 参画者 (複数回答: Fig. 3)：在学時 ITP 作成への参画者は、担任教員が53.5%、進路指導担当教員が26.9%であった。医療・訓練機関等関係者が3.2%、就労支援機関 (職業センター、就業・生活支援センター、就労移行支援事業所等) 関係者が8.7%、地域福祉施設 (福祉事務所等) 関係者が7.6%だった。

4) 本人の参加 (Fig. 4)：在学時 ITP 作成への本

人参加は、「必ず参加する」が19.3%、「希望あれば参加する」が9.0%、「生徒の意向は確認するが作成会議には参加しない」が45.9%、「本人は参加しない」が21.0%だった。

5) 保護者の参加 (Fig. 5) : 在学時 ITP 作成への保護者の参加状況は、「必ず参加する」が38.3%、「希望があれば参加する」が5.2%、「意向は確認するが作成会議には参加しない」が45.5%、「参加しない」が4.8%だった。

6) 修正の機会 (複数回答: Fig. 6) : 在学時 ITP を修正する機会は、「本人の希望」が18.1%、「保護者の希望」が25.4%、「担任の判断」が32.7%、「進路指

導担当の判断」が13.3%、「その他」が10.6%だった。

7) 修正の頻度 (Fig. 7) : 在学時 ITP を修正する頻度は、「学年毎」が40.1%、「学期毎」が11.1%、「実習毎」が12.3%、そして「希望変更があった場合」が35.9%だった。

(2) 卒業後個別移行支援計画の作成状況

1) 作成時期 (Fig. 8) : 卒業後 ITP の作成時期は、「高等部3年次」が32.6%、「就職先内定後」が18.8%、「卒業前」が43.3%だった。

2) 作成者 (Fig. 9) : 卒業後 ITP の作成者は、担任教員が59.8%、進路指導担当教員が19.3%であり、

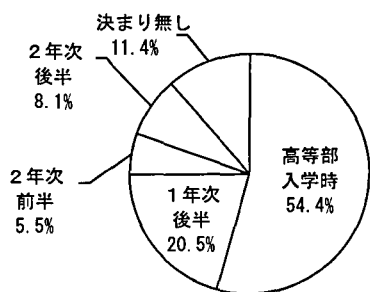


Fig. 1 在学時 ITP の作成時期

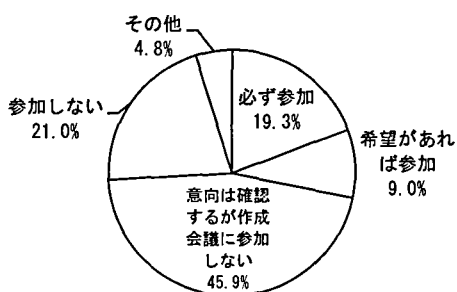


Fig. 4 在学時 ITP 作成会議への本人参加状況

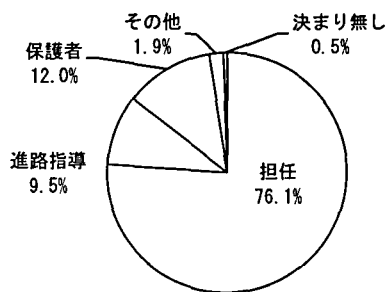


Fig. 2 在学時 ITP の作成者

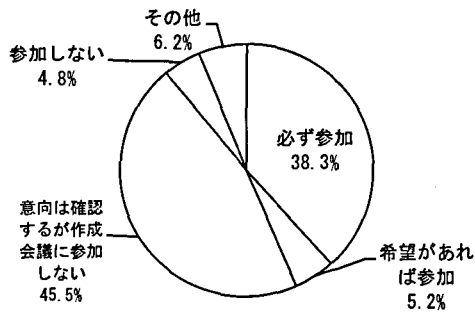


Fig. 5 在学時 ITP 作成会議への保護者参加状況

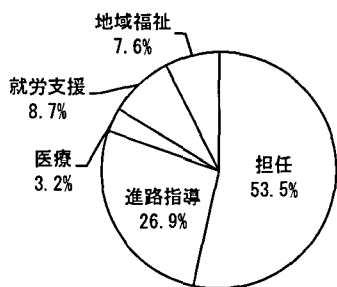


Fig. 3 在学時 ITP への参画者

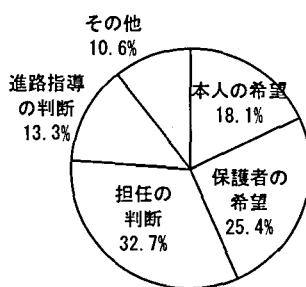


Fig. 6 在学時 ITP 修正の機会

次いで保護者が15.9%だった。

3) 参画者 (複数回答: Fig. 10): 卒業後 ITP の作成への参画者は、担任教員が33.0%、進路指導担当教員が24.5%、就労先(企業等)担当者が15.2%、就労支援機関(職業センター、就業・生活支援センター、就労移行支援事業所等)関係者が15.4%、地域福祉(福祉事務所等)関係者が11.9%だった。

4) 本人の参加 (Fig. 11): 卒業後 ITP 作成における本人の参加については、「必ず参加する」が33.9%、「希望があれば参加する」が15.3%、「意向は確認するが作成会議には参加しない」が35.0%、「参加しない」が12.0%だった。

5) 保護者の参加 (Fig. 12): 卒業後 ITP 作成における保護者の参加は、「必ず参加する」が48.0%、「希望があれば参加する」が10.3%、「意向は確認するが作成会議には参加しない」が33.7%、「参加しない」が3.7%だった。

6) 対象期間 (Fig. 13): 卒業後 ITP が対象とする支援期間は、「卒業後1年間」が14.3%、「卒業後2年間」が3.8%、「卒業後3年間」が55.1%、「卒業後から就労先決定まで」が6.4%、「その他」が20.4%だった。

7) 修正の頻度 (Fig. 14): 卒業後 ITP を修正する時期は、「卒業後毎年」が2.3%、「不適応問題等が生じた場合」が30.2%、「就職・退職・転職等をした

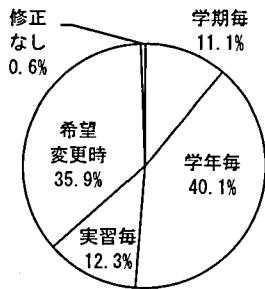


Fig. 7 在学时 ITP 修正の頻度

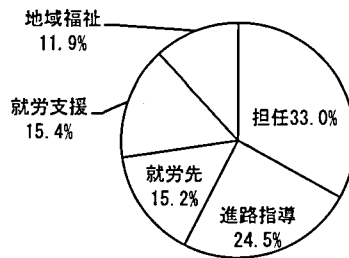


Fig. 10 卒業後 ITP への参加者

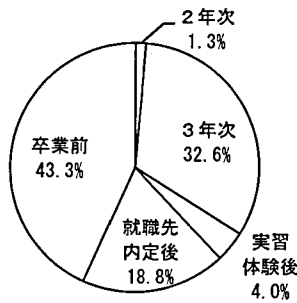


Fig. 8 卒業後 ITP の作成時期

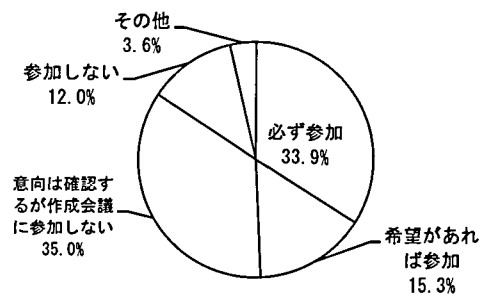


Fig. 11 卒業後 ITP 作成会議への本人参加状況

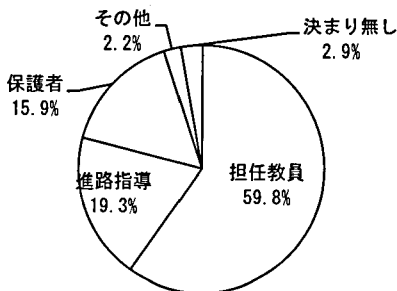


Fig. 9 卒業後 ITP の作成者

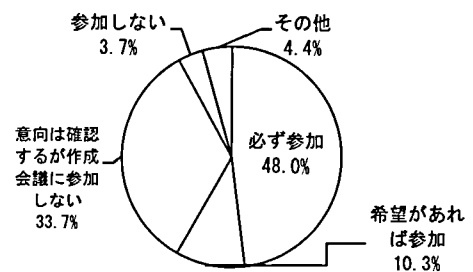


Fig. 12 卒業後 ITP 作成会議への保護者参加状況

場合」が26.4%、「修正を求められた場合」が27.9%、「修正しない」が13.2%だった。

8) 修正の機会 (複数回答: Fig. 15): 卒業後 ITP を修正する契機は、「本人の希望」が26.0%、「保護者の希望」が17.3%、「就職・退職・転職等の状況変化」が26.7%、「雇用先の判断」が21.4%、「その他」が8.6%だった。

9) 中心となる機関 (Fig. 16): 卒業後 ITP を修正する際に中心となる機関は、「特別支援学校」が41.6%、「就労先」が21.4%、「就業・生活支援センター」が22.5%、「福祉事務所」が6.9%、「その他」が7.5%だった。

10) 卒業後支援の期間 (Fig. 17): 卒業後の職場訪問等のアフターケアを実施している期間は、「卒業後

1年間」が7.3%、「卒業後2年間」が7.7%、「卒業後3年間」が53.3%、「就労先に定着できるまで」が3.5%、「必要な期間」が28.2%だった。

11) 卒業後ケアの頻度 (Fig. 18): 生徒が企業等に就労している場合における卒業後の職場訪問等を行う頻度については、「月に1回」が2.6%、「3カ月に1回」が11.2%、「6ヵ月に1回」が22.4%、「年に1回」が16.7%、「必要な時に行う」が47.1%だった。

12) 卒業後3年以降も就労先が決定していない場合の対応 (Fig. 19): 卒業後3年を経過した後も、生徒の就労先が決定していない場合の対応は、「就労先が決定するまで支援する」が8.9%、「福祉事務所などに引継ぐ」が10.5%、「障害者就業・生活支援センターに引継ぐ」が42.4%、「就労移行・継続支援事業所等

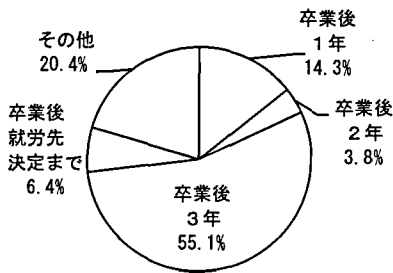


Fig. 13 卒業後 ITP の支援対象期間

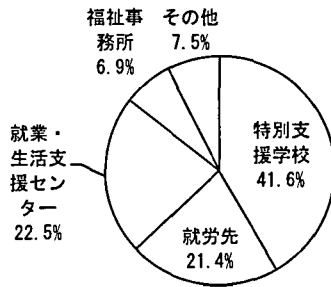


Fig. 16 中心となる機関

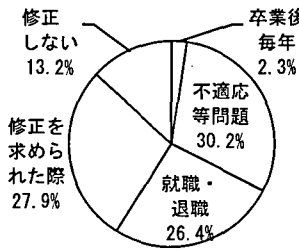


Fig. 14 卒業後 ITP の修正の頻度

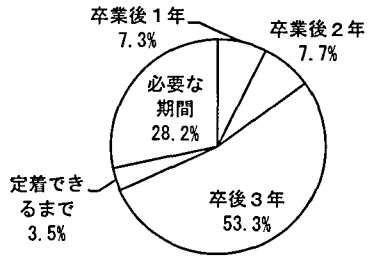


Fig. 17 卒業後支援の期間

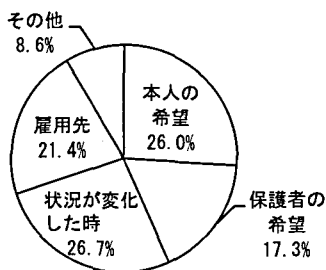


Fig. 15 卒業後 ITP 修正の機会

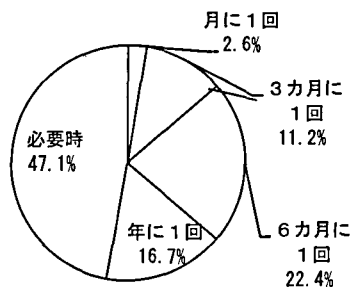


Fig. 18 卒業後ケアの頻度

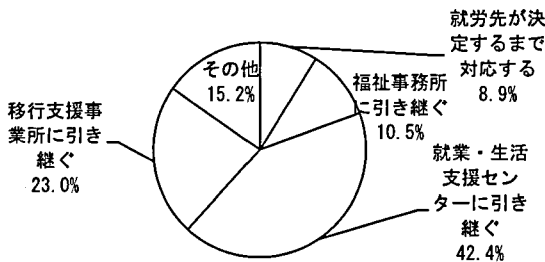


Fig. 19 卒業後3年以降の対応

に引継ぐ」が23.0%、「その他」が15.2%だった。

IV. 考察

(1) 個別移行支援計画の作成状況

特別支援学校（知的障害）高等部における個別移行支援計画の作成状況についてまとめると、在学時 ITP 及び卒業後 ITP のいずれも作成していたのは、38.4%であったが、在学時 ITP のみ作成していたのは42.4%であり、卒業後 ITP のみ作成していたのは19.2%であった。つまり、在学時 ITP、卒業後 ITP いずれかを作成しているとの回答は全体の91.6%であり、ほとんどの学校では ITP を作成していた。作成していないと回答した学校の一部では、独立した書式の ITP を作成していない場合でも、「個別の教育支援計画書」や学校独自の個別計画の一部に ITP の内容を入れていることも確認された。

全国特殊学校長会（2002）の「個別移行支援計画」が提案されてから本調査を実施した2008年までの6年間に、ITP の作成意義や役割については、特別支援学校（知的障害）からより理解され、高等部における移行支援を支える重要な計画書としての認知が広がっていると考えられる。

(2) 作成時期と作成者

在学時 ITP は、生徒が高等部「入学時」に作成していた学校が54.4%で、「一年次後半」までに作成していた学校が20.5%だった。つまり生徒が高等部に入学してから1年以内に作成する学校が74.9%だった。この在学時 ITP の作成者は、担任教員が作成している学校が76.1%で、進路指導担当教員が作成している学校は9.5%だった。また在学時 ITP 作成への参加者は、担任教員（53.5%）、進路指導担当教員（26.9%）、医療機関関係者（3.2%）、就労支援関係者（8.7%）、地域福祉関係者（7.6%）であり、担任教員と進路指

導担当教員による協議が多いものと考えられる。

卒業後 ITP の作成時期は、「二次次」と回答したものが1.3%だったが、「三次次」は32.6%、「就職先内定後」は18.8%、「卒業前」は43.3%であった。つまり卒業後 ITP の作成時期は、高等部三年次に作成されることが多い。その作成のタイミングについては、相澤・清水（2003）の指摘の通り、どのモデルを採用しているかによって異なると考えられる。三年次の初めに作成する場合は、最終的な就労を目的とするための具体的な計画書としての役割を担うものが多いが、就職先内定後や卒業前に作成される場合は、関係機関への引継書としての役割が強いと考えられる。

この卒業後 ITP の作成者は、担任教員59.8%、進路指導担当教員19.3%、保護者15.9%であった。また作成会議への参加者は、担任教員33.0%、進路指導担当教員24.5%、就労先関係者15.2%、就労支援機関関係者15.4%、地域福祉関係者11.9%であった。

在学時 ITP 作成への参加者は、担任教員や進路指導担当が大半であり、関係機関の参加は少なかった。しかし、卒業後 ITP 作成への参加者は、担任教員や進路指導担当教員、就労先（15.2%）、就労支援機関（15.4%）、地域福祉機関（11.9%）など、在学時 ITP よりも関係機関の参加が増える必要がある。これは、卒業後 ITP が在学時 ITP よりも「引継書」としての役割が強いことが要因の1つとして考えられる。

在学時 ITP は、生徒の希望に合わせて、卒業までにどのような経験や指導を通して、生徒の力を高めていくかに力点があり、関係機関の資源を活用しながら生徒の力を獲得していくについては関係機関との連携協力が必要だが、必ずしも連携を前提としていないことが考えられる。これは、在学時 ITP に相澤・清水（2003）の「個別指導計画及び個別三者面談計画モデル」が用いられているためと考えられる。一方、卒業後 ITP では、卒業後の生徒の充実した社会参加と地域生活を保障するためには、生徒の卒業後の生活を支える関係機関と共通のビジョンを共有する必要がある。そのため、在学時 ITP よりも生徒のニーズに関連する関係機関の参加が高まるものと考えられる。

(3) 本人・保護者の ITP 作成会議への参加

在学時 ITP 作成会議への本人の参加は、「必ず参加する」が19.3%、「希望があれば参加する」が9.0%、「意向は確認するが作成会議には参加しない」が45.9%、「参加しない」が21.0%であった。また、保護者の在学時 ITP 作成会議への参加は、「必ず参加する」が

38.3%、「希望があれば参加する」が5.2%、「意向は確認するが作成会議には参加しない」が45.5%、「参加しない」が4.8%であった。

在学時 ITP の作成会議では、本人、保護者の参加について、意向の確認はするが作成会議の場への参加はしないといった回答が最も多かった。ただし保護者の参加については必ず参加するという回答も38.3%あり、作成会議の場への保護者の同席をシステムとしている特別支援学校はある。しかし、本人の参加については保護者よりも作成会議の場に同席するシステムをとっている特別支援学校は少ないと考えられる。

本人による卒業後 ITP の作成会議への参加は、「必ず参加する」が33.9%、「希望があれば参加する」が15.3%、「意向は確認するが作成会議には参加しない」が35.0%であった。また、保護者による卒業後 ITP の作成会議への参加は、「必ず参加する」が48.0%、「希望があれば参加する」が10.3%、「意向は確認するが作成会議には参加しない」が33.7%であった。在学時 ITP の作成会議と比較すると本人・保護者共に「必ず参加する」もしくは「希望があれば参加する」が増えており、在学時よりも卒業後の方が、作成会議への同席が本人や保護者に求められていた。しかし、在学時 ITP、卒業後 ITP 共に、生徒や保護者の意向が確認された上で作成されているが、多くの学校では、作成会議への同席を義務化していないことが、今回の調査で明らかになった。つまり、国内における移行支援は、米国の従来型 ITP に近い移行支援システムであると考えられる。

Mizutani, et al. (2002) も、生徒と保護者の ITP 作成への参加が課題と述べているが、卒業後の QOL の向上や自己決定を尊重した移行支援を実現させるには、生徒のニーズに応じた関係機関担当者の同席だけでなく、PCPITP のように生徒や保護者も作成会議に同席し、生徒の希望や夢、保護者の将来の願いなどを支援者間で共有するシステムの構築が求められる。

(4) 修正の機会

在学時 ITP を修正する頻度は「1 年毎」が40.1%、「学期毎」が11.1%、「実習毎」が12.3%、「希望変更があった場合」が35.9%であった。修正のきっかけは「本人の進路希望の変更」が18.1%、「保護者の進路希望の変更」が25.6%、「担任教員の判断」が32.7%、「進路指導担当教員の判断」が13.3%であった。一方、卒業後 ITP を修正するきっかけは、「本人の希望の変更」が26.0%、「保護者の希望の変更」が17.3%、「状況の

変化」が26.7%、「雇用先からの希望」が21.4%であった。卒業後 ITP を修正する頻度は、「卒業後毎年」と回答したのは2.3%であり、「不応等問題が生じた場合」が30.2%、「就職・退職・転職等が生じた場合」が26.4%、「修正を求められた場合」が27.9%、「修正しない」が13.2%であった。

在学時 ITP を毎年修正しているとの回答が40.1%であったのに対し、卒業後 ITP を毎年修正しているとの回答は2.3%であった。このことから、卒業後 ITP は、状況の変化や問題が生じた場合に修正することが多いといえる。また修正の機会は、在学時、卒業後ともに、希望進路先の変更や、当初の計画と現状との相違が生じた場合などに実施されているといえる。

卒業後 ITP を修正する際に中心となる機関は、「特別支援学校」という回答が41.6%であり、「就労先」が21.4%、「就業・生活支援センター」が22.5%、「福祉事務所等」が6.9%、「その他」が7.5%であった。つまり、生徒の卒業後 ITP を修正する場合には、特別支援学校が中心となることが最も多く、卒業生が就労している場合や障害者就業・生活支援センターに相談している場合などでは、関係機関が中心となっているといえる。

(5) 卒業後の支援（アフターケア）の実際

卒業後 ITP が対象とする支援期間は、「卒業後3 年間」が55.1%で最も多く、「卒業後1 年」が14.3%、「就労先が決まるまで」が6.4%と続いた。また、「その他」は20.4%であった。「その他」の回答の多くは「決まらがない」であった。Mizutani, et al. (2002) の調査でも、卒業後3 年以内の生徒をアフターケアの対象者とする特別支援学校が最も多いことが報告されているように、本調査でも卒業後 ITP の支援対象期間として卒業後3 年間を想定している学校が最も多かった。また、卒業後支援を実施する期間は、「卒業後3 年間」が53.3%で最も多く、次に「必要な期間」が28.2%だった。「卒業後1 年間」や「卒業後2 年間」はいずれも7%前後の回答であった。卒業後支援の実施期間も卒業後 ITP の計画期間と同様に卒業後3 年間が適切といえる。

卒業後支援として、生徒が企業等に就労している場合の職場訪問等の頻度について質問したところ、「必要な時に行っている」が47.1%で最も多く、「6 ヶ月に1 回」が22.4%、「年に1 回」が16.7%、「3 ヶ月に1 回」が11.2%であった。職場訪問等の卒業後支援は、生徒の職場定着の様子やニーズによって異なると考えられる。

卒業後3年を経過した後も生徒の就労先が決定していない場合の対応は、「就労先が決定するまで支援する」が8.9%、「福祉事務所等に引継ぐ」が10.5%、「障害者就業・生活支援センターに引継ぐ」が42.4%、「就労継続・移行支援事業所等に引継ぐ」が23.0%、「その他」が15.2%であった。卒業後ITPの支援対象期間である3年が過ぎた場合の対応は、就業・生活支援センターに引継ぐことが最も多く、特別支援学校において就業・生活支援センターは重要な連携機関となっているといえる。

(6) まとめ

本調査の結果、特別支援学校（知的障害）高等部のITPは、重要な支援計画の1つとして定着していることが確認された。ITPの作成時期については、在学時ITPはほぼ高等部入学時1年以内に作成されていたが、卒業後ITPは高等部3年次中に作成されていた。作成時期は、相澤・清水（2003）が提案しているモデルのうち、どれを学校側が使用しているかによって異なることが考えられる。

ITP作成時に本人と保護者の意向が確認されるが、必ず作成会議に出席することを原則とする学校は一部であった。在学時ITPよりも卒業後ITPの作成会議のほうが本人と保護者の出席が増えていた。担任教員の作成や管理状況や、本人・保護者の参加状況などから、Mizutani and Yanagimoto（2003）でも報告されているように、日本版ITPは、米国の従来型ITPモデルに近いと考えられる。

生徒に対する卒業後の支援期間は3年間で最も多かったが、その支援の多くは生徒が必要な時に実施されていた。また、生徒が卒業後3年を経過した後も就職先等が決定しない場合は、障害者就業・生活支援センターや就労移行支援事業所が引継ぐ場合が多く、特別支援学校（知的障害）にとって、これらの機関は重要な連携先となっていることが確認された。

本研究では、特別支援学校（知的障害）高等部のITPの内容と作成状況について調査したが、今後は相澤・清水（2003）のITPの4つのモデルに基づいて特別支援学校のITPを分類し、そのタイプによって本人や保護者、関係機関の作成会議への参加や作成時期などが異なるかについて検証する必要がある。また

特別支援学校のITP形式上の違いだけでなく、生徒の希望進路や障害の程度によって、ITPへの本人や保護者、関係機関による作成会議への参加の在り方が異なるかについても検証することが必要であろう。

文 献

- 相澤雅文・清水貞夫（2003）「個別の移行計画」活用のための書式モデルの類型化，発達障害研究，25(3)，189-201.
- Kincaid, D. & Fox, L. (2002) Person-centered planning and positive behavior support. In S. Holburn, & P. M. Vietze (Eds.) *Person-centered planning research, practice, and future directions*. Brookes Publishing, Baltimore, MD, USA, 29-49.
- Mizutani, Y., Hiruma, T., & Yamagimoto, Y. (2002) A nationwide investigation of individualized plans in Japanese special high school: Implications for the collaborative practices of individualized transition support plans. *The Japanese Journal of Special Education*, 39(6), 41-58.
- Mizutani, Y. & Yanagimoto, Y. (2003) Transition support system in Japanese special high schools for students with intellectual disabilities: A comparison with the ITP process in the United States. *The Japanese Journal of Special Education*, 40(6), 713-722.
- 文部科学省（2001）「21世紀の特殊教育の在り方（最終報告）」.
- 文部省（1996）盲学校，聾学校及び養護学校の高等部における職業教育の在り方について. 東洋館出版社.
- O'Brien, C. & O'Brien, J. (2002) The origins of person-centered planning: A community of practice perspective. In S. Holburn, & P. M. Vietze (Eds.), *Person-centered planning research, practice, and future directions*. Brookes Publishing, Baltimore, MD, USA, 3-28.
- 全国特殊学校長会（2003）障害児・者の社会参加をすすめる個別移行支援計画「就業支援に関する調査研究報告書」. ジアース教育新社.

(2010. 12. 24受理)