

&lt;原 著&gt;

## 特別支援学校高等部の就労支援における関係機関との連携

—— 多機関・多職種連携を困難にする要因の考察から ——

藤井明日香\*・川合 紀宗\*\*

特別支援学校高等部の就労支援における関係機関との連携には、特別支援学校と障害者職業リハビリテーション、障害者福祉領域などの関係機関によって構成される多機関・多職種連携が求められている。この多機関・多職種連携は、これまで特別支援学校内で行われてきたチーム・ティーチングのような単一機関・単一職種連携とはその特徴や連携者に求められる専門性が異なる。本研究では、就労支援において特別支援学校が求められている多機関・多職種連携の特徴を明らかにし、就労支援における課題と今後の研究の方向性について検討した。

キーワード：就労支援、特別支援学校高等部、多機関・多職種連携

### I. 特別支援教育における移行支援制度の導入

教育・医療・福祉の分野では、障害のある人に対して移行支援が導入されている。これは、米国の移行支援システムをモデルとしたものであり、主に特別支援教育とリハビリテーション領域の双方において実施されている制度である。移行支援は、当初 Will (1984) によって学校から職場への移行を橋渡しするという限定的なサービスとして提唱された。その後 Halpern (1985) によって、単に学校から職場への移行といった狭義の支援ではなく、卒業していく生徒の QOL (生活の質) の向上という観点を重視する支援の必要性が提唱され、学校から地域社会、大人としての生活への移行を支援するといった広義の観点による支援が行われることとなった。日本における移行支援も米国と同様に、障害のある人の QOL を重視したライフステージ間の移行をより円滑に行うために、障害のある人のニーズに応じて関係機関が連携しながら支援を実施するものと捉えられている (全国特殊教育学校長会, 2003)。

移行支援が導入されてから、特別支援学校高等部では生徒に対して、在学時から卒業後約3年間をめどに、保護者や移行先である企業や、卒業後の地域生活を支援する福祉機関等と連携しながら、生徒のニーズに応

じた支援を充実することが求められるようになった (全国特殊教育学校長会, 2003)。つまり、従来の進路指導よりもさらに包括的かつ継続的な支援が求められることとなり、特別支援学校は従来の進路指導に加え、関係機関との連携を図り、それらの機関と共に、生徒を学校から社会へ移行させるための支援と移行後の支援を実施することが求められている。

### II. 特別支援学校の移行支援と就労支援における連携

特別支援学校高等部における移行支援では、作業学習などの実習活動や進路学習を中心とした進路指導が行われている。中でも卒業後に就職を目指す生徒には、就労支援として企業等における実習や職業教育などが実施されている (小塩, 2003)。特別支援学校における移行支援、進路指導、そして就労支援の関係を整理すると、これらすべてを包括する概念として移行支援があり、生徒が特別支援学校に在籍する期間に限って実施される移行支援の一部として進路指導がある。特別支援学校高等部においては、進路指導の1つとして、就労を目標とする生徒には就労支援を実施している (Fig. 1)。

本研究では、特別支援学校高等部の就労支援における特別支援学校と関係機関との連携を取り扱う。なお、特別支援学校高等部における就労支援を、就労を目的とした移行支援という意味から就労移行支援と表現することもあるが、本研究では就労支援という用語に統

\* 広島大学大学院教育学研究科博士課程後期学習開発分野 特別支援教育学専攻

\*\* 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター

一する。

特別支援学校高等部における就労支援には、生徒を取り巻く教育・福祉・医療・労働等の関係機関との連携・協力が不可欠とされており、こうした連携の内容として、機関間の情報交換や研修、個別移行支援計画の共同作成などが示されている(文部科学省, 2003)。



Fig. 1 移行支援における進路指導と就労支援の位置づけ

知的障害特別支援学校における進路指導は、従来の進路指導形態に加え、進路学習や個別移行支援計画の作成、関係機関が協働して支援を実施するネットワーク支援を中心とした移行支援という新たな枠組みにおける指導が求められてきている(内海, 2004)。この進路指導では、生徒の移行支援に関わる関係機関とのネットワークの構築や連携をいかに図っていくかが重要な鍵となっている。

このように知的障害特別支援学校高等部における進路指導に関する課題の中でも、関係機関との連携をいかに充実させるかといった課題は、生徒を社会へと移行させるための支援の在り方に直接関わることから、早急に取り組むべき重要な課題である。そこで連携の充実を図るためには、まず特別支援学校と関係機関との連携の特徴や形態を検討し、この特徴や形態によって生じる課題や、連携に影響を与える要因を明らかにする必要がある。本研究では、特別支援学校の就労支援における関係機関との連携の特徴と形態を整理する

ことにより、これらの課題と今後の研究の在り方について考察する。

### Ⅲ. 特別支援学校の就労支援における連携の定義と連携形態

#### 1. 就労支援における特別支援学校と関係機関との連携の定義

ここで、就労支援において求められている特別支援学校と関係機関との連携の定義について述べる。Table 1に示したように、松岡(2000)や川島(2005)、李・八重田・奥野(2008)、吉池・栄(2009)による教育・福祉・医療における専門職間の連携の定義(Table 1)に共通するのは、異なる機関が同一の目的を共有した上で、相互の資源を活用しながら課題を達成する過程という点である。そこで本稿では、特別支援教育の就労支援における連携を、「保護者、特別支援学校及び関連機関が、特別支援学校に在籍する生徒の学校から就労先への移行を支援するといった共通の目的を持ち、単独では解決できない課題に対してチームによるネットワークを構築し、相互の資源を共有しながら目的達成に向けて取り組む過程」と定義することとする。

#### 2. 就労支援における特別支援学校と関係機関との連携形態

特別支援学校と関係機関が連携して就労支援を実施する場合、特別支援学校、公共職業安定所や企業などの労働機関、就労移行支援事業所などの福祉機関、障害者職業センターなどの職業リハビリテーション関連機関など多機関に渡る。同様に、チームの構成員の専門職も教員、行政官、福祉支援員、リハビリテーショ

Table 1 教育・福祉・医療における連携の定義

先行研究	連携の定義
松岡(2000)	主体性を持った多様な専門職間にネットワークが存在し、相互作用、資源交換性を期待して、専門職が共通の目標達成を目指して展開するプロセス。
川島(2005)	2人または2つ以上の組織が、共通の目的のために知識や資源を共有し、相互作用しながら、単独ではなし得ない問題に向かう動的プロセス。
李ら(2008)	異なる組織が協働の目標を達成するための手段であり、その目標を達成するためお互いに不足な部分を補完しながら責任を持って協力する過程。
吉池・栄(2009)	共有化された目的をもつ複数の人及び機関(非専門職も含む)が、単独で解決できない課題に対して、主体的に協力関係を構築して、目的達成に向けて取り組む相互関係の過程。また、連携の実態として「チーム(Team)」を位置づけた。

ン支援員など多職種にわたる。つまり、就労支援における特別支援学校と関係機関とのチームの形態とは、多機関・多職種によって構成されるチームといえる。菊地（2000）は、このような複数の組織から構成される多機関・多職種チームを「分野の異なる専門職が被支援者およびその家族などの持つニーズを明確にした上で共有し、そのニーズを充足するためにそれぞれの専門職に割り当てられた役割を、他の専門職と協働・連携しながら果たしていく少人数の集団」と定義している。

これまでに特別支援学校では、効果的な授業の実践として複数の教員で授業を実施するチーム・ティーチング（以下、TTとする）が用いられているが、これは特別支援学校内という単一組織における、教員という1つの専門職種における連携であり、単機関・単職種連携にあたる。一方、就労支援において求められている連携とは、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組織間における連携であり、関わる専門職も多職種にわたる。この多機関・多職種連携を効果的に行うためには、専門職相互の専門性の理解、共通した目標の設定、そしてビジョンの共有が求められている（菊地，2004）。TTが同じ専門領域かつ同一職種間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・多職種連携においては格段に高度な知識・スキルが求められ、同じ領域を専門とする専門職間では、その目標や価値観、ビジョンの共有が比較的容易であるのに対し、異なる領域を専門とする専門職間では、その専門職の基軸となる専門性領域の違いから、目標や価値観、ビジョンの共有などにおいて、時に困難さを示すことがある（菊地，2000）。

連携するチーム内において、異なる専門職が共有の目標や価値観、ビジョンを保有するためには、チームの構成員となる個人が自身の専門性を高め、他者と自身の専門領域との価値観や考え方の違いを理解し、相互の専門性の違いを理解することが、チームを構成する過程で求められる（菊地，2000）。つまり、質の高い多機関・多職種連携を実現するためには、まず自身の専門性を確立させることが重要な前提条件となる。実際に、特別支援学校の就労支援における関係機関との連携阻害要因の1つに、特別支援学校の教員の就労支援に対する知識やスキルなどの理解不足などが生じていることが明らかにされており（藤井・落合，2011）、関係機関と連携した効果的な就労支援を実現するためには、進路指導担当教員の専門性の獲得及び向上が課題であるといった指摘がなされている（藤井，2011）。

### 3. 多機関・多職種連携の発展段階

特別支援学校の就労支援において求められている多機関・多職種連携は、チームとして協働する際にいくつかの発展段階（Developmental Phase）を経て進んでいくが、結成されたチームが目的を達成する過程では、①チーム形成段階（Forming Phase）、②規範形成段階（Norming Phase）、③対立段階（Confronting Phase）、④実践段階（Performing Phase）、⑤離脱段階（Leaving Phase）の順に連携が段階的に発展することが指摘されている（松岡，2009）。

松岡は、これら5つの段階について、以下のように説明している。多機関・多職種連携の第一段階である①チーム形成段階では、支援のニーズに対応することになる関係機関が集まり、ニーズに対する表面的な情報が共有される。次の②規範形成段階は、チーム共通の目標や目的を考案し始める段階であり、この段階で、各チーム構成員の目標や役割などが明確になる。この段階では、役割の明確化に伴う葛藤がチーム内に生じるが、チーム構成員は、この葛藤が表面化しないよう、水面下に押し込むよう努めている。この水面下に押し込まれた葛藤は、次の段階の③対立段階で噴出する。この段階では、改めてチームが構成された目的や目標、相互の役割が再確認される。ここでチーム内に生じている葛藤や対立に建設的な態度で向き合うことで、チーム構成員間に一体感が生じ、さらに次の④実践段階でチーム機能が成熟していくと松岡は指摘している。④実践段階では、チーム内で生じた葛藤を解決していくなかで、メンバーは、構成員の多様性や独自性がいかに重要かを実感し、さらなる信頼関係が構築される。この段階になると、チームが結成された目的が、どの程度達成されているかが重視されるようになり、チーム機能が成熟していく。⑤離脱段階では、チームが結成された目的を達成し、チームが解散したり、一部の構成員がチームから離脱したりする段階である。

特別支援学校の就労支援では、生徒のニーズに応じた質の高い支援を実現するために、多機関・多職種からなる構成員でチームを形成し、生徒が高等部を卒業し、就労するまで支援することをチームの目標として協働することになる。チームの発展段階と就労支援の支援プロセスに照らし合わせて整理すると、①チーム形成段階は、生徒が高等部入学後、「個別の教育支援計画（以下 IEP とする）」及び「個別の移行支援計画（以下 ITP とする）」を作成するために、支援会議を開催することに始まる。支援会議を重ねて IEP や ITP を作成し、双方の具体的な支援内容や役割を確認する段

階が、②規範形成段階や③対立段階に該当する。そして就労先となる職場における職業実習や職業訓練、卒業後の自立に向けて日常生活を通した身辺自立の学習や余暇の過ごし方などに対する支援など、卒業後の生徒の社会的・職業的自立に向けた関係機関からの支援が④実践段階に該当する。生徒が高等部を卒業し、目標とした就労先に就職した場合に⑤離脱段階へ進む。ただし、この⑤の離脱段階については、チームを特定の生徒に対する就労支援を目標とする編成として捉えた場合は、一部の構成員がそのチームから離脱する可能性もあるが、特別支援学校では、同時に複数の生徒への就労支援を実施しており、かつ就労を目指す生徒が常に在籍していることを考慮すると、就労支援において主要な関係機関となる障害者職業リハビリテーション機関や障害者福祉機関、公共職業安定所など特定の関係機関とは、チーム関係が継続されている。

#### IV. 特別支援学校と関係機関との多機関・多職種連携に影響を与える要因

##### 1. 多機関・多職種連携における5つの連携困難要因

田中・太田・山本・繁野・佐藤・吉永(2010)は、保健・医療・福祉の各領域において、連携に対する概念の捉え方や判断基準について共通認識がないことの問題点について、①目標達成のためのツール、②目的や目標達成を含む関係者間の情報共有システム、③目的や目標達成のための活動、④適材適所での人の動き、⑤支援者の信頼関係の構築、⑥組織のつながりと仕組みづくり、といった特徴があることを指摘している。これらの特徴から、連携を促進させる要因として、①理念上及び経験上の連携の有効性の理解、②良好なコミュニケーションによる情報の共有、③ニーズに応じた支援と利用者の満足度、④個人の能力向上、⑤組織機関の質の向上、⑥支援状況の確認の場や仕組み、を挙げている。同時に、連携が阻害される要因として、①情報の欠如、②コミュニケーションの欠如、③支援者の利己的な状態、④個人の能力不足、⑤脆弱な組織、を指摘している。

このように、連携を深める、あるいは困難にする要因は様々だが、これらの要因は、菊地(2004)が挙げている多職種・多機関チーム活動に影響を与える6つの要因、つまり①社会的要因、②組織的要因、③個人内レベルの要因、④個人間レベルの要因、⑤チームレベルの要因、⑥リーダーの要因、のいずれかに該当する。ただし、⑥リーダーの要因については、チームの

階層性を前提としており、医学・医療・コメディカルの領域では、医師を上位とする権限的階層性が存在している。しかし就労支援の領域では、組織間の権限的階層性が存在しないことから、就労支援における連携に影響する要因は、①環境や社会的背景によって生じる社会レベルの要因、②組織的要因によって生じる組織レベルの要因、③連携するチーム全体の要因(チームレベルの要因)、④連携するチーム内の職種間あるいは個人間レベルの要因、⑤専門家個人内レベルの要因、の5要因に分類できると考えられる。本研究では、これらの5要因をもとに、就労支援における連携を困難にする要因について検討した。

##### (1) 社会レベルの要因

連携を困難にする社会レベルの要因については、菊地(2004)や松岡(2000)、一ツ田・有田・小山・大谷(2006)、Chadsey-Rusch and Heal(1995)が、公的な位置づけや制度としての支援不足、連携の重要性に対する社会の意識の低さや欠如を指摘している。また、個人情報保護法の施行により個人情報の取り扱いの難しさが連携に影響していることも指摘されている(川島, 2005; 上岡, 2007)。よって、就労支援における連携を困難にする社会レベルの要因には、就労支援自体の法的な位置づけや根拠の不足や欠如、公的な支援体制としての教員養成体制の不備や人員配置による支援体制の不足が該当すると考えられる。

##### (2) 組織レベルの要因

就労支援における連携を困難にする組織レベルの要因については、Chadsey-Rusch and Heal(1995)、水谷・藤田(2001)、李ら(2008)、藤井・落合(2011)が、予算の不足とそこから生じる支援に関わる人員の不足を指摘している。また、それぞれの組織内の連携に対する支援体制の不足(上岡, 2007)や連携先機関の態度(李ら, 2008)なども、連携を困難にする要因として挙げられている。つまり組織レベルの要因が連携に与える影響は、特別支援学校の組織運営において、就労支援に割り当てられる教員数の配慮や就労支援に対する学校内の協力・支援体制がどれほど整備されているかが鍵となると考えられる。また、組織レベルの要因には、連携先となる関係機関が特別支援学校との連携に対してどの程度必要性を感じているか、また組織として特別支援学校の就労支援に対してどの程度積極的かつ協力的な態度であるかも関係してくると考えられる。

##### (3) チームレベルの要因

チームレベルの要因とは、1つの目標に対して協働

するチームが目標を達成させるために、十分機能し、責任を果たしているかといった観点からのチームとしての完成度や成熟度に影響を与える要因のことを指す。就労支援における連携を困難にする要因には、支援会議の開催者や情報共有範囲の不明確さ、(一ツ田ら, 2006)、問題意識や相互の役割理解の不足(松岡・石川, 2000)が指摘されている。これはチームにおける活動の実施を困難にする要因であり、チーム運営に大きく影響し得る要因である。こうした課題は、チームとして活動する際に、互いの役割や関わり方が明示されていないことによって生じるため、専門家間でチームアプローチモデルが共有できないといった問題が出てくる(松岡, 2000)。松岡・石川(2000)は、専門職種の種別によって連携の際に想定しているチームアプローチモデルが異なることを明らかにしており、どのチームアプローチモデルを用いて連携するかをチーム内で明確にすることで、効果的なチーム運営が行えるとしている。また菊地(2000)も、それぞれの専門職がチームとして活動するために、どのチームアプローチモデルを採用し、どれほど知識や技術、適切な態度の共有をするかが重要であると指摘している。さらに藤井・八重田(2011)も、特別支援学校と就労支援機関の望ましいと考えているチームアプローチが双方で異なることを明らかにしており、チームとしてどのモデルのチームアプローチを用いるかを明確にすることが、一体化したチーム運営を行うには欠かせないと指摘している。

#### (4) 個人間レベルの要因

就労支援における連携を困難にする個人間レベルの要因として、双方の信頼関係が構築できない(川島, 2005; 上岡, 2007)ことが指摘されている。これは専門職の違いから価値や行動の差異が生じ、誤解や理解不足が生じる(松岡・石川, 2000; 松岡, 2000)ことに起因していると考えられ、連携する他の専門職に対する学習経験の有無が個人間レベルにおける連携の程度に影響することが明らかにされている(李ら, 2008)。

連携に影響する個人間レベルの要因は、チームとして機能するための前提条件であり、チーム構成員内における個人的な人間関係形成に関わる要因でもある。つまり対人援助支援の姿勢として基本となる対人関係形成にかかわる能力であり、アサーティブコミュニケーションやコーチングスキルを基本とする能力やスキルがこれらに該当する(松岡, 2009)。これらの能力・スキルが不足すると、専門分野の違いから価値観

や行動の差異が生じ、それが誤解や理解不足を招き(松岡, 2000; 菊地, 1999)、結果として双方の信頼関係が構築できない(川島, 2005)といった事態に陥る。松岡(2009)は、こうした職務や専門分野の違いに加え、チーム構成員個々の気質や性格の不一致も原因になることを指摘しており、こうした専門職間の多様性や独自性への心理的葛藤や摩擦を軽減するために、チーム構成員それぞれが対人援助職としての基本的な対人関係形成能力を高めることの重要性を指摘している。松岡は、ユングのタイプ論を基にする True Colors というプログラムに着目している。このプログラムは、自己と他者の気質の違いに着目して、気質の異なるもの同士のコミュニケーションギャップを実感し、周囲の人間関係改善やコミュニケーション能力の向上を図るものである。こうしたプログラムを通して、チーム構成員が、他の構成員の職種だけでなく、性格や価値観の多様性に改めて気づくことにより、個人間で生じる誤解や理解不足が解消し、より良い信頼関係を構築することができる。

#### (5) 個人内レベルの要因

就労支援における連携を困難にする個人内レベルでの要因としては、連携する個人の専門性(上岡, 2007)や連携に対する知識(松岡, 2000; 知名・田中・下地, 2005)が挙げられる。また、Defur and Taymans(1995)は、こうした個人の専門性や連携に対する知識、連携に対する態度などを、就労支援における教員個人のコンピテンシーという用語で説明している。これによると、就労支援における教員に求められるコンピテンシーとは、連携する組織の運営、関係機関に関する知識、個別移行支援計画書の作成、就労支援に対する心構えが挙げられている。つまり教員個人がこのコンピテンシーをどれほど多く備えて就労支援を実施しているかが、連携の在り方に影響する要因として考えられる。なお、このコンピテンシーは、専門職コンピテンシーとも呼ばれ(菊地, 1999)、専門職としての適正な資質や能力のことを指す(橋本, 2010)。多機関・多職種連携では、高い専門職コンピテンシーを保有することで、就労支援の成果が高まることが期待される(菊地, 2004)。ただし、多機関・多職種連携において成果を生む専門職コンピテンシーとは、単に橋本(2010)のように、自身の専門領域のみに高い専門性を保持することだけではなく、他の専門職の専門性との共通性や相違性について理解し、それらを言語化できる能力が求められる(松岡, 2009)。この専門職コンピテンシーを獲得することによって、他の専門職と

の心理的葛藤や意見の対立に対して、理論的に自己の専門性の効果と限界点について主張し、問題解決を図ることが可能になる(松岡, 2009)。李ら(2008)は、連携する他の専門職について事前に学習する時間を設けることで、その後の連携の程度が異なることを明らかにしている。つまり、より効果的な多機関・多職種連携が行われるためには、事前に専門家それぞれが他領域の専門職の職務や役割についても学習することが必要である。

## 2. 多機関・多職種チームのコンピテンシーと専門職個人のコンピテンシー

菊地(2004)や松岡(2009)は、多機関・多職種によって構成されるチームの機能や能力を理解するにあたり、チームを1つの単位として捉えるチームコンピテンシーに着目している。チームコンピテンシーとは、チームワークによって目標や課題の解決を適正に遂行する能力である(松岡, 2009; 菊地, 2009)。チームコンピテンシーは、複数の構成員によって成り立つチームが、どの程度のチームコンピテンシーを保有しているかによって、チームとしての成熟度、完成度が決定され、チームが形成された目標・課題の達成に影響を与える。

このチームコンピテンシーは、チーム構成員となる専門職個人のコンピテンシーと混同されることがあるが、専門職個人のコンピテンシーは、チームアプ

ロチコンピテンシー(連携時にチームの構成員として自身の知識、スキルを活用できる)、専門性コンピテンシー(個人の専門領域の知識、スキル、態度)、そして対人援助職としての人格的基盤となる基本的対人援助の姿勢・態度の3つの下位項目から構成されている(菊地, 2004)(Fig. 2)。

チームコンピテンシーの有無によって生じる様々な問題は、前述した多機関・多職種連携を困難にする5つの要因ではチームレベルの要因に該当する。一方で、専門職個人のコンピテンシーは、連携を困難にする個人間レベルと個人内レベルの両方の要因にまたがる。専門職個人のコンピテンシーの下位項目である専門性コンピテンシーは、連携を困難にする個人内レベルの要因に分類されるが、チームアプローチコンピテンシーは、連携を困難にする個人間レベルの要因に分類される。よって、多機関・多職種連携におけるチームレベルの要因には、チームを構成する個人によって生じる個人間レベルの要因、個人内レベルの要因双方の影響があると考えられる。

## V. 考 察

特別支援学校の就労支援に関する連携困難要因は、障害のある生徒の就労支援の拡充や職業教育や就労支援に携わる教員の養成、専門教員の特別支援学校への配属を推進する法的根拠の不備や、障害のある生徒に

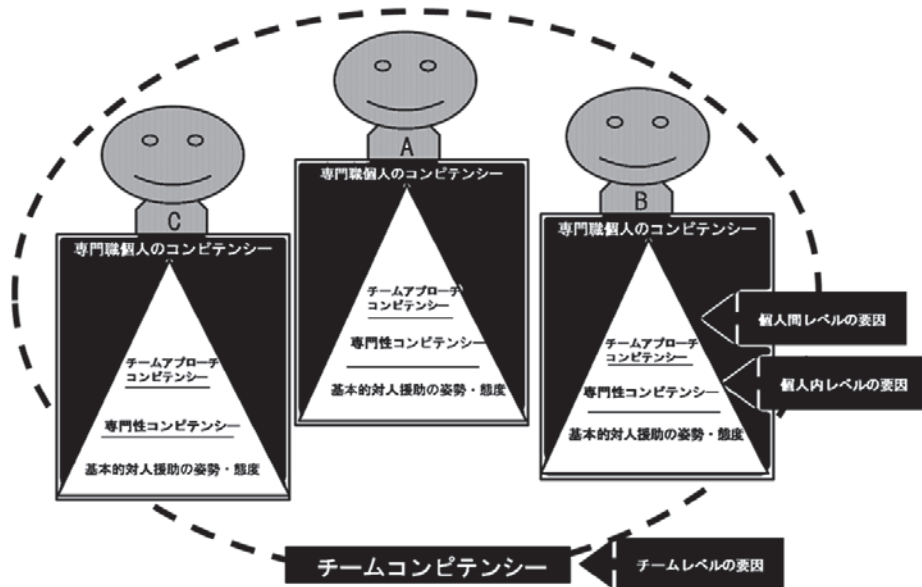


Fig. 2 チームコンピテンシーと専門職個人のコンピテンシーとの関係

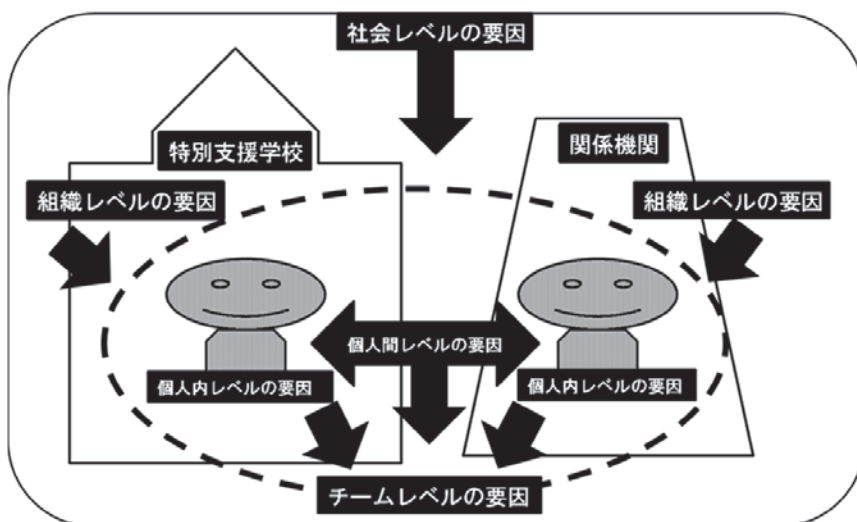


Fig. 3 5つの連携困難要因の関係図

対する就労支援の必要性や重要性を認識していない社会レベルの要因、特別支援学校の組織内における就労支援体制や就労支援に携わる教員への理解の欠如などによる組織レベルの要因、就労支援を行うチーム構成員間でのコミュニケーションの欠如などによるチームレベルの要因、連携に対する積極態度の欠如や性格の違いから生じる摩擦などによる個人間レベルの要因、そして教員自身や連携する他の専門職の専門職コンピテンシーの低さに起因する個人内レベルの5つの要因に整理できる (Fig. 3)。

就労支援における連携を困難にしている社会レベルの要因には、連携することの法的な根拠の明示など連携に対する公的な位置づけや意義づけ、連携を可能にする制度や施策の整備などが該当する。特別支援学校の移行支援では、就労を目指す生徒に対して、生徒のニーズに応じて必要な関係機関と連携しながら、就労支援を実施することが求められている。特別支援学校の就労支援では、連携することの必要性和重要性が明示されているが、実際に連携を行う場面では、生徒の個人情報を取り扱う制度・ガイドラインの明示の不足や、連携を担う人材の不足などが生じている現状がある。連携を担う人材が所属する組織では、組織自体の財政面の課題から連携を担う人員を十分に確保できないことや、連携に対する組織内の意識統一ができていないなどといった組織内における課題がある。こうした社会レベルの要因や組織レベルの要因は、連携を取り巻く環境によって生じる課題であり、連携を困難にする環境因子といえる。

チームレベルの連携困難要因は、生徒の就労を支援するためにチームとして定めた目標を達成させる過程に大きな影響を与える。それは、特別支援学校の就労支援における関係機関との連携は、多機関・多職種によって構成されるチームによって遂行されるためである。この多機関・多職種連携では、菊地 (2000) が指摘するように、チーム構成員の専門領域の違いから、連携の目標や価値観、ビジョン共有の困難さが生じることがある。連携するチームは、特別支援学校及び関係機関に所属する個人によって構成されている。個人間レベルの要因と個人内レベルの要因は、連携関係を形成するチーム内の要因であり、チームの内的因子といえる。よって、チームレベルの要因は、チームを取り巻く環境因子とチームを構成する内的因子の双方によって影響されると考えられる。

このように、特別支援学校の就労支援における連携の課題は、連携するチームを取り巻く環境因子によって生じている課題、チームアプローチモデルの共有などチームの成熟度によって影響されるチーム因子によって生じている課題、そしてチームを構成する構成員の要因である内的因子によって生じている課題の3つに分類できる (Fig. 4)。これら3つの因子は相互に影響しているが、特別支援学校の就労支援における連携の課題は、多様な要因が複雑に影響しながら生じていることを考慮すると、まずは連携の課題をこれら3つの因子に分けて整理することが有効と考えられる。

また、就労支援における多機関・多職種連携の課題を整理するにあたり、さらに有益な視点になると考え

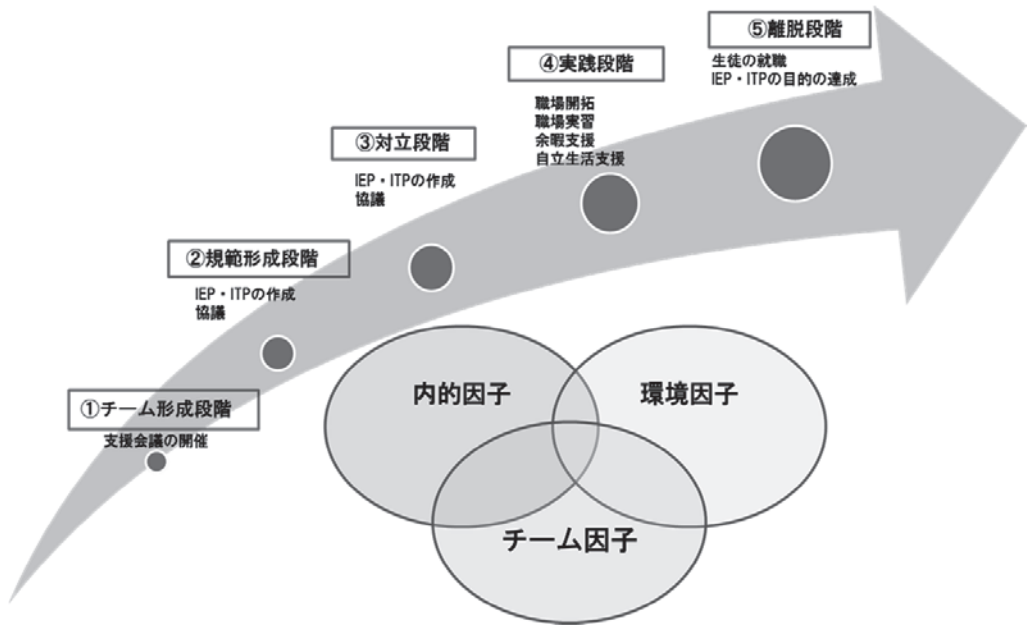


Fig. 4 就労支援における連携の課題や問題点を整理するための視点

られるのが、多機関・多職種連携におけるチームの発展段階の視点である。チームの発展段階では、段階に応じてチーム内の「目的の共有」、「葛藤」、「建設的態度による葛藤の解決」、「チーム内の違いの承認」の課題がある(松岡, 2009)。特別支援学校における就労支援では、支援会議の開催をチーム形成段階として、支援対象となる生徒が目的を達成するまでチームとして支援することとなる。就労支援の過程において生じている問題が、チーム発展の5つのどの段階で生じているかを確認することで、チームを発展させるために講じるべき対策が明らかになる。これが把握できれば、チームとして取り組むべき課題が明確になる。よって、就労支援における多機関・多職種連携の課題を明らかにするためには、多機関・多職種連携に影響を与えている環境因子、チーム因子、内的因子の3つの視点による連携の課題を整理し、多機関・多職種連携を実施するチームの発展段階の視点を組み合わせながら連携の課題を整理する必要がある、これにより、多様な要因が複雑に関連した課題をよりの確に把握することが可能となる。

連携阻害要因(菊地, 2000)とチームの発展段階(松岡, 2009)の2つの視点を用いて多機関・多職種連携の課題を整理することは、複数の要因が相互に影響し合う多機関・多職種連携の複雑な課題を、連携阻害要因の領域と時系列によって生じるチームの変化に着目

する上で有効と考えられる。よって、今後就労支援における連携の課題について研究する場合には、この2つの視点を用いて整理し、多機関・多職種連携の課題を解決するための方策を検討することが必要と考えられる。

## 文献

- Chadsey-Rusch, J. & Heal, L. W. (1995) Building consensus from transition experts on social integration outcomes and interventions. *Exceptional Children*, 62, 165-187.
- 知名青子・田中敦士・下地真希子(2005) 特殊教育諸学校における就業支援のための個別移行支援計画—全国の盲・聾・養護学校に対する意識調査から—。琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 7, 85-94.
- Defur, S. H. & Taymans, J. M. (1995) Competencies needed for transition specialists in vocational rehabilitation, vocational education, and special education. *Exceptional Children*, 62, 38-51.
- 藤井明日香(2011) 特別支援学校(知的障害) 高等部の進路指導担当教員の専門性獲得の現状と課題。職業リハビリテーション, 24, 14-23.
- 藤井明日香・落合俊郎(2011) 特別支援学校(知的障



- 害) 高等部の個別移行支援計画の内容及び作成状況に関する調査. 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 9, 29-38.
- 藤井明日香・八重田淳 (2011) 特別支援学校の就労支援における連携モデルの検証—3つのチームアプローチの比較から—. リハビリテーション連携科学学会第12回大会論文集, 40-41.
- Halpern, A. S. (1985) Transition: A look at the foundations. *Exceptional Children*, 51, 479-486.
- 橋本鉦市 (2010) 専門職養成の「質」保証システム—医師と法曹の教育課程を中心に—. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 50, 45-65.
- 一ツ田啓之・有田孝子・小山武弘・大谷博敏 (2006) 移行期における支援の在り方を探る (その1)—移行期における個別の教育支援計画の策定とその活用事例を通して—. 日本特殊教育学第42回大会発表論文集, 265.
- 菊地和則 (1999) 多職種チームの3つのモデル・チーム研究のための基本的概念整理. 社会福祉学, 39, 273-290.
- 菊地和則 (2000) 多職種チームの構造と機能—多職種チーム研究の基本的枠組み—. 社会福祉学, 41, 13-25.
- 菊地和則 (2004) 多職種チームのコンピテンシー—インディビジュアル・コンピテンシーとチームコンピテンシーに関する基本的概念整理—. 社会福祉学, 44, 23-31.
- 菊地和則 (2009) 協働・連携のためのスキルとしてのチームアプローチ, ソーシャルワーク研究, 34, 17-23.
- 川島ゆり子 (2005) 保健・医療・福祉の連携を推進するコミュニティベースドソーシャルワークの機能—アンケート自由記述回答による阻害要因分析をもとに—. 関西学院大学大学院社会学部紀要, 99, 173-182.
- 松岡千代 (2000) ヘルスケア領域における専門職間連携—ソーシャルワークの視点からの理論的整理—. 社会福祉学, 40, 17-38.
- 松岡千代 (2009) 多職種連携のスキルと専門職教育における課題, ソーシャルワーク研究, 34, 40-46.
- 松岡千代・石川久展 (2000) 「チームワーク」認識に関する研究—自記式質問紙を用いた専門職間比較—. 香川県立医療短期大学紀要, 2, 17-24.
- 水谷由美・藤田和弘 (2001) 進路指導と個別の指導計画に関する研究—ITPモデルの作成に向けて—. 心身障害研究, 25, 101-110.
- 文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). 文部科学省, 2003年3月28日, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301.htm) (2011年12月16日閲覧).
- 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, 平成12~15年度.
- 李美貞・八重田淳・奥野英子 (2008) 知的障害者の職業リハビリテーション関連従事者の連携関連要因. 職業リハビリテーション, 21, 2-9.
- 田中康之・太田令子・山本多賀子・繁野久美・佐藤裕史・吉永勝訓 (2010) 保健・医療・福祉の現場に携わっている人の「連携」の捉え方の検証. リハビリテーション連携科学, 11, 175-181.
- 上岡聡子 (2007) 養護学校における「個別の教育支援計画」実施上の他機関との連携に関する研究—福祉機関との連携を促進するための方策に焦点をあてて—. 広島大学大学院教育学研究科平成18年度修士論文.
- 内海淳 (2004) 養護学校進路指導の新たな展開. 秋田大学教育学部教育実践研究紀要, 26, 23-32.
- Will, A. (1984) *OSERS programming for the transition of youth with disabilities: Bridge from school to working life*. Office of Special Education and Rehabilitative Services, Washington, DC.
- 吉池毅志・栄セツコ (2009) 保健医療福祉領域における「連携」の基本的概念整理—精神保健福祉実践における「連携」に着目して—. 桃山学院大学総合研究所紀要, 34, 109-122.
- 全国特殊学校長会 (2003) 個別移行支援計画: 就業支援に関する研究報告書. ジアース教育新社, 7-37. (2011. 12. 15受理)