

<原 著>

特別支援学校の就労移行支援における校内連携の課題 —— 進路指導担当教員との連携に関する自由記述の分析から ——

藤井明日香*・川合 紀宗**・八重田 淳***・落合 俊郎****

本研究は、特別支援学校高等部の就労移行支援において生じている校内連携の現状と課題を明らかにするために、特別支援学校の高等部に所属する教員と特別支援教育コーディネーターを対象に、就労移行支援において進路指導担当教員との連携で生じた課題や困り感について質問紙調査を行った。回答は自由記述で求めた、これらの自由記述に定性コーディングを行い分類した。結果、進路指導担当教員との間で生じた課題や困り感は、チームアプローチに関連する課題、包括的な移行支援の実施における課題、地域資源の活用及び移行先の確保に関する課題などが挙げられた。また回答者自身の就労移行支援に関する基礎的な知識の獲得についてもその必要性を感じていることが明らかになった。

キーワード：就労移行支援、進路指導担当教員、校内連携

I. 問題の所在

1. 就労移行支援における校内連携とその特徴

特別支援学校の就労移行支援における連携は、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わたる。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、リハビリテーション支援員など多職種にわたる。これは多機関・多職種連携に分類される連携形態であり、この多機関・多職種連携に対する課題は、藤井・川合（2012）、藤井（2013）、藤井・八重田（2013）がこれまでに指摘しているように、連携者間における連携モデルのずれや連携そのものに対する意識や見解の不一致、連携を要する課題に対する連携者自身の専門性の低さなどが挙げられている。

しかしこうした多機関・多職種連携と同様に、特別支援学校は授業において主に担任教員を中心としながら複数の教員が同時に指導にあたるチーム・ティーチングという形態が用いられている。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、単一機関・単一職種連携と呼

ばれる連携形態にあたる。単一機関・単一職種連携は、多機関・多職種連携と比較するとその連携の難易度は、低くなるとされている（菊池, 2000）。しかし実際には、同職種である教員間においても連携がうまくいかない事態なども生じていることが指摘されている（藤井・川合・落合, 2014a; 田中・下地・知名, 2008）。これまでも、進路指導担当教員の業務を遂行する上で課題を感じている事項として、校内の教員との協働における課題があることが報告されている（藤井・川合・落合, 2014b）。

多機関・多職種連携では、連携する複数の連携者のそれぞれの専門領域の違いやそれに伴う価値観・見解の相違によって、共通の価値観や見解を一致させることの難易度が高まり、結果として連携が難しくなることが指摘されている。一方で、単一組織・単一職種連携は、連携するチームメンバーとなる者の専門領域は同一であり、多機関・多職種連携と比較すると価値観や見解の不一致は生じにくいと考えられる（菊池, 2000）。しかし、実際には、特別支援学校内において教員間の連携形態である単一組織・単一職種連携においても連携の課題が生じている。京極（2012）は、連携において機能不全に陥ったチームの原因の1つについて、「信念対立」という概念を用いて説明している。京極（2012）の説明する信念対立とは、「知らず知らずのうちに自分にとっての常識を拡大解釈し、それは他人にとっても常識だと思い込んだがゆえに起こるいざこざのことであり、自身の疑いの余地なき信念が矛

* 高松大学発達科学部子ども発達学科

** 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

*** 筑波大学大学院人間総合科学研究科生涯発達科学専攻

**** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

盾する事態に直面すると引き起こされる確執である。つまりある事象に対する自身の考える価値観を絶対視し、他者が自身とは異なる他者なりの価値観があることを前提とせず、自身の価値観が絶対的価値であるという考えに囚われているときに生じる他者との対立である」と説明している。特別支援学校の就労移行支援における校内連携にも、京極（2012）が指摘するように、就労移行支援の中心を担う進路指導担当教員（以下、進路教員とする）とその他の教員との間に信念対立が生じていることが推測される。こうした信念対立が特別支援学校内にも生じているとすれば、この課題は、双方の価値観や見解についての理解を深めることでのみ対立の解消が可能になるとされており（京極，2012）、進路教員とその他の教員の役割や業務の相違点についてそれぞれの職務内容を越えて理解を深めていくことで、より質の高い校内連携を実現できると考えられる。

2. 進路指導担当教員とその他の教員の役割と業務の相違点

特別支援学校の就労移行支援の中心的役割は、進路指導の職務を担っている進路教員が担っている。彼らは、生徒の職業的自立を目指して、生徒の就職先となる企業等の開拓や校外実習に協力する福祉施設や企業の開拓、包括的な就労移行支援のための関係機関との連絡調整など、特別支援学校と校外資源を繋ぐ役割を担っている。高等部教員は、学級の運営や授業などを中心とする業務を行っている。これらの業務では、日々の学校生活を通して保護者との情報交換や信頼関係の構築、生徒に職業的自立の実現に必要な力を獲得させていくことが求められている。具体的な職務内容には、先述した学級運営や授業運営のほか、現場実習へ向けた生徒の実態把握や評価、個別の指導計画の作成や個別の教育支援計画、個別の移行支援計画書（以下、ITP）の作成などが挙げられる。このITPは連携の要となるツールであり、これらを作成している高等部教員は、就労移行支援において進路教員同様に重要な役割を担っているといえる。また特別支援学校では、外部の資源との連携を円滑に行うために特別支援教育コーディネーター（以下、Co教員）が指名されている。このCo教員は、保護者や関係機関に対する特別支援学校の窓口としての役割を担っており、校内の教員間と校外の関係機関との連絡調整やコーディネート、地域の小学校や中学校に対する相談援助などをその職務としている。進路教員がその業務内容を生徒の職業的自立に関連する職務に特化しているのに対し、Co教員は、自校の全ての児童生徒だけでなく、地域の小学

校や中学校に在籍する児童生徒の相談援助もその業務の一部としており、より幅広い観点から関係機関と連携しながら支援を実施している。就労移行支援では、進路教員が校内の調整や校外資源との連携を担うことから、Co教員による直接的な支援は少なくなると考えられるが、生徒がそれまでに校外資源の活用や医療機関等の関係機関との連携による支援を受けている場合には、Co教員と進路教員が協働の関係機関との連絡調整などを行いながら、就労移行支援を実施することが必要になる。このように進路教員、高等部教員、Co教員は特別支援学校教諭という広義の視点では同一職種だが、校内においてそれぞれが担っている業務や役割が異なる。就労移行支援に関連する業務や役割に限っても、それぞれの業務や役割には共通性と異質性があるといえる（Fig. 1）。

福山（2009）は、連携を実施する協働体制の同質性と異質性に注目している。同質的協働体制は、専門性の同質が大きく占めるため、一構成員が少しでも異質なことを発言すると非常に強い違和感を抱き、その異質性に注目が高まり、同質性を強化しようと作用する。一方で異質的協働体制は、それぞれの専門性の異質の部分が大部分を占めるため、その異質性に対して同質化を図ろうとはせず、互いに、共通する部分に注目が高まり、異質性を尊重し、それぞれが自律的に行動することに作用する（福山，2009）。また効果的な協働体制を形成するためには、それぞれの専門職の自律性を確立する必要がある（福山，2009）。この福山の指摘を考慮すると、就労移行支援において効果的な連携を実現するためには、連携をしている進路教員、高等部教員、Co教員が、それぞれに特別支援教育という共通する同質性とそれぞれの職務の違いによる異質性の両方を保有していることを認識し、相互の異質性を前提とする共通の認識を形成することが重要になると考えられる。これらのことから、就労移行支援に

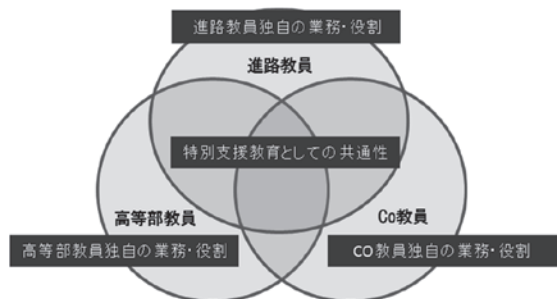


Fig. 1 職務内容の違いによる教員の異質性

関連する校内連携において、それぞれの視点からその連携にどのような課題が生じていると感じているのか、またその職務内容の違いによって課題に対する視点の違いがあるのかを明らかにすることは、相互の職務内容の違いを越えて共通認識を形成する上で重要であると考えられる。

II. 目 的

本研究は、高等部教員と Co 教員が進路教員と協働する上で感じた課題や困り感に着目し、特別支援学校(知的障害)高等部の就労移行支援における校内連携の現状と課題を明らかにすることを目的とした。具体的な研究設問は、以下の3点である。

- ①高等部教員と連携して就労移行支援を進める上で課題や困り感を感じたことがあるか。
- ②進路教員が感じた課題や困り感はどのような課題や困り感であったか。
- ③ Co 教員が感じた課題や困り感はどのような課題や困り感であったか。

III. 方 法

1. 調査対象者と調査期間

全国の特別支援学校492校の高等部所属の進路指導担当経験のない高等部教員、特別支援教育コーディネーター各校1名、計984名を対象に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。調査期間は、2011年9月10日から2011年10月15日であった。

2. 調査内容及び分析

調査内容は、①回答者の教職経験年数、②進路指導担当教員との連携において生じた課題や困り感の有無とその内容についての2点である。分析は、自由記述のあった Co 教員86名及び高等部教員98名の自由記述データの内容を、定性的コーディングを用いて縮約し、その内容ごとに分類した。1つのデータに2つ以上のテーマを含んでいる場合には、テーマが1つになるようにデータを分割した。分割したデータを、事例-コードマトリックスを用いてそれぞれの内容を整理した。その後データの内容として類似するものをまとめてカテゴリー別に整理し、全体の記述数に対するカテゴリー内の記述数を算出した。定性的コーディングの内容及びカテゴリーの内容的妥当性は、特別支援教育の就労移行支援を専門とする共著者2名と第1著者が協議の上確認した。

IV. 結 果

1. 回収率

調査の結果、調査対象者984名中の533名からの回答を得た(54.2%)。回答者の内訳は、高等部教員が281名(回答者率:57.1%)、Co教員が252名(回答者率:51.2%)の計533名であった。これらの内、連携における課題に関する自由記述に回答のあったものは、高等部教員98名(回答者内記述者率:34.9%)、Co教員87名(回答者内記述者率:34.5%)であった。

2. 回答者の教職経験年数及び現職経験年数

高等部教員の平均勤務年数は4.58年($SD=5.48$)であり、現在の回答者の所属特別支援学校における高等部担当年数の平均は2.92年($SD=3.12$)であった。また、回答者のこれまでの教員歴における高等部担当の合計年数の平均は5.07年($SD=5.50$)であった。Co教員の平均勤務年数は6.01年($SD=4.68$)であり、現在の所属校における特別支援教育コーディネーター担当年数の平均は2.78年($SD=1.68$)であった。回答者のこれまでの教員歴において、特別支援教育コーディネーター担当経験の合計年数の平均は3.53年($SD=2.89$)であった。自由記述を回答した高等部教員の平均勤務年数は4.93年($SD=5.62$)、高等部担当年数の平均は3.18年($SD=2.91$)、これまでの教員歴における高等部担当の合計年数の平均は5.68年($SD=5.61$)であった。自由記述を回答した Co 教員の平均勤務年数は6.65年($SD=5.36$)、コーディネーター担当年数の平均は、3.62年($SD=1.28$)、特別支援教育コーディネーター経験の合計年数は、3.61年($SD=3.06$)であった。

3. 進路教員との連携における課題や困り感の有無について

就労移行支援において高等部教員と Co 教員が進路教員との連携において感じた課題や困り感の有無は、高等部教員の141名(50.2%)が無いと答え、132名(47.0%)は有ると回答した。また8名(2.8%)は無回答であった(Fig. 2)。Co教員は、141名(59.5%)が無いと回答し、90名(35.7%)が有ると回答した。無回答者は12名(4.8%)であった(Fig. 3)。

4. 高等部教員の感じた連携における課題や困り感

分析対象となった281名のうち、98名(34.9%)から連携において感じた課題や困り感に関して自由記述を得た。この自由記述に対して、定性的コーディングを用いて分類し、事例-コードマトリックスを作成し、記述内容を整理した。結果、①能力開発と指導内容に

Table 1 高等部教員カテゴリー分類の記述

Co 教員のカテゴリー		カテゴリーの領域		高等部教員のカテゴリー
① 生徒の能力開発と指導法 (14 : 12.1%)	18.1	I. 生徒の能力開発と 指導内容に関する領域	10.8	① 生徒の能力開発と指導内容 (10 : 9.0%)
③ アセスメントと職業適性 (7 : 6.0%)	%		%	③ アセスメント (2 : 1.8%)
⑧ 卒後支援と生活支援 (17 : 14.6%)	21.6	II. 包括的移行支援の 実施に関する領域	11.7	⑧ 多様性のある支援内容 (4 : 3.5%)
④ 保護者の支援と協働 (8 : 6.9%)	%		%	④ 保護者支援と協働 (15 : 8.1%)
⑥ 地域ネットワーク活用と地域啓 発 (8 : 6.9%)	21.5	III. 地域資源の活用及 び移行先の確保に関する 領域	4.5	⑤ 進路先の確保 (5 : 4.5%)
⑤ 進路先の確保 (17 : 14.6%)	%		%	
⑦ 情報共有 (15 : 12.9%)	25.8	IV. チームアプローチ に関する領域	19.9	⑥ 情報共有 (8 : 7.2%)
② 信念対立 (15 : 12.9%)	%		%	② 信念対立 (14 : 12.6%)
⑨ 進路教員の位置づけと専門性 (9 : 7.8%)	12.9	V. 職務と専門性に 関する領域	47.7	⑦ 進路教員の業務と専門性 (12 : 10.8%)
⑩ Co 教員の専門性 (5 : 4.3%)	%		%	⑨ 高等部教員の専門性 (41 : 36.9%)

[記述カテゴリー名 (記述数 : 記述相対比)]

関する記述 (10記述 : 9.0%), ②信念対立に関する記述 (14記述 : 12.6%), ③アセスメントに関する記述 (2記述 : 1.8%), ④保護者支援と協働に関する記述 (15記述 : 8.1%), ⑤進路先の確保に関する記述 (5記述 : 4.5%), ⑥情報共有に関する記述 (8記述 : 7.2%), ⑦進路教員の業務と専門性に関する記述 (12記述 : 10.8%), ⑧多様性のある支援内容に関する記述 (4記述 : 3.5%), ⑨高等部教員の専門性に関する記述 (41記述 : 36.9%) の9カテゴリーに分類された (Table 1)。各カテゴリー記述の詳細及び、各カテゴリー記述の全体相対比は、Table 2へ示す。

5. Co 教員の感じた連携における課題や困り感

分析対象となった252名のうち、87名 (34.5%) から連携において感じた課題や困り感に関して自由記述

を得た。この自由記述に対して、定性的コーディングを用いて分類し、事例—コードマトリックスを作成し、記述内容を整理した。これらの結果、①生徒の能力開発と指導内容に関する記述 (14記述 : 12.1%), ②信念対立に関する記述 (15記述 : 12.9%), ③アセスメントと職業適性に関する記述 (7記述 : 6.0%), ④保護者支援と協働に関する記述 (8記述 : 6.9%), ⑤進路先の確保に関する記述 (17記述 : 14.6%), ⑥地域ネットワーク活用と地域啓発に関する記述 (8記述 : 6.9%), ⑦情報共有に関する記述 (15記述 : 12.9%), ⑧卒後支援と生活支援に関する記述 (17記述 : 14.6%), ⑨進路教員の位置づけと専門性に関する記述 (9記述 : 7.8%), ⑩Co教員の専門性に関する記述 (5記述 : 4.3%) の10カテゴリーに分類された

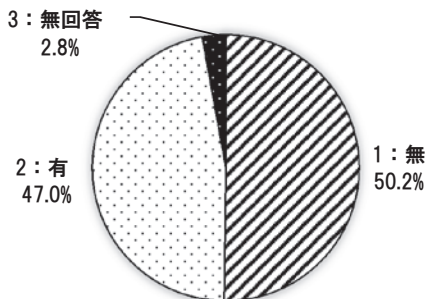


Fig. 2 高等部教員の困り感の有無

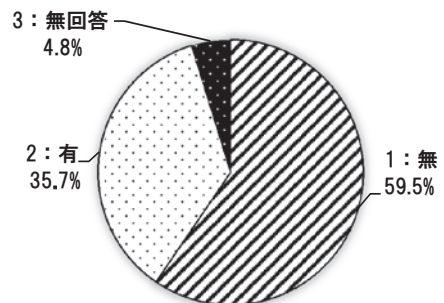


Fig. 3 Co 教員の困り感の有無

(Table 3)。各カテゴリー記述の詳細及び各カテゴリーの記述が全体の記述数内に占める割合（以下、全体相対比とする）は、Table 2へ示す。

V. 考 察

1. 就労移行支援における校内連携の現状と課題

進路教員との連携において高等部教員とCo教員が感じている課題や困り感を分類すると5つの領域に分けることができる。まず、生徒の能力開発や能力を高めるための指導法やアセスメントなどの課題である「生徒の能力開発と指導内容に関する領域」、生徒の保護者と協働した支援や卒業後の支援などの「包括的支援の実施に関する領域」、地域ネットワークの活用や移行先の確保などの「地域資源の活用及び移行先の確保に関する領域」、情報共有や信念対立などの「チームアプローチに関する領域」、進路教員の業務範囲や位置づけ及びその他の教員の就労移行支援の専門性の確保などの「職務と専門性に関連する領域」である(Table 2 参照)。

Co教員は、この5つの領域の中でも、「チームアプローチに関する領域」の課題に関する記述が最も多く(25.8%)、高等部教員の記述も、「職務と専門性に関連する領域」に次いで約2割がこの領域の課題に関する記述であった。またCo教員の回答は、「地域資源の活用や移行先の確保に関する領域」及び「包括的移行支援の実施に関する領域」の記述がいずれも約2割を占めていた。一方で高等部教員は「職務と専門性に関連する領域」に関する記述が、47.7%と約5割を占めており、Co教員と高等部教員が感じている校内連携の課題には違いが生じていることが明らかになった。

Co教員と高等部教員が共に高い割合を占めていた、「チームアプローチに関する領域」の課題とは、具体的には進路教員との情報共有の難しさや信念対立が生じていることによる課題である。これは藤井・八重田(2013)が指摘しているように、就労移行支援において効果的な連携アプローチモデルが明確にされていないことで生じている課題だと考えられる。松岡(2000)は、専門職間連携の障壁に、それぞれの専門の明確化といった障壁があることを指摘している。本調査の結果でも高等部教員は、彼ら自身の就労支援に関する専門性の確保の課題、進路教員の校内における位置づけや彼らの職務範囲、その専門性に関することの明示がないことによる連携の難しさ、高等部教員自身の就労移行支援に関する知識や理解の低さなどが連携を困難

にしている課題として認識されていることが明らかにされた。福山(2009)は、協働を行う上で明確にするべき点として、職務や職責の範囲を挙げており、連携する者同士が互いの共通性と異質性を理解した上協働することが大切になるとしている。またこれらの相違性の認識と同時に、専門職自身の専門性の獲得レベルの認識や専門職としての自覚も重要な要素として指摘している。このように、校内連携においては、進路教員、高等部教員、Co教員でその職務の違いから異質性を持ち合わせていることから、それぞれの職務範囲を明確にし、それぞれの職責の範囲を明確にした上で、具体的な情報共有の仕方や連携の仕方について具体的に明示化する必要があると考えられる。高等部教員は、まさにこの職務範囲と高等部教員自身の専門性課題に関する課題が、回答記述の約5割を占めており、進路教員の職務範囲の明確化及び進路教員以外の教員の就労移行支援に関する専門性獲得及び向上の必要性が認識されていると考えられる。

「チームアプローチに関する領域」以外の課題では、Co教員は生徒の進路先の確保や卒業後の生活への移行支援の在り方などの包括的移行支援の実施や地域資源の活用などに関する記述が多かった。また包括的移行支援に関する記述は、高等部教員においても比較的多い記述内容であった。これらは就労移行支援において重要な協働者となる保護者との連携の仕方や保護者への説明、協働の促し、支援を要する保護者への対応など、家族への支援と協働など包括的な移行支援の実施に関連する領域における課題である。

Co教員は、その職務・役割からも学外資源の効果的な活用及び関係機関や保護者の支援などがその業務として求められており、こうした点から就労移行支援において進路教員と連携する際にも、関係機関の効果的な活用の仕方や保護者との協働関係を形成するための工夫に課題を感じていると考えられる。高等部教員は、担任教員として日々の生徒の様子について、保護者と生徒の送迎時や連絡帳を通して情報交換を行っており、一般的に特別支援学校内で最も保護者と接する機会が多いと考えられる。よって高等部教員は、就労移行支援に関する情報や準備に関して保護者へ説明や、疑問へ回答するという役割が生じてくる。自由記述の内容からもみられるように、保護者への就労先の情報や具体的な卒業後に活用できる支援制度の活用の仕方などの情報を高等部教員のみで伝えることに対して、高等部教員自身が困難を感じていることがあるといえる。これらの困り感は、本調査の結果で明らかになっ

Table 2 自由記述の分類カテゴリーの対比表 (左)

1: 能力開発と指導内容 (9.0%)	2: 信念対立 (12.6%)	3: アセスメント (1.8%)	4: 保護者支援と協働 (8.1%)	5: 進路先の確保 (4.5%)
1 就労の意義を生徒にわかりやすくつたえ、就労に対する意欲を高める方法	1 進路に関する意見の相違	1 生徒の実態について正しく理解してもらいことがあった。外勤担当者は、もち授業が少なく、生徒と接する時間が少ないため	1 生徒と保護者の意向と実際の能力の違い	1 現場実習の選択肢の少ないこと
2 就労するためには、特にコミュニケーション能力が課題となる。コミュニケーション能力を形成するために、特別活動や学級活動の時間を利用して行ってみようと思うが、担任ではないのでできない。	2 共通理解が図られない。	2 生徒の習得しているスキルと進路先の求めるレベルとのギャップを感じる。	2 生徒の進路先に対して、進路指導担当教員と保護者の意向が異なったとき、どのように話し合いを進めればよいのか。	2 生徒保護者の意向と施設の受け入れ人数
3 進路指導担当者は、生徒の実態把握について、担任は進路先の把握について十分でないため、相合せが大変である。	3 実習先の保護者、学担、進路指導主事の考え方の違いが生じたとき		3 保護者のほしい情報とまっすぐしないことがある(日中一時支援や学中に受けられる支援など)。出口の支援になりがち。	3 地域に就労先、実習先が少なく進路開拓が難しい。
4 進路担当が提案する実習の目標、支援の方法等と自分が考えることが一致していないと感じたことがある。	4 生徒への思い入れが強くなる担任と、事業所の手前失礼のないようにと考える進路指導担当の間では、話し合いの際、スレを感じる。具体的な点のように生徒を育てていくのかという点について話し合える関係であったらと思う。		4 担任教員と実習先または、保護者が合わない。	4 個の適性や願いに応じた就労の場がなかなかない。
5 働くときに必要な力が学校で身に付けることが違う。	5 生徒の実態を踏まえ、どの企業、作業所がよいか見極めることがひとによって違う。		5 保護者との面談時に、担任では伝えきれない部分が多い(実習先など)	5 各生徒に適した進路先と職場開拓の難しさ
6 専任の進路指導担当教員に任せきりになってしまうことが多く、担任として主体的に取り組むことが少なくなってしまう傾向がある。	6 実習日程等を学校との行事の関わりなどを考慮して設定する際、JSTと認識のずれを感じるがあった。		6 自分の知識が不十分のため、保護者へ十分に情報提供ができていない。	
7 現場実習中にどこまで生徒に指導を加えるべきか。	7 生徒実態把握に対する相違		7 進路指導担当の先生からたくさんの情報を教えてもらえませんが、実際に生徒や保護者と進路について話をするのは自分なので、自分が就労先について実際にみたり、作業内容を体験してみることが必要だと痛感しています。	
8 WISC-IIIやDN-CASなど、発達検査に関する情報が重視されておらず、かつ授業や選性判断、進路指導に十分に活用されていない。	8 全体の調整をする進路担当と、担任の希望が食い違ったとき。		8 進路指導の進め方を知らずに、保護者に対応していることがあった生徒個々の進路の見極めと保護者の進め方	
9 高等部であっても、働く意欲でない生徒について。	9 専任の度合いが濃くなるほど、教育現場との温度差を感じるが多い。		9 保護者の対応や、本人の就労への意欲のつなげ方やモチベーションの保ち方など	
10 生徒の働く能力は高いが、障害によるコミュニケーションの困難さ。それに対する支援や指導	10 進路担任者が生徒と直接かわりがないため、共通認識をもって取り組めないことが多々である。		10 保護者が教員や進路指導には相談せず、就職先が保護者の知人がいて何でも細かく打ち合わせされていて、こちらには情報なく決定することがあったこと、進路指導担当に迷惑がかった。	
	11 担任、保護者の思いと、進路指導担当教員の思い、考えがうまく連携できなかったときがある。		11 保護者の理解と協力	
	12 事業所のニーズを知らないことでよく知っておられる進路の先生と初めは生徒の進路選択の話し合いの中で理解しにくいことがあった。話すことで解消される。		12 保護者の希望、本人の希望と実際の進路開拓の見つかり方や見つけ方にギャップがあり、担任は間で調整することが必要になるが、これが難しい。	
	13 保護者・本人・担任・進路担当者と連携するのに一部の思いが強すぎて共通理解や方針の決定が困難なことがあった。それぞれがそれぞれの思いを主張するなど。		13 進路指導担任の学年生徒理解と保護者理解を伝える困難さ。	
	14 実習先、就労に向けての共通意識をもつこと、業務内容の分担		14 生徒の実態と保護者の希望する進路との相違	
			15 就労に向けた実習等の選定の難しさがあつた。基本的には保護者の意向が強い。	

特別支援学校の就労移行支援における校内連携の課題

Table 2 自由記述の分類カテゴリーの対比表 (右)

6: 情報共有 (7.2%)		7: 進路教員の業務と専門性 (10.8%)		8: 多様性のある支援内容 (3.6%)		9: 高等部教員の専門性 (36.9%)			
1	進路指導専任と学年担とのコミュニケーション	1	学校中心で物事を考えること、生徒の実態に応じて取り組んでほしい。	1	重度・重複障がいのある生徒の進路、医療ケアが必要な場合はなお難しい。	1	自分に知識が少なく、進路担当の先生に負担をかけている。	21	進路先の作業所授産施設などの種別が分からず、勉強の必要性を感じた。
2	進路担当者の業務多忙で円滑に取り組みが進まない。	2	以前小学部に所属していたときに、進路支援部だったが、進路先のこと実習のことよくわからなかった。	2	地域やその年によって状況が変わっていくこと	2	地域特性に関する知識と経験のなさ	22	異校種から初めて支援学校に勤務しているため、わからない専門用語があつて、説明されたことが100%理解できないことがある。
3	実習先や保護者本人との情報共有	3	そとまわりが多く授業担任にかかる負担に偏りがあった。	3	進路指導担当教員、担任の経験や人とのかわりによって、生徒の進路が大きく左右される。社会にでてから関わる福祉面と教育面との連携の必要性	3	自分の進路指導に関する知識と経験のなさ	23	まず自分の基礎知識が足りなさ過ぎるために話についていけない。
4	情報の共有や専門的な知識の習得が十分ではなく、うまく連携できなかった。	4	進路関係の行事の際、専任がいらないため課員が総動員されるため時間割の変更等を大幅に組み替えなければならない点などがある。	4	自立支援法の規定と実際の移行支援のギャップ	4	以前は就業体験や就職先について、担任が選んだり参加したりする一覧のようなものがない。全く進路の先生に任せられなかったのが、少しずつ情報が整い現在はわかりやすくなっている。	24	自身の知識、情報のなさ、相談するためにもある程度の基礎知識をもっていないと専門用語の理解ができず深い話し合いができない。
5	進路指導担当教員と学年担当教員の連携	5	進路に関わることは、勤務時間外でも進路指導担当教員は動かなくてはならず、その代替えの休みの措置が難しい。			5	自身の知識不足、高等部1年生段階で、どのようなことを指導すればよいのかわからない。	25	私自身の知識のなさ
6	進路担当と担任教員の情報と意識の共有	6	進路担当教師の明確な配当がない			6	自立支援法についての理解、地域におけるネットワークづくり、関係機関との信頼関係づくりや連携のコーディネートなど。	26	法律や制度についての知識がなかった。
7	業務が多忙で、担任教員間で十分な打ち合わせの時間がとれない。	7	進路指導担当教員と話をする時間が確保されていない。高等部の生徒数の増加にも関わらず進路指導担当教員数は増えていない。			7	自立支援法や事業所の種類など勉強不足だった	27	自分自身が進路の知識がなかったため、進路の先生方に向けていくのは敷居が高くて思っていることがあった。今は高3担当になり自分なりに知識もえたのであまり感じなくなった。
8	進路課の教員は10人いても実際に動けるのは、数名であるのが現状。特に進路課長一人にかかる負担は大きく、落ち着いて働けるという雰囲気ではない。	8	進路指導専任に進取の気持が感じられない。			8	知識のなさ、業務内容の見通しがもてない。	28	自身の知識やスキルの未熟さ
		9	本校は、進路指導専任教員が1名です。進路は出張や職場へ出向くことが多いため、打ち合わせなどがなかなかできず、専任が2名いても助かると思います。			9	現場実習や就職など、企業との接し方や進め方がよくわからない。	29	こちら側に「定期的にこのようなものがある」ということがわからなくて進路指導が後手後手になってしまった。
		10	進路指導担当者が多忙なため、生徒の細かい所の就労先についての相談がなかなかできない。			10	職場開拓の最初のアポイントメントをとっていただき訪問の許可を得て、訪問しようとしたが、学校紹介までになってしまった。それがまず第一段階と言われたが、事前の努力に対して同じ職員としては、少しでもその努力に返すことができないかと思う。また、担当に任せてしまい負担が多い、一人ひとりのスキルを高める必要性を感じる。	30	自分に進路指導に関する知識がなく、親に具体的に提示できず、進路指導教員に毎回聞かなければならないこと
		11	進路指導担当が中心で動くが、他の事務も同時にやっていることで進路の負担が大きい。			11	担任、進路担当ともに経験年数が少ないために、長い見通しを持つての進路指導ができない。	31	校内行事の予定が把握しにくい点。
		12	日頃の業務の多忙さからくる進路指導担当教員との連携や協働の難しさ			12	自分の知識不足のために、法制度の改訂などについての理解がない。	32	自分自身の就労支援をおこなうための知識の少なさ、経験の少なさ
						13	法律的などがわかっていなかったため、内容が分からず困ったことがある。	33	自分の知識不足によるもの
						14	卒業後のイメージをまだ自分が十分にもっていない	34	自身の知識のなさから、進路担当者の業務を妨げているときがあると思う。
						15	持っている情報量が違うので、話についていけないことが多い。	35	担任としての業務や教科指導の準備等の業務に追われ、様々な知識やスキルを身に付けることが不十分のまま進路指導に関わってしまった。
						16	制度が変わると1から勉強しなおした。その資料が3年になるまで手に入らない。	36	回答者の経験の無さによる進路指導担当教員との意見のずれ、私のアイデアのなさ
						17	経験ないので就労までの見通しが持てない。	37	お互いその地域の居住者でないため、地域の実情をつかみにくい
						18	自分が就労支援についての知識やスキルに乏しいため、進路指導担当が描くような就労支援ができていない。	38	働く場の性質の違いや各職場の作業内容について知らなかったため、保護者の方への説明の際に質問に答えられず、他の先生に話をってもらうことが多くなってしまった。
						19	進路指導に関する研修が特になく、生徒の進路学習の授業のための資料もほとんどなく困った。進路担当の先生は聞けば教えてくださったが、きかなければわからないまま、間違った知識のままである。進路担当の先生が1名のためか、忙しいようで、マニュアルのようなものを作ることを断られた。	39	自分自身に進路に関する知識が乏しいため、適切な相談ができない。
						20	就労支援に関わり法律や制度を詳しく知らない点が多々ある。	40	福祉関係全体に関する情報量の違い
								41	担任している生徒の進路相談などをする際に、進路指導担当教員から各事業所や職場の特色、雰囲気などについて情報提供してもらおうが、自分が訪問する機会が少ないので、具体的なイメージがずらく、具体的な助言がなかなかできなかった。

た高等部教員の自身への就労移行支援に関する専門性の獲得に関する課題との関連も高いと考えられる。よって高等部教員自身の就労移行支援に関連する専門性への自信の無さから、保護者への対応などにおいても困難感が高まっているものと思われる。

2. 就労移行支援に関する幅広い人材育成と連携教育の必要性

高等教員は、「職務と専門性に関する領域」の課題に関する記述が約5割を占めており、高等部教員自身の就労移行支援に関する専門性獲得の課題に関する記述が36.9%を占めていた。これは、就労移行支援における進路教員との連携において、自身の就労移行支援に関する知識の少なさを課題として認識しているといえる。これは、進路教員と共に就労移行支援に取り組む上で、就労移行支援の仕組みやその取り組みの裏付けとなる法制度や支援制度についての知識、生徒の職業的能力を高めるため必要な適性や実態把握の仕方、生徒の実態から具体的に能力を高めるための日々の実践における指導の在り方に関する知識やスキルの不足を感じていると考えられる。藤井(2011)の調査では、就労移行支援に関する教員の専門性獲得の機会は限定的であり、且つその対象者も進路教員が中心であることが指摘されている。つまり、高等部教員全般を対象とする就労移行支援に関する研修機会は極めて少ない現状がある。こうした現状を受けて藤井(2011)は、就労移行支援に関連する知識やスキル獲得の機会を拡げ、就労移行支援の専門性を有する人材を階層的に育成していくことの必要性を提言している。今回の調査結果、高等部教員も自身の専門性の獲得及び向上の課題としてこれらの人材育成の課題を認識していることを示唆している。よって就労移行支援を担う人材の幅広い育成は、実際に高等部で実践を担っている教員自身からも求められていると考えられる。

その業務遂行上、多機関・多職種連携を不可欠とする医療保健福祉領域では、高等教育機関における人材育成の段階から多機関・多職種連携を意識した教育に着手し始めている(大塚ら, 2006; 酒井ら, 2008)。この教育は、専門職連携教育(Inter-professional Education: 以下IPE)と呼ばれ、複数の領域の専門職が連携及びケアの質を改善するために、同じ場所で共に学び、互いから学び合いながら、意図的に互いのことを学ぶことが盛り込まれている教育のことである。IPEでは、それぞれの専門職としての教育と並行して専門職性を活かした協働の方法を学ぶことであり、IPEを通して、将来のメンバーとなるチームメン

バーとの信頼につなげることが期待される(朝比奈, 2011)。このIPEを行うことによって、他職種との協働において、他職種の視点の吸収し自身の視点を広げる学習効果があることや、相互理解をしようとする姿勢や態度の形成に寄与していることが報告されている(大塚ら, 2006)。このようにIPEは連携を前提とする専門職養成課程において注目されている教育の1つである。このIPEと併せて連携を効果的に行うために重要になる要素の1つに、信念対立の解消がある。この自己と他者との間で生じる信念対立は、チームの機能不全、道德観の欠如、職務の質の低下へと派生していくことが指摘されており、本来連携をすることで解決をする課題が解決されないまま、組織の機能低下へと負のスパイラルへと変化していくことが指摘されている(京極, 2012)。藤井(2011)が指摘するように、特別支援学校の就労移行支援を担う人材の計画的かつ幅広い人材の育成は必要であるが、より高い実践的能力を有する人材育成には、その学習内容の中には、専門領域を超えて連携を可能とするIPEを用いることや、同一専門領域かつ同一職種間でも生じる信念対立の解決を図るような要素を含むことが求められるといえる。特別支援教育全般においても外部資源の活用や関係機関との連携した支援の実施されている現在、これらのIPEや信念対立を解消するアプローチを用いた人材育成はさらに重要になると考えられる。よって、今後は就労移行支援を担う人材の幅広い育成と質の高い連携を実現させるための人材育成プログラムを開発することが必要になるとと思われる。

VI. 本研究の限界点と今後の課題

本研究は、就労移行支援における校内連携の現状と課題を明らかにするために、特別支援学校高等部教員とCo教員を対象に、進路教員との連携の課題について自由記述を用いた質問紙調査を実施した。結果、高等部教員は自身の専門性獲得及び向上の不足による連携の難しさ感じており、Co教員は、進路教員との情報共有の仕方や相互の価値観や観点の相違による連携の難しさを感じていることが明らかになった。しかし、本調査でも明らかになったように回答者の約半数の高等部教員及びCo教員は、進路教員との連携において課題や困り感を感じておらず、この課題や困り感の生じていない教員らの進路教員との連携とはどのような連携となっているのか、またそれらの相違点とはどのような点なのかといった点を検証できていないのは本

研究の限界点であり、今後の課題となる。また本調査では、回答者が日頃、進路教員とどのような連携を行っているのか、またそれぞれの業務範囲の相違点については関連づけて検証できておらず、あくまでも高等部教員、Co教員として役職の立場からの課題の検証となっている点も本研究の限界点である。また連携をしている進路教員の役割や業務は各学校の地域資源や地域特性によっても影響されることから、これらの役割や業務の違いについて考慮していない点も課題点である。今後は、これらの日々の実践や実態との関連を考慮して、生じている課題についてより詳細に分析することが必要になるとと思われる。

【謝 辞】

本調査の趣旨をご理解いただき、ご協力をいただいた、全国の特別支援学校の先生方にここに感謝の意を表します。

文 献

- 朝比奈真由美 (2011) プロフェッショナルへの初期教育の実践専門職連携教育 (IPE) 一質の高い専門職連携 (IPW) をめざす卒前教育一. 日本内科学会雑誌, 100(10), 3100-3105.
- 藤井明日香 (2011) 知的障害特別支援学校高等部の進路指導担当教員の専門性獲得の現状及び課題. 職業リハビリテーション, 24(2), 14-23.
- 藤井明日香 (2013) 特別支援学校 (知的障害) 高等部の就労移行支援における関係機関との連携阻害要因一進路指導担当教員の研修経験の影響に関する検証一. リハビリテーション連携科学, 14, 48-61.
- 藤井明日香・川合紀宗 (2012) 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の在り方一多機関・多職種連携を困難にさせる要因の考察から一. 広島大学教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 10, 7-14.
- 藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎 (2013) 特別支援学校 (知的障害) 高等部進路指導担当教員の専門性向上に関する望ましい研修内容及び研修形態一受講者の研修課題及び改善点に関する自由記述の分析から一. 広島大学教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 11, 101-110.
- 藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎 (2014a) 特別支援学校 (知的障害) 高等部の移行支援における進路指導担当教員の困り感一自由記述における法制度及び支援システムに関する記述から一. 高松大学高松短期大学研究紀要, 61, 121-136.
- 藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎 (2014b) 特別支援学校 (知的障害) 高等部の移行支援における進路指導担当教員の困り感一自由記述における指導法及び教員支援に関する記述から一. 高松大学高松短期大学研究紀要, 61, 137-154.
- 藤井明日香・八重田淳 (2013) 特別支援学校の移行支援における望ましい連携モデルの検証一3つのチームアプローチモデルの比較から一. リハビリテーション連携科学, 14, 195-205.
- 福山和女 (2009) ソーシャルワークにおける協働とその技法. ソーシャルワーク研究, 34(4), 4-16.
- 菊地和則 (2000) 多職種チームの構造と機能一多職種チーム研究の基本的枠組み一. 社会福祉学, 41(1), 13-25.
- 京極真 (2012) チーム医療・多職種連携の可能性をひらく信念対立アプローチ入門. 中央法規出版.
- 松岡千代 (2000) ヘルステア領域における専門職間連携一ソーシャルワークの視点からの理論的整理一. 社会福祉学, 40(2), 17-38.
- 大塚真理子・新井利民・朝日雅也・島崎美登里・丸山優 (2006) 卒業生にとっての4学科合同実習の学習効果一実施直後の調査と1年後の追跡調査から一. 埼玉県立大学研究紀要, 8, 97-104.
- 酒井郁子・宮崎美砂子・山本利江・石井伊都子・中村智徳・根矢三郎・田邊政裕・田川まさみ・朝比奈真由美 (2008) 千葉大学医療系学部基礎教育課程における専門職連携教育の取組み一看護学部, 薬学部, 医学部必修教育プログラムの開発と実施一. 千葉大学看護学部紀要, 30, 49-55.
- 田中敦士・下地真希子・知名青子 (2008) 特別支援学校における校内連携と教員間の指導共通理解の実態. 琉球大学生涯学習教育研究センター研究紀要, 2, 41-50.

(2014. 1. 28受理)