

# 特別支援学校（病弱）高等部における 発達障害のある生徒に対する進路指導の課題と実践

河村佐和子・船橋篤彦・林田真志  
(2020年10月5日受理)

Issues and Practices of Career Guidance for Students  
Who Have Developmental Disorders at Special Schools

Sawako Kawamura, Atsuhiko Funabashi and Masashi Hayashida

**Abstract:** This study aims to clarify the structure of the process and issues surrounding career guidance for students with developmental disorders, who are learning through a high school equivalent curriculum at upper secondary divisions of special schools for students with health impairments. Semi-structured interviews involving seven teachers from upper secondary divisions of special schools were conducted to collect data for qualitative data analysis. Consequently, three categories of issues that affect students' career decisions were identified: student issues, school system issues, and family and social resources issues. In addition, three categories for practices were generated: guidance policies, guidance and support for realizing their career paths, and building and maintaining connections with local communities. One category for achievement points after graduation was also generated: career paths of upper secondary divisions graduates. Based on these results, this study concluded that the characteristic issues are effects of school refusal, maladaptation on career learning, and the narrowing of career choices due to lack of support from family. Moreover, maintaining a receptive approach and connections that were established during school also identified as characteristic practices.

Key words: Developmental disorder, Upper secondary divisions of special schools for students with health impairments, Career guidance, Qualitative research

キーワード：発達障害、特別支援学校（病弱）高等部、進路指導、質的研究

## I. 問題の所在と目的

学校教育法施行令第22条の3において、病弱者とは、「慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患及び神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療又は生活規制を必要とする程度のもので、身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度のもので」を指す。特別支援学校（病弱）は、病気や障害の程度がこの規定に当てはまる児童生徒を対象とした学校である。発達障害のみの診断では病弱教育の対象とはならないが、近年は自閉症スペクトラムや注意欠如・多動症等の発達障

害の診断があった子どもが、うつや愛着障害、適応障害等の診断を受けて入学することが増えている（丹羽、2019）。こうした精神的な問題が児童虐待、家庭の逆境的養育環境、保護者の過干渉・過介入、学校等での叱責やいじめ、性犯罪や暴力の被害、災害等による環境要因から生じている場合、発達障害の生来的障害特性である一次障害に対して、獲得性の問題である二次障害と捉えられる（齊藤、2015）。発達障害のある生徒が在籍するのは特別支援学校（病弱）だけではないが、国立特別支援教育総合研究所（2012）が実施した全国調査によると、視覚障害、聴覚障害、知的障害、

肢体不自由、病弱の5障害のうち、特別支援学校高等部及び専攻科に発達障害のある生徒が在籍しているとの回答の割合が最も高かったのは、特別支援学校（病弱）であった。昨今、特別支援学校（病弱）において、発達障害があり心身症等の精神的な問題を抱える児童生徒の進路指導の在り方に対する情報共有の機運が高まりつつある（森山，2018）。しかし、特別支援学校（知的障害）における進路指導に関する先行研究は散見されるものの（藤井，2011；才藤・古井，2019など）、特別支援学校（病弱）における進路指導に関しては研究が些少である。谷口（2019）は病弱児の社会的自立を支援するキャリア教育の考え方や実践の組み立て方について、現状では方向性が確立していないと指摘している。そこで、本研究では特別支援学校（病弱）高等部において高等学校に準ずる教育課程（以下、準ずる教育課程）に沿って学ぶ発達障害のある生徒への進路指導における課題と実践上の工夫について探索的に明らかにする。

## II. 研究方法

### 1. 調査対象者

高等部の準ずる教育課程に沿って学ぶ発達障害のある生徒が在籍している6県6校の教員7名に協力を依頼した（表1）。全員が進路指導主任（課長，主事）もしくは高等部主事という役職に就いていた。年齢は30代～50代で、教職経験年数の平均は27.6年（ $SD = 6.5$ ）であった。

表1 調査対象者の属性

対象者	役職	年齢	教職経験年数	分掌での進路指導経験年数	発達障害生徒指導経験年数*
A	進路指導主任	50代	31	4	20
B	進路指導主任	50代	34	19	17
C	進路指導主任	40代	23	3	14
D	進路指導主任	50代	34	4	4
E	進路指導主任	30代	17	1	4
F	高等部主事	50代	21	5	17
G	高等部主事	50代	33	2	不明

\*担任としての指導経験を含む。

### 2. 調査方法

進路指導の詳細に関するデータを収集するため、インタビューガイドを作成し半構造化インタビューを実施した。質問項目は、①発達障害のある生徒への進路指導の進め方、②発達障害のある生徒への進路指導における困難さや課題、③発達障害のある生徒が就労を続けるために必要な職業準備性、④発達障害のある

生徒への進路指導において、あるとよいと思う学校システムや社会システム、の4項目であった。調査は201X年3月下旬から6月上旬にかけて実施し、実施時間は1校につき1時間から2時間程度であった。内容は同意を得てICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。

### 3. 分析方法

本研究では、佐藤（2008）の質的データ分析法を援用した。この方法を用いた理由は、階層構造を明らかにできるとともに、原文の意味や文脈に基づき、データに根差した解釈を行うことができるためである。分析は以下の手順で行った。まず、一定の意味のまとまりを持った文章を抽出するセグメント化を行い、そのセグメントの内容を表す概念名をつけていくオープン・コーディングを行った後、概念を定義した。続いて、概念同士の関係を検討し、それらのコードの共通性に従って、より抽象度の高い概念に置き換えていく焦点的コーディングを行い、それらの概念をサブカテゴリとしてまとめた。この作業の過程においては、概念のレベルだけで関係を明らかにするのではなく、何度も概念を割り当てた逐語録データの原文脈に立ち返り、検討を行った。また、サブカテゴリ間関係を検討し、より包括的なカテゴリに集約するとともに、カテゴリ間関係を検討し、領域にまとめた。

なお、分析結果の客観性を高めるため、コード化やカテゴリ化の手続きをする際、26年間の教職経験と3年間の発達障害生徒に対する指導経験を有する高等学校教員1名と週に1回（90分）、3週に渡り検討を行った。検討内容の中心は、発話例と概念、概念とサブカテゴリ・カテゴリ間のつながり、命名および結果図の妥当性である。また、原文脈に立ち返って分析することを容易にするため、分析の過程においてQSR International社のQDAソフトであるNVivo 12 Plus for Windowsを使用した。

### 4. 倫理的配慮

調査対象者に対し、研究の目的と内容、調査への参加の任意性と撤回の自由、調査への不参加による不利益は一切生じないこと、個人情報および調査データの管理と保護、調査データの目的外不使用について書面および口頭により説明し、署名による同意を得た上で実施した。なお、本研究は広島大学大学院教育学研究科倫理審査委員会の承認を得た上で行った。

## III. 結果

分析の結果、41の概念、15のサブカテゴリ、7のカテゴリが生成された。また、カテゴリ間関係

を検討した結果、3つの領域に分けられた。領域、カテゴリ、サブカテゴリ、概念、発話例、発話者数、発話例数を表2に示した。以下、文中においては領域を〔 〕、カテゴリを【 】, サブカテゴリを《 》, 概念を〈 〉, 概念の定義を『 』により表記する。

### 1. 【課題】の概念・サブカテゴリ・カテゴリの生成

#### (1) 【生徒本人に関する課題】

『特別支援学校に入学したものの、本人が納得した上での選択ではない』〈不本意入学〉, 『様々な種類の二次障害があり、心理・行動面に課題のある生徒の実態が複雑である』〈二次障害の多様化〉, 『不登校、集団不適応の傾向があること』である〈不登校・不適応〉は、登校することや授業や学校行事への参加など、学校生活を安定して送ることへの影響があると考えられた。これらは学校生活全般に関わる修学上の課題であると考えられたため、これら3つの概念を《学校生活を安定して送ることの困難》にまとめた。『障害認識や他者評価の受容、自分の適性や能力の把握が難しく、進路選択に困難さが生じること』である〈本人の自己理解の困難さ〉, 『経験が少なく、知らないことやできないことが多かったり、新奇場面に抵抗が生じたりする』〈経験不足〉, 『生活習慣やスキル等、就労するための土台となる力に関する課題である』〈職業準備性の不足〉は、実際に実習や進路学習、就職後のアフターケアといった進路指導を実施する際に見えてくる課題であることから、《進路指導を通して見えてくる課題》とした。また、この2つのサブカテゴリは生徒自身の問題であると捉えられたため、【生徒本人に関する課題】にまとめた。

#### (2) 【学校システムに関する課題】

『進路指導のみならず、特別支援教育、教科指導等に関する必要な知識や経験が不足している』〈教員の指導力不足〉, 『教員間で指導方針や情報を共有し、共通理解を図ることが難しい』〈教員の共通理解の困難さ〉, 『指導とケア、厳しさと優しさの狭間で教員が経験する揺らぎ』である〈指導と支援における葛藤〉は、いずれも教員の専門性に関わる問題であると捉えられたため、これら3つの概念を《教員の専門性の問題》にまとめた。『単位数や授業時数の縛りがあり、学習内容や実習の日数に制約がある』〈実習や作業学習の制限〉, 『欠席日数や欠課時数が多く進級が難しくなり、原級留置や中途退学となる場合もある』〈進級に係る困難さ〉, 『生徒の進路決定まで高等部の3年間しか時間がないこと』である〈3年間という時間的制約〉は、準ずる教育課程が適用されることや時間の不足から生じる問題であると捉えられたため、これら3つの概念

を《準ずる教育課程・時間の縛り》にまとめた。《教員の専門性の問題》は、教員の異動や研修体制、教員間の協力体制に関わる問題であり、これら2つのサブカテゴリは学校システムに関連すると考えられた。そこで、これらの2つのサブカテゴリを【学校システムに関する課題】に集約した。

#### (3) 【家庭と社会資源に関する課題】

『保護者の対応に課題があり、支援が円滑に進まない』〈保護者との連携の困難さ〉, 『保護者の子どもの障害や特性に対する認識に問題がある』〈保護者の理解不足〉, 『家庭の経済状況や支援の得られない状況により、進学や就職の道を絶たれてしまう』〈家庭環境による選択肢の狭まり〉は、家庭と学校が連携して生徒の進路選択を支援することの困難さや、家庭からの経済的援助が得られないために進路実現が難しくなることであると捉えられたため、《家庭からの支援の不足》にまとめた。『進路先の事業所の数が少ないこと』である〈受入れ事業所の不足〉, 『事業所に障害者雇用や障害特性について理解してもらうことの難しさ』である〈事業所の理解不足〉, 『特に就労継続支援A型事業所の運営に対して不安があり、進路先として薦めることに躊躇すること』である〈事業所の運営体制に対する不安〉は、いずれも事業所の数や体制の問題であると捉えられたため、《事業所の質と量の問題》にまとめた。これらは生徒の進路選択に影響を与える学校外の家庭と事業所という環境面の問題であると捉えられたため、これら2つのサブカテゴリを【家庭と社会資源に関する課題】として1つのカテゴリにまとめた。

以上(1)～(3)のカテゴリは進路指導上の課題と考えられたため、【課題】の領域にまとめた。

### 2. 【実践】の概念・サブカテゴリ

#### (1) 【指導方針】

『生徒に心理的に寄り添い、受容することで、教員との信頼関係を築く』〈生徒との信頼関係の構築〉, 『生徒一人ひとりの成長のスピードに合わせ、無理のない進路指導を行う』〈生徒のペースの尊重〉, 『本人の意思や納得しているかを確認し、本人の決定を大切にする』〈自己決定の尊重〉の実践は、生徒の心情や意思を教員が受け容れることであると捉えられたため、これらを《受容的アプローチ》にまとめた。『一人ひとりに応じた目標を立てて達成させ、自信をつけさせる』〈達成感の積み上げ〉と『課題が努力で改善できる場合は目標を立て具体的な行動をとらせる』〈自分の課題の克服〉は、将来を見据えて具体的な目標を立て実行に移させることであると捉えられたため、これらを《目標志向的アプローチ》にまとめた。『教員間で目的・

表2 「発達障害のある生徒に対する進路指導の課題と実践」の階層構造、発話例

領域	カテゴリー	サブカテゴリー	概念	発話例(対象者)	発話者数	発話例数
課題	生徒本人に関する課題	学校生活を安定して送ることの困難	不本意入学	うちに来られる方も何人かやっぱり卒業が特別支援学校卒になるのが嫌だっという方は何人かはいらっしやいます。納得してない。高校じゃない(G)	3	7
			二次障害の多様化	ありとあらゆる生徒がいるんですけど、二次障害でいくと、不安障害、適応障害、心身症であったりとか、あとは統合失調もいます。あとは診断名だけできまして、行動・情緒障害であったりですね。あの、ほんとにこう二次障害の方が多様です(C)	6	23
			不登校・不適応	学校に来れない子もいますし、来てても集団に入れない、まずもってその授業をまともに受けるまでが大変なお子さんっていうのが結構います(F)	7	18
		進路指導を通して見えてくる課題	本人の自己理解の困難さ	自分の実際の力よりも上のところを目指してそこに行きたいって行って、なかなかうまくいかずっていうことがあったりしますので、そういうところが難しいなあと感じます(E)	7	30
			経験不足	経験不足、えーこれ知らないの、とか、これが分かってなかったとか、まあほんとにこう、でこぼこのもう落差が激しい(C)	3	8
			職業準備性の不足	コミュニケーション、あのう、一つはやっぱり人間関係がうまく作れなくて、入ったはいけどそっちがうまくいかないとかいうパターンもある(E)	7	16
	学校システムに関する課題	教員の専門性の問題	教員の指導力不足	普通高から来た先生はやっぱり現場実習についていって何するのとかね、そういう方もおられて、実習の打ち合わせ行ってくださいって言ったら、何話したらいいの、とか(D)	4	12
			教員の共通理解の困難さ	多様化すればするほど難しいのかな、本校も知的のレベルの方でやったりとか、発達障害、病弱って見たら多様化は進んできてるので、共通理解するのが難しいなと思うところはああるんですけど(C)	3	6
			指導と支援における葛藤	知的障害だと1日に極端な話1日中作業の学習があって、追い込みますよね。で関係機関の方によく言われるのは、もう学校でもっと厳しいことさせなきゃだめってね、厳しいことさせたら学校に来なくなるっていうそのジレンマがあるんですね(D)	4	9
		準ずる教育課程・時間の縛り	実習や作業学習の制限	やっぱり知的障害でやるような作業学習とか、生単とかですね、必要。特に作業学習なんか、ああいう活動を通してその働かっていうことを知的のね、おさんは学ぶじゃないですか、その機会がないんですね、準ずる課程のお子さんたちには、結局その準ずる課程だっという縛りがあるので、そういう状況を作れない(F)	2	11
			進級に係る困難さ	1年から2年に上がる時にかなりもう下駄を履かせてギリギリ行かしたんですけど、2年から3年に上がるのはちょっともう無理だろうということでも進路変更ということになりました(B)	5	8
			3年間という時間的制約	どうしても精神的な疾患抱えてたりすると、3年間ではなかなか準備ができない(D)	4	8
	家庭と社会資源に関する課題	家庭からの支援の不足	保護者との連携の困難さ	学校に来てなくて、なかなか保護者とも、保護者がやっぱり課題を持って、電話もしてこないでとか(E)	4	9
			保護者の理解不足	障害認知ないですから、本人も親もその気はないと思いますね、だから障害はないから、福祉にもつながってないですね、障害認知がないから相談支援事業所に行く気もないです(B)	4	9
			家庭環境による選択肢の狭まり	卒業するときに、結局ですね、保証人がいないんですよ。だから、一般就労したくても、一般就労なかなか難しい、一人暮らしをしないといけない、一人暮らしをしてアパートを借りるとなると保証人が要る、保証人がいない、結局どこも入れなくて(B) 片親だとしても、そこそこね、収入が保証されてたりしたら進学できます、親が、生活保護もらってる場合はね、難しいです(A)	4	9
		事業所の質と量の問題	受入れ事業所の不足	あとはもう社会資源、行くところはたくさんあれば問題ないんですけど、会社も少ない、福祉サービス事業所も少ない、現状で(D)	3	7
			事業所の理解不足	会社によってはいまだにですね、その、要は雇用率に達してない会社に行くんですけど、罰金払った方がいい、そんなの雇ったら大変なことになるって堂々と言う所もありますからね(B)	4	10
			事業所の運営体制に対する不安	今A型がどんどん増えてるじゃないですか、どんどんなくなってるじゃないですか、だから、正直怖いんですね、僕らが、A型といっても、何の支援もないとこもありますし、そうなんですね、見極めが難しいですね、はい(E)	3	4

情報を共有し、コミュニケーションを密にとりながら進路指導を進める」〈教員間の情報共有・コミュニケーション〉と、『教員研修や発達検査等を通して生徒理解を進める』〈生徒の実態把握〉は、教員が生徒の情報を共有し、協力し合って進路指導に当たることであると考えられたため、これらを《教員の連携・協働》にまとめた。これらの3つのサブカテゴリーは、いずれも進路指導の実践において重視されている方針であると考えられたため、これらを【指導方針】に集約した。

## (2) 【進路実現に向けた指導・支援内容】

『学校行事・日々の生活・自立活動等の授業を通して自分を知る』〈授業・学校生活を通じた自己理解〉と、『実習に取組み、振り返ることによって気づきを得る』

〈実習と振り返りを通じた自己理解〉は、いずれも自分の能力や興味関心、特性を知るための学習であるため、『自己理解の促進』にまとめた。『教育課程の中身を進路指導という観点から見直したり、進路に関する学習活動を入れたりする』〈教育課程・学習内容の工夫〉と、『実習を年間計画に入れたり、必要に応じて臨時に入れたりする』〈定期・不定期の実習の実施〉は、実習を通じて能力を伸ばすだけでなく、進路選択の一助とされているため、これらを《能力の伸長・見極め》にまとめた。『学習や実習前の指導の一環で実際の事業所を訪れて見学する』〈事業所見学〉、『担任だけでなく、進路指導担当者も本人や保護者と何度も話し合いを重ねる』〈定期・不定期の面談の実施〉、『進路決

特別支援学校（病弱）高等部における発達障害のある生徒に対する進路指導の課題と実践

表2 「発達障害のある生徒に対する進路指導の課題と実践」の階層構造、発話例（つづき）

領域	カテゴリー	サブカテゴリー	概念	発話例（対象者）	発話者数	発話例数		
実践	指導方針	受容的アプローチ	生徒との信頼関係の構築	病弱の生徒に関しては、進路指導というよりも、入学してからは、担任との関係作りを最初にしています (E)	4	8		
			生徒のベースの尊重	3年で、目標持ってきっちりこう、通りにしていくのがいいっていうふうな生徒もいれば、3年で決着を着けずに、もう少し5年とか、長いスパンで見えてあげた方がいいよねっていう生徒も当然いるので、無理くり3年に合わせない、ようにはしてあげても (C)	3	9		
			自己決定の尊重	決まるまでもうとにかくいろいろな情報与えて、考えさせて、でこれでもいいって言うてくれるのを待つ (A)	3	10		
		目標志向的アプローチ	達成感の積み上げ	達成感持たせることがまず大事かなと、ただある程度達成感っていうのが積み上がってって、自己肯定感っていうか自信持てるようになっていけば、失敗も受け入れることができるようになるんですよ、うん (C)	1	6		
			自分の課題の克服	当然自分の課題が見つかってくと、で、その課題に対して、あの一、しっかりとこう向き合っていくと、向き合っていくことがすごく大事なんだっていうことを言う (C)	3	12		
		教員の連携・協働	教員間の情報共有・コミュニケーション	ほとんど進路室にはいないですよ、ほとんど職員室にいる感じで、学年担当、職場開拓行ってなければ、大体進路室にいてなくて、職員室にいらっしゃるっていう感じで、いつもコミュニケーション、たぶんこの学年の進路担当もそのあたりはすごく心がけると思うんですけど (C)	3	20		
			生徒の実態把握	結局生徒のことを知らないって進路指導できないよ、生徒指導ができないよ、でやっぱり子どもたちの課題が何かっていうことを知らない、それに向き合っていく、我々も向き合っていくかなきゃいけないっていうようなところで、であの、必要に応じてですね、生徒の発達検査をしたりですか、得意不得意ですね、そういうところを見極めしてもらったりとかいうふうなこと (C)	3	7		
		実践	進路実現に向けた指導・支援内容	自己理解の促進	授業・学校生活を通した自己理解	学校生活の中で、いろんな行事とかね、勉強も含めて、いろいろ日常生活過ごす中で、自分の得意なこととか見つけていく、探していく (A)	5	16
					実習と振り返りを通した自己理解	4段階で、自己評価ですけどね、現場実習行く前に担任の方が生徒と一緒につけて、終わって帰ってきて再度実習後につけて、どこがどう変わったとか、まあ5日間でなかなか変わらないかもしれないけど (D)	5	13
				能力の伸長・見極め	教育課程・学習内容の工夫	教育課程上の位置づけというの、今年がね、ビジネス実務というのを今年の3年から入れたんだっかな、ちょっと教育課程も見直していかないとというので、職業に関する内容も入れていこうと (D)	7	13
定期・不定期の実習の実施	1年生は12月に5日間の現場実習があります (E) 2年生になりましたら、7月と1月に実習10日間があります (E) 3年生になると平均すると40日くらい1年間で実習に行きますね (B)				5	14		
事業所見学	夏休みと、11月にそれぞれハローワークですか、労働局の方が職場見学を計画してくれるんです、ま会社を、バス借り上げていただいて、2カ所3カ所会社を回って帰ってくる (D)				3	4		
見通しを持たせる支援	定期・不定期の面談の実施			進路としても、ほんと進路指導に特化した話を最低でも学期に1回くらいかな、しますんで、できれば本人も入れて、担任も入れて、どうするかっていう話もしますんで (B)	5	6		
	情報提供			これPTA総会の時に保護者に配った資料集なんです、ひよっとしたらどこの学校も進路ガイドを作ってるかもしれないけど、うち、そういうのがなくて、来たときにそういうのもなかったの、とりあえず進路に関する情報をまとめて提供できるものを持ってきて (D)	3	6		
	実習における教員の付添・巡回指導			実習中もできるだけまあ初めての企業さんの場合は手厚めにつかせてもらって、教員がジョブコーチ的な役割を果たしていきながら、ですね (C)	2	5		
地域社会とのつながりの構築・維持	事業所への働きかけ			事業所の新規開拓	インターネットで探す探もあります、見つからなかったら地図で地球の上から家から通える範囲内で、会社らしき建物を検索して、調べて、あー何何してる会社だとか (C)	4	12	
				個の重視による就労可能性の拡大	教員側が線を引いてはいけないと思うんです (E) AさんならAさんっていうお人柄の部分が当然あったりするんで、で、あの、できないこともたくさんあるしできることもあったりするけども、まずはAさんならAさんっていうふうな人を見てやってもらえませんか、人を見立ててくれませんか、その上で、ここができないっていう背景に二次障害だったりと発達障害だとかがあったりする (C)	2	9	
		関係機関との連携・協働	本人保護者と学校と、就業・生活支援センターで、相談支援事業所さん、地域の、入っていたいでますので、で、最終3年生の場合でも、ある程度就職が決まってきたら、就業・生活支援センターさんに見に行ってもらったりとか、というふうな引き継ぎをしていっているんで、関係機関と非常に密な感じですね、どっかとは必ずつながっている (C)	7	20			
	卒業後のフォローアップ	アフターも、だから手帳とって、障害者雇用とかで行った子は、結構入りますね、ケースも一回やったりとか、それからハローワークと、障害者就業・生活支援センターの人と一緒に会社訪問したりとか (A)	4	5				
到達点	高等部卒業後の進路	多様な進路選択	特性を生かした一般就労	人と接するのがやはり嫌だと言って、学校でもいつもマスクしていた子なんです、冷凍食品の関係の製造部門に入って梱包の作業しているんです、当然マスクがある、まあ非常に働きやすいと (D)	3	7		
			福祉的就労・サービスの利用	発達系の特性にしてもそうですし、二次障害的なところ、愛着のところにしてもそうですし、その課題を3年間で正直無理なこと多いので、そこを含めながら、生活訓練や就労移行の中で訓練をしてもらっている状況が多いです (E)	4	12		
			進学	不登校で来た生徒で、1、2年学校よく休んでいたのが3年になって進学したいという気持ちが出て、意欲が芽生えて、で進学して、まあ学校毎日行けるようになって大学行ってよかった、友達もできた、という生徒もおります (D)	4	7		
			家居・在宅	手の施しようがなくて、在宅っていう形で送り出してしまったケースもあるんですね、うん (E)	4	6		

定に向けて必要な情報を適宜様々な方法で本人、保護者に提供する』〈情報提供〉は、得られる情報により進路決定をするための見通しを持ち、不安が解消できると考えられたことから、『見通しを持たせる支援』にまとめた。これらの3つのサブカテゴリーは、進路を決定していくために必要と考えられる力を伸ばしたり、知識を与えたりすることであると捉えられたため、【進路実現に向けた指導・支援内容】のカテゴリーに集約した。

### (3) 【地域社会とのつながりの構築・維持】

『実習の際に教員が付き添ったり巡回したりして指導する』〈実習における教員の付添・巡回指導〉、『実習や就労の受入れ先となる事業所の開拓や理解啓発を行う』〈事業所の新規開拓〉、『障害名で決めつけるのではなく、企業に人柄や能力等、多面的に生徒を見てもらうようにする』〈個の重視による就労可能性の拡大〉は、いずれも事業所に対する教員側からのアプローチであるため、これらを《事業所への働きかけ》にまとめた。また、『在学中から卒業後を見通して支援機関とつなぎ、支援体制を作っておく』〈切れ目のない連携支援〉と、『卒業後も教員が他機関と連携しながら関わって支援すること』である〈卒業後のフォローアップ〉は、教員だけでなく、他機関と関わりながらの進路指導であるため、これらの概念を《関係機関との連携・協働》にまとめた。これらの2つのサブカテゴリーは、生徒が卒業した後の地域生活を見越してつなぐだけでなく、卒業後も教員や支援者が関わり続けていくための取組みであると考えられたため、これらを【地域社会とのつながりの構築・維持】に集約した。

以上(1)～(3)のカテゴリーは実践上の工夫と考えられるため、【実践】の領域にまとめた。

## 3. 【到達点】の概念・サブカテゴリー

### (1) 【高等部卒業後の進路】

『本人の得意なことや特性に合った職場とマッチングする』〈特性を生かした一般就労〉、『生徒の状況に応じて一般就労ではなく福祉的就労や福祉サービスの利用を選択する』〈福祉的就労・サービスの利用〉、『本人の希望に応じた学校に進学する』〈進学〉、『卒業時に進路・行き先が決まっておらず、家居となる』〈家居・在宅〉等、生徒の進路先は多様であると考えられたため、これらの概念を《多様な進路選択》にまとめ、卒業時点の進路であるため【高等部卒業後の進路】とし、カテゴリーを【到達点】とした。

### 4. 【課題】の概念間の関連

【課題】の概念同士の関連について、逐語録の原文脈に立ち返って検討した(図1)。なお、【到達点】のうち、概念〈家居・在宅〉を含めて検討した。

【生徒本人に関する課題】の中で、進路指導において大きな影響を及ぼしていたのは、〈不本意入学〉、〈不登校・不適應〉、〈二次障害の多様化〉から成る《学校生活を安定して送ることの困難》であった。進路指導を始める以前に、学校適応が課題となっていると推察された。中学校段階までに〈不登校・不適應〉となり、それらも含めた二次障害が多様化していき、結果的に高等部に進学したものの〈不本意入学〉という納得いかない状況にあるケースもあった。この〈不本意入学〉は、〈不登校・不適應〉の問題と相互に関連しており、〈不本意入学〉から〈不登校・不適應〉につながる場合もあれば、〈不登校・不適應〉であるために〈不本意入学〉したケースもあった。また、障害認識がなく自分が入学した理由が理解できないという〈本人の自己理解の困難さ〉から〈不本意入学〉の状態につながっていた。

また、〈不登校・不適應〉や〈二次障害の多様化〉の課題から、教員の〈指導と支援における葛藤〉が生まれていた。インタビューの中では、生徒に厳しくすると〈不登校・不適應〉の状態が悪化することや〈実習や作業学習の制限〉があるために指導に限られてしまうこと、〈3年間という時間的制約〉の中での指導と支援のバランスをとることの難しさ、保護者の意向に沿うと指導がしづらいという〈保護者との連携の困難さ〉が語られた。そして、〈不登校・不適應〉の問題は〈保護者との連携の困難さ〉があり支援が行いにくいという問題につながっており、〈3年間という時間的制約〉と相俟って、進路指導が円滑に進まなくなっていた。〈保護者との連携の困難さ〉がある場合、結果として進路決定に結びつかず、〈家居・在宅〉となっているケースもあった。また、〈不登校・不適應〉の生徒の中には、進路実現以前に中途退学に結びついてしまうケースがあった。こうした課題は〈進級に係る困難さ〉の問題の中で語られた。さらに、卒業できても進路が未決定のまま〈家居・在宅〉となる場合もあることが示された。調査の中では、〈不登校・不適應〉や精神疾患や二次障害の悪化のために進路が決まらなかったケースが語られた。これには〈受入れ事業所の不足〉が関係しているケースもあった。《進路指導を通して見えてくる課題》の中では、自分の障害や困難さを認識できず、自分の能力に合った進路選択に困難さが生じる〈本人の自己理解の困難さ〉が〈保護者の理解不足〉と関連していた。障害認識がないために、進路の選択肢として福祉的就労を考えられなかったり、就職しても支援を得ることを嫌がったりするケースが問題となっていた。また、〈本人の自己理解の困難さ〉は新しい経験をすることに抵抗を示す結果、〈経験不足〉につながっていた。〈経験不足〉は〈実習や

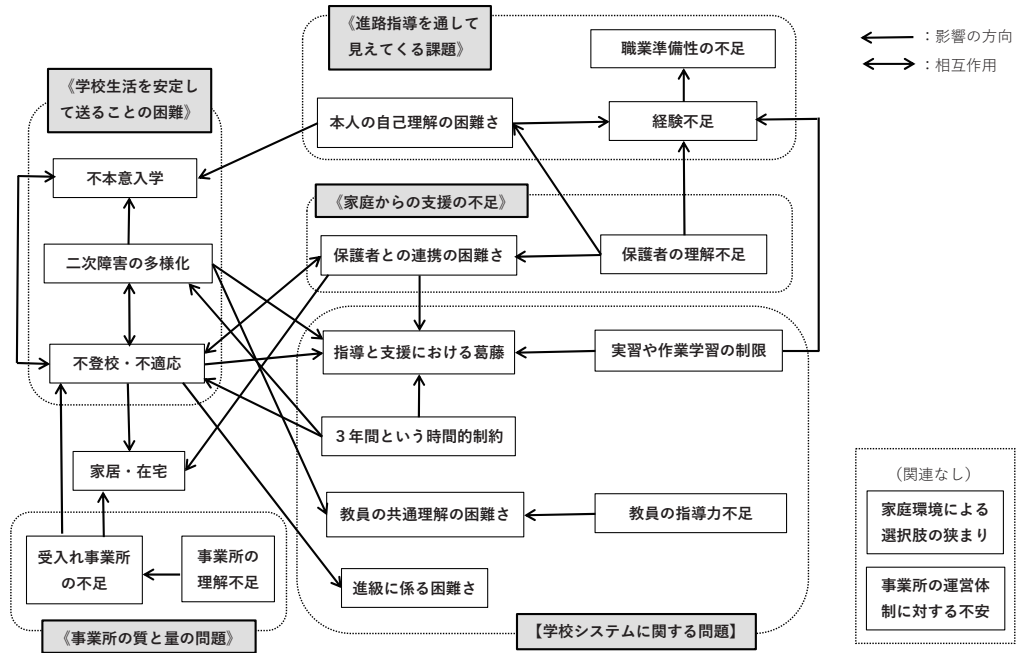


図1 「課題」の概念の関連図

作業学習の制限)や〈保護者の理解不足〉の影響を受け、〈職業準備性の不足〉につながっていた。〈職業準備性の不足〉は在学中に解決されず、卒業後就労からの離職原因となっていることも語られた。

【学校システムに関する課題】および【家庭と社会資源に関する課題】の中の概念のうち、〈教員の共通理解の困難さ〉は〈二次障害の多様化〉から生じていた。障害の多様化のために、共通理解が図りにくくなっていることが語られた。また、〈教員の指導力不足〉のために、指導についての共通理解が図られないことも課題となっていた。〈事業所の理解不足〉は〈受け入れ事業所の不足〉につながっており、企業開拓において受け入れてもらえず断られるケースが語られた。一方、〈家庭環境による選択肢の狭まり〉と〈事業所の運営体制に対する不安〉は、どの概念とも関連が見出されなかった。

5. 【実践】および【到達点】と【課題】の対応関係  
 【実践】および【到達点】と【課題】の概念間および概念・サブカテゴリー間の関係について検討した。  
 (1) 【指導方針】との関連

発達障害のある生徒に対する進路指導の実践として、《受容的アプローチ》、《目標志向的アプローチ》、《教員の連携・協働》が【指導方針】とされていた。基本方針となっていたのは、〈生徒との信頼関係の構築〉、

〈生徒のペースの尊重〉、〈自己決定の尊重〉から成る《受容的アプローチ》であった。これらは〈不登校・不適應〉や〈二次障害の多様化〉といった《学校生活を安定して送ることの困難》に対応しており、信頼関係を基本とし、無理はさせずに本人の決定を尊重する姿勢がとられていた。この《受容的アプローチ》の上で、〈達成感の積み上げ〉や〈自分の課題の克服〉をさせる《目標志向的アプローチ》がとられていた。これは〈本人の自己理解の困難さ〉や〈職業準備性の不足〉といった《進路指導を通して見えてくる課題》に対応していた。そして、進路指導を行う上では、〈教員間の情報共有・コミュニケーション〉と〈生徒の実態把握〉から成る《教員の連携・協働》が重視されていた。これは〈教員の共通理解の困難さ〉や〈教員の指導力不足〉に対応するための方針とされていた。このように、教員間で生徒の目標や実態を共有し、コミュニケーションを密にとりながら進路指導を進めていくことが、【指導方針】の一つとなっていた。

(2) 【進路実現に向けた指導・支援内容】との関連

具体的な進路指導においては、〈本人の自己理解の困難さ〉に対応する実践として〈授業・学校生活を通じた自己理解〉と〈実習と振り返りを通じた自己理解〉が行われ、《自己理解の促進》が図られていた。また、〈実習や作業学習の制限〉や〈経験不足〉、〈職業準備

性の不足」といった《進路指導を通して見えてくる課題》に対して、《教育課程・学習内容の工夫》や《定期・不定期の実習の実施》といった取り組みがなされていた。これらを通して、《能力の伸長・見極め》を行い、進路実現が目指されていた。さらに、《定期・不定期の実習の実施》は、《受入れ事業所の不足》や《事業所の理解不足》にも対応する実践となっていた。そして、《事業所見学》や《定期・不定期の面談の実施》、《情報提供》といった《見通しを持たせる支援》を行うことで、《保護者との連携の困難さ》や《保護者の理解不足》への対応がなされていた。このように、定期・不定期に生徒や保護者と面談を重ね、進路に関する情報を提供することで、保護者との関係性を作りながら、進路指導が進められていた。

### (3) 【地域社会とのつながりの構築・維持】および【高等部卒業後の進路】との関連

《実習における教員の付添・巡回指導》や《事業所の新規開拓》、《個の重視による就労可能性の拡大》は、地域における社会資源の不足を補い、《受入れ事業所の不足》や《事業所の理解不足》に対応し、生徒の実習先や就職先を増やす取り組みとして行われていた。事業所が生徒の実習を引き受けることで、事業所側の理解が促進されるという効果も期待されていた。進路指導においては、これまでに述べた様々な実践を通じて、生徒を《特性を生かした一般就労》や《福祉的就労・サービスの利用》、《進学》等の様々な【高等部卒業後の進路】につなげていた。《福祉的就労・サービスの利用》により、《3年間という時間的制約》の中ではなし得なかったことを引き継ぎ、卒業後も訓練が続けられているケースも語られた。一方、進路先が決まらず、《家居・在宅》となるケースもあった。こうした中のどのようなケースにおいても、在学時より《切れ目のない連携支援》を行い、《卒業後のフォローアップ》をすることで、【地域社会とのつながりの構築・維持】が目指されていた。こうした支援は、《保護者との連携の困難さ》があるケースや《家居・在宅》となったケースに対応した実践にもなっており、卒業しても何らかの支援が継続して受けられるような体制が在学中から作られていた。

このように、進路指導において生じている様々な課題に対応して、具体的な実践が行われていた。一方、《指導と支援における葛藤》、《進級に係る困難さ》、《家庭環境による選択肢の狭まり》、《事業所の運営体制に対する不安》の4つの課題に関する概念と実践との対応関係は見出されなかった。

## IV. 考察

本調査の結果より、様々な課題や実践上の工夫が見出されたが、ここでは主な特徴であると考えられる点に絞って考察する。

### 1. 課題の主な特徴

一点目に、本調査で語られた二次障害には精神疾患や行動・情緒の問題等、様々な種類が含まれていたが、特に《不登校・不適応》の進路指導への影響は大きいことが推察された。松本(2017)は、集団への適応の問題は現在の学校生活だけでなく、卒業後の生活にも関わる最重要課題であると述べている。不登校経験があり、児童青年期から精神科に継続通院している高機能の自閉症スペクトラム者における成人後の無業やひきこもりの割合は高いことが指摘されている(武井ら, 2017)。《不登校・不適応》の生徒の場合、進路に関する学習を積み重ねていく機会や時間が少なくなると推察される。加えて、本調査では《準ずる教育課程・時間の縛り》があるために、《実習や作業学習の制限》があり、生徒に必要と思われる体験的な学習をさせる時間が確保しづらいことも課題に挙がっていた。《進路指導を通して見えてくる課題》を改善するためにも、体験的な学習の機会を増やす方法を検討する必要がある。また、特別支援学校(病弱)においては、治療と並行しながら学習を進める必要がある他、入院が転入学の前提となっている学校もあり、医療機関と連携した取り組みを検討していく必要がある。医師やスクールカウンセラー等の専門家とも連携しながら、二次障害のある生徒に適した進路指導や進路学習の在り方を検討することが重要であると考えられた。

二点目に、《家庭からの支援の不足》が大きな問題となっていることが見出された。《保護者との連携の困難さ》だけでなく、《家庭環境による選択肢の狭まり》という課題も挙がっており、経済的な問題により進学を諦めたり、家庭の支援が得られずに就労を諦めたりするなど、生徒の進路選択の幅が狭まることにつながる可能性が示唆された。内閣府(2017)によると、2016年度の大学等の進学率は、全世帯が73.2%であったのに対して、生活保護世帯は33.1%、児童養護施設入所者の高校卒業後進学率は24.0%であった。小野川ら(2016)は、特別支援学校(病弱)に転入してくる子どもたちの背景には経済的困難、養育問題、虐待といった深刻な家庭問題が幾重にも重なり、それらが生活や心身の発達に大きな影響を与えていることを見出しているが、本調査ではそのような育ちの履歴が進路選択にも影響する可能性が示された。また、貧困を抱えた親子は、貧困だけを抱えているわけではなく、虐



待、ひとり親、精神疾患、依存症、発達障害、不安定雇用など、様々な困難を複合して抱えていることが指摘されている（小野川ら，2016）。そうした問題は社会的孤立、無力感の増大などの困難を生み出すことにもつながっていく（山田，2016）。そのため、教員が生徒本人の抱える課題だけでなく、保護者の抱える課題とも向き合わなければならない実態があると考えられた。

## 2. 実践の主な特徴

〔到達点〕に示されたように、発達障害のある生徒の高等部卒業後の進路は、一般就労、福祉的就労、福祉サービスの利用、進学、在宅と多様である。このような多様な進路や、上述したような複雑な課題に対応するためには、実践上の様々な工夫が必要であると考えられる。

実践上の特徴の一点目に、《学校生活を安定して送ることの困難》の課題に対応すると考えられる《受容的アプローチ》を行うという方針が挙げられる。従来から不登校や心身症等の生徒を受け入れてきた特別支援学校（病弱）においては、受容することや安心感を高める取組みが重視されており、そのために教師と生徒が対一の関係を築く実践が大切にされてきた（武田，2004）。進路指導においても、これまでの生育歴の中で迫害体験や傷つき体験をしてきた不登校や二次障害のある生徒に対しては、まずは生徒との信頼関係の構築を図ることが重視されていると考えられた。様々な困難を抱える生徒にとって、進路選択という次なる一歩を踏み出すための意欲を取り戻すためには、学校が安心できる居場所となり、自己の存在を肯定されることが重要であると考えられた。そうして学校生活を安定して送ることができるようになってから、進路に向けた学習を行う段階へと進んでいけると考えられる。

二点目に、地域の関係機関とのつながりが在学中から構築されるとともに、卒業後もその維持が図られていることが挙げられる。〈切れ目のない連携支援〉は〔実践〕の概念の中で最も発話例数の多い概念の一つで、対象者7名すべてが言及していた。在学中から本人、保護者が関係機関とつながりを持つ機会を用意し、〈卒業後のフォローアップ〉を通して作られたつながりの維持が図られる目的は、社会的孤立を防ぐことにあるのではないかと考えられる。日本学術会議社会学委員会社会福祉学分会（2018）は、社会とのつながりが弱い人のニーズ特性として、「声を奪われ（VOICELESS）支援ニーズが表明できない」「支援ニーズの多様化、深刻化、複合化による支援の困難さ」「受援力の脆弱性による継続的支援の困難さ」の3点を挙

げている。卒業時点で〈家居・在宅〉となる場合や、卒業後に離職や病状の悪化等により社会とのつながりが弱まり、支援が受けづらくなる可能性も想定されるため、教員が卒業後も生徒との関係を維持していくことや、行政、医療、福祉関係者のいずれかであっても、つながり続けることは重要な意味を持つと考えられた。

## V. まとめと今後の課題

特別支援学校（病弱）高等部における発達障害のある生徒に対する進路指導においては、実習や事業所見学等の体験的な学習や面談等が行われていたが、二次障害や家庭環境の問題等により、円滑に進まない場合があることが示された。また、受容的な関わりや卒業後もつながりを維持することが重要な実践内容となっていた。

本研究は仮説生成段階にとどまり、現場での検証までには至らなかった。複雑な課題を抱える発達障害のある生徒に対してどのような進路指導が有効であるのか、実践を通して検証していく必要がある。また、概念同士の関連を検討した結果、他の概念との関連が見出されない概念があった。本来であれば関連が見出されるまでフォローアップインタビューをすべきところであるが、物理的制約から実施できなかったことは、本研究の限界である。加えて、実践との対応関係が見出されなかった4つの課題に関する概念については、進路指導としては実践がなされていない課題であるか、実践することが困難な課題である可能性も考えられる。さらなる調査が必要である。さらに、一口に特別支援学校（病弱）と言っても、単独校か他障害との併置校かといった学校形態や地域性等、実態は学校ごとに様々に異なることが推測される。それぞれの学校の実態に応じ、特色を生かした教育の中身を検討し、充実させていくために、今後の研究の蓄積が必要である。

## 【謝辞】

ご公務でご多用の中、本調査にご協力くださいました特別支援学校の先生方に、深く感謝申し上げます。また、本研究を進めるにあたり貴重なご助言を賜りました、広島大学大学院人間社会科学研究所教授 服巻豊先生に、記してお礼申し上げます。

## 【文献】

- 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と課題. 職業リハビリテーション, 24(2), 14-23.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2012) 専門研究 A 特別支援学校高等部(専攻科)における進路指導・職業教育支援プログラムの開発. 研究成果報告書.
- 松本くみ子 (2017) 特別支援学校高等部における教育相談内容の分析-心理士への相談内容に着目して-. 人間文化創成科学論叢, 20, 165-172.
- 森山貴史 (2018) 病弱教育における発達障害を併せ有する心身症等の児童生徒を対象とした実践研究の動向-特別支援学校(病弱)の実践資料の検討から-. LD研究, 27, 521-531.
- 内閣府 (2017) 国における子供の貧困対策の取組について-子供の貧困対策マッチング・フォーラム in 姫路. <https://www8.cao.go.jp/kodomonohinkon/forum/h29/pdf/himeji/aisatsu1.pdf> (2019年11月13日閲覧).
- 日本学術会議社会学委員会社会福祉学分会 (2018) 社会的つながりが弱い人への支援のあり方について-社会福祉学の視点から-. 第268回 幹事会資料 5\_提案 7. <http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/kanji/pdf24/siryo268-5-1.pdf> (2020年2月19日閲覧).
- 丹羽登 (2019) 第3章 病弱教育の制度. 日本育療学会 (編著), 標準「病弱児の教育」テキスト, ジェームス教育新社, 26-35.
- 小野川文子・田部絢子・高橋智 (2016) 卒業生調査からみた病弱特別支援学校および寄宿舎の教育的役割と課題. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ, 67, 81-89.
- 才藤大和・古井克憲 (2019) 知的障害特別支援学校高等部における作業学習・現場実習・進路指導に関する実態調査. 和歌山大学教育学部紀要: 教育科学, 63, 13-20.
- 齊藤万比古 (2015) 発達障害と二次障害. LD研究, 24, 77-87.
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法-原理・方法・実践. 新曜社.
- 武田鉄郎 (2004) 心身症・神経症等の児童生徒の実態把握と教育的対応. 特殊教育学研究, 42, 159-165.
- 武井明・鈴木太郎・土井朋代・土井準・富岡健・廣田亜佳音・泉将吾・目良和彦 (2017) 児童青年期から通院を継続している自閉症スペクトラム障害患者の就労状況について. 児童青年精神医学とその近接領域, 58, 742-756.
- 谷口明子 (2019) 第11章 キャリア教育. 日本育療学会 (編著), 標準「病弱児の教育」テキスト, ジェームス教育新社, 120-130.
- 山田哲也 (2016) 4 格差・貧困から公教育を問い直す. 志水宏吉 (編), 岩波講座 教育 変革への展望 2 社会のなかの教育, 岩波書店, 105-138.