

学位論文要約

研究題目

特別支援学校（病弱）高等部における
発達障害のある生徒と社会をつなぐ学校システムの在り方

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻 学習開発学分野
特別支援教育学領域

河村佐和子

I. 論文の構成

【序論】

序章 問題意識と構成

- 第1節 本研究における問題意識
- 第2節 本研究の構成と用語の定義

第1章 問題の所在と研究の目的

- 第1節 特別支援学校（病弱）の現状と課題
- 第2節 発達障害者に対する就労支援の現状と課題
- 第3節 本研究の目的

【本論】

第I部 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

第2章 特別支援学校（病弱）高等部における準ずる教育課程に沿って学ぶ発達障害のある生徒に対する進路指導の現状と課題（研究1）

- 第1節 目的
- 第2節 予備調査
- 第3節 本調査の方法
- 第4節 本調査の結果
- 第5節 考察
- 第6節 本章のまとめ

第3章 特別支援学校（病弱）高等部において準ずる教育課程に沿って学ぶ発達障害のある生徒に対する進路指導の課題と実践の構造（研究2）

- 第1節 目的
- 第2節 方法
- 第3節 結果
- 第4節 考察
- 第5節 本章のまとめ

第4章 第I部の総合考察

- 第1節 進路指導上の課題をどう捉えるか
- 第2節 進路指導の実践をどう捉えるか
- 第3節 本章のまとめ

第Ⅱ部 成人発達障害者に対する就労支援

第5章 発達障害者と企業をつなぐ就労支援における課題と実践（研究3）

- 第1節 目的
- 第2節 方法
- 第3節 結果
- 第4節 考察
- 第5節 本章のまとめ

第6章 就労移行支援事業所におけるエスノグラフィー（研究4）

- 第1節 目的
- 第2節 方法
- 第3節 結果
- 第4節 考察
- 第5節 本章のまとめ

第7章 第Ⅱ部の総合考察

- 第1節 発達障害者に対する就労支援における課題
- 第2節 発達障害者の就労における強みを生かす実践の意義
- 第3節 本章のまとめ

【結論】

第8章 自己理解の諸相

- 第1節 自己理解の問題の本質
- 第2節 発達障害者の就労支援における自己理解・特性理解の目的と内容
- 第3節 特別支援教育における自己理解

第9章 「共創的自己理解」に基づく実践に向けた検討

- 第1節 「共創的自己理解」とは何か
- 第2節 特別支援学校（病弱）高等部における「共創的自己理解」を支える学校システムの在り方

終章 総括

- 第1節 本研究の概略
- 第2節 今後の課題と展望

引用文献

II. 論文の概要

【序論】

本研究の背景と目的

2011年に改正された障害者基本法では、発達障害が精神障害に含まれることになった。また、2016年の障害者雇用促進法改正により、2018年4月から民間企業の法定雇用率が2.2%に引き上げられるとともに、発達障害を含む精神障害者の雇用が義務化され、雇用の分野における障害を理由とした差別的取り扱いが禁止された。この他、発達障害者支援法の改正や、厚生労働省による助成金制度の創設等、発達障害者の就労を取り巻く状況は改善されつつあるが、総務省行政評価局(2017)によると、2014年度の全国のハローワークにおける手帳を所持していない発達障害者の就職率は36.4%にとどまり、全障害者の就職率47.2%に比べ、10.8ポイント下回っている。厚生労働省(2019)の行った障害者雇用実態調査では、従業員規模5名以上の事業所に雇用されている障害者は、身体障害者が42万3,000名、知的障害者が18万9,000名、精神障害者が20万名、発達障害者が3万9,000名であった。障害者職業総合センター(2015b)は、発達障害者の多様な障害特性とそこから派生している二次障害も含めた特性の理解はまだ十分進んでおらず、発達障害者の就職率が必ずしも高いとは言えないと指摘している。また、障害者職業総合センター(2015a)によると、発達障害者の就業実態としての勤続年数は平均4年足らずで、離職経験者は55.3%にのぼり、職場定着支援を強化する必要性が指摘されてきた。そのため、改正障害者総合支援法において、平成30年度から生活課題を支援する「就労定着支援事業」が新たに創設された。法律の改正内容や雇用率の低さ、離職率の高さを見ると、発達障害者の就労には量・質の両面で多くの課題があると考えられる。さらに、文部科学省(2020)によると、平成30年3月の特別支援学校高等部(本科)卒業生21,657名のうち、進学者は427名(2.0%)、就職者は6,760名(31.2%)、社会福祉施設等入所・通所者は13,241名(61.1%)、その他は887名(4.1%)となっている。高等部卒業者の就職率は、前年度と比べると増加しているものの3割ほどであり、6割以上が社会福祉施設等へ入所もしくは通所していることから、特別支援学校から一般就労への移行の壁は依然として高いことが窺える。

特別支援学校の中で、高等部に発達障害のある生徒が在籍する学校が最も多いのが、病弱・身体虚弱(以下、病弱)対象の特別支援学校である(国立特別支援教育総合研究所, 2012)。平成11年以降、特別支援学校(病弱)において、発達障害を含めた精神疾患及び心身症のある生徒が最も多い教育対象となり(八島・栃真賀・植木田・滝川・西牧, 2013)、現在も増加傾向が続いている(深草・森山・新平, 2017)。発達障害があるだけでは病弱教育の対象とはならないが、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、特別支援学校(病弱)での学習が必要となる事例が増えている(丹羽, 2019)。不登校や心身症、適応障害、精神疾患等が児童虐待、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であると捉えられる(齊藤, 2015)。発達障害のある子どもはいじめや虐待を経験することが多く、不登校や適応障害、反応性愛着障害といった二次障害が生じる事例は増加している(小野川・高橋, 2013; 咲間, 2010; 武田, 2012)。このように、特別支援学校(病弱)において発達障害のある生徒が増加していることは指摘されているが、発達障害があり精神的な問題を抱える児童生徒に対するキャリア教育や進路指導に対しては、「情報共有の機運は高まりつつある」(森山, 2018)といった段階にとどまっており、どのような教育が必要かということについて卒業後を見据えた視点から論じた研究は少な

い。

卒業後の彼らは、先述したような厳しい雇用情勢の中に置かれるが、社会とのつながりは就労に限定されるものではない。日本学術会議社会学委員会社会福祉学分科会（2018）は、社会的なつながりが弱い人とは、「①家族・職場・地域における人間関係が希薄になっているため、②家族の成員間の関係性があつたとしても家族の外部に対しては閉鎖的なため、社会的な相互承認の場を十分に持てない人」を指すと述べている。また、社会的な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。これらはソーシャルワークの視点から見た社会的つながりの弱さであるが、将来こうした状態に陥らないために、学校段階から長期的な社会的つながりの構築を見据えた教育を進めておく必要があるだろう。発達障害だけでなく、様々な二次障害を抱える生徒たちがいかにして社会とのつながりを形成するのかという問題は、本人や保護者だけでなく、教員にとっても切実な問題である。しかし、特別支援学校（病弱）高等部において、発達障害のある生徒に対してどのような進路指導がなされており、彼らがどのような進路を選択しているのかということについては、ほとんど情報がないため、特別支援学校（病弱）に在籍する発達障害のある生徒に対する進路指導の実態把握が必要であると考えられる。また、成人の発達障害者の就労支援の現状から、特別支援学校（病弱）高等部でどのような教育実践を行えば、発達障害のある生徒を社会とスムーズにつないでいくことができるのかを明らかにし、教育実践に生かしていくことは意義あることと考えられる。

そこで、本研究では特別支援学校（病弱）高等部において準ずる教育課程に沿って学ぶ発達障害のある生徒が社会とつながるために必要な指導・支援の在り方を明らかにすることを目的とし、以下の3点を研究課題として設定した。

- (1) 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現状と課題を明らかにする。
- (2) 成人発達障害者の就労支援における実践上の課題と工夫について明らかにするとともに、高い就職率を誇る就労移行支援事業所の実践における具体的な方法とプロセスを明らかにする。
- (3) 特別支援学校（病弱）高等部において、準ずる教育課程に沿って学ぶ発達障害のある生徒と社会をつなぐ学校システムの在り方を検討する。

【本論】

第I部 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

第2章 特別支援学校（病弱）高等部における準ずる教育課程に沿って学ぶ発達障害のある生徒に対する進路指導の現状と課題（研究1）

調査の概要

特別支援学校（病弱）高等部において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関する実態調査を行い、進路指導や進路選択の現状と課題を明らかにすることを目的とし、予備調査の結果を踏まえて作成した質問紙を用いて、全国の特別支援学校（病弱）高等部93校の進路指導担当教員を対象に本調査を実施した。①回答者の属性（4項目）、②高等部の対象障害種、在籍生徒数、準ずる教育課程に在籍する発達障害のある生徒数、二次障害のある生徒数、二次障害の内容（複数回答）、③進路決定状況

④発達障害のある生徒への進路指導上の工夫・連携機関・情報提供（3項目、複数回答）、課題（4件法）、課題（自由記述）、⑤進路指導全般の課題（自由記述）について尋ねた。④は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学校にのみ回答を求めた。回収後、調査内容の①～④について単純集計と割合、①と②の一部、④の課題（4件法）について中央値、④の課題（4件法）について因子分析による分析を行った。④と⑤の自由記述は、KJ法（川喜多，1967）における「グループ編成」の手法を用いてカテゴリー化した。カテゴリーの信頼性を検討するため、26年の教職経験を有する高等学校教員1名に再分析を依頼した結果、一致率は④については83.8%、⑤については79.6%であった。一致しなかった記述については協議の上決定した。

なお、研究1～4における調査は、すべて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て実施した。

結果

質問紙を郵送した93校のうち、53校から回答を得た（回収率57.0%）。53校全体の高等部在籍生徒数の平均は28.1名（ $SD=20.8$ ）であり、そのうち38校（71.7%）に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、在籍校における平均在籍生徒数は9.3名（ $SD=9.8$ ）であった（Table 1）。また、在籍生徒総数1,490名のうち353名（23.7%）が準ずる教育課程に沿って学ぶ発達障害のある生徒で、そのうち268名（75.9%）に二次障害があった。二次障害の種類別（Table 2）では、不登校傾向のある生徒が在籍すると回答した学校が28校（84.8%）であり、23校（70.0%）に社交不安障害、21校（63.6%）に適応障害のある生徒が在籍していた。心身症、強迫傾向、自傷行為のある生徒が在籍していると回答した学校はそれぞれ15校（45.5%）であった。

平成30年3月卒業生の平成30年3月時点における進路決定状況の詳細をTable 3に示した。アは回答校53校全体の卒業生490名のうち、不明の5名を除く485名の進路先、イは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38校の卒業生95名のうち、不明の3校4名を除く35校91名の進路先、ウは準ずる教育課程に沿って学ぶ発達障害のある生徒以外の生徒53校395名のうち、不明の1名を除く394名の進路先を示している。アは、④生活介護の通所型施設が86名（17.7%）と最も多く、次いで⑥就労継続支援B型事業所（以下、B型事業所）が71名（14.6%）と多かった。イは、⑨一般企業（非正規雇用）が20名（22.0%）と最も多く、次いで⑧一般企業（正規雇用）が13名（14.3%）と多くなっていた。また、⑥B型事業所や⑦就労移行支援事業所への通所もそれぞれ12名（13.2%）であり、上記4種類の進路先で全体の6割を超えていた。また、在宅は3名（3.3%）、未定は5名（5.5%）であった。

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学校38校に対し、進路指導上工夫していることについて尋ねたところ、37校が「卒業後も教員によるアフターフォローを行っている」と答え、35校が「様々な機関と連携している」と回答した。続いて、連携している関係機関や専門家について尋ねたところ、進路指導上の連携先としては「ハローワーク」が37校と最も多く、次いで「障害者就業・生活支援センター」（35校）、「就労移行支援事業所・就労継続支援事業所」（34校）、「主治医」（29校）であった。さらに、本人への情報提供の内容について尋ねた。「ハローワークの利用」について情報提供している学校が36校、次いで「福祉的就労」（35校）、「就労移行支援事業所・就労継続支援事業所」（34校）、「障害者雇用」（34校）であった。

Table 1 校種別学校数と生徒数

	病弱単独校	併置校	総数
回答校数	21(39.6)	32(60.4)	53
高等部生徒数	342(23.0)	1148(77.0)	1490
平均生徒数/標準偏差	16.3/9.0	35.9/22.6	28.1/20.8
発達障害生徒在籍学校数	16(42.1)	22(57.9)	38
発達障害生徒数	176(49.9)	177(50.1)	353
発達障害生徒数のうち二次障害生徒数	126(47.0)	142(53.0)	268
在籍1校あたり平均発達障害生徒数/標準偏差	11/7.9	8.0/10.8	9.3/9.8
平均二次障害生徒数/標準偏差	7.9/6.3	6.5/10.4	7.1/8.9
同一校種内発達障害在籍学校割合	76.2%	68.8%	71.7%
同一校種内発達障害生徒数割合	51.5%	15.4%	23.7%
同一校種内二次障害生徒数割合	71.6%	80.2%	75.9%

()内は、総数に対する割合 (%) を示す。

「発達障害生徒」とは、準ずる教育課程に沿って学ぶ発達障害のある生徒のことを指す。

Table 2 二次障害の種類 (複数回答可)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭
回答校数	28	21	23	15	10	14	15	9	15	12	5	11	12	5
割合	84.8	63.6	70.0	45.5	30.3	42.4	45.5	27.3	45.5	36.4	15.2	33.3	36.4	15.2

①不登校傾向 ②適応障害 ③社交不安障害 ④心身症 ⑤うつ状態 ⑥緘黙傾向

⑦強迫傾向 ⑧解離 ⑨自傷行為 ⑩暴力 ⑪回避傾向 ⑫いじめられた経験等によるPTSD

⑬愛着障害 ⑭その他 (逃避行動, 統合失調症等, 自由記述による回答)

割合は、二次障害がある生徒が在籍すると回答した33校中の割合 (%) を示す。

Table 3 平成30年3月卒業生の進路状況 (平成30年3月アンケート記入時点)

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧	⑨	⑩	⑪	⑫	⑬	⑭	総数
ア 回答全体 (53校485名)	27	9	14	86	29	71	50	55	52	2	3	43	16	28	485
割合 (%)	5.6	1.9	2.9	17.7	6.0	14.6	10.3	11.3	10.7	0.4	0.6	8.9	3.3	5.8	
イ 発達障害生徒 (35校91名)	7	3	2	1	7	12	12	13	20	0	1	3	5	5	91
割合 (%)	7.7	3.3	2.2	1.1	7.7	13.2	13.2	14.3	22.0	0.0	1.1	3.3	5.5	5.5	
ウ 発達障害生徒 以外 (53校394名)	20	6	12	85	22	59	38	42	32	2	2	40	11	23	394
割合 (%)	5.1	1.5	3.0	21.6	5.6	15.0	9.6	10.7	8.1	0.5	0.5	10.2	2.8	5.8	

注) ①大学, 短大, 専門学校 ②障害者職業訓練校 ③入所型施設 ④通所型施設 (生活介護)

⑤就労継続支援A型事業所 ⑥就労継続支援B型事業所 ⑦就労移行支援事業所 ⑧一般企業 (正規雇用)

⑨一般企業 (非正規雇用) ⑩公務員 ⑪障害者就労ではない一般就労 ⑫在宅 (入院を含む)

⑬未定 ⑭その他 (自立訓練事業所, 地域活動支援センター, 精神科デイケア, 若者サポートステーション等)

「発達障害のある生徒への進路指導上の課題と考えられることや苦労していること」について、自由記述での回答を求め、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学校38校中、25校より全部で68の記述を得た。質的分析の結果、5のカテゴリーグループと14のカテゴリーが生成された。結果はTable 4に示す通りである。

Table 4 発達障害のある生徒への進路指導上教員が課題と感じていること

カテゴリーグループ	カテゴリー	記述例
本人に関する問題 (31) 45.6%	本人の自己理解の困難さ (14) 20.6%	・生徒自身が障害や特性を理解できず、自己評価が極端に高かったり低かったりし、自分の能力に合わない進路先を選択しようとする。
	障害特性上の困難 (6) 8.8%	・コミュニケーションがうまくとれない。
	職業準備性の不足 (7) 10.3%	・就労意欲がない、低い生徒がいる。
	学校生活の安定 (2) 2.9%	・高等部の生活に慣れたり規則正しい生活リズムを作ったりすることに時間がかかり、進路指導が出遅れがちになってしまう。
	慣れない体験への抵抗(5) 7.4%	・普段と異なる状況に抵抗が強い生徒が多いので、企業・施設見学や実習等で心理的な負担、回避があり、参加できないことがある。
家庭に関する問題 (11) 16.2%	保護者の障害理解の不足 (4) 5.9%	・保護者が子どもの障害や現状をなかなか受容できず、進路決定に時間を要する。
	家庭環境の問題 (7) 10.3%	・保護者の経済状況が厳しいケースが多い。
学校に関する問題(12) 17.6%	教員側の指導上の問題 (10) 14.7%	・担任の力量不足（特別支援学校免許を持っていない）。
	教育システム上の問題 (2) 2.9%	・教育課程が発達障害のある生徒に適していないことが一番の課題と思われる。現在、検討を進めている。
社会資源に関する問題 (12) 17.6%	他機関連携の課題 (3) 4.4%	・本人の適性に合った進路先をマッチングさせていく中で、受け入れ事業所との連携を行っていくことが重要だと考えている。
	企業側の障害理解の不足 (2)2.9%	・民間企業の発達障害に対しての理解が進んでいないため、正しい知識と理解してもらうための啓発活動が課題の一つだと考える。
	生徒の実態に合った進路先の不足 (7) 10.3%	・福祉事業所は実質は知的障害の方向けのところが多く、一般就労が卒業時に難しい生徒が通える事業所の選択肢が少ない。
その他 (2) 2.9%	特に問題なし (2) 2.9%	・主障害が肢体不自由・病弱で、発達障害上の課題はあまり大きくないことが、現在在籍している生徒の実態。

() 内の数字は、記述の数、割合は、総記述数68のうちの割合を示す。

考察

本調査の結果、特別支援学校（病弱）高等部において発達障害のある生徒が増加傾向にあることが確認された。また、発達障害のある生徒数のうち二次障害を伴う割合は71.7%であった。発達障害に伴う二次障害の種類が多岐にわたり、専門的な対応が必要となっていることが推察された。特に、不登校傾向のある生徒が在籍すると答えた学校は8割を超えていた。また、不登校や適応障害だけでなく、社交不安障害や心身症、強迫行動、自傷行為、緘黙傾向のある生徒が在籍すると回答した学校は4割を超え、うつ状態、暴力、いじめられた経験によるPTSD、愛着障害のある生徒が在籍すると回答した学校は3割を超えていた。本調査において、進路指導上、主治医（病院）と連携していると回答した学校は多かったが、学校生活が安定しないために進路指導にまで至らない生徒がいると記述した回答があり、どの進路先ともつながらず、在宅となる卒業生も存在していた。つまり、進路指導においても、発達障害による発達の側面への支援に加えて、二次障害への心理的・精神的側面への支援体制の構築が急務といえる。進路決定状況については、特別支援学校高等部において準ずる教育課程に沿って学んだ発達障害のある生徒91名のうち、高等教育機関への進学者は7名でその割合は0.9%であり、発達障害のある生徒の就職率は就労継続支援A型事業所の利用も合わせると45.1%となり、福祉的就労や就労のためのすべての訓練機関の利用も合わせると、全体の7割を超えた。高等部在籍の発達障害のある生徒の進路は、大きく分けると一般就労か福祉サービスを利用した訓練か、という2つの選択肢となっていた。また、進学や施設入所、福祉的就労、一般就労、障害者雇用ではない一般就労、精神科デイケア等、幅広い進路が選択されており、多様化する生徒

の進路選択のニーズに応えるために、進路指導に関して高い専門性が要求されていることが推察された。こうした進路状況を見ると、卒業後の進路や職業生活と教育内容との関連を持たせた教育課程の編成とその柔軟な運用は、学習への動機づけを高めるという点からも重要であると考えられる。一部の特別支援学校（病弱）では、進路希望に対応した教育課程の類型化（該当学年，下学年適応，知的代替等）を実施したり，自立活動の時間を増やしたり，学校設定教科で「職業」や科目「産業社会と人間」を取り入れたりするなど，すでに様々な工夫を行っている（国立特別支援教育総合研究所，2014）。こうした取り組みの成果と課題を整理し，各校の実情に即した教育課程の編成や学科・コースの再編を検討していく必要がある。

進路指導上の課題に関しては，発達障害のある生徒への進路指導上最も問題視されている割合が高いカテゴリーグループは【本人に関する問題】であり，カテゴリーの中では《本人の自己理解の困難さ》(20.6%)についての記述が最も多かった。本調査では，発達障害のある生徒に対する進路指導において，生徒が自分の障害特性や能力を正しく把握することが難しいために，適切な進路選択につながらないことが問題であると捉えられていた。発達障害のある生徒に対する進路指導上，自己理解が重要な意味を持つことが推察された。

第3章 特別支援学校（病弱）高等部において準ずる教育課程に沿って学ぶ発達障害のある生徒に対する進路指導の課題と実践の構造（研究2）

調査の概要

発達障害のある生徒に対する進路指導上の課題と実践の構造について探索的に明らかにすることを目的とした。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（進路指導主任5名，部主事2名）を対象とし，インタビューガイドに沿って半構造化インタビューを実施した。発達障害のある生徒への進路指導の進め方，進路指導上の課題，必要と考える職業準備性や学校システム等について尋ねた。同意を得てICレコーダーに録音し，作成した逐語録を，佐藤（2008）の質的データ分析法を用いて分析した。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ーとしてまとめた。さらに，サブカテゴリー間の関係を検討し，より包括的なカテゴリーに集約するとともに，カテゴリー間の関係を検討し，領域にまとめた。最後に，対象者間の概念ごとの発話例数の比較を行うとともに，概念同士，概念とサブカテゴリー間・カテゴリー間の関係を比較検討し，結果を図示した。厳密な分析を行うため，コード化やカテゴリー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。分析の過程においては原文脈に戻りやすくするため，QSR International社のQDAソフトであるNVivo 12 Plus for Windowsを使用した。なお，研究2から研究4まで，質的分析においてはすべて同様のソフトを使用した。

結果および考察

分析の結果，セグメント化された発話例の総数は431であり，41の概念，15のサブカテゴリー，7のカテゴリーが生成された。また，カテゴリー間の関係を検討した結果，3つの領域に分けられた。領域，カテゴリー，サブカテゴリー，概念，発話例，発話者数，発話例数をTable 5に示した。なお，文中ではカ

テゴリーを【 】, サブカテゴリーを《 》により表記する。

分析結果より, 特別支援学校(病弱) 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に対する進路指導の課題に関して以下の4点, 実践に関して以下の3点の特徴が明らかになった。

【課題の特徴】

- ① 【生徒本人に関する課題】である《学校生活を安定して送ることの困難》は進路指導に大きな影響を及ぼしている。
- ② 進路指導上, 発達障害特性よりも二次障害が問題となっている。発達障害特性はそれほど問題視されていない。
- ③ 《準ずる教育課程・時間の縛り》と《教員の専門性の問題》のため, 進路指導が十分に行えない学校がある。
- ④ 【家庭と社会資源の課題】は生徒の進路選択の幅を狭める可能性がある。

Table 5 「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

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	発話例数の割合(%)
課題	生徒本人に関する課題(23.7)	学校生活を安定して送ることの困難(11.1)	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て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	1.6
			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、あとは統合失調もあります。あとは診断名だけでいきますと、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	5.3
			不登校・不応	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	4.2
		進路指導を通して見えてくる課題(12.5)	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	7.0
			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かとか、まあほんとにこう、でこぼこもう落差が激しい(C)	3	8	1.9
			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	3.7
	学校システムに関する課題(12.5)	教員の専門性の問題(6.3)	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	2.8
			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くるので、共通理解図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	1.4
			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、追い込みますわね。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	2.1
		準ずる教育課程・時間の縛り(6.3)	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い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、で結局その準ずる課程だっていう縛りがあるので、そういう状況を作れない(F)	2	11	2.6
			進級に係る困難さ	1年から2年に上がるとき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進路変更ということになりました(B)	5	8	1.9
			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	1.9
	家庭と社会資源に関する課題(11.4)	家庭からの支援の不足(6.3)	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て、電話もしてこないでとか(E)	4	9	2.1
			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	2.1
			家庭環境による選択肢の狭まり	進路の選択肢が非常に狭くなるんです。本人に責任はないんですけど、どうしてもその、そういった家庭環境で、家庭からの援助がないと、やっぱりあきらめるっていう場合が多いですね(B)	4	9	2.1
		事業所の質と量の問題(4.9)	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	1.6
			事業所の理解不足	会社によってはまだにですね、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	2.3
			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、そうなんですよ、見極めが難しいですよ、はい(E)	3	4	0.9

Table 5 「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（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	発話例数の割合（％）
実践	指導方針 (16.7)	受容的アプローチ (6.3)	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きます (E)	4	8	1.9
			生徒のペースの尊重	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な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、ようにはしてまずけども (C)	3	9	2.1
			自己決定の尊重	決まるまでもうとにかくいろんな情報与えて、考えさせて、でこれでもいいって言うてくれるのを待つと (A)	3	10	2.3
		目標志向的アプローチ (4.2)	達成感の積み上げ	達成感持たせることがまず大事なと、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	1.4
			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	2.8
		教員の連携・協働 (6.3)	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、職員室にいてるっていう感じで、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てると思うんですけど (C)	3	20	4.6
	生徒の実態把握		結局生徒のことを知らないで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で、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とか、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	1.6	
	進路実現に向けた指導・支援内容 (16.7)	自己理解の促進 (6.7)	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	3.7
			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させて、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	3.0
		能力の伸長・見極め (6.3)	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たかな。ちょっと教育課程も見直していかないとということで、職業に関する内容も入れていこうと (D)	7	13	3.0
			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	3.2
		見通しを持たせる支援 (3.7)	事業所見学	夏休みと、11月にそれぞれハローワークですとか、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	0.9
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、しますので、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ので (B)	5	6	1.4	
地域社会とのつながりの構築・維持 (11.8)	事業所への働きかけ (6.0)	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	1.2	
		事業所の新規開拓	インターネットで探す時あります。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	2.8	
		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か発達障害だとかがあったりする (C)	2	9	2.1	
	関係機関との連携・協働 (5.8)	切れ目のない連携支援	急にそのあれですよ、知らない人のところをお願いするのはあれなんで、なんか困ったときにすぐなんか相談できるような体制っていうのを、もう卒業前から作っておかないといけないわけですよ (B)	7	20	4.6	
		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、ケース会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	1.2	
	到達点 (7.4)	多様な進路選択 (7.4)	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。当然マスクがいる。まあ非常に働きやすいと (D)	3	7	1.6
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、愛着のどこ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今多いです (E)	4	12	2.8	
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わいて、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	1.6	
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	1.4	

カテゴリー、サブカテゴリーの（ ）内は、発話例数の割合（％）を示す。

【実践の特徴】

⑤ 二次障害のある生徒に進路指導を行うためには、《受容的アプローチ》が必要不可欠であるが、その

実現のためには時間を要する。

- ⑥ 課題に対応した実践の取り組みの状況には学校ごとに差異がある。
- ⑦ 在学中からの地域社会とのつながりの構築と、卒業後のつながりの維持が重視されている。

高等部に入学した時点で、不本意入学や不登校を含めた二次障害の問題が多様化している場合、それらの課題が進路指導や進路選択に大きな影響を及ぼしていることが示された。また、学校システムや家庭環境等、様々な背景を持つ課題が複合的に生じており、学校や生徒が抱えている課題が大きいことが示された。こうした複雑な課題を抱える生徒に対しては、まず教員との信頼関係の構築や、無理をさせないといった受容的な関わりを行い、生徒にとって学校が居場所となり、存在を承認されることで初めて進路指導が成り立つことが明らかになった。進路指導においては学校生活全体を通じて、また実習や進路学習などの体験的な学習を通じて本人の自己理解の困難さや経験不足といった課題が解決されていくことで、卒業後の進路決定につながっていた。さらに、在学中から行政、福祉、医療といった関係機関とつながりを構築し、卒業後も維持していくことが、卒業後の生活を支えていくといえる。

第Ⅱ部 成人発達障害者への就労支援

第5章 発達障害者と企業をつなぐ就労支援における課題と実践（研究3）

調査の概要

企業と発達障害者をつなぐ仲介役の役割における課題と実践について整理するとともに、それらの関連を探索的に明らかにし、就労支援の実践への示唆を得ることを目的とし、インタビューガイド（Table 6）を作成し、半構造化インタビューを実施した。企業と発達障害者の間に立ち、仲介的な役割を果たしている職種であると考えられる特別支援学校高等部の進路指導担当教員1名、ハローワークの専門援助部門担当者2名、特例子会社の在籍型ジョブコーチ2名、一般企業の障害者雇用コンサルタントと在籍型ジョブコーチ各1名、就労移行支援事業所のスタッフ1名を対象とした。また、当事者の視点から捉えるため、実際に支援を受けた経験のある発達障害当事者2名も対象とした。調査は201X年1月から6月にかけて実施し、実施時間は支援者では1時間から2時間、発達障害当事者では30分であった。同意が得られた9については音声データをICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。内容は同意が得られた9名についてはICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。同意が得られなかった当事者1名のインタビュー内容はその場で可能な限りメモをとった。研究2と同様に佐藤（2008）の質的データ分析法を用いて分析を行った。なお、コード化やカテゴリー化の手続き、カテゴリーの比較、修正をする際、特別支援教育学を専門とする研究者1名と週に1回（60分）、7週にわたり検討を行った。

結果および考察

分析の結果、「企業とつなぐ上での課題」として203のセグメント（発話例）が抽出され、3のカテゴリー、5のサブカテゴリー、20の概念が生成された。また、「企業とつなぐ上での実践の工夫」として130のセグメント（発話例）が抽出され、3のカテゴリー、6のサブカテゴリー、15の概念が生成された。それぞれのカテゴリー、サブカテゴリー、概念、発話例、発話者数、発話例数をTable 7およびTable 8に示した。また、課題の概念関連図をFig. 1に示した。なお、文中ではカテゴリーを【 】, サブカテゴリーを《 》, 概念を〈 〉により表記する。

Table 6 インタビューガイド

支援者用	
1	発達障害のある方への就労支援における困難さや課題にはどのようなことがありますか。
2	発達障害のある方への就労支援においてどのような工夫をしていますか。
3	発達障害のある方が就労を続けるために必要な職業準備性とはどのようなものだと思いますか。
4	発達障害のある方の就労定着が促進されるためにはどのようなことが必要だと思いますか。
発達障害当事者用	
1	特例子会社で働くきっかけは何ですか。
2	今働き続けることができています理由は何だと思いますか。
3	就職するまでに身につけておきたかったことは何ですか。
4	働いていてよかったこと、苦労していることは何ですか。

本調査の結果、企業と発達障害者をつなぐ上で、大きく分けて【特性・能力による課題】、【発達障害理解の困難性による課題】、【制度・環境面の不備による課題】の3点が課題となっており、それぞれが関連していることが明らかになった。また、実践においては【働きやすい環境作りの工夫】、【理解促進の工夫】、【体制整備の工夫】がなされていた。これらの分析の結果から、企業と発達障害者をつなぐ仲介役の役割における現状と課題について、以下の5点の特徴が挙げられた。

- ① 〈認知・行動〉と〈発達障害の見えにくさ〉から、様々な課題へとつながっている。
- ② 〈認知・行動〉や〈発達障害の見えにくさ〉が〈支援者側の特性理解の困難さ〉につながり、〈過度な要求水準〉や〈配慮と特別扱いの区別〉といった《現場の個別支援の課題》が生じ、〈担当者の疲弊〉につながっていく。
- ③ 〈支援者側の特性理解の困難さ〉を解決することが、企業において生じる様々な問題解決の鍵となる。
- ④ 〈強みを見出し生かす〉ことが、企業にも本人にもプラスに作用する。
- ⑤ ネットワークの仕組み作りが本人と企業を支え、【働きやすい環境作り】につながる。

課題のうち、最も発話例の多かった概念は《職業生活上の困難》である〈認知・行動〉であり、最も多くの課題と関連していた。また、様々な課題が生じる背景に〈発達障害の見えにくさ〉があると考えられた。発達障害は、外見からは分かりづらい障害であり、その実態は実に多様である。本調査の結果、〈発達障害の見えにくさ〉と一人ひとりの特性が相俟って、本人、支援者、雇用者の三者とも特性や障害理解の困難さを抱えていることが示された。社会生活上の困難は環境との相互作用で決まるため、医学的診断により支援の必要性が判断できるわけではない（井上，2018）。このような発達障害の多様性や個別性が分かりづらさとして認識され、現場における配慮が受けられないことや業務内容が本人の特性に適さないといった〈現場の配慮不足〉にもつながっていると考えられた。本調査では〈配慮と特別扱いの区別〉が難しいことが課題に挙げたが、必要な配慮が特別扱いと誤解され、軋轢が生じる場合もあることが指摘されている（真船，2017）。

分析結果の中で、〈認知・行動〉と〈発達障害の見えにくさ〉から最終的に〈担当者の疲弊〉につながっていくプロセスが見出された。Fig. 1 に示すように、〈認知・行動〉や〈発達障害の見えにくさ〉から、〈支援者側の特性理解の困難さ〉につながり、支援者が的確に説明できないことで〈雇用者側の障害理解の困難さ〉につながる。そして、本人の特性に合わない〈過度な要求水準〉に到達させるべく努力させ

Table 7 「企業とつなぐ上での課題」のカテゴリー、サブカテゴリー、概念、発話例

カテゴリー (発話例数の割合)	サブカテゴリー (発話例数の割合)	概念	発話例 (対象者)	発話者数	発話例数	発話例数の割合 (%)
特性・能力 による課題 (20.2)	職業生活上の 困難	基本的な生活習慣	遅刻しないて来るとか、そういうことはやっぱり必要ですって、朝は苦手だから、自分に早起きは絶対に出来ませんとかです (I)	5	5	2.5
		作業能力・指示理解	スピードを求められるので、スピードが遅いってことで、そのうまくいってなかったですけど (B)	3	1	3.4
	認知・行動	コミュニケーション・人間関係	決められた時間あるのにそこ通り越してしまったりするんですけども、そこら辺で早めに、もうちょっとで終わるんですけども、あと5分くらいで終わるんですけども、引き続きやってもよろしいでしょうかという相談ができない、報告とかです (I)	3	5	2.5
		自分がその計算ミスは失敗ではありません、そもそも苦手なんですって言うかと思いきや、本人さんが失敗と思ったようなことについては非常に罪悪感でいっぱい、もう死んでしまいたいくらいの、極端なんです、とらえ方がですね、だから会社みんなのところで土下座して謝るとかです、そういうみんながびくびくりどん引きするような行為につながってしまう (I)	5	24	11.8	
発達障害理解の困難性 による課題 (49.3)	特性・障害理解の困難 (26.6)	発達障害の見えにくさ	なんか社長さんには、どこに障害があるんか分かんなくて言われて、だけど給料は上がらなかったんですけど (B)	4	1	3.4
		本人の自己理解の困難さ	発達障害者の多くの人たちが、自分の障害特性ということを正確に説明できない、ただ発達障害者ですと言われたということで、具体的に聞いても正確に説明できない人がほとんどなんです (C)	5	16	7.9
	支援者側の特性理解の困難さ	ほんとにまちまちです、いわゆる一般の人と何ら変わらなくらいの人もいれば、もう朝起きれないとか、あと何やっても自信がないとか、発達障害なんですけど、ほんとにまちまちだから発達障害ということば一つじゃ説明ができないんです、やっぱり細かい特性を理解しないとその人のことは第三者に伝えることがやっぱりできないですね、ほんとにいろんな人がいます (C)	5	19	9.4	
	雇用側の障害理解の困難さ	発達障害についてはまだまだ理解がないっていうか、認知されてない、何それって、聞いたことはあるけどよく分からないところはまだまだ多いと思います、やっぱり、発達障害のくくりが大きすぎるでしょう、でもあんまり細かく言っても覚えられないかもしれないけど (C)	4	12	5.9	
	マッチングの困難さ	ある程度ある、市場の中にあるものからマッチングさせるので、見立てはするんですけど、やってみないと分からないところが大きいです、性格みたいに違うんですよ (B)	4	19	9.4	
	現場の配慮不足	普通にほとんどやり取りできるんですけど、一度に言われたら分からない、紙に書いてくださってなると、現場には現場の仕事のベースがあって、そこまで面倒は見切れないっていうのがあったり (A)	6	10	4.9	
	現場の個別支援の課題 (22.7)	配慮と特別扱いの区別	今課題になっているのはどこまで配慮で、どこから特別扱いなのか、っていうのが試行錯誤の段階なのでしょ、私もこれってどっちなって迷う、日々迷って感じですよ (G)	3	4	2.0
	過度な要求水準	これができるから、これもできるだろうってやっぱり思っちゃうんだと思うんですよ。だからこれができるから次のステップに行けるだろうって、でも本当はもういっぱいいっばいでやってきているんですけど、周り、他の方からすると、上司から見ると、できるだろう、ちょっとがんばってみよう、っていうところで、もう少しでも一般の方に近づけたい、っていう気持ちが強くなってしま (G)	9	13	6.4	
	体制作りの困難 (9.9)	仕事の切り出し	難しかったのは、やっぱり、仕事の量が、十分に確保されていないと難しい、その子もそうだったんですけど、他のケースでも、仕事量がやっぱり現場にしっかりなくて、ちょっと難しかった子は、今仕事がないと、次の作るものが届くまでに、じゃあそこら辺掃除しとってと言われても、難しいですよ (A)	4	7	3.4
		担当者の疲弊	一生懸命受け入れようとする会社をどうにか整えて、入れて、支援機関も入れて、一生懸命やったけど、本人が寝ちゃったりとか、大きな声出したりとか、感情が不安定だったり、トイレにこもるとか、そういうのに向き合って、一生懸命真正面から、知識がないけど取り組むと、すごいみんな疲れて (B)	5	8	3.9
担当者の交代		発達障害者は特にそういうキーパーソンが必要かなと思います、ただハローワークじゃそれはなれないですね、ハローワークは基本的に2年周期でころころ変わりますから (C)	3	5	2.5	
制度・環境面の不備による課題 (30.5)	企業開拓の困難さ	ダメもとでバンバンお願いして、ただ数打ちや当たると言いますが、まあ最初は実習とか面接ですけど、発達にはやっぱり難しいですね、精神もですけど、やっぱり電話の段階でちょっと、っていうのはありますよ、特に実習に関してはなかなかOKというのがない (C)	3	15	7.4	
	時間的な問題	期間が短いので、もう急いで焦って行かれる方もいるのはいるんですけど (J)	2	5	2.5	
就労移行上の課題 (20.7)	学校と社会のギャップ	教育の中で、こうしたらこうなるっていう構造化、これがやっぱり行きすぎてしまっている、恐らく小学校の段階は構造化がないとよく教育できないんだと思うんですよ、ただ社会はそうはいかない、から、その社会出ていくまでに向けて、この構造化っていうのを少しずつ崩してほしいなあ、でないと卒業してきたときに、僕は発達障害です、こうしてくれないと働かせんって発言になっちゃう、それは困る、社会はそんなもんじゃないから (F)	3	11	5.4	
	家庭からの支援	苦労はですね、家庭の支援がない、なかなか家庭に支援がない、で逆にこっちが家庭の支援をしなればいけないところは、かなり厳しいですね、就職するには、就職して、どんなにあの知的に高くても、やっぱり何らかのこう支えが必要だから (A)	2	9	4.4	
	ひきこもり	ハローワークに来れる人は比較的調子のいい人なんですけど、世の中にはね、ハローワークに来れないくらいの人いっぱいいるんですよ、ずっと家にいるでしょう (C)	2	2	1.0	

*数字のアンダーラインは、発達障害当事者の発話が含まれていることを示す。

Table 8 「企業とつなぐ上での実践の工夫」のカテゴリー、サブカテゴリー、概念、発話例

カテゴリー (発話例数の割合)	サブカテゴリー (発話例数の割合)	概念	発話例 (対象者)	発話者数	発話例数	発話例数の割合 (%)
	ルール・指示の 明確化 (8.5)	就業規則の活用	とにかくルールとは何ぞやというのを明確に持っておかないといけませんよね、それが就業規則とか、そういうものですけどね (H)	4	5	3.8
		本人への伝え方の工夫	一応文字で伝えてもらうのが一番伝わりやすいのかなって思ってます。文字で、それが一番、今の仕事だとその、口頭でも何とか対応はしてはいますけど、もっと難しい仕事になれば書いて欲しいと思います (E)	3	6	4.6
働きやすい 環境作りの 工夫 (29.2)	人間関係・コミュニケーションの 潤滑化 (20.8)	キーパーソンの存在	人間関係とかも、まあ意味リーダーに頼ってる面も大きいんで、会社のことはほとんどリーダーに相談することになってます (E)	5	10	7.7
		行動の背景理解	発達障害だけに限って言うと、素直じゃないと見られてる方がそれだけでもないというか、やっぱり理解ができてなかったということがあったりするので、よくよく話してたら、ただ反発してるんじゃなく、自分なりの理論があって、あの一、ここ受け止められないと次に進めないとかっていうこだわりであったりとか (I)	2	7	5.4
理解促進の 工夫 (33.8)	個性性の理解 (19.2)	職場での環境調整	会社側の方も仕事に差し支えないことと、本人のその不安全行動にならない限りは、片目つぶってくださいというふうに私言ってるんです。この二つに関わることだったら、だめなものはだめですってということで、伝えていくんで (I)	6	10	7.7
		特性理解	ちゃんとハローワークが自信を持って説明ができれば、面接はしてくれます。特性理解、そこです。もう発達はそのに尽きるかなって思ってます。支援者からすれば (C)	2	5	3.8
	職場での戦力化 (14.6)	価値観の転換	理解しようとしなかったら案なんです。でも理解しようとしなかったときに拒絶感しかない。そうじゃなくて、いて当たり前なんだ。まさに金子みすゞですよ。みんな違ってみんないい。認め合うということさえできればね、障害のある人たちも、みんなそれぞれ自分らしく生きていける。働き暮らすができるのかなというふうに思いますね。障害者雇用ってというのは結果何をしてるかって言ったら、人ってみんな違うんだよ、違って当たり前なんだよと (H)	3	20	15.4
		マッチングの工夫	体力があるかとかその人の持っている要素がありますよね。その人が事務がいいとか言ったりする場合は、力仕事とかあてがっても嫌がるから。それは一応本人の希望も聞くんです。清掃がいいとか、車の運転が苦手とか、聞いた中で探すんですね (B)	4	6	4.6
体制整備の 工夫 (36.9)	支援体制の構築 (21.5)	強みを見出し生かす	障害のある人っていても得意があるわけじゃないですか。そこを見つけてそこを伸ばす。だからうちの作業だって、みんな嫌ですよ。私も2日と続かない。でも得意で、それをやってくれるわけですよ。それ貴重な戦力じゃないですか (F)	4	13	10.0
		他機関との連携	仕事はできると思われるんですけど、具体的にどんなことができるのか、窓口で相談するだけだと分からない時が困りますね。そういうときはあの、障害者職業センターで評価を受けてもらったとか、あとは、なかぼつ*につないだりとかして、あの見立てというのか、どういう見解というのか聞いて事業所に伝えたりとかするんですけど (B)	6	14	10.8
	当事者が集う場作り	フォローアップ支援	3年間でおしまいですよってわけではなくて、何かがあれば関わるんで、あとあの、そうですね。あの、もし担任がいなくなったりときには、それはそれであの進路でアフターケアっていう部署が進路の中にあるので、関わってもらおうようにしようというふうにはしているんですけど、今のところ、誰かが残ってる (A)	2	3	2.3
		企業支援	発達障害の人が集まってジョブスキルトレーニングをやっている。他の人の悩みを聞いて、5人で解決法を考える (D)	3	5	3.8
就労準備支援 (15.4)	訓練・職場実習	企業支援	今から雇用するという企業は、もうとにかく怖いですから、障害者雇用っていうのは、だからそこに対してどんな安心感を与えるかということで、企業部とかね、やったり、いろんな取り組みしながら、地域の中でいろんな企業が、まいつか、じゃ進んでみよう、困ったら相談すればいいじゃんか、っていうね、そんな場を作って十年かやってますけど、あのだいで進んでるなどは思ってますね (H)	3	6	4.6
		企業開拓の工夫	あまりにも、その職場で適さないっていうところはJSTでちょっとあの、勉強してもらおうとかですね (J)	4	11	8.5
			職場実習というのをやって、ま1週間なり2週間なり、試してっていうのも違うけど、試しに働いてもらって企業の人に直接見てもらうんですよ。で働きぶりを見てもらってその会社の中では特に問題がないとか、ま問題はあろうけどうちでは対応可能だとか思われたら結局就職につながるんですよ、それって結局はその直接的に企業担当が見て理解したということなんで、そういうふうにつながれば就職は可能性が広がってくるんですよ (C)	3	9	6.9

*なかぼつ：障害者就業・生活支援センター。

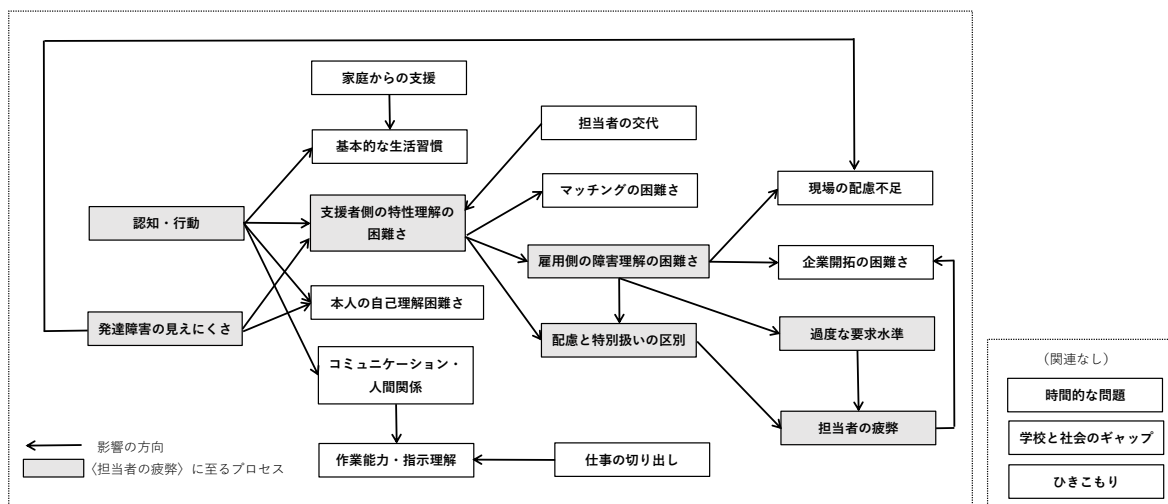


Fig. 1 課題の概念関連図

ようとしたり、逆に〈配慮と特別扱いの区別〉ができずに何でも要望を受け入れたりし、企業における〈担当者の疲弊〉につながっていた。発達障害者は作業能力がアンバランスであることが指摘されており（川端，2015；小川，2015），作業に支障が出る場合がある。だが，定型発達の者と同等以上にもできることも多く，苦手な部分に気づかれにくい（梅永，2017）。そのことを支援者側が理解せず企業側に伝えられないと，企業側は善意でもっと能力を伸ばそうとしたり，より高度な業務を任せようとしたりしてしまう。〈過度な要求水準〉については，調査の中ですべての機関の支援者が言及しており，就労支援の場面ではどの支援機関や事業所にも課題として認識されていることが明らかになった。発達障害者の中には要求に応えようと過剰適応してしまうケースも多く，千田（2015）は過剰適応後の適応障害の問題が大きいことを指摘し，発達障害者は能力の凸凹のゆえに見かけの能力と実際の力量とのギャップによる要求水準のずれが生じやすいと述べている。〈担当者の疲弊〉に至るプロセスの中では〈支援者側の特性理解の困難さ〉が最も問題であると考えられた。支援者が理解せず，企業側に伝えることができないために，要求水準が上がり，担当者も何とかして水準まで育てようとし，疲弊していた。担当者のバーンアウトを防ぎ，企業が疲弊しないような企業支援の対策を支援者側が講じる必要があると考えられた。

《現場の個別支援の課題》を解決する方法の一つであると考えられたのが，〈強みを見出し生かす〉という，《職場での戦力化》を図る実践であった。調査では，企業にとっては戦力となり，企業自体の体力が向上することが語られ，当事者の語りからも，必要とされていることを実感できることに喜びを見出している様子うかがえた。〈強みを見出し生かす〉実践は〈マッチングの工夫〉と密接に関連する。ジョブマッチングは発達障害者の就労支援においては非常に重要な要素であり，能力特性を把握し彼らに合った仕事を提供するといった適切なジョブマッチングを行うことは，就職だけではなくその後の就労定着に大きな役割を果たす（西村，2015）。Persh, Cleary, Rutkowski, Malone, Darragh, and Case-Smith (2015)は，「ジョブマッチングとは，移行支援チームが個人の能力と嗜好，そして職場の環境および職務上の要求との間の最適な適合を判断するために使われる，協働的でデータに基づいた意思決定プロセスである」と定義している。つまり，就労する上で必要な能力は職業的能力だけでなく，仕事に対する興味・関心や意欲，日常生活能力など職種や職務だけでは判断できない能力も必要であるため，職場環境とのマッチングも大切であり，その仕事をやってみたいというニーズマッチングも必要となる（梅永，2014）。小川（2007）が指摘するように，発達障害者の場合，本人の自己意識や職業意識と，現実に適応可能な職場とのマッチン

グが難しい。簡単な業務を無難にこなすだけでは仕事のやりがいや自己効力感にはつながりにくいいため、支援者は先入観にとらわれることなく、能力や特性が生かされていると感じられる業務を設定し、マッチングしていくことが重要となる(井口, 2015)。つまり、切り出せる業務を探して本人の特性とマッチングさせるだけでなく、まず本人の強みを見出し、その強みが生かせる業務は何か、という視点から業務を探していく、または切り出していくという発想の転換も必要であると考えられる。Carter, Boehm, Biggs, Annandale, Taylor, Looock, and Liu (2015) は、障害をベースに地域とのつながりを作っていくことは難しく、強みやポジティブな特性を知ってもらうことこそがインクルージョンにつながると主張している。職場でも同様に、強みを生かして働くことが、周囲の見方の変化や障害理解につながり、発達障害者が働きやすい職場環境作りにつながっていくことが期待される。

さらに、本調査の結果、【体制整備の工夫】が【働きやすい環境作り】に影響していることが示された。特に、〈他機関との連携〉は重要であり、ハローワーク、地域障害者職業センター、障害者就業・生活支援センター、企業、就労移行支援事業所、特別支援学校といった機関が連携、協働しながら就労支援が進められていた。【体制整備の工夫】の中で特徴的であったのは、職場外で行われる〈当事者が集う場作り〉や〈企業支援〉の取り組みであった。企業内には1名しか発達障害者がいない場合でも、地域の発達障害者が定期的に終業後に集まり、ジョブスキルトレーニングを実施したり、体験を共有したりする〈当事者が集う場作り〉は、職場における課題の解決を図るだけでなく、当事者の自助グループの役割も果たしていると考えられた。関係機関のネットワークだけでなく、当事者間や企業間のネットワークも作られつつあることは、実践の特徴の1つと言えた。

第6章 就労移行支援事業所におけるエスノグラフィー(研究4)

調査の概要

発達障害者の就労可能性を引き出し、企業へ橋渡しできるようにするための具体的な方法とプロセスを探索的に明らかにすることを目的とし、A県内の就労移行支援事業所B(以下、B事業所)において、エスノグラフィーを行った。B事業所は、調査当時、定員20名、利用登録者34名、スタッフ7名(常勤)であり、利用登録者のうち、発達障害の診断がある者は7名、そのうち発達障害のみの診断が2名、精神障害の併存が5名であった。その他は精神障害のみの診断が24名と最も多く、知的障害2名、身体・精神・知的障害の重複1名となっていた。

201X年4月～5月にかけて、平日に20日間、総時間数134時間5分のフィールドワークを実施した。データ収集においては、参与観察、フォーマルインタビューである半構造化インタビュー、形式によらず日常的な会話の中で行われるインフォーマルインタビュー、パンフレットや教材等、入手した資料の検討を主な方法とした。参与観察の際にはノートに手書きでメモをとっておき、帰宅後、当日のうちにPCを使ってフィールドノーツにまとめた。また、利用者2名、スタッフ7名に半構造化インタビューを実施した。書面による同意を得てICレコーダーに録音し、逐語録を作成した。収集したデータの整序のため、エスノグラフィーによる質的分析(小田, 2010)を行った。具体的には、データを何度も読み返し、研究目的に関連する部分について、内容的にある程度まとまった固まり(分節)を見つけ、それらの分節が表す内容を短いことばで要約的に言い換え、見出しとした(コーディング)。コーディング終了後は分節ごとに意味の類似する見出しのものを集めてサブグループとしてまとめ、サブグループをまとめてグループとし、さらに抽象度の高い概念で表した。そしてサブグループとグループの概念を書き出しグループ間の関係性を

分析した。なお、コーディングする過程において、特別支援教育学を専門とする大学教員と5回に渡り検討を行った。

エスノグラフィーでは、全体像を把握する「全体的観察期(holistic observation)」から、特定の事象や対象について集中して観察する「焦点的観察期(focused observation)」を経て、最後に初期の問いを概念的にもう少し明確な問いに組み替えて観察する「選択的観察期(selective observation)」に至るという3段階をたどる(能智, 2011; 柴山, 2006)。本調査においては、「全体観察」において、面談が毎日のように繰り返されていたため、なぜ何度も頻回に面談が繰り返されているのかという問いを念頭に置き、「焦点観察」を行った。その結果、面談を通して訓練を振り返ることで、スタッフが適性や強みを見出し、利用者は自己理解を深めていることが示された。これはスタッフにとっては特性理解の過程であり、利用者にとっては自己理解の過程であると捉えられたため、最終的に「スタッフはどのような実践を通じて利用者の特性を理解し、また利用者はどのような訓練を通じて自己理解を深めているのか」という問いを立て、「選択的観察」として自己理解・特性理解につながる実践に注目してフィールドワークを行った。

結果および考察

分析の結果、発達障害者と企業をつなぐB事業所における就労移行支援事業の実践は、「特性理解と自己理解の深化のプロセス」であることが明らかになった。分析結果より、カテゴリー、サブカテゴリー、実践内容をTable 9に、プロセス図をFig. 2に示した。

B事業所では様々な訓練や支援が行われているが、それらの一つ一つが、スタッフによる特性理解と利用者の自己理解につながるプロセスであると考えられた。それは具体的には訓練と振り返りの繰り返しのプロセスであった。訓練においては、就労するために必要な知識や技術を身につけ、向上させていく中で、強みとなる土台が作られていく。訓練の後には日報に記入することにより利用者自身が振り返り、スタッフとの面談における対話による振り返りを行う。スタッフは訓練や振り返りを通じて利用者の強みや弱みといった特性を把握してだけでなく、スタッフ同士の情報共有と対話を通して特性を強みとして作り出していく。利用者はスタッフとの対話の中で気づきを得て、自分の特性に気づき、自己理解を深めていく。こうしたことが日々繰り返されることにより、利用者の就労可能性が高まっていくとともに、スタッフが企業にどのような点を強みとして伝え、どのような配慮を求めべきかが明確になっていく。利用者も自身の強みを把握するとともに、苦手な部分についてはどのような支援が必要かを認識していく。つまり、訓練し、どのようなスキルが身に付いたか、対話を主とした振り返りを通して確認することの繰り返しの繰り返しにより、就労可能性が高まっていくと考えられた。Fig.2は、訓練と振り返りの繰り返しの中で、特性理解と自己理解を深化させた利用者は、訓練をn回行い、振り返りをn回行ったところで、就労可能性が十分高まったと判断されれば、雇用につながる、という意味を表している。この訓練(T)の中には、プログラムや作業訓練、グループワーク、企業実習といった様々な訓練内容が含まれ、振り返り(R)の中には面談や日報記入および確認、スタッフ間の情報共有が含まれている。そして、このプロセスが成り立つために必要不可欠なものが、B事業所における就労移行支援の実践において構築されているシステムであると考えられた。一定の内容が系統的に学べるようになった教材を用いた訓練プログラム、作業訓練、自主訓練、面談、就職活動もシステムの中に組み込まれており、それらが日々繰り返されることで、スタッフはそのシステムの中で利用者の強みを見出し、必要な配慮を明らかにしていく。振り返りにおいては、対話を通じて特性を一緒に把握したり、見出された強みについて利用者へ伝えられたりする。空いた時間に振り返るのではなく、行った訓練を振り返る時間が予め設定されており、B事業所に来れば日々必ず振り返

Table 9 B事業所における自己理解・特性理解を進める実践内容

カテゴリー	サブカテゴリー	実践内容
支援方針の共有	大切にされている方針	強みを見出す スタッフ全員で一人ひとりに関わる
		自己分析・自己理解関連プログラム テキストや教材で自分を知る プログラムの振り返り
特性理解・自己理解を支える訓練システム	訓練プログラム	作業を通じて得意不得意を知る 作業の中でミスを確認する 作業記録をつける スキルアップにより強みを作る
	作業訓練	実習先へのスタッフの同行 実習での失敗や成功から特性を知る 実習の振り返り
	企業実習	応募書類作成により自分を知る 企業面接の振り返り
	就職活動	グループワークの中で自分に気づく 他の利用者との関わり 月1回の利用者同士のミーティング
	集団活動	日報提出時の振り返り 週2回の面談時間の設定 週1回企業実習の振り返り 1か月の利用の振り返り 3か月の利用の振り返り 利用者の希望による面談 スタッフからの依頼による面談 担当スタッフを固定しない
特性理解・自己理解を支える支援システム	面談体制	朝のミーティング 利用者帰宅後のミーティング 事例検討会
	スタッフ間の情報共有・話し合い	パソコンへの記入による情報共有 実習や面接時の企業からの意見収集 企業から本人に特性を伝えてもらう 他機関の利用による検査の実施 受診同行・主治医からの情報収集
	他機関との連携	利用者の様子を見守る 気づきを記録する
特性理解・自己理解を促進するスタッフの行動	活動の観察	振り返りのポイントを示す 自己分析の方法を教える 質問により気づきを促す 改善点を伝える 長所を言語化して伝える 言動を評価する
	直接的な教示	一緒に振り返る 一緒に考える 一緒に特性を確認する
	利用者との共同作業	行動の背景にある長所に気づかせる 短所を長所にリフレーミングする 肯定的なフィードバック
	利用者の認知への働きかけ	

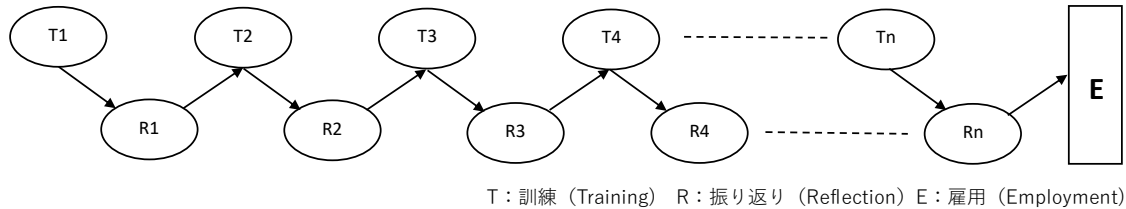


Fig. 2 特性理解と自己理解の深化のプロセス

りを行うことになるという、自然に自己理解・特性理解が深められる仕組みができあがっていた。真船 (2017) は、発達障害の場合、綿密な医学的・心理学的アセスメントは現実的ではなく、診断名にとらわれず、実作業における特徴と支障を丁寧に把握することと併せて、能力、得意分野を把握することが重要であると述べている。梅永・井口 (2018) は、「支援者との対話の中で、支援者の視点を意識しながら自分の経験、エピソードを詳しく話す (言語化) ことが自分自身を深く知り、それを受け止めること (自己理解)」につながると述べている。B事業所における振り返りでは、まさにこうした効果が表れていると考えられる。

また、B事業所では特性理解と自己理解が重視されていたが、特性の中でも特に強み (ストレングス) を見出すことに重点が置かれていた。Niemic, Shogren, and Wehmeyer (2017) は、従来障害者は欠陥があるという見方がなされており、強みに基づいた教育や支援を受けてこなかったが、これからは強みという考え方を通すことで、知的障害や発達障害のある者を理解し支援する上で新しい枠組みを創造できると述べている。就労支援においても、いかにして強みを把握し、就労につなげていくかということは、障害のある者と社会をつなぐという目的を達成するために重要な課題であると考えられる。本調査の結果から強みを見出す実践に関する部分だけを抽出すると、B事業所における強みを見出す方法は以下の5点にまとめることができる。

- ① 多様な訓練を繰り返すことにより、能力の発見、伸長を図る。たとえば、高度な PC スキルを習得させることにより、専門性を強みとする。
- ② 事業所内で行う訓練全般、企業実習等を通して、スタッフの観察や企業からの情報により本人の特性を把握する中で、強みと思われる部分を見出す。
- ③ 行動の振り返りを面談の中で対話を通して行う。なぜその行動がとれたのかということが、アピールポイントとしての強みと捉えられている。これを本人との対話の中で確認し、言語化する。行動の裏に、人柄・資質があると捉えられている。
- ④ 利用者の行動や性格傾向を多角的な視点で見て、リフレーミングする。
- ⑤ 特性を就労可能性としての強みと捉えるべきかどうか迷うケースにおいては、スタッフ間で話し合う。情報共有して話し合い、課題とするか強みとするかを決定する。つまり、スタッフ1名で判断せず、スタッフ全員で話し合う。その話し合いにおいては、他者や職場環境との関係性が検討される。強みと捉えられた場合、それをさらに訓練や実習を通して高めていく。もし強みと捉えられない場合は、苦手なところを補っていく対応策を考える。

この①～⑤が繰り返されることにより、就労可能性としての強みが見出され、高められていくと考えられる。つまり、スキルの習得と向上、観察と情報収集、振り返り、リフレーミング、対話の5点を繰り返

途中で自己理解・特性理解が深まっていき、特性が強みとして認識されていくというプロセスがあると考えられた。特徴的であるのは、最終的に特性を強みと捉えるまでに、スタッフと利用者、スタッフ間の対話が重視されていることである。この実践からは、強みが所与のものではなく、対話の中で新たな意味を付与され、生み出されていくものであることが示唆される。就労という目的に合致した強みは、スタッフや利用者に強みと認識されて、初めて強みとなる。これはおそらく職場においても同様で、同じ1つの特性が、ある職場では強みとされ、ある職場では弱みとされてしまうことが起こると推察される。したがって、就労に生かせる強みとは、職場において強みとみなされる長所というような意味になると考えられた。

以上のことをまとめると、就労移行支援において利用者の就労可能性を高め、雇用に至るまでには、強みに焦点を当てた自己理解・特性理解の深化と、それを支えるシステムが必要であると言える。

【結論】

総合考察

ここでは、序論で設定した3つの研究課題ごとに考察をまとめる。

研究課題（1）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現状と課題を明らかにする

研究1・2の結果より、特別支援学校（病弱）高等部においては、進路指導を進めること自体が難しく、進路指導に取り組むまでに時間がかかるという課題や、普通科の準ずる教育課程においては教科指導が中心であるため作業学習の時間を確保しづらく、進路指導に割ける時間が限られること、家庭の経済状況が厳しく希望する進路選択が難しいこと等が特徴的な課題となっていた。こうした課題は複合的、構造的に生じており、課題の原因は生徒本人の能力や教員の専門性、保護者の理解といった個人のみには帰せられる問題ではないと考えられた。また、本研究では、特別支援学校（病弱）間で進路指導の課題や実践に差異があることが推察された。各学校において、課題と実践を整理し、変革すべき点を検討することが必要であると考えられる。また、研究1においても研究2においても、最も多くの回答や発話例が得られた課題は、発達障害のある生徒の自己理解の困難さであった。教員が「自己理解ができていない」と感じていることは、「理解・認識」、「受容」、「行動」の3つに分類された。進路指導における自己理解の「理解・認識」の困難さとは、そもそも障害への気づきがないこと、自己評価が他者評価と照らすと適切ではないこと、職業理解ができていないことの3点に集約できると考えられる。そして、そうした「理解・認識」の困難さのために、「受容」や「行動」の問題が生じていると捉えられていた。このような自己理解が問題視されるのは、自己理解・認識や障害の受容ができていないことが、実際に何らかの形で行動面に現れた時であると考えられた。特に、教員の想定や期待と一致しない行動を生徒がとった際に、生徒の自己理解が問題視されると推察された。しかし、自己理解支援においては、問題が本人に帰属されかねないという懸念が指摘されている（平野，2018）。自己理解は教員により課題だとみなされた場合に問題化している可能性があり、何かうまいかない時に、自己理解のみに原因を求めることは適切ではないだろう。自己は人との関係性の中で発達するものであり、自己理解を促進させるためには、信頼できる他者との関係性の中で一緒に考え、確認することが重要である（滝吉・田中，2011）。加えて、自閉症をはじめとする広汎性発達障害のある者たちは自己と他者との関係性の構築に特異性があるため、実際に他者とのやりとりを行う中で、他者の言動や考え方、自分自身の言動や考え方について丁寧に振り返り意味付けしていくという作業をサポートしていくことが必要である（滝吉・田中，2011）。自己理解の問題は、周囲との

関係性の問題として捉えていくべきであると考えられる。研究2では学校生活を通じた自己理解や、実習の振り返りを通じた自己理解を進めることで自己理解の深化が図られていたが、自己理解の困難さを改善するまでには至っていないことが推察された。進路指導においても、生徒と教員が一緒に丁寧に振り返り意味付けをしていきながら、自己理解を深めていく過程が必要であると考えられた。

研究課題（2）成人発達障害者の就労支援における実践上の課題と工夫について明らかにするとともに、高い就職率を誇る就労移行支援事業所の実践における具体的な方法とプロセスを明らかにする

研究3の結果より、就労支援を行う上で、作業能力や認知・行動面といった発達障害者本人の特性、本人、支援者側、雇用側の三者がそれぞれに抱える障害理解の困難さ、そこから派生していく現場の個別支援の課題、支援体制や就労移行における制度や環境面の不備が課題として認識されていることが明らかになった。実践においては、支援者が本人の特性理解を深めることが最も重要な支援の基盤となっていた。その基盤上で、行動の背景を理解し、人間関係の摩擦を解消することで、働きやすい環境作りを進めること、過度に要求水準を上げないこと、本人の強みが活かされる業務とマッチングすること、地域における支援ネットワークの仕組みを作ることといった実践上の工夫が必要であると考えられた。発達障害特性に起因する問題は実際の就労現場において発達障害者のとる行動から誤解を生じやすく、大きな課題として認識されているが、研究1・2においては、発達障害の特性に関する課題はほとんど挙がらなかった。これは、特別支援学校（病弱）においては発達障害特性が課題となっていないというのではなく、教員が一次障害を進路指導上の課題として認識していない可能性が推察される。卒業後の就労や社会とのつながりを見据えた場合、一次障害としての発達障害特性の把握やそれに対する適切な支援・指導が必要であると考えられた。

また、研究4の結果より、B事業所における発達障害者と企業をつなぐ実践は、訓練と振り返りの繰り返しによる自己理解・特性理解の深化のプロセスであり、それを支えるシステムが構築されていることが明らかになった。日々の訓練において座学や作業、実習、面談による訓練の振り返りが繰り返し行われる中で、スタッフによる特性理解と利用者による自己理解が深められていた。実践の中で特に重視されていたのは強みを見出すことであり、苦手な部分を補うだけでなく、強みを活かした就労につなげていくことが目指されていた。しかし、強みとは環境依存的、文脈依存的な概念であり、就労との関連においては絶対的な強みと判断されるものはなかった。そのため、特にPCの専門的なスキルを習得できるプログラムが実施されていたり、作業訓練では一定時間集中して作業を行ったりするなど、職業上活かされ得ると考えられる強みを伸ばす実践が行われていると考えられた。以上のことから、特性（強み）理解とシステムの構築が就労移行支援の柱であると考えられた。

研究課題（3）特別支援学校（病弱）高等部において、準ずる教育課程に沿って学ぶ発達障害のある生徒と社会をつなぐ学校システムの在り方を検討する

研究1～4を通して、どの調査においても発達障害者の自己理解の困難さが課題として挙がり、自己理解は、教員や支援者が適切だと考える言動を本人が選択しないという「行動」に対し、その原因を「障害特性・能力の認識」や「障害受容」が十分できていないと捉えることで問題化するという構造になっていた。この自己理解の問題に対応していくことは、発達障害のある生徒と社会をつなぐ上で重要な鍵となると考えられた。本研究の結果より、発達障害者の自己理解・特性理解においては、①周囲の特性理解に基

づいて適切性を評価されるため、支援者と共同で取り組むこと、②意欲や希望につながるような目的で行い、本人の特性、強みが活かされる場所はどこかという視点を持つこと、③内容は主に強みに焦点を当てること、④方法は様々にあるが、支援者との振り返りを必ず実施すること、⑤システムを構築して進めること、以上の5点が重要であることが明らかになった。そして、特別支援学校（病弱）高等部において、発達障害のある生徒と社会をつなぐシステムを構築するにあたっては、これらの点を踏まえた自己理解支援を行う必要があると考えられるため、本研究では次に述べる①～⑤の特徴を持つ自己理解支援を「共創的自己理解」(co-creative self-understanding)と呼び、「本人と支援者が共同で強みを創り出し、社会とつながっていくプロセス」であると定義した。

- ① 本人と支援者らが対等な立場で共同することにより行われる。
- ② 本人の自己理解と支援者らの特性理解が同時に進行していく。
- ③ ストレngths視点が基盤にあり、共同で見出し創出した強みを社会とつなぐことが目的とされる。
- ④ 強みを見出すための様々な学習（座学、体験活動、訓練等）と、対話による振り返りが繰り返される。
- ⑤ ゴール（結果）ではなくプロセスである。

「共創的自己理解」は、ストレngths視点を基盤としている。ストレngths視点では、支援者の専門的知識と同等に本人の日常知を重視し、対等な見方のすり合わせの中で進行していく中で、ストーリーの意味が転換され、創出される（狭間，2001）。「共創的自己理解」においては、①にあるように、本人だけで自己理解を進めるのではなく、信頼できる支援者が対等な立場で共同により実施することが重要である。また、②にあるように、本人の自己理解と支援者側の特性理解は同時に進んでいく。支援者が把握した特性を一方向的に説明するようなことはしない。特に発達障害や精神障害がある場合、本人の実感を伴うことが重要であり、本人の経験に基づいて強みを共に見出していく。見出された強みは暫定的なものであり、変容していく可能性がある。そして、③にあるように、「共創的自己理解」ではストレngths視点が基盤にあり、障害特性の把握よりも共同で強みを見出していくプロセスを重視する。従来の障害者の自己理解においては、強みを見出すことよりも障害特性に着目し、配慮や福祉的なサービスを受けることが重視されていた。また、従来のストレngths視点とは、人は誰でも欠陥と強みの両方を持っているとした上で、強みの方に焦点を当てる考え方であった（伊東，2016）。しかし、「共創的自己理解」においては、最初から強みや弱みと呼べるものがあるわけではないというところからスタートする。結果的に、強みや弱みと見なし得るものが共同で創造される、ということが特徴である。あくまでも本人との対話の中で、そのことの意味を創出していくのである。強みと「弱み」という二項対立的な捉え方をするのではなく、本人が現実経験していることとどのように向き合っていきたいのかを、対話の中で知ろうとすることが肝要と考える。ここが、従来のストレngths視点と「共創的自己理解」におけるストレngths視点の違う点である。そして、もし本人が自信をつけたいのであれば、④にあるように学習や訓練の場が用意されており、本人が望めば自信を回復するまで繰り返し練習することもできれば、何らかのサポートを工夫してできるようにすることも検討できる。そのために重要なことは、①～④が実践されるためのシステムが構築されていることである。システムが構築されていることにより、支援者が交代しても「共創的自己理解」のプロセスを継続していくことができる。もう一つ重要な点は、③にあるように、強みをつなぐ先は「社会」であり、「就労」につなぐことを目標としているわけではないことである。目標も本人との対話の中で話し合っ

ていくが、精神疾患や身体疾患等が重い場合など、本人が就労することを考えることができないケースも想定される。就労にこだわらず、本人が居心地よく生活できる場所とつながることも、社会的なつながりと捉えられる。また、すでに物理的な居場所があっても、所属感を得られていない場合も考えられる。その場合は、孤立せずに、その場所で帰属意識を持てるようにしていくことが目的となるだろう。この過程にかかる時間は対象者によって異なるが、本人のペースに合わせることを求められる。このように、「共創的自己理解」においては、一人では見出せない強みを共同で見出し、学びが深まっていく実践となり得るのではないだろうか。学びながら自己理解を深め、自己理解を深めることで学びへの意欲がまた喚起され、自己理解を深めること自体が学びとなると考えられる。

続いて、特別支援学校高等部におけるストレングス視点を基盤とする「共創的自己理解」のプロセスを Fig. 3 に示す。

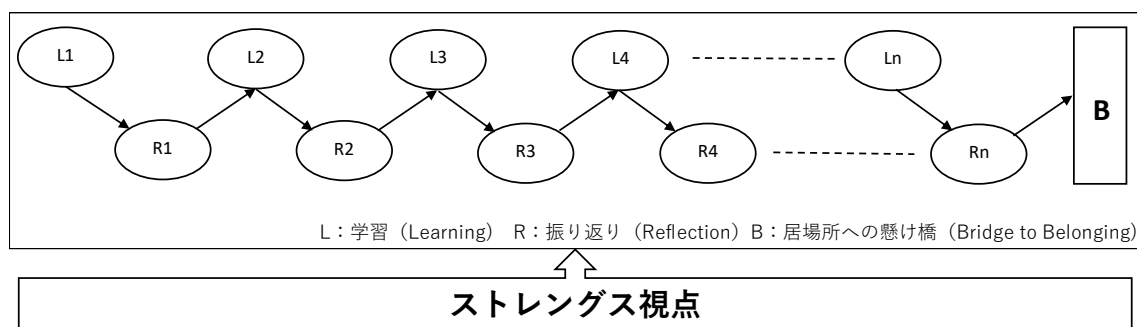


Fig. 3 特別支援学校高等部における「共創的自己理解」のプロセス

特別支援学校（病弱）高等部においては、様々な教育活動により学習（L）がなされる。様々な教育活動とは、教科学習、自立活動、特別活動、総合的な学習（探求）の時間といった教育課程に位置付けられる学習だけでなく、教員や同級生との関わりを通じた学びや進路指導として計画された校内実習や現場実習といった進路学習、部活動等も含まれる。要するに、学校生活全般においてストレングス視点を取り入れ、学習の中で新しい知識やスキル等、強みとなる可能性を見出し、作り出していくということである。具体的には、「①素質・能力」、「②知識・スキル」、「③夢・希望」、「④身体や病気の状態」、「⑤困難さへの対処方法」、「⑥経験」、「⑦興味関心」、「⑧人柄・性格」、「⑨意欲・態度」、「⑩余暇活動」、「⑪生活スキル」、「⑫環境」に関して強みとなる可能性を見出すための学習である。研究4で伸ばされていたようなPCスキルや集中力、手先の器用さといったことから、挨拶、言葉遣い、意欲、生き方や心がけといったことについても強みを作っていく。「⑫環境」については、研究2で明らかになったような支援者とのつながりを早期から作ることも含まれる。それらの様々な学習過程に関して、教員と共同でストレングス視点から振り返ること（R）で、自己理解を深めていく。そうしたプロセスを繰り返す中で創出された強みが生かせる場所はどこか、という視点から社会とつないでいくのが、社会に居場所があると感じられるよう支援すること（B）である。こうした「共創的自己理解」のプロセスを実践するためには、全教職員の協働だけでなく、関係機関とも連携して実践する必要があると考えられる。そして、「共創的自己理解」のプロセスを進めるためには、それを支える学校システムが必要である。「共創的自己理解」を支える学校システムの概略図を Fig. 4 に示した。

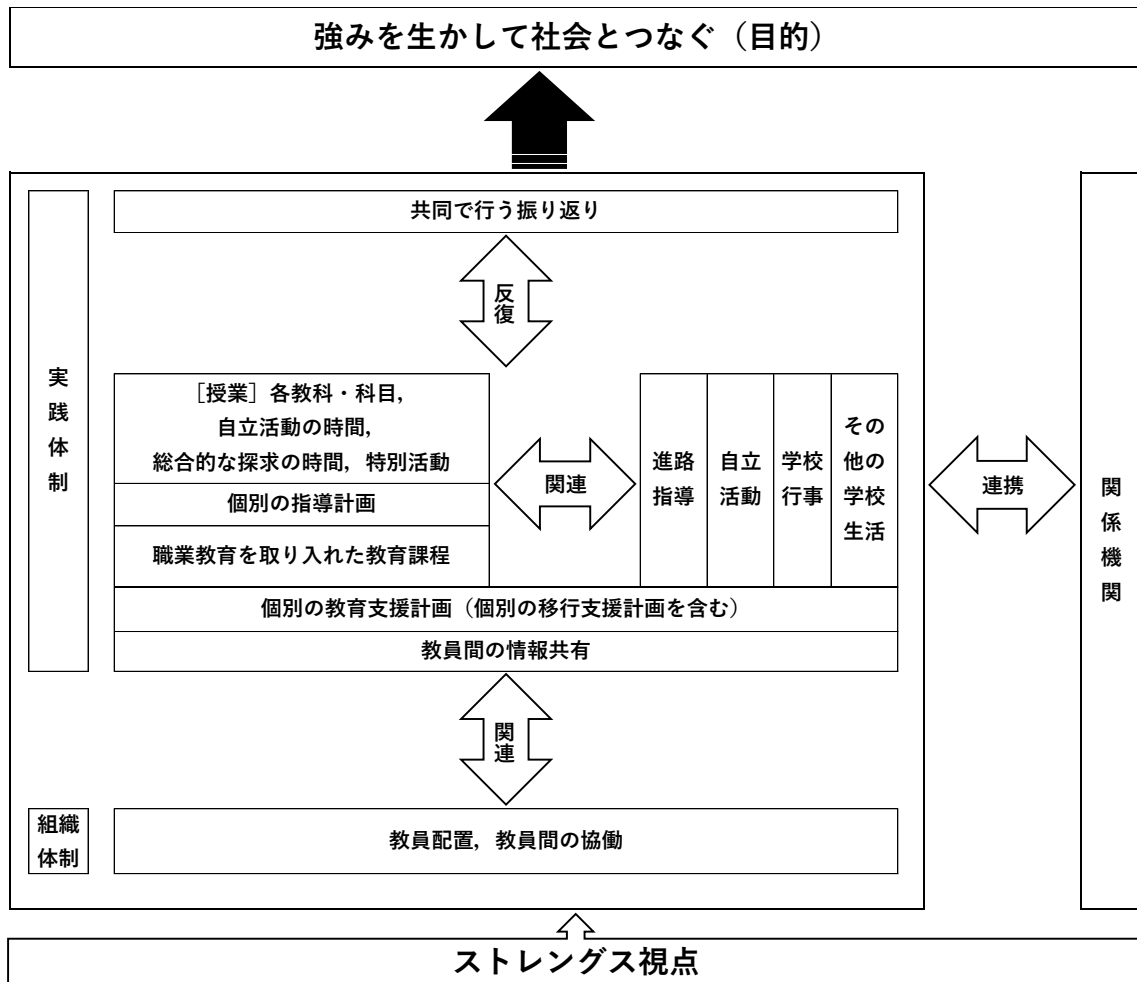


Fig. 4 「共創的自己理解」を支える学校システムの概略

「共創的自己理解」を基盤とした教育を実践するにあたり、学校システムの中核を成すのは教育課程である。研究1の結果より、特別支援学校（病弱）において準ずる教育課程に沿って学んだ発達障害のある生徒の場合、高等部卒業後の進路として、企業就労や福祉的就労など、就労を選択している生徒が最も多いことが明らかになった。また、研究3・4の結果より、就労する前段階までに職業理解や強みを把握するといった自己理解を深めておくことが重要であると考えられた。このように、生徒の進路選択の実情や課題からは、進路指導と職業教育を関連づけることの必要性が示唆される。特別支援学校（病弱）高等部は、一部の例外を除き、ほとんどが普通科を設置している。普通科の現状に対しては、これまでも社会生活に向けて準備し結びつけていく機能を強めるために職業教育を取り入れるべきだという議論が展開されてきた（濱口，2009；本田，2011）。学習指導要領においても、「普通科においては、生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等，学校や地域の実態等を考慮し，必要に応じて，適切な職業に関する各教科・科目の履修の機会の確保について配慮すること」とされている（文部科学省，2019）。研究1の結果より、卒業後に就職を希望する発達障害のある生徒が多いことが明らかになり、研究1・2では、生徒の抱える課題として、経験不足や職業準備性の不足が挙がっていた。職業科目においては、様々な体験を仕組むことが可能となっており、そうした学習を通じて強みを見出し、伸ばしていける可能性がある。発達障害のある生徒に対しては、具体的な目標を示しやすく、目標に沿った具体的な実践を行うことで強みを作り出せる職業教育は適しているのではないだろうか。生徒本人が学ぶ意味を理解し、将来の社会生活を展

望できるような職業教育を中心とした教育課程を編成していく必要がある。ただ、学校の事情により学科の改編という大きな変革が難しい場合もあるだろう。その場合は、コース制にしたり、教育課程の中に職業科目をうまく取り込んだりと、制約の中でも部分的に導入できることはある。「共創的自己理解」を基盤とした実践をするにあたり、座学の授業に偏らず、実習や体験を通じて様々な強みを見出し、かつ職業理解にもつなげることができる職業学科、職業コース、職業科目の導入を検討すべきであると考えられる。併せて、多種多様な学習を通じて習得したことが強みとなる可能性のある教育課程を編成し、振り返りを行うための時間を確保するといった、強みを見出すという視点からの教育課程の編成と運用も求められる。たとえば、家庭科の授業を増やす、就業体験やボランティア活動が実施できる学校設定教科・科目を創設する、自立活動の時間を増やすといった工夫が考えられる。もし、普通科の教育課程に位置付けられた中での実施が難しい場合は、放課後や長期休業を利用することもできるだろう。このように、あらゆる手段を検討し、体験的な学習が行えるように工夫する必要がある。

「共創的自己理解」のプロセスを支える学校システムにおいて、分掌の中で中心となるのは進路指導である。進路指導においては、研究2で明らかになったような受容的アプローチにより信頼関係を築くとともに、振り返りの面談をクラス担当だけでなく、進路指導担当も含めた様々な教員が行うことで「共創的自己理解」の深化につながると考えられる。また、進路指導に向けた指導・支援内容は各学校で立てられる「進路指導年間計画」に沿って進められると考えられるが、そうした進路学習だけでなく、普段の授業や学校行事といったすべての教育活動を通して見出された強みを進路指導担当者も把握しておくといった情報共有が必要となる。さらに、地域社会とのつながりの構築・維持においては、見出された強みを地域社会とつないでいくという視点が必要である。これは「共創的自己理解」のプロセス (Fig.3) の中の、社会に居場所があると感じられるよう支援すること (Bridge to belonging) の部分であり、その部分を主に担うのは高等部においては主に進路指導ということになる。生徒の強みを生かせる場所を探すという、事業所や居場所の開拓も重要となる。そこでは、卒業時点で社会とつなぐのではなく、在学中から社会とつながることを含めた指導を行う。そして、進路指導を含めたすべての教育活動においてストレンクス視点を取り入れることの重要性を、進路指導担当者から発信することで、全教員の共通理解につなげていくことができると考えられる。

さらに、ストレンクス視点に基づく自立活動は、進路指導とともに「共創的自己理解」を支える学校システムの柱の一つである。進路指導の意義と同様に、自立活動においても、社会的孤立を防ぎ、社会における帰属意識が持てるようにすべきであろう。自立活動の目標は、「個々の生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達を基盤を培う」ことであり、その内容は、「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」と「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」から成る (文部科学省, 2019)。従来、自立活動の指導においては、主に「課題」に焦点を当てて指導内容が選定されていた。以前から「個々の生徒が、発達の遅れている側面を補うために、発達の進んでいる側面を更に伸ばすような指導内容を取り上げること」を考慮すべきとされていたが (文部科学省, 2019)、実際には困難さを示す「課題」が中心に取り上げられていた。これからはストレンクス視点に基づき、長所やよさを生かし、さらに伸ばしていけるような内容設定を行う必要があると考えられる。実践に当たっては、ストレンクス視点に基づく自立活動の計画における実態把握、指導内容の設定、実施、評価、計画の見直しといった一連の流れを校内でシステム化する必要がある。

そして、こうした「共創的自己理解」に基づく様々な指導における評価と、「共創的自己理解」が深まっ

たことの評価は区別して考える必要がある。前者においては、授業やその他の教育活動において短期的に学習状況について形成的評価を行ったり、設定した目標の達成状況について総括的評価を行ったりする。一方、後者においては、そもそもそのプロセスそのものが評価（アセスメント）の過程であると言える。評価（アセスメント）とは、実態把握、特性理解のことであり、そのプロセスに終わりはない。自立活動だけでなく、すべての教科・科目において、学期末の評価の欄ではなく、学習と振り返りを繰り返す過程において教員が把握した生徒の特性が、実態把握の欄に書き込まれていく。つまり、年度当初に記入した個別の指導計画の実態把握の欄への加筆が特性を把握するたびに繰り返されるということである。それらを生徒にフィードバックし、生徒と共有する中で、生徒は自己理解を深め、教員は生徒の特性理解を深めていくと考えられる。要するに、「共創的自己理解」の評価とは、特性理解の深化のプロセスを明確に記録することであると考えられる。そのように考えると、「共創的自己理解」を支える学校システムが、生徒の実態の複雑化や教員の異動といった変化による揺らぎがあっても維持されるために必要な要因は、評価（アセスメント）ができる体制であると言える。強みを見出すという「共創的自己理解」の視点や観点を共有し、どの教員も適切なアセスメントができるようになるための研修体制や教員養成の仕組みが必要であると考えられた。

今後の課題と展望

本研究における課題として、以下の5点が挙げられる。

第一に、本研究は質的な分析を中心とした研究方法を用いており、得られた成果は仮説生成の段階にとどまっている。そのため、今後は特別支援学校（病弱）高等部において発達障害のある生徒を対象に実践することで、仮説を検証していかなければならない。実践をもとに「共創的自己理解」の在り方を検討し直し、「共創的自己理解」を支える学校システムを改善、洗練させたい。

第二に、「共創的自己理解」に基づく実践を行うためには学校システムが重要であると述べたが、教育の具体的な内容については検討できていない。普通科目と職業科目とのバランスのとれた教育課程の編成や、社会への順応のみを志向しない教育内容の充実に加えて、習得レベルの検討も今後の課題である。

第三に、学校以外の場所での実践方法の検討も課題である。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、不登校の生徒が多い学校や、入院が前提となっている学校もある。メディアを活用した学習方法や評価方法の検討も必要であると考えられる。

第四に、本研究では、ストレングス視点に基づく「共創的自己理解」の重要性を主張してきたが、ミクロレベルにとどまっており、社会の中のマクロなシステムとの関連については言及できていない。学校が社会の中にある以上、様々な社会システムとお互いに影響を及ぼし合うことは避けられない。社会システムの中の病弱教育という観点から、疾患や障害への対応という現場の実践知だけではなく、病弱教育における発達障害教育において何を志向すべきなのかを検討し直し、理論を構築していくことが課題である。

最後に、「共創的自己理解」に基づく実践は社会とつなぐことを目的として行われるが、本人の強みが生かされる場所を広く開拓することが不可欠である。現状では、事業所の受け入れ枠には限りがあり、必ずしも希望する場所につながっていきとは限らない。社会の中の居場所を拡大するためのソーシャルアクションを起こしていく必要がある。また、ひきこもり、精神疾患等を伴う発達障害のある者たちが親亡き後に孤立しないよう、地域に新しい居場所を創造していくことも今後の課題である。

引用文献（本資料分）

- Carter, E. W., Boehm, T. L., Biggs, E. E., Annandale, N. H., Taylor, C. E., Looock, A. K., & Liu, R. Y. (2015) Known for my strengths: Positive traits of transition-age youth with intellectual disability and/or autism. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(2), 101-119.
- 千田若菜 (2015) 医療機関からみた発達障害の支援. *職業リハビリテーション*, 29(1), 17-22.
- 深草瑞世・森山貴史・新平鎮博 (2017) 精神疾患及び心身症のある児童生徒の教育に関連した疫学的検討－全国病弱虚弱教育研究連盟の病類調査報告を含む－. *国立特別支援教育総合研究所ジャーナル*, 6, 12-17.
- 濱口桂一郎 (2009) 新しい労働社会－雇用システムの再構築へ. 岩波新書.
- 狭間香代子 (2001) 社会福祉の援助観－ストレンクス視点/社会構成主義/エンパワメント. 筒井書房.
- 平野郁子 (2018) 自閉症スペクトラム者が自己理解することの当事者的意義－自己理解支援の課題と展望－. *北海道大学大学院教育学研究院紀要*, 132, 45-57.
- 本田由紀 (2011) 普通科高校における〈教育の職業的意義〉の在り方. *進路指導*, 84(1), 23-30.
- 井口修一 (2015) 職業リハビリテーションの立場から考える就労支援－地域障害者職業センターにおける取組. 梅永雄二 (編著), 発達障害のある人の就労支援. 金子書房, 12-20.
- 井上雅彦 (2018) 発達障害の就労支援は何を目指すのか. 斎藤環・松本俊彦・井原裕 (監修), ケアとしての就労支援. 日本評論社, 103-111.
- 伊東香純 (2016) ストレンクスモデルにおけるリカバリー概念の批判的検討. *Core Ethics*, 12, 1-11.
- 川端奈津子 (2015) 発達障害者が働き続けるために必要な支援の検討－高機能自閉症スペクトラムを中心に. *群馬医療福祉大学紀要*, 4, 79-86.
- 川喜多二郎 (1967) 発想法－創造性開発のために. 中公新書.
- 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.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014) 専門研究 A 特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究. 研究成果報告書.
- 厚生労働省 (2019c) 平成 30 年障害者雇用実態調査結果 (平成 30 年 6 月 1 日現在). 厚生労働省, 2019 年 6 月 25 日, <https://www.mhlw.go.jp/content/11601000/000521376.pdf> (2020 年 1 月 29 日閲覧).
- 真船浩介 (2017) 発達障害者の就労を支える－働きやすい職場づくり. *こころの科学*, 195, 27-31.
- 文部科学省 (2020) 特別支援教育資料 (平成 30 年度). 文部科学省, 2020 年 1 月 28 日, https://www.mext.go.jp/content/20200128-mxt_tokubetu01-000004454-002.pdf (2020 年 1 月 29 日閲覧).
- 文部科学省 (2019) 特別支援学校高等部学習指導要領. 海文堂出版.
- 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.
- Niemiec, R. M., Shogren, K. A., & Wehmeyer, M. L. (2017) Character strengths and intellectual and developmental disability: A strengths-based approach from positive psychology. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(1), 13-25.
- 日本学術会議社会科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, 2018 年 12 月 10 日, <http://www.scj.go.jp>

- p/ja/member/iinkai/kanji/pdf24/siryo268-5-1.pdf (2020年2月19日閲覧).
- 西村浩二 (2015) 発達障害支援センターにおける就労相談の現状. 職業リハビリテーション, 29(1), 23-27.
- 丹羽登 (2019) 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, ジアース教育
新社, 26-35.
- 能智正博 (2011) 臨床心理学をまなぶ6 質的研究法. 東京大学出版会.
- 小田博志 (2010) エスノグラフィー入門:〈現場〉を質的研究する. 春秋社.
- 小川卓 (2015) 障害者就業・生活支援センター等における発達障害者の就労支援. 職業リハビリテーション, 29(1), 52-56.
- 小野川文子・高橋智 (2013) 寄宿舎併設病弱特別支援学校における発達障害児の教育的支援. 東京学芸大
学紀要 総合教育科学系, 64(2), 115-121.
- Persch, A. C., Cleary, D. S., Rutkowski, S., Malone, H. I., Darragh, A. R., & Case-Smith, J. D. (2015) Current
practices in job matching: A Project SEARCH perspective on transition. *Journal of Vocational
Rehabilitation*, 43, 259-273.
- 齊藤万比古 (2015) 発達障害と二次障害. LD 研究, 24, 77-87.
- 咲間まり子 (2010) 学校不適応児童生徒の現状と課題—病弱特別支援学校の変容を通して—. 岩手県立大
学社会福祉学部紀要, 12(2), 1-10.
- 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法—原理・方法・実践. 新曜社.
- 柴山真琴 (2006) 子どもエスノグラフィー入門—技法の基礎から活用まで. 新曜社.
- 障害者職業総合センター (2015a) 発達障害者の職業生活への満足度と職場の実態に関する研究. 調査研究
報告書 No.125.
- 障害者職業総合センター (2015b) 発達障害者を中心とした職場における配慮と支援に関する資料. 資料
シリーズ No.88.
- 総務省行政評価局 (2017) 発達障害者支援に関する行政評価・監視—結果報告書. 総務省行政評価局, 20
17年1月, https://www.soumu.go.jp/main_content/000458776.pdf (2019年5月12日閲覧).
- 武田鉄郎 (2012) 病弱教育の現状と今日的役割. 障害者問題研究, 40(2), 27-35.
- 滝吉美和香・田中真理 (2011) 自閉症スペクトラム障害者の自己に関する研究動向と課題. 東北大学大学
院教育学研究科年報, 60(1), 497-521.
- 梅永雄二 (2014) 発達障害者の就労支援. LD 研究, 23(4), 385-391.
- 梅永雄二 (2017) 発達障害の子の子育て相談⑥ キャリア支援—進学・就労を見据えた子育て, 職業生活
のサポート. 本の種出版.
- 梅永雄二・井口修一 (2018) アスペルガー症候群に特化した就労支援マニュアル ESPIDD—職業カウ
ンセリングからフォローアップまで. 明石書店.
- 八島猛・栃真賀透・植木田潤・滝川国芳・西牧謙吾 (2013) 病弱・身体虚弱教育における精神疾患等の児
童生徒の現状と教育的課題—全国の特別支援学校(病弱)を対象とした調査に基づく検討—. 小児保健
研究, 72(4), 514-524.