

知的障害児・者の作業・就労領域の課題と支援(2)

原 智彦 あきる野市障がい者就労・生活支援センター

要 旨：本稿は、知的障害児・者の作業・就労領域のなかでも、学齢期から成人期への移行期における作業・就労支援領域に焦点を当てて、近年の課題とその支援について検討した。

この20年あまりの間に、特殊教育から特別支援教育への転換、社会福祉制度における障害者総合支援法への改革、障害者雇用促進法の改正等がされるなかで、障害者の就労支援は大きく変化をしてきた。「学校から社会へ」「子供から大人へ」の「移行期」における就労支援も同様に大きな変革を遂げてきた。ここでは、養護学校から特別支援学校へと変わるなかで、作業・就労支援領域における「移行期」の学習内容とその方法の課題を改善してきた経過を追いながら、今後の支援のあり方について検討をした。

「移行期」における障害者の就労支援では、自己選択・自己決定を進めるための学習内容として、自己理解につながる「生活適応支援チェックリスト」の活用、外部専門家を活用した授業における学習内容と方法の改善、生徒の進路先の情報収集につながる短期就業体験等が、今後の支援に有効であることが示唆された。

Key Words： 知的障害、就労支援、職業教育、生活支援

● I. 生涯発達にみる青年・成人期発達障害者の支援課題

発達障害者の生涯発達において青年・成人期は大きな位置を占める。人数的にみても全ライフステージにおいて成人期以降の発達障害者は全体の70%に至り、近年なお増加傾向にある。生涯発達支援を行う上でまず重要と考えられるのが、生涯にわたる発達支援の領域をどのように考えるかという視点であるが、未だ一般的な考えとなっていない現状がある。また、適応上の問題を分類し、カテゴリー化する取り組みも未だに十分になされているとは言いがたい。菅野(2006)は生涯発達支援の領域を見出すために、世界保健機構(WHO)の「国際生活機能分類」(ICF)にある「活動と参加」9領域、アメリカ精神遅滞学会(AAMR)の精神遅滞の定義における適応行動の領域を参考に「学習・余暇支援領域」「自立生活支援領域」「作業・就労支援領域」「コミュニケーション支援領域」の4領域を構成し、「生涯発達・地域生活支援の4領域」(菅野, 2008)として示した。

厚生労働省「障害者自立支援調査研究プロジェクト」として、2007年度に全国の知的障害

特別支援学校および成人期サービス支援事業所を対象に、相談支援業務に関する調査を行った。本調査から得られた各支援機関の窓口寄せられる相談内容について、生涯発達・地域生活の4領域に「健康状態」を加えた5領域に分類を行った。各領域に分類を行った相談内容から求められている支援方法の在り方について検討を行った結果、成人期の発達障害者に対する支援を充実させるためには、その支援内容と支援体制が課題であることが明らかとなった。支援内容においては、各年齢期における支援内容を把握することによって、対処的な支援のみならず予防的な支援も可能になると考えられる。また、支援体制においては、青年期・成人期の場合、相談窓口の明確化と関係機関との連携が重要であると考えられる。Fig.1¹⁾

● II. 作業・就労支援領域における青年・成人期発達障害者への支援内容

1. 「生活適応支援チェックリスト」の活用による生徒の自己理解への支援

東京都では、知的障害特別支援学校における在籍生徒数の増加に伴い、2004年(平成16年)

に、特別支援教育推進計画を発表し、障害の軽い生徒を対象とした高等部職業学科を持つ特別支援学校の新たな設置を計画し、5校が開校した。これらの学校では、職業教育を重視し、企業就職を目指す生徒の育成に力を入れている。また、中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会では、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(第2次審議経過報告)」を発表(2010)し、特別支援学校高等部におけるキャリア教育・職業教育の充実を求めてきた。しかし、学校卒業後の安定した就労生活には、高等部段階の職業教育・就労支援の充実とともに職業生活の基盤となる生活支援の充実が必要である。そこで、最近の社会状況を踏まえ、在学中から生徒の生活上の課題を具体的に把握し支援することが、成人期の安定した就労生活につながり、職業教育の充実にも寄与すると考え、特別支援学校高等部から企業就労をした生徒の就労上の課題を卒業生調査より明らかにし、それら課題の解決に向けた方法として、生徒及び保護者・支援者が、課題を共通理解できるチェックリストを開発し、活用した実践を発表した。(2010,原,菅野他,日本発達障害学会)

卒業生調査の方法は、都立特別支援学校高等部27校の進路指導担当者を対象に、過去5年間の卒業生4,356名の移行状況について調査し

た。(2009年11月)内容は、卒業時の進路先、定着及び離職、就職時の課題、個別的教育支援計画の作成・活用、支援会議の開催の有無等について調査した。分析は、企業就労をした卒業生を「定着群」と「離職群」に分けて分析した。さらに、定着状況と就職時の課題から、「定着群」を「自宅群」と「自宅外群」に分けて分析をした。「個別的教育支援計画の作成・活用」と「支援会議の開催」が「自宅群」と「自宅外群」で関連があるかどうかについて分析した。結果は、過去5年間の卒業生の移行状況は、企業就職者が32.7%、福祉就労者が65.5%、就労以外の進路先は1.8%であった。企業就職者の定着状況は、5年間で83.3%、卒業後2年目で約2割弱の卒業生が離職している結果となった。次に、企業就職者の就職時の課題について進路担当者に聞いたところ、「コミュニケーション」(44.8%)「生活上の問題」(22.6%)「就労意欲」(21.9%)「家族の支援」(19.7%)が主な課題であった。「生活上の問題」や「家族の支援」が周囲の課題として浮かび上がってきたため、企業就職者の定着群において、生活の場(居住場所)の違いと「個別的教育支援計画」との関連を分析したところ、生活支援を受けている「自宅外群」が有意に高い結果となった。 $\chi^2(1) = 5.2954, p < .05, 5\%$ 有意)(Fig.2)つぎに、生活の場の違いと「支援会議」との関連を分析したと

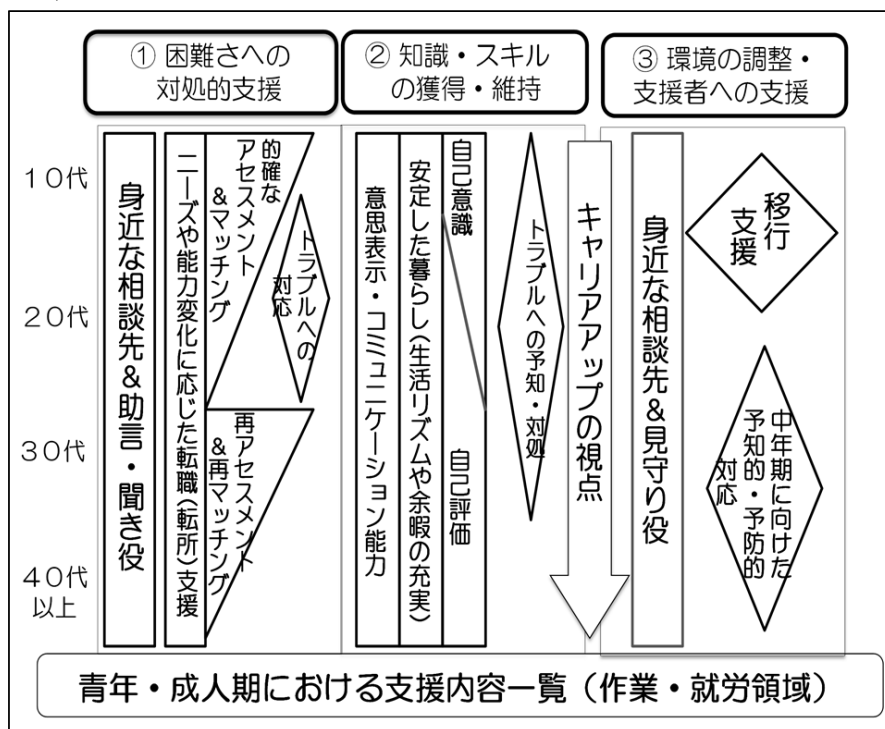


Fig. 1 青年・成人期における支援内容（作業・就労領域）

ころ、「自宅外群」が有意に高い結果となった。
 ($\chi^2(1)=10.3850, p<.01, 1\%$ 有意)(Fig.3)

先行研究である「就労支援のための訓練生用チェックリスト」(4領域 28項目)(2009)と「生活適応支援チェックリスト」(6領域 440項目)(2004,菅野, 橋本他)を基に、「生活適応支援チェックリスト青峰版」(5領域 100項目)を開発した。

「就労支援のための訓練生用チェックリスト」と「生活適応支援チェックリスト」を実施したところ、家庭や学校など日頃生活している場面では必要な技能を身につけているか、または言葉による説明でほぼ理解し実行することができていた。しかし社会人としてのマナーや自ら身だしなみを整えるなど社会性に関する力は

未熟であった。「働く力」に関しては全体的に持続力や安定性に課題があった。(Fig.4)そこで、「社会人として必要なことを学び身につける」という目的意識をもって自ら取り組む姿勢が必要であると考え、生徒と教員が共通に利用できるチェックリストとして、「生活適応支援チェックリスト青峰版」を開発(陸川・細川, 2010)し、自己理解と実態把握を実施した。Fig.4は、「生活適応支援チェックリスト」の5領域の結果をグラフにしたものであり、日常生活と対人関係の課題が明らかとなった事例である。在学中からの個別の教育支援計画の作成・活用と支援会議の開催は、卒業生の就労定着に有効であるとともに、生活の場を自宅外にすることで、その課題解決がさらに進むと考えられる。また、

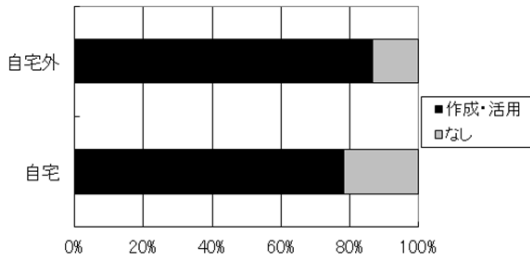


Fig. 2 企業就労定着者の居住場所と支援計画との関連

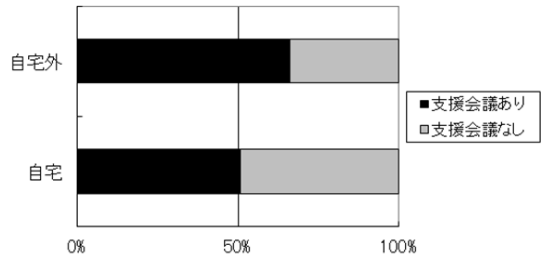


Fig. 3 企業就労定着者の居住場所と支援会議との関連

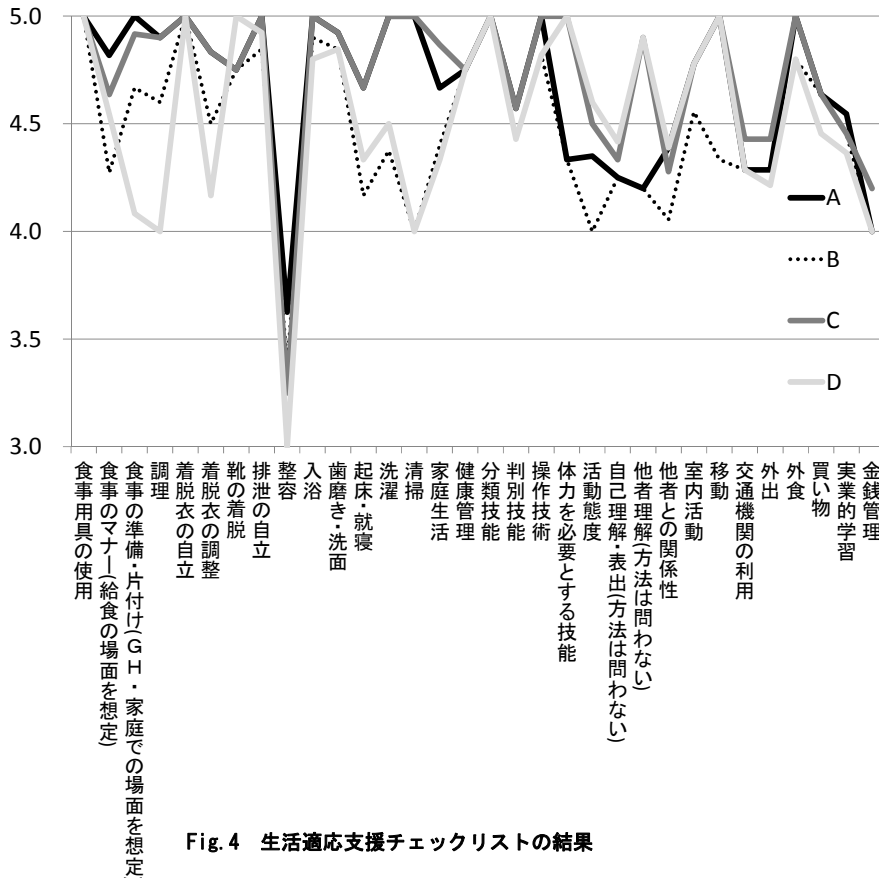


Fig. 4 生活適応支援チェックリストの結果

安定した就労を目指して、在学中からの生活基盤を構築する支援が必要であり、チェックリストを活用することで、生徒が課題に自ら気づき取り組めるように指導・支援することが必要である。²⁾

その後、「生活適応支援チェックリスト青峰版」を活用し、生徒の実態把握と支援について検討した。(原, 菅野他, 2011, 日本発達障害支援システム学会)方法は、「生活適応支援チェックリスト青峰版」を用いて、1年次の生徒の自己評価と教員からみた生徒評価(教員評価)を実施した。自己評価と教員評価を比較し、自己評価が低いグループと高いグループ、及びほぼ同じグループの3タイプに分ける。各グループの2年次3年次の実習(就業体験)の経過及び採用選考の結果を、実習先評価をもとに「良好」と「不調」に分け比較し、グループの特徴を見る。結果から考察されたことは、以下の点であった。

- ・評価のずれが出るのは、「日常生活」「対人関係」「作業への態度」が比較的大きく、生徒側に評価の観点点が明確になっていないことが考えられた。また、他者との比較ではなく、個人の傾向を把握するためのものであることから、1年に1回同時期に行うなど、定性的な評価を目指すことが求められた。
- ・実習経過の評価については、本人の課題を中心としたが、自己評価が低いグループや一致するグループでは、実習先の配慮や環境調整をすることで、改善が見られた。一方、自己評価が高いグループでは、本人の生活上の課題や家族関係の課題が大きく、実習先の配慮等では改善が難しかった。このことは、1年次の評価後から生活上の課題への取り組みが重要であることを示唆している。

- ・自己評価が低いグループと一致するグループでは、年1回という定性的な評価とともに、評価項目を絞り込み、その変化や改善をより短期

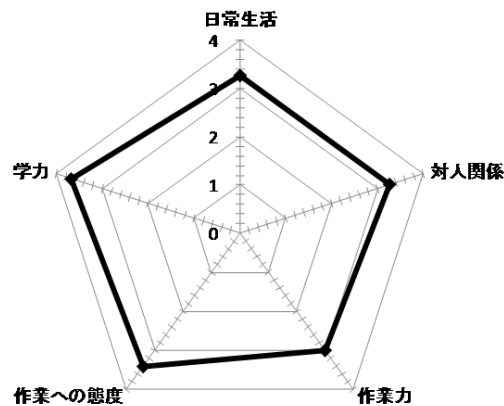


Fig. 5 教員の生徒評価

的に評価することで、自己効力感や自己肯定感を育むことが必要であり、職場の適切な配慮があれば、働く力を発揮することが期待できる。一方、自己評価が高いグループには、生活上の課題に対して客観的な指標や社会性を意識するためにも、実習先の事業所を交えた評価場面や関係機関との支援会議を行い、目標の意識化と意欲の維持や生活場面による行動の変容を支援することが求められる。Fig.5,6³⁾

2. 外部専門家を活用した授業改善による生徒の知識・技能の獲得と態度の育成

東京都教育委員会では、2005年、2006年と「企業等アドバイザー事業」を創設し、知的障害特別支援学校高等部に、障害者雇用企業、福祉就労の担当者、学識経験者をアドバイザーとして2名ずつ配置し、社会の変化に対応した職業教育の授業改善に取り組んだ。助言内容は、「安全管理、正確で効率的な作業、生徒の実態把握と指導計画、作業学習の指導内容と方法、雇用市場への対応等」であった。その後、2010年からは、就労支援アドバイザーとして、東京都就労支援員(東京都教育委員会)と特別支援学校進路指導担当者と連携しながら、職場開拓、理解啓発、職業教育・研修等の支援を行っている。

都立青峰学園のロジスティクスコースは職業学科の流通・サービスの授業である。「特別支援学校学習指導要領解説総則等編(高等部)(2009, 文部科学省)」には「流通やサービスに関する実習を通して、生徒の能力・適正の把握と可能性の伸長を図るとともに、卒業後の就労等、社会参加するために必要な意欲や態度の育成を図ることが大切である。」と記されている。ロジスティクスコースでも、物流・事務系作業の実習を通して作業意欲や態度を育てることを第一のねらいとして学習内容を考えてきた。

開校後の主な作業内容としては、学校で使

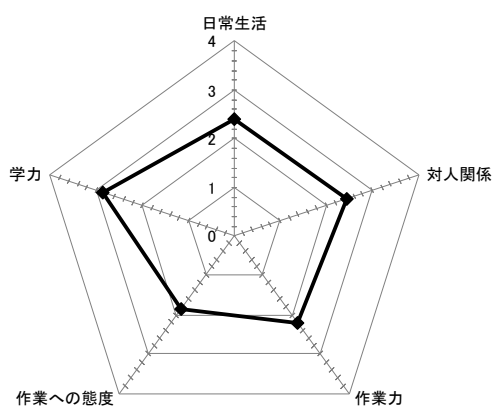


Fig. 6 生徒の自己評価

用する文房具や紙の在庫管理、教員の名刺作成、プリント類の印刷等の校内の業務であった。企業等からの受注作業もあったが、宅配便やデータで納品するものが主であり、直接会社の方とやりとりする機会は多くなかった。生徒達には「挨拶、返事、報告、相談等のコミュニケーション能力」「仲間と協力しながら作業を進める力」「状況を判断して臨機応変に働く力」、さらに「品質」「納期」「コスト」等、幅広い作業態度を身につけて欲しいと願い、働くための態度を生徒達が主体的に学ぶ授業を目指して、授業改善に取り組んだ。（2011、永峯他、日本発達障害支援システム学会）

作業を校内だけでなく、地域の教育機関や福祉機関等から受け、「お客様からお預かりした仕事」に取り組むようにすることで、「品質」「納期」「コスト」等に関わる態度を学ぶことができるようにした。また、助言者である東京学芸大学菅野敦教授に年に2回授業参観してもらい、工程内での相互の役割を生徒間の役割とすることにより、臨機応変に働く態度やコミュニケーション場面を設定した。また、工程作りを行う前提として、生徒がわかりやすい環境と課題把握(どこで、いつ、いつまでに、どこまで、どのように、何を)ができるようにした。その結果、受注作業を主としたことで、お客様が打ち合わせや、出来上がったものを取りに来ることが増え、挨拶や丁寧語で会話をする場面が増えた。また、生徒間の打ち合わせを密にし、全員で作業状況を理解することで、必要に応じて配置転換を行う等、品質や納期を意識した作業を実現できるようになった。外注の作業ならではの緊張感が良い学習となった。その後、学校内の経営企画室と連携し、学校に納品された物品の検品・納品業務を請け負うようになった。実習室内で取り組んだ方法を応用する機会として活用している。生徒達は、教員以外から仕事を受けることで、緊張しながら作業を進めていた。

総務部は全体の作業がうまく流れるよう、工程配置を行ったり、今後のスケジュールを計画したりする。課題に応じた役割を生徒に与えることで、働く力を更に高め、どの生徒もやりがいをもって働くようになっていった。総務部から作業員への周知(掲示板と配置図の活用)、引継ぎボードや表の活用等、役割や方法を明確化したことで、主体的に働く姿が多く見られるようになった。また、作業環境の整備に取り組み、名称の表記の他、マニュアルや作業上の注意事項等の掲示物の作成、翌日への引継ぎ事項を記

す表やホワイトボードの活用等も考え、形にしていった。環境を整備することが、安全でミスのない作業につながることを生徒達は学んだ。また、授業で学ぶことが就業体験先の会社でも通用することを知ること、授業の大切さが分かることともに自信につながっていった。

品物の加工や検品等はとても大切な活動である。しかし高品質の製品を加工・納品するためには、お客様との打ち合わせ(作業内容の把握)、仲間同士のコミュニケーション(作業方法の決定、引継ぎ)が必要である。複数の仕事を請負い、3つの学年集団が各曜日に活動することは、先を見越した作業計画を立てる必要が出てくる。このように、主要な作業だけでなく周辺作業も含めた総合的な活動を意図的に設定することにより、生徒達は仕事全体を理解できる。周辺作業を行うことで、円滑に仕事が進み、且つ、高品質の製品ができることにも気づくこととなる。3学年が揃ったところで、3年生が後輩の指導にも力を入れるようになった。1年生用に研修プログラムを作成し、研修に当たっている。2年生とは実際の作業を通して、自分達が行ってきた工夫を直接伝えている。3年生はワークブックを自主的に作成するという行動にも現れ、教員を驚かせた。(4)

● Ⅲ. 作業・就労支援領域における環境の調整と支援者の役割

都立青峰学園は、2009年に開校し、新たな進路指導を模索してきた。そのひとつとして、生徒が自己肯定感を高める進路指導を目指し、以下のような改善・工夫を行ってきた。具体的には、①計画的な就業体験のシステムとそれを支えるネットワークの構築、②職業に関する専門教科(コースの授業)と就業体験とを関連付けた教育課程(進路学習)の構築、③労働の意義の理解と自己理解(生活適応支援チェックリスト青峰版)に重点を置いた進路学習である。ところで、進路指導または移行支援は、生徒(当事者)への支援・指導と進路先・移行先への支援・情報提供など、両方への支援が充実して、スムーズな移行となる。そこで、開校以来の本校の生徒の実態から、短期就業体験を中核とした移行支援システムを開発し、進路先や受け入れ事業所の理解・協力を求めることが必要となってきた。(2013、小澤、小田部、日本発達障害支援システム学会)

短期就業体験を中核とした移行支援システ

ムは、次のような3段階に分けられる。まず第1段階は、障害者の採用を検討している企業または事業所に、短期就業体験による移行支援システムについて説明し、理解・協力を得ることである。このシステムの最大の特徴は、就業体験を繰り返すことにより、お互いの不安を取り除くことである。そのため、短期就業体験の目的や趣旨及び方法についての「提案書」が必要となる。次の第2段階は、短期就業体験の日程・スケジュールを調整することである。受け入れ先の企業や事業所の業態や職場の環境または繁忙期等の時期を考慮し、負担のない形での就業体験の予定を確定することである。最後の第3段階は、就業体験の実施と採用への手続きである。ここでは、学校の学習としての就業体験と企業・事業所の採用選考とが平行して進むことになるため、それぞれの実施について区別して取り組むことが重要となる。

短期現場実習と採用選考の実施は、平行して行われることが多い。就業体験は学校の学習の一環として実施されるものであり、生徒の特徴を情報提供することにより配慮を得て実施する。一方、採用選考は、高等学校の新規学卒のルールに従い、企業・事業所により決められた時期を踏まえて公正に実施される。特に、会社の求人票による「紹介」から「内定」までの期間は就業体験ができないことに気をつけなければならない。これを守らないと「雇用予約」と見なされ、会社が各種助成金等を受けられなくなる可能性がある。そのため、これらの実施主体を明確に区別して、受け入れ先が混乱しないように支援することが求められる。

2013年度において、短期就業体験の繰り返しによる移行支援システムを提案し、理解・協力を得られた企業・事業所は、10数箇所であった。「提案書」を作成し、システムの目的と特徴、実施の方法について共通理解したうえで取り組むことができるため、企業・事業所にはおおむね好評であった。特に、初めて障害者雇用に取り組む企業・事業所にとっては、受け入れ現場の負担が少ないことが、その理由となっている。

2年生より実施できる場合は、時間的な余裕があるため、複数の生徒を同じ事業所に紹介し、1日体験(見学及びミニ体験)→3日体験→5日体験と進む。生徒と企業・事業所が双方ともに選択した場合に、次の日数の実習へと進むことになるため、好評であった。移行支援システムの短期就業体験は、すでに述べたように段階を追って複数回繰り返すことが特徴である。最初の

提案段階で、複数回の実習時期について検討できることが望ましい。受け入れ先の業態や職場環境、人事担当の予定などを勘案しながら、おおよその時期を設定できている。これは、企業・事業所にとって長期の見通しを持つことができるメリットがあり、段階を追って生徒の適性を見ることができる良さもある。一方、学校にとっては、実習期間を設定しないで、通年で対応できる柔軟性が必要となる。また、生徒の進路先選択・自己決定の観点からも、進路先の情報収集として複数の企業を体験できることが重要である。これらの点からも、短期間であることが双方にとって負担のないシステムであることが明らかとなった。

就業体験における資料は、以下のとおりである。「実習依頼書」「実習評価表」「実習日誌」「私のプロフィール」等になる。採用選考に当たった書類は、「履歴書」と「調査書」になる。しかし、教育課程が単位制ではなく、履修制である知的障害特別支援学校の場合は、「調査書」の提出を求められることはほとんどなく、「履歴書」のみであることが多い。そこで、生徒の特徴を記入する「私のプロフィール」の書類が重要な役割を持つことになる。就業体験時に活用するこの書類は、個人情報提供による合理的配慮を受けるためのものであり、高等部普通科では、「実習生資料」等の名称で作成されている。生徒本人と保護者に了解を得て提出している。青峰学園では、生徒自身が作成し、実習先に持参するようにしている。記入項目は、氏名、学校名、学校住所、連絡先、インターシップ経験、志望理由、実習の目標、教科(数学、国語)作業面、健康面(服薬)、特記事項(お願いしたい配慮)である。就業体験は、学校が実施する学習であり、採用選考は企業・事業所が実施し、採用担当とハローワークと連携して進める。採用担当にとっては、書類作成も含め煩雑な内容もあるため、学校からの情報提供は好評であった。また、採用内定後に実施する就業体験は、就職後の想定される業務を生徒が体験し、受け入れ先は職場環境の調整を図ることもできるため、こちらについても良い評価を得ている。

短期就業体験と採用選考の手続きを、時期を明確に切り分けて進める移行支援システムの構築が必要であり、この手続は肢体不自由校や発達障害のある生徒が通う高等学校においても参考となる。Fig.8⁹⁾

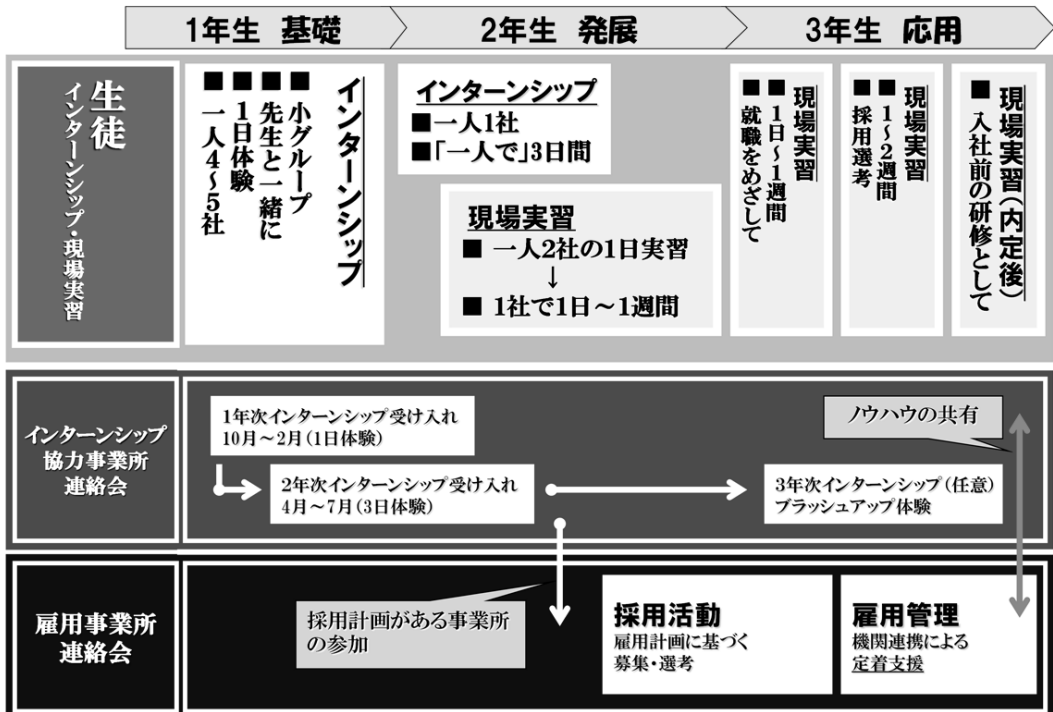


Fig. 7 進路指導の基本的な考え方

現場実習と採用選考の流れ(事業所説明用)

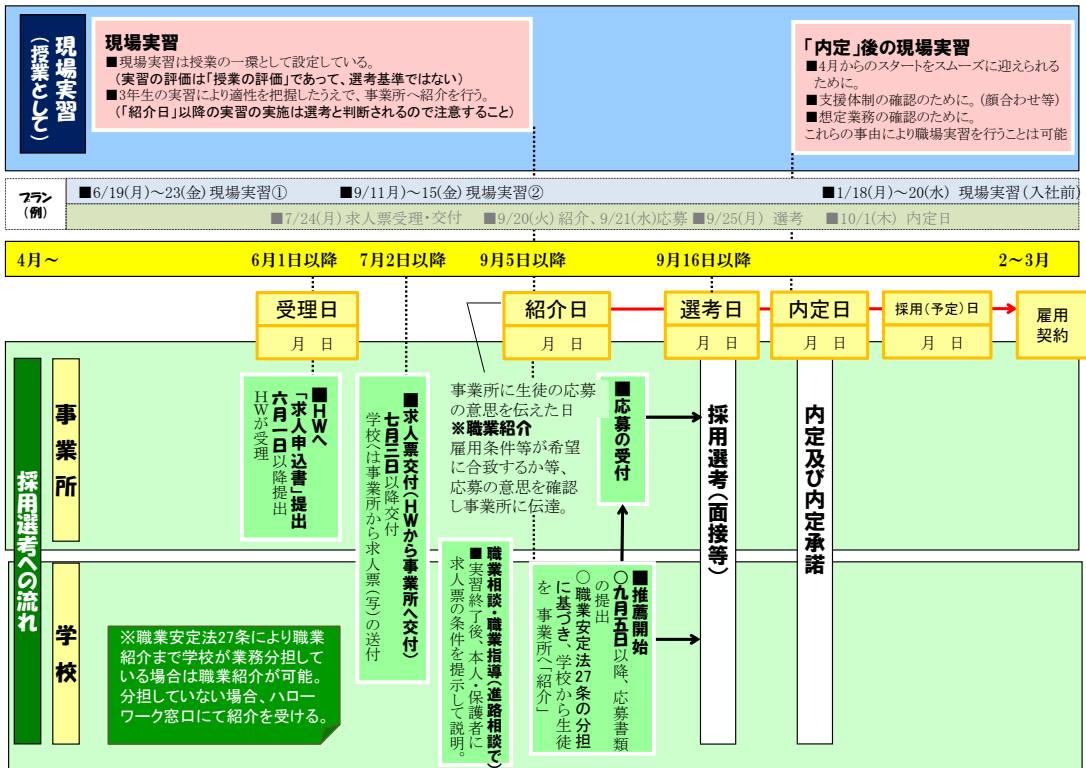


Fig. 8 現場実習と採用選考の流れ(事業所説明用)

● **IV. 作業・就労支援領域における今後の課題**

2016年から「障害者差別解消法」が施行され、障害者への合理的配慮の提供が義務付けられた。障害者雇用における合理的配慮は、当事者からの申し出により、雇用側との共通理解のもと提供される。このことにより、当事者の主体性の育成、すなわち自己理解の重要性が増してきている。支援機関は、今までの研究成果を踏まえつつ、障害児・者が自己の良さを体験的に学ぶ機会を保障し、本人の承諾のもと関係機関及び雇用側が個人の特徴と配慮を共有できるシステムを構築する必要がある。また、当事者は、自己をよりよく理解するための方法や自己選択・自己決定の方法を学び、良好な対人関係を構築するスキル及び自己のメンタルヘルスを整える新たな学びが求められている。

文 献

- 1) 光村まり, 霜田浩信, 菅野敦(2012): 生涯発達支援の視点からみた青年・成人期の支援(3)―作業・就労領域の支援内容の試作―, 日本特殊教育学会第50回大会発表論文集.
- 2) 原智彦, 小澤信幸, 菅野敦(2010): 特別支援学校の就労希望生徒における生活支援の課題―生活支援チェックリストの開発と生徒による自己理解―, 日本発達障害学会第45回大会発表論文集.
- 3) 原智彦, 永峯秀人, 小澤信幸, 山崎達彦, 菅野敦(2011): キャリア教育の観点から見た「青峰版チェックリスト」の活用のある方―生活適応支援チェックリスト(青峰版)の自己評価と他者評価の比較から―, 第10回日本発達障害支援システム学会発表論文集.
- 4) 永峯秀人, 小澤信幸(2011): 外注作業を取り入れたロジスティクスコースの授業実践, 第10回日本発達障害支援システム学会発表論文集.
- 5) 小澤信幸, 小田部恵, 諏訪肇, 菅野敦(2013): 職業学科における移行支援―短期現場実習から採用までの移行支援システムの構築―第12回日本発達障害支援システム学会発表論文集.
- 6) 東京都社会福祉協議会・東京都知的障害特別支援学校就業促進研究協議会編集(2008): 「福祉, 教育, 労働の連携による知的障害者の就業・生活支援～連続性のあるチーム支援モデルの提案～」東京都社会福祉協議会.