

# 発達障害者・知的障害者が働き続けるために 必要な要因の検討

— 思春期のキャリア教育を考える前段階として —

桑田 良子<sup>[1]</sup> 植草学園大学発達教育学部  
渡邊 章<sup>[2]</sup> 植草学園大学発達教育学部

発達障害者・知的障害者の中で、学校を卒業して就職できたにもかかわらず、すぐにやめてしまう人と5年以上同じ職場で働き続けることができている人がいる。社会で適応的に生活できるようになるためには、どのような能力・態度が育っていることが必要なのか、就職後仕事をやめてしまった人（含む転退職の繰り返し）と5年以上働くことができた人の差はどこにあるのかを、職場環境、保護者の姿勢、障害特性、性格、基本的な生活習慣などの観点から検討した。障害者雇用にかかわる事業所、学校、保護者にアンケート調査を実施し、発達障害者・知的障害者が支障なく継続的に働くために必要な社会性や基礎能力を調べた。また、それらは障害種や学歴によって差があるのかについても検討した。その結果、学校教育において指導・支援すべき教育内容の因子として「規律」「自律」「従順」「自己理解」「対人行動」「言語化」「周囲の理解」「対人参加」などを抽出することができた。これらの結果に基づいて、学校時代から社会生活に繋がるキャリア教育の具体的な支援プログラムのあり方について考察した。

キーワード：発達障害者，知的障害者，就労，キャリア教育，支援プログラム

## 1. はじめに

これからの変化の激しい社会の中で子どもたちの生きる力を育むため、文部科学省はキャリア教育が重要なカギになるとして、4能力8領域<sup>1)</sup>を通して職業観・勤労観を育んできた。しかし、学校教育と社会とのつながりや小・中・高のキャリア教育の一貫性の不十分さ、単なる体験活動にとどまりがちであるなどの指摘を踏まえて、2011年1月に中央教育審議会「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（答申）」<sup>2)</sup>が公表された。本答申では、キャリア教育の定義を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通してキャリア発達を促す教育」

として新たに提示した。

特別支援教育においてキャリア教育を見直す契機となったのは、2009年3月に公示された特別支援学校学習指導要領であり、改定の柱の一つとして「自立と社会参加に向けた職業教育の充実」が示され「キャリア教育の推進」という文言が位置づけられた。

しかし、各学校が取組を進める中で、以下の問題が生じてきたと、菊池<sup>3)</sup>は述べている。すなわち、『①新たに特別な教育をしなければならないのではないかという抵抗感、②障害の状態が軽いと言われる子どもの就労のための教育であるという誤解から生じる限定的理解や「障害の子どもを働かせようとする」誤解から生じる抵抗感、③特別支援教育はこ

[1] 著者連絡先：桑田 良子

[2] 渡邊 章

れまで自立や社会参加を目指してきたので、ことさら取組む必要がないという関心の低さ、④キャリア教育という文言そのものに対する抵抗感』などである。

特別支援教育においては、従来から働くこと全般に必要な知識・技能・態度を身につけることや、全人発達を目指した教育を進めてきており、とくに知的障害者の職業教育については成果をあげてきた。

しかしながら、児童生徒の障害の多様化・重複化に対応した指導が求められていることや、これまでに積み重ねられてきた作業学習のみでは中央教育審議会のキャリア教育に関する答申<sup>2)</sup>への対応が難しくなっている現状がある。そのため、児童生徒一人ひとりのキャリア発達を支援するという視点から、児童生徒本人を中心とした教育改善を図っていく必要がある。すなわち、キャリア教育に関する現状と就労の実態を整理し、障害者へのキャリア教育の重点の置き方や社会との関連という視点から学校教育における取組を見直す必要があると考えられる。

障害者の就労支援に関しては、多くの研究実践報告がみられる。例えば、川村<sup>4)</sup>は、「地域障害者職業センターでは2012年度から知的障害を伴わない発達障害者の方々を対象に全国14か所の地域センターにおいて『発達障害者に対する専門的支援』を、『発達障害者就労支援カリキュラム』として本格実施し、さらにこの実践は、全国にひろげられている」と述べている。このカリキュラムでは、(1)作業支援、(2)各種技能トレーニング、(3)個別相談、(4)求職活動の4つに整理している。特に、各種技能トレーニングは①問題解決技能トレーニング、②対人技能トレーニング、③リラクゼーショントレーニング、④マニュアル作成技能トレーニングの4つにまとめられている。しかし、これらはいずれも福祉の立場から障害者就労に至るまでの求職者支援機構と職場との関係について述べたものであり、学校と職場を繋ぐ観点はみられない。

一方、学校教育側からの就労支援に関する研究報告として、崎<sup>5)</sup>の「発達障害のある高校生に対する就労支援」や知念・田中<sup>6)</sup>の「高等学校で発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課題」、安達<sup>7)</sup>の「特別支援学校の進路指導からみ

る就労支援の課題：過疎地域での実践」などがあるが、その数は少ない。特に、発達障害者が就労に至るまでに受けた中学校・高等学校教育と就労の関係を明らかにし、一貫性のある指導実践を提案している研究は筆者らの知る限り見当たらない。

そこで、筆者らは、発達障害・知的障害のある生徒の就労に必要な力を調査することで、学校教育と職場を繋ぐ障害者支援教育のあり方を再考したいと考えた。

なお、以下、本稿で使用する「障害者」という表記は発達障害者及び知的障害者を指すものとする。

## 2. 目的

発達障害者・知的障害者が社会で働き続けるためには、どのような能力・態度が育っていることが必要なのかを明らかにすることを目的とする。具体的には、就職後5年以内にやめてしまった人と5年以上同じ職場で働き続けることができた人を、以下の4点を通じて明らかにする。

- (1)対象者の現在の状況から発達障害者や知的障害者が働き続けることができる要因についての分析
- (2)最終学歴と働き続けることが出来ることとの関連性の検討
- (3)障害種と現在の状況、障害種と最終学歴、障害種により特徴的にみられる要因の分析

上記の結果を踏まえて、社会で適応的に生活する(5年以上継続して勤務する)ために必要な能力や態度を育成するための学校教育におけるキャリア教育のあり方を考察する。

## 3. 方法

### 3.1 調査記入者について

特別支援学校教員、中学校教員、普通科高等学校教員、企業の障害者雇用人事担当者、障害者の保護者等にアンケートを依頼し、対象者95名分の回答を得た。

アンケートの配布にあたっては、保護者用、事業所用、教員用それぞれに趣旨説明書を添えて依頼した。調査記入者の内訳は、表1のとおりである。

保護者記入者の内訳は、千葉県内にある発達障害

者親の会にて説明・依頼して記入してもらったもの(11名)、現場研究協力員が関係のある保護者に記入してもらったもの(12名)であった。

教員記入者は、本大学の現場研究協力員6名であり、それぞれが担任した生徒、もしくは現在の状況を把握している生徒について記入した。

また、現場研究協力員が所属する学校教員にも、現場研究協力員を通してアンケートを依頼した。

表1 記入者と記入者数

記入者	記入者数
保護者	23名
教員	56名
事業者関係	14名
スクールカウンセラー	2名
計	95名

現場研究協力員の所属と彼らから得た記入者数は次のとおりである。特別支援学校教員2名(13名分)、高等学校普通科教員2名(14名分)、中学校教員2名(27名分)であった。また、執筆者の関係のある高等学校教員(普通科)にも依頼した(2名)。

事業所記入者については、大手企業の障害者雇用担当者が記入したもの(1社12名)、中小企業の担当者が記入したもの(1社2名)であった。

### 3.2 倫理的配慮

アンケートの回答資料は研究以外に使われることはないという説明を依頼文に加え、協力の了解を得た。本論においても、個人が特定されないように配慮した。

### 3.3 調査期間

平成25年7月～9月。

### 3.4 調査項目の作成

アンケート調査項目は、現場での指導内容、就職の際の指導配慮、職場で仕事をする上で困難をもたらす特性などを現場研究協力員6人で議論し、KJ法によって抽出して作成した。

調査項目の作成にあたっては、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編、文部科学省「小学校・中

学校・高等学校キャリア教育推進の手引き」、厚生労働省「就職基礎能力」<sup>8)</sup>、経済産業省「社会人基礎力」<sup>9)</sup>、内閣府「人間力」<sup>10)</sup>を参照し、調査項目で使用する文言の参考とした。

また、キャリア教育で提案されている4領域8能力<sup>1)</sup>、基礎的汎用能力<sup>2)</sup>などにも配慮し、下位項目の内容を決定した。そして、内容ごとにカテゴリー化(記号C1～C6で表示)し、調査項目の精選を図った。

調査項目において設定したカテゴリーは、C1: 基本的な生活習慣形成(下位項目b1～b6)、C2: 性格(下位項目b7～b13)、C3: 障害特性(下位項目b14～b21)、C4: 自己理解(下位項目b22～b33)、C5: コミュニケーション(下位項目b34～b43)、C6: 環境(下位項目b44～b53)の6つであり、合計53項目(b1～b53)から構成されている。

評定は「まったく当てはまらない」「当てはまらない」「あてはまる」「よくあてはまる」の4件法とした。

### 3.5 回収率

依頼したアンケートの回収率は、100%であった。

## 4. 結果

### 4.1 対象者について

#### (1)対象者の障害特性

回答が得られた対象者の障害特性の内訳は、知的障害者55名、LD11名、ASD18名、ADHD5名、その他6名、合計95名となっていた。

#### (2)対象者の年齢

対象者の年齢は、20～24歳が41名、25～29歳が26名、30歳以上が23名、無回答が5名となっていた。

#### (3)現在の状況

対象者の現在の状況は、5年以上勤務している人が42名、福祉施設に通っている人が16名、在宅している人が7名、その他が24名、無回答が6名となっていた。

#### (4)最終学歴

対象者の最終学歴は、高等養護学校(現特別支援学校高等養護学校)20名、養護学校(現特別支援学校)

33名、普通高校9名、専門学校6名、大学7名、その他（中学校卒を含む）12名、無回答8名となっていた。

#### 4.2 評定と結果の処理

4件法で評定をしたが、統計処理にあたっては、「まったく当てはまらない」を1点、「当てはまらない」を2点、「あてはまる」を3点、「よくはあてはまる」を4点として計算した。

#### 4.3 測度の検討

障害者の現在の状況差と各項目、カテゴリー間の関係性等を明らかにするために測度の検討を行った。各項目別平均と標準偏差を表2に示す。また、使用した項目及び想定したカテゴリーの妥当性を検

討するために、全項目について最小自乗法斜交解の因子分析を行った。因子数を固定し、因子負荷量が当該因子に負荷量 0.39以上、他因子に0.35未満の基準で検討したところ、一致した部分が多かったが、異なるカテゴリーと想定した項目が混在する因子もみられた。

そのため、想定したカテゴリーごとに主因子法・プロマックス解を行った。抽出された因子のうち、信頼係数の低いものを除外し、以後の分析で用いるものを表3に示しており、それぞれの因子尺度の名称とそれを構成する項目及び $\alpha$ 係数を示している。

これらの値から、カテゴリー別因子尺度（「規律」など）を使うのが妥当と考えた。

また、「従順」の信頼性（0.920）と比べて、「素直」（0.65）は低かったため、性格に関する尺度と

表2 項目別平均・標準偏差とカテゴリー別主因子法・プロマックス解結果

カテゴリー	具体的内容	平均	標準偏差 (SD)	第1因子 (f1)	第2因子 (f2)	第3因子 (f3)	
C1	b1	決まった時間に起床し就寝ができる	3.28	1.04	0.979		
	b2	毎朝、洗顔歯磨きをする	3.56	0.81			
	b3	出かける時に 必要なものを一人で準備することができる	3.27	0.95		1.069	
	b4	規則正しい食事をする	3.36	0.93	0.939		
	b5	使ったものを元に戻すことができる	3.09	1		0.676	
	b6	「おはよう」「さよなら」の挨拶が言える	3.44	0.87	0.577		
C2	b7	情緒が安定していて気分がムラがない	2.67	1.01	0.658		
	b8	指図されることを嫌がらない	2.72	1.08	1.055		
	b9	注意を素直に受け入れる	2.69	1.04	0.88		
	b10	困ったことが起こると人のせいにしたリ、理由をこねたり、言い訳をする	2.28	1.07		0.478	
	b11	嫌いなことでも取り組み根気がある	2.6	1.01	0.626		
	b12	リセットする、気分を変えるのに時間がかからない。嫌な気持ちをひきずらない	2.56	1.02		0.493	
	b13	正直である	3.18	1		0.764	
C3	b14	言われたことをすぐ忘れる	2.02	0.93	0.524		
	b15	何か行動するにあたってこうしなければ気がすまないパターン化した行動をする	2.4	1.08		1.019	
	b16	整理・整頓ができる	2.13	0.89			
	b17	頼まれたことは最後まで几帳面に行う	2.86	0.95	0.606		
	b18	好きなことにしか取り組まない	2.34	0.86	0.524		
	b19	落ち着きがない	2.13	0.98	0.704		
	b20	キレイやすい	2.24	1.05	0.704		
	b21	自分の行動に対しての言い訳をする	2.31	1.05	0.762		
C4	b22	ルーティン（繰り返し）な仕事が好きである	3.02	0.88		0.893	0.893
	b23	コンピュータが得意である	2.34	0.97			0.469
	b24	工夫ができる仕事で得意である	1.91	0.84			
	b25	自分はどういう接し方や言い訳をされるとわかりやすいか理解している	2.43	0.97	0.706		
	b26	自分の好きなこと（趣味など）をもっている	3.37	0.84	0.445		
	b27	できることがわかっている	2.86	0.93	0.496	0.58	0.392
	b28	自分を過小評価、もしくは過大評価しているところがある	2.64	0.85			0.468
	b29	自分のことを「私はこういうところがある」と人に自己開示できる	2.2	1.02	0.731		

カテゴリー	具体的内容	平均	標準偏差 (SD)	第1因子 (f1)	第2因子 (f2)	第3因子 (f3)	
	b30	対人関係で、上下関係がわかる	3.16	0.86	0.456		
	b31	自分は人と少し違っていると思っている	2.59	1.04			
	b32	身体を動かして働くことをいとわない（そうじ・当番活動など）	2.98	1.01			
	b33	自分の行動を客観的に理解することができる	2.27	0.9	0.999		
C5	b34	聞かれると自分の気持ちを伝えることができる	2.78	0.86	0.482		
	b35	人に何かをしてもらった時に「ありがとう」と言える	3.23	0.86		0.976	0.976
	b36	できない時に人に相談したり、頼んだりすることができる	2.69	0.92			
	b37	何か失敗した時にすぐに謝ることができる	2.72	0.97	0.495	0.382	
	b38	場の雰囲気を読むことができる	2.36	0.99	0.772		
	b39	まわりの人たちが自分と違った考えをもっていてうまくやっていける	2.49	0.94	0.901		
	b40	嫌なことは丁寧に断れる	2.08	0.92	0.867		
	b41	どうしてよいかわからない時「どうしたらよいですか」と聞くことができる	2.83	0.92			
	b42	敬語が使える	2.98	0.88		0.616	0.616
	b43	作業が終わったとき「終わりました」と報告することができる	3.36	0.9		0.794	0.794
C6	b44	地域の行事に参加できる	2.59	1.03			0.884
	b45	仲の良い友達が職場にいる	2.32	1.07			0.651
	b46	障害を認めて開示して就職している	2.7	1.27	0.652		
	b47	得意なことを生かして職に就いている	2.7	1.16	0.583		
	b48	職場の配慮がある（わかりやすい環境にしているなど）	3.04	1.1	1.005		
	b49	職場の同僚の理解がある	2.93	1.07	0.901		
	b50	職場が保護者と連携をとっている	2.51	1.12	0.559		
	b51	就職するにあたりジョブコーチの支援を受けた	1.93	1.24			
	b52	保護者は、子どもが小さい時から、将来職業人となることを意識して特性に合った生活や進路を考えてきた	2.54	1.1		0.431	
	b53	嫌なこともあったけれど、たくさんの人に支えられたと思う	3.41	0.79		0.84	

\*下線のあるもの（b27, b37）については当該因子に 0.39 以上あるが、他因子に 0.35 未満の基準ではあてはまらなかったものを示す。

しては「従順」を使用することとした。

表3 抽出された因子尺度の名称と $\alpha$ 係数

	因子尺度	構成項目	$\alpha$ 係数
基本的生 活習慣	規律	(b1 + b4 + b6)/3	0.872
	自律	(b3 + b5)/2	0.868
性格	従順	(b8 + b9 + b7 + b11)/4	0.920
	素直	(b13 + b12 + <u>b10</u> )/3	0.650
障害特性	自己中心的	(b21 + <u>b20</u> + b19 + <u>b17</u> + b18 + b14)/6	0.920
自己理解	自己理解	(b33 + b29 + b25 + b30 + b26)/5	0.805
コミュニ ケーション	対人行動	(b39 + b40 + b38 + b41)/4	0.868
	言語化	(b35 + b43 + b42)/3	0.792
環境	周囲の理解	(b48 + b49 + b47 + b50)/4	0.850
	生涯支援	(b53 + b52)/2	0.792
	対人参加	(b44 + b45)/2	0.850

\* 下位項目の下線部分は計算上の逆転項目（得点付与が逆順）を示す。

#### 4.4 現在の状況別結果

本研究では、学校卒業時に就職が決まった人を調査対象にしている。現在の状況から、対象者は4つの群に分類された。I群は、同じ職場で5年以上勤めている人、II群は、卒業後勤めたものの、現在は福祉施設に通っている人、III群は、卒業後勤めたものの、現在家で過ごしている人、IV群は、I群、II群、III群に含まれなかった人であった。IV群（その他）の記述欄では、空欄12名、転退職が8名、アルバイトが4名となっていた。

これらの現在の状況4種によって、カテゴリー別因子尺度得点に有意差があるかどうか分散分析した結果を、表4に示す。

「規律」「自律」「従順」「自己理解」「繰り返し」「対人行動」「言語化」「周囲の理解」「対人参加」において、5%水準以下で有意差がみられた。

有意差がみられた全ての下位検定結果では、I群（5年以上勤めている）とIV群（その他）で差があり、いずれもI群がIV群より得点が高かった。

表4 現在の状況別平均点の分散分析結果

カテゴリー別因子尺度	I群 (42)	II群 (16)	III群 (7)	IV群 (24)	F検 定値	有意性	下位 検定
規律	3.71 (0.44)	3.46 (0.69)	2.71 (1.21)	3.01 (1.03)	5.61	0.002	1>4
自律	3.47 (0.61)	2.63 (1.06)	3.00 (1.15)	3.13 (0.96)	3.55	0.018	1>4
従順	3.09 (0.76)	2.28 (0.95)	2.18 (0.81)	2.33 (0.93)	6.4	0.001	1>4
自己理解	2.91 (0.70)	2.48 (0.43)	2.20 (0.73)	2.68 (0.72)	2.87	0.042	1>4
繰り返し	3.29 (0.75)	3.06 (0.85)	2.29 (0.76)	2.75 (0.99)	4.06	0.01	1>4
対人行動	2.79 (0.72)	2.10 (0.57)	2.07 (1.00)	2.35 (0.76)	4.15	0.009	1>4
言語化	3.43 (0.56)	2.90 (0.73)	2.86 (1.10)	3.04 (0.79)	3.18	0.029	1>4
周囲の理解	3.16 (0.77)	2.29 (1.09)	2.40 (1.01)	2.57 (0.85)	3.8	0.015	1>4
対人参加	2.77 (0.85)	1.96 (0.84)	2.07 (1.02)	2.40 (0.96)	3.14	0.031	1>4

\* I群：同じ職場に5年以上勤めている、II群：福祉施設に通っている、III群：家で過ごしている、IV群：その他

\* 表中の上段カテゴリー別因子尺度の横枠（ ）内の数字は度数を示す。

\* 表中の上記以外の枠内の（ ）の数字は標準偏差を示す。

#### 4.5 最終学歴別結果

表5は、最終学歴別の平均点の分散分析結果を示す。分散分析によって有意差が認められたものは、「規律」、「従順」、「自己中心的」のみであり、下位検定では学歴差はみられなかった。

表5 最終学歴別平均点の分散分析結果

	a (20)	b (35)	c (12)	d (6)	e (9)	F検 定値	有意性
規律	2.97 (0.93)	3.5 (0.73)	3.25 (1.05)	3.83 (0.28)	3.67 (0.58)	2.2	0.079
従順	2.33 (0.75)	2.88 (0.84)	2.90 (0.69)	3.14 (0.80)	2.51 (1.01)	2.12	0.087
自己 中心的	2.53 (0.39)	2.12 (0.56)	2.48 (0.61)	2.43 (0.64)	2.71 (0.51)	3.22	0.018

a：特別支援学校高等養護学校卒業、b：特別支援学校高等部卒業、c：高等学校卒業、d：専門学校卒業、e：大学卒業

\* 表中の上段の横枠（ ）内数字は度数を示す。

#### 4.6 障害種による差について

##### 4.6.1 障害種別と現在の状況との関係

表6は、障害種（知的障害者、発達障害者、不明）と現在の状況（同じ職場に5年以上勤めている、福祉施設に通っている、家で過ごしている、その他）とのクロス集計結果を示す。カイ2乗検定を行ったところ、5%水準で有意差がみられた。

表6 障害種と現在の状況とのクロス集計表

障害種	度数	現在の状態				合計
		I	II	III	IV	
知的障害者	度数	27	14	4	8	53
	度数%	50.9%	26.4%	7.5%	15.1%	100%
発達障害者	度数	14	2	3	12	31
	度数%	45.2%	6.5%	9.7%	38.7%	100%
その他	度数	1	0	0	4	5
	度数%	20.0%	0%	0%	80.0%	100%
合計	度数	42	16	7	24	89
	度数%	47.2%	18.0%	7.9%	27.0%	100%

I：同じ職場に5年以上勤めている、II：福祉施設に通っている  
III：家で過ごしている、IV：その他

$$\chi^2 6 (89) = 16.36^a (P < 0.5)$$

a：6セル(50.0%)は期待度数が5未満。最小期待度数は.39。

表6から、知的障害者は5年以上同じ職場で働いている長期勤務者が多いことがわかる。一方、発達障害者は、同じ職場に勤務している人の割合も高いが、「その他」が38.7%と多かった。

#### 4.6.2 障害種別と最終学歴について

表7は、障害種別と最終学歴（特別支援学校高等養護学校、特別支援学校高等部、高等学校普通科、専門学校、大学）のクロス集計結果を示す。カイ2乗検定の結果、5%水準で有意差がみられた。

知的障害者は特別支援学校高等部卒業が多く、特別支援学校高等養護学校卒を加えると90%を超えていた。発達障害者は高等学校普通科卒が最も多いが、他の学校種の中にも混在していた。

#### 4.6.3 障害種別とカテゴリ別因子尺度との関係

表8は、障害種別にカテゴリ別因子尺度で分散分析した結果のうち、有意差がみられたものを示す。群差がみられたのは「規律」「自律」「こだわり」の3種であった。

表7 障害種別と最終学歴とのクロス集計表

	度数	最終学歴					合計
		a	b	c	d	e	
知的障害者	度数	11	28	1	1	2	43
	度数の%	26%	65%	2%	2%	5%	100%
発達障害者	度数	5	4	8	5	5	27
	度数の%	19%	15%	30%	19%	19%	100%
その他	度数	4	1	0	0	0	5
	度数の%	80%	20%	0%	0%	0%	100%
合計	度数	20	33	9	6	7	75
	度数の%	27%	44%	12%	8%	9%	100%

a：特別支援学校高等養護学校卒業、b：特別支援学校高等部卒業、c：高等学校卒業、d：専門学校卒業、e：大学卒業

$$\chi^2 8 (75) = 36.992^a (P < 0.5)$$

a：10セル(66.7%)は期待度数が5未満。最小期待度数は.40である。

表8 カテゴリ別因子尺度による分散分析結果

因子尺度		平方和	自由度	平均平方	F値	有意確率
規律	グループ間	7.92	2	3.96	6.12	.003
	グループ内	54.30	84	.65		
	合計	62.22	86			
自律	グループ間	6.50	2	3.25	6.08	.003
	グループ内	44.86	84	.53		
	合計	51.35	86			
こだわり	グループ間	11.56	2	5.78	5.55	.005
	グループ内	95.75	92	1.04		
	合計	107.31	94			

## 5. 考察

### (1) 働き続けるために必要な能力・態度について

発達障害・知的障害のある人で、5年以上継続して働いている人たちは、家で過ごしている、福祉施設に通っている人たちとの間に有意差はなく、「その他」と答えている人たちとの間に、カテゴリ別命名「規律」、「自律」、「従順」、「自己理解」、「対人行動」、「言語化」、「周囲の理解」、「対人参加」において5%水準以下で有意差がみられた。

これらのカテゴリは、働き続けるために重要な能力・態度と関連があることが示唆される。

### (2) 障害種別による差について

障害種と現在の状況との関連性では、知的障害者

に5年以上同じ職場で働いている長期勤務者が多い。発達障害者の中にも知的障害者ほど割合は高くないが同じ職場で5年以上働いている人がいる。しかし、「その他」の割合も高い。「その他」の記述欄には、転・退職やアルバイトという記載がみられることから、発達障害のある人は、短期間で転・退職を繰り返している場合があることが推測される。

知的障害者の最終学歴は、特別支援学校と特別支援学校高等養護学校を合わせると90%を超えている。一方、発達障害者では、高等学校普通科を卒業した人が多いが、他の学校種を卒業した人も多かった。

これらのことから、知的障害者では、特別支援学校で教育を受け、5年以上同じ職場で働き続けている人が多いことがわかる。特別支援学校では、教育課程の中に自立活動や生活単元学習が位置づけられており、障害特性に応じた丁寧な指導の成果であるといえる。

一方、発達障害者への教育は、知的障害教育に比べると、その歴史は浅い。また、卒業している学校種がさまざまであるため、周囲の理解を得にくい状況にあったと推察される。今回の調査対象者の高等学校普通科卒業者は、彼らの特性を理解したキャリア教育を受けていない場合が多いと考えられる。どの学校種にも発達障害者が存在していることから、そのことを踏まえたキャリア教育を実践していく必要がある。

### (3) 学校におけるキャリア教育のあり方

知的障害や発達障害のある人が働き続けることができるための能力・態度として、カテゴリー別命名「規律」、「自律」、「従順」、「自己理解」、「対人行動」、「言語化」、「周囲の理解」、「対人参加」の重要性が示唆されたことから、学校教育においてこれらに重点を置いたキャリア教育が必要であると考えられる。

これらのカテゴリーは、3つに分類することができる。第一は、本人のもつ基本的な習慣や性格にかかわるものであり、「規律（を守ること）」、「自律」、「従順」がこれにあたる。第二は、周囲とつながるために必要な力となる「自己理解」、「他者理解」、「対人行動」、「言語力」、「対人参加」である。第三は、「周囲の理解」である。

第一のグループである「規律」、「自律」、「従順」は、一朝一夕に育てることは難しい。日々の学校生活のすべての場面の中でしっかりと育てることが大切である。また、教員は「子どもの育ち」を意識したかかわり方や工夫をしていく必要がある。

第二のグループである「自己理解」、「他者理解」、「対人行動」、「言語力」については、教育課程に位置づけた時間に扱う必要がある。これらは、授業において深く掘り下げることが必要と考えるからである。内容については年齢に応じたプログラム作りが必要である。

これらの実施については、特別支援学校、特別支援学級では「自立活動」や「生活単元学習」など、教育課程の中に位置づけられている。また通常学級では、「道徳」、「特別活動」、「総合的な学習の時間」などの時間で実施することが可能である。

キャリア教育は学校教育のすべてを通じて行うものであるため、すべての教科の時間枠の中で学年・学級の実態を考慮しながら実施する必要がある。要は教員が、子どもに教育をするにあたり、キャリア教育を念頭に置いた指導を「目的達成に近づく意味づけ」をもって取り組むかどうかである。年間計画に就労支援の意識を取り入れ、どの時間に取り組んでいくかを明確にすることが大切である。

第三は「周囲の理解」である。知的障害や発達障害のある人たちの理解を促す啓発教育や人権教育をしてことは重要である。しかし、最も知的障害や発達障害のある人への理解が進むのは、共に生活することである。学校や社会で知的障害や発達障害のある人たちにとって居心地の良い場をつくることができれば、障害の人たちの「対人参加」力を高めていくことができると考える。

学校教育においては、これらの3つの側面について、具体的な指導・支援プログラムを開発していくことが求められていると思われる。

## 6. 今後の課題

### (1) より大規模な調査の必要性

本研究において収集できた回答に対して統計的分析を行った結果、「規律」、「自律」、「従順」、「自己理解」、「対人行動」、「言語化」、「周囲の理解」、「対

人参加」といったカテゴリーの重要性が示唆された。しかし、これらの結果を、より確かなものとするためには、さらに広範な対象者について調査を実施して、その妥当性について検討していく必要がある。

#### (2) 指導・支援プログラムの開発

本研究では、今後に必要な取組として、①学校生活のすべての場面の中で取り扱う必要のあること、②教育課程に位置づけた時間に扱う必要があること、③周囲の理解を促進すること、という3つの側面が必要であることを指摘した。今後、これらの側面についての具体的な指導・支援プログラムを開発していく必要があると考えられる。

#### 7. 謝辞

この研究を進めるにあたり、ご協力いただいた教員の皆様、保護者の皆様に厚くお礼申し上げます。

また、統計処理等についてご指導いただきました三浦香苗先生にもこの場をかりて厚くお礼申し上げます。

またこの研究は植草学園大学共同研究費（平成23年度～26年度）「中学校・高等学校における発達障害児に対する指導法と社会性発達支援プログラムの開発 ―キャリア教育と関連して―」

によりなされましたことを申し添え、謝辞といたします。

#### 8. 文献

- 1) 国立教育研究所「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」（調査研究報告）2002
- 2) 文部科学省 中央教育審議会「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」（答申）2011
- 3) 菊池一文 実践の教科書―特別支援教育をキャリア発達の視点でとらえなおす―学研 2013
- 4) 川村浩樹 発達障害者に対する就労支援について 発達障害者就労支援カリキュラムを中心に Asp heart : 広汎性発達障害の明日のために 11(2) 36-43 2012 アスペ・エルデの会
- 5) 崎美佐子 発達障害のある高校生に対する就労支援 Asp heart : 広汎性発達障害の明日のために 12(3) 58-61 2014 アスペ・エルデの会
- 6) 知念幸人, 田中敦士 高等学校で発達障害の特徴を有する生徒に対する就労支援の実態と課題～沖縄県内の高等学校に対する訪問面接調査から～琉球大学教育学部発達支援教育実践センター紀要 (2) 87-97 2011
- 7) 安達忠良 特別支援学校の進路指導からみる就労支援の課題：過疎地域の実践（障害者の自立と就労支援）障害者問題研究36(2) 136-142 2008-08
- 8) 厚生労働省「若年者の就職能力に関する実態調査」結果 2004
- 9) 経済産業省「社会人基礎力に関する研究会―中間とりまとめ―」2006
- 10) 内閣府「人間力戦略研究会報告書」2003



## **A Study on the Post-Graduation Life of People with Developmental and Intellectual Disabilities, in order to Gain Insight on their Abilities and Attitudes for Continuing Work: A Preliminary study for career education**

Yoshiko KUWATA<sup>[1]</sup> Faculty of Development and Education, Uekusa Gakuen University  
Akira WATANABE<sup>[2]</sup> Faculty of Development and Education, Uekusa Gakuen University

The purpose of this study is to clarify the basic abilities and attitudes which are necessary for people with developmental and intellectual disabilities to continue work. Research was conducted using a questionnaire distributed to companies, schools and parents of people with disabilities. The authors compared the work environments, the attitudes of parents about work, state of health or disabilities, personalities and living habits, and analyzed the factors which are necessary for continuing with work over 5 years. The authors identified several factors as important. Finally, the authors proposed appropriate career education programs for students with developmental and intellectual disabilities.

**Keywords:** developmental disabilities, intellectual disabilities, abilities and attitudes for continuing work, important educational contents

---

[1] Yoshiko KUWATA

[2] Akira WATANABE

