

職業リハビリテーション教育による 工学部大学生の障害者雇用に関する態度変容

○岩永 可奈子 (職業能力開発総合大学校)
八重田 淳 (筑波大学人間総合科学研究科)

1 問題と目的

障害者の雇用に対する意欲の高まりと法的な対策の強化により、障害者雇用の情勢は着実に進展し、今後ますます職業リハビリテーション(以下、職リハ)に寄せられる関心と期待は高まっていく。障害者の就労場面において、主な支援者は会社の同僚や上司である¹⁾。ゆえに、職リハ教育は、専門家育成の為だけでなく、将来就職する誰もが受けられることが望ましい。しかし職リハ科目を設置している大学は非常に少なく、設置されている場合でも大半が社会福祉士養成校である。今後、障害者雇用をより促進していくためにも、人々が障害者雇用に対して前向きな態度であり、かつ職リハ教育を受けられることが重要である。しかし、今までに障害者雇用に関する態度や職リハ教育を扱った調査研究は少ない。

本研究では、工学部大学生に対し、職リハ授業を一定期間実施し、その授業前後における障害者雇用に関する態度等の変化を探ることを目的とした。

2 方法

(1) 調査対象 工学部大学2年生計132名
(男性121名、女性10名、不明1名)

(2) 調査手順及び調査時期

手順1 :自記式質問紙調査の実施 (2011/10/5)
手順2 :職リハ授業の実施 (2011/10/5~2012/1/18)
手順3 :手順1と同一質問紙調査の実施(2012/1/25)

(3) 自記式質問紙調査票内容

基本属性等(性別、障害者に関わるボランティア経験の有無)、障害者との接触頻度(以下、接触頻度;10項目、4件法)、障害者に対する関心度(以下、関心度;1項目、7件法)、障害者に対する受容的態度(以下、受容的態度;24項目、7件法)、障害者雇用に関連する知識(以下、知識量;障害者雇用に関連するキーワード(21項目、4件法)、障害者雇用に関する態度(24項目、7件法)

(4) 職リハ授業の実施方法

全12回(1回100分、週1回の実施)。内容は、職リハの概念と実践、職リハの現状、障害に関する知識と障害に応じた職リハ等が含まれている。調査者が直接調査対象に授業を行った。当該科目は必修科目であった。

(5) 分析方法

- ① 因子分析:反復主因子法、プロマックス回転で実施し、各項目の因子負荷量が0.4以上であること、各因子が1主成分で構成されることを条件とした。
- ② 因子得点及び接触総合点の算出:接触頻度10項目の合算点を接触総合点という。因子あるいは接触頻度全項目で、主成分分析を行い、第1成分の重みに素点を乗じ足すことにより算出した。
- ③ 職リハ授業前後比較:対応のあるt検定を用いた。以上、統計分析にはSPSSver.17Windowsを用いた。

(6) 倫理的配慮

アンケートの実施に際して、回答の有無については個人の意思が尊重される旨、統計的に処理し個人が特定されないよう配慮する旨を十分に説明した。

3 結果

(1) 「受容的態度」「知識量」「障害者雇用に関する態度」の因子分析及び因子得点の算出

「受容的態度」では第1因子;人間性の魅力、第2因子;インクルーシブ教育、第3因子;ノーマライゼーションが抽出され、Cronbachの α 係数は0.756~0.877、「知識量」では第1因子;障害名、第2因子;職リハ用語、第3因子;職リハの法律、第4因子;職リハ支援機関が抽出され、 α 係数は0.705~0.780、「障害者雇用に関する態度」では第1因子;職場環境調整の負担感(以下、環境調整負担感)、第2因子;障害者雇用に対する社会的意義(以下、社会的意義)、第3因子;障害者雇用に対する偏見(以下、偏見)が抽出され、 α 係数は0.787~0.886であった。

(2) 職リハ授業前と授業後の比較

- ① **接触頻度**:授業前は「障害のある人に席を譲った」等を含む全 10 項目において低く、接触総合点も低かった(平均 4.12/満点 19.29)。授業後も差はなし。
- ② **ボランティア経験の有無**:授業前は経験ありは全体の 9.1%(12 名)であり、授業後も差はなし。
- ③ **関心度**:授業前は、やや低く(平均 2.45/満点 6)、授業後には有意に高くなった($t(103)=-4.43$ $p<.01$)。
- ④ **受容的態度**:因子別では授業前は「人間性の魅力」「インクルーシブ教育」「ノーマライゼーション」、全てにおいて中程度以下であった。授業後には「人間的な魅力」,「インクルーシブ教育」は有意に高くなり,「ノーマライゼーション」は授業前後で変化がなかった。(表 1)
- ⑤ **知識量**:因子別では授業前は「障害名」は中程度であり,「職リハ用語」「職リハの法律」「職リハ支援機関」は低かった。授業後には 21 項目全てにおいて,有意に高くなった。(表 2)
- ⑥ **障害者雇用に関する態度**:授業前は「重度の障害者が障害のない従業員の中で働けるようにするには多くの職場環境を調整しなければならない」に対し最も肯定的であり,「障害者を雇うと障害のない従業員の勤労意欲の低下につながるかもしれない」に対して,最も否定的であった。因子別では「環境調整負担感」はやや高く,「社会的意義」「偏見」については中程度であった。(表 3)

授業後には「障害者を雇うことは雇用主の義務である」「障害者の雇用は経済を活性化する」等について,有意に高くなっていた。因子別では,「社会的意義」は高くなり,一方で「偏見」は変化がなかった。(表 3)

さらに,授業前の各個人要因(接触頻度,関心度,受容的態度,知識量)が高い人と低い人では,障害者雇用に関する態度の 3 因子「環境調整負担感」「社会的意義」「偏見」の授業前後の得点の変化の仕方に差があるか分析した(群分けは,パーセンタイルで,33%以下を低群,67%以上を高群とした)。その結果,授業前の関心度や受容的態度,知識量の得点の高い人低い人に関わらず,授業後には障害者雇用に対して社会的意義を見出すように変化していた。また授業前に障害者との接触頻度が低かった人ほど,授業後に社会的意義を見出すように変化していた。「職リハ用語」の知識が低かった

人,「インクルーシブ教育」が低かった人ほど授業後に環境調整の負担感が軽減されていた。

4 考察

本研究の調査対象である工学部大学生は,職リハの授業前は,障害者雇用に際して,職場環境調整や適した職務の創出の重要性の認識は高かったものの,積極的に社会的意義を見出しているとは言い難く,障害者に対する関心や受容的態度も低い状況であった。また障害者雇用に関連する知識も非常に乏しかった。その状態が,授業後には,職リハに関連する知識が向上し,正しい理解が促進された。障害者に対する関心は高くなり,受容的態度も向上していた。「障害者雇用は経済を活性化する」や「障害者と健常者が一緒に働くことで得るものがある」等,障害者雇用に対して社会的意義を見出すように変化していた。また職場環境調整に関して,「障害者を雇用している企業はハード面の改修よりも,上司・同僚の障害者に対する理解等のソフト面の方が重要と感じている」という報告¹⁾は多いが,授業後は職場環境調整の必要性の認識は保ちつつも,金銭的な過度の負担感とは和らぎ,より現実的な検討が出来るように変化したと言える。

注目すべきは,授業前に関心度,受容的態度,知識量,それぞれの得点が低かった人であっても,それらが高かった人と同じように,障害者雇用に対して社会的意義を見出すように変化していた点である。さらに授業前に職リハ用語について知らなかった人ほど,授業後には環境調整の負担感が軽減していた。それゆえに職リハ教育が,元々障害者や職リハに馴染みや関心の低い学生に対して,彼らのそれらに対する興味関心を引き出すきっかけに成り得ることや,正しい知識を得ることで障害者雇用に対する負担感を軽減できる可能性が示唆された。

本研究では,統制群を設定していないため,態度変容が純粋に授業による効果であると述べることには限界がある。また調査者が授業を担当したことによる客観的妥当性の点や調査対象に女性が少ない点など制限が残る。

働く誰もが障害者の就労場面に関わる可能性がある。それゆえに今後より一層の障害者雇用の促進が求められる中で,あらゆる人が,障害者や職リハについて積極的に関心に向け,適切に理解すること

が重要である。そして職リハの授業はこれらに対して、効果的であることが示唆された。障害者雇用を促進していくためには、福祉関連の学部学科における専門家育成のための職リハ教育だけでなく、様々な学部学科で職リハ教育が導入されることが望ましく、本研究の結果は、それらを検討するうえで資となるであろう。

【参考文献】

- 1) 障害者職業総合センター：企業経営に与える障害者雇用の効果等に関する研究，調査研究報告書 94，障害者職業総合センター（2010）

【連絡先】

職業能力開発総合大学校
TEL:042-346-7829
E-mail:Iwanaga.Kanako@jeed.or.jp

表1 障害者に対する受容的態度各項目及び各因子の授業前後の平均及び標準偏差と対応のあるt検定の結果

項目番号 (M: 最少値0~最大値6)	N	授業前		授業後		対応のあるt検定		
		M	SD	M	SD	t 値	df	p
1 障害のある人に対して変な遠慮はしない	126	3.19	1.67	3.54	1.51	-1.72	116	0.09
2 障害のある人は相手の事をよく考えて物ごとを行うと思う	125	2.67	1.66	3.04	1.42	-1.80	116	0.08
3 障害のある人と積極的に交流したい	124	2.37	1.38	2.72	1.31	-3.04	115	0.00**
4 普通の学校でも障害のある子どもを十分に教育できると思う	127	2.69	1.76	3.07	1.71	-2.39	116	0.02*
5 障害のある人にためらいなく、ものを尋ねられる	127	2.81	1.52	2.90	1.50	-0.74	117	0.46
6 障害のある人と喜びや楽しみを分かち合える	127	3.50	1.58	3.84	1.31	-2.34	117	0.02*
7 障害のある子どもは普通の学校に入ることによって多くの経験をすることができると思う	126	3.75	1.66	3.86	1.52	-0.83	116	0.41
8 障害のある人は、障害のない人よりもいろいろな感覚が優れていると思う	127	3.49	1.69	3.77	1.45	-1.01	117	0.31
9 障害のある人は自分の境遇に甘えていると思う	126	1.45	1.40	1.79	1.37	-2.40	116	0.02*
10 障害のある人を見ると、迷わず手を貸せる	126	2.62	1.44	2.84	1.34	-1.42	117	0.16
11 障害のある人は、がまん強いと思う	126	2.64	1.62	2.98	1.49	-1.86	117	0.07
12 障害のある人と抵抗感なく話せる	127	3.24	1.45	3.15	1.47	0.64	117	0.52
13 障害のある子どもは普通の学校でも十分に活動できると思う	127	2.70	1.62	2.95	1.48	-1.51	117	0.13
14 障害のある人のほとんどが、人並み以上に優れた芸術的才能を持っていると思う	127	2.17	1.66	2.59	1.52	-2.23	116	0.03*
15 障害のある人は他人に対して親切だと思う	126	2.66	1.55	2.94	1.32	-1.44	115	0.15
16 障害のある人が困っているとき、迷わず援助できる	127	2.94	1.47	3.11	1.46	-0.84	117	0.40
17 障害のある人のほとんどが、ひかえめで謙虚であると思う	127	2.18	1.38	2.62	1.46	-2.67	117	0.01**
18 障害のある子どもは普通の学校で安全に生活できると思う	126	2.02	1.29	2.45	1.47	-3.11	117	0.00**
19 障害のある人は、いつも他人の援助を待っていると思う	127	1.76	1.40	1.95	1.26	-0.84	116	0.40
20 障害のある人は、すべての面で劣っていると思う	127	1.23	1.38	1.60	1.49	-2.19	117	0.03*
21 障害のある人もない人も記憶力は同じだと思う	127	3.22	1.59	3.12	1.39	1.04	116	0.30
22 障害のある人は他の人が何を考えているか敏感に感じ取れると思う	126	2.77	1.56	2.86	1.36	-0.39	116	0.70
23 障害のある人と友達になりたい	127	2.51	1.30	2.88	1.23	-2.73	117	0.01**
24 障害のある子どもは普通の学校に入れるとお互いの理解が深まると思う	127	2.90	1.65	3.57	1.47	-4.69	117	0.00**
第1因子：人間性の魅力 (M: 最少値0~最大値32.34)	113	14.00	6.21	15.39	5.32	-2.92	112	0.00**
第2因子：インクルーシブ教育 (M: 最少値0~最大値24.07)	116	11.09	5.04	12.53	4.71	-3.56	115	0.00**
第3因子：ノーマライゼーション (M: 最少値0~最大値18.74)	117	9.79	3.74	10.29	3.21	-1.52	116	0.13

*Mは平均, SDは標準偏差. *はp<0.05, **はp<0.01を示す。以下の表も同じ。

表2 障害者雇用に関連する知識(各因子)の授業前後の平均及び標準偏差と対応のあるt検定の結果

	N	授業前		授業後		対応のあるt検定		
		M	SD	M	SD	t 値	df	p
第1因子:障害名 (M: 最少値0~最大値12.44)	117	6.12	2.29	7.71	1.90	-6.74	116	0.00**
第2因子:職リハ用語 (M: 最少値0~最大値15.53)	116	3.80	2.23	8.52	2.65	-17.13	115	0.00**
第3因子:職リハ法律 (M: 最少値0~最大値10.71)	116	1.67	1.16	4.56	1.84	-16.19	115	0.00**
第4因子:職リハ支援機関 (M: 最少値0~最大値7.57)	117	1.53	1.36	3.83	1.41	-13.63	116	0.00**

表3 障害者雇用に関する態度各項目及び各因子の授業前後の平均及び標準偏差と対応のあるt検定の結果

項目番号	(M: 最少値0~最大値6)	N	授業前		授業後		対応のあるt検定		
			M	SD	M	SD	t 値	df	p
1	障害者を雇うと障害のない従業員の勤労意欲の低下につながるかもしれない	125	2.26	1.48	2.31	1.39	-0.16	116	0.87
2	人は出来る限り自分で生計を立てるべきである	124	4.14	1.43	4.00	1.45	1.05	115	0.30
3	障害のない従業員は障害者と一緒に働きたがらない傾向にある	125	3.61	1.26	3.48	1.20	0.93	116	0.36
4	障害者に一般就労の場で働く機会を与えることは、障害者福祉のための税金支出を抑えることになる	125	3.32	1.15	3.39	1.17	-0.61	116	0.55
5	障害者への就職・職場定着に関する支援が成功するかどうかは、雇用主の努力による	125	3.39	1.49	3.83	1.26	-2.78	116	0.01**
6	障害者とのコミュニケーションは難しいと感じる人が多い	124	4.15	1.20	4.26	1.05	-0.08	114	0.94
7	雇用主にとって最も重要なことは、障害者それぞれに適した仕事を作り出すことである	124	4.19	1.29	4.09	1.39	0.61	115	0.55
8	一般就労の場で障害者を雇い定着させるには、何らかの特別な援助が不可欠である	125	3.77	1.31	3.82	1.12	0.07	116	0.95
9	正社員かパート勤務か、などの雇用形態は、求職者の障害の程度(重度か軽度か)によって決定されねばならない	125	3.22	1.46	3.20	1.39	0.41	116	0.68
10	障害者を雇うことは雇用主の義務である	125	2.11	1.59	3.31	1.52	-7.84	115	0.00**
11	障害のない従業員は障害者と一緒に働くことで得るものがある	125	3.78	1.29	4.13	1.18	-2.85	116	0.01**
12	障害者の雇用は経済を活性化する	125	2.88	1.34	3.45	1.29	-4.12	116	0.00**
13	会社が障害者雇用を行っても、その会社の顧客の数には影響しない	125	3.29	1.51	3.30	1.45	0.06	116	0.96
14	障害者を雇うと雇用主は気の休まる時がなくなる	124	2.65	1.43	2.84	1.31	-1.34	116	0.18
15	障害のない従業員が障害者に対して持っている偏見は、一緒に働くうちに消えてゆく	125	3.46	1.41	3.83	1.42	-2.54	115	0.01
16	重度の障害者が障害のない従業員の中で働けるようにするには、多くの職場環境を調整しなければならない	124	4.27	1.21	4.14	1.15	1.35	115	0.18
17	障害のある従業員のために職場環境を調整するのには、お金がかかる	125	4.11	1.19	3.79	1.18	2.60	115	0.01
18	重度の障害者にとっては、障害者への就職・職場定着に関する支援を受けて比較的低賃金を得ることよりも、生活保護などの社会保障を受けて暮らす方が安定している	125	3.28	1.19	3.26	1.28	0.44	115	0.66
19	障害のある従業員は障害のない従業員と同じ労働条件を得ることで、満足する	124	2.8	1.30	3.15	1.13	-2.38	115	0.02
20	重度の障害者も、障害のない従業員の中で働くことは当たり前である	125	2.25	1.44	2.67	1.45	-2.95	116	0.00**
21	障害のない従業員は障害者と一緒に働くにつれて、障害者に対する否定的な態度が増す	125	2.6	1.19	2.56	1.25	0.58	115	0.56
22	他の従業員の配慮がないために、障害者の仕事が上手くいかないことがよくある	124	3.3	1.14	3.38	1.16	-0.31	115	0.76
23	重度の障害者にとって、一般就労の場で障害のない人と一緒に働くことは辛いことである	124	3.25	1.22	3.04	1.19	1.31	114	0.19
24	障害のある従業員は、障害のない従業員と同じ労働条件では満足しない	124	2.64	1.40	2.91	1.18	-2.08	114	0.04*
25	障害者が、健常者と同様に企業などで就労することを支持する人も一部いるが、多くの人は、障害者は、一般社会から離れ保護されている、福祉作業所などで働く方がよいと考えている。	125	3.34	1.29	3.13	1.11	1.87	116	0.06
第1因子: 職場環境調整の負担感 (M: 最少値0~最大値21.88)		113	15.05	3.13	14.48	2.85	2.00	112	0.04*
第2因子: 社会的意義 (M: 最少値0~最大値21.43)		115	10.51	3.56	12.56	3.41	-6.62	114	0.00**
第3因子: 偏見 (M: 最少値0~最大値20.31)		113	10.07	2.91	9.95	2.59	0.38	112	0.71

特別支援学校高等部進路指導担当教員の養成体制の在り方に関する研究 —職務指名の在り方に関する調査の分析から—

○藤井 明日香 (高松大学発達科学部 講師)
川合 紀宗 (広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター)
落合 俊郎 (広島大学大学院教育学研究科)

1 問題の所在

特別支援学校に在籍する生徒の職業的自立を実現する就労移行支援の中心的役割を担っているのは、高等部の進路指導担当教員である。この進路指導担当教員がその役割や業務を遂行する上で求められる専門性は、特別支援教育の専門性に加え、職業リハビリテーションの専門性が求められている(藤井、2011、藤井・川合・落合、2012)。進路指導担当教員に求められている専門性の高さやその役割、業務の特殊性から、田中・八重田(2008)は、移行支援コーディネーターとしての新たな人材養成の必要性を指摘している。しかし、高い専門性が求められているにも関わらず、多くの特別支援学校の現状では、進路指導担当業務は校務分掌の1つとして位置づけられており、その職務指名は、新学期の教員異動に伴い各学校の実情に合わせて指名されている。

障害のある生徒の職業的自立の実現には、特別支援学校と関係機関が質の高い連携を実施できるかが要となるが、藤井・落合(2011)、藤井(2013)では、この特別支援学校と関係機関との連携阻害要因の1つに、進路指導担当教員の専門性の低さの課題があることを明らかにしている。このことから進路指導担当教員の専門性の獲得及び向上は、特別支援学校の就労移行支援における重要課題となっており、高い専門性を保有する進路指導担当教員の計画的な育成が求められている。

藤井(2011)は、この計画的な進路指導担当教員の育成システム案として、階層的人材育成システムを提案している。この階層的人材育成システムでは、育成の最終段階としてOJT(On-the-Job-Training)を用いた育成の必要性を提言しているが、現場の進路指導担当教員や高等部の教員、特別支援学校の内外との連携を担っている特別支援教育コーディネーター教員は、現在の進路指導担当教員の職務指名の在り方について、どのような認識と課題意識を抱えているのか、また専門性向

上のためのOJTの必要性についてどのように考えているのか、現状を把握する必要がある。

2 目的と研究設問

(1) 目的

本研究は、特別支援学校(知的障害)高等部の就労支援における進路指導担当教員の専門性向上を図るために、教員が求めている進路指導担当教員への指名の在り方やスキル獲得への支援体制の在り方について明らかにすることを目的とする。具体的な研究設問は、以下の4点である。

(2) 研究設問

①進路指導担当教員の指名の在り方は現状のままでよいのか、改善する必要があるのか(以下「指名の在り方」という。)。②進路指導担当教員に指名された当時の心境とはどのようなものであったか(以下「当時の心境」という。)。③進路指導担当教員の専門性向上のためのOJTなどの実践的指導の必要性はあるか(以下「OJTの必要性」という。)。④進路指導担当教員に指名された場合に生じる不安や課題とはどのようなものか(以下「指名された場合の心境」という。)

3 方法

(1) 調査対象者

全国の特別支援学校492校の高等部所属の進路指導担当教員(進路教員)、進路指導担当経験のない高等部教員(高等部教員)、特別支援教育コーディネーター(Co教員)各校1名、計1476名を対象に無記名回答による自記式質問紙調査を郵送法にて実施した。

(2) 調査期間及び調査内容

調査期間は、2011年9月10日から2011年10月15日であった。調査内容は、①回答者の教職経験年数、②進路指導担当教員の指名の在り方について、③進路指導担当教員に指名された当時の心境について(進路指導担当教員のみ)、④専門性向上のた

めのOJTなどの実践的指導の必要性について、⑤進路指導担当教員の指名された場合に生じる不安や課題について(高等部教員、C○教員)の以上5点について、それぞれ例文を提示し、回答者の心情に最も近いものを択一選択してもらった。

(3) 分析

回答者の勤務年数及び担当年数、現職位経験年数の調査項目は、回答者全体の平均と標準偏差を算出した。「指名の在り方」、「当時の心境」、「OJTの必要性」、「指名された場合の心境」に関する設問は、該当する項目を選択してもらい、それらの項目について複数択一方式を用いて集計を行った。それぞれの設問の具体的な内容は、各結果の表1-表4へ示す。これらの集計では、回答者毎に選択された内容に対する受講者数の割合を算出し、コレスポネンス分析を用いて研修内容と教員の職務の関連を確認した。コレスポネンス分析では、該当する項目として設定した、「④その他」を除く3つの項目を用いて分析を行った。

コレスポネンス分析とは、2次元表にされたデータに対して、行列間の反応パターンを並び替え、相関を最大にする軸を見つけ出す解析手法である(石川、2007)。コレスポネンス分析は、類似性・関連性の高い傾向を示すものを近くに、類似性・関連性の低いものを離して布置図を作成するものであり、分析対象の類似性を視覚的に示すことができる。軸がクロスする原点付近に布置される要素ほど、どの条件でも共通している傾向であり、ある要素のみに偏るとい傾向がなく、顕著な特徴がないものと捉えられる。この布置図に示される要素の関係性は相対的な関係であることは、解釈する上で留意する必要がある、布置図の傾向を解釈するには、行と列それぞれのプロファイルの棒グラフを併用して解釈することが必要になる(内田、2006)。

4 結果

(1) 回収率

調査の結果、536校の内311校(58.0%)から返送があり、1072名の教員の内426名(39.7%)からの回答を得た。

(2) 各設問の回答者数

①回答者の教職経験年数及び現職経験年数

回答者については、高等部教員が281名、C○教員が276名、進路教員が280名の計837名(回収率:56.0%)であった。高等部教員の平均勤務年数は4.58年(SD=5.48)であり、現在の回答者の所属特別支援学校における高等部担当年数の平均は2.92年(SD=3.12)であった。また、回答者のこれまでの教員歴における高等部担当の合計年数の平均は5.07年(SD=5.50)であった。C○教員の平均勤務年数は6.01年(SD=4.68)であり、現在の所属校における特別支援教育コーディネーター担当年数の平均は2.78年(SD=1.68)であった。

②進路指導担当教員の指名の在り方について

高等部の進路指導担当教員の指名の在り方について、4つの設問を設け回答者の考えに最も近い項目を選択してもらった。結果は表1へ示す。

表1 進路指導担当教員の指名の在り方

Q: 高等部進路指導担当教員の指名の在り方について、以下の文章のうち回答者の意見に最も近いものに○をつけてください。	進路教員 (N=280)	高等部教員 (N=281)	C○教員 (N=278)			
①現時点の指名の在り方は、特に問題がなく、改善の必要はない。	47	16.8%	94	33.5%	77	27.7%
②進路指導担当教員を養成するための研修などを新たに設ける必要はないが、これまでの教員の職務経験や研修経験など学習経験を考慮して指名すべきである。	148	52.9%	115	40.9%	127	45.7%
③各都道府県教育委員会や教育センターなどで、進路指導担当教員養成研修を新たに設け、事前に進路指導を担当するための養成研修を行い、これらの研修を受けた教員を指名すべきである。	70	25.0%	50	17.8%	50	18.0%
④その他(無回答)	10	3.6%	18	6.4%	13	4.7%
	5	1.8%	4	1.4%	11	4.0%

③進路指導担当教員に指名された当時の心境について

進路教員については、進路指導担当教員に指名された当時の心境として、4つの心境を提示し、回答者の心境に最も近いものを選択してもらった。結果は表2へ示す。

表2 指名された当時の心境

Q: 回答者が高等部の進路指導担当教員に指名された当時の心境について、以下の文章のうち回答者の当時の心境に最も近いものに○をつけてください。	進路教員 (N=280)	
①これまでの業務とは異なる職務なので、できれば進路指導担当教員になりたいなかった。	40	14.3%
②これまでの業務とは異なる職務なので、不安が大きく、研修や自己学習を行うつもりだが、新たな領域なので知識・スキルを獲得できるかあまり自信がなかった。	116	41.4%
③回答者自身のキャリアアップのために、研修への参加や自己学習などを通して、知識・スキルアップ積極的に行ってきたいと考えており、意欲的であった。	86	30.7%
④その他(無回答)	34	12.1%
	4	1.4%

④進路指導担当教員の実践的スキル向上のためのOJTの必要性について

進路教員のみ、進路指導担当教員の専門性を向上させるための方策の1つとして、OJTやスーパービジョンなどのベテランの進路指導担当教員による実践的指導の必要性に対する考えを調査し

た。4つの考えを提示し、回答者の考えに最も近いものを選択してもらった。結果は表3へ示す。

表3 OJTの必要性について

Q: 進路指導担当教員の専門性を向上させるためにOJT(On The Job Training)やスーパービジョンなどのベテランの進路指導担当教員による実践的指導の必要性について、以下の文章のうち回答者の意見に最も近いものに○をつけてください。	進路教員 (N=280)	
①進路指導担当業務を行う上で、ベテランの進路指導担当教員による日常的なOJTやスーパービジョンは、進路指導担当教員としてのスキルを高めるために重要である。	136	48.6%
②ベテランの進路指導担当教員による日常的なOJTやスーパービジョンは、必ずしも必要がないが3か月に一度もしくは半期に一度など定期的に指導を受ける必要性を感じている。	77	27.5%
③これまでに受けている講義形式の研修などで十分スキルの獲得と活用ができてきているため、日常的なOJTやスーパービジョンの必要性は感じていない。	38	13.6%
④その他	21	7.5%
無回答	8	2.9%

⑤進路指導担当教員に指名された場合の心境について

現時点で進路指導担当教員でない、高等部教員とC○教員を対象に、自身が進路指導担当教員に指名された場合を感じると思われる心境について、回答者の考えと近いものを選択してもらった。結果は表4へ示す。

表4 指名された場合の心境

Q: 今後、回答者が高等部の進路指導担当教員に指名された場合に感じられる心境について、以下の文章のうち最も回答者の考えに近いものに○をつけてください。	高等部教員 (N=281)		C○教員 (N=278)	
①これまでの業務とは異なる職務なので、できれば進路指導担当教員になりたくない。	28	10.0%	31	11.2%
②これまでの業務とは異なる職務なので、不安が大きく、研修や自己学習を行うつもりだが、新たな領域なので知識・スキルを獲得できるかあまり自信がない。	119	42.3%	89	32.0%
③回答者自身のキャリアアップのために、研修への参加や自己学習などを通して、知識・スキルアップ積極的に行ってきた。	116	41.3%	123	44.2%
④その他	13	4.6%	27	9.7%
無回答	5	1.8%	8	2.9%

(3) 回答者の職務内容と指名の在り方との関連

回答者の職務内容と「指名の在り方」の回答をもとに、コレスポネン分析を行った結果、第1次元の説明率は98.5%であり、第2次元の説明率は、1.5%であった。また $\chi^2(4)=24.19$ であり、1%水準で有意差が確認され、回答者の職務内容と「指名の在り方」の回答に優位な関連があることが確認された。回答者の職務内容と「指名の在り方」の回答の布置図(図1)から、進路教員とC○教員は、「学習経験を考慮した指名の在り方」、「養成研修を経た指名の在り方」に関する回答との関連が高いのに対し、高等部教員は、「指名の在り方に問題ない」とする回答との関連が高いことが確認された。

(4) 指名の在り方と指名された当時の心境との関連

回答者の職務内容と「指名の在り方」の回答を

もとに、コレスポネン分析を行った結果、第1次元の説明率は99.6%であり、第2次元の説明率は、0.4%であった。また $\chi^2(4)=0.73$ であり、有意差は確認されなかった。よって、回答者の「OJTへの意見」と「当時の心境」の回答は優位な関連がないことが確認された。

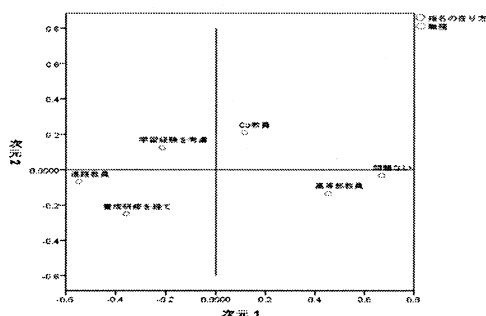


図1 職務内容と指名の在り方の関連布

(5) 指名の在り方と指名された場合の心境との関連

回答者の職務内容と「指名の在り方」の回答を基に、コレスポネン分析を行った結果、第1次元の説明率は95.2%であり、第2次元の説明率は、4.8%であった。また $\chi^2(4)=4.34$ であり、有意差は確認されなかった。よって、回答者の「指名の在り方」と回答者の「指名された当時の心境」には優位な関連がないことが確認された。

(6) 指名の在り方とOJTの必要性との関連

回答者の職務内容と「指名の在り方」の回答を基に、コレスポネン分析を行った結果、第1次元の説明率は91.4%であり、第2次元の説明率は、8.6%であった。また $\chi^2(4)=16.31$ であり、1%水準で有意差が確認され、回答者の「指名の在り方」と「OJTへの必要性」との回答に優位な関連があることが確認され、養成研修を経た指名の在り方や学習経験、職務経験を考慮した指名の在り方を志向している回答者は日常的ないし定期的なOJTやスーパービジョンの必要性を感じていることが明らかになった。

5 考察

本調査の結果、進路教員、高等部教員、C○教員が考える進路指導担当教員の指名の在り方としては、「職務経験や研修経験、学習経験を考慮した指名の在り方」が最も支持されていた。回答した進路教員の25.0%は、「養成研修を経て指名す

る」職務指名の在り方を求めている。コレスポネンダ分析の結果から、進路教員は養成研修を経た指名を支持する点に特徴があり、C○教員は職務経験、研修経験、学習経験を考慮した指名を求めている点に特徴があることが明らかになった。高等部教員は、進路教員やC○教員と比較すると現行の指名の在り方で問題ないとする回答との関連がある傾向を示した。

また回答した進路教員が進路教員の指名された当時の心境は、回答者の30.7%は意欲的に職務遂行に取り組めたが、55.7%がネガティブな気持ちや不安が大きかったことが明らかになった。しかし、この指名された当時の心境は、指名の在り方に対する考えと特徴的な関連はなかったことから、指名された当時の心境が、進路教員の職務指名の在り方に対する考えに影響を与えているというより、日々の業務を遂行する上で感じている自身の専門性の課題や周囲から期待される役割の影響によるものであると考えられる。

また、進路教員と同様にC○教員や高等部教員が進路教員に指名された場合に感じると思われる心境と「指名の在り方」との間には特徴的な関連はないことが明らかになった。この指名された場合の心境は、C○教員、高等部教員のいずれも約4割が意欲的であるのに対し、約4割の教員は不安が大きく、約1割の教員はできることならなりたくないと考えていることが明らかになった。藤井・川合・落合・八重田(2012)は、進路教員の業務は、「多忙な業務」や「心労の多い業務」、「臨機応変な業務」であるとイメージされていることを明らかにしており、進路教員の業務は非常に心理的にも体力的にも業務負担の高い職務であると理解されているといえる。このことから、多くのC○教員や高等部教員は、自身が進路教員に指名されることに対して不安な気持ちをもっていることが考えられる。

進路教員の専門性向上のためのOJTの必要性については、回答した進路教員の76.1%が、日常的なOJTやスーパービジョンないし定期的なOJTやスーパービジョンの必要性を感じていた。一方で、13.6%の教員は、これまでの研修形態で十分にスキルの獲得と活用ができているために日常的なOJTやスーパービジョンは必要ないとする回答であった。この「OJTの必要性」と「指

名の在り方」の回答の関連性を検証したところ、養成研修を経た指名や職務経験、研修経験、学習経験を考慮した指名は、日常的なOJTやスーパービジョンの必要性や、定期的なOJTやスーパービジョンの必要性を感じているとする回答と関連があることが明らかになった。

就労移行支援に関わる実践的スキルの獲得としては、その研修内容が体系化されているものとして、職場適応援助者(ジョブコーチ)養成研修が挙げられる。実際に、進路教員がこうした各地域で開催されているこうした研修に参加して、日々の実践で活用できるスキルの獲得をしている現状が報告されている(藤井、2011)。しかし、職場適応援助者養成研修は、本来職業リハビリテーションを担う人材育成の一環であり、特別支援学校の進路教員も広義にはこれらの人材であるが、特別支援教育に基軸を置くという観点からいくと異なる要素も多く含むことが考えられる。このことから、進路教員の実践的スキル獲得及び向上の機会として、外部の職場適応援助者養成研修のみでは、その職務内容からも十分であるとはいえず、進路教員の職務内容に応じた実践的スキルの獲得をターゲットとする学習機会の提供が必要であると考える。本調査の結果からも、多くの進路教員が日々の実践の中で、日常的ないし定期的なOJTやスーパービジョンの必要性を感じていることは、このニーズに対応する教育プログラムとシステムの構築が早急に求められている。

6 本研究の限界点と今後の研究課題

本研究では、進路教員、C○教員、高等部教員を対象に調査を行ったが、各学校の職務指名者である管理職や人材管理を行っている各教育委員会等の考えについて明らかになっていない点は今後の研究課題である。

【主要参考文献】

- 1) 藤井明日香(2011) 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.
- 2) 藤井明日香(2013) 特別支援学校(知的障害)高等部の就労移行支援における関係機関との連携阻害要因-進路指導担当教員の研修経験の影響に関する検証-.リハビリテーション連携科学, 14(1), 48-61.

コミュニケーションスキル育成と キャリアレディネスに関する実践報告

○栗田 るみ子（城西大学経営学部 教授）
園田 忠夫（東京障害者職業能力開発校）

1 研究の目的及び背景

われわれは2009年度より「社会の要求からはじまる授業づくり」を進める中で、特にパソコンを使ったスキルアップを研究している。今回の発表では、働き続ける要因に着目し、学習者のパソコンスキル別にグループ分けしKJ法を利用し問題解決型演習課題を指導した。

本研究のフィールドでは、さまざまな障害やさまざまな年齢層の生徒が存在するクラスであるため、チームには、リーダー型＝問題点に対して積極的に挑戦しリードしていくことが得意なタイプや、実現型＝淡々と処理を進め、問題解決するタイプが存在する。このような個人のコンピテンシーを見極めることがクラス運営の大きな柱となっている。このようなクラス運営において2010年度はチャットシステムを構築し授業に取り入れた。チャットシステムは自作であるため、必要最小限の機能にとどめ、各自が文字のみのやり取りを時系列に行えるように室内LANを組み実験を行った¹⁾。

このとき、文章の構成として、「パラグラフ指導」を試み「結論を先に、それを説明する内容、そして具体的な内容」へと変化していった。訓練を進める中で生徒の文章力は短期間に育成されていった。以下、理想的なパラグラフの形である。

○は○○に使われるものである。

○は○○のためのものである。

また○○は○○にも使われている。

そして○○○○である。

今回は、このチャットの学習の成果も加え、パソコンの操作スキル別に3名程度のグループ分けをおこない演習を進めた。

2 職業訓練

本研究の目的は、障害を持つ生徒が、主体的、自主的に行動し、仕事を通して自分の人生を切り開くことができるよう支援するための学習カリキュラムである。東京障害者職業能力開発校は、東京都小平

市に位置し、8職系14科230名の年間定員数を有する。障害は様々であり、肢体、聴覚、視覚、精神、知的などの障害を持つ生徒が6ヶ月から2年の期間において様々な訓練を受けている。本研究で取り組んだ科は「オフィスワーク科」であり、訓練期間の最も短い6カ月コースである²⁾。

そのため訓練においては生徒間の交流が早い時期から盛んになるようにグループ活動などを多く取り入れている。

訓練内容は、オフィスで広く使用されているソフトを用いて、パソコンによる実務的な一般事務、経理事務、ビジネスマナーなどの知識・技能を半年間で学ぶ。

定員は、15名であり、パソコンを一人一台使用し、訓練期間は6ヶ月と本校内で最も短い期間となっているが、訓練内容はパソコン実習、経理事務、ビジネスマナー、営業事務、文書事務、安全衛生・安全衛生作業、社会、体育と多種に及んでいる。訓練時間は6カ月、800時限である（表1参照）。

表1 6ヶ月の訓練時間と内容

訓練科目	限数	内容
社会	40	入校式・修了式・合同面接会等
体育	20	運動会・球技大会・体育
安全衛生	4	安全講話等
安全衛生作業	8	避難訓練・大掃除等
文書事務	20	文書作成等
営業事務	20	電話応対・プレゼンテーション等
ビジネスマナー	40	スピーチ・マナー等
経理事務	200	簿記会計の基礎等
パソコン実習	448	アプリケーションソフト実習等
合計	800	

3 具体的な訓練内容

(1) パソコン関連

○ 訓練時間の目安（週 3.5 日、28 時限程度）

①Word（Office2010）

基礎：文字入力や文書作成、編集、印刷や表や図形などを盛り込んだ文書の作成を習得する。

応用：書式や図形を使った応用的な文書作成、差込印刷、フォームの作成など実務的な文書の作成、Web 対応機能を習得する。ワードの学習においては、特にタイピングスピーとの育成に力をいれた。タイピングは6ヶ月間毎日朝 10 分を使ってスピードを計測し「やる気」を起こさせた。

②Excel（Office2010）

表作成、編集、関数を使った計算処理、グラフの作成、印刷などの基本操作。

ワークシート間の連携データの並び替え、抽出、自動集計など便利な機能を習得する。応用基本操作習得後、関数を使った計算や複合グラフ、ピボットテーブルの作成、マクロ機能、Web 対応機能などを盛り込んだ機能を学習する。

③PowerPoint

基本操作とプレゼンテーションに役立つ機能を学ぶ。具体的な題材を用いて進め、プレゼンテーションが確実に身につくよう学び、実際にプロジェクターを使用し課題発表会を行う。

④Access

基本操作、データの格納、データの抽出や集計、入力画面の作成、各種報告書や宛名ラベルの印刷、ピボットテーブルやピボットグラフの作成などを学ぶ。「売り上げ管理」データベースの構築を通し、リレーショナルデータベースのしくみを学ぶ。

⑤Web サイト制作

利用言語は、HTML5 を利用してユーザビリティ、アクセシビリティに注意しながらデザインと内容の充実に着目した作品を完成させる。完成するサイトはビジネスソフトで作成した文書の保存用として完成し、卒業時に本サイトを利用した学習成果、テーマ「後輩につたえたいこと」の発表会を行った。

(2) 簿記関連

○ 訓練時間の目安（週半日、4 時限程度）

個人企業における簿記に関する基礎的・基本的な技術を身につけ、ビジネスの諸活動を計数的に把握

し、的確に処理するとともに、その成果を適切に表現できることを習得する（表 2 参照）。

(3) ビジネスマナー関連

○ 訓練時間の目安（週半日、4 時限程度）

ビジネスマナーでは、社会人として身につけるべき「マナー」「言葉づかい」などを中心に、ビジネスでのルールやコミュニケーションの方法を習得する。

<内容>

○ ビジネス社会のルール(マナーの必要性)

職場で恥をかかないために（仕事人としてのビジネスマナー）、挨拶の T.P.O（親しき中にも礼儀・お辞儀の重要性）、言葉づかい（言葉のマナー・ビジネス敬語の使い方）、電話対応マナー（電話のベルがこわい・電話の受け方ポイント）、職場の身だしなみとマナー（人は身なりで判断する・たかが服装と思うな）、笑顔にもいろいろある（目は人の心を読むキーポイント・笑顔の練習）、態度と席順（対人空間・手と足のメッセージ）、接客対応（応接室でのマナー・名刺のマナー）、面接マナー、就職面接におけるマナー、面接書類等の書き方、スピーチなどがある。

表 2 簿記学習の詳細

1.簿記の基礎	16.固定資産の取引
2.資産負債・資本と貸借対照表	17.個人企業の資本と税金
3.収益・費用と損益計算書	18.営業費の取引
4.取引と勘定	19.決算整理(その1)
5.仕訳と転記	20.8桁精算表
6.仕訳帳と総勘定元帳	21.帳簿決算と財務諸表の作成(その1)
7.試算表	22.帳簿
8.精算表	23.伝票
9.決算	24.決算整理
10.現金・預金などの取引	25.財務諸表の作成(その2)
11.商品売買の取引	26.特殊な商品売買の取引
12.掛け取引	27.特殊な手形の取引
13.手形の取引	28.仕訳帳の分割
14.有価証券の取引	29.5伝票による記帳
15.その他の債権・債務の取引	30.本支店の取引
	31.本支店の財務諸表の合併

(4) 検定

簿記においては、全経簿記(有料)を学内で受験が可能であり、2012年度においては、オフィスワーク科では、2級が15%、4級が100%の合格率である(平成23年4月生)。

中央職業能力開発協会のコンピュータサービス技能評価試験(有料)も校内で実施している。

日常、訓練で使っているパソコンを使ってワープロ部門3・2級、表計算部門3・2級、データベース部門3級の受験が可能である。

コンピュータサービス評価試験とは、教育訓練施設や事業所においてコンピュータの操作方法を学習した人々やコンピュータを活用した各種のサービスを行う人々を対象に、その操作能力を評価する試験であり、コンピュータ操作技能習得意欲の増進をはじめ、一定のコンピュータ操作能力を有する人々に対して社会一般の評価を高めるとともに、コンピュータ操作に従事する人々の社会的、経済的地位の向上を図ることを目的として、職業能力開発促進法(昭和44年法律第64号)に基づいて設立された中央職業能力開発協会と各都道府県職業能力開発協会が共同で、1983年(昭和58年)から実施している³⁾。

(5) 社会

社会では、労働教育、職業指導、自己分析に関する外部講師の講和などを行っている。

4 KJ法を使った問題解決型課題

本研究は障害を持った学習者が、授業中に提示された課題に主体的、自主的に行動することにより、自分の生活の幅を広げ、他者との関わりについてどのように行動し話し合っていけばいいかKJ法を使った演習を通じて育成を試みた。

コミュニケーション能力の育成に関しては、一方的な情報伝達ではない「対話」を重視すべきであり、自分と意見の異なる感覚を持つ他者と時間を共有し、「相手の意見を聴く」力を持つことから始まる。また同時に合意できないものは合意できないままに協働の可能性を探り、あるいは意見の対立を残しつつ決定する解決法を忘れてはいけない。

KJ法は、提唱者の文化人類学者、川喜田二郎のイニシアルから来ており、元来は学問的な方法論だったが、1960年代から70年代にかけて日本の高度

成長期に多忙なビジネスマンの間で広く用いられた経緯があり、問題解決法の代表的な方法といえる⁴⁾。

第1段階では、考えなければならぬテーマについて思いついた事をカードに書き出す。この時、1つの事だけを1枚のカードに書くようにする。

第2段階は、集まったカードを分類する。この時、分類作業にあたっては先入感を持たず、同じグループに入れなくなったカードごとにグループを形成するように進める。グループが形成されたら、そのグループ全体を表わす1文を書いたラベルカードを作る。以後は、グループをこのラベルカードで代表させる。グループのグループを作り出すのもいい方法である。第3段階では、グループ化されたカードを1枚の大きな紙の上に配置して図解を作成する。この時、近いと感じられたカード同志を近くに置く。そして、カードやグループの間の関係を特に示したい時には、それらの間に関係線を引く。関係線は隣同志の間のみで引くようにする。第4段階は、出来上がったカード配置の中から出発点のカードを1枚選び、隣のカードを繋ぎ全てのカードに書かれた内容を、一筆書きのように書きつらねて行く。この作業で、カードに書かれた内容全体が文章で表現される。

このようなKJ法の作業において、今回の演習において文章を作成していくことを重点的に指導するため、第3段階が最も重要となる。

文章表現の場合、文の前後に2つの文しか置くことができないが、カード配置の場合、2次元空間での配置となるので、隣におけるカードの数が増えることになる。しかし学習者は関係を持たせたカード配置の作業に加え、相手の意見や自分の意見の話し合いを進めることにも注意しながら進めるため、最も時間のかかる作業でもある。

しかし、これらの作業で重要なのは、直感である。

KJ法を使った実習事例

課題はグループごとに進めるように指示し、以下の6つを準備した。

課題1「自分の学校のよいところ」

- ・目的
- ・自分の学校の紹介ビデオの制作のために、学校のいいところを見つけ出し、ビデオの台本を作る(集団生活、スキルについて)
- ・PPTスライド5枚以内(表紙・内容・結論)

課題2 「クラス会に名前をつける」

- ・目的
- ・6か月仲良く過ごしたメンバーといつまでもいい仲間で居られるように、クラス会に名前をつけ、情報交換の場をつくる。(友情を育む)
- ・PPT スライド2枚 (表紙・結論)

課題3 「あったらいいな」

- ・目的
- ・自分の日常生活を振り返って、「あったらいいな」や「これが不便」など、解決されたらよいと願うことを、見つけ出し、生活に役立つ商品を提案する。(生活便利グッズ商品の開発)
- ・PPT スライド2枚 (表紙・結論)

課題4 「後輩に伝えたいこと」

- ・目的
- ・6か月の学校生活を振り返って、「勉強面」や「生活面」などで、教えておきたいことを書きだして、有意義な学生生活をおくってもらう。(勉強と生活を充実させるために)
- ・PPT スライド3枚以内 (表紙・内容・結論)

課題5 「仕事に必要な3つの要点」

- ・目的
- ・仕事をするうえでもっとも重要だと思う3つの要点をあげる。この3つは面接のときに話す内容のキーワードにしたり、エントリーシートの文章に使い、自分の仕事に対する姿勢をアピールする。(自己分析)
- ・PPT スライド3枚以内 (表紙・内容・結論)

課題6 「内定をとるためには」

- ・目的
- ・能力(技術、知識)の確認
- ・人間性(協調性)の確認
- ・自分がその企業にマッチしていることをアピールする。(自己分析)
- ・PPT スライド3枚以内 (表紙・内容・結論)

上記演習全体を通じて、他者との関わりや自己評価を具体的に分析する訓練を進めることができた。また、労働条件を話し合う中で、どのようなスキルや能力が必要か、自分に何が不足しているかを、グループで時間をかけて話すことができるようになっていった。これは、課題が進むごとに長い時間をかけられるようになった。作業の手順は慣れてきたが、

時間の短縮につながることはなく、しっかりと話し合うことができるようになり、意見交換を積極的にできる環境を作る努力が見られた。

発表においては、得意な人がやるのではなく、不得意な人を育てようとするグループの雰囲気があり、演習の成果が見られた。

5 ビジネス現場への学習効果

障害者教育に広く深くコミュニケーションや文章能力の育成を進めているが、今後更にこれまでの活動を踏まえた高い職業人としての視野を持った人材教育を進めていくことが必要である。我々は特に文章表現を研究テーマにしているが、今後も時代にあった障害者向け職業教育の研究を進める。

【参考文献】

- 1) 第19回職業リハビリテーション研究発表会(2010/12)
栗田・園田
- 2) 国立都営東京職業能力開発校
<http://www.hataraku.metro.tokyo.jp/school/handi/index.html>
- 3) 中央職業能力開発協会 HP
<http://www.javada.or.jp/>
- 4) 川喜田二郎: 発想法(1967)、続 発想法(1970)、中公新書

障がい者就労支援コーディネーター養成カリキュラムの開発

－最終年次までの実施経過について学生の評価にもとづく分析－

○堀川 悦夫 (佐賀大学医学部 地域医療科学教育研究センター 教授)

井手 将文 (佐賀大学全学教育機構)

1 はじめに

障がい者の法定雇用率が平成25年4月より引き上げられ、対象となる企業も増加し、障がい者雇用の必要性やその認識は高まってきているといえるが、就労を希望する障がい者や高齢者には就労の機会を得ようとする人々多く存在する。

我が国で、障がい者就労を促進するための専門職は非常に少ない。その理由の一つとして、我が国には就労支援コーディネーターやジョブコーチを専門に養成する高等教育機関や専攻がないことがあげられる。また、障害者職業総合センターでの障害者職業カウンセラー養成は、入試倍率も高く、しっかりとしたカリキュラムで教育がなされている。しかし業務独占の資格でないことなどの問題がある。

米国では障がい者就労支援コーディネーターは、全米で100を越える大学院で養成が行われ、政府からの修学支援も潤沢であるというなど日米には大きな開きがある。

佐賀大学では、就労支援教育をテーマとした「障がい者の就労支援に関する高等教育カリキュラム開発」事業を文部科学省教育改革経費を得て、平成21～24年度の期間で実施した。

本事業は、平成21年度の準備期間を経て、平成22年4月から「障がい者就労支援コーディネーター養成プログラム」として本格的にスタートした¹⁾。本プログラムの開講科目は8科目(16単位)で、その中の4科目(8単位)が主題科目として平成22年度に開講された。平成25年度からはこの3年間の実践結果をもとに、6科目(12単位)に再構築し、新たな「障がい者就労支援コーディネーター養成プログラム」としてリスタートしている。

実施した本プログラムの概要と平成22年度受講生の3年間の実践状況と、再構築し平成25年度からリスタートした新カリキュラムの概要について報告する。

2 プログラムの内容

開講科目は、全部で8科目(16単位)であり、教養教育科目の主題科目として4科目(8単位)、専門教育科目の共通専門教育科目の中で、障がい者就労支援コーディネーター教育科目として4科目(8単位)が開講される。内容を以下に示す。

区分	科目名	内容
主題科目	高齢者や障がい者への生活・就労支援概論	高齢の方や障がいを持たれた方の自立実現のための総合的・学際的な支援の理論と実践法を学ぶ。
	障がい者就労支援の諸理論	障害者福祉、雇用管理、教育関連の制度など、障がいを持たれた方の就労支援に関する諸理論を学ぶ。
	各種支援におけるカウンセリングの基礎と応用	職業カウンセリング、職業相談、各種検査法などの基礎と応用について学ぶ。
	テクニカルエイド・コミュニケーションエイド概論	リハビリテーション工学の基本理論を概説し、テクニカルエイドやコミュニケーションエイドについて学ぶ。
障がい者就労支援コーディネーター教育科目	障がい特性と職業適性	障がいの特性(身体、知的、精神、高次脳機能障害など)に関する職業問題や職業特性などについて学ぶ。
	就労支援実践と社会的諸制度	就労支援を実践するにあたっての就労先での業務内容や社会的諸制度との関わりなどについて学ぶ。
	医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援	障がいへの医学的アプローチの基本理論を理解し、継続して医療的ケアが必要な障がい者の就労支援法を学ぶ。
	職業適応促進と事例研究	障がいを持たれた方の職業適応を促進するための支援法などを学び、事例研究を行う。

3 平成22年度のプログラム受講申請者

平成22年度新入学生のプログラム受講申請者は64名で各学部の人数はそれぞれ、文化教育学部26名、経済学部13名、医学部10名、理工学部11名、農学部4名であった¹⁾。

4 プログラム受講の志望動機

入学手続き時に提出の受講申請書には、志望動機を記載させた(記入者62名)²⁾が、志望動機の分類とその人数は、「就職のため(19名、30.6%)」、「身近に障がい者がいるため(18名、29.0%)」、「知識・スキル習得のため(17名、27.4%)」、「その他(6名、9.7%)」であった。「その他」以外の3つがそれぞれ約1/3を占めた。

5 「障がい者就労支援コーディネーター 養成プログラム」修了者

平成24年度末に8科目16単位を取得し、最終的に養成プログラムを修了した学生は27名であった。

6 専門教育科目における受講生の出席状況と講義の評価

専門教育科目4科目のうち「障がい特性と職業適性」「就労支援実践と社会的諸制度」「医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」の3科目で講義最終日において質問紙調査を行った⁷⁾。

調査内容は、出席、講義の内容、講義の理解度、「障がい者就労支援コーディネーター」としての知識とスキルが身についたと思うか、等であった。また、開講時期が適切か否かについても調査した。

(1) 出席について

「障がい特性と職業適性」においては、「全て出席」「1～2回欠席」と回答した者が約80%であり、「就労支援実践と社会的諸制度」においては同様の回答が約90%、「医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」においては同様の回答が約84%であった。専門教育科目履修生は真面目に授業に出席していたことが明らかになった。

(2) 講義の内容について

「障がい特性と職業適性」においては、「ちょうどよい」が47.4%(18名)、「やや難しい」が

47.4%(18名)であった。「就労支援実践と社会的諸制度」においては「ちょうどよい」が61.3%(19名)、「やや難しい」が32.3%(10名)であった。また、「医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」においては「ちょうどよい」が84.4%(27名)、「やや難しい」が6.3%(2名)であった。一方、「易しい」は3科目ともに0%(0名)、「難しい」は「障がい特性と職業適性」のみ2.6%(1名)で残る2科目は0%(0名)であったことから、3科目ともに講義内容については受講生の学習レベルに見合ったものであった。

(3) 講義の理解度について

「障がい特性と職業適性」においては、「理解できた」が10.5%(4名)、「やや理解できた」が36.8%(14名)、「ふつう」が39.5%(15名)であった。「就労支援実践と社会的諸制度」と「医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」においても同様に、「理解できた」が16.1%(5名)と15.6%(5名)、「やや理解できた」が38.7%(12名)と43.8%(14名)、「ふつう」が35.5%(11名)と40.6%(13名)であった。また、「理解できず」は3科目ともに0%、「やや理解できず」は「障がい特性と職業適性」においては13.2%(5名)、「就労支援実践と社会的諸制度」においては9.7%(3名)、「医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」においては0%であったことから、3科目ともに受講生は講義内容を理解していたといえる。

(4) 本科目を受講して「障がい者就労支援コーディネーター」としての知識とスキルが身についたと思うか、について

「障がい特性と職業適性」においては、「そう思う」が5.3%(2名)、「ややそう思う」が76.3%(29名)であった。「就労支援実践と社会的諸制度」においては「そう思う」が9.7%(3名)、「ややそう思う」が87.1%(27名)であった。また、「医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」においては「そう思う」が9.4%(3名)、「ややそう思う」が78.1%(25名)であった。一方、「やや思わない」は「障がい特性と職業適性」においては10.5%(4名)、「就労支援実践と社会的

諸制度」においては3.2%(1名)、「医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」においては9.4%(3名)、「思わない」は「障がい特性と職業適性」においては5.3%(2名)、他の2科目ともに0%であった。

7 課題と評価

(1) プログラム受講生の履修状況

平成22年度本プログラムの受講申請者は64名であったが、平成23年度開講された専門教育科目を受講登録した学生は42名であり、20名以上が受講を辞退したことになる。

履修状況調査では、平成22年度に開講された4科目全てを履修しなかった学生が15名、1科目しか受講していない学生が6名であったことから、これらの学生が辞退者の大半を占めていた。

平成23年度開講された専門教育科目の2科目がいずれも水曜日6校時での開講となったことで、数名の学生が辞退したものと考えられた。また、医学部4名はキャンパス間の移動が困難なこと、文化教育学部1名は後学期公務員講座を受講することを理由に辞退した。この2科目は開講の曜日・校時の調整、およびキャンパス間の移動が課題となった。

平成24年度開講された専門教育科目の2科目のうち前学期木曜1校時「医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」は受講登録者37名のうち35名が履修したが、後学期集中講義として開講した「職業適応促進と事例研究」は3年生の就職活動時期が後学期から始まったために、履修しなかった学生が6名、履修はしたが出席や課題提出ができず不合格となった学生が4名であった。ここでも、開講の時期・曜日の調整が課題となった。履修の希望はあるものの履修をあきらめざるを得なかった学生への対応は、以降の検討課題である。

(2) 受講生の講義評価

質問紙調査を行った専門教育科目3科目「障がい特性と職業適性」「就労支援実践と社会的諸制度」「医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」の結果から評価と課題をまとめる。

3科目における受講生の出席状況は良く、受講生のモチベーションが高い事を示した。

「障がい特性と職業適性」では講義内容について「ちょうどよい」および、「やや難しい」が各47.4%(18名)であり、講義内容がやや難しかった印象を受ける。しかし講義の理解度では、「理解できた」が10.5%(4名)、「やや理解できた」が36.8%(14名)、「ふつう」が39.5%(15名)と大部分の受講生は講義内容を理解していた。さらに、「障がい者就労支援コーディネーター」としての知識とスキルが身についたと思うか、に対する回答は「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると81.6%(31名)であった。したがって「障がい特性と職業適性」の講義は専門教育科目として適切であったことが窺える結果と言える。

「就労支援実践と社会的諸制度」と「医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」においても同様に、講義内容については「ちょうどよい」が61.3%(19名)と84.4%(27名)、「やや難しい」が32.3%(10名)と6.3%(2名)であった。講義の理解度では、「理解できた」が16.1%(5名)と15.6%(5名)、「やや理解できた」が38.7%(12名)と43.8%(14名)、「ふつう」が35.5%(11名)と40.6%(13名)、であった。また、「理解できず」は3科目ともに0%、「やや理解できず」は「就労支援実践と社会的諸制度」においては9.7%(3名)、「医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」においては0%であった。また、「障がい者就労支援コーディネーター」としての知識とスキルが身についたと思うか、に対する回答は「そう思う」と「ややそう思う」を合わせると「就労支援実践と社会的諸制度」においては96.8%(30名)、医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」においては87.5%(28名)であった。これらのことから、これら2科目でも同様に講義内容は学生のレベルにちょうどよく、講義の理解度も高く、さらに、「障がい者就労支援コーディネーター」としての知識とスキルも身についたとの回答が得られた。したがってこれらの科目も専門教育科目として適切であったことが窺える結果となった。

これら3科目を受講したことで、受講生は「障がい者就労支援コーディネーター」としての資質を身につけつつある状態と考えられた。

8 新カリキュラムへの変更

本プログラムが開始された平成22年度の受講申請者64名のその後3年間の履修状況、および専門教育科目3科目での質問紙結果より、以下の課題が明らかになった。

それは、2年目の2科目においては、6校時開講の曜日・校時の変更およびキャンパス間の移動の問題が明らかになり、3年目の科目においては、後学期開講の集中講義科目は3年生の就職活動時期と重複し履修しにくい状況が発生、開講の時期・曜日の調整が課題となった。

平成25年度より、教養教育科目の教育体制が改編されたため、その時期に合わせ一部内容が重複する4科目を2科目に統合し、全体で8科目16単位から6科目12単位に縮小した。本プログラムは各学生が自分の専門とする分野の学修を行いながらそれに並行して学習するため受講負担が大きかったものを、科目縮小により受講し易いものとした。また、キャンパス間の移動による受講制限を低減するため、e-Learningシステムを更に導入し、当初の8科目中2科目から6科目中5科目に比率を高め、いずれも平日午前中の1または2校時とした。残りの2科目は集中講義の講義形態である。さらに、医学部学生に関しては、2年生後学期以降は専門分野との重複が予想されるので、1年生で全科目を履修可能とした。

9 まとめ

本プログラムが開始された平成22年度の受講申請者64名のその後3年間の履修状況、および専門教育科目3科目での質問紙結果をまとめた。

- ① 入学時の受講申請者は64名、2年時の専門教育科目受講登録者は42名、3年時の受講登録者は37名、最終的な「障がい者就労支援コーディネータープログラム」修了者は27名であった。
- ② 質問紙結果より、いずれの専門教育科目も受講科目として適切であったと評価された。
- ③ 受講登録辞退者が受講を続けるための課題として以下の点が挙げられた。
 - ・ 2年目の2科目においては、6校時開講の変更およびキャンパス移動に対する配慮。
 - ・ 3年目の科目においては、就職活動に配慮した開講時間の検討。

次に、以上の結果をもとに再構築し、平成25年度から実施した新カリキュラムの概要について報告した。新カリキュラムは、①以前の8科目16単位から、一部内容を統合し6科目12単位へと縮小した。②鍋島・本庄の2カ所のキャンパスで同時受講を可能とする、e-Learning授業を6科目中5科目に導入した。

④ 医学部学生に関しては、2年生後学期以降は医学系専門分野との重複が予想されるので、1年生で全科目を履修可能とした。

新カリキュラムについては、平成25年度より実施し始めたところであり、状況の推移を見守っているところである。

最後に本事業の起案・実施において、佐賀大学はもとより、日本職業リハビリテーション学会の松為信夫先生をはじめ多くの方々のご指導ご協力を得ており、記して感謝申し上げます。

【参考文献】

- 1) 福嶋利浩ほか：障がい者の就労支援コーディネーター養成プログラムの実践、大学教育年報(佐賀大学)、pp34-43、2011.
- 2) 松為信雄ほか：職業リハビリテーション学 改訂第2版、共同医書出版社、2006.
- 3) 障害者の一般就労を支える人材の育成のあり方に関する研究会：障害者の一般就労を支える人材のあり方に関する研究会報告書、2009.
- 4) 松為信雄：広がる職業リハビリテーション・サービスと人材、日本職業リハビリテーション学会第38回神奈川大会プログラム・抄録集、pp34-35、2010.
- 5) 堀川悦夫：障がい者の就労支援に関する高等教育カリキュラムの開発－佐賀大学障がい者の就労支援コーディネーター養成－、職業リハビリテーション、23(1)、pp50-54、2009.
- 6) 福嶋利浩ほか：佐賀大学における障がい者の就労支援に関する人材育成の取り組み(その2)－「障がい者の就労支援コーディネーター養成プログラム」初年次受講学生の履修状況について－、アジア職業リハビリテーション研究、pp64-73、2011.
- 7) 福嶋利浩ほか：障がい者の就労支援コーディネーター養成プログラムの実践－第二報－、大学教育年報(佐賀大学)、pp46-57、2012.

特記事項 本稿は、井手将文・堀川悦夫、「障がい者就労支援コーディネーター養成プログラムの実践」、技能と技術、2013 をまとめなおしたものである。