ISSN 1884-0345 通巻第273号

接能と制造制

職業能力開発技術誌

3/2013

特集●障害者に対する職業訓練



Vol.48

技能と技術 3/2013号 通巻No.273

特集●障害者に対する職業訓練

この人のことば 人間みんな障害者	1
高瀬 拓士/株式会社日本コンピュータ開発	
特集① 障がい者就労支援コーディネータ養成プログラムの実践	3
特集② 発達障害のある人の就労にかかわる現状と課題~ TOSCAの取り組みから~ 神保 育子/東京都発達障害者支援センター(TOSCA)	12
特集③ 視覚障害者の就労に関する意識調査 石川 充英/東京都視覚障害者生活支援センター	19
特集④ キャリア発達の促しを意識した本校版 「キャリアプランニング・マトリックス」の作成と学習活動への活用 小田島利紀/岩手県立盛岡峰南高等支援学校	24
特集 5 味噌づくりの "ミソ" - 知的障害のある味噌職人	31
海外技術協力 海外活動報告 ベトナム「ハノイ工業大学技能者育成支援プロジェクト」	35



株式会社日本コンピュータ開発 相談役最高顧問 高瀬 拓士

「人間みんな障害者」

40年前から、生活や就労などの日常活動に支障が ある障害を抱えた人たち、なかでも重度の障害を持 つ人たちの雇用に積極的に取り組んだ経験を持つ私 には、最近の障害者雇用促進への取り組み、障害を 持つ人たちへの職業訓練を含む社会進出支援、雇用 側である企業への支援. ならびに関連する法整備の 進展には目を見張るものがある。 その成果として, 障害がある人たちに対する社会からの偏見が減少 し、障害を持つ人たちの積極的な社会進出が進展し ていることを大変うれしく思っている。それでも私 は当時も今も、"障害者"という言葉とそれと一対 に使われる"健常者"という言葉になんとなく違和 感を持っている。それでもこの言葉を使わないと一 般社会では話が通じがたいことも承知しているの で、話や書き物の場合は仕方なくこのような言葉を 使っている。

私があるハイテク企業の工場長を務めていた40年前,地域の職業安定所が障害者雇用の促進に取り組んではいたが,今ほどには社会や企業の関心がなかった。せいぜい障害者雇用促進月間になると,県の労働部などが県下の企業関係者を一堂に集めてセミナーを開催するくらいだったと思う。そのため社員130人程度の私の工場が正規社員として,重度の障害を持つ人たちばかりを16-7人も採用して専門職場を作っていたのが目だったのか,テレビ局が取材に来て放送したり,労働大臣表彰をいただいたり,時には障害者雇用促進月間のセミナー講師を依頼されたりした。

そのような場合私は、「障害者に関する問題には2つの悲劇がある」と切り出すのを常としていた。その1つは"いわゆる障害者"といわれる人たちが、その障害がゆえの不自由に、「自分は障害者だ」と

悲嘆に暮れ、あるいは社会の表舞台を避けて生活しようとしていたこと。他の1つは、"いわゆる健常者"といわれる人たちが、自分は障害者ではないという立場から、"いわゆる障害者"を特別な目、差別的な目で見る、あるいは無関心でいることであった。

私は当時も今も"人間みんな障害者"と認識して いる。その障害が目に見えるかどうか、日常生活で 直接的に不自由があるかどうかの違いが有るだけ で、人間はだれもが何らかの欠陥、つまりは障害を 持っている。スポーツが不得意な人もいれば、算数 や理科が不得意な人、動作が敏捷な人もいれば緩慢 な人などもいる。日常生活に不自由があるのは本人 の問題ではなく、社会の整備、配慮が不十分である からにすぎない。すべての機能、能力が完全な人間 などどこにもいない。"欠陥があるからこそ人間" であり、"完全なのは神様"だけである。 さらに今 時点で目に見える障害がなく"健常者である"と 思っている自分が、いつ事故や病気その他の理由で 自分が差別的に見ている"障害者"になるかもわか らない。あるいはそのような子どもを持つことにな るかもわからない。

私はこの"2つの悲劇"への対応として次のよう に主張してきた。

まずは"いわゆる障害者"と認識している人たちに対して、「人間みんな障害者。人間である限り誰にでも欠陥がある。まずはありのままの現実を素直に認めて受け入れよう。失ったもの、無いものねだりをしても仕方がない。そのようなことに悩みエネルギーを消耗するより、残っているもの、今あるもの、これから伸ばすことができる機能や能力に注目し、それを精いっぱいに鍛え、伸ばし、最大限に生

かし、何かの面で一人前になることにエネルギーを 使おう」と。

一方で"いわゆる健常者"と認識している人たちには、「だれかがその能力不足のために困っていたら、自分のできること、持っている能力で精いっぱいの支援をしよう。さわやかに、当たり前に、しかし同情ではなく。

人間みんな障害者。その障害の種類,内容が違うだけ。 お互いに自分の持っているものを出し合って,補い合い,助け合うのが人間社会。

このような考えを持つ私は,新入社員の入社式で の社長訓示でも次のように訓示してきた。

「新入社員の皆さん、"当社の常識は一般企業の非常識"と公言する当社への入社おめでとう。当社では社員に"欠点を直せ"などと言う気はない。いくら欠点を直しても良いことをしたことにはならない。人生は有限。その限られた人生の時間を、欠点を直すことになどに使うのは実にもったいない。いくら欠点を直しても良いことをしたことにはならない。そんな時間があったら、自分の良いところを生かして良いことすることに充てよう。良いことは行っただけ良いことをしたことになる。

人間は神様ではないから欠点があって当たり前。 しかし人間にはだれにも必ず良い点が有る。しかも 人間は一度に2つのことを行うことはできない。だ から常に良い点を生かして良いことをしていれば、悪いことなど出てくる余地、やる時間などない。良い点を伸ばし、生かして、一方的に社会を利用して自分の好きなことするのではなく、社会とGive & Take のできる良き社会人になろう」と。

"障害者","健常者"などといわず、ないものねだり、欠点探しではなく、だれもがその能力の大小に関係なく、持っているもの、良い点を生かして、社会の維持発展のために参画できる、そんな社会にしたいものである。

付記事項

- ・進工業(株)在職中の1976年,重度身体障害者雇用への取り組みが評価され,工場長を務める長篠工場が労働大臣表彰を受ける(この間,愛知県労働部の要請により,県下企業対象に心身障害者雇用促進のための講演多数)。
- ・1997年6月には、アメリカ滞在中の現地子会社を通じた地域への貢献、功績によりミネソタ州ローズビル市駐日名誉代表に任命され、さらに2003年1月には、ミネソタ州政府貿易局駐日代表に任命される。
- ・2007年4月に,主に知的障害者を対象にした社会福祉法人かしの木会「くず葉学園」(神奈川県秦野市)の評議員を,2009年12月に理事会監事を任命され,2010年4月からは苦情処理外部委員も任命され現在に至る。
- ・2010年4月2日には、東京都教育委員会より都立特別支援校就 労支援アドバイザーに任命され現在に至る。
- ・日本各地大学, 九州地区教育関係団体, 企業ならびに企業団体, 各種団体, 地方自治体, その他ミネソタ州日米協会, 南米コロ ンビアの大学・企業団体などでの講演多数。

たかせ たくお

略歴

1939年6月 大分県大野郡犬飼町 (現豊後大野市犬飼町) に生れる

1958年3月 大分県立大分工業高校電気通信科卒業

1958年4月 日立製作所入社。戸塚工場にて大型コンピュータ開発設計に従事

1960年1月 日立工業専門学院開校と同時に第一期生として電子工学科入学,卒業後研究 科へ進学と同時に東京大学工学部へ国内留学。猪瀬博教授に師事

1973年3月 進工業(株)(本社京都,薄膜技術による精密電子部品製造,販売)から日立への要請により工場長として経営支援のため出向

1974年 取締役就任と同時に日立製作所を退社

1979年8月 アメリカ、ミネソタ州に単身で渡り、進工業(株)現地子会社を設立。 営業、輸入販売、工場建設と製造、商品開発、経営などに従事。 通算6年間滞在。

1987年10月 (株) 日本コンピュータ開発 (日立系ソフトウェア会社) の緊急事態対応の ため転職入社, 取締役システム部長に就任

1990年5月 (株) 日本コンピュータ開発代表取締役社長に就任

2006年6月 代表取締役社長を退任、相談役最高顧問に就任。現在に至る。



障がい者就労支援コーディネータ 養成プログラムの実践

佐賀大学医学部 井手 將文・堀川 悦夫

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、規制の対象となる企業も増えている。障がい者の雇用の必要性やその認識は高まってきているが、就労を希望する障がい者や高齢者は実態としても潜在的にも相当数に上ると考えられる。

わが国の障がい者雇用制度のなかで、障がい者就 労を促進するためのコーディネーターやジョブコー チのような専門職は非常に少ない。端的な例として は、わ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。最も近い例では、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、入試倍率も高いう え、しっかりとしたカリキュラムで教育がなされて いる。しかしながら業務独占の資格ではなく、一度 離職すると再雇用されることはなく、履歴書に勤務 経験を記載できること等に限定されてしまう。

一方、米国においては障がい者就労支援コーディネーターは、全米で100を超える大学院で養成が行われ、連邦政府からの修学支援も潤沢であるという。国家財政に占める障がい者就労支援のコストを遙かに上回るほどの税収が、障がい者の就労による納税によって行われているというコスト計算の効果もあるとはいえ、日米には大きな開きがある。

われわれは、高齢者の就労支援を支えるコーディネーターを高等教育機関で養成するためのモデルカリキュラム開発のテーマで、文科省教育改革事業を

行うことができ、その経験をもとに考察を進めてい くこととしたい。

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。

本稿では、当初実施した本プログラムの概要と平成22年度受講生の3年間の実践状況について報告するとともに、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. 「障がい者就労支援コーディネーター 養成プログラム」実施の背景

障がい者の就労支援を推進していくためには、障がい者本人や雇用企業への支援とともに、障がい者の就労をサポートする専門的知識やスキルを持った人材の養成が必要不可欠である。しかしながら、さまざまな分野における専門的知識を持った人材を育成する場である。わが国の大学等の高等教育機関に

は、障がい者の就労支援に関した教育を行うシステムは未だ存在しておらず²⁾、高等教育機関において障がい者の就労支援にかかわる人材を育成するための講座の開設や教育プログラムの開発を促すことが、人材育成に向けた今後の課題としてあげられている^{3,4)}。

以上のような、わが国の障がい者の就労支援に関する人材育成の課題を解決するために、「障がい者就労支援コーディネーター養成プログラム」は、本学が文部科学省教育改革経費を受け、全国に先駆けて実施したものである。

3. プログラムの概要

本プログラムにおいて「障がい者就労支援コーディネーター」とは、障がい者の就労能力の発見と評価、就労先の業務との関係の分析と調整、就労意欲の向上などを図り、就労後も一定期間支援していく機能を有する専門家として位置づけられ、障がい者と就労先の間にあって、カウンセリング能力、コンサルティング能力を有し、障がい者の潜在能力開発と人間的成長を目標において活動できる専門識者である50。

本プログラムでは、各学部生に所属学部の専門科目に加えて、「障がい者就労支援コーディネーター」に関する科目を履修させ、所定の単位を修得した学生に、本学認定の資格を付与し、卒業後に各方面で障がい者の就労支援を担う人材を育成するとともに、そのモデルカリキュラムの構築を目的としている。

4. 期待される効果

本プログラムに期待される効果は、第一に障がい者の就労をサポートする専門的知識とスキルを持った人材が育成されることである。加えて、障がい者の就労支援のみならず、障がい者自立の促進や共生社会構築など社会的ニーズの高い問題への実践的対応モデルおよび生活支援から就労支援まで障がい者に関する大学教育のモデルの1つとなることであ

る。

5. プログラムの内容1)

5.1 受講対象

受講対象者は、全学部(文化教育学部、経済学部、 医学部、理工学部、農学部)の学生である。ただし、 平成22年度入学以降の学生であり、それ以前の学生 は、障がい者就労支援コーディネーター教育科目群 に属する授業科目を履修することはできない。

5.2 開講科目

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。科目名と主な内容を表1に示す。

主題科目は、プログラム受講者以外の学生も履修 可能であり、主題科目(第4分野)の単位として認 定される。一方、障がい者就労支援コーディネー ター教育科目は、事前に本養成プログラムの受講申 請を行った学生のみ履修が可能である。

5.3 資格認定の条件

障がい者就労支援コーディネーター養成プログラムで開講される8科目をすべて履修し、16単位を取得した学生には、卒業時に所属する学部専門の学位(学士)と共に「障がい者就労支援コーディネーター養成プログラム」の修了証(佐賀大学認定)が交付される。

表 1 障がい者就労支援コーディネーター養成プログラムの開講科目とその内容

区分	科 目 名	内 容
≥ H≈ f\ □	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。
主題科目	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。
障がい者 就労支援	就労支援実践と社会的諸制度	就労支援を実践するに当たっての就労先での業務内容や社会 的諸制度とのかかわりなどについて学ぶ。
コーディ ネーター 教育科目	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。

6. 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 名であった。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⁾。

表2 障がい者就労支援コーディネーター養成 プログラム受講申請者数と内訳[単位:人]

学部	合計	文化教育学部	経済学部	医学部	理工学部	農学部
プログラム受講申請者	64	26	13	10	11	4

7. プログラム受講の志望動機

入学手続き書類と一緒に送付させた受講申請書に は、受験番号・氏名のほかに、志望動機を記載させ た (記入者62名)1)。

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。

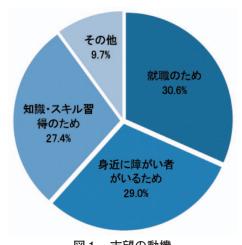


図1 志望の動機

8. 開講各科目の履修状況^{1,7)}

8.1 高齢者や障がい者への生活・就労支援概論

本科目は、平成22年度前学期に開講した。講義は e-Learningシステムを活用しているため、学生は 本庄キャンパスと鍋島キャンパスのいずれかの教室 で受講できる。

講義はオムニバス形式で行われ、13名の講師がおのおのの専門分野において、「高齢者や障がい者への生活・就労支援」に関連するテーマをあげて、講義を行った。本科目の全履修学生は192名であり、本庄キャンパス159名、鍋島キャンパス33名であった。その内プログラム受講申請者は43名であり、内訳は表3に示したとおりである。

8.2 障がい者就労支援の諸理論

本科目は、平成22年度前学期集中講義として開講した。担当講師は、前日本職業リハビリテーション学会長である、神奈川県立保健福祉大学教授の松為信雄先生に依頼した。全履修学生は、144名であり、その内プログラム受講申請者は36名であった(表3)。

8.3 各種支援におけるカウンセリングの基礎と応用

本科目は、平成22年度後学期に開講し、講義は e-Learningシステムを活用し医学部および文化教育学部の心理分野の教官が担当した。全履修学生は 51名であり、その内プログラム受講申請者は33名であった(表3)。

8.4 テクニカルエイド・コミュニケーションエ イド概論

本科目は、平成22年度後学期に開講し、福祉工学 (電子)、福祉工学(建築)、障害者スポーツの専門 分野をもつ教官が分担担当し、各分野に関連した各 種エイドについて講義を行った。

全履修学生は、73名であり、その内プログラム受 講申請者は36名であった(表3)。

8.5 障がい特性と職業適性

2年目となる平成23年度の時点で、「障がい者就 労支援コーディネーター」養成プログラム受講者と して42名が正式に登録され、以降に開講される専門 教育科目が履修可能となった。本科目は、平成23年 度前学期に専門教育科目として開講、42名が受講し た (表3)。

全学部生の履修を担保するため水曜日6校時開講 としたが、履修した医学部学生が遠隔キャンパスか らの移動の問題で参加できない状況となった。

8.6 就労支援実践と社会的諸制度

本科目も,平成23年度後学期に専門教育科目として開講され,6校時開講で一部を集中講義とした。 医学部学生4名が登録を辞退し,登録学生38名中37名が履修した(表3)。

8.7 医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援

本科目は、平成24年度前学期に専門教育科目として開講された。文化教育学部学生1名が登録を辞退し、登録学生37名中35名が履修した(表3)。

8.8 職業適応促進と事例研究

本科目は、平成24年度後学期に集中講義として開講された。集中講義のほか、当事者ならびに支援者の就労に向けた相互のかかわりを学ぶため、就労支援施設見学、キャンパス外でのシンポジウム参加等を行った。土日の開講が多かったために、履修生は3年生であり土日は就職活動で欠席する学生も多く、単位取得に至らない学生もいた。

登録学生37名中31名が履修した(表3)。

表3 科目別受講生数およびその学部別内訳 [単位:人]

区分	開講 年度	学部 科目名	文化 教育	経済	医	理工	農	合計
		高齢者や障がい者への生活・就労支援概論	15	12	6	6	4	43
少昭到口	H22	障がい者就労支援の諸理論	13	11	4	6	3	37
主題科目	年度	各種支援におけるカウンセリングの基礎と応用	4	12	4	9	4	33
		テクニカルエイド・コミュニケーションエイド概論	13	10	5	4	4	36
障がい者	H23	障がい特性と職業適性	15	13	4	6	4	42
就労支援	年度	就労支援実践と社会的諸制度	14	13	0	6	4	37
コーディ・ネーター	H24	医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援	12	13	0	6	4	35
教育科目	年度	職業適応促進と事例研究	12	10	0	6	3	31

表4 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学生の内訳 [単位:人]

学部	文化 教育	経済	医	理工	農	合計
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数	12	6	0	6	3	27

9. 「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。 「障がい者就労支援コーディネーター養成プログラム」修了学生の内訳は表4に示したとおりである。

10. 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アンケート調査を行った⁷⁾。調査人数は「障がい特性と職業適性」が38名,「就労支援実践と社会的諸制度」が31名,「医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援」が32名であった。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、などであった。また、開

講学期・曜日・校時が適切であるか否かについても 調査した。

10.1 出席について

「障がい特性と職業適性」においては、「すべて出席」「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。

表5 受講生の出席について

科目	回答者	すべて 出席	1,2回 欠席	3,4回 欠席	5回 以上 欠席
障がい特性と職業適性	38 (100)	16 (42.1)	15 (39.5)	6 (15.8)	1 (2.6)
就労支援実践と社会的 諸制度	31 (100)	8 (25.8)	21 (67.7)	2 (6.5)	0
医療的ケアを必要とする 障がい者の就労支援	32 (100)	10 (31.3)	17 (53.1)	5 (15.6)	0

[単位:人(%)]

10.2 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。

表6 講義の内容について

科目	易しい	やや 易しい	ちょう ど良い	やや 難しい	難しい
障がい特性と職業適性	0	1 (2.6)	18 (47.4)	18 (47.4)	1 (2.6)
就労支援実践と社会的 諸制度	0	2 (6.5)	19 (61.3)	10 (32.3)	0
医療的ケアを必要とする 障がい者の就労支援	0	3 (9.4)	27 (84.4)	2 (6.3)	0

[単位:人(%)]

10.3 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。

表7 講義の理解度について

科目	理解 できた	やや 理解 できた	ふつう	やや 理解 できず	理解できず
障がい特性と職業適性	4 (10.5)	14 (36.8)	15 (39.5)	5 (13.2)	0
就労支援実践と社会的 諸制度	5 (16.1)	12 (38.7)	11 (35.5)	3 (9.7)	0
医療的ケアを必要とする 障がい者の就労支援	5 (15.6)	14 (43.8)	13 (40.6)	0	0

[単位:人(%)]

10.4 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、「思う」が 5.3% (2名),「やや思う」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「思 う」が9.7% (3名),「やや思う」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「思う」が9.4% (3名). 「やや思う」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。 受 講生の多数が「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けることがで きたと感じていることを示す結果であった。

表8 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

科 目	思う	やや 思う	やや 思わ ない	思わない	わからない	無回答
障がい特性と職業適性	2 (5.3)	29 (76.3)	4 (10.5)	2 (5.3)	0	1 (2.6)
就労支援実践と社会的 諸制度	3 (9.7)	27 (87.1)	1 (3.2)	0	0	0
医療的ケアを必要とする 障がい者の就労支援	3 (9.4)	25 (78.1)	3 (9.4)	0	1 (3.1)	0

[単位:人(%)]

11. 課題と評価

11.1 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った。

筆者らの履修状況調査では、平成22年度に開講された4科目すべ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。受講申請は大学入試合格発表後の入学手続きと同時に行うため、実際に4月に入学し履修科目を決める段階で、他分野科目を選択したものと考えられた。

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、以降の検討課題となった。

11.2 受講生の講義評価

アンケート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ことを示した。

「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「思う」と「やや思う」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うかがえる結果といえる。

「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「思う」と「やや思う」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うかがえる結果となった。

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。

12. 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科目でのアンケート結果より,以下の課題が明らかになった。すなわち.

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にの課題が明らかになり、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やすいものとした。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システムをさらに導入し、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。

「障がい者就労支援コーディネーター養成プログラム」カリキュラムの再構築の概要を表9に示す。

13. 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科目でのアンケート結果をまとめた。すなわた

(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

【平成22年度~平成24年度】					【平成25年度以降】					
#4 D	172 =#]	410	受講時期				
科目 区分	受講時期	科目名	備考		科目区分	医 学部	他学部	科目名	備考	
	1年前期	高齢者や障がい者への生活・就労支援概論	e-Learning	\rightarrow	主題科目	1年 前期	1年前期	高齢者や障がい者の生活・就労支援概論	e-Learning	
	1年前期	障がい者就労支援の諸理論	集中講義	1		1年 後期	1年 後期	障がい者就労支援の諸理論	集中講義	
主題科目	1年後期	各種支援におけるカウンセリングの基礎と応用	e-Learning	\rightarrow	1年 前期	2年 前期	(障がい者就労支援 I) 生活就労支援におけるカウンセリングの基礎	e-Learning		
	1年後期	テクニカルエイド・コミュニケーションエイド概論		\rightarrow	インター		1年前期	3年 前期	(障がい者就労支援Ⅱ) テクニカルエイド・コミュニケーションエイド概論	e-Learning
	2年 前期	障がい特性と職業適性	6校時開講	*	フェース 教育科目	1年 後期	2年 後期	(障がい者就労支援III) 障がい特性と就労支援実践	e-Learning	
障がい者 就労支援 コーディ ネーター 教育科目	2年 後期	就労支援実践と社会的諸制度	6校時開講		1年 後期	3年 後期	(障がい者就労支援IV) 医療的ケアを必要とする就労支援と事例研究	e-Learning		
	3年前期	医療的ケアを必要とする障がい者の就労支援								
U.E.	3年	職業適応促進と事例研究	集中講義							

表9「障がい者就労支援コーディネーター養成プログラム」カリキュラムの再構築

タープログラム」修了者は27名であった。

- (2) アンケート結果より、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あげられた。
 - ・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ヵ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。
- (3) 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、松為信雄先生(元日本職業リハビリテー ション学会会長)をはじめとする日本職業リハビリ テーション学会の先生方など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・井手將文・韓 昌完・堀川悦夫: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・菊池恵美子: 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・井手將文・韓 昌完・堀川悦夫: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・井手將文・韓 昌完・堀川悦夫: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.



発達障害のある人の 就労にかかわる現状と課題

~ TOSCAの取り組みから~

東京都発達障害者支援センター(TOSCA) 神保 育子

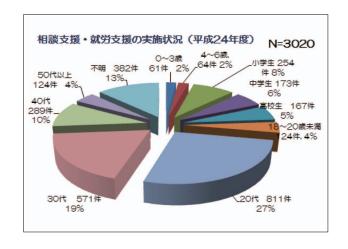
1. はじめに

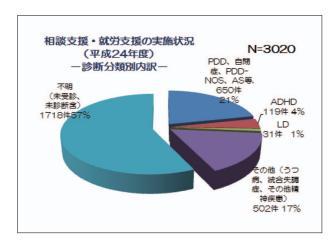
発達障害者支援センターは、自閉症などの発達障害のある人とその家族が、安心した暮らしを営むことができるよう、その総合的支援を行う地域の拠点として、平成14年度より国の施策として発足した。平成25年2月現在、全国都道府県ならびに政令指定都市、ブランチを含め85ヵ所設置されている(発達障害支援・情報センター HP記載による)。 発達障害者支援センターの主たる業務は、①発達障害にかかわる相談や問い合わせへの対応、②関係機関・団体との連絡・連携、③啓発セミナーや育成研修の実施、機関コンサルテーションなどの依頼への対応とし、支援対象は居住地域におけるすべてのライフステージにある本人や、家族、本人にかかわる関係者である。

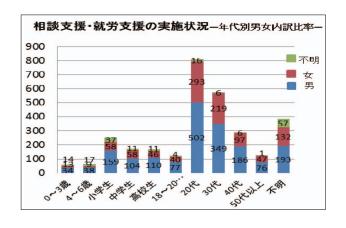
東京都発達障害者支援センター (TOSCA) (以下,トスカとする) は、平成15年1月東京都より社会福祉法人嬉泉が事業 (当初は東京都自閉症・発達障害支援センター)を受託し、今年で10年を経過した。これまでに、平成17年4月発達障害者支援法が施行され、徐々に発達障害について普及・啓発もすすむなか、発達障害にかかわる支援のための制度・施策も整備されつつあるが、トスカへ寄せられる困難な状況にある相談は、増加する一方である。 本稿では、相談支援等から得た本人や家族の社会における生活・就労の現況や実態を示し、支援のあり方について課題提起する。

2. トスカにおける相談支援からみる現状

トスカにおける昨年度の相談・就労支援の実施状況をグラフに示すと以下のとおりである。







上記のグラフに示されるように、対象者の年齢は 0歳から80歳代と幅広く、相談内容は多様で複合し た問題を抱える事例も多い。特に、そのなかでも青 年・成人期における相談は、20~30歳代と半数近 くを占め、その多くが小・中学校、高等学校、専門 学校や大学・大学院等と通常の学校教育を経てきた 人たちで未受診・未診断の人とし、これまで実生活 上の困難を抱えながらも、だれからも支援(理解や 援助)を受けることなく、地域社会の中で孤立無援 の状態におかれてきたケースも少なくない。

トスカにおける相談支援からみる現状について, 以下にまとめた。

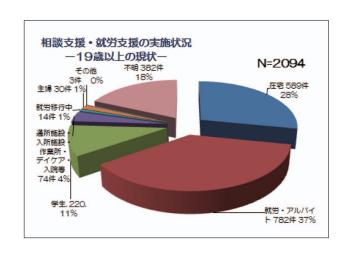
- ○「発達障害」が知られるようになり、問い合わせ や相談の申し込みが増加する一方である。特に、 発達障害の診断を希望する本人、あるいは診断を 受けさせようとする周囲の関係者が増えている。
- ○家庭や地域生活が危機的状況にある事例が多いが、支援のための制度・施策、支援理念や支援法が未整備であるため、相談しても、本人や家族の困難な生活状況がいっこうに改善されず放置されてしまうことになりやすい。
- ○都内における発達障害者支援の取り組みは,区市町村で支援体制整備をすすめているところだが,区市町村ごとの取り組みは,現時点においては幼児期を中心とした早期発見・早期支援に関する内容が主であり、青年期・成人期支援は未着手のところが多い。各分野における現場担当者間においてはすでに支援経験を重ねているところもあるが,関係部局間において実態把握や支援の方向性

についての共通認識が得られていない。

- ○生活困難,あるいは就労を含めた社会参加困難の 実態は多様である。障害名から想定される困難性 ではとらえられない。本人の生活経験や自己認 識,周囲の人との関係性,あるいは家庭や学校, 職場の状況により,個別的に多様な困難性が生じ ている。
- ○障害者支援,障害者就労の対象とされても,支援機関や雇用現場側がその人への対応に戸惑うことが多い。従来の障害者支援・雇用のノウハウや既存の支援マニュアルでは対応しきれず,支援現場や雇用の現場において双方が戸惑うことになりやすい。
- ○障害者支援の領域に限らず、一般の学校や職場において、発達障害について認識せざるを得なくなっている人が多い。本人側にその認識はなくとも周囲が気づき、「障害ではないか」と疑われる人が多い。「要配慮」として周囲が新たな受け入れ態勢構築の方向に進むか、あるいは、排除の方向に進めたくなるかのどちらかになりやすい。

3. 就労にかかわる相談

2. にあげた相談の中で、対象者の年齢が19歳以 上の青年・成人期にある人の割合が多いことからも、 就労にかかわる相談も多く占められている。



上記グラフから対象者が19歳以上の現況を見る と、どこにも所属されていない人(在宅)が28%あ り、「就職ができない」「行き場がない」状況にある。また、就職・アルバイトをされている人が37%と一番多く占めているのは、一般で就労されている人が、職場において困難な状況にあり、「その原因として、自分に発達障害があるかもしれない」という本人からの相談や、「(同僚や部下に)発達障害があるかもしれない」とその対応に悩む職場の人からの相談が大半を占めている。職場における具体的な相談内容は、以下である。

【本人から】

- ・仕事が覚えられない
- ・何度も同じ失敗をする
- 時間がかかる
- ・複数のことがあると優先順位がつけられない
- ・伝票や報告書がうまく書けない
- ・同僚や上司とのコミュニケーションが取れない
- ・挙動不審にみられるようだ
- ・指示に応じているのになぜ怒られるのかわからない …など
- →注意や叱責を受け続ける。

努力してもよくならない。そういえば、小さい頃から同じようなことが「発達障害かも…」

【職場の人から】

- ■職場における不適応
 - ・指示をしてもできない(やり方を変えない)
 - ・繰り返し教えてもできない
 - ・怒る, パニックになる, 言い訳をする, ぽ〜っ としている …など
- ■本人への理解と対応がわからない
 - ・本人が困っているが…
 - ・本人は認識がないが…
 - ・周囲が疲弊してしまう …など
- →注意や指導をするが変わらない。

インターネットで調べると「発達障害かも…」

インターネットをはじめとするメディアの普及啓発も相まって,「発達障害」の言葉が広く知れ渡ってきている近年,トスカへの相談も増加する一方で

ある。そのなかで一般の職場においても、「社会性」や「コミュニケーション」に困難がある人= (イコール)「発達障害がある人」といった認識に繋がることが多く、「『アスペルガーじゃないか? 医者に行って来い』と上司に言われた」と本人が医療機関の情報を求めてくるケースも増え、安易に障害名が使われている現状を知る。本人にかかわる周囲の人が、本人に"できなさ"を認識させる→ (その原因に障害があるはずと)受診をすすめる→障害者へ、といった一方向の流れを生みやすく、結果的に本人を障害者として追い詰めてしまうケースもあり、発達障害が周知されてきた一方で、名前だけが勝手に一人歩きし、本人への理解や支援に繋がらない、排除へと追いやられていく現実も危惧されるところである。

「わかりにくい障害」と言われるように、診断名がつけられても対応につながらず、依然として「どうしてできないのか」「できるはず」と理解されないことから誤解を受け続け、適切な支援に繋がらないケースもある。それは障害者雇用の状況においても少なくない。トスカにおける就労にかかわる相談の実態から、障害者支援に繋がっていても同様な状況にあることもわかってきた。つまり、「障害特性のみ」に支援者自身が囚われたり、支援者の"見たて"や"見とり"違いから、本人が求める支援とのミスマッチを起こすケースと、かかわりの部分で躓き、支援がスムーズにすすまないと支援者自身が苦慮されるケースも少なくない。

支援については、発達障害に特化したスキルが確立されているわけではなく、個別に実態をとらえ、対応を工夫していくことが必要になる。面談や活動を通して、本人の物事や状況、人への認識のあり方や感じ方を知り、そのつど本人と一緒に確認しながらすすめていくことができるか、かかわり続けることができるか、支援は支援者との関係性がネックになると感じている。

就労にかかわる多様な相談を受けるなかで感じる ことは、本人と本人にかかわる周囲の人との関係性 がどうあるか、そのありようが本人と本人にかかわ る人の生きにくさ、疲弊の増減に大きく関係してい ることである。前述したように、職場からトスカに 相談されるきっかけは、一般的な対応ではうまくい かない、互いに追い詰まってしまう、その現実に対 してどう理解したらいいのか、また具体的な対応を 求めるところから、本人に「発達障害があるのでは ないか」と行き着き、うまくいかない原因は"障害" があるからと仮説をたてると納得がいく、腑に落ち るというもので、「発達障害」と名のあるセンター、 トスカ相談につながるきっかけになっている。

トスカは医療機関ではないため、検査や医学的な 診断をすることはできないが、来談者の相談主訴を もとに、まず事態のとらえ直しを行っている。職場 における本人の具体的な様子(実態)をきき、本人 に関係する周囲の人の認識と併せて本人の立場に 立った状況の見方や感じ方、言動の有り様に対して 仮説をたて、対応のあり様について来談者とともに 考えていくものである。

そこで来談者自身が、どうとらえるか、何をとらえるのか、相談のあり様はさまざまである。「こちらから求めることが、やはり本人にとって難しいことなのか、だからできないのか」「(本人の言動・対応が通常と違うことが)あり得ないことと思ったが、あり得るのだ」と納得される人、原因に囚われない人などその後自分の対応を変えられる人もいれば、「(本人の変わった言動・対応が)どうしてなのかが理解ができない」、対応の工夫をする(自分の対応を変える)余裕はなく「本人を変えさせたいという気持ちが変わらない」「なんとか本人を受診させる方法はないか」と"違い"の原因をはっきりさせたい人、自分の囚われでとどまってしまう人もいる。後者のケースでは、来談者が自分自身に気づくことができるかといった相談となる。

本人(来談者にとっての他者)に気づき,また自 分自身に気づけるかで,煮詰まった関係性が変わり 得る。どの相談も困難さを抱えたものだが,本人を 変えさせることが難しいと気づき,自分の認識や対 応を変えようと柔軟性をもった人とは,その後,本 人との間で信頼関係を築き相互の負担を減らす経過 をみることができる。「困った人」ではなく「困っ た事実」に対して整理し、対応を考える手立てに繋 がるか、客観的な視点とゆとりを取り直す機会に繋 がるかどうか、そこに岐路があるように思う。

ある相談ケースで,「本人にかかわる側は、本人 のできないことに着目しがちだが、本人ができるこ とに焦点を当て『その人を生かす』視点が重要だ」 と. 私たちが主張することが確認されることがあっ た。それは、来談者としての雇用主が、「部下に発 達障害があるかもしれない」ということをきっかけ にトスカ相談に来所されたケースで、その相談主訴 は、本人への対応についてであった。相談の中で来 談者は、「困っていることが周囲の人に言えない」 本人の側から事態をとらえ直し、その後本人と話を する機会をもち, 上司と部署を変更することになっ た。それまで休職されていた本人は出社できるよう になり、体育会系の上司から替わった穏やかな年配 の上司との間で安定し、新しい業務に取り組み事態 は好転したと、わざわざ本人と一緒に報告のため来 所された。そのときの面談の会話には、「発達障害」 にかかわる言葉は発することなく、「困ったことを 相談できる人がいる」ということを確認、共感する 機会となった。この好事例は、本人の健康性に着目 し事態を整理し柔軟的に対応ができたケースとし て、本人との関係性のあり方や支援の方向性を示さ れたものであった。

一見して社会のフレームに馴染まない人に対しては、否定をしたり、嫌って排除したくなる、また社会のフレームに一方的に合わせようとしがちになる。特に社会性を求められる職場の人間関係においては、本人のできなさのみにとらわれ、本人のみを対象にとらえて考えやすい。「共に働く」ためには、支援者として「本人側にたって事態をとらえ直す」という発想の転換が求められるのである。

4. 「発達障害」があるとは

「発達障害のある人」の状態像はさまざまで、発達障害者支援と一口に言っても、その対象や内容については、診断名やライフステージで区切られることではない。生来的に、障害があることによっておこる「生きにくさ」は、乳幼児期における母子の愛

着(相互)関係の特性にも関与し、そこから二次的に形成された社会化困難という観点から、本人の「生きにくさ」の内容を各ライフステージを通して、個別的にとらえていく必要がある。青年・成人期における就労支援においても、家庭や地域生活で安心・安定して生活できるよう生活支援を切ることはできない。本人や家族が自らの生活を主体的・自発的に営むためにも、「困っていること」や「生きにくさ」を共有できること、人とかかわり合う支援が必要である。そのためには、支援の基盤となる「その人にかかわることができる」「話ができる」人との相談関係、信頼関係の構築は欠かすことはできない。

発達障害がある人は、「コミュニケーションが苦手」という障害特性があるととらえられているが、トスカ相談から本人たちの話をきいていると、その障害特性だけでとらえてよいものかと思うことがある。幼少期から「何を言っているのかわからない」「言っていることが変だ」と人から言われ、誤解されたり、注意や叱責を受け続けてきたことから、さらに話ができなくなる、どうして良いのかわからないまま、なるべく人と話をしないようにしてきた、できないことやわからないことを人に伝えられずに困惑し不安を強め、孤立した生活を送ってきた人たちが多いことに気づく。今青年・成人期にある人が、これまでどんな体験をしてきたのかを、知ることや想像することもまた大事なことだと感じている。

また多くの人たちが「言わなくてもわかるであろう」とされること、障害のない人たちが作ってきた社会において"自然に育っていくもの"とされることが、「発達障害がある人」にとっては「わからない」「できないこと」が、その人の「生きにくさ」に関係している。それは、この発達障害(特に自閉症スペクトラム障害)が、「想像の障害」と言われることからも、これまで成育歴の体験の中で、必要な経験の積み重ねが少なかった人が多いことがわかってきた。なるべく早期から、丁寧に人間関係のやりとりを重ねていくこと、そこで安心・安定できる人との関係を構築していくことが望まれる。愛着・信頼関係を基盤として、自己認知や環境認知、自己統制

へと発達していくものと、私たちは改めて認識しなければならない。年齢的なこと、就労を見据えた社会参加を促すために、すぐに自己統制をすすめたくなることが往々にしてあるからである。支援のミスマッチはそこで起こっていることが多い。

私たちが発達障害のある人とのかかわりから,この人たちの特性を述べると.

- ○人に気を遣い、緊張することが多い。そのため心 身ともに疲れやすい。
- ○不安が強い。他人は想像もしないところに不安や 脅威を感じやすく、容易に解消できない(今まで の経験から、失敗すること、できないことへの過 度の不安がある。安心していられるまでに時間が かかる)。
- ○わかることや納得できることには, 誠実に真摯に 取り組むことができる。
- ○本人が安心、安定できると、振る舞いや人へのかかわり方が変わってくる(認識の中に人や周囲の状況が入ってくる、見えてくる。本来もっている能力が発揮できる、できることが増える)。

人にかかわることから, 互いを知ることが増え, 共有することで支援のあり方, 方向性が見えてく る。

5. 発達障害者支援について ~本人の立場から支援を考える~

今まで述べてきたことをまとめると、まず支援者の立ち位置をどこにおくかが大切なことだと気づく。障害があることから生じる「生きにくさ」を抱えながら、生活するなかで社会が「障壁」になっている。本人の側に立って社会を見たときに、「何が障壁になっているのかを知る」こと、「その障壁を減らすことが『生きにくさ』の軽減につながる」こと、それが「支援」になると考える。

生活・就労における支援について、感じたこと、 わかってほしいことについて、トスカ相談から当事 者の声を以下にあげる。

○「~ができないから就労支援はできない」と支援

を切り離された。「~ができない」と指摘されることが、特に対人態度や社会性のなさに焦点を当てられることが多く、それは自分でもわかっていること、"できないこと"を指摘されて辛かった。自分にとっては、「就労すること、働くこと」=「生きること、人に認められること」だから、生きることを否定されたようだった。

- ○「障害特性」ばかり指摘する人には、話ができない。できないことが、「障害特性」からくるものと自分でもわかっている。求めれることが「わからないしできないことなので、どうしたらいいのかがわからない」。「わからない、困っている」自分の気持ちをわかってもらえない。
- ○「障害」について、理解してもらえないことから 「同じ地球人としてではなく、宇宙人としてみて ほしい」という当事者もいるが、自分は「同じ人 間」として対応してほしい。
- ○履歴書の書き方を教えてもらって助かった。今更聞くこともできないこと、わかって当たり前だろうということを、改めて教えてもらえることができて良かった。
- ○頑張っていることをわかってもらう人がいない。 自分が頑張っていること、できていることに対し て声をかけてくれると安心する。 自分でも、頑 張っているのか、できているのかがよくわからな い、実感ができない。いつもできないことばかり を指摘され続けてきたので、何ができているのか が自分でもよくわからない。
- ○「~しなければならないこと」が多い。日常生活においても気になることや不安なことが多いので、常に気を張っている。プログラムについていくことで精いっぱい。相談できる人、安心できる時間や環境があるといいが、自分から言うことができない。実際の仕事(職場)はもっときついだろうから、ここで頑張らないといけないと思っている。
- ○自分の振る舞いがおかしいと支援者に指摘された。自分でも直そうと思って練習をしているが、うまくできない。そのことが気になって、他の仕事を忘れてしまう。一事が万事でうまくいかない

ことばかりになる。

就労を見据えた支援には、社会の基準に合わせよ うとする一方向的な支援、社会化・社会性に焦点を 当て「本人を変えさせる」方向に偏りがちになる。 支援を進めていくうえで、「本人が求める支援」と 大きくズレていくことを危惧した相談内容も少なく ない。そのズレに早く気づくことができるか、支援 者側が客観的に事実をとらえ、柔軟に対応を考え工 夫していくことが求められる。ジョブマッチングだ けではなく、まず基本は、本人にとって適切な理解 と対応ができる"人"とのマッチングが必要になる。 適切な理解は、支援者が一方的に決められるもので はなく, 本人と確認をしながら課題の整理を行う, そのためにはかかわるなかで互いを見知っていくこ とが必要になるため、相談関係なくてしては、支援 は成立しにくい。また、健全に働いている本人の心 理機能にまず着目すべきこと. より具体的な状況 で、本人にフィードバックをすること、本人が自己 認知できる体験を強化することが重要になる。本人 が自ら考え実行し自身に気がつき、人がかかわるな かで 安心して"できる体験"を重ねることから、 自発的・意欲的に生きること、心理的健康性の活性 化に繋がっていくと考える。 就労支援は、『社会参 加』への支援ととらえ、本人の認識や状況に合わせ た. 個別的な. また多様な支援のあり方が必要だと 感じている。

「支援者にわかってもらいたいこと」について、 当事者Sさんがイラストで示したものを以下、本人 の了解を得て紹介する。

■就労支援について(文字と絵:Sさん)

これまでの就労支援は…

基本的にビジネスマナーやコミュニケーションスキル を身につけることが目的。仕事能力が低いところを支 援。単純作業、共同作業が多い。



みんなと同じ乗り物に乗車し、同じ速度で走り、同じ レールで、それが合わない障害者にとってはキツイ!

発達障害は真逆!

仕事能力が高くてもコミュニケーション障害や感覚過敏など困り感を持つ人の支援がない。障害者支援と大きなくくりで幅広く受け入れているため, 個別対応(ひとりひとりに合った支援) まではいきとどかない。

6. 課題

「発達障害者支援センター」が果たすべき役割は、 来談者が主体となる相談機能の強化であり、ライフステージを見通した視点をもつこと、「発達障害がある」ことで苦労している本人および家族の生活の 実態について知り、社会との仲介役になることと考える。トスカにおける相談等事例から、就労を含めた社会生活支援のあり方について考えると、以下のことが課題としてあげられる。

- ○「障害のない人が作ってきた」社会の価値観や枠 組みに適応させることが、本人にとってどう影響 するのか、「社会性」に障害があるとされる自閉 症スペクトラム障害のある人にとっては、支援さ れることが排除に繋がってしまう危険性を認識し なければならない。
- ○「働く」場の確保,多様な内容と個別的な配慮, ゆるやかで現実的な社会参加できる体験の場を確 保すること。
- ○ライフステージを見通した支援

発達の進み方には個人差があることを認識する。 対人態度や社会性については長いスタンスで支援 に取り組むことが必要。

- ○本人を取り巻く人(家族・支援者・職場でかかわる人など)への支援(対処法と心のケア)の必要性とその内容については、関係者間で共通認識をもつこと。
- ○支援者自身が『自己認知』をすすめていくことが 必要不可欠である。
- ○実質的な機関(人)の構築と連携 本人や家族を主体に考える支援のあり方を共有・ 分担・協力する仕組みを確立する。

今後, 実働的な支援体制整備を行うとともに, 支援を求める人のニーズを個別的にとらえ, 柔軟に対応していく支援の実績を, 確実に重ねていくことが求められる。

<引用・参考文献>

- ・「平成17年度研究報告書(主任研究者:石井哲夫)」厚生労働科学研究費補助金こころの健康科学研究事業59-64:青年期・成人期における高機能広汎性発達障害にみられる反社会的行動に対する社会的支援システムの構築に関する研究(石井哲夫,副島洋明他)2006
- ・「精神療法」第35巻第3号特集 自閉症スペクトラムの人々の 就労問題 座談会「自閉症スペクトラムの人々の就労支援」: 山 崎晃資・石井哲夫・今井 忠・日詰正文 自閉症スペクトラム の人々の就労問題:山崎晃資・石井哲夫・神保育子 出版:金 剛出版
- ・「シリーズ3 発達障碍・療育関係発達障害者支援センターから - 東京都発達障害者支援センターにおける支援の現況と展望 – TOSCA主任支援員 石橋悦子」明治安田こころの健康財団 実践 情報通信MINDIX 2006年9月号
- ・自閉症・発達障害がある人たちへの療育—受容的交流理論による実践 著: 石井哲夫 出版: 福村出版
- ・精神保健福祉白書2012年版 第三章地域生活支援 3-1-13発 達障害者と地域生活支援(石橋悦子)編集:精神保健福祉白書 編集委員会
- ・精神保健福祉白書2013年版 第三章地域生活支援 3-1-13発達障害者と地域生活支援(石橋悦子)編集:精神保健福祉白書編集委員会
- ・「発達障害のある人」への理解と対応~職場の相談事例から言 えること~ 公益財団法人三菱財団社会福祉事業・研究助成「成 人期におけるアスペルガー障害者の支援及び療育方法に関する 支援調査研究」編集・発行:社会福祉法人嬉泉



視覚障害者の就労に関する意識調査

東京都視覚障害者生活支援センター 就労支援課 石川 充英

1. はじめに

東京都視覚障害者生活支援センターでは、平成22 年4月より「事務的職業や企業内マッサージ師(以 下、ヘルスキーパー)として就職を希望する視覚障 害者」(以下、視覚障害者とする)を対象とした就 労移行支援事業を定員15名で実施している。就労支 援プログラムとして、画面読み上げソフト(以下、 スクリーンリーダー)を使用したワープロや表集計 ソフトなどのパソコン操作の技術指導、ビジネスマ ナーなどを提供している。平成23年4月から25年3 月までの2年間に、事務的職業6名、ヘルスキー パー5名が就労している。また、在職中のかたに対 しても支援を実施している。

本研究は、就労移行支援事業所(以下,事業所)を利用している視覚障害者を対象に、就職するためにどのような技術習得訓練や支援を希望しているのか、就職を希望する視覚障害者が就労に対してどのような意識を持っているかを把握するためにアンケート調査を実施した。

今後, さらに就労移行支援を継続的に実施してい くためには, 現在提供しているプログラムの評価を 行う必要がある。

2. 研究方法

2.1 研究対象者

事務的職業やヘルスキーパーとしての就職を希望

する者で、就労移行支援の事業所にてスクリーン リーダーを使用してのパソコン等の訓練を受けてい る視覚障害者。

2.2 研究方法

調査内容は、以前実施した就労している視覚障害者へのアンケート調査^{1,2)}、および調査者の実務経験を併せ、「就労と仕事内容」や「就労が厳しい理由」などの調査項目を作成した。

調査方法は、対象者にワープロで作成したファイルをデータとして提供し、回答を直接ファイルに書き込む方法で実施した。調査は平成23年8月26日から約1週間を回答期間として実施した。

分析方法は、調査項目のうち自由記述については 質的記述分析を行った。

2.3 倫理的配慮

対象者へのプライバシーの配慮から、個人を特定 する表現は避け、データは研究以外には用いないこ と、回答内容により訓練・支援上の不利益を被るこ とがないことなどを対象者に伝え、了解を得たうえ でアンケート調査を行うなどの倫理的配慮を行っ た。

3. 結果と考察

3.1 研究対象者の概要

対象者総数は9名で、性別は男性5名、女性4名であった。年齢層は20歳代が2名(22.2%)、30歳

代が4名(44.4%), 40歳代が3名(33.3%), 最年 少は22歳, 最年長は45歳であった。対象者の居住地 は8名が東京都内で, 1名が千葉県であった。

障害の程度については、身体障害者手帳の障害程度等級は1級3名(33.3%)、2級5名(55.6%)、4級1名(11.1%)であった。視力の状況は、よいほうの視力で見ると0.7が1名、0.4、0.2、0.01、0がそれぞれ2名であった。視力0を除く7名は視野障害を有していた。

なお,移動の状況は,対象者9名全員が鉄道を使い,単独で事業所に通っている。

3.2 就労に関する状況

就労経験状況では、7名が就労経験者、2名が未経験者である。未経験者は1名が大学生、1名は学校卒業直後である。就労経験者7名の全員が現在は離職しており、うち3名はアルバイト、またはパートとして週数日程度勤務している。

就労活動状況では、職業安定所(以下、ハロー ワーク) への登録は7名(77.8%), 2名が未登録 であった。登録している7名は、雇用保険受給のた めに事業所の利用開始前に登録していた。一方、障 害者の人材紹介を行う会社への登録は5名(55.6%) であった。 これはWebページから人材紹介会社の 情報を入手して、登録する会社を選択するなど、一 定の手続きが必要なため、結果としてハローワーク に比べると登録率が低いと考えられる。また地域の 障害者就労支援センターは、【相談など連絡を取っ ている】が2名(22.2%),【存在は知っているが連 絡は取っていない】が2名(22.2%),【存在そのも のを知らない】が5名(55.6%)であった。このよ うに地域の障害者の就労支援センターの利用率が低 いのは、その存在を知らないことが大きな要因であ ると言える。しかし、視覚障害者の就職先を地域で 開拓していくためには、 障害者就労支援センターの 役割は大変重要であることから、就労移行支援の事 業所と早期に連携がとれるような体制を整える必要 があると考えられる。

3.3 仕事などに支障が出てから就労移行支援を 利用するまでの年数

仕事に支障が出てから就労移行支援事業を利用するまでに、最も多かったのが約2年3名(33.3%)、最短で約1年1名、最長で約6年1名、未記入が2名であった。仕事に支障が出始めてから年単位で経過している。この間に、スクリーンリーダーやキーボードによる視覚に頼らないパソコンスキルを習得する機会があれば、退職まで至らなかったケースもあるのではないかと考える。在職中に視力低下などによりパソコンの利用が困難になっている人に対して、パソコンの技術指導を就労移行支援として受けられることが望まれる。

3.4 視覚障害者の就労と仕事内容

視覚障害者の就労については9件の回答があった。最も多かった回答は、【職種が限定されている】 【就職が厳しい】が各3件、【就職している人数が他の障害と比べ少ない】【視覚障害に対する理解がない】が各1件であった。

また、就労している視覚障害者の仕事内容については、17件(複数回答を含む)の自由記述があった。最も多かった回答は、【マッサージなどの三療】【一般事務】で各5件、【選択肢が少なく厳しい】が2件であった(表1)。

厚生労働省の「平成24年度の障害者への職業紹介 状況」によると、視覚障害者の新規求職申込件数 5,417件に対し、就職件数は2,255件で、就職率は 41.6%であった³⁾。さらに、全国視覚障害者雇用促 進連絡会情報⁴⁾によると、平成21年度の視覚障害 者の職業別就職件数では、ヘルスキーパーを含むあ ん摩マッサージ指圧・鍼・灸のいわゆる三療は1,024 人、事務的職業は230人であった。これらから、視 覚障害者は就労が厳しく、主な職種が三療と事務的

表1 視覚障害者の仕事内容

項目	件数
マッサージなどの三療	5
一般事務	5
選択肢が少ない	2

職業であるという、現状をよく認識していることが 示された。

3.5 事務的職業で就労している視覚障害者の仕 事内容

事務的職業としての仕事内容については、14件(複数回答含む)の記述があった。最も多かった回答は【データ入力・処理】【電話応対】【メールの利用や指示】が各3件、【コピー】が2件であった。一方、【イメージがない】が2件あった(表2)。

今後も仕事内容のイメージを持てずに就労支援 サービスを受ける人はいると思われる。 事業所は、 より具体的な仕事内容をイメージすることができる ように職場見学や職場実習などを行う必要があると 考える。

表2 事務的職業での視覚障害者の仕事内容

項目	件数
データ入力・処理	3
電話応対	3
メールの利用や指示	3
コピー	2
イメージがない	2

3.6 就労している視覚障害者が意識していること

就労している視覚障害者が意識していることについては、15件(複数回答含む)の回答があった。最も多かったものは、【仕事上で努力や工夫をしている】が6件、次いで【コミュニケーションを意識している】が3件、【仕事内容を開拓すること】が2件であった。また、【晴眼者と同等、それ以上の仕事ぶり】が2件であった(表3)。

【仕事上で努力や工夫をしている】や【コミュニ

表3 就労して意識していること

項目	件数
仕事上で努力や工夫	6
コミュニケーションを意識	3
仕事内容を開拓	2
晴眼者と同等かそれ以上の仕事	2

ケーションを意識している】は、就労している視覚障害者が就労希望者へのアドバイスとしてあげている【前向きな姿勢】と【コミュニケーション力】と合致していた²⁾。視覚障害者が就労後、どのような点に注意しながら仕事を行っていけばいいのかを正しく理解していることが明らかとなったことから、事業所はコミュニケーション力向上のプログラム提供などの支援をしていくことが示唆された。

3.7 視覚障害者の就労が厳しい理由

視覚障害者の就労が厳しい理由については、14件の回答があった。【企業側の視覚障害者に対する理解不足】が最も多く4件、ついで【周囲に大きな負担が生じる】【通勤に対する不安】が3件、【就労支援機器購入の負担が大きい】が2件であった。一方、【視覚障害者自身の認識の甘さ】を指摘する回答が2件あった(表4)。

視覚障害者の就労支援を行う際、事業所でも企業や社会の視覚障害者の就労に対する理解不足を感じることが多い。事業所だけではなく、視覚障害者も【企業や社会の理解不足】をあげている。このことは、視覚障害者の就労支援は、当事者にパソコンの操作技術やコミュニケーション力を習得するプログラムだけではなく、企業や社会に対して、視覚障害者の就労に対する啓蒙活動も行っていかなければならないことを示している。

表4 視覚障害者の就労が厳しい理由

項目	件数
企業の障害理解不足	4
周囲に負担をかける	3
通勤に対する負担	3
支援機器購入の負担大	2
視覚障害者の認識の甘さ	2

3.8 求めている人材

企業がどのような人材を求めていると思うかについては、11件の回答があった。【協調性やコミュニケーション能力】が6件、【仕事を遂行する能力】が4件であった(表5)。

これは、就労する際には、コミュニケーション力と仕事の遂行力が重要であることを認識していることが示された。

表5 企業が求めている人材

項目	件数
協調性やコミュニケーション力	6
仕事遂行力	4

3.9 技術習得訓練の希望

技術習得を希望する訓練項目から複数選択可による回答の結果、【パソコンスキル】【コミュニケーション力】【ビジネスマナー】の3つの訓練は、すべての人が習得を希望していた。これは、視覚障害者が就職するためには【パソコンスキル】だけではなく、【コミュニケーション力】や【ビジネスマナー】が重要であることを認識していることを示している。

また、白い杖の使い方などの【歩行訓練】、拡大読書器やルーペなど紹介・使い方の【ロービジョン】は、各4名(44.4%)が希望していた。また、デイジー図書の録音再生機の使い方などの【情報機器】は3名(33.3%)、【点字】は2名(22.2%)が希望していた。これら【歩行訓練】【点字】【ロービジョン】【情報機器】については、対象者個人の状況に依拠するよるものが大きいことから、対象者の状況と希望に応じて、訓練が提供できるような体制を整える必要がある。

一方,【日常生活動作訓練】の希望者はいなかった。これは, 視覚障害者の身辺自立度の高さを示しているとも言える。しかしながら, 日常生活上の評価を行うなど, 訓練を実施するかを判断する必要が

表6 技術習得訓練の希望(複数回答)

項目	件数
パソコンスキル	9
コミュニケーションスキル	9
ビジネスマナー	9
歩行訓練	4
ロービジョンケア	4
情報機器	3
点字	2

あると考えられる (表6)。

3.10 就労支援に望むこと

就労移行支援に望むこととして、自由記述による 回答では、【パソコンのスキル】 5名、【職場見学】 2名、【就職の斡旋】【就職につながるコミュニケー ションスキル】【回接スキル】【ビジネスマナー】が 各1名あった(表7)。この中で【職場見学】につ いては、実際に視覚障害がパソコンを使って一般事 務職としてどのように働いているかがイメージでき ないためと考えられる。職場訪問や働いている人の 体験談など、就労を目指す人が働いている現場をイ メージすることができるような情報を提供すること が不可欠である。

表7 就労移行支援に望むこと

項目	件数
パソコンスキル	5
職場見学	2
就職に繋がるコニュニケーションスキル	1
就職斡旋	1
面接スキル	1
ビジネスマナー	1

4. おわりに

本研究の結果をふまえ、今後の検討課題として以下の3点について論究する。

1点目は、仕事を遂行するためのパソコン力、仕事の創意工夫力、コミュニケーション力が必要であることについて明らかになった。これは、すでに就労している視覚障害者に対する調査研究で同様の結果が得られていることから¹⁾²⁾、さらに事業所のプログラム強化を実施する必要がある。特にコミュニケーション力は多岐にわたるため、各個人のニーズに応じたプログラム開発を検討する必要がある。

2点目は、今後就職するための専門的知識・技術に関する訓練プログラムの提供だけではなく、【歩行訓練】【点字】【ロービジョン】【日常生活動作訓練】など、個人のライフスタイルの基盤づくりとなる技

術も提供する必要性があることが明らかとなった。 なお、当センターではこれらの訓練は、視覚障害者 の希望と評価を実施し、訓練を実施している。

3点目は、企業側の理解不足などにより就労が難しい状況がある。その対策として、事業所や訓練校などが独自に企業への理解を深めるための取り組みを行っている。今後、効果的に理解を深めるためには、1)複数の事業所による合同開催、2)ハローワークと連携しての開催、3)視覚障害以外の事業所との合同開催により、視覚障害者の就労への理解を深めるためのセミナーを開催するなどのPR方法を工夫する必要がある。

<参考文献>

- 1) 石川充英ほか:「一般企業に就職した視覚障害者の就職後の 状況調査について」, 第17回職業リハビリテーション研究発表 大会, 2009
- 2) 石川充英ほか:「一般企業に就職した視覚障害者の就職後の 状況調査について(2)」, 第18回職業リハビリテーション研究発 表大会, 2010
- 3) 点字毎日活字版:第767号(点字版46423号対応), 2013
- 4) 雇用連情報第56号, 全国視覚障害者雇用促進連絡会, 2010



キャリア発達の促しを意識した本校版 「キャリアプランニング・マトリックス」の 作成と学習活動への活用

岩手県立盛岡峰南高等支援学校 教諭 小田島利紀

1. はじめに

本校では、平成19年度以来キャリア教育の推進・ 充実に努めてきた。そのなかで、キャリア教育の観 点を教育活動に取り入れ、生徒1人ひとりの実態把 握、目標の設定などに生かすことができるよう資料 の整備を行ってきた。本稿では、キャリアプランニ ング・マトリックス関連の本校作成資料を紹介する。

2. 用語について

本資料で使用しているいくつかの用語について以下に述べる。キャリア教育の定義としては、中央教育審議会答申による「1人ひとりの社会的・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、キャリア発達を「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」¹⁾としてとらえる。

また、資料内では、同答申で述べていてキャリア発達を促していくうえで、その中核をなすものである「基礎的・汎用的能力」(人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力、キャリアプランニング能力)や、いわてキャリア教育指針で述べている「総合生活力」と「人生設計力」の用語も使用する。なお、総合生活力とは、将来の社会人・職業人として自立して生きるために必要な能力のことであり、人生設計力とは、主体的に人生

計画を立て、進路を選択し、決定できる能力のことと同指針では述べている。項目的な表現でいえば、総合生活力は「健康・体力」「豊かな人間性」「確かな学力」、人生設計力は「将来設計力」「勤労観・職業観」「社会を把握する力」から成り、社会人・職業人として自立をしていくための具体の要素であるという位置づけである²⁾。

3. 中央教育審議会「基礎的・汎用的能力」といわてキャリア教育指針「総合生活力」「人生設計力」の対応関係について

標記の対応関係については、個々が明確に対応されるべき事柄ではないが、「基礎的・汎用的能力」の中での、人間関係形成・社会形成能力、自己理解・自己管理能力、課題対応能力は「総合生活力」に、「基礎的・汎用的能力」の中でのキャリアプランニング能力は、「人生設計力」に含まれる³⁾としてありこのようにとらえることを基本としていきたい。

4. 本校の「キャリアプランニング・マトリックス」全体について

国立特別支援教育総合研究所によって、知的障がいのある児童生徒の「キャリア発達段階・内容表(試案)」4)が2008年に示された。本校では、上表の一部を利用し、平成25年度版の原型ともいうべき「キャリア発達段階表」を平成19年度に作成した。その後、名称(キャリア発達段階表からキャリアプ

ランニング・マトリックスへの改称)も含め、国総研の改訂⁵⁾を参考としながら内容を改訂して作成し、本校版として毎年活用を図ってきた。

本校版を作成するに当たり、工夫した点は、まず 各項目に番号を振り、キャリア教育において必要と 思われる指導内容の各段階をわかりやすくしたこと である。その上で、生徒が現在どの指導内容を学習 していくのが適切かを担当職員が判断し、その該当 項目を他の資料においても番号で表記できるように して、生徒の変容に従い各段階を表す数字が昇順し ていく仕組み作りを考えた点である。

ここで示している他の資料とは、本校で使用している「個別の指導計画」のことである。担当職員は生徒1人ひとりの実態把握や目標の設定等に、この仕組みを利用して生徒の基礎的・汎用的能力が高まるよう指導・支援を行うこととして活用を図ってきた。

また, 番号表記に関連しては, 国立特別支援教育 総合研究所作成の原表では、「小学部(小学校)段 階において育てたい力」としていたところを本校版 では「第1,2段階 第3段階」,「中学部(中学校) 段階において育てたい力」としていたところを本校 版では「第4段階」、「高等部段階において育てたい カ | としていたところを本校版では「第5.6段階 |. と表記したことである。これは、キャリア発達の促 しを目途とする際の生徒個々の実態を鑑みた場合. 「第1,2段階 第3段階」、「第4段階」においても、 その育てたい力を必要とする生徒がいると判断して いるためである。続き番号の表記にしたため、内容 の連続性をより意識できる利点が生まれた。 さら に、内容が3段階に大きく分かれることから、単純 に「第1」「第2」「第3」段階とせずに「第1,2 段階 第3段階」「第4段階」「第5,6段階」とし たことについては、原表の各段階が、「知的障がい の各教科の段階との関連を表す」⁴⁾⁵⁾としているこ とから、そのことを意識するために、「第1,2段階 第3段階」、「第4段階」、「第5,6段階」と表記 していくことにした。このことは、後で提示する資 料3と関連している。

5. 「キャリアプランニング・マトリックス(項目版)」(資料 1)の活用について

児童・生徒のキャリア発達の促しを目指す上での 道しるべとなるキャリアプランニング・マトリック スの中味を、私たち教師等が事前にしっかり把握し ておくことができるようA4版1枚でキャリアプラ ンニング・マトリックスの要素を表している。その ため、キャリアプランニング・マトリックスの全体 像を把握しやすく、活用の基本ともいえるものであ る。本校では、生徒の基礎的・汎用的能力の向上を 目指して取り組む際において、実態把握や目標設定 を行っていく際の資料のほか、主として保護者との 面談で使用している。また、近々では、生徒向けに アレンジしたキャリアプランニング・マトリックス を使用し、生徒自身の自己理解の一助として活用し ている。

なお、前年度である平成24年度版の本校キャリア プランニング・マトリックスにおける課題を少しで も解決しようとして作成したのが今回の資料1であ る。今回の変更は、それまでのものをほぼ一新した 内容となっていて、基礎的・汎用的能力で表されて いる「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・ 自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニ ング能力」の内容と、いわてキャリア指針で示され ている「総合生活力」「人生設計力」の内容について、 改めてその項目や内容を見直し、検討してほぼり ニューアルとしたものである。 例えば, 「コミュニ ケーション」「チームワーク」「自己を律する力 ……」「課題発見……」等の新項目を起こしたり、 従来の内容を見直し, 他の能力分野へ内容を移動し たりした。その上で項目名を変えたりし、基礎的・ 汎用的能力で表現しようとしている部分を強化し た。特に、課題としていた自己理解・自己管理能力 や課題対応能力の内容を改めてとらえなおし. 新た な項目として「自己を律する力・規範意識・忍耐力」 「課題発見」「実行+評価・改善」等を加えたりして いる。どのように変更して作成したか等について は、全資料を参照願えればありがたい。

6. 「キャリアプランニング・マトリックス(目標設定等総合版)」(資料2)の活用について

キャリアプランニング・マトリックスの各項目に対し、表現の言い換え、キーワード、目標的表現例 $^{6)7}$ を加えてあるので、実際の目標設定等においてイメージしやすく、より適切に目標の設定等を行うことができると思われる。

7. 「キャリアプランニング・マトリックス(学習指導要領記載版)」(資料3)の活用について

前項6(資料2)で提示している内容に加え,関連すると思われる学習指導要領の内容や解説を記載して作成したのが「キャリアプランニング・マトリックス(学習指導要領記載版)」(資料3)である。記載している学習指導要領は,「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科」の小学部の各教科の「生活」の全部および「算数」の一部,同中学部の各教科の「職業・家庭」の全部および「数学」の一部,そして「知的障害者である生徒に対する教育を行う特別支援学校高等部の各教科」の「職業」の全部および「数学」の一部である。

それぞれ、学習指導要領の「内容」(各段階を含む) とその「解説」を記載した $^{8)}$ 9)。

解説の記載の方法や要点等は以下に示す。

7.1 各段階共通について

(1) 学習指導要領の各内容が各段階にわたって関連していると思われるところについては、横並びに記載している。例えば、小学部「教師と一緒に簡単な買い物をする」「決まった額の買物をして、金銭の必要なことがわかる」「簡単な買い物をして、金銭の取扱いに慣れる」、中学部「金銭や時計・暦などの使い方に慣れる」、高等部「金銭や時計・暦などの正しい使い方がわかる」らは、互いに関連した中味ととらえ、横並びに記載しているということである。逆に、あまり関連が少な

- い,あるいは関連はないと思われるところについては、それぞれ単独の記載をしている。このことから、関連しているところについては、小学部、中学部、高等部と比較しながらみてとることができ、日頃の指導に資することができると考える。
- (2) キャリアプランニング・マトリックスと学習指 導要領という性格の違う内容を同一物中に表現す ることに当たり、キャリアプランニング・マト リックスの項目に関連すると思われる学習指導要 領の内容とその解説を記載している位置そのもの とキャリアプランニング・マトリックスの当該能 力とは必ずしも関連し合っているわけではない。 例えば、キャリアプランニング・マトリックスの 「集団参加」欄に集団参加に関連すると思われる 学習指導要領の内容や解説が載っているとして も、その記載内容全部が当該能力の「人間関係形 成・社会形成能力」に関連しているわけではなく、 あくまでも, 学習指導要領の内容や解説として示 している、ということである。学習指導要領の内 容や解説を見ると、1つの内容や解説の中に、 キャリアプランニング・マトリックスで示してい る「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・ 自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプラン ニング能力 | に関連すると思われる表現がみられ る。そのことから、学習指導要領の内容や解説に おいて、どのように上記の4能力と関係している のかについてみていくときの参考資料にも今回の 資料はなると思われる。

なお、キャリアプランニング・マトリックスそのものは学習指導要領の各教科の内容段階を意識 して作成されていることについては重ねて記して おきたい。

(3) 学習指導要領関連の記載中の「留意点」や「○ 留意点」「他の指導上の留意点」等と表記して記載していることについては、キャリアプランニング・マトリックスを利用しての指導の際の留意点や配慮点ではなく、あくまでも学習指導要領上の留意点の記載であることについても記しておく。

7.2 第1,2段階,第3段階について

小学部の学習指導要領の内容や解説を記載している。学習指導要領の内容の各段階1,2,3については、そのまま1,2,3と表記している。学習指導要領の文言について、ほぼそのまま使用して表記している。以下、筒条書きで要点を記す。

- ◎「○説明」と表記されているところについて
- ・該当する項目が大きく何に分けられるか、示している。
- ◎「○内容」と表記されているところについて
- ・指導内容のことである。
- ・「何々のこと。 何々すること」のようにわかり やすく区切って表記している。
- ○「○1段階」「○2段階」と表記されているところについて
- ・各段階の「重要な点」や「大切」とされている ことについて表記している。
- ◎「□~できる」表現について
- ・学習指導要領の中で、例えば~~が考えられる 等の表現を使用して学習の一例が示されている 場合に、その学習内容が実際に想定される場合 において目標設定等で参考にできるように、「□ ~できる」表現を使って表記した。
- ◎「留意点」と表記されているところについて
- ・直前の内容についての配慮点や留意すべき事項 であると思われる場合に、特に「留意点」とし て表記している。
- ・ただし、「○1段階」「○2段階」と表記されているところでも、内容的に留意点的内容ではないか、あるいは反対に「留意点」と表記されているところでも指導内容的中味ではないか等、明確に読み取れきれないところがあり、あくまでも、資料作成時点での筆者の判断での記載となっている。
- ◎「○留意点」と表記されているところについて
- ・説明している内容全体にかかわっての配慮点や 留意すべき事項であると思われる場合に,「○ 留意点」として表記している。
- ◎「意味」と表記されているところについて
- ・直前の文言の説明について、必要な場合に表記

して説明している。

7.3 第4段階について

中学部の学習指導要領の内容や解説を記載している。学習指導要領の内容の段階1 (中学部は一つの段階) については、今回の資料では4と表記している。学習指導要領の解説記載については、筆者なりに中味を読み取って変えて表記している場合がある。以下、簡条書きで要点を記す。

- ◎「○意味」と表記されているところについて
- ・当該の内容の一部の文言について、その意味を 説明する場合に表記して説明している。また、 「(~~) の意味」として説明している場合もあ る。
- ◎「留意点」と表記されているところについて
- ・直前の内容についての配慮点や留意すべき事項 であると思われる場合に、特に「留意点」とし て表記している。
- ◎「□~できる」表現について
- ・学習指導要領の中で、例えば~~が考えられる 等の表現を使用して学習の一例が示されている 場合に、その学習内容が実際に想定される場合 において目標設定等で参考にできるように、「□ ~できる | 表現を使って表記した。
- ◎「他の指導上の留意点」と表記し、○表現しているところについて
- ・説明している内容全体にかかわっての配慮点や 留意すべき事項であると思われる場合におい て、「○~~」として表記している。

7.4 第5,6段階について

高等部の学習指導要領の内容や解説を記載している。 学習指導要領の内容の段階 1,2 については、今回の資料では 5,6 と表記している。 ここでも、学習指導要領の解説記載について筆者なりに中味を読み取って、変えて表記している場合がある。

以下、箇条書きで要点を記す。

- ◎「○意味」と表記されているところについて
- ・当該の内容の一部の文言について, その意味を 説明する場合に表記して説明している。

- ・また、「 $(\sim\sim)$ の意味」として説明している場合もある。
- ◎「留意点」と表記されているところについて
- ・直前の内容についての配慮点や留意すべき事項 であると思われる場合に、特に「留意点」とし て表記している。
- ◎「□~できる」表現について
- ・学習指導要領の中で、例えば~~が考えられる 等の表現を使用して学習の一例が示されている 場合に、その学習内容が実際に想定される場合 において目標設定等で参考にできるように、「□ ~できる | 表現を使って表記した。
- ◎「他の指導上の留意点」と表記し、○表現しているところについて
- ・説明している内容全体にかかわっての配慮点や 留意すべき事項であると思われる場合におい て、「○~~」として表記している。

以上,説明が十分でないところについてご寛容願いたいが、キャリアプランニング・マトリックスの各項目に関連すると思われる学習指導要領についてその内容と解説を加えてあること、小学部、中学部、高等部と3つの段階の内容や解説が同一の資料内にあること等により、目標設定等の際に「学習指導要領」ではどのような内容や解説なのかを即座に確認できる利点があると考える。キャリアプランニング・マトリックスと学習指導要領の関連をとらえていく資料として活用できると思われる。

8. おわりに

従来の「4領域8能力」(人間関係形成能力,情報活用能力,将来設計能力,意思決定能力)の実践に対し,さまざまな指摘や課題がある¹⁰⁾ことは承知している。今回は,従来の取り組みにキャリア教育の新しい枠組みを取り入れつつ,学習活動の目的や系統的な学習内容,指導・支援の共通性を考えていく際の指標の1つになることができるのではないかと考えて作成した資料の提示である。キャリア教育の参考にしてもらえればと考える。なお,紙面内

に,「資料1」「資料2 (一部抜粋)」「資料3 (一部 抜粋)」を掲示する。

9. 連絡先

(全資料/総頁84/の送付希望は以下まで) 小田島利紀 (標記に同じ) tel 019-639-8515 fax 019-639-8517

 $(E \times - \mathcal{V})$ t-odajima@moh-y.iwate-ed.jp

〈引用・参考文献〉

- 1) 中央教育審議会 (H23/1/31/第74回総会)「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)
- 2)「いわてキャリア教育指針」平成22年3月岩手県教育委員会 策定
- 3)「いわてが目指すキャリア教育」パンフレット平成24年3月 岩手県教育委員会作成
- 4) 国立特別支援教育総合研究所 (2008) 平成18・19年度課題別研究報告書「知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究」『表13知的障害のある児童生徒の「キャリア発達段階・内容表 (試案)」(全体構造図)』p.66の次頁
- 5) 国立特別支援教育総合研究所 (2010) 『知的障害のある児童 生徒の「キャリアプランニング・マトリックス (試案)」』(知 的障害のある児童生徒の「キャリア発達段階・内容表 (試案)」 改訂版)
- 6) 国立特別支援教育総合研究所編著 (ジアース教育新社) (H23/6/2第2刷)「特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック」p35, p49-50, p51-86
- 7) 千葉県立特別支援学校流山高等学園 (2008) 平成19年度研究 紀要「実践のあゆみ第11号」p23-75
- 8) 文部科学省著(教育出版)(H22/4/30第二版)「特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼稚部・小学部・中学部)平成21年6月」p252-278, p291-292, p332-333, p354-362
- 9) 文部科学省著(教育出版)(H21/12/25初版)「特別支援学校 学習指導要領解説総則等編(高等部)平成21年12月」p435-436, p460-469
- 10) 文部科学省著 (H23/11/)「高等学校キャリア教育の手引き」 p21-23

他の参考資料

「本校2007から2013までの各年度の研究紀要」

資料 1 平成25年度「キャリアプランニング・マトリックス(項目版)」(平成24年度版を改訂)

			第1,2段階 第3段階	第4段階	第5,6段階
基礎的汎用的能		人間関係職・社	コミュニーケーション □人社1.2.3-1 接拶の習慣化 他者の個性を理解するカ+やさしさ □人社1.2.3-2 友達の良さの気付き、優しい心 チームワーク □人社1.2.3-3 集団活動への参加 他者に働きかけるカ	コミュニーケーション □人社4-1 状況に応じた言葉遣いやふるまい 他者の個性を理解する力+思いやり □人社4-2 相手の気持ちや考え、立場の理解、思いやる心 チームワーク □人社4-3 集団における役割の理解と協力 他者に働きかけるカ+リーダーシップ	コミュニーケーション □人社5.6-1 TPOに応じた言動 他者の個性を理解するカ+思いやり □人社5.6-2 他者の考えや個性の尊重、思いやる心 チームワーク □人社5.6-3 集団の一員としての役割遂行、協働 他者に働きかけるカ+リーダーシップ
 力 *1		会	□人社1.2.3-4 身の回りへの必要な意思の表現 健康・体力・習慣形成 □人社1.2.3-5 基本的生活習慣の確立、清潔や身だ しなみの習慣化、通常の生活をおく る体力	□人社4-4 日常・社会生活に必要な意思の表現、集団におけるリーダー力 けるリーダー力 健康・体力・習慣形成 □人社4-5 健康的な生活の習慣化、職業生活を意識した体力や習慣形成	□人社5.6-4 必要な支援を適切に求めたり、相談したりできる表現力、目標達成に向けてのリーダー力 健康・体力・習慣形成 □人社5.6-5 健康の増進、就労先を意識した体力の増進、 職業生活に必要な習慣形成
		記理解	自己を理解する力 □自己1.2.3-1 自分の良さの気付き	自己を理解する力+前向きに考える力・動機付け □自己4-1 達成感に基づく肯定的な自己理解	自己を理解する力+前向きに考える力・動機付け □自己5.6-1 職業との関係における自己理解、職業意識の 向上
		能管	自己を律する力・規範意識・忍耐力 □自己1.2.3-2 目標達成のための心得、身近なきまり、がまん強さ	自己を律する力・規範意識・忍耐力 □自己4-2 目標達成に必要な自律心、善悪の判断、道徳的 判断力、忍耐力	自己を律する力・規範意識・忍耐力 □自己5.6-2 目標達成に必要な自律心、倫理観、道徳的実 践力、忍耐力
		理能力	主体的に行動する力+やりがい □自己1.2.3-3 活動への意欲的な取り組み	主体的に行動する力+生きがい・やりがい □自己4-3 様々な活動への自発的な取り組み	主体的に行動する力+生きがい・やりがい □自己5.6-3 将来設計や進路希望の実現のための主体的な 活動の取り組み
		課題対	情報の理解・選択・処理 □課対1.2.3-1 仕事、働く人など身の回りの様々な 環境への関心	情報の理解・選択・処理 □課対4-1 進路をはじめ様々な情報の収集と活用	情報の理解・選択・処理 □課対5.6-1 職業生活・社会生活に必要な事柄の情報収集 と活用
		応能力	金銭の扱い □課対1.2.3-2 体験を通した金銭の大切さの理解	金銭の扱い+金銭の使い方と管理 □課対4-2 消費生活に関する基本的な事柄の理解と計画的 な消費	金銭の扱い+金銭の使い方と管理+消費生活の理解 □課対5.6-2 労働と報酬の関係の理解と計画的な消費
			課題発見 □課対1.2.3-3 自分の課題への気付き	課題発見+計画立案 □課対4-3 課題の把握とともに解決に向けての計画の立案	課題発見+計画立案 □課対5.6-3 課題の把握とともに解決に向けての計画の立 案
				実行+評価・改善 □課対4-4 課題解決に向けた具体的な実行と自他の評価	実行+評価・改善 □課対5.6-4 課題解決に向けた具体的な実行と自他の評価
	生	キャリアプ	はたらくよろこび □ネャリア1.2.3-1 自分が果たす役割の理解と実行	働く喜び+役割の理解と働くことの意義+余暇の活用 □キャリア4-1 様々な職業があることや働くことに関する体験 的理解 □キャリア4-2 学校生活、家庭生活において自分が果たすべき 役割の理解と実行、余暇の活用	働く喜び+役割の理解と働くことの意義+余暇の活用 □キャリア5.6-1 職業及び働くことの意義と社会生活において 果たすべき役割の理解と実行、将来設計に基 づいた余暇の活用
		ラン	進路計画 □キャリア1.2.3-3 前向きな進路計画	進路計画 □キャリア4-3 目標を実現するための主体的な進路計画	進路計画 □キャリア5.6−3 将来設計に結びつく進路計画
		ニング	選択 □キャリア1.2.3-4 遊び、活動の選択	選択+決定・責任 □キャリア4-4 個性や興味・関心に基づいたよりよい選択 □キャリア4-5 進路先に関する主体的な選択	選択+決定・責任 □キャリ75.6-4 産業現場等における実習などの経験に基づく 進路選択
		能力	行動・目標設定 □キャリア1.2.3-6 目標への意識、意欲的な取り組み	行動・目標設定 □キャリア4-6 目標の設定と達成への取り組み	行動・目標設定 □キャリア5.6-6 将来設計や進路希望の実現を目指した目標の 設定とその解決への取り組み
			改善・振り返り □キャリア1.2.3-7 活動の振り返り	改善・振り返り+肯定的な自己評価 □キャリア4-7 活動場面での振り返りとそれを次に生かそうと する努力	改善・振り返り+肯定的な自己評価 □キャリ75.6-7 産業現場等における実習などにおいて行っ た活動の自己評価、他者評価の受容
			社会資源の活用 □キャリア1.2.3-8 地域社会資源の活用	社会資源の活用 □キャリア4-8 社会の仕組み	社会資源の活用+法や制度の活用 □ネャリア5.6-8 社会の様々な制度やサービスに関する理解と 実際生活での利用
		段 階 *2	教師の援助を受けながら 主体的に、社会生活に 体験し、基本的な行動を つながる行動を身に付 一つ一つ身に付けていく けていく段階 段階	生活経験の積み重ねを考慮して、社会生活や将来の職業生 活の基礎的内容を学ぶ段階	卒業後の家庭生活・社会生活・職業生活などを考慮した基 礎的内容から発展的内容を学ぶ段階

^{*1:}社会的・職業的自立や社会・職業への円滑な移行に必要な力:「基礎的・基本的な知識技能」「基礎的・汎用的能力」「論理的思考力・創造力」「意欲・態度及び価値観」「専門的な知識・技能」*2:知的障がいの各教科の段階との関連を目指す。また、キャリア教育における「能力」とはcompetencyであり、個人の現能力重視ではなく、一緒に努力すればできるようになる、という育成重視である。

資料2 平成25年度 「キャリアプランニング・マトリックス (目標設定等総合版)・「人間関係形成・社会形成能力」」(資料の一部抜粋)

	第1,2段階	第3段階	第4段階	第5,6段階
礎的	キーワード ○動作を ○ 「矢れで ・ ありを ・ ありを ・ の	から行う。 - うあいさつ ます」等の入退出時の - 情化 - 章注な指導・支援の場) - ランニング	コミュニケーション □人社4-1 状況に応じた言葉遣いや振る舞い ・状況を考えて話したり行動したりする。 キーワード ○報告・連絡の際の言葉遣い (相手を尊重する気持ち、自然な言動) ○電話の応答、言葉違い 教科・領域等(主な指導・支援の場) ○各専門教科 ○ライフブランニング 就業体験実習等 ○特別活動、HR等 □相手より先にあいさつする。 □声の大きさや速さも考えて等状況にほぼ 応じたあいさつができる。(自然にできる) となおよい)	コミュニケーション □人社5.6-1 TPOに応じた言動 ・相手を理解し、場や状況に応じた適切な 言葉遣いで話したり、行動したりする。 キーワード ○自分で考えての行動が大切 ○場や状況に応じて適切に話す ○相手の話を聞いてから自分で話す ○必要に応じた敬語 教科・領法を聞いてから自分で話す ○必要に応じた敬語 ・教科・領法・支援の場) ○各専門教科 ○ライフブランニング 就業体験実とできな指導・支援の場) ○特別活動、HR等
	他者の個性を理解する力+ □人社1.2.3-2 友達の良さ ・友達と仲良 ・友人を認め	の気付き、優しい心	他者の個性を理解する力+思いやり □人社4-2 相手の気持ちや考え、立場の理解、思いやる心・自分と相手の違いに気づき、異性や異年齢の人たちと共に活動する。	他者の個性を理解する力+思いやり □人社5.6-2 他者の考えや個性の尊重、思いやる心 ・他者の考えや個性を尊重し、自分との差異を 認めながらも受容する。

友人への優しさの表れ マーソート
○相手の立場、役割の理解
○異性との違い
○先輩、同輩、後輩、教師等の意識
○作業・実習場面等 ○相手の立場、役割の理解 ○他者の良さ、長所、得意面 ○異性との違い ○相手を褒める ○将来の可能性 ○先輩、同輩、後輩、教師等の意識 ・作業結果の確認による仕事の責任 ・他者の作業を見ての相互評価 等 教科・領域等(主な指導・支援の場) ○集団活動への参加 教科・領域等(主な指導・支援の場) ○ライフプランニング 教科・領域等(主な指導・支援の場) ○ライフプランニング 等 ○特別活動、HR 等 ○各専門教科 ○ライフプランニング 等 □友人の良さを意識した言動ができる □友人への優しさが現れる。 □自他の役割を意識し、相手の立場を理解した 言動ができる。 □相手の立場やチームとしての向上を意識した 言動ができる。 チームワーク □人社4-3 集団における役割の理解と協力 □人社1.2.3-3 集団活動への参加 □人社5.6-3 集団の一員としての役割遂行、協働 ・リーダーとフォロワーの立場を理解し、チームとして協力・共同して活動に取り組む。 ・集団活動に進んで参加し、教師や友人 との良い関係を築きながら活動する。 ・集団活動における目的を共有し、役割を理解して、協力して成し遂げる。 キーワード
(集団内での自分の役割や関係性の理解
(他者と協力しての活動
(他者への失敗の伝え、他者からの指摘
に対する自分の理解等、チームとして
協調して仕事をすること
(職場内で様々な立場の人が居ることの
理解、リーダーとフォロワーの関係
教科・領域等(注な指導・支援の場)
(今 専門教科 キーワード

・集団内での共通の興味・関心

・無団内での共通の興味・関心

・相の活動の楽しさ

・仲間意識、達成感

・助け合う大切さ

教科・領域等(主な指導・支援の場)

・ライフブランニング

・サビジオ・リカーボー ○他者からの教え、他者への助け ○集団としての目的共有 ○協力しながら活動への取り組み ○役割分担と自分の仕事の責任 ○集団で取り組む満足感 ○ 仕事のきまりや指示の遵守 ○ 他の人の仕事へ不要な手出し口出しをし ○特別活動、HR 等 ない事 教科・領域等(主な指導・支援の場) 以下、略 ○各専門教科

資料3 平成24年度 「キャリアプランニング・マトリックス (学習指導要領記載版)・『キャリアプランニング能力!」(学習指導要領の内容や解説記載)(資料の一部抜粋)

	第1,2段階(本校マトリックス表記) 第3段階(本校マトリックス表記)	第4段階(本校マトリックス表記)	第5,6段階(本校マトリックス表記)
	(小学部の学習指導要領の内容や解説記載) (学指上の内容 1.2.3.の各段階を表記)	(中学部の学習指導要領の内容や解説記載) (学指上の内容 1.の段階を4.として表記)	(高等部の学習指導要領の内容や解説記載) (学指上の内容 1.2.の各段階を5.6.として表記)
人生とり	□キャリア1.2.3-1 自分が果たす役割の理解と実行	働く喜び+役割の理解と働くことの意義 □ネャリア4-1 様々な職業があることや働くことに関する体験 以下一部中略	働く喜び+役割の理解と働くことの意義 □ネャリア5.6-1 職業及び働くことの意義と社会生活におい
計プ	学習指導要 1教師と一緒に簡単な手伝いや仕事をす	4働くことに関心をもち、作業や実習に参加し、 働く喜びを味わう。	5働くことの意義を理解し、作業や実習に取 組み、働く喜びを味わう。
	2教師の援助を受けながら簡単な手伝い	(中学部「職業・家庭」以下同)	(高等部「職業」以下同)
レン		(働くことに関心をもち)について	(働くことの意義を理解し)について
= \(\sigma \)		○意味:物を作ったり、育てたりする活動に興味をもち、作る、育てるなどの目的的	○意味:勤労の意味が分かること。○留意点:進んで働くことをとおして、働
J		な活動が働くことにつながることに気	○ 国意思・進んで働くことをとおして、働 ことの意味が分かるようにする
能	○説明:手伝い・仕事は、(手伝い)(整	付くようにすること。	とに留意する。
力	片付け)に分けられる。	(作業や実習に参加し、働く喜びを味わう)について	□周囲の人々は皆、社会の中で働きながら 活をしていることが分かる。
	[手伝い]について	○意味:学校における作業や産業現場等におい	□人々は働くことを誇りとしていることが
	○内容:物を配ったり届けたりすること。	て、作業の準備(下文参照)、主たる作 業活動、作業の片付けなどの一連の活	かる。 □働くことをとおして、充実感や生きが <i>い</i>
	こ。 : 伝言を届けること。	動に、生徒が実際に取り組み、それぞ	もてるようになることなどが分かる。
	: 作業を手伝うことなど。	れの活動を確実に成し遂げ、達成感や	□働くことを人々が尊重していることを知
	○1段階:教師と一緒に、配布物を配 ったり、教材等を運搬した	成就感をもったり、製品などへの感想 を受けて満足感を味わったりして、働	る。 (作業や実習に取り組み)について
	ったり、教材等を連搬した りすることなど。手伝いの	を受けて両足感を味わったりして、働 くことに関心がもてるようになること。	(下来で美音に取り組み)について ○意味:具体的な作業や実習場面での経験
	意味が十分に理解できない	□学校における作業や産業現場等において、	体験を通じて、一つ一つの作業
	児童にとっても、徐々に手	手洗いや身支度、作業手順や工程の確認、	の手順が分かり、その工程に必要
	伝うことの喜びが味わえる ようにすることが大切。	材料や道具の用意などの作業の準備の活動 を確実に成し遂げることができる。	仕事を成し遂げること、一定期間 一連の活動を成し遂げること。
	○2段階:教師の援助を受けながら	□学校における作業や産業現場等において、	□学校における作業や産業現場等における
	も、できるだけ自分で配布	作ること、育てること、運ぶこと、計数や	習で、手洗いや身支度、作業手順や工程
	物の手伝いをしたり、他の 教室へ教材等を運んだりす	計量を行うことなどの主たる作業の活動を 確実に成し遂げることができる。	確認、材料や道具の用意、作業目標の確 などの作業の準備を確実に成し遂げるご
	ること。	□学校における作業や産業現場等において、	ができる。
	: 簡単な道具や器具を教師と	半完成品の整理、完成品の計数や整理、材	□学校における作業や産業現場等における
	ー緒に使用して、作業の手 伝いをすることが大切。	や道具の片付け、諸点検などの作業の片付 けの活動を確実に成し遂げることができる。	習で、作ること、育てること、運ぶこと 計数や計量を行うこと、伝票等の処理を
	留意点:安全に留意するとともに、	□それぞれの活動を確実に成し遂げ、達成感	ること、清掃や販売活動などをすること
	個々の児童に応じた手伝い	成就感、満足感をもったりして、働くこと	などの作業活動を確実に成し遂げること
	を設定することにより、手 伝いをすることに意欲がも	に関心をもつことができる。 (他の指導上の留意点)	できる。 □学校における作業や産業現場等における
	てるようにすることが大切。	○作業分担を明確に、作業工程や活動全体が	実習で、半完成品の整理、完成品の計
	○3段階:日常生活の中で、自分から	見通せること、安全等にも配慮した作業場	整理、材料や道具の片付け、諸点検、イ
	調理や製作などの様々な活	所の設定等が重要。 ○個々の役割分担、道具・補助具の工夫、作	の評価、売上げなどの確認や報告などの 業の片付けを確実に成し遂げることが「
	動の手伝いをすること。 留意点:担任以外の教師とも連絡を取	○個々の役割が担、追兵・補助兵の工大、作 業場・作業環境の整備、衛生の配慮の必要。	業の互付けを確実に成し逐げることが る。
	り合い、適切な指導が行われ	○作業製品に触れての感想の発表、等を大切に	○留意点:作業や実習においては、そうし
	るよう協力体制を心掛けてお	する。	一連の活動に取り組むことを
	くことが大切。 : 道具や器具に慣れるととも		して、確実性、持続性、巧緻性 安全・衛生に気を付ける態度が
	に、それらを大切に扱いなが		を育て習慣化することに留意
	ら安全に仕事の手伝いをする		ం
	ことが大切。 ○留意点:道具等を扱う場合は、道具		(働く喜びを味わう)について
	・		○意味:物を作ったり、作物を育てたりす
	をきめ細かく指導すること		活動に意欲的に取り組み、成就履
	が必要。 : 刃物、ガス器具、電気器具		得て、仕事への自信をもてるよう なること、さらに積極的に仕事に
	: 対物、ガス器具、電気器具 等危険を伴う道具や器具の		なること、さらに積極的に仕事に り組めるようになること。
	扱いについては、安全に十		y , y 00 y 12 00 0 0 0
	分配慮し、適切な使用方法		
1 1	を指導する必要がある。	以下、略	I

以下、断

味噌づくりの"ミソ"

- 知的障害のある味噌職人 -

山下 千浪 社会福祉法人渓明会障害者支援施設花椿あおぞらサービス管理責任者

≪施設の概要≫

社会福祉法人溪明会

障害者支援施設花椿あおぞら

所在地:〒939-1874

富山県南砺市蛇喰1302

事業内容:生活介護事業(定員40名)・

施設入所支援事業(定員30名)等 生産的な活動:食品加工 味噌,漬物,菜園 なお、同施設内に位置づけられる障害者支援施

設花椿きらめきと一体的に運営。

1. はじめに

障害者雇用が進むなか、重度の機能障害ゆえに支 援があってもなかなか通常の雇用には結び付かない 人がいる。重い知的障害のある人たちの中には、障 害者の福祉施設においてさまざまな生産活動に取り 組んでいる人も少なくない。

障害のある人の工賃は全国平均で月額1万3千円 くらいと一般の雇用労働に比べると、かなりの低額 だが、それでも働くことは、社会参加や自己効力感 を実感するうえで重要である。

障害のある人は、多様な生産的活動や役務(サー ビス) に従事しているが、特に、食品加工等は、消 費する人たちの顔が直接見え、日々の生活に欠かせ ないものゆえに、障害者の作業活動においては、重 要な位置を占める。

特に、どの家庭でも基本的な食材・調味料として

用いられる味噌づくりに取り組む施設と障害のある 人たちの仕事ぶりを紹介したい。

2. 事業所と味噌づくり

私の所属する社会福祉法人渓明会障害者支援施設 花椿は、富山県南砺市にある。主に知的障害のある 利用者の支援施設である。日中の事業として、障害 者総合支援法に基づく、生活介護事業、施設入所支 援事業, 短期入所事業, 日中一時支援事業を提供し ている。

生活介護は、介護を必要する障害者に日常生活上 の介護を提供する事業だが、その1つとして生産的 な活動を取り入れている。

就職は難しくても、何らかの生産的な活動を担う ことは、働くことの意識化や、物を作ることの楽し さや意義を具体的に実感できるからである。

生産活動の結果としての商品は販売することがで き、売上から原材料費等を差し引いた収益は、その 作業にかかわった利用者で分配できることになって おり、これを工賃と称している。障害者支援施設花 椿あおぞらでは、収益額はさほど多くないため、販 売の成果は、個々の利用者に直接現金で還元はして いない。しかしながら、例えば、外出や食事会等を 充実させることで、利用者の施設における生活を豊 かにするといった間接的な支援に結びつけたいとい う思いがある。

具体的に取り組んでいる生産的な活動は、味噌づ くり, 漬物, 菜園である。

この中で、味噌づくりは、4年の歴史を持っている。そのきっかけは、花椿で何か皆さんに喜んでいただける物を作ることができないだろうか? という話があり、他県の福祉施設へ職員が見学へ出向いたことから始まる。その後、数回出向き、実際に宿泊しながら味噌づくりの方法、手順を学び、新たに味噌づくり用の工房を作ることになった。

ところで、美味しい味噌づくりには、有能な指導者が不可欠である。あおぞら事業所では、その役割を支援職員が担っている。味噌づくりは味噌づくり職人を招聘し、その技術を習得した。

支援職員のAさんは「初めは、なぜ味噌なのか…という思いもあり、もちろん、味噌づくりの経験もないので戸惑った。他県の味噌づくりを生産しているところとは規模が違いすぎた。できるのだろうかと不安が募った。しかし、実際に始めてみると実に創造的で、知的障害のある利用者にも担える作業が多いことに気づかされました」と述懐する。

3. 味噌づくりの"ミソ"

あおぞら事業所が生産する味噌は「椿娘」。 原材料の豆は大豆と黒豆。両方とも原材料から栽培している。すなわち,原材料はオール国産だ。南砺市産の米と施設で作った大豆・黒豆を使用して可能な限り,地産地消にこだわり,地元に根付いた施設として南砺市のPRを目指し,地域にも貢献していきたいと職員・利用者は意気込む。

年間の総生産量は約200kg程度。 その工程は、下表に示すとおりである。

≪味噌づくりの工程≫

- ①酒米を蒸す。そこに麹菌を混ぜる。(種麹)
- ②麹菌が酒米につけるように約40℃で二日間ほど発酵する。
- ③出来上がった麹に大豆,塩を入れる。醸造期間は,約6ヵ月である。

ポイントは、麹をつけてからの温度管理。大豆が11月、黒豆が12月に収穫できるため、また

お米は10月に収穫する等、収穫時期に関連して 仕込みを $1\sim2$ 月に行うことで美味しい味噌が できる。



味噌づくりのプロによる指導風景

一般に販売されている味噌との違いは、本当の「無添加」であること。 そして、時間をかけた丁寧な醸造が独特の味わいを深めていく。

ところで、利用者の仕事は幅広く、畑の水やりから道具洗い、掃除、大豆の収穫時に全員で大豆をさやから出す、味噌を混ぜるなどである。作業時間内になるべく終えるように職員が段取りして支援をしている。量を計ることはできないので利用者にまず、袋に味噌を入れてもらい、職員がそれを計って袋詰めをしている。販売は、各種イベントや、グループホームでの食材として納品。

味噌づくり職人のBさん(男性,知的障害)に尋ねると「豚汁」として自分たちで作った味噌を味わったという。 味噌づくりにおけるBさんの担当は,出来上がった味噌を入れた1kgの袋を密封すること。地味ではあるが,味噌を多くの人に味わってもらうためには重要な役割。Bさんは,この仕事を1人で任されている。 味噌づくりの仕事について,Bさんは「作っていて楽しい,やりがいがある。味噌も美味しい」と自信たっぷりに答える。

Cさん(女性,知的障害)の担当は、蒸した酒米を40度まで冷ますために、ダマになっている熱い酒米を揉みほぐすこと。味噌づくりをする際の苦労を尋ねると「揉みほぐすときに、どうしても、手が熱くなること」とはにかむ。その苦労も味噌の味を引

き出しているようだ。

「大変だけど、味噌を味わう人が喜んでくれるのが嬉しい」とBさん。味噌職人としてのプライドが見え隠れする。

Dさん(男性,知的障害)の担当は,道具洗い,掃除,収穫した大豆をさやからはずす,畑に水やりをするなど,自分のできることをこまめにしている。「何でも仲間と一緒にすることが楽しい」と笑顔で語る。

さらに、生産だけでなく、販売が重要な意味を持つことは言うまでもない。生産した味噌の販売は、同じ法人が運営する別の事業所である、かがやき事業所に託して行っている。具体的には、かがやき事業所の製品である革製品、干し野菜などと一緒に販売。さらには、法人内の給食やグループホームの献立にも活用している。また、地域住民をはじめ、口コミでも販売している。

4. 障害の特性を生かして

障害のある人が作ったから買ってもらうのではなく、美味しいので売れるというのが、今日の障害者の生産活動における共通理解といえる。消費者は、初回は「障害者のために…」と協力してくれるが、リピーターとして定着するには、「障害者が作ったから」は通用しない。

その際には、「美味しいこと」、「丁寧さ」、「無添加」、「安心」、「安全」等がキーワードになる。 しかも、そこには生産をするうえで、障害が障壁やマイナス要因になるのではなく、障害ゆえの特性がにじみ出ることが必要だ。

そこで、あおぞら事業所の味噌づくりをとらえなおしてみると、以下のような"特長"が見いだされる。

一般の職場であれば、作業速度が遅いことは、生産効率を上げるうえでは問題視されるが、味噌づくりにおいては、むしろ、慌てず、熟成を待つ姿勢が求められ、知的障害のある利用者にとっては、得意な工程ともいえるだろう。「待つ姿勢」が確実に、味噌の旨味を引き出す原動力になっている。

さらには、障害の特性のひとつに特定のもの・ことへの「こだわり」があるが、却って、そのこだわりが丁寧な、手抜きをしない作業につながることも少なくなく、味噌づくりにおいては、「丹念な仕込み」という職人技にも転じている。

こうした障害の特性を、生産活動のネガティブな 要素としてとらえるのではなく、製品の質の向上に つながるプラスの要素に変えていくことが、特に支 援者に求められることに気づかされる。

また、生産ばかりではなく、丁寧な包装作業で商 品価値をあげることも欠かせない。



丁寧なラッピングで椿娘に磨きをかける

こうした,作業工程の工夫が不可欠であり,その 結果,どんなに重い障害の人でも,必ず担当できる 仕事があることに気づかされる。

味噌だるの運搬、器の洗浄、作業場の清掃、いずれも味噌づくりには欠かせない重要な仕事。その人にあった仕事を切り出し、場合によってはその人しかできない仕事を準備する。その連帯感が味噌の味を深めていく。

さらに、食品製造だけに、衛生面への留意や安全 の確保も不可欠であり、その基本姿勢の獲得に障害 の有無は無関係だ。

衛生管理を徹底させるために、障害のある人がわかりやすいよう手順を絵で示すなどの工夫を凝らしている。

5. 将来展望

では、「椿娘」を実際に味わってみよう。



椿娘が豚汁の味を更にひきたてる

まろやかな味わいの中に、食欲を刺激する風味があり、季節や素材を選ばない、すべてを包み込むような味噌である。やはり、地元産の材料を使って、多くの"職人"が丹精込めて作り上げた味噌は一味も、二味も違う。協働作業の思いが染み出ている感じだ。

ところで、あおぞら事業所における味噌づくりは、生活介護に位置づけられた活動の1つゆえ、高い工賃を目指す生産的な活動とは違い、この作業の成果だけで、地域で自立した暮らしを実現させることは難しい。また、通常の食品会社や大型の就労継

続支援事業所とは違い、大規模なオーダーに対応することが難しいが、それを解決していくことが今後の工賃向上を目指すうえでの課題の1つだ。障害のある人の「働きたい」という思いを大切にしながら向上心を高め、働いた成果をより実感できるような仕組みづくりも社会全体に求められる。

さらには、生産活動に携わるだけでなく、販売まで一貫して取り組むような経験をしてもらうことも、障害のある人にとって社会参加を高める有効な機会となるはずである。

障害の特性を生かしつつ、地域の特色も取り込んで、だれもが笑顔になる味噌をつくり続けること…そこから、障害の有無にかかわらず、共に暮らし合い、働きあう共生社会づくりの格好の素材になるのだろう。



私達が味噌作りのプロ職人



海外活動報告

ベトナム「ハノイ工業大学技能者育成支援プロジェクト」

浜松職業能力開発短期大学校 生産技術科 横山 裕二

1. はじめに

2012年3月と8月の2回にわたり各3週間(計6週間),ベトナムにて「ハノイ工業大学技能者育成支援プロジェクト」の"マシニングセンタ技能評価試験"導入支援のためJICA短期派遣専門家として派遣され、活動した内容について報告する。

2. ベトナムについて

日本からベトナムの首都ハノイまで飛行機で約4時間。日本とほぼ同じ面積(日本の90%)で、人口約8,900万人。 その約6割が30歳以下ということで若い人が多い。言語はベトナム語。国土は南北に長く、南には商業都市ホーチミン、北に政治・文化の中心都市ハノイが位置する。政治はベトナム共産党一党支配だが、比較的安定している。ハノイの気候



図1 ハノイ市内の様子

は亜熱帯性モンスーンで,夏は日本以上の猛暑だが、冬でも日本の秋と同程度で過ごしやすい。

ベトナムでまず驚いたのが、道路を埋め尽くすバイクの数。ベトナムでは最も一般的な移動手段で、スクーターに二人、三人乗りは当たり前。中には五人乗り!も。人だけでなく、大きな家具や荷物もバイクに器用にくくりつけて運んでいる。街中ではクラクションが鳴りやむことはなく、大変な活気であった。

食事は米が主食で、米を原料としたフォーなどの 麺類、春巻きなど日本人にも馴染みやすい。街中で は定食、麺、おかゆ、鍋、ステーキ、ビールなどあ らゆる飲食の屋台が歩道いっぱいに店を広げてい る。

私がプロジェクトで接したベトナム人は、穏やか で真面目に仕事に取り組み、また大変親日的であっ たため、楽しく仕事をすることができた。

3. ハノイ工業大学について

プロジェクト実施中の商工省が所管する「ハノイ工業大学(HaUI)」は、1898年(仏植民地時代)に工業専門学校として創立。114周年を迎えたベトナムでは歴史のある大学である。

大学といっても2年制と3年制の職業訓練コース,2年制の専門学校,3年制の短大,4年制の大学が併設され,日本の専門学校,能力開発施設,短大,大学が1つになったような大規模な教育訓練機関である。学生数は約57,000人,教職員は約1,400



図2 ハノイ工業大学

人, ハノイ市内に3つのキャンパスがある。

職業訓練コースの機械加工科,金属加工科では,後述のプロジェクトによる日本の支援により,旋盤,フライス盤,NC旋盤,マシニングセンタ,溶接,板金機器,各種測定機等,ほとんど日本と同等の機材とカリキュラムで教育訓練が行われている。

ベトナムの朝は早く、授業開始は7時。授業中に 眠る学生は皆無で、熱心に勉強している。大学内に は寮があり、多くの学生が1部屋に8~10名で生 活している。寮の集団生活は大変かと思いきや、聞 けばとても楽しいと言う。

外国語として学べる言語には、英語、中国語、日本語があり、日本語を学んでいる学生は、学内で私



図3 図書館で勉強中の学生たち

に会うと日本語で元気にあいさつや話しかけてきたりするなど、どの学生も生き生きとして、目が輝いていた。

4. ハノイ工業大学技能者育成支援プロジェクト

JICAはベトナム政府との合意に基づき、2000年4月にこのプロジェクトをスタートした。第1期技術協力プロジェクト(2000年4月~2005年3月までの5年間)により、教育訓練機材が整えられ、機械加工・金属加工・電子制御分野の2年制職業訓練コースが新設された。これらのコースは「ベトナム日本センター(VJC)」として確立され、年間350名の技能者を輩出。日系企業の評価も高い。

第2期技術協力プロジェクト(2010年1月~2013年1月までの3年間)では、"産業界の人材ニーズに沿った教育訓練カリキュラムの策定・実施能力の向上"を目的としている。

具体的な活動としては、職業訓練コースでは、企業ニーズに基づいた訓練カリキュラムの改善や就職支援、インターンシップを行っている。企業の在職者に対しては、機械保全や電気保全などの短期訓練コースの実施や技能者の地位向上のための技能評価の試行などを実施中である。

5. 活動内容

ハノイ工業大学では、政策や産業界の需要を踏ま えて技能評価制度を導入するために "マシニングセ ンタ" をパイロット分野として選定し、技能評価試 験の実施準備を進めている。

今回の主な活動内容としては、実技試験課題のプログラミングと加工の技術的指導、評価(採点)基準の作成と採点方法の指導、パイロット技能評価試験の実施支援である。

ベトナムでは現在、技能評価のレベルを5段階で考えており、今回は下から2番目のレベルの試験課題を作成することとした。

5.1 試験課題と採点基準

着任時には実技試験課題がほぼ完成していた。課題には、マシニングセンタによる基本的な加工(平面加工、外周加工、穴あけ、面取り)が含まれている。課題レベルは2年制職業訓練コース卒業程度、日本の技能検定の2級から3級の中間レベルであり、"マシニングセンタの基本的なプログラミングから段取り作業、プログラム確認、加工までを正しく行うことができる"ことを評価、認定することを目的としている。

試験は2日間。1日目に学科試験と実技のペーパー試験,2日目の実技試験では,実機により試験課題を加工する。実技のペーパー試験では,試験課題に対する適切な工具の選択,座標系の設定,プログラミングを問う。実技試験では,受験者が段取り,プログラムの入力とチェック,ドライラン,加工までを行い,評価者がチェックポイントごとに評



図4 実技試験課題

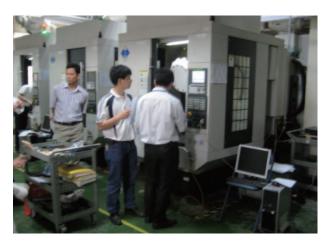


図5 模擬試験風景

価する。

まず、ワークショップにより試験実施手順、評価 方法についてスライドを使って全体説明を行った。 その後、評価者と受験者の役に分かれてロールプレ イによる模擬試験を行いながら具体的な手順を確認 していった。

しかし、模擬試験に使用した外国製マシニングセンタは、工具交換中に工具が落下したり、指定した工具とは違う工具が出てきたり、機械の原点が記憶できなかったりと、信じられないような現象が連発し、予定していた3日間のうち2日間はそれらの対応に追われてしまい、実質的には1日しか模擬試験ができなかった。日本との違いを痛感した出来事だった。

それでも模擬試験を通して、実施、評価方法についておおむね理解が得られ、実施要領と評価基準を 作成することができた。

5.2 産業界のニーズ確認

滞在中、複数の企業訪問をすることができた。どの会社も売り上げは毎年右肩上がりで、日本とは対 照的なベトナムの経済成長の勢いを感じた。

バイク部品を製造する日系企業では日本とは桁違いの生産量があるといい, 部品洗浄機を製造する地元企業でも仕事はいくらでもあるので営業はしていないそうだ。

建設機械の油圧部品を製造している日系企業などで、マシニングセンタによる加工作業を見ることが



図6 訪問企業の工場内の様子

できた。日本製の工作機械を使用している会社が多く、工場内は従業員以外、日本とあまり変わらない。 製造に携わるベトナム人は主に単純作業のみを行っており、NCプログラムは理解していない。多くの作業者は検定課題を製作できるレベルにない。

作成中の技能評価試験課題には段取りするために は不可欠な作業要素が含まれており、単純作業から 段取り作業ができる人材へのレベルアップとして多 くの作業者に適した課題であると感じた。

なかには資格を取得することで、過剰な自信を 持って転職する人が増えるのではないか、といった 懸念も聞かれたが、技能検定制度に対してはおおむ ね好意的であった。

企業訪問を通して、現在マシニングセンタに携わるベトナム人は単純作業が多いが、企業側が単純作業だけでなく自ら仕事をこなし改善できる人材になることを望んでいることがわかった。

5.3 パイロット技能評価試験

マシニングセンタ技能評価試験の準備が整い,8 月21日,22日にパイロット技能評価試験を実施する ことになった。受験者は機械加工の職業訓練コース の学生10名。この試験の実施を支援するために,再 度派遣された。

試験初日にはオープニングセレモニーが行われた。セレモニーには商工省(MOIT), 職業訓練総局(GDVT), 日系企業等から十数名の来賓があり, 関心の高さがうかがえた。



図7 オープニングセレモニー



図8 パイロット技能評価試験(実技試験)

2日目の実技試験では、2台のマシニングセンタを用いて1人60分ずつの試験を行った。全体では事故や大きな混乱もなくスムーズに行われた。しかし、評価者のチェックするタイミングや指示事項が受験者によって異なっていたり、評価者と受験者が先生と生徒の関係だったことから、"先生"が作業を指示してしまっている場面も見受けられた。これらの様子はビデオカメラで撮影し、後日のワークショップで再生しながら、問題点を指摘した。

翌日の採点では、特に"できばえ"の評価について糸面取りを行っていない製品を高く評価してしまうなどの問題があったため、製品の比較をしながら評価方法とポイントを説明した。

採点終了後,表彰式が行われた。試験結果は,10 名中9名が合格であった。

受験者からの感想では、試験中に戸惑った点など



図9 採点の様子



図10 表彰式

の率直な意見が得られた。その中には、受験者への 指示事項の不徹底が原因と思われるものがあった。 試験方法や評価方法が統一されていなければ、公 平、客観的に評価できないだけでなく、受験者から の不信感を招いてしまう。試験課題の加工自体は難 しいものではないため、試験の実施も安易に考えて いる評価者もいるように感じていた。このパイロッ ト試験を通して、正しく評価することの難しさを実 感してもらえたのではないかと思う。ほかにも多く の改善点を見つけることができ、大変有意義であっ た。

後日,ワークショップにより試験の総括を行い, 実施方法と評価方法を再確認し,改善点を検討し た。検討結果により,採点用紙の改善を行い試験書 類一式が完成した。以上により無事業務を完了する ことができた。



図11 ハノイ工業大学からの感謝状

6. おわりに

当初は実施、評価方法がほぼ確立している日本の 技能検定をそのままベトナム版に置き換えることを 想定していたが、全く新しい技能検定試験の作成、 試行実施となった。大変ではあったが、これがベト ナムの国家技能検定につながると思うとやりがいを 感じる仕事であり、少しでも貢献できたことをうれ しく思う。近い将来、国家技能検定が実施され、ベ トナム人技能者の地位向上につながることを期待す る。

本プロジェクトは、JICAの長期派遣専門家と大学の関係者が大変良好な関係を築いており、円滑に進行していた。プロジェクトの遂行には専門分野だけでなく、語学力やリーダーシップ、そして人柄が重要であることを改めて感じた。その多くが足りていない自分にとって今後の目標としたい。

二度にわたり計6週間もの間,業務を離れるにもかかわらず,浜松職業能力開発短期大学校の生産技術科の先生方には快く送り出していただきました。多くの関係者の皆さまのご協力により,初めての海外業務を無事に終えることができたこと,また大変貴重な経験をさせていただいたことに感謝します。



図12 学食にてスタッフと (右手前:稲川専門家 チーフアドバイザー

左手前:筆者)

編▮集▮後▮記

9月の声を聞いてもまだ暑い日が続いています。年々夏を越すのが大変になってきていると思うのは私だけでしょうか? 厳しい夏の後には爽やかな 秋が待っていることを信じて乗り切っていきたいと思います。

今号の特集は「障害者に対する職業訓練」です。この4月から障害者の法 定雇用率が引き上げられましたが、障害者の就労に向けた取り組み等を様々 な機関からご投稿いただきました。ぜひご一読ください。

編集事務局では、本誌へのご投稿のほか、本誌に対するご意見ご感想、本誌を掲載しているホームページ(TETRAS)に対するご意見ご感想をお待ちしておりますのでよろしくお願いいたします。

【編集 平松】

職業能力開発技術誌 技能と技術 3/2013

掲 載 2013年9月

編 集 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構 職業能力開発総合大学校 基盤整備センター 企画調整部 普及促進課

> 〒180-0006 東京都武蔵野市中町1-19-18 武蔵野センタービル4F 電話 0422-38-5225 (普及促進課)

制 作 一般社団法人 雇用問題研究会 〒103-0002 東京都中央区日本橋馬喰町1-14-5 電話 03-5651-7071 (代表)

本書の著作権は独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構が有しております。



技能 と技術