

特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票の改訂

日野文貴²⁾ 外山千佳¹⁾ 矢動丸博子¹⁾ 瀬川大輔¹⁾ 河埜千佳¹⁾
的野美穂子²⁾ 水谷 泰²⁾ 黒木弘子²⁾ 戸ヶ崎泰子³⁾

Revision of a Checklist of Career Developmental Stage in a Special Needs Class

Fumitaka HINO, Chika TOYAMA, Hiroko YADOMARU, Daisuke SEGAWA,
Chika KAWANO, Mihoko MATONO, Yasushi MIZUTANI, Hiroko KUROKI, &
Yasuko TOGASAKI

1 問題と目的

中央教育審議会(2011)は、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」において、近年の「若者の社会的・職業的自立」や「学校から社会・職業への移行」を巡る様々な問題に対して、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校、大学、高等専門学校、専修学校(専門課程、高等課程)の各学校段階を通じて、組織的・体系的にキャリア教育・職業教育を行う必要性があると述べている。

特別支援学校高等部(知的障害)卒業者の就職率については、平成20年度の全国平均が27.1%、平成28年度は32.1%と年々上昇傾向にあるものの(文部科学省, 2017)、その割合は高いとは言いがたく、今後さらにキャリア教育・職業教育を充実させる必要がある。筆者らが在職する宮崎県内の特別支援学校卒業者の就職率も全国と同様の傾向にあり、さらには就職希望率が低いことからキャリア教育の見直しや充実の必要性が指摘されている(宮崎県教育委員会特別支援教育室, 2012)。

就職後の離職に関する問題も指摘されており、埼玉県産業労働部就業支援課(2011)は、平成21年度に離職した埼玉県の障害者は1200名以上であり、知的障害者の離職の主な理由として「労働意欲減退」や「人間関係がうまくいかない」などが挙げられると報告している。そして、「就労意識や職場マナーなどの一般的スキル向上の支援」や「健康管理や服薬管理などの生活面の支援」等の離職防止・就労継続支援策が必要であると述べている。すなわち、障害者の就職率を高め、職場定着を図るためには、早い時期からキャリア教育を計画的・継続的に行い、就労意欲の向上やキャリア発達に関する能力やスキルの向上を図ることが必要である。

このような社会情勢や社会の要請をふまえて、特別支援学校等におけるキャリア教育に関す

¹⁾ 宮崎大学教育学部附属小学校 ²⁾ 宮崎大学教育学部附属中学校 ³⁾ 宮崎大学教育学部

る研究や実践がより一層推し進められるようになってきた。例えば、菊地(2011)は、ライフキャリアの視点から作成された「キャリア発達段階・内容表(試案)」(国立特別支援教育総合研究所, 2008)に基づいて①教育課程の分析及び改善のためのツール, ②授業の分析及び改善のためのツールを開発し, 特別支援学校におけるキャリア教育の実践を行っている。また, 日野・村社・矢動丸・的野・外山・児玉・山田・信時・戸ヶ崎(2016)は, 「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)』」(国立特別支援教育総合研究所, 2010)や「特別支援学校キャリア教育ガイドブック」(宮崎県教育委員会特別支援教育室, 2012)を参考に, 児童生徒のキャリア発達に関する能力やスキルを評価するための「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」を作成している。そして, その評価票で確認した児童生徒のキャリア発達上の課題に即して体系的なキャリア教育を実施することは, 児童生徒一人ひとりのキャリア発達に関連する能力やスキルの向上を促すのに有効であったと報告している。

しかし, 「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」(日野他, 2016)には, ①評価できる発達段階が小学生から中学生程度までであるため, 就労を考える時期までの連続した評価ができないこと, ②事前アセスメントの段階で評価点が最大値に達してしまう生徒もいるため, キャリア教育の効果を適切に評価することができないこと, ③項目の難度が中学生段階のものに偏っているため, 小学生の評価が難しい下位尺度があること, ④追加すべき育てたい能力やスキルの項目があること, ⑤評定方法が, 「教師と一緒にできる」, 「特別支援学級においてできる」というように状況と場面という2つの視点が混在しているため評価の妥当性に問題がある, といった多くの解決すべき課題がある。すなわち, キャリア教育の効果測定のために, 今後もこの評価票を用いるならば評価票の改訂は早急に行うべき重要課題であると言える。

そこで本研究では, 「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の問題点を解消し, 「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」を作成するために, 各下位尺度とその項目の内容及び順序性について見直し, 評価方法も妥当なものに修正する。そして, 知的障害のある児童生徒を対象として「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」を実施し, 対象児童生徒の適応行動スキルの状態との関連についての検討を通して, 「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の妥当性を検証する。

2 方法

(1) 「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の見直し

筆者である特別支援学級担当教員8名で, 「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の下位尺度と項目の内容及び順序性, 評定方法について見直しを行った。

(2) 見直し後の「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の検討

1) 調査対象者: M県内の公立小学校特別支援学級担当教員5名, 公立中学校特別支援学級担当教員5名, 知的障害特別支援学校教員15名, 障害福祉サービス事業所12社, 国立小学校及び中学校の通常の学級の担任教員各学年1名(合計9名)を対象として, 見直し後の「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の下位尺度と項目の内容及び順序性, 評定方法に関する適切性に関する調査を行った。有効回答数は, 公立小学校特別支援学級担当教員3名, 公立中学校特別支援学級担当教員3名, 知的障害特別支援学校教員15名, 障害福祉サービス事業所13名, 国立小学校及び中学校の通常の学級の担任教員9名, 合計43名であった。

2) 調査内容及び調査方法:調査は、まず特定の対象児童生徒、利用者について見直し後の「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の評定を求めた。実際に評定した後、本尺度の下位尺度と項目の内容及び順序性、評定方法について修正すべき箇所を指定し、どのような変更が必要かについて自由記述回答を求めた。

3) 調査時期:公立小・中学校特別支援学級担当教員、知的障害特別支援学校教員、障害福祉サービス事業所職員に対する調査は2017年3月、国立小・中学校教員に対する調査は2017年8月に実施した。

(3) 「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の併存的妥当性の検討

1) 調査対象者:国立小学校及び中学校の知的障害特別支援学級に在籍する児童8名と生徒13名の合計21名を対象者とした。

2) 調査内容:

①改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票:本研究で改訂した「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」を用いた。評定は児童の担当教員4名、生徒の担当教員4名がそれぞれ協議して行った。

②適応行動の評価(AAIDD, 2010): American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) は、2010年に知的障害の定義(第11版)の改訂を行い、「知的障害とは、知的機能と適応行動の双方の明らかな制約によって特徴づけられる能力障害」と定義している。また、適応行動は、「概念化スキル」、「社会的スキル」、「実用的スキル」という3つの適応スキルで構成されるとしている。本研究で改訂した「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」は、児童生徒の自立と社会参加を支える能力やスキルを評価する尺度であることから、AAIDD(2010)で定義される適応行動が良好な状態であれば、本尺度で評価したキャリア発達段階も高くなると考えられる。そこで、適応行動の状態を外的基準として、本研究で改訂した「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の併存的妥当性を検討することとした。外的基準となる適応行動については、適応行動を構成する20種の適応スキルをTable1に示すような評価点の定義にしたがって4段階で評定した。

なお、適応行動の「実用的スキル」に含まれる「電話の使用」については、学校生活場面で観察する機会がないことから、本研究では除外することにした。

3) 調査時期:2017年5月に実施した。

Table 1 知的障害者の定義 (AIDD, 2010) に基づく適応行動の評価基準

項目	4点	3点	2点	1点
言語の読み書き	小学5, 6年生程度の漢字の読み書きができる	小学校3, 4年生程度の漢字の読み書きができる	ひらがな, かたかなの読み書きができる	ひらがな, かたかなの読み書きができない
概念化スキル	千円以上の大きな金額が理解できる 長い時間, 複雑な時間の前後が理解できる 小数, 分数の概念が理解できる 自分で決断 対人関係	千円未満の金額が理解できる 短い時間, 単純な時間の前後が理解できる 1000程度の整数の概念が理解できる 選択枚数から選んで決断できる 相手の気持ちを考えて行動できる 自分の役割を果たすことができる	百円未満の金額が理解できる 時刻が読める 100程度の整数の概念が理解できる 少ない選択枚数から選んで決断できる 相手の気持ちを考えることが時々できる 自分の役割を果たすことが時々できる	百円未満の金額が理解できない 時刻が読めない 100程度の整数の概念が理解できない 少ない選択枚数から選んで決断できない 相手の気持ちを考えることができない 自分の役割を果たすことができない
社会的責任感	自分の思想や言動などに自信をもっている	自分の思想や言動などにますます自信をもっている	自分の思想や言動などにあまり自信をもっていない	自分の思想や言動などに自信をもっていない
自尊心	難しい状況でもだまされにくい 常に用心している	少し難しい状況ではだまされにくい 大体用心している	簡単な状況ではだまされにくい 時々用心している	簡単な状況ではだまされる 用心していない
社会的スキル	社会問題解決能力 規則や法律を守る	日常生活の問題を解決することができる 規則や主要な法律を大体守ることができる	日常生活の問題を解決することができ 規則や主要な法律を時々守ることができる	日常生活の問題を解決することができない 規則や主要な法律を守ることができない
被書を受けけないようにする能力	断ったり回避したりすることができる	断ったり回避したりすることが大体できる	断ったり回避したりすることが時々できる	断ったり回避したりすることができない
日常生活動作	スムーズにできる	大体できる	食事, 身支度, 排泄等の日常生活の行動が時々できる	食事, 身支度, 排泄等の日常生活の行動ができない
職業的スキル	手先の器用さ, 特能力がある	手先の器用さ, 特能力がまずまずある	手先の器用さ, 特能力が少しある	手先の器用さ, 特能力がない
ヘルスケア	健康管理, 衛生管理が常に行っている	健康管理, 衛生管理が大体できる	健康管理, 衛生管理が時々できる	健康管理, 衛生管理ができない
旅行や移動	公共交通機関を使用して, 目的地へ移動することができる	公共交通機関を利用して, 経験したことがある目的地へ移動することができる	公共交通機関を利用して, 近隣の目的地へ移動することができる	公共交通機関を利用せず, 近隣の目的地へ移動することができない
スケジュールやルーチン	1日のスケジュールを把握し, それに則って行動することができる	1日のスケジュールを把握し, それに則って大体行動することができる	1日のルーチンに従って行動することはできる	1日のルーチンに従って行動することができない
安全	危険を予測して, 安全に行動することが常に行っている	危険を予測して, 安全に行動することが大体できる	危険を予測して, 安全に行動することが時々できる	危険を予測して, 安全に行動することができない
金銭の使用	計画的に金銭を使用することができる	複数の買い物をするができる	単品の買い物をするができる	単品の買い物をするができない

3 結果

(1) 「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の見直し

1) 評定方法について：原版の評定方法は、「教師と一緒にできる」、「特別支援学級においてできる」というように状況と場面という2つの視点が混在しているため評価の妥当性に問題があった。そこで、評価の視点を統一して5段階（1：教師と一緒にできる，2：言葉かけだけでできる，3：時々1人でできる，4：2回に1回程度1人でできる，5：ほぼ1人でできる）の評定方法に修正した。

2) 下位尺度の種類について：原版の下位尺度には、「あいさつ・清潔・身だしなみ，場に合った言動」のように，1つの下位尺度の中に複数のスキルが混在していたため、「あいさつ」，「清潔（身だしなみ）」，「意思表示」といったように下位尺度を細分化した。また，新たに「人とのかかわり（性の理解）」や「安全」を追加した。

3) 発達段階の設定と項目内容の見直しについて：原版は小学校段階から社会人段階までの連続した評価ができず，生徒の中にはキャリア教育前のアセスメント時で上限に達してしまう者もいた。そこで，評価可能な発達段階を社会人段階までに引き上げることにしげた。併せて項目内容と難度の見直しも行い，各下位尺度の項目数を小学校段階3項目，中学校段階3項目，高等学校・高等部段階3項目，社会人段階1項目の合計10項目にした。ただし，10段階までの項目設定をすることが適切ではないと判断される下位尺度については，下位尺度の内容に即して10段階の項目設定をせず，適切と判断される段階設定にした。

(2) 見直し後の「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の検討

1) 評定方法の検討：調査の結果，見直し後の尺度の評定方法に対して，「3：時々1人でできる」と「4：2回に1回程度の割合で1人でできる」の違いが分かりにくい」といった意見が挙がったことから，「1：援助者と一緒にできる」，「2：言葉かけだけでできる」，「3：20%程度の割合で1人でできる」，「4：50%程度の割合で1人でできる」，「5：80%程度以上1人でできる」の5段階に変更した。

2) 発達段階の設定の検討：見直し後の尺度では，小学校段階から社会人段階までの発達段階を4段階に区分していたが，調査の結果，「区分する必要はない」という意見が挙がったことから，区分しないことにし，10段階の難度のみ残すこととした。

3) 項目内容と順序性の検討：調査の結果，「意味が分かりにくい」，「社会人に対しては，教師という表現は適さない」という指摘があった。そういった指摘のあった項目については，表現の変更を行い，「難度の違いが分かりにくい」，「項目の順序に疑問がある」といった指摘があった項目については，各項目の難度の違いが明確になるように表現を修正したり，不要な項目を削除したり，項目の順序の見直しを行ったりした。以上の見直しによって，102項目の表現を修正し，24項目を削除し，67項目の順序を変更して合計267項目の尺度に再編した。そして，Table 2に示すように，「人間関係形成・社会形成能力」領域は8下位尺度合計70項目，「自己理解・自己管理能力」領域は2下位尺度合計20項目，「課題対応能力」領域は3下位尺度合計26項目，「キャリアプランニング能力」領域は20下位尺度合計151項目，合計4領域33下位尺度267項目からなる「改訂版特別支援学級におけるキャリア発

Table 2 改訂版特別支援学校におけるキャリア発達段階評価票の項目 (続き)

キャリアプランニング能力									
領域	清潔(ハンカチ)	清潔(ティッシュ)	清潔(手洗い)	清潔(顔)	清潔(身だしなみ)	清潔(清掃)	清潔(清掃衛生)	仕事に関する夢や希望	生きがいややりがい(余暇)
1	ハンカチを携帯している	ティッシュを使って汚れを拭き取り落とすことができる	水で手を濡らして手洗いをすることができる	顔を洗っていることができる	顔に水をつけることができる	こみかごみ箱に捨てること ができる	歯ブラシを口に入れている ことができる	仕事に関する夢や希望 を見いだしている	生きがいややりがい(余暇) を見いだしている
2	ハンカチを使って手をふく ことができる	ティッシュを使って汚れをきれいに拭き取る ことができる	石鹸を使って手洗いを することができる	洗面をすることができる	衣服の裏やポケットに ゴミを入れている	こみかごみ箱に捨てること ができる	歯ブラシを口に入れて磨く ことができる	仕事に関する夢や希望 を見いだしている	生きがいややりがい(余暇) を見いだしている
3	使用したハンカチをポケット にたたくで収納することが できる	ティッシュを必要に応じて使 うことができる	強い洗いながりに手洗 いをすることができる	顔を洗った後に顔を拭く ことができる	衣服の襟元、すそを整える ことができる	こみかごみ箱に捨てること ができる	歯ブラシを口に入れて磨く ことができる	仕事に関する夢や希望 を見いだしている	生きがいややりがい(余暇) を見いだしている
4					袖口のボタンやスナップを閉 めることができる	こみかごみ箱に捨てること ができる	歯ブラシを口に入れて磨く ことができる	仕事に関する夢や希望 を見いだしている	生きがいややりがい(余暇) を見いだしている
5				着衣後に鏡で確認して、水 を乾かしている	洗面の準備ができてい る	こみかごみ箱に捨てること ができる	歯ブラシを口に入れて磨く ことができる	仕事に関する夢や希望 を見いだしている	生きがいややりがい(余暇) を見いだしている
6				履き替えや履きの乱れを 整えている	洗面の準備ができてい る	こみかごみ箱に捨てること ができる	歯ブラシを口に入れて磨く ことができる	仕事に関する夢や希望 を見いだしている	生きがいややりがい(余暇) を見いだしている
7				季節に応じた服装について 説明することができる	洗面の準備ができてい る	こみかごみ箱に捨てること ができる	歯ブラシを口に入れて磨く ことができる	仕事に関する夢や希望 を見いだしている	生きがいややりがい(余暇) を見いだしている
8				季節に応じた服装をするこ とができる	洗面の準備ができてい る	こみかごみ箱に捨てること ができる	歯ブラシを口に入れて磨く ことができる	仕事に関する夢や希望 を見いだしている	生きがいややりがい(余暇) を見いだしている
9				場に応じた服装について 説明することができる	洗面の準備ができてい る	こみかごみ箱に捨てること ができる	歯ブラシを口に入れて磨く ことができる	仕事に関する夢や希望 を見いだしている	生きがいややりがい(余暇) を見いだしている
10				場に応じた服装をするこ とができる	洗面の準備ができてい る	こみかごみ箱に捨てること ができる	歯ブラシを口に入れて磨く ことができる	仕事に関する夢や希望 を見いだしている	生きがいややりがい(余暇) を見いだしている

「発達段階評価票」が作成された。

(3) 「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の併存的妥当性の検討

1) 適応行動と「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の領域得点の関連：調査対象者の適応行動の平均点と標準偏差に基づいて高群7名（平均点+0.5SD以上）、中群4名（平均±0.5SD）、低群10名（平均点-0.5SD以下）の3群を構成し、適応行動レベルを独立変数、「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の領域得点を従属変数とした一要因分散分析を行った。その結果、Table 3に示すように、すべての領域において有意な主効果が得られた（人間関係形成・社会形成能力： $F(2,18)=11.13$ ；自己理解・自己管理能力： $F(2,18)=36.82$ ；課題対応能力： $F(2,18)=21.13$ ；キャリアプランニング能力： $F(2,18)=13.21$ 、いずれも $p < .01$ ）。LSD法による多重比較を行ったところ、すべての領域において高群・中群は低群よりも領域得点が有意に高いことが明らかとなった（いずれも $p < .05$ ）。これらのことから、適応行動が高い児童生徒はキャリア発達の状態も高いことが明らかにされた。

Table 3 適応行動レベルごとの「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の各領域の平均値と標準偏差、及び分散分析結果

	高群 (n=7)		中群 (n=4)		低群 (n=10)		F値	多重比較
	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
人間関係形成・ 社会形成能力	253.43	42.26	233.25	28.70	157.10	43.09	11.13**	高,中>低*
自己理解・ 自己管理能力	71.29	8.31	70.75	9.34	37.00	8.10	36.82**	高,中>低*
課題対応能力	89.00	13.28	83.25	10.57	52.30	10.14	21.13**	高,中>低*
キャリアプラン ニング能力	579.14	71.86	531.75	28.39	385.70	86.78	13.21**	高,中>低*

* $p < .05$, ** $p < .01$

2) 適応行動と「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の下位尺度得点との関連：適応行動レベルを独立変数、「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の各下位尺度得点を従属変数とした一要因分散分析を行った結果、Table 4に示すように、人間関係形成・社会形成能力領域の下位尺度については、「謝罪」を除くすべての下位尺度に有意な主効果が認められた（人とのかかわり（反応）： $F(2,18)=13.74$, $p < .01$ ；人とのかかわり（他者理解）： $F(2,18)=8.41$, $p < .01$ ；人とのかかわり（性の理解）： $F(2,18)=15.35$, $p < .01$ ；集団参加・協力・共同： $F(2,18)=10.91$, $p < .01$ ；意思表現： $F(2,18)=16.09$, $p < .01$ ；感謝： $F(2,18)=5.79$, $p < .05$ あいさつ： $F(2,18)=4.48$, $p < .05$ ）。LSD法による多重比較を行ったところ、「人とのかかわり（反応）」、「人とのかかわり（他者理解）」、「人とのかかわり（性の理解）」、「集団参加・協力・共同」、「意思表現」に関しては、高群・中群が低群よりも有意に高得点であることが明らかとなった（いずれも $p < .05$ ）。「感謝」と「あいさつ」については、高群が低群よりも有意に得点が高いことが明らかとなった（いずれも $p < .05$ ）。

自己理解・自己管理能力領域及び課題対応能力領域の下位尺度については、Table 4

に示すように、すべての下位尺度において有意な主効果が確認された（人とのかかわり（自己理解）： $F(2,18)=20.86$ ；ストレスマネジメント： $F(2,18)=21.29$ ；目標設定・実行： $F(2,18)=21.45$ ；選択・実行： $F(2,18)=9.07$ ；ふりかえり： $F(2,18)=30.55$ 、いずれも $p < .01$ ）。LSD 法による多重比較の結果、いずれの下位尺度についても、高群・中群が低群よりも有意に高得点であることが明らかとなった（いずれも $p < .05$ ）。

Table 4 適応行動レベルごとの人間関係形成・社会形成能力領域、自己理解・自己管理能力領域及び課題対応能力領域の下位尺度の平均値と標準偏差、及び分散分析結果

	高群 (n=7)		中群 (n=4)		低群 (n=10)		F 値	多重比較
	平均	SD	平均	SD	平均	SD		
人間関係形成・社会形成能力領域								
人とのかかわり (反応)	36.14	6.49	33.00	5.79	21.80	4.31	13.74**	高, 中>低*
人とのかかわり (他者理解)	38.00	8.99	31.75	6.94	21.00	7.51	8.41**	高, 中>低*
人とのかかわり (性の理解)	27.00	5.66	28.50	2.87	17.00	2.97	15.35**	高, 中>低*
集団参加・協力・ 共同	38.00	5.68	34.75	7.56	22.30	6.91	10.91**	高, 中>低*
意思表示	32.43	6.80	32.75	3.83	18.10	4.78	16.09**	高, 中>低*
感謝	24.29	3.10	21.00	4.18	15.70	5.92	5.79*	高>低*
謝罪	22.71	3.99	20.25	6.98	16.60	6.58	1.93	
あいさつ	34.86	4.05	31.25	3.27	24.60	8.66	4.48*	高>低*
自己理解・自己管理能力領域								
人とのかかわり (自己理解)	36.00	4.93	37.50	4.03	20.00	6.21	20.86**	高, 中>低*
ストレスマネジメ ント	35.29	5.75	33.25	8.79	17.00	3.82	21.29**	高, 中>低*
課題対応能力領域								
目標設定・実行	25.86	3.04	23.00	3.24	14.20	3.87	21.45**	高, 中>低*
選択・実行	36.71	6.43	34.50	4.92	25.10	4.83	9.07**	高, 中>低*
ふりかえり	26.43	4.62	25.75	4.26	13.00	2.14	30.55**	高, 中>低*

* $p < .05$, ** $p < .01$

キャリアプランニング能力の下位尺度については、Table 5 に示すように、20 の下位尺度のうち 15 の下位尺度で有意な主効果が認められた（様々な情報への関心： $F(2,18)=31.19$, $p < .01$ ；社会のきまり： $F(2,18)=6.33$, $p < .01$ ；金銭の扱い： $F(2,18)=22.89$, $p < .01$ ；役割の理解と分担： $F(2,18)=8.15$, $p < .01$ ；習慣形成（日課・予定）： $F(2,18)=17.43$, $p < .01$ ；習慣形成（食事のマナー）： $F(2,18)=10.13$, $p < .01$ ；習慣形成（用便）： $F(2,18)=6.74$, $p < .01$ ；習慣形成（健康管理）： $F(2,18)=8.35$, $p < .01$ ；安全： $F(2,18)=14.54$, $p < .01$ ；清潔（ティッシュ）： $F(2,18)=7.52$, $p < .01$ ；清潔（身だしなみ）： $F(2,18)=16.71$, $p < .01$ ；清潔（清掃）：

$F(2,18)=3.88, p < .05$; 清潔 (歯科衛生): $F(2,18)=4.98, p < .05$; 仕事に関する夢や希望: $F(2,18)=10.98, p < .01$; 生きがい・やりがい (余暇): $F(2,18)=5.83, p < .05$ 。LSD 法による多重比較を行ったところ、「様々な情報への関心」、「金銭の扱い」、「役割の理解と分担」、「習慣形成 (日課・予定)」、「習慣形成 (健康管理)」、「安全」、「清潔 (ティッシュ)」、「清潔 (身だしなみ)」、「清潔 (歯科衛生)」、「仕事に関する夢や希望」、「生きがい・やりがい (余暇)」に関しては、高群・中群が低群よりも有意に高得点であることが明らかとなった (いずれも $p < .05$)。また、「習慣形成 (食事のマナー)」については、高群が中群・低群よりも有意に高得点であることが明らかとなった ($p < .05$)。「社会のきまり」、「習慣形成 (用便)」、「清潔 (清掃)」では、高群が低群に比べて有意に得点が高いことが明らかとなった (いずれも $p < .05$)。

これらのことから、適応行動が高い児童生徒は各能力やスキルも概ね高いことが明らかにされた。

Table 5 適応行動レベルごとのキャリアプランニング能力領域の下位尺度の平均値と標準偏差、及び分散分析結果

	高群 (n=7)		中群 (n=4)		低群 (n=10)		F 値	多重比較
	平均	S D	平均	S D	平均	S D		
様々な情報への関心	32.00	4.75	27.00	4.90	15.20	3.22	31.19**	高, 中>低*
社会のきまり	31.14	3.48	27.00	3.54	20.50	7.41	6.33**	高>低*
金銭の扱い	35.86	3.91	32.50	4.97	23.30	2.65	22.89**	高, 中>低*
役割の理解と分担	34.57	8.45	29.50	5.41	19.90	6.38	8.15**	高, 中>低*
習慣形成 (日課・予定)	36.00	7.56	32.75	2.28	18.40	5.68	17.43**	高, 中>低*
習慣形成 (食事のマナー)	31.00	4.72	24.00	3.00	20.30	4.78	10.13**	高>中, 低*
習慣形成 (用便)	27.71	3.61	24.75	3.34	19.70	4.80	6.74**	高>低*
習慣形成 (身の回りの整頓)	41.29	5.85	38.25	4.76	33.40	9.01	2.08	
習慣形成 (健康管理)	39.0	3.66	36.25	4.92	25.60	8.36	8.35**	高, 中>低*
安全	35.57	3.62	32.50	5.68	20.40	6.59	14.54**	高, 中>低*
清潔 (ハンカチ)	14.00	1.41	13.50	2.06	12.00	3.52	1.04	
清潔 (ティッシュ)	13.86	1.55	12.75	1.64	9.20	2.99	7.52**	高, 中>低*
清潔 (手洗い)	13.29	1.16	13.00	2.45	10.90	2.84	2.16	
清潔 (うがい)	13.71	2.05	14.25	0.83	12.50	2.80	0.91	
清潔 (洗面)	12.57	1.05	12.75	1.79	11.40	2.97	0.67	
清潔 (身だしなみ)	37.29	4.92	37.50	3.64	21.40	7.05	16.71**	高, 中>低*
清潔 (清掃)	35.86	8.44	34.50	4.09	25.40	8.08	3.88*	高>低*
清潔 (歯科衛生)	25.29	3.99	25.00	1.00	19.10	4.85	4.98*	高, 中>低*
仕事に関する夢や希望	31.29	6.20	27.75	4.38	18.90	4.57	10.98**	高, 中>低*
生きがい・やりがい (余暇)	37.86	4.09	36.25	3.77	28.20	7.08	5.83*	高, 中>低*

* $p < .05$, ** $p < .01$

4 考察

本研究では、日野他（2016）が作成した「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の問題点をふまえて、育てたい力の下位尺度及びその項目の内容、順序性、評定方法の見直しを行い、さらに、特別支援学校の教員、小・中学校の特別支援学級や通常の学級の教員、就労支援・生活支援に携わる障害福祉サービス事業所職員からの意見をふまえて、「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」を作成した。

そして、「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の妥当性を検証した。まず、内容的妥当性については、学校教育現場でキャリア教育に取り組む教員や障害福祉の現場で就労支援・生活支援に携わる職員に本尺度の改訂案の下位尺度や項目の内容、項目の順序性、評定方法に対する意見を求めた。そして、それらの意見をふまえた修正を行ったことから、知的障害のある児童生徒の自立や社会参加に必要な能力やスキルを評価することが可能な内容的妥当性のある尺度として改訂できたと考えられる。

併存的妥当性の検討にあたっては、AAIDD（2010）の知的障害の定義に基づいて適応行動の評定を行い、適応行動の状態が高ければキャリア発達の状態や各領域の能力の状態も高くなることが明らかとなった。このことから、適応スキルと「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」のキャリア発達の状態や各領域の能力の状態に関連があることが確認され、「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の併存的妥当性が確認された。以上のことから「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」は、今後の発達段階に応じた体系的、系統的なキャリア教育の展開や障害福祉サービス事業所、企業等での効果的な就労支援・生活支援の実践において利用可能な評価尺度になったと考えられる。実際、「特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の利用価値は高いといった意見が多かったことから、本尺度が今後のキャリア教育や就労支援等で有効活用されることが期待される。

しかし、本研究では「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」の信頼性の検証を行うことができていない。また、妥当性の検証に関しても十分な検討ができたとは言い難い。本尺度がキャリア教育や就労支援の実践の場で広く活用されるためには、今後、より多くのデータを収集して、因子的妥当性の確認や内部一貫性の検証などを行い、信頼性と妥当性が確認されている尺度で、あることを保証する必要がある。

また、今回の関係者を対象としたアンケートの回答には267項目ごとに5段階で評定を行うことの負担を懸念する意見も多く見受けられた。「改訂版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」による評定によって、対象者のキャリア発達の状態を様々な側面から詳細に把握することができるが、評定作業に多くの時間を要してしまい、簡便性という点からは望ましくない。また、評定作業に負担がかかると、信頼性も下がる結果となることが想定される。この問題点に対処するためには、評定方法を工夫するなどして、もっと短時間で評定をすることができ、指導に活かすことができる「簡易版特別支援学級におけるキャリア発達段階評価票」についても検討していく必要があると言える。

5 引用文献

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2010) *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (11th Edition)*.
- 中央教育審議会 (2011) 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.
- 日野文貴・村社弘之・矢動丸博子・的野美穂子・外山千佳・児玉かおり・山田慧美・信時大輝・戸ヶ崎泰子 (2016) 発達段階に応じた体系的なキャリア教育の試行：自分らしい生き方をする子どもの育成をめざして. 宮崎大学教育学部紀要教育科学, **87**, 39-51.
- 菊地一文 (2011) キャリア教育の視点による教育課程及び授業の改善・充実を図るためのツールの開発と試行. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, **38**, 31-46.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2008) 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. 平成 18・19 年度課題別研究報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2010) 知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究:「キャリア発達段階・内容表 (試案)」に基づく実践モデルの構築を目指して. 研究成果報告書.
- 宮崎県教育委員会特別支援教育室 (2012) 特別支援学校キャリア教育ガイドブック.
- 文部科学省 (2017) 特別支援教育資料.
- 埼玉県産業労働部就業支援課 (2011) 障害者離職状況調査報告書.