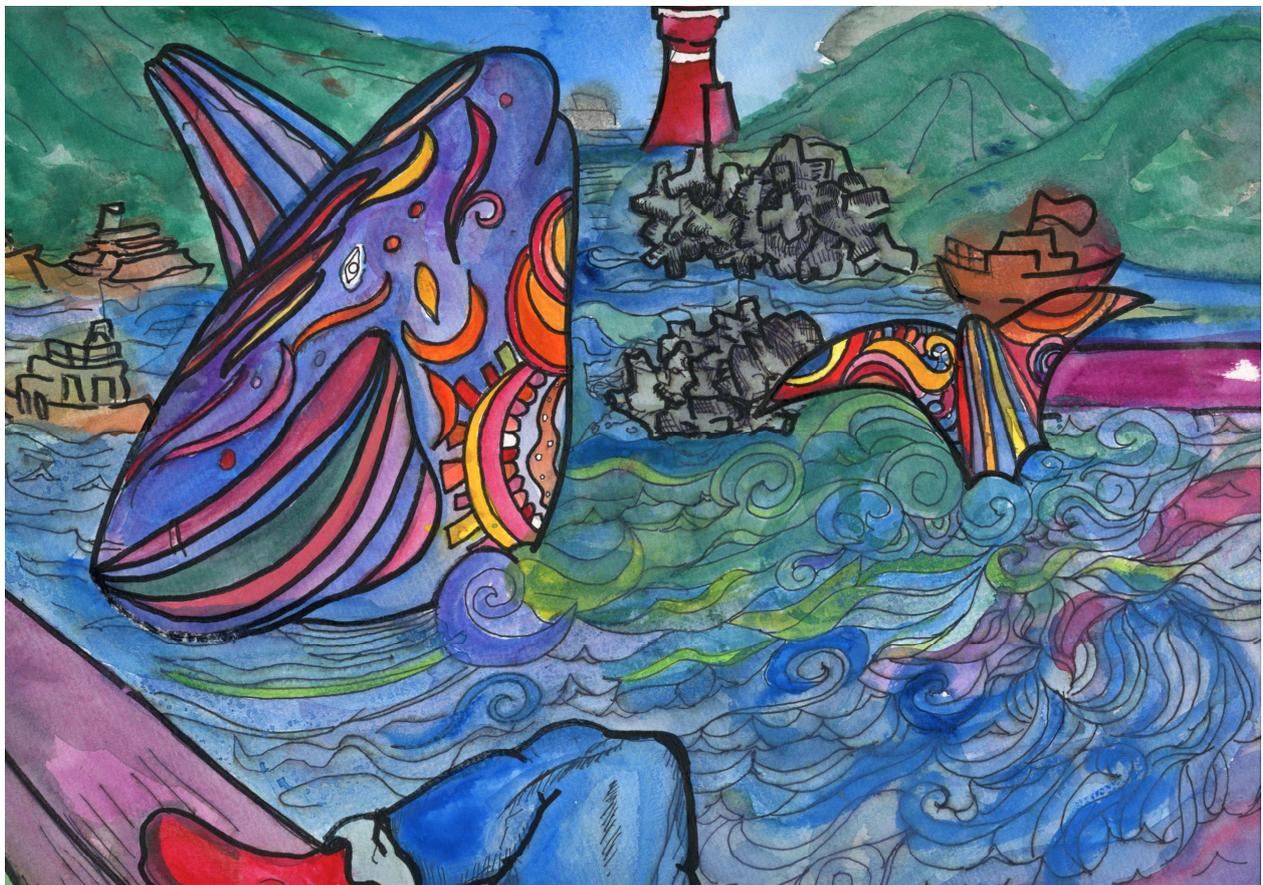


# J Inclusive ournal of E ducation

Printed 2018.0228

Online ISSN: 2189-9185

Published by Asian Society of Human Services



“Zamami no Genkan” Megumi MIYACHIKA

*February* 2018  
VOL. 4

ORIGINAL ARTICLE

# 切れ目のないキャリア教育のための評価尺度 (Scale for Coordinate Contiguous Career; Scale C<sup>3</sup>) の開発

## Development of Scale for Coordinate Contiguous Career; Scale C<sup>3</sup>

韓 昌完<sup>1)</sup>, 沼館 知里<sup>2)</sup>, 呉屋 光<sup>1)</sup>, 照屋 晴奈<sup>3)</sup>  
Changwan HAN Chisato NUMADATE Hikaru GOYA Haruna TERUYA

- 1) 琉球大学教育学部  
Faculty of Education, University of the Ryukyus
- 2) 琉球大学大学院教育学研究科  
Graduate School of Education, University of the Ryukyus
- 3) 有限会社オーシャン・トゥエンティワン  
Okinawa Center for Educational Research And New Business for the 21st Century

### <Key-words>

キャリア教育, IN-Child Record, 尺度開発  
Career Education Scale Development

hancw917@gmail.com (韓 昌完)

Journal of Inclusive Education, 2018, 4:1-20. © 2018 Asian Society of Human Services

### ABSTRACT

高等学校以降の教育機関及び就労後の職場において、障害の有無によらず包括的な支援を必要としている人が増加しているにもかかわらず、自立と社会参加を見据えたキャリア形成に関する支援・指導が体系的に行われているとは言い難い状況が先行研究等から明らかとなった。そこで本研究では、高校生から成人までを対象としたキャリア形成のための評価と継続的支援を行うためのツールの開発を目的とした。すでに開発された小中学校版の IN-Child Record を用いて、沖縄県内キャリア教育事業の実践取組指定校である 3 校を対象に縦断的なデータ収集を行い、回答の傾向や変化に基づき項目の修正を行った。さらに、データ収集に参加した 1 校の高等学校において校長を含めた 7 名の教員を対象に構造化された質問紙を用いて意見調査を行い、さらに具体的な項目の修正を行った。また、先行研究の分析に基づいて領域、項目の修正を行った。これらを通して、パーソナリティとキャリアの 2 つの分類から構成される合計 100 項目の尺度の試案を開発し、それぞれの領域の定義を行った。今後は試案に対する内容的妥当性、信頼性・構成概念妥当性の検証が必要である。

Received  
2018 / 1 / 26

Revised  
2018 / 2 / 8

Accepted  
2018 / 2 / 15

Published  
2018 / 2 / 28

## I. 問題と目的

### 1. 発達障害を含む包括的な支援を必要とする人々の現状と課題

文部科学省(2012)は「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」において、小中学校の通常学級に在籍する教育的ニーズを抱えている児童生徒が約 6.5%いることを示している。しかし、実際の教育現場では、この推定値以上に多くの子どもたちが学習上や生活上に教育的ニーズを抱えていると推測される。このように、学校では発達障害である児童生徒や医学的な診断は受けていないが発達障害が疑われる児童生徒、医療的な支援を必要とする児童生徒、家庭環境にニーズのある児童生徒等が在籍しているが、そういった児童生徒が義務教育段階を卒業したあとのように生きていくのかあまり知られていない。そこで、高等学校、高等教育機、成人後における学習上や生活上に教育的ニーズを抱えている人々の現状と課題について調査した。

#### 1) 高等学校について

総務省(2017)によると、中学校卒業後の生徒の高等学校等への進学率は平成 27 年度時点で 98.5%であり、今日では義務教育を終えたほぼ全ての生徒が後期中等教育機関に進学している状況である。また、文部科学省(2009)の調査によると、全国調査対象の中学校 3 年生のうち、発達障害等困難のある生徒の割合は約 2.9%であり、そのうち約 75.7%が高等学校に進学していることが明らかになった。これは、高等学校進学者全体で考えると、約 2.2%の割合で発達障害等困難のある生徒が在籍していることになる。さらに、中学校において通級による指導を受けている生徒数は年々増加しており、平成 26 年度には 8,386 人と、平成 5 年度(296 人)の約 28 倍に達していると示されている(文部科学省, 2016a)。

このように、発達障害等の学習上、生活上において困難を抱えている生徒は今後さらに増加していくと予想され、高等学校における特別支援教育の体制整備が喫緊の課題であると考えられる。このような中、高等学校における特別支援教育のための体制については、平成 19 年度以降、徐々に整備が進められてきており、校内委員会の設置や特別支援教育コーディネーターの指名といった基礎的な体制は、高等学校において整えられつつある(文部科学省, 2016a)としている。しかし、文部科学省(2016b)の調査によると、高等学校における特別支援教育の体制整備は小・中学校に比べて必ずしも進んでいるとは言えない状況であることが明らかとなった(表 1)。

佐藤(2010)によると、この現状にある背景として、①高等学校における発達障害等困難のある生徒の在籍状況や取り組みが課程や学科によって異なっていること、②高等学校教員の多くは、生徒指導上に課題のある生徒の指導等に携わった経験はあるものの、発達障害等困難のある生徒に対する理解・認識、関わりは少なかったこと、③研修の機会が少なかったこと、等が挙げられる。関・姫野・安達ら(2017)はこのような現状から、高等学校における特別支援教育の体制を担う人材育成については未だに整備されていないことを指摘しているほか、高等学校で特別支援教育を一般化する困難さがあることや、就労や高等教育機関への進学、社会生活のなかでの対人関係など、小・中学校と異なる支援ニーズがあることも課題であるとしている。文部科学省(2016a)も高等学校の課題について、生徒一人一人の教育的ニーズに即したよりきめ細かい教育を提供する観点から、「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の作成とそれに基づく個別の指導及び支援の充実等を挙げた

ほか、高等学校卒業後に就労・進学先で困難を抱えている生徒の状況に鑑み、高等学校の教員の、生徒一人一人の教育的ニーズに応じた授業力・指導力の育成を急務の課題として挙げている。

表 1 公立小・中・高等学校\*<sup>1</sup>における特別支援教育体制整備状況調査結果

調査項目	小学校	中学校	高等学校
特別支援教育コーディネーターの指名	99.9%	100.0%	100.0%
個別の指導計画の作成	94.7%	91.2%	40.5%
個別の教育支援計画の作成	85.5%	82.0%	32.4%
校内委員会の設置	100.0%	99.9%	99.7%
特別な支援を必要とする幼児児童生徒の実態把握	99.5%	98.7%	93.9%
巡回相談員の活用	85.4%	73.4%	50.4%
専門家チームの活用	62.4%	53.7%	36.0%
特別支援教育に関する教員研修の受講	89.8%	80.4%	74.1%

出典:文部科学省(2016b)『平成 28 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について』を改編

また、小・中学校に比べて体制整備が整っていない要因として、高等学校では「学びの場」についても課題があると考えられる。文部科学省(2016a)によると、小・中学校等においては、通常の学級、通級による指導、特別支援学級といった、「学びの場」が整備されているのに対し、中学校卒業後の進学先は主として高等学校の通常の学級又は特別支援学校高等部に限られている。

文部科学省はこのような現状を踏まえ、平成 30 年度より高等学校における通級による指導を開始することとなった。文部科学省(2016a)によると、対象となる生徒は、小・中学校等における通級による指導の対象\*<sup>2</sup>と同一である。また、対象生徒の支援ニーズの程度については、ほとんどの授業を通常の学級で受けるという通級による指導の性質上、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする程度のものであり、小・中学校等と同様に、障害者手帳の有無は問わないとしている。しかし、入試に合格している生徒に特別な授業をする必要があるのかとの指摘があるほか、高校には特別支援教育の専門知識を持つ教員が少ないなどの課題がある(日本経済新聞電子版, 2016)。

文部科学省は「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について」(2016a)の中で、高等学校を「義務教育終了後のほぼ全ての生徒が、社会で生きていくために必要となる力を共通して身に付けるとともに、自立に向けた準備期間を提供することのできる最後の教育機関」と位置づけており、高等学校が自立や社会参加に向けたより実際的な教育を行う必要性があると示している。しかし、実際には多様なニーズを抱える生徒が増加傾向にあるものの、そのニーズに柔軟に対応できる「学びの場」が小・中学校に比べると依然として整備されていないほか、特別支援教育の専門知識を持った教員が少ないという現状にある。

## 2) 高等教育機関について

独立行政法人日本学生支援機構(2016)の調査によると、平成 28 年度における全国の大学、短期大学、高等専門学校に在籍する全体の学生数は 3,184,169 人であり、そのうち障害のある学生は全国 898 校に 27,257 人と、全学生の 0.86%を占めている。障害のある学生は調査を開始した平成 18 年度から増加し続けており、今後も増加していくと予想される(独立行政法人日本学生支援機構, 2016)。しかし、同調査における支援障害学生数は 782 校に 13,848 人であり、12.9%の高等教育機関においては、障害学生が在籍しているにも関わらず支援提供を行っていないことが明らかとなった(独立行政法人日本学生支援機構, 2016)。また全障害学生のうち 49.2%と約半数の学生が必要な支援を受けられていないことが明らかとなった(独立行政法人日本学生支援機構, 2016)。障害学生支援担当部署・機関設置状況については、表 2 に示す。

表 2 障害学生支援担当部署・機関設置校数

学校		専門部署・機関を 設置している	他の部署が対応 している	対応する部署・ 機関がない
大学	国立大学 (全 86 校)	66 校(76.7%)	20 校(23.3%)	-
	公立大学 (全 88 校)	12 校(13.6%)	73 校(83.0%)	3 校(3.4%)
	私立大学 (全 604 校)	79 校(13.1%)	489 校(81.0%)	36 校(6.0%)
短期大学	公立短期大学 (全 17 校)	2 校(11.8%)	15 校(88.2%)	-
	私立短期大学 (全 319 校)	23 校(7.2%)	259 校(81.2%)	37 校(11.6%)
高等専門学校	国立高等専門学校 (全 51 校)	13 校(25.5%)	33 校(64.7%)	5 校(9.8%)
	公立高等専門学校 (全 3 校)	1 校(33.3%)	2 校(66.7%)	-
	私立高等専門学校 (全 3 校)	-	2 校(66.7%)	1 校(33.3%)

出典: 独立行政法人日本学生支援機構(2016)

『大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告』を改編

この結果から、国公立の高等教育機関はほとんどの機関において障害学生の対応がされているものの、私立高等教育機関においては国公立の高等教育機関に比べて障害学生の支援体制整備が遅れていることが明らかとなった。また、平成 28 年度において障害学生の支援実施学校数は、授業支援が 722 校、授業以外での支援が 620 校となっている。さらに、授業支援と授業以外の支援の詳細については表 3 に示す。

この結果、授業支援では教室環境や出席、実習に関する配慮は半数近くの学校が行っているが、それ以外の支援は実施している学校数も少なく、全体として整備が不十分であることが明らかになった。また授業以外の支援では、保健管理・生活支援としての専門家によるカウンセリングは 6 割以上の高等教育機関で実施されているが、学英生活支援や社会スキルの指導、卒業後のキャリアや就職に関する指導は未だに実施している学校が少ないことが明らかとなった。

表3 障害学生の支援内容(授業支援・授業以外の支援)

	授業支援		授業以外の支援				
	支援内容	支援校数	支援内容	支援校数			
授業支援について	点訳・墨訳	40校(5.5%)	学生生活支援	居場所の確保(占有スペース、仲間づくり等)	232校(37.4%)		
	教材のテキストデータ化	80校(11.1%)		通学支援(自転車通学許可、専用駐車場等)	208校(33.5%)		
	教材の拡大	132校(18.3%)		個人支援情報の収集(出身校との連携等)	154校(24.8%)		
	ガイドヘルプ	50校(6.9%)		情報取得支援(行事案内、休講情報等)	125校(20.2%)		
	リーディングサービス	33校(4.6%)		社会的スキル指導	自己管理指導(スケジュール管理等)	225校(36.3%)	
	手話通訳	58校(8.0%)			対人関係配慮(対人スキル、トラブル対応等)	258校(41.6%)	
	ノートテイク	188校(26.0%)			日常生活支援(食事、入浴、睡眠等)	105校(16.9%)	
	パソコンテイク	120校(16.6%)			保健管理・生活支援	専門家によるカウンセリング	400校(64.5%)
	ビデオ教材字幕付け	73校(10.1%)				医療機関との連携	239校(38.5%)
	チューター又はティーチング・アシスタントの活用	96校(13.3%)				医療機器、薬剤の保管等	79校(12.7%)
	試験時間延長・別室受験	247校(34.2%)	休憩室・治療室の確保等			261校(42.1%)	
	解答方法配慮	157校(21.7%)	生活介助(体位変換、食事、トイレ等)			66校(10.6%)	
	パソコンの持込使用許可	138校(19.1%)	介助者の入構、入室許可			107校(17.3%)	
	注意事項等文書伝達	214校(29.6%)	連絡・就職指導			キャリア教育障害理解・職業適性の把握等)	185校(29.8%)
	使用教室配慮	226校(31.3%)		障害学生向け求人情報の提供		208校(33.2%)	
	<b>実技・実習配慮</b>	<b>316校(43.8%)</b>		就職支援情報の提供、支援機関の紹介	236校(38.1%)		
	<b>教室内座席配慮</b>	<b>452校(62.6%)</b>		インターンシップ先の開拓	78校(12.6%)		
	FM補聴器・マイク使用	134校(18.6%)		就職先の開拓、就職活動支援	185校(29.8%)		
	専用机・イス・スペース確保	205校(28.4%)		その他	166校(26.8%)		
	読み上げソフト・音声認識ソフト使用	73校(10.1%)					
	講義に関する配慮(講義内容録音許可等)	254校(35.2%)					
	配慮依頼文書の配布	438校(60.7%)					
	<b>出席に関する配慮</b>	<b>315校(43.6%)</b>					
	学習指導	230校(31.9%)					
	授業内容の代替、提出期限延長等	209校(28.9%)					
	履修支援	231校(32.0%)					
	学外実習・フィールドワーク配慮	189校(26.2%)					
	その他	229校(31.7%)					

出典：独立行政法人日本学生支援機構(2016)『大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告』を改編

### 3) 成人について

発達障害等は教育現場だけの問題ではない。山本(2010)によると、うつ病、ニート・引きこもり、不安定就労、いじめ、児童虐待等、様々な社会問題の一因となっていることが明らかになっている。特に「引きこもり」と「広汎性発達障害(アスペルガー症候群を含む)」の関係性について、引きこもっている人の中には、男性で約4人に1人、女性で約6人に

1 人の割合で、広汎性発達障害の可能性を示した。しかし、調査対象者の中に広汎性発達障害の診断を受けている人は少なく、診断後に治療や特別な支援を受けている人はほとんどいなかった(境・堀川・野中ら, 2011)。

さらに、成人の発達障害等は職場等でも深刻な問題を引き起こしていると考えられる。山本(2010)によると、うつ病をはじめとする精神疾患は、発達障害の二次障害が確実に含まれていると指摘し、うつ病を患った成人が病院を受診したところ、発達障害者であることがそこで初めて判明したという人がしばしば見受けられると述べている。うつに関して、池上・江口・大崎ら(2014)によると、20歳～40歳代の職場で対応するメンタルヘルス不調者(248名)のうち、うつまたは新型うつと診断された人が約0.1%(33名)存在すると述べている。さらに、その他の課題として、山本(2010)は失業や頻繁な転職等の不安定な就労状況にある人の中にも、発達障害が原因で1つの仕事を持続することができないという事情を持つ人が存在すると述べている。

上述したような学習上や生活上に教育的ニーズを抱えている児童生徒に関して、Han, Ota & Kwon(2016)は、支援ニーズのある子どもを、IN-Child(Inclusive Needs Child:包括的教育を必要とする子)とし、「発達の遅れ、知的な遅れ又はそれらによらない身体面、情緒面のニーズ、家庭環境などを要因として、専門家を含めたチームによる包括的教育を必要とする子」と定義した。さらに、支援ニーズを持つ子どもに対する教育的診断のための評価と継続的支援を行うためのツールとして IN-Child Record を開発した。しかし、IN-Child Record は小・中学生を対象に開発されたため、高校生や成人の実態に沿わない点がある。さらに現在、IN-Child Record のように実態を把握して支援を行うためのツールは他に見当たらない。中学校卒業後も継続的な支援をしていくためには、高校生や大学生、成人の実態を踏まえたツールが必要である。指標や尺度といった評価ツールを使用することによって、評価者の力量によらない、一定水準の評価を行うことができる。また、高等学校が社会で生きていく準備をするための教育機関であり、高等教育機関は社会全体の共通基盤の形成を担う(中央教育審議会, 2005)ことから、自立と社会参加の観点を含む尺度が必要とされる。

## 2. キャリア教育の現状と課題

中央教育審議会は「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)」(2011)において、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義している。そして、キャリア教育で育成すべき力として、「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」の四つの能力によって構成される「基礎的・汎用的能力」を示している。これを踏まえて、文部科学省(2012)は「高等学校のキャリア教育の手引き」において、「基礎的・汎用的能力」の育成に十分配慮しつつ、地域、学校の特色や生徒の実態に即して、入学から卒業までを見通してどのような力を育成するのか具体的に定めることが重要であると述べている。ところが、中央教育審議会(2011)は「勤労観・職業観の育成のみに焦点が絞られてしまい、社会的・職業的自立のために必要な能力の育成がやや軽視されてしまっていることが課題として生じている」と述べており、勤労観・職業観の育成に偏っている、いわば「職業教育」のようなキャリア教育の現状に課題があると示している。

また、文部科学省(2017)は、高等学校平成24年3月卒業者を対象に高校生のころにしてほしかったキャリア教育を調査した\*3結果、「自分の個性や適性(向き・不向き)を考える学習」「社会人・職業人としての常識やマナーについての学習」などがあげられていた。それをふまえて、文部科学省(2017)は、学びを断片化させない工夫や、これからの社会での生徒自身の在り方生き方と結びつけた学習がさらに求められると述べている。

労働政策研究・研修機構(2013)は、企業の正社員採用にあたり重視する資質として、「仕事に対する熱意・意欲、向上心」(73.6%)、「積極性、チャレンジ精神、行動力」(62.0%)、「組織協調性(チームワークを尊重できる)」(52.5%)、「コミュニケーション能力」(51.7%)、「社会常識やマナー」(48.0%)、「規律性(ルールを守る)」(45.4%)をあげる企業割合が高かったことを示した。また、厚生労働省(2013)も、企業の正社員採用にあたり重視する資質として「コミュニケーション能力」、「積極性、行動力」、「仕事に対する熱意」などを求める度合いが強まっていると述べている。このことから、企業が採用する際に人間性を重視していると考えられる。これらを踏まえると、自立や社会参加を図るために、個々の特性を把握した上で、基礎的・汎用的能力を培うキャリア教育を行う必要がある。また、このような中で、義務教育段階以降の教育機関において特別支援教育の専門知識がなくても、個々の生徒の多様な教育的ニーズを把握しキャリア形成のための指導を行うためには、自立や社会参加の観点を含んだ客観的な評価ツールが必要となる。

これらの現状と課題を踏まえ、高校生から成人までを対象としたキャリア形成のための評価と継続的支援を行うためのツールを開発することを目的とする。

## II. 方法

### 1. IN-Child Record とは

本研究における評価は、「原因」と「結果」の2領域に分けられた IN-Child Record(Han, Ota & Kwon, 2016)を用いて行われた。「原因」領域には、「身体面」と「情緒面」の下位領域が存在し、また、「身体面」領域に「身体の状態」「姿勢・運動・動作」、「情緒面」領域に「不注意」、「多動性・衝動性」、「こだわり」、「自己肯定感」の下位領域を持つ。「結果」領域には、「生活面」と「学習面」の下位領域が存在し、また、「生活面」領域に「社会生活機能」「コミュニケーション」、「学習面」領域に「聞く」、「話す」、「読む」、「書く」、「計算する」、「推論する」の下位領域を持つ(Han, Ota & Kwon, 2016)。すべての下位領域に含まれる項目は合計82項目となる。評価は「1=非常にあてはまる」、「2=少しあてはまる」、「3=どちらでもない」、「4=ほとんどあてはまらない」、「5=まったくあてはまらない」の5件法で行われる。点数が高いほど、点数は下位領域ごとに合計され、領域点数が低いほどその下位領域に対するニーズが高いという評価になる。また、包括的な教育を必要とする IN-Child を判別するためのカットオフ値が定められている(Han, Yano, Kohara, et al., 2017)。IN-Child Record は先行研究において信頼性および構成概念妥当性が検証された尺度である。

## 2. IN-Child Record の高等学校データを用いた分析

### 1) IN-Child Record の高等学校データの収集・分析

沖縄県内でキャリア教育支援事業の実践取組指定校の高等学校のうち、協力の得られた T 高等学校、C 高等学校、K 高等学校の 3 校において IN-Child Record のデータ収集・分析を行った。

収集・分析を行った全 46 件(内訳：T 高等学校 23 件、C 高等学校 5 件、K 高等学校 18 件)の IN-Child Record のデータから、項目の回答において「(3)どちらでもない」と回答した者が 3 割を超える(14 件以上である)項目および研究者が現場の教員との検討が必要だと判断した項目を抽出した。

なお、データ分析の際に項目の回答がなかったものに関しては、回答することが難しい項目だと捉え、「(3)どちらでもない」に回答したものとした。

### 2) IN-Child Record の内容に関する検討

2017 年 12 月に、特別支援教育の研究者 5 名と現場の教員 7 名(内訳：校長 1 名、特別支援教育コーディネーター 1 名、学年主任 1 名、生徒指導主任 1 名、教諭 3 名)で、IN-Child Record の全 82 項目の内容が高校生の実態に合っているか、事前に抽出した項目を中心に検討した。また、事前に作成した質問紙を配布し、全項目について具体的に修正点等の回答を求めた。

## 3. ツールの開発

文言を修正・削除した IN-Child Record を基に、新たにキャリアの観点を取り入れたツールを開発するために、キャリアに関連する評価項目を収集した。

### 1) 資料選定基準

- ・中学生～大学生までを対象にしたキャリア教育に関連する尺度や指標などの研究文献
- ・高校生～成人までを対象とした学校や職場での評価尺度や指標などの研究文献
- ・キャリア教育に関する書籍

### 2) 抽出方法

資料の収集には CiNii Articles や J-Stage、Google Scholar などのデータベースを使用し、資料選定基準に則ってキーワード検索を行った。期間は特に設けず、全文が閲覧できる資料を抽出した。

### 3) ツール開発の方法

2017 年 12 月から 2018 年 1 月にかけて、特別支援教育の研究者 5 名、現職教員 7 名、キャリア教育の専門家 2 名で協議を行った。

IN-Child Record をもとに、ツールに必要な項目の精査や、類似している項目の整理を行い、それぞれの領域を設定した。

### Ⅲ. 結果

#### 1. IN-Child Record の高等学校データをを用いた分析

##### 1) IN-Child Record の高等学校データの収集・分析

###### (1) 「(3) どちらでもない」の回答が多かった項目

データを収集・分析した結果、「(3) どちらでもない」の回答が多かった項目については、表4の通りであった。

表4 「(3)どちらでもない」の回答が多かった項目一覧

領域	項目		回答者の分布		
			1または2と回答した人数	3と回答した人数	4または5と回答した人数
姿勢・運動・動作	Q14	片足立ちができない	0	16	30
	Q17	走っていて急に止まれない	2	14	30
	Q18	傾斜やでこぼこ道など様々な状況に応じた体の使い方ができない	1	15	30
	Q19	給食の配膳のときに、食器に入っている食べ物をこぼしやすい	3	24	19
	Q20	道具を使った遊びが不得意である	1	19	26
こだわり	Q34	特定の物に執着がある	16	15	15
	Q35	とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある	19	17	10
	Q36	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんと理解していない	8	19	19
	Q37	他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている	13	16	17
	Q38	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる	7	15	24
	Q39	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある	12	14	20
肯定感 自己	Q41	自分から身近な大人に関わろうとしない	15	15	16
	Q42	出来なかったことに取り組む姿勢が見られない	23	15	8
こだわり	Q34	特定の物に執着がある	16	15	15
	Q35	とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある	19	17	10
	Q36	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんと理解していない	8	19	19
	Q37	他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている	13	16	17
	Q38	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる	7	15	24
	Q39	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある	12	14	20
肯定感 自己	Q41	自分から身近な大人に関わろうとしない	15	15	16
	Q42	出来なかったことに取り組む姿勢が見られない	23	15	8
機能生活 社会	Q47	球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない	13	19	14
シニケーション	Q52	会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある	12	14	20
話す	Q60	適切な速さで話すことが難しい	5	16	25
	Q64	思いつくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい	12	14	20
読む	Q66	音読をする際、促音や拗音などの特殊音節を読み間違える	2	14	30
	Q67	文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読みだりする	3	14	29
	Q69	音読はできても、内容を理解していないことがある	12	17	17
書く	Q70	読みにくい字を書く	9	15	22
	Q73	句読点が抜けたり、正しく打つことができない	6	14	26
	Q74	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない	8	17	21
計算する	Q75	学年相応の数や意味の表し方についての理解が難しい	7	18	21
	Q76	簡単な計算が暗算でできない	7	17	22
	Q77	計算をするのにとても時間がかかる	9	18	19
	Q78	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい	11	21	14
	Q79	学年相応の文章題を解くのが難しい	9	22	15
推論する	Q80	学年相応の量、時間、モノの位置、空間を理解することが難しい	7	23	16
	Q81	学年相応の図形を構成、分解、模写することが難しい	8	24	14
	Q82	事物の因果関係を理解するのが難しい	12	19	15

(2) 現場の教員と検討が必要と判断した項目

現場の教員と項目を検討するにあたり、「(3)どちらでもない」の回答者は多くなかったものの、高校生の実態に合っていないのではないのではないかと考えた項目は以下の表5の通りであった。

表5 文言の訂正が必要であると考えた項目一覧

領域	項目		回答者の分布		
			1または2と回答した人数	3と回答した人数	4または5と回答した人数
多動性・衝動性	Q30	きちんとしていなければならない時に過度に走り回ったりよじ登ったりする	8	10	28
	Q31	順番を待つことが難しい	8	12	26
聞く	Q57	音の聞き間違えが多い	9	12	25
話す	Q61	話すときに、音の入れ替えや、音の誤りがある	2	9	35
読む	Q68	音読が遅い	6	13	27
書く	Q71	平仮名や片仮名、漢字の上下や左右の入れ替わりなど、細かい部分を書き間違える	4	13	29
	Q72	誤字、脱字が多く、板書を写すことや作文を書くことが難しい	7	13	26
聞く	Q57	音の聞き間違えが多い	9	12	25
話す	Q61	話すときに、音の入れ替えや、音の誤りがある	2	9	35

2) IN-Child Record の内容に関する検討

(1) 「(3)どちらでもない」の回答が多かった項目についての検討

データ収集・分析の中から抽出された「(3)どちらでもない」の項目について現場の教員に高校生の実態に合っているか、合っていないとすればどのように文言を訂正した方がよいか回答を求めた。修正前の項目、修正後の項目、指摘内容を一覧にまとめたところ、表6の通りであった。特に指摘されていないものについては修正後の項目、指摘内容の箇所が空欄になっている。

(2) 現場の教員と検討が必要と判断した項目についての検討

文言の訂正が必要であると考えた項目についても、高校生の実態に合っているか、合っていないとすればどのように文言を訂正した方がよいか回答を求めた。修正前の項目、修正後の項目、指摘内容を一覧にまとめたところ、表7の通りであった。特に指摘されていないものについては修正後の項目、指摘内容の箇所が空欄になっている。

(3) その他の項目についての検討

「(3)どちらでもない」が多かった項目、現場の教員と検討したいと考えた項目の他にも、訂正等が必要な項目があるか、あるとすればその具体的な修正点について回答を求めた。修正前の項目、修正後の項目、指摘内容を一覧にまとめたところ、表8の通りであった。特に指摘されていないものについては、表に示していない。

表6 「(3)どちらでもない」の回答が多かった項目(修正前・修正後)と指摘内容

	修正前の項目	修正後の項目	指摘内容	
姿勢・運動・動作	Q14	片足立ちができない		
	Q17	走っていて急に止まらない		
	Q18	傾斜やでこぼこ道など様々な状況に応じた体の使い方ができない		
	Q19	給食の配膳のときに、食器に入っている食べ物をこぼしやすい	物を運んでいるときに、物を落としやすい	小中学生を対象にした「給食」は高校生以上では見られない。バランスを見る項目であるならばほかの場面にした方がよい。
	Q20	道具を使った遊びが不得意である	道具を使った作業が不得意である	「遊び」という表現に違和感がある。「作業」や「活動」といった表記の方がいい。
こだわり	Q34	特定の物に執着がある		
	Q35	とても得意なことがある一方で、極端に不得手なものがある		
	Q36	特定の分野の知識を蓄えているが、丸暗記であり、意味をきちんと理解していない		
	Q37	他の子どもは興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている	周囲の人が興味を持たないようなことに興味があり、「自分だけの知識世界」を持っている	対象を高校生以上とするため、「子ども」という表現はふさわしくない。
	Q38	自分なりの独特な日課や手順があり、変更や変化を嫌がる		
	Q39	ある行動や考えに強くこだわることによって、簡単な日常の活動ができなくなることがある		
自己肯定感	Q41	自分から身近な大人に関わろうとしない	自分から周囲の人に関わろうとしない	「身近な大人」という表現は、高校生以上を対象である場合適切でないのではないかな。
	Q42	出来なかったことに取り込む姿勢が見られない		
社会生活	Q47	球技やゲームをする時、仲間と協力することに考えが及ばない	集団で活動や仕事をする時、仲間と協力することに考えが及ばない	「球技やゲーム」という表現より「集団での活動」という言葉の方が、より具体的な場面を想定できるのではないかな。
コミュニケーション	Q52	会話の仕方が形式的であり、抑揚なく話したり、間合いが取れなかったりすることがある		
話す	Q60	適切な速さで話すことが難しい		
	Q64	思いっくままに話すなど、筋道の通った話をするのが難しい		
読む	Q66	音読をする際、促音や拗音などの特殊音節を読み間違える	読み上げる際、促音や拗音などの特殊音節(「きて」の「っ」や、「きょう」の「ょ」といった音)を読み間違える	「促音や拗音」の具体例があるとわかりやすいのではないかな。
	Q67	文中の語句や行を抜かしたり、または繰り返し読んだりする		
	Q69	音読はできて、内容を理解していないことがある	読み上げはできて、内容を理解していないことがある	「音読」という表現がふさわしくない。
書く	Q70	読みにくい字を書く	文字がマスや行から大きくはみだしてしまったりへんとつくりのバランスがとれないなど、読みにくい字を書く	「読みにくい字」とはどのような字なのか、具体例があるとわかりやすい。
	Q73	句読点が抜けたり、正しく打つことができない		
	Q74	限られた量の作文や、決まったパターンの文章しか書かない	削除	このような場面が見られない。
計算する	Q75	学年相応の数や意味の表し方についての理解が難しい	数字を用いた表現が難しい	「学年相応の」と限定すると、高度な内容になってしまうのではないかな。
	Q76	簡単な計算が暗算でできない		
	Q77	計算をするのにとっても時間がかかる		
	Q78	答えを得るのにいくつかの手続きを要する問題を解くのが難しい		
	Q79	学年相応の文章題を解くのが難しい	削除	このような場面が見られない。
推論する	Q80	学年相応の量、時間、モノの位置、空間を理解することが難しい	量、時間、モノの位置、空間を理解することが難しい	「学年相応の」と限定すると、高度な内容になってしまうのではないかな。
	Q81	学年相応の図形を構成、分解、模写することが難しい	図形を構成、編集、模写することが難しい	「学年相応の」と限定すると、高度な内容になってしまうのではないかな。
	Q82	事物の因果関係を理解することが難しい		

表7 文言の訂正が必要であると考えた項目(修正前・修正後)と指摘内容

		修正前の項目	修正後の項目	指摘内容
衝動性・多動性	Q30	きちんとしていなければならない時に過度に走り回ったりよじ登ったりする	集会等のきちんとしていなければならない時に、落ち着いた行動ができない	「きちんとしていなければならない時」という表現に例があるとわかりやすい。 「走り回る」「よじ登る」の行動を他の表現に変えた方が想定しやすい。
	Q31	順番を待つことが難しい	待つことが難しい	「順番」を待つ場面が見られない。
聞く	Q57	音の聞き間違えが多い		
話す	Q61	話すときに、音の入れ替えや、音の誤りがある		
読む	Q68	音読が遅い	読み上げが遅い	「音読」という表現がふさわしくない。
書く	Q71	平仮名や片仮名、漢字の上下や左右の入れ替わりなど、細かい部分を書き間違える		
	Q72	誤字、脱字が多く、板書を写すことや作文を書くことが難しい	誤字、脱字が多く、文字を書き写すことや文章を作ることが難しい	「板書」という表現が限定的になってしまうのではないかと。 作文を作る場面が見られない。

表8 その他の項目(修正前・修正後)と指摘内容

		修正前の項目	修正後の項目	指摘内容
身体の状態	Q4	体重や身長伸びが悪いなど発育不良が見られる	削除	高校生以上が対象である場合適切でないのではないかと。
	Q7	子どもに無表情・凍りついた凝視が見られる	無表情・凍りついた凝視が見られる	対象を高校生以上とするため、「子ども」という表現はふさわしくない。
	Q9	不自然に子どもが保護者に密着している	不自然に保護者に密着している	対象を高校生以上とするため、「子ども」という表現はふさわしくない。
不注意	Q23	学校の勉強で、細かい箇所に注意を払わなかったり、不注意な間違いをしつづける	日々の勉強や作業で、細かい箇所に注意を払わなかったり、不注意な間違いをしつづける	高校生以上を対象にするため、学校以外の場面を想定した文言にした方がよい。
	Q25	集中して努力を続けなければならない課題(学校の勉強や宿題等)を避ける	集中して努力を続けなければならない課題を避ける	「(学校の勉強や宿題等)」という表現が限定されている。
	Q26	学習課題や活動を順序立てて行うことが難しい	課題や活動を順序立てて行うことが難しい	「学習課題」以外にも課題があるため、「学習」という文言を削除してもいいのではないかと。
衝動性・多動性	Q29	授業中に席を離れてしまう	授業中又は会議中などの座っていないなければならない場面で、席を離れてしまう	「授業中」に限定するのではなく、他の場面も例述するとわかりやすい。
自己肯定感	Q44	肯定的な言葉かけをしても、安定しない	肯定的な言葉かけをしても、気持ちが安定しない	「何が」安定しないのか記述するとわかりやすい。
社会生活機能	Q45	毎日のように学校を遅刻・早退している	毎日のように遅刻・早退している	対象を高校生以上とするため、「学校」に限定しない方がよいのではないかと。
	Q46	授業中のルールを理解せず、席を離れ、私語をする等、行動調整をしながら参加することが難しい	ルールに合わせて、行動調整をすることが難しい	行動調整の例が「授業中」に限定されている。
	Q49	友だちのそばにはいるが、一人で遊んでいる	削除	このような場面が見られない。
コミュニケーション	Q50	授業中、子ども同士、教師等授業で関わった全ての人と関わりを持とうとしない	作業時に、必要性があるにも関わらず人と関わりを持とうとしない	関わりの場面を「授業」に限定せずに表現した方がよい。

## 2. ツールの開発

研究者協議のもと開発されたツールを「切れ目のないキャリア教育のための評価尺度」(Scale for Coordinate Contiguous Career ; Scale C<sup>3</sup>、以下「Scale C<sup>3</sup>」(スケールシーキューブ)とする)と命名し、文言を修正・削除した IN-Child Record をもとに、新たに必要項目を精査した。また類似している項目の整理を行い、それぞれ領域を設定した(図1)。



## 1) 領域と項目の設定

### (1) 領域と項目について

キャリア教育の観点を取り入れ、大きく「パーソナリティ」と「キャリア」という2つに分けて領域を設定した。

#### i. パーソナリティの領域について

パーソナリティの領域に関しては、下位領域に「姿勢・運動・動作」、「メンタルヘルス」、「不注意」、「多動性・衝動性」、「こだわり」、「自己肯定感」の6つを設定した。また、それぞれの項目は文言を修正・削除した IN-Child Record を参考に設定した。これは、IN-Child Record を使用していた児童生徒が進学や就職等で新たな進路へ進んでからも一貫した継続的な支援ができるようにするためである。メンタルヘルスに関しては、発達障害を抱えている人々がうつ病等、様々な社会問題の一因となっている(山本, 2010)ことを受け、IN-Child Record の他に SRQD-II 15(Self Rating Questionnaire of Depression)(倉岡・佐藤・奥平ら, 2007)や QIDS(Quick Inventory of Depressive Symptomatology)(Rush, Trivedi, Ibrahim, et al., 2003) の尺度を参考に項目を検討した。

#### ii. キャリア領域について

キャリア領域に関しては、中央教育審議会(2011)が「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)」の中で示した「基礎的・汎用的能力」の4つの能力を参考に「人間関係形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応基礎能力」、「キャリアプランニング能力」の4つの領域を設定した。これは、対象者の抱える課題を、基礎的・汎用的能力の4つの能力の観点からチェックすることで、対象者が今後自立し社会参加していく上での課題を客観的に把握することを目的としている。

それぞれの下位領域に関しては、「高等学校キャリア教育の手引き」(2011)の中で示されている、「基礎的・汎用的能力」の各能力の具体的な要素を参考に設定した。

「人間関係形成能力」には「多様性の理解」、「コミュニケーション・スキル」、「ソーシャル・スキル」の3つの下位領域を設定した。

「多様性の理解」には、大学生における共感と援助行動の関係(桜井, 1988)や中学生版キャリア意識尺度の開発(新見, 2008)、キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度作成について(渡部・渡部・小池, 2015)の論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

「コミュニケーション・スキル」には、IN-Child Record の項目を適宜修正、削除した。

「ソーシャル・スキル」には、IN-Child Record の他に、高校生のキャリア発達に係る基礎感覚を測る(宮原, 2013)や中学生版キャリア意識尺度の開発(新見, 2008)、高校生と大学生のキャリア意識とアイデンティティ・スタイル(前田・新見, 2010)の論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

「自己理解・自己管理能力」には「自己の役割の理解」、「自己の動機付け」、「ストレス耐性」の3つの下位領域を設定した。

「自己の役割の理解」には、キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度作成について(渡部・渡部・小池, 2015)や高等学校におけるキャリア教育・職業教育の効果に関する研究(三川・石田・神田ら, 2013)、ライフ・キャリアの視点からみた役割受容(三川, 1990)の

論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

「自己の動機付け」には、キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度作成について(渡部・渡部・小池, 2015)や中学生版キャリア意識尺度の開発(新見, 2008)の論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

「ストレス耐性」には、コーピング尺度(GCQ)特性版の作成および信頼性・妥当性の検討(佐々木・山崎, 2002)やみんなのライフキャリア教育(渡邊, 2013)、ストレスチェックリスト・ショートフォームの作成(今津・村上・小林ら, 2006)の論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

「課題対応基礎能力」には「情報取得」、「情報表出」、「情報処理」の3つの下位領域を設定した。

「情報取得」、「情報表出」、「情報処理」のいずれも IN-Child Record の項目を適宜修正、削除した。

「キャリアプランニング能力」には「意思決定」、「将来設計」の2つの下位領域を設定した。

「意思決定」には、みんなのライフキャリア教育(渡邊, 2013)や高校生のキャリア発達に係る基礎感覚を測る(宮原, 2013)、高等学校におけるキャリア教育・職業教育の効果に関する研究(三川・石田・神田ら, 2013)、キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度作成について(渡部・渡部・小池, 2015)の論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

「将来設計」には、みんなのライフキャリア教育(渡邊, 2013)や高校生のキャリア発達に係る基礎感覚を測る(宮原, 2013)、高等学校におけるキャリア教育・職業教育の効果に関する研究(三川・石田・神田ら, 2013)、キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度作成について(渡部・渡部・小池, 2015)の論文の中で用いられていた尺度やチェックリストを参考に項目を検討した。

## (2) 領域の定義

### i. パーソナリティ領域の定義

「パーソナリティ」とは、個人の全体的な特性の総体、すなわち環境に対する独自の行動様式を決定する組織体のこと。行動様式は、認知、感情、意欲、身体の4つのセクターからなる(Eysenck HJ の定義を再構成)ということを基に下位領域を設定した。

「姿勢・運動・動作」とは、日常生活の基本となる姿勢あるいは位置を変化させる動作、運動における困難の状態・程度(Han, Ota & Kwon(2016)の定義を再構成)。

「メンタルヘルス」とは、個人の環境内で機能する能力に寄与する生物学的・心理学的又は社会的要因も含む精神状態(Manwell, Barbic, Roberts, et al., (2015)の定義を再構成)。

「不注意」とは、特定の刺激に集中することができないことによって、日々の活動に生じる困難の程度(Han, Ota & Kwon(2016)の定義を再構成)。

「多動性・衝動性」とは、場にそぐわない行動を行うことによって、日々の活動に生じる困難の程度(Han, Ota & Kwon(2016)の定義を再構成)。

「こだわり」とは、常同的・反復的な興味や行動によって、日々の活動に生じる困難の程度(Han, Ota & Kwon(2016)の定義を再構成)。

「自己肯定感」とは、自己に対して前向きな感情をもてないことによって、日々の活動に生じる困難の程度(Han, Ota & Kwon(2016)の定義を再構成)。

ii. キャリア領域の定義

「キャリア」とは、人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね(文部科学省, 2012)のこと。

① 人間関係形成能力

「人間関係形成能力」とは、多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを適切に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、他者と協力・協働して社会に参画する力(文部科学省, 2012)を再構成)。

「多様性の理解」とは、年齢や立場など多様な背景を有する他者とコミュニケーションを取り、その意見や立場を理解しようとするものの困難の程度。

「コミュニケーション・スキル」とは、周囲の人との関わりや、意思疎通における困難の程度(韓・太田・権, 2016)の定義を再構成)。

「ソーシャル・スキル」とは、ルールの理解や人間関係の形成における困難の程度(韓・太田・権, 2016)の定義を再構成)。

② 自己理解・自己管理能力

「自己理解・自己管理能力」とは、自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性の理解に基づき行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、今後の成長のために進んで学ぼうとする力(文部科学省, 2012)を再構成)。

「自己の役割の理解」とは、自分の果たすべき役割を理解し、自発的に行動することの困難の程度。

「自己の動機付け」とは、自分の「できること」「意義を感じること」「したいこと」を認識し、その達成のために努力することの困難の程度。

「ストレス耐性」とは、目的を達成するためにかかるストレスに対処することの困難の程度。

③ 課題対応基礎能力

「課題対応基礎能力」とは、学業や仕事などの課題に対応するために必要な、情報の取得・表出・処理といった基礎的な能力。

「情報取得」とは、情報を取得することの困難の程度。

「情報表出」とは、情報を伝えるために内容を整理して話したり、文章を書いたりすることの困難の程度。

「情報処理」とは、取得した情報の数学的な操作や、情報を基にして推論することの困難の程度。

④ キャリアプランニング能力

「キャリアプランニング能力」とは、生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活

用しながら、自ら判断・計画して、キャリアを形成していく力(文部科学省, 2012を再構成)。

「意思決定」とは、必要な情報を収集し、総合的な判断のもと自らの意思を決定することの困難の程度。

「将来設計」とは、自分の将来のために計画を立て、他者に相談するなど準備を行うこととの困難の程度。

#### IV. 考察

本研究では、高校生から成人までを対象としたキャリア形成のための評価と継続的支援を行うためのツールを開発することを目的とし、高校生の実態に合わせた IN-Child Record の項目の見直しと文献調査による新たな項目の収集を通して、IN-Child Record を基盤としてキャリア形成の観点を新たに取り入れた、「高校生から成人までを対象にキャリア形成のための評価と継続的支援を行うためのツール(切れ目のないキャリア教育のための評価尺度;Scale C<sup>3</sup>)」を開発した。Scale C<sup>3</sup>は「パーソナリティ」と「キャリア」の大きな2領域に分けられる。「パーソナリティ」領域には、「姿勢・運動・動作」、「メンタルヘルス」、「不注意」、「多動性・衝動性」、「こだわり」、「自己肯定感」の下位領域を持つ。「キャリア」領域には、「人間関係形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応基礎能力」、「キャリアプランニング能力」の下位領域を持つ。さらに各領域について、「人間関係形成能力」には「多様性の理解」、「コミュニケーション・スキル」、「ソーシャル・スキル」、「自己理解・自己管理能力」には「自己の役割の理解」、「自己の動機付け」、「ストレス耐性」、「課題対応基礎能力」には「情報取得」、「情報表出」、「情報処理」、「キャリアプランニング能力」には「意思決定」、「将来設計」の下位領域を持つ。全ての下位領域に含まれる項目は合計 100 項目となる。IN-Child Record と同様に、評価は「1=非常にあてはまる」、「2=少しあてはまる」、「3=どちらでもない」、「4=ほとんどあてはまらない」、「5=まったくあてはまらない」の5件法で行われる。点数が高いほど、点数は下位領域ごとに合計され、領域点数が低いほどその下位領域に対するニーズが高いという評価になる。Scale C<sup>3</sup>は高等学校とその卒業後において切れ目のないキャリア形成と向上を促すことを目的として作成されている。IN-Child Record を基に作成されているため小・中学校から一貫した支援を行うことができるほか、高等学校や大学、職場等の特有の支援ニーズを検討し、課題を診断した上で継続的支援を行うことができる。また、Scale C<sup>3</sup>も IN-Child Record と同様に、周囲の人が対象者のニーズを把握するための新たな視点を提供する役割も果たすと考えられる。また、文部科学省(2016a)は、対象者に対する障害の状態や必要な支援、何ができるようになったか等の支援内容に係る情報を進学先や就職先へ引継ぐことや情報提供のための仕組み作りが必要であることを述べている。このツールは、高等学校、大学、職場等幅広い環境で活用できるよう作成されており、これらの環境を繋ぐ共通した指標になるのではないかと考えられる。

本研究で作成された Scale C<sup>3</sup>は試案の段階であり、今後、より多くの現場教員や専門家の意見を取り入れ、教育現場や職場でのニーズに沿った内容に洗練する必要がある。そのため、Scale C<sup>3</sup>の各領域と項目に対する多分野の専門家や、現場の専門職員に対する質問紙調査を行い、内容的妥当性を検証することが必要である。また、内容的妥当性の検証された尺度を用いてデータの収集を行い、統計分析を通して、尺度の信頼性及び構成概念妥当性を検証す

ることが必要である。

## 注釈

- \*1 公立小・中・高等学校の調査対象学校数は、それぞれ小学校 19,772 校、中学校 9,528 校、高等学校 3,618 校であった。なお、義務教育学校の前期課程は小学校に、義務教育学校の後期課程及び中等教育学校の前期課程は中学校に、中等教育学校の後期課程は高等学校に含めている。
- \*2 小・中学校等における通級による指導の対象については、学校教育法施行規則第 140 条において、①言語障害者、②自閉症者、③情緒障害者、④弱視者、⑤難聴者、⑥学習障害者(LD)、⑦注意欠陥多動性障害者(ADHD)、⑧その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なもの、と規定されている。さらに、⑧については、平成 14 年の文部科学省初等中等教育局長通知において、肢体不自由、病弱及び身体虚弱が「その他障害」に該当すると示されている。なお、知的障害者については、小・中学校等における通級による指導の対象とはされておらず、高等学校も小・中学校と同様の取扱いとすることが適当であると「高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について(報告)」(文部科学省, 2016a)で述べられている。
- \*3 調査の詳細としては、依頼数は 2500 件であり、うち回収数 1169 件(回収率 46.8%)であった。対象者の詳細は、卒業した学科について普通科 50.9%、職業に関する学科 36.1%、その他の専門学科 4.8%、総合学科 8.1%であった。また、対象者の平成 24 年秋時点での状況は、学校に在学している者が 67.8%、仕事(定職)に就いている者が 25.5%、仕事(アルバイト・パート)に就いている者が 0.6%、進学に向けて準備している者が 5.6%、家業・家事に従事している者が 0.1%、求職中である者が 0.2%、その他が 0.3%であった。

## 文献

- 1) 文部科学省(2012) 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査.
- 2) 総務省統計局(2017) 日本の統計 2017.
- 3) 文部科学省(2009) 発達障害等困難のある生徒の中学校卒業後における進路に関する分析結果.
- 4) 文部科学省(2016a) 高等学校における通級による指導の制度化及び充実方策について(報告).
- 5) 文部科学省(2016b) 平成 28 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について.
- 6) 佐藤紘昭(2010) 高等学校における特別支援教育の現状と課題～発達障害のある生徒の理解と高等学校での取り組み～. 弘前大学教育学部附属教育実践総合センター研究員紀要, 8, 79-82.
- 7) 関あゆみ・姫野完治・安達潤・近藤健一郎(2017) 高等学校における特別支援教育の現状と課題(1) -北海道の高等学校を対象とする実態調査から-. 子ども発達臨床研究, 9, 13-22.
- 8) 日本経済新聞電子版(2016) 2016 年 7 月 6 日刊 『「通級指導」、高校でも 18 年度開始へ文科省が準備』.

[https://www.nikkei.com/article/DGXLASDG01HBU\\_W6A700C1000000/](https://www.nikkei.com/article/DGXLASDG01HBU_W6A700C1000000/)

(2018.01.27 最終閲覧)

- 9) 独立行政法人日本学生支援機構(2016) 大学、短期大学及び高等専門学校における障害のある学生の修学支援に関する実態調査分析報告.
- 10) 中央教育審議会(2005) 我が国の高等教育の将来像(答申).
- 11) 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(答申).
- 12) 文部科学省(2012) 高等学校キャリア教育の手引き.
- 13) 文部科学省(2017) 高校生の頃にしてほしかったキャリア教育って何?～卒業後に振り返って思うキャリア教育の意義～.
- 14) 独立行政法人労働政策研究・研修機構(2013) 構造変化の中での企業経営と人材のあり方に関する調査.
- 15) 厚生労働省(2013) 平成 25 年度版労働経済の分析<要約版>－構造変化の中での雇用・人材と働き方－.
- 16) Changwan HAN, Mamiko OTA & Haejin KWON(2016) Development of the IN-Child (Inclusive Needs Child) Record. Total Rehabilitation Research, 3, 84-99.
- 17) 山本真生子(2010) 成人発達障害者支援の取組み事例とわが国の今後の課題. 国立国会図書館調査及び立法考査局レファレンス平成 22 年 7 月号.
- 18) 境泉洋・堀川寛・野中俊介・松本美菜子・平川沙織・NPO 法人全国引きこもり KHJ 親の会(家族連合会)(2011) 「引きこもり」の実態に関する調査報告書⑧－NPO 法人全国引きこもり KHJ 親の会における実態－ ひきこもりと発達.
- 19) 池上和範・江口将史・大崎陽平・中尾智・中元健吾・日野亜弥子ら(2014) 若年労働者のメンタルヘルス不調の特徴と対策－自由回答式質問票を用いた横断調査－. 産業衛生学雑誌, 56(3), 74-82.
- 20) Changwan HAN, Natsuki YANO, Aiko KOHARA, Haejin KWON, Mamiko OTA & Atsushi TANAKA(2017) The Verification of the Reliability and Construct Validity of the IN-Child Record: Analysis of Cross-sectional Data. Total Rehabilitation Research, 5, 1-14.
- 21) 倉岡真澄佳・佐藤朝子・奥平祐子・菅重博・鈴木聡子・久松由華ら(2007) SRQ-DII31 と SRQ-DII15 の信頼性・妥当性の検討:第 1 報. 心身医学, 47(10), 855-863.
- 22) John Rush, Madhukar H Trivedi, Hicham M Ibrahim, Thomas J Carmody, Bruce Arnow & Daniel N Klein, et al.(2003) The 16-Item quick inventory of depressive symptomatology (QIDS), clinician rating (QIDS-C), and self-report (QIDS-SR): a psychometric evaluation in patients with chronic major depression. A Journal of Psychiatric Neuroscience and Therapeutics, 54(5), 573-583.
- 23) 桜井茂雄(1988) 大学生における共感と援助行動の関係－多次元共感測定尺度を用いて－. 奈良教育大学紀要 人文・社会科学, 37(1), 149-154.
- 24) 新見直子(2008) 中学生版キャリア意識尺度の開発. 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部, 57, 225-233.
- 25) 渡部昌平・渡部諭・小池孝範(2015) キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度の作成について. 秋田県立大学総合科学研究彙報, 16, 43-50.

- 26) 宮原清(2013) 高校生のキャリア発達に係る基礎感覚を測る－対人関係の自信、生産する意欲、進路決断にかかる一考察－。  
[http://www.google.co.jp/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK Ewi844KplfDYAhULKJQKHWpXB5QQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fsouken.shingakunet.com%2Fcareer\\_g%2F2013%2F10%2F2013\\_cgno48\\_dl03.pdf&usg=AOvVaw2JHylmSjPnUjCqGQqkz62u](http://www.google.co.jp/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUK Ewi844KplfDYAhULKJQKHWpXB5QQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fsouken.shingakunet.com%2Fcareer_g%2F2013%2F10%2F2013_cgno48_dl03.pdf&usg=AOvVaw2JHylmSjPnUjCqGQqkz62u)  
(2018.01.27 最終閲覧)
- 27) 前田健一・新見直子(2010) 高校生と大学生のキャリア意識とアイデンティティ・スタイル. 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部, 59, 65-73.
- 28) 三川俊樹・石田典子・神田正恵・山口直子(2013) 高等学校におけるキャリア教育・職業教育の効果に関する研究－キャリアデザイン力尺度の開発－. 追手門学院大学心理学部紀要, 7, 57-77.
- 29) 三川俊樹(1990) ライフ・キャリアの視点からみた役割受容. 進路指導研究, 11, 10-17.
- 30) 佐々木恵・山崎勝之(2002) コーピング尺度(GCQ)特性版の作成および信頼性・妥当性の検討. 日本公衛誌, 49(5), 399-408.
- 31) 渡邊昭宏(2013) みんなのライフキャリア教育「仕事力」＋「暮らす力」「楽しむ力」で「生きる力」に(特別支援学校&学級で学ぶ!). 明治図書出版.
- 32) 今津芳恵・村上正人・小林恵・松野俊夫・椎原康史・石原慶子ら(2006) ストレスチェックリスト・ショートフォームの作成－信頼性・妥当性の検討－. 心身医学, 46(6), 301-308.
- 33) 株式会社ジェリコ・コンサルティング(2018) 流通用語辞典.  
[http://www.jericho-group.co.jp/dic\\_ryutu/dic\\_main\\_r.htm](http://www.jericho-group.co.jp/dic_ryutu/dic_main_r.htm)  
(2018.01.27 最終閲覧)
- 34) Laurie A Manwell, Skye P Barbic, Karen Roberts, Zachary Durisko, Cheolsoo Lee & Emma Ware, et al.(2015) What is mental health? Evidence towards a new definition from a mixed methods multidisciplinary international survey. BMJ Open, 5(6), 1-11

## - Editorial Board -

Editor-in-Chief	Atsushi TANAKA	University of the Ryukyus (Japan)
Executive Editor	Changwan HAN	University of the Ryukyus (Japan)



Aiko KOHARA University of the Ryukyus (Japan)	Mika KATAOKA Kagoshima University (Japan)
Aoko CHINA National Institute of Vocational Rehabilitation (Japan)	Mikio HIRANO Tohoku Bunka Gakuen University (Japan)
Eonji KIM Miyagigakuin Women's University (Japan)	Nagako KASHIKI Ehime University (Japan)
Haejin KWON University of Miyazaki (Japan)	Shogo HIRATA Ibaraki Christian University (Japan)
Hideyuki OKUZUMI Tokyo Gakugei University (Japan)	Takahito MASUDA Hirosaki University (Japan)
Iwao KOBAYASHI Tokyo Gakugei University (Japan)	Takashi NAKAMURA University of Teacher Education Fukuoka (Japan)
Kazuhito NOGUCHI Tohoku University (Japan)	Takeshi YASHIMA Joetsu University of Education (Japan)
Keita SUZUKI Kochi University (Japan)	Tomio HOSOBUCHI Saitama University (Japan)
Kenji WATANABE Kio University (Japan)	Toru HOSOKAWA Tohoku University (Japan)
Kohei MORI Mie University (Japan)	Toshihiko KIKUCHI Mie University (Japan)
Liting CHEN Sophia School of Social Welfare (Japan)	Yoshifumi IKEDA Joetsu University of Education (Japan)

## Editorial Staff

- Editorial Assistants	Mamiko OTA	University of the Ryukyus (Japan)
	Sakurako YONEMIZU	Asian Society of Human Services

## Journal of Inclusive Education

**VOL.4 February 2018**

© 2018 Asian Society of Human Services

Editor-in-Chief Atsushi TANAKA

Presidents Masahiro KOHZUKI • Sunwoo LEE

Publisher Asian Society of Human Services

Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1 Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa, Japan  
FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ashs201091@gmail.com

Production Asian Society of Human Services Press

Faculty of Education, University of the Ryukyus, 1 Senbaru, Nishihara, Nakagami, Okinawa, Japan  
FAX: +81-098-895-8420 E-mail: ashs201091@gmail.com

Journal of Inclusive Education  
VOL.4 February 2018  
*CONTENTS*

**ORIGINAL ARTICLES**

---

- Development of Scale for Coordinate Contiguous Career; Scale C<sup>3</sup>.....**Changwan HAN**, et al. 1
- 
- Fostering the Local Special Education Centers for a Special Needs Education School for the Physically Disabilities  
and an Investigation for How the Organization Should Handle.....**Osamu ISHIDA**. 21
- 
- Analysis of Teaching Method for IN-Child Showing Behavior Similar to Autism Spectrum Disorder  
.....**Mamiko OTA**, et al. 36
- 

**SHORT PAPERS**

---

- Survey on Expertise and Education Training Required for Teachers Involved in Visually Impaired Education  
.....**Miku TANAKA**, et al. 54
- 
- Analysis of Curriculum on Psychology, Physiology and Pathology of Intellectual Disorder  
in University Teacher Training Course:  
Consideration based on Change of Medical Diagnostic Criteria for Intellectual Disorder.....**Natsuki YANO**, et al. 67
- 

**ACTIVITY REPORT**

---

- Survey on Teachers' Consciousness in Providing "Career Education"  
in Special Needs School for Physically Handicapped Children:  
The Relation with Children's Dream and Wish and Class Practice.....**Ayaka OCHI**, et al. 74
-