

高等部のみを設置する精神薄弱養護学校における 職業教育をめぐる状況の検討*

真城知己** 名川 勝***

本研究では、高等部のみを設置して主として職業教育を行う精神薄弱養護学校を対象とし、設置学科、職業関係教科等の教育課程上の位置づけ、現場実習、及び進路についてその特徴を整理し、検討を加えた。その結果、これらの精神薄弱養護学校では、①大半の学校において職業教育に関する学科ではなく、普通科が設置されていた、②職業関係の教科は帯型の形態で位置づけられ、生徒の生活のリズムへの配慮がみられた、③系統的な現場実習が行われていた、及び、④多くの生徒の進路は就職であったがその割合は徐々に低下する傾向にあったことなどの点について整理された。

そして、ある程度の実践を積んできた学校では在籍生徒の障害の程度の変化に伴って、一つの過渡期にさしかかっていることが指摘された。

課題と目的

障害を持つ生徒の後期中等教育への進学率は次第に上昇してきた。平成4年5月現在の盲学校及びろう学校中学部の卒業生のそれは95%を越えており¹⁾、障害を持たない生徒の進学率とほぼ同じ率を示している。

一方、養護学校中学部卒業生の場合は全国平均で約75%²⁾であり、相対的に低い値を示している。また、地域によって進学率が30%台後半からほぼ100%までと、大きな偏りがあるのも特徴である。

ここで精神遅滞児に目を向けると、このような状況にあつて希望者全員を高等部へ受け入れることが必要であると考え意見も多く、進学への希望が強いことが示されている³⁾。

しかし、各都道府県における精神遅滞児の高等部（高等部のみを設置する学校も含む）への進学率と中学段階での養護学校学級数及び特殊学級数

に対する養護学校高等部の学級数の比に明白な関係がみられるように⁴⁾、進学の希望があつてもその受け入れの絶対量が不足しているのが現状である。

養護学校高等部をわが国の精神遅滞児教育史の流れから見れば、それは実践的課題としての社会自立⁵⁾のための中間的教育機関の必要性⁶⁾にその源をたどることができ、制度的にも特殊教育総合研究調査協力者会議（1969）や特殊教育研究調査協力者会議（1982）の報告、さらに教育課程審議会の答申（1988）で後期中等教育の重要性が認識されてきた。

また、精神遅滞児が中学卒業期になると学習意欲や知的能力、社会性等の側面における教育効果が伸長期を迎えることを指摘して、それに応じた後期中等教育機関が必要であるとの見解も示されていることが明らかにされている⁷⁾が、こうした観点からも高等部へのニーズが強いことがわかる。

しかしながら、高等学校に特殊学級を設置することが現在の入学者選抜制度との関連で無理がある⁸⁾ために、精神遅滞児の後期中等教育の場合は精神薄弱養護学校しかない⁹⁾とまでいわれるほどに選択肢が限定されている現状にあつて、高等学校教育の改革¹⁰⁾ともあわせて在籍生徒の多様化への

* A Consideration of Vocational Education at High Schools for Pupils with Mental Retardation

** 兵庫教育大学学校教育学部

Tomomi SANAGI : Faculty of School Education
Hyogo University of Teacher Education

*** 筑波大学心身障害学系

Masaru NAGAWA : Institute of Special Education
University of Tsukuba

対応もふまえながら高等部教育の質的量的充実をいかに図っていくかが大きな課題となっている。

こうした中で、主に中学校精神薄弱特殊学級卒業者¹¹⁾、また将来特に職業的自立が可能¹²⁾と考えられる生徒、すなわち比較的軽度の障害を持つ生徒を対象として、職業教育を中心とした教育活動を行うことを意図して設置された高等部単置の養護学校がある¹³⁾(以下高等養護学校)。これらの中には開校後4半世紀を経過した学校もあるが、大半は1980年代以降に設置が進められており、全体としての歴史は浅い。また、地域ごとに設置に至る経緯や各校の後期中等教育機関としての役割、位置づけも異なっていることから包括的にとらえにくい側面も持っている¹⁴⁾。

しかし、職業教育を中心に据えるという各校の共通性に着目すれば、これらの学校は特に軽度精神遅滞児に対する後期中等教育段階の一つの特色ある教育形態、また、義務教育修了後の軽度精神遅滞児の一つの進路選択肢として検討する意義が認められる。

そこで、本稿では職業教育を中心に据えた高等養護学校特有の性格の中で設置学科、教育課程等を取り上げ、その特徴を整理し検討することにした。

方 法

1. 対象と分析資料

平成5年4月現在精神遅滞児を対象とした高等養護学校(分校含む)は全国に37校ある。このうち都市部にあって、主として高等部在籍生徒の過密問題の解消のために独立、又は新設された学校(7校)、及び平成5年に設置された学校(2校)、さらに、特定の宗教との強い結びつきをもち、職業教育を明示していない学校(1校)は除いた。したがって、これらに該当しない27校を対象とした。

分析資料は、各校で発行される学校要覧(設置学科、教育課程等が示される)、及び職業教育に関する内容を含む実践研究紀要(これに類するものを含む。実際の指導内容が示される)とした。

2. 資料収案と回収率

1993年7月中旬に各校に対して学校要覧及び実

践研究紀要等の送付を郵送にて依頼し、8月下旬までに回収を行った。

資料は27校中26校より収集された(回収率96.3%)。収集資料の内訳は、学校要覧が26校より、実践研究紀要等は22校より(同81.5%)であった。

3. 検討対象内容

検討対象内容として、「設置学科」、「職業関係教科及び作業学習の教育課程上の位置づけ」、「現場実習」及び「進路」に関する内容を収集された資料より整理した。

結果と考察

1. 設置学科

今回の調査で回答のあった精神薄弱高等養護学校に設置されている学科の一覧とその数を表1に示す。

表1 高等養護設置学科名と設置数
(調査協力26校)

学科名	設置数
普通科	17
産業科	9
木工科	6
工業科	6
家庭科	6
農業科	4
クリーニング科	2
生活園芸科	4
生活寮業科	2
産業工芸科	1
産業被服科	1

※複数設置含む

表1から明らかなように、大半の学校では職業教育を主とする学科ではなく普通科が設置されていた。高等養護学校では職業教育を中心に据えることを教育目標の柱の一つに掲げているにも関わらず、このように大半の学校で普通科が設置されていたことは注目されてよい。

平成6年度施行の高等部学習指導要領では、職業教育の重視が改訂の一つの要点となっており、特に職業教育を中心にした高等養護学校の場合にはこれを念頭においた学科編成の見直し¹⁵⁾が先行して進められるものと予想されたが、この数年

間に新たな学科を設置した学校は少なく、依然普通科が中心である。

職業に関する学科を持つ特殊教育諸学校にはそれに対する補助金が交付される¹⁶⁾ため、職業教育を中心とした教育活動を行う場合、こうした学科を設置する方が利点があるにも関わらず、普通科が大半を占めていることについては次のように考えられる。

第一の理由として、長期的に見た場合に普通科として設置した方が個別のニーズの幅が広い生徒の実態に応じて柔軟に教育課程を編成できることがあげられる。このことは産業科のように比較的広く内容を設定できる学科を設置するか、あるいは一つの学校内に複数の学科を設置することによっても同様であるが、普通科では「職業」や作業学習で取り入れる内容をより柔軟に設定できることから、その内容として職業教育を取り扱う方法がとられていると考えられる。普通科で様々なコースを設置する方法を採用している場合も同様である。実際にこれらの内容は、職業教育を主とする学科の内容に相当し、多様な種類が設定されていた。具体的内容について主なものを表2に示す。

表2 「職業」や作業学習の主な内容

農業に関するもの
農業、農芸、農耕、園芸、栽培、環境造成
工業に関するもの
木工、金工、紙工、革工、機械、印刷、窯業(陶芸)、セメント(コンクリート)加工、塗装
家庭に関するもの
家政・被服、縫製、縫工、織物、染色、手工芸、食品加工
その他
クリーニング(洗濯)、生物工学

普通科でも非常に職業教育に密着した内容が取り入れられており、実質的に職業教育に関する学科にほぼ相当していることがわかる。

第二の理由は、設置地域に関わるものである。実は表1に示した職業教育に関する学科の大半(産業科を除く)は北海道の学校に設置されている。これまでは学区が広いこともあって、小・中

学部と高等部を分離した形態が中心であり、北海道における高等部は対象者を限定して「職業教育」を行うという位置づけが明確になされてきた。このため、単置校であっても他の養護学校高等部との位置づけの問題が生じる他の地域とは異なり、高等部が限定的な存在として用意された北海道では職業教育に関する学科の設置が進められたと考えられる。しかし、現在では在籍生徒の障害の重度化に伴い学科ごとに完全に生徒を分けて対応することが困難となり、実際の学習指導にあたっては学科を越えた学習集団を編成し複数の学科の内容を履修させるといったことが行われている。また近年、比較的知的な障害の重い(中・重度)生徒を対象として職業教育に関する学科(生活園芸科・生活窯業科)を設置し、実践が開始されていることも明らかとなった。これは北海道での高等部への全入要請の高まりを反映し、現在道内で計画されている高等部の大幅な増設計画にあわせて、これまで軽度児を対象に蓄積された実践成果をより障害の重い生徒にいかにか活用することができるかという課題への一つの姿勢とみることができる¹⁷⁾。そして普通科、職業科を問わず、作業内容への生徒の配置の工夫等の環境操作によって、障害の程度やニーズの多様性を受容できる形態へと発展させることも意図される必要があろう。学科の設置については柔軟性の利点を考えれば、普通科の方がより広範な内容にわたって環境操作を行いやすいともいえる。しかし、職業学科でも専攻領域の範囲内での対応が可能であるし、上述したような他学科の内容を履修することができるシステムであれば、重度の生徒を対象にした新たな学科設置という方策に加えて、より広い幅の知的な障害の程度への対応が可能となるはずである。

2. 職業関係教科及び作業学習の教育課程上の位置づけ

教育課程上「職業」(ここでは「家庭」も含めるが、以下「職業」とする)は教科、作業学習はより広い視点に立って領域・教科を合わせた指導形態の一つであり、両者は同義ではないので本来は別個に取り扱うべきであるが、本稿ではまとめて取り扱うことにした¹⁸⁾。

これらの学年ごとの週時数についてまとめた学

校数を表3に示した。

「職業」や作業学習には、週に10～15単位時間をとっている学校が7割近くを占めた。それ以上の時数を割り当てている学校を合わせると約8割にも達した。学年間の差異は見られなかった。中には週に19単位時間もの設定をしている学校も見られたが、平均の週時数はおよそ12単位時間であった。これは教育課程の約4割を占める値であった。中・重度児が6割以上を占める標準的な精神薄弱養護学校高等部のそれが約3割である¹⁹⁾ことから週時数は高等養護学校の方が特に多いとはいえない。

表3 「職業」及び作業学習の週時数
ごとの学校数 (総数26)

学年\週時数	～9	10～15	16～
1年	6	17	3
2年	4	18	4
3年	4	18	4

むしろ、教育課程編成上で特徴的なのは、時間の設定の仕方である。

高等養護学校では「職業」や作業学習の時間の設定を曜日によつて一定の時間帯に配置するいわゆる帯型の形態、もしくはそれを中心に他の時間帯にも設定するという形態が主に採用されている。一週間の設定時間からすると一日に3～4単位時間が職業教育等に当てられていることになる。

さて、帯型の形態は、毎日ある程度一定した時間の設定をすることから、「生活の流れを作る」ことが可能となるという利点が認識されている²⁰⁾。高等養護学校では特に将来の職業生活を意識し、生徒が一日の生活の流れを意識しやすいように設定しているものと考えられるが、帯型の形式を導入することによって、一定の活動を毎日の生活リズムに位置づけているという点が重要である。

なお、教室利用の都合上から完全な帯型の形態が設定できない場合でも、精神遅滞児の特性を考慮し、指導の成果をより高めるために学習の間隔を長く開けず、指導の連続性が保たれるように毎日もしくは隔日で作業学習等を設定しているケー

スもみられた。

さらに、作業内容を複数選択して履修することが可能とされている学校もあった。これは複数の技術要素を学習できるばかりでなく、活動ごとの減り張りを明確にする効果も持つ。生徒の教育的ニーズを考慮しつつ、選択肢も複数を用意することが活動への意欲を高め主体性を養う上で必要な要素であるといえよう。

3. 現場実習

現場実習は1校を除き全ての学校で明確な形で位置づけられていた。また、大半がその準備段階として職場見学や校内実習を位置づけたり、学年の進行に沿って校内から校外へと実習期間が長くなるような設定をするなど、系統的に実施されていた。実習期間は学年が進むほど長くなり、3年次では年間におよそ6～8週間程度であった。

そもそも現場実習は将来の職業生活と学校での生活との差を埋める方途として考え出されたものの²¹⁾で、校内での学習活動の現実度や生徒の意識を高め、また生徒の職業能力(知識・技能・態度)を現実場面の中で指導しながらその評価も同時に行えるという特徴を持っている。

現場実習は、現実には学校側の職場開拓や事業所側における試採用的要素、すなわち就職のための事前要素としての役割も併せ持っている。進路指導の一環としての位置づけからはこのような役割から完全に離れることができない現状がある。

しかしながら、就職との関わりからいえば現場実習が絶対的に必要であるとは言い切れない面もある²²⁾。少なくとも就職への移行という意味だけに限れば、通常の校内活動で作業課題の分析や評価を積極的に行い、進路指導の際には関係機関との連携を早期から密にすることで現場実習を明確に位置づけなくともシステムとして進路指導の成果を上げている学校が存在するからである。

したがって、現場実習については就職を強く意図した、すなわち職業生活への移行プロセスとしての役割にとどまらず、「働く」活動そのものについての生徒の意識を高めたり、将来の社会における生活を意識させる機会としての要素にむしろ注目する必要があるといえる。すなわち、職場という社会での経験を通じて生徒に対して卒業後の生

活への関心を喚起させる指導が行えるという要素をより重視するべきであろう。

4. 進路

高等養護学校全体の進路先の割合を表4に示した²³⁾。表中の数値は各校より収集した資料に進路先が示された16校の5,235名について一般就職、作業所、施設等、進学、その他に大別して割合を計算したものである。

表4 高等養護卒業生の進路先割合

(%)				
一般就職	作業所	施設等	進学	その他
67.4	7.9	19.1	0.6	5.1

これによると全体の平均で7割弱の生徒が卒業の時点で就職していることが示された。そして、作業所も含めると卒業生全体の3/4が何らかの賃金を得る進路についている。また、施設の分類中では授産施設が多いという報告もみられた²⁴⁾。

なお、一般の精神薄弱養護学校高等部卒業生の就職率はこの10年ほどは3割から4割の間を推移している²⁵⁾。

入学当初から生徒の希望進路として「就職」が多いという高等養護学校の性格上、卒業後の進路において就職率が高いのはある程度は必然的でもあるが、近年では就職率が徐々に低下する傾向にある。これを表5に示した。学校によって就職率の平均に差がみられるが、およそ最初の卒業生を送り出してから数年後に就職率がピークに達し、その後は変動もあるが徐々に率が低下する様子が理解できる。また、網掛けをした部分に目を向けると、全体的に次第に就職率が低くなっていることがわかる（平均就職率：91.0% (S55), 66.8% (S60), 59.9% (H2)）。

この原因としては²⁶⁾高等養護学校といえども在籍する生徒の障害の程度が重くなってきたことに加え、進路先の開拓及び確保が生徒の数に追いつかないこと²⁷⁾、そしてかつてのような徹底した就職のための職業教育という側面が弱くなってきたこと²⁸⁾が主なものと考えられる。さらには生徒の職業に対する意識が十分に育っていないこと²⁹⁾も指摘されている。なお、進路としての「就職」には経済動向に伴う就業措置の変動や地域要因など多くの変数が影勢を及ぼしていることはいうまでもない。

表5 高等養護学校卒業生の進路に占める就職者の割合（16校）

学校	昭和54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	平成1	2	3	4
A	85	90	80	74	56	30	55	77	75	48	65	61	70	66
B					71	78	64	55	68	71	66	43	85	59
C	94*	92	94	85	89	83	94	78	81	87	89	78	83	89
D							54	66	66	70	62	67	42	36
E								52	62	60	58	67	62	55
F									45*	48	58	49	48	32
G												93	100	86
H										24	42	36	32	25
I												31	32	45
J													38	42
K														31
L														62
M					44	52	51	45	52	48	45	43	60	62
N												18	18	22
O									90*	92	94	98	88	96
P											94	95	86	92

数値は各々の卒業生総数に占める就職割合

*はそれ以前の年度を合計した値であることを示す

進路指導にあたっては、卒業時点で就職できたかできなかったかという結果のみを議論の対象にするのではなく、個々の生徒が社会での生活を念頭に自らの進路をどの様にとらえ、また、それに対していかなる態度を形成しているかが問われなければならない。

こうした点に関する指導は職業教育というよりも職業前教育として行われる内容であるといえるが、軽視することはできない内容である。

まとめ

本稿で述べてきたような高等養護学校における教育活動やその成果は、生徒の障害が比較的軽度であったという要因と切り離せないことはいうまでもない。現在、在籍生徒の障害の状態の変化とともに進路に占める「就職」の割合の漸減を前にして、高等養護学校は従来の職業教育の在り方の見直しに迫られている。これまでのような限定的な職業教育ではたとえ障害が軽度の生徒であっても「就職」という形での生徒の進路に結びつけることが困難であり、むしろ職業前教育として社会で生活する上で必要となる様々な基礎的な能力を育てることが重要であることも経験的に理解されるようになった。すなわち、ある程度の実績を積んできた高等養護学校では、精神遅滞児には「適職」という考え方が適用しにくいという指摘³⁰⁾と同じ文脈において、新たな実践のあり方に向けた一つの過渡期を迎えているのである。もちろん「職業」に関する授業では、技能的側面をも含めた職業教育の質を高めるべく努力が行われること自体は否定されることではないが、学校活動全体の中では今後、より障害の程度の重い生徒のニーズに応じて職業教育よりも職業前教育にウェイトを置かざるを得なくなるものと予想される。

平成6年度からの改訂学習指導要領の実施に向けて、多くの養護学校高等部においては「職業教育重視」の基本方針を前に学科編成の見直しや教育課程の編成に苦慮している。こうした中で基本方針に対する賛否両方の立場から高等養護学校が一つのモデルとして取り上げられることが多いが、本稿で述べてきたような過渡期にある高等養護学校像を適切に理解した上で議論を行うべきである。

このような点をふまえて現在までに蓄積された

高等養護学校の実践の経験を活かすことが重要であるといえよう。

註

- 1) 文部省：平成4年度学校基本調査報告書（初等中等教育機関・専修学校・各種学校編），大蔵省印刷局，pp.598-599,606-607（1992）
- 2) 同，pp.614-615，
- 3) これは養護学校高等部への進学を希望する者は全員受け入れるべきであるという意見に教師の6割，保護者の7割が賛意を示し，また比較的障害の重い者の教育・訓練の場として養護学校高等部をもっと拡充した方が良いという意見には7割の教師が賛成しているという調査結果がある（NHK厚生文化事業団：精神薄弱の人たちの就労と社会参加に関する関係者の意識調査，pp.15,133(1991)）。
- 4) 養護学校高等部の学級数の中学校特殊学級及び養護学校中学部の学級数に対する割合と進学率の関係を各県ごとに散布図にすると両者の関係は明白である。すなわち，学級数の比が高いほど高等部への進学率も高くなる。
- 5) 「社会自立」の概念は，今日では「身辺処理ができない生徒ができるようになり，収容施設や通所授産施設で，生産的な労働ができるようになること（岡田宗一郎：養護学校高等部としての，社会的自立をめざした教育課程のあり方，特殊教育，30，pp.35(1980)）」というように一般就労に限定されないばかりではなく，軽度障害者の「経済的活動への参画といったレベル」から，重度障害者の自己決定と主体的生活へ向けた「自己実現をめざした生活までを含む非常に広い概念（高山佳子：青年期を迎えた精神薄弱者の自立と援助のあり方，障害者の教育と福祉の研究，pp.174(1993)）」としてとらえられているが，障害基礎年金制度等が整備されていない時期には，「職業的自立」と同義にとらえられねばならない状況であった。
- 6) 藤島岳：青島養護学校におけるバザー単元学習，津曲裕次・清水寛・松矢勝宏・北沢清司編，障害者教育史，川島書店，pp.288（1985）
- 7) 柳本雄次：神奈川の障害教育・福祉の諸相，あずさ書房，pp.82（1992）

- 8) 大南英明：精神薄弱及び情緒障害，「心身障害児に係わる早期教育及び後期中等教育の在り方」の解説，特殊教育，38，pp.29 (1983)
- 9) 吉田昌義：養護学校高等部教育，日本精神薄弱者福祉連盟編，精神薄弱問題白書1994年版，日本文化科学社，pp.74 (1993)
- 10) 高校教育改革と結びつけて高等学校特殊学級の設置を具体化すべきであるとの指摘がなされている（細淵富夫：軽度精神遅滞児のための高等学校特殊学級の設置について，発達障害研究，15 (4)，pp.41-50 (1994)）。
- 11) 特殊教育研究調査協力者会議：心身障害児に係わる早期教育及び後期中等教育の在り方，文部省，(1982)
- 12) 大南英明：前掲書，pp.30，(1983)
- 13) 大半の高等養護学校は精神遅滞児を対象にしているが，肢体不自由児を対象に設置された学校もある。また，例外的に当初より重度の生徒を対象にした学校もある。さらに，今日では都市部での高等部過密問題の解決のために設置される高等養護学校もみられるようになっている。
- 14) 例えば，高等部を併設する学校が極めて少なかったり，小・中学部よりなる学校と高等部のみの学校とに分離して義務教育修了者のうち対象者を限定的・選択的に高等部へ受け入れる形態を進めてきた県と，希望者全員を高等部へ受け入れることを基本とする県とでは明らかに高等部の位置づけや役割は異なる。
- 15) 精神薄弱養護学校での職業教育を主とする標準的な学科は，農業科，工業科及び家政科であり（文部省：盲学校，聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領（平成元年10月），pp.71 (1992)），必要に応じてそれ以外の学科を設置することもできる（同，pp.11）とされる。
- 16) 学校教育設備整備費等補助金（特殊教育設備整備費等）交付要綱（1981）によって定められている。具体的な品目については同要綱の表7に各学科ごとに細目が示されている。
- 17) 実際には今回の調査協力校には当初より重度の障害児を対象に職業教育を重視した活動を意図して設置された1校も含まれているので，全く萌芽的な傾向というわけではない。
- 18) この理由は2つある。第一に，同じ学習内容でも学校によって「職業」として位置づけられたり，あるいは作業学習とされるなど混同がうかがわれたためである。第二に，本来の作業学習のねらいは職業教育に限定されないが，高等養護学校の場合は学校の性格上これに集約できるためである。
- 19) 岩井秀夫・清水貞夫：高等部の作業学習と一般雇用との係わり，精神薄弱養護学校高等部教育課程の全国調査から，日本特殊教育学会第31回大会発表論文集，pp.348-349 (1993)
- 20) 三木安正編：生産教育，国土社，pp.20 (1982)
- 21) 藤島岳：前掲書，pp.288
- 22) 中・重度の知的障害を持つ生徒の場合には，現場実習の期間が長いほど就職率が高くなることも報告されている（岩井秀夫・清水貞夫：前掲書，pp.348-349 (1993)）
- 23) ただし，今回の調査協力校のうち，職業教育を旨としつつも，同一学校の専攻科への進学者が多数を占める学校と同一法人コロニー内の施設への進路が多くを占める計2校は特殊な事例ととらえて含めていない。
- 24) すなわち準職業的活動に携わるものが多いということ。しかし名目上は更正施設であっても実態は授産施設であったり，またその逆もあると指摘されており（牧野弘典：精神薄弱者授産施設，精神薄弱問題白書，pp.101 (1991)），明確な分類が困難なためにここではまとめている。
- 25) 一般の精神薄弱養護学校高等部における就職率は全体の平均では3～4割であるが，実態は障害の程度が軽度の生徒の就職率が7～8割であるのに対し，生徒数の6割を占める中・重度の生徒のそれは2割程度にすぎず，両者の差が大きい点に留意しなくてはならない。
- 26) 先行研究の結果をもとに数校を訪問し，ここで指摘した点の確認を行った。
- 27) 一つの事業所において採用される障害者の数は限られるため，既に卒業生が就職した職場以外に常に新しい進路先を開拓しなくてはならないが，毎年の新卒者数には及ばない。同じ学校において就職率が次第に低下するのはこのためである。
- 28) 昭和50年代には雇用の場で求められる職業能力として実際の生産能力が重視されたために，

徹底した学校工場方式を導入した高等養護学校もみられたが、今日では教育目標からも明らかに単に生産能力の向上のみを重視するという傾向は薄らいでいる。むしろ広くとらえた社会自立に向けた集団への参加や生活・労働習慣の形成の指導が重視されている。なお、高等養護学校における教育目標は「社会自立」、「職業能力（知識・技能・態度）の向上」及び「心身の育成」の3点に集約されることが報告されている（真城・名川：精神薄弱高等養護学校における職業教育について、日本職業リハビリテーション学会、第21回大会発表論文集、pp.46-48 (1993)）。

- 29) 精神遅滞者の離職要因として「人間関係」や「物理的・環境的要因」の他に「ただなんとなく」や「特になし」といった理由があげられ、

後二者については職業に対する意欲・関心の要因が関与することが梅永・今若・佐藤によって示唆されている（梅永雄二・今若恵理子・佐藤伸司：精神遅滞者の離職要因における一考察、職業リハビリテーション、6、pp.18-23(1993)）。

30) 西村晋二・加藤寛二：教育と職業、総合リハビリテーション、20 (5)、pp.449-456 (1992)

謝辞

今回の調査にご協力くださった精神薄弱高等養護学校各校に対し、記して謝意を表する。

（本稿は第一著者が文部省科学研究費（課題番号：05710163）の補助を受けた研究の一部を日本職業リハビリテーション学会第21回大会において口頭発表した際の内容をもとに修正、補足したものである）