

第4章 個別事例の検討

ワーク・チャレンジ・プログラムは、軽度発達障害者の職業上の課題への対応を検討することを目的とし、特に、職場の基本的なルールの知識・理解の獲得並びに行動化（獲得された知識の適切な利用）における課題の把握に焦点をあてて試作された。このプログラムは、また、職場で求められる作業遂行のための基本的なルールについて、小集団を対象として短期間で実施可能であることを特徴としている（第 部）。

プログラムは、学校内に設定した職場を模した場面において、作業を通して行動上の問題の把握と解決のための課題を検討することを目的とし、教育課程（作業学習の時間）に模擬的に事業場（会社）を位置づけた。前期プログラムでは職場のルールに関する知識学習と DM 業務（宛名ラベルの切り取りと封筒への貼付・文書の三つ折り）を、配置転換後の後期プログラムでは OA 業務（データ入力）並びに OA 業務に固有の職場のルールに関する知識学習を行った（第 部第 2 章）。また、対象者の特性については、プログラム開始前に評価を行った（第 部第 1 章）。

それぞれのプログラムでは、開始時と終了時においてルールの知識・理解についての評価を行った。また、それぞれの事業部の作業評価、日常的に指導している教員による行動観察を行い、事例本人による自己評価と併せて勤務評定を行った。それぞれのプログラムの最終日には、評価を踏まえた表彰（優秀賞・努力賞・皆勤賞）を行った（第 部第 3 章）。

本章では、第 部第 1 章から第 3 章までの分析を踏まえ、プログラムに参加した事例を通して、作業場面で問題となる作業態度や行動が観察された事例を中心として分析を行う。以下の第 1 節では、「質問」行動に焦点をあて、「聞きたいことが生じると待てない」、質問すべき時に「聞けない」「聞かない」といった問題行動事例について、また、第 2 節では、「作業」に焦点をあて、課題を「放棄する」「消極的に回避する」といった問題行動事例について、とりあげることにする。具体的には、事前に観察された彼らの問題行動を踏まえ、プログラムにおける行動に関する評価を行う。さらに、第 3 節では、それらの行動の抑制に関して集団が及ぼす影響について検討するとともに、集団における指導の限界についても併せて検討する。なお、とりあげた事例はいずれも高校 1 年次に職業評価を行い、2 年次に前期プログラム、3 年次に後期プログラムに参加した男性である。

第 1 節 「質問」をめぐる行動上の問題を検討した事例

1 . A 事例 ……「聞きたいことが生じると、待てない」事例……

(1) 対象者の概要

事例の概要を表 4-1-1 に示す。生活上の課題として家族・学校関係者・職場実習先事業所で、「注意の持続が困難である」「気になることがあると指示に従えない」等が頻回に起こること、加えて、家庭

外では「怒り」の表出や「暴言」などが起こると注意をされても抑えられない状況があること、が指摘されており、不注意や多動性・衝動性に関する行動上の問題に対して、修正が可能かどうかについて検討が求められている事例である。ただし、注意欠陥多動性障害の診断はない。

プログラム参加に先だって把握した「就職を希望する時期」は「25歳」、就職の理由は「集中できて仕事をしているところをみんなに見せたい」であった。また、現在の課題として「実習で評価が上がらない時など認めてもらえない」をあげており、不全感の高い状況が把握された。高校卒業後に職業訓練などの進路を想定しており、希望と現実の両方について理解を深めている状況が明らかとなった。

表 4-1-1 プログラム参加前の対象者の概要（事例 A）

<p>家族が指摘する 生活上の課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が置いたモノの場所を忘れ、家族に聞いて回る。場所を決めても戻さない ・自分の好きな話を突然始めたり、気になったことを気が済むまで話したが。相手の状況は考えない ・前置きなく、いきなり自分の話をし始める（ただし、今話しているから、終わるまで待て、と言えば待つことができる）
<p>教員が指摘する 学校生活上の課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・注意集中が持続しない ・興味を引くものには没頭するが、苦手なものは耐性がなく、アトピーの掻きむしりや暴言が出やすい ・不安を怒りで表現する ・挨拶や返事・会話は初対面の人ばかりでなく、担任や友人など、相手にかかわらず不適切であるが、特に、ふざけてよいときとそうでないときの区別ができない。また、注意されそうな気配を感じることに非常に問題がある
<p>事業所が指摘する 作業遂行上の課題 (職場実習： 1週間程度)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・集中して作業できない ・作業中に寝てしまう、気になること（ゲームカード等）があると、それを優先して作業指示を聞けない ・注意しても暴言をはく
<p>職業評価等の結果</p>	<p>【 知能検査 】 FIQ80 以上</p> <p>【 厚生労働省編一般職業適性検査 】 職務に必要とされている基準をクリアしている職業群が複数あげられた</p> <p>【 ベンダー・ゲシュタルト・テスト 】 認知に問題は見出されない。しかし、時間をかけずに描画作業を遂行した結果が雑な仕上がりになっても、修正することはなく、丁寧な作業には関心が薄い点に注意を要する。</p> <p>【 F & T感情識別検査 】 快 - 不快の混同や感情の読み間違えが認められる。回答に欠損が多く、全体的な特性を把握できない。</p> <p>【 総括 】 問題として、早く終わらせることを優先するあまり、指示を無視して作業を進める、練習を無視して回答する、注意されたことに気をとめないなどがあげられる。</p>

(2) プログラムにおける評価の概要

知識・理解の研修について

A事例においては、初期評価のみに1項目(「挨拶」)の誤りがあったが、ワークシートの学習後は全ての項目に適切な回答ができるようになり、いずれの評価時点においても全項目に適切に回答していた。表 4-1-2 にワークシートによる学習に先だって回答された職場のルールに関する考え方を示した。

なお、ワークシート学習は、初期評価実施後に順次計画された(情報管理関連の3項目については、後期プログラムで初出)。

表 4-1-2 ワークシートによる「職場のルール」学習前の回答(事例 A)

	評価の理由	助言
就業時間	仕事を始めるのが10時30分頃では始業時間をオーバーしてしまうから	始業時間に間に合うように出勤の方がいい
	遅れるときは連絡する必要があるから	遅れるときは連絡した方がいい
挨拶・返事	あいさつをするときは手が止まってしまう上、相手の集中がとぎれるから(毎日挨拶をする矢嶋さんの評価は「下がる」)	あいさつはしない方がいい
	入力してからでは急ぎの用だった場合、すぐ用が言えない	「今、手放せないの少し待ってください」と言った方がいい
指示	指示にしたがってやるように言われたが、したがわなかったから	指示書通りにやる
	指示された以外の作業をするべきではないから	その日の作業がすべて終わってからやるか、家でやる
質問	「他の人がやっているのを見る」時間がタイムロスにつながるうえ、手順が間違っていたらミスになるから	手順が分からないときは、すぐに上司に質問するべきだ
報告	やる気がないと思われるし、休んでいる時間がタイムロスにつながるからです	コピーが終わったらすぐに届けるべきだ
	無記入	間違いに気づいたらすぐ報告する。書類は書き終えたら確認をする
備品	「矢嶋さんが使っても良い」と言われているが、会社のものだから	それは会社のものだから、持ち帰るのは良くない
	共用の物品を終業時間になってから戻すのでは、それまで備品が置き場所がないということになるため、他の人が使えない	共用の備品は多少時間を割いても、もとの場所に戻した方がいい
情報管理	机の上にデータ用紙を置いておくと紛失や盗難などのトラブルが発生するかもしれないから	机の中など、人目につかないところにしまう
	誰が聞いているかわからない社外で会社の情報を話すのは場合によっては大きなトラブルにつながる	
	無記入	個人的な理由で会社の情報をメモするのはよくない

: ワークシートの様式は、場面で示された行動を続けると評価はどうかについて理由を求め、かつ、当事者への助言として確認したものである(別冊教材集参照)

「挨拶」に関する誤りの背景は、ワークシートの学習で「作業の手が止まってしまう上、相手の集中

がとぎれるから挨拶は必要ない」という回答から明らかになった。加えて、初期評価では適切に回答した項目についても、ワークシートの学習において、場面によっては的確ではない回答があること、理由を明記できない項目があることなど、評価だけでは把握しきれない問題も明らかとなった（表 4-1-2 中、網掛けで示した）。

例えば、挨拶に関する助言として「仕事の手がとまるから、挨拶はしない方がいい」からは、仕事に集中することを優先すると、他のルールの重要性を低く考える傾向があることが示唆された。

表 4-1-1 に示した家族や学校教員、事業所並びに職業評価の結果等を踏まえると、ルールに関する知識は有しているが、行動に反映することに課題があると見ることができる。

業務遂行の結果について

表 4-1-3 に、業務遂行に関する結果を示した。

表 4-1-3 業務遂行の結果（事例 A）

DM作業：ラベルの切り取りと貼付

事例	作業日数	規格品製造数平均	規格品数			規格品外数		不良品率（％）		
			製造数増加（終期 - 初期）	初期製造数	終期製造数	初期不良数	終期不良数	初期	終期	不良品発生率（全体）
A	7	23	14	15	29	7	3	40.8	10.4	10.0
最優秀事例	7	48	24	30	54	0	1	0.0	1.2	1.6

事例	ラベルの切り取り				ラベル貼り							
	規格品数（全体）	規格品外の数（全体）	規格品外の原因		規格品数（全体）	規格品外の数（全体）	規格品外の原因					
			黒線の切り残し	小さく切りすぎ			はがれ	しわ	汚れ	上下位置のずれ	斜め	その他
A	107	6	6		68	15	13	1	6	1	1	
最優秀事例	192	1		1	169	8	7		1			

DM作業：文書の三つ折り

事例	規格品製造数合計	不良品発生率合計	1回目					2回目				
			規格品数	規格品外 a	規格品外 b	折りまちがい	その他	規格品数	規格品外 a	規格品外 b	折りまちがい	その他
A	39	9.3	19	0	2	0	0	20	0	2	0	0
最優秀事例	78	3.7	32	0	0	0	0	46	0	3	0	0

備考：最優秀事例は作業によって異なっているが、いずれも作業総数における「正確さ」「速さ」による(参考)

OA作業：データ入力

事例	作業日数	作業合計		チェック機能なし						チェック機能あり	
		適正入力	正解率	適正入力（増加）	適正入力（初期）	適正入力（後期）	正解率増加（終期 - 初期）	正解率（初期）	正解率（終期）	適正入力	正解率
A	5	233	94.3	8	23	31	-18.2	92.0	73.8	179	99.4
最優秀事例	5	213	97.7	8	31	39	1.2	93.9	95.1	143	99.3

備考：最優秀事例は作業総数における「正確さ」「速さ」による(参考)

DM 事業部では、研修により「ラベルを切りすぎない」「ラベルの枠線を残さない」「はがれないように貼る」「ラベル貼りの位置に注意をする」等の「正確さ」の向上に関する意識化は図られていたが、本人に想定外の事態が生じた場合、行動統制が十分でなくなるなど作業遂行以外の課題が多く、不良品

も減らなかったことから、自己検品の段階への移行には至らなかった。

こうした点で、最優秀事例と比較すると業務遂行上の課題が大きかった。また、文書の三つ折りでも規格品外の数はいくつかあるものの、全体の作業量も少ないことなど、業務遂行上の課題が大きかった。

これに対し、OA 事業部では「あっているかどうか（適正入力かどうか）不安がある」ものの、「速さ」の向上を意識した作業上の工夫が見られ、適正入力数も正解率も向上した結果、優秀賞として表彰された。ただし、チェック機能を使用する入力形式で 100 % の正解に至らず、正確さに対する意識づけが十分でない傾向が示唆された。

図 4-1-1 に作業種別にみた適正作業の達成について示す。

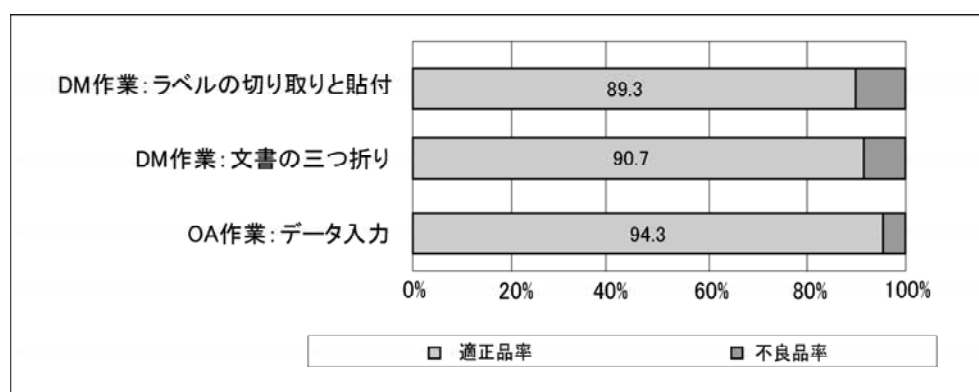


図 4-1-1 適正作業の概要（事例 A）

自己評価では「DM 業務よりも入力業務の方がうまくできる」と報告されていたが、対象者の中で優れた実績を残したという点については、表彰されて初めて自覚することになった。就職の理由として「集中できて仕事をしているところをみんなに見せたい」と前向きな意欲を示しつつも、現状としては「実習で評価が上がらない時など認めてもらえない」をあげるなど、不全感の高い状況が把握されており、他者との比較において評価された経験が少ないことと関連している可能性があるといえよう。

勤務評価について

勤務評価は、勤務日の終礼において行う自己評価（「出勤」「制服着用」「身だしなみ：10項目」「指示の遵守：2項目」）並びに教員が行う観察評価を総合し、各月の評価を 3 段階で行った。

出退勤に関する課題は見出されず、皆勤賞をめざすという目標が確認されていた。しかし、一方で、服装・身だしなみには課題が多く、加えて作業遂行時の行動統制にも課題があったことから、プログラムを通して C 段階の評価であった。ただし、自己評価と行動観察の評価の乖離はなく、自己理解は適正であった。また、後期の OA 事業部研修では行動面での落ち着きが見られ、C+の評価を得た。

（3）観察された行動上の問題と対応の課題

表 4-1-4 に、観察された行動の内、問題とされた特徴的な行動の一部を示す。

作業遂行上、頻回に問題となったこととしては、「思いついたときに聞きたい時であるために、報告・連絡・質問の適切なタイミングをはかれない」結果として「作業の流れを妨害する」「イライラすることが起こった時は、状況にかかわらず動転し、他のことを考えられない」「熱中して取り組む結果、身だしなみやマナーを忘れる」などの態度の問題とともに、「自分の作業結果に自信を持ってないことで不安定になる」があげられた。

本人に問題の自覚はあるが解決の目処はなく、努力はするものの成果に結びつきがたいという状況について、個別ルールを作ることで解決できたこともある一方で、これまでの行動上の問題で形成された本人に対する周囲の評価は低く、努力の成果については適正に評価しつつ、改善が必要な課題については適切に指摘できるための環境づくりが課題となった。

表4-1-4 問題行動の概要と対応の課題(事例A)

<p>基本的な労働習慣に関する課題 (出退勤・服装・身だしなみ)</p>	<p>・プログラムの意味も職場の規則(就業規則)も理解しているが、個人の事情(トイレに行きたい/ティッシュがなくなった/アトピーでかゆい)が起こると、状況にかかわらず生理的事情を優先した 聞きたいときに待てないため、状況を考えず、気になった時点で許可を求めた</p> <p>「トイレは事前にすませる」「必要なティッシュは用意しておく」「アトピーは塗布薬と服装の調節で対処する」などの個別のルールを本人と周囲が了解すること/突然の訴えは取り上げてもらえないこと、を繰り返し経験することで衝動的に「許可を求める」行動がなくなった</p> <hr/> <p>・身だしなみの問題(ネクタイや清潔な服装、シャツのボタン、シャツの裾をはみ出さないなど)が減らなかった ただし、自己評価は観察評価の結果と一致していた</p> <p>「こっちがよくなったと思えば、こんどはこっちも……こっちに注意しようと思ったら別のことがおそれるそかになりがちですから」と対応困難な状況を訴えた。</p>
<p>作業遂行に関する課題 (報告・連絡・相談/作業態度)</p>	<p>・プログラム開始前にトイレに行こうとした(2回にわたって注意されていた)が、トイレが清掃中であったためパニックになった。職員室に行くが、説明以前に教員への態度が不適切であったため、教員に「態度」について注意されることになった(トイレが清掃中であることについては主張したが、そのことが「なぜ問題なのか」、また、「どうしたいのか」について相談できなかった)。このことでさらにパニックになり、気持ちを落ち着ける必要があった。 本人は「皆勤賞」の対象であることを意識しており、遅刻をすれば皆勤賞でなくなるについて訴えがあった。</p> <p>その他にも、日常生活の場面で動転することがあったが、作業場に持ち込むことを避けて努力する態度を示した</p> <hr/> <p>・居眠りが観察され、作業が持続しないことがあった</p> <p>促されると言い訳をしながらも、暴言を吐くことなく取り組み始めた</p>

(4) まとめと今後の課題

就業準備のための経験活動であることを受け入れた時点では、集団場面における基本的なルールの学習は促進されたといえる。前期プログラムのルールは既知の知識の再確認であることが多かったが、後期プログラムにおける情報管理のルールの考え方については、新規知識であることを報告していた。

また、事業場を模した集団場面の経験は新規性が高く、日常的な関係性の薄い指導者による指導においては、集団が及ぼす影響を効果的かつ適正に利用できる可能性が示唆された。しかし、獲得された行動が日常場面でも汎化できるかについては課題として残された。加えて、これまでの職場実習の場面で指摘された問題について、今後の職場実習等で、どのように改善されるかについても検討事項となろう。

A事例にとって、OA 事業部での効力感のある作業遂行が経験できた意味は大きい。この経験を行動統制に結びつけることの可能性が示唆されており、本人自身は変容の結果を予期できてはいないものの、その前段階にあるとみることができる。指導場면을適宜選択し、指導課題を検討することが必要となる。

2. C事例 ……「質問しなくてはならないときに、聞かない」事例……

(1) 対象者の概要

小学校低学年で「アスペルガーか自閉傾向」と診断されている。事例の概要を表 4-2-1 に示す。

生活上の課題として家族・学校関係者・職場実習先事業所で、「興味のあることを優先する」「ルールに拘束されない」等が頻回に起こること、加えて、「他者の評価に関心がない」ことから、不適切な行動に対して周囲が関わりを避ける対応をしても、そのことに気づきにくいといった状況があること、が指摘されており、作業面でも対人面でも集団適応に関する行動上の問題に対して修正が可能かどうかについての検討が求められている事例である。

プログラム参加に先だって把握した「就職を希望する時期」や「就職の理由」のみならず、現在の自分自身の課題についても、回答がなかった。

表 4-2-1 プログラム参加前の対象者の概要（事例C）

<p>家族が指摘する 生活上の課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・夜、部屋に人がいるのに電気を消して自分だけ出て行ってしまふなど、注意が行き届かない ・漢字練習で集中して繰り返し書いて覚えることができない ・流れに関係なく、自分の興味のある話をする ・食事の最中もテレビ番組が気になると、テレビの方に移動する ・学校で言われたことを忘れる ・食事中はせめて3分間は座っているように指導している ・興味のあることには自分だけの世界に入り込む
<p>教員が指摘する 学校生活上の課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分がやりたいと思うとルールなどおかまなしに取り組んでしまう ・ルールに沿えないことを指摘されると、自らの行動の正当化を図る発言をする ・挨拶や返事・会話は、初対面の人ばかりでなく、担任や友人など、相手にかかわらず不適切であるが、特に、ふざけてよいときとそうでないときの区別ができない また、注意されそうな気配を感じることに非常に問題がある

<p>事業所が指摘する 作業遂行上の課題 (職場実習：1週間)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・居眠り・集中困難などの作業態度不良により、予定された実習期間を途中でうち切られる ・コミュニケーション能力が低い
<p>職業評価等の結果</p>	<p>【 知能検査 】 FIQ80 以上</p> <p>【 厚生労働省編一般職業適性検査 】 職務に必要とされている基準をすべてクリアしている職業名をあげることは困難である。</p> <p>【 ベンダー・ゲシュタルト・テスト 】 認知に問題は見出されない。</p> <p>【 F & T感情識別検査 】 快 - 不快の混同や感情を読み間違えう傾向がある。</p> <p>【 総括 】 問題として、指示を無視して作業を進める、合図を無視して回答を記述する、注意されたことに気をとめないなどがあげられる。</p>

(2) プログラムにおける評価の概要

知識・理解の研修について

C事例においては、いずれの評価時点においても全項目に適切に回答していた。表 4-2-2 にワークシートによる学習に先だって回答された職場のルールに関する考え方を示した。

なお、ワークシート学習は、初期評価実施後に順次計画された（情報管理関連の3項目については、後期プログラムで初出）。

しかし、表 4-2-1 に示した家族や学校教員、事業所並びに職業評価の結果等を踏まえると、ルールに関する知識は有しているが、行動に反映することに課題があると見ることができる。

ただし、初期評価で適切に回答している項目に関するワークシートの回答を詳細に検討すると、行動に対する評価の予測とその「理由」を記述する欄には、期待されると思われる回答を文中から抜き出し、「助言」については「理由」に記述した内容をほぼ繰り返して記述している点に特徴がある。したがって、言葉の抜き出しに成功しなかったもしくは内容に関心を持ってない課題には、無記入もしくは「わからない」と記入して課題を終わらせている。ただし、新奇性の高い「情報管理」については関心が高く、自分の言葉で書くことを試みた結果、「スパイが盗む」「学校時代の友だちは記憶をなくしている可能性がある」「今更訪ねても遅い」「くだらないことはメモしない方がよい」など、そのまま言語化すればトラブルを生じかねない文章を記入することになった（表 4-2-3 に、網掛けで示した）。

場面によっては的確ではない回答があること、理由を明記できない項目があることなど、選択肢による評価だけでは把握しきれない問題も明らかとなった。

表 4-2-2 ワークシートによる「職場のルール」学習前の回答（事例 C）

	評価の理由	助言
就業時間	わからない	？
	早くケータイで連絡すると良い	ない
挨拶・返事	あいさつはいつもの事だから	あいさつは、上司もしくは同僚にとどめておくべきです
	すぐに返事をしないため	仕事中でもよばれたらすぐに返事をするように。評価が下がりますよ
指示	指示通りでない	指示通りにやると良い
	こちらも指示通りではない	指示を守ると良い
質問	他人の作業は自分の作業と異なっているため	分からなくなったら、上司に再度、説明を聞くこと
報告	無記入	コピーが終わったらなるべく早く、上司にできたことを報告するように
	ミスをしたらただちに上司に報告する必要があるため	ミスしてしまったら報告を忘れずに。ミスがないか確認を徹底する
備品	欠勤	欠勤
情報管理	机の上においたままだとぬすまれたり、情報がもれるおそれがある	机のひきだしにしまうなどして、人に見られないようにするとよい
	会社の情報をもらしたらいかん。ほかの会社のスパイがぬすみ聞きしているかもしれない	
	学校じだいのともだちまた同級生がすでにきおくをわすれているかのうせいが高い。今さらたずねてもおそい（会社の情報を私的に利用すると評価が「下がる」理由）	下らない事はメモしない方がよい

：ワークシートの様式は、場面で示された行動を続けると評価はどうなるかについて理由を求め、かつ、当事者への助言として確認したものである（別冊教材集参照）

業務遂行の結果について

表 4-2-3 に、業務遂行に関する結果を示した。

DM 事業部では無断欠勤が 2 回あった。これは、日課として登校し、決められた授業に参加していたものであり、呼び出されて注意を喚起されてはじめて日課とは異なる場所で行われているプログラムに参加していることに気づくことになった。しかし、プログラム当日の朝、開始時間を問い合わせることができるようになってからも、チャイムにあわせて授業に出席していることもあった。つまり、プログラムに参加することの意義についての理解が十分でなかったこと、したがって、C 事例にとって非日常的な「予定変更」に対応できなかった、もしくは、対応する必要がなかったと考えたこと、によってい

た。

このような作業遂行以外の課題が多く、作業遂行において「正確さ」も「速度」も意識化が十分でなかったが、終期評価では「正確さ」において向上（不良率0%）し、努力賞で表彰された。しかし、文書の三つ折りでも規格品外の数はいくつか、全体の作業量も少ないなど、業務遂行上の課題が大きかった。

表 4-2-3 業務遂行の結果（事例 C）

DM作業：ラベルの切り取りと貼付

事例	作業日数	規格品製造数平均	規格品数			規格品外数		不良品率（%）		
			製造数増加（終期 - 初期）	初期製造数	終期製造数	初期不良数	終期不良数	初期	終期	不良品発生率（全体）
C	5	21	4	18	22	1	0	5.0	0.0	7.1
最優秀事例	7	48	24	30	54	0	1	0.0	1.2	1.6

事例	ラベルの切り取り				ラベル貼り								
	規格品数（全体）	規格品外の数（全体）	規格品外の原因		規格品数（全体）	規格品外の数（全体）	規格品外の原因						
			黒線の切り残し	小さく切りすぎ			はがれ	しわ	汚れ	上下位置のずれ	斜め	その他	
C	63	3	3		53	4	4						
最優秀事例	192	1		1	169	8	7		1				

DM作業：文書の三つ折り

事例	規格品製造数合計	不良品発生率合計	1回目					2回目				
			規格品数	規格品外 a	規格品外 b	折りまちがい	その他	規格品数	規格品外 a	規格品外 b	折りまちがい	その他
C	18	14.3	7	0	0	1	2	11	0	0	0	0
最優秀事例	78	3.7	32	0	0	0	0	46	0	3	0	0

備考：最優秀事例は作業によって異なっているが、いずれも作業総数における「正確さ」「速さ」による(参考)

OA作業：データ入力

事例	作業日数	作業合計		チェック機能なし						チェック機能あり	
		適正入力	正解率	適正入力（増加）	適正入力（初期）	適正入力（後期）	正解率増加（終期 - 初期）	正解率（初期）	正解率（終期）	適正入力	正解率
C	5	110	87.3	-2	14	12	-23.2	77.8	54.5	84	97.7
最優秀事例	5	213	97.7	8	31	39	1.2	93.9	95.1	143	99.3

備考：最優秀事例は作業総数における「正確さ」「速さ」による(参考)

一方、OA 事業部では出勤を忘れることはなく、「速度向上・正確さ重視の両立の他に、前回の記録の更新を意識した」「速度向上を意識する為、とにかく集中して目を離さず作業した」などが報告された。しかし、初期評価よりも終期評価の方が正答率が低いなど、自己評価は適正ではなく、業務遂行上の課題が大きかった。また、チェック機能を使用する入力形式で100%の正解に至らず、正確さに対する意識づけが十分でない傾向が示唆された。

図 4-2-1 に作業種別にみた適正作業の達成について示す。

自己評価では DM 事業部よりも OA 事業部の作業の方が良いという理由として、「パソコン（ワード）が得意でオリジナル文書が作れます」と報告されたが、正確さを重視するという点に関して、自己

評価が適正ではない傾向が示唆された。具体的には前期プログラムで、不良品発生率について努力賞を得たことに比べると、毎回のフィードバックにもかかわらず、後期における正解率が低いことに関する認識はない。

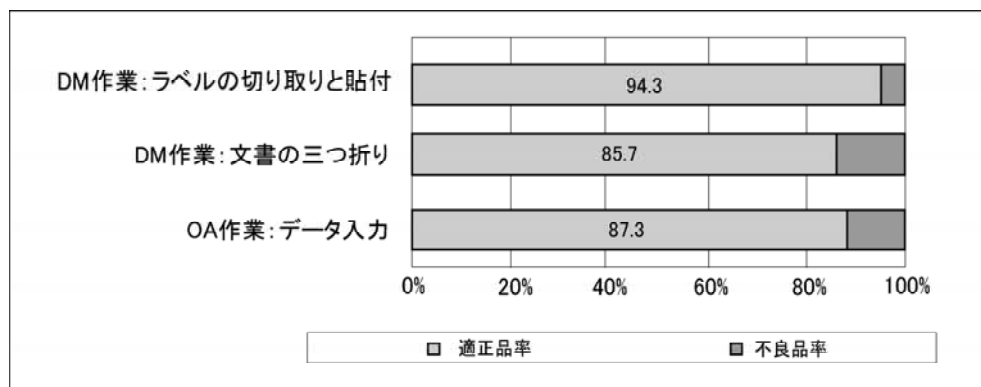


図 4-2-1 適正作業の概要 (事例 C)

勤務評定について

勤務評定は、勤務日の終礼において行う自己評価（「出勤」「制服着用」「身だしなみ：10項目」「指示の遵守：2項目」）並びに教員が行う観察評価を総合し、各月の評価を3段階で行った。

C事例は、前期 DM 事業部では出退勤に関する課題があったが、後期 OA 事業部では改善され皆勤賞を得た。しかし、服装・身だしなみには課題が多く、加えて作業遂行時の行動統制にも課題があったことから、プログラムを通して C 段階の評定であった。また、自己評定と行動観察の評価の乖離が大きく、繰り返しのフィードバックを行っても自己評価の適正化は図られなかった。

(3) 観察された行動上の問題と対応の課題

表 4-2-4 に、観察された行動の内、問題とされた特徴的な行動の一部を示す。

作業遂行上、頻回に問題となったこととしては、「指示や説明を正しく聞き取らないことで適切な行動が生起しない」「直接話しかけられたときに聞いていないように見える」に加え、「同僚(生徒)に不用意に言葉や手を出して衝突を作る」「熱心に取り組んでいないように見える」「60分以上持続した作業では居眠りが起こる」などの問題があげられた。

表4-2-4 問題行動の概要と対応の課題(事例 C)

<p>基本的な労働習慣に関する課題 (出退勤・服装・身だしなみ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・プログラムの意味が理解できず、無断欠勤の自覚もなかった (制服着用・タイムカードの印字や職場の役割の意味も日常からの変則的な行動であり、対応困難であった) 学校生活とは異なる場面設定の変化に対応できなかった プログラム参加者に対する下級生の注目により、意識化が図られ、後期のプログラムでは皆勤賞の対象となった
--	---

	<p>・身だしなみの問題（ひげのそり残しやシャツのボタン、シャツの裾をはみ出さないなど）が減らなかった</p> <p>また、自己評価ではすべて問題なしとされており、観察評価の結果と一致していなかった</p> <p>「まあ、ちゃんとしているはずなんですけれど」という回答に対して、さらに事実を指摘されると、黙りこんだ。</p>
<p>作業遂行 に関する課題 (報告・連絡・ 相談/作業態度)</p>	<p>・席を忘れる / 用意する道具類を忘れる / 使った道具類を返す場所を間違える等に加え、自分が落としたものを他者の落とし物として届けるなど、個人仕様でないものでは自他のものの区別が付かなかった</p> <p>個人仕様であれば、周囲を巻き込む混乱は起こらなかった</p> <p>・居眠りが多発し、作業がとまることが起こった</p> <p>60分継続の作業については継続困難の可能性のある体力の問題か、休憩のとり方の問題か、精査が必要</p> <p>・終礼後、A事例との間に不要な衝突を作った</p> <p>Aからの訴えがあったが、Aが怒りを抑えたことから問題は顕在化せずすんだものの、事実を確認されると黙りこんだ。</p>

しかし、こうした問題については、指摘されたとしても、修正もしくは修正をめざす努力が認められず、同じことを繰り返すという状況があった。「プログラムの日程を忘れる」といった前期に問題となった行動については、後期には修正が認められる一方で、改善されない態度面の問題も依然としてあり、行動上の問題で形成された本人に対する周囲の低い評価を修正するには至らなかった。

(4) まとめと今後の課題

就業準備のための経験活動であることを受け入れた時点では、集団場面における基本的なルールの学習は促進されたといえる。前期プログラムのルールは既知の知識の再確認であることが多かったが、後期プログラムにおける情報管理のルールの考え方については、新規知識であることを報告していた。

C事例については、場面の枠組みを受け入れることができると、行動様式が適正化される可能性が示唆された。個別の指導課題が大きい事例であるが、「就職のためのプログラム参加者は目的を持った集団の一員である」とする下級生の評価から、集団への帰属意識を自覚することとなり、集団における行動様式を経験するモデル場面として本人自身に自覚を促すことになったと見ることができる。後期プログラムでは遅刻・欠勤がなくなったことなど、集団内外の圧力を効果的かつ適正に利用できる可能性を視野に入れつつ、個別対応の必要性が示唆された。

ただし、作業の持続に関して指摘された課題については、就職指導に際して詳細な評価が必要である。

3 . K事例 ……「質問したいときに、聞けない」事例……

(1) 対象者の概要

高校入学時点で療育手帳を有しており、軽度知的障害と診断されている。事例の概要を表 5-3-1 に示す。

生活上の課題としては、学校関係者・職場実習先事業所で、「緊張すると行動がぎこちなくなる」「わからないときに質問ができない」「会話がかみ合わない」等が頻回に起こることが指摘されており、場面理解や不安に起因する行動上の問題に対して修正が可能かどうかについての検討が求められている事例である。ただし、注意集中や多動性・衝動性、こだわり等に関する問題の指摘はない。

プログラム参加に先だって把握した「就職を希望する時期」や「就職の理由」に関しては明確な考えはなく、就職の理由をあげるとするなら「みんなが働いているから」と「家族に勧められて」を選択している。高校卒業後の進路として職業訓練校が候補になっているが、本人に明確な意志はなく、保護者の希望である。

表 4-3-1 プログラム参加前の対象者の概要（事例 K）

家族が指摘する 生活上の課題	特になし
教員が指摘する 学校生活上の課題	・挨拶や返事は、初対面の人ばかりでなく、担任や友人など、相手にかかわらず適切にできるが、会話は相手にかかわらず不適切である。ただ、ふざけてよいときとそうでないときの区別はできており、注意されそうな気配を感じることに問題がない。
事業所が指摘する 作業遂行上の課題 (職場実習：5日)	・緊張すると手が動かない。「失敗してもよいから怖がらないように」と伝え、徐々にきれいにできるようになった ・報告の声が小さいが、指摘すると改善が見られた
職業評価等の結果	【 知能検査 】 FIQ65 以上 【 内田クレペリン精神検査： ×法 】 作業量はかなり少なく、処理能力や速度などに不足はあるが、性格や行動面では概ねバランスがとれている可能性が示唆される 作業曲線からは、際だった行動上の特徴や偏りは認められない 容易・単調な作業では、慣れれば、ある程度まで遂行可能な場合もある 【 ベンダー・ゲシュタルト・テスト 】 認知に問題は見出されない。しかし、作業面では困難に直面すると自己中心的になる傾向があり、緊張や不安が高い点に注意が必要である 【 F & T感情識別検査 】 快 - 不快の混同や「嫌悪」を「悲しみ」と読み誤る、あるいは「悲しみ」を「怒り」と読み誤る傾向を読み間違え傾向が認められる 【 総括 】 問題として、緊張が極めて高く、作業によっては、速度の遅さに加え、ミスが多い点があげられる

(2) プログラムにおける評価の概要

知識・理解の研修について

表 4-3-2 に職場のルールに関する評価結果、また、表 4-3-3 にワークシートによる学習に先だって回答された職場のルールに関する考え方を示す。なお、ワークシート学習は、初期評価実施後に順次計画された（情報管理関連の3項目については、後期プログラムで初出）。

表 4-3-2 職場のルールの知識・理解に関する評価（事例 K）

K	遅刻 (日常)	遅刻 (トラブル)	挨拶	返事	指示 (従う)	指示 (指示以外)	質問	報告 (作業終了)	報告 (ミス)	備品	共用備品	情報管理	社外の 会話	データの 取り扱い
	DM事業部	初期評価												
	終期評価	誤り			誤り									
OA事業部	再評価				誤り			誤り				誤り		誤り
	最終評価											誤り		

表 4-3-3 ワークシートによる「職場のルール」学習前の回答（事例 K）

	評価の理由	助言
就業時間	矢嶋さんは遅れてくることを上司に報告しなかった	電話で上司に報告する
	矢嶋さんは会社に連絡しなかった	会社に連絡する
挨拶・返事	相手からあいさつが返ってこないから (毎日挨拶をする矢嶋さんの評価が「下がる」理由)	自分から誰にでも「おはようございます」という。
	矢嶋さんは仕事に区切りのよいところ(ま)で返事をするから (評価が「上がる」理由)	すぐに返事をする
指示	指示書通りにやらないから	分からないことは指示書を見て行動する
	矢嶋さんは上司に相談をしなかった	矢嶋さんは指示された作業をすれば良い
質問	他の人がやっているところを見て自分なりにやっているから	作業手順が分からない事は、上司に報告する
報告	コピーを11時に終わってから上司に報告をしなかった	コピーを11時に終わったので、上司に報告する
	申請書に100枚と書くところに1000枚と書いてしまった (間違いに気づいた後、封筒をしまって報告しないのは「よくない」理由)	申請書に間違いがないか確認する。書類提出の前に間違いがないか確認する
備品	ゼロハンテープが少なくなっているから、持って帰るから	同僚にゼロハンテープを貸してもらう
	終業時間になってから卓上掃除機を置きに行ったから	仕事が終わったら、卓上掃除機をどこに置けばいいのかを行動する
情報管理	データ用紙を机の上におくのがよくない	データ用紙がどこかにとばされないようにマウスでおさえる
	社外で仕事の内容を詳しく話すのが良くない	
	小学生時代の同級生の名前を見つけてメモするのがよくない	DMの宛名だけをメモする

: ワークシートの様式は、場面で示された行動を続けると評価はどうなるかについて理由を求め、かつ、当事者への助言として確認したものである（別冊教材集参照）

K事例は、職場実習により前期プログラム初期評価に不参加であったため、ワークシートによる学習が評価に先行した。学習後においても誤りであった項目が前期の終期評価でも3項目（「遅刻」「指示に従う」「報告」）あったが、最終評価では適切に回答できていた。これらについては、作業場面において繰り返し指摘し、行動を確認したことにより、適切に回答できるようになったものとみることができ。これに対し、後期、新たに学習した項目については最終評価でも1項目（「情報管理」）の誤りがあった。ただし、ワークシートからは、場面によっては的確ではない回答があること、理由を明記できない項目や一部に反応して全体を読み誤る項目があることなどが明らかとなった。これは言語理解の困難（第 部第 1 章 表 1-1-1）と対応していると考えられる。

これらの項目を詳細に検討すると、行動に対する評価の予測とその「理由」を記述する欄には、期待されると思われる回答を文中から抜き出し、「助言」については「理由」に記述した内容をほぼ繰り返して記述している場面がある。一方で、「理由」の説明には失敗しているが、「助言」は適切である場面があり、質問の意図が読みとれない課題には、とりあえず、もしくは、無理にでも回答して課題を終わらせる傾向がある。「挨拶が返ってこない場合には、（無理に）しない方がよい」「返事は上司であっても作業の区切りであることの方が現実的」などがその例であるが、質問の意味を誤って理解した結果、解釈不能となった記述もあった（表 4-3-3 中に、網掛けで示した）。

業務遂行の結果について

表 4-3-4 に、業務遂行に関する結果を示した。

DM 事業部では、研修により「ラベルの枠線を残さない」「しわがないように貼る」等の「正確さ」の向上についての意識化は図られており、検品により修正を繰り返すことで、作業に慣れることができた。ただし、「汚れ」については修正できていないことから、実際の作業場面では、「糊」の扱いについて、作業工程の変更（分担させない/糊付きラベルを使う等）が必要であることが示唆された。自己検品での作業遂行に移行させたものの、不良品の発生により再び検品チェックが必要となるなど、基準を理解して判断する点には課題があった。また、文書の三つ折りでも全体の作業量は多いものの規格品外の数も多いことでは、業務遂行上の課題が大きかった。

これに対し、OA 事業部では「余裕で作業した」と報告されているように、ミスを減らすこと、及び「速さ」の向上を意識した作業態度が見られ、適正入力数も正解率も向上した結果、最優秀賞として表彰された。ただし、チェック機能を使用する入力形式で 100 % の正解に至らず、正確さに対する意識づけが十分でない傾向が示唆された。

表 4-3-4 業務遂行の結果（事例 K）

DM作業：ラベルの切り取りと貼付

事例	作業日数	規格品製造数平均	規格品数			規格品外数		不良品率（％）		
			製造数増加（終期 - 初期）	初期製造数	終期製造数	初期不良数	終期不良数	初期	終期	不良品発生率（全体）
K	6	33	17	18	35	3	5	11.6	13.1	11.0
最優秀事例	7	48	24	30	54	0	1	0.0	1.2	1.6

事例	ラベルの切り取り				ラベル貼り							
	規格品数（全体）	規格品外の数（全体）	規格品外の原因		規格品数（全体）	規格品外の数（全体）	規格品外の原因					
			黒線の切り残し	小さく切りすぎ			はがれ	しわ	汚れ	上下位置のずれ	斜め	その他
K	123	7	7		95	16	6		9		1	
最優秀事例	192	1		1	169	8	7		1			

DM作業：文書の三つ折り

事例	規格品製造数合計	不良品発生率合計	1回目					2回目				
			規格品数	規格品外 a	規格品外 b	折りまちがい	その他	規格品数	規格品外 a	規格品外 b	折りまちがい	その他
K	74	32.7	27	0	2	1	0	47	1	31	0	1
最優秀事例	78	3.7	32	0	0	0	0	46	0	3	0	0

備考：最優秀事例は作業によって異なっているが、いずれも作業総数における「正確さ」「速さ」による（参考）

OA作業：データ入力

事例	作業日数	作業合計		チェック機能なし						チェック機能あり	
		適正入力	正解率	適正入力（増加）	適正入力（初期）	適正入力（後期）	正解率増加（終期 - 初期）	正解率（初期）	正解率（終期）	適正入力	正解率
K	5	213	97.7	8	31	39	1.2	93.9	95.1	143	99.3
最優秀事例	5	213	97.7	8	31	39	1.2	93.9	95.1	143	99.3

図 4-3-1 に作業種別にみた適正作業の達成について示す。

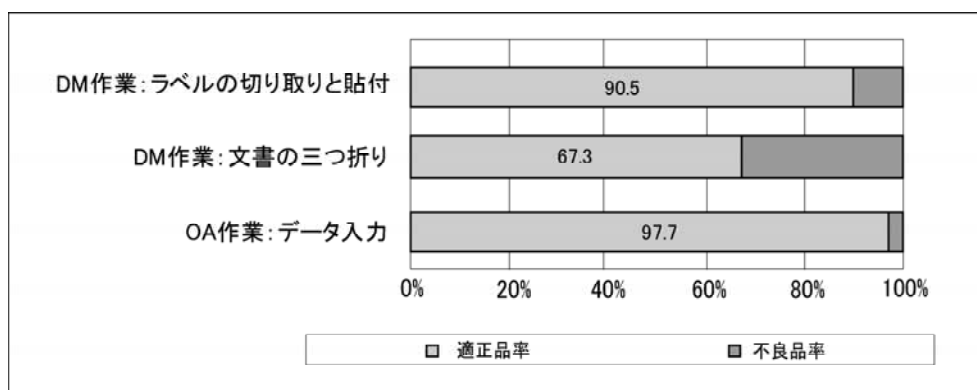


図 4-3-1 適正作業の概要（事例 K）

自己評価では「DM 業務よりも入力業務の方がうまくできる」と報告されていたが、対象者の中で最も優れた実績を残したという点については、学校生活の中での本人に対する評価と比較し、本人はもとより周囲にとっても、予想外のことであった。

勤務評定について

勤務評定は、勤務日の終礼において行う自己評価（「出勤」「制服着用」「身だしなみ：10項目」「指示の遵守：2項目」）並びに教員が行う観察評価を総合し、各月の評価を3段階で行った。

出退勤に関する課題は見出されず、皆勤賞をめざすという目標が確認されていた。服装・身だしなみの課題にも注意深く対応し、プログラムを通してA段階の評定であった。自己評定と行動観察の評価の乖離はなく、自己理解は適正であった。

（3）観察された行動上の問題と対応の課題

表4-3-5に、観察された行動の内、問題とされた特徴的な行動の一部を示す。

作業遂行上、頻回に問題となったことは、3つに大別できる。すなわち、「指示や説明を正しく聞き取れなかった時や作業中に確認が必要になった時、不測の事態が起こった時などに、質問ができない」「同僚(生徒)の作業を参照しながらとりあえず続行する」といった、周囲の行動を模倣して切り抜ける行動様式、「熱心に取り組むあまり、雑になる」といった正確さの問題、不安に陥った時、不自然な行動（「キョロキョロ」「おどおど」）をとるといった態度の問題、である。

表4-3-5 問題行動の概要と対応の課題(事例K)

<p>基本的な労働習慣に関する課題 (出退勤・服装・身だしなみ)</p>	<p>・身だしなみ(ネクタイや清潔な服装、シャツのボタン、シャツの裾をはみ出さないなど)は、注意をしているが行き届かないことがある。また、新しい規則に慣れるまでに時間を要する</p> <p>知識・理解に加えて、現時点では学んだ規則の行動化にも問題はない 示された「あるべき行動様式」に従うことができた</p>
<p>作業遂行に関する課題 (報告・連絡・相談/作業態度)</p>	<p>・自信がなく、加えて不安も高いことから、わからないときに、まず周囲をキョロキョロ見てどうすべきかを考えるため、挙動不審にみえることに気づかない</p> <p>目標として、わからないとき「指示書を見る」「質問する」を掲げて励行した</p> <hr/> <p>・質問しなければならぬと考えると緊張が高くなり、パターン化された言動でも、口ごもるなどにより円滑に行えない</p> <p>会話の途中でも、間があく、言葉を探して見つからない、などがあるが、待っていることがわかると、自分のペースで話すことができた ただし、言葉の手がかりを与える、待つ、などは、特別な配慮事項となる</p>

こうした問題に対しては、言われればわかるのだが行動に結びつきがたい状況があったが、「報告・連絡・質問・相談」の行動様式通りに「質問」すればよいこと、検品で修正を指摘されることが多いために、頻回に報告が起こったこと、気になることがあったら何度でも質問できること、質問の仕方など

が多少ごちなくとも誰も気にしなかったこと、を背景に、繰り返し質問の機会を利用する態度が確認された。一方で、改善されない態度面の問題も依然としてあり、受け入れ側の環境調整の必要性が示唆された。

指示の理解や習熟するまでに時間がかかることから、作業を中断して指示書を参照したり周囲を観察しているといった行動が見られた時には、これを看過すると、思わぬ作業ミスに結びつく可能性があるといえる。

(4) まとめと今後の課題

集団場面における基本的なルールの学習については、「なぜそうしなければならないのか」という理由について、うまく説明できない場面もあるという点に注意を要する。しかし、理由はともかくとして、適切な回答は選べるようになった。こうしたことから、行動上の問題がないように見える点に注意が必要である。

K事例にとって、OA 事業部での効力感のある作業遂行が経験できた意味は大きい。この経験を自信に結びつけることの可能性が示唆されており、本人自身は変容の結果を予期できてはいないものの、その前段階にあるとみることができ。しかし、プログラムを終了するに際して、本人自身が報告しているように「質問のタイミングを見計らって質問する」ことが達成途上の課題として残された。しかし、安心できる事業場で、パターンに沿って質問をする経験を繰り返しながら、タイミングを計ることができるようになって来ている。ただ、問題となるのは、この記述が「自分が苦手だと感じる注意のされ方は何か」への回答として記述されていることである。可能な限り具体的な指導場面を選択し、本人が誤解なく指示を理解する支援に加え、必要に応じて「質問する」ことができる経験を蓄積していくことが必要となる。

第2節 「作業遂行」をめぐる行動上の問題を検討した事例

1. G事例 ……「苦手なことは、放棄して切り抜ける」事例……

(1) 対象者の概要

高校入学時点で療育手帳を有しており、軽度知的障害と診断されている。事例の概要を表 4-4-1 に示す。生活上の課題としては、家族・学校関係者・職場実習先事業所で、「言葉が出にくい」「会話や説明が苦手である」「やる気がないように見える」等が頻回に起こることが指摘されており、特に苦手意識に起因する行動上の問題に対して修正可能性の検討が求められている事例である。ただし、注意集中や多動性・衝動性、こだわり等に関する問題の指摘はない。

プログラム参加に先だって把握した「就職を希望する時期」は「20 歳」とし、「就職の理由」では「生

活していくためにお金が必要だから」をあげていた。しかし、高校卒業後の進路については明確な希望はない。一方、保護者は就職を希望している。

表 4-4-1 プログラム参加前の対象者の概要（事例 G）

<p>家族が指摘する 生活上の課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・面と向かって話しかけられているのに、返事をしなかったり、答えない時がある。
<p>教員が指摘する 学校生活上の課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・パターン化したことは言えるが、説明には苦手意識が強く、言葉が出ないことがある。話す場合には、独り言のようにつぶやく程度。 ・一度聞いてわからないと、直ぐにあきらめる。 ・挨拶や返事・会話は初対面の人ばかりでなく、担任や友人など、相手にかかわらず極めて不適切であるが、担任教師に対しては、初対面の他者や友人に比べると不適切さの程度が若干弱い。ただし、ふざけてよいときとそうでないとはできており、注意されそうな気配を感じることに問題がない。
<p>事業所が指摘する 作業遂行上の課題 (職場実習：5日)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・指示は理解しているように見えるが、積極性に欠け、作業に確実さが無い ・返事はよいが、報告のタイミングがつかめない ・視線があわず、適切な表現ができない
<p>職業評価等の結果</p>	<p>【 知能検査 】 FIQ70 以上</p> <p>【 厚生労働省編一般職業適性検査 】 職務に必要とされている基準をすべてクリアしている職業名をあげることは困難である。ただし、適性検査の途中から 5 課題について回答をしていない。このため適性能得点が極めて低い領域（形態知覚・運動共応）が出現した点には注意が必要である。</p> <p>【 ベンダー・ゲシュタルト・テスト 】 認知に問題は見出されない。</p> <p>【 F & T 感情識別検査 】 全項目数の 1 割程度を回答していない。このため、参考値であるが、回答した項目からは、快 - 不快の混同や感情を読み間違え傾向が認められる。</p> <p>【 総括 】 問題として、できないと思う課題や答えたくない課題に対しては、回答を放棄することがあげられる。複雑でないことを繰り返し行うような仕事に目を向けることが好ましい。安心して取り組むことができる作業を選択することが求められる。</p>

(2) プログラムにおける評価の概要

知識・理解の研修について

G 事例においては、前期プログラム参加時に誤りであった項目が 3 項目（「遅刻」「作業中の返事」「備品の私的利用の禁止」）あり、評価からは、場面によっては適切ではない回答があること、字義通りに理解して理由を明記できない項目や一部に反応して全体を読み誤る項目があることなどが明らかとなった。しかし、ワークシートの学習後は全ての項目に適切な回答ができるようになり、いずれの評価時点においても全項目に適切に回答していた。

表 4-4-2 にワークシートによる学習に先だって回答された職場のルールに関する考え方を示した。

なお、ワークシート学習は、初期評価実施後に順次計画された（情報管理関連の 3 項目については、後期プログラムで初出）。

ワークシートの回答からは、初期評価で適切に回答できなかった項目（「作業中の返事」だけでなく、初期評価の回答は適切であった項目の中の「挨拶」と「ミスの報告」では、理由を明記できないなど、評価で適切な回答を選択していても、把握しきれない問題があることが明らかとなった（表 4-4-2 中に、網掛けで示した）。

表 4-4-2 ワークシートによる「職場のルール」学習前の回答（事例 G）

	評価の理由	助言
就業時間	始業時間が過ぎているから	10分前に職場に着いてから作業を行って下さい。
	会社に連絡しないから	遅れそうになったら、会社に連絡してから、会社に行ってください
挨拶・返事	分かりません	分かりません
	わかりません	わかりません
指示	指示書通りにやるようにと指示したのにそれを無視したから	指示書にしたがって作業する
	上司に相談せずに指示された以外の作業を勝手にやったから	上司に相談してから作業を行う
質問	他の人がやっているところをみて、自分なりに考えて作業をすると会社は取り返しのつかないミスをすることなるから	分からなかったら質問した方がいいよ
報告	時間になってから報告したから。時間までに報告していなかったから	指示書にしたがって作業する
	分からない	わからない
備品	欠勤	欠勤
	欠勤	欠勤
情報管理	そのデータ用紙を見られたり、盗まれたりするから	データ用紙は必ず管理した方がいいよ
	重要な情報を他人に聞かれるから、他の会社の情報を聞かれてしまうことがあるから	
	会社の情報は会社が使うためのもので個人で使ってはいけないから	DMの宛名にいつの時代の名前を見つけても、会社の情報だから個人で使ってはいけないよ

：ワークシートの様式は、場面で示された行動を続けると評価はどうなるのかについて理由を求め、かつ、当事者への助言として確認したものである（別冊教材集参照）

なお、ワークシート学習は、初期評価実施後に順次計画された（情報管理関連の3項目については、後期プログラムで初出）。ただし、前期プログラムでは職場実習で欠勤、また、後期プログラムでは、身体的理由を主訴に「努力を要する課題を避ける」結果として欠勤となったために、ワークシート学習の一部に参加していない。

なお、回答が適切でなかった項目では、表 4-4-1 に示した家族や学校教員、事業所並びに職業評価の結果等を踏まえると、ルールに関する知識・理解が十分でないことが明らかとなる。知識・理解があれば行動化できるとは限らないものの、もともと行動に反映することに課題があるとみることができる。

業務遂行の結果について

表 4-4-3 に、業務遂行に関する結果を示した。

DM 事業部では、研修により「ラベルを小さく切りすぎないように黒い線に沿って切る」「7 cmの位置（P.100）に気をつけて貼る」等の「正確さ」の向上についての意識化は図られていたが、どのように規格品を増やすかについては「わからない」と報告している。しかし、作業遂行以外の課題が多く、不良品も減らなかったことから、当初の指示書からさらに工程を変更し、頻回に作業結果のチェックを行う必要が生じており、自己検品の段階への移行には至らなかった点で、業務遂行上の課題が大きかった。

表 4-4-3 業務遂行の結果（事例 G）

DM作業：ラベルの切り取りと貼付

事例	作業日数	規格品製造数平均	規格品数			規格品外数		不良品率（％）		
			製造数増加（終期 - 初期）	初期製造数	終期製造数	初期不良数	終期不良数	初期	終期	不良品発生率（全体）
G	5	15		欠勤	9	欠勤	1	欠勤	12.5	28.6
最優秀事例	7	48	24	30	54	0	1	0.0	1.2	1.6

事例	ラベルの切り取り				ラベル貼り								
	規格品数（全体）	規格品外の数（全体）	規格品外理由		規格品数（全体）	規格品外の数（全体）	規格品外理由						
			黒線の切り残し	小さく切りすぎ			はがれ	しわ	汚れ	上下位置のずれ	斜め	その他	
G	48	24	24		30	3					3		
最優秀事例	192	1		1	169	8	7			1			

DM作業：文書の三つ折り

事例	規格品製造数合計	不良品発生率合計	1回目					2回目				
			規格品数	規格品外 a	規格品外 b	折りまちがい	その他	規格品数	規格品外 a	規格品外 b	折りまちがい	その他
G	3	90.0	2	0	0	12	0	1	7	8	0	0
最優秀事例	78	3.7	32	0	0	0	0	46	0	3	0	0

備考：最優秀事例は作業によって異なっているが、いずれも作業総数における「正確さ」「速さ」による（参考）

OA作業：データ入力

事例	作業日数	作業合計		チェック機能なし						チェック機能あり	
		適正入力	正解率	適正入力（増加）	適正入力（初期）	適正入力（後期）	正解率増加（終期 - 初期）	正解率（初期）	正解率（終期）	適正入力	正解率
G	3	145	89.0	-	-	48	-	-	81.4	97	96.0
最優秀事例	5	213	97.7	8	31	39	1.2	93.9	95.1	143	99.3

備考：最優秀事例は作業総数における「正確さ」「速さ」による（参考）

また、本人にとって「切る」作業に苦手意識が強いことを、言語ではなく「視線をあわせようとしてみつめる」「苦しそうな表情をする」「手が痛いことを示すしぐさをする」など、さまざまな非言語コミュニケーションを使って訴える行動が頻回におこった。例えば、観察記録によれば、以下のような流れが発生した：「前髪を触り続けている（1分）」「目頭を押さえ、目があうと目頭を押さえる（20秒）」「目をつむる（10秒）」「作業に入らずに見ていた（15秒）」「目頭を押さえ、見ている（10秒）」……「ハサミを動かしてはいるが、自信がないのか、様子をうかがう」「伸びをする」……いわば、気遣いもしくはいたわりの声かけを要求するサインを出し続けることが続いた。「質問・連絡・相談」のルールの学習前であれ後であれ、本人からの説明がないサインを無視し続けた結果、やむなく作業に戻ることになった。回が重なると作業をしない時間が長くなるが、申し出のない限り、休憩退室を認めず、業務時間であることを伝えて促すと作業に戻らざるを得なくなった。なお、職業適性検査における評価では回答しない課題（共応）があったことから、発達性協調運動障害の可能性を疑ったが、ハサミの使用に困難があるわけではなく、学校生活においては特に問題なく「切る」作業を行っていることを確認した。

また、文書の三つ折りでも規格品外の数が圧倒的に多かった。

これに対し、OA 事業部では、「指を早く動かす、検索の番号を早く入力する」「ホームポジションに置く指の位置とキーボードの位置を指で覚える」「誤作動を起こさないようにマウスの位置をパソコンからはなす」など、「速さ」と「正確さ」の向上を意識した作業上の工夫が見られ、適正入力数も正解率も向上した結果、努力賞として表彰された。ただし、チェック機能を使用する入力形式で100%の正解に至らず、正確さに対する意識づけが十分でない傾向が示唆された。また、ここでも、DM 事業部とは異なる問題であったが作業遂行が中断した（勤務評定参照）。

図 4-4-1 に作業種別にみた適正作業の達成について示す。

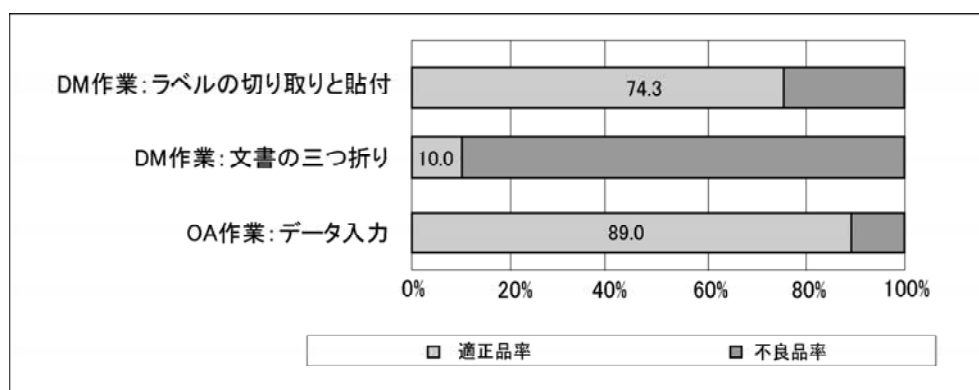


図 4-4-1 適正作業の概要（事例 G）

自己評価では「DM 業務よりも入力業務の方がうまくできる」と報告されており、校内におけるパソコン関連の様々な検定で極めて優秀な成績を収めているという自負があることから、対象者の中でも優

秀な成績を収める期待と予測があったと考えられる。したがって、優秀賞の対象でなかった理由について、即座に「エラーが多かったからですか」と応答した。ここでは、全体評価では適正入力数が不足していること、終期評価における適正入力数に限定した努力賞だったこと、休まず参加すればもっと優れた実績を残せたかもしれないこと、についてフィードバックされることになった。

勤務評定について

勤務評定は、勤務日の終礼において行う自己評価（「出勤」「制服着用」「身だしなみ：10項目」「指示の遵守：2項目」）並びに教員が行う観察評価を総合し、各月の評価を3段階で行った。

前期は出退勤に関する課題は見出されなかったが、作業遂行時の行動統制に課題があったことから、B段階の評定であった。後期は出退勤にかかわる課題に加えて指示の遵守にも課題が大きかったことから、B段階の評定であった。

前期のDM業務では作業遂行とともに「報告」を中心とした行動様式の実践を重視し、後期のOA業務では「目標設定」「作業」「振り返り」「次の目標設定」といった作業の自己管理を重視した作業遂行を指示した（第3部第3章参照）。

後期には、この「目標を設定する」がG事例の苦手意識を触発し、「目標は分かりません」「わからないものはわかりません」と主張することになった。目標が立てられないのであれば前回作業の注意点（わからないときには早めに質問する）を目標にすることを提案したが、受け入れなかった。しかし、拒否の態度をとり続けることに対しては、同僚（生徒）の「Gさんをとばしていただいて……」という発言を喚起することとなり、G事例がやむなく了解することになった。プログラム終了後に「注意されたことは苦手なことであり、苦手な部分の目標を言いたくなかった」と説明した。

目標を設定できないという主張が2回続いた後、3回目以降、表明してもよいと思う目標（作業を正確にする／ミスがないかどうか確認する等）を考え、さらにロールプレイにより練習した上で参加することになった。「自分はパソコンが得意なので参加したいが、目標は言いたくない」といったやりとりを重ねる中で、苦手意識をもつことがあると作業への参加に至らなかつたり、身体症状を訴えて途中退室をしたりと、場面の切り替えができなくなるといった新たな問題に結びつくことになった。

（3）観察された行動上の問題と対応の課題

表4-4-4に、観察された行動の内、問題とされた特徴的な行動の一部を示す。

作業遂行上、頻回に問題となったこととしては、「苦手なこと、嫌いなことは回避したい」「言語化できない、もしくは、言語化したくない時は状況にかかわらず作業を中断し、声をかけてくれることを期待する」などの態度の問題とともに、「努力を避ける結果として、自信を持っているはずの作業でも評価されない」「他罰的な自己主張もしくは自己の正当化のために不安定になる」があげられた。

G事例は、「できないと言えば、やさしく励ましてもらえる」という日常の学校生活とは異なる場面において、前期作業では苦手な（成果に結びつきがたい）作業を拒否することになった。一方、後期作

業では作業自体は本人の中では得意であったが、プログラムの重点とした目標の設定を拒否することになった。こうした問題については、指導されたとしても拒否を繰り返すという状況があり、行動上の問題で形成された本人に対する周囲の低い評価を修正するには至らなかった。話を聞いてくれるのは限られた学校職員のみという問題がある一方で、訴えに情緒的に共感するだけでは自己理解の深化に結びつかないという問題も示唆された。

表4-4-4 問題行動の概要と対応の課題(事例G)

<p>基本的な労働習慣に関する課題 (出退勤・服装・身だしなみ)</p>	<p>・職場のルールの拘束の意味と範囲が理解できず、日常の学校生活の規則と異なる場合に、校則を優先して行動していた 学校生活とは異なる場面設定には、校則を正論として主張し、不本意な注意を受けたという態度をとった</p> <p>職場のルールに従う場面については意識化が図られた</p>
<p>作業遂行に関する課題 (報告・連絡・相談/作業態度)</p>	<p>・指示に従えない/従いたくない場合に、身体的症状を理由に作業を中断した できない理由を言えば、やらなくてもよい、もしくは補助してもらえするという日常の学校生活の経験に即して、課題を回避する方法を選択した</p> <hr/> <p>・検品により修正を指示されると、呆然として立ちすくんだ 一生懸命やったのだから、提出を認めてもらえるという日常の学校生活の経験に即して、課題を回避する方法を選択した</p> <hr/> <p>・得意な作業はやりたいが、作業に伴う苦手な学習は回避/拒否 同僚から「Gさんをとばしていただいて……」との冷淡な発言を引き出す場面もあった</p> <p>参加意志があるのに参加できないのは、プログラムの運営が自分にあわないからであり、自分は一生懸命やっている</p>

(4) まとめと今後の課題

就業準備のための経験活動であることを受け入れた時点では、集団場面における基本的なルールの学習は促進されたといえる。しかし、前期プログラムでは本人の自覚は十分ではなく、学習意欲も作業遂行の成果も低いままであった。一方、後期プログラムにおける情報管理のルールの考え方については、興味のある新規知識であったことから、学習意欲は高かったものの、作業遂行では十分な成果を上げられなかった。準備性は能力のみならず、興味・関心・態度・知識・経験等々によって醸成されるものであるが、職業準備性について、条件が未整備といわざるをえないだろう。

G事例にとって、OA 事業部での効力感のある作業遂行を他者に承認される形で終了できなかった意味は大きい。この経験を行動変容に結びつけることの可能性が示唆されるが、本人自身は変容の必要性や可能性を予期できてはいない。指導場面を設定し、課題を検討することが必要となる。

2. J事例 ……「苦手な作業を消極的に回避する」事例……

(1) 対象者の概要

事例の概要を表 4-5-1 に示す。診断歴はない。

表 4-5-1 プログラム参加前の対象者の概要（事例J）

<p>家族が指摘する 生活上の課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・日課の（例：食器の片づけ方法）を忘れることがある ・気持ちを集中させて努力し続けなければならない課題（例：テストのための準備）を避ける ・日常生活の中での課題や活動に必要な物が、どこにしまっているのかを忘れる ・気が散りやすく、テレビに集中するためにどんどん音声を大きくする
<p>教員が指摘する 学校生活上の課題</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールに沿えないことを指摘されると、正論をもって自らの行動の正当化を図る発言をする ・初対面の人に対する挨拶や返事・会話は適切であるが、担任教員や友人に対する挨拶や返事・会話は不適切なことが多い。ただし、教員や友人でも、相手によって不適切さの程度が変わる。ふざけてよいときとそうでないときの区別には多少問題があるが、注意されそうな気配を感じることに概ね問題はない
<p>事業所が指摘する 作業遂行上の課題 (職場実習：5日)</p>	<p>一般扱いの就職を希望するのであれば、以下の達成が課題である</p> <ul style="list-style-type: none"> ・作業速度を上げる ・一度聞いたことを二度と聞かないように努力する ・周りに人がいなくても、今、何をすればよいかを考えて行動する
<p>職業評価等の結果</p>	<p>【 知能検査 】 FIQ70 以上</p> <p>【 厚生労働省編一般職業適性検査 】 職務に必要とされている基準をすべてクリアしている職業名をあげることは困難である</p> <p>【 ベンダー・ゲシュタルト・テスト 】 認知に問題は見出されない。しかし、作業面では困難に直面すると、見通しなく作業に取り組んだり、自己中心的になる傾向が予想される</p> <p>【 F & T感情識別検査 】 快 - 不快の混同や感情を読み間違え傾向が認められる</p> <p>【 総括 】 問題として、「与えられた課題を最後までやり通すことができるか」「全体の作業量に対するミスは許容範囲内であったか」「所定の時間内で求められた標準的作業量を達成できるか」などの検討があげられた</p>

課題の認識において、家族の評価が主として日常生活習慣の問題に向けられているのに対し、学校関係者の評価は行動の正当化や会話の不適切さなどの生活態度の問題を中心としている点で異なっている。J事例は「他者の評価には大いに関心がある」ことから公の場面では評価を下げる言動は厳に慎むように行動するが、友人や本人にとって意味のある学校関係者等には、他者を批判して自己の位置を上

げる・正当化を図る、言葉尻をとらえて揚げ足取りをするなど、不適切な行動をとることが指摘されている。こうした行動が仲間内だけの言動にとどまらない場合には、本人の意図とは別の評価になるが、本人の中では区別されていない場面もあり、トラブルを喚起する可能性もある。

職場実習では特別な配慮を前提として実施されたが、本人が「一般扱い」の就職を想定していることに対しては、一般扱いでの採用は難しいという事業所の評価があった。

プログラム参加に先だって把握した「就職を希望する時期」は「20歳」とし、「就職の理由」では「やりたい仕事がある」「貯金したい」「他人に自分を認めてもらいたい」「両親から離れて一人暮らしをしたい」「生活していくためにお金が必要だ」をあげていた。また、高校卒業後の進路については進学を希望している。

プログラムに参加する理由として、「お先真っ暗と見える人だから」「与えられたことを投げ出すから」「マイペースだから」「自分ができること、出来ないことなど知らないところがありすぎだから」「人に勘違いされることを言うから」「そもそも考え方が甘い」などをあげ、兄弟と比較されることへの反発があること、肯定的な自己像を見出し得ない状況があること、が明らかとなった。「できない」自分を知りつつ、もてあましており、作業面でも対人面でも集団適応に関する行動上の問題があり、修正が可能かどうかについて検討が求められている事例である。

(2) プログラムにおける評価の概要

知識・理解の研修について

事例においては、いずれの評価時点においても全項目に適切に回答していた。表 4-5-2 にワークシートによる学習に先だって回答された職場のルールに関する考え方を示した。

なお、ワークシート学習は、初期評価実施後に順次計画された（情報管理関連の3項目については、後期プログラムで初出）。

ワークシートによる学習前の記述を見ると、行動に対する評価の予測と期待される行動様式が明確に理解されている回答もあるが、明解に言語化できない回答もあった。加えて、こうした場面での自らの行動には問題がないことを示威するかのような助言が各シートに記入されていることが特徴的である（表 4-5-2 中に、網掛けで示した）。プログラムの振り返りの際に、「状況によってみんなお面とか、仮面とかいろいろにかえるんですけど、こういう状況はあらかじめこういう作られ方をしていて、こういう風にやらないといけないんだというようなことがあるんだってわかりました」と解説していたが、本音は「会社のために働くのではなくて、どちらかという自分の感情なんて全くもって仕事に影響させちゃいけないんだ、要するに動く機械みたいな……」という反発もあったことが読みとれる。ただし、ここでは、本事例の言語理解能力との関係を見ておかなければならない。すなわち、会話は一見するとスムーズに流れているようで、実際には内容が食い違っている可能性が示唆されている点である（第部第1章参照）。問題となるのは、周囲も本人もともに言語理解の問題があるとは気づかず、会話が進んでいくことにある。表出された意見についてはフォローアップが必要であるとともに、場面理解につ

いて詳細なフィードバックが必要となる可能性がある。

表 4-5-2 ワークシートによる「職場のルール」学習前の回答（事例 J）

	評価の理由	助言
就業時間	始まる時間は10時、つまり、10時には仕事を始めなければならないから	クビになりたくなければ、時間を守れ。10時には席に着いて仕事しろ。
	どんなに遅れようが連絡はしなければならないから	クビになりたくなければ、連絡しろ。理由はわからないがルールだ。
挨拶・返事	なんとなく	がんば
	上司は「今」矢嶋さんに用があるから	クビになりたくなければすぐ「返事」しろ
指示	指示書が正確、自分のやり方では必ず穴がある	自分のやり方をすて、指示書にしたがう
	余計なことをしない。それがルール	今は「興味」を捨てる。黙って指示通りに動いて、家に帰ってから自分で調べる。
質問	上司に聞かないで、自分のやり方だから	クビになりたくなければ、上司に聞け
報告	早くできたのなら時間がロスするので早く出す	クビになりたくなければ早く出せ
	会社の損失につながるので、すぐ報告	クビになりたくなければ報告しろ。面倒みてられない。
備品	どうしようもないなと	明日からかわらないで。クビになりたくなければ持って帰るな
	ほかの人がこまるから。共用の備品を使ったらすぐに返さないと評価が「下	クビになりたくなければ戻してこい
情報管理	よくわからないがほんのうがそうだと言っている	かたずけて
	会社のじょうほうもれ	
	かいしゃのりえきがマズイから	・・・待てよ

：ワークシートの様式は、場面で示された行動を続けると評価はどうかについて理由を求め、かつ、当事者への助言として確認したものである（別冊教材集参照）

業務遂行の結果について

表 4-5-3 に、業務遂行に関する結果を示した。

DM 事業部では、ラベルの切り取りと貼付に際し、「正確さ」「速さ」のいずれについても工夫したことは「特にない」と報告されているが、正確さについては「どちらかといえば意識した」、速さについては「どちらかといえば意識しなかった」が選択されており、「自己検品だけでも規格品を作ることができると思うが、できれば検品してほしい」が表明された。最優秀事例に比べると数において劣っているが、不良品発生率は低く抑えられており、優秀事例として表彰される結果であった。ただし、自己評

価については、控えめに大過なくやり過ぎせる回答をしているとみることができる。

これに対し、文書の三つ折りでは、規格品の数こそ最優秀には達しなかったが、不良品を全くださずに作業をしており、「正確さ」を重視する指示に応えたことになる。

表 4-5-3 業務遂行の結果（事例 J）

DM作業：ラベルの切り取りと貼付

事例	作業日数	規格品製造数平均	規格品数			規格品外数		不良品率（％）		
			製造数増加（終期 - 初期）	初期製造数	終期製造数	初期不良数	終期不良数	初期	終期	不良品発生率（全体）
J	7	36	14	27	41	2	4	6.0	9.0	6.4
最優秀事例	7	48	24	30	54	0	1	0.0	1.2	1.6

事例	ラベルの切り取り				ラベル貼り								
	規格品数（全体）	規格品外の数（全体）	規格品外の原因		規格品数（全体）	規格品外の数（全体）	規格品外の原因						
			黒線の切り残し	小さく切りすぎ			はがれ	しわ	汚れ	上下位置のずれ	斜め	その他	
J	157	5	5	1	110	8	8						
最優秀事例	192	1		1	169	8	7			1			

DM作業：文書の三つ折り

事例	規格品製造数合計	不良品発生率合計	1回目					2回目				
			規格品数	規格品外 a	規格品外 b	折りまちがい	その他	規格品数	規格品外 a	規格品外 b	折りまちがい	その他
J	34	0.0	17	0	0	0	0	17	0	0	0	0
最優秀事例	78	3.7	32	0	0	0	0	46	0	3	0	0

備考：最優秀事例は作業によって異なっているが、いずれも作業総数における「正確さ」「速さ」による(参考)

OA作業：データ入力

事例	作業日数	作業合計		チェック機能なし						チェック機能あり	
		適正入力	正解率	適正入力（増加）	適正入力（初期）	適正入力（後期）	正解率増加（終期 - 初期）	正解率（初期）	正解率（終期）	適正入力	正解率
J	5	65	70.7	12	5	17	35.1	35.7	70.8	43	87.8
最優秀事例	5	213	97.7	8	31	39	1.2	93.9	95.1	143	99.3

備考：最優秀事例は作業総数における「正確さ」「速さ」による(参考)

一方、OA 事業部では、作業のために工夫したこととして「寝ない」「意識を保つ」以外には余裕がなかったと報告しており、参加はしていたものの苦手とする作業であり、最優秀事例と比較すると業務遂行上の課題が大きかった。ただし、正解率については当初に比べてめざましく向上した点は評価に値する。一方、チェック機能を使用する入力形式で 100 % の正解に至らず、正確さに対する意識づけが十分でない傾向が示唆された。

自己評価では OA 事業部よりも DM 事業部の作業の方が良いという理由として、「まだ睡魔に勝てる自信があり、作業スピードも速い」と報告されており、前期の優秀賞に比べ、後期は実績を残せなかった点を自覚しているといえる。ただし、業務での「居眠り」は「まずい」が「避けられない」行動であり、対処すべき問題行動であるとは考えていない。

図 4-5-1 に作業種別に見た適正作業の達成について示す。

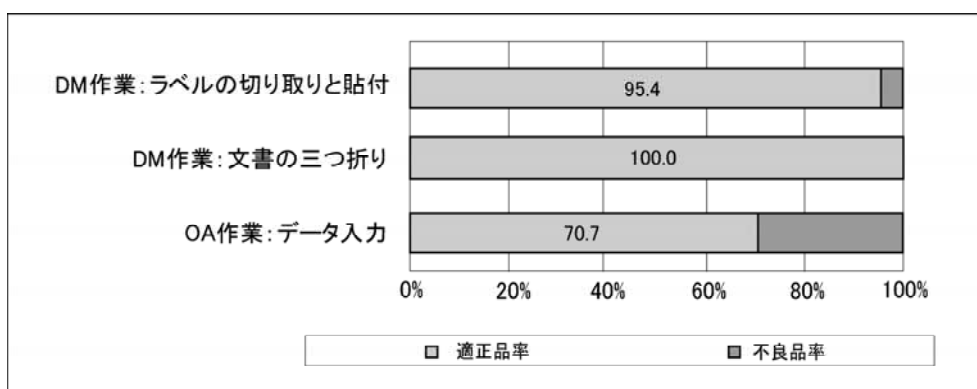


図 4-5-1 適正作業の概要 (事例 J)

勤務評定について

勤務評定は、勤務日の終礼において行う自己評価(「出勤」「制服着用」「身だしなみ:10項目」「指示の遵守:2項目」)並びに教員が行う観察評価を総合し、各月の評価を3段階で行った。

J事例は、前期 DM 事業部でも後期 OA 事業部でも皆勤賞を得た。自己評価では、指示に従うという点では全く問題がないが、服装・身だしなみには行き届かない点があり、特に後期には作業遂行時の居眠りに対する注意喚起があったことから、プログラムを通してB段階(前期はB+)の評定であった。しかし、自己評定と行動観察の評価の乖離はなかった。

(3) 観察された行動上の問題と対応の課題

表 4-5-4 に、観察された行動の内、問題とされた特徴的な行動の一部を示す。

表4-5-4 問題行動の概要と対応の課題(事例 J)

<p>基本的な労働習慣に関する課題 (出退勤・服装・身だしなみ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 知識・理解に加えて、規則の行動化にも現時点で問題はないが、「あるべき行動様式」を示されているから行動しているだけであるという態度を示す。規則の理由を説明しようとせず、差し障りのない範囲で反発を言語化する <p>「クビになりたくなかったらそうしろ」「面倒みれない」などの回答をした</p>
<p>作業遂行に関する課題 (報告・連絡・相談/作業態度)</p>	<ul style="list-style-type: none"> 苦手な作業においては、居眠りが多発し、作業が中断した <p>パソコン作業については継続困難の可能性はある</p> <hr/> <p>自分がプログラム参加を選択したにもかかわらず、なぜこの作業をやるのかと問う</p> <p>努力してできない結果を示すことを回避し、眠くなるから努力できないという態度に対しては、仲の良い同僚(友人生徒)から、当初は励まされていたが、毎回の居眠りに対し、批判的な発言がみられるようになった</p>

作業遂行上、頻回に問題となったこととしては、「居眠りをする」といった態度の問題とともに、「低い評価はやむを得ない状況で生まれた（睡魔に勝てなかった結果、作業量が増えない）」ものであるという認識であった。ただし、自己の正当化のために、努力できない状況を（意識せずに）作ったものであるという可能性が示唆された。

」事例は、「指示に従うのは当然のことである」と表明しており、「居眠りをしたのだから低い評価でも当然である」とすることで後期プログラムの作業が苦手な作業であることを受け入れようとしていたと見ることができる。ただし、本人が努力を放棄しているわけではないが、無意識の内に行動を正当化している点では解決の目処はない。こうした行動について、当初はあきれつつも励ましていた親しい仲間が、徐々に評価を下げる発言をするようになっていた（休憩時間）。ただし、両者の人間関係の存続を左右する事態が起きる前にプログラムは終了した。後期プログラムの振り返りに際し、「自分の行動全部が、何か無理じゃないかっていう感覚があって、どうにかなるだろうという前に絶対ダメになる」と言いつつ、学生であるという点で向き合うことを回避している状況があった。

（４）まとめと今後の課題

」事例については、後期プログラムにおける情報管理のルールの考え方については、新規知識であったにしても、その他のルールの知識・理解については行動化も含めて問題があったわけではない。むしろ、問題となったのは、「できない自分に向きあう」ことを回避する行動である。これは、障害特性の理解と受容を含め、個別の指導課題ではあるが、プログラム対象者集団の一員として、また私的な仲間集団の一員として、集団からの圧力に影響されることになる。集団内外の圧力を効果的かつ適正に利用できる可能性を視野に入れつつ、個別対応の必要性が示唆された。なお、作業種の選択に関しては、就職指導に際して詳細な評価が必要である。

第 3 節 まとめ ……集団が及ぼす影響と指導の限界……

1. 「質問」をめぐる行動上の問題を検討した事例について

不注意や多動性・衝動性の問題に起因する行動上の問題（A事例）、自閉性障害に起因する行動上の問題（C事例）、場面理解や不安に起因する行動上の問題（K事例）の3事例について、「質問」の仕方に焦点をあて、問題の背景を考察した。職場で既知のルールや指示に照らしても判断できない、もしくは、判断に迷うことが起こった時、対処行動として求められるのは適切に質問することに他ならないからである。

ルールは理解しているがその行動化を阻害する要因が明らかなA事例では、阻害要因への対処が課題となった。しかし、本人の自覚と意欲がある限り、時間はかかっても行動の統制に関する支援が可能で

ある。一方で、ルールは理解していても行動化の動機づけに困難の大きいC事例では、不適切な行動の生起に即し、一つずつ個別に検討していくことが求められる。ただし、職場では適切でないと言われる行動を統制するための支援は、本人の就職に対する自覚と意欲を契機として具体化が促進される課題でもある。就職に対する生活設計が明確でない状況では、学校卒業後に課題が引き継がれる可能性が高い。

これに対し、ルールの理解に課題があり、適切な行動が定着しないK事例では、パターン化した行動様式モデリングが有効であること、望ましい行動の生起には、指示を遵守することに対する安心感に加えて作業結果に対する自信を確認できる作業種を選択することが重要である。

2. 「作業遂行」をめぐる行動上の問題を検討した事例について

職場と学校とでは、ルールや人事配置を背景とした人間関係、その集団に求められる行動様式も異なっている。その違いを学習する機会は、在学中に、そう多くはない。その中で、最も大きな違いは、評価基準であろう。作業における期待水準を大きく下回ることになった2事例について、「作業遂行」のしかたに焦点をあて、問題の背景を考察した。

問題解決の方略を探る前に課題を放棄したG事例では、プログラムの目的並びに場面設定の理解が課題となった。ただし、本人が得意であると考えた仕事で優秀な成績を収めたいという認識があったこと、問題解決の方略を提案されたことから、放棄をやめることができた。職場では適切でないと言われる行動を統制するための支援は、本人の就職に対する自覚と意欲を契機として具体化が促進される課題でもある。就職に対する生活設計が明確でない状況では、学校卒業後に引き継がれる可能性が高い。

一方、場面理解は十分であったが作業種によって遂行それ自体に困難があったJ事例では、能力起因の問題により達成動機の維持が困難となった。ルールの点で職場にふさわしい行動は、作業遂行と一体のものである。望ましい行動の生起には、作業種を選択が重要となる。

3. おわりに

プログラムの対象者の中には、就職の意志や就職時期の希望が比較的明確な事例もあるが、必ずしも明確ではない事例もある。問題行動も多様である。こうした問題行動について、集団規範への同調と逸脱の視点から検討することとしたい。

プログラムのために構成した集団における適切な行動様式については、概ね斉一性を保っており、指示の遵守についても、緊張感をもった作業遂行についても、維持することができた。日常の学校生活の場面には存在しない緊張感と静寂が保たれていたことについては、プログラム対象者のみならず、観察評価のために同席した教員からも確認された。ただし、障害特性に起因する問題から、集団規範への同調に課題があった事例(A・C・K)もあった。A事例では逸脱行動が頻回に起こっていたが、個別ルールの設定により集団規範への同調が予期されている。一方、C事例では逸脱行動の認識自体が持てない

ながら、集団規範への同調が一部可能となった。ただし、C事例の場合には、自らが集団に対して拠り所を求めたわけでも、集団規範を積極的に受け入れたわけでもなく、いわば、結果的に同調を余儀なくされたという点で、強制的同調であったといえるだろう。また、K事例では、規範への同調意志はあるものの行動が伴わないことが課題となった。

さらに、集団における行動の拘束については、概ね厳格に維持されていた。ただし、作業特性に起因する問題から、集団規範への同調/逸脱とは別に、拘束の拒否もしくは回避が生じたG事例とJ事例もあった。

なお、日常集団との差別化については、概ね設定した要件で図られていた。ただし、C事例やG事例においては場面の切り替えに困難があった。C事例では予定の変更への対応に課題があったが、帰属意識の高まりにより日常集団との差別化が可能となった。一方、G事例では集団の規範への強制的同調により日常集団との差別化が可能となった。

ワーク・チャレンジ・プログラムは、軽度発達障害者の職業上の課題への対応を検討することを目的とし、特に、職場の基本的なルールの知識・理解の獲得並びに行動化（獲得された知識の適切な利用）の把握に焦点をあてて試作された。知識・理解の獲得に当初から問題のなかった事例（C・J）並びに学習の過程で知識・理解の獲得に成功した事例（A・K・G）について、それぞれ個別の行動の課題が検討された。

事業場を模した集団場面の経験は新規性が高く、日常的な関係性の薄い指導者による指導においては、集団が及ぼす影響を効果的かつ適正に利用できる可能性が示唆された。これは、これまでの行動上の問題で形成された日常場面における周囲の低い評価を修正できるかどうかという問題と関連する。

障害特性に起因する問題への対処方法の獲得はそれぞれに個別であり、集団の圧力を利用することの限界が示された一方で、個々の問題の改善に際しては、集団場面を欠くことができない。こうした意味において、朝礼・集合研修（ワークシート・ロールプレイを含む）・作業場面は、それぞれ有効に機能したといえるだろう。

最後に、獲得された行動を日常場面で汎化できるかどうかという点が検討課題となる。加えて、これまでの職場実習の場面で指摘された問題について、今後の職場実習等で、どのように改善されるかについても検討事項となろう。

終章 研究のまとめと今後の課題

発達障害者の就労支援にあたっては、特定の作業における作業遂行力の向上のための評価だけでなく、円滑な職務遂行や対人関係を維持するために職場に存在するさまざまなルール（就業規則等には明文化されていないが、多くの人がそのルールにしたがって行動することを前提としている暗黙のルール）に関しても、具体的な指導の対象とすることが求められる。特に、「学校から職業へ」あるいは「福祉から雇用へ」と場面が変わることによって、新たに獲得することが必要とされるルールについて、これらのルールをどのように学習していくのか、という課題は就労支援において重要である。

本報告書では、「職場における最も基本的なルールのうちのいくつかをとりあげ、明文化した上で、それらのルールを学習するための教材を用い、併せて、発達障害者が誤った理解をしている背景にはどのような考えがあるのかなどについての検討が可能なプログラム」として、ワーク・チャレンジ・プログラム（試案）を提案した。また、学習されたルールは、より具体的な場面において行動化されていることを検討する必要があるため、プログラムは、作業遂行場面を含むものとした。これは、知識としてルールを「知っていること」と「できること（ルールに従って行動する）」が必ずしも一致しない可能性があると考えられるためである。

ここでは、プログラムを遂行した結果について、まとめると共に今後、どのような展開が必要についてプログラム遂行を通して明らかとなった課題について整理する。

第1節 プログラム試行の結果

1. ルール及び規則に関する学習とワークシートの利用

プログラムでは、職場において必要とされる基本的なルールに関する評価を14場面（前期プログラムで11場面、後期プログラムで3場面）に関して行った。また、それぞれの場面の評価後に17項目に関するワークシートによる学習とさらに詳細な19項目に関する規則の学習を行った。

これらの学習及び評価を通して、本プログラムで学習対象としたルールは、すでに獲得された既知の知識を多く含むことが明らかとなった（各場面に関する適切な回答の選択率は、初期評価の段階では「始業時間」に関する場面の54.5%を除き、72.7%～100%であった）。しかしながら、初期評価の段階では、11のすべての場面に関して適切な行動もしくは考えを選択した者は、対象者13名中4名であり、9名においては適切ではない回答が選択された（後期の3場面に関しては、1名を除き、すべての対象者において適切な回答が選択された）。

その後の学習を通して、ルールに関する知識の獲得に関しては一定の効果が認められた（第 部第 2

章)が、適正に修正されない対象者もいた。これらの対象者に関しては、14の評価場面に即したワークシートにおける評価と学習において、その特徴が明らかとされた。なお、プログラムで使用したワークシートは、対象者が回答を記入した後に、模範となる回答例を示すことで職場に関するルールの理解をより深めるために作成された教材であるが、同時に評価課題における回答の選択理由について検討するための資料でもある。

対象者の特徴としては、以下の3点が明らかにされた。ただし、すべての対象者において観察される特徴ではないことに留意する必要がある。

(1) ルールは知っているが、理由を説明できない場合があること

「理由はわからないがルールだ」と回答した事例に最もよくその特徴が表れているが、特定の行動(あるいは考え)がどうして最も適切であるのかについて、明確な理由を説明できた事例は少なかった。こうした特徴は、ワークシートにおいて、上司の視点から、特定の行動がどのように評価されるのかを尋ね、併せて、なぜそのような評価になるのかについて理由を記述させた結果、また、そのような評価を受けた同僚に対して、どのように助言をするのかについて記述させた結果から明らかとなった。

ルールに基づいた行動ができれば、職場では、特に問題とならないことが予測されるが、少なくとも、「ルールを知っていること」が、「ルールがなぜ必要であるのかという理由を理解していること」と一致しない可能性が示唆された。

(2) 一般的ではない独自のルールを持っているが、顕在化しない場合があること

14場面に関する評価で適切な回答が選択されない場合において、ワークシートの記述からその理由が明らかとなる事例もあった。例えば、「毎日のあいさつ」に関しては、「あいさつするときは手が止まってしまう上、相手の集中がとぎれるから」挨拶をしないのがよく、「作業指示に従う」に関しては、「失敗していないなら、自分のやり方でやっても良く」「何度も注意されたら上司の指示に従うのが良い」と回答するなど、独自のルールを持っている可能性が示唆された。

しかしながら、いずれの事例でもプログラムにおいて、挨拶を欠かすことはなく、実際の作業場面で上司(指導者)の指示にしたがわずに自分勝手な方法で作業することはなかった。こうした対象者の場合、ルールの理解が十分ではない点に関して、短期的な観察だけでは問題が明らかとならないことが予想される。そして、このような事例の「職場のルール」に関する知識理解の特徴については、「あいさつをしないことが続き、注意を受ける」、あるいは「自分勝手なやり方でミスをしたり、作業時間が長引く」などの問題が発生するまで顕在化しない可能性が高い。

したがって、指導に際しては、「ルールにしたがって行動できる」とみえる場合であっても、「ルールの理解」について適切でない場合があることに留意する必要がある。

(3) ルールに関する知識はあるが、行動化されない場合があること

学習されたルールが行動化されるか否かに関しては、プログラムの作業遂行場面で適宜、観察により

確認された。その結果、プログラム開始以前より適切な知識が獲得されているにもかかわらず、実際の行動場面では不適切な行動をする対象者の存在が確認された。したがって、「ルールを知っていること」と「ルールにしたがって行動できること」が必ずしも一致していない対象者に関しては、本プログラムのような知識の獲得を主とした指導とは異なったアプローチが必要であることが示唆されたといえる。

(1)～(3)に加えて、複数の場面において、理由の説明などに適切でない回答が見られるなど、課題そのものの理解について十分でない可能性を示唆した事例があった。ただし、WISC - の言語理解指数、また、教員の評価による「指示理解」については、他の事例と比較して特別に困難を予測させる事例ではなかった。したがって、回答の不適切さが、言語的な理解の課題なのか、表現の課題なのか、あるいは他の困難があるのかについて、別途、検討可能な場面を設定することの必要性が示唆されたといえる。

なお、本プログラムでは、評価課題等は、文章を呈示しながら、指導者が読み上げる形式で進められた。また、回答はすべて記述式であった。これは、小集団場面での発言に対して過度の緊張や苦手意識をもつ対象者に配慮したものである。しかし、書字に困難がある事例、あるいは文章作成に極めて強い苦手意識を持つ事例などに関しては、別の方式での指導並びに参加を検討する必要がある。

2. 作業遂行に関して

作業遂行に関しては、実際の職場に近い模擬場面で評価することとし、プログラムのための「事業場」を設定して作業を実施した。作業では、「正確さ」と「速さ」について、自己チェックができる課題を選択した。また、前・後期のプログラムで異なった業種の課題であることを条件とした。その結果、前期プログラムでは、実務作業としてDM業務：宛名ラベルの切り取りと貼付、文書の三つ折り作業を、後期プログラムでは事務作業に配置転換をしたという設定のもと、OA業務：データ入力作業を実施した。また、作業種は異なるが、いずれの作業においても作業の正確さと「経費」との関連について説明し、意識化を促した。なお、作業遂行の結果からは以下の3点が対象者の特徴として挙げられた。ただし、すべての対象者において観察される特徴ではないことに留意する必要がある。

(1) 作業種によって異なった作業態度を示すこと

プログラム実施結果からは、DM作業とOA作業では作業遂行に関して異なった行動を示す事例の存在が明らかとなった。例えば、DM作業では見られなかった作業中の居眠りが、OA作業で認められるなどである。単一作業における観察で評価した場合は、例えば、DM作業において、「集中して作業に取り組み」、「怠けたり、手抜きをせず」、結果として作業量の向上も認められ、ミスが減少した場合には、作業遂行上の態度に関する職場のルールの基本は理解されていると評価される可能性がある。し

かし、実際は、本人にとって得意な（興味のある）作業であったため、不得意（関心のない）作業では、不適切な行動をとる可能性は否定できない。仕事に関しては、本人の中で得意な、そして、関心のある作業に就いたとしても、時には、苦手な作業や興味のない作業を任されることもある。そのときにも作業遂行に関して適切な行動をとれるのかについて評価するためには、複数の作業遂行場面による評価が必要であることが示唆された。

（２）「正確」に「速く」作業することが困難であること

プログラムでは、実際の給与は支払われないが、給与明細の試算を行い、職場における評価の仕組みについて学習するとともに、対象者がプログラム期間に達成すべき作業遂行上の目標を示し、かつ、未達成課題への挑戦を促すこと目的とした。本プログラムの２作業種における適正な作業量の増減及びミスの増減からは、作業の「正確さ」と「速さ」に関して、対象者本人が「意識した」としても必ずしも、結果に反映されないことが示唆された。加えて、前後期プログラム終了時の振り返りでは、作業遂行に際して、「正確に、かつ、速く作業を遂行すること」そのものを意識していない場合があることも示唆された。

作業遂行に関する態度に関しては、プログラムの朝礼時に３つの業務心得として、「品質第一に努めます（作業の正確さ）」、「納期を守ります（作業の速さ）」、「経費節減に努めます（作業における無駄な経費の発生を省く）」を唱和し、かつ、毎回、個人毎に前回の結果をフィードバックしたにも関わらず、１７回のプログラムの中で十分に意識化されたとは言えなかった。

（３）出勤、服装及び身だしなみ、指示の遵守に困難があること

勤務評定はプログラムが、前期は３ヶ月に、後期は２ヶ月にわたったことから、それぞれの月毎に示した（本プログラムでは、計５回）。評価は、出勤、服装及び身だしなみ、指示の遵守に関して行った。また、評価は、総務部として観察評価を担当した教員によるものである。ただし、毎回のプログラム終了時には同様の項目について自己評価を実施している。

その結果、５回のうち、４回が「Ａ」評価の事例は２事例あったが、すべてにおいて「Ａ」を得た事例はなかった。一方、すべてにおいて「Ｃ」評価となった事例が２事例あった。「Ｃ」評価の事例のうち、１事例は自己評定においても多様な問題があることを認識していたが、一つを意識すると別の問題に注意が行き届かなくなるということを繰り返した。これに対し、もう１事例では、問題そのものを認識しておらず、勤務評定と自己評定の乖離が課題となった。

なお、「Ｃ」評価となった２事例では、ルールに関する評価課題及びワークシートによる評価では、これらの項目に関して適切な理解を示しており、また、自己評定において、問題がないとした事例では特に、自己評価の修正を行わない限り、行動が修正されないという課題が明らかとなった。

3．事例の検討から

プログラム全体に関しては、集団における適切な行動様式について、概ね斉一性が保たれており、指示の遵守についても、緊張感をもった作業遂行についても、維持することができた。日常の学校生活の場面には存在しない緊張感と静寂が保たれていたことについては、プログラム対象者のみならず、観察評価のために同席した教員からも確認された。一方、今回の対象者のうち、作業場面で特に問題となる行動として、「質問が待てない」「質問ができない」、作業に取り組む態度として苦手な課題からの「回避」「逃避」が観察された5事例に関して、個別の課題を明らかにすると共に、小集団というプログラムの実施様式が個人にどのように影響を与えたのかについて検討した結果、特に事業場を模した集団場面において、朝礼・集合研修（ワークシート・ロールプレイを含む）・作業場面は、それぞれ有効に機能したことが確認された。また、こうした新規性が高い経験並びに日常的な関係性の薄い指導者による指導においては、集団が及ぼす影響を個別事例の課題に対しても効果的かつ適正に利用できる可能性が示唆された。しかしながら、一方で、事例にみられた障害特性に起因する問題への対処方法の獲得はそれぞれに個別の課題であり、集団の圧力を利用することの限界もまた示された。

第2節 今後の課題

ワーク・チャレンジ・プログラム（試案）で採り上げた規則や作業課題に関しては、対象者毎の特性や希望する進路先の職種に照らして一定程度変更する（追加・削除）ことを前提としている。DM事業部で予定した規則集15を中心とし、OA事業部では4つの規則を追加したように、例えば、今回の規則には含まれていないが、安全に関する注意が特に必要な職場への就労を検討している場合には、安全に関する規則をプログラムに加えるなどである。なお、規則を追加する際には、評価課題並びにワークシートを適宜追加する必要がある。また、作業課題に関しても、作業の「正確さ」「速さ」「経費」に関する意識が明確化される課題であれば、今回、設定した作業課題以外の作業課題も選択できる。

ここでは、プログラムを通して明らかとなった課題作成上の留意点と今後の課題についてまとめる。

1．評価課題、規則及びワークシートを作成に関する留意点と今後の課題

評価課題に関して、前期プログラムで用いた11場面については、事業所の意見並びに教員の意見について検討した。なお、6事業所を対象とした詳細な理由の明記を伴うアンケートでは、11場面に関する評価は1場面を除き、一致した。また、一致しなかった1場面についても、基本的には、6社において望ましいとされる行動は一致しており、また、その理由も一致していた。ただし、当該場面については、1社において、別の選択肢もまた、そのときの状況によっては「適切」と評価される可能性があると呼

価された。なお、56事業所を対象とした回答においても、場面毎に最も「適切」の回答率が高かった選択肢は、これらの結果と一致した。しかしながら、「適切な考えや行動」が1つに定まる場面もある一方で、場面によっては、「適切」の回答率が最も高い選択肢であっても5割以下の場面もあった。また、1場面につき、2つ以上の選択肢で「必ずしも不適切とはいえない」という回答が、20%を超える場面もあり、事業所（回答者）によって、さまざまな場面で許容される行動の範囲が異なること、場面設定並びに選択肢に関する解釈と評価が一定ではないことが示唆された。このことは、今後、職場における暗黙のルールについて学習するための教材作成において留意すべき点といえる。

なぜなら、職業準備の段階では、職場において求められる最も望ましい行動（今回のアンケートにおいて、事業所の「適切」の回答率が最も高い選択肢の行動）を指導することになるが、その一方で職場では、必ずしもそうした行動をとらない場合やとらない者が存在することが明らかとなったからである。加えて、場面によっては、選択肢に示したいずれの行動に関しても、必ずしも「適切」、あるいは「不適切」と評価できない場合が存在したことから、評価もしくは学習用の教材として、職場の場面や選択肢などを作成する場合には、事前に、事業所などを対象にヒアリングや調査を行い、指導の目的に併せて、適切な場面を設定することが必要となる。このことは、今後、新たな規則並びに評価、ワークシートを作成する際に留意すべき点である。

なお、今回の事業所対象調査では、採り上げたルールが基本的なものであったことから、業種・職種・職位別の検討を行っていないが、実際には、職種・職位・業種によっては許容される行動の範囲が異なる可能性もあり、この点についての検討は今後の課題として残された。また、業種によって必要とされるルール、例えば、安全面や衛生面の管理などに関する評価課題・規則・ワークシートの作成もまた、今後の課題として残された。

2．評価課題、規則及びワークシートを実施する際の留意点と今後の課題

職場のルールに関して、多くの事業所が「適切」と評価した行動や考えについて指導したとしても、発達障害者が実際に就職した職場では、必ずしもそうしたルールが遵守されるとは限らず、発達障害者の理解を混乱させる可能性があることを理解しておく必要がある。また、今回のプログラムには含まれていないが、発達障害者自身に望まれる行動とは別に、他者が「適切ではない」行動をしていた時に、どのように対応するか、などについての理解を促進するための課題は、今後、プログラムに追加することが求められる課題である。

なお、11の場面については教員に関しても同様にアンケート調査を実施した。その結果、事業所において「適切」の回答率が最も高い選択肢は、教員においても最も回答率の高い選択肢であり、両者が望ましいと考える行動に関しては概ね一致していた。しかしながら、1場面を除き、10場面に関して、は事業所と教員の回答傾向に差が認められた。特に、複数の場面において、教員の「必ずしも不適切とは

いえない」の回答率は事業所よりも高いことが明らかとなった。このことは、教員にとって、許容される行動の範囲が事業所よりも広いことを示唆している。したがって、実習前、あるいは就職以前の段階でプログラムを用いる際には、各場面において適切とされる行動や考えに関して、事業所（受け入れ側）と教員（送り出し側）の評価に違いがあるかどうかを検討しておくことは重要である。

3. 作業遂行課題の作成と実施に関する留意点と今後の課題

ここでは、プログラムで実施した2つの作業、DM業務とOA業務に関する実施上の留意点と課題についてまとめると共に、新たに課題を作成する際の留意点と今後の課題について述べる。

【DM業務について】

「宛名ラベルの切り取りと貼付」「文書の三つ折り」を実施した結果から、この作業を実施する際には、以下の点に留意する必要がある。

際だった器用さは必要ないが、手指の巧緻性を要すること

単位時間内の生産量が少ない場合があること

により、検品作業を位置づけるために必要な「規格品」と「不良品」を確保できない場合があること

個人差が大きい場合、作業指示に関して個別対応が必要になること

の個別対応のためには、指導者側の人員確保が必要になること

作業結果の検品を自動化できないこと

作業を実施するために、一定の経費を要すること

封筒・「ラベル」並びに「文書折り」のための用紙については、再利用できないこと

(なお、との関連で、「検品作業」そのものを作業種として選択するうえで、これらの「規格品」あるいは「不良品」を用いる場合には、計画的に作業量を確保する等が必要となること。)

なお、「正確さ」の向上をめざして努力する過程であったとしても、コスト意識を高めるためには、「一定程度の不良品を発生させること」が求められる。したがって、用意した補助具は限定的支援にとどめ、例えば、ラベルを貼る位置を切り抜いた「型紙」のような用具は用意していない。ただし、この点に関しては、対象者の手指の巧緻性の問題とも関連していることから、検討課題として残された。

また、DM業務に関しては、さらに、作業特性や作業の習熟の条件を明らかにすることを求める場合として、

週1回ずつの実施であれば、安定した作業遂行の確認に最低5回は必要であること

可能な限り等間隔で連続した日程を組むこと

連続した日において実施するプログラムを計画する場合には、作業習熟の過程が異なることが検討事項として残された。

【 OA 業務について】

OA 業務の「データ入力」課題は、DM 作業と比較して、指先、手腕の器用さは求められない。また、データの内容に氏名及び住所が含まれるが今回のプログラムで利用した「やってみようパソコンデータ入力」の工夫により、漢字が読めなくとも、異同の判断ができれば、課題を遂行することは可能である。

以上を踏まえ、「データ入力」を実施した結果から、プログラムの作業遂行課題として選択する際に留意すべき点は以下の通りである。

入力用のカードと自分が入力したデータの異同を判断するために、視知覚認知に特段の困難がないこと

特性による個人差が大きい場合、特にミスが多い対象者については、個別対応が必要になること
の個別対応のために、指導者側の人員確保が必要になること

人数分のパソコンが必要となること（ただし、課題については、破損しない限り再利用が可能である）

なお、後期プログラムは実施回数が7回と前期と比較して少なかったことから、作業の習熟に関する検討が困難であった。このため、データ入力作業において、「正確さ」と「速度」の向上をめざしてどのような工夫が個人毎に可能なのか、また、その方法がどの程度効果があるのかに関しては、今後の検討課題として残された。

また、新たに作業遂行課題を作成するにあたっては、

作業の「正確さ」と「速さ」について、自己チェックができる課題を選択すること

作業手順について短期間で理解可能な課題を選択すること

を条件とする。

4 . プログラム内容の充実と期間等について

今回のプログラムでは、基本的なルールのみを採り上げたが、同時に作業場面におけるルールに関する知識の行動化についても検討するために、作業遂行の時間を一定程度、プログラムに組み込んだ。このため、小集団での実施にもかかわらず、規則やワークシートに関して、話し合いやロールプレイなどの時間を十分に確保できなかった。また、作業遂行に関しても、作業の習熟そのものは目的とはしていないものの、作業遂行の「正確さ」「速さ」に関する評価と改善に十分な期間であったか、という点で、課題が残った。

プログラム内容の充実は、実施にどの程度の時間をプログラムにあてることができるか、また、連続した実施が可能か、など実施期間と実施体制と関連が深い。この点について、今回のプログラムにおいて、知識の修正が十分ではなかった対象者、特に、「 したほうが良いけど、 でも良い」と、適切な行動についての知識はあるが、それ以外の行動についても自分なりの解釈で行動を正当化する回答を示す対象者に対しては、プログラム内であえて問題が発生する場面を設けて指導することが適切か、また、そのためにプログラム期間を延長する必要があるのか、などが検討すべき課題として残された。加えて、知識の行動化に困難があった対象者に関して、小集団での実施であることを踏まえ、どのような課題を加えることが望まれるのかについても課題として残された。なお、プログラムに新たな課題を加える場合には、当然のことながら、期間の延長が求められるため、時間をどのように確保するのか、優先順位をどのように考えるかなどが課題となる。さらに、プログラムにおいて獲得された行動が実習などの場面で汎化できるかどうかという点についての検討もまた、今後の課題として残された。

本プログラムは、ワーク・チャレンジ・プログラム（試案）とした。これは、以上のような課題についての検討を通して、軽度発達障害者の就労支援のためのプログラムとして、より実用性のあるものになっていくことが望まれるためである。したがって、本報告書は、ワーク・チャレンジ・プログラムに関する現時点での到達点についてのまとめと位置づけるものである。

引用文献

- 上野一彦・花熊暁 2006 軽度発達障害の教育 日本文化科学社
- 氏家康二 監修 2002 これが正しい職場のルールです 中経出版
- 宇野彰・春原則子・金子真人 2002 標準抽象語理解力検査 インテルナ出版
- 浦野啓子 1999a あいさつが3時間でマスターできる 明日香出版
- 浦野啓子 1999b ビジネス・マナーが3時間でマスターできる 明日香出版
- 藤原等 2003 障害児の視知覚・知能・学力に関する発達の研究 二瓶社
- 小貫悟・名越斉子・三和彩 2004 LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング 日本文化科学社
- 白沢節子 2006 常識以前の仕事のルールとマナー 日本実業出版
- 長崎勤・宮崎眞・佐竹真次・関戸英紀・仲村晋(編著) 2006 スクリプトによる社会的スキル発達支援 川島書店
- 皆川澄子監修 2002 【マンガ】ビジネスマナー新装版 サンマーク出版
- 障害者職業総合センター調査研究報告書 No.39 2000 知的障害者の非言語的コミュニケーション・スキルに関する研究 - F & T感情識別検査及び表情識別訓練プログラムの開発 -
- 障害者職業総合センター調査研究報告書 No.77 2007 「やってみよう! パソコンデータ入力」の開発 - 知的障害者のパソコン利用支援ツールの開発に関する研究 -
- 滝浦孝之 2007 ベンダー・ゲシュタルト・テストにおける日本人の標準値 - 分献的検討 - 広島修大論集, 人文編 Vol.48, No.1 315 ~ 346.

資 料

【 第 部 第 2 章 第 3 節 (本文 p.14 ~ 17) 】

8 領域96課題について

日常生活について

1. トイレが一人で利用できる
2. 食事のマナーが守れる
3. 他人に不快感を与えない程度に身なりを整えられる
4. 身辺を清潔にできる
5. 整理・整頓ができる
6. 病気やけがの予防ができる(汗をかいたら着替えをする、うがいをするなど)
7. 病気やけがに対処できる(体温計を使う、服薬できるなど)
8. 一人で食事の支度ができる
9. 一人で掃除や洗濯ができる
10. 余暇がうまく過ごせる

職業生活について

1. 目印をつければ、自分のものが分かる
2. 自分のものと他人のものが区別できる
3. 他人の物や会社の物を、無断で持って行かない
4. 会社の備品や道具などを使ったら、必ず返す
5. 順番や交代の意味が分かる
6. 仕事中にむやみに歩きまわったり、騒いだりしない
7. 整理・整頓ができる
8. 共同の道具などを大切に使う
9. 約束を守る
10. 会社の決まりを守り、礼儀正しく行動する
11. 自分の考えと違ってても指示を受け入れる
12. 注意されたことは素直に聞く
13. うそをついたり、言い訳をしたりしない
14. 自分で工夫して仕事する
15. 積極的に作業に取り組む
16. まじめにコツコツと仕事をする
17. 出勤状態がよい(むやみに休まない)
18. 怠けたり手抜きをしたりしない
19. 自分に分担された仕事は、責任を持って最後までやり遂げる
20. できないときにごまかさない
21. 辛抱強く、飽きないで仕事をする
22. 疲れを訴えることなく、ねばり強く仕事をする
23. 気に入らない仕事でもよく耐える
24. 反復作業に耐える
25. ふざけたり、よそ見をしないで仕事をする
26. 仕事に無駄話をしない

協調性について

1. 身近な人に、「おはよう」、「さようなら」などのあいさつをする
2. 「ありがとう」、「ごめんなさい」を言える
3. 場に応じた適切なあいさつや応答をする
4. 必要ときに他人に協力する
5. 必要ときに他人の協力を受け入れる
6. 場の雰囲気が分かる
7. 自分勝手な行動をしない
8. 他人に迷惑をかけたときには、謝る
9. 他人の失敗や過失をとがめない
10. 助けてもらったときには、感謝の気持ちを表わす

意思の表示について

1. 話す相手と視線をあわせる
2. 表情や音声、身ぶりで自分の気持ちを表現できる
3. 感情をあらわに出してはいけない場面が分かる
4. 話し手の表情、音声、身ぶりを見て相手の気持ちが分かる
5. 聞かれれば、見たこと、聞いたことを上司に話す
6. 自分の経験したことや見聞きしたことを、簡単な言葉で上司に話す
7. 事柄の順序をたどって、経験したことを話す
8. 仕事が終わったら報告をする
9. 簡単な伝言をする
10. 電話や来客があったときは、取り次ぎをする
11. 上司や家の人などに、要件を落とさずに、簡単な伝言をする
12. 自分の名前を呼ばれたら、返事をする
13. 電話の対応の仕方を知り、利用する
14. 話分からないときは聞き返す
15. 作業が分からないときは、尋ねる
16. 簡単な言葉で、依頼や訴えをする
17. 要望や不満などを言葉で表現する
18. 指示や説明を正しく聞き取る
19. 上司などの説明、友達の話、簡単な放送、録音などを聞いて、内容のあらましが分かる
20. 身近な問題を仲間と話し合い、自分の意見も述べ
21. 自分の意見をみんなに分かるように話す
22. 話し合いなどで、聞き手の方を向いて、はっきり話
23. 必要なときには、ていねいな言葉で話す
24. 時と場所にに応じて、適切な言葉や態度で対応する
25. 立場をわきまえて適切な言葉や態度で対応する

作業について

1. 課題が変化した場合、新しい作業内容や手順を短時間で覚える
2. 道具や機械や材料の準備、後片づけができる
3. 道具や機械や材料を正しく使う
4. 道具や機械や材料の管理や手入れができる
5. 道具や機械や材料を大切に扱う
6. 道具や機械や材料を注意して運搬する

職業に関する知識・理解について

1. いろいろな職業の名前が言える
2. 多くの人々が仕事を分担し、協力していることが分かる
3. 生産工程で仕事をそれぞれ分担し、責任を持って働いていることが分かる
4. 仕事の内容と自分の分担する役割が分かる
5. 職場の組織や機構が分かる
6. 労働時間、賃金、休暇などの基本的労働条件について分かる
7. 健康保険、労働保険、年金などの制度のあらましが分かる
8. 履歴書など、手本を見て書き写す
9. 公共職業安定所、福祉事務所などの役割と利用方法が分かる

自分の特徴について

1. 自分がどういう仕事に向いているかが分かる
2. 自分のやってみたい仕事分かる
3. 自分の得意・不得意が分かる

一般的な知識について

1. 火事や事故の時、119番や110番に電話連絡すればよいことが分かる
2. 警察署、消防署、郵便局、病院、市役所(町・村役場)などのおよその働きが分かる
3. 日常生活で使う水、電気、ガスなどの働きを知り大切に使う
4. 日常生活に必要な伝票、領収書、諸届、申込書などの意味が分かる
5. 日常生活に必要な伝票、領収書、諸届、申込書などの記入の仕方が分かる
6. 日常生活でよくふれる外来語が分かる
7. 選挙の意味が分かり、市町村や国などの選挙に関心をもつ

【 第 部 第 2 章 第 3 節 調査結果 (本文 p.42 ~ 51) 】

			調整済みの標準化された残差			
					×	
備品の私的 利用の禁止	選択肢 1	教員	0.19	1.65 *	-1.65 *	
		事業所	-0.19	-1.65 *	1.65 *	
	選択肢 2	教員	0.45	-0.10	-0.75	
		事業所	-0.45	0.10	0.75	
	選択肢 3	教員	1.10	3.55 **	-3.86 **	
		事業所	-1.10	-3.55 **	3.86 **	
	選択肢 4	教員	-0.18	3.04 **	-2.95 **	
		事業所	0.18	-3.04 **	2.95 **	
始業時間を 守る	選択肢 1	教員	-1.25	1.12	-0.77	
		事業所	1.25	-1.12	0.77	
	選択肢 2	教員	-1.45	3.36 **	-2.14 *	
		事業所	1.45	-3.36 **	2.14 *	
	選択肢 3	教員	-1.00	0.61	1.02	
		事業所	1.00	-0.61	-1.02	
	選択肢 4	教員	-1.29	1.56	-0.68	
		事業所	1.29	-1.56	0.68	
遅刻の連絡	選択肢 1	教員	0.01	1.46	-1.44	
		事業所	-0.01	-1.46	1.44	
	選択肢 2	教員	-1.78 *	2.19 *	-1.63	
		事業所	1.78 *	-2.19 *	1.63	
	選択肢 3	教員	-3.39 **	4.29 **	-2.98 **	
		事業所	3.39 **	-4.29 **	2.98 **	
	選択肢 4	教員	1.52	-1.96 *	0.64	
		事業所	-1.52	1.96 *	-0.64	
毎日の挨拶	選択肢 1	教員	-1.76 *	1.85 *	0.03	
		事業所	1.76 *	-1.85 *	-0.03	
	選択肢 2	教員	1.20	4.34 **	-4.68 **	
		事業所	-1.20	-4.34 **	4.68 **	
	選択肢 3	教員	-0.44	1.97 *	-1.77 *	
		事業所	0.44	-1.97 *	1.77 *	
	選択肢 4	教員	-1.25	2.60 **	-2.25 *	
		事業所	1.25	-2.60 **	2.25 *	
作業中の返事	選択肢 1	教員	-3.80 **	3.48 **	-1.36	
		事業所	3.80 **	-3.48 **	1.36	
	選択肢 2	教員	-3.13 **	1.83 *	0.10	
		事業所	3.13 **	-1.83 *	-0.10	
	選択肢 3	教員	0.86	-0.44	-1.06	
		事業所	-0.86	0.44	1.06	
	選択肢 4	教員	-2.06 *	2.61 **	-1.60	
		事業所	2.06 *	-2.61 **	1.60	
指示に従う	選択肢 1	教員	-5.02 **	0.14	1.74 *	
		事業所	5.02 **	-0.14	-1.74 *	
	選択肢 2	教員	-3.80 **	-1.17	2.31 *	
		事業所	3.80 **	1.17	-2.31 *	
	選択肢 3	教員	3.35 **	-2.45 **	-2.50 **	
		事業所	-3.35 **	2.45 **	2.50 **	
	選択肢 4	教員	-3.80 **	3.89 **	-1.79 *	
		事業所	3.80 **	-3.89 **	1.79 *	

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

は最も適切な回答であることを表す

		調整済みの標準化された残差			
		×			
指示以外の 仕事	選択肢 1	教員	-1.48	1.73 *	-0.79
		事業所	1.48	-1.73 *	0.79
	選択肢 2	教員	1.18	-0.37	-1.59
		事業所	-1.18	0.37	1.59
	選択肢 3	教員	-0.79	-0.75	1.21
		事業所	0.79	0.75	-1.21
	選択肢 4	教員	-0.26	1.21	-1.09
		事業所	0.26	-1.21	1.09
作業終了の 報告	選択肢 1	教員	-1.43	2.74 **	-1.82 *
		事業所	1.43	-2.74 **	1.82 *
	選択肢 2	教員	-2.65 **	2.49 **	-0.79
		事業所	2.65 **	-2.49 **	0.79
	選択肢 3	教員	-0.48	1.20	-0.90
		事業所	0.48	-1.20	0.90
	選択肢 4	教員	0.56	1.36	-2.31 *
		事業所	-0.56	-1.36	2.31 *
ミスの報告	選択肢 1	教員	-0.23	-0.92	1.09
		事業所	0.23	0.92	-1.09
	選択肢 2	教員	-2.24 *	-0.18	1.02
		事業所	2.24 *	0.18	-1.02
	選択肢 3	教員	0.45	1.01	-1.09
		事業所	-0.45	-1.01	1.09
	選択肢 4	教員	-7.40 **	1.71 *	2.81 **
		事業所	7.40 **	-1.71 *	-2.81 **
分からない ときの質問	選択肢 1	教員	-2.60 **	-0.98	1.78 *
		事業所	2.60 **	0.98	-1.78 *
	選択肢 2	教員	-1.54	0.10	0.49
		事業所	1.54	-0.10	-0.49
	選択肢 3	教員	1.34	-1.45	0.46
		事業所	-1.34	1.45	-0.46
	選択肢 4	教員	0.34	1.03	-1.13
		事業所	-0.34	-1.03	1.13
共用備品の 管理	選択肢 1	教員	0.18	2.29 *	-2.19 *
		事業所	-0.18	-2.29 *	2.19 *
	選択肢 2	教員	1.33	4.42 **	-5.01 **
		事業所	-1.33	-4.42 **	5.01 **
	選択肢 3	教員	-0.43	-0.92	1.02
		事業所	0.43	0.92	-1.02
	選択肢 4	教員	0.85	-1.00	0.46
		事業所	-0.85	1.00	-0.46

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

は最も適切な回答であることを表す

【 第 部 第 1 章 第 3 節 (本文 p.58 ~ 60) 】

F & T 感情識別検査について

日常生活の中で他者の感情を正しく識別するためには、言語的な情報だけでなく、音声や表情などの非言語的な情報を併せて利用することが望ましい。また、はっきりと言葉に出されない他者の感情を適切に識別できることは、感情面での交流を豊かにするばかりでなく、自分の行動を相手の反応に応じて適切にコントロールすることを可能にする。したがって、非言語的な側面からの情報を正しく認識するためのスキルは、円滑な対人関係を維持していくために必要なスキルといえる。

障害者職業総合センターで開発された F & T 感情識別検査（音声並びに表情からの感情識別検査：向後，2000）はビデオテープにあらかじめ録音された「音声のみ」「表情のみ」「音声 + 表情」の条件毎に呈示される刺激に対して、「幸福」、「悲しみ」、「怒り」、「嫌悪」の 4 感情の識別を行うものである。刺激は、図に見られるように、20代、40代の男女各 1 名ずつによるもので、刺激総数は各条件とも 性別(2) × 年代(2) × 感情(4) × 繰り返し(2) = 32 である。なお、検査からは、「正答率」と「混同の傾向」が得られる。



(1) 正答率が示唆すること

刺激の呈示条件は「音声のみ」「表情のみ」「音声 + 表情」の 3 通りである。これは、表情から相手の感情を識別することが苦手でも、音声からは比較的高い確率で相手の感情を識別できる、といった被験者毎の傾向を把握することをねらったものである。例えば、「音声のみ」からの他者感情の識別は正しくとも、「表情のみ」で混同する傾向が強い場合には、「音声 + 表情」において、「音声のみ」単独の場合よりも正答率が下がることがある。この場合、一般に言われているように、「顔をよくみて」話すことで、情報を正しく利用できない可能性がある。もちろん、いずれの条件においても健常者の平均正答率（「音声のみ」86%、「表情のみ」85%、「音声 + 表情」95%）を大きく下回る場合には、言語的な助けが十分に得られなければ、他者と円滑な対人関係を結ぶことに困難が予想される。

(2) 感情の混同傾向が示唆すること

検査では、4感情のうちどの感情とどの感情を混同しやすいかといった被験者毎の「混同の傾向」についても知ることができる。混同のうち「怒り」と「嫌悪」の混同は、ともに不快な感情同士の混同であるため、対人場面で比較的問題となりにくいといえる。しかし、「怒り」や「嫌悪」などの不快な感情を「幸福」といった快の感情と混同している場合は、そのことが対人関係における不適応の原因の1つとなっていると考えられる。また、ほとんどの音声や表情を「怒り」と解釈するといった、被験者毎の傾向についても知ることができる。こうした場合、注意や指示に対して過敏に反応するなどの行動と関連が深い可能性が示唆される。

視覚障害その他の理由で活字のままこの報告書を利用できない方のために、営利を目的とする場合を除き、「録音図書」「点字図書」「拡大写本」等を作成することを認めます。

その際は、下記までご連絡下さい。

障害者職業総合センター 企画部企画調整室

電話 043-297-9067

FAX 043-297-9057

なお、視覚障害者の方等でこの報告書（文書のみ）のテキストファイルをご希望されるときも、ご連絡下さい。

調査研究報告書 83

軽度発達障害者のための就労支援プログラムに関する研究
.....ワーク・チャレンジ・プログラム（試案）の開発.....

編著・発行 独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構
障害者職業総合センター
〒261-0014
千葉県美浜区若葉3-1-3
電話 043-297-9067
FAX 043-297-9057

発行日 2008年3月

印刷・製本 株式会社石井印刷

©2008 障害者職業総合センター