

NVR

調査研究報告書

No.26

自閉症者の職業上の
諸問題に関する研究

1998年7月

日本障害者雇用促進協会

障害者職業総合センター

NATIONAL INSTITUTE OF VOCATIONAL REHABILITATION

自閉症者の職業上の諸問題に関する研究

1998年7月

日本障害者雇用促進協会

障害者職業総合センター

NATIONAL INSTITUTE OF VOCATIONAL REHABILITATION

まえがき

障害者職業総合センターでは、平成 3 年の設立以来、「障害者の雇用の促進等に関する法律」に基づき、我が国における職業リハビリテーション・サービス機関の中核として、職業リハビリテーションに関する調査研究をはじめとして、様々な業務に取り組んできています。

障害者の職業リハビリテーションサービスを提供する第一線である地域障害者職業センターでは、様々な変化が生じていますが、自閉症者の職業に関する相談が漸増していることもその一つです。ところが、自閉症者特有の職業上の諸問題を考えるには、知的障害に的を絞った職業評価・職業指導等の研究の中で確かめられてきた知識のみでは不十分であることが明らかとなってきました。そのため、適切な指導、援助方法についての研究に対する要望が多く出されています。

そうした状況を踏まえて、「自閉症者の職業上の諸問題に関する研究」をスタートさせ、事業所における自閉症者の就労上の問題点の把握、及びそれを踏まえて職業評価、職業指導の実践過程における指導技法の検討を行いました。本報告書は、それらの結果をとりまとめたものです。

この研究を進めるに際しては、いろいろな方面に多大のご協力を賜りました。特に、アンケート調査にご協力いただいた事業所の方々、諸問題についてのご意見をお伺いした地域障害者職業センターの方々には、ここに厚く感謝申し上げる次第です。

この報告書が、たくさんの関係者の方々に読まれ、わが国における職業リハビリテーションを前進させるための一助になれば幸いです。

1998 年 7 月

日本障害者雇用促進協会
障害者職業総合センター
研究主幹 後藤憲夫

執筆担当者

氏名	所属・職名	執筆担当部分
梅永雄二	前障害者職業総合センター評価・相談研究部門研究員 現在、明星大学人文学部講師	第1章 第4章 第5章 第6章
坂井聡	香川大学教育学部附属養護学校 教諭	第2章
志賀利一	社会福祉法人電機神奈川福祉センター 施設長代理	第3章

- なお、この研究には、上記執筆担当者のほか、谷素子（障害者職業総合センター統括研究員）、吉光清（障害者職業総合センター主任研究員）、小田訓（埼玉障害者職業センター）、江場加奈子（三重障害者職業センター）、加藤有騎（前愛知障害者職業センター、現在新潟障害者職業センター）、松原孝恵（山口障害者職業センター）が参画した。

目 次

第1章 自閉症の特徴	1
1 自閉症とは	1
(1) 自閉症の定義	1
(2) 自閉症者の知的・認知的側面	2
(3) 自閉症者の身体的側面	4
(4) 自閉症者の社会的側面	5
(イ) 対人能力	5
(ロ) 性的な問題	6
(ハ) 様々な問題行動	6
2 社会参加スキルの未熟性	7
(1) 言語とコミュニケーション	7
(イ) 全般的使用言葉の未熟性	7
(ロ) 言語論と心の理論	8
(2) 社会的スキル	9
(イ) サバイバルスキルと社会的スキル	9
(ロ) 余暇スキル	12
(3) 就労と社会参加	13
第2章 養護学校高等部における自閉症生徒への就労指導の実際	15
1 自閉症生徒の就労困難性と課題	15
2 香川大学教育学部附属養護学校高等部での取り組み	15
(1) 自己を理解する	16
(2) 職業や仕事に関する理解	16
(3) 社会生活、家庭生活に関する内容	17
(4) 余暇の利用に関する内容	17
(5) 自己決定することのできる生徒の育成	17
(6) コミュニケーション機能の向上を図る	18
(7) 経験の拡大	18
3 実際の指導の場	19
(1) 作業学習	19
(2) 職場見学	20

(3) 校内実習	21
(4) 職場実習	21
(5) 作業宿泊学習	23
4 評価から指導へ	24
(1) 評価	24
(2) 指導目標の設定	24
(3) 指導	24
(4) 再評価	25
5 家族との協力	25
(1) 進路だよりの発行	25
(2) 職業適性検査への同伴	25
(3) 進路相談会	25
(4) 職場実習激励会、報告会	25
(5) 進路に関する講演会	25
(6) 職場実習先、卒業生の就職先の見学	26
6 実習先の開拓	26
(1) 職業安定所からの紹介	26
(2) 職業センターとの情報交換	27
(3) ハローページ、住宅地図の活用	27
(4) 事業所へ行く	27
(5) 作業工程の分析	27
(6) 本人、保護者の希望	27
(7) 雇用主、従業員の理解	28
(8) 職場開拓推進期間	28
7 関係機関との連携	28
(1) 労働安定行政機関との連携	28
(2) 福祉行政機関との連携	28
(3) 地域の職業センターとの連携	28
(4) 保護者との連携	28
(5) 病院との連携	29
(6) 他の養護学校との連携	29
(7) 事業所との連携	29
8 卒後指導	29
(1) 企業訪問	29

(2) 青年教室	30
9 おわりに	30
第3章 通所授産施設における就労支援の実際（「ぼこ・あ・ぼこ」の実際）	31
1 施設の背景と特徴	31
(1) 「ぼこ・あ・ぼこ」設立までの経緯	31
(2) 「ぼこ・あ・ぼこ」の活動	31
(イ) 目的と3つの柱	31
(ロ) 働いている知的障害者のフォロー：就労援助センターとの連携	31
(ハ) 知的障害者が働ける職場の開拓：関係組織との連携	32
(ニ) 働ける知的障害者の育成：9つの特徴	33
(ホ) 施設の概要	33
(ハ) 就労実績	35
2 就労支援を目的とした3つの実践方法	35
(1) 実践1 - わかりやすいステップアップ	35
(イ) 育成プログラムの背景	35
(ロ) モデルの設定	36
(ハ) 授産契約と売上げアップ：組織的な受注計画	37
(ニ) 生産性向上の工夫：OB職員を中心とした作業管理	37
(ホ) 利用者の勤労収入：工賃規定と査定方法	38
(ハ) ステップアップの概要	39
(2) 実践2 - 実習環境の整備	40
(イ) 知的障害者が雇用される業務の可能性	40
(ロ) 清掃環境	40
(ハ) だれが清掃実習に出るか	41
(ニ) 実習環境の特徴	42
(ホ) 制服・仕事の手順	42
(ハ) 定期報告	43
(ト) 巡回指導	43
(チ) ミニ講習会	43
(リ) 実習の概要	44
(3) 実践3 - 一般就労への移行	44
(イ) 職場開拓から定着フォローまでの手順	44
(ロ) 職場体験見学	44

(ハ) 担当者との調整	45
(ニ) 直前のトレーニング	45
(ホ) フォローの事例	46
(ハ) 業務日誌の記述内容	48
(ト) 休暇に対する考え方の違い	48
3 自閉症者に関する配慮	49
(イ) グループミーティングの難しさ	49
(ロ) 職務の再設計（仕事の集約が決め手）	50
(ハ) 同僚、上司の疑問点に対する納得できる回答	50
第4章 自閉症者の就労の現状と問題点	51
1 自閉症者の就労実態 - 自閉症協会就労実態調査より	51
2 事業所調査による障害者の就労上の問題	54
(1) はじめに	54
(2) 自閉症の認識に関する調査実施	55
(イ) 調査内容	55
(ロ) 調査結果	56
(ハ) 事業所の自閉症に対する誤解	59
第5章 自閉症者に対する職業評価と職業指導	61
1 自閉症者の職業評価	61
(1) 職業評価における知能検査	61
(2) 社会的スキルの評価の重要性	62
(3) 職場適応を考えた職業評価	63
2 自閉症者の職業指導	64
(1) 非音声言語による表出コミュニケーション指導および視覚的 JIG を使用した 作業指導例	64
(イ) 事例の概要	65
(ロ) 経過	66
(ハ) 考察	71
(2) 言語によるコミュニケーションが困難な自閉症者に対する文字カード及び デイ・スケジュールを用いた例	73
(イ) 事例の概要	73
(ロ) 職業準備訓練における職業指導	76

(ハ) 経過	77
(ニ) 職域開発援助事業による指導	78
(ホ) 社会的スキルの指導	81
(ハ) 職場適応指導	81
第6章 自閉症者の職業リハビリテーションの確立へ向けて	83
1 地域に根づいた職業リハビリテーションサービスの展開	83
(1) はじめに	83
(2) Community Based の職業評価	83
(3) 職業前訓練、職業訓練	84
(4) Community Based Supported Employment	84
(5) SST (ソーシャル・スキル・トレーニング)	85
(イ) 余暇指導	85
(ロ) 家族の役割	86
(6) 関係諸機関との連携	86
(7) 環境の充実	87
(8) 実践研究の必要性	87
2 職業リハビリテーションにおける個別評価と個別指導の意義	88
3 青年期以降の発達課題と職業評価、職業指導の新しい展開	89
4 自閉症者の職業リハビリテーションの課題	90
(1) 自閉症者の対人行動に関する学習	90
(2) 自閉症者の就労に対する意識づくり	90
(3) 自閉症という障害に対する企業の誤解	90
文 献	90
付 録	103

第 1 章 自閉症者の特徴

1 自閉症者とは

(1) 自閉症の定義

DSM-IV (1994) では、広範性発達障害 (Pervasive Developmental Disorders) の中に、レット障害、小児期崩壊性障害、アスペルガー障害、特定不能の広範性発達障害と並んで自閉性障害 (Autistic Disorder) が記されている。表 1 - 1 にその内容を示す。

また、ICD-10 (1994) においても、広範性発達障害に自閉症の関連障害が明記されており、小児自閉症は以下のように定義されている。

「3 歳以前に現れる発達の異常又は障害の存在であり、相互的対人関係、コミュニケーション、

表 1 - 1 DSM - IV における自閉性障害

-
- A. 以下の(1)(2)(3)から合計 6 つ以上、うち少なくとも(1)から 2 つ、(2)と(3)から 1 つずつの項目を含む
- (1) 対人的相互反応における質的な障害で以下の少なくとも 2 つによって明らかになる。
 - (a) 目と目で見つめ合う、顔の表情、身体の姿勢、身ぶりなど、対人的相互反応を調節する多彩な非言語性行動の使用の著明な障害
 - (b) 発達の水準に相応した仲間関係を作ることの失敗
 - (c) 楽しみ、興味、成し遂げたものを他人と共有することを自発的に求めることの欠如
 - (d) 対人的又は情緒的相互性の欠如
 - (2) 以下のうち少なくとも 1 つによって示される意志伝達の質的な障害
 - (a) 話し言葉の発達の遅れ又は完全な欠如
 - (b) 十分会話のある者では、他人と会話を開始継続する能力の著明な障害
 - (c) 常同的で反復的な言語の使用又は独特な言語
 - (d) 発達水準に相応した、変化に富んだ自発的なごっこあそびや社会性を持った物まね遊びの欠如
 - (3) 行動、興味及び活動の限定され、反復的で常同的な様式で、以下の少なくとも 1 つによって明らかになる
 - (a) 強度又は対象において異常なほど、常同的で限定されたか他の、1 つ又はいくつかの興味だけに熱中すること
 - (b) 特定の、機能的でない習慣や儀式にかたくなにこだわるのが明らかである
 - (c) 常同的で反復的な衝動的運動
 - (d) 物体の一部に持続的に熱中する
- B. 3 歳以前に始まる、以下の領域の少なくとも 1 つにおける機能の遅れ又は異常
- (1) 対人的相互作用
 - (2) 対人的意志伝達に用いられる言語、または
 - (3) 象徴的または想像的遊び
- C. この障害はレット障害または小児期崩壊性障害ではうまく説明されない
-

限定された常同的な反復行動という3つの精神病理学上の領域のすべてにおける特徴的な機能の異常の存在である。このような特異的な診断特徴に加えて、恐怖症、睡眠と摂食の障害、かんしゃく発作、攻撃性といった、他の非特異的な問題を呈することがしばしばである。」

DSM-IV、ICD-10 双方とも、(1)社会的相互交渉の異常、(2)コミュニケーションの異常、(3)常同行動などがの特異行動が含まれている。

(2) 自閉症者の知的・認知的側面

「認知」とは知覚し、組織化し、記憶することに使われる心的過程に関連した述語であり、いかにすればわれわれの外の世界や我々自身の内の世界について「考える」ことを意味する述語である。「知能」は認知という述語に最も近く、もともとアメリカでは知能テストによって測られたものと定義されていた (Schopler & Mesibov, 1983)。

自閉症という障害を世界で最初に発表した Kanner (1943) は、自閉症者の知能について、言葉のある子どもの語いの豊富さや、非常に優れた記憶能力等から高い知能を所持していると報告している。しかしながら、Rutter & Lockyer (1967) がロンドンで 63 人の自閉症児の調査を行った結果、IQ50 以下が 40%、IQ50 - 70 が 30%となっており、残りの 30%のうち通常の平均的 IQ の範囲内にあるといえたのは、そのさらに半分だけであった。また、Lord, Schopler & Revicki (1982) がノースカロライナ州で 475 人の自閉症者集団を調査した結果、IQ70 以上はわずか 16%のみで、IQ80 以上となるとわずか 7%であったという。

このように、自閉症者は知的障害を重複しているものが多く、Frith (1989) は自閉症者のおよそ 4 人に 3 人は知的障害を示していると述べている。

しかし、その知能構造は単純知的障害者とまったく同じものではなく、能力に片寄りがあり、天才的なピアノ演奏ができる自閉症者の存在なども報告されている (O'Connor, Hermelin, 1988)。

また、Asarnow, Tanguay, Bott & Freeman (1987) や Ohta (1987) らの WISC 知能検査による調査によると、その下位検査にばらつきがあり、言語理解およびコミュニケーション能力を必要とする言語性下位検査の理解が最も弱く、視覚的刺激に依存する積木模様が得意であることが報告されている。

WISC知能検査の改訂版であるWISC - Rにおける自閉症者の知能構造について、梅永・前川 (1989) が 15 歳以上の自閉症児者 22 名について分析を行ったところ、図 1 - 1 に示すような結果となった。図 1 - 1 によると、言語性下位検査はおしなべて低く、動作性の積木模様と組合せが極めて高い。WAIS - Rにおいても同様に 16 歳以上の自閉症者 65 名を対象に調査したところ、図 1 - 2 のようなプロフィールを示した。図 1 - 1 と顕著に異なるところは、WISC - R では言語性の数唱が代替課題であったのに対し、WAIS - R では必須課題であり、その数唱が他の言語性下位検査に比べ高い値を示している点である。

Kaufman (1979) は数唱の独自の能力を「聴覚的短期記憶能力」と述べているが、自閉

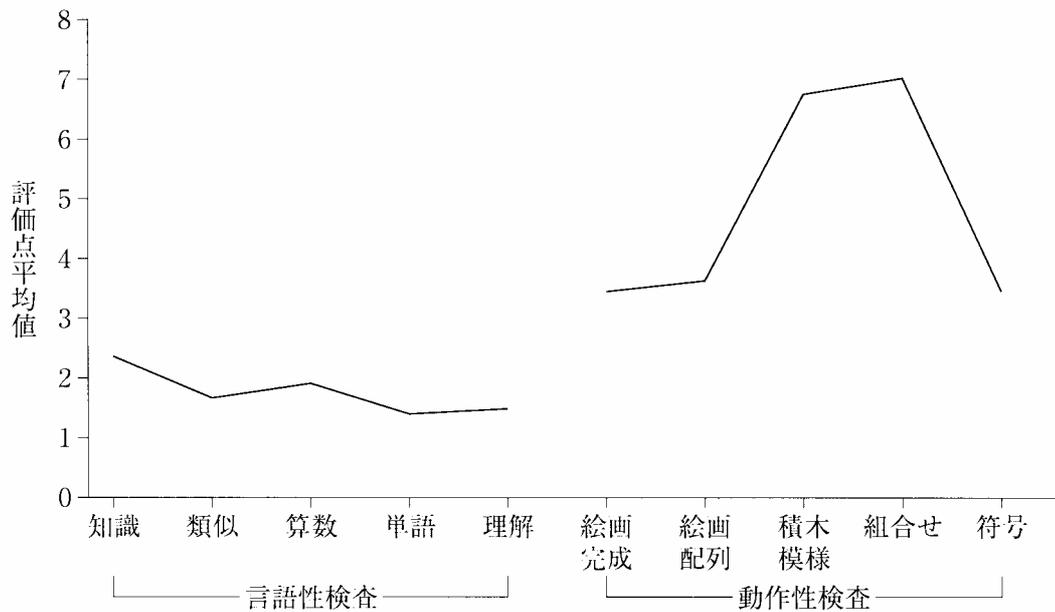


図 1 - 1 自閉症者における WISC - R 下位検査の評価点平均値

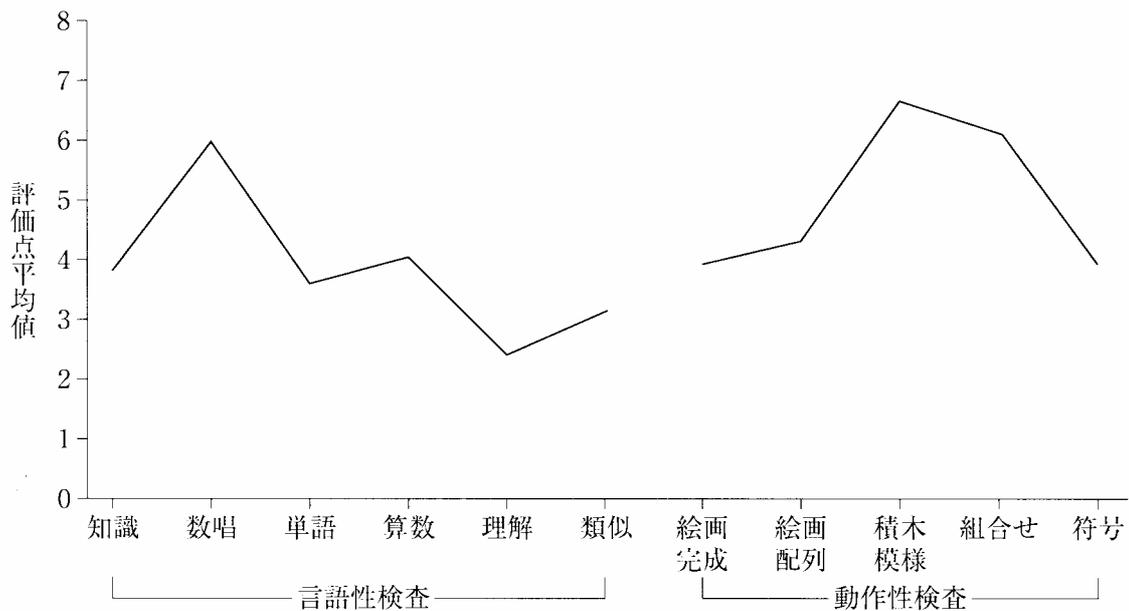


図 1 - 2 自閉症者における WAIS - R 下位検査の評価点平均値

症者は全般的に無意味刺激の記憶能力が高く、数唱は言語性課題であるにもかかわらず、言語を理解する能力を必要としていない。よって、自閉症者にとって言語性下位検査の中では、唯一この数唱のみが得意な課題といえる。

すなわち、自閉症者は非言語的課題か直接記憶を要する言語課題は比較的よくできる。最も遂行が困難なものとしては抽象的な言語による推論、継次的な言語性の問題解決、あるいは象徴化を要する一般的課題があげられる (Rutter, 1970; Tymchuk, Simmons & Neafsey, 1977)。したがって、IQ 値が高い自閉症者においても非言語性能力が言語面の弱さを引き上げていることが

考えられる。

自身が自閉症者である Grandin (1995) は、話言葉や文字を音声付きのカラー映画に翻訳してビデオを見るようにその内容を頭の中で追っていくと述べている。

このように、自閉症者の認知・知的能力は言葉による理解が困難であり、その結果表出言語も乏しくなるが、視覚的刺激による理解は高いことが言える。

自閉症という障害を世界で最初に発表した Kanner (1943) は自閉症者の知能について、言葉のある子どもの語いの豊富さや、非常に優れた記憶能力等から高い知能を所持していると報告している。しかしながら、Rutter & Lockyer (1967) がロンドンで 63 人の自閉症児の調査を行った結果、IQ50 以下が 40%、IQ50-70 が 30%となっており、また Lord, Schopler & Revicki (1982) がノースカロライナ州で 475 人の自閉症者集団を調査した結果、IQ70 以上はわずか 16%のみで、IQ80 以上となるとわずか 7%であったという。

(3) 自閉症者の身体的側面

自閉症者の身体的変化はほぼ健常者と同様で、顕著な差があるという報告は少ないが、身長と骨格の成熟遅れがあるといういくつかの報告がある (Campbell, Petti, Greene, Cohen, Genieser & David, 1980; Simon & Gillies, 1976)。

わが国では青年期に達した自閉症者の身体的側面に関する報告は非常に少なく、石川 (1987)、杉山 (1991) などの報告がいくつかあるだけである。石川は、254 名の自閉症者について調査を行った結果、自閉症者の身体的発達には健常者とそれほど遜色はないが、自閉症者をいくつかのグループに分類したところ、身長が低く体重が重い肥満群の存在を見いだしている。また、杉山は 240 名の自閉症児の調査を行い、55 名すなわち約 23%の自閉症児が肥満傾向を示しており、そのうち 10 歳以上となると約 3 割に肥満傾向があると報告している (図 1-3 参照)。これは、健常児の肥満傾向が 5%~10%と言われているのに対し、圧倒的に高い。その理由の一つとして自閉症児に偏食が多いことも関係していると思われる (Schopler, Mesibov, 1983)。ポテトチップなどの塩分や糖分の多い食生活といった栄養の片寄りにより、肥満を招いているのである。また、もう一つの理由として運動不足があげられる。杉山 (1991) は、自閉症児に万歩計をつけて計測したところ、登校日において約 1 万歩弱、平日において 3 千歩程度で、非常に多動といわれている症例でも 1 万歩を超えることはほとんどなく、健常の小・中学生が 1 日 2~3 万歩歩いているのと比較すると運動不足は否めないと報告している。

また、Dalldorf (1983) も自閉症児は日常生活が不活発になる傾向があることと、フェノチアジン系薬物による治療がしばしば顕著な体重増加をきたすことがあると述べている。確かに、健常児であれば、中学・高校を通してクラブ活動などで運動を行う者も多いが、自閉症児の場合、対人関係の問題もあり、集団で行うスポーツは苦手である。かといって、単独で行うスポーツも指導者等がいなければ学習することができず、せいぜい養護学校においてグラウンドを走るくらいの運動に限られる。このような運動不足の状態と偏食によって肥満傾向になる自閉症児が多い

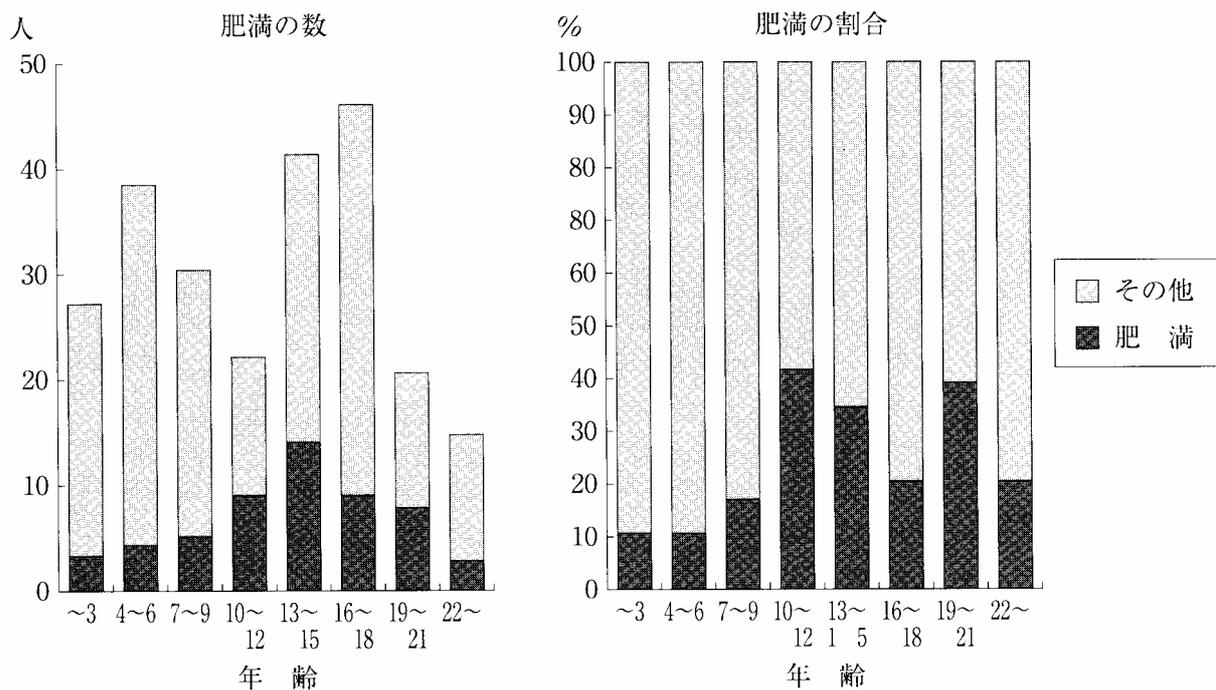


図 1 - 3 年齢別肥満の数とその割合 (杉山、1991)

のではないかと考える。

また、Maudsley 病院の研究によると、青年期になってはじめててんかん発作を生じるようになった自閉症者が 28%もいたとの報告がある (Rutter, 1970)。さらに、発作における別の報告では、思春期 (11 歳 ~ 14 歳) において、けいれん発作が最も高い率で生じており、青年期自閉症者のけいれん発作は健常者に比べかなり高い (Deykin, MacMahon, 1980)。これらの発作は大きく大発作と精神運動発作に分けられるが、精神運動発作は特定の行動が突然おこったり、それに伴った活動が突然始まるといったものであるため、自閉症者はその行動異常から精神運動発作を診断するのは困難であると言われている (Dalldorf, 1983)。

わが国の自閉症者とてんかんに関する研究では、川崎、清水、木村、佐々木 (1988) らが 209 例の自閉症児を調査したものがあり、思春期まで追跡すると発作性脳波異常を経過中に 1 回でも示す例が 50%に及び、Rutter らの報告とほぼ同様 30%の自閉症者にてんかん発症が見られたと報告している。また、てんかんの発症年齢は乳児期と就学前後、そして思春期にもう一つのピークがあり、てんかん群の臨床特徴として女子、言語発達が不良、行動異常があることを述べている。

(4) 自閉症者の社会的側面

(イ) 対人能力

自閉症児も成長するにつれ、対人関係に変化を及ぼすが、多くの異常性が残り続ける。

表 1 - 1 に見られるように、自閉症者の診断基準の一つに「対人的相互反応における質的な障害」があり、下位項目には「a. 目と目で見つめ合う、顔の表情、体の姿勢、身振りなど対人的

相互反応を調節する多彩な非言語性行動の使用の著明な障害、b. 発達の水準に相応した仲間関係をつくることの失敗、c. 楽しみ、興味、成し遂げたものを他人と共有すること（例：興味のあるものを見せる、もってくる、指さす）を自発的に求めることの欠如、d. 対人的または情緒的相互性の欠如」と示されている。青年期に達した自閉症者において、学校や家庭だけではなく、地域や職場での生活を考える場合、この対人問題がより顕著に露呈してくる。Kanner, Roldriguez, Ashenden (1972)らは、自閉症者の予後を良いものにするためには、社会的能力が最も大切であると述べている。また、Rutter (1970)は、自閉症者が友人を作れないことは不幸の原因であり、少なくとも自閉症者本人にとって友人がいないことは社会的能力の欠如であって、社会的関心がないわけではない。」と主張している。

(Ⅱ) 性的な問題

また、自閉症者の性的な問題は健常者に比べ多いという報告がある (DeMyer, 1979)。それはマスターベーションが健常者群 45%に対し、自閉症者群 63%と 18 ポイントも多く、また約 6%の自閉症者が頻繁にないしはほとんどの時間マスターベーションをしているとのことである。マスターベーションを行うことは思春期に達した者、とりわけ男児には至極当然のことであるが、健常児と異なるのは場をわきまえず、所かまわず行う者がいるということである。また、対人意識が希薄なため人前で裸になる自閉症者も多い。

一般的に健常な青年は性衝動に対しコントロールすることを学び、ある時にはそれを抑え、ある時にはそれを自分自身や相手や社会にとって適したやり方で表出できるようにならねばならない。しかしながら、高い能力を示す自閉症者であっても異性との間に適切な情緒的関係を形成することは極めて難しい。

(Ⅲ) 様々な問題行動

DSM-IV (1994) の診断基準の一つに「行動、興味及び活動の限定され、反復的で常同的な様式があり、a. 強度または対象において異常なほど、常同的で限定された型の 1 つまたはいくつかの興味だけに熱中する、b. 特定の機能的でない習慣や儀式にかたくなにこだわるのが明らかである、c. 常同的で反復的な衝動的運動（例えば、手や指をぱたぱたさせたりねじ曲げる、または複雑な全身の動き）d. 物体の一部に持続的に集中する。」という定義がある。

このような常同行動およびこだわりは地域社会で自立していくためには大きなハンディを背負うことになる。例えば、通勤、通学の際に同じ電車やバスの同じ席に座らなければ興奮してしまう、公衆の面前でテレビのコマーシャルや駅の案内放送を暗記してしゃべり続ける、場をわきまえずつま先で歩いたり、体や指を奇妙に動かしたりするなど、今のわが国では第三者に理解してもらえない段階ではなく、自閉症者の社会性の問題として大きな障害となるものとする。

2 社会参加スキルの未熟性

(1) 言語とコミュニケーション

(イ) 全般的な使用言語の未熟性

DSM-IV における自閉性障害の診断基準における 2 番目の項目にコミュニケーションの定義がある (1994)。それによると、「a. 話し言葉の発達の遅れ、または完全な欠如 (身振りや物まねのような代替りの意志伝達の仕方により、補おうという努力を伴わない) b. 十分会話のある者では、他人と会話を開始し継続する能力の著名な障害、c. 常同的で反復的な言語の使用または独特な言語、d. 発達水準に相応した、変化にとんだ自発的なごっこあそびや社会性を持った物まね遊びの欠如。」となっている。

コミュニケーションは必ずしも言語のみではなく、聴覚障害者における手話やボディサイン、顔の表情、絵や写真によるものなど様々な手法が考えられるが、一般的には英語、日本語、中国語などの特定の言語を用いて伝達される。この言語によるコミュニケーションでは、他者へのメッセージを伝える行為、いわゆる「表出言語」と他者が自分に伝えたメッセージを解釈する「理解言語」に二分される。

自閉症者の表出言語に関しては、DSM-IV にも定義されているように、全く話し言葉がないか、あっても実用的な話し言葉の使用ができない者が多いため、自分の欲しい物が生じた場合でも、「あのおもちゃ (あるいはお菓子) を取って。」というような言葉での要求はせずに、よくクレール現象と呼ばれるような大人の手を持っていくというような未発達なコミュニケーションの方法をとる。

また、話し言葉がある自閉症者の場合でも、その言葉がコミュニケーションの役割を果たしているとはいえず、即時性エコラリア、遅延性エコラリア、代名詞の逆転、単語の特異な使い方、奇妙な音質などの特異性を生じている (Fay & Schuler, 1980 ; Schoper & Mesibov, 1985)。

とりわけ、エコラリア (または反響言語) は自閉症者の 4 分の 3 に見られ (Frith, 1989) 理解していることには使わず、理解していないことに使う傾向があるとされている。

理解言語に関しては、とりわけ言葉を持つ自閉症者の場合、過大評価されてしまう傾向がある。しかし、実際は期待したほど多くの理解力は持っていないことが多い (Cantwell, Baker & Rutter, 1978)。

そして、かなり語彙の豊富な自閉症者でも、自閉症者は話すべき相手が変わった際の言葉の変化ができない、すなわち親しい人たちとの会話と目上の人たちに対する敬語の使い分けが困難であると指摘されている (Baltaxe & Simmons, 1977)。

このような能力が、状況に応じた相対的コミュニケーションをとることの困難性へつながり、対人関係を悪化させることになる。

(ロ) 語用論と心の理論

Rutter (1968, 1972) は、自閉症者の基本障害について言語障害説を主張したが、その主張をもとに様々な研究が発展してきた。その一つに語用論がある。

語用論的アプローチは、子どもの伝達上の自発性と必要性に基づく指導を重視し、言語行為の技能や会話技能など言語を使用する能力の向上、他者との会話の改善、大人の発話の最適化による子どもの言語獲得などの援助を目指すものであり(大井、1995)、言語指導の対人的かつ伝達的アプローチを視点とする「広い語用論」と言語機能にかかわる障害に焦点をあてる道具「狭い語用論」がある(Craig, 1983)。

「狭い語用論」では、自閉症児や対人関係に問題のある発達障害児を対象として、伝達機能の拡張、終助詞使用や質問への応答、あるいはターン・テークなどの改善を目指し、状況絵の弁別、対人遊びのルーティン化、場面の構造化による指導が行われている(佐竹・小林、1987、1989;古賀、1992;門田、1992;仲矢、1994)。

すなわち、特異なコミュニケーションの障害を持つ自閉症者などに対して、特定の語用技能を改善し、他者との会話がより効果的に行われる。こうした指導が成り立つためには、語用技能の障害が特定され、かつその技能の習得に関連する操作可能な要因、およびその技能の障害の発生機序が明らかにされている必要がある(大井、1995)。

そして何よりも日常生活の文脈の構造こそが言語を獲得する舞台であり、そこでの養育者・大人の関わり方が言語の獲得を援助する(長崎、1994)。

Rutter (1983) はまた、自閉症者の多様な症状を言語障害のみでは説明できず、自閉症者の対人関係、社会性の障害が何によってもたらされるのかが問われなければならないとも主張した。

その一つに10年ほど前から広がってきた「心の理論」というものがある。「心の理論」とは Premack & Woodruff (1978) が1頭のチンパンジーで行った実験から生じた用語だと言われている。Premack らは、1頭のチンパンジーを用いて実験を行い、そのチンパンジーがある状況におかれた人間の行動を見て、その人間の考えを推測できるかどうか調べた。例えば檻に入っていて、扉を開けようとするのだが、扉が開かないので困っている人とか、天井にバナナがあるが手が届かず困っている人など、いくつかのビデオを、まずチンパンジーにみせる。あるビデオを見せた後に、ビデオの中の人物が困っている状態の静止画像を見せながら、その課題を解決するための道具、たとえば鍵とか踏み台などの写真をいくつか目の前に置いてみせ、チンパンジーがそのうちのどの写真を選ぶかを調べたら、チンパンジーはある状況下での人間の行動を見て、その状況で人間が考えるであろう思考内容と密接に関連する道具の写真、例えば天井のバナナを取る課題の場合には、踏み台の写真を実験者に示した。

この他人の心の状態を推測できる能力を「心の理論」と呼んだ。

この「心の理論」を自閉症者の対人関係障害として捉えたのが Baron-Cohen, Leslie & Frith (1985, 1986) である。彼らは、自閉症者に「ごっこ」遊びが見られないことに注目し、それと

対人関係障害との関連を検討する課程で、自閉症者は自分自身や他人の心の状態を想定する能力がないという仮定を立て、自閉症者は「心の理論」が障害されていると主張した。そして、この相手の心の状態を理解できないために、自閉症者では対人関係が阻害されていると結論づけたのである。

(2) 社会的スキル

(1) サバイバルスキルと社会的スキル

サバイバルスキルという用語は角張(1985)によると、「障害を持つ人々が社会に主体的に参加し、より自立的な生活が可能となるスキルであり、それらのスキルを獲得することによって、ほとんど制限されることのない社会参加が可能となるもの」であり、またRusch(1979)は、「獲得された場合に、一般雇用における成功の可能性を高める行動であり、概念的に社会生活に関するもの、および職業生活に関するものの2群から構成される」と述べている。

さらに、Rusch, Mithaug(1980)は、「あらゆる職業を包括したスキルを障害者に教えようとする試みは崇高な目標であるが、あまりにも期待過剰でその結果は失望をもたらすだけとなろう。この試みのかわりに、彼らの可能な就労先の特定の職種に焦点をあて、確実にそのスキルを獲得させることが実際の就労へと結びつく可能性は高まる。」と述べており、志賀(1986b)は、この様な最優先すべき訓練目標をサバイバルスキル(survival skills)と述べている。

また、社会的スキルという用語には社会心理学的な考え方と行動分析的な見方があり(菊池・掘毛、1995)行動分析的な定義では「特定の社会的課題を上手に遂行することを可能にする特定の能力」(McFall, 1982)「他者から正の反応を引き出し、負の反応を回避する手助けとなるような形で、相互作用を行うことを可能にする。社会的に受容される学習された行動」(Cartledge & Milburn, 1986)となっている。

すなわち、サバイバルスキルも社会的スキルも障害を持つ人たちが社会参加をする上で基本的に身につけておかねばならない能力と考えられる。現在、サバイバルスキルという用語はあまり使われておらず、また用語の混乱を避けるため本研究報告書では社会的スキルという用語に統一することとした。また、障害者が社会参加を目指すために必要な能力と考え、個人と社会環境の相互作用によりスキルが形成されるため、行動分析的な定義にのっとった社会的スキルとする。

障害を持つ者が青年期に達し、自立を図ろうとする際にこれらのスキルが獲得されていることが望まれるが、とりわけ職業的自立を考える場合にはより一層重要なものとなると考える。これらの社会的スキルに関して、いくつかの調査がある。

Mithaug(1981)は、シェルタードワークショップの入所に要求されるスキルや行動について、アラスカ、アイダホ、モンタナ、オレゴン、ワシントンといった米国北西部5州のシェルタードワークショップにおいて調査を行い、全シェルタードワークショップ中、85%以上で要求されるスキルや行動を抽出した(表1-2)。

表 1 - 2 85%以上のシェルタードワークショップで要求される社会的スキル

社会的スキルの内容	%
1. 生理的な欲求（空腹、喉の渇き等）を人に伝えられる	98
2. ワークショップ内を安全に移動できる	97
3. 最低 6 時間以上は作業場から離れずに参加している	97
4. 60分以上連続して仕事の持ち場について作業を続ける	97
5. 監督者や同僚が見守っている場面では破壊的行動を示さずに作業を続ける	96
6. 生理的な欲求についてその内容を人から言葉で確認されたら答える	95
7. いつも適切な身だしなみをしている	95
8. 監督者がモデルを示し説明することで新しい作業課題を学習する	95
9. 生理的な欲求についてその内容を言葉で表現できる	94
10. 1週間に 5 回は無断欠勤をせずに農場に通う	93
11. 指示に対する反応は30秒以内に行い、即座にそれに取りかかる	93
12. 監督者が多くても 2 度の修正を行ったら、その後は適切に作業を実行する	93
13. 1日に 3 回以上無意味に仕事の持ち場から離れない	93
14. お金を得ることにより作業に動機づけられる	93
15. 必要なら公共の交通機関を利用して一人で仕事場まで通える	91
16. ブザーやベルといった安全信号に対して適切に反応する	91
17. 作業ができなかったり終了した場合など監督者に自らコンタクトをとる	91
18. 1週間に 3 回以上極端な破壊的行動は示さない	91
19. 歯磨き、髪ブラッシングといった衛生管理が自分でできる	90
20. 仕事の内容が変化しても破壊的行動を起こさず新しいルーチンを理解する	90
21. 1週間に 3 回以上の軽度の破壊的行動は示さない	90
22. 新しい作業場でも 5 日あれば普段と変わらない生産率に戻る	90
23. 以前に熟達した反復作業課題は95%以上の精度で完成できる	90
24. 15分間監督者からのコンタクトなしで 1 人で作業を連続して実行する	88
25. 1 週間に 3 回以上ワークショップの規則を破らない	88
26. 新しい作業場面では監督者が30分間コンタクトを取れば普段の生産率に戻る	88
27. 集団場面で監督者がより速く行うよう要求すれば以前に行った作業の生産率をあげる	87
28. 1日のうち職場を混乱（例、作業が遅れて）させることが 3 回以下	87
29. 昼食は一人で済ますことができる	86
30. 排泄に関する失敗が全然ない	86
31. 15分間の教授で 1 つのステップから成る新しい仕事課題をなんとかこなせる	86
32. 30分あたり監督者が 2 回以内のコンタクトを持つだけで 1 人で作業を続けられる	86
33. 監督者から要求があれば 1 人で生産率を上げられる	86
34. 1日 3 回以上訪問者や見知らぬ人に対して話しかけない	86
35. 他の人が社会的なコンタクトをとってきた場合、少なくとも 2 回につき 1 回以上の割合で適切に反応する	86

(志賀、1986a)

また、Rusch, Schut ら (1982) は、イリノイ州の 55 の飲食店あるいは雑役サービス業者に対して社会的スキルの調査を行っている。その調査結果として、80%以上の職場で要求される社会的スキルを表 1 - 3 に示す。

表 1 - 2 と表 1 - 3 は、部分的に重なる点も見られるが、いくつか異なる部分も生じている。

表 1 - 3 85%以上の飲食店、サービス業で要求される社会的スキル

社会的スキルの内容	%
1. 人に名前を聞かれたら答えられる	100
2. 簡単な足し算ができる	100
3. 毎日髪をブラッシングしておく	100
4. 1回の指示で仕事に取りかかる	100
5. 1つの仕事を覚えるのに時間がかかるにしても、他の人の4倍以内の時間で覚える	100
6. 人に自宅の住所を聞かれたら答えられる	98
7. 人に自宅の電話番号を聞かれたら答えられる	98
8. 病気にかかったならそのことを人にきちんと伝えられる	98
9. 仕事に適した服を自分で選んで着てくる	98
10. 髭そりは毎日欠かさず行う	98
11. 職場内の移動は安全に十分に注意を払う	98
12. 仕事のスケジュールが変更されても破壊的行動を示さず適応できる	98
13. 職場の規則を月に5回以上破らない	98
14. 人からの伝言は確実にその内容を伝えられる	97
15. 出勤時の身だしなみは十分整っている	96
16. 歯磨きは毎日欠かさない	96
17. デオドラント（体臭防止剤）を毎日欠かさずにつける	96
18. 平均2回の指示のうち1回はきちんと返事をし、ただちに反応する	96
19. 前に頼んでおいた仕事は、少々促す程度で思いだし実行する	95
20. 1時間程の長い休憩後でも、休み前の仕事の残りを忘れずに続けられる	95
21. トイレへ行きたいなら、その事を人に伝えられる	94
22. 言葉による避難の合図に適切に反応する	94
23. 人手を必要とする場合、同僚に援助を求められる	94
24. 職場では月に2回以上極端な破壊的行動を示さない	94
25. 簡単な引き算ができる	93
26. いつも爪はきれいに手入れしておく	93
27. ケガ等による痛みを人に訴えられる	92
28. 家から職場までは適切な交通機関を利用して通える	92
29. 金銭による収入に動機づけられ、一生懸命働く	92
30. 3～5語文程度の会話が可能である	92
31. むやみに見知らぬ人に話しかけない（多くても1日5回以内）	92
32. 前の雇用者の名前を聞かれたら答えられる	91
33. 3～5語文程度の文章が書ける	91
34. お金の意味が理解できる	90
35. 「～の中」「～の上」といった言葉の指示が理解できる	90
36. 同僚や監督者の作業を見て、説明をいくつか受けるだけで新しい作業を学習する	90
37. 同僚がまわりにはれば作業を中断せずに続けられる	90
38. 人から新しい作業を教えてもらうとき、やり直し2回までで覚える	90
39. 人に年齢を聞かれたら答えられる	89
40. トイレの後はきちんと手洗いする	89
41. 3～4時間は仕事場から離れない	89
42. 喉が渴いたならそれを人に伝えられる	88
43. 右側・左側といった言葉の指示を理解できる	88
44. 1日あたり5回以内の注意や励ましを受ければ、1人で作業を続けられる	88
45. 監督者が見ていれば全く中断なしで仕事を続けられる	87
46. 仕事に用いる材料がなくなったらその仕事を監督者に伝えられる	87
47. 空腹であるなら、そのことを人に伝えられる	86
48. 自分の意志を言葉で伝えられる	86
50. 下、上、向こう側と言った言葉による指示が理解できる	86
51. ちょっとした用事は90秒以内で実行できる	86
52. 新しい仕事内容を熟達するまで教える時間は6時間以内	86
53. 作業を続けるために同僚から1日8時間以内の注意や励ましがあれば十分である	86
54. もし失敗をおかしてしまったなら、監督者にそれを伝えられる	85
59. 職場内の危険な場所を知っており、そこを避けて行き来できる	85

(志賀、1986)

それは目標が福祉的就労か一般就労かによるものと考える。

ということは、青年期に達した自閉症者が一般就労を目標とするのか、作業所や授産施設等の福祉的就労を目標とするのかによって、社会的スキルは自ずと異なることがありえる。しかしながら、一般就労を目指す場合には同一職種あるいは地域内なら、共通する社会的スキルも存在する。

(ロ) 余暇スキル

余暇は、社会生活を送る成人の活動時間を「職業領域」「身の回りの管理領域」「余暇領域」に3分した一つの領域である。「職業領域」とは、生活の糧を得る活動であり、主に就業時間や通勤時間を含む。「身の回りの管理領域」とは、家庭や地域生活社会において、個人のそして家族の生活を維持して行くための様々な活動であり、具体的には、身辺処理や衛生などの個人的な活動や食事（調理）、家の保守管理（掃除、修理、公共料金の支払）、洗濯、日常雑貨の買い物といった家族の役割を担う活動のことをいう。そして、以上の領域から外れる残りの時間が「余暇」となるわけである（志賀、1995）。

佐々木（1993）によると、青年期・成人期に達した自閉症者が家庭や地域生活に適応して行くためには、二つの条件があり、一つは家庭内で家事などの役割を習慣的に分担して実践しているということ、もう一つは、自分一人でも打ち込んで過ごすことのできる余暇活動を身につけているということであると述べている。

しかしながら自閉症者の余暇の問題を考えると、余暇時間における行動上の問題、余暇による生きがい不足が影響する問題があると言われている。

自閉症者は大人になっても遊びや娯楽の内容のレパートリーを、自分の力で発展させていくことができないことが多い。Schopler & Mesibov（1983）も、ほとんどの自閉症者は十分すぎるほどの余暇時間を持っているが、自由時間を創造的かつ建設的に利用するのに必要なスキルが未開発のままであるため、自由時間の適切な活動を発展させ、体系化された計画がなされなければならぬことを主張している。よって、余暇活動についても他の社会的スキルと同じように指導していく必要がある。

Schopler & Mesibov（1983）は、自閉症者の個別教育計画の中に余暇指導を目標とするプログラムを考えている。そのプログラムには、次の条件が含まれている。自閉症者とそうでない人との統合の促進であるノーマリゼーションという哲学的基盤、装具、ルール、使っていくスキルの順序や必要に応じた設備の手直し、訓練に際して行動学的アプローチをすること、訓練の普遍化などである。

この個別教育計画に基づく評価に関して、Schopler & 佐々木（1991）は青年期・成人期の評価として AAPEP（Adolescents and Adults Psychoeducational Profile）という評価法を製作しており、その中に余暇スキルの項目がある。これは、表 1 - 4 に示されるようにハイレベル項目を含めて 12 の課題が設けられているが、ドミノや紐通しなどわが国では馴染みの少ない余暇スキ

表 1 - 4 AAPEP における余暇スキル項目

-
1. 1人遊び
 2. 布製ダーツボードで遊ぶ
 3. ドミノで遊ぶ
 4. トランプでゲームをする
 5. キャッチボールをする
 6. バスケットシュート
 7. 紐通し
 8. 雑誌やカタログを読む
-

ハイレベル項目

9. 高度なトランプゲーム
 10. 協調的にゲームをする
 11. パチンコゲームをする
 12. 余暇活動の取りかかりと持続
-

ルもあり、また知的に高い自閉症者にはあまり該当しないようなスキルであるため日本の文化に合った内容に検討しなおす必要がある。

しかしながら、このように余暇スキルにおいても、その能力や興味の評価を行って指導していくことは社会的スキルの獲得に必要なことである。

(3) 就労と社会参加

一般的に自閉症児の予後は良くなく、青年期に達した自閉症者の社会参加は難しい状況である (Rutter & Lockyer 1967 ; Baron-Cohen & Balton 1993)。とりわけ、就労となるとわが国では 9 割以上の自閉症者が一般就労ができていないとの報告がある (東海、1993)。その理由として自閉症者が示すいくつかの行動がある。集団としてみると、自閉症者は他人と関わる事が非常に困難で、社会的刺激に反応せず、すぐ自己刺激行動にひたり、かつ言語にも問題がある (Kauffman, 1977)。

しかしながら、最近では課題分析や系統的訓練、行動形成などの行動分析技法の進歩によって、どんな機能水準の障害を持つ人でも職業的技能を学習する能力があることが示されている (Bellamy, Peterson & Close, 1975 ; Levy, Pomerantz & Gold, 1977)。

また、アメリカのノースカロライナ州では幼児期から成人期までの包括的なプログラムにより、青年期に達した自閉症者の在宅や施設入所者は全体のわずか 9%であるという (Schopler & Mesibov, 1983)。

このように、指導の内容やプログラムにより自閉症者の社会参加ひいては就労状況も少しずつ変化してきている。

就労だけが社会参加ではないが、就労することにより社会との接触は頻繁になり、余暇活動などは学校にいるときと違って、教師の指導があるわけではなく、自分で行わなければならない。

すなわち就労することにより、社会参加の中身が広がり、かつ深くなってくるのである。

第2章 養護学校高等部における自閉症生徒への就労指導の実際

1 自閉症生徒の就労困難性と課題

わが国のような産業社会で労働力の一部を担うということは、社会的価値を大きく左右する要因である。しかし、知的障害をもつ人たちは労働力として期待されることは少なく、潜在的な能力はあってもその能力に見合った仕事に就くことができないという職業的差別を受けていることが予測される。これは、自閉症の人たちにとっても例外ではない。その理由として、職業的能力を適切に評価される機会が少なく、加えて適切な職業選択をする機会も少なかったということも大きな要因であろうと考える。

しかし、どのような状況であっても、自閉症児は学校教育12年を終了すると社会へ出ていくことになるため、自閉症児が自分の力を十分に発揮できるような就労の機会を提供する必要がある。そのためには、次のようなことを共通理解しながら指導していくことが重要である。

すべての人は社会のあらゆる場に参加する権利がある。

一般就労で成功する能力をもっている障害者も多い。

潜在的な職業能力は学校教育だけでは評価できない。

学校内での指導だけではなく実際の職場での指導も効果的である。

職場実習中の適切な援助が成功の鍵を握る。

は、ノーマリゼーションの理念からも容易に理解されることである。 については、一般就労という形で社会参加を果たし、自分の職業に満足し生活を楽しんでいる養護学校の卒業生も多いということからも明らかである。 については、就職してから力をつけ、想像できないような力を発揮している卒業生がいる。 については、職場実習の様子などを見ると、現実の社会のなかで生徒たちが学ぶことは非常に多く、その内容は学校内では十分に指導できないことを多く含む。 の実習中（職場実習）の適切な援助とは、事業所の様子や仕事の内容、生徒の実態に応じた援助である。この援助がうまくいけば、実習先での就職ということが可能になるケースが多い。

2 香川大学教育学部附属養護学校高等部での取り組み

養護学校高等部では、生徒一人ひとりの卒業後の生活のあり方を考えながら具体的な目標を立て指導をしている。

高等部学習指導要領解説（1996）では、特に進路指導について次のように示されている。

「進路指導は、一人ひとりの生徒が自己を理解し、生徒自ら将来進むべき道を選択し、自ら決定

できる能力を育てるとともに、自分の生きがいと深くかかわる自覚を深めさせる指導である。」

(1) 自己を理解する

自分を知るということは、社会参加を果たしていくうえで非常に大切なことである。身長、体重、靴のサイズにはじまり、好きなこと、嫌いなこと、得意なこと、苦手なこと等を知っておくことは、自分の生活を快適で豊かなものにしていく。特に高機能の自閉症の人は自分がどのようなことで混乱し、どのようにすれば落ち着くことができるのかなどについてもわかるようにしておくことは重要なことである。

これらの内容は、保健体育や職業科、生活単元学習等のなかで指導する。

(2) 職業や仕事に関する理解

職業や仕事に関する内容についても指導していく必要がある。その中には主に次のような内容が含まれる。仕事に対する考え方や価値観の育成、技能の獲得、生産性、適切な社会的行動の獲得、仕事に関する責任感の育成等である。

では、仕事に就くのは何のためかということに気づかせていくことが重要となる。その際、特に大切なのは、「生活のため」とか「お金のため」とか「遊ぶため」に仕事に就くということに気づかせていくよりも（そのことも大切なのだが）それ以上に社会のなかでの自分の役割や、自分の居場所等を明らかにし、それに気づかせていくことである。後者のことに気づくことができない生徒が、卒業後、遊ぶためのお金ほしさに、窃盗を繰り返すというケースがあった。お金の面だけを強調して指導すると、お金だけに目が奪われて、働くことの大切さに気がつかない場合もある。

そのためには、職場見学などで生産から流通、消費者に品物がわたるまでの過程を見学させる機会を設け、どの職場がどのようにして社会のために役立っているのか、その仕事は、自分の生活とどのように結びついているのかということなどについて伝達し、就労ということは社会の一員としての役割を果たすことなのだという自覚を育てていく必要がある。

の技能の獲得も就労を目指すうえで欠かすことができない。作業の準備、後片付け、清掃などの指導の他に、簡単な道具（ガムテープカッター、はさみ、ペンチ、ドライバー等）を使うことができる技能や、職場実習先で必要とされる技能の獲得である。実習先で必要な技能については、そこで必要とされる技能について簡単な分析をしておき、指導が必要な場合は道具を事業所から借りてくるなどして学校内で指導しておく必要がある。

の生産性については主に作業学習で指導する。調子のよいときでも悪いときでもむらのないように作業をすることができるようにする。そのためには、4月、5月にその生徒の作業量について一定期間評価をした後、個人の実態に応じた作業量を目標として設定し、作業学習に取り組むようにさせるなどの工夫が必要である。特に自閉症の生徒の場合は、目で見て作業量が分かるようにしたり、目標となる作業量が分かるように提示したりすることで、一定の作業量が確保できるように工夫することが必要である。

の適切な社会的行動の獲得については、学校生活全体をとおして指導していく。そのためには、対象となる生徒に獲得させたい行動について職員間の共通理解を図るようにし、指導の際には具体的な行動一つひとつを確実に指導していく必要がある。自閉症児は対人関係がとりにくいという問題があるので、社会生活の中で必要な挨拶などについても具体的な場で指導していく必要がある。

については主に作業学習の中で指導する。作業学習の作業内容が事業所からの下請けをしている場合などは、「何日までにこれだけしてほしい」という事業所からの要請で作業量が増えることがある。このような機会をとらえ、時には残業なども経験をさせることで、事業所からの要請に応え、達成することの喜びや成就感を経験させ、その結果責任感を培うことが大切である。

(3) 社会生活、家庭生活に関する内容

卒業後の生活を考えて、社会生活、家庭生活を送るための知識、技能及び態度を身に付けておくことは大切なことである。学校では次のような内容を主に指導している。「仕事について」、「住まいについて」、「食生活について」、「経済生活について」、「生活を整えるためには」、「暮らしを豊かにするためには」、「困ったときの相談は」、「健康について」などである。以上のような内容について具体的な場面を設定し、体験させながら指導していくことが理解を促進させることにつながる。これらは、生活単元学習や職業科などの授業で取り組む。

(4) 余暇の利用に関する内容

自由時間の過ごし方が困難な自閉症の人にとって、余暇利用の仕方は大きな問題となる。適切な余暇の過ごし方ができるかできないかは社会参加に大きな影響を及ぼす。

事業所での休憩時間、週末の休日などを適切に過ごすことができるようにするために、余暇の活用の仕方について具体的に指導していかねばならない。本校では、日常生活の指導、生活単元学習や放課後の育成指導のなかで指導している。

また、休日に活動する機会を設定するなどして実際の場で具体的に指導することも大切である。

(5) 自己決定することのできる生徒の育成

卒業後の生活を考えると、豊かな生活を送るために自分のしたいこと、欲しいもの等を選択できるようになることが必要となる。日本人の寿命は長くなり、学校卒業後の人生は約 60 年と長く、自分で決断しなければならないことが多くなる。

実習先を決定する際にも自分のしたい仕事や行きたい実習先、職種などについて自分の希望をはっきりと言うことができるようにしておけば、生徒達の希望を聞きながら、よりよい進路を選択していくことができる。

そのためには、選択肢をいくつか用意しておき、本人が自分で選べる機会を多く設定しておくことが大切である。

(6) コミュニケーション機能の向上を図る

自閉症の人は言語の障害だけでなくコミュニケーション機能にも障害をもっている。言語的コミュニケーションについていえば、自閉症の人の約半数が、他者と十分な意志疎通をはかるための言語能力を獲得することは困難であるといわれている。そこで、学校での指導目標は言語そのものの指導ではなく、コミュニケーションができるようになるための指導となる。コミュニケーション指導を行う際には、次のようなことを配慮する必要がある。

その人の生活に必要な語彙やコミュニケーションを評価し指導する。

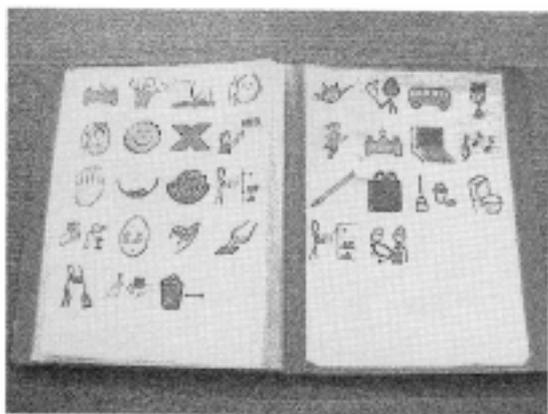
音声表出のみにこだわるのではなく、絵カード、写真、文字カード、ジェスチャー、コミュニケーションブック、VOCA (Voice Output Communication Aids) など、対象とする生徒の実態にあった様々なコミュニケーションの方法を用意し指導する。

毎日の学校生活のなかでコミュニケーションの必要な場面をとらえて、適切なコミュニケーションの仕方について指導する。

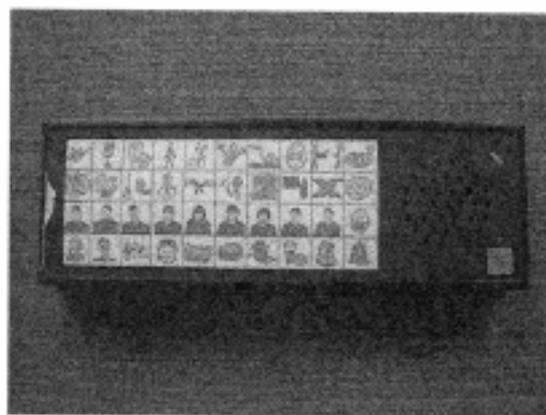
(7) 経験の拡大

障害をもっている人たちは、様々な経験が不足する傾向にある。これは、能力的に無理だと周囲の人が判断して過剰な援助をしてしまったり、できる力があることは知っていても、時間がかかるために待てなかったりすることが原因である。その結果、一人でできるようにならないことを、一人でする経験がないまま過ごすことになってしまう。

しかし、適切な評価を行い、適切な援助の方法が見つければ、一人で買い物に行ったり、交通機関を利用したりすることが可能になる場合もある。目標となる行動が一人でできるようになるための援助の仕方を考え、実際に経験することができるような場を設定していくことが必要である。誰かに援助をしてもらうのではなく、一人でできるという経験を積み重ねていくことが大切である。



コミュニケーションブック



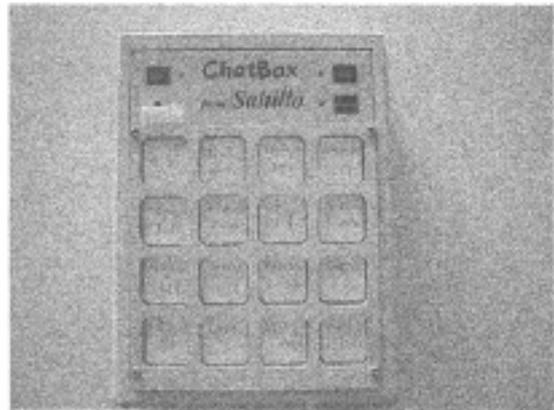
VOCA

40のメッセージをデジタル録音できるタイプ



VOCA

8個のメッセージをデジタル録音できるタイプ



VPCA

段階を分けて録音できるタイプ

3 実際の指導の場

(1) 作業学習

領域・教科を合わせた指導である作業学習では、作業を実際に経験するなかで、将来生活していく上で必要となる知識や技能態度について身につけることができるように指導していく。本校では4種類の作業種目があり、週10時間の指導を行っている。

特に自閉症の生徒には、その生徒の実態に応じて、作業しやすい環境を整えることや、準備から後片付けまで一人で作業に取り組むことができるように、ジグを工夫するなどの配慮をすることが必要である。また、指示はどのようにすれば理解できるのか、新しい作業内容を指導する際には、どのような方法を探ればよいのかなどについても評価しておく必要がある。

作業の工程を写真カード、絵カード、文字カード等で示しておき、一工程が終わる度にひっくり返すようにすることで、次の活動が分かるようにするとともに、作業に見通しをもたせるようにしている。これは、自閉症の人には有効である。



軽作業班



縫工班



農耕班



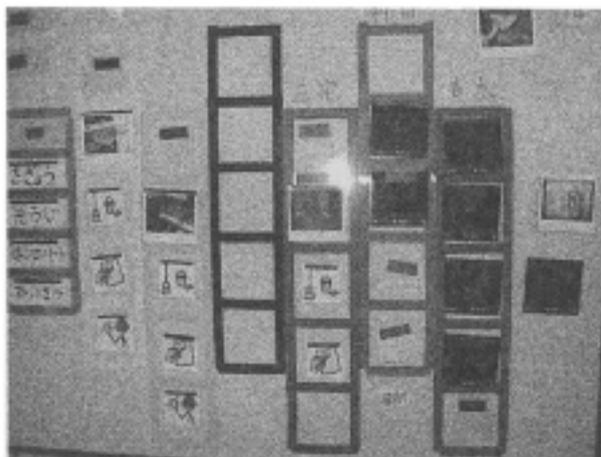
窯業班

今日の自分の作業の分担はどれかについて、聞かなくても動くことができるようにするために用いている。

(2) 職場見学

実際に働いている人の姿を見、事業所の方の話を聞くことで働くことに興味や関心をもたせる場としている。ただ単に事業所へ訪問して見るというだけでなく、生産、流通、販売という流れを見ることができるような見学の場を設定し、働くことが社会の一員としての役割を果たしているということに気づかせることが大切である。

また、卒業生が働いている事業所にも行き、卒業生が働いている姿を見せ、卒業生の話を聞く場を設定するなど、生徒が働く意欲をもつことができるように工夫をしていく。



作業の工程を知らせるためのボード



作業の分担を知らせるためのボード

(3) 校内実習

高等部の1年生が最初に経験する実習で、校内で行う実習である。作業内容は学校の作業学習で行っているものを利用する。

8:30~15:30までの作業を2週間行う。休憩時間などでもできるだけ一般事業所の形に合わせてるようにして指導するようにしている。この実習では、次のようなことが目標となる。

長時間の作業を体験する。

協力して作業ができるようにする。

一定の作業量を確保することができるようにする。

(4) 職場実習

学校での指導全般をとおして培われた力を、学校外の場で般化し就労等に結びつけるために、下記に示すような期間、職場実習を実施している。

高等部1年	2学期	2週間	3~5名の集団実習
2年	1、2学期	2週間	1~3名の個別又は小集団実習
3年	1学期	2週間	個別実習
	2学期	4週間	個別実習

高等部1、2年の職場実習では事業所等での作業を体験する場を設定すると同時に、実際に作業している場での評価も行う。そして、次のようなことが目標となる。

学校外で作業ができる。

移動する能力を身につける。

協力して作業できる。

いろいろな作業種を経験する。

特に自閉症児の場合、環境の変化により、作業ができなくなったり身辺処理面で問題が起こったりする場合がある（新しいトイレに行けないなど）ため、では、普段と違う環境でもとまどうことなく作業ができるように指導する。そこで、もしこのような問題が起こった場合、どのような配慮をすれば実習先での作業が可能になるのでしょうか。



高等部 1、2 年の集団実習

では、通勤のための公共機関の使い方やその他の交通機関の使い方について実習前に指導を行う。それだけでは十分な指導ができなかった場合は、指導者が実際に通勤に付き添い指導したり、保護者の協力を得たりする。事業所の方との協力の場も設定していくようにする必要がある。

では、高等部 1、2 年の実習時に、指導者が必ず一緒に作業するようになっている。事業所と協力する場をどのように設定していくかは、生徒の実態や事業所の作業内容に合わせて考える。

では、高等部 1 年次、2 年次の職場実習先は、同じ実習先になることがないように配慮する。そして、異職種の作業を経験することができるようにしていく必要がある。その理由は、職場実習で経験した作業が、生徒たちが進路先を選択する際の選択肢の一つとなるからである。できるだけ多くの選択肢から希望の進路先を選択することができるように、職種の違う事業所での作業を経験できるように設定している。

高等部 3 年の職場実習では次のような目標をたてる。

学校外で一人で作業する力を身につける。

移動する能力を身につける。

監督する人を受け入れられるようにする。

協力することができるようにする。

事業所の時間帯に合わせて作業ができるようにする。

では、事業所での作業を一人でするためにはどのような配慮が必要か、どのように環境を整

えていけばよいのかなどを考慮し指導する。また、困ったときはどのようにすればよいのか、欠勤するときや遅刻するときにはどのようにすればよいのか等の対応も含めて指導する。



高等部 3 年の個別実習

では、一人で家から事業所まで移動することができるように指導する。個に応じて公共交通機関やその他の交通手段を利用して、事業所まで行くための力を身につけることができるように指導する。どうしても、単独での移動が困難な場合には保護者の協力も得ながら指導する。

については、事業所ではどの人の指示を聞いて作業をすればいいのかを指導する。高等部 1 年次、2 年次の職場実習では指導者が一緒に作業をするので、事業所からの指示を生徒たちに分かりやすく伝えることが可能である。しかし、高等部 3 年次の実習では一人での実習になる。指導者も常時指導には入らなくなっていくので、監督する人を受け入れて作業をすることが不可欠になる。また、事業所にも生徒の特徴や実態について理解してもらうことが大切になる。そのために、生徒の実態に応じて、指導者が生徒と事業所の間にとって適切な援助を行い、実習が成功するように配慮する。なかでも適応困難な自閉症児の場合は、最初はフルタイムで実習を援助することが必要である。そして、生徒が事業所の仕事や雰囲気慣れるに従って、だんだんとサポートの時間を減らして、最終的には一人で仕事をこなすことができるように指導していく。

では、事業所の方との協力ができるようにする。特に自閉症児の場合、他人との協力は苦手なことが多いが、職場での協力の仕方について、実際の職場で指導しながら理解させていく必要がある。

については、1 日 8 時間、事業所で働く場を共有し、労働を経験する場を設定する。

(5) 作業宿泊学習

1 泊の宿泊を伴う 3 日間、学校の作業室でボールペンの組立の作業を経験する場を設定している。1 日目は朝 8:30~20:00 まで、休憩を挟みながら残業の経験をする機会も設定している。時間ごとの完成品数は記録しておき、自分の作業量等を知ることができるようにしている。このデータは地域障害者職業センター（以下「職業センター」という）にあるデータと比較して分析

し、一般就労で成功している人とどのくらいの差があるのかを個々の生徒に知らせるようにしている。

この作業宿泊学習では、平素の宿泊学習とは違い、食事を作ることなどは目標に入らないので、夕食と朝食は弁当にするなど、作業に専念できるような環境を整えている。

～ の他にも、職業科、作業学習強化期間、生活単元学習などでも、将来の生活に向けて必要となる知識、技能、態度について指導を行っている。

4 評価から指導へ

本校での取り組みについて述べてきたが、これらの教育活動を行う際には目標を設定し、指導内容を明確にしていく必要がある。特に高等部で進路等を具体的に考えると、家庭や地域での生活環境のなかで、自分のもっている能力を最大限に発揮して、社会参加を果たすことを目標にするべきである。そのためには、どのような手続きが必要であるのかを述べる。

(1) 評価

まず最初に、対象となる生徒の評価を行う。評価、今の生徒の能力を数値で表すということではなく、生徒に今必要とされている力は何なのか、どのような指導目標を立てていく必要があるのかを知るための援助の仕方を知るために行うのである。

評価はフォーマルな評価とインフォーマルな評価に分けられる。フォーマルな評価とは知能検査や発達検査のような検査である。インフォーマルな評価とは地域の状況調査、保護者からの情報、指導記録の内容などである。これらを基にして対象となる生徒のプロフィールを作成する。

(2) 指導目標の設定

できあがった生徒のプロフィールを基にして指導目標を設定する。特に高等部の場合は、進路に関する具体的な方向が見えてくるので、関係機関と連携を行い、共通理解を図りながら指導目標を設定していく必要がある。

本校では、ケース会議、拡大ケース会議、進路相談会をとおして、関係機関や保護者と共通理解を図りながら指導目標を設定している。ここでいう関係機関とは、職業安定所、福祉事務所、精神薄弱者更生相談所、障害者職業センター等であり、場合によっては医師などが入ることもある。そして、本人、保護者、高等部主事、進路指導主事、担任、養護教諭が加わって、指導目標や具体的な指導内容を検討していく。

指導目標は長期の展望にたったものを立てるようにする。短期の目標については、長期の目標の内容にそって、指導者間で共通理解を図りながら設定していくことができればよい。

(3) 指導

指導目標にそって具体的に指導を行う。指導に当たる教員の共通理解も必要である。特に高等部では教科によって指導者が替わることが多いため、教員間の共通理解を十分に図っておく必要がある。

(4) 再評価

指導目標がどの程度達成されているのかということを常に評価する。達成できない場合は、指導目標を再設定しなければならない。短期の目標が達成された場合には、長期の目標から導き出される新たな短期目標を設定し、指導と評価を繰り返していく。

5 家族との協力

生徒の進路を考えていくうえで保護者の協力は欠かすことはできない。学校での教育活動全般にわたって保護者の協力が必要となるが、ここでは、進路を決定していくうえで特に本校が行っていることについて述べる。

(1) 進路だよりの発行

卒業生の現在の様子を知ることや、実習先での生徒の仕事ぶりを保護者に知らせることは大切なことである。これらを知ることが、保護者が子どもの将来について考える機会をもつことにつながる。また、学校での進路開拓への取り組みや授業の内容なども知らせるようにすることで、学校での取り組みが保護者に分かりやすくなるように配慮している。発行は学期に2回程度で進路指導部が行っている。

(2) 職業適性検査への同伴

高等部2年次に、職業センターに職業適性検査の実施を依頼している。この検査に保護者も同伴してもらうことで、障害者職業カウンセラー（以下「カウンセラー」という）の立場から見た生徒の職業適性についての情報を保護者に提供するようにしている。教師とは違った立場からの情報を得る機会であり、保護者にとっても参考になる場である。

(3) 進路相談会

本人、保護者、生徒の住んでいる地区の職業安定所職員、福祉事務所職員、精神薄弱者更生相談所職員、カウンセラー、養護学校高等部主事、進路指導担当主事、担任が集まって、本人、保護者から進路の希望を聞き関係機関や学校と共通理解を図るために進路相談会を行っている。ここでは、希望の調整も図っている。本人や保護者の希望を聞かずに、学校主導の進路指導だけを行うと、進路を適切に選択していくことは困難となる。

(4) 職場実習激励会、報告会

職場実習が始まる前に生徒達の決意を表明する場として保護者と共に激励会を行い、職場実習終了後に得たものを発表する場として報告会を実施している。

激励会では実習の目標、注意事項、決意などを発表し、報告会では反省や感想、今後の課題などを生徒達自身が発表するようにしている。そして、報告会の際には職場実習中の記録ビデオを放映し、保護者に生徒達の職場実習の様子についても知ってもらうようにしている。

(5) 進路に関する講演会

卒業生を雇用している事業主や、職業センターのカウンセラーに障害をもっている人の雇用

や、進路に関する考え方などについて話をしてもらう機会を設けている。そして、事業所の立場や、職業カウンセラーの立場から、子どもたちの指導や進路決定、また、家庭での支援の仕方についてアドバイスをもらう機会としている。

(6) 職場実習先、卒業生の就職先の見学

保護者に実習中の生徒の状況を見てもらうために、実習先の見学を実施している。また、他学部
部の保護者、職員も含めて卒業生の就職先を見学する機会を設定している。

卒業生の様子を直接見る機会をもつことは、自分の子どもの将来を考えていくうえでとても大切なことである。将来を考えながら保護者の協力を得ることができるように配慮していくことが大切である。

6 実習先の開拓

本人、保護者、関係機関と共通理解を図りながら、協力して進路を決定することになっているが、実習先を開拓するまでにどのような過程を経ているかを紹介する。

職業評価は高等部の2年次に、職業センターに依頼して実施している。職業評価の結果を本人、保護者、担当の教師で共通理解をする。そして、その資料をもとにして関係機関との共通理解を図る場として、拡大ケース会議が実施される。

職業適性検査

拡大ケース会議

進路相談会

実習先の開拓

実習先開拓までの流れ

拡大ケース会議の参加者は、職業安定所の担当官、職業センターの職業カウンセラー、福祉事務所のケースワーカー、精神薄弱者更生相談所の担当職員、副校長、部主事、進路指導主事、担任である。職業適性検査の結果についてそれぞれの立場から意見を交換し、対象となる生徒の情報を共通理解する。

進路相談会では、拡大ケース会議に参加している関係機関に加えて、本人と保護者が入り、本人や保護者の希望を聞きながら進路について共通理解を図ることができるようにしている。このように、本人、保護者を含めた関係機関が共通理解を図り、その上で実習先の開拓を行う。

実習先の開拓は、職業安定所を中心に、職業センター、進路指導主事、担任が協力して行う。具体的には次のような方法をとっている。

(1) 職業安定所からの紹介

進路相談会で、共通理解した進路目標と生徒の実態に相当だと思われる事業所からの求人があった際には、すぐに紹介できるよう体制を整えておく。学期に何度か連絡を取り合っておくことで、情報交換をしておく必要がある。

(2) 職業センターとの情報交換

職業センターにおける事業所の情報を収集する。これは、単に事業所の紹介というのではなく、職業センターの業務で行われる実習先と、本校で考えている職場実習先が重ならないように配慮すること、また、過去に障害をもっている人を雇用したことが有るか無いかなどの情報を得ることを目的としている。過去3年以内に障害者を雇用した経験のある事業所では、職場実習は行わない。何故なら職場実習の受け入れが事業所の負担になることが多いためである。

(3) ハローページ、住宅地図の活用

ハローページ、住宅地図を活用して通勤ルートを確認することができる事業所を探す。職種はもちろん本人、保護者が希望するものである。希望する職種の事業所があったとしても、一人で通勤することができない事業所の場合は、職場実習先としては不適當である。本人の移動能力、利用できる交通手段に応じて事業所の選択肢を変更していかなくてはならない。

(4) 事業所へ行く

事業所へ行き、学校の概要説明、職場実習の意義、内容などを説明し理解を得る。また、その際に仕事の内容、職場の雰囲気なども把握する。本校で作っている職場実習用のパンフレットなどを使って説明する。



事業所へ



実習先開拓に用いるパンフレット

(5) 作業工程の分析

作業工程を分析し、対象となる生徒の能力との適合性を判断する。その事業所のどの作業工程なら、生徒がなすのかを的確に判断する。また、作業内容だけではなく、作業場内の気温やにおい、騒音などについても判断する必要がある。

(6) 本人、保護者の希望

仕事の内容等が、生徒や保護者の希望を満たしているのかどうかを判断する。これは、職場実習先を選択するとき最も大切なことである。

(7) 雇用主、従業員の理解

特に就労を考える場合は、雇用主や従業員の障害者への理解を欠かすことができない。生徒の将来を決めていくうえで大切なことである。

(8) 職場開拓推進期間

職場開拓推進期間を設け、小学部、中学部、高等部の職員が協力して事業所を探してくるようになっている。

職業安定所からの情報などをもとにあらかじめ訪問する事業所を絞っておき、その事業所に二人一組のチームで訪問し、職場実習への協力、理解を得るようにする。この期間を設けることは、小学部、中学部の職員にも現実の状況認識となる。そして、各学部の児童生徒の将来の生活のあり方を考え、それを基にした指導目標を立て、各学部での実践に生かすことを目的にしている。

7 関係機関との連携

関係機関との連携は進路を指導していくうえで欠かすことができない。職場実習先や就労を考えて、次のような機関と具体的な連携を図る必要がある。

(1) 労働安定行政機関との連携

職場実習先や就職先を探すための事業所紹介や職場実習先と一緒に訪問して助成金の制度などの説明などに連携を図っていく必要がある。また、学校と違った立場から保護者や事業所に助言できる立場であり、情報量が多いことも連携が必要な理由である。

(2) 福祉行政機関との連携

卒業生の生活を支えていく基盤は基本的には家庭だが、家庭の状況に変化が見られた場合など、支援の仕方について共通理解を図っておくことが必要となる。また、手帳の有無も就労に関係する大きな要因であり、福祉行政機関との連携も欠かすことができない。

(3) 地域の職業センターとの連携

職業適性検査等、職業的自立の観点から生徒の実態を客観的に評価してもらい、実習先への助言や保護者への助言をしてもらう場として大切である。

また、就職した卒業生たちの職場での問題等の相談の窓口にもなり、また、卒業時に就職できなかった就職希望の卒業生の相談の窓口にもなるので、生徒が在学中から実態、希望、指導方針、対応の仕方について共通理解を図っておくことが大切である。

(4) 保護者との連携

保護者との連携も欠かすことができない。卒業後も何かあればすぐに相談してもらえるような関係を作っておく。保護者にとって学校は子どものことをもっともよく知っている場所であり、相談しやすい場所であるからである。

(5) 病院との連携

生徒の主治医とも連携をとっておく必要がある。医療面でのバックアップが必要な場合もあり、医療機関との連携も大切である。

(6) 他の養護学校との連携

他の養護学校との連携も大切である。実習先が重なっていないか、実習先と考えているところに就職させていないか、以前に職場実習の経験はないか等について情報交換をしておく必要がある。過去に障害をもっている生徒の就職を受け入れている事業所の場合、新しい実習生を受け入れることが負担になることがある。それでも、無理をした場合、就職していた人も離職、実習生もうまく適応できないというようなことも生じる。特に自閉症の生徒の場合は社会性の障害があるために事業所の負担も大きいものとする。実習先や就職先を探す場合に他の養護学校との連携も欠かすことができない。

(7) 事業所との連携

事業所との連携も大切である。就職後、事業所で問題が起こったときなどに、適切に対応することができるようにしておかなくてはならない。また、事業所からの相談にも応じるようにしておくことが大切である。そのためには、いつでも相談、連絡できるような体制づくりをしておく必要がある。

8 卒 後 指 導

(1) 企業訪問

就職後の卒業生の様子を見るために、本校では企業訪問を行っている。基本的には夏期、冬期の長期休業中に行うようにしている。学校の関係者が様子を見に行くというのは、卒業生にとっては励みになる。また、何らかの問題を抱えている卒業生の事業所には、足繁く様子を見に行くことが必要となる。



企業訪問の1コマ

(2) 青年教室

卒業生の集まりとして月1回青年教室を設けている。卒業生たちが集まり余暇のひとときを過ごすことができるためである。活動の内容は、カラオケ大会やスポーツ大会、1泊旅行、日帰りハイキングなどである。また、情報交換の場でもあり、現在の様子なども把握する場となる。

9 おわりに

養護学校高等部での就労に向けた指導について、本校での実践を基にして述べた。子どもたちは、12年間の学校生活を終えて社会へ出ていく。社会へ出ていくときに一番よい進路が選択できるように、子どもたちに力をつける指導が必要である。学校に在籍している間は、基本的な学力をつけておくことも大切であるが、それだけではよりよい進路を選択できるようにはならない。社会参加していくために必要な知識、技能及び態度を育成していくことが大切である。特に自閉症の生徒の場合、その育成が大きな課題といえる。

自閉症の人は、職業活動に携わるために必要な潜在的な能力をもっているが、それをうまく引き出すことができないために、雇用の機会を失っていることが多い。関係機関が連携し情報を共有しておくこと、そして、彼らとその周りを取り巻く環境に対して適切な支援をしていくことで、その人がもっている能力を最大限に引き出し、就労の機会を作っていくことが大切である。