

特別支援学校(知的障害)における就労先との協働を目指した就労支援 —自己認識を深め、セルフマネジメントスキルを高めたLD男子への一実践—

○大畑 智里 (静岡大学教育学部附属特別支援学校 教諭)
渡辺 明広 (静岡大学教育学部)

1 はじめに

本校高等部では平成18年度より職業リハビリテーションの考え方を学び、特別支援学校高等部における進路学習の在り方を検討してきた。特に独立行政法人 高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター開発の「障害者職場適応促進のためのトータルパッケージ」(以下「TP」という。)を活用し、題材・教材の新たな開発に取り組んだことによる成果は非常に大きい。

そこで、高等部卒業後の社会で、生徒たちが使える確かな力の育成を目指した取り組みの一端を、本事例を通して紹介していきたい。

2 事例生徒Aさんについて

Aさんは責任感が強く、何事にも熱心に取り組む生徒である。校内における交友関係も良好で、誰にでも分けへだてなく接することができ、周囲からの信頼も非常に厚い。また、陸上やサッカーなどのスポーツが得意で、率先して練習に取り組む姿は他の生徒の憧れでもあった。

Aさんは知的障害と学習障害(以下「LD」という。)を有するが、知的発達や社会性の発達においても一定の高い能力があり、一般就労への進路を本人も周囲も希望していた。ただ、非常に真面目な性格で、見通しの持ちにくい場面での活動や、人前での発言・発表などには過度な緊張と不安を感じ、心身ともに疲労を感じて体調を崩すことが多々ある生徒である。

3 支援計画

実践開始当初、Aさんの心身のバランスの崩れは直結して生活の在り様に影響を及ぼしてしまう状態であった。ゆえに、作業学習等を中心とした作業指導とともに、土台となる生活作りが急務の課題であると考えられた。

Aさんへの支援としては生活支援と就労支援の両側面からのアプローチを試みている(表1)。

表1 支援計画

生活支援	①TPのメモリーノートを活用した生活管理 ・朝食や睡眠の必要性を知る (朝のリズム作り)(起床時刻チェック)
	②生活表を活用した生活管理 ・長期休暇の管理を行う(夏休みチャレンジ)
就労支援	①TPのM-ワークサンプル(以下「MWS」という。)を活用した職場実習準備 ・補完手段の活用、補完行動の獲得を行う
	②職場実習及び採用時までの移行 ・障害認識を深め、就労への準備を進める
	③卒業後のアフターケアと職場との連携 ・記録や相談ツールとしての作業ノート(日誌)を作成、活用する

4 実践(生活支援)

(1) TPのメモリーノートを活用した生活管理

Aさんの心身のバランスの崩れから大きく影響が生じていた「睡眠時間」と「朝食の食分量」の安定を目指し、取り組むこととした。

①朝食や睡眠の必要性を知る

本校高等部独自のAさん用にカスタマイズしたメモリーノートに起床時刻などを記入するチェック欄を設けた。このノートにより、本人が毎日記入を行い振り返りができただけでなく、本人と保護者と教師とをつなぐ大切な情報共有のツールとなった(図1)。

図1 メモリーノートの例

こうして自己の生活の様子を知るところからスタートし、毎朝、教師とのフィードバックを行う中で、Aさんは生活を整えていくことの価値を知り、自分なりに改善をしていこうと努力するようになる。例えば、朝食については「食欲が無い時も一口は食べるようにする。」「おなかが空っぽでは登校しないようにする。」と話し、起床時刻については「チェックすることで6時までは寝ていようと思った。」「早く起きてしまっても6時までは布団の中にいようと思うようになった。」と話している。

また、そのような本人の変化を見守ってきた家庭からも、6時まで寝ていられるようになってから朝食もとれ、バネのようにはずんで登校していく力強い様子が見られていることを、学校に伝えられるまでに安定していった。

②生活表を活用した生活管理

毎日の生活が安定してきた中で、夏休み等の長期休暇の支援へと移っていく。長期休暇時には、Aさん自身が目標として以下のようなルールを決め、生活表に記録できた(図2)。

- ・ 7時～7時半までに朝ご飯を食べる。
- ・ (時間に)間に合うように起きて支度する。

チャレンジ	活動	寝る
白にち	予定	
12月23日(水)	検定 受験勉強	
12月24日(木)		
12月25日(金)		
12月26日(土)		
	7月28日(火)	スクール開放9:30~
	7月29日(水)	スクール開放9:30~ 超上級者大会
	7月30日(木)	スクール開放9:30~
	7月31日(金)	スクール開放9:30~
	8月1日(土)	
	8月2日(日)	そらとつはん
	8月3日(月)	スクール開放9:30~

図2 長期休暇の生活表

Aさんは自分の生活の特徴を知り、進んで目標を決められたことが自信へと変わり、長期休暇の過ごし方に対しても意欲的に取り組む姿を見せた。そして、朝の生活時間の管理に留まらず、Aさんは食事自体にも興味を持つようになり、食事作り(料理)に取り組むようになった。生活の中のひとつのこの変化が大きなきっかけとなり、相乗的

な効果を持つに至ったのである。

5 実践(就労支援)

(1) TPのMWSを活用した職場実習準備

Aさんには高等部入学当初、自動車関係の仕事に就きたいという夢があった。その思いは非常に強く、「車の仕事なら、ねじ一本を作る仕事でも良い。」と話すほどであった。

高等部2年の6月、職種や自己の適性の理解を深めるために、MWSのピッキング作業を行った。AさんはLDの特性上、文字の読み書きを苦手としているが、無意味な記号情報である英数字や単純な文字情報のマッチングで作業遂行ができるピッキングは、高い作業遂行能力を発揮することができた。Aさんも「読み書きが苦手な僕にもできる!」と興味を持っていた。そこで2年生の10月に日用品の物流業での職場実習に挑戦する。尚、この実習においては事前に双方の担当者間でピッキングの職務分析を行い、作業工程を精選すると共に、Aさんの特性についても十分な打ち合わせを持つことができていた。実習先もAさんの読み書きの苦手さを理解し、既存の社内マニュアルを使用せず、Aさんにとって負荷の少ない実地での作業指導という形で実習を迎えることとした。

その後、3年生になったAさんは偶然にも次のようなエピソードに出会う。AさんはこれまでのMWSのピッキング作業を通して、棚を指差ししながら探すことや書類にはレ点チェックを入れて確実に確認するなどの補完行動を獲得していた。その時、実習生(一般大学生)のBさんとCさんがMWSを行うこととなる。Aさんが3分程度で終わることのできるピッキングの作業課題を、BさんとCさんは2人がかりで5分以上もかかってしまうのだった。AさんはそのようなBさんとCさんの様子を見ていて、翌日次のように話をした。

「昨日のBさんとCさんが遅かったのは、僕がやっている指差しや2重チェックをやっていなかったからだ。その様子を見て、自分のやり方にもっと自信が持てて、ピッキングがさらに好きになりました。実習もがんばれそうです。」



MWSピッキング

このようにしてAさんはMWSを通して得た補完行動が作業遂行上、どのような価値を持っているかを知ること、自分自身の作業について強い自信を持つことができたのである。

(2) 職場実習及び採用時までの移行

Aさんは高等部2年から卒業時まで、同一の物流業の事業所において3回の職場実習を行っている。尚、1回の実習期間は2週間程度である。

1回目の実習（高等部2年10月）

前述した(1)の実習準備でもふれているように実習先はAさんの認知的な苦手さを知り、実地での作業指導を行った。ゆえにAさんはピッキングの作業工程を早くに覚え、数日の間に周囲の見守りのもと、一人で作業を進められるようになった。

しかし、実習後の実習先からの評価には、「(午後の時間の)集中力のなさ」を指摘される結果となったのである。校内に戻ったAさんは教師と振り返りを行うと、それは集中力持続だけの課題ではなく、周囲の忙しい状況(搬出入時)の中で、自分が手伝うべきか否かを相談するタイミングを計りかねていたことなどの理由がわかった。つまり、相談のタイミングを計りかねていたために、Aさんは周囲をキョロキョロと見回す機会が増えてしまい、その様子が集中力が切れてしまう状態だとの評価を受けたのであった。

2回目の実習（高等部3年6～7月）

Aさんは3年生になると自身の記憶の苦手さを補完する方法の一つとして、重要なことを書きとめる手帳を積極的に活用できるようになっていた。そこで、2回目の実習を進めるにあたり、相談できずにいたことや集中力持続の課題を自覚し、自分から手帳に書きとめていた。Aさんは『実習の約束事』として次のように整理している(図3)

- ・人同士が話している時は「今、お話ししてもよろしいですか？」(と言う)。
- ・2時位(搬出入時)になっても集中してやる。
- ・不安は〇〇さんか△△さんに、相談する。
- ・一つの仕事に集中する。

周りが他の仕事をしていても。

このようなAさんの高い課題意識で2回目の実習に取り組むことができただけでなく、この約束事を実習先と共通理解して進めることができた。

ゆえに、実習中は安定したパフォーマンスを発揮することができ、相談や集中力についても課題として取り上げられることはなく、無事終了した。

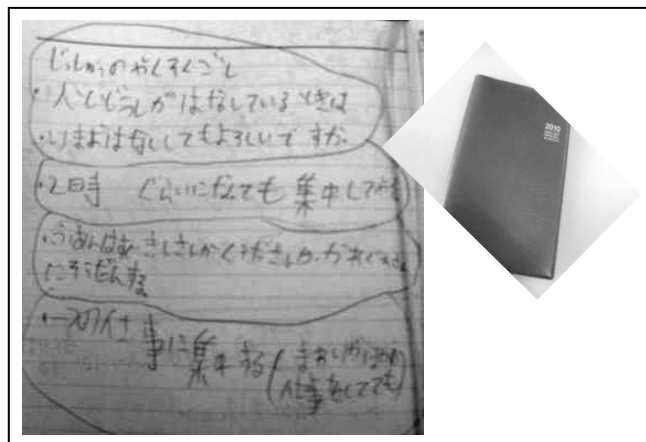


図3 手帳とメモ

3回目の実習（高等部3年10月）

1・2回目の実習を受け、Aさんは次のようなことを教師に話すようになっていた。

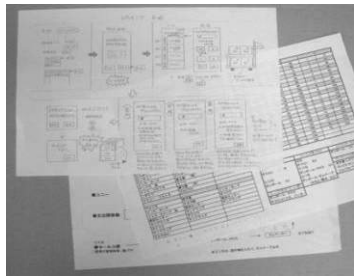
「BとD」「EとF」はぼんやりと歪んで見え、判断しにくい。ミスしてしまいそう…。

このことはAさんの特性と大きなかかわりを持っていることである。例えば“2B6-30”という指示番号があった時には、Bがぼんやりと見えるだけでなく、文字記号としての認識も難しいところがある。それは数字以外の文字は単語の一番はじめの位置にあれば認知しやすいが、この指示番号のように2番目に位置することによって、認識しにくくなるのである。そこで、教師は実習先に赴き、指示番号の意味を調べたことにより、2B6の“2”は倉庫の2階ということが分かる。Aさんの作業場は倉庫の2階を出ることはないため、ぼんやりと見えにくくなった場合は、指で2の部分の隠して指示番号を読み取ることにした。

こうした自身の独特の感覚に対する自己認識を深められたことは、Aさんにとっても大きな転機であった。それはありのままの自分を受け止められ、作業遂行上、ミスが生じそうな箇所に対しての補完方法を考えられたことである。

また、この3回目の実習では就労への具体的な準備として「倉庫全体・仕事全体の意図や流れを掴むこと」「物流という仕事の社会における価値

を理解すること」も課題であった。そこで、改めて社内マニュアルを教師が入手し、事前に社内独自の表示や道具について学んだり、扱う



社内マニュアル

商品のカタログ作りにも取り組んだりすることができた。具体的な作業工程ばかりはなく、社内の仕事の流れや商品の価値を知ること、職務に責任を持ち、



商品カタログ

高いパフォーマンスで作業できることを実習先からも期待されていたのである。実習への準備が整う中でAさんは「だんだん賢くなっていく気がしてうれしいです。」「これでパートさんと会話も増えます。」と期待を膨らめていた。この商品カタログは実習の休憩時に職員との会話にも役立つこともでき、無事実習を終え、就労を決定した。この頃のAさんの自動車への関心は、余暇としてのもものとなり「夢は車の免許をとること。僕は車が好きだけど、仕事はとても大変だと知りました。車はゲームをしたり、レースを見たりしたい。」と話している。さらに、実習先で日用品を扱ったことにより、生活にも大きな成長を見せていた。

- ・日用品が何に使われているのか興味を持たため、家庭での生活に密着した会話が増えた。
- ・実習先で取り扱った商品と同じものがスーパーなどの店頭にあると、誇らしげに家族に話すようになり、買い物が楽しみになる。

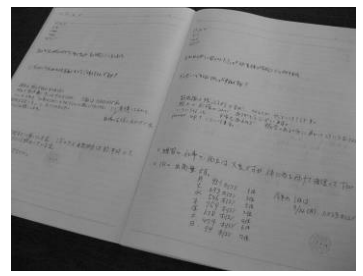
(3) 卒業後のアフターケアと職場との連携

卒業後の2か月がたち、アフターケアを行った。これまでの実習の中でAさんの良さを尊重し、苦手さについて本人と教師と共に検討してきた進路先は新たな課題を感じ



職場でのピッキング

ていた。就労後の様子は非常に順調であるが、実習と雇用の場との温度差もあることが現実であり「言葉に出せず、ストレスを感じている



作業ノート(日誌)

のではないか。」との言葉をいただいた。そこで、Aさんが新しく覚えたことや気になることをまとめ、本人と担当者との連絡ツールになる作業ノート(日誌)を作成した。これは本人と職場だけでなく、家庭と職場との連絡ツールとしての効果も持つようになっていった。

6 考察

本事例より得られたことは、障害を持つ生徒たちにとって自身の特性や苦手さも、補完手段や補完行動といった補完方法を身につけることによって、自己認識が深まり、必要とされる場において最大限のパフォーマンスの発揮につながるということである。自分のありのままを受け止め、より良い形へと調整しながら職務遂行をしていく姿はまさにセルフマネジメントを行う姿でもあると考えている。

また、そうした生徒自身の学びだけでなく、特別支援学校と実習先・進路先とが、生徒の成長と共に互いの機関の良さを生かして協働して移行支援を行っていくことの価値も改めて痛感した。

7 おわりに

本実践において、自動車の仕事が夢だった男子生徒が、MWS、そして物流業と出会い、たくましい青年として巣立っていった。特別支援学校高等部として、校内における進路学習のさらなる充実と、実習先・進路先との円滑な移行について、今後も実践を深めていきたいと考えている。

【参考文献】

- ・「研究集録19 特別支援学校としての充実と発展をめざして～一人一人の教育的ニーズに応じた授業づくりと地域支援～」静岡大学教育学部附属特別支援学校、2009
- ・「よさを伸ばし、豊かな生活をつくる自立活動」宮崎英憲監修・横山孝子編、2011

アスペルガー障害成人前期の「育ち」

－自己理解の取り組みを通して－

山田 輝之(社会福祉法人青い鳥福祉会 多機能型事業所よるべ 就労移行担当)

1 はじめに

アスペルガー障害と診断をうけ、「問題」行動がなかなか改善できない対象者への就労支援。また、「問題」行動や障害特性への支援方法について。標準支援期間の終了が迫りつつ、どんな支援を構築したらよいか悩んでいる。

2009年12月より当法人就労移行施設外就労(職員付企業内実習)利用開始。2010年2月1回、3月3回、4月13日、21日と「パニック」。実習先の館内放送で「バカヤロウ」と大声を張り上げ、自傷行為。企業実習を中断。個別支援中心の「Xさんプロジェクトスタート」をスタート。

経過が良好のため、2011年4月よりXさんは施設外就労へ復帰するが、7月に「パニック」自傷行為を起こし、再度、施設内訓練に戻る。Xさんの支援をどう再構築するか、喫緊の課題となっている。

2 対象者の概要

(1) 生育歴

・31歳。精神保健手帳2級。普通高校卒業、専門学校中退。情報処理検定3級、ビジネス検定3級を取得。専門学校を中退後、郵便局集荷課アルバイトが3年9ヶ月間。その後は、派遣会社への就職。在勤期間は2ヶ月～6ヶ月間。2008年5月、市就労支援センター登録、職業センター職業準備訓練室、委託訓練、障害者職業総合センターにて発達障害者むけ訓練を受講。特例子会社へのトライアル雇用中に、パニック、自傷行為2回、退職。

(2) 医師意見書より

・2006年6月、電車になかで「死にたいと」大声で叫んだこと契機に心療内科へ。現在も定期通院中。「広汎性発達障害・アスペルガー障害」と診断。
・「作業上の問題点」…特に制限なし。
・「治療経過及び日常生活における留意点」…おこられたり、注意を受けたりする際に、激怒したり、興奮、自傷行為が出現しやすい。言葉の使い方(特に目上の人に対する)が不適切であること

が多く、そのことが他人の反感を引き起こして、怒られたり、注意されたりすることに結びついていく。感情的になっている気持ちを感じたら、早めに鎮静する必要がある。

3 支援経過

Xさんプロジェクトスタート。Xさんの「怒り」「きれい」の原因を探る。これまでのXさんの歩みをXさんと一緒に振り返ることで「糸口」が見えてくるのではないかと。

ステップ1 生育歴(今までの育ち)を振り返る・聞き取る

Xさんに自分自身の現在にいたるまでの「生い立ち」を振り返りつつ、文章化してもらった。

ステップ2 本人なりに振り返り、原因となるものを見つける・考える

・「リラックスの状態」が本人にも、周りにもはっきりすることで、こころが不安定になってきたら、「リラックスの状態」に自分を仕向ける方策を具体化していくことが大切。自分の「ストレスや疲れの感じ方」をはっきりと明示することで、本人や周りが状況把握が可能となっていく。

・「リラックスの状態」は、「音楽を聴いているとき、マンガや雑誌、本を読んでいるとき、趣味の活動(出かけ先の探検、ドライブ、旅行)、コーヒー、お茶を飲んでいるとき、食事をしているとき」であることが確認できた。

・一方、「ストレスや疲れの感じ方」は、「同じ作業を長時間続ける、いろいろな作業を同時並行で行う、難しい作業をおこなう、指示や話しかける声の大きい、同じ姿勢を続ける、暑い、寒い、その他(怒られるヒステリックに、無視される、指示の出し方言い方)」と確認。

・「自分がストレスや疲れを感じていることに気づくサイン」は、「肩がこる、ため息が出る、周囲が気になる、汗が出る、能率が下がる、表情が硬くなる、イライラする、その他(ビジネスフォン

が気になる」こと。「得意・不得意を整理しましょう」では、不得意なこととして、「人の言葉の裏を読む、場の空気を読む、表情から相手の気持ちを読む、ヒステリックに(きつく)いわれてしまう」こと。

・Xさんが「リラックスの状態」「ストレスや疲れの感じ方」「得意・不得意を整理しましょう」の学習を進めていき、また本人からの聞き取りを重ねていくと「これまでの自分の振り返り、ヒステリックに怒られる。ストレスがドカンとたまってくる。ドカ盛でたまってくる。『これはこうしないでほしい』ならば大丈夫。無視はこまる。人に声をかけたときに、反応がないとき、怒りをおぼえるかな」とか、「総務部長、目をつけられる。陰険なまなざしで、パワハラ。大きな声で発狂してしまっ。他の人事部の人が止めに来た。質問するのもしこわかった」原因となるものは「怒り」だとわかってきた。

ステップ3 学習。「怒り」をどうコントロールするか？ アプローチ方法

テキストに基づく学習(演習)を行った。

カラオケ屋でのできごとより(図1参照)

・その場の気持ちは、楽しかったカラオケのできごとが無にされ、いきなり楽しいから全くダメにたたきおとされ、土下座してあやまりたい、KY罪だと、100%ダメな状態だったと語った。

・そこで、認知行動療法のワークブックを参考にしながら、**きっかけとなった行動**→**実際にとつた行動**とのあいだに**Xさんがどう認知したか**、認知の仕方に「ゆがみ」「思い込み」はなかったか？別の方法はとれなかったか？考えられる別の方法について考えていく習慣を身に付けていった。

・**きっかけとなった行動**→**実際にとつた行動**とのあいだに**Xさんがどう認知したか**、認知の仕方にXさん自身の考えに「ゆがみ」「思い込み」はなかったか？別の方法はとれなかったか？考えられる別の方法を考えた。

・温度計をつかった演習(図2参照)

ワークブックの演習では、自分の感情「怒り」の度合いについて、「温度計の温度」を参考に、数値化することに取り組む。ワークブックの中の3つの例題を提示して、その状態のとき「怒り」の温度

はどのくらいに上昇するか、また急上昇する「要因」についてもXさん自身の場合について、具体的に書いてくれた。また、Xさんの日常生活で遭遇する「怒り」の原因になるものを、「弱いもの」から「強いもの」の順番で書いてもらう。このことを通じて、Xさん自身「怒り」への標的がはっきりしていき、「回避する手段」についても見えてきた。

ステップ4 医療的なアプローチの重要性・身体的な弱さ

精神安定剤や睡眠導入剤の飲み忘れが判明。服薬について、その大切さについてしっかりと話を聞いてくること、またXさんなりに「休日の服薬忘れのない方策」を考えることを伝える。母親へも再度、服薬がXさんの安定について大切なことについても理解してもらった。

ステップ5 作業を通しての学習・人間関係の構築

聞き取りと「ワークブックによる学習」がひと区切りした時期から、作業を実際に行いながら、作業終了時に「聞き取り」をするスタイルにかえた。大きなパニックも起こらず、対処法についても本人なりに獲得してきた。

Oセンターでのシッパー洗浄作業とチラシ分別作業、シッパー洗浄作業は、流れ作業のため、片時も手を抜くことが出来ず、途中でトイレ等に行きたくなって、交代を願い出るが騒音のため聞こえず、そのことでストレスがたまってしまった。

その点、チラシ分別作業は、自分のペースで行うことが出来、Xさんにはやりやすい作業だった。苦手な作業もあったわけだが、Xさんにとっては、作業に復帰できたという自信につながっていった。

ステップ6 これまでの学習を自分なりにまとめる

Xプロジェクトも半年が過ぎ、そろそろゴールが見えてきた。Xさんより「Xプロジェクトのまとめ」と求職活動を本格化したいとの提案がある。

Xさんが自分のパソコンを駆使して、意欲的に、かつ簡潔に、的確に、これまでの取り組みのふりかえりを別紙資料のように、2週間の短い期間にまとめ上げた。シッパー洗浄作業の際は、短時間の、1時間の流れ作業でも「フウフウ」と息絶え絶

えだったにもかかわらず、「プロジェクトまとめ作業」は、訓練時間を延長して、一生懸命に作成した。作業種目によって、得手不得手があり、得意な分野では力を発揮することができることを再認識することができた。

ステップ7 求職活動への意欲・がんばり

・「ナビゲーションブックづくり」

ひと通りの「自分」像がつかめたところで、次のステップとして、「自分」をどう理解してもらうか、「よいところ」をどう簡潔に、相手にわかってもらうか、そのための道具として「ナビゲーションブック」づくりにとりくむ。自分のよさを伝えることは比較的スムーズにいったが、自分の「弱点」をどう伝えていくか。程よく伝えていくことに苦労した。

・合同面接会を目標に、履歴書、職務経歴書、ナビゲーションブック作りが始まる。10ヶ所近い企業への応募、書類づくり、面接。面接に当たっては、予行演習をし、面接が終わったからは面接の振り返りを担当職員と行う。しばらくすると採用結果が届く。不採用結果には、どこがまずかったか、振り返る、どんなアプローチをしたらよいか、Xさんなりに自分を振り返り、自分をどうアピールしていったらよいか、「自己理解」の歩みでもあった。

ステップ8 結果が出ない現実とつまづき。次への模索

合同面接会を主に10ヶ所近い企業への応募、書類づくり、面接。しかし、Xさんの思いは届かず、すべて不採用。オーバーワーク気味に動きすぎた面もあり、反動が出る。しかし、Xさんにとっては「自己理解」への大きな歩みの一歩と考えられた。

4 まとめ

(1) 生育暦の丁寧な聞き取りをおこなうことによって「つまづき」の理解を深めた。

「M-ストレス・疲労アセスメントシート」のアセスメント項目に沿って聞き取り、生育暦、職業暦を本人が書き込む。さらに、『きれる』の学習や「発達障害のテキストブック」では、リラックス状態、緊張する状態も記入。その作業に丁寧に取り組んでいくなかで、Xさん本人がお

ぼろでながらも「つまづき」の原因について見えてきた。

(2) 「怒り」「きれる」ターゲットになる「問題」行動に対してどう「対処」していくか。

『きれる』の学習や「発達障害のテキストブック」で演習を進める。「対処」方法では、図式化して具体的な本人の行動を取り上げながら、問題解決学習(原因→結果、「対処」の仕方によって結果も変わる)や感情や気分の数量化(温度計として表現する)で、「見える化」でつかみやすくなる。

(3) 自分の障害をどう理解してもらうか…ナビゲーションブック改定

ひと通りの「自分」像がつかめたところで、「自分」をどう理解してもらうか「ナビゲーションブック」づくりにとりくむ。自分の「弱点」をどう伝えていくか。程よく伝えていくことに苦労した。

(4) 作業参加で「自信」の回復と獲得、集団性の獲得、作業参加による「弱点」の把握と「対処」法を学ぶ

作業終了時に「聞き取り」をするスタイルにかえた。シッパー洗浄作業は流れ作業、ストレスがたまる。チラシ分別作業は、やりやすい作業。作業に復帰できたという自信につながる。

(5) 求職活動を通しての「自己理解」

半年が過ぎ、ゴールが見えてきた。Xさんより「Xプロジェクトのまとめ」と求職活動を本格化。合同面接会を目標に、履歴書、職務経歴書、ナビゲーションブック作り。企業への応募、書類づくり、面接。不採用結果から、自分を振り返り、どうアピールするか、「自己理解」の歩みでもあった。

5 課題

(1) 障害特性にどうせまるか。

アスペルガー障害の本質には迫ることは出来ていない。本人の立ち位置を支援者として、アドバイスする、数量化した、「見える化」した材料を提供して、自己理解を促す。あくまでも「促す」のであって、本人がどう認識し、行動するかは別問題。障害特性は強固で変容させるのはむずかしい。

(2) 「文章化能力」と実際の行動や「思考」につながらない「弱さ」

パソコンのワープロ機能を駆使して、A4判1枚程度の文章はすらすらと書いてしまう。しかし、その文章と「実際の行動」が繋がらないむずかしさ、本人にとっては「弱さ」がある。

(3) 身体的な「弱さ」と精神的な「弱さ」へ「直結性」

ストレスがたまると身体症状(肩こり、頭痛)が頻発、またかぜや腹痛が長引く。精神機能の脆弱性が身体症状として顕在化して様子。大きなパニック後に原因はと?「朝からずっとおなかが痛かった」と語ってくれる。身体状況と精神状況が「直結」しているように思える。

(4) 現実の労働市場での求職活動のむずかしさ

パソコンスキルなど個別的な能力は、遜色がないといえるが、企業での障害者就労が「単一の特化したスキル」をもとめる企業はまだまだ限定的。一方で、パソコン入力作業などのような、決められたタスクを個人個人が個別化された作業空間の中でとりくむアスペルガー障害の雇用の特化した特例子会社がIT関連で生まれることが望ましい。

(5) アスペルガー障害者への自立支援法「就労移行支援事業」、就労支援制度の課題

障害者福祉に関わる私たちも、アスペルガー障害への理解ができていないが現実。

1つ、アスペルガー障害への科学的な知見にもとづく理解を支援者が持つこと。

2つ「得意な分野」を育て、「弱点」は、「対処法」を獲得できる訓練プログラムを実施(最大2年間)。

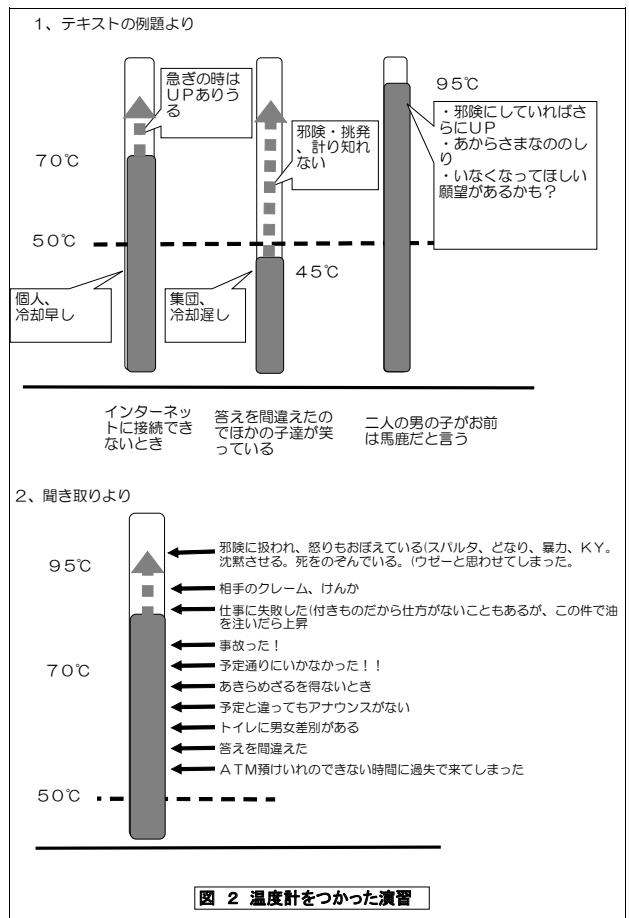
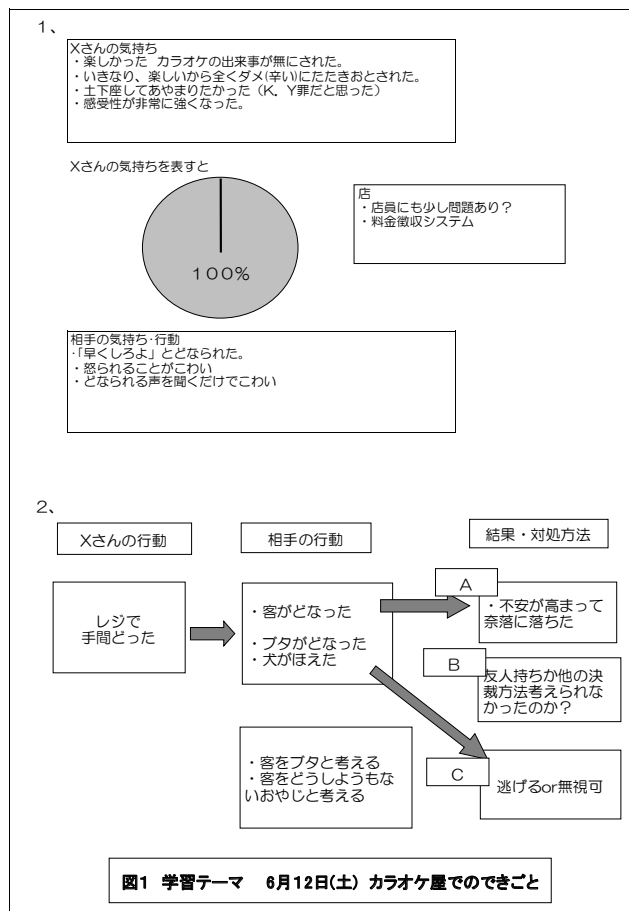
3つ、企業就労先では、「得意な分野」を伸ばせる職場環境と「弱点」が出にくい環境なり、「弱点」が出ても最悪にいかない「セーフティネット」を企業内での構築。受け入れの際の「確認事項」とし、就職後も関係機関が継続的に、「弱点」の動向について把握し、必要な支援を適宜行うこと。

【参考文献】

障害者職業総合センター:「幕張ストレス・疲労アセスメントシートMSFASの活用のために」,障害者職業総合センター(2010)

山登敬之編:キレル,「こころの科学 148」,日本評論社(2009)

トニー・アトウッド(著)辻井正次(監修):「ワークブック アトウッド博士の(感情を見つけにいこう)1 怒りのコントロール」,明石書店(2008)



発達障害のある生徒のキャリア教育（Ⅰ）

－親の会によるプログラムの「運営」の意義と実施上の工夫－

○新堀 和子（LD親の会「けやき」キャリア教育講座Wing 代表）
榎本 容子（LD親の会「けやき」キャリア教育講座Wing）
ポーバル 聡美（小金井市障害者就労支援センター エンジョイワークこころ）
武澤 友広（福井大学生命科学複合研究教育センター）
松為 信雄（神奈川県立保健福祉大学）

1 背景と目的

一般の中学・高校に在籍する発達障害のある生徒は、自己理解を深めつつ、働くことについて考えていく「キャリア教育」の内容を、障害特性に応じた形で、分かりやすく学べる機会は乏しい。

このような中、LD親の会「けやき」は、親自身が、地域の専門家の力を借りつつ、自らの努力をもって、キャリア教育講座を立ち上げ、企画・運営する「Wing」を立ち上げた。

本発表では、プログラムの「運営」に焦点を当て、親の会で運営する意義と、運営上の工夫について報告する。

2 「Wing」誕生の背景

(1) 発達障害のある生徒と親の課題

発達障害のある子どもの親にとって、わが子の障害を明らかにされた瞬間に頭を横切るのは「親亡きあと」という言葉であろう。特別支援教育の取り組みが進展しつつも、学齢期以降においては急に支援が乏しくなるという現実を前に、親たちは、わが子の就労、社会生活のための準備をまさに手探りですすめているという状況にある。

全国LD親の会の調査では、中学卒業後の進路として、特別支援学校以外の学校を選んでいる生徒は、84.2%に及んでいる。このような中、進学先では、就職が難しい生徒に高等教育を勧める学校もあり、問題を先送りしたまま卒業を迎え、就職できないケースが見られる。また、一方で、高校3年生になって、就労に関する指導もないまま実習に向かわなければならないというケースも見られる。

このような現状から、わが子の職業に関する準備性が十分育っていない中、親は、わが子が社会に出ることについての見通しを持っていないまま、就職期を迎えてしまうケースが多く見られる。その

一因として、親が社会情勢や障害者雇用についての情報に触れる機会が少ないことが挙げられる。

いずれにせよ、親は、わが子の就労に際し、障害をオープンにして支援を求めていくか、クローズにして生きていくのかという迷いを相談する機関もなく、親の判断でいずれかを選択していくことが求められる。そして、「学齢期の手厚い支援は社会では通用しない。企業は福祉ではない」という現状も知らされないまま、社会に出てから実感することになる。

このようにして発達障害のある子どもの親のストレスは、就労時には、さらに大きくなる。そのため、学齢期からの職業の準備は、生徒本人だけでなく親の支援にもつながる極めてニーズの高い課題といえる。

(2) 「社会人講座」の経緯と「キャリア教育講座 Wing」

LD親の会「けやき」での学齢期からの教育についての取り組みは、2003年の就労部会会員対象のアンケートから始まった。アンケートの結果、親はわが子を社会に送り出すということに関しては「漠然としているものの不安は大きく、その悩みはかなり深刻である」ということが分かった。

このような親の声を受け、同年12月に、現神奈川県立保健福祉大学の松為信雄教授、ならびに、東京障害者職業センターの職員の方にご教授いただく形で、「社会人講座」という名称の就労準備性を高める講座を開始することとなった。

この「社会人講座」は、全受講生の修了をもって、2006年2月に閉講としたが、中学・高校生の親から、講座を再開してほしいとの強い要望が挙がるようになった。これを受け、何とか親の会として持続的に就労準備に向けた講座の運営に取り組むことができないか考える運びとなった。

新たな講座開催にあたり、今後、持続的に講座を運営していくためには、親が意思と主体性を持って、講座にかかわっていくことの必要性が話し合われた。また、その内容も、せっかく親の会が主体となっていくのであれば、親が日ごろからわが子への悩みとして抱えている内容にアプローチできるような講座内容を親たちの手で創っていくことができないか、ということが話し合われた。

そこで、新たな講座では、親たちが講座内容を話し合いによって検討するプロセス（「プログラム委員会」）を設けることになった。一方で、親たちの思いが先行し偏った講座になることも危惧されたため、プログラム委員会には、専門家やボランティアの方にも参加していただくことにした。

さらに、新たな講座内容を考える上で焦点をあてることにしたのが「キャリア教育」の概念である。親たちは、職業に就くためだけのスキルではなく「個人の人生や生き方を考える上でも役立つ」学びを提供したいと願っていたからである。

3 「W i n g」の運営・実践手続き

(1) 親たちが「役割分担」する

①意義：

親たちが自らプログラムを運営することは、子どもの将来を見越した学習機会になるとともに、そのことを通じて親同士が共感できる仲間作りの場になると考えた。

さらに、親自身がプログラムの成果を見据えることによって、親のニーズをふまえた形でプログラムの優れた点や改善点を押さえることができ、プログラムの効果的な改訂につながると考えた。

実際、全員で役割を分担し合うことにより、親たちは毎回の講座に責任感と適度な緊張感を持って臨むようになった。それは、受講生たちに良い影響を与えるとともに、講座の雰囲気を引きしめることにもつながり、有効であったと感じている。

②方針：

参加者全員による「役割分担」を基本としつつ、年度ごとにその効果的なあり方について見直しを行った。原則として、各年度とも、担当者を数人のグループにすることで、担当者の急な欠席の場合にも対処できるようにした。また、一人ひとりの親の希望もふまえ、不公平のない役割分担となるよう配慮した。

③課題と解決プロセス：

1年目は、親の会に入会して間もない受講者がほとんどで、親同士の仲間意識も育っておらず、しかも講座を作っていくという考えの親たちと、参加すればいい（誘われて参加）という親たちの間には意識のズレもあった。

協議の結果、子どもの年齢別にあわせて「中学生の親」「高校1～2年生の親」「高校3年生以上の親」の3グループに分かれることにした。そして、一つの講座をグループごとに担当し、その中で、すべての係を受け持ってもらう形とした。

欠席が多くて役割を果たすことができない人がいるという課題も早くからみられたが、すでに講座自体はスタートし、夏の合宿を通して受講生たちの仲間意識が深まったころであったので、担当グループの中でお互いに声かけ合い、理解しあえるよう努力していった。これにより、やがてグループ内での連携がとれるようになっていった。

2年目は、1年目に生じた、各親のどうしても参加が困難な月があるという状況をふまえ、担当できる月の希望を取ることから始めた。

この形によって、担当する講座の当日には担当者全員で運営することができるようになったが、その反面、打ち合わせや準備の集まりに参加することが難しい親が多く、担当する仕事内容の固定化が課題となった。仕事内容の固定化の例をあげると、打ち合わせに参加できる人は「司会」を担当し、当日だけの参加の人は「記録」のみを担当するという形である。

この方法は、特定の人に負担がかかる印象となったことが課題として挙げられるが、メンバーが入れ替わり、接する機会が少なかった親が一緒に作業をすることで理解し合い、仲間意識が育っていくことにもつながった。そして、受講生たちのチームワークが育っていったように、親たちもまた同様に成長していった。

3年目は、1年目2年目の反省をもとに、一つの役割に対して2～4人のチームを組み、年間を通してそのチームで担当するという方法を取り入れた。そして、主要な担当者に対して、それをサポートする補助者をつけることにした。

これにより、特定の人だけに負担がかかるという課題がなくなった。そして、この頃には、親のチームワークはさらに深まり、個々の得意・不得

意への配慮もしながらのチーム編成の体制ができるようになっていった。最終的な役割分担の内容を表1に示す。

表1 分担項目

係	仕事内容
連絡	出欠席確認、連絡配信、メールリスト管理
会計	会計事務全般
司会	講座の司会進行、講師連絡調整
書記	講座記録・議事録作成、配布資料印刷
準備 設営	会場設営、受講生への指示、休憩時間管理
会場	講座・プログラム委員会会場予約
資料 準備	各種配布資料の作成、プログラム委員会議事録の作成
合宿	夏季合宿計画の中心メンバー
実習	企業実習計画の中心メンバー
報告書	実践報告書作成の中心メンバー
学会	学会発表関係を担当（該当者）

(2) 地域の専門家に協力を依頼する

①意義：

Wingは、親が主体となって創るキャリア教育の講座である。しかし、親には専門的な知識がないことや、わが子を客観視する力が弱いということも踏まえ、よりよい講座を目指すために、講師は地域の関係機関の専門家や企業の方をお願いすることにした。

それは、受講生や親にとっては、就労に向け必要な力を学ぶとともに、地域の関係機関とのつながり方、支援の受け方を学ぶ上でも大変有効であった。

一方、専門家の方にとっては、積極的にWingにかかわっていただくことで、発達障害のある人の現状を知るとともに、他の専門家の方と出会い、情報交換をする上で有効であったようである。

②方針：

Wingで専門家の方に講師を依頼するにあたり気をつけたことは、「親が成長するためにも、特定の方に頼り切らない」ということである。

ライフステージによって、連携する関係機関は異なってくる。同じ機関でも、担当者の方が変わるかもしれない。親はわが子の将来を見通しながら、そのつど、適切な道筋を立て、様々な支援者の方と連携していくことが必要となる。

そこで、Wingでは、講師となる専門家の方に頼る前に、「まずは、親が互いに知恵を出し合

い、考える」というプロセスを大事にした。そのようにして、親同士が協力し合って得た知恵は、どの親にとっても、日々の家庭教育や、自分の子どもが問題に直面した際に役立つものと考えている。

③課題と解決プロセス：

当初は、計画通りに進まない講座など、講座の流れを作りにくい状態が続いた。

これは年間計画を先に立て、日程調整に入るため、多忙な状況にある講師との間でなかなか日程が合わないという課題が生じたためである。

また、そのような状況の中では、Wingとして、前後の講座の講師の間で連携を結ぶことが難しくかったり、講座で期待する達成度を講師に伝えることが難しいという状況が続いた。

講師の選定にあたっては、はじめの2年間は、このプログラムが広く活用されるためには、全国的に配置されている関係機関の協力が必要と考え、それらの機関との関係構築に留意して取り組み、講座の講師をお願いしていった。

しかし、課題解決に向け、3年目は、目の前にいる「Wingの子どもたちに役立つプログラムの開発・実施」という視点を重視し、地域の関係機関に所属しながらも、Wingにボランティア参加して下さっている方に講師をお願いすることにした。

これにより、毎月の講座内容の検討と講師とのスケジュール調整を同時に進めることができるようになり、2年目までの講師との連携の課題が一気に解決する方向へ向かうことになった。

(3) ボランティアに支援を依頼する

①意義：

思春期にかかり始めた受講生たちにとって、親からの指図を受けることや親と一緒に作業には抵抗もあり、素直に受け入れられない部分がある。

そのため、その部分を補う役割をボランティアの方々に果たしていただくことは、本人にとっても、親にとっても大変ありがたいことであった。

また、受講生たちを伸ばし育てる講座とするための話し合いは、同時に発達障害のある人への理解をより深めることにつながるように感じられ、より多くの方々に、この講座に参加し、ともに学んでほしいと強く願うようになった。

学生の方には、本人に身近な存在として支援に

かかわっていただきたい。関係機関の専門家の方にも、可能であれば講座の講師のみならず、他の講座での指導にかかわっていただきたい。このようにして、Wingは地域の様々な方との協働のもとで実践され、それぞれの立場からの知恵を、1つのプログラムに集約させていくことができた。

②方針：

ボランティアの参加は、次の立場で構成されていた。

学生ボランティア：大学および大学院にて発達障害について勉強中の学生

社会人ボランティア：発達障害のある人の支援にかかわっている、または関心のある社会人

親ボランティア：子どもが就労・自立した経験者、中学生以下の子を持ち、親のみで講座に参加

③課題と解決プロセス：

1年目は大学院生が中心となってボランティアに参加していただいたが、2年目からは新たに、関係機関の専門家や、一般社会人も可能な範囲で参加していただけるようになっていった。

1年目の開始直後から2年目まで、ボランティア側は「受講生に何を指導し助言すればいいのか」、親側は「それぞれの方に何を依頼すればいいのか」という課題に直面し、お互いに戸惑いをかかえる状況が続いていた。これは、Wingに様々な立場の人が集まることで生じる連携上の課題であると考えられる。

課題は、プログラム委員会を通し、お互いを知り合い、そして、お互いの思いについて率直に話し合うこと、そして、毎回作成していた講座の指導案に、ボランティアの役割について明記することで、少しずつ解決されていった。



ボランティアの方から支援を受ける受講生

4 まとめ

(1) 成果

- i プログラムの企画や運営を共同で行うことを通した、自分の子に対する悩みや思い、不安の共有と、相互に援助的な関係を形成していく機運の高まり：プログラム委員会で、親の悩みや不安を反映させ、受講生に身近で具体的な講座の内容となるよう、協議を重ねたことが、チームワークの構築に役立ったと考える
- ii わが子の現状を客観的に見ることを学び、その将来について冷静に検討する機会の確保：分担された役割の担當時や、講師の指導補助の際、自分の子以外の生徒に接することもあり、そのことが、自分の子どもを今までとは異なる視点で、客観的に冷静に見ることにつながる機会となった。また、他の親からの意見を受け、わが子の良さに気づくことにもつながった
- iii 受講生向けの講座を傍聴することを通した、さまざまな情報収集と、学校卒業後に置かれる子どもの状況への理解の深化：就労に関する認識を修正し、障害者雇用の制度を理解し、地域の社会資源や福祉サービスの状況を知ることにつながった
- iv 受講生とその親、そして、地域の労働、福祉、教育など多様な分野の専門家やボランティアとの絆の形成と連携の促進

(2) 今後の課題

課題としては、以下の点が残された。

- i 親は、生徒が自発的に取り組んでいくよう導くことが必要：受講生が自分の力でやるべきことを理解し、主体的に参加するためのノウハウを蓄積する必要性。大人が動かないことの重要性についてコンセンサスを得ることが重要
- ii 親自身が受益者として、自分の子どものために参加している場合と、発達障害者の全体の向上を目指して主体的に運営に参加している場合の意識の差への配慮：意識の違いを踏まえた、講座運営のあり方を考えることが必要
- iii 運営体制の維持に向けた、長期的な視点でのボランティアの育成と確保

発達障害のある生徒のキャリア教育（Ⅱ）

－障害特性をふまえたプログラムの「内容」の報告－

- ボーバル 聡美（小金井市障害者就労支援センター エンジョイワークこころ 就労支援コーディネーター）
新堀 和子（LD親の会「けやき」キャリア教育講座Wing）
榎本 容子（LD親の会「けやき」キャリア教育講座Wing）
武澤 友広（福井大学生命科学複合研究教育センター）
松為 信雄（神奈川県立保健福祉大学）

1 背景と目的

一般の中学・高校に在籍する発達障害のある生徒は、既存の「キャリア教育」で講じられる、職業観・勤労観を育てながら、自己理解を促し、職業について考えるとといった学びは、その取り組みの意図としたものになりにくい。

このような中、LD親の会「けやき」は、親自身が、地域の専門家の力を借りつつ、自らが企画・運営するキャリア教育講座「Wing」を立ち上げた。

本発表では、通常の就職と雇用率制度を活用した就職の2つの方向性への配慮、生徒の能力のアンバランスさ・ギャップへの配慮を行い開発した、キャリア教育プログラムの「内容」に焦点を当て、実践上直面した課題と解決策、最終的に開発されたプログラムの特徴を報告する。

2 「Wing」の内容の企画手続き

(1) 「プログラム委員会」で内容を考える：

①意義：

より早い時期からの就労に向けた取り組みの必要性を感じる中、講座の形式は「年間を通しての連続講座」とすることにした。これは、毎回の講座の中で設定する「めあて」の内容を着実に身につけられるようにするためには、学びを繰り返し、積み重ねることが必要と考えたからである。

そして、そのためには、プログラムを計画的に構成するための「専門的に協議する場（＝プログラムの委員会）」を設けることも必要と考えた。このプログラム委員会には、受講生の親のほか、当日支援を担当する、学生ボランティア、就労支援機関などに属し、専門的知識を持つ社会人ボランティアも参加した。そして、皆で知恵を出し合い、よりよいプログラムを考えていくことにした。

講座と協議する場を独立させた委員会の設置に

より、メンバー同士の協議が深まり、親の悩みに対応しやすいプログラム・連続性の高い内容になっていったと考える。

②方針：

プログラム委員会での協議を通し、講座は、「自分を知った上で自分を認め、自分の人生をよりよく選んでいってほしい」という親の気持ちを反映した「キャリア教育」を目的として実施していくことにした。そして、このような目的を達成するための目標として、次の3つを設けた。

- i 「発達障害の生徒が、自己理解を深めるとともに、それを踏まえた生き方—特に働くことを含めた人生設計—について具体的に考える機会」を提供する
- ii 「発達障害の生徒を持つ親が、同講座を併行して受講することを通して、障害の理解とそれをもつ生徒の健全な育成に向けた親のあり方について学ぶ機会」を提供する
- iii 「発達障害の生徒に焦点を当てたキャリア教育・進路指導のためのプログラム」を確立していく

上記のiは受講生に対する効果、iiはiを深める上でも重要となる親に対する効果を目指すものであり、iiiはそのような効果的なプログラムを各地域で実践する際に役立つマニュアル作成を目指すものである。ただし、iについては、当初からこのように明確にコンセンサスが得られていたわけではなく、徐々に焦点化されていったという経緯がある。

なお、これらの内容を受講生に分かりやすく伝えるにあたり、Wingの目的については「よりよく生きるための学び」という一つのスローガンを設けることにした。そして、目標iの内容については、「自己理解→自分を知り、認める」「人生設計→働いて生きていく」という言葉に、受講

生らに分かりやすいようそれぞれ置き換え、毎回の講座の中で、その重要性を伝えるよう配慮した。

さらに、受講生たちが自己理解、人生設計の力を効果的に養っていくにあたり、キャリア教育で土台になるとされる4つの能力—「人間関係形成能力」「情報活用応力」「将来設計能力」「意思決定能力」（国立教育政策研究所生徒指導研究センター、2002）に着目し、学ばせたいと考えた。

そこで、受講生たちに、「よりよく生きる」ためには、物事に取り組む際、「人（お互いを大切にし、気持ちよくやりとりしよう）」「情報（必要な情報を集め、自分の進路（将来）に活かそう）」「計画（取り組むべきことを理解し計画的に準備していこう）」「決定（よりよい方法を選びながら最後までやり遂げよう）」という4つのキーポイントを意識することが大切であることを伝え、講座の中で繰り返し説明していくことにした。そして、講座もこれらの視点を学べるよう構成していくことにした。

③課題と解決プロセス：

目標 i について W i n g の方向性について、大きな柱は定まっていたものの、では具体的に、講座を通し「受講生にどのような力を身につけていくか、そのために何を体験させ、何を指導するか」については、なかなかコンセンサスが得られず、プログラム委員会で何度も話し合っていた。

これは、発達障害のある生徒の場合、一般のキャリア教育の視点のみならず、職業リハビリテーションで取り扱うような、就労準備性に関する諸学習も必要となってくるためである。それに加え、親には、講座で身につけさせたい、体験させたい内容が数多くあり、さらにその内容は受講生によって異なるため、絞りきることが難しいという状況が生じていた。

実践を通じた受講生たちの現状をふまえ、最終的には、「講座形式で実施可能な内容」「中・高生という受講生の発達段階」を考え、3年目においては、当初大事にしたいと考えていたことに立ち返り、個々の受講生が、それぞれの形で、「働いて生きていくこと」への理解を深めつつ、「自分を知り、認めること」ができるような機会を提供する、ということを正式に講座の目標として定めることで合意した（目標 i）。

これにより、W i n g では、受講生たちが、「自分がどの程度働くことについて知っているか」や、「自分の得意なことや苦手なことの理解を通し、働くことに向けて自分に必要なこと」について、自分なりに気づけるような講座作り、一方で、「講座でやり遂げる経験・認められる経験をすることで、自分に自信を持てるような講座作り」を目指すことにした。

そして、就労準備性を高めるために必要となる様々なスキルについて教える機会は設けるが、まずは、スキルの練習体験を通し、「自分がそのスキルを身につけていると思うかどうか理解すること（つまり自己理解）」を目標とし、スキルの習得は副次的な目標とすることにした。

なお、講座内容は、目標との関係性を考えつつ、受講生らが興味をもって取り組めるような体験活動や、親が体験させてみたい内容を優先して盛り込むことにした。そして、講座時に指導するスキルについては、各講座を担当する講師が就労に向け重要と考える内容に焦点を当てることにした。

3年間の集大成ともいえる2010年度のプログラムでは、やっとな講座の目標が明確に定まったこともあり、各講座内容にその視点をより反映しやすい形になったと考える（表1）。

表1 2010年度プログラム

		自分を知る	自分を認める	働いて生きる
第1回	4月11日(日) オリエンテーション	◎		○
第2回	5月2日(日) メモを書く	○		◎
第3回	6月13日(日) 聞き方・伝え方を学ぶ	◎		
第4回	7月4日(日) 職場の報道相	○		◎
第5回	8月20日(金)~21日(土) 企業見学と合宿		○	◎
第6回	9月12日(日) 自己理解と目標設定	◎	○	
第7回	10月13日(日) 先輩の話を聴く	○		◎
第8回	11月7日(日) 働くことをイメージする ～働き方～	◎		○
第9回	12月12日(日) 働くことをイメージする ～生活について～	○		◎
第10回	1月16日(日) 自己アピールシートの作成	◎		○
第11回	2月20日(日) 一年間をふりかえる	◎	○	
第12回	3月6日(日) 修了式 ☆ティーパーティ		◎	○

年間計画について 講座内容の流れ・つながり（連続性）についても、年度を追うごとに重視する形となった。例えば、前期（4～7月）ではオリエンテーションにおいて、「この一年間で何を学ぶか」という個人目標を考えることから始まり、8月の企業見学に向け必要と考えられる連続講座を実施するなどの工夫に取り組むようになった。

企業見学は毎年、夏休みを利用して一泊二日の「合宿」という形で計画し、3年連続で実施することとなった。見学企業先との折衝や旅行日程の検討・宿泊費用の負担などは通常の講座内容とは比較できない程ハードなものであったが、受講生たちの姿・感想から、合宿を通して得るものは大きいと感じられ、プログラム作成において欠かせない「講座」となった。

合宿終了後は、「先輩の話を聴く」という講座を3年連続で設けた。受講生たちにとって、「将来働きながら生活する」というイメージを持つためには、今現在働きながら生活している先輩たちに話を伺うことが、一番ストレートに受け入れられるようであった。

そして、これを受け、後期（11～2月）では、働くために必要なスキルについて掘りさげて学ぶような講座や、自分自身を知るための内容となるような講座を講師と相談しながら考えていった。

しかし、2年目までは、当初計画通りの日程で講師依頼ができなかったり、プログラムの目標が定まりきっていない問題もあり、プログラムの連続性の確保の難しさが課題として残されていた。

このような課題に対し、3年目は、目標が定まったことに加え、講座を担当した講師から、担当月だけでなく、その前後、さらに他の月においてもボランティアとして参加・協力を得られるようになったため、常に前の回の内容を振り返りながら次の講座につなげていくことができるようになった。

なお、このような工夫もあってか、受講生へのアンケートでは、年度を追うごとに、講座内容が「ためになる」「わかりやすい」と評価されるようになった。

(2) 内容理解を深める教材に改良する

①意義：

W i n g では、前述の通り、キャリア教育に取り組む上で重要となる「人間関係形成能力」「情報活用応力」「将来設計能力」「意思決定能力」の4つの能力を学ばせたいと考えた。

このような能力を発達障害のある子どもに学ばせる上で重要となるのが、情報の理解・記憶・応用能力の弱さへの配慮である。そこで、「講座の導入時」に、4能力の説明とそれに対応づけた講座のめあてを、分かりやすく言語化・視覚化したキーポイントポスターにより提示することで、学習ポイントを明確に理解できるよう工夫した。また、「講座時」は、学習のめあてをキーポイントポスターと対応づけて本人にフィードバックすることで、学習ポイントの意識化とその実際について理解を深められるよう配慮した。

②方針：

W i n g を立ち上げる上では、様々な準備が必要であり、親が企画・運営するプログラムとはいえ、外部からのサポートも必要な状況であった。

そこで、4能力について学ばせるための教材作成については、ボランティアが担当することにした。具体的には、講座の導入時に4能力について学ばせるキーポイントポスターのほか、3年目からの新たな取り組みである、4能力の1つ「情報活用能力」の「メモを取る力」「メモをもとに話す力」を育成するための教材などを作成した。

これらの教材の作成ならび改良においては、作成者は、できるだけ親の要望を具現化するとともに、その中で、意見の相違が生じた場合は、意見は提案するが、最終的な判断・決定は親に委ねた。

③課題と解決プロセス：

キーポイントポスター まず、1年目は、4つの能力について、それぞれのポイントを把握しやすくするための文章表現（以下、キーポイント）を考えた。次に、これらのキーポイントを視覚教材の形にし、毎回の講座の導入部分で、その内容を押さえることにした。

2年目は、より直感的に内容を理解できる教材となるよう、キーポイントに理解しやすいシンボル（絵）を挿入した。なお、このシンボルは、経済産業省で提言されている「社会人基礎力」のもの

のを活用した。

3年目は、「情報」「計画」「決定」のキーポイントをより分かりやすく理解できるよう3者の概念の配置を工夫した。また、4つのキーポイントを意識すべき「場」について示したほか、4つのキーポイントがWingで目指す「よりよく生きる」につながることを示す工夫も行った(図1)。

同教材の活用により、受講生の理解を確実に高められたと感じる一方、抽象的なキャリアの概念を学習することの難しさも感じられた。そこをどう調整していくかは今後の課題として考えている。

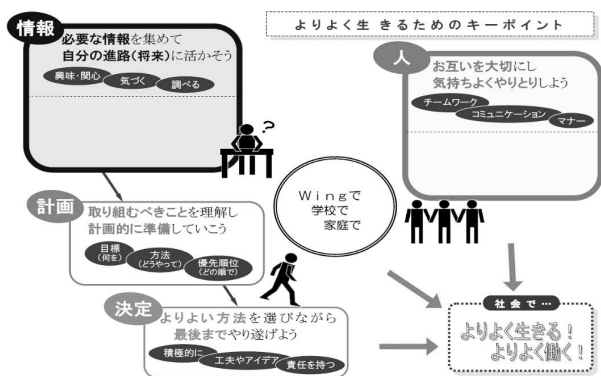


図1 2010年度キーポイントポスター

メモ教材 3年目には、講座で最も重要になると考えた「情報活用能力」に焦点をあて、そのうち「メモをとる力・メモをもとに話す力」の育成に向けたスキル練習に重点的に取り組むようになった。具体的には、以下の4つである。

- i メモ教材(発表メモ)をもとに、講座の導入時の「最近の出来事」の発表を行う。
- ii 講座の「振り返り表」から、重要ポイントをメモ教材(感想メモ)に転記し、それをもとに、講座のまとめ時の「講座の感想」を発表する。
- iii 次回講座のチラシの項目を読み上げ、内容を聞き取り、チラシの穴埋め部を記入する。
- iv 受講生同士の電話連絡網を受け、メモ教材(連絡メモ)に次回講座の要点を記入する。

なお、各種メモ教材では、メモをとる上で重要となる5W3Hの視点を意識して、情報を記入できるように工夫した(図2)。

これらのメモ教材を利用したことで、負荷のない形で、実際に情報を集め、表出する練習を講座の中でくり返し行うことができるようになった。

また、キーポイント教材で掲げている「情報」の内容についても、実体験をふまえ、より深く理解することができたのではないかと考える。



図2 各種メモ記入用紙

3 まとめ

(1) 成果

- i 発達障害のある生徒の特性をふまえたキャリア教育を親の企画・運営によって実施する際の具体的なプログラムとその中で活用する教材の開発：全国的に初めてのユニークな取り組みではあるが、他の会でも実現可能であろう
- ii キャリア教育と職業リハビリテーションの知見の折衷したプログラムと教材の開発：発達障害のある生徒の能力のアンバランスさ・ギャップをふまえ点に独自性があると考えられる。

(2) 今後の課題

- 一方で、より分かりやすく、効果的なプログラム、教材とするためには、今後もさらなる検討が必要と考えている。特に、以下の点が課題である。
- i 通常の就職と雇用率制度を活用した就職の2つに対応可能な学びのさらなる追求
 - ii プログラム内容のさらなる焦点化：高校2、3年の就職活動を控えた生徒と、高校1年や中学3年の生徒のニーズの違いにどう応えるか
 - iii 毎回の講座で学んだことを、深化させて行動化するための工夫：学習したことを家庭で積極的に復習し確認できるようなしくみ作り
 - iv 社会人としての一人暮らしをも想定した自立生活に向けた準備的な学習内容の充実

発達障害のある生徒のキャリア教育（Ⅲ）

－プログラムを通じた生徒の「自己効力感」「勤労観」「自尊感情」の変化－

- 武澤 友広（福井大学生命科学複合研究教育センター 特命助教）
 新堀 和子（LD親の会「けやき」キャリア教育講座Wing）
 榎本 容子（LD親の会「けやき」キャリア教育講座Wing）
 ボーバル 聡美（小金井市障害者就労支援センター エンジョイワークこころ）
 松為 信雄（神奈川県立保健福祉大学）

1 背景と目的

キャリア教育講座Wingでは、発達障害のある中・高生を対象に、2010年度において月1回、合計12回のキャリア教育プログラムを実施した。この講座では、自己理解の深化、キャリア発達にかかわる諸能力である「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」の育成を目的とした。

本研究では、このプログラムが受講生の「就労に対する自信」や「勤労に対する目的意識」そして「自尊感情」といった心理にどのような影響を与えたかを明らかにする。

2 方法

(1) 対象者

表1に示すように15-17歳（平均年齢：16.5歳）の発達障害のある男子生徒8名がプログラムに参加した。ただし、A児に関してはプログラムの効果を測定する調査を実施したセッションに欠席したため、後述の分析からは除く。

表1 対象者のプロフィール

ID	年齢	学校/学年	プログラム参加年数	障害種
A	17	高等専修学校 3年	3年	アスペルガー症候群・ 注意欠陥 多動性障害
B	17	特別支援学校 高等部3年	3年	広汎性発達 障害
C	17	サポート校 2年	3年	軽度知的障害
D	16	特別支援学校 高等部2年	3年	学習障害(疑 い)
E	17	特別支援学校 高等部2年	3年	学習障害
F	16	高等学校1年	2年	広汎性発達 障害(疑い)
G	17	特別支援学校 高等部1年	1年	学習障害
H	15	中学校3年生	1年	学習障害

(2) プログラムの内容

表2に示すように本プログラムは、就労の基礎的スキルの体験学習および習得状況の自己点検、企業見学、自己理解を深めたり、社会人としての態度を学習するワークショップといった内容から構成されていた。

プログラムの運営は原則として対象者の親がチームを組んで担当し、講師は地域の関係機関の専門家が務めた。

表2 プログラムの各回のテーマ

回	テーマ
1	オリエンテーション
2	メモを書く
3	聞き方・伝え方を学ぶ
4	職場の報連相
5	企業見学と合宿
6	自己理解と目標設定
7	先輩の話を聴く
8	働くことをイメージする ～働き方～
9	働くことをイメージする ～生活について～
10	自己アピールシートの作成
11	一年間をふりかえる
12	修了式

(3) プログラムの効果の測定尺度

下記の3種類の心理尺度をプログラムの実施前（2010年4月）と後（2011年2月）の2回実施した。なお、質問項目は対象者が回答しやすい形に一部修正を加えた。なお、対象者には全ての質問項目に対して、5件法で回答を求めた。

①キャリア選択自己効力感尺度（花井¹⁾）：

就労に対する自己効力感（状況に適した行動選択することに対する自信の高さ）を測定するために用いた。質問項目は「自分の得意なことや、苦手なことを理解することにどれくらい自信がありますか」「将来なりたい自分の姿をはっきりさせることにどのくらい自信がありますか」などの20

項目であった。なお、この尺度は「自己評価」「目標選択」「計画立案」「情報収集」「意思決定の主体性」といった5種類のキャリア選択に重要な能力（因子）で構成されていた。

② 勤労観尺度（植村²⁾）：

就労に関する目的意識の高さを測定するため用いた。質問項目は「仕事をする（働く）うえでは、自分の能力を発揮できることが重要だ、という意見にどの程度、同意しますか」「仕事をする（働く）うえでは、人から高い評価を得ることが重要だ、という意見にどの程度、同意しますか」などの16項目であった。なお、この尺度は「自己実現」「社会的報酬獲得」「社会的自己実現」「関係構築」といった4種類の目的意識（因子）から構成されていた。

③ 自尊感情尺度（山本³⁾）：

自分に対する満足度を測定するために用いた。質問項目は「だいたいにおいて、自分に満足している」「もっと自分自身を尊敬できるようにになりたい」などの10項目であった。

3 結果

以下、心理尺度別にプログラム実施前後の得点変動の結果を報告する。結果を示す各表の各欄上段の記号は「△」が「プログラム実施後の得点が高かった」ことを、「▼」は「プログラム実施後の得点の実施前よりも低かった」ことを、そして「－」は「プログラム実施後の得点の実施前と同じであった」ことをそれぞれ示す。また、各欄下段の「○→□」という数字の表記は○がプログラム実施前の得点を、□が実施後の得

点をそれぞれ示す。

(1) キャリア選択自己効力感の変化

表3にキャリア選択自己効力感尺度のプログラム実施前後における変動を対象者別に示す。「自己評価」については、7名中5名に得点の上昇が、残り2名に得点の下降が認められた。「目標選択」に関しては、7名中2名に得点の上昇が、2名に得点の下降が認められ、残り3名には得点の変化が認められなかった。「計画立案」に関しては、7名中4名に得点の上昇が、2名に得点の下降が認められ、残り1名には得点の変化が認められなかった。「情報収集」に関しては、7名中3名に得点の上昇が、2名に得点の下降が認められ、残り1名には得点の変化が認められなかった。「意思決定の主体性」に関しては、7名中2名に得点の上昇が、2名に得点の下降が認められ、残り3名には得点の変化が認められなかった。

(2) 勤労観の変化

表4に勤労観尺度のプログラム実施前後における変動を対象者別に示す。「自己実現」に関しては、7名中4名に得点の上昇が、1名に得点の下降が認められ、残り2名には得点の変化が認められなかった。

「社会的報酬獲得」に関しては、7名中5名に得点の上昇が、1名に得点の下降が認められ、残り1名には得点の変化が認められなかった。

表3 プログラム実施前後におけるキャリア選択自己効力感尺度得点の変動

ID	因子名				
	自己評価	目標選択	計画立案	情報収集	意思決定の主体性度
B	▼ (14→13)	－ (14→14)	－ (12→12)	△ (12→14)	▼ (15→14)
C	△ (16→18)	△ (19→20)	△ (16→19)	△ (14→19)	－ (20→20)
D	△ (11→13)	△ (7→13)	△ (12→14)	－ (13→13)	－ (19→19)
E	△ (15→17)	－ (16→16)	△ (10→14)	▼ (10→9)	△ (10→11)
F	▼ (19→17)	－ (20→20)	▼ (20→16)	▼ (20→18)	－ (20→20)
G	△ (19→20)	▼ (20→16)	▼ (17→15)	－ (15→15)	▼ (20→17)
H	△ (10→13)	▼ (16→15)	△ (7→14)	△ (14→16)	△ (8→12)

表4 プログラム実施前後における勤労観尺度得点の変動

ID	勤労観の種類			
	自己実現	社会的報酬獲得	社会的自己実現	関係構築
B	— (16→16)	— (16→16)	— (16→16)	▼ (16→15)
C	△ (19→20)	△ (16→19)	△ (18→20)	— (20→20)
D	△ (17→18)	△ (12→16)	△ (16→17)	△ (17→18)
E	△ (11→15)	△ (12→14)	△ (14→16)	△ (11→13)
F	— (20→20)	△ (14→18)	— (20→20)	— (20→20)
G	▼ (17→13)	▼ (20→12)	▼ (20→18)	▼ (20→18)
H	△ (19→20)	△ (17→18)	— (20→20)	△ (18→19)

表5 プログラム実施前後における自尊感情尺度得点の変動

ID	B	C	D	E	F	G	H
得点	△ (29→30)	△ (31→34)	△ (27→33)	▼ (40→27)	△ (27→31)	— (30→30)	△ (33→35)

「社会的自己実現」に関しては、7名中3名に得点の上昇が、1名に得点の下降が認められ、残り3名には得点の変化が認められなかった。ただし、得点の変化が認められなかった3名のうち、2名はプログラムの実施前後で最高得点の20点を維持していた。「関係構築」に関しては、7名中3名に得点の上昇が、2名に得点の下降が認められ、残り2名には得点の変化が認められなかった。しかし、この勤労観についても得点の変化が認められなかった3名のうち、2名はプログラムの実施前後で最高得点の20点を維持していた。

(3) 自尊感情の変化

表5に自尊感情尺度のプログラム実施前後における変動を対象者別に示す。7名中5名に得点の上昇が、1名に得点の下降が認められ、残り1名には得点の変化が認められなかった。

4 考察

(1) キャリア選択自己効力感の変化

5種類の能力のうち、「自己評価」と「計画立案」に関しては過半数の対象者に得点の上昇が認められたことから、本プログラムは「自分の長所や短所を理解した上で仕事を選ぶことに対する自

信」や「就労に向けた計画を立てることに対する自信」を高める効果があったと推測できる。一方、「目標選択」「情報収集」「意思決定の主体性」に関しては安定した得点の上昇が認められなかったことから、プログラムを改善するにはこれらの能力をより効果的に高めるような配慮が必要であることが示唆された。

(2) 勤労観の変化

4種類の勤労観のうち、「自己実現」と「社会的報酬獲得」について、過半数の対象者に得点の上昇が認められたことから、本プログラムは「自分の能力を伸ばしたり、興味・関心を活かすことに働く意味を求める考え方」や「他の人から自分の仕事を評価されることに働く意味を求める考え方」に関する理解を深める効果があったことが示唆された。さらに、「社会的自己実現」や「関係構築」についても得点の上昇が3名ずつ認められたのに加え、最高得点を維持していた対象者が2名ずついたことを考慮すれば、これらの就労観への理解も深める効果は低くないと考える。

(3) 自尊感情の変化

過半数の対象者に得点の上昇が認められたこと

から、本プログラムは受講生の多くに対して自分への満足度を高める効果があることが示唆された。

なお、得点の上昇が認められた5名のうち3名（C児、D児、H児）については、キャリア選択自己効力感尺度では5つの能力のうち3つ以上の能力について得点の上昇が認められ、勤労観尺度では4つの勤労観のうち3つの勤労観について得点の上昇が認められていた。この結果は、本プログラムの受講によって、就労に関する知識や技能に対する自信が高められたり、勤労観に対する理解が深まったことで、自尊心が高まった可能性を示唆している。

ただし、この解釈に否定的な結果も得られている。それは、キャリア選択自己効力感尺度では5つの能力のうち3つにおいて得点の上昇が認められ、勤労観尺度では4種類全ての勤労観について得点の上昇が認められたにも関わらず、自尊感情尺度では唯一、得点の下降が認められたE児である。この原因については、E児は今回のプログラムの受講を通し、自分に働くために必要な知識が足りないことに気づいた結果、自信が一時的に下がったことを反映している可能性がある。

【参考文献】

- 1) 花井洋子:キャリア選択自己効力感尺度の構成,「関西大学大学院人間科学 : 社会学・心理学研究vol.69」,p.41-60,(2008)
- 2) 植村善太郎:キャリア教育科目受講前後での勤労観および仮想的有能感の変化,「教育実践研究vol.18」p.213-216,(2010)
- 3) 山本真理子・松井豊・山成由紀子:認知された自己の諸側面の構造,「教育心理学研究vol.30」p.64-68,(1982)