

中学校・高等学校における発達障害児に対する 社会性発達支援プログラムと指導法の開発

— キャリア教育と関連して —

桑田 良子^[1] 植草学園大学発達教育学部
渡邊 章^[2] 植草学園大学発達教育学部

中学校・高等学校において実施できる発達障害児に対する社会性発達支援プログラムの作成を試みた。発達障害児の発達の状況は定型でないため社会性発達支援プログラムの作成においては個別の指導計画の作成が重要であり、社会性発達支援プログラムの運用においては教育課程上の時間における指導とそれ以外の時間における指導が必要である。発達障害児の社会性の発達を促すための指導法に関しては、教員がキャリア発達の視点を持ち、生徒が主体的に自分自身を向上させようとする意欲を育てるための働きかけをすることが重要である。

キーワード：発達障害，中学校，高等学校，社会性発達プログラム，指導法

1. 研究の背景

(1) わが国におけるキャリア教育の歩み

文部科学省では、変化の激しい社会で生きていく子どもたちに「生きる力」を育むため、キャリア教育を重要な柱の一つとして教育政策を進めてきた。

2002年には、国立教育研究所「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について（調査研究報告）¹⁾」を受けて、4能力8領域を通して職業観・勤労観を育んできた。しかし、その後に厚生労働省が公表した「就職基礎能力」²⁾、経済産業省「社会人基礎力に関する研究会—中間まとめ」³⁾、内閣府「人間力」戦略研究会⁴⁾が公表され、学校教育と社会が求める人材像の間における齟齬が明らかになってきた。

このような課題に対応するために中央教育審議会は「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(2011)⁵⁾を公表し、キャリア教

育の定義を、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通してキャリア発達を促す教育」として提示した。そして、具体的にめざす教育内容として、基礎的・汎用的能力を示した。

(2) 特別支援教育におけるキャリア教育の取組

特別支援教育に「キャリア教育」の文言が初めて使われたのは2009年の指導要領の改訂であり、今までのキャリア教育を見直す契機となった。

特別支援教育におけるキャリア教育は進路指導としてすでに取り組んでいると思われていた。社会に出て働ける生徒を育てるために、知的障害を中心とする現場体験実習を重視してきた歴史があり、成果を上げてきた。その進路指導は、出口指導に重点が置かれ、比較的障害の軽い生徒が職場にあったスキルを身に付けるための指導という考えが強かった。

しかし、文部科学省 中央教育審議会 (2011) の

[1] 著者連絡先：桑田 良子

[2] 渡邊 章

答申⁵⁾で示された内容は、「ライフキャリア」の考え方であり、その目指すところは人生の質を高めるために行われる教育である。

この答申では、「キャリア教育は、特定の教育活動や体験だけでなく、教育課程全体を通して取り組まれるものであること、生徒一人一人のキャリア発達を包括的に捉え、その発達を支援する教育であること、生徒一人一人が学習や、生活上の経験を自ら意味づけ価値づけし、取り組む主体的な教育である」という視点が示された。

(3) 特別支援教育におけるキャリア教育の課題

特別支援教育におけるキャリア教育は、従来から取り込まれてきた作業学習を含む、より広い教育活動を指しており、児童生徒一人一人の障害特性を踏まえて、キャリア発達を支援するという視点から、児童生徒本人を中心とした指導を、考えていく必要がある。

生徒が仕事に就いても、働き続けることができずに転々と移ってしまうという問題や、家にこもってしまうという問題、仕事を得ることができない（働きたいと思っているのに）という問題もある。これらの問題を考えた時、それらは彼らの人間関係をめぐる心のありようや理解の仕方に関連しているように思われる。そのため、これまでの職業観・勤労観中心の指導から、社会性や彼らの心を育てるプログラムを導入した教育支援プログラムが必要であると考えられる。

知的障害者に対する4領域8能力の指導内容のプログラム枠（試案）⁶⁾では、指導内容がかなり具体的に提示されているものの、基礎的・汎用的能力に対応したプログラム枠は現段階では示されていない。発達障害のある生徒に対しては、具体的、系統的に示されているものはまだ示されていない。

2. 研究の目的

上記のようなキャリア教育の取組に関する課題認識を踏まえて、本研究では、中学校・高等学校における発達障害のある生徒に対する社会性発達支援プログラムを開発することを目的とした。

3. 方法

本研究では、中学校・高等学校における発達障害のある生徒に対する社会性発達支援プログラムを開発するために、まず、次のことを検討することとした。

①基礎的・汎用的能力の検討

②学校卒業後、就職して5年以上同じ職場で働き続ける人と、仕事を辞めてしまう人との差異を生じる要因の分析

①については、発達障害のある生徒のための社会性発達支援プログラムを開発するためには、まず基礎的・汎用的能力の内容を検討する必要があると考えたためである。

②については、就職後に働き続けることのできる人と仕事を辞めてしまう人との間にどのような違いがあるのかを分析し、どのような要因があるのかを明らかにすることにより、社会性発達支援プログラムの開発に役立てることができるのではないかと考えたためである。

そして、これらの検討結果を踏まえて、社会性発達支援プログラムを作成し、さらに指導内容を具体化し、指導する際の教師の指導における配慮点を明確にすることとした。

4. 結果

4.1 基礎的・汎用的能力の検討

文部科学省は、分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力として「人間関係・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つ⁵⁾をあげた。これらの能力は、包括的な概念であり、それぞれが独立したものではなく、相互に関連・依存した関係にある。

基礎的・汎用的能力を形づくる要素は、図1で示した関係性から成り立っていると考えられる。中でも中核にあるのは人間関係である。人間関係はコミュニケーションと密接な関係をもつものである。

人が集まるところにコミュニケーションは生まれる。コミュニケーションを通して人を理解し、そしてわかる自己理解、他者理解がある。人間関係の形

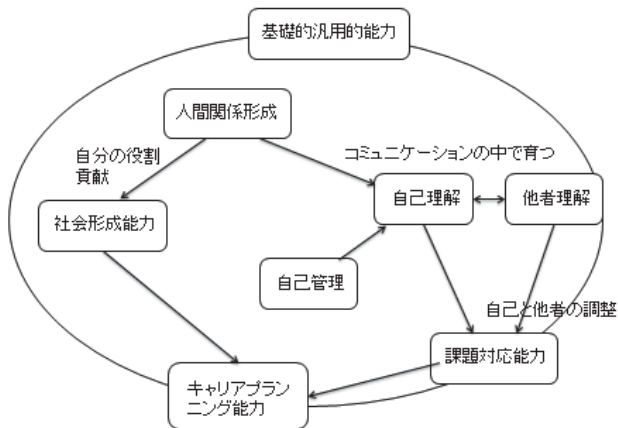


図1 基礎的・汎用的能力4つの関係性

成である。その中で、どんなことであれば自分にできるかなどの役割が分かり、貢献を体験していく。

また、コミュニケーションする中で起こってくる問題から自己と他者の調整などの必要性を理解し、自己のキャリアプランニングの見直しに繋がっていく。図1では矢印で示してあるが、これらの能力は、全体として個のキャリア発達に向かって進んでいく力となるととらえることができる。

2002年に示された「キャリア発達にかかわる諸能力」（4領域8能力）と「基礎的・汎用的能力」の違いについて比較すると、「基礎的・汎用的能力」は新しい能力論の登場ではなく、「4領域8能力」をめぐる実践上の課題を克服し、よりよい実践に向けての改善を図るための枠組みと考えることができる。基礎的・汎用的能力では4領域8能力では前面に出されていなかった「課題対応能力」と焦点化されていなかった「自己管理」の側面、例えば、忍耐力や、ストレスマネジメントなどが重視されている。特に、基礎的・汎用的能力の「課題対応能力」は4領域・8能力で示されている「計画実行能力」「課題解決能力」と密接なつながりがあるように考えられるが、ここでは、理想論ではなく、より現実的な「課題対応能力」を求めており、今ある自分の状況を変える視点をもつという点がポイントとなっている。

4.2 学校卒業後就職して、5年以上同じ職場で働き続ける人と、仕事を辞めてしまう人との差異についての分析

桑田⁷⁾らは、知的障害や発達障害のある人が働き続けることができるための能力・態度について研究した。その中で学校卒業後同じように就職したのに、5年以上働き続けることができた人と、辞めてしまう人の違いはどこにあるかについてアンケート調査を行っている。

調査項目を6つのカテゴリー別に分け、カテゴリー別に主因子法・プロマックス解し、信頼性の高かったカテゴリー別因子尺度に名称をつけた。その中で「規律」「自律」「従順」「自己理解」「対人行動」「言語化」「周囲の理解」「対人参加」において5%以上の水準での有意差がみられ、その重要性が示唆されたことから、これらに重点を置いたキャリア教育が必要であるとしている。

これらは、その示す内容から3つに分類することができる。第1は、本人のもつ基本的な習慣や、性格にかかわるものである。「規律（を守ること）」「自律」「従順」がこれにあたる。第2は、周囲とつながるために必要な力となる「自己理解」「他者理解」「対人行動」「言語化」「対人参加」である。第3は、「周囲の理解」である。

第1のグループである「規律」「自律」「従順」を一朝一夕に育てることは困難であり、日々の学校生活、家庭など、すべての場面の中で育てることが大切である。また、教員は「子どもの育ち」を意識したかわり方や工夫をしていく必要がある。

第2のグループである「自己理解」「他者理解」「対人行動」「言語化」については、教育課程に位置づけられた時間に扱うことを提言しており、これらの内容は授業において深く掘り下げる必要があるとしている。

第3は、「周囲の理解」である。知的障害や発達障害のある人たちの理解を促す啓発教育や人権教育をしていくことが重要であることを示した。そして、最も理解が進むのは、共に生活することを通じてであるとしている。すなわち、学校で彼らに居心地の良い場を作ることができれば、障害のある人たちの「対人参加」力を高めていくことができる。

また、学校における教育活動においては、教員が

キャリア教育を念頭に置いて指導を行うことが重要であり、「目的達成に近づく意味づけ」をもって取り組むことが不可欠である。年間計画に就労支援の意識や、社会に出たら必ず必要になる知識を組み入れ、どの時間に何を行うかを明確にすることが大切であるとしている。

4.3 発達障害のある生徒のための社会性発達支援プログラムの開発

4.3.1 プログラム作成の手順と構造

(1) プログラムは基礎的・汎用的能力を核にして作成した。具体的内容については4領域8能力の内容を入れ込むと同時に、4領域8能力ではあまり前面に出されていなかった「問題対応能力」や「自己管理能力」のストレスマネジメント、感情のコントロールなど「心」に重点を置いた内容を組み込み、明確にした。

(2) 中学校、高校生活は社会に直結している。そのため、社会からの視点の教育は重要である。障害があっても就労では実年齢に相応する態度が期待される。もちろん多少の遅れはジョブコーチなどの支援によって乗り切れる。補える遅れというレベルである。社会の求めることに適応する系統性を示す必要から横軸にはおよその発達段階を3段階に区切り、あるべき目標を示した。できる、できないにかかわらず、行動とスキルにはより高いレベルがあることを知ること、自分のレベルを知り、自分らしい目標をもって意欲的に取り組むことができる指針になるようにした。

(3) プログラム内容には集団指導した方がよい内容と個別指導したほうが良い内容が含まれている。社会全体で守るべきルールの基本や規則は、一旦は集団での指導が必要である。これは指導のベースラインを押さえるという意味合いを含んでいる。しかしながら、内容によって一人一人の持つ個性、既成の体験による違いが大きく作用していることもあり、そういった場合には個の特性に合わせた指導が必須になる。教師はそれを見極めながらプログラムに沿った指導を進めるのが良い。また、本研究4.2の結果から分かったように教科指導で指導できるもの、日々の生活で習慣づけなければならない内容も

ある。表1の備考欄には自立活動の時間や、生活単元の時間の指導だけではなく、教科指導等に移行できる内容についてはそれがわかるように示した。個別指導→(個)、集団指導は→(集)、日々意識して育てる内容については「日々の指導」、教科で教えることができるものについては教科名を略して記した。

(4) 社会性を学ぶにも発達障害のある生徒のニーズに基づいた、学ぶ必然性を落としどころに指導するのが効果的である。そこで、4つの領域、それぞれに、生徒が抱く気持ちを「動機づけ」(実際には生徒の願い)として記述した。教員が意識しやすいと考えたからである。

(5) 実際の授業を行うに当たっては内容を具体化して示す必要がある。「社会性」の向上と特に関係が深く、基礎的、汎用的能力すべてのベースになる能力要素(自己理解能力、他者理解能力、課題対応能力、概念理解)については、本研究4.2の結果もあることからさらに具体的内容を作った。また、生徒の社会性の発達によって指導内容を考える必要から、内容を「知、心、体、スキル」から迫ることができるようにした。これは、知的に理解していても、行動としてはできなかったり、感じるあまり得意でなかったりする生徒がいるからである。

「知、心、体、スキル」に分けることで、生徒の実態あった指導の在り方が選択しやすくなることや教員が指導目標を明確にして指導できるメリットがある。

4.3.2 発達障害児特有の問題に対処するために

(1) 情緒面の発達の検討

発達障害生徒の問題の多くは、他人の立場に立つて物事を考えるのが難しいこと、共感性に困難があること、結果の予測がしにくいこと、教わったことを般化しにくいことなどの特性から派生していると考えられる。

その根本に情緒発達の問題がある。これについて藤野⁹⁾は、「自閉症スペクトラム児(ASD)へのこれからの支援の方向は、社会コミュニケーションと情動調整の2つが柱である」と述べている。

また、安藤¹⁰⁾は、「情緒は体の動きを基礎として築かれるがASDの生徒は、くつろぎ型の情緒を十

分味わっていない。」と言っている。くつろぎ型の情緒は、満足したり、安心したりして過去を振り返ることを促すとしている。これらを育てるようなプログラムが必要である。

(2) どういう教育を受けてきたかの検討

本田⁸⁾は、「自閉症スペクトラムの子どもに対しては、少なくとも小学校高学年までは特訓をしてはいけない」と言っている。訓練型で終始してきている場合、指導が腑に落ちず、「心」がついて行っておらず、傷ついたり、がまんしたりしていると考えられる。そのために、思春期に入った時点で、人への信頼感や、共感性、自己肯定感が入りにくくなっていることがある。彼らが受けてきた教育が

- a. 訓練型に終始していた場合
- b. 長所を伸ばすという名のもとに好きなことだけしかしてこなかった場合
- c. 放任型で、本人が困っている様子をみせなかったため、あまり関心をもたれず育ってきた場合の検討である。

(3) 育ちの見直しと豊かな体験の重視

本田⁸⁾は、また、「自閉症スペクトラムの人たちが物心つくのは、思春期である」と言っている。中学生頃に自分の周囲のことに目が向くようになり、急速に理解がすすむ。この時期に幅広い教育をすることの大切さがわかる。

研究者の多くは「知的に理解すると発達障害の人にはできるようになる」と言っている。確かにそうである。しかし、知的理解としてのスキルはわかっているても実践に結びつかないことがある。その場限りで終わりと思うからである。教えられた内容が実感として腑に落ちていないのである。

知だけでなく、心の育ちも考えたプログラムでなくてはならない。

これらから情緒発達に問題がある自閉症スペクトラム生徒らには、「ゆったり感」を味わわせて「安心感」を与える働きかけの教育を進める必要性がわかる。日常生活において、彼らに質問し、考える時間を多く与えるような緊張した授業を展開し、そのあとに「よくできたね」「いい考えが出せた」といった教師や友人の評価により充実感のある「ゆったり感」を味わわせることができる内容と、取り組みにしていく。

また、仲間とともに楽しめるような活動を十分にとり入れることで、「一緒に遊んで楽しい」→「人の喜ぶことを喜べる」→「満足して心の交流が可能になる」→「いい気分で人の言うことを聞ける」など、体に働きかけるゲームや構成的グループエンカウンター、体験活動を取り入れた内容を盛りこむ。

しかし、学校教育における授業時数は限られているため、大きな指導の流れを作り、それに従いながら個別指導で補っていく必要がある。発達障害のある生徒の発達は非定型であるだけでなく、未学習や誤学習の状態がみられるため、どの部分が未学習や誤学習になっているのかを確認していく作業が重要である。

4.3.3 社会性発達支援プログラムの作成

上記4.3.2の(1)(2)(3)の検討を踏まえて、発達障害児のための社会性発達支援プログラムを開発した。表1はその枠組みを示している。

特に社会性と深く関係する「人間関係」「自己理解」「他者理解」「問題対応」については、枠組みを具体化したものを作成し、実践のための資料作りをした。表2は、その例である。

発達障害生徒の社会性発達は不定形であるために表1にすべてを盛り込むことには無理があった。そこで、これを補うために情動発達については表3で補うこととした。

4.4 指導法

指導法については、研究協力員の実践から、有効であった指導法を、KJ法を使って意見集約した。同時に障害特性に合った指導法や、声掛けの仕方、言語(概念)化についてまとめた。

以下は、有効な指導法として挙げられたものである。

(1) 知・心・体からのアプローチ

社会性指導においても、知・心・体の3方面からせまる指導が必要である。多面的なアプローチが必要である。

(2) 教科における社会性向上のための取組

教師は常に社会性の向上を念頭において生徒に接し、教科の指導においても社会性という観点から指導することが有効である。例えば、教科で「間違い

表 1. 発達障害児に対する社会性発達支援プログラム（試案）

領域	能力領域説明	動機づけ	具体的内容	中学部段階において育てたい力	高等部段階において育てたい力	就労までに身につけたいもの	備考
人間関係形成・社会形成能力	「人間関係・社会形成能力」は、多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力	・友達が欲しい ・集団の一員で在りたい ・わかってほしい ・仲間から嫌われない	コミュニケーション能力 ・自己理解 ・他者理解	人と話することが楽しいと思えるかわかりができる。 ・自分の気持ちを中学生らしく表現できる。達成感に基づき肯定的な自己理解をする。どのような人と友達になりやすいかわかる。 ・他者を関心をもって見るができる。相手の気持ちを考え、立場を理解する。	人の話を聴く。自分の意見を言うことができる。 ・達成感に基づく肯定的な自己理解をする。職業との関係における自己理解する。 ・自分の行動をメタ的にみることができる。 ・多面的、客観的理解（他者排斥はいけない） ・個性の尊重。	人と折り合いをつける。自分の欠点も含めて自分を肯定的にとらえる。 他者受容（寛容） 注意や助言を素直に聞くことができる。	（集）・国語 日々の指導
			コミュニケーション能力 ・常識的な言動の技術を知る。	常識的な言動、必要な支援を適切に求めたり、相談したりできる表現力。 ・SWIHL、挨拶、上手な断り方、お礼の言い方などのスキルをつける。	常識的な言動、必要な支援を適切に求めたり、相談したりできる表現力。 ・許可の得方、謝り方、人との距離、異性との付き合い方のスキルをつける。	場に応じた適切な行動がとれる。困ったとき相談できる。	（集） 国・道徳
			人間関係をよくするコツ ・挨拶、身だしなみ、清潔、マナーなどを知る。	人に嫌がられることはしない。マナーを守る。 ・状況に応じた言葉遣いや振る舞いができる。周囲への配慮。自分勝手なふるまいはしない。人にいやがられたり、嫌われたりする自分の行動を知る。	自分と他の人の価値観の違いがわかる。 ・TPOに応じた言動、服装をする。自分はよくても人は嫌がっていることもあることを理解して行動する。	気持ちのコントロールと適切な表現力をもつ。	（集） 日々の指導
			ルールを守る ・社会の決まり事を守る。	学校や社会のルールを守る理由について学ぶ。 ・集団のルールを守る。人との間の約束を守る必要性について理解する。	大人になるとルールに違反すると罰を受けることになる。 ・社会的制裁がある。自分の言動への責任について知る。	社会の決まりに従える。	（集）道徳 日々の指導
			協働（同）・協力 ・人と協力して何かをすることができる。	人と協力して、働くことの大切さと充実感を知る。 ・友達と力をあわせて一つのことに取り組む。時と場の共有。役割分担する。	協力の質や、継続することの大切さがわかる。 ・自分のできることを積極的に、しかも責任をもって取り組む。 ・仕事の質を高める。継続の大切さを体感する。	・組織の中での自分の役割がわかる。責任を持つ。 ・協力の質（楽しくする）をよくする。	（集） 全ての教育活動
			集団参加できる ・心の基盤をもち集団と一人を行ったり来たりできる。	人は一人で生きられない。生きてはいないことを理解する。 ・分かっている仲間の中では集団参加できる。	互いに助け合う気持ちを行動で確認する必要性について。 ・めんどくさいこと、嫌なことでも参加するのはえらいし、必要である。	必要最低限の集団行動への参加はできる。	（集） 体育・特別活動
自己理解・自己管理能力	「自己理解・自己管理能力」は、自分が「できること」「意義を感じること」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力	・自分を愛したい ・みんなと同じになりたい	自己理解 ・得意・不得意、長所・短所などわかる。	自分を見るもう一人の自分に気づく。 ・自己表現する。チェックリストを使う。原因と行動、結果の関連に気づく。	メタ認知力を高める。自己を肯定的にとらえる。 ・自分の認知の仕方、行動の特徴を客観的にみられる。	自己受容し、よりよく生きるための工夫ができる。	（集） 全ての教育活動
			感情のコントロール（自律） ・自分の感情・くせに気づく、周囲の反応に気づく。	身体感覚を自分の意識下におく。 ・コントロールできない時の状態に気づく。周囲がどう思うかわかる。	感情と体の動きの調整ができる。 ・ストレス解消法を見つけて、切り替えを早める。	落ち着いて行動できる。ストレス解消法を見つける。	（集）（個） 保健体育
			健康管理 ・規則正しい生活の習慣化ができる。	規則正しい生活の必要性について十分理解する。 ・食事・睡眠・排便・運動と健康の関係に気づく。	心と体の関係について理解する。 ・ゲーム依存と睡眠、不調の原因と結果の理解ができる。不調を相談できる。	健康は自分が作るもので、一番の資本であることを理解する。	（集）（個） 保健体育
			物や時間の管理 ・身の周りの整理整頓、私物と公共物の違いがわかる。	公共物と私物の違い、約束を守ること、時間を守ることの大切さを理解する。 ・公共物の扱い、時間を管理する必要性・意義について理解する。	管理の仕方、コツを学ぶ。 ・スケジュール表やメモ帳の活用など自分にあった整理の仕方を工夫する。	あつたところに戻す習慣が身についている。	（集） 日々の指導
			金銭の扱い ・体験を通した金銭の大切さを理解する。	生きるために必要な生活費がいることを理解する。 ・消費生活に関する基本的な事柄の理解（生活費、通信費など）をする。	計画的な消費ができる。収入は労働によって得るものである。 ・持っている以上のお金は使わない。カードの使い方。	労働と報酬の関係の理解と計画的な消費ができる。	（集） 杜・数
			障害認識 ・自分の行動特性・認知特性を知る。	自分のくせや特徴がわかる。 ・工夫すれば改善することに気づき、実行する。	結果を予測して対処できる。 ・状況に応じて自己開示できる。	自分らしく生きる。	（集）（個）道徳
課題対応能力	「課題対応能力」は、さまざまな課題を発見・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力	・傷つきたくない ・嫌な思いをしたくない ・障害をなくしたい	家庭生活や個性に関する課題 ・課題（心配ごと）の言語化ができる。援助を求める。	課題に気づく。 ・自己受容するための課題、心配事などに気づき言語化できる。相談できる。	解決のために努力したり、相談できる。 ・解決のためのいろいろな方法を思いつく。実行可能なものに挑戦する。自分の努力で解決できないことがあることを理解する。	人と折り合いをつけることができる。 自分の欠点も含めて自分を肯定的にとらえる。	（個） 家庭科・道徳
			学校生活における対人関係、対立などの課題 ・いじめ問題、金銭問題、異性関係、貸借問題、行動の解決	原因の分析ができる。 ・トラブルになった原因がわかる。言語化できる。	課題対応のために動くことができる。 ・対応策をいろいろな考え、その一つを選び実行する。相談できる。	他者受容（寛容）・注意や助言を素直に聞くことができる。	（集）（個） 道徳・理・数
			意欲的に取り組む ・やる気、本気をだす。	結果を予想してうまくできそうなことに取り組む。 ・学級で自分のできそうな役割をとる。一生懸命取り組む。	成功から自己有用感をもつ。 ・うまくできた時に、その理由を考える。	場に応じた適切な行動がとれる。困ったとき相談できる。	（集）（個） 日々の指導
			進路・職業生活に関する情報の理解・選択・処理 ・自分の興味が分かる。情報を適切に選ぶ。	進路に関する情報を集める。先輩の話を聞く。助言を求める。 ・手本となる先輩を見つける。先生に相談する。本から探す。	進路を現実のものとして考えることができる。 ・手本となる先輩を見つける。比較できる。選択できる。判断できる。相談する。	進路を決定できる。	（集）（個） 家庭科・道徳
キャリアアップランニング能力	「キャリアアップランニング能力」は、「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置づけ、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力	・お金を稼ごう ・働きたい ・家を出たい	就労への道筋 ・自分にできる仕事はなにかという意識で活動に参加する。	夢の実現のために必要な力を知り、新しい生活への期待をもつ。 ・小さなことを確実に積み上げる。いろいろなことに挑戦し、体験する。	具体的な職業についての見通しをもつ。卒業後の生活に見通しをもつ。 ・自分に合った仕事を先生やハローワークの人の助言を得て選択できる。	社会の決まりに従える。	（集）
			勤労観・職業観 ・言われたら素直に動ける。働くことの意義を理解する。	貢献の気持ちは自分の自信につながることを自覚する。 ・周囲の状況を見て、遅いところへの協力が出る。色々な仕事について知る。	職業生活に必要な習慣形成（報告、連絡、相談）・職業と適性。 ・アルバイトを体験する。適性が体験的にわかる。	上司の言葉に素直に動ける。	（集） 道徳・日々の活動
			向上心 ・ほめられて向上しようとする。（積極的取組）	自分で振り返り改善しようとする。目標を作る。 ・学校生活、様々な機会を活用する。	失敗を生かす。工夫して成功したら、その要因をメタ認知できる。 ・さまざまな職業についての体験的理解をする。職業と適性の関係を理解する。	労働者の権利と義務について知っている。	（集）（個） 道徳
			将来設計 ・安心して豊かに暮らすことを考える。	安心できる生活について考える。 ・居場所（行くところがある）仕事がある。友達がいる。	豊かな生活とは何かをイメージできる。 ・自分で好きなことができる力（自立）、趣味があるなどが大事になる。	自分の目標をもつ。相談できる。無理をしない。	（集）（個）
キャリアアップランニング能力			障害者枠で働くこととは ・自分のできることは積極的に取り組む。	挨拶が大事。 ・親切に対して「ありがとう」「お願いします」が言える。	権利と義務。 ・障害者枠での就職の仕組みについて概要を知る。障害者手帳の仕組みを知る。	ありのままの自分で働く。	（集）（個）

*（集）：集団指導 （個）：個別指導を示す

表2 自己理解の具体的内容

自己理解 全体の目標	自分の行動や気持ちを理解するメタ認知力を高め、自己に対する客観的理解ができる。自己をコントロールし、人間関係を向上しようとする意欲をもつ。		
	具体的目標	内容	備考(含資料)
知 (知的理解) (認知)	1. チェックリストや種々の検査から自分について振り返ることができる。 2. 人の行動には、原因と結果がある。その因果関係を理解する。 最近の出来事から、自分の行動や気持ちを分析することが出来る。 3. 自分がよく体験している感情と、感情と表情の関係について理解する。また、感情と生活場所の関係を理解する。 4. 自分の認知や行動傾向を知る。 ・認知パターン、行動のパターンを知る。 5. 自分の長所に気づく。長所を生かす方法を知る。 6. 自分を振り返ることができる。	・学期はじめ等に自己評価し、自分について振り返ることになる。調査する。(学年により内容を変化する) ・人は勘違いすることがある。行動の原因をよく聞くことが大切である。どのような行動をとるとよかったか。行動によって、周囲の理解が変化することを知る。 ・生活の色々な場面において自分はどのような気持ちでいることが多いか、場面と感情を結びつける課題をし、グループで話し合う。感想を書く。 ・自分が理解しやすい方法に気づく。いつもどのようにしたら解かりやすいか場面、場面で考える。どのような場面でどのような行動をするか、考える。 ・他者評価してもらって自信をもつとともに、学校生活のどの場面で自分の長所を生かすことができるか考える。 ・小さい時の自分をゲーム的に振り返るSGEをする。	・生きる力チェック表、悩みの調査、学習面の個人内差調査、ソーシャルスキルアンケートなどを目的に応じて使用する。 ・「誤解」について原因と結果の因果関係を示す4コマ漫画を利用する。 ・よく使う感情と、使わない感情があることを知る。 ・教科指導の時間を通じて理解を促す。 ・アンケートに答える形で、自分の行動を考える。 ・本田真美「認知特性テスト40問」をする。 ・「褒めあげ大会」を行う。 ・長所を活かす方法をグループ討議する。 ・SGEエクササイズ:「小さい時、私は○だった」
心 (気持ち、感情)	1. 「楽しい」「感じる」などの構成的グループエンカウンターを体験し、その気持ちを自分の言葉で表現できる。 ・感じたことを、紙に書ける。 2. 感情と行動が一致できるようにする。 ・悲しい時に泣ける、うれしい時に笑える。 3. 人に受け入れられる体験をする。	・今、自分がどのような気持ちであるかを感じる。 ・自分の気持ちを表現する。 ・友達を感じたことを聞くことで、人によって感じ方が違うことを知る。 ・2人組になって互いに課題で出された表情を作り、見せ合う。 ・怒った時の顔を作る。 ・悲しい顔、嬉しい顔、寂しい顔等 ・2人組になる。一人は要求する人、一人は受け入れる役目を取り、決められた時間の中で、互いにすべてが受け入れられる体験をする。	・カルタとり ・椅子取りゲーム ・フルーツバスケットなど ・顔をうちわなどで隠し、表情を作り、同時に見せ合う。 ・伝言ゲーム ・感情を表情で伝える ・否定されないことで、自分の気持ちの変化を感じる。
体 (体力向上)	1. 自分の体の状態や変化に気付く。(主として体育で) ・自分のボディイメージをもつ。 ・自分の体の感覚を知る。 ・リラクゼーションする。 2. 集中力できる。	・協調運動やリズム運動を通して自分の思いと行動の一致を図る。 ・一人で行える運動や好きなものを楽しむ。(格技・水泳) ・緊張と脱力を知る。 ・学校生活の中で、卓球、けん玉、キャッチボール、折り紙などの活動を取り入れる。各自が好きなものを選択できるようにする。	・2人3脚、音楽のリズムに合わせて動く。 ・リラックスする。 ・大玉遊び ・部活動などとして好きなものを選択できるようにしてもよい。
スキル	1. 熱心に、真面目に働いたり作業できたりする自分が自覚できる。 2. 挨拶やお礼の必要性を理解し、友人や周囲の人に適切にできる。	・日記などで日常的振り返りをする。自分の得意なことがわかる。 ・活動や作業に対して、他者から評価を受ける。 ・挨拶や「ありがとう」「ごめんね」が言える。	・適切な評価を教員や、仲間が行う。 ・本人が認識できるように承認する。

SGE：構成的グループエンカウンター

表3. 情動を基礎とした社会性（同じ列上にあっても、同年齢の発達を示すものではない。）

発達の方向	→ 発達						
知	・要求を言語化できる。	・「同じ」「違う」を表現できる。 ・適切な言葉で表現できる。	・原因・理由を言える。～だから	・概念理解に幅が出来る。ものを分類できる。グループがわかる。	・活動の目標がわかる。	・うまくいかなかった点を見つけて修正できる。	・社会の常識がわかる。
心	・環境の中で安心していられる。ゆったり感をもつ。	・楽しさを共感する。	・自分のやりたいことが明確になる。	・役割ルールを受け入れる。	・他者に協力する。	・欠点の受容できる。 ・がんばれる。	・貢献の気持ちや使命感をもつ。
体	・体幹を保持する。 ・姿勢が定まる。	・リズミカルに動く。	・思ったように体を動かすことができる。 ・力をためる。	・状況に合わせて動きを変化させる。 ・対応性ができる。	・他者と共同して動くことができる。	・チームワークで動く。	・役割に応じた動きを身に付ける。
人間関係形成	・甘えの体験をする。 （愛着関係の体験） ・人として安心できる。	・安心できる大人や先生を増やす。人と一緒に楽しめる。	・立場の明確な先輩、後輩との関係を作る。 ・自分の立ち位置の認識ができる。	・同年齢との関係を作る。 ・役割行動がとれる。	・ルールを守って行動する。	・自分の長所・短所を考えて行動する。	・状況ごとに求められることがわかり、行動する。
社会的価値観	・人として安心したいと思う。	・人として楽しみたいと思う。	・自分のやりたいことを大切に。他者の立場になって考えられる。	・役割があることで充実感を感じる。	・ルールを守ることが楽しいと感じる。 ・相手が、どう思っているか考えることができる。	・他者に援助を求めることができる。 ・自分に合ったことをやってみなどの活動を楽しむ。	・人に合わせながらも自分なりの役割を感じ、果たすことができる。
やりとり	・一方的に伝える。信頼する人に助けを求める。	・他者の話を聞くことができる。・他者と情報交換ができる。	・自分のやりたいことを説明できる。	・人にわかるように話せる。役割分担を話することができる。	・遊び方を他者に相談できる。	・自分や人の短所、長所を話し、お互いが納得できる結論を出せる。	・状況に合わせて会話の仕方や考え方を変えられる。

を訂正する」ことがある。これを社会性と結びつけると「注意を受けたときは素直に聞く」ということにつながる。教科の特性にあった社会性を発揮した時にはそれを褒めることも重要である。

（3） 継時処理，同時処理を意識した教材提示

視覚教材については，浸透してきているが，継時処理と同時処理の考え方をもっと取り入れていく必要がある。

図2は，自分の思うようにいかない問題が起こった際に，解決に向けてどのような指導をしたらよいかを例示したものである。同時に3つの解決方法を示し（同時処理），その一つを選ぶと結果はどうなっていくか（継時処理）を表している。このような図式化した教え方をすることで，よりよい解決法

を考えることや，選択する行動で，結果が違ってくることを学ばせることが可能である。

（4） 具体的に教える

わかりにくい抽象的概念を，できるだけ具現化して生徒に教える努力が必要である。具体的に教えることで，行動の汎化にもつながりやすい。図3に例を示す。これは「常識」という概念をよりわかりやすく示したものである。「常識」という言葉が示す概念の要素を示すことで，限局した理解から広く，深い理解が期待できる。

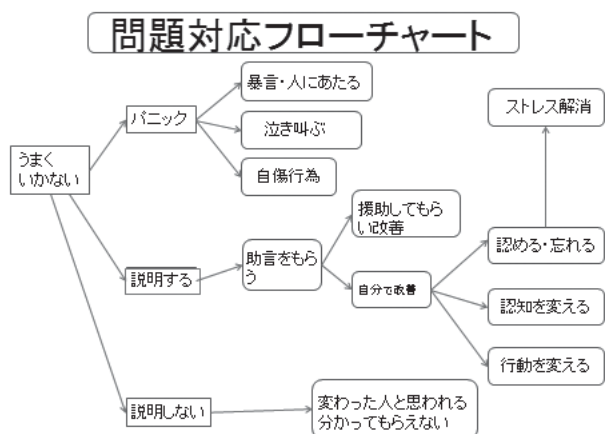


図2

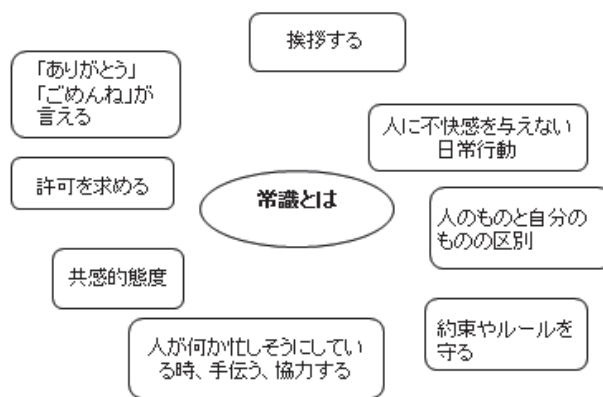


図3. 構成する概念要素

図式化して同時に示すことは，情報の同時処理，視覚的処理をしていることになる。

また，本人の行っている行動を見て，「君の今，していることは○○ということだよ」と言語化して

あげることも有効である。

(5) 生き方に焦点を当てた言葉かけ

言葉かけは生徒の成長を促すためにするものである。「自分を成長させようとしているね」「間違いをなおそうとしているね」などという、生き方に焦点を当てる言葉かけが有効である。できる、できないではなく、人間としての生き方を賞賛することが有効である。また、結果ではなく、過程を評価する言葉かけが重要である（「仕事がていねいになってきた」成長しようとしているね」「育ってきた」など）。自己肯定感を高めることばは、「共感することば」であったり「プラス思考の表現」「認める言葉かけ」であったりする。

自己理解を高めることばとしては、「○○タイプだね」「センスがいいね」「○○のくせがあるね」があると言い方である。

(6) 生徒に生活目標を意識化させる

明確な目標があると生活態度が変わることがある。そのため、生徒個々の目標を明確に言語化し、意識化させるようにする。日常のかかわりの中で、言語化した目標に生徒が意識を向けるように働きかけることが大切である。

(7) 全体指導と個別指導を組み合わせる指導する

発達障害では人への信頼感、共感性、模倣と言った点の発達の遅れが指摘されている。思春期を迎えた段階で、これらが十分に育っていないことが確認された場合には、全体指導と個別指導を組み合わせる指導していくことが有効である。

(8) 社会でうまくやっていく「コツ」を教える

今までの生活の中でつくられてきた「こだわり」や生活習慣を一気に変えることは難しい。そこでその「こだわり」を訂正するよりも、社会でうまくやっていく「コツ」として教える。

具体的には、以下のような例を挙げることができる。

①人間関係で使用するパターンを教える。

他者との関係づくりにおいて必要となる基本的なパターンの学習を行う。例えば、下記のような例を挙げることができる。

- ・学校で出会う人には、朝は「おはようございます」帰りには「さようなら、お先に失礼します」の挨拶をする。

- ・失敗した時の「謝り方」,「人が厭な思いをしない断り方」,「会話中の人への割り込み方」「了解の得かた」については修得する。

- ・上司の言うことは聴く（学校では先生のいうことは聞く）。

- ・「人が見て嫌な思いをすること」については、人の見ていないところで行う（トイレをすること、人の嫌がるくせなど）。

- ・勉強と休憩、仕事と休憩の意味を知り、切り替えが出来るようにする。仕事中にトイレに行き、長く休むという事例がある。これはさぼることになる。ということなどを教える。

- ・わからなかったこと、理解できなかったことは尋ね、そのままにしない。勝手にやらない、などである。

②趣味を分かち合える人を見つける。

年齢は問わないが、好きなことについて話ができて、話が弾む人を見つけることは大切である。

③信頼できる指導者を見つける。

1日に5分間でいいので信頼できる人と喋る機会をもつ。話す機会を習慣化する。今、興味をもって取り組んでいることや、日常の生活ぶりについて個別に話す時間をとる。その中で、持っている価値観や性格等について理解を深め、導くことが出来る。

④リラックスできる場所や時間をつくる

日常の活動の中に、リラックスできる場所、時間を織り込んでいくことも大切である（落ち着ける場所をつくる、音楽を流すなど）。

5. 今後の課題

以上、本研究で取り組んだ内容について述べたが、ここでは今後の課題について考察を加える。

(1) 教育相談の手法や生徒指導の手法の利用

特別支援教育におけるキャリア教育を進めるにあたって、教育相談の手法や、生徒指導の手法の利用について、今後検討していく必要があると考えられる。

(2) 教員の意識を高めること

学校教育のあらゆる場面で、教員が生徒のキャリア発達を意識し、社会性指導を取り入れていくことを促していくための取組を行っていく必要があると

考えられる。

(3) 汎化できる力をつけていく工夫

これまで、実習などで身に付けてきた社会性はその場だけに通用する「こんな時にはこうする」といった限定されたものであったと考えられる。汎化できる力をつけていくためには、「こうするのはどんな時」と言った逆の問いかけ方でも教えていくことが必要であると考えられる。

6. 謝辞

この研究を進めるにあたり、御協力いただいた現場研究員の皆様にあつく御礼申し上げます。また、この研究は「植草学園大学共同研究費（平成23年度～26年度）によりなされましたことを申し添え謝辞といたします。

引用参考文献

- 1) 国立教育政策研究所生徒指導研究センター（2002）児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について（調査研究報告書）
- 2) 厚生労働省（2004）若年者就職基礎能力習得のための目安委員会報告書
- 3) 経済産業省（2006）「社会人基礎力に関する研究会-中間まとめ
- 4) 内閣府（2003）「人間力戦略研究会報告書」
- 5) 文部科学省 中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（答申）
- 6) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2011）特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック ジアーズ教育新社
- 7) 桑田良子・渡邊章（2015）発達障害者・知的障害者が働き続けるために必要な要因の検討 植草学園大学紀要 第7巻, 59-69
- 8) 本田秀夫（2013）自閉症スペクトラム SB新書
- 9) 藤野博（2013）学齢期の高機能自閉症スペクトラム障害児に対する社会性の支援に関する研究動向 特殊教育学研究, 51(1), 63-72
- 10) 安藤則夫（2007）スクスク子育て 情緒発達から見た自閉症 学苑社
- 11) J. A. ナグリエリ E. B. ピカリング著 前川久男 中山健訳（2010）DN-CASによる子どもの学習支援—PASS 理論を指導に活かす49のアイディア— 日本文化科学社

The Study of a Social Skill Development Program and Guidance Method for Children to Developmental Disabilities at Junior High School and High School: in Relation to Career Education

Yoshiko KUWATA^[1]

Faculty of Development and Education Department, Uekusa Gakuen University

Akira WATANABE^[2]

Faculty of Development and Education Department, Uekusa Gakuen University

The authors attempted to create an applicable social skill development program for children with developmental disabilities at junior high school and high school. Because the development patterns of children with disabilities are not typical, individualized programs should be created for them. Additionally, it is necessary to consider both intra-curriculum and extra-curriculum guidance in applying such a program. The guidance itself should take on the focus of career development and strive to develop the children's independence.

Keywords: Developmental Disabilities, Junior High School, High School, Social Skill Development Program, Guidance Method

[1] Yoshiko KUWATA

[2] Akira WATANABE

