

<原 著>

知的障害特別支援学校高等部における就業体験を通して自己の課題を的確に捉えられるようにするための支援の取組

—— 外部資源を活用した就業体験の事前・事後指導を通して ——

佐々木健太郎*・田中 康子**・野口 和人***・鈴木 徹****

本研究では、知的障害特別支援学校高等部の教科「職業」において、外部資源である大学での作業活動を取り入れた就業体験の事前・事後指導の実践を行った。大学での作業は就業体験の場と近い状況であったため、緊張しながらも主体的に取り組む生徒の姿が引き出された。想定外の状況に失敗してしまう生徒もいたが、教師が支援しながら再度挑戦し成功させることができた。その結果、自信をもって就業体験に臨むことができた。事後指導においては失敗談を自ら語る生徒がおり、失敗経験が否定的なものとはならず、達成すべき課題として前向きに捉えられていた。大学での作業の場が、学校と職場の間の中間的な場として両者を橋渡しする役割を果たしており、そのような場を意図的に設定することで生徒は学校での学習と就業体験での経験とを結び付け、自身の課題についての的確に認識し、主体的に改善していこうとする姿勢が身に付いていくことが示唆された。

キーワード：知的障害，職業教育，課題の自覚

I. はじめに

キャリア教育が推進される中、知的障害特別支援学校高等部における就業体験は、個々の生徒が自身の適性を測り進路決定したり、職業観や勤労観を形成したりする上でもその重要度を増している。特別支援学校学習指導要領解説の教科「職業」には、就業体験に関して「学校内における作業によって、産業現場等に通用する作業能力や態度を育て、『産業現場等における実習』に臨むようにするとともに、その実習の評価をもとに、就労に必要な課題を自覚できるようにし、以後の学校内における作業によって解決できるよう配慮する必要がある」と記載されており、就業体験を通していかに自身の課題について理解するかということの重要性が示されている。国立特別支援教育総合研究所(2011)が提案した、キャリア発達に必要とされる4領域8能力においても、自己理解に関する内容は複数の領域にまたがっている。特に「意思決定能力」の「肯定的な自己評価」の項には、就業体験での反省を受け

て「今後本人がどうしていくかの目標や具体的な方策を考え、実行につなげられるよう一緒に考え、支援していくことが大事である」と指摘されている。

宮城教育大学附属特別支援学校は知的障害特別支援学校である。本校高等部では、年に2回の就業体験実習を設定している。その事前・事後指導では、「職業」の時間を設定し作業学習で学習している職場のマナーに関してより特化した指導を行っている。また、就業体験の日程を確認するなどの見直しをもたせることをねらいとしている。昨年度から、より生徒の実態に応じた指導を進めるため、個々の生徒の実習先の種別毎にグルーピングし指導を行っている。先述した就業体験を通して個々の生徒が課題を自覚するという点に関しては、校内の学習では積極的に指導し改善、克服ができていても、場所や相手が変わると十分に力を発揮するまでには至っていなかった。また、校内での経験と実際の就業体験の場での経験が乖離しており、両者を関連づけて自己の課題を的確に把握することも不十分であった。渡辺・杉山・亀山(2006)は、知的障害特別支援学校高等部の就業体験の事前指導の取り組みとして、自分の課題に気づくことと積極的に就業体験に取り組もうとする意識の向上を目標とし、企業からの委託作業を取り入れた。作業的活動と座学での学習を通して、実習先で求められることを自覚し、自信

* 宮城教育大学大学院教育学研究科

** 宮城県立名取支援学校

*** 東北大学大学院教育学研究科

**** 広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター

をもって就業体験に臨む姿勢が引き出されていた。この取り組みを参考に、本校においても教科「職業」における就業体験の事前・事後指導の内容を再構成した。具体的には、職場のマナーに関する学習を座学やロールプレイ等の擬似的な学習に終始するのではなく、作業的な活動を取り入れることで実践的に学習できるようにした。その際、本校に隣接する宮城教育大学を外部資源として活用した。実際的な場面の中で作業を行うことで、自身の課題に向き合い、就業体験での経験も有効に活かすことができるようになるのではないかと考えた。

本研究では、外部資源を活用した就業体験の事前・事後指導の一連の取組を紹介するとともに、実践の過程で生徒の内面にどのような変容が生じたのかを個別に検討し、それらを踏まえて知的障害児が自己の課題を的確に認識するための授業の在り方について考察することを目的とした。

Ⅱ. 方法

1. 対象生徒

特別支援学校高等部生徒9名とした。3年生3名、2年生3名、1年生3名による異学年の集団で構成されていた。障害の内訳は、自閉症4名、知的障害3名、ダウン症1名、広汎性発達障害1名であった。ほとんどの生徒が音声言語による指示理解、読み書きが可能であった。活動の振り返りや目標設定に関しては、教師による個別の支援が必要な生徒もいた。就業体験の実習先は、就労継続A型及び就労継続B型の福祉サービス事業所が中心であった。本稿では、3名の生徒(1年生女兒Aと2年生女兒B、C)を対象とし、個別に分析を行った。研究への協力及び写真の使用については、学校入学時点で全ての保護者に同意を得ている。

2. 授業作りの方法

事前指導を6日間、事後指導を5日間設定した。就業体験そのものは2週間であった。4段階に分けて授業を構成した。事前指導は1段階から3段階とした。2段階に大学での受注作業の活動を取り入れた。事後指導を4段階とした。

3. 記録及び分析方法

授業はビデオカメラで録画した。さらに、授業中の生徒の発言及び行動を筆記にて記録した。エピソードについては、対象生徒3名の各段階での全体的な様子

に加え、個々の生徒の課題に関連したもの、生徒が自身の課題について言及していたものを抽出した。対象生徒以外の生徒の様子についても、特徴的なものを加えた。

Ⅲ. 結果

1. 取組の概要

1段階では、教室でロールプレイをして基本的な挨拶等について確認した。2段階では、1段階の練習を活用し、大学教員や校内の職員と直接やり取りをして仕事を受注し実践した。大学教員に短期間でできる業務内容の設定や、やり取りの後に職場のマナー等についてアドバイスをいただけるよう依頼し、協力を得ることができた。3段階では、映像等での振り返りにより、「できたこと」に着目させ、就業体験の目標を立てた。4段階では、就業体験について振り返り、自分の長所に気付けるようにした。その上で、自身の課題と次の目標について考える場を設定した。詳細な内容を以下の Table 1 に示した。

2. 対象生徒の変容

(1) 事前指導を通して自信を高めたAさん





〈事前指導前のAさんの実態〉

知的障害のある1年生女子生徒であった。他者とのかわりについては、休み時間などの自由な場面やごく慣れた同級生や担任教員を相手にしたときにはスムーズに会話することができていた。一方、授業場面や初対面の人の前では、緊張して言葉に詰まることが多々見られていた。そのため、授業中に自ら発言することも非常に少なかった。緊張度が高まると体調に影響を及ぼすこともあり、高等部に入学して初めての就業体験では、作業中に嘔吐してしまうことがあった。その際も、なかなか自分から体調の不良を教師に訴えることができなかった。目標設定の際には個別に教師とやり取りをしながら行う必要があった。

〈1段階〉

他の生徒がロールプレイを行う場面では笑顔を見せ活動に参加していたが、自分の番になると言葉に詰まってしまった。教師が耳元でセリフをささやいてもなかなか声に出せない様子であった。一度、教室外で確認した後、再度行ったところ小さな声ではあったもののセリフを言うことができた。1段階の最後に大学の教員に仕事を受注しに行くことを予告したところ、

Table 1 就業体験の事前・事後指導の概要

	活動	具体的な活動内容
1段階	職場のマナーについての確認	<p>ロールプレイにより挨拶や言葉遣いなどの職場での基本的なマナーを確認した。その際、教師や上級生を良い手本として提示し、それを真似る形で進めた。ロールプレイについては、1場面1フレーズに限定することで、全員が確実に課題を達成できるようにした。「○」と書かれた札だけを配布し、「できたこと」を中心に生徒同士の肯定的な評価を積極的に促した。活動の最後に、大学から仕事を受注することを予告した。</p> 
2段階	校内及び大学を活用した受注作業	<p>1段階で学習した挨拶や言葉遣い等の職場のマナーを活用し、大学教員及び校内の教員とやり取りして仕事を受注した。生徒の実態に応じて、校内から大学へと段階的にやり取りを行えるようにした。大学教員への受注に関しては、電話での事前のアポ取りも生徒自身が行った。</p> <p>大学教員とは、事前に簡単な打合せを行い、短期間でできる業務内容の設定（清掃、印刷製本が中心であった）や、やり取りの後にアドバイスをもらえるよう依頼した。教員が日常的にやり取りをしている特別支援担当の大学教員に依頼した。</p> <p>大学教員との間では想定外のやり取りも生じた（例えば、電話連絡の際、想定していた答えと異なる答えが返ってきて臨機応変な対応を求められた。研究室の清掃では、どの部分をいつ行うのか提案するよう求められ、学校で相談した後、生徒自身が再度説明しに行った）。</p> <p>受注した作業は、極力直接大学教員とやり取りした生徒が担当できるようにした。清掃については、事前に学校で練習を行った。作業の良否については、教師が厳しくチェックした。</p>   
3段階	受注作業の振り返りと就業体験への目標設定	<p>映像や写真を基に「できたこと」を中心に振り返り、生徒同士で相互評価できるようにした。大学教員から感謝状等を受け取り、肯定的な評価をフィードバックした。「できたことを自信をもって実習先でも行う」という形で目標を設定できるようにした。</p>
就業体験		2週間、各生徒が異なる場所で実習を行った。
4段階	就業体験の振り返り	<p>就業体験において「できたこと」を中心に自由に話ができる場面を設定した。事前指導及び実習の経験を基に自身の長所について考える場面を設定した。生徒が就業体験中に「悔しい」と思ったことを取り上げ（ある生徒の発言で見られた）、課題についても自ら向き合えるよう促した。自分の課題と長所を踏まえて、「次はどんな新しい自分になりたいか」という形で今後の目標について考える場を設定した。</p>

Aさんは両手を顔で覆い、顔を赤らめていた。

〈2段階〉

Aさんは、最初に校内の教員から作業の受注を行った。友達と事前にセリフを分担することで、ロールプレイと同様に1フレーズだけ言うようにした。友達や

教員に耳元でささやいてもらいながら、何とかやり取りを進めることができた。その後の大学での受注では、ドアをノックすることをためらっていた。校内の教員への受注のときと同じメンバーで受注に行き、友達にセリフをささやいてもらうことでやり取りを進めることができた。作業については、印刷製本作業を中心に

担当し、学校の印刷室で行った。Aさんの課題であった自分から報告に行く場面を意図的に多く設定した。担当教員が報告の相手であったこともあり、ためらうことなく作業の終了を報告することができていた。大学への納品の場面では、大学教員と笑顔でやり取りすることができた。途中、周囲の友達や教員に支援を受けることなく、大学教員からの問い掛けに自ら答える場面もあった。最後に、大学教員からお礼状を直接受け取り、笑顔を見せていた。終了後、「なんか、すっきりした。気持ちよかった。うれしかった」との発言があった。



〈3段階〉

外部から受注作業の振り返りの場面では、Aさんは友達の様子を見て自ら挙手し、「大学の先生とハキハキと話せてうれしかった」と発表していた。友達からも「緊張していたと思うけど、勇気をふりしほってお話しがしっかりできていた」などの肯定的な評価を受けた。これらの振り返りを基に、Aさんは就業体験に向けて、「緊張しても、『おはようございます』『ありがとうございます』をハキハキ言う。」「最後まで仕事をやる」という2つの目標を立てた。

〈就業体験〉

受託した軽作業を中心に行う就労継続支援B型事業所で就業体験を行った。実習初日は、自分から質問したり、トイレに行きたいなどの自分の意思を職員に伝えたりすることができなかった。2日目以降は、自分から職員に質問する様子が見られた。作業にも真剣に取り組み、職員から肯定的な評価を受けた。Aさん自身、実習中に体調を崩すことはなかった。反省会では、Aさんの実習中の一連の様子を見た保護者から、「卒業後どこにも行けないのではないかと思っていたが、子どもは自分（保護者）が思っていた以上に成長していた」との発言があり、Aさんに対する見方が変化していたことがうかがえた。

〈4段階〉

事後指導においてAさんは就業体験を振り返り、外部での実習について「楽しかった。最初緊張したけど、なんか終わってよかったなーと思った」と話していた。自身の長所については、教師とやり取りし、「一生懸命なところ」であると考えた。発表の場面では、一番に手を挙げていた。今後の目標については、「『教えてください』『ありがとうございます』がどこでも言える自分になりたい」と話していた。

〈2〉事後指導において自身の課題を前向きに捉えたBさん 〈事前指導前のBさんの実態〉

ダウン症のある2年生女子生徒であった。他者とかかわることを好み、授業中や休み時間を問わず積極的に他者と会話をする様子が見られた。初対面の相手であっても社会的に振る舞うことができた。種々の活動にも前向きに取り組もうとする姿勢が見られた。一方、一つの活動への意欲が高くなるあまり次の活動に切り替えることが難しかったり、自分が思っていたことと異なる状況が生じたりするとその場で動けなくなってしまったりすることがあった。この気持ちの切り替えに関しては、中学部時代から課題とされており、これまでも指導がなされていた。本人も自身の課題として意識しているようだった。

〈1段階〉

進んで課題に取り組もうとしていた。友達に対する肯定的な評価も積極的に行っていた。大学に作業を受注することを伝えると、「えーっ!」と思わず大きな声をあげていた。

〈2段階〉

電話での大学教員へのアポ取りを担当した。事前に簡単なやり取りのパターンを練習した後、実際に電話をした。Bさんは、友達が息ももらさず見守る中、丁寧な言葉遣いで問題なくやり取りを進めることができ



た。電話を切った瞬間、友達からは自然と拍手が起こった。実際に大学教員に受注する場面では、想定外の質問に対してもBさんは臨機応変にやり取りを進めることができた。また、清掃を依頼した大学教員から、いつ、研究室のどの部分を掃除するのか提案するよう求められた。このような状況にも、自ら宿題を課し、研究室の写真を基にどの部分を掃除したいか考えてきた。実際の作業では、印刷製本作業を中心に行った。締め切りの期限を意識しながら集中して作業に取り組むことができた。大学での納品の場面では、期限までに無事に仕事を終えることができ、安心したようであった。一連の活動の中で、Bさんは常に意欲的に活動に取り組んでおり、気持ちの切り替えが困難な場面は一度もなかった。

〈3段階〉

受注作業の振り返りの場面では、Bさんは「自分から進んで仕事ができた。」「分からないときにすぐに質問できた」と自己評価していた。友達からも「大きく明るい挨拶ができていた。」「仕事を最後まで責任もってやっていた」などの肯定的な評価を受けた。これらの振り返りを基に、Bさんは、就業体験に向けて「分からないときは必ず聞く。」「気持ちの切り替えを自信を持ってがんばる」という2つの目標を立てた。

〈就業体験〉

清掃関係の一般企業で就業体験を行った。実習初日からスムーズに仕事に当たることができた。初日の帰宅の報告の電話でも、「たくさん褒められました。明日も頑張ります」と明るく前向きな声が聞かれた。実習の2日目の朝、作事中に本人の思いとは異なることがあり、更衣室に閉じこもってしまった。急遽、進路担当と担任教師がBさんの実習先に行った。しかしながら、Bさんは教師を見るなり逃げ出してしまった。その後、話を聞き、落ち着いたところで教師が実習先を離れると、午後からは作業に臨むことができた。3日目以降は、このような場面は見られず最後まで落ち着いて仕事に当たることができた。

〈4段階〉

就業体験の振り返りの場面でBさんは、実習について「仕事をやり遂げて全部終わって家に帰ってほっとするときにやりがいを感じた」と話していた。実習先の職員から褒められたことを話していたとき、次第に表情が暗くなり、自ら実習2日目の出来事について語

り始めた。Bさんは、気持ちを切り替えるために更衣室で一人になっていたが、「最初、仕事してたのに先生が来てびっくりした。頭の切り替えができなくなって、仕事をしたかったのにできなくてイライラした」と語った。さらに、自分で気持ちの切り替えができず仕事ができなかったことに対して、「悔しかった」と話していた。振り返りを終えた後、自分の長所を「いつも一生懸命なところ」「質問が自分からできるところ」とした上で、今後の目標については、「気持ちがいい自分になりたいです。リラックスを自分の心で一生懸命になってまじめでもっと働ける自分にしたいです」と話していた。

(3) Bさんの実習中の話を聞いて自ら失敗談を語り始めたCさん

〈事前指導前のCさんの実態〉

知的障害のある2年生女子生徒であった。他者とかかわることを好んでおり、特に休み時間には友達と好きなアイドルの話をする場面がよく見られた。種々の活動に対しては、興味関心が向くと積極的に取り組むことができ、発言も多く聞かれた。しかしながら、感情の起伏が激しく、興味がない活動や飽きてしまった活動に対しては集中力を維持することが困難であった。また、落ち着かなくなると足音を大きく立てて歩いたり壁を叩いたりする行動が見られ、頻繁に注意されることがあった。そのような場面も含め、注意を受けると苛立ってしまい素直に聞き入れられないことがあった。本実践の開始時に実習中にならばりたいことについて、「イライラしないようにしたいです」と話しており、自身の課題についての自覚はあるようであった。

〈1段階〉

ロールプレイでの学習に積極的に活動に取り組んでいた。友達への評価も積極的に行っていた。大学での作業の受注を予告した場面では、机に身を乗り出し「えーっ!!」と叫んだ後、隣に座っている友達と顔を見合わせていた。

〈2段階〉

Bさんと同様に、大学教員への電話でのアポ取りを担当した。Bさんが無事に電話を終えた後、Cさんも行った。しかしながら、練習していたやり取りとは異なる想定外の答えが返ってきてしまい、どう話しているか分からなくなったCさんは、メモ用紙を持っていた



鉛筆でぐちゃぐちゃと線を書き始め落ち着きがなくなってきた様子だった。すると、「できません!」と言って、その場に電話を置いて教室から出て行ってしまった。その後、教師が研究室に連絡し、電話口にいる学生と内容を確認した後、再度Cさんに電話させた。その際には、最後までやり取りを進めることができ、必要な事項を確認することができた(その後、電話でのやり取りに自信を持ったCさんは、作業学習での受注作業においても電話連絡役を進んで引き受けていた)。Cさんは、研究室の清掃作業を担当し、Bさんと相談して決めた作業の日程や内容を大学教員に説明しに行った。事前の学校での清掃の練習では、やり直しを指摘されることもあったが、素直に指摘を聞き入れて作業に取り組むことができた。大学で作業をする日の朝、スクールバスを降りて筆者に会うなり開口一番、「今日13:40に〇〇先生のところに行くので、13:30に学校を出ます!」と伝えてきた。実際の作業では、練習通りに洗面所掃除を進めることができた。

〈3段階〉

受注作業の振り返りでは、「やり直しを求められたとき、『はい』という返事で素直にやり直しできた」と自己評価していた。友達からも「最後まで集中してお仕事できていた。」「分からないところは先生に確認していた」「相手の顔を見てお話しができていた」などの肯定的な評価を受けた。これらの振り返りを基に、Cさんは就業体験に向けて「やり直しを求められたとき『はい』という返事をして素直にやり直しをする。」「相手の顔を見てお話しを聞く」という2つの目標を立てた。

〈就業体験〉

リネン系の一般企業で就業体験を行った。実習前半、なかなか仕事に慣れず、厳しい職員の指導にイライラして落ち着かなくなってしまうことがあった。実習の後半には、作業にも慣れ、担当の職員が変わったこと

もあり、落ち着いて作業に取り組むことができるようになってきた。職員の方にはほめられることも見られるようになってきた。

〈4段階〉

就業体験の振り返りでは、「早くたためるようになった。」「99%とか100%とか、とてもほめられた。」「『はい』と返事ができた」などと自己評価しており、肯定的なことが多く聞かれた。その後、Bさんが失敗談を語っている姿を見ると、Cさんは無言で自分の就業体験の日記を開き始め、自分を指さして「私も…」とつぶやいていた。Cさんに話を聞くと、「私もBちゃんと同じで、最初落ち着かないときがあって、仕事に集中ができなくて、独り言とか、あっち見たりとかこっち見たりとかして落ち着きがなかった」と自ら失敗談を語った。その後、自身の長所について「丁寧に仕事ができること」「素早く仕事ができること」とした上で、今後の目標について「失敗をしたときに最初から『はい』と素直に言える自分になりたい」と話していた。

他の生徒についても、BさんとCさんの様子を見て、悔しかった場面について、「利用者さんのようにずっと立ち仕事ができるようになりたい」「自分で判断して仕事ができるようになりたい」など、自分の課題に対して「〇〇したい」という前向きな発言が多く聞かれた。

以上の3名の生徒の授業中の様子について、以下のTable 2に示した。

IV. 考 察

今回の一連の取組を通して見られた生徒の変容は次の通りであった。実践開始当初、緊張すると学校内であっても自ら発言することが困難であったAさんは、教師や友達から支援を受けながら第三者とのやり取りを重ねた。特に大学での作業では、強い緊張感を感じながらも、最後まで作業を終えることができた。就業体験では、慣れない環境の中で職場の方とも自らコミュニケーションを取りながら作業に取り組むことができた。実習中に体調を崩すこともなかった。気持ちの切り替えに課題のあったBさんは、事前指導の段階では常に主体的に学習に取り組むことができた。特に大学での受注作業では、想定外の状況にも自分なりに判断して課題を解決しようという姿勢が見られ、気持ちの切り替えが困難になることもなかった。就業体験では、課題となっていた気持ちの切り替えがうまくい

Table 2 対象生徒の変容のまとめ

	Aさん	Bさん	Cさん
生徒の課題	<ul style="list-style-type: none"> 緊張すると言葉に詰まってしまい、自分から質問できない。 緊張度が高まると体調に影響することもあった。 	<ul style="list-style-type: none"> 気持ちの切り替えができず次の行動に移れないことがある。 	<ul style="list-style-type: none"> 注意されたことを素直に受け入れられないことがある。
1段階 (職場のマナーの確認)	<ul style="list-style-type: none"> 教師が支援することで何とかロールプレイによる練習を進めることができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ロールプレイによる練習はスムーズに進めることができた。 	<ul style="list-style-type: none"> ロールプレイによる練習はスムーズに進めることができた。
2段階 (大学からの受注作業)	<ul style="list-style-type: none"> 友達と協力しながら大学教員とのやり取りを進めることができた。 納品の際、教師の支援を受けずに自分の言葉で大学教員とやり取りできた場面があった。 	<ul style="list-style-type: none"> 大学教員とのやり取りを臨機応変に行うことができた。 自ら宿題を課すなど、積極的に作業に取り組んだ。 気持ちの切り替えが困難になる場面はなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 電話連絡で一度失敗したモノの、教師が支援して再度挑戦し成功させた。 大学の研究室の清掃の練習では、やり直しを課せられても素直に受け入れられた。
3段階 (振り返りと目標設定)	<ul style="list-style-type: none"> 「緊張しても、『おはようございます』『ありがとうございます』『ありがとうございます』をハキハキ言う。」「最後まで仕事をやる」という目標を立てた。 	<ul style="list-style-type: none"> 「分からないときは必ず聞く。」「気持ちの切り替えを自信を持ってがんばる」という目標を立てた。 	<ul style="list-style-type: none"> 「やり直しを求められたとき『はい』という返事をして素直にやり直しをする。」「相手の顔を見てお話を聞く」という目標を立てた。
就業体験	<ul style="list-style-type: none"> 2日目以降、少しずつ職場に慣れて自分から職員に質問することができた。 就業体験中に体調を崩すこともなかった。 	<ul style="list-style-type: none"> 2日目の朝に気持ちの切り替えができず、更衣室に閉じこもってしまった。 2日目の午後以降は、気持ちを切り替えて最後まで作業に取り組むことができた。 	<ul style="list-style-type: none"> 実習の前半は作業にも慣れず、職員の注意を素直に聞けず、イライラすることがあった。 仕事に慣れてくると、集中して作業に取り組み褒められることも多くなった。
4段階 (就業体験の振り返り)	<ul style="list-style-type: none"> 「『教えてください』『ありがとうございます』がどこでも言える自分になりたい」という目標を立てた。 	<ul style="list-style-type: none"> 自ら2日目の失敗談を語り、「悔しかった」と振り返った。 「気持ちがいい自分になりたいです。リラックスを自分の心で一生懸命になってまじめでもっと働ける自分になりたいです」という目標を立てた。 	<ul style="list-style-type: none"> Bさんの失敗談を聞いて、自ら自分の失敗談を語った。 「失敗をしたときに最初から『はい』と素直に言える自分になりたい」という目標を立てた。

かず失敗してしまう場面があった。しかしながら、その際にも自分の力で課題を克服しようとする姿勢が見られた。事後指導においては、失敗経験を自ら周囲の友達や教師に語った。その失敗経験はBさんにとって否定的なものとはならず、改善すべき課題として今後の目標の中に位置付けられていた。感情の起伏が激しく、集中力の維持に課題のあったCさんは、大学での受注作業に強い関心を持って積極的に取り組んでいた。途中、課題に失敗してしまう場面もあったが、教師と一緒に再度挑戦することで成功させることができた。就業体験中最初はうまくいかなかったものの、徐々に自分の力を発揮していくことができた。事後指導では、他者の失敗談から自身の経験を想起し自ら語り、Bさんと同様に自身の課題を前向きに捉えていた。他の生徒についても、自身の課題に対して、積極的に改善しようとする発言が聞かれた。

本実践の最大の成果は、就業体験を通して生徒が自

身の長所や課題を単に把握することだけに留まらず、失敗経験を否定的に捉えることなく自身の課題を達成すべき目標として前向きに捉える姿勢を引き出したことであろう。苦手な部分も含めて自己を的確に認識し、主体的に改善、克服していこうとすることは、就労後に困難な場面に直面したときなど、将来の生活に向けて大変重要なことであると考えられる。清水(2013)は、障害理解も含めた自己理解の実践について、現状は「できること・できないこと」の実践が多く、多くの自己理解の実践が「得意な事・苦手な事」に留まっていることがほとんどである、と指摘している。つまり、現在特別支援学校高等部においては、自身の課題を理解した上で、それらをいかに改善、克服するための態度や姿勢に結び付けるかということが課題になっている。本実践においてこのような態度を引き出し得た要因について、生徒にとっての本実践での経験の意味と教師の支援及び授業づくりの観点から考察する。

まず、生徒にとっては、事前指導において外部資源である大学での作業を取り入れたことにより、校内での学習とは次の点で違いが生じた。それは、生徒にとって想定外の状況が生じること、第三者とのかかわりがあること、学習の場そのものが異なることであった。これらは実際の就業体験での学習の場と近い状況であり、生徒に高い緊張感や切迫感を喚起したものと考えられる。生徒の様子としても、対象生徒も含めたほとんどの生徒が、大学での受注作業を予告した瞬間、驚きの反応を示していた。普段の学校内での活動とは異なることが意識された瞬間であったと考えられる。その結果、1段階のロールプレイで学習した挨拶等のスキルを積極的に活用したり、自らの持てる力で何とか課題を解決しようとしたりするなどの主体的な姿勢を引き出したのだと考えられる。想定外の状況においては、失敗してしまう生徒もいた。しかしながら、そのような場合には、教師と一緒に取り組むことで挽回することができた。後述するが、教師がサポート役に徹したことで失敗しても自分の力で課題を克服できたという感覚をもたらしたのだと考えられる。このような経験により、実際の就業体験の場においても積極的に取り組み、失敗経験も否定的なものになることがなかったのだと考えられる。

次に、教師の支援と授業づくりという観点から考察する。従来の学校内で行われる授業は、教師が授業全体をコントロールし、必要な事柄を生徒に学ばせるという形態であった。そのため、想定外の状況が生じることも基本的にはなかった。一方、就業体験の場や学校卒業後の就労の場では、想定外の状況にも生徒一人で対処しなければならない。就業体験の場であっても、巡回等で一時的に生徒の支援をすることはできるものの、常に付き添うことはできない。外部資源を活用した今回の実践では、生徒にとって想定外の状況が生じても、教師が支援しながら一緒に取り組むことができた。しかも隣接する大学であり普段からかかわりのある特別支援教育担当の教員と授業づくりを行ったため、生徒にとっては緊張度の高い場であったが、生徒の状態や作業の進度に合わせて臨機応変に授業を進めることができた。このように教師はサポート役となり、あくまで生徒を主体として課題を達成できるよう支援することで、生徒自身が自分の力で課題を克服できたという感覚をもたらしたのだと考えられる。この経験が、課題は克服できるものであるというある種の見通しをもたらしたのではないかと考えられる。以上のことから、外部資源を活用した実践の場は、学校と社会

の中間的な場として、両者の橋渡しをする役割を果たしていたものと考えられる。

これまで特別支援学校においては、教室で学習したこと他の場面への般化や転移の課題が繰り返し指摘されてきた。佐伯(1998)は、学習したこと転移について、「実験室でも(そしてこのことは、そのまま「教室」でも当てはまるのだが)、活動に目的や意味をもたせ(即興的にその場で生まれることもあるが)、手続きの結びつきが「あとで起こるかもしれないことに備えておく」という意味で、日常経験に照らしても「もっともだ」と納得できるような状況が形成されれば、転移は確実に起こるのである」と指摘している。また、「命題の恣意的な組み合わせで別の命題を導くように、頭の中で「転移」命題が導出されるはずだと(まさしく工学的に、あるいは、形式論理的に)勝手に想定した実験では、「転移しない」のである」とも指摘している。従来の教室実践というのは、後者のように教師の側でのみ学校場面と他の場面の結び付きというものが想定されているだけであり、生徒自身にとっては、その障害ゆえ両者の結び付きが想定されづらいことが般化や転移の難しさとなっていたのではないかと考えられる。本校での従来の実践についてもそのような状況となっていたため、事前指導や過去の経験と就業体験の場が乖離していたと説明できる。それに対し本実践は、学校と社会との中間となる場を設定することにより、生徒が両者を結び付けて考えられるようにする支援がなされていたのだと言えよう。その結果、大学での経験を通して学んだことを就業体験の場でも活かすことができたのだと考えられる。今後、学校で学んだことが他の場面でも活かされるような授業を作るため、生徒にとって両者の結び付きが想起されやすい状況設定や場面設定を考慮した授業づくりが求められる。

文 献

- 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。ジアース教育新社。
- 文部科学省(2009) 特別支援学校学習指導要領解説。海文堂出版。
- 佐伯 胖・宮崎清孝・佐藤 学・石黒広昭(1998) 新装版心理学と教育実践の間で。東京大学出版会。
- 清水 浩(2013) 自閉症生徒の自己理解を深める支援に関する研究 I - ICF 関連図を活用した就労支

知的障害特別支援学校高等部における就業体験を通して自己の課題を的確に捉えられるようにするための支援の取組

援一. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀
要, 36, 347-354.
渡辺明広・杉山晴美・亀山修児(2006) 主体的な進路

選択一知的障害養護学校における進路学習について
の授業研究. 静岡大学教育実践総合センター紀要,
12, 133-147.

(2015. 1. 15受理)

The Practice in a Special Needs School to Support the Students with Intellectual Disabilities
to Realize Properly Their Own Challenges:
Through the Preparation for Internship Collaborating with External Resource

Kentaro SASAKI

Graduate School of Education, Miyagi University of Education

Yasuko TANAKA

Natori Special Needs School

Kazuhito NOGUCHI

Graduate School of Education, Tohoku University

Toru SUZUKI

The Center for Special Needs Education Research and Practice (CSNERP), Hiroshima University.

In the present study, we practiced vocational education for internship in a high school for students with disabilities. Students worked in college before they are work on an internship. Working in college was similar with the situation in internship and very hard, but students achieved their works with teacher's support. Through these experiences, they became more confident and they realized their own challenges. Finally, they could work effectively in internship. In conclusion, it is important to prepare the "intermediate location" between school and workplace, where there is the same situation as the workplace and teachers can support students.

Key Words: intellectual disability, occupational education, awareness of own weakness