

軽度知的障害がある自閉スペクトラム症児の キャリア教育に関する事例研究 —TTAPを活用した進路指導の実践から—

綿引 清勝*

A case study on career education for a child with autism spectrum disorder and mild intellectual disability
- From the practice of career guidance using TTAP-

Kiyokatsu WATAHIKI *

Abstract

In this case study, the author examined career education for a child with autism spectrum disorder enrolled in the second year of a special high school for the intellectually disabled.

The participant of this current study was a male student who had both mild intellectual disability and autism spectrum disorder. The intervention period was six months from September 20xx to February 20xx+1, and A follow-up after the intervention was from April 20xx+1 to November 20xx+1. The WAIS-III and TTAP were used for the intake assessment, and the specific intervention was carried out based on a short-term individualized teaching plan created within the school. As a result, improvement in soft skills such as reporting and making requests during work was confirmed. In addition, the prognosis after the intervention was that the learned skills were established, and although welfare work was initially considered appropriate, general employment was realized.

Based on the above findings, it is suggested the importance of formulating an appropriate teaching plan according to the characteristics of the disability at the time of admission and a team approach at a special school involving experts in career education for children with mild intellectual disabilities.

Keywords : autism spectrum disorder, career education, TTAP

1. 研究の背景と目的

〈1・1〉軽度知的障害児・者の教育と人格形成

知的障害とは、「知的機能と適応行動（概念的、社会的、および実用的なスキルによって表される）の双方の明らかな制約によって特徴づけられる。この障害は、発達期に生じるものであり、操作的には22歳に達するまで」と定義されており、「知的機能のレベルのサブグループ分類に適用される明確な枠組みと体系的なプロセス」においては、軽度（全検査IQの標準得点が約50～55点から70～75点）、中等度（約40～45点から50～55点）、重度（約25～30点から40～45点まで）、最重度（20～25点未満）とされている（AAIDD, 2024）。

特別支援学校学習指導要領解説（平成30年3月告示）では、知的障害のある児童生徒の特性等として「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場の場面の中で生かすことが難しい」、「成功体験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分育っていないことが多い」といったことが挙げられており、「教材・教具、補助用具やジグ等も含めた学習環境の効果的な設定をはじめとして、児童生徒に対する周囲の理解などの環境的条件も整え、知的障害のある児童生徒へ主体的

な参加や経験の拡大を促していくことも大切である」と示されている。このような知的障害児・者の指導における留意点として島田（2019）は、黙従反応の防止を指摘している。黙従反応とは、知的障害児の人格発達において外的指向性から、周囲の働きかけに対して自分の意思を明確に表出させず、従順することを指している。具体的には、周囲の促しや問いかけに対して、自分の意思（例：「～したくない」「～が分からない」など）を明確に伝えず、何でもうなずくことがある。背景には、自己主張することで叱られる等の不利益が生じることにに対する不安や恐怖がある。このような状態は、学校生活では一見すると従順で指導に適応している児童生徒と認識される可能性があるが、過度の不安から場面緘黙症や不登校などの不適応が生じる可能性も懸念される。また学習性無力感のように、様々な学習に対する動機づけへの影響も考慮する必要があるだろう。

後述する本稿の生徒もこのような黙従反応が知能検査や学校生活場面でも確認されており、教育現場では個々の心の育ちに寄り添った指導や支援が求められると言える。

〈1・2〉知的障害児・者のキャリア教育と就労

中央教育審議会は、特別支援学校高等部におけるキャリ

ア教育・職業教育の充実として、「特別支援学校高等部においては、個々の障害の状態に応じたきめ細かい指導・支援の下で、適切なキャリア教育・職業教育を行うことが重要である」と示している。平成21年に改訂された特別支援学校高等部学習指導要領では、「学校においては、キャリア教育を推進するために、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、地域及び産業界や労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、産業現場における長期間の実習を取り入れるなど就業体験の機会を積極的に設けるとともに、地域や産業界等の人々の協力を積極的に得るよう配慮するものとする」とある。ゆえに、知的障害児の自立と社会参加に向けた職業教育の充実に関しては、地域や産業界などとの連携を図るとともに、各学校では学習指導要領の改訂の趣旨を踏まえ、時代のニーズに合った就業につながる職業教育に関する教育課程の見直しや、就業に向けた支援方法の開発を推進することが求められている。

キャリア教育・職業教育の充実は、障害者雇用の問題とも密接に関連してくる。障害者雇用の促進については、今後の障害者雇用促進制度の在り方に関する研究会(2017)によって幅広く議論され、その議論の成果が、今後の障害者雇用促進制度の在り方に関する研究会報告書(2018)として取りまとめられている。また障害者差別解消法(2016)や障害者雇用促進法の改定(2019)など障害者を取り巻く様々な法令や福祉制度が整備され就労支援や職場環境への定着など、施策の充実がみられる。特に障害者差別解消法については、改正法が2024年4月1日から施行されたことを受け、公的機関に限らず事業所等においても合理的配慮の提供が義務化されている。しかしながら、障害者の雇用が安定しているとは言い難いこともあり、就労上の課題としてコミュニケーションや社会性に関する対人関係の問題、職場や職種のミスマッチング、障害に対する理解不足など、対人関係や職場環境に関する課題が報告されている。例えば、清水(2017)によれば知的障害児・者が仕事をしていく上で必要な技能であるハードスキルと、人との関りの能力であるソフトスキルの割合は、ソフトスキルが全体の8～9割と報告されており、成人期の生活の充実へ向けて学校教育ではこのソフトスキルの育成が重要な課題になると言える。ゆえに個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成には、進路に対する希望とそのためにどんなスキルが必要になるのか、特に学校教育の出口に位置する高等部ではトップダウンの視点から社会参加のための課題を反映させていくことが求められる。

〈1・3〉本研究における仮説と目的

適切なキャリアプランニングをしていくためには、その課題に応じたアセスメントが必要になる。知的機能については、WISC-VやWAIS-IV等の知能検査・発達検査が広く知られるところであるが、より多面的・多角的に実態把握を行うためにはIQやハードスキルだけでなく、ソフトスキルの把握が重要になる。具体的には、実態把握のための評価法として、学校から成人移行時にはTTAP (TEACCH

Transition Assessment Profile, 以下TTAP) などが用いられている(マイクラ, 2010)。TTAPは、知的障害を伴うASD児が学校を卒業後、社会参加をする上で必要な教育的サービスを提供するためのITP (Individualized Transition Plan: 個別移行計画) を策定するために使用されており、ASD児の強みを生かし、就労へ向けて具体的な指導方法や支援の手立てを明らかにすることが期待できる。

このようなフォーマル・アセスメントの結果に基づく支援計画の策定が学校教育においても求められる。特別支援学校においては、適切な実態把握に基づき長期的な支援プランを構築していくために、個別の指導計画の作成が義務付けられている。しかしながら、日々の実践の評価のサイクルは、半期や年間だと評価スパンが長く、その間の修正が曖昧になることや修正されないまま時間だけが過ぎてしまう危険性が懸念される。すなわち、半期に一度の個別の指導計画や一年に一度の個別の教育支援計画の評価及び見直しと日々の実践との往還が課題となる。そこで、指導や支援の妥当性に対する検討を行っていくためには積極的なPDCAサイクルを形成する必要があることから、本研究における仮説として、短期的な指導計画を活用していくことが有用な支援につながるものだと考えた。

以上のことから本研究では、高等部段階におけるキャリア教育の実践の有用性を検討するために、知的障害特別支援学校高等部において短期的な個別の指導計画を試行的に開発し、TTAPを活用した介入事例の変容から、一般就労へ向けたキャリア教育のあり方を考察した。

2. 方法

〈2・1〉本研究に関わるインフォームド・コンセント

本研究は、対象児と保護者及び対象児が所属するD知的障害特別支援学校の校内委員会に「研究計画書」及び「研究同意書」を提出し、管理職も含めた校内委員の承認を得て実施した。

具体的な手続きとして、対象児の介入期間やプログラムは、紙面に明記し、学級担任と臨床発達心理士の資格を有する指導教員の二名が本人と保護者へ提示をしながら口頭で説明した。その際、本研究への協力はいつでも中断できることと、協力が得られなかった場合でも通常の教育活動においては一切の不利益が生じないことを確認した。研究に関する同意手続きについては、保護者から研究同意書に署名・捺印を得たものを対象児の所属校に設置されている校内委員会へ提出し、所属長より承認を得た。

〈2・2〉対象児について

対象児は、知的障害と広汎性発達障害を併せ有する知的障害特別支援学校高等部第2学年の男児1名とした。知的障害判定は、A自治体で軽度知的障害の認定を受けている。中学校は、特別支援学級に在籍しており、高等部から特別支援学校へ入学してきた。卒業後の進路は、介護職への一般就労を希望していたが、指導の経過として担任の「一般就労は難しい」、「実習を介して持続力や忍耐力をつ

けたい」という意向から、20xx年6月の実習は本人の希望ではないスーパーのバックヤードの実習が設定され、実習先から「一般就労は厳しい」との評価を受けていた。

(1) 心理検査の結果について

1) WAIS-Ⅲの結果より (20xx年7月実施)

WAIS-Ⅲの結果を示す(表1)。全検査(FIQ)は64で、知的水準は、軽度知的障害の範囲内であった。言語性と動作性に有意差はなく、群指数は、処理速度以外が境界域であった。検査場面では、礼儀正しく、集中力に問題は確認されなかった。作業ペースは遅く、推論や長文の理解は難しい傾向が推察された。

表1 WAIS-Ⅲの結果

項目	全検査 (FIQ)	言語生 (VIQ)	動作性 (PIQ)	言語理解 (VC)	知覚統合 (PO)	処理速度 (PS)	作動記憶 (WM)
群指数	64	67	65	76	70	50	74

群指数 64 67 65 76 70 50 74

2) TTAPの結果より (20xx年7月実施)

直接観察尺度の結果に対して、家庭尺度、学校尺度が低い傾向が確認された。職業行動は、直接観察尺度が高く、機能的コミュニケーション、対人行動は学校尺度が高い結果であった。また、検査場面で発揮されている集中力や礼節等は、礼儀正しく、集中力についても特記すべき問題は確認されなかった(図1、図2)。

特記事項として、作業速度をはじめ、多数の芽生え項目が確認されたが、概念の理解や長文の指示理解、助けが必要な時に援助を求めるスキルが弱いことが確認された。具体的には、対象児が5種類の部材を1つの袋にパッキングする作業で、部材を一つ落として作業が中断する場面があった。その後、落とした部材を見つけることができずに作業を再開し、終了の報告をしてきた。検査終了後、部材

	職業スキル (VS)			職業行動 (VB)			自立機能 (IF)			余暇スキル (LS)			機能的コミュニケーション (FC)			対人行動 (IB)		
	直接	家庭	学校	直接	家庭	学校	直接	家庭	学校	直接	家庭	学校	直接	家庭	学校	直接	家庭	学校
12																		
11																		
10																		
9																		
8																		
7																		
6																		
5																		
4																		
3																		
2																		
1																		
	直接	家庭	学校	直接	家庭	学校	直接	家庭	学校	直接	家庭	学校	直接	家庭	学校	直接	家庭	学校
	VS			VB			IF			LS			FC			IB		
合計 得点	11	6	0	6	3	4	12	8	9	9	4	3	10	7	11	11	2	1
芽生え 得点	1	0	4	6	9	4	0	4	3	1	2	6	0	5	1	1	7	6

図1 検査得点プロフィール

が足りないことを対象児とともに確認し、なぜ相談や報告をしなかったかという理由を尋ねると、「叱られると思って言えなかった」との発言があった(図3)。

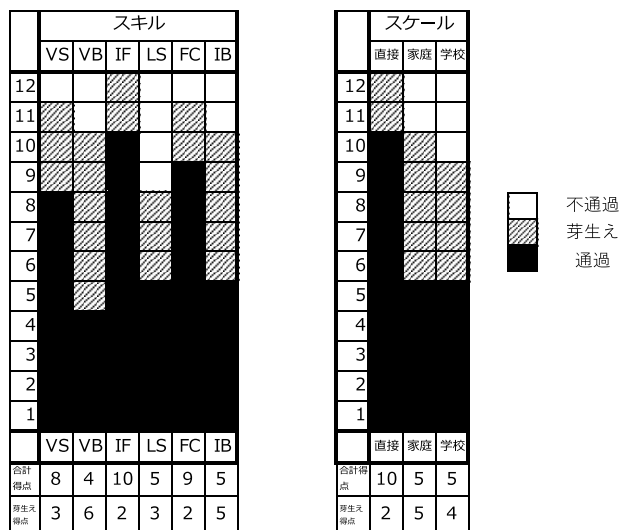


図2 スキル・尺度平均プロフィール



図3 黙従反応が確認された場面

(2) 聞き取り及び行動観察の結果について

1) 担任からの聞き取りより

「学習場面でよそ見が多く、集中力が弱い」、「持ち物の置き忘れが多く、不注意が見られる」、「日常生活では言語でのやり取りが中心だが、注意を何度促しても同じことを繰り返す」といったことが担任から主訴として報告された。進路の指導方針は「一般就労は難しいので、福祉就労をすすめる」とのことで本人や保護者の希望とは見解の違いが生じていた。

2) 行動観察より

学校生活場면을観察すると、対人的な反応は良好であった。人見知りはなく、言葉遣いも丁寧で、穏やかな人柄の印象を受けた。しかし特定の教員に対しては、拒否などの意思表示をすることができず、右頬が痙攣する運動性のチック症状が確認された。

(3) 総合所見

担任Bの報告にある「よそ見」については、外界指向性

の問題から環境調整が必要であると仮定した。黙従反応や運動性のチック症状からは、ストレスを強く感じており、自尊感情が低いことを想定して支援を計画する必要があると言える。また検査場面でも見られたように援助を求めるスキルが弱いことから、ポジティブ・フィードバックによる自信の回復を進めつつ、環境調整やワークシステムの流れの定着と構造化を進め、援助が必要な場面を意図的に設定することで対象児の援助要求スキルの獲得を図ることを支援のねらいとした。

〈2・3〉 手続きについて

（１）介入期間と場所について

介入期間は、20xx年9月～20xx年+1年2月の6ヶ月間とし、介入場所は、対象児の所属校にある自教室で実施した。介入後のフォローアップは、20xx年+1年4月～20xx年+1年11月の期間とし、対象児の就労先が決まるまでとした（図4）。

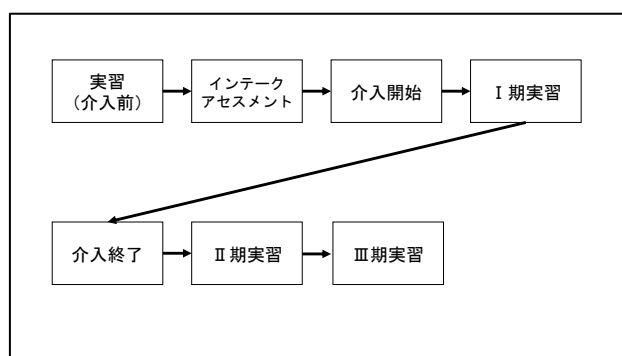


図4 本研究の流れ

（２）介入方法と評価について

本研究における関係者を図5に示す。インテークのアセスメントは、WAIS-IIIを学外の臨床心理士、TTAPを臨床発達心理士の資格を有する自閉症教育コーディネーターが実施した。学校場面における授業改善の評価は、学級担任A・Bが短期個別指導計画を作成し、チーム・ティーチングによる支援の効果を1ヶ月ごとに振り返り、担任間での相互評価を実施した。短期個別指導計画とは、本研究を実施するにあたり指導の方向性が短期間に複数の教員で評価できるようにシステム化したものである。この短期的な指導計画の作成及び活用は、複数で指導を行うチームアプローチを進めていくうえでも評価者と実践者で情報共有が容易であるという点では非常に実践的な効果が期待できるとともに、これまでの課題であった中期的な指導の評価をより具体的に行うことができると仮定した。短期個別指導計画の分析は、学習内容に関する短期目標とそれを達成するための手立てを「環境の調整」、「教材の工夫」、「課題の明確化」、「正の強化」といった観点から評価していった（図6）。

実習先の評価は、実習先から進路専任が聞き取りを行った。これらの結果について、学識経験者と自閉症教育コーディネーターが連携をして評価を行い、その結果を学級担

任A・Bへフィードバックをしていった（図5）。

以上の実践を踏まえ、支援期間終了後においても就労へ向けた現場実習の評価と就労先を追跡調査した。

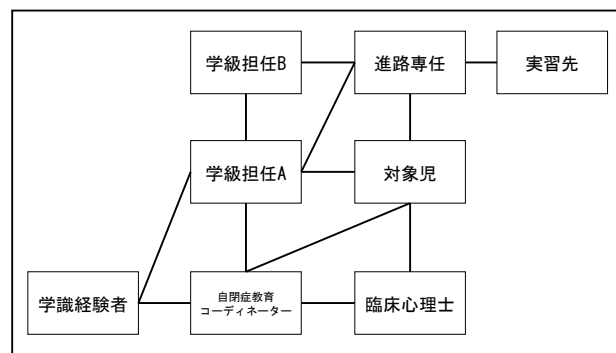


図5 介入における関係図

（３）授業改善の方法について

実習先でも自信をもって取り組むことができることを目標に、学校の進路担当と連携し、事前に実習先での作業内容をリサーチしてから学校の授業において教材化することでPP紐結びのトレーニングを設定した。

作業内容は、機械的な取り組みにならないための配慮として、必ず作業を介して担任と報告、連絡、相談のコミュニケーションを行い、その都度ポジティブなフィードバックを行うようにした。また他の教員も含めて、対象児に対する強い叱責は絶対に行わないように配慮した。

介入の頻度は、対象児の教室にて週に月曜日から金曜日の毎朝25分間で設定されている「職業」の授業時間とし、学級担任が実践した。その際、本人の作業のペースを見極め、動線と成果が目に見えるように作業環境を構造化した（図7）。

課題となっている持ち物の管理は、チェックリストによって管理を行い、学校内の忘れ物（無くし物）を減らすことから取り組んだ。

3. 結果

〈3・1〉 対象児と学級担任の変容について

（１）対象児の変容について

肯定的な評価を伝えることを繰り返した結果、20xx年12月の時点で忘れ物チェック表の活用が習慣化した。

作業的な学習については、手順が分からない時や部材が足りない時など、これまでは黙り込んでしまう場面でも援助を求めることができるようになってきた。

心理的な変容では、「自信をもって実習に行くことができた」「安心して実習に臨むことができた」「満足感が得られた」との発言が確認された。

（２）学級担任の変容について

介入当初の担任の評価は、一般就労は難しいという捉え方から、福祉授産施設が望ましいと考えられていた。そのような理由から、初めての現場実習は福祉授産施設で行われていたが、介入後には一般就労へ向けた実習の

短期個別指導計画書

教科名	職業
指導期間	20xx年X月X日～X月X日
学習内容	短期目標と評価規準 (MT)
・漢字検定 (7級) 受験に向けての学習 - 職業: ③ ⑧ - 自立活動: 4 (5) - 指示書による作業的な学習 (チェーン繋ぎ、数字の分類) と報告 ・実習のまとめ ・現場実習の礼状 - 職業: ② ③ - 自立活動: 3, 6 (職業の授業のみで取り組む課題) ・X月の予定表の記入 - 予定の確認、定規を使った直線引き - 職業: ③ ④ - 自立活動: 5 (5), 6 - 作業的な活動と報告 (ボタンの袋詰め) - 職業: ② ④ - 自立活動 2, 6	<短期目標> ・活動に必要な準備物を自ら確認することができるようになる。 ・取り組むべき活動を自ら確認することができるようになる。 ・指示書の内容を理解して作業をする (チェーンつなぎ、数字の分類) ・独り言を言わずに、数字の分類を正確に行う。 ・指示書に書かれた活動が全て終了してから報告を行う。 ・作業内容を思い出してお礼状や実習のまとめを書く。 ・課題や作業の終了時には、報告をする。 <評価規準> ・活動に必要な物を自ら確認、準備することができたか。 ・指示書の内容を理解して作業でき、終了まで続けられたか。 ・独り言を言わずに数字の分類を正確に行えたか。 ・現場実習で行った作業を思い出して、まとめやお礼状に書けたか。 ・報告を忘れずに行うことができたか。
① 学習前 / MT (支援の手立て)	<環境の調整> ・課題に取り組むために必要な準備物を置いた紙を机に貼っておき、課題開始時にそれを確認してから準備をさせるようにする。 ・曜日によって取り組む課題がわかるように記入した紙を机に貼っておき、課題開始時に確認することで取り組み内容を明確に自覚できるようにする。 <教材の工夫> ・理解しやすいその日に取り組むべき課題や必要なものを自分で準備できるようにする。 <正の強化> ・指示書どおりに作業ができたか、数字を正しく分類できたかを一緒に確認し、できたときには褒める。
② 学習の様子 / MT	・学習時に必要な物を準備する際、机に貼ってある紙を自ら確認して準備することができるようになってきた。 ・漢字の学習時は、独り言を言うてしまうことがあるものの、数字の分類やチェーンつなぎは独り言を言わないで作業することができるようになった。 ・実習で行った作業内容を思い出して、お礼状を書くことができた。
③ 学習後 / ST (支援の結果及び評価)	・活動に必要な物を自ら確認、準備することができたか。: O ・指示書の内容を理解して作業でき、終了まで続けられたか。: ◎ ・独り言を言わずに数字の分類を正確に行えたか: ◎ ・現場実習で行った作業を思い出して、まとめやお礼状に書けたか: O ・報告を忘れずに行うことができたか: O
④ 今後の支援について ・課題に取り組むために必要な準備を、机に貼ってある紙を確認しているが、紙がなくても準備できるようにしていく。 ・付箋で示した予定表がわかりにくいとの助言から、新しい物を設置しようとしたところ、予定表がなくても活動内容を理解していて準備に取り掛かることができていたため、予定表は新たに設置しなかった。 ・指示書はわかりやすい物にした方がよいの助言から、指示書の書式を変更した。 ・チェーンつなぎの課題が一つ終わるごとに報告をしてしまうことがあったが、指示書の中に丸をつける欄を設けたところ、その都度確認をしなくなった。丸をつけるのを確実にしていく。また、手順書に開始、終了の時刻を記入する欄を設けたが、記入を確実にしていく。	

※ ①、②、④はMT、③はSTが、◎(目標が達成された)、O(目標達成に変化が見られる)、△(目標達成に向けてあまり変化が見られない)で評価し、詳細は文章で記入する。

図6 短期個別指導計画の例

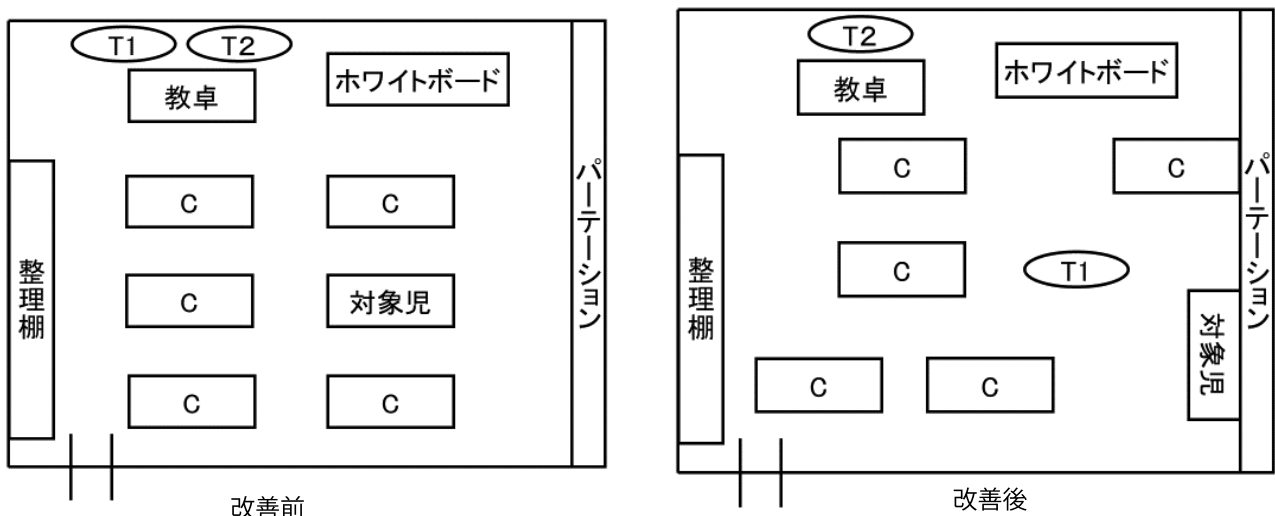


図7 教室環境について

取り組みとして、授業においても、実習先を見越した教材として実習先で行う軽作業が取り入れられるようになった。具体的な指導の変化として、対象児に対して叱責によって学習のエラーを修正しようとする場面が無くなった。

〈3・2〉 実習先における対象児の変容について

（１）Ⅰ期の実習について

介入後の実習先は、A社の介護業務のバックヤードであった。本人からは、「利用者の方とも関りをもつことができ、希望の介護関係の仕事でよかった」との発言があった。実習先の評価は、「貴所に適応できそうか」という項目については、3段階の評価で「2 わからない」であった。「安全面の理解」「挨拶・返事・報告」「体力・健康、言葉遣い」「出勤状況」の4項目は、3段階で「3 よい」と勤務態度は概ね良好といえる評価を得られた。「集中力及び持続力」は、「1 課題がある」であった。

特記事項として、実習先からの所見には「特に秀でていたのは、挨拶・報告・言葉遣い。〇〇さんと呼んでから挨拶をするなど」との記述があった。一方で「Aくんの保護者がいることに気付いてからは、敬語が使えなくなる。職員には敬語を使うが、利用者さんへの言葉遣いが課題」と、言語環境についての指摘があった。

（２）Ⅱ期の実習について

2回目の実習先は、Ⅰ期と同様でA社の介護業務のバックヤードであった。本人からは、Ⅰ期の結果を受け、継続したいと意思表示があった。

評価がよかった点は「指示したことを素直に受け入れることができる」とあり、今度の課題として「敬語を使う練習を家族・学校で取り組んでほしい」とあった。これは、親しくなった利用者の方に対しての言葉遣いが課題とされていた。また、前回の実習で指摘された「集中力・持続力」については、「もう少し努力の必要あり」と継続的な課題として指摘を受けた。この点は「ただし仕事をしていればついてくると思われる」と本人の努力と変化を認める評価が得られたことと、今後の採用については「1

採用の見込みがある」との評価であった。後日、人事を通じて正式に連絡が入り、内定を得ることができた。

〈3・3〉 進路担当教員の評価について

対象児の変容について、進路担当教員からは、以下の4点のフィードバックがあった。

1. 今後の課題としては、利用者に対する言葉かけや仕事の手順を一定にすることで本人への定着へと結びつける必要がある。

2. 施設長や清掃グループの大部分の人には、好意的に受け入れてもらっているが、若干強めの対応をする職員がみられる。本人の課題と障害特性からくる集中力の散漫さや言葉でのやりとりの弱さの部分など、丁寧に事業所に引き継ぎたい。

3. 本人の障害特性を理解してもらったうえで、課題の改善にむけての組み立てを相談していく。

4. 本人の人柄を気に入ってもらっている部分も大きい

が職場内でも体制変更があり、厳しくなったようなので、本人への不遇につながらないように確認していく。

4. 考察

〈4・1〉 チームアプローチの有効性について

本研究では、介入当初の課題が学級担任の見立てとフォーマルアセスメントの結果に相違があった。この相違については、バッテリーで実施したTTAPにおいても学校尺度の値が他の尺度より低く、直接観察尺度の値が高く芽生えの項目も多いことが、学校での支援を見直すきっかけになった。また、その際に作成した短期個別指導計画は、複数の教員で指導にあたることが多い特別支援学校の指導形態においては、メインティーチャーとサブティーチャーの指導方針の共有化を図るだけでなく、相互的な評価を行うことで、児童生徒のみならず指導者間の評価も行うことができる点でメリットがあった。これらの相互的な作用は、授業改善から教員の自主的な教室内の構造化につながり、学習内容や教材の見直し、実習先の検討など、進路決定に関する様々な事柄に波及したことが推察される。

一方で、今回の介入がなければ対象児に対する担任の評価が改善されない可能性があった。この点は、改めてアセスメントに基づく指導計画の重要性が指摘されるエピソードであると考ええる。対象児は、介入後3カ月程度で校内外における忘れ物や無くし物もなくなり、自分の持ち物を管理表で確認する習慣が定着した。学習場面のエラーが減ることで学級担任等の関わり方も叱責から称賛へと変容することで、対象児の自尊心の高まりから心理的安定性にもつながると考える。その結果が、運動性のチック症状の消失に影響したと推察する。よって、学習の成功体験は児童生徒の学習に対する社会的強化だけでなく、教師の指導に対する社会的強化としても機能すると言えるだろう。

実習先でも指摘されていた言葉遣いに関しては、慣れてくると対人的な距離感が適切に保てなくなる部分もあるが、本人の広汎性発達障害や知的障害の特性を考慮すれば、言葉で繰り返し注意をして矯正をするという発想よりは、構造化された環境の下でスキルとしての枠組みを提示し、適切な引継ぎを行っていくことが有用だと言える。この点は、外的指向性の改善に視覚的構造化が有効であったように、言語環境についても本人の気づきを引き出す支援が必要であり、今後の課題の一つである。

〈4・2〉 実習先のコーディネートについて

本実践の介入前の実習は、本人の希望に即した実習先ではなく、学級担任の意向でスーパーのバックヤードの作業であった。また進路担当教員も複数の生徒の実習先を調整する必要があることから、直接本人の実態について掘り下げることができず、担任からの意向に応じた実習先の調整になっていた。結果として、「学級担任が意図した苦手な仕事も最後まで諦めずにやり遂げることによって、忍耐力をつける」というねらいは達成されず、実習に対する動機づけがされないまま、実習先の評価も厳しいものとな

っていた。しかし、アセスメントの結果をチームで共有し、支援の手立てを講じることで対象児の変化を学級担任も感じ、進路先も本人の希望に寄り添った指導に変化していったことで、結果として対象児の動機づけも高まり、内定へと結びついたと考える。

〈4・3〉本研究の限界と課題

本研究の対象は一事例であることから、研究成果の一般化は難しい。ゆえに、短期個別指導計画を活用したチームアプローチの有効性は、さらに多くの症例数の調査結果から慎重に検討していく必要がある。また、チームアプローチには学識者等の学外の専門家との連携が必要になるが、そのための予算や相談機関と学校とのつながりなど、地域の学校を支えていくための枠組みをさらに整えていく必要があると考える。

参考・引用文献

- AAIDD (2024). Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (12th ed.), (橋本創一・宮本信也・小澤温・霜田浩信他訳「AAIDD 知的障害マニュアル〔第12版〕定義・診断・分類および支援体系」), 福村出版
- 原田徳恵・寺川志奈子 (2017). 知的障害のある青年の働く意欲を支える特別支援学校高等部教育の在り方—卒業生へのインタビュー調査から—, 鳥取大学地域学部紀要, 第13巻, 第3号, 61-81
- 今林俊一・榊慶太郎 (2017). 特別支援学校 (知的障害) における就労支援に関する研究, 鹿児島大学教育学部研究紀要教育科学編, 68巻, 145-161
- 神田英治・伊藤政勝・高橋徳樹 (2018). 自閉症スペクトラム障害 (ASD) のある人の就労支援に関する研究: 特に知的障害特別支援学校高等部の職業的自立をめざした教育と卒業後支援, 北翔大学教育文化学部研究紀要 3巻, 55-74
- 国立特別支援教育総合研究所 (2008). 知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究成果報告書
- 国立特別支援教育総合研究所 (2010). 知的障害教育におけるキャリア教育に関する研究 研究成果報告書
- 厚生労働省 (2019). 平成30年度障害者雇用実態調査結果, <https://www.mhlw.go.jp/content/11601000/000521376.pdf>, 2024年10月31日閲覧
- 厚生労働省 (2018). 今後の障害者雇用促進制度の在り方に関する研究会報告書, <https://www.mhlw.go.jp/content/11704000/000341830.pdf>, 2024年10月31日閲覧
- 黒岩一雄・大矢隆二・木宮敬信・柳瀬慶子 (2020). 特別支援学校高等部における知的障害生徒の持続的な体力及び運動経験と就労希望先との関係, 常葉大学教育学部紀要, 第40号, 205-213
- マイク・チャップマン, ジョン・トーマス, ゲーリー・メジボブ著, 梅永雄二監修, 今本繁監訳, 大澤多美子・新澤伸子・水野敦之・三宅篤子・服巻智子訳 (2010). 自閉症スペクトラムの移行アセスメントプロフィール—TTAPの実例, 川島書店
- 真謝考・中村哲雄 (2002). 知的障害養護学校卒業生の就労支援の現状と今後の在り方: 就労者と進路指導担当者への調査を通して, 琉球大学教育学部障害児教育実践センター紀要, 第4号, 123-135
- 文部科学省 (2008). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について (答申), https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm, 2024年10月31日閲覧
- 文部科学省 (2009). 特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (高等部), 教育出版
- 中村扶佐子・池谷尚剛 (2018). 特別支援学校 (知的障害) における知的障害者の雇用・就労支援の在り方に関する研究, 岐阜大学教育学部研究報告 人文科学, 第66号 2巻, 189-196
- 大谷博俊 (2004). 知的障害児教育における授業研究—養護学校高等部における「就労と職業センター」の授業実践の分析を通して—, 和歌山大学教育学部紀要教育科学54, 231-237
- 大谷博俊 (2006). 知的障害養護学校における「進路」に関する授業研究, 特殊教育学研究, 第43巻, 5号, 363-372
- 榊慶太郎・今林俊一 (2018). 特別支援学校 (知的障害) における就労支援に関する研究 (2): 社会性発達の観点から, 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 第27巻, 201-210
- 島田博祐 (2019). CHAPTER10 軽度知的障害—生理型を中心に— 梅永雄二・島田博祐・森下由規子編著「みんなで考える特別支援教育」, 北樹出版, 109-115
- 清水浩 (2017). 自閉症スペクトラム児への就労支援に関する現状と課題, 山形県立女子短期大学「生活文化研究所報告」第44号, 43-52
- 田中誠・石山貴章・宇川浩之・矢野川祥典 (2014). 就労の意義と周囲支え—知的障害者にとっての就労観—, 就実論叢, 第44号, 265-274
- 中央教育審議会答申 (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」平成23年04月, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1303768.htm, 2024年10月31日閲覧
- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) 平成28年12月22日, https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/ch

ukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/
afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf, 2024年10月15
日閲覧

山内俊久・加藤康紀 (2020). インクルーシブ教育の理
念と特別支援教育 (2)～知的障害者就労支援が果
たす意味と役割～, 創価大学教育学論集, 第72号, 1-20