

[特別支援教育]

特別支援学校の生徒の自己理解に向けた支援の在り方

－手帳を取得しないAへの進路支援を通して－

江川 義法*

1 問題と目的

近年、知的障害特別支援学校では、高等部生徒数の増加や障害の多様化が顕著である。また、高等部卒業後の進路に関しては、障害者雇用枠での一般事業所就労や、福祉事業所への通所を含めた社会参加や自立が社会の要請として高まっている。しかし、そのような進路支援は、療育手帳または精神障害保健福祉手帳（以下、手帳）を取得している生徒が中心であり、手帳を取得しない生徒の就労支援は一般就労としての雇用であるため、困難な状況である。

また、障害が軽度の生徒の中には、自分の特性や、当校高等部に入学したことを受け入れられず、不適応行動を起したり、手帳の取得に難色を示したりすることが多い。結果として、手帳を持っていないことで一般就労となるため、特別支援学校からの進路選択も厳しい状況になっている。

このような背景には、障害特性からくる自己理解の不足や自己決定力の未熟さが関連していると考えられる。尾添（2002）は、知的障害者の自己決定の実現について「人と環境とその相互作用」から考察し、その中に自己理解も自己決定を可能とする基盤として取り上げている。それによると、①自己理解は、自尊感情（自分のことをどう思うか）と自己知識（自分には何ができて何ができないのか）の2つから成り立ち、両者は相互に作用すること、②障害の認識が難しいなど自己知識の乏しい人は、自分を価値のない人間と思い込みやすく、自尊感情も低くなること、③自己知識は様々な人に会ったり様々な活動をしたりすることによって得られるが、自尊感情が低くなるとそのような行動をする勇気がなくなるため、ますます自己知識を習得する機会を失うこと、④自己理解が難しいと、他人に合わせることや意志表示をしないとといった行動をとることが多くなる、としている。また、松為（2006）も、障害者のキャリア発達の視点から自己理解について、①発達過程で様々な経験が制限されることで、意志決定に参加する機会が不足し、意志決定そのものの成功経験が不足すること、②働く人としての自己を理解する機会や自分の能力を検証する機会などが不足すること、③周囲の態度やステレオタイプな反応の結果、自己を貧弱に定義してしまったり、非現実的な職業指向や意志決定が行われたりする、としている。

そこで、本研究では、自分の特性を受け入れられず特別支援学校高等部で不適応行動を起こす生徒を取り上げ、自己理解を進める上で有効な支援方法を探るとともに、手帳を取得しない生徒への進路支援の在り方について考えていきたい。

2 研究の方法

(1) 対象生徒1名について取り上げ、自己理解と進路支援にかかわる活動実践前後における生徒の言動を項目に分けて比較し、生徒の変容についてまとめる。

① 調査期間

2年時の2学期（11, 12月）と3学期（2, 3月）3年時の1学期（5, 6月）から1カ月で各5日間の言動を記録し、朝の会（5回）、帰りの会（5回）、集会時（1回）、授業中（5回）のAの言動をチェックした。

② 調査方法

Aの言動を表1のチェック項目に従って、プラスの言動とマイナスの言動に分け、それぞれの合計回数で比較した。（どちらとも判断できない項目を除く）

* 新潟県立高田特別支援学校

表1 Aの言動チェック項目

項目	プラスの言動	マイナスの言動	どちらともいえない
話を聞く	・顔を上げて聞く ・返事をする	・うなづく ・正しい姿勢	その他、判断できない場合
話をする	・具体的な感想発表 ・～をがんばりたい ・丁寧な言葉遣い（～です、～ます）	・顔を下げている（居眠り） ・手いたずらをする ・肘をつく	
他の生徒とのかかわり	・自分から話し掛ける ・一緒に活動する	・否定的な意見 ・面倒くさい ・疲れた ・うるさい ・乱暴な言葉	
学習活動への取り組み	・宿題をする ・朝学習をする ・学習プリントを書く ・話をせずに課題に取り組む	・宿題をしてこない ・朝学習をしない ・学習プリントを書かない（適当に書く） ・言い訳をする ・私語をする	

(2) 生徒の言動変化から有効な支援について検討する。

3 対象生徒（特別支援学校高等部3年 男子生徒A）

(1) 当校入学までの実態

小・中学校と特別支援学級に在籍し、中学校時は教科の授業にほとんど参加していない。読書を好むが、書く力は小学校3年生程度である。本人は普通高校への進学を希望していたが、保護者の勧めで当校に進学した。本人からすると特別支援学校に来させられたという気持ちがあるため、当校の進学に際し自己決定してきていないことが考えられた。また、当校進学に向けての教育相談・授業体験が未実施であったことから実体験が不足だったと思われる。

(2) 入学から現在までの実態と支援

特別支援学校高等部の教育課程に沿って活動してきた。指示の理解力はあるが自信過剰な面をもっている。生活が不規則で就寝時刻は1～2時であることが多い。高等部1，2学年時、欠席はないが、無断遅刻が日立ち、授業中に居眠りすることがほぼ毎日あった。座学が苦手な集中が続かず、他者の話を聞く際は教師の支援がないと顔を上げることができなかった。体を動かしたり手先を使ったりする作業には比較的集中して取り組むことができた。自己評価が高く、どんな活動もほとんどできると本人は考えているが、苦手な活動に対しては言い訳をしたり、わざと適当に活動したりすることで拒絶する態度を示した。声優の仕事をしたという進路希望をもっていて、そのために特別支援学校に在籍することを不本意と思っており、普通高校に入学しなければならないと考えていたが、普通高校の受験などを行動に移すことができなかった。

本人への支援としては、単位制や定時制・通信制の高等学校の紹介や、声優の資格を取得するための手続き・掛かる費用などについて説明した。これについて本人は、インターネットで事前に調べていたため、概ね理解を示していた。また、高校進学に向けての教科学習の支援として、漢字や計算練習、英語の単語練習の宿題に取り組ませた。

(3) 手帳の取得について

知的に高く（中学校3年時のWISC-ⅢでFIQ94）、医療機関を受診しての障害診断はされていない。保護者は手帳の取得に理解を示しているが、本人は障害者というレッテルを張られたくない気持ちと、中学時に受けた検査結果から、IQが高いため手帳取得の必要がないと思っているため、取得を拒絶している。このことから、自己の障害受容や自己理解が不足していると考えられた。

4 自己理解と進路支援にかかわる活動実践 (表 2)

(1) 自己理解を進めるための実践

- ① 担任教師と2ヶ月に1回、面談を行い、本人の特性理解のための助言や進路相談を繰り返し行った。その際の支援として、現場実習の評価を基に本人の得意・不得意を考えさせたり、進路選択のためフローチャートを提示したりと視覚的に分かりやすい資料を用いた。(図1)
- ② 進路学習の一環として、自分の長所、短所を考える授業を行った。(図2) 自己評価に加え、友達や教師、保護者など第三者の意見を参考にしながら、自己理解を図った。
- ③ 保健分野のストレスと疾病、その解消法についての学習の中で、生徒が現在抱えているストレスやストレスを感じやすい事柄についてアンケートをとった。

表 2 Aの実践計画

	(1) 自己理解	(2) 体験活動	(3) 手帳	
2年時	10月	面談	福祉事業所体験	
	11月			
	12月	面談	長所短所理解	進路相談
	1月	面談		
	2月		教科学習	発達検査
3月	面談	進路相談		
3年時	4月	面談		
	5月			
	6月	面談	一般事業所体験	
	7月		ハローワーク	進路相談
	8月			
	9月	面談		
	10月			

(2) 体験による自己理解

- ① 高等学校進学を希望していたため、Aに対し、高校受検に向けた教科学習を2週間、個別に行った。進学後は、一人で学習する機会が多くなり、個別の支援も受けられないことを考慮し、一人でどれだけできるか体験させた。学習の計画を自分で立てさせることや、明確な目標(課題の枚数や問題数など)をもつことに重点をおき、取り組ませた。
- ② 就労体験の中で、一般事業所と福祉事業所の両方の体験をしたり、ハローワークを通じて職探しをしたりすることで自分の職業適性や職探しの難しさについて体験させた。

(3) 手帳取得、障害受容のための取組

- ① 本人が障害者として手帳を取得することに抵抗があったため、手帳を取得することでの得られるサポートや就職活動をするときのメリットを本人や保護者に説明した。また、本人には手帳は使いたいときだけ使えば良く、必要がなければ使わなくて良いことも伝えた。
- ② 発達検査(WISC-IV)を行い、自分の得意・不得意について客観的なデータを示した。

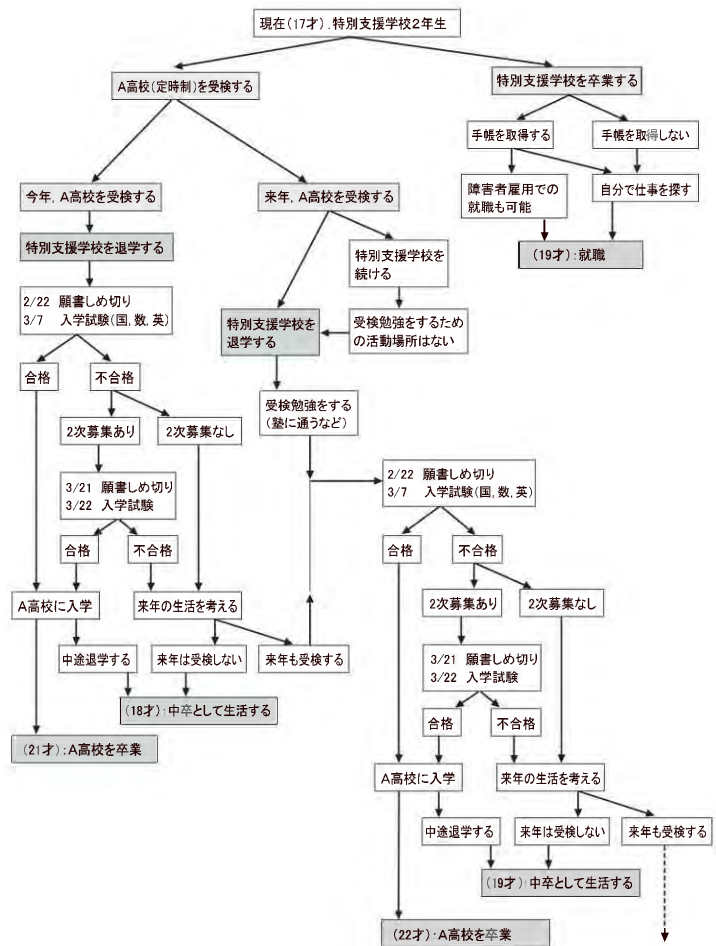


図1 進路選択のためのフローチャート

自分のことをよく知ろう ～得意・苦手・好き・嫌い～

名前 _____

1. 次の中から、あなたが得意なものに○、苦手なものに×を書きましょう。

・得意：自分が、自信をもってできること。(よくほめられること)

・苦手：自分が、うまくできないこと。(よくしかられること)

	内 容	○×を書く
1	ケンカやトラブルなく、いろいろな人と仲良く過ごすこと。	
2	体を動かすこと。(簡単な授業で遊ぶこと)	
3	細かい作業をすること。(おりがみでつるを折る、手先紙の封筒作りなど)	
4	一人で電車やバスに乗ること。	
5	パソコンを扱うこと。	
6	字を書くこと。	
7	整理整頓をすること。(本をきれいに並べる、服をたたむなど)	
8	自分からあいさつをすること。	
9	遅刻をしたり、人を待たせたりせずに、時計を見て行動すること。	
10	お皿やコップを洗うこと。	

2. 1に書いてあることの他に、あなたが得意なことや苦手なことを、書きましょう。

1つだけでなく、思いつくものは、とにかく書きましょう。

【得意なこと】

【苦手なこと】

3. 次の中から、あなたが好きなものに○、嫌いなものに×を書きましょう。

	内 容	○×を書く
1	友達や先生、家族など人と話すこと。	
2	運動すること。	
3	料理を作ること。	
4	スポーツを見ること。	
5	音楽をきくこと。	
6	本を読むこと。	
7	大勢の人と一緒に遊んだり、仕事をしたりすること。	
8	一人で昼休みを過ごすこと。	
9	旅行をすること。	
10	インターネットをすること。	

4. 3に書いてあることの他に、あなたが好きなことや嫌いなことを、書きましょう。

1つだけでなく、思いつくものは、とにかく書きましょう。

【好きなこと】

【嫌いなこと】

図2 長所短所理解の学習資料

5 結果と考察

(1) Aの自己理解について

実践(1)の自己理解を進めるための取組結果から、自分の好き嫌い(「字を書くこと」や「大勢の人と一緒に過ごすこと」が苦手)や、友達との関係などのコミュニケーションの項目(「自分からあいさつをすること」が苦手)については概ね教師や保護者との見取りと一致していた。しかし、技術や能力に関する項目では、自己評価が高く、一般事業所体験における「仕事の効率」において、事業者との評価と一致していなかった。また、教師や保護者など第三者からの意見を聞くことで自分の新たな一面(「友達に思いやりをもって接することができる」など)に気付くことができた。しかし、短所や苦手なことについては「そんなことはない」と自分を肯定付ける発言をしたり、「自分ではできているつもり」と発言したりするなど、他者の意見を受け入れられない様子が見られた。

これらの特性を踏まえ、職場での場面を想定したロールプレイや作業学習を実施し、本人にとってイメージのしやすい環境を設定した。そして、自分のあいさつや言葉遣い、態度などが他者からどう見られているか評価してもらうことで、本人の課題を確認させた。また、作業学習では効率的な手順を教師と一緒に考えてから作業をすることで、仕事をするためのスキル向上に努めた。

なお、ストレスについてのアンケートによると、「進路のことについて考えるとき」や「保護者と話をするとき」に大きなストレスを感じていることが分かった。そこで、保護者との個別面談の際には本人も同席させ、自分の意見を保護者に伝えたり、保護者の話を聞いたりする機会とした。

(2) Aの言動の変化について(図3, 図4)

Aの2年時11月から3年時6月までの言動記録をまとめた。Aの言動を見ると2年時の2月から3月にかけて、それまで多かったマイナスの言動が減少し、プラスの言動がすべての項目で増加している。表2からこの時期の実践をみると「高校進学に向けた教科学習」と「発達検査(WISC-IV)」を行っていた。

「高校進学に向けた教科学習」では、普通高校に進学した際の模擬練習として体験させたが、Aの様子を見ると自分一人で学習することの困難さや、できると思っていたことが実体験ではできなかったという経験をした。

また、「発達検査」については、手帳取得のためではなく、教科学習と結び付けて自分の得意・不得意を知るといった目的を提示することで、Aが納得して受けることができた。検査結果をみると、FSIQ: 69, VCI: 72, PRI: 102,

WMI：63，PSI：86と、特にワーキングメモリーの値が同年齢の平均的な水準よりも低いことが分かった。Aに対しては、注意を持続する力や、集中する力、短期的記憶の弱さが見られるため、教科学習に必要な分野が苦手であることを数値で具体的に説明した。さらに、普通高校に進学し、卒業するためには短期的記憶の弱さをどう補うかを考え、身に付ける必要があること、例えば他の人よりも何倍も書いて覚える学習が必要になることを説明したことで、Aの目標が進学よりも就職に転換する一つのきっかけとなった。

この2つの実践から、「実体験」と「わかりやすい具体的な説明（数値の提示や視覚的支援）」がAの自己理解を急速に進める要因となったと考えられた。

しかし、同じ「実体験」でも、2年時10月に行った福祉事業所体験では、その後の行動に変化は見られなかった。これは、Aが手帳取得に否定的であることや、障害者としてのレッテルを張られたくないことがあったため、本人にとっては「マイナスの実体験」となってしまったことが原因として考えられた。

次に「手帳取得に向けた進路相談」後は、Aの言動に変容が見られなかった。Aにとって手帳取得後に得られるサポートや就職活動のメリットは、教師

との面談や進路学習を通して十分理解していると思われる。しかし、手帳を取得するという事は、障害が軽度の生徒、あるいは診断はされていないが特別な支援を必要とする生徒のうち、障害受容ができていない生徒や、自己肯定感の高い生徒にとっては受け入れがたい事実であるため、本人にとってマイナスの実体験になってしまったと考えた。

(3) 手帳を取得しない生徒への進路支援について

Aのように手帳を取得しない生徒の就職先は、普通高校を卒業した生徒と同等と扱われるため、特別支援学校での支援は限られているのが現状である。その一つであるハローワークを通じての職探しは、特別な支援を必要とする人へのサポートも行われているため、手帳を取得しない生徒にとっては有効な進路支援である。Aもハローワークでの就職相談を通じて、職探しに前向きになってきた。しかし、前述の自己理解の取組結果に見られるように技術や能力への自己理解が低いため、自分ができそうな職業の判断は十分とはいえない。そこで、適性検査や職業訓練を必要に応じて実施していきたい。また、手帳は取得していなくても卒業後の生活を見据え、生徒本人が障害者就労支援センターなどの専門機関といつでも相談できる関係を築いておくことも大切であろう。

今回の実践研究を通して、Aのように手帳を取得しないが特別な支援を必要とする生徒の自己理解を高める手段の一つとして、多くの「実体験」と「わかりやすい具体的な説明（数値の提示や視覚的支援）」が有効であることが分かった。また「実体験」も生徒がやりたくないと感じるようなマイナスの体験ではなく、本人が納得した上での体験、つまり自己決定した上での体験が有効である。このような実体験を年間指導計画または個別の指導計画の中に多く取り入れていくことが、生徒の自己理解を高め、自己決定をする力となって将来の進路に生かされてくるものだと感じた。さらに、生徒の特性からくる自己理解のしにくさ（言葉からイメージしにくい、イメージしたものと実際のものを比較できないなど）を支援するためには、具体的にイメージがもてるような指示の出し方、覚えやすい工夫を教師と一緒に考えていくことが必要である。そうすることで、自己理解が深まり、結果としてより良い自己決定をすることができる。

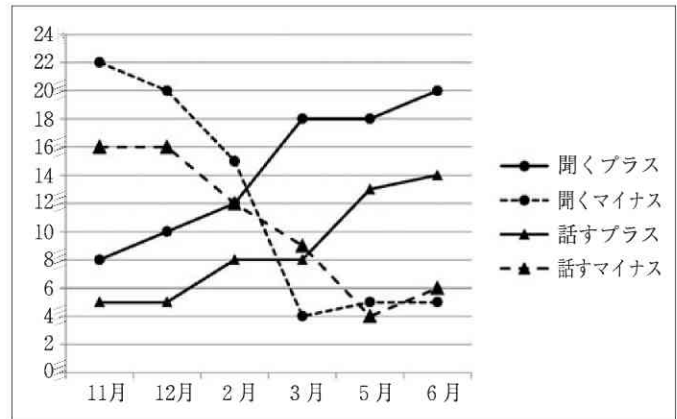


図3 Aの言動記録（本人の態度について）

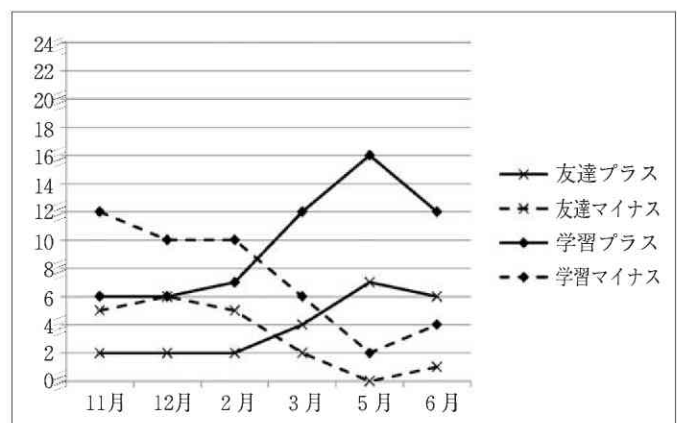


図4 Aの言動記録（友達とのかかわりと学習態度について）

6 終わりに

特別支援学校高等部の進路支援の現状は、手帳を取得した上での障害者雇用への支援を中心に行われている。このことから、まずは中学校の進路選択段階で、本人、保護者に十分な情報提供を行っていくことが必要である。

特に重要な情報としては、①手帳の取得と障害者雇用について、②特別支援学校高等部を卒業した後の進路についてであり、本人がそれを理解し納得した上で進学することが必要であると考えられる。そして、当校も含めてより一層中学校と特別支援学校高等部間の連携を強めていかなければならないと感じた。

また、手帳を取得しないが特別な支援が必要な生徒の就労支援では、現在行われているハローワークとの連携に加えて、普通高校や、職業訓練施設との連携など、就労サポートに関する充実した体制づくりが望まれる。

最後に、今後手帳の有無に関係なく、特別な支援を必要とする生徒が増えてくると考えられる。その生徒一人一人が進路希望をかなえ、充実した社会生活を送ることができるよう、自己理解を促す支援の在り方を考えながら進路支援を行っていききたい。

7 文献

尾添和子『自己決定の実現』手をつなぐ、8月号、2002年

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『認知に障害のある障害者の自己理解促進のための支援技法に関する研究』2011年

松為信雄「障害者のキャリア発達と職業適応」、松為信雄・菊池恵美子編『職業リハビリテーション学—キャリア発達と社会参加に向けた就労支援体系—改訂第2版』協同医書出版社、2006年