

社会参加を見据えた自己理解と進路指導

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教員 松本 秀彦
高知県立城山高等学校 教諭 柏木 妙

【研究の概要】

本研究では、高等学校において、多様な教育的支援ニーズがある生徒の自立と社会参加に向けて、自分の職業能力と職業適性について自己理解を深める指導方法の開発を目的とした。そこで「①インターンシップ経験」「②同年代の他者との関わり」「③支援者による自己理解の促し」の3つの過程を高等学校に設定し、社会的スキルの向上と生徒の自己理解の促進を検討した。結果、ソーシャルスキルトレーニングやソフトスキルの強みの提示、振り返りが生徒のスキル向上と自己理解を促進した。また、社会参加に向けた自己理解においても個別の支援の重要性が示唆された。

【キーワード】 ソーシャルスキルトレーニング、自己理解、進路選択、高等学校

1. 問題と目的

多様な教育的支援ニーズがある生徒の自立と社会参加のために個に応じた適切な指導・支援の充実を図ることは高知県の教育課題のひとつである。社会参加の困難の原因は高等学校卒業時の社会的スキル習得の不十分さが考えられ、社会で働く目的意識の醸成と社会性の育成を図る生徒への支援を充実する必要がある。

発達障害者の就労に関する支援はソフトスキル支援が必要であり、学校教育で指導・支援されることが望まれるとされる(梅永 2014)。ソフトスキルとは仕事に直結しないが日常生活能力や対人関係など就労生活に間接的に関わるスキルである。また、発達障害のある高校生が将来の進路選択を考える際、得意・不得意の自己理解を深めることが重要であり、仕事での過度な失敗や抑うつなどの二次障害の防止につながる(佐々木・梅永 2010)。

栗木・莉田(2017)は、就労支援に関して「インターンシップ等の経験」、「同年代の他者との関わり」および「支援者による自己理解の促し」の3つの過程が相互に関わることで自己理解が深化すると述べた。「インターンシップ等の経験」には、就労体験の振り返り、自己評価・他者評価の活動による自己理解の深まりが期待され、「同年代の他者との関わり」からは自分との類似性を感じるメンバーとの活動を通して類似性や差異性の視点取得や多面的な自己理解につながるとされる。さらに、「支援者による自己理解の促し」では、ソーシャルスキルトレーニング(以降、SST)やアセスメントによる自己の特性理解と、「強み」と捉えることができる支援の場を設けたことが、生徒の自己理解を深める。ソーシャルスキルとは「他者との関係や相互作用を巧みに行うために練習して身に付けた技能」で、「他の人に対するふるまい方やものの言い方」のことである。現在のソーシャルスキルを向上させることで、将来の心理的問題を抱えるリスクを減らすことができる(相川 2009)。

そこで、本研究では、高等学校において、発達障害やその可能性がある生徒が、自分の職業能力と職業適性について自己理解を深める指導方法を開発することとし、上記3つの過程を高等学校に設定し、生徒の自己理解やソーシャルスキルの向上に結びつくのか検証を行った。職業能力の理解とは、働く上で必要な対人関係面、業務面および生活面についての自分の理解のことであり、職業適性の理解とは、自分の得意・不得意や興味関心からみて、どのような職業が自分に向いているか、自分の特性やこれまでに取り組んできた活動の結果からみた得意・不得意や興味関心の理解のこととする(榎本ら、2016)。職業能力の自己理解は、働く上で求められる力が何かを生徒が知ったうえ

での振り返りが必要であり、職業能力として梅永が述べたソフトスキルに注目した。また、自己理解を深めるための進路選択指導が必要となる。そこで、職業能力の実態把握と進路選択指導の2つの視点から自己理解を深める指導方法を考案した。本研究では、研究Ⅰとして通級指導を利用する生徒2名への指導実践、研究Ⅱとして学年単位での職業能力と職業適性の自己理解を深める指導実践を行った。

2. 研究Ⅰ：通級指導でのソフトスキル指導(集団 SST の先取り学習の試行とインターンシップ経験がスキル向上と自己理解にどのような効果を及ぼすのかの検討)

2.1 方法

2.1.1 対象生徒

A 高等学校において、通級指導を受けている B 年生 2 名(生徒 C, D)を対象にした。実態把握より、「同年代の他者との関わり」の苦手さが見られ、11 月に実施するインターンシップの事前学習「学年での SST」への参加が心配された。

2.1.2 通級指導での学年での SST 先取り学習

20XX 年 9 月、50 分間の通級指導時に、学年全体で行う 5 つの SST のうち「聞く」スキルの先取り学習を 1 回、「挨拶」スキルの復習を 1 回行った。先取り学習は、練習機会の増加と不安の軽減が目的であった。また、学年全体で学んだスキルの総復習を行う前に対象生徒 2 人に、「もう 1 度練習したいスキル」を聞き、復習するスキルを決定した。両スキルともに学年全体で行う 1 週間前に練習した。授業は、学年で実施するものと同じ教材、流れで通級担当者が行った。評価は、各 SST 前に質問した「授業を受けるときの気持ち」と各 SST の前後で質問した「スキルの得意・不得意」で行った。「授業を受けるときの気持ち」は、11 個の気持ちから複数選択式で回答させた。また、スキルの得意度を SST 前後に 1: 苦手、5: 得意の 5 件法で質問し点数の変化を確認した。

2.1.3 インターンシップ先でのスキル活用に向けた継続的な練習

学年全体で行った SST の後、生徒は「自分から挨拶をする」スキルの不得意さを自覚し、朝の SH 前後を活用して練習を行った。20XX 年 9~10 月、朝の SH 前後に「通級担当者へ自分から挨拶をする」を行うことを生徒と確認し、目標を 10 回とした。また、継続して行われていることを生徒・教員ともに共有するために「チャレンジ週間カード」を作成し、自分から挨拶をしたときは通級担当者が日付とスタンプを押した。

2.1.4 インターンシップ経験による自己理解

11 月のインターンシップ経験後の振り返りの記載から、職業能力・職業適性の理解を分析した。

2.2 結果と考察

2.2.1 気持ちの変化とスキルへの肯定的な自己理解

不安の減少と練習機会の増加を目的に事前学習を行った結果、SST 前の質問「授業を受けるときの気持ち」で生徒 C は、5 つのうち 4 つのスキルに「不安」を選択していた。しかし、先取り学習を行った「聞く」では選択しなかった。スキルの得意度は、他の 3 つのスキルは変化がなく、同じ日に行ったスキルは 3 点から 4 点へ、「聞く」スキルは 3 点から 5 点に変化した。生徒 D は、全てのスキルに不安選択がなく、「聞く」スキルの得意度も 4 点のまま変化がなかった。生徒 C は、先取り学習により練習への不安が軽減し「聞く」スキルへの肯定的な自己理解が進んだと推察する。これは、先取り学習において同教材、流れで行ったこと、スキルポイントを提示し、通級担当者と自分ができているポイントはどれかを一つ一つ確認したこと、そのポイントを学年全体の SST で活用できたことが要因だと考える。一方、生徒 D は、授業への不安もなく「聞く」スキルへの得意度も高かったことから先取り学習の効果がみられなかったと推察され、個々のニーズの把握を探ることが

必要であった。

2.2.2 挨拶スキルへの個別の支援

最初の3回は、「日にちが空く」「通級担当者のプロンプト」が見られた。4回目以降は続けて「自分から挨拶する」ことができ、3週間で10回を達成した。インターンシップ後は、「インターンシップの担当者に自分からあいさつができ、返事が返ってきたので嬉しかった」と話した。

2.2.3 インターンシップ経験による自己理解

生徒Cは、インターンシップを通して身に付いたと思う力に「挨拶」、働くうえで活用できる自分の力に「色々な人にあいさつをすること」をあげていた。SSTをする中で「あいさつスキル」の不得意さを理解し練習した結果、インターンシップで活用できたことで肯定的な自己理解へ変化した。

生徒Dは、SSTを行ったとき、「聞く」スキルが得意と考えていたが、今後、自分に必要な力、卒業前に身に付けたいスキルに「人の話を聞く」「人と話すときに緊張をできるだけしない」をあげていた。これは、SSTで学んだ際の「聞くスキル」に対する自己理解がインターンシップの経験を通して変化し深まったと考えられる。他にも「進路を考えるために参考になったこと」という質問では「自分にはこんな仕事がある」、インターンシップで困った場面では「自分がどんな作業を指示されたか一瞬わからなくなったとき」「作業する時間が余ったとき」と答えた。生徒Dは、インターンシップを経験し、振り返りを行う中で職業適性・職業能力の理解が進んだ。

2.3 まとめ

以上から、進路選択にむけたソーシャルスキルの向上と職業能力・職業適性の理解は2人とも自己理解の質が変化しながら進んでいったと考える。ただし、自己理解が進むきっかけは個々に異なる。また、生徒CはSSTの練習をきっかけにインターンシップの経験を通して理解が進んだ。生徒Dはインターンシップの経験をきっかけにSSTの学びが変化し深まった。どのような出来事をきっかけに自己理解が進むのかは、生徒によって異なり、個々のニーズの把握と個に応じた指導の重要性と練習(SST等)と経験(インターンシップ等)の両面からアプローチの重要性が示唆された。

3. 研究Ⅱ：学年単位での職業能力と職業適性の自己理解を深める指導

20XX年～20XX+1年、A高等学校B年生を対象に職業能力と職業適性について自己理解を深める指導を行った。実践は、11月にあるインターンシップの事前学習と事後学習を活用した。進路選択指導は、9月にSST、10月にインターンシップの個別目標の設定、11月にインターンシップ後の振り返りで行った。また、職業能力の自己理解のために自作したソフトスキルチェックリストを活用し生徒自身が評価する自己評価、担任が評価する担任評価を行い、個別目標の設定に活用した(図1)。指導の中に「①インターンシップの経験」「②同年代の他者との関わり」「③支援者による自己理解の促し」の3つの過程を設定した。設定は、「②同年代の他者との関わり」と「③支援者による自己理解の促し」は、SSTと振り返りに、「①インターンシップの経験」と「③支援者による自己理解の促し」はソフトスキルチェックリストであった。

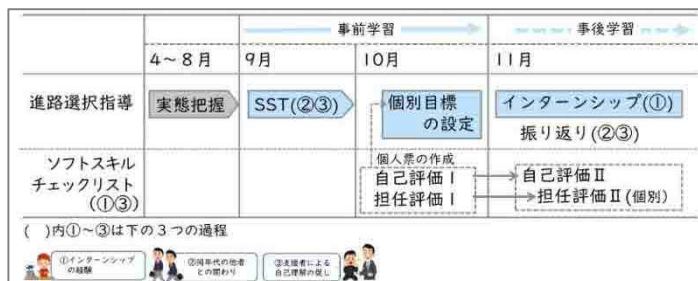


図1 学年単位での指導の計画

3.1 ソフトスキルチェックリストを用いた生徒のソフトスキル実態把握と自己理解

3.1.1 方法

(1) ソフトスキルチェックリストの作成

職業能力の実態把握と自己理解のために64項目からなるソフトスキルチェックリストを、「発達

障害の人の就労アセスメントツール BWAP2（梅永 2021）、「就労移行支援のためのチェックリスト（独立法人 高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター, 2006）」、「就労支援のためのアセスメントシート（独立行政法人 高齢・障害・求職雇用者支援機構, 2023）」を参照して作成した。

(2) 対象と実施期間

対象はB年生 21名であった。インターンシップで目標を設定する前の10月と1か月後に行われたインターンシップ後の2回実施した。評価は、生徒本人と担任が行った。

(3) ソフトスキル個人票の作成

回答は「できている」「できていない」の2件法で行われ、担任と生徒の回答を比較しながら図2に基づいて4つに分類した。自己・担任ともに“できている”にチェックした「強み」項目、ともに“できていない”にチェックした「弱み」項目、自己のみが“できている”にチェックした「強み予備軍①」項目、担任のみが“できている”にチェックした「強み予備軍②」の4つの欄に分けて記載した個人票を全員分作成した。個人票は、インターンシップの目標作成時に配布して目標設定の参考資料とした。生徒が設定した目標は、11月のインターンシップ終了時に、事業所も個別に評価した。また、インターンシップ後の振り返り時に自己評価を実施した。

		自己(担任) 評価	
		できている	できていない
ソフトスキル	・ハオトリ・ネ	強み	強み予備軍②
	・ハオトリ・ネ	強み予備軍①	弱み

図2 ソフトスキル項目4つの分類

(3) ソフトスキル個人票が目標設定に効果的だったかの分析

まず生徒が目標に使用したソフトスキル項目を抽出し、次に個人票の「4つの分類」のどれにあてはまるか生徒ごとに集計した。これを全生徒分集計し、「4つ分類」の個数を比較した。「強み」、「強み予備軍①」および「強み予備軍②」の項目は「強み」と定義した。

3.1.2 結果

(1) 目標に記載されたソフトスキル項目の集計結果

ソフトスキルを記載した生徒は全生徒 21名であった。記載数の合計数は50個であった。多かった順に「質問する」、「あいさつ」、「声をかける」、「メモ」であった（表1）。

(2) ソフトスキルを活用した目標設定の分類

「強み」16個、「強み予備軍①」15個、「強み予備軍②」4個と「強み」が計35個と特に多かった。「弱み」は15個と少なかった。目標への「強み」の記載は19名であった。

表1 目標作成に使用されたソフトスキル項目

記載回数	使用されたソフトスキル項目	記載回数	使用されたソフトスキル項目
13回	・分からないことは質問する。	1回	・ 仕事場所を離れるときなどは上司・同僚に連絡をする。 ・ 仕事の状況やおきた問題など上司に報告する。 ・ タイミングよく、うなずき・あいづちを入れる。 ・ 仕事の期限を守る。 ・ 自分から仕事についていろいろなことを知ろうとする。 ・ 仕事の指示や情報を記憶する。 ・ 時間を守る。 ・ 忘れ物をしないように工夫する。
7回	・ 相手や場に応じた挨拶や返事をする。		
6回	・ 自分から声をかける。		
5回	・ 簡単なメモを取る。		
2回	・ 相手や場に応じた言葉をつかう。		
	・ 相手の都合を考えたうえで同僚や上司と会話をする。		
	・ 言われなくても同僚や上司の手伝いをする。		
	・ 上司・同僚に相談をする。		
	・ 適切な声の大きさやはやさで話をする。		
	・ 働く意欲があり、積極的に作業に取り組む。		

3.1.3 考察

これまでは目標設定において比較的一般的な項目が挙げられた印象があったが、本実践においては自身の強みが書かれることが多いことが特徴的であった。これは、スキルチェックリストの実施および個人票の作成によって、自分の良いところに気が付いたことと、教員から見た良いところを加えることで、生徒自身がより明確に自己像を把握できたためであると考えられる。

3.2 学年全体での SST によるスキル向上と職業能力の自己理解

3.2.1 方法

(1)対象 B 年生 22 名であった。

(2)実態把握

4～8 月に授業や休み時間などの行動観察、教員へのインタビュー、中学校からの個別の支援計画、引継ぎシートで行い、SST を行うための手立てを考えた(表 2)。

表 2 実態把握より行った活動の特徴とそれを支援するものとして考えられた手立て

実態把握	手立て
<ul style="list-style-type: none"> ・班やペアで活動できる生徒もいるが、苦手な生徒もいる。 ・周囲の動きを確認して活動できる。 ・視覚情報に聴覚情報を少し加えると有効。 ・体を動かす時間をいれると学ぶ時間が増える。 ・初めての経験は戸惑い指示が通りにくい、経験したものはできる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・小集団で実施。 ・参加度を高め自分の考えを伝えやすくするために、スキルにより○×の意思表示カードや記入ボードを配布し活用。 ・自分の班の動きが分かるように「スキル獲得の道」を配布し、終わったスキルは担当者の氏名を記入。 ・パワーポイントの提示やヒントカードの使用。 ・短時間で活動を変える。 ・活用場面のイメージを持てる工夫。

(3)指導形態

SST は、週に 1～2 回、35 分間の指導を計 5 回行った。6 回目は 5 回で学んだスキルの総確認として 40 分間の授業を行った。授業は、1 年団の担任・副担任 5 名が「①あいさつ」、「②聞く」、「③助けを借りる」、「④あやまる」、「⑤メモをとる」の 5 つの内から一つのスキルを選択し担当した。また、1 つのスキル 1 つの教室で行い、生徒は 5 人 1 組の小集団に分かれ、1 回につき 1 スキルを学習した。学んだスキルの総確認は、1～5 回目目の指導で学習したスキルを自発的に発揮できるか確認した。

(4)指導内容

全ての授業案や教材等は事前に準備し、授業担当者へ説明を行った。5 つのスキルの内容は次の通りであった。「①あいさつ」相手の方を向いて、目を見て元気よくする。「②聞く」目を見て相槌をうちながら最後まで聞く。「③助けを借りる」相手の状況を確認し、助けてほしい内容を伝える。「④あやまる」お詫びの言葉とともに、なぜその出来事が起きたかを伝え改善する方法を伝える。「⑤メモを取る」キーワードで書くことや数に関することなどメモに取る内容と担当者の方の話が聞き取れなかったときは再度話してもらおうよう伝える(表 3)。

学んだスキルの総確認は 5 つのスキルで提示したインターンシップで活用する場面で実施した。「あいさつ」と「あやまる」は指導者が事業所担当者の役割をし、生徒がポイントを押さえてスキルを発揮しているかを一人ずつ確認した。「助けを借りる」は、作業課題を設定し、課題の中で助けを借りる場面が一人一つできるようにした。「聞く」は、指導者が作業課題について全員に説明する際に、指導者の顔を見て相槌をうちながら聞いているかどうかを確認した。「メモをとる」は、午前中の作業について口頭で説明する内容をメモするよう指示し、記入内容を確認した。また、聞き取れないよう小さく早口で説明をし、聞き取れなかったときの対応を確認した(表 3)。

(5)指導方法

5 回のソーシャルスキルの指導は、1)インターンシップでの活用場面、2)テーマの提示、3)悪い例と良い例の提示、4)スキルの練習、5)まとめの流れを基本とした。4)スキル練習は、1)インターンシップでの活用場面で提示した場面で行った。相手に伝える言葉を考える必要がある「③助けを借りる」と「④あやまる」は、各自が事前に文章を考えて Google Jamboard に入力したあとで練習した。スキル練習は、生徒同士が評価した。

(6)評価方法

「職業能力のスキルの向上と自己理解」は、SST 前の質問「今から学ぶスキルを使うことは得意

か？（得意度 1:不得意 5:得意 5 件法）」と SST 後の質問「学んだポイントを活用できそうか(自覚的習得度 1:できない 5:できる 5 件法)」、インターンシップ経験後の質問「スキルを活用できた(活用度 1:できなかった 5:できた 5 件法)」の 3 項目から、各スキルへの意識変化を見取った。ただし「助けを借りる」「謝る」「メモを取る」スキルはインターンシップで活用場面がなかった場合「場面がなかった」を選択できるようにした。

6 回目の総確認後の 5 つのスキルの振り返り時に「練習してできたと思うスキル」「もう少し練習したいスキル」「学校生活で練習したいスキル」を質問した。質問は、5 つのスキルを選択式で行った。「もう少し練習したいスキル」は「特になし」の選択肢を加えた。

表 3 指導内容とスキルポイント

スキル	具体的な指導内容
あいさつ	・相手の目を見る。(苦手な場合は眉間の周りを見る)・笑顔。 ・明るい、元気な声でいう。・はっきりという。・相手に体を向ける。
●リハーサル例：インターンシップ先で、初めて担当者であったときのあいさつ。	
聞く	・相手の目を見る。(苦手な場合は眉間の周りを見る)・相手の話を聞きながら頷く。 ・頷きとあわせて、相槌をうつ。④相手の話を最後まで聞く。 ・相手の話した内容を繰り返す。
●リハーサル例：話し役が「今、ほしいもの」など「話題カード」に書かれている話題 6 つから 1 つを選び、30 秒話すのを聞く。	
助けを借りる	・相手の状況を確認し、「すみません」などのきっかけ言葉をつかう。 ・相手の方を向いて、「お願いがあるのですが」または「質問ですが」と伝える。 ・助けを借りる具体的な内容を伝える。・お礼を伝える。
●リハーサル例：インターンシップ先で、使ったものをどこに片付けるかわからないとき助けの借り方	
謝る	・相手の目を見る。・表情やしぐさでも謝る気持ちを伝える。 ・言葉で伝える。 「申し訳ありません」などお詫びの言葉を伝える。「～したために～しました」と責任を受け止め、理由を伝える。「今度から～します」と改善の約束をする。 頭をゆっくりさげる。
●リハーサル例：インターンシップ先で、決められた時間に遅れてしまったときの謝り方。	
メモを取る	・メモをした日にち、時間、人の名前を書く。・箇条書きで書く。 ・キーワードで、場所、持ち物、数量や時間など数に関することを書く。 ・聞き取れない、質問したいときの方法
●リハーサル例：インターンシップ先の担当者が午前中の流れを説明するときのメモの取り方。	
5 つのスキル総確認	【挨拶・メモを取る・謝る・聞く・助けを借りる】 上のポイントを押さえているかどうかを確認する。
●助けを借りる確認例：まどまった本を渡し、紐で一つに縛るよう指示。紐やハサミなど必要なものを「助けを借りる」ポイントを押さえて借りる。	

3.2.2 結果と考察

(1) 職業能力のスキルの向上と自己理解

各スキルの得意度の平均値 (挨拶 (3.05) ; 聞く (3.43) ; 助けを借りる (2.80) ; 謝る (3.43) ; メモを取る (2.69)) を基準に、得意群と不得意群の 2 群に分けて変化を比較した。平均値と標準偏差、得意群と不得意群ごとの平均値と標準偏差を表 4 に示した。「挨拶」「聞く」「助けを借りる」「メモを取る」「謝る」のスキルに対する意識を従属変数とし、3 期間 (SST 前の得意度、SST 後の自覚的習得度、インターンシップ経験後の活用度) × 2 群 (得意群、不得意群) の 2 元配置分散分析して、スキルに対する意識変化とスキル向上感の変化の検討を行った。結果、「謝る」以外の 4 つのスキルに交互

表 4 5 つのスキル群別記述統計量

	群	N	得意度	自覚的 習得度	活用度
			M (SD)	M(SD)	M(SD)
挨拶	得意群	8	4.50 (.535)	4.75 (.463)	4.50 (.756)
	不得意群	13	2.15 (.555)	2.85 (.899)	3.69 (1.377)
聞く	得意群	9	4.44 (.527)	4.00 (1.000)	4.22 (.833)
	不得意群	12	2.67 (.651)	3.67 (1.073)	3.83 (.937)
助けを 借りる	得意群	9(9)	3.56 (.726)	4.33 (.866)	4.00(.707)
	不得意群	10(6)	1.67 (.516)	4.50 (.548)	4.00(1.265)
謝る	得意群	7(3)	4.33 (.577)	4.33 (.577)	4.00(1.00)
	不得意群	13(4)	2.75 (.500)	3.25 (.500)	3.50(.577)
メモを 取る	得意群	9(5)	4.40 (.894)	4.40 (.548)	4.00(1.414)
	不得意群	11(8)	1.63 (.518)	2.75 (1.035)	3.38(1.061)

*Nの()内の数値はインターンシップでスキルを活用した人数

作用が有意(挨拶: $F(2, 19)=7.274, p=.002$; 聞く: $F(2, 19)=5.259, p=.010$; 助けを借りる: $F(2, 26)=10.944, p<.001$; メモを取る: $F(1.622, 17.838)=4.146, p=.040$)であったため、続いて単純主効果の検定

を行った。その結果、「挨拶」不得意群は、SST 前<SST 後 ($p=.009$)<インターンシップ経験後 ($p=.020$)と有意に高くなった。「聞く」「助けを借りる」「メモを取る」不得意群は、SST 後とインターンシップ経験後には有意差がなく(聞く: $p=1.000$. ;助けを借りる: $p=.646$;メモを取る: $p=.946$)、SST 前から SST 後(聞く: $p=.014$;助けを借りる: $p<.001$;メモを取る: $p=.014$)、SST 前からインターンシップ経験後(聞く: $p<.001$. ;助けを借りる: $p<.001$;メモを取る: $p=.006$)は有意に高くなった。また、得意群は、全てのスキルで有意な差がなかった(表 4)。

以上から、「挨拶」「聞く」「助けを借りる」「メモを取る」スキルは、不得意と感じていた生徒でも SST を行うことで「ポイントを押さえて活用できそうだ」という前向きな意識をもち、インターンシップで経験することによって、それらのスキルを活用できたと感じるに至ったことが推察される。要因として、学ぶスキルが生徒のニーズとあっていたことが考えられ、特に「助けを借りる」「メモを取る」の不得意群の平均値が 2 点以下となっていることから、スキルに対して苦手さを強く感じている生徒が多く、インターンシップに行く前に練習の必要性を感じたと推察される。次に、実態把握に基づいた指導方法だったことがあげられる。個々の実態把握をした結果から手立てを考え、昨年度の実践より 1 人に対する支援が他の生徒の支援につながる可能性があり、今年度も一人のための支援が他の生徒の支援になっていたと考える。他にも各スキル指導担当者がスキルの重要なポイントを適切に理解し、生徒ができていないポイントを適切に伝えたことがあげられる。さらに、5つのスキルを学んだあとの総確認時間で指導担当者がポジティブなフィードバックを行うことができた。スキルの練習時に自分の反応に社会的な強化が与えられると、肯定的な結果を再度得たいとその行動を積極的に身に付け、スキルを実行しようとする動機を高めるとされる(相川, 2009)。本実践でも、SST 時に同級生やスキル指導担当者から肯定的に評価されたことが生徒の自信につながり、スキルを実行しようという自己効力感が上がり、インターンシップでの活用につながったものと考えられる。一方、「謝る」スキルへの効果がみられなかったのは、スキルの重要性を生徒が実感できる教示をできなかったことが挙げられる。また、過去の経験からスキルに良いイメージをもてなかった生徒もいたことから、心理面にも配慮した指導案を考えることが今後の課題である。

(2) インターンシップ後の活用度が低かった生徒の分析

インターンシップ経験後の活用度が低かった生徒が 5 名いた。「①得意度・習得度ともに低く、活用度も低い」「②得意度から習得度が上がったが、活用度が下がった」「③得意度・習得度ともに高いが活用度が低い」の 3 パターンに分かれた。①の場合、小集団での SST 後、②③の場合は、インターンシップ後、再度、実態把握のもと個別の支援を行っていく必要がある。特に、得意度・習得度ともに低い場合、今回のように、インターンシップを経験の場として活用できない可能性が高い。実施後、すぐに評価結果の分析が必要である。

3.3 インターンシップ経験の振り返りから職業適性自己理解への効果を検討

3.3.1 方法

インターンシップ後の振り返りの記載より、職業適性の自己理解があったかを分析した。質問項目は「今後必要だと思う力」「体験を通して、身に付いた力」「進路を考えるにあたって、勉強になったこと」「自分に合っている作業・難しい作業」「インターンシップを通して働くうえで活かすことができると感じた自分の長所」の 5 項目で分析した。

3.3.2 結果と考察

各質問の回答の抜粋を図 3 に記載する。回答には、学校生活と結び付けて考えたものや SST で行ったスキルについて答えたもの、自分の得意・不得意を意識したものなど職業適性について自己理解を深めている記述が見られた。また、「働くときに、活かせる強み」は 21 名が回答した。これは、個人票に強みを明示していたことが長所として認識されたのではないかと推察する。一方、「なし」

と回答した生徒が1名おり、再度、実態把握を行い個別の支援が求められる。

<p>【今後必要だと思う力】 限られた期間内で効率よく作業を振り分ける力が重要だと感じた。その力を身に付けるために日頃から宿題やテスト勉強をする際、教科ごとにページや時間配分を調節することに取り組むことが大事だ。</p> <p>【体験を通して身に付いた力】 ・周りの人の話を聞、理解する力、分からないことがあればすぐ聞く力。 ・人に話しかける力が身についた。</p> <p>【進路を考えるにあたって、勉強になったこと】 ・〇〇の仕事は向いていないと思った。</p>	<p>・人に頼ること。体験中に人を頼れず困った。</p> <p>【自分に合っている作業・難しい作業の理由】 ・体を動かして覚えるものが得意だから。 ・単純な作業が好きだから。 ・地道な作業が少しだけ得意だから。 ・小さい作業が不器用な自分にとって難しい。</p> <p>【働くときに活かせる強み】 ・自分の限界を理解し、出来るところまで頑張れる。 ・ずっと同じ作業をするのが苦ではないこと。 ・挨拶ができること。</p>
---	--

図3 インターンシップ後の振り返り記載内容抜粋

4. 総合考察

本研究で取組まれた支援が必要な生徒への進路支援は、通級指導と学年全体指導のどちらにおいても「①インターンシップ経験」「②同年代の他者との関わり」「③支援者による自己理解の促し」の3つの過程が柱として設定され、指導の中でそれらが相互に関わりあいながら生徒の自己理解を促進し、ソーシャルスキルを向上した。SSTでは個々の生徒の社会的スキルの特徴を把握しながら支援ニーズに応じた指導を行うことができる可能性が見えてきた。また、指導の過程で生じた生徒の内面の変化を数値化して記録することでSSTの効果を統計的に検証することが可能になるという成果を上げた。内面の数値化はまた、個別の支援ニーズの早期把握にも有効にはたらくことが示唆された。本実践研究の成果物のひとつであるソフトスキルチェックリストの分析から作成したソーシャルスキル個人票は、社会参加する上での生徒の良いところの気づきを本人および教師に促し、インターンシップの具体的で前向きな目標設定に役立つものとなった。初年次に行われた通級指導による個に応じた指導実践は、1人のために立案した支援方略が、実は他の多くの生徒の進路支援にも応用ができた。

高等学校は、進路に関わらず社会で生きていくうえで必要な能力を共通して身に付けさせることのできる最後の教育機関と位置づけられている。一方で、発達障害等のある生徒の中には、進学や就職後、環境への適応や人間関係構築がうまくいかず、中途退学や退職し、そのまま社会から孤立してしまう場合もあり（文部科学省 2021）、社会参加に向けて必要な能力に対する自己理解や得意・不得意への自己理解を促す指導や支援が必要である。自己理解は、自分が頑張れるかもしれないという自己効力感や、短所・長所も含めて自分自身を評価できる肯定感が前提にある（西村 2022）。職業能力と職業適性の自己理解も、高校生が社会参加するときに活かせる自分の強みを意識し、自分は頑張れるかもしれないと前向きな一歩を踏み出すための仕組みが必要であり、本研究は、その仕組みの一案として提案したい。

【引用・参考文献】

- ・相川充(2009):人づきあいの技術: ソーシャルスキルの心理学. サイエンス社. 6-9, 238-272.
- ・榎本容子・武澤友広・井上剛伸(2016):発達障害のある人を対象とした高等学校教育段階での就労準備教育に重要な学習内容の検討, LD 研究 Vol.25, No.1, 105-120
- ・柴木裕貴・苅田知則(2017):発達障害のある高校生・大学生の自己理解, 進路選択の支援に関する文献調査. J. of Inclusive Edu., 3, 38-49.
- ・佐々木正美・梅永雄二(監修)(2010):高校生の発達障害. 講談社.
- ・梅永雄二(2014):発達障害者の就労支援. LD 研究, Vol.23 No.4, 385-391.
- ・梅永雄二(2021):発達障害の人の就労アセスメントツール BWAP2<日本後版マニュアル&質問用紙>.

- ・独立法人 高齢・障害者雇用支援機構 障害者職業総合センター(2006):就労移行支援のためのチェックリスト.
- ・独立行政法人 高齢・障害・求職雇用支援機構(2023):就労支援のためのアセスメントシート.
- ・井上秀和・海津亜希子・西村浩二・福岡秀一・田中康雄(2022):発達障害における二次的な障害の理解と予防・低減に向けてー学校教育と福祉、矯正教育との連携からーLD 研究, Vol. 31 No. 2, 116-119.
- ・文部科学省(2021):新しい時代の特別支援教育の在り方に関する有識者会議報告.