

高校通級における進路支援

—職業準備性の獲得へ向けて—

高知県立中芸高等学校 教諭 小野 哲史

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

【研究の概要】

本研究では、通級による指導において職業に関するソーシャルスキルの活用に困難がある高校生への介入を実施した。対象生徒は計5名であった。通級においてはSSTと模擬的就労場面の併用による指導、日常環境においてはプロンプト・賞賛などのフィードバックを用いた介入をそれぞれ実施し、通級及び日常環境での介入が当該スキル獲得と日常環境での活用に与える効果を検討した。その結果、対象生徒全員に指導したスキルの獲得と日常環境における活用を確認し、4名で維持が確認された。このことから、高等学校で職業に関するソーシャルスキルを高めるためにはSSTと模擬的就労場面の併用と日常環境における介入が効果的であることが示唆された。今後の課題は介入における個別の手続きがスキルの獲得・活用・維持に与える効果を検証することであった。

【キーワード】

通級による指導 ソーシャルスキルトレーニング 高等学校 職業準備性

1. 問題と目的

社会への移行段階（若林，2017）である高等学校の特別支援教育では、発達障害のある生徒をどのように社会に接続するかに関心が払われてきた。支援の必要な高等学校段階の生徒を社会や職業へ円滑に接続する実践は多く試みられてきた（若林，2017）が、発達障害のある生徒への組織的な就労支援体制が整っている高等学校の割合が少ないことは課題である（海口，2020）。

就労に関するスキルを高める指導を行える場の一つとして、2018年に高等学校にも導入された「通級による指導」（以下、通級）がある。宮寺ら（2018）のように高等学校の通級に対して就労に関するスキルの獲得に向けた指導や支援を行う場としての役割を一定期待する論考もあることから、高等学校の通級は生徒の特性や障害の状態の適切な把握に基づき、就労に関するスキルのニーズに対応した支援ができる体制づくりが必要である。

発達障害者等の就労スキルを高める技法としてはSSTが広く行われているが、学習したスキルを実際の場面で発揮することには課題があり、集中的・頻繁な介入が必要であるとされる（Gresham et al., 2001）。山本（1997）が般化の促進には指導室環境とシミュレーション場面及び日常環境が相互に関連することが必要であると指摘したように、学習したスキルの日常環境での発揮を可能にするには、指導室以外での介入が重要である。具体的な介入手法としては、賞賛などの肯定的フィードバック（庭山，2020）やプロンプト（関戸・永野，2014）などが想定される。

山本ら（2013）は発達障害を有する生徒等への介入において、就労を模した場面（以下、模擬的就労場面）と指導室で行うSSTの併用（以下、併用指導）がスキルの形成に効果的であったと報告した。模擬的就労場面とSSTの併用は新たなスキルの学習の手法として有効であると考えられる。一方で、山本ら（2013）では、指導室での介入が日常環境におけるスキルの般化にどの程度関与するか明らかにされていないため、日常環境でも標的行動の自発を評価する必要があると考えられる。

水内・島田（2016）は、全国の高等学校における発達障害等を有する生徒の課題について質問紙調査を行い、その中で社会性や集団参加の困難さ、短期的な記憶の弱さ、提出物の期限を守らない、配付物の紛失などを挙げた。また障害者職業総合センター（2015）は、発達障害者等の職業生活上の課題として、場面に応じた適切なコミュニケーションの困難さ、記憶や記銘、メモの活用、作業の手順の理解などの困難などを報告した。これらのことから、高等学校段階で、指示理解や記憶保持の手段としてメモの作成、端末への入力などのスキルを学習することは重要であると考えられる。

そこで、本研究では指示理解や記憶保持に役立つ手段を日常環境で活用できるようになることを目的とし、通級における併用指導で就労に関わるソーシャルスキルの獲得を目指した介入を行い、さらに通常の学校生活における賞賛やプロンプトなどの介入（以下、日常環境指導）を実施することで、スキルの日常環境での活用につながるのか検討した。なお、指導はグループI（20XX年度3年次生A、Bの2

名)及びグループⅡ(20XX+1年度3年次生C, D, Eの3名)に対して行った。グループⅠに対しては「メモ」「復唱」、グループⅡに対しては「メモ」「復唱」を含むソーシャルスキルについて、日常環境における活用を目標として指導を行った。また、全対象生徒及びその保護者には、研究にかかる指導の実施前に、文書及び口頭によって、研究目的・方法・個人情報取り扱い・研究への不協力による不利益は生じず、同意はいつでも撤回可能であること、研究成果が公表される可能性があることについて説明し、研究協力の同意を得た。

2. グループⅠへの「メモ」「復唱」スキル指導の概要

2-1. 対象

県立Y高等学校に在籍する2名の3年次男子生徒であった。両名とも2年次の就労体験の時に指示を聞きながらメモを取れず、メモのスキルを高めたいという希望を持っていた。2名とも一般企業での就労を希望し、個別の指導計画に「メモを取ることに」に関する目標が設定されていた。生徒Aは不注意傾向があり、予定や宿題などのやるべきことを忘れやすかった。担任は本人にメモを活用するよう勧めていたが、習慣化には至らなかった。生徒Bは焦りや早合点に起因するケアレスミスを生じやすかった。

| 実施した介入手法 | #1※ | #2 | #3 | #4 | #5 | #6 | #7 | #8 | #9 | #10 |
|-------------------|----------|----|-------|----|----|----|----|----|----|-----|
| 模擬的的就労場面 | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 模擬的的就労場面後のフィードバック | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| SST | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | | | |
| 日常環境活用に関する教示 | | | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ | ○ |
| 日常環境での担任による介入 | 活用指導開始前期 | | 活用指導期 | | | | | | | |

図1. 介入のスケジュール ※はBL期を示す。

2-2. 方法

1) 指導期間及び指導形態

指導は20XX年6月から12月までの期間にY高等学校の通級で行った。セッションは週1回2コマ連続100分の授業時間の内30分程度をあて、#1～#10まで実施した。#1はベースライン(以下BL)期とし、模擬的的就労場面のみ実施した。#2～#7は介入期とし、模擬的的就労場面の前にSSTを実施した。また、模擬的的就労場面の終了後にふりかえりや教員からのフィードバックを受ける場面を設けた。#8～#10はフォローアップ(以下FU)期とし、SSTは実施しなかった。それ以外の手続きは介入期と同じであった。(図1)

指導者は筆者(T1)、通級による指導主担当教諭(T2)、対象生徒の学級担任教諭(T3)であった。主指導はT1が担当し、T2とT3はSSTのロールプレイや模擬的的就労場面の上司・来客役を担当した。

2) 併用指導及び日常環境指導の実施方法

(ア) 模擬的的就労場面実施の手順

生徒はT1～T3から指示を受け、封筒へのシール貼り・書類整理等の作業に従事した。指示を受ける場面を「メモ」「復唱」の自発機会とし、2回ずつ設定した。

作業開始時に「基本指示」を出し、作業遂行中に「追加指示」を出した。基本指示は「封筒にシールを貼付する。貼付場所は封筒上の線から○cmの箇所」など、作業の内容のみ示し、4つの手順で構成した。追加指示は、上司や来客役教員からの指示や要求へ対応することを求めるもので、「別室にいる○○先生に声をかけ、書類に印をもらう」など、5～7つの手順で構成した。追加指示は、部屋の移動や他者への伝達・報告など、基本指示より複雑な手順を含んでいた。指示を与える時には「今からやってもらいたい仕事を伝えます」と予告した。

#2～#10では、終了後にT1～T3から個別にフィードバックを受けた。生徒が模擬的的就労場面でメモと復唱ができたかどうか自己評価し、それに対して教員がよい点を賞賛したり、改善方法のアドバイスをしたりした。また、#3よりフィードバックの後にT1が日常環境における活用促進のための教示を行った。#3から教示を行ったのは、#3の模擬的的就労場面において「メモ」「復唱」双方の生起を確認し、併用指導でスキルを獲得できたと判断したためであった。教示は1分程度で3～5枚のスライド資料

(PowerPoint)を用いて行った。内容は「ホームルームで担任に呼ばれたら、メモを持って行く」「教員が日時や場所などを口頭で伝えたらメモを用意する」「日時や場所は口に出して繰り返す」など、日常環境でメモや復唱を行うための具体的な対応方法であった。

(イ) SST 実施の手順

#2～#7 の模擬的就労場面の実施直前に行った。まず T1 が 3～5 枚のスライド資料 (PowerPoint) を用いて、メモや復唱の具体的な方法を 5 分程度教示した。次いで、生徒は T1 から指示された内容の練習を行った。練習は、#2 では「教員が指示した品目をメモ・復唱する」、#3、#4 では「T2 や T3 との会話途中にランダムに指示される伝達事項をメモ・復唱する」、#5～#7 が「T2 からの伝達事項を聞いてメモ書きし、T3 に正しく伝達する」であった。

(ウ) 日常環境指導の手順

「メモ」と「復唱」の日常環境での活用の評価とそれに応じた介入については、学級担任と通級担当にも協力を依頼した。介入時期は「活用指導開始前期」と「活用指導期」とした。通級での獲得が確認される前に日常環境で介入を開始すると、スキルの獲得及び日常環境での活用の変化の要因が交絡し効果を検討できなくなるものと考え、模擬的就労場面で「メモ」と「復唱」両方の生起を少なくとも 1 回確認するまでの期間を活用指導開始前期とした。生徒 A・B ともに #3 で生起が確認できたため、模擬的就労場面の #3 終了までが活用指導開始前期、#3 実施直後の 7 月中旬から #10 終了後の 12 月下旬までが活用指導期であった。

活用指導開始前期には、指示に対する行動測定以外の手続きは実施しなかった。伝達や指示の際に「今から〇〇について、伝えます」と言い、指示に対する行動生起の有無によらずプロンプトや賞賛は与えなかった。活用指導期では、活用指導開始前期と同様の方法で指示を出した。行動が生起すれば、「通級での学びが活かしているね」「伝達をこまめにメモできているね」などと賞賛した。行動生起がなければ、プロンプトとして生徒を無言で 5 秒間じっと見つめ、行動が生起すれば賞賛した。それでも行動が生じなかった場合には口頭でメモや復唱を指示した。

3) 標的スキルの評価方法

(ア) 標的行動の定義

「メモ」は「指示や伝達を媒体に記録すること」とし、「復唱」は「記録した内容を口頭で指示を発した者に対して確認すること」とした。スキルが身についている状態を「通級で学んだメモや復唱のスキルを日常環境で活用していること」とした。本研究では主に紙媒体を用いてメモ書きの方法を指導したが、日常環境では生徒が音声入力やスマートフォンのメモ機能を活用することも想定できた (過去に学習済み) ため、スマートフォン等での指示の記録も「メモ」の活用とみなした。

(イ) 模擬的就労場面における評価手順

基本指示と追加指示に対して「メモ」と「復唱」が生起したら 1 点を与えた。自発機会をそれぞれ 2 回設けた。評価は 2 名で行い、iPad で撮影した動画を T1 及び通級による指導に直接関与しない教諭 1 名が目視確認した。T1 との評価者間一致率を算出すると、生徒 A では 97.5%、生徒 B では 95% であった。BL 期 (#1) と介入期 (#2～#7)、介入期と FU 期 (#8～#10) の標的行動の生起を Baseline corrected Tau (以下 Tau) を用いて比較した。本研究では Tarlow (2020) を用いた。有意水準は $p < .05$ とした。Tau 値の評価においては、Vannest & Ninci (2015) の指標を参照し、0.80-1.00 を「非常に大きな変化」、0.60-0.80 を「大きな変化」、0.20-0.60 を「適度な変化」、0.00-0.20 を「小さな変化」と評価することとした。BL が 1 回のためベースライントレンド算出は行わなかった。

(ウ) 日常環境における評価手順

行動評価の基準は、「メモ」「復唱」それぞれについて「言われずにできた→2 点」、「言われてできた or できなかった→0 点」とした。活用指導期にはこれに加えて「じっと見つめられてできた→1 点」を設定した。指示をした教員が確認した生徒の様子をもとに評価した。Tau による分析では活用指導開始前期と活用指導期の行動生起を比較した。活用指導開始前期の時点で行動生起頻度の有意な上昇や下降傾向があった場合、Baseline corrected Tau により上昇・下降傾向を加味した調整の後に活用指導開始前期と活用指導期を比較した (以下、Tau を用いる場合は同じ)。

2-3. 結果

2-3-1. 模擬的就労場面における「メモ」「復唱」の生起状況 (表 1)

1) 生徒 A

「メモ」は基本指示に対しては #9 以外生起した (表 1)。追加指示に対しては #3 から毎回生起した。「復唱」は基本指示に対しては #3 から #8 まで生起し、#9 と #10 では生起しなかった。追加指示に対しては #3 から、#8 を除いて生起した。BL 期と SST を開始した #2 以降 (介入期) を Tau により比較した結果、有意な変化は得られなかったが、Vannest & Ninci (2015) の指標によると「メモ」の追加指示と「復唱」の基本指示・追加指示における値は大きな変化 (上昇) を示した。

2) 生徒 B

「メモ」は基本指示に対して #6 まで毎回生起したが、#7 から維持しなかった。追加指示に対しては #1

から毎回生起した。「復唱」は基本指示に対しては#6のみ生起した。追加指示に対しては#3で初めて生起し、#5から維持した。介入期とFU期をTauにより比較した結果、「メモ」の基本指示で有意な下降 ($Tau=-1.000, p<.01$) がみられた。

2-3-2. 日常環境における「メモ」「復唱」の生起状況 (表1)

1) 生徒A

「メモ」「復唱」ともに活用指導開始前期の行動生起の評価点数は全て0点であった (表1)。活用指導期の1回目には担任が生徒をじっと見つめた後に「メモ」が生起したため、担任が賞賛を与えた。活用指導期の3回目と8、9回目では「メモ」が自発的に生起した。伝達内容は3回目が外部の人と関わる課外学習の日時や集合場所について8、9回目はともに本人の進路に直接的に関わる重要な伝達であった。自発的に「メモ」「復唱」が生起したのは、活用指導期の9回目だけであった。なお、活用指導期の1~3回目と8回目の「メモ」にはスマートフォンのメモ機能を用いた。「復唱」の評価点数は活用指導期の8回目まで生起しなかった (評価点0点)。Tauによる分析では活用指導開始前期に有意な上昇または下降傾向はなく、活用指導開始前期よりも活用指導期の方が、「メモ」は有意に上昇した ($Tau=0.787, p<.05$)。

2) 生徒B

「メモ」は活用指導開始前期の3回目に生起しており (表1)、担任からの伝達後に自席に座り、スケジュール手帳に書き込んだ。「復唱」は活用指導開始前期には生起せず、活用指導期において、1回目から伝達後に立った状態で「メモ」「復唱」を行った。行動直後に担任が賞賛と肯定的なフィードバックを与えた。その後「メモ」「復唱」が毎回生起した。Tauによる分析では活用指導開始前期に有意な上昇または下降傾向はなく、「メモ」「復唱」ともに活用指導開始前期よりも活用指導期の方が有意に上昇した (メモ: $Tau=0.837, p<.01$; 復唱: $Tau=1.000, p<.01$)。

2-4. 考察

表1. 生徒A, Bの標的行動生起状況

※は、Tau値の有意な上昇・下降があったことを示す。

| 生徒A | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------|----|----------|----|----|----|----|-------|-------|----|----|-----|---|---|---|---|---|---|
| 指導場面 | | #1 | #2 | #3 | #4 | #5 | #6 | #7 | #8 | #9 | #10 | | | | | | |
| 基本指示 | メモ | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | | | | | | |
| | 復唱 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | | | | | | |
| 追加指示 | メモ | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | |
| | 復唱 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | | | | | | | |
| 日常環境 | | 活用指導開始前期 | | | | | | 活用指導期 | | | | | | | | | |
| 観察機会 | | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ | ⑨ | |
| メモ | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 | 0 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | ※ |
| 復唱 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | |
| 生徒B | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 指導場面 | | #1 | #2 | #3 | #4 | #5 | #6 | #7 | #8 | #9 | #10 | | | | | | |
| 基本指示 | メモ | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | ※ | | | | | |
| | 復唱 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | | | | | | |
| 追加指示 | メモ | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | |
| | 復唱 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | |
| 日常環境 | | 活用指導開始前期 | | | | | 活用指導期 | | | | | | | | | | |
| 観察機会 | | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | | | | |
| メモ | | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | ※ | | | |
| 復唱 | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | ※ | | | |

1) 併用指導の実施が模擬的就労場面での行動生起に及ぼした効果

両名とも模擬的就労場面のみ実施した#1で「復唱」が生起しなかった。両名とも#1実施後～#2実施前に日常環境・模擬的就労場面の両方で「復唱」の生起はなく、「復唱」は行動レパトリーになかったと推測された。#2で品目のメモや復唱をするだけのSSTを実施した後、模擬的就労場面での行動生起の状況に変化はなかったが、#3で会話の中でランダムなタイミングで宣言される伝達をメモ・復唱をするSSTを行った後、両名とも「復唱」が生起し、その後ほぼ毎回生起した。これらのことから、レパトリーとして有していないスキルを新たに学習する場合、模擬的就労場面に加えてSSTを実施する必要があったと考えられた。また実際の場面と類似した状況でSSTを行うことがスキル効果的な学習につながったとも考えられた。「メモ」は両名とも#1から生起したため、指導開始前から「メモ」は行動レパトリーにあったと考えられる。生徒Aでは「メモ」の生起頻度が#3のSST実施後に上昇し、#5～#7で維持したため、SSTと模擬的就労場面による指導がスキルの習熟に関与したとも推定できるが、#3実施後から日常環境でも介入が実施されており、どの手続きが生起頻度の上昇に対して効果的であったか明らかにできなかったため、今後の検証が必要である。

2) 併用指導の実施が日常環境でのスキル活用に及ぼした効果

併用指導のみを実施していた活用指導開始前期において、両名とも日常環境の「復唱」の生起は一度もなく、「メモ」は生徒Bの1回(#1～#2の間)以外、生起がなかった。このことから、併用指導のみの実施ではただちに日常環境でのスキル活用につながりにくいことが示唆された。

生徒Aは活用指導期に入っても最初の自発機会では「メモ」の活用にプロンプトを要し、「復唱」の活用は生起しなかった。この結果は、併用指導場面で行動の生起が確認されても、ただちに日常環境での活用の促進にはつながりにくい場合もあることを示唆した。改善点として、自発機会ごとに即時に教示するなど、SSTの要素を日常環境に取り入れることが考えられるが、この方法は日常環境と指導場面の差を広げ、般化の促進を弱めるとの指摘もある(山本ら, 2013)。一方、生徒Bは活用指導期の日常環境における最初の自発機会ではプロンプトなしで「メモ」「復唱」の活用が生じた。#3で活用に向けた追加的な教示を行って以降は、活用指導期の最初の自発機会まで賞賛やプロンプトが行われていなかったことから、生徒Bの場合、併用指導での働きかけが日常環境での活用が生じる要因となった可能性がある。

3) 日常環境指導が日常環境におけるスキルの活用に及ぼした効果

生徒Bの「メモ」「復唱」の活用状況は、活用指導開始前期と活用指導期以降を比較すると有意な変化があり、また日常環境でスキルを活用する際にプロンプトを必要としなかった。その後は「メモ」「復唱」とともに2点で維持した。活用指導期の6, 7回目時点での介入手続きは併用指導でのフィードバックと日常環境での介入であった。この結果から、活用指導期に移る前の教示によって活用する行動が生起し、その後の賞賛やSSTでのフィードバックが行動を強化・維持したとも考えられる。生徒Bの場合、通級や日常環境で教示を受けたり、自分の行動に対するフィードバックが与えられたりすることによって日常のスキル活用につながりやすくなると考えられた。一方生徒Aは、日常環境での活用には多くの場面でプロンプトを必要とした。プロンプトなしで活用する行動が生起したのは、学校外の他者と関わる課外活動や本人の進路決定に直接的に関わる伝達がなされたときであったことから、行動を生起・維持させる要因として、賞賛による強化以外にも、学校外の他者の存在や、伝達された情報の主観的な重要性などの関与が推測された。

3. グループⅡへのソーシャルスキル指導の概要

3-1. 対象

対象はY高等学校に在籍する3名の3年次男子生徒であった。3名とも年度当初の時点での進路目標は一般企業への就労であった。生徒Cは、教員に対して概ね丁寧に話せるが、声が聞き取りにくく、相手を見たり頷いたりしないこともあった。また、提出物を片手で渡すなど丁寧な対応を行わないことがあった。メモを取る習慣はなかった。生徒Dは、不注意傾向が強く、教員との約束を忘れてたりケアレスミスをしたりすることがあったが、メモの習慣はなかった。生徒Eは、簡単な指示であれば口頭のみでも理解し、作業の遂行もできた。また、お礼を言ったり、提出物を両手で渡したりするなど丁寧な対応ができたが、相手の反応を気にせず、頭に浮かんだことを口にするということもあった。やるべきことが増えるとパニック状態になりやすく、作業内容が抜けたり意思の疎通が取りづらくなったりするなど、日常環境における作業の遂行や対人行動に影響することがあった。

3-2. 手続き

1) 指導期間及び指導形態

20XX+1年5月～11月に、通級において模擬的就労場面とSSTで構成されたセッションを9回行った。指導には通級担当(T2)と担任(T3)が同席した。模擬的就労場面では生徒に対して事務作業への

従事と教員からの指示への対応を求めた。#1と#2はBL期とし、模擬的就労場面のみ実施した。ただし、#2の実施前には標的行動を一覧表で示し、併用指導の場面や日常環境で必要に応じて自発する必要があることを口頭で教示した。#3～#7ではSSTを実施し、模擬的就労場面の後に個別のフィードバックを実施した。#8と#9はFU期としてSSTは実施せず、フィードバックのみ実施した。

指導は、20XX+1年5月から同年12月までの期間にY高等学校の通級で行った。セッションは#1～#9まで実施した。その他の指導形態はグループIと同じであった。

2) 指導内容の設定

#1実施前にライフスキルチェックシート（以下、チェックシート）によって、「○（2点）…援助なしに、常に安定して自発する」「△（1点）…自発するために援助や助言が必要または、いつも自発できるわけではない」「×（0点）…援助や助言をしても自発できない、自発したことがない」の3段階で評価した。担任及び通級担当教諭による他者評価と、生徒自身による自己評価の両方を実施した。チェックシートは、生徒の個別の指導計画及び「職業準備性ピラミッド」（障害者職業総合センター、2024）を参考に実習生が作成した。他者評価で全生徒に「○（2点）」がついていない項目は33のうち16あった。この内、1人以上の生徒に「×（0点）」評価がある項目は11あった。11項目の中から、援助要請-「自発質問」「前置き」「明瞭な質問」「お礼」、報告時の丁寧な対応-「返事」「相手を見る」「両手で受け取り/手渡し」「会釈」、メモ-「メモを書く」「復唱をする」「メモ参照」「伝達」の獲得と活用を指導目標とした。

3) 併用指導及び日常環境指導の実施方法

（ア）SST実施の手順

SSTの指導は#3～#7まで行った。#3～#6では「メモ」「復唱」「前置き」についての内容を扱った。それぞれのスキルを行う方法についてスライド資料を用いて教示し、次いで「前置きして話しかける」「前置きして話しかけ、指示を聞いてメモ・復唱する」などの状況で、個別にロールプレイを行った。#7は「両手で受け取り/手渡し」「会釈」「お礼」についての内容であり、最初にスキルを行う方法を教示し、次いで、書類を丁寧に渡す・受け取る場面のロールプレイを行った。

（イ）模擬的就労場面実施の手順

模擬的就労場面では、生徒は書類整理等の模擬的な事務作業に従事した。生徒には最初に作業内容のみを伝える「基本指示」を出し、遂行・報告後に「追加指示」を出した。追加指示は、基本指示より手続きが多いものであった。指示を出すときは教員が「仕事を頼みたいです」と発話をした。セッション後のふりかえりでは、生徒が自己評価表に記入（できた項目に○）し、その後教員からできたことへの賞賛や、今後の改善に向けたアドバイスなどのフィードバックを受けた。

（ウ）日常環境指導の手順

グループIと同じであった。

4) 標的スキルの評価方法

（ア）模擬的就労場面における評価手順

模擬的就労場面における標的行動は対象生徒及びT2、T3へのアンケート等から「援助要請」「報告時の丁寧な対応」「メモ・復唱」と設定した。評価は「生起1点」「教員の指示で生起・生起なし0点」とし、配点は各1点（満点4）とした。評価は、セッション中に3人の生徒の担当教員3名が生徒の様子を目視確認して行った。事後に実習生（T1）がセッションの映像を確認し、生徒のそれぞれの標的行動を担当教員とは独立に評定した。生徒Aにおいては全セッションの77%、生徒Bにおいては全セッションの77%、生徒Cにおいては全セッションの100%で、それぞれ評価者間一致率を算出した。式は、一致項目数を全項目数で除し、100を乗じて求めた。その結果、評価者間一致率は生徒Aで98.8%、生徒Bで91.6%、生徒Cで96.3%であった。Tauによる分析ではBL期（#1、#2）と介入期（#3～#7）、介入期とFU期（#8、#9）を比較した。

（イ）日常環境における評価手順

日常環境で「前置き」「お礼」「返事」「相手を見る（以下、相手）」「両手で受け取り/手渡し（以下、「両手」）」「会釈」「メモを書く（以下、「メモ」）」「復唱」について、通常の学校生活において機会が生じた時に生起の程度を評価した。その他は、グループIの場合と同じであった。

3-3. 結果

3-3-1. 模擬的就労場面における標的スキルの生起状況

1) 生徒C

#3のSST実施後に「メモ」が生起し、#9まで維持した。「お礼」はセッションでは、#1だけ生起がなかったが、#2の前に必要性を伝えた後に生起するようになり、#9まで維持した。Tauによる分析では、BL期と介入期の比較において「お礼」「メモ」で有意な上昇がみられた（お礼： $Tau=1.000$, $p<.05$ ；メ

モ： $Tau=1.000$, $p<.05$)。介入期とFU期の比較においては有意な変化はなかった。

2) 生徒D

#3のSST実施後に「メモ」が生起したが、#8、#9で維持しなかった。「復唱」はSSTを実施した後に生起し、#6以外で維持した。「前置き」は、#4のSST実施後に生起し、#9まで維持した。Tauによる分析では、BL期と介入期の比較において有意な変化はみられなかった。Vannest & Ninci (2015)の指標によると、BL期と介入期の比較で「前置き」「明瞭な質問」「お礼」「復唱」「メモ参照」の値は「大きな変化」(上昇)で、「メモ」は「非常に大きな変化」であった。介入期とFU期の比較においては「メモ」で「非常に大きな変化」が、「メモ参照」で「大きな変化」があった。なお、#4は欠席であった。

3) 生徒E

#3のSST実施後に「メモ」「復唱」生起し、#9まで維持した。Tauによる分析では、BL期と介入期の比較において「前置き」「メモ」「復唱」「メモ参照」で有意な上昇がみられ(前置き： $Tau=1.000$, $p<.05$; メモ： $Tau=1.000$, $p<.05$; 復唱： $Tau=1.000$, $p<.05$; メモ参照： $Tau=1.000$, $p<.05$)、介入期とFU期では「メモ参照」で有意な下降が見られた($Tau=-1.000$, $p<.05$)。

3-3-2. 日常環境におけるスキルの活用状況

1) 生徒C

「両手」の生起は、#1実施前は8回の機会中1回のみであったが、#2実施直後の生起の後、維持した。「お礼」も、#1実施前は4回の自発機会の内1回生起であったが、#1実施後は全ての自発機会で維持した。Tauによる分析では、「お礼」「返事」「両手」「会釈」で有意な上昇がみられた(お礼： $Tau=0.693$, $p<.05$; 返事： $Tau=0.837$, $p<.01$; 両手： $Tau=0.899$, $p<.01$; 会釈： $Tau=1.000$, $p<.01$)。

2) 生徒D

「前置き」の生起は、#1実施前には5回の機会中0回であった。#4実施の後には日常環境で生起した。「両手」の生起は、#1実施前には11回の機会中4回であったが、#1実施後からはほぼ安定して生起し、#3以降維持した。「お礼」の生起は、#1実施前には4回中0回であったが、#5以降から行動が安定し、維持した。「会釈」「返事」「相手」は、日常環境において、時期を問わず全ての自発機会で生起した。Tauによる分析では、「前置き」「両手」で有意な上昇がみられた(前置き： $Tau=1.000$, $p<.05$; 両手： $Tau=0.574$, $p<.05$)。

3) 生徒E

「メモ」は#1実施前、3回の自発機会の内1回生起し、#1～#9実施までの生起が0回、#9実施後の生起は4回となった。「両手」「お礼」「会釈」「返事」「相手」は時期を問わず、日常環境における全ての自発機会で生起した。Tauによる分析では、有意な変化はなかった。Vannest & Ninci (2015)の指標によると、「前置き」「メモ」で「大きな変化」(上昇)がみられた。

3-4. 考察

1) スキルが行動レパートリーにないとみられる場合

SSTを実施する前にはセッションでの生起がなく、実施後に生起した行動があった(メモ・復唱・前置き)。これらの行動に関しては、日常環境での指導を行っていない時期にSST実施後にセッションで生起を得られた。ここから、SST実施が行動生起の要因と考えてよいかもしれない。「前置き」については全生徒がSST実施(#4)前後でセッションにおける行動生起が向上し、その後、すぐに日常環境においても初めて生起が得られた。SSTの実施が日常環境でのスキル活用に寄与したものと考えることもできる。「前置き」は、教員に話しかける時に用いるスキルであるため、学校生活の中ですぐに活用しやすかったとも考えられる。また、生徒Cの「会釈」では、#2で必要性を教示した後もセッションでの行動生起では大きな変化がなかった。#7でSSTを実施した後にセッションでの得点が上昇し、日常環境でもすぐに行動が生起し、維持した。SSTによってセッション・日常環境における行動生起が得られたと考えることもできる。その後の維持には、併用指導あるいは日常環境におけるフィードバックが関与したと考えられる。一方で、複数の手続きを同時並行して実施しており、いずれの手続きがスキル活用の促進に効果的であったか明らかでない。

2) セッションでできて日常環境でできない場合

「メモ」「復唱」はSST実施(#3)前後で併用指導の場面で行動生起があっても、日常環境の自発機会で生起が安定して得られなかった。模擬的就业場面と日常環境での自発機会があまり類似していなかった可能性が考えられる。また学校生活では、日時や場所などの伝達がプリントで配られたり板書されたりする場合が多く、メモを取ったり復唱したりする自発機会そのものが少なかったことも一つの要因かもしれない。今後は、意図的に自発機会を設ける必要があるとも推測できた。

3) スキルが行動レパートリーにあるとみられる場合

生徒 C, D の「両手」「お礼」などは、安定的でないが指導前から生起があり、併用指導の実施や必要性の教示の後に日常環境における活用の維持が確認できた。スキルが行動レパートリーにあるが、何らかの理由で活用がない場合、上記の介入だけでもスキル活用につながる可能性がある。

4. おわりに

これまでの実践の結果を踏まえると、SST・模擬的就労場面・フィードバックを併せた指導の実施に加えて、日常環境での活用を促す教示を行い、日常環境でプロンプトや賞賛を与えることは、就労に関するソーシャルスキルの活用を促進するうえで一定有効であった可能性がある。また、併用指導と日常環境で行動観察をすることで、スキル習得の状況をより詳しく把握したうえで指導を行うことにつながると考えられた。併用指導だけでスキルの日常環境における活用が得られない場合、これに加えて日常環境指導を行うことが効果的である可能性があるが、併用指導と日常場面での介入は同時並行的に実施されており、個々の介入手続きがどの程度スキル活用を促すのかを明らかにすることができなかった。より信頼性の高い効果検証を行うためにも、それぞれの手続きを単独で用いた場合の効果について、今後検討する必要がある。

引用・参考文献

独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター (2015) : 発達障害者の職業生活上の課題とその対応に関する研究―「発達障害者就労支援レファレンスブック」活用のために―。

独立行政法人 高齢・障害・求職者雇用支援機構 (2024) 就業支援ハンドブック (令和 6 年 2 月改訂版)

Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001) : Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional children*, 67(3), 331-344.

Kevin Tarlow (2020) : Baseline Corrected Tau Calculator. <https://ktarlow.com/stats/tau/> (2024 年 11 月 28 日閲覧)。

宮寺 千恵・石田 祥代・細川 かおり・北島 善夫・真鍋 健 (2018) : インクルーシブ教育における教育課程ならびに指導法の現代的課題 : 通常学級, 通級指導教室, 特別支援学級での支援を中心に。千葉大学教育学部研究紀要, 66 (2), 113-120.

水内豊和, 島田明子. (2016) : 高等学校における発達障害のある生徒に対する教師の意識. X 県の公立高等学校における調査から-在籍生徒の特長やとらえ方についての分析から-富山大学人間発達科学部紀要, 10-2..

庭山和貴 (2020) : 中学校における教師の言語賞賛の増加が生徒指導上の問題発生率に及ぼす効果―学年規模のポジティブ行動支援による問題行動予防―. 教育心理学研究, 68(1), 79-93.

関戸英紀, 永野実生 (2014) : 自閉症児に対する並行指導法を用いた「ありがとう」の始発の形成とその般化促進―日常生活での場面の般化を中心に―. 特殊教育学研究, 52(4), 251-262.

海口浩芳 (2020) : 高等学校におけるインクルーシブ教育の現状と課題―発達障害のある生徒への対応に注目して―. 拓殖大学論集. 人文・自然・人間科学研究, 44, 108-119.

Vannest, K. J., & Ninci, J. (2015) : Evaluating intervention effects in single-case research designs. *Journal of Counseling & Development*, 93(4), 403-411.

若林上総 (2017) : 高等学校段階における発達障害生徒を対象とした職業教育の充実に資する実践研究の展望 : 実証的な研究に焦点を当てて. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 44, 27-41.

山本淳一 (1997) : コミュニケーション行動の般化とその自発的使用. 応用行動分析学入門, 学苑社, 7 章, 121-138.

山本真也・香美裕子・小椋瑞恵・井澤信三 (2013) : 高機能広汎性発達障害者に対する就労に関するソーシャルスキルの形成における SST とシミュレーション訓練の効果の検討. 特殊教育学研究, 51 (3), 291-299.