

特別支援学校における ASD 児者の障害特性に応じたキャリア教育に関する調査研究

松崎 有彩

I 問題と目的

全国特別支援学校知的障害教育校長会（2017）は、多くの知的障害特別支援学校でキャリア教育を意識した取組がなされていることを報告している。現在、知的障害特別支援学校では、ASD 児者が知的障害児童生徒と一緒に教育を受けているが、国立特別支援教育総合研究所（2008）は、ASD は知的障害とは全く異なる障害であるため、知的障害のバリエーションとして対応すべきでないと強調している。このことから、ASD の特性に応じた学習が求められているといえる。佐藤ら（2006）は現場の教員の多くが ASD 児者の特性に応じた学習や指導を行っているとしている。しかし、ASD 児者に対して若林（2014）の示したキャリア教育の 7 つの因子の重要性や実施状況に関する学習内容について、また特性に応じた指導や、強みを活かした指導について ASD 児者と知的障害児童生徒を比較した調査研究は十分になされていない。

そこで、本研究では学校におけるキャリア教育の現状や、ASD 児者に対するキャリア教育の学習、指導が障害特性に応じてどのように行われているか調査し、今後の ASD 児者に対するキャリア教育で重要だと思われるものを検討することを目的とした。

II 方法

1 対象及び期間

小・中・高等部があることが確認できた神奈川県、新潟県内の知的障害特別支援学校 88 校に可否はがきを送付、加えて ASD 児者が多く在籍している 6 都道府県及び関東甲信越 7 県の知的障害特別支援学校 151 校にアンケートを送付し、計 239 校に勤務している教員 525 名を対象とした。期間は平成 29 年 7 月～8 月に調査を実施した。

2 調査項目

1) フェイスシート

回答者について（教職経験年数、特別支援教育経験年数、所属学部）、子どもについて（所属学年、障害名、療育手帳の有無、判定、発語の有無）とし、回答方法は選択式及び記述式を採用した。

2) 計画・実施・評価や指導の現状について

計画・実施・評価方法、指導の実態（強みを活かした指導（自由記述）、身に付けさせたい力、指導で身に付いた力、身に付けるのが困難な力）、指導上の配慮（手立て、行動への対応、適切な行動へ結び付けるための配慮、行動の手がかりとなる配慮）、成果・困難と感じた場面（自由記述）とし、回答方法は選択式及び記述式を採用した。

3) 学習内容の重要性と実施状況について

卒業後の暮らしを支える力、生活の基本的技能、文字や数量の認識、体を動かす力、人とかかわる力、意思を伝える力、感性の 7 因子の重要性と実施状況とし、回答方法は選択式を採用した。

3 倫理的配慮

研究の実施にあたり、上越教育大学研究倫理審査委員会の承認（承認番号：2017-48）を受けた。

III 結果及び考察

1 回収状況

87 校より返信があり、教員 252 名から回答を得た。うち 245 名を有効回答とし、集計した。回収率は学校 36.4%、教員 48.0%であった。

2 回答者の概要

回答者の常勤職としての教職経験年数別の割合は、「11 年以上 20 年以下」が最も多く 34.5%、特別支援教育経験年数は「11 年以上 20 年以下」が最も多く 31.0%であった。

3 想定する児童生徒の概要

以降、軽度の知的障害がある ASD 児者（以下 ASD とする。）若しくは軽度の知的障害がある児童生徒（以下知的障害とする。）のどちらかを想定してもらった。学部ごとの ASD、知的障害の人数の内訳は、小学部 ASD が 53 名（73.6%）、知的

障害が 19 名 (26.4%) 計 72 名、中学部 ASD が 54 名 (76.1%)、知的障害が 17 名 (23.9%) 計 71 名、高等部 ASD が 56 名 (54.9%)、知的障害が 46 名 (45.1%) 計 102 名という結果であった。ASD を想定する回答者が多いことが予測されたため、障害種別で人数に偏りが出ないように、アンケートの半数は ASD を、残り半数は知的障害を優先して回答してもらうよう選択肢を作成した。結果として小、中学部において ASD を想定する回答者が、知的障害を想定する回答者に比べ、2 倍以上多い人数となった。療育手帳の有無と判定の割合は、療育手帳の有無が、「有り」214 名 (87.3%) で最も多かった。判定は「中度・軽度」166 名 (77.6%) が最も多かった。発語の有無についても発語「有り」が 87.3% となった。アンケートに「想定できる児童生徒の中で、知的障害が最も軽度だと考える児童生徒」としたため、療育手帳を所有し、「中度・軽度」の判定を受け、発語が有る児童生徒が多い結果となった。

4 キャリア教育の計画・実施・評価方法

計画について、児童生徒の発達課題に即した作成を「している」156 名 (63.7%) であった。うち、どのような方法で実態把握をしているかを複数選択してもらった。結果、「授業での観察」が 83.3% で最も多かった (図 1)。観察法による把握は定性的なもののみでなく、チェックリストを用いることによって定量的な把握も可能である (国立教育政策研究所生徒指導研究センター, 2011) ことから、児童生徒の実態を定量的、定性的な方法で把握していることがうかがえる。

実施について、77.1% が計画に基づいて実施しており、71.8% が時間を確保していることが分かった。また、指導案や教材の作成を「している」63.7% であり、6 割以上の回答者が作成していることが分かった。立石 (2015) は、指導案や教材を工夫する大切さを示している。キャリア教育をさらに推進していくためにも指導案や教材に力を入れていく必要がある。

評価について、キャリア教育の評価を「している」は 62.0% であった。うち、どのような資料を

活用して評価をしているか複数選択してもらった。結果、「日常の学習における意欲や態度」が 65.8% と最も多かった (図 2)。その他には「個別教育計画」等での評価が挙がり、多くの教員が定量的、定性的な個人資料を活用し評価をしていることが分かった。また、評価を 1 番よく行っているのは「教師」(50.6%) であった。自由記述から評価をする人は多様であり、複数の方法で評価をしていることがうかがえた。

5 キャリア教育の学習内容の重要性と実施状況

ASD を想定した回答者が身に付けさせたい力は、「人とかかわる力」(90.1%)、「生活の基本的技能」(79.0%)、「意思を伝える力」(71.6%) の順であった (表 1)。適切な力が身に付いたと感じた力は、「生活の基本的技能」(71.7%)、「人とかかわる力」(46.7%)、「意思を伝える力」(46.1%) の順であった (表 2)。指導をするのが困難である

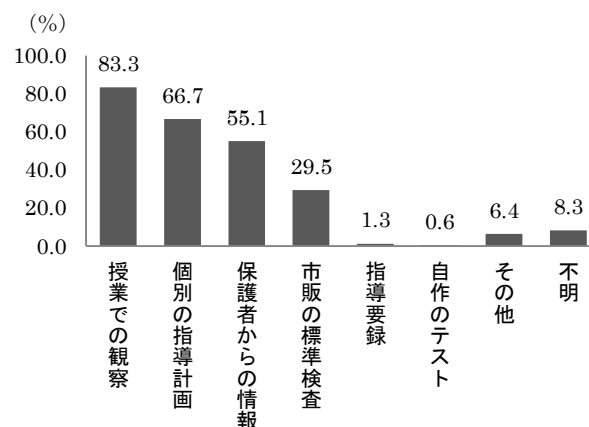


図 1 実態把握の方法の割合 (複数回答 n=156)

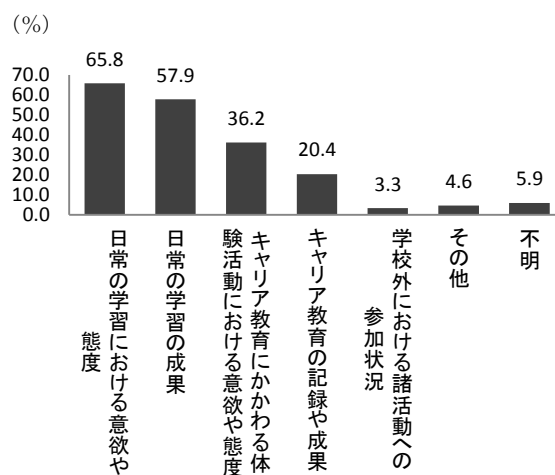


図 2 個人資料の活用の割合 (複数回答 n=152)

表1 ASD児者に身に付けさせたい力(複数回答 n=163)

項目	人数				%
	小	中	高	計	
人とかかわる力	48	47	51	146	90.1
生活の基本的技能	46	37	45	128	79.0
意思を伝える力	38	41	37	116	71.6

表2 ASD児者に適切な力が身に付いたと感じた力(複数回答 n=163)

項目	人数				%
	小	中	高	計	
生活の基本的技能	44	38	27	109	71.7
人とかかわる力	23	23	25	71	46.7
意思を伝える力	24	21	25	70	46.1

表3 ASD児者に指導するのが困難であると感じた力(複数回答 n=163)

項目	人数				%
	小	中	高	計	
卒業後の暮らしを支える力	27	25	23	75	48.7
人とかかわる力	20	19	31	70	45.5
感性	20	21	22	63	40.9

と感じた力は、「卒業後の暮らしを支える力」(48.7%)、「人とかかわる力」(45.5%)、「感性」(40.9%)の順であった(表3)。次に、上記に示した因子の重要性と実施状況を取り上げる。

「卒業後の暮らしを支える力」は重要性が(以降、最も知的障害よりもASDの数値が高かった項目を取り上げる)小学部「調理の基本的技術や技能」(15.1%)、中学部「効率のよい作業」(29.6%)、高等部「報告や相談」(64.3%)であった。実施状況は小学部、高等部「働く為に必要な技能、技術の習得」(小:17.0%、高:82.1%)、中学部「報告や相談」(85.2%)であった。国立特殊教育総合研究所(2005)は想像力の障害をASDの行動的な特性としている。想像力の困難さを補い、自己理解を深め、卒業後の姿を具体的に考える機会を早期から系統的に設定していくことが重要であるといえる。

「生活の基本的技能」は小学部「歯磨きの習慣化」(88.7%)、中学部「食事の仕方」(81.1%)、高等部「指示通りの作業」(58.9%)であった。実施状況は小学部「着替え」(100.0%)、中学部「返事」(90.7%)、高等部「単純作業」(82.1%)であった。渡邊(2014)は、小学部からライフキャリアの教育を積み重ね、中学部辺りからワークキャ

リアの教育も取り入れていけば、無理なくキャリア発達ができるとしている。ライフキャリアの力とともに、ワークキャリアの力を育むことによって、社会で活躍する力を育むことができると考える。

「人とかかわる力」は小学部「人に合わせた行動」(79.2%)、中学部「感謝」(70.4%)であった。実施状況は小学部、中学部「教員の指示や友だちのアドバイスの受け入れ」(小:81.1%、中:87.0%)であった。阿部(2010)は「対人的相互反応」はASDの重要な障害とし、積極的な働きかけが必要としている。自由記述から、2つの学習方法を行っていることが分かった。1つ目は「人との関わり」に興味がある場合には、興味を活かして指導をすること、2つ目は「人との関わり」に興味を示していない場合には他の興味があることを活かし、人とかかわるように指導をすることであった。このことから、障害を踏まえ、「場に応じた言動」や、興味があることと人との関わりを関連付けた学習が効果的であると考えられる。

「意思を伝える力」は小学部、高等部「好きなことや得意なことの習得」(小:77.4%、高:42.9%)、中学部「拒否」(70.4%)であった。実施状況は小学部「困ったときの支援の求め方」(86.8%)、中学部「拒否」(70.4%)であった。阿部(2010)はASDの「自分の意図を相手の人に伝える機能」に質的な障害があるとしている。障害を踏まえ、必然性のある状況で興味を活かして他者へ働きかける学習内容が効果的であると考えられる。

「感性」は小学部「芸術鑑賞」(22.6%)であった。実施状況が小学部「身体表現」(96.2%)、中学部「音楽鑑賞」(88.9%)、高等部「造形表現」(82.1%)であった。阿部(2010)は、ASDの感覚・知覚の特性として聴覚刺激や視覚刺激、その他の感覚刺激にも特異な反応を示すことを示しており、困難さの要因の1つと考えられる。自由記述からは、自由な表現を促していることがうかがえた。

6 キャリア教育の指導

ASDへキャリア教育を行う上で、手立ては小学部「指導の共有」(41.2%)、中学部「しばらく繰

表4 手立て (ASD) (複数回答 n=163)

学部	項目	%
小	ねらいや支援方法を家庭(施設)、学校、地域で共有する	41.2
中	学習内容を頻繁に変えないで、しばらく繰り返すようにする	31.5
高	段階的に援助を与えたり、段階的に援助を少なくしたりする	67.9

表5 対応 (ASD) (複数回答 n=163)

学部	項目	%
小	望ましい行動の後には、子どもが好む褒め言葉、身体接触、好きな活動をする	60.7
中	がんばりカードや表(トークンシステム)を利用する	48.1
高	作業や学習の成果を視覚的に示す	64.8

表6 強みや興味を活かした指導 (ASD) (n=163)

上位カテゴリー	記述数			
	小	中	高	計
学習内容を関連させる	14	12	13	39
役割りとして担当させる	6	2	4	12
強みを指導に活かす	3	5	7	15
指導の手立てに活かす	3	6	3	12
心理を安定させる	6	4	0	10

表7 キャリア教育の成果 (ASD) (n=163)

上位カテゴリー	記述数			
	小	中	高	計
学習・指導	8	14	12	34
計画・実施・評価	2	2	0	4
家庭	1	0	1	2

表8 キャリア教育の困難 (ASD) (n=163)

上位カテゴリー	記述数			
	小	中	高	計
学習・指導	3	9	12	24
計画・実施・評価	3	3	2	8
家庭	2	2	1	5

り返す指導」(31.5%)、高等部「段階的な援助の変更」(67.9%)を多く行っていた(表4)。対応は、言葉のみでなく刺激を取り入れた対応を小学部(60.7%)、中学部(48.1%)、高等部(64.8%)で多く行っていた(表5)。配慮は、視覚的な配慮を全ての学部(小:80.8%、中:74.1%、高:60.0%)で多く行っていた。手がかりは、視覚的支援を小学部(32.7%)が多く行っており、加えて個別に応じた指導を中学部(33.3%)、高等部(27.8%)が多く行っていた。

表6は強みや興味を活かした指導についての自由記述を整理した結果である。障害種に関わらず、その他を除き5項目にカテゴリー化された。知的

障害に対してもASDと同様のカテゴリー分けができることが明らかとなった。

表7、8はキャリア教育の成果と困難についての自由記述を整理した結果である。障害種に関わらず、その他を除き3項目にカテゴリー化された。成果として、「学習・指導に関すること」ではキャリア教育の学習内容を児童生徒に合った方法で指導することで、成果につながったという記述が多く見られた。また、同じ活動を設定して般化することや自己理解を促すことが、特性に応じた指導を行う上で重要であることが分かった。一方で困難として、「学習・指導に関すること」では児童生徒の自己理解が不足していることから、力がなかなか身に付かなかったり、ずれが生じたりするといった困難さや、「計画・実施・評価に関すること」では学校全体でのキャリア教育の取組における困難さ、「家庭に関すること」では連携における困難さがあることが分かった。

IV 結論

多くの教員がASDの特性に応じて、若しくは障害を踏まえてキャリア教育を行っていることが推察された。本調査で明らかになった、教員の意識が高い項目についてさらに指導の実情を明らかにすることを課題としたい。

文献

- 阿部芳久(2010)知的障害を伴う自閉児の特別支援教育. 日本文化科学社.
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2011)キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書.
- 国立特別支援教育総合研究所(2008)自閉症教育実践マスターブック. ジアース教育新社.
- 国立特殊教育総合研究所(2005)自閉症教育実践ガイドブック—今の充実と明日への展望—. ジアース教育新社.
- 佐藤克敏・是枝喜代治・斉藤宇開・徳永豊・廣瀬由美子・竹林地毅・涌井恵・小塩充護(2006)自閉症の児童生徒に対する指導内容・方法に関する検討—知的障害養護学校における自閉症の教育に関する全国実態調査より—. 国立特殊教育総合研究所紀要, 33, 39-47.
- 立石慎治(2015)キャリア教育の評価に悩むのは誰か. 国立教育政策研究所紀要, 144, 141-152.
- 若林上総(2014)知的障害児童生徒へのキャリア教育で取り上げられる学習内容の調査. 埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 13, 63-69.
- 渡邊昭宏(2014)みんなのライフキャリア教育—「仕事力」+「暮らす力」「楽しむ力」で「生きる力」に—. 明治図書.
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会(2017)平成29年情報交換資料(全国のまとめの概要), <http://www.zentoku.jp/dantai/titeki/ibaraki2017_1.pdf> (2018年1月26日)