

発達障がいと併せ有する聴覚障がい者への 進路指導に関する実践研究

関谷 宇剛*・鎌田 文聰**

(2012年3月5日受理)

Takayoshi SEKIYA・Fumisato KAMADA

Practical Research on Career Guidance and Vocational Education for a
Hearing-Impaired Student with a Developmental Disorder

問題と目的

聴覚障がいに特化した特別支援学校（以下聴覚支援学校）において、主障がいである聴覚障がいの他に発達障がいを併せ有する生徒が在籍している。聴覚支援学校に在籍する発達障がいを有する生徒の実態像として「幼稚部から聴覚支援学校に在籍している児童生徒は教師の指導にかかわらず、子ども同士のコミュニケーションを行う中で手話などが自然に身に付いてくる。そのことによって聞こえない人の自然なコミュニケーション言語が確立され自然な発達を遂げる。それにもかかわらず、周囲と上手く関われない、学習が遅れがみられるなどの困難を抱える児童生徒には発達障がいと疑われる。」（公立特別支援学校教諭）といわれている。また、「従来からいわれているような聞こえにくさからくる二次的困難と、発達障がいに起因する困難とは区別がつきにくく、その実態は十分明らかにされていない」（大鹿、濱田2009）。これらを一要因として発達障がいの診断を受けている生徒は極めて少ない。更に、発達障がいに起因してコミュニケーションに困難を生じている場合かつての口話教育、聴覚口話法だけによる指導法では困難さが助長されるため、発達障がいを有している生徒であれば手話の活用は重要になってくることが予想される。

発達障がいを併せ有する聴覚障がい者への指導法を探ることを目的とし、本研究では進路指導について実践研究を行う。研究ⅠではA県の進路指導と発達障がい者への進路指導を調査し、実態を明らかにする。研究Ⅱでは発達障がい者への有効な指導法を探る。研究ⅠとⅡを受けて仮説を立て、研究Ⅲにおいて発達障がいを併せ有する聴覚障がい者への進路指導を実践研究する。

Ⅰ 調査研究（研究Ⅰ）

1 方法（200X年）

A県内における高等部を設置している特別支援学校16校（国立1校、県立校、私立1校）の進路指導担当教諭（*2）にアンケートを実施し県内の進路指導の現状を調査した。

アンケート調査を実施した学校のうち地域性と学校種を鑑み更に7校には直接訪問し進路指導の現状と発達障がいを有する生徒への指導について聴きとり調査を実施した。

2 結果

2.1 A県における特別支援学校高等部在籍状況及び進路希望調査結果

福祉サービス利用希望が60.08%と最も多く、ついで就労希望29.07%、進学8.91%となってい

* 岩手大学大学院教育学研究科（岩手県立盛岡聴覚支援学校）、** 岩手大学大学院教育学研究科

る。研究対象とするB支援学校においては就労希望55.56%,福祉サービス利用希望11.11%,進学希望33.33%と全体平均とは異なる希望結果が示唆された。また,卒業年度の5月現在で98.06%の進路希望が決定されており,進路に対する意識の高いことが伺われる。

2.2 進路指導上の課題

「進路指導上特にご苦労されている点」として「社会に関すること」,「学校,職員に関すること」,「家庭に関すること」,「生徒に関すること」に分類することができた。

広大なA県における地理的要因と雇用情勢を配慮し,卒業後の生活を見据えた家庭との連携が進路指導を進める上で重要な要素となっていることが示唆された。しかし,生徒本人に関する記述数が少ないことは,実際,生徒に直接指導するのは担任教諭であり,進路指導担当は校外での渉外が担当となっていることが要因として推察される。

2.3 発達障がいをもつ生徒に関する指導

「発達障がいをもっている,もしくは相談機関から見立てを受けている生徒について進路指導上配慮されていること」として

「本人への指導」,「関係機関との連携」の大きく2つに分類できた。特に「本人への指導」について以下に示す。

- ・実習先の選定にあたっては,何より生徒本人の希望を尊重するとともに,実習担当者(教職員)によるきめ細かい巡回指導を心がける。
- ・本人が安心して,安定して活動ができる環境と学習内容を探り続けている。
- ・他者とのコミュニケーションやソーシャルスキルにおけるトラブルや課題について,生徒の実態に応じた指導(視覚支援を多用するなど)をしている。
- ・本人の気持ちを聞く場を設定する。
- ・作業学習,校内実習,校外実習でのスモールステップと本人への自信をつけさせるために工夫している。
- ・自己理解と障がい認識を促している。

2.4 訪問調査結果

1) 発達障がいをもつ生徒への指導の観点

(E支援学校)

自己肯定感が低い生徒が多く,成功体験が必要だと思う。失敗させて教えるよりは,経験させて良いイメージをつけさせたい。働くっていいなというイメージ作りが大事だと感じる。さらに学校生活全般も同様にできることを拡大して欲しい。やったことがあるので怖くないという気持ち大事だと思う。

スモールステップでの指導で自信がついてきている。自信を持つことにより,体育の試合などで負けることも受け入れられるようになってきている。できるという自信を増やしていきたい。

(N支援学校)

自己理解を進めていくことが大事だと思われる。自分を振り返ることができると思われるので,自分が得意としているところや苦手としているところを学習していく上で自分で認識していき,苦手なところを理解し実際の場面でのどのように支援してもらっていったら良いかを踏まえつつ自分の希望する進路に近づいていけるかを考えていければ良いと思う。これまでケースはないが,自分を知ることが大事と思う。進路としては障がい特性を正しく相手先に伝え,このように対応していけばスムーズにいくと思いますと言えるようにしたい。

自己理解について,学習場面を設定してやる方法もあると思うが,全職員が認識し生活場面で対応していくことが必要だと思う。更に進路の時間で自分の得意不得意について書き出して上手くできるようになるためにはどうしていったら良いかと考えていくような方法も考えている。

理想と現実の差がある場合の提示の仕方として,実習などで全てが上手くいくわけではなく,失敗もあると思う。実際の場面の振り返りをおしてこれからのことについて考えていくことで理想と現実の差を縮めていきたい。早い段階から自己理解を進めることが大事だと思う。自己理解を進める上で冷静に客観的に考えられるかという課

題はあるが、自分のことを考えることは大事だと思う。いろいろな経験を通し、場面ごとに振り返ることで自分の特性を意識していければ進路が重なっていくのかなと思う。

2) 発達障がいを有する生徒（高等部）への指導の実践例

（M支援学校）

- ・発達障がいの診断を受けている子どもは少ないが、疑いのある子どもは多数いる。

（事例）アスペルガー症候群の生徒がパン屋に就職

本人はお菓子作りが好きだということで、従業員の少ない小さなパン屋での実習を始めた。経営者は障がいに理解を示して、積極的に実習を引き受けてくれた。6回の実習を実施。当初から障がいについては、資料を渡すなどして説明してきた。仕事内容は本人の興味に合っており、工程もだいたい決まっていた、視覚的に理解しやすい。

学校では乱暴な言動や自分の理屈を展開し、他人を非難することがある。ただ、そうした態度は、適切な支援を行うことで徐々に改善されている。現場実習では、ある程度の緊張感の中で問題行動もほとんどないが、職場に慣れてきたときに心配。「職場の人に〇〇と言ったら傷つくよね」とが、「具合が悪いときは〇〇さんに“具合が悪いので休ませて下さい”と話すといいね」というように紙に書いて一つ一つ具体的に指導している。細かすぎても混乱するので、整理して本人にわかりやすいようにマニュアルを作っている。職場に対しても指導内容を冊子にして伝え、「ここがこの子の障がいです」と説明している。職場の方には「今時の子どもには良くあることだから」と十分に理解されないこともある。何回実習しても、実習の範囲内なので、就職後に課題が出てくることを想定してアフターケアにつないでいく必要がある。

マニュアルの説明は、学級の時間など個別に取り出しで行っている。マニュアルは本人、保護者、就職先の担当者と3者で確認し、就職後の諸条件（勤務時間や給与など）についても入れている。

紙面にすることで、お互いに確認できる。

3 考察

A県における発達障がいを有する生徒に対する進路指導の特徴として、「本人への指導」について考察する。

指導方針は自己理解を促すことを目標としている学校が多く見受けられる。指導方法として現場実習を通し本人が自分の社会適応能力を確認できるよう促している。その際、実習先には他の生徒より詳細に障がい特性について伝え、引率もしくは巡回指導回数を増やすなど配慮が必要である。実習先及び内容に関しては、目標達成という成功経験を積むことができる内容であり、且つ本人が課題を認識できる内容であるといったバランスを見極めて実習先を選定する必要がある。そのためにも、日頃の生徒理解が重要となる。また、現場実習の前段階として校内において学級担任が中心となりSSTや作業学習といった体験を伴った学習が多く取り入れられている。これは、本人の将来という未体験のものに対する不安を解決するためである。また、実生活から学習課題を得ていることから、生徒が将来の生活に対して必要性を感じやすく取り組みやすいものになっていると推察される。

Ⅱ 実地研究（研究Ⅱ）

1 対象生徒（200X年）

N特別支援学校高等部1年男子で高等部から現在の学校に在籍している。前籍校は近隣の公立中学校特別学級であった。自閉症の診断を受けており、初めての場所や人に対し不安感が強く、その場を離れることがある。身辺自立は確立されており、生活場面において介助を要する場面はなく、一斉指示において行動に移ることが可能である。コミュニケーション能力は言葉による会話は可能であり、分からない内容は「分かりません」と意思表示することができる。作業能力は高く道具の仕組みを理解し、使用することができるが作業速

度を意識して取り組むには至っていない。

学習活動において、理解が困難な内容になると学習を継続できなくなることがある。混乱が生じると自分で落ち着かせることは困難であり、第三者が様々な方法で落ち着かせる方法がとられている。対人面では入学後7ヶ月が過ぎた頃からWとの友人関係を築くことができはじめ、休み時間の会話や昼休みは一緒にインターネットを楽しむ様子が伺われている。友人関係はWのみで他の生徒との交遊少ない。Wとの友人関係が築けてからは、職員への話しかけも増えつつあるように感じる。初対面の人に対しては極度に警戒心が強く、学校見学者等の予定は事前に知らせる必要がある。他人との関わりは少ないように見えるが頻繁に観察している様子は見受けられる。進路について担任のねがいとしては、現段階(高等部1年)では具体的な方向性について可能性を探っていきたいという状況にある。日常生活については他がい行為がなくなって欲しいということが挙げられている。

2 目的と方法

2.1 第1期 活動記録

対象生徒を客観的に捉え適切な支援を確立することと、移行支援資料の一助とすることを目的とし行動観察表を作成する。

対象生徒の問題行動に代表される「マイナスの行動」と模範的行動に代表される「プラスの行動」の原因に関し特定の因子は解明できていない。対象生徒の行動は、思春期の心理変化、環境、障がい特性の3つの因子により左右されているところが大きいと予測される。また、第三者から見られていることにに対し敏感であること、行動を顧みることができることから活動記録の様式に「対象生徒が於かれている状況や行動」「対象生徒の行動や言動など観察された様子」「周囲の支援や対応」「対象生徒の実際の行動」「行動後に確認された言動」「観察者の考察」といった5つの項目を設定し、学校生活における行動を本人には分からない状況で記録し、学級担任2名、大学院生1名で協議し生徒の行動について原因を探った。また、

この様式が継続しやすいものかを検討して頂いた。

2.2 第2期 気持ちの表出方法の確立

この行動観察表を基に、気持ちの表出に課題があることが明確になったことから、気持ちを適切に第三者へ発信することで、対人面での関わりの拡大や2つ目のフラストレーションへのつながりを防ぐこともできるのではないかと仮説を立てた。気持ちの認知を確認するために気持ちを5段階にわけ、廊下に掲示してあるこれまでの行事の写真を見ながらそのときの気持ちの分別を行った。更に、感情表出の定着を図る目的で、連絡帳の様式を変更し、各授業における気持ちに5段階分別を実施した。

3 結果

3.1 行動観察表から実態像

生徒の実態像として以下のことが分かった。大人へのあこがれとして、言葉遣いに気をつけ、やさしく介助する行動が見られる。

語彙数は生活上支障がない程度だが、気持ちを表す言語は極端に少なく表出能力に問題があると思われる

(「行動後に確認された言動」に関し質問に対し、熟慮せず「分かりません」と答える場合がほとんどであった。)

フラストレーションの発散は、誰もいないところで独り言をいうことで、ある程度発散できる。本人も自覚しているが発散は根本的な原因を払拭するものではなく一時的なものである。

離脱行為や他人に影響を与える問題行動の要因は2つ以上のフラストレーションが発生することで問題行動に移ることが多く見受けられる。また、1つ目のフラストレーションが起きている状態を本人から訴えることはできていない。

決められた活動に対しては正確に作業を遂行する姿勢が見られる。指示に対しては理由と終わりの時間を告げることで落ち着いて行動に移ることができる。

以上の結果から、気持ちの表出に課題があるこ

とが明確になった。このことから気持ちを適切に第三者へ発信することで、対人面での関わりの拡大や2つ目のフラストレーションへのつながりを防ぐこともできるのではないかと仮説を立てた。気持ちの認知を確認するために気持ちを5段階にわけ、会話に用いた。

3.2 気持ちの段階表の実践

行事と気持ちの弁別結果は観測者である担任と、対象生徒の各行事における気持ちの捉えがほぼ一致する結果となった。観測者の判定基準は、行事前後及び当日の対象生徒の言動や行動を振り返り判定した。数字による気持ちの表現方法の有効性に担任教諭も実感されていた。支援する立場として、生徒の気持ちを聞いて確認することで支援方法を選択できるようになったという評価もいただいた。以降、問題行動も激減している。

4 考察

研究Ⅱは適切な支援方法の確立と円滑な移行支援を目指す資料作りを主旨としていることから、研究対象生徒の学級担任2名に対する聞き取り調査を基に考察を進める。

4.1 行動観察表について（第1期）

行動観察票から生徒の実態像への分析は、普段の生徒の行動からの的を得たものと実感されており特にフラストレーションから問題行動への移行と気持ちの表出に関する分析はその後の支援に大きな成果を出しているとの評価をいただいた。以上のことより普段の行動から、生徒の実態像を分析していく研究Ⅱの行動観察表は有効であると言える。

4.2 気持ちの5段階分別について

数字による気持ちの表現方法の有効性に担任教諭も実感されていた。学校生活において、気持ちの段階について質問し、生徒も自分の気持ちについて返答し、担任の先生に理解されるというコミュニケーションのサイクルを繰り返すことで、生徒は気持ちが伝わったという安心感が得られているようだ実感されている。更に支援する立場として、生徒の気持ちを聞いて確認することで支援

方法を選択できるようになったという評価もいただいた。以降、問題行動も激減している。

研究Ⅱをとおり、観察記録の有効性が実証された。この観察記録方法を聴覚障がいと併せ有する生徒に適用していくため、聞こえの度合いの記入し生徒の実態像を明確にし研究Ⅲにおける支援に活かしていく。

Ⅲ 実践研究（研究Ⅲ）（200X+1年）

1 仮説

研究Ⅰ、Ⅱの結果を受け、対象生徒Cに対して最も有効な進路指導は自己理解を深めることであると結論づけた。普段の学校生活や職場での実習の様子などから対象生徒にとって課題となることを生徒と確認することで自己理解が深まるのではないかと推測する。特に高等部3年生となり、進路希望先である就労移行支援事業所Hからの評価表の内容は本人の進路希望と相手先との最も具体的かつ喫緊な共通の課題であると推測される。このことから、評価表をもとにこれまでの活動を振り返り様々な意見を多くの人から伺うことでCの自己理解が深まり、今後の生活目標へとつながるのではないかと仮説を立てた。

具体的方法として、実習事前指導時に200X年の実習評価表をもとに振り返り学習を行うことから始める。200X年度3月に予定していた就業体験が東日本大震災の影響により実施を見合わせなければならぬ状況になり、7月と9月に職場実習を行うことになった。研究Ⅲは3年次の7月と9月に実施した職場実習に関する指導が研究期間となる。放課後の課外の時間を使用し個別指導を行った。また、生徒への指導に入る前に対象生徒の状況をより具体的に把握することを目的に状態像の明確化を図った。

2 対象生徒

B支援学校高等部3年生男子C、普通科3学年に在籍し、準ずる教育課程を履修している。学習状況は英語に対し苦手意識が強く、他の教科にお

いて忘れ物などが見られる。補講を受けるなど努力する姿勢が見られる。欠席、欠課は定期通院が理由もののみで、他の理由による欠席はほとんど見られない。部活動は陸上部に所属し放課後は練習に取り組んでいる。コミュニケーションモードは口話法を用い、手話は使用しない。個別指導では手話を用いて説明されることに對し嫌悪感を表すことがある。同級生との会話で手話を用いようとする様子は見られる。特定の友人がおり、口話によるコミュニケーションが成立し、友好的な関係を築くことができている。本校には高等部より入学し、中学校まではA県南部の公立中学校に在籍していた。高等部1年生から本校寄宿舎を平日の居宅の場として利用し学校へ通っている。週末は公共交通機関を自力で利用し、I市へ帰省している。身辺自立は確立されており清潔感が感じられる。食に対して偏食があり野菜料理は母親の作成した物以外食することに嫌悪感を表すことがあり、肥満傾向がある。

聴力は高等部入学時左右60 dBで補聴器を装着している。口話によるコミュニケーションが可能で手指コミュニケーションはほとんど使用しない。小学校在籍時にA病院にてADHDの診断を受けた。同時にアスペルガー症候群の疑いもあるとの指摘もあった。現在、A病院の主治医が不在になったことと、診断時より経年し、卒業後の福祉制度利用を鑑み高等部2年次に医療機関において高機能自閉症の診断を受けた。

就業体験は1年次に、畑作業を2週間、学校からスクールバスを使用し通勤した。2年次はI市の就業・生活支援センターの紹介で就労移行支援事業所Hが行っている企業A内において2週間の実習を行った。仕事内容は自動車部品をヤスリで研磨する手仕事であった。総合評価として体力面で課題があり、一般就労は困難であるという評価を頂いた。更に課題として「注意を素直に聞くことができない」、「場をわかまえての行動ができない」といった2点があげられた。また、指示内容はストレートに短く言われた方が理解しやすいという特性も明らかになった。2年次の1月時点で

就労移行支援のサービス利用も難しい状況である。困難な理由として「挨拶、報告、協調性の面での課題が就労に値しないためである」と就労・生活支援センターから評価を頂いている。

本人の進路に対する希望は「卒業後、家を居宅の場とし、生活費を稼ぎたい。しかし、就職は無理だと思う。不安で仕方ない」と話している。

200X+1年時点でCは高等部3学年に進級し、校内人事異動に伴い学級担任が替わった。

3 生徒理解

先行研究「学習・行動面に著しい困難のある聴覚障がい児の類型に関する一考察」(大鹿・濱田2009)を参考にして、対象生徒の状態像を相対的に評価し類型化する。

旧担任(高等部2学年まで)に記入して頂いた。更にCに関する授業を受け持っている教諭6名、うち1名は現担任にも記入して頂き多角的に評価することで、対象生徒に対する印象度を比較し共通性を見だし、対象生徒の状態像を明確にしている。

3.3 結果

旧担任教諭による結果は因子2(多動・不注意)が先行研究との一致率が高かった。このことより対象生徒は先行研究における第4クラスターに属することが示唆された。困難の特徴として「気が散りやすい。他人を遮ったり、邪魔したりする。指示に従えず、最後までやり遂げられない。じっとしていない。」といった困難さが伺われる。長所として「言語面は良好。計算に問題はない。対人関係は良好。こだわりはない。」といったことが伺われる。これは全国平均と比較して9.3%と3番目に多い分類となる。因子分類及びクラスター分類は中学部対象のものであり高等部対象の物では無いため、この分類法はあくまで参考までとする。

4 行動観察記録表

4.1 目的と方法

生徒理解を深め、適切な支援を確立することと、

移行支援資料作成の一助とすることを目的とし、研究Ⅱで実践した行動観察表に聞こえの項目を付記し学校生活全体を通して実施した。各教科については教科担当の教諭に協力して頂き記入した。

4.2 結果

行動観察票から以下の点が明らかになった。

- 活動の量、時間を提示することで集中して取り組むことができる。
- 言語による援助を求める方法を獲得していない。
- 体を動かすことは好きである。
- パニックを起こしている時は自ら落ち着かせようとする。
- 集団における聴きとりは困難である。

5 指導実践

就業体験学習、産業現場等における実習について事前事後学習を中心に対象生徒Cと1対1で研究仮説を実践した。

5.1 第三者からの評価

200X+1年3月に予定していた職場実習（以下実習）が3月11日の東日本大震災の影響を受け7月（7月11日から7月24日）に延期されることになった。今回の実習は就労の可能性を把握することを目標とし、就労移行支援事業所Hにおいて実習を行った。就業移行支援事業所HはI市内のN企業の一部を借用し自動車部品加工を請け負っている。200X年度9月にも実習を行ったが、その際の評価は就労を目指すには課題が多く、移行支援事業を利用することも難しいのではないかといった評価を頂いた。

5.2 実践記録

（i）指導仮説Ⅰ期（7月）

実習事前指導3回、事後指導1回実施した。第三者からの評価を確認することで自己理解へつながるのではないかと仮説のもとこれまでの評価票の実物をもって確認した。評価票を提示するが積極的姿勢は全く見られず、諦めに似た嫌悪感を持って評価票を受け取っていた。表情が非常に悪い。理由を確認したところ「どうせ悪いんだ」

と話していた。しかし、しっかり黙読する様子から、前回の実習が本人にとって達成感の得られるものではなかった。評価票の内容によっては進路実現に向け努力する糧となるよりも、本人の自尊心を傷つけることになったと思われる。これはD支援学校からの聴きとり調査における自分の苦手なものに対する嫌悪感と一致すると考える。よって第三者からの評価が自己理解につながるといった仮説は評価の内容によっては自己理解につながらないといった結果となり仮説は覆されることとなった。指導方法としてCの性格や進路に対する考えを把握し切れなかったことが原因としてあげられる。

（ii）指導仮説Ⅱ期（8～10月）

就労したいという願望より自己肯定感の低さが強く表れているという精神状況から、就労するための課題克服よりも進路実現に向けた自己肯定感の向上を目指すことを第一の指導方針とした。これは、訪問調査によるD支援学校の実践例を参考した。これまでの実習で目標が達成できたこと、頑張ったことなどを確認する作業と並行して、課題克服に関しては、達成する為の具体的な方法について一緒に考える活動を展開することで自己肯定感が向上し将来について考え、自己理解へつながるのではないかと仮説を立て、実習事前指導5回、事後指導1回実施した。

就職に向けたこれからの流れを図示し、現在の置かれている位置を確認した。実習中の一日の流れ、具体的な目標をどの場面で実施するかなどをプリントに色分けして記入していく取り組みを実践した。

指導終了後、評価会議をI市就労移行支援事業所Hにおいて開催した。参加者は生徒C、保護者（両親）、担任、進路指導主事、就労移行支援事業所H（管理責任者、実習担当者）が出席してこれまでの実習の様子と今後の方針について情報交換がなされた。

自分の進路について「僕はこれから実習をしてみ、自分に合った仕事を探したい」と自ら発言した。父親の感想では、息子がこのように発言で

きるとは思っていなかったと話していた。

6 指導に関する評価結果

指導前7月4日記入プリント（資料1）と11月9日記入プリント（資料2）を比較することで自己評価の推移を見ることで指導実践の評価とする。質問様式が異なるが、11月時点の対象生徒Cに「悪かったこと」を聞き出すことは本人の欠点を探し出すことになり進路に対する意欲が減退することが容易に推測されたため、指導方針を優先し資料のような質問内容のプリントを作成し教材とした結果を指導の評価とする。

記入結果は「良かった」ことに関する解答数が1項目から4項目へと増加した。更に将来の生活や仕事に関しても文章で表現するなど就労に向け前向きに気持ちが移行しているものと推測される。指導仮説Ⅱ期前半に見られた「自分は働くことができる人間なのか、どの進路もない家に引きこもってることになるのではないか」といった発言とはことなり、自分の進路に対し具体的に考え自分の不得意とする集中力についても不得意を直すのではなく、不得意を受け止めつつも就労を目指したいという前向きな表記がみられる。このことは指導仮説Ⅱの自己肯定感の向上が現れていると評価できる。同時に自分の不得意なことについても考え進路希望に盛り込むことができていることは自己理解の一部ではないかと評価する。

7 考察

教材について授業者からみて容易すぎるのではないかと思うくらい細かい内容であってもCにとっては安心につながっているように感じた。「いつ、どこで、どのようにする」といった漠然とした表現がいっさいなく行動すべきことを明確にすることで、見てわかることがプリント学習への積極的な取り組みや安心につながったと考えられる。

実際の指導を通してCに対しての先入観が全く異なっていた事に気づかされた。学校生活全体及び寄宿舎での生活の様子を目にしてきて、身辺自立は完全に確立されてきていると考えていたが、

衣服の調節や排泄には更なる学習を要するところが確認することができた。実習中の起床から就寝までの一日の流れについて本人は当然理解しているだろうと考えられることであっても、時系列に事細かく一緒に確認することでCも安心して学習に取り組む様子が見受けられた。

指導途中で職場における会話についてSSTを実施した。取り組みは積極的であり、驚きすら感じられた。実際の実習場面において、練習した内容はいっさい活用しなかったようであり、むしろ自分から考えた内容を話すといった結果が報告された。SSTによりスキルを獲得したのではなく、元々スキルは獲得されており、SSTに取り組むことにより職場では会話が必要であるという必要性がCにとって理解できたのではないかと推察した。CにとってSSTは実際の生活には即したものではなく、スキルを使用する生活場面がどこなのかを理解する結果となったと考えられる。

全体指導、学級指導では理解しているように見えても不確定なところが多く見られた。しかし、個人指導の場合は指導者の顔を見ず下を向いてメモを書きながらでも聴き取ることができておりその際の声量も測定していないが男性の低いささやき声でも確実に聴き取ることができていた。一方では全校生徒で一同に会す給食時間に正面に座り顔を見て口話により話しかけても全く理解できない様子が見られる。実習中においても作業に集中するあまり周囲に気が向かず安全が確保されない場面が見られた。このことはCが高機能自閉症と感音性難聴という障がいを併せ有することから、感音性難聴による聴覚障がいは軽度であり聴覚活用はかなり進んでいるものの、発達障がい起因する音声情報の処理といった聴覚認知の困難さが、集団における全体指導を困難なものにしていると推測される。また、自己認識については8月31日の行動から自分について振り返り客観的に自分を考えることができたはじめての第一歩と考えられる。要因としては特定できないが生徒全体への決まりについての毅然とした対応と、生徒個人に合わせた聴く姿勢の2つのバランスが今回の自

己理解の芽生えを引き出す一要因となっているのではないかと推測される。また、進路課題についての自覚はあるものの、第三者からの助言を受け入れるより自己肯定感の安定といった心理的状況が今後の進路、しいては自分の得意・不得意といった自己理解につながっていくものと感じられた。

Ⅳ 結論と今後の課題

発達障がいを有する聴覚障がい者は周囲から聞いていないのか、聞こえないのかといった本人の意志とは反する誤解を招くことが予測される。周囲からの情報保障と障がい理解がなされている学校段階から一般社会への移行において環境の激変が明白であり、生徒の不安も計り知れないものがある。このような時期だからこそ、視覚に訴えた資料を用いることや、個別指導という確実に指示が伝わる状況下で生徒が安心感をもって進路学習に取り組める環境づくりが重要であると考えられる。発達障がいを有する生徒に最も望まれる将来像として本研究では自己理解の促進と位置づけた。発達障がいを併せ有する聴覚障がいの生徒にとって自己理解は外部から指示されるものではなく、安定した環境下で体験を通して考え出されてくるものと痛感した。意思疎通の安定といった環境が、自己理解を生み出す環境となっていくことが本研究では結論づけられた。

特別支援教育へ変遷し4年が経過し、複数の障がいと併せ有する児童生徒が存在することは特異なことでは無い。今日における特別支援教育において、その生徒の有する複数の障がいによる困難さを細かく見極めること、更に困難さがどのように本人の特性として現れているかを理解することではじめて支援が開始できると考える。これまで、それぞれの障がい種に有効な指導方法が積み重ねられてきた。今後、障がい種を越えた、その生徒の特性に合った支援を構築していく必要があると考えられる。また、得られた独自の支援方法を次のライフステージに伝えることが進路指導において重要な役割と考える。

註

「障がい」の表記についてはA県の方針に則りひらがな表記とした。また、本論文の中ではインクルーシブの視点で研究を進めているが状態像の総称として障がい名を使用している。

- 1) 発達障がい者支援法の定義による障がい種を本研究では発達障がいと定義し、特別支援学校に在籍している生徒を含む。指導実践例については各校の見立てによる生徒も含む。
- 2) 200X年度にA県において特別支援学校高等部進路指導担当教諭に調査協力を依頼した。担当教諭は進路指導主事や特別支援コーディネーターなど各校の判断に委ねた。

文献

- 貫 悟 + 東京 YMCA ASCA クラス (2009) LD・ADHD・高機能自閉症へのライフスキルトレーニング. 日本文化科学社
- 小栗正幸 (2010) 発達障がい児の思春期と二次障がい予防のシナリオ. ぎょうせい
- 大鹿綾・濱田豊彦 (2008) 発達障がい様の困難のある聴覚障がい児の典型事例の抽出とその特徴に関する研究. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系60:397-405, 2009
- 大鹿綾・濱田豊彦 (2008) 発達障がい様の困難のある聴覚障がい児に対する教師の印象判断に関する一研究. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 60:389-396, 2009
- 大鹿綾・濱田豊彦 (2010) 学習面・行動面に著しい困難のある聴覚障がい児の類型に関する一考察. 特殊教育学研究, 47 (5), 281-294, 2010
- 佐藤正幸・石原保志・白澤麻弓・須藤正彦・及川力 (2009) 発達障がいを併せ有する聴覚障がい学生に対する高等教育支援の構築. 筑波技術大学テクノレポート Vol.17 (1) December.2009
- 滋賀県教育委員会 (2008) 中学校・高等学校における発達障がいの子どもたちへの支援ハンドブック
- 梅永雄二 (2008) LD・ADHD・アスペルガー症候群児の進路とサポート. 明治図書出版

資料1

前回の [] の実習について

良かったこと
最後までがんばろうとした所。

悪かったこと
態度が悪い。文句多い。
かとり言多い。会社の人との
コミュニケーションが苦手。
感情が顔に出やすい。
体力が少ない。足がすぐ疲れる。

どうなりたいのか
女角をきいなくともかマンする。
かとり言を減らす。
もっとコミュニケーションを取る。
感情を抑える(特に悪い感情)
もっと走りこみで体力を上げる
足が疲れにくくなるようにする。
サンドバグを買う。そして踏む。
仕事について聞く。
趣味を知る。

声がかさ。話を聞いていない。
送迎バスからなかなか降りない。
声を大きくする。話をきくと聞く
その後で「おかしな」と言う
もっと早く行動に移すようにする。
場所についてからすぐ降りる

資料2

進路について

1.9

- ① この前の実習で成功したこと
職場の人たちとコミュニケーションをうまくとることができたこと。
ものを管理することができたこと。休まないで仕事ができる。
トイレを最小限にすることができた。
- ② ほめられたこと
自己評価が低くよくあがらなかった。
- ③ 将来どのような生活がしたい
適度な刺激のある生活、自分で生計を立てていける生活。
やる気が保たれる生活、人から助けを要していない。
- ④ どのような仕事がしたい
単純作業は集中力が下がってくるので、飽きやすい自分にはあまり向かないと思われている。
ある程度変わっていく仕事に向いているかもしれない。実際に体験してみたい。
なんとも言えない
- ⑤ 家族(お母さん)は将来についてどのように話していますか
具体的には決まっていらない。今のままではヤバイから何かやれとは言われている。
- ⑥ 先生は [] 君の進路を
とても偉く力はあつと見ている。ただ不安なのだと見ている。
経験してみたい自分や、どういった進路を実現してほしい。
- ⑦ [] との打ち合わせは
いつ... 11月17日(木) 午前11時から

誰が... 自分、母、先生、さん。

何を話す... 前回の実習の反省、これからの進路について