



実践報告 (Practical Report)

障害のある生徒を対象とした 大学内模擬喫茶店舗における職場実習

中 鹿 直 樹・尾 西 洋 平・小 島 遼
土 田 菜 穂・望 月 昭
(立命館大学)

Job training for a student with disability at a simulated café in a university

NAKASHIKA Naoki, ONISHI Yohei, KOJIMA Ryo,
TSUCHIDA Naho and MOCHIZUKI Akira
(Ritsumeikan University)

A student of special-needs school attended the job training which was conducted by the student job coach at a simulated (experimental) café shop in a university. The student job coaches supported the participant mainly by preparing the task analysis table and the systematic instruction, and the participant was accustomed to the job as a staff in the café. However, the participant started showing both the well-defined problem behavior and the job-related but had not been required to do, and poorly performed the job that had been accustomed to. We did not directly try to decrease the problem nor unrequired behavior. Instead, we appreciated that unexpected job-related behaviors by considering that those behaviors were the spontaneous committing behaviors to the job by the participant, and we did not extinguish but gave positive feed-backs to those behaviors. This change made the participant to increase the job-related behaviors and to improve performance, while to decrease the problem behaviors. The simulation shop has tolerance to experiment, therefore it has the function to assess the condition that is needed to enhance the supported behaviors emitted by the participant which were maintained by positive reinforcement. The simulation café had some features that were exploited in the training. Job training at the simulated café tolerate problem behavior and permit the participant to try to do well. These features can be implemented in a school environment as well.

特別支援学校高等部に在籍する1年生の生徒を対象に、大学内に設けられた模擬喫茶店舗で職業実習を行った。実習参加者はまず、ジョブコーチ業務では一般的なシステムティック・インストラクション（課題分析された業務を始発点から順次指導していく）中心の援助を受けて定型的な喫茶業務に習熟していった。しかし途中からそれまでできていた作業が減り、問題行動や想定されていない業務に手を出していくなどの行動が見られるようになった。そこで、模擬店舗であることの利点を生かして、問題行動には直接に働きかけはせず、想定されていなかった定型外の業務への行動を、「仕事を自ら拡大して店舗業務にコミットメントしていく行動」と捉えなおし、それらの行動にポジティブなフィードバックを提示した。その結果、実習参加者は業務に関わる行動を増大させ、問題行動は減少させ、定型的な業務の自立遂行率も上昇させた。模擬店舗という実験的環境によって、実習参加者の「できる」こと（援助付きで成立する正の強化で維持される行動）を拡大するために、どのような環境（＝援助）設定が必要かについて確認できた。模擬喫茶店舗での実習の特徴は、問題行動を減少することにとらわれずに実習参加者が自ら工夫することを認めることができることにある。こうした特徴は、特別支援学校でも実現可能といえる。

Key Words : Job-training, Student job coach, Career Support, Special Needs Education

キーワード：職場実習，学生ジョブコーチ，キャリア支援，特別支援教育

1. 序論

平成 21 年に告示された特別支援学校高等部学習指導要領に「キャリア教育」という項目が盛り込まれ、特別支援教育においてもキャリア教育が強く求められるようになった（独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, 2011; 上岡, 2013）。キャリア教育は「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育、端的には児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」（中央教育審議会, 2011）と定義づけられている。特別支援教育においては、労働や就職・就労のみにとらわれず、自分でやれることを増やしていこうとする態度、意欲（勤労観）を育み、自ら生き方を主体的に考え、進路を適切に選択できる能力・態度を育成する教育とされる（小畑, 2015）。

キャリア教育の一環として特別支援教育では生徒が職場実習（就業体験・インターンシップ・現場実習などとも言う；文部科学省, 2009）に参加する取り組みが多く行われている（石塚, 2009）。近年では高等部 1 年生段階から多様な職場実習を計画する特別支援学校が増えている。職場実習の一つの機能は、生徒が多様な職域を学べるように体験することである（原, 2013）。職場実習には、普段の生活や学校とは異なる場面で具体的な役割を与えられて仕事をすることを通じて、体験を超えた生徒のキャリア支援の機能が期待できると考えられる。しかしこうした職場実習の機能について具体的に検討した研究は少ない。

松本・山本（2013）は、特別支援学校で実施されている職場実習について、実習の評価の問題を取り上げ検討している。実習の評価とは、職場実習に参加した生徒について実習先の担当者が評価するものである。松本・山本（2013）は評価の趣旨として以下の 3 点を挙げている。1. 実習先の要求にどれくらい応えることができたかを判断する資料となること、2. 働くために必要な力のどの部分が課題なのかを明らかにすること、3. 実際に採用されるに値するかどうかを確認できること、である。評価の趣旨を見ると、職場実習の機能として、キャリア教育

という視点ではなく、実習先の要求にどれだけ現在の生徒が応える能力があるのかどうかを確認するためのものと考えられていることがわかる。渡辺（1996）も知的障害のある生徒の職域開発を進めるために、職場実習を利用して生徒の能力を把握するという観点の報告を行っている。小野（2012）は、職場実習での生徒の行動を、個人の問題として捉えるのではなくスタッフとのやりとりの中で形成された相互行為の結果として捉え、実習に参加した生徒の様子を把握した。ただし把握した生徒の様子については、いま働いている実習先での支援に役立てるための情報として実習先に提言することにとどまり、今後の生徒のキャリアを支援する役割という視点は欠けている。したがって、生徒のキャリア教育の役割を担う実習の機能について検討することが必要である。

本研究では大学内の模擬喫茶店舗での実習のケースを通してキャリア教育における実習の機能について考えることを試みる。立命館大学では、学生がジョブコーチの役割を担当する「学生ジョブコーチ」という実践・教育・研究活動を行っている（望月, 2007a）。主に特別支援教育での職場実習にジョブコーチ役の学生が、生徒に付き添い援助を行うものである。この取り組みの一環として、大学内の模擬喫茶店舗での実習を行っている（尾西・井上・小島・中鹿・望月・土田・友田, 2013）。実習に参加しているのは特別支援学校の生徒であり、実習参加者は喫茶店舗で主に接客係としての業務を行っている。

模擬喫茶店舗での実習をスタートした初期は、実際の店舗のシミュレーションという面が強かった。喫茶店舗という具体的な業務遂行が必要となる現場において、そこで求められる技能の習得を直接的に援助するというものであった（辻岡・土田・森・尾西・林・中鹿・望月, 2011）。

最近の学生ジョブコーチの取り組みは、実習参加者の「できる」（山本・池田, 2007¹⁾）を援助・発見・

1) 山本・池田の「できる」の表現は、特別支援教育において、対象生徒の「できないこと」をどうしようと考えてのではなく、「できる」ことを見つけ、のばすことを徹底することを提唱するという意味で用いられている。必ずしも「援助付き」ということを意味しているわけではないが、「できる」を行動的に支えようとすることは共通している。

記述してポートフォリオの充実を図る装置（中鹿・尾西・小島・林・望月・土田, 2013）という意味合いが強くなっている。この「できる」とは、指示されたことをその通りに遂行できることではなく、手立てなど何らかの援助付きであっても行動して正の強化を受けて維持されている様子を指す。その「できる」を環境との相互作用の型で記述したものがポートフォリオである。一般に障害のある生徒の情報は、できないことに注目されがちであるが、学生ジョブコーチが作成するポートフォリオは生徒がどのような環境のもとでさまざまな「できる」が自発されるのかについて記述したものとなる。

本研究の目的は、大学内模擬店舗での実際の援助ケースを紹介することを通して、(1) 模擬喫茶店舗における実習の意義について検討すること、(2) 特別支援教育のキャリア教育における実習の機能について検討すること、である。

2. 方法

実習参加者 A市内のB特別支援学校高等部に通う男子生徒Cが大学内模擬喫茶店舗での実習に参加した。Cは知的障害を伴う自閉症と診断されていた。実習参加時は高等部1年生であり、特別支援学校の教員によるとCは将来の就労について考えていないということだった。本実習までCは学校外の実習に参加したことはなかった。学校での作業学習においては陶芸の作業に従事しており、その場面では喫茶店舗のような対人的なやりとりは少なかった。実習前、教員のCへの評価は、どちらかという問題行動が目立ち、臨機応変さや工夫をするといった行動は見られない、というものであった。

大学内の模擬喫茶店舗であればCが実習に参加でき、模擬喫茶店舗での接客場面での対人的なやりとりや金銭の授受の経験がCに役立つのではないかと、教員の見通しのもとで本実習への参加が決まった。

学生ジョブコーチは本実習以前から、B特別支援学校の職場実習の協力を行っていた。協力の具体的内容は、生徒の職場実習に学生が付き添ってジョブコーチとして援助する、生徒を今回の模擬喫茶店舗

に迎えて職場実習の援助を行うなどであった。

期間 X年Y月Z日からX年Y月Z+8日までの6日間であった。前半の3日間と後半の3日間の間には土曜日・日曜日があり、その2日間には実習は行われなかった。前半の3日間は午前のみの実習だった。後半の3日間は午前と午後に実習を行った。実習開始の1週間前にCが模擬喫茶店舗の事前見学に訪れた。事前見学では、実習でCが行う喫茶店舗の店員の仕事を店長の学生が示した。またレジ業務を行う可能性を検討するために金銭授受に関するアセスメントをジョブコーチ役である第一著者が実施した。

セッティング 立命館大学に設けられた模擬喫茶店舗（以下、カフェリッツ、尾西他; 2013）で実習を行った。カフェリッツは、一般の喫茶店を模した空間になっており、厨房施設、レジカウンター、客席からなっていた（Figure 1）。

Cの役割は、カフェの店員だった。具体的には接客とレジ業務を行った。Table 1に接客の際にジョブコーチが指導と記録に使用した課題分析表を示した。接客は、客の来店をきっかけにスタートし、挨拶して出迎える、席に案内する、水・メニューを運ぶ、注文を取る、注文品を提供するなどからなっていた。

Table 2にレジ業務の際にジョブコーチが指導と記録に使用した課題分析表を示した。レジ業務は、客が伝票をもってカウンターに近づいてくるのをきっかけにスタートし、伝票の受取、注文品と金額の確認、金銭の受取、金銭の確認、店長へ金銭を渡すなどからなっていた。実際にレジスターを使うことはなく、また客はお釣りの出ないようにお金を支払った。

カフェの営業時間は原則として午前中は10時から11時まで、午後は13時から14時までとした。Cの様子を見ながら客の数を調整した。また援助の流れの中で多少時間を変更した。

手続き 金銭授受に関するアセスメント 事前見学時に金銭授受のアセスメントを行った。硬貨4種類（10円、50円、100円、500円）と紙幣1種類（1000



Figure 1. 実習を行った模擬喫茶店舗の様子。写真奥が店員のいるカウンター・厨房スペース，手前が客席，左手に店舗の入り口がある。

Table 1 接客の課題分析表

- ①客に「いらっしゃいませ」と言う
- ②「好きな席へどうぞ」と言う
- ③水を用意する
- ④おしぼりを用意する
- ⑤メニューを用意する
- ⑥メニュー，水，おしぼりを席へ持って行く
- ⑦水・おしぼりをテーブルに置く
- ⑧客に対し、「こちらメニューです」といい，メニューを机に置く
- ⑨客に声をかけられたら「はい」と言って，伝票とペンを持って，客の席へ行く
- ⑩注文品・個数を記入する
- ⑪注文されたものを繰り返す「～ですね」
- ⑫「失礼します」と言って，メニューを下げ，カウンターに戻る
- ⑬伝票にテーブル番号を記入する
- ⑭「〇〇テーブルに～を〇つお願いします」と店長に伝える
- ⑮伝票を店長に渡す
- ⑯「はい」と言い注文された品をテーブルに運ぶ
- ⑰テーブルに着いたら「お待たせしました」と言う
- ⑱「～です」と言い，注文された商品を丁寧に置く
- ⑲「こちら伝票です」と言って，伝票を裏にして机に置く
- ⑳「ごゆっくりどうぞ」と笑顔で言い，カウンターに戻る

Table 2 レジ業務の課題分析表

- ①客がカウンターに来たら「ありがとうございます」
- ②客が伝票を置いたら「〇〇円になります」
- ③客が金を置いたら「〇〇円いただきます」
- ④客の「ごちそうさま」や「ありがとう」に「ありがとうございました」
- ⑤トレーの金と伝票を店長に渡す

円札)を使った。Cに硬貨と紙幣を混ぜて複数の金額をランダムな順で提示し(例えば500円, 50円, 10円を1枚ずつ提示), Cに口頭で合計金額の報告を求めた。これを20試行おこなった。その結果, 硬貨や紙幣を扱う巧緻性に問題はなく, 硬貨の弁別も可能であった。また提示された硬貨と紙幣の合計金額も口頭ですぐに報告できた。お釣りの計算も可能であったが, 今回の実習では, Cの負担を軽減するため, 会計の際に客は釣りがでないように金を出すようにした。

援助体制 実習には1名の研究員と1名の大学院生, それに3名の大学生が援助者として参加した。第一著者である研究員がジョブコーチ役を務めた。大学院生は次の客の誘導などのため店の外側で待機した。3人の学生はそれぞれカフェの店長, 店員, ビデオ記録と援助の記録を担当した。ビデオを三脚に設置してCの様子を撮影した。援助については課題分析表の各項目が自立してできたのか, 何らかのプロンプトのもとできたのかについて記録した。

カフェの客 客のすべては, カフェリッツが実習のための施設であり, 接客担当者が実習参加者であることを知っていた。

従属変数 従属変数は, 定型的業務行動, 問題行動, 想定外の業務関連行動の3つであった。定型的業務行動は, 課題分析表に示された各行動であった。各行動がプロンプトなしに生起するかどうかを記録した。

実習の中で, Cは接客・レジ業務として想定されている行動(定型的業務)以外のさまざまな行動を自発した。定型的業務ではない行動について「問題行動」と「想定外の業務関連行動」に分類した。分析にあたっては, 店員を務めた学生が映像記録を見ながらそれぞれの行動の生起回数をカウントした。その上で各行動の生起回数の合計をカフェの営業時間で割り, さらに10分間あたりの回数として表した(生起回数の合計÷営業時間(分)×10)。

問題行動は, 携帯電話を操作する, 奇声をあげる, 寝転ぶなど店舗の店員としてその場では必要がなく, また出現しないことが求められる行動であった。

想定外の業務関連行動は, 次の客のためにあらかじめおしぼりを用意するというような準備をする行

動や客に提供した水が減った時に補充するなどの行動であった。これらの行動は定型的業務の行動ではないものの, 喫茶店舗における職務として遂行されることが望まれる, あるいは誰かがやらなければならない行動であった。

指導法 実習前にCに合わせた課題分析表を作成し(Table 1, 2), ジョブコーチの指導と記録に用いた。課題分析表の行動項目をCが読めるよう表記しなおしたマニュアルを用意し, レジカウンターに置き, いつでもCが参照できるようにした。実習1日目にはこのマニュアルをCに見せながら, 業務の練習を行った。指導はシステムティック・インストラクションに基づいて実施された。システムティック・インストラクションとは, 課題分析をベースにした最小限の介入による指導法のことである。課題分析上の行動が自発されない場合には, 援助者がプロンプトを系統的に用いて, 自発されるように指導することである(小川, 2001)。

指導法の変更 実習1日目から5日目では, 定型的業務以外の行動が出現したときには, 特に危険がある場合(熱い湯が出るコーヒーマシンを操作しようとするなど)は制止したが, それ以外についてはやめるように声をかけるなど最小限の注意をするにとどめた。

実習最終日である6日目では対応の方針を変更した。定型的業務以外の行動の中には, みずから業務を拡大しようとする行動(想定外の業務関連行動)があるという捉え方をした。問題行動については, 1日目から5日目と同様に最小限の対応のみで注意をしたが, 想定外の業務関連行動についてはジョブコーチ, 店長・店員役の学生が積極的にそれらを賞賛した。

倫理的配慮

実習前にCの保護者に実習について, 研究活動の一環であること, 撮影をすること, 研究内容について公開することについて説明し同意を得た。個人情報の取り扱いについては, 個人を特定できない形で公表する旨を説明した。

3. 結果

定型的業務に関する結果

カフェでの主な業務である、接客とレジ業務におけるCの自立遂行率をそれぞれ Figure 2, Figure 3 に示した。これらの Figure は客1人を単位（横軸）

として、課題分析の項目ごとにジョブコーチのプロンプトがなくCが自発出来た行動の割合（縦軸）を示したものである。

2つの Figure から、接客とレジ業務と対応した客の数が増えていくにつれ自立遂行率は1日目、2日目と上昇し、3日目には多くの作業項目について自

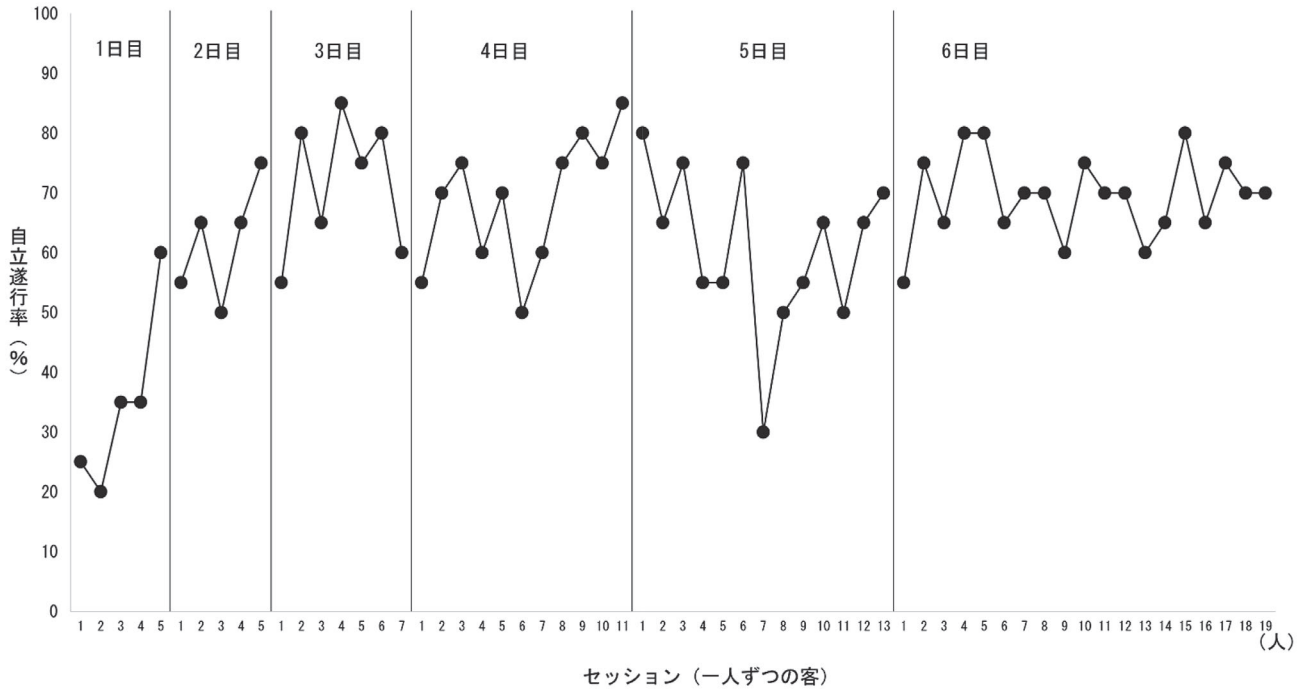


Figure 2. 接客における自立遂行率の推移
客1人ごとに課題分析上の自立遂行率を示している

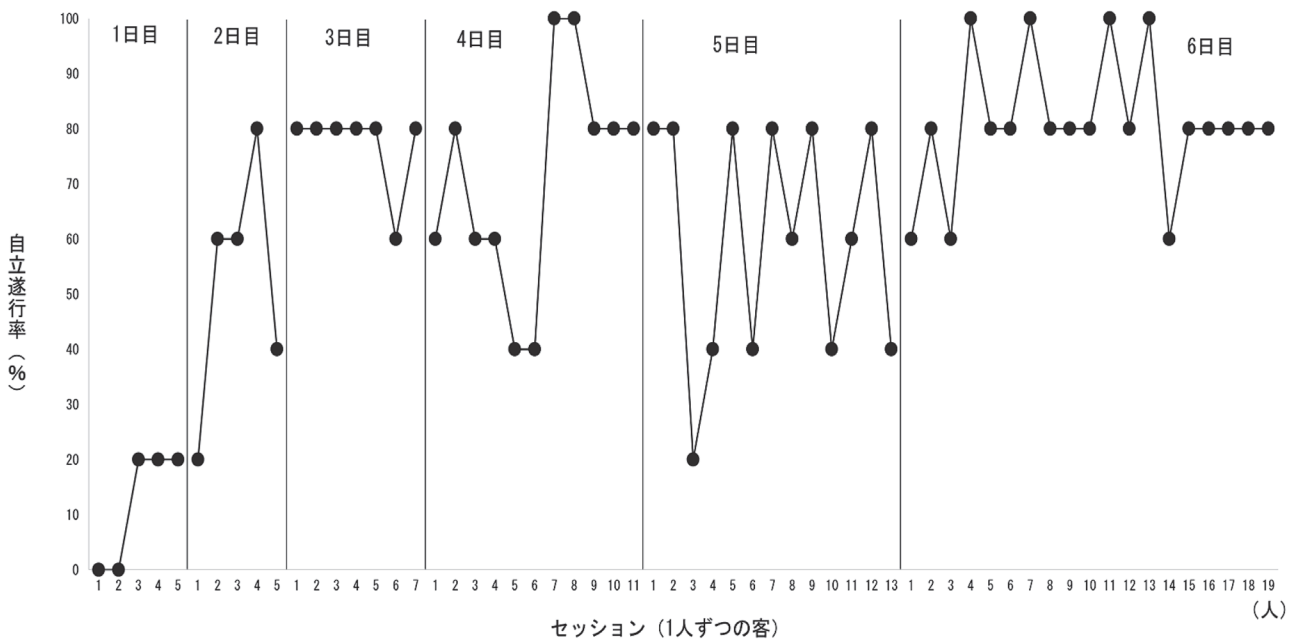


Figure 3. レジ業務における自立遂行率の推移
客1人ごとに課題分析上の自立遂行率を示している

発できるようになった。しかし4日目になると比較的高い自立遂行率もあるものの、3日目より低い自立遂行率を示すこともあった。5日目になるとこの傾向は顕著で自立遂行率が接客では30%まで、レジ業務では20%まで低下することもあった。そしてジョブコーチと店長・店員による対応の方針を変更した実習最終日の6日目になると再び自立遂行率が上昇し安定した。6日目のレジ業務では4人の客に自立遂行率100%で対応できた。

問題行動と想定外の業務関連行動の結果

Table 3に、実習の各日ごとにCの問題行動と想定外の業務関連行動の10分間あたりの出現率を示した。カフェでの業務時間中のそれぞれの行動の総合計を業務時間で割り、さらに10分間あたりの回数で示したものである。初めの3日間は、問題行動は10分間あたり7.0回、7.8回、5.5回出現した。問題行動には、ズボンの中に手を入れる、客を待つ間にメニューに友達の名前を書く、ジョブコーチや店長・店員に関係ないことを聞くなどがあった。想定

外の業務関連行動は1日目の1.3回から2日目、3日目の約4回へと多くなっていった。想定外の業務関連行動には、あらかじめ次の客を想定しておしぼりを用意する、客の水が少なくなった時に代わりの水を持っていくなどがあった。実習4、5日目は、前半に比べ問題行動が約14回へと増加し、想定外の業務関連行動は約2回へと減少した。そしてジョブコーチと店長・店員による方針を変更した実習最終日の6日目になると、問題行動は4日目、5日目に比べてだけでなく初めの3日間と比べても減少して10分間あたり4.3回となった。想定外の業務関連行動は2、3日目よりも多い10分間あたり7回へと増加した。また想定外の業務関連行動について行動の種類を確認すると、4日目までには17種類の行動が出現していた。6日目では31種類の行動が出現し、そのうち6日目に初めて出現した行動の種類は18種類ありバリエーションが豊富になった。

実習5日目と6日目における、問題行動、想定外の業務関連行動の時間的な推移（累積回数）をFigure 4に示した。5日目は、初めから問題行動の方が高い率で出現する一方、想定外の業務関連行動は少ない率でしか出現していないことがわかった。そして方針を変更した6日目では、初めの10分間くらいまでは問題行動が高い率で出現する一方で、想定外の業務関連行動はほとんど出現していない。しかし開始から20分くらいすると、両者は同じくらいの率で出現するようになり、さらに50分くらいからは、想定外の業務関連行動が増大していき、問題行動の出現率より高くなっていることがわかった。

Table 3 問題行動と想定外の業務関連行動の推移（10分間あたりの回数）

	問題行動（回/10分）	想定外の業務関連行動（回/10分）
1日目	7.0	1.3
2日目	7.8	4.2
3日目	5.5	4.3
4日目	14.1	2.3
5日目	14.7	1.7
6日目	4.3	7.0

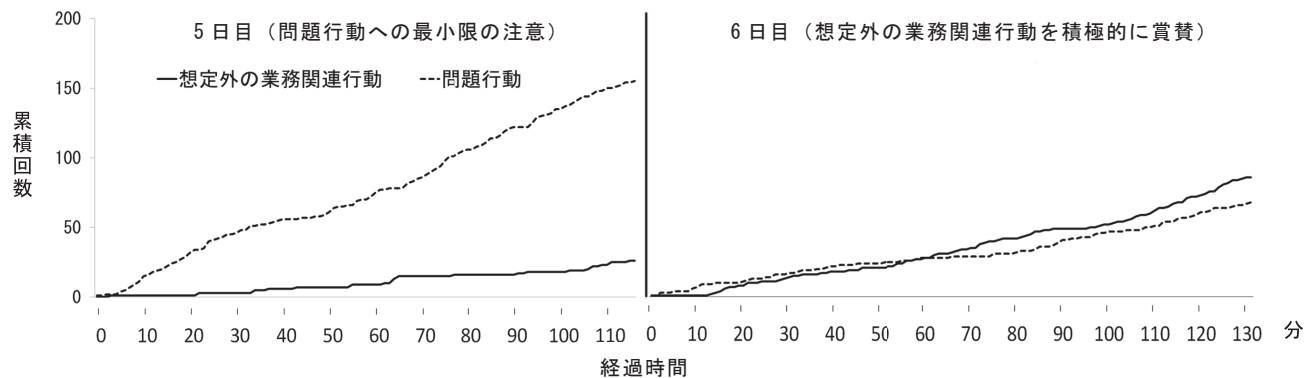


Figure 4. 実習5日目と6日目におけるCの問題行動と想定外の業務関連行動の推移
 実習6日目では想定外の業務関連行動を賞賛するようにした

4. 考察

本研究では大学内模擬喫茶店舗に特別支援学校の生徒を実習参加者として受け入れて、その生徒が店員を務める場面の援助を行った。その結果、実習参加者のCはカフェでの実習を経験する中で、業務そのもの（課題分析表に表現される定型的作業）には段々と慣れていって業務をプロンプトなしに自立して行うことができるようになった。その一方で、問題行動や想定外の業務関連行動も自発した。実習の後半、業務の自立遂行率が低下するのと同時に、問題行動は増加し、想定外の業務関連行動は減少していった。しかし、問題行動へは直接に対応せず、想定外の業務関連行動は強化するようにジョブコーチや店長・店員の対応を変化させた実習最終日には、業務の自立遂行率は再び高くなり、業務関連行動も増加した。そしてそのような推移の中で問題行動は減少した。

1. 模擬喫茶店舗における実習の意義

想定外の業務関連行動は、方法・結果でも述べたように、まだ来ていない客のためにあらかじめおしぼりを用意する、指示はされていないが水のお代わりを持っていくなど、一般には臨機応変な行動や、工夫などと称される行動であった。課題分析表にはない行動なので想定外と表現したが、評価されるべき行動であった。こういった行動が実習初期から見られてはいたが、問題行動の増加と連動する形で減少していった。しかし最終日に、想定外の業務関連行動に対してポジティブなフィードバックを提示することで、これらの行動が増加し、逆に問題行動は減少していった。最終日後半のCは、店員として張り切って生き生きと働いているように見えた。

Cについては実習前の情報として、どちらかという問題行動が目立ち、臨機応変さや工夫をするなどの評価は見られなかった。しかし実習を通してCについて確認できたことは、問題行動は見られるものの、それ以上に自分が置かれた環境で、自分のできることをどんどん広げていこうとする姿だった。

本研究は、大学内に設けられた模擬喫茶店舗を使って特別支援学校の生徒を実習参加者として職場

実習を行ったものである。実際の店舗での実習であれば、ふつう問題行動が多く出現することは許されない。さらに想定外の自発的行為も往々にして阻止される傾向がある。模擬店舗であればこそ、実習参加者は自らできることを拡大しようとする存在だという認識を実習受け入れ側が持つことが可能であり、また実際にそうした実習参加者の想定外の行為の自発を許容することができた。

望月（2007b）は、対人援助の目的を、当事者の行動の成立とその選択肢の拡大と規定したうえで、対人援助の作業を援助・援護・教授の3つに分類した。そのうちの援助とは、「先送りすることなくまさに今の時点で、どのような資源を社会に配置すれば行動が成立するのか、そのために必要な人的・物理的な環境設定を指す」としている。ただしどのような援助が特定の行動成立のために必要であるのかについては、試してみないとわからない。そこに今回のような模擬店舗の意義があると言える。実店舗では、実際の客が来て対応するため、実習参加者にはもちろん店舗の側にも待たせてはいけないという圧力や、売り上げを確保しなくてはいけないという圧力も働く。そのため実店舗での実習を行っても、実習参加者の行動成立のために必要な援助設定を試してみるのは困難となる。ある程度「問題を示すことなく、自立して行動することのできる生徒」のみが実店舗での実習に参加するようになってしまう。模擬店舗は「試してみる」ことに寛容であるといえ、実習参加者が潜在的に持つ「できる」を顕在化していくことが可能であるといえよう。今回のケースでは、問題行動については直接には焦点化せず、想定外の業務関連行動については、実習参加者みずからやってみようという現れとして捉えた。こうした認識の転回（リフレーミング：阿部, 2013）を実店舗での実習に期待するのは難しい。

望月（2007b）は、シミュレーションの機能について、既存の環境を反映して当事者がそこに適応する訓練の場として教授を行うことを「パッシブ・シミュレーション」、個人に必要な環境設定を積極的に探り、それを現状社会に向けて提案（援護）するための作業を「アクティブ・シミュレーション」として区別した。今回の模擬店舗における実習はまさ

に、アクティブ・シミュレーションの機能を持つ場と言え。実習参加者の「できる」ことを発見し、次の移行先（このケースでは特別支援学校）に伝えるための機能こそアクティブ・シミュレーションの意味である。そしてここでいう「できる」とは、実習参加者の単独能力をいうのではない。繰り返しているように、どのような援助があれば、という援助付きで成立する行動である。また実習参加者が正の強化で維持される行動であることが、必要な条件である。

今回のケースでは、模擬店舗において実習参加者の「できる」を発見し、特別支援学校にその情報を伝達した。特別支援学校に戻った実習参加者の「できる」をもたらし環境を学校側が持つに至ったかどうかまでの確認は行えていない。アクティブ・シミュレーションで言われている援護活動については、今後さらに検討が必要となるであろう。

2. 特別支援教育のキャリア教育における実習の機能について

職場実習における指導というと、定型的作業についていかに効率的に教える／覚えるという側面が強かった。定型的作業の学習において一般に使われているのが課題分析に基づくシステムティック・インストラクションである。就労支援の場では、課題分析はともすると当該の作業をシステムティック・インストラクションに代表されるような反応形態を中心にした教授をしやすくするための業務の細分化に過ぎない場合もある（中鹿・望月, 2010）。そのような課題分析に基づく定型的作業の指導・教授・学習においては、本人が自ら他の作業を開拓し、自分のできることを広げていくような展開は期待できない。しかし、こうした自ら作業を広げていくことは、望月（2001）が指摘する対人援助学のミッションともいうべき「正の強化によって維持される行動の選択肢の拡大」に他ならない。

今回のケースでは、当初は課題分析をもとにした指導を行うことで、定型的な作業の教授・学習がおこなっていった。そしてその指導がある程度はうまくいったため、実習参加者自身が、定型的作業を超えて自ら仕事の幅を広げようとしている状況に、ジョブコーチや店長・店員は問題行動や余分な

ことが出ている、という認識をもってしまった。その認識を改め、実習参加者が自ら行動を広げていくのを援助すべきだという考えにいたることで、随伴性の操作も可能となり、結果としてCのできることは量的にも質的にも拡大していった。

特別支援学校に通う児童・生徒は障害ゆえ、できないことに注目されることが多い。自ら何かをやってみようという自発性は、ともすると問題行動としてとらえられて止められる。あるいは自分で進んでやってみようとする前に、周囲の援助者が先回りして用意をすることで自発性が隠されてしまう。本研究のCについても事前の教員による評価は「問題行動が多く、臨機応変さや工夫をするといった行動は見られない」というものであった。それが今回の実習を通して、できることを広げていこうとする生徒であることが確認された。本研究の結果から、特別支援教育のキャリア教育における実習の機能の一つとして、ふだんはできないと思われていることについて場面を変えて試してみる、できることについても、どのような援助が必要なのかあるいは必要ないのかについて随伴性を操作して確認するなどにより、実習参加者の可能性を発見する機能があると言えるだろう。

こうした、試してみることで、そこで出たことをリフレーミングすること、随伴性を操作することなどは、実際の職場では援助として行われにくい。こうした援助は学校内の様々な場面（授業を始め、作業学習や多くの学校で行われている学校内の販売やカフェ業務など）において実現可能である。

本研究のケースは、大学内模擬喫茶店舗における実習だった。大学内に設けた店舗という人的に援助が豊富な環境だから、実習参加者の問題行動のみにとらわれず、「できる」を多く発見することができたのではない。本研究で実習参加者の「できる」を多く発見することができたのは次のような要因があったからだと考えられる。実習当初は手順書にあることを手順書通りに完遂することを考えていたが、実習後半では手順書はあるもののある程度の自由度をもって実習参加者が動ける環境を用意し、実習参加者の工夫ややってみることにに対してポジティブな賞賛を行ったからである。こうした取り組みは、

特別支援教育の中の様々な取り組み（授業、実習、ワーク作業など）にも組み込むことが可能である。キャリア教育を目指した実習という、実際の職場場面での実習がなされることが多いが、実際の職場でなくても今回のケースと同じような状況は作ることができる。例えば、給食時の当番のようにある役割を繰り返し生徒が担当するような状況は、クラス内での当番、作業学習などでの役割などいろいろな場面でおこりうる。こうした場面では、児童・生徒がある役割を完遂することを目標とされることが多い。そこに少し児童・生徒が自由に動ける余地を残すこともできる。その中で児童・生徒が自ら何かをやってみたことを周囲が認めるといったやり方はすぐにでも特別支援学校の日常的な場面に取り入れることが可能だろう。こうした取り組みがキャリア教育としてのやりがいを育てることにつながると考えられる。喫茶店舗という枠組みではなくとも、類似の環境を作り出すことはできるはずであり、日常場面、授業場面など様々な場面が生徒の「できる」を発見・記述・拡大するための場（中鹿他, 2013）として有効に働くであろう。

文献

- 阿部利彦（編著）（2013）. 見方を変えればうまくいく！特別支援教育リフレーミング 中央法規
- 中央教育審議会答申（2011）. 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について
- 独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所（編著）（2011）. 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック：キャリア教育の視点による教育課程及び授業の改善、個別の教育支援計画に基づく支援の充実のために ジアース教育新社
- 原 智彦（2013）. 特別支援学校における進路指導の実例 尾崎祐三・松矢勝宏（編著）キャリア教育の充実と障害者雇用のこれから：特別支援学校における新たな進路指導（pp.14-23）ジアース教育新社
- 石塚謙二（編著）（2009）. 特別支援教育×キャリア教育：インターンシップ・就労支援はここまで変わる 東洋館出版社
- 木村宣考・菊地一文（2011）. 特別支援教育におけるキャリア教育の意義と知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」作成の経緯 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 38, 3-17.
- 小畑耕作（2015）. キャリア教育 玉村公二彦・清水貞夫・黒田 学・向井啓二（編）キーワードブック特別支援教育：インクルーシブ教育時代の障害児教育（pp. 102-103）クリエイツ鴨川
- 松本洋一・山田智博（2013）. 実習先の開拓、実習先との打合せ、巡回指導と校内体制 尾崎祐三・松矢勝宏（編著）キャリア教育の充実と障害者雇用のこれから：特別支援学校における新たな進路指導（pp. 54-67）ジアース教育新社
- 望月 昭（2001）. 行動的 QOL:「行動的健康」へのプロアクティブな援助 行動医学研究, 6, 8-17.
- 望月 昭（2007a）. 学生ジョブコーチという試み—学生による障害者（生徒）の就労実習支援システム— 立命館文学, 599, 133-140.
- 望月 昭（2007b）. 対人援助の心理学とは 望月 昭（編）対人援助の心理学（pp. 1-18）朝倉書店
- 文部科学省（2009）. 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編（高等部）
- 中鹿直樹・望月 昭（2010）. 課題分析に基づく指導の結果を就労支援に活用する 立命館人間科学研究, 20, 53-64.
- 中鹿直樹・尾西洋平・小島 遼・林 炫廷・望月 昭・土田菜穂（2013）. プロファイリングからポートフォリオへ：学生ジョブコーチの実践から支援をつないでいくための「情報」について考える 対人援助学会第5回年次大会発表論文集, 30.
- 小川 浩（2001）. 重度障害者の就労支援のためのジョブコーチ入門 エンパワメント研究所
- 尾西洋平・井上 栞・小島 遼・中鹿直樹・望月 昭・土田菜穂・友田英華（2013）. Café Rits; ポートフォリオを構築するための模擬喫茶店舗—特別支援学校と大学との情報移行を通じてのポートフォリオの作成— 対人援助学会第5回年次大会発表論文集, 31.
- 小野美和（2012）. 特別支援学校高等部に在籍する軽度知的障害者の職業実習場面における自己呈示：身体の向き・距離と実際の作業場面における職員とのやりとりからの検討 特殊教育学研究, 50, 181-191.
- 辻岡誠也・土田菜穂・森 大典・尾西洋平・林 炫廷・中鹿直樹・望月 昭（2011）. 大学内模擬喫茶店舗における特別支援学校生徒の就労実習—ビデオモデリングによる「できること」の自己評価指導— 対人援助学会第3回年次大会発表論文集, 14.
- 上岡一世（2013）. 勤労観・職業観がアップする！キャリア教育を取り入れた特別支援教育の授業づくり 明治図書
- 山本淳一・池田聡子（2007）. できる！をのばす 行動と学習の支援 日本標準
- 渡辺明広（1996）. 中度知的障害者の現場実習について：老人福祉施設における介護の内容を中心として 特殊教育学研究, 33, 87-93.

（2017. 9. 27 受稿）（2019. 1. 21 受理）
（ホームページ掲載 2019年2月）