

重度・重複障害のある高等部生徒のキャリア発達を促す自立活動の在り方 — キャリア教育と自立活動の内容を関連付けた課題評価シートを活用した実践を通して —

広島県立広島特別支援学校 花本 昭子

研究の要約

本研究は、重度・重複障害のある児童生徒への対応が求められている特別支援学校において、キャリア発達を促す自立活動の在り方を追究したものである。文献研究及び所属校における自立活動の指導に関する質問紙調査から、重度・重複化への対応には、学校組織として共通理解の上に立った自立活動の充実が必要であることが分かった。そこで、自立活動をキャリア発達の視点から捉え直すことで、指導者の共通理解、協働体制が生まれ、重度・重複障害のある児童生徒のキャリア発達を促すことができるであろうという仮説を基に、重度・重複障害のある高等部生徒を対象に、キャリア教育と自立活動の内容を関連付けた課題評価シートを作成し、活用した実践を行った。その結果、キャリア教育と自立活動の内容を関連付けた課題評価シートの活用は、指導者の共通理解、協働体制が生まれ、生徒のキャリア発達を促す自立活動に有効であることが分かった。

キーワード：重度・重複障害 キャリア発達 課題評価シート

I 問題の所在

1はじめに

近年、時代の進展とともに特別支援学校を取り巻く諸状況は大きく変化している。肢体不自由特別支援学校では、児童生徒の障害の重度・重複化が顕著であり、医療的ケアを必要とする児童生徒も多く在籍している。特別支援学校学習指導要領（平成21年、以下「指導要領」とする。）の改訂の基本方針では、その対応として、一人一人の障害の状態などに応じたきめ細かな指導を一層充実することの重要性が示されている。

2 児童生徒の障害の重度・重複化

（1）重度・重複障害

重度・重複障害の概念は必ずしも統一されたものではない。大沼直樹（2009）の重度・重複障害の概念規定の試みに「二つ以上の障害が重複し、常に支援を必要としている」「教育と医療のはざまにいて、常に医療的支援を必要としている」という2点がある。この2点の概念規定は、所属校における「自立活動を主とする教育課程」及び「訪問教育」の対象である児童生徒の実態と重なるところが多い。そのため、本研究では、この二つの教育課程で学習している児童生徒を「重度・重複障害のある児童生徒」とする。

（2）所属校の実態

肢体不自由特別支援学校である所属校においても、児童生徒の障害の重度・重複化は顕著である。

平成25年5月1日における学部別重度・重複障害のある児童生徒の在籍率は、小学部で94%、中学部で78%である。

高等部は、小・中学部に比べ重度・重複障害のある生徒の在籍率は低いが、平成25年度から増加の傾向に転じ30%を超えていく。小・中学部の状況から今後もその傾向は続くと推測され、高等部においてより重度・重複化への対応が求められていくものと推測される。

3 重度・重複障害のある児童生徒の自立活動

重度・重複障害のある児童生徒の学習の中心は、自立活動である。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（平成21年、以下「解説」とする。）によれば、重度・重複障害のある児童生徒の障害の状態は極めて多様であり、発達の諸側面にも不均衡が大きい。そのため、心身の調和的発達の基盤を培うことをねらいとした指導が必要であり、その指導は主として自立活動において行われることが示されている。

自立活動の指導の評価については、具体性・客観性・妥当性・信頼性の高いものにしていく必要があ

る。達成可能な具体的な目標設定をし、目標と指導と評価の一体化が重要になる。

また、自立活動の時間における指導について、「指導要領」には、専門的な知識や技能を有する教師を中心として、全教師の協力の下に効果的に行われるようになると示されている。学校全体として専門性の高い自立活動の指導を行うことができる体制づくりが求められている。

4 重度・重複障害のある児童生徒のキャリア教育

「指導要領」の総則に「キャリア教育の推進」が示され、肢体不自由教育においても注目を集めている。

- 渡辺三枝子（平成21年）は、キャリア教育導入の意味の確認として次の4点を挙げている。
 - 学校教育そのものの意味の問い合わせしと、学校教育の現代的意味の確認を行い、必要な教育課程の見直し、改善を実行に移すこと
 - 職業教育、就労支援だけを意味しないこと
 - 見直しの視点として「キャリア発達の視点」を用いること
 - 「すべての児童生徒は、将来、社会の一員として生きる権利がある」という理念を実行に移すため、基盤づくりを目標とすること

また、中央教育審議会は「今後のキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」（平成23年）の中では、「キャリア発達」を「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」とし、図1のとおり、キャリア発達にかかる諸能力を「4領域8能力」から「基礎的・汎用的能力」へ移行することを求めている。

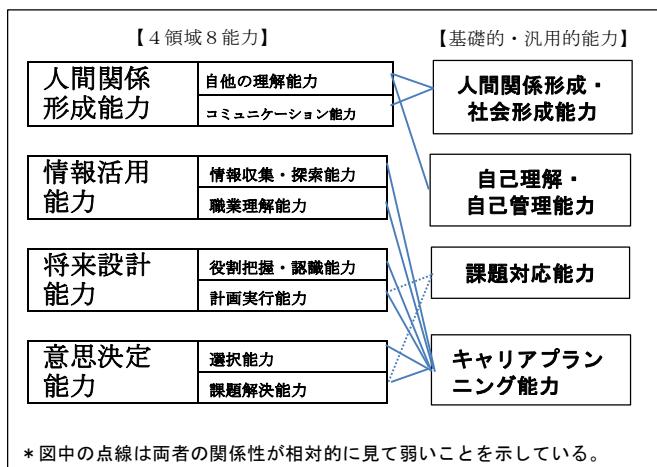


図1 「4領域8能力」から「基礎的・汎用的能力」への移行

これらのことから、重度・重複障害のある児童生徒のキャリア教育については、キャリア教育における諸能力の考え方の移行の流れを踏まえ、自立活動を、将来を見据えたキャリア発達の視点で、捉え直すことが必要であると考えた。

5 所属校における自立活動の指導についての課題の把握と分析

(1) 自立活動の指導に関する質問紙調査

所属校における自立活動の指導の課題を把握するため、平成25年度、自立活動を主とする教育課程及び訪問教育の対象である児童生徒の担任及び副担任（小学部31人、中学部14人、高等部12人）を対象に表1に示す内容で質問紙調査を行った。

表1 自立活動の指導に関する質問紙

項目	質問内容	分析の観点
自立活動把握の	問1 実態把握に活用したもの（MA回答法、制限法）	実態把握をする際の視点について
	問2 実態把握に活用したもので、問1の項目以外のもの	
	問3 問1、2を選んだ理由	
	問4 実態把握の方法	指導者の共通理解、協働体制について
	問5 実態把握において難しかったこと、困ったこと	
自立活動の実践	問1 実践に活用したもの（MA回答法、制限法）	実践を行う際の視点
	問2 実践に活用したもので、問1の項目以外のもの	
	問3 問1、2を選んだ理由	
	問4 実践の進捗状況	指導者の共通理解、協働体制について
	問5 実践を進める際、難しいこと、困ったこと	

(2) 課題の把握と分析

質問紙調査の結果、自立活動の指導における「実態把握」及び「実践」において活用度の高かったもの上位三つの割合を図2に示す。

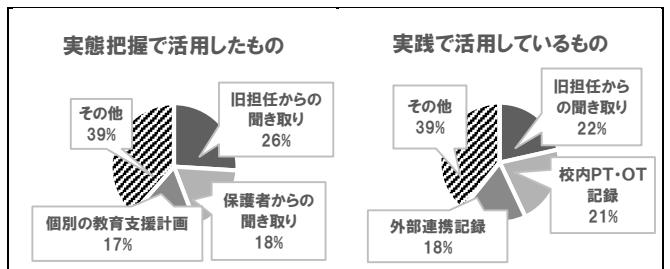


図2 自立活動の実態把握・実践で活用しているもの

「実態把握」及び「実践」共に身近な人からの情報が多く活用され、系統性は保たれているが、そのときの生徒の発達段階、生活年齢に応じた実態把握、実践はあまり意識されていない。

「実態把握」で 17%に活用されている個別の教育支援計画には、キャリア教育の出発点である「本人の願い」が記載されている。しかし、活用の主な理由は、「全体が網羅されているから」でありキャリア発達の視点はあまり意識されていないと推測される。

また、方法として担任及び副担任のどちらか一人で行う、という回答が、「実態把握」では 39%，「実践」では約 30%であった。これらの結果から、自立活動の指導において学校組織としての共通理解、協働体制に課題があることが分かった。

II 研究の目的

所属校では、高等部において重度・重複化への対応がより求められていることから、高等部第 1 学年の重度・重複障害のある生徒を対象として、キャリア発達を促す自立活動を実践する。このことで、重度・重複障害のある高等部生徒の自立活動の在り方を追究することを目的とする。

III 研究の仮説と検証の視点・方法

1 研究の仮説

自立活動をキャリア発達の視点から捉え直し、キャリア教育と自立活動の内容を関連付けた課題評価

シートを活用した実践を行えば、指導者の共通理解と協働体制が生まれ、重度・重複障害のある児童生徒のキャリア発達を促すことができるであろう。

2 検証の視点・方法

検証の視点を表 2 に示す。

表 2 検証の視点・方法

検証の視点	検証の方法
○ 生徒のキャリア発達が見られたか。	○ 課題評価シートを活用した研究授業
○ キャリア教育の関連付けによる、適切な課題設定、共通理解、協働体制ができたか。	○ 質問紙によるシート活用の効果測定(生徒の行動観察)及び考察
○ 指導効果が表れたか。	

IV 研究の方法

1 課題評価シート 1, 2 の作成

所属校の実態を踏まえ、自立活動における課題評価シートを指導者間で共有できるツールとして作成した。

(1) 課題評価シート 1 の作成の工夫

課題評価シート 1 は、「指導要録」に示された自立活動の内容 6 区分に即した実態把握に基づき、キャリア教育で育成される能力、生徒の将来の目指す姿、及び課題を設定するためのものである。作成に当たっては次の 4 点を工夫した。例を図 3 に示す。

シート 1		自立活動課題評価シート				
実態把握チェックリストによる障害の状態、発達や経験の程度、興味関心、生活や学習環境などの情報収集						
↓						
実態把握(収集した情報を自立活動の内容 6 区分に即して整理)						
健康の保持	心理的安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション	
・生活リズムが整わないと覚醒レベルが上がりにくい ・食事では噛むこと	・不安になると大きな声を出して、泣くことがある	・話しかけられると笑顔が出てじっと聞いている様子が見られる ・友達から関わりを求める	・教材などはチラッと見て確認するが目と手が多い ・協応動作に課題がある	・全身に力を入れるこ ・身体が固いので寝返りなどの姿勢変換が難しい	・自分の気持ちを表情や声で表す ・大人の言葉掛けに手でトントンと叩く動作が見られる	
↓						
キャリア教育で育成される能力	人間関係形成・社会形成能力	自己理解・自己管理能力	課題対応能力	キャリアプランニング能力		
★将来の目指す姿	・気もちを伝えるコミュニケーション手段を身に付ける	授業や学校行事に主体的に参加する	環境の変化に対応する見通しをもって行動する	日々の授業や様々な行事を通して興味・関心を広げる		
↓						
課題	評価					
覚醒レベルの向上 摂食機能の向上(しっかり噛む、水分補給時の口唇閉鎖) 道具使用機能の向上 意思の表出 気持ちの安定	課題評価シート 2 の記録から課題ごとに評価する					

図 3 課題評価シート 1 の例

- 自立活動の実態把握から指導内容の設定の流れに、キャリア教育で育成される能力（基礎的・汎用的能力）を関連付ける。
- 「生徒の将来の目指す姿」を設定し、その目指す姿に向けての過程をキャリア発達と捉える。
- 課題設定に関しては、発達段階を踏まえた自立活動6区分の観点による実態把握からの課題設定（ボトムアップ）、生徒の将来の目指す姿からの課題設定（トップダウン）の両側からの視点を取り入れる。
- 一つ一つの課題に対して、日々の記録から分析し評価を行う。

(2) 課題評価シート2の作成の工夫

課題評価シート2は、設定した課題を達成するための環境因子（支援の内容）を記し、具体的に評価するためのものである。例を図4に示す。

作成に当たっては、次の3点を工夫した。

- 課題評価シート1で設定した課題に対する必要な環境因子（支援の内容）を検討し設定する。
- 環境因子（支援の内容）の有効性と、評価の観点を基に生徒の様子を毎日記録し、1週間の様子を1枚のシートで把握できるようにする。
- 環境因子の評価（指導者の指導、支援に対する評価）と生徒の評価を同時に行うことで、その相互関係を分析し、内容の見直しを行う。

課題	環境因子 (支援の内容)	評価の観点	日ごろ 環境因子 有効 課題	生徒の様子 (評価)
覚醒レベルの向上	①全身の緊張をとるストレッチ	・全身の緊張がとれたか ・起きて活動できたか		
	②運動（介助歩行、SRSウォーカー）			
	③活動時の姿勢保持			
摂食機能の向上	④噛むことを促す食形態	・口を動かし十分に噛んで食べることができたか		
	⑤噛むことを促す支援			

図4 課題評価シート2の例

2 課題評価シートを活用した研究授業

(1) 対象

所属校高等部第1学年の自立活動を主とする教育課程（Ⅲ類型）を履修している生徒3人（以下「生徒A」「生徒B」「生徒C」とする。）

(2) 研究授業の題材設定

課題評価シート1において明らかとなった課題をもとに自立活動で取り組む題材を設定した。課題と設定した題材を表3に示す。

表3 研究授業の課題と設定した題材

	研究授業で取り組む課題	題材
生徒A	摂食機能の向上 道具使用機能の向上 意思の表出 気持ちの安定	「給食」
生徒B	安定した呼吸動作の維持 健康状態を伝える手段の確立 意思の表出 覚醒レベルの向上 興味の拡大	「朝の活動」
生徒C	楽な呼吸ができる姿勢づくり 姿勢のバリエーションの拡大 確実な口唇閉鎖 興味の拡大と覚醒レベルの向上 意思の表出	「朝の活動」

(3) 学習指導案における指導過程の工夫

学習内容における評価の観点を、課題評価シート2の評価の観点と同様に設定した。また、学習内容に対してキャリア教育で育成される基礎的・汎用的能力について示した。

(4) 研究授業の実際

指導の充実を図るために、図5に示す方法で研究授業及び課題評価シート2の見直しを行った。

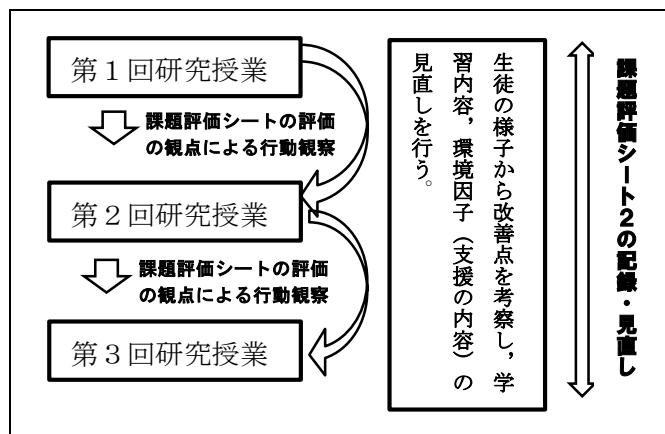


図5 研究授業及び課題評価シート2の見直しの手順

重度・重複障害のある児童生徒は先述したように自立活動が学習の中心である。そのため、他の授業においても課題は共通することから、1日を通して行動観察を行い課題評価シート2に記録した。

V 研究の結果と考察

1 指導者の変容

対象生徒3人の担任及び副担任（3人）、実践を観察した教員（7人）を対象に表4に示した内容で質問紙調査をし、事前の調査結果と比較した。

表4 シートを活用した自立活動の指導についての質問紙

項目	質問内容	分析の観点
自立活動の実践	問1 実践に活用したもの（M A回答法、制限法）	キャリア発達の視点による実践になっているか
	問2 実践に活用したもので、問1の項目以外のもの	
	問3 問1、2を選んだ理由	
	問4 実践の方法	指導者の共通理解、協働体制ができているか
	問5 実践を進める際に難しかったこと、困ったこと	
課題評価シート	問1 自立活動の課題設定の変化	キャリア教育の関連付けによる適切な課題設定、共通理解、協働体制ができ指導致果が表れたか
	問2 生徒の将来目指す姿	
	問3 支援、教材、教具の共通理解	
	問4 生徒の変化（キャリア発達）	

(1) 課題評価シートの活用の状況

対象生徒3人の担任及び副担任3人の回答では、実践に活用したものとして「課題評価シート」を挙げたのが2人、「課題評価シートの内容を含む指導者の話合い」が1人であった。実践を観察した教員7人は、「課題評価シートの活用によって共通理解、協働体制が生まれている」との回答であった。

(2) キャリア発達の視点による共通理解

「生徒の将来の目指す姿」を設定したことで次に示す2点について指導者の共通理解が図られた。

- 課題評価シートの課題に対する日頃の取組がキャリア教育で育成される能力に関連付けることで、将来に繋がっていることを再認識でき、より一人の人間としてイメージできた。
- 自立と社会参加に向けて、現時点で取り組む優先課題について考えていくことができた。

(3) 協働体制

評価の観点を示したことにより、生徒の行動観察の視点が統一され、姿勢保持具や補装具の選択、姿勢保持の支援の方法などに統一性が出てきた。また評価を常に行うことで、環境因子（支援の内容）の有効性を判断し、協働していくことができた。

(4) 課題評価シートの活用による指導効果と課題ア指導効果

質問紙調査の回答で「生徒の課題が明確になり教材を考え工夫することができた。」「将来に向けてつけておきたい力を言語化することで、情報共有が確実になった。」「評価の観点が示されていることで、ベクトルを揃えることができた。」「生徒の将来を意識した指導の積み重ねは、生徒の課題解決に繋がっていると実感できた。」などの記述が見られた。これらの記述から、課題評価シートを活用した実践を通して指導者の共通理解、協働体制が生まれ、生徒のキャリア発達を実感してきていると考える。

イ 課題

重度・重複障害のある児童生徒は日々の変化や成長が緩やかであり、長期間の観察が必要である。小さな変化を見逃さず、一つ一つの活動を丁寧に見ていくこと、指導者同士が情報交換を密にし、改善点を見いだすことが大切である。そのことがより明確で具体的な課題設定へと繋がっていくと考えられる。

2 生徒のキャリア発達

対象生徒3人のキャリア発達について、次のように示す。表5、表7、表9は3人の生徒の課題評価シート1で設定した将来の目指す姿とキャリア教育で育成される力である。表6、表8、表10は課題、環境因子（支援の内容）、評価の観点である。また「キャリア教育で育成される能力」にどう結びついたかを「人間関係形成・社会形成能力」①、「自己理解・自己管理能力」②、「課題対応能力」③、「キャリアプランニング能力」④の番号で示す。

(1) 生徒Aのキャリア発達

表5 生徒Aの課題評価シート1（抜粋）

将来の目指す姿
・様々な行事に参加する
・集団において、自分の気持ちを表現し、笑顔で人との関わりを楽しむ
キャリア教育で育成される能力
①自分の気持ちを伝えるコミュニケーション手段を身に付ける
②授業や学校行事に主体的に参加する
③環境の変化に対応する、見通しをもって行動する
④日々の授業や様々な行事を通して興味・関心を広げる

表6 生徒Aの課題評価シート2（抜粋）

課題	環境因子（支援の内容）	評価の観点
覚醒レベルの向上	・全身の緊張を取るストレッチ ・運動（介助歩行・S R C W） ・活動時の姿勢保持	・全身の緊張がとれたか ・起きて活動したか
摂食機能の向上	・噛むことを促す食形態 ・噛むことを促す支援（奥歯の上に食べものを載せる） ・水分摂取時の口唇閉鎖	・口を動かし十分に噛んで食べることができたか ・水分摂取時口唇閉鎖ができたか
道具使用機能の向上	・上肢を動かしやすい姿勢 ・目と手の協応動作を促す支援	・上肢を動かしやすい姿勢がとれたか ・道具を見ながら手を伸ばすことができたか
意思の表出	・YES・NOの確認の言葉掛け ・選択場面の設定	・言葉掛けに対して手をトントンとしたか ・提示された物のどちらかを見て選択したか
気持ちの安定	・事前の言葉掛け ・見通しを持たせるための具体物の提示	・言葉掛けや具体物の提示に対して表情の変化（笑う）があったか

ア 指導者が実感したキャリア発達

- 自分の意思を伝えようとする機会が増えた。
- 姿勢保持に関する意識が高まった。
- 食べものを噛む回数が増えた。

イ 課題評価シートの記録による具体例

毎日決まった時間の「朝の活動」で体を動かすことで、心身共に目覚め覚醒レベルの向上がみられた（②③）。歩行練習では姿勢の工夫により、両足共に床をしっかりと蹴り（③），顔が上がり前を見ること（③④）ができるようになり、止まる回数が減少し、歩行練習の距離が伸びた（②③）。

「給食」では、ご飯は噛んで食べる様子が見られなかつたが、小さいむすびにし、奥歯に載せる支援を繰り返し行うことで、数回噛んで食べるようになつた（③）。他の食べものについても同様の支援を行ふと、噛む回数が増え舌の動き（③）も見られた。

牛乳と他の食物を提示し、どちらを摂取したいか尋ねると、どちらも見る場面があった。牛乳を見て手を伸ばした（①③④）ときは、その後十分な量を飲んでいることから摂取したい方を選択していたと捉える。しかし、他の授業で色紙やマジックを使って色を選択する場面では、提示されたものを見ず、手を出している状況があつた。選択の場面の設定は必要であるが、生徒Aの選択しやすいもの、その後の行動から選択したことが判断できるものを考えていく必要があつた。

上肢を動かしやすい姿勢について検討し、図6に示すように、肘がテーブルから落ちない支援を行つた。上体がまっすぐ起きた姿勢保持（③）ができるようになった。

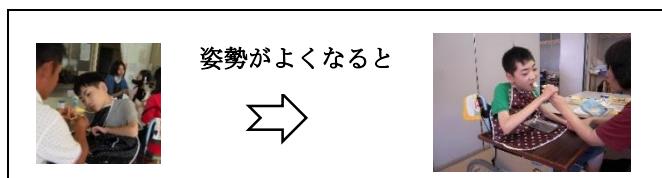


図6 生徒Aの変化の様子

(2) 生徒Bのキャリア発達

表7 生徒Bの課題評価シート1（抜粋）

将来の目指す姿	
・周りの人自分のこと（体調・気持ち）を知ってもらい、集団の中で自分の存在を十分に示すことができている	キャリア教育で育成される能力
①人の話をしっかりと聞き、まばたきや右手を上げることで自分の気持ちを伝える	
②体調を整え、授業や学校行事に主体的に参加する	③環境の変化に対応する
④日々の授業や様々な行事を通して興味・関心を広げる	

表8 生徒Bの課題評価シート2（抜粋）

課題	環境因子（支援の内容）	評価の観点
安定した呼吸動作の維持	・楽な呼吸ができるストレッチと姿勢づくり ・動きに合わせた言葉掛け ・口腔ケア	・自分で力を抜くことができたか ・自力排痰か唾液の嚥下ができているか
確実な栄養摂取	・座位保持車椅子の角度調整 ・注入量、速度の判断	・嘔吐症状、不快な表情はないか
健康状態を伝える手段の確立	・バイタルチェックを基にした言葉掛け ・連絡帳を基にした言葉掛け	・表情の変化（快・不快）で伝えることができたか
意思の表出	・挨拶などの言葉掛け ・意思を確認する言葉掛け ・手を挙げた場合の確認の言葉掛け	・言葉掛けに対して表情の変化（笑う、顔をしかめる、まばたき）や右手を挙げる、があつたか
覚醒レベルの向上	・心身ともに目覚める体つくり ・活動に集中できる姿勢づくり ・活動中の言葉掛け	・起きて活動できたか ・注視したり、手指を動かそうとしたりしたか
興味の拡大	・注視できる教材の提示 ・少しの動きで反応できる教材や音の出る教材の提示	・教材を注視したか ・手指の動きがあつたか

ア 指導者が実感したキャリア発達

- 午前中の覚醒レベルが上がり、一つ一つの活動の移行がスムーズにできた。
- 言葉掛けをしっかりと行い、反応をしっかりと受け止めながら活動する中で、笑顔になる場面が増えた。

イ 課題評価シートの記録による具体例

検証期間中は、呼吸状態が安定していたため、環境因子（支援の内容）を「自力排痰を促すストレッチ」から「動きに合わせた言葉掛け」、評価の観点を「喘鳴はないか」から「自分で力を抜くことができたか」に見直しをした。呼吸状態が比較的安定し、体を動かすことを快として受け止められる状態であり（①③），生徒Bにとってストレッチが受身的な活動で終わるのではなく、主体的な活動にしていくことをねらいとして行った。リラックスした表情を見せ、自分で力を抜く（②③）ことが増えた。

給食時の経鼻経管栄養による注入時までに、呼吸状態が安定し覚醒レベルが上がっている状態であると、嘔吐の症状なく注入する（②③）ことができた。他の課題との関連性が高い課題であった。

体つくりやベンチ椅子座位などの上体を起こした姿勢をとることにより、図7に示すように覚醒レベルの向上（②③④）が見られた。

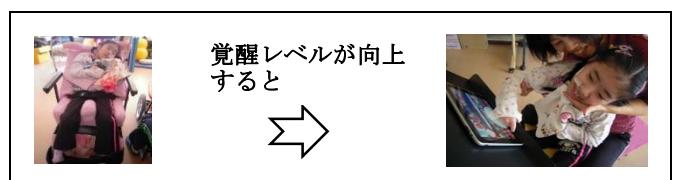


図7 生徒Bの変化の様子

登校時間が限られている生徒Bの1日の学校生活のリズムをつくって行く上で、自立活動（朝の活動）の時間の覚醒レベルの向上は重要であった。「やりたい？」などの意思の確認のための言葉掛けに対して右手を挙げる（①③）ことがあった。何か強く訴えたいような表情であるため、右手を挙げた場合は再度意思の確認の言葉掛け「やりたいよね」を行うと笑顔が出る（①③④）ことが数回あった。

健康状態を聞く、言葉掛けに対して指導者の顔をじっと見て（①③）、まばたきをしたり、笑顔や顔をしかめたりする表情で応えた（①③④）。しかし、生徒Bの反応が健康状態と一致しているか、自分のことを理解してもらった、という実感を生徒Bがどこまでもてたかについては検証できていない。健康状態について看護師、保護者、関わる指導者で共有した上で適切な言葉掛けについて細かく考えていく必要があった。

（3）生徒Cのキャリア発達

表9 生徒Cの課題評価シート1（抜粋）

将来の目指す姿	
・環境の変化に対応し、積極的に社会参加する	
・集団の中で、自分の気持ちを表現する	
キャリア教育で育成される能力	
①自分の気持ちを伝えるコミュニケーション手段を身に付ける	
②授業や学校行事に主体的に参加する	
③環境の変化に対応する	
④日々の授業や様々な行事を通して興味・関心を広げる	

表10 生徒Cの課題評価シート2（抜粋）

課題	環境因子（支援の内容）	評価の観点
楽な呼吸	・楽な呼吸ができるストレッチと姿勢づくり	・喘鳴が増えないか
動作の維持	・痰がある場合の排痰 ・吸引の判断	・自力排痰できたか
姿勢のバリエーションの拡大	・姿勢のチェック（右に傾かない） ・寝返りから座位になる時の安全チェック ・膝立ちW, SRCWの活用	・膝立ち位や立位の姿勢保持ができたか ・寝返りから座位になることができたか
座位保持車椅子での姿勢の安定	・コルセットの正しい装着 ・腰ベルト、肩ベルトの調整 ・座位保持車椅子の角度調整	・嚥下がスムーズに行えたか ・喘鳴が増えなかつたか
確実な口唇閉鎖	・事前の口腔周辺マッサージ ・口腔ケア ・口唇の閉鎖を促す支援	・口唇の閉鎖ができたか
興味の大と覚醒レベルの向上	・光を注視できる教材の提示 ・触覚を刺激する教材の提示 ・動きを引き出せる教材の提示	・起きて活動したか ・教材を注視したり手を出したりしたか
意思の表出	・挨拶等の言葉掛け ・意思の確認の言葉掛け ・健康状態把握の言葉掛け	・表情の変化（目をしっかり開ける）や声を出すことがあつたか

ア 指導者が実感したキャリア発達

- 座位保持車椅子の前傾姿勢や、立位など姿勢のバリエーションを広げることで、唾液の飲み込みが改善され、楽な呼吸に繋がっていった。
- その日の体調を見ながら、そのときの体調に合った姿勢や活動内容を考えていくことで、短い時間でも主体的に活動できることが増えた。

イ 課題評価シートの記録による具体例

呼吸が安定しているときは、あぐら座位、膝立ち位、立位などの姿勢を取る（③）ことができ、表情も良かった。膝立ち位、あぐら座位、立位などの姿勢をとるときは、体幹を支える支援を指導者が行った。生徒Cが何を行っているか理解できると、姿勢保持のため上体を起こそうとし（③）、体幹を支える支援をなくしても自分であぐら座位の姿勢を保持できる（②）場面が増えた。

給食や水分補給では、指導者の「嚥下するときは口唇を閉じる」という共通理解がされ、支援が統一された。指導者が変わっても、口唇を閉じて嚥下でき、給食では十分な量を摂取した（①）。

生徒Cは、視覚障害を併せ有する生徒であるが、光を注視することができる。図8に示すスイッチは押すと光ってブルブルと振動することから、見て押そうとしている（②③）場面である。また、活動に集中すると不安定であったあぐら座位が、自分で体幹を起こし、座位を保持しながら活動ができる（②③④）ようになった。しかし、「楽な呼吸動作の維持」ができていないときは、活動時間の確保ができなくなる場合があった。他の課題と合わせて指導するなどの工夫も必要であった。

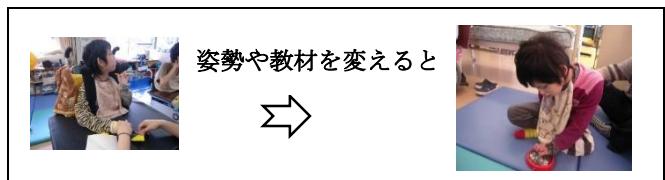


図8 生徒Cの変化の様子

風邪をひいて痰が多い日は、排痰や水分補給、給食にも時間がかかり、活動の参加が難しくなる状況があった。適切な吸引の判断や、体調に合わせた姿勢の工夫により、生徒Cの主体的に活動できる時間を確保することができた。活動に集中することで呼吸状態が安定する（③④）こともあった。吸引の際生徒Cへの説明の方法を看護師、指導者で共有していくことも大切な環境因子（支援の内容）であった。言葉掛けに対して表情を変えたり、声を出したり

する（①②④）ことがよくあった。生徒Cは指導者の言葉掛けに十分反応しているが、指導者側の問題として、体調が不安定である場合、対応を優先させることで言葉掛けを行わず姿勢を変えたり、生徒Cの意思の表出を見逃してしまったりしていることがあった。生徒Cが、自分の健康状態について関わる人に伝えることができる場面の設定を、環境因子（支援の内容）として意識していく必要があった。

（4）生徒のキャリア発達と環境因子（支援の内容）の有効性

課題評価シートの記録から、生徒のキャリア発達を促すための環境因子（支援の内容）を関わる指導者が意識すること（共通理解）、同じ支援を繰り返し行うこと（協働体制）で、環境因子（支援の内容）の有効性が高まっていることが分かった。

課題となった環境因子（支援の内容）は、見直しを行い、評価の観点についても併せて見直しを行った。

医療的ケアを必要とする生徒は、有効な環境因子（支援の内容）がその日の体調によって変わっていた。このことから、状況に応じた対応が求められていることが分かる。的確な健康状態の把握、安定のため、環境因子（支援の内容）について、看護師を含めた指導者同士の連携が更に必要である。また、優先する課題の選択、可能な課題の組み合わせの方法を検討し、共有していくことも必要であると考える。

VI 研究の成果と課題

1 研究の成果

- 自立活動をキャリア発達の視点から捉え直すことで、一つ一つの課題に意味付け、価値付けを行うことができた。
- 自立活動とキャリア教育を関連付けた課題評価シートを活用した実践は、指導者の共通理解、協働体制が生まれ、重度・重複障害のある生徒のキャリア発達を促す自立活動に有効であることが分かった。

2 今後の課題

本研究から児童生徒の障害の重度・重複化の対応として、次の3点について学校組織としての共通理解、協働体制を確立していく必要があると考える。

- 自立活動の実態把握、実践において明確で客観的な視点をもったツールの活用及び方法を統一していく。

- キャリア発達の視点から日々の自立活動の一つ一つの活動を「なぜ」「なんのため」「どのように」やっているかを問い合わせ直す。
- 重度・重複障害のある児童生徒の自立と社会参加をライフキャリアの視点から捉え、日々の活動から「本人の願い」を探り、その願いを中心に据えて学校内、関係機関との連携を機能的に行う。

【参考文献】

- 文部科学省（平成21年）：『特別支援教育学習指導要領解説総則編（高等部）』
- 大沼直樹（2009）：『重度・重複障害のある子どもの理解と支援』明治図書
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所編著（平成23年）：『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
- 文部科学省（平成21年）：『特別支援学校学習指導要領解説自立活動編』海文堂出版
- 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会編著（平成23年）：『障害の重い子どものQ&A自立活動を主とする教育課程』ジアース教育新社
- 飯野順子・授業づくり研究会 I & M編著（平成23年）：『障害の重い子どもの授業づくり Part 4 授業のデザイン力と実践的指導力のレベルアップのために』ジアース教育社
- 菊地一文編著（平成24年）：『特別支援教育充実のためのキャリア教育ケースブック 事例から学ぶキャリア教育の考え方』ジアース教育新社
- 長崎自立活動研究会（平成22年）：『自立活動学習内容要素表』
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所編著（平成25年）：『特別支援教育における ICF の活用 Part 3 学びのニーズに応える確かな実践のために』ジアース教育新社
- 姉崎弘（2007）：『特別支援学校における重度・重複障害の教育』
- 小池敏英・雲井未歎・吉田友紀編著（平成23年）：『肢体不自由特別支援学校における重度・重複障害児のコミュニケーション学習の実態把握と学習支援』
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所・世界保健機関（WHO）編著（平成23年）：ICF（国際生活機能分類）活用の試み 障害のある子どもの支援を中心に』
- 飯野順子・授業づくり研究会 I & M編著（平成22年）：『障害の重い子どもの授業づくり Part 3 子どもが活動する「子ども主体」の授業を目指して』ジアース教育新社
- 中島知夏子（2009）：『摂食育コミュニケーション—食べる指導の実践』有限会社オフィス SAKUTA
- 坂口しおり（平成18年）：『障害の重い子どものコミュニケーション評価と目標設定』ジアース教育新社