

[特別支援教育]

特別支援学校高等部において自立の力を養うための 支援についての一考察

－キャリア教育の視点による目標設定と支援を積み重ねて－

鈴木 彩*

1 問題の所在

小学校、中学校、高等学校を通じキャリア教育の推進が叫ばれて久しい。キャリア教育の推進について、木本(2012)は以下の課題を提出している。それは「勤労観・職業観の育成のみに重点が絞られてしまい、社会的・職業的自立のために必要な能力の育成がやや軽視されてしまった¹⁾」(p23)という点である。それを受けて、平成23年の中央教育審議会答申ではキャリア教育の意義・効果として「第一にキャリア教育は一人一人のキャリア発達や個人としての自立を促す視点から、学校教育を構成していくための理念と方向性を示すものである」としている。この点について、木本は特別支援学校に言及し、高等部段階のキャリア教育について「個人としての自立を促す視点はまさに特別支援教育(特殊教育時代から)の中核理念であり、特別支援教育ではすでにキャリア教育を実践しているという見方となる」と主張している。これらの動向を受けて、平成21年に改定された特別支援学校高等部学習指導要領ではキャリア教育についての文言が明言され、改めて特別支援教育におけるキャリア教育の重要性が指摘されることとなった。

この学習指導要領において筆者が特に注目したい点は以下の二点である。一点目は第1章総則第2節第4款教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項の「学校においてはキャリア教育を推進するために、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し(職業教育に関して配慮すべき事項)」である。生徒が主体的に生活していくためには、生徒の社会的・職業的自立のための能力の育成を行う上で、その生徒が卒業後、実際に生活する地域社会の情勢と家族のニーズを明らかにし、それに見合った力、つまり自立した力をつける支援をしていくことが求められる。木本がキャリア教育の視点を「一人一人の生涯におけるライフロールを通じて、自己と他者(社会)との関係の中で自己の在り方(その人らしい価値観)の形成・変化を支援する視点¹⁾」(p22)としていることから、生徒が卒業後、より豊かな社会生活を送るために、それぞれの卒業後の生活を見据え、個々に応じた社会参加と自立に向けた力を在学中に養う必要があるといえる。ここで踏まえておきたいのは、特別支援学校高等部では、生徒の進路先として大学はもとより専門学校等への進学ケースよりも就労、通所といったケースが大半を占めており、生徒にとっては高等部が学校教育を受ける最後の場となるということである。したがって、高等部のキャリア教育を行う上で生徒の目指すべき目標を設定するにあたり、生徒の卒業後の「自立した」生活を想定し、それに必要な個々の力を見出して行くことが望ましい。つまり、今現在できていることからの積み上げで力を伸ばすステップアップ方式の目標設定ではなく、卒業後に必要とされる力を到達点として、そこからトップダウン的に生徒の発達に合わせた目標設定を行うことが必要である。その到達点の目標は、地域的情勢や家庭のニーズ、生徒の特性を十分考慮したものでなくてはならない。

そこで、筆者の勤務する特別支援学校において、生徒の大半が卒業後通所、利用するとされるM市の福祉事業所の状況を見てみると、利用者と支援員または指導員の割合について、学校生活と大きく異なる点が挙げられる。特別支援学校または特別支援学級ではマンツーマンに近い形での支援を受けながら、卒業後は同等の支援が望めないという点だ。利用者3～5人に対して支援員または指導員が1人という割合となっている。(表1)この状況から、生徒に求められる力として、「マンツーマンの支援なく、作業等の活動に一人で取り組むことができること。」「支援者(員)が変わっても指示等をきくことができること」といったことがあげられる。つまり、生徒が様々な活動を行う際、生徒が自分で判断し、意欲をもって取り組むことができる力が求められている。

次に注目したいのは、同じく第一章総則第2節第4款の「生徒が自己のあり方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、校内の組織体制を整備し、教師間の相互の連携を図りながら(中略)キャリア教育を推進すること。(教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項)」という点である。生徒の卒業後目指すべき姿、つまり目標を設定するにあたり、多角的な視点で生徒の現段階での課題を捉えることができ、評価をするために、教師間の相互の連携は必須である。また、前述したように支援者が変わっても指示をきくことができる力についても、複数の職員がかかわりながら支援することで、その力を育成するための経験を生徒が学

【表1】M市指定障害福祉サービス事業所の職員数および利用者定員数(就労移行支援・就労継続支援B型)

	職員数	支援員 指導員数	利用者 定員
事業所A	9	6	20
事業所B	8	4	20
事業所C	11	7	38

(平成24年6月現在)

* 新潟県立小出特別支援学校

校生活の場で積むことができると考える。

2 研究の目的と意義

上記で注目した点を考慮した場合、特別支援学校におけるキャリア教育はキャリア発達を促すために特別な授業を設定するというものではなく、生徒の日常生活における様々な活動を通して総合的に行われる必要がある。言い換えれば、日常生活の目標立て、指導がキャリア教育の視点から行われることが望ましい。特別支援学校におけるキャリア教育を推進する授業実践では、渡部英治の鳥根県石見養護学校での実践があげられる。しかし、渡部は課題としてこの実践が小中学校にとどまり、高等部段階での社会生活への移行に向けての実践には至っていないことを上げている。そこで、本研究では特別支援学校高等部段階を研究の場とし、キャリア教育の視点から生徒の社会生活への移行に向けて自立の力を培うための支援について検証を深めることとする。

3 研究の方法と内容

(1) 方法

支援期間は対象生徒の入学後4月から7月中旬までとする。対象生徒は高等部1学年に所属する女子生徒で、ダウン症及び頸椎損傷による左半身の麻痺の障がいがあるが、自力歩行が可能で走れることもできる。しかし、いずれの行動も同じ学級の生徒の2倍近くの時間が必要となり、他の生徒と同じ時程で活動することが難しい。また、自分から行動すること、例えば、着替えをするために更衣室へ行く、授業に必要な道具を机上に用意するといったことができていない。ただし、活動内容を確認するとほぼ理解しており、復唱することができ、「さあ、〇〇しましょう」といった個別の言葉がけにより行動し始めるという場合が多い。この実態を踏まえ、当生徒のもつ障害（左半身麻痺）を考慮しつつ、行動にかかる時間の短縮と自分から行動し始める場面を増やしていくことが課題であり、目標となる。

(2) 内容

① 活動への意識付け（目標設定）

管野、池田（1998）は成人期のダウン症者が集団活動の中で、集団への参加や役割への認識と遂行、作業への関心や意欲向上を促す働きかけを提供する場合、留意しなければならない点があることを指摘している。それは、「他者と対比して作業量や活躍の度合いを単純に量的な面で評価」することだ。他者と比較されることにより、プライドを傷つけられたり、能力以上の過度な期待が負担感を増加させたりすることで不適応が生じたケースが指摘されている。「『がんばろう』『もっとはやく』という激励は、耐久性が低く敏捷性や動作速度の遅いダウン症者にとって時には過酷な言葉かけに聞こえることもある²⁾」（p151）とすれば、他者が求めるのではなく、自分から「やりたい」という意欲を引き出すことが必要となる。当生徒にとって活動参加に対する意欲を引き出すことのできるきっかけを用いることで、「自分で行動する」→「できた」→「またやりたい」というスパイラルが可能だと考える。そのために以下の3点を柱として支援を行う。

ア. 自己選択、自己評価による自己修正能力の育生 イ. 時間・行動可視化 ウ. 他者評価や達成感の経験による意欲の向上

② チームティーチングを活用した、複数の職員による見取りとミーティングによる必要条件の抽出と共通理解項目の設定

当校高等部は1学級を2～3人の教員で担当している。主として担当する生徒は固定されているものの、日常の活動では学級全体を複数の職員がかかわって支援している。当生徒については学級担任3人で見取ることにより、より広い視点で見ることが可能となる。当生徒の課題となる点の決定は、中学校からの申し送りを基本に、家庭のニーズと合わせて行う。また、その課題点への支援方法は学校生活において生徒の成長や変化に応じるが、その際には必ず共通理解を行うこと、1日の終わりに気付いた点を伝える（場合によっては尋ねる）ことを意識する。特別な時間は設けないが、朝の学級打ち合わせや生徒下校後に必ず行うことを習慣付けることにより、教員間の連携も取り易くなる。

共通理解項目

1. 指示内容が理解されているか、当生徒に復唱を促すことで確認を取る。
2. 教師から個別に指示がない状態で、自分から動けるかを見取る。最後の一人になっても行動する様子がない場合、「1」を行う。
3. 一斉指示で行動できた場合や毎日のルーティンワークの中で、自分から行動できた場合は褒める。

4 支援の実際とその結果

(1) 活動への意識付け

① 着替えの場面における目的意識の喚起と達成感の経験

中学校からの申し送りにより、着替えの補助が必要であること、自分から進んで次の行動（活動）に移ることができないことを把握していた。その点を踏まえ、入学から2週間の観察で見取ったこととして、幼年期の頸椎損傷により左足を引きずって歩くため、

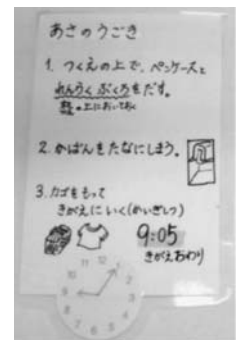
移動に遅れが生じること。現状では着替えの補助を行っても朝の運動時間に着替えが終わらず参加できないことがあった。着替えについては、保護者からできるだけ本人が一人でできるようにさせたいという希望があるため、補助はズボンを上まであげる、上着の裾をズボンにしまうという程度に行ってみた。しかし、日によって靴のかかとうがうまく入らず、片方履くために1分以上要したり、またできずに動きが止まったままの状態でいたりする様子も見られた。一方で学校参観日に保護者が来校した際、下校時の着替えに4分30秒程度しかかからなかった。よそ見や周囲の友だちの行動に見入ることなく、着替えに集中していた。着替えをしている際に、当生徒から「お父さんを待たせちゃだめ」「早く行かなきゃ」といった言葉が発せられた。この日は普段と異なり、来校した保護者と一緒に帰宅する予定だった。この場合、当生徒の内面に、「着替えを早くすることで大好きな父と早く一緒に帰ることができる」という「着替え」の活動に対しての目的意識が生まれているといえる。今現在、目の前にある活動に対して目的意識があれば目標を達成する意欲が生まれるということが予想された。さらに、昼休みには、先に行く友だちに追いつきたい気持ちから駆け足をしたこと、友だちに自分から話しかけたり一緒に行動しようとしたりすること、が上げられる。普段、当生徒は全く走ることがない。歩く速さもグラウンド1周180メートルを10分近くかかる速さだ。保護者からも走る様子はあまり見たことがないという話だった。しかし、当生徒にも「急いで〇〇したい」という気持ちがあるということがわかった瞬間だった。以上の点から、当生徒にとって目的意識をもつこと、また、友だちと一緒に活動することが楽しいとか嬉しいといったプラスの感情をもたせることにより、自分から率先して行動するといった意欲に繋がるのではないかと判断した。以下、前述した支援の柱に添って述べる。

ア. 自己選択による着替え所用時間の目標設定

現時点での当生徒の着替え時間は15分から20分であり、これは当校の着替えに当てられた時間の3倍から4倍にあたる。福祉事業所等では着替えが必要な場面は、製菓等食に携わる仕事以外はほぼない。当生徒の進路で食に携わる仕事に就くということはないが、トイレや冬場の防寒具等の着脱のことも考慮し、衣類の着脱にかかる時間を短縮する必要もある。そこで現時点での所要時間と最終目標時間5分を分単位の数字が描かれた時計のイラストを使って伝え、目標時間を何分にするかを自分で決めるよう促した。生徒は5分と15分の間である10分を指で示したため、10分以内を1学期の目標に設定した。

イ. 行動及び時間、達成の可視化

登校してから着替えまでに必要な行動をカードで示し、生徒と一緒に毎朝確認してから行動を促した。カードは当生徒の机に貼り付け、常に確認できるようにした。(図1) 初日から5日ほどは、1つの行動が終わると次の行動がわからず、その場で動かなくなる様子が見られた。教師からの指示待ちの状態を避けるため、動きが止まっても口頭での具体的な指示は行わず、「次に何をやるかわからなくなったらカードを見ましょう」という言葉がけを行った。その言葉がけを行動が止まるごとに繰り返すことで、10日ほどで、自分からカードを見て確認し、一人で立ち止まることなく順番通りに行く様子が見られるようになった。着替えの所要時間については、タイムタイマーを用い、着替えにかかる時間の可視化を行った。当生徒は時間について、アナログ時計の読み方に困難をもっているため、教室設置の時計では時間を読むことが難しい。また、デジタル時計では着替え終了の時間を示しにくいことや、限られた時間であることを意識させることに、タイムタイマーが有効であるため、この方法を行った。支援を行って初日は全くタイマーを見ることはなかった。しかし、タイマーを見ながら着替えをすることや、「タイマーの音が鳴ると着替えが終わるとどちらが早いかな」という言葉がけを続けた結果、3日ほどしてタイムタイマーを意識して着替えをする様子が見られた。タイマーの示す時間が少なくなると、当生徒の口から「やばい」という言葉が出始めた。さらに、動作が速くなるといった変化は見られないが、着替えの手を止めて周囲の友達を見たり、私語に夢中になったりすることが少なくなった。このことから、当生徒の気持ちの中に、時間内に着替えを終えるという目標達成への意欲が少なからず芽生えたと考えられる。4月の時点では、着替えにかかった時間を計測し記録していたものの、当生徒には提示しておらず、「今日は〇分だったよ。早くなったね」といった言葉による伝達しか行っていなかった。これでは目標を達成したことは耳で聞くだけであり、翌日には忘れてしまい、がんばって時間内に着替えたという目標達成の経験が消えてしまうことになる。そこで、およそ1か月たち、着替えの時間に少しの変化が見られた5月に、次の手立てとして当生徒に着替え前に前日の着替えにかかった時間の記録を見せ、目標とする時間の見通しをもたせた。また着替えだけでなく他の活動でも目標達成した時や目標に近付いたときに、その様子を見ていた職員が機を逃さず褒め、その後も他の職員や友だちにそのがんばりを伝えることで、複数の人から褒めてもらう機会を作った。



(図1) 行動カード

記録を見せても初めの1週間ほどは表情に変化は見られなかった。数字の変化が当生徒には理解が難しいためと判断し、前日より早い記録には赤ペンで○を書き、前日との記録を交互に指さししながら、「数字が少なくなって、すごいね」「早く着替えられました」といった言葉がけを行った。すると、○のついた部分を見て笑顔になる様子が見られるようになった。さらにそのカードを友達が見て、「やったね」や「がんばってるね」と声をかけるようになり、その言葉によってさらに嬉しそうな笑顔が見られた。また同じ時期には一緒に着替えている友達が着替え中に遊んでいる様子を見て、「早く」と着替えを促すこともあった。

② マラソンにおける自己決定と友達とのかかわりによる意欲向上

当生徒の担当医より、頸椎損傷の後遺症として背骨の側弯が進んできていることと、左半身の弱い麻痺により、現段階よりも肥満

が進むと歩行が困難になると指摘されている。そのため、定期的な運動に努め、健康管理を行うよう指導されている。よって当生徒にとって、運動できる時間は日常生活において欠かせない時間となる。しかし、一日の学校生活の中で朝運動による体力作りの時間以外に当生徒のペースで体を動かす時間を設けることは難しい。また、家庭で行うことも保護者によれば難しい。よって、可能な限り朝の体力作りの授業に参加し、運動量を得ることが必要とされる。中学校でも目標の1つとして1日に10分程度の歩行を行ってきた。ただし、気分が乗らないときはその場から動こうとせず、歩行を行わなかった日もあったという。当生徒が特に苦手な活動に参加するには、気分を「乗った」状態にする必要があるといえる。

ア. 目標の自己決定

当校では5月に、生徒の体力作りの為に行っている朝運動が体育館でのランニングやダンスから、屋外でのマラソン（当生徒はグラウンドでウォーキング）に変わる。4月には体育の授業や朝運動で活動場所に移動はするものの、立ち止まったまま歩かない、動かないという状態が数回見られた。屋外でのマラソンに活動が切り替わったことを契機に、グラウンドの周回数を当生徒自身に歩く前に毎日決定させる機会を設けた。まず、初日にグラウンド1周に何分要するかという歩くペースやコースを確認するため、グラウンド1周を一緒に歩いた。その後、当生徒に何周するか目標を毎日決めさせてから歩くこととした。

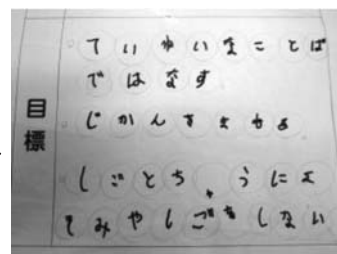
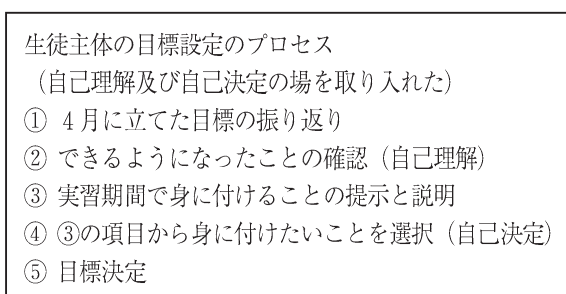
イ. 他者評価と自己達成感

外での朝運動ではグラウンドを歩いていると、マラソンコースを走り終えた友だちがグラウンドに戻ってくる。そこで、その生徒たちに当生徒の目標を話し、応援するよう言葉がけを行った。歩行の途中で疲れて立ち止まっているところに、友達が駆け寄って一緒に歩き、「最後までがんばろう」「前へ、前へ」など応援されると、「え〜」や「なあに」といった当生徒の語彙としては否定的な言葉だが、その言葉が発せられたときには笑顔や照れた様子が見られ、再び歩き始め休むことなく歩き切った。また、歩いているときの声援がない場合も、歩き終えた時に「すごいね」や「がんばったね」の言葉がけで嬉しそうにする様子もあった。まれに「1周」を選択する日もあったが、この場合も1周した後休憩場所で休んでいるところを友達に「時間があるから歩いてこよう」と誘われると、再びグラウンドのコースに出て時間いっぱい歩き続けることができた。このように、当生徒は苦手意識の強い運動にも関わらず、友達からの声援や称賛により途中で全く行動を止めてしまうことなく取り組むことができた。このことから、友達のかかわりが当生徒にとっては非常に意欲を向上させる様子が見て取れる。友達からの声援をもらった翌日や、着替えの際に「がんばってね」といった励ましの言葉が掛けられた日には、「何周がんばりますか?」という問いかけに、自分から「2周」と答えることが多くなった。5月下旬には、最大で3周するまでに至った。さらに、笑顔で「5周」と答えた日は、常に一緒に着替えをしている友達が「マラソンがんばります」と言いながら着替えていた日でもあった。この働きかけと同時に、より運動量を確保することと、本人の目標達成への意識付けを行うために、マラソン後、歩いたグラウンドの周回数分貼ることのできる「マラソンがんばりカード」も、友達と笑顔で話しながらシールを貼っていた様子から、達成感や意欲喚起に役立っていると考えられる。

③ 校内における模擬職場体験実習を通じた活動への意識付け

ア. これまでの自己評価, 目標の自己決定

当校では1年に2回、教科領域を合わせた指導的教育活動として、就労や卒業後の生活を見据え、企業や作業所に赴いて1~4週間の職場体験実習を行う。実習期間はそれぞれの生徒の実態や受け入れ先の企業、作業所の現状によって異なる。1年生はこの時期、初めての实習となるため、2、3年生が企業や作業所への実習に赴く中、現場には行かずに校内で職場でのマナーや仕事に対する態度などSSTを用いて学んだり、地域の企業工場から受託された部品の組み立てといった作業を行ったりする。また、企業や福祉事業所の訪問を行い、2学期に予定される現場実習への見通しももたせる。5月からの指導、支援の結果を踏まえ、当生徒と相談し、生徒自身が自己決定をする場面を設けて現場実習期間の目標を設定した。目標設定のプロセスは次のような形で行った。



(図2) 実習の目標

このプロセスによって、当生徒は図2のような目標を決定した。この目標を決定するに当たり、迷うことなく「時間を守る」という項目を選び出した。「こうなりたい」という希望といえるかは不確かだが、当生徒の中で自分の目標または課題に「時間」というキーワードが生まれている証拠といえる。そこでこの目標を踏まえて、促されることで行動するのではなく、自分から行動に移ることができることを目的とした。

当生徒は、教師や友だちから言葉による促しがないとその場に座ったままという状態が多い。時には「さあ、〇〇へ行きましょ

う」という言葉がけにも、反応なくじっとしている。この状態を「とっさに理解することのできない指示をもらって、どうしようか迷っている状態³⁾」(p185)だととらえる見方があるため、まずは理解しているかの確認を行うこと、そして理解しているようならば迷わないようにする手立てが必要となる。当生徒の場合、4月からの「話を聞く態度」の改善により、一斉指示でも次に何をするかほぼ理解している。つまり、次の行動に移ることへの迷いが強いために動かないと予想した。同じような状態の見られるダウン症のある生徒に有効な手立てとして、次の活動への不安を和らげるため「みんなといっしょに〇〇しようね」や、気持ちの切り替えとして「1・2・3でやってみよう」という言葉がけが有効であった。そこでこのような言葉がけを当生徒にも行ったところ、後者の言葉がけによってすぐに行動に移ることができた。ほかにも、「せーの」や「よーいドン」といった言葉がけも有効であったことから、当生徒には行動に移るためのタイミングの提示が必要とされることがわかった。特にその必要性があるのは、教室移動など、着席している状態から立ち上がって次の活動に移動する時であり、「立つ」ということに少々の抵抗があると見られる。しかし、授業開始終了の「起立」の言葉には即座に反応できるため、当生徒にとってはパターン化された「立つ」行動ならば抵抗がなくできている。そこで「教室移動の時は、みんなが立ち上がったら自分も立ちます」というパターンを用意し、繰り返し伝えるとともにカードを見やすい位置(机)に貼ることにした。同時に、それ以外の活動にはタイムタイマーやキッチンタイマー、デジタル時計を用いて、「時間がきたら、〇〇しましょう」という行動開始までの猶予をもたせ、時計などをみて行動を開始するタイミングを自分で判断する練習を繰り返した。

この手立てにより、実習期間当初は次の活動場所に20分遅れてくることもあったが、次第にその遅れは短縮されてきた。また、実習期間中頃には、実習の一環として、タイマーによって一人で行動開始のタイミングを確認して、時間になったら教室からトイレへ行き、職員室にいる職員を呼びに行くという一連の活動を3回取り入れた。すると、初回は自分で判断して「立ち上がり」、トイレへ行くことができた。教務室へは目標の所要時間が過ぎていたため、職員がトイレへ迎えに行くこととなったが、それでも用を済ませた後は教務室へ向かおうとしている様子があった。また、2、3回目においてはトイレをすませ、教務室へ向かう時点で目標時間を大幅に超え、教員が迎えに行く結果となったが、いずれも時間を見て自分で判断し、自分から次の行動に移るという自主性が見られた。他者に促されることによってようやく行動に移っていたこれまでと比べると大きな違いが生まれたといえる。

(2) チームティーチングの活用

複数の教師で一人の生徒を見取り、指導にあたることの必要性は当生徒の卒業後のライフステージとなる地域の状況において、指導員が変わっても指示を受け入れることができるという力につながることである。一人の担当教師とのマンツーマンの指導ではその力は培われることは非常に難しい。また、担当教師一人では生徒の学校生活全般を見取ることは不可能であり、様々な視点で見取ること新たな目標や手立ても確認できる。そこで、筆者は年度当初の学級打ち合わせの段階で、担当の生徒にのみ意識を向けるのではなく、学級として全体の生徒へ目を向けることを提案した。教師間の連絡は朝会、生徒下校後だけでなく授業後にも意識して行った。特に注意したのは、特に大きな変化でなくとも「〇〇時間に〇〇していた」という情報を言葉で常に伝えることである。当初「特に変わった様子はありませんでした」という返答が多かったが、筆者が他の教師の担当生徒の様子を伝えることや積極的に尋ねたことで、「〇〇の時間に笑顔で〇〇をしていた」や「最後の一人になったので、確認したら、『あっ』と言ってすぐに行動した」等、様子や指導の報告、さらには「階段を上るときに足を引きずっていた」といった細かい様子も伝え合うようになった。このような情報を担当職員が書き留め、当生徒の目標達成状況に応じて、新たな目標設定と手立てについてミーティングを重ねた。以下の表は主な見取りと目標設定、手立てである。表は時系列、番号はそれぞれの項目に対応させた。

	見取りにより分かったこと	日常生活の目標	具体的な手立て
4月	①学級や学年での活動において一斉指示で行動できない。 ②移動、行動に時間がかかり、活動への参加時間が短い。	①一斉指示により行動できる。 ②着替え時間を短縮する ②支援を言葉で求めることができる。	①話を聴く姿勢の改善(注視させる) ①行動の構造化、可視化。行動手順のカードの活用。 ②目標時間の設定、時間の視覚化
5月	①友達からの応援によりグラウンド1周から2周歩けるようになる。 ①運動会練習で友達と一緒に行動したい様子が見られる。 ②行動予定表を見て、順番通りに行動することが多くなる。	①マラソンや運動に取り組む。(活動への参加意欲の喚起) ②時間を守る。	①友達とのかかわりを活用した行動への意識付け ・SSTで友達にかけられるやさしい言葉の学習 ・生徒間で時間を守る等、声をかけあうことを促す。 ②努力したこと視覚化と周囲からほめられる経験の積み重ね。
6月	・着替えの所要時間が大幅に短縮。 ・作業の能率が上がる。 ・活動教室に自分から移動 ・友達の励ましにより、グラウンドを3周歩けるようになる。	①自分から行動できる場を増やす。 ②時間を守る	①自分から行動できるよう、行動開始のタイミングを明確にさせる。 ①、②校内実習による就労への意識付け ・SSTの活用 ・職場見学を活用した自発的な行動の促し

さらにこの実践により当生徒に対して「〇〇先生がほめていましたよ」という、担当教師以外の第三者からの称賛も生徒に伝える

ことで、当生徒は照れて「またがんばります」と答えたり、担当教師以外の教師にも「トイレに行ってきます」や「手伝ってください」といった報告や依頼の言葉が発せられたりするようになってきた。

5 支援の成果と課題

(1) 実践の成果

本研究は、キャリア教育の視点から自立に必要な力として、生徒が活動を行う際の自己判断、また活動に対する意欲を育成するための支援について、その在り方についての検証を目的として行った。

① 目標設定、および目的意識の喚起による活動意欲の向上

着替えの時間(表2)の変化から、当生徒に目標時間内に着替えをしようという意欲が生まれてきているということが見てとれる。活動に参加する前に「3周歩く」や「友達と一緒に行動するには10分以内に着替える」等、「何のために何をするのか」という目標を確認することで課題や活動に見通しをもって参加できたのだと考えられる。また、目標設定や目的意識の喚起には時間の概念や達成を可視化することも大変有効であった。目標時間をタイムタイマーで示したり、行動カードを用いたりすることで、当生徒自身が自分で判断して行動する様子が増えてきた。達成カードについては「〇〇さんに褒められるかな」「次はがんばります」という言葉が当生徒から発せられたことから、次の活動への意欲が高まったと言える。同時に、自分で判断して行動することで称賛され、達成感を重ねたことで、次の活動でも自分で目標を設定したり、判断して行動を開始したりすることにつながった。このことから、「自分で行動する」→「できた」→「またやりたい」のスパイラルを生み出すことができたと考えられる。これによって、嫌いな活動にも参加する、時間内に行動する、急ぐ、自分から行動するといった点で改善傾向が見られた。

② 多角的な視点による評価、支援の積み重ね

前述した手立て、目標設定はすべて複数職員によるチームティーチングによる様々な場面や角度からの観察に基づくものである。生徒の様子について気づいたことを間をおかずに伝え合うことで、より生徒の現状に適した支援を行うことが可能となった。また、「できた」ことを複数の職員から褒めてもらえるという環境が、当生徒にとって嬉しく、活動への意欲が喚起されることとなった。ただし、どの程度まで行動すれば「できた」と評価するかについては、共通の理解が必要となる。常に生徒の情報を共有、理解し確認した上で、生徒の発達段階に応じた指導と評価が複数の職員によって共通して行われることが有効であった。

(2) 実践研究の課題

自分から行動する点では、指定された時間内に行うことや、時には指示理解の不明確さもあり、すべてを確実に一人で行うことはまだ完全ではない。特に支援の工夫を要したのは、「急ぐ」という概念を伝えることやその気持ちを喚起させることである。当生徒の場合、パターン化された行動には抵抗なく自分から始めることができた。卒業後を見据えて、学校生活だけでない生活全般で汎用できるパターンを考案し、定着するよう経験を積み重ねることが今後の課題である。

また、日常生活の中で、より多くの活動で生徒が自分から判断したり選択したりする機会を設定していくことも必要である。生徒が「やってみたい」「がんばりたい」という意欲を喚起し、自分でやって「できた」経験を積み重ねることができるよう教師が意図的な活動を仕組むことがキャリア教育の意図するところに合致していると考えられる。したがって、生徒の実態に合わせ、適切な自己選択の場面をより多く設定していくことが課題である。今後もこのキャリア教育の視点を念頭に置き、他教師と連携し、自身もさらに実践を重ねることで、生徒が高等部卒業後、学校生活よりも長い社会人としての生活をおくるための自立した力を培うための指導、支援につとめたいと考える。

引用文献

- 1) 木本宣孝 「特別支援教育時代の知的障害教育課程を問うーキャリア教育と知的障害教育課程ー」「特別支援学校教育研究」2012年7月
- 2) 菅野 敦・池田由紀江 「ダウン症者の豊かな生活ー成人期の理解と支援のためにー」福村出版/1998年
- 3) 飯沼和三 「Q & A ダウン症児の療育相談専門医からのアドバイス」大月書店/1997年

参考文献

- ・菊地一史 「キャリア教育の視点で見直すー『キャリア教育』への誤解ー」/「実践障害児教育」2011年4月
- ・国立特別支援教育総合研究所 「特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック」ジアース教育新社/2011年
- ・渡部英治 「特別支援学校(肢体不自由)におけるキャリア教育のあり方に関する研究ー教育課程の改善と児童生徒の夢や希望を大切にしたいー」特別支援教育研究論文集ー平成23年度ー

【表2】着替えていた時間帯、及び所用時間の平均

4月	5月	6月	7月
9:00~9:20	8:55~9:15	8:55~9:05	8:55~9:05
平均約20分	平均約18分	平均約13分	平均約13分