

特別支援教育におけるキャリア教育実践と教師教育の検討

— ライフキャリア支援に係る教職実践力向上を目指して —

大谷 博俊*，高島 裕子**，山下 幸**，
俵 はるか**，田中 和也**

(キーワード：特別支援教育，キャリア教育実践，教師教育)

1 特別支援教育におけるキャリア教育実践検討の必要性と教師教育

新学習指導要領では、小学校におけるキャリア教育の充実が明示された(文部科学省，2018a)。また、このことは特別支援学校においても同様であり、小学部からのキャリア教育の充実が求められている(文部科学省，2018b)。

特別支援教育におけるキャリア教育は、キャリア発達の段階と指導内容が「キャリア発達段階・内容表(試案)」(国立特別支援教育総合研究所，2008)として提案され、小学部(小学校)、中学部(中学校)、高等部全ての教育段階において重要であることが示されており、キャリア発達のための教育は(高等部)生徒だけでなく、児童にとっても重要であることが、比較的早期に指摘されている。

キャリア教育におけるキャリア概念は、キャリア心理学の動向に基づけば、ワークキャリアを含み、より広義の概念としての職業生活を含むさまざまな生活場面で個人が果たす役割を意味するライフキャリアを指すのが、今日では一般的である(川崎，2007)。では、特別支援教育実践の現状は、“キャリアとはライフキャリアを指すのが一般的である”と言い切ることができるであろうか。就学前の療育や知的障害特別支援学校小学部実践に基づく言及などが散見されるが(例えば、大谷・尾関・井上・佐藤・高原・伊藤，2020)、小学校、中学校等の特別支援教育、そして中学部等におけるキャリア教育を含め、その射程を広げ、検討を進める必要があると考えられる。

一方、教職大学院は、特別支援教育等の特定分野に強みをもつ教員を含む、学校現場で幅広く指導性を発揮できる人材である高度専門職業人たる教員の養成を担うものである(文部科学省，2013)。ここでは幅広い分野において指導性を発揮する中核教員像が目指されていると考えられるが、養成課程においては特定分野の指導力伸長についても保証が必要である。

教職大学院における特別支援教育の専門性向上には、理論と実践の往還による実践力を高めるカリキュラムの有用性が示唆されている(八木・菊田・石丸・檜木・中野，2018)。鳴門教育大学教職大学院に設置されている特別支援教育分野¹⁾では、特別な教育的ニーズのある幼児児童生徒の進路意識・キャリア発達等に資する教育デザインに必要な教員の資質能力を培うために、専門科目の授業として「特別支援教育におけるキャリア教育・進路指導デザインA・B」を開設している。当該科目では履修にあたり、フィールドワーク(実践や参与観察等)を含む学修を課しており、令和元年度は、小、中学校、特別支援学校におけるキャリア教育の実践および検討ができた。

そこで本稿では、フィールドワークの成果としての実践等を報告すると共に、教職大学院の授業である「特別支援教育におけるキャリア教育・進路指導デザイン」の授業改善の方向性を探りたい。

以下では、2節で第2著者が小学校における実践について、3節で第3著者が中学校における実践について、そして、4節および5節で第4著者および第5著者が、知的障害特別支援学校の実践について述べる。

尚、本稿の構成、全編にわたる推敲等は第1著者が行っており、2～5節以外の執筆も行った。

2 小学校における特別支援教育に係るキャリア教育の実践

1) 対象

A 小学校特別支援学級に在籍している1年生1名(B児)5年生1名(C児)、6年生1名(D児)、計3名である。

2) 身に付けてほしい力

3人に共通するのは「家の手伝いや割り当てられた仕

*鳴門教育大学 高度学校教育実践専攻(教職系)

**鳴門教育大学大学院 子ども発達支援コース(特別支援教育分野)

事や役割を進んですることができる」であり、それに加え、D児には「家の手伝いや割り当てられた仕事や役割の必要性が分かる」ことを目指した。

3) 指導内容

(1) 日常生活の指導

C児, D児は委員会活動で、また3人とも交流学級での係活動や給食当番で自分の役割を持ち、支援者や友達に助けをもらいながら、働くことができている。けれども、その仕事も月に1度だったり週に1度だったりして頻度が少ない。そのため、普段は自分のことをする機会が多い。そこで、特別支援学級で、自分でできそうな仕事を役割として毎朝することにした。B児は、その日の日直を「きょうはだれですか」カードを担当に見せることで聞き取り、担任と一緒にその日の日直の友達のスケジュール表の下に「にっちょく」カードを貼るようにした。C児は、机を拭く、D児は、床を拭くことにした。

仕事を終わることができたら、「できましたカード」を担当に見せ、報告するようにした。

(2) 家庭での取り組み(お手伝い)

家庭でも一日一回お手伝いを決めて、毎日取り組んでもらった。初日に児童と話をしてもらい、自分でできそうなことを一つ決めた。そして、お手伝いできれば、「お手伝いカード」への記入と、労いの言葉かけをお願いした。家庭によっては、取組をする前から、毎日一人のできることをお手伝いとしてさせていた所もあった。

(3) お楽しみ(余暇)の活動

仕事をした後に、「できました」カードを担当に見せ報告できたら、ポイントを1つ得る仕組みにした。児童たちは、お楽しみリストの中から、一つ自分のしたいことを選び、ポイントがたまるのを楽しみに取り組んでいる。

4) 評価

指導の評価は、担任の観察、保護者からの聞き取り、児童との対話内容を基に行った。

(1) 朝の仕事に対する担任の観察

声をかけ、担任と一緒にした(B児)。声をかけると一人であることができた(C児, D児)。

(2) お手伝いに対する保護者からの聞き取り

“食事の用意”自分でエプロンを持ってきて、しようとする日があった(B児)。“食器運び”以前から、自分の分だけ運んでいたが、カードへの記入を始めてから、家族の分も気づけば運ぶようになった(C児)。“机ふき”声をかけると拭くことができた(D児)。

(3) 本人の話

「楽しかった。またしたい(B児)」, 「うれしい。できた(C児)」, 「学校の仕事」「自分でできる。楽しい。褒めてくれた。きれいになる(D児)」, 「お手伝い」「楽し

い。ママが褒めてくれた(D児)」。

5) ライフキャリアの視点からの考察

中央教育審議会(1999)、菊地(2013a)、国立教育政策研究所(2002)および文部科学省(2011a)を参考にした4つの重点事項と「本人の願い」(菊地, 2013b)をねらいに関連付けるという観点から、考察していきたい。

(1) 実践の成果

家庭と連携し、一日一回のお手伝いの取組をした。子どもの感想では、概ね「楽しかった」等の肯定的な話を聞くことができた。また、母親に褒められたことが嬉しいということを挙げる児童もいた。このことは、児童の自己肯定感を高めるきっかけとなっていくのではないだろうか。

働く意欲を育てる体験的な活動を重視した児童の主体的な活動については、「活動することでポイントを得ることができる」「ポイントを集めるとお楽しみ活動をするができる」「活動すると褒めてもらえる」ということが動機づけとなり、主体的に取り組むことができたのではないだろうか。

(2) 実践の課題

教育課程に位置付けた計画的な指導・評価については、今回は、取り組むことができなかった。キャリア教育は、小学校段階から教育課程に位置付け、系統的・計画的に取り組んでいくべきものである。A小学校では、総合的な学習の時間や特別活動の時間に位置づけられているものもある。しかし、今回は、計画できなかった。

学校と社会、学校間の円滑な接続については、対象児の一人が6年生ということもあり、取り組みをすべきところだったが、実践が始まった時点で就学先が決まっていなかったこともあり、今回はできなかった。

意思決定支援による本人の「願い」を「ねらい」に関連付け、教育活動を行っていくということに関しては、今回のねらいは、本人の「願い」に基づいたものではない。対象児は、自分の気持ちを人に伝える際、一語文である。本人に内在しているであろう「願い」を引き出すには、普段から「選択する」「決定する」「カード等による思いを伝える」等の機会を多く取り入れていくことで、可能となるのではないだろうか。

(3) 今後の展望

今回課題として挙げられた3点、教育課程に位置付けた計画的な指導・評価、学校間の接続、本人の「願い」であるが、どれも教員個人ではなく、学校組織として取り組んでいくべき課題であると考えられる。教師個人では、年度が変わると指導方針が変わってしまうことも多い。学校組織全体としての課題として捉えられるよう働きかけていきたい。

3 中学校における特別支援教育に係るキャリア教育の実践

E校で、特別支援学級在籍の中学三年生2名（F児は知的学級在籍、G児は自閉症・情緒学級に在籍）を対象に、単元「働くこと・進路について考えよう」の授業を行った。指導体制、指導計画、単元の目標については、次の通りである。

1) 指導体制

1単位時間は特別支援学級担任とTTで行い（T1は第3著者）、もう1単位時間は第3著者が指導した。

2) 指導計画

2単位時間の計画で行った。そのうち、1単位時間は短縮日課のため45分、もう1単位時間は通常通り50分であった。計画の詳細は次の通りである。

「働くうえで、身につけておくことよいこと*」…10分
 「高校生活についてイメージしよう*」…70分
 「面接に向けて整理しよう**」…15分

注) 2名の作業スピードにかなり差が出るのが予想されたため、*は2名とも終わらせたいこと、**は時間があれば取り組むことを授業の最初に伝えた。

3) 単元の目標

(1) 全体の目標

- ・働くうえで身につけておくことよいことを知り、今自分がどのぐらいできているのかを理解し、今後頑張りたいことについて考えることができる。
- ・志望校への通学手段や登下校にかかる時間を調べることで、高校生になったときの生活をイメージすることができる。
- ・入試の面接に向けて、志望校について情報を集め、どのように答えればよいかを考えることができる。

(2) 個人の目標

F児

- ・自分が苦手なことに目を向け、どのような手段で解決すればよいかを考えることができる。
- ・志望校への通学手段や登下校にかかる時間を具体的に考えることができる。

G児

- ・感情のコントロールが苦手なことについて、自覚し、改善していこうとする態度を養う。
- ・入試の面接に向けて、志望校で取得できる資格について調べ、答え方を考えることができる。

4) 単元の実践

「働くうえで、身につけておくことよいこと」では、2名

とも、1項目を除いては、“できている”を選んだ。

F児は“自分の住所、郵便番号が書ける”で“がんばりたい”を選び、理由には“すぐわすれる”と記入していた。「どうしたらいいと思う」と教師から質問すると、「メモする」と答えた。「生徒手帳など持ち歩いているものにメモしておくといいかもね。」と返答し、履歴書を書く際に、自分の住所が書けないと困ること、メモを見ながらも自分で書けるとよいことを伝えた。

G児は、がんばりたいことには、「勉強」と答えており、入試を前にして“点数をとりたい”と思っていることがうかがえた。ほぼ全ての項目に対して“できている”と評価していることを認め、「一つだけ△(がんばりたい)だね。何番かな。」と質問した。その項目は、“注意されても素直に聞ける(怒ったり、パニックになったり、必要以上に落ち込んだりしない)”であった。

そこで、「注意されると、どんな気持ちになるの。」と追加で質問した。すると、「まず、否定から入られると、そのときは怒ってしまう。あとから考えると、自分のために怒ってくれたとわかるけれど…」とG児は答えた。

「自分でわかっているんだね。」とまず受容し、「6秒我慢できると、怒りはおさまるっていうよ。心の中で数を数えるといいらしいよ。」と具体的な方法を紹介した。「あつ、聞いたことある。」と肯定的な反応が返ってきたので、「やってみたらいいかもね。」と返した。

「高校生活についてイメージしよう」では、教示文の「…使う手段を全て丸で囲みましょう。」に対して、2名とも、該当箇所に丸をつけず、“その他”の括弧内に回答しようとした。教示文をよく読まずに答えていること、回答パターンが変わった場合の対応力が弱いことがうかがえた。

F児は、インターネットを使って検索する際、検索はしたことがあるといい、検索ボックスに自分で調べたい言葉を入力することができた。しかし、住所を覚えていないことで、自宅から駅までの所要時間を調べられず、困っていた。最寄り駅を中心にとすると、自宅の方角が分からない様子だったので、第3著者が出身小学校を探し、考えるようにアドバイスした。F児は経路検索の使い方は分かっていなかったため、スタートの位置を第3著者が示し、ゴールの位置を自分で決定させた。また、検索の際に、ローマ字で拗音を入力することができていなかった。ローマ字表を準備しておいたり、音声入力などローマ字入力以外の方法でも検索したりできるように支援する必要のあることが分かった。「H駅前 バス乗り場」と自分で検索し、調べたい路線バスではなく、高速バス乗り場の時刻表がヒットすると、どうしてよいかわからなかったようだった。「Hバスって入れてみたら。」とヒントを2～3回出したが、何度も同じホームページに留まっていた。困ったときに助けを求めることが苦手

なこと、一つの方法が駄目だった場合に、別の方法へ切り替えて取り組むことが難しいというF児の課題が改めてわかった。そのため、2時限目には、「〇分まで探して、困っていたら助けます。」と1人で調べる時間と教師と一っしょに調べる時間を分けて設定した。時間の計算は、「1時間…60分、2時間…120分」のメモを見せたり、電卓を使用したりすることで、スムーズに計算することができた。

G児は、朝起きてから登校まで、また、帰宅してから寝るまでに、どんなことをしているかどのぐらい時間がかかっているかを、なかなか考えられない様子だった。高校生になると、アルバイトや資格取得のための勉強時間に励む人もいることを伝えると、「近所の先輩が〇〇でアルバイトしているから、私もやってみたい。」と発言し、アルバイトについて考え始めた。しかし、「放課後4時間アルバイトをする」と言い出した。放課後すること、かかる時間を照合すると、寝たい時間をオーバーするようだったので、「それだと深夜に寝るようになるよ。平日は学校の疲れもあるだろうし、もう少し短くしたら。」とアドバイスした。すると、「やっぱり2時間にする。」と考え直し、「アルバイト8時～10時」と記入した。時間を可視化したツールがあると考えやすかったのではないかと考える。その場で線分図を書いたが、指導が不十分で、寝るまでの時間を使い切る計画を立てることができていなかった。指導を通して、時間の見通しを立てることやまだ体験していないことをイメージすることに対して、G児に苦しさがあるということがよくわかった。

「面接に向けて整理しよう」では、2名とも文を区切らずに長々と答えようとする傾向が見られた。解答を端的にまとめることへの苦しさを感じられた。しかし、一文を短くして答えた方がわかりやすいということを今回は指導時間が短く伝えられなかった。F児は、自分の志望学科を学校案内から探し出すことができなかった。「どんなことをする科だった。」と質問すると、「お菓子を作る」と答えたため、「学校案内に製菓と書いてあるからこれかな。製菓はお菓子を作ることだよ。」と確認した。その後、志望理由に、F児は「製菓を作ることに興味がある」と書いた。「製菓を作るとすると、お菓子を作ることを作るとなるよ。作るって2回いるかな。」と指摘し、「生花」との勘違いもあるから、面接では、「おやつ作り」と言った方が聞いている人の勘違いが生まれなくてよいかもしれないと伝えた。F児への「面接に向けて整理しよう」についての指導時間が短く、「本校」と「貴校」の意味の説明ができなかった。そのため、プリントには「本校」と書いていた。聞き慣れない言葉については、個別に丁寧に説明する必要があると感じた。

G児は、志望校で取得できる資格として、「家庭科技術検定」について調べ、食品・被服など分野に分かれてい

ること、その中に「保育検定（造形表現技術）4級」を見つけ、指定された折り方で折り紙作品を作ることを知った。G児の将来の夢は、保育士か幼稚園教諭になることであるということで、「これを受けてみようかな」と自分の将来の仕事を見据えた上での検定受験を考えることができた。

5) ライフキャリアの視点からの考察

(1) 実践の成果

「働くうえで、身につけておくことよいこと」では、2名とも肯定的に自己理解をしていることがうかがえた。今一番がんばりたいことについて尋ねることで、苦手なことに目を向け、解決策を考えることができた。「高校生活についてイメージしよう」では、登下校の方法と所要時間、起床から登校まで、帰宅から就寝までの時間の使い方を考えることができた。F児は、「朝とても早く起きなければならない。」と発言し、今回の授業を通して、高校生活では中学校よりも早起きをする必要があることを理解した。G児は、「近所の先輩が〇〇でアルバイトしているから、私もやってみたい。」と発言し、放課後の時間が十分にあることがわかり、アルバイトへの興味がわいた様子だった。「面接に向けて整理しよう」では、志望校について調べ、入試の面接を意識するきっかけになった。

(2) 今後の展望

今回は本人の自己評価と、教員や保護者の評価（他者評価）が一致しているかどうかを、十分に把握し、指導に反映させるまでには至らなかった。関連するエピソードには、例えば、G児に関しては、宿題の締め切りが守れないときもあるが、「できたら出しよ。」とやんわりと促しているという話を特別支援学級担任から聞いた。特別支援学級担任や保護者の環境調整が適切に行われているからこそ「自分はできている」と捉えることができているのかもしれない。生徒の自己肯定感を守りつつ、客観的に自身の姿を把握させるにはどうすればよいかを今後考えていきたい。また、自分が苦手なことに対する解決策を考えることは促したが、実際に実践していけるかどうか、そして般化していけるかどうかを見届けられていないことも課題である。

キャリア教育は、教員一人で行おうとするのではなく、生徒に関わる教員全員で、生徒の現状や日々の変容を踏まえながら、考えていくことが大切であると感じた。また、生徒と対話する時間を大切にしながら、保護者とも連携をとり、本人や保護者の願いの実現に寄り添っていくものであると思う。また、使用したプリントを生徒の特性や苦手を踏まえて、より使いやすいように改良したい。そして、補助的な教具、特に、パソコンでの検索のしかたや時間を可視化して考えるツールについても、生徒に合ったものを考えていきたい。

「面接に向けて整理しよう」では、質問数に対して、今回は生徒が調べたり考えたりする時間が短かった。そのため、本番を想定して、練習するところまではできなかった。今回の指導をきっかけにして、特別支援学級担任に現状と課題を伝え、協力して支援に取り組みたい。

4 知的障害特別支援学校中学部におけるキャリア教育の実践

I 知的障害特別支援学校中学部第1学年のJ組（以下、J組とする）の実践をキャリア教育の視点から考察するために、参与観察を行った。

中学部J組では主に2つのことを大切に日々の実践に取り組んでいた。まず1つ目に自分で判断し、活動できるようにすることである。社会に出た後のことを想定すれば、支援者が横にいて常に支援を行うのではなく、トイレや着替え等、できることを一人ですることは、自立への第一歩である。2つ目に、クラスの中での自分の役割を果たすことである。自分のことだけでなく、周りにいる人のために何かの役割を果たすことは、社会参加につながる。

中学部では小学校（小学部）段階で積み上げてきた基礎的なスキルを職場（働くこと）や、生活の場（暮らすこと）において、変化に対応することも含めて、般化できる力を高めていく時期である（国立特別支援教育総合研究所、2008）ことから、個人の能力を高めることに加えて、卒業後の自立に向けても指導・支援が行われなければならないといえる。では、具体的にはどのような指導・支援が行われていたのか、参与観察結果から要点を中心に述べる。

1) 生活単元学習の実践

観察した授業は、生活単元学習でスクランブルエッグを作るという実践であった。その調理には、J組の生徒が育てたハウレンソウも授業前の休み時間に担任と生徒で収穫し、材料として使われていた。授業展開は次の通りである。

初めに手を洗い、挨拶をした後、準備するものと手順を確認した。手順表を見ながら手順を確認する際に、どの役割をしたいか（役割：ハウレンソウを切るが1人、ハムを切るが1人、卵を割るが4人）を決めていた。次に注意点を確認し、質問を聴いた後、実際にそれぞれの役割に入った。

教授行為に関わるエピソードとしては、次のような様子が看取できた。

教員が、一通り説明を終えた後、「質問はないですか。」と生徒に尋ねると、1人の生徒が質問する場面があり、疑問をもったことに対して、自ら周りに聞くことで、見

通しをもち、意欲的に活動に取り組む姿が見られた。

卵を割る場面では、手先の巧緻性に困難を示す生徒もいたが、卵を割ったことのある生徒が割り方や卵をたたく場所等を教える姿も見られ、協力してスクランブルエッグを作る様子が見られた。

自分の役割が終わった後には、自分の使用した食器を洗い、食器乾燥機に入れるまで行っていた。また、出来上がったスクランブルエッグを食べる際に、一人一人に教員がおいしいかどうか聞くと、生徒は「おいしい」「もっと食べたい」と答えており、次の調理意欲につながっているように感じられた。

最後に、教員は、生徒一人一人が役割をきちんと果たしたからおいしいスクランブルエッグができたこと、そして、それは協力して出来たということであると生徒に伝えていた。また、使ったレシピ（手順表）を家に持って帰ることができるように、生徒の人数分用意してあることを伝え、授業が終わった。

2) ライフキャリアの視点からの考察

(1) 実践の成果

“協力”という抽象的な言葉をイメージすることは、特別支援学校に通う知的障害のある生徒にとって難しいことである。そのため、J組の生徒に対しては、スクランブルエッグづくりにおける具体的な自分の役割を取り上げ、言語化し、生徒に伝えることで、“集団の中の自分”という存在を意識させるよう工夫されていた。

また、レシピを持ち帰ることで、学びを学校だけで終わらせないように工夫されていた。これは、学んだことを般化することにもつながるのではないだろうか。この点においては冒頭で述べた中学部における“キャリア教育の般化（国立特別支援教育研究所、2008）”にも当てはまると考えられる。必ずしもキャリア教育を前面に掲げた実践でなくとも、1つの実践には、生徒が自立して社会生活を送るために必要なキャリア発達につながる指導のポイントがあるといえる。日々の関わりの中で繰り返し行われるやり取りを通して、生徒が変容しているところこそが、ライフキャリアの視点でも大きな成果と言えるだろう。

(2) 今後の展望

参与観察および、J組担任への聴取（基本的な身辺処理技能の獲得や単独での活動遂行の増加といった成果）に基づけば、I 知的障害特別支援学校中学部におけるキャリア教育は、日常生活の指導をはじめとする、日々繰り返し行われる様々な教育活動を通して、確かに生徒の力を育てていることが確認できた。

一方、中学部という教育段階においては、心身の発達の状態によって個人差も大きくなっていく。そのため、まず生徒の中心的課題を捉え、教員が共有することが大

切になると考えられる。

今後は、自身の教職実践力をより高めるために、中学部という教育段階を考慮しつつ、各学部間での引き継ぎについて、途切れない指導・支援をどのように行っていくのかを探求したい。

5 知的特別支援学校におけるキャリア教育の実践

置籍校であるK県L特別支援学校におけるキャリア教育の実践について二点紹介したい。

1) 2つの実践

(1) 「清掃指導における職員間の共通理解」の実践

1点目は特別支援学校の12年間一貫教育という強みを生かし、系統立てた指導ができるようにL特別支援学校の全学部で共通認識した取り組みである。具体的には、高等部の職業教育で行われている指導内容とポイントの共通理解である。最も生活の中で取り組みやすく、般化しやすい技能として「清掃活動」をピックアップし、資料が作成された。職業技能検定や実際の清掃業者からのノウハウを基に、指導のポイントを整理し、高等部職員で共通理解していたものを全学部で共有した。

(2) 「いろいろな感触を楽しもう」の実践

2点目は第5著者が20××年9月に実施した授業実践である。

小学部4年の知的障害のある児童9名を対象に、教員5名のチーム・ティーチングで行ったものである。1週間(全5単位時間)の遊びの単元「いろいろな感触を楽しもう」で、指導内容としては、4つのタライに入った各感触が異なる素材(スライム, 泡, ドロドロした入浴剤, 水風船)を用意し、友達や教師と感触を味わいながら楽しむことをねらいとした。

指導方法としては、児童が2人ないしは3人のペアとなり、タイマーが鳴るまで感触を楽しむものである。尚、水風船については的を用意し、投げることで破裂することを楽しむことを想定し、“動き”のある活動の保証を企図したものである。

また、教員による各感触の素材の担当は固定し、児童が自分たちの判断で、タイマーの音を合図に、自分たちで次の素材を入れている容器の場所に行くようにした。

授業時間の残り5分は、フリータイムとし、自分が好きな素材の場所に行ってよいこととした。

毎回、授業後に教員は自分が担当した素材での児童の様子を記録し、どの児がどの素材の感触が好きか、または好きになったのかをまとめ、一覧表にすることで、教員全員が児童の様子の変容を知ることが出来るように

した。

3) ライフキャリアの視点からの考察

(1) 実践の成果

「清掃指導における職員間の共通理解」の実践

高等部教育で用いられた指導のポイントを全学部で共通理解することで、各学部で指導する内容の統一を図ることができた。以前は学部によって掃除の仕方が異なっていたり、重視するポイントが異なっていたりしたが、統一することで児童生徒の戸惑いも少なくなったと思われる。もちろん、児童生徒の実態に合わせた指導・支援が基本となるが、就労を目指すには“どのようなスキルが必要なのか”を小学部で指導する教員を始めとして、全学部の教員が理解することに加えて、保護者に説明するときにも活用できるツールとなりえた。さらに、L特別支援学校児童生徒の目指すべき姿が明確になったことで、小学部の児童は中学部や高等部の生徒が実際に掃除する姿を見て、ポイントが分かりやすくなり、“何のために掃除をするのか”ということの理解促進につながったといえる。

「いろいろな感触を楽しもう」の実践

児童が自身の“気に入った感触で早く遊びたい”という情動喚起には成功したと思われる。授業の前には早く遊びたいというワクワクした気持ちが伝わってきた。

また、何回か遊ぶ中で友達とやり取りする場面が徐々に増えていき、楽しさを共感しようとする姿も見られた。自分の気持ちを発信する力が比較的弱い児童も、最後のフリーの時間には、お気に入りの感触の素材に触れに行こうとするなど、主体性の基礎となる「選択し、決める」こともできた。

(2) 今後の展望

「清掃指導における職員間の共通理解」の実践

全学部で技能のポイントを共通理解することは、目標が見え、大変有効であった。今後は、示されたスキルを獲得するために、各学部・学年で系統立てた目標と単元設定が必要になる。どの技能に焦点を当てた指導なのか、どこまで求めるのかまで共有できるといいだろう。そうすると必然的に、“スキル獲得表”や“支援のポイント”などの共通したツールを用いると最大限高等部が示してくれた資料は活かされるだろう。

「いろいろな感触を楽しもう」の実践

遊びの単元については、次年度も同じような活動に組み込み、児童の変容を記録していくことが一つの方向性としてあるだろう。さらに、好きな感触から余暇につなげていくことが遊びの指導の大きなねらいの一つだと考える。好きな感触に可能な限り近いアイテム(携帯できると尚よい)を用意することで、余暇が広がる、もしくはコーピンググッズとしても使えることになるだろう。

授業の中でアセスメントし、生活の中で活用することができるようにしていくためには、ただ単に授業の中で「おもしろかった、楽しかった」で終わらせるのはもったいない。

6 キャリア教育実践と教師教育

本節では、第2～5著者の実践、参与観察および実践批評に対する省察について、教職大学院の授業である「特別支援教育におけるキャリア教育・進路指導デザイン」の授業設計と授業内に行った演習を関連づけながら、教師教育の観点から考察する。

第2～5著者の実践、参与観察あるいは実践批評（以下、実践1～4とする）において明示され、論じられた中心的な内容を抽出すると、次のように考えられる。

年齢や特性に応じた教材・教具（実践1, 2, 4）、自己肯定感（実践1, 2）、主体性（実践1, 2）、教育課程に位置づけた系統的・計画的なキャリア教育実践（実践1, 4）、上級学校への移行とその支援（実践1, 2）、自己選択・自己決定（実践1, 4）、組織的なキャリア教育（実践1, 2, 4）、自己との対峙（実践2）、キャリア発達支援のための教授行為（実践3）、および学校から家庭へつなげる支援（実践3, 4）である。

渡辺（2018）は「人と環境との相互作用の結果」、「時間的流れ」、「空間的広がり」、「個別性」の4つの意味がキャリア概念に不可欠の要素であると位置づけている。

学齢期の児童生徒の主な“役割”は“子ども”，小・中“学生”，“余暇人”である（文部科学省，2011b）。「人と環境との相互作用の結果」「学生」という役割を積極的に果たすために、特別支援教育においては、年齢や特性に応じた教材・教具やキャリア発達支援のための教授行為（行動を特定し、明示的に評価する）が必要になると考えられる。また、上級学校への移行とその支援は「時間的流れ」という要素に、そして、学校から家庭へつなげる支援は、「空間的広がり」に着眼した結果であると考えられる。さらに、自己肯定感、主体性、自己選択・自己決定、自己との対峙は、キャリア概念を構成する不可欠で、最も重要な要素である「個別性」（渡辺，2018）への接近と解することができる。

一方、実践で言及されている、学校として組織的に、そして、教育課程に位置づけた系統的・計画的なキャリア教育実践を行うことは、第2～5著者の教員としての経験や姿勢に由来するものであり、換言すれば、キャリア発達支援に対する教員の特徴的な認識ではないかと考えられる。

教職大学院の授業を契機として、このような要素を含む実践および分析が行われたことは、次のような意義があると考えられる。

実践1～4は、キャリア教育の視点に基づく省察を前提としており、教職大学院の授業に関わる課題を遂行した結果、生じたものである。論点を明示し、学修課題を明確にしたことは、キャリア教育に関わる第2～5著者の教育実践力²⁾、自己教育力²⁾、教職協働力²⁾に影響を与え、教職実践力³⁾の涵養に、一定の成果が得られたといえよう。

一方、「特別支援教育におけるキャリア教育・進路指導デザイン」で行った実践1～4に基づく協議では、自己選択・決定プロセスの曖昧さ、自己理解についての診断的な評価の不足といった、課題への言及がなされたものの、キャリア概念の4つの意味（渡辺，2018）と中心的な内容を関連づけ、整理するには至らなかった。

そのため、第1著者による解説（例えば、学校の調理活動と家庭での調理を、レシピを用いて繋げようとする試みは「空間的な広がり」に対応している等）を要した。キャリア概念の4つの意味（渡辺，2018）と関連づけることによって、演習を通じた実践の省察が深まったと考えられるが、キャリア教育に関わるどのような教職実践力の涵養に資するのかについては、十分な検証ができていない。「特別支援教育におけるキャリア教育・進路指導デザイン」の授業改善に向けて、検討が必要であると考ええる。

脚 注

- 1) 鳴門教育大学では、教職大学院（高度学校教育実践専攻）に子ども発達支援コース特別支援教育分野を設置している。詳細は、以下のURLを参照のこと。
<http://www.naruto-u.ac.jp/schools/02/003107.html>
- 2) 鳴門教育大学高度学校教育実践専攻（教職大学院）が設定している教員に求められる教職実践力の領域
- 3) 鳴門教育大学高度学校教育実践専攻（教職大学院）では、「教育実践力」、「自己教育力」、「教職協働力」の3領域で構成する教員の力を「教職実践力」としている。

謝 辞

本稿における実践等は、協力校の小学校、中学校および特別支援学校の校長先生を始め、関係する皆様のご理解とご協力を得たものです。ここに付して感謝の意を表します。

文 献

中央教育審議会（1999）初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申），第6章，第1節。

川崎友嗣 (2007) キャリアとは何か—キャリア概念の今日的な意味を考える—. 発達障害研究, 29(5), 302 – 309.

菊地一文 (2013a) 特別支援学校におけるキャリア教育の推進状況と課題—特別支援学校を対象とした悉皆調査の結果から—. 発達障害研究, 35(4), 269 – 278.

菊地一文 (2013b) 意思決定におけるキャリア発達支援. 特別支援教育の実践情報, 29(6), 8 – 11.

国立教育政策研究所 (2002) 「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について (調査研究報告書)」 7 – 8.

国立特別支援教育総合研究所 (2008) 知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究.

文部科学省 (2011a) 小学校キャリア教育の手引き (改訂版).

文部科学省 (2011b) 中学校キャリア教育の手引き.

文部科学省 (2013) 大学院段階の教員養成の改革と充実等について(報告). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/093/houkoku/attach/1340445.htm (2020年1月25日閲覧).

文部科学省 (2018a) 小学校学習指導要領 (平成29年告示).

文部科学省 (2018b) 特別支援学校 小学部・中学部学習指導要領 (平成29年4月告示).

大谷博俊・尾関美和・井上とも子・佐藤長武・高原光恵・伊藤弘道 (2020) 特別支援教育におけるライフキャリアの支援. 鳴門教育大学研究紀要, 35, 93 – 108.

渡辺三枝子 (2018) 第1章「キャリアの心理学」を学ぶにあたって. 渡辺三枝子編著, 新版キャリアの心理学 [第2版]. ナカニシヤ出版, 1 – 31.

八木良広・苅田知則・石丸利恵・檜木暢子・中野浩輔 (2018) 教職大学院における特別支援教育の専門性向上カリキュラムの検討. 言語発達障害研究, 16, 5 – 16.

本研究はJSPS 科研費JP19K14286の助成を受けたものです。