

特別支援教育におけるライフキャリアの支援

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*

(キーワード：特別支援教育，キャリア教育，ライフキャリア，教師教育)

1. はじめに

本邦のキャリア教育は「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通してキャリア発達を促す」教育である（文部科学省，2011）。また、ここでのキャリアとは「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」のことをいう（文部科学省，2004）。キャリア発達という用語は“生涯にわたる”個人のキャリアを記述するためにしばしば用いられる（川崎，1994）。また、亀井（2006）は、キャリア定義（2004）の“生涯にわたる”について、従来の一般的な職業選択の指導と異なる点だと評しており、キャリア教育が職業に限定された役割だけを目的にしているのではないことが分かる。

ここでさらにキャリアについて言及するならば、キャリア心理学の動向を参照することが有用である。キャリア概念は、ワークキャリアとライフキャリアに分けてとらえることができるが、今日では、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一般的である（川崎，2007）。ライフキャリアの代表的な定義には、「生涯の過程において、個人によって演じられる役割¹⁾の結合と連鎖」(Super, 1980)や「個人の役割、環境、できごとの統合を通じての生涯にわたる自己発達」(Gysbers & Moore, 1975)などがある。このことについて川崎（1994）は、「キャリア発達の理論における仕事偏重の壁を乗り越えようとしたものである」と述べている。

一方、特別支援教育におけるキャリア教育は、平成21年3月に告示された特別支援学校学習指導要領に伴い、高等部教育において、職業教育や進路指導の充実をキャリア教育の中核として位置づけること（木村，2010）を根拠としてきた。合わせて、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）」(木村，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いる。このように、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たにもかかわらず、実践報告や研究においては、高等部の、就業に関わる教育・指導への傾注があったのではないかと考えられる。特別支援学校においては、就業だけではなく、家庭や余暇に着目し、授業実践が構成されることもみられるが（例えば、上田・田上，2014）、特別支援教育におけるキャリアは“ライフキャリアを指すのが一般的である”とまでは、未だ言い難いのではないだろうか。

ところで、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，2018）。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，2018）。とするならば、特別支援教育におけるキャリア教育について改めて議論し、ライフキャリアの視座を確固たるものにすべく、検討を進める必要があると考えられる。

本稿はこのような問題意識に基づいて、ライフキャリア教育実践を吟味し、さらに事例の検討を行うものである。またその際には、特別支援教育に不可欠である、心理学と医学分野の識見に留意しながら、多面的に論じることとする。

*鳴門教育大学子ども発達支援コース（特別支援教育）

**鳴門教育大学附属特別支援学校

2. ライフキャリアと特別支援教育

1) ライフキャリア教育実践の分析にあたって

本邦におけるキャリア教育の本格的な開始の契機が、2004年のキャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書だとすれば、14年以上経つことになる。先の報告後、キャリア教育が平成21年3月告示の高等学校学習指導要領および同年告示の特別支援学校学習指導要領に明示されるまでにも、多くの実践が行われている（例えば、米山，2008；秦，2008）。

そして、平成23年のキャリア教育に関する答申（以下、キャリア教育答申とする）（文部科学省，2011）では、それまでのキャリア教育実践を総括すると共に、育成すべき能力を整理し、今後の教育を通して育むべき能力とその構造が新たに提示され、キャリア教育の重要性を一層強調している。一方、キャリア教育答申では「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書（平成16年）では、（中略）「端的には」という限定付きながら「勤労観，職業観を育てる教育」としたこともあり、勤労観・職業観の育成のみに焦点が絞られてしまい、現時点においては社会的・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ている」と指摘し、これまでのキャリア教育実践に再考を求めている。このことは、キャリア教育答申が、本邦のキャリア教育実践の一つの転換点となった可能性を示唆するものである。そこで本項では、ライフキャリア教育実践検討のための観点とし、論を進めたい。

2) キャリア教育答申とライフキャリア

ライフキャリア教育や実践を検討するために、CiNii Articlesにおいて、「ライフキャリア（教育 OR 発達）（障害 OR 特別支援教育）」および「ライフキャリア（教育 OR 発達）NOT（障害 OR 特別支援教育）」をフリーワード検索のキーワードとし、キャリア教育答申以降2012～2019年に公表された研究・報告等著作物を抽出した。その結果、前者は5件、後者は33件であった。前者には障害児者を対象としていない研究が1編、要旨のみで内容が確認できない研究大会報告が1編含まれていた。一方、キャリア教育答申までの2004～2011年に公表された研究・報告等を同様に抽出・選別すると、前者が3件、後者が13件であった。

キャリア教育答申後は、検出数が増えており、キャリア教育答申前に比して、ライフキャリア教育や実践に進展のあることが推測できる。ここでは、キャリア教育答申以降2012～2019年に公表され、障害児者を対象としており、内容を確認できた研究・報告等著作物3件（以下、対象資料とする）を精読した。

3) 特別支援教育とライフキャリア

対象資料は、特別支援学校の教育（越智・越智・樫木・荻田・加藤，2018）、大学の教育（山下，2017）、および就労支援事業を行っている企業の就労移行支援（高橋・鈴木，2019）に関するものであった。

越智ら（2018）は、肢体不自由児のキャリア教育に対する教員の意識について検討している。その結果、特別支援学校の教員は働くことだけでなく、生活することを含めて“将来の生活”を意識し、児童生徒の職業、居住や余暇等の夢や願いを幅広く捉え、それらを活かした授業実践を行おうとしていることを明らかにしている。高等部卒業後の肢体不自由児には、運動機能（染矢・西村・野村，1988）や動作（一木・池田・青木・安藤，2014）の低下が認められることが報告されている。このような身体状況・運動機能の変化は、全ての生活に影響を与えるため、勤務形態を変えること（例えば、テレワーク）やワークライフバランスを見直すことなどが必要になると考えられる。とするならば、キャリア教育においては、柔軟な思考や職業・居住・余暇等への専心を総合的に判断できる力を育むことが重要になるのではないだろうか。

山下（2017）は大学におけるキャリア教育について、発達障害のある女子学生に視点をあて、検討している。同研究ではキャリア教育実践報告を批評し、キャリア・アダプタビリティ等キャリア心理学の主要概念の重要性を指摘している。また、女子学生のキャリア発達の観点から、結婚や妊娠・出産といったライフイベントの影響を考慮し、さらに多様なライフコースに応じることができるキャリア教育の必要性にも言及している。Savickas（1997）によれば、アダプタビリティとは「変化できる資質であり、大きな困難なく、新しいあるいは変化した事情に適應できる資質」を意味する。発達障害者、特に自閉症スペクトラム障害のある生徒は、現実的でない進路を希望することがあり（大谷，2018）、その場合には時間をかけて、希望を修正したり、再構築したりするための支援が必要になる。また、ライフイベントとしての妊娠は“健康状態”であり、喜ばしいことであっても生活

機能（例えば“活動”）に問題を起こし（大川，2009），行動の変更を余儀なくさせることがあるならば，自閉スペクトラム症（以下，ASD）のある児童生徒，特に女性に対するキャリア教育においては，キャリア・アダプタビリティ習得は，より重要だといえる。

高橋・鈴木（2019）は，就労移行支援段階でのライフキャリア・レジリエンスを高めることを目的として，発達障害者を含む精神障害者を対象とした予防的プログラムとその効果を検討している。レジリエンス(resilience)とは「発病の誘因となる出来事，環境，ひいては病気そのものに抗し，跳ね返し，克服する復元力，あるいは回復力」を指す（加藤，2011）。高橋・石津・森田（2015）は，レジリエンスという概念をライフキャリアに適用し「不安定な社会のなかで自らのライフキャリアを築き続ける力」をライフキャリア・レジリエンスであるとしている。高橋・鈴木（2019）は，“ものごとが思ったように進まない場合でも，きっとなんとかなると思う”等の観測変数から構成された潜在変数である「楽観的思考」（高橋ら，2015）について，プログラム介入の効果があったことを明らかにしている。同研究は精神的に安定していることを条件として就職前の対象者を選定しており，就職活動等において実際に苦境に立たされているわけではない。そのため，ここでの予防的プログラムとその介入は，学校教育段階の生徒に対する生涯を見据えたキャリア教育に，ある意味通ずるものがあると考えられる。卒業後，スムーズに就職できたとしても，就職後の就労期間において，様々な苦境に立たされることは希なことではない。その結果，離職に繋がることもあり，そこから新たなよりよい就職を実現するためには多大な本人の努力と支援者の支えを必要とする（大谷，2014）。これらのことから，児童生徒へのキャリア教育においてもライフキャリア・レジリエンスを育むことは重要であると考えられる。

本項では肢体不自由，発達障害，精神障害のある児者に対するキャリアについて検討してきた。しかし，特別支援教育の対象者として最も多い知的障害者については言及できていない。また，就学前の幼児についても検討の必要はないであろうか。そこで次項以降では，実践事例に基づき，これらについて論じることとする。

3. 知的特別支援学校小学部合同学習での取組

1) 小学部段階はキャリア発達の土台作りの時期

民間企業の法定雇用率が平成30年度から2.2%に改訂され，平成30年度の雇用障害者数は過去最高を更新している。新学習指導要領でも「キャリア教育」が大きく取り上げられ，本県でも「徳島キャリア教育推進指針」が示され，キャリア教育で求められる4つの力が記された。それらは永峯・原（2016）らにより，ライフキャリアに必要な能力として記されている，キャリアプランニング能力，自己理解・自己管理能力，課題対応能力，人間関係形成・社会形成能力の4点と同様である。

以前は，私自身，特別支援学校の卒業生が，一人でも多く就職することが本人にも家族にも求められていることであり，そのために本人の努力や教員の支援が必要であると考え，職業人となるためにはキャリア教育が最も重要であると考えていた。しかし，社会人の離職率の高さが話題に上がり，特別支援学校の卒業生の離職も珍しくない時代となった。仕事と社会生活のバランスや本人の幸福についてや「働く」ことが全てなのかという点に疑問が浮かぶようになり，「働く」ために必要な内面的な要因の必要性を強く感じるようになった。「職業人である前に社会人である」（渡邊，2013）と記されているように，生きる力や暮らす力，楽しむ力等の内面の充実感が重要であるという考えを持つようになった。本当に生きる力となるのは，人との関わりの中で充実した時間を持つことや楽しい時間を共有できることではないかと考え，幼い頃からのライフキャリア教育の視点でのアプローチが不可欠であるとの強い思いが生まれた。そこで，異年齢の集団である小学部合同生活の授業の取組から，ライフキャリア教育について考察する。

2) 小学部合同学習の取組

小学部では，毎週月曜日に1年生から6年生までの全員で学部集会を行っている。その一例を取り上げ，学習活動に応じたライフキャリア教育の観点を示した（表1）。

3) 結果と考察

このような合同学習を積み重ねた結果，休み時間や遊びの時間等で，他学年の子どもとのかかわりも増え，楽しそうに活動をする様子が多く見られるようになった。さらに，小学部全体の活動時での落ち着きが見られるようになった。これは，全教員がライフキャリア教育の視点を持ち，共通の目的意識を持って支援を継続できたこ

との成果であろう。しかしながら、これらの評価は教員の主観的な観察によるものである。今後は、客観的な指標をもち、児童の発達を評価することが必要となる。

表1 指導案例

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点	ライフキャリアからの視点
単元名 「みんなわくわく、しり相撲大会！」 目 標 <ul style="list-style-type: none"> ・ルールに沿ってしり相撲をする。 ・友だちを応援する。 ・自分の役割を務める。 		
1 はじめのあいさつ	・楽しい雰囲気となるよう、児童会会長に元気よく号令をかけることを伝える。	・役割を果たす
2 学習内容を知る。	・全員がわかるように、絵カードを使用したり、ジェスチャーを使って伝えたりする。	・自己理解・他者理解
4 しり相撲をする。	・意欲を持って参加できるように、チーム対戦とすることを伝える。	・集団参加
(1) ルールを知る。	・児童代表に説明を促し、全員がルール説明に興味を持って聞くことができるように言葉をかける。	・役割を果たす
(2) チーム分けを知る。	・係の6年生が進行を行うことで、先輩としての自覚を促す。また、上級生の姿からの学びに気づくように言葉をかける。	・役割を果たす ・集団参加 ・人とのかわり
(3) しり相撲をする	・しり相撲をしている児童を応援するように促したり、言葉をかけたりする。	・意思表示

「ライフキャリアからの視点」は、渡邊（2013）を参照

4. ライフキャリアから見た就学前指導

1) 高機能発達障害幼児の就学前指導の概観と支援方略

本田（2016）は、「たとえごく弱くでも乳幼児期に何らかの発達特性が見られる場合には、発達特性に即した早期支援を開始する方がよい」と述べ、教育的アプローチの導入として安心できる環境の保障と構造化による自律スキルとソーシャル・スキルの学習を挙げている。また、日戸（2017）は、ASD者の日常場面での仲間・友人関係において、知的水準や自閉症状、「心の理論」など個人の能力と必ずしも直線的な関係にあると言えず、個人の社会的関心や周囲のサポートの有無に影響される可能性が考えられるとしている。高機能発達障害幼児においても、早期からの社会性の伸張を目的とした教育的アプローチやサポートが必要であることが言える。

一方、平澤ら（2011）が通級による支援、いわゆる通級指導教室の形で支援教室と称して、幼児に対して対人関係や行動改善に取り組み成果を上げている。

本学において、2007年より10数年間、特別支援教育コーディネーター養成分野の院生を指導者として、高機能発達障害幼児を対象にした就学前指導を教育実践として積み重ねてきた。この取り組みは院生にとっては通級による指導を体験・経験する実践的教育であり、児にとっては、社会性の伸張を目的とした就学を円滑にするための特別支援教育となる。この取り組みは「わくわく教室」と称され、4歳～5歳児4名程度、週1回の指導が1年間30回程度行われてきた。支援方略は応用行動分析の三項随伴性を主軸に、積極的行動支援を取り入れ、適切な行動には「花丸マグネット」を与え、不適切行動に関しては視覚の手がかりの配置など、環境調整によって対処する支援方略、児が見通しを持ち、安心して過ごせる場面構成としての構造化と、30回の指導場面の流れの一定化を基本的な支援設定としてきた。

1時間半の指導時間は、「はじめの会」「プリント学習」「体操・運動」「ゲーム」「おやつ」「終わりの会」で構成されており、全ての課題はライフキャリアに通じる「相手を意識し、自身の行動を自身で決めて望ましい方向に歩む」ことを念頭において内容が考えられている。特に、相手を意識させる設定としては協働作業としての机

の移動と2010年度からはじめた相手のために供する「おやつ」課題が中心となる。

2) 相手を意識し役割を担うための「おやつ」課題

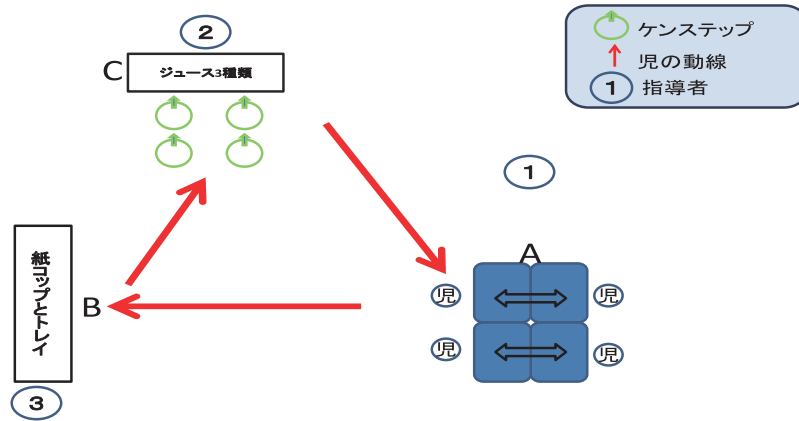


図1 「おやつ」課題の教室内設定と児の動き

「おやつ」課題は15分程度の課題である。図1のように4名の児が2組に分かれ、Aにおいて向かい合う児同士が、飲みたいジュースをリクエストし合い、訊いた児はメモを持ってBからCへと動いて相手の望むジュースを入れてトレイに載せてAに戻り、相手の机の上に差し出す。リクエストはジュースの種類と量を「ジュースはどれにしますか」「量はどっち（多少）ですか」の質問に答える形で行われ、相手のリクエストをメモに書き込ませている。相手は指導日によって変わる。

3) 「おやつ」課題でわかったこと

「おやつ」課題におけるこの設定とリクエストは2010年から9年間継続している。成果として得られたことは、①手順は、1～2回の指導で児は理解する ②2回目以降、指導者は児同士のやりとりがうまく進まないときのみそばに近寄って手助けするが、基本的には図1にあるように児から離れた位置で、児の動作を見守ることとしている。指導者、大人がそばにいない方が子ども同士のやりとりの回数が増え、関係性が高まる ③リクエストを記入するメモに「○○ちゃん」というリードを入れたところ、それまで相手の名前を呼んでから訊ねる児はいなかったが、導入後すぐに相手の名前を呼んでから質問するようになった。それ以後、別の場面でも他児の名前を呼ぶシーンが増えた ④「どうぞ」「ありがとう」というやりとりは、ことさら「言いなさい」と支援しなくても4名共に児自ら発することが見られた。このとき、指導者1はその発言を受け止め「花丸」を与えるか、「いいね」と発するだけで他の児同士にも広がった。9年間40名ほどの幼児の中で、1名、自分のリクエストしたジュースが図1のCでコップに注がれるか相手を目で追って確認し、違っていたときに「ちがう」とAの場から指導者①に訴えたこともあった。

4) 実践からの考察

「ASDの子どもは、通常であれば幼児期に自然と身につけるはずの社会的な価値や態度を、家庭や園の中で形成することが困難である。(中略)高機能の人たちの多くは通常の教育や一般社会の中に身を置き、特性に配慮した学習の機会を得ることが難しい」(日戸, 2017)。高機能のASD児は、この「わくわく教室」のようにほとんどの場合、通常の学級に就学していき、就学後、発達特性にあった多岐にわたる支援を受けることが困難である。このことを考えると、就学前に他者の存在を把握させ、自分と関係が生じる相手への意識を持たせておくことは、それ以後の「集団の中の役割意識」を持たせたり、「自己と他者との両側面からその関係性と共に自己理解」を高めたりする前段階として重要な体験と言えよう。発達障害の中でもASD児・者の発達特性は知的障害

がない、すなわち高機能と言われるものも、対人意識や対人対応力の高まりに欠けるといわれ、青年期、成人期において二次障害に発展するに至る。将来の社会生活における対人対応力の欠如、他者の思惑を理解することや社会の中での位置に気付くことの希薄さは、DSM-5の診断基準にあるように、生活のしにくさ、働きにくさに直結していくと考えられ、相手を意識し、他者のために行動する体験機会を幼児期から設けることは、集団内行動を円滑にする一助となると考える。

幼少期からのコミュニケーション指導は多くの論文の中で「必要」と述べられているが（鶴巻ら2009；藤野ら2016）、その中の課題としては傾聴や質問にかかる形式的なやりとり課題が中心である。ここで、生活のしやすさを拡大するというライフキャリアに関わる支援として、早くから「他者のために行動する」課題が重要であると考えた。ASDは、自身の行動開始や制御に関わっては、必然性や必要性が高いほど学び、その学びの定着は良好となる。応用行動分析学による行動パラダイムが非常に当てはまるのはこのことから支持できる。周囲のことを考慮せず自分自身のことをやり遂げていく、自分側からのみ物事を見る傾向の強いASD児にとって、単に傾聴や質問の態度を学ばせることはそれほど難しいことではないが、これらの学びを生活の中で活用していくところまで至らないことが多い。相手とどのように関係を持っていくかを必然性の高い場面設定で学ばせることが肝要と考えた課題が「おやつ」課題であり、友人のためにジュースを入れあい供し合うという課題である。

5月連休明けからこの「わくわく教室」は指導が開始される。9年間の取り組みでほとんどと言ってよいほど10月に入ると、児同士の楽しそうな私語、会話が増える。中には、園で覚えてきたのかもしれない冗談を言い合ったりし、子ども間での笑いあう声が格段に増える。5月当初、指導者である大人としか話そうとせず、関わり合おうとしなかった児の変容を目の当たりにする保護者から、「こんなに関われるんですね」「友達と遊ぶようになったと園の先生から報告を受けました」と聞いたこともある。また、この時期から増えるのが指導終了後の運動場での追いかっこである。子どもは子ども同士心置きなく遊んでいる姿を何年にもわたって見てきた。日戸、藤野ら（2019）において、ASD児者が一般集団の中だけで友人関係を形成することが困難であったと述べ、日戸（2017）は、同世代のASD児者同士によって構成された小集団は、「特有な対人感情の発達の遅さ、および仲間への社会的関心の育ちの遅さ」を持つもの同士ゆえ発達のレベルやペースに乖離のない対等な関係性を保障し、仲間関係の形成のみならず、社会的転帰に対しても良好な影響を及ぼすのではないかと考えられると述べている。短期間であっても、「仲間意識」「他者のために行動した経験」はこれ以後のライフキャリアとしての経験・体験の一端を担えると考ええる。高機能発達障害児のライフキャリアの層を増幅し、将来の社会的主体的自立に向けては、周囲のサポートは就学以降も長きにわたって継続される必要があることを日戸ら（2019）は提言しており、その意味で親支援の重要性を問うている。この「わくわく教室」はワンサイドミラー越しに児の活動を保護者に見せている。その中で助言は、第一に子どもの成長点の確認、第二に、どのような環境が児の適切な行動を引き出すかということに半年間は終始する。この中で、保護者もまた、他児の良さを口に出して保護者同士励まし合ったり、共感し合ったりしている。児の実態をポジティブにとらえられ、我が子の成長を他者と共に共有しあえることは、以後の養育に少なからずよい影響を及ぼすと期待している。保護者は年度末の個人面談に提出するアンケートに「通って来てよかった」と記す。保護者支援も児のライフキャリアを支える一助と考える。

稲田（2016）は「身につけたソーシャルスキルを適切に発揮するための前提となるものである」とソーシャルシンキングの必要性を説いている。筆者もこれまでの「わくわく教室」体験から、高機能発達障害児のこれからも学び続ける必要があるソーシャルスキルを生活の中で活用し発揮するようになるためには、幼児期からの児のライフキャリアに繋がる仲間意識の広がりや他者のための活動体験が重要であることを力説したい。

5. 附属特別支援学校における取組

1) 本校の概要

本校は、徳島市の東部、吉野川河口域に位置する知的障害特別支援学校である。今年度5月1日現在の児童生徒数は、小学部18名（複式3学級）、中学部18名（3学級）、高等部23名（3学級）であり、主となる疾患の割合は自閉症68%、染色体異常17%である。

校訓「自立（じりつ）、真実心（まごころ）、共生（きょうせい）」のもと、児童生徒一人ひとりの特性や発達段階に即し、その可能性を最大限に伸ばすとともに、主体的に社会参加するなかで、他者を大切にしながら、健康で豊かな生活を送ることができるような児童生徒の育成をめざしている。また、大学附属学校として、特別支援教育の理論及び実践に関する科学研究を行う研究学校としての使命や学部生及び大学院生の教育実習校とし

での使命を有し、教育実践のフィールドとして子どもの発達支援力の育成に寄与している。

2) 本校におけるキャリアの捉え

本校では、これまで自閉症の障害特性に応じた指導に関する学校研究を実践してきた。特殊教育から特別支援教育への時代の流れの転換に際し、「働く」「暮らす」「楽しむ」の3生活領域にわたって児童生徒の実態を把握するための支援ツールとして、「実態把握の尺度表」を開発した(鳴門教育大学附属特別支援学校, 2009)。以降、この3生活領域を卒業後の社会生活に必要な力と捉え自立と社会参加を高めるために必要とされる社会性の発達を促すための教育実践を行ってきた。

価値観が多様化する複雑な社会状況の中で、子どもたちを取り巻く環境が急速に変化している。このような中で、子どもたちが「生きる力」を身につけ、社会の激しい変化に流されることなく、それぞれが直面するであろう様々な課題に柔軟にかつたくましく対応し、社会人、職業人として自立していくことができるようにする教育の推進が強く求められている(文部科学省, 2006)。特別支援教育においては、特に高等部卒業後の職業的な自立を一層推進するため児童生徒一人ひとりの勤労観・職業観の育成を図るワークキャリアを進路指導の中核とし主として高等部段階で行われてきた。

相澤(2019)は、「個人の側に職業生活をはじめ(再開も含む)ために必要な条件が用意されている状態」を職業準備性と定義し、健康管理や日常生活の管理、社会生活能力の向上(代償手段獲得の訓練も含む)といった幅広い内容を包含していると述べている。このように、就労に際して必要とされる能力は職業適正や基本的労働習慣などのワークキャリアのみならず、ライフキャリアの視点が重要なのである。このことは、本校がこれまで大切にしてきた「働く」「暮らす」「楽しむ」の3生活領域にわたり自立と社会参加を促す指導実践と合致するものである。

3) 実践事例

児童生徒の自立と社会参加を促す指導に際し、児童生徒の発達段階や学部間の系統性を考慮する必要があることから主体性の確立や社会性の育成に向けて「生活の系統性モデル(八幡試案)」(図2)を作成した(鳴門教育大学附属特別支援学校, 2017)。本モデルは、生活単元学習の課題であった「生活年齢を考慮した学習」「目標や内容のつながり」などを解決する目的で作成されたものであるが、キャリア発達の観点からも重要な要素が含まれていることから、教育課程全体を通して行われるキャリア支援にも活用されている。以下、各学部での実践事例を報告する。

小学部では、「遊び」を中心としながら個の自立をめざし友達と一緒に楽しんで活動する中で、ルールやマナー等の規範意識や基礎的な社会性の定着を図ることを目的としている。また、学校で学んだことを家庭や交流及び共同学習(居住地交流、地域の認定こども園、小学校)をとおして練習する活動を取り入れている。

中学部では、「遊び」を発展させ高等部の「労働」につなげる「学び」の時期と位置づけ、見通しを持って役割や責任を果たし、生徒同士が目的を意識して「協同」する学習内容や展開の設定を重視する。また、作業学習で製作した工芸作品を学校祭で販売することにより家庭や地域社会に学習成果を発信し、働く体験をとおし社会的経験を広げ、質を高めることをめざしている。

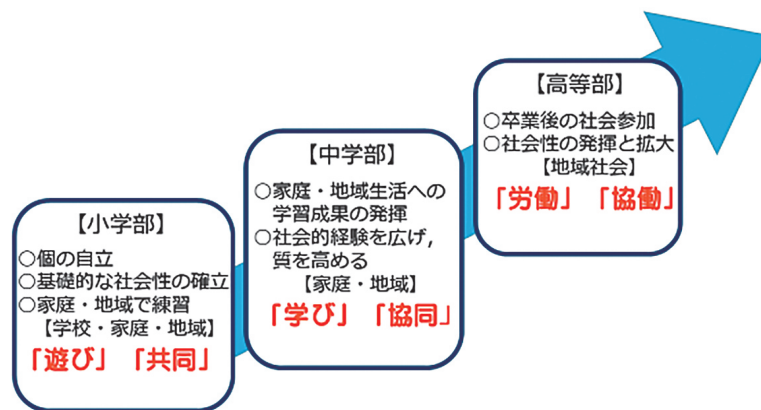
高等部では、卒業後の社会参加を見据え「労働」が指導の中心となる。校内での委託作業や年間2回実施する就業体験を核として、地域社会との関わりを重視している。また、作業学習(委託作業)等をとおして必要なスキルや態度・意欲を高めると同時に獲得した学びを就業体験先での仲間づくり「協働」に活用させることを目指している。

4) まとめ

特別支援学校におけるライフキャリア支援において、前出の「生活の系統性モデル」を活用することにより、児童生徒の発達段階に応じたキャリア発達を支援するために必要な枠組みを明らかにすることができた。また、系統的、発展的な指導計画を作成することにより指導内容が焦点化され明確になったことから授業の質が向上し、結果として児童生徒の授業への参加、自発的な活動の向上が見られた。一方、指導計画や指導内容の妥当性の検証については十分とはいえない。また、汎化場面として学校や家庭での生活のみならず卒業後の就労先での状況についても検討が望まれる。

本校は、附属学校として教師教育の一端を担っている。特別支援学校におけるライフキャリア支援は、将来の

自立と社会参加に向けて重要な指導領域であり、教員に求められる資質能力の一部である。しかし、指導場面が多岐にわたることからこれまでの教育実習では必ずしも重視されていなかった。教職大学院のフィールドワーク等では多岐にわたる実習場面を想定しているため、ライフキャリア支援についての在り方について今後検討していきたい。



12

図2 生活の系統性モデル（八幡試案）

6. 多様なライフロールの獲得に向けて

1) 自立の捉え方と活動の場を増やす必要性

人には、子、親、労働者など、その時々的人生における役割があり、人はそうした複数の役割を並行して持つと言われる（井上，2018）。特別支援教育の対象となる子どもたちにとっても、複数のライフロールを獲得していくことは人生経験の広がりや生きやすさを考える上でも大切なことである。ここでは、その一端として、自立の捉え方と照らし合わせた上で、子どもたちが活動する場を増やすことの意味について述べていく。

自立の捉え方は様々であるが、特に依存との関係において説明される場合が多い。例えば、依存の対極にある状態が自立であるとされることもあれば、自立は十分な依存（愛着）が保証された上で達成されるとして発達初期における依存の重要性を説くものもある（cf. 発達心理学用語辞典，1991）。近年、熊谷（2012）が提唱した自立の捉え方はよりラディカルであり、障害ある当事者としての自身の体験から、「依存先を増やして一つひとつへの依存度を浅くすると、何にも依存してないかのように錯覚でき…（中略）…実は膨大なものに依存しているのに、『私は何にも依存していない』と信じられる状態こそが，“自立”といわれる状態」だと結論づけている。この捉え方は、物的対象にも心的対象にも矛盾なく当てはまり、所属先や活動の場といった概念に対しても通じるものであろう。

教育の場では、先に示されたように、将来に向けての自立と社会性を身につけていくことが重要視されている。学校卒業後も続く生活の中では、他者との関係性に基づくものとは限らないが、些細なことから慎重な決断を要することまで、さまざまな課題が生じる。前述の「ライフキャリア・レジリエンスを育むこと」の重要性とも重なり、またストレス対処の観点や学習性無力感を回避する意味からも、「依存先≒逃げ場」の確保は複数あることが望ましい。さらには、そうした依存先を獲得していく機会やその方法を本人自身が知っておくことが必要であろう。ある場面、ある場所で行き詰まったときにも、現状と利害関係が直結しない相談先があること、自分の居場所は他にもあると思えること、あるいは場面転換によりこの苦境は永遠に続くわけではないと思えることが心の助けになる。なお、認知面の発達に合わせた学びが求められるが、自分の立場や役割は変わっていく部分もあること、場によって異なる自分の姿を見せてもよいこと、そうした違いは別に嘘偽りや修正すべき姿なのではないということに気づくことも生きやすさにつながるかもしれない。

2) 将来の生き方を考える

特別支援学校の子どもたちは、将来のことを考える中で、こんなふうに生きていきたい、あるいはこの人のようになりたい、など卒業後の自分の姿や生活をどの程度描くことができているのであろうか。

児童生徒を対象としたライフキャリアに関する大規模調査は見当たらないが、ワークキャリアに関する全国調査がある。長尾（2015）は、全国の盲学校およびそれに準ずる特別支援学校小学部4年～中学部3年の視覚障害単一の児童生徒に対して「なりたい職業」についてアンケート調査を行った。アンケート実施の2日前には担任から児童生徒へ調査の予告と概要の説明がなされる手続きとなっており、事前に考える時間を設けた上での実施であった。有効回答として279名の回答分類を行なった結果、「なりたい職業」の第1位は「なし」であり、2位に「教員」、3位は「三療師」と続いた。男女別に見れば、女子の第1位は「食料品製造従事者（パティシエ、パン職人他）」となったが、2位は「なし」、3位は「教員」であった。この「教員」という回答結果について、長尾（2015）は、小学生や中学生を対象とした他の調査でもランキングに入ることがある点に触れつつも（cf. ベネッセ教育情報サイト、日本FP協会）、その順位の高さについて、「視覚障害のある子どもたちは『教師と三療師の他にはどんな職業があるかわからない』と言いたかったのかもしれない」と指摘している。このような消極的な選択理由が推測される一方で、聾学校小学部の児童が聴覚障害のある教員と出会えたことにより、「聞こえない先生はいないと思っていた」けれど自分も「今がんばればできる」との思いが芽生えたという事例もあり（徳島県、2009）、実在するロールモデルの魅力・影響の強さも示されている。身近なロールモデルとしての「教員」も尊重されるべき選択となることはもちろんだが、そもそもの選択肢を広げる経験・体験ができること、それと同時に「実際にめざし、なることのできる職種」がこの社会において充実していることが必須である。

3) 活動の場を増やす

障害のある子どもたちは、障害特性によるもの（本人の好みや行動パターンなど）あるいは生活上の活動制限・社会的な暗黙の制約などから、様々な経験を重ねる機会が少なくなることがある。例えば、余暇の過ごし方に関する調査では、遊びのレパートリーの少なさ（高原他、2006）や遊びへ参加する機会確保の困難さ（石田他、2015）などが示されている。

もし遊びのレパートリーの増加や新たな活動の場の獲得が進まない理由が、感覚過敏により嫌悪刺激のある環境を避けているといったものではなく、行動面のこだわりからくるものであれば、ときに、奥田・小林（2009）が提案する「うっかり法」や「どさくさにまぎれて法」などでいつもとは異なる行動パターンを体験する機会を設けてもよいかもしれない（高原、2018）。これらの名称からは行き当たりばったりの印象を受けるかもしれないが、行動療法に基づいて明確に作戦立てられた関わりであり、どのように「うっかり」や「どさくさまぎれ」で実行するかについては事前の準備が欠かせないということを補足しておく。

また、2015年にはスポーツ庁が設置され、2020年の東京パラリンピック開催も近づき、スポーツに関する話題や活動の機会も増えている。徳島県においても「障がい者施策基本計画」の中で、「スポーツに親しめる環境の整備、パラリンピック等競技スポーツに係る取組の推進」としてスポーツ振興への具体的取組が明記されている。スポーツ参加による交流の楽しみや体力増進など目的・効用は様々であるが、卒業後の生活においても、楽しみを目的としたレクリエーション・スポーツや、競技性を重視したチャンピオンシップ・スポーツなどに参加できる機会を増やすことが必要である。特に前者は、心身の健康維持、ルールの創意工夫など好奇心・意欲の活性化、時と場が限定された敗北体験ができること、社会とのつながり、といった数々の利点から、誰しにも勧められる活動である。教育現場においてもスポーツに関連した組織的・系統的な企画運営や指導者等の専門家活用など、今後ますます積極的な取り組みが期待される場所である。

7. 特別支援教育におけるキャリア教育・ライフキャリア教育のための教師教育

1) はじめに

ここまでキャリア教育・ライフキャリア教育についての歴史、文献的レビュー、知的障害を有する特別支援学校小学部児童・高機能発達障害幼児・特別支援学校小学部～高等部における自閉症児らに対するキャリア教育・ライフキャリア教育実践の報告などが述べられてきた。これらの実践報告は非常に有用で示唆に富むものであるが、今後もキャリア教育・ライフキャリア教育の視点をふまえ適切に児童生徒を指導するスキルを身につけた教

師を継続的に育成できるような教師教育をどのように行っていけばよいのか、特別支援教育分野の立場から考えてみたい。

2) 特別支援教育における児童生徒に対するキャリア教育・ライフキャリア教育の方法・重要性について

キャリア教育・ライフキャリア教育を行う際には、以下のようなPDCA (Plan, Do, Check, Action) サイクルを回していくことになると思われる。即ち、まず児童生徒の「実態把握」を行い、育成したい具体的な能力の目標を、キャリア教育答申(文部科学省, 2011)に示された「基礎的・汎用的能力」を参考に、キャリア教育・ライフキャリア教育の全体計画及び年間指導計画、個別の教育支援計画、個別の指導計画などの中に位置付けて数項目程度具体的に定め(PDCAサイクルのP)、キャリア教育・ライフキャリア教育を「実践」し(PDCAサイクルのD)、適切な「評価」を行い(PDCAサイクルのC)、次年度以降のより「改善」されたキャリア教育・ライフキャリア教育実践につなげていく(PDCAサイクルのA)という流れである。特別支援教育においては一人一人の教育的ニーズに応じて適切な指導・支援を行うという対応の個別性があり、児童生徒の実態もより多様性に富んでいるため、PDCAサイクルのPとDの段階を特に丁寧に児童生徒個々の実態に応じて行う必要がある。PDCAサイクルのC「評価」は私見では、特別支援教育を要さない一般的な形態の教育(以下、一般教育)と特別支援教育で大きな差異はないように思うが、先述の[3. 知的特別支援学校小学部合同学習での取組]、[5. 附属特別支援学校における取組]での実践でも述べられているように、学校現場では自信を持った「評価」が難しいようであり、文部科学省が出版している「小学校キャリア教育の手引き<改訂版>」(文部科学省, 2011)なども参考にして、適切な信頼性・妥当性のある評価項目・評価方法を確立することが今後の課題である。PDCAサイクルのA「改善」も私見では一般教育と特別支援教育とで質的には大きな差異はないように思うものの、特別支援教育では多様性に富む児童生徒の実態を踏まえた個別性の高いものになるように思われる。

また、鳴門教育大学附属特別支援学校で多数を占める知的障害、ASD児へのキャリア教育・ライフキャリア教育について言及する。本教育においてはキャリア教育答申(文部科学省, 2011)に示された「基礎的・汎用的能力」をもとに具体的な児童生徒個々の目標を決めることになるが、「基礎的・汎用的能力」は主に4つの能力、即ち、「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」によって構成されるとされており、これら4つの能力はいずれも知的障害やASDでは特に不得意とするものである。知的障害では知的能力・適応能力の大きな遅れを持つことにより、「基礎的・汎用的能力」の育成にはかなりの労力を要すると思われる。ASDではその3主徴(Wingの三つ組みの症状)は、社会性の質的障害、コミュニケーションの質的障害、こだわり行動(想像力の欠如による)であることから、「基礎的・汎用的能力」の育成に大きな困難を伴う。近年の社会情勢の変化(コミュニケーション力の重視、情報化による単純記憶の価値の低下・それに伴う創造性や思考力・判断力・表現力の重視)はまさに知的障害、ASD児にとって苦手な能力が必要とされる方向に向かっており、特別支援教育におけるキャリア教育・ライフキャリア教育の質的改善は喫緊の課題と思われる。今後も社会の少子化・情報化が進み、人工知能(AI)の進展も目覚ましく、創造性を要しない単純な繰り返し作業の仕事は漸次AIに代替されていくことが想定されており、結果として雇用を失う人材が多数でてくることが懸念されている。知的障害、ASDの人々の仕事は一般的にはAIに代替されやすいと思われ、障害者雇用の法整備などを今後さらに充実させて着実な雇用・彼らの社会参画が確実にできるようにしていかなければならない。医学の発展で知的障害、ASDなどの根本解決・治療ができれば特別支援教育の関与を減らすことができるが、これらの診断は症状をもとに行われており、その真の生物学的原因は多様性に富んでいることが想定され(生物学的異種性が高い)、近年の分子生物学的研究などでもこれらの根本原因となるような共通の分子病態の経路はほとんど解明されておらず、医学的な根本的治療にはまだまだ長い時間を要すると思われ、これらの児に対する特別支援教育が必要な状況はこれからも長く続くと考えられる。教師は、各種の指導計画作成時に、キャリア教育・ライフキャリア教育の観点を含め、特別活動を要として各教科(特に「生活」「職業・家庭」などが重要なように思う)、自立活動、総合的な学習の時間、特別の教科 道徳、教科・領域を合わせた指導、外国語活動などを含めた全教育課程でキャリア教育・ライフキャリア教育を実践していかなければならない。

3) 大学教員はどのように教師教育をしていけばよいのか？

大学教員はどのように教師教育をしていけばよいのかであるが、まず各種科目（講義・演習・実習形式）の中で、折に触れてキャリア教育・ライフキャリア教育そのものや学校現場で児童生徒に対してキャリア教育・ライフキャリア教育を実践していく重要性に触れていくことが考えられる。例えば、特別支援教育分野²⁾では教職大学院1年次の必修実習科目として「特別支援・通級指導実習」があり、その内容は、[4. ライフキャリアから見た就学前指導]で述べられた、高機能発達障害幼児を対象とした「わくわく教室」での指導実践（通級指導実習）、さらには鳴門教育大学附属特別支援学校小学部・中学部・高等部いずれかの学部配属での学級補助や教材作成等の実務を行う（特別支援実習）ことにより、幼児児童生徒の実態を知り、個に応じた対応や学部教育を学ぶとともに、教育実践課題を探るといふものである。本実習科目は通年的に行われ、同時進行の他科目（教職基礎力開発演習、教職協働実践演習など）で本実習の事前事後指導の観点を踏まえた指導も行っており、これらの科目全体の中でキャリア教育・ライフキャリア教育の観点から学生に考察・討論させることがあげられる。それらが、教職大学院2年次の実習科目「学校課題フィールドワーク（現職院生向け）」、「総合インターンシップⅠ、Ⅱ（学卒院生向け）」での課題のキャリア教育の視点をふまえた「実践」につながっていき、最終成果報告書にて「振り返り」の過程を経てまとめることになる。教職大学院の過程全体を通した、特に実習現場におけるキャリア教育・ライフキャリア教育「実践」が重要であり、それらの観点を踏まえた実習を「主体的に・対話的に・深く」行うように院生を指導していくことが重要である。また、授業などでは大学教員複数名で同時に担当したり、お互いの授業を見学し合うなどして大学教員のキャリア教育・ライフキャリア教育を踏まえた授業の意識づけ・改善に継続的に努めることが必要である。

本学教職大学院が定める「到達目標（3領域10観点）」の中で「特別支援・通級指導実習」において設定している項目は表2の通りであるが、私見としては、キャリア教育・ライフキャリア教育を行う特別支援教育分野の教師教育の観点からは、特に「A. 教育実践力」に係る内容が重要であるように思う。キャリア教育・ライフキャリア教育の観点を踏まえたカリキュラム作成能力、教科・領域内容研究力、授業実践力、生徒指導力、学級経営力が重要である。特別支援教育分野での最終成果報告書では特に授業実践力・生徒指導力・学級経営力に関する実践と省察についてまとめることになる予定である。

表2 特別支援・通級指導実習 到達目標（3領域10観点）

領域	観 点	到 達 目 標	該当項目
A 教育実践力	1) カリキュラム開発力	学校の教育課程の編成に関する専門的知識と技能を習得・探究し、活用できる	○
	2) 教科・領域内容研究力	教科等の背景にある専門諸科学・芸術に関する知識や技能を教科内容という観点から理解・探究し、授業づくりに活用できる	△
	3) 授業実践力	教科や道徳、特別活動などの授業実践に関する専門的知識と技能を習得・探究し、活用できる	○
	4) 生徒指導力	生徒指導・教育相談等に関する専門的知識と技能を習得・探究し、活用できる	○
	5) 学級経営力	学級運営に関する専門的知識と技能を習得・探究し、活用できる	○
B 自教育力	6) 経験から学ぶ力	実践経験の省察にもとづき、自分の実践の意味や課題を明らかにすることができる	○
	7) 未来に向けて学ぶ力	教員としてのあるべき姿やめざす教員としての課題に向かって、学びを進めることができる	△
C 教職協働力	8) コミュニケーション力	学校教育に関わる様々な人々との対人対話や対人交流に必要な専門的知識と技能を習得・探究し、活用できる	○
	9) コーディネート力	学校教育における協働の意義を理解し、人、時間、環境、内容などの調整に必要な専門的知識と技能を習得・探究し、活用できる	○
	10) マネジメント力	学校教育に関わる様々な目標達成に向けて、組織運営や組織改善の推進に必要な専門的知識と技能を習得・探究し、活用できる	△

○ … 該当する項目

△ … 院生の実習テーマに応じて重点化される項目

4) キャリア教育・ライフキャリア教育の充実で人生の質 (quality of life) の向上を！

本邦では少子高齢化が進み、一億総活躍社会・共生社会の実現に向けて政府は動いており、今後高齢者になっても、障害者であっても、様々な形で社会に参画し働くなどして活躍し続けることが国民に期待されている。医療の発展や食生活・衛生面などの生活環境の改善に伴い、長寿化が進み、人生100年時代の到来も想定されている。職場では終身雇用制のように定年まで勤めるということを経験せずに、途中で転職することも珍しくなくなっている。情報化、グローバル化、各種価値観の多様化が進み、変化の激しい社会にもなっている。これらのことより、一生学び続けたり学びなおしたりしていくような「生涯学習」が重要となっており、今後ますますその傾向は強くなっていくと思われ、全国民に「生涯学習」をし続けることができるような資質・能力を身につけさせるような教育が望まれる。一方、上述したような近年の社会情勢の変化に伴い、様々なライフロールを通して、仕事、学習のみならず、人生を楽しく過ごせるように、余暇・趣味の充実、健康寿命の延長などを通じた人生の質 (quality of life) を向上させることが今後ますます求められており、それらの観点からもキャリア教育・ライフキャリア教育の重要性が伺われる。キャリア教育・ライフキャリア教育の充実がひいては全国民のより楽しい実りある人生につながるようにしたいものである。

8. 結語

1) 本稿の要約

本稿では、第1著者が特別支援教育におけるキャリア教育検討が喫緊であることを示し、また「ライフキャリアと特別支援教育」で、ライフキャリア教育や実践の進展可能性を指摘し、特別支援教育において、キャリア・アダプタビリティやライフキャリア・レジリエンスを育むことの重要性を確認した。

「知的特別支援学校小学部合同学習での取組」では、第2著者が、教員がライフキャリア教育の視点を共有し、「小学部全児童による学部集会」の支援を継続して行うことによって、知的障害のある児童同士の学校生活における関わりの量、質に変化が現れたことを示した。

「ライフキャリアから見た就学前指導」では、第3著者が、特設された就学前指導としての実践的教育において、高機能発達障害幼児には、ライフキャリアの発達支援として、“相手を意識し、他者のために行動する体験”の機会が必要であり、そのための、利他的に振る舞うという学習課題の設定が重要であることを述べ、ライフキャリア発達支援における保護者支援の重要性にも言及した。

「附属特別支援学校における取組」では、第4著者が、知的障害やASDの児童生徒を把握するための3生活領域がライフキャリアの視点に合致していること、そして、附属特別支援学校が開発した“生活の系統性モデル”が、発達段階に応じたライフキャリア支援の枠組みとなり、授業の質を向上させ、児童生徒の変容につながることを述べた。

「多様なライフロールの獲得に向けて」では、第5著者が、障害者にとっての自立を活動の場や所属先との関連で捉え、それぞれの役割（振る舞い）に矛盾を感じる必要がないことを指摘し、将来の生き方を選択するための経験・体験を広げ、実現可能な職業種を充実することの必要性に言及した。そして、経験・体験を広げる方途として余暇を取り上げ、特にレクリエーション・スポーツへの参加の意義を強調している。

「特別支援教育におけるキャリア教育・ライフキャリア教育のための教師教育」では、第6著者が、特別支援教育分野におけるキャリア教育・ライフキャリア教育の視点を踏まえた適切な指導ができるような教師を育成することの重要性を指摘し、そして、そのことが全国民のより楽しい実りある人生の実現に資することを求めている。

2) 特別支援教育における今後の課題

本稿では、特別支援教育におけるライフキャリアの支援について検討してきたが、次の点を記し、結びとした。

特別支援教育において育むべきキャリアに関する諸能力について、改めてその重要性を確認したが、それらはどうに育めばよいのであろうか。単なる“投げ入れ授業”では育成には繋がりにくく、連続した、まとまりのある単元として扱ったとしても単独の授業だけでは限界のある（例えば、山下，2017；高橋・鈴木，2019）ことも予想できる。新学習指導要領（例えば、文部科学省，2018）では「特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること」が求められており、どのように学校の教育活動全体を通じて必要な能

力を育むのかが問われているといえる。また、個々のライフキャリア教育実践においては、特に“評価”についての十分な検討が必要である。適切な信頼性・妥当性のある評価項目・評価方法を確立することが求められるよう。

一方、ライフキャリアは、多様な役割を前提としている概念である。とするならば、“なりたい”“めざす”こと（役割）を、個に応じて実現するためには、学校教育に留まらず、選択肢を広げる経験・体験を豊かにすることが必要であり、それらに 대응する教師の専門性についても検討すべきではないだろうか。

文 献

- 相澤欽一（2019）第1章第3節職業準備性の向上のための支援，2019年度版就業支援ハンドブック，独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構障害者職業総合センター，27-33.
- ベネッセ教育情報サイト：子どもたちが将来なりたい職業は？
<https://benesse.jp/kosodate/201802/20180221-1.html>（2019年9月12日閲覧）
- 平澤紀子・小枝達也・坂本 裕・池谷直剛・藤綿義博・藤井茂樹・石塚健二（2011），発達障害のある幼児に対する幼稚園等の支援教室の効果に関する研究—幼児のもつ困難さのタイプと園担任の評価の分析を中心として—，発達障害研究，33（3），286-294.
- 平澤紀子・坂本 裕・池谷直剛・日比 暁（2012），発達障害のある幼児の就学後の適応に関する追跡調査—幼稚園等の支援教室への通級児を対象として—，岐阜大学教育学部研究報告，61（1）129-134.
- 藤野 博・日戸由刈・阿部俊彦・坂井 聡・田中真理・野口和人（2016）第1章～第7章，発達障害のある子の社会性とコミュニケーションの支援，藤野博編著，金子書房.
- Gysbers, N. C., & Moore, E. J. (1975) Beyond Career Development-Life Career Development-. *Personnel & Guidance Journal*, 53(9), 647-652.
- 秦 和之（2008）修学院中学校「アントレプレナー教育」の取り組み，仙崎 武・藤田晃之・三村隆男・鹿嶋研之助・池場 望・下村英雄（編著），キャリア教育の系譜と展望，社団法人雇用問題研究会，145-146.
- 発達心理学用語辞典（1991）自立と依存，山本多喜司（監修）北大路書房，154.
- 一木 薫・池田彩乃・青木麻由美・安藤隆男（2014）特別支援学校（肢体不自由）卒業生の生活の実態と保護者の学校教育に対する評価，特殊教育学研究，52（2），85-95.
- 稲田尚子（2016）Topics 章「最近のユニークな試み」1 ソーシャルシンキング，発達障害のある子の社会性とコミュニケーションの支援，藤野博編著，金子書房，82-87.
- 井上奈美子（2018）キャリア教育に関連する海外文献レビュー，福岡県立大学人間社会学部紀要，27, 97-110.
- 石田哲士・山口良美・西村美希・小林享子・木下友美・上田将之・弘部重信・川上寿一（2015）障害児の余暇としてのレクリエーション活動やスポーツをとりまく実態調査—滋賀県下特別支援学校肢体不自由児の養育者へのアンケート調査—，滋賀県立リハビリテーションセンター調査研究事業平成27年度結果報告書.
- 亀井浩明（2006）4 キャリア教育の理解①，亀井浩明・鹿嶋研之助（編著），小中学校のキャリア教育実践プログラム，ぎょうせい，20-23.
- 加藤 敏（2011）レジリアンス(resilience)，松下正明（総編集），精神医学キーワード事典，中山書店，757-758.
- 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.
- 川崎友嗣（1994）米国におけるキャリア発達研究の動向，日本労働研究雑誌，409, 52-61.
- 木村宣孝（2008）第3章 キャリア発達段階・内容表（試案）の作成，独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（著），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，独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，29-66.
- 木村宣孝（2010）第2章 特別支援教育におけるキャリア教育の意義と位置づけ，全国特別支援学校知的障害教育校長会（編著），特別支援教育のためのキャリア教育の手引き，ジアース教育新社，16-21.
- 熊谷晋一郎（2012）インタビュー「自立は，依存先を増やすこと 希望は，絶望を分かち合うこと」，東京都人権啓発センター TOKYO 人権 第56号（平成24年11月27日発行）
https://www.tokyo-jinken.or.jp/publication/tj_56_interview.html（2019年9月12日閲覧）
- 文部科学省（2004）キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観，職業観を育てるために～.

- 文部科学省（2006）小学校・中学校・高等学校キャリア教育推進の手引―児童生徒一人一人の勤労観，職業観を育てるために―。
- 文部科学省（2009）高等学校学習指導要領。
- 文部科学省（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（答申）。
- 文部科学省（2011）小学校キャリア教育の手引き<改訂版>
- 文部科学省（2018）小学校学習指導要領（平成29年告示）。
- 文部科学省（2018）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）。
- 永峯秀人・原智彦（2016）ひとりだちするためのライフキャリア教育 東京都立青峰学園（監修）日本教育研究出版。
- 長尾 博（2015）視覚特別支援学校の子どもたちに対する「将来なりたい職業」全国調査から見てきたもの，宮城教育大学特別支援教育総合研究センター研究紀要，10，1-21。
- 鳴門教育大学附属特別支援学校（2009）一人一人の教育的ニーズに応じた支援について，鳴門教育大学附属特別支援学校研究紀要40。
- 鳴門教育大学附属特別支援学校（2017）児童生徒の自立と社会参加を高める一貫性・系統性のある教育の実現のために 最終報告，鳴門教育大学附属特別支援学校研究紀要44。
- 日本FP協会：小学生の「将来なりたい職業」ランキングトップ10
https://www.jafp.or.jp/personal_finance/yume/syokugyo/files/ranking.pdf（2019年9月12日閲覧）
- 日戸由刈（2016）第6章「早期療育のエッセンス1―団化の意義と臨床実践の要点―」，発達障害のある子の社会性とコミュニケーションの支援，藤野博編著，金子書房，59-60。
- 日戸由刈・藤野 博（2017）自閉症スペクトラム障害児者の仲間・友人関係に関する研究動向と課題，東京学芸大学紀要 総合教育科学系，68（2），283-296。
- 日戸由刈・藤野 博・原 郁子・本田秀夫（2019）ASD児者の仲間・友人関係に関するライフステージを通じた臨床検討：発達障害同士の集団への所属歴が社会的転帰に及ぼす影響，東京学芸大学紀要 総合教育科学系，70（1），499-509。
- 越智文香・越智彩帆・榎木暢子・苅田知則・加藤公史（2018）キャリア教育に関する肢体不自由特別支援学校教員の意識調査―子どもの「夢や願い」と授業実践との関連―。 *Journal of Inclusive Education*, 4, 74-86.
- 大川弥生（2009）序章介護におけるICFの重要性。大川弥生（著），「よくする介護」を実践するためのICFの理解と活用―目標志向的介護に立って―。中央法規，8-15。
- 奥田健次・小林重雄（2009）明るい療育相談室，学苑社，139-141。
- 大谷博俊（2014）第4章追指導における特別支援学校と関係機の連携在り方。知的障害教育における進路指導に関する実践的課題の論究―特別支援学校の教育課題・課題の関係者・課題の進展過程からの分析―。鳴門教育大学機関リポジトリ，70-77。
- 大谷博俊（2018）知的障害特別支援学校における進路指導の教育的課題。日本発達障害学会第53回研究大会プログラム・発表論文集，136。
- Savickas, M. L. (1997) Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- 染矢富士子・西村吉行・野村忠雄（1988）脳性麻痺児の発達（第2報）：機能的長期予後に関する研究。リハビリテーション医学，25（3），155-158。
- Super, D. E. (1980) A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- 高原光恵（2018）遊びと教育，リハビリテーション・エンジニアリング，33, 88-91。
- 高原光恵・津田芳見・橋本俊顕・高橋厚代・宇都宮亜希・山本礼子（2006）養護学校児童生徒の生活リズム調査，鳴門教育大学研究紀要，21, 131-139。
- 高橋美保・石津和子・森田慎一郎（2015）成人版ライフキャリア・レジリエンス尺度の作成。臨床心理学，15（4），507-516。
- 高橋美保・鈴木悠平（2019）ライフキャリア・レジリエンスプログラムの開発と効果評価：障害者の就職と定着を目指して。教育心理学研究，67（1），26-39。
- 徳島県（2009）ハート to ハートつながる two ハート作品集，徳島県・徳島県教育委員会。

- 鶴巻正子・岩谷美奈・佐藤拓・原野明子（2009）小学校入学前の発達障害幼児に指導が必要なソーシャルスキル—小学校・中学校・特別支援学校の教員を対象としたアンケート調査から—, 福島大学総合教育研究センター紀要, 7, 109-114.
- 上田響子・田上智明（2014）「将来像」を実現するための授業実践. キャリア発達支援研究会（編著）, キャリア発達支援研究1. ジアース教育新社, 68-75.
- 渡邊昭宏（2013）みんなのライフキャリア教育「仕事力」+「暮らす力」「楽しむ力」で「生きる力」に 明治図書.
- 山下京子（2017）発達障害のある女子学生のキャリア教育の在り方について. 幼児教育心理学科研究紀要, 3, 1-9.
- 米山忠彦（2008）将来の自分づくりを支える「名木小プラン」～将来の夢や目標, 社会参加の体験を大切に～. 仙崎 武・藤田晃之・三村隆男・鹿嶋研之助・池場 望・下村英雄（編著）, キャリア教育の系譜と展望. 社団法人雇用問題研究会, 138-140.

注

- 1）（学齢期前の）子ども,（学齢期の）児童生徒, 労働者や（退職後の）年金受給者など生活（人生）全般の役割(life role)を指す。
- 2）鳴門教育大学大学院学校教育研究科高度学校教育実践専攻子ども発達支援コース特別支援教育分野を指す。

本研究の一部は JSPS 科研費 JP19K14286 の助成を受けたものです。

Life Career Education in Special Needs Education

OTANI Hirotohi*, OZEKI Miwa*, INOUE Tomoko*, SATOU Osamu**,
TAKAHARA Mitsue* and ITO Hiromichi*

In this study, we reviewed the history and relevant literature of career education and life career education. At the same time, we clarified the essential points of education by viewing and discussing guidance for children with intellectual disabilities, guidance for children with high-functioning developmental disabilities, and guidance at University Attached School for Special Needs Education for intellectual disabilities through the perspective of life career.

The main results of our research are as follows.

- 1) Education and practices related to life career are undoubtedly progressing. In special needs education, it is vital to nurture career adaptability and life career resilience.
- 2) If teachers share the perspective of life career education, they can have a qualitative and quantitative influence on the relationships among children by setting up learning activities (meetings) that are open to participation of children of different grades and continuously guiding children with intellectual disabilities.
- 3) For young children with high-functioning developmental disabilities, life career development support from early childhood and the setting up of opportunities for young children to become aware of each other and act altruistically are particularly important.
- 4) In life career education for young students with intellectual disabilities or autism, the three concepts of “work, life, and leisure” are of importance. Further, by incorporating a systematic teaching model in education, the quality of lessons increases, leading to transformation in the children.
- 5) In life career education, it is necessary to expand on experiences helpful for choosing a fitting way of life in the future. For this purpose, for example, leisure — especially the participation in recreation and sports — is of importance.
- 6) It is important to educate and train teachers to provide adequate guidance based on the key concepts of career education and life career education in special needs education.

*Department of Special Needs Education, Graduate School of Education, Naruto University of Education

**University Attached School for Special Needs Education