

現職教員の特別支援教育に関する教職実践力を高める

— 教職大学院における「キャリア教育・進路指導」の授業を通して —

大谷 博俊*, 立和名信行**, 見谷 真希**, 橋本加寿代**

(キーワード：特別支援教育, キャリア, 教職実践力)

1 教職大学院における特別支援教育の専門性向上

教職大学院における特別支援教育の専門性向上には、実践力を高めるカリキュラムが必要になる。八木・苅田・石丸・榎木・中野(2018)は、理論と実践の往還が有用であることを示している。

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、特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒の教育・支援に強みをもつ教員を養成している。そして、そのために開設している専門科目の1つが「特別支援教育におけるキャリア教育・進路指導デザイン」である。当該科目では履修にあたり、フィールドワーク(特別支援学校、小学校等における指導実践、参与観察等)を含む学修を課しており、令和元年度は小、中学校特別支援学級、知的障害特別支援学校におけるフィールドワークに基づいて、キャリア教育実践、教師教育および教職大学院授業の検討を行っている(大谷・高島・山下・俵・田中, 2020)。

そこで本稿では、令和2年度のフィールドワーク結果を報告し、現職教員の特別支援教育に関する教職実践力²⁾の向上について検討すると共に、「特別支援教育におけるキャリア教育・進路指導デザイン」のさらなる授業改善の方向性を探りたい。

以下では、2節で第2著者が肢体不自由特別支援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節で第4著者が小学校における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、2～4節以外の執筆も行った。

2 肢体不自由特別支援学校における実践事例

ここでは、第2著者が参与観察に基づき、肢体不自由特別支援学校高等部(以下、A高等部とする)における

教育実践を報告すると共に、実践について考察する。A高等部では、学校設定科目である「産業社会と人間」を設定し、生徒の卒業後の就労を見据え、さまざまな作業を体験的に学習する授業を実践している。

1) **対象生徒**：観察の対象は、高等部3年生の女子(以下、生徒Bとする)で、単一障がい学級に在籍し、教科を中心とした教育課程で学んでいる。

2) **指導体制**：生徒Bは、単一障がい学級に在籍する1年生男児1名と共に学習しており、両名に1名ずつ指導する教員を配置している。

3) **教育計画**：令和2年度のキャリア教育全体計画は、児童生徒の実態、保護者・地域等の願い、それらを踏まえて設定された学校教育目標と目指す児童生徒像、そして本年度重点目標と学校の実態に合わせたキャリア教育全体目標とがつながりを持ったものとなっている。キャリア教育全体目標は「教育活動を通じて、各学部それぞれの生活年齢に応じたキャリア教育の充実を図りながら、社会の中で自分の思いや考えを人にわかりやすく伝える力を育てたり、役割を果たしたりすることを通して生きる力を育て、豊かな生活や自立と社会参加を目指す」である。

4) **指導内容**：生徒は各々異なる作業を2種類ずつ行っていた。生徒Bは、1つ目の作業として、学校に隣接する医療機関より委託された経鼻経管栄養のチューブを固定するためのテープを適当な大きさにカットする仕事を決まった数量分行っていた。2つ目の作業として、高等部の女子トイレの清掃をしていた。

5) **教材・教具**：まず、作業の流れやその日の目標が分かるように、板書や手順書の提示がなされていた。また、作業時における教材教具として、経鼻経管栄養の

*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)

チューブを固定するためのテープカットは、左手でホワイトボードに磁石で貼り付け、はさみを用いてカットしていた。切り終えたテープを入れる箱と、切り屑を入れる箱とが設置され、手際よく作業が進められるように、生徒B専用の構造化がなされていた。

また、トイレの清掃では、便器内を洗うたわしについて、持ち手の長さが、使いやすさにこだわったものであった。

6) 指導方法：教員は生徒Bの活動を基本的に見守っていた。生徒Bが、作業の出来栄を確認してもらったり、困った際に相談したりすることを待つ姿勢がとられていた。

7) 作業評価：プリントにその日の成果を記すのに加えて、作業時の行動一つ一つのチェックリストに自身で○あるいは×印をつけるようになっていた。また、この自己評価は、後で担任教員が確認し、担任教員からの評価も受けていた。こうして、自己評価と担任からの評価とを照らし合わせる作業を行っていた。

8) ライフキャリアの視点からの考察

今回の実践は、生徒Bが高等部卒業後に一般就労や福祉就労等を目標とすることを念頭に置いたものであった。つまり、ワークキャリアの教育実践と言える。しかしながら、菊池(2013)が「ライフキャリアは独立したものではなく、ワークキャリアを内包している」と述べているように、卒業後の就労を目指したA高等部の教育実践にも、ライフキャリアの視点が多く含まれていると考える。そこで、それらについてキャリア概念に不可欠な4要素(渡辺, 2018)の観点から考察していくこととする。

(1) 「人と環境との相互作用の結果」による解釈

生徒Bの作業に取り組む様子からは、自分なりの工夫という環境設定が随所に見られた。まず経鼻経管栄養のチューブを固定するためのテープの作成については、生徒Bははじめそのやり方を担任教員から学び、実践していた。その中で、右半身に片麻痺のある生徒Bは、マグネットでテープを固定してはさみで切っていくというスムーズに作業する方策を担任教員と共に考えていった。

また、女子トイレの清掃も、はじめに教員が便器専用のたわしを準備していた。しかし、そのたわしではうまく汚れが取れない等の問題が出てきた。そこで、生徒B自身が持ち手の長さに注目し、担任教員に「今、使っているものよりも短いものでできないか」という相談をした。その結果、初めに使っていたものよりも短いたわしを活用することで、清掃作業がより丁寧にできるようになった。

こうした作業をする際の道具という環境と、自らの身

体的な状態を踏まえたスキルとを考えていくことで、作業内容の正確さや効率化につながっているものと考えられる。そして、その正確さや効率化によって、隣接の医療機関からの仕事の依頼が継続されている。これは、学習者としての立場であった生徒Bが、相手のニーズに応じたものを提供する立場としての役割を十分に担っているともいえよう。

(2) 「時間的な流れ」による解釈

一斉休業明けから「産業社会と人間」という科目で、継続した作業の学習を積み重ねてきた。「人と環境との相互作用の結果」にも重なる部分があるが、初めは学習者の立場であった生徒Bは、自分なりに工夫しながら作業の改善を加えていった。そして、第2著者が参与観察した日の振り返りの際に、「本時のノルマ」を達成できそうになかった際の対処を生徒Bは担任教員に相談していた。担任教員の「正直に難しいと伝えるのがいい」という助言に対して「それを伝えると、さぼっていると思われるかと考えていた。でも、正直に伝えた方がいいってということがわかりました」という趣旨のやりとりをしていた。

これらのことから、これまでの学習の積み重ねという時間的な流れの中で、自分が果たしている役割の自覚と共に、責任感が生まれてきているのではないかと考えられる。

(3) 「空間的広がり」による解釈

昨年までの生徒Bは、生徒会活動や障がい者スポーツの参加等、校内外で活動してきた。そこでは、自分や学校の代表として、第三者に伝えることすなわち表現する立場が主であったと考えられる。

参与観察を行った医療機関からの委託作業については、需要に合わせて供給することになる。換言すると、それは相手の要求や依頼に対して、それを受け止めて返していくことを意味する。自分のパフォーマンスをただすればよいという訳でないという点で、生徒Bにとって医療機関という新たな空間は大きな広がりといえるのではないだろうか。

(4) 「個別性」による解釈

生徒Bにとって、特に医療機関からの委託を継続して受け、そして提供し続けていることで、先述したように役割の自覚と責任感を膨らませてきていると考えられる。はじめは依頼を受けるという受け身の立場から、自分なりの工夫を加えるところに、個別性の要素が見られる。「自分の作業が役に立っている」という実感が、内発的動機付けを誘発し、より正確に且つ効率的にやってみようという意識につながっていることこそ、主体性の高さを物語っていると言えよう。

最後に、肢体不自由特別支援学校のキャリア教育についての展望を述べたい。

キャリア教育と同様に特別支援教育もまた一人一人の教育的ニーズに対応するものであるという理念を掲げている。これらを踏まえると、特別支援教育におけるキャリア教育は、学校の実情を踏まえつつも、一人一人の具体的な目標が設定され、指導内容が柔軟に展開されるものである（原田，2012）。

学校には様々な空間が存在する。特に、参与観察の対象とした肢体不自由特別支援学校においては、学級やグループ、学部、学校全体、学校外等の授業や行事では、係の仕事や役割を果たす機会を児童生徒一人一人の実態に合わせて設定していくことが可能である。しかし、例えば単純に高学年だからと言って学部行事の司会進行をするのではなく、児童生徒のニーズも含めた実態を系統的に鑑みながら設定していく等の配慮を加えたキャリア発達の支援が必要であろう。

また、キャリア教育が幼児児童生徒の Quality of Life の向上に寄与する（原田，2012）ならば、肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒の多様性に対して、とりわけ医療的ケアを含む多くの支援を要する児童生徒においても、学級での係活動等のもとより、全ての学習活動において、児童生徒の主体的な選択や、自己の感情表出への共感という場面を意図的に設定し、彼らの自己実現にむけた経験を積めるような支援が求められる。

3 中学校における実践事例

第3著者はC中学校で、情緒障害特別支援学級に在籍する中学2年生1名（以下、生徒Dとする）を含めた、通常の学級の中学2年生を対象にした総合的な学習の時間、清掃活動、帰りの学級活動および部活動の参与参観に加え、通常の学級担任教員（以下、学級担任教員）および特別支援学級担任教員からの聴取を行った。

1) 総合的な学習の時間における学習

- (1) **単元名**：「将来の自分を想像してみよう」
- (2) **指導体制**：授業は、学級担任教員と特別支援学級担任教員によるチームティーチングである。
- (3) **指導計画**：前時の学習は「働くということ フリーターについて考える」（100分）であり、本時の学習は「将来の自分を想像してみよう」（100分）である。また、次時の予定は「職業調べ」「高校調べ」である。
- (4) **単元の目標**：「働くことへの希望や望ましい勤労観をもつ」および「将来の夢や希望を具体的に考え、自分を生かす進路計画を立てる」である。
- (5) **単元の実際**：これまでの学習では、「働くということ フリーターについて考える」のDVDを視聴することを通して、現実の社会を知り、「どのように生きたいか」「今をどう過ごすか」を考え、「キャリア設計」の必要

性について学習した。

DVD視聴の前に、生徒は「何にこだわり、どのように生きたいと思うか」等に関する7つの項目について順位づけした。生徒Dは、1位「収入」、2位「安定・安心」、3位「夢」、4位「好きなこと」、5位「時間」、6位「個性の発揮」、7位「自己の成長」であった。また、DVDの視聴後の「気がついたこと、感想」について、生徒Dは「収入よりもしたいことを優先するひとがいるんだなと思った。」と記入していた。また、「将来就きたい職業や自分がこだわりたいこと」について、生徒Dは「IT関連・自動車関連、収入のいいところ、給料がよい」と記入し、「どんな技術を身につけたいか」については、「社会を生きていく技術」と記入していた。これらのことを踏まえて、本時の学習観察を行った。

- (6) **本時の学習**：本時の学習では、「プロフェッショナル 仕事の流儀」のDVDを視聴し、前時で学習したフリーターとの違いを知った。その後、中学卒業後の上級学校進学や自分の職業プランについて考え、ワークシートに記入した。また、このプランをもとに、「20歳の自分」「30歳の自分」「40歳の自分」「50歳の自分」について記述した。この学習活動にあたり、学級担任教員から「この授業に限り、今日は（記述したことが）全部うまくいく日であり、思いどおりになんでもうまくいく」ことを想定するよう説明があった。多くの中学生にとって、将来の夢を想定することが難しい実情に配慮したためである。

実際、学習前に生徒Dは、「稼げたら何でもよい」と発言していた。どの生徒も始めは記述するのが困難そうであったが、先の学級担任教員の説明で記述を進めることができた。生徒Dも、最初は記述が難しそうであったが、学級担任教員や特別支援学級担任教員の助言を受けながら、記述していた。関連する生徒Dの記述内容の抜粋を示すと、「自身の興味のある自動車に関連した会社に就職すること」、「新車を買うこと」、「高額の給料を稼ぐこと」、「昇進すること」であった。

また、この学習活動の過程で、次のような生徒同士のやりとりが観察できた。ある生徒の「10億あったら一生いけるのでは。」という発言に対して、生徒Dは「でも家事ができないからなあ。」と応えていた。このことについて、学級担任教員からは、生活をしていくうえで家事が大切であると説かれていた。そして、授業の最後にそれぞれの「20歳の自分」「30歳の自分」「40歳の自分」「50歳の自分」を発表し合った。生徒Dは、自分の意見を他の生徒に気兼ねすることなく発言できており、その発言に対して、通常の学級の生徒は率直な意見を伝えていた。

2) 帰りの学級活動

学級活動前の生徒Dの活動は、学級で担当する係の連絡事項を教科担任教員に聞きに行くこと、下校準備をすること、自身の机の中を整理整頓することであった。

帰りの学級活動は、その日の日直である生徒の進行で行われた。生徒Dは、担当する係の連絡を全体の前で伝えていた。生徒Dは学級担任教員の話も集中して聞いている様子であった。

3) 学級担任教員および特別支援学級担任教員からの聴取

学級担任教員より、総合的な学習の時間の授業を設定するのにあたり、「社会を見つめ、今の自分の姿を捉える」ことが目標であると説明があった。今後、来年度に実施予定である職場体験学習の事前学習として「職業調べ」を、進路決定を行う事前学習として「高校調べ」を実施し、今回の授業実践をつなげていきたいとのことであった。また、特別支援学級担任教員より、生徒Dの、特別支援学級や通常の学級での様子についての説明があった。生徒Dは、興味があることに関しては熱心に取り組め、自動車関係や部活動に興味があるとのことであった。その一方で、興味のないことについては、たとえ必須の授業内容であっても、その場しのぎになっているとのことであった。

一方、学級担任教員および特別支援学級担任教員からの聴取によれば、生活していくうえでの経験不足がC中学校の地域的な課題として挙げられた。具体的には、生徒が生活地域外に出る際の主な交通手段として保護者の自家用車を利用していること、生活地域に商店等の社会資源が少ないため買い物等の社会経験機会が乏しいことが両教員から挙げられた。

4) ライフキャリアの視点からの考察

ここでは、前述の参与観察および聴取結果について、キャリア概念に不可欠な4要素(渡辺, 2018)の観点から考察することとする。

キャリア4要素のうち、「人と環境との相互作用の結果」「時間的流れ」「空間的広がり」は多様な人間関係を通しての交流や体験を通して築かれるキャリアであると考えられる。学校においては、交流学習や体験活動を他者と協力していくことで育まれることであり、集団において築かれるキャリア教育であると感じる。

今回観察した学級活動では、通常の学級において、生徒Dが受け入れられており、また通常の学級の生徒にとっても、学級内で自らの居場所を持っている様子が見て取れた。このような生徒相互の関係性、そして学級経営はキャリア教育にとっても重要であり、基盤であるといえるのではないだろうか。

一方、これらの集団での学びを通しての自己を見つめ

ることが「個別性」であると考えられる。今回観察した授業である「将来の自分を想像してみよう」の目標に関する学級担任教員の説明は、“未来の姿を想定したうえで、現在の自分を分析し、将来の進路について考えることである”と解することができよう。また、前述のとおり、対象の中学生にとって将来の姿を想像するのが難しく、個人で考えていくことは困難そうであったが、今回の授業では、生徒が将来の姿を想定しやすいような設定が教員によって補われていた。このような教員の支援は、個人で考えながらも、他者とのやりとりを通して、自分や他者の将来の姿を共有することができる機会をつくるための要点であると考えられる。さらに、中学校では、進路選択を通して「個別性」に則し、キャリアを考えていくことになる。しかし、特別支援学級在籍の生徒にとって、適切な進路選択を行うためには、「個人が自分自身のキャリアの管理者になること」に困難を生じる場合もあり、早期の進路指導が重要になる。そのために、生徒本人と保護者に、面談などの機会を通して、中学校1年時から将来を見据えた内容について話し合い、将来に対する見通しをもつことを大切にしていけることが求められると考えられる。

また、特別支援学級担任教員からの聴取結果にみられた“生徒の興味関心の偏り”には、授業での教科学習がどのように将来に活かされているのかを生徒に感じさせることが大切であると考えられる。今回の授業では、想定どおり、生徒Dは将来の夢を持っていることがわかった。とするならば、生徒の興味や関心に寄り添った進路指導をしていくことが大切ではないだろうか。そして、特別支援学級においても、学習を通して、「個別性」に則したキャリア教育を実践することが必要である。特に、ライフキャリアの面においては、“日常生活に必要なこと”について指導することを忘れてはならないだろう。他の生徒に応じる生徒Dの言動から、“生活者としての自分”という「ライフキャリア」に言及していることを感じた。これらのことは、生徒にとって、「働く」という「ワークキャリア」とともに「暮らす」「楽しむ」という「ライフキャリア」の視点についても考えることが必要であることを再認識させるものである。

最後に、地域の実情を考えることの必要性について述べたい。C中学校の課題として挙げられた生活していくうえでの経験不足は、生徒の人間関係の構築にも少なからず影響していると考えられる。生徒の多くが保育所から中学校まで同じ仲間、また、少人数という限られた人との関係性の中で学校生活を過ごしている。このような密接な関係があるからこそ、安心して『学び合い(西川・深山, 2017)』ができるのであり、その利点は、注目に値する。つまり、生徒にとって、交流の機会が多い通常学級での学び合いを通して、仲間とのつながりをもつこ

とは集団内での自分のライフキャリアを築くことの起点となっていると考える。今後は、校内、地域、地域外といったより広範囲での、集団におけるライフキャリア教育を想定することも必要になってこよう。その際には、特別支援学級担任教員と学級担任教員との連携とともに、全教職員の連携体制をとり、自立と社会参加につながる指導を行うことが大切になってくるに違いない。

4 小学校における実践事例

E 小学校におけるフィールドワークでは、第4著者が知的障害特別支援学級在籍児童の交流学級（第5学年）での社会科の授業および児童会活動（以下、委員会活動とする）の参与観察を行った。

本節では、参与観察した委員会活動（環境・ボランティア委員会、図書委員会）のうち、環境・ボランティア委員会の活動を取りあげ、報告すると共に考察する。

1) 対象児童：4年生2名、5年生2名（うち知的障害特別支援学級在籍児童1名、以下児童Fとする）、6年生1名の計5名（うち5年児童1名は参与観察日、欠席）。

2) 指導体制：特別活動（委員会活動「環境・ボランティア委員会」）の時間（45分間）を1名の教員（特別支援学級担任）が指導している。

3) 活動内容：主な活動は「トイレトペーパーの芯（雑紙）の回収」および「エコキャップの回収、重さの測定、記録、啓発のためのポスターづくり」である。

4) 指導の位置づけおよび指導内容

E 小学校では、今年度の努力目標・方策に、キャリア教育が位置づけられている。そして、キャリア教育で目指す児童像として「様々な人々とコミュニケーションを図り、学ぶことを通して夢や希望をもち、その実現に向けて意欲的に取り組む児童の育成」を掲げ、児童の実態に基づき、キャリアで身につけさせたい資質・能力を基礎的・汎用的能力の観点で整理している。

能力ごとの具体的な児童の姿の例は、次の通りである。まず、「人間関係・社会形成能力（かかわる力）」として“気持ちのよい挨拶や返事をする”，次に「自己理解・自己管理能力（みつめる力）」として“自分の長所や短所に気づき、自分らしさを発揮する”，そして「課題対応能力（すすむ力）」として“生活や学習上の課題を見つけ、解決方法を考え実行できる”，最後に「キャリアプランニング能力（えがく力）」として“社会生活には様々な役割があることやその大切さに気づく”である。

また、「各学年におけるキャリア教育の重点目標」において、高学年（5・6年）では、“課題解決に取り組む中で、その成果をもとに新たな課題を設定して取り組むことができる、「働くこと」と「学ぶこと」の意義を理解し、目標に向かって努力することができる”と設定している。さらに、「特別活動におけるキャリア教育」についても“係活動や当番活動、委員会活動の意義を理解し、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的・実践的な態度を育てる”ことを明示している。

本節で取りあげる“環境・ボランティア委員会”は、前述の「特別活動におけるキャリア教育」との関連が深い学習になる。「トイレトペーパーの芯（雑紙）の回収」活動では、雑紙リサイクルのため、校内の各トイレに設置している回収袋から紙芯を回収することになっている。また、「エコキャップの回収、重さの測定、記録、啓発のためのポスターづくり」活動では、世界の子供達にポリオワクチンを届けることを目標に、家庭、地域に呼びかけ、ペットボトルのキャップを回収することになっている。そして回収箱に集まった1ヶ月分のエコキャップをまとめ、重さを量り、重さから買えるワクチンの数を計算している。さらに、活動を周知、啓発するために、重さのグラフ化、ポスター作成も行い、グラフ、ポスターとも掲示し、児童集会（朝会）等でアナウンスすることになっている（ただし、今回の参与観察時は、時間の都合で、ポスター作成までの活動となった）。

5) 本時の活動

始めに、回収した紙芯を、児童Fを含む3人の児童が、手で押しつぶしたり足で踏みつけたりして、回収袋に入れ直していた。教員から、「きれいにつぶれている。紙袋が1枚で済むから、これもエコ。」と、5袋分程あった紙芯を1袋分のかさまで減らしたことを褒められ、「やったあ。」と3人とも笑顔を見せた。

その後、6年児童が黒板に書いた本時のスケジュールと、出席確認を全員で行った。

次に、ペットボトルのキャップ（以下、エコキャップとする。）の計量に取り組んだ。まず、各家庭から集まったエコキャップを1つの大袋（70L用）にまとめた。児童Fは、エコキャップの入ったレジ袋を逆さにし、他の児童が持っている大袋に、移し入れた。レジ袋を何回もバサバサ振ったり叩いたりして中に残っていないか確かめていた。作業の手順が分かり、慣れている様子だった。そして、児童達が「3人で持てる」「せえの」と大袋を保健室の電子体重計の上まで運び、計測をしていた。

続いて教室で、計測した重さを元にエコキャップの数の計算が始まった。当日は、2学期最終の委員会活動日だったため、5月からの合計したエコキャップの重さ「129.6kg」を元にワクチン購入のための計算を始めた。

“kg”から“g”への単位変換から、約65個のワクチンが買えるまでの計算については、誰もが少し難しい課題だったため、児童のやる気を萎えさせず、時間短縮するため、教員用の電卓でも数字を確認しながら作業した。

その後、ポスターの内容と分担する担当を決め制作に取り組んだ。昨年度のポスターが見本に準備されており、児童達には、取り組みやすいようだった。児童Fは、エコキャップの重さのグラフを作成する担当だった。細かい目盛りを読むことが苦手なため、不安な様子だったが「先生どうするんですか」と、自分から教員に質問することができた。また、そばにいた4年生の児童も、目盛りを一緒に数え、印を付けるところを教えていた。児童Fは、自分ができないことや苦手なところを助けてくれる友達や教員がいることで、安心して委員会活動ができていように見受けられた。またその分、自分にできること、得意なことに、進んで取り組んでいる様子も見ることができた。

6) ライフキャリアの視点からの考察

ここでは参与観察結果に基づいて、キャリア概念に不可欠な4要素(渡辺, 2018)の観点から考察することとする。

(1) 「人と環境との相互作用の結果」について

本節では参与観察結果から、「人と環境との相互作用の結果」を“置かれた環境、与えられた条件の中での個人や集団の役割”と捉え、考察する。

「人と環境との相互作用の結果」の活動は、4～6年生の異学年で構成されていることにより、上学年がリーダーシップを発揮することができ、下学年は行動を見てまねをし、憧れをもつことができる。そして、この活動を通して、次のリーダーを育成することにつながり、また、ルールや仕事のコツなど、教えてもらったことを次の活動へ生かしたり、下の学年に伝えたりすることもできると考えられる。

(2) 「時間的な流れ」について

本節では参与観察結果から、「時間的な流れ」を“過去からの経験の積み重ねや、慣れ、先を見通した取り組み”と捉え、考察する。

児童は、各学級における日々の当番活動に加えて、月に1回の委員会活動を継続してきたことにより、本時においても次にすべき行動の見通しをもち取り組むことができていた。そして、作業の時間を決めることで、次々とこなし、達成感や喜びを感じている様子が観察できた。そのため、活動にめりはりもでき、仕事量も確保されていた。

また、ポスター作成については、参与観察日には仕上がらなかったものの、ポスター完成までの期限を決めることによって、いつまでも作成作業を続けることはなく、

見通しを立て、次の活動へ切り替えることができたと考えられる。つまり、ここでは経験の積み重ねと、見通しが活かされているといえよう。

一方、今回の活動における役割を基に、次回でのより有用な役割を果たすことへつなげようと試みる支援についても観察することができた。それは、エコキャップの計量についてである。児童がエコキャップの重さに則して、ワクチンの数を計算するとき、教員の口頭説明だけでは、最初は4名とも計算(重さをワクチン1本の値段で除する)ができなかった。そこで教員が、黒板にわり算の筆算の式を書き、児童に答えるよう促しながら計算を進めていた。合わせて、重さの単位についても同様に、児童に考えるよう誘導していた。既習の算数での学び(例えば、除する計算)を、実生活で使えるように、委員会という場で改めて学習することは、次回の活動につなげるための(「時間的な流れ」を考慮した)支援であると考えられる。

(3) 「空間的広がり」について

本節では参与観察結果から、「空間的広がり」を“汎用性、場所や人が変わっても同じ活動ができる、新しい環境・慣れない環境で分からないことを援助要求できること”と捉え、考察する。

多目的室でのポスター作成では、4名の児童が、何を書くか、どんな文にするかなど、言葉をかけながら作業をしている様子が観察できた。また、児童Fは、作業時に分からないこと、不安なことを教員に伝えたり、他児が描いているものを見たりして、何をするかを自分なりに理解し、取り組むことができていた。これらは、新しい場所での新しい役割の遂行であるといえるのではないだろうか。

また、校舎1階で、エコキャップを収集し、重さを量るときにも、言葉をかけたり、重そうに持っている大きな袋を何も言われなくても、さっと支えて持ったりする児童の姿が観察できた。

一方、委員会活動(の場)を始まりとする空間的な広がりを予想することもできるのではないだろうか。それは、“ポスターを描いて、エコキャップ収集の報告やお礼を伝えること、啓発活動をすること”などによって、活動がさらに校内で周知され、家庭や地域の協力を得られることにつながるものが児童の活動内容として想定されているからである。

(4) 「個別性」について

本節では参与観察結果から、「個別性」を“個人の強み、弱み、自己理解、自己決定をする力”と捉え、考察する。

ポスター作成では、教員が昨年度のポスターを準備し、参考にするよう促すと、児童は、自分でどんな内容のものを書くか、文字の大きさやデザインまで決めて取り組むことができていた。一方、何をしてもよいか分からない

児童は、他児の様子を観察し、自分なりにできることに取り組むことができていた。

また、黒板に本時のスケジュールを書くことと紙芯を集める作業は同時に行われていたが、自分のすべき活動（個別の役割）を理解し、分担して取り組んでいる様子が観察できた。このような役割遂行は、エコキャップの重さを量るときにも観察できた。そこでは、体重計の準備をする係、エコキャップを運んで体重計にのせる係、体重計の目盛りを読む係、誰もが自他の得意やできることを理解し、自然に役割分担ができ、仕事の効率化に繋がっていたと考える。

ここからは、物や人を参照し、それらを活用することで、個々の判断・決定・分担が促進されることが推察できよう。つまり、児童が個別性を発揮するためには、参照する力が重要になるのではないだろうか。

最後に、時代の変化に伴う学校のあり方（中央教育審議会、2016）に着目しながら、特別活動としての、委員会活動の意義について述べたい。現在、児童数の減少や社会状況の変化に伴い、学校の統廃合が進んでいる。では、統合後の学校には、どのような課題があるだろうか。例えば、統合後の環境に慣れず、お互いに気を遣いながら生活をしたり、単学級のためにクラス替えがなく、学級の固定した関係や雰囲気のために、自分から進んで行動することが難しかったりする状況などが考えられよう。そのため、委員会活動は、異学年の児童同士の活動や交流が生まれる、重要な1つの“居場所”であり、よりよい人間関係を学ぶためにも、その意義は非常に大きいといえるのではないだろうか。

また、児童の指導においては、労働者としてのワークキャリアは、ライフキャリアの一部であるという認識が重要であると考えられる。そして、特に特別な教育的支援を必要とする児童にとっては、将来、自分らしい生き方をするために、仕事のための力を身につけるだけではなく、自立活動とも重なる力を身につけていくことが大切であるといえよう。将来の自立をめざし、一人一人にとっての働く力やよりよい生きる力を養うために、通常の学級（交流学級）、特別支援学級、それぞれに、児童への支援を考え続けることが重要である。

5 フィールドワークに基づく事例報告と教師教育

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、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）。また文部科学省（2011）は、キャリアについて、「生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」と定義してい

る。

これらのことから、特別支援学校、小、中学校等における特別な教育的ニーズのある児童生徒に対するキャリア教育実践に携わる教員には、ライフキャリアを的確に理解し、実践を評価すること、関連する知識・技能を活用して授業づくりができること等の実践力が求められると考える。そこで、ここではこれらの実践力を、“特別支援教育におけるキャリア教育に関する教職実践力”と命名し、以下に考察を進める。

第2～4著者の事例報告（以下、事例1～3とする）において明示され、論じられた主な要点について、改めて言及するならば、次のように考えられるのではないだろうか。

まずライフキャリアに基づく、ワークキャリアの捉え返し（事例1～3）、および教育実践におけるキャリア概念に不可欠な要素への着目（事例1～3）である。次に児童生徒同士が学習課題に向き合いつつ、相互に影響・協力・教え合うことの重要性（事例2, 3）、最後に学校・地域の実情を踏まえたキャリア発達支援の重要性（事例1～3）である。

全事例において、ライフキャリアに基づき、ワークキャリアが捉え返されており、キャリア概念に不可欠な要素（渡辺、2108）にも着目できていることから、第2, 3, 4著者のキャリアに対する認識の深まりが分かる。これらと教職実践力²⁾とを関連づけるならば、“授業実践に関する専門的知識・技能の習得・探究・活用”にあたり、授業実践力³⁾の高まりを感じさせるものである。また、この授業実践力をより適切に表すならば、特別支援教育におけるキャリア教育に関する授業実践力といえるかもしれない。一方、授業実践力に関連する事例の要点としては、“児童生徒同士が学習課題に向き合いつつ、相互に影響・協力・教え合うことの重要性”も同様であると考えられる。ただし、この授業実践力については、キャリア教育に限定されるものではなく、特別支援教育全般の授業実践力ではないかと考える。

また、“学校・地域の実情を踏まえたキャリア発達支援の重要性”への着眼は、“学校教育に関わる様々な人たちの対話・協働、そして環境の調整に必要な専門的知識・技能の習得・探究・活用”によるものであり、コーディネート力³⁾等の教職協働力¹⁾³⁾を高めることに繋がったといえよう。

一方、今回のフィールドワークは、第2, 3, 4著者が勤務してきた教育段階・学校種と合致している諸学校である。そこでの参与観察、聴取などのフィールドワークは、現職教員であれば、これまでの自身の実践を想起・省察し、今後の実践に思いを馳せることができたのではないだろうか。とするならば、本学修は“経験から学ぶ力”および“未来に向けて学ぶ力”の伸張にも寄与する

ものであったに違いない。

ところで、ここまでの種々の論点から、どのような教職大学院授業「特別支援教育におけるキャリア教育・進路指導デザイン」の改善点が導出できるであろうか。

個々のフィールドワークおよび事例の報告が、教師教育にとって有用であることは、これまで述べてきたとおりであるが、その“共有”については課題であると考えられる。フィールドワークに取り組んだ受講者が事例の要点を顕在化させるには、事例同士を比較・検討し、共通点を見いだすこと、そして、自身の事例を分析のために再度対象化することが必要である。そのために授業としては、受講者が各フィールドワークやその報告（レポート作成）のみで学びを終結するのではなく、いかにそれらを蓄積し、関連づけるよう促すことができるのかが問われるであろう。

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）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。
- 3) 鳴門教育大学高度学校教育実践専攻（教職大学院）が設定している教職実践力3領域には10の観点が設定されている。“授業実践力”は「教育実践力」の観点、“経験から学ぶ力”および“未来に向けて学ぶ力”は「自己教育力」の観点、そして“コーディネート力”は「教職協働力」の観点である。

謝 辞

本稿におけるフィールドワークおよび事例報告等は、協力校の特別支援学校、中学校および小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。研究論文執筆にあたり、著者を代表し、ここに付して感謝の意を表します。

文 献

中央教育審議会（2016）第1章時代の変化に伴う学校と地域の在り方について。初等中等教育分科会（第102回）〈配布資料〉資料1-3新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申（案））。

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/attach/1365161.htm（2021年1月4日閲覧）。

- 原田公人（2012）特別支援教育におけるキャリア教育の考え方。特別支援教育, 46, 8-16.
- 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.
- 菊池一文（2013）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.
- 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）。
- 西川純・深山智美（2017）特別支援学級の子どものためのキャリア教育入門, 明治図書, 84-107.
- 大谷博俊・高島裕子・山下幸・俵はるか・田中和也（2020）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—。鳴門教育大学授業実践研究, 19, 55-62.
- 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・榎木暢子・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。