

知的障害特別支援学校高等部におけるキャリア教育の在り方と課題に関する研究 ～生徒の自己実現に向けた自己理解を促す取り組みについて～

特別支援教育サブプログラム 21AE103

山口 和輝

【指導教員】 山中冴子 名越斉子 葉石光一

【キーワード】 知的障害 高等部特別支援学校 キャリア教育 自己理解

1. 課題設定

「キャリア教育」とは、中央教育審議会（2011）によると「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事を通して、キャリア発達を促す教育」のことである。キャリア教育を充実させる為に、「児童生徒が学ぶ事と自己の将来との繋がりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身につけていくことができるよう、特別活動を要としつつ、各教科などの特質に応じてキャリア教育の充実を図る事」が教員には求められる。特に、特別支援教育におけるキャリア教育は、特別支援教育の目標である「自立と社会参加」の達成に大きく貢献する内容となるため、取り組む重要性は大きい。

そこで本研究では、多くの生徒にとって社会への出口の時期である、知的障害特別支援学校高等部において、卒業後の生活を意識し、自身の「在り方、生き方」を確立し、納得のいく生活を送ることができるようになるために取り組まれている実践を整理し、成果や課題を明らかにしていくことを目的とする。

2. キャリア教育に関する研究の背景

(1) 学習指導要領におけるキャリア教育の位置づけ

「キャリア教育の充実」はどのような法的根拠のもとで求められているのだろうか。学習指導総則ではキャリア教育は、「児童生徒一人一人の発達をどのように支援するか（児童生徒の調和的な発達を支える指導）」の柱に位置づけられている。菊地（2021）は「キャリア教育は教科や学年に関わらず、児童生徒一人一人の『学び』に影響のあるものであることを示唆し、その支援に努めると共に、教育活動全体を見直し改善する理念と方向性を示すものである」と述べている。

小中学校の学習指導要領では、「第1章第4節児童（生徒）の発達の支援」における「1. 児童（生徒）の発達を支える指導」に、キャリア教育が位置づけられている。特別支援教育におけるキャリア教育の充実については、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領「第1章第5節児童生徒の調和的な発達を支える指導の充実」が該当する（菊地、2021）。

このように学校種を問わず、キャリア教育を通して児童生徒の調和的な発達を図ることが期待されている。つまり、障害があってもなくても、全ての児童生徒に対してキャリ

ア教育を充実させる事が、学校には求められている。

(2) キャリア教育の目標

中央教育審議会「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）」（2011）によれば、各学校では、キャリア教育での到達目標と評価の項目を適切に設定し、評価を行い、具体的な教育活動の改善に繋げていくことが重要であるという。つまり、学校が示す到達目標は、全国一律ではなく、児童生徒の発達の段階やそれぞれの学校が育成しようとする能力や態度との関係を踏まえて設定し、後期中等教育以降では学習している分野等を踏まえた設定が必要だとしている。

各学校種におけるキャリア教育の目標設定については、中央教育審議会（2011）は以下のように示している。小学校では「自分の役割を主体的に果たそうとする態度を育成する時期」、「自分の特徴に気づき良いところを伸ばそうとする時期」とあり、「社会の中で自分の役割や働く経験、夢を持つこと等の大切さの理解、興味関心の幅の拡大、自己及び他者への積極的関心の形成」などが目指される。中学校では「自らの人生や生き方への関心が高まり、自分の生き方を模索し、夢や理想を持つ時期」とした上で「現実的に進路の選択を迫られ自分の意思と責任で決定しなければいけない時期」としている。「社会における自分の役割や将来の生き方についてしっかりと考えさせると共に、目標を決めて計画的に取り組む態度を、体験を通じてその重要性の理解を深め育成し、進路の選択・決定へと導くことが重要」と示している。高等学校では「自我の形成がかなり進み、人間がいかにあるべきか考えると共に、自己の将来に夢や希望を抱き、その実現を目指して進んで学習に取り組む意欲を持ち、自己の個性や能力を活かす進路を自らの意思と責任で選択し、決定していくことが求められる。」とされている。

また文部科学省（2012）は、初等教育では進路の探索・選択に関わる基盤形成、前期中等教育では現実的探索と暫定的選択、後期中等教育では現実的探索・試行と社会的移行準備が求められる。後期中等教育をより詳しく見ると、自己理解の深化と自己受容、選択規準としての職業観・勤労観の確立、将来設計の立案と社会的移行の準備、進路の現実的吟味と試行的参加が目標として挙げられている。このことから、キャリア教育で育成が目指されている資質能力に向けて、発達段階に応じた目標設定が必要であることが分か

る。

特別支援教育におけるキャリア教育についてはどうだろうか。菊地 (2021) は、全国の特別支援学校で取り込まれているキャリア教育の実践例をまとめている。報告されている全ての実践例に共通しているのは、在籍している児童生徒の実態や地域のニーズを踏まえて、児童生徒に身につけさせたい能力を明らかにし、授業の内容を検討・実践・評価を行っている点である。具体的な授業内容や身につけさせたい能力ならびに態度は学校によって異なるものの、「地域との連携を活かした『社会に開かれた教育課程』の実現」、「組織としてキャリア教育を充実させていくための体制づくりとしての『カリキュラム・マネジメント』の取り組み」、その他にも、「子どもの思いや願いを踏まえた実践」、「言語活動の充実」を通じた『主体的対話的で深い学び』や『生きる力の育成』といったように学習指導要領で求められている事柄と関連の深い報告がほとんどであった。特別支援教育のキャリア教育は、学習指導要領の観点を活かしながら、児童生徒個々に設定されている目標の達成に向けて指導内容を計画する必要があることがわかる。

(3) キャリア教育で育成が目指される諸能力

国立教育政策研究所は、2002 (平成 14 年) に「職業観・勤労観を育む教育プログラムの枠組み開発」の研究を通して、キャリア発達に関する諸能力として「4 領域 8 能力の枠組み」を示した。この枠組みは「将来、自分の職業観・勤労観を獲得して、自律的に社会の中で生きていくために、今から育てなければならない能力や態度とは何か」についての議論を通して作成された。しかし、国立教育政策研究所 (2011) によると、このキャリア発達に関する諸能力は、① 高等部までの想定に留まっているため、生涯を通じて育成される諸能力という点が薄く、社会人として実際に求められる能力との共通言語になっていないこと、② 提示された内容は例示にもかかわらず、学校現場では固定的に捉えられている場合が多いこと、③ 領域や能力の説明について十分な説明について十分な理解がされないまま、能力などの名称（「〇〇能力」というラベル付け）の語感や印象に依拠した実践が散見されることが課題として指摘されている。

このことを受けて中央教育審議会 (2011) では、その後提唱された類似性の高い能力論 (内閣府の「人間力」、経済産業省の「社会人基礎力」など) を分析し、分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に必要な能力として「基礎的汎用能力」を示した。「基礎的汎用能力」は、「人間関係形成能力・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」の 4 つで構成される。これらの能力は、包括的な概念であり、相互に関連・依存した関係にある。そのため、特に順序はなく全ての能力を均一に身につけることを求めるものではない。

2009 (平成 21) 年度改訂特別支援学校高等部学習指導要領では、教育課程の実施などにあたって、「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択できるよう、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、学校の教育課程全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進すること」が重要としている。そのため、各学校はこれらの 4 つの能力を踏まえながら、児童生徒の実態や課題、地域の資源を考慮しつつ具体的能力を設定することが求められている。

(4) キャリア教育に関する課題

文部科学省によるキャリア教育に関する理解啓発資料では、キャリアは「職業人」としての面だけではなく、「余暇人」「家族」「市民」などの様々な役割を通して形成されるものだとしている。しかしながらキャリア教育に関する課題が複数指摘されている。

まず、「職業教育」との混同である。「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)」(中央教育審議会, 2011) は両者の違いについて以下のように示している。「キャリア教育は社会的・職業的自立に向けて基盤となる能力や態度を育てる事でキャリア発達を促すものであり、職業教育はあくまでも、一定または特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる事に限られる」。つまり、職業教育はキャリア教育の一部として扱われることが適切な捉え方であるといえる。

青木 (2014) は、キャリア教育について他にも以下のような課題を挙げている。一つ目は、「学部や学校ごとにキャリア教育の捉え方や実践例が様々であり、学校生活 12 年間を通じて一貫した指導を行う事が難しい」こと、そして「職業的自立を目標とした実践報告が多く、文部科学省の言う『児童生徒が主体的に自信の在り方、生き方を考える授業』という面がおろそかになっている」ことである。その背景には「就労感・職業観を身につけさせる事が教育目標の重点に置かれている」こと (原田, 2017)、そして特別支援学校に通うほとんどの生徒にとって、高等部は社会への出口となる場であり就労を特に強く意識する時期であることが影響していると考えられる。

また中央教育審議会 (2016) は「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について (答申)」において、キャリア教育の重要性が浸透している一方で「職場体験活動のみを持ってキャリア教育を行っているものとしている事」、「社会への接続を考慮せず学校段階の進学を見据えた指導となっている事」、「職業を通じて未来の社会を作り上げていく視点の乏しさ」等の課題を指摘している。その背景として、若松 (2016) は「キャリア」という言葉の共通認識が十分ではないため、児童生徒の在り方生き方を考える学習が十分だとは言えず、「職業」という意味合いでの学習として扱われる傾向にあることを指摘している。

2018 (平成 30) 年度改訂版特別支援学校学習指導要領では、引き続き「自立と社会参加」に向けた教育の充実が求められている。社会生活は職業を含めて様々な要素で構成されるものである。自分自身の社会での在り方生き方につい

て考える経験が十分に保障されないことは、生徒の卒業後の生活の豊かさに繋がる重要な課題だと言える。

そこで、今一度このことを念頭に置きながら、社会への出口とも言える、特別支援学校高等部におけるキャリア教育の現状と課題を明確にし、キャリア教育の在り方について考えていく。

3. 研究内容

(1) キャリア教育における自己概念の形成について

キャリア教育をライフキャリアの視点から広く捉えた場合、児童生徒には、発達段階に則して求められる役割を考える必要がある。そして、その役割や、役割の比重が変わっていくにつれて、自分の状況・状態が分かることや、これからどういう状況・状態になりたいのかを考える営みが重要になる。つまり、自分の経験について振り返り、状況を分析し未来への展望を抱くことを、自己理解と行うことができる(別府ら, 2014)。

また自己理解は、自分が何者であり、どのような強さや弱さを持っているのかを知っていくこととしても説明されることがある。大谷ら(1996)は、自己理解を「人が自分の能力や身体的特徴など諸特性に対して持つ態度、感情や価値観などの総称」だと述べている。それを家族といった小さな場から学校、社会へと場を広げていけば、必然的に自分の位置や「役割」が見えてくる。このような空間的な広がりを持って自己を捉えることを「キャリア発達」と行うことができる。

自己理解の深化は、自分らしく生きる姿にも繋がる。生涯を通じてキャリア発達を遂げるという考えに立てば、自分をごまかし、その場しのぎで暮らすことには限界がある。長くキャリアを育むには、自分を見つめる経験が必要であり、自己やアイデンティティの形成の時期を過ごす学校での指導は重要である。

キャリア教育における自己理解は、基礎的汎用能力の中の「自己理解・自己管理能力」にあたる。この能力は、「自分が『できること』『意義を感じる』『したいこと』について、社会との相互関係を持ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力」(中央教育審議会, 2011)とされている。

特に高等学校における自己理解の取り組みは重要性が高い。エリクソンは各発達段階の課題の中で、青年期(12歳~18歳)に当たる子どもの課題を「同一性(アイデンティティ)の獲得と同一性の拡散」と述べている。Damon & Hart(1988)は、青年期の前期には「対人的な意味付け」に関する自己理解が、青年期の後期では「体系的信念と計画」に関する内容からの評価的な自己理解が行われるとしている。つまり、生活年齢として青年期を迎えている知的障害のある高等部の生徒にとっても、人との関わりの中でどのように生きていくか、人と関わりながらも自分の生き方を考

えていく作業は重要な課題といえる。このことを踏まえると、児童生徒が自分を取り巻く環境に対して自分なりの関わり方を考え深めていくことが、青年期に求められる自己理解の在り方だと言える。自己を確立することによって自分を受け入れ、それぞれの価値観に則した行動を規定するきっかけとなる。

また、梶田(1985)は「自己概念は個人の行動を規定するものでもあり、自分自身についての意識を支える潜在的な概念構造でもある」と述べている。つまり自己を多面的に理解することが、今後の自分の在り方生き方を考え遂行していく上で重要な要素になる。

では、障害のある児童生徒の自己理解を促す事には、どのような意義があるのだろうか。顕著な社会生活上の課題として、離職率の高さがある。その原因には、障害特性によって引き起こされる人間関係などの問題や、生徒の実態に適していない企業に就職する事があげられる。市川ら(2021)は「適切な進路選択をするためには自分自身についての理解が重要になる」と述べている。梶田(1985)の言うように、自己理解は自身の行動を規定するものだとするのならば、自己理解が自身の将来の「在り方生き方」を考える力を培うことにも繋がる。このことから、障害の有無に関係なく自己理解の深化に取り組むことが求められる。そのため、教員は、児童生徒の生活年齢を踏まえた上で、発達段階を考慮した個別性のある指導を心がける意識が重要となる。

一方で、自己理解を進めていく上で留意しておかなければいけないこともある。それは、自己理解の取り組みが「劣弱制」の自覚に繋がる恐れがあることだ(三木, 2017)。教員にはその意思はなくても、児童生徒ができない内容を自覚することは「身の程を知れ」というメッセージとして受け取られる可能性がある。能力主義的な価値観で児童生徒を評価するのではなく、できない面も含めて肯定的に捉える態度が教員には必要である。

(2) 専攻科の実践例と得られる示唆

自己理解に関するキャリア教育の取り組みとして、鳥取大学附属特別支援学校高等部専攻科(以下専攻科と呼ぶ)の取り組みが参考になる。専攻科は本来発達が進んでいく知的障害のある児童生徒にこそ、高等部以降の教育を通して自身の生き方についてしっかり考える必要があるという思いを受けて設立された、高等部を卒業した生徒のための学習の場である(丸山, 2022)。専攻科では「暮らし」の学習を中心としながら「教養」「研究ゼミ」の学習で常識を広げ物事を探求し、「余暇」「労働」の学習で豊富な体験を得る学習活動を展開している。

三木(2017)によると、専攻科における学習で大切にされている視点の一つに発達段階の節目を意識した取り組みがある。特に専攻科に在籍する生徒の多くは発達段階で見ると、9・10歳の発達の節目に直面しているという。この発達の節目にさしかかった生徒にはどのような特徴が見られるのか、教育課程とどのように関連付けられるのか整理し、理

解を深める経験が、生徒の自己理解に繋がる指導の助けとなる。三木 (2017) は、在籍している生徒に対する指導で意識している点を以下の通りに述べている。

「仲間関係」

この発達段階に該当する児童生徒は、仲間関係に変化が現れる時期であり、教員や親からの管理を否定し、他律的自立観から自律的自立観へ移行する。その時に必要になるのは仲間関係である。そこで形成される「集団的自己」が自立への足がかりを形成する。専攻科ではこの「集団的自己」を尊重し、生徒同士の自治的活動を重んじている。生徒の活動を教員はできるだけ見守り、生徒だけで活動を計画し挑戦していく。

「論理的、抽象的思考」

抽象的概念、上位概念の理解と共に、計画してから実行するという実行機能も向上する。これらは書き言葉の習得リアリズムの描写などとあわせて体系的な知識世界と結び付き、生活的概念から科学的概念への移行を可能にする。もちろん固有の困難がありそれぞれの活動には制約があるものの、生活経験の質的深まり量的広がり期待できる。そのため、知的障害のある青年期の生徒にこそ、知的活動の含蓄による科学的概念の習得は重要になる。丸山 (2022) は、積乱雲のでき方に関する学習を通じて、なぜ防災が重要なのかを考える実践を報告している。

「社会認識、自己認識」

思考力の高まりや生活経験の含蓄から、社会の中で自身がどのような在り方生き方をしていくかについて、考えることができるようになる。

実際には、専攻科には 9・10 歳発達の節目に達している生徒もいれば更に先の発達段階に到達している生徒も在籍している。様々な発達段階の生徒に適した支援・指導を行うために、目指す具体的な姿や目指す楽しむ姿、大切な事・支援についてまとめた「自分づくりの段階表」を作成し活用している。

(3) 知的障害児の自己理解の特徴と支援方法

知的障害児の自己理解の特徴として、自己非難が見られる事や、アイデンティティ、社会的自己、道徳・倫理的自己において否定的な自己理解が行われていることが指摘している (Collins, Burger, & Dohery, 1970)。例えば、本人の「好きなどころ」「きれいなところ」に答えることが難しく、「良いところ」「悪いところ」に関する質問は比較的答えやすい特徴がある。したがってまずは、理解しやすい「良いところ」について理解するための支援が必要である (小島, 2004)。

知的障害児の自己理解には、知的障害の程度が影響するが、単純に生活年齢や精神年齢のどちらかに規定されるのではなく、相互に影響する可能性が指摘されている。このことは単に知的に遅れがあるから自己理解に遅れがあるとい

う単純な論理にはならないことを示しており、本人の生活経験や生育史などを踏まえながら今の自己理解について把握することが大切であることが分かる (別府, 2014)。

障害のある児童生徒の自己理解の特徴を踏まえた授業作りの視点として、第一に「個別性」を大切にされた指導が挙げられる。その人固有のキャリアを形成するうえで、個別性が欠かせない。第二に「空間的広がり」を重視した指導である。自身の関わる環境を家庭、学校及び学級、社会の順に、より身近なものから広げていく。その中で、環境や人とどのように関わり合っていくのか考える機会を持つことが重要である。第三に「時間軸」を大切にされた指導である。過去の自分を振り返り、今の自分を見つめ、将来につなげる視点を持つことで、自己理解を系統的に進める。

別府ら (2014) は以上を踏まえて、発達障害・知的障害のある児童生徒の自己理解の支援として、発達段階を考慮した支援の内容を以下の 8 つに分類している。

- 1, 感覚を通じた自己への気づき
- 2, 自分の良さへの気づき
- 3, 多様な自己への気づき
- 4, 過去または未来の自分からの自己理解
- 5, 理想自己の形成
- 6, 他者との関わり合いを通じて深める自己理解
- 7, 先輩、理想とする自己から自分を見つめる
- 8, 進路学習・実習を通じての自己理解

また、小島 (2016) は発達障害児の自己理解の支援として、一人一人の自己理解の程度を把握しながら、以下 5 段階を仮説的に示した。

- 段階 1, 身体的な感覚からの自己・他者理解
- 段階 2, 現在の自己についての基本的な理解
- 段階 3, 自分の良さについての理解
- 段階 4, 多面的な自己理解と時間軸の形成
- 段階 5, 自分らしさの理解

別府 (2014) と小島 (2016) の共通点は、身体的な感覚から徐々に意識する範囲を広げていく視点と、これまでの成長を意識した自己理解を行うと同時に自身のことから関心を広げる視点を意識していることである。この二つは、最終的に自身の経験を基にどのような在り方生き方を望むのか考える契機を与えると思われる。児童生徒が自己理解の広がり認識していくためには周囲にいる重要な他者からの評価や関わりが重要になる。身近な存在の一人である教員には、この二つを意識した児童生徒への関わりが必要になると考える。

4. 自己理解に繋がる特別支援学校の取り組み

続いて、埼玉県内の特別支援学校二校の取り組みを参考に、どのような教育活動が児童生徒の自己理解に繋がるの

か検討する。

(1) A 特別支援学校

A 特別支援学校は、主に知的障害のある児童生徒が通う埼玉県内の特別支援学校であり、小学部から高等部まで設置されている。2010年から2016年までの6年間では、キャリア教育を研究テーマとして取り扱っていた。以下、研究期間中に取り組みられたこととその成果を整理する。

① 第1期(1～3年目)

第一期の取り組みの内容については研究集録(2011～2013)の内容を参考にした。児童生徒一人一人の将来像を設定し、一貫性のある継続した指導を行うことができるキャリア教育の在り方を検討した。将来像は「家庭」「職場」「余暇」の3つの場を想定した。

・将来像を設定するための各学部の実践

設定した将来像と現在の実態、教育的ニーズ、生活年齢を踏まえながら指導目標を設定し、実践と評価を行った。その評価を踏まえながら将来像と指導目標をより適切なものに修正した。小学部では児童の「よさ」に着目し、将来につなげたい「よさを生かした姿」、つまり児童生徒の「生き生きとした姿」を設定した。中学部では「行動の元となる能力」や「そのための支援の方法や程度」を明らかにすることで、将来像を「具体化」していく実践に取り組んだ。高等部では、中学部で設定した将来像を「場面」「かわり」「実態」「金銭収支」「社会状況」の観点から捉えなおした。また、「親亡き後の問題」のような、親の抱えている懸念への対処についても検討することで将来像をより現実的に即した内容にすることで「現実化」させていった。

児童生徒の願いを把握するためのシートを各学部で作成した。小学部では「将来像設定シート」、中学部では「将来像シート」、高等部では「子どもの未来予想図」という。これらのシートの特徴的な点は、保護者との話し合いを基に作成、または、保護者自身が作成していることである。シートを基に作成された将来像は次の年度や学部へ進級する際の情報として活用した。また、個別の指導計画等にも反映させ、教育活動全体を通して将来像を意識した指導を行うことができたという。

② 第2期(4～6年目)

第二期の取り組みに関しては研究集録(2014～2016)の内容を参考にした。児童生徒の「生き生きとした姿」を実現するためには主体性を育む指導が重要になる。「生き生きとした姿」を、主体性を発揮している姿ととらえ、当時行われている指導や支援における主体性を生むための工夫について検討した。

・主体的な姿

どの学部でも「現在の生活年齢に応じた、将来を見据えた

視点での的確な実態把握と支援」がなされていた。

主体性を高めるために必要な取り組みとして「理解の促進」「動機付け」「環境設定」の3つが共通項としてあげられた。視覚的な支援や物の配置を固定し分かりやすくする「環境設定」が「理解の促進」に繋がり、活動に向かう「動機付け」を高めることが分かった。「環境設定」の観点から支援や手立てを工夫し、児童生徒の「理解の促進」と「動機付け」を促し、主体性の発揮につながっていった。

主体性を高めるための手立てとして、小学部では分かりやすい教材や授業展開、中学部では支援の方法や程度の情報を活用すること、高等部では理解の促進、動機付けが有効であることが確認された。

また、小学部では「自分から行動する」、中学部では「自分から取り組む、自分から関わる、継続する」、高等部では「自分で考えて行動する」ことが主体性を発揮している姿として捉えられた。主体的な姿に繋がったかどうか評価する際に、撮影した映像や評価シートなどを活用した。これらの評価を基に、児童生徒への関わり方や支援の程度を調整することを通じて、過剰な支援を避け、適切な支援の仕方や考え方の改善に繋げることができたという。

③A校の取り組みの考察

・教員による肯定的なかかわり

障害の特性上、障害のある児童生徒は成功体験の不足や失敗経験の積み重ねにより、否定的な自己を形成していく傾向がある。その中で、周囲の大人が児童生徒の「よさ」を把握、共有することは意義のある取り組みだと言える。児童生徒の「よさ」を生かした授業を受けられることや、教員からの賞賛、肯定的な言葉かけを通じた振り返りを日常的に受けられるような関わりは、肯定的な自己の形成につながるからである。

・主体的な姿と教員の情報共有

「自分から取り組む」「継続して取り組む」「自分で考えて取り組む」という児童生徒の主体的な姿は、自身の良さや特徴を最大限生かすことができた経験が土台にある。主体的な姿が見られる授業を計画するためには、児童生徒の長所や特徴を生かしていくうえで必要な情報を収集する必要がある。しかし、同じ児童生徒が対象でも大人一人一人が持つ情報には違いがある。教員や保護者の間で情報共有や検討の機会を設けたことによって、目指すべき将来像を設定することに繋がった。

・小学部から高等部への学びの時間的空間的な広がり

小学部から高等部にかけての12年間で、活動の場が広がり、自分についての理解を少しずつ広げることができる学習内容になっている。このことは、別府(2014)や小島(2016)の言う「個別性」「空間的広がり」「時間軸」を意識した実践だといえる。特に「空間的広がり」と「時間軸」を意識した指導や支援は「生活経験の広がりや質的な深まり」に繋が

る。これまでの学習や児童生徒についての情報が作成されたシートに記録として積み重ねられているからこそ、教員は児童生徒がこれまでどのような学習を経験してきたのかを把握し、社会生活を見据えた指導を行うことができる。また、「空間的広がり」を意識したキャリア教育の指導は、児童生徒が「職場」に限らず、「家庭」「余暇」を含めて、生活全般で豊かな社会生活を送ることを意識するきっかけになると考える。

・高等部での取り組みの特徴

高等部では、これまでに作成されてきた将来像を卒業後の生活との関連を深めることで、より将来像を現実的なものに修正していた。また、あらかじめ卒業後に直面することが想定される課題に対して、どのように対処するのか教員と保護者の間でも話し合われていた。卒業後の生活を意識した学習とは何かを問い、生徒一人一人に必要な支援や指導を行うことは、卒業後の生活の希望を考える為の助けとなると共に、保護者の抱く不安を軽減することにも繋がるだろう。

(2) B 特別支援学校

B 特別支援学校は、主として知的障害のある児童生徒が通う特別支援学校であり、小学部から高等部までが設置されている。進路指導の充実を学校の重点目標の一つに掲げており、学部間の緊密な連携によるキャリア教育・職業教育の充実を目指している。特に進路指導の在り方や学部間連携について、学校研究に取り組んできた経緯を活かして特に進路指導の研修を充実させている。

① 研修を通じたキャリア発達の推進

B 特別支援学校では、キャリア教育や進路指導に関する共通理解を図るための研修が行われていた。初任者研修ではキャリア教育に関する基本的な考え方について取り扱われていた。また、進路指導研修会では小学部から高等部までの生活年齢段階における進路指導に関する重点について共通認識を図ることが目的とされていた。以下、これらの研修の内容についてまとめていく。

・児童生徒への関わり方について

キャリア発達を促すための児童生徒への関わり方として、自己肯定感や主体性の向上を図るためには教員の接し方や環境整備が重要であることが示された。その中で、教員自身が児童生徒の指導・支援を行う際には、一人一人の実態を適切に把握し、実態に即した必要性、自己選択・決定の機会を設けることで、児童生徒の思いや願いを大切にしたり関わりに繋げることが重要であること、また、人の役に立つ経験を積むことで自己肯定感・自己有用感を養うこともキャリア発達を促す上で重要であり、学校生活の中で意図的に役割を担う場面の設定を行うといった実践についても取り上げられた。

・学部ごとのキャリア教育の重点

小学部は「キャリア発達の土台づくりの時期」と捉えられている。そのため、日常生活の指導等における基本的な生活習慣の獲得を中心とした学習において「できる」経験を積み重ねることで、主体性をめいっぱい発揮する意欲の醸成を図っている。また、得意なことだけではなく教育活動での経験や体験を通して興味関心の幅を広げる事も重要であるとし、意図的な狙いを持って学習の機会を設定している。

中学部は「将来への関心を高める時期」と捉えられている。そのため、高等部の生徒が意欲的に活動する姿を知ること、高等部生にあこがれの気持ちを抱くこと、社会生活をより意識した自立を目指す事に重点を置いている。学級における係活動や作業学習などを通して、小学部から継続的に自己肯定感を育むと共に社会生活に必要なルールやマナーについても理解を深めている。これにより、自分の興味関心のあることだけではなく、他者との関わりの中で、望ましい人間関係を築くことや気持ちに折り合いを付けるための方法や考え方を学びながら自己理解を深められるよう、教員間で十分に共通理解を図りながら指導・支援を行っている。

高等部では、「社会生活を見据える時期」と捉えられている。そのため、卒業後を意識し、作業現場等における実習や校内実習といった学習機会を設け、「働く」ことへの意識を高めることに重点を置いている。実習という就業体験活動を通して、基本的な生活習慣の定着を図ることや生活の自己管理ができるようになるための指導・支援を行うが重要である。また、自分の適性を知ることや失敗と向き合うこと等の経験しながら、成就感を味わえるように指導支援する事も重要である。これにより、未経験の事柄に挑戦しよう乗り越えようと思う意欲を育てる事に力を入れている。自己理解を目指しながら、社会生活を意識した学習環境が整えられていた。

・社会生活を意識した学習に関すること

小・中・高等部では、各段階の学習の中で社会生活を意識する上でのポイントがまとめられていた。小学部では挨拶や着替え、手洗いなどの基礎的な生活習慣・生活習慣について。中学部では働くこと・仕事や、健康や睡眠といった自己管理について、高等部では、自己理解・自己選択・自己決定を通じて自己実現を目指すこととしていた。特に高等部では、社会への入り口を意識した指導として、生徒が自分で考え自分で決めることを重視することが大切だとされ、児童生徒一人一人の実態に応じた指導・支援がなされていた。また、教員がこれらの学習内容に根拠を持って取り組めるように、高等部を卒業した後の様子や、障害者の就労に関する現状や課題について、小学部や中学部の教員を対象に先を見据えた指導を意識するきっかけを作っていた。

② 進路指導に関するその他の工夫

12年間の系統性を持たせた進路指導を実現するために欠かせないのは、情報共有である。学級担任間だけではなく、必要に応じて学年や学部内で共有が図られるように工夫する必要がある。そのために、進級・進学時における情報の引き継ぎの場面では、児童生徒の指導目標等の基本的な情報が記入されている個別の教育支援計画や指導計画に加えて「進路指導に関する個人シート」が活用していた。このシートはB特別支援学校独自のもので、現場実習や校内実習に関わる記録（勤労に関する評価や必要な支援など）が記載されており、就職先との連携を視野に入れたものになっている。その他にも、生活経験を豊かにする為に、実態に応じた課題別のグループ学習などを通じて様々な人と関わる工夫がされていた。コロナ禍以前は、清掃活動を高等部の生徒が行い、その姿を小学部の児童が見学をするような学部を超えた交流の取り組みがなされていたそうである。単発で終わることなくカリキュラムに位置づけられる事が理想的であるとのことだった。

③ 考察

B特別支援学校のキャリア教育では、特に学部間の連携に関わる取り組みが参考になる。学部間連携の重要性については、繰り返し述べてきたように一貫性のある指導を行ううえで不可欠である。B特別支援学校では、教員間で進路指導に関連する基本的な内容をマニュアル化して把握し、どのような関わりが各学部求められるのか教員間で共通理解が図られていた。高等部だけではなく小中学部の教員も、児童生徒の卒業後の生活の実態や直面する課題を見据え、保護者の願いや本人の課題を適切に把握する事が非常に重要である。

加えて、学習内容に注目してみると、小学部から高等部にかけて自身の在り方生き方に関する学習を取り扱うことで、生活経験が豊かにすることが重視されていた。豊かな人間関係を築くことに関しては、大人との関係だけではなく様々な児童生徒同士との関わりの機会を作り出すことが目指されていた。児童生徒は、子ども同士の関わりの中からも学び合い成長する。したがって、歳の離れた児童生徒同士の関わりも重要になるといえる。小学部の児童は高等部の生徒に「かっこいい」「こんなふうになりたい」といったあこがれを持ち、目標にすることが望まれる。また、高等部の生徒にとっては、目標にされることで、自主性が培われ意欲的に生活する姿に繋がる事が期待される。

このような取組を12年間という学校生活の中で実践することで、卒業後に必要となる、働き続けることや親無き後の生活を送ること、職場や地域で人間関係を築くことといった自立と社会参加を実現するための力を養っていくことが重要になる。このことを高等部の3年間だけで身につけさせることは容易ではない。また、福祉との接続や周囲の支援者とのつながりを構築するための知識や態度も必要になるため、在学中から外部の関係諸機関との連携を密にし、卒業後にもつながる切れ目ない支援の充実を図ることを含め、

学部を問わず将来を見据え、発達の実態に応じた指導・支援を行い、児童生徒それぞれに社会で生活する能力や態度を12年間かけてじっくり身につけることが求められる。

6. まとめ

① キャリア教育の在り方について

そもそも自己理解とは、自身の長所や苦手なことを把握した上で自身を肯定的に捉える作業である。また、肯定的な自己理解を土台にしながら社会に対して自身がどのように関わっていくのか考えを深めることでもある。児童生徒が自己理解を深めていくことは、自主性を発揮しながら社会に関わることと言い換えることができる。したがって、キャリア教育を、自己理解を促す教育として捉え直して実践することが求められる。

② 学校全体でのキャリア教育への取り組み

A特別支援学校とB特別支援学校の両校ともに小学部からの系統的な指導や、幅広い経験、自己有用感の積み重ねが大切にされていることが分かった。これらの工夫は、自身の生き方在り方を考える上でも、肯定的な自己を形成していく上でも重要な取り組みだと言える。

小学部からの系統的な指導は、児童生徒の自己理解を促す上で有効な要素である「個別性」「時間軸」「空間的広がり」を保障する。児童生徒の自己理解は、発達段階による影響を受ける。自己理解は期間を定めて取り組むことではなく、学校生活全般を通じて徐々に形成されていくものであるため、その時々に必要な学びがある。

教員は、児童生徒の興味関心や願いを探り、生活経験を豊かにする機会を作り出しついでいかなくてはならない。そのためにも、保護者との情報共有の機会の創出、周囲の教員やその他の関係者との情報共有の仕組み作りが重要になってくる。また、学校全体を通じて自己理解を含めたキャリア教育の在り方について検討することがキャリア教育に対する理解を深めることにも繋がる。

③ 高等部での取り組み

高等部になると、より卒業後の生活を意識した学習が必要になる。それと同時に、生徒や保護者の抱く社会生活への不安がいつそう大きくなる。高等部において求められるキャリア教育はそういった不安を解消する学習であるとともに、社会生活に期待を抱くことができる学習である必要がある。

そのためには、A特別支援学校のように児童生徒や保護者の不安に対して対応する機会を設ける事や、B特別支援学校のように教員が障害者の社会生活の現状について学ぶ機会が必要になる。障害のある者の直面する課題は就労や親無き後の問題だけではなく、当事者にしか感じられないような困難が山ほどある。そのため、教員はその様な課題を少しでも理解し、前向きに社会と繋がっていかうとする意欲を育む必要がある。しかしこれらの取り組みや学習は高等部

からスタートさせるものではない。小学部からの積み重ねを要するため、児童生徒が肯定的な自己を構築する為に必要な学習、または経験は何かを、学部を横断して検討し続けなければならない。

④ 専攻科から見る肯定的な自己像の形成について

学校で児童生徒が肯定的な自己を構築するために教員ができることは何か。それは、児童生徒が多くの時間を過ごす学校という環境を活かして、児童生徒同士での関わりや大人との関わるの機会を調整することではないかと考える。

専攻科の取り組みでは生徒の発達段階を考慮し、クラスメイト同士の関わりを重視した自治的なクラス運営を心がけていた。教員からの関わりは必要最低限に減らし、適切な場面で指導や支援をする程度に留めていた。生徒達は、クラスメイト達の中で協力すること、自分の意見を発して受け入れられる経験を通じて、集団の中での自己像を構築しているように感じた。このような学級運営は専攻科のような、時間に余裕がある環境ゆえ、取り組みやすいという側面もある。しかし、専攻科ではなくても、教員が適度な関わり方を心がけ、児童生徒同士の関わりを活性化させることはできるはずである。

実際に、A・B 特別支援学校においても、小学部から高等部にかけてクラスメイトの共同的な学習を通じた関わりや、学級を超えた学習の機会が設けられていた。活動の中でどの程度、児童生徒同士で協働できるか、教員による干渉を減らせるかは一概には言えない。しかし、どのような形であれ、人との関わりの中で成功体験を積み、肯定的な自己を形成するための学習は、どのような場においても不可欠であり、A・B 特別支援学校はその好例と言える。

⑤ 今後の課題

今回の研究では、埼玉県内の特別支援学校のうち二校の取り組みを参考にしたが、今後はより多くの特別支援学校の自己理解の推進に繋がる取り組みを把握していきたい。また、より社会への出口とも言える高等部に特に焦点をあてて、必要なキャリア教育の在り方について考察する必要がある。

〈謝辞〉

今回の論文の作成にご協力いただきました、二校の特別支援学校の皆様にこの場を借りて深くお礼申し上げます。

〈参考文献〉

- 青木猛正 (2014) 特別支援学校におけるキャリア教育の在り方. 教職研究, 第24号, 1-10.
- Collins, H. A., Burger, G. K., & Doherty, D. (1970) Self-concept of EMR and nonretarded adolescents. *American Journal of Mental Deficiency*, 75, 285-289.
- Damon, W. & Hart, D. (1988), *Self-understanding in childhood and*

- adolescence*. New York : Cambridge University Press
- 原田徳恵・寺川志奈子 (2017) 知的障害のある青年の働く意欲を支える特別支援学校高等部教育について—卒業生へのインタビュー調査から—. *地域学論集*, 第13巻, 第3号, 52-81.
- 別府哲・小島道生・片岡美華 (2014) 発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育 内面世界を大切にしたい授業プログラム. *ジアース教育* 第13号, 3-19.
- 市川夢太・松村舞子・仲嶺春平・高橋美佐紀・香野毅 (2021) 知的障害教育における主体的な進路選択のための自己理解支援について: 職業準備性ピラミッドの活用. *静岡大学教育実践センター紀要*, 31巻, 10-19.
- 梶田叡一 (1985) *子どもの自己概念と教育*. 東京大学, 出版会.
- 菊地文一 (2021) 知的障害教育における「学びを繋ぐ」キャリアデザイン. *ジアース教育* 第13号, 3-19.
- 国立政策研究所 (2011) *キャリア教育に関する総合研究第一次報告書*.
- 小島道生・池田由紀江 (2004) 知的障害の自己理解に関する研究—自己叙述に基づく測定の試み—. *特殊教育学研究*, 42 (3), 215-224.
- 小島道生 (2016) 障害のある子の自己理解—発達障害の豊かな自己理解を育てる—. *発達障害研究*, 第38巻, 第1号, 49-53.
- 小島道生 (2016) 障害のある子の自己理解に関する取り組み—自己叙述に基づく測定の試み—*特殊教育研究*. 42 (3), 215-224.
- 丸山啓史 (2022) 障害のある若者と学ぶ「科学」「社会」 気候変動、感染症、豪雨災害. *クリエイツかもがわ*.
- 三木裕和 (2017) 七転び八起きの「自分づくり」知的障害青年期教育と高等部専攻科の挑戦. *今井出版*.
- 文部科学省 (2012) *小学校キャリア教育の手引き (改訂版)*.
- 大谷博俊・小川巖 (1996) 精神遅滞児の自己概念に関する研究—自己能力評価・社会的受容感と生活年齢・精神年齢との関連性の検討—. *特殊教育学研究*, 34 (2), 11-19.
- 埼玉大学教育学部附属特別支援学校 (2011~2013) *研究集録*, 39~41.
- 埼玉大学教育学部附属特別支援学校 (2014~2015) *研究集録*, 43~45.
- 杉村和美 (1998) 青年期におけるアイデンティティの形成 関係性の観点からのとらえ直し. *発達心理学研究*, 第9巻, 第1号, 45-55.
- 中央教育審議会答申 (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*.
- 中央教育審議会 (2016) *幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策等について (答申)*.
- 若松養亮・白井利明・浦上昌則・安達智子 (2019) キャリア教育に対する支援の課題と展望 —「合格・内定指導」・「つきたい職業見つけ」を超えて—. *教育心理学年報*, 第58集, 201-216.