

知的障害教育における一人一人の「自分づくり」を支える ライフキャリアの視点を踏まえた発達支援 ～サポートブックの活用～

岩佐 恭平 田中 知愛 鈴木 藍子 吉田 順平
松永 花織 正木 希実 三津山 陸 望月 佑哉

(静岡大学教育学部附属特別支援学校)

Supporting each individual's 'self-development' in education for intellectual disabilities: Developmental support from a life career perspective – Using a support book

Iwasa Kyohei & Tanaka Chiaki & Suzuki Aiko & Yoshida Junpei &
Matsunaga Kaori & Masaki Kimi & Mitsuyama Riku & Mochizuki Yuya

(Special Needs Education School affiliated with Shizuoka University Faculty of Education)

要旨

知的障害教育におけるキャリア教育(多様な役割を通じたキャリア発達支援)は、「ライフキャリアの視点を踏まえた発達支援を行い、自分らしさをアップデートし(内面の成長を促し)、自分を形づくり続ける」という視点が肝要である。そのためには、子ども自身が、少しずつ良くなっている自分や学ぶことと自己の将来とのつながりなどの自己の成長や学びのつながりを実感し、「なりたい・ありたい」などの自分の思いや願い(思いや願いの変容)を認識するとともに、様々な体験を自分とつなげて考え、自分なりに意味あることを見出す(体験を自分なりに意味付けし、経験へと昇華させ自己形成につなげる)内的な働き、すなわち「自己内対話」が必要となる。キャリア発達支援の観点から捉えると、①自己内対話への支援(共感的な関わりと対話)、②環境要因の後押し(キャリア・パスポート等による見える化と他者との共同保有)、③思いや願いの推察と意味付け、④子どもの文脈に沿った学習や役割の設定の4点が重要であると結論付けた。

キーワード：キャリア教育 カリア発達支援 ライフキャリア キャリア・パスポート 知的障害教育

I 問題の所在及び目的

1999年、中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」において「キャリア教育」が初めて取り上げられ、学校と社会、学校間の円滑な接続に向けて小学校段階から発達段階に応じてキャリア教育を実施することが盛り込まれてから、26年が経過した。当初は、職業観・勤労観を育む教育の推進(職業観・勤労観の形成)が重視されていたが、2011年中央教育審議会においてキャリア発達は、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程」と定義され、生涯発達の視点が強調された。

キャリア及びキャリア発達の概念から、改めてキャリア教育とは何かを考えると、「多様な役割を通じたキャリア発達(人生における役割、環境、出来事の相互作用と統合を通じて行く全生涯にわたる自己開発)の支援」と言うことができるのではないだろうか。知的障害教育において、この「多様な役割を通じたキャ

リア発達支援」は、どのように進め、どのようなことに取り組んでいくべきなのだろうか。本稿では、具体的な教育実践を通してこれからのキャリア発達支援の在り方や方向性について考え、どのような教育活動が必要であるかを述べるものとする。

II キャリア発達と自分づくり

1. キャリア

キャリア教育を考える上で、キャリアとは何かを明らかにすることが必要であるが、その定義は必ずしも明確でない。菊池(2012)は、『キャリアに「職業キャリア」と「ライフキャリア」とが混在して、一方でキャリアは「生き方」に近い意味、他方で職業上の能力といった意味合いをもつ。そのため、キャリア教育というときにも、ある人は前者のニュアンスでとらえ、ある人は後者のニュアンスでとらえることになる。本来この2つは矛盾するものではなく、統合されるべきものである。(引用文)』と述べている。(菊池, 2012)

この考えから、キャリアとは、時間軸として広大であるライフキャリアと職業キャリア(ワークキャリア)が混在したものであり、生涯にわたって、自分なりの価値観・世界観や信念と相反する(そぐわない)事象が起きたときに、調整したり折り合いをつけたりして取捨選択すること(断念と統合の過程)であると捉えることができる。

2. キャリア発達

上記のようにキャリアを捉えたとき、キャリア発達をどう捉えたらいいだろうか。渡辺(2007)は、『多義性はキャリアのもつ多面性を意味するものであり、研究者の焦点を当てる側面が異なる結果でもあると言える。(中略)筆者らは、これらの多数の定義を分析した結果、①人と環境との相互作用の結果、②時間的流れ(時の経過)、③空間的広がり(環境や場の広がり)、④個性(人が長期にわたって抱く自己についての感覚)の意味が共通して内包しているという結論に達した。(引用文)』と述べている。(渡辺,2007)

これらの考えから、キャリアに内包された「人と環境との相互作用の結果」、「時間的流れ(時の経過)」、「空間的広がり(環境や場の広がり)」、「個性(人が長期にわたって抱く自己についての感覚)」の4つの要素は必要不可欠なものであり、キャリア発達は、「人生における役割、環境、出来事の相互作用と統合を通じて行う全生涯にわたる自己開発」(ガイスパース、ヘブナー&ジョンストン 2003)と捉えるべきであろう。

3. 自分づくり

筆者はこれまで、キャリア発達を「人生における役割、環境、出来事の相互作用と統合を通じて行う全生涯にわたる自己開発」と捉え、知的障害教育において実践を積み重ねてきた。(岩佐ら, 2022、岩佐, 2024) 実践において、一人一人の子どもの自分らしさを捉え、その自分らしさをアップデートしていくことが肝要であることを明らかにしてきた。全生涯にわたる自己開発とは、生涯にわたって「自分らしさ」をアップデートし、自分を形づくり続けること、すなわち「自分づくり」であると結論付けている。(図1)

III 知的障害教育におけるライフキャリアの視点を踏まえた発達支援

1. 知的発達に遅れのある子どもの特徴

知的発達に遅れのある子どもたちは、記憶の蓄積や想起の困難さ、事象の抽象化・概念化の困難さ等を抱えている。キャリア発達支援において、特に以下の2点の困難さへの支援(アプローチ)が必要不可欠である。

- ・抽象化の弱さ(事象から注目すべき要素を重点的に抜き出し意味付ける・価値付けることの困難さ)に伴う、体験の内省(体験を振り返り、自分にとって意味あること・価値あることを見出すこと)の困難さ

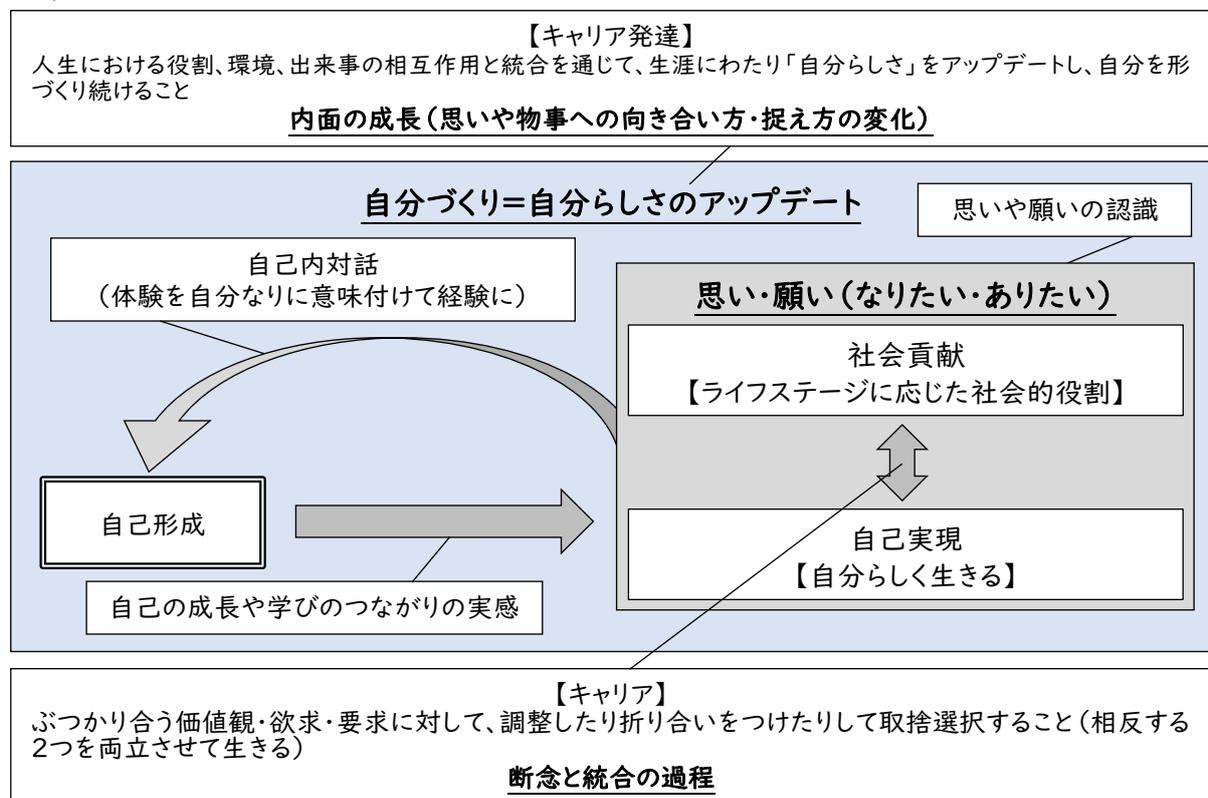


図1 キャリア、キャリア発達(自分づくり)とキャリア発達に必要な要素

・概念化の弱さ（事象間を比較し、共通点と相違点を整理し、事象間を結び付けて性質や本質をまとめ上げることの困難さ）に伴う、過去と今の時空を超え、今の体験と過去の体験を結び付けてまとまりをつくることの困難さ（バラバラに捉えてしまうこと）

これらの困難さは、人生における役割、環境、出来事の相互作用と統合を通じて行う自分づくり（生涯にわたって「自分らしさ」をアップデートし、自分を形づくり続けること）において、「体験の内省（リフレクション）」や「統合」に対する支援が必要であることを意味している。

2. 知的発達に遅れのある子どものキャリア発達に必要な要素

筆者はこれまでの実践（岩佐ら 2022、岩佐 2024）を通して、以下3点を知的発達に遅れのある子どものキャリア発達に必要な要素としている。（図1）

【自己内対話】

子どもが自分と体験をつなげて考え、自分なりに意味あることを見い出す（意味付けする）こと（体験を経験へと昇華させ、自己形成につなげる）

【思いや願いの認識】

子どもが「なりたい・ありたい」などの自分の思いや願い（思いや願いの変容）に気付くこと

【自己の成長や学びのつながり・蓄積の実感】

子どもが少しずつ良くなっている自分や学ぶことと自己の将来とのつながりを実感すること

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（平成29年4月）第1章総則第5節児童又は生徒の調和的な発達の支援には、「児童又は生徒が、学ぶことと自己の将来とのつな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・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ、各教科等の特質に応じてキャリア教育の充実を図ること。その中で、中学部においては、生徒が自らの生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。（引用文）」と記載されている。（文部科学省, 2017）

これを受けて菊地（2021）は、『児童生徒にとっての「なぜ・なんのため」学ぶのかを踏まえる必要性を示しており、卒業後のみならず、今から先のすべてを意味する「将来」において、児童生徒が「なりたい」姿や「ありたい」姿を自分なりに認識するとともに、現在学んでいることの意味を見だし、学びの必然性ももてるよう、環境を整えていく必要があることに留意する必要がある。（中略）物事への向き合い方は教え込める性質のものではなく、まさに「キャリア発達」とも言えるプロセスが重要である。児童生徒自身が多様な人・こと・ものとの関わりや「対話」を通して感じ、自分なりに理解し、意味付けられるように支援し

ていくことが肝要である。そのため教師は、学習活動において児童生徒が行っていることの背景にある「思い」やその結果に対する受け止めなどの理解に努め、共感的に関わることが求められる。また、児童生徒の言語化・文字化を援助するなどして本人の気付きを引き出したり、「できた・できなかった」という結果のみにとらわれず、児童生徒の行為そのものや「姿勢」や「思い」に対して、自身や他の児童生徒の言語化や文字化によって価値付けたりしていくなどの「対話力」が求められるのである。（中略）また、「できる・できない」といった表面に現れるスキルだけでなく、「できるようにになりたい」「今はできないけれど、他のことができることを頑張りたい」「できたことを〇〇に生かしてみたい」といった「思いの変化」や「内面の育ち」がキャリア発達と言える。定量的には捉えにくい側面があるが、時間の流れを踏まえ、対話という相互作用に着目し定性的に捉えるなど、複数による丁寧な見取りが求められるものである。（引用文）』と述べている。（菊地, 2021）ここからも、上記3つの要素の重要性を読み取ることができるだろう。

IV 教育実践

ここでは、「知的障害教育における一人一人の自分づくりを支えるライフキャリアの視点を踏まえた発達支援」に関する具体的な教育実践をもとに、その成果とキャリア発達に必要な3つの要素の重要性について考察する。なお、本教育実践に関わった子ども及びその保護者には研究の主旨と個人情報の保護について事前に説明をし、了解を得ている。また、学会・論文等での発表についても併せて了解を得ている。

1. キャリア・パスポートの作成・活用・更新

（1）キャリア・パスポート作成・活用の意義

前述のように、知的発達に遅れのある子どもは体験の内省（リフレクション）や統合に対する支援が必要であり、それは「キャリア・パスポート」の作成・活用が不可欠であることを意味している。キャリア・パスポートは、子ども自身が作成・更新をするものであり、他者との対話において活用することで、自分について考えたり、目標設定や振り返りをしたりするときにサポートをしてくれるツールとなり得るものである。本実践では、「サポートブック」という名称で、令和6年度より作成と活用を進めている中学部の実践を紹介する。

（2）具体的な取組

①抽象化・概念化の困難さへの支援

子どもたちは、日々の教育活動において、様々な役割を担い、懸命に取り組んでいる。キャリア発達においては、その体験の中で様々な成果物を得て、体験を経験（体験から自分なりに意味付けした学び）へと昇華させることが肝要である。「できた・できなかった」

という結果のみにとらわれず、役割を果たすための経過も含めた取組の中で得られた成果（子どもの言動そのものや、言動からくみ取ることができる「思いや物事への向き合い方・捉え方」など）を見える化・具体化し、それを他者（仲間や教師）と共同保有するために、「価値観リスト（マズローの欲求段階説を参考に独自に作成、図2～4）」を作成し、学習場面で活用（図5）している。

種類	番号	価値観の名前	内容
安全	1	健康	体も心も元気でいたい
	2	安定(安全)	見通しをもち、危険がなく、落ち着いて生活がしたい
社会	3	友情・仲良し	いろいろな人と仲良く過ごし、深い関係でいたい
	4	マナー・ルール	マナーやルールを守りたい
	5	人を助ける	どんな人でも困っている人を助けたい

図2 価値観リスト①

承認	6	優しい心	細かいことは気にせず、人が間違いをしても許したい
	7	素直さ(正直さ)	いつでも素直(正直)でいたい
	8	見た目	かっこよくいたい(かっこよくなりたいたい) かわいくいたい(かわいくなりたいたい)
	9	社会の役に立つ	将来に役立つ新しい知識や技術を身に付けたい、社会に役立つ人間になりたい
	10	人に勝つ	人よりもできるようにになりたい 人に勝ちたい
	11	人に認めてもらおう	自分の努力や頑張りを周りに認めてもらいたい、ほめてもらいたい
12	自分らしさ	今の自分を好きでいたい 「自分ができる」という自信をもちたい	

図3 価値観リスト②

自己実現	13	楽しみ・喜び	いろいろなことを楽しみたい 喜びを感じたい
	14	達成	目標を必ず達成したい、願いをかなえたい、自分がほしいものを手に入れたい
	15	挑戦(チャレンジ)	失敗をおそれずにいろいろなことに挑戦したい、新しいことにチャレンジしたい
	16	向上(レベルアップ)	今よりも上を目指したい レベルアップしたい
	17	自分なりの信念	自分の信念(信じていること)や世界観にそって行動したい
自己超越	18	人を思いやる心	自分よりも周りの人を尊重したい、優先したい
	19	より良い社会	社会がもっと良くなるようにしたい

図4 価値観リスト③

たいいく すいえい がくしゅう
体育「水泳」学習のまとめ

2年

【できたこと、がんばったこと】

深く深いところでも一人で歩けた！

鼻まで水につけることができた！

【水泳の授業を通して学んだこと】

挑戦 向上(レベルアップ)

人に認めてもらおう




いろいろなことに挑戦して一人でできることが増えた！
先生にたくさんほめてもらえた！

図5 価値観リストの活用例

※図5は個人情報保護のため子どもの自筆を活字に修正した。

②あこがれの姿の設定と振り返り（思いや願いの認識）
生活単元学習や作業学習、特別活動を中心とした学

習において、単元の序盤から中盤に、教師との対話を通して子ども自身の「思いや願い」をもとにあこがれの姿を設定し、その実現に向けた具体的な方策（具体的な行動目標）を考え（図6）、実践し、各学習及び自立活動の時間を中心に振り返り（図7・8）を行う。

目標設定場面の具体的な取組は、どんな活動なのか、自分はどんな役割を担うのか等、子どもが見通しをもてたところで、「どうしたいか、どのように進めていきたいか」等を子どもに問い掛け、教師との対話を通してあこがれの姿を設定し、子どもの「思い」を具体化する。さらに、その姿に迫るために「何を頑張るのか、どんな行動をしたらいいのか」等の方策を具体化し、学習活動に取り組む。自分の「思い」を言葉や文

わたしのあこがれの姿とがんばること

名前()

学年()

わたしのあこがれの姿は、

あこがれの姿を目指して、がんばること

図6 目標設定シート（あこがれの姿）

わたしの頑張ったこと / 体験から学んだこと

名前()

学年()

【わたしの頑張ったこと 思い出していること】

頑張ったこと・思い出していること

活動の写真 (2~3枚)

図7 振り返りシート①（納得感のあること）

体験から学んだこと 身に付いた力

名前()

学年()

【体験から学んだこと 身に付いた力】

学んだこと・身に付いた力

価値観リスト (2枚くらい)

【先生からのコメント】

図8 振り返りシート②（体験からの学び）

字で表現することが難しい場合は、教師が活動中の子どもの言動や日々の学校生活の姿等からくみ取ることができる「思い」をもとに、あこがれの姿を設定する。

単元のまとめ（振り返り）では、振り返りシートを2枚使用し、1枚目（図7）には子ども自身が「納得感のあること（自分なりに頑張ったこと、できるようになったこと、楽しかったこと等）」について記入し、その場面の写真を貼る。このとき、教師はどんな状況だったのか、そのときはどんな気持ち（心情）だったのかを問い掛ける。2枚目（図8）は、前述の価値観リストを使用し、「体験を通してどんなことを学べたのか、どんな力が身に付いたのか」をリストの中から選び、選んだイラストを貼る。このとき教師は、なぜその価値観を選んだのかを問い掛け、理由をワークシートに記入するように促す。また、今後どうしていきたいのかという展望を問い掛ける。この場面では、価値観リストを選ぶことが目的ではなく、「子どもとの対話を通して内面をより深く推察すること」を目的とし、その価値観を選んだ子どもの背景（理由）を確認することで、内面にある子どもの「思いや願い」を深く推察することを心掛け、推察できたことを「先生からのコメント」に記入する。例えば、作業学習の振り返りにおいて「健康」を選んだ子どもに対して、「どうしてそう考えたの？」と問い掛けると「休んでしまったときに一緒にやる〇〇さんが困ってしまったから。」と答えた場合、この子どもの内面には「優しい心」や「人を助ける」などの項目に関連した思いや願いがあると推察することができる。それを対話の中で、「〇〇さんのことも考えているということは、優しい心や人を助けたいという気持ちがあるということだね。」と意味付けをして返し、それをコメント欄に記入するという流れである。このように、振り返りの場面において子どもと教師が価値観リストを活用した対話を行い、「状況・心情・背景・展望を問う段階的なやりとり」を通して、教師は子どもの内面を深く推察し、子ども自身の内面において体験が経験（例、健康でいることの大切さを学んだ経験や人を助けることができた経験など）へと昇華される（自分なりに意味付けができる）ように支援する。

③内面の成長記録

振り返り後は、目標設定シートや振り返りシートをファイリングし、蓄積された成果を整理・見える化し、他者（教師や仲間）と共同保有するために「私の道しるべ（図9）」を作成する。振り返りシート②で取り上げられた価値観の項目にシールを貼ってグラフ化し、これまでの自分の成果を一目で見えるようにすることで、子どもが少しずつ良くなっている自分や各学習のつながり、学ぶことと自己の将来とのつながり等への気付きを促すことをねらいとする。

図9 私の道しるべ（内面の成長記録）

（3）取組の成果と課題

①教師の変容

令和6年度より「価値観リストを活用した対話」を重点的な取組として推進することで、教師の子どもへの学校生活や学習場面での言動から、子どもの内面にある思いや願いをくみ取り、意味付けをしてフィードバックするという対話的スキルの高まりを実感している。これは、教師が子どもとの関わりにおいて「状況・心情・背景・展望」の4つの視点を意識して対話をしているからこそである。教師が、行きつ戻りつしている子どもの内面に寄り添い、子どもとの共感的な関わりと対話を行うことで、キャリア発達に必要な3つの要素（「自己内対話」や「思いや願いの認識」、「自己の成長や学びのつながり・蓄積の実感」）への気付きを促す存在となっていると言えるだろう。

②子どもたちの変容

子どもたちは、サポートブックの作成・更新・活用を通して、少しずつ体験（学習）と自分をつなげて考え、自己形成につなげようとする様子が見られている。サポートブックの作成・活用・更新と日常生活における継続したアプローチにより、子ども自身の内面において自分の中で価値あるものは何かに気付き、「思いや物事への向き合い方・捉え方」が変化した具体例については、次項にて詳しく紹介する。

③課題と今後の展望

前述のように、少しずつではあるが、子どもたち一人一人の自分らしさのアップデートが進んでいる。今後は、より一層サポートブックのブラッシュアップを図り、教師との対話だけでなく、サポートブックを活用した仲間同士の対話場面を設定したり、保護者面談時等に本人・保護者・教師の三者で活用したりする必要があるだろう。

また、本人からの言語的な発信が乏しく「思いや願い」の推察が困難なケースや、取組から振り返りまでの時間的経過が長くなると言動からくみ取れたことを意味付けした効果が薄れてしまう（対人的な関わりの中で意味付けした場面ややりとりを忘れてしまい、振り返りでの対話が難しい）ケースもみられた。菊地

(2021)は、『本人の「思い」や「願い」は生きて活動する上での出発点であり、学びの原点である。「思い」や「願い」は自己の中にあり、物事と向き合うときの現れが「態度」となる。(本人ではないので自覚化できない)我々はそれを見取り、推察し、理解に努め、指導・支援に生かそうとする関係・立場にある。あくまでも主体は本人である。発語の有無にかかわらず、誰にでも「思い」や「願い」はある。しかしながら話すことができてもそれがすべてではなく、その背景を把握し理解することは簡単ではない。それは障害があってもなくても、子どもであっても大人であっても、である。では、私たちはどのようにして他者を、そして自己を理解しようとしているのだろうか。自己理解ですら、私たちは他者との関係を通してでなければ、接近できない。見えるもの(こと)、現れるもの、測定できるものがすべてではない。見えにくいもの(こと)、現れにくいもの、測ることが難しいものがあることは事実だがそれは「無い」のではない。むしろその中にこそ「大切なもの(こと)」がある。そこにアプローチし、「発達を促す」ために教育や研究はある。まずは、本人の存在そのもの、現状を理解し受け入れることが出発点となる。本人が見ようとしているもの(こと)、見ているものは何か、また本人が聞こうとしているもの(こと)、聞いているものは何か…等々、支援者がそのもの(こと)に目を向け、耳を傾け、注意を向ける必要がある。そして、その背景にはどのような「思い」や「願い」があるのか、推察し理解に努め、共感したり、代弁したり、問うたり、価値付けたりすることが求められる。(引用文)』と述べている。(菊地, 2021) 環境要因である支援者は、子どもの日々の言動や小さな変化から「思いや願い」を絶えずくみ取り、即時的にフィードバックするとともに、そのくみ取った思いや願いを多くの支援者で共有し、トライ&エラーの繰り返しから分析し、子どもの内面を深く推察するという「姿勢」や「関わりの工夫」の重要性を読み取ることができる。

環境要因としての支援者の「姿勢」を意識し、「関わりの工夫」を講じながら、「サポートブック」が子どもの思いや願いをつなぎ、自分の道しるべとなるよう、今後も取組を継続する。

2. 子ども自身の思いや物事への向き合い方・捉え方の変化を促すアプローチ(作業学習の授業づくりと日常生活への汎化)

(1) キャリア発達と作業学習

キャリア発達とは、前述のように「人生における役割、環境、出来事の相互作用と統合を通じて、生涯にわたって自分らしさをアップデートし、自分を形づくり続けること」である。大きく捉えれば社会と個人との相互作用と統合の結果であり、自分が社会をどう捉えるのか、自分は社会の中でどうなりたい・ありたい

と考えるのかという側面に影響を受けると言える。「自分なりの価値観・世界観や信念」と「社会的観念」言い換えれば「自己実現」と「社会貢献」との乖離があればあるほど、折り合いや調整は難しく、取捨選択した結果が自分本位の思いや自分本位の向き合い方・捉え方になってしまう。これは、多様な人・もの・こととの関わりにおいて社会的観念につながる体験を蓄積し、相互作用と統合を通じて社会貢献につながる感覚を醸成することの重要性を示唆していると言えるだろう。

各教科等を合わせた指導の形態である作業学習は、他者との協働を通して製品を作り上げる過程や完成した製品を介して様々な人と関わるだけでなく、実際に物を作り上げることで社会と自分を体験的・具体的に近づけて考える機会となる。多様な人・もの・こととの関わりにおいて社会的観念につながる体験を蓄積し、相互作用と統合を通じて社会貢献につながる感覚を醸成するには最適な学習であると言える。本実践は、社会貢献につながる感覚を以下の3つの段階に分け、子どもの実態に応じて段階的に養うことに重きを置いた中学部の教育実践を紹介する。

- ・自分も社会(小さなコミュニティや集団を含む)の一員(一部)である感覚
- ・自分が周りに影響を与えるという感覚
- ・自分が誰かの役に立っている(自分が周りから必要とされている)感覚

(2) 作業学習の授業づくり

①単元のねらい

中学部の作業学習は、主に花や野菜の栽培・加工を行う園芸班と、クラフトバンドや布等を使った製品製作を行うクラフト班の2班を編成し、学習を進めている。本稿は、令和6年度クラフト班の実践を紹介する。

クラフト班では、年度当初の単元の中で、製品(クラフトバンドコースターや小さなかご〔縦8cm×横12cm〕)を製作し、身近な人へプレゼントをすることで笑顔になることを体感し、「もっとプレゼントしたい。」「もっと笑顔にしたい。」という気持ちをもつなど、製品を作る喜びを実感する子どもが多数であった。一方で、相手が必要としている製品や長く使える丈夫な製品を作ってプレゼントしたいという相手のニーズや品質への意識は低いという課題があげられた。そこで、次単元は、相手が必要とする製品を製作し長く使ってもらうことを製品製作の目的とし、その結果として相手から感謝されることを通して、「やってよかった。」「頑張ってたかった。」という達成感を味わい、自己効力感や自己肯定感の向上につながることをねらいとした。

このねらいを実現するために葵区大岩地区にあるパン屋(以下、A店と表記)を対象に製品(大きなかご〔縦27cm×横36cm〕)や布で製作したミニトートバック

グ) を製作・寄付し、使用後の感想等のフィードバックを受ける単元を設定した。A 店を対象に活動を行うことで、製作した製品を渡す相手がこれまでの身近な人から A 店の店員や A 店を利用するお客様などの地域の人になるだけでなく、商品(食べ物)を入れる道具を作ることになるため、今まで以上に相手のニーズや製品の品質(使いやすさや耐久性)に意識を向ける良い機会となり、子どもの課題解決につながることを期待した。

②事例児について

本単元では、子ども自身の「思いや願い」をもとにあこがれの姿を設定し、その実現に向けた具体的な方策(具体的な行動目標)を考え、その達成を目指して学習活動に向かうという取組を強化・推進していくため、事例児(以下生徒 A) を 1 名取り上げ、生徒 A のこれまでの発達(多様な人・もの・こととの相互作用と統合を通じて本人が意味を見い出していたり、納得感があったりすること・もの)とこれからの発達(教師などの周囲の人が本人に近接的に期待する姿)を踏まえた実態を以下のように捉えた。(作業学習に関する内容を抜粋)

【自分なりの学び(本人が意味を見い出していること・もの)】

- ・自分の言動後、相手の表情や声など、目で見て耳で聴いて分かる反応を捉え、繰り返しの体験の中で知識として定着させる(マッチングの強さ)

【納得感のあること・もの(自分なりに努力してきたこと・もの、自信をもってできること・もの)】

- ・人とのパターン化されたやりとり
- ・約束やルールを守ること
- ・聞いたこと、体験したことを覚えておくこと
- ・繰り返し取り組んだことやできるようになったこと(クラフトバンドコースターの製作、かご製作時の編み込み作業)
- ・はさみの使用

【近接的に生徒 A に期待する姿】

- ・「正解/不正解」、「できる/できない」などの観点ではなく、本人の言動が周りの人にどのような影響を与えたのか(周りの人がどのような気持ちになったのか)という観点で物事を捉える

【具体的なアプローチ方法】

- ・関わり手(主に教師)が「正解/不正解」、「できる/できない」ではなく、本人の言動に対して、「本人や周りの人にとってどのような意味があるのか」という観点で意味付け・価値付けをする

③単元における事例児への支援と配慮

単元のねらいを考慮すると、教える側である教師は、A 店のニーズや品質に関する目標設定をするように子どもたちに働き掛け、教師の期待する姿に無理やりあてはめたり、はめ込んだりすることが往々にしてある。

しかし、本単元においては、教師の期待する姿に無理やりはめ込まず、子どもにとっての自然な文脈に沿って期待する姿に迫ることができるよう、前述の生徒 A の実態とこれからの発達として期待する姿を考慮し、生徒 A 自身の思いや願いである「大きなかごの編み込みを時間内に 6 周できるようにしたい」というあこがれの姿をもとに、毎時間の目標は、「今日、何をどのくらいやるのか」という具体的な行動目標を設定することを心掛けた。具体的な支援と配慮は以下のとおりである。

【強みを生かした支援】

- ・実際に A 店へ行き、店員さんとのやりとりを行う(実際に見る、聞く、話す、渡す)
- ・毎時間の振り返りでは、「できた/できなかった」の「正解/不正解」の評価ではなく、「できたこと(自分の頑張り)が周りの人にどのような影響を与えたのか」という観点で意味付けして作業日誌に書き残す
- ・自分の取組(頑張って大きなかごを製作したこと)と A 店の店員さんが笑顔になった(喜んでくれた)ことがつながるように、写真を使った掲示物を提示する

【苦手を補う配慮】

- ・毎時間の目標は、「今日、何をどのくらいやるのか」を目標とする
- ・「本人の取組(頑張り)→周りの人に与えた影響(喜んでもらった様子の写真と気持ちの言語化)」をセットで提示し、意味付けをする
- ・意味付けを繰り返し、単元の最後に「自分が頑張ったことで、A 店を含むいろいろな人たちが笑顔になった・喜んでくれた」と意味付けをし、単元を通した本人の意味あるもの(学び)としてまとめる

④単元における事例児の変容

単元の序盤においては、A 店に納品するかごの製作に取り組み始めたが、これまで製作してきたかごに比べて大きさが約 3 倍となり、1 段編み込みを終えるのに掛かる時間と編み込みの回数が増加したことが影響し、2 段編み込みを終えたところで「疲れた。」との発言があった。そのため、作業内容と手立ての検討を行い、本人の得意なはさみを使った工程を取り入れ、「2 段編み込み→クラフトバンドの切り出し→2 段編み込み…」という流れで、2 つの工程を担うようにすると、次時からは時間内に目標である 6 段の編み込みを終えることができた。これは、本人の納得感のあること・ものである「編み込み作業」と「はさみの使用」を生かすことの重要性を示唆している。

毎回の授業においては、目標を達成できたことを周りの教師や仲間と共有し、「ありがとう。」や「すごいね。」というフィードバックを受けた。振り返りにおいては、「A さんが作業を進めているおかげで、B さ

んが仕上げの工程に取り組めるから「ありがとう。」って言ってくれたね。」と本人の取組が周りに与えた影響に関する具体的な出来事を付箋に書いて伝え、作業日誌に貼って意味付けをした。すると、単元の中盤には責任をもって集中して作業に取り組む姿が増大した。フィードバックと意味付けをする取組を蓄積することにより、自分の作業や取組への納得感が高まったことが推察される。

単元の終盤には、切り出したクラフトバンドを使ってかごの土台を製作しているCさんから材料の切り出しを依頼されると、自分から編み込みの作業の手を止めて、すぐに切り出しの作業に取り組む様子がみられた。振り返りにおいて、「Aさんがすぐに切り出しの作業をやってくれたおかげで、Cさんが助かったよね。」と仲間の作業を助けられた具体的な出来事を伝えて意味付けると、その後生徒Aから「〇〇したら△△さんが助かるかな？」という発言が増えていった。これは、「自分の取組の影響による他者の心情の変化」に注意を向けられるようになったことを意味している。

⑤単元後の事例児の変容

この単元を終え、次単元での生徒Aの「思いや願い」をもとにあこがれの姿を設定し、その実現に向けた具体的な方策（具体的な行動目標）を考える場面において、教師が「どんな姿を目指したいですか。」と問いかけると、価値観リスト（図2～4）の中から「人を助ける」という価値観を自分で選び、何度も人を助ける姿を目指したいと発言する姿がみられた。また、活動中に、生徒Aと同じ編み込みの工程に取り組んでいる仲間が途中で編めなくなってしまった様子を目にすると、自分が続きの編み込みに取り組むと発言し、仲間を助ける自発的な行動がみられた。これらの言動からは、当初の「決めた目標を達成するために作業を頑張る」という思いが「〇〇さんに喜んでほしい・助けたいから作業を頑張る」という思いに変わり、生徒Aの「思いの変化」を見取ることができる。生徒A自身の作業への向き合い方が変化したと捉えることができるだろう。

（3）日常生活への汎化

前述のとおり、知的発達に遅れのある子どもたちは、記憶の蓄積や想起の困難さ、事象の抽象化・概念化の困難さ等を抱えている。これらの困難さに伴い、学んだ知識や技能、それに伴う思考・判断・表現等がその場だけの限定的になったり、断片的になったりすることが多く、自分で学習と学習をつなげたり、自分と学習をつなげて考えたりすることが難しいケースが多い。そのため、日常生活においても、「できた/できなかった」の「正解/不正解」の評価ではなく、「できたこと（自分の頑張り）や言動が周りの人にどのような影響を与えたのか」という観点で意味付けするアプローチ（やりとり）を大切に、作業学習における生徒Aの

「思いの変化」を作業学習という特定の場面に終わらせないことが肝要である。以下、日常生活での具体的なやりとり（エピソード）と生徒Aの変容を紹介する。

①挨拶場面での意味付け

生徒Aは、これまで日常生活において自分の好きな教師に対してだけ自発的に「〇〇先生、おはよう。」と挨拶をすることが多かった。自発的な挨拶がないときは、生徒Aに対してこちらから「Aさん、おはよう。」と挨拶をし、「おはよう。」と返してくれたときに、「Aさんが気持ちのいい挨拶をしてくれて先生は嬉しいな。気持ちのいい挨拶をするとみんな喜んでくれるね。」と自発的な挨拶をすることで周りの人は心地良い気持ちや嬉しい気持ちになると意味付けをするようにした。このやりとりを繰り返すことで、自発的な挨拶が増加した。これは、挨拶という行為による他者の心情の変化に注意を向けられるようになったことが推察される。

②体育場面での意味付け

体育の長距離記録会に向けた練習では、中盤で息が上がり少し遅れそうになったため、「先生にもっと近づいて。」と言葉を掛けると、「苦しいよ。2周で終わりがいいよ。」と発言した。そのとき、近くを走っていた担任の教師や普段自分から話し掛けることの多い教師から「Aさん、すごいね！頑張ってるね！」や「いいよ、いいよ！その調子で頑張ろう！」などと励ましの言葉を掛けられ、ペースメーカーの教師に追いつくことができた。追いついたところで、「Aさんが頑張って走っているとそれを見た〇〇先生や△△先生は嬉しくて笑顔になっていたね。Aさんが頑張って走ると先生たちは喜んでくれるんだね。」と意味付けした。すると、「頑張って走ると〇〇先生と△△先生が喜んでくれるね。」と発言し、いつもなら一度遅れてしまうとあきらめてしまうことが多かったが、遅れてもその都度追いつく頑張りを見せた。結果、ペースメーカーの教師と一緒にゴールをして自己記録を更新した。走り終わった後の振り返りでは、「6周頑張って走ると先生たちが喜んでくれるね。」と次時の目標周数を自分で決める姿がみられた。これまでは、長距離走を「苦しくてつらいもの」と捉えていたが、頑張って走ると周りの人が喜んでくれることに気が付き、「苦しくてつらいけど頑張ろう」と長距離走への思いが変化したことが推察される。

③学級活動での変容

前述の日常生活での変容後、学級においては、休んだ仲間の仕事を自ら進んで行ったり、教師から依頼された仕事を快く引き受けたりする姿が増加した。これは、様々な場面において「思いや物事への向き合い方・捉え方」が変化し、生徒Aの内面において「人を助ける」ことの意味や意義への理解が深まり（人を助けることへの意味を見出し）、「人を助ける」ことへの

価値が高まったことが推察される。他者との関係性を通して、子どもが自分の中で意味あるものは何かに気付いていくことの重要性を示唆していると言える。

3. 考察

前述のキャリア・パスポートの作成・活用・更新と、子ども自身の思いや物事への向き合い方・捉え方の変化を促すアプローチ（作業学習の授業づくりと日常生活への汎化）の項からは、具体的な教育実践とそれに伴う事例児の変容から、「自己内対話（子どもが自分と体験をつなげて考え、自分なりに意味あることを見出す（意味付けする）こと＝体験を経験へと昇華させ、自己形成につなげること）」、「思いや願いの認識（子どもが「なりたい・ありたい」などの自分の思いや願い（思いや願いの変容）に気付くこと）」、「自己の成長や学びのつながり・蓄積の実感（子どもが少しずつ良くなっている自分や学ぶことと自己の将来とのつながりを実感すること）」のキャリア発達に必要な3つの要素の重要性を読み取ることができる。これらの実践を踏まえ、キャリア発達支援のポイントを以下4点と結論付けた。

- ・自己内対話への支援（共感的な関わりと対話）
- ・環境要因の後押し（キャリア・パスポート等による見える化と他者との共同保有）
- ・思いや願いの推察と意味付け
- ・子どもの文脈に沿った学習や役割の設定

（1）自己内対話への支援

キャリア発達とは、「内面の成長（思いや物事への向き合い方捉え方の変化）」であり、子ども自身の内面において起こる変化である。他者との関係性を通して、子どもが自分の中で意味あるものは何かに気付いていかなければならない。そのため、環境要因である支援者は、子ども自身が自分と体験（役割）を自分なりにつなげて考え、自分なりに意味あることを見出すことができるように（体験が経験へと昇華されるように）支援することが求められる。本人が見ようとしているもの（こと）、見ているものは何か、また本人が聞こうとしているもの（こと）、聞いているものは何か等、支援者がそのもの（こと）に目を向け、耳を傾け、注意を向ける等の「共感的な関わりと対話」が肝要であると言えるだろう。

（2）環境要因の後押し

前述のように、知的発達に遅れのある子どもたちは、記憶の蓄積や想起の困難さ、事象の抽象化・概念化の困難さ等を抱えている。キャリア発達支援においては、抽象化と概念化の困難さへの支援が必要不可欠である。これは、子ども自身が自分と体験（役割）を自分なりにつなげて考え、自分なりに意味あることを見出すこと、そして、自分なりに意味を見出したことを保持し照合して統合することの両面への支援が必要であることを意味している。どちらの支援に際しても、重

要となることは「見える化」である。子ども自身が自分と体験をつなげて考え、自分なりに意味を見出すには、過去の自分（経験）や今の自分、今から先のすべてを意味する将来の自分（なりたい・ありたいなどの思いや願いをもとにしたあこがれの姿）などと照らし合わせて考えて、意味付けする必要がある。知的発達に遅れのある子どもたちの場合、子ども自身が自分なりに思考するための手掛かりや拠り所となる可視化された具体物、本稿で言えば、価値観リスト（図2～4）やキャリア・パスポート（図5～7）を介して思考し、その具体物や場面・空間を周囲の人（学校で言えば友達や教師、保護者等）と共同保有することにより、過去の自分（経験）との共通点や相違点等が整理され自分の成長を実感したり、今や将来の自分とのつながりを実感したりすることができる。これは、「自分なりの意味付けをするための手掛かりや拠り所としてのキャリア・パスポート等による見える化と他者との共同保有」の重要性を示唆している。

（3）思いや願いの推察と意味付け

知的発達に遅れのある子どもたちは、言語的コミュニケーションにより、自分の思いや願いを言葉で伝えられる子どももいれば、非言語的コミュニケーション（表情やしぐさ等の具体的な表出）により伝えている子どももいる。いずれにしても、子どもの内面には「思いや願い」が存在し、それが生きる・学ぶ等の原動力となり、言動等によって発信されていると言える。環境要因である支援者にとって分かりやすく受信できるときもあれば、分かりにくいときもあり、分かりやすく受信できたとしても、受信した側の主観や受け取り方により、受信者の解釈と発信者の思いや願いとにズレやギャップが生じることも少なくないだろう。いずれにしても、重要なことは、本人が見ようとしているもの（こと）、見ているものは何か、また本人が聞こうとしているもの（こと）、聞いているものは何か等、支援者がそのもの（こと）に目を向け、耳を傾け、注意を向ける等の「共感的な関わりと対話」を行い、その背景にはどのような「思いや願い」があるのか推察し、理解に努め、共感したり、代弁したりして意味付けをすることが求められると言える。子ども自身の日々の生活における言動やリフレクション（振り返り）における対話的なやりとり等の考察を通して、子どもの内面にある思いや願いを深く推察し、学校生活全般において意味付けし、後押し・強化する（子どもの思いや願いが表れている言動に対して意味付けを繰り返す）ことが肝要であると言えるだろう。

（4）子どもの文脈に沿った学習や役割の設定

キャリア発達に必要な要素の1つとして、「自己の成長や学びのつながり・蓄積の実感（子どもが少しずつ良くなっている自分や学ぶことと自己の将来とのつながりを実感すること）」があげられる。しかし、知

的発達に遅れのある子どもたちは、記憶の蓄積や想起の困難さ、事象の抽象化・概念化の困難さ等に伴い、学んだ知識や技能、それに伴う思考・判断・表現等がその場だけの限定的になったり、断片的になったりすることが多く、自分で学習と学習をつなげたり、自分と学習をつなげて考えたりすることが難しい場合が多い。そのため、学校生活においては、子どもたちが学習を「自分事や自分たち事」として捉えながら進めることが重要である。

知的障害教育においては、指導の形態として、「教科別の指導」と「各教科等を合わせた指導」の2つの形態により指導をすることができる。「いつ」「何を」教えるのかについては、学習指導要領に示されているとおりであるが、「どのように教えるか」を工夫することができると言えるだろう。キャリア発達の観点から言えば、子どもたちの知的発達の水準によってどちらの形態で指導していくことが望ましいのか（どちらの形態で指導した方が自分事・自分たち事となりやすいのか）を考慮することが重要であると言える。

また、前述の子ども自身の思いや物事への向き合い方・捉え方の変化を促すアプローチ（作業学習の授業づくりと日常生活への汎化）の項で紹介したように、子ども一人一人のこれまでの発達（多様な人・もの・こととの相互作用と統合を通じて本人が意味を見出していたり、納得感があったりすること・もの）とこれからの発達（教師などの周囲の人が本人に近接的に期待する姿）を踏まえた実態把握を行う必要がある。加えて、授業づくりとして、以下4点がポイントである。

- ・子ども自身が「できた・分かった」を実感すること（学びの実感）
- ・「できた・分かった」こと・ものを継続し積み重ねること（学びの蓄積）
- ・「できた・分かった」や、子どもが今「意味を見出していること・ものや納得感のあること・もの」（好きや得意等の強み）を学習活動に生かすこと（学びのつながり）
- ・それぞれの子どもの「できた・分かった」や子どもが今「意味を見出していること・ものや納得感のあること・もの」を生かした役割を設定し、他者と協働的に学習課題を解決すること（個別最適な学びと協働的な学び）

知的発達に遅れがあろうがなかろうが、人にとっての「学び」とは、その人自身にとって「意味や意義を見出していること・もの」であり「納得感のあること・もの」であると言える。それらのこと・ものは、意味・意義理解の深まり及び納得感の高まりによってその人自身の「強み（コンピタンス）」となり、自己形成へとつながる。自己形成につながったこと・ものはその人自身の「思いや願い」へとつながり、その思い

や願いをもとにして日々の生活の様々な物事に向き合う。人は自身の内面においてこのようなサイクルを繰り返し、「自分らしさ」を広げたり、深めたりしながら人生を歩んでいく。まさに、自分らしさをアップデートし、自分を形づくり続けるのである。

V まとめと今後の展望

前項の考察を踏まえ、知的障害教育におけるキャリア発達支援の方向性とこれからの展望について、筆者の考えを述べる。

1. キャリア発達支援の4つのポイントと相互作用

前述のようにキャリア発達支援のポイントを自己内対話への支援（共感的な関わりと対話）、環境要因の後押し（キャリア・パスポート等による見える化と他者との共同保有）、思いや願いの推察と意味付け（内面にある思いや願いの深い推察と生活全般における意味付け・後押し・強化）、子どもの文脈に沿った学習や役割の設定（自分事と自分たち事の学び）の4つと結論付けた。これらの4つは、環境要因としての支援者の「姿勢」と「関わりの工夫」を意味している。また、それぞれが独立しているものではなく、相互に関連し合い、相互作用によりキャリア発達を支えていると捉えることが肝要である。（図10）キャリア発達支援のポイントの相互作用により、子どもたちのキャリア発達を支え、他者との関係性を通して子どもが自分の中で意味あるものは何かに気付いていくことができるよう、今後も教育実践を蓄積していくものとする。

2. キャリア・パスポートのブラッシュアップと多様な他者との「思いや願い」の共同保有

繰り返しになるが、知的発達に遅れのある子どもたちは、記憶の蓄積や想起の困難さ、事象の抽象化・概念化の困難さ等を抱えている。キャリア発達支援においては、抽象化と概念化の困難さへの支援が必要不可欠であり、子ども自身が自分と体験（役割）を自分なりにつなげて考え、自分なりに意味あることを見出すこと、そして、自分なりに意味を見出したことを保持し照合して統合することの両面への支援の必要性を意味している。今後、本稿のサポートブック（キャリア・パスポート）が、より一人一人の子どもの発達段階を踏まえたものとなり、文字通り「子ども自身が自分なりに思考するための手掛かりや拠り所」となるよう、ブラッシュアップを図る必要がある。

また、教師一人一人の「状況・心情・背景・展望」の4つの視点を意識した対話的スキルの向上を図るとともに、サポートブック（キャリア・パスポート）を活用した仲間同士の対話場面の設定、保護者面談時等への活用等、多様な他者との「思いや願い」の共同保有を促すことで、子どもが少しずつ良くなっている自分や学ぶことと自己の将来とのつながりを実感し、自身の内面にある「なりたい・ありたい」などの思いや

願い（思いや願いの変容）への気づきを促すことができるよう取組を強化していくものとする。

3. 終わりに

本稿の教育実践を振り返り、筆者は、実践に関わった子どもたち一人一人の自分らしさのアップデートが進んでいることを実感している。梶田（2007）は、『教育の最終的な眼目は子どもの内面を育てていくことであり、子ども自身が自分の内面にあるものをよりどころとして考え、判断し、生きていくようになることである。（中略）一番大事なのは、何によって気持ちが動くようになるのか、何をどのように感じるようになるのか、何をどのように判断するようになるのか、どのような内的促しに導かれて生きていくようになるのか、ということである。（中略）内面にその子なりの思いとかこだわりが、その子なりの判断力とか決断力が育たなければならないのである。そして、その子なりのエネルギー、あるいはその子なりの時間展望や将来展望が育たなければならないのである。これこそ、子どもを人間として本当に育てていこうとするときに一番のポイントになっていく点ではないだろうか。（引用文）』と述べている。（梶田, 2007）長期的な視点を持ち、子どもたち一人一人の「人生における役割、環境、出来事の相互作用と統合を通じて、生涯にわたり自分らしさをアップデートし、自分を形づくり続けること」、すなわち、子ども一人一人の「自分づくり」を支えていくことができるよう、今後も教育実践を継続していきたいと考える。

謝辞

本教育実践に御助言をいただいた、静岡大学教育学部の香野毅先生と石川慶和先生に感謝をいたします。

（引用文献）

- 菊池武剋（2012）教育・心理 特集：この学問の生成と発展（日本労働研究雑誌 No. 621 2012年4月 P50～53）
- 渡辺三枝子編著（2007）新版キャリアの心理学～キャリア支援への発達のアプローチ（ナカニシヤ出版）
- 岩佐恭平、矢島渚人、藪奈緒、稲葉彩里沙、石川慶和（2022）知的障害教育におけるキャリア発達を促す職業科の実践～体験の抽象化と自己形成～（静岡大学教育学部教育実践総合センター紀要）
- 岩佐恭平（2024）知的障害教育における一人一人の自分づくりを支えるライフキャリアの視点を踏まえた発達支援（静岡大学教育学部教育実践総合センター紀要）
- 文部科学省（2017）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領
- 菊地一文監修、全国特別支援学校知的障害教育校長会編著（2021）知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイン～本人の「思い」や「願い」を踏まえた「深い学び」の実現に向けて～（ジアース教育新社）
- 梶田叡一著（2007）教育評価入門～学びと育ちの確かめのために～（協同出版）

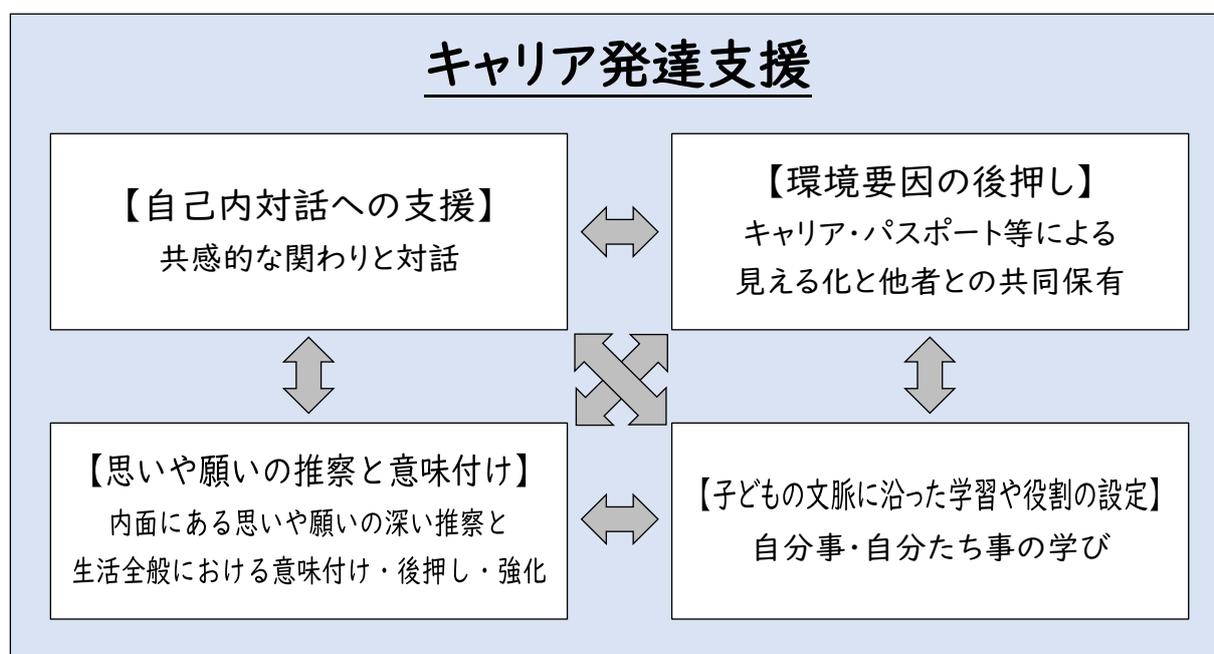


図 10 知的障害教育におけるキャリア発達支援のポイントと相互作用