

# 知的障害教育における 「本人の願い」を大切にしたキャリア教育

—A特別支援学校の「個別の教育支援計画」の活用と「自己選択」支援の実践を通して—

桐原 真\* 米田 宏樹\*\*

「本人の願い」を大切にしたキャリア教育推進のために、個別の教育支援計画に「本人の願い」欄を設けているA特別支援学校の「個別の教育支援計画」の「本人の願い」等の記述内容の実態分析（研究1）と、A特別支援学校の「キャリア発達目標」のうち「（自己）選択」の段階ごとの児童生徒の実態と支援の関連の検討（研究2）の2つを目的とした。研究1は、「本人の願い」の要素を17個に分類し、3学年ごとのブロックで、要素の特性や関係性を考察した。研究2は、「（自己）選択」についてA校教員の実践から、実態や支援の要点をまとめた。その結果、「本人の願い」を大切にしたキャリア教育推進には、願いの丁寧な読み取りと、年齢段階やキャリア発達段階との関連づけが有効と考えられた。

キーワード：キャリア教育 キャリア発達 個別の教育支援計画 本人の願い 自己選択・決定

## I 問題の所在と目的

全国特別支援学校知的障害教育校長会（2013）は、キャリア教育を推進する上で、ワークキャリアに加え、ライフキャリアの視点と「本人の願い」を重視する必要性を指摘している。ライフキャリアでは、職業的役割に加え、「市民」「家庭人」等多様な役割との関係で「キャリア」を捉える。

「本人の願い」には、これまでの経験や自分を活かした今現在の自己決定と、将来の「なりたい」自分の2つがある（全国特別支援学校知的障害教育校長会、2013）。

自己決定とは、本来、結果責任を伴うものであるが、この自己決定能力は、日常生活や学校生活における日々の自己選択とその後が生じる結果の理解と受容との積み重ねによって形成されていくものである。自己決定、すなわち、より自律性に基づく動機づけが、積極的・自律的な行動へとつながることが指摘されており（川島・渡辺、2010）、「願い」（現在の自己決定）を実現するための小さな自己選択とその結果の受容、振り返り等の積み重ねが自己理解につながり、将来の自分の役割を考えたり、選択したりして、ライフキャリアを充実させていく「なりたい自分」としての「願い」の実現につながると考えられる。

知的障害のある児童生徒は、これまでの失敗経験等から自己肯定感が低く、願いをもてずにいることが少なくない。このため、より自分らしい「願い」をもち、その実現に向かって進めるようになるため

には、教え込みではない本人主体の取り組みを支援する教育が重要であるといわれており（全国特別支援学校知的障害教育校長会、2013）、この点からも、「本人の願い」を大切にした教育を具現化する手段として、自己選択・自己決定を支援する指導の実現が望まれる。

さらに、現在、「合理的配慮の提供」に際して、障害のある本人からの「意思の表明」が重要な事項となっている。自己選択による小さな願いの実現を支援する指導の積み重ねは、「意思表明をすることの自由や権利」を知的障害のある児童生徒に学習してもらうための手段ともなるものであろう。

ところで、児童生徒「本人の願い」を内容の一部に取り上げているものとして、特別支援学校が作成する「個別の教育支援計画」があげられる。「個別の教育支援計画」は、障害のある児童生徒の一人一人のニーズを把握し、乳幼児期から学校卒業後まで通じて一貫した的確な支援を行うことを目的に作成される教育計画である。この計画の作成手順は、①障害のある児童生徒の実態把握、②実態に即した指導目標の設定、③具体的な教育的支援内容の明確化、④評価、と示されている（文部科学省、2003）。この作成手順にある「障害のある児童生徒の実態把握」に関して、全国特別支援学校知的障害教育校長会（2010）は、「基礎情報」「対象児の状態」「成育歴・相談歴」「保護者・本人の願い」等を把握するものとしている。

「個別の教育支援計画」を活用したキャリア教育の

\* 茨城県立伊奈特別支援学校 \*\* 筑波大学人間系

実践には、京都市立白河総合支援学校のキャリアプランや、三重大学教育学部附属特別支援学校のPATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope 希望に満ちたもう一つの未来の計画) を活用した個別の教育支援計画づくり等がある(全国特別支援学校知的障害教育校長会, 2013)。また、「本人の願い」をどのような手続きのもとで明確にし、かつ個別の教育支援計画や個別の指導計画に関連づけて、教育実践につなげていくのかについても検討が試みられるようになってきている(飯島, 2012)。

そこで本研究では、「本人の願い」を大切にしたいキャリア教育推進のために、個別の教育支援計画に「本人の願い」欄を設けているB県立A特別支援学校<sup>1)</sup>の「個別の教育支援計画」の「本人の願い」等の記述内容の実態分析(研究1)と、A特別支援学校の「キャリア発達目標」のうち「(自己)選択」の段階ごとの児童生徒の実態と支援の関連の検討(研究2)の2つを目的とした。

上述の通り、自己選択の能力を育てることが、児童生徒が現在と将来の「本人の願い」をより確かなものにするために重要なことであると考えているため、A特別支援学校の「個別の教育支援計画」の記述の分析と「自己選択」の指導実践とを分析することとした。

## Ⅱ A特別支援学校の「個別の教育支援計画」の「本人の願い」等の記述内容の実態分析(研究1)

### 1 方法

A特別支援学校の平成26年度の在籍者を対象に、個別の教育支援計画(平成17年度～平成26年度間の937件)に含まれる「本人の願い」及び「悩み」の記述2385個について、KJ法を参考に分類した(Table 1参照)。「個別の教育支援計画」からの記述の抽出は、筆頭著者がA特別支援学校内で行い、記述の分類は筆頭著者と小学校教員1名の2名で実施した。最終的には、この分類結果について、著者2名と協力の得られた知的障害教育を主に学んでいる大学生2名・大学院生2名の6名によって、その妥当性が討議され、最終調整がなされた。

さらに、無記入を含めて分類された17種類の要素について、個別の教育支援計画における要素の記述数(割合)を算出した。具体的には、小学部1年から高等部3年までの12年間を3年ごとに区切った4つのブロック(小低, 小高, 中, 高)の別に、無記入を含めた17種類の要素について、要素の割合(要素の合計数(Table 1参照) / 個別の教育支援計画の合計数(Table 2参照) × 100)を算出した。さらに、主立った要素について、個別の教育支援計画に記述される要素の割合の3年ごとのブロック別比較や、具体的記述の分析・整理を行った。

Table 1 3年ごとのブロック別における「本人の願い」「悩み」を構成する要素の合計数

17種類の要素の学部別合計数	小低	小高	中	高	総計
やりたいこと, 好きなこと, 趣味がある	265	219	196	96	776
仕事に関すること	37	66	91	96	290
頑張りたい・できるようにになりたいこと	40	50	74	83	247
友だちに関すること	47	46	76	73	242
受容してほしい思い	56	28	25	14	123
コミュニケーション・かかわり・やりとりに関すること	22	14	22	20	78
余暇に関する悩み	0	9	24	31	64
身体・健康面等に関すること	25	11	15	12	63
苦手・嫌いなものがある	16	18	8	15	57
気持ちコントロールが難しい, こだわり, 自傷など	24	19	7	3	53
卒業後の夢・希望	3	8	15	26	52
関わらないでほしい, そっとしておいてほしいという思い	17	16	11	6	50
お金, モノなどに関すること	5	8	16	19	48
学校に関すること	12	10	3	8	33
食事に関すること	10	7	3	0	20
服装・髪型・部屋など	2	2	2	0	6
無記入	81	62	77	37	257

**Table2 3年ごとのブロック別個別の教育支援計画の合計数**

個別の教育支援計画の合計数	小低	小高	中	高
	255	236	268	178

また、無記入を除く16種類の「願い」の要素の記述の中には、主体的な見通しの持てる「願い」の記述もあれば、どのように自分が学び行動していくのかまでは見通せないような「悩み」の段階を「願い」として記述しているものもあったことから、これらの記述を、「願いと思われるもの」「悩みとも願いともとれるもの」「悩みと思われるもの」の3つに分類し、構成要素ごとに分析した。

## 2 倫理的配慮

A特別支援学校の「個別の教育支援計画」の研究利用に際し、A特別支援学校長に依頼し同意を得た上で、全職員に対して、研究内容について説明する文書を配付し、児童生徒ならびに教員個人が特定されないことがない形でデータ処理されることを確認した上で協力を得た。

## 3 結果と考察

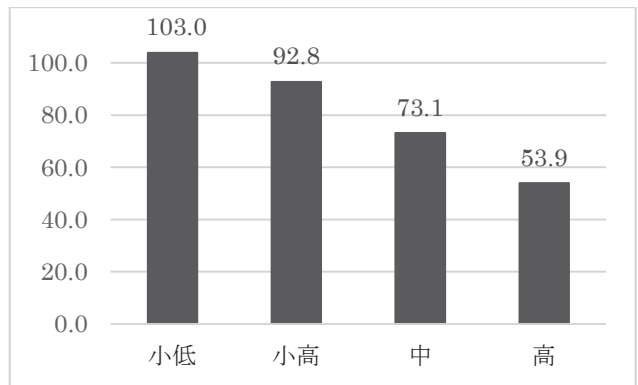
無記入を除く構成要素のうち、学校全体の記述合計数が100以上であった上位5つの要素を主だった構成要素とした。以下、(1)～(5)が主だった構成要素の検討結果である。(6)では、「願い」と「悩み」の検討結果を示している。

### (1) 「やりたいこと、好きなこと、趣味に関すること」について

17要素中、突出して多かった要素は、「やりたいこと、好きなこと、趣味に関すること」であった(776個、要素全体の31.6%)。

この「やりたいこと、好きなこと、趣味に関すること」の要素は、学年、学部が上がるにつれて、個別の教育支援計画に記述される割合は低くなっていくと捉えられる (Fig.1)。

小学部段階では、ほぼすべての児童が、「やりたいこと、好きなこと、趣味に関すること」に関する願いをもち、それが個別の教育支援計画に記述されていることになる。中学部、高等部と学部が上がるにつれて、記述数の割合は下がっていくが、下がった状態の高等部で53.9%の記述数(割合)というのは、他の要素では見られない高さである点は留意しておきたい。



**Fig.1 「やりたいこと、好きなこと、趣味がある」に関するブロックごとの記述 (%)**

(\*) 100%を上回っているのは、1個の個別の教育支援計画に、複数の願いや悩みが記述されている場合があるためである。この場合、平均すると、1個の個別の教育支援計画に1.03個程度の「やりたいこと、好きなこと、趣味に関する」願いが記述されているという意味である。

「外出したい・出かけたい」「パソコンをしたい」「体を動かしたい(スポーツをしたい)」「プールで遊びたい・水遊びをしたい」等の各部を越えて高い割合で記述されている事柄も見られた。これらの事柄は、学部間を関連づけて継続的に取り組むことで、他の学習活動への意欲を喚起したり、卒業後の余暇につなげたりしていくこともできるかと思われる。

普段の生活場面の中で、児童・生徒が自らの動機づけで活動しているのはどのような時か、どのような対象(課題)とかかわっているときか、その時の本人の表情や動き等から、本人の心理状態(「かかわりたい」「やろう」とする意欲等)を捉えることを意識することが大切である。

小学部段階でのみ高い割合を示す記述(「外で遊びたい・外に出たい」「遊びたい」)は、小学部段階での願いであると同時にニーズであるとも捉え、十分に願いを満たせる環境を用意していくことが望ましいと考える。また、「遊びたい」という気持ちを、他の活動に関連づけることで、意欲を引き出していくことができると考える。

「やりたいこと、好きなこと、趣味に関すること」の要素を充実させることは、「余暇に関すること」の要素にも関連すると思われる。年齢段階にもよるが、今が楽しいだけではなく、余暇活動の充実や、将来へのつながりも意識して、活動を深めていけるとよい。

「余暇に関すること」の要素(64個、要素全体の2.6%)の具体的記述をみると、「休日、暇である(やることがない)」「休日友だちと遊びたい」「帰宅後の時間、やることがない」が上位を占めている。

学部が上がるにつれて、この要素の記述数の割合も上がっていく。この要素は、願いというより悩みの意味合いが強い。

この問題を解決するために、上記の「やりたいこと、好きなこと、趣味に関すること」を充実させることは大切ではあるが、それだけでは問題の解決には至らないと思われる。「休日や帰宅後にやることがない」のであれば、休日や放課後をどのように過ごしたいのか、過ごすべきなのか、過ごすために本人がすべきこと、過ごすために必要な支援は何なのか、どのように支援を求めるのか等、本人を中心に、考える機会があるとよい。児童・生徒によっては、「やりたいこと、好きなこと、趣味に関すること」だけやって過ごすのがよいのか、「頑張りたい・できるようになりたいこと」のために時間を使うのか、時間の使い方や支援内容の計画をも含む学習である。また、実際に計画通り実行できたかを振り返ることにより、余暇に関する悩みを自分で管理、解決する力を形成していけるとよい。

同時に、保護者の理解・協力も必要な領域である。普段から情報を共有することが望ましい。

## (2) 「仕事に関すること」について

続いて「仕事に関すること」の要素が多かった(290個、要素全体の11.8%)。この「仕事に関すること」の要素は、学年、学部が上がるにつれて、個別の教育支援計画に記述される割合が高くなっていく(Fig.2)。

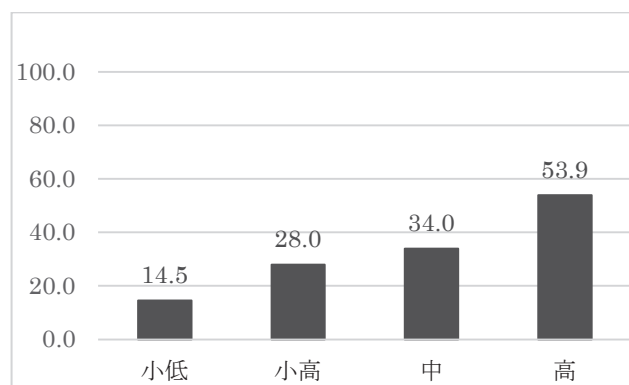


Fig.2 「仕事に関すること」に関するブロックごとの記述 (%)

具体的記述の中で、学年が上がるにつれて個別の教育支援計画に記述される割合が上がる傾向があったものは、記述総数が多かったものでは、「パン屋」「ケーキ屋」「パティシエ」「ウェ이터・ウェイトレス」「スーパーなどのレジ打ち」「パソコン関係の仕

事」「高齢者や子ども、病人の世話をする仕事」等があった。「あこがれ、希望」に対する「今現在の自分」の認識、すなわち自己理解が不十分でもある場合もあるので、対象への働きかけを通したり、振り返りをしたりする機会や場を設定していくことが望ましいと考える。

高等部に上がると記述される割合が下がる傾向があったものは、「バス・電車・トラック・ショベルカー等の運転手」「救急救命士」「消防士」「警察」等であった。これらのあこがれ、希望については、「なれない」と決めつけることなく、子どもの年齢段階に合わせて、あこがれを共有する視点も大切にしたい。

小学部、中学部では「ママになりたい」「AKBに入りたい」というような漠然としたあこがれがみられた。漠然としてはいるが、自分と対象の関係や、対象へのかかわり方を考えるための機会とも捉えられる。年齢段階にもよるが、支援者があこがれを共通理解(共有しなくてもよいが)し、児童生徒が考えを深めていけるように支援することで、新たな自分に気づく等、自己理解の促進につなげていけると思われる。また同時に、身近な働く人や職場等の様子を意識的に情報提供したり、見学・体験の機会を設けたりすることは、具体的な職業のイメージが深まったり、新たなあこがれ、希望をもったりすることに寄与すると考える。

## (3) 「頑張りたい・できるようになりたいこと」について

「頑張りたい・できるようになりたいこと」は247個(要素全体の10.0%)あった。この要素は、学年、学部が上がるにつれて、個別の教育支援計画に記述される割合が高くなっていく(Fig.3)。

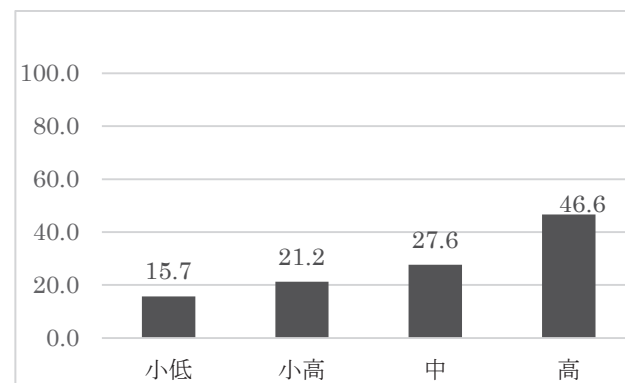


Fig.3 「頑張りたい・できるようになりたいこと」に関するブロックごとの記述 (%)

これらの願いは、例えば、学期ごとに児童生徒が

設定する「学期の個人目標」等と関連づけることができる。目標設定や方法をより具体的に、分かりやすく立てて、評価も児童生徒本人が継続的に積み重ねていけるようにすることで、児童生徒本人がコンピテンシーの向上を実感することにつながると思われる。

また、児童生徒によっては、目標達成のための方法や、時間をどのように使っていくか、支援をどのように求めるか等を自分で考えることが重要である。

#### (4) 「友だちに関すること」及び「コミュニケーション・やりとり・かかわりに関すること」について

「友だちに関すること」の要素は、242個（要素全体の9.8%）あった。学年、学部が上がるごとに、個別の教育支援計画に「友だちに関すること」を記述する割合も上昇している（Fig.4）。

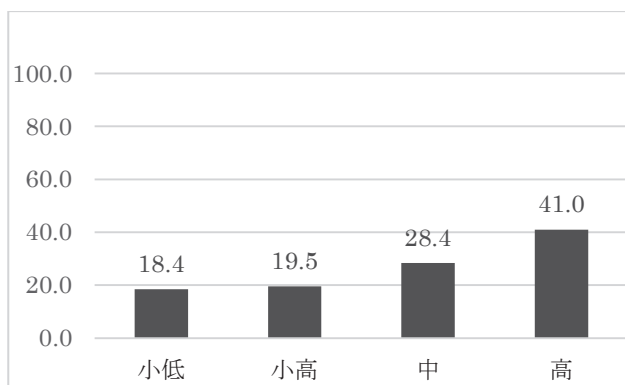


Fig. 4 「友達に関すること」に関するブロックごとの記述 (%)

この中で、小学部、中学部、高等部共に高い割合だった要素が、「友だちと遊びたい」「友だちが欲しい（話がしたい）」「家の近所で遊べる友だちがほしい」であった。

小学部、中学部は、この3つが突出しているのに対し、高等部は、加えて「休日に友だちと遊びたい（出かけた）」「友だちとうまくやりとりしたい」「趣味の合う友だちが欲しい」等、友だちに関する願いも多様化している。

かかわり合う楽しさを存分に味わったり、かかわり方のスキルを学んだりできるように、子ども同士をつなぐ環境を設定していきたい。また、高等部での願いが多様化しているので、相手のことを知ったり、自分のことを伝えたりする方法の習得も必要である。

また、学校外での友だちとのかかわりについては、余暇に関することと同様に、本人だけでは取り組み

が難しく、家庭との連携、保護者の理解、協力が必要な場合もある。本人が、その願いを叶えるために、誰にどのような支援を求めればよいのか、考える機会があるとよい。

保護者とは、本人の願い、目標や方針等についても共通理解しておきたい。

併せて、「コミュニケーション・やりとり・かかわりに関すること」の要素（78個、要素全体の3.2%）も見ると、具体的な内容としては、どの学部も「伝えたい（伝わらない）」「うまく話せない」が高い割合であった。学部が上がるにつれて、「分かるように伝えてほしい」「うまくかかわれない（人とのやりとりが苦手である）」も高い割合になっていく。かかわり方のスキルを習得できる環境を設け、成功体験をもてるように支援していけるとよい。

#### (5) 「受容してほしい思い」について

「受容してほしい思い」の要素は123個（要素全体の5.0%）であった。学年や学部が上がるにつれて、個別の教育支援計画に記述される割合は低くなっていく（Fig.5）。

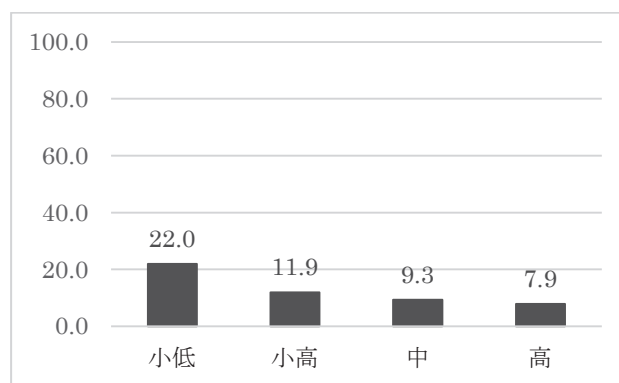


Fig.5 「受容してほしい思い」に関するブロックごとの記述 (%)

具体的な内容としては、「気持ちを分かってほしい」「話を聞いてほしい」「（私を）見てほしい、構ってほしい、相手にしてほしい」という記述が、どの学部も高かった。

特に小学部低学年においては、他の要素と比べても、高い割合の願いである。教員主導の指導だけでなく、本人の心の声を受け止め、共感する姿勢を大切にしたい。

#### (6) 「願い」なのか「悩み」なのかの分類及び分析

無記入を除く16種類の「願い」の要素の記述の中には、主体的な見通しの持てる「願い」の記述もあれば、どのように自分が学び行動していくのかま

では見通せないような「悩み」の段階を「願い」として記述しているものもあった。そこで、これらの記述を、「願いと思われるもの」「悩みとも願いとも

とれるもの」「悩みと思われるもの」の3つに分類し、それぞれの構成をまとめたものがTable3である。

Table3 16種類（無記入を除く）の要素の「悩み」「悩みと願い」「願い」の分類

願いや悩みを構成する要素	悩みと思われるもの (%)	悩みとも願いともとれるもの (%)	願いと思われるもの (%)
苦手・嫌いなものがある	100.0	0.0	0.0
コミュニケーション・かかわり・やりとりに関すること	100.0	0.0	0.0
気持ちコントロールが難しい、こだわり、自傷など	100.0	0.0	0.0
関わらないでほしい、そっとしておいてほしいという思い	100.0	0.0	0.0
余暇に関すること	92.2	7.8	0.0
身体・健康面等に関すること	88.9	11.1	0.0
友だちに関すること	6.2	93.8	0.0
受容してほしい思い	62.6	30.1	7.3
食事に関すること	60.0	0.0	40.0
お金、モノなどに関すること	0.0	37.5	62.5
学校に関すること	24.2	9.1	66.7
頑張りたい・できるようになりたいこと	7.7	15.8	76.5
卒業後の夢・希望	0.0	3.8	96.2
仕事に関すること	0.0	1.4	98.6
やりたいこと、好きなこと、趣味がある	0.0	0.0	100.0
服装・髪型・部屋など	0.0	0.0	100.0

個別の教育支援計画における悩みと願いの占める割合（要素/教育支援計画数）は、学部によって大きな差は見られず、「悩みと思われるもの」が2割程度、「悩みとも願いともとれるもの」も2割程度、「願いと思われるもの」が6割程度となっている。

だが、悩みの具体的記述については、小学部では、「受容してほしい思い」「コミュニケーション・かかわり・やりとりに関すること」「気持ちコントロールが難しい、こだわり、自傷など」等が悩みの上位であるのに対し、中学部、高等部と学部が上がるにつれて、「余暇に関すること」が悩みの中心になっていく。年齢段階に応じた、そして年齢段階を見越した支援を行っていく上で、留意しておきたい。

悩みの課題だと、対象そのものを本人が嫌っていたり、かかると不快の情動を喚起したりする場合は多いと思われる。本人の「かかわろう」「やってみよう」「やりたい」という意欲が委縮しがちである。

支援者は課題について「生活そのものをさまたげるものかどうか」「解決策があるかどうか」という視点で支援の方向性を探ると同時に、本人に「解決したい」「何とかしたい」（裏を返せば、本人の「かかわろう」「やってみよう」「やりたい」という意欲）という思いがあるのかにも着目すべきである。意欲の芽が出るように支援を行い、悩みの表現もポジ

ティブな解釈が可能か探っていきたい。そうすることで、本人の課題に対する意識を、悩みから願いへと変化させていくことが望まれる。

### Ⅲ キャリア発達目標「(自己)選択」の段階ごとの子どもの実態と支援の関連について（研究2）

#### 1 方法

A特別支援学校で用いている「キャリア発達段階表」の「(自己)選択」のキャリア発達目標に関して、A特別支援学校教員へのアンケート調査を行った。アンケートでは、教員が今年度行った指導（授業時間における指導、教育活動全体を含む指導）で、子どもの「(自己)選択」の力を伸ばせたのではないかと思えたかかわりについて記述してもらい、42人（回収率40%）から回答を得た。かかわりについて記述してもらったと同時に、そのかかわりが、「(自己)選択」のキャリア発達目標と関連があるかを選択してもらった（複数回答可）。「(自己)選択」の13段階について、アンケートの回答から子どもの実態と支援の要点、「本人の願い」との関連をまとめた。

#### 2 倫理的配慮について

アンケート調査実施に際して、A特別支援学校長に依頼し同意を得た上で、全職員に対して、研究内

容について説明する文書とともにアンケート用紙を配付した。アンケートの提出は任意であり、提出をもって、調査への協力の同意とした。

### 3 結果と考察

Table4 は、小低、小高、中、高のそれぞれのブ

ロックごとに、アンケートで回答された「(自己) 選択」のキャリア発達目標の合計数を、回答者数で割り、100を掛けたものである。すなわち、3年間のブロックごとのキャリア発達目標を含む実践の報告率である。

Table4 3年ごとのブロック別キャリア発達目標を含む実践の報告率

「(自己) 選択」のキャリア発達目標	小低	小高	中	高
①自分の好きなものを選ぶことができる。	50.0	14.3	14.3	11.8
②好きな遊びや活動を見つけ、進んで取り組む。	25.0	0.0	14.3	11.8
③好きな遊びや活動を選択し、決められた時間取り組む。	50.0	42.9	7.1	5.9
④自分がやりたい仕事（係活動、お手伝い等）を選ぶ。	25.0	14.3	14.3	11.8
⑤自分がやりたい仕事、やれそうな仕事（課題、活動）を選んで取り組む。	0.0	14.3	42.9	17.6
⑥自分のやりたいことを選び、進んで取り組む。	0.0	28.6	35.7	29.4
⑦選択結果を受容し、決定に伴う責任を果たす。	0.0	14.3	21.4	5.9
⑧実習を通して、将来やりたい仕事を考える。	0.0	0.0	0.0	11.8
⑨自己の個性や興味・関心等に基づいて、よりよい選択をしようとする。	0.0	0.0	0.0	5.9
⑩卒業後の進路先を選ぶことができる。	0.0	0.0	0.0	11.8
⑪選択の意味や判断、決定の過程、結果には責任が伴うことを理解する。	0.0	0.0	0.0	5.9
⑫実習等の経験を基に、自分の意思と責任で主体的に進路を選択する。	0.0	0.0	0.0	11.8
⑬選択の基準となる自分なりの価値観・勤労観をもつ。	0.0	0.0	0.0	5.9

これをみると、傾向としては、学部が上がるにつれて、報告される「(自己) 選択」のキャリア発達目標の幅が広がっていくのが分かる。以下に、具体的にそれぞれのキャリア発達目標における取り組みを紹介する。

#### (1) 「①自分の好きなものを選ぶことができる」

児童生徒の実態としては「嫌なことは目を閉じて、体をかたくしている」などの回答のように、自分ができる、分かる、面白いと感じられる範囲が狭く限られており、範囲外の環境は未知であり、不安や恐怖の対象でしかないような捉え方が多かった。

それに対する教師のかかわり方は、「(本人が) 手に取ったカードを「○○だね～」と共感して返した」「学習場所を強制せずに、本人の気持ちが向く場所から始めた」等のように、未知の環境に無理に引っ張り出すのではなく、本人の気持ちを尊重しながら、既知の環境の中で、未知の環境を少しずつ提示し、共に環境間を行き来しながら、子どもの思いを言語化、共感している支援が多く報告されていた。

#### (2) 「②好きな遊びや活動を見つけ、進んで取り組む」

児童生徒の実態としては、①と似通っていて、自分の既知の環境にとどまりがちな様子の記述が多い。教師のかかわりに関しては「寄り添って織物を教

えた。糸の色を本人の好きな色も含めて選択させた。楽しく作業できる雰囲気を中心に掛ける、無理強いわせず、本人の意思に寄り添った」「CD ラジカセで音楽を聴くこと以外の過ごし方を勧めた」等、未知のものに関して、本人が興味・関心をもちそうなものを積極的に提示し、共にその環境とかがわっていく報告が多かった。児童生徒の実態に応じて、未知の環境を提示する度合いを調節しているように捉えられた。

#### (3) 「③好きな遊びや活動を選択し、決められた時間取り組む」

児童生徒の実態としては「掃除が嫌いでなかなか行動できない」等、未知のことに対する不安というよりは、既知のものであっても、活動そのものへの興味関心の低下、失敗経験からくる活動への消極性、枠にはめられない活動への苦手意識等が多く報告されていた。

これに対する教師のかかわりとしては、「活動を複数回設定した」「複数の選択肢を準備した」等のように、環境とのかかわりを無理強いするのではなく、かかわりを繰り返し設定したり、かかわり方の選択肢を提示したりすることが挙げられる。また、かかわり方によって、どのようなメリット、結果が期待できるのかをシミュレート・体験し、そして共感的姿勢で励ます等、環境への多方面からの粘り強い働

きかけを促すような支援の報告が多かった。

#### (4) 「④自分がやりたい仕事（係活動、お手伝い等）を選ぶ」

児童生徒の実態については、「やりたいこと、苦手なことがはっきりしている」等、既知の環境においては、自分の得意なことや苦手なことに関する自己理解、友だちに対する意識、自分の気持ちや自分の環境へのかかわり方の認知や表出が可能という報告が多かった。

これに対する教師の支援は、「頑張っしてほしいこと（集合、整列、姿勢、完食等）を本人が選択できるカードを用意した」等、苦手なことも含めた環境に対し、強みを生かしたかかわり方を促したり、かわるもの（何を頑張るか）の選択肢を提示したり、かわる手段や手順、方法を明確に提示する等、より自分で環境と相対することを促す支援の報告が多くなっていく。

#### (5) 「⑤自分がやりたい仕事、やれそうな仕事（課題、活動）を選んで取り組む」

児童生徒の実態としては、「概ね話の内容等は理解できるが、好き嫌いがあつたり、聞かれた質問等に対応することが難しかったりする」等、自分が得意とする環境へのかかわりには、ある程度の自信があり、その自信が意欲につながっているが、環境が変わると力を発揮できなかつたり、環境と自分の関係を正しく把握できていなかつたりする報告があげられている。

教師の支援としては、選択肢をたくさん用意した、という回答が複数あつた。選択肢がたくさんあることで、自分の気持ちに折り合いをつけ、環境と向かい合えるようになった、という報告があつた。出来高や、友だちの取り組みの様子等から、未知を含む環境と自分との関係に関して気づきを促す支援が特徴と思われる。

#### (6) 「⑥自分のやりたいことを選び、進んで取り組む」

児童生徒の実態としては「一人で準備、片づけをしようとする」「教師の指示待ちが多い」等、環境へのかかわり方も、「一人ではなく協力して」や「自分で考えて判断して」「目的に対して、今すべきことをする」というように求められるものもより高度になっていくことがうかがえる。

支援内容としては、「友だちの献立係の様子を見せて、やり方が分かるようにした」「1学期は時間がか

かっても待つ姿勢を取った」等、友だちの取り組みをモデルにした行動支援、本人、本人たちでの意思決定の場の設定、自分で行動を進めていけるような環境設定等が行われている。環境に対するかかわり方を自己決定するように促す視点が出てくる。

#### (7) 「⑦選択結果を受容し、決定に伴う責任を果たす」

児童生徒の実態としては、「覚えることに時間はかかるが、一度覚えると丁寧にできる」「新しいことや未経験のことに挑戦するのが苦手で、届け物の用事も緊張してしまう（が取り組める）」等、得意なこと、苦手なことがはっきりしていて、苦手なことにもかかわっていこうとする力が備わっていると感じられる。

教師の支援としては、「『やる、やらない』の2択で選ばせた」等、自己決定と生じる結果の関係性への着目を促している。「2択」というのは、自分の行動の違いによって、異なる結果が生じることを本人が考えた上での2択である。環境にかかわるか、かわらないか、や、かかわり方についての自己決定に関して、結果を考えさせる支援を行っている。

また、自己決定したことに関して、本人が無理をすることなく行動を遂行できるような支援や、行動を遂行できたときに賞賛する視点が大切であることがうかがえる。

#### (8) 「⑧実習を通して将来やりたい仕事を考える」

生徒の実態としては、「清掃が好き。清掃の仕事に就きたいとの希望」等、進路に関して、ある程度明確な希望をもっている報告が挙げられた。

教師の支援としては、「実習をすることができたこと」「比較をすることができたこと」「生徒がやりたい、就きたいと思っている仕事を試すことができたこと」「自力通学になって、現場実習で企業へ行くのか、これまでのように送迎で福祉に行くのかを考える機会をもったこと」「自転車に乗ることにあまり慣れていないため、練習等は消極的であったが、企業で実習をしたいと決めてからは、家庭での練習も頑張るようになった」等が挙げられた。

自律的な自己決定ができるようになると、より自分の目的に合わせて行動を調整することができるようになることが読み取れる。

#### (9) 「⑨自己の個性や興味・関心等に基づいて、よりよい選択をしようとする」

生徒に実態については、「自分の行動を振り返っ



て、改善しようとする意識が不十分と感じる」と挙げられていた。

教師のかかわりとしては、「(校内実習や校外学習、文化祭などの学校行事での体験活動の) 事前学習で、目的を分かりやすく、将来と結びつくように説明したり、事後学習でお互いの頑張りを賞賛し合えるように発表を行ったりしたこと」が挙げられた。「今できることを頑張ること」「新しいことにも挑戦すること」「できることを増やすこと」等への意欲を引き出したという報告が挙げられた。

#### (10) 「⑩卒業後の進路先を選ぶことができる」

ここで該当した事例は、「⑧実習を通して、将来やりたい仕事を考える」で紹介した2事例と重複していた。

#### (11) 「⑪選択の意味や判断、決定の過程、結果には責任が伴うことを理解する」

生徒の実態としては、「消極的で、なかなか自分から発言しようとしないうい意見をもっているが、うまくまとめられず、自信がなくて発表しようとしないうい」が挙げられた。

教師の支援としては、「発表機会を多く設定し、いろいろな場面で生かすようにしたこと」「ふせん紙法をもとにした箇条書きしてからの発言」が挙げられた。「自分の意見を箇条書きにして、整理してからみんなの前で発表する機会を多く設定したことで、自分から挙手して発表する場面もみられるようになった」という報告である。

決定の過程についても、具体的なやり方を提示することで、本人がそのやり方を活用して、自分で意思を決定することができることが分かる。

#### (12) 「⑫実習等の経験を基に、自分の意思と責任で主体的に進路を選択する」・「⑬選択の基準となる自分なりの価値観・勤労観をもつ」

「⑧実習を通して、将来やりたい仕事を考える」

「⑪選択の意味や判断、決定の過程、結果には責任が伴うことを理解する」で紹介した事例が重複していた。⑬については、課題や対象が自分と合っているのかどうか、環境と自分の照らし合わせを促す支援が特徴と思われる。

#### (13) 教師の支援の変化とキャリア発達段階

Table 5は、キャリア発達目標「(自己) 選択」の段階別児童生徒の実態と教師の支援の要点をまとめたものである。

「(自己) 選択」のキャリア発達目標は、「やりたい」「かかわりたい」という「意欲」の発揮され方の広がりや捉えることができる。最初は自分にとって既知の限られた範囲でのみ発揮されていた意欲が、キャリア発達の段階が上がるに従って、より広い、未知の環境においても発揮されるようになると捉えられる。本人のかかわれる環境を広げるために、教師は様々な支援を試みる。キャリア発達の低い段階では、環境へかかわり方が他律的であるのに対し、段階が上がるにつれて、自律的なかかわり方へと変化していくことがうかがえた。

また、Table5には、「本人の願い」の主要素と「(自己) 選択」のキャリア発達目標・教師の支援との関連も示した。これをもとに、個別的教育支援計画の「本人の願い」から、「(自己) 選択」のキャリア発達段階を推測することもできると考えられる。

年間指導計画を作成する際には、「(自己) 選択」に関しては、学部の捉えとして、小学部低学年は、「(自己) 選択①～④ (重点は①③)」、小学部高学年は、「(自己) 選択①～⑦ (重点は③⑥)」、中学部は「(自己) 選択①～⑦ (重点は⑤⑥)」、高等部は「(自己) 選択①～⑬ (重点は⑤⑥)」程度に大まかに考えてもよいと思われる。その上で、該当する集団の個別的教育支援計画に含まれる「本人の願い」の要素を照らし合わせ、集団としてのキャリア発達目標を設定するのが望ましい。

Table5 (1) キャリア発達目標「(自己) 選択」の段階別児童生徒の実態と教師の支援の要点のまとめ

「(自己) 選択」の キャリア発達目標	児童生徒の実態	教師の支援の要点	「本人の願い」の要素
①自分の好きなものを選ぶことができる。	自分ができる、分かる、面白いと感じられる範囲が狭く限られており、範囲外の環境は未知であり、不安や恐怖の対象である。	未知の環境に無理に引っ張り出すのではなく、本人の気持ちを尊重しながら、既知の環境の中で、未知の環境を少しずつ提示し、共に環境間を行き来しながら、子どもの思いを言語化しながら共感する。	苦手・嫌いなものがある 気持ちコントロールが難しい、こだわり、自傷など 関わらないでほしい、そっとしておいてほしいという思い 受容してほしい思い やりたいこと、好きなこと、 趣味がある
②好きな遊びや活動をみつけ、進んで取り組む。	自分の既知の環境にとどまりがちである。	未知のものに関して、本人が興味・関心をもちそうなものを積極的に提示し、共にその環境とかがわっていく。児童生徒の実態に応じて、未知の環境を提示する度合いを調節する。	苦手・嫌いなものがある 関わらないでほしい、そっとしておいてほしいという思い 受容してほしい思い やりたいこと、好きなこと、 趣味がある
③好きな遊びや活動を選択し、決められた時間取り組む。	既知のものであっても、活動そのものへの興味関心の低下、失敗経験からくる活動への消極性、枠にはめられない活動への苦手意識等がある。生活していくには、必ずしも興味・関心があるとはいえない環境ともかかわっていく必要性がある。	環境とのかかわりを無理強いするのではなく、かかわりを繰り返し設定したり、かかわり方の選択肢を提示したりする。また、かかわり方によって、どのようなメリット、結果が期待できるのかをシミュレート・体験する。共感的姿勢で励ます等、環境への多方面からの粘り強い働きかけを促す。	苦手・嫌いなものがある 受容してほしい思い やりたいこと、好きなこと、 趣味がある 頑張りたい・できるようになりたいこと
④自分がやりたい仕事（係活動、お手伝い等）を選ぶ。	既知の環境においては、自分の得意なことや苦手なことに関する自己理解、友だちに対する意識、自分の気持ちや自分の環境へのかかわり方の認知や表出が可能である。	苦手なことも含めた環境に対し、強みを生かしたかかわり方をしたり、かわるもの（何を頑張るか）の選択肢を提示したり、かわる手段や手順、方法を明確に提示する等して、より自分で環境と相対することを促す。	受容してほしい思い やりたいこと、好きなこと、 趣味がある 頑張りたい・できるようになりたいこと
⑤自分がやりたい仕事、やれそうな仕事（課題、活動）を選んで取り組む。	自分が得意とする環境へのかかわりには、ある程度の自信があり、その自信が意欲につながっているが、環境が変わると力を発揮できなかつたり、環境と自分の関係を正しく把握できていなかったりする。	出来高や、友だちの取り組みの様子等から、未知を含む環境と自分との関係に関して気づきを促す。	やりたいこと、好きなこと、 趣味がある 友だちに関すること 頑張りたい・できるようになりたいこと
⑥自分のやりたいことを選び、進んで取り組む。	環境へのかかわり方も、「一人ではなく協力して」や「自分で考えて判断して」「目的に対して今すべきこと」というように高度なものが求められるようになる。	友だちの取り組みをモデルにした行動支援、本人、本人たちでの意思決定の場の設定、自分で行動を進めていけるような環境設定等が行われている。環境に対するかかわり方を自己決定するように促す視点。	やりたいこと、好きなこと、 趣味がある 友だちに関すること 頑張りたい・できるようになりたいこと

Table5 (2) キャリア発達目標「(自己) 選択」の段階別児童生徒の実態と教師の支援の要点のまとめ (続き)

「(自己) 選択」の キャリア発達目標	児童生徒の実態	教師の支援の要点	「本人の願い」の要素
⑦選択結果を受容し、決定に伴う責任を果たす。	得意なこと、苦手なことがはっきりしているが、苦手なことにもかかわっていきようとする力が備わっている。	自己決定と生じる結果の関係性への着目を促す。環境にかかわるか、かかわらないか、や、かかわり方についての自己決定に関して、結果を考えさせる。また、自己決定したことに関しても、本人が過度な無理をすることなく行動を遂行できるような支援や、行動を遂行できたときに賞賛する視点が必要である。	やりたいこと、好きなこと、趣味がある 頑張りたい・できるようになりたいこと
⑧実習を通して、将来やりたい仕事を考える。	進路に関して、ある程度明確な希望をもっている。	自律的な自己決定ができるようになると、より自分の目的に合わせて行動を調整することができるようになる、という視点での支援。	やりたいこと、好きなこと、趣味がある 頑張りたい・できるようになりたいこと 仕事に関すること
⑨自己の個性や興味・関心等に基づいて、よりよい選択をしようとする。	自己の振り返りが不十分である。	事前、事後学習を通した目標設定、振り返り活動で、よりよい選択ができるための意欲や意識を喚起する支援。	やりたいこと、好きなこと、趣味がある 頑張りたい・できるようになりたいこと 仕事に関すること
⑩卒業後の進路先を選ぶことができる。	進路に関して、ある程度明確な希望をもっている。	自律的な自己決定ができるようになると、より自分の目的に合わせて行動を調整することができるようになる、という視点での支援。	やりたいこと、好きなこと、趣味がある 頑張りたい・できるようになりたいこと 仕事に関すること
⑪選択の意味や判断、決定の過程、結果には責任が伴うことを理解する。	意見のまとめ方、発表の自信等に課題がある。	決定の過程についても、具体的なやり方を提示することで、本人がそのやり方を活用して、自分で意思を決定することができる。	やりたいこと、好きなこと、趣味がある 頑張りたい・できるようになりたいこと 仕事に関すること
⑫実習等の経験を基に、自分の意思と責任で主体的に進路を選択する。	進路に関して、ある程度明確な希望をもっている。	自律的な自己決定ができるようになると、より自分の目的に合わせて行動を調整することができるようになる、という視点での支援。	やりたいこと、好きなこと、趣味がある 頑張りたい・できるようになりたいこと 仕事に関すること
⑬選択の基準となる自分なりの価値観・勤労観をもつ。	環境に関して、ある程度明確な希望をもっている。	自分に合っているかどうか、環境と自分の照らし合わせを促す支援。	やりたいこと、好きなこと、趣味がある 頑張りたい・できるようになりたいこと

#### IV 総合考察

##### 1 本人の「願い」にもとづく支援の在り方

児童生徒がより自分らしい「願い」をもち、その実現に向かって進めるようにするためには、どのような支援と指導が望ましいのかを検討するために、茨城県立A特別支援学校の個別の教育支援計画の「本人の願い」「悩み」の記述ならびに教師の実際の支援を分析した。

小学部低学年では、児童には「受容してほしい」思いが強いにもかかわらず、同時に「伝わらない」という思いも強く、自分の思いを自分からなかなか伝えられないもどかしさがあることがうかがえた。

教師は、児童の心の中にある言葉にならないもどかしさを受け止め、共感していくことが望まれる。

「伝わらない」思いを伝えられるようになるように、日々の教師とのかかわり、友だちとのかかわりを丁寧に支援していきたい。カードや具体物等を介してでも、「伝わった」という経験を積み重ねていくことが大切である。

児童が「やりたいこと」にかかわる中で、楽しさを味わい、自分から対象とかかわる力がはぐくまれるような支援が必要である。自分からなかなか動けない他律的な児童は、好きなことを見つけられるように、様々な対象に触れる機会をもったり、教師と

一緒に取り組んだりする中で楽しさを味わえるようにする工夫が必要であろう。

小学部高学年では、小学部低学年に比べ、「頑張りたい、できるようになりたい」という気持ちが強くなる。好きなこと、得意なことを生かしつつ、本人がよりコンピテンシーを意識しながら、環境とかわっていけるような支援が求められる。

また、「仕事に関すること」の具体的な職業へのあこがれも強くなる。調査では、この段階では、「乗り物の運転手」「救急救命士」「警察官」等へのあこがれが強い傾向があったが、なりたい対象は何であれ、「なりたい」という思いそのものを大切に受け止める支援が必要である。

また、余暇に関することの悩みも少しずつ出てくる。この時期から、学校外で誰とどのように過ごすのか、本人と支援者で考え、共に経験を積み重ねていけるようにすることも大切である。「受容してほしい」思いもまだ強い年齢段階であるので、本人の意思確認はしつつも、支援者が主導しながら共に新しい環境を共有することが望ましいと思われる。

中学部の生徒は、小学部に比べて、「頑張りたい、できるようになりたいこと」「友だちに関すること」「コミュニケーション・やりとり・かわりに関すること」に関する気持ちがさらに強くなる。「仕事に関すること」への思いも強くなってくる。

課題や環境に対して、より自分で向かい合い、自分でかわっていけるような支援が望まれる。自分のできることで、好きなことだけではない未知の環境に対しても、意欲的にかかわっていけるように、教材教具を工夫したり、励ましたりしていくことも必要である。課題や環境と、自分自身との関係性にも着目できるように、支援者に言われるままに行動するのではなく、自分自身が課題や環境に対してどうしたいのか、どうすべきなのかを少しずつ考えていけるように、目標設定や振り返りを大切にして、自己理解を促していけるとよいだろう。余暇についても、自分がどのようにしたいのか、そのためには何をすべきで、誰に助けを求めらる必要があるのか等を考える機会を持たせることが必要である。

高等部の生徒には、課題や環境に対して、どうしていきたいのかを自分で決められるような支援が必要である。高等部の生徒には、「やりたいこと」と「仕事に関すること」の思いの強さのバランスが取れ、自分の中で折り合いをつける力が育ってきている。「頑張りたいこと、できるようになりたいこと」の内容や、「友だちに関すること」や「余暇に関する

こと」の質も多様化する。

どの課題、環境とかわるときも、自分を常に意識し、課題や環境との関係性だけでなく、どのようにかわっていくか、働きかけていくか、という自己決定の力を育む視点が大切である。余暇についても、中学部と同様に、自分がどのようにしたいのか、そのためには何をすべきで、誰に助けを求めらる必要があるのか等を考え、実践し、振り返る経験を積み重ねられるように支援できるとよいと考えられる。

## 2 個別の教育支援計画を活用したキャリア教育の推進

菊地・松為・杉中（2012）は、キャリア教育に関する各学校の具体的な取り組みとして、「就業体験の工夫」「職場や学校（見学）の工夫」「職業教育を想定した単元等の工夫」「進路に関する学習の工夫」「資格取得への支援」「生活体験に関する実習の実施」「教科指導の充実」「学習プログラムの作成」「本人の夢や希望に基づく取り組み」「育てたい力や観点の明確化」「他学部との合同学習」を挙げている。このように、多岐にわたる取り組みが報告される一方で、大半の学校が、校内研修・研究等を通して、キャリア教育推進について理解を図る模索段階にあるとの指摘もある（全国特別支援学校知的障害教育校長会、2013）。

本研究で試みたように、個別の教育支援計画に記載された内容から、「本人の願い」「悩み」の要素を判別し、年齢段階に応じた支援につなげるという方法も考えられるのではないだろうか。年齢段階や「本人の願い」「悩み」の要素から、キャリア発達目標「（自己）選択」の段階の把握につなげることで、主体的自律的に活動に取り組み、キャリア形成を図っていくような支援に結びつけられるのではないかと考えられる。

本研究で取り上げた「本人の願い」「悩み」の要素の把握、年齢段階やキャリア発達段階を考慮した上でのキャリア発達目標との関連づけ等は、キャリア教育の評価ともいうことができ、教育課程の改善にもつなげられることである。これは言い換えれば、「本人の願い」を大切にしたキャリア教育といえる。

キャリア発達目標の領域は幅広いので、評価に関しては一度に全てでなく、各学校の実情に応じて領域を絞り、継続していくことが大切である。実践の振り返りを通して、評価を積み重ねていくことで、教育課程の改善につなげることができると考えられる。

### 3 今後の課題

本研究では、A 特別支援学校の個別の教育支援計画とキャリア発達段階票の評価に基づき分析を行ったが、キャリア発達段階によっては、報告された実践事例が少なかったことから、支援の要点を十分に整理することができなかった。実践事例の報告は、キャリア発達段階表の評価でもある。今後も本研究で試みたような実践と記録の整理を継続することで、A 特別支援学校のキャリア発達段階表の精度を上げていくことにつながれると考える。

また、他のキャリア発達目標に関しても、一つ一つのキャリア発達目標が意味するものを捉えなおしたり、学部やブロック単位での傾向を捉えたりしていくことが必要である。

### 謝辞

ご協力いただきました A 特別支援学校の先生方に感謝申し上げます。

### 付記

本研究は JSPS 科研費 25381293, 25245082 による研究成果の一部である。

### 註

- 1) A 特別支援学校は、学級数 50 (小学部 21, 中学部 14, 高等部 15), 児童生徒数 229 名, 教員数 113 名の学校である (平成 26 年度 A 特別支援学校 学校要覧)。通学区には 4 つの市が含まれるが、学校周辺は水田が多く自然が豊かである。卒業生の進路先には、製造業, 小売・卸売業, 飲食業, 清掃業等が挙げられる。

### 引用・参考文献

- 茨城県教育委員会 (2014) 平成 26 年度学校教育指導方針.
- 飯島伸介 (2012) 卒業後を視野に入れた個に応じた系統的な校内システムの在り方. 2012 年度茨城県内地留学研修報告.
- 川喜田二郎 (1967) 発想法 創造性開発のために. 中公新書.
- 川島一夫・渡辺弥生 (2010) 図で理解する発達—新しい発達心理学への招待—. 福村出版.
- 菊地一文・松為信雄・杉中拓央 (2012) 特別支援学校におけるキャリア教育の現状と課題に関する実態調査 (1)(2). 日本特殊教育学会第 50 回大会発表論文集 USB.
- 文部科学省 (2003) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告) 参考資料 1 「個別の教育支援計画」について. [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301h.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/018/toushin/030301h.htm) (2015,3,10 閲覧)
- 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).
- 渡辺三枝子 (2007) キャリアの心理学 キャリア支援の発達のアプローチ. ナカニシヤ出版.
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会 (2010) 新しい教育課程と学習活動 Q&A 特別支援教育 [知的障害教育]. 東洋館出版社.
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会 (2013) キャリア教育の手引き 実践編. ジアース出版.

# **Career Education for the Students with Intellectual and Developmental Disabilities that Values “Each Student’s own Wishes”**

**Through Utilization of Individualized Education Support Plans and Educational Practices to support “making student’s self-choices and self-decision” at the “A” Special Needs School**

Makoto KIRIHARA\*      Hiroki YONEDA\*\*

This study aimed to clarify the constructs of issues such as “each student’s own wishes” within the Individualized Education Support Plan at “A” Special Needs School for the students with intellectual and developmental disabilities (Study 1), and to clarify the realities of the children and the support content in the career development goal at “A” Special Needs School, “making student’s self-choices and self-decision” (Study 2). Study 1 categorized elements of “student’s own wishes” into 17 categories, and observed the characteristics and the relationship of the elements in blocks of 3 grades. Study 2 summarized the realities and the key points regarding “making student’s self-choices and self-decision” based on the educational practices of the school teachers. The results showed that in order to promote career education that values “each student’s own wishes,” careful reading of the wishes, and linkage between age levels and career development levels were most likely effective.

Key words; Career Education, Career Development, Individualized Education Support Plan, Student’s own Wishes, Self-Choice and Decision Making

---

\* Ina Special Needs School, Ibaraki

\*\* Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba