

# 特別支援学校（知的障害）における 生徒のキャリア形成に寄与する教育実践<sup>†</sup>

今井 彩\*・前原 和明\*\*

秋田大学大学院教育学研究科\*・秋田大学教育文化学部\*\*

特別支援学校高等部では、生徒が主体的に進路選択・進路決定を図っていくことを目的とした教育活動として「産業現場等における実習（現場実習）」を実施している。この活動は、生徒が実際の知識や技術・技能に触れ、自己の職業適性や将来設計について考えられるようにすることで生徒のキャリア形成を支援している。しかし、生徒のキャリア形成に関して、多くの教員が指導上の課題や困り感を抱えていることが先行研究で明らかにされている。

そこで本研究では、生徒のキャリア形成に関する教員の課題解決に向けた教員支援を行うことを目指し、現場実習を中心とした進路指導の実態についての調査から、生徒の進路決定に向けた進路指導の取組を明らかにすることを研究1とした。そして、研究1で得られた成果から教育現場において高等部教員への介入を図り、その効果を検証することを研究2として、教員が生徒のキャリア形成を促進する教育実践を行えるよう、教員支援への取組を行った。その結果、現場実習のフィードバックに視点をおいた実践への介入が、生徒のキャリア形成に寄与する教員支援の在り方として有用であることが考えられた。

**キーワード：**知的障害、進路指導、キャリア発達、現場実習

## I 問題と目的

### 1 障害者雇用の実態

障害者の社会参加については、2013年度に施行された「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律」（障害者総合支援法）、2016年度に改正された「障害者の雇用の促進等に関する法律」（障害者雇用促進法）により、障害福祉サービスや就労支援の充実が図られており、地域共生社会の実現に向けた法的な整備が進んできている。また、法定雇用率の引き上げや産業構造の変化、企業のダイ

バーシティ・マネジメントの導入に伴い、障害者の就労先が多様化している。

文部科学省の学校基本統計によると、2008年度から2018年度の10年間で特別支援学校高等部卒業生の就職率は24.3%から31.2%に上がっており、そのうち知的障害を主とする特別支援学校においても27.1%から34.0%と同様の変化を見せている。また、厚生労働省による障害者雇用実態調査によると、知的障害者の雇用者数は2008年度の推計73,000人から2018年度にかけて、推計189,000人と大きく変化している。職業別の調査については、2008年度の調査で知的障害者の半数以上の職業が生産工程・労務であるのに対し、2018年度においてはその割合が減り、サービスや運輸・清掃・包装等の他、多岐にわたる職業において雇用割合が増えてきている。

### 2 生徒の主体形成を図る進路指導

近年は社会の様々な領域において急激な構造変化

2023年1月5日受理

<sup>†</sup>Aya IMAI\* and Kazuaki MAEBARA\*\*, Educational Practices that Contribute to Career Development of Students in Special Needs Schools (Intellectual Disabilities)

\*Graduate School of Education, Akita University

\*\*Faculty of Education and Human Sciences, Akita University

が進行しており、産業・経済の変容は雇用形態の多様化や流動化にもつながっている。そうした中、就職・進学を問わず子どもたちの進路をめぐる環境が大きく変化し、キャリア教育の更なる推進・充実が強く求められている。特別支援学校においても、障害者雇用の制度や社会的影響を受け、障害がある人たちの生き方の選択肢が広がる中で、主体的に自己選択・自己決定をしながら自らのキャリアを構築していけるよう、特別支援学校に在籍する生徒一人一人に応じた進路指導が求められている。

内海（2004）は、養護学校（現：特別支援学校）の「新たな進路指導」として時代の実践基盤の変化を意識し、進路の自己選択・自己決定を意図して生徒を進路選択と社会参加の主体に位置付けた実践を提案した。この実践的特質は、「個人と環境の観点」からアプローチし、「主体形成と環境整備」に焦点化された実践と概括できる。ここでの「個人」は、自らの進路をきり拓く存在としての「主体」だと示している。また、現在の特別支援学校学習指導要領総則（高等部）には、進路指導について「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと」と示してある。このように教員は、「進路選択と社会参加の主体」に生徒を育てるの必要があり、この「主体形成」によって、生徒が周囲の支援を受けながら、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくことが期待できる。

### 3 進路指導における課題

1999年の中央教育審議会答申にて、小学校段階からのキャリア教育の実施が提言されて以降、発達段階に応じたキャリア教育が導入・実施されてきており、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」（中央教育審議会、2011）と定義され、すべての児童生徒に保証されるべきものとなっている。

しかし、河崎ら（2020）による「キャリア教育について教員が困難に感じていること」への調査から、知的障害を主とする特別支援学校の高等部教員が、生徒の自己理解や人間関係の形成、意志決定等に関する指導について課題を感じていることが明らかとなっている。また、主体的な進路選択に必要とされる「意思決定」については、将来に向けて生徒

が主体的に活動に取り組む力を育てていけるよう、生徒への関わり方の一貫性や継続性を確保することや、主体性に目を向ける授業づくりができていないといった指導の難しさが示されている。藤井・川合・落合（2013）も、知的障害を主とする特別支援学校の進路指導教員を対象とした調査において、生徒の就労に対する意欲や主体性の欠如といった生徒のキャリア形成に関して指導上の困り感が生じていることを明らかにしている。

### 4 本研究のアプローチ

生徒のキャリア発達の指標として、日々の実践において活用が期待されている提案はあるものの、実際の教育現場では、個々の生徒の実態によってキャリア形成を促進する具体的な支援方法が異なり、教員は試行錯誤しながら日々の実践に取り組んでいることが予想できる。大谷ら（2020）は、キャリア教育・進路指導の授業を通して教員の実践力を高めるために、個々の取組を顕在化し、比較・検討して共通点を見出すこと、そしてこれらの取組を蓄積し、関連付け、「共有」することの必要性を主張している。また、熊谷（2012）は、教員の専門的な実践力の向上に関して、教員が日々の実践を省察し、次の実践にその省察を活かしていくといった「実践と省察」を意識化、言語化し、教員同士で学習することの重要性を唱えている。

以上から本研究では、生徒のキャリア形成を促す指導・支援における教員の実践力向上を目指し、第一の目的として秋田県内における進路指導の実態について調査し、生徒の進路決定に向けた取組を明らかにしていくことで、生徒のキャリア形成を促す進路指導の全体像を顕在化する。そして、「進路決定に向けた実践」から有用な取組を焦点化する（研究1）。第二の目的として、研究1で示された取組の実施に向け、特別支援学校高等部で教員支援のための介入を図る。そこでは生徒のキャリア形成を促す取組を教員が計画・実行する場を設け、その取組から提示された問題を分析・整理することで次の取組を意図的に計画するといった学習会を実施する。そして問題への解決・対処を図りながら、生徒のキャリア形成に寄与する教員の指導力向上を目指す。この際、教員の専門性や責任性を尊重しながら「問題の意識化－計画－実行－評価」の循環を図り、その効果を検討する（研究2）。

## II 研究 1

### 生徒のキャリア形成を促す進路指導についての調査

#### 1 目的

秋田県内における進路指導の実態について調査し、生徒の進路決定に至るまでの取組を明らかにする。

#### 2 調査対象と方法

##### 1) 調査対象者

秋田県内における知的障害を主とする特別支援学校に勤務する進路指導主事 5 名を調査対象とした。これら 5 名の調査対象者は (1) 進路指導において専門的なスキルや知識を有していること、(2) 高等部での担任経験があり、対象者自身が生徒の進路決定を支援する取組を行ってきていること、(3) 自校のキャリア教育や進路学習に精通していることの 3 つの条件を満たしており、対象者として妥当であると判断した。

各教員の基本情報は表 1 に示す。

表 1 調査対象者の概要

ID	年齢	性別	進路指導主事 経験年数	高等部 在籍年数
A	40代	男性	4年	17年
B	40代	男性	2年	5年
C	40代	男性	3年	11年
D	40代	男性	2年	18年
E	40代	男性	1年	15年

年齢、経験年数、在籍年数については、2021年の4月時点のものとした。

##### 2) 方法

データ収集には60分1回のグループインタビューをオンラインで実施した。グループインタビュー(安梅, 2011)は、調査対象者の相互のやり取りによって刺激し合うことで潜在的な意見の引き出しを可能とするだけでなく、他の調査対象者の意見を聞き合うことで意見の深まりが期待できるなど、個別インタビューよりも「深みのある情報」「積み上げられた情報」「幅広い情報」を可能にするとして判断した。

グループインタビューでは、事前に研究協力者に対して研究の趣旨を説明した後、「進路決定に向けて自らが取り組んできた指導内容」「進路決定に向けて学校全体で取り組んでいる内容」について質問し、調査対象者自身が行ってきた実践や、自校の取組を紹介してもらった。なお、インタビューの実施については秋田大学手形地区における人を対象とした研究倫理審査委員会の承認を得ている(令和3年

7月9日付 第3-9号)。

調査対象者の同意を得た上でグループインタビューの内容を録音し、それを逐語記録に書き起こした。調査によって得られたデータを分析する方法としては、質的データを共通点からまとめ、図解化していくKJ法を用いた(川喜田, 1970)。分析の第1段階では、教員が現場実習のフィードバックにおいて実践した具体的な方法を逐語記録から抜き取り、38の下位データを生成した。第2段階では、同じカテゴリーに属する下位データをそれ以上はまとめられないというところまで繰り返しグループ化し、最終的に小カテゴリー(13)、大カテゴリー(6)に整理した。グループ化においては、分類が曖昧なものは著者間で合議し、必要に応じてカテゴリー名の変更や類似したカテゴリー同士の統合と、より適切なカテゴリーの形成を行った。そして、第3段階では、著者間でカテゴリー同士の関係性を検討しながら図解化した。

#### 3 結果

インタビューの回答を分析した結果、「本人・保護者主体に将来の生き方を考える進路面談」「豊かな生活に向けた学校内外での進路学習」「職業適性を探るアセスメント」「現場実習のフィードバック」「人との関係性の構築に向けた指導・支援方法の検討」「3年間を見通した現場実習」の6つのカテゴリーに分類された(表2)。

表 2 進路決定に向けた進路指導上の取組

本人・保護者主体に将来の生き方を考える進路面談 (12)
本人と家族が進路を選択・決定できるようにする (5)
現状を理解してもらうために保護者と情報共有を図る (5)
本人のライフプランを考える (2)
豊かな生活に向けた学校内外での進路学習 (8)
社会生活で大切なことを理解できるようにする (4)
社会性や人間性を育てる (2)
将来の生活を見据えた指導・支援をする (2)
職業適性を探るアセスメント (6)
進路先を選択する材料として評価表を分析する (4)
実習先の評価から雇用の可能性を探る (2)
現場実習のフィードバック (5)
本人が自分のことを説明できるようにする (3)
自分のよさや課題を知ることができるようにする (2)
人との関係性の構築に向けた指導・支援方法の検討 (4)
相談するスキルを身に付けられるようにする (2)
人とのつながりをもてるようにする (2)
3年間を見通した現場実習 (3)
3年間を見通しをもって一つ一つの実習を実施する (3)

N=38

### 1) 本人・保護者主体に将来の生き方を考える進路相談

「本人・保護者主体に将来の生き方を考える進路相談」の категорияでは、本人とその家族が主体的に進路選択・進路決定を行えるよう進路相談を進めたり、現場実習で得た実習先からの評価（以下「実習評価」）に基づき、本人の現状について保護者と情報共有を図ったりしていることが語られた。また、本人の適性や家庭環境などを鑑みて、本人のライフプランを考えていることが語られた。

### 2) 豊かな生活に向けた学校内外での進路学習

「豊かな生活に向けた学校内外での学習」の категорияでは、卒業後の生活に向けて日々の学びの大切さを伝えたり、本人が希望する進路先を目指して課題解決を図れるように支援したりすることが語られた。また、地域での学習や学校生活における様々な体験の中で生徒の社会性や人間性を育んだり、社会生活に必要な素地を身に付けられるよう、将来の生活を見据えた指導や支援を行ったりすることが語られた。

### 3) 職業適性を探るアセスメント

「職業適性を探るアセスメント」の категорияでは、実習評価から雇用の可能性を探ったり、本人の適性と仕事内容が合っているのか、合理的配慮が必要な点なのか、それとも本人が努力しなければならない点なのか等の本人の仕事を実行する能力や態度について分析したりすることが語られた。

### 4) 現場実習のフィードバック

「現場実習のフィードバック」では、実習評価の結果から、自分のよさや課題を知り、よかったところをよりよく伸ばしていけるようにすることや、社会生活上のどこに課題があるかを知ることができるようにすることが語られた。また、自分の苦しいことや助けてほしい事柄を周囲の人に伝えるなど、本人が自分のことを説明できるようなスキルを育てていくことが大切だということが語られた。

### 5) 人との関係性の構築に向けた指導・支援方法の検討

「人との関係性の構築に向けた指導・支援方法の検討」の категорияでは、卒業後、職場の上司や施設の職員に援助を求められるよう、人と良好な関係を構築するための指導・支援方法を検討したり、困っていることや悩んでいることをすぐに相談できるように、学校以外の相談支援機関の利用方法を教えたり

することが語られた。

### 6) 3年間の見通しをもった現場実習

「3年間の見通しをもった現場実習」の categoriaでは、生徒のキャリア形成段階に応じて高等部3年間を通した進路指導計画を立て、その進路指導計画に基づいて各学年の担任が現場実習のねらいや目標を設定できるようにしていることが語られた。

## 4 考察

現場実習（『産業現場等における実習』の略称）とは、商店や企業、農業、市役所等の公的機関、福祉事業所などで、一定期間、中学部や高等部の生徒が働く活動に取り組み、働くことの大切さや社会生活の実際を経験するための学習活動である。その意味で、現場実習は、特別支援学校の生徒にとって社会参加に向けた理解を深める一つの大きなきっかけとなっている。

結果で示した6つの категорияの関係性を「現場実習を中心にした進路指導の展開」として図1のように図解化した。生徒の進路決定・社会参加に向けた進路指導が、現場実習を中心としながら展開されていることへの考察については次の通りである。

「現場実習」によって、生徒は実社会や職業との関わりを通じ、社会人として自立していくための実際的な経験を積むことになる。生徒のキャリア形成のステージに応じながら、3年間を見通した現場実習を実施することで、自分なりの働く理由を見付け、卒業後の生活についての具体的なイメージをもてるようになる。教員にとっては、実習先の評価や本人の様子等から、本人の仕事を実行する能力や社会生活上の配慮事項について分析する機会となる。また、卒業後に本人やその周囲の人を悩ませることが予測できる課題を見付けたり、学校での学びと実際の社会生活において獲得しなければいけない学びの相違を知ったりする機会となる。このような現場実習で得られた新たな情報から、教員が本人の職業適性を探るアセスメントをしたり、卒業後本人が困ったときに援助要請できるように、人との関係性を構築するための指導方法や支援方法を検討したりすることが重要な取組になっていると考えられる。現場実習後は、教員が実習期間に得た生徒についての評価等の情報と、生徒本人が得た手応えや課題について共にフィードバックを行い、「何ができるのか」「何が課題か」といった内容について、生

徒が自分の適性や特性について気付くことができるよう支援したり、「必要に応じてどのような援助要請をしていくか」といった内容について、自分が苦手なことを補っていく方法を教員が生徒と共に探っていくことが重要な取組になっていると考えられる。生徒が自分の適性や特性について気付くことができるよう教員が支援していくことで、生徒は自分が置かれている現状と卒業後の生活において社会の中で求められることのギャップを理解するようになっていく。それを受けて、生徒が日々の学びと社会とのつながりを意識し、自分の将来に向けて必要な力を自ら向上させるために今後の目標や具体的な方策を考え、実行につなげていくようになることが期待できる。

「進路学習」では、職場見学や職業ガイダンス、卒業生から卒業後の生活について話を聞くような学習機会において、外部の関係者と連携を図りながら、生徒が学校内外で進路に関する情報を得られるようにしている。現場実習のフィードバックから得た学びと進路学習で得た学びが接続されることによって、卒業後の生活を想定し、将来への期待感を高めながら、卒業後の生活において大切な事柄や、生徒自身が自分の将来に向けて身に付けていかなければいけない知識やスキルについて理解できるようにしていると考えられる。そして、この進路学習の中で育まれた将来へのイメージ（将来の生活への希望）と、現実との折り合いを付けていくことが重要になると考えられる。

「進路相談」では、現場実習を通して得られた情報を保護者と共有し、実習先で得られた評価を本人・保護者が主体的に進路選択・進路決定を行っていく判断材料としながら、今後の指導方針や支援内容について見直しを図っていると考えられる。佐和田（2008）は、生徒本人や保護者が「卒業後はどのような生活を送りたいのか」といった将来の生活の姿に関するイメージづくりが重要であるとし、「〇〇で働きたい」という希望に留まらず、「〇〇で働きながら一日をどのように過ごすのか」といった具体的なライフスタイルをイメージし、そのイメージした生活の中から今取り組むべき課題を明らかにする話合いが必要だと指摘している。このことから進路相談では、現場実習のフィードバックを通して、生徒が自分の能力を生かすことができる進路先について理解を深められるよう支援するだけでなく「ど

のように自分の生活を豊かにしていくか」というライフプランについて本人・保護者と話し合えるよう、働き掛けていると考えられる。

## 5 研究1のまとめ

現場実習を進路指導の中心としながら、本人主体の進路決定と社会参加に向けて進路指導が展開されていることを考察した。これらは、内海（2004）が提唱する「学校から社会へ」といった社会的移行と「子どもから大人へ」といった発達の移行を、統合的に実現するための進路指導として、「進路学習」「現場実習」「進路相談」が相互関連的に組織され、実践展開したものになっていると考えられる。そして、生徒にとって実践的・実証的な学習機会である「現場実習」を中心に進路指導を効果的に実践展開するためには、現場実習のフィードバックが要となっていると考えられる。森脇（2011）は、進路指導を進める上での課題として、一つ一つの現場実習のねらいを一人一人の生徒に意識させると同時に、その結果を学校の授業にしっかりと反映させ、さらに次の実習においても検証していくような計画的な取組が必要であると指摘している。また、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2011）の「特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック」で示しているキャリアプランニング・マトリックス（試案）の観点解説においても、現場実習のフィードバックの重要性が確認できる。その意思決定能力に関しては、現場実習の中で学んだことを反省会などで自己評価する機会を設け、そこで挙げた自分の課題点を学校生活にフィードバックしていくことを推奨し

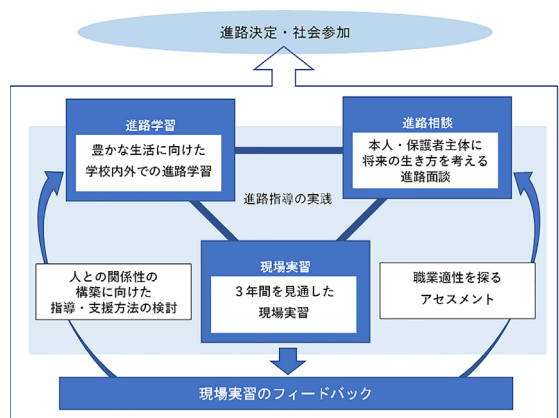


図1 現場実習を中心とした進路指導の展開

ている。また、実習先の担当者による他者評価を入れることでより課題点が具体的になることや、課題改善に向けた目標や具体的な方策を考え、実行につなげられるよう支援していくことの必要性が示されている。以上から、本人主体の進路決定と社会参加に向けて進路指導を実践展開していくうえで、教員が生徒のキャリア形成を支援していくためには現場実習のフィードバックが重要な取組となっていると考えられる。

### Ⅲ 研究2

#### 現場実習のフィードバック場面における教員支援の取組とその効果の検討

##### 1 目的

特別支援学校高等部で、生徒のキャリア形成促進を目指した現場実習のフィードバック場面における教員支援のための介入を図り、その効果を検討する。

##### 2 研究対象者と方法

###### 1) 調査対象者

秋田大学教育文化学部附属特別支援学校高等部において生徒の進路指導に携わる教員6名(2022年度在籍)を対象とした。各教員の基本情報は表3に示す。

表3 調査対象者の概要

ID	年齢	性別	高等部経験年数	担当学年等
A	40代	男性	4年	高等部主事
B	20代	男性	2年	1学年
C	40代	男性	9年	2学年
D	50代	女性	11年	2学年
E	30代	女性	11年	3学年
F	20代	女性	2年	3学年

年齢、経験年数、在籍年数については、2022年の4月時点のものとした。

###### 2) 調査期間と方法

研究1の調査によって、教員が生徒のキャリア形成を支援していくためには現場実習のフィードバックが重要となっていることを示した。そこで2022年4月～2022年12月の期間、今井・前原(2022)が提案する「生徒のキャリア発達を促す現場実習のフィードバック方法」(表4)を指標としながら、対象教員に対して現場実習のフィードバック場面への介入を図った。現場実習前の5月と10月に「①問

題の意識化-②計画-③実行-④評価」の循環を図るための学習会を実施した。そしてその介入効果を検討するため、対象教員に対してアンケート調査を実施した。アンケート調査は4月、7月、12月の計3回、評価指標12項目に対して5件法(5:意識して取り組んでいる、4:取り組んでいる、3:やや取り組んでいる、2:あまり取り組めていない、1:取り組めていない)で回答を求めた。また、7月と12月に学年ごとのグループインタビュー(安梅、2011)を行った。グループインタビューは30分1回の対面で行った。「現場実習のフィードバックにおける取組と生徒の様子」をテーマに各学年で取り組んだフィードバックの実践内容と実際の生徒の様子、生徒の様子から見えた課題等について聞き取った。グループインタビューの内容は、対象教員の同意を得た上で録音し、それを逐語記録に書き起こした。

アンケート調査による5段階評価の結果(研究対象者6名の評価の平均値)をグラフ化し、4月と7月、4月と12月をそれぞれ比較した。変容が顕著に見られた評価項目について、アンケート調査の自由回答とインタビューデータを引用しながら質的分析を行い、介入の効果について検討した。なお、第一著者が担任する高等部1学年においては、高等部主事が教員Bと共にインタビューを受けている。この際、第一著者は質問のみ行い、自身の取組については触れていない。

これらアンケート調査及びインタビューの実施については秋田大学手形地区における人を対象とした研究倫理審査委員会の承認を得ている。また、調査対象者に対して研究の目的や方法を説明するとともに、個人が特定されないこと、データを厳重に管理することを説明し、書面にて同意を得た(令和4年5月17日付 第4-6)。

表4 キャリア発達を促すフィードバック方法

学習の過程
<b>現状の把握</b>
①実習先の評価を分析し、生徒と評価の共有を図る。
②保護者と生徒の評価を共有し、指導・支援の方向性を確認する。
③学級もしくは学習グループ内で生徒同士の成果と課題の共有を図る。
<b>目標設定</b>
④他の教員と生徒の成果や課題を分析したり、情報共有を図ったりする。(生徒理解の促進)

- ⑤生徒と成果や課題の分析を行う。(自己理解の促進)  
 ⑥課題を焦点化し、達成可能な目標を設定するための支援を行う。

#### 課題解決

- ⑦生徒の目標達成状況を確認し、評価する。  
 ⑧将来とのつながりをイメージできる指導・支援を行う。

#### 成長の認識

- ⑨目標に対する行動の積み重ねや自分の変容を認識できるツールを活用する。  
 ⑩新たな目標の設定に向けた支援を行う。

#### 教師の働き掛け

##### 気付きの促し

- ⑪明確なねらいをもち、生徒の実態に応じて働き掛ける。

##### 行動の意味付け

- ⑫生徒が目標に向かって取り組む行動に対して、意味付けを図ることができるよう言葉掛けを工夫する。

### 3 結果と考察

#### 1) 4月～7月の取組と結果

4月に1回目の調査を実施した。4月の評価結果については表5に示したとおり、全ての項目に対して概ね取り組んでいる状況が認められた。5月に、6月に実施する現場実習(1年生は校内実習)に向けた介入を行った。各学年で対象生徒を1名決め、「キャリア発達を促すフィードバック方法」(表4)を参考としながら、その対象生徒のキャリア形成につながる効果的なフィードバックの実施に向け、具体的な取組について計画を立てる場を設けた。

6月の現場実習を終え、夏休みに入った7月下旬に2回目の調査と1回目のグループインタビューを実施した。7月の評価の結果については表5に示したとおりである。図2は、4月の評価平均値と7月の評価平均値をグラフ化して比較したものを示して

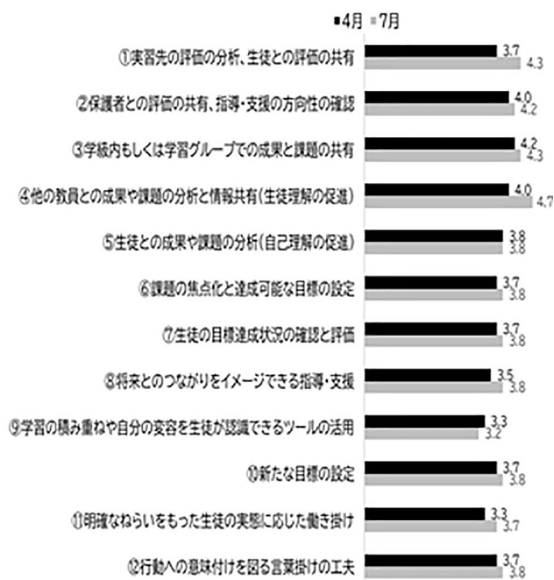


図2 4月と7月の評価平均値の比較

いる。

図2を見ると、「①実習先の評価の分析、生徒との評価の共有」の項目と「④他の教員との成果や課題の分析と情報共有」の評価平均値が4月段階よりも7月段階で数値が0.5以上伸びている。「⑨学習の積み重ねや自分の変容を生徒が認識できるツールの活用」については、全ての項目の中で1つだけ数値が下がっており、全項目の中で最も低い評価平均値となっている。

以下、7月のアンケート調査の自由回答とインタビューデータから、項目①④⑨に関する内容を取り上げたい。

表5 4月と7月の評価平均値 (N=6)

評価項目	4月の評価		7月の評価	
	Mean	SD	Mean	SD
①	3.7	0.75	4.3	0.75
②	4.0	0.58	4.2	0.37
③	4.2	0.69	4.3	0.75
④	4.0	0.58	4.7	0.47
⑤	3.8	0.37	3.8	0.37
⑥	3.7	0.47	3.8	0.69
⑦	3.7	0.47	3.8	0.69
⑧	3.5	0.50	3.8	0.37
⑨	3.3	0.75	3.2	0.69
⑩	3.7	0.47	3.8	0.37
⑪	3.3	0.47	3.7	0.47
⑫	3.7	0.47	3.8	0.37

#### ①実習先の評価と分析、生徒との評価の共有

##### アンケート調査の自由回答

- ・実習先からの評価と自分の評価を比べるワークシートを作成して評価のズレを確認するようにしたところ、自分の評価の違いの箇所に気付くことができました<sup>1)</sup>。ただ、気付いただけで、具体的にどのようにすればよかったかは実際の動きを伴いながら確認していく必要があります。
- ・実習日誌や実習先からの評価をもとに本人がどのようなところが課題なのか、生徒自身も自覚できるように日常生活の中で「実習先で言われていた課題はこういうところだよ」と伝えるようにし、どのようにすべきか一緒に考えたり、伝えたりした<sup>2)</sup>。

## インタビュー時の発言

- ・ビデオを見て、みんなで、誰がどんな仕事をしてきたとか、みんなで見て、どんな作業をやってきたか、よくできたところ、課題は何かみたいなのをホワイトボードに一覧にして、そのボードを振り返りながら、見ながら、自分の振り返りシートを記入する<sup>3</sup>ことはやっていました。
- ・日誌に線を引きました<sup>4</sup>。(実習先の)職員の方が書いてくれているところで、がんばったところ、よかったところ、成果と課題のところとか、日誌を見ながら振り返り<sup>5</sup>をしました。
- ・やっぱZOOM越しにB先生と自己評価チェックみたいな使って、こう、やり取りしているのは結構彼にとってはよかった<sup>6</sup>かなって思っていて。
- ・〇〇が低い評価を出すことはあった気がするな…。もうそこが自信のなさだったのだろうなっていう<sup>7</sup>見取りで、大丈夫でできているよっていう<sup>8</sup>。

アンケートの自由回答では、実習の評価表をワークシートに反映し、本人の評価と比較できるようにすることで、自己評価とのズレがある箇所について生徒と共に実習先の評価を分析したり(下線1)、実習日誌や実習先の評価を生徒と共に振り返り、本人が自分の課題を自覚できるように日常生活の中でその課題点の改善方法について生徒と一緒に考えたり(下線2)する取組について記述があった。

インタビューでは、クラス全体で実習について振り返り、全体で課題を共有してから個に戻す取組(下線3)や実習日誌に書かれている実習先の方からのコメントを教師が生徒と一緒に読み返しながらか線を引いていく作業をすることで、成果や課題を確認していく取組(下線4,5)が挙げられた。また、自己評価表から生徒自身の捉え方を可視化し、なぜそのような評価をつけたのかを生徒から聞き取りながら、教員の捉えと生徒の捉えを共有していく取組(下線6,7,8)について挙げられた。

## ④他の教員との成果や課題の分析と情報共有

### アンケート調査の自由回答

- ・実学級担任では、巡回指導の際、撮影した動画を見ながら現状や課題、これからの指導、進路選択に向けた本人と保護者へのアプローチの仕方などを話し合い、共有できた。<sup>1</sup>
- ・職員が巡回指導の際に得た情報を担任間で共通理解し<sup>2</sup>、生徒へ伝えた。

### インタビュー時の発言

- ・ビ認めてくれる、ちゃんと見てくれている人がいる、頑張ったからこうなったんだよねって評価してくれる人がみんな近くにいる<sup>3</sup>ので、□□君にしる失敗したけれど、でもそれがあったから今これができるように

なったってというような評価を私もB先生もするようにしているし、F先生もしてくれている<sup>4</sup>から、だから今はその失敗経験がトラウマみたいには残っていない。

アンケートの自由回答では、実習の巡回時に生徒の様子を動画で撮影し、その動画を学級担任で見ながら生徒の現状や課題等について話し合い、共通理解を図っている記述があった(下線1)。また、巡回時の生徒の様子を口頭で他の職員に伝えることで情報を共有している記述があった(下線2)。

インタビューでは、生徒に対してどのようなことを評価していくかといったアプローチ方法について、教員間で共通理解を図っていることが分かる語りがあった(下線3,4)。

## ⑨学習の積み重ねや自分の変容を生徒が認識できるツールの活用

### アンケート調査の自由回答

- ・学・実習先からの評価と自分の評価を比べ(中略)自分の評価の違いの箇所に気付くことができた。ただ、気付いただけで、具体的にどのようにすればよかったかは、実際の動きを伴いながら確認していく必要がある<sup>1</sup>。
- ・友達の結果やどんなことに注意して現場実習に取り組んだらよかった等、他者に注目して新しいスケールを身に付けて自己評価できる場面があってもよかった<sup>2</sup>かなと思う。
- ・課題になったことを学校生活での課題として目標を設定することはできるが、その課題を意識できるように働き掛けることが課題。タブレット端末を用いるなどし、自分を客観的に見る機会を設定する<sup>3</sup>。

### インタビュー時の発言(7月)

- ・何が求められているのかっていうところにまず、気付けないというか、そこからが必要<sup>4</sup>ってことですね。
- ・多分、自分の動画を見てもそれが、よくないことだっていうか、そういうことが彼は分からないと思うので、(中略)…そういうことを要求されているってことにまず気付いてない<sup>5</sup>。(中略)…ここで足りないって自分で気付く、自分だけで気付くのは難しいから、実際にやりながら、あなたはこうだけれど、多分ここまで求められているんだって体験しながらの指導が今後必要<sup>6</sup>。
- ・見る視点をきちんと与えてあげれば、彼は意味付けして、多分自分のものにして、やっていけるのかな<sup>7</sup>。やっぱ評価か、自分の視点の評価。
- ・□□は、どれくらいの速さが標準かとか、どれくらいの速さで仕事をすればよいのかっていうのを、分からないだろうなって思っていて<sup>8</sup>。
- ・例えば、そこで働いている人と自分を比べて、比べる人をつくるのか<sup>9</sup>。



アンケートの自由回答とインタビューから、実習先の評価と自己評価の違いについて生徒が認識したものの、そこからどのような行動改善が必要かを生徒が理解することは困難であることが挙げられた(下線1,4,6,7)。また、生徒がどのような行動改善が必要かを理解できるように、今後は実際の動きや体験を伴いながら教師が生徒に伝えていくことの必要性(下線1,6)や、自己の成長を認識するための視点として、他者と自分を比較するなどのスケール(基準、標準)を理解できるようにしていくことの必要性について挙げられた(下線2,7,8,9)。さらに、生徒が課題を意識して行動できるよう、タブレット端末を使って動画を撮り、自分の様子を客観的に捉える機会を設けるといったことが挙げられた(下線3)。

## 2) 1回目の介入結果に関する考察

「①実習先の評価と分析、生徒との評価の共有」については、子どもの現状(学年や発達段階等も含め)に応じた教員の「生徒と情報を共有する」取組の工夫が見られた。取組の工夫として、生徒と情報を共有する際には一方的に実習先からの評価を教師が生徒に伝えるのではなく、実習先からどのようなことが求められていたかを生徒自身が自分で気付いたり、自分で説明したりできるよう、実習先からの評価と自己評価を比較できるようなワークシート、実習日誌や実習中の様子を撮影した動画を用いていた。小島(2014)は、将来の自己像に近付くためにいま何に取り組むべきかを考える際、時間が連続していることを認識していないと具体的な計画を立てることが困難になることを示し、生徒が時間軸を抱けるように積極的に視覚的な手がかり(例:絵、写真、VTRなど)を活用することを推奨している。教員は生徒と現場実習時の情報を共有する際、生徒の現状と将来の自分へのつながりを意識できるような取組を実施していることが考えられる。そして、生徒自身が今後何に取り組むべきか新たな目標を設定するための準備を整えていると考えられる。また、「④他の教員との成果や課題の分析と情報共有」については、教員が生徒の現場実習における実際の様子から、これまでの学習成果と課題を分析し、生徒に対してどのようなことを評価していくかといったアプローチ方法を検討することで、「①実習先の評価と分析、生徒との評価の共有」につながるように意識していることが考えられる。

項目①と④の評価平均値が高まった理由としては、6月の現場実習に向けた介入時に各学年でフィードバックの計画を立てる活動をした際、これまで暗黙裡に行ってきたことを言語化し、「その取組がなぜ効果的であるのか」ということについて教師間で共通理解を図ったことで、教師それぞれがこれまでの取組に意味付けを図り、自信をもつことができたと考えられる。

「⑨学習の積み重ねや自分の変容を生徒が認識できるツールの活用」については、生徒が自分の現状を認識したとしても、そこからどのように行動を改善していけばよいかを生徒が自分で考えられるよう支援することについて教員が難しさを抱えていた。この項目について取り組んではいるものの、実際的な効果が得られないことや、これまで以上に取り組んでいかなければいけないと教師が認識したことから評価平均値が低くなっていることが考えられる。指導・支援方法の改善策として、場面を捉えて「ここが現場実習でも課題になっていた点だよ」というように、普段の学習の中で現場実習時に出てきた課題を結び付け、「どのように(行動を改善)したらよいと思う」等と問うことで実際の動きや体験を伴いながら行動改善を図っていくこと、また、教師や友達といったモデルを置くことで基準を示し、その基準に対して自分がどのくらいできているか、どのくらいできるようになったかということを考えたり、さらにそれを客観的に捉えられるような工夫(動画で自分の様子を確認するなど)をしたりすることで、自分の成長を認識できるようになるであろうと教員は省察している。このことから、1回目の介入を通して、教員は項目⑨について「難しいけれども生徒のキャリア形成において重要な支援である」と捉えたことが考えられる。

## 3) 10月～12月の取組と結果

10月上旬に、10月下旬から11月上旬にかけて実施する現場実習に向けた介入を行った。2回目の介入では、7月のアンケート調査において評価平均値が低かった項目「⑨学習の積み重ねや自分の変容を生徒が認識できるツールの活用」についてピックアップし、その具体的な取組について計画を立てる場を設けた。

10月下旬から11月上旬に実施した現場実習を終えて1ヶ月程経った12月上旬に、3回目の調査と2回

目のグループインタビューを実施した。12月の評価の結果については表6に示したとおりである。図3は、4月の評価平均値と12月の評価平均値をグラフ化して比較したものを示している。

表5 4月と12月の評価平均値 (N = 6)

評価項目	4月の評価		12月の評価	
	Mean	SD	Mean	SD
①	3.7	0.75	4.2	0.69
②	4.0	0.58	4.3	0.47
③	4.2	0.69	4.7	0.47
④	4.0	0.58	4.8	0.37
⑤	3.8	0.37	4.0	0.58
⑥	3.7	0.47	4.3	0.47
⑦	3.7	0.47	4.3	0.47
⑧	3.5	0.50	3.8	0.37
⑨	3.3	0.75	3.7	0.47
⑩	3.7	0.47	3.7	0.47
⑪	3.3	0.47	4.3	0.75
⑫	3.7	0.47	4.2	0.69

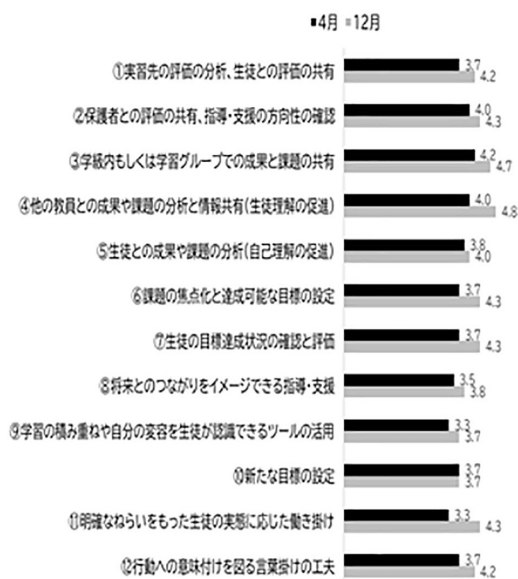


図2 4月と7月の評価平均値の比較

図3を見ると、12月の評価平均値は総じて4月の評価平均値よりも上がっている。7月段階では3.2と最も評価平均値が低かった「⑨学習の積み重ねや自分の変容を生徒が認識できるツールの活用」についても、12月段階では3.7に評価平均値が上がった。また、「⑪明確なねらいをもった生徒の実態に応じ

た働き掛け」については評価平均値が4月段階から12月段階にかけて数値が1.0上がっている。

以下、12月のアンケート調査の自由回答とインタビューデータから、項目⑨⑩に関する内容を取り上げたい。

#### ⑨学習の積み重ねや自分の変容を生徒が認識できるツールの活用

##### アンケート調査の自由回答

- ・実巡回で見学した際に生徒が頑張っていたのを受け、頑張ったねと声を掛けることに加え、「担当の□□さんも〜と、褒めていたよ」と普段接しない人から認めてもらう機会を<sup>1)</sup>保証<sup>1)</sup>したいと思いフィードバックを行った。
- ・実習先の方から褒められたことは、帰宅時のオンラインでの振り返り(ZOOM)を使用して本人に伝えた。即時的に伝えることができた<sup>2)</sup>ので、本人も喜んでおり、翌日からの実習の意欲につながったと考えられる。
- ・実習中の動画と写真を見ながら学級全体で振り返りをした。<sup>3)</sup>作業内容、成果と課題について本人が話したり、担任から様子を伝える機会を設定したりホワイトボードへ板書した。振り返りをまとめる際にはホワイトボードを活用したことで、生徒自身が自分の成果や課題を理解してワークシートにまとめることができた。<sup>4)</sup>
- ・動画、写真、日誌をもとにして、大きなホワイトボードに作業内容と「〇よくできた、がんばったこと」「△できなかった、これからがんばること」を全員分書き記して振り返りをしました。<sup>5)</sup>言葉だけのフィードバックよりも、見てわかる、友達と比較できることにより、生徒が実習の成果と課題を自覚できたように感じました。<sup>6)</sup>

##### インタビュー時の発言

- ・現場実習で、例えば即時評価をしてもらって、で、すぐ自分に返ってくるっていうのはすごくよかったんだろうなあ<sup>7)</sup>って。その、□□を知らないフォーカスの部分によかったねとか、頑張っているねとか、っていうふうにきちんと評価してもらっていたので、それは分かりやすかったんだろうなって。
- ・□□自身、絶対評価の方ですよ。ほかの人と比べてじゃなくて、□□自身を評価してくれた。(中略)…今まで会ったときない人からそういわれるっていうのは、現場実習の強み<sup>8)</sup>だと、間違いはないな。
- ・現場実習の振り返りをして、すぐ個別実習に行ったので、最後までやり切りたいなっていう気持ちも持続できたのかなあって。逆に、決められた現場実習とかだと期間が空いてしまって、忘れてしまうのかもしれないけど、今回はすぐ行けたので、それがよかったのかなあ<sup>9)</sup>って。(中略)…自分からここができたよっていうところまでは難しくても、やっぱり達成感を感じているので、個別実習が終わって学校に来た朝に「先生、頑張ってきたよ！」みたいなのは自分から言っていたので。
- ・前回の実習の反省を踏まえてですよ。プラスあの、実習先さんの方から2回目の実習だから今回は、こういう機械を使わせてみたいとか、包丁もやってほし

いってこのを事前の挨拶で聞いたから、本人も、なんか前回よりも僕は仕事を任せてもらえるんだっていう気持ちになって臨んでいった<sup>10)</sup>のは、多分前回との大きな違いかな。

- ・多分、自分がどれだけでできたかっていうあの個人の中では判断はできないだろうから、例えばその、包丁使うだの機械使うだの、っていうのを事前に聞いて、それがあつた分、お礼状に「レベルアップできたと思います」って自分で書いていたので、多分そこでレベルアップした仕事をさせたいと思いますとかいう話を聞いて、それでやらせてもらってそれでできたから、<sup>11)</sup>それは俺がレベルアップしたってことなんだと。

アンケートの自由回答とインタビューから、現場実習先の方から肯定的な評価を受けたことを本人にフィードバックしていくことにより、生徒が学びの成果や自分の変容を認識できたことが挙げられた(下線1,2,7,8,10,11)。その中でも、即時的に伝えることが効果的であるといった内容が語られた(下線2,7)。また、そのような成果を動画や写真、実習日誌をツールとして客観的に捉えられるようにしたり(下線3,5)、友達と評価を比較することで自分の変容を認識したり(下線6)していることが挙げられた。さらに、生徒が客観的に捉えたことを言語化・視覚化(教師による板書、本人によるワークシートへの記入)することで自分の変容を認識できるようになることが語られた(下線4,5,6)。

生徒の実態によっては、現場実習の課題を忘れないうちに個別に現場実習を行うことで、生徒自身が課題改善に向けて行動を起こし、その結果自分の変容を認識できるといったことが語られた(下線9)。

#### ⑪明確なねらいをもった生徒の実態に応じた働き掛け

##### アンケート調査の自由回答

- ・前回の実習の実習日誌や評価を再認識することから実習の事前指導を行った。そのため、前回の自分で確認した課題を改めて確認してから、目標を立てたことで、自分でうまくできなかったことを思い出して、どうすればよいかと論理的に考えて<sup>1)</sup>実習の目標を考えることができた。
- ・卒業が近くなり、生徒自身の「卒業したらここに行きたい」という気持ちが高まってきているため「そのためには、こういうことが大切(必要)だよ」と(教員が)伝え方を変えるだけでも<sup>2)</sup>、生徒がより意識できているような気がします。

##### インタビュー時の発言

- ・友達の実習中の様子を気にしていた感じがします。(中略)…そこで得た反省点とかを、こう、自分に置き換えて反省をしていた<sup>3)</sup>気がします。
- ・現場実習だけではないかと思うんですけど、一緒に働く人だったり、一緒に作業をしてくれる人だったり、

いろんな人を教師とか先生としてそれに近づけるように、まあマネっていう言葉があつたんですけど<sup>4)</sup>。

- ・頑張ったねっていう評価とその過程を大切だと言って言っているのもう一つは、なんでそこでできなかったのかって一緒に考える時間も合わせてもればすごくいいんだろうなっていう。常にいろんな方向からの評価をしてあげることによって彼らの考え方は広がる<sup>5)</sup>のかなあ。
- ・置き換えがどの位分かるのかなって、分からないんだけど、そういう人、社長は給料払うかと思うかって言ってる。<sup>6)</sup>ああ、じゃあそういう社員の対象にならないとかっていうのをわかったのか…
- ・いつまでもいつまでもこれをやりたいっていう希望を残したまま進んでいくのではなくて、一回そういうのを経験させて<sup>7)</sup>おいて、はいこれはこういうものですよっていうのをあの人の中で納得できないといけななんだって…
- ・○が多い人と△が多い人ってのが一覧にしたときに、パッと見てあれ?○あるのかなあみたい。(中略)やっぱ自分は△が多いから頑張らないといけなっていうって…気付いて、次に生かしていたかなあ。<sup>8)</sup>

アンケートの自由回答とインタビューから、生徒の身近にいる友達や教師といった大人をモデルとして基準をおくようにすることで、その基準に対しての自分の位置を把握できるようにしていることが挙げられた(下線3,4,8)。また、客観的に自分のことを見ることができるよう、相手の視点から自分の姿を捉えられるような働き掛けをしていることが挙げられた(下線6)。

新しい目標を設定する際は、自分の課題を改善していくために「どのようにしたらできるようになるか」ということを教師が生徒と一緒に考える場を設けていることが挙げられた(下線1,5)。また、将来に向けた生徒の願いや思いを尊重しながらも、そのために求められていることを理解できるよう、教員は生徒の実態に応じて行動の変容を促したり、実際に経験できる場を設けたりしていることが挙げられた(下線2,7)。

#### 4) 2回目の介入結果に関する考察

今井・前原(2022)は、個々の生徒のキャリア発達段階や生徒の実態に応じて「何に気付いてほしいか」「なぜ気付いてほしいか」「どのような方法であれば気付くことができるか」というように明確なねらいをもって働き掛けていくことが重要だと示している。項目⑨についても、その結果を読み解くと、生徒が自身の成長を認識できるよう、生徒の実態に応じて働き掛けていることが確認できる。例えば、生徒が客観的に自分の姿を捉えられるように動画を

用いることや、実習先からの評価を教員が言語化していくこと、そしてホワイトボードに書き記して視覚化することなど、それぞれが明確なねらいをもった働き掛けだと言える。これらの働き掛けは、6月の現場実習のフィードバックにおいて教員の自己評価が低かった項目⑨をピックアップして2回目の介入を図った影響が考えられる。結果的に、11月の現場実習のフィードバックにおいては、実習先の方から肯定的な評価が得られたことをフィードバックしたことで、生徒は日々の学習の積み重ねや自分の変容を認識できた。この効果については、第三者の価値付けによって、学校での学びや自身の行動が社会の中で通用するものになっているということを、教員の働き掛けを通して生徒が理解できたからではないかと思われる。また、的確な実態把握に基づいた働き掛けが、生徒の気付きや行動の変容に表れていることを実感できている教員が多いことから、項目⑩の評価平均値がより高い数値を示していると考えられる。

#### 4 研究2のまとめ

現場実習のフィードバックに焦点を当てて介入を図ったことにより、6月の現場実習から11月の現場実習にかけて、生徒のキャリア形成を促す取組の過程を見ていくことができた。また、その過程において、「キャリア発達を促すフィードバック方法」を用いた教員の評価の変容や、インタビューでの語りから介入の効果が得られた。実際、現場実習のフィードバックの中で、生徒が自身の課題に気付いて改善を図ろうとする姿や達成感を得ている姿について教員からの語りがあった。その生徒の姿から、現場実習を通じたヒト・モノ・コトとの社会的相互作用によってキャリア形成が図られ、さらにそれをフィードバックすることによって、より生徒のキャリア形成が促されていくことが分かった。

Bandura (1997) は、生徒が経験そのものをいかに解釈するかが自己効力感に影響を与え、教師は生徒に成功体験を思い起こさせ、それがより大きなものとなるよう支援することの必要性を唱えている。この介入の結果からも、生徒のキャリア形成を促すには、教員が現場実習における生徒の学習経験をどのように意味付けていくかが重要となると考える。例えば、これまでの学習の成果として結び付けたり、将来に結び付く貴重な経験というように価

値付けたりすることで、生徒は「自分には、行動することで変化を起こす力がある」というような自己効力感を得ながら、将来の自分の姿を思い描いていけるようになると思われる。そしてそれは、生徒が主体的に自立と社会参加を図っていくための礎となるのではないだろうか。まさに、研究1のまとめで述べたように、本人主体の進路決定と社会参加に向けて進路指導を実践展開していくうえで、教員が生徒のキャリア形成を支援していくためには、現場実習のフィードバックが重要であることを示せたのではないかと思われる。

#### IV おわりに

職業指導（キャリアガイダンス）は、1951年にスーパー（Super,D）が「個人が自分自身と職業の世界における自分の役割について、統合され、かつ妥当な映像を発展させ、また受容すること、この概念を現実に照らして吟味すること、及び自分自身にとっても満足であり、社会にとっても利益があるように、自己概念を現実に転ずることを援助する過程」と定義し、これがガイダンスからキャリア教育へ、さらには包括的なキャリアカウンセリングへと発展してきたとされている。よって個人のキャリア形成に向けた相談や支援（キャリアカウンセリング）には、キャリアガイダンスが機能しており、その活動は①自己理解、②職業理解、③啓発的経験、④カウンセリング、⑤実行、⑥追指導の6分野が基本とされている（木村，2019）。これらは進路指導を実践する6つの活動として位置付けられているが（文部科学省，2011）、単に職業人を育成することだけではなく、自立と社会参加に向け、多様な役割の一端を担うための基盤を育成していくという意味がある（松為，2013）。本研究では、生徒のキャリア形成を促す指導・支援について教員の実践力向上を目指した。この取組は、高等部における進路指導の全体像を顕在化し、そこで機能する教員のキャリアガイダンスの向上に寄与できたのではないかと考える。また、この取組の中で教員自身が生徒に向けた自分の思いや願いを言語化、共有化したことで、教員誰もが卒業後の生徒の幸福を願い、生徒の発達段階や発達課題を踏まえながら最善を尽くそうと努めていることを改めて確認できた。生徒の思いや願いに寄り添いながらも社会的な現実を踏まえ、生徒がよりよく生きられるようにと願い、それをどのように支えてい

くことができるのかと考えて実践してきた教員の思いが、生徒の思いや願いとつながり、生徒たちの生涯にわたるキャリア形成の基盤をつくっていくのではないかと考える。

## 文 献

- 内海 淳 (2004) 主体性を支える個別の移行支援－学校から社会へ－. 大揚社, 23-26.
- 河崎智恵・齊藤紀子・伊藤 優・伊藤圭子 (2020) 特別支援学校におけるキャリア教育と現状の課題－家庭科教員意識調査および米国LCCEプログラムを手がかりに－, 日本教科教育学会誌, 43-3, 11-22.
- 藤井明日香・川合紀宗・落合俊郎 (2013) 特別支援学校 (知的障害) 高等部進路指導担当教員の就労移行支援に対する困り感－指導法及び教員支援に関する自由記述から－, 高松大学高松短期大学研究紀要, 61・61, 111-128.
- 大谷博俊・立和名信行・見谷真希・橋本加寿代 (2021) 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－, 鳴門教育大学授業実践研究－授業改善を目指して－, 20, 53-60.
- 熊谷慎之輔 (2012) 学校づくりとスクールミドル. 学文社, 122.
- 安梅勅江 (2001) ヒューマンサービスにおけるグループインタビュー法 科学的根拠に基づく質的研究法の展開, 医歯薬出版株式会社.
- 川喜田二郎 (1970) 続 発想法-KJ法の展開と応用, 中公新書.
- 佐和田聡 (2008) 知的障害教育校における教育課程に関する実践的研究: 「個別の教育支援計画」の目標設定から見える課題, 琉球大学教育学部紀要 94, 97-109.
- 森脇 勤 (2011) 高等部職業学科がキャリア教育に求めるもの, 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック, ジアース教育新社, 246-247.
- 国立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2011) 特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック, ジアース教育新社, 53, 85, 138-139.
- 今井 彩・前原和明 (2022) 特別支援学校における生徒のキャリア発達を促すフィードバックの方法. 秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学, 77, 19-26.

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. ジアース教育新社, 25-26.

Bandura, A (1997) Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Super, D. E (1951) Vocational adjustment: Implementing a self-concept. Occupations, 30, 88-90.

木村 周 (2019) キャリアコンサルティング理論と実践, 一般社団法人雇用問題研究会, 217-220.

文部科学省 (2011) 中学校 (高等学校) キャリア教育の手引き

松為信雄 (2013) キャリア支援に基づく職業リハビリテーションカウンセリング－理論と実際－, 169-175.

## Summary

This study aimed at improving the qualifications of teachers for providing guidance and support that encourage students' career development, and investigating the actual situation of career guidance in the Akita Prefecture. We have elucidated the overall picture of the type of career guidance that encourages students' career development, as it is the primary purpose of this study. Based on the outcomes from Study 1, we intervened in the efforts of the high school regarding career guidance at special needs schools, to improve the teaching skills of teachers who contribute to the career development of students. Study 2 aimed at establishing a place for teachers to plan and implement initiatives for students' career development, while analyzing and organizing the problems presented by the intervention efforts, and intentionally planning future initiatives of career development.

**Key Words** : Intellectual disability,  
Guidance counseling,  
Career development,  
Educational Practice

(Received January 5, 2023)