

＝特集＝

## 米国における知的障害のある子どもの キャリア教育の動向と日本への示唆

浦 井 恵

(教育支援部)

**要旨：**本稿では、まず、米国の主に知的障害のある子どものキャリア教育の動向について、The Council for Exceptional Children のキャリア発達部会の動向を中心に概観し、キャリア教育と移行の違いなどについて用語の整理を行った。本稿では、広義のキャリア教育を特定の職種に関わる技能知識の習得に関する指導や職業準備教育や移行教育のみならず、就学から生涯にわたる子ども、学生、余暇人、市民、労働者、家庭人などの役割 (Super, 1980) の視点からの地域生活・社会参加に関わる事柄や、アカデミックスキル等も含めて各教科において教育を進めることとして整理した。

また、米国の知的障害のある子どもを対象にしたキャリア教育プログラムを紹介するとともに、近年重視されている「本人中心の計画作り」や「自己決定」について論考し、今後日本のキャリア教育の進むべき方向や課題について検討した。

**見出し語：**キャリア教育、知的障害、本人中心の計画作り、自己決定

### I. はじめに

本稿では、まず、米国の主に知的障害のある子どものキャリア教育の動向について、The Council for Exceptional Children<sup>注1</sup> (以下 CEC と略す) のキャリア発達部会の動向を中心に概観し、キャリア教育を巡る用語の整理を行う。また、知的障害のある子どもを対象にしたキャリア教育プログラムを紹介するとともに、キャリア教育において近年重視されている「本人中心の計画作り」や「自己決定」について論考し、今後日本のキャリア教育の進むべき方向や課題について検討する。

### II. 米国の特別支援教育分野におけるキャリア教育について

#### 1. 米国の特別支援教育分野におけるキャリア教育の歴史的な動向

米国では、1950年代前後から、D. Super が職業的発達理論の立場から「キャリア」の研究に取り組み (Super, 1951; 1953), 「キャリアとは一生涯を通してその人によって演じられる様々な役割と組み合わせの連続である」と定義している (Super, 1980)。1960年代には「キャリア発達 (career development) という用語も使われ始めるようになった。さらに1971年に当時の教育省長官シドニー・マーランがドロップアウト予備軍の生徒のための大人への準備教育として、「キャリア教育 (career education)」を教育関係者に紹介し、キャリア教育が重視されるようになった (藤田, 2008; 仙崎・藤田・三村ら, 2008)。

こうした流れは特別支援教育の分野にも影響を与

<sup>注1</sup> 障害のある子どもや天才児などの特別な (exceptional) 人のための教育を改善することを目指した大規模な国際的な専門家の NPO 組織。1922年に設立。米国、カナダを初め、30カ国以上の国の会員からなる。TEACHING Exceptional Children, Exceptional Children といった学術雑誌の他、ニュースレター (CEC Today) や書籍や教材を発行・販売をしている。

えることとなった。米国の特別支援教育<sup>注2</sup>の分野においても、1970年代の通常教育におけるキャリア教育の興隆の影響を受けて、キャリア教育への取り組みが精力的に行われた。1976年にはCECの第12番目の部会として「キャリア発達部会」が発足することとなり、障害のある生徒へのキャリア教育に関する実践と研究の取り組みが本格的に始まった。以下では、主に米国のCEC (The Council for Exceptional Children) 「キャリア発達部会」の動向をもとに、米国の特別支援教育分野におけるキャリア教育の歴史的な動向について概略を記す。

Halpern (1994) によれば、1976年にCECの第12番目の部会として「キャリア発達部会」が発足した二年後の1978年に、CECの方針書 (position paper) においてキャリア教育の概念がまとめられている。

キャリア教育は、できる限り最小の制約環境の中で、高いレベルの経済的、対人的かつ社会的な達成を得るための教科学習、日常生活、対人—社会的な知識や職業的な知識、特定の職業スキルを学習する機会を子どもに提供する。

(CEC 1978年方針書より)

これについてBrolin (1997) は、CECがキャリア教育は特別支援教育対象の子どもたちにとってとても重要なものであると認め、発表したものであると意義づけている。

しかし、その後、1980年代に入ると、通常教育でのキャリア教育は連邦政府の予算の減額などによってキャリア教育という用語が使われることは少なくなり、また通常教育と特別支援教育ともに、「移行 (transition)」が連邦政府の優先的な研究・実践課題となり、注目はこちらへと移っていった。特に通常教育分野では教科教育等の“学力を向上”させて有能な大人として社会へ送り出す (移行させる) ことに力点が置かれるようになった。

こうした流れはさらに続き、1993年にCECの

「キャリア発達部会」は「キャリア発達と移行部会」へと名称変更することになった。また同じ年にキャリア教育推進派のBrolinは、キャリア発達のためにも移行の概念は重要であることを認め、その後、彼はキャリア教育の流れから個別移行計画 (Individual Transition Program; ITP) を奨励した (全国特殊学校長会, 2002)。1990年代以降から現在 (2010年1月) までのCECのキャリア・移行部会の方針書 (position paper) は、障害のある青年の成人生活への移行 (Halpern, 1994) や移行アセスメント (Sitlington, Neubert, Leconte, 1997)、障害のある青年の雇用機会 (Trainor et al., 2008) など、移行や卒後の就労に関するテーマを取り上げており、やはり移行や移行のための教育 (transition education) に関しての注目が引き続いている。

しかし、これはキャリア教育が無用だということを示している訳ではない。「キャリア教育」という用語が表舞台へ出る頻度は減ったものの、「移行計画」や「機能的カリキュラム (functional curriculum)」、 「支援付き就労」などの新しい用語の中に包含されながら、キャリア教育の考え方は継承されてきた (Brolin, 1997)。

## 2. キャリア教育や移行に関する用語の整理

それでは、キャリア教育と移行とは、それぞれどのような相違があるのだろうか。まず、それぞれの捉え方について見ていく。

CECは先述したキャリア教育の概念に加えて、「キャリア教育とは、有意義で満足できる仕事生活 (work life) を送るための学習を通じた経験全体である」とし、「仕事 (work) とは自分かつ／または他者のために利益を生み出すための意識的な努力」であり、さらに、キャリア教育は学校の教育内容全体、さらにはそれを超えてさえ、浸透させるべきものであるとしている (Brolin, 1997)。

平成20・21年度国立特別支援教育総合研究所 専門研究B「知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究」においても、この考え方を受け

<sup>注2</sup> 米国では Special Education。障害児の教育だけでなく天才児への教育も含まれているため、日本の特別支援教育とは厳密には異なるが、イメージしやすいよう日本の名称に対応させて本稿では特別支援教育と訳した。

て「働くこと」を就労だけに限定せず、家庭生活や地域生活においても、「何かをすることによって人に認められ、人の役に立つこと」と広義に捉えている。このように捉えることで、就労していない小学校段階においても、また一般就労は厳しい重度の知的障害のある子どもにおいても、キャリア教育の内容を捉えやすくなるを考える。

さて一方、「移行」とは、どのように捉えられてきたのであろうか。1994年にHalpernは、障害のある青年の学校から成人生活への移行に関するCECの方針書において、「Webstar（英語の辞書）では“transition”はある状態・活動・場所から別のそれへと変わっていくプロセスのことであるが、人間に発達について使用する場合は人生のある時期から別の時期へと — 幼児期から学童期、学童期から青年期へ — と移り変わっていくことと考える傾向があり、さらにおもしろいことに特別支援教育の分野では、過去数十年間、特に障害のある青少年が学校から青年として地域の新しい環境へ移っていくことについて使用されてきた」と指摘している。

「移行」の概念は、1984年のCECの年次大会において、当時の教育省特別支援教育・リハビリテーション局（OSERS）次長だったWill氏によって初めて特別支援教育とリハビリテーション分野に紹介された。移行とは、「雇用につながる経験や幅広い分野のサービスを含む、目指す成果（outcome）から（必要な指導やサービスについて）考える過程で

ある（Will, 1984）」と定義された。また、Will（1984）は移行の橋渡しモデル（図1）を示し、高校から就労への移行にあたり、特別なサービスなしの橋と、期間限定のサービスの橋、継続的なサービスの橋の三つの橋から、各自のニーズによっていずれかを選択するものとした。

その後、CECの「キャリア発達部会」の初代会長であったD. Brolinは、キャリア発達のためにも移行の概念は重要であるとして、Willのモデル（Will, 1984）を発展させた「広がった移行の見方」モデル（Brolin, 1993）（図2）を発表した（全国特殊学校長会（編），2002）。Brolinのモデルでは、移行モデルに初等教育と地域生活・社会参加（community living, integration, and socialization）の部分が加わり、移行のとらえ方を、幼少期から生涯にかけて、また就労だけでなく生活全体を含む概念へと広げた（Whetstone & Brewing, 2002）。

一方で、HalpernはQOL向上の観点から「移行」概念を形成した（Halpern, 1993）。彼は、高校卒業後の移行の目的は就労だけでなく、「地域での適応」「自己実現」とし、Halpernの移行モデル（Halpern, 1993）を示し、移行の概念を学校から地域社会／大人としての生活への移行という広義のものへと広げた。

このように、移行においてもキャリア教育と同じように、親、学校、地域サービス機関、雇用者との多分野にまたがる（interdisciplinary）協力が求めら

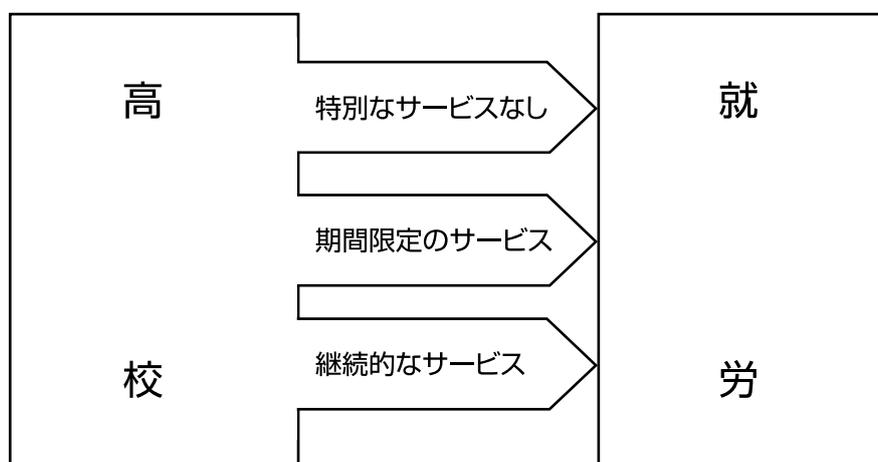


図1 ウィル (Will, 1984) の移行の橋渡しモデル  
 (出典 全国特殊学校長会・編 2002年 ジアース教育新社)

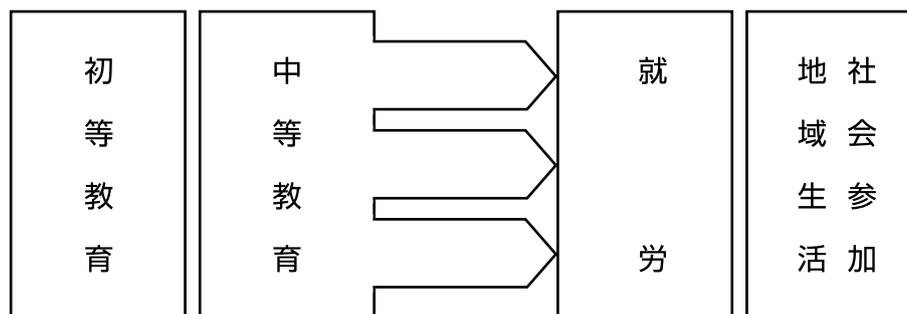


図2 ブロリン (Brolin, 1993) の広がった移行の見方モデル  
(出典 全国特殊学校長会・編 2002年 ジアース教育新社)

れているといえる。

では、キャリア教育と移行、さらに職業教育、職業準備教育等の用語はどう違い、どう使い分ければよいのだろうか。これらの用語の意味や使用については専門家の間でも相違があり、コミュニケーションに混乱が起きているように見える。

一般的に、移行期間とは、高校から卒業、そして後期中等教育後教育または成人サービス機関、雇用された最初の数年間までとされている (Will, 1984) が、先述のキャリア教育推進派の Brolin (1993) の考え方によれば、幼少期も含むものとなる。しかし、Brolin (1993) の考え方を採用すると、キャリア教育と移行との違いが不明となり、用語をめぐる混乱

の素となるだろう。「移行」に関する研究や実践の中 (Sitlington, Neubert, Leconte, 1997; Trainor et al., 2008 など) では、キャリア教育は就労するために必要な技術等や、就労に関係する生活スキルを学ぶ「職業教育」あるいは「職業準備教育」と同義に使われる傾向にある。立場の異なる研究者・実践者によって、同じ用語を違った意味で使われると、コミュニケーションに無用の混乱を来し、この領域の発展を阻害する要因となる。

そこで、本稿では、キャリア教育と移行、さらに職業教育の用語を次のように整理し、図3にキャリア教育と移行と職業教育をめぐる概念の整理を示した。

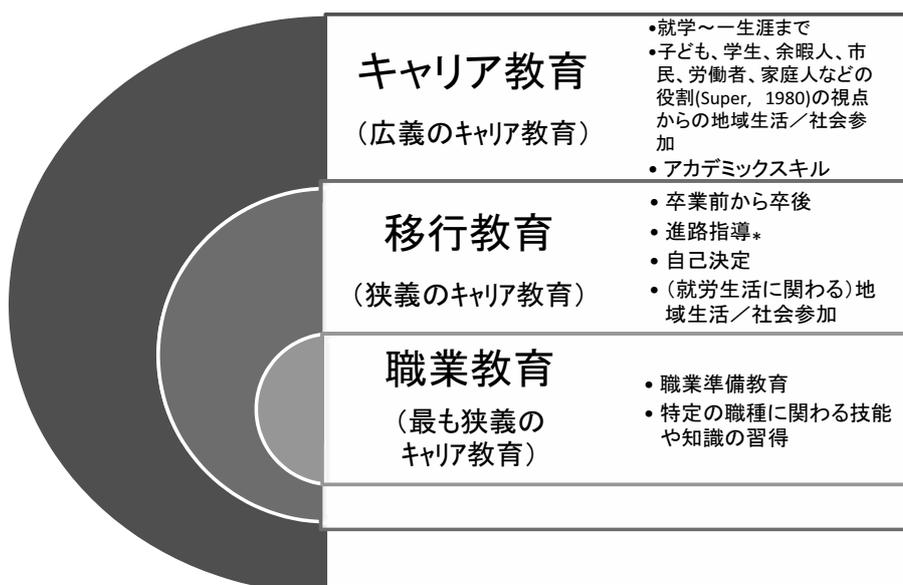


図3 キャリア教育、移行教育、職業教育を巡る概念の整理

(注\* : ここでいう進路指導は、卒後の就労先、進路先の決定にかかる狭義の進路指導のみを指している。)

1999年(平成11年)12月の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」では、「学校生活と職業生活の接続改善のための具体的方策として、キャリア教育を発達段階に応じて実施する必要がある」とされた。この中央教育審議会答申やBrolin(1993)のように、初等教育(就学)段階から一生涯に渡って、子ども、学生、余暇人、市民、労働者、家庭人などの役割(Super, 1980)の視点からの地域生活・社会参加に関わる事柄や、アカデミックスキル等も含めて各教科においてキャリア教育の視点から教育を進める場合を、広義のキャリア教育とした。それに対し、高校(または中学)から卒業、そして後期中等教育後教育または成人サービス機関、雇用された最初の数年間までの期間において、職業教育、進路指導や生活・余暇・QOLの向上に関わる指導・支援を行う場合を狭義のキャリア教育とした。これは移行と同義として捉えるとわかりやすいだろう。さらに、職業教育のみを話題にしている場合を最も狭義のキャリア教育と分類した。平成20・21年度国立特別支援教育総合研究所専門研究B「知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究」(国立特別支援教育総合研究所, 2010)では特に広義のキャリア教育について扱っているが、狭義のキャリア教育、最も狭義のキャリア教育のそれぞれが補完し合うことで、さらにキャリア教育の研究や実践が深化していくと考える。なお、以下の本稿では、広義のキャリア教育をキャリア教育、狭義のキャリア教育を移行、最も狭義のキャリア教育を職業教育と表記して論ずることとする。

### 3. 米国のキャリア・移行教育に関する施策

次に、米国のキャリア教育や移行に関する施策について簡単に紹介する。

1980年代に、障害のある子どものキャリア教育促進のための連邦法や州法が可決された。まず、全障害児教育法(1975年)の1983年修正法の626項で、障害のある生徒の教育や就労移行への困難が指摘され、660万ドルの予算が付くことになり、米国教育省特別支援教育リハビリテーション局(U. S. Office of Special Education and Rehabilitative Service, U. S. Department of Education; OSERS)が毎年、障害の

ある青少年向けの就労関連モデル事業等に使用し、研究や実践が促進された。

また、連邦法「職業・応用技術教育法(通称 Carl D. Perkins 法)」が1984年に制定され(仙崎・藤田・三村ら, 2008)、障害のある生徒のためのキャリア発達サービスの実施に補助金を出し、この法律によって、9年生(中学3年相当)以前(下線は筆者による)に、提供される職業教育の機会や、訓練されたカウンセラーによる進路指導やカウンセリング、能力、興味、ニーズ、生徒のIEPに含まれている職業の指導に関するアセスメントについて生徒や両親に情報提供することを義務づけた(Brolin & Gysbers, 1989)。

さらに、1997年修正障害のある個人教育法(IDEA) [PL105-17]では、個別教育計画(IEP)作成チームは卒後の移行目標達成のために提供される中等教育機関での教育内容を含む移行目標を、14歳までに記す(下線は筆者による)ように定めた(吉利, 2007, p.60)。

### 4. 日本の特別支援教育への示唆

これまで、米国の特別支援教育分野におけるキャリア教育の歴史的な動向や、キャリア教育と関連する用語の整理、施策について述べてきた。これらをふまえ、日本の特別支援教育への示唆として、次の2点が挙げられる。

一つ目は、通常教育、特別支援教育どちらの分野でも共通に使える言語として、キャリア教育を定義づけ、使用していくことである。日本でも、先行研究(国立特別支援教育総合研究所, 2009)においてキャリア教育を取り上げる以前は、特別支援教育の流れの中では「キャリア教育」という用語よりも「移行」の言葉の方が多く使われ、馴染みが深かった。しかしながら、通常教育の流れの中から注目されるようになった「キャリア教育」[平成11年12月中教審答申 文部省(現:文部科学省)]と「移行」の概念を擦り合わせ、どちらの分野でも共通に使える言語として、広義のキャリア教育の理解推進をはかることが今後のこの分野の発展に必要なだろうと考える。また、そうした考えから、本稿ではキャリア教育と移行と職業教育をめぐる概念の整理(図3)を行ったところである。

二つ目に、中学校（中学部）段階においても移行目標を考え、教員の記録として残し、引き継いで行くということである。米国では1997年修正障害のある個人教育法（IDEA）[PL105-17]において、個別教育計画（IEP）作成チームは卒後の移行目標を、14歳までに記すように法的に定められている（吉利，2007，p.60）。これに対し、日本で法的な規制は特にない。また、キャリア発達段階・内容表（試案）（国立特別支援教育総合研究所，2009）においても中学部段階で進路計画を立てることが項目として上がっているものの、これは生徒に焦点をあてたもので、教員の記録については特に触れられていない。新しい特別支援学校の小学部・中学部学習指導要領（平成21年3月告示）においても、指導計画の作成に当たって配慮すべき事項として中学部における「ガイダンス機能の充実（第一章第二節第4.2(6)；p.47）」が謳われており、既に実践ではなされていることとは思うが、子どもの進路計画の記録を教員が引き継いで活用していくことは、強調してもし過ぎることはないだろう。

### Ⅲ. キャリア教育プログラム等の紹介

#### 1. Brolin の Life-centered career education プログラムについて

この項では、キャリア教育に関わる具体的な指導プログラムの一つであるBrolin（1997）著の「生活中心のキャリア教育（Life Centered Career Education: a competency based approach）（第5版）（以下、LECCとする）」について紹介する。

これは、1978年に最初に発行され、その後改訂を重ねてきたもので、コンピテンシー（competency；能力）に基づくアプローチを取っている。LCCEは、現代社会において成功した生産的な市民や労働者になるために個人に必要な重要な知識や技能である22のコンピテンシーから成っている。このプログラムは軽度の障害のある児童生徒を対象にしたものであるが、中度の知的障害のある児童生徒向けのバージョン（Loyd & Brolin, 1997）もある。表1にLECCで取り上げられているコンピテンシーの内容（Brolin, 1997）について示した。また、挙げた22の

コンピテンシーは全て、アカデミックなスキルによって下支えされていると考えられている（Brolin, 1997）。また、LECCプログラム（Brolin, 1997）では近年重要視されている、機能的スキルを指導するという考え方や自己決定の考え方も取り入れられている。

#### 2. Functional Curriculum [Wheman & Kregel (Eds.), 2004] について

先の研究（国立特別支援教育総合研究所，2009）では、「Functional Curriculum」[Wheman & Kregel (Eds.), 2004]の第8章（Hanley-Maxwell & Collet-Klingenberg, 2004）を参考にキャリア教育発達段階・内容表（試案）を作成した。以下では、「Functional Curriculum」[Wheman & Kregel (Eds.), 2004]全般の概要を紹介することとする。「Functional Curriculum」[Wheman & Kregel (Eds.), 2004]は、①縦断的なカリキュラムの根拠ある基本を教師や他の関連サービス事業者へ提供すること、②初等、中等、高等教育段階にわたるカリキュラムを呈示することを目的に記されたものである。この本の中では、カリキュラムデザインの主要原則として以下の4つが挙げられている。①個別化され、本人中心のもの（person-centered planning）であること（例えば後述するPATHの利用）、②機能的つまり、実際的事業者へ提供すること、③適応性があること（adaptive）、すなわち指導に子どもを合わせるのではなく、子どもに指導を合わせること、④生態学的に方向付けられていること、すなわちそれぞれの生活環境やライフスタイルの実態に合わせて生徒の指導の優先順位を考えること、以上の4つである。

また、具体的な指導内容としては、自立生活のための最重要領域として、①キャリア教育と仕事、②地域参加と生活スキル、③健康と安全、④自己決定、⑤移動、⑥家庭生活スキル ⑦機能的な学業：教科学習と後期中等教育後の教育、⑧お金の使い方と管理（financial planning and money management）、⑨社会化、レクリエーション、レジャーの9領域が挙げられている。また、Wheman & Kregel (Eds.) (2004)は、学校ではより重度の障害のある子どもに対してキャリア教育が提供されるのがゆっくりになりがち

表1 生活中心のキャリア教育 (Life Centered Career Education) のカリキュラム  
(Brolin, 1997より。翻訳は涌井による。)

カリキュラム領域	コンピテンシー
日常生活スキル	1. 個人の財産の管理 2. 家財の選択と管理 3. 身だしなみ 4. 子育てと結婚の責任 5. 食料品の買い物, 食事の準備と片付け 6. 衣服の買い物と手入れ 7. 責任ある市民 (国民) になるために 8. レクリエーション施設の利用や余暇時間の過ごし方 9. 移動
自己-社会的スキル	10. 自己理解 11. 自信 (Self-Confidence) 12. 社会的に責任ある行動 13. よい対人関係スキルの維持 14. 自立 15. 問題解決スキル 16. 他者とのコミュニケーション
職業ガイダンスと準備	17. 職業上の可能性について知ったり, 探索したりする。 18. 職業の選択や計画 19. 適切な仕事の習慣や行動を身につける。 20. 就労先を探したり, 就労を確実にし, 継続する。 21. 十分な作業スキルを身につける 22. 特定の職業スキルを身につける

であると指摘し, 成長に伴って展開していくキャリア発達の段階 (図4) を考慮することが重要であるとしている。

#### IV. 本人中心の計画作り (person-centered planning) について

先述のように, 「Functional Curriculum」 [Wheman & Kregel (Eds.), 2004] では, カリキュラムデザインの主要4原則の一つとして, 「個別化され, 本人

中心のもの (person-centered planning) であることが挙げられている (例えば PATH<sup>注3</sup> の利用)。

このことは, 主に狭義のキャリア教育, すなわち移行の分野において特に重視されており, 米国では法的な規制もある。例えば, カリフォルニア州では, ITPの作成にあたり, 「本人中心の計画作り (Person-centered planning)」 という概念の下に作成するよう推奨している (全国特殊学校長会, 2002)。主に苦手なことや課題の実態把握をしてそれを伸ばすための目標設定することを中心とする伝統的な

注3 PATHとは, Planning Alternative Tomorrows with Hope (希望に満ちたもう一つの明日の計画) の略である。カナダのForestらが開発した (Pearpoint J., O'Brien, J., Forest, M., 1993)。日本語文献では, 干川・肥後 (2000) や涌井 (2009) を参照されたい。

	キャリアの気づき (Career Awareness)	キャリア探索 (Career Exploration)	キャリア準備 (Career Preparation)	就職 (Job Placement)
小学校				
中学校				
高校				
卒後				

図4 キャリア発達の段階 (Wehman & Targett, 2004 より。翻訳は涌井による。)

IEP作成の手続きではなく、あくまでも本人の長所や興味、好みを中心として将来のビジョンを設定することを求めている。

しかしながら、これは中学校・高校から就労への移行期に関わらず、幼少時においても、個別の指導計画や個別の支援計画、教育課程の系統性、一貫性、連続性を持たせ、教師間の引継をスムーズに行う具体的なツールとしての大いに活用できる可能性を持っている。Wheman & Targett (2004) は『小～高までの縦断的なカリキュラムに「本人中心の計画づくり」を導入することで、教師達は互いに生徒の年齢段階毎にコミュニケーションしなければならず、またその年から次の年へと教育目標に連続性が保たれるよう努力しなければならなくなる』という利点を挙げている。この考えによれば、広義のキャリア教育においても、「本人中心の計画づくり」は重要な視点であるといえるだろう。

## V. 自己決定について

本人中心の計画作り (person-centered planning) と並んで、キャリア教育において重要視すべき視点に、「自己決定 (self determination)」がある。自己決定とは、「自分の生活や生き方において大切なことを実現できるように、自分が主体となって行動すること。他からの不当な影響や干渉に縛られること

なく、自分のQOLに関して自分の意思で選択したり、決定したりすること」と定義される (Wehmeyer, 2000)。また、Wehmeyer, (1999) は自己決定の本質的な特徴として、①行動的自律、②自己調整行動、③心理的エンパワメントされた状態での行為、④自己実現の4つを示している。

さて、自己決定は当初「移行」にともなう課題として認識され、米国連邦政府の財政的支援の下で1990年代に急速に研究・実践が発展した (手島, 2003; 齊藤, 2006)。そのきっかけは、1980年代後半に、1975年全障害児教育法 [現在は障害のある個人教育法 (IDEA)] に則った教育を受けた生徒達の追跡調査によって、学校を卒業し社会へと巣立つ頃になって、就職や一人暮らしなど大人としての社会生活に必要なスキル、特に自分自身の生活における大事な決定をする力が弱いということが明らかになったことであった (齊藤, 2006)。1997年修正障害のある個人教育法 (IDEA) [PL105-17] の中にも、1990年障害のある個人教育法 (IDEA) [PL101-476] を踏襲して自己決定の基本方針が盛り込まれ、生徒の関心や好みを移行計画に反映させること、生徒本人がIEPミーティングに参加することが明記され、また1992年の修正リハビリテーション法 (Rehabilitation Act Amendments) [PL102-569] では障害によって制限されることのない権利として自己決定が明文化された (手島, 2003)。さらに、世界保健機関 (WHO)

が、自己決定はあらゆる文化に普遍的なものであるとし、また障害のある人々のQOLに関わる重要な要因として掲げられるようになった(Schallock, 2002)。CECの1998年の方針声明(Field, Martin, Miller, Ward, & Whemeyer, 1998)や齊藤(2008)が指摘するように、移行やキャリア発達に限らず、幼児期や初等教育期間においても、また重度の障害のある子どもにとっても、自己決定はQOLに関わる重要な教育課題であり、今後実践と研究を深めていくことが重要である。

また、自己決定の研究の第一人者であるWhemeyerら(2001)は、自己決定は、特別支援教育のみならず通常教育においても重要な教育課題であると指摘し、インクルージョン場面で障害のある子どもと典型発達の子どもの双方に共通して指導できる内容であり、通常教育のカリキュラムにも導入するよう提言している。キャリア教育についての一連の研究(国立特別支援教育総合研究所, 2009; 2010)で示した「キャリア教育発達段階内容表(試案)」は、小学校、中学校における交流及び共同学習等における活用もねらっている。自己決定は「意思決定能力」領域の指導に含まれるものであるが、今後、交流及び共同学習等において、実践に取り組み、課題や成果を整理していくことが期待される。

## VI. まとめ

本稿では、米国の特別支援教育におけるキャリア教育の動向について概観した上で、キャリア教育と職業教育、移行等の関連する用語の概念整理を行った。広義のキャリア教育とは、将来の自立や社会参加を目指した取り組みを、低年齢期から高等部、さらには成人以降も、一貫性、系統性、連続性を持って見ていくことを意味している。これまでも移行支援や職業教育において中から高への学部間または学校間の指導の一貫性、系統性や連続性について課題とされてきた(国立特別支援教育総合研究所, 2005)。「キャリア教育」という用語が導入されることで、小・中・高それぞれの段階に関わる教師が共通の視点を持って、この課題の解決に取り組むことができるようになることが期待される。

また、キャリア教育に重要な視点となる、本人の願いや夢、興味・関心を尊重する「本人中心の計画づくり」と、障害のある人が自分の人生の真の主人公になることを目指す「自己決定」について紹介した。2007年9月28日に日本も障害者の権利に関する条約へ署名したという昨今の動向からも、これらについてさらに実践が進展することが期待されている。また、「本人中心の計画作り」や「自己決定」は障害のある人の生活や人生をよりよくすることを目指しており(O'Brien, O'Brien, & Mount, 1997; O'Brien & O'Brien, 2000; Whemeyerら, 2001)、これら2つの視点は、特別支援教育において独自に派生してきた内容である。しかし、自分の夢や希望を中心に将来の計画を考えることや、自己決定の力をつけていくことは、障害のない子ども達にとっても有益なものであろう。具体的な実践事例を蓄積していき、さらに通常教育へも提案・発信していき、共にキャリア教育を発展させていくことが今後の課題である。

## 引用文献

- Brolin, D. E. (1993). *LCCE professional development activity book*. VA: The Council for Exceptional Children.
- Brolin, D. E. (1997). *Life centered career education: a competency based approach*. 5th Ed. VA: The Council for exceptional Children.
- Brolin, D. E., Gysbers, N. C. (1989). Career education for students with disabilities. *Journal of Counseling & Development*, 68, 155-282.
- 中央教育審議会(1999). 初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申).
- Falvey, M., Forest, M., Pearpoint, J., & Rosenberg, R. (1997). *All My Life's a Circle: Using the Tools: Circles, MAPS and PATH*. New Expanded Ed. Toronto: Inclusion Press.
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21, 113-

- 128.
- 藤田晃之 (2008). 諸外国におけるキャリア教育の動向. 日本キャリア教育学会 (編), キャリア教育概説 (pp.190-193), 東洋館出版社.
- Halpern, A. S. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluation transition outcomes. *Exceptional Children, 59*, 486-498.
- Halpern, A. S. (1994). The Transition of Youth With disabilities to Adult Life. A position statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 17*, 115-124.
- 干川隆・肥後祥治 (2000). パートナーシップの原動力としての夢：カナダにおける MAPS と PATH の紹介. 平成 10 年度～平成 11 年度科学研究費補助金 (基盤 (A) (2)) 研究成果報告書：障害児教育分野における協力・連携関係パートナーシップの形成に関する調査研究 (課題番号 :10041049). 研究代表者：落合俊郎, 44-50.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2009). 平成 18・19 年度課題別研究報告書：知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究. 国立特別支援教育総合研究所.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2010). 専門研究 B 知的生涯教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究—「キャリア発達段階／内容表 (試案) の活用による実践モデルの構築を目指して— (平成 20 年度～21 年度)」研究成果報告書. 国立特別支援教育総合研究所.
- 国立特殊教育総合研究所 (2005). 一般研究報告書：知的障害養護学校における職業教育と就労支援に関する研究 (平成 12～15 年度). 国立特殊教育総合研究所.
- Loyd, R. J., & Brolin, D. E. (1997). *Life Centered Career Education: Modified Curriculum for Individuals With Moderate Disabilities*. VA: The Council for exceptional Children.
- O'Brien, C. L., & O'Brien, J. (2000). The origins of person-centered planning: A community of practice perspective. Responsive Systems Associates, Inc. [http://thechp.syr.edu/PCP\\_History.pdf](http://thechp.syr.edu/PCP_History.pdf) (アクセス日, 2010-11-03)
- Pearpoint, J., O'Brien, J., & Forest, M. (1993). *Path: A workbook for planning positive, possible futures and planning alternative tomorrows with hope for school, organizations, business and families*. Toronto: Inclusion Press.
- 齊藤由美子 (2006). アメリカ合衆国における重複障害のある児童・生徒のカリキュラム：一般の教育カリキュラムへのアクセスと学習の保障をめざす試み. 国立特殊教育総合研究所, 課題別研究「重複障害のある児童生徒の教育課程の構築に関する実際研究 (平成 16～17 年度)」研究成果報告書 (pp. 115 - 134). 国立特殊教育総合研究所.
- 齊藤由美子 (2008). アメリカ合衆国の障害児教育における自己決定 (セルフディターミネーション) に関する研究と日本における展開への示唆. 国立特別支援教育総合研究所, 共同研究「地域における障害のある子どもの総合的な教育支援体制の構築に関する実際研究 (平成 16～19 年度)」研究成果報告書 (pp. 61-70)., 国立特別支援教育総合研究所.
- Schalock, R. L. (2002). Quality of life: Its conceptualization, measurement, and application. *発達障害研究, 24*, 87-120.
- 仙崎武・藤田晃之・三村隆男・鹿嶋研之助・池場望・下村英雄 (2008). 教育再生のためのグランド・レビュー：キャリア教育の系譜と展開. 社団法人 雇用問題研究会.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Leconte, P. J. (1997). Transition Assessment: A Position Statement of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 20*, 69-79.
- Super, D. E. (1951). Vocational adjustment: Implementing a self-concept. *Occupations, 30*, 88-92.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist, 8*, 185-190.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior, 16*, 282-298.
- 手島由紀子 (2003). アメリカ合衆国の障害児教育に

- における自己決定の展開 特殊教育学研究, 41, 245-254.
- Trainor, A. A., Lindstrom, L., Simon-Burroughs, M., Martin, J. E., & Sorrells, A. M. (2008). From Marginalized to Maximized Opportunities for Diverse Youths With Disabilities: A position paper of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31, 56-64.
- 涌井恵 (2009). 本人中心アプローチによる障害のある子どもの支援の輪作りに関する事例報告—小学生への PATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope) の実施—. 国立特別支援教育総合研究所教育相談年報, 第30号, 1-6.
- Wehman, P., & Kregel, J. (Eds.) (2004). *Functional Curriculum for Elementary, Middle, and Secondary Age Students with Special Needs*. 2nd Ed. TX: PRO-ED.
- Wehman, P., & Targett, P. S. (2004). Principles of curriculum design: Road to transition from school to adulthood. In Wehman, P., & Kregel, J. (Eds.), *Functional Curriculum for Elementary, Middle, and Secondary Age Students with Special Needs*. 2nd Ed. (pp.1-36) TX: PRO-ED.
- Wehmeyer, M. L. (1999). A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14, 53-61.
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Lattin, D. (2001). Achieving access to the general curriculum for students with mental retardation: A curriculum decision-making model. *Education and Training in Mental Retardation and Development Disabilities*, 36 (4), 327-342.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S., Agran, M., Mithaug, D., & Martin, J. (2000). Promoting casual agency: The self-determination learning model of instruction. *Exceptional children*, 66, 439-453.
- Whetstone, M., & Browning, P. (2002). Transition: a frame of reference. *AFCEC Online Journal*, 1-9.
- Will, M. (1984). *OSERS programming for the transition of youth with disabilities: Bridges from school to working life*. Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitation Services, U. S. Office of Education.
- 吉利宗久 (2007). アメリカ合衆国におけるインクルージョンの支援システムと教育的対応. 溪水社.
- 全国特殊学校長会 (編) (2002). 障害児 / 者の社会参加を勧める個別移行支援計画 [就労支援に関する調査研究報告書]. ジアース教育新社.
- (受稿年月日: 2010年8月31日, 受理年月日: 2010年12月2日)

# Overview of Career Education for Children with Intellectual Disabilities in the USA and its Relevance to Special Needs Education in Japan.

WAKUI Megumi

(Department of Educational Support)

**Abstract:** This article is an overview of Career Education for children with intellectual disabilities in the United States of America. The trend in current research in the field of career development and transition for exceptional individuals were explored. Following this, definitions of the career education, the transition, and the vocational education were discussed. The author provides an example of a career education program for children with

intellectual disability in the United States, as well as illustrations of “person-centered planning” and “self-determinations” which have recently assumed greater value in educational circles. The implications for the future direction of the role of Career Education in Special Needs Education of Japan were also discussed.

**Key Words:** career education, intellectual disability, person-centered planning, and self-determination