

知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実践(2) — 「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の授業実践を通じて —

上川達也・小山聖佳*, 名古屋恒彦**

高橋緑・安久都靖・小山芳克・岩崎正紀・中村くみ子***

清水茂幸・東信之・佐々木全****

(2018年11月26日受付)

(2019年2月14日受理)

Tatsuya KAMIKAWA, Seika OYAMA, Tsunehiko NAGOYA, Yukari TAKAHASHI, Osamu AKUTSU, Masanori IWASAKI, Kumiko NAKAMURA, Sigeyuki SIMIZU, Nobuyuki AZUMA, Zen SASAKI

Career Education in Special Schools for Children with Intellectual disabilities (2):
Through the Educational Practice of "Teaching play" "Life learning unit" "Work learning"

要 約

本研究は、岩手大学教育学部附属特別支援学校の授業実践をキャリア教育の観点から分析し、そのキャリア教育の取組状況及びその様相を明らかにすることを目的とした。

そのために、本校の各学部における日常の実践事例を収集し、これらについて、キャリアプランニング・マトリックスの本校版である「本校のキャリア発達に関する願う姿(平成25年度)」の内容と対照した。

その結果、実践事例における児童生徒の姿から見取られたキャリア教育の内容として【集団参加】【目標設定】【やりがい・生きがい】【自己選択】【役割】の内容が見出された。

このことから、本校のキャリア教育は、日常的な教育実践として、授業の各教育場面でキャリア発達を積み上げるような教育が展開されていた。

I. はじめに

1. キャリア教育と特別支援教育

中央教育審議会がまとめた「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)」によれば、キャリア教育とは「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」とされた。また、キャリアとは「生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連な

りや積み重ね」とされ、キャリア発達とは「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」とされた¹⁾。

また、キャリアの内容は、人の生涯のすべての場面で必要とされるライフキャリアと、就労に必要な資質・能力と高い関連性をもつワークキャリアとして概念的に整理されているが、ライフキャリアは、独立したものではなく、ワークキャリアを内包している²⁾。

これらを踏まえ、教育界においては、早期段階から社会自立に向けた能力や態度の育成が目指さ

*岩手大学大学院教育学研究科教職実践専攻, **植草学園大学発達教育学部, ***岩手大学教育学部附属特別支援学校,

****岩手大学大学院教育学研究科

れることとなった。これは特別支援教育においても同様である。「自立と社会参加」をめざす特別支援教育とキャリア教育では、教育目標の部分での重なりが大きいこと、特にも特別支援教育のうちの知的障害教育では、子ども主体の学校生活を実現し、その過程で子どもたちが自立的生活力を高め、豊かな育ちを実現していく、実践の良き伝統があること³⁾から両者の親和性は高い。

このような知的障害教育が接続する学校卒業後の社会生活には、福祉制度との密接なかかわりがある。現在は、一般就労から生活支援サービスの利用まで、選択肢が多様化しつつある。そこでは、ワークキャリアとライフキャリア双方を念頭に置き、障害種やその程度の軽重にかかわらず、実生活に即した個々人のキャリア発達を促すことが重要である。

また、そのプロセスにおいて、自己のキャリアを積み重ねる上で学習者としての子どもの主体性が問われるだろう。

2. 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の取り組み状況

知的障害を対象とする岩手大学教育学部附属特別支援学校（以下、本校と記す）では、2010～2013年度の4年間にわたって、キャリア教育に関する実践研究に取り組んだ。

その1期目（2010～2011年度）には、「児童生徒が主体的に生きる姿を目指した授業づくりーキャリア教育の視点を生かしてー」を報告している。この取り組みでは、「本校のキャリア発達に関する願う姿」と「観点位置づけシート」を作成している。その成果として、①「キャリア発達に関する願う姿」の作成により、学部間のつながりについて具体的に考えながら研究に取り組めたこと、②授業のねらいが明確になり、つながりを意識しながら授業ができたこと、③これまでの授業への取り組みや教育課程が整理され、改善が図られたという⁴⁾。

2期目（2012～2013）には、「児童生徒のキャリア発達を支える授業ー目標設定と自己評価の取

り組みー」を報告した。その取り組みでは、目標設定、自己評価を明確に位置づけて授業を行った。その成果として、①目標を明確にすることで、②児童生徒の活動を具体的に評価することとなり、③達成感や自己肯定感を確かなものにすることができたこと、④曖昧だった教育課程と個別の指導計画と授業のつながりを考え実践に取り組むことができたこと、⑤生活単元学習や作業学習のねらいを検討することで、学部内の共通理解が進んだという⁵⁾。

また、近年の本校におけるキャリア教育の取り組み状況は、以下の通りである。すなわち①小学部は遊びの指導、生活単元学習、日常生活の指導を重視し、授業をとおして「基本的生活習慣の確立」と「コミュニケーション力」といったライフキャリアが重視されていた。②中学部では生活単元学習と作業学習を重視し、授業をとおして「チームワーク」「働くことへの理解」等を目指しライフキャリアに加えて、ワークキャリアが重視されていた。③高等部では作業学習を重視し、将来の自立と社会参加に向けて必要な力を育てることが重視されていた。あわせて、小学部から積み上げてきたライフキャリアの充実も図ろうとしていた。④小中高の学部間のつながり（一貫性・系統性）については「学校教育目標の中にキャリア教育の視点が含まれ、全職員が学校教育目標を志向することで一貫性や系統性をもたせている」との認識があった。この背景には「本校職員は学校教育目標を共通言語として学部間をつないでいる」こと、すなわち、学校教育目標を意識した教育実践を図ろうとする教員の共通姿勢があった⁶⁾。

以上から、本校では実践研究の成果を踏まえ、キャリア教育を継続的に実施してきた。この取り組みは、キャリア教育の実施時間を特設する実践するのではなく、日常の授業中においてキャリア教育の指導内容を含み実践された。加えて、教師が学校教育目標の実現を志向し、学部間の内容的な整合や接続を意図しながら、実践、改善を繰り返していた。このことが、一貫性、系統性を担保しつつ、学校全体で、キャリア教育を包括的に教

育実践することの努力であった。また、このことは単に、支援の方法の一貫性ということではなく、教育目標という本質的な一貫性を重視し、それに基づいて支援の方法を考えることによるものであった。

しかし、上記のキャリア教育の指導内容を含み実践された日常の授業について、その具体的内容の報告はまだない。そこで、本稿では、授業実践をキャリア教育の観点から分析し、本校のキャリア教育の取り組み状況及びその様相を明らかにすることを目的とする。

Ⅱ. 方法

本校の各学部における日常の実践事例を収集し、これらについて、キャリアプランニング・マトリックスの本校版である「本校のキャリア発達に関する願う姿（平成25年度）」⁷⁾の内容と対照する。「本校のキャリア発達に関する願う姿（平成25年度）」は表1に示した。ここでは、二大項目「人とかかわること」「働くこと・生活すること」をそれぞれ3観点、9観点をもって構成し、さらにこれらを「小学部の願う姿」「中学部の願う姿」「高等部の願う姿」として具体的な記述を添えている。一方、「人とかかわること」の3観点とは、【意思表示】【集団参加】【場に応じた言動】である。「働くこと・生活すること」の、9観点とは、【働くための習慣形成】【様々な情報の活用】【ルール・マナー】【金銭】【自己選択】【役割】【目標設定】【自己評価】【やりがい・生きがい】である。

各学部における日常の実践事例を収集する際には、知的障害教育におけるキャリア教育を含む授業づくり一般に関する観点として挙げられる「子どもの取り組みの観点：主体性」「活動内容の観点：生活性（本物の生活）」⁸⁾に即して記述する。二観点の具体的内容について、前者は①見通しとやりがいをもって取り組む姿、②存分に力を発揮し手応えを得る姿、③満足感・成就感をもつ姿であり、後者は①生活年齢に則して不自然でない活動、②将来の生活につながる活動、である。

Ⅲ. 結果

1. 小学部における「遊びの指導」

本校における「遊びの指導」は、「遊びを学習活動の中心に据えて取り組み、身体活動を活発にし、仲間との関わりを促し、意欲的な活動を育み、心身の発達を促していくものである。また、各教科に関わる広範囲の内容が扱われるものである」。また、「小学部では、児童の興味や関心を大切にしながら友達や教師との関わり、素材や遊具との関わり等を豊かに広げていきたい。また、家庭での余暇活動や学校での自由遊びとの関連も大切にしていきたい。児童の興味や関心により活動内容や活動場所等を設定し、主体的な遊びになるように配慮していきたい」とされている。そのねらいとして、「自分なりに選んだり工夫したり、十分に活動することで満足感をもつ」「教師や友達と楽しく活動する」の2点を掲げ、これを意識し、単元を構成することで児童のやりがいのある毎日の実現を目指す。

実践事例は、単元名「たんぼぼランドで遊ぼう」である。

本単元は、小学部たんぼぼ組（1・2年）の児童6名と教師4名が、遊び場「たんぼぼランド」で、毎日、めいっぱい遊ぶことを目指したものである。

（1）子どもの取り組みの観点：主体性

第一に、見通しとやりがいをもって取り組む姿についてAさん（1年・男児）を例に述べる。

Aさんは、学校に登校すると教師に笑顔で「今日もたんぼぼランドに行く？」という質問を投げかける。これは、Aさん自身たんぼぼランドに行くということは分かっているが繰り返される質問であり、この質問を教師に投げかけることによって期待感をもちつつ、「今日はたんぼぼランドで何をしようかな？」と思い巡らせているのではないかと解釈した。また、Aさんはマイクを使って演技をしたり、歌ったりすることを好む児童であった。

そこで、たんぼぼランドにはAさんが存分に遊

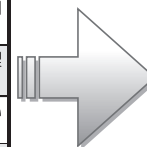
表1 本校のキャリア発達に関する願う姿（平成25年度）

【学校教育目標】 児童生徒の個別の教育的ニーズに応え、その成長と発達を支援し、充実した学校生活を通して、自ら学ぶ意欲をもち、日々の生きる喜びを感じ、将来の社会生活において主体的に生きていく人間の育成を目指す。			
【目指す児童生徒像】			
1 豊かな心と丈夫な体を作る人	2 生活に必要な技能を高め、意欲をもって活動する人	3 みんなと仲良く協力し合い、生活の中に楽しみをもてる人	4 自ら進んで仕事をし、働くことに生きがいをもてる人

【各学部目標】

小学部	中学部	高等部
1 元気に生き生きと活動する児童 2 身近なことに関心をもち、意欲的に生活する児童 3 みんなと仲良く、協力し合って活動する児童 4 手伝いや係活動などをすすんでする児童	1 丈夫な体をつくり、すこやかな心をもつ生徒 2 生活に必要な基礎的な事柄を身に付け、主体的に活動する生徒 3 みんなと協力して楽しく意欲的に活動する生徒 4 自分の役割や仕事を最後までがんばる生徒	1 豊かな心をもち、健康でたくましい生徒 2 社会生活に必要な知識、技能を高め、主体的に社会参加する生徒 3 周りの人に自分からかわり、みんなと協力し合える生徒 4 働くことの意義を理解し、最後までやり遂げる生徒

※1	※2	観 点	小学部の願う姿	中学部の願う姿	高等部の願う姿
人とならぬ人 「人間関係形成能力」 「自己理解・自己理解能力」 「自己理解・自己理解能力」	人とならぬ人 「人間関係形成能力」 「自己理解・自己理解能力」 「自己理解・自己理解能力」	【意 思 表 現】 【集 団 参 加】 ・仲間意識 ・自己理解 ・他者理解 【場 に 応 じ た 言 動】 ・挨拶、返事 ・協調 ・適応	●日常生活に必要な意思の表現を行う。 ●教師や友達とやりとりをしたり、集団へ参加したりする。 ●挨拶、返事をする。	●自分の思ったことを相手に伝えようとする。 ●教師や友達とともに活動し、集団の中で自分らしさやもっている力を発揮する。 ●状況に応じた言動をする。	●自分の思いや考えを伝えたり、必要な支援を適切に求めたりする。 ●社会の一員として活動し、良好な人間関係をつくる。 ●場や状況に応じた言動をする。
		【働くための習慣形成】 ・基本的生活習慣 ・体力 ・職業生活に必要な生活習慣 【様々な情報の活用】 ・見通し ・情報収集と活用 【ルールのマナー】 ●学校のきまり、日常生活の約束事を知って守る。 【金 銭】 ・金銭の扱い ・労働と報酬 【自 己 選 択】 ・選択、好き ・自己決定 【役 割】 ●生活の中の自分の役割を知り、実行する。 【目 標 設 定】 ・目標意識 ・目標設定 【自 己 評 価】 ・気付く、考える ・自己肯定感 ・自分なりの工夫 ・振り返り ・自己調整 【やりがい・生きがい】 ・楽しみ、やりがい ・意欲、達成感 ・思い描く	●生活リズムを整え、基本的な生活習慣を身に付ける。 ●すすんで運動に取り組む。 ●日常生活でのおおよその予定や活動に対する見通しをもつ。 ●学校のきまり、日常生活の約束事を知って守る。 ●お金の大切さを知り、お金のやり取りをする。 ●自分の好きな遊びや活動を選ぶ。 ●生活の中の自分の役割を知り、実行する。 ●目標を意識し、活動する。 ●認められたり、ほめられたりすることにより自分の良さに気付く。 ●活動の振り返り、一日の振り返りをする。 ●活動を楽しみにし、楽しんで活動する。（低） ●活動を楽しみにし、意欲的に取り組む。（中） ●活動を楽しみにし、最後まで取り組む。（高）	●一人でできる基本的な生活習慣を増やす。 ●活動をやり遂げる体力を身に付ける。 ●生活に必要な情報を知り、活用する。 ●集団生活のルールやマナーを守って行動する。 ●体験を通してお金の役割を知り、使い方が分かる。 ●自分のやりたいことや、良いと思うことを選び実行する。 ●集団の中の自分の役割を理解し、実行する。 ●目標を意識し、達成に向けて活動する。 ●がんばったことを振り返り、次の活動につなげる。 ●活動場面で自分なりに気付く、工夫して行動する。 ●活動を最後までやり遂げ、達成感を得る。	●職業生活に必要な習慣について知り、実行する。 ●職業生活に必要な体力を身に付ける。 ●社会の様々な情報やサービスについて知り、活用する。 ●社会の法律やきまり、ルールやマナーについて理解し守ろうとする。 ●働くことと給料、生活の中のお金の使い方について理解する。 ●経験や情報を基に、自分の意思と責任で選び、行動する。 ●社会生活の中で、自分の役割や分担を理解し実行する。 ●自分の目標を設定し、達成に向けて活動に取り組む。 ●自分の活動を振り返り、良かった点や改善点を把握し、次の活動に生かす。 ●自分の課題に気付く、解決しようとする。 ●自分の仕事に最後まで取り組み、やりがいを感じる。 ●働くことと余暇とのつながりを理解し、余暇を活用する。 ●将来の生活を思い描く。



卒業後の願う姿
 社会の中で、やりがいを感受、自分の力を発揮して働き、楽しみをもって生活する。

※1＝国立特別支援教育総合研究所 「特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック」より ※2＝中央教育審議会答申より（平成23年1月）参考

びたいと思えるステージや小道具を準備している。はじめは、Aさんと教師のような関わりも多かったが、次第にAさんと級友のBさんと教師3名との関わりが増え、単元の終わりには、教師は観客として2人が作り上げた世界観の中で遊ぶ姿を見ることができた。2人は、帰りのたんぼぼ電車でも、元気に歌を歌いながら、明日のたんぼぼランドへの期待感を高めている様子が伺える。

第二に、存分に力を発揮し手応えを得る姿についてCさん（2年・男児）を例に述べる。

Cさんは、特定のキャラクターを好む児童であった。

そこで、たんぼぼランドにもキャラクターのパズルを準備し、様々な場所に隠す仕掛けをしてみた。しかし、Cさんにとって簡単すぎるとすぐ飽きてしまい、難しすぎるとあきらめてしまうことがあり、教師は苦戦していた。ある日、教師はCさんがパズルを自分で見つけられるような簡単な場所から、難しい場所まで、様々な難易度で準備することにした。すると、Cさんは自分で見つけられるものは自分で見つけ、難しいものは教師の手をとり一緒に範囲を広げながら探すようになり、当初10分程で飽きていたパズルについて、時間いっぱい没頭する遊びに変化していった。

第三に、満足感・成就感をもつ姿については、前出のAさんとCさんを例に述べる。

Aさんは、本単元の期間中、たんぼぼランドに行くという目的をもって、学校に来ていた。そして、行く度に少しずつ変化しているたんぼぼランドの様子に気づき、それに合わせて自分の遊びを発展させながら、教師や友達との歌や踊りの関わりの中で満足感を見出していたことを明るい表情や声から読み取れた。

また、Cさんはパズルを「教師と一緒に見つける遊び」から「自分で工夫しながら探す遊び」に変化させ、自分で見つけることができた時の喜びや、全て見つけることができた時の成就感をハイタッチで伝えてくれた。その後、教師とCさんのたんぼぼランドに行く合言葉は「今日も〇〇〇を探しに行こう！」になった。

（2）活動内容の観点：生活性（本物の生活）

生活年齢に則して不自然でない活動に関して、遊びの指導では、ワークキャリアを重視するあまり、本来遊びを中心とした生活の充足が期待される小学部の子どもに対して、ことさら仕事や役割を強調した授業を展開されることに懸念される⁹⁾。しかし、本実践事例においては、児童が好きな遊びを選んだり工夫したりしながら、教師や級友と一緒に楽しく遊ぶという生活年齢に即した単元設定であった。

また、将来の生活につながる活動に関して、本実践事例において、このライフステージにおいて「たんぼぼランドに行こう！」という存分に打ち込むにたる生活に出会い、それぞれの児童が好きな歌や踊り、パズル等の自分が没頭できる遊びにめいっぱい取り組み、独自に発展させながら、満足感や成就感を積み重ねていくことで、それぞれのライフステージでもその子どもなりの主体性が発揮され、自立に結び付いていくと考える。

このことが、それぞれの児童の興味・関心の幅を広げ、深めると同時に、工夫したり、試行錯誤したりする力につながり、将来何事にもめいばいに取り組む姿につながっていくといえる。

2. 中学部における生活単元学習

本校における「生活単元学習」は「生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実践的・総合的に学習するものである。したがって、一人一人の生徒が力を発揮し、主体的に取り組むとともに、集団全体で単元の活動に共同して取り組めるように支援していく」。そのねらいとして「生活上の目標を達成したり、課題を解決したりすることにより、仲間とともに主体的に活動に取り組んだ達成感や充実感を味わう」「一連の活動を組織的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実践的・総合的に学習する」の2点を掲げており、これを意識して単元を構成することで生徒のやりがいと手応えのある生活の実現を目指す。

実践事例は、単元名「あにわ祭～ステージ発表の準備をしよう～」である。

本単元は、中学部生徒17名と教師9名が、11月に行われるあにわ祭に向け、みんなで協力しながらステージ発表の準備をし、当日ステージ発表をするというものである。

（１）子どもの取り組みの観点：主体性

第一に、見通しとやりがいをもって取り組む姿について、Dさん（1年・女児）を例に述べる。Dさんは、関節の可動域の狭さから運動に対する苦手意識を抱いており、ステージ発表であるダンスへの不安があった生徒である。しかし、自分で選択した発表内容はもちろんのこと、全ての発表内容に意欲的に参加していた。そして、自分の衣装にもこだわりを見せ、納得のいくまで微調整を加えていた。当日では自分が作った衣装や小道具を身にまとい、役になりきりながら自分の表現を楽しむ姿が見られた。

第二に、存分に力を発揮し手応えを得る姿について、前出のDさんを例に述べる。Dさんは、徐々にダンスも覚え、上手になってきており、ダンスの完成度を高めることに意識を向け始めてきた。そこで、Dさんはダンスが終わると、教師に「今のどうだった？」と感想を求めることが何度かあった。そこで、教師は「指先までピンと伸びていてきれいだったよ。あと、最後のポーズも感動した。」と伝え、次の練習ではその部分を意識しつつ、更にキレのあるダンスを踊るようになった。本番でも、失敗することなく、最後まで力を出し切り、満足そうなDさんの様子を見ることができた。

第三に、満足感・成就感をもつ姿について前出のDさんを例に述べる。Dさんは体育の時間になると表情が暗くなることも多く、運動すること自体に苦手意識をもっていたが、ダンスというアプローチを変えることで、終始笑顔で体を動かす様子が見られた。また、みんなと同じ動きをするだけでなく、自分なりに表現を工夫しながら練習することに、満足感を感じていたことを日々の教師との会話から読み取れた。また、ステージ発表で

は自分の力を出し切り「緊張したけど、上手くいった良かった。先生も頑張ってたね」「小学部の子が良かったよ」と周りの様子も見ながら発表するという余裕を見せながら、ステージ発表が成功したという成就感をもって単元を終えることができたのではないだろうか。

（２）活動内容の観点：生活性（本物の生活）

生活年齢に則して不自然でない活動に関して中学部では、より一層「仲間と共に」ということが大切にしており、単元のねらいにも「みんなで協力しながら発表内容を作り上げる」とされている。

Dさんは人一倍仲間意識が強い生徒であり、この単元においても、発表はグループで行うことになり、仲の良い生徒と同じグループにしたり、教え合ったりする姿が見られた。その発表内容は、グループで統一の振付だが、各自好きなポーズをとり、最後を締めくくるものだった。教師はDさんのポーズについて「友達と同じポーズをとるのかな？」と想像をしていたのだが、Dさんは独自のポーズをもって表現した。このことから、中学部の生徒に求められる「仲間と共に」の中でも、個性を大切にしつつ、その人らしさを発揮できる単元だったのではないだろうか。

また、将来の生活につながる活動に関して、Dさんは、運動に対する苦手意識を抱きながらも、ダンスというアプローチ方法を見出したことでDさんの良さである表現力やコミュニケーション力を最大限に生かし、同時に学級での自主練習する様子からも運動の楽しさを実感していることが見取られた。

このことは、Dさんの将来の生活へのつながりから捉えると、Dさん自身がステージ発表練習という活動を通して、仲間と共に活動する楽しさや大変さと同時に、自分の得意なことや良さに気付くことができた。また、あにわ祭が終わった後も、時々活動を振り返りながら、活動で得た達成感や成就感が日々の生活への活力につながっているといえる。

3. 高等部における作業学習

本校における「作業学習」は、「实际的な作業活動（製作・生産、納品・販売）を学習活動の中心にしながら、生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を身に付ける。また、産業現場等における実習を通して、職業生活場面での働く力を培う」。そのねらいとして、「各作業班における目標を達成したり、課題を解決したりすることにより、仲間とともに主体的に作業に取り組んだ達成感や充実感を味わう」「实际的な作業活動や産業現場等実習を通して将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を身につける」の2点を掲げており、これを意識して単元を構成することで生徒のやりがいと手応えのある生活の実現を目指す。

実践事例は、単元名「ガンフ工房販売会（木工班）～ベンチを製作しよう～」である。

本単元は、高等部木工班生徒9名と教師4名が、7月に行われる製品販売会に向け、協力しながらベンチを製作するというものである。

（1）子どもの取り組みの観点：主体性

第一に、見通しとやりがいをもって取り組む姿について、Eさん（1年・女兒）を例に述べる。Eさんは、木工班に所属し、サンダーでの研磨作業を担当していた。作業中は、音に過敏であるために、イヤーマフを装着していた。研磨作業は、ベンチの座面や脚部の部材を補助具に固定して左右にサンダーを動かす。その中で、Eさんは、サンダーに取り付けてある集塵袋が気になり、何度もはじくように触る様子が見られた。4月当初は、作業自体に不慣れ故に作業を拒む姿があったが、7月頃になると自分の作業内容や作業場所も理解し、2時間の作業時間をしっかりと行うことができた。部材の表裏を入れ替えてやすり掛けすることができるようになった。

第二に、存分に力を発揮し手応えを得る姿について前出のEさんを例に述べる。Eさんは、研磨作業を継続し、毎日繰り返すことで作業工程を理解していた。また、工程の一部として、作業時間の目途として使用しているキッチンタイマーの意

味や使い方を理解し、終了時間に見通しを得ていた。このことで次々に運ばれてくる部材に気をとられることなく、時間いっぱい作業に取り組むことができた。

第三に、満足感・成就感をもつ姿について前出のEさんを例に述べる。Eさんは、重度の知的障害はあるものの、作業学習が始まれば、自分で作業場所へ移動して開始する。休憩時間までの間は、キッチンタイマーを頼りに持ち場を離れず作業を継続する様子が見られた。表情では、なかなか表現され難い様子はあるが、終わりまできちんと作業に向かう様子から自分の役割と責任を本人なりに自覚し、その遂行から満足感や成就感を得ていたと見取られた。

（2）活動内容の観点：生活性（本物の生活）

生活年齢に則して不自然でない活動に関して、教師は、一人の高等部1年生として接し、サンダーやキッチンタイマー等、本人の特性に合わせた実務的な道具を準備し、それらの持ち手やスイッチを改良するなどしてEさんが自分で、できる状況を作った。これによって、Eさんは、道具の操作方法を学び、自力で作業を遂行することができた。また、本人が作業しやすい状況として、こだわりのサンダーの集塵袋に鉄製の網カバーを掛けることで、作業に集中し、本人も没頭する様子が見取られた。

また、将来の生活につながる活動に関して、Eさんは、キッチンタイマーやサンダーの使用するスキルを身につけることで、一人で活動に見通しを持って心理的安定を図り、様々な活動にチャレンジしようとする力を身につけていたと考えられる。そして、タイマーによる時間への見通しを持って作業継続することで、作業工程の一端を担い、流れの中で自分の役割を果たすことで、担当する工程に責任をもつこととなり、工程を通じた周囲と関わりの中で生活するということを体験的に学習していた。

このことは、Eさんの将来の生活つながりから捉えると、社会の中での生活活動をする際に、本人なりの自立と社会参加のキャリア形成が行われ

ているといえる。

Ⅳ. 考察

実践事例における児童生徒の姿から見取られたキャリア教育の内容について、内容相互の関係を学部縦断的かつ系統的に整理したところ、キャリアアプランニング・マトリックスの本校版である「本校のキャリア発達に関する願う姿（平成25年度）」の内容と整合した。具体的には、「人とかかわること」における【集団参加】、「働くこと・生活すること」における【目標設定】【やりがい・生きがい】、「働くこと・生活すること」における【自己選択】「働くこと・生活すること」における【役割】の内容が見出され、これらを以下に例示した。

1. 「人とかかわること」における【集団参加】

「人とかかわること」における【集団参加】に該当する記述として「Aさんと級友のBさんと教師3名の関わり（小）」「教え合ったり（中）」「工程を通じて周囲と関わる（高）」などがあった。

これらは「小学部の願う姿」「中学部の願う姿」「高等部の願う姿」にある「教師や友達とやり取りしたり、集団へ参加したりする」「教師や友達と共に活動し、集団の中で自分らしさや持っている力を発揮する」「社会の一員として活動し、良好な人間関係をつくる」に重ねられる。

小括すれば、小学部で身近な人から出発した人間関係の広がり、中学部での仲の良い生徒と同じグループを作ることにつながり、教え合うなどの姿へと発展し、高等部では、作業学習グループの構成員として、仲間と共に責任と役割を持ちながら安定的に活動する生活につながっていると解釈できる。つまり、学校教育目標をもとに児童生徒の主体性を中心に据えた学校生活を送る中で、徐々に社会性を広げながら、個々の発達に応じて社会とのつながり方を身につけていると解釈された。

2. 「働くこと・生活すること」における【目標設定】【やりがい・生きがい】

「働くこと・生活すること」における【目標設定】【やりがい・生きがい】に該当する記述として、「時間いっぱい没頭する（小）」「最後まで力を出し切り（中）」「時間いっぱい（高）」などの記述があった。

これらは「小学部の願う姿」「中学部の願う姿」「高等部の願う姿」にある「目標を意識し活動する」「目標を意識し、達成に向けて活動する」「自分の目標を設定し、達成に向けて活動に取り組む」や、「活動を楽しみにし、楽しんで活動する」「活動を最後までやり遂げ、達成感を得る」「自分の仕事に最後まで取り組み、やりがいを感じる」に重ねられる。

小括すれば、小学部の「遊びへの没頭」から、中学部での「役になりきり発表に没頭する姿」として遊びから学習へ少しずつ変化し、高等部では、「作業時間いっぱい活動する姿」へと働く学習等、高度な学習形態に変化していきながらも自然かつ発展的に繋がると解釈された。

3. 「働くこと・生活すること」における【自己選択】

「働くこと・生活すること」における【自己選択】に該当する記述として、「好きな遊びを選んだり（小）」「自分で選択した発表内容（中）」「部材の表裏を入れ替えてやすり掛けすること（高）」などの記述があった。

これらは「小学部の願う姿」「中学部の願う姿」「高等部の願う姿」にある「自分の好きな遊びや活動を選ぶ」「自分のやりたいことや、よいと思うことを選び実行する」「経験や情報をもとに、自分の意思と責任で選び行動する」に重ねられる。

小括すれば、小学部での「遊びの選択」は、中学部での「発表内容の選択」といった遊びから生活における判断の質が変化し、高等部での「やすり掛けにおける工程の判断」といった働く学習といった様々な場面において「自己選択・自己決定」へと発展したと解釈された。

4. 「働くこと・生活すること」における【役割】

「働くこと・生活すること」における【役割】に該当する記述として、「一人で見つけられるものは、一人で見つけ（小）」「役になりきり自分の表現を楽しむ（中）」「自分で作業場所へ移動（高）」「持ち場を離れず作業を継続する様子（高）」と記述があった。

これらは「小学部の願う姿」「中学部の願う姿」「高等部の願う姿」にある「生活の中の自分の役割を知り、実行する」「集団の中の自分の役割を理解し、実行する」「社会生活の中で、自分の役割や分担を理解し実行する」に重ねられる。

小括すれば、小学部で自分の出来ることは、自分ですという自立に向けた役割への意識が芽生え、中学校では発表会での役への意識と遂行による責任、高等部では作業学習の場面での担当を遂行することでの役割の遂行と責任といった各ライフステージにおける各場面での【役割】へと繋がっていると解釈した。

V. まとめと今後の課題

以上から、本校のキャリア教育は、継続的な取組の中で、キャリア教育としての実践というよりは、日常的な教育実践として、授業の各教育場でキャリア発達を積み上げるような教育が展開されていた。

これらの内容的な系統性は、児童生徒の姿としての発展性でもある。知的障害教育において伝統にある次のような言説を裏付けるものでもあった。すなわち「存分に組み込んだ遊びには、その結果としてたしかな育ちがある」¹⁰⁾「存分に遊ぶことが将来の就労につながる」「小学部から積み重ねてきた生活単元学習の中での役割をもった取り組みが生徒の主体的な姿につながっているとの認識があり、その取り組みを継続することが将来の自立と社会参加にもつながっていく」「ワークキャリアが中心のように語られたが、働く力には小学部からのライフキャリアによって育つ力も重要である」¹¹⁾ などである。

さて、本校におけるキャリア教育は、日常的な授業の中にその内容を包含し実施されており、教育目標を軸とし自然かつ必然的な系統性を保持していた。その背景として、次のような教師の日常的取り組みがあることが察せられる。

一つは、学部ごと及び学部合同の授業研究会の実施である。これによって、各学部間の共通理解及び実践上の調整が図られている。

もう一つは、職員会議において児童生徒個々の共通理解が図られていることである。これには、進路指導部からの進路情報（施設状況、卒業生の様子等）の提供も含まれる。これによって、各部を問わず、児童生徒の現在および卒業後の想定内容を様子について、全教員の共通理解が図られている。

これらのことは「キャリア教育を意識して教育課程の系統性を図る上で、授業研究会等での議論の活性化が一つの大きな方法になりうること」「職員会議や全体研修の場を有効に活用し、職員間の共通理解を図り、キャリア教育に関する学校全体の方向性を確認していく必要性があること」¹²⁾の具現化に相当するといえよう。

しかしながら、本稿で示した実践事例については、後方視的にその意義が解釈されたにとどまっており、教育的意図に基づく営みであることの説明や、そのための実践要領（目標、手立て、評価の手順など）が示される必要があるだろう。また、本稿では例示されなかった「本校のキャリア発達に関する願う姿（平成25年度）」における内容についても、日常の授業実践中において探索し裏付ける必要があるだろう。

〈付記〉

本研究は、着手及び論文の執筆、公開に際しては関係者の皆様の許諾を得ております。また、表記について複数の研究協力者によって吟味し、適切であることを確認しあいましたことを付記します。

末筆となりましたが、関係の皆様によるご理解とご協力に感謝申し上げます。

〈引用文献〉

- 1) 文部科学省 (2011): 第1章 キャリア教育とは何か. http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afieldfile/2011/06/16/1306818_04.pdf (2018.10.15閲覧)
- 2) 菊池一文 (2013): 特別支援教育におけるキャリア教育の推進状況と課題—特別支援学校を対象とした悉皆調査の結果から—. 発達障害研究, 35(4), 269-277.
- 3) 名古屋恒彦 (2013): 知的障害教育発, キャリア教育. 東洋館出版社.
- 4) 岩手大学教育学部附属特別支援学校 (2011): 児童生徒が主体的に生きる姿を目指した授業づくり—キャリア教育の視点を生かして—. 岩手大学教育学部附属特別支援学校研究紀要, 21.
- 5) 岩手大学教育学部附属特別支援学校 (2013): 児童生徒のキャリア発達を支える授業—目標設定と自己評価の取り組み—. 岩手大学教育学部附属特別支援学校研究紀要, 22.
- 6) 坪谷有也・清水茂幸・名古屋恒彦・佐藤信・安久都靖・小山芳克・岩崎正紀 (2018): 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実際—附属特別支援学校の学部主事へのインタビュー調査を通して—. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 2, 163-170.
- 7) 前掲文献5).
- 8) 前掲文献3).
- 9) 前掲文献3).
- 10) 名古屋恒彦 (2010): 領域教科を合わせた指導のABC. 東洋館出版.
- 11) 前掲文献6).
- 12) 磯野浩二・佐藤慎二 (2012): 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育に関する意識調査—千葉県内の知的障害特別支援学校全学部主事への質問紙調査を通して—. 植草学園短期大学研究紀要, 13, 33-38.