

# 知的障害教育の教育課程における キャリア教育の課題

—— 教育活動全体を通じて行う指導をめぐる ——

徳 永 豊\*

特別支援教育を含め学校教育において、キャリア教育をどのように展開していくかは大きな課題となっている。平成 11（1999）年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」（文部科学省、1999）において、「キャリア教育」が重要とされ、特別支援教育においても平成 21（2009）年頃より高等部教育を中心に、その取組が展開されるようになってきた。しかしながら、特別支援教育において、キャリア教育の視点を活用し、その教育活動や授業を改善していく手続については検討が不十分である。また、知的障害教育の教育課程における位置付けを始め、これまでの教育活動や授業の内容の明確化、さらには視点の活用の方法等が曖昧なままである。

そこで本稿では、特別支援教育におけるキャリア教育の動向を整理しつつ、柔軟に対応可能な教育課程、特に知的障害教育の教育課程の仕組みを取りあげ、キャリア教育の視点を活用し、教育活動や授業を改善していく方法について検討する。さらに、特別支援教育におけるキャリア教育を展開していく上での課題について考察する。

---

\* 福岡大学人文学部教授

## 1. 特別支援教育におけるキャリア教育

特別支援教育においてキャリア教育が注目され始めたのは、平成 21（2009）年 3 月に告示された特別支援学校高等部学習指導要領で「キャリア教育を推進する」ことが示されてからである。「教育課程の編成・実施に当たって配慮すべき事項」にある「職業教育に関して配慮すべき事項」として、①学校においてキャリア教育を推進するために取り組むこと等に加えて、進路指導と共にキャリア教育を推進することが指摘されている（文部科学省、2009）。これを受けて、特別支援学校、特に知的障害のある児童生徒のための特別支援学校において、キャリア教育の視点をこれまでの学校教育の改善に活用する取組が展開しつつある（東京都教育委員会、2008 や岩手県総合教育センター特別支援教育室、2008）。

### (1) 国立特別支援教育総合研究所の「キャリア教育」に関する研究

この学習指導要領の告示前である平成 20 年 3 月に、国立特別支援教育総合研究所（2008）は「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」報告書をまとめている。特別支援学校高等部学習指導要領を踏まえて、特別支援学校がキャリア教育を推進する取組を展開する上では、貴重なガイドラインになっている。この報告書では、知的障害のある児童生徒の「キャリア発達段階・内容表（試案）」が示され、知的障害教育におけるキャリア教育の充実を図るツールが提案されている。そして、これは知的障害のある児童生徒等の早期からの一貫性、系統性のあるキャリア教育を推進するための枠組とされている。

この研究を踏まえて、国立特別支援教育総合研究所はいくつかの研究を展開している。平成 22 年 3 月に「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—『キャリア発達段階・内容表（試案）』に基づく実践モデルの構築を目指して—」報告書をまとめ（国立特別支援教育研究所、2010）、「キャリ

ア発達段階・内容表（試案）」を改訂し「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」を提示し、実践モデルの提案を行っている。さらには、菊池（2012）は小学部段階や中学部段階、さらに高等部段階における取組の事例を整理し、今後の充実に向けての要点をまとめている。

## （2）知的障害の児童生徒に対する職業教育・就労支援

知的障害教育は、明治24（1891）年に設立された滝乃川学園における重度の知的障害のある子どもへの教育からの歴史がある。戦後の学校教育の整備とともに、知的障害の特殊学級が拡大した。さらには昭和54（1979）年の養護学校教育の義務制実施に伴い、知的障害の養護学校が全国的に設立されてきた。

このような教育機会の拡大と共に、その教育内容も知的障害の特性を踏まえたものとして整理されてきた。日常生活を中心に、知識や技能の実用化を目指し、職業教育に重点を置いた実践が積み重ねられてきた（渡邊、2002）。その意味では、知的障害教育とは、児童生徒が可能な限り自立し社会参加することを目標として働くための教育とも言える。糸賀（1949）は知的障害教育について「精神薄弱児教育即職業陶冶」としている。

このような知的障害教育では、社会参加の重要な取組の一つである「働く場や機会を得ること」について、大南（1999）は、①生活の糧を得ること、②生活のリズムをもたせること、③集団の一員になること、④精神的な安定を得ることにつながる重要なこととしている。そして、働くために身につけておく必要があることとして、①基本的生活習慣、②生活体力、③役割を自覚すること、④社会のルールを理解し、それを守ること、⑤協調性を養うことが大切としている。

## （3）知的障害教育における「領域・教科を合わせた指導」

このような働くための力を高める指導として、歴史的に知的障害教育では生

活経験を重視した「生活単元学習」や「作業学習」が重視されてきた。「生活単元学習」とは、日常的な生活場面における出来事を通して具体的な学習活動を単元として取りあげ、そこでの経験を積み重ねる学習と言える。例えば「誕生会をやろう」や「うどんを作ろう」などの授業が展開されている。また、「作業学習」とは、園芸や木工等の作業活動を学習活動とし、働く力や生活する力を高める学習である。

このような生活経験を重視した「生活単元学習」や「作業学習」について、昭和 38（1963）年の養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編では、各教科、領域（道徳を除く、道徳を含めたのは次回の改訂から）を合わせた指導と位置付けられ、これらの指導が「領域・教科を合わせた指導」とされるようになった。この「領域・教科を合わせた指導」には次のものがある。

### 1) 日常生活の指導

児童生徒の日常生活が有意義なものとなるように生活に関連する諸活動を適切に指導するものである。例えば、食事や衣服の着脱、排泄などの基本的な生活習慣やあいさつ、礼儀作法、時間を守ること、きまりを守ることなどの集団生活をする上で必要な内容などを指導する。学校生活の流れに沿って実際の場面で指導を継続的・発展的に繰り返す点が日常生活の指導の基本であり、スキルの習得と同時に、望ましい生活習慣の形成を図る。

### 2) 遊びの指導

遊びを学習活動の柱とし、身体活動を通して、仲間との関わり合いを高め、意欲的な活動ができるように指導するものであり、各教科の内容をはじめ、道徳、特別活動、自立活動の内容が含まれている。

### 3) 生活単元学習

児童生徒が、学校生活で体験するさまざまな活動や課題を処理し解決するために、単元化された一連の目的的活動を計画的に経験することによって、自立生活に必要な事柄を実際的、総合的に学習するものである。一つの単元は、3、

4日で終わるものもあれば、1学期間、1年間続くものもある。

#### 4) 作業学習

作業活動を学習活動の柱とし総合的に学習するものであり、働く意欲を培い、将来の職業生活や社会生活に必要な力を高めることをねらっている。職業・家庭の内容が主になるが、各教科や道徳、特別活動、自立活動のさまざまな内容を総合して指導が進められる。

このような歴史的経緯及び指導内容のまとまりから、知的障害教育における指導内容とキャリア教育の指導内容は、多くの重なりが予測され、どのように整理するかが課題となっている。

### (3) 自立活動の指導とキャリア教育

特別支援学校の教育課程は、小・中学校等の教育課程に加えて、障害による学習上又は生活上の困難に対応する領域として「自立活動」が位置づけられている。つまり、自立活動は、特別支援学校の教育課程独自のものである。

#### 1) 「時間の指導」と「教育活動全体を通じて行う指導」

例えば、国語や算数の授業に参加する場合には、肢体不自由のある児童生徒には、文字を書くことや姿勢を保持することに難しさが生じる。教科の指導をしながら、このような困難さや発達のみずきなどの複雑な個人差に対応しないと各教科の授業が成り立たない。このような難しさは、他の教科や領域の指導でも生じて、姿勢の保持やコミュニケーションなどの難しさは共通する部分がある。各教科や領域の指導においても、これらの難しさに対応しつつ指導を行うが、その共通する難しさを主として指導する方が効率的であり、その授業が必要になる。この授業が自立活動の時間の指導であり、自立活動の指導はこの「時間の指導」と「教育活動全体を通じて行う指導」からなる。

つまり、障害による特別な困難さがある場合に、小学校等の教育課程では一人一人の教育的ニーズに十分対応できない場合があり、学習上又は生活上の困

難さに対応することを目的に、特別に設けられた領域が自立活動であるとされる（徳永、2010）。

## 2) 自立活動の目標と内容

自立活動に関しては、その領域のねらい（幼稚部）又は目標と内容がある。「自立」とは、児童生徒がそれぞれ発達等の状況に応じて、主体的に自らの力を発揮し、よりよく生きていこうとすることを意味する。自立活動の目標は、「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培うこと」とされている。ここでの「学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する」とは、児童生徒の実態に応じ、学習場面や日常生活等の活動において生ずる困難やつまずきを軽減しようとしたり、また、難しさがあることを受けとめたり、困難やつまずきの解消のために環境を整えるように努めたりすることである。また、「発達の基盤を培う」とは、教科で指導する部分と重なるが、一人一人の発達の遅れや著しい偏りを改善したり、発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって遅れている側面の発達を促すようにしたりして、全人的な発達を促すことを意図している。

## 3) 自立活動の指導内容

自立活動の指導内容は、人間として基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素を分類・整理したものである。その内容については、児童生徒の個々の状態や発達段階に応じた課題に対応できるよう、また発達障害や障害の重度・重複化、多様化に対応し、適切かつ効果的な指導を進めるために、六つの区分となっている。この区分とは、具体的に指導内容を選定する際の観点であり、「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」である。

また、この六つの区分の内容は、それぞれ3～5項目ずつ、計26の項目で示

されている。例えば、「コミュニケーション」の区分において、「言語の受容と表出に関すること」がその一項目として示されている。また、「身体の動き」の区分では、「姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること」がその一項目として示されており、それぞれの項目が分かりやすくイメージしやすく表現されている。

#### 4) 自立活動の指導内容とキャリア教育の指導内容

このように自立活動においては、児童生徒の障害の状態や発達の程度に応じて六つ区分で指導内容が示されていて、「人間関係の形成」や「コミュニケーション」の内容はキャリア教育の指導内容と重なる部分が多い。小・中学校にはない指導領域であり、特別支援教育として、どのように指導内容を整理しつつ、キャリア教育の視点で自立活動の指導を改善していくことが求められる。

## 2. 小・中学校におけるキャリア教育と授業におけるその視点の活用

平成 11（1999）年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」において、「キャリア教育」という用語が使われた（文部省、1999）。キャリア教育とは、「望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育」とされた。その後、このキャリア教育はすべての学校教育において取り組むことが求められる課題となっている。キャリア教育が必要になった背景として、加澤（2007）は①社会の激変に伴い、学校から社会への移行段階において若者が直面する困難が増大した点、②働き方と生き方を自己責任において選択・決定する能力が求められるようになった点を指摘している。

### (1) 「職業教育」、「進路指導」の展開としての「キャリア教育」

しかしながら、望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に

付けさせることは従来の学校教育においても実施されてきた。それは進路指導等であり、職業についての理解や進路選択を含む進路指導等についても、その取組は明治・大正期に遡る。戦後に新しく学習指導要領が作成され、中学校において「職業指導」が教科として位置づけられ、昭和 26（1951）年に「職業・家庭科」とされた。「進路指導」という用語が公式に使用されるようになったのは、昭和 32（1957）年の中央教育審議会答申「科学技術教育の振興方策」が出されてからであった。その後「職業教育」か「進路指導」かの混乱はあったが、平成元年等の学習指導要領の改訂において、「在り方生き方」の教育としての方向が明確にされた（坂本、2009）。このように従来は「職業教育」や「進路指導」とされていたものが新たに「キャリア教育」として展開されるようになった。

このキャリア教育やキャリア支援については、厚生労働省や文部科学省の報告書が発表され、平成 23（2011）年に中央教育審議会答申「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」が示された。ここでは幼稚園からの組織的・体系的なキャリア教育の必要性和方途がまとめられ、「未来を見据え、希望を持って人生を歩んでいくための力」が重要とされている（文部科学省、2011）。

## （2）身につけることが期待されている力とは

平成 23（2011）年の中央教育審議会答申「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」では、キャリア教育で育成する力の一つとして「基礎的・汎用的能力」を挙げている（文部科学省、2011）。これは「社会的・職業的自立に向けて必要な基礎となる能力」とされていて、「人間関係形成能力・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」と整理された。さらにこれらの力を幼児期の段階から学校・教育段階ごとにキャリア教育の推進のポイントを示している。幼児期にお

いては、「自発的・主体的な活動を促す」がポイントとされ、「計画的に環境を構成し、遊びを中心とした生活を通して体験を重ねるように、一人一人に応じた総合的な指導を通して、自発的・主体的な活動を促すこと」が必要であるとされている。

このようなキャリア教育で育成する力の具体例としては、国立教育政策研究所（2002）が示した「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」がある。ここでは小学校段階の「人間関係形成能力」の具体的な能力・態度として、表1に示すものが整理されている。

つまり、キャリア教育は社会的・職業的な自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てるものであり、幼児期から体験的にそれらの力を積み上げていくことが期待されている。

表1 職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組（例）の一部

職業的（進路）発達にかかわる諸能力			小学校		
			低学年	中学年	高学年
領域	領域説明	能力説明	具体的な能力・態度		
人間関係形成能力	他者の個性を尊重し、自己の個性を発揮しながら、様々な人々とコミュニケーションを図り、協力・共同してものごとに取り組む。	【自他の理解能力】自己理解を深め、他者の多様な個性を理解し、互いに認め合うことを大切にして行動していく能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の好きなことや嫌いなことをはっきり言う。</li> <li>・友達と仲良く遊び、助け合う。</li> <li>・お世話になった人などに感謝し親切にする。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分のよいところを見つめる。</li> <li>・友達のよいところを認め、励まし合う。</li> <li>・自分の生活を支えている人に感謝する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の長所や欠点に気づき、自分らしさを発揮する。</li> <li>・話し合いなどに積極的に参加し、自分と異なる意見も理解しようとする。</li> </ul>
		【コミュニケーション能力】多様な集団・組織の中で、コミュニケーションや豊かな人間関係を築きながら、自己の成長を果たしていく能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>・あいさつや返事をする。</li> <li>・「ありがとう」や「ごめんなさい」を言う。</li> <li>・自分の考えをみんなの前で話す。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の意見や気持ちをわかりやすく表現する。</li> <li>・友達の気持ちや考えを理解しようとする。</li> <li>・友達と協力して、学習や活動に取り組む。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・思いやりの気持ちを持ち、相手の立場に立って考え行動しようとする。</li> <li>・異年齢集団の活動に進んで参加し、役割と責任を果たそうとする。</li> </ul>

### (3) 授業におけるキャリア教育の視点の活用

それでは小・中学校等の従来の学校教育にキャリア教育の視点をどのように導入していくのであろうか。

文部科学省（2011）は「各学校の教育課程への適切な位置付けと、計画性・体系的を持った展開」として、①総合的な学習の時間や特別活動に活用している学校が多いが、体系的な指針が示されていない、②キャリア教育はそれぞれの学校段階で行っている教科・科目等の教育活動全体で取り組むものであるが、教育課程における明確化・体系化がされていない、③各教科・科目等における取組を相互に関連させつつ適切に結びつきや不足する部分の内容を付け加える等の取組が必要である、としている。

しかしながら、小・中学校の教育課程や授業においてどのように活用するか具体的な指針は示されていない。

国立教育政策研究所（2011）は、学校教育活動全体でキャリア教育を推進するための視点として、①目指す姿、身につけさせたい力の明確化、②既存の教育活動の振り返りと活用・改善をあげている。そして、教科等におけるキャリア教育の視点として、①内容に関すること、②指導手法に関すること、③生活や学習の習慣・ルールに関することを示している。これらの指摘は重要であるものの、教育課程における位置付けや具体的な学習指導案への活用の仕方については曖昧なままである。

おそらく小・中学校における教育課程の検討や学校教育活動全体における指導（特別支援教育における個別の指導計画を踏まえた自立活動に関する教育活動全体における指導）の位置付けが不確かであり、その活用の方向性が明確でない状況にある。特に本来の教科や領域の指導を損なうようなキャリア教育を展開してはならない点は重要だと考えられる。

### 3. キャリア教育の視点を知的障害教育の授業に生かす

特別支援学校（知的障害）では、国語や算数の教科別に指導を実施している学校もあるが、授業形態の柱は、領域・教科を合わせた「日常生活の指導」や「遊びの指導」「生活単元学習」「作業」である。このような知的障害教育において「キャリア教育」が導入されて、数多くの学校でこの視点での取組が進んでいる。

それでは、キャリア教育の視点がなぜこのように多くの特別支援学校で取り入れられているのであろうか。この点を考える場合にその背景に知的障害教育の課題があると推測される。

#### (1) 授業展開に求められる発達や学びの順序性の視点

その課題のひとつは、「遊びの指導」や「生活単元学習」において、何を指導するのか、児童生徒は何を学ぶのかが曖昧なことがあげられる。「学年が変わっても、毎年同じような単元を行っている」や「活動内容がパターン化している」、さらには「明確に説明することが難しい」等の実践上の課題が指摘されている（国立特別支援教育総合研究所、2006）。領域・教科を合わせた指導にもかかわらず、どの教科や領域を合わせたのかが曖昧なまま、季節の催しや行事等の活動を単元に行っている場合が多い。山口・金子（1993）は生活単元学習を含めた知的障害教育の指導の根底に、「認知発達の基盤」と「学習の基本的態度」があるとしているが、詳細な発達を踏まえた授業展開が行われていない。

この点は領域・教科を合わせた指導のみではなく、知的の教科についても小学部三段階、中学部一段階、高等部二段階で内容が示されているだけであり、児童生徒の学びの系統性や順序性が考慮されていない状況である。

このような知的障害教育において、「キャリア発達段階・内容表（試案）」は幼児期からの発達全体を踏まえてそれを段階的に示した点が、多くの特別支援

学校（知的障害）に受け入れられる要因の一つであったと考えられる。言い替えば知的障害教育において、認知発達を含めた発達の視点、つまり何をどの順番で学ぶのかに関する順序性の視点の弱さが課題とも言えよう。

## (2) 身につける力の整理の枠組として

また知的障害教育において領域・教科を合わせた指導を展開し、どのような力を身につけるかが明確でなかった点が指摘される。教科や領域においては、その目標や内容が学習指導要領に示されていて、どのような力を指すのかが明示されている。しかしながら、どの教科やどの領域を合わせたのかを明示しない指導においては、その授業でどのような力を指すのかが曖昧である。このような状況で、特別支援学校は学校ごとに身につけたい力を想定せざるをえない。例えば新潟大学教育人間科学部附属養護学校（2003）は、自立につながる力として「豊かな心」「健康な体」「日常の生活動作」「コミュニケーション」「集団生活」「地域資源の利用」「余暇」「家事・労働」の枠組を提案している。このように知的障害教育として児童生徒が身につける力の共通理解がなく、各学校が工夫している状況であった。

そこにキャリア教育として、「人間関係形成能力」「情報活用能力」「将来設計能力」「意思決定能力」という小・中学校と共通の枠組が、知的障害のある児童生徒の「キャリア発達段階・内容表（試案）」で提供された。各学校が自信を持って枠組を検討していたこともあり、この枠組が数多くの学校に受け入れられたと推測される。

つまり、知的障害教育として児童生徒が身につける力のまとめ、つけたい力がキャリア教育の導入で明確になったと考えられる。

## (3) 個別の指導計画の作成と目標設定、評価の重視

さらに特別支援教育の充実とともに、個別の指導計画の定着や授業における

目標設定、評価が強調されるようになった。個々の実態把握から、それを踏まえた目標設定、さらに授業実践及びその評価が求められるようになった。この要請に応じるためには、学びの系統性や順序性を明確にして、目標設定の根拠や指導内容の妥当性を高めることが必要になってきた。このような点からもつきたい力の系統性と順序性を裏付ける材料として、「キャリア発達段階・内容表（試案）」が活用されたと考えられる。

知的障害の特性を踏まえて、生活経験を重視して、領域・教科を合わせて指導する指導形態を大切にしながら、目標設定と指導内容の選択の説明責任を果たすことが求められていて、そのツールの一つが「キャリア発達段階・内容表（試案）」であったと考えられる。

#### 4. 教育課程ごとの課題と工夫

障害のある児童生徒を対象とする特別支援学校は、障害の状態や発達の程度に応じて、適切に指導を展開するために、柔軟に教育課程を編成している。特別支援学校の教育課程を大きく分けると、①小・中学校の各教科（下学年・下学部を含む）を中心とした教育課程、②特別支援学校（知的障害）の各教科（以下「知的教科」）を中心とした教育課程、③自立活動を主とした教育課程で

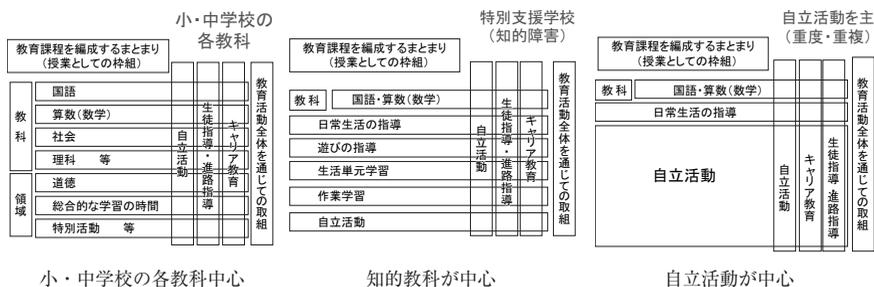


図1 特別支援学校における教育課程とキャリア教育の位置付け

ある。視覚障害や肢体不自由等に加えて、知的障害がある場合にも、個々の適切な教育課程で学ぶことになっている。障害が比較的軽度で学年相応の内容が学べる児童生徒は、小・中学校の各教科を中心とした教育課程で学ぶ。障害が重度で重複して、学習することに困難さが大きい児童生徒は、自立活動の指導が多い自立活動を主とした教育課程で学ぶ。そして知的障害の児童生徒は知的教科を中心とした教育課程で教育を受けている。

図1に示すように、それぞれの教育課程において、キャリア教育は教育課程を編成する教科や領域とは異なる位置付けであり、教育活動全体を通じて指導することになっている。

ここではこれらの教育課程を踏まえて、各教科や領域、さらには領域・教科を合わせた指導等における指導内容とキャリア教育の指導内容の整理を試みる。

### (1) 教科別等の指導

まず、すべての教育課程で教科別や領域別に指導する場合のキャリア教育の整理について考える。代表例として、図2(左)にある小・中学校の各教科を中心とした教育課程における算数(数学)を取りあげ横軸として示した。教科

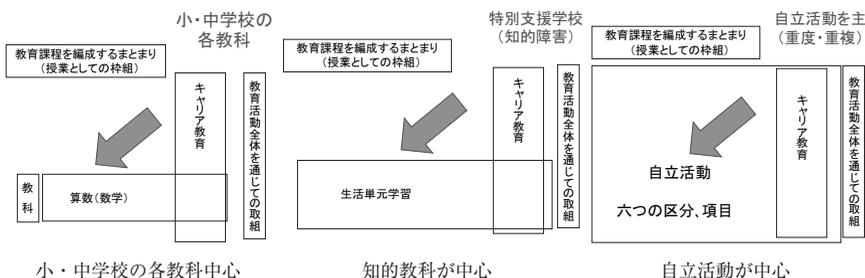


図2 キャリア教育の視点を活用した授業の改善

である算数（数学）について、学年でその目標、また内容が学習指導要領に示されている。教育活動全体を通じて指導を行うキャリア教育は縦軸に位置する。それぞれの指導内容があるので、算数（数学）で指導する内容とキャリア教育で指導する内容の重なりを検討することが第一である。それを踏まえて、算数（数学）独自で指導する内容とキャリア教育独自で指導する内容が明らかとなる。授業の柱は、算数（数学）であり、その授業を展開する上で、キャリア教育独自の指導内容を活動に盛り込むことが可能か否かを検討する。集団での問題解決や理解出来ない場合の対応・表現等がキャリア教育独自の内容として考えられる。本来の授業を展開しながら、授業の進め方や個々の課題への向き合い方等を工夫することになる。算数（数学）の内容とキャリア教育の内容は、重なりが少ない点からは、比較的活用の方は理解しやすい。

## （2）領域・教科を合わせた指導

次に知的教科による教育課程で主に実践されている領域・教科を合わせた指導とキャリア教育の整理について考える。代表例として、図2（中央）にある生活単元学習を横軸として示した。生活単元学習については、その目標、また内容が学習指導要領に示されていない。手がかりとなるのは、知的の各教科や領域になる。教育活動全体を通じて指導を行うキャリア教育は縦軸に位置する。それぞれの指導内容を明確にして、生活単元学習で指導する内容とキャリア教育で指導する内容の重なりを検討することが第一である。それを踏まえて、生活単元学習独自で指導する内容とキャリア教育独自で指導する内容が明らかとなる。

しかしながら、生活単元学習は指導の目標や指導内容が明示されていないためにこの整理が難しくなる。また生活経験を重視した生活単元学習の内容とキャリア教育の内容は、重なりが大きいことが推測される。

この課題を解決するためには、生活単元学習の目標とその内容を明確化する

作業が前提として必要になる。つまり、図3に示すように、生活単元学習の内容とキャリア教育の内容の重なり、生活単元学習独自の指導内容、キャリア教育独自の内容を明確化することが求められる。そうしないことには、キャリア教育独自の指導内容を、生活単元学習の授業改善に活用することができない。

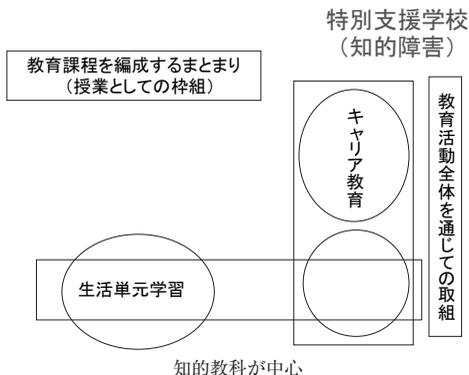


図3 生活単元学習におけるキャリア教育

### (3) 自立活動の指導

すべての教育課程で指導領域に位置付けられるのが自立活動である。ここでは自立活動を主とする教育課程における自立活動の時間の指導とキャリア教育の整理について考える。代表例として、図2(右)にある自立活動を横軸として示した。自立活動の指導については、その目標と六つの区分と下位の項目を手がかりに、個別の指導計画に従って、個々の目標を設定し指導内容を選択することになっている。「人間関係の形成」「コミュニケーション」等を含めて、障害の状態や発達に応じて、最優先の指導内容を選択する。このため、自立活動の内容とキャリア教育の内容の重なりは大きい。児童生徒の自立を目指してすべての内容の中から選択が可能になっている。その意味では、自立活動独自の内容はある得るものの、キャリア教育独自の内容が存在するか不明である。このような点を考慮すると、指導内容を考えるよりは、キャリア教育の視点で、将来の大人としての生活や身につけた力の活用可能性を考慮し、自立活動の実態把握にどのように活用するのが効果的と考えられる。

## 5. 課題のまとめと今後の方向性

特別支援教育におけるキャリア教育の取組やその教育課程における位置付け、キャリア教育の視点で、これまでの授業をどう改善していくのかについて検討してきた。特別支援教育、特に知的障害教育におけるこれからのキャリア教育の課題をまとめ、今後の方向性について考察する。

### (1) 知的障害教育における課題と今後の方向性

知的障害教育は、働くための力を高める教育であり、今後もキャリア教育は重要なものとなる。キャリア教育の視点で、教育活動や授業を改善していく際には次の課題がある。

第一に、知的障害教育における指導内容の明確化が大前提となる。教育課程上の位置付けからも、授業を組み立てる場合に、キャリア教育のみの内容ではそれが困難となっている。その意味でも授業の柱は、教科や領域である。学習指導要領に示されている教科や領域の目標や内容を前提に、領域・教科を合わせた指導については、その合わせた教科や内容がどの教科なのか、領域なのかを明確にする必要がある。領域・教科を合わせた指導の視点を否定する従来の「分けない指導」という発想では、指導目標と内容が明確にならない。何を取り扱う授業なのかを明らかとして、生活経験に根ざした児童生徒の主体性と達成感が高まる授業展開が求められる。このような点を整理して、知的障害教育における指導内容の明確化が、キャリア教育の視点を活用する際の大前提となる。

第二に、知的障害教育における教科や領域の指導内容とキャリア教育における指導内容との整理が課題である。具体的には、まずこの教科等の指導目標と指導内容を明確にし、次にキャリア教育の指導目標と指導内容を明確にし、そして教科等の指導内容等とキャリア教育の指導内容等の重なりを明らかにする必要がある。そうすることで、教科等独自の指導内容とキャリア教育独自の指

導内容が明確となる。これまでの授業について、その内容をキャリア教育の視点で確認するだけでなく、キャリア教育の視点で従来の授業を見直し、その視点からつけたい力を特定し、授業の活動や展開を変更していくことが授業改善につながる。

## (2) 特別支援教育における課題と今後の方向性

大人としての生活を想定し、必要となる力を明確にし、質の高い社会生活を送るためには、障害のある児童生徒すべてにおいてキャリア教育は重要になる。障害があるために生活体験や学びの機会が制限される中で、将来の活用可能性を踏まえて、学びの内容を厳選することが重要である。特別支援教育における課題と今後の方向性としては、次のものになる。

第一に、教科や領域の指導におけるキャリア教育の視点の活用についてである。指導内容が重なる点は、キャリア教育を意識しつつその内容の取り扱いに留意する。問題なのは、キャリア教育独自の内容について、教科や領域の指導を損わない範囲で、独自の内容を組み込み活動を展開していくことになる。例えば、「活動の始まりで授業の計画を確認し活動の終わりで授業内容を振り返ること」や「他者の意見を聞き、自らの意見を述べ、グループで問題解決を図ること」等を必要に応じて授業展開に意識的に組み込むことになる。

第二にキャリア教育についての指導計画の作成についてである。各教科や各領域の指導にキャリア教育の視点を活用して授業に取り組んでも、それらの内容が相互に関連づけられ、偏りがなく展開されなければ、バランスの良いキャリアの力とはならない。このためにも個々の児童生徒に必要な力を明確にする「個別の指導計画」が必要となる。特別支援教育においては、自立活動の指導に関して、個別の指導計画作成の経験が蓄積されている。個々の児童生徒の実態把握、目標設定、さらにはどの教科や領域で、どのように学校教育活動の全体を通じて指導するか経験である。自立活動における個別の指導計画を参考

に、キャリア教育の個別の指導計画を作成することが重要になる。

第三にキャリア発達の段階を細分化し、つきたい力の順序性、児童生徒の学びの順序性を明確にする必要がある。そうすることで、児童生徒のすでに身につけている力を把握し、適切な目標設定が可能となる。学校の教員同士、保護者、関係者で児童生徒が身につけた力を共有できる枠組が必要になる。

### (3) まとめとして

特別支援教育、特に知的障害教育においてキャリア教育の導入は、教育活動全体の見直しの契機になりえる。キャリア教育として、大人として生きるための力を整理し、身につけた力を大人としての生活にどのように活用するか、この「活用可能性」を吟味し、授業展開において、組織的に意図的に授業の活動や展開を工夫することが求められている。

## 引用・参考文献

- 糸賀一雄（1949）精神薄弱児教育の現在と将来．近江学園年報第1号．
- 岩手県総合教育センター特別支援教育室（2008）特別支援学校（知的）キャリア教育推進ガイドブック理解編．岩手県総合教育センター．
- 菊地一文（2012）キャリア教育ケースブック．ジアース教育新社．
- 国立教育政策研究所（2002）児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について（調査研究報告書）．5．
- 国立教育政策研究所（2011）キャリア発達にかかわる諸能力の育成に関する調査研究報告書．
- 国立特別支援教育総合研究所（2006）生活単元学習を実践する教師のためのガイドブック～「これまで」、そして「これから」～．知的障害教育における領域・教科を合わせた指導と教師の専門性向上に関する研究（平成16・17年度）、課題別研究報告書．
- 国立特別支援教育総合研究所（2008）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（平成18・19年度）、課題別研究報告書．

- 国立特別支援教育総合研究所（2010）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 -「キャリア発達段階・内容表（試案）」に基づく実践モデルの構築を指して-（平成20・21年度）、課題別研究報告書。
- 加澤恒雄（2007）キャリア形成活動と進路指導。加澤恒雄・広岡義之編著 新しい生徒指導・進路指導。ミネルヴァ書房。
- 文部省（1999）初等中等教育と高等教育との接続の改善について。中央教育審議会答申。
- 文部科学省（2009）特別支援学校教育要領・学習指導要領：特別支援学校高等部学習指導要領。
- 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）。中央教育審議会。
- 新潟大学教育人間科学部附属養護学校（2003）研究紀要第26集。
- 大南英明（1999）知的障害教育のむかし今これから。ジエース教育新社。
- 坂本 昭（2009）進路指導の歴史と理論。高橋哲夫他編 生徒指導の研究第三版。教育出版。
- 徳永 豊（2010）自立活動の指導の在り方。下山直人編著 肢体不自由教育ハンドブック。全国心身障害児福祉財団。
- 東京都教育委員会（2008）知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の推進。平成20年度障害のある児童・生徒の自立と社会参加を目指した指導の研究・開発事業（キャリア教育推進委員会）報告書。
- 山口 薫・金子 健（1993）特殊教育の展望-21世紀に向けて-。日本文化科学社。
- 渡邊健治（2002）特殊学級と知的障害教育。全日本特別支援教育研究連名編教育実践でつづる知的障害教育方法史。川島書店。