

知的障害特別支援学校におけるキャリア発達表を活用した 授業づくり・授業改善の成果と課題

—キャリア教育に関する小・中学部教員の意識調査を通して—

Results and problems of lesson making and lesson improvement using
career development table at intellectual disabilities special support school
—Through consciousness survey of elementary school and junior high school
teachers on career education—

藤澤 憲¹

¹兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

Ken Fujisawa¹

¹The Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo University of Teacher Education
942-1 Shimokume, Kato city, Hyogo Prefecture, 673-1494 Japan

キーワード：キャリア教育，キャリア発達表の活用，知的障害特別支援学校，
授業づくり・授業改善，小・中学部教員の意識調査

Key words : Career education, Use of career development table, Intellectual disabilities special support
school, Lesson making and lesson improvement, Consciousness survey of
elementary school and junior high school teachers

抄録

本稿では、高等部設置がなく、「就労」に直接結びつく進路指導の機会が少ない小・中学部からなる知的障害特別支援学校教員を対象とし、キャリア教育における子どもに必要な能力と教員の学校組織・体制上の課題意識との関連等をアンケート調査（自由記述も含む）による統計結果から考察した。また、これらの統計結果を踏まえ、年間に渡り校内で取り組んだキャリア発達表を活用した授業づくり・授業改善の取組等の成果や課題を明らかにすることを目的とした。取組の当初には、多くの教員は就労に向けた指導の必要性を感じ、子どもの発達段階に応じて就労に結びつける具体的な学習内容が明確でなかった。しかし、年間の取組を通して、日々の授業において、教員が子どもに選択させたり、見通しをもたせて活動させたりする学習内容の機会が増えた。一方で、課題解決能力の育成の弱さが示唆され、教育課程上の明確化が課題にあげられた。

1. 問題と目的

特別支援学校高等部ではキャリア教育の一環として作業学習や現場実習を中心とした職業教育の取組が積極的に展開され、高等部教員の進路選択の理解は小・中学部教員よりも高いことが示されている（庄子，2013）^[6]。また、磯野・佐藤（2012）^[3]は、T県内の知的障害特別支援学校全学部主事へのキャリア教育に関する意識調査を実施し、教育課程の系統性に弱さがあるため、小・中学部の教員は高等部の教員よりも実践への反映に不安を抱いていることを指摘している。これらの先行研究から特別支援学校高等部教員の就労に対する意

識の高さが窺える。

特別支援学校小・中・高等部において、キャリア教育の実践に取り組み、教員の意識を調査した研究として石川（2013）^[2]は、実践研究会における教員の発言の抽出、自由記述のアンケート調査等を実施した。その結果、キャリア教育導入当初、教員がキャリア教育への見通しをもちづらい状況にあったが、研究終了時点ではキャリア教育に対して「授業検討を重ねることにより、取組に実感がもてるようになった」「キャリア教育について一致したイメージをもつことができた」など肯定的な回答が多く得られたことを報告している。特

別支援学校教員に対してキャリア教育の意識調査を実施し、キャリア教育に対する取組や授業実践の具体的な中身まで検討された研究は石川(2013)^[2]以外にほとんど見当たらない。

石川(2013)^[2]の研究は、自由記述のアンケート回答の集約を主とした知見であるため、数量的に教員がキャリア教育のどのような観点に対してどれほどの必要認識をもっていたのか明確ではない。そこで本研究では、高等部設置がなく、「就労」に直接結びつく進路指導の機会が少ない小・中学部からなる知的障害特別支援学校教員を対象とし、キャリア教育における子どもに必要な能力と教員の学校組織・体制上の課題意識との関連等をアンケート調査(自由記述も含む)による数量化した統計結果から考察した。また、これらの統計結果を踏まえ、年間に渡り校内で取り組んだキャリア発達表を活用した授業づくり・授業改善の取組等の成果や課題を明らかにすることを目的とした。

2. 方法

2.1. キャリア教育に関する教員の意識調査

(1) 調査対象と学校の様子

A 県の小・中学部からなる知的障害特別支援学校(以下、「B 特別支援学校」と表す)の過去に他校において高等部での進路指導経験のない教員 28 名(小学部 20 名, 中学部 8 名)を対象とした。B 特別支援学校の全教員は 35 名であり、7 名が他校

において 1~3 年の進路指導経験があった。児童生徒は 69 人(小学部 40 人, 中学部 29 人)であり、そのうち約 8 割が自閉スペクトラム症である。筆者は当時、B 特別支援学校のキャリア教育担当教員であり、今回の取組の企画・運営及び研究に携わった。

(2) 手続き

木村・菊池(2011)^[4]等を参考に、キャリア教育において、教員が子どもに必要なと考える能力 8 項目(「自他の理解能力」「コミュニケーション能力」「情報収集能力・探索能力」「職業理解能力」「役割把握・認識能力」「計画実行能力」「選択能力」「課題解決能力」)、教員の学校組織・体制上の課題意識 6 項目(「教員の専門性向上」「学習内容の明確化」「教員の共通認識」「実習先や進路先の開拓」「個別の支援計画への位置づけ」「教育課程上の明確化」)を設定した。各項目の中で重要であると思われる順に三つずつ質問紙により回答を求め、回答順に 3 点, 2 点, 1 点を配した。得点化された結果を項目別に分け、5 月の得点(1 回目)と 3 月の得点(2 回目)の小・中学部教員の平均値, 標準偏差を算出した。次に、教員が子どもに必要なと考える能力 8 項目毎の 5 月の得点(1 回目)と 3 月の得点(2 回目)がどのように異なるか比率変容を比較するために、 χ^2 検定を行った。最後に、対象となる小・中学部教員全員の得点化され

表 1 キャリア教育の視点を生かした授業づくり・授業改善に関わる年間を通じた教員の主な取組

月	4	5	6	7	9	9	10	11	12	1	2	2
主な取組	全体計画・キャリア発達表検討	教員意識調査(1回目)		キャリアシート評価・協議 1	キャリア教育 自主研修 教員施設見学	授業研究・KJ法による協議	キャリア教育 現職教育	校内公開研究授業・研究協議	キャリアシート評価・協議 2	保護者施設見学報告	キャリア教育 総括協議 全体計画・キャリア発達表検討	教員意識調査(2回目)
	【年間を通じて】 日々の授業反省(担任間), 2週間に1度の授業振り返り(教科等担当教員間) 福祉制度の紹介, 県内特別支援学校の進路状況に関する報告, 進路便りの発行											

た結果を1回目と2回目にそれぞれとりまとめ、評定尺度間と教員の課題意識の相関係数を算出した。 χ^2 検定及び相関係数の算出には、IBM SPSS Statistics(Ver.26)の統計ソフトを使用した。

また、1回目と2回目の意識調査において、「キャリア教育に関する指導上の課題等」を自由記述により回答を求めた。さらにそれらの回答を樋口(2014)^[1]を参考に計量テキスト分析ソフト KH Coderを用いて、「キャリア教育に関する指導上の課題等」の主な理由の抽出語を算出し、テキストマイニング法による共起ネットワーク関連図及び対応分析結果(1回目と2回目)を導き出し、分析・考察を加えた。

(3) 調査時期

201X年5月と201X+1年3月にそれぞれ実施し、2回とも同様の質問紙による回答を求めた。

2.2. 授業づくり・授業改善に関する年間を通じた教員の主な取組

表1に示すように、年間を通して日頃の授業反省やキャリア教育の視点を生かした授業検討、「就労」に関する進路研修と情報共有等が実施された。それぞれの取組の詳細は、次章の「結果」に記載した。

2.3. 倫理上の配慮

今回の研究の実施にあたり、その主旨や方法について事前に関係者や関係機関に説明を行い、その承諾を得た。

3. 結果

3.1. 教員の意識調査

(1) 質問紙による評定値の平均及び標準偏差

201X年5月実施(1回目)と201X+1年3月実施(2回目)の質問紙より、キャリア教育において教員が子どもに必要と考える能力(8項目)を得点化し、小・中学部教員の1回目と2回目の平均値、標準偏差を算出したものが表2である。

1回目と2回目の質問紙における各項目の平均値を見ると、共通してコミュニケーション能力の値が最も高く、続いて役割把握・認識能力や自他の理解能力の値が高かった。一方で、1回目と2回目の職業理解能力と計画実行能力の値が比較的低かった。役割把握・認識能力と選択能力と課題

解決能力については、1回目と2回目共にほぼ同じ値を示した。

また、各項目の5月の得点(1回目)と3月の得点(2回目)がどのように異なるか比率変容を比較するために、 χ^2 検定を行った。

自他の理解能力に着目すると、小・中学部教員28人の自他の理解能力の1回目の合計得点が21であり、残りの項目の合計得点が147であった。さらに、2回目の合計得点が45であり、残りの項目の合計得点が123であった。これらをクロス集計させて、 χ^2 検定を実施した結果、 $\chi^2(1)=9.97$, $p<.01$ と有意差が見られた。残差分析の結果、1回目の「自他の理解能力」の比率は有意に小さく($p<.05$), 2回目の「自他の理解能力」の比率は有意に大きくなった($p<.05$)。同様に、情報収集・探索能力に着目すると、小・中学部教員28人の情報収集探索能力の1回目の合計得点が6であり、残りの項目の合計得点が162であった。さらに、2回目の合計得点が16であり、残りの項目の合計得点が152であった。これらをクロス集計させて、 χ^2 検定を実施した結果、 $\chi^2(1)=3.94$, $p<.05$ と有意差が見られた。残差分析の結果、1回目の「情報収集・探索能力」の比率は有意に小さく($p<.05$), 2回目の「自他の理解能力」の比率は有意に大きくなった($p<.05$)。また、同様に他の項目でも χ^2 検定を実施したが、1回目と2回目の得点に有意差は認められなかった。これらの結果より、統計的に1回目よりも2回目の方が「自他の理解能力」と「情報収集・探索能力」の得点が高くなったことが結論づけられた。

表2 小・中学部教員の評定値の平均と標準偏差(1回目と2回目)

	自他理解	コミュニケーション	収集探索	職業理解	役割認識	計画実行	選択	課題解決
1回目	0.75 (1.18)	2.36 (1.24)	0.21 (0.69)	0.32 (0.82)	0.82 (0.98)	0.36 (0.68)	0.64 (0.91)	0.54 (0.58)
2回目	1.61 (1.45)	1.64 (1.13)	0.57 (0.96)	0.18 (0.67)	0.71 (0.94)	0.18 (0.55)	0.54 (0.74)	0.54 (0.92)

N=28 注：上段は評定値の平均、下段の()内は標準偏差を示す

(2) 質問紙による相関係数

1回目の評定尺度間と教員の課題意識の相関係数を算出し、表3に示した。相関係数の値はいずれも低～中程度であり、全体的に負の相関を示す

値が多かった。情報収集・探索能力は職員共通理解と1%有意水準において正の相関係数(0.48)を、職業理解能力は進路開拓と1%有意水準において正の相関係数(0.78)を、学習内容と5%有意水準において負の相関係数(-0.39)を、課題解決能力は教育課程の明確化と1%有意水準において正の相関係数(0.40)をそれぞれ示した。

2回目の相関係数を表4に示した。これによると、1回目同様、相関係数の値はいずれも低~中程度であり、全体的に負の相関を示す値が多かった。職業理解能力は職員共通理解と5%有意水準において正の相関係数(0.39)を、計画実行能力は個別の支援計画への位置づけと5%有意水準において正の相関係数(0.40)を、選択能力は発達段階に応じた学習内容の明確化と5%有意水準において正の相関係数(0.43)を、教育課程上の明確化と5%有意水準において正の相関係数(0.28)をそれぞれ示した。

表3 評定尺度間と教員の課題意識の相関係数(1回目)

	専門性	学習内容	職員共通理解	進路開拓	支援計画	教育課程
自己理解	-0.19	0.16	0.14	0.22	0.05	0.16
コミュニケーション	-0.06	0.22	-0.36	0.02	-0.09	0.18
収集・探索	-0.09	-0.19	0.48**	-0.11	-0.12	-0.15
職業理解	-0.02	-0.39*	0.24	0.78**	0.27	-0.13
役割・認識	0.19	0.26	-0.22	-0.28	0.06	-0.09
計画実行	0.20	-0.03	-0.14	0.12	-0.02	-0.09
選択	-0.21	-0.06	0.07	-0.09	0.14	0.15
課題解決	0.33	-0.25	-0.10	-0.08	-0.23	0.40**

**: $p<0.01$ *: $p<0.05$

表4 評定尺度間と教員の課題意識の相関係数(2回目)

	専門性	学習内容	職員共通理解	進路開拓	支援計画	教育課程
自己理解	0.10	0.22	-0.10	-0.02	-0.29	-0.22
コミュニケーション	0.31	-0.18	0.08	-0.05	-0.06	-0.11
収集・探索	-0.09	-0.28	-0.29	0.29	0.07	0.11
職業理解	-0.03	-0.27	0.39*	0.04	0.01	-0.18
役割・認識	0.16	-0.04	-0.09	0.24	-0.03	0.05
計画実行	0.16	0.01	-0.21	-0.18	0.40*	0.23
選択	0.29	0.43*	-0.19	0.08	-0.27	0.38*
課題解決	0.07	0.18	-0.06	-0.23	-0.04	0.15

**: $p<0.05$

(3) 自由記述による回答

自由記述による回答「キャリア教育に関する指

導上の課題等」の1回目を表5に、2回目を表6にそれぞれ箇条書きに記載した。

1回目の回答では、役割把握・認識能力の必要性から基本的なルールを知ること、守ることの指導の大切さの回答が多かった。一方で、重度の障害のある子どもへのキャリア教育の視点を活用した指導の難しさや高等部設置がないことにより、就労に直接つながる進路指導のイメージをもちにくいという回答が多かった。

2回目の回答では、子どもの将来に向けて現在の授業実践にキャリア教育の視点を生かすことの大切さを述べる回答が多かった。また、子どもが主体的に考え、気づくことができるように教員が支援を工夫することの必要性を述べる回答が複数あった。

表5 キャリア教育に関する指導上の課題等(1回目)

- ・肢体不自由及び知的障がいの子どもの重度の児童(小学部)についてキャリア教育の観点から授業を考えていくこと。
- ・重度の児童への指導、評価が難しい。
- ・全ての教科、学習において、そのねらいや個々の子どもにどんな力をつけさせたいかということを経験者間にて共通理解していく必要がある。
- ・小・中学部しか設置がないので、子どもの高等部卒業後の展望をイメージすることが難しい(複数回答)。
- ・自ら考え行動する力をつけるためには今、子どもたちにはどのような指導が必要なのか、将来の子どもたちの姿を見せたいかなければならない。
- ・小学部低学年の段階において、どのような力をつけていくことが良いのかをまだつかめていない。その時その時で指導しているような状態である。全体像をつかんで指導できればと思う。
- ・挨拶をする、決まりを守る、協力して何かをする(役割をもつ)、最後まで課題をやりとげる等が大切である(複数回答)。
- ・日々の授業の振り返りを大切に評価することにより、学期に行われているキャリアの評価もいきてくると思われる。
- ・挨拶、コミュニケーションなど他者との関わり方やメリハリをつけた学習が大切だと思われる。

表6 キャリア教育に関する指導上の課題等 (2回目)

- ・キャリアの視点を生かし、指示待ちのように受身傾向の子どもへの指導の在り方を探ることができると思われる。
- ・今回、具体的なキャリア評価をつけることにより、このようなことがキャリア教育として捉えられるんだということがよく分かった。形として見えやすかったし、考えやすかった。
- ・担任間でクラス児童の共通理解ができたので指導を通して生かすことができた。
- ・本校にとって、進路指導の観点が弱いのが課題とされていたが、明確になってきた。
- ・挨拶、コミュニケーションなど他者との関わり方やメリハリをつけた学習が大切だと思われる。
- ・この子が将来社会で生きていくために、今何をすべきかを教員間で共通認識し、年度が変わっても丁寧に引き継いでいくことが大切だと思われる。
- ・人間関係形成能力と意思決定能力を培うための指導よりも情報活用能力を開花させるための取組は難しい。
- ・子どもが自ら考える時間をつくり (教員が待つこと)、一人一人に合わせた課題を少しずつクリアしていくことが大切である (複数回答)。
- ・何らかの形で子どもたちが社会の一員になれるような指導を日々の中で考えていければと思う。

- ・キャリア教育を考えるようになってから将来設計能力は特別支援学校の子どものにとってすごく大切だと改めて思う。
- ・のびのびとしたとても自然な形の中で自分の意見を発表できる環境があり、優しさや思いやりに包まれていてキャリアが育っていると思う。
- ・一つ一つの指導が全てキャリア教育につながっているように思う。キャリアシートのようなものを頭の中家庭でも必要だと思う。
- ・子どもたちが自分の「役割」を意識したり、行うことができるように教員はどんな支援ができるかを考えることが大事である。また、「気づかせる」工夫も必要である。そのためには、しっかりと実態把握をすることが大切だと実感した (複数回答)。
- ・キャリアの視点を生かすことに入れておきたい。キャリア教育の視点はより、子どもの再発見や理解が深まり、教員自身の指導の弱点がわかり、自己成長につなげられることを実感した。
- ・本校の中学部教育課程の中身では高等部卒業後の進路関係の意識が低いと思う。現場実習に関しては、小学部の米づくりの実践のように外部の方と提携して行う活動内容をもう少し増やしても良かったと思う。近く作業所等で卒業生が働いている様子を見るだけでも進路に対しての子どもや教員の意識は違ってくると思われる。

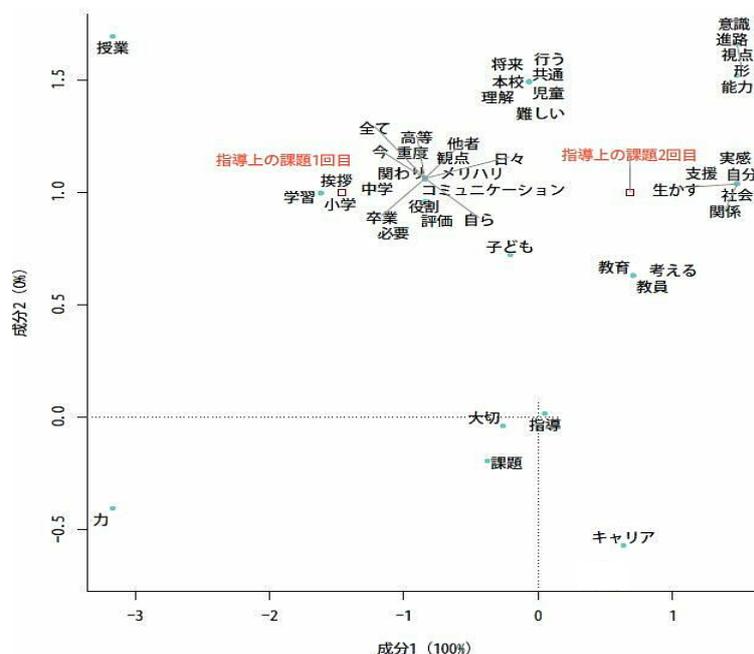


図1 小・中学部教員の1回目と2回目のキャリア教育に関する指導上の課題等の対応分析結果

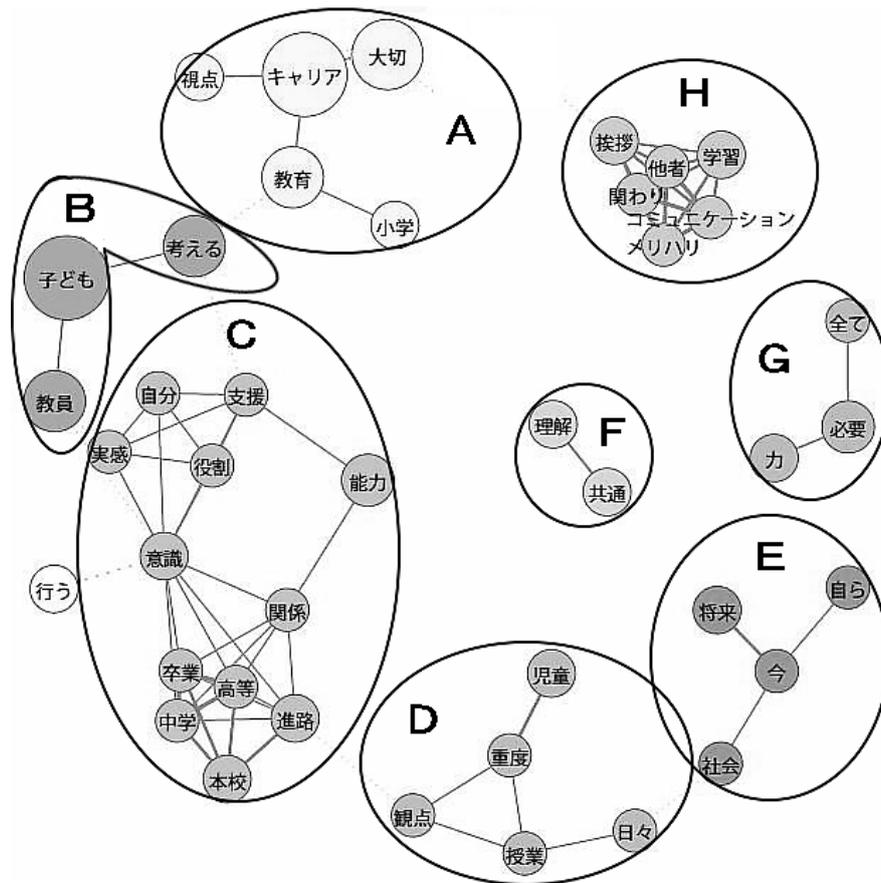


図2 小・中学部教員のキャリア教育に関する指導上の課題に関する共起ネットワーク関連図

図1は、キストマイニング法により、1回目（201X年5月実施）と5回目（201X+1年1月実施）の「キャリア教育に関する指導上の課題等」における自由記述の主な理由の抽出語を導き出し、それぞれを比較した対応分析結果である。原点（横軸0，縦軸0.0）に近い座標軸は、1回目と2回目どちらにもよく見られた抽出語である。また、赤字で「指導上の課題1回目」と「指導上の課題2回目」と書かれている□のマーク付近にはそれぞれの回において特徴的な抽出語が配置されている。

これを見ると、原点（横軸0，縦軸0.0）における「指導」や「課題」の抽出語から、各キーワードが離れた座標に位置していることが特徴的であった。特に原点から左上に大きく離れた座標軸に「授業」が配置され、原点より上方に離れた座標軸には「児童」、「将来」、「共通」、「理解」、「難しい」の抽出語が配置されていた。また、原点から右上に離れた座標軸に「進路」、「能力」、「意識」の抽出語が配置されていた。

一方で図1中の「指導上の課題1回目」の□のマーク付近の抽出語に着目すると、「挨拶」、「コミュニケーション」、「役割」、「評価」などの抽出語が配置されていた。さらに、「指導上の課題2回目」の□のマーク付近の抽出語に着目すると、「支援」、「社会」、「生かす」、「実感」、「教員」、「教育」、「考える」などの抽出語が配置されていた。

図2は、キストマイニング法により、1回目（201X年5月実施）と2回目（201X+1年3月実施）の「キャリア教育に関する指導上の課題等」に関する自由記述の主な理由の抽出語を導き出し、抽出語のつながりを示した共起ネットワーク関連図である。共起ネットワークとは、出現パターンの類似した語（共起の程度が強い語）を線で結んだネットワークを描くことができる。単に語が互いに近くに配置されているだけでは、それらの語の間に強い共起関係があることを意味しない。つまり、線で結ばれているかどうかの方が重要であり、近くに配置されているだけで線で結ばれていなければ

ば、強い共起関係にないことを示している。出現数の多い語ほど大きい円で描画されている。

これを見ると、8つのグループに分類された。

Aグループでは、「小学部段階からキャリア教育の視点をもつことの大切さ」が強い共起関係で表れた。Bグループでは、「子ども」を起点として「教員」と「考える」との線の結びつきが強く表れた。Cグループでは、教員の「意識」を起点として児童生徒の「役割」や「卒業」及び「進路」の「関係」との線の結びつきが強く、「支援」や「能力」のキーワードと結びついた。Dグループでは、障害の程度が重い児童について授業の観点から日々考えていくことが強い共起関係で表れた。Eグループでは、「今」を起点として「将来」と「社会」と「自ら」の線の結びつきが強く表れた。Fグループでは、教員の「共通理解をはかること」が強い共起関係で表れた。Gグループでは、学習の「全て」と「必要」と「力」との線の結びつきが強く表れた。Hグループでは、「他者」や「関わり」を起点として「挨拶」や「コミュニケーション」、「メリハリ」、「学習」との線の結びつきが強く表れた。

3.2. 教員の意識調査授業づくり・授業改善に関わる年間を通じた教員の主な取組

(1) 全体計画・キャリア発達表の検討1(4月)

201X-1年度内に校内キャリア教育推進委員会において検討されたキャリア教育全体計画及びキャリア発達表の原案を職員会議にて職員間で協議し、修正を加えて作成した。全体計画とキャリア発達表等の作成及び活用をはじめとする授業づくり・授業改善に関わる年間の取組の意義として、表7に示す2点を仮説とし、取組をスタートさせた。

表7 キャリア教育の視点を生かした授業づくり・授業改善に関する仮説

-
- ①教科等の年間教育計画や日々の授業指導案における目標や観点が明確になりやすいのではないだろうか。
 - ②日々の授業を実践しながら生涯教育（進路を含む）を心掛けた指導を充実させやすいのではないだろうか。
-

キャリア教育における基礎的・汎用的能力の重要性や日々の授業実践を鑑み、全体計画の子ども像「自分に自信をもち、他人を信頼し、尊敬できる人になろう」を教員間で検討した。次に子ども像に迫れるキャリア発達表になっているか検討が加えられた。キャリア発達表の項目は、教員がキャリアシートの評価を円滑に実施できるようにわかりやすい文言に修正された。

(2) キャリアシート評価・協議1(7月)

キャリアシートは全児童生徒を対象にキャリア発達を促進する目的で教科等に対して教員が3段階の評価記入（1：できていない 2：支援があればできる 3：一人でできる）及び子どもの具体的な様子を自由記述する評価シートである。東京都教育委員会（2009）^[8]及び国立特別支援教育総合研究所（2010）^[5]のキャリアプランニング・マトリックス（試案）を参考にして教員間で吟味・検討し、作成した（記入例を図3に示す）。キャリア発達表の各項目をキャリアシートの評価項目（11項目から構成されている）としているため、キャリアシートの評価項目の検討がそのままキャリア発達表の見直しにつながる。7月に担任間にて評価した子どものキャリアシートを小・中学部会において教員間にて意見交換し、評価をつけた印象や評価項目の見直し検討、個に応じた評価の在り方等の協議を実施した。評価後の教員の主な意見・感想は以下の表8の通りであった。

表8 1回目のキャリアシート評価（7月）後の主な意見感想

-
- ・教科よりも日常生活、自立活動においてよく関われる。
 - ・3件法の評価において援助をするまで至っていないという場合もあり、1と2の評価に悩むケースもあった。
 - ・調べたり、質問するなど情報を活用する機会が少ない。
 - ・普段の教員の子どもへの関わり方が見えてくる。
-

評価項目の見直しでは、小学部高学年段階において「学校、家庭での手伝いや役割ができる」と「活動の準備や後片付けができる」の項目を統一

しても良いのではという意見が出された。これに対して、前項は後項に比べ、手伝いや役割など主に集団での自分の位置づけをより意識した意味合いが強く、後項の準備や片付けは自分の身の回りの活動を指す意味合いが強いと捉えられた。その結果、「学校、家庭での手伝いや役割ができる」と、修正が加えられた「自分自身の身の回りの活動に対する準備や後片付けができる」のそれぞれ独立した項目とした。

新たな項目の検討として、小学部段階における児童の肥満対策や適量の食事をとることはキャリアの視点に入るのかという意見が出された。評価項目は重点としての押さえであるため、「肥満」や「食事」の項目を新たに追加するには至らなかった。しかし、子どもが「しっかりとからだを動か

したい」「かっこよく走りたいという気持ちを育む」といったことにつなげることができれば、「自分の良いところや友だちの良いところを認める力」の評価項目にもつながる。また、ダイエットの意識をもつことができれば、体重を減らすための方法として「活動の手順がわかる」や「わからないことを調べたり、質問したりする」の評価項目と関連づけができる。これらの項目を重ね合わせることにより、基礎的・汎用的能力の「自己理解・自己管理能力」「課題解決能力」「キャリアプランニング能力」として幅広くキャリアの視点がもてることが示唆された。その他、家庭の食事や学校の栄養士や養護教諭とも連携していくことの大切さなど、新たな手立てを模索していくことの必要性が話し合われた。

1：できていない 2：支援があればできる 3：一人でできる

チェック項目		教科・領域等											総評価値	
		国語	算数	理科	社会	生活	音楽	図工	体育	道徳	特別活動	自立活動		日常生活
④	自分の要求や思いを人に伝えることができる。	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2
⑤	わからないことを調べたり、質問したりする。	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2
⑥	身近で働く人々の様子に興味・関心をもつ。	1	1	1	1	2				1	2	1	1	1
子どもの具体的な様子（記述式） ④（指導場面：日常生活の指導） 教室から出入りする際、教員や仲間の方を見て「〇〇へ行ってきます」「ただいま」の挨拶ができています。給食時、おかわりの際「〇〇をおかわりください」「ありがとう」と要求や思いを素直に伝えることができています。学校での排便は苦手であるが、教員に要求を伝えなくても自分の判断でトイレで用をたすことができつつある。 ⑤（指導場面：国語、算数） 計算や漢字の学習の際、「ここ教えてください」「何て読むか教えてください」とわからないポイントを伝えることが多くなってきた。遠足、学習発表会での体験を文章にして振り返ったり、わからないことを調べる方法を教員に聞くようになった。 ⑥（指導場面：特別活動） 身近な公共施設や働く人たちの写真を提示すると、それらの名称や役割はほぼ理解できているが、実際に見る、関わりをもつなどの体験的学習の機会は少ない。今後の校外学習等において課題を設定していきたい。														

注：「教科・領域等」の「特別活動」「自立活動」「日常生活は日常生活の指導」をそれぞれ示す。

「教科・領域等」の空欄は該当しないために評価未記入である。

図3 キャリアシート記入例「教科・領域等における情報活用能力のチェック項目（小学部4~6年用）」

個に応じた評価方法等の協議では、評価項目に照らし合わせると評価が難しい場合でも、「支援があれば、児童生徒の主体的な活動になっていく（小学部）」「児童生徒が自分で何とかしようと主体的に活動している（中学部）」等の意見が出された。また、3件法の評価については、なぜその評価を

つけたのかという理由を複数の教員で子どもの具体的事実を確認し合うことの大切さや教科等において培いたい力をしっかりと設定できているかが確認された。

(3) 教員施設見学 (8月)

小・中学部教員を対象に農産物の物流・加工事業等を展開している一般企業（A 県 C 市）の施設見学が実施された（図 4）。この企業では、A 県 C 市の特別支援学校高等部卒業生十数名が働いている。野菜のカット加工や洗浄作業、パック詰め作業等を見学し、企業概要の説明や現在の福祉制度について話を伺った。

特別支援学校高等部卒業生たちが、作業の行程等を丁寧に説明してくれたり、職場の方々と言葉等でコミュニケーションをとる様子からは働く喜びがあふれていた。会社概要説明では、人事部長の方から障害のある子どもたちの就労にむけての支援の在り方や福祉制度についての新たな情報提供まで教えていただいた。大半の教員が、「就労に直接結びつく進路指導の機会が少ない私たち教員にとって、就労現場を実際に見学し、子どもたちの就労支援の大切さを実感させられた」という感想が得られた。



図 4 教員施設見学の様子

(4) キャリア教育 自主研修 (8月)

1 回目のキャリアシート評価・協議後（7月）に多くの教員からキャリア教育の基本的事項を学習したいという要望があった。そこで、キャリア担当教員が講師となり、自主研修を開催し、キャリア教育の変遷や基本的な考え方、基礎的・汎用的能力の必要性、B 特別支援学校のキャリア教育の視点を生かした授業例を教員間で確認した。

この時期教員の多くは、キャリアシート評価・協議に取り組んだり、施設見学に参加したが、キャリア教育の視点を具体的にどのように日々の授業に生かすのか試行錯誤していた。そこでこの研修では、まずドナルド・E・スーパ（1980）^[7]

の「ライフキャリアの虹」を例に挙げ、キャリアとは様々な役割の組み合わせであり、自分の人生をデザインすることの大切さから共通理解を深めた。次に我が国におけるキャリア教育の変遷を時代背景とともに振り返り、「社会的・職業的自立」に向けた授業実践の大切さを共有した。最後に B 特別支援学校の授業実践例を挙げ、キャリア教育における「4 領域 8 能力」に加え、「基礎的・汎用的能力」の必要性を指導目標や支援ツールの視点から具体的に教員間で協議を深めた。その結果、担任間での日々の授業反省や教科等担当教員間での授業研究会の機会がいかほど大切であるかが確認され、学習内容や教育課程の見直しまで言及された。基本的な確認として、まずはどんな支援があればいいのかといった子どもの実態把握をすることからはじまり、授業における子どもの細かなやりとりの様子を丁寧に読み取り、事実と推測に分けて文章化することの大切さが話し合われた。

(5) 授業研究・KJ 法による協議 (9月)

授業づくり・授業改善の取組のひとつとして、学部や学年毎に教員がグループに分かれて授業研究が実施された（表 9）。日々の授業実践の中から特にキャリア教育の視点を生かした単元を取り上げ、指導案を基に子どもの様子を交えて授業の成果や課題を KJ 法により協議した。

表 9 授業づくり・授業改善の取組

小学部 1~3 年	生活科：さつまいもの苗植え
小学部 4~6 年	生活科：米作り（田植え体験）
中学部 1~3 年	国語・数学：課題別学習

ここでは小学部 4~6 年の米作り（田植え事前学習及び体験本番）における話題を紹介する。

米作りの単元は当初、年間 5 時間の授業として計画されていた（①6 月の田植え事前学習、②6 月の田植え体験本番（図 5）、③8 月の稲の見学（図 6）、④10 月の稲刈り事前学習、⑤10 月の稲刈り体験本番）。

田植え事前学習及び体験本番では、「田植えの活動を通して稲の成長に興味・関心をひろげる」「米の成長過程を知る」ことを目標としていた。

KJ 法による協議では、自ら子どもたちが苗を植

えることにより、働くことへの関心がもてたり、働くことの大切さを味わう様子が紹介された。また、目標の立て方や学習内容の精選、指導の継続性について話題になり、子どもの学習への見通し、体験の気づき、仕事への興味・関心、質問や調べることの大切さ等について協議が深められた。その中では、子どもの実態に即して、お百姓さんの仕事についての様子を知るコーナーを設定するなど「身近で働く人の様子に興味関心をもつ（わかる）」ことを目標のひとつとして設定しても良かったという意見が出された。また、子どもの学習への見通しという観点から、遠隔地にある田んぼでの継続した稲の成長観察は困難なため、学校においてミニ田んぼを作り、観察できる環境を整えることの提案がなされた。学習内容の精選や指導の継続性という観点から、稲刈りまでの体験ではなく、実際に脱穀して米になるまでの過程を学ぶ機会があっても良いのではという提案もなされた。今後の子どもの体験的な気づきとなる実践に生かせる協議が深められた。



図5 田植え体験をする子どもたち



図6 稲の成長を観察する児童たち

(6) キャリア教育研修 現職教育 (10月)

A 県教育委員会の進路指導担当指導主事を講師に招き、キャリア教育の視点を授業づくり・授業改善に生かす講義を受講した。

講義の中では、特に子どもの「役割」の捉え方に視点が当てられ、役割は分担した仕事の一部分ではなく、様々な場面において刻々と変化するものとして捉える重要性が指摘された。このように役割を捉えて繰り返し評価していくことにより、子どもの自己肯定感や存在感、学ぶ意欲の育みにつながり、より豊かな人間関係の形成へとつながることが確認された。講義終了後のアンケート結果では、ほぼ全ての教員がキャリア教育の視点を授業づくり・授業改善に生かす講義を通して、「具体的な授業場面をイメージできて、キャリア教育について理解が深まった」「今後の授業に積極的に生かしていきたい」という感想が得られた。

(7) 校内公開研究授業・研究協議 (11月)

小学部3年生4人(自閉スペクトラム症2名、知的発達症1名、ダウン症1名)を対象に、特別活動の授業(青空クッキング五平餅作り)にて校内公開研究授業が実施された。参観した教員及び外部講師3名が午後からの研究協議会に参加し、KJ法により意見を出し合い、協議を深めた。授業の目標や主な学習内容の流れを表10に示す。

表10 授業目標や主な学習の流れ

【目標】

- ① 自分の役割を知り、適切に道具を使うことができる。
- ② 友だちや教員に道具や五平餅を分ける、あげるのやりとりができる。

【主な学習内容の流れ】

- ①五平餅作りをイメージして、調理のうたを歌う。
- ②自分の役割を写真で確かめ、ボードに貼る。
- ③木を集める、火ばさみで炭を入れる、餅の形作り、串に餅を刺す、はけでタレを塗る、トンゴで餅をつかみ、皿にのせて、配る活動取り組む。
- ④活動を振り返り、学習の成果を発表する。

参観した教員及び外部講師3名(A県の発達支援センター所長1名、A県の特別支援学校校長2名)

が午後からの研究協議会に参加し、KJ法を活用しながら活発な意見を出し合い、協議を深めた。研究協議では、児童たちの学習のがんばりの様子が数多く話し合われた。探すことの得意な児童が運動場近くの芝生にある木々を主体的に集め、それらを友だちに配り、木々を受け取った児童は、教員の指さしと「ここだよ」などの声かけの支援により、七輪に木々を入れることができた。また、串に餅を刺す活動に最後まであきらめずに取り組む様子等が話し合われ、授業目標に対して達成された部分が多かったことが確認された。

一方で、児童の活動への見通しという点では、活動内容をしぼった方が良いという意見があったり、火を使用する際の安全面への配慮が話し合われたりした。また、今回の児童の様子から学級の一員としての「役割」の目的をもって活動していたというよりも、活動に参加することの楽しさに目的をもって児童が多かったのではないかという意見が出された。

児童の実態も踏まえて小学部低学年段階において、児童たち自身が「役割」という認識をもつことはまだ難しく、まずは子どもの意欲を引き出すような教員の意識的な働きかけが必要であり、子どもたちが自己肯定感や達成感をもてる活動への参加の重要性が確認された。

(8) キャリアシート評価・協議 2 (12月)

7月実施と同様に11月中旬に予め担任間にて評価した子どものキャリアシートを小・中学部会において教員間にて意見交換し、評価項目の見直し検討、個に応じた評価方法の在り方、2回の評価を通しての成果や課題等の協議を実施した。7月実施と同様に評価後の教員の意見・感想を求めた。主な意見・感想は以下の表11の通りであった。

表11 2回目のキャリアシート評価(11月)後の主な意見感想

- ・一見、評価が難しくても学期毎に具体を評価し、それらを見比べると、子どもの成長を実感できる事例があった。
- ・個別や少人数のグループでの授業と大集団での授業における子どもの様子の違いが顕著に表れるケースが多く報告された。
- ・全ての項目において、児童生徒の具体の様子は

「学校生活全般」「日常生活」の場面が多かった。「探す力・使う力(情報活用力)」に位置づけられている「わからないことを調べたり、質問したりする」は全体的に、1(できていない)の評価が多く、1回目と同様の結果であった。

評価項目の見直し検討では、「清潔さ、身だしなみ(人間関係形成能力)」と「健康、身体づくり(将来設計能力)」に関する二つの新たな項目が追加された。

協議では、小学部段階において「身だしなみ」まで気がついて、好ましい行動をとることは課題性が高いという意見が出された。そこで、「清潔さ」に焦点を当て、「自分の身体の変化に気づき、自分の身体を清潔にする」「自分の身体を大切に、清潔に保つとともに身の回りの整理・整頓ができる」等の新たな「自己管理能力」の項目を検討した(図7参照)。

「健康、身体づくり」の項目は、1回目(7月)の小学部の協議でも話題になった肥満対策や適量の食事をとることとも深く関連している。B 特別支援学校には、生活リズムを整え、健康な身体をつくるのが苦手な児童生徒も多い現状から項目の必要性が協議された。

次にキャリアシート評価における課題として、中学部会において「特に各教科への評価記入が難しかった」という意見が出された。今後、より良い評価記入方法を模索していく必要がある一方で、「評価記入が難しかった、迷った」という教員の中には、話し合う時間がとれずに教員一人で評価することどまった結果、評価記入が難しかったという印象を強くもった教員もいた。各教科等において、例えば日常生活の指導以外に評価は該当しないと決めつけてしまうのではなく、評価に時間はかかるが、複数の教員の目で項目別の各教科等の様子をひとつずつ振り返り(評価未記入や評価記入が難しかったのであれば、なぜそうなったのか丁寧に話し合う)、最後に全体を見直すことが大切であると思われる。そうすることにより、また違った評価の見方も発見できるのではないかと考えられる。極端な例であるが、小学部段階の「身近で働く人々の様子に興味・関心をもつ」の項目を音楽で評価している教員は一人もいなかった。しかし、「身近で働く人々の様子に興味・関心をも

つ」の観点を大切にしながら働く人の様子が綴られたうたを歌い、働く人への興味・関心を引き出す実践も考えられなくはない。

キャリア教育は、子ども一人一人の「人生の選択肢と可能性を増やす教育」であり、発想の転換や今まで私たちが気づけなかった見方・考え方のヒントを示唆してくれていることが確認された。

(9) 保護者施設見学報告 (1月)

B 特別支援学校の保護者 11 名を対象に障害福祉サービス事業としてクリーニング業を展開している就労継続支援 A 型事業所 (A 県 D 市) の施設見学が実施された。事業所の経営方針等の話を伺い、子どもが就労することに対して保護者の意見交換等が話し合われた。この取組は直接的に教員を対象としたものではなかったが、保護者とともに進路担当教員が参加し、話し合われたことや事業内容をキャリア教育の視点からまとめ、職員会議において全職員に伝達した (図 2 参照)。

保護者の意見として、子どもの進路は大切な課題であり、今回の施設見学から多くの情報を得て、今後の進路決定の一助にできたという感想が多かった。事業内容をキャリア教育の視点から見つめると、施設内はタオル類を区分けするのにわかりやすい表示や色別に分けられた袋、取引先のニーズに応じたシーツのたたみ方など整理整頓がされ、合理的な配慮のなされた環境となっていた。また、月 2 回の健康診断の実施や納得いく打合せの徹底を心掛け、職場の方々の健康面や労働面への配慮もされていた。

(10) 全体計画・キャリア発達表の検討 2 (2月)

評価・協議 (7 月と 12 月)、授業研究・KJ 法による協議 (9 月)、校内公開研究授業・研究協議 (11 月) の取組を中心に協議された内容を整理し、全体計画及びキャリア発達表の改訂案を作成した。この改訂案を職員会議にて全教員で検討し、最終的に新たな全体計画及びキャリア発達表が作成された。

2 回に渡るキャリアシート評価・協議や授業研究 (9 月)、校内公開研究授業 (11 月) において協議された内容を基に、キャリア教育全体計画及びキャリア発達表 (図 7) の項目等の見直し確認が行われた。

(11) キャリア教育 総括協議

キャリア教育の視点を生かした授業づくり・授業改善に関わる年間を通じた教員の主な取組に対

する学校としての成果や課題、4 月に掲げた 2 点の仮説に対しての協議等を全教員が参加した全体会において実施した。

これまで学部間の教育課程に関する系統性の議論が少なかったが、図 7 に示されたキャリア発達表作成の見直し (キャリアシートの評価実施) 等の取組を通して小・中学部において大切にしたい力をそれぞれ確認し、4 領域 (「自他に関わる力」「探す力・使う力」「見通す力」「選ぶ力・とりくむ力」) 毎の系統性を検討できたことは学校としてひとつの成果であった。キャリア発達表は、教員が子どもの過去、現在、未来の成長過程をイメージするための指標として大いに活用されることが確認された。また、キャリア教育実践において、小学部 4-6 年の米作り体験のことが話題になった。毎年、田植え体験、稲の見学、稲刈り体験を実施してこの単元は終了であった。しかし、米作りの過程や米の成長過程を子どもにも伝え、米を食することにより、日本人として食文化に触れることの大切さまで丁寧に検討できた。その結果、学校において発泡スチロールを使い、ミニ田んぼを作り、実際に田植え体験をしたり、稲の成長過程を観察したり、稲刈り体験を実施した。また、手で稲穂の籾殻をとったり、脱穀機を用いて精米し、自分たちが作った米を食する活動も授業計画に盛り込み、積極的に取り組めた。キャリア教育の視点を活用した授業づくり・授業改善の成果と言えよう。これらのキャリア教育の視点を生かした知見は、4 月に掲げた 2 点の仮説 (表 7) とほぼ同様の結果であった。

一方で、日常生活においてキャリア教育の視点が生かされている場面は多いが、教科のねらいを大切にしながらも教科の中にキャリア教育の視点をどう生かすのかという議論を十分深めることができなかった。また、各教科等に焦点を当て、3 段階の記入評価及び子どもの具体的な様子を自由記述するキャリアシートの様式検討も今後の課題としてあげられた。

4. 考察

考察の進め方として、最初にキャリア教育において小・中学部教員への意識調査 (5 月実施「1 回目」と 3 月実施「2 回目」) として、教員がキャリア教育において子どもに必要と考える力の 8 項目の平均値並びに χ^2 検定結果、教員がキャリア教育にお

領域	能力	小学部		中学部			
		低学年	高学年	1年生	2年生	3年生	
自他に関わる力 (人間関係形成能力)	自他の理解能力 自己管理能力 コミュニケーション能力	生活に必要な力を身につけ、集団を通して様々な活動に主体的にとりくむ時期		生活の中で自分の役割を理解し、集団における主体的な活動を通して働くことを考え、自分らしさを表現する時期			
		自分が好きなこと、嫌いなことを表現する。	自分のよいところをみつける。	自分のよいところをみつけ自信をもつ。	自分の長所や短所を知る。	友達のよさ、個性も理解する。	
		友達と仲良く遊ぶ。	友達のよいところを認める。	自分と相手の違いを知る。	相手の考えを聞くことができる。	相手の立場で、考え行動する。	
		挨拶をする。	友達と協力して学習や活動にとりくむ。	挨拶をする。	友達と協力して学習や活動にとりくむ。		
返事をする。	必要ない場面であいまいや手洗いができる。	自分の身体の変化に気づき、自分の身体を清潔にする。	挨拶をする。	返事をする。			
挨拶、朝の会(日常生活の指導)	コミュニケーション、心理的安定(社会性の学習、国語、算数、自立活動)	見ると聞く活動、模倣活動、課題学習(国語・算数)	挨拶、朝の会(日常生活の指導)	日記、作文(国語)	作業学習		
見ると聞く活動、模倣活動、課題学習(国語・算数)	ことばの違い、身だしなみ(日常生活の指導)	集会、交流、運動会、学習発表会、式典(特別活動)、宿泊学習(高学年)	ことばの違い、身だしなみ(日常生活の指導)	グループ競技(保健体育)			
集団遊び、手遊び、ことば遊び	遊び、関わり遊び(国語・算数)	自己表現活動(図工、音楽、体育等)	交流、運動会、学習発表会等(特別活動)	ことばの違い、身だしなみ(日常生活の指導)			
遊び、関わり遊び(国語・算数)	分類、弁別問題解決学習(国語・算数)			交流、運動会、学習発表会等(特別活動)			
探す力・使う力 (情報活用能力)	情報収集・探索能力 職業理解能力	わからないことを聞くことができる。	わからないことを調べたり、質問したりする。	情報を得るための色々な方法を知る。	進路に関する情報に触れ、興味・関心をもつ。		
		家族の存在や家庭での役割に興味をもつ。	身近で働く人々の様子に興味・関心をもつ。	社会には様々な職業があることを知る。	職場見学や就業体験に興味・関心をもつ。		
		校外歩行	描画、工作、粘土(図工)	公共施設・交通機関利用のルールとマナー(社会性の学習)	パソコンの利用(国語、数学、総合的な学習の時間、特別活動)		
		買い物学習(生活、特別活動)	代替コミュニケーション(自立活動)	職業、企業見学(総合的な学習の時間、特別活動)	販売活動(作業学習、特別活動)		
時計、お金の認識(国語・算数)、見ると聞く活動、模倣活動、手遊び、ことば遊び、関わり遊び(国語・算数)	公共機関の利用・マナー、就業体験(田植え等)	平和学習(総合的な学習の時間)	代替コミュニケーション(自立活動)				
見通す力 (将来設計能力)	役割把握・認識能力 計画実行能力	生活リズムを整え、しっかりと身体を動かし、健康な身体をつくる。	体力の向上を図り、より健康な身体をつくる。	健康で安全な生活をより充実させ、体力の向上を図る。	体力の向上を図り、健康で安全な生活を送る上で、必要な知識や態度を養う。		
		家の手伝いや割り当てられた役割ができるようになる。	身の回りの活動に対する準備や後片付けができる。	自分の役割を理解して係活動を行う。	係活動などで、自分の役割があることを理解し、継続的に実行する。		
		身の回りの活動に対する準備や後片付けができる。	時間や決まりを守り、活動の手順がわかる。	計画づくりについて知り、作業の手順を経験する。	あこがれとする職業や夢をもつ。		
		係活動、朝の会、掃除、生活習慣(日常生活の指導)	絵画、工作、粘土(図画工作)	公共施設・交通機関利用のルールとマナー(社会性の学習)	健康管理(保健体育)		
関わり遊び、役割交代遊び(国語、算数、音楽)	集団遊び、ルール遊び(生活、特別活動)	一人通学(日常生活の指導)	買い物、調理学習、栽培、美化活動(総合的な学習の時間、特別活動)				
体力づくり、運動機能の向上(体育、自立活動)	学習発表会、行事事前事後学習(特別活動)	余暇活動(総合的な学習の時間、特別活動)	宿泊学習、修学旅行(特別活動)				
選ぶ力・とりくむ力 (意思決定能力)	選択能力 課題解決能力	自分の好きなものを選ぶことができる。	自分のやりたいことを選択し、進んでとりくむ。	自分のやりたいことを選択し、進んでとりくむ。			
		自分のことは自分で行おうとする。	自分の役割を最後までやり通そうとする。	自分の役割に責任をもち、最後まで行う。	自分の将来について考えることができる。		
		ゲーム、遊び、コミュニケーション、体の動き(対人関係、自立活動)	買い物学習、調理、栽培(生活、特別活動)	買い物、調理学習、栽培、美化活動(総合的な学習の時間、特別活動)	学校、家庭や学園での役割(総合的な学習の時間、日常生活の指導)		
		係活動、係分担、掃除、日常生活動作(日常生活の指導)	関わり遊び、役割交代遊び(国語、算数、音楽)	遊具遊び、日常生活動作(日常生活の指導)	自己表現(音楽、美術)		
絵画、工作、粘土(図画工作)			自分の成長(特別活動)				
			修学旅行				

図7 キャリア発達表(B特別支援学校)

保護者施設見学に参加して 就労継続支援事業A型

施設長さんからお話より(大切だと感じたこと!)

- ①健康第一 (月2回の健康診断実施) ②根気強く仕事に取り組む姿勢
- ③自己管理能力 作業への配慮・わかりやすい表示や色別に分けられた袋 納得いく打合せ
金銭面への配慮・無駄遣いしないように週1回おこづかいを渡す
- ④「共生」の必要性・福祉ホームやグループホームでの共同生活 地域のアパートでの生活



色シールが貼られ
ボタン

タオルを区分けするの
わかりやすい表

色別に分けられた袋

たたみ方
取引先のニーズに対応

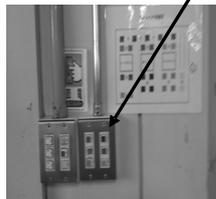


図8 B 特別支援学校教員への保護者施設見学報告

いて子どもに必要と考える力と学校組織・体制上の課題意識との相関関係結果, キャリア教育に関する指導上の課題等の自由記述及びテキストマイニング法の結果等から総合的に考察を加える. 次に, これらの意識調査結果を踏まえ, 年間を通して校内で取り組んだ授業づくり・授業改善の取組の成果や課題を考察する.

1 回目の教員の意識調査において顕著に表れた結果として, 職業理解能力と現場実習・進路開拓に向けた必要性の相関係数の値(0.78)が高いが, 発達段階に応じた学習内容の明確化との相関係数の値(-0.39)が負の値を示した. つまり, 教員は将来の就労に向けて現場実習・進路開拓の必要性は感じているものの, 具体的に日々の授業にどうつなげていくのかの展望をもちにくいことが窺える. また, キャリア教育に関する指導上の課題等の1 回目の自由記述では, 「子どもの高等部卒業後の展望をイメージすることが難しい」「どのような力をつけていくことが良いのかをまだつかめていない. その時その時で指導しているような状

態である」などがあげられ, 職業理解能力と学習内容の明確化との相関係数の値が示すように, 教員たちの多くは, 就労につながる進路指導のイメージをもちにくいことが示唆された. 一方で, 他者との関わり方を学ぶこと, 挨拶をすること, 決まり守ること, 協力することなど日常生活における基本的習慣の確立を指導上の課題とする回答が多かった. さらに, 図1の「小・中学部教員の1 回目と2 回目のキャリア教育に関する指導上の課題等の対応分析結果」では, 原点(横軸0, 縦軸0.0)における「指導」や「課題」の抽出語から, 大きく離れた座標軸に「授業」や「児童」, 「将来」, 「共通」, 「理解」, 「難しい」の抽出語が配置されている. これらの結果からも, 児童生徒の将来に向けて, 教員が日々の授業をどのようにつなげ, 教職員間で共通理解することの難しさが窺える.

以上の1 回目の教員の調査結果から, 1)人との関係づくりが重視されていること, 2)子どもの将来像をイメージして指導につなげる弱さがあること, 3)情報収集・探索能力(例: 子どもがわから

ない内容を調べたり、質問する力)を指導につなげる際には特に教員集団の共通認識が必要であること、4)就労に向けた指導の必要性を感じているが、子どもの発達段階に応じて就労に結びつける具体的な学習内容が明確ではないこと、5)教育課程上の明確化により、課題解決能力(例:自ら考え、わかって行動できる力)の向上が期待できること、が示唆されたと考えられる。

これらの調査結果より、人との関係づくりの基礎となる要因のみを大きく捉えずに、特に子どもの課題解決能力や情報収集・探索能力などを高める指導の在り方や校内連携等を教員集団で検討していく必要があることが示唆された。

2回目の教員の意識調査において顕著に表れた結果として、職業理解能力と職員の共通理解との相関係数の値(0.39)、計画実行能力と個別の支援計画への位置づけとの相関係数の値(0.40)、選択能力と学習内容の明確化との相関係数の値(0.43)、選択能力と学習内容の明確化との相関係数の値

(0.38)、とそれぞれ5%水準で有意な相関を示した。また、キャリア教育に関する指導上の課題等の2回目の自由記述では、「キャリアの視点を生かし、指示待ちのように受身傾向の子どもへの指導の在り方を探ることができると思われる。」「今回、具体的なキャリア評価表をつけることにより、このようなことがキャリア教育として捉えられるんだということがよく分かった。形として見えやすかったし、考えやすかった。」「担任間でクラス児童の共通理解ができたので指導を通して生かすことができた。」「本校にとって、進路指導の観点で弱いのが課題とされていたが、明確になってきた。」などがあげられた。これらの意見は、石川(2013)^[2]の実践研究会において、教員がキャリア教育を導入し、授業検討を重ねることにより、取組に実感がもてるようになり、キャリア教育について一致したイメージをもつことができたなど肯定的な回答が多く得られた報告とも類似している。つまり、児童生徒の将来像をイメージして指導することの大切さを意識できる教員が増えたことが示唆されたと考えられる。

図1の「小・中学部教員の1回目と2回目のキャリア教育に関する指導上の課題等の対応分析結果」では、原点(横軸0, 縦軸0.0)における「指導」や「課題」の抽出語から、離れた座標軸に「進路」、「能力」、「意識」の抽出語が配置されており、

教員が児童生徒の進路や将来に向けて必要な力を意識することの困難さが課題として示されていると考えられる。しかし、一方で図1中の「指導上の課題2回目」の座標軸付近の抽出語に着目すると、「支援」、「社会」、「生かす」、「実感」、「教員」、「教育」、「考える」などの抽出語が配置されている。これらの結果からも、教員がキャリア教育の視点をもつことにより、子どもの再発見や理解が深まり、教員自身の指導を考えるきっかけにつながられることを実感できたのではないかとと思われる。

以上の2回目の教員の調査結果から、1)比較的小子どもの近い将来像をイメージして、現在の指導においてどんな力を育てていけば良いのか意識できる教員が増えたこと、2)日々の授業において、子どもに選択させたり、考えさせたり、見通しをもたせて活動させたりする学習内容の機会が増えたこと、3)目標を実現するために選択行動等で実行していく力を個別の支援計画への位置づけとして重視していること、4)子どもの就労に向けてのイメージが弱く、職業理解能力を育むためには、小・中学部段階における具体的な進路指導の在り方の学習内容の検討や教員集団の共通認識が不可欠であること、が示唆されたと考えられる。

教員の意識調査の1回目と2回目の「キャリア教育において教員が子どもに必要と考える能力(8項目)」をそれぞれ得点化し、比率変容の有意差を見るために χ^2 検定により比較すると、1回目の「自他の理解能力」の比率は有意に小さく($p<.05$)、2回目の「自他の理解能力」の比率は有意に大きくなった($p<.05$)。これらの結果より、1回目よりも2回目の方が「自他の理解能力」の必要性を感じる教員の意識変化が見られた。

自他理解能力はコミュニケーション能力と共に人との関係づくりに大きく関わる項目と言える。小学部3年生の「青空クッキング五平餅作り」の授業研究では、探すことの得意な児童が集めた木々を仲間が受け取り、七輪に入れる活動につながることができた。日々の授業においても、教室掃除の時間に児童が「〇〇君、もってください」と友だちに声かけをすることにより、重たい荷物を運ぶことが苦手な児童であっても一緒に机を運ぶことが報告された。これらは、人との関係づくりの基礎となる要因のみを大きく捉えないように配慮しつつも、自分や他人のことを深く知ること

により、集団での良好関係を築き、集団の力をかりながら個人の能力を高めていくことを大切に実践を心掛けた実践例である。これらの事例からも自己他者理解の必要性を重視した授業展開が窺える。

1回目と2回目の「キャリア教育において教員が子どもに必要と考える能力(8項目)」において、比率変容に有意差が見られた項目もある一方で、2回の教員の意識調査では、職業理解能力と計画実行能力の平均値は低い結果であった。教員の意識調査の自由記述の回答やキャリアシート評価・協議、キャリア教育研修(現職教育)のアンケート記述等から、教員は、小・中学部段階での職業理解能力と計画実行能力の必要性を感じている。しかし、中学部生徒の思春期特有の悩みやからだの成長を受け止めることの難しさ等の問題から教員は児童生徒との学習の構えを形成するのに試行錯誤している現状があることが窺える。そのため、現在の実践に即した結果として職業理解能力や計画実行能力よりもコミュニケーション能力の平均値の方が高くなったのではないかと推測される。

2回目の子どもに必要な能力と教員の課題意識の相関係数に着目すると、選択能力と学習内容の明確化が5%有意水準において正の相関係数の値(0.43)となり、選択能力と教育課程が5%有意水準において正の相関係数の値(0.38)を示した。つまり、日々の授業等において教員の選択能力の必要性が高まったことを示しており、キャリア教育に関する指導上の課題等の2回目の自由記述でも、「子どもが自ら考える時間をつくり(教員が待つこと)、一人一人に合わせた課題を少しずつクリアしていくことが大切である」という複数回答が得られた。これらは、1回目の調査結果を踏まえた反省から、コミュニケーション能力や自他の理解能力を重視するあまり、子どもへの教員の声かけの指示が多いことが課題としてあげられた。その反省を踏まえ、教員が子どもの主体的に行動する機会を奪っていないかどうかを冷静に振り返ることができ、授業の中に子どもがわからない内容を調べたり、質問する場の設定を積極的に取り入れることの大切さに気づけたからではないかと推測できる。これらの場の設定を具体的な指導につなげる際には、特に事前の授業の話し合いにおいて教員集団の共通認識が必要であることを日頃の実践や授業研究等を通して確認できたことが大き

な成果であったと考えられる。

教員の意識調査の1回目と2回目の「情報収集・探索能力」をそれぞれ得点化し、比率変容の有意差を見るために χ^2 検定により比較すると、1回目の「情報収集・探索能力」の比率は有意に小さく($p<.05$)、2回目の「自他の理解能力」の比率は有意に大きくなった($p<.05$)。これらの結果より、1回目よりも2回目の方が「情報収集・探索能力」の必要性を感じる教員の意識変化が見られた。また、これらの結果は、日頃の実践場面でも顕著に表れている。9月に実施された授業研究・KJ法による協議における小学部4~6年の米作り(田植え体験)の授業研究において、子どもたちがお百姓さんにわからないことを質問したり、逆にお百姓さんがゲストティーチャーとして米作りについて子どもたちに伝達する場の設定の必要性が話し合われた。これらの課題を生かして、10月の稲刈り体験では子どもたちが束ねられた稲のくくり方を質問したり、お百姓さんから稲から精米されるまでの過程をわかりやすく丁寧に説明していただいた。2週間に一度の授業研究会においても、子どもたちがわからない内容を調べたり、質問する場の設定の必要性が話し合われた。小学部4~6年生の課題学習別校外学習では、子どもたちがスーパーのバックヤードを見学し、店員さんに疑問に思うことを質問する場を設けた。スーパーの店員さんに実際に質問に答えてもらうことにより、子どもたちの疑問に対する理解も高まり、体験の充実へとつながった。また、B特別支援学校の小・中学部の児童生徒数は69名であり、そのうち、自閉スペクトラム症が約8割を占め、発達段階が2~5歳までの子どもが多いのが特徴であった。この発達段階では、わからないことを本を選び出して調べたり、パソコンやタブレットなどのICT機器を操作して調べたり、人に言葉でうまく質問したりすることが苦手な子どもが多い。こうした状況を踏まえ、情報収集・探索能力獲得の前段階として教員が、「選択能力」の必要性を感じ、実践に生かす機会が増えたのではないかと考えられる。

また、2回目の計画実行能力と個別の支援計画への位置づけの相関係数が5%有意水準において正の相関係数の値(0.40)を示した。計画実行能力は、目標を実現するための進路計画を立て、実際の選択行動等で実行していく能力でもあり、個別の支援計画は子どもの遠い将来像までみすえた

大切な計画書である。先に述べた「選択能力」の必要性は、今すぐに将来の進路には直接結びつかないが、子どもの将来つけたい力をイメージしながら今の実践において大切にしたい力であることが示唆されたと考えられる。

次に2回目の職業理解能力と教員の共通認識の相関係数が5%有意水準において正の相関係数の値(0.39)を示した。つまり、教員の共通理解がはかられることにより、子どもたちの職業への理解がより深まることが示唆された。学会や職員会議、進路便りの発行の機会を通して、キャリア教育担当係が、A県下の特別支援学校の進路部長会議で話し合われた高等部卒業生の進路状況や就労に向けての厳しい課題等を定期的に伝達することにより、教員の現場実習や進路開拓の重要性に対する意識も少しずつ高まっていったのではないと思われる。これらに加え、10月のキャリア教育の現職教育についてA県教育委員会の進路指導担当指導主事から「役割」は様々な場面において刻々と変化するものとしてひろく捉える重要性が指摘された。また、11月の校内公開研究授業・研究協議では、小学部3年生の「青空クッキング五平餅作り」の授業における「役割」についての協議を深めた。この協議において、役割とは分担された仕事の一部ではなく、刻々と変化するものである捉え方をして、まずは子どもの意欲を引き出すような教員の意識的な働きかけが必要なことが再確認された。例えば授業において教員の問いかけに答える特定の子どものみが役割を担っているのではなく、そのとき、答える子どもの様子を見たり、聞いたりする役割の子どもが周りにもいるということを常に教員は心掛けながら授業実践に取り組んでいく必要があることを共通理解できた。

キャリア教育に関する指導上の課題等の2回目の自由記述では、「子どもたちが自分の役割を意識したり、実行できるように教員がどんな支援ができるかを考えることが大事であり、気づかせる工夫も必要である」という複数回答が得られた。こうした子どものひろい意味での「役割」の捉え方を教員間で吟味・検討し、現場実習先や進路先での役割把握・認識能力の必要性が教員間で高まったのではないかと推測される。また、2回目の自由記述では、「担任間でクラスの児童の共通理解ができたので指導を通して生かすことができた」と

いう回答があげられ、複数の教員による協議や評価、教員間での共通理解がいかほど大切であるかを実感させられた。またこれらの回答は、図2の「キャリア教育に関する指導上の課題等」に関する自由記述の主な理由の抽出語を導き出した共起ネットワーク関連図からも顕著に表れ、図中のCグループにおける教員の「意識」を起点として児童生徒の「役割」や「卒業」及び「進路」の「関係」との線の結びつきが強かったり、Fグループにおいて、教員の「共通理解をはかること」が強い共起関係で表れていたりすることからも示唆されたと考えられる。

一方で、課題解決能力の育成の弱さが見られた。1回目の結果から、教育課程上の明確化により、課題解決能力の向上が期待できることが示唆されていた。しかし、その具体的な取組の提案まで推進できなかったことは課題として残った。

その他の課題として、外部機関との連携の弱さも指摘される事柄であった。例えば、身だしなみの項目では、チェックシートの評価項目だけで、子どもの支援を考えていくことは難しく、子どもを取り巻く色々な機関との連携をはかり、協議し、共通理解をはかっていく必要がある。また、支援計画にも子どもに対する関係機関との支援事項があるので参考にし、逆にこうしたチェック評価と関係機関との協議内容等をどのように対等平等にまとめ上げ、今後の指導に生かしていけば良いのか検討課題である。小学部低学年段階では、特に日常生活の指導におけるキャリア教育の視点が主であると言える。子どもの将来像を見据えたり、保護者と教員の良好な関係づくり、円滑な学級運営等の観点から、それを教科等の中にどう生かすのかという視点も今後の課題である。また、特に高等部では作業学習をはじめとする職業教育を取り入れた教育課程が積極的に展開されている。今回特別支援学校における小・中学部の教育実践やキャリア教育に関する教員の意識調査結果を取り上げたが、これらの結果が高等部の教育実践や高等部卒業後の子どもたちの生活等にどうつながっていくのか吟味・検討していくことも今後の課題である。

この一年の取組の大きな成果のひとつとして、キャリア発達表に基づくキャリアシートに項目別各教科等の数値評価と子どもの具体的な様子を記入することにより、今まで見えてこなかった子どもの実態把握や状況に応じた指導の手立てがより明確になった。例えば、数値評価をしてみて、「他

教科は2の評価(支援があればできる)なのに音楽だけ3の評価(ひとりでする)をつけたのはどうしてだろう。〇〇君は音楽が好きだからか」「体育の評価は記入しなかったが、この項目は子どもにとって課題性が高かったのか、単に機会が設定されなかっただけなのか、本当はできるのに子どもの活動へのモチベーションが保ちにくいのか」といったことを子どもの具体的な様子を含めたシートから丁寧に読み取り、振り返ることにより、授業づくりや授業改善の気づきとなった。キャリア教育に関する指導上の課題等の2回目の自由記述からも、「具体的なキャリア評価をつけることにより、このようなことがキャリア教育として捉えられるんだということがよくわかった」「キャリアの視点を生かすことにより、子どもの再発見の理解が深まった」という回答が得られた。これらの回答は、図2の「キャリア教育に関する指導上の課題等」に関する自由記述の主な理由の抽出語を導き出した共起ネットワーク関連図を見ると、Eグループにおいて、「今」を起点として「将来」と「社会」と「自ら」の線の結びつきが強く表れていることやGグループにおいて、学習の「全て」と「必要」と「力」との線の結びつきが強く表れていることから共通する内容であった。

また、ひとつひとつの授業の積み重ねを振り返ると、学校の目指すべき特徴が顕著に表れ、指導内容の統一やつながり、教育課程の編成、授業体制、クラス編成などを見直す手がかりになった。中学部の課題別学習グループでは、発達段階別に1~3年までの生徒5~8人が学習している。個に迫った学習上の課題をより明確にするためにも、キャリア教育の視点を生かして個別の課題を積極的に授業に導入できた。その結果、教員は個々の生徒の実態に即してどのような力を育むことが一番大切なのかをより意識でき、学習内容の精選や指導形態の改善につながった。これらの成果は4月の全体計画・キャリア発達表の検討の際、掲げた2つの仮説(表7)とほぼ同様の結果であった。

今回、キャリア発達表を活用した授業づくり・授業改善の取組等を通して、小・中学部の教員の子どもの就労に向けての進路意識はまだ低い結果であった。しかし、子どもの将来つきたい力をイメージしながら今の授業において何を大切に実践していったのか強く意識化し、学習内容に反

映させる教員が増えたことは取組の大きな成果であった。

謝辞

ご理解とご協力いただきましたA県B特別支援学校の児童生徒の皆様、保護者の皆様、関係諸機関の皆様、ご指導いただきました先生方にお礼を申し上げます。

引用・参考文献

- [1]樋口耕一. 社会調査のための計量テキスト分析ー内容分析の継承と発展を目指してー. ナカニシヤ出版, 2014.
- [2]石川則子. 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に関する検討ーキャリア教育の研究実践に取り組んだ教員の意識の変化を通してー. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 2013, 12, p. 235-251.
- [3]磯野浩二・佐藤慎二. 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ー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ー. 植草学園短期大学紀要, 2012, 13, p. 33-38.
- [4]木村宣孝・菊池一文. 特別支援教育におけるキャリア教育の意義と知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」作成の経緯. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要, 2011, 38, p. 3-17.
- [5]国立特別支援教育総合研究所. 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ー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)」に基づく実践モデルの構築を目指してー. 研究成果報告書.
- [6]庄子信広. 特別支援学校高等部における就労支援の充実を目指してー就労支援の現状及び適応状況の調査結果に基づく提案ー. 宮城県総合教育センター特別支援教育報告書, 2013.
- [7]Super, D. E. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 1980, 16(3), p. 282-298.
- [8]東京都教育委員会. 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, 2009.

(受付日: 2020年1月29日, 受理日: 2020年2月10日)

藤澤 憲 (ふじさわ けん)

所属：兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科

鳴門教育大学大学院学校教育研究科障害児教育専攻修了。

学校心理士スーパーバイザー

専門は特別支援教育・教育心理学。現在は、障害のある子どもへのキャリア発達支援、身体を通じた発達支援、多重感覚環境を活用した支援について研究を行っている。