

平成18年度岩手県立総合教育センター

知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校における 組織的、系統的なキャリア教育の在り方に関する研究

(第1報)

研究協力校

岩手県立花巻養護学校

岩手県立総合教育センター
特別支援教育室
佐藤修子

《 目 次 》

| | |
|--|----|
| 研究の目的 | 1 |
| 研究の方向性 | 1 |
| 研究の年次計画 | 1 |
| 本年度の研究内容与方法 | 1 |
| 1 研究の目標 | 1 |
| 2 研究の内容与方法 | 2 |
| 3 研究協力校 | 2 |
| 本年度の研究結果の分析と考察 | 2 |
| 1 知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校における組織的、系統的な キャリア教育の在り方についての基本的な考え方 | 2 |
| (1) 知的障害養護学校における組織的、系統的なキャリア教育を推進する意義 | 2 |
| (2) 知的障害養護学校における勤労観・職業観を育む指導の在り方 | 4 |
| 2 知的障害養護学校におけるキャリア教育の在り方に関する基本構想の立案 | 9 |
| (1) 組織的、系統的なキャリア教育のとらえ方 | 9 |
| (2) 組織的、系統的なキャリア教育を推進するための手だて | 9 |
| (3) 知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校における組織的、系統的な キャリア教育の在り方に関する基本構想図 | 10 |
| 3 県内の知的障害養護学校におけるキャリア教育に関する実態調査と結果の分析・考察 | 11 |
| (1) 調査の目的 | 11 |
| (2) 調査対象 | 11 |
| (3) 調査の方法と期間 | 11 |
| (4) 調査仮説 | 11 |
| (5) 調査の内容 | 11 |
| (6) 調査の結果と分析 | 12 |
| 4 小学部・中学部・高等部の教育活動全体を通じた校内の組織的、系統的な 全体計画の作成 | 21 |
| (1) キャリア教育全体推進計画の構想 | 21 |
| (2) キャリア教育全体学習計画の構想 | 21 |
| (3) 養護学校キャリア教育推進ガイドブックの構想 | 22 |
| 5 手だての試案に基づく第1次指導実践の構想 | 23 |
| (1) 目的 | 23 |
| (2) 対象 | 23 |
| (3) 方法 | 23 |
| (4) 内容 | 23 |
| (5) 推進計画 | 23 |
| 6 知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校におけるキャリア教育の 在り方のまとめ | 23 |
| 研究のまとめと今後の課題 | 23 |
| 1 研究の成果 | 23 |
| 2 今後の課題 | 24 |

おわりに

【引用文献】

【参考文献】

研究の目的

今日の就職、就業をめぐる課題に対して、学校教育においてはキャリア教育の早期からの効果的な実施が求められている。盲・聾・養護学校においても、福祉制度の改革によって自己選択・自己決定する力が必要とされていることや、職域の拡大、就職後の定着率の向上等を図るためにキャリア教育の視点からの進路指導の在り方が注目されつつある。特に知的障害養護学校においては、中学部及び高等部の「作業学習」や「実習」、また「特別活動」や「総合的な学習の時間」等の中で、一人一人の実態に応じた実際的な就労や社会参加に向けた取組が以前から行われてきた。

しかし、知的障害のある児童生徒の中には、就労や社会参加に向けた学習活動が主体的、意欲的なものになっていなかったり、働くことへの意識が十分に育っていなかったりする場合が見受けられる。これは、知的障害の特性のみならず、今までの指導が働く力を身に付けるための指導に片寄りがちで、児童生徒一人一人に応じた将来の夢や希望、身の周りの仕事や社会参加への関心・意欲を育てることが十分でなかったためと思われる。

このような状況を改善するためには、キャリア教育の視点で教育活動全体の見直しを行い、小学部の段階から、児童生徒一人一人の個性や能力及び発達段階に基づいた職業観・勤労観の育成を計画的に行うことが必要である。

そこで、この研究は、知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校におけるキャリア教育の在り方について、小学部から高等部までの一貫した校内の組織的、系統的な全体計画を作成し、児童生徒一人一人の自己実現に向けた主体的な学習を促すことにより、知的障害のある児童生徒の社会参加と自立に役立てようとするものである。

研究の方向性

知的障害のある児童生徒の社会参加と自立を促すため、キャリア教育の視点に基づいた小学部から高等部までの一貫した校内の組織的、系統的な全体計画を作成し、卒業後を見通した支援の在り方を提示する。

研究の年次計画

この研究は、平成18年度から平成19年度にわたる2年次研究である。

第1年次（平成18年度）

県内の養護学校におけるキャリア教育の現状と課題に関する実態調査、調査結果の分析・考察、基本構想の立案と手だての構想、手だての試案の作成、手だての試案に基づく第一次実践

第2年次（平成19年度）

手だての試案に基づく第二次実践、実践結果の分析と考察、知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校における組織的、系統的なキャリア教育の在り方のまとめ

本年度の研究内容と方法

1 研究の目標

文献等から知的障害のある児童生徒におけるキャリア教育の在り方を検討・分析した上で、本県の知的障害養護学校のキャリア教育の現状と課題、卒業後を見通した支援の在り方についての調査を行い、調査結果を分析・考察し、知的障害養護学校における組織的、系統的なキャリア教育の在り方の基本構想を立案するとともに手だての試案を作成する。

2 研究の内容と方法

- (1) 知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校における組織的、系統的なキャリア教育の基本的な考え方の検討（文献法）

キャリア教育に関する先行研究や文献、及び知的障害養護学校における進路指導と知的障害者の社会自立に関する先行研究や文献を基に、知的障害養護学校におけるキャリア教育の基本的な考え方を検討し、まとめる。

- (2) 知的障害養護学校におけるキャリア教育の在り方に関する基本構想の立案（文献法）

基本的な考え方及び実態調査の結果を踏まえ、知的障害養護学校における組織的、系統的なキャリア教育を推進するための基本構想を立案する。

- (3) 県内の養護学校におけるキャリア教育に関する実態調査と結果の分析・考察（質問紙法）

県内の知的障害養護学校におけるキャリア教育に関する実態を現在の指導内容と組織、体制の現状及び課題、卒業後を見通した支援の在り方に関する調査を実施し、分析・考察する。

- (4) 小学部・中学部・高等部の教育活動全体を通じた校内の組織的、系統的な全体計画の作成（文献法）

知的障害養護学校におけるキャリア教育を推進するための手だてとして、小学部・中学部・高等部の教育活動全体を通じた校内の組織的、系統的な全体計画を構想し、作成する。

- (5) 手だての試案に基づく第一次実践、実践結果の分析と考察

作成した手だての試案を基に研究協力校にて、第一次指導実践を行い、手だての試案の有効性の検証を行う。

3 研究協力校

岩手県立花巻養護学校

本年度の研究結果の分析と考察

- 1 知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校における組織的、系統的なキャリア教育の在り方についての基本的な考え方

- (1) 知的障害養護学校における組織的、系統的なキャリア教育を推進する意義

ア 今日就業、就職にかかわる諸問題とキャリア教育

産業社会構造の変化によるフリーターや失業率の増加、また若者の精神的、社会的な自立の遅れからくるいわゆるニートといった問題が表面化してきている。このような状況の下、国は若年層の雇用に関する様々な施策に取り組んでいる。「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告(文部科学省, 2004)」においては、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」が必要であるとされている。現在、国では、新キャリア教育プラン推進事業(文部科学省, 2004: 本県では洋野町〔旧 種市町〕が指定)が進められ、本年はその3年目のまとめの年となっている。県の事業としても小中高キャリア教育地域ぐるみ推進事業(平成18・19年度事業: 北上地域、宮古地域)が行われ、小学校、中学校、高等学校を通じた組織的、系統的なキャリア教育を行うための指導内容の開発や職場体験活動推進のためのシステム作りなどが取り組まれている。このように、普通教育においては、キャリア教育の重要性が注目され、様々な取組が行われている。

イ 知的障害者の就職、就業に関する現状

「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」(国立特殊教育総合研究

所，2005)によると、現在の知的障害養護学校高等部の卒業生の進路状況は、約25%が就職、約40%が作業所・授産施設などの通所施設利用、約15%が入所施設利用、約15%が在宅、残りが進学や訓練機関入学となっており、障害のない人たちの学校教育から社会への移行とは著しく異なっているとまとめられている。

「養護学校卒業生の就業状況実態調査」(労働政策研究研修機構，2002)によると、養護学校卒業後すぐに就職した者の約2割が3年以内に離職している。また、「障害者雇用実態調査」(厚生労働省，1998)によると知的障害者の平均勤続年数は6年10か月であり、これは身体障害者の12年、一般労働者の11年6か月と比べるときわめて短い結果となっている。

ハローワークによると離職の原因としては、人間関係、労働意欲のなさ、勤務態度、家庭の支援不足、事業所の業績不振、本人のもっている作業能力と企業の要求する能力の差となっていて、個人的な要因の占める割合が高くなっている。また、知的障害者の早期離職の原因には、別の業務への配置転換等の課題や理解のある上司や同僚の転勤、退職などによる環境の変化に適応することが困難であったことも考えられる。

養護学校高等部の卒業生の約55%が通所または入所施設を利用しているが、「福祉施設等における障害者の雇用・就労支援に関する全国実態調査」(障害者職業総合センター，2003)の結果によると、知的障害のある利用者の約60%が、「(就労支援を)本人が望まない」と回答しており、知的障害者の就職、就業に関して様々な課題があることが推測される。

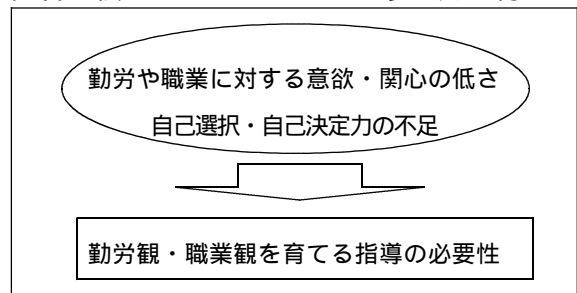
一方、障害者自立支援法の施行によって、知的障害者に対する就職・就労への支援の手だては整備されつつあり、職業自立への促しも強まっている。また同法の施行は、福祉施設や福祉サービスを利用している知的障害者に対しても、措置から契約という大きな制度や考え方の変更によって、本人の主体的な自己選択や自己決定力を求めるものになっており、自分の意思を表現する力が求められている。

小出(2002)は、養護学校における知的障害児の意思表示が控えめで本人の思いよりも周りの思惑によって決められることが多いのは、本人が思いを表示したり訴えたりしにくい生活が日常化され、習慣化されているからであるとし、「『思いにそった支援』を問題にする前に、思いを確かにしたり、強めたり、修正したりすることへの支援について考える必要があるようだ」と主張している。小出はこれを進路指導ではなく「進路支援」と呼び、支援の重点を進路選択よりも、就労・就職とはどのようなものかについて学び、考えて、その考えや気持ちを他者へ伝えることができるような力を育てることに置いている。

以上のことを【図1】にまとめた。就職・就業の現状には多くの課題があり、この原因には、勤労や職業に対する意欲・関心の低さや自己選択・自己決定力の不足が考えられる。これらを解決するためには、知的障害のある児童生徒に対して勤労観や職業観を育てる指導の必要があると考え、これを【図2】にまとめた。

＜知的障害者の就職・就業の現状＞
 高等部卒業者の主な進路
 就職25%、通所施設40%、入所施設15%、在宅15%
 就職者の平均勤続年数
 6年10か月
 離職原因
 人間関係、労働意欲、勤務態度
 施設利用者の意識
 約60%が「就労支援を望まない」
 障害者自立支援法の施行による課題
 自己選択・自己決定・自己表現の必要性

【図1】知的障害者の就職・就業の現状



【図2】勤労観・職業観を育てる指導の必要性

ウ 知的障害養護学校における進路指導や職業指導に関する現状と課題

前述のような卒業時または卒業後における「働くこと」に対する意欲や意識の低さは、在学中に「働くこと」の大切さを十分に指導していなかったことが原因ではないかと考えられる。多くの知的障害養護学校では、中学部から作業学習を取り入れ、働く力を身につける指導に力を入れている。また、高等部においては作業学習中心の教育課程を編成している学校も多いため、「作業学習や実習への取組」をそのまま「進路に関する指導や学習」ととらえてしまっていることもあるのではないかとと思われる。つまり、学習時間という量的な面での指導は十分であるが、その学習内容が働く意欲や態度を育てるものになっているかどうかという質的な面での検討が不十分なのではないかと考える。

学習内容の質的な面での検討が進まないのは、児童生徒の社会参加と自立、生きる力の育成の在り方についての職員間の共通理解が十分に図られていないということも要因としてあると思われる。

知的障害養護学校においては、個別の教育支援計画や個別の指導計画が作成されているが、作成の基盤となる、学校としての社会参加と自立に向けての指導の方向性、卒業後を見通した指導の在り方、生きる力の育成のとりえや位置付けが明確

になっていない場合が多いのではないかと考える。そのため、学部間の連携した系統だった指導が難しく、児童生徒の力を効率的に伸ばすことができなかつたり、児童生徒の夢や希望、社会参加への意欲・関心を育てられなかつたりすることが見られるのではないかと考える。

これらのことを解消するためには、学校全体としてのキャリア教育の方針や位置付けを明確にし、それに基づいて各学部等における方針を作成し、組織的に取り組むことが必要であると考え（【図3】）。また、各教科や教科・領域におけるそれぞれの発達段階における学習内容を整理し、系統だった指導や関連性をもたせた指導の在り方を明らかにする必要があると考える。

エ 知的障害養護学校における組織的、系統的なキャリア教育を推進することの意義

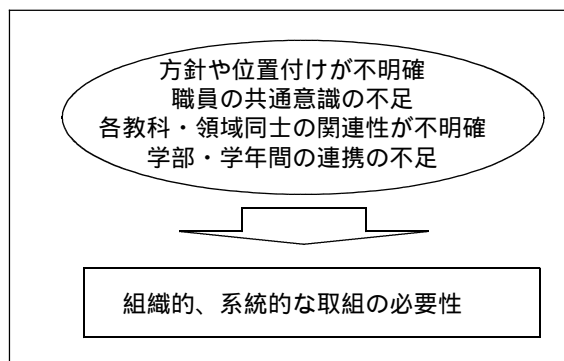
組織的、系統的なキャリア教育を推進することによって、将来の生活（次年度や卒業後）に向けての見通しをもった学習や、発達段階に合わせた系統的な学習が可能となり、児童生徒の主体的な活動や学習を促すことができると考える。そして、児童生徒の現在の豊かな生活と将来の豊かな生活へとつながり、社会参加と自立が促されると考える。

(2) 知的障害養護学校における勤労観・職業観を育む指導の在り方

ア 通常の小・中・高等学校におけるキャリア教育について

普通教育におけるキャリア教育とは、「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」（2004）によると、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」ととらえ、端的には、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育とする」とされている。

キャリアということばは、一般的には「経歴・職歴」といった使われ方をしていることが多いが、キャリア教育におけるキャリアとは、「個々人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖及びその過程における自己と働くこととの関係付けや価値付けの累積」とされている。



【図3】組織的、系統的な取組の必要性

また、「キャリア」の中核をなすものとしては、「勤労」や「進路」が位置付けられ、それらを支える社会的な役割の遂行、立場というものを含めてとらえられている。

イ 知的障害養護学校におけるキャリア教育のとらえ

知的障害のない児童生徒と同じように知的障害のある児童生徒にも、家庭や学校生活、地域社会等における役割や立場があり、個々に応じて様々な役割が求められていることから、普通教育のキャリア教育の定義が同様に適用されると考える。ただし、「働くこと」についてのとらえは、重度の知的障害のある児童生徒や障害を併せ有する児童生徒の実態を考慮すると、より広い概念の適用が必要ではないかと思われる。つまり、児童生徒の実態に応じては、キャリアの中核を労働や就職就労のみにとらわれず、自分でやることを増やしていこうとする態度や意欲を障害の特性や発達段階に応じて育てる教育という意味合いを含めることが適切ではないかと考える。

キャリア教育で取り組む内容は、知的障害のある児童生徒においては、抽象的な内容のみの学習は難しいと思われることから、実体験や実生活と結び付けた指導を行うことが望ましいと考える。そこで、「働く力」や「生活する力」等の具体的な能力の育成と合わせて指導を行えるように工夫したいと考える。また、知的障害者の社会参加と自立においては、支援をどのように受け、利用していくかということも大切であることから、支援の在り方やかわりについても考慮に入れたいと考える。

キャリア教育の期間としては、個別の移行支援計画との関係から、卒業後の移行期間についてもキャリア教育の期間として考えるのが適当であると考えます。

知的障害のある児童生徒のキャリア教育の定義と内容について【表1】にまとめる。

【表1】知的障害のある児童生徒のキャリア教育の定義と内容

| 定 義 | 内 容 |
|---|---|
| 児童生徒が社会生活にかかわり合いながら、一人一人の特性や実態に合った、自己実現が図られるよう、一人一人のキャリア発達を支援し、望ましい勤労観・職業観を育み、主体的に自らの生き方や進路選択できる能力を・態度を育成する教育 | 望ましいキャリア発達を促すための勤労観・職業観に関すること 自らの生き方や進路を主体的に選択できる能力・態度に関すること 「働く力」「生活する力」等の具体的な能力に関すること 家庭生活、地域生活、職業生活における支援の在り方に関すること |

ウ キャリア教育の視点による教育活動全体の見直し

キャリア教育は、生き方教育でもあることから、キャリア教育の推進に当たっては、現在行われている教育活動全体をキャリア教育の視点で見直しを行うことが大切であると考えます。つまり、「一人一人の力を生かした、望ましい卒業後の生活や在学中の生活を見通して支援する」という視点で、これまでの教育活動をとらえなおし、現在の生活を豊かにすることで、将来の生活の豊かさにつなげたいと考えた。また、新たにキャリア教育という学習を設けるのではなく、これまでの教育活動をとらえなおし、取組の視点を変えることで、現在行われている学習や活動のそれぞれの関係をつなぎ、効果的、効率的な教育へと転換を図ることによって、児童生徒の生きる力を育てることができると考える。

エ 発達段階に沿った勤労観・職業観の育成

知的障害のある児童生徒の勤労観・職業観を育むためには、態度や見方、考え方というような情意面からだけでなく、実際のな力という能力面の育成についても合わせて考える必要がある。次ページ【表2】は、勤労観・職業観のとらえと知的障害のある児童生徒にとっての実際的な内容につ

いてまとめたものである。

【表2】勤労観・職業観のとらえと内容

| | とらえ | 内 容 | |
|-------|--|---------------------|--|
| | | 態 度 | 具体的な力 |
| 勤 労 観 | 日常生活の中での役割の理解や考え方や役割を果たそうとする態度、及び役割を果たす意味やその内容についての考え方 | 社会参加と自立に向けての基盤になる態度 | 日常生活動作と基本的な生活習慣に関する力 社会生活・家庭生活に主体的に参加し役割を果たす力 |
| 職 業 観 | 職業についての理解や考え方や職業に就こうとする態度、及び職業をとおして果たす役割の意味やその内容についての考え方 | 職業的な自立に必要な態度 | 実的な働く力 職業的な自立に必要な力 |

三村(2004)は、「職業観、勤労観の育成はキャリア教育の主目標である。基盤となる勤労観は日常の役割における価値観である」と述べていることから、勤労観は、職業観の基盤となるものと考えられる。知的障害のある児童生徒にとっての職業観の育成は、確かな勤労観の育成の上に、その発達段階に応じて育まれていくものとする。また、本研究における勤労観や職業観の育成は、具体的な力の育成と合わせて行うものととらえている。勤労観として育成する具体的な力には「日常生活動作と基本的な生活習慣に関する力」と「社会生活・家庭生活に主体的に参加し、役割を果たそうとする態度や能力」がある。職業観を育成する具体的な力には、「実的な働く力」と「職業的な自立に必要な力」がある。このことを【表2】にまとめて示す。

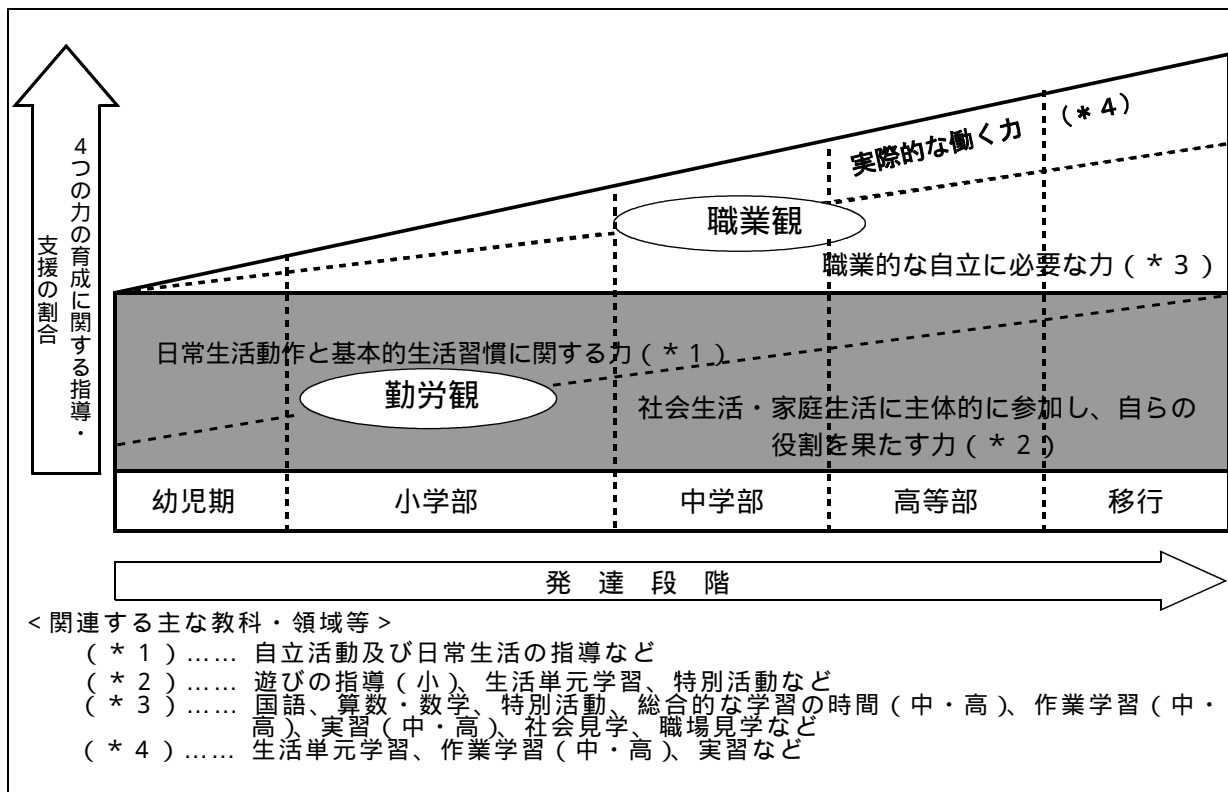
これらの力を育成するためには、幼児期から小学部、中学部、高等部、社会生活にかけて、それぞれの発達段階に応じた適切な指導や支援が必要であると考えられる。各発達段階におけるそれぞれの力を育てる指導の割合と勤労観・職業観の関係を【図4】に表す。

勤労観の育成には、「日常生活動作と基本的な生活習慣に関する力」を身につけることが最初に必要であると考えられる。立つ・歩く・座る・持つなどの日常生活動作を確かなものにし、食事・排泄・睡眠・衣服の着脱・清潔等の基本的な生活習慣を身につけること、つまり、自分のことを自分で行う力や、行おうとする態度を育てることが、「社会生活・家庭生活に主体的に参加し、役割を果たす力」の育成につながると考えた。この二つの力の指導・支援の割合は、幼児期や小学部では「日常生活動作と基本的な生活習慣に関する力」を育てる指導の割合が大きく、発達段階が上がるにつれて「社会生活・家庭生活に主体的に参加し、自らの役割を果たそうとする態度や能力」を育てる指導の割合が大きくなるものとする。関連する主な教科・領域等としては、「日常生活動作と基本的な生活習慣に関する力」については、自立活動及び日常生活の指導の時間等が考えられる。「社会生活・家庭生活に主体的に参加し役割を果たす力」に関連する主な教科・領域等として、遊びの指導、生活単元学習、特別活動等が考えられ、児童生徒一人一人の発達の段階とその年齢における社会的なニーズから、その指導時間と内容を配当していく必要があるとする。

職業観の育成においては、職業に就くためや職業生活に継続させるために必要な主に知識、態度に関する「職業的な自立に必要な力」の育成と作業手順を守る、効率的に作業を進める、一定の時間集中して働く等、主に作業能力に関する「実的な働く力」の育成の二つがあるとする。知的障害のある児童生徒においては、実的な働く力の育成（作業等）を行いながら、合わせて職業的な自立に必要な力を育てていく必要があるとする。「実的な働く力」と関連する教科・

領域等としては、小学部では、生活単元学習等が考えられ、中学部、高等部では主に作業学習や実習の時間が考えられる。「職業的な自立に必要な力」と関連する教科・領域等としては、国語、数学、特別活動、総合的な学習の時間等が考えられる。

勤労観、職業観の育成に関する指導・支援の割合は、幼児期、小学部においては、勤労観に関する力の指導・支援が多く、学年が上がるにつれて、職業観に関する指導・支援の割合が高くなっていくものとする。



【図4】4つの力の育成に関する指導・支援の割合と勤労観・職業観の関係

オ 本研究における勤労観、職業観を育む学習プログラムの枠組みを構成する力

「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」の調査研究報告書(2002)の中で示されている「職業観、勤労観を育むための枠組み(例)」では、各段階における職業的(進路)発達課題を4つの能力領域に大別し、それぞれを構成する能力を再構成して、各2つずつ計8つの能力に整理している(【表3】)。これらの能力は、直接・間接に職業観、勤労観の形成の支えになると同時に、職業観、勤労観に支えられて発達する能力・態度であるとされ、小学校、中学校、高等学校のそれぞれの発達段階毎に育成することが期待されている具体的な能力・態度の目安が示されている。

【表3】職業的発達課題に関する領域と能力

| 領域 | 能力 |
|----------|-------------|
| 人間関係形成能力 | 自他の理解能力 |
| | コミュニケーション能力 |
| 情報活用能力 | 情報収集・探索能力 |
| | 職業理解能力 |
| 将来設計能力 | 役割把握・認識能力 |
| | 計画実行能力 |
| 意志決定能力 | 選択能力 |
| | 課題解決能力 |

知的障害のある児童生徒の勤労観、職業観を育むためには、前述までのとおり実生活との関連や

実際のな力の育成と合わせて進めることが大切であると考えことから、本研究における勤労観、職業観を育む学習プログラムの枠組みを構成する力を【表4】のように考えた。勤労観、職業観を育む学習プログラムの枠組みを構成する力は、キャリア発達を促すことに必要な能力という位置付けであることから、本研究ではキャリア発達能力と表現することとした。

調査研究報告書の枠組み例には職業発達課題に関する領域として4つの領域が示されているが、知的障害のある児童生徒の実態や特性を考慮し、本研究における領域を「かかわる力（人間関係形成能力及び情報活用能力）」、「えがく力（将来設計能力）」、「もとめる力（意志決定能力）」の3領域にとらえた。「人間関係形成能力」と「情報活用能力」をまとめ、「かかわる力」としたのは、知的障害のある児童生徒の中には「ことばのない子」や障害が重度または重複している子どもも多くいるため、このような児童生徒にとっての情報は、他者とのかわりの中から得られるものとしてとらえた方が実態に即していると考えたからである。また、領域名の表現についても、児童生徒がイメージしやすい平易な表現の方が、主体的に取り組むためには必要であると考えたため、「かかわる力」「えがく力」「もとめる力」と表した。

知的障害のある児童生徒にとっては、これらの職業発達課題の領域に関する3つの力と実際のな力の形成と合わせて育むことが、必要であると考えことから、本研究における学習プログラムの枠組みを構成する力（キャリア発達能力）においては、実際のな力の領域として「はたらく力」「生活する力」「楽しむ力」の3つの力を加え、6つの力として学習プログラムの枠組みをとらえることとした。

実際のな力の領域としての「はたらく力」「生活する力」「楽しむ力」の主な内容については、

【表4】のように考えまとめた。これらの力は学校生活や家庭生活、社会生活を主体的に豊かに暮らす力として必要な力であり、私たちは、日常生活において、常にいずれかの力を活用している。実際のな力の領域に関する3つの力と職業発達課題の領域に関する3つの力を関係付けることで、学校生活全体、日常生活全体において、キャリア発達能力の向上を図ることができると考える。

【表4】本研究における学習プログラムの枠組みを構成する力

| | キャリア発達能力 | 主な内容（能力） |
|-----------|----------|---|
| 職業発達課題の領域 | かかわる力 | 人・もの・情報とよりよく関わる力（人間関係形成能力・情報活用能力） |
| | えがく力 | 夢・目標・見通し・果たすべき役割を描く力（将来設計能力） |
| | もとめる力 | より良い方向に向けて選ぶ・決定する力（意志決定能力） |
| 実際のな力の領域 | はたらく力 | 役割に応じて、主体的に働く力（職業理解能力・作業能力） |
| | 生活する力 | 日常生活動作や基本的な生活習慣、家庭・社会生活を行うための力（日常生活能力、社会生活能力） |
| | 楽しむ力 | 余暇を活用し、好奇心や欲求を満足させ、心豊かな生活をするための力（余暇活用能力） |

2 知的障害養護学校におけるキャリア教育の在り方に関する基本構想の立案

(1) 組織的、系統的なキャリア教育のとらえ方

知的障害養護学校における組織的、系統的なキャリア教育を推進していくためには、組織的な取組と系統的な取組の二つに分けて考え、この二つの取組を関連付けて行うことが必要であると考えられる。

組織的な取組とは、キャリア教育の校内における位置付けの明確化を図ることであると考えられる。そのためには、各学校におけるキャリア教育の方針を明確にし、学校の組織の中に位置付け、個別の指導計画や日々の授業に関連付けて行えるようなシステムや流れを示す手だてが必要であると考えられる。

系統的な取組とは、発達段階に応じたキャリア教育の内容の明確化を図ることであると考えられる。そのためには、各発達段階におけるキャリア発達能力育成の在り方や各教科・領域との関連性を示す手だてが必要であると考えられる。

この二つの取組は、日々の授業や活動の中で実際に活用されることで意味をなすものであると考えられる。系統的に取り組むためには、学校全体や各学部における明確な方向性が不可欠であり、また、日々の授業によって、児童生徒のキャリア発達能力がどのように育成されているかを検証する仕組みを組織として明確にする必要があると考えられる。つまり、組織的な取組と系統的な取組は相互に関連し合うものであると考えられる。

また、組織的、系統的なキャリア教育を推進していくためには、教職員や保護者のキャリア教育に対する共通理解を図ることが重要であることから、その手だてを示す必要があると考えられる。

(2) 組織的、系統的なキャリア教育を推進するための手だて

ア キャリア教育全体推進計画の作成

キャリア教育を推進するための仕組みの校内組織への位置付けと学校全体の方針や学部毎の目標、個別の指導計画や授業との関連を明らかにした「キャリア教育全体推進計画」を作成する。

イ キャリア教育全体学習計画の作成

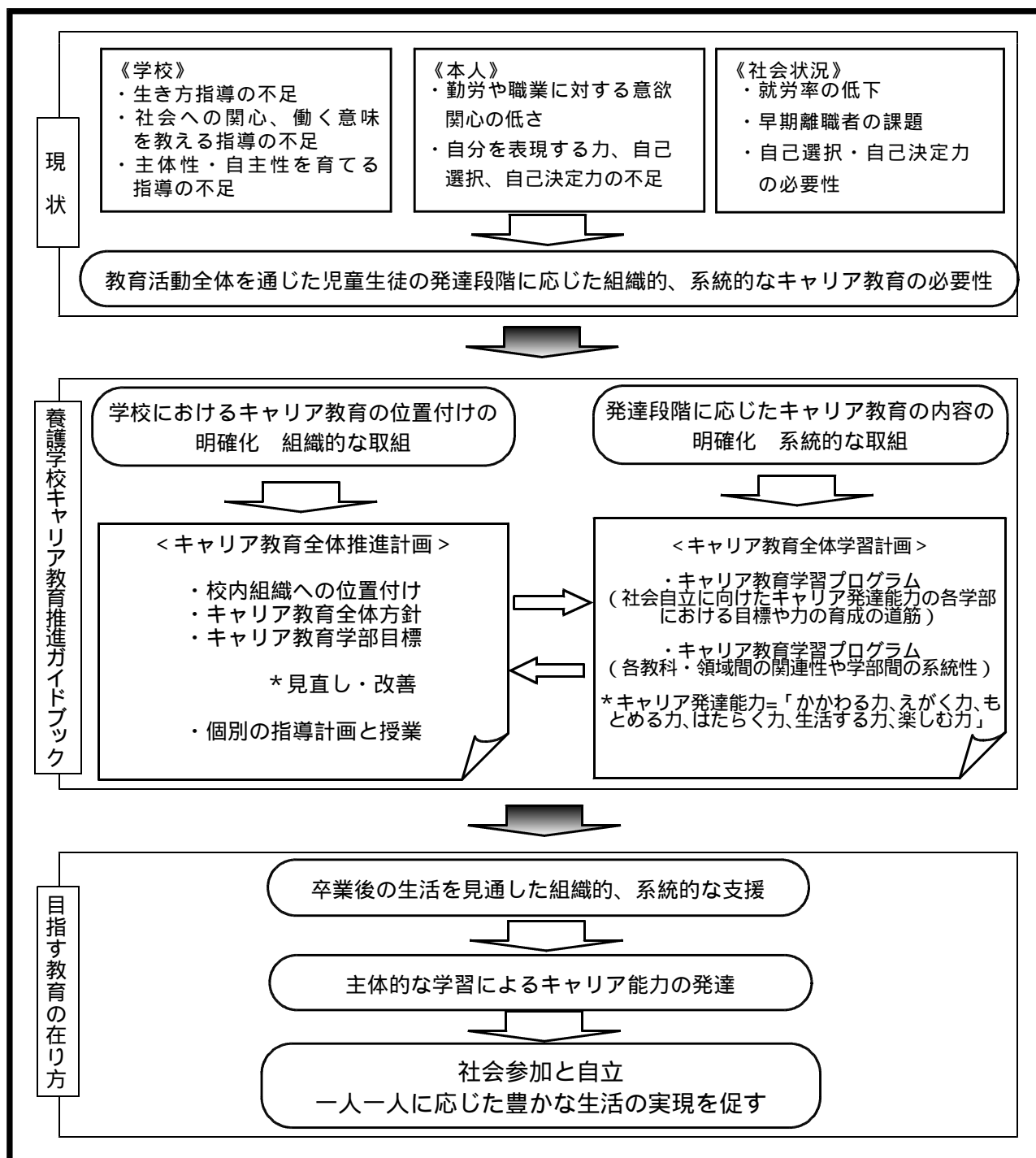
「かかわる力」「えがく力」「もとめる力」「はたらく力」「生活する力」「楽しむ力」の6つのキャリア発達能力を軸とした知的障害のある児童生徒の勤労観、職業観を育むための学習プログラムを作成する。この学習プログラムを本研究では「キャリア教育学習プログラム」と呼ぶこととする。さらに、日常の授業への活用を図るために各教科・領域間の関連性や学部間の系統性を示した「キャリア教育学習プログラム」を作成し、この二つのプログラムを「キャリア教育全体学習計画」として提示する。

ウ 養護学校キャリア教育推進ガイドブックの作成

知的障害養護学校においては、勤労観、職業観を育てる指導が十分ではないという現状から、教職員や保護者に対して、キャリア教育に関する理解を促すことが必要であると考えられる。また、組織的、系統的にキャリア教育に取り組むためには、キャリア教育に対する教職員・の保護者の共通理解が不可欠であると思われる。そこで、「養護学校キャリア教育推進ガイドブック」を作成し、キャリア教育のねらいや意義、内容等についての理解を促進する。

(3) 知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校における組織的、系統的なキャリア教育の在り方に関する基本構想図

知的障害のある児童生徒の在籍する養護学校における組織的、系統的なキャリア教育を推進するための基本構想図を次ページ【図5】に示す。



【図5】知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校における組織的、系統的なキャリア教育の在り方に関する基本構想図

3 県内の知的障害養護学校におけるキャリア教育に関する実態調査と結果の分析・考察

(1) 調査の目的

本調査は、知的障害養護学校の進路指導主事と各学部主事を対象に、知的障害のある児童生徒のキャリア教育の現状と課題を明らかにし、キャリア教育を推進するための組織的な在り方や卒業後を見通した系統的な指導の在り方等の資料を得るために実施した。

(2) 調査対象

県内の県立知的障害養護学校の進路指導主事（8名）及び学部主事（小7名、中7名、高6名）の合計28名に対して行った。

(3) 調査の方法と期間

ア 調査方法

質問紙法

イ 調査期間と回収結果

調査期間：平成18年10月3日（火）～10月17日（火）

回収結果：回収率100%

(4) 調査仮説

調査仮説として次の3点を設定した。

ア 調査仮説1

役職や担当学部によって、キャリア教育に対する意識に違いが見られ、取組に差があるのではないか。

イ 調査仮説2

キャリア教育を推進するためには、組織、体制的な課題があるのではないか。

ウ 調査仮説3

卒業後を見通した支援を行うためには、小学部から高等部までの系統的な取組が必要であるのではないか。

(5) 調査の内容

調査紙の内容は【表5】のとおりである。

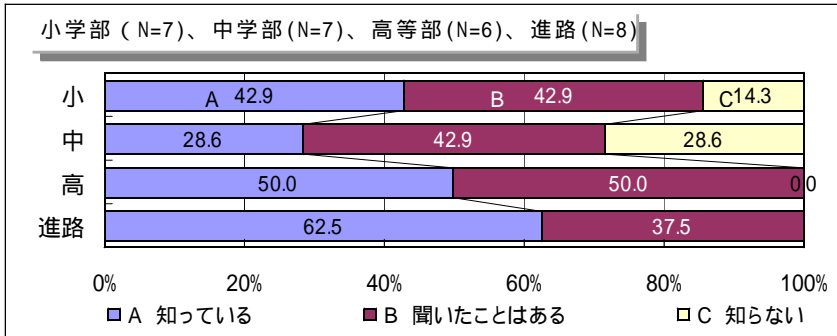
尚、本調査では、県内知的障害養護学校におけるキャリア教育の推進状況より、キャリア教育を「キャリア教育（進路に関する学習や指導）」として実施した。

【表5】調査紙の質問内容

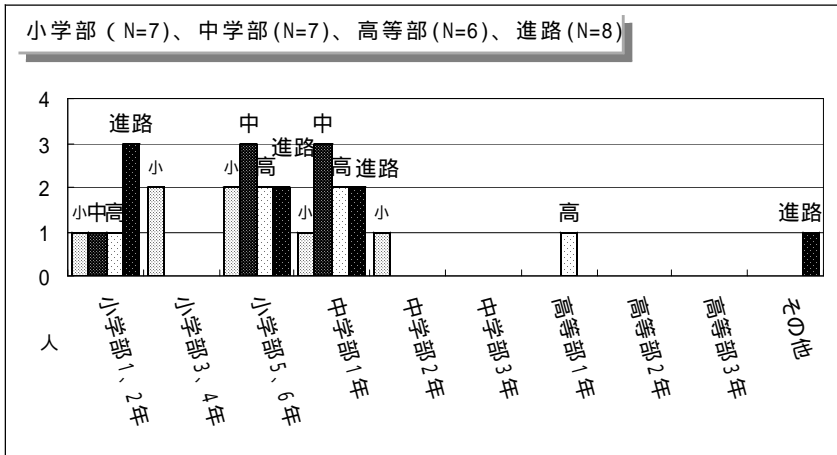
| 対象 内容 | 進路指導主事対象 | 学部主事対象 |
|------------------|---|---|
| 1 実施時期と 指導内容 | (1) キャリア教育の認知度 (2) 実施開始時期（実際と希望） (3) 学習や指導内容（学校） (4) 学習・内容面の課題 | (1) キャリア教育の認知度 (2) 望ましい実施開始時期 (3) 勤労観・職業観の意識した指導 (4) 学習や指導内容（学部） |
| 2 組織・体制 | (5) 方針と共通理解 (6) 校内委員会の有無と役割 (7) 組織・体制上の課題 | (5) 進路決定を検討する機会 (6) 進路指導の方針・共通理解 (7) 指導計画の作成 |
| 3 卒業後を見 通した支援 | (8) 卒業後を見通した支援の手だて (9) 就職・就業するための必要な力 (10) 自由記述 | (8) 卒業後を見通した支援の手だて (9) 就職・就業する力の望ましい指 導開始時期 (10) 自由記述 |

(6) 調査の結果と分析

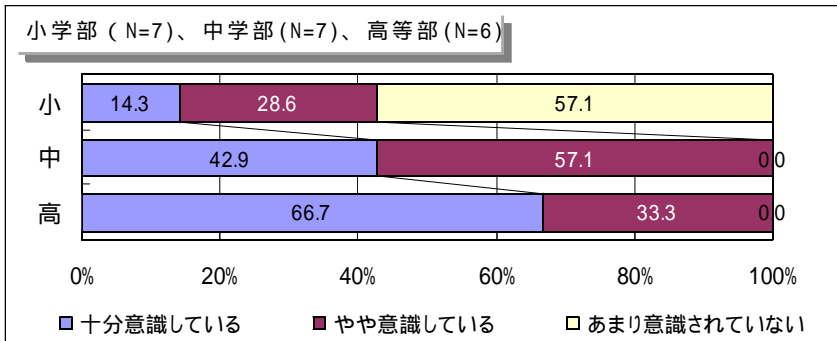
ア キャリア教育の実施（開始）時期と指導内容に関する調査



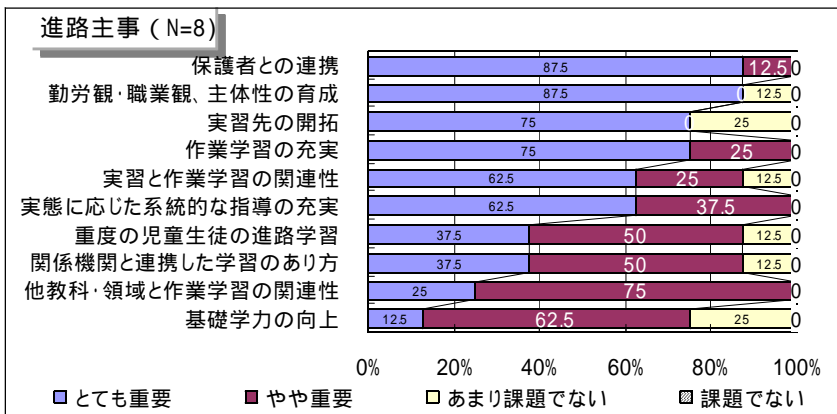
【図6】キャリア教育の認知度



【図7】キャリア教育の望ましい開始時期



【図8】勤労観・職業観の育成を意識した指導



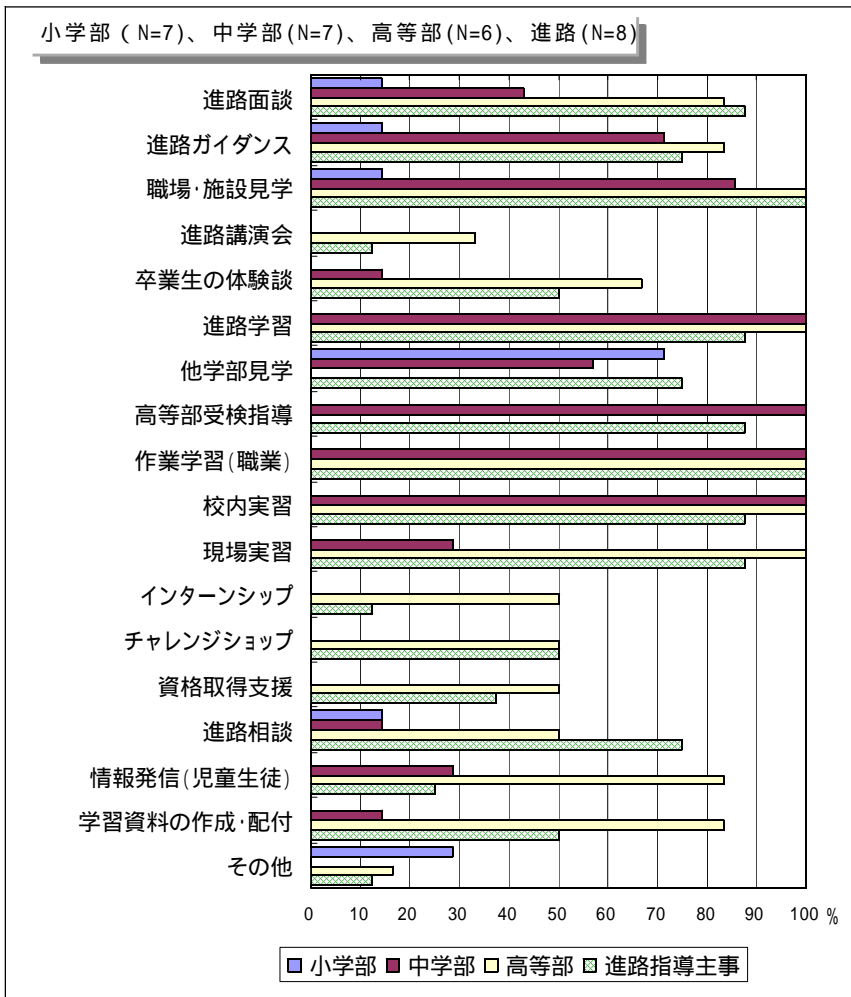
【図9】キャリア教育を推進するための課題の重要度

【図6】は、キャリア教育についての理解の状況を示したものである。進路指導主事は約60%が「知っている」であったが、各学部主事では半数以下であり、小・中学部では、「知らない」という回答もあった。

【図7】は、キャリア教育を始める望ましい開始時期を示したものである。進路指導主事で最も多かった回答は「小1、2年」であり、ついで「小5、6年」と「中1年」であった。小学部主事は、「小学部1、2年」から「中学部2年まで」に回答が分散した。中学部及び高等部主事では、「小学校5、6年」と「中学部1年」で回答が多かった。

【図8】は、各学部において、勤労観・職業観の育成を意識した指導を行っているかどうかを示したものである。「十分意識している」は、小学部が14.3%、中学部が42.9%、高等部で66.7%と学部によって、割合が違っていた。また、小学部では、「あまり意識していない」という回答が57.1%であった。

【図9】は、進路指導主事が回答したキャリア教育を推進するための課題の重要度をまとめたものである。80%以上の進路指導主事が「とても重要である」とした課題は、「保護者との連携」と「勤労観・職業観、主体性の育成」であり、その次に多かった項目は、「作業学習の充実」と「実習先の開拓」であった。一方「あまり課



【図10】各学部・学校で行われている進路に関する学習の内容

進路に関する学習の内容について調査を行った。各学部主事の回答と比較すると、おおよその回答の傾向は似ているが、一部に差が生じていることがわかる。差の大きかった内容は、「インターンシップ」「進路相談」「情報発信」「学習資料の作成・配付」であった。その他の回答は、スキルアップセミナー(マナー講座)、保護者対象の啓発活動(年6~7回保護者懇談会の中で実施)であった。進路指導主事と学部主事の回答の違いは、進路に関する学習の位置付けが、不明確であることが原因ではないかと思われる。

以上のキャリア教育の実施時期と指導内容に関する調査の結果から明らかになったことをまとめると次のようになる。

- ・キャリア教育ということばが養護学校の教職員に定着している状況にないこと
- ・キャリア教育の実施時期は、学部主事に比べて進路指導主事の方がより早く行うべきと考えていること
- ・小学部主事は勤労観、職業観の育成について意識が低いこと
- ・現状における推進上の課題は「保護者との連携」「勤労観、職業観、主体性の育成」であること
- ・進路に関する指導の内容は、学部によって取組に差があり、高等部で最も多く取り組んでいること

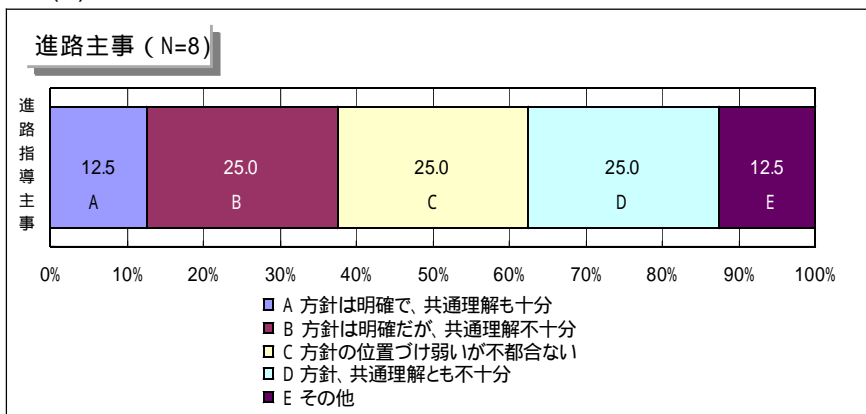
題でない」とした回答が多かった項目は、「実習先の開拓」と「基礎学力の向上」であった。

【図10】は、各学部で行われている進路に関する学習内容の実施の割合を示したものである。また、小学部での取組の多いものは「他学部見学」であった。中学部では「進路学習」「高等部受検指導」「作業学習」「校内実習」が全ての学校で行われているという回答であった。高等部では「職場・施設見学」「進路学習」「作業学習」「校内実習」「現場実習」が全ての学校で行われているという回答であった。小学部よりも中学部の方が取り組む内容が多くなり、高等部ではほとんどの項目において取り組まれていることがわかった。その他の内容はスキルアップセミナー(マナー講座)であった。

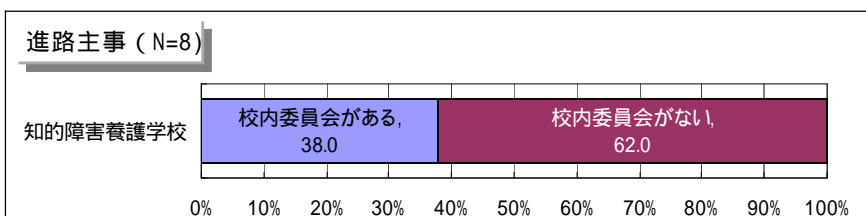
次に進路指導主事に対してはその学校で行われている進路指導

イ キャリア教育を推進するための組織・体制に関わる調査

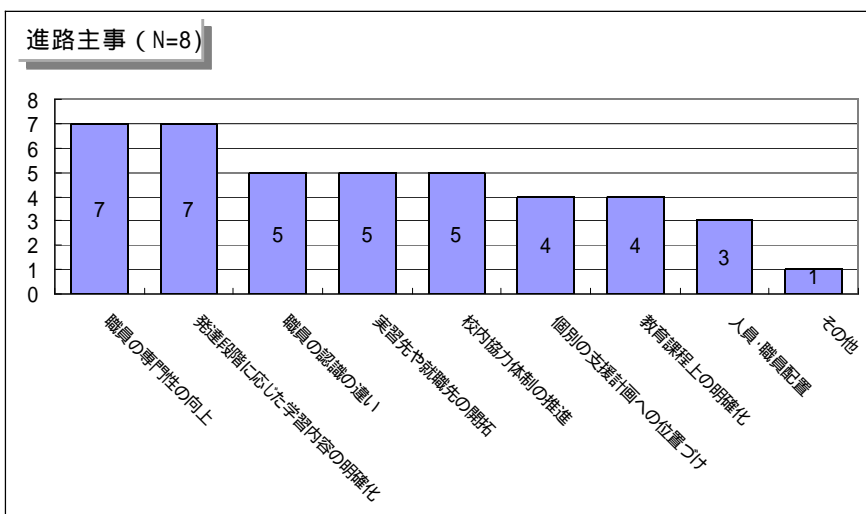
(ア) 進路指導主事対象調査項目結果



【図11】キャリア教育の方針や共通理解の状況



【図12】進路指導に関する校内委員会の有無と役割



【図13】キャリア教育を推進するための組織・体制上の課題

【図11】は、学校におけるキャリア教育の方針や共通理解の状況を示したものである。方針、共通理解共に十分と回答した学校が1校のみであり、他校については他の選択項目に分散した。その他の内容は、中高等部では十分だが、小学部では不十分というものであった。

【図12】は、進路指導に関する校内委員会の有無の割合を図に示したものである。校内委員会を設置している学校は、38.0%であった。また設置している学校の委員会の主な役割は「卒業予定者の進路に関する協議」であった。

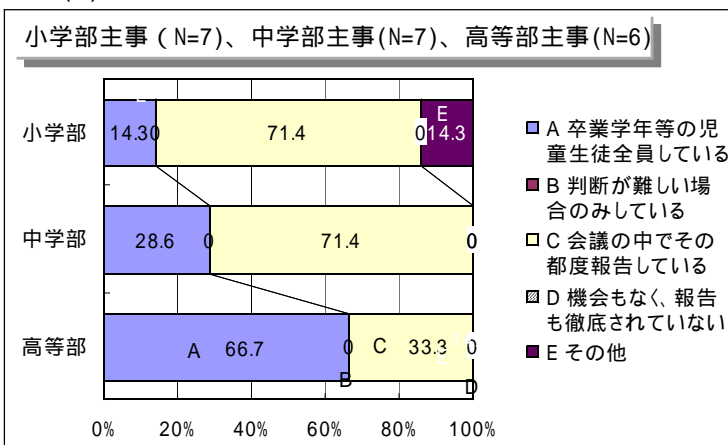
【図13】は、キャリア教育を推進するための組織・体制上の課題をまとめたものである。この結果から、「職員の専門性の向上」と「発達段階に応じた学習内容の明確化」を課題として考えている進路指導主事が多いことがわかる。また、「キャリア教育に対する職員の認識の違い」「実習先や就職先の開拓」「校内協力体制の推進」についても、半数以上の

進路指導主事が課題としてあげていた。その他は、卒後支援の協力体制の推進であった。

以上の進路指導主事からの回答より、キャリア教育を推進するための組織・体制上の課題をまとめると次のようになる。

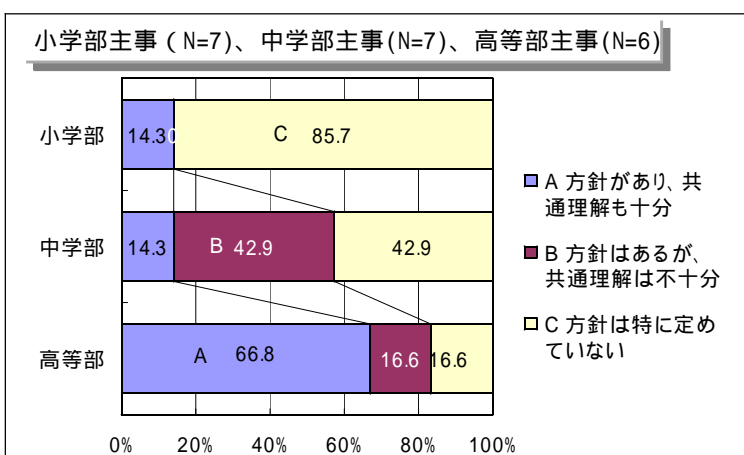
- ・ 学校全体や学部の方針の位置付け及び共通理解が十分に図られている学校が少ないこと
- ・ 児童生徒の進路等に関して検討する校内委員会を設置していない学校が62.0%あること
- ・ キャリア教育を推進するためには「職員の専門性の向上」「発達段階に応じた学習内容の明確化」を図ることが必要であること

(1) 学部主事対象調査項目結果



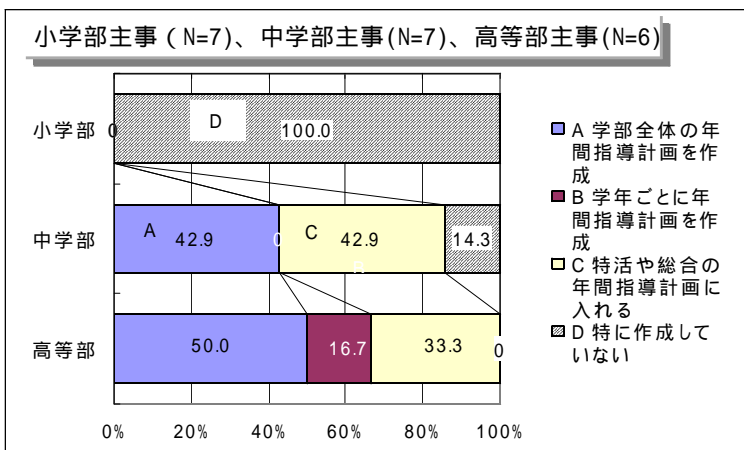
【図14】進路指導等に関して検討する機会

【図14】は、児童生徒の進路決定について学部や学年で検討する機会があるかどうかをまとめたものである。高等部では、66.7%が卒業学年全員について検討する機会を設けているのに対し、小学部では14.3%、中学部では28.6%であった。小学部のその他の回答は、「ほとんどがそのまま中学部へ進むので特に必要性を感じていない」であった。



【図15】進路指導等に関する方針・共通理解

【図15】は、児童生徒の進路指導や進路選択に関する方針を設けているか、またそれについての共通理解が十分に図られているかについてまとめたものである。高等部では、「方針があり共通理解も十分」な学校が、66.8%であったのに対し、小・中学部では14.3%(1校)のみであった。また、小学部では、方針を定めていない学校が85.7%を占めた。中学部では、「方針はあるが共通理解は不十分」と「方針は特に定めていない」という回答が各42.9%であった。



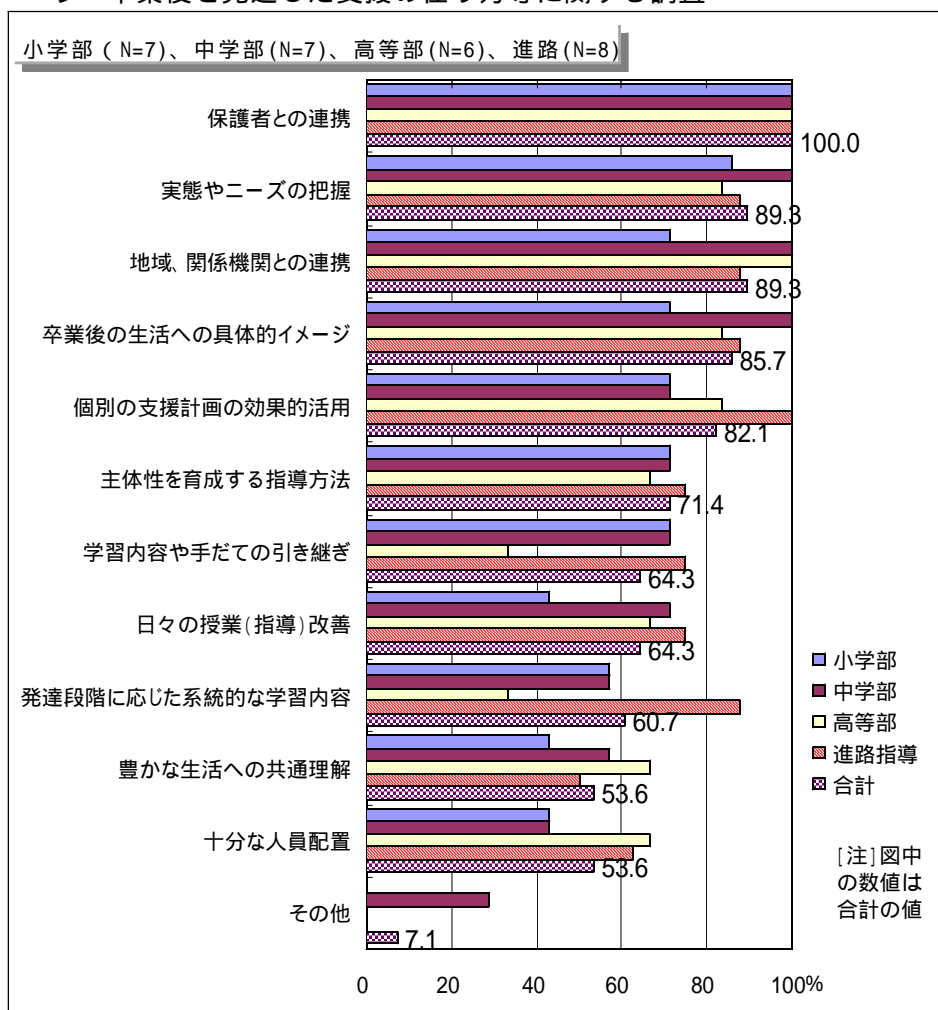
【図16】進路指導等に関する指導計画の作成

【図16】は、キャリア教育(進路に関する学習や指導を含む)の年間指導計画を作成しているかについてまとめたものである。小学部では、すべての学校で作成していないが、高等部ではすべての学校で何らかの形で作成していることがわかった。中学部では、「学部全体の年間指導計画を作成」と「特別活動や総合的な学習の時間の年間指導計画」に取り入れている学校とがほぼ半々であり、高等部では学年ごとに作成している学校も1校あった。

以上のことから、各学部におけるキャリア教育を推進するための組織・体制上の特徴をまとめると次のようになる。

- ・進路決定について、小学部や中学部では検討する機会を設けている場合が少なく、高等部でも33.3%の学校で設けていないこと
- ・進路指導や進路選択に関する方針を設けている学部は高等部で最も高く、次いで中学部、小学部の順になっていること
- ・小学部では進路に関する学習や指導の年間指導計画を作成していないこと

ウ 卒業後を見通した支援の在り方等に関する調査



【図17】は、卒業後を見通した支援のあり方や将来の豊かな生活を実現するための手だてとして、各学部主事と進路指導主事が大切だと考えることをまとめたものである。合計は、各学部主事と進路指導主事の割合を足して平均をとったものである。この図からは「保護者との連携」が100%と最も高く、ついで、「実態やニーズの把握(89.3%)」、「地域、関係機関との連携(89.3%)」、「卒業後の生活への具体的なイメージ(85.7%)」、「個別の支援計画(個別の指導計画を含む)の効果的な活用(82.1%)」が高かった。各学部主事の回答結果に比べて、進路指導主事の回答結果が特に高かった項目は、「個別の支援計画(個別の指導計画を含む)の効果的な活用(100.0%)」と「発達段階に応じた系統的な学習内容(88.2%)」であった。

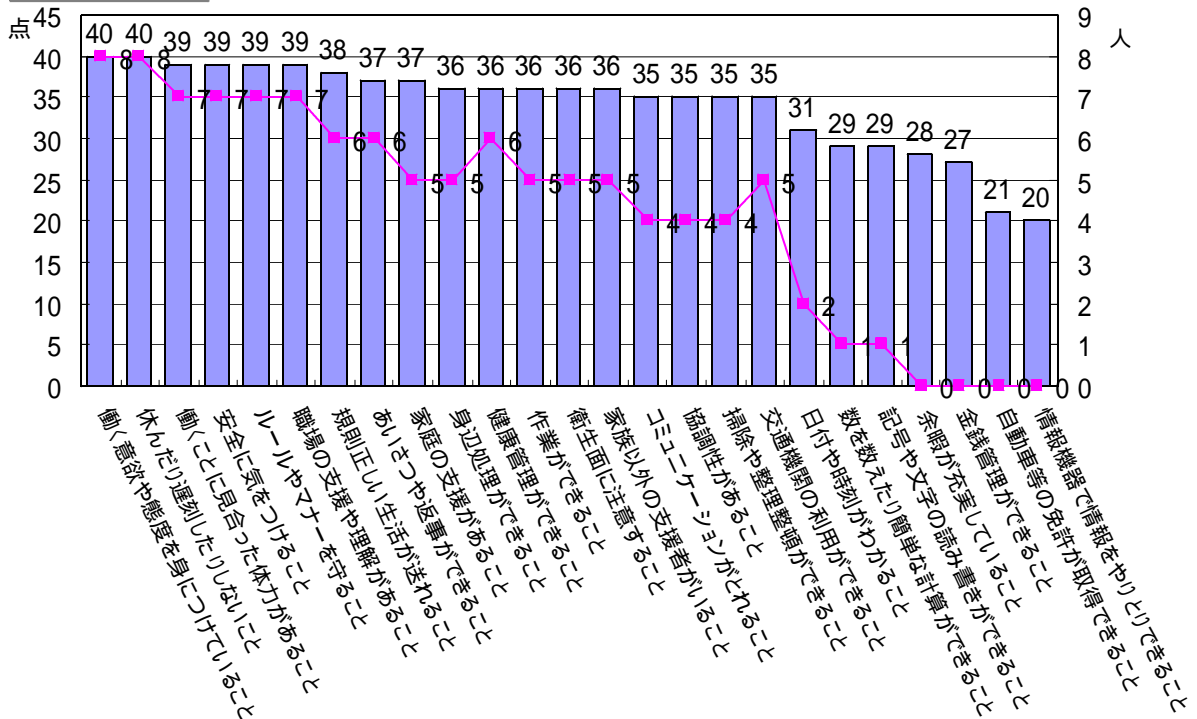
【図17】卒業後を見通した支援を行うために大切なこと

個別の支援計画(個別の指導計画を含む)の効果的な活用(100.0%)と「発達段階に応じた系統的な学習内容(88.2%)」であった。

次ページ【図18】は、進路指導主事から就職・就業するために必要だと思われる力や条件について、「1 非常に重要である」「2 重要である」「3 やや重要である」「4 あまり重要でない」「5 重要でない」より一つ選択してもらったものを「1を5点、2を4点、3を3点、4を2点、5を1点」として集計し、図に表したものである。また、図中の折れ線は、「1 非常に重要である」を選択した進路指導主事の人数を表す。その結果、進路指導主事全員が「非常に重要である」とした項目は、「働く意欲や態度を身につけていること」と「休んだり遅刻したりしないこと」であった。次に39点と高い得点であった項目は、「働くことに見合った体力があること」「安全に気をつけること」「ルールやマナーを守ること」「職場の支援や理解があること」であった。38点以下の項目で、多くの(6人)進路指導主事が「非常に重要である」とした項目は、「規則正しい生活が送れること」「あいさつや返事ができること」「健康管理ができること」であった。逆に進路指導主事全員が「1 非常に重要である」を選択しなかった項目は、「余暇が充実していること」「金銭管理ができること」「自動車等の免許が取得できること」「情報機器で情報をやりとりすることができること」であった。

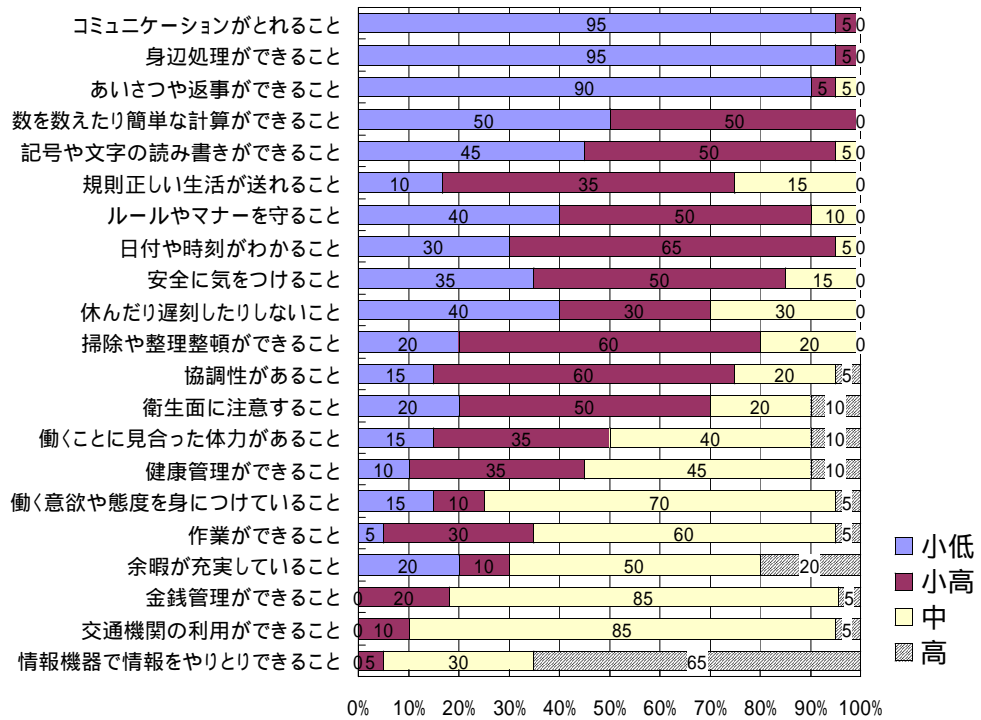
各学部主事 (N=20)

進路主事 (N=8) : 非常に重要(5点) 重要である(4点) やや重要(3点) あまり重要でない(2点) 重要でない(1点)



【図18】就職・就業するために必要と思われる力や条件

小学部主事 (N=7)、中学部主事(N=7)、高等部主事(N=6)



【図19】就職・就業するために必要な力の学習開始時期

前ページ【図19】は、各学部主事に対して、就職・就業するために必要だと思われる力についての望ましい指導開始時期について質問し、まとめたものである。小学部低学年から指導を始めるのが望ましいという回答が多かったものが「コミュニケーションがとれること」「身辺処理ができること」「挨拶や返事ができること」であった。小学部高学年から指導を始めるのが望ましいという回答が多かったものは「日付や時刻がわかること」「掃除や整理整頓ができること」「協調性があること」であった。中学部から指導を始めるのが望ましいと多かったものは「交通機関の利用ができること」「金銭管理ができること」「働く意欲や態度を身につけていること」であった。高等部から指導を始めるのが望ましいという回答が多かったものは「情報機器で情報をやりとりできること」であった。

質問紙最後の設問「問10」は、各学部主事・進路指導主事とも「知的障害のある児童生徒にとってのキャリア教育の在り方について」の自由記述である。この設問については、全回答者28名中16名(57.1%)より回答があった。これらの回答より、卒業後の生活を見通した支援の在り方に関する記述について分類し、主なものを【資料1】としてまとめた。

【資料1】卒業後の生活を見通した支援の在り方に関する自由記述（抜粋）

< 卒業後の生活を見通した支援の在り方に関する自由記述（抜粋） >
卒業後の生活の見通しに関すること

- ・ 支援指導する側としては、小さい頃から将来の姿をイメージして、必要なことを一つ一つ意識して指導していく必要があると思う。そのためには段階に必要な項目が整理されていると、教師も意識して指導の中に組み込んでいけると思う。
- ・ 知的障害がある人の将来の生活について、もっと教師間で学び合う機会を設け、小さいときから育てていくイメージをもちたい。特に小学部高学年、中学部段階から、教師の意識を高めていく必要があると思っています。
- ・ 普段の指導が、将来の生活にどのように関係してくるのか、将来生活するためには何をすべきなのかを考える意味でも、障害をもった方がジョブコーチを受けて就労している様子、支援を受けて生活している人の様子について、情報を得ることも大事ではないかと思います。

保護者との連携に関すること

- ・ 小学部段階においては、保護者の意識を高める手だてが大切と思われる。
- ・ 家庭と一緒にいることができるキャリア教育が必要であり、卒業後の具体的なイメージをいかに早く保護者がもつかがカギである。
- ・ 保護者と学校が早い時期に進路に向けて話し合うことが必要。親は意外と卒業学年にならないと動かないことが多いようだ。
- ・ 児童生徒はもとより、保護者も早い段階から進路に対する意識をもたせることも大切と思われる。
- ・ 個々の発達段階に応じた学習内容の精選が必要であり、本人の将来の生活について家庭と学校が、意思統一して進路指導にあたるのが望ましいと考える。

キャリア教育全般に関すること

- ・ 小学部において進路に関する学習や指導は、教育活動全般の中で必要な事象を取り上げ、教材化（単元化）した方が良いと思う。
- ・ 学校教育そのものがキャリア教育である。「主体的な生活」がキーワード。「遊ぶ」が「働く」につながる。
- ・ 学校は、常日頃の支援全てが進路につながることを意識するべき。たとえば、身辺処理ができる事とできないことでは、進路に大きな違いが出てくる。
- ・ 個別的教育支援計画によって、児童生徒一人一人の将来のために今何を教育すべきかということについて、職員間、職員保護者間でも、課題意識を持つようになってきているが、日々の授業や行事への取組のなかに十分反映されていない。教育支援計画も形骸化しており、システムとして役に立つ活用の仕方を検討しなければならない。
- ・ 「生きる力」を養うことは、各学部の大きなねらいでもあり課題でもある。問8、問9のようなことを各学部で十分に検討し、縦・横の連携を重視し、教育課程等も十分吟味する必要がある。

以上のことより、卒業後を見通した支援の在り方等についての結果を次にまとめる。

- ・卒業後を見通した支援には、「保護者との連携」が最も大切であり、その次に「実態やニーズの把握」「地域、関係機関との連携」「卒業後の生活への具体的イメージ」が大切であること
- ・卒業後を見通した支援に、進路指導主事が学部主事に比べて大切だとしたことは「個別の支援計画の効果的な活用」と「発達段階に応じた系統的な学習」であること
- ・進路指導主事が就職・就業するために最も必要な力として考えていることは「働く意欲や態度を身につけていること」「休んだり遅刻したりしないこと」と勤労観に関することであること
- ・学部主事は、小学部では基本的な生活習慣やコミュニケーション能力の育成に関することを指導し、中学部から社会生活能力の向上や働く力の育成を行うのが望ましいと考えていること
- ・多くの学部主事、進路指導主事が卒業後を見通した支援を早い時期から意識し、保護者と連携して行うことが大切であると考えていること

エ 調査のまとめ

(ア) 調査仮説について

調査仮説 1

「役職や担当学部によって、キャリア教育に対する意識に違いが見られ、取組に差があるのではないか」について以下にまとめる。

今回の調査の結果、知的障害養護学校における「キャリア教育」についての認知度は半数以下であり、小学部、中学部で低いことがわかった。勤労観・職業観の育成を意識した指導については、小学部において約6割の学校が行っていないということが明らかになり、中学部、高等部では、勤労観・職業観の育成に対する意識が高いことがわかった。また、各学部で行われるキャリア教育の内容についても、小学部ではあまり取り組まれておらず、高等部ではほぼ全ての項目が取り組まれていることから、学部における意識や取組の差が大きいことがわかった。

この調査結果より、知的障害養護学校においては、学部によってキャリア教育に関する意識に差が見られることがわかった。現時点においては、小学部ではキャリア教育の必要性をあまり感じておらず、キャリア教育については中学部以降で行うものと考えていることが推察される結果であった。しかし、自由記述の中にもあったように、学校教育そのものがキャリア教育であるとか、教育活動全体の中で取り上げるべきとか、身辺処理ができることも大切なことであるなど、小学部からでも取り組めるものだとする意見も多かった。これらのことから、現在の進路指導の範ちゅうだけでなく、児童生徒のキャリア発達という視点から指導・支援を行うことが大切であることの理解を促すための取組が必要であると考えらる。

調査仮説 2

「キャリア教育を推進するためには、組織、体制的な課題があるのではないか」について以下にまとめる。

今回の調査の結果、進路指導主事は、キャリア教育を推進するための組織、体制的な課題として、「職員の専門性の向上」「発達段階に応じた学習内容の明確化」を課題として

考えていることが明らかになった。また、今回調査を行った半数の学校の進路指導主事が、キャリア教育を推進するための方針又は共通理解の状況に不十分なところがあると感じており、さらにこの半数（全体の1/4）の学校では方針、共通理解共に不十分であると感じていることが明らかになった。キャリア教育に関する校内委員会の設置率は38.0%であり、組織的な位置付けがなされていない学校が多いことが明らかになった。

この結果からは、調査仮説1で明らかになった各学部におけるキャリア教育に対する意識の違いが、組織、体制的な取組に影響を与えているのではないかと考えられる。これを解決する手だてとしては、知的障害のある児童生徒にとってのキャリア教育の大切さを明らかにし、校内で組織的に取り組むことの重要性について理解を促すこと、また、組織的に推進するための手だてを表すことが必要であると考え。組織的、体制的な取組を推進していくためには、現在、年間指導計画を作成していない小学部に対して、小学部段階から取り組むべきキャリア教育の指導内容を学年や学団のくくりで示していく必要があると考える。また、作成しているという結果であった高等部についても、その内容が勤労観・職業観の育成、主体的な態度の育成、将来の豊かな生活に向けての取組という視点で作られているかどうかを確認し、教育活動全体で児童生徒のキャリア発達を促すような全体指導計画の作成を行う必要があると考える。

調査仮説3

「卒業後を見通した支援を行うためには、小学部から高等部までの系統的な取組が必要であるのではないか」について以下にまとめる。

今回の調査の結果、進路指導主事が卒業後を見通した支援を行うために大切なこととして「発達段階に応じた系統的な学習内容」を多くあげていたこと、また、全員が「個別の支援計画の効果的な活用」を課題としてあげていたこと、また、キャリア教育を推進するための組織・体制上の課題としても「発達段階に応じた学習内容の明確化」をあげていたことから、進路指導主事は、小学部から高等部までの系統的な取組の必要性を感じていると考えることができる。

次に各学部主事では、卒業後を見通した支援を行うために大切なこととして、「卒業後の生活への具体的イメージ」「個別の指導計画の効果的な活用」が多くあげられたこと、また自由記述の中で、教育活動全体の中でキャリア教育を考えていく必要があることや卒業後を見通した支援の必要性について多く意見が出されていたことから、学部主事についても小学部から高等部までの系統的な取組の必要性を感じていると考えることができる。

この調査結果より、卒業後を見通した支援を行うためには、保護者との連携が必須条件であり、保護者に対してキャリア教育の必要性やその在り方を示し、学校と連携して取り組もうとする意識を高めていくことが必要であることがわかった。このことは、個別の教育支援計画や個別の指導計画を充実させていくことにつながるものと考え。これらの個別の計画が日常の授業の中で生かされていくためには、P-D-C-Aサイクルに基づいた授業の在り方と、計画の作成や評価を組織的に行う体制づくり、学部や学年の連携を促す系統的な指導の在り方を手だてとして明らかにしていく必要があると考える。

(1) 調査のまとめ

知的障害養護学校において組織的、系統的なキャリア教育を推進する必要性が明らかになった。

知的障害養護学校における組織的、系統的なキャリア教育を推進するための手だてとして、「キャリア教育全体推進計画」や「キャリア教育全体学習計画」及び「養護学校キャリア教育推進ガイドブック」の必要性を確認することができた。

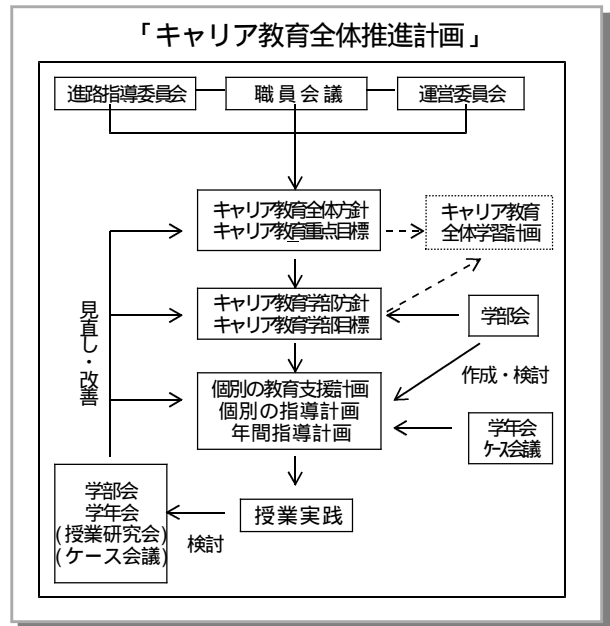
「卒業後を見通した支援を行うために大切なこと」「就職、就業するために必要だと思われる力や条件」「就職、就業するために必要な力の学習開始時期」等について、意見を頂いたことで、「キャリア教育全体学習計画」を作成するための資料を得ることができた。

4 小学部・中学部・高等部の教育活動全体を通した校内の組織的、系統的な全体計画の作成

(1) キャリア教育全体推進計画の構想

キャリア教育を組織的に推進していくための全体計画として、キャリア教育全体推進計画の概観を【図20】に示す。キャリア教育全体推進計画は、キャリア教育に関する方針や目標の設定、見直しの方法を定めたものである。校内の各組織の役割を示すことで、キャリア教育を学校教育全体の中で組織的に行うことを目的として作成する。

【図20】に示す流れのように、キャリア教育に関する方針や目標は、個別の教育支援計画や個別の指導計画、各教科、領域における年間指導計画に取り入れられることで、キャリア教育の視点を取り入れた授業の実現を図ることができると考える。また、キャリア教育に関する方針や目標は、授業実践の評価や児童生徒の実態の変化に合わせて、見直しと改善が行われるべきものとする。



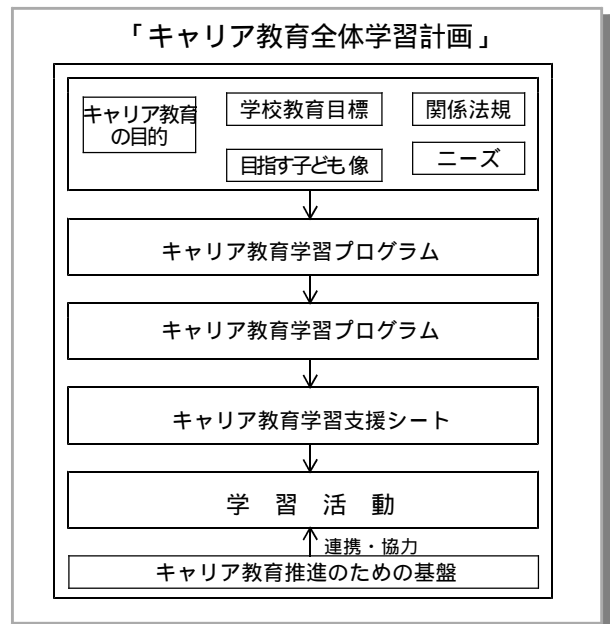
【図20】キャリア教育全体推進計画（概観）

(2) キャリア教育全体学習計画の構想

キャリア教育を系統的に推進していくための全体計画として、キャリア教育全体学習計画の概観を【図21】に示す。

キャリア教育全体学習計画は、キャリア教育全体推進計画の中で設定されたキャリア教育に関する方針や目標を受けて作成されるもので、学校教育目標、各学部目標、各教科・領域における目標等をキャリア教育の視点でつなぐことで、卒業後の生活を見通した系統的な学習を行うことができるようにすることを目的とする。

「キャリア教育学習プログラム」は、各学部の発達段階におけるキャリア発達能力(6つの力)の育成の道筋や主な学習内容等を示



【図21】キャリア教育全体学習計画（概観）

した勤労観、職業観を育むための枠組みとなる学習プログラムである。

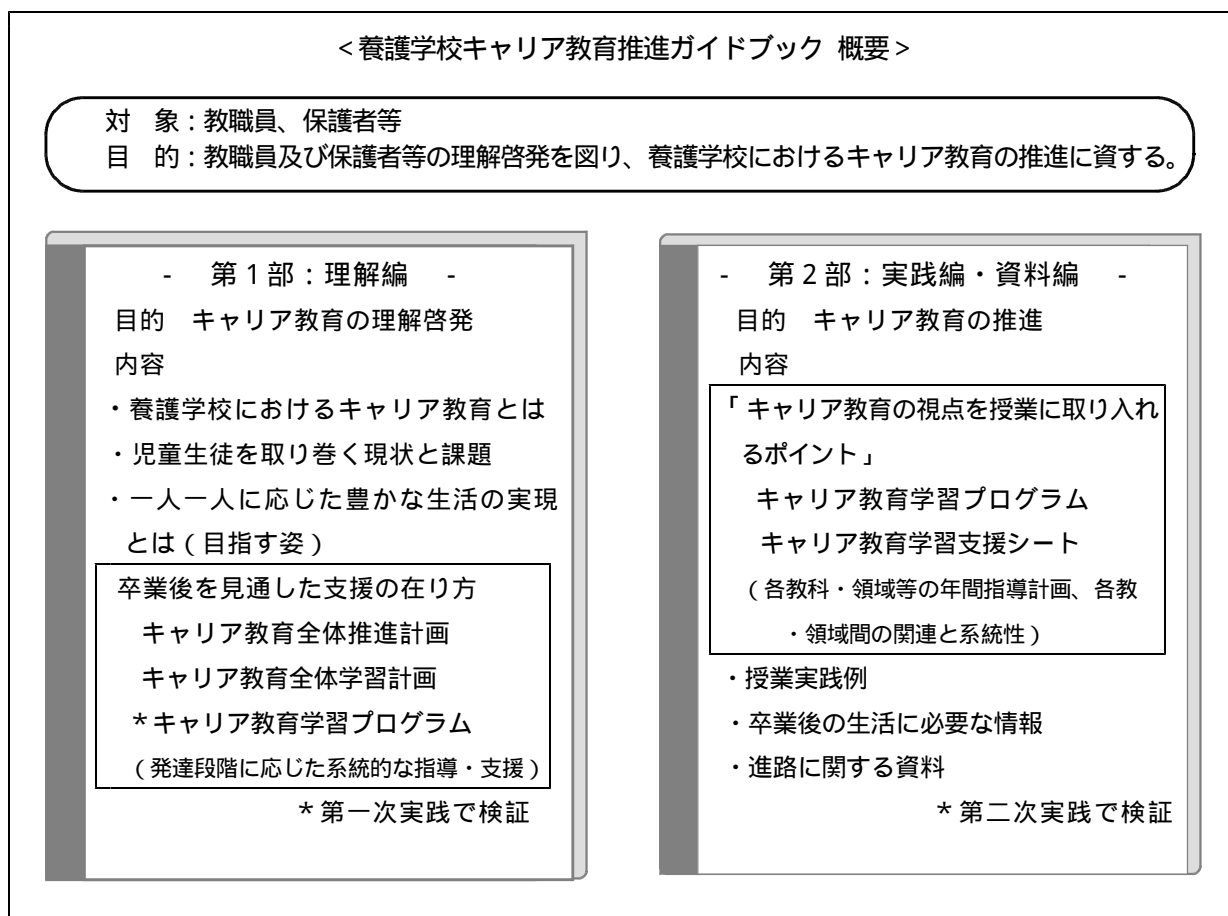
この「キャリア教育学習プログラム」を基に、各教科・領域毎のキャリア教育に関する学習内容を小学部・中学部・高等部の系統性が図られるようにまとめた「キャリア教育学習プログラム」を作成する。「キャリア教育学習プログラム」は、各発達段階における各教科・領域毎の目標や指導内容を示すことで、個別の指導計画や年間指導計画及び単元指導計画を作成する際の参考になるように作成したいと考える。

また、学校現場におけるキャリア教育の実践を促すために、各学部ごとにいくつかの題材を取り上げ、児童生徒の主体的な学習を促す手だてのヒントとして、キャリア教育学習支援シートを作成する。

(3) 養護学校キャリア教育推進ガイドブックの構想

キャリア教育を組織的、系統的に推進するためには、教職員や保護者に知的障害のある児童生徒に対するキャリア教育の理解を促すことが大切であることから、養護学校キャリア教育推進ガイドブックを作成する。このガイドブックにキャリア教育全体推進計画やキャリア教育全体学習計画を掲載することで、養護学校キャリア教育を組織的、系統的に行うことについての理解を図り、知的障害養護学校におけるキャリア教育を推進したいと考える。

このガイドブックの概要について【図22】に示す。



【図22】養護学校キャリア教育推進ガイドブック（概要）

5 手だての試案に基づく第一次指導実践の構想

(1) 目的

養護学校キャリア教育推進ガイドブック（理解編）の試案を用いて、知的障害養護学校におけるキャリア教育の在り方等についての理解を図る指導実践を行い、手だての課題等を明らかにする。

(2) 対象

研究協力校（花巻養護学校） 教職員

(3) 方法

教職員を対象とした手だてを用いた理解啓発活動
指導実践前後の意識調査

(4) 内容

ア 手引きを用いた理解啓発活動

職員会議や全体研修会等の場で、養護学校キャリア教育推進ガイドブック（理解編）の試案を用いて、知的障害のある児童生徒のキャリア教育の在り方についての理解を促す研修会を行う。

イ 指導実践前後の意識調査

キャリア教育に関する理解の程度や組織的、系統的なキャリア教育の在り方に関する考えについての意識調査を指導実践の前後に行い、手だての検証とする。

(5) 推進計画

12月：研究協力校と指導実践に関する打合せ（依頼）

1月：研究協力校と指導実践に関する打合せ（実践日時、内容等）
実践前意識調査の実施

2月：指導実践

養護学校キャリア教育推進研修会

6 知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校におけるキャリア教育の在り方のまとめ

これまでの取組をとおして、知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校におけるキャリア教育の在り方について明らかになったことをまとめると、以下のとおりである。

先行研究や文献から、知的障害養護学校卒業生の就職・就業の課題を明らかにし、知的障害養護学校における勤労観・職業観を育む指導の基本的な考え方をまとめることができた。

実態調査から、知的障害養護学校において、組織的、系統的にキャリア教育を進めるための試案を作成する上での観点や留意点を明らかにすることができた。

研究のまとめと今後の課題

1 研究の成果

この研究は、知的障害のある児童生徒が在籍する養護学校における組織的、系統的なキャリア教育の在り方を明らかにし、知的障害養護学校におけるキャリア教育を推進することで、児童生徒の社会参加と自立及び豊かな生活の実現を目指すものである。研究1年次目にあたる今年度は、知的障害のある児童生徒の在籍する養護学校における組織的、系統的なキャリア教育の在り方に関する基本的な考え方をまとめ、知的障害養護学校における組織的、系統的なキャリア教育の在

り方の方向性を明らかにすることができた。

- (1) 知的障害のある児童生徒の在籍する養護学校における組織的、系統的なキャリア教育の基本的な考え方

主題にかかわる先行研究や文献により、知的障害養護学校におけるキャリア教育に関する今日的動向を踏まえて、知的障害養護学校における組織的、系統的なキャリア教育を推進する意義や知的障害のある児童生徒の勤労観・職業観を育む指導の在り方についてまとめることができた。

- (2) 県内の養護学校におけるキャリア教育に関する実態調査と結果の分析・考察

県内の知的障害養護学校の進路指導主事及び各学部主事を対象とした調査により、知的障害養護学校におけるキャリア教育の実態と課題の把握、分析をとおして、知的障害養護学校におけるキャリア教育を推進するための手だての方向性をまとめることができた。

- (3) 知的障害養護学校におけるキャリア教育の在り方に関する基本構想の立案

基本的な考え方と実態調査の結果と分析により、知的障害養護学校における組織的、系統的なキャリア教育を推進するための基本構想をまとめることができた。

- (4) 小学部・中学部・高等部の教育活動全体を通じた校内の組織的、系統的な全体計画の構想

キャリア教育を組織的に行うためのキャリア教育全体推進計画の構想及び系統的にキャリア教育を行うためのキャリア教育全体学習計画の構想、養護学校キャリア教育推進ガイドブックの構想をまとめることができた。

- (5) 手だての試案に基づく第一次指導実践の構想

養護学校キャリア教育推進ガイドブックを用いた第一次指導実践の構想をまとめることができた。

2 今後の課題

- (1) キャリア教育全体推進計画、キャリア教育全体学習計画の作成、養護学校キャリア教育推進ガイドブックの作成を行う。
- (2) 指導実践をとおして、手だての課題を明らかにし、手だてをより確かなものにする。

おわりに

この研究を進めるにあたり、ご協力いただきました研究協力校の先生方、県内知的障害養護学校の進路指導主事、各学部主事の皆様に心からお礼を申し上げます。

【引用文献】

小出進(2002),「本人の思いにそった就労支援」,『障害のある人を支える』(現代人の心の支援シリーズ第5巻「障害児」),慶應義塾大学出版,p.207

三村隆男著(2004),『キャリア教育入門』,実業之日本社,p.64~65

【参考文献】

上田敏(2005),『ICFの理解と活用』,萌文社

奥野英子編著(2006),『自立を支援する社会生活力プログラム・マニュアル』,中央法規

亀井浩明、鹿嶋研之助(2006.9),「小中学校のキャリア教育実践プログラム」,ぎょうせい

小出進(1993),『生活中心教育の方法』,学研

坂本洋一(2006),『よくわかる障害者自立支援法』,中央法規

塩見洋介(2006),『障害者自立支援法 活用の手引き』,かもがわ出版

全国知的障害養護学校長会編集(2002),『私たちの進路』,ニチブン

独立行政法人国立特殊教育総合教育所編著(2005),『ICF活用の試み』,ジヤース教育新社

手塚直樹編著(1998),『知的障害児・者の生活と援助』,一橋出版

日経連障害者雇用相談室編著(1998),『障害者雇用マニュアル』,日経連出版部

沼津市立原東小学校、三村隆男共著(2005),『キャリア教育が小学校を変える!』,実業之日本社

前川岳詩(2005),『将来を見つめ自らの生き方を考える力を育てる小学校キャリア教育の推進に関する研究』,総合教育センター

門田光司編著(2003),『知的障害・自閉症の方へケアマネジメント入門』,中央法規

吉田辰雄編著(2006),『最新 生徒指導・進路指導論』,図書文化

依田隆男(2003),「知的障害者の意思を生かした就業支援のあり方」,『第11回職業リハビリテーション研究発表会 発表論文集』,独立行政法人高齢・障害者雇用支援機構

渡辺三枝子編著(2003),『キャリアの心理学』,ナカニシヤ出版