

(研究ノート)

キャリア教育と自立活動 —理念・内容から見た親和性—

Commonality between Career Education and “Jiritsu Katsudo” : Focusing on Philosophy, Purpose, and Content

丹野 傑 史*

Takahito TANNO

I. はじめに

2012年に出された「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」において、『これまで必ずしも十分に社会参加できるような環境になかった障害者等が、積極的に参加・貢献していくことができる社会』としての共生社会を目指して、インクルーシブ教育システムの構築をしていくことが提言された。同報告では、通常学校における特別支援教育の推進にあたっては、①多様な学びの場として、通常学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校それぞれの環境整備の充実を図っていくことが必要であること、②通常学級においては、少人数学級の実現に向けた取組や複数教員による指導など指導方法の工夫改善を進めるべきであること、③通級による指導を行うための教職員体制の充実が必要であることが指摘された(中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会, 2012)。文部科学省の調査では、通常学級には発達障害の可能性のある児童生徒が約6.5%在籍している(文部科学省, 2012)。発達障害だけでなく肢体不自由児童生徒も通常学級では学んでいる(三嶋・安藤, 2015)。2016年の中央教育審議会(以下、中教審)答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(以下、2016年答申)では、特別支援学級や通級指導におけ

る自立活動の重要性が改めて指摘された。また、『通常の学級においても、発達障害を含む障害のある子供が在籍している可能性があることを前提に、(中略)、各教科等の学びの過程において考えられる困難さに対する指導の工夫、手立ての例を具体的に示すことが必要である』(中央教育審議会, 2016)とインクルーシブ教育推進に向けた特別支援教育の充実を図るための取り組みの方向性が示された。通常学級における特別支援教育のなお一層の推進が求められている。

通常学級における特別支援教育を展開する上で課題となることの1つが自立活動の在り方である。自立活動とは、『個々の児童又は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』(文部科学省, 2009)ことを目的とした、特別支援教育特有の指導領域である。通常学校においても、特別支援学級や通級指導については学校教育法施行規則において、特別な教育課程を編成すること(第138条:特別支援学級, 第140条:通級指導)が認められており、自立活動の時間を確保することが可能であるとともに、次期学習指導要領においては特に通級指導において自立活動の指導を行うことが強調されている(中央教育審議会, 2016)。

通常学級においては、自立活動の時間が学習指導

*社会福祉学部准教授

要領上規定されていないため、指導時間を確保することが難しい。一方で、通常学級においても発達障害児等の場合、自立活動の内容である「人間関係の形成」や「心理的な安定」に課題を抱えている児童生徒も在籍している(相澤・西村, 2010)。例えば、蔭山・笹山(2012)は、道徳の時間において、自立活動の「人間関係の形成」の内容を採り入れた実践を行い、課題を抱えている児童のみならず、クラス全体にも効果があったことを明らかにした。通常学級において自立活動の時間を確保するためには、蔭山・笹山(2012)のように教科等の指導において自立活動の内容を採り入れるなど、各学級、各学校においてカリキュラム・マネジメントをしていくことが求められる。

本稿では、通常学級における自立活動の実施可能性を検討するため、キャリア教育に着目した。キャリア教育は、2016年答申において、学習指導要領改訂において『子供たちの発達の支援』として、特別支援教育の充実とともに重要な改善事項の1つにも掲げられている(中央教育審議会, 2016)。本稿でキャリア教育に注目するのは、キャリア教育の各教科等との相違性或自立活動との親和性(共通性)である。キャリア教育は、国語科や算数科等とは異なり、「キャリア教育の時間」は存在せず、次期小学校学習指導要領では、特別活動を中核に学校教育活動全体を通じて行うことが示されている(文部科学省, 2017a)。時間の指導がないという点、および学校教育活動全体を通じて行うという点において自立活動と共通性が見られる。2点目に、「個に応じた教育であること」である。2016年答申では『一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育み、キャリア発達を促す』キャリア教育の重要性が指摘されている(中央教育審議会, 2016)。集団での学習を基盤とする通常学級において、一人一人の児童生徒に着目し、対応するという点で自立活動とキャリア教育には共通性が見られる。3点目は、「卒業までにどんな力をつけるべきかを見通した長期的な視点での目標設定が必要なこと」が挙げられる。分藤(2015)は、自立活動の指導計画である個別の指導計画¹⁾作成にあたり、「卒業までに目指す姿」を想定し、そこから現在の課題や身に付けるべき力を導くことが重要であると指摘しており、長期的視野からの一貫した指導という点において自立活動とキャリア教育は同じ性質を持っていると言える。最

後に、特別支援学校では既に親和性が報告されていることである。成田(2011)は、自立活動により「教師が児童生徒に身につけたい力(目標)」と卒業生が入所・通所する事業所が求める「社会生活をする上で必要な力」にズレがあることを明らかにした上で、キャリア教育の視点を採り入れて個別の指導計画作成にあたることで、より教師がより長期的な観点から児童生徒の実態把握や目標設定ができるようになったことを明らかにした。通常学級では基盤がキャリア教育となるが、自立活動の視点を踏まえることにより、より個の発達や内面に着目した指導の可能性が考えられる。

以上のことから、本稿ではまずキャリア教育の現状と今後の方向性について概括した上で、自立活動の内容である「6区分」と、キャリア教育を通じて身に付けるべき力とされる「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書」(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, 2004)にて『各学校においてキャリア教育を推進する際の参考として幅広く活用されることを期待したい』と指摘された「キャリア発達に関わる諸能力(例)」(以下、「4領域8能力」)、「小学校キャリア教育の手引き(改訂版)」(文部科学省, 2011)にて「4領域8能力」等を再検討して新たに提案された「基礎的・汎用的能力」の相違について比較した。そして、通常学級におけるキャリア教育としての自立活動の実施可能性について検証を行うことを目的とした。

Ⅱ. キャリア教育の現状—理念、カリキュラム・マネジメント—

キャリア教育導入の歴史や理念、目指すものについては既に多数の研究により言及されている(例えば河崎, 2011; 葛上, 2014)。本稿では、キャリア教育の定義と内容に触れた上で、①キャリア教育先進校の取り組み、②次期学習指導要領におけるキャリア教育の扱いについて検討した。特に①については、通常学級における自立活動の実施可能性という本稿の趣旨から、「個に応じた学び・学習活動」の様相について検証した。

1. キャリア教育の定義及び内容

そもそも、キャリア教育という用語が文部科学省あるいは中央教育審議会等の報告で初めて登場したのは、1999年の中教審答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」(以下、1999年答申)で

ある(文部科学省, 2011)。1999年答申では、「学校教育と職業教育との接続」の改善を図るため小学校段階からのキャリア教育の実施が提言された(中央教育審議会, 1999)。一方で、『新しい教育活動を指すものではない』(中央教育審議会, 1999)とされたことにより、2011年に中央教育審議会から出された「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)」(以下, 2011年答申)では、従来の進路指導や職業教育の枠組みで行われるにとどまったり、答申で提示された「体験活動が重要である」という側面のみを捉え、職場体験学習等を以てキャリア教育と位置づけたりするなどの誤解が生じたと指摘されている(中央教育審議会, 2011)。そのため、2011年答申ではキャリア教育を支える概念として『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を「キャリア発達」という』と単なる職業教育(職業観の涵養)にとどまらず、一人ひとりの児童生徒がキャリア発達していくための教育であることを強調した(文部科学省, 2011)。

キャリア教育を具体化するために、2004年には国立教育政策研究所から「児童生徒の職業観・勤労観

を育む教育の推進について」が報告され、同報告において「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」が提案された(葛上, 2014)。同プログラムでは、キャリア発達に関わる諸能力の例として、〈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〉の4領域及び各領域に2つの下位能力を想定した「4領域8能力」が示された(国立教育政策研究所, 2004)。学校現場においては、この「4領域8能力」がキャリア教育の核として、広く受け入れられ、これらの力の育成が進められた(葛上, 2014)。

2011年答申では、「4領域8能力」を発展させ、新たに「基礎的・汎用的能力」が提言された(葛上, 2014)。これは従来の「4領域8能力」が、①主に高等学校までの想定にとどまり、生涯を通じて育成される能力という観点が薄い、②提示されている能力は例示にもかかわらず、学校現場では固定的に捉えている場合が多い、③領域や能力の説明について十分な理解がなされないまま、能力等の名称の互換や印象に依拠した実践が見られる等の課題が見られたためである(中央教育審議会, 2011)。そのため、Fig.1に示すように、「4領域8能力」と「基礎的・汎用的能力」に

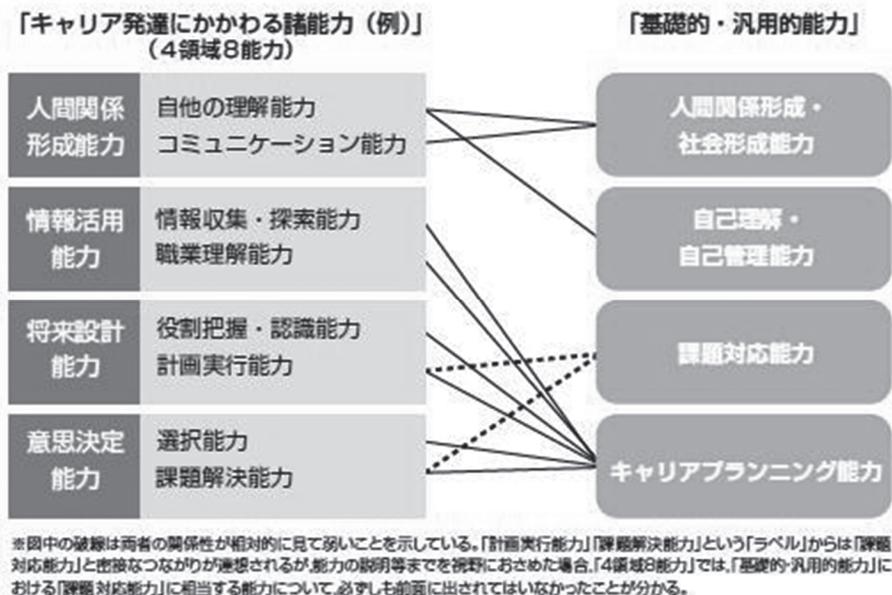


Fig.1 「4領域8能力」と「基礎的・汎用的能力」の相違

出典：文部科学省(2011) p15

は共通している要素が多いものの、「課題対応能力」のように、これまで重視されてこなかった内容も盛り込まれている（文部科学省，2011）。

2. キャリア教育先進校での取り組み—自立活動の観点から—

この項では、キャリア教育先進校の取り組みについて、教育課程上の位置づけ及び指導内容について明らかにした上で、自立活動の実施可能性の検証という観点から、①個に応じた学び（個の課題に着目した指導）を明確に位置づけているか、②卒業後を見通した指導内容となっているかについて検証した。検証対象としたのは、文部科学省が毎年表彰している「キャリア教育優良教育委員会、学校及びPTA団体等文部科学大臣表彰受賞団体」における過去3年間の受賞小学校（平成28年度22校、平成27年度19校、平成26年度16校、計57校）である。内容については、同表彰の「受賞団体における推薦理由」から抽出した。

57校中35校（61.4%）の学校が教育課程上で明確にキャリア教育を位置づけており、残りの学校では学校教育活動全体を通じてキャリア教育を行っている状況であると推察された。また、35校の教育課程上の位置づけを見ると、総合的な学習の時間の一環としてキャリア教育を行っている学校が多かった（平成28年度8校、平成27年度5校、平成26年度5校）。学習活動内容としては、地元商店街との連携（杉並区立杉並第四小学校（平成28年度）、幼稚園等との交流（平川市立碓ヶ関小学校（平成26年度）、地域の歴史探索（宇検村立田検小学校（平成27年度）、特産品の栽培（仙北市立神代小学校（平成27年度））といった「地域とのつながり」を意識した活動や、農業（神戸市立太山寺小学校（平成26年度）；蓬田村立蓬田小学校（平成27年度））や漁業（氷見市立朝日丘小学校（平成28年度））といった「地域の特性を生かした職業体験」を展開している学校が受賞している。一方で、個に着目した取り組みとしては、キャリアノート（佐井村立佐井小学校（平成28年度））や振り返りシート（富岡市立小野小学校（平成28年度））の活用などがあったが全体としては少数であった。「一人一人のキャリア発達」とは示されていても、内容が職業体験等である場合、一人一人の児童生徒の発達や特性、課題等にどれくらい配慮しているのが重要となっているが、推薦理由からは読み取りができなかった。また、小学校を選定したからかは不

明であるが、「個の内面」に着目した、「基礎的・汎用的能力」における〈自己理解・自己管理能力〉をメインにした取り組みはほとんど見られなかった。集団活動を基盤とする中で、個に応じた、特に個の内面に応じた取り組みが難しい可能性が示唆された。

以上より、本検証の結果、キャリア教育先進校では、「地域とのつながり」や「将来の姿を具体化するための体験活動」は見られるものの、個に着目した学びや学習活動は少なかった。また、「体験活動→職業観の育成・具体化」、「将来の夢→体験活動→夢の具体化」といった、体験活動を通じたキャリア発達への系統性は見られたものの、「体験活動・将来の夢→卒業までに達成すべき内容→現在の課題の把握」といった自立活動に近い、個の内面へとむかう活動はほとんど見られなかった。このことから、キャリア教育において自立活動の視点を取り入れることは、「卒業後を見通し、今身に付けるべき力」を自覚するという観点、すなわち「基礎的・汎用的能力」における〈自己理解・自己管理能力〉の育成に新たな視点をもたらすことができる可能性がある一方で、指導形態としては自立活動が入り込む素地が十分にあるとは言えない現状がうかがえた。

なお、本検証では、推薦理由から内容を抽出しており、学校毎に記述の仕方や重視している点等が異なっている。そのため、必ずしも各学校の個別具体的な指導内容が反映されているとは言えず、より個別具体的な学校の取り組みについて、個に応じた学び・学習活動を検証していく必要があることを付記しておく。

3. 次期学習指導要領におけるキャリア教育

2017年4月に次期小学校学習指導要領が告示された。2016年答申では、キャリア教育について『子供たちに将来、社会や職業で必要となる資質・能力を育むためには、学校で学ぶことと社会との接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育み、キャリア発達を促すキャリア教育の視点も重要である』と、キャリア教育の重要性が指摘されている。また、従来のキャリア教育の課題として、①職場体験活動のみをもってキャリア教育を行ったものとしてのではないか、②社会への接続を考慮せず、次の学校段階への進学のみを見据えた指導を行っているのではないか、③将来の夢を描くことばかりに力点が置かれ、「働くこと」の現実や必要な資質・能力の育成につなげてい

く指導が軽視されていたりするのではないかと、このような課題があることが指摘されている（中央教育審議会，2016）。実際に、橋本・森山・浦坂（2011）は、高等学校におけるキャリア教育の現状について、内容が実学に偏っている実態を明らかにしている。

次期小学校学習指導要領においては、総則において『児童が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。』と、キャリア教育先進校が総合的な学習の時間を重視していたのとは異なり、特別活動を中心にキャリア教育を充実していくことが規定された（文部科学省，2017a）。特別活動については、総則において「一人一人のキャリア形成と自己実現」の項が新設されるとともに、小学校学習指導要領解説では、キャリア教育を通じて育成すべき資質・能力が示された（文部科学省，2017b）

キャリア教育の実施にあたっては、特別活動を中核とするため、従来同様「キャリア教育の時間」は存在していない。どの授業や活動を通じて、どんな力を児童生徒につけさせるかについては、各学校・各教師の裁量に任されている部分であり、カリキュラム・マネジメントの重要性が指摘されている（中央教育審議会，2016）。その中で、次期学習指導要領においては、『一人一人のキャリア形成』あるいは『個々の児童の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導』が重視されており（文部科学省，2017a）、キャリア教育においても、『将来に向けた自己実現に関わるものであり、一人一人の主体的な意思決定を大切に活動である』、『夢をもつことや職業調べなどの固定的な活動だけにならないようにすることが大切である』（文部科学省，2017b）と従来の集団での学びをベースとした、体験活動を重視したキャリア教育からの脱却が求められているといえる。

Ⅲ. 自立活動の6区分と「4領域8能力」、「基礎的・汎用的能力」の比較

ここからは、自立活動の6区分と「4領域8能力」、「基礎的・汎用的能力」の内容を比較し、その相違について検討をする。Table 1に自立活動の「6区分」と「4領域8能力」及び「基礎的・汎用的能力」について

示した。〈人間関係の形成〉（6区分）と〈人間関係形成能力〉（4領域8能力の4領域）及び〈人間関係形成・社会形成能力〉（基礎的・汎用的能力）、〈コミュニケーション〉（6区分）と〈コミュニケーション能力〉（4領域8能力の8能力）のようにほぼ同じ文言が使われている能力があることがわかる。また、同じ文言ではないものの、自己の内面に関する内容である〈心理的な安定〉（6区分）と〈自他の理解能力〉（4領域8能力）および〈自己理解・自己管理能力〉（基礎的・汎用的能力）のように、自己理解に関わる内容でも共通性が見られた。

他方、「6区分」のうち、〈身体の動き〉や〈健康の保持〉、〈環境の把握〉については、Table 1に示した概要のみでは「4領域8能力」や「基礎的・汎用的能力」とあまり関連がないように見える。特に、〈身体の動き〉や〈健康の保持〉については、障害が強く関わる部分でもあり、キャリア教育で育成すべき能力とはやや異なっている感がある。これは、「6区分」が『人間としての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検討して、その中の代表的なものを項目として6つの区分の下に分類・整理したもの』（文部科学省，2009）であり、キャリア教育において育成すべき力に比して、より人間として必要な基礎的能力から構成されているからであると言える。言い換えれば、「6区分」の内容は「4領域8能力」や「基礎的・汎用的能力」の前段階の内容から構成されている。

例として、「4領域8能力」のうちの〈自他の理解能力〉について、「小学校キャリア教育の手引き（改訂版）」において小学校高学年で育成することが期待される能力・態度として『自分の長所や欠点に気づき、自分らしさを発揮する』（文部科学省，2011）ことが例示されている。「基礎的・汎用的能力」における〈人間関係形成・社会形成能力〉においても、自分の置かれている状況を理解することが重要とされている（文部科学省，2011）。

これに対し、「6区分」における〈環境の把握〉では、『児童生徒一人ひとりの感覚や認知の特性を踏まえ、自分に入ってくる情報を適切に処理できるようにする』（感覚や認知の特性への対応に関すること）、『状況を把握しやすくするよう各種の補助機器を活用できるようにする』（感覚の補助及び代行手段の活用に関すること）、『ものの機能や属性、形、色、音

Table 1 自立活動「6区分」とキャリア教育「4領域8能力」及び「基礎的・汎用的能力」

6区分		4領域8能力		基礎的・汎用的能力	
健康の保持	生命を維持し、日常生活を行うために必要な身体の健康状態の維持・改善を図る	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。	人間関係形成・社会形成能力	多様な他者の考えや立場を理解し、相手の意見を聴いて自分の考えを正確に伝えることができるとともに、自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者との協力を促進して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することが出来る力
心理的な安定	自分の気持ちや情緒をコントロールして変化する状況に適切に対応するとともに、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲の向上を図る	自他の理解能力 コミュニケーション能力	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 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		
人間関係の形成	自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う	情報活用能力	学ぶこと・働くことの意義や役割及びその多様性を理解し、幅広く情報を活用して、自己の進路や生き方の選択に生かす。	自己理解・自己管理能力	自分が「できること」「やりたいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力
環境の把握	感覚を有効に活用し、空間や時間などの概念を手掛かりとして、周囲の状況を把握したり、環境と自己との関係を理解したりして、的確に判断し、行動できるようにする	情報収集・探索能力 職業理解能力	進路や職業等に関する様々な情報を収集・探索するとともに、必要な情報を選択・活用し、自己の進路や生き方を考えていく能力 様々な体験等を通して、学校で学ぶことと社会・職業生活との関連や、今しなければならぬことなどを理解していく能力		
身体の動き	日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようになる	将来設計能力	夢や希望を持って将来の生き方や生活を考え、社会の現実を踏まえながら、前向きに自己の将来を設計する。	課題対応能力	仕事を上での様々な課題を発生・分析し、適切な計画を立ててその課題を処理し、解決することができる力
コミュニケーション	場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする	役割把握・認識能力 計画実行能力 意思決定能力 選択能力 課題解決能力	生活・仕事上の多様な役割や意義及びその関連等を理解し、自己の果たすべき役割等についての認識を深めていく能力 目標とすべき将来の生き方や進路を考え、それ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 自らの意志と責任でよりよい選択・決定を行うとともに、その過程での課題や葛藤に積極的に取り組む力 様々な選択肢について比較検討したり、葛藤を克服したりして、主体的に判断し、自らにふさわしい選択・決定を行っていく能力 意思決定に伴う責任を受け入れ、選択結果に適応するとともに、希望する進路の実現に向け、自ら課題を設定してその解決に取り組む能力	キャリアリアプランニング能力	「働くこと」の意義を理解し、自らが果たすべき様々な立場や役割との関連を踏まえて「働くこと」を位置付け、多様な生き方に関する様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力

が変化する様子、空間・時間等の概念の形成を図ることによって、それを認知や行動の手掛かりとして活用できるようにする』(認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること)といった項目がある。発達障害児や脳性まひ児の場合、自らの認知特性を理解し(視覚優位、聴覚優位等)、それに応じた対応能力を身に付けることは、自分らしさを発揮することや自分の置かれている状況を理解する上で重要なことである。あるいは、障害のあるなしに限らず、自分の情報処理過程を知ることや、そもそも認知の特性は人によって異なることを知ることなどは、自己理解、他己理解への足がかりになる可能性もある。また、近年では「授業のユニバーサルデザイン化」として、「視覚支援」(カードの提示、実物を使用した授業、ワークシートの活用等)や「構造化」(スケジュールの書き出し、活動場所の固定化、作業手順の明確化等)といった多様な認知特性や行動特性の児童生徒がともに学べる環境作りも推進されつつある(例えば埼玉県教育委員会, 2017)。この点についても、単に支援をしたり、教師が全ての環境を整えるのではなく、〈環境の把握〉の内容を踏まえて、児童生徒が自ら環境に働きかけられるよう「指導」していくことが、キャリア教育における「4領域8能力」あるいは「基礎的・汎用的能力」へつながっていくことも考えられる。その意味でも、「6区分」の内容はキャリア教育の基盤として考えることができるかもしれない。

以上、「6区分」と「4領域8能力」「基礎的・汎用的能力」とを比較した。やや乱暴な分類ではあるが、①ほぼ同じ内容を捉えている内容、②キャリア教育を通じて身に付けるべき力の基盤として捉えられる内容、③キャリア教育というよりも障害に応じた指導が中心となる内容に一応分類された。①を中心にいかに個に対応していくか、または②について学級全体への指導の観点として、より指導の段階を細分化する視点を提供できるかが、キャリア教育として自立活動を展開していく上でのポイントとなると思われる。

IV. 終わりに

特別支援教育の浸透とともに、「授業のユニバーサルデザイン化」が進んできている。「誰にでも分かる支援」は通常学級に在籍する発達障害児や肢体不自由児にとって個に対する対応として非常に大切な視

点である一方で、「個の課題」が埋没する危険性もある。自立活動として、〈環境の把握〉や〈心理的な安定〉、〈人間関係の形成〉の内容について「適切な指導」がなされれば、自ら環境を整えられるようになる可能性を支援の名の下に摘み取ってしまう可能性も考慮すべきである。発達障害児に対する支援として〈人間関係の形成〉は気づかれやすい一方で、〈環境の把握〉や〈心理的な安定〉は支援で片付けられる可能性もある。しかし、卒業後の姿を見通して「支援の内容を自力で獲得する手立てはないか」、「自ら環境に働きかける必要はないか」は非常に重要な視点である。

以上のことを踏まえると、キャリア教育の中で、〈人間関係形成・社会形成能力〉の素養として、自立活動は重要な視点を提供できることが予想される。本稿では、具体的な事例を検証したわけではなく、本稿の結果を以て、通常学級における自立活動の実施の是非を論じるものではない。今後は、第一に、通常学級で学んだ障害児者のキャリア発達を明らかにしながら、学校教育段階で身に付けるべき素養は何か検討をし、通常学級における自立活動の必要性について改めて論じていく。そして、第二に通常学級におけるキャリア教育において自立活動の内容を取り入れた実践を展開する可能性を探りながら、通常学級における自立活動の指導が実効性を持てるかどうか検証していく。

付記

- 1) 本研究は、平成29年度長野大学助成金(準備研究)の助成を受けて実施された成果の一部である。
- 2) 本研究の実施に当たり、長野大学社会福祉学部の松平理沙さん、小川夏帆さん、加藤忍さんには資料の整理、分類にご協力いただきました。感謝申し上げます。

註

- 1) 自立活動は、6区分26項目の内容から個々の児童生徒に必要な指導目標・内容を導く必要があることから、自立活動の指導計画は個別的に作成することが重要である(文部科学省, 2009)。そのため、1999年の学習指導要領改訂で自立活動が創設されたときから、特殊教育諸学校(現特別支援学

校) 在籍児童生徒に対しては、自立活動の指導計画として個別の指導計画を作成することが義務づけられている(安藤, 2001)。2016年の中教審答申では、次期学習指導要領においては、特別支援学校在籍児童生徒に加えて、特別支援学級在籍児童生徒や通級指導の対象児童生徒についても、全員個別の指導計画を作成することが適当であると指摘している(中央教育審議会, 2016)。

文献

- 相澤雅文・西村弘子「通常の学級における適応に困難さのある児童への対応ー小学校のLD等通級指導教室への調査研究を通してー」『京都教育大学紀要』117, 2010, pp.83-98
- 安藤隆男『自立活動における個別の指導計画の理念と実践ーあすの授業を創造する試みー』川島書店, 2001
- 分藤賢之「自立活動を充実させるための「個別の指導計画」の作成の工夫」『特別支援教育』59, 2015, pp.4-7
- 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『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ー児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるためにー』2004
- 中央教育審議会『初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)』1999
- 中央教育審議会『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)』2011
- 中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』2016
- 中央教育審議会初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)』2012
- 橋本祐・森山智彦・浦坂純子「「キャリア教育の現状に関する調査」報告」『評論・社会科学』96, 2011, pp.87-98
- 河崎智恵「ライフキャリア教育における能力領域の構造化とカリキュラムモデルの作成」『キャリア教育研究』29, 2011, pp.57-69.
- 蔭山悦子・笹山龍太郎「対人関係の苦手な児童に対する支援のあり方ー自立活動「人間関係の形成」の内容を取り入れた実践ー」『長崎大学教育実践総合センター紀要』11, 2012, pp.259-268
- 国立教育政策研究所『児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について』2004
- 葛上秀文「キャリア教育のカリキュラム開発に関する実践的研究」『鳴門教育大学研究紀要』, 29, 2014, pp.148-158
- 三嶋和也・安藤隆男「肢体不自由児を担任する通常学級教師の負担感と関連要因」『障害科学研究』, 39, 2015, pp.113-124.
- 文部科学省『特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説 自立活動編』2009
- 文部科学省『小学校キャリア教育の手引き(改訂版)』2011
- 文部科学省『公立小中学校の通常学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果』2012
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 総則編』2017a
- 文部科学省『小学校学習指導要領解説 特別活動編』2017b
- 成田晶子「特別支援学校(肢体不自由)におけるキャリア教育の視点を取り入れた個別の指導計画のありかた」『筑波螢雪(筑波大学安藤研究室論文集)』, 6, 2011
- 埼玉県教育委員会『ユニバーサルデザインの考えを取り入れた授業づくりガイドブック』2017

分析資料

- 文部科学省『平成28年度「第10回キャリア教育優良教育委員会、学校及びPTA団体等文部科学大臣表彰」推薦理由一覧』2016
- 文部科学省『平成27年度「キャリア教育優良教育委員会、学校及びPTA団体等文部科学大臣表彰(第9回)」推薦理由一覧』2015
- 文部科学省『平成26年度「キャリア教育優良教育委員会、学校及びPTA団体等文部科学大臣表彰(第8回)」推薦理由一覧』2014