

〔論文〕

知的障害教育におけるキャリア教育の視点と今日的課題

— 大阪府の知的障害後期中等教育を中心に —

山内 國嗣*

本稿は、知的障害者の学校教育、特に「キャリア教育」について、今日的課題を論考したものである。論考の視点として、①戦後、我が国の障害者の福祉施策の経緯 ②戦後、知的障害者の教育制度 の2つの視点から、「キャリア教育」を概観し、それらを踏まえて、今日的課題を論究した。

今日的課題としては、①文部科学省の提唱する「キャリア教育」を構成する中の、「基礎的・汎用的能力」を今後、学校教育現場に実践課題としての教育方法。②従前より行われてきた、「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」「個別の移行支援計画」を3つのツールを基本に、PDCAサイクルに則って教育実践することが重要な視点であり、そのことが教師の専門性を向上させる有力な手立てである。今後ますますこの3つのツールの活用が重要性を帯びること。③2016（平成28）年に施行される、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（いわゆる「障害者差別解消法」）が、障害者の就労を通じた社会参加へ大きな「追い風」となることを論じた。

キーワード：キャリア教育、知的障害教育、特別支援学校、「個別の指導計画」、「個別の教育支援計画」、「個別の移行支援計画」、障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律（障害者差別解消法）

問題の所在

今日まで続いている日本経済の状況は、20年不況と言われている状況を来とし、その脱却に様々な取り組みがなされている。しかし、この20年不況は、わが国の労働市場、とりわけ雇用形態に大きな変化を与えた。また教育の分野においても今後の職業教育の在り方等に影響をもたらしたと言える。とりわけ、産業構造や就業スタイルなどの変化による若者たちの中にニートや引きこもりなどの社会現象が生じてきている。このような状況からその要因分析を行うことが必要であると言えよう。

文部科学省は、学校教育から社会への移行に向けた視点に立ち「キャリア教育」の重要性について、1999（平成11）年に「初等中等教育と高等教育との接続の改善について」の答申を中央教育審議会から行った⁽¹⁾。

答申では、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

*大阪総合保育大学 大学院

育てる教育」とある。ここで示す「キャリア」とは、「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見出していく連なりや積み重ね」⁽²⁾と定義されている。

2009（平成 21）年には、特別支援学校学習指導要領が改訂され、いくつかの重要な改訂項目として、「職業教育」の充実が打ち出された。とりわけ、障害者の自立と社会参加の在り方について言及し、特別支援学校の果たす役割を改めて求めたといえる。

知的障害教育においても、一般学校教育の影響と福祉施策の影響、さらに視点を大きくして言えば、世界と我が国の「人権思想」の展開の中で、大きな変容を遂げてきた。

本研究では、知的障害教育の「キャリア教育」を、我が国の「福祉施策」とその影響下にあると考える「障害教育施策・特別支援教育施策」を戦後から遡り、その対比を行う中で、現在特別支援学校で実践されている「キャリア教育」、特に後期中等教育段階での「キャリア教育」に焦点を当て、その今日的課題を論じる。

1. 我が国の福祉施策の流れから見る、障害児のキャリア教育を取り巻く環境

2014（平成 26）年 1 月、ようやくにして、我が国も「障害者の権利に関する条約」（以下、障害者権利条約と表記）の批准を行った。この条約が、国連総会において採択され、早 8 年が経過している。

この採択から我が国の批准までの間、障害者を取りまく関係法令の整備に年月が費やされた。その中で Table.1 に示されるように、2013（平成 25）年 6 月に制定された、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」（以下、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」と表記）の施行が、2016（平成 28）年 4 月である。

Table 1 戦後の障害者福祉施策の流れ

1947（昭和 21）年	児童福祉法の制定…医療と教育両面からのケアを結合させた「療育」を施す
1949（昭和 24）年	「身体障害者福祉法」の制定
1951（昭和 26）年	「社会福祉事業法」の制定…社会福祉事務所の設置等を定める
1960（昭和 35）年	「精神薄弱者福祉法」「身体障害者雇用促進法」の制定
1970（昭和 45）年	「心身障害者対策基本法」の制定
1973（昭和 48）年	「療育手帳制度」の実施…手帳制度を知的障害者に対して実施する
1976（昭和 51）年	法定雇用率の努力義務から法定義務への改正…法定雇用率 1.5%
1981（昭和 56）年	国際障害者年（1983 年～1992 年）国連・障害者の 10 年が始まる
1987（昭和 62）年	「障害者雇用の促進等に関する法律」の制定…知的障害者や精神障害者も雇用促進の対象とするが、雇用義務とはしない
1988（昭和 63）年	法定雇用率の改正（1.6%）
1993（平成 5）年	「障害者基本法」の制定…名称変更 ^(注)
1995（平成 7）年	「精神保健福祉法」の制定…精神障害者保健福祉手帳制度を実施する
1997（平成 9）年	「障害者雇用の促進等に関する法律」の改正…知的障害者が雇用義務対象となる
1998（平成 10）年	精神薄弱の用語整理のため関係法律の改正…1999（平成 11 年）4 月、大阪府で用語を「知的障がい者」の表記とする。法定雇用率の改正（1.8%）
1999（平成 11）年	「成年後見制度」の成立
2000（平成 12）年	「社会福祉法」の制定

- 2003（平成15）年「社会福祉法」の施行…措置から支援支給方式。知的障害者に関する事務が市町村へ委譲される
- 2005（平成17）年「障害者自立支援法」制定
- 2006（平成18）年「障害者自立支援法」4月1日より施行
「障害者権利条約」の制定（於：国連総会）
- 2010（平成22）年「障害者総合支援法」制定
- 2012（平成25）年 法定雇用率の改正…民間企業（2.0%）国、地方公共団体（2.3%）、都道府県等の教育委員会（2.2%）
- 2013（平成25）年「障害者総合支援法」施行（4月1日より）
「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」制定…施行は、2016（平成28）年4月
- 2014（平成26）年「障害者の権利に関する条約」の批准
- 2016（平成28）年「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」の施行
-

（注）障害者基本法制定1993年（平成5年）の意義。1970（昭和45）年に、今後の障害者施策を総合的かつ計画的に推進を図ることを目的に、「心身障害者対策基本法」が制定された。その後ノーマライゼーションの思想や国際障害者年の理念の影響を受け、1993（平成5）年に「障害者基本法」と改められた。

（1）障害者基本法制定1993（平成5）年の意義

今後の障害者施策を総合的かつ計画的に推進を図ることを目的に、1970（昭和45）年、「心身障害者対策法」が制定された。その後、ノーマライゼーションの理念や国際障害者年の影響を受け、1993（平成5）年に「障害者基本法」と改められた。

この法律では、心身障害者の呼称を「障害者」と括り改め、障害の種別を身体障害、知的障害、精神障害とした。目的としては、障害者の自立と社会経済活動への参加と促進を位置づけ、基本理念第3条に「全ての障害者は、社会を構成する一員として社会、経済、文化、その他あらゆる分野の活動に参加する機会を与えられるものとする」という一文が付け加えられた。

また12月9日を「障害者の日」とし、さらに国の「障害者基本計画」策定を義務付け、都道府県、政令指定都市、市町村における「障害者計画」策定を努力義務とした。

戦後の福祉施策を鳥瞰する中で、この法律の制定は、障害者の社会参加を積極的に促すものだけでなく、障害者自らが、個々の人生を能動的・積極的に構築していく契機となり、障害のある者もない者もすべての人々が文化的生活を享受することができる、極めて意義深いものと言える。

2. 障害教育の動向

明治期の学制発布（1872年…明治5年）以降、1900（明治33）年に「就学猶予・就学免除」の規定が定められ⁽³⁾、「障害者の社会的貢献が期待できない」という理由から、障害児は学校教育の対象から除外され、多くの障害児は実質的に就学を猶予されるか免除され学校へ通うことができなくなった時代であった。

戦後、1947（昭和22）年に制定された「学校教育法」においてもこの規定は存続し、就学猶予・就学をあわせ約4万人が学校に通うことができない障害児として存在した。

当時の盲学校・聾学校の教育機関以外には、1940（昭和15）年に設立された大阪市立

思斉養護学校（知的障害者が対象。現大阪市立思斉特別支援学校）が最初であった。

学校教育法 22 条によって就学の義務が規定されたが、学校教育法 93 条による施行期日を後の政令で定めるとしたことから義務制は 1979(昭和 54)年まで待たねばならなかった。

この養護学校義務制施行によって、今まで就学猶予や就学免除を受けていたものが、大幅に減少した。障害の程度が重い子ども達が、教育の機会を与えられることになったことは、特筆すべきことであった。

(1) 知的障害教育における戦後の職業教育を取り巻く障害者施策の変遷

(1970 年代後半から 1990 年代後半まで)

1976(昭和 51)年に法定雇用率が努力義務から法定義務に改正された。しかしながら、1987(昭和 62)年に「障害者雇用の促進等に関する法律」が制定されるに至っても、知的障害者や精神障害者は、「雇用促進の対象とするが、雇用義務は課されない」とされ、養護学校（現在の特別支援学校）高等部では進路先として就労を選択する生徒がいても、実際には知的障害者や精神障害者は雇用義務対象ではなかった。

すなわち、1997(平成 9)年に知的障害者が雇用義務の対象になるまでは、養護学校独自に事業所や企業開拓を行い、就労後もまた就労支援や相談への対応を行っていた。当時は、企業側においては、障害者に対して十分な知識や理解もなく、実際の雇用形態にもばらつきがあり、法定最低賃金も守られていないなどが散見されていた。

そのような中ようやく、1997(平成 9)年の障害者の雇用の促進に関する法律の改正に伴い、知的障害者も雇用義務の対象となり、1999(平成 11)年には、法定雇用率が 1.8%に改正され、雇用条件整備が行われることとなる。その結果、ハローワーク（公共職業安定所）通じて求人情報や最低賃金の保障がされることとなったのである。

このことは知的障害養護学校の進路指導や就労支援を行う上で、かなり改善はされたものの、企業・事業所側からの求人が改善されないまま、進路指導担当者だけではなく、高等部所属教員の大半が、職場開拓に携わらなければならなかったのである。

(2) 知的障害教育における戦後の職業教育を取り巻く障害者施策の変遷

(2000 年～ 2010 年代)

① 障害者自立支援法の制定

障害者自立支援法が、2005(平成 17)年に制定され、「障害者及び障害児が自立した日常生活又は社会生活を営む事ができるよう、必要な障害福祉サービスに係る給付やその他の支援を行い、もって障害者及び障害児の福祉の増進を図るとともに、障害の有無にかかわらず国民が相互に人格と個性を尊重し安心して暮らす事のできる地域社会の実現に寄与する事を目的とする」(第一章総則 第 1 条)と、規定された。施行は、2006(平成 18)年 4 月 1 日であった。

また、この法律は、従来の支援費制度から障害者の福祉サービスを一元化し、障害者に費用の原則 1 割負担を求めるなど、「保護」から「自立に向けた支援」へと内容を大きく変更したものであった。

この背景には、政府の福祉財源の逼迫した状況もあるが、「保護されるべき障害者」から「自立に向けてチャレンジしていく障害者」へと、多くの人々に障害者観の転換をもた

らせることになった。

② 障害者総合支援法の制定

2012（平成24）年6月に公布された「地域社会における共生の実現に向けて新たな障害保健福祉施策を講ずるための関係法律の整に関する法律」により、従来の障害者自立支援法は「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律」（障害者総合支援法…施行は、2013（平成25）年4月1日）となった。

その目的においては、「自立」という表現に代わって「基本的人権を有する個人としての尊厳」と明記され、この目的実現のため、障害者福祉サービスによる支援に加えて、地域生活支援事業及びその他の必要な支援を総合的に行うこととなったのである。

この障害者自立支援法と障害者総合支援法の二つの法律は、障害者をあらゆる手立てで支援する法律ではあったが、働くことを望んでいる障害者に対して、就労の場を確保する支援が十分でなかった課題があった。その課題を少しでも是正するために、2013（平成25）年4月に、厚生労働省は、障害者の法定雇用率を従来の1.8%から2.0%に引き上げるなど（2.0%は、民間企業が対象、国及び地方公共団体は、2.3%、都道府県教育委員会は、2.2%）を行い、労働人口中の障害者が占める割合の引き上げを行ったのである。

3. 養護学校から特別支援学校の経緯 —知的障害教育を中心に—

（1）学校教育法の一部改正が図られるまでの歴史的経緯とその概要

障害者を対象とする特殊教育における特殊学校は、障害種別により、盲学校・聾学校・養護学校の3つの種類に区分されていた。そのうち養護学校は、「知的障害者」、「肢体不自由者」、「病弱者」の3つの障害種別の学校が存在する^(注)。

(注) 2007(平成19)年の学校教育法の改訂以前は、盲学校・聾学校・養護学校の3種の呼称になっていたが、改正以降は、「特別支援学校」または「支援学校」や、従前の養護学校の呼称を使うことが認められた。

この章では、「知的障害」対象の学校及び学級（特殊学級や養護学級の呼称がある）における比較的軽度の知的障害教育の分野に絞ってその歴史的な経緯を概観すると、養護学校義務制以前と義務制以降で大きな潮流の変化が見てとれる。

① 義務制以前には、軽度の知的障害児への障害者観として、社会への有用性及び貢献性の追求、即ち、労働者としての人材供給の方向性があった。その顕著な現れとして、「バザー単元」^(注1)や「学校工場方式」^(注2)と言われる作業学習を中心とした職業カリキュラムが多くを占めた。これは、わが国の高度経済成長期と軌を一にする。

(注1) 「バザー単元」生徒たちの作製する「〇〇」を販売する目的で、模擬店を開店し、その一連のプロセスを学習単元として扱ったもの。「〇〇」作製については、現実の産業現場で作製される過程を模倣する中で、職業生活に適應する技能を指導するのを目的とした。

(注2) 「学校工場方式」学校内に、産業現場で稼働する設備を導入したりしながら、現実の職場生活を模倣する中で、職業生活への適應を図った取り組み。

これらの取り組みは、職業人として何が必要なのか、どうしたら一人前の職業人になれるかを身に付けさせる取り組みであった。

一方、重度の知的障害児は、通学して学校教育を受けることも制限され、在宅児も多かったのが現実であった。

② 養護学校義務制の少し以前、1972（昭和47）年、当時の文部省の特殊教育拡充計画を受けて、市町村教育委員会では、義務教育段階での養護学級の設置に努め、1972（昭和47）年の17,300学級、1978（昭和53）年には、21,508学級と増え、大幅な学級増設を遂げた。

一方、養護学校義務制施行により、養護学校や養護学級に通う障害児が増えたことである。このことから、養護学校建設が追い付かず、学校における障害の児童生徒数の増加をもたらした。狭隘化と共に教室における児童生徒の過密化が極めて大きな課題となった。人口動態から見ても、いわゆる第二次ベビーブームの時期と重なり、当時の養護学校に通う障害児の数も増えたのも一因であると言える。

③ 養護学校に在籍する児童生徒数は、1988（昭和63）年の81,030人をピークに、その後1996（平成8）年の74,852人へ8年間の間に減少傾向を示した。なお、この減少傾向は、義務教育段階であり、高等部に関しては、依然と増加傾向を示していた。

④ 2002（平成14）年に策定の「障害者基本計画」に基づき、障害者一人ひとりの支援の在り方や、障害の多様化に対応する施策が、「重点施策実施5ヵ年計画（新障害者プラン）」として練られた。

2003（平成15）年の「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」における最終報告においては、「場」における「特殊教育」から障害者のある一人ひとりのニーズに基づく「特別支援教育」へと転換が示されることとなる。

この「場」とは、具体的には学びの「場」としての「学校」そのものを指す。従来は、まず「学校」ありき（傍点は著者）で、障害者の就学先（養護学校）を決定していく方針が取られていた。上記最終報告以降、当事者や保護者のニーズに基づく「学校選択」に対して、柔軟なシステムとして「学校」を捉えることとなった。障害者やその保護者が学校選択後は、その学校が、障害者やその保護者のニーズに基づく「学びの場」となったのである。即ち、「学びの場」としての学校は、障害者のニーズに基づいた教育内容を提供し、教育活動を行うこととした方向転換がなされたのである。

この考え方は、「障害者を主体として、その主体を満足させ得る教育を学校が行うべし」と言うことである。換言すれば、障害者に対する「支援」の在り方について、障害者及び保護者のニーズを基盤にして、その持てる力を高め、適切な指導及び必要な支援を行うことを指す。そのために学校が教育の中身を創意工夫し、個別の教育支援計画に基づいて教育活動を行っていくことを指している。これは、障害者への人権尊重の思想が、学校教育の中により深く浸透してきたことを意味する。

⑤ この方向転換は、2006（平成18）年の学校教育法の一部改正（平成19年4月施行）により、特殊教育の理念から一人ひとりのニーズに基づく特別支援教育へと移行したこと

による。

このことは、「従来の特殊教育の対策だけでなくLD、ADHD、高機能自閉症等も含め、障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難の改善または克服するために適切な指導や支援を行うもの」⁽⁴⁾とし、今後の特別支援教育における教育観が、知的障害教育のフィールドにも導入されたものとする。

今後の特別支援教育の考え方は、障害者の教育的ニーズに基づき、障害の程度のみならず、障害者自身の適性や興味関心、発達段階に応じて「自立」や社会参加を促す施策である、と同時に、学校教育では、「個別の指導計画」や「個別の教育支援計画」、「個別の移行支援計画」の活用とともに、障害者の一生涯（ライフスパン）を見据えた支援の在り方を重視すると共に、卒業後の関係機関である福祉や労働分野の連携を行いながら推進することが重要であると言える。

更に、学校においては、教師の専門性の向上を求められたところでもある。

⑥ 2009（平成21）年には、その前年に出された小・中学校の学習指導要領の改訂があり、その流れに沿う形で、「自立と社会参加に向けた職業教育の充実」が示された。

2008（平成20）年に改訂された、小・中学校の学習指導要領では、「生きる力」の育成とも関連付けながら、卒業後を見据えて、児童生徒にどのような力が必要かという観点から、「キャリア教育」の必要性を示した。それはTable.2に示されるように、早い小学校段階から発達年齢に応じた社会人として必要な社会的・職業的スキルを身につけるべく、学校教育の中で指導が行われることになったことを意味する。

Table 2 戦後の知的障害教育における就労支援の取り組み

1947（昭和22）年	東京大崎中学校分教場（後の、青鳥養護学校・青鳥特別支援学校）の設置。バザー単元（知的障害教育は、生産と生活に直結するものとの理念による）の始まり。
1940年代後半 （昭和20年代前半）	バザー単元の取り組みが青鳥養護学校（現青鳥特別支援学校）の「青鳥祭」を契機に、学校工場方式として全国的に広まる。
1950年代（昭和20年代後半）	養護学校中学部卒業後の進路に向けた、農業や商店、工場への現場実習の取り組みが、全国的に広まる。
1960年代（昭和30年代後半）	長期にわたる現場実習が見直され、現場実習の時期や期間を取決め、教科指導への回帰が行われた（当時、知的障害教育の教科学習は、「水増し」教育と揶揄される向きがあった）
1960年代後半（昭和40年代）	全国的に特殊学級の設置が進み、その卒業生が中小企業に就職する機会が増えた（わが国の高度成長期間でもあり、一般就労でも、中学校卒がいわゆる「金の卵」と、もてはやされた時期でもあった）。
1979（昭和54）年	養護学校の義務制
1980（昭和55）年代から 1990年代	全国的に高等部の設置が進む。

1995（平成7）年	養護学校の設置数 501 校、うち高等部設置校は 373 校を数える。 養護学校の義務制により、重度知的障害児の就学も飛躍的に進んだが、一方、就労希望の軽度知的障害児へは、学校の進路指導担当者が、公共職業安定所（現ハローワーク）の委嘱を受けて進路指導を行うシステムが定着した。学校の教育課程では、一般就労に向けて、学校内での「作業学習」の取り組みが盛んに行われた。当時の障害者観（就労希望の軽度知的障害児に対する障害者観）は、社会適応を前提に、「ていねいに、根気よく、多くの仕事をこなし、誠実で率直で、人から愛される生徒像」を求めている。
1998（平成 10）年	希望者のほとんどが、高等部に在籍する。
2000（平成 12）年代前半	学校のカリキュラム（教育課程）の中に、障害の程度や多様化に対応するために、「職業コース」等コースを設置する動きが全国的に高まる。軽度知的障害のために、高等支援学校の設置（主に、職業教育、就労支援を中心とする）が全国的に広まる。
2000（平成 12）年代後半	LD、ADHD、高機能自閉症等の指導や支援の方法に注目が集まる。
2007（平成 19）年	改正学校教育法の施行…特殊教育・養護教育から特別支援教育へ
2009（平成 21）年	特別支援学校の学習指導要領の改訂
2010（平成 22）年代前半	軽度知的障害児を対象に、選抜を行う高等支援学校の設置が、全国的に広まる。主に、就労支援や職業教育を重視するカリキュラム（教育課程）編成を特色とする。

（2）キャリア教育の定義

文部科学省中央教育審議会答申 2011（平成 23）年によると、「キャリア教育」とは、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通じて、キャリア発達を促す教育」⁽⁵⁾ とある。

その中で示された「キャリア発達」とは何か。上記の文科省答申では「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つけさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度」⁽⁶⁾ の発達と定義された。

また、この定義の以前より、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－（平成 21～平成 22 年 国立特別支援教育総合研究所）等の研究成果として、『キャリアプランニング・マトリックス（試案）（特集 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 平成 20 年度～21 年度専門研究 B 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第 38 巻 2011）が作成された。

このマトリックスは、知的障害のある児童生徒のキャリア形成を行ううえで、小学部、中学部、高等部の各年齢段階で、どのような力を付けさせるべきかの試案であり、概観すれば、まさに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内容を提示している。

「子どもたちが社会の激しい変化に流されることなく、それぞれが直面するであろう様々な課題に柔軟にかつたくましく対応し、社会人、職業人として自立していくことができるようにする教育の推進、即ち「生きる力」の育成とも重なる⁽⁷⁾。」とある。

この「キャリア教育」の定義に沿って、特別支援教育における具体的な実践課題について、いくつかの所見を以下述べる。

4. 職業自立とキャリア教育の視点における、後期中等教育段階での新たな教育課程の取組み

ここ10年にわたって、文部科学省等が主唱する「キャリア教育」と、戦後長年にわたって、実践が積み重ねられてきた「作業学習」「職業教育」について、Table.3に示されるように、教育課程内で行われる「キャリア教育」と「職業教育」及び「作業学習」の違いとその特性を整理する。

Table 3 「キャリア教育」と「職業教育」及び「作業学習」の違いとその特性

キャリア教育	<ul style="list-style-type: none"> 一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通じて、キャリア発達を促す教育 中央教育審議会の「今後の学校教育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（平成23）年 授業展開では、例えば、キャリア発達促進を意図した授業展開が必要であろうし、生徒の生涯に亘って、「勤労の意義」や「職業選択の在り方」を指導・支援する授業を教育課程内に配置する必要がある。
職業教育	<ul style="list-style-type: none"> 一定または、特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育てる教育。 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（中央教育審議会2011（平成23）年 授業展開では、「喫茶・販売」や「清掃」など、実際の職場で行われているような職種の仕事（業務）をシミュレーションした形態での授業展開があげられる。
作業学習	<ul style="list-style-type: none"> 作業活動を学習活動の中心にすえ、児童生徒の働く意欲を培い、将来の職業生活や社会自立を目指して総合的に学習する指導の形態。 この指導は、単に職業・家庭（高等部は職業及び家庭）の内容だけではなく、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の様々な内容を総合した形で扱うものである。 作業学習で取り扱われる作業種目は、農耕、園芸、養鶏、紙工、木工、縫製、織物、金工、窯業、セメント加工、印刷、調理等と多種多様である。知的障害養護学校における各教科について（中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会 特別支援教育専門部会（第6回配付資料）1997（平成9）年 現実の産業現場で行われる業務のみを取り出した形での、授業形態であると言える。

知的障害特別支援学校の後期中等教育段階（高等部教育）においては、キャリア教育を推進するために、また、軽度知的障害者の就労へのチャレンジ精神を促すために、職業教育を重点とした教育課程を編成することが多い。

このことは、職業学科やコース制などの形態をとりつつ、高等学校の工業科や農業科に準じるものも多い。

（1）職業コース（大阪府立支援学校の例）

他の支援学校に比べ、多くの児童生徒数を擁する大阪府内の支援学校では、「職業コース」を設け、職業教育や作業学習を行う中で、「キャリア教育」を推進してきた。

2009（平成21）年大阪府教育委員会は、「大阪の教育力向上プラン」の中で、『障がいのある子ども一人ひとりの自立をしっかりと支援』することを示し、大阪府立支援学校の教育環境の充実を共に、「府立支援学校施設整備基本方針」の策定（同年3月）を行った。

この方針には、府内4地域で、支援学校の新校を建設・整備すると共に、知的障害児童生徒が通う支援学校高等部全てに「職業コース」の設置計画を定めた。（※2013（平成25）年にすべての知的特別支援学校で設置が完了）

この「職業コース」は、知的障害の就労支援を重視した教育課程の一類型であり、生徒や保護者のニーズを基に、学校と本人・保護者との合意形成を大事にしてコース等の所属が決まるしくみである。コースの所属決定には、一定の要件を満たす必要はなく、あくまで、本人とその保護者のニーズによって決定されることが多い。

【長所】

生徒あるいは保護者のニーズに沿った学習目標設定を教員が行い、早い段階から目標、課題を明確にしながら取り組める利点を持つ。段階（スモールステップ）を踏まえた学習設定ができる。

このコースに所属する生徒たちは、いわゆる「就労に対してやる気」のあるモチベーションの高い生徒であり、ほぼ等質の発達や学齢の集団でもあるので、生徒への意識付けも早い段階から行うことができ、かつ就労に必要な態度や心構えを早くから醸成する中で、生徒相互に刺激し合い切磋琢磨できる。

さらに、生徒の進路へのニーズ及び期待が鮮明になることは、高等部3年間を通じて継続的な取り組みを行いながらステップアップする過程の中で、職業適性や職場のマッチング（職場と対象生徒との組み合わせの意）に結び付けやすい。

【課題】

- ・学年入学者数の中の、職業コース履修に適する生徒数の割合や職業コースを希望する生徒数の割合が、年度によって変動することがある課題があること。変動の理由として、年度によって、生徒の障害の程度や種類が異なっていること。また、その年度の生徒や保護者の考え方や価値観の相違。さらには、学年を構成する教職員の価値観の相違等があげられる。
- ・進路指導は、あくまで個別指導の形態をとるものであり、集団指導の目標設定とは相容れない状況が発生すること。
- ・職業コースにおいて、就労率の向上を保護者や教育委員会から過剰に期待されることがあることから、本来のキャリア教育の目的性が薄まり、作業学習や職業教育に偏重してしまうことがあること。
- ・生徒間や教員間で優勝劣敗の意識が生じるケースがあること。
- ・さらに、選抜に不合格になった者が、選抜に合格した者と同一の敷地内で学習活動を余儀なくされるケースも見られる。（大阪府内では、選抜を行う、開校予定1校を加えた4校「高等支援学校」のうち、2013（平成25）年～2015（平成27）年設立の3校については、全て小・中・高等部がある新たに設置された「知的障害支援学校」と併設であり、「高等支援学校」の受験に失敗した生徒が、併設する「支援学校高等部」に進学するケースが見られる）、当該生徒の心理的ケアが求められることも今後考えられる。

(2) 大阪における高等支援学校… (軽度知的障害のための新しいタイプの後期中等教育)
 知的障害支援学校高等部では、ここ数年来選抜を行い、「キャリア教育」を全面に打ち出した教育課程を編成する学校が全国的に広がってきた。

知的障害者の持てる能力を最大限引き出し、将来、知的障害者が就労を通じて社会参加を促すことを教育目標に据えている新しいタイプの学校である。

大阪府においては、2006 (平成 18) 年に府立たまがわ高等支援学校が開校し、2013 (平成 25) 年に同とりかい高等支援学校、2014 (平成 26) 年に同すながわ高等支援学校、2015 (平成 27) 年に同むらの高等支援学校 (仮称) が、設置される運びとなり、いずれも職業学科を設置した支援学校として設立されている。

たまがわ高等支援学校は、旧府立玉川高等学校の跡地に、高等学校の旧校舎を改装利用した形で開設され、職業に関する3つの学科 (ものづくり科・福祉・園芸科・流通サービス科) と、職業に関する共通履修科目 (「清掃」「販売」等) を、週 30 時限中の、約半分近くをそれらの職業関係学科及び科目に充てている。

このたまがわ高等支援の設立には、当時知的障害者の高等学校への進学問題が大阪府においてクローズアップされてきた時期と軌を一にする。

(3) 「自立支援コース^(※1)」及び「共生推進教室^(※2)」

大阪府においては、高等学校の中に定員は数名であるが、知的障害の「自立支援コース」や、「共生推進教室」の設置、また、選抜を伴う高等支援学校 (前出) の開校の経緯がある。過去、中学校卒業段階の進路選択の幅が著しく狭かった時期に比べると、知的障害の中学校卒業段階における進路選択の幅が広がりを見せたことは、知的障害のある生徒にとって福音であろう。

※1 「自立支援コース」: 大阪府の場合、府立高等学校の中に、「自立支援コース」…大阪府内計 11 校 (府立 9 校、大阪市立 2 校) あり、1 学年 3 名定員、面接による選抜を行う。

※2 「共生推進教室」: 同じく府立高等学校の中に、共生推進教室 (現 6 教室、1 教室当たり 1 学年定員 3 名) を設け、選抜を行う府立の高等支援学校 (府内現 3 校) へ週 1 回のスクーリングを行う。この共生推進教室も面接による選抜を行う。

2000 (平成 12) 年前後、当時大阪府は、知的障害者の高等学校への進学に対するニーズに対応するために、Table.4 に示されるように、高等学校の中に「自立支援コース」及び「共生推進教室」を設置し (前出)、いずれも「面接」のみを課す選抜入試の後、入学を許可する方式をとり、中学校 (部) 卒業の知的障害者を対象に広く募集を行ったのである。

Table 4 大阪府における、「自立支援コース」及び「共生推進教室」設立の経緯及び、高等支援学校の設立の経緯

2000 (平成 12) 年	大阪府教育委員会が、大阪府学校教育審議会の提言を踏まえ、平成 13 年度から 5 年間にわたって、「知的障がいのある生徒の高等学校受入れに係る調査研究」を行うにあたり、府立高等学校 4 校を指定。 (平成 14 年度に大阪市立高校 1 校、平成 15 年度に府立高等学校 1 校をさらに指定)
2005 (平成 17) 年	8 月に大阪府学校教育審議会答申で、高等学校の学科内にコースを設ける前述の「調査研究を継承する取組み」と高等学校と支援学校が連携する新たな「調査研究の趣旨を活かした取組み」の 2 つの方式が示される。

2006（平成18）年	「ともに学び、ともに育つ」教育を推進し、知的障害のある生徒の高等学校における学習機会の充実を図るため、知的障害生徒自立支援コース（以下、「自立支援コース」という。）を設置する自立支援推進校と府立たまがわ高等支援学校の共生推進教室を設置する共生推進校を制度化した。その両方とも、志願者には、選抜入試を課し、「自立支援コース」は面接のみ。たまがわ高等支援 ^(注1) は、適性検査（筆記検査・作業検査・面接）を行うこととした。
2009（平成21）年	1月 大阪府、「大阪の教育力向上プラン」を策定。『障がいのある子ども一人ひとりの自立をしっかりと支援』することが明確になる。
2009（平成21）年	3月、「府立支援学校施設整備基本方針」策定。知的障害支援学校の児童生徒数増加に伴う学校の狭隘化 ^(注2) を鑑み、府内4地域で、新校を整備する方針を打ち出し、教育環境の充実を目指す。 知的障害支援学校高等部卒業生の就職率の低迷 ^(注3) を鑑み、府内の知的障害支援学校高等部内に、「職業コース」の設置を義務付ける。 また、選抜を行い、「職業学科」等、就労支援に特化した教育課程を持つ、「高等支援学校」を新たに3校設置し、いずれも小・中・高等部を持つ知的支援学校と併設タイプとする。
2010（平成22）年 ～2013（平成25）年	府内の知的障害支援学校高等部内に、「職業コース」の設置が進み、2013年4月に設置完了。
2013（平成25）年	大阪府立とりかい高等支援学校開校 ^(注4) 定員38名…高等学校2校に設置される共生推進教室6名を含む（各高等学校3名ずつ）。
2014（平成26）年	大阪府立すながわ高等支援学校開校 ^(注5) 定員38名…高等学校2校に設置される共生推進教室6名を含む（各高等学校3名ずつ）。
2015（平成27）年	大阪府立むらの高等支援学校開校予定 ^(注6) 定員38名…高等学校2校に設置される共生推進教室6名を含む（各高等学校3名ずつ）。

(注1)：大阪府たまがわ高等支援学校は、廃校となった高等学校の旧校舎を活用し、職業教育に特化した教育課程を編成。

(注2)：2008（平成20）年 200人超え9校、うち300人超え5校が存在した。

(注3)：2007（平成19）年 大阪府の就職率：17.8% 全国の就職率：25.8%

(注4) (注5)：大阪府立とりかい高等支援学校・すながわ高等支援学校は、ともに選抜入試を行い定員は32名で、いずれの高等支援学校も高等学校の旧校舎を利用して、選抜を行わない小・中・高等部を持つ支援学校と併設された。

(注6)：大阪府立むらの高等支援（仮称）は、廃校された中学校の跡地に新たに建設。選抜入試を行い定員は32名で、選抜を行わない小・中・高等部を持つ支援学校と併設予定。

以上、(1) 職業コース、(2) 高等支援学校、(3) 自立支援コース及び共生推進教室の概要を述べた。^(注)

それぞれの「学びの場」では、「キャリア教育」の観点から、学校の教育課程内で、人生設計における「職業」や「仕事」の意味付け等を行う「キャリア・ガイダンス」的な授業を行う試みが、ここ数年高まってきている。学校教育全体で、これらのことが従前より行われてきた経緯があるが、より積極的に生徒たちのニーズを掘り起こし、そのニーズに沿った形で就労に必要な知識や態度の涵養が学校教育に求められている現状がある。

またそれぞれの「学びの場」では、集団指導（小グループ）をメインにした教育課程が編成されており、職業教育や作業学習を中心とした授業が展開されている。むろん、キャリア発達の視点で行われる「キャリア・ガイダンス」も、週当たり一定時限数が確保され

ている。

(注) 大阪府の場合、高等支援学校及び自立支援コース、共生推進教室に学ぶ生徒には、選抜要項で、必ず、療育手帳の保持または取得が条件となる。また、高等学校内に設置された、自立支援コースは、卒業後「高等学校卒」の資格が与えられるが、高等支援学校及び共生推進教室の卒業後は、「高等学校卒」の資格にはならない。

5. 個別指導としての進路指導

一般に、教育課程内で行われる授業は、前述のように小集団での展開となるが、キャリア形成にもっとも影響を与えるのが、個別の指導形態である「進路指導」である。

この進路指導は換言すれば、個別指導形態で、集団指導で行われてきたキャリア教育の成果を試す「場」ともいえる。

前章で述べた、各「学びの場」で学ぶ生徒たちは、就労を希望する生徒が大半であり、これら就労希望生徒への進路指導の取り組みについては、各「学びの場」で特色がある。

一般的には Table.5 に示すように、前出の職業コースのみならず職業コースに所属しない生徒に対して、高等部1学年の時から就労に向けてのカリキュラム（体験的な現場実習や作業学習）と並行しながら、具体的な就労支援、例えば、事業所見学、社会人マナー講座の開催、保護者向け事業所見学や公共職業安定所職員を招いての「職業講話」の開催等を年間学校行事の中に組み入れて、展開している学校が見られる。

Table 5 知的障害高等支援学校での進路指導の取り組み…3年間の計画表の例示

(高等支援学校の例)^(注)

	1年	2年	3年
4月			進路説明会、進路懇談会
6月	進路ガイダンス (マナー、職場見学、 みだしなみ講座)	職場実習(2週間)	職場実習(2週間) 職業安定所との懇談会
7月			福祉機関、障害者就業・生活支援センターとの懇談会
8月			職業安定所へ求職登録 就労移行支援事業所実習(希望者)
9～10月			職場実習(2週間)
11月	職場実習(1週間)	職場実習(2週間)	11月以降、随時職場実習
12～1月		施設生懇談会	職業訓練校受験

(注) 知的支援学校高等部「職業コース」でも、同様の取り組みを行っているところが多い。

(1) 一般的な進路指導の流れと産業現場実習

こうした、集団での進路指導とともに、個別の進路指導は、早いところであると高等部1年生段階で、保護者、本人、担任、進路担当教員で懇談を行い、就労に向けた情報提供や情報共有を行う取り組みが見られる。懇談では、今後の見通しと流れについて説明を行うところがほとんどであるが、教員は、生徒本人や保護者のニーズを探る中で、具体的に

生徒の進路先をイメージすることから始める。

次に、そのイメージに沿って、1・2年生の時期から就労に向けた「職場体験実習」を行い、3年生で雇用に向けた「産業現場実習」を行い、就労先を決定していくプロセスをたどる。就労を前提にした産業現場実習は、実習先の決定に、生徒やその保護者のニーズや意向を尊重しつつも、職種や実際に働く人間関係を含めた職場環境、事業主（雇用者）のニーズや事業所の将来性、保護者や家庭環境、保護者の子どもの就労に対してどこまで支援が可能か等、さまざまな角度からの検討を行い、学級担任はじめ進路指導関係教員との綿密な討議のマッチング作業を行う中で、実習先が決まる。

次に、実習が始まれば、進路担当者だけではなく学級担任も含めた巡回指導とともに、事業主や実習現場担当者と当該実習生に関する情報交換や雇用に向けた相談が綿密に行われる。採用に至るケースは、現場体験実習の評価が良かった場合がほとんどである。実習期間は1～2週間（※評価が思わしくない場合、長期に亘るケースがある）が通常であり、その間、前述した教員が巡回指導を行いながら、生徒への直接的な指導に加えて、事業主や現場実習担当者と緊密な関係性構築を行っていく。

産業現場実習の手続きとしては、実習の届け出は管轄の教育委員会と公共職業安定所に行い、実習生の交通費は教育委員会から就学奨励費として支給する。万一の実習中の事故に対しては、「日本スポーツ振興センター」の災害共済給付金から支給される。また学校独自に実習のみに係る任意保険に加入する場合もある。

現在では障害者雇用に対して、一定の理解の深まりと広がりを見せ、各企業はそれぞれ障害者雇用に向けて環境の整備に努めているが、必ずしも全ての事業所が好意的に受け入れを行っているわけではない。そのため、教員が直接職場開拓を行ったり、行政の商工労働部、ハローワーク（公共職業安定所）、緊急雇用創出基金事業（障害者雇用促進人材育成事業）の委託事業所等を利用したり、また、学校側が主体的に求人事業所と生徒をマッチングすることもある。

事業主から採用してみたいという方針や決定が出された場合には、手続きとして、事業主がハローワークに求人票を提出する（※企業側・事業所側が積極的に、支援学校へ求人票を提出することはめったにない）。

このため実習依頼から内定までの期間が長くなる傾向がある。即ち、企業側・事業所側が、その雇用に踏み切るまでの見極めにかかなりの時間を費やすためである。

また、全ての生徒が希望通り内定するわけではなく、不採用になるケースもあり、その場合は実習を経験して得られた反省点を学校内で改善させ、次の実習に生かして就労に結びつけるようにする。

このように、進路指導はあくまで、個別指導であり支援学校ならでの、「きめ細かな」「丁寧な」指導がなされる。それが保護者や本人に対して、障害者の就労が、どれほどのエネルギーを費やすかを知る大きな契機となるだけでなく、またその就労が実現した後の定着率を高める要因ともなっているのである。

（2）就労した生徒のアフターケア（定着率向上に向けて）

就労定着には、在籍時より各関係機関と連携を密に行うことが肝要である。関係諸機関には様々なものがある。一例として、進路先（就労先）が決定した時点で、大阪府内の居

住地にある就業・生活支援センターに登録を行い、場合によっては相談支援センターにも登録を行う。さらには、卒業生の居住地にある市役所の障害福祉課とも連携を取り、必要に応じて本人の生活環境へアプローチを行うこともある。

卒業後の就職先へは、進路担当、学級担任、就業・生活支援センター支援員が企業や家庭を訪問する。就労した年度に1～2回の訪問が標準的な回数でもある。問題事象が起きた場合は速やかに学校、関係機関が対処する。

卒業後、就労先の職場で問題が生じた折には、必ずと言っていいほど、学校に連絡が入るものであり、進路担当者のみならず元学級担任も、すぐさま職場を訪ねたり、本人から事情を聴いたり、また保護者からも事情を聴いたりする中で、問題の処理にあたる。

社会人となった1年目は、誰しもが不安を抱くことが多いと言える。学校関係者としては、カウンセリングマインドを発揮しつつ、本人に寄り添う支援が必要となる。

その際、学校関係者として、在学中から定着率向上に向けた取り組みに向けた支援が必要であろう。「自身の危機管理が出来てこそ、一人前の社会人である」ということを念頭に、教員は、次の3点に亘って留意する必要がある。①生徒に多くの体験を積ませること。②生徒自身が、一人で考え工夫する習慣をつけさせること。③他者との円滑なコミュニケーション能力を重視した教育活動の取り組みを充実させること。これらのことを念頭に置きつつ、日頃の教育実践を行わねばならない。

(3) 不登校生徒の進路指導の在り方

「不登校」克服には、障害者本人のみならず、家族に対するアプローチも含め、「不登校」そのものの克服だけでもかなりの時間を要する。関係機関とも連携を取りつつ、粘り強く支援していく事が肝要である。就労支援のみにこだわることなく、本人の将来に亘ってのライフスパンとライフステージを勘案しつつ、様々な進路選択の可能性を本人や保護者とともに考えていくことが望まれる。

知的障害教育においては、障害者各人のニーズに基づく「特別支援教育」への転換が、多様な障害者を特別支援学校や高等学校で受け入れることとなった。

このことは、発達障害を含む多様な障害分野、例えば「心の問題」や「不登校」などの生徒の受け入れを指す。各支援学校や高等学校では、指導や支援の仕方に苦慮していることが見られる。

特に、支援学校高等部に入学してきた「不登校」であった生徒については、担任が家庭訪問を行う等、きめ細かな指導がなされるが、高等部の3年間では、卒業まで限られた期間に、進路指導を行い卒業後の進路先をも決定しなければならない。進路決定を見据えた指導や支援はもちろんのこと、例えば、障害者自立相談支援センター、各市福祉事務所等、各関係機関と連携をとり、本人、保護者のニーズに合わせて、指導・支援をおこなうことが重要である。

(4) 進路指導の成果（就職率の向上をめざして）

ここ近年、知的障害支援学校高等部の卒業者の就職率の問題がクローズアップされるに及んで、全国レベルでの就職率を下回る大阪府の現状を打開すべく、たまがわ高等支援に続く教育施策として、大阪府教育委員会は、2009（平成21）年に「大阪の教育力向上プラン」

を公表、続けて「府立支援学校施設整備基本方針」の施策に則り、2013（平成25）年より、3年間連続で府立高等支援学校の開設を急いできた。（前述 Table.5）

たまがわ高等支援学校は第1期生の卒業生を、2008（平成20）年送り出した。この年から2014（平成26）年3月まで、就労率は連続して80%を超える実績を上げてきた。これは全国の知的障害者の高等部卒業生の就職率を大きく上回っている。

今後 Table.6 に示されるように、たまがわ高等支援に続く、選抜入試を行い就労支援（キャリア教育）に重点を置く教育課程を編成する、新校3校の就職率に大いに期待が寄せられているところである。

Table 6 大阪府内（大阪市を除く）知的支援学校における就職率

支援学校 就職率	2007年度	2008年度	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度
全国知的平均	27.1%	26.4%	26.7%	27.4%	28.4%	30.2%	
大阪府知的障害支援学校高等部（大阪市を除く）	17.8%	18.5%	19.3%	21.2%	24.3%	26.2%	26.1%

2013年度の全国平均は、30%と、推定される。

（出典：大阪府教育委員会調べ）

（5）大阪府における進路選択の多様化とキャリア教育

知的障害の子どもは、一般的に支援学校小学部を経て、あるいは地域の小学校支援学級を経て、前期中等教育段階に進む。支援学校中学部や地域の中学校支援学級から後期中等教育への「進路選択」には、Fig.1 に示されるように、従来に比べ極めて多様な選択肢が用意されている。

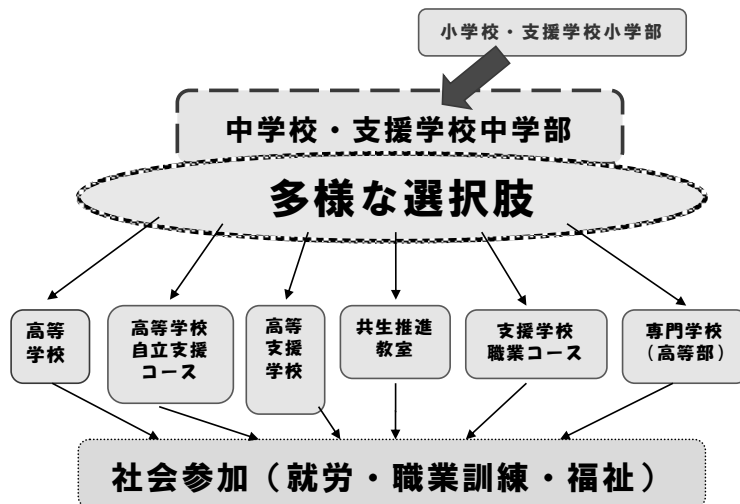


Fig.1 知的障害児の後期中等教育への進路モード図

これら多様な選択肢から、中学校や知的障害支援学校中学部における進路指導のさらなる充実が、今後ますます重要性を帯びてくるであろう。

一方、多様な選択肢が示され多くの「学びの場」が提供されてはいるが、知的障害のある子どもたちの学校卒業後の人生を考えると、後期中等教育から社会参加への移行は極めて重要である。

後期中等教育後の社会参加に向けた進路指導の主眼は、学校教育から社会へスムーズな移行である。個別指導形態の進路指導には、キャリア教育に関する多くの事柄を包摂している。

今後、後期中等教育段階における知的障害教育は、進路指導を含んだキャリア教育へますます傾斜していくものと推察される。

6. おわりに

(1) キャリア教育の視点

本稿では、知的障害者の社会参加に向けた、「キャリア教育」の現状を、知的障害支援学校（大阪府内の府立支援学校）を中心として概観してきた。

知的障害者が社会参加する上での処遇と関連した分野であり、本論を展開するにあたって、密接な結びつきのある、知的障害教育に係る「教育制度」の変遷及び、障害者全般に係る「福祉施策」についても概観した。

障害者における、一人ひとりの人権は、「かけがえのない」固有の権利であり、その権利が尊重されることを前提に障害者への指導や支援が重要となる。

この人権尊重の原理を踏まえて考察するに、知的障害教育におけるキャリア教育は、一つの職業や業種に特化した専門教育・実業教育等を施す「職業教育」ではないのではないのか。知的障害支援学校で展開されるキャリア教育については、文部科学省の示す「基礎的・汎用的能力」の4つの領域⁽⁸⁾（「人間関係形成・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」の4つの領域）のポイントを押さえた授業展開が必要となる。（Table 7）

Table 7 基礎的・汎用的能力

基礎的・汎用的能力	具体的な意味
人間関係形成・社会形成能力	多様な他者を理解し、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、自分の役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画することができる力。
自己理解・自己管理能力	自分と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、進んで学ぼうとする力。
課題対応能力	仕事をする上での様々な課題を発見・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。
キャ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、多様な生き方について、自ら主体的に判断してキャリアを形成していく力。

第67回全国高等学校長協会総会資料 文部科学省 p61 より抜粋 2014（平成26）年

また文部科学省は、キャリア教育は「勤労観・職業観」を育てる教育ではないことを表明しながら、学校教育現場で「勤労観・職業観」の育成が過度に焦点化されることのないようにと付け加えている。社会的・職業的自立のために必要な基盤となる能力（即ち、上記の4領域の力）が、キャリア教育の中心的な課題と説く。⁽⁹⁾

さらに文部科学省は、職業教育はキャリア教育と同義ではないことを述べ、職業教育は、一定又は特定の職業に従事するために必要な知識、技能、能力や態度を育成するものとし、社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程と説く。⁽¹⁰⁾

加えて文部科学省は、キャリア教育を実践し、学校生活と社会生活や職業生活を結び、関連付け、将来の夢と学業を結びつけることにより、児童・生徒の学習意欲を喚起すること、と述べている。⁽¹¹⁾

このことから、教育実践の「場」である学校教育現場での「キャリア教育」の視点が見出される。

この点を、学校の教育課程の観点から概観すると、Fig.2のように、学校教育全体で取り組むべき教育活動となる。⁽¹²⁾ またこの図から、「職業教育」は、キャリア教育の中核をなしていることが解る。⁽¹³⁾

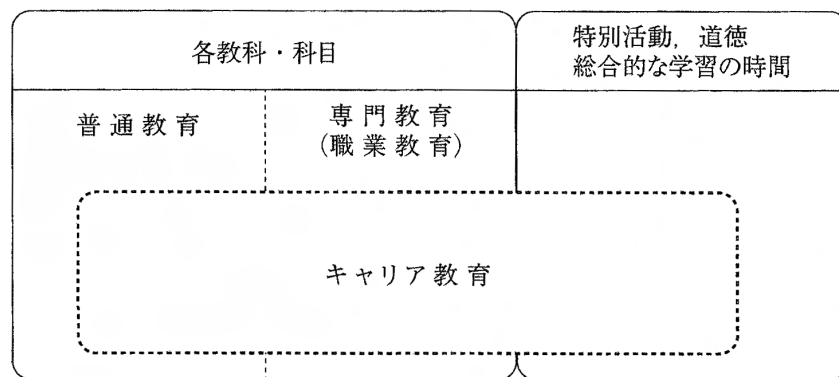


Fig.2 普通教育・職業教育・総合的な学習などにわたるキャリア教育の構想（2004年）

出典：文部科学省，2004，p11

さて、このように学校教育全体でキャリア教育を推進していくには、何が必要であろうか。学校では、児童生徒が学びの主体であり、教職員がそれを支援する形で、教育活動が行われている。むしろ現代における学校教育活動は、クラス担任の力だけで成り立たず、学校組織として学校に帰属する教職員全員で教育活動が行われている。

よって、キャリア教育においても例外ではなく、学校の教育課程の編成から始まり、計画的、組織的な取り組みが必要となる。

新しい特別支援学校高等部学習指導要領では、「生徒が自己の在り方生き方を考え、主体的に進路を選択することが出来るよう、校内体制を整備し、教師間の相互の連携を図りながら、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を行うこと」とある。⁽¹⁴⁾

京都市白川総合支援学校では、上記新指導要領の発行以前の2004（平成16）年より、高等部職業科を設置し、生徒自身の働くことへの意義や働くために必要な事ながらを自ら模索し、将来のライフスタイルをイメージできる環境を創り出すために企業との連携（パー

トナーシップ)のもとに行うデュアルシステムを教育活動に位置付け、企業における実習のシステム化を行ってきた。^{(15) 注}

(注) デュアルシステム 職業教育を行うにあたり、学校が「理論」の部分、「スキル」の部分企業が分担して行う制度のこと。

教育課程の中に、「デュアルシステム」を取り入れたキャリア教育の展開は、よりスムーズな職業生活への移行を実現していくために、本人や家族が将来の職業生活を具体的にイメージできる環境を在学中から設定する⁽¹⁶⁾のを目標としている。Fig.3⁽¹⁷⁾

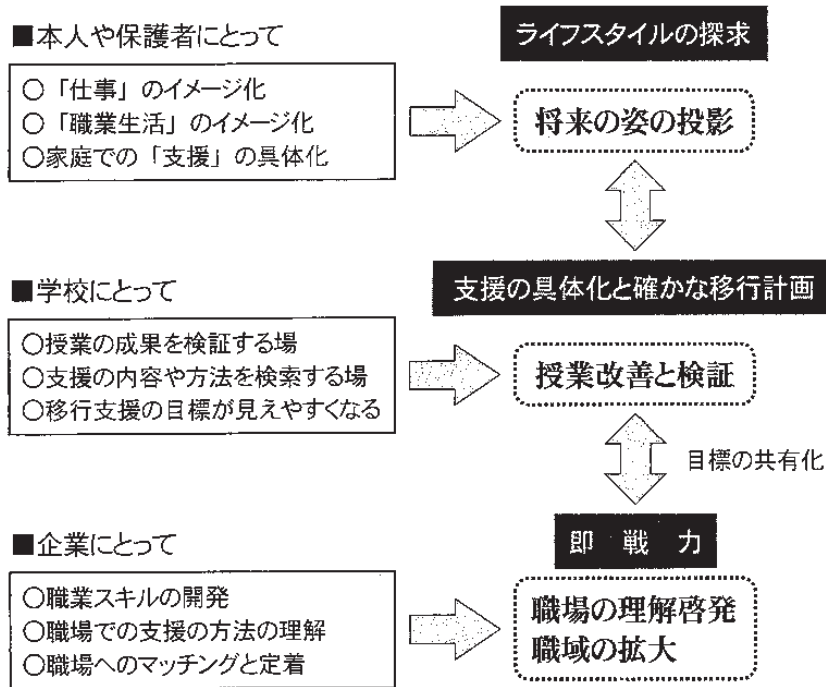


Fig.3 企業における実習を中心としたカリキュラムのねらい

この白川総合支援学校のデュアルシステムを概観して、学校と企業との有機的な連携によって、生徒の学びの「場」が学校と企業の二つ存在し、その成果が生徒の進路指導にも生かされ、学校から社会へのスムーズな移行へと繋がっている。

このようなシステムの導入は、学校の組織機能へも大きな影響を及ぼしていることは想像に難くない。無論、前提として教員一人ひとりの役割が明確化されている必要がある。

また、機能的で機動的な学校組織が展開され、組織内における小さなグループやそのチームリーダーがその職責を全うする必要がある。

学校運営をつかさどり、また組織マネジメントを行う管理職もまた同様に、その職責は重く、学校内だけではなく、実習先の企業や学校外にまでその影響力は及ぶ。

よって、キャリア教育の視点とは、学校教育全体即ち教職員組織全体をどう動かし、どの方向に引っ張っていくのかを常に考慮する学校経営の在り方に及んでいく。Fig.4⁽¹⁸⁾

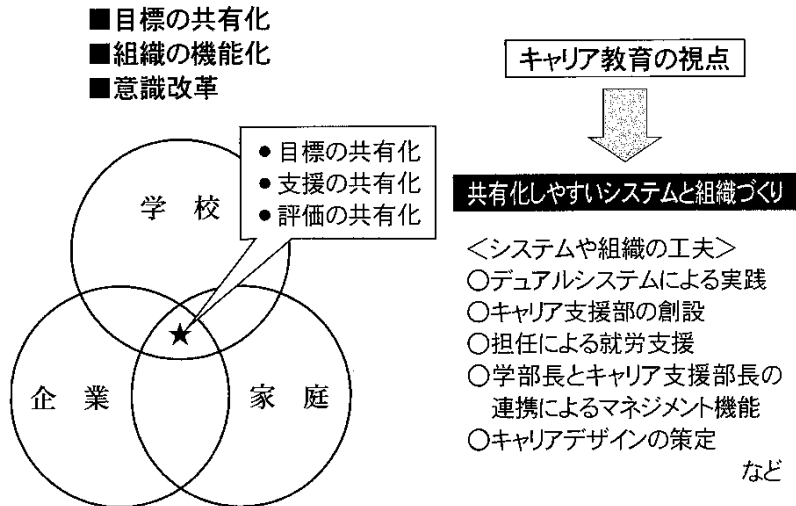


Fig.4 京都市立白河総合支援学校におけるキャリア教育と組織機能

このように、校長のリーダーシップのもと学校組織全体で、キャリア教育に取り組まなければ、成果はあがらない。ここで言う成果は、就労率の向上である。

白河総合支援のこのデュアルシステムによって、高等部1年生は6週間、2年生は10週間、3年生では14週間の企業での実習を計画、実施してきたとある。

また、企業での実習は、生徒一人ひとりのキャリア発達の視点から、次のように図示されている。Fig.5⁽¹⁹⁾

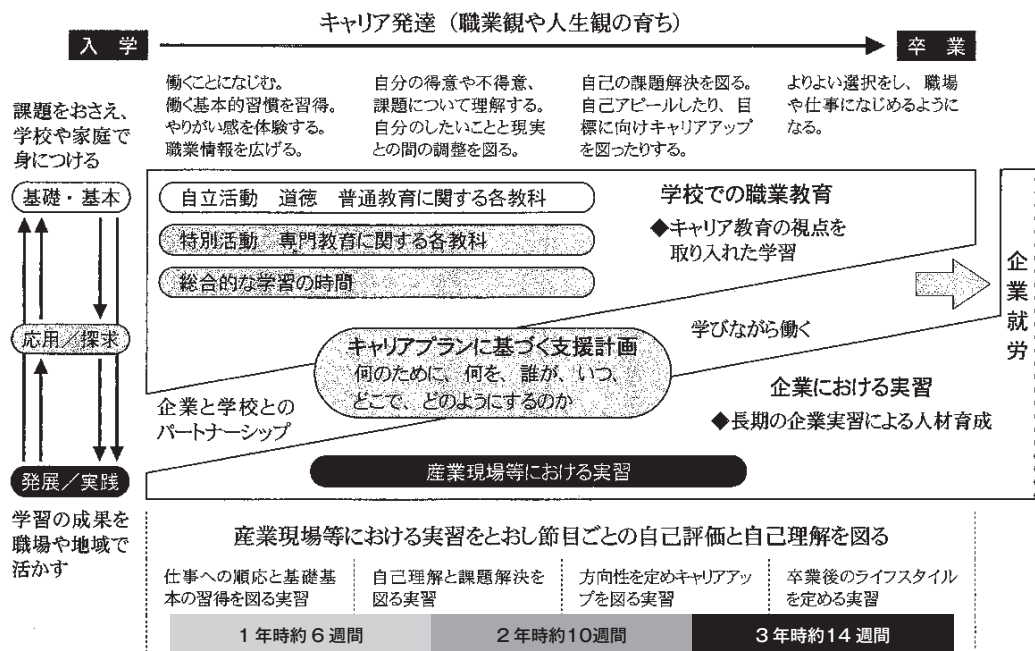


Fig.5 教育課程を位置付けられたデュアルシステム

学校全体で、キャリア教育に取り組むことが、生徒一人ひとりの発達にも大きく関与していることが伺われる。

さらに言えば、生徒一人ひとりを変えるだけではなく、企業をはじめとした社会における障害者理解や受容、また今後ますます顕著になる「共生社会」の実現への架け橋となるものであろう。

一方、高等部単置型知的障害特別支援学校の現状を述べた全国調査⁽²⁰⁾において、職業教育の実態が明らかになっている。調査結果によれば、何らかの形で行う(例えば、各教科・領域を合わせた指導の一形態としての「作業学習」や教科としての「職業」や総合的な学習、「学校設定教科」、「ホームルーム活動」)、「職業」や「作業」の時間の総数が、週当たり0～3時間が38%、4～7時間が9%、8～11時間が38%、12時間以上が16%であった。(23都道府県・56校を調査対象とし、そのうち回答があったのが、32校(回収率57.1%)の調査中、94%の回答校が何らかの形で、「職業教育」を実施)

また同調査では、学校内外で行われる「実習」についても調査を行っている。「実習」については、例えば、校内実習や職場での体験的実習、また就労を前提とした産業現場実習等、様々な種類の「実習」が行われている。

これらの「実習」を高等部3年間のトータルで日数にすれば、どれくらいの日数になるか。平均75日になる結果が示された。3年間の授業日数を週5日、35週でカウントすると、合計525日。このうち、75日であるとすると3年間の授業日の14.2%が、「実習」を行っていることになる。ただし、夏期休業中等の長期休業中の「実習」は除外されている。

上述のデュアルシステムを採用する京都市白川総合支援学校では、3年間約20週100日余りを「実習」とし、3年間のうちの約20%を「実習」に充てている。

これらのことから、キャリア教育を中心軸に据えた知的障害特別支援教育の内容は、やはり日常展開される「授業」となる。この「授業」を如何にキャリア教育やキャリア発達の視点を盛り込んだ「授業」を行うべきかを次に論じる。

知的障害支援学校においては、様々な教科や科目で成り立っている。大阪府下の高等支援学校では、これら教科・科目のうち、約半数近くを職業に関する学科で行われる科目、また就労先で即戦力となるような教科・科目が設定されている。例えば、「喫茶・販売」「清掃」「事務サービス」「流通作業」である。しかも高等支援学校では、1週間の標準的校時数30時限中の約半分ほどの時限数即ち、1日平均3校時程度の授業の中で、如何にこの4つの領域(文科省の示す領域、本稿P279を参照)を押さえた授業展開が出来るであろうか。(選抜のない知的支援学校やそこに設置される「職業コース」では、もっと時限数が少ない)

著者はこの点について、これらの授業展開について、教員の専門性向上の視点から、最も重要なポイントとして、3点をあげてみた。

① ルールの遵守

例えば、始業の「挨拶」から始まり、終わりの「挨拶」まで、教員の指示に従うこと。また作業であれば、作業手順を守ること、マニュアル通りの作業を行うこと。さらには、教員に対する言葉遣いや、いわゆる「報・連・相」と言われる「報告・連絡・相談」や就労先での細々とした「服務規程」を遵守すること等。

② 人間関係の調整力をつけること。

例えば、周囲の者への配慮や気遣い、不明な点は教師に尋ねる習慣。また、ティーム

での作業では、チームワークを円滑に進めるための役割意識、また、同僚間の良好な人間関係を取り結ぶ上で障壁となる「軋轢」を克服すること等。

③ 生産性を意識した授業展開

時間単位で、どれだけの作業を行えるか、生徒同士で良い意味での競争心を育み、また生徒同士で切磋琢磨する意識を高めること。作業後の製品や成果物の品質の良さ、クオリティーの追求を教師の授業案や授業計画に的確に盛り込むこと。

この3つの視点を重視した授業論の詳細は、次の論考に委ねることとするが、文部科学省の示す「基礎的・汎用的能力」の4領域は、これら3つのポイントの中にほとんどが包摂される。

(2) キャリア教育の今日的課題

知的障害教育におけるキャリア教育の課題として、以下3点(要約)を示す。

① キャリア教育推進に係る、教員の専門性の向上

キャリア教育に係る授業論(※実践論)が、脆弱である。教育方法論の確立とその展開が必要である。

② 「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」「個別の移行支援計画」の3種の計画の立案力の向上と、PDCAサイクルに則った取り組みが必要である。

③ 2016(平成28)年に施行される障害を理由とする差別の解消の推進に関する法の施行の影響を念頭に置いた、進路指導及び就労支援に係る「マッチング」作業における、事業所への働きかけ。学校を取り巻く社会資源のさらなる活用と関係諸機関との更なる密な連携が重要となる。

次に、上記3つの今日的課題の詳細を述べる。

① 教員の専門性の「核」は、授業力であり、その質の向上に、教員は腐心しなければならない。キャリア教育を展開するにあたり、また授業力の向上のため、前述の3つのキャリア教育の視点を押さえた授業実践が必須となる。それがまた教師の「専門性の向上」に寄与することは論を待たない。

繰り返しにはなるが、前述の「ルールの遵守(規範性)」、「人間関係調整力の涵養」、「生産性の向上を常に意識させる授業展開」の3つを押さえた授業展開である。(この中には、一人ひとりの生徒が、ひたむきに作業に取り組むだけでなく、如何に正確に多く、早く、また美しく製品や成果物を仕上げるかと言った生徒自身による「創意工夫」が必要であり、教員も生徒たち一人ひとりの「努力」や「創意工夫」を内発させる促しや支援が必要となる)

また、障害があるが故に、生徒一人ひとりの能力差があることを当然とし、障害特性やその他の要因(例えば、家庭環境や成育歴の問題)によって顕在化する課題へのアプローチが必要である。もちろん、障害特性、発達段階や学齢を考慮した「個別指導・支援」の充実は当然のこと、通常の学校で主として行われている「集団指導」も極めて重要であり、この二つ「個別支援・指導」と「集団指導」を両輪の如く展開させていくことが、知的障害支援学校でのキャリア教育では必須となる。

従来、障害教育は、少人数集団でのクラス編成や、授業の取り組みが多かった。(ク

ラスの定員が法令で定められており、その学級数に従って教員数が確定されるからである)

特別支援教育に携わる教員は、ともすれば、それら少人数クラスで、「個別指導・支援」を得意とする教員が比較的多い。一方、特別支援学校教員は、通常の学校で行われる「集団指導」形態にあまり習熟していないのが現状である。

その意味で、知的障害生徒を対象とするキャリア教育を、「集団指導」形態で実践する部分において、更なる指導・支援の技術の向上が望まれる。

- ② 児童・生徒のアセスメントを基盤にした「個別の指導計画」「個別の教育支援計画」「個別の移行支援計画」の3種の「計画」の立案とその実行であるが、教員にはまず、保護者支援と密なる連携による計画立案能力と作業能力が求められる。次に、計画を遂行するにあたっての「目標管理」とそれら三つの計画の評価能力が求められる。

これらの能力向上については、教員の専門性の向上とも関係するが、教員個人的な努力とともに、職場内での意図的なOJTの実施、組織的な人材育成体制の構築（首席や主幹教諭、指導教諭が牽引役を務め、指導的立場を担う）を行うことによって、改善策を図るべきである。

- ③ 2014（平成26）年の障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律制定は、障害者の社会参加、とりわけ就労を通じた社会参加を目指す者、また彼らを支援する者にとっては、待ちに待った「追い風」である。

従前より、事業所や企業は、障害者の法定雇用率を達成するために様々な努力をしてきた。例えば、大企業では、特例子会社を設立するなど障害者雇用に積極的である企業もあれば、中小企業では、障害者を雇用することに消極的で、金銭的な解決（障害者雇用納付金制度^(注)）を図ってきた企業も多い。

障害者差別の撤廃は、障害者及び彼らを取り巻く関係者にとって悲願であり、この法律の施行により、障害のない人々と平等の処遇がなされることを、心底より願っているはずである。

この「追い風」を受けて、障害教育に携わる後期中等教育の教員は如何にして、個別の進路指導やキャリア教育を展開すべきかが課題である。

教員が学校内だけに留まらず、学校外の社会資源（例えば、企業体をはじめとした法人や組織、人的資源）の活用によってキャリア教育の充実がここ近年図られてきた。この流れは、今後も続くと推測される。こう言った現状を概観すると、教員が教育課程内だけの「校舎内教育」に埋没する時代は終焉を迎えたのではないかと見ることも出来る。今後は、さらに校外へ出て障害者啓発活動はじめとする、障害のない人たちとの交流や共同学習、また特別支援教育コーディネーターがリーダーシップを取り、特別支援教育のセンター的機能をますます充実していかねばなるまい。

また、教育課程における内容で、教員は障害者を学校外に連れ出す機会をより多く作り、障害のある人もない人もともに生活していく社会基盤と、心理的バリアー除去に努めなければならない。

さらに、進路指導に関して言えば、教員一人ひとりが、校外へ積極的に出て、企業関係者と障害者について大いに語るべきである。そのことが、障害者の理解を深め、就労率の更なる向上につながるであろうことは、想像に難くない。

(注) 障害者雇用納付金制度は、障害者の雇用の促進等に関する法律によって、常時雇用している障害者の労働者数の比率が決められている。(2014(平成26)年現在、50人以上の企業で、2.0%が義務付けられている。この雇用率を達成できない企業に対し、この納付金が義務付けられる制度のこと。https://www.jeed.or.jp/disability/koyounoufu/about_noufu.html

【引用文献】

- (1) 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 1999(平成11)年
- (2) 岡田昌毅 キャリア発達とキャリアカウンセリング つくばの心理学 2014 研究アラカルト p.16
1.3~8
- (3) 第3次小学校令 第三章 就学 第八十四条、第八十五条 1900(明治33)年
- (4) 「特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議」における最終報告 文部科学省 2003(平成15)年
- (5) 「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」文部科学省 中央教育審議会 2011(平成23)年
- (6) 「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 中央教育審議会答申(1999(平成11)年
- (7) 特集1 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 木村宣孝・菊地一文 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 第38巻 2011
- (8) 「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)」文部科学省 中央教育審議会 2011(平成23)年
- (9) (10) (11) 第67回全国高等学校長協会総会資料 文部科学省 p61より抜粋 2014(平成26)年
- (12) (13) 「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—児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために—」文部科学省 2004(平成16)年 p.11-14
- (14) 特別支援学校高等部学習指導要領総則 第2節教育課程の編成 第4款 5教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項の(6) 文部科学省 2009(平成21)年
- (15) 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著 特別支援教育のためのキャリア教育の手引き—特別支援教育とキャリア発達— ジアーズ教育新社 2010 p.82-83
- (16) 上掲書 p.64-65
- (17) 上掲書 p.65 図1
- (18) 上掲書 p.83 図2
- (19) 上掲書 p.66 図2
- (20) 伊藤修毅 越野和之 高等部単置型知的障害特別支援学校の現状と意義 奈良教育大学紀要 第58巻 第1号(人文・社会) 2009

【参考文献】

- 文部科学省 特別支援学校の学習指導要領 2009(平成21)年
- 八幡ゆかり 知的障害教育における進路指導の変遷 鳴門教育大学紀要 第24巻 2009
- 田中良三 知的障害児の職業教育の検討 障害者問題研究 第25巻 第2号 1997
- 渡邊健治 宮崎英憲 監修 戦後日本の特別支援教育と世相 ジアーズ教育新社 2014
- 小出進 知的障害教育の本質—本人主体を支える— 小出進 著作選集 植草学園ブックス特別支援シリーズ1 ジアーズ教育新社 2014
- 名古屋恒彦 知的障害発、キャリア教育 東洋館出版社 2013

- 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 文部科学省 国立教育政策研究所 生徒指導センター 2011
- 新井英靖 茨城大学教育学部附属特別支援学校編著 障害児の職業教育と作業学習 黎明書房 2009
- 石塚謙二編 特別支援教育×キャリア教育 インターンシップ 就労支援はここまで変わる 東洋館出版 2009
- 寺田盛紀 キャリア教育論 ―若者のキャリアと職業観の形成― 学文社 2014
- 菊池一文編 特別支援教育充実のためのキャリア教育ケースブック ―事例から学ぶキャリア教育の考え方― ジアーズ教育新社 2012

The Viewpoint and Contemporary Problem of Career Education in Mentally-Retarded-Children Education around the Special Needs Education in Osaka Prefecture

Kunitsugu YAMAUCHI

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

Abstract

This report studied a contemporary problem about the school education for the mentally-retarded children particularly in an education to which career development is urged.

The author surveyed “a career education” from two viewpoints and studied a contemporary problem. The first viewpoint is from the history of the welfare measure after World War II . The second viewpoint is from education system for mentally-retarded-children after World War II .

What the author understood as a contemporary problem, it is shown in below ①②③ .

- ① With basic general-purpose ability to constitute “the career education” that Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology proposes, “what kind of technique will we practice these by at school in future?”
- ② The method to improve the specialty of the teacher is rising to the next. Use three of the “individual instruction plan”, “individual support-for-education plan” and “individual support in stage transitional plan” that a teacher made than before exactly. In addition, it is being important that a teacher educates them using three of them while a teacher spends PDCA cycle. These three tools will be tinged with important increasingly from now on.
- ③ “Disability discrimination cancellation law” enforced in 2016 becomes the big “fair wind” to social participation through the working of the person with a disability in the future.

Key words : education to which career development is urged, mentally-retarded-children education, school for the special needs education, individual instruction plan, individual support-for-education plan, and individual support in stage transitional plan, disability discrimination cancellation law