

# 特別支援学校小学部（知的障害教育部門）における キャリア発達にかかわる諸能力を育てる授業づくり

高田孝夫<sup>1</sup>

特別支援学校小学部（知的障害教育部門）におけるキャリア教育の在り方を研究した。言葉、身振り、絵カード、指差しなどの手がかりを教師が適切に用いることにより、目的が明確な活動に対して児童が主体的に取り組むことを目指す授業を行った。その結果、社会のきまりや金銭の扱いを理解する等の情報活用能力に向上が見られた。この取組みを踏まえ、小学部におけるキャリア発達にかかわる諸能力を育てる授業づくりを考察した。

## はじめに

### 1 キャリア教育の意義

平成16年、文部科学省（以下 文科省）の「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」（以下 協力者会議）は、近年の社会情勢を背景に子どもたちの進路をめぐる環境が大きく変化している中、『『キャリア教育』の視点から我が国の教育の在り方を見直す必要』があると報告した。協力者会議は、国立教育政策研究所生徒指導研究センターが開発した「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」を「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」とした。

神奈川県は平成19年から「学校教育指導の重点」において、特別支援学校「小学部・中学部・高等部を通じたキャリア教育」の充実を述べている。

### 2 知的障害教育におけるキャリア教育

国立特別支援教育総合研究所（以下 特総研 2008）は、「知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究」において、知的障害教育におけるキャリア教育の充実を図ることを目的とした、「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）』（以下 キャリア発達段階表）」を作成した。特総研（2008）はこの表において、「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み（例）」（国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2002）の「職業的（進路）発達にかかわる諸能力」の4領域については「基本的に準ずる」としたが、「各学部ごとに示す内容については『各学部において育てたい力』と押さえ、これらにかかわる能力については、『領域にかか

わるスキル』（以下 領域スキル）」としている。特総研（2008）は、「各学部において育てたい力」については、小学部段階では13観点を示している。なお、神奈川県立総合教育センター（2005）は、「『職業的（進路）発達』とはすなわち『キャリア発達』のことを指している」としている。

### 3 小学部（知的障害教育部門）における指導

特別支援学校学習指導要領では、知的障害者である児童・生徒に対する教育を行う特別支援学校の小・中学部の各教科の内容を小学部は3段階、中学部は1段階で示している。特別支援学校学習指導要領解説（文科省 2009）では「小学部1段階は、主として、障害の程度が比較的軽く、他人との意思の疎通に困難があり、日常生活を営むのにほぼ常時援助が必要とする者を対象とし（中略）2段階は（中略）日常生活を営むのに頻りに援助を必要とする者を対象とし（中略）3段階は（中略）適宜援助を必要とする者を対象」としている。文科省（2009）は、このように学年別に示さず、段階別に示している理由は、「学力などが、同一学年であっても、知的障害の状態や経験等が様々であり、個人差が大きい」児童を対象にしているためと述べている。文科省（2009）は、知的障害のある児童・生徒の学習上の特性として、「実際的な生活経験が不足しがちであることから、実際的・具体的な内容の指導が必要であり、抽象的な内容の指導よりも効果的である」としており、「生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導する」ような教育的対応を基本とすることが重要としている。

このように、在籍する児童の知的障害の状態や経験等が様々であり、指導内容と方法に特徴のある知的障害教育部門の小学部において、キャリア発達にかかわる諸能力を育てる授業づくりについて研究を進めることにした。

1 神奈川県立湘南養護学校  
研究分野（ライフステージを見通した支援教育  
臨床研究）

## 研究の内容

### 1 研究の目的

特総研（2008）による「キャリア発達段階表」を用いて、小学部において「キャリア発達にかかわる諸能力」を育てる授業づくりをする。

### 2 研究対象

#### (1) 教科と単元について

A 特別支援学校の小学部 6 年生(知的障害教育部門)における生活科を対象とし、単元は「買い物」とする。

#### (2) 児童について

A 特別支援学校の小学部 6 年生(知的障害教育部門)に在籍する 7 名の内、3 名を対象とする。

### 3 研究期間

平成21年 7 月から平成22年 1 月までの期間で行う。

### 4 研究方法

#### (1) 授業の計画

##### ア 児童の実態把握

一人ひとりの児童のキャリア発達に関する実態を「キャリア発達段階表」を用いて検討した。さらに指示理解の状況についても検討した（第 1 表）。

第 1 表 児童の実態

	キャリア発達	指示理解
A 児	【人間関係形成能力に課題】集団での活動の際、環境が変わると、今までできたことでも、取り組めないことがある。「金銭の扱い」の理解は十分ではない。	新しい課題に対しては、身体促進(注 1)の手がかりによって取り組む。理解には時間がかかる。
B 児	【情報活用能力に課題】「金銭の扱い(日常生活でお金が必要なことなど)」は理解している。ただし、「社会のきまり」の理解が不十分なため、勝手にレジの機械に触ったりすることがある。	教師と 1 対 1 の場面では簡単な言葉の指示が理解できる。絵カードによる指示が理解できる。
C 児	【情報活用能力に課題】「金銭の扱い(日常生活でお金が必要なことなど)」は写真カードなどの手がかりによって理解できるが、店でレジに誰もいないと代金を払わずに通過することがある。	指差しの指示によって移動したり、物を持ったりすることは、比較的良好である。写真カードによる指示が理解できる。

注 1 「体に触れてその動きを教えること」(大友 1994)

### イ 題材の検討

対象児童らの実態を考慮して、環境の設定が容易な教室で授業を行うことにし、題材は買い物ごっことした。

### ウ 学習指導案の内容の検討

#### (7) 買い物ごっこの学習活動の設定

「キャリア発達段階表」によって、買い物ごっこを分析して、活動内容を観点別に設定した(第 2 表)。第 3 表は、3 回目における授業の活動内容を時系列に並べた流れと、それぞれの活動内容を通して育つことが期待される諸能力(4 領域)を整理したものである。

第 2 表 小学部段階で「育てたい力」と買い物ごっこの観点別活動(「キャリア発達段階表」を改変)

	小学部段階で「育てたい力」	買い物ごっこの観点別活動内容
人間関係形成能力	人とのかわり	好きな菓子を選ぶ。自分らしくのびのび活動する。
	集団参加	買い物ごっこに参加(菓子を取るなど)する。
	意思表示	教師に「財布をちょうだい」と意思表示する。
	挨拶、清潔、身だしなみ	始め、終わり、いただきますの挨拶をする。 菓子を食べる前に手を洗う。
情報活用能力	様々な情報への関心	
	社会のきまり	レジで菓子と交換に 100 円を渡す(この買い物ごっこのきまり)。「始め」の合図が出されるまで座っている。「終わり」の挨拶まで、教室にいる。
	金銭の扱い	つり銭を財布にしまう。財布を離さず持つ。
	役割の理解と分担	
計将来能力	習慣形成	
	夢や希望	
意思決定能力	目標設定	
	選択	場面ごと(第 3 表の②④⑥⑨)に正しい活動を選択する。
	振り返り	選んだ菓子を食べる。がんばったこと、楽しかったことを意思表示する。

第3表 授業の流れとそれぞれの活動の4領域による分類

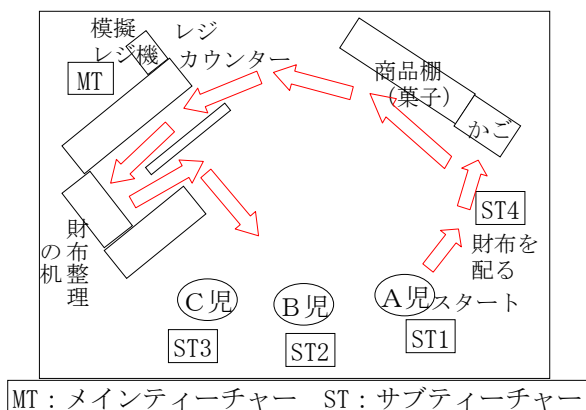
活動内容	領域(注2)
①始めの挨拶	人間
②お金をもらいに教師の所まで行く	意思
③「お金をください」の意思を表現する	人間
④商品棚に行く	意思
⑤自分の好きな菓子を選ぶ 一つだけで我慢する	人/意 情報
⑥レジカウンターに行く	意思
⑦菓子と交換に100円を渡す	情報
⑧つり銭とレシートを財布に入れる	情報
⑨袋と財布を持って自分の椅子まで戻り、着席する	意思
⑩買った菓子を食べる	意思
⑪自分が活動したことを発表する	意思
⑫終わりの挨拶	人間

注2 キャリア発達にかかわる諸能力を略称で表す  
(人・人間：人間関係形成能力／情報：情報活用能力  
／意・意思：意思決定能力)

(イ) 指導方法の検討

a 教具の配置 (環境設定)

児童の理解を助け、注意を持続しやすくするために活動内容が見て分かり、興味を引くように、菓子や模擬レジ機、レジカウンターなどの教具の配置を検討して、教室の環境設定をした(第1図)。



第1図 教具の配置図

b 児童に与える手がかり

児童に買い物ごっこの活動の仕方を教える際に、身体促進、ジェスチャー、絵(写真)カード、言語などの手がかりを与えることにし、その内容と与え方について検討した。

(2) 授業実践

次のように3回の授業を行った。全回とも参加したのは、B児とC児である。

- 1回目：10月20日(火)
- 2回目：11月4日(水)
- 3回目：1月19日(火)

(3) 授業の見直し

毎回授業後に見直しを行い、次回の指導案に反映させた。

5 授業実践の結果

3回の授業において、児童の行動を観察した結果を述べる。

(1) A児が「菓子を選ぶ」行動について

A児が「好きな菓子を選ぶ」行動について変化が見られた。その変化を第4表にまとめる。なお、表中の太字は、児童の行動に変化があった部分である。

第4表 A児の変化

	教師が与えた手がかり	A児の行動
1	欠席	
2	目の前に、A児が食べたことのある菓子2種類を何度も提示	どちらも選ばない
	身体促進(数種類の菓子に対してA児の手を動かす)	どの菓子も選ばない
3	目の前に、菓子2種類を何度も提示	<b>最終的にラムネ菓子を選ぶ</b>

(2) B児が「お金をもらいに教師の所まで行く」行動について

B児が「お金をもらいに教師の所まで行く」行動に関して、変化が見られた。その変化を第5表にまとめる。表中の太字は(1)と同様である。

第5表 B児の変化

	教師が与えた手がかり	B児の行動
1	教師(MT)が「買い物ごっこを始めます」と言う	応答しない
	「おかしは1つ」カードの提示	立ち上がる
2	1回目と同じ手がかり	1回目と同じ
3	教師(MT)が「買い物ごっこを始めます」と言う	<b>お金をもらいに教師の所まで行く</b>

(3) C児が「菓子と交換に100円を渡す」行動について

C児が、「菓子と交換に100円を渡す」行動に関して、変化が見られた。その変化を第6表にまとめる。表中の太字は、教師の支援の変化とそれに対応して児童の行動に変化があった部分である。

第6表 C児の変化

	教師が与えた手がかり	C児の行動
1	教師(MT)が「90円です」と言う	応答しない

	言語的手がかり（お金をください）	応答しない
	ジェスチャー（財布を開ける身振り）	応答しない
	指差し（財布）	応答しない（財布を渡そうとする）
	<b>身体促進（B児の手を財布のファスナーの金具にかけさせ、教師が1/2まで開ける）</b>	<b>残り1/2を自分で開け、100円を出して、教師（MT）の手にのせる</b>
2	教師（MT）が「90円です」と言う	応答しない
	言語的手がかり＋指差し＋身体促進（教師が1/4まで開ける）	<b>残り3/4を自分で開け、100円を出して、教師（MT）の手にのせる</b>
3	教師（MT）が「90円です」と言う	応答しない
	言語的手がかり＋指差し（財布）	<b>財布を開け、100円を出して、教師（MT）の手にのせる</b>

#### 研究のまとめ

### 1 キャリア発達にかかわる諸能力が育つことが期待できる授業の活動内容の設定

#### (1) 題材を分析する方法

特総研（2008）は、「各学部において育てたい力」として示した4領域の観点について、「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）における4領域の観点解説」（以下4領域の観点解説）の表において、「4領域における各観点設定の趣旨及び小・中・高等部の各学部における重点」を解説している。小学部段階の13の観点ごとに「4領域の観点解説」によって、学習する題材を分析すると、観点別に活動内容を設定できることが分かった。買い物ごっこについて分析したものが第2表である。

#### (2) 題材を分析する際の留意点

「4領域の観点解説」によって、授業の題材を分析する際に、留意したことは次の4点である。

##### ① 活動内容は具体的な行動を書く

「4領域の観点解説」では、実際の活動を通して、興味を持つ、知る、見付ける、気付く、振り返る、目標を立てる、意識することなどが大切であると説明している。他人との意思疎通が困難な児童が多い小学部では、これらの心理的な動きは確認することが難しいと考えられ、例1のように、その心理によって起こすと考えられる行動を具体的に書くことにした。これにより、児童の学習の効果を評価することが容易になると考えた。

#### 例1

「人とのかかわり」では「好きなものを持つ」と解説されているが、学習活動の内容は「好きな菓子を選ぶ」と設定した。

#### ② 最終的な基準は「領域スキル」とする

「4領域の観点解説」は非常に参考になるが、次の例2のように適切な学習活動の内容が設定できないことがあると考えられる。また、例3のように教室内の活動と地域社会での活動が区別しにくいこともあると考えられる。各観点は「4領域のそれぞれに対応」（特総研 2008）するとされており、「領域スキル」はその4領域にかかわる能力として押さえられている。よって、分析する際の最終的な基準は、「領域スキル」によることが適当であると考えた。また、この点に留意して分析することにより、活動内容をより正確に4領域の能力に分類できると考えた。

#### 例2

「集団参加」は「進んで集団学習に参加」（特総研 2008）と解説されているが、「進んで」を「積極的に」ととらえると、「始め」と言ってすぐに行動しない児童は「集団参加」ができていないことになる。しかし、人間関係形成能力の「領域スキル」では、「諸活動をより良く展開していくために必要な人とのかかわりを形成する」（特総研 2008）としており、教師の手がかりによって活動できる児童は、「人とのかかわり」はできていると考えられる。よって、買い物ごっこ「集団参加」にかかわる活動内容として「買い物ごっこに参加する」は適当と判断して設定した。

#### 例3

「様々な情報への関心」は、「領域スキル」によると、職業の情報に関する観点と限定されると考えられる。買い物ごっこは、実際の店で行うものではなく、レジ係も教員が行うので、職業の情報とは区別する必要がある、この観点に関する活動はないこととした。また、金銭のやり取りをする活動もあるが、情報活用能力の「金銭の扱い」は、店や自動販売機などで「実際にお金を使うことで（中略）使い方をすることが大切」（特総研 2008）としている。よって、買い物ごっこでの金銭のやり取りは、「金銭の扱い」に関する活動ではなく、「社会のきまり」の観点に関する活動として設定した。

#### ③ 意思決定能力領域の活動内容を入れる

意思決定能力は、「選択肢の意味を理解して選択・決定するスキルを身に付ける」（特総研 2008）とされており、「好きな遊びや活動」（特総研 2008）に対して行うものと考えられる。よって、児童が好きな遊びや活動に取り組むような題材の時は、必ず、「選択」と「振り返り」の観点の活動を入れることを考えた。

ただし、他人との意思疎通が困難な児童が多い小学部では、題材に取り組む時に絵カードなどを提示して、その題材にイメージを持たせるように工夫する必要があると考える。そして、「選択」や「振り返り」を行う必要があると考える。そして、好きな活動を行った後、その活動の絵カードなどを児童が自分で持ってくるのが「目標設定」の観点にかかわる行動内容として設定されると考える。

#### ④すべての観点別活動を設定しないこともある

このように題材を分析すると、領域ごとに観点別活動内容の量の差が生じることがあり、4領域のすべての能力に関する活動を設定することが難しいことがあると考えられる。これは、活動の持つ特徴によって起こることで、仕方がないことと考えるが、差があることが理解できたことも、「4領域の観点解説」で分析した効果と考えられる。また、教育活動全体で「育てたい力」を伸ばす必要があると示唆しているとも言え、そのためにも「4領域の観点解説」による教育活動全体の分析が必要であると考えられる。

このように題材を「4領域の観点解説」によって分析すると、題材に含まれる観点別活動内容が明らかになり、この活動内容によって構成された授業は、キャリア発達にかかわる諸能力が育つことが期待される授業であると考えられる。

## 2 児童が主体的に学習活動に取り組むことができる指導方法

キャリア発達にかかわる諸能力が育つことが期待される授業をつくることができたと考え、次にこの授業に児童が主体的に取り組むことができる指導方法について考察する。

### (1) 繰り返し取り組むことの重要性

どの児童も、買い物ごっこの授業には参加することができるようになり、回数を重ねると、より主体的に取り組む方向に変化していると考えられる。結果(1)より、初回での児童は、身体促進の手がかりによっても菓子を取らなかったが、次の回では菓子を選んだ。この原因を考察する。提示した菓子は児童が過去に食べたことがあるので、嫌いだから取らないということはおそらく考えられない。また、身体促進の手がかりによっても物を取らないということは、拒否と言うはっきりした意思があり、自分の行動を意識していると考えられる。よって主に2つの原因が考えられる。一つは、買い物ごっこに取り組むと菓子が自分の物になる(後で食べてもよい)という活動の目的が分からない、つまり児童にとって目的が明確ではないと考えられる。もう一つは、物を見ただけでは本質が理解できない(中身が菓子と分からない)ということなので、当然菓子を食するという目的は持ちにくいと考えられる。このような先の見通しを持つことが困難な児童

が、2回目は菓子を提示しただけで自発的に選ぶことができた。菓子を選べば食べられると児童が理解したと言えるので、ある程度目的が明確になったと考えられる。前回、友達が買い物ごっこの活動をして、最後に菓子を食べているところを見たことで、見通しを持つことができたなど理由は様々に考えられるが、このように、活動に取り組めない児童についても、他の児童と一緒に場で繰り返し取り組むことで、見通しを持つことができ、活動の目的が明確になると考えられる。

結果(2)からも、1回目と2回目は、絵カード提示の手がかりによって取り組んだ工程が、3回目では、手がかりを与えなくても、自分で次の行動を判断し動いている。このことから、児童が繰り返し活動に取り組むことで、手がかりが必要だった活動が主体的に取り組めるようになっていくと考えられる。いずれにしても、繰り返し取り組むことの重要性が示唆された。

### (2) 手がかりの与え方と減らし方

結果(3)より、身体促進を含めたジェスチャー、指差し、言語、絵(写真)カードの手がかりによって、児童は行動を起こすことができることが分かった。ここで考察することは手がかりの減らし方である。大友(1994)は、「子どもができないから手助けを継続するという考えをせずに、大人が介入することをやめれば、子どもの自発行動が出現すると考えることが重要」としている。実際の授業では次のように取り組んだ。まず、児童が教師(MT)に100円を渡すという行動を詳細に分析し、「100円を財布から出して教師(MT)の手にのせる」工程表を作成した(第7表)。そして、最初はすべての工程を身体促進の手がかりで取りまかせ、次からは⑧番から順次、身体促進の手がかりをやめていくことにした。

第7表 「100円を財布から出して教師(MT)の手にのせる」行動の工程表

①左手で財布(ファスナーの金具のある側)の上方を持つ
②右手の親指と人差し指で金具をつまむ
③左手を固定し、金具をつまんだまま右手を右方向に1/4まで動かす
④1/2まで動かす
⑤3/4まで動かす
⑥いちばん右まで動かす
⑦財布の中の100円を出す
⑧100円を教師(MT)の手にのせる

このように指導したことにより、児童は指差しの手がかりを与えたところで自発行動を起こせるようになったと考えられる。やはり、大友(1994)が言うように、繰り返し取り組む過程で身体促進の手がかりを少しずつ減らしていけば、児童は減らした分を自発的な

行動に置き換えていくということが考えられる。そして、身体促進の手がかりがなくなった分、自分から財布を開ける行動に置き換えたと推測される。大友（1994）は、指差しや言語の手がかりなどがなくても自発的な行動が生起するようにするには、この手がかり自体を次第にやめていかなければならないと言っている。よって、体験を通して学習する活動に繰り返し取り組み、行動を起こすことができたなら、次回はその直前に与えていた指差しや言語などの手がかりをやめ、児童がより主体的に行動できるようにすることが大切であると考えられる。

### 3 キャリア発達にかかわる諸能力を育てる授業づくり

このように、キャリア発達にかかわる諸能力が育つことが期待される授業を行い、その授業に児童は参加することができ、いくつかの観点別活動内容において変化が見られた。それぞれの児童が、買い物ごっこの観点別活動内容において見られた変化を第8表に示す。また、観点にかかわる領域も整理してまとめる。

第8表 観点別活動内容における児童の変化

	領域	観点別活動内容	変化したこと
A児	人間	買い物ごっこの授業に参加する	菓子を取った
	意思・人間	自分の欲しい菓子を選ぶ	手がかりを与えることによって選べた
B児	意思	お金をもらいに教師の所まで行く	教師（MT）が「買い物ごっこを始めます」と言うと自発的に立ち上がり、教師の所まで行くようになった
C児	情報	菓子と交換に100円を渡す	身体促進の手がかりを与えなくても（指差しなどにより）、財布から100円を出し、教師（MT）の手にのせることができるようになった

キャリア発達にかかわる諸能力の略称は注2と同じ

それぞれの児童の変化と、キャリア発達にかかわる諸能力の育ちについて考察する。A児は買い物ごっこに参加できるようになったので、人間関係形成能力の「集団参加」の力が伸びたと考えられる。また、菓子を選べたので、人間関係形成能力の「人とのかわり」と意思決定能力の「選択」の力が伸びたと考えられる。B児が自発的に教師の所に行ったことは、進んで買い物ごっこに取り組んだと考えられるので、意思決定能力の「選択」の力を伸ばすことができ

たと考えられる。C児は、この買い物ごっこのきまりである、菓子と交換に100円を渡すことが、より主体的にできるようになった。よって情報活用能力の「社会のきまり」の力が伸びたと考えられる。

このように、それぞれの児童は買い物ごっこの授業に取り組むことにより、キャリア発達にかかわる諸能力を伸ばすことができたと考えられ、キャリア発達にかかわる諸能力を育てる授業をつくることができたと考える。

### おわりに

この授業によって、児童の小学部段階において「育てたい力」を伸ばしたいと考えて取り組んできたが、彼らが中学部、高等部と成長した時に、この取り組みが少しでもキャリア発達につながっていくためには、児童の成長を踏まえた積み重ねと発展が必要と考える。「キャリア発達段階表」は、一貫性のある進路学習の指標としての意義があるものであり、この表で児童の成長を見守りながらキャリア発達を確認していきたいと思う。

### 引用文献

- 大友昇 1994 『日常生活の指導』 精神薄弱教育実践講座刊行会 『精神薄弱教育実践講座CROIRE』第4巻 pp. 45-52
- 神奈川県教育委員会 2007 「平成19年度学校教育指導の重点」 p. 9
- 神奈川県立総合教育センター 2005 『キャリア教育推進ハンドブック』 p. 11
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2002 「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について（調査研究報告書）」 p. 47
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 2008 「知的障害者の確かな就労を実現するための指導内容・方法に関する研究」 pp. 46-66
- 文部科学省 2004 「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～」 p. 1, p. 22
- 文部科学省 2009 『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（幼稚部・小学部・中学部）（平成21年6月）』 教育出版 pp. 243-245

### 参考文献

- 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 2005 「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」