

[論文]

知的障害特別支援学校におけるキャリア教育

—デュアルシステムと深い学び—

加藤 哲*

要 旨

本論文は、2010年度から2016年度までの7年間に渡る茨城県立結城特別支援学校におけるキャリア教育に関する実践研究の成果を、新学習指導要領の柱である「主体的、対話的で深い学び」の視点から振り返り、知的障害特別支援学校におけるキャリア教育のあり方を考察したものである。児童生徒の「気づく」「考える」「改善する」場の設定による授業改善、高等部で取り組んでいる「デュアルシステム」によるインターンシップの実践、そして3学部へ渡る「キャリア発達段階内容表」の作成について、どのような取り組みが「主体的な学び」や「対話的な学び」となっているか、深い学びを可能にする要素は何か、そして今後の知的障害特別支援学校におけるキャリア教育のあり方はどうあるべきかを考察した。

Key words：知的障害特別支援学校、キャリア教育、気づく・考える・改善する、デュアルシステム、キャリア発達段階内容表、主体的・対話的で深い学び

はじめに

2017年3月、小学校・中学校学習指導要領が、同4月には特別支援学校小学部・中学部学習指導要領が告示された。今回の改訂では、子どもたちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成すること、そのために学校と社会が連携・協力する「社会に開かれた教育課程」の充実が謳われている。育成すべき資質・能力としては、三つの柱で整理されている。「どのように社会・世界と関わり、より良い人生を送るか（学びに向かう力・人間性等）」「何を理解しているか、なにができるか（知識・技能）」「理解していること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」の三つである。そして、その資質・能力を育成するためのカリキュラムマネジメントの実現を図るために、各学校において「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何が身についたか」「児童生徒の発達をどのように支援するか」「実施するために何が必要か」という視点に基づき、教育課程を軸に学校教育を改善・充実していくことが必要であるとしている。「どのように学ぶか」で重視されているのが「主体的・対話的で深い学び」

* 淑徳大学総合福祉学部教授

である。

「キャリア教育」に関しては、2006年の教育基本法の改正、2007年の学校教育法の改正等を受けて、2009年改訂の学習指導要領においてその目標や内容が「道徳」「総合的な学習の時間」「特別活動」に盛り込まれた。特別支援学校学習指導要領では、高等部学習指導要領において「キャリア教育の推進」が初めて明記された。今回の改訂では、小学校・中学校学習指導要領においては、総則において小学校段階からのキャリア教育の充実が明記され、キャリア教育の中核となる特別活動において「一人一人のキャリア形成と自己実現」が位置づけられた。特別支援学校学習指導要領に関しては、小学部・中学部学習指導要領総則において、「キャリア教育の充実」が明記された。キャリア教育の推進に当たっても「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善が強く求められている。

「キャリア教育の推進」は全ての特別支援学校において実践されている。研究テーマとして取り組んでいる特別支援学校も多い。筆者は2010年度・2011年度の2年間、茨城県立結城養護学校（現茨城県立結城特別支援学校）の研究運営委員として実践研究に携わった。文部科学省委託研究としての実践研究で、研究テーマは「特別支援教育に関する教育課程の編制等についての実践研究～新学習指導要領に対応した教育課程の在り方について～」というものであった。研究仮説では、「小学部から高等部までの一貫したキャリア教育の推進」「キャリア教育の視点からの、学校教育目標、学部・学年・課程の目標の見直し」「授業改善シートの活用等による授業改善」「キャリア発達段階表をもとにした個別の教育支援計画、個別の指導計画の見直し、改善」を行うことにより、学校全体の共通理解が深まり、組織的・系統的な「キャリア教育」の実践が可能となり、研究主題に迫ることができだろうとされた。特に高等部Ⅰ課程の教育課程をキャリア教育の観点から検証、実践することにより企業就労ができる力を育成することができだろうとの仮説のもと、「デュアルシステム」を導入した実践研究が進められた。

文部科学省委託研究が終了した後も、2016年度までの5年間「キャリア教育の視点を踏まえた支援の工夫」を研究テーマに、児童生徒の主体的な活動につながる支援方法について研究を進め、2015年度・2016年度の2年間をかけて「キャリア発達段階内容表」を完成させて一連のキャリア教育に関する研究にピリオドを打った。この間筆者は「キャリアアドバイザー」として同校の研究の歩みに関わってきた。

本稿では、結城特別支援学校の研究成果を「デュアルシステム」を中心に、新学習指導要領の柱である「主体的、対話的で深い学び」の観点から考察し、今後の知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の在り方を考えてみたい。

I 特別支援学校におけるキャリア教育

「キャリア教育」という言葉が初めて登場したのは、1999年に出された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」である。同答申においては、第6章で「学校教育と職業生活との接続」について触れ、「学校と社会及び学校間の円滑な接続を図るためのキャリア教育（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・態度を育てる教育）を小学校段階から発達段階に応じて実施する必要がある。」としている。そこで指摘されているのは、学校教育と社会生活との接続の問題である。

こうした指摘がなされるようになった背景に、若者の勤労観や職業観の未成熟、社会人・職業人としての基礎的資質・能力の不十分さなどがある。フリーターや若年無業者の増加、早期離職者の増加などの現象にそれが現れている。

「フリーター」は「15～34歳の男性又は未婚の女性（学生を除く）で、パート・アルバイトして働くもの又はこれを希望するもの」（厚生労働省）と定義されるが、我が国では1900年代後半、年々増加し、2003年には217万人とピークを迎えている。同時期「15～34歳で通学や家事を行っていないもの」（厚生労働省）と定義される「若年無業者」も増加を続け、2002年に64万人となり以後2013年まで60万人台を推移することになる。さらに、同時期に見られたのが七五三現象と呼ばれた早期離職者の実態である。就職して3年以内に中卒の7割、高卒の5割、大卒の3割が離職するという深刻な事態となっていたのである。こうした現象は、「経済的な状況や労働市場の変化なども深く関係するため、どう評価するかは難しい問題であるが、学校教育と職業生活との接続に課題があることも確かである」と同答申では指摘している。

若年者の雇用問題に対し政府全体として対策を講ずるため、2003年には、「若者自立・挑戦プラン」が、2014年には「若者自立・挑戦のためのアクションプラン」が策定され、インターンシップ推進や地域人材の活用などが行われるようになった。2007年には、キャリア教育等推進会議において、「キャリア教育等推進プラン—自分でつかもう自分の人生—」が策定され、小学校段階から児童生徒の発達段階に応じたキャリア教育を推進していくことが求められた。

2006年の教育基本法の改正、2007年の学校教育法の改正においては、教育の目標、義務教育の目標の中に「勤労を重んずる態度を養うこと」「勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと」が盛り込まれた。

2011年に、中央教育審議会から「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）が出され、若者の「社会的・職業的自立」や「学校から社会・職業への移行」を巡る経緯と現状に触れながら、キャリア教育・職業教育の課題と基本的方向性が示された。この答申の中では、「キャリア教育」と「職業教育」の定義がなされ、キャリア教育で育成すべき力として「基礎的・汎用的能力」が示された。

では、特別支援教育におけるキャリア教育・職業教育の現状はどうだろうか。

2007年に文部科学省より出された「特別支援教育の推進について（通知）」では、「特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点

に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」とされている。特別支援学校においては、「自立と社会参加」を目指す子どもたちの主体的な取組をいかに支援していかかが教師の課題であり、果たすべき役割である。小学部から高等部までの12年間、教育課程全体を通して、全ての教師がキャリア教育・職業教育に取り組んでいると言える。

障害者雇用を巡っては、様々な施策が展開されてきた。法定雇用率の引き上げ、特例子会社の制度、ジョブコーチによる支援事業、トライアル雇用制度、在宅就業障害者支援制度等である。そうした取り組みもあって、雇用される障害者の数は年々増加している。2006年からは精神障害者も法定雇用率の算定基礎に加えられるようになり、全体に占める割合が年々大きくなっている。2018年4月には、精神障害者の雇用が義務化され、それとともに法定雇用率が引き上げられる予定である。

特別支援学校高等部卒業者の就職率も年々伸びている。5障害全体で見ると、2005年度20.5%であったものが、2015年度は28.8%と8ポイントの増加となった。知的障害特別支援学校においても、2005年度23.2%であったものが、2015年度は31.5%と、こちらも8ポイントの増加となった。このように就職率は上がっているが、仕事のやりがいや、人間関係、賃金等の雇用の実態、職場適応の問題、などで課題が多いのも現状である。現在雇用されている知的障害者の多くは非正規雇用の形態が多い。厚生労働省職業安定局から出された「平成25年度障害者雇用実態調査結果」によると、雇用されている知的障害者の賃金の支払形態は、月給制が28.3%、日給制が4.9%、時給制が65.9%と圧倒的に時給制が多い。1ヶ月の平均賃金は10万8千円である。ILOが実現を目指している「全ての人にディーセント・ワーク（働きがいのある人間らしい仕事）を」への道のりはまだまだ遠いと言わざるを得ない。

2008年に厚生労働省から発表された「身体障害者、知的障害者及び精神障害者就業実態調査の調査結果について」の中で、知的障害者で就業経験ありの者について、前職の離職理由を見てみると、「定年（13.3%）、倒産・人員整理（10.6%）、結婚・育児（7.0%）」以外で多いのは、病気（33.3%）、人間関係がうまくいかない（4.3%）、能力が生かせない（3.1%）の順になっている。「病気」は致し方のない面もあるが、「メンタルヘルス」や「ストレスマネジメント」の側面も大きいと考える。「人間関係がうまくいかない」「能力が生かせない」も含め、全てキャリア教育として取り組むべき課題である。

Ⅱ 結城特別支援学校におけるキャリア教育

1. 「気づき」を引き出すことで可能となる「主体的な学び」

2016年に中央教育審議会から出された、「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」によると、「主体的な学び」とは「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャ

リア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」学びを指す。

これは、これまで特別支援教育において最も大切な視点とされてきたものである。特別支援教育が目指すのは、障害のある幼児児童生徒の自立と社会参加であり、その目標に向かって児童生徒が主体的に取り組む姿を支援する教育が特別支援教育である。障害のある子どもたちが自立と社会参加に向けて取り組む学びは、主体的な学びでなければならない。しかし、児童生徒の主体的な学びを引き出すためには工夫が必要である。教師側の、子どもたちにこうなって欲しいという思いが強くなり過ぎると、指示が多くなり、主体的な学びを阻害してしまう。この子たちにとって何が最も大切なのかという、しっかりした指導観が求められる。

特別支援学校における実践研究の研究主題の中には必ずといって良いほど「主体的」という文言が見られる。子どもたちの主体性を大切にすることが課題となっている表れである。結城特別支援学校における研究テーマも同様である。2013・2014年度の研究テーマは「キャリア教育の視点をふまえた支援の工夫についての実践研究～児童生徒の主体的な活動につなげる支援方法について～」であった。授業改善の視点は「気づき」「考え」「改善する」である。この3つの視点を「デザインシート」でデザインする。「デザインシート」では、「気づく」「考える」「改善する」それぞれについて、「支援の方法」「児童生徒の予想される反応」「参観者の感想と気づき」を記入するようになっている。このシートをもとに「気」「考」「改」の記号をつけて、その具体的な内容を、指導案の本時の展開に記入していく。

「反省シート」は、授業の振り返りで活用するシートである。「気づく」「考える」「改善する」に沿って、支援の工夫が適切であったかどうかを振り返る。授業者の反省と支援方法の検討、児童生徒の変容、そして、授業参観者からの客観的な評価も踏まえながら振り返りをしていく。成果と今後の課題が明らかになり、授業改善がなされる。

児童生徒の「気づき」を大切にすることで、「主体的な活動」を引き出すことが出来る。主体的な活動につながる具体的な手立てを指導案の中に見ていく。

- ▶ 【小学部4年 生活単元学習「劇をしよう」】登場人物の役ごとに衣装や道具の色を統一する。名前カードや衣装のかごの色を合わせたこと、道具を置く場所に目印シールを貼ったことでほとんどの児童が自ら気づき、主体的に準備や後片付けに取り組むことができた。
- ▶ 【中学部 自立活動「ボールペンの組立」】教師がボールペンのグリップ部を擦って音を出すことでグリップ部を見るようになった。また、グリップ部を触ることで、透明なグリップ部に凹凸のあることが確認できるようになり、ペン先にグリップ部を合わせて組み立てられるようになった。
- ▶ 【高等部 職業科「校内実習に取り組もう」】何をやって良いかわからなくなってしまった生徒に、直接「〇〇をするんだよ」と伝えるのではなく、周りの生徒の様子を見るよう言葉かけをすることで、自分で役割に気づけるようになった。

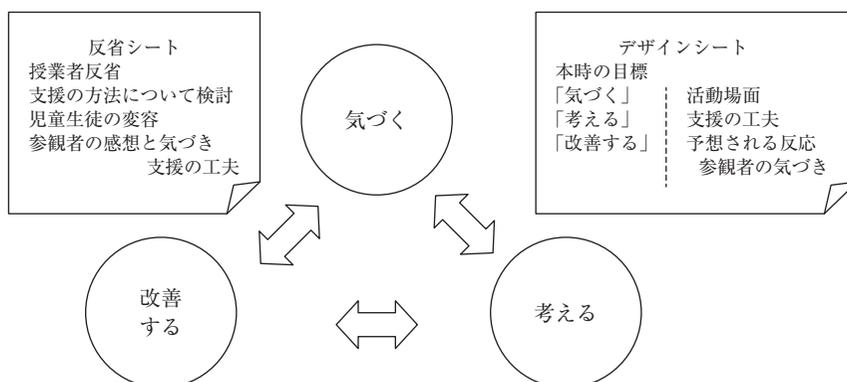


図1 「気づく」「考える」「改善する」

出所：茨城県立結城特別支援学校研究のまとめ「ゆうき」

子どもたちが自分の力で課題や課題解決の方法に気づける場合もある。課題に対して強い興味関心を持っていたり、周りの仲間たちの動きを見ながら自分の行動を振り返り、どうすれば良いかを考えることができたりすると、それが可能になる。しかし、多くの子どもたちは、なかなか自分一人では気づけないでいる。教師側の適切な支援が必要となる。子どもたちの「気づく」を引き出すことを目標とし、手立てを講じているとき、教師は子どもの「気づく」を待つ姿勢になる。その時、子どもたちの主体的活動である「気づく」が可能になる。

授業の中でなかなか自分の課題に気づけなかったり、課題に気づけても課題解決の方法に気づけなかったりすることが予測される児童生徒について、指導案の中に【気】の記号をいれて具体的な支援方法を記入することで、教師自身が児童生徒の気づきを引き出す支援が取れるようになった。子どもたちの主体的な学びを実現するために、この「気づく」を指導案の中に明記することは、とても有効な手段であると考えられる。

2. 「考え」を広げ深める「対話的な学び」

「対話的な学び」とはどのような学びであろうか。中央教育審議会報告（2016）では「子供同士の協働，教職員や地域の人との対話，先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ，自己の考えを広げ深める」学びとしている。

児童生徒は活動をしながら、うまくいかなかった時に「どうして？」と考える。もっと良いものを作ろうと思った時に「どうしたら？」と考える。「考える」行動は、教師や他の児童生徒との対話を通すと広がりや深まりが生まれる。対話を通して児童生徒は自分一人では気づけなかったことに気づいたり、自分とは違う考えがあることに気づいたりするからである。違う考え方の存在に気づくと、自分の考え方を見直すようになる。また、複数の仲間て話し合いをすると、それぞれの意見をもとに、より良い考えを見出そうとするようになる。対話は深い学びへとつな

がっていく。

結城特別支援学校における「考える」取り組みをいくつか見ていくことにする。小学部・中学部では仲間同士の対話の場面は少なく、教師との対話が多い。高等部になると、仲間同士の対話が多く見られるようになる。

- ▶ 【小学部4年 生活単元学習「劇をしよう」】登場人物の場面ごとの気持ちについて「さみしい?」「楽しい?」「怖い?」との問いかけに対して答えることで、登場人物の気持ちを考えて劇で表現できるようになった。
- ▶ 【中学部 自立活動「ボールペンの組立」】組み立て方を間違えた時には、教師が示した「×」のカードを見て、なにが間違いなのかを、もう一度工程表を見ながら考え、グリップ部を触って確かめ、誤った箇所に気づき直せるようにする。「よく見て、よく触って確かめる」ことを促す。生徒が考えている間は、待つことが大切。
- ▶ 【高等部 職業科「校内実習に取り組もう」】校内実習を通して、「優先順位を考える」「効率の良い作業方法を考える」「達成目標を意識する(考える)」「挨拶や報告等で言葉遣いに注意する(考える)」等の場面が設定され、仲間と共に活動する中で考える活動が組まれていた。教師からの働きかけや、児童生徒同士の関わりの中に「考える」活動がたくさん見られる。しかし、教師側の適切な働きかけと、待つ姿勢がないと「考える」活動を奪ってしまうことがある。授業後の反省の中に、児童が考えていることが分かっていながら待てなかったことに対する反省がみられた。結果を急ぎ時間に追われるとその危険に陥る心配がある。また、児童生徒の「出来る状況」を作ろうとすることに重点を置きすぎると、考えなくてもできてしまい、結果として児童生徒の「考える」活動を奪ってしまうこともある。このように、児童生徒の考える活動を保障するためには、計画的な取り組みが必要である。結城特別支援学校では、指導案の中に【考】のマークのもと、枠組みを設け、児童生徒の考える活動を設定している。その中には、対話的な要素を含んでいるものもある。知的障害のある子どもたちの多くは、対話を通して「考える」活動がより明確になるのではと考える。

3. 「改善する」を通して「深い学び」を実現する

「主体的な学び」「対話的な学び」を通して「深い学び」が実現される。中央教育審議会報告(2016)では、「深い学び」とは「各教科で習得した概念や考え方を活用した『見方・考え方』を働かせ、問いを見出して解決したり、自己の考えを形成し表したり、思いをもとに構想、創造したりすることに向かう」学びであるとしている。同報告では、「主体的・対話的な深い学び」は総合的な学習の時間における地域課題の解決や特別活動における学級生活の諸問題の解決など、地域や他者に対して具体的に働きかけたり、対話したりして身近な問題を解決するというような学びだけを指すものではなく、全ての教科等に関わるものであるとしている。

結城特別支援学校では、「気づき」「考える」の後に「改善する」を位置づけている。

- ▶ 【小学部 4年 生活単元学習「劇をしよう」】T2が手本を示したことや動きを褒めたことで、A児は2回目の練習で動きが大きく変化した。
- ▶ 【中学部 自立活動「ボールペンの組立」】「1つの工程が終わったら工程表を1枚めくる」「グリッ部分に触れて確かめる」といった取り組みができるようになり、前時までは正しく組み立てることができた割合が50%だったものが、本時は100%になった。
- ▶ 【高等部 職業科「校内実習に取り組もう」】振り返りを大切にすることで、自分を客観視できるようになってきた。電池のビニールを開けるときに爪に引っかかりキズをつけてしまった生徒Bが、本時では、電池に引っかからないようにひねって開けるようになった。

「改善する」ために大切なのは「振り返り」である。そこには自己評価があったり、他の児童生徒からの評価があったり、教師からの評価があったりする。その結果、自分の行動を客観的に見つめることができるようになり、改善へとつながる。このPDCAサイクルの繰り返しが「深い学び」につながっていく。校内での取り組みにおいても、自立活動や職業、作業学習など、長期に渡る取り組み、また毎年決まった時期に繰り返される取り組みにおいては、PDCAサイクルの繰り返しが可能となり、深い学びへとつながっていく。

次節で紹介する「デュアルシステム」では、このPDCAサイクルが高等部の3年間に渡って繰り返し展開される。

4. 「デュアルシステム」と「主体的・対話的で深い学び」

結城特別支援学校では、文部科学省委託研究において、「デュアルシステム」を導入してその有効性を検証した後も、「デュアル実習」と呼んでこの取組を発展させてきた。ここでは、デュアルシステムによる学びが「主体的・対話的で深い学び」となっているかどうかを考察する。

「デュアルシステム」とはドイツのマイスター制度を発祥とするもので、学校と産業現場が連携して進めるシステムである。このシステムでは、学校における学びと産業現場における学びとを並行的に実施する。「日本版デュアルシステム」として、厚生労働省と文部科学省が連携して農業高校や工業高校等において実施されるようになったものであるが、特別支援学校においても、京都市立白河総合特別支援学校が2005年に導入したのを皮切りに、全国の特別支援学校で取組まれるようになった。

2009年告示の特別支援学校高等部学習指導要領第1章総則第2節第4款4「職業教育に関して配慮すべき事項」において「学校においては、キャリア教育を推進するために、地域や学校の実態、生徒の特性、進路等を考慮し、地域及び産業界や労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、産業現場等における長期間の実習を取り入れるなど就業体験の機会を積極的に設けるとともに、地域や産業界等の人々の協力を積極的に得るよう配慮するものとする。」としている。

産業現場等における長期間の実習としてはいくつかの形態が考えられるが、デュアルシステムを導入した実習では、一定期間曜日を決めて取り組むことが多い。結城特別支援学校では2010年

度より、I 課程オフィスサービス (OS) が結城市役所の依頼を受けて毎週月曜日を実習日に当てデュアル実習に取り組んできた。2015年度からは、ビジネス・ライフ科のスタートと共に、2 番目の実習先として、毎月2回、水曜日に結城市役所駅前分庁舎がある「しるくろード」1階フードコート内に喫茶店「YUI ~結~」を開店し、接客に取り組んでいる。

結城市役所における実習内容は、①廃棄書類の回収・シュレッダーがけ ②メール便仕分け・配達 ③印刷物の受注・納品 ④その他(封筒への押印、文書封入)の4つである。毎週月曜日の9時から16時の時間帯で取り組み、インターンシップ実施後の授業で反省会を設け、「気づいたこと・チーフとしての反省」「ビデオや写真による振り返り」「次回へ向けての確認」を行っている。

この取り組みには「対話」の場がたくさん見られる。廃棄書類のシュレッダー作業では、書類の多い日には1台のシュレッダーだけでは処理しきれず、応援のシュレッダーを担当課に借りるのお願いに伺わなければならない。書類印刷業務では、「印刷発注用紙」に注文内容を記入してもらおうが、詳しい印刷の仕方を確認する必要がある。メール便の仕分け・配達業務では宛名のわからないメール便が出てくる。市役所の職員の方に尋ねる必要がある。これらは全て、担当の生徒の役割である。研究がスタートした2010年度の実践では、生徒が受身になってしまうとの反省がなされ、生徒の主体的活動を引き出す手立てとして「チーフ制」が導入された。「シュレッダー班」「印刷班」「メール便班」「その他」のそれぞれにチーフを任命してからは、分からないことが生じるとチーフに相談するようになり、生徒同士の対話の機会が増え、チーフは責任を持つての対応する役割を担うことになった。

こうした対話を通して様々な場面で直面する課題の解決を図ることになるが、課題が解決せず学校に持ち帰ることも多い。その課題解決の場がデュアル実習実施後の反省会である。ビデオや写真を見ながら振り返り話し合うと、新たな課題に気付くこともある。課題をどう解決するか、よりよい作業にするための改善策は何か、それぞれが意見を述べ話し合う。必要に応じて教師のアドバイスを求める。そして、そこで考えた解決策を持って、次の週のデュアル実習に臨む。こうしたサイクルが実習期間中に何度も繰り返される。サイクルが繰り返される毎に、各担当者間の対話が深まり、課題解決が進み、作業が効率的になっていく。そして、その繰り返しは螺旋状に続き、学びが深まっていく。

学びをさらに深いものとするには、生徒一人一人に対する動機付けが大切である。デュアルシステムにおける学びが学校の中だけの学びと大きく違うのはこの動機付けの質である。質の高い動機づけによって生徒たちの対話は真剣なものとなり、様々な意見に耳を傾け、何とか解決策を見出そうとする。結城市役所における生徒たちの活動にはその要素がある。市役所内での作業に対しては、市役所の職員の方々はもちろん、市役所を訪れている市民の方々の目が注がれる。生徒たちは、自分たちの作業がとても大切なものであることを強く自覚するようになる。そして、作業が無事終わった時には、職員の方々から「お疲れさま」「ありがとう」の言葉がかけられる。

生徒一人一人が「自分の仕事がいかに社会の役に立っているか」「自分がいかに必要とされているか」を実感することになる。必然的に反省会の対話は真剣そのものとなる。このサイクルの繰り返して達成されるものは、学校卒業後の社会の中で十分通用する力になると考える。さわめて「深い学び」であると言える。

2015年度からスタートした喫茶店「YUI ～結～」の取り組みも同様である。結城駅北口の商業施設「しるくろード」内に開設された喫茶店「YUI ～結～」には市民の方々がたくさん訪れる。初年度は1日平均80杯のコーヒーの注文が入った。コーヒー豆はコーヒー専門店で焙煎を依頼し「結ブレンドコーヒー」としてお客さんに出している。接客の基本については水戸三の丸ホテルから講師の先生をお呼びして指導を受けている。校内で接客の仕方やお盆の持ち方、運び方を何度も練習し、本番に臨む。

店員の制服を着て、頭には三角巾、男子は蝶ネクタイを締めてお店に立つ。「いらっしゃいませ」とお客さんをテーブルに案内し、「ご注文を確認します」「少々お待ちください」と対応する。レジも生徒たちの仕事であり、「ありがとうございました」と笑顔で対応する。お客さんからは、「とても丁寧に、親切に対応してくれた。頑張っている姿がよく伝わった」「真面目で一生懸命やっている姿が印象的だった」との感想が寄せられる。

ここにも「対話」の要素がたくさん見られる。「対話」を通して自己肯定感の高まりも見られる。客観的な評価がなされ、自分の課題に気づき、その解決策を共に考え解決する。この学びのサイクルも長期に渡り、「深い学び」を可能にしている。

5. キャリア発達段階内容表の活用

これまで、主体的、対話的で深い学びを、「気づく」「考える」「改善する」の視点から、さらに「デュアルシステム」について見てきたが、深い学びを可能にする要素としては、「目標の設定」と「継続的な取り組み」がある。的確な目標の設定とその目標をスモールステップにして取り組んだ時、子どもたちの学びは明確になり、目標達成が図られる。目標達成による達成感・成成感は次のステップへの意欲づけとなり、子どもたちの活動が活性化する。また、同じテーマや内容で学年や学部をまたがって取り組むことができれば、学びの深まりは更に増すことになる。

結城特別支援学校では2015年から2年間をかけて、小学部、中学部、高等部のキャリア発達段階内容表を作成した。各学部段階で子供たちの実態からキャリア発達段階内容表が作られ、学部間ですり合わせをして連続性のあるものとしている。具体的内容は、6項目にわたり20の育てたい力を学部毎にコンパクトにまとめたものとなっている。例えば項目「社会生活」では、①ルールやマナー ②周囲との関わり ③異性との関わり ④金銭、の4つの力からなり、「②周囲との関わり」については、小学部「教師や友達とやり取りをしたり集団に参加したりする」、中学部「友達同士で協力して活動に取り組む」、高等部「場面の状況や相手の立場に応じた関わりをしようとする」となっている。指導案作成に当たっては、「題材設定の理由」の中で「育てたい力」

がこれら20の力のどれに当たるのかを明記するようにしている。

キャリア発達段階内容表を作成し、それに基づいて指導計画を作成したり教育活動を展開したりする上で、次のような効果が期待できると考える。

- ① 学校教育目標達成に向けて学校全体の方向性を確かなものにすることができる。
- ② 児童生徒一人一人について、「育てたい力」を共有することができる。
- ③ 授業内容（単元・題材）、目標設定、手立てを決める視点が明確になる
- ④ 小・中・高等部12年間の学びに連続性を持たせ、深い学びにつながる。

おわりに

特別支援教育は、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する教育である。子どもたちの対話を大切にし、いかに子どもたちの主体的な活動を引き出し支援できるかを常に追究している。新学習指導要領で規定された「主体的、対話的で深い学び」は、これまでの特別支援教育で大切にされてきた学びと言えるが、今後より一層「深い学び」の実現のための授業改善が求められていくものと考え。障害のある子どもたちも、障害のない子どもたちも周囲の人たちとの適切な関わりを持ちながら、自分らしく生きていけるように、本当の意味での学校と社会の連続性が求められている。これからの学校教育の果たす役割は大きい。各学校が取り組む視点は異なるかもしれないが、本稿でみてきた学びの核となるものを設定する意義は大きいと考える。

新学習指導要領が学校に求めているもうひとつの視点は「チームとしての学校」の姿である。2015年に中央教育審議会から出された「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」（答申）によると、「チームとしての学校」とは「校長のリーダーシップの下、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」を指す。多様な専門性の集合体としての学校をマネジメントするためには、その学校の目指す方向性を明確にすることがまず必要である。さらに児童生徒一人一人の課題や目標、手立てを学校全体で共有することである。その時初めて、一人一人の「深い学び」が実現されると考える。本稿で取り上げた結城特別支援学校の取り組みはその実現のための歩みをしていると考える。全ての特別支援学校が、それぞれの学校の実態に基づいた取り組みを実践し、障害のある全ての子どもたちの「自分らしく生きる」姿が実現されるよう願うものである。

【文献】

- 中央教育審議会（1999）初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）。
 中央教育審議会（2011）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）。

中央教育審議会（2015）チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）.

中央教育審議会（2016）次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）.

茨城県立結城特別支援学校（2009～2015）研究のまとめ ゆうき.

厚生労働省（2008）身体障害者、知的障害者及び精神障害者就業実態調査の調査結果について.

厚生労働省（2014）平成25年度障害者雇用実態調査結果.

文部科学省（2009）特別支援学校高等部学習指導要領.

文部科学省（2017）小学校・中学校学習指導要領.

文部科学省（2017）特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.