

「キャリア教育と特別支援学校で育てたい力」

名古屋 恒彦

岩手大学 教育学部教授、岩手大学教育学部附属特別支援学校 校長

1966年生まれ。専門は、特別支援教育、知的障害、障害福祉。現在の中心は知的障害教育課程の研究、知的障害教育福祉における生活の質の研究など。「生活中心教育入門」(大揚社)、「知的障害教育発、キャリア教育」(東洋館出版社)、「領域・教科を合わせた指導のABC」(東洋館出版社)など著書・論文多数。



— この原稿は、12月2日の公開研究会での講演の資料として、10月9日に特別に寄稿いただいた論文です。 —

I 知的障害教育におけるキャリア教育の課題

1 キャリア教育の概念と知的障害教育

2011年1月31日付け中教審答申「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)」に即して、キャリア教育の概念を改めて見ておきましょう。

「キャリア教育」については、次のように規定されています。

「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して、キャリア発達を促す教育」

「キャリア」については、次のように規定されています。

「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いだしていく連なりや積み重ね」

これらの文言は、知的障害教育関係者には、何の引っかかりもなく読むことができるのではないのでしょうか。それどころか、「キャリア」という言葉を伏せてしまえば、まさに知的障害教育の概念そのものといえます。

キャリア教育と知的障害教育の、このような肌合いのよさ、親和性にはそれなりの根拠があります。教育を規定していく上で最も重要な側面は教育目標です。すべて教育は目標があり、その目標によって方法、内容が決まります。目標が定まらなければ方法も内容も定まりません。さらに目標が定まっていなければ、(これは言うまでもありませんが)教育評価もしようがありません。

キャリア教育と知的障害教育が、このように高い親和性をもって受け止められる理由として、教育の重要要件である教育目標の部分での重なりが大きいことをあげることができます。キャリア教育と知的障害教育が共有する教育目標、それは言うまでもなく「自立」です。自立を目指して、ダイレクトに教育活動を展開すれば、自ずとキャリア教育となっていくでしょうし、知的障害教育はそのような教育を戦後当初から一貫して行ってきたところでもあります。

教育目標を共有しているのですから、徹底した知的障害教育が理想のキャリア教育となっても別段問題ないわけです。

2 知的障害教育史に学ぶキャリア教育への視点

教育目標の親和性から、知的障害教育とキャリア教育の関係を述べましたが、知的障害教育の教育目標は戦後の歴史の中で精錬されてきたものです。その過程では、画期的な前進もあれば苦い反省もあります。今日のキャリア教育が意義を正しく評価されるために、また過去の知的障害教育の過ちを繰り返さないためにも、知的障害教育が教育目標である「自立」を確立してきた過程を概観してみましょう。

(1) 知的障害教育は生活の教育

戦後の知的障害教育では、今日までほぼ一貫して、通常の教育のような系統的な教科別の学習形態を主軸とせず、生活単元学習や作業学習などの生活活動を中心に展開する教育活動が、主軸の教育活動として展開されてきました。

しかし、歴史の流れを見ると、そこには様々な変遷が見られるのです。

まず、戦後当初には、生活活動を中心にした教育は決して今日のように、大きな位置づけをもっていたわけではありませんでした。戦争が終わって最初の時期には、特別支援学級(はじめは、特別な教育の場はこれだけでした)でも、教科別の指導が中心でした。

そこでの教科別の指導は、とにかく、学級の子どもたちに、通常の教育で教えられる教科の内容を教えていこうというものでした。けれども、その目標は、容易に達せられませんでした。そこで、教科の内容程度を下げ、その子たちに分かる程度の内容を教えていこうと考えられました。これは「水増し教育」と言われるものです。

今日の教科別の指導では、生活に生きる教科の内容を指導しますが、この「水増し教育」はいわゆる通常の教育の系統的教科の初歩を、子どもの能力に応じて指導するだけのものでした。通常の教育の方法を形式的にまねただけのものと行ってよいでしょう。

ところが、この「水増し教育」という教科別の指導には、重大な問題があることがすぐに、現場の実践者たちに理解されました。仮に、義務教育9年間で水増し教育を丹念に行っても、そこで達成される教育目標は、「できるところまでの教科の内容の習得」です。そして、9年間の学校生活を終えれば、子どもたちは社会に出ていくことになります。けれども、子どもたちを迎える社会は、おそらく日本の近現代の中で、最も劣悪で困難な状況をもつ戦後混乱期の社会です。

実践者は、そのような社会に子どもを送り出すにあたって、学校教育はいったい何を求めてきたのか、本当に子どもに最適な教育をし得たのかを、真剣に問われることになりました。この問いの答えは、「ノー」でした。どんなにがんばっても教科の内容を全部教えることができないだけでなく、その内容は、あくまでも教科書のはじめのところにあるような教科の内容でした。極めて過酷な社会生活を生き抜いていく力につながる内容であるはずがありません。子どもたちはもちろん精一杯頑張って勉強します。けれども、先生が教える内容が途中までなので、それらを最大限身につけても、義務教育年限における通常の教育の目標を達成できないことになります。

この極めて厳しい現実には、実践者たちは直面せざるを得なかったのです。いったいどこが間違っていたのか？ それは、とりもなおさず、子どもの実生活を見据えた教育目標の不在でした。「できるところまでの教科の内容の習得」という目標は、子どもを生活にほとんど役立たない目標だったのです。

(2) 本当の教育目標は「自立」！！

そこで、実践者たちは、独自の目標論を模索します。そこで到達したのが、「子どもの実生活での自立」「社会自立」という目標論でした。特別支援学級の子どもたちが、社会の中で、生活の主体者として確かにいるべき場所を得ること、それが「自立」でした。自分らしく、社会の中で、生活者として確かに位置づけるために追究されたのが、この教育目標「自立」であったのです。

この目標は、現実的な実社会を明確に意識していましたので、そこでイメージされる子どもの姿も具体的でした。当時の社会状況と学級の子どもの様子に合わせて、「自立」は、「職業自立」として具体化され、目標とされました。

1950年代を中心として、教育目標「自立」を明確にした実践は全国に普及していきます。当時は、「社会自立＝職業自立」、「知的障害教育＝職業教育」とすら見られていたと言われています。今日、職業教育と言えば専門教育の場での徹底が図られますが、知的障害教育では、当時からそして今日まで、この職業教育を普通教育として位置付けることを主としていることは、今日のキャリア教育が普通教育分野で重視されていることと相通じる重要なポイントです。

いずれにせよ、どこまでも実生活での自立を目標とした教育実践が、ここに開始されたのです。教育目標を明確に見据えたブレのない実践のスタートです。

実生活での自立を目標とする教育では、実生活に直結しない形での教科別の指導から離れ、実生活に近づいた教育活動が追究されました。「現実度」の追究という言葉で、子どもの生活活動が大胆に教育活動に採り入れられました。

従来の教科中心の学校を、「学校だから」と当たり前のこととしていたその常識を、子どもと子どもを取り巻く社会に即して見直しました。これまでの学校教育の「当

たり前」を疑い、知的障害教育に最適な内容・方法が求められました。

その結果、子どもの生活活動そのままを教育活動として大きく位置づけるようになったのです。そうすることで、子どもにとって取り組みにくく、現実的とは言い難い「水増し教育」でなく、子どもが自立的に取り組める、子どもに合わせた生活活動を中心とした学習が展開されるようになったのです。

どんなことでも「当たり前」を疑うのはたいへん難しいことですが、この教育をつくってきた先生方は、あえてそれをしたわけです。それは、子どもを取り巻く大人たちが、「当たり前」にこだわるのが、結局子どもを苦しめる結果になることに気づいたからです。

(3) でも「自立」も子どもを苦しめ始める・・

こうして、この教育では戦後の劣悪な社会状況下で、極めて現実的な目標として「社会自立」「職業自立」という目標を子どもの置かれている現状に即して設定しました。この時期の自立観は、「職業自立」という言葉に代表されるように、一定の社会生活の場を想定しており、極めて实际的であり、その内容も限定的・具体的でした。

このような内容は、当初においては子どもたちに合わせて大胆に絞り込まれたものでしたが、1950年代末から1960年代にかけて、次第にこの内容が、固定化し、基準化しました。

その結果として実践の場では、その後の子どもたちの様子の変化や、子どもを取り巻く社会情勢の変化に対応せず、いたずらに、「職業自立」を目標に、固定的な能力の習得を図り、子どもに対し、シゴキや使役的活動を強いることになりました。本来、社会生活の中で主体性を確かにするはずであった自立を目指した教育が、教育の場では、主体性どころか受け身的・隷属的な生活を子どもに強いることになってしまったのです。また、障害の重い子には、「自立不可能」「非自立」の烙印が捺されることになりました。

ともあれ、「自立」を目指す教育が、かえって子どもを受け身的な存在に追い込んだのは、生活中心の教育が大切にしてきた、子どもに合わせて柔軟かつ大胆に教育を構想していく姿勢を失い、教育の目標や進め方を固定化させ、子どもをそれらに合わせてしようとしたため

に他なりません。

教師が勝手に枠組みを固定化し、基準化した教育目標「自立」に、強引に子どもを合わせようとする。教師が設定した目標に達するまで力をつけることを強いる、そして、それがうまくいかなければ、「この子は自立以前」というように中傷めいた断定をする—教師のまことに身勝手な態度と言えないでしょうか。

戦後知的障害教育の発足当初、一般的な「教科内容習得」という目標に子どもを合わせることを止め、子どもに合わせて大胆に設定されたはずの教育目標「自立」でしたが、10数年を経て次第に固定化され、固定的な目標となった「自立」に子どもを合わせるという皮肉な事態になってしまったのです。

とにかく「訓練、訓練」で、生活に必要な力(と教師が勝手に決めた力)を子どもにたたき込もうとした訳です。子どもの生き生きした姿は学校から次第に失われていきました。

不思議なことですが、このような事態に知的障害教育が立ち至った1950年代末から1960年代は、ちょうど通常の教育でも詰め込み教育が行われていた時代と重なります。知的障害教育もまた、当時の世相を映していたのかもしれませんが。

(4) 教育目標「自立」の本質を見直す

しかし、このような子どもを受け身に追い込む実践は、やがて実践者らによって批判・反省されます。

その結果、子どもを苦しめてきた1970年代後半期以降、自立観が再検討され、次のように改められました。

自立本来の意思的側面を重視し、一定の固定的基準を廃し、どの子にもその子なりの自立的生活があることが確認されたのです。自立の本質の確認です。

そこでは、自立ないし自立的な生活は、子どもの意思的側面である主体性と、その主体性を支える周囲の支援を明確にして、本来の自立があることが確認されたのです。

私たちは子どもであっても、大人であっても、自分の力だけで自立しているわけではないのです。知らず知らずに周囲から適切な支えを受けているからこそ、自分らしくあれるのです。まして、様々な場面で力を制限されている知的障害のある子どもたちであれば、ますます行き届いた支援をしていくことで、よりその子らしくあ

れるはずで。

そういう支援を考えずに、教師が必要と考える力を勝手に決めて、いたずらに力をつける教育をしていたことを反省しました。

支援というのは、その人を取り巻く場の有りようを考えることも含みます。戦後のこの教育は、教科別の指導、いわゆる学校で「当たり前」となっていた場では、その子らしくあれないことを見て取り、その子らしくあれる生活の場に学校を改めたのです。このような支援条件を柔軟に考える視点を、自立を目指す教育が思い出したわけです。

自立ということは、支援の量の多少ではなく、「行き届いた支援」というように支援の質によって規定されます。したがって、自立は、端的に「適切な支援条件下で、自分の力や個性を最大限に発揮してなされる取り組み」と規定することができます。この意味の自立であれば、どの子にも必ず存在し得ます。自立と非自立という固定的基準の目標観が棄てられわけです。

また、この新しい自立観に基づく自立であれば、本人にかつてのような受け身的・使役的な努力を求めなくても、周囲の状況を整えさえすれば、すぐに実現できるものと考えられるようになりました。

「自立を目指す」ということで、学校生活を、学校外の生活や将来の社会生活での自立のための受け身的・使役的な訓練・指導の場として理解することには、次のような矛盾があると考えます。

子どもに生活の自立を願いながらも、学校という「今の生活」で、訓練・指導を優先し、その結果、その場での自立的な姿が保留されているのですから、これは教育目標から見た大きな論理矛盾です。そのような矛盾を反省し、学校生活においても自立が実現するように願うようになりました。学校生活を、まさに「今、その場で自立的・主体的に取り組める生活の場」としてとらえられ、そのような場を実現することが目標とされるようになったのです。

今日のキャリア教育では、将来の生活を見越して職業訓練や生活指導的な側面が強調されることが少なくありません。しかし、将来の生活に目を向ける教育は、かつての知的障害教育では、子どもの今の生き生きとした(自立した)姿を損なってきました。そのような過ちをキャリア教育が繰り返すことを避けなければなりません。

ん。

(5) 知的障害教育の歴史から学ぶこと

以上、知的障害教育の歴史を、教育目標「自立」に着目して概観してきました。そこから学べることは以下です。

1つには、教育目標を子どもに合わせて柔軟に考えていくこと。しかもただ子どもに合わせるだけではなく、子どもが今ある社会の中で、生き生きとした存在であること、つまり社会との関係でも目標を柔軟に考えること。このことは、キャリア教育を考える上でも、硬直したキャリア観ではなく、その子なりに今ある社会の中で生き生きとあれる、その観点からの目標設定に道を開きます。

2つには、キャリア教育は単なる就労や社会生活の訓練ではないということ。知的障害教育が普通教育の場で職業教育を充実・発展させてきたことは、キャリア教育を考える上でも重要な視点でしょう。どの子にもある「自立」という考え方は、専門教育としての職業教育だけを考えていては見出せないものです。安易に社会生活に有利な力の獲得ということを考えるのではなく、その子の生活の充実・発展を基本にキャリアを考えたいものです。

3 今日のキャリア教育の動向への懸念

(1) ワークキャリアへの傾斜

キャリアを考える場合、ワークキャリアとライフキャリアに分けて考えられています。ワークキャリアは、職業人としてのキャリアであり、就労に必要な資質・能力と高い関連性を有しています。それに対してライフキャリアは、就労に限定せず、人の生涯のすべての場面で必要とされるキャリアです。この意味のキャリアは、乳幼児期から高齢期まですべてのライフステージで存在し、かつ職業に限らずすべての生活分野にあります。

日本では、日本進路指導学会が日本キャリア教育学会に名称変更(2005年)したことに象徴されるように、進路や職業に関連づけた議論がキャリア教育の具体化に当たっては多いように思います。つまりワークキャリアに傾斜した議論です。

しかし、キャリア教育を重視して学校生活づくりをす

るのであれば、ライフキャリアにこそ焦点をあてて考えるべきです。日々の学校生活で、やりがいと手応えのある生活を営むことができれば、ライフキャリアの充足が各年齢段階で実現できます。このことは、知的障害教育が追究してきた子ども主体の学校生活づくりの理念とその具体化に通じます。

それに対し、昨今あちこちで散見されるワークキャリアに傾斜したと見られる実践では、たとえば、小学部で掃除やお手伝い・係仕事に重点を置いたものなどが見られます。雑巾絞りの練習を授業とするなどのものです。これらは日々の当たり前の役割を不自然に強調します。その結果、小学部段階の豊かな生活が歪みます。ワークキャリアにシフトするあまり、小学部の子どもたちが本来充足すべき生活への関心が低くなるのです。具体的には小学部の特に低学年では遊びが生活の中心となるはずですが、しかし遊びは表面上仕事と対置されますので、そこへの関心よりは掃除や係仕事がやたらと重視されることとなります。小学部の生活をライフキャリアの観点から見れば、遊びこそが子どもの生活の中心であり、やりがいや手応えを選ぶにふさわしい活動です。無理に役割や仕事に絡めず、遊びそのものを充足していくことが大事です。そのことが小学部段階の豊かなライフキャリアになります。不思議なことに小学部で思いっきり遊んできた子どもは中学部以降、思いっきり働く人になります。内容は違えど、思いっきり活動するうまみを知っているからでしょう。

ワークキャリアに傾斜した実践は中学部・高等部の生活も面白くなくします。中学部・高等部では作業学習が大きな位置を占めます。作業に存分に取り組み、販売や納品などを積み重ねる生活は、やりがいと手応えのある生活になります。しかし、ワークキャリアに傾くと、そういう本物の仕事が、単調な職業訓練に様変わりします。持続力や「ほうれんそう」などが課題とされる、面白味のない作業です。面白味がないものですから、過度の賞賛やトークンなどで外発的に動機付けようとします。結果、作業はどんどん不自然になります。

知的障害教育は、1960年代から1970年代にかけて、職業教育を訓練化させ、子どもから主体性を奪ってしまった苦い経験をもっています。その過ちを繰り返さないようにしたいものです。

(2) 4領域への依存

多くの実践研究が、国立教育政策研究所が2002年に「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)」において示した4領域(「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」)に基づいています。

より具体的には、上記報告書に依拠して国立特別支援教育総合研究所が2008年3月に公表した「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)』」、そしてその後の改訂を経た「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)』」(以下、「キャリアプランニング・マトリックス」)に基づき、現場での実践研究が進められています。「キャリアプランニング・マトリックス」でも先の4領域で教育内容を組織していることは共通です。この改訂で、発達段階という特定の段階基準が強調されなくなったのは、各校で自由に教育内容の系列化を図る上ではよかったことと思われま

最近では、2011年1月の中教審答申で示した4つの能力「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」を活用する動きも見られます。しかしながら、知的障害教育の場では、「キャリアプランニング・マトリックス」が多く用いられています。ですから、以下、4領域という場合、「キャリアプランニング・マトリックス」で採用している4領域に即して考察することとします。いずれかの時期に中教審版の領域による教育内容整理がなされるとしても、従来のものを改訂するという作業を経るでしょうし、その意味では「キャリアプランニング・マトリックス」の4領域での教育内容整理も有意義と言えます。

これら4領域の内容は、いずれもキャリア教育の内容を把握する上では重要な指標になりますが、これらはいずれも通常教育の教育課程をベースにそれをキャリア教育の視点から補完するために作られた教育内容群であることに注意が必要です。つまり、通常教育でこれらが利用される場合、まず通常教育課程はきちんと履修し、それに加えて(あるいはそれを見直す視点として)4領域の内容が取り扱われるわけです。

すなわち、ここで掲げられた4領域は、あくまでキャリア教育という観点からの通常教育の教育課程の補完ないし見直しの意義を有しているものであるというこ

とです。つまり、この4領域単体で、完結した教育課程を編成することを想定されていないということです。

通常教育の現場では、このことは当然の前提とされるでしょう。なぜなら、4領域で教育課程を編成し、授業を行えば事たれり、とは誰も思わないからです。言うまでもなく、学習指導要領で体系的に示された教育内容群をもって構成してこそ、本来の授業は可能となります。それが大前提で、そうしてつくられた授業ないし学校生活を、キャリア教育の4領域の観点から検証し、補充あるいは改善していくことが求められます。

しかし、知的障害教育現場で「キャリアプランニング・マトリックス」を活用した教育課程や授業実践記録を見ると、あたかも「キャリアプランニング・マトリックス」を中心に(場合によってはそれだけで)、教育課程が編成され、授業が展開されていることが少なくありません。本来メインの教育課程の補完的・見直しの意味を有するものを中心にしたら、やはりバランスを欠く教育課程、授業となってしまふでしょう。

補完的機能のある教育内容群だけでカリキュラムを組織することが健全なカリキュラムではないことは自明です。4領域の内容がなまじ知的障害教育のカリキュラムに重なる部分が多いことからそのような、学習指導要領に基づく本来のカリキュラムとの置き換え(補充や見直しはあり得ても、置き換えは法令上もあり得ません)が起こっている現実があるように思われます。

どうして、このような誤解が生まれるかと言えば、知的障害教育課程自体がそもそも生活の自立を目指した教育内容群で教科等を構成していることがあげられます。すなわち本来の教育課程自体が、多分にキャリア教育的なのです。ですから、つい学習指導要領の内容と「キャリアプランニング・マトリックス」に互換性があるかのような錯覚をもってしまいます。しかしこれはやはり間違いであり、「キャリアプランニング・マトリックス」中心にあるいはそれだけで教育課程を編成するのは、「キャリアプランニング・マトリックス」本来の機能として荷が重すぎます。

知的障害教育においても、まず学習指導要領に準拠した教育課程をしっかりと編成し、それを「キャリアプランニング・マトリックス」の観点から検証するなり、改善するなりするという通常教育と同じ手順をとることを忘れてはいけません。

その点への注意が必要です。私たち知的障害教育は、学習指導要領で生活に生きる特別な各教科等の内容を有しています。職業教育・キャリア教育の観点からも優れたこれらの教育内容をおさなりにして、キャリアの4領域にばかり目を奪われることは適切な教育を阻害するおそれがあります。前述のワークキャリアに傾斜してしまった実践もそのような誤ったカリキュラム観の具体化なのかもしれません。

(3) 「観点位置付けシート」の理解と活用

「キャリアプランニング・マトリックス」と相まって、現場で活用されるのが、「観点位置付けシート」です。このシートは、構造上優れているものと考えています。

最大の魅力は、キャリア教育を実際の授業でどのように位置付けるべきかを、このシートの構造が教えてくれていることです。「観点位置付けシート」では、題材・単元の「主なねらい」がまず示され、それに関する「観点」が4領域ごとにいくつかあげられています。「主なねらい」に関連する観点に◎や○をつけていき、キャリア教育の観点から、授業の目標を見直すことができます。

キャリア教育は、本来の授業の目標を達成する過程で、その目標達成が「キャリアの観点から見てもこのようによい成果がある」というように評価することが本来的であると考えます。授業の目標とは別に、キャリア教育の目標があるのではなく、良い授業であれば自ずとキャリア教育の目標も含意しているというのが正しいと思うのです。授業にいくつもの異なる目標が存在しているのは、授業としてまとまりがありませんし、授業本来の目標を脇に置いて、授業をキャリア教育の手段・受け皿にされてはたまったものではないからです。

その点で、「主なねらい」をまずあげ、そのねらいが、キャリア教育の観点から見てもこんなに優れた成果をあげられるという、いわば授業の目標本位の姿勢が、「観点位置付けシート」には見事に表されています。4領域の内容は授業の目標と別立て・対等ではなく、授業の目標が健全でさえあれば、その中に含意されているものだと考えるのです。現場では、ともすれば、前述のように授業の目標を置き去りに、キャリア教育の4領域依存が目立つという誤りが見られます。その誤りを是正するためにも、「観点位置付けシート」の観点は授業

本来の目標に含意されるものとして理解することがますます重要になってきます。

一方で、「観点位置付けシート」にも課題があるように思います。もっとも気になるのは、「生きがい・やりがい」が「観点位置付けシート」の下位の1観点として他の観点と並列にあげられている点です。「生きがい・やりがい」はまさにキャリア教育の心臓とも言える主要な教育目標論です。知的障害教育の伝統の中でも、自立的・主体的生活を実現する中核にある意識だといっても言いすぎではないでしょう。そのような本質的な概念が、観点レベルの下位項目に入っているのは、この教育の本質を歪めることにつながる心配です。

実際、キャリア教育を大切にすれば、「生きがい・やりがい」は最優先項目です。もし現行の「観点位置付けシート」を生かすとすれば、どんな授業でもここには◎が入らなければいけないと思います。しかし、実際にはそういう付け方がされていないことがほとんどです。そもそも「生きがい・やりがい」を観点の下位項目にしていることが本質的な判断ミスにつながっているのではないのでしょうか。

4 子ども主体の実践でキャリア形成を

我が国の知的障害教育には、子ども主体の学校生活を実現し、その過程で子どもたちが自立的な生活力を高め、豊かに育っていくという、実践の良き伝統があります。

このことは、ライフキャリアの観点からきちんと見直しをすれば、優れたキャリア教育として評価することが可能でしょう。この観点からキャリア教育を規定すれば以下のようにいうことができます。

「人が、それぞれのライフステージでやりがいや手応えを享受していくことを支援する教育」

キャリア教育への関心の高まりを好機ととらえ、子ども主体の教育実践のさらなる深化・発展を期待したいものです。

Ⅱ 「キャリアプランニング・マトリックス」 をどう活かすか

1 これまでの授業づくりをきちんと行う

はじめから、「キャリアプランニング・マトリックス」に引かずられないことが重要です。これまで学校で実践し、成果をあげてきた授業づくりの方針やノウハウが各校にはあります。その基盤は決して簡単に批判されたり、覆されたりするものではない、実践の厚みを有しています。ですから、まずはこれら実績のある授業づくりをきちんと行いたいものです。従来の授業づくりの精度を上げていくことが重要です。

日々の授業づくりをこれまで通り、きちんと行っていくことで、これまでの授業の成果と課題が明らかになってきます。

2 授業計画や個別の指導計画を見直す

各校の方針によって方向付けられ、具体化された授業計画や個別の指導計画を、4領域の観点から見直します。そのためには、授業計画や個別の指導計画で、子どもを見取る観点、目標設定の観点、手立ての観点などが明記されていることが必要となります。その点でも精度の高い計画づくりが求められます。

これらの観点を、キャリア教育の4領域と照合してみても、該当するものには、そのことを記しておいてもよいでしょう。たとえば、目標で「見通しをもって作業に取り組んでほしい。」という目標があれば、「見通しをもって作業に取り組んでほしい。(将来設計能力)」というように。

こうしていくと、従来の計画の中で、すでにキャリア教育の観点がどの程度反映されているかが見えてきます。この作業を経ることで、すでに行ってきた授業が決してキャリア教育と無関係ではなかった、知的障害教育ではむしろかなりの部分がそういう観点で行われてきたということを確認できるはずで

そのようにしてみると、4領域の特定の領域の記載が薄いことがわかったり、あるいは、授業計画や個別の指導計画の記載に4領域のどれにも対応していないものがあつたりということがあつてはなりません。その場合、次のように考えることが必要です。

4領域の特定の領域の記載が薄い場合、そのことを

その授業の特徴として理解したいと思います。慌てて、足りない部分を補うというような計画修正には慎重であるべきです。授業にはそれぞれ本来の目標があり、その目標に即した計画が立案されるのですから、キャリア教育の観点から粗密があつて当然です。その授業の目標に照らして問題がないと判断したら、キャリア教育の観点のある部分が薄いとしてもそれを肯定してよいはずで、不用意に補足をして、授業本来の統一感やまとまりを損なつてはいけません。

一方、授業の目標から照らしても明らかに不足があるということであれば、キャリア教育の観点からの補足を行うことに臆病であつてはいけません。要は本来の授業の目標をベースにキャリア教育の観点も活用されてしかるべきであるということです。

4領域のどれにも対応していないものがあつた場合も同様で、その部分に、その授業固有の観点があると見てよいでしょう。キャリア教育の観点はあくまでも限定的な観点であり、学習指導要領に基づく授業は、それよりも広範な広がりをもっています。4領域に該当しないものがあつて当然です。無理なこじつけは避けたいものです。その中にはキャリア教育の観点であるはずなのに4領域に該当しないものもあり得ます。それは既存の4領域の不備の指摘につながります。そこから新しいキャリア領域をつくり出しても一向にかまわないわけです。教育研究の主役は現場ですので、むしろそのようなことが起こることを大いに期待したいです。

3 授業実施とキャリア教育の観点からの検証

いよいよ授業実施となります。ここでは、授業の成果を、目標に即した手立ての効果という観点から検証します。その結果、願う姿(目標)が実現できていたかを検証することになります。子どもたちに願う姿が実現できていたら、その姿をキャリア教育の4領域の観点から検証してみれば、この授業の成果をキャリア教育の観点からも検証できます。ここでも、キャリア教育の観点からは不足があることがあり得ましょう。その場合、授業の目標に照らして、なおキャリア教育の観点からの成果に不足があるということであれば改善をしていくこととなります。また、キャリア教育の4領域のいずれにも属さない成果も大切にしたいものです。ここには授業

本来の目標に即した成果があるでしょうし、あるいはやはりキャリア教育の4領域に分類されない新たなキャリア教育の内容があるかもしれません。

いずれにしても、授業の成果を、キャリア教育の観点からもきちんと検証し、必要で妥当な改善は大いにしていくことが望まれます。しかし、あくまで授業本来の目標を踏まえてです。キャリア教育だけの観点で授業改善をしていけば、教育課程の全般的な機能を捨象してしまうことになりかねないからです。教育は「キャリアプランニング・マトリックス」の内容だけで完結するものではないことは、すでに述べました。

4 障害が重いとされる子どものキャリア

「障害の重い子どもにはキャリア教育は無理」というような声を聞くことがあります。

この声の背景には、「キャリアプランニング・マトリックス」が比較的障害の軽いとされる子どもを想定した内容を多く含んでいることが指摘できるかと思います。しかし、それ以上に、キャリア教育をワークキャリアでのみ捉えているキャリア教育観が我々教師の意識の中にあることが本質的な背景ではないでしょうか。

しかし、キャリア教育をそのように限定して考えるのではなく、ライフキャリアの観点から考えていけば、障害の軽重や種類に限らず、誰にでもキャリア形成はあります。

我が国の子ども主体の知的障害教育では、どの子どもにもその子なりの自立的な生活があることを主張します。そこでは自立は「適切な支援条件下で、力と個性を最大限に発揮してなされる取り組み」と規定されます。支援が行き届けば、だれもがその人なりの力や個性を最大限に発揮し、その人らしく生きていけます。そう考えれば、ライフキャリアの形成(やりがいや手応えのある生活の積み重ね)も誰にでも期待できるものとなります。

これらの知見から、キャリア教育を「人が、それぞれのライフステージでやりがいや手応えを享受していくことを支援する教育」と規定することが可能です。

このように考えれば、寝たきりの子どもであっても、その場でその子らしい力や個性を発揮し、生き生きと生活することができれば、キャリア教育は成立していると

見られます。「働くこと」「役割」というようなキーワードでキャリア教育を狭く捉えず、その子が生き生きと生活する姿の充実・発展の過程をキャリア教育の過程と考え、授業改善をしていく必要があります。その子が自分の力と個性を発揮し、やりがいと手応えのある生活ができているかにこだわりたいものです。

力の発揮がたとえ、教師による99.99%の支えの下であっても、0.01%の力の発揮を価値あるものとして大切にしたいのです。その上で、より支援条件を整え、0.01%を0.011%、0.012%という高まりへと支援していくことが重要です。教師の一方的な尺度であきらめてはいけないと思います。

子どもの主体的活動を支援し、その充実発展を図ることは、障害の軽重や種類を問わず、どの子にもなされるべき、我々教師の使命です。

Ⅲ キャリア教育を子ども主体の実践の好機に

1 知的障害教育の成果から見たキャリア教育

我が国の知的障害教育には、子ども主体の学校生活を実現し、その過程で子どもたちが自立的な生活力を高め、豊かな育ちを実現していく、実践の良き伝統があります。

9年間ないし12年間の学校生活の中で、それぞれのライフステージで、存分に打ち込むに足る生活に出会い、精一杯取り組み、日々を積み重ねていきます。そして、卒業後の社会生活にも、そのような姿勢での生活を接続していきます。

これは知的障害教育が不易の目標としてきた「自立」そして、その具体化である主体的生活を、日々の生活の中で実現していることに他なりません。

このような知的障害教育分野における学校教育の営みは、まさにキャリア教育というライフキャリアの蓄積に符合します。この観点からキャリア教育を規定するとすれば以下のようにいうことができるでしょう。

「人が、それぞれのライフステージでやりがいや手応えを享受し、主体的に取り組む生活を支援する教育」

キャリア教育への関心の高まりを好機ととらえ、子ども主体の知的障害教育実践のさらなる深化・発展を期待したいものです。

2 ライフキャリアから学ぶ学校教育

ライフキャリアという視点で学校教育を見直すことには、以下のような二つの意義があると考えます。

一つには、9年間ないし12年間の学校生活はキャリアの形成と蓄積という点でシームレスな連続体をなしているということを再検討できることです。我が国の学校教育は小学校、中学校、高等学校と年齢が上がるにつれ、教育の場を変えて発展していきます。これは成長期の人生によい節目を与えているという点で、すぐれた教育システムです。しかし、子どもの成長は、切れ目なく連続体をなして続いていくこともまた事実で、この教育システムがそれを阻害する可能性はあります。現に、中1ギャップというような現象も起きています。高等学校になると急に勉強が難しくなるという声も聞かれます。

ライフキャリアで教育を見直すことは、教育上の節目を超えて連続する教育があることを私たちに教えてくれます。

知的障害教育で問題にされる小中高の連続ということも、ライフキャリアのなだらかな連続体を描きながら考えると思考が進めやすくなります。

二つには、ライフキャリアで教育を考えた場合になだらかな連続体をイメージすることができる一方で、折々にその内容の節目はあることも確認できます。これもまた「キャリアの虹」が視覚的に適確に表現しているところで、それぞれのライフステージにおいて人がキャリアを発揮する内容には変化があります。それぞれのライフステージでその人が主役として立つメインの舞台は変わっていきます。

学校教育の内容を考える上で、この観点は非常に重要と思われます。特に知的障害教育においては、知的発達段階に目が奪われるあまりに、知的発達段階初期の教育内容を高等部卒業まで繰り返してしまうことも懸念されます。知的発達段階が初期であるがゆえに、高等部卒業まで幼児の如き扱いをうけていくこともあります。

ライフキャリアの構造から、ライフステージで立つべき舞台が変わることを意識することが重要でしょう。

この点、我が国の知的障害教育は、長い教育実践の蓄積から、小学段階では遊びの指導と生活単元学習、中学段階では生活単元学習と作業学習、高等部

段階では作業学習といった主軸を設けて教育課程を編成するという伝統を有しています。これはライフステージごとの活躍の場を明確に意識した実践姿勢です。また、学習指導要領においても教科を6段階に分け、単に発達段階だけでなく生活年齢を踏まえた教科の目標及び内容を示していることも、ライフステージを意識した教育課程観と見ることができます。

3 教育の連続性・一貫性の要は教育目標

知的障害教育でも、小学部から高等部までの連続性や一貫性が重視されます。連続性や一貫性がきちんとしていないと子どもの指導が迷走し、時には後退してしまうこともあります。このことは学校内での学部間の教師の信頼関係を損なうという事態にも発展しかねません。

この点で、キャリア教育の有するライフステージにおける連続した教育観が参考になることは既に述べました。以下では、そのような観点を踏まえつつ、キャリア教育に限らず、そもそも教育の場での連続や一貫性をどのようにとらえるべきかを考えます。

連続性・一貫性を考える上で一番重視すべきは、教育目標の連続性・一貫性です。知的障害教育はすべての学部を通して、自立を目指していることにおいてその連続性・一貫性を確保してきました。このことをまず再確認すべきです。

ただし、ここでいう自立とは、いわゆる学校卒業後の将来における自立のみをさすものではありません。もしそうなった場合、学校教育は訓練の場と化し、それぞれのライフステージに固有の価値ある学校生活が阻害されることとなります。知的障害教育は主に1960年代から1970年代にかけて、そのような過ちを犯してきました。学校で卒業後の訓練が横行し、子どもが受け身的・使役的な訓練にさらされることになったのです。今日「訓練から支援へ」といわれて久しい知的障害教育において、このような動向に逆行するわけにはいきません。キャリア教育を実践する学校でしばしばその逆行が認められますが、それは、ライフキャリアではなくワークキャリアに目を奪われすぎているためと考えられます。

では、学校教育全体を通じての教育目標自立はどのように考えるべきでしょうか。それは、次のように考え

られます。

すなわち、自立は、子どもの意思的側面である主体性と、その主体性を支える周囲の支援を明確にし、「適切な支援条件下で、自分の力や個性を最大限に発揮してなされる取り組み」と規定して考えます。この意味の自立であれば、どの子にも必ず存在し得ます。

また、この自立観に基づく自立であれば、本人にかつてのような受け身的・使役的な努力を求めなくても、周囲の状況を整え、支援を充実させれば、すぐに実現できます。

「自立を目指す」ということで、学校生活を、学校外の生活や将来の社会生活での自立のための受け身的・使役的な訓練・指導の場として理解することには、次のような矛盾があります。

子どもに生活の自立を願いながらも、学校という「今の生活」で、訓練・指導を優先し、その結果、その場での自立的な姿が保留されているのですから、これは教育目標から見た大きな論理矛盾です。そのような矛盾を解消し、学校生活においても自立が実現するように願うことが必要です。学校生活を、まさに「今、その場で自立的・主体的に取り組める生活の場」としてとらえられ、そのような場を実現することが目標とされるのです。

各ライフステージで、生き生きと生活できる状況づくりが、このような自立を将来ではなく、現在のそれぞれの生活で実現することにつながります。まさにライフキャリアの蓄積です。そして毎日の、今の自立した生活は、間違いなく将来の自立につながります。自ずとワークキャリアの保障にもつながるのです。

4 教育の方法内容の連続性・一貫性

さて、教育目標に連続性・一貫性があれば、自ずと教育の方法や内容にも連続性・一貫性が伴います。自立を目指した知的障害教育では、その方法を領域・教科を合わせた指導を軸にした独自の教育方法に、その内容を学習指導要領に各教科として示す生活の内容に求めています。各学部ごとにそのことを丁寧に、かつ現場の実状に即して具体化していくことが求められます。前述のように、伝統的にこの教育では小学段階の遊び中心の生活から青年期に入るに従い働く生活中心へと、緩やかな内容の移行ができるようになって

ています。このことも今日もう一度見直されてよい重要な、知的障害教育の知見です。ライフステージごとに具体的な内容は遊び中心だったり作業中心だったりと異なりますが、実際的な生活を内容とするという点では連続性・一貫性があります。

授業場面での指導方法の連続性・一貫性は、子ども主体を支えるできる状況づくりという点で確保されます。しかし、さらに個別の具体的な支援は、連続性・一貫性に固執せず、多様であってよいと考えます。子どもの様子も変化しますし、生活の中身や周囲の支援条件も変化するからです。「この補助具が有効だからずっと同じようにすること」等と固定的に考えるのは望ましくないわけです。子どもの様子や周囲の状況に即して考えた結果、同じ支援を継続するというのであればもちろんそれでよいのですが、連続性・一貫性の追究が指導方法の固定化・硬直化につながってはいけません。

5 障害の重いと言われる子どもの主体性

子どもの主体性という時に、やはり障害が重いと言われる子どものことが話題になります。体をめいっぱい使って元気に活動する子どもの主体性はわかりやすいが、寝たきりのお子さんの場合はわかりにくいというものです。

これは主体性を、比較的障害が軽いと言われる子どもの姿に限定してイメージしてしまっているために生じる障壁です。ここで「主体性」という言葉にとらわれずに、障害が重いと言われる子どもの様子に素直に接してみるとどうなるでしょう。担任の先生であれば、いや特別支援教育に携わる教員であれば、その子のわずかな思いの表出や感情の動き、あるいは頑張りなどを、実はいつも感じ取っているのではないのでしょうか。

それらこそが、障害の重いと言われる子どもの主体性に他ならないのです。その子なりの主体性を、その子なりに見取り、支援していくことが、地味ではありますが、確かな実践になります。ある子にとっては匂いを感じるのが主体性かもしれません。ある子には光を感じることもかもしれません。ある子には振動を感じることもかもしれません。ある子には言葉は分からないけれども、教師の言葉や動作に込められた優しさを感じることもできません。その子なりの主体性は、まさにその子なりです。

障害が重いと言われる子どもに主体性がないのではなく、私たち教師にそれを感じる感性があるかどうか問われます。そしてその感性は、実は障害の軽重、ひいては障害の有無に関係なく、同じ重み付けで求められるものです。「障害が重いとわかりにくい」というのは、逆に言えば、「障害が軽ければ、あるいはなければわかる」ということにもなりますが、果たしてそうでしょうか。もしそうであれば、私たちは社会の中でこんなに人間関係で悩むことはありません。障害の軽重や有無にとらわれずに、その子の思いにいかにか共感できるかが問われるところです。これはとても難しいことですが、子どもと共に生活している教師であれば、自覚してなくても必ずできていることがあるはずです。

キャリアということも同様でしょう。ワークキャリアは言うに及ばず、ライフキャリアであっても、どうも比較的障害の軽いと言われる子どもの生き生きとした姿が頭に浮かびます。でもたとえ障害が重いと言われても、その子なりに日々を享受する権利はあります。その権利を保障すること、つまりその子なりの主体的な姿、生き生きとした姿、心地よい思いなどを支援していくことが、障害が重いと言われる子どものキャリア支援と見てよいでしょう。

「キャリアプランニング・マトリックス」は比較的障害が軽いと言われる子どもを主な対象として構想されてきましたので、障害が重いと言われる子どものキャリア支援という点では明らかに不備があります。そもそも「キャリアプランニング・マトリックス」は現場の実践を縛るようなものではありませんが、とりわけ障害が重いと言われる子どもの教育実践については、各学校で子どもたちと向き合いながら、自由に発想して実践を深めていってよいものと考えます。

6 キャリア教育実践の授業評価

キャリア教育を実践するとしても、それをどう評価するかがしばしば問題にされます。キャリア教育が啓発の時期から実践の時期へ移行してきたことを示す動向であると考えることができます。教育ですから適確な評価がなされるべきことは言うまでもありません。

しかし、キャリア教育としての評価、となると考えてしまいます。どうしたらよいのか悩んでしまいます。

この悩みや戸惑いには、理由があると考えられま

す。それは一定の評価を指向できる教育実践の型が、まだキャリア教育には確立していないからではないでしょうか。

残念ながら、「キャリア教育と言えばこういう授業」というものはまだ不明確です。ですから、当然評価も曖昧になります。

ただ、現場はキャリア教育の確立を待って実践をするわけにはいきません。日々の授業実践を止めることはできないのです。

ではどうしたらよいでしょうか。

これまで述べてきたように、幸いなことに知的障害教育実践には、子どもの自立を目指した教育実践がこれまで長く積み重ねられてきています。その実践を実直に行い、評価していく、これに尽きるのではないかと思います。

その評価の結果を、キャリアの観点から検証していくことが現実的であるし、むしろこの教育におけるキャリア教育の確立にも資することになると思います。

各地で、各校で積み重ねられてきた知的障害教育実践にはそれだけのクオリティがあります。

7 「できる状況づくり」とは

授業づくり、生活づくりの基本姿勢は「できる状況づくり」です。

「できる状況」とは、「精いっぱい取り組める状況と、首尾よく成し遂げられる状況」と定義されます。このできる状況を一人ひとりに適確に用意していくこと、このことができる状況づくりです。できる状況づくりで一人ひとりへの支援の最適化をめざします。

ここで、「できる状況」を説明する言い方が、二つの部分からなっていることに注目する必要があります。二つの部分の一つめは、「精いっぱい取り組める状況」、二つめは「首尾よく成し遂げられる状況」、この二つが共に満たされて初めて、「できる状況」がつけられたと考えられるのです。

つまり、精いっぱい取り組める活動であっても、結果が首尾よく成し遂げられなければ、満足感・成就感には不足が生じます。逆に首尾よく成し遂げられても、精いっぱい力を発揮できる状況がなければ、やはり満足感・成就感に乏しい、印象の薄い活動になってしまうでしょう。精いっぱい取り組める状況と首尾よく成し遂げ

られる状況があって、初めて主体性を十分に発揮した自立的な生活となるのです。

8 教育が養うべき力を再考する

(1) 「つきたい力」から「発揮してほしい力」へ

「キャリアプランニング・マトリックス」等では、キャリア教育における能力を“competency”(コンピテンシー)と規定しています。

この意味するところは、「授業の累積に伴って育成される能力」と説明されています。

しかし、この説明を最上位の説明とするだけでは、他の後天的に獲得される能力(能力を先天的と後天的に分けるのも今日無理があるとも思います)である“skill”(スキル)等と区別がつきにくいという問題があります。

そこで、このコンピテンシーという考え方をもう少し掘り下げて考えてみたいと思います。

コンピテンシーという言葉は、そもそも企業等によく用いられる言葉で、そこには、「業務を遂行する能力」「業務に役立つ能力」というような語感があります。企業ですから、役に立たない社員は必要ないし、社員であれば役に立つ力を発揮してもらわないと困ると雇い主は思うわけです。まことに寒いことで、およそ教育とは異なる価値観の下での言葉のようにも思えます。

しかし、ここには教育現場でも大切にすべき大事な価値が潜んでいると考えます。つまり、コンピテンシーは、その当事者にとってその属する社会の中で必要感のない力、発揮したいと思えない力は含まれないのです。企業であれば、コンピテンシーは会社のノルマという厳しさの中で意識されるのは事実ですが、同時に仕事にやりがいや手応えを感じている社員であれば、それは自身の本音としても欲しい力、発揮したい力であるとは言えないでしょうか。

このように考えれば、コンピテンシーの本質は、学校教育においても大いに価値あるものと言えます。教師がつけたいと思う力である以上に、子ども自身が自分の生活の中で現実的な必要感をもって発揮したい、生き生きと活用したいと思える力、それがコンピテンシーであると考えられるのです。

ここには、教育において養うべき力の考え方の転換があります。教師が身につけさせたい力ではなく、子ども

も自身が発揮したい力を教育的に価値あり、養うべき力と見ることになります。

身につけたけれども使いようがない力や、使うのはやぶさかではないけれどもそれほど必要感を感じない力の習得ではなく、子どもが本音で発揮したいという力の発揮を、教師も願い、実現すべきと考えます。

このことから、教師目線の「つけたい力」「身につけさせたい力」から、子ども目線の「発揮したい力」への価値観の転換が必要となります。教師目線でこれを語るとしても子どもの思いに寄り添い「発揮してほしい力」と考えることが大事です。

(2) 「生きる力」から「生きた力」へ

知的障害教育においては、「生きる力」(あるいはそれに相当する言葉)が戦後の知的障害教育発足時から言われています。「生きる力」は、通常教育においても1990年以降の新学力観、さらには総合的な学習の時間導入などにより、強調されています。

この「生きる力」は、単なる知識や技能には解消されない広がりを持っていますが、この言葉さえも、「身につけさせたい力」という観点からは、結果的に一般的には必要な力であっても、今子どもが本音で必要とする力でなかったり、将来においても使いようのない力であったりしてしまうことがあります。

「生きる力」を、子どもの今の生活の充実という観点から見直し、子ども自身が生き生きと必要感をもって本音で発揮したいと思える力として把握する必要があります。

今の生活を真に子どもが本気で打ち込める、やりがいと手応えのある生活にすれば、それは必ず将来の生活にもつながっていきます。そこで発揮される力は、その子の将来にも必ず生きる力になっていきます。一般的な将来ではなく、その子の将来につながる力です。

このように考えれば、「生きる力」は子どもの生活の中で、生きて発揮される力、いわば「生きた力」として理解していくことが重要です。

知的障害教育では、自立を目指し、領域・教科を合わせた指導を中心とした、実際的で生き生きとした活動を通じて、確かな「生きた力」を養ってきた実績があります。

今日、その意義を確認し、どの子どもも生き生きとその子にとって「生きた力」を発揮できる授業づくりに努めたいものです。

(平成27年10月9日)