

平成**29**年度

# 教育研究会資料

## ■ 研究主題 ■

子どもの社会的・職業的自立を指向し  
育ちと学びのプロセスを大切にする授業作り  
～ 4年間のキャリア教育研究を総括して ～



## ごあいさつ

本校では、平成 25 年度からキャリア発達支援の視点を取り入れ研究を進めてまいりました。平成 25 年度は「キャリア教育の視点からの教育課程を小中高 3 学部の学習内容の一貫性、系統性、関連性の側面から再考する」というテーマで文部科学省の「特別支援教育に関する実践研究充実事業」の委託を受けました。平成 26 年度から昨年度までの 3 年間は「キャリア発達支援の視点による、小中高 12 年間を見通した学習活動の充実改善」というテーマで、文部科学省のキャリア教育・就労支援等の充実事業の委託を受けて研究を進めてまいりました。

そのなかで児童生徒が学習や体験を確かな「経験」につなげていけるよう、一人一人の内面を丁寧に読み取りながらキャリア発達の視点をもって、授業作りのプロセスや児童生徒の変容のプロセスを捉え直しながら実践研究を行ってきました。

今年度は、前年度までの 4 年間の学校研究で得られた成果をふまえたうえで、あらためて「子どもの社会的・職業的自立を指向し、育ちと学びのプロセスを大切に授業作り」を考えて実践してきました。

この間の研究内容や成果と課題の詳細は、本教育研究会資料や前年度までの研究紀要に記載していますが、どの学部にも共通して言えることは、教師は児童生徒一人一人の内面を見取るために、児童生徒をよく観察したり話しかけたり問いかけたりすることが多くなったことです。それによって児童生徒から教師への働きかけも多くなりました。また、それらをもとにした教師間の対話が増え、学部内で児童生徒の状況を共有し、多面的に推察しながら学習のねらいやそのための支援（教材教具、問いかけなど）を検討し、試行錯誤を重ねて授業作りを行うようになりました。これは成果の一つと言えます。

今年度の研究は終わりましたが、児童生徒一人一人のキャリア発達を支援する教育活動と、教育課程や授業一つ一つのもつ意味や意義を問い直し、見直し、改善・充実を図る私たちの営みは続いていきます。課題も多く残っております。

教育研究会にご参加の皆様ならびに本教育研究会資料をご高覧の皆様には、忌憚のないご意見やご教示をいただきましたら幸いに存じます。

最後になりましたが、本校の研究にご指導・ご助言をいただきました多くの皆様に、心よりお礼申し上げます。

校長 綿引 伴子

# 目 次

## I. 研究の概要

1. はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
2. 本校における「キャリア発達」の捉え・・・・・・・・・・・・・・・・ 1
3. キャリア教育の視点でこれまでの取組を振り返る・・・・・・・・ 2
4. 平成 29 年度の取組・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 7

## II. 各学部の授業実践

### II-1 小学部の実践

1. はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 17
2. 小学部 1 組の実践・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 19
3. まとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 25

### II-2 中学部の実践

1. はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 27
2. 中学部「地域の保育園の子どもたちと交流しよう」・・・・・・・・ 28
3. まとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 38

### II-3 高等部の実践

1. はじめに・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 41
2. 実践 総合的な学習の時間  
「自分らしい“オフ”の過ごし方を考えよう」・・・・・・・・・・・・ 42
3. まとめ・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 51

# I 研究の概要



## I 研究の概要

### 1. はじめに

本校は、文部科学省のキャリア教育・就労支援等の充実事業を受託して研究を行ってきた。平成 25 年度に「キャリア教育の視点からの教育課程を小中高 3 学部の学習内容の一貫性、系統性、関連性の側面から再考する」というテーマで、平成 26 年度から 28 年度までの 3 年間は「キャリア発達支援の視点による、小中高 12 年間を見通した学習活動の充実改善」というテーマで、児童生徒のキャリア発達を促す学校の在り方を探求してきた。なお、「キャリア教育の視点」とは、「(将来の) 社会的・職業的自立を念頭に置きながら、子どもたちの成長や発達を促進しようとする見方を持つこと」<sup>(1)</sup>であるとともに、「キャリア概念に基づき、現在行われている教育活動全体の見直しを図り、改善すること」<sup>(2)</sup>である。

### 2. 本校における「キャリア発達」の捉え

中央教育審議会は、「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」(2011)の答申の中で、キャリア発達の定義を「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」としている。また、文部科学省は、「小学校・中学校・高等学校キャリア教育の手引き」(2011)の中で、キャリア教育を「子ども・若者が、社会の一員としての役割を果たすとともに、それぞれの個性、持ち味を最大限発揮しながら、自立して生きていくために必要な能力や態度を育てる教育」としている。

木村(2013)は、「キャリアは環境との相互作用の結果、個人の内部、内面において生まれて発達し、変化するという特性を持っている」<sup>(3)</sup>と述べている。また、「キャリア教育は、生徒に将来の夢を言わせて、それをかなえるための教育や支援をしようとするのではない。なぜその子がそういう夢を持つようになったのか、これまでの経験や学びがその生徒にとってどういう意味をもたらしたのか、どうしてそういう願いを持つように至ったかということ、まず我々が理解する必要がある」<sup>(3)</sup>「(大人から見て非現実的と思われる生徒の夢を否定せず)生徒のそのような経験や学びの背景に関心を持って、新しい学びを支援しようとしているところが重要だ。我々にとっても生徒のそういう姿にしっかりと向き合える成熟をしていかなければならない。」<sup>(3)</sup>と述べている。ここで述べられている教育観・指導観は、後述する平成 20 年度から平成 24 年度に本校で取り組んだ学校研究での教育観・指導観と基本的に一致していると捉えている。

本校では、児童生徒一人一人のキャリア発達を捉える際に、これらの定義を踏まえつつ、平成 20 年度から平成 24 年度に本校で取り組んだ学校研究で得られた成果をもとに、以下のように捉えた。

#### 【本校における「キャリア発達」の捉え】

子どもたちが経験を通して、自分や自分に関係性があるすべての事象に対する知識や認識を、より現実的に即して新たにしていくこと。そして、その営みを繰り返しながら、自分らしい生き方を実現していくこと。

### 3. キャリア教育の視点で、これまでの取組を振り返る

本校では、キャリア教育の視点①「キャリア発達を促す教育」、②「教育活動を見直し、改善を図る」を踏まえ、児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、現在行われている教育活動全体の見直しを図って改善するというキャリア教育の本質に沿って実践を積み重ねることを心がけてきた。本項では、これまでの取組を短くまとめ、研究の経過を示す。

#### (1) キャリア発達を促す教育の面から

##### ①平成 20 年度から 24 年度までの学校研究

平成 20 年度から 24 年度までの 5 年間、ICF（国際生活機能分類）の理念に学び、教育に活かす実践研究に取り組んだ。保護者や担任の望みや願いだけでなく、児童生徒の願いや思い（ニーズ）を受け止め、教育目標の設定に反映させたり、児童生徒の興味・関心や強みに着目して活動性を向上させたりする学習活動の在り方を探求した。児童生徒一人一人の個別性を大切に、ICF 整理シート（上田、大川 2005）（資料 I - 1、11 ページ参照）を活用し、児童生徒の実態を全体像として把握するとともに、内面の変容を「要求」「既有知識」「自己認識」「自己効力感」（吉川 2011）の観点で推察することで児童生徒の成長を捉えた。（図 I - 1、図 I - 2 参照）

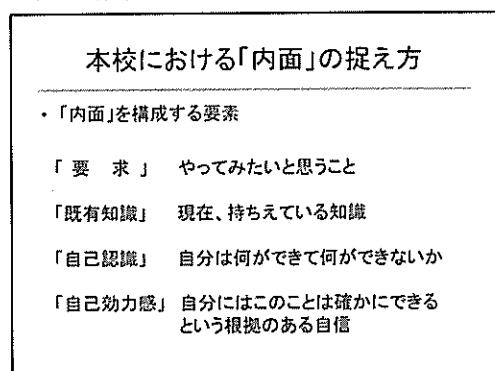


図 I - 1 「内面」を構成する要素

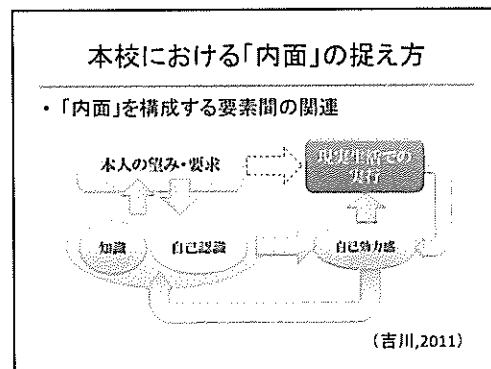


図 I - 2 「内面」を構成する要素間の関連

本校では「我々が世の中を見て、何かを見出す時には、自分たちが既に獲得している知識や概念を通して見ることによって意味を見出している」<sup>(4)</sup>という考えに依って学校研究を進めてきた。そのため「児童生徒の知識の持ち方は、我々大人にとって共通前提となるような知識の持ち方とは違うのではないか」<sup>(4)</sup>という見方をとっている。学習活動にあたっては児童生徒と教師が同じものを見たり体験したりしても、両者の間で違う意味を見出している可能性があることを前提に指導に当たってきた。教師は児童生徒の「行動や言動を含むあらわれ」を丁寧に見とることを通し、「児童生徒の内面」を探るとともに、「児童生徒の内面」がより現実的に即して修正・更新されるように指導・支援してきた。その際、児童生徒が自分自身で体験し自分に即して知識や自己認識を再構成する機会を設定するとともに「何に気づいて再構成したらよいか」<sup>(5)</sup>を児童生徒が気づけるように留意した。（吉川 2011、2014、2017）

この 5 年間の学校研究では、主に個人に焦点を当てて「育ち」を見てきた側面が強く、研究の成果を教育課程に具現化する視点が弱かったことが課題だった。「キャリア教育の視点」（I 章 - 1 参照）を取り入れることで、これまでの研究の成果を活かしつつ、課題を解決することができるのではないかと期待した。そこで、平成 25 年度に文部科学省「特別支援教育に関する実践研究充実事業」を受託し、児童生徒のキャリア発達を促す視点で授業改善や教育課程改善を中心に学校の在り方を見直す実践に取り組み始めた。



## ②平成 26 年度の取組～キャリア発達の視点から教育活動を捉え直す～

平成 26 年度からは 3 年計画で文部科学省「キャリア教育・就労支援等の充実事業」を受託し、実践を進めた。平成 26 年度は、児童生徒のキャリア発達を促す授業実践を行うために、各学部の中核となる学習活動の内容と方法について検討した。各学部において大切にしたいことや目指す児童生徒の姿を確認し、児童生徒のキャリア発達を促す授業実践を行なった。実践を通して過年度の研究から大切にしてきた「内面の変容」への着目と働きかけの重要性を再認識した。また「何に取り組んだのか（アウトプット評価）」だけでなく、「どのような成果が見られたのか（アウトカム評価）」も一緒にまとめることができた。学部間の連携では、中学部・高等部の 6 年間を見通した進路指導計画を検討作成し、実践した。両学部の教師が合同で研究会を実施し、各学部の進路指導の現状を相互に確認しながら改善点や課題を見出すことができた。

しかし、「児童生徒の行動や言動を含むあらわれ」の見取り方を明確に示すことが難しく、内面の変容の捉え方について客観性を欠く印象を与え、教育研究会等で「どのような方法で内面の変容を捉え、評価するのか」と、質問を受けることもあった。

## ③平成 27 年度の取組～キャリア発達支援の視点による学習活動の充実改善の在り方～

平成 27 年度は、各学部での授業実践と並行して、小学部から高等部までの 12 年間を見通して学習活動を充実改善させるための観点についても検討した。各学部での学習内容の関連性や系統性や独自性についてワークショップの手法を取り入れた職員研修を通して検討したり、本校の教育課程上、中核となる指導形態である遊びの指導（小学部低・中学年）、生活単元学習（小学部高学年、中学部）、作業学習（高等部）等の領域・教科を合わせた指導についてキャリア教育研修を実施して理解を深めたりした。

活動中に見られた児童生徒の「行動や言動を含むあらわれ」を見取る方法について検討したり、キャリア教育の定義（※中央教育審議会答申 2011）に沿った評価の在り方から授業実践の評価の方法について再考したりもした。単元の目標と評価について明記し、学部研究会等で授業実践について検討するための様式〈様式 1〉（資料 I-2、12 ページ参照）や本校として児童生徒の「内面」を捉えるための様式〈様式 2〉（資料 I-3、13 ページ参照）を作成し、授業実践で利用した。

### ※「キャリア教育」の定義

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

（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）」平成 23 年 1 月 31 日）

キャリア教育のキャッチフレーズ（※国立教育政策研究所作成パンフレット）の中から、各ライフステージや授業実践で指向するべき社会的・職業的自立の方向をキーワードの形で意識し始めることもできた。議論の中では、教師の推察の客観性や学習の経験が内面の変容にどのように影響したかという具体的な根拠をいかに示すかについて等、課題と難しさも話し合われた。

### ※国立教育政策研究所発行のパンフレットに書かれているキャッチフレーズ

（「小学校・中学校・高等学校におけるキャリア教育推進のために」より）

小学校 「自分に気づき、未来を築くキャリア教育」

中学校 「自分と社会をつなぎ、未来を拓くキャリア教育」

高等学校 「自分を社会に生かし、自立を目指すキャリア教育」

#### ④平成 28 年度の取組～キャリア発達支援における授業づくりの在り方～

##### ア. キャリア発達支援における授業づくりの在り方

平成 28 年度は学習活動や体験を児童生徒自身が確かな経験につなげていけるような「キャリア発達支援における授業づくりの在り方」を探る実践研究を進めた。「キャリア発達を促す授業とはどのようなものか」、「児童生徒自身が学習に主体的に取り組み、自身で活動の意味付けや価値付けをできる授業とはどのようなものか」について各学部の教師が協議・考察しながら授業づくりを進め、その過程をまとめることとした。授業実践の対象となる学習集団は過年度よりも広がり、様々な実態の児童生徒についてのキャリア発達、及びキャリア発達を促す授業を考えることができた。

実践の話し合いの中では、各々の教師が児童生徒の内面の推察や見取りについてそれぞれの意見を出しあった。いろいろな生活場面、これまでの経験等から児童生徒の全体像を捉え直しながら、内面の推察により妥当性をもって明確に表すことができるよう、多面的に児童生徒の姿に迫ろうと努力した。また研究授業を検討、実践し、振り返る過程で、これまで各授業の基本形として考えられてきた授業集団一律の活動や振り返りが適当ではない場合もあると気づくことができた。研究授業の指導案は、学部内の教師が意見を出し合い、授業内容や児童生徒のキャリア発達支援のねらいを共通理解して検討できた。研究授業整理会も感想を述べあうだけではなく、児童生徒の実際の授業への向き合い方や取り組み方、行動や発言がどのような内面からくるものなのかテーマを挙げて協議し、授業づくりについて評価しようとした。

##### イ. 育ちと学びのプロセスについて ～「プロセス」を重要視することの理由～

平成 28 年度からは、教師集団で児童生徒の内面の推察や見取りを共通理解しやすくするため、授業検討の話し合いをより深めるために、学部研究会での授業検討の際に〈様式 1〉・〈様式 2〉（資料 I - 2・3、12～13 ページ）と授業の様子を撮影したビデオを使用した。

各学部の 1 学期の授業実践をまとめようと試行錯誤している中で、キャリア発達支援における授業づくりを評価するためには「ある授業の 1 点における児童生徒の内面を分析するだけではなく、単元を通じた時間的な流れや空間的な広がりの中で内面を捉え、キャリア発達として変わっていくものを追う」<sup>(6)</sup> ことを示す視点が必要だと分かった。そこで「授業づくり」を「単元に入る前の教師の話し合いや授業計画」から、「実施や改善を繰り返していく単元中の各授業（授業後の教師の話し合いを含む）」を経て「単元後の評価・振り返り、次単元の展望」までのひとまとまりと考えることとした。これらの計画や活動と評価を教師が部研究会等で検討しやすくするための様式を作成し、使用した。（授業づくりシート）（資料 I - 4、14 ページ）

実践を進めるにしたがって、キャリア発達を促すための定型の授業はなく、「授業の時間的、空間的流れの中において、児童生徒が物事にどう取り組んでいくかを連続して捉えていくこと」<sup>(6)</sup>（菊地 2016）で、児童生徒の学びの育ちである「キャリア発達」が見えるのではないかと分かってきた。児童生徒の学びのプロセスと教師の授業づくりのプロセスの視点で、「授業で児童生徒がなぜ、何のために、何を、どう学ぶのかを教師がどのように設計し支援するか」や「設計された授業の中で児童生徒がなぜ、何のために、何を、どう学んだのか」を授業や単元ごとのまとまりの中で評価していく必要があるのではないかという考察に至った。

## ⑤まとめ

過年度の実践を振り返ると、キャリア発達を促す視点での授業づくりが徐々に根付き、学校として各ライフステージで育みたい資質や大事にしたい支援の在り方が明確になってきたと感じる。各学部で「なぜ」「何のために」「何を」「どう学ぶ」のかの観点で学習活動を整理できるようになり、授業づくりに生かせるようになってきた成果として捉えたい。本校教師が授業づくりの実践を通して気づいた、授業づくりの土台とすべき心構えや姿勢を以下に整理する。これらに留意しながら授業づくりを続けていくことを今後も引き継いでいきたい。

- ・子どもの願いや希望を受け止める
- ・子どもと共感的・協働的に関わる
- ・子どもの言動の背景を、子どもに「問う」、子どもと「対話する」ことを通じて探る
- ・子どもの強みや経験を学習に生かす
- ・子どもの気づきを大切にする
- ・子どもと学習の目標を共有する
- ・子ども同士の関わりの中で役割を担うようにする
- ・子ども自身や子ども同士、教師と一緒に活動の振り返りをするを大切にする

### (2) 教育課程改善（教育活動を見直し、改善を図る）の面から

教育課程改善については「児童生徒の社会的自立を目指して地域協働学習を取り入れる」ことや「児童生徒が共に学び合う、学部が協働する学習を取り入れる」こと、「とくに高等部において進路指導の充実改善に取り組む」ことが児童生徒の社会的事象への関心や社会参加への意欲、社会の変化に対応する能力につながり、また地域に必要とされる学校に成長していけるのではないかと考え、取組を計画・実施していった。

中学部と高等部では、地域協働型の学習を推進した。また、各学部でゲストティーチャーを招聘して「本物」を学ぶ学習に取り組んだが、本物との出会いは児童生徒の学習意欲や将来の夢を育む上で効果的であった。教育課程委員会を設置し組織的に教育課程の改善を中心とした学校の在り方の検討を行う体制作りを行い、教師の意識も徐々に高まってきていると感じる。学校の教育方針や経営方針とも関連付け、これまでの方向性のもとに着実に改善を進めていく必要がある。

キャリア発達支援の視点による学校研究を行ってきたことで、本校の教員が地域協働学習について意識を向けるようになり、地域や他校等との協働型の学習、ゲストティーチャーを交えた学習等、学校だけで完結しない教育実践の取組の実現につながった。学部として、学校全体として取組を重ね、様々な分野での実践が増えていくことで地域協働学習への意識が深まってきた。「地域に必要とされる学校・必要とされる生徒を目指すこと」<sup>(7)</sup>、「感謝や期待の声をかけられることを通して“必要とされる実感”を感じとる経験ができる」<sup>(7)</sup>、「“支援される・する”という関係とは違う新たな価値を互いに生み出すもの」<sup>(7)</sup>等の地域協働の意義（森脇 2011）という視点から評価するとまだ課題が山積する状態ではあるものの、地域の方々や外部の機関との活動が児童生徒の育ちになぜ必要か、どう関係するかを考えて計画を立てられるようになってきた。児童生徒にとっても外部講師や外部機関の方々の存在が“学校以外の人(他人)”から“一緒に活動をする人(協働の相手)”に変化してきたと感じられるようになってきた。表 I - 1 は平成 26 年度から平成 28 年度の教育課程改善に関する実践の一覧である。

表 I - 1 平成 26 年度～平成 28 年度の教育課程改善に関する実践の一覧

年度	学部等	取組
平成 26 年度	全 体	
	小学部	ダンス活動 (GT)
	中学部	時間割の改変 (職業・家庭等)、動物園飼育員の飼育指導講話 (GT)、ラーメン店店長との調理活動 (GT)、附属中学校との交流
	高等部	医学部図書館 platanus café (プラタナスカフェ) 開店、就労アセスメント実習の取組開始、地域の銀行の作業委託開始 … (すべて平成 29 年度現在まで継続している)
平成 27 年度	全 体	ミュージック・ケア (GT)
	小学部	金沢市立工業高校との交流 (公益財団法人交通エコロジー・モビリティ財団平成 27 年度「モビリティ・マネジメント教育に関わる学校支援」※ 1)、リズム体操活動 (GT)、金沢美術工芸大学学生によるワークショップ (文化庁平成 27 年度「次代の文化を創造する新進芸術家育成事業」) (GT)
	中学部	金沢美術工芸大学学生によるワークショップ (文化庁平成 27 年度「次代の文化を創造する新進芸術家育成事業」) (GT)、体力づくりのダンス創作活動 (GT)、附属中学校との交流
	高等部	附属幼稚園との交流 (文部科学省平成 27 年度「対話・創作・表現活動を取り入れた人間関係形成能力等の育成に資する教育活動に関する実践研究」) (GT)、保健指導講話 (GT)
平成 28 年度	全 体	学校行事・生徒会活動の精選 (防災学習の取組開始、運動会やレクリエーション全校集会等の廃止)、ミュージック・ケア (GT)、発達段階に応じた動作・運動能力の習得を目指し 12 年間を見通した運動プログラムづくり (金沢大学教育学類附属学校園連携 GP※ 2)
	小学部	小学部ミニ運動会の新設、附属幼稚園との交流、金沢市立工業高校との交流 (※ 1)
	中学部	時間割の改変 (総合的な学習の時間等)、地域交流委員会での地域交流、附属中学校との交流、農作業指導 (GT)、身だしなみ指導 (GT)、保健指導講話 (GT)
	高等部	防災学習 (防災合宿を含む)、生徒による学校説明会等での学校説明、主権者教育講話 (GT)、菓子製造・接客指導 (GT)、保健指導講話 (GT)

(GT) : ゲストティーチャーを活用した授業改善

※ 1 : 公益財団法人交通エコロジー・モビリティ財団「モビリティ・マネジメント教育に関わる学校支援」は平成 27 年度から 29 年度までの 3 年計画で実施している。

※ 2 : 金沢大学教育学類附属学校園連携 GP (グッドプラクティス) は平成 30 年度までの 3 年計画で実施している。

#### 4. 平成 29 年度の取組

##### (1) 研究テーマについて

今年度の研究テーマを「子どもの社会的・職業的自立を指向し、育ちと学びのプロセスを大切に  
 する授業づくり」と設定した。過年度に引き続き社会的・職業的自立を指向することができる  
 教育課程の改善を図り、育ちと学びのプロセスを重視した授業改善を行い、各部の目指す児童生  
 徒の姿を引き出していききたい、育成していききたい、そして地域に必要とされる学校を目指したい  
 と願った。

##### 【各学部で目指す児童生徒の姿】

小学部：自分の好きなことに気づき、主体的に楽しく活動する姿

中学部：集団の中で他者を認めつつ、自分らしさや持っている力を発揮する姿

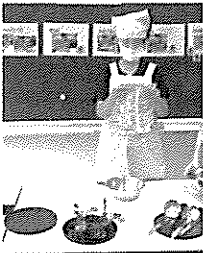
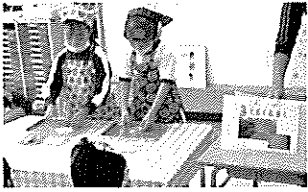
高等部：卒業後に自分が希望する生活の実現を目指して、自分の課題に意欲的に取り組む姿

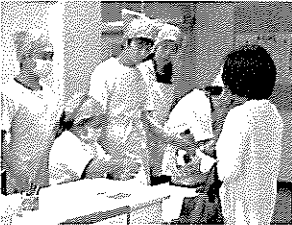

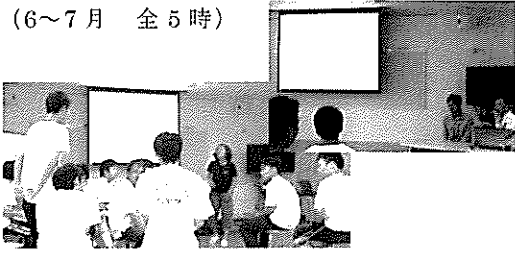

平成 28 年度までの研究実践により教師の、個々の児童生徒のキャリア発達を促すための関わり  
 や支援、評価をする力量の向上、それらを実行するための教師の協働性が高まってきている。  
 その成果を、授業づくりにさらに反映させていくこと、教育課程の改善や個別の指導計画と関連  
 づけて捉えていくこととした。

##### (2) 子どもの社会的・職業的自立を指向し、育ちと学びのプロセスを大切に する授業づくり

実践の詳細はⅡ章－1 小学部の実践、Ⅱ章－2 中学部の実践、Ⅱ章－3 高等部の実践にて述べる。  
 表Ⅰ－2 は平成 29 年度実施した各学部の実践一覧（1・2 学期分）である。授業実践の対象  
 として取り上げた授業は小学部では生活単元学習、中学部・高等部は総合的な学習の時間へと過  
 年度よりもさらに広がり、様々な実態の児童生徒についての授業を考えることができた。

表Ⅰ－2 平成 29 年度実施した各学部の実践一覧（1・2 学期分）

学部・授業名等		内容
小学部	3・4 年生 生活単元学習 みんなでティータイムを しよう！ （5 月～6 月 全 6 時） 	小学部 6 年間を通した生活単元学習で育てたいこと、伝 えたいこと、系統性を整理・確認して 3・4 年生では「自 分で選んだ係を最後まで行うこと」「友だちと活動して楽 しかったという経験」をすることを軸に授業づくりを行 った。アセスメントを毎授業繰り返し、教師の予想と実 際の行動や発言のずれから児童の内面の推察、児童理解 を深めることができた。
	1・2 年生 生活単元学習 みんなで「くるくるぱりぱり（ピザ）」を 作って食べよう！（9～10 月 全 4 時） 	1・2 年生では「みんなで食べる活動への見通しを持つ」 「係の仕事に取り組む」「活動してよかった、楽しかった、 できた経験」をすることを軸に授業づくりを行った。ア セスメントを繰り返し、各児童を想定したより具体的な 目標や支援を実施できるようになり、児童からの主体的 で意欲的な行動を引き出すことができた。

	学部・授業名等	内容
中学部	1～3年生 総合的な学習の時間 ポップコーンを販売しよう！ ～めぐみコーン～ (5月～7月 全14時) 	中学部では「自分や他者に気づく」をテーマに総合的な学習の時間の授業づくりに取り組んだ。1学期は作業等で自分たちが作ったポップコーンを店員として販売する活動を通して、自分たちにとって身近な人たち（お客さん：保護者、学校内の児童生徒教師など）に喜ばれることを考えたり、認められる経験を積んだりすることができた。
	1～3年生 総合的な学習の時間 保育園の子どもたちと交流しよう (9月～12月 全15時) 	2学期は地域の保育園児との交流を通して学校外の自分たちとは異なる年齢の人たちとのやり取りを経験できるよう授業づくりに取り組んだ。「交流で何をするのかわからなくて不安」だった生徒たちが、「自分たちも」、「子どもたちも」楽しめるゲームやダンスを考えて準備し2回の交流ができ、それぞれ「交流ってこういうことか」とか「子どもたちが喜んでくれた、うれしい」等交流に対する認識を新たにすることができた。
高等部	1～3年生Ⅰ類 総合的な学習の時間 自分らしい「オフ」の過ごし方～パートⅠ～ (6～7月 全5時) 	働くことと同様に休日の過ごし方についても生徒自身が考える機会をもち、今や将来の自分のワークライフバランスを充実させてほしいと願い、授業づくりを行った。1学期は高等部で使用しているスケジュール帳の休日欄への記入から自分や友だち、社会人の先輩の休日の過ごし方について気づき、「どう感じたか」や「どうしたいか」を発表しあった。
	1～3年生Ⅰ類 総合的な学習の時間 自分らしい「オフ」の過ごし方～パートⅡ～ (9～12月 全13時) 	2学期は「過ごしてみたい休日」について発表し合ったり、実現させるにはどうしたらよいか考えたり、実際に校外学習で体験したりする活動をした。互いの考え方に違いがあっても良いことや、正解や不正解はなく「自分はどうしたいか」を考えたり、理由を伝えたりすることが大事だと授業で繰り返し伝えた。「自分の休日」について意識し、行動できる生徒が増えてきた。

「児童生徒はこれまでの体験にもとづいて事象を捉えている<sup>(5)</sup>(吉川 2017)」ので、授業を計画し実施するにあたって、これまでの体験にもとづく知識や技能、自己効力感、自己認識の実態を捉えたり、学習が進むことによってその知識などが修正・更新されていく実態を捉えたり、次の学習活動に際して繰り返し児童生徒の実態の見取りも修正・更新していったりできるように(授業づくりシート)の内容を一部改訂した(授業づくりシート 2017)(資料Ⅰ-5、15ページ参照)。2学期の実践で全学部が使用しながら、単元計画から単元実施、単元終了後までの授業づくり一単元分を検討・実施・改善・評価した。学習(単元)を終えて、児童生徒の内面の推察を通した

変容の見取りから学びの意味付け、価値付けを行うとともに単元の評価を行った。各様式（〈様式 1〉、〈様式 2 改〉、〈授業づくりシート 2017〉など）は、授業づくりを有効に実践するための一つのツールであり、記入・作成することが目的ではなく、各様式をもとに授業についてより建設的な話し合いを行うことを目的とした。実施学部・クラスの実情や授業実践の形態によって利用のしやすさやしにくさ、有効性、負担感などが反省で挙がったが、実践を経て「児童生徒の実態の見取り」からの「児童生徒の内面の推察」を繰り返しながら授業づくりを検討・構築・実施していくことの大切さを各学部一人一人の教師が身につけつつあると感じる。

本校では「子どもたち一人一人が諸活動に向かう際の“なぜ”“何のため”を大切にし、“何を”“どう学ぶ”のかを支援することによって、学ぶことの意義につながるようにするために、教師自らが教育課程や授業の一つ一つの持つ意味や意義を問い直し、見直し、改善・充実を図り、組織的につないでいく」<sup>(3)</sup>ことや「自分の願いや夢を持てるようになるプロセスの中に障害受容の問題や自己肯定観が必ず含まれている。“今”の自分を肯定的に受け入れていくことが、夢や願いを育てる環境となる。“生徒自ら作るキャリアプラン”の取組は取りも直さず生徒一人一人の内面を見つめることからしか始まらない」<sup>(3)</sup>ことを銘肝し、児童生徒一人一人のキャリア発達を内面の変容を推察することで捉えようとする姿勢を貫いてきた。この教育観は改訂された学習指導要領の中にも散りばめられていると考えている。今後も定期的に「本校におけるキャリア教育の捉え（1 ページ）」を念頭に置きながら、授業づくりを行っていきたい。

### （3）教育課程改善（教育活動を見直し、改善を図る）の面から

教育課程改善については、引き続き「児童生徒が学習にじっくりと取り組むため」、「地域協働型学習を実施するため」、「時代の変化に合わせた新しい学習に取り組むため」の観点から学校全体や各学部で検討を重ね、具体策として実現させていっている。前述の観点から新たに企画・実施した活動やより児童生徒の実態や時代に合った形に変容させた活動に取り組むとともに、学習活動や学校行事を整理することができるようになってきたことは、教師が“教え込む”役割だけではなく、“人に会う機会”や「児童生徒が自分の体験に気づき、自己の体験の価値を認識できる」<sup>(8)</sup>（菊地 2016）場をつくる”役割を担えるようになってきた成果と捉えたい。表 I - 3 は平成 29 年度の教育課程改善に関する実践の一覧である。

表 I - 3 平成 29 年度の教育課程改善に関する実践の一覧

年度	学部等	取組
平成 29 年度	全体	避難訓練の充実改善
	小学部	富山大学附属特別支援学校との交流（公益財団法人交通エコロジー・モビリティ財団平成 29 年度「モビリティ・マネジメント教育に関わる学校支援」）、砂場づくり（GT）、農作業指導（GT）
	中学部	時間割の改変、地域の保育園・デイサービスセンターとの交流、地域清掃活動で収集した落ち葉を利用した腐葉土作り（平成 29 年度石川県公益財団法人日本教育公務員弘済会石川支部きょうこう奨励費）、保健指導講話（GT）
	高等部	時間割の改変（総合的な学習の時間等）、主権者教育講話（GT）、電子レンジの使い方講習（GT）、保健指導講話（GT）

（GT）：ゲストティーチャーを活用した授業改善

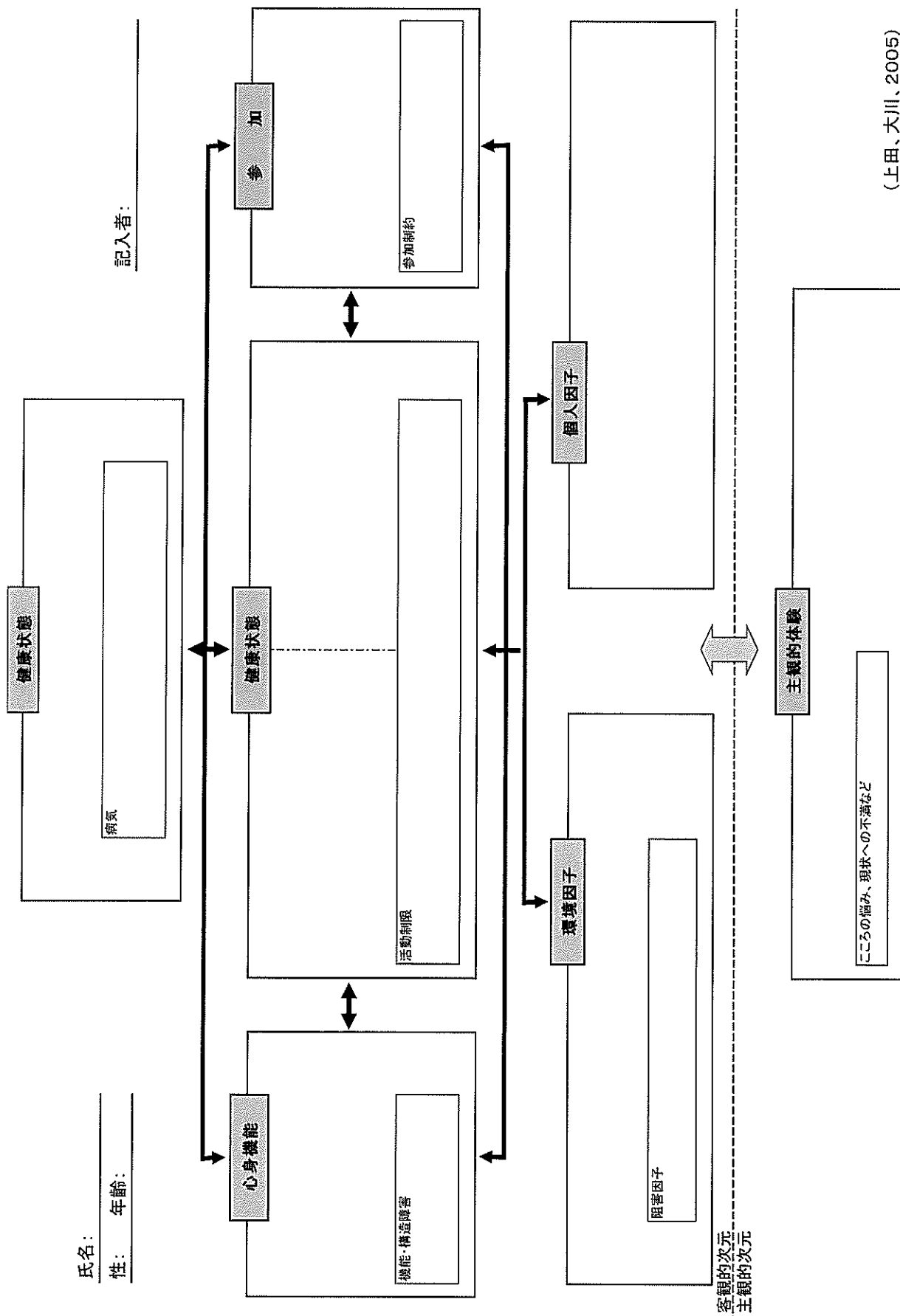
## 引用文献

- (1) 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター (2012)「キャリア教育をデザインする『今ある教育活動を生かしたキャリア教育』」
- (2) 菊地一文 (2013)「特別支援学校におけるキャリア教育の推進状況と課題」「特別支援教育研究 9月号」東洋館出版
- (3) 木村宣孝 (2013)「特別支援学校知的障がい教育校におけるキャリア発達の支援について」第48回全国特別支援学校知的障害教育教頭研究大会北海道大会 特別講演記録
- (4) 吉川一義 (2011) 平成22年度本校教育研究会 シンポジウムにおける発表資料  
平成27年度本校研究フォーラム(2015)での吉川一義氏(金沢大学人間社会研究域教授)の発言より  
吉川一義 (2014) 平成26年度本校研究フォーラム パネルディスカッションにおける発表資料
- (5) 平成29年度本校職員研修(2017)での吉川一義氏(金沢大学人間社会研究域教授)の発言より
- (6) 平成28年度本校研究フォーラム(2016)助言・講演「キャリア教育支援における授業づくり」での菊地一文氏(青森県庁学校教育課特別支援教育推進室指導主事(当時))の発言より
- (7) 森脇 勤 (2011)「学校のカタチ デュアルシステムとキャリア教育」ジアース教育新社
- (8) 菊地一文(2016)「特別支援教育ONEテーマブック⑩気になる子のためのキャリア発達支援」学事出版

## 参考文献

1. 本校研究紀要 平成24年度、平成26年度、平成27年度、平成28年度
2. 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)」
3. 文部科学省 (2011)「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育の手引き」
4. 国立教育政策研究所 (2009)「小学校・中学校・高等学校におけるキャリア教育推進のために」
5. 文部科学省 (2017)「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」
6. キャリア発達支援研究会 (2018)「キャリア発達支援研究4「関係」によって気付くキャリア発達、「対話」によって築くキャリア教育」ジアース教育新社





(上田、大川、2005)

資料 I - 2 (様式 1)

〈様式 1〉

■単元 (題材) について

単元 (題材) 名	
単元 (または題材) の目標 (学習集団全体)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ [ ]</li> <li>・ [ ]</li> <li>・ [ ]</li> <li>・ [ ]</li> </ul>



■対象児童生徒について

対象児童 (または生徒) 名	A男 (またはA子)
児童 (または生徒) の実態	<ul style="list-style-type: none"> <li>・</li> <li>・</li> </ul>
単元 (または題材) の目標	・ [ ]
手だて・支援	<ul style="list-style-type: none"> <li>・</li> <li>・</li> </ul>
評価規準 (どのような様子が見られたら、単元の目標が達成されたと判断するか)	・ [ ]



■評価について

単元の目標が達成されたか	
学習活動を通して、「内面」にどのような変化が見られたか	
目標は適切であったか	
手だてや支援 (単元の目標を達成するための方法) は、妥当であったか	



資料 I - 4 <授業づくりシート>

平成28年 月 日 ( ) ( ) 時間目 ( ) 場所 ( )

授業名

《単元の目標》

- ・ 【関心・意欲・態度】
- ・ 【思考・判断・表現】
- ・ 【技能】
- ・ 【知識・理解】

実 態	めあて・予測	支援	活動の様子、発言	振り返り	今後
<p>[今回の授業]に関係する 児童生徒の経緯・技術・興味 内面の推察(要求、既有知識、 自己理解、自己効力感など) からの見取り</p>	<p>[今回の授業]で育てたいこと [今回の授業]で伝えたいこと 4観点(関心・意欲・態度、 思考・判断・表現、技能、 知識・理解)のこと 予想される姿、発言</p>	<p>授業で取り扱う活動 効果的と考えられる支援 支援の意図 環境設定</p>	<p>内面の推察からの見取り 対話 発言 行動</p>	<p>生徒の自己評価 生徒間の相互評価 教師からの他者評価</p>	<p>[今後の授業]への申し送り 課題 アイデア など</p>
Aさん					
Bさん					
Cさん					

第一次 1時	月 日 ( )
時間目	

単元名
<ul style="list-style-type: none"> <li>・【関心・意欲・態度】</li> <li>・【思考・判断・表現】</li> <li>・【技能】</li> <li>・【知識・理解】</li> </ul>
単元目標

	実践・見取り	めあて・予習	授業で取り扱う活動	活動の様子、発言	振り返り	評価	今後
	【今回の授業】に関係する児童生徒の経験・技術・興味 内面の状態(要求、既得知識、自己認識、自己効力感など)からの見取り	【今回の授業】で育みたいこと 【今回の授業】で伝えたいこと 4観点(関心・意欲・態度、思考・判断・表現、技能、知識・理解)のこと 予想される姿、発言	授業で取り扱う活動 効果的と考えられる支援 支援の意図 環境設定	活動の様子、発言 内面の状態からの見取り 対話 発言 行動	振り返り 生徒の自己評価 生徒間の相互評価 教師からの他者評価	目標に対する評価 支援に対する評価 内面の状態の取組みに対する評価 予習との比較 など	【今後の授業】への申し送り 課題 アイデア など
全体	育みたいこと 伝えたいこと 本時の目標 評価標準 予想される姿 ・発言	育みたいこと 伝えたいこと ・【関心・意欲・態度】 ・【思考・判断・表現】 ・【知識・理解】 ・【技能】				目標について 予習とのずれなど 支援 その他 経験・興味 既得知識・技能 要求 自己認識 自己効力感 その他 経験・興味 既得知識・技能 要求 自己認識 自己効力感 その他	
A (年)	育みたいこと 伝えたいこと 本時の目標 評価標準 予想される姿 ・発言 その他	育みたいこと 伝えたいこと ・【関心・意欲・態度】 ・【思考・判断・表現】 ・【知識・理解】 ・【技能】					
B (年)	育みたいこと 伝えたいこと 本時の目標 評価標準 予想される姿 ・発言 その他	育みたいこと 伝えたいこと ・【関心・意欲・態度】 ・【思考・判断・表現】 ・【知識・理解】 ・【技能】					



## Ⅱ 各学部<sub>の</sub>授業実践





## Ⅱ－１ 小学部の実践



## Ⅱ－１ 小学部の実践

### １. はじめに

#### (１) 小学部で目指す姿

平成 26 年度から平成 28 年度までの 3 年間、「キャリア発達支援の視点による小中高 12 年間を見通した学習活動の充実改善」というテーマのもと学校研究を行った。小学部では、一年次には、児童の目指す姿を低学年では「自分の好きなことや得意なことを見つけ、主体的に楽しく活動する児童」、高学年では「自分の役割を知り、その役割を主体的に果たそうとする児童」としてキャリア発達を促す授業づくりに取り組んだ。また、二年次以降は、低学年および高学年の区別をせずに小学部段階でのキャリア発達支援において大切にしたいこと“自分への気づき”を目指す児童の姿を取り入れ、「自分の好きなことや得意なことに気づき、主体的に楽しく活動する児童」として、小学部段階のキャリア発達を促す授業のあり方（授業づくり）に取り組んだ。

その成果として、次のことが挙げられた。

小学部段階のキャリア発達において大切なことは、物事に取り組む姿勢の土台を築くことであり、この時期に、子どもが自分の好きなことや得意なことに気づき、主体的に楽しく活動する経験をすることで、下記の 3 点のような物事に取り組む姿勢の土台を築くことにつながると考えた。

- ・ 様々な経験をもとに、好きなもの得意なものを模索しようとする姿勢
- ・好きなものや得意なものを手がかりにして活動をひろげようとする姿勢
- ・自らやってみよう、伝えてみようなど何事にも前向きに取り組もうとする姿勢

また、上記の子どものキャリア発達を促すため、教師の子どもへの関わりについて大切なことは、次の 4 点であると考えた。

- ・子どもの思いや希望を受け止める
- ・学習活動に子どもの願いや希望を取り込むとともに、子どもの強みを活動に生かす
- ・学習の目標と、学習することの意味や意義を子どもに伝えていく
- ・子ども自身や子ども同士、教師と一緒に活動の振り返りをする

一方、課題として、子どもの評価や授業評価と子どもの内面の推察などの難しさが挙げられた。

本年度は、児童の目指す姿を昨年度と同様に「自分の好きなことや得意なことに気づき、主体的に楽しく活動する児童」とし、さらに 3 年間の研究で大切にしてきた内面の推察を通して「子どもの学びのプロセス」を丁寧に見取る視点をさらに深め、キャリア発達を促す授業作りに取り組むこととした。

そこで、今年度は、小学部の研究テーマを「子どもの学びのプロセスを充実させる」とし、低学年、中学年、高学年に分けて授業づくりを行うこととした。

具体的には、以下のように行った。

- ・各授業において、授業者が授業作りシートを記入し、この授業づくりシートをもとに小学部教師全員が共通の視点を持って、子どもの実態と内面の推察によるアセスメントを行った。アセスメントにもとづき、今回の授業で伝えたいこと・育てたいこと、予想される姿、教師の支援を考え、授業に反映させた。
- ・各授業をビデオカメラにて撮影し、授業後に子ども一人一人の様子や教師の子どもへの関わり方、子ども同士の関わりなど「子どもの学びのプロセス」を授業づくりシートに記入しな

がら小学部教師全員で丁寧に見取ることで、授業の環境設定、教材の提示の仕方、子どもへの関わり方の改善を繰り返し行った。

1学期は、中学年の生活単元学習「みんなでティータイムをしよう」、2学期は、低学年の「みんなで、くるくるぱりぱりを作って食べよう!」、3学期は、高学年の「自分の好きなパンを買おう!」において授業実践を行った。本教育研究会資料では、低学年の実践を取り上げる。

## (2) 本校小学部のアセスメント

小学部では、授業づくりの上で大切にしてきたことはアセスメントである。小学部のアセスメントのねらいは「自己効力感、自己肯定感、自尊感情」を育てるために、子どもたち一人ひとりに対して伝えたいこと、育てたいことを見つめ、子どもたちに今必要な学びは何かと追求することである。そのために授業づくりシートを活用し、子どもの事実を客観的に捉え、その事実から子どもの内面を読み取ることを行った。アセスメントの方法として、行動観察、ビデオを見ての分析、授業での子どもの様子を授業づくりシートに記入することを行った。また、この授業づくりシートを部内の教員で共有し、多くの教員からの視点を得て、より客観性を高めることとした。そして、子どもの内面を見取ること、目標設定、環境設定、教材の精選、教師の支援のあり方などについて授業改善を行った。

## (3) 1学期の実践を受けて

小学部2組では、職業的・社会的自立を目指して子どもたちに育てたい力として「選択する力」と定めた。そのための目標設定、授業展開、教材の精選、環境設定、支援のあり方などについて学部で検討を行った。子どもの姿を追い続けること、授業での子どもの様子を見取ることから内面の見取りを行った。その際に、授業終了後、指導案に子どもの様子を事実に基づいて書き足していった。そして、次の授業の目標や支援の仕方について話し合いを行った。小学部の目指す子どもの姿と授業での子どもたちの姿を照らし合わせて考えることができた。その中で、次の授業改善のために、授業の目標や支援の仕方について変更したことや教師が子どもをどのように見取ったかの過程を残すことが大切であるという示唆を得た。明らかになった課題は、指導案に書き込むことでは授業改善の過程を残すことができなかったことである。そこで、改善策として、授業の目標や支援の仕方、見取りの過程などを明記した小学部独自のシートを作成し活用した。

## 2. 小学部1組の実践

### (1) 単元設定にあたって

#### ① 児童の学習や人との関わり様子

本学級は1年生3名、2年生3名の複式学級である。進級した2年生の中には、苦手としていた集団活動にも、興味・関心の高い活動から次第に参加できるようになってきている児童がいる。学級での朝の会や終わりの会の活動では、6名が着席して参加している。集団活動の中で、絵本の読み聞かせの楽しさを共有したり、朝の会で仲間を意識したり、遊び等の場面で子ども同士が関わったりする様子が見られる。

#### ② 好きであることが原動力

興味関心の高い“好きな活動”は、子どもたちの主体性を引き出すことができると考える。

1学期には、蒸したジャガイモをステーキナイフで切って、ホットプレートで焼いて食べる調理活動を行った。比較的集中して参加している子どもたちの様子から、調理活動に対する6名全員の興味・関心の高さをうかがい知ることができた。

給食の時間における子どもたちの食事の摂取（偏食）の様子から、パリパリした食感や大好きなソーセージやチーズの味を楽しめるものを、本単元で取り上げる調理活動の題材に選んだ。

<単元名> みんなで「くるくるぱりぱり」を作って食べよう！

\*カットしたウィンナーやチーズを、ワンタンの皮でくるくると巻いて焼いたものを本学級では「くるくるぱりぱり」と称している。

#### ③ 育てたいこと、伝えたいこと

本単元を通して「育てたいこと、伝えたいこと」は以下の3点である。

これらは、小学部低学年段階の子どもにとってのキャリア発達を促すものと重なると考えた。

- ・学級の友だちや教師と一緒に作って食べる楽しさや喜びを感じながら、仲間をより意識できる。
- ・他者（友だちや教師）から「ありがとう」と言われる活動を担う中で、感謝されたり褒められたりする喜びや嬉しさを味わったり、自信を持ったりする。
- ・学校生活での「できた」、「楽しかった」、「活動して良かった」等のプラスの経験を積み重ねることによって、参加する活動の幅を広げていく。

### (2) 指導にあたって

指導にあたっては、子どもたちのキャリア発達を促すために、前述の「育てたいこと、伝えたいこと」を大切にしながら、授業を展開していく。

大好きな調理活動の中で、「食べる準備をする」場面を設定する。子どもたちは、テーブルを拭く、トレイを配る、コップを配る、コップにお茶を注ぐ、調理したものが入ったカップを配ることをそれぞれ担当する。他者から「ありがとう」と言われ、感謝されたり褒められたりする喜びや嬉しさを味わったり、自分に自信を持ったりすることをねらった活動である。

また、子どもたちが見通しを持って安心して活動することができるよう、順序化された活動を繰り返し行う形態で進める。

授業を構築していくサイクルにおいては、授業担当教師や小学部全教員で授業を振り返る共通のスケール（観点や基準）として「授業づくりシート」を活用する。活動における子どもの言動等の事象を記入し、そこから子どもの内面の見取りを行い、支援を検討し次時へつなげていくアセスメントを繰り返し継続していく。

### (3) 実践事例

本単元「みんなで“くるくるぱりぱり”を作って食べよう！」の活動の流れは以下の通りである。

- 1) 調理することを知り、エプロン等の準備をする。
- 2) ウィンナーとチーズをステーキナイフで切る。
- 3) カットしたウィンナーやチーズをワンタンの皮で巻く。
- 4) ホットプレートに載せて、オリーブオイルで焼く。
- 5) 食べる準備をする。(テーブルを拭く、トレイを配る、コップを配る、お茶を注ぐ、調理物が入ったカップを配る)
- 6) 「くるくるぱりぱり」を食べる。
- 7) 道具等を片付ける。

実践の中で見られた子どもの学びや育ちについて、事例対象児の取り組みを紹介する。

#### ① 対象児童 A男(小学部1年)

##### ア. 本児の様子と単元におけるねらい

1年生のA男にとって、小学部に入学して2回目の調理活動となる。「くるくるぱりぱり」を作る活動において、A男は教師(T1)の話や示範に注目し、「ウィンナーきる」「早く作りたいよ」「早くたべたいよ」等と言いながら、調理活動に高い関心を示し意欲的に活動している。

この単元を通して、A男には「5) 食べる準備をする」場面で、サーバーに入ったお茶をみんなのコップに注ぐ活動を設定する。みんなのコップにお茶を注ぐという役割を担う中で、仲間をより意識したり、友だちや教師から「ありがとう」という言葉をかけられる喜びを感じ、自分のすることに自信を持ったり、今後の活動により意欲的に取り組むことができると考えた。

##### イ. 授業作りの経過と内面の推察

単 元 前	<p>【教師の考察】【次時の支援】</p> <p>9月の給食から、A男は牛乳瓶からコップに注いで飲み始め、注ぐ行為には少し慣れてきているようだった。本単元のお茶を注ぐ場面ではサーバーを使用するが、お茶の量を調節しながら注ぐことができるかは不明であった。コップにたくさん注ぎ過ぎてお茶をこぼすことも予想された。声かけをしつつも、A男がお茶をこぼしても、「失敗した!」という意識を強く抱かせないよう、こぼれたお茶をさり気なく拭き取ること、最終的なお茶の量の調節はT2が行うことを教師の支援として事前に確認した。</p>
1  時	<p>【授業の様子】</p> <p>A男は自分がお茶の係であることを教師(T2)と確認し、お茶のサーバーをT2と一緒に取りに行った。テーブル上の10人分のコップに順にお茶を注いでいった。A男はコップいっぱいにお茶を注いだ。A男が注ぐ量を調節できるよう、T2は「ストップ」「上手」と声かけを行った。サーバーのお茶の残量が少なくなり、残り4つのコップには少量のお茶が注がれた。</p> <p>【教師の考察】</p> <p>サーバーのお茶の量が多いと勢いよくお茶が注がれることから、T2の声かけを必要とした。後半は、注ぎやすそうだった。授業後の教師間での打ち合わせにおいて、1年生であるA男にとって、役割意識を持ちなお茶を注ぐことが大きな目標であり、等分に注ぐことを目標にする段階ではないことを確認した。</p> <p>【次時の支援】</p> <p>10人分のコップ全てに注ぐためのお茶の量が足りないのので、次時においては、十分なお茶の量を確保するために、サーバーをもう一つ用意し、環境面を整える。</p>

2 時	<p><b>【授業の様子】</b></p> <p>みんなで食べる準備を始めるタイミングで、「T2 せんせいといっしょ」「たのしみ」と言っていた。T1の「次はA男、お茶の準備してください」の言葉を聞いて、「はあ〜い」とお茶のサーバーを取りに行った。教室に戻ると「T1 せんせい、もってきたよ」と言って、みんなのコップにお茶を注ぎ始めた。T2はA男から離れたところで「ストップ」「OK」と声かけを行った。サーバーのお茶の残量が少なくなり、7つめのコップからは極少量のお茶を注いでいたが、T2が「もう1つあるよ」と、もう一つのサーバーを指し示すと、2つめのサーバーを持ってお茶を注ぎ足していた。T2が「みんなのお茶ある?」「空っぽのない?」と尋ねると、「空っぽないよ〜」と答えたA男であった。T1から「ありがとう」と言われ、自分の席に座った。</p>
	<p><b>【教師の考察】</b></p> <p>A男の発言と様子から、T2とお茶係を担当することを楽しみにし、期待感を持っているようであった。サーバーのお茶の量が少なくなると、最後のコップにもお茶が入るようA男は少量ずつ注いで、10人分のコップ全てにお茶が入るようにしていた。2つめのサーバーに持ち替え、量の少ないコップを見つけてたくさんのお茶を注ぎ足していたことから、A男は、コップには十分な量のお茶を注ぐことを意識しているのではないかと考える。</p> <p><b>【次時の支援】</b></p> <p>お茶をこぼすことも少なくなったので、次時、教師はA男から離れて見守る。</p>

3 時	<p><b>【授業の様子】</b></p> <p>T1が食べる準備の話をしているとき、「A男もT2せんせいと…お茶する」とA男。他の友だちがコップを配り終え、T1が「コップの準備ができましたよ。お茶の準備してくれるかな?」「何せんせいと行く?」と声をかけると、「はい!うん。」「T2せんせい」と言いながら張り切ってお茶のサーバーを取りに行った。「みなさんのコップ…」と言いながら慣れた様子でお茶を注いでいた。1つめのサーバーのお茶が無くなると「空っぽ」と言って、もう1つのサーバーを自分で取りに行った。10人分のお茶を注ぎ終わると、「みなさんお茶いれましたよ〜」と言いながら、軽く飛び跳ねていた。</p>
	<p><b>【教師の考察】</b></p> <p>お茶係は自分の担当とA男は認識しているようだ。T2の「ストップ」の声かけなく、慣れた様子でお茶を注ぐことができた。A男の「みなさんの…」の言葉に、“友だちや先生の(ために)お茶を注いでいる自分”を意識できていると捉えた。また軽く飛び跳ねている様子から、A男は達成感や充実感を得ているのではないかと捉えた。</p> <p><b>【次時の支援】</b></p> <p>次時は、食べる準備をする係はこれまでと異なり、自分の“したい係”を選択できるようにする。お茶を注ぐ際、教師はA男から離れて見守る。</p>

4 時	<p><b>【授業の様子】</b></p> <p>A男は、これまでと同じお茶係を選択した。お茶を入れる自分の番になると、「はい」と元気な返事をしてお茶を注ぎ始めた。サーバーに手を添えるなど注ぎ方も上手になってきている。「C子」「T2せんせい」「T1せんせい」と友だちや教師の名前を言いながら、左手をサーバーに添えて、お茶を注ぐ様子が見られた。</p>
	<p><b>【教師の考察】</b></p> <p>選択できる場面でも、お茶係を選択していることから、自分の担当はお茶係というより強い意識があることがうかがえる。友だちや教師が座る席の近くで名前を言っていることから、“自分が、友だちや教師が飲むお茶を注いでいる”ことを意識できていると捉えた。</p>

## ウ. 評価と考察

大好きな調理活動を通して、みんなのコップにお茶を注ぐという役割を担う中で、仲間をより意識したり、友だちや教師から「ありがとう」という言葉をかけられる喜びを感じ、自分のすることに自信を持ったり、今後の活動により意欲的に取り組むようになることをねらいとした。

教師（T2）と一緒に注ぐ係を担当することに嬉しさを感じているようであった。お茶を注ぐ活動に主体的に取り組むことができた要因の一つと考える。サーバーを使用してお茶を注ぐことについて、学校生活での経験は無かった。勢いよくお茶を注ぐため、後半お茶が足りなくなる状況になった。1時では教師が量の調節を行ったが、2時以降はサーバーを増やし10人分全員のコップに注ぐことができる十分な量を確保した。3時の「みなさんのコップ…」の言葉や、4時の「C子」「T2 せんせい」「T1 せんせい」と友だちや教師の名前を言いながら注ぐ姿から、全員のコップにお茶を入れようとする意識や、友だちや教師に対する親しみ、みんなのお茶を自分が注いでいるA男の自己効力感をうかがうことができた。

お茶係を自分の担当と強く認識し、教師たちから「上手!」「ありがとう」という賞賛や感謝の言葉をかけられる経験を重ね、達成感や充実感を得ることができたのではないかと推察する。また、調理活動の他の場面も含めて、友だちとのやりとりが見られ、一緒に活動する仲間への意識も高まったのではないかと推察する。

## ② 対象児童 B男（小学部2年）

### ア. 本児の様子と単元におけるねらい

2年生のB男は、お気に入りの絵本等を手指で弾いて感触を楽しみながら授業に参加している。1年時に比べ集団活動にも参加できるようになってきている。特に調理活動や図画工作での創作活動が好きで、家庭でもホットケーキを作ることを楽しんでいる。クロスが掛けられたテーブルの上にホットプレートが置かれている状況を見て、調理活動をすることがわかり、期待して授業に参加する様子が見られる。

朝の会の「名前呼び」の場面では、返事や挙手をしている友だちや教師に名前カードを渡すことを当番の役割として経験している。また、朝の会の後、「健康しらべ」のカードを保健室の所定の箱に入れることを係の活動として行っている。

本単元では、「5) 食べる準備をする」場面で、調理物「くるくるぱりぱり」の入ったカップを教師（T2）に手渡すことをB男の役割と設定した。T2は、休み時間にプレイルーム等で遊んで一緒に過ごす大好きな教師である。

授業にあたっては、授業づくりシートの予想される姿を具体的に記入し、B男の行動や反応を見守ることを授業担当の教師間で確認して臨んだ。

### イ. 授業作りの経過と内面の推察

単元前	<b>【教師の考察】</b> 朝の会の当番活動として、それぞれの名前カードを友だちや教師に渡している。クラスの友だちや教師の名前（文字）と顔がまだ一致していないようである。今回、調理物をT2に渡すことを担当するが、いつも遊んでいるT2であれば名前を認識し手渡すことができるのではないかと期待した。
	<b>【次時の支援】</b> 初めて経験する1時においては、受け取った調理物は自分のものと認識するのではと予想されたので、T2に「渡す」ところまでT1が声かけしながら支援することにした。



1 時	<p>【授業の様子】</p> <p>T1 は、T2 に渡す調理物の入ったカップを1つ、B男に手渡した。T1 は「T2 せんせいにどうぞ」と繰り返し言葉をかけながら、B男のすぐ後ろから支援した。B男は手にしたカップの調理物に自分の唇を当てながら自分の席に座ろうとし、T1 に促されて隣の席に座っている T2 の傍にカップを置いた。T2 から「ありがとう」と言われ、その後 T1 から自分のカップを受け取り着席した。</p>
	<p>【教師の考察】</p> <p>B男は調理物の入ったカップを受け取った後、自分の席に座ろうとしていたことから、B男は T1 から求められた「渡す」ということが分からず、T1 から受け取ったカップを自分のものであると認識したのではないかと考える。T1 に促され T2 に渡す結果となったが、次時の活動で B男の認識について探ることとした。</p> <p>【次時の支援】</p> <p>自分のカップと T2 に渡すカップを区別できるよう、また調理物を口に入れないよう、T2 のカップをラップで覆うことにした。</p>
2 時	<p>【授業の様子】</p> <p>T1 は調理物の入ったカップを2つ B男に手渡した。T2 に渡すラップで覆ったカップと、ラップで覆われていない B男のカップである。「T2 せんせいにどうぞしてきて、T2 せんせい」と T1 から声をかけられたが、カップに視線を向けているものの、何をしたらよいのか分からない様子であった。T2 から「B男、ちょうだい」と声をかけられ、にこやかな表情で渡すことができた。残りのカップ1つを持って自分の席に座った。</p>
	<p>【教師の考察】</p> <p>B男は T1 から求められている「渡す」ということが分からなかったようだ。同時に渡された2つのカップの意味も理解できなかったのではないかと考える。また、日頃一緒に遊んでいる T2 について、「T2 せんせい」という名前を認識できているのかも不明である。</p> <p>「B男、ちょうだい」と T2 から直接声をかけられ渡すことができたことから、B男は「ちょうだい」の言葉を理解し、声を発した T2 に渡すことができたのではないかと考えた。ラップで覆った効果としては、「カップを受け取って、すぐに食べられない」という感覚を持ったのかもしれない。</p> <p>【次時の支援】</p> <p>渡す対象が分かるように、T2 の顔写真をカップ側面に貼付する。2時ではカップに口をつけなかったことから、ラップを無くしてみることにした。次時の様子からも B男の認識を探索する。</p>
3 時	<p>【授業の様子】</p> <p>B男は軽やかなステップで T1 の前に出てきた。T1 は「T2 せんせいに渡してきてください」「T2 せいせいどこかな？」と声をかけて、顔写真が添付してある T2 用のカップを1つ渡した。受け取った B男はすぐに自分の席に座り調理物をつまもうとしていた。T3 が「これ B男の」「これ T2 せんせいの」と、顔写真を指さしながら離れている T2 を指さすと、B男は T2 の方を見て手を伸ばした。そして、向かいに座っている A男の前にカップを置いた。T2 に渡すことができなかったため、T3 は B男と一緒にカップを持って、カップの顔写真を指さしながら「T2 せんせい、どうぞ。」と T2 に渡した。カップを渡した後、B男は軽やかなステップで自分の席に戻った。</p>
	<p>【教師の考察】</p> <p>カップ側面に貼付した T2 の顔写真は、B男にとって渡す対象という認識をもたらすものではなく、カップの絵柄という認識に留まったのではないかと推察した。あるいは、カップを1つだけ受け取ったことで、「自分のカップを貰った」という認識を抱いたのかもしれない。また、すぐに自分の席に戻った様子から、ラップで覆われていない調理物を見て「早く食べたい」という気持ちが強かったのではないかと推察した。2時のように調理物をラップで覆うことは、B男の「早く食べたい」という気持ちを抑え、T2 に渡すことに意識を高めるのに有効であると感じた。</p> <p>【次時の支援】</p> <p>B男と T2 の2つのカップを同時に渡す。2つのカップはラップで覆い、B男と T2 それぞれの顔写真を貼付することにした。貼付位置はカップの側面から上部に変更する。</p>

4 時	<p><b>【授業の様子】</b> T1 が B 男の名前を呼ぶと、さっと立ち上がり T1 の元へ移動した。T1 が、B 男用 と T2 用の 2 つのカップを渡す際、「こっちが B 男の」「こっちが T2 せんせいの」とそれぞれ確認し、同時に渡した。その際、T1 は B 男に対し「どうぞしてきて」とゆっくりはっきり伝えた。B 男は、T2 の方へ視線を向けて歩み寄り、「どうぞ」と言いながらカップを渡し、自分のカップを眺めながら席に戻った。</p>
	<p><b>【教師の考察】</b> これまでの様子と異なり、本時では T2 に調理物の入ったカップを上手に渡すことができた。2 つのカップの上部に B 男と T2 それぞれの顔写真を貼付し、渡す対象を確認して渡したことで、B 男はそれぞれの画像を手がかりに渡す対象を明確に認識することができたのではないかと推察した。これらの支援は、B 男自身のカップと、T2 に渡すカップを識別し、T2 に渡す行動を引き出すには有効であったと考えた。</p>

## ウ. 評価と考察

友だちと一緒に大好きな調理活動に取り組みながら、B 男の役割として、調理物を T2 に渡す活動を設定した。朝の会の名前呼びの場面からの教師間での当初の見立てでは、クラスの友だちや教師の名前を理解するには至っていないが、B 男がいつも一緒に遊んでいる教師 (T2) が対象であれば、調理物を「渡す」ことを意識して実行することができるのではないかと考えた。

しかし、全 4 回の単元での様子を俯瞰すると、自分が T1 から求められている「T2 に渡すこと」、「T2 せんせい」という音声言語での伝達方法、調理物の入った 2 つのカップの意味が、B 男にとって分かりにくいものであったと振り返る。

「渡す」活動を 4 回繰り返し行ってきたことは、T2 に渡すことができた要因の一つと考えられる。その中で B 男の 3 時までの行動と、4 時における行動の違いが明らかとなって現れた。ラップで覆った 2 つのカップの上部に B 男と T2 それぞれの顔写真を貼付し、T1 が渡す際、「こっちが B 男の」「こっちが T2 せんせいの」とそれぞれ確認したことは、B 男は自分が T1 から求められていることを明確に理解し、T2 に「どうぞ」と言いながら渡す行動に至った大きな要因であると推察する。また、2 つ同時に渡したことは、自分のカップを受け取った B 男に自分の食べる分を確保したという安心感を与える作用があったのではないかと考える。

本単元における B 男の役割活動の設定について、B 男の実態と教師の見立てのズレに支援の方法を見出してきた。そのズレを埋めていくために B 男の行動する姿からアセスメントを繰り返した。授業づくりシートで、育てたいこと伝えたいことを確認した上で、B 男の行動から内面を見取り、より有効な支援について考えてきた。このように教師が試行錯誤しながら有効な支援を見出したことが、本単元における B 男の認識や行動の変容につながったのではないかと考える。

本単元を通して、B 男は T1 から役割として依頼された「T2 に調理物の入ったカップを渡す」という行為を実行することができた。現時点では、自分の役割を意識して実行する段階には至っていないかもしれないが、役割を任せられ実行し周囲から感謝される経験を積み重ねていくことで、学校や家庭、社会生活での様々な場面で他者の期待に応えて遂行しようとする意識を育てていくことを願っている。

### (4) 単元を終えて

子どもたちのキャリア発達を促すために、前述の「育てたいこと、伝えたいこと」を大切にしながら、授業を展開してきた。大好きな調理活動を楽しみながら学級の友だちや教師をより意識できるような場や、それぞれの児童が「自分の役割」について意識できるような場を設定した。

2名の事例の中で、お茶係のA男は、全員のコップにお茶を入れる役割を遂行しようとする意識を持ち、友だちや教師に対する親しみの感情を抱きながら、教師に賞賛されたり「ありがとう」と感謝の言葉をかけられたりしたことで、みんなのお茶を自分が注いでいる自己効力感を得ることができたのではないかと推察する。また、T2へ調理物の入ったカップを渡す役割を担ったB男は、試行錯誤した教員の支援を受けながら、T2にカップを渡すことができるようになった。

授業を構築していくサイクルにおいて、授業担当教師や小学部全教員で授業を振り返る共通のスケール（観点や基準）として「授業づくりシート」を用い、活動における子どもの言動等の事象から内面を見取ってきた。単元を通して繰り返し行ってきたアセスメントによって、教師は、子どもたちについてより知ることができ、子どもたちの学びや育ちを促す有効な支援を探ることができたと考える。

### 3. まとめ

本年度の研究では、「自分の好きなことや得意なことに気づき、主体的に楽しく活動する児童」を小学部の目指す姿として追い続け、アセスメントを繰り返し、授業づくりに反映させてきた。子どもの学びのプロセス、教師の学びのプロセスとして以下のようにまとめる。

#### (1) 成果と課題

##### ①子どもの学びのプロセスを追って

今回の取り組みでは、子どもたちのやりたいという気持ちに寄り添って活動を展開してきた。その中で、やりたいと発信することができたことで、自分の想いは叶うのだということにつながり、もっとやりたいと子どもたちが発信できるような気持ちを育てることを大切にしてきた。授業の中でできる状況作りを行い、子どもたちからの反応や活動を待つということをした。教師が子どもたちの反応や行動を待つことができたことで、子どもたちが思考し、試行錯誤する時間が増えた。試行錯誤したからこそ、次の授業では、子どもたちが自分で考え行動する姿が見られた。子どもが思考し、その上で自らの想いで行動し、そのことに達成感を感じたことから、自信をつけ、自己効力感を高め、主体的に活動できるようになったと考える。

また、教師と子どもたちという関わり合いから、子どもたち同士の関わりができるような設定を行った。始めは教師がモデルとなった。関わり合いが「嬉しい」「楽しい」につながるよう設定をしたことで、子どもたち同士にも言葉や行動のやり取りをする場面が見られるようになった。そして、友だちの活動を見て、真似る子どもたちが出てきた。子どもたちの「この姿が良い姿である」という価値観が育ち、友だちの姿を肯定できたことで、自分もやりたいという意欲につながったと考える。

##### ②教師の学びのプロセスを追って

これまでの数年間の研究実践の積み重ねで、私たち教師は、子どもたちの試行錯誤する過程に子どもたちの深い学びがあり、子どもたちの想いが凝縮されていると考えた。そして、子どもたちが思考し、自己決定し、自分たちの力で行動していくことに着目し、内面の見取りを行ってきた。

今回の研究では、授業づくりシートを使用して話し合う中で、教師が実態として捉えていた子どもたちの力や、育てたい姿に対する支援などについて、教師が考えていたこととズレがあっ

たということ、また教師間の捉え方にもズレがあったという、教師の気づきにつながった。

授業づくりシートの育てたいこと伝えたいこと、そして予想される姿・発言の部分に着目し、小学部教員全員でビデオ分析をし子どもたちの様子を追っていった。子どもたちの姿と予想される姿が重なったときは、教師が考えていた何が予想される姿につながったのかについて追求し、重ならなかったときは、重ならなかった理由について分析し、もう一度育てたいこと伝えたいことに立ち戻り支援の仕方や学習内容の精選を行った。そして、次の授業に向けて改善する点、効果があったから続けていく点を明らかにした。

このズレは教師の考え方、捉え方の変化につながった。話し合いの中で感じる教師のズレに着目することで、子どもたちの言動から子どもたちがどのように思考したのかを探り、より子どもの考えていることに寄り添うことができたと考えている。教師は、子どもたちができるであろう姿を追い続け、子どもの行動や反応を待つことができるようになった。このズレに着目したことで、子どもが伝えていること、言葉だけではないことも含め見取ることができるようになったと考える。

また授業づくりシートを使ってアセスメントを行ったことで、子どもたちの内面を見取る際に同じスケール（観点や基準）を持って話し合うことができた。授業に対しての一連のこと（目標設定、授業展開、教材の精選、環境設定、支援のあり方など）に対して深く掘り下げて考えることができた。よって、より子どもたちに必要な学びは何かを追求できたと考える。そして、多くの教員の視点を得てアセスメントを行ったことで、次の支援が明確になり、育てたい子どもたちの姿を的確に捉えることができ、授業に期待感をもって取り組めるようになった。

使用した授業づくりシートは、記載する内容や作成時間などにおいてまだ課題はあるが、授業での子どもの姿について話し合うことにはとても有効だった。授業づくりシートを使用することで、子どもたちに伝えたいこと、育てたいことがより具体的になり、子どもたちの今に、小学部の段階で職業的・社会的自立に向けて何が大切かと、教師が確かな視点をもって授業づくりを行うことができた。

## （２）子どもたちの社会的・職業的自立に向けて

子どもたちの発信する言動から丁寧に想いを受け止めることで、次の子どもの姿を期待できるように仮説を立て検証するということを続けてきた。教師は子どもたちの持っている今の力を多面的に見取り、その力を生かして学びに向かうよう支援を行ってきた。小学部では、子どもたちの発信をまず受け止め、子どもたちから行動することを促しながら待つという姿勢を大切にしていた。その中で子どもたちの好きなもの得意なことを自己発信する力、自己選択する力を高めてきた。自らの想いで行動した結果を、教師が子どもたちに分かりやすく言語化したり、示したりすることで体験が意味付けられる。子どもにとって良い結果は成功体験となり、自己効力感を高めることにつながった。このことが小学部における社会的・職業的自立に向けた取り組みであると考える。

## 参考文献

本校研究紀要 平成 26 年度から平成 28 年度

## Ⅱ－２ 中学部の実践



## Ⅱ－２ 中学部の実践

### １. はじめに

#### (1) 中学部で目指す生徒の姿

児童生徒が、その子らしく精一杯生きる力を育てることを目指す本校の教育において、中学部では「集団の中で、他者を認めつつ、自分らしさや持っている力を発揮する」姿を目指して、学校生活全体を通して、人との関わりを大切にしながら学習活動を進めている。

小学部段階では、「自分の好きなことや得意なことに気づく」ことを目指して学習を行ってきた。そこで中学部では、自分だけでなく他者にも目を向け「集団の中で、他者を認める」事を大切にしたいと考えた。具体的には友達よさや得意なことに気づくこと、困っていることに気づき助け合おうとする気持ちになること、また友だちとの考えの相違に気づき、自分の考えを見つめなおそうとすることなどである。これらのことは社会的・職業的自立に向けて人間関係を形成するうえで大切な力につながっていき、「自分らしさや持っている力を発揮する」ことは、人として豊かな生活を送ることにつながっていくことが期待できる。

#### (2) 中学部研究テーマ「自分や他者に気づく」を設定するにいたった経緯

国立教育政策研究所は、中学生段階のキャリア教育のキャッチフレーズとして、「自分と社会をつなぎ、未来を拓くキャリア教育」と示している。そこで中学部では「自分と社会をつなぐ」ために3年間の学びの中で「社会とのつながりを持ちたい」という気持ちを育てることが大切であると考えた。

社会とのつながりを持つためには、まずは自分以外の他者の存在を意識することが大切である。

(1)でも述べたが、他者の存在を意識し他者を認めていくことが、自分と社会をつなぐことに結びつき、そのことが社会的・職業的自立を指向することにつながると考え、中学部研究テーマを「自分や他者に気づく」と設定した。

#### (3) 今年度の取組

1学期には作業製品の販売活動を通して、小学部や保護者、外部の人たちと関わる活動を行い、相手(お客様)を意識した言葉かけや表情を考えて行動し喜ばれる経験を積むことができた。さらに2学期以降は、保育園の園児やデイサービスの高齢者との交流の場を設定することで、相手(園児や高齢者)の気持ちになって考えようしたり、自分がしたことに対して相手が喜ぶことで自己有用感を得たりすることが期待できる。それらの取組が中学部の生徒にとっての社会的・職業的自立を指向し育ちと学びのプロセスを大切に授業づくりにつながると考えた。

その際に、次の3つの力を育てていきたい。

##### 【自分を知る(自己理解)】

- ・自分ができることや苦手なことに気づく

##### 【人の役に立っていると実感する(自己有用感)】

- ・自分がしたことを他に認められ、喜んでもらえる経験をする

##### 【他者を意識する(他者意識)】

- ・今までは視点が「自分」に向いていたが、相手を意識したり相手の視点に立ったりして考える  
上記の3つの力を大切にして授業づくりを行っていく中で、特に振り返りに重点を置き、生徒の真の思いを引き出すための手立てについて検討を重ねた。

## 2. 中学部「地域の保育園の子どもたちと交流しよう」

### (1) 単元を設定するにあたって

#### ①単元前の中学部生徒の実態

本校の中学部は、1年生7人、2年生4人、3年生6人で構成されている。生徒は、男子が14名、女子が3名である。普段から、積極的に友だちや教師とコミュニケーションをとる生徒から、ほとんどとらない生徒まで実態は様々である。多くの生徒は、関わりの経験が少ない他者とのコミュニケーションに不安を感じており、家族や教師など慣れた人とのコミュニケーションを求めていることが多い。また、友だちに用事があるときも、教師を介してコミュニケーションをとろうとする生徒もいる。また、中にはそれぞれに自分の思いや考えがあるが、相手のことを考えずに自分のことだけを主張する生徒もおり、その伝え方に課題がある。

1学期の総合的な学習の時間では、作業学習で製品化しているポップコーンの販売をした。その際、衛生や接客のことに関して、お客さんの気持ちになって考え、お客さんに喜んでもらう経験をした。その際生徒たちは、お客さんに喜んでもらって「嬉しい」という経験をした。1学期の総合的な学習の時間は、校内に来校してくれたお客さんに対しての活動であったが、生徒が学校周辺の地域へ出て活動することはほとんどなかった。特に、自分たちと異なる年代の人と関わる経験は、家族以外では少ない。

また、生徒たちは自分の本当の気持ちや感情を表出することが少ない。その理由として、気持ちを表現する言葉の知識が少なかったり、今までの振り返りの活動が生徒の気持ちを表現する機会として十分ではなかったりしたことが考えられる。そのため、中学部ではさまざまな場面で振り返りをしてきたが、活動を通して「どう思ったか？」や「どう感じたか？」の問いでは、「楽しかった」の決まった答えになってしまうことが多かった。生徒が活動の振り返りを通して、どのように感じたりどのように思ったりしたか気持ちを表現できるようになれば、生徒の生活がより豊かになるのではないかと考え、本単元の中では、振り返りの活動についても重視した。

#### ②単元を通して、生徒に伝えたいことと育てたいこと

- ・地域のいろいろな人と関わる楽しさを感じる
- ・相手のことを考えて、行動したり発言したりすること
- ・自分のできること、得意なこと、苦手なことなどに気づくこと
- ・自分たちのしたことで相手に喜んでもらい、自己有用感を感じる
- ・自分の気持ちを表現できる力を育むこと

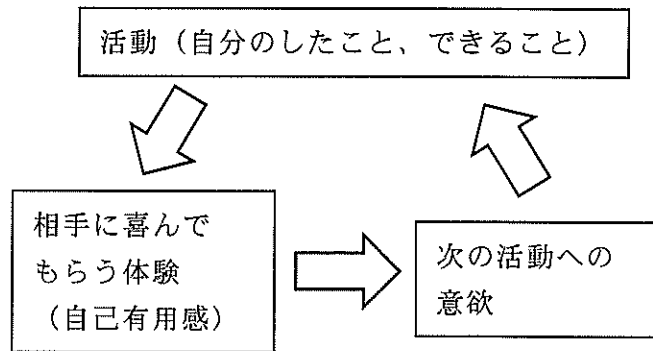
→これらの力を育むために、「地域との交流」を単元として設定した。

※1学期の総合的な学習の時間では、校内での販売活動という設定された場面の中で人と関わってきた。本単元では、生徒たち自身が考えたり行動したりしていく場面を設定することで、自分たちの気持ちを引き出したり、相手のことを考えて発言したり行動したりする力が育まれると考えた。



### ③生徒の社会的・職業的自立を指向するために

生徒が、自分のしたことで人に喜んでもらうという成功体験を通し、自己有用感を得る。その自己有用感が、次の活動への意欲になると考えられる。(図Ⅱ－２－１)このような循環ができるような授業づくりを行った。



(図Ⅱ－２－１)

### (2) 単元中の授業づくりについて

#### ①授業で取り扱う活動と活動設定の理由

- ・生徒たちが、学校周辺の地域や人々に気づくことができるように、地域を散策したり、どんなお店や施設があるか知る学習を行う。
- ・小さい子どもたちは、喜怒哀楽が表情などからわかりやすい（生徒に伝わりやすい）と考えられるので、生徒たちが会ったことがあり、興味を持ちやすい近隣の保育園の園児と交流する。
- ・本校の生徒と一緒に楽しんだり、相手に伝えたりすることができるように、本校の生徒が得意だったり好きだったりするゲームを交流の手段とする。

#### ②単元全体を通しての環境設定

- ・集団を2つのグループに分けることで小さくし、各々の生徒が活動に参加できるようにする。
- ・生徒の実態をもとに、本時の活動とめあてを大きく3つのグループに分けて設定する。

#### ③授業を通して、生徒が自分の活動や気持ちを表現するための振り返りの方法

振り返りの活動は、体験したことの意味や価値を理解し、次の経験につなげるものとして大切であると考えられる。そのため、中学部では生徒にとって意味のある振り返りの活動を大切にしたいと考えた。1学期の総合的な学習の時間では、学校公開でポップコーンを販売した。販売ではそれぞれの役割があり、自分でめあてを設定して活動した。販売活動の翌週にビデオを見ながら、めあてに対して自分たちの活動がどうであったかの振り返りを行った。その際は、ビデオに注目できず眠ってしまう様子や、ビデオでは自分の活動がどうであったかしっかりと振り返ることが難しい様子が見られた。その原因として①ビデオであっても一週間たった活動では、振り返りをするにあたって忘れてしまっていることがあること②ビデオでは、いろいろな刺激があり見るポイントを絞ることができないことが原因であると考えた。そこで、本単元では振り返りの手段として、ビデオを見ることに加えて、ポイントを絞った活動の写真を見ての振り返り、ワークシートの問いに対して選んだり記述したりする振り返り、自由に考えや気持ちを話す振り返りの4つの方法で振り返りを試した。

#### ④交流活動をするにあたって予想した生徒の姿

- ・どのように園児と関わればよいかわからない。
- ・保育園の子どもたちの具体的なイメージがわからず、不安になる。
- ・交流というと抽象的だが、ゲームというツールがあれば、お姉さんやお兄さんの立場で園児に関わることができる生徒もいる。

表Ⅱ-2-1

生徒の実態をもとに分けた3グループのめあて

Aグループ (4人)	Bグループ (9人)	Cグループ (4人)
<ul style="list-style-type: none"> <li>言葉でのコミュニケーションが可能である。</li> <li>普段から、友だちと関わりを持つことができる。</li> <li>自分の気持ちや考えを、自分の言葉で伝えることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>簡単な言葉でのコミュニケーションができる。</li> <li>慣れていない人とのコミュニケーションは、得意ではない。</li> <li>自分の気持ちを十分に伝える経験が少ない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>言葉でのコミュニケーションが難しい生徒が多い。</li> <li>教師と関わりを持つ生徒もいるが、友だちと関わりを持つことは少ない。</li> </ul>

表Ⅱ-2-2

単元の実施記録 (総時数 15 時間)

小題材	実施内容	生徒のめあて		
		Aグループ	Bグループ	Cグループ
第一次 (1時) 学校の周辺を知ろう	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校の周りを探索して、周辺の施設やお店の写真を撮る。</li> <li>施設やお店には、どんな人がいるか考える。</li> </ul>	地域の施設やどんな人がいるかわかる。	地域の施設やどんな人がいるかわかる。	地域の施設やお店を見る。
第二次 (5時) 保育園の子どもたちと交流しよう1	<ul style="list-style-type: none"> <li>交流で遊ぶゲームを考える。</li> <li>ゲームの準備をする。</li> <li>保育園の子どもたちとゲームを通して、交流をする。</li> <li>交流をして自分がどんな気持ちになったか、保育園の子どもたちはどんな様子だったか考える。</li> </ul>	考えたインタビューを保育園の先生に聞くことができる。	保育園の子どもたちが、どんなことをして遊んでいるか知る。	保育園の子どもたちにも気持ちづき、その場で活動する。
第三次 (1時) 1回目の交流を振り返ろう	<ul style="list-style-type: none"> <li>交流を振り返って、自分がどんな活動をしたか振り返る。</li> <li>2回目の交流に向けて、どんな気持ちか考える。</li> </ul>	次回の交流に関して、自分の意見や気持ちを理由を含めて表現する。	次回の交流に関して、自分の意見や気持ちを伝えたり選んだりする。	交流の写真を注目し、交流を振り返る。
第四次 (6時) 保育園の子どもたちと交流しよう2	<ul style="list-style-type: none"> <li>保育園の交流で遊ぶゲームを考える。</li> <li>ゲームの準備をする。</li> <li>保育園の子どもたちとゲームを通して、交流をする。</li> <li>ゲームでの係り(司会、タイマー、かごの集配、スコップの集配、一緒に遊ぶの各係り)の仕事を通して、保育園の子どもたちと関わる。</li> </ul>	周りの状況を見て、行動したり発言したりすることができる。	係りの仕事を通して、相手と関わることをできる。	教師と一緒に、ゲームの係りに取り組むことができる。
第五次 (2時) 保育園の子どもたちとの交流を振り返ろう	<ul style="list-style-type: none"> <li>交流を振り返って、自分がどんな活動をしたか振り返る。</li> <li>交流をしてみて、自分がわかったことや自分の気持ちを考える。</li> <li>交流を通して自分たちがしたこと、保育園の子どもたちがどんな気持ちになったか考える。</li> </ul>	交流での自分の活動や、自分の気持ち、園児の気持ちを振り返ることができる。	交流での自分の活動や、自分の気持ち、園児の気持ちを振り返ることができる。	交流での自分の活動を振り返る。

※生徒のめあては、それぞれのグループのある授業の1時間のめあてであり、それらのめあてをもとに個々の具体的な評価規程を設定して授業に取り組んだ。

⑤生徒の内面の読み取りと推察を通しての授業づくりの過程

本実践では、Aグループ、Bグループ、Cグループの生徒のうち、内面の変容が顕著であるBグループのB男について、内面を推察しながら授業づくりをしていった過程を示した。

【B男の実態】

- ・簡単な言葉でのコミュニケーションができる。
- ・普段から、友だちに優しく接することが多く、コミュニケーションをとることが好きである。
- ・活動に不安があると、消極的になる。
- ・校外に出る交流は初めてである。

表Ⅱ-2-3 内面の推察と授業づくりの過程（抜粋）

活動内容	B男の発言や行動と教師の内面の推察	内面の推察を受けての授業づくり
保育園の見学	<ul style="list-style-type: none"> <li>・園児に近づこうとせず、離れている。</li> <li>・帰校して「(園児たちは)かわかったよ」</li> </ul> <p>⇒初めての子どもは苦手かもしれないが、B男は「かわいい」と言っているので、関わりたい気持ちもあると考えられる。B男は園児との関わり方がわからないと考えられる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・B男も楽しめるゲームで交流をしたら、いっしょに遊んで関わるができるのではないか。</li> <li>・B男が、園児と一緒に遊ぶゲームを考える。</li> </ul>
一回目の交流の遊びを考える	<ul style="list-style-type: none"> <li>・園児が楽しいと思う遊びについて尋ねると曇った表情で「難しい」と答える。</li> <li>・全体的に曇った表情をしていたが、いくつかゲームを提示すると魚釣りゲームを選んだ。</li> </ul> <p>⇒交流活動や園児へのイメージが持てず、不安であると考えられる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・B男自身がゲームのルールを理解し、思いっきり楽しめるように、みんなでゲームの準備をしたり、交流の前にゲームで遊んだりしてみる。</li> <li>・ゲームのルールを通して、交流のイメージが持てたら、一回目の交流は、教師が特に指示をせず、B男の様子を見してみる。自分から園児と遊んだり関わったりするのではないか。</li> </ul>
第一回保育園との交流	<ul style="list-style-type: none"> <li>・最初は魚釣りゲームをしていたが、園児がゲームを始めると、やめて園児の様子を見ており、教師の声かけでゲームの手伝いをする。</li> <li>・園児から「(さおが)絡まったからなおして」と声をかけられると、「からまったんか」と言って直そうとする。</li> <li>・活動中ステージに座り、「交流ってこんなんか」とつぶやく。</li> </ul> <p>⇒B男は、実際に交流をしてみて、自分が思っているより楽しく、難しくないと感じたようである。</p> <p>B男は、自己有用感を感じているので、次の交流に向けてどんな活動がしたいか、考えることができるかもしれない。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2回目の交流に向けて、やりたい遊びを考える。そのときの教師の支援として、自分が楽しいだけでなく、園児も楽しめるものという視点で考えられるような発問をしていく。</li> </ul>

活動内容	B 男の発言や行動と教師の内面の推察	内面の推察を受けての授業づくり
振り返りと二回目の交流に向けて	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教師が、もう一回保育園との交流へ行くと伝えると、笑顔になり友だちと顔を見合わせる。</li> <li>・保育園の園児とやってみたいことや遊びたいことを聞くと「魚釣り」と「ボウリング」と答えた。教師が、「なぜボウリングなの」と聞くと、「楽しいと思います」と答えた。</li> </ul> <p>⇒B 男は、交流に対して最初は不安感を持っていたが、1 回目の交流を経験して不安がなくなっていると考えられる。</p> <p>次の交流も楽しいことをしたいと考えている。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生徒は、次の交流に向けて考えたゲームを、みんなに説明する。また、今回「楽しいと思うから」とゲームを考えたが、誰が楽しいと思うからゲームをしたいのか？教師が発問してみる。</li> </ul>
二回目の交流の遊びを考える	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートに2つ書いた「魚釣り」「ボウリング」の中からしたい方で「魚釣り」を選んだ。</li> <li>・「なんで魚釣りゲームを選んだの？」の問いに「保育園の子が楽しいと思うからです」と答える。</li> </ul> <p>⇒以前は園児の視点で遊びを考えることはできなかったが、今回は「保育園の子が楽しいから」という考えを話したので、B 男が園児を意識し園児の気持ちになって考える様子が見られた。</p> <p>1 回目の交流で、保育園の子どもたちは魚釣りを楽しんでくれたという経験から、今回もさかなつりを提案したと考えられる。</p> <p>あまり自分から園児に関わることができなかったのは、ただゲームがあるだけでは、どうやって関わったらよいかわからなかったと考えられる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・今回の交流では、ゲームの中で係りを設定して、係りの活動を通して、保育園の子どもたちと関わられるようにする</li> </ul>
感想 第二回保育園との交流と	<ul style="list-style-type: none"> <li>・園児に貝探しゲーム用のスコップをどうぞとやさしく渡す。</li> <li>・園児をにこにこ見つめたり、一瞬声を掛けることがあった。</li> </ul> <p>⇒係りの仕事を通して園児と直接関わることができた。「交流は楽しかった。保育園の子どもたちはゲームが楽しそうだった」という感想から自己有用感や達成感を感じていたと考えられる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ワークシートで自分の活動や気持ち、園児の気持ちを振り返ったり考えたりする。</li> </ul>
ワークシートでの振り返り	<ul style="list-style-type: none"> <li>・振り返りシートで、保育園の交流はどうだったかの質問に「うれしかった」を選んだので、何がうれしかったかを尋ねると「保育園の子どもが喜んでいて」と書いた。</li> <li>・保育園の子はどう思っているかの質問に、「よろこんでいた」を選んだので、何をよろこんだのかを尋ねると「貝探しが喜んでくれた。」「子どもたちは楽しんでくれていた。」と答えていた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2 回の交流を通して、交流に対する不安がなくなり、自ら活動することが増えた。3 学期の交流は、今回の経験や知識をもとに、意欲的に交流に参加することができると考えられる。</li> </ul>

B男は、本校に入学してからの芋苗植えや合宿など、初めての体験には参加できなかつたり、何日も前から気分が沈んでしまつたりすることがあつた。今回も、初め保育園の園児と交流すると聞いて、交流や園児へのイメージが持てず不安があつた。しかし、普段から妹や小学部の友だちなどと積極的に関わる様子が見られ、それらの背景から園児をかわいいと思い、関わってみたいという気持ちがあると推察した。B男が、交流の内容にイメージを持てたり、園児と一緒に遊んで関わるができるように、生徒たちでゲームを考えたり準備をしたり、遊んでみたりすることにした。1回目の交流では、自ら園児と関わろうとすることはほとんどなかつたが、園児からのお願いに応えたり、教師の促しを通してゲームの手伝いをする様子が見られた。この1回目の活動が、交流の既有知識となり、自己有用感へと変わっていった。2回目の交流の話を教師から聞くと、不安ではなく「行きたい!」といった期待の様子を見せていた。2回目の交流に向けての準備では、園児が楽しめるという視点でゲームを考える様子も見られた。2回目の交流では、園児とより関わるができるように、園児にゲームで使うスコップを渡したり、記録の枚数を書いた紙を渡したりする係りを担うことにした。交流では、園児に「どうぞ」と物を渡したり、やさしく声を掛けたりする姿が見られた。2回の交流を経て、園児と遊んだり関わったりすることは楽しいということ、自分がしたこと喜んでもらえて嬉しいということを感じたと推察できる。

B男は初め不安に感じながらも、少しずつ活動内容や意味を理解し、自ら取り組むことができた。このように、少しずつでも新しいことに挑戦したり、初めての人にも関わってみようとする力を育むことは、今後彼の経験や知識を広めたり、社会とつながっていくうえで、とても大切であると考えられる。

### (3) 評価と考察

#### ①学習活動や環境の設定、教材について

中学部全体で行った総合的な学習の時間であったが、様々な実態の生徒がいる縦割りのグループは、生徒が互いの活動を知つたり、自己評価が難しい生徒に、他の生徒が、頑張っていたことやよかったところを話すうえで、有効であった。Aグループの生徒が、他の友だちの様子を気遣い、助けたり譲り合つたりする様子も見られた。また、活動に率先して取り組む3年生の姿は、1・2年生の生徒達にとって見本となり、意欲を引き出すうえでも有効であった。

今回の単元では、中学部研究テーマ「自分や他者に気づく」を大切にしながら、実態別に大きく3つの目標を設定した。どの生徒も活動に取り組むことができるように、実態に応じた目標や活動内容を設定することを全ての教師が意識し、活動に主体的に取り組む生徒の姿も多く見られた。しかし、言葉でのコミュニケーションができる生徒に偏つた授業になってしまったこともあり、支援が必要な生徒への活動に対して、わかりやすい授業づくりや支援については不十分であった。

校外の人と交流する活動は、相手のことを考えたり自己有用感を得るための活動として、有効であった。支援が多く必要な生徒にとっての交流のあり方としては、複数回その場所を訪れ、相手と同じ場所で過ごしていく中で、同じ場を共感できるようになってきた。2学期の後半には、総合的な学習の時間以外にも地域へ出て活動する学習を設定したが、生徒たちは不安な様子を見せることなく意欲的に活動に取り組むことができた。

また、交流のツールとして、生徒たち自身も好きであつたり楽しんだりすることができるゲー

ムを用いたのは、生徒が活動への見通しを持って交流に参加するうえで、有効であった。ただ、生徒達の既有知識や経験として、遊びに関する事柄があまり多くなく、生徒たちから交流でどんな遊びをしたいか聞き出すときに、難しさを感じた。学校生活の授業や休み時間など様々な場面で、教師がいろいろな遊びを提供し、生徒たちに遊びの知識や経験を積むことが大切と感じた。

#### ②内面の推察を妥当に行い、授業に反映させることができたか

本単元の授業づくりでは、授業が終了した後に、各教員が担当生徒の授業づくりシートの記入と内面の推察を行った。そして、後日の研究会で、事前に記入しておいた授業づくりシートをもとにビデオを見ながら、全教員で内面の推察の確認を行った。

授業づくりシートを使うことで、今まで以上に、教師が生徒の言動や行動に注目するようになった。また、教師の色々な意見をもとに、多面的に生徒の内面の推察を行ったり、推察内容を教師間で共通理解することができた。

このようにして授業を作ってきたが、授業の生徒数が多いこともあり、全員分を時間内に推察するのは難しかった。また、繰り返しの授業ではなく、授業が次々と展開していくので、シートで推察した内面を実際に確認することが難しかった。生徒達自身が活動を振り返って評価し、改善案を考えて次の授業に活かすなど、繰り返しできる授業を展開できることが望ましい。

#### ③学習活動を通して、生徒の内面にどのような変化がみられたか

交流の単元に取り組む前は、交流に対して「楽しみ」「不安」など、生徒によって様々な気持ちがあった。また、初めは保育園の園児たちがどんな子どもたちか、どんなことが好きか考えることが難しかった。しかし、園児の様子を見学したり、一緒に交流したりする中で、園児がよく遊ぶことや好きなものを知ることができた。自分が見たり経験したりして得た知識で、園児の立場で遊びを考えたり、園児の気持ちを考えたりすることが増えてきた。1回目の交流では不安な様子を見せていた生徒も、交流での体験をもとに、2回目の交流に向けて自分で意見を考えたり、自ら主体的に活動に参加したりする様子が見られるようになった。また、2回の交流を通して、自分たちがしたことによって園児が喜んでくれて嬉しいという有用感を感じ、自分がどう考えるかだけでなく相手がどう考えているかという視点が、生徒の中に育まれてきた。

当初は、園児と同じ場にいることが難しかったCグループの生徒も、交流を複数回重ねるにつれ、保育園という場所や園児のことを少しずつ認識し、同じ場で同じ活動を共有することができるようになった。

#### ④振り返りの活動について

##### ア. 自分たちが活動したビデオを見て

1学期の総合的な学習の時間では、学校公開週間の期間中にポップコーンを販売した。販売では、自分でめあてを設定して活動し、その翌週にビデオを見ながら、めあてに対して自分たちの活動がどうであったかの振り返りを行った。その際は、ビデオに注目できず眠ってしまう生徒やビデオでは自分の活動がどうであったかしっかりと振り返ることが難しい様子が見られた。その原因の一つとして、ビデオではいろいろな刺激があり見るポイントを絞ることができないのではないかと考えた。そこで2学期は、振り返りで動画を使う際に、教師が動画の中でも見せたい部分を絞って提示することにした。そして、必要に応じて動画を止めて静止画にし、教師が見せた

い場面とその前後の場面がつながるようにした。この方法は、生徒が活動全体を捉え、その中でも注目して考えるべき場面がわかりやすかった。

また、1学期と同じように動画のポイントを絞らずに提示しても、1学期の販売の動画より、本単元の交流の動画は、しっかりと見るが多かった。その理由として、遊んでいる時の園児はどんな気持ちだったのかという興味が生徒の中であったことや、振り返りという言葉が教師が使わなかったことで、生徒がリラックスして画面に注目できたことが考えられる。

#### イ. 写真を用いて、そのときの自分の気持ちや相手（保育園児）の気持ちを考える活動

活動の写真を切り貼りして、掲示物や自分の振り返りシートを作成した。写真をみながら、①自分はどんな活動をしていたか②自分はどんな気持ちであったか③相手は、どんな気持ちかをワークシートや吹き出しに書いて考える活動を行った。この方法では、自分はどんな活動をしていたか振り返ることができた。また、その活動をしているときに、自分の気持ちはどうであったか（やったー！できた！など）を言葉に書いて表現する生徒もいた。一部の生徒については、園児が笑顔で喜んでいるのがわかったり、園児はこんなことを思っているのではないかと考えて吹き出しに書く生徒もいた。

#### ウ. ワークシートを使って、自分の気持ちを表現する活動

保育園との交流を終えた当日に、生徒たちに自分の気持ちと相手の様子や気持ちを振り返る活動を行った。振り返りのワークシートは、自由に記述できるものと気持ちを選ぶものの2種類を用意した。

生徒は自分の気持ちを表出するときに、普段から「たのしかった」や「うれしかった」「よかった」などの肯定的な意見を選ぶことが多かった。しかし、このワークシートを書くにあたって、教師は「うれしかった」や「たのしかった」でなくても、どんな気持ちを選んでもいいと事前に伝えた。教師は、肯定的な気持ちを生徒に誘導するのではなく、「このときどう思った？」など生徒の本当の気持ちを引き出すような支援を大事にした。

ワークシートを使ってみて、生徒は、じっくり選択肢の中から自分の気持ちを選んでいった。また、自由記述でも、保育園の友達が喜んでいたり自分が嬉しい気持ちになったことを自由に記述していた。

B 男の振り返りシートより

1 回目の交流を終えて

2 回目の交流を終えて

## エ. 自由に話しながらの振り返り

活動の後に着席し、かしくまった状態で振り返りをすると、自分の気持ちを表出できない生徒もいた。そのため、活動の後の休憩時間などで、気軽に教師や生徒が入り混じってフリートークという形式で生徒の本当の気持ちを聞きだすための振り返りを行った。友達同士で互いに質問しあったり、意見を話し合う振り返りでは、生徒がリラックスした様子で話したり、自分の本当の気持ちを話したりする様子が見られた。また、友達同士で話すことで、意見に共感したり、新たな意見を知ったりする様子が見られた。

AグループのA男は、ワークシートやかしくまった場面だと、自分の意見を話したがらないが、自由に話しながらの振り返りでは、自分の素直な気持ちを次々と表出することができた。

また、自分の気持ちを言葉で表現することが難しい生徒もおり、それらの生徒には言葉だけに頼らない振り返りの方法を考える必要がある。このように、有効な方法は生徒によって違うということから、様々な方法で振り返りを行い、生徒にとって一番有効な方法を選ぶということが大切である。

また、今後の課題として適切な振り返りをするためには、振り返りをするにあたっての生徒の言語理解や言語表現の力、自分の活動を振り返ることができる記憶や評価する基準を持っているかなど、振り返りをするためのアセスメントが必要であったと考える。

### (4) 中学部研究テーマ「自分や他者に気づく」に迫ることができたか

#### ①自分の得意なことや苦手なことに気づけたか

自分はこんなことができると気づいたと断定することはできないが、活動の中では、自分が自信をもってできる遊びや係りを選ぶことができた。また、交流では、自分たちが準備したゲームに自信を持っているようであった。

AグループのA男は、2回目の交流のあとに「子どもは苦手」と発言していた。A男は1回目の交流を成功体験として、2回目の交流を失敗体験として捉えていると考えられる。なぜ子どもが苦手かは聞き取ることはできなかったが、本人なりに失敗したくないという思いがあったのではないかと推察できる。このように、生徒が「苦手」と発言する中にも、その理由や背景があると考えられる。

#### ②人の役に立っていると実感する（自己有用感）

交流活動では、多くの生徒が、自分たちが考え準備したゲームで保育園の子どもたちが楽しむ姿を見て、自分も嬉しくなったと感ずることができた。そう感じた理由は、保育園の子どもたちが笑顔でゲームをしているところを見たこと、交流の最後に「楽しかった!」と言ってくれたからと考えられる。自分たちがしたことによって相手(園児)が喜び、自分たちも嬉しくなったと振り返りシートで選ぶ生徒が多かった。また、もう1回交流したいという問いかけに、笑顔を見せる生徒もいた。

このように、自分たちで考え、準備をして人に提供するという活動は、自分たちが何を何のためにしているかその意味を理解し、自己有用感を感じるうえで、有効であったと考える。



### ③他者を意識する

交流のゲームを考える活動では、自分が経験のある遊びの中から、自分がやりたいゲームを選ぶ生徒がいたが、2回目の交流でのゲームを考える活動では、「園児が楽しんでくれるか」の視点でゲームを考える生徒が増えた。見学や1回目の交流を通して、園児のイメージが持てたことで、相手のことを意識し、相手の視点に立って考えることができたと推察される。交流では、紙飛行機の折り方や飛ばし方の見本を見せたり、魚つりの紐が絡まって園児が困っていたら、助けたりする様子も見られた。C男は、はじめの保育園の見学で、知らない場所での知らない人たちがいる状況に対してその場にいることができなかったが、1回目と2回目の交流では、園児と同じ場を共有することができた。

これらのことから、1回ではなく複数回同じ人と交流することで、相手を知り、意識する気持ちが育まれ、また相手のことを考えて思考したり発言したりすることができたと考えられる。また、教師が生徒への発問として、「保育園の子どもたちはどうだったかな？」や「保育園の子どもたちはどう思っているのかな？」など、相手を主語とする発問を取り入れたことが有効であったと考える。

また、交流にむけてゲームの係りの役割に取り組んだ際は、友だちの仕事の様子を気にしたり、必要に応じて友だちのことを手伝ったりする様子が見られた。このように、園児のことだけでなく、一緒にゲームを作り上げていく友だちのことも仲間として意識し、互いに助け合ったり譲りあったりするようになった。

### 3. まとめ

今年度の研究では、生徒が「自分や他者に気づく」ための授業づくりとして、総合的な学習の時間に焦点を当てて研究を行ってきた。1学期は「お客様に喜ばれる店作りを考える」、2学期は「園児に喜ばれる活動（あそび）を考える」というねらいを通して、生徒が自分のよさや得意なことに気づいたり、他者を意識し他者の思いに気づいたりするための授業づくりを行った。

以下に今年度行った子どもの社会的・職業的自立を指向し、育ちと学びのプロセスを大切にす授業づくりでの成果と課題について整理する。

#### (1) 生徒と社会をつなぐ機会の保障と達成感や自己有用感を味わう体験

生徒はお客様に喜ばれる店作りとして、校内販売や他校の販売活動に参加する中で「清潔、挨拶、笑顔」が大切であることを学び、学校公開期間に外部からのお客様に向けての販売活動で、上記の3つのことを意識して接客を行った。授業後の振り返りでは、接客態度を意識して販売できたと評価する生徒が多く、販売活動を経験して接客は苦手だが、商品を準備して渡す仕事は得意であるなど、自分の得意、不得意に気づく生徒もいた。しかし、自分達の接客態度がお客様に喜ばれることにつながっているという実感を得ることは、販売活動の中だけでは難しかったため、教師はお客様の感想ビデオやアンケート結果を生徒に示した。お客様からの声を見聞きすることで、自分の接客態度がお客様に喜ばれる店作りにつながったことを実感できた様子だった。お客様からの評価を受けることが、生徒の販売活動の経験を意味付け、価値付けするうえで大切なことであることを学んだ。

一方で、一部の生徒は接客や商品を扱うなどの販売活動を主体的に行うことが難しかったことから、2学期は生徒全員が外部の人と関わる活動として、近隣保育園との交流活動を設定した。その際に、生徒が主体的に園児と関われるように生徒の好きな遊びの中から、園児が遊べそうなものを生徒同士で考え準備を行った。初回の交流活動では、園児たちだけで遊び始め、生徒から園児に積極的に関わる様子があまり見られなかったことから、2回目の交流では、遊びの中に司会や道具を配るなどの係りを取り入れそれを生徒が担った。そこで生徒と園児が関わる場面ができたことで、生徒は園児との関わりを通して喜ぶ様子を見たり、最後の挨拶で園児からの「楽しかった、ありがとう」の声を直接聞いたりできたことで、達成感や自己有用感を味わうことができた。

振り返りの時、交流前に交流に対して不安な気持ちを抱いていた生徒から「交流ってこんなにか。たのしかった。子どもたち、かわいかった。」という感想を聞くことができた。今回の経験で『社会とつながってもいいな』という気持ちが育まれてきている。このような気持ちを多くの生徒に持ってもらうためにも、外部の人と関わる活動は達成感や自己有用感を味わうことができるような活動内容や手立て、支援を考えていく必要がある。

#### (2) 対話を通して引き出す生徒の思い

生徒が学習で経験したことについて自分なりに意味付け、価値付けをしていくことが、「いま」という現実に向き合うことや「いま」より先の将来への関心を高めるために大切であると考え、振り返りを丁寧に行ってきた。

振り返りをワークシートで行ったときに、生徒によっては教師が期待する回答をし本当の思いを引き出すことが難しかったことから、自分の思いを素直に出してもよいという意識づくりのための教師の姿勢を含む環境設定が必要であることを学んだ。また、自分の気持ちを言語化、文字化することが難しい生徒には、普段から教師との対話の中で丁寧に生徒の思いを引き出し言語化

したり文字化したりして伝えていくようにしていきたい。さらに自分の思いを表現することが難しい生徒には、活動場面で教師が生徒の行動や表情から思いを推察し共感したことを言語化して伝えていく。その繰り返しにより自分の行動の意味付けを本人なりに行き、次の活動の際の本人の行動に現れてくると期待できる。

### (3) 他者意識につなげる外部の人と関わる活動

「自分や他者に気づく」ことをねらいとして、販売活動や交流活動を行ってきた。

特に交流活動で教師は、交流当日に園児の表情を見てくるように伝え、交流後の振り返りでは、ビデオ録画の映像や写真で園児の表情や様子について着目するように伝えてきた。「なぜ」「なんのために」園児の表情を見るのかを生徒が分かって交流活動を行ったとき、園児を意識するようになる。そのためには交流活動が生徒にとって「させられる」活動ではなく「主体的にする」活動であることが大切ではないかと考える。その際に生徒の「やりたいこと」ばかりではない場合があるので、友だちとの間で折り合いをつけることや、本人にとっての活動に対しての「意味付け」がより求められてくる。そのためにも本人なりの振り返りを丁寧に行っていく必要がある。

また、生徒にとって初めての人と関わる時には少なからず不安がある。その不安を軽減するためにも、外部の人と関わる活動を教師が考えるときには、生徒の今までの経験を含めた生活の全体像を捉え、何に不安を持っているのかを理解して対応し、生徒が「なぜ」「なんのために」行うのかがわかり、他者と関わって達成感や自己有用感を味わえる活動にしていきたい。

今年度の中学部の研究を行って、生徒による振り返りが自身の経験を意味付け、価値付けするために大切なことを学んだ。今後とも継続して「自分や他者に気づく」ための授業づくりを検討していきたい。

### 【参考文献】

1. 本校研究紀要 平成 26～28 年度
2. 菊地一文(2013)「実践キャリア教育の教科書」学研教育出版
3. 文部科学省(2011)「小学校・中学校・高等学校 キャリア教育の手引き」



## II - 3 高等部の実践



## Ⅱ－３ 高等部の実践

### １. はじめに

#### (１) 高等部で目指す姿

高等部では「卒業後に自分が希望する生活の実現を目指して自分の課題に取り組む姿勢の育成」を目指し、生徒が毎日を充実して過ごせるように、また主体的に自分の生き方や生活を考えたり選んだりすることができることをキャリア発達の姿と捉え、学習活動を行っている。

#### (２) 今年度の取組について

昨年度までの３年間の研究では、本校高等部の目指す姿に迫るために、作業学習を通して研究に取り組んできた。対話を通し“働くこと”について、生徒自身が気づき、考え、意味づけ、理由（価値）づけすることを繰り返す中で、生徒が自分の知識や認識をより現実に即して新たにしていける姿を見ることができた。

今年度は、授業のテーマを「自分らしい“オフ”の過ごし方」とし、総合的な学習の時間を通して取り組むこととした。まず、本テーマ設定の理由について述べる。本テーマについて取り上げたきっかけは、ある生徒のつぶやきだった。「本当は行きたくなかったのに、(友だちの誘いを)断れなかった。」というその生徒は、休日あけのある日を浮かない表情で過ごしていた。生徒の実態と、そこから感じた、生徒たちは休日を主体的に過ごしているのだろうかという教師の疑問、休日についても主体的に過ごしてほしいという教師の願いから授業づくりが始まった。加えて生徒の社会的・職業的自立を指向した時、“余暇を楽しむこと”は生徒の今の生活にとっても、卒業後の生活にとっても、欠かすことのできない大切な要素の一つである。“働くこと”と同様に“余暇を楽しむこと”についても生徒自身が気づき、考え、意味づけ、理由（価値）づけしていくことを通して、さらに本校高等部の生徒の目指す姿に迫ることができるのではないかと考えた。

次に、生徒の学びのプロセスを大切にしたい授業づくりについて述べる。教師たちはこれまでの研究を通して、生徒自身が気づき、考え、意味づけ、理由（価値）づけすることを大切にしながら授業づくりに取り組んできた。その中で大きな役割を果たしてきたものの一つに、対話がある。これまでの取り組みでは、生徒が様々な相手（教師、友だち、先輩、後輩、外部講師など）と対話することや、対話の中で生徒自身が「なぜ」「何のため」<sup>(1)</sup>と繰り返し考えることを大切にしてきた。このような対話を通して様々な考えに触れたり、自分と向き合ったり、物事の本質を捉えたりすることで、生徒自身が気づき、考え、意味づけ、理由（価値）づけしようとする姿を見ることができた。そこで今年度も様々な他者との対話や、対話の中で生徒自身が「なぜ」「何のため」と繰り返し考えることを大切にしながら、授業づくりに取り組んでいきたい。また、これまでの取り組みでは主に１対１での対話を重ねることが多かったが、今年度は総合的な学習の時間という枠組みの中で、複数人による対話の有効性についても検討していきたい。

### 参考文献

#### (１) 菊地一文 (2016) 「児童生徒のキャリア発達を促すための授業づくり」

金沢大学附属特別支援学校 平成28年度文部科学省キャリア教育・就労支援の充実事業 研究フォーラム講演内容

## 2. 実践 総合的な学習の時間 「自分らしい“オフ”の過ごし方を考えよう」

### (1) 単元設定にあたって

本校高等部では、今年度の4月からスケジュール帳を学習活動に導入した。生徒たちは、時間割や持ち物などを記入し、活用の仕方を少しずつ学んでいった。スケジュール帳は毎週月曜日に担任へ提出することとした。毎週提出されるスケジュール帳は、休日欄が空欄になっているものがほとんどだった。休日は、生徒の今の生活、卒業後の生活を充実して過ごすために欠かすことのできない重要な要素の一つである。そんな休日について、生徒自身が主体的に考え、気づき、意味付け、理由(価値)付けし、充実した生活を過ごすことを願い、本単元を設定することとした。

#### ① 生徒の言動や様子(4月頃)

- ・スケジュール帳の休日欄が空欄の生徒が多い
- ・休日の過ごし方を聞くと、「寝てました」「ヒマでした」などの返答が多い
- ・友だち同士で出かける計画をたてたり、出かけたりしている生徒もいる
- ・友だちの誘いを断ることができずに「つかれた」と語る生徒もいる
- ・休日は「楽しい方がいい」と答える生徒が多数いる

【生徒の願い】楽しい休日を過ごしたい

#### ② 教師の読み取り

- ・スケジュール帳の休日欄への記入の仕方がわからないのかもしれない
- ・休日の過ごし方がわからないのかもしれない
- ・休日の過ごし方に偏りがあったり、経験の不足があったりするのかもしれない
- ・自分の休日の過ごし方について考えた経験が少ないのかもしれない
- ・今の休日の過ごし方が充実しているのかもしれない
- ・本当はしたいことがあるが、方法がわからないのかもしれない

【教師の願い】自分にとって楽しい休日、満足できる休日を過ごしてほしい

#### ③ 目指す生徒の姿(伝えたいこと・育みたいこと)

- ・自分にとって楽しい休日、満足できる休日の過ごし方について、主体的に考える姿

#### ④ 本単元で大切にしたこと

- ・休日の過ごし方や実現するための手続きを学ぶのではなく、休日の過ごし方について主体的に考え、生徒自身が気づき、意味付け、理由(価値)付けをすること

4月 April 17 Monday	18 Tuesday	19 Wednesday	20 Thursday	21 Friday	22 Saturday	23 Sunday
17 18 19 20 21 22 23	18 19 20 21 22 23	19 20 21 22 23	20 21 22 23	21 22 23	22 23	23 24
委員会 係員 くわい 選抜	体育の 作業 作業 作業 作業 作業 作業	体育の 作業 作業 作業 作業 作業 作業	体育の 作業 作業 作業 作業 作業 作業	体育の 作業 作業 作業 作業 作業 作業	体育の 作業 作業 作業 作業 作業 作業	日曜参観 作業 作業 作業 作業 作業 作業

休日欄が空欄のスケジュール帳①


4月 April 24 Monday	25 Tuesday	26 Wednesday	27 Thursday	28 Friday	29 Saturday	30 Sunday
24 25 26 27 28 29 30	25 26 27 28 29 30	26 27 28 29 30	27 28 29 30	28 29 30	29 30	30 31
代休 代休 代休 代休 代休 代休 代休	体育の 作業 作業 作業 作業 作業 作業	体育の 作業 作業 作業 作業 作業 作業	体育の 作業 作業 作業 作業 作業 作業	体育の 作業 作業 作業 作業 作業 作業	体育の 作業 作業 作業 作業 作業 作業	体育の 作業 作業 作業 作業 作業 作業

休日欄が空欄のスケジュール帳②



(2) 単元における生徒の学びについて

① 生徒の学びの流れ

学びのプロセス(実施時数)	
7月	ア. 自分の休日の過ごし方を知り、気づく(4)
9月	・スケジュール帳に1週間の自分の過ごし方を記入し、振り返る
10月	イ. 他の人の休日の過ごし方を知る(4)
	・1週間の自分の過ごし方を発表したり、友だちの発表を聞いたりする
	・卒業生や教師の1週間の過ごし方を知る
	ウ. 自分が休日の過ごし方についてどう感じているかを知り、気づく(5)
	○どちらが楽しい?
	・「学校のある日」と「1日休みの日」
	・「出かける休日」と「家にいる休日」
	・「一人で過ごす休日」と「誰かと過ごす休日」
	○自分の1週間は☆いくつ?
総時数 13	・☆5個での自己評価
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> <p>① 出かける休日(土・日・祝日)</p> <p>② 家にいる休日(土・日・祝日)</p>  </div>
11月	エ. 過ごしてみたい休日について考える(2)
12月	○☆5個になる過ごし方はどんな過ごし方?
	○☆10個になる過ごし方はどんな過ごし方?
	オ. 実現する方法を考える(2)
	○☆10個になる過ごし方はできる?できない?
	カ. 自分の休日の過ごし方を知り、気づく(2)
総時数 6	○単元の振り返り

② 授業の中で繰り返し確認したこと

ア. 互いの考え方や表現方法が異なることを知り、受けとめること

イ. 正解や不正解という考え方ではなく、自分の考えとその理由を持つこと

(3) 内面の読み取りについて(生徒の内面を知り、働きかけるために)

① 活用したツール

ア. スケジュール帳【生徒】

1週間の予定や過ごし方、感じたことなどを記入したり、☆5での自己評価とその理由を記入したりする。(毎週月曜日に提出)

イ. ワークシート【生徒】

各授業のテーマについて、自分の考えやその理由を記入する。

ウ. 授業づくりシート【教師】

授業の様子を記録し、それをもとに生徒の言動や様子について共有する。

② 設定した場面

ア. 2択での発問

休日の過ごし方という自由度の高いテーマについて、生徒自身が自分の生活を振り返りながら考

えることができるよう、本単元では、「家にいる休日と出かける休日、どちらが楽しい？」など、まずはどの生徒も意見を示すことができるよう2択による発問をした。また、一人一人の大切な考えがあり、理由があることに気づくことを期待して、中間の意見も受容することとした。

#### イ. ディスカッション

授業では、ワークシートにまとめた自分の考えをもとに、自分の考えを他者に伝えたり、他者の考えを知ったりするディスカッションを行った。先述した2択による発問をすることで、自分とは異なる考えを持つ他者が明確になり、互いに意見を伝えやすくなることも期待した。

#### ウ. 授業外での対話

主に日常生活での会話を中心に行った。生徒の実態についてより深く知るために、授業外においてもスケジュール帳を通してやりとりをしたり、休日の過ごし方について会話をしたりした。また、授業内で伝え切れなかった生徒の考えや思いなどについても、会話を通して、把握するようにした。

### ③ 教師の支援姿勢

#### ア. 肯定的な態度

一人一人の学びのプロセスを大切にしながら、授業づくりを行うために、肯定的な態度で支援に臨むことの重要性を改めて教師間で確認した。そして支援に臨むうえで、大切にしたい肯定的な態度についても再度確認を行った。

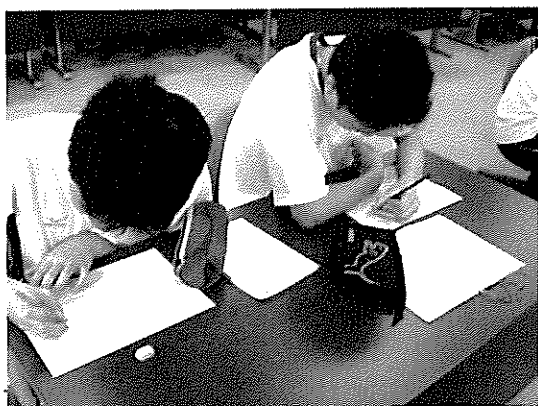
- ・目の前の生徒の姿を一旦ありのままに受け止めること
- ・内面の読み取りを固定化せず、変化を柔軟に受け止め、生徒の育ちを多面的に捉えていくこと
- ・教師自身がまず考え、協議を行い、一人一人の学びのプロセスが異なることを実感すること
- ・生徒一人一人に関する小さなエピソードを大切にすること
- ・生徒の得意な方法を活かした支援を行うこと（ことばで話すのが得意な生徒は聴き取りを活用する。書くことが得意な生徒はスケジュール帳を活用する。など）

#### イ. 見守り

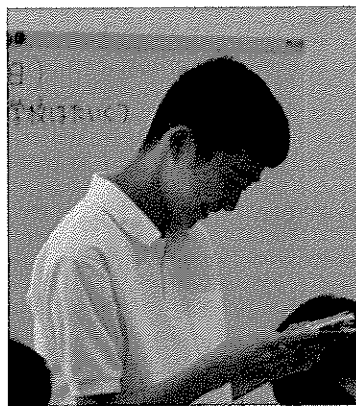
生徒の主体性を尊重し、生徒の言動を観察しながら、生徒がじっくりと考える時間を保障した。

#### ウ. 複数の教師による読み取り・検討

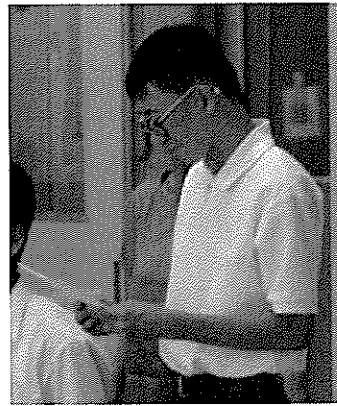
授業づくりシートや、生徒の記入したスケジュール帳やワークシートをPDF化した資料、授業内外での生徒のエピソードなどの事実をもとに、教師間で情報を共有し、複数の教師で話し合いを行った。話し合いや検討は、主に研究会で行い、必要に応じて放課後や空き時間などを活用することとした。



ワークシートを記入する生徒



ディスカッションで発言する生徒



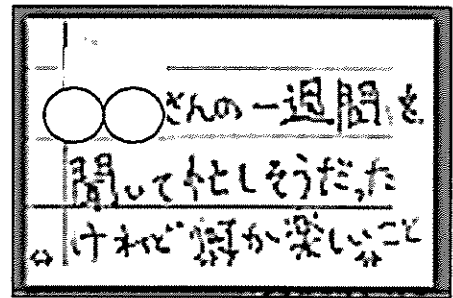
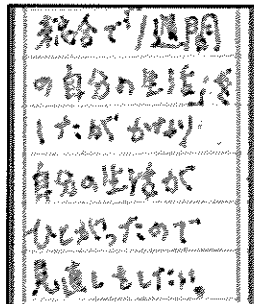
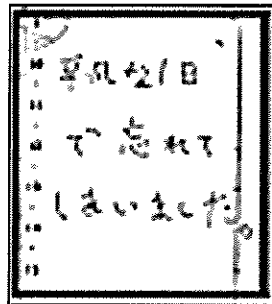
#### (4) 生徒の学びのプロセスに関するエピソード

##### ①他者の過ごし方から刺激を受けたA男

単元の最初に、授業の中で自分の1週間をワークシートに記入した。休日の欄にA男は、「平凡な1日で忘れてしまいました」と書いていた。この授業を行った日のスケジュール帳の欄には、「総合で『1週間の自分の生活』をしたが、かなり自分の生活がひどかったので見直しをしたい」と書いてあった。A男自身が自分の1週間を振り返り、考えることで、今の自分の過ごし方や自分の思い、これからの課題について、気づいたのだろうと推察することができた。

その後、卒業生が来校し、社会人の1週間を在校生に紹介する授業を行った。どの生徒も卒業生の話に興味深く聞いており、「最近、旅行に行ったのはどこですか」「車は持っていますか」などと積極的な質問が多く出た。A男は、集団の授業などで発言することが苦手であるため、質問こそしなかったが、卒業生話を真剣に聞いている様子だった。その日のスケジュール帳の欄には「卒業生の1週間を聞いて、忙しそうだったけれど、何か楽しいことがあれば頑張れると思っ

た」と書いてあった。A男が、卒業生話を聞き、自分の生活に活かすヒントを得たことがうかがえる一文だった。



A男がスケジュール帳に記入した感想

##### ③ 休日の過ごし方が変化していったB子とC子

3年生のB子は、本単元を通して、自分の1週間を振り返ったり、卒業生や教師の1週間の話を聞いたりすることで、休日の過ごし方について関心を深めていった生徒の一人だった。

B子は、休日に友だちと遊んだ経験のある生徒だった。休日にも一緒に遊ぶ友だちは本校の卒業生で、在学中から一緒に出かけたり、遊んだりすることがあったとB子は話していた。自分から誘うことは少なく、誘いに応じて遊びに行くことが多いのだとも話していた。本単元の最初の頃B子は、在校生とはまだ休日に遊んだことはないとも話していた。単元での学習が進んでいく中で、10月の中旬、B子は休日に1年生のC子を誘って出かけたことがあった。C子はこれまでに友だちと休日に遊んだことはないが、休日を友だちと過ごしたいという気持ちを持っている生徒だった。C子は4月の高等部入学時点からB子に対して好意的に接している様子だった。出かける前には、2人とも休日に出かける約束をしたことや、10代に人気の駅前のショッピングモールに出かけることなどを、教師に積極的に話していた。2人で出かけたあとも、2人で写真シール作成機(通称プリクラ)で写真を撮ったことや人気のコーヒーショップへ行ったことなどを笑顔で教師に話した。さらに2人はそれぞれに「また2人で遊びに行きたい」と教師に話していた。

B子がC子を誘って休日に遊びに出かけたきっかけについて本人たちは「遊びに行きたかったから」「楽しそうと思ったから」と説明していた。単元の振り返りを行ったときに、C子は図

Ⅱ-3-1のように回答し、その理由についても記入していた。C子の休日の過ごし方に、友だちと出かけるという選択肢が追加され、それを肯定的に捉えていることが推察できた。一方でB子は図Ⅱ-3-2のように回答し、理由を記入していた。B子の休日の過ごし方

休日の過ごし方を変えたいと、【思う】【思わない】

その理由は、今のままでいいから  
毎日ラインとスノーライブに夢中になるのがいい  
ねるのが夜中になる方が変えたい  
たまに友達と遊ぶのもいい。

図Ⅱ-3-1 C子のワークシート

し方には、新しい友だちと出かけるという選択肢が追加され、さらに友だちを増やしたいという展望を持っていることを読み取ることができた。

休日の過ごし方を変えたいと、【思う】【思わない】

その理由は、友達とたくさん作って、お出かけをたくさん  
増やしたい。(計かして) (LINE)。(LINE電話で) スマホ持っている友達

図Ⅱ-3-2 B子のワークシート

### ③卒業後の休日の過ごし方について具体的に考えるようになったD男

3年生のD男は単元の当初から、休日が好きだと言っていた生徒だった。友だちと携帯電話などで連絡を取り合い、友だち同士で出かけたり、互いの家を行き来するなどしていた。自分が気を許した相手であれば、相手から誘ってもらうのを待つだけではなく、自分から相手を誘うことができる生徒だった。

休日が好きな理由について、当初からD男は「のんびり自分の好きな事ができるし最高です」「友だちなどと遊ぶことが楽しいからです」と回答していた。その

一人の休日が楽しい理由	誰かと一緒に休日が楽しい理由
	お宅に行くと一気済む感じがいい とかゲーム一気済む感じがいい です。

楽しい方に○をつけよう      一人の休日      誰かと一緒に休日

図Ⅱ-3-3 D男のワークシート

後の授業で、“一人の休日”と“誰かと一緒に休日”どちらが楽しいかを考えた際には、図Ⅱ-3-3のように回答していた。授業が進んでいくのと同時に、3年生で卒業後の進路選択を控えていたD男は、現場実習にも出ていた。慣れない場所での慣れない生活に、現場実習を終えて学校へ戻ってきたD男はよく「疲れて土曜日は1日寝てました」などと教師に話すことが多くなった。しかし、「土曜日1日寝たら元気になったから、日曜日は友だちと遊びました」とも話していた。その後も休日の過ごし方について考える授業を重ね、現場実習も重ねたD男が、11月上旬に行った現場実習の終了後、学校に戻ってきてから教師にこんなことを話していた。「休みが2日あったら、1日は友だちと遊びたいけど、もう1日はゆっくり休みたいから、どっちか1日は土日がいいけど、もう1日は平日休みの方がゆっくり休めるかもしれん」と自分から話してきたのだった。それまでは「土日休みがいい」「友だちと一緒に休みがいい」とだけ言ってい

総合の授業で、覚えていることや思ったことなどを書きましょう

今週休日にかけてかかえてなかったの、自分のためか りました。今まで休日に自分のしたい事しかかんがえては なかったけど、今週はじめて見てやっぱり今までとはかかるとい
---

図 II - 3 - 4 D 男のワークシート

休日の過ごし方を変えたいと、【思う】【思わない】

その理由は、自分のしたいことか、もうかんがえて出かけているから これいもうるも自分がしたいことか、できなくはないから
---

図 II - 3 - 5 D 男のワークシート

た D 男だったが、それは今までで最も具体的な卒業後の休日の過ごし方についての彼の考えだった。

12 月に行った単元の振り返りでは、自由記述の欄に図 II - 3 - 4 のように回答していた。他の設問でも図 II - 3 - 5 のような回答があった。自分の休日の過ごし方と向き合い、自分自身で考えて得られた、D 男の内面が感じ取られる内容だった。

#### ④ 一人で過ごす休日も大切にしたい E 男

単元のはじめに、自分の 1 週間をスケジュール帳に書きこんで振り返りをした際、土日の欄に E 男は「ゲーム以外の自由」と記していた。教師は、「ゲームが大好きな E 男は家でゲームの時間が決められていて、それ以外の時間には何をしたらよいかわからないためにこのような過ごし方をしているのではないか」「他の過ごし方を知れば、変化するのではないか」と推察して、新しい休日の過ごし方を示しながら経過を見守ることとした。また E 男は中学校が同じだった友だちと遊んだり、家族と出かけたりすることもある生徒だった。

楽しい方に○をつけよう	<input checked="" type="radio"/> 出かける休日	<input type="radio"/> 家にいる休日
理由	外にでたら、いい風景を見れたり、いい思い出がでてるからです。 (家族や友達)	

図 II - 3 - 6 E 男のワークシート

“家にいる休日と出かける休日、どちらが楽しい？”について考えた授業では、図 II - 3 - 6

一人の休日が楽しい理由	誰かと一緒に休日が楽しい理由
一人だと静かにすごしたり、家でゆっくりできるからです。	一緒に遊ぶと楽しくお話できたりなとできるからです。
楽しい方に○をつけよう	一人の休日 <input checked="" type="radio"/> 誰かと一緒に休日

図 II - 3 - 7 E 男のワークシート

のように述べていた。教師は「E 男はやはり、ゲーム以外の自由の時間を積極的に過ごしている訳ではないのだろう」と推察した。次に

“一人の休日と誰かと一緒に休日どちらが楽しい？”について考える授業を行った。この授業で E 男は図 II - 3 - 7 のように回答し、その理由を述べていた。どちらの理由もはっきりと書かれていて、純粹にどちらも楽しいと感じている E 男の心情が推察できた。さらに単元の振り返りでは、図 3 - 8 のように回答していた。

「自分だけの過ごし」と彼が表現した過ごし方の中には、「ふとんで

休日の過ごし方を変えたいと、【思う】【思わない】

その理由は、自分だけの過ごしをしたいから。 妖怪ウォッチ、ニャボース、音楽好きタス好きなストラ、ふとんで遊 び、パズル、アニメ
---

図 II - 3 - 8 E 男のワークシート

遊び」という回答があった。休日の過ごし方について繰り返し考え、様々な休日の過ごし方を知った今も E 男がこの項目を選んで過ごしているという事実を受け止めると、彼は「ふとんでの



## (5) 評価と課題（本単元を振り返って）

### ア. 単元を通して増えた、休日についての対話

年度当初、(1)-①でも述べたように、生徒が自分から休日の過ごし方について話すことは少なく、スケジュール帳も休日欄は空欄が多かった。教師から生徒へ問いかける機会も多いとは言えず、たまの機会に「休日は何してたの？」と教師が問いかけても、生徒は「ヒマ」「することないし寝てた」などと返答すること多かった。

本単元の計画段階や単元を進める中で、授業の振り返りや今後の計画について、教師間で繰り返し話し合いを行った。その中で教師が気づいたのは、自分たちが生徒の休日の過ごし方について“自分たちが思っていたより知らないことが多い”ということだった。そして授業を重ね、教師間での話し合いを重ねる度に生徒について知りたいことが沢山出された。生徒は休日に何を、どこで、誰と過ごしているのか、どのように過ごしたいと願っているのか。一つ一つについて話し合ううちに、生徒の休日の過ごし方に対する関心も高まっていった。

生徒が休日をどのように過ごしているのか。休日をどのように過ごしたいと願っているのか。本単元の授業中はもちろんのこと、日常生活の中でも生徒一人一人との対話を繰り返すようになった。授業外での対話では、何気ない対話だからこそ生徒の本音がこぼれた。そしてその本音こそが次の授業づくりのヒントになることにも教師は改めて気づかされていった。単元が進むうちに、生徒からも休日について自分から話をしたり、スケジュール帳の休日欄への記入が増えたりするようになった。

### イ. 主体的に考え、自分らしい休日の過ごし方に少しずつせまっていた生徒

休日についての対話が増えたり、スケジュール帳への記入が増えたりした生徒は、自分自身の休日の過ごし方を見つめ、向き合うこととなった。生徒の中にはD男やF男以外にも「こんなこと考えたこともなかった」と授業中につぶやいたり、単元の振り返りワークシートに記入したりした者もいた。休日というのは生徒にとって、誰もが経験したことのあるとても身近なものだが、自分にとっての意味付けや理由(価値)付けをする機会は、これまでにあまりなかったのだろうと推察できた。また、休日というのは自由であるがゆえに、構成する要素が多く存在し、また複雑に絡み合っていることが多い。そのため、何から考えたらよいのか、何をどのように考えたらよいのかについて、大人でも迷ってしまう程である。そこで、「休日はなにしてる」「休日って楽しい?」「自分の1週間は☆いくつ?」「〇〇の休日と△△の休日、どちらが楽しい?」など、一つ一つ生徒が自分の休日について振り返ったり、考えたりする機会を本単元では繰り返し設けた。また、できるかできないかについて考える授業では、できると考えることがよい、できないことが悪いと考える傾向があったが、それも授業を重ねることで変化していった。正解を求めるという考え方ではなく、自分なりの意味付け理由づけを大切にしながら、自分はどうしたいのかについて考えることができるようになっていった。今を見つめ、自分はしたいのか、したくないのか、自分にとって意味があるのかを大切に、自分の納得のいく過ごし方を考える言動が増えてきた。

単元の最初、生徒の願いを「楽しい休日を過ごしたい」と教師は捉えていた。しかし、単元が終わる頃には、それに加えてD男やE男のように「楽しいとは少し違うが自分のペースで過ごす休日も大事にしたい」「疲れているときには、ゆっくり休む日がほしい」という願いを明確に示す生徒も出てきた。これまで何気なく過ごしていた休日や、その休日の中で感じていたことを振り返り、自覚することで、生徒自身が、自分なりの意味付け、価値づけをするようになった結果であると捉えている。☆5つによる自己評価についても、当初は毎週同じ☆の数をつけてきた

り、その理由を言えなかったり、書くことができなかつたりしていた。しかし現在では、F男のようにそれぞれに自分の基準を持って自己評価をし、理由を持つ生徒が増えてきている。

教師が予想した期間よりもはるかに長い月日を要したが、授業を進める中で少しずつ生徒は自分らしい休日の過ごし方を主体的に考えるようになっていった。高校生であるがゆえの様々な制約があることも含めて、自分にとって充実した休日の過ごし方とは何か、休日とはどのように過ごす日なのかについて自分なりの理由を考え、表現できるようになっていった。授業の度に、生徒自身が繰り返し振り返ったり、考えたり、その考えを表現したりしていくうちに、他者の意見にも動じない、自分なりの理由や意見を主張する生徒が増えていった。

#### ウ. 一人一人の生徒の学びのプロセスへの理解が深まった教師

休日の過ごし方と一言で言っても、その過ごし方は十人十色である。先にも述べたように、単元を始める前に、まず生徒の休日の過ごし方について教師がどのくらいの理解を持っているかについて話し合った。そして理解を深めるために、生徒との対話の機会を増やすなど、あの手この手で実態を探っていった。教師間で授業を振り返り、話し合う中で、生徒の内面を推察し、次の授業の案を練った。生徒との普段の対話や、生徒が書いたスケジュール帳などからも授業づくりのヒントを探った。授業づくりを重ねる中で、授業づくりのヒントは増え、「〇〇さんならこう考えるのではないか」「▲▲さんはこんな姿を見せてくれるのではないか」など、授業での生徒の言動を豊かに予想することができるようになっていった。授業の展開や発問、ワークシートなどの教材、生徒と確認しておきたい知識やルールなどもより生徒の実態に合ったものへと変化させることができたと感じている。もちろん教師が予想した姿とは異なる姿を生徒が示すこともあったが、その姿を受け止め、新たな予想をすることでさらに授業づくりを充実させることができた。

#### エ. 教師の想定よりも、スモールステップで進んだ学習

繰り返し述べてきたが、休日の過ごし方や休日に対して感じていること、休日にしたいと思っていることなどは、生徒一人一人で本当に異なったものだった。授業を重ねる度に見えてくる姿は、教師が想定していた姿よりも、スモールステップでの学習を必要としている生徒の姿だった。正解、不正解があると考える生徒、自分らしさという正解のないテーマに戸惑う様子の生徒、自分の考えや感じていることを表現するのが難しい生徒などである。このような生徒が直面している一つ一つの課題について、解決に向けてのアプローチを繰り返した。そしてまずは、自分の休日の過ごし方について振り返り、自分と向き合い、気づき、考え、表現することが繰り返されるよう、授業づくりを行うこととした。当初の単元計画とは大幅に変更することとなったが、生徒の実態に寄り添った単元や授業を展開することができたと感じている。

#### オ. 自分自身と向き合う学習であるがゆえの難しさ

授業を重ねる中で、生徒たちが自分自身と向き合うことに時間を必要としている姿が見えてきた。前述にもあったが、教師が想定していたよりも、生徒の変容はゆるやかに進んでいった。生徒一人一人が、自分自身の生活を見つめ、考え、真剣に向き合おうとした結果なのだと教師は肯定的に捉えている。本単元で学習する生徒の姿から、内面が変容し、その変容を自覚し、受け止めることは、生徒にとってかなりのエネルギーを要する行為であることを教師は学んだ。

#### 参考文献

- 1) 平成 25～27 年度 本校研究紀要
- 2) 武富博文 松見和樹 (2017)「知的障害におけるアクティブラーニング」東洋館出版社



### 3. まとめ

最後に今年度の研究の成果と課題について振り返る。

「2. 実践の(5) 評価と課題」でも述べたように、今年度の実践を通して、生徒たちが“余暇を過ごすこと”についての気づき、考え、意味づけ、理由(価値)づけすることを繰り返す中で、生徒が自分の知識や認識をより現実に即して新たにしていける姿を見ることができた。「2. 実践の(4) 生徒の学びのプロセスに関するエピソード」のように、生徒たちはそれぞれに“余暇を過ごすこと”について考える姿が見られた。中でも「③卒業後の休日の過ごし方について具体的に考えるようになったD男のエピソード」が象徴的であった。このような生徒の姿からその実態は様々で、少しずつではあるが本校高等部の目指す姿に迫ることができているのではないかと私たち教師は捉えている。

今年度までの4年間を通して“余暇を過ごすこと”や“働くこと”について、生徒自身が真摯に向き合い、少しずつではあるが自分らしい生き方について考えようとする生徒の姿を見ることができた。このような経験を積み重ねていくことはこれからも、生徒自身が自分らしい生き方について自ら考え、主体的に取り組もうとすることの一助となると教師たちは捉えている。“余暇を過ごすこと”や“働くこと”以外にも、生徒たちの生活において考えるべきテーマは多種多様に存在している。そのようなテーマ一つ一つに生徒自身が向き合いながら、自分らしい生き方を模索していこうとする生徒の姿を願いながら、今後も生徒たちの学びを支えていきたい。

また今年度は、総合的な学習の時間を通して、複数人による対話としてディスカッションを行った。授業の中で「こんなこと考えたこともなかった」とつぶやいた生徒がいた。他の生徒についてもディスカッションを始めた当初は、自分の意見を表現することを拒否したり、なかなか表現したりすることが難しい様子が見られた。しかし徐々に、自分の意見をワークシートに記入し、ディスカッションの中で発表することができるようになっていたり、他者の意見を聞くことで、自分の意見をワークシートに記入したり、手を挙げて発表したりすることができる生徒が増えていった。その過程は様々であったが、自分なりに意味づけ、理由(価値)づけをするようになっていった生徒の姿を見ることができた。他者の意見を真似することから考え始めた生徒の姿、他者の意見から考え方のヒントを得た生徒の姿、自分の考えを受容的に受け止めてもらうことで、自分を受け止め、向き合うようになっていった生徒の姿などである。このような生徒たちの姿は、今後の取り組みにおいても、より活発に自分の意見を表現したり、他者の意見を聞いたりすることが生徒たちにとって大切な経験になることを示しているのだと私たち教師は捉えている。本校高等部のディスカッションの様子はまだ充分とはいえないが、生徒が互いの意見を受容的に受け止めながら、さらに活発に意見を伝え合うことを通して、さらに本校高等部の目指す姿に迫っていくことができるのではないかと考えている。さらに今年度は1対1での対話の必要性や有効性についても改めて確認した。1対1の対話のメリットの一つは、対話を深めることができることである。ディスカッションの中では、深めることが難しかった部分については、授業外での1対1の対話を通してその機会を保障した。「2. 実践の(3) 内面の読み取りについて」にもあるように、今年度はスケジュール帳やワークシートを活用したり、日常生活で何気ない会話したりすることを通して、1対1の対話を深めていった。ディスカッションだけでは掘むことが難しかった生徒一人一人の学びのプロセスについて教師が知り、教師間での共通理解を充分に行うことで、より生徒の実態に合った授業づくりに取り組むことができることを確認した。今後も生徒の学びのプロセスを大切にして、授業づくりについて模索していきたい。

## 終わりのあいさつ

今年度は4年間のキャリア教育研究の総括に取り組み、そのテーマを「子どもの社会的・職業的自立を指向し、育ちと学びのプロセスを大切にしたい授業作り」としました。

それは、私たちが児童生徒の社会的・職業的自立を目指して、教師の子どもへのかかわり方、授業の在り方、教育課程を中心とした学校の在り方を、児童生徒の内面の変容を丁寧に見取することを基本に探求してきたからです。

本年度は社会的・職業的自立を目指すということ、児童生徒との関わりにおいて、授業においてどういうことなのか。また児童生徒の変容のプロセスを大切にすること、日々の学習にどう具現化するのかを改めて探求しました。

本年度を含め、5年間で俯瞰すると本校の取組や在り方が着実に変わってきています。ぜひ、本資料に合わせて平成26年度からの研究紀要をご覧ください。

「先生方、一人一人のパフォーマンスは高いのに、学校のパフォーマンスを考えるとどうなのか。一人一人のパフォーマンスが組織的なものになっていない。」とは、キャリア教育研修会で講師として招聘した企業の代表の方のお話です。

これまでの実践研究で明らかにした本校の教育の方向性や成果を、その時々教師が理解し、学校として継続して実践していく中で改善・充実を図り、学校のパフォーマンスを高める必要があります。そのための仕組みづくりも、キャリア発達をテーマに取り組んだ研究を終えるにあたり重要な課題であると感じています。

また、授業づくりの中で、児童生徒同士が協働したり対話したりしながら、他者を通して自分の考えを問い直し、新たな気づきを得る学びのスタイルや、教師が積極的に地域と児童生徒との出会いを作り出し、地域の中で役割を担う子どもの姿が見られました。これらは、新学習指導要領に示される学びのスタイルや学校の在り方の、本校における萌芽と捉えたいと思います。

今後の本校の教育実践の中で、さらに探求していく必要性を感じています。これまでの取組の中から現れた新たな課題です。

キャリア教育、キャリア発達支援をテーマとした教育実践研究は本年度をもって一つの区切りとしますが、大学の附属学校として今後も今日的な教育課題や先進的な教育テーマを取り上げて教育実践研究に取り組んで参ります。皆様のご指導・ご助言を心よりお願い申し上げます。

副校長 山本 仁



平成 29 年度教育研究会資料

子どもの社会的・職業的自立を指向し  
育ちと学びのプロセスを大切にする授業作り  
～4年間のキャリア教育研究を総括して～

発 行 平成 30 年 2 月 9 日  
発行者 金沢大学人間社会学域学校教育学類附属特別支援学校  
校 長 綿 引 伴 子  
〒920-0933 石川県金沢市東兼六町 2 番 10 号  
TEL (076)263-5551 FAX (076)264-2275  
<http://partner.ed.kanazawa-u.ac.jp/futoku/>

印刷所 ソノダ印刷株式会社



