

将来を見据え、 意欲的に取り組む姿を目指した授業づくり —特別支援教育におけるキャリア教育の視点を取り入れて—

県立奈良養護学校教諭 深 田 竜 一 Fukada Ryuichi	特別支援教育係長 中 井 和 代 Nakai Kazuyo
県立二階堂養護学校教諭 田 中 浩 二 Tanaka Koji	研究指導主事 森 由 香 Mori Yuka
県立西和養護学校教諭 中 筋 達 也 Nakasuji Tatsuya	研究指導主事 山 口 武 志 Yamaguchi Takeshi

要 旨

本県の特別支援学校において、キャリア教育の視点を取り入れた授業づくりの浸透を図るためには更なる実践の蓄積が必要であると判断し、肢体不自由特別支援学校及び知的障害特別支援学校での実践的研究を行った。その結果、授業づくりの「どこに」「どのように」キャリア教育の視点を取り入れれば、児童生徒の自ら学ぼうとする意欲を育むことができるかについての方策を示すことができた。

キーワード： キャリア教育、授業づくり、主体性、意欲、評価、振り返り

1 はじめに

(1) 研究の背景

「キャリア教育」という文言が公的に登場したのは、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」（平成11年12月16日）であった。この答申では、改善の方策として、①キャリア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こと、②家庭・地域と連携し、体験的な学習を重視する必要があること、③学校ごとに目標を設定し、教育課程に位置付けて計画的に行う必要があることの3点が挙げられている。しかし、同時に、キャリア教育を「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共に、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」としたため、進路を選択することにより重点が置かれていると解釈された。その後、文部科学省「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～の骨子」（平成16年1月28日）では、キャリア教育を「『キャリア』概念に基づき、『児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育』と捉え、「端的には『児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育』としたこともあり、勤労観・職業観の育成が重視されるようになった。

さらに、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

(答申)」(平成23年1月31日)の中で、『『キャリア教育』とは、『一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育』である」と新たな定義を行った。ここで示された「自立」とは、一般就労を中心とした職業的自立だけではなく、より広義の自立を目指したものである。また、「能力や態度を育てること」とは、就労のための知識や技能だけでなく、幼児期の活動や初等教育段階から教育活動全体を通して取り組むべきであるとし、障害の有無や状態にかかわらず、全ての幼児児童生徒を対象としたものとされている。

したがって、特別支援学校においても、これまでから幼児児童生徒の自立と社会参加を目指した取組が進められてきたが、キャリア教育に対する関心が全国的に高まり、校内で行われる進路指導や職業教育だけでなく、授業づくりにおけるキャリア教育の視点が求められるようになっていく。その背景として、菊地(2013)は、①障害のある人の地域移行と働くことを含めた人生全体への支援の充実、②小・中・高における一貫性・系統性を踏まえた指導内容および方法、③夢や希望をもって主体的に取り組む児童生徒の育成の3点を挙げている。これらは、特別支援学校における教育活動の捉え直しの視点となるべきものであると考える。

そこで、昨年度、当教育研究所指定のプロジェクト研究において、「卒業後の生活につながる授業の在り方ーキャリア教育の視点を取り入れてー」と題し、キャリア教育の視点を取り入れて授業改善を図る研究を行った。この研究は、県内の知的障害特別支援学校2校3学部において、中学部では、「生活」、高等部では、「メンテナンス」及び「作業学習」の授業を対象に、生徒の活動について、「なぜ」「何のために」「どのように」という問い直しをすることで、生徒が課題に対して主体的に向き合える授業づくり、生徒のキャリア発達を促すことができる授業づくりを目指して取り組んだ。

その結果、キャリア教育の視点を取り入れることで、これまで以上に生徒の主体性を引き出せることが明らかになり、各特別支援学校が抱える学部間及び現場実習と授業との連携という課題に対応する実践例を示すことができた。そして、教育活動を「なぜ」「何のために」「どのように」と問い直すことは、生徒の主体的な姿を引き出すことにつながるだけでなく、教職員の授業づくりに対する意識が変わり、新たな視点に基づく取組につながることも明らかになった。

さらに、近年、肢体不自由教育においても、少しずつキャリア教育への注目が高まり、全国的にも課題として取り上げる肢体不自由特別支援学校が増えてきている。その背景には、先述したキャリア教育の新たな定義を踏まえ、障害の程度が重度である児童生徒の指導や支援においても、より自分らしい生き方を実現できる「自立と社会参加」という視点で発展的に捉える必要性が増したことが考えられる。

このような背景を踏まえ、今年度は、キャリア教育の視pointsの拡充を図ることを目的として、「将来を見据え、意欲的に取り組む姿を目指した授業づくりー特別支援教育におけるキャリア教育の視点を取り入れてー」を主題とし、肢体不自由特別支援学校1校及び知的障害特別支援学校2校で研究を進めることとなった。昨年度の成果を踏まえ、各学校が捉えるキャリア教育の視点を取り入れた子ども主体の授業づくりについて研究を進めることとした。

2 研究の目的

肢体不自由特別支援学校及び知的障害特別支援学校において、キャリア教育の視点を取り入れ、児童生徒が意欲的に取り組む姿を目指した授業づくりの在り方を探る。

3 研究の方法

特別支援学校の児童生徒の自ら学ぶ意欲を育む上で、有効となるキャリア教育の視点を取り入れた授業づくりの在り方を検討するため、県内特別支援学校3校における実践研究を以下の方法により行った。

- (1) 特別支援学校におけるキャリア教育に関する先行研究の分析
- (2) 特別支援学校3校における教職員対象のアンケート調査の実施と分析
- (3) 特別支援学校3校における参与観察の実施と分析

4 研究内容

(1) 奈良養護学校の取組

ア はじめに

本校は、肢体不自由教育部門と病弱教育部門（施設訪問教育部）及び整肢園分校（東大寺福祉療育病院内に設置）から構成される特別支援学校である。「よりよく生きていける力を育てる」を教育目標に、一人一人の児童生徒が、安全、安心な教育環境のもとで自己の可能性を十分に伸ばし、社会の一員として明るく強く生き抜く力を身に付けることを目指している。本研究の対象とした小学部の教育目標は、「一人ひとりがよりよく生きていけるために、人とのかかわりを楽しむ力や豊かな情緒性を育みながら、学習や課題に取り組むための基礎的・基本的な力を養う」を掲げている。教育課程は、「基本的には、小学校に準ずる教育課程を編成する。また、障害の状況より、当該学年の学習が困難な児童には、下学年代替の規定を適用する」「児童の実態に応じて合科及び教科等を合わせた指導を行う」及び「児童の実態に応じて自立活動を中心とした指導を行い、必要な場合は合科及び教科等を合わせた指導を行う」の三つで構成している。学習形態は、「学年区分・学級単位を基本とするが、領域や教科によっては、個別、グループ別、低学年・高学年別、学部合同等の様々な学習形態をとる」こととなっている。

キャリア教育という言葉から受ける本校小学部の教職員がもっているイメージは、「卒業後の豊かな生活につながる教育」「放課後、家庭、卒業後を豊かに過ごすために必要な教育」「社会参加、自立に向けて高等部段階だけでなく、小学部段階から取り組まなければならない教育」などであり、出口だけの教育とは捉えず、小学部の「今」^{*1}から意識すべき視点であることを、多くの教職員が感じている。

これまでも肢体不自由教育においては、将来の生活を見据えながら一人一人の指導や支援の在り方を考えてきた。肢体不自由に起因して不随意運動が生じたり、筋緊張のコントロールの難しさなどから自分の思いや努力とは異なった動きになったり、理解や意欲があっても表現に結び付けたりすることが難しい子どもがいる。また、他者に伝わらない経験を繰り返すことから、伝えようとする事そのものを諦めてしまう子どももいる。「外界が分かること」、「分かる外界が増えること」や「表出できること」、「表出が増えること」、又は、「伝えられること」、「伝えられる相手が増えること」は、「今」の暮らしにおいて達成感や成就感につながり、障害が重度であっても将来の生活においては主体的に生きていける大切なキャリア発達ではないかと考えている。しかし、授業の中にどのような取組や仕組みを作っていくことが必要なのかについては具体

*1本人の願いはキャリア教育において中核であり、現時点への振り返りや現時点からのつながりが将来の夢を叶える重要な地点として位置付けられている。このような意味を含め、現地点を「今」と表現する。（以下「今」という。）

的な実践には及んでいない。今回は、小学部「おんがく」の授業を取り上げ、キャリア発達を促す授業づくりについて、小学部の1グループを対象に研究を行うこととした。

イ 研究内容

(7) キャリア教育の視点を取り入れた「おんがく」の授業づくり

a 本グループの「おんがく」について

小学部低学年の「おんがく」の学習は、児童の実態や課題に応じて4グループに分けている。本グループの児童には、体温や呼吸をコントロールできなかつたり不随意運動が多いなどの理由から、思ったように身体を動かすことが難しい児童もいる。聞こえた音や声に対する気付きは十分に見受けられる一方で、視覚的に情報を取り入れる力が弱く、明暗や気配、聴覚的情報を頼りにしている児童もいる。また、手を舐めて自己刺激を求めるような行為に執着してしまい、外界への働きかけにつながる経験が少なく、人に伝える力が弱い児童たちもいる。そこで、授業で取り扱う曲として『しあわせなら手をたたこう』を選定し、教職員とのスキンシップでやりとりを感じたり、音や音の変化に気付き、それを他者へ伝えるような表出ができるようになることを目標にして取り組んだ。

b 1学期の授業を終えての「おんがく」の教科会議から

1学期の「おんがく」の授業を終えて教科会議を行った。その際に、「音への気付きや児童からの表出を主なねらいとしながらも、児童たちがどのように音を感じ、それをどのように表出するのかという一人一人の評価の観点が定まっていなかったのではないか」という反省、また、「常に教職員が個別に関わる体制で取り組んだために、グループ学習という設定であるにもかかわらず、他者を意識できる取組にはなっていなかった」ことが指摘された。

そこで、教科会議で何度もビデオ検証を行い、ギターの音や教職員の声、身体に触られることなどの外界からの働きかけに児童がどのようなタイミングで気付いているのか、児童の得意な表出方法は何か、気付きや発信がよりスムーズにできる姿勢はどうすればよいか等、検討を行った。また、教職員の関わり方として、児童の表出の受け止めや受け止めたことのフィードバック、姿勢や教職員の立ち位置等についても検討を行った。

さらに、この教科会議の中では、本グループの「おんがく」において育てたいキャリア発達についても話し合いをもった。重度重複の児童の社会参加や自立を考えると、「この歌が聞きたい」「この楽器に触りたい」「音を出したい」など音楽に対して主体的に関わることや、音楽を通して自分の思いを他者に伝えたり、他者の思いを受け入れたりするような関わりが増えることで、「自分らしく、そして、よりよく生きていける」のではないかという確認ができたことから、本グループの「おんがく」において育てたい力を①好きな歌や曲、関わり遊びを感じて表情や動作で表現する力、②気持ちを伝えようとする力2点とし、具体的には、「分かる」「できる」「伝える」という三つのキーワードをキャリア発達の視点として意識し、「おんがく」の授業を見直すこととした。

c 2学期「おんがく」の授業づくり

1学期は、『しあわせなら手をたたこう』の歌に合わせて「スキンシップと身体表現」を主な活動内容としていたが、2学期には、「近くで聞こう触ろう」「鈴ひもつながり遊び」を活動内容に付け加えることとした。2学期の「おんがく」の授業の流れを表1に示した。

表1 2学期「おんがく」の授業の流れ

	学習の流れ	目標	指導上の留意点・配慮点
はじまり	<ul style="list-style-type: none"> ・教室に集合する。 ・『しあわせなら手をたたこう』の曲を聞いたり、歌詞に合わせて身体を動かしたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・「おんがく」が始まることに気付く。 ・聞こえてきた曲で活動の見通しをもつ。 ・気付いたことや気持ちを表情や身体で表現する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教室のカーテンを引き、聞くことに集中できる環境を作る。 ・曲全体のイメージや活動内容を思い出すために、初めは教職員も一緒にみんなで歌う。
スキップと身体表現	『しあわせなら手をたたこう』 <ul style="list-style-type: none"> ・「頭触ろう」「足鳴らそう」「握手しよう」の歌詞に合わせて、教職員の動きを真似たり、身体を動かしたりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・曲の切れ目に気付く。 ・身体模倣ができる。 ・触られていることが分かる。 ・自分で身体を動かすことができる。 ・教職員と一緒に身体を動かそうとする。 ・「もっと聞きたい」「もっとやりたい」などの気持ちを表出する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童からの表出を確かめ、やりとりを大切にしながら進める。 ・曲の切れ目に気付きやすいように、歌やギター演奏にメリハリを付ける。 ・指導者は聞き取りやすく、はっきりと動かす部位を伝える。 ・教職員がカラー手袋をはめ、視覚的に捉えやすくし、身体のどこに気持ちを向ければいいのかを分かりやすくする。
近くで聞こう触ろう	『しあわせなら手をたたこう』 <ul style="list-style-type: none"> ・主指導者が一人一人の児童の近くまで行き、ギターを演奏しながら歌う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教職員がギターを持って近づくことに興味をもったり、期待したりする。 ・ギターに手を伸ばしたり弦をはじいて音を出したりする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・児童の実態に応じて、近付いて行く方向、速度、距離、声やギター音の大きさなどを配慮する。 ・児童の気持ちの変化や表情に気を配りながら進め、丁寧にやりとりを行う。 ・児童の気持ちや動きに合わせて間の取り方やギターの位置に配慮し、主体的な動きが導けるようにする。
鈴ひもつながり遊び	『にじ』 <ul style="list-style-type: none"> ・ギター伴奏の歌に合わせて友達とつながりながら、鈴ひもを鳴らして楽しむ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・鈴ひもつながり遊びが始まることに気付く。 ・鈴ひもを触ったり、鈴ひもの動きを感じる。 ・鈴ひもの動きを通して、友達を意識することができる。 ・「もっとやりたい」などの気持ちを表出する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・鈴の音を鳴らしたり、袋から取り出したりして気付きや興味につなげる。 ・児童の主体的な動きが出せるよう、鈴ひもの位置に配慮する。 ・児童の気持ちの変化や表情、動きに気を配りながら進め、丁寧にやりとりを行う。 ・友達の様子も言葉にして伝えていく。

「近くで聞こう触ろう」では、ギターに手を伸ばしたり、自分が鳴らした音を意識して聞いたりすることで、「もっと触りたい」「ここにいて欲しい」といった主体的な気持ちの表出をねらいとした。また、「鈴ひもつながり遊び」では、引っ張ったり引っ張られたりという他者とのやりとりを通して友達や外界を意識できるような活動として組み入れた(図1)。



図1 鈴ひもつながり遊び

また、一人一人の評価の観点をそれぞれの活動内容ごとに明らかにした。このことは、教職員の働きかけを児童がどのように受け止め、どのように表現して欲しいのか、教職員がしっかりとした意図をもって関わることの必要性を実感することにつながった。

そして、評価の観点の明確化が、環境の整理や一人一人の手立ての見直しにもつながっていった。情報を視覚で捉える力が弱い児童に対しては、教職員が赤い手袋をはめ、見るポイントを分かりやすく強調させてから、その手で身体部位を触るように工夫をした(図2)。外界からの刺激に対して過敏な反応を起こしてしまう児童に対しては、働きかける方向やそのスピード、タイミングを工夫するなど、一人一人の児童に応じた丁寧な手立てを検討するに至った。



図2 赤い手袋でスキンシップ

また、児童の姿勢についても検討を行った。外界に気付く、受け止める、自分の思いを表出するといったことには、姿勢が大きく影響する。身体の一部で

もある車椅子が、学習へ向かう気持ちを高める支援グッズとなる場合もあるが、児童の実態によっては、外界を受け止めたり、気持ちを表出しようとするのを難しくさせる場合があるかもしれない。A児は車椅子で授業に参加していたが、いつも顔はテーブルに突っ伏した状態で、周りからの音や声、雰囲気などに気付くことが難しく、すぐに眠ってしまったり、手を舐めるような自己刺激を求めてしまうことが多かった。しかし、背中を少し斜めに保持できる座位保持椅子を

取り入れたところ、顔を上げることが増え、自らギターや鈴ひもに手を伸ばす機会が増えて、笑顔が見られ、声も聞かれるようになってきた(図3)。児童たちの「今」の学習にどのような姿勢がよいのかの検討が大切であることが分かった。このような教科会議における検討を重ねた結果、どの



図3 A児の姿勢の変化

児童もより主体的に授業に参加できるように教職員や児童の配置も換えることになった(図4)。

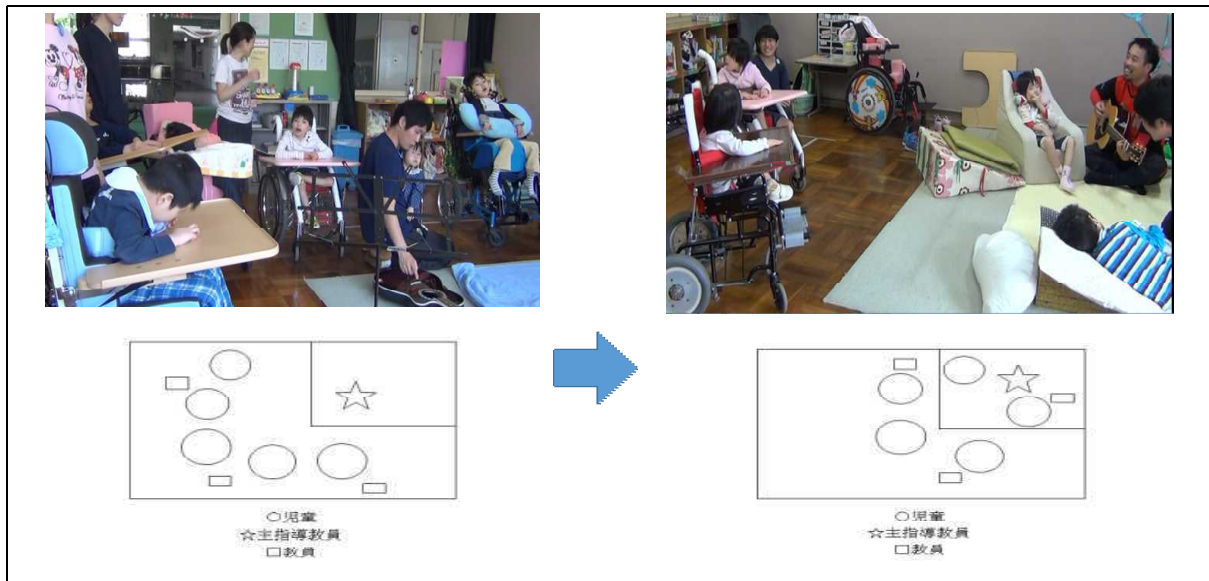


図4 授業形態の変化

(イ) B児の事例から

「おんがく」の授業に参加している5人の児童の中からB児への取組について述べることにする。B児は、いろいろなことをやりたい気持ちはあるが、不随意的に過剰な力が入ってしまい、身体の動きをコントロールすることが難しい。授業は車椅子で参加しており、筋緊張が強くなると痰が絡みやすくなったり、声を上げて泣いたりするため、身体や気持ちを整えるために時間を費やすことが多くなっていた(図5)。

そこで、まず、「分かる」「できる」「伝える」というキャリア発達を意識し、「おんがく」で育てたい力について話し合った。そして、話し合った「おんがく」で育てたい力を獲得していくためには、これまでの車椅子での参加ではなく、



図5 B児の1学期の様子

よりリラックスできる仰臥位姿勢での参加の方が力を発揮できるのではないかと結論に至った。さらに、B児の活動内容ごとの評価の観点や手立てなどについて教科会議で共有できた事項と、B児の1学期から変化した点を評価として表2にまとめた。

表2 B児の評価の観点・手立て・評価一覧表

育てたい力	「分かる」→リラックスして働きかけを受け入れることができる。 「できる」→支援を受けながら足や手、指先などを動かす、鈴ひもを持つなどの動作ができる。 「伝える」→「楽しい」「もっと」「やりたい」の気持ちを声や表情に出して伝えることができる。					
	評価の観点	分かる	できる	伝える	手立て	評価 (1学期からの変化)
スキンシップ	<ul style="list-style-type: none"> 身体を触られていることが分かり、そのままリラックス姿勢を保持することができる。 赤い手袋を追視し、触られた部位に意識を向けることができる。 	○	○		<ul style="list-style-type: none"> 過剰な刺激反応が出ないように配慮する。 視線をしっかりと向けられるように教職員の服装の色や手を動かす速さ、範囲に留 	<ul style="list-style-type: none"> 楽な姿勢なので刺激への過剰な反応は出なくなった。 視線が途切れることがなくなり、連続した追視ができるよう

プ と 身 体 表 現	<ul style="list-style-type: none"> 指先を動かしたり、表情を変えたりして、触れられた部位が分かったことを伝えることができる。 	○	○	○	<ul style="list-style-type: none"> 意する。 B児が表出できるタイミングでそれに共感する言葉がけを行い、わずかな動きでも教職員が言語化する。 触れた後、すぐに反応が出なくても少し待ち、動きや表情を導く。 	<ul style="list-style-type: none"> になった。 言葉がけに対して、もう一度応じるような声や動きが出てきた。 触れられている部位に視線を向けたり、「どこかな」と探る様子が出てきた。
近 く で 聞 こ う 触 ろ う	<ul style="list-style-type: none"> ギターを持った教職員が自分の所へ近付いてくると対し、期待する気持ちを声や表情、手足の動きで表現することができる。 支援を受けながら、ギターの弦に触ったり音を出したりできる。 自分の出した音を聞き、声や表情で気持ちを表現する。 	○	○	○	<ul style="list-style-type: none"> 「誰の所に行こうかな」と質問することで、伝えるタイミングを分かりやすく提示する。 肘を支えることで、自ら動かせる指先や手首の動きを導く。 声や表情を読み取り言葉がけを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> 近付いてくる教職員を追視したり、期待感を声や表情で表現したりする頻度が増した。 「触れる-音が鳴る」という因果関係に気付き指先や手首の動きが増えてきた。 「触りたい」「音を出したい」という気持ちが指先や手の動きとなり表情も豊かになった。
鈴 ひ も つ な が り 遊 び	<ul style="list-style-type: none"> 鈴の音に気付き、音源を探そうとする。 鈴ひもを追視する。 鈴ひもに自分から指を伸ばしたり、引っ張られる動きを感じたりする。 鈴ひもの活動が終わることを感じ、鈴ひもを離したり、表情や声で気持ちを表現する。 	○	○	○	<ul style="list-style-type: none"> 静かな環境で、まず鈴の音だけが聞こえるようにする。 鈴ひもを捉えられるように提示位置や動かすスピードを調整する。 B児が表出できるタイミングでそれに共感する言葉がけを行い、わずかな動きも教職員が言語化する。 B児の動きや気持ちの言語化だけでなく、友達の様子も伝えていく。 伝わってきたことを共に喜び、教職員の気持ちもB児に伝えていく。 	<ul style="list-style-type: none"> 音が聞こえると視線や首を動かす場面が増えた。 集中して追視できるようになった。 鈴ひもを見て、指先や手を動かそうとすることが増え、その動きが大きくなった。引っ張られていることもよく感じている。 目や口を大きくさせ表情を変化させる場面が増えた。 終わると鈴ひもを離す場面もあったが、授業を続ける中で、楽しさから「もっと」という思いが芽生えてきた。それを握り続けたり、声で伝えたりする場面が増えた。

このように、B児は「スキンシップと身体表現」「近くで聞こう触ろう」「鈴ひもつながり遊び」のいずれにおいても、1学期と比べて大きく違ったものとなった。B児には発語はないが、「ここが何となく窮屈だ。動かせない。うまくいかない。」と、筋緊張のコントロールができずに泣いてしまったりすることが多かった。自分の身体の感覚に力を注ぎ過ぎ、外界からの働きかけを受け止める余裕がなかったのかもしれない。B児にとってはこの姿勢の変化が、外界からの働きかけに対して、主体的に、「見よう」「聞こう」とする意欲につながったと思われる。そして、何よりも教職員とのやりとりの中で、自分の発信を受け止めてもらえることのうれし

さや楽しさを知り、喜びや安心感を実感する時間となったのではないだろうか。今後もこのような力を「おんがく」の中で積み上げることが大切であるが、その他の場面においてもこの力を発揮できることが望まれる。2学期の終わり頃から、これまで100g程度であったB児の食事量が200g前後の量へと増加している。重度重複児童にとって、口から食べることは重要な主体的活動であり、姿勢や筋緊張のコントロールを必要とするものであることから、「おんがく」での経験がその一因であるならば、その他の場面への広がりが期待できる。



図6 B児の2学期の様子

ウ 成果と課題

2学期の授業研究を終え、授業見学した教職員にアンケートを実施した（回収数10）。授業内容及び教職員の支援に対して、概ね児童の主体性を大切にする授業を展開することができたとの評価を得た（図7）。また、回答するに当たって判断基準となった、具体的な授業場面と教職員の支援の記述を見ると、教科会議を通じてこれまで見直してきた学習活動や教材、又は、教職員の関わりの工夫が主体的・意欲的な活動を引き出せていたとの評価を得た。授業アンケートに記述された感想や意見の概要を表3に示す。

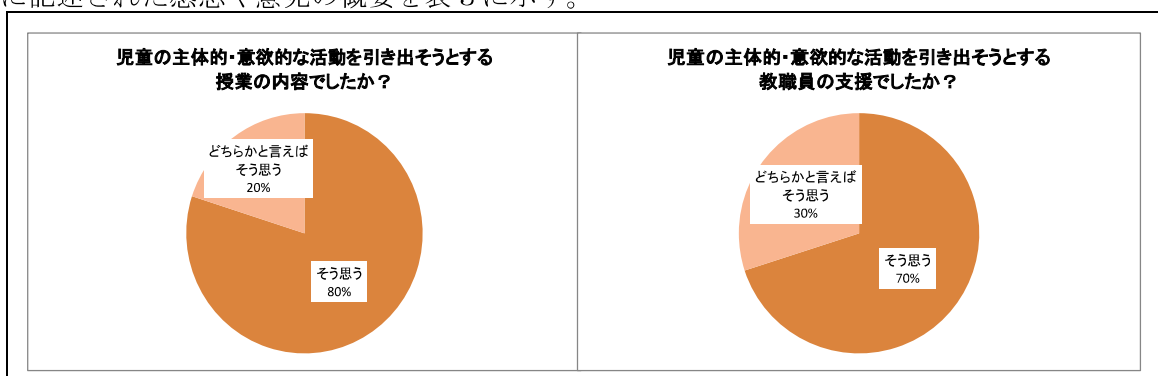


図7 授業研究アンケート結果

表3 授業研究アンケートに記述された感想、意見の概要

- 児童の主体的・意欲的な活動が見られた具体的な場面
- ・手袋の動きを追いかけて見ている。
 - ・触れてもらっているその部分を分かって動かしていた。
 - ・聞くだけでなく、ギターを触る、鈴ひもに触れる、掴む、鳴らすなどそれぞれの児童が自主的・主体的に参加できていた。
 - ・鈴ひもで友達の動きが伝わってきたり、引っ張り合いをしていた場面がよかった。
- 児童の主体的・意欲的な活動を引き出そうとする教職員のよかった支援
- ・児童が教職員に向かって何か働きかけていることをきちんと拾い上げながら活動している。
 - ・児童が自分で腕を動かせるように、肘のあたりを支え、力を入れやすくしていた。
 - ・児童の身体の動かしやすさに合わせた教職員の姿勢がよかった。
 - ・児童の実態に即した言葉かけや支援の量に配慮できていた。
 - ・教材を押しつけないところがよかった。教職員主導ではなく児童一人一人の自発的・自主的な動きを導いていた。
 - ・児童への近付き方や距離は、児童に期待感をプラスさせるいい支援だった。
 - ・児童との距離がそれぞれに違いがあり、課題が明確になっていた。
 - ・途中で児童の担当教職員が変わっても支援は共有されていた。

今回、障害の程度が重い児童の「おんがく」において「分かる」「できる」「伝える」という

キャリア発達を意識しながら授業づくりに取り組んだ。この三つの力は、たとえ障害が重くても、将来の主体的な生き方につながるものである。これらの力を培うためには、授業の中で児童にどんな力を付けて欲しいのか、といったしっかりとした意図をもち授業づくりを行うことが大切であることから、一人一人の評価の観点や手立てを明確にし、教職員集団で共有していくことが大切であることが分かった。

教科会議において、授業内容、育てたい力、評価の観点及び手立てなどの検討を繰り返し行った。授業の展開の全てに「なぜ」「何のために」という意図を明確にしたことが、児童の授業内容の理解、声や動作などの主体的な発信、「やった！できた！」という達成感につながったと考えている。そして、これらの児童の成長は、明日や将来につながるキャリア発達の一步であると感じている。

「おんがく」の授業において、近くにきた教職員が持っているギターに興味をもち、積極的にトントンとリズムカルにギターの胴体を叩き、気持ちを伝えられるようになってきたC児は、給食場面においても、スプーンや小さく握ったおにぎり、ちぎったパンに手を伸ばそうとする様子も見られるようになってきた。このように、主体的に関わろうとする力を「おんがく」だけでなく他の学習場面や生活場面、家庭や事業所においても発揮できるようになることが望まれる。そのためには、子ども主体の授業となるよう学校全体として授業の捉え直しを行うことが大切である。そして、教職員と家族や事業所スタッフなど、児童を取り巻く支援者が育てたい力や手立てについて共通理解することが必要であると考えている。

エ おわりに

児童が、「分かる」「できる」「伝える」ことを実感していくためには、一つ一つの授業の果たす役割が大きい。「今」の学びが「明日」の活力であり、主体的な生活を送る基礎となっていることを、私たち教職員は意識をして授業づくりを進めなければならない。

障害の程度が重度であっても、全ての児童が、「いつかは叶えたい」という様々な願いをもっている。その願いを実現させるために「意欲につながる気持ちを育てる」ということを大切にしたい。そのためには、教職員がどのような授業づくりを行えばよいのか、教職員がどのように児童と向き合えばよいのかを探るとともに、児童と教職員とのやりとりが確かな喜びや安心感となり、意欲へつながっていくよう、今後も実践と研究を続けていきたいと考えている。

(2) 二階堂養護学校の取組

ア はじめに

本校中学部では、近年のキャリア教育推進の高まりを受けて、進路に関する学習を「進路学習」と新たに名付け、学級活動の中で取り組み始めて5年目となる。それまでは、内容について中学部で統一されたものはなく、各学級の実情に合わせて実施していた。

開始当初は、本校卒業生らが通う障害者福祉作業所で仕事体験をする3年生の活動と、地域の職場で働く人々の様子を見学又は体験する1、2年生の活動のみであり、共通のねらいとしては、以下の5点であった。

- ① 現在や将来にわたって、社会で生きていくために必要となる力を育てる。
- ② 自分を知り将来の社会生活を豊かにする力を養う。
- ③ できるだけ早い段階で、社会に出て体験することにより、働くことに興味関心をもつ。
- ④ 生活習慣、衛生習慣、健康管理、集団行動、マナー等、日常生活の見直しを図る。
- ⑤ 年齢が違う人とのコミュニケーションの取り方を学ぶ。

その後、学部主事と学年の進路担当で組織する進路学習検討委員会が中心になって検討を進めた結果、各学期末に校外に出向く活動は、「進路学習」から「しごと体験学習」と名称を変更した。その結果、キャリア教育として整理した学年ごとのテーマに則った学習活動を合わせた「進路学習」としての年間指導計画ができあがった（表4）。

表4 平成26年度「進路学習」年間指導計画

学年	1年			2年			3年		
テーマ	自分探し 「自分を知る」			集団の中の自分 「他の人を知る」			学校の外の社会 「社会を知る」		
学期	1	2	3	1	2	3	1	2	3
授業 内容	そら	自己PR	マナーと 身だしなみ	自己表現	自己PR 自己表現 他者紹介	ソーシャル スキル 学習	自己表現	身だしなみと エチケット、 公共交通機関 や公共施設で のマナー、集 団行動	卒業に向けて 自分を見つめ る 高等部を体験
	うみ	選択あそ び	ルールあそ び	自己表現	選択あそ び	ルールあ そび	自己表現		
しごと 体験学 習		宇陀アニマ ルパーク又 は県立教育 研究所				郡山イオ ンモール	各福祉 作業所		

中学部では授業を効果的に進めるため、発達段階に応じて、「そらグループ」と「うみグループ」の大きく二つの学習集団を編成し学習活動を行っている。この二つの学習集団を基本にしなが、授業によっては学年単位で取り組んだり、個々の実態に合わせて課題別の小集団を編成して取り組んだりする場合もある。「進路学習」でも授業内容を考慮し、臨機応変に学習集団を編成して進めてきた。

また、これまでの取組を進めた結果、明らかになった課題としては、障害の重い生徒で編成された「うみグループ」の「進路学習」を計画することが難しいということや、目先の改善点は何か挙がるものの、内容そのものを見直そうという議論にまで発展していないことがある。

そこで、教職員へのキャリア教育の理解を進めながら、その視点を取り入れて「進路学習」を見直すことで、障害の重い生徒も主体的に参加できる「進路学習」とはどのようなものかが見えてくるのではないかと、また、現在の年間指導計画をより一貫性・系統性のあるものに高めることができるのではないかと考えた。

方法としては、1学期に「しごと体験学習」を計画している3年生の「進路学習」の授業改善から取り組み、その成果を2、3学期の1年生と2年生の取組に反映させながら研究を進めることとした。対象は、「うみグループ」の生徒とし、その指導内容や指導方法に焦点を当てて取り組むことにした。

イ 「しごと体験学習」を目指して一人一人が参加する授業の工夫

(7) 3年生「田原本第2福祉作業所グループ」の取組内容

3年生の「しごと体験学習」の行き先と体験内容は、表5のとおりである。

表5 平成26年度 中学部3年生「しごと体験学習」の行き先と体験内容

行き先	所在地	人数 (引率教員)	体験内容
特別養護老人ホーム Lino	奈良市	4名(2)	館内清掃、食事配膳、スタッフ業務等
なかまの家天理福祉作業所	天理市	4名(3)	さをり、型はめ、ひも通し
それいゆ(ビバ!だるま)	天理市	6名(3)	タオルたたみ
★田原本第2福祉作業所	田原本町	6名(4)	ロケット風船づくり

★は研究の対象としたグループを表す

障害の重い生徒たちが6名中5名参加する「田原本第2福祉作業所グループ」を対象に、「事前学習」「しごと体験学習」「事後学習」の三つの授業を関連付け、キャリア教育の視点である、「生徒のやりがいを実感しやすくする」「生徒の目標を明確にする」ための工夫を取り入れた研究を進めた。

「事前学習」では、障害の重い生徒たちが主体的に臨めるよう、当日の活動である「ロケット風船づくり」を予め体験することにした。また、待ち時間を極力なくし、少しでも多く活動時間を確保できるようにしたいと考えた。そのための工夫として、生徒2人をペアにし、人に話しかけるのが得意な生徒にはその長所を生かして「報告」の役割を与えた。また、協力しやすいような座席配置を考え、教職員の援助がなくても一人で活動ができるように補助具として「ロケット風船作成台」などの教材・教具を工夫する等を行った(図8)。



図8 ロケット風船作成台

「しごと体験学習」当日は、「しごと体験学習ハンドブック」を活用して、一人一人の目標を教職員と本人が共に把握するようにした(図9)。また、臨機応変に座席配置を変更したり、一区切りの作業分量を調整したりした。そして、やりがいを感じられるような励ましの言葉や課題に気付くような問いかけを心がけた。

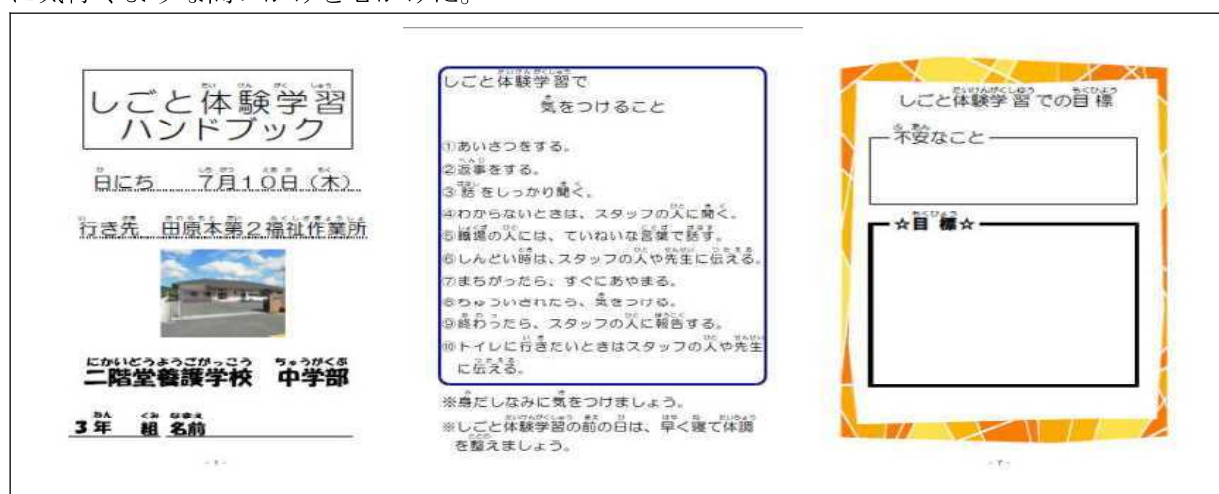


図9 しごと体験学習ハンドブック(抜粋)

その結果、初めての場所、初めて出会う人々に戸惑いもあったはずだが、情緒面で大きく不安定になる生徒はいなかった。事前学習で既に活動を体験していることで、どの生徒も主体的に取

り組むことができていた。例えば、作業所の先輩と大好きなアイドルについての会話を楽しみながら活動に取り組めた生徒Aや、事前学習で教職員の支援が必要であったが、一人で完成させることができるようになった生徒B、「5個作ったら休憩」「休憩はストップウォッチが鳴るまで」と活動を明確にしたことで、見通しをもちながら落ち着いて過ごせた生徒Cなど、学校では見られない姿を見ることができた（図10）。



図10 「しごと体験学習」当日の様子

「事後学習」は、障害の重い生徒も、「しごと体験学習」を通して「がんばった」「できた」と胸を張って誇らしい気持ちで主体的に発表できる内容にできないか、という視点から2時間全てを学年全体で行うのではなく、前半と後半に分けて行う授業計画に見直し、前半を各グループで、後半を学年全体での報告会とすることにした。

前半のグループ別の活動である、「田原本第2福祉作業所グループ」では、大型テレビを使用し、当日の写真を見て活動を振り返りながら生徒それぞれが気に入った写真を選び、作業所へのお礼の手紙に貼り付けた。その後、再びロケット風船づくりに取り組んだ。後半の学年全体での報告会では、各グループそれぞれに事業所や作業所ががんばってきた体験活動を再現したり、成果を模造紙にまとめて発表した。「田原本第2福祉作業所グループ」の生徒も、ロケット風船づくりの様子をスムーズに再現し、全員割り当てられた個数を完成させることができた。報告会は、ねらいどおり障害の重い生徒も一人一人が自信をもって発表することができ、教職員や同じ学年

現場実習 振り返りシート		
生徒氏名 XXXXXXXXXX 実習実施日 H.26 7/5 (事前), 7/6 (当日), 7/14 (事後) 実習場所 田原本第2福祉作業所 担当引率者氏名 XXXXXXXXXX		
実習時の目標 ※できるだけ具体的に 【生徒】 ・丁寧に作業ロケットを。 【教員】 生徒の思いや気持ちに寄り添い、丁寧にコミュニケーションをとり、今回の実習の目標に達成させる。	目標の達成状況 ※有効だった手立ても記載 【生徒】 ・緊張感もあり、いつもより作業に集中して丁寧にロケットを作った。 ・途中で「手が痛い」(もうろう あきてきたかな?) という理由で、グループが離れたことで、作業生とロケット作りを一緒に楽しむことができ、気持ちよく作業することができた。	実習でわかったこと 【生徒】 ・作業の仕組みや手順がわかりやすくなる。 ・この長期が生まれる実習現場が、あつた。作業生と一緒に行うことが、同じ作業生の方が上手に支援して、いざという時に作業生の手を、丁寧な声かけでサポートしてくれる。
実習後とりこんでみようと思うこと 場面 学校生活全般 具体的活動 学校生活では、教師との関係が中心にあり、自分たち自身で決断することが少ない。 ・作業の中で、生徒同士で意見交換し、協力し合うことから、活動で学ぶ価値を認識していく。(模造紙作り、模造紙作り)		

図11 現場実習振り返りシート

の生徒達からの大きな拍手を受け、達成感を感じることができたのではないかと考えられる。

一方で、「しごと体験学習」を終え、生徒それぞれの課題が明らかになった。この課題に対してどのように取り組んでいくかを整理するため、「現場実習振り返りシート」を作成した(図11)。引率教職員が生徒別のシートに記入することで、各生徒の課題と、今後どのような場面で実施したらよいのかが、具体的に考えられるようになった。

(イ) 2年生「うみグループ」の取組内容

2年生「うみグループ」では、3年生の「事前学習」「しごと体験学習」「事後学習」を関連付ける取組を反映させ、先述した「進路学習」年間指導計画(表4)に変更して取組を進めた。2学期の学習内容は、3学期の「しごと体験学習」で行うフードコートでの清掃体験を念頭に置き、「そうじのしごとに取り組もう」という単元を計画することにした。「できた」ことをより実感させるため、「しごと」の授業や学級活動とも関連をもたせながら、「学習内容・教材の精選」「教職員の見守る関わり」「振り返り場面の導入」の3点を心がけ、授業づくりを行った。

a 「そうじ学習」と「ウェイター(ウェイトレス)学習」の取組

表6 担任による生徒の個人目標

生徒名	個人目標
生徒A	○仕事の説明をしっかりと聞いたり見たりする ○教職員と一緒に汚れた所を見つけてきれいに拭く
生徒B	○汚れている所や泡を拭く ○一人でできる所は自分でやってみる
生徒C	○机の汚れを見逃さず、くまなくきれいに拭いてからお茶・お菓子を配る
生徒D	○自分の仕事に最後まで取り組む ○机をよく見て、すみずみまで丁寧に拭く
生徒E	○決められた仕事を最後まで取り組む
生徒F	○手元をよく見て拭き、掃除をする

単元のねらいは、「働くことに興味をもち、活動後に達成感を味わうことができる」「自分の役割や担当を理解して活動することができる」「係の仕事や日常生活での活動でも取り組むことができる」とした。初回のねらいを「働く人の姿を見て、今日の活動に興味をもつ」「汚れている所に着目して、きれいにすることができる」として授業を行った。併せて、各担任から生徒の個人目標に関する意見をもらい、

表7 単元「そうじのしごとに取り組もう」授業展開

<p>①はじまりの会</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 今日すること・約束事の確認 2) 実際に教職員が取り組んでいる写真とビデオを見る(今日することの例示) <p>②そうじ学習</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 窓拭き・モップかけを一斉に体験する 2) 窓拭きかモップかけのどちらかしたい方を選ぶ 3) 選んだ仕事に取り組む <p>③ウェイター(ウェイトレス)学習</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 机を拭く 2) カゴに仕分けされたマット・コースター・紙皿・コップを運び、机に並べる 3) カゴに仕分けされたお茶とお菓子を運び、並べる 4) お茶・お菓子を食べ、食べ終わった人から各自で片付ける <p>《指導上の配慮点》 それぞれ一つのテーブルセッティングを担当する サブ教職員は、各テーブルに座って待つ</p>

授業で活用することにした(表6)。学習活動は、3学期の「しごと体験学習」で実施するフードコートでの清掃体験に基づいて「そうじ学習」とフードコートのテーブル清掃を生徒の主体的な取組にするために「ウェイター(ウェイトレス)学習」の2つを設定した。

次に、表7に示した授業展開に基づいて、窓拭きとモップかけを一斉に体験した後、「まどをふく」「モップをかける」の写真カード(図12)を提示し、自分がやりたい仕事を選んで作業ができるようにした。

また、生徒が机を拭く箇所が分かりや

すいように机にお茶の葉をまき、活動内容の見通しがもちやすいようにカゴに各自の仕事をセッティングするとともに、個々に手順表を準備して授業に臨んだ。

「そうじ学習」では、最初にビデオを見たことで、自分が取り組むときに「さっき見た」と発言する生徒もいた。また、泡入りガラスクリーナーを用いたことで拭く場所が分かりやすくなり、泡がなくなるまで窓を拭くことができた。

自分でやりたい仕事を選んだことで、それぞれが意欲的に取り組むことができた。

「ウェ이터(ウェイトレス)学習」は、自分たちが準備をした後に食べるという自然な流れを設定したことで、それぞれが主体的に活動できていた。しかし、できるだけ生徒一人で活動できるように、教職員は見守ることを共通確認して臨んだが、実際は、生徒のお茶を運ぶ様子やどこに運んでよいか分からない様子を見て、支援をせざるを得ない場面が多く、意図どおりにはいかなかったため、その対応策を、以下の4点に整理して次回の授業に臨んだ。

- ① 学習活動を、生徒個々の作業完成度が高い「そうじ学習」のみにしてゆとりをもたせることで、必要なアドバイスだけをしながらできるようになるまで見守れるようにする。
- ② 生徒が一人で作業をする上で有効であった、泡入りガラスクリーナー等は継続して準備する。
- ③ 生徒に達成感をもたせるために、どうすればうまくいくのかを導入で伝えるようにする。
- ④ 1年と3年の進路学習の中で、各自の役割達成度や次の目標を意識させるのに有効だった振り返り場面を設けるようにする。

b 「そうじ学習」に焦点を絞った取組

上述の対応策に取り組み、学習活動を1回で終わらせず継続したことで、活動に見通しをもって取り組む姿が見られた。また、活動を「そうじ学習」だけにした



図12 提示したカード



図13 一人で窓拭き・モップかけをする様子

ことで、ゆったりとした流れになり、一人一人ができるようになるまで教職員が見守ることができた。

窓拭きは、前回有効であった泡入りガラスクリーナーを活用することで、どの生徒も自分から取り組むことができた。床掃除については、どの生徒も扱いやすいモップを使用し、ゴミを新聞紙を用いて集める際、その「集める場所」を「段ボールの囲い」で表した。その結果、どの生徒もゴミとともに新聞紙を「段ボールの囲い」に集めることができ、それぞれのペースと回数で、散乱していた新聞紙を集め、目標を達成することができた(図13)。



なまえ	
11がつ12にち ☆きょうのしごとをふりかえってみよう☆	
できたかな?	できたら○をかこう
まどふき	
	<input type="checkbox"/>
モップかけ	
	<input type="checkbox"/>

図14 振り返りシート

振り返りでは、活動中に撮った写真を使って自分の活動の様子を見た。生徒の中には自分が窓拭きやモップかけに取り組んでいる姿が映ると、テレビ画面を「ぼくや。」と指さし、笑顔とガッツポーズで喜びを表現したり、教職員や友達にがんばったことをアピールする生徒もいた。その後、自分の写真を貼り付けた振り返りシートを作成させ、まとめとした（図14）。振り返りシートを使ったのは、教職員が各生徒のできていたことについてコメントすると共に、「◎」を付けることでより達成感を味わわせたいと考えたからである。

しかし、達成感を得て2学期を終えることを重視していたため、3学期に行う「しごと体験学習」に向けて「してみたいこと」や「がんばりたいこと」等を考えさせるような展開を想定するまでには至らなかった。

(ウ) 1年生の取組内容

1年生の「しごと体験学習」は、県立教育研究所での清掃活動であった。主な内容は、「椅子を部屋の隅に運ぶ」「長机を壁際に運ぶ」「箒で掃く」「椅子と机を元の位置に戻す」であった。

また、2、3年生の取組から、キャリア教育の視点を取り入れた授業づくりのためには、「学習集団の見直し」「学習計画の見直し」「多様な振り返り場面・評価の工夫」の3点が必要であると考え、生徒が助け合いながらやりがいをもって臨めるような一連の単元を計画することにした（表8）。

表8 「そうじ名人になろう」指導計画

a 授業集団の見直し

この単元では、発達課題別のグループに分けず、2学級を合わせ11人のグループで活動することにした。「うみグループ」の生徒だけよりも、「そらグループ」の生徒と共に協力して行った方が、リーダーとして活躍することが期待される生徒にも、友達に誘ってもらって楽しく掃除に取り組むことが期待される生徒にも双方にとって効果的ではないかと考えたからである。

また、学級単位で活動することで、担任は学級の生徒の課題を考えることができ、普段の学級活動にも広げられることが期待できた。

b 学習計画の見直し

先述した3年及び2年の取組と同様に、障害の重い生徒たち

も、どうすれば「しごと体験学習」に主体的に臨めるようになるのかを考え、「しごと体験学習」までの学習内容を、当日取り組む「清掃活動」を中心に構成した。また、教職員の過度な支援を少なくし、生徒が「できた」と実感できる場面の積み上げができる授業にするため、表8のよう

	主な活動内容	学習集団
掃除の練習①	<ul style="list-style-type: none"> 三つの約束（静かに、そーっと、友達と協力して）を知る。 よい見本を見て、椅子を運んでそっと床に置く。 審査員に活動の評価をしてもらう。 	2学級ずつ
	<ul style="list-style-type: none"> プリントで自分の活動を振り返る。 	各学級
掃除の練習② 2回	<ul style="list-style-type: none"> 三つの約束を確認。 各学習集団をさらに2グループに分け、掃除のリーダーを決める。 二つのグループが交互に掃除を行う。 活動内容 椅子を運んで積み重ねる。長机を友達と一緒に運んでそっと床に置く。箒やモップで床を掃く。椅子と長机を元の位置に戻す。 ※2回目は、がんばっていた友達をハートの紙片で評価する活動を追加。 リーダーが審査員（教頭、主事）を呼びに行き、評価してもらう。 	2学級ずつ
	<ul style="list-style-type: none"> プリントで自分の活動を振り返る。 	各学級
事前学習	<ul style="list-style-type: none"> 教頭によるテスト。合格者は、しごと体験学習のしおりをもらえる。 スライドで当日の日程や活動などを知る。 	2学級ずつ
	<ul style="list-style-type: none"> しごと体験学習当日の自分の目標を考える 	各学級
しごと体験学習	<ul style="list-style-type: none"> 三つの約束を確認。掃除のリーダーを任命。 活動内容 椅子を運んで積み重ねる。長机を友達と一緒に運んでそっと床に置く。箒やモップで床を掃く。床から拭き（Aグループのみ）椅子と長机を元の位置に戻す。机拭き。 がんばっていた友達をハートの紙片で評価する。 リーダーが審査員（研究所の職員）を呼びに行き、評価してもらう。 	2学級ずつ
事後学習	<ul style="list-style-type: none"> スライドでしごと体験学習を振り返り、がんばった活動を自分で発表する。 他グループの活動の様子も知る。 	学年全体
	<ul style="list-style-type: none"> お礼状づくり。進路学習ノートでの振り返り。 	各学級で

な指導計画に見直した。昨年までの事前学習では、当日の場所や持ち物、注意事項等を伝えるだけの時間であったため1時間しか設定されていなかったが、それと比較すると時間的にも内容的にも大きな変更となった。

また、単元のねらいとしては、県立教育研究所での活動が、清掃対象の講座室以外の講座室で研修講座が行われている状況下での活動となるため、「しゃべらず静かに掃除ができる」「机や椅子を音を出さずにそーっと移動できる」「友達と協力して仕事に取り組める」の三つとし、清掃に関わる基本的なスキルの習得をねらいとはしなかった。

c 多様な振り返り場面・評価の工夫

(a) 自己評価する仕組みづくり（「進路学習ノート」の作成）

当日の活動に意欲的・主体的に取り組めるようにするため、振り返り・評価を生徒自身が意識できる「進路学習ノート」を作成することにした（図15）。作成に当たっては、3年生が使っている「しごと体験学習ハンドブック」を参考に、生徒が自分で記入できるように実態に合わせた3種類（図16）を作成し、実際に生徒が記入する様子に合わせて書式を変更させていった。

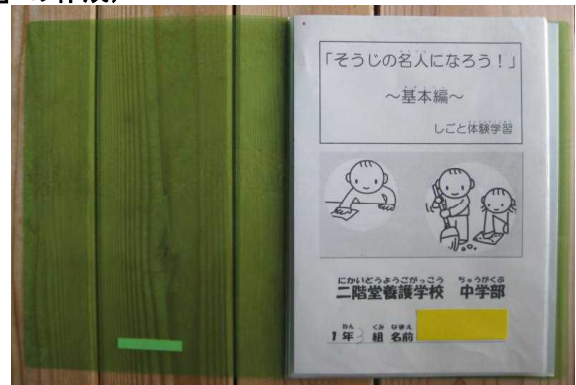


図15 「進路学習ノート」表紙

作成後はポケット式のファイルに保管するよう

(記入式)

10月 8日 (水) ●●●●

1. きをつけること ●●●●

喧嘩かき
ゆっくり
そーっと
友達といっしょに

2. やったこと

テーブルを運ぶ人
イスを運ぶ人
あそび道具をよした

3. がんばったこと

友達といっしょにできた
声かけをできた。

(チェック式)

10月 8日 (水) ●●●●

1. 守れたかな? ○をつけよう

しずかに	できた	すこしできた	できなかった
そーっと	できた	すこしできた	できなかった
いっしょに	できた	すこしできた	できなかった

2. がんばったこと

つくえはこび	ほうき	ちりとり
モップ	ぞうきん	いすはこび

(写真式)

10月 15日 (水)

★しゃしんをはりましょう

がんばれた

がんばれなかった

図16 「進路学習ノート」内容

にし、授業中に生徒自身が手軽に見直せ、最終的に3年生までの進路学習を振り返ることができるように工夫した。

(b) 他者から評価される仕組みづくり

「進路学習ノート」を用いた自己評価に加え、順番を待つ時間を活用して、友達のよい所を見付けられるようになって欲しいという願いから、がんばっているとと思う友達にハートの紙片を貼る、他者評価の取組として「ハートの活動」も行うことにした（図17）。

また、「しごと体験学習」の当日は、県立教育研究所の方から清掃活動の様子や出来栄を点検してもらう機会があった。そこで、校内においては、校長先生や教頭先生に活動の様子を見てもらい、取り組む過程が「どうだったのか」「どうすればよかったのか」を生徒に気付かせて、次回の励みにする時間を毎回の授業の最後に設定した。

(c) 教職員が振り返る仕組みづくり

教職員が行う評価として、3年生が使用した「現場実習振り返りシート」を改良し、授業後の記録用紙として活用することにした。生徒一人一人のねらい、活動に取り組む中で見えてきたこと、日常生活に結び付ける視点などを記入し、教職員同士で共有することで、生徒が主体的に取り組む様子を意識して見守ることに結び付けようと考えた。

d 生徒の様子と活動の広がり

障害の重い生徒たちにとっては、活動の見本となる友達がいることで今すべき活動が分かったり、「自分も一緒に運びたい」と伝えたりすることにつながった。

一方で、生徒の中には単元の三つのねらいをすぐに達成してしまう生徒もいたが、班全体の様子を見渡して「できました」と報告する、困っていたり活動に取り組めなかったりしている友達に声をかける、点検してもらうために校長先生や教頭先生を呼びに行くなど、リーダーとしての役割を意識して積極的に取り組むことができた。

また、この授業だけではできにくかったことも、日常生活につなげて引き続き取り組んでみようという意識を多くの教職員がもつことができた。その結果、「うみグループ」の「合科」の授業でも椅子運びの活動を行うことにつながった。授業を行う度に生徒の実態を評価し、修正した結果である。例えば、生徒Aの目標は、「落ち着いて椅子を運ぶ」から「引きずらずに椅子を運ぶ」「持ち方に注意して、引きずらずに椅子を運ぶ」へと変わっていった。また、生徒Bは、「そーっと置く」が難しかったので、まず、「そーっと」を日常の活動に結び付けて理解を促そうと考え、登校時にカバンから水筒を出してカゴに入れるときに、「そーっと置いてね」と言葉かけをする取組を毎日行うようにした。取組を続けると、「そーっと」の言葉かけを聞いて、取り出した水筒をスローモーションのようにゆっくりカゴに置くようになり、自分で「そーっと」と言いながら着替えのカゴを床に置くこともあった。そして、「上手に置けた！」と自分で拍手する姿が見られるようになった。

その後、「進路学習」の取組は、普段の学校生活の中でも広がりを見せて、中学部の参観行事でも「進路学習」で行った学習活動に取り組むことができた。学習場面を変えて繰り返し活動することで、椅子の持ち方を生徒自らが運びやすいように工夫したり、一人で運ぶ距離が伸びたり、横歩きをしながら友達と二人でベンチを運んだりすることができるようになった。

生徒が自分から進んで活動できるようになっていったため、教職員の働きかけが減り、生徒同士の関わり合いが増えていった。



図17 「ハートの活動」ボード

ウ 成果と考察

本研究の成果は二つある。一つ目は、「進路学習」の年間指導計画を見直す方向性が定まったことである(図18)。「進路学習」のテーマを各学年毎に分けてい

(旧)		(今後の見直し案)				
1年	「自分探し」をテーマに進路学習を計画	⇒	1年	キャリア教育の視点を取り入れた	「しごと体験学習」	次の学年に体験や気付きをつなげていく
2年	「集団の中の自分」をテーマに進路学習を計画		2年	「しごと体験学習」を目指した進路学習		
3年	「学校の外の社会」をテーマに進路学習を計画		3年	「自分探し」「集団の中の自分」「学校の外の社会」を含む		
学年ごとの取組とは独立して実施						
「しごと体験学習」						
「事前・事後学習」						

図18 「進路学習」の年間計画 新旧対比図

たことで、取り組める範囲がかえって狭くなり多様な生徒の実態に対応できていなかった。そこで、今後は、学年毎にテーマで区切らずどの学年にも含まれる内容として捉えようと考えている。

また、「しごと体験学習」は、「進路学習」の一部でありながら、これまで明確に関連付けられていなかった。今回の研究を通じて、各学期末の「しごと体験学習」を目指して「事前学習」及び「事後学習」を単元に組み入れることで効果的であることが分かった。このことは、これまで「当日、無事に引率できればいい」や「一日現地で過ごすことが生徒にとって経験になる」といった教職員の姿勢から、他の教育活動とも関連をもたせよう

と主体的に発想する教職員の姿勢に変化した。

二つ目は、キャリア教育の理解を進めながら、キャリア教育の視点を取り入れた「進路学習」を実施したことで、障害の重い生徒も主体的に参加できる「進路学習」を「どんなことをすれば」「何を大切にすれば」よいか分かったことである(図19)。

授業づくりにおいて、どの生徒にとってもやりがいや満足感、達成感が得られることを「大切にしたいこと」として取り入れ、単元計画や授業展開、適切な教材・教具や場面設定が、生徒にとって「どんな意味があるか」「効果的かどうか」の視点で適宜見直すといった授業の工夫をすることで、教職員間で共有して取り組むことが効果的であった。

また、これまでの生徒の「振り返り活動」を整理発展させ、自己評価や他者評価の視点を効果的に盛り込んだことで、生徒の主体的活動を促すことが分かった。これらのことが積み重なり、一人一人の目標を適切なものへと変化させ、生徒自身に気付きを促そうとする教職員の意図的な見守りを増やす好循環を生み出した。

このように、教職員の授業づくりに関する考えや生徒に対する関わり方が変わることで、この研究期間中に行われた中学部の参観学習(模擬店活動)の事前学習の計画や内容にも生かされた。

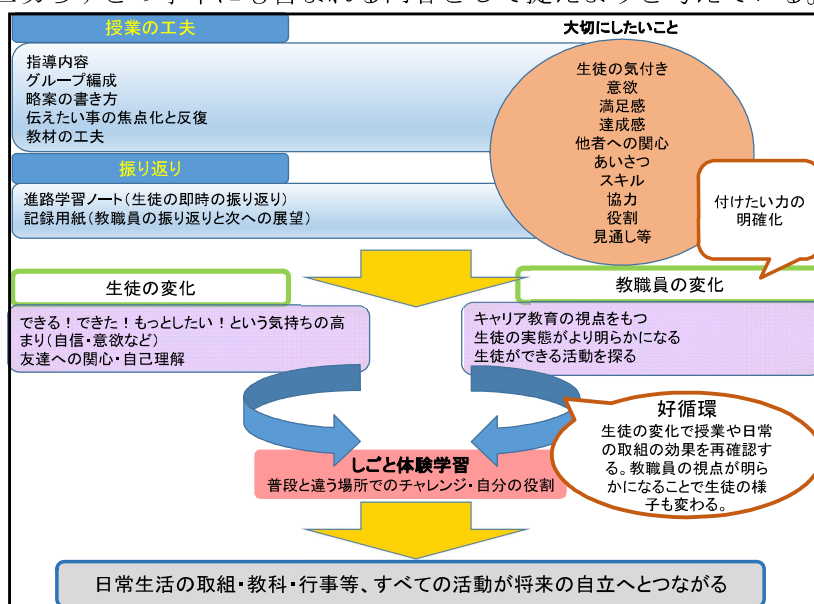


図19 中学部におけるキャリア教育の視点を取り入れた「進路学習」の望ましい姿

例えば、参観学習（模擬店活動）当日の運営を計画の段階で生徒個々の力が発揮しやすいように接客する数を制限したり、現場でお金のやりとりを時間をかけて行えないため、前日にチケット購入の授業を行って、生徒の実態に合わせて対応できるようにした（図20）。



図20 チケット購入の様子

また、買い物で使うチケットは、「総合的な学習の時間」と関連付け、模擬店担当の教職員からチケット作成の依頼を受けて教職員が作るのではなく、生徒達自身が作成するという取組

になった。このような工夫をしながら、各学年とも2ヶ月前から計画的に授業を組み立て、それぞれの役割分担やお店のポスターづくり、実際の商品の受け渡しを



図21 生徒が主体的に模擬店活動に取り組む様子

行う練習などに取り組んだ結果、生徒も教職員も含めて大きな達成感を味わうことができた。参観学習を通じ、生徒が計画段階から積極的に参加したり、生徒同士が協力して取り組む様子を教職員が見守るなど、これまであまり見られなかった光景を目にすることができた（図21）。

エ 課題

本研究で得た成果を元に、「進路学習」を起点とした中学部におけるキャリア教育をイメージ図として描けるようになった（図22）。

しかし、このイメージを言葉にして中学部教職員に伝えていくには、まだ十分とはいえない状況にある。本研究に関わった教職員が捉えたものを言葉にしなが、より確実なものとしていく必要がある。その際、キャリア教育の視点が、経験も価値観も異なる教職員を集団として同じ方向に向かわせることができる新たな可能性を感じている。まだまだ時間がかかると思われるが、このイメージ図をお互いが言葉にしなが進路学習検討委員会を中心に議論を重ね、中学部教職員全員が共通理解できるよう進めていきたいと考えている。

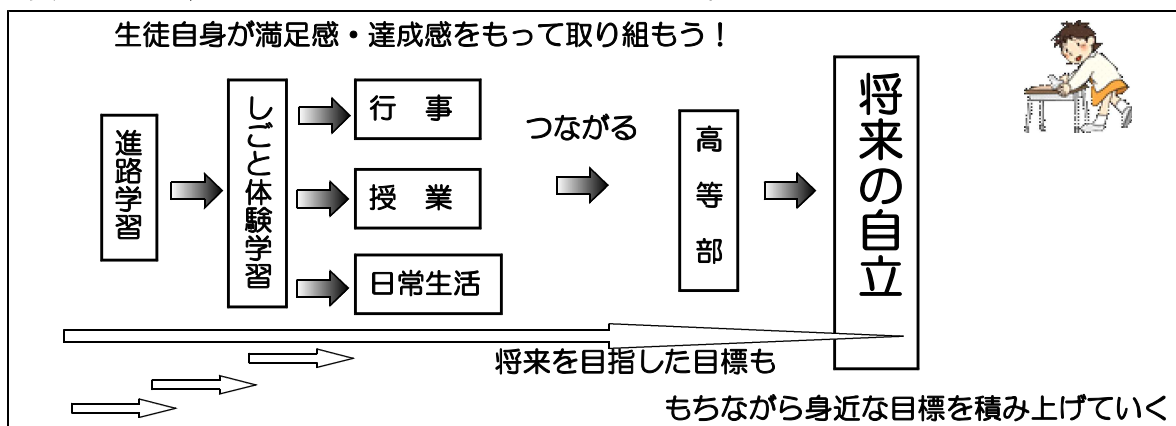


図22 「進路学習」を起点とした中学部におけるキャリア教育のイメージ

(3) 西和養護学校の取組

ア はじめに

本校は小学部、中学部、高等部からなる知的障害特別支援学校であり、今年度で開校8年目を迎えた。高等部生徒は、発達段階別に「赤グループ」「黄グループ」「青グループ」の3グループに分けられている。また、高等部の教育課程は、一般教科と専門教科に大別され、専門教科は、「木工」「家政」「農耕」「流通サービス」「仕事」から構成されている。「仕事」は、「青グループ」の教育課程で、工業、家政、農業を合わせた授業である（表9）。

表9 高等部専門教科の教育課程上の位置付け

教育課程	工業	家政	農業	流通・サービス
赤・黄グループ（授業名）	木工	家政	農耕	流通サービス
青グループ（授業名）	仕事			

また、専門教科の担当者は、それぞれの授業の実施計画を共通理解し、連携を考える等のために教職員24名で構成する専門教科チーフ会（以下「チーフ会」という。）を定期的に行っている。このチーフ会で発案し、取り組んできた専門教科間の連携例としては、「木工」や「仕事」の授業で作成した植木鉢に、「農耕」で育てた葉ボタンを植える、「農耕」の収穫物を「家政」で調理する、さらには、各教科の

成果物を「流通サービス」で販売する等である（図23、図24）。このような各専門教科間の連携や教育課程は、開校当初から幾度か見直し改善を繰り返しながら現在の形に収まりつつある。

一方で、全国的にキャリア教育への関心が高まり、キャリア教育の視点で授業づくりを見直すという気運が高まっている。本校においても、夏期の研修で「働く大人になるために～キャリア教育の充実で勤労観を育む～」という演題で校内研修が行われるなど、キャリア教育の視点を取り入れていくことの重要性が教職員の間で認識されてきている。筆者は、開校3年目から本校中学部に勤務し、現在高等部に所属しており、専門教科の一つである「農耕」の授業に携わって3年目になる。夢中で取り組んできた2年間であったが、3年目の今年は更に充実した授業づくりのために、是非、キャリア教育の視点を取り入れていきたいと考えた。

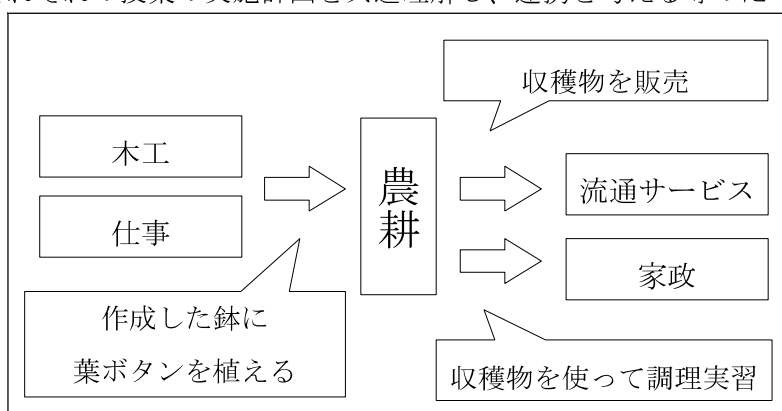


図23 農耕を中心とした他の専門教科との連携例

一方、全国的にキャリア教育への関心が高まり、キャリア教育の視点で授業づくりを見直すという気運が高まっている。本校においても、夏期の研修で「働く大人になるために～キャリア教育の充実で勤労観を育む～」という演題で校内研修が行われるなど、キャリア教育の視点を取り入れていくことの重要性が教職員の間で認識されてきている。筆者は、開校3年目から本校中学部に勤務し、現在高等部に所属しており、専門教科の一つである「農耕」の授業に携わって3年目になる。夢中で取り組んできた2年間であったが、3年目の今年は更に充実した授業づくりのために、是非、キャリア教育の視点を取り入れていきたいと考えた。

一方で、全国的にキャリア教育への関心が高まり、キャリア教育の視点で授業づくりを見直すという気運が高まっている。本校においても、夏期の研修で「働く大人になるために～キャリア教育の充実で勤労観を育む～」という演題で校内研修が行われるなど、キャリア教育の視点を取り入れていくことの重要性が教職員の間で認識されてきている。筆者は、開校3年目から本校中学部に勤務し、現在高等部に所属しており、専門教科の一つである「農耕」の授業に携わって3年目になる。夢中で取り組んできた2年間であったが、3年目の今年は更に充実した授業づくりのために、是非、キャリア教育の視点を取り入れていきたいと考えた。

一方で、全国的にキャリア教育への関心が高まり、キャリア教育の視点で授業づくりを見直すという気運が高まっている。本校においても、夏期の研修で「働く大人になるために～キャリア教育の充実で勤労観を育む～」という演題で校内研修が行われるなど、キャリア教育の視点を取り入れていくことの重要性が教職員の間で認識されてきている。筆者は、開校3年目から本校中学部に勤務し、現在高等部に所属しており、専門教科の一つである「農耕」の授業に携わって3年目になる。夢中で取り組んできた2年間であったが、3年目の今年は更に充実した授業づくりのために、是非、キャリア教育の視点を取り入れていきたいと考えた。



図24 「農耕」で育てた葉ボタンと販売実習の様子

まず、本校高等部の専門教科に携わる教職員は、本校の専門教科とキャリア教育との関連をど

イ アンケート調査の結果から

まず、本校高等部の専門教科に携わる教職員は、本校の専門教科とキャリア教育との関連をど

のように捉えているのかを知りたいと考え、チーフ会でアンケート調査を行った。アンケート調査は、昨年、県立教育研究所特別支援教育部が行った「特別支援教育におけるキャリア教育」研修講座で実施したもの*2を使用した。その結果、チーフ会における教職員の意識として、以下のことが明らかになった（図25、26）。

まず、「キャリア教育からどんなことをイメージしますか」という質問に対しては、依然として「進路指導・職業教育」というイメージをもつ教職員が多いことが分かった。一方、「軽度の障害のある児童生徒のための教育」は少なかったが、同時に、「児童生徒の主体性を育む教育」と考えている教職員も少ないことが明らかになった。また、「キャリア教育に取り組むために、系統性のある授業や学部間の連携が必要であると思いますか」という質問に対しては、全員が「必要である」及び「どちらかと言えば必要である」という回答であり、必要性を感じていることが明らかになった。

三つ目の、「現在、取り組まれている授業の中にキャリア教育の視点が含まれていると思いますか」という質問に対しては、半数以上の教職員が「含まれている」及び「どちらかと言えば含まれている」と考えているが、「どちらかと言えば含まれていない」及び「分からない」と回答している教職員が少数ながらも存在することは、何をどうすればキャリア教育の視点が含まれていると言えるのか、キャリア教育をどう捉えたらよいのかという迷いによるものではないかと想像される。

以上のことから、本研究を進める上で注目すべき点は3点あると考えた。まず、1点目は、キ

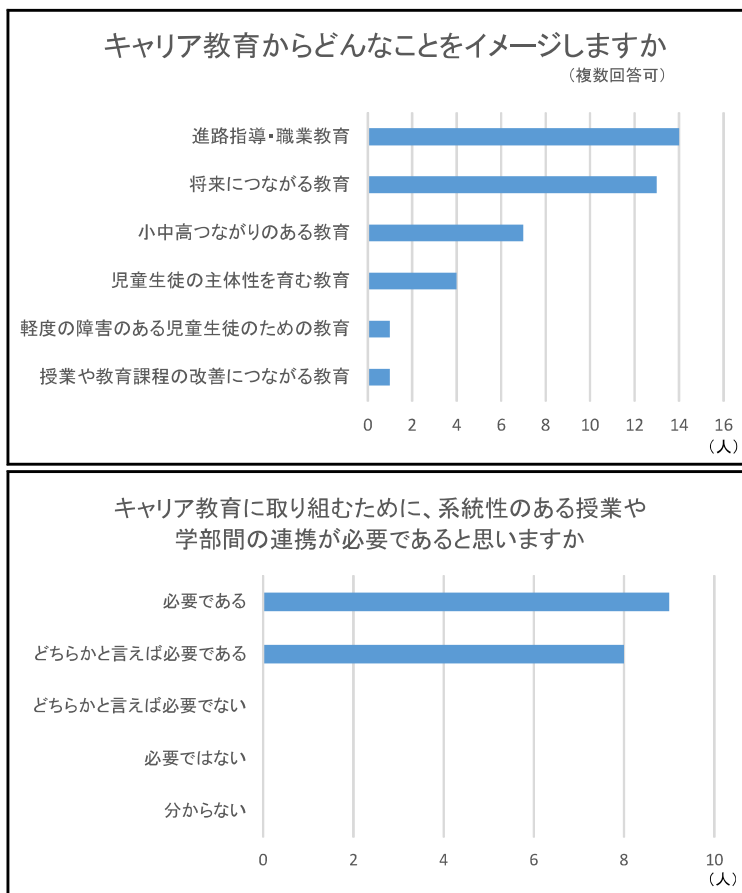


図25 専門教科チーフ会におけるキャリア教育に関するアンケート調査の結果 (n=17)

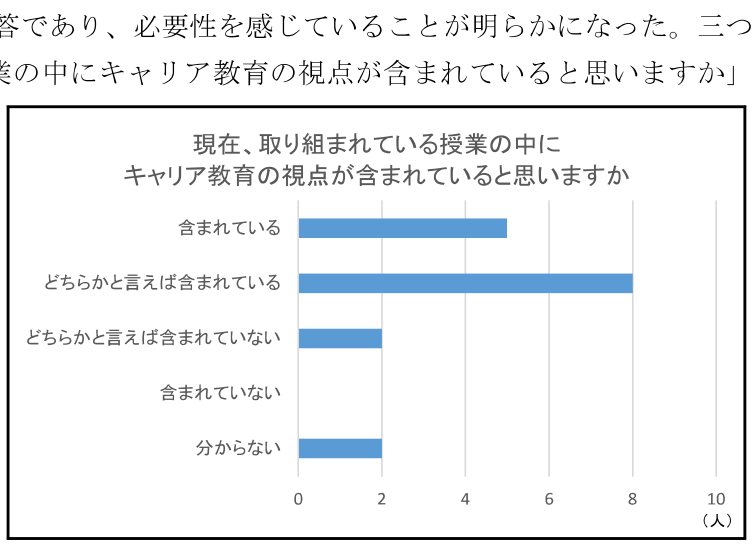


図26 専門教科チーフ会におけるキャリア教育に関するアンケート調査の結果 (n=17)

*2 「特別支援教育におけるキャリア教育」研修講座で実施したアンケート調査用紙を資料1として添付

キャリア教育を「進路指導・職業教育」とイメージした上でその必要性を意識しているということ、2点目は、現在取り組んでいる授業の中にキャリア教育の視点を含んでいると考えているということ、そして3点目は、キャリア教育を「児童生徒の主体性を育む教育」や「授業や教育課程の改善につながる教育」としてはほとんどイメージされていないということである。

これらから、チーフ会のもつキャリア教育のイメージはまだ初期的なものであり、「キャリアとはこのようなもの。」「現在、取り組んでいる授業の中にその視点を含んでいる。」と考えてはいるが、「児童生徒の主体性を育む。」という観点からもう一度見直す必要があると考えた。

また、チーフ会の教職員にこのアンケートを行った際、「現場実習での評価を、授業のねらいや単元の設定に生かすことはできていますか」という質問を追加した。本校では、卒業後の就労に向けた取組として、企業等の協力を得て短期間の実習を行っており、これを現場実習と呼んでいる。現場実習では、個々の生徒が就労を目指す上での課題が明確になるが、これを日々の授業にどう生かすかが、授業づくりの課題の一つではないかと常々考えている。この質問の回答結果は、「できている」と回答した教職員はおらず、「どちらかと言えばできていない」「できていない」と回答した教職員が大半を占め、「分からない」と回答した教職員も多かった(図27)。これを見る

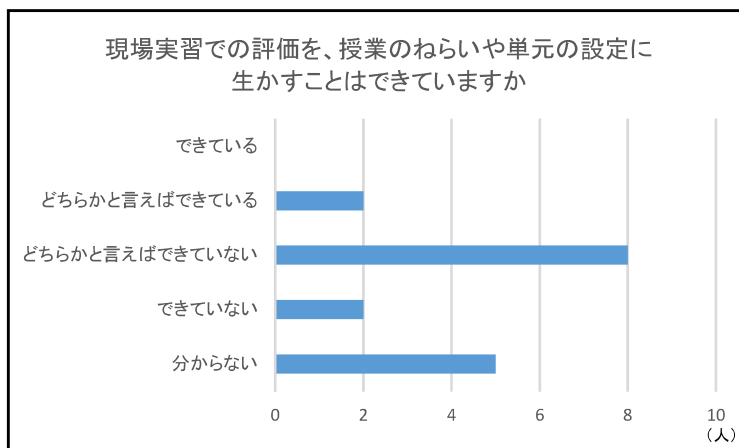


図27 専門教科チーフ会におけるアンケートの結果

と、現場実習がイベント的なものとなり、日々の授業や日常の教育活動とは乖離^{かい}することも危惧される。したがって、「児童生徒の主体性を育む教育」を目指し、「日常の授業」と「現場実習」をキーワードに、本研究に臨むことにした。

ウ 研究内容

(7) 研究対象

本研究は、筆者が担当している高等部3年生「赤グループ」を対象とした「農耕」の授業において行った。このグループは、男子9名、女子3名、計12名の生徒で構成され、作業能力や判断能力の高い生徒が多いことから、一般就労を目指す生徒も数人含んでいる。担当教職員は、昨年度から引き続き担当している筆者が主担当で、このグループの「流通サービス」の授業担当者が副担当となり、2名で指導に当たっている。



図28 シルバー農園での活動の様子

「農耕」の授業は、校内に設けた農園での活動と、地域の農園であるシルバー農園での活動の主に二つの柱で構成している(図28)。校内での活動は、基本的に様々な野菜の「種まきから収穫・販売」のサイクルの中で、その時期に合った内容を設定し、生徒の基礎的な知識や技能を高め、「収穫から販売」までの見通しをもたせることを主なねらいとして取り組んでいる。校外での活動場所となるシルバー農園は、開校当初、農園が整備されていなかったときに借りていた地域の農園で

あり、校内に農園ができてからも、年に2度程度農園を利用されている方々と交流を行っている。ここでの活動は、学校で培った力を別の場所でも発揮させることが主な目的であり、学校生活から就労生活への移行的な意味合いを含ませている。校内の活動に比べて、シルバー農園の面積が大きいので、活動量が多く、単純な活動ながら集中力や体力が必要である。

(イ) 昨年度からの取組

この二つの活動を、校内の農園での活動を「基礎」、シルバー農園での活動を「応用」と位置付け、相互に関連をもたせると共に、「農耕ノート」の活用と「1日校内実習」の実施を昨年度から新たに取り組み始めた。

「農耕ノート」は、A6サイズのノートを生徒一人に1冊ずつ持たせ、活動の手順を書いたり、その日の授業の振り返りを記入させたりしている。ポケットに入れて活動に向かわせ、活動中に手順が分からなくなったらノートを見て自ら確認できるようにさせることがねらいである。

「1日校内実習」は、各学年の「赤グループ」の生徒を縦割りにした集団を作り、1日を通して一つの授業を行う取組である。この「1日校内実習」は、先述の「基礎」と「応用」の間に位置付け、「卒後の仕事の時間的な流れを体験する」「様々な作業や取組を経験し、今後の進路指導への可能性を広げる」「縦割り集団の活動の中で、普段にはない人間関係を学ぶ」の3点をねらいに設定し、実施している。なお、仕事の流れを損なわないよう、また、将来の職業生活に近い体験ができるよう、当日は給食を中止し、各自弁当を持参させている。

(ウ) 今年度の取組

a キャリア教育の視点からの分析

まず、現在行っている様々な教育活動をキャリア教育の視点を通して捉え直すことを試みた。

本校高等部の専門教科の「農耕」のねらいと学習グループの「赤グループ」のねらいを、『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について』(中央教育審議会、平成23年)の「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」で示されたキャリア発達の諸能力に対応して整理したものが図29である。この図中の実線は強い関係性を、点線は弱い関係性を表している。

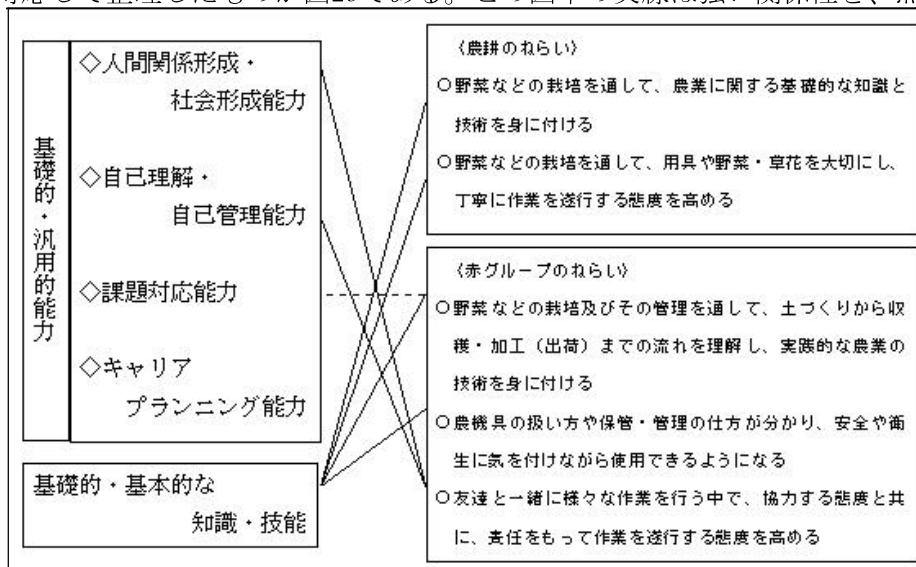


図29 「農耕」のねらい及び「赤グループ」のねらいとキャリア発達の諸能力との対応

整理に当たっては、知的障害特別支援学校職業学科で育成すべき社会的・職業的自立や社会・職業への円滑な移行に必要な力を検証し、キャリア発達の諸能力の内「基礎的・汎用的能力」「基礎的・基本的な知識・技能」の二つの諸能力であるとした田島(2012)を参考に

し、その二つの諸能力の内容についても田島(2012)を参考にした(表10)。

「農耕」のねらいと学習グループの「赤グループ」のねらいは、「基礎的・基本的な知識・技

能」との関連性が高いと考えられる一方で、『課題対応能力』や『キャリアプランニング能力』に関連すると考えられるねらいは見当たらなかった。表10を見ると『課題対応能力』の中の「主体性」や「課題解決能力」、『キャリアプランニング能力』の中の「役割把握」「選択能力」等は、授業づくりの中では意識して組み入れているものであることから、「農耕」のねらい及び「赤グループ」のねらいとして掲げているものと、各

表10 知的障害特別支援学校高等部の職業学科で育成すべき社会的・職業的自立や社会・職業への円滑な移行に必要な力の内容

<p>◆基礎的・基本的技能等</p> <ul style="list-style-type: none"> ○職務遂行に必要な生活能力 ○生活や職務遂行に必要な社会的知識 ○生活や職務遂行に必要な文章知識 ○生活や職務遂行に必要な数学的思考方法や知識 ○職業生活に必要な知識・技能 ○社会生活に必要な知識 <p>◆基礎的・汎用的能力</p> <p>『人間関係形成・社会形成能力』</p> <ul style="list-style-type: none"> ○コミュニケーション能力 ○コミュニケーション・スキル ○協調性・チームワーク・リーダーシップ ○基本的なマナー ○公共心・規範意識・市民としての社会的責任 <p>『自己理解・自己管理能力』</p> <ul style="list-style-type: none"> ○自己理解 ○忍耐力 ○責任感 ○ストレスコントロール力 ○基礎学力や知識・ノウハウをもち、継続的に高めていく力 <p>『課題対応能力』</p> <ul style="list-style-type: none"> ○主体性 ○計画実行能力 ○課題解決能力 <p>『キャリアプランニング能力』</p> <ul style="list-style-type: none"> ○役割把握・認識能力 ○情報収集・探索能力 ○職業理解能力 ○選択能力 ○自分らしい生き方や成功を追求する能力 <p style="text-align: right;">田島 (2012) による</p>

授業の中でねらいとして考えていることにズレがあることも見えてきた。このようにキャリア発達の諸能力に対応させて検討することで、今後の課題に気付くことができた。

次に、現在行っている授業の中で、足りない視点は何かについて考えてみると、『自己理解・自己管理能力』の中では、「自己理解」や「ストレスコントロール力」が、『課題対応能力』の中では「計画実行能力」が、『キャリアプランニング能力』の中では、「情報収集・探索能力」、「職業理解能力」、「自分らしい生き方や成功を追求する能力」等の視点が不足していることに気付いた。これらは、いずれも必要な視点であるということは十分に認識しているものの、どの授業にどのように取り入れたらよいかについては、これから検討が必要であるが、全ての項目を「農耕」の授業に盛り込むことは不可能である。今後、キャリア教育の視点をもって授業づくりを行う際に、足りない視点として念頭に置いておかねばならないと、改めて感じる事ができた。

b キャリア教育の視点を取り入れた授業づくりの実践

このようなことを背景に、本研究では、「日々の授業」と「現場実習」といった既存の教育活動の充実を目指して、授業づくりにキャリア教育の視点を取り入れることとした。その理由は、「日々の授業」は学校教育の中で最も充実させる必要があり、大切にすべきものであると考えたこと、そして、「現場実習」は、先述したようにイベント的な教育活動にはいけないと常々感じていたからである。

(a) 月に1度のシルバー農園

そこで、まず、「日々の授業」と「現場実習」の間に位置するものとしてのシルバー農園での活動に着目した。年に2回程度行ってきたシルバー農園での活動について、農園を運営されている方の理解を得て、月に1度のペースで、定期的に行うこととした。これにより、日々の授業にメリハリが付き、「来週はシルバー農園だからがんばろう。」という見通しをもちながら取り組

むことができた。また、長い時間でも集中を持続させて活動に取り組む姿が見られ、活動量もこなせるようになるとともに、協力しながら工夫を凝らした活動ができるようになった。シルバー農園で働いている方から、生徒に直接、評価を伝えていただくことができたことも、生徒の励みになったようである。さらに、シルバー農園での活動を日々の授業でも行うことで、自信をもって意欲的に活動を行う姿が見られるようになり、日々の授業とシルバー農園で学びの好循環が生まれたように思う。

ただ、シルバー農園への移動に時間がかかるため、事前指導や振り返りの時間が十分にもてないことが課題として見えてきた。

(b) 「目標設定」と「選択」「協働」の取組

この事前指導や振り返りの時間の確保については、その授業における目標を自分で決め、活動し、振り返ることを通じて生徒の主体的な学びにつながると考えられる。その結果、表10に示した「自己理解」、「主体性」、「計画実行能力」、「選択能力」等の獲得を促すことができるのではないかと考えられる。

そこで、生徒個々にマグネットを持たせ、活動の前に自らの目標を選択肢から選ばせる取組を始めた(図30)。決めた後、教職員は、「なぜこの目標に決めたのか。」について発問を行ったり、「友達との協力が必要だからこの目標にしたんだね。」「分からないことがあったらリーダーとして、先生に聞いてみんなに教えてください。」など、生徒の気持ちを補ったり助言をしたりして、生徒の意識付けを促すようにした。また、教職員が目標を把握し、活動中もそれぞれの目標に基づく言葉かけができるよう、シートに記録して活動に出るようにした。

この取組を数回行った結果、目標を決める際に生徒同士がよく会話するようになり、「〇〇くんはこの目標か。」「今日の活動だったらこれがいいんじゃない。」等、自分のことだけでなく互いの目標についてアドバイスし合う様子が見られるようになった。振り返りにおいても、「今日の授業が今までで一番集中できた。」

「目標は達成できなかった。」「分からないことをちゃんと確認できた。」など、目標に対する自己評価を行うことができるようになった。

また、生徒同士の対話が増えている様子を見て、作業もできるだけ生徒間で遂行できるよう、教職員の介入を意識的に減らして生徒同士の「協働」の機会を設定することにした。

具体的には、目標設定と同時に、毎回の授業で三つの活動を提示し、その中から一つを選択するようにした。生徒は三つの活動チームに分かれてそれぞれの活動を行う。これは、生徒の「主体性」を高めると共に、チームということ意識し、協力する態度や「責任感」が育まれると考えたからである。三つの活動は授業前から提示し、各自が心の準備ができるようにするとともに、授業開始時にそれぞれの活動について「体力のいる仕事です」「細やかな指使いが必要です」等の具体的な説明を行い、選択するための判断材料を示した。これらによって他のチームがどのよ

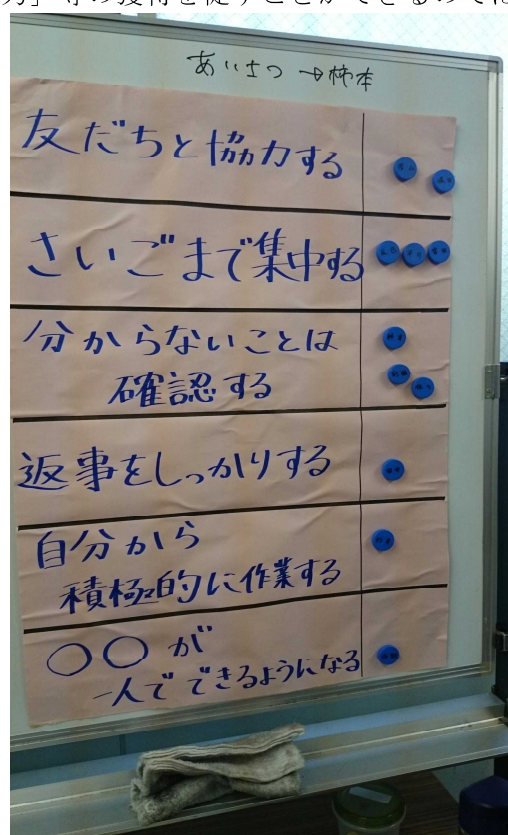


図30 目標設定用マグネットボード

うな活動をしているかについても意識できるようになった。

その活動を選択する際には、目標設定と同様にマグネットを持たせ、「目標設定用マグネットボード」に選んだ活動の枠に貼り付けさせた。三つの活動にはそれぞれ人数が決まっており、その枠を超えると調整が必要となる。「何人多いのか」「どの活動に回らないといけないのか」を生徒同士が話し合いで解決していた。その際、教職員は、見守ることを重視し、他の活動に移らざるを得なくなった生徒に声をかける程度で介入を抑えた。

チームが決まると、リーダーのもと、活動の手順確認を行う。リーダーの役割は主に二つある。「手順表（各班に1枚だけ渡す）を確認しながら他の生徒に伝えること」と、「不明な点の質問や活動の完了報告を教職員に伝えること」である（図31）。友達への発信が少ない生徒であっても、リーダーとなると積極的に指示を出さなければならない。リーダーについては、当初生徒が話し合っていたが、役割遂行の能力は、どの生徒にも養う必要があることに気付き、教職員が毎回違う生徒を指名することとした。

この取組を通じて、生徒の主体性を感じる場面が増えた。これは、集団を3から5人にしたため相談しやすくなったことと、「自分もがんばらないと。」と意識できるようになったことが要因であると考えられる。また、リーダーの役割を毎回違う生徒に担わせることで、「自分がリーダーだったらこうする。」ということを生徒間で伝え合う様子も見られた。リーダーの役割を理解しながら助言し合う姿は、これまで見られないものであった。

(c) 評価の工夫

一方、生徒が主体となって活動を行うことで、教職員が関わる時間が減り、授業内での評価をどう返すかということが課題となっていた。一人一人の学びに寄り添い、共感するための仕掛けが必要であると考えた。そこで、共に授業に入っているもう一人の教職員に、記録用紙と一緒に色の違う2種類の付せんを持ってもらった。一方の付せんには「よかった所」、もう一方の付せんには「がんばって欲しい所」を記入することをお願いした。授業の始めに、教職員が付せんを持っていることを生徒に伝え、授業中、必要に応じて作業の指導を行いながら評価を記入し、授業の終わりに記入された付せんを生徒に手渡すことを伝えた。「よかった所」については、必ず生徒一人に一枚以上記入し、「がんばって欲しい所」は、本人のがんばりで課題解決できることを前提として、必要に応じて評価することを指導に当たる教職員間で確認した。これは、「自分のよかった所とともに、友達のよい所も意識し、次の目標設定につなげられれば。」という願いがあったからである。生徒たちの中には、振り返り時の教職員からの評価を予測しようと、授業での自分の様子を振り返っている姿もあった。

また、振り返り時に、一人につき1分弱ではあるが、「農耕ノート」に書いた自己評価、感想

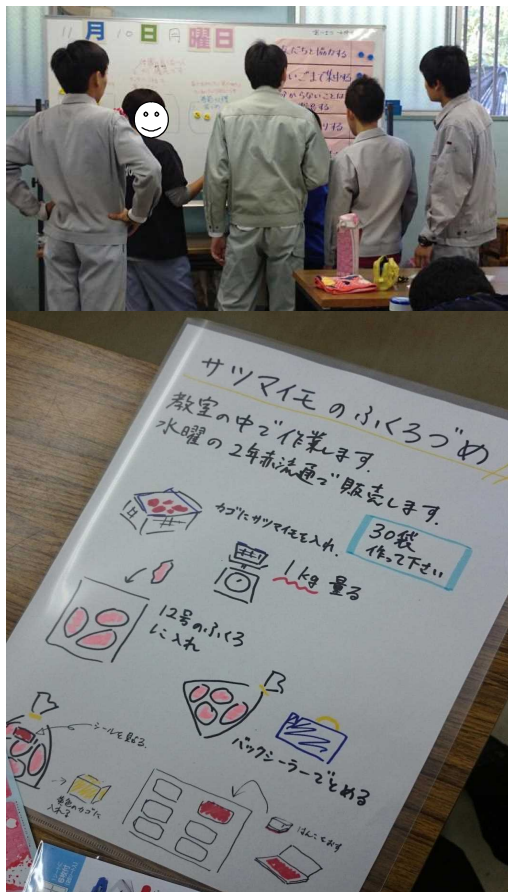


図31 話し合いの様子と手順表

について教職員と1対1で話す時間も設定した。文面だけでは読み取れない思いが分かり有効であった。

「赤グループ」の「農耕」の授業においては、過度な教職員の関わりはかえって生徒の学びを妨げるものになりかねないと考える。その日の学びを教職員とともに振り返り、生徒が行った活動を意味付けしていくことが必要であり、生徒だけで主体性を育むことは困難であることに本研究を通して気付かされた。生徒の主体性を育むためには、集団や生活年齢等の違いに配慮し、支援の内容に応じて「教職員と生徒」「生徒同士」の関わりを適宜組み合わせる必要がある。

本研究中に、「農耕ノート」にその日の振り返りを書ききれずに終わった生徒が、自ら「昼休みに書くわ。」と申し出てくる姿は、以前には見られなかったもので、自分がかんばったことを認めて欲しいという気持ちが芽生えているように感じた。

c 現場実習の評価を授業に生かす取組

これまで、「現場実習」を行う際は、進路学習の一環として、事前学習では実習の見通しをもたせること、事後学習では振り返りを行うことを重視している。しかし、先述のアンケート調査（図25・26・27）から明らかになった課題を授業に生かしてはならず、イベント的な教育活動になってしまっていると感じている教職員は筆者だけではない。卒業するまでの3年間、「日々の授業」と「現場実習」の学びを関連をもって繰り返すことは、キャリア発達の視点で重要なのではないだろうか。特に、今年度、筆者が授業を担当している「赤グループ」の生徒に焦点を当てて考えてみると、彼らの中には、一般就労を目指すことも可能な生徒が何人か含まれている。「現場実習」は、学校生活から離れ、教職員がいない所で長期間実習を行うことになり、経験のない活動や初めて会う人とのコミュニケーションを図る必要がある。実習を終えて学校に戻った際には、生徒の成長を見て、はっとさせられることもある。

教職員が「現場実習」の評価をし、課題を見付け、その課題を他の教科の授業において反映することが大切である。授業担当者間で「現場実習」の課題を共有することも授業と実習のサイクルの中にあって重要なことではあるが、「赤グループ」の生徒の発達の程度から考えると、本人に任せる内容をさらに検討する必要があると考える。教職員が就労に向けて大切であると考え、一般的な方針に基づいて指導を方向付けてしまうのではなく、彼らが自らの課題を探し出す支援に力を入れることは、彼らのキャリア発達を促すことにつながるのではないかと考えた。ただし、彼らが一人で課題を探し出すことには限界がある。そこで、生徒が自ら考え、「自己理解」を深められるような「振り返りシート（案）」を作成した（図32）。このシートに生徒自身が記

現場実習を振り返って		年 組 ()	
実習先		期間	月 日 () ~ 月 日 ()
目標			
仕事の内容	出勤		
	退勤		
反省 (自信をもってできたこと、難しかったことなど)			
学校の授業でがんばりたいこと			
授業名			
授業名			
将来の希望			
先生からのコメント			

図32 振り返りシート（案）

入しながら教職員とともに課題を発見し、「自分らしい生き方や成功を追求する能力」を養うことをねらいとし、生徒A・Bの2名の生徒を対象に試行を行った。

生徒Aは、自分で課題を見付けるのが苦手な生徒である。実習で得たことや課題を引き出すことを大切に、時間をかけて生徒Aと向き合った。担任である筆者と話をしながら実習を振り返り、次の実習まで「がんばること」を考えることができた。特に、「農耕」の授業では、このシートを用いて、意識付けをしながら、時間をかけて話し合った結果、「あいさつと返事をしっかりする」ということを設定することができ、実際の授業でも、概ね意識できていたように思われる。先述したように、授業の最初にその時間の個人目標を設定するようにしていたが、その際にも「しっかり返事をする」を選ぶことが多かった。また、「農耕」の授業以外でも意識して取り組んでおり、その後の実習における企業の評価も、「あいさつについて」の項目が前回よりも高くなっていた。また、生徒Bは、実習で得た課題について自分で考える力があり、授業で「がんばること」も自分で設定した。担任としては、折りに触れて「こんなこと言ってたよね。」と意識付けを行うようにし、実習を終える度に前回のシートを教職員と確認しながら授業を振り返ることを続けている。

このシートを導入したことの評価については、本研究での半年程度の取組で検証することは、困難である。現段階では、本人と教職員の思いを^{いつ}一にして「日々の授業」に取り組む土台ができたことが成果の一つであると考えている。

エ 成果と課題

(7) キャリア教育の視点を取り入れた授業づくりの実践

今回、キャリア教育の視点を取り入れた授業の改善や工夫を行ったことで、認められることを期待してがんばる姿や、役割を果たそうとする姿、友達との関わりの中で自分を見つめ直すような姿などが見られた。このような生徒の変容をどう評価して、更なる授業改善にどのようにつなげていくかは今後の課題であり、生徒の様子や変化を教職員間で共有し、過去の指導と関連をもたせながら途切れることなく成長を促していく必要がある。また、今回は、校内での授業を中心に改善を図ったが、シルバー農園の活動回数を増やしたものの、内容をキャリア教育の視点で見直すには至らなかった。また、「1日校内実習」をキャリア教育の視点で見直すことについても同様である。これらの活動をキャリア教育の視点で見直し、他の教育活動とのつながりをもたせながら、更なる生徒の学びにつなげる必要がある。

(4) 現場実習の評価を授業に生かす取組

「振り返りシート（案）」の意義は、生徒と教職員が共に実習を振り返り、明らかになった課題を授業や学校生活に還元すること、生徒本人が書くだけでなく意識を持続させることにあった。この点では、先述したように一定の成果があったと思われるが、今後の課題点としては以下の二つが考えられる。

一つ目は、教職員間の情報の共有である。今回は2名の生徒を対象に試行したが、生徒全員を対象とした場合、教職員が生徒一人一人の課題を常に把握して授業を行うことは困難である。簡素化して一覧表にするとしても、担任と生徒が語り合い、導き出した課題を簡単に言い表すことは難しい。まずは、担任がしっかりと生徒一人一人の課題を把握することが大事であり、それぞれの授業に関しては、個々の課題整理し集団の課題として把握することから進めることを検討する必要がある。

二つ目は、実習先や教職員が課題として捉えた点と、生徒が課題として捉えた点に隔たりがあ

る場合の対応である。本人の実感や理解の程度、解釈に寄り添いながらも、実習先から出された評価や教職員の評価を生徒の課題として落とし込むことが課題となる。

オ おわりに

本研究は、限られた授業、限られた生徒、限られた教職員を対象を限定し行ったものであった。この取組が、様々な授業、様々な生徒、様々な教職員に広がり、それぞれの授業改善を行うきっかけとなれば幸いである。まずは、それぞれの授業の中で、そして、それぞれの学年でキャリア教育の視点をもつことから始め、校内全体で各授業の系統性を作り上げることにつなげていけるよう、全教職員に発信していきたい。

5 研究成果と考察

菊地（2013）は、これまでの特別支援学校におけるキャリア教育の実践研究を概観し、「キャリア教育の視点による授業改善」というテーマで取り組まれたものは、①授業のねらいの明確化を図る視点からの「改善」、②一貫性・系統性をふまえた授業の「つながり」を図る視点からの「改善」、③児童生徒のキャリア発達を促す視点からの「改善」の3点に分類されるとしている。

ここでは、これに基づき各校の研究を振り返ってみたい。

一つ目の奈良養護学校の研究は、小学部「おんがく」の授業を研究対象とするものであった。肢体不自由児童には、不随意運動や筋緊張のコントロール困難等があり、理解や意欲があってもそれを表現に結び付けることが難しい子どもたちも多い。研究では、このような重度重複の子どもたちに促したいキャリア発達を、「分かる」「できる」「伝える」とし、それらの視点から授業の内容やねらいを捉え直した。また、一人一人の評価の観点を明確化することで、児童の気付きが広がり、主体的な動作や表現を増やすことにつながった。

二つ目の二階堂養護学校の研究は、中学部の「進路学習」を研究対象とするものであった。各学年の進路担当者を中心に学年ごとの取組を行った。互いに連携を図り、3年間を踏まえた系統性のある授業としての枠組みと、何より中学部教職員の共通理解が進んだ取組であったと言えよう。具体的には、「進路学習」を象徴する「しごと体験学習」を中心に、その事前学習及び事後学習だけでなく、「しごと」の授業も単元に組み込むことで、生徒にもそして教職員にも何のために「進路学習」を進めていくのか、という目的が明確になった。また、学習の成果を他の授業や中学部行事に積極的につなげる中で、生徒が主体的に取り組む姿を教職員が見守るという状況を作り出すことができた。

三つ目の西和養護学校の研究は、高等部「農耕」の授業を研究対象とするものであった。授業のねらい及び「赤グループ」のねらいを、キャリア発達を促す観点の一つである「基礎的・汎用的能力」を通じて整理し、現在、授業で取り組んでいる所とそうでない所を明確にした上で、授業改善に臨んだ。具体的には、日々の授業と現場実習をつなぐ取組として、シルバー農園での活動を増やす一方で、日々の授業における生徒の意思決定場面や生徒同士の話し合いの場面を大切にするとともに、活動の手順書を導入した。このことは、生徒同士の教え教えられる関係を体験するきっかけにもなったが、何より教職員が生徒の活動中に関わる時間を減らすことで、生徒の主体性を引き出すことにつながった。

これらの取組から明らかになったことは二つある。

一つ目は、キャリア教育の視点を取り入れることで授業における教職員の意図が明確になり、児童生徒の意欲や主体性を引き出すことにつながるということである。加えて、教職員の手応え

は更なる授業づくりへの意欲につながり、好循環を生み出すということも分かった。菊地（2013）の中に、「キャリア教育の視点に立って小学部・中学部・高等部の連携を考える」というテーマで行われた菊地と上岡一世（前愛媛大学教育学部附属特別支援学校校長）による対談の記録が掲載されており、この中で上岡は、キャリア教育の視点を取り入れることについて次のように述べている。

「キャリア教育の考えを取り入れるということは、できないことができるようになることだけに焦点を当てるのではなく、意識・意欲に焦点を当てていることなのです。（中略）意識と意欲、主体性に焦点を当てると、いくら障害が重くても言葉がなくても障害が重度といわれている子でも主体的に行動できる力があります。すべての子どもたちに可能性があるということになります。」

つまり、スキルとしての「できる」「できない」だけではなく、その児童生徒なりの主体性を引き出そうという視点で学習活動を見直そうとするならば、キャリア教育の視点は全ての児童生徒に有効であり、教職員の「さらにこんなこともやってみたい」という発想の広がり、結果として児童生徒の活動場を広げることにつながると考えられる。

二つ目は、積極的にキャリア教育の視点を取り入れて授業改善を試みようとする教職員の熱意は、共に授業を担当する他の教職員を巻き込み、少しずつではあるが、着実に教職員全体の意識の「変化」につながるということである。

研究を行った3校では、いずれも授業担当者同士の話し合いの場をこれまで以上に設け、児童生徒の実態や授業のねらいの共有を行った。さらに、効果的な方法や手立てを教職員自身が振り返り、「今」担当した授業から得たものを他の授業や教職員につなげたいという思いが、更なる教育活動への広がりを生むことになった。キャリア教育の視点を授業に取り入れることで、周囲と合意形成を図りながら、単元計画を含めた教育課程の見直し等へつながっていくことは、キャリア教育の大きな効用の一つであるといえる。このことは、まさに、菊地が言う「一貫性・系統性を踏まえた授業の『つながり』を図る視点からの『改善』」ではないだろうか。

先の対談の中で、菊地は、2008年の厚生労働省による障害者の雇用状況等について調べた就業状況調査について、不就業者の約半数が「働きたい」という思いをもてていないという結果を引用して、次のように述べている。

「特別支援教育が特殊教育の時代から大切にしてきた『自立と社会参加』という大きなテーマがあります。私たちは児童生徒の『生きること』や『働くこと』を大事にし、そこに喜びを感じながら、社会参加していくことを目指し、指導・支援してきたと思うのですが、結果として、そんな思いをもてずにいる方たちがこれほどいるということは、もう一度私たちの教育の在り方について問い直す必要があるということであり、非常に重い問題だと思っています。」

各校の研究のまとめは、一様に「キャリア教育の視点を発信していきたい」と結んでいる。「自立と社会参加」を目指し、「生きること」「働くこと」に喜びを感じることができる児童生徒に育てるためには、キャリア教育の視点が大切であることをそれぞれの実践から感じた証であろう。今後もキャリア教育の視点を取り入れた一つ一つの実践を丁寧に積み重ねていくことが、学校全体のキャリア教育への理解を進めることにつながっていくのではないだろうか。

引用・参考文献

- (1) 中央教育審議会（平成11年12月16日）「初等中等教育と高等教育との接続の改善について（答申）」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309737.htm
- (2) 文部科学省（平成16年1月28日）「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観，職業観を育てるために～の骨子」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/023/toushin/04012801.htm
- (3) 中央教育審議会（平成23年度1月31日）『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） p. 16
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1301877.htm
- (4) 菊地一文(2013)『実践キャリア教育の教科書－特別支援教育をキャリア発達の視点で捉え直す－』学研教育出版 p. 11、p. 108、p. 154、p. 157
- (5) 菊川勉、平井文章、大塚直裕、中井和代、森由香、佐々木幸充（2013）「卒業後の生活につながる授業の在り方－キャリア教育の視点を取り入れて－」奈良県立教育研究所「研究紀要・研究集録」
http://www.nps.ed.jp/nara-c/gakushi/kura/paper/paper_tokushi.html
- (6) 田島由紀子(2012)「東京都の知的障害特別支援学校高等部職業科におけるキャリア教育」『帝京大学教職大学院年報』 pp. 117-118
- (7) 文部科学省（2011）『高等学校キャリア教育の手引き』教育出版
- (8) 飯野順子、授業づくり研究会I&M編著（2013）『障害の重い子どもの授業づくりPart 4－授業のデザイン力と実践的指導力のレベルアップのために－』
- (9) 飯野順子、授業づくり研究会I&M編著（2013）『障害の重い子どもの授業づくりPart 5－キャリア発達をうながす授業づくり－』
- (10) 特定非営利活動法人日本肢体不自由教育研究会（2010）『肢体不自由教育 第193号』社会福祉法人日本肢体不自由児協会
- (11) 特定非営利活動法人日本肢体不自由教育研究会（2012）『肢体不自由教育 第205号』社会福祉法人日本肢体不自由児協会
- (12) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（平成23年3月）『国立特別支援教育総合研究所研究紀要第38巻』