

研究紀要

令和3年度

大阪教育大学附属特別支援学校

はじめに

世界的な新型コロナウイルスが蔓延してから、おおよそ2年を経過しようとしています。この厄介な新型コロナウイルスですが、新種株とかが次から次へと変化して、今年からは「オミクロン株」という新型コロナウイルス変異種が猛威を振るっています。収束の見通しが見えない中ですが、このような時代のなかでもポジティブに新たな生活の様式を構築し対応できる取り組みをしていくことが必要な時代になりました。

学校においては行事や学業の面でこの間、制約の多いことがあり、子どもたちにとっては思いが達成できなかったもどかしが多々あったことかと思えます。しかし、この時代に生きた証として学校は最大限のことを子どもたちに提供したいものだと切に思います。

さて、令和3年度の大阪教育大学附属特別支援学校の研究収録「研究紀要」を発刊することとなりました。大阪教育大学附属特別支援学校としては、今までの教育実践・研究活動をより高め、国の有識者会議が求めている地域貢献、教育研究成果の発信に努めてまいりたいと考えています。

本校においては、3年間の研究テーマを設定して、今年2月11日に最終年として全国に研究発表をさせていただきました。研究テーマは「知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの運用とキャリア教育の推進」です。今回、研究紀要に掲載された論文は、研究テーマに関する教育課程の見直しと共に小・中・高等部の一貫した連続性のある教育の在り方についても研究実践の集約を図りました。また、大学の研究者との共同研究として5つのユニット研究成果についても紹介します。大学との研究ユニットは、去る12月24日に日本教育大学協会特別支援教育部門近畿地区研究集会にて、オンラインにて研究発表をする機会がありました。さらに、個人研究として独自のテーマを決めて経年で研究を進めて来た先生方の研究論文も掲載します。遡れば、今年度は研究分野での主幹校を多く担う年でもありました。その中で、8月には本校研究3年目の発表に向けて文科省特別支援教育課特別支援教育調査官の加藤宏昭先生にオンラインにてご参加いただき研修を開催しました。コロナ禍なので、対面からZoomを使ったオンライン形式を行い、新たな研究配信の形態にチャレンジしたことも大きかったと思います。11月には、附属平野五校園の共同研究発表会がありこの分野でも主幹校として取り組むことができました。

このような令和3年度の集大成の一部ですが「研究紀要」にまとめ上げることができました。この内容が今後の特別支援教育の研究への一助になれば幸いです。

大阪教育大学附属特別支援学校は今後、益々地域と連携・協働しながら教師に必要な資質・能力を育むことができる研究の視点を持って臨んでいきたいと思えます。多くの人たちからの示唆を頂きながら研究成果にたどり着けるよう努力する所存です。今後とも、ご指導ご鞭撻のほどよろしく願申し上げます。

令和4年3月吉日

学校長 須田 正 信

目 次

はじめに

目次

全体総論	1
I 本校研究	3
研究主題『知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの運用とキャリア教育の推進』	
II ユニット研究	
1 知的障害特別支援教育におけるボッチャの投球フォームの安定をめざした指導アプローチ	49
2 知的障害のある子どもへの読み指導 ―先行研究を学校現場につなげる―	55
3 インクルーシブ教育の現状と課題 ―新型コロナウイルス感染症流行下における交流及び共同学習の推進―	61
4 知的障害のある児童の土粘土操作の変容と学習環境設定についての考察	67
5 知的障害教育におけるプログラミング学習を通じた論理的思考の育成	73
III 自由課題研究	
1 保護者ニーズに着目した移行期の教育支援の一考察 ―知的障害特別支援学校高等部における生徒のライフキャリアのために―	79
2 良好な対人関係の形成に課題を持つ生徒が直面する進路選択に関する支援について	83
3 特別支援教育におけるダンス指導モデルの構築に向けて ―自己表現やコミュニケーションについての考察―	89
4 知的障害特別支援学校美術科でのオンラインによる対話型鑑賞の実践 ―大阪府立江之子島文化芸術創造センターとの連携を通して―	95
5 特別支援学校における美術の授業を通しての自己選択・自己決定の育成について	101
6 知的障害特別支援学校高等部における就労意欲獲得のための考察 ―特別支援学校高等部における新しいキャリア教育指導・支援プログラム開発の前段階として―	107
7 知的障害特別支援学校高等部における情報科の授業実践	113
IV 平野五校園共同研究	117

おわりに

研究同人

全体総論

学校教育においては、全国的に蔓延している新型コロナウイルス感染症の影響により教育全般に大きな影響を来し、本校においても子どもたちの感染防止対策や各種行事の見直し等がありました。とりわけ本校の教育研究活動においては、コロナ禍の中でオンラインやオンデマンド等の新たな工夫を図り、その成果を配信することに努力してきたところです。その中で令和4年2月11日にオンラインで3年目の研究大会を開催しました。また、令和3年11月6日に附属平野五校園共同研究発表会、令和3年12月24日に日本教育大学協会特別支援教育部門近畿地区研究集会で大学教員と本校教員による5つの「ユニット研究」をリモートで開催することができました。困難な中ではありますが研究活動の取り組みについての報告を以下の通りいたします。

1. 学部研究

本校の研究主題「知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの運用とキャリア教育の推進」は、令和3年度の本年度が最終年度となる。1年次は学部教育目標・教育課程の見直し、2年次は事例研究を主体に、各学部で対象児童生徒を抽出して学部教育目標・教育課程に関する評価を行った。本年度はキャリア教育の視点から児童生徒の成長発達を分析し、教育課程の見直しと改定を進めるうえでカリキュラム・マネジメントについて考察した。今回の研究実践の成果は、2019年版であった「キャリア・マトリックス」の改訂を行ったこと、「教育課程の手引き」を作成し、小・中・高等部の情報共有を図ることができ、PDCAサイクルとS（共有）ができたことである。その成果の一端を第1章で示した。

2. ユニット研究・自由課題研究

本校教員と大学教員との連携研究である5つの「ユニット研究」は、特別支援教育の今日的課題に対応した内容の授業実践・実験研究等を網羅して取り組みを行うことができた。このユニット研究のスタイルの特徴は、本校教員と大学教員、教育委員会指導主事、本校OB、交流校等の研究連携にあります。このことは、本校の研究の質の向上だけに留まらず、特別支援教育のすそ野を広げることにも通ずるものだと思います。その成果は第2章で示している。

自由課題研究は、昨年度までは「個人研究」と称していたが、教師自身が自由に研究テーマを設定して進める研究であることから「自由課題研究」に呼称を変更した。今年度、本学教職大学院内地留学研修教員を含め、7名が取り組んだ。成果は第3章で示した。

3. 平野五校園共同研究

附属平野五校園共同研究は、昨年度まで取り組んだ3年間の共同研究テーマを終え、今年度より「一人ひとりの多様な可能性を広げる評価の在り方（2）～主体性が働く【探究学習】プログラムと学習評価のモデル開発を目指して～」とのテーマで、3年計画の研究をスタートさせた。幼稚園から小・中・高、特別支援学校がそれぞれ取り組んでいる探究学習を持ち寄り、「探究学習」について理解を深めた。これを通して、五校園で共通するポイントや課題点を研究主任会等で協議を行い、次年度2年次研究の在り方について展望した。第4章で今年度のまとめを示した。

4. 研究発表会

研究発表会では、平野五校園共同研究、日本教育大学協会特別支援教育部門近畿地区研究集会、本校研究大会の3つの研究発表会の主幹校として運営を担った。新型コロナウイルス感染症の感染状況等を踏まえて、いずれもオンライン会議システムZoomを活用した研究発表とした。

(1) 大阪教育大学附属平野五校園共同研究発表会

令和3年11月6日（土）に本校が主幹校として実施した。まず特別支援学校、幼稚園、小学校、中学校、高等学校の順に探究学習の事例を報告した。報告を受けてからの講演では、本学学校教育部門准教授八田幸恵先生より各校園における探究学習への評価と課題、五校園が共同で今後研究を取り組んでいく際に重要となるポイント等についてお話をいただいた。

(2) 教大協特別支援教育部門近畿地区研究集会及び近附連特別支援教育部会合同研究会

令和3年12月24日に開催した。この研究集会では、令和元年度から継続して取り組んできた「ユニット研究」の3年間の成果の発表を行った。報告者が研究成果を発表し、共同研究者が研究実践について解説を加えたり、指定討論等を行ったりすることによって、より研究成果を深めることができた。また当日の質疑

応答や参加者アンケートの結果から、本校の研究活動の在り方や進め方を見つめなおす機会にもなった。

(3)本校研究大会

令和4年2月11日に開催し、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 加藤宏昭 特別支援教育調査官をお迎えしての研究会を持った。学部研究についてはZ o o mを活用しての基調報告、学部研究実践報告、全体考察を行い、本学特別支援教育部門今枝史雄講師より指導助言を賜った。記念講演では、加藤調査官より「知的障害教育における教育課程の工夫とカリキュラム・マネジメントについて」というテーマで、これからの特別支援教育に求められる内容を具体的にお話いただいた。

まとめ

附属平野五校園共同研究以外の研究は今年度をもって終えることとなる。令和元年度から2年度にかけて、大阪府・大阪市・堺市等からの交流人事によって職員の異動も相次ぎ、研究大会を経験したことのないメンバーで研究を進めてきた。至らないところも多々あったが大学教員や本校OB等から指導助言を受けながら、研究活動を進めることができた。今後は本学・本校だけではなく、地域にも目を向けて研究フィールドを広げ、意欲的かつ戦略的な研究活動も推進していきたい。それこそが本校の特別支援教育の発展に寄与するものであり、附属学校園に求められる使命である。今後も本校の教育研究活動にご注目いただけるように、実践を進めていきたい。

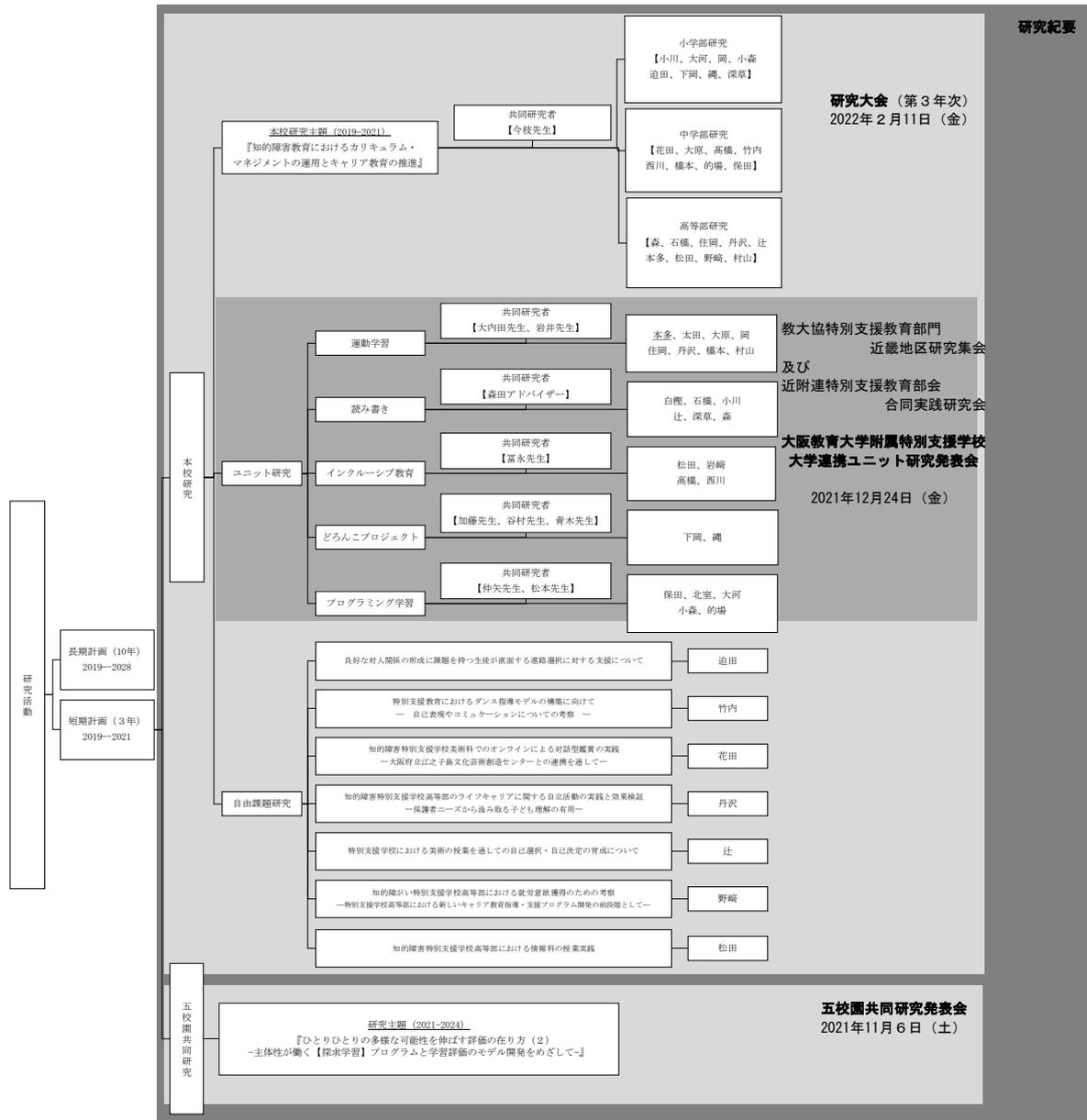


図1 令和3年度 研究概念図

I 本校研究

「知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの運用と キャリア教育の推進」

I. 研究概要

1. 研究主題について

「知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの運用とキャリア教育の推進」というテーマで3年計画の研究を実施し、今年度はその最終年度を迎えた。10年に一度の学習指導要領改訂のタイミングで、本校では教育課程を見直すこととした。本校は大学附属特別支援学校ということでこれまで多くの特色ある教育実践を行ってきた。しかしながら本校の教育課程は特色がある実践を行っていたが故に、学部目標やカリキュラムは各学部の独自性が尊重されていて、一貫性、系統性という点で改善の余地があるという課題を持っていた。また、学部間の情報伝達に課題があり、既習事項を上級学部に進学後も学んでいるといった実態もあった。

平成31年度告示の学習指導要領の改訂では「三つの資質・能力の育成」、「主体的・対話的で深い学び」、「カリキュラム・マネジメント」の3つがキーワードとして挙げられた。また、研究主題後段の「キャリア教育」についても学習指導要領の改訂の際、改めて実践するよう明示された。

本校では教育課程を改定するにあたり、「キャリア教育」の推進を大きなテーマとして掲げ、「カリキュラム・マネジメント」を運用する中で、どのように教育課程を改善し、本校の児童生徒の「キャリア発達」をどう促していくのかを検討することとした。ここで本校研究主題の「カリキュラム・マネジメント」と「キャリア教育」について述べる。

田村（2018）は「カリキュラムマネジメント¹⁾」とは各学校が教育目標を実現化するために、学校内外の諸条件・諸資源を開発・活用しながら、評価を核としたマネジメントサイクルによって、カリキュラム開発と実践を組織的に動態化させる、戦略的かつ組織的営為である」と論じている。学校教育目標を達成するために教育課程の編成及び授業づくりをPDCAサイクルで取り組むことといえる。これらのことは学校全体で取り組むべきものであるとされ、おのずと学習の系統性も生まれてくる。一方で今枝（2019）はこれまでの知的障害教育の課題として、「“内容ありき”であったり、児童生徒の実態のみで学習内容を決定したりする等系統性がない」ことを挙げている。本校でも、他学部の取り組みや学習内容について理解がないこと、また下学部で取り組んだ学習内容を再度上の学部で取り組んでいるということもあった。これらの経緯を踏まえて、今般の学習指導要領改訂では、小・中・高の各段階における育成を目指す資質・能力が明確化され、小学部3段階、中学部2段階、高等部2段階の計7段階で系統性のある目標や指導内容が設定された。

文部科学省（2006）はキャリア教育について、「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」と定義している。またこの教育は学校教育活動全てにおいて実施されるべきとしている。国立特別支援教育総合研究所（2010）はキャリア教育で捉える「能力」は「ability」ではなく「competency」であると述べた。初めは4領域8項目で示されていた「キャリア教育で育成すべき力」は、今は「基礎的・汎用的能力」とされ、国立特別支援教育総合研究所が2010年に試案を作成したのを皮切りに「キャリアプランニング・マトリックス」が様々な学校園等で作成されている。「キャリアプランニング・マトリックス」は児童生徒のできる・できないを評価するためのものではなく、教師がその実現に向け支援の充実を図るものであり、授業の改善および学習内容の一貫性・系統性を整理するためのフィルターとしての活用を期待されている。

本校では、指導助言者である本学特別支援教育部門の今枝史雄講師により、1年次及び2年次にこれらの概念について指導助言をいただき、教師間で共通の理念を持ち研究を進めてきた。小学部・中学部・高等部で「キャリア教育」の観点を持ち、目指す子ども像を一致させ、そこに向かって教育を施していくためには、より児童生徒に相応しい教育課程の編成や授業づくりを行うことが必須であると考え、これらのことを踏まえ、本

¹⁾ 田村（2018）は意図的に“・”なしの「カリキュラムマネジメント」と論じている。

校では上記の研究主題を設定した。

改善したカリキュラム（教育課程）が、社会参加に必要な力を育てるものになっているか、客観的な評価が十分できていないことも本校の課題である。そこで、本研究の目的を、教育課程を見直し改訂する中で、それが社会参加を目指す上で必要とするキャリア発達が育成されているのかを検証することとし、その方法として、キャリア教育を主軸にした「カリキュラム・マネジメント」のサイクルの中で実践及び評価を行うこととした。本校では「カリキュラム・マネジメント」を以下のように捉え（図 I-1）、実践を進めてきた。

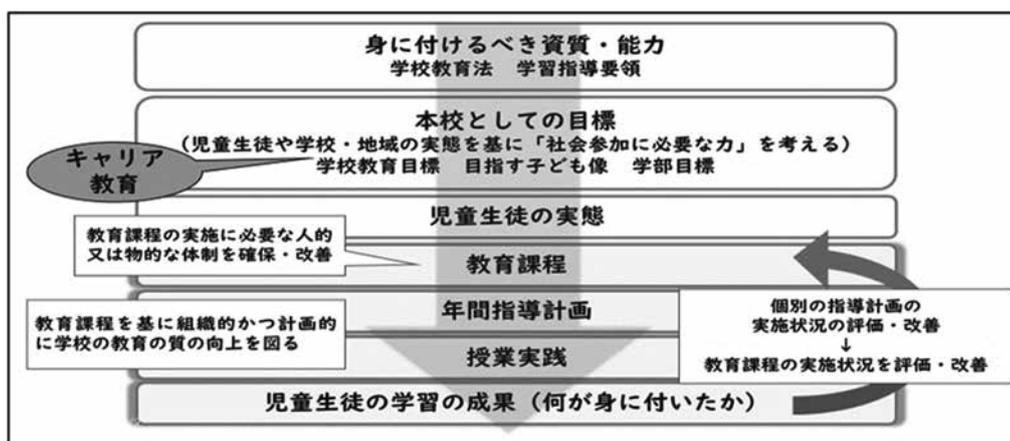


図 I-1 本校における「カリキュラム・マネジメント」のイメージ図

2. 1年目の概要

(1)カリキュラム・マネジメントの取り組み

1年目は、本校教育課程検討委員会を中心に、学部目標及び学部の教育課程の検討を行った。学部の教育目標については学習指導要領に合わせて、3学部とも大目標を設定した。さらに大目標に基づき学習指導要領に示された三つの育成すべき資質・能力（知識及び技能／思考力・判断力・表現力等／学びに向かう力・人間性等）に合わせて目標を設定した（表 I-1）。また学部教育目標に基づき、教育課程及び時間割の見直しも行った。

1年目の実践においては、「カリキュラム・マネジメント」のイメージ図における上部について、検討や改善を行った（図 I-2）。



図 I-2 1年目の研究

表 I-1 各学部の教育目標及び観点別の目標

		小学部	中学部	高等部
各学部の教育目標		児童が健康で楽しく学校生活を送る中で、自分の身のまわりに対する意識を高め、基本的な生活習慣や学習の基礎となる力を養う。	生徒が主体的に生き生きと学校生活を送る中で、基本的な知識と技能を高め、集団の中で望ましい生活習慣や社会性を養う。	生徒が自主的、主体的に学校生活を送る中で、将来へと続く「自分づくり」の道を築き、社会生活に必要な力を養う。
観点別の目標	知識及び技能	・「見る」「聞く」等の学習の基礎の力を培う。 ・基本的な生活動作や習慣を育てる。	基本的な知識と技能を習得し、くらしに生きる力を育てる。	自立した生活ができるための基礎を育てる。
	思考力・判断力・表現力等	遊びや学習を通して、他者と関わったり、やりとりする力を育てる。	集団活動の中で状況に応じた行動がとれる力を育てる。	精神面での自立を促し、自主的・主体的に行動できる力を育てる。
	学びに向かう力、人間性等	様々な経験を通して、成功体験を積み重ね、興味・関心を持って自ら取り組みようとする力を育てる。	習得した能力をくらしの中で意欲的に発揮する態度を育てる。	友だちと育ちあう喜び、人の役に立てる喜びを感じる「共感的自己肯定感」を育てる。

教育課程の見直しでは、教師間で様々な意見が出ることを予測した上で、話し合っ合致点を見つけていくことを求めた。考えの違いを肯定的に受け止め合うことがカリキュラム・マネジメントを円滑に運用するために求められていることにつながると考える。三つの取り組みすべてにおいて、丁寧な話し合いと全体での合意のもとに決定されるというプロセスを踏むことができた。

(2) キャリア・マトリックスについて

1年目には教育課程の改訂と共に、進路支援部を中心に「附属特別支援学校版キャリア・マトリックス」を作成することとなった。大村・菊池（2010）が作成したキャリアプランニングマトリックスを基に、中央教育審議会（2011）が示した「基礎的・汎用的能力」に基づくキャリア・マトリックスの作成を進めた。このうち「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の4つの能力について、各々3つの要素に絞って作成を進め、表I-2のような「附属特別支援学校版キャリア・マトリックス（2019年度版）」の完成に至った。展望として、松本・花田・白樫・中島・佐藤・広川（2020）は「学校活動全体に援用されていくべきものであり、2年目以降は実態把握や課題設定のためのツールとして、共通認識し作成を進めていく必要がある」と論じた。

表 I-2 附属特別支援学校版キャリア・マトリックス（2019年版）

		小学部	中学部	高等部
人間関係形成・ 社会形成能力	他者の個性を理解する力	●友だちの良さに気づく ●自分との違いに気づき、受け止める	●友だちの良さに気づく ●相手の気持ちや考え、立場を理解し、思いやる	●SSTやロールプレイの概念を習得し、自己と他己を共有化する
	コミュニケーションスキル	●気持ちや意思等を伝えたり、聞いたりする ●他人とやりとりしようとする	●挨拶・身だしなみ、日常生活に必要な意思の表現、状況に応じた言葉遣いやふるまいをする	●アサーション、アンガーマネジメントの概念や、対人の距離感を習得し、自他を調整する
	チームワーク	●集団参加する ●決まりを守り、一緒に活動する	●集団参加することで、集団における役割を理解し協力する	●個性を発揮し、自信と誇りをもって生きる力を培う
自己理解・ 自己管理能力	自己役割の理解	●自分でできることや今すべきことを取り組む ●責任を遂行する	●相手の気持ちを考え、達成感に基づく肯定的な自己理解をする	●社会に生きるうえで、自分の役割が何なのかを理解する
	ストレスマネジメント	●嫌なことがあったら伝える ●気持ちが落ち着くことを見つける	●ストレス要素を解決する手段(カウンセリングや表現方法等)を身につける	●自他の作用で、ストレスを意識的にコントロールする
	主体的行動	●見通しをもつ ●興味・関心を持って取り組む ●自信を持つ	●意欲的に活動する ●様々な活動へ自発的に取り組み、やりがいをもつ	●自己実現のために、率先して取り組む
課題対応能力	情報の理解・選択・処理	●今必要なことを知る ●活動を選択する ●見通しを持って取り組む	●仕事、働く人等身の回りの様々な環境への関心をもつ	●自立した生活ができるための基礎を育む ●社会の様々な制度やサービスに関する理解と、実生活で利用できる
	課題発見	●知らなかったことに気づく ●よりよい解決方法を見つけたと思う	●自分の課題に気づく	●社会に出るうえでの課題を、状況に応じて具体的に挙げるができる
	実行力	●まずはやってみようとする ●やり遂げる	●自分が果たす役割を実行する	●焦点化して、進路計画をすすめることができる
キャリア プランニング能力	学ぶこと・働くことの意義や役割の理解	●承認されたり、感謝されたりすることで、人に喜ばれることを知る ●人のためにできることを考える	●学校生活、家庭生活において自分が果たすべき役割を理解し実行する ●様々な職業があることや働くことに関して、体験的に理解する	●労働と報酬の関係を理解する
	選択	●違いや好きなことが分かる ●自分で選択できる	●遊び、活動を選択する ●個性や興味・関心に基づいたよりよい選択をする	●企業や福祉施設等で実習を行った経験に基づき、進路選択ができる
	行動と改善	●まずはやってみて、その行動を振り返る ●振り返ることで、自分を見つめなおしたり行動を工夫したりする	●意欲的に活動へ取り組み、活動を振り返り、活動場面の振り返りとそれを次に活かそうとする	●企業や福祉施設等で実習を行った活動の自己評価と意欲の向上をはかる

本校版キャリア・マトリックスは「児童生徒が発達課題を達成していくことで、一人ひとりの生涯にわたるキャリア形成を押し進めていく」ことを目指すツールとして作成された。

3. 2年目の概要

(1) 「年間指導計画」等の様式の変更

2年目は本校の「カリキュラム・マネジメント」のイメージ図の下部、「年間指導計画」、「授業実践」、「児童生徒の学習の成果」「個別の指導計画の実施状況の評価・改善」からの「教育課程の実施状況の評価・改善」の1回目のサイクルを終えることができた（図I-3）。

昨年度は「年間指導計画」の書式を変更した（図I-4）。具体的には各教科・領域の学習項目に学習指導要領の段階設定をしたこと、キャリア・マトリックスの項目で重点をおいて取り組みたい項目を明記した。段階



図 I-3 2年目の研究

設定については、学習指導要領の内容を適切に理解し、それにそった教育を施していくという点で意義があったという意見が多かった。その一方で段階設定の難しさや上位学部でその学部の目標が高度であり運用するのが難しいという意見も上がっていた。またキャリア教育は学校教育全体を通して取り組むものであるが、その意識づけは本校教師に植え付けられていったように思える。その一方で、「項目を絞る難しさを感じた」「キャリア・マトリックスの内容の改善の余地が見えた」等の意見も挙げられていた。新書式運用1年目であったことから、実際の運用と課題をさらに精査することとした。

また3学部の教師が集まり、教科会を持った。これまでの本校における教科会は、国語科、算数・数学科と自立活動に限定して行われていたが、昨年度は全教科で教科会を設定した。取り組みとしては、学習指導要領の指導項目一覧表を元に、どのような学習をどの段階で取り組んでいくかを協議し、各学部での取り組みを共有し、12年間一貫して本校の教科学習ではどのような資質・能力を育てたいかを協議した。これによって、少しずつではあるが3学部での学習の取り組みが共有化されてきたと考えられる。

令和2年度 年間指導計画(シラバス)【道徳科】

学年	学期	単元	指導要領	学習目標	学習内容	評価
1	1	道徳の心	道徳の心	道徳の心	道徳の心	道徳の心
	2	道徳の心	道徳の心	道徳の心	道徳の心	道徳の心
2	1	道徳の心	道徳の心	道徳の心	道徳の心	道徳の心
	2	道徳の心	道徳の心	道徳の心	道徳の心	道徳の心
3	1	道徳の心	道徳の心	道徳の心	道徳の心	道徳の心
	2	道徳の心	道徳の心	道徳の心	道徳の心	道徳の心

図 I-4 改訂版年間指導計画
(令和2年度版)

(2) キャリア・マトリックスを活用した事例研究及び授業研究の成果と課題

2年目には「授業実践」および「児童生徒の学習の成果」からの「教育課程の実施状況の評価・改善」を行った。3学部それぞれ事例研究に取り組んだ。キャリア・マトリックスを通して児童生徒の育ちを見取ったり、目標設定をしたりするための「スコープ」としての役割は十分果たしうるものだということが3学部から共通して挙げられた成果であった。また事例検討や授業検討を通して、①児童生徒が学びやすくするための教師の関わり方を含めた環境整備や人的・物的配置、②本校卒業後を見据えた教育活動の実施、③児童生徒のキャリア発達に対する教師の意識づけがキャリア教育を推進する上で重要であることが改めて明らかとなった。特に②と③に関わって、藤澤(2020)は「小・中学部の教師の子どもの就労に向けての進路意識は低い、子どもの将来つきたい力をイメージしながら今の授業において何を大切に実践していきたいのかを強く意識化し、学習内容に反映させる必要がある」と論じているが、その研究成果とも合致するところであった。

一方で3学部から共通して挙げられた課題が、「キャリア・マトリックス」の項目の再検討の必要性である。活用していく中で「もう少し細やかな段階設定が必要」「目標項目が学部の児童生徒の実態と離れていることがある」等の意見が挙げられた。松本ら(2020)も次年度展望として「各々3つの要素のキャリアステージについて、実践に取り組む中で検証、見直しを図っていきたい」と論じていることから、昨年度の各学部における実践の成果と課題を、キャリア・マトリックスを改善するための資料とし、より本校児童生徒の実態に合ったキャリア・マトリックスに改善に取り組んでいくことを展望とした。



図 I-5 教育課程改訂のイメージ

また、2年次までの実践を受け、高等部では教育課程を変更することとした。より生徒一人ひとりが自立と社会参加に向けた力を身に付けられよう、新たに「コース制」を導入した。また、高等部の教育課程から中学部卒業段階での目指す子ども像や教育内容、小学部卒業段階での目指す子ども像や教育内容と、小・中・高等部の縦の連携を意識し(図 I-5)、長期の計画として、本校の教育をさらに良いものできるよう取り組むこととした。

4. 今年度の研究概要

(1) 今年度の取り組み

今年度は昨年度までの実践を踏まえ、「カリキュラム・マネジメント」の実施の一つとして「教育課程の手引き」の作成と、授業実践による各学部の教育課程の評価・検討、「キャリア・マトリックス」の改訂の3つの視点から研究活動に取り組んだ。

(2) 研究方法

各学部の授業実践は「個」から「集団」へ、をキーワードに授業実践の拡大を図った。2年目研究では「個」のキャリア発達を評価する実践に取り組んだ。抽出した児童生徒からキャリア教育の観点での目標の設定し、エピソードによるキャリア発達の評価を行った。3年目では、「個から集団へ」と授業実践の拡大を目指し、より広い視点での評価を実施するために、抽出児童生徒が在籍する学習グループから 授業全体のキャリア教育の観点での目標を設定し、それに対する指導及び支援方法の検討、児童生徒のエピソード収集から学習グループ全体のキャリア発達の評価をすることとした。

3年目である今年度の研究では、各学部の特色ある教育に着目するとともに、高等部卒業後の「社会的・職業的自立」を見据え、本校の課題であった小中高の学びの連続性を意識した授業実践を行った。学校教育活動では教科学習以外に特別活動や総合的な学習の時間が設定され、この時間は各教科で学んだ力を統合し、横断的に発揮することが求められる。本校でも学校教育全体を通じキャリア教育を実施しているところではあるが、今年度の実践ではその学びの広がり意識した授業を各学部で抽出した。また職業的・体験的な学習も加え、小学部から中学部、中学部から高等部へと、学習する内容や目指す課題は広がっていくと考えられる。各学部での授業実践の充実と同時に、小中高の学びの連続性も意識し授業実践を行った（図I-6）。

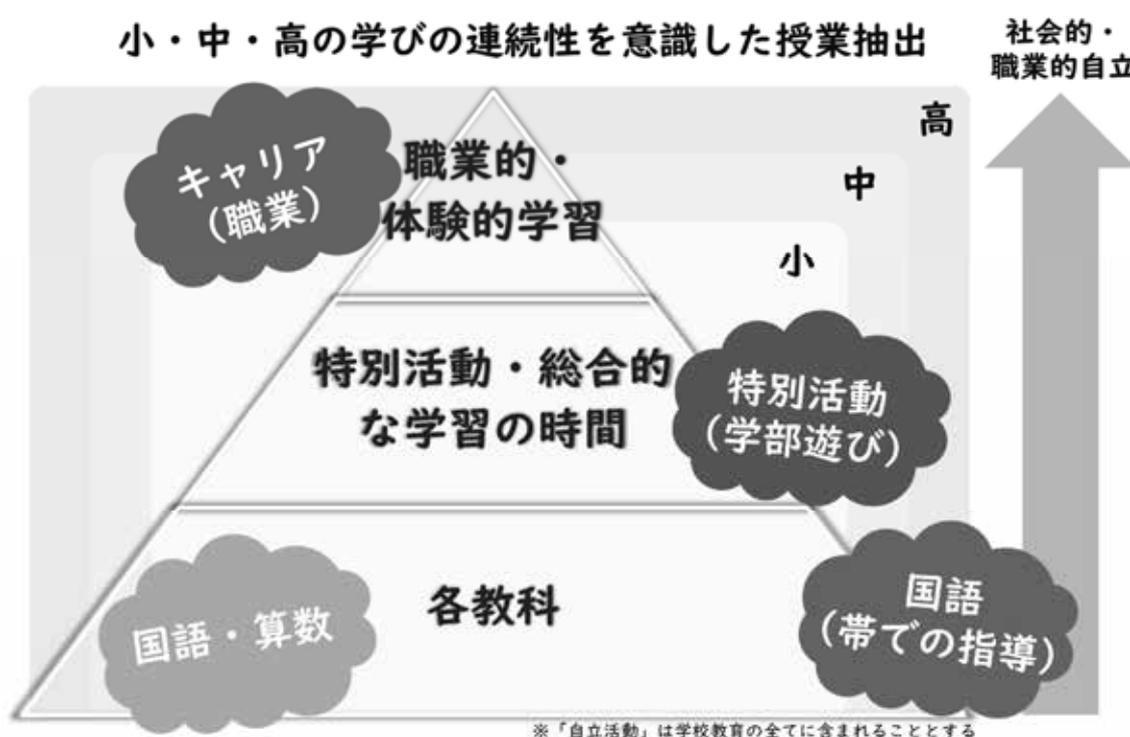


図 I-6 今年度の授業抽出のイメージ図

各学部の授業抽出方針は以下のとおりである。小学部では、学校教育における学びの基礎である、各教科の取り組みから「国語」と「算数」の授業を抽出した。学びの基礎となる各教科の小学部段階でどのようなキャリア教育を実施することができるかを検証した。

中学部では、より発展的な学びという観点で「特別活動」を抽出した。集団の中で社会性を育むという中学部の学部目標に当てはまる内容である。

高等部では一部教育課程を変更しコース制に取り組んだ。社会的・職業的自立を意識した「職業的・体験的学習」の観点から今年度設定した授業である「キャリア」と、継続的に作業する習慣を身につけるという観点から、週単位の带状で設定した「国語」の授業を抽出した。

(3) 倫理的配慮

本実践研究は児童生徒に関して多くの個人情報を取り扱うことから、本学倫理委員会に研究倫理審査申請を行い2020年10月26日付で承認を得た（承認番号；20040）。

II. 「教育課程の手引き」

教育課程の手引きは、本校の教育目標から授業までのつながりを明確にするために作成した。内容は、①本校のカリキュラム・マネジメント②本校の教育目標③教育課程④年間指導計画⑤学習指導略案⑥個別の指導計画である。

内容①の本校のカリキュラム・マネジメントでは、本校の教育目標から授業までのつながりを図で示した（図II-1・II-2）。特別支援学校学習指導要領（2018）にあるように、児童生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善等を通して、教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図ることができるようカリキュラム・マネジメントを図っていくことを示した。



図II-1 本校のカリキュラム・マネジメント図
（「教育課程の手引き」での記載）



図II-2 左図の丸囲み部分の詳細

内容②の本校の教育目標では、学校教育目標と学部目標のつながり、各学部目標の観点別目標のつながりを示した。学校の教育活動全体を通して、12年間の学びの連続性を確保するねらいが含まれている。

内容③の教育課程では、各学部の時数表とツリー表（図II-3）、時間割を示した。



図II-3 時数表とツリー表（中学部の例）

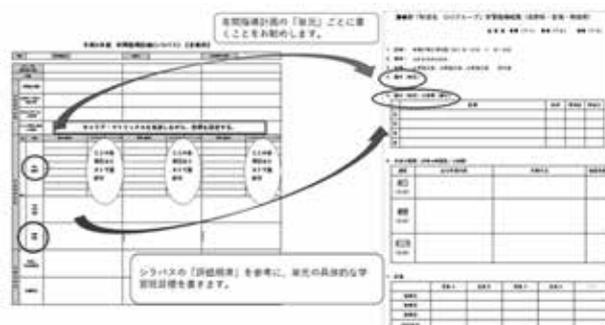
時数表では、数字によって重点をおいている教科がわかり、それが学部目標や学部運営方針に合致しているかを確認しやすくなった。また、昨年度からの変更点も数字の変化として示されるようになった。ツリー表では、授業日と行事日を分けて表記する形とした。授業日で示されている各教科等については、個別の指導計画で個人の目標を設定し評価することとし、行事日については、所見等で保護者に児童生徒の活動の様子を伝えることとした。また、従来行っていた体験的な活動や校外での活動が、どの教科等の学習内容であるかを示すことで、学

習内容の精査にもつながった。時間割では、授業の開始時間（10時10分、11時10分）を3学部共通にすることで、特別教室の使用の調整がしやすくなった。また、教師が自分の所属とは異なる他学部での授業を担当することも可能になった。

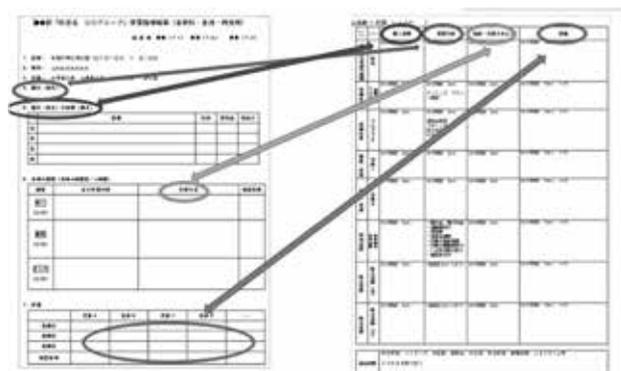
内容④から⑥では、学習指導要領から年間指導計画（図Ⅱ-4）、年間指導計画から学習指導略案（図Ⅱ-5）、学習指導略案と個別の指導計画のつながり（図Ⅱ-6）を示した。



図Ⅱ-4 学習指導要領から
年間指導計画へのつながり



図Ⅱ-5 年間指導計画から
学習指導略案へのつながり



図Ⅱ-6 学習指導略案と
個別の指導計画のつながり

教育課程をもとにした個別の指導計画の運用へのつながりは、すべての教師にとって必要な情報である。今年度は手引きに則り実践する中で、学習指導要領から日々の授業実践までの流れを意識できるようになった。

Ⅲ. 小学部の実践

1. 学部概要

(1) 在籍児童数

学級	1組		2組		3組		計
学年	1年	2年	3年	4年	5年	6年	
男子	1	1	1	3	2	2	10
女子	0	2	2	0	0	1	5
計	1	3	3	3	2	3	15

(2) 学部教育目標

小学部 教育目標	児童が健康で楽しく学校生活を送る中で、自分の身のまわりに対する意識を高め、基本的な生活習慣や学習の基礎となる力を養う。		
観点別目標	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
	<ul style="list-style-type: none"> 「見る」「聞く」等の学習の基礎の力を培う。 基本的な生活動作や習慣を育てる。 	<ul style="list-style-type: none"> 遊びや学習を通して、他者と関わったり、やりとりしたりする力を育てる。 	<ul style="list-style-type: none"> 様々な経験を通して、成功体験を積み重ね、興味・関心を持って自ら取り組もうとする力を育てる。

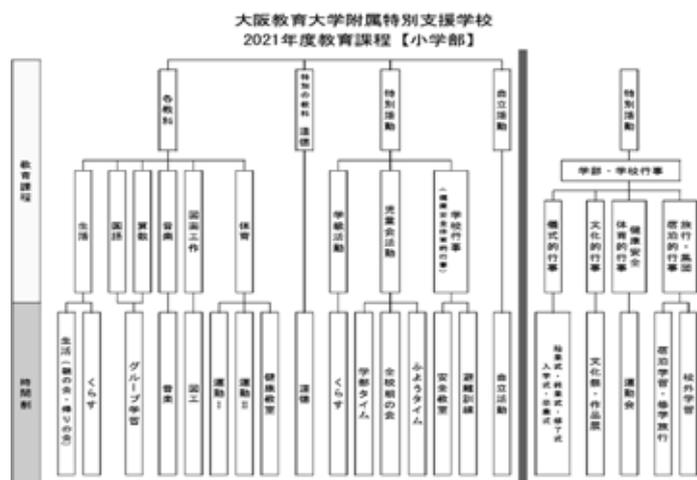
(3) 基本方針

日常生活習慣を身に付け集団生活に参加する態度を養うことを基本の柱とし、「日常生活での力」、「人と関わる力」、「楽しむ・やってみる力」を育てていく。そのために、次の4点に重点を置く。1つ目は、体験型学習の充実である。各教科の指導、日常生活の指導、行事で横断的につながりをもって体験的な学習に取り組んでいく。2つ目は、健康な身体づくりである。毎朝のランニング等の運動や、持久走、ハイキング等の校外学習に取り組んでいく。3つ目は、少人数制を活かした効果的で適切な指導・支援である。客観的なアセスメント指標に基づきグループを編成し授業を行っていく。4つ目は、ICTを効果的に活用した指導である。

(4) 時間割・ツリー表

大阪教育大学附属特別支援学校 令和3年度 小学部 時間割

時間	月	火	水	木	金
8:45	登校				
9:00	生活 (日常生活の指導、係活動、朝の会)				
9:20	運動1	運動1			
9:50	生活 (日常生活の指導)				
10:10	グループ学習	音楽 図工	グループ学習		
10:50	休憩				
11:10	運動2	運動	木工 音楽	自立活動	運動2
11:50	給食				
12:40	生活 (買い物、自由あそび)				
13:10	学習タイム ふようタイム	くらす	くらす	くらす	くらす
13:50	生活 (帰りの会)	休憩	休憩	生活 (帰りの会)	生活 (帰りの会)
14:10	下校 1期	下校	くらす	下校 1・2期	くらす
14:50	生活 (帰りの会)	生活 (帰りの会)	生活 (帰りの会)	生活 (帰りの会)	生活 (帰りの会)
15:15	下校 7・8期	下校	下校	下校	下校



2. 実践方針

(1) 昨年度の振り返り

昨年度の研究では、事例児童を2名抽出して実践を行った。1人目は、入学から学校生活に慣れていく教育段階にある1年生の児童Aである。2人目は、小学部卒業、中学部への進学までを見据えた教育段階にある4年生の児童Bである。この2名に対して、クラスでの日常生活と「特別の教科 道徳」の授業での実践に取り組んだ。昨年度の実践研究では、キャリア・マトリックスを活用することで、子どものキャリア発達を見取るための共通の視点を持ったキャリア教育の方法が見えてきた。

次の課題として、昨年度は個人を抽出し、場面を限定して実践したが、キャリア教育は学校での教育活動全体を通じて行っていく必要があることから、昨年度行ったキャリア教育が他の教科でどの児童に対しても取り組むことができるのかを明らかにする必要があると考えた。

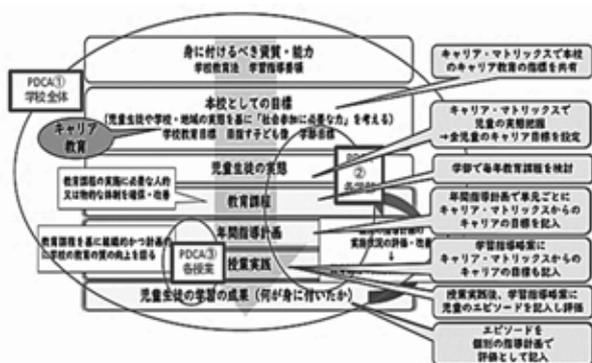
(2) 今年度の研究実践方針

①基本方針

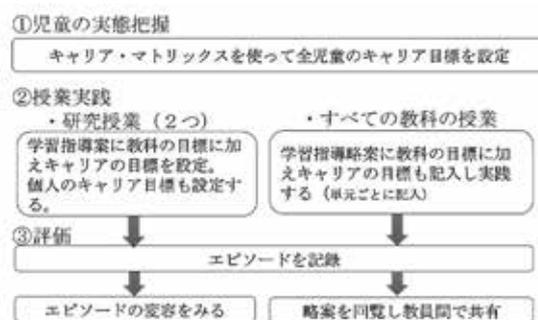
キャリア教育はすべての教科で取り組むことができるのか。また、各教科の授業において、すべての児童のキャリア教育を進めることができるのかを明らかにしていくこととした。日頃の教科学習の授業の中でキャリア発達を促すキャリア教育を行うことができるのかを明らかにする。

②研究方法

図Ⅲ-1は、キャリア教育を本校のカリキュラム・マネジメントのサイクルの中に位置付けるために、具体的にどのようなことを行うべきかを検討したものである。この結果、図Ⅲ-2のように研究を進めることとした。



図Ⅲ-1 カリキュラム・マネジメントとキャリア教育



図Ⅲ-2 研究方法

まず、児童の実態把握としてキャリア・マトリックスを使って全児童の特に伸ばしたいキャリア教育の目標を設定した。授業実践は2本の抽出授業を行うとともに、すべての教科の授業でキャリア教育の目標を設定した授業を行った。抽出授業については、授業全体のキャリア教育の目標に加え、授業に参加する児童全員の個人のキャリア教育の目標も設定した。抽出授業以外の授業では、単元に1本以上学習指導案を作成し、その中にその授業でのキャリア教育の目標を記入した。評価は、児童全員について授業でのエピソードを記録し変容を追う。また、教師間で共有する。

③授業抽出方針

昨年度実践を行った教科以外で、キャリア発達が異なる児童がいる授業を抽出することとし、児童A・児童Bがいる「グループ学習」（国語・算数）を抽出授業とすることとした。本校の「グループ学習」は、習熟度別の学習集団で国語、算数の授業を行っている。「S-M 社会生活能力検査 第3版」や「太田ステージ」を用いて小学部児童を認知面で3つの段階に分け、それぞれに「くるま」「じてんしゃ」「ひこうき」とグループ名を付け、通年で学習を行っている。

抽出授業Aでは、児童Aのいる「くるまグループ」の「グループ学習」で国語の学習を実践した。抽出授業Bでは、児童Bのいる「ひこうきグループ」の「グループ学習」で算数の学習を実践した。それぞれの授業について、次項の表Ⅲ-1のようにキャリア教育の目標を設定し、「くるまグループ」は「チームワーク」、「ひこうきグループ」は「役割」に焦点を当てることとした。図Ⅲ-3に、キャリア・マトリックス上の段階を示した。

(2) 授業実践

抽出授業以外の各教科の授業については、単元に1本以上学習指導略案を作成し、学習指導略案には授業のキャリア教育の目標を設定した。キャリア教育の目標の設定に当たっては、表Ⅲ-2の個別の児童のキャリア教育の目標を参考にすが、その目標に限定することなく教科の特質や児童の実態に応じて設定することとした。

実際に実践を行った授業は、「グループ学習」(国語、算数)、「くらす」(生活、特別活動)、「自立活動」、「音楽」、「図工」、「運動」(体育)、「道徳」、「学部タイム」(特別活動)の各クラス、各学習グループである。それぞれ授業後に、児童全員のエピソードを学習指導略案に記入した。エピソードの記入は授業のMTとSTが協力して行い、学部内で回覧して共有を図った。

(3) 実践後評価

事前に全児童の実態把握を行っていたことから、児童の実態を具体的に思い描きながら教科学習としての目標とキャリア教育の目標を設定することができた。また、授業ごとにエピソードを記入することで、児童一人ひとりについてキャリア教育の目標が達成できたのかどうかを日々の授業で意識することができた。そのサイクルができたことで、日々の授業でのPDCAがキャリア教育の目標に関しても循環するようになり、その結果を、授業に参加していない教師も含めて教師間で共有することで教師のキャリア教育への意識が高まった。

一方で、これまでも教科学習でのエピソード評価は授業によってやり方に差はあったもの行ってきた。そのため、取り組み当初は、記入すべきエピソードが増えたと負担感を持つ教師や、教科のエピソードだけを記入してキャリア教育の目標のエピソードの記入を怠ったり、逆にキャリア教育の目標についてのみ記入して教科学習の評価が疎かになったりする教師もいた。教科学習とキャリア教育をバランスよく行うことに戸惑いを感じながら試行錯誤して実践を重ねた。

教科や単元によって、同じ児童であってもキャリア教育の目標が変わることや授業によってキャリア教育の目標の授業で占める割合が変わることが当然起こり得ることに、実践を行いながら実感として気付いてきた。教科の学習とキャリア教育のバランスのとり方が少しずつつかめてきた。

試行錯誤はありつつも、日々の教科学習の中でキャリア教育について意識して取り組むことによって、児童の成長の事実を日々発見し評価することができた。

4. 実践報告<抽出授業A>

(1) 実践概要

① 教科概要

本実践では、昨年度研究対象であった児童Aのいる「くるまグループ」の「グループ学習」で国語の学習を実践した。題材は、「書字に向けての線たどり」を選んだ。書字等の机上学習に向けた導入として、体を使った粗大運動的な活動を通して「たどる」という行為を意識できるよう十分に組み込んでから、腕、手指の調整力を養い、そしてプリントを使った机上学習に繋げていくという活動計画をたてた。

「くるまグループ」には、6名の児童が在籍しており、「S-M 社会生活能力検査 第3版」における社会生活年齢(SA)値において1歳8ヵ月から2歳6ヵ月まで、「太田ステージ」ではstage IからⅢ-1までの幅を持った集団である。感覚運動期からシンボル表象期への移行の時期にあたり、いろいろな側面にわずかながらシンボル機能の芽生えが認められてくる段階の児童である。休み時間には、それぞれが自分の好きな感覚的な遊びに興じているが、集団活動や学習の場面では他児の行動に対して意識を払っていると感ぜられることもある。大人の反応を確かめ、関わる人によって行動を変えていることもよくある。人への関心の芽生えを適切な方向に伸ばしていくことが大切な目標になる児童でもある。

キャリア教育の観点の目標を、本校キャリア・マトリックスにおける「人間関係形成・社会形成能力」領域の「チームワーク」の項目に定め、「決まりを守り、一緒に活動をする」とした。「指導者の指示に応じ、それが『できた』と感じる経験をたくさん積んでほしい」、「場を共有し、他児の頑張る様子を見届ける経験をたくさん積むことで、共同学習を行う前段階の環境を経験する機会にしたい」との思いからこの目標をたてた。本題材では、透明なアクリル板を使用することで、順番を待つ児童が活動者の動きを見るという活動につなげやすいと考えた。また、友だちの活動を見ることがその子のことを応援していることと同じなのだ意識できるように働きかけを行い、見守るという行動に繋げていき、「見る応援をする」という集団としての目標に繋げていこうと考えた。

なお、本授業は、「知的障害特別支援学校小学部学習指導要領」国語科に準拠し設定した本校年間指導計画を基に計画した。同指導要領小学部第1段階「いろいろな筆記具に触れ、書くことを知る」を前提とした。「いろいろな筆記具に触れ、書く」という要素を、児童たちの実態を鑑みたうえで「体を使った粗大運動的な活動を通して、幅広テープや画用紙の道をたどる」という活動に置き換えることが適切と解釈し、全20回の授業計画を立案した。

②研究授業の基本情報

基本情報については、以下の表Ⅲ-3、表Ⅲ-4、図Ⅲ-4の通りである。20回の取り組みを4次に分けて展開することとした。第1・2次は床を利用して体を使った粗大運動とし、第3・4次は衝立上のアクリル板で腕や手指を使って手指の調整力を高めることをねらった。

表Ⅲ-3 研究授業の基本情報

授業名 (科目)	グループ学習 (国語)
対象	くまグループ 6年生1名 4年生1名 3年生1名 2年生2名 1年生1名 計6名 <SM値>SA:1歳8ヵ月～2歳6ヵ月
題材名	所持に向けての線たどり
実施期間	9月3日～10月26日 全20回

表Ⅲ-4 研究授業の基本情報

学習指導要領 段階	小学部 1段階	知識・ 技能	思考力・ 判断力・ 表現力等	学びこ 向かう 人間性等
題材の目標				
第1次 ①～⑤	床に貼ったテープの道を、スタートからゴールまでみださないように歩いてたどることができる。	○		
第2次 ⑥～⑨	指定されたテープの道を、スタートからゴールまでみださないようにしながら歩いてたどることができる。		○	○
第3次 ⑩～⑬	アクリル板の画用紙の道をスタートからゴールまでみださないようにたどることができる。	○		
第4次 ⑭～⑳	指定された画用紙の道を、スタートからゴールまでみださないようにしながらたどることができる。		○	○



図Ⅲ-4 研究授業の基本情報

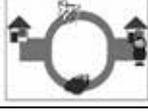
③キャリア教育の場面設定と支援方法

場面設定と支援方法については、表Ⅲ-5の通りである。集団に対する「見る応援をする」という目標設定と並行して、指導者の指示に応じる経験を積むために個人目標をたてた。児童の実態に応じて難易度を調整し、3段階の目標設定にした。それを表Ⅲ-6にあらわした。

表Ⅲ-5 キャリア教育の場面設定と支援方法について

キャリア・ マトリックス 段階	学部	領域	項目
	小学部	人間関係形成・ 社会形成能力	チームワーク
キャリア観点 の目標	決まりを守り、一緒に活動する。		
授業での キャリア教育の 場面設定	<ul style="list-style-type: none"> ・指導者の指示に応じて進む道を選択する ・「見る応援」をする 		
支援の手立て	<ul style="list-style-type: none"> ・児童に応じて指示の難易度を調整する。 ・透明なアクリル板を使用することで、順番を待つ児童が活動者の動きを見ることが出来るという活動につなげる。 		

表Ⅲ-6 キャリア観点の個人目標

児童	目標	アクリル板の例
児童え 児童お	曲線の道をはみださずに、スタートからゴールまでたどることができる。	
児童あ 児童か	曲線の道をはみださずにたどり、複数のゴールのうち指定されたゴールへ向かうことができる。	
児童A 児童う	曲線の道をはみださずにたどり、分岐のある部分で指定された道を選び進むことができる。	

(2)実践前評価

本実践前の、チームワークに関係するエピソードを表Ⅲ-7にあらわした。本グループの児童は、各々の思いに基づいた活動だと落ち着いて取り組めることが多かった。集団として、共同で何かをするということはまだ難しいものの「他者を意識して場を共有する」ということはできていると感じた。

表Ⅲ-7 抽出授業前のエピソード

児童	エピソード
児童あ	・他児の学習中、机に突っ伏したりハンカチやマスクを手元でいじっているが、興味のある活動の時は視線を向けている。
児童A	・グループ学習で、他児が靴を脱いでいたのを見て注意をしに行く。それを止められ、隣の児童を叩こうとする。
児童う	・他児が取り組みで正しく数を置けたときに、そばの教師と一緒に喜んでいる。
児童え	・机にもたれかかり、机を前後に揺らしている。 ・興味のある活動の時は視線を向けている。
児童お	・イスに深く座り着席している。 ・進行する教師の方を向き、注意を向けられている。反応は薄い。
児童か	・他児の取り組みの時に、そちらを見ることができている。 ・あまり表出はない。促されると模倣をしようとする。

(3)授業実践

実施期間は9月と10月の2か月間とし、全部で20回を当てた。1コマあたり40分間の授業時間が設定されており、毎回1コーナーを取って約15分をあてるようにした。20回の取り組みは、4次に分けて展開した。

第1次、第2次は、床に貼った幅広テープを、はみださないように歩いてたどるという取り組みをし、ここで「スタートからゴールまで」や「はみださない」を意識できることをねらった。第3次、第4次はアクリル板を衝立のように立てて画用紙を切り出したものを貼って道とし、その道をはみださないようになぞるといった活動に発展させた。児童の段階に応じて幅や距離、カーブの緩さ、分岐の形を変えた道を用意し、アクリル板に対する腕や肩、手首の操作を必要とする活動に繋げた。



図Ⅲ-5 第3次から第4次の様子

(4)実践後評価

最終の抽出授業での、チームワークに関係するエピソードを表Ⅲ-8に示した。どの児童も他児の取り組みを注視して見守る様子がみられた。「応援をしよう。」と言われて、個々の児童なりの表現がみられた。他児が落ち着いて取り組み教師から賞賛を受けていると、教師の声にかぶせるように自分も声を出して喜び、まるで「よくやったねー！」と言っているかのような表現をする児童の様子もみられた。

児童Aについても、テキパキとみんなの前に出て取り組みに向かおうとしたり、「見る応援をしてあげてね。」と進行の教師から言葉をかけられると、背筋を瞬間伸ばし座りなおしたりする様子がみられた。教師の言葉かけに応じようとし、自分なりに行動を律しようとする様子がみられた。

取り組んでみて、チームワークとして集団の目標や個人の目標は達成することができたと考える。決まりを守るということを授業の中で育てるための取り組みができたと考えられる。キャリア教育を教科の目標と組み合わせた取り組みを今回実践したが、教科のことだけを考えると、「はみださない」や「スタートからゴールまで」ということだけを主眼に置いて取り組んでいたのではないかと感じた。今回、キャリア教育の目標という新たな視点での目標を加えたことで、より児童のキャリア発達を促すことができたと思う。

一方で、どこまでキャリアの視点を入れていくかということでは試行錯誤があった。教科学習とキャリア教育の兼ね合い、バランスは教科や取り組みの内容によって軽重があるのかもしれないと感じた。丁寧に児童の実態や願いを観察したり理解したりし、見通しを持って無理のない目標設定、課題設定を心がける必要があると感じる。

5. 実践報告<抽出授業B>

(1)実践概要

①教科概要

本実践では、昨年度研究対象であった児童Bが在籍する「ひこうきグループ」の「グループ学習」で算数の学習を実践した。単元は「教室にあるいろいろなものの長さ（一辺の長さ）を比べてみよう」とした。児童一人ひとりが物の長さを比べた時に、漠然と「どちらかが長くて、どちらかが短い」というイメージを有しているものの個人によって認識に差があり、その概念が極めて曖昧な児童もいた。身近な教室にある具体物の長さをリボンに写し取ることで長さの比較ができることを学び、長さについての児童のもつイメージを膨らませることをねらって学習計画を立てることとした。

「ひこうきグループ」には、4名の児童が在籍しており、「S-M 社会生活能力検査 第3版」における社会年齢（SA）値において、4歳3ヵ月から7歳11ヵ月までの幅を持った集団である。実態は多様であるが、認知特性上「聴覚認知」よりも「視覚認知」が優位であることが共通して挙げられる。また、集中力を持続させ続けることを苦手とし、繰り返し活動することで知識や技能として内容が定着する段階の児童である。そこで、具体物を扱った体験を反復することを通して学習内容の定着を図ることとした。

キャリア教育の観点の目標を、本校キャリア・マトリックスにおける「キャリアプランニング能力」領域の「学ぶこと、働くことの意義や役割の理解」の項目に定め、「決まりを守り、一緒に活動をする。」とした。具体物の長さをリボンに写し取る際必要となる始点、終点を押さえる作業等を4人全員に役割分担した。各自が自分の役割を遂行し共通の目標となる具体物の長さをリボンに写し取ることで、協力して計測できたという達成感に結びつけられるような場面を設定した。また、児童たちが比べてみたい物を出し合って討論したうえで決めていくというプロセスも組み込むこととした。これらを通し、徐々に一つのチームとして連帯感が醸成されることをねらいとしたいと考えた。

表Ⅲ-8 最終の抽出授業でのエピソード

児童	エピソード
児童あ	・「見る応援をしてあげてね」とMTから指示を出され、背筋を瞬間伸ばし座りなおす。 ・指示の言葉を聞きゴール地点を聞き分けている。はみださないように磁石を動かすことができていた。
児童A	・他児を見る応援をして見守っている。 ・自分の番ではテキパキと前に出てこられる。
児童う	・他児が前に出て一人でチャレンジしているときに、STが横で「〇〇さんがんばねー」と言っている声に合わせて体を上下に揺らす。
児童え	・他児の取り組む様子をしっかりと「見る応援」をしている時間がある。 ・ゴールの位置で止めることができていた。
児童お	・他児がするのを、じっと見ている。 ・見る応援ができていた。
児童か	・イスを元に戻したいという衝動が出るが「それは先生」と言われて従う。 ・他児が一人で取り組んでいるのを見て「え〜〜」とほほ笑む。見る応援している。 ・「はみださないようにゆっくりと行って」と指示をされ、理解して行動を変容させ、ゆっくりと進んでいた。

なお、本授業は、「知的障害特別支援学校小学部学習指導要領」算数科に準拠し設定した本校年間指導計画を基に計画した。領域としては、同指導要領内「C 測定」領域小学部第2段階「二つの量の大きさの違いが分かる」とともに、二つの量の大きさを比べることについての技能を身に付けるようにする。」を前提とした。「量の大きさの違いが分かる」という要素を児童たちの実態を鑑みたくて「教室にいろいろなものの長さ（一辺の長さ）を比べてみる」が適切と解釈し、全6回の授業計画を立案した。

②研究授業の基本情報

基本情報については、表Ⅲ-9、表Ⅲ-10の通りである。

表Ⅲ-9 研究授業の基本情報

科目 (授業名)	グループ学習 (算数)
対象	ひこうきグループ 6年生1名 5年生2名 4年生1名 計4名 <SM値>SA: 4歳3ヵ月～7歳11ヵ月
単元名 (題材名)	教室の中にあるいろいろな物の長さ (一辺の長さ)を比べてみよう
実施期間	7月8日～7月20日

表Ⅲ-10 研究授業の基本情報

学習指導要領 段階	小学部 2段階	知識 ・ 技能	思考力 ・ 判断力 ・ 表現力等	学びに 向かう 人間性等
題材の目標				
①	身の回りにある具体物同士を比べ長さの違いが分かる。	○	○	
②	長さに着目し、それぞれの長さを比べる方法が分かる。	○	○	
③	大型の具体物の長さを協力して比べようとする事ができる。		○	○

③キャリア教育の場面設定と支援方法

場面設定と支援方法については、表Ⅲ-11の通りである。それを基に4名それぞれにキャリアの目標と役割を設定したものが表Ⅲ-12である。

表Ⅲ-11 キャリア教育の場面設定と支援方法について

キャリア・マトリックス 段階	学部	領域	項目
キャリア観 点の目標	小学部	キャリアプラン ニング能力	学ぶこと・働くこと の意義や役割の理解
授業での キャリア教育の 場面設定		具体物の長さをリボンに写し取る際必要となる始点、終点を押さえる作業等を4人全員に役割分担する。 各自が自分の役割を遂行し共通の目標となる具体物の長さをリボンに写し取ることで、協力して計測できたという達成感に結びつける。	
支援の手立て		授業導入時は、鉛筆や机等身近でイメージしやすい物から取り組み、各自の役割に反復して取り組むことで内容の定着を図る。	

表Ⅲ-12 キャリア教育の個人目標と

それぞれの役割

	目標	授業内の係 (役割)
児童B	①役割を通して人に喜ばれる経験を増やす。 ②役割を通して人が喜ぶことへの気付きを増やす。	リボンをまっすぐピンと張る係 (水平を保つ係)
児童か	係を通して自分が果たすべき役割を実行する。	リボンの端を持つ係 (始点・終点係)
児童き	友だちと協力することの楽しさを学ぶ。(チームワーク)	リボンの端を持つ係 (始点・終点係)
児童く	役割をやりきり褒められることでチームに貢献できることを知る。	まっすぐになっているか確認する係(リボンの状態確認係)

(2)実践前評価

実践開始前のグループ児童のキャリア教育の目標に関するエピソードを表Ⅲ-13にあらわした。どの児童も友だちや教師のために自分ができる行動をしようとしている様子がみられた。

表Ⅲ-13 抽出授業前のエピソード

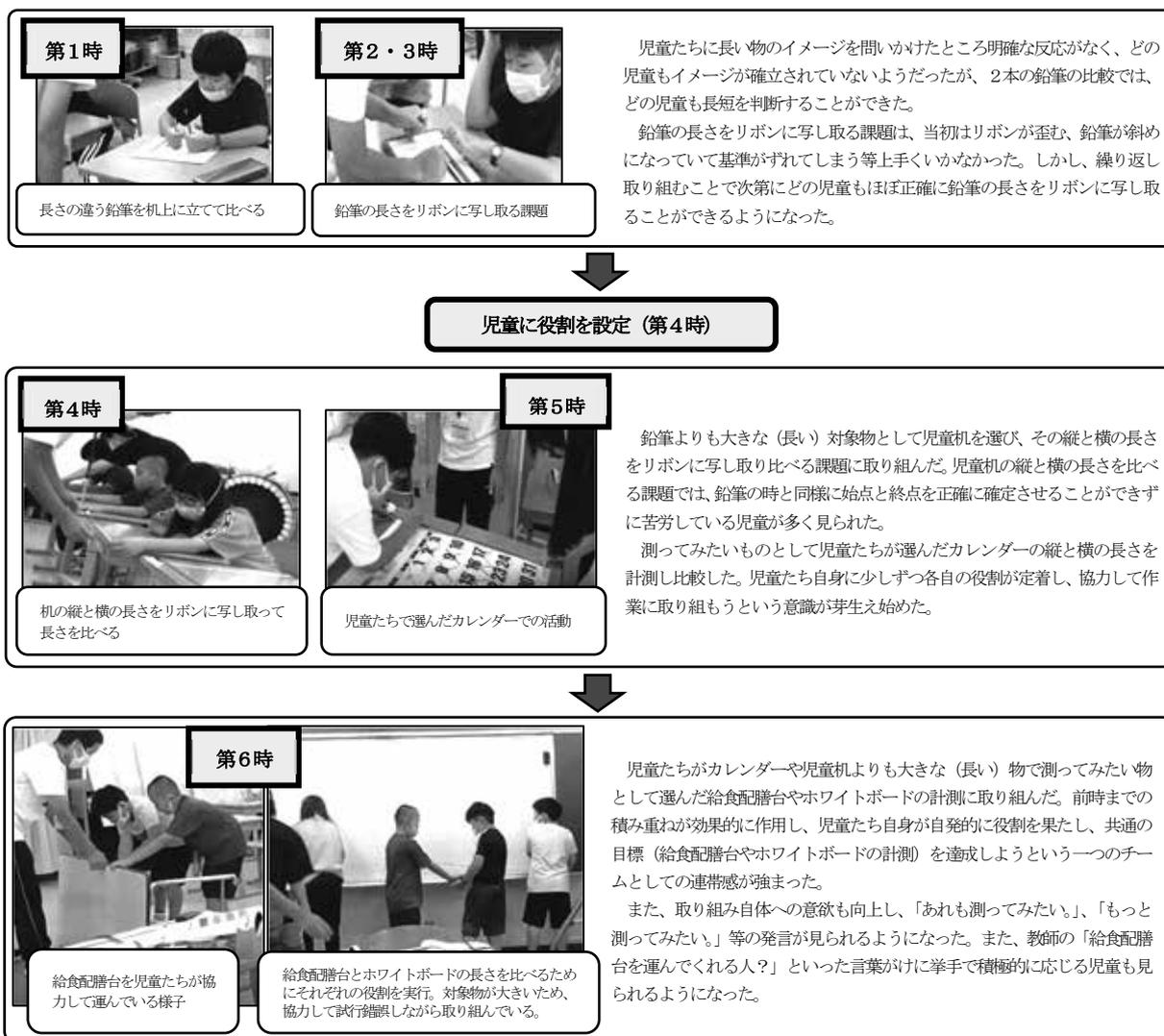
児童	エピソード
児童B	グループ学習授業中に、輪投げに取り組んでいる際、他の児童が投げた輪を自主的に集めて担当教師に渡すことができた。
児童か	グループ学習で教室を移動する際に、「並んで行くねん」と声をかけることができた。
児童き	クラスの係としての電気係なのだが、授業でもモニターを使う際には言われなくても「僕が消しに行く」と電気を消しに行くことができた。
児童く	輪投げの順番待ちで、「次は〇〇さんだよ」と伝えた。

(3) 授業実践

全6回の導入として第1時は、児童たちの身近な鉛筆で、長短の差が一見して判断できる物2本を用意し、机の上に立てて長さを比べた。第2時・第3時では、鉛筆の長さをリボンに写し取る課題に取り組んだ。

第4時から、より大きな物の長さを写し取るために4名それぞれに役割を設定した(表Ⅲ-12)。役割を設定したことにより、友だちと協力することでこれまでより大きな(長い)対象物を計測することが可能となり、様々な対象物を計測することを繰り返し取り組んだ。

最後の第6時では、これまでで一番大きな対象物として、ホワイトボード等の協力しなければ長さを写し取ることができない物を候補に指定し、計測に挑戦した。



図Ⅲ-6 授業での児童の様子

(4) 実践後評価

教科学習としての目標である「身の回りにある具体物同士を比べ長さの違いが分かる。」「長さに着目し、それぞれの長さを比べる方法が分かる。」「大型の具体物の長さを協力して比べようとするができる。」に関しては、理解度に差はあるものの、概ね達成することができた。

キャリア教育の目標に関しても、4名とも概ね目標を達成し、授業を通して他者とより積極的に関わるようになった。最終の抽出授業での、チームワークに関係するエピソードを表Ⅲ-14に示した。他者が喜んでくれる行動を自ら考えてできるようになる等、前向きな変容を見ることができた。当初は受動的であった児童たちが、授業を重ねるたびに自分で考え、判断できるようになっていった。自ら取り組みに参加しようという意欲が高まり、「もっと知りたい。」「もっと色々試してみたい。」という知的好奇心の刺激にもつながった。

児童Bについても、授業開始当初は、与えられた課題をやり遂げることに終始していたが、役割を設定した後は、授業回数を重ねることで取り組みに対する見通しが持てるようになった。また、称賛を繰り返し受けることで自信をもつことができ、教師からの「机を運んできてくれる人？」等の呼びかけに対して「はいっ！」と、挙手して答える等前向きな発言や行動が増えた。

本実践では、キャリア教育の目標を児童一人ひとりに対して設定することで、それぞれの課題が明確になり、より個の実態に

合った支援を行うことができた。また、具体物を使った体験的な活動を繰り返すことで、内容の定着が促され主体的な行動を増やすことに繋がれたと考える。各自に役割を設定しチームとして共通の目標に取り組んだことで、回数を重ねる度に徐々に連帯感が生まれ、結果、目標達成時に一体となって喜びを共有するに至った。

児童Bのその後の様子をみると、クラスでの活動の中で、教師の言葉がけがなくても係活動に自ら取り組む姿がみられる等、見通しを持って活動できる場面が増えている。今後も、他者と共通の課題を成し遂げることで得られる達成感や成功体験を積み上げていくことで、自分の役割に取り組む意識を育て、児童のキャリア発達を促していきたい。1つの授業内で完結してしまうことなく常にキャリア教育の観点を持ちながらすべての教科、あらゆる場面で継続して児童にはたらきかけていくことを大切にしていきたいと考える。

6. 考察

(1) 教科の中のキャリア教育について

今年度の実践で、全教科、全クラス、全学習グループで、どの児童に対してもキャリア教育を進めることができた。キャリア・マトリックスを指標として使うことで小学部におけるキャリア教育をカリキュラム・マネジメントのサイクルの中に位置付けることができたと考える。

一方で、全教科でキャリア教育を行うにあたり、それぞれの教科で「教科学習とキャリア教育のバランス」に悩みながらの実践となった。その中で見えてきたことは、キャリア教育の視点を生かして教科の学習を行うことは、結果的に児童の学習意欲を高めることにつながり、長期的な視点で見ると学習効果を高めることができるということであった。キャリア教育の視点を生かして子どもたちが学んだことは、教科の垣根を超え、子どもたちの生活やその後に活用され、学年、学部を超えて、積みあがっていくと考える。

キャリア教育は無理やり組み込むものではなく、教科の見方・考え方、単元の特徴をいかしてそれぞれの授業に即したキャリア教育を行うことで効果的に実践できると考える。その前提に立って、それぞれの教科ごとに、どのようなキャリアの力をどのように育成するのかを検討し、計画して進めていくカリキュラム・マネジメントの重要性を改めて感じた。

(2) 次年度の教育課程

1つ目に、本校小学部の教育目標について、学部の教師で検討した。教育目標を改めてみるとキャリア発達に必要な力そのものであり、小学部の教育は日々の学習を通してキャリア教育を行うことが前提になっている。キャリア教育の視点は、既存の教育活動の中にすでにあるものであり、特に小学部段階においてキャリア教育は、日頃の基礎的な教科学習を含むすべての教育活動の中で継続的に進めていくべきものである。各授業での日常のキャリア教育の断片を積み上げていくことが継続的なキャリア発達につながると考える。今回の実践を終え、教育目標を検討することでこれらのことを改めて確認することができた。教育目標は児童の実態に即しており、次年度もこのまま同じ目標で進めていくこととした。

2つ目に、時間割について、キャリア教育を進め学部教育目標を達成することができる教育課程となっているかを学部の教師で検討した。様々な意見が出され、それらを検討した結果、次年度については引き続き今年度と同じ時間割を用いて教育目標の達成を目指していこうということになった。こういった話し合いを通して、毎年、教育課程を教師間で検討することで合意形成を図り、共通した視点を持って日々の指導を行っていくことが大切であるということを確認した。

表Ⅲ-14 最終の抽出授業でのエピソード

児童	エピソード
児童B	<ul style="list-style-type: none"> ・カレンダーを教師から受け取ると、他の児童を誘って指定された机まで置きに行くことができた。 ・みんなで切り出したリボンをホワイトボードに2本並べて貼った瞬間、達成感から「おおー」と、拍手することができた。
児童か	<ul style="list-style-type: none"> ・責任感を持って授業時間中リボンを押さえ続けることができた。
児童き	<ul style="list-style-type: none"> ・給食台を他の児童が出しているとき、「ぼく手伝う」と言って、一緒に手伝うことができた。 ・ホワイトボードの長さをみんなでうつつとったとき、手をたたいて他の児童と一緒に喜びを共有することができた。
児童く	<ul style="list-style-type: none"> ・他の児童の行動を見て、前方の机にのっていたリボンを手にとり、同じように行動しようとするすることができた。

IV. 中学部の実践

1. 学部概要

(1) 在籍生徒数

学年	1年	2年	3年	合計
男子	6	4	3	13
女子	0	2	3	5
計	6	6	6	18



図IV-1 昼休みの様子

(2) 学部教育目標

中学部 教育目標	生徒が主体的で生き生きと学校生活を送る中で、基本的な知識と技能を高め、集団の中で望ましい生活習慣や社会性を養う。		
観点別目標	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
	基本的な知識と技能を習得し、くらしに生きる力を育てる。	集団活動の中で状況に応じた行動がとれる力を育てる。	習得した能力をくらしの中で意欲的に発揮する態度を育てる。

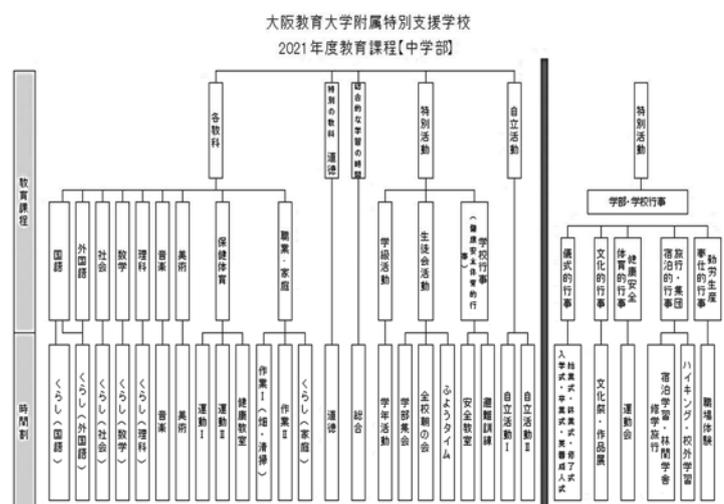
(3) 基本方針

中学部では、小学校や小学部で身につけた日常生活動作や基礎的な知識と技能をもとに、10名程度の小集団の中で、基本的な知識や技能を体験的に習得し、それらを発揮することでくらしに生きる力の育成を図っている。また、思春期を迎える多感な時期に、友だちや教師とともに遊び、学ぶことで、コミュニケーション力や自己コントロール力、主体的に活動する行動力の育成にも重点をおき、生徒一人ひとりのニーズや特性に合わせながら高等部へとつながる社会性の育成を図っている。(図IV-1)

(4) 時間割・ツリー表

大阪教育大学附属特別支援学校 令和3年度 中学部 時間割

	月	火	水	木	金
8:45	登校・更衣				
9:00	朝の会				
9:15	運動Ⅰ				
9:35	休憩・移動				
9:40	作業Ⅰ				
10:00	更衣				
10:10	くらし ①国②社③外	くらし ①社②外③国	くらし ①外②国③社	くらし・道徳 ①数②理③道	⑤音楽 ⑥作業Ⅱ
11:00	休憩・移動				
11:10	くらし・道徳 ①理②道③数	くらし・道徳 ①道②数③理	①家庭 ②美術 ③総合	運動Ⅱ	⑦作業Ⅱ ⑧音楽
12:00	給食・昼休み				
13:00	移動				
13:05	自立活動Ⅰ ふようタイム	①総合 ②家庭 ③美術	①美術 ②総合 ③家庭	自立活動Ⅱ	学部集会
13:55	休憩・移動	更衣 帰りの会	休憩・移動	更衣 帰りの会	休憩・移動
14:00	学年活動	下校	学年活動	下校	学年活動
14:15					
14:50	更衣 帰りの会	更衣 帰りの会	更衣 帰りの会	更衣 帰りの会	更衣 帰りの会
15:15	下校	下校	下校	下校	下校



2. 実践方針

(1) 昨年度の振り返り

昨年度は、生徒Cと生徒Dの2名を抽出してキャリア教育の目標を立て、有効な支援の手だての検討を行った。生徒Cは「人間関係形成・社会形成能力」の「コミュニケーションスキル」に関する目標を立て、生徒Dは「課題対応能力」の「実行力」に関する目標を立てた。学級や授業での行動変容やそのときの支援の手だてについて観察と記録を行った結果、教師が生徒に対して対話的な関わりをしている場面や体験的な活動をしている場面で、キャリア教育の目標に対する行動に変化がみられたことがわかった。

(2) 今年度の研究実践方針

① 授業抽出方針

今年度は、キャリア教育の要である特別活動でキャリア発達がどのように促されているかを検証した。昨年度に、特別活動の「学部集会」と「学年活動」の学習内容を精査した。この学習内容が生徒のどのようなキャリア発達につながっているのか、また、キャリア発達を促す活動になっているかを検証した。

② 実践期間及び評価方法

今年度は、中学部の生徒全員に本校のキャリア・マトリックスの4領域に関する目標を立て、その目標に対するエピソードを記録し、その変化を検証した。「学部集会」については、5月から10月の期間の学習内容とキャリア教育の目標に対するエピソードを記録し、「学年活動」については、9月の1カ月間のエピソードを記録した。

3. 実践報告A

(1) 実践概要

① 教科概要

特別活動は、キャリア教育の要の授業とされている。中学校学習指導要領（2017）には、特別活動の目標として、集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、行動の仕方や課題を解決するための話し合い・合意形成・意思決定、自己実現を図ろうとする態度といった資質・能力を育成することを目指すことと示されている。特別支援学校での特別活動の目標、内容及び指導計画の作成と内容の取扱いについては、中学校に準ずるとされているが、生徒の障害の種類や特性等を考慮して、活動の集団の構成、活動の種類や実施時期、実施方法を定めるように示されている。

特別活動のキャリア教育の目標は、「主体的に生き生きと学校生活を送る」とし、その中には、「人間関係形成・社会形成能力」のコミュニケーションスキルや「自己理解・自己管理能力」の自己の役割の理解、「課題対応能力」の実行力、「キャリアプランニング能力」の行動と改善等が含まれている。

研究授業である「学部あそび」は、毎月1回実施している。キャリア教育の目標では、特にコミュニケーションスキルの向上を目指し、友だちとの関わり方を学ぶ内容となっている。今回の研究授業の題材である「借り物競争」は、1学期の友だちづくりの時期から2学期の友だちとの協力を学ぶ時期に行っている。

「学部あそび」は、中学部の生徒と教師全員で取り組んでいる。活動の中で、教師が生徒と生徒の間に立って、友だちへの声のかけかた、自分の気持ちの伝え方、応援の仕方等を実践的に示し、生徒は体験的にこのようなコミュニケーションスキルを習得していくことを目指している。

② 研究授業の基本情報

研究授業は、特別活動「借り物競争」である。題材の目標は、「①友だちをあそびや活動に誘うことができる。」「②あそびを楽しくするための工夫を考えて、準備することができる。」「③友だちを応援しようとすることができる。」の3点である。この題材を設定するに至った生徒観としては、友だちと仲よくしたいが、仲よくする仕方がわからないという悩みをもった生徒が多いからである。自分の気持ちとそれを表す言葉のマッチングに課題があることや、語彙力の少なさの課題、気持ちという目に見えないものの理解に関する課題等のために、友だちとの関わり方が一方的になることや、気持ちとは反対に友だちを傷つける言葉を発して友だちとケンカになってしまう現状がある。次に、教材観としては、借り物競争がシンプルなルールでの活動であるため、生徒全員が参加できるという利点がある。スタートしてくじを引き（図IV-2）、そこに書かれていることをしてゴールする（図IV-3）という活動は、中学部に在籍している生徒全員が見通しを持って取り組むことができる。また、くじの内容によって、生徒に様々なコミュニケーション課題を与えることができることや活動時期に合わせた課題を組み込むことができる利点がある。くじの

内容を生徒が考えることもでき、生徒が自分たちで主体的に活動をつくり上げていくことができる教材であると考えている。指導観については、生徒が友だちと一緒に活動することが楽しいと感じるように教師が生徒に関わることを大切にしている。教師が生徒と生徒の間に立って楽しい時間を一緒に過ごす中で、うまくいく体験やうまくいかない体験をして、ともに喜んだり、応援したり、悔しい思いをしながら、自分のことや友だちのことを理解していく過程を大切にしている。また、活動の中に準備や片付けを組み込み、楽しい時間を自分たちでつくるという主体性を生徒が発揮できるように教師が支援していく観点も大切にしている。

③キャリア教育の場面設定と支援方法

特別活動「学部あそび」でのキャリア教育の目標は、「状況に応じた表情や言葉で友だちとやりとりしようとする」である。研究授業の「借り物競争」では、くじに書かれている友だちを誘いに行く場面（図IV-3）でその目標に関する言動を見ることができる。教師は必要に応じて、友だちを誘いに行く生徒、誘われる生徒に付き添い、行動の仕方や適切な言葉を伝える等の支援を行った。



図IV-2 くじを引く様子



図IV-3 友だちを誘う様子



図IV-4 友だちとゴールを目指す様子

(2)実践前評価

昨年度の生徒Cは「コミュニケーションスキル」に関して、「大きな注目行動をとって、相手の気をひき、やりとりしようとしている」状態から「気になる注目行動はなくなり、現実的な話題を自分から出し、以前よりも会話が繋がるようになった」という成長が見られた。昨年度の生徒Dは、「実行力」に関して、「自分から助けを求めることが苦手で、援助者の気づきを待つ癖があり、初めてのことに消極的である」状態から「友だちからリレーのアンカー役を頼まれて、やってみる、と言う」ように積極性が見られるようになった。今年度は、生徒Cと生徒Dも含め、中学部の生徒全員のキャリア教育の目標を設定した。（表IV-1）

表IV-1 個別のキャリア教育の目標（令和3年度中学部）

	a	b	c	d	e	f
人間関係形成 ・社会形成能力	相手の気持ちを考える	他者とやりとりできる	相手の気持ちを考える	友だちのよさに気付く	状況に応じた言葉遣いや振る舞いをする	相手の気持ちを考える
	気持ちや意志を伝える		相手の気持ちや考えを理解する			状況に応じた言葉遣いや振る舞いをする
自己理解 ・自己管理能力	肯定的な自己理解	興味関心を持つ	肯定的な自己理解	様々な活動に取り組む	ストレスを解決する手段を見つける	肯定的な自己理解
				自発的な行動		
				やりがいを感じる		
課題対応能力	知らなかったことに気付く	今、必要なことを知る	より良い解決方法を見つけたいと思う	知らなかったことに気付く	自己の課題に気付く	落ち着いて聞くことをやってみる 見直しをもって取り組む
キャリアプランニング能力	好きなことが分かる	自分で選べる	人のためにできることを考える	人のためにできることを考える	自分の行動を振り返る	自分の行動を振り返る
	ものの違いが分かる				自分を見つめ直す	
					自分の行動を工夫する	
	g	h	i	j	k	l
人間関係形成 ・社会形成能力	相手の気持ちや考えを理解する	自分の意志や気持ちを伝える	きまりを守り、一緒に活動する	相手の気持ちを考える	自分の意志や気持ちを伝える	相手の気持ちを考える
	相手を思いやる	他者の気持ちを聞く		相手の気持ちや考えを理解する		自分の意志や気持ちを伝える

	相手の立場を理解する			相手を思いやる 相手の立場を理解する		他者の気持ちを聞く 身近な話題で会話する
自己理解 ・自己管理能力	肯定的な自己理解	自分でできることをする	嫌なことを伝える	肯定的な自己理解	今、すべきことに取り組む	嫌なことを伝える
	達成感を伴う活動	今、すべきことに取り組む	気持ちが落ち着くことを見つける	達成感を伴う活動		
課題対応能力	苦手なことに初めからあきらめずやってみる	見通しをもつ	作業（課題）を最後までやり遂げる	教師（他者）からのアドバイスを聞き入れてやってみる	活動を選択する	活動を選択する
	自分で決めたことをやり遂げる					
キャリアプランニング能力	自分の行動を振り返る	自分の行動を振り返る	人に喜ばれることをする	自分の行動を振り返る	自分で選択できる	自分の行動を振り返る
	自分を見つめ直す			自分を見つめ直す		
	自分の行動を工夫する			自分の行動を工夫する		

	m	n	o	p	q	r
人間関係形成 ・社会形成能力	気持ちや意志を伝える 状況に応じた言葉遣いや振る舞いをする	友だちの良さに気付く	他者とやりとりしようとする	自分との違いを受け止める	集団での自分の役割を理解する	気持ちや意志を伝える
自己理解 ・自己管理能力	今、すべきことに取り組む	やりがいを感じる	いやなことを伝える 気持ちが落ち着くことを見つける	今、すべきことに取り組む	自発的な行動 やりがいを感じる	いやなことを伝える
課題対応能力	役割りをやり遂げる	自己の課題に気付く	やってみる やり遂げる	今、必要なことを知る	自己の課題に気付く	活動を選択する
キャリアプランニング能力	感謝の気持ちをもつ 人のためにできることを考える	人に喜ばれることをする	自分で選択できる	人に喜ばれることをする	自分の行動を振り返る 自分を見つめ直す	好きなことを自分で選択できる

(3) 授業実践

本時は今年度6回目の「学部あそび」で、「借り物競争」としては4回目（10月）の取り組みである。本時の目標は、「①くじに書かれている友だちに『一緒に〇〇しよう！』等と言って活動に誘う。または、くじを友だちに見せて伝える。」「②友だちに何を貸すかを考えて、活動がより楽しくなるように考え、教師と一緒に準備する。」「③友だちや教師を応援して、一緒に活動を楽しむ。」の3つを設定した。本時の展開は表IV-2の通りである。

表IV-2 抽出授業の本時の展開（指導案より抜粋）

時間	学習活動	○指導上の留意点/ ◆支援の観点と内容	ICTの活用	指導形態	評価規準 (方法)
導入 10分	・ルール、ねらいの確認 ・準備	○スライドでルールとねらいを確認する。 ◆がんばることを生徒に伝える言葉で伝える。 ◆生徒が準備するものと教師が準備するものを分けておく。 ◆授業の流れを視覚化したものをグラウンド（雨天時は体育館）に用意する。	・パワーポイントでルールやねらいを確認。	学年ごと	②観察
展開 30分	・生徒会長のあいさつ ・借り物競争 ・生徒副会長のあいさつ	◆あいさつ文は事前に生徒会長と考えて用意しておく。 ○教師も生徒と一緒に楽しむ。 ◆戸惑っている生徒がいる場合は、教師と一緒に必要な行動をする。（一緒に走る、声をかける等） ◆あいさつ文は事前に生徒副会長と考えて用意しておく。	・動画撮影	全体	①観察 ③観察
まとめ 10分	・ねらいの振り返り ・集合写真 ・片付け	○ねらいの確認 ①友だちを誘えた？ ②みんなと一緒にたのしかった？ ◆生徒が片づけるものと教師が片づけるものを分けておく。		全体	

「借り物競争」が4回目の実施であったため、生徒は見通しを持って、くじの準備や応援のための座る位置等、自分や友だちが楽しめるように準備する姿が見られた。本授業が10月のハロウィンの時期であったことから、仮装グッズを友だちに貸すアイテムとして設定したことから、事前に自分がしたい仮装を担当に伝える姿も見られた。「借り物競争」が始まると、生徒も教師も一緒に走り、友だちに自分なりの親しみをこめて誘う姿が見られた。

授業目標は、概ね全員達成でき（表IV-3・IV-4・IV-5）、自分たちで活動を楽しめるものにつくり上げる行動が見られた。また、キャリア教育の目標についても「借り物競争」を通じて、適切なコミュニケーションスキルを獲得していている姿が見られ、キャリア発達が促されていると言える結果であった。

表IV-3 授業目標と評価（1年生）

	本時のねらい・目標	支援の手だて	評価
a	<ul style="list-style-type: none"> くじで書かれている友だちに「一緒に△△しよう！」言うことができる。 友だちのことを考えて教師と一緒に仮装の準備をすることができる。 友だちのレースの様子を見ようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 言う前に「せーの」と言うタイミングを示す。 今までの学校生活の中でやったことがあることを提案する。 レースの様子を見やすい席を準備し、横に座って一緒に応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> くじで引いた教師に自ら声をかけることができた。 仮装用の被り物に好きなキャラクターのイラストを描いて仕上げるのができた。 レースの様子を見て楽しむ様子が見られた。
b	<ul style="list-style-type: none"> 友だちに「△△しよう！」ということが出来る。 自分ややりたいことを選択肢から選んで、教師と一緒に準備をすることができる。 友だちが応援している場に参加することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 本人に寄り添って言葉の読み上げをして、発言を促す。 本人が興味を持ちそうな実物を用意し、選択を促す。 横について、一緒に手を振ったり、音を出して応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> 選択肢から好きなキャラクターを選んで、当日仮装して参加することができた。 太鼓を叩いて応援する雰囲気を楽しむことができた。
c	<ul style="list-style-type: none"> くじで書かれている友だちに「一緒に△△しよう！」言うことができる。 友だちのことを考えて教師と一緒に仮装の準備をすることができる。 友だちや教師を応援することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 事前に本人と一緒に練習する。 考えるきっかけとなるような実物や画像を用意する。 本人と一緒に応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> くじを引いた友だちに自ら声をかけることができた。 仮装したい物を考えて教師と一緒に被り物を作ることができた。 レースの様子を見守り、友だちに応援の声掛けをする場面も見られた。
d	<ul style="list-style-type: none"> くじで書かれている友だちに「一緒に△△しよう！」言うことができる。 友だちのことを考えて教師と一緒に仮装の準備をすることができる。 友だちや教師の活動を見ながら、応援することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 友だちの名前を呼びかけたときに、友だちが気付いてくれるまで待つことを事前に確認する。 考えるきっかけとなるような実物や画像を用意する。 本人と一緒に応援する。 	当日欠席のため評価できず。
e	<ul style="list-style-type: none"> くじで書かれている友だちに「一緒に△△しよう！」言うことができる。 友だちのことを考えて教師と一緒に仮装の準備をすることができる。 友だちや教師を応援することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 事前に本人と一緒に練習する。 本人がすることと教師がすることを整理する。 本人と一緒に応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> くじを引いて友だちを探して声掛けすることができた。 選択肢からやりたい仮装を選び、友だちを驚かせるために事前に衣装を着て動きの確認をすることもできた。 レースを見ながら友だちの応援をする場面が見られた。
f	<ul style="list-style-type: none"> くじで書かれている友だちに「一緒に△△しよう！」言うことができる。 友だちのことを考えて教師と一緒に仮装の準備をすることができる。 友だちや教師を応援することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 友だちの名前を呼びかけたときに、友だちが気付いてくれるまで待つことを事前に確認する。 できることとできないことを本人に伝える。 本人と一緒に応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> 友だちの近くまで行って声掛けして誘うことができた。 友だちと被らないように仮装するキャラクターを考え直すことができた。 応援の雰囲気に合わせて友だちに声掛けすることができた。友だちや教師の余興を見て、声掛けや落ちたバラを拾う等、盛り上げたり手を差し伸べたりする様子が見られた。

表IV-4 授業目標と評価（2年生）

	本時のねらい・目標	支援の手だて	評価
g	<ul style="list-style-type: none"> くじで書かれている友だちの顔を見ながら「一緒に△△しよう！」言うことができる。 友だちのことを考えて仮装の準備をすることができる。 友だちや教師を応援することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 友だちの名前を呼びかけて、目があってから話し始めることを事前に確認する。 思いつかない時は、今までにやってきたことから助言する。 一緒に応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれている友だちの顔を見ながら「一緒にしよう」と言うことができた。 友だちに貸せるものも考えながら、自分のやりたいものを自分で準備し持ってきていた。 友だちや教師と一緒に応援することができた。
h	<ul style="list-style-type: none"> やることを理解し、くじに書かれている友だちに「一緒に△△しよう！」言うことができる。 友だちのことを考えて教師と一緒に仮装の準備をすることができる。 友だちや教師を応援することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 友だちの名前を呼びかけて、目があってから話し始めることを事前に練習する。 選択肢から決めることができるようにする。 一緒に応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> 見通しはもちにくかったが、くじに書かれている友だちに「一緒にしよう！」と声をかけ、相手のペースに合わせて活動することができた。 教師と一緒に相談して仮装の準備をすることができた。 太鼓をたたいて友だちを応援することができた。
i	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれている友だちに「一緒に△△しよう！」と優しく声をかけることができる。 見通しをもって、友だちと何を一緒にするのが楽しいかを考えて準備することができる。 誰にでも笑顔で温かく応援しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 活動のめあてを示し、言葉遣いに気を付けて活動できるようにことばかけをする。 活動の内容を事前に伝えておくことで、見通しをもって自ら考え活動できるようにする。 どんな応援が自分にとって嬉しくて気持ちいいかを一緒に考え、それが自分もできるようにことばかけをする。 	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれている友だちに優しく声をかけ、相手のペースに合わせて活動することができた。 事前に見通しをもちながら、仮装をどうすればいいかを教師と相談して決め、自分で準備することができた。 友だちと一緒に楽しんで応援することができた。
j	<ul style="list-style-type: none"> 教師の付き添いで、くじに書かれている友だちにくじを見せて伝えることができる。 気になる仮装を選択肢から選び、教師と一緒に準備することができる。 友だちが応援している場に参加することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ことばかけをしながら一緒に寄り添い、行動できるように促す。 好きな物等興味を持ちそうな小物を選択肢として2・3個用意し選べるようにする。 一緒に応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師の付き添いで、くじに書かれている友だちにくじを見せて相手に伝えることができた。 友だちや教師と一緒に仮装を準備することができた。 友だちや教師と一緒に活動に参加することができた。
k	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれている友だちに、「一緒に△△しよう！」と言うことができる。 友だちと一緒にできることを教師と一緒に考えて、準備することができる。 友だちが応援している場に参加することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 個別で遊びの内容や友だちへの声かけの仕方を伝える。様子を見ながら、必要に応じてことばかけをする。 考えることを個別で伝えながら、必要に応じて選択肢を提示して自分の気持ちに近いものを選べるようにする。 一緒に応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれている教師に、くじを見せながら一緒に活動してほしいことを伝えることができた。 仮装の内容を選択肢から選び、自分の気持ちも伝えながら教師と一緒に準備することができた。 友だちと一緒に応援や活動に参加することができた。

l	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれている友だちに自分から「一緒に△△しよう！」と言うことができる。 友だちのことを考えて教師と一緒に仮装の準備をすることができる。 友だちや教師の様子を見ながら、競技に参加する友だちを応援することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 一人で難しい場合は、教師が付き添い一緒に行う。 課題が理解できていない場合は個別で説明し、本人の思いをくみ取りながら選びやすい選択肢を用意する。 一緒に応援する。 	欠席
---	--	---	----

表IV-5 授業目標と評価（3年生）

	本時のねらい・目標	支援の手だて	評価
m	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれている友だちに「一緒に△△しよう！」言うことができる。 友だちのことを考えて教師と一緒に仮装の準備をすることができる。 友だちを応援しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 恥ずかしがっているときは、一緒に行う。 選択肢から決めることができるようにする。 一緒に応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> 優しく友だちを誘い、ゴールすることができた。 自分の衣装を教師と一緒に準備することができた。 友だちと一緒に楽しんで応援することができた。
n	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれている友だちに「一緒に△△しよう！」と自ら言うことができる。 友だちのことを考えて教師と一緒に仮装の準備をすることができる。 友だちの様子に注目し、応援することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 友だちが取り組んでいる様子を見てからできるようにする。 具体的な例をいくつか挙げながらイメージをもって考えられるようにする。 友だちが取り組んでいる様子を言葉で伝え、注目を促す。 	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれた友だちを探して誘うことができた。 教師と相談して自分のしたい仮装を決めることができた。 誘われた友だちと仲良く走ることができた。
o	<ul style="list-style-type: none"> 友だちと一緒に移動したり、簡単な活動に取り組んだりすることができる。 教師と一緒に仮装の準備をすることができる。 友だちや教師と一緒に応援の場に参加することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 友だちとの仲立ちを行ったり、友だちとの関わりを見守ったりする。 本人のできる取り組みを選定する。 本人が落ち着く場所で応援できるようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> 調子を崩して参加することができなかった。
p	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれている友だちに「一緒に△△しよう！」言うことができる。 友だちのことを考えて教師と一緒に仮装の準備をすることができる。 友だちや教師を応援することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 友だちとの距離感を事前に確認する。 本人からの発案を可能な限り受けとめる。 ルール説明の段階で言葉遣いが意識できるように注意喚起する。 	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれた友だちを探して誘うことができた。 教師と相談して自分のしたい仮装を決め、準備することができた。 大きな声で友だちを応援することができた。
q	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれている友だちに「一緒に△△しよう！」言うことができる。 みんなが楽しめるような借利物競争を考案することができる。 友だちや教師を応援することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> 友だちの様子を見ながら話しかけるように事前に確認する。 本人からの発案を受け止め、可能な限り受け止める。 一緒に応援する。 	<ul style="list-style-type: none"> 友だちを誘ったり、友だちから誘われることに喜びを感じることができた。 自ら率先して仮装し、雰囲気盛り上げることができた。 大きな声で友だちを応援することができた。
r	<ul style="list-style-type: none"> くじに書かれている友だちに「一緒に△△しよう！」言うことができる。 友だちのことを考えて教師と一緒に仮装の準備をすることができる。 友だちや教師を応援することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ルールや友だちを誘うことに戸惑っている時のみ言葉かけを行う。 具体的な例をいくつか挙げながらイメージをもって考えられるようにする。 自分の番以外の時も友だちの様子を応援するよう促す。 	<ul style="list-style-type: none"> 教師と一緒に友だちを誘うことができ、友だちから誘われた時は快く一緒に走ることができた。 自分のしたい仮装を選び、教師と一緒に準備することができた。 友だちと一緒に楽しんで応援することができた。

(4)実践後評価

コミュニケーションスキルが含まれる「人間関係形成・社会形成能力」のキャリア教育の目標に関する「借利物競争」の5月の様子と10月の様子を記録したものが表IV-6・IV-7・IV-8である。それによると、気になる友だちの言動を受容して仲良く関わろうとする姿や、友だちから優しく教えてもらうことや自分の言動で笑ってくれることに喜びを感じるようになる姿、自分のことよりも友だちの成功を喜ぶ姿等、他者と良好な関係の中で活動していくことができる力が育っていることがわかる。

表IV-6 「人間関係形成・社会形成能力」領域のキャリア教育の目標に関するエピソード（1年生）

		5月	10月
a	相手の気持ちを考える。気持ちや意志を伝える。	【学年活動】 宝探しゲームの振り返りでは、自分の気持ちをうまく伝えることができず、「うまく隠せた」・「うまく隠せなかった」等、選択肢から自分の思いを選ぶことができた。	【学年活動】 ハロウィン衣装は「スポンジبوبがしたい」と自ら言うことができた。
b	他者とやりとりできる。	【学年活動】 ・「体育館」「トイレ」等、行きたいところを伝えることができた。 ・自分の好きな遊びを友だちと2人ですることができた。	【学部あそび】 ・提示した2択の仮装から自分のやりたい方を選ぶことができた。借利物競争で友だちと一緒に走ることができた。
c	相手の気持ちを考える。相手の気持ちや考えを理解する。	【学年活動】 宝探しゲームの振り返り中、友だち（山本）から「だらしない」と言われた一言や何度も同じことを聞いてくることが受け入れられなかった。友だちの謝る姿をみても「許せない」の一点張りだった。	【学年活動】 授業の雰囲気（言い合い、好き勝手騒ぐ、クラスメイト同士で声かけもできず無視）がよくないことを学年活動（昼休みも含む）で振り返った。担任も一緒に謝る姿を見せることで、クラス全体の仲間意識が高まり、今まで許せなかった友だちと会話や遊びを楽しむことができるようになった。

d	友だちのよさに気付く。	<p>【学年活動】</p> <p>オセロやトランプゲームで友だちに負けたことをきっかけに、自分より友だちが強いことに気付く。</p>	<p>【学部クラブ】</p> <p>まったりクラブで異性の先輩とカードゲームをすることで、勝ち負けで友だちの良さに気付くのではなく、わからない遊び方は先輩が丁寧に教えてくれることや自分のキャラを笑ってかわいがってくれることに心地よさを感じることができ、優しく接してもらえる友だちの良さに気づき、次回もまったりクラブに行きたいと思えるようになった。</p>
e	状況に応じた言葉遣いや振る舞いをする。	<p>【学部クラブ】</p> <ul style="list-style-type: none"> 先輩には丁寧に話そうとする姿が見られたが、クラスの友だちには暴言を吐くことがある。 <p>【学年活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> 嫌なことを言ったことで友だちが怒ったことをかんじるのができた。「ごめんね」と何度も謝ることができた。 自分がしんどい時、その場から離れて1人になりたいと言えるようになった。 	<p>【学部あそび・学部クラブ】</p> <ul style="list-style-type: none"> 先輩や友だちの様子を見て、丁寧に話しかけるときのあった。 <p>【生徒会選挙】</p> <ul style="list-style-type: none"> 選挙前には自分の行動を見つめて正している場面が多く見られた。 演説の場に応じた言葉使いで話せた。礼、気を付け等の振る舞いもできた。 体育委員の仕事にやりがいを感じ、積極的に取り組んでいる。
f	相手の気持ちを考える。状況に応じた言葉遣いや振る舞いをする。	<p>【学年活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> 手を上げて順番を待って発言しようとする姿が少し出てきた。 友だちに「それは言ったらかかん」と注意されると「ごめんなさい」と言えた。 同じことを何度も繰り返し言ってしまう。 	<p>【学年活動】</p> <ul style="list-style-type: none"> YouTube 動画をみんなで見る活動で、自分の選んだ動画がいまいちみんなが楽しめていないことに雰囲気や気分、気を使わずに「もういいです。」と言った。

表IV-7 「人間関係形成・社会形成能力」領域のキャリア教育の目標に関するエピソード（2年生）

		5月	10月
g	相手の気持ちや考えを理解する。相手の思いやる。相手の立場を理解する。	<p>【生徒会選挙】</p> <ul style="list-style-type: none"> 書記に立候補したが落選し、それでも落ち込むことなく周りの当選した友だちを祝福する様子が見られた。 <p>【帰りの会】</p> <ul style="list-style-type: none"> 会が終わり下校時間まで少し時間が余ると、「じゃあものまねしましょうか?」と提案し披露する。 <p>【学年活動、連絡帳作り】</p> <ul style="list-style-type: none"> クラスのセラテープの芯をかえようとしたが自分でできず、黙って諦めて自分のことをする。 	<p>【学活・運動会壁新聞作り】</p> <ul style="list-style-type: none"> 「先生、私書きましようか?」進んで作業に取り組んでいた。 <p>【ハロウィン】</p> <ul style="list-style-type: none"> ベアの仮装をしている友だちのペースに合わせて一緒に行動しようとしていた。
h	自分の意志や気持ちを伝える。他者の気持ちを聞く。	<p>【昼休み】</p> <ul style="list-style-type: none"> トイレ失敗をドア越しに自分で教師を呼んで伝え、助けを求めることができた。 パドミントンのラリー練習に自分から友だちを誘えず、座り込む。(運動II) <p>【生徒会選挙】</p> <ul style="list-style-type: none"> 「保健」に立候補したが落選し、うつむいて涙する。 	<p>【生徒会選挙】</p> <ul style="list-style-type: none"> 「保健」に立候補し当選。1年生の友だちと一緒に保健の仕事をすることに「いいよ」と快く了解する。 <p>【ハロウィン】</p> <ul style="list-style-type: none"> 仮装したいものや何が必要かを教師に伝えることができた。
i	相手の気持ちを考える。相手の気持ちや考えを理解する。相手の思いやる。相手の立場を理解する。	<p>【給食・昼休み】</p> <ul style="list-style-type: none"> 気に入らない友だちのことを「きらい」と言う。友だちの言葉への返し方がわからなかったため、「あ、そう。」と返す練習をし、試していくことにした様子。 <p>【特別活動・実習生授業】</p> <ul style="list-style-type: none"> 「差別」というテーマに対して少し抵抗を感じつつも自分ごとに考え、今後自分はどのようにすべきかをワークシートに一生懸命書きまとめた。 <p>【生徒会選挙】</p> <ul style="list-style-type: none"> 体育部長に立候補し、当選してガッツポーズ。友だちに「ぼーか」と言われても優しく返す。 	<p>【昼休み・クラスレク】</p> <ul style="list-style-type: none"> 中あてのボールを、みんながあたってもいなくても探してくれた。 <p>【校外学習】</p> <ul style="list-style-type: none"> 自分の苦手な場所でも、友だちに合わせて一緒に歩いたり見たりして過ごしていた。 <p>【生徒会選挙】</p> <ul style="list-style-type: none"> 「体育部長」に再び立候補し、アピールポスターをみんなが読めるようにと文字を何度も書き直しては教師のもとへ確認の相談をしに来た。選挙で当選し、関わりづらかった1年生の友だちと力を合わせて任務を行うことにも前向きに考え決めていた。 <p>【ハロウィン】</p> <ul style="list-style-type: none"> 仮装に対して目立たないもので前向きに考えるようになり、必要な物を家から持参し、セリフのものまねまで披露してやりきることができた。
j	自分の意志や気持ちを伝える。	<p>【朝の会・日直の仕事】</p> <ul style="list-style-type: none"> 友だちの名前がわからず、後ろに掲示している自己紹介ポスターを自ら見に行き、再度友だちの方へ行行って「あおたにゆみさん」と名前を呼んでいた。 <p>【昼休み・休み時間】</p> <ul style="list-style-type: none"> ピアノのカードを選んで意思を伝え、ピアノを弾きに行くことができた。 音の出る数字絵本で、教師の言う数字を絵本にある数字ボタンを押して伝え、言葉のキャッチボールを楽しむことができた。 	<p>【学部クラブ】</p> <ul style="list-style-type: none"> YouTube をみたいことを伝え、好きな音楽や映像をみて楽しそうに過ごしていた。
k	きまりを守り、一緒に活動する。	<p>【休み時間・昼休み】</p> <ul style="list-style-type: none"> 外からの気になる音(声)に対して、自分から教室のドアを開めに行く。 友だちや教師と縄跳びを楽しむ。教師との二人跳びに挑戦し、タイミングを合わせて3,4回連続して跳ぶことができた。 友だちとのトラブルで教師と話をした後、給食後の昼休みに教師の横にそっと座り「なかなかおー」と言う。 	<p>【昼休み・クラスレク】</p> <ul style="list-style-type: none"> 中あての遊びにははじめは一緒に参加することができた。しかしあてられて外野に行くと、集団から抜けて一人遊びに向かう。
l	相手の気持ちを考える。自分の意志や気持ちを伝える。他者の気持ちを聞く。身近な話題で会話する。	<ul style="list-style-type: none"> GW 何をしていたか、はじめは中々言えずソソコソとわざと伝わりにくく話そうとしていたが、それでは相手に伝わらないことがわかると、行った場所や食べた物を大きな声で話し出した。 朝から「だる〜い」「今日も授業寝ちゃうかも」大きな声でつぶやく。 靴下を理由(注目してほしい?)に、走ることや歩くことも難しいと言って足を引かずって過ごす。 	<p>【昼休み・クラスレク】</p> <ul style="list-style-type: none"> 中当て(外遊び)に後ろ向きな様子でトイレに行く等、中々外へ出ようとしなかったが、遊んだ後の帰り道で「先生、楽しかった〜」「やってよかった」と自ら教師に言う。 <p>【生徒会選挙】</p> <ul style="list-style-type: none"> 「会長やりたいです」と挙手してからみんなに伝わる声で立候補した。

表IV-8 「人間関係形成・社会形成能力」領域のキャリア教育の目標に関するエピソード（3年生）

		5月	10月
m	気持ちや意志を伝える。状況に応じた言葉遣いや振る舞いをする。	【性に関する学習】 ・身体部位の確認カードを「しない」と言いつつ貼る。	【生徒会選挙】 ・「がんばって」と友達を応援していた。 【ハロウィン】 ・好きなキャラクターのコスプレや演技の提案を受け入れ、台本通りに活動できた。
n	友だちのよさに気付く。	【クラスの雑談】 ・自分の成長については「色々と言えるようになった」と話す。 ・友だちについてどういう子なのか本人なりに理解している様子	【ハロウィン】 ・友だちが得意なキャラクターを活かした演技を提案できた。
o	他者とやりとりしようとする。	【学年活動等】 ・プリントに「自分の名前を書いて」と鉛筆を差し出して友だちや教師に伝える。	【学年活動等】 ・友だちからの働きかけに頷いたり、応じようとしていたりする。
p	自分との違いを受け止める。	【性に関する学習】 ・友だちとの身長の違いはなんとなく受け止めている。「ちがう」「〇〇（好きな友だち）と同じ」とは言わなかった。	【生徒会選挙】 ・選挙に当選した子を素直に祝うことができた。（自分は一度も当選できなかったのに）
q	集団での自分の役割を理解する。	【学部遊び】 ・リレーの順番決めでアンカーを受け入れた。教師からの「アンカーしよう」の提案を受け入れた。	【生徒会選挙】 ・後任の役員の友だちに仕事内容の引き継ぎをしていた。（仕事のやり方を教えていた）
r	気持ちや意志を伝える。	【学年活動】 ・順番決めや話し合い活動で「〇〇さん（自分の名前）」としたことをアピールしていた。	【学年活動等】 ・バスの座席ややりたいことを手紙に書いたり、教師に確認したりして伝える事ができた。

4. 実践報告B

(1) 実践概要

① 教科概要

特別活動については実践報告Aで概要を記載している。学級活動の目標として中学校学習指導要領(2017)には、「学級や学校での生活をよりよくするための課題を見出し、解決するために話し合い、合意形成し、役割を分担して協力して実践したり、学級での話し合いを生かして自己の課題の解決及び将来の生き方を描くために意志決定して、実践したりすることに自主的、実践的に取り組むことを通して、行動の仕方や課題を解決するための話し合い・合意形成・意思決定、自己実現を図ろうとする態度といった資質・能力を育成することを目指す」と示されている。学級活動において目指す資質・能力は「問題の発見・確認」、「解決方法等の話し合い」、「解決方法の決定」、「決めたことの実践」、「振り返り」といった学習過程の中で育まれるとされている。

学級活動のキャリア教育の目標は「自分の思いを伝えたり、友だちとの違いに気付き受け止めたりすることができる。」とし、その中には「人間関係形成・社会形成能力」の「他者の個性を理解する力」や「コミュニケーションスキル」と「キャリアプランニング能力」の「選択」が含まれている。

「学年活動」は週に3回実施している。研究授業である「話し合い活動」は学部や学年のレクリエーションや行事に向けて議題を設定し、年間を通して行っている。

本実践の生徒は中学部3年生の生徒6名である。様々な発達段階の生徒が在籍しており、コミュニケーション面では、自分の思いを上手く言葉で伝えられず身振りや直接的な行動で伝える生徒、周囲の様子を窺いなかなか思いを伝えられない生徒等、それぞれに課題がある。1年次からクラス替えがない為、これまでの取り組みの中で生徒同士の相互理解が深まってきている状態である。

② 研究授業の基本情報

研究授業は、話し合い活動「みんなで作る、修学旅行」である。全4回の話し合い活動の中で修学旅行の行先や過ごし方を考える。題材の目標は、「①自分の考えを表現することができる。」「②みんなが楽しめるにはどうすればよいのかを考える。」「③自分と友だちの考えの違いに気付く。」の3点である。本学級の生徒は行事やレクリエーションの実施に向けて1年次より話し合い活動を実施してきた。その過程の中で少しずつ自分の気持ちを出すことや、自分以外の友だちにも目を向けられるようになってきている。しかし、意見がぶつかってしまうとどうしてよいかわからずに教師に決定を委ねたり、友だちのことは気にせず自分の思いを通してしまったりと、解決しようという姿勢に繋がらない現状がある。

次に、教材観としては修学旅行というイメージしやすい議題を設定することで、どの生徒も話し合い活動に参加しやすいようにした。修学旅行の行き先、行き方、過ごし方を雑誌やインターネットで調べたり、

選択肢の中から選んだり生徒の実態に応じた方法で自分の思いを考えることができる。さらにイラストや写真を活用することで生徒が考えたことを共有・相互理解しやすい教材であると考え。指導観については、「みんなで作る」「みんなで楽しむ」とはどういうことなのかを考える過程を重視している。思いを伝える際には、意見の内容ではなく表現すること自体を大切に指導・支援を行う。生徒が表現したことに対しては肯定的に捉え、安心して自分の思いを表現できる集団作りも大切にしている。

③キャリア教育の場面設定と支援方法

「学年活動」でのキャリア教育の目標は「自分の思いを伝えたり、友だちとの違いに気づき受け止めたりすることができる。」である。研究授業の「話し合い活動」では、自分の乗りたいアトラクションや乗りたくないアトラクションを伝える場面、意思表示したものを確認する場面での目標に関する言動を見とることができる。教師は生徒の考えを尊重し、必要に応じて言葉の補足や代弁を行う。また、視覚的にわかりやすく意見を提示することで生徒自身の気づきが促されるような支援を行う。

(2)実践前評価

昨年度までの話し合い活動では、一部の生徒が自分のしたいことを提案し、教師から改めて改善案を作り、実施するという流れが多かった。自分のしたいことを主張する生徒がいる一方で、自分の考えを整理し言葉にするまでに時間がかかり、結局伝えられないままになってしまう生徒や、受け身で「いやだ」と言えない生徒もいた。

2年生の2学期に「逃走中をしたい」と、ある生徒が提案したことをきっかけに、学級の中でゲームのルールを考える機会をもつことができた。学級の生徒のほとんどが参加し、楽しめた活動であったため、それ以降、自分事として話し合い活動に参加しようとする姿が少しずつ見られるようになった。

(3)授業実践

本時は全4時間の中の3時間目の授業である。前2時間の中でユニバーサル・スタジオ・ジャパンへ行くことやその行き方、乗りたいアトラクションを調べている(図IV-5・IV-6)。本時の目標は「①友だちに乗りたいアトラクションと乗りたくないアトラクションを言葉や身振りで伝えることができる。」「②みんなで一緒に乗るアトラクションと分かれて乗るアトラクションを考えることができる。」「③自分の乗りたいアトラクションと友だちが乗りたいものが違うということがわかる。」である。本時の展開は表IV-9の通りである。

アトラクションを調べよう	
アトラクション	行きたい○ 行たくない× どちらでもいい△
リニア・パンダ	○
ユニバーサル・アイランド	×
スリム・リフト	○

図IV-5 ワークシート



図IV-6 調べ学習



図IV-7 話し合い活動

自分の乗りたいアトラクションや乗りたくないアトラクションについては、どの生徒もスムーズに意思表示することができた。ユニバーサル・スタジオ・ジャパンへはこれまでに行ったことのある生徒も多く、「どのアトラクションに乗るか」というわかりやすい議題でもあったため、話し合い内容を理解して参加する生徒の姿が見られた。また、アトラクションの写真に対応させて生徒の名前を提示したことで、「自分は乗りたいけれど、友だちは違うのだ」という理解に繋がっているようであった。また、仲の良い友だちとだけではなく、「学級のメンバー6人で」という観点で意見を言う生徒も見られた。

授業目標については①は全員が達成できた。②については具体的な案を提案できた生徒やその提案に対して意見を言ったり、賛同したりする姿が見られ、おおむね達成できた。③については「○○さんは～だから自分は…する」というような発言も見られ、おおむね達成できたと言える。キャリア教育の目標については、自分の好きなものや苦手なものを選択し伝えることや友だちとの違いに気付けるようになったことから、自分の考えと違ったことを受け入れたり気持ちに折り合いをつけようとしたりする姿が見られるようになってきており、キャリア発達が促されていると言える。

表IV-9 本時の展開

過程	主な学習内容	支援方法	指導形態
導入 5分	1、前回の話し合い内容を確認する。 2、本時の目標を確認する。 「ユニバーサル・スタジオ・ジャパンでの過ごし方を考えよう」	・スライドで視覚的に提示する。	全体
展開 35分	3、選んだものを共有する。 ・ワークシートを見ながら発表する。 4、選んだものについて友だちがどう考えているかを知る。 ・教師の質問に答えながら考えを伝える。 5、「みんなで楽しむ修学旅行」を実現するにはどうすればよいのかを考える。 ☆考えるポイント ・自分は行きたいけど、友だちは嫌だと言っている時 ・自分は嫌だけど、友だちは行きたいと言っている時 ・譲れるところと譲れないところ ・友だちはどう考えているか ・時間内に希望の場所を回るにはどうすればよいか	・写真を活用し、わかりやすく示す。 ・行きたい所、行きたくない所、その理由等の観点で質問したり、やりとりをしたりしながら思いを引き出す。 ・写真やイラストを活用して思いを引き出す。 ・「誰が」「どう考えているのか」を明確にし、ホワイトボードにまとめながら進める。 ・「みんな」とは誰のことなのかを確認する。 ・考えるポイントに沿ってひとつずつ考えて行く。 ・解決策のヒントになるような問いかけをする。	全体 全体 全体
まとめ 10分	7、本時の決まったことを振り返る。 ・それぞれの対応についてがんばった点を聞く。 8、次回の学習内容を確認する。	・自分の思いを伝えられたことや友だちの思いを受け止められたことを褒める。	全体

(4) 実践後評価

その後の「学年お楽しみ会」での活動内容を議題にした話し合い活動では案がまとまりきらなかった際に「時間を半分に分けて～したらいいんじゃない?」「〇〇さんはどうやって参加する?」等の意見を出す姿が見られた。また意思表示の際にも「したいこと」だけでなく、「嫌だと思ふこと」「どっちでもいいかなと思ふこと」等、自分の気持ちを整理して表現する生徒も増えてきている。

話し合い活動では、議題によってはなかなかイメージが持てず自分事として考えられないものもある。今後も身近な話題をテーマに自分の考えを整理したり、表現したりできる経験を積みながら、キャリア形成に繋がる取り組みを行っていきたい。

5. 考察と展望

(1) キャリア教育及び指導方法についての考察

特別活動の「学部集会・学部あそび」と「学年活動」での授業実践を通して、生徒の「～したい」という意思表示が見られた。意思形成が難しい生徒が選択肢を注視して一方に手を伸ばす姿、意思表示が難しい生徒が紙に思いを書いて担任に渡す姿等、以前までは、待っても選択肢すべてに手を伸ばす様子や問いかけに頷くだけの様子だった生徒から「私は～したい」とそれぞれの手段で表現する様子が見られた。これには、二つの要因があると考えられる。一つ目は、「楽しそう」である。特別活動の学習は、基本的には中学部の教師全員が参加して実施している。教師と生徒の関係性は、「教える」「教えられる」の教授の関係ではなく、「共に」活動する仲間となるように心がけている。教師が率先して、特別活動の時間を盛り上げ、楽しい雰囲気の中にする中で、「私も一緒にやりたい」という集団参加の意欲が生まれた。二つ目は、「あそび」という言葉である。特別活動では、「〇〇あそび」や遊びを連想する名前にしている。そのことによって、生徒が自分たちでアイデアを出してもよい活動という認識が生まれ、「～したい」と主体的な活動につながっていると考えられる。また、それは知的障害のある生徒が授業に参画するひとつの姿とも捉えることができる。中学部では、教師と生徒が共に活動する中で、どのような出来事に出会っても、身近な他者とやりとりしながら折り合いをつけようとする態度を養っていきたい。

(2) 次年度以降への展望

本研究で、生徒のキャリア発達が促されていること、その結果、学部目標である「社会性」が身に付いていっていることから、次年度も現教育課程を継続する。

V. 高等部の実践

1. 学部概要

(1) 在籍児童数

学年	1年	2年	3年	計
男子	4	4	4	12
女子	3	4	4	11
計	7	8	8	23

(2) 学部教育目標

高等部 教育目標	生徒が自主的、主体的に学校生活を送る中で、将来へと続く「自分づくり」の道を築き、社会生活に必要な力を養う。		
観点別目標	知識及び技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力、人間性等
	・自立した生活ができるための基礎を育てる。	・精神面での自立を促し、自主的・主体的に行動できる力を育てる。	・友だちと育ちあう喜び、人の役に立てる喜びを感じる「共感的自己肯定感」を育てる。

(3) 基本方針

高等部では、卒業後の社会的・職業的自立と生活を見据え、生徒一人ひとりが発達課題を達成していくことで、充実した社会生活を過ごす力の育成を図ることを基本の柱とする。個々の生徒の実態を十分に捉えて、生徒を中心にした教育支援の徹底を図るため、一人ひとりの活動を着実に積み上げるべく、指導・支援のつながりや系統性を考えた取り組みを実施している。教師の専門性や持ち味をいかしながら、新しい試みにも挑戦し、お互いに協力し合いながら、柔軟で活気ある学部運営を行うことを目標としている。

高等部では、「生徒の自主性を尊重した教育活動を展開する」「キャリア教育の推進と進路支援の充実を図る」「全校的な視野から小・中学部との学部間連携を図る」等の3つの視点を大切にしている。また、特別支援学校の役割を担うべく、特別支援教育コーディネーター部と連携し、校内支援を継続しつつ、子どもたちの進路や地域貢献につながる具体的な取り組みの充実を図る。



図V-1 高等部の学校生活（ICT機器の使用、オンライン講義、地域貢献活動、サッカー教室）

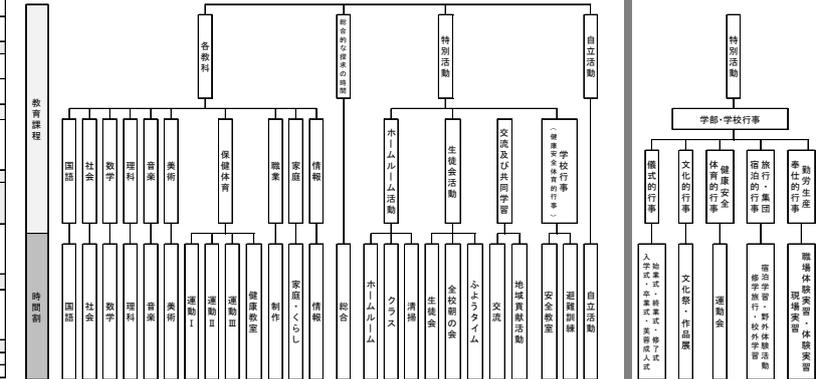
(4) 新しいコース制について（時間割とツリー表）

高等部では昨年度の学部研究を受け、今年度より、「個性を磨く3つの教育課程『学ぶ喜び、羽ばたく力』2021」と銘打ち、高等部の教育課程を3コース編成とした。3コースによる教育課程を行うことで、生徒それぞれの課題により適した授業を実施する。また繰り返し学習や体験的な学びを多く取り入れ、学習内容の般化を図る。さらに大学や地域の企業、福祉事業所等の外部資源を積極的に活用し、生徒の社会的自立にむけたキャリア教育を充実させる。各コースの名称は、すべての生徒が卒業後の生活においても、自分らしく幸せな人生をともに歩んでほしいとの思いから「Q・O・L」とした。各コースの概要と、時間割及びツリー表は以下の通り設定した。

「Qコース」の目標は、「自分の『できる力』を伸ばす」と定めた。時間割に带状で学習に取り組む教科を複数設定し、学習内容の定着を図り、様々な体験学習を通して、自分の好きなことを見つけ興味の幅を増やしていく機会の充実を図った。

大阪教育大学附属特別支援学校 令和3年度 高等部Qコース 時間割

月	火	水	木	金	
8:45	更衣・準備				
9:00	HR				
9:10	清掃	自立活動	清掃	自立活動	
9:35	運動Ⅰ				
10:00	更衣・準備				
10:10	国語				
10:35	休憩				
11:00	運動Ⅲ	社会	情報	美術	美術
11:10	給食準備				
12:00	給食・昼休み				
13:05	総合ふようタイム	運動Ⅱ	音楽	制作(農園・軽作業)	クラス
13:55	休憩				
14:05	家庭・くらし	HR	理科	制作(農園・軽作業)	自立活動
14:15	更衣・準備				
14:55	HR				
15:05	下校				

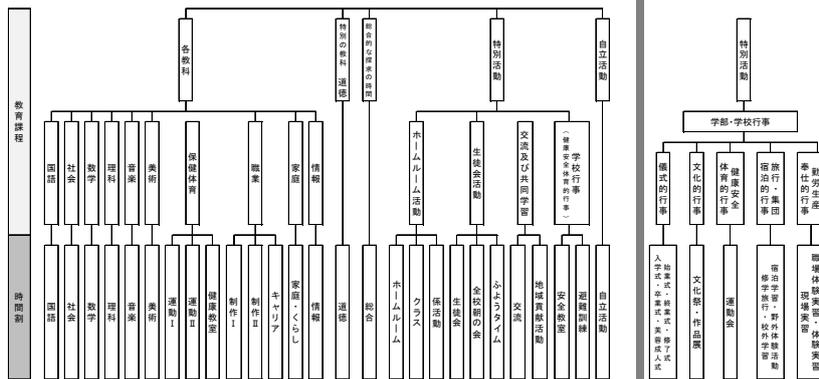


図V-2 Qコースの時間割及びツリー表

「Oコース」の目標は、「周りと協力して、『できる力』を伸ばす」とした。「道徳」や「キャリア」の時間を設け、自己の理解を深めると同時に、友だちと協力することや働くことについて学ぶ学習活動を多く取り入れた。「制作」の「農園」「軽作業」「織物」の授業においては実践的な職業学習を行った。

大阪教育大学附属特別支援学校 令和3年度 高等部Oコース 時間割

月	火	水	木	金	
8:45	更衣・準備				
9:00	HR				
9:10	清掃	クラス	自立活動	清掃	クラス
9:35	運動Ⅰ				
10:00	更衣・準備				
10:10	情報	美術	制作Ⅰ(農園)	家庭・くらし	社会
11:00	休憩				
11:10	音楽	美術	制作Ⅰ(農園)	数学	国語
12:00	給食準備				
12:15	給食・昼休み				
13:05	総合ふようタイム	運動Ⅱ	理科	制作Ⅱ(織物・軽作業)	クラス
13:55	休憩				
14:05	道徳	HR	キャリア	制作Ⅱ(織物・軽作業)	自立活動
14:15	更衣・準備				
14:55	HR				
15:05	下校				

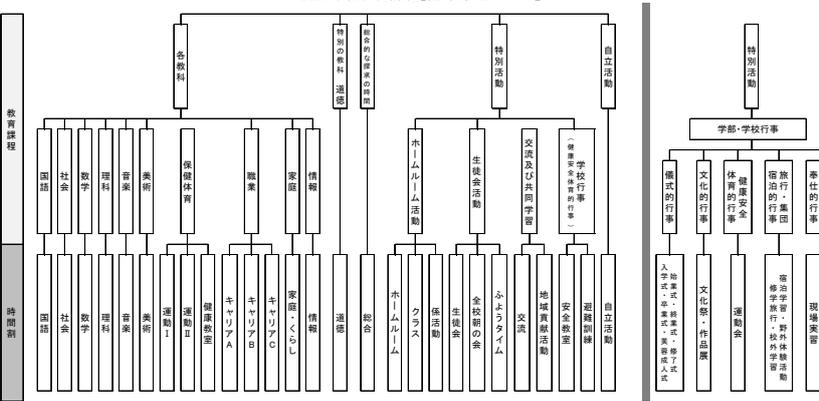


図V-3 Oコースの時間割及びツリー表

「Lコース」の目標は、「社会の中で、『できる力』を伸ばす」とした。「道徳」「キャリアA」の授業では、自己理解や他者理解を深め、社会のルールやマナー等について学習した。「キャリアB」「キャリアC」では、大阪教育大学のキャンパスでの実習や地域の商店街との連携授業を行い、実践的な学びを提供した。

大阪教育大学附属特別支援学校 令和3年度 高等部Lコース 時間割

月	火	水	木	金	
8:45	更衣・準備				
9:00	HR				
9:10	清掃	クラス	清掃	クラス	
9:35	運動Ⅰ	キャリアB	運動Ⅰ		
10:00	更衣・準備				
10:10	美術	家庭・くらし	キャリアB	国語	理科
11:00	休憩				
11:10	美術	家庭・くらし	キャリアB	音楽	社会
12:00	給食準備				
12:15	給食・昼休み				
13:05	総合ふようタイム	運動Ⅱ	キャリアC	キャリアA	クラス
13:55	休憩				
14:05	情報	HR	キャリアC	数学	道徳
14:15	更衣・準備				
14:55	HR				
15:05	下校				



図V-4 Lコースの時間割及びツリー表

高等部の生徒は、全員が療育手帳を所持しており、卒業後の進路は生活介護から企業就労をするものまで幅広く在籍している。本校の生徒に共通している点として、社会経験が乏しいこと、自分の誤りに気付くこと、自分や相手の気持ちを考えて思いを伝えることが苦手である等が挙げられる。そこで、高等部の3年間で、様々な体験学習やキャリア教育等を通して、それぞれのできる力を伸ばし、卒業後においても豊かな生活を過ごすことができる礎を築いていきたいと考え日常の教育活動を行っている。

2. 実践方針

(1) 昨年度の振り返り

昨年度は生徒E、生徒Fの2名を抽出し、指導実践を行った。昨年度は2名ともキャリア・マトリックスの「人間関係形成・社会形成能力」の領域の中のコミュニケーションスキルについて目標設定し、各教科や日常生活の指導の中で実践した。両名ともキャリア・マトリックスの段階は大きく変化することはなかったが、視覚支援を用いて繰り返し指導すること、体験的な活動を用いることで、それぞれのエピソードに変容が見られた。また実践を通して「学習の般化」に課題があることが明らかとなった。それらの実践を踏まえ、今年度より新しくコース制を制定した。

(2) 授業抽出方針

昨年度より引き続き、2名の生徒を抽出して研究を進めた。2名は今年度の新しいコース制でそれぞれ違うコースに所属している。そこで今年度の実践では、生徒Eの所属しているLコースのキャリア（今年度新設の授業）と、生徒Fの所属しているQコースの国語（今年度より帯の授業を実践）を抽出した。それぞれコースで実践内容は大きく変わるが、卒業後の「社会的・職業的自立」を見据え、キャリア教育を実践した。

今年度の実践では、それぞれの抽出授業から生徒の成長を把握するとともに、今年度新設したコース制に関する実践についても報告する。

(3) 評価方法

今年度は「エピソード評価」とともに、「こころのアンケート」と「自立に向けてのチェックリスト（参考：障害者職業総合センター（2007）「就労移行支援のためのチェックリスト～障害者の一般就労へ向けた支援を円滑に行うための共通のツール～」）」を用いて評価を行った。特に、生徒の変容に対する評価として「エピソード評価」と「自立に向けてのチェックリスト」、今年度の教育課程に対する評価として「自立に向けてのチェックリスト」「こころのアンケート（生徒）」「こころのアンケート（保護者）」を用いて実践を行った。

また、エピソード評価には、Google jamboardを活用し、日々の取り組みを記録し、学部内で共有した。

(4) 実践研究の手続き

① アセスメント

4月～6月の間に「自立に向けてのチェックリスト」と「こころのアンケート（生徒・保護者）」を実施した。「自立に向けてのチェックリスト」は担任がチェックした後、学部で結果を共有した。生徒の実態を学部教師全体で共有することで、それぞれの生徒に対する指導目標を明確化した。

② 実践

7月～11月には重点的に実践を行った。各授業の略案を回覧し、授業内容や生徒の様子を共有した。またGoogle jamboardを活用し、日々の授業での生徒の様子のエピソード収集をした。生徒Fの実践では、エピソードとともに各授業時の離席数を記録した。また、LコースのキャリアCの授業、Qコースの国語で研究授業を実践した。

③ 評価・次年度への検討

12月～1月には、再度「自立に向けてのチェックリスト」と「こころのアンケート（生徒・保護者）」を実施し、アセスメント結果と比較分析した。「自立に向けてのチェックリスト」はt検定を行い、1学期と2学期の点数を比較した。またエピソードの変化から、生徒の変容を分析した。

以上の結果を踏まえ、教育課程の評価と次年度への展望を検討した。

3. 結果① コース制に関する報告

今年度新設したコース制について報告する。2・3年生は昨年度末、1年生は入学後にアセスメントテストを実施し、本人及び保護者の意見も踏まえ、コースを決定した。

また、教育活動全般に渡り、外部のリソースを活用し外部講師による、より専門性の高い授業を行った。コースの目標や生徒の実態に即し下記の重点的な授業や体験活動を行った（表V-1）。一例として、セレッソ大阪

と連携し、「働く」ことについての講義や、スタジアム見学、サッカー教室等年間を通して様々な視点からキャリア教育に取り組んだ。その他にも、清掃や織物、音楽療法等においても継続した外部講師による授業を展開した。

表V-1 各コースの重点授業、体験活動一覧

Qコース	Oコース	Lコース
【自立活動】 帯で学習する教科 ICTによる視線入力の学習	【職業】 農園芸、織物、軽作業	【職業：キャリアB】 大学施設の清掃活動 購買や食堂での実習
【国語・数学】 帯で学習する教科	【キャリア】 継続的なキャリア学習	【職業：キャリアB】 地域の事業所施設との連携授業
【音楽】 音楽療法の外部講師	【情報】 Minecraft Education Edition の特別授業	【職業：キャリアC】 地域の商店街からの受注作業 地域の商店街の清掃作業
【全員】 セレッソ大阪との連携授業		
【全員】 野外体験学習での協働的な体験活動		
【全員】 大学との連携授業		

(1) Qコース

Qコースは第3版 S-M 社会生活能力検査における社会生活年齢 (SA 値) が1歳0 ヶ月から5歳10 ヶ月の生徒が在籍している。コースの目的は「自分の『できる力』を伸ばす」ことであり、時間割編成で帯での学習活動を設定した。特に自立活動は時間の指導とは別に、朝の活動時間に週3回設定し、音楽的な活動を中心とした自立活動を実践した。また、見通しを持ち繰り返し活動することの重要性が昨年度の生徒Fへの指導で明らかになったことを受け、国語と数学を毎日午前の同じ時間帯に設定した。

また、週に1回職業の授業として制作「農園芸」を設定した。草花や野菜の栽培を主とした活動とし、育てた野菜を販売したり、収穫したハーブを乾燥させたサシェを作成し販売したりする等、生徒の実態に合わせた活動の中で、働く体験をする機会としている。

Qコースでは、自立活動を時間の指導と別に帯で設定して音楽的な取り組みを行っているが、さらに外部講師による音楽療法の時間も設定した。生徒が音楽療法を通し様々な音楽に触れると同時に、表現することを身につける機会としている。講師と教科担当でセッション後の評価を共有し、毎日の学習に反映させることで、より専門的な知見を活かした教育実践が可能となった。

運動の時間は、集団での活動が難しい生徒の実態を踏まえ、Qコース単独の運動Ⅲを新設した。ICT機器を活用した実践や体幹トレーニング等、特色のある実践を行っている。



図V-5 Qコースの実践

(2) Oコース



図V-6 Oコースの実践

Oコースの生徒は、第3版 S-M 社会生活能力検査における社会生活年齢 (SA 値) が5歳4 ヶ月から11歳0 ヶ月の生徒が在籍している。「周りと協力して、『できる力』を伸ばす」ことを目標とし、教育活動の中でも、協働的な活動に多く取り組んでいる。また、Oコースでは、高等部卒業後、将来的な就労を希望している生徒が多いので、そのため就労するために必要な力を身につけるために、生徒の実態に合わせ、よりかみ砕いた表現や手法で授業を実践している。

Oコースでは職業の授業として週2回、制作Ⅰ「農園芸」、制作Ⅱ「軽作業・織物」の授業を行っている。Qコース同様、草花や野菜の栽培を中心とした農園芸の授業や、アイロンビーズや紙漉き等の制作物に集中して取り組む軽作業の授業、外部講師による指導を

行っているさをり織りの授業等、体験的な授業を多く実践している。

また、今年度は新たに職業の授業として「キャリア」の授業を新設した。「キャリア」では、集中して話を聞き、メモを取る能力を身に付けるための「聞き取りトレーニング」の他、自分の長所や短所を考える、意見の適切な伝え方等の内容を、グループワーク中心に取り組んだ。

協働的な学習としてICT機器を活用した授業実践を行い、「Minecraft Education Edition」でバーチャルな空間での協働的な作業に取り組んだ。11月には外部講師の講演を受け、自分の作りたい世界観を考え、共に作業する体験に挑戦している。

(3) Lコース

Lコースは、第3版S-M社会生活能力検査における社会生活年齢(SA値)が6歳4ヶ月から13歳0ヶ月以上の生徒が在籍している。「社会の中で、『できる力』を伸ばす」ことを目標とし、より社会と関わる実践的で体験的な授業を多く設定した。

Lコースで最も特色のある取り組みは、職業の授業として新設した「キャリア」である。「キャリア」には、働くためのルールやマナー等について学ぶ「キャリアA」と、より実践的な学習を行う「キャリアB」「キャリアC」の3つを教育課程上に位置づけ、各担当者が教科横断的に授業を行っている。各授業内容は異なっても、大きな目標や生徒への支援や指導方法、方向性については教師間で共有し一貫した指導を行った。

「キャリアA」では、チームビルディングや働くことの位置づけ等、自立した生活を送るための土台作りをしている。複数の企業と連携して面接練習や身だしなみ、働く意欲等働くために大切なことを学習した。

「キャリアB」では、清掃活動を主とした授業内容とし、地域の事業所と連携し年間を通して清掃の知識及び技術とともに、働くうえで必要となる「報告・連絡・相談」等について学習した。また、本校が大学の附属学校であるという強みを生かし、本学と連携し定期的に大学での清掃活動や食堂や購買での実習を行った。3学期には学校周辺の清掃活動にも取り組んでいる。

「キャリアC」では、地域の商店街と連携し、野菜の袋詰めや清掃活動等を行い、地域に根付いたキャリア教育に取り組んだ。「キャリアC」での取り組みの詳細は後述する。



図V-7 Lコースの実践

(4) 学部全体での体験的取り組み

今年度新設した各コースでは、コースの目標と在籍する生徒の実態や希望する進路先を踏まえ、それぞれ特色ある授業を実践している。それだけでなく、高等部としてのつながりを大切にし、学部行事では生徒の協働的体験的活動の充実を図り、生徒のキャリア発達を意図して取り組んだ。

地元のJ1サッカーチームであるセレッソ大阪とは、年間5回の連携した授業を行った。サッカー教室では「諦めないこと」や「協力すること」をねらいとして取り組んだ。また「働く」ことの意味や意義を考える機会とするための講義、働く人々の姿を見学するためのスタジアム訪問等、継続したキャリア教育を実施したことで、日常生活でも学習した内容を振り返り般化する様子が見られた。

その他には、夏祭りや野外体験学習、防災学習といった生徒の主体的で体験的な学習に取り組んだ。3学期にはコース制での授業を保護者に報告するための学習成果発表会を実施し、学習内容の掲示や動画視聴、作品の展示等に加え販売学習を行い、それぞれのコースで学習した成果を発表する機会を設けた。

以上が今年度新設したコース制の報告である。次に、QコースとLコースでの授業実践について報告する。

4. 結果② Qコースでの実践報告

(1) 実践概要

① 教科概要

本授業は今年度より教育課程を変更し、1週間を通して同じ時間に帯で授業を行った。昨年度抽出した生徒Fは、キャリア・マトリックスの人間関係形成・社会形成能力のコミュニケーションスキルにおいて「他クラスへ入室して良いか確認できる」と「自分がしたいことを教師に伝えることができる」ことを目標として、昨年度実践を行った。教師と繰り返し練習することや視覚支援を通して、完全に目標が達成できたわけではないが、少しずつ自分の考えを伝えようとする様子が増えた。

昨年度の実践を踏まえ、今年度Qコースにおいては、スモールステップで繰り返し学習することにより、学習内容の習得と定着を図るために、特に「国語」と「数学」は1コマの授業を半分に分割し、毎日同じ時間に帯で実践した。今年度はその中で「国語」を取り上げ、1授業25分×週5回実施した成果と課題について検証した。

②キャリア教育の場面設定と支援方法

Qコースでは今年度のキャリア教育の目標を「学習習慣の定着を図る」と設定した。特にこの実践では、教育課程として週において帯で授業を設定することで、生徒の学習習慣が定着するかについて、生徒Fのエピソードと授業1コマにおける離席数をもとに検討した。

(2)実践前評価

1学期の授業エピソードでは、新しい環境に慣れないこともあり、授業中に離席することや、教室へ戻ってこない様子が多く見られた。特にトイレに行くことを要求し、そのまま教室を離れ、自由に行動しようとする様子が記録されている。平均の離席回数は0.67回であった。

(3)授業実践

国語では、主にChromebookを活用してのなぞり書きと絵本による発語の練習を行った。数学では、積み木やペグ刺し、ひも通し等の手指の巧緻性をあげるものを主に行っている。

Chromebookを用いた実践では、Google jamboardを活用し生徒それぞれに適した課題を用意し、練習に取り組んだ。Qコースは名前を漢字で正確に書ける生徒から、直線等のなぞり書きの課題に取り組む生徒まで幅広い実態の生徒が在籍している。ICT機器を用いることで一人ひとりに適した課題を提示するとともに、授業の最後に電子黒板で学習成果を拡大表示して学習内容をフィードバックし称賛することで学習への意欲を高める取り組みを行った。



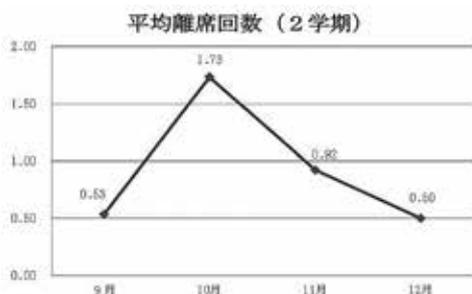
図V-8 なぞり書きの取り組み

絵本による発語の練習では、電子黒板に大きく絵本を表示し、教師の音読に合わせて皆で音読したり、交互に音読したりした。ひらがなの音読ができる生徒に対しては、絵本の文字を見て単語をまとめて読めるよう促した。絵本の題材は、生徒が関心をもちやすく季節を感じられる内容を取り入れた。

(4)実践後評価

1年間の実践を通し、生徒一人ひとりの学習へ向かう姿勢に変容が見られた。特に、なぞり書き課題では、文字を波線のように表記してしまう生徒が、真っ直ぐな線で書くことができるようになったり、お手本の線からはみ出さずに書けるようになったり、縦、横だけでなく、斜めの線を上手に書けるようになったりする等、各自成長が見られた。

生徒Fの授業の離席数を毎時間チェックし、それに伴うエピソードも記録した(図V-9)。実践初期は、離席後席に戻らない様子が見られたが、実践後半では離席数は変わらないものの、教師に対し何をしたいかを伝えてから離席し、すぐに席に戻る様子も見られた。平均の離席数を見ていくと10月頃に多くなっていた。この時期は体調面が不安定であり、普段の生活にも落ち着かない様子が見られた。



図V-9 生徒Fの平均離席回数

情緒のコンディション等によって変動はあったものの、1年間の実践を通して、集中して授業に参加できることや、教師に伝えてから行動に移ることができるようになってきた。

帯での授業実践を通して、大きな変化は見られなかったものの、見通しを持ち授業に参加できること、日々の授業の中で繰り返し取り組むことで、活動に参加する姿勢が定着したことが明らかになった。

5. 結果③ Lコースの実践報告

(1) 実践概要

① 教科概要

本研究対象の「キャリアC」の授業では、地域の商店街との連携授業を行っている。子どもたち一人ひとりの社会的・職業的自立に向けて文部科学省は、平成 27 年度に「地域キャリア教育協議会設置促進事業」(地域キャリア教育協議会設置促進事業, https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2016/06/23/1372544.pdf, 2021 年 10 月 01 日) で、学校、家庭、地域・社会、企業、経済団体等が互いに役割を認識し、一体となった取り組みが重要であると提言している。地域キャリア教育協議会での実施が考えられる主な具体的取り組み例として、①学校外部による出前授業等の教育活動支援の促進、キャリア教育に関する外部専門人材のマッチング、②職場体験・インターンシップ受入れ先の開拓やマッチング、③職業体験・インターンシップ受入れ経験のない中小企業等へのノウハウ提供を挙げており、学校と地域・社会の効果的な連携の促進を期待している。

そのことを踏まえ、高等部Lコースの職業としての授業「キャリア」では主に大学、地域の商店街、地域の事業所と連携しながら授業の運営を行い、職場体験、職業体験といった豊富な体験学習を通じた実践的な学びを行った。また、地域との連携授業をする中で、仲間と協力して活動する体験を通して、自己有用感を高めるとともに、仲間を大切にするといい相手思いやる心を育みたいと考えた。

本実践では、地域の商店街から野菜の袋詰めの作業を受注し、大きさや重さ等の規格を意識しながら作業を行った。この作業を通して、キャリア教育の観点から様々な職種や作業があることへの理解を深めること、役割や仕事に対する責任感の芽生え等働くことに対する意識の向上を目標とした。また、工程に分かれて作業を行うのではなく、一連の流れを一人で行うことにより、袋詰めをする野菜が傷んでいないかのチェックから始まり、野菜の組み合わせ(計量)、袋詰め、グラム数の記入、チェック、シーラー止めのどの作業でどれだけの不備を出したのかを自分で考え確認しながら作業を行うようにした。

② キャリア教育の場面設定と支援方法

1学期にアセスメントを行ったところ、「自らの課題に気付くことが苦手である」ということに全員が該当しており、キャリア・マトリックスの自己理解・自己管理能力、主体的行動の観点から、「中学部段階・自分の課題に気付く」に重点を置いて授業を行うこととした。授業の最後に振り返りを行う時間を設定し、プリントにまとめることによって本時の目標に対する自身の成長や課題を振り返り確認することができるようにした。

「キャリアC」での本題材では、自分が行った作業を自ら振り返り点検することで、自分の作業方法を見直し、自分の得意、不得意に気付く経験を通して、「中学部段階・自分の課題に気付く」ための力の向上をねらいとした。

基本的に全体への指示を理解して行動できる生徒の学習班だが、口頭だけの指示よりも視覚支援を用いて説明や支援を行うと理解が深まり、行動しやすい生徒が多い。また、力加減が難しく袋を破ってしまう等、手指の巧緻性に課題のある生徒や、数字を扱った活動が苦手な生徒も在籍しており、グラム数や個数の確認、ワークシートへの記入に対して支援が必要である。そのため役割分担や作業内容に対して配慮や視覚支援が必要である。

(2) 実践前評価

授業の導入として、ぬかの袋詰め作業を行ったが、工程ごとの班に分かれて作業を行ったため、グラム数の不備があっても誰がミスをしたのかの把握が難しく、自分のミスに気付かないため不備の数が減らないことがあった。

そのことを踏まえ、野菜の袋詰め(じゃがいも)では、計量、チェック、シーラーの作業を班別で行うのではなく、一人で全ての工程を行い、自分がどこでミスをしたのかを確認することで自分の得意、不得意について気付くことができるようにした。

また、できた数と不備の数をワークシートに記入することによって、作業の振り返りを行うことができ、不備の数の変動を通して自分の成長を視覚的にも確認できるようにした。

(3) 授業実践

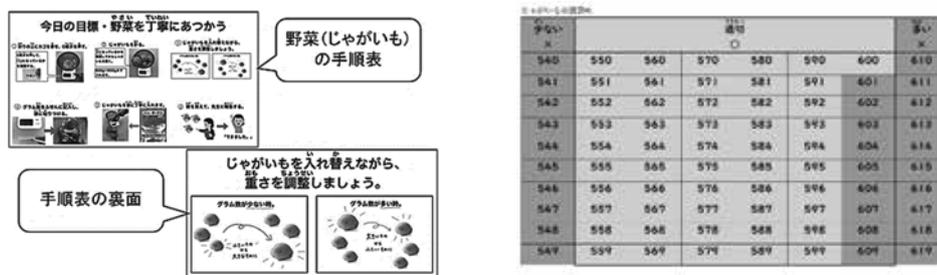
本授業では、野菜の種類別・工程別に手順表を作成し、生徒が自ら作業内容をその都度確認できるように

した。また、最初（第一回目）の授業では、生徒に配る手順表（図V-10）と同じものを電子黒板に掲示し、作業の方法を教師がその場で実演しながら説明を行った。手順表を用いることで、〇〇g～〇〇gまでという表示を見て正しく野菜を袋詰めすることが難しい生徒は、計りに記載されたグラム数と手順表のグラム数を見比べることにより一人で計量を行うことができた。

野菜の組み合わせや計量のチェックを行う場面では、適切なグラム数をホワイトボードに掲示、または個別の特性に応じてプリントを配付し手元で確認することによって、適切なグラム数を意識して作業を行うことができた。チェックを行う中で、不備があった時や作業が終了した後は、必ず教師に報告するよう事前に指示しており、最終の確認は教師が行うようにしていた。その取り組みの中で、できた数や不備を教師と共に確認してプリントに記入することにより、自分の得意、あるいは苦手な工程についても自覚することができ、どうしたら不備が無くなるのかについて考えることができた。また繰り返し授業に取り組んだことで自分自身の成長についても実感する生徒がいた。

また、初めころは力加減が難しく、シーラー止めで袋を破ってしまうことが多かった生徒も、次第に力加減を調整することができるようになり、回数を重ねるごとに袋を破ることも無くなった。

「報告・連絡・相談」に関して、自分から進んで質問や相談をすることが苦手だった生徒2名も、自分が詰めた野菜が商品として販売されることを理解することで、自分から進んで相談や質問を行うことができ、傷のあるじゃがいもの見本を見て、商品として袋詰めしても良いかどうかを確認して作業を進められることが増えた。

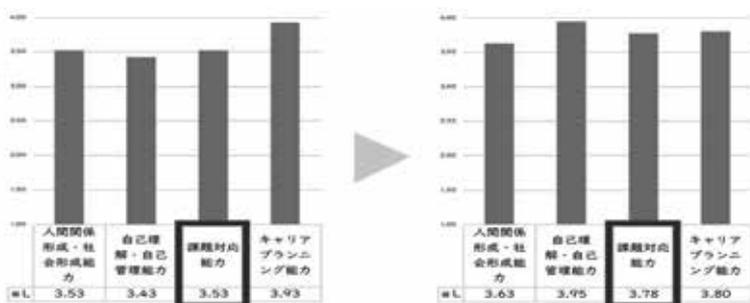


図V-10 本実践で用いた視覚支援の一例

(4)実践後評価

図V-11に「自立に向けてのチェックリスト」のLコースの結果を示した。左のグラフが1学期にとった4領域における5段階の平均値で、右が2学期にとったものである。「キャリアA」「キャリアB」「キャリアC」の各授業が共通のキャリア目標としていた「課題対応能力」の変化について比較すると、1学期には「3.53」、対象生徒においては「3.40」だったものが、12月の調査では全体としては「3.78」、対象生徒においては「3.60」と向上していた。

また、エピソードによる変容（表V-2）では、野菜の袋詰めの取り組みを通して、材料が足りなくなると動きが止まっていた生徒が、自分から進んで課題を解決しようと動き出し、不備を出さないように手順表を指差して確認をしながら丁寧に作業を行う様子（図V-12）がみられた。これらの結果から、手順表を用いての作業や反復学習を行うことで、自分の課題に気付き、自分で解決しようと模索し、同じ間違いをしないように気を付けることができたと考えられる。今回の授業実践を通して、Lコース全体の生徒のエピソードは以下の表V-3に示す通りである。



図V-11 Lコースの「自立に向けたチェックリスト」結果



図V-12 指差しながら作業を進める様子

表V-2 生徒Eのエピソードの変容

エピソード	5/21 キャリアC ぬかの袋詰めの作業中に手が止まっていたので声をかけると、「ぬかが足りないです」と教師に伝えることができた。	9/10 キャリアC さつまいもの袋詰め バックシーラーにテープが装着されていないことを教師に伝えず、一人で装着しようと頑張っていた。	12/8 キャリアC 最初からじゃがいものグラム数の不備があり、教師と一緒にグラム数を確認する。その後、グラム数の適正表を手渡すと、グラムを指差しながら確認し、その後は不備がなかった。
生徒Eの変容	課題に対しての気づき	解決しようとする	自ら確認作業をする

表V-3 Lコース全体のエピソード（抜粋）

<ul style="list-style-type: none"> ・個別の作業の成果を一覧としてボードに記入することで、自分の成果が視覚的に確認することができた。指定された時間内に受注された野菜の袋詰めが行えなかった時には、次回からは作業時間を増やして作業を行いたい。と発言する生徒がいた。 ・お互いに相談しあい、助け合う様子も見られた。 ・準備や片付けの班分けを行うことで、お互いに相談しあって役割分担を行うことができた。 ・手順表を配付し、注意する点を事前に確認することによって不備の数が無くなった。作業の初め（6月）には、適切かどうか悩み、計りに記された数を確認する時間が長かったり、適切なグラム数であっても教師に適切かどうかを質問してからでないと袋詰めを行うことができなかった生徒も回数を重ねるごとに教師に質問をしなくても自信を持って作業を行うことができ、不安な時には手順表を見て一人で作業を行うことができた。 ・じゃがいもの袋詰め…いつもと違うグラム数に最初は適応していたが、慣れてくると手順表を確認せずに袋詰めを行ってしまうためグラム数が前回までのものとなり、不備が多く見られた。確認すると、グラム数に気を付けて計量を行っていたが、少しするとまた以前のグラム数に戻ってしまう。慣れてくると、手順表を用いて正しいグラム数で野菜を入れることができるが、違うグラム数の手順表を用いる時には、グラム数を意識できるようなことばかけや支援が必要である。 ・手順表を使用しての繰り返しの経験を行うことにより手順を覚え、一人で作業を行うことができた。また、不備が出たときに行う行動を実践を用いて説明すると、次からは教師が提示した適切な方法で対処できる生徒が増えた。
--

以上の結果より、本実践を通し、キャリア目標の「手順表を確認し正しい手順で作業する」と、単元目標の「決められたグラム数がチェックする」をとともに達成することができ、更に課題解決への意欲につながったと考えられる。

6. 考察と展望

(1) キャリア教育及び指導方法についての考察

① 「自立に向けたチェックリスト」から見る生徒の変容

表V-4に「自立に向けたチェックリスト」の4領域毎の1学期・2学期の平均得点と標準偏差を示した。それぞれの領域の1学期と2学期の得点について対応のあるt検定を実施した結果、4領域ともに学期間に有意な差が見られ1学期よりも2学期の得点が上昇したといえる。

基礎的・汎用的能力分類	平均得点	標準偏差
人間関係形成 ・社会形成能力	1学期	2.79
	2学期	3.15
自己理解 ・自己管理能力	1学期	2.64
	2学期	2.97
課題対応能力	1学期	2.70
	2学期	2.99
キャリア プランニング能力	1学期	2.94
	2学期	3.24

$p < .01$ で有意

今年度は、セレッソ大阪だけでなく、複数の企業や事業所の方に「働くために大切なこと」や面接指導、社会人になるために必要なルールやマナー等について教えてもらう機会を設定した。そのための事前事後

学習は教科指導の中で行い、学びを深め般化できるように教科等横断的にキャリア教育を実施した。これらの取り組みが、自分の将来を考え、卒業後何をしたいのか、どのような人生を歩みたいのか、そのために今やるべきことは何なのかを生徒それぞれが考える契機となり、キャリア能力の向上につながったのではないかと考えられる。

質問項目個別に対して対応のある t 検定を実施した結果、多くの項目で有意な差が見られる、もしくは有意傾向が見られることがわかった。今回の実践で変化が見られなかった項目は「感情のコントロール」「作業の正確性」「出席状況」「将来設計」であった。「感情のコントロール」「出席状況」「将来設計」に関してはQコースでの変容があまり見られなかった。このことから、Qコースの目標である「自分の『できる力』を伸ばす」という目標設定や、自立活動や帯での活動を主とした教育課程の実践が、生徒の実態に即したものであることが示唆される。「作業の正確性」に関してはLコースでの変化が見られなかった。Lコースは元々の評価が高いことに加え、今年度は地域の商店街の商品の袋詰め等、より正確な作業が求められることが多かったことも理由として考えられる。また、数値に変化は見られなくても、個別のこぼかけと視覚支援の両方が必要だった生徒が、視覚支援だけでも正確に作業できるようになったというような細かな変容が見られた。これらの結果から、今年度の実践を通し、生徒に成長が見られたこと、今年度の教育課程が有用であったことが窺える。

②「こころのアンケート」や「エピソード」から見る教育課程への評価

生徒、保護者それぞれに1学期と2学期末にアンケート調査を行い、3コース制での取り組みへの満足度を調べた。生徒に対し「コース制の授業はよい」かを尋ねた項目では、解答の平均値が「4.18」から「4.30」に、保護者対し「コース制への期待感・満足感」を尋ねた項目では「4.61」から「4.74」へと数値が上がっている。生徒に対し「楽しみな(楽しかった)行事がある」かを問う項目では、1学期には「4.09」だったものが、2学期には生徒「4.61」と向上している。保護者に対し「授業がわかりやすい・楽しんで参加する様子」が見られるか尋ねた項目では、「3.70」から「4.43」へと変化した。どの質問も1学期から2学期にかけて向上した。

生徒や保護者の連絡帳には「商店街に清掃活動に行った時に「ありがとう」と言ってもらえてうれしかった」ことや、「コロナ禍においても行事ができ、経験が成長につながった」、「卒後にむけての学習内容を今後も取り組んでほしいこと」等、今年度の取り組みを評価する意見が多くあった。

以上の結果から、今年度実施した3コース制での教育課程は生徒の自立度を高め、さらに生徒・保護者ともにおおむね満足されていることがわかった。

(2)次年度以降への展望

高等部の教育目標は「生徒が自主的、主体的に学校生活を送る中で、将来へと続く「自分づくり」の道を築き、社会生活に必要な力を養う」となっており、「自主性や主体的」、「社会生活に必要な力の育成」は3年間の学部研究での実践でも特に大切にしてきたものである。

高等部教員で行った今年度の振り返りでは、「行事の日程変更等があり、計画的に組みにくかった」「事前事後学習を十分に行うことが難しかった」との意見があった一方、「コース制での取り組みにより生徒の実態に合わせた授業ができてよかった」等、課題点はあるもののコース制での取り組みを評価する声が多く、来年度も引き続き3コースでの教育課程を実施することとした。

昨年度の学部研究の結果から、今年度、高等部では、「反復学習」「継続的なキャリア教育」「協働的体験学習の充実」を重視した3コース制での教育課程を編成した。それぞれの生徒が自分の個性を磨き、本校での学びを土台として、卒業後の人生でも力強く羽ばたくことができる力の育成をねらいとしたものである。

3年間の学部研究の結果を受け、次年度は、成果のあった今年度の教育課程をベースに、生徒が一つひとつの授業や行事にじっくり取り組んで学びを深めることができるように、事前事後学習を充実させ、実施時期や内容を精査して計画的に教育活動を実施していきたいと考えている。

生徒たちが卒業後においても、自分らしくともに輝いた人生を歩めるようにPDCAサイクルを繰り返し、よりよい教育課程の改善に今後も努めていきたい。

VI. キャリア・マトリックスの改訂

1年目に作成したキャリア・マトリックス（2019年度版）は「学校全体に運用されていくべきものであり、2年次以降は実態把握や課題設定のためのツールとして共通認識し作成をすすめていく必要がある」とされ、2年目に運用を開始した。運用していく中で、「もう少し細やかな段階設定が必要」「目標項目が学部の児童生徒の実態と離れていることがある」等の意見があり、今年度においては運用しながら改訂も同時に行うこととした。

1. 改訂の手続き

以下の手続きにより改訂を行った。

表VI-1 キャリア・マトリックス改訂の手続き

①高等部卒業段階を設定
②各能力について学部を交えたグループ割にして、横軸の検討
③学部ごとに縦軸の検討
④最終調整

現行のキャリア・マトリックスをより本校の児童生徒の実態に合わせた内容にするために2つのことを行った。1つ目は、キャリア・マトリックスの高等部段階を、本校の高等部生徒が卒業する時の姿に変更した。本校の高等部3年間の教育課程を経て、身に付けてほしいキャリア発達の姿を、目指す卒業時の姿として設定した（表VI-2）。

表VI-2 本校高等部卒業時のキャリア発達の姿

		高等部段階（現行）	ステップ5（改訂版）
人間関係形成・社会形成能力	他者の気持ちを理解する	・SSTやロールプレイの概念を習得し、自己と他者を共有化する。	・友だちや自分の良さや課題に気づく。 ・相手の気持ちや考えを尊重する。
	コミュニケーション	・アサーション、アンガーマネジメントの概念や、対人の距離感を習得し、自他を調整する。	・相手の気持ちや考えを尊重した上で適切に自分の気持ちや考えを伝える。 ・状況に応じた適切な挨拶や身だしなみや言動を自分で判断して行う。
	チームワーク	・個性を発揮し、自信と誇りをもって生きる力を培う。	・自主的・主体的に協力して集団活動を行う。 ・さまりや役割の必要性を考えた上で、適切な行動をとる。
自己理解・自己管理能力	自己役割の理解	・社会に生きるうえで、自分の役割が何なのかを理解する。	・自分の役割を確実に実行し、やりがいを感じる。
	ストレスマネジメント	・自他の作用で、ストレスを意識的にコントロールする。	・自分の感情を言語化して理解し、ストレスを意識的にコントロールできる。 ・心身の健康を維持するために必要な行動を考え、意識的に維持する。
	主体的行動	・自己実現のために、率先して取り組む。	・課題や目的を意識して他者と協力し、率先して取り組む。
課題対応能力	情報の理解	・自立した生活ができるための基礎を育む。 ・社会の様々な制度やサービスに関する理解と、実生活で利用できる。	・法制度や福祉サービスの活用方法や手続きを知り、実行する。
	課題発見	・社会に出るうえでの課題を、状況に応じて具体的に挙げるができる。	・必要に応じて、報告・連絡・相談を適切に行う。
	実行力	・焦点化して、進路計画をすすめることができる。	・自分の目標を理解し、苦手なことにも積極的に取り組む。
キャリアプランニング能力	学ぶこと	・労働と報酬の関係性を理解する。	・社会が多くの労働によって形作られていることを理解し、自分も社会の一員となる自覚を持つ。
	選択	・企業や福祉施設等で実習を行った経験に基づき、進路選択ができる。	・自分の「やりたいこと」や「できること」に基づいて、卒業後の生活について主体的に判断して計画する。
	行動と改善	・企業や福祉施設等で実習を行った活動の自己評価と意欲の向上wはかる。	・活動の目的と自分の目標を理解し、意欲的にいろいろな活動に取り組む。 ・活動を客観的に振り返り、他者からの評価を受け入れ、改善に努める。

この内容は、本校の教育目標及び高等部の学部目標にもつながっている。2つ目は、小学部・中学部・高等部の3段階からより段階数を増やすこととした。キャリア発達は、各学部で区切れるものではなく、個人によって発達の段階が異なることから学部での表記からステップへと変更した。また、今年度から使用している年間指導計画の年間指導目標の欄に記載されている、各教科担当者が設定した各教科の「キャリア教育の観点での目標」を現行のキャリア・マトリックスに追加していくことで、本校の児童生徒の実態にあった内容の検討を行った。1回目のグループ分けは、各学部より満遍なく教師を振り分けての検討を行った。（図VI-1、図VI-2）



図VI-1 検討の様子



図VI-2 改訂の検討過程（1回目資料一部）

改訂作業スタート時はステップ1からステップ5までの5段階で作成していくと想定していたが、検討を行っていかなかで、5段階では1段階ごとの内容が飛躍しすぎている項目があるという意見が挙がった。教師が児童生徒のキャリア発達を考える指標として活用しやすいキャリア・マトリクスを目指して、6段階で整理することに方針転換した。その後、2回の検討を経て（図VI-3、図VI-4）、本校のキャリア・マトリクスの改訂版が完成した（図VI-5）。このキャリア・マトリクスについては、毎年、見直ししながら、本校のキャリア教育のツールとして活用していきたい。

	ステップ1	ステップ2	ステップ3	ステップ4	ステップ5
キャリア・マトリクスの構成	キャリア・マトリクスの構成	キャリア・マトリクスの構成	キャリア・マトリクスの構成	キャリア・マトリクスの構成	キャリア・マトリクスの構成
キャリア・マトリクスの内容	キャリア・マトリクスの内容	キャリア・マトリクスの内容	キャリア・マトリクスの内容	キャリア・マトリクスの内容	キャリア・マトリクスの内容
キャリア・マトリクスの活用	キャリア・マトリクスの活用	キャリア・マトリクスの活用	キャリア・マトリクスの活用	キャリア・マトリクスの活用	キャリア・マトリクスの活用

図VI-3 改訂過程（2回目資料一部）

	ステップ1	ステップ2	ステップ3	ステップ4	ステップ5
キャリア・マトリクスの構成	キャリア・マトリクスの構成	キャリア・マトリクスの構成	キャリア・マトリクスの構成	キャリア・マトリクスの構成	キャリア・マトリクスの構成
キャリア・マトリクスの内容	キャリア・マトリクスの内容	キャリア・マトリクスの内容	キャリア・マトリクスの内容	キャリア・マトリクスの内容	キャリア・マトリクスの内容
キャリア・マトリクスの活用	キャリア・マトリクスの活用	キャリア・マトリクスの活用	キャリア・マトリクスの活用	キャリア・マトリクスの活用	キャリア・マトリクスの活用

図VI-4 改訂過程（3回目資料一部）

2. 改訂版キャリア・マトリックス (2021 年度版)

		ステップ1	ステップ2	ステップ3
人間関係形成・社会形成能力	他者の個性を理解する力	<input type="checkbox"/> 身近な人の存在に気づく。 <input type="checkbox"/> 身近な人の存在を意識する。	<input type="checkbox"/> 身近な人の意見や動きを参考にする。 <input type="checkbox"/> 自分と他者は「違う」ということを知る。 <input type="checkbox"/> 相手の気持ちに気づく。	<input type="checkbox"/> 友達の良さに気づく。 <input type="checkbox"/> 相手の立場を理解する。 <input type="checkbox"/> 相手の気持ちを考える。
	コミュニケーション	<input type="checkbox"/> 他者とやりとりしようとする。 <input type="checkbox"/> 伝わる喜びを知る。	<input type="checkbox"/> 気持ちや意思を伝える。 <input type="checkbox"/> 教員や友達の話聞く。	<input type="checkbox"/> 他者の気持ちを聞く。 <input type="checkbox"/> 他者とやりとりできる。 <input type="checkbox"/> 教員とやりとりしながら活動に取り組む。
	チームワーク	<input type="checkbox"/> 友達と一緒に活動する。 <input type="checkbox"/> 相手を見る。 <input type="checkbox"/> 他者と遊ぶ場面を共有する。	<input type="checkbox"/> 集団に参加する。 <input type="checkbox"/> ルールを知る。 <input type="checkbox"/> 友達と一緒に活動する楽しさを知る。	<input type="checkbox"/> ルールを理解し、守ろうとする。 <input type="checkbox"/> ルールに沿って、集団で活動する。
自己理解・自己管理能力	自己の役割の理解	<input type="checkbox"/> 好きなことをする、知る、楽しむ。 <input type="checkbox"/> 友達を意識する。 <input type="checkbox"/> 自分にできることを身につけていく。	<input type="checkbox"/> 今、すべきことがわかる。 <input type="checkbox"/> 教員に頼まれたことができる。 <input type="checkbox"/> 役に立てる喜びを知る。	<input type="checkbox"/> 身近な係、日直、校内での役割に取り組む。 <input type="checkbox"/> 自分のやるべきことに取り組む。
	ストレスマネジメント	<input type="checkbox"/> 気持ちが落ち着く方法や場所がある。 <input type="checkbox"/> やりたいことを伝える。 <input type="checkbox"/> 自分の気持ちを知る。	<input type="checkbox"/> 自分の嫌だと感じた気持ちを伝える。 <input type="checkbox"/> 身近な人と一緒にいて、安心するという経験をする。 <input type="checkbox"/> 何が嫌だったのかを代弁してもらうことで落ち着く。	<input type="checkbox"/> ストレスを解決する手段を見つける。 <input type="checkbox"/> 気持ちを落ち着けて取り組もうとする。
	主体的行動	<input type="checkbox"/> 興味があることに気持ちが向かう。	<input type="checkbox"/> 友達や教員と一緒にやらしてみようとする。 <input type="checkbox"/> 友達や教員と一緒にやってみて、達成感や満足感を持つ。	<input type="checkbox"/> 経験をもとに、見通しを持って取り組む。 <input type="checkbox"/> 選択肢をもとに、自分の意志を表明して行動する。
課題対応能力	情報の理解・選択・処理	<input type="checkbox"/> 「見る」「きく」等を通して、体験的に活動内容を知る。 <input type="checkbox"/> 好きな課題を選ぶ。 <input type="checkbox"/> 模倣しようとする。	<input type="checkbox"/> 活動をやってみようとする。 <input type="checkbox"/> 指示された動きができる。	<input type="checkbox"/> 経験をもとに選択する。 <input type="checkbox"/> 自分で考えて行動する。
	課題発見	<input type="checkbox"/> 不思議だなと思う。 <input type="checkbox"/> 身の回りの変化や不思議を知りたいと思う。	<input type="checkbox"/> 疑問に思ったことを知りたいと思う。 <input type="checkbox"/> 知らなかったことに気づく。	<input type="checkbox"/> 課題を把握しようとする。
	実行力	<input type="checkbox"/> まずは、やってみようとする。 <input type="checkbox"/> 教員と一緒に取り組む。	<input type="checkbox"/> 今すべきことに取り組む。 <input type="checkbox"/> 教員と一緒に苦手なことに取り組む。	<input type="checkbox"/> うまくいかなかった場合にやり直しをする。 <input type="checkbox"/> 失敗を恐れなくて実行してみる。
キャリア・プランニング能力	学ぶこと・働くことの意義や役割の理解	<input type="checkbox"/> 褒められる経験をする。 <input type="checkbox"/> 承認や感謝をされる経験をする。	<input type="checkbox"/> お手伝いをする。 <input type="checkbox"/> 褒められることで仲間へ貢献できることを知る。	<input type="checkbox"/> 係活動、児童生徒会活動や全員に割り振られた役割について理解する。 <input type="checkbox"/> 役割を通して、憧れを持つことや人に喜んでもらうことの価値に気づく。
	選択	<input type="checkbox"/> ものの違いがわかる。 <input type="checkbox"/> 選択肢があることを知る。 <input type="checkbox"/> 自分で決めようとする。	<input type="checkbox"/> 自分の好きなことを選択する。 <input type="checkbox"/> 教員と一緒に選択肢の中から選択できる。	<input type="checkbox"/> 自分で選択する。 <input type="checkbox"/> 好きなことが複数ある場合や好きなものがない場合も選択肢の中から選ぶ。
	行動と改善	<input type="checkbox"/> 自分の興味関心があるものに向かって行動する。 <input type="checkbox"/> やってみようとする。	<input type="checkbox"/> 目的に向かって行動してみる。	<input type="checkbox"/> 教員から提示された行動を実行する。 <input type="checkbox"/> 行動の結果を教員と一緒に確認する。

ステップ4	ステップ5	ステップ6
<input type="checkbox"/> 自分や友達の良さや違いに気づき、受け止めようとする。 <input type="checkbox"/> 伝え合うことで友達の良さや違いに気づき、自分との違いを理解する。 <input type="checkbox"/> 相手を思いやる。	<input type="checkbox"/> 相手の気持ちや考え、立場を理解し、思いやることができる。 <input type="checkbox"/> 自分との違いを受け止める。	<input type="checkbox"/> 相手の気持ちを考え、尊重する。 <input type="checkbox"/> 個性の違いに気づき、良さを認める。
<input type="checkbox"/> 教員や友達からの質問に答える。 <input type="checkbox"/> 自分自身の好きなものを理解し、人に伝える。	<input type="checkbox"/> 状況に応じた言葉遣いや振る舞いをする。 <input type="checkbox"/> 自分の好きなものの理解し、理由を含めて説明できる。	<input type="checkbox"/> 相手の気持ちや考えを尊重した上で適切に自分の気持ちや考えを伝える。 <input type="checkbox"/> 状況に応じた言動を自分で判断して行う。
<input type="checkbox"/> 集団の役割を理解する。 <input type="checkbox"/> 友達と協力して活動に取り組む。	<input type="checkbox"/> 集団活動の中で、状況に応じた行動をする。 <input type="checkbox"/> 周囲の状況を理解し、友達と協力して活動に取り組む。	<input type="checkbox"/> 主体的に協力して集団活動を行う。 <input type="checkbox"/> 集団のきまりや役割の必要性を考えた上で、適切な行動をする。
<input type="checkbox"/> 集団の中での自分の役割を理解する。 <input type="checkbox"/> 自分の責任を果たしたという経験をする。	<input type="checkbox"/> 自分の役割を理解し、実行する。 <input type="checkbox"/> 集団活動を通して、集団における自分の役割を理解し協力する。	<input type="checkbox"/> 社会の中での自分の役割を理解する。 <input type="checkbox"/> 集団の中での自分の役割を理解し、主体的に実行する。
<input type="checkbox"/> 「助けてください」を伝える。 <input type="checkbox"/> 自分に折り合いをつける。	<input type="checkbox"/> 自分の感情を言語化して理解する。 <input type="checkbox"/> ストレスの解決手段を活用する。	<input type="checkbox"/> 自分の感情を言語化して理解し、他者に相談することができる。 <input type="checkbox"/> 心身の健康を維持するために必要な行動を考え、実行することができる。
<input type="checkbox"/> 経験をもとに、自分の意思を表明して行動する。 <input type="checkbox"/> 自分の得意なことや興味関心があることを自発的に取り組む。	<input type="checkbox"/> 未経験のことに目も通しをもって取り組む。 <input type="checkbox"/> 自分がやりたいことを提案する。	<input type="checkbox"/> 未経験のことに意欲的に取り組む。 <input type="checkbox"/> 自分がやりたいことを協力者とともにやる。
<input type="checkbox"/> 経験したことに近い出来事に対して予測を立てることができる。 <input type="checkbox"/> ICTを活用する。	<input type="checkbox"/> ICTを活用して、適切な情報を調べる。 <input type="checkbox"/> 社会の様々な制度やサービスを理解する。	<input type="checkbox"/> 複数の条件を調整する。 <input type="checkbox"/> ICTを活用して、社会の様々なサービスを利用する。
<input type="checkbox"/> 課題を把握する。	<input type="checkbox"/> 課題を分析して考えようとする。 <input type="checkbox"/> 集団の課題を発見する。	<input type="checkbox"/> 課題を分析し、目的や課題を明らかにする。 <input type="checkbox"/> 地域の課題を発見する。
<input type="checkbox"/> 試行錯誤しながらやってみる。 <input type="checkbox"/> 教員のアドバイスを聞き入れて一人でやる。	<input type="checkbox"/> 教員と一緒に目標に向かって具体的に計画を立てて取り組む。 <input type="checkbox"/> 他者と協力して課題に取り組む。	<input type="checkbox"/> 目標に向かって具体的な計画を自ら立てる。 <input type="checkbox"/> 誰とでも協力して課題に取り組む。
<input type="checkbox"/> 人のためにできることを考える。	<input type="checkbox"/> 集団の中で自分の役割を果たすことに充実感を持つ。 <input type="checkbox"/> 感謝の気持ちを表現する。	<input type="checkbox"/> 社会が多くの労働によって形作られていることを理解する。 <input type="checkbox"/> 自分が社会の一員であることを自覚する。
<input type="checkbox"/> 他者の意見を参考にし選択する。	<input type="checkbox"/> 他者の意見を参考にし、個性や興味関心に基づいたよりよい選択をする。 <input type="checkbox"/> 状況に応じて、自分のすべきことを選択する。	<input type="checkbox"/> 自分のやりたいことやできることを客観的に理解し、選択する。 <input type="checkbox"/> 卒業後の生活について主体的に判断して計画する。
<input type="checkbox"/> 自分で考えた行動の結果を教員と一緒に振り返る。	<input type="checkbox"/> 目的に応じたより良い行動を自ら考え行動する。 <input type="checkbox"/> 他者の評価を受け入れて行動する。	<input type="checkbox"/> 活動の目的と自分の目標を理解し、様々な活動に取り組む。 <input type="checkbox"/> 活動を客観的に振り返り、他者からの評価を受け入れ、改善に努める。

図VI-5 改訂版キャリア・マトリックス (2021年度版)

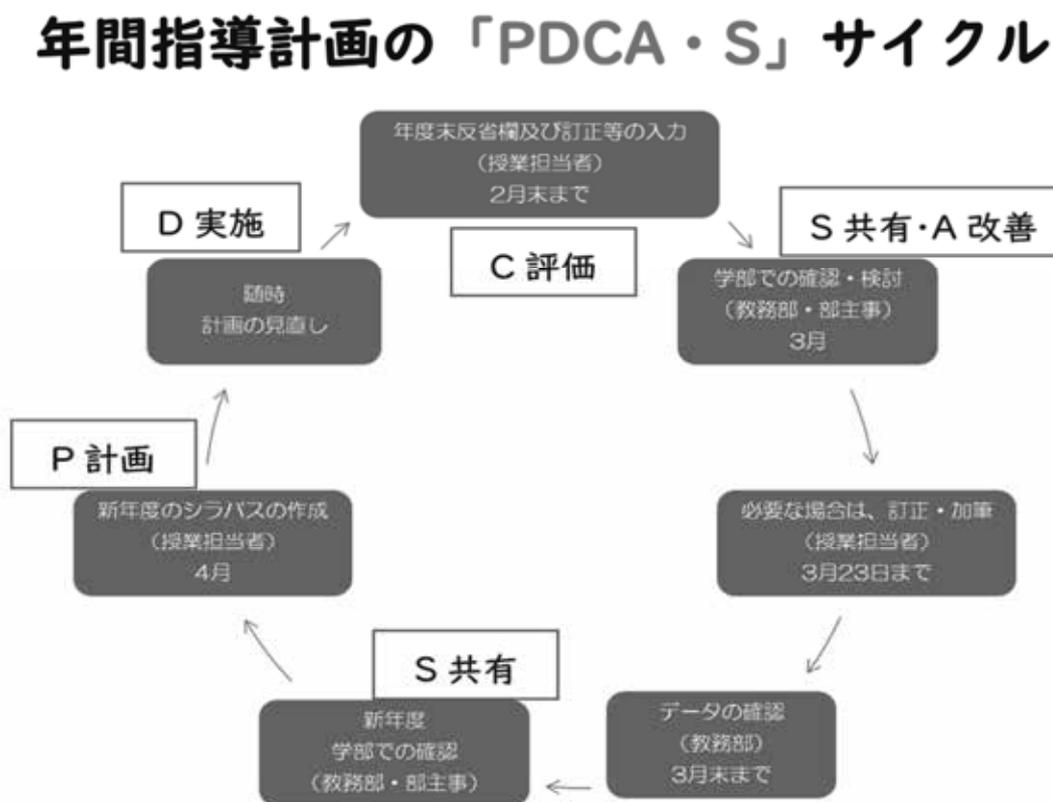
Ⅶ. 考察

1. 3年次のまとめ

(1) 「教育課程の手引き」の作成

手引きの作成と活用を図り、学習指導要領から授業までのつながりが明確化した。

また、略案の回覧により学部内での情報の共有が活発になり、学習内容や児童生徒の様子を情報共有することもできた。教育課程に関わる学校全体のつながりを教師が共通理解し、P計画・D実施・C評価・A改善・S共有が可能となった(図Ⅶ-1)。この図は「教育課程の手引き」にも掲載されている。



図Ⅶ-1 年間指導計画の「PDCA・S」サイクル

カリキュラム・マネジメントを円滑に行う上で大切な意識の一つに情報を共有することがあげられている。何の情報をどのように共有をすると円滑にマネジメントされるのかを学校経営の視点で考えると、それは日々の授業や子どもたちの実態である。その方法として、本研究では学部ごとに指導略案の回覧を行った。どこの学校でもそうであるように、担当の授業と同じ時間に行われている授業の内容や様子を詳しく知ることは難しい面がある。しかし、略案を回覧することで、教師間で、「その教材使いたい」「この部分は横断的にできるのでは」等、教師間の活発なコミュニケーションに繋がったと考える。

(2) 「個」から「集団」への授業実践の拡大

個から集団への授業実践の拡大から結果として、各学部それぞれの児童生徒のキャリア発達を評価することができた。キャリア教育を主軸としたカリキュラム・マネジメントを行ってきた本研究実践の中で、児童生徒のキャリア発達に係る力を育てることができたといえる。また、キャリア教育は学校の教育活動全体で実施されるべきであるという視点の「教科学習」「特別活動」「職業的・体験的学習」等、様々な教育活動の中で、キャリア発達に係る能力を育てることができることを改めて実証した。

今年度の実践では、各学部の特色を生かすと同時に、卒業後の「社会的・職業的自立」を意図し縦に繋がる、小・中・高等部の学びの連続性も意識した授業を抽出して実践した。小学部の取り組みからは、児童の実態に合わせ、授業の特質を生かしたキャリア教育を行うことで、教科学習の中で児童のキャリア発達を促すことができることがわかった。中学部の取り組みからは、特別活動の中でのキャリア教育の実践で、本校

のキャリア・マトリックス4領域のすべての目標を促す活動が実施できた。高等部の取り組みでは、コース制を実施したことで、より生徒の実態に合わせた指導を行うことができ、継続的な学習（般化）と地域社会とのつながりを職業的・体験的学習を通して、キャリア発達を促すことができた。このように、学校教育のすべての活動の中でキャリア教育に取り組めることを、改めて実証することができた。

(3)キャリア・マトリックスの改訂

本校としての「キャリア教育で育てたい力」の指標である「キャリア・マトリックス」もより本校の児童生徒の実態に即したものと改訂することができた。カリキュラム・マネジメントも常にPDCA サイクルの中で評価・改善・実践していくものだが、「キャリア・マトリックス」も本校の児童生徒の実態に合わせて、当然毎年見直していくことが求められる。

Ⅷ. 総合考察

研究1年目には、「三つの資質・能力」に合わせた、各学部間のつながりも重視した学部目標の見直し、教育課程及び時間割の見直し、本校版キャリア・マトリックスの作成を行った。教育課程及び時間割の見直し、本校版キャリア・マトリックスの作成を行った。これを基に2年次は抽出した児童生徒のキャリア教育の観点での目標をたて、1年次に立てた教育課程の実践を行った。抽出した児童生徒のキャリア発達をエピソードによる指導前後の評価で確認した。実践の中でキャリア・マトリックスの項目の変更や改訂が求められた。このような2年間にわたる研究実践を通して3年次は研究に取り組んだ各学部における教育課程の目標や内容について実践し、より本校の児童生徒の実態に即した「キャリア・マトリックス」に改訂することができた。

本校におけるカリキュラム・マネジメントの研究は、PDCA・S サイクルのもと計画・実行・評価・改善・共有の実践を検証した。課題は残っているが、評価を含めて、より本校の児童生徒の実態に即したものになるよう、よりよい教育課程を構築していくことが求められている。

今回の研究実践を振り返ると小・中・高等部間の教師間の情報共有が図られ、情報連携としてのツールである書式の統一や教育課程の手引きの作成により、円滑化が図られたことが成果といえる。では、この成果に繋がったと思われる取り組みについて整理する。

1. カリキュラム・マネジメントを進めるにあたり有用であったこと

カリキュラム・マネジメントを進めるにあたり有用だったと思う3点を示す。

(1)学習指導要領の「資質・能力」を軸とし、3学部のつながりを明確化

1点目は学習指導要領の3つの資質・能力を軸に、小中高等部のつながりを明確にしたこと。学部目標を改訂、年間指導計画の各教科の目標を3つの資質・能力を軸に立てることができるよう書式を見直した小中高の一貫した教育、卒業後を見据えた教育を全校で考えるきっかけとなり、学習指導要領の観点に即した学習内容を設定することができた。

(2)各種様式の改訂と手続の明確化

各種様式を改訂し、年間指導計画から個別の支援計画の作成までの手続きの明確化が図られたこと。「教育課程の手引き」により、教育課程の流れが整理され、学習指導要領に基づく指導・評価までの流れが明確になり、PDCA・S（P計画・D実行・C評価・A改善・S共有）サイクルが可能となった。授業内容の情報共有をし、他教科や年度を越えての学習内容の共有が図りやすくなった。

(3)キャリア教育に対し教師が同じ指標を持つ

教師がキャリア教育に対し同じ指標を持てるようになったこと。キャリア・マトリックスにより、キャリア教育の指標を校内で統一し、児童生徒のキャリア発達を同じ視点で共有した。同じ視点を持つことができたようになった背景には、指導略案を学部内で回覧することで、学習内容や児童生徒の実態を共有し、横断的な学習に繋げることができるようになったことも関係していると推察する。

2. キャリア教育を進めるにあたり有用であったこと

次にキャリア教育を進めるにあたり有用だった2点は以下の通りである。

(1)本校での育てたい力の明確化

キャリア・マトリックスの作成により本校で育てたい力を明確することができた。実態に即したキャリア・マトリックスを作成し、育てたい力を明確化した。高等部の卒業時に身に付けてほしい力を見据えながら、

教育課程を作成し、12年間一貫した教育課程、卒業時を意識した指導が可能となった。

(2)教科の中でのキャリア教育の目標の明確化

授業ごとに目標を明確にしたこと。様式を改訂する中で、年間指導計画、指導案、指導略案にキャリア教育の目標に関する項目を追加した。教科の目標だけでなく、キャリア教育の観点での目標を設定することで、キャリア教育の目標に即した指導・支援をすべての授業で実施することができた。また、小学部・中学部で取り組んだように、児童生徒一人ひとりにキャリア教育の目標を立てたことも、教師同士が同じ視点で児童生徒を捉えることができ、キャリア発達につながったのではないかと推察する。

以上が本校の研究実践の中で有用であったと考える点である。本校の課題として示していた、学部目標やカリキュラムの一貫性、系統性という課題は概ね解消することができ、12年間の連続性を意識した教育課程を検討・実践することができた。どの取り組みにも共通して「S 共有」することがカリキュラム・マネジメントの運用の鍵を握ることもわかった。

キャリア発達やカリキュラムへの客観的評価に関してはまだまだ課題は残るが、本研究を通して、キャリア教育を主軸としたカリキュラム・マネジメントの一モデルを示すことができた。

3. 今後の展望

重要な点として示されている、育成を目指す三つの資質・能力に沿って、学校教育目標から授業までの繋がりを構築することができたが、課題は残っている。一つは、カリキュラムの評価に関する課題である。カリキュラムの評価方法には表Ⅷ-1に示すように様々なものがある。

表Ⅷ-1 カリキュラムの評価方法の一例

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. 観点目標の達成度 (各教科において)2. 「知識及び技能」が、定着・般化・応用できているか (全般学校生活において)3. キャリア発達から4. 本人に聞く (学んでよかったのはどんなこと?他にどんなことを学びたかった?)5. 保護者に聞く (子どもにどんな変容がみられた?どんなことができるようになった?) |
|--|

本研究においては、研究全体をとして「3. キャリア発達から」に関して、エピソード評価を中心に行った。「4. 本人に聞く (学んでよかったのはどんなこと?他にどんなことを学びたかった?)」「保護者に聞く (子どもにどんな変容がみられた?どんなことができるようになった?)」に関しては、今年度高等部の実践の中で実施した。

これらの、1～5に示しているような項目を複数組み合わせることも今後必要な検討課題と考える。本研究では、2年間を通して、指導前後のエピソードで評価する方法を行った。また今年度高等部では、本人及び保護者への聞き取りを加えて評価を行ったが、このことは非常に重要であった。毎年、評価方法についても改善しながら、次年度へ向けての評価、改善点を明確にして改善を図り、カリキュラム・マネジメントが途切れないことが求められる。

次の課題として「キャリア教育の目標」をどのように位置付けるかということにある。キャリア教育は学校教育全体で行われるものであり、その目標は他の授業とも共通し、横断的なものである。より教科横断的な目標としてキャリア教育の目標を扱うことができるよう、年間指導計画等の書式の更なる改良も検討が必要である。

IX. 研究大会

今年度は新型コロナウイルスの感染拡大防止の観点から昨年度と同様オンラインでの研究大会を行った。今回の研究大会では、「Zoom配信による本校研究主題に関する研究発表」と「オンデマンドのポスター発表」の2つの内容を実施した。今回の研究大会では時間の都合上質疑応答の時間を取ることができなかったが、総勢 名の方にご参加いただき、本校の研究実践を発表した。また、オンラインの質問フォームを活用し、本校の研究に関して意見を交わすことができた。Zoom配信による研究発表では、本研究主題の指導助言者である今枝史雄先生に当日の発表について指導助言、文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課 加藤宏昭特別支援教育調査官に記念講演をしていただき、本校の研究内容について、更に深く考える機会となった。実施内容の詳細は以下の通りである。

1. 開催日時

令和4年2月11日（金） 9：30～12：00

2. 開催方法

本研究大会特設ホームページとZoomによる配信を用いたオンライン開催

3. 発表内容

(1) Zoomによる研究発表

本校研究主題に関する発表を行った。発表内容は以下の通り。

表Ⅸ-1 令和4年2月11日（金）の発表内容

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・ 学校長あいさつ・ 講師及び指導助言者紹介・ 基調報告・ 学部での実践報告（小学部・中学部・高等部）・ 総合考察・ 指導助言（今枝史雄先生）・ 記念講演（加藤調査官） 演題「知的障害教育における教育課程の工夫とカリキュラム・マネジメントについて」 <ul style="list-style-type: none">・ 副校長あいさつ |
|--|

(2) オンデマンドのポスター発表

ユニット研究は5つ、自由課題研究は7つの研究実践を報告した。オンデマンドでのポスター発表は、長めの期間発表の時期を設定した為、より多くの方にご覧いただき、ご感想をいただくことができた。

各ユニット及び自由課題研究の発表内容については、本紀要の第2章及び第3章で報告している。

5. 当日の様子

研究大会当日は、本学情報基盤センター准教授の尾崎拓郎先生にご来校いただき、運営面のサポートをしていただいた。ご助言をいただきながら運営方法を検討し、何度も入念なりハーサルを重ねた。



図Ⅸ-1 研究大会リハーサルの様子

当日には、記念講演をお願いした、文部科学省 初等中等教育局 特別支援教育課 加藤宏昭特別支援教育調査官や、本研究主題の指導助言者である本学特別支援教育部門 講師 今枝史雄先生、堺市教育委員会事務局 学校教育支援教育課 指導主事 松本将孝先生には、オンラインで本研究大会にご登壇いただいた。

今枝先生の指導助言では、本校の研究における課題である、キャリア目標の位置づけや教育課程の評価といった観点から、新学習指導要領のポイントについてお話しいただいた。また、教育課程を検討する上での今後のポイントとして、学習指導要領から日々の授業までの関係性を検討する為に、毎日の授業の省察が重要であること、指導する児童生徒が学習指導要領におけるどの段階に属しているのかアセスメントするだけでなく、生活年齢に考慮し学習内容を決定することの重要性等お話しいただいた。また、卒業後を見据え、成人期にどのような力が必要であるかも踏まえて、学校教育を行うべきであるというお話をいただいた。

加藤調査官による記念講演では、「知的障害教育における教育課程の工夫とカリキュラム・マネジメントについて」という演題の元、カリキュラム・マネジメントや適切な目標設定及び評価について、目標設定と評価の在り方、本校の研究について等お話しいただいた。本研究主題である「カリキュラム・マネジメント」がどのように規定され、学習指導要領で示されているか、また学習する内容と学習活動の整理に関してどちらも大切であること、目標や設定や評価規準をどのように作成するか等を具体的な例を踏まえつつお話しいただいた。また、本校の研究に対してもご高評を賜り、「学習指導要領の内容に準拠した、目標及び3観点による評価規準の設定」、小学部から高等部までの12年間を見通した「本校版の指導と評価の計画の作成」が今後本校に期待する点であるのご提示いただいた。



図IX-2 研究大会当日の様子

新型コロナウイルス感染症の流行拡大もあり、ご参加いただいた先生方と対面での協議はかなわなかったが、オンラインでの発表を通し、様々なご質問や温かいご意見を多数いただくことができた。今後は、今回の研究実践及び、研究大会でのご意見等を参考に、更なる特別支援教育の発展と児童生徒の健やかな成長に寄与していく所存である。

X. 引用・参考文献

- 1) 合内瑠美 (2020) : 兵庫県立A特別支援学校改善プラン児童生徒の自立と社会参加を目指す学校づくり-12年間の学びをカリキュラム・マネジメントでデザインする. 現代 学校研究 第26号, 128-137
- 2) 今枝史雄 (2019) : 新学習指導要領とカリキュラム・マネジメント. 大阪教育大学附属特別支援学校令和元年度校内研修会資料
- 3) 今枝史雄 (2020) : 知的障害教育にカリキュラム・マネジメントの運用とキャリア教育の推進について. 令和2年度校内研修会資料
- 4) 国立特別支援教育総合研究所 (2010) : 知的障害教育におけるキャリア教育の在り方に関する研究-「キャリア発達段階・内容表(試案)」に基づく実践モデルの構築を目指して. 「国立特別支援教育総合研究所平成20・21年度課題別研究報告書.
- 5) 佐々木全 他11名 (2019) : 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実際(2) —「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の授業実践を通じて—. 岩手大学大学院教育学研究年報 第3巻 249-258
- 6) 丹野哲也・武富博文 (2018) : 知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメント. 東洋館出版社
- 7) 松本将孝・花田知恵・白樫麻紀・中島弘貴・佐藤浩・広川智千 (2020) : I 実践研究-知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの運用とキャリア教育の推進. 大阪教育大学附属特別支援学校令和元年度紀要
- 8) 松本将孝・小川香織・花田知恵・森久美子 (2021) : I 学部研究-知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの運用とキャリア教育の推進. 大阪教育大学附属特別支援学校令和2年度紀要
- 9) 文部科学省 (2006) : 小学校・中学校・高等学校 キャリア教育の推進の手引き.
- 10) 文部科学省 (2018) 特別支援学校幼稚部学習指導要領 小学部・中学部指導要領. 海文堂出版
- 11) 文部科学省 (2019) 特別支援学校高等部学習指導要領. 海文堂出版
- 12) 田村知子 (2018) : カリキュラム・マネジメントと授業の質保証: 各国の事例の比較から. 北大路書房.
- 13) 田村知子 [ほか] 編著 (2016) .カリキュラムマネジメントハンドブック. ぎょうせい
- 14) 肥後祥治 [ほか] 編著 (2020) 子どもの学びからはじめる特別支援教育のカリキュラム・マネジメント: 児童生徒の資質・能力を育む授業づくり. ジアース教育新社

Ⅱ ユニット研究

1 知的障害特別支援教育におけるボッチャの投球フォームの安定をめざした指導アプローチ

◎本多克敏、○橋本義久、太田令菜、大原健哲、岡真右、住岡優志、丹沢正太、村山希世

共同研究者 大内田裕 特任准教授（特別支援教育部門）

研究協力者 岩井俊夫（筑波大学附属桐が丘特別支援学校 教諭）

（要旨）

本研究では、発達性運動協調障害（Developmental coordination disorder）圏の様態を示す児童生徒への指導支援の在り方（方向性）やアプローチについて研究を行い、教示方法に着目した指導アプローチを行ってきた。3年次は身体運動の不器用さと知的障害を併せ有する15歳から18歳の生徒8名に対し、フィードバック学習群と模倣学習群の2群に分け、三人称視点の優れた投球フォームの呈示による模倣学習と、投球に対して特定の関節の部位の動きに着目を促すフィードバック学習によるフォーム指導を行った。介入前後で中心からの左右誤差のばらつきが有意に減少したが、介入前後の左右誤差のばらつきの差の減少は、2群間に差は見られなかった。介入方法と言語能力の相関においては、フィードバック学習で言語能力が高い生徒ほどバラつきの差が大きく縮小し、模倣学習では言語能力が低い生徒ほどバラつきの差が大きく縮小する相関がみられた。このことから、生徒の言語能力によって、介入方法を適切に選定することが有効であることが示唆された。

（キーワード） 運動学習、模倣、フィードバック、投動作、ボッチャ

I. 研究目的

1. 研究背景及び1・2年次の実践

知的障害児は、運動の不器用さを併せ持つことが多い。運動の不器用さは、知的障害児において、将来作業所等への就労という選択肢を考える上で早期から支援や訓練が重要となるだろう。そこで、令和元年度を一年次としたユニット研究において、我々は、知的障害特別支援教育分野において「不器用な子どもたち」「運動の苦手な子どもたち」の範疇にあてはまる、発達性運動協調障害（Developmental coordination disorder）圏の様態を示す児童生徒への指導支援の在り方（方向性）やアプローチについて研究を行ってきた。

一年次においては、動きに伴い環境の相互作用により知覚し認知された情報を「感覚情報」とし、運動学習過程において動きの変容を図るアプローチに活用することを試みている。予備検討授業として視覚性情報（自己観察/モデル観察）を活用した歩行動作とねじ回し課題を行った。指導者の教示が生徒の感覚情報を動きに活用しようとする際に影響を与えている可能性や、自分の動きに気付きやすいように適切な教材を選定することが必要であることが示唆された（岩井・太田・大原・岡・岸本・中島・橋本・丹沢・本多・大内田、2020）。

二年次研究においては、模倣による教示の際の視点の違いに着目し、一人称視点及び三人称視点を援用した模倣による微細運動と全身運動の動作改善の指導実践を試みた。模倣を取り入れた教示は、課題が達成しやすくなり、他の課題に取り組む意欲も高まる様子が見られた。全身運動では、一つの場所を改善するつもりで動かしても他の部位が不適切な動きを示してしまうこと見られ、動きの全体像をフィードバックする活動が必要と考えられた（本多・岡・大原・橋本・丹沢・村山・太田・岩井・大内田、2021）。

昨年度までの研究から、今年度の全身運動の介入として投動作を取り上げた。特別支援教育の分野においても知的障害児の投球の特徴について分析した橋本・渡邊・尾高（2009）や、練習効果に着目した松坂・大木・田村（2019）の研究が見られるものの多くはなく、評価方法が観察の視点の設定やチェックシートの得点の差を用いた分析を行っているものであった。そこで我々の研究ユニットでは、投球結果の前後差の測定による投球能力向上の分析を試みた。

投動作の前後差を測定するにあたり、数多くの球技の中から、ターゲット型球技の一つであるボッチャに着目した。日本ボッチャ協会ホームページでは、ボッチャについて『ジャックボール（目標球）と呼ばれる白いボールに、赤・青それぞれ6球のボール投げたり、転がしたり、他のボールに当てたりして、いかに近づけるかを競い（中略）、すべての人がいっしょに、そして競い合えるスポーツ』と記載されている。パラリンピック正式種目の一つであり、本校においてもレクリエーションや授業で経験したことがある生徒が多く馴染みのあ

る競技であるといえる。ボッチャの投球動作については、矢作・奥田・片岡・居村・一場（2021）による重度脳性麻痺ボッチャ選手に対するトレーニングによる投動作改善についての取り組みがなされており、洞井・藤田・金森（2021）による生徒を対象にした研究では、肢体不自由児に対する体育指導がみられるが、知的障害児に対するボッチャ投動作の改善に研究は見られない。

そこで、これまでの実践で得られた模倣と人称の知見を援用することで、知的障害児に対しての効果的な指導実践を行うことができるのではないかと考える。アセスメントを含む一定期間の指導実践を経て得られた実証的データを基に効果的な指導アプローチの内容について分析を行う。

2. 本年度の研究目的

ボッチャの正確な投球動作の習得において、三人称視点で呈示されるモデルの投球動作を模倣する模倣群と自己の投球動作のフィードバック情報を元に運動を修正するフィードバック学習群のどちらがより大きな学習効果が生じるかを検討する。さらに、最適な学習方法の個人差が学習者の知的機能（言語機能）とどのように関連をするのかを明らかにする。本研究は、大阪教育大学倫理委員会における倫理審査（受付番号 20041）の承認を受け保護者・本人の同意の下、行われているものである。対象の生徒に対しては、研究の目的や実践内容について書面及び電話等で説明し、同意を得た。個人が特定されないように測定結果等の個人情報の取り扱いについては十分に配慮した。

II. 研究方法

1. 対象

高等部に在籍する15歳～18歳の8名で構成されるグループ。8名のPVT-R（絵画語い発達検査）の語い年齢は（6歳7ヵ月～12歳3ヵ月）である。

2. アセスメント及び記録方法

最初に認知機能評価として、PVT-Rを実施した。続いて介入前評価として、投球位置から5メートル離れたターゲット点に向かってボッチャボールを10球投げ、ボールが止まった位置から中心点までの距離と角度を測定した。測定にあたっては、ボッチャの公式コート（図1）を参考に、中央の投球位置とクロスと呼ばれる十字の印をターゲット点に絞った簡易のコート（図2）を設定し、▲の位置から5球、続けて■の位置から5球を投球した。

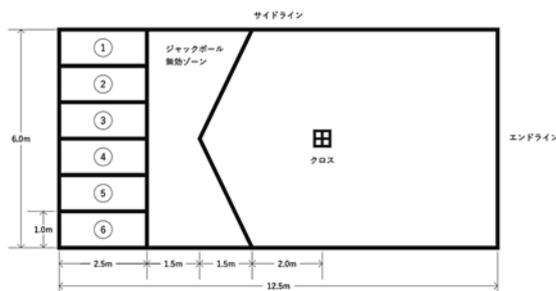


図1 ボッチャの公式競技用のコート

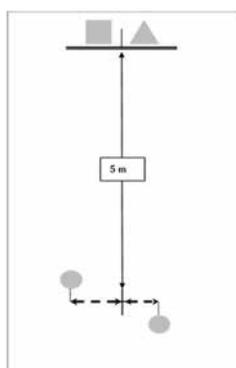


図2 測定に用いた簡易コート

投球したボールの止まった位置を、図3のように中心点の直上からカメラにて撮影した。1球ずつ取り除き、止まった位置を撮影することで、ボールにぶつかって止まることがないようにした。投球後、撮影した画像を用いて、画像処理ソフト（imageJ）を用いて距離と中心点からの角度を測定した。測定の方法は以下のとおりである。

- ①画像の10cmの基準線のピクセル数を算出する。
- ②中心からボールまでの長さのピクセル数から測定する。
- ③2つの線のピクセル数の比から、中心からボールまでの長さを割り出す。
- ④図1のように投球位置と中心点を結ぶ直線とボールの位置と直線を結ぶ直線で構成される角度を画像処理ソフトで割り出す。
- ⑤中心からボールまでの長さや画像処理ソフトで割り出された角度から、ボールの左右方向と前後方向の中心からの距離を計算し、止まった位置を座標として示す。

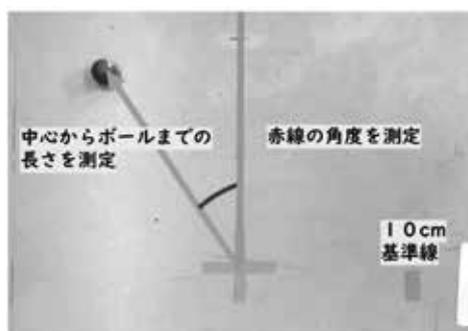


図3 投球したボールの撮影

介入終了後には、介入後評価として、再度ターゲット点に向かってボッチャボールを10球投げ、ボールが止まった位置から中心点までの距離と角度を測定した。

3. 運動課題解析指標

2点を運動課題解析指標として設定した。

左右誤差：投球者からターゲット位置と同距離における左右方向のずれの絶対値を算出する。

左右誤差のばらつき：左右誤差の標準偏差で、投球動作の安定性を示す。

4. 指導実践の概要

8名の生徒をPVT-Rの語り年齢が均等になるように模倣学習群とフィードバック学習群の2群に分けた（模倣群平均7歳±SD、フィードバック群平均8歳±SD）。模倣学習群では、校内で最もボッチャの投球が正確な教師の投球動作を図4のように撮影し、模倣のモデルとして用いた。投球者は、投球前にモデルの投球動作を観察し、直後に投球動作を3回行うことを繰り返し行った。フィードバック学習群では、投球動作後に4名の教師が予め決めている身体部位の動きに関して、投球者に言語によるフィードバックを行った。教示した内容は、「膝を曲げて（膝の屈伸）」、「肘は曲げない（肘の伸展維持）」、「手首を返さない（手首の内旋維持）」、の3点である。フィードバックを受けた後、3回投球動作を行うことを繰り返し行った。自立活動の授業において2学期9月～12月の間、週1回、一回50分を2群に分かれて5回実施した。



図4 模倣学習で使った三人称視点の動画

Ⅲ. 結果

介入前後の中心線から1m以内の左右のばらつきの生徒8名の平均と標準偏差を示したものが表1である。図5は、介入前後における1m以内の左右のばらつき（標準偏差）の差である。縦軸は左右のバラツキの差の変化、横軸は時間の経過である。介入前後における中心からの左右誤差のばらつきは、統計的に有意に小さくなる結果が得られた($t(7) = 2.395, p < 0.05$)。事前に設定した運動課題解析指標から、数字が小さくなるにつれて、投球の左右方向のばらつきが小さくなり、フォームが安定したことが示された。

表1 介入前後の介入前後における左右のバラつき変化量

	中心線からのばらつき（平均）	中心線からのばらつき（標準偏差）
介入前	30.876	7.336
介入後	24.21	4.905

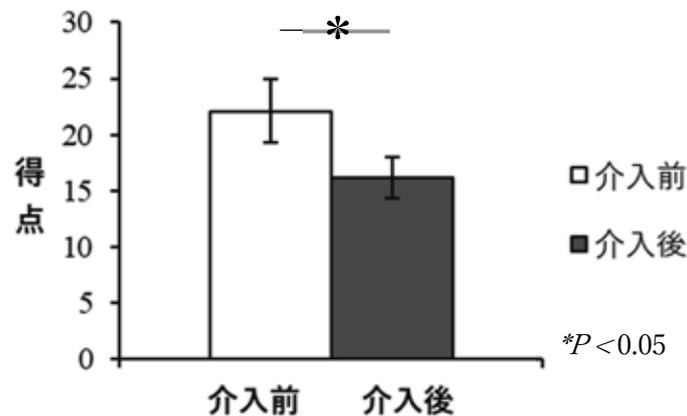


図5 介入前後における左右のバラつき変化量の2群間の差

さらに、介入による左右誤差のばらつきの変化量と語い年齢との関連性を明らかにした。図6・7の縦軸は介入前後のばらつきの前後差で、数値が小さくなるほどばらつきが小さくなることを示している。横軸は語い年齢の値を月齢で示している。図6の模倣学習群においては、左右誤差のばらつきの変化量とPVT-Rの語い年齢の間に正の相関が見られた($r = 0.55$)。図7のフィードバック学習群では、介入による左右誤差のばらつきの変化量とPVT-Rの語い年齢の間に、強い負の相関が認められた($r = -0.95$)。

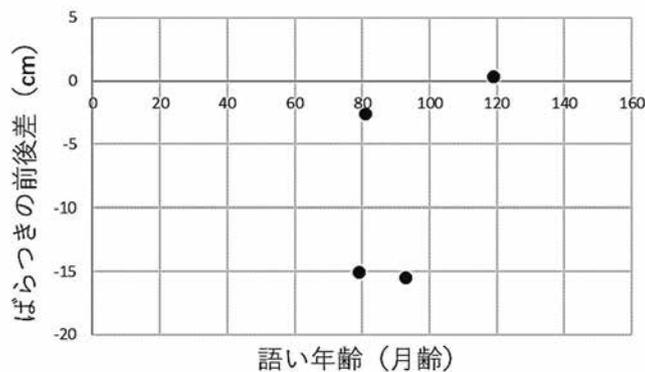


図6 模倣学習群の散布図

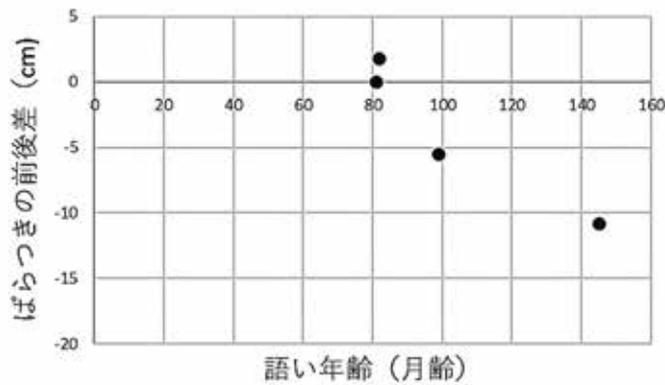


図7 フィードバック学習群の散布図

また、実践中には、フィードバックを受けた身体の部位を一度見て、意識してから投球しようとする等、自分から動きを調節しようという行動が見られた。左右方向のばらつきが減少したことで、図8のように試合の場面でもボールが中心に集まるようになり、ルールに沿って試合中に投球順の入れ替わりのある試合が成立した。



図8 実践の様子

IV. 考察

本研究では、投球動作の指導において、模倣学習群とフィードバック学習群ともに、投球動作の正確性に向上を認めた。模倣運動学習においては、言語能力と投球動作の指標との間に正の相関関係が見られたことから、言語能力が低い生徒に対して有効な学習方法であり、フィードバック学習では、言語能力と左右誤差のばらつきとの間に強い相関が見られたことから、言語能力に強く依存する学習方法であったことが示唆される。

また、左右方向のバラつきが減少することが、ボッチャの試合の成立に影響を与えているとも考えられる。実際のボッチャのゲームでは、ジャックボールを中心にボールが集まり、先になげられたボールに当てたり、はじいたりすることが求められる。すでにあるボールに当てたりはじいたりする際には、力の調節より左右方向のバラつきの小ささが求められ、ゲームの成立という点においてフォームが安定し左右のバラつきを減少させることは有効であったと考える。

以上のことから、本研究から次のような指導サイクルが導き出すことができると筆者らは考える。まず運動技能を獲得するために、教師が介入を行い、介入前後には測定を行う。能力の向上を定量化して、望ましい動きを獲得出来ていない時は再度介入を行う、という図9の指導サイクルを行い、運動技能の獲得を目指すというサイクルである。本研究においては、三人称視点による動画を用いた模倣と言葉によるフィードバックによる介入により、フォームの安定という運動技能が獲得できたか、介入前後の測定により定量化することで技能獲得を確認出来たと考える。

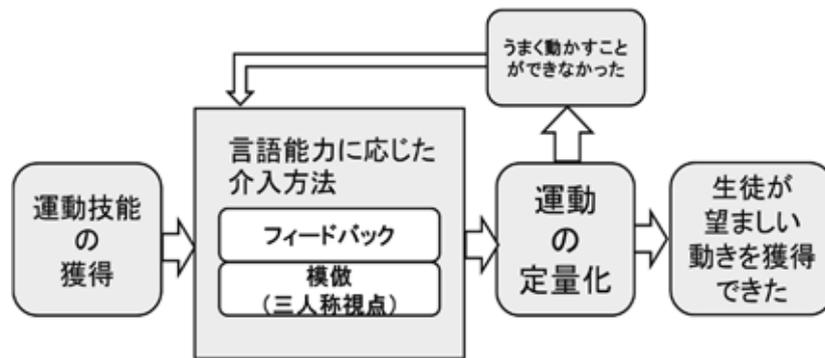


図9 全身運動における指導モデル図

課題として、教師の介入に対して生徒が反応して運動ができているか客観的に評価する点や、身体運動そのものの変化量を定量化する点が挙げられる。また、検定をするにあたり母数が少なかつたことも課題である。今後、対象生徒を増やし、測定を取り入れて自立活動の指導を実践する必要がある。

V. 謝辞

本論文の作成にあたり、共同研究者である本学特別支援教育部門大内田裕准教授には、統計手法や考察方法等、多くのご指導をいただきました。ここに感謝いたします。

研究協力者の岩井俊夫先生には、討議を通して同じ実践者の立場として介入方法の貴重なご意見を頂き、ありがとうございました。

そして、本研究に快く協力して頂いた、附属特別支援学校の教職員・生徒・保護者の皆様に心から感謝します。本当にありがとうございました。

VI. 引用・参考文献

- 1) 岩井俊夫, 太田令菜, 大原健哲, 岡真右, 岸本早生里, 中島弘貴, 橋本義久, 丹沢正太, 本多克敏, 大内田裕 (2020) : 「知的障害特別支援教育における感覚情報を活用した運動学習」. 大阪教育大学附属特別支援学校紀要, 第1号, 25-28.
- 2) 日本ボッチャ協会ホームページ (2022) <http://www.japan-boccia.net> copyright©2014JapanBocciaAssociation all rights reserved (2022年1月21日閲覧).
- 3) 橋本創一, 渡邊貴裕, 尾高邦生 (2009) 「知的障害児の投動作の発達過程とその援助に関する実践的研究」. 特殊教育学研究, 第47巻, 第1号, 61-68.
- 4) PVT-R 絵画語い発達検査手引. 日本科学文化社.
- 5) 洞井秀之, 藤田紀昭, 金森克浩 (2021) 「生涯スポーツへの展開を見据えた肢体不自由児の体育指導に関する研究～ボッチャの運動習熟と自己効力感の獲得にも注目して～」. 日本福祉大学スポーツ科学論集, 第4巻, 1-10
- 6) 本多克敏, 岡真右, 太田令菜, 大原健哲, 橋本義久, 丹沢正太, 村山希世, 岩井俊夫, 大内田裕 (2021) : 「知的障害特別支援教育における感覚情報を活用した運動学習」. 大阪教育大学附属特別支援学校紀要, 第2号, 43-49.
- 7) 松坂晃, 大木靖子, 田村元哉 (2019) : 「知的障害児における投運動スキルの習得について—特別支援学校中学部生徒を対象とした練習効果—」. 茨城大学教育学部紀要 (教育科学), 第68号, 455-462.
- 8) 矢作公佑, 奥田邦晴, 片岡正教, 居村修司, 一場友実 (2021) 「重度脳性麻痺ボッチャ選手に対する寝返り動作の反復を用いたトレーニング方法の検討」. 体力科学, 第70巻, 第3号, 229-235.

2 知的障害のある子どもへの読み指導

— 先行研究を学校現場につなげる —

◎白樫麻紀、○森久美子、石橋絵理奈、小川香織、辻奈誠子、深草武志

研究アドバイザー 森田安徳（関西大学非常勤講師、本校相談・支援アドバイザー）

(要旨)

知的障害のある子どもが読み書きスキルを身につけることは、主体的な学びや自立、社会参加を支える力となる。しかし学校現場では、アセスメント、指導方法、指導体制等、様々な難しさがある。

本研究では「知的障害児では1文字読みができて語読みができないケースがある。理由として音韻認識が十分育っていないからではないか。」という報告と、見本合わせ課題を使った指導方法に着目した。

これらの先行研究を参考にし、「知的障害のある子どもへのひらがなの語読み指導を、見本合わせ課題で行い、その効果と課題を検討する」ことを研究目的とした。

見本合わせ課題を使った指導の結果、迂回学習の効果がみられ、直接指導しなかった語読み、1文字読み、音韻認識の向上が、短期間の個別指導で見られた。また指導後の定着も良く、般化も見られた。

今後の課題としては、構音障害のある子どもの読みの評価の仕方、個別指導の体制の取り方がある。

(キーワード) 知的障害、1文字読みと語読み、見本合わせ課題

1. 研究目的

1. 知的障害と読み書きスキル

特別支援学校学習指導要領には、主体的な学びや自立や社会参加に向けた教育の充実が示されているが、読み書きスキルを身につけることはこれらを支える力となると考える。例えば一人でも絵本や本、インターネット等の世界に入り、自分の興味のあることを深めたり広げたりできる。また読むことを通して言葉や概念を学ぶことができる。就労に際しても、必要な情報を得たり忘れないよう書き留めたりすることは、仕事上のミス減らし継続した就労につながる。発語が困難な場合には、文字はコミュニケーションの代替手段にもなる。しかし知的障害のある子どもに読み書きスキルを教えようとすると難しいことも多く、支援学級や支援学校では試行錯誤が続いている。

2. 読み書きに関する先行研究

(1) ひらがなの読み書きの発達過程と認知機能

ひらがなの読み書きに関する認知機能として、自動化能力、音韻処理能力、視覚的認知機能等がある(垣花2009)。特に音韻認識(言葉の音の側面に気付き、操作できる力)とdecoding(文字を音に変換する力)は中核的な機能である。

定型発達児を対象としたひらがなの読み研究(天野1970)によると、子どもは4歳半ごろになると言葉の音の側面に注意を向けられるようになる。これを音韻認識というが、ひらがなの読み能力と音韻認識の発達に関連している。多くの子どもは特別な訓練がなくともこの頃になると自然と文字に興味を持ち始め、就学前にはひらがなの読みが概ねできてくる。

(2) 発達性読み書き障害児への読み書き指導

発達性読み書き障害とは、全般的な知的発達に遅れがないにもかかわらず読み書きにつまずく状態である。近年研究が進められ、様々な指導方法が報告されている。

例えば、文字の形の特徴を言語化する形態言語化法(服部2002)、言語情報を介在させることによって、文字と音の対応を学習させるキーワード法(大石1998)、抽象的な文字の形を意味のあるものの形になぞらえて覚える視覚イメージ法、特殊音節の視覚化・動作化(海津2010)、50音表を用いたバイパス法(宇野2015)等がある。

(3) 知的障害児への指導に関する先行研究

知的障害児においても精神年齢4、5歳頃からかな文字の読みが可能になることが報告されている（国立国語教育研究所 1972）。しかし、かな文字や文字単語の一つ一つは読めても語読みに困難を示すケースがあり、このような場合モーラ分解やモーラ抽出に困難を示すことが知られている（天野 1977, 1986; 大六 1995）。吉岡・松野（1993）は、知的障害のある子ども集団の読みに関わる能力（ひらがなの読み、音節分解、音韻抽出、知覚）について、3年間の追跡調査を行っている。これによると①読みの習得は個人ごとに特有な変化をたどる②13-14歳ごろまでには発達の基礎が作られる③読みの能力と音節分解能力は相互に関連しながら発達する④知的障害児は音節構造を習得しなくてもかな文字の読みは習得可能である⑤知的障害児にとって音節分解は困難で指導は長期にわたること等を報告している。知的障害においても読み書きスキルの中核は音韻認識と decoding であるが、個別性の高さや文字の習得には時間がかかること等が伺える。また自閉症児は、比較的良好な音韻スキルや文字とモーラの対応規則の理解が報告されており、精神年齢が3歳前後でも1字読みの指導は可能であることされている。かな文字を手がかりとした音韻指導を進めることは、文字活用のレベルを高め、読み理解だけでなく、発話、コミュニケーションの発達を促す可能性がある（丹治 2013）。石田（1999）は、ダウン症児の発語の不明瞭さや聞き取りにくさは、身体的な筋緊張の弱さや口腔の形態異常、構音機能等の問題に加え、語音認知や聴覚認知等の中枢神経系が関与する音韻認識の問題を指摘している。指導にあたっては、教育課程や週予定の中に必ず組み込み、毎日帯時間で指導することの有効性が報告されている（国立特殊教育総合研究所の全国調査 2000）。

野田（2008）は読む書く計算といった学習スキルを、応用行動分析を使って指導する方法を報告している。これは学習スキルを認知機能ではなく具体的な行動として見立て、環境との相互作用の中で捉える方法である。武藤、坂本（2011）は、この応用行動分析の枠組みで行う「見本合わせ課題」を使った指導方法を紹介している（図1）。見本合わせ課題とは、何らかの物を見本に合わせる課題である。学習するのは刺激同士の関係性で、短い時間の中で繰り返し学習する。今回注目したのは、見本合わせ課題を刺激等価性の枠組みで組み立てる方法である。刺激等価性の枠組みで課題を組み立てるメリットとして、①各刺激間の関係性を客観的にアセスメントすることができる②3つの刺激の関係性を全てトレーニングしなくても、2つの関係性を教えるだけで他の刺激の関係性が学習できる③学習しにくい関係性があっても、学習が容易な関係性を迂回して間接的に学習することができる、ということがある（図2）。こういった特徴は子どもへの負担を軽減したり、効率的な指導につながるのではないかと考える。

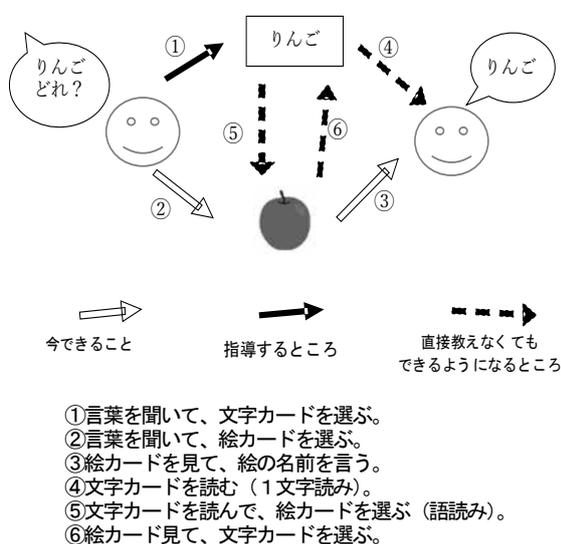


図1 刺激の関係性

3. 目的

知的障害のある子どもへのひらがなの語読み指導を、見本合わせ課題で行い、その効果と課題を検討する。

II. 研究方法

1. 倫理的配慮事項について

本研究は令和2年10月26日付、本学倫理委員会で研究倫理の承認を得たものである（承認番号：20046）。また当該児童生徒本人・保護者より研究参加の同意の承諾を得て行っている。

2. 対象児童

小学部4年生、男児。ダウン症児（10歳）。中耳炎の既往歴はなく、聴力にも問題はない。発音は不明瞭。9歳時の新版K式発達検査は、認知・適応4歳4ヶ月、言語・社会3歳3ヶ月で、全般的な発達段階は3歳10ヶ月。文字指導は学校以外では受けていない。

3. 研究スケジュール

1 事前アセスメント、2 指導、3 指導後アセスメント、4 指導終了2ヶ月後の維持テストと般化テスト、という大きく4つの構成とした。(図2)

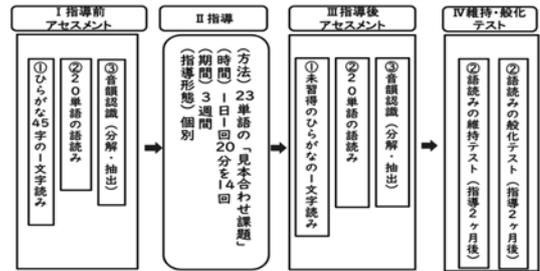


図2 研究スケジュール

4. アセスメント方法

(1) ひらがな45字の1字読み

提示された1文字の文字カードを読む。

(2) 20単語の語読み

語読みのアセスメントで使用した単語を表1に示す。

実施の仕方は例えば、「いえ」と書かれた単語カードを提示し、指導者は「これ読んで」と言う。子どもが「い・え」と正しく読めたら、指導者は選択肢(椅子と家の絵カード)を提示し、「どっち?」と聞く。(図3) 選択肢は2択と5択の2種類用意する。選択肢の中には「いえ」「いす」や、「きく」「きる」「すき」等、同じ音を含む単語も入れる。

表1 語読みアセスメント用20単語

2音 (14単語)	あお あか いえ いす おに きく きる すき たつ くつ くま こま なく さる
3音 (6単語)	さかな きらい くるま しかく すいか たおる



図3 語読み

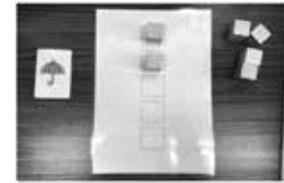


図4 音韻認識課題

(3) 音韻認識(分解・抽出)(図4)

音韻分解

絵カード(傘)を1枚提示する。
なまえを音に区切って発音しながら、1音ごとに積み木を升目に置く。

音韻抽出

モーラ分解で置いた積み木(か・さ)を使う。
積み木の一つ(か)を指さし、「これは何?」と聞く。

表2 1文字読みプレテストの結果

3施行中3回正答のものを白地、3回誤答のものを黒地、正答と誤答が混ざるものをグレー地とした。また間違え方をローマ字表記で示した。

わ	ら	や	ま	は	な	た	さ	か	あ
		na					ta/chi		
ん	り		み	ひ	に	ち	し	き	い
				i/pi		sa	ki		
	る	ゆ	む	ふ	ぬ	つ	す	く	う
		u/o/ru		pu/u	me		tu		
	れ		め	へ	ね	て	せ	け	え
	e			hi	mu/nu		te/so		
	ろ	よ	も	ほ	の	と	そ	こ	お
	ra			po		po/so	to/ni		

5. 指導前アセスメントの結果

(1) ひらがな45字の1字読み

45文字中、読めるのが28文字。読めたり読めなかったりする不安定な文字が8文字。読めない文字が9文字であった。6割ぐらゐは習得できているが、4割は未習得または不安定といった状態である。(表2)

(2) 20単語の語読み

1文字読みができているのに語読みができていない文字、読みが不安定な文字を合わせると14語で、全体の7割である。「1文字読みができることが、単語の読みができる事にはならない」という、先行研究と同じ結果が認められた。

(3) 音韻認識

音韻分解は全8問中5問正答したが、音韻抽出の正答は8問中1問であった。音韻分解は出来つつあるが、音韻抽出は本児にとってとても難しい課題であることがわかった。このことから、ひらがな文字を読むための音韻認識は十分でないことがわかった。

(4) 刺激の関係性(図1)でみる本児の実態

本児は図1の刺激の関係性でみると「りんごはどれ?」と聞かれて絵カードからりんごを選ぶ課題(矢印②)や、りんごの絵カードを見て「りんご」という課題(矢印③)はできるが、単語カードを正しく読む課題や(矢印④=1文字読み)、単語カードを読んでから絵カードを選ぶ課題(矢印⑤=語読み)が十分にできていない状態である。

6. 指導

(1) 指導の目標

アセスメントの結果から、本児への指導目標を「1文字読みが未習得の9字（さしせそとふほやゆ）および、不確実な3字（すひへ）計12文字を含む、2モーラ、3モーラの語読み（23単語）ができる。」と設定した。

(2) 指導期間、時間、回数および指導形態

令和3年5月12日～令和3年5月31日（3週間） 1回20分程度 全14回 個別指導

(3) 指導の手続き

図1の矢印①の課題に当たる指導を行う。「ほ」を含む2モーラの単語「ほし」の語読み指導を例に上げる。机の上に「ほし」「ほん」の2枚の単語カードを提示し（図5）、指導者は「ほしはどれ？」と尋ねる。子どもが正しく「ほし」を選べたら「正解！」とか「ピンポン♪」と言って強化する。間違った場合は正しい方を教える。「ほし」という課題（見本）に対し、選択肢は10パターン用意する（表3）。表3は記録用紙も兼ねる。選択肢は文字の順を入れ替えたもの（例：しほ）や、形の似たもの（例：はし）、音の似たもの（例：こし）を入れ、また正答の位置も左右ランダムに置くようにする。指導者の目線や反応で正誤が伝わらないようにする。



図5 見本合わせ課題提示の仕方

10問（表3）を2施行連続90%以上正答したら次の単語を順序実施する。課題の区切りでシールを渡し、3個たまったら本児の好きな遊び（宝探し、ひっぱりっこ遊び）をしてその日の学習を終える。

表3 見本合わせ課題

	見本（音声）	選択肢1（文字）	選択肢2（文字）
1	ほし	ほん	ほし
2	ほし	ほし	ほい
3	ほし	ほり	ほし
4	ほし	ほか	ほし
5	ほし	ほし	しほ
6	ほし	かさ	ほし
7	ほし	ほし	はし
8	ほし	そら	ほし
9	ほし	ほし	こし
10	ほし	ほし	いほ

(4) 評価の仕方

①指導終了時評価

- (ア) 指導前アセスメント用20単語（表1）の語読み
- (イ) 音韻認識（分解・抽出）
- (ウ) 指導前に未習得及び不確実であった12字の1文字読み。

*（イ）（ウ）は直接指導を行わないが、迂回学習の効果を評価するために行う。

②維持テスト（指導終了2か月後）

- (ア) 指導前アセスメント用20単語（表1）の語読み
- (イ) 指導前に未習得及び不確実であった12字の1文字読み。

③般化テスト（指導終了後2か月後）

初見の単語5単語（表4）

表4 般化テスト用初見単語

いぬ、ねこ、すわる、わらう、はしる

Ⅲ. 結果

1. 指導回数中における児童のエピソード

各単語とも、3～4施行のトレーニングで90%以上正答することができたが回を重ねるごとに、反応の仕方に変化が見られるようになってきた。指導回数の反応については以下に示す。

(1) 指導1回目から3回目

カードが提示され「〇〇はどれ？」と聞かれると、じっくりみることが少なくほぼ即答で、反応時間が短い。

(2) 指導4回目

「そら」「らそ」のカードを首をかきながら長い間見ている。そして「そら」の「そ」と「らそ」の「そ」を両方指差し「おんなじ、おんなじ」と驚いたように言う。その後「そ」の文字カードを提示し「これは何？」と聞くと、「そら。ちがう、そ」と自分で言い直す。単語を1文字ずつのモーラに分けられることに気が付いたのではないかと。再び「そら」と「らそ」の文字カードを見比べ、「らそ」をさして「はんたい」と言う。

(3) 指導5回目

このころから指導者の持っているひらがなカードを見せてと言っては、友達や先生の最初の文字を見つけて名前を言う行動が頻繁に出てくる。

(4)指導8回目

「へや」と「くへ」、「おへそ」「おへや」等、紛らわしい単語はじっくりと注意深く見るようになる。一方で「おへそ」を「あへそ」と読む等、3モーラの単語を読み誤ることもある。まだ不安定さは残るものの、1文字1音に注目しつつある様子が伺える

(5)指導9回目

3モーラの「すまほ」では、カードが提示されるとじっくり見比べ自発的に指で1文字ずつ追いながら確認する様子が見られた。

2. 結果

語読み・未習得文字の一字読み・音韻分解・音韻抽出についての結果を表5に示す。

表5 結果
(語読み・習得文字音韻分解・音韻抽出)

	指導前	指導後	維持テスト (2ヶ月後)	般化テスト (2ヶ月後)
語読み	$\frac{7}{20}$	$\frac{19}{20}$	$\frac{20}{20}$	$\frac{5}{5}$
未習得文字の 1字読み	$\frac{0}{12}$	$\frac{10}{12}$	$\frac{11}{12}$	
音韻分解	$\frac{5}{8}$	$\frac{8}{8}$		
音韻抽出	$\frac{1}{8}$	$\frac{6}{8}$		

(1)語読みについて

指導前は3割程度の正答率だったが、指導後には9割に伸び、向上が見られた。また初見の単語でも満点で、般化も見られた。

(2)未習得の1文字読みについて

12文字中10文字が読めるようになった。

(3)音韻認識について「音韻分解・音韻抽出」

音韻分解、音韻抽出共に向上がみられた。音の数による内訳は、2音、3音の音韻分解と、2音の音韻抽出に向上が見られたが、3音の音韻抽出は成果が認められなかった。

3. 考察

(1)指導中のエピソードからの考察

- ①2枚の単語カードの2つの文字を指差して「おんなじ！おんなじ！」と驚いたことについて「2つの言葉に含まれる同じ音は、同じ文字で示される」ということに、初めて気がついたのではないか。見本合わせ課題という2つの文字カードを比較するという行為が、「おなじ」を見つける事に繋がったと考える。
- ②「そ」の文字カードを「so-ra」と読んで、すぐに、「違う！そ！」と自己修正したことについては、1文字「そ」が、「空」という意味と結びついていた状態から、「そ」の文字と[so]の音が繋がったと考える。文字と音の、1対1対応する関係に気付いたと考えられる。
- ③「らそ」の文字カードを指差し「はんたい」と言ったことについては、文字という視覚的な情報を手掛かりに、言葉の音韻操作の向上につながったのではないかと考える。

(2)アセスメントについての考察

- ①1文字読みと語読みを分けてみることで、本児がどこでつまづいているのかをより明確にすることができた。
- ②「清音45文字の1文字読みの習得状況を丁寧に行うことで、未習得の文字が明確になり、適切な目標設定につながったのではないかと考える。

(3)短期間の指導で効果が見られた理由についての考察

- ①本児の発達段階が4歳前後という、文字指導を始めるのにちょうど良いタイミングであったことがあると考える。
- ②本児が指導前にひらがな45音の1文字読みを約6割獲得していたこと、2音の言葉の音韻分解・抽出が可能になりつつある時期であったことが結果につながったと考える。

(4)考察からの今後の課題

構音障害がある児童の読みの評価の仕方については、本児の事前アセスメントの読みの正誤は、実施者が一般的に聞き取れるかどうかで判断した。発音が曖昧で聞き取りにくいと感じた場合は、同じ母音の文字カードを並べ、耳で聞いた音をカードから取らせることで確認したが、データとしては不十分で、やや正確さに欠けたと考える。これは今後の課題としたい。

指導体制については、今回参考にした先行研究はどれも個別指導を基本とするもので、本事例でも個別指導の形で行った。先行研究を学校現場につなぐためには、個別の指導体制をどのように作っていくのかを考

えていく必要がある。例えば本研究2年目の漢字指導では、ティーム・ティーチング（TT）の役割分担を工夫すること、朝学習といった隙間時間を自立活動として取り組むことで個別の指導体制を取ることができた。授業時間と日常の隙間時間を組み合わせることで、効果が期待できると考える。

IV. 3年間の実践研究における考察

3年間における知的障害のある子ども3事例への読み書き指導を行った結果について、事例1・事例2・事例3について以下のように考察した。事例1では、視覚認知に比べ言語理解が高い児童に、漢字の形を言語化したり、形に意味付けたりする方法で漢字の書き指導を行った。週2回、1回につき15分の個別指導と、朝の会までの隙間時間を活用した朝学習プリントを約5週間行ったところ、15文字の書取りテストで満点を取れるようになり、その後の定着も良かった。事例2では、言語理解に比べ視覚認知が高い児童に、イラストを使って漢字の意味理解に重点を置いた指導を行った。週2回、1回につき15分の個別指導と、朝の会までの隙間時間を活用した朝学習プリントを約5週間行ったところ、目標を上回る25文字の書取りテストで満点を取れるようになり、その後の定着も良かった。事例3では、語読みの指導を通して語読みの力の向上だけでなく、未習得の1文字読みや音韻意識の向上が見られた。以上のように発達性読み書き障害児や知的障害児への先行研究で示されている指導方法でも一定の効果は見られたが、知的障害の子どもへの読み書き指導にあたって今後検討していかなければならないと思われる点を以下の5点にまとめた。

1. 個人内差について

知的障害は発達障害の一つで、中枢神経系における何らかの機能障害であるとされているが、知的障害の場合その機能障害の領域差（個人内差）が極端に大きいケースがある。この場合、弱い方の能力を補うための支援が必要である。例えば事例1のように視覚認知や書記技能に著しい困難が見られる場合は手書きにこだわらず、キーボードや音声入力等、ICT機器を使いこなす指導に切り替えていく等である。

2. 語彙について

事例2のように語彙力が非常に弱くても視覚認知や音韻認識が比較的良好であれば、文字を読み書きできるように見えることがあるが、文字が読めてもそれが何を表しているのかが理解できなければ生活につながるスキルにはつながりにくい。このことから知的障害児への文字指導を考える際には、語彙力（理解語彙・表現語彙）を把握しておくことは重要であると考えられる。

3. 読み指導の重要性について

知的障害のある子どもへの文字指導は「書き」に重点が置かれやすい。しかし意味まで理解した読みができなかったり、手本のなぞり書きや書き写しができても聴写ができなければ、生活に役立つスキルにはつながりにくい。なぞり書きから文字への関心を持つ場合もあるかもしれないが、読み指導も合わせて行うことが必要である。

4. 構音について

例えばダウン症児等によく見られる構音の課題は、音を聞いて文字カードを取る能力（音→文字）と、文字を見て発音する能力（文字→音）に差が出ることがある。このような聞こえの課題と構音の課題の違いをアセスメントで把握しておくことが必要である。

5. 個別の指導時間の必要性について

知的障害児への文字の読み書き指導では個別の指導時間が必要であると考えられる。理由として個人間差が大きいこと、個人内差が大きいことが多いこと、集団でのアセスメントや評価が難しいこと、見本合わせ課題のような即時フィードバックがポイントとなるような指導方法は集団には不向きである、といったことがあげられる。また3事例の結果からも、「短時間を毎日」といった時間設定が効果的であるが、こういった体制を取るためには教科担当者だけで行うのではなく、クラス担任の理解や協力を得ることも重要な点である。

V. 引用・参考文献

- 1) 大六一志（1995）モーラに対する意識はかな文字の読み習得の必要条件か。心理学研究、66(4) 253-260
- 2) 丹治敬之（2013）知的障害のある自閉症児における構成見本合わせ用いたかな文字習得に関する行動分析学的研究、筑波大学12102 甲第6662号
- 3) 野田航（2018）応用行動分析学と学習指導。教育心理学年報、57 179-191
- 4) 武藤崇・坂本真紀（2011）：学校をより楽しくするための応用行動分析。ミネルヴァ書房

3 インクルーシブ教育の現状と課題

—新型コロナウイルス感染症流行下における交流及び共同学習の推進—

◎松田愛理子、○高橋正子、岩崎弘、西川裕子

共同研究者 富永光昭 教授（大阪教育大学 特別支援教育部門）

(要旨)

本校では、インクルーシブ教育システムが提唱される以前より、多くの交流教育や「交流及び共同学習」の取り組みを行っている。本ユニットはそのような実態を踏まえ、地域の学校園と「共にインクルーシブ教育を築く」為に、附属特別支援学校として何ができるのか、現状と課題を明らかにすることを目的とし研究を進めてきた。新型コロナウイルス感染症の流行もあり、現在は「交流及び共同学習」の実践において、新しい形で実践の検証及び推進が求められている。今年度は全3回の交流及び共同学習をオンラインで実施した。

本論では、その内2回の実践についての概要の説明と、実践後にA小学校の担任の先生方と本校の授業担当者を対象に行ったインタビュー調査の分析結果を報告する。これらの結果から、オンラインでの「交流及び共同学習」についての課題や、本校が「交流及び共同学習」についてセンター的機能を発揮できる可能性、新たに「キャリア教育」の観点を含めた実践の可能性が示唆された。

(キーワード) インクルーシブ教育、「交流及び共同学習」、オンライン、キャリア教育、新型コロナウイルス

I. 研究目的

本校では、インクルーシブ教育システムが提唱された「障害者の権利に関する条約」の批准（平成26年）以前より、「障害者の社会参加」や「障害理解」、「共に学ぶことの大切さ」等をキーワードにあげ、多くの交流教育や「交流及び共同学習」の取り組みを行ってきた。平成25年度には、文部科学省より「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」の研究を受諾し、「附属平野五校園」の連携において、「交流及び共同学習」の実践研究を行った。平成29年度には、「インクルーシブ教育推進のための交流及び共同学習について」研究チームが、文部科学省研究委託事業「学校における交流及び共同学習を通じた障害者理解の推進事業（以下、心のバリアフリー事業）」に採択され、その取り組みを全国の特別支援学校に発信した。研究実践以外にも、各学部において様々な相手との交流活動が行われている。

本ユニットは、そのような背景を踏まえ、これまでの本校での実践をまとめることや、関西での現状調査、「交流及び共同学習」に関する質問紙調査等を通し、「インクルーシブ教育の現状と課題」を明らかにしようとしてきた。

1年次の研究では、これまでの本校の取り組みを踏まえ、相互理解の不十分さやコミュニケーションの足りなさといった課題や、事前事後学習の充実や間接交流の有効な活用等、活動内の検討が必要であること等が明らかとなった。また、同じ活動を長期間継続して行うことの難しさ、担当教師の変更や教育課程の見直し等に伴い、交流形態の変更を余儀なくされてしまうケースがあることも判明した。

2年次の研究では、新型コロナウイルス感染症の流行に伴い、調査研究を中心として実施した。関西においては特別支援教育の重要性が高まっていることや、「交流及び共同学習」が多く実施されているにも関わらず、理解が十分に広がっていないとは言えないこと、「協働性」「障害理解」に関して関心が高いものの、「教育課程」に関してあまり着目されていないこと等が判明した。本校と交流している学校園を対象としたアンケート調査では、多くの学校園が「交流及び共同学習」を意義あるものとして受け止めているものの、ただ実施するだけでなく継続的・定期的な交流を行うことが重要であると感じていることも判明した。また、新型コロナウイルス感染症の流行を受け、安全面に配慮した「交流及び共同学習」の実践の検討も必要であると考えられた。

それらを踏まえて、今年度は地域の学校園と「共にインクルーシブ教育を築く」為に、研究校である附属特別支援学校として何ができるか、という観点に新型コロナウイルス感染症の観点を追加し、「新型コロナウイルス感染症流行下における交流及び共同学習」について検討し、インクルーシブ教育の現状と課題を明らかとすることを目的とする。

II. 研究方法

1. 実践

今年度は大阪市内のA小学校と大阪府立江之子島文化芸術創造センターにご協力をいただき、本校中学部と

オンラインでの「交流及び共同学習」の全3回の実践計画を立てた。本論文では第1回目及び第2回目の実践について述べる。A小学校は今年度本校中学部に入学した生徒Aが昨年度まで在籍していた小学校の特別支援学級である。

(1)日時

- 第1回目：令和3年7月8日（木）10：50～11：35
- 第2回目：令和3年10月14日（木）10：50～11：35
- 第3回目：令和4年2月10日（木）9：50～10：35

(2)対象

- 第1回目：本校中学部1年生、A小学校支援学級在籍児童5・6年生
- 第2回目：本校中学部美術1班(卒業生生徒含む)、A小学校支援学級在籍児童5年生、大阪府立江之子島文化芸術創造センター
- 第3回目：本校中学部1年生、A小学校支援学級在籍児童6年生

(3)方法

Z o o mを活用してのオンライン交流

(4)内容

- 第1回目：自己紹介、質問コーナー、ゲーム（しりとり）等の交流
- 第2回目：自己紹介及び美術作品の対話型鑑賞
- 第3回目：学校紹介（事前撮影したビデオ使用）、ゲーム（連想ゲーム）

2. 実践後調査

(1)調査方法

2回の実践後に交流相手校の教師と本校の実践担当者を対象に質問紙調査を実施した。またその結果を踏まえ、オンラインでもインタビューを実施した。インタビュー調査の実施時期は、2021年11月。参加者は、交流相手校授業担当者（2名）、本校授業担当者（2名）、司会者（本ユニットメンバー1名）。

(2)分析方法

インタビューで得られた逐語録に含まれる単語（以下、語）を抽出し、その出現状況から今回オンラインで実践した交流及び共同学習についてそれぞれの学校でどのように受け止めているのか等を検討した。

本研究ではKH Coder を用いて以下の分析を行った。

- ①逐語録に出現する語を計量的手法により抽出・整理。頻出した語（以下、抽出語）の出現傾向を検討す。
- ②抽出語について共起ネットワーク分析を行い、そこで得られる文脈から本実践及びオンラインでの交流及び共同学習について検討。
- ③コンコーダンスを使用し、抽出語が出現している文脈を検討。

Ⅲ. 結果

1. 本校におけるコロナ下における「交流及び共同学習」の実践

新型コロナウイルスの影響を学校教育が受け始めてからすでに2年の月日が経つ。突然の全国一斉休校やコロナ下において安全に配慮した授業実践等、この2年間例年以上に工夫をし、授業実践を行ってきた。本校では、本校版の「新型コロナウイルス感染症対策マニュアル」を作成し、社会情勢に合わせ改正をしつつ対策を行ってきた（本論文執筆段階でVer. 13）。本校では令和2年度には、対面での「交流及び共同学習」は行わず、オンラインを使用した「交流及び共同学習」を実践した（図1）。



図1 令和2年度の本校のオンライン「交流及び共同学習」

ICT機器を使用してオンラインでの「交流及び共同学習」を小学部や高等部で試行的に実施した。本校はGIGAスクール構想以前より、ICT機器の導入を積極的に行い、日常の授業でもICT機器を活用した実践に取り組んできた。そこで蓄積したノウハウや新たに学んだことを活用し昨年度は「交流及び共同学習」に取り組んだ。

これらの実践では、時間的な利便性や、発表時の視線の焦点化等利点が見いだされた。同時に、オンラインの設備が十分に揃わないと実施が難しいことや、インターネットへの接続や音声のトラブル等もあり、改善点も多く判明した。しかし、新型コロナウイルス感染症の流行を受け、学校教育における様々な教育活動が制限される中、「交流及び共同学習」を実践することができたことは、本校の児童生徒の学びの保障にもつながり、意味のある実践となった。上記の他にも多くの課題があり、また昨年度の本ユニットの研究実践(松田ら、2021)で上がった教育課程の課題や継続した活動等を踏まえた実践を検討していく必要があることが分かった。

2. 令和3年度の「交流及び共同学習」の実践

今年度は中学部でA小学校の特別支援学級と、大阪府立江之子島文化芸術創造センターにご協力をいただき、「交流及び共同学習」の実践を2回行った。これまでの研究成果(松田ら、2021)や本校の研究主題を踏まえ、事前学習の充実や、キャリア教育の観点からも実践を計画した。特に交流相手校の教師との連絡を密にし、多くのミーティングを実施した。

(1) 第1回目の交流

第1回目の実践に関するねらいを「小学校卒業生と在校生との交流を通じて、コミュニケーションを深めることで、互いの様子や良さを知り、学び合う場とする」とことと「オンラインを通して、他校の児童・生徒と一緒に楽しく交流する」とこと、「会話の中で親睦を深める」とことと設定した。特に1回目は初めての実践ということで、「交流を楽しむ」という観点を重点的に計画した。事前学習では、各校同じスライドを使用して、全体の流れを説明し、同じフォーマットで自己紹介カードを作成した。

当日は、パソコン画面の後ろに読み原稿を置いて話すことで、前を見て発表できているように映り、成長した姿を相手校に見てもらえることができる等、オンラインならではの利点があった(図2)。今回の交流及び共同学習で最も盛り上がりを見せたのが、交流が終わってからの時間である。児童生徒共に、緊張がほぐれたのか、自由に会話し、コミュニケーションを取る様子が見られた。対面での交流よりどうしても距離を感じてしまうオンラインでの交流の中で、より自然なコミュニケーションの場となっていると感じた。

本校及び相手校のアンケートでは、交流及び共同学習に対し前向きな意見が多く見られた。相手校の児童や教師からは進路に関するイメージがもてたという意見があがった。



図2 交流で発言する様子

(2) 第2回目の交流

第2回目は、第1回目のねらいに美術の要素を加え実施した。事前学習では、A小学校では、絵を見て感想を述べる練習を事前に何度も行い、当日はとてもスムーズに発表することができた。府立江之子島文化芸術創造センターの方に対話型鑑賞のポイントを的確に提示していただき、事前の練習の成果もあり、児童生徒は自分の考えを発表することができた。オンラインの工夫(図3)として、複数のカメラを使用して多角的に子どもたちの姿を映し出すことで、絵のどこを指さしているか等が明確に伝わった。しかし、時間が限られ全員に発言を促すことが難しかったため、活動内容に合わせ人数設定を工夫する必要があると感じられた。事後アンケートでは、絵画の鑑賞や、交流についての前向きな意見が多くあがった。



図3 オンラインの工夫

3. 実践後調査

(1) 質問紙調査

実践後に、A小学校支援学級の担任教師と本校の実践担当者を対象に質問紙調査を行った。質問調査では「①授業の目標」「②実際の子ども(集団)の様子」「③授業のねらい」「④環境の設定」「⑤教材設定と教師(集団)の指導性」「⑥授業改善」の観点についてそれぞれ下位の質問項目について自由記述を中心に質問を設定した。また後日行ったインタビュー調査では、これらの質問に対する回答を掘り下げる形で実施した。

(2)インタビュー調査

①語の出現結果

インタビューの逐語録はA小学校授業者の発言と本校ユニットメンバーの発言に分け、記述されている語の出現状況について分析を行った。KH Coderによる前処理の語の整理として感動詞、副詞、未知語、名詞Cを抽出外とし、強制抽出する語の指定として「生徒A」「話」、使用しない語の指定として「中」を設定した。また、同義の言葉を同語として抽出されるよう「子」「児童」「生徒」等、児童・生徒を指す言葉を「子ども」に統一した。

以上の設定を踏まえ、A小学校授業担当者の発言の分析対象として、総抽出語数5,815文字（異なり語数788文字）、文190、段落116が抽出された。本校の発言の分析対象としては、総抽出語数7,035文字（異なり語数892文字）、文208、段落141が抽出された。A小学校と本校の発言における頻出した20語をそれぞれ表1に示す。

表1 A小学校・本校ユニットメンバーの20語の出現数

A小学校授業者の頻出した20語の出現数				本校ユニットメンバーの頻出した20語の出現数			
思う	52	授業	10	思う	60	学習	16
子ども	45	出る	10	交流	37	生徒A	15
言う	19	難しい	10	子ども	30	時間	14
交流	17	話	9	話	27	設定	14
感じ	16	学級	8	感じ	20	難しい	14
学校	14	使う	8	今回	20	感じる	13
オンライン	11	大阪	8	オンライン	19	支援	13
時間	11	コロナ	7	学校	19	メンバー	12
今	10	教室	7	先生	18	事前	12
支援	10	小学校	7	本校	18	活動	9

②共起ネットワーク分析

A小学校の発言及び本校ユニットメンバーの発言を共起ネットワークに示した（図4、図5）。

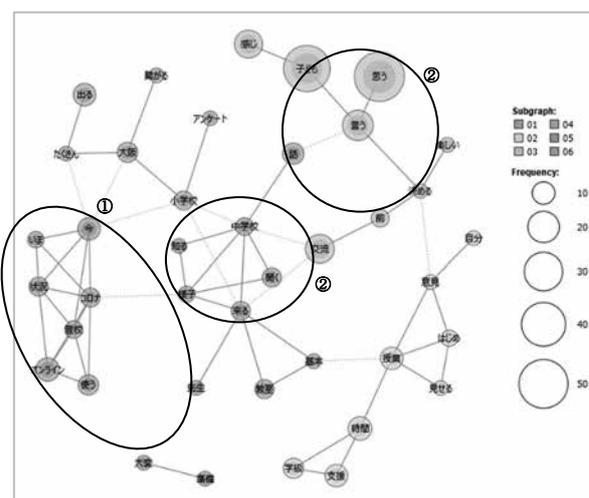


図4 A小学校の共起ネットワーク

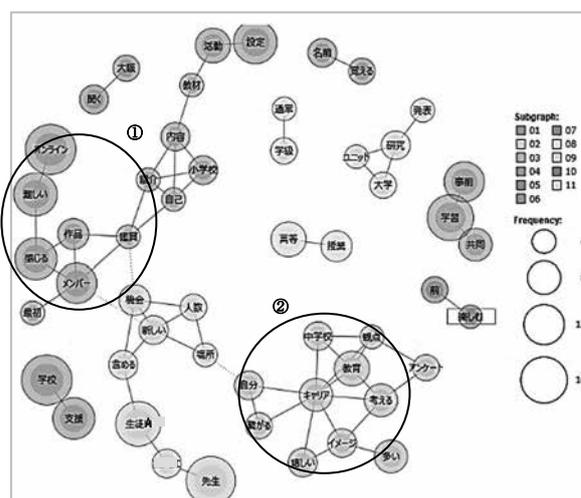


図5 本校ユニットメンバーの共起ネットワーク

A小学校の共起ネットワークの結び付きについて述べると、「子ども」と「言う」「思う」「感じ」「決める」が結び付いていた。「授業」と「意見」「自分」「はじめ」「見せる」「時間」「来る」と「中学校」「様子」「知る」「準備」と「大変」「オンライン」と「コロナ」「登校」「使う」「状況」「大阪」と「小学校」「たくさん」「出る」が結び付いていた。

本校の共起ネットワークの結び付きについて述べると、「オンライン」と「難しい」「感じる」「メンバー」「作品」が結び付いていた。「キャリア教育」を中心に「教育」「中学校」「観点」「アンケート」「考える」

「自分」「繋がる」「嬉しい」「イメージ」、「生徒A」と「先生」「〇〇（交流相手校の教師）」「含める」「新しい」「機会」「新しい」「人数」「場所」、「学校」と「支援」、「学習」と「事前」「共同」、「通常」と「学級」、「前」と「楽しむ」が結びついていた。

2つの共起ネットワークより、抽出語をグループに色分けし、特徴的なグループをカテゴリーとした。カテゴリー分けにはコンコードダンスを使用し、適宜どのような文脈で現れたかを確認した。

A小学校の発言の傾向（表2）としては、本研究のメインでもある「オンラインの実施」に関しては「不登校児への支援」として使用しているものの、日常的にはあまり学習には使用していないことがわかる。現在のオンラインの現状として、繋がりにくさや準備の大変さ等改善が必要なことは述べてつつ、手軽に交流できることや、移動がないこと、その分危険性も少ないこと等のメリットも指摘されている。「交流に関して」は卒業生である「生徒A」も参加したことで、初めての活動でも、楽しく活動できたことや、次への活動に意欲的に感じていること、中学校の様子を知るきっかけになるのではないかという意見もあった。

表2 A小学校の発言によるカテゴリー

カテゴリー	コンコードダンス（一部）
①オンラインでの実施に関して	<ul style="list-style-type: none"> ・不登校の子どもとオンラインでやる ・集会やるときにはオンラインでやったりはしたんですけど、あんまり学習では使っていない ・オンラインの状況をね、根本的に変えないとそこに関しては難しいかなって思います ・オンラインのメリットではありますね。その手軽さと言うか、準備は大変かもしれないけど、子どもを動かすほうが多分ね、もっと大変やから、それと比べるとね、準備、カメラ準備してオンライン繋げてぐらいのことが大人だけで済む話やから、そこはいいのかもしれないですね。危険も少ないですね
②交流に関して	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒Aがいてることですごく、あの、距離お近づいたのかな、交流できたのかなと思います ・6年生は、あの初めて交流させてもらって、えとまあコロナがおさまっておちついたら、来てねって言ってくれたことをすごく覚えているみたい ・3学期になんかこうちょっと中学校の様子とかわかるような交流ができたらいいねって話をしている ・教室とか、あの図工室、作業室だったりだとか、給食はこんなところで食べてるよとか。そのなんか、小学校との違いが、ライブ中継みたいな感じで紹介してもらえたら

本校ユニットメンバーの発言の傾向（表3）としては、「オンラインでの実践」に関して、色々取り組みをしているものの、トラブルも多くあることや、難しさを感じていること、同時にコロナ禍での学びを継続する可能性が示唆されている。また「キャリア教育」に関して、子ども自身が交流を通してイメージを持てたこと、また本校生徒に関しても、自身のキャリア選択の振り返りにつながっていたことが指摘された。

表3 本校ユニットメンバーの発言によるカテゴリー

カテゴリー	コンコードダンス（一部）
①オンラインでの実施に関して	<ul style="list-style-type: none"> ・オンラインが身近に、こういう状況で日常的にね、使えたらと思って、本校でもいろいろオンラインの取り組みはしているんですけど、トラブルも多くて、中々難しいなっていうのは、感じているんですけど ・オンライン楽しいし、あの気軽にね、やれるようになったところもあるけど難しいところもあって ・オンラインの交流の取り組みはコロナ禍でその学びを継続してやるためのパイプになればいいかなと
②キャリア教育に関して	<ul style="list-style-type: none"> ・子どもたち自身が学びの中からキャリアで設定して教えられるんじゃなく受け取って、自分たちがこういうふうになるんだとかイメージをね、特にプラスのイメージを持ってくれるってすごく嬉しいことだなって思っている ・生徒A自身も自分の進路選択の振り返りじゃないですけどそういったところも含めいろんなことがキャリアにも繋がっていたなどちょっと感じまして

それぞれ共通して、オンラインでの実施に関して難しさや課題を挙げるだけでなく、安全面や手軽さ、

現在のコロナ禍での学びの保障等の観点から、十分なメリットがあることが挙げられている。オンラインでの実践に関し、課題は多くあるものの、事前準備及び活動の工夫により、より充実した「交流及び共同学習」となり、今日の教育的な課題を解決する糸口となることが示唆された。

また、A小学校では交流に関して生徒Aを介したことで、本校に対しより親しみを感じ交流することができたことがわかる。また、卒業生の進学先ということで、教師の意図以上に、子どもたち自身が自身の進路やキャリアという観点を意識し、次の活動へ意欲を持つことができたことも判明した。本校にとっても、生徒Aの進路決定を振り返る機会となり、キャリア教育につながる活動となることも示唆された。

IV. 考察

1. コロナ禍における交流及び共同学習に関して附属特別支援学校のセンター的機能

今回の実践では、A小学校を卒業した本校生徒Aをきっかけに、交流及び共同学習を行った。今回の実践ではこれまで本校でのICT機器やオンラインを使用した教育活動の実践で培った技術と知識を活用し、地域の小学校であるA小学校との交流及び共同学習を企画した。無理なく継続的に行えるよう活動を考慮し、両学校間の連絡や情報交換を密にしながらか計画や活動を進めることができた。また第2回目の実践で府立江之子島文化芸術創造センターの方が機器の設置面でもファシリテーションをとってくださったことで充実した活動になった。そのことを踏まえ、本校での実践で培ったノウハウを、近隣の学校に提供し、共に新たな「交流及び共同学習」の形を築いていくことで、地域全体の教育活動が活性化され、児童にとっても幅広い体験を得、視野を広げることで、豊かな人間形成に資することに繋がるのではないかと考えられる。コロナ禍の中、GIGAスクール構想も前倒して開始し、ICT機器や、オンラインを活用した授業実践が全学校で求められている。本校の人数制という利点と、潤沢な機材を生かし蓄積した知識や技術を、地域の学校に伝えることで、附属特別支援学校としてのセンター的機能を果たすことができ、それが「共に協力してインクルーシブな教育現場を築く」為に附属特別支援学校としてできることに繋がっていくのではないかと考えられる。

2. 「交流及び共同学習」と「キャリア教育」の関係性

今回は「交流及び共同学習」に「キャリア教育」という観点も含めて内容を検討し実践してきた。インクルーシブ教育システムで求められている「連続した学びの場」という観点からも、同世代との交流及び共同学習だけでなく、本校で以前より取り組んできた、異年齢や別の校種との交流及び共同学習にも重要な役割を果たすと考えられる。実際に、中学校に対し不安を感じている児童にとって、短い時間でも進路先になりうる学校との交流を行うことで不安を軽減することができたことが交流の事後アンケートからも明らかとなっている。様々な行事が中止となり、学校間の行き来が難しい中、オンラインでの交流及び共同学習を通してのキャリア教育には大きな意味を持つと考えられる。本校の生徒にとっても、自身の進路選択を振り返る機会となり、また年長者として交流学習を進行する姿を母校に見せる等、受け身の交流ではなく、生徒が主体的に取り組むことができる場となった。今後更に地域の小中学校との交流及び共同学習へと繋げていくことで、本校が附属特別支援学校として地域に貢献し、インクルーシブ教育の推進に寄与できる形を今後も検討していきたい。

V. 謝辞

本研究を行うにあたり多大なご助力をいただいたA小学校支援学級の先生方、大阪府立江之子島文化芸術創造センターのスタッフの皆様にご感謝申し上げます。

VI. 引用・参考文献

- 1) 末吉美喜 (2019) : テキストマイニング入門—Excel と KH Coder でわかるデータ分析—. オーム社.
- 2) 松田愛理子・高橋正子・岩崎弘・西川裕子・西田怜奈・富永光昭 (2021) : インクルーシブ教育における「交流及び共同学習」の現状と課題—附属特別支援学校としての教員養成の視点から—. 大阪教育大学附属特別支援学校 紀要, 2, 57-63.
- 3) 守巧・若月芳浩 (2021) : 中堅教諭・熟練教諭が捉えるインクルーシブ保育について—フォーカスグループインタビューの調査から—. こども教育宝仙大学 紀要, 12, 29-36.
- 4) 文部科学省 (2012) : 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告) 概要.
- 5) 文部科学省 (2019) : 交流及び共同学習ガイド.

4 知的障害のある児童の土粘土操作の変容と学習環境設定についての考察

◎下岡 花子 ○縄 真美子

共同研究者 加藤可奈衛教授 谷村さくら特任准教授 青木宏子非常勤講師（本学美術・書道教育部門）

（要旨）

本研究の目的は、土粘土に出会い慣れる段階と土粘土に親しみ造形表現を楽しむ段階に分けて粘土学習を展開し、発達段階の異なる2集団での土粘土操作の変容と、その学習環境設定について考察することである。小学部在籍児童に対し、主に2学期の図工で、土粘土を扱った。主体的・対話的で深い学びの場となるよう環境調整しながら取り組む中で、はじめは抵抗の見られた児童が土粘土に積極的に向きあうようになり、発達段階の異なる2集団ともに、10分間中に現れる操作要素の「複合」の割合が増加し、粘土の特徴理解が進んだ。水分量による硬さや感触、触れ心地の違いに気づき、好んで選び、取り扱う様子も出てきた。これらの変容を促した要因としては、繰り返しの活動の中で言葉と粘土操作が一致するように課題設定し関わること、自由に扱い表現する時間を保障しながら、指定の操作を示し児童の興味を広げていくことが作用したと考えられた。

（キーワード） 知的障害教育、土粘土、図工、造形表現、操作

I. 研究背景と目的

1. 研究背景と3年次までの実践

土粘土は、平成30年告示の特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（文部科学省、2018）において、「身の回りの自然物など」に位置付けられる。その素材のもつ可塑性や応答性の魅力、また身体的機能の向上や心理的効果等の有効性が挙げられている。しかし、土粘土の取り扱いや管理の難しさ、用意・片付けの大変さが教育現場での使用を踏みとどまらせ、手引書や粘土操作の発達及びその特徴についての研究が少ない現状にある（松崎、2016；井上・上園、2016）。そこで本研究では、美術・書道教育部門教員と連携して授業を計画・準備することにより、知的障害のある児童の土粘土操作の経年での変容をまとめ、事例の一つとなることをめざした。また、知的障害のある児童が両手を十分に働かせ感触や手ごたえを感じるためには、その学習の特性を踏まえた学習環境設定を工夫する必要があることから、児童の主体的・対話的で深い学びを促進する環境についての考察も行うこととした。

研究1・2年次においては、土粘土の再生活動に重点を置きながら、粘土に関わる全工程を一通り辿った。1年次は模様付けをしてお皿に仕上げ、2年次は窯見学と素焼き粘土への施釉体験に取り組んだ。再生活動中に生じる形状ごとに「触れ続けることができる・教師の働きかけた周囲の様子を見て触ることができる・触ることができない」の3段階で評価し、実態把握を行った。形状による差はあったが、しっかり練られた粘土はどの発達段階の児童も扱うことができるということが明らかとなった。また、施釉体験は、釉を「垂らす」「溜める」「塗る」ことを楽しむ様子はあったが、児童の発達段階や興味を踏まえるとやはり両手を使って触りこむ活動に重点を置くことが大切なのではないかと考えられた。飯島・池田（2004）も粘土造形教育の初期の段階において、特徴理解を促すには「粘土を変化させるという経験をさせることが有効ではないか」と述べている。

そこで研究3年次は、児童が両手を使って土粘土に触れること、形を変える面白さや手ごたえを感じることに重点を置いた授業を展開し、粘土操作の実態をまとめた。

2. 4年次研究の目的

3年次研究を踏まえ、児童の粘土学習の段階に合わせた学習環境を設定し、発達段階の異なる2集団の土粘土操作の変容についてまとめる。また、学習環境設定に関して主体的・対話的で深い学びの観点から考察を行う。

II. 研究方法

1. 研究対象

研究3年次は本校小学部在籍児童17名、4年次は15名を対象とし、3集団に分けて授業展開した。児童の生活年齢、第3版社会生活能力検査の社会生活年齢及び作業年齢等を表1に示す。

表1 研究3年次と4年次の研究対象児童について

	集団名	児童数	生活年齢 (CA)	社会生活年齢 (SA)	作業	学習指導要領の段階	粘土学習の段階
3年次	A	6名	6:7~7:6	1:4~3:11	1:9~4:4	小学部1~2段階	土粘土に出会い慣れる段階
	B	6名	8:7~11:10	1:8~4:2	1:9~5:2	小学部1~2段階	土粘土に親しみ造形表現を楽しむ段階
	C	5名	8:1~11:1	3:7~6:10	5:2~8:7	小学部2~3段階	楽しむ段階
4年次	A	4名	6:8~7:8	2:0~4:7	1:9~4:4	小学部1~2段階	土粘土に出会い慣れる段階
	B	5名	8:1~11:7	1:7~3:2	2:3~5:2	小学部1段階	土粘土に親しみ造形表現を楽しむ段階
	C	6名	8:5~11:5	3:4~7:11	4:4~8:7	小学部2~3段階	楽しむ段階

4年次 15名の粘土を使った授業の経験年数の内訳は、1年目の児童1名、2年目の児童3名、3年目の児童3名、4年目の児童8名となった。なお、3年次と4年次では集団編成が変わり、Aグループ児童2名がBグループへ、1名がCグループへ移動し、Bグループの児童1名がCグループに移動した。

2. 授業計画

本研究の経験年数に応じて、「土粘土に出会い慣れる段階」「土粘土に親しみ造形表現を楽しむ段階」の2段階に分け、それぞれ授業を展開した。「土粘土に親しみ造形表現を楽しむ段階」にあたるBCグループの授業時間は、Bグループは3年次6時間、4年次10時間、Cグループは3年次は5時間、4年次は10時間であった。3年次の実践を踏まえ、Bグループは、粘土操作と言葉を一致させ、操作継続時間を伸ばすこと、Cグループは取り扱う粘土の量を増やし、自由な表現活動を認めていくことをねらい、その成果として、ちぎったりのぼしたりした粘土片を集め、共同で大きな植木鉢に仕上げた。4年次は児童ごとに、遊んだりつくったりすることを楽しんだ粘土の塊や片そのものを成果物として残した。成果物の乾燥・焼成する期間を置いて、鑑賞活動を行った。3年次は直接触れて変化を確かめる1時間と成果物の用途に応じて活用する1時間を、4年次は直接触れて変化を確かめる1時間と、美術館として展示し鑑賞し合う1時間を設定した。

3. 分析方法

(1) 児童の土粘土操作について

毎授業を定点による動画撮影を行い、観察した。成果物は静止画でも記録した。BCグループ児童を対象に10分間アセスメントを実施し、飯島・池田(2004)の粘土の操作要素と操作状況の定義を参考に分類した。これにより操作継続時間と、どのような操作要素が見られるか集団の傾向を把握した。操作要素のカテゴリは接触、移動、分割、合体、変形、複合の6つで、授業場面において一人ひとり机の上に粘土を置き、「自由に触っていいですよ。」と教示をし、設定時間を10分として観察を行った。児童が粘土に触る様子が見られない場合には、粘土を一塊ちぎり、対象児に手渡しして、粘土操作を促した。操作状況については、造形、遊び、活動停止の3つで、児童が5秒以上粘土から手を引いている場合を活動停止とした。評価は、10分を1分間隔で区切り、その時間中に現れている粘土操作を定義に従って評価した。集団ごとに、各カテゴリの割合を、(表出回数) / (全観察回数) × 100の計算式を用いて算出した。

(2) 学習環境設定について

グループごとに3年次の授業実践で有効と考えられた環境設定を継続し、対話的な学びや深い学びをめざしたBCグループは「お互いの様子が見やすい座席配置」「児童にとってわかりやすい言葉(擬態語)の活用」「同じ動作を始めた児童に教師の反応がある」等児童の言語理解に基づく支援を行った。

表2 飯島・池田(2004)による操作要素の定義

操作名	定義
接触	形態・位置は変えないで触る
移動	形態は変わらないが、位置を変える
分割	2つ以上の塊に分解・分離させる、量が減少する
合体	複数の塊を1つに合わせる、集める量が増加する
変形	量を変えず、形態を変化させる
複合	上記5つの操作を2つ以上組み合わせる

Ⅲ. 結果

1. 児童の土粘土操作の変容

(1) Bグループ児童の10分間アセスメント結果

Bグループは、3年次は6名、4年次は5名から成る集団である。10分間に現れた操作要素の分類結果を図1に示した。3年次には6つの操作要素のうち「接触」が21.7パーセントと、他の要素の倍を占めていたが、4年次は「複合」が54パーセント、次いで「分割」22パーセント、「変形」20パーセントという結果となった。操作状況についても、3年次は活動停止により操作時間が最大2分の児童もいたが、4年次には5名ともに10分続いた。どの児童も造形的な表現をしようと手指を動かすのではなく、感覚的な「遊び」として粘土の操作を楽しむ様子が見られた。一人ひとりの操作に着目すると、「分割」を続ける児童、手に持った粘土の「変形」を続ける児童、「合体」を楽しむ児童と好む操作は様々であった。中でも、分割を好んだ児童は、この10分間、じっくりと粘土塊を一つの場所を起点にして指先を入れてほじり、黙々と同程度の量の粘土をちぎり続け、自分なりに最後までちぎり終わると、「できたー」というように一息ついて粘土板をぐるりと回し、全体を見渡して、満足そうにしている姿も見られた。

(2) Cグループ児童の10分間アセスメント結果

Cグループは、3年次は5名、4年次は6名から成る集団である。操作要素の分類結果を図2に示した。3年次、4年次ともに操作は8分から10分続いていた。そこで多く見られた操作は「複合」であり、全体の74パーセント、88.3パーセントを占めた。3年次は、分割と変形を合わせた「複合」、4年次は、分割と合体、変形の3つが合わさった「複合」が多く現れた。操作前から「〇〇をつくる」という宣言が聞かれたり、操作終了後に作ったものに「メガネ」「チョコパン」「にんじゃ」等と命名したりする行為も多かった。中には、操作の途中で教師や自分の腕に転がし丸めて平らにした粘土を貼りつけて押す行為で、前時に楽しんだ「パック」を再現する姿もあった。初めから自分の中のつくりたいイメージや「つもり」がある児童の中には、これまで学習してきた操作方法（ヘビや丸）でパーツを作り、順に重ねて組み合わせ、忍者のイメージに近づけていく様子があった。一方で、前半の6分間、大きな粘土塊をどんどんちぎって、ちぎった粘土片を両手で持ち上げてパラパラ落とし、その落ちる様を眺め声を出しながら感覚的に楽しみ、それをさらに「ゾンビ」と言い表してごっこ遊びを行う児童も1名いた。

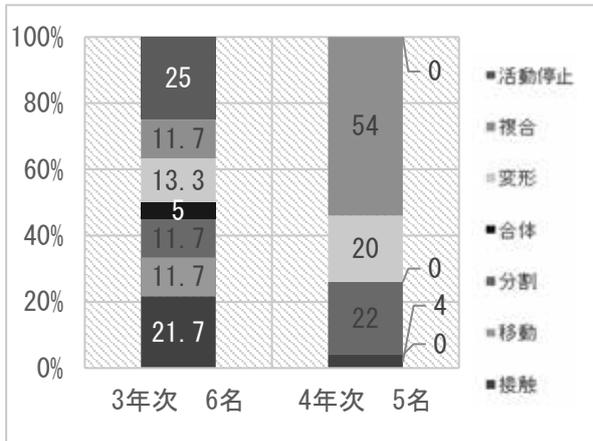


図1 Bグループの粘土操作の変容

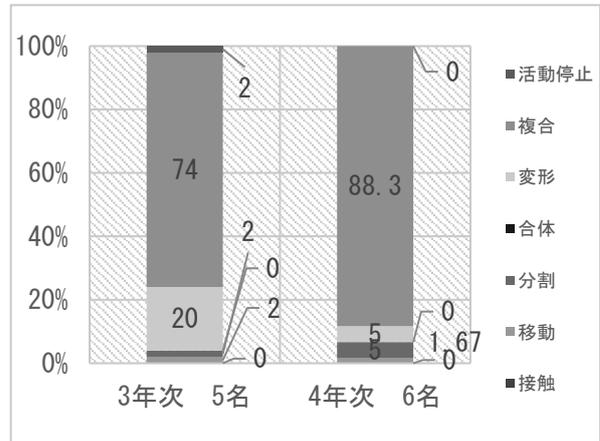


図2 Cグループの粘土操作の変容

2. 児童の表現活動時のエピソード記録

(1) Bグループ児童A

児童Aは、初めてのことに抵抗が強い児童である。研究3年次、最初から土粘土に関わりに行くのではなく、徐々に慣れて、ちぎる、指でぎゅっと押すという操作を楽しむようになっていた。普段から関係性のある本児にとって安心できる存在の教師が近くで様子が見えるように操作し、時折誘いかけをするようにしたが、新しいことが提案されるたびに、遠くから観察する時間を要した。

4年次は、慣れない人に対する抵抗はあったものの、最初から土粘土に自ら手を伸ばして関わりはじめ、ちぎる、指でぎゅっと押すという操作に没頭する姿が見られた。これらの好きな操作を十分に行うことで満

足感が得られ、その上で教師からの新たな提案にも応じる様子があった。教師からの道具の提案を受け入れ、たくさんの道具の中から花の絵のついた木型を選択した際には、木型の中にちぎった土粘土を詰め込み、指でぎゅっと押すという自分の好きな操作をしたことで、土粘土に花の模様が付くことに気付き、できた模様から「クローバー、ちょうちょ」とイメージを連想して話しはじめる場面もあった。別の日にも他の模様の付いた木型を選択して表現する姿が見られた(図3)。また、指でぎゅっと土を押した後、土を抉り出すことも好きでよく行っていたのだが、粘土べらを選択して同様の操作を行う姿もあり、指とは異なる表現を行うことができた。

さらに、指定された「丸める(ころころ)」の操作を行った後の自由表現で、自ら土粘土を転がしはじめ、球形にはならなかったが、棒状に形をつくり出し、それをじっと見つめ、棒状のものの両端から折り曲げてUの字の形にするような姿が見られた(図4)。丸めた土粘土を串に刺して串団子を作っていくという指定された操作を行う際には、教師が児童のそばを離れても自分で串に粘土を刺し、できた串団子をくるくる回して眺める等、イメージを持った表現を楽しむ姿が見られた。

(2) Cグループ児童B

児童Bは、粘土遊びが大好きで、研究1年次から自分のつくりたいものを一つずつ独立したのものとして作り、命名する行為が見られた。平たくした土粘土を組み合わせて表現するということを好んで行っていた。

4年次も基本的には平面での表現を好む様子があったが、立体での表現も多く見られ、たくさんの作品を並べて一つの世界を表現していた(図5)。粘土を丸めて高く積みという課題においては、初めは丸めて積んでいき、高くなってきて倒れそうになったら丸を平たくしてから積み直し、丸と平たい丸を組み合わせて工夫をしていた。「へびで作ろう」というテーマのもと作った際には、へびで粘土板を囲っていき平面で花や花壇を作り、「みんなの村」と命名していた。「お店やさん」のテーマにそって表現する中では、くるまやさんの看板を平面で、お店やさんの建物やお店のアーチを立体でつくっていた。自由表現の中では、丸を組み合わせてちょうちょをつくり、ちょうちょの事務所とともに並べて表現していた。

また、土粘土の色によってもイメージが広がっている様子が見られた(図6)。色つきの土粘土を使用し、つくる際には、まずは青の土粘土を選択して青と白土でたくさんの魚等を立体でつくり上げていた。この時には他の色も使用できるという促しには応じなかった。次週に再び色粘土を使用した際には、青・黄・緑の土粘土と白土、赤土を使用して、たくさんの人やサッカーボールを平面で木を立体で表現しており、自分の表したいテーマやイメージによって粘土の色を選択して表現していることがうかがえた。



図3 木型を使う児童A



図4 初めてのへび



図5 立体による表現が増え始めた児童B



図6 「たくさんのひと」と「くるまやさん」が合体

3. 鑑賞

児童が成果物に対して「自分がつくったもの」として意識できるよう、直接触れて違いを感じ取る時間と、成果物に応じた鑑賞の仕方を実践してきた。触れて違いを感じ取る時間には、ICT機器を活用して活動の写真を振り返る場を設定し思い出したり、直に粘土や成果物に触れて感触の違いや変化を確かめたりした。Bグループの児童は、粘土のようにつまんだ指あとの部分を指先でつまみ、ちぎろうとしてもちぎれないことに驚き、何度もそれを試す様子や、指先で叩くと澄んだ音がすると気付き、指でつき続ける様子、手のひらを滑らせて粘土の凹凸を感じとっている様子等が観察された。Cグループの児童には、自分たちの成果物を画用紙上に並べる場面を設定したことで、実際の表現活動の時には別々につくった成果物同士を混ぜて、さらにイメージの世界を広げる様子もあった。自分のお気に入りの成果物を前庭の好きな場所に置いて写真撮影する場面では、遊具や樹木、ベンチ等めいめいに選び、配置して画角を切り取る姿があった。

成果物に応じた鑑賞のあり方として、3年次までは成果物の用途に合わせて生活場面で活用することをしてきたが、4年次は「美術館」として展示されたものを鑑賞する時間とした。ここでは、自分の作品を探して歩

くだけでなく、友だちの作品に目を止め、気に入ってそばに居続ける、じっと手を当てるといった姿が見られた。たくさん成果物が並んだ中から、ひとつの成果物に焦点を当てる難しさはあったが、教室と異なる雰囲気を感じ取り、美術館という特別な場を経験することができた。設置した感想ボードには保護者や教師、高等部生徒から「ゾンビの石ほしくなりました」「すてきなさくひんで楽しそうだなと思いました」（全て原文ママ）等の意見が寄せられた。これを後日、児童に伝え、その感想ボードに顔を近づけたり、「うれしい」「ありがとう」と気持ちカードを選んだり、それぞれ満足感を表す姿が見られた。

IV. 考察

1. 知的障害のある児童の粘土操作について

発達段階の異なるBグループ、Cグループともに、10分間に出現した粘土操作の中で、「複合」の割合が増加した。その理由としては、児童の心身の成長も一つに考えられるが、粘土を毎年授業で取り扱うことで、児童が活動に対して見通しが持てたこと、活動を通して粘土の特徴理解が進んだことの2点が作用したと推察される。これは、収集した児童のエピソード記録の変容からも明らかである。

また、操作状況について、3年次から4年次では「活動停止」が減少し、10分間、「遊び」や「造形」が続いていた。これについては、先行研究では、「MAあるいはCAが上昇するのに伴い、活動停止時間が減少し、造形あるいは遊びの状況で粘土に関わるようになる」とされており、確かにBグループよりSA値の高いCグループの方が操作時間は長く続いていた。しかしながらBグループについては、3年次から4年次で児童のSA値は大きく変わっていないが、「活動停止」が減少した。これは、授業の環境設定の工夫により児童が、粘土操作について体験的に学んできたことで、その面白さや楽しさに気付き、粘土に関わろうとするようになったと捉えられる。さらに、Cグループの中で、見立てたり命名したりする力を持っている児童が、ちぎった粘土で「遊び」続ける様子が見られたことについては、先行研究でも同様に「MA 4歳以降に『造形』の時間が増加するが、依然として『遊び』の時間も長い」という指摘がなされている。「遊び」を楽しむことはもちろんだが、いかに「造形」の楽しさにつなげて指導展開するかは今後の課題といえる。

以上のことから、知的障害のある児童は、発達に伴い粘土造形の特徴を理解した操作を行っていくこと、造形の時間は、粘土操作に関する知識・技能の獲得が関与しており、丁寧に伝えることで時間増加が見込まれると推察される。

2. 主体的・対話的で深い学びの環境設定について

(1) 表現活動

児童の主体的・対話的で深い学びを促進するにあたっては、1-2、1-3(2)で述べた環境設定に加え、粘土を取り扱う時間数の確保と、児童の様子に合わせた段階的で柔軟な活動展開が肝要であった。毎時間の授業後に、児童の様子を振り返り、児童が粘土の特徴に気付けるように教師同士で個々のねらいや支援方法の共通認識を図ったことで、次時の授業計画を柔軟に修正して実践することができた。また、この4年間で、児童の学びを促進することを意図する中で、授業者自身も授業について主体的に考えるようになり、大学教員主体の授業から、授業者主体の授業へと変わっていった。

粘土の活動の大前提として、まずは心地よさを共に楽しみ、味わうことが挙げられる。授業では単元目標を掲げ、何かをつくるのが目的となりやすいが、まずはどの児童がどんな操作を知っているのか、どんな操作が好きなのか、児童の目線で一緒に遊んで実態を把握することが第一にあり、これにより児童の主体的な素材との対話につながったと考える。静かな環境下が集中しやすいのか、集団の教育力を生かし賑やかに活動展開するのか、集団の実態や内容に合わせて判断し、展開する必要があった。感覚的な遊びの段階にいる児童に対して、操作と言葉が一致するように関わり、好きな操作を楽しむ中で、教師の提示する新たな操作方法に興味を持ったり、試したりと表現が広がり始めている。見立ててものをつくらうとしている児童の中には、イメージに近づけるために教師の力を借りようとする児童もおり、それに対して一緒に考えたり提案したりしていくことは今後の課題の一つである。

(2) 鑑賞活動

鑑賞活動では、直接粘土や成果物に触れ、比較したことで、どの児童も違いに気付き、それぞれの方法で確かめる様子が見受けられた。ただし、成果物の状態保存の観点では、児童の実態に応じて提供の仕方に配慮が必要であった。ICT機器で写真提示することは、自分たちの活動の様子を思い出す際の手がかりとして、また焼成前後の変化を見比べる際に焦点を絞って見ることができると、全体指導の際には有効であっ

たが、この時間ばかりになると小学部児童にとっては集中が続かない場面もあった。

美術館という場については、知的障害のある児童にとって体験する機会はあまりなく、保護者からも連れて行った経験はないと聞いている。「歩いて作品を見る」「作品に触らない」といった社会的な約束事を知ることや体験をすることは、児童の余暇活動の幅を広げるきっかけにもなりうると思う。

3. 展望と課題

研究発表会では参会された先生方の感想に、「土粘土にこだわる必要はあるのか」という問いが投げかけられていた。土粘土という素材の魅力はすでに令和3年度の本校紀要にて報告したが、一番の魅力は「上手にモノを操作できない子どもにとって、粘土は自分の自由に扱うことのできる素材である」(中川、2005)という点にある。そのことをまず児童が教師と一緒に「知る」体験が必要である。今回土粘土を継続使用したことで、知的障害のある児童が素材そのものに慣れ、「知っているもの」になってきた。「知っている」という安心感は、見通しの持ちにくい学習上の特性をもつ知的障害のある児童にとって非常に重要なことである。イアン(2016)によると、人の好奇心をくすぐるのは「少しだけ知っていること」であり、「どんな文脈で新しい情報に出会うか」「他者からの反応によって増幅する」という。どんな操作もやり直したり納得いくまで取り組んだりすることができる土粘土は、児童それぞれの文脈の中で「できた」という満足感が心と体で得ることができると考える。また油粘土や紙粘土等とは異なり、水分量によって粘土の状態を調整できることで、軟らかいものは指でつまむようにする、硬いものはちぎったときの毛ばだった感じを楽しむ等、硬さによって異なった表現の仕方を行うことができることが土粘土の魅力だと言える。経験を重ね、児童がたくさんの量の粘土を取り扱うようになったことで、一人ひとりの好きな粘土の硬さ、ちょうどいい軟らかさの傾向があることも見えてきた。しかしながら、土粘土は、同じ機械同じ水量で練った粘土であっても、日によって軟らかさが微妙に変わる。その度合いについて、「手先につく、つかない」「べちゃっとしている」等表現の仕方は様々で、その日の湿度や粘土の硬度を計測しているものではないため、客観的に言い表しにくい。児童に提供する際には、それを直に確かめ、調整できる範囲でしておくことが前提となる。加えて、児童が粘土操作の知識技能を身に付けていくにあたっては、個々の好きな操作にじっくり取り組む時間を大切にしつつも、新たな操作に興味を持って挑戦する時間の設定が求められる。新たな挑戦をすることに対しては、どの児童も葛藤が起こり、心の支えが必要となる。性急な変化や結論を急ぐのではなく、場面ごとに児童の活動する姿を記録し、丁寧に見取り、その時の児童の様子に合わせた対応(道具、材料、提示方法、言葉かけ等)を教師間での調整し、どのタイミングで提案していくかを考えることも大切にしたい。

本研究の展望としては、今後も本学美術教育部門教員と連携し、児童が土粘土と定期的に関わる機会を継続設定する。その中で個の操作に着目して変容を追い、児童それぞれが好きな操作、得意な操作を主体的に行い、没頭できる環境設定を確立していきたい。4年を経て、研究対象児童が本校中学部・高等部へと進級しており、中学部・高等部における工芸教育の場へどのようにつながっていくのか、縦断的研究の可能性を模索したい。

V. 引用・参考文献

- 1)イアン・レズリー(2016):子どもは40000回質問する あなたの人生を創る「好奇心」の驚くべき力. 光文社.
- 2)飯島和子・池田由紀江(2004):知的障害児における粘土操作の発達の特徴. 心身障害学研究, 28, 15-25.
- 3)伊藤亜紗(2015):目の見えない人は世界をどう見ているのか. 光文社新書.
- 4)井上周一郎・上園沙由里(2016):児期の土粘土による粘土遊び—鹿児島市内の幼稚園における実践研究—. 南九州地域科学研究所所報第, 32号, 1-16.
- 5)下岡花子・荒西伸吾・縄真美子・青木宏子・加藤可奈衛・谷村さくら(2021):どろんこプロジェクト. 大阪教育大学附属特別支援学校紀要(2), 64-69.
- 6)谷村さくら(2017):子どもの土粘土を用いた造形活動. 四條畷学園短期大学紀要, 第50号, 219-222.
- 7)中川織江(2005):粘土遊びの心理学. 風間書房, 19-35.
- 8)成田孝(2008):発達に遅れのある子どもの心おどる土粘土の授業. 黎明書房, 59-70.
- 9)文部科学省(2018):特別支援学校学習指導要領解説各教科等編. 開隆堂.
- 10)松崎伸一(2016):21世紀型能力を育む図画工作科の授業づくり—土粘土を素材とした第2学年における授業実践を通して—. 広島大学附属三原学校園研究紀要第6集, 131-138.
- 11)三木裕和・越野和之Eds.(2019):自閉症児・発達障害児の教育目標・教育評価1 子どもの「ねがい」と授業づくり. クリエイツかもがわ.
- 12)間宮美奈子・竹井史(2018):「ねんど場」における遊びの様相とその援助—保育教材としての土素材による子どもの学びに着目して—. 大学美術教育学会「美術教育学研究」, 第50号, 329-336.

5 知的障害教育におけるプログラミング学習を通じた論理的思考の育成

執筆者名 ◎保田洋幸、○大河竜介、小森友紀恵、的場早紀、北室聖史、藤原瑞基

共同研究者 仲矢史雄教授（大阪教育大学教育イノベーションデザインセンター）
松本将孝指導主事（堺市教育委員会事務局学校教育部支援教育課）

(要旨)

本研究ではプログラミング学習を通して知的障害のある児童生徒の論理的思考の育成をすることを目的として進めてきた。今年度は小学部・中学部の授業実践において、教科学習におけるプログラミング学習の有効性や可能性を検討した。プログラミング的思考では、重要な要素として「シンボル化（グループ分け）」、「条件分岐」、「バグ修正」の3つがある。いずれかの要素が含まれるプログラミング学習を行い、児童生徒の気づきや成長の変化を観察してきた。また学習効果を測定する方法として、プログラミング学習の事前・事後に迷路や点つなぎを実施し、時間の計測や取り組む様子の変容を記録した。結果として数値的に児童生徒の変容を見取ることができなかったが、学習への取り組みの様子から少しずつではあるがプログラミング的思考を獲得できているのではないかと推察された。また認知特性を見極めて児童生徒に学習課題を提供することによって、より学習効果が向上するのではないかと示唆された。

(キーワード) 知的障害、レジリエンス、系統性、効果測定、評価方法

I. 研究目的

本研究は、知的障害のある児童生徒に対してプログラミング的思考を活用した学習を実施し、児童生徒の論理的思考を育成することを目的とした。またプログラミング教育のねらい及び知的障害教育におけるプログラミング学習の意義、それらを踏まえて取り組んだ実践についての分析等を踏まえながら、課題等を整理した。

1. プログラミング学習のねらいとその意義

プログラミング教育は、令和2年度から実施された新学習指導要領に盛り込まれ、小学校及び特別支援学校小学部で必修化された。文部科学省（2018）によるプログラミング学習の目的を表1に示した。

表1 プログラミング学習の目的（文部科学省 2018）

- ① 「プログラミング的思考」を育むこと
- ② プログラムの働きやよさ、情報社会がコンピュータ等の情報技術によって支えられていること等に気付くことができるようにするとともに、コンピュータ等を上手に活用して身近な問題を解決したり、よりよい社会を築いたりしようとする態度を育むこと
- ③ 各教科等での学びをより確実にする

また文部科学省（2018）はプログラミング的思考を「自分が意図する一連の活動を実現するために、どのような動きの組合せが必要であり一つ一つの動きに対応した記号を、どのように組み合わせたらいいのか、記号の組合せをどのように改善していけば、より意図した活動に近づくのか、といったことを論理的に考えていく力」と定義し、プログラミング学習の意義として、プログラムの世界に触れ、ICTに強い人材を育成できるとしている。学習指導要領においてプログラミング教育は、「学習の基盤となる資質・能力」と位置付けられ、「情報活用能力」の育成や情報手段（ICT）を「適切に活

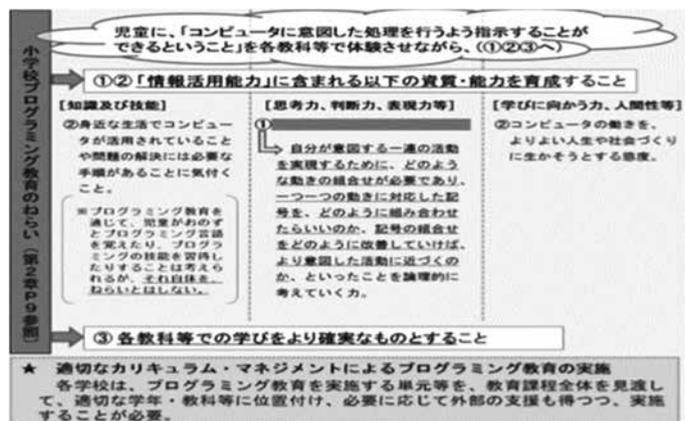


図1 小学校プログラミング教育のねらい（文部科学省 2017）

用した学習活動の充実」を進める中に適切に位置付けられている（文部科学省 2017）。特別支援学校新学習指導要領でもプログラミング教育の実施について、「2020 年度から実施予定の小学部において『児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動』を各教科等の特質に応じて計画的に実施すること」と記述されている（文部科学省 2017）。

図 1 には文言が省略されていて、思考力・判断力・表現力等の目標及び学びに向かう力・人間性等の目標において「発達の段階に即して」と記述されている。つまり知的障害のある児童生徒であっても、個々の発達の段階に即したプログラミング教育が求められているのである。特別支援教育においては「自立に向け社会に参画する力」「生きる力」等の育成をこれまで研究レベルでも実践レベルでも重視してきた。特に知的障害教育では体験活動等の学びを大切にしてきた。その知的障害教育におけるプログラミング教育の意義としては、やはり「生きる力」を育むということが挙げられる。先述しているように、コンピュータを使用するものだけがプログラミング教育ではない。行動の手順を複数の選択肢から最適な組み合わせを考えながら試行錯誤を繰り返していくことで、正しい順番や抜けがない組み合わせができるようになっていくと考える。

2. 特別支援教育におけるプログラミング学習の課題の現状

プログラミング学習の意義については十分理解はできるものの、現状としてプログラミング教育の有効性を実証的に示した研究レベルでの報告は少ない（水内ら 2018）。また、中廣ら（2018）は知的障害のある特別支援学校高等部における Scratch を用いたプログラミング教育実践の成果を示しているが、知的障害のある小学生へのプログラミング学習の実践事例等は少ない。総務省は平成 29 年度、障害のある児童を対象としたプログラミング教育の実証事業を行い、全国で 10 件の事業を採択している。しかし知的障害特別支援学校を対象とし、かつ教育課程内に位置付けられた実践は其中でわずかに 2 件でしかなかった。このように特別支援学校（知的障害特別支援学校）におけるプログラミング教育は実践も少なく、また教育内容や方法、効果に関する検証はほとんどなされていない現状である（山崎ら 2018）。知的障害教育におけるプログラミング学習事例集も 2020 年・2021 年に作成されたが、事例数としては集積段階といえる。

3. 本研究の目的と今年度の取り組みについて

本研究では、知的障害のある児童生徒に対してプログラミング的思考を活用した学習を実施し、論理的思考の育成を目的に研究を進めることによって、知的障害教育におけるプログラミング教育の発展に寄与することも目的とした。プログラミング的思考の 3 要素である「シンボル化」「条件分岐」「バクの修正」のいずれかが含まれるプログラミング学習を実施し、知的障害のある児童生徒への有効性について検討した。また並行して、各要素や発達段階に適した学習効果の効果測定を実施し、計測した数値やエピソード等から評価方法を検討した。昨年度までの研究成果も踏まえた上で、知的障害特別支援学校におけるプログラミング学習の成果と意義、知的障害教育におけるプログラミング学習の系統性についても検討した。

II. 小学部の実践

1. 目的

本実践では、表 1 「プログラミング学習の目的」にある、①「プログラミング的思考」を育むこと、③教科での学びをより確実にすることを主なねらいとした。また道徳的思考を育む上では、時系列の正しさよりも、並べた順について自分の考えを伝えようとするのができたかも評価した。本実践においては「お話づくり絵カード(図 2)」を使い、どんなストーリーなのかを想像して起承転結の順番になるように並び替えたり、ものがたりを録音して発表しあったりして物事の順番や時系列を意識して順序だてて考える力を身に付けていく。



図 2 100 てんキッズ
お話づくり絵カード

2. 方法

(1) 対象児童

小学部の「特別の教科 道徳（以下、道徳科）」で学習を受ける 5 名を対象とした。SM 社会生活能力検査第 3 版における社会生活年齢 (SA) 値において 4 歳 3 ヶ月から 7 歳 11 ヶ月までの段階の児童である。なお、児童 B(小 4 男児)・児童 C(小 5 男児)・児童 D(小 5 男児)・児童 E(小 6 女児)は本研究において昨年度も研究対象となっており、プログラミング学習に取り組んでいる。

(2)対象とする教育課程

本実践は、小学部道徳科の週1時間の授業においてロイノートツールを活用し、「こんな時、どう言えばいいかな?」「どうすれば良かったかな?」「お話をつくろう」等と考える活動を行い、道徳的な考え方を身につけるための課題として実施した。期間は9月から12月までの4か月間をあてた。

(3)学習方法

本校に配置されたGIGAスクール構想の端末であるクロームブックと、ロイノート社のアプリケーション「ロイノート for スクール」(図3)を毎時間使用した。クロームブックのログインや操作の練習、ロイノートへのアクセス、タッチ操作やボタン操作に慣れるような活動を毎時間行い慣れていき(図4)、それらと同時並行しながら、文字を並び替えて意味のある単語をつくったり、絵カードワークの絵画配列問題や、身近な題材を扱って時系列にカードを並び替えたりする学習を行った。ICT機器上だけで行うのではなく、物理的なイラストカードを人数分用意し、児童たちが実際に、手元で十分に操作する活動も織り交ぜた。授業の展開として以下の①~④の手順で行った(表2)。

表2 授業の展開

①4つのイラストカードを順不同に紹介してから全員にセットで配布し、「並び替えてお話をつくってみよう」と促す。手元で起承転結の順番になるように並び替える(図5)。
②クロームブックのロイノート上で行う。同じイラストデータを各児童に配布し、ロイノートの録音機能を使って各カードデータにお話を吹き込んだり、画面上で起承転結の順番になるように並び替えたりする(図6)。
③その並び替えたイラストを発表しあい意見交換を行う。
④修正を行ってから、「こういう時はどういえばよかったのだろうか」と考える時間をつくり、イラストに言葉をつけ加える。



図3 ロイノート for スクール



図4 学習の様子



図5 ①での様子



図6 ロイノート画面の例

(4)効果測定

学習効果の測定では、プログラミング学習で求められる複数の要素のうちの「条件分岐」「バグの修正」が含まれる迷路を実施した。実践の前後に、児童が迷路を解く様子を動画で記録し、見比べて差異を比較して評価する(図7、8)。「分岐に留まったり誤選択をしたりする様子がどれくらい減るのか」「ゴールに到達するまでの時間がどれくらい短縮されるのか」「合理的な選択がどれくらい増加するのか」等、主に3点を比較した。

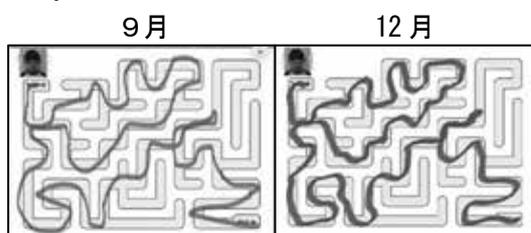


図7 児童B 迷路

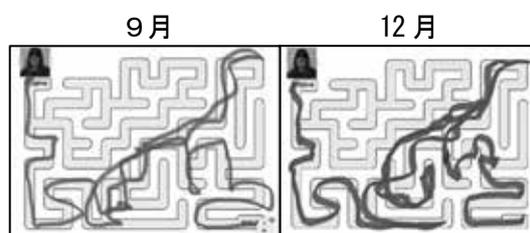


図8 児童E 迷路

3. 結果と課題

効果測定「迷路」では、取り掛かり時間の変容や迷路を解く際の合理的判断の増減を観察した(表3)。迷路の道からはみ出さないようにしようとしたのか、12月の方はほとんどの児童において慎重に迷路を解く様子が見られた。そのため前回に比べてどの児童も時間が長くかかっていた。合理的判断の明確な増加は見られな

かったが、曲がり角や分岐点で足踏みするように留まろうとする様子が観察された。効果測定の指標として適切なかどうか言及できる段階にはまだない。

表3 効果測定「迷路」各児童比較

		時間(秒)	第1分岐	第2分岐	第3分岐	第4分岐	第5分岐	考察
児童A	9月	—	—	—	—	—	—	
	12月	23	○	○	○	○	○	
児童B	9月	25	×	○	○	×	○	9月12月ともにほぼ同じコースを進んでいるが、9月の方が勢いがよくコースすずみが広い。
	12月	33	×	○	○	×	○	
児童C	9月	25	×	○	○	○	○	12月は前半ゆっくり慎重に進んでいる。何度か行き止まりまで行きつき、焦ってからも道をはみださないように戻っていた。実際に何度もやり直している。ゴールに到達するまで勢いよく進むことはなかった。
	12月	76	×	×	○	×	○	
児童D	9月	23	×	×	○	○	○	12月は第1分岐で間違えたので時間をロス。9月より先の見通しが立っており、行き止まりに行きつくまでに戻れている。
	12月	58	×	×	○	×	○	
児童E	9月	30	○	○	○	×	○	9月12月どちらもほぼ同じコースをたどっている。軌跡が9月の方が広い。
	12月	39	○	×	×	×	○	

「お話をつくろう」という設定にしたことで、どの児童も、ほぼ起承転結に沿う順番でイラストを並び替えられていた。ロイロノートの機能である「カードに音声を録音する」という仕組みを組み合わせることで、自分の考えたお話に合うように順番を並べ直したりお話を吹き込んだりして試行錯誤をすることができていた。これまでの紙とペンでの学習ではできなかったような学習活動が、ロイロノートを使うことで実現できた。児童たちが夢中になって取り組み、試行錯誤を繰り返す様子も見られた。学びを確実にするという学習の効果はあったと考えられる。

Ⅲ. 中学部の実践

1. 目的

総合的な学習の時間のキーホルダー作りの単元で、作業手順や学習内容の流れを思い返しながらかードを正しく並べる課題(図9)を通して、物事の順番や時系列を意識して順序立てて考える力を身に付け、繰り返し想起することで学習の定着を図ることを目的とした。またプログラミング的思考を育む上で、正確さだけでなく自分で考えて並べることができたかも評価した。前単元のストラップ作りでほぼ同様の作業を経験することで、自身の記憶も頼りながら必要な物や情報を選択し、より主体的に取り組めることも目的とした。



図9 学習の様子

2. 方法

(1)対象生徒

各学年から2名ずつ計6名を対象とした。3名が本研究において小学部時にも研究対象となっており、プログラミング学習に取り組んでいる。2・3年生は昨年度の授業実践で同様の学習課題を経験している。また効果測定の比較対象生徒としてSM社会生活能力検査第3版のSA値が同値もしくは近似値の生徒も6名選出した。対象生徒のSA値は3歳2ヶ月～12歳2ヶ月、比較対象生徒は4歳4ヶ月～11歳7ヶ月である。

(2)対象とする教育課程

本実践は、中学部総合的な学習の時間の週1時間の授業において、作業手順等を自ら考えて主体性を持って取り組むための課題として実施した。

(3)学習方法

キーホルダー作りの作業手順や時系列での流れを考えて手順カードの並べ変えを行った。作業に入る前の10分程度の時間にカードの内容や正しい順番の確認を毎回行うように設定して取り組んだ。

順序が意識できるように枠組みを用意し(図10)カードの枚数を増やす、不要なカードを入れる、画像のみにする等、難易度を徐々に上げていった。

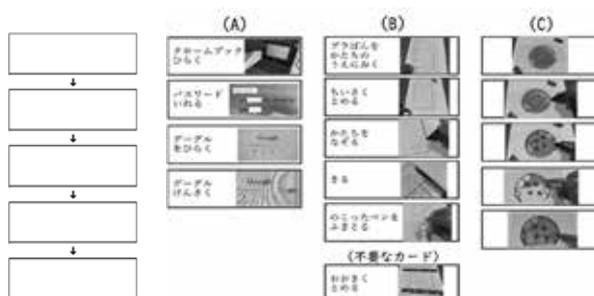


図10 枠組み

図11 使用したカード

また並べ替えはいつでも気付いたときにできることを確認して取り組んだ。図11の(A)(B)(C)は取り組んだ順番である。

(4) 効果測定

効果測定として実践の前後に2パターンの点つなぎを実施した(図12)。1~20までの点の中に、同じ数が2つ、ない数が1つというトラップを2箇所入れている。これによって「バグの修正」の要素が含まれることになる。また両パターンの難易度の差異を明らかにするため、事前に教職員30名を対象に点つなぎを実施した。15名ずつの2グループに分けて、1回目、2回目でパターンを入れ替えて取り組んだ。その結果(図13)、1回目・2回目ともに計測時間の平均値が長いことから、Bパターンの難易度がやや高いと考えられ、どちらのグループも2回目の時間が短くなったことから、2回目の方が速くなる傾向にあった。

生徒に関しては、計測時間だけでなく取り組む様子や点のつなぎ方からも考察を行い、評価方法を検討することとした。また制限時間を3分間と設定していたが、点つなぎに集中できるよう考慮し、時間に関する確認は行わずに実施した。比較対象生徒は、実践に入る前に1週間程度空けて2パターンとも実施した。

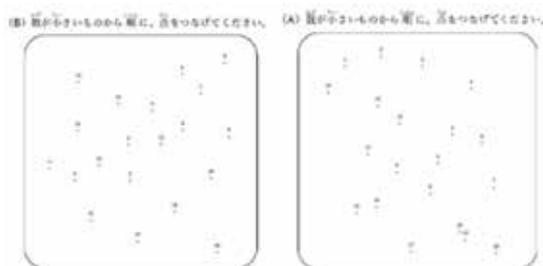


図12 点つなぎ(左:Aパターン、右:Bパターン)

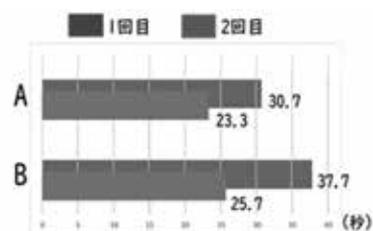


図13 教職員の点つなぎの計測時間(平均値)

3. 結果と課題

カード並べの課題においては最初の課題の難易度を容易にしたことで、時系列を意識できた。カードを見比べたり、組み替えたりしている様子から、自分で考えて主体的に取り組んでいる様子が窺えた。前単元で経験している作業内容とは言え、記憶にのみ頼って作業することが難しい知的障害の生徒に、自ら考えて取り組むための視覚支援教材としての有用性が示された。

表4 点つなぎの計測時間(秒)

対象生徒	1回目	2回目	比較対象生徒	1回目	2回目
A	X	X	A'	172	96
B	45	40	B'	X	X
C	X	69	C'	101	52
D	47	31	D'	X	X
E	38	32	E'	67	67
F	160	101	F'	56	51

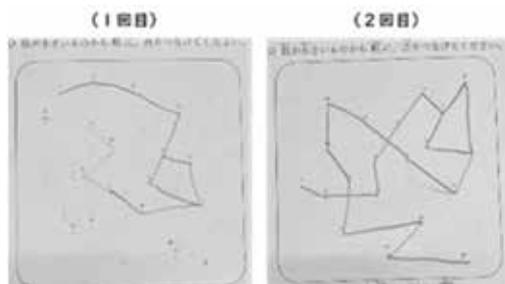


図14 生徒Cの点つなぎ

効果測定の点つなぎの計測時間を表4で示している。Xで表しているのは、時間内に終了できなかったという結果であった。1回目・2回目ともに計測できた生徒の8名中7名は時間が短くなったが、対象生徒と比較対象生徒とで短縮時間から差異は見られなかった。エピソード記録としては、対象生徒Aが1回目・2回目ともに、時間内に20まで線を繋げることはできていたが、「終わり」の判断あるいは決断ができずにいた。また、対象生徒Cは1回目の点つなぎでトラップに悩み先に進めず終了できなかったが、実践後の2回目には自身の判断で次へ進むことを選択することができた(図14)。

その他の有効性や可能性に関する課題として、実践する中で気付いた点としてあげられるのが、今回の課題に向く生徒と向かない生徒が見られたことである。自閉症の生徒とダウン症の生徒とで順応の違いが見られた。このことについては総合考察で述べることにする。

IV. 総合考察

学習内容、効果測定、学習の系統性、児童生徒の認知特性の観点から考察し、最後に知的障害教育におけるプ

プログラミング学習の意義について述べる。

今年度取り組んだ各学部の学習内容には時系列でカードを並べるといった共通点があり、小学部段階、中学部段階での実態に合わせて難易度やアプローチの仕方こそ違いが見られたものの、取り組む様子から、カード並べが自ら考えて取り組むための視覚支援としても有用性が高い教材だということは示唆された。これは昨年度の中学部の実践からも同様のことが言える。プログラミング学習の形態でいえば、「アンプラグド」になる。実際に機械にプログラミングしていく前の段階で、具体物を操作しながら行う学習形態であるが、試行錯誤を行う上ではプログラミング学習の手段として有効であると考えられる。また失敗しても、自分で間違いを探して繰り返し挑戦し成功体験を積むことで、レジリエンスも獲得できると考えられる。

次に学習効果の測定について述べる。小学部の迷路における様子の変化や、中学部の点つなぎにおける生徒が自身の判断で次にやることを決めるということは、自己判断や自己決定等の主体的な活動として評価できた。今回の実践ではエピソード記録からの評価はできた。一方で、迷路・点つなぎともに、計測上の数値として評価できるとするまでの結果は示されなかった。現状では、「迷路」「点つなぎ」が効果測定の指標に適しているとは、まだ言及できない。数値で評価することは今後の課題として残った。

プログラミング学習の系統性について、過去の小学部実践で本研究の対象だった児童が中学部でも研究対象となり、中学部から入学してきた生徒と比較して内容理解の早さや取り組みへの柔軟性が高かった。これは昨年度の研究成果とも合致していることから、小学部の時に定着した思考力等が、中学部における学習で発揮されたと確信が持てる結果となった。今後はプログラミング学習を教育課程・教育内容に位置付けていくことも検討していきたい。

ここで児童生徒の認知特性とプログラミングについて少し触れたい。中学部の実践で自閉スペクトラム症の生徒とダウン症候群の生徒の学習課題に対する順応の違いがみられた。湯澤ら（2017）は障害種毎のワーキングメモリの特徴を示しているが、それぞれの特徴をもおさえながら学習内容を設定していく必要がある。これに関連して水内・齋藤（2021）も児童生徒それぞれのワーキングメモリの容量に応じて課題を調節する必要性があると指摘しているが、逆を言えばアプローチの仕方によってはプログラミング的思考をより効果的に育成することができる可能性もあるのではと考えられる。このことについては今後の課題としたい。

最後に知的障害教育におけるプログラミング学習の意義について論じる。水内・齋藤（2021）は知的障害教育におけるプログラミング学習で留意することとして、「①思考の可視化、②できた、わかったを支える支援ツール、③苦手を補い過度な失敗をしない配慮、④共同による学びの環境設定、⑤生活に資する、つながる教育活動」の5つを挙げている。特に⑤については、本研究でも大切にしてきたことである。知的障害教育におけるプログラミング学習について3年間研究してきたが、ここで培われたプログラミング的思考が生活面に活かされることが重要であり、それこそが「生活に生きる力」なのだと思える。これからもこの力の育成に取り組んでいきたい。

V. 引用・参考文献

- 1)100 てんキッズ お話づくり絵カード. 幻冬舎.
- 2)松本将孝・渡部敬真・北室聖史（2020）：知的障害特別支援学校におけるプログラミング教育を通じた論理的思考の育成（第1報）. 大阪教育大学障害児教育紀要, 42, 135-145.
- 3)水内豊和（2019）：知的障害特別支援学校小学部におけるプログラミング教育の実施状況と課題. 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 教育実践研究, 14, 141-145.
- 4)水内豊和・齋藤大地（2020）：新時代を生きる力を育む知的・発達障害のある子のプログラミング実践. ジアース教育新社.
- 5)水内豊和・齋藤大地（2021）：新時代を生きる力を育む知的・発達障害のある子のプログラミング実践②. ジアース教育新社.
- 6)文部科学省（2018）：小学校プログラミング教育の手引（第一版）.
- 7)保田洋幸・小森友紀恵・北室聖史・松本将孝（2021）：知的障害教育におけるプログラミング教育を通じた論理的思考の育成. 大阪教育大学附属特別支援学校紀要, 2, 7-76.
- 8)湯澤正通・湯澤美紀（2017）：ワーキングメモリを生かす効果的な学習支援—学習困難な子どもの指導方法がわかる！. 学研.

(YASUDA Hiroyuki, OHKAWA Ryusuke, KOMORI Yukie, MATOBA Saki, KITAMURO Seishi, FUJIWARA Tamaki, MATSUMOTO Masataka and NAKAYA Fumio)

Ⅲ 自由課題研究

1 保護者ニーズに着目した移行期の教育支援の一考察

—知的障害特別支援学校高等部における生徒のライフキャリアのために—

丹沢 正太 (大阪教育大学附属特別支援学校)
平井 美幸 (大阪教育大学)

(要旨)

本稿は、知的障害特別支援学校高等部におけるライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育の指導・支援の充実をめざして取り組んだ教育実践研究において、保護者ニーズに着目することで移行期の教育支援を考察したことを報告する。

移行期の教育支援における知的障害特別支援学校高等部の生徒の保護者ニーズを明らかにすることを目的に、高等部3年生の保護者8名を対象に、5項目の質問に対し自筆の記述を求める独自の調査を行った。調査で得た保護者ニーズをふまえ移行期の教育支援を考察したところ、保護者の意向や思いを含むニーズを反映させた移行支援計画に基づく実践の必要性、の示唆を得た。

(キーワード) 移行期の教育支援、保護者ニーズ、知的障害特別支援学校高等部、ライフキャリア、キャリア教育

I. 教育実践研究の背景と目的

知的障害特別支援学校高等部に在籍している生徒は、卒業後の長い人生を考えていく中で、自分なりの未来を“こうありたい”“こうなりたい”とどのように自分の姿をイメージし、自己実現していくのか。また、社会で生きていく中で、楽しさや幸福感を味わえるような自分らしい人生の充実について、どのように学校生活の中で考えていく手立てをもつことができるのか。この問いに教師として向き合う時、知的障害特別支援学校高等部における生徒個々の実態に合わせた「めざす将来像」に向け、ライフキャリアという概念をもとに目標設定し、学校教育活動において計画的に指導・支援を展開していくことが重要であろう。

知的障害特別支援学校高等部の生徒は、卒業後、企業就労や就労移行支援事業所、就労継続支援A型・B型、生活介護事業所等、障害特性に応じた進路先があるのは確かである。しかしながら、キャリアという意味がワークキャリアという働く意味合いだけではなく、より広義の概念として職業生活を含むさまざまな生活場面で個人が果たす役割を意味するライフキャリアを指すのが一般的であると示されており(川崎、2007)、キャリア教育には、高校卒業前から卒業後数年間の移行期間に、職業教育、進路指導や生活・余暇・QOLの向上に関わる指導・支援を行う考え方がある(涌井、2001)。したがって、知的障害特別支援学校高等部における生徒のキャリアの考え方にはライフキャリアの概念を取り入れ、学校生活から社会生活への移行期に焦点化した指導・支援を充実していく方向性が見出される。

実際に、知的障害特別支援学校高等部の生徒に対するライフキャリアの概念を取り入れた指導・支援は、特別支援教育にどのように位置づけられるだろうか。特別支援教育におけるキャリア教育は、中央教育審議会(2016)による『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)』の中で、子どもたちの発達段階に応じた自立活動の改善・充実、これからの時代に求められる資質・能力を踏まえた、障害のある子どもたち一人ひとりの進路に応じたキャリア教育の充実が求められている、ことが示されている。また、特別支援学校学習指導要領解説総則高等部にも、「子どもたちがどのような進路に進むにしても社会的・職業的自立に向けて必要となる資質・能力を育成するとともに、生涯にわたって、必要となる知識及び技能等自ら身につけていくことができるようにする」(文部科学省、2017)ことが明記されている。これらのことから、特別支援教育においては、子どもの生涯を見通して行われるキャリア教育において、ライフキャリアの概念を取り入れた指導・支援を展開する可能性があると考えられる。

ここで、知的障害特別支援学校高等部における保護者の存在に着目したい。知的障害特別支援学校高等部の生徒の保護者は、子どもの養育の第一義的責任を有し、子どもを最も理解し支援しているキーパーソンであると捉えることができる。保護者が子どもの発育・発達の過程に幾度となく経験する移行期には、文部科学省(2021)は『障害のある子供の教育支援の手引き～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～』の中で、保護者について次のように示している。移行期の教育支援とは「教育支援の対象となる子供に対し、必要な教育支援の継続性を確保するとともに、これまでの教育的ニーズや必要な教育支援の内容を改めて評価して必要な見直しを行うことにより、より良い教育支援を行うことができるようにすること」と説明した上で、「教育

支援の対象となる子供やその保護者が、必要な教育支援への見通しをもてるようにすることにより、不安を解消するとともに、必要な教育支援の内容等について就学先や進学先と対話する等主体的に関与することができるようになれば、結果として障害のある子供の自立を促すことにつながる」としている。さらに、一貫した教育支援の重要性について、「教育における個別の教育支援計画、福祉におけるサービスの利用計画や事業所の個別支援計画、労働における移行支援計画等を一体的に情報提供や情報共有ができるような仕組みを構築する必要がある」としている。知的障害特別支援学校高等部の生徒の保護者が、子どもの高等部卒業から就労の移行期においてその教育支援の見通しをもち、不安を解消し、就学先等との対話を実現するためには、移行期における教育支援の計画的な実施に保護者ニーズを汲み取ることが不可欠といえよう。

そこで、知的障害特別支援学校高等部におけるライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育の指導・支援の充実をめざして、保護者ニーズに着目することで移行期の教育支援を考察することを目的に、教育実践研究に着手した。本稿は、その若干の示唆を報告するものである。

II. 移行期の教育支援における知的障害特別支援学校高等部の生徒の保護者ニーズ調査

本教育実践研究の趣旨をふまえ、知的障害特別支援学校高等部の生徒の卒業から就労の移行期においてどのような保護者ニーズがあるのか明らかにすることを目的とし、以下の調査を行った。

1. 方法

(1) 調査期間

令和3年5月18日(月)～5月31日(月)

(2) 調査対象

本校高等部3年生8名の保護者

(3) 調査の手順

対象者には、学級懇談時に本調査の趣旨を口頭で直接説明し、同意を得た。次に、説明し同意を得た場で、独自の調査用紙を配布した。

対象者から独自の調査用紙を回収する際には、生徒の送迎時に保護者から直接手渡しで回収すること、あるいは、日常の学校教育において保護者との連絡手段として使用しているチャック付き連絡帳袋に入れていただき回収すること、の2つの方法のうち、保護者による任意の選択方法で行った。

(4) 調査内容

対象者には、対象者の子どもに関する生育から就学前を経て現在までの子どもの発育・発達について、並びに、卒業後の子どもの「めざす将来像」について独自の調査用紙を用い、保護者による自筆の記述をいただいた。

独自の調査用紙に基づく質問項目は、次の5項目とした。

- ・ 生後～就学前までの家庭教育の中でご苦労されたことや支援方法
- ・ 就学(小学部もしくは小学校)してからいまままでできなかったことができるようになったこと
- ・ 中学部もしくは中学校に入学してから小学時と比較して具体的な発育・発達の変化
- ・ 現在高等部に進学してからのいまままでできなかったことができるようになったこと
- ・ 保護者からみた子どもの将来(卒業後)の心配、将来どんな大人になってほしいか、目指したい将来の姿

(5) 分析方法

本調査で得た記述データには、大谷(2019)によるSCATを適用し、質的帰納的に分析した。SCATによる分析は、保護者による自筆の記述を逐語化、テキストデータに変換した。テキストデータはSCATのマトリクスに当てはめて、図1のように分析した。ひとつのテキストにあるデータを「①テキスト中の注目すべき語句」「②テキスト中の語句の言い換え」「③左を説明するようなテキスト外の概念」へと抽象度を上げ、最終的に「④テーマ・構成概念」として抽出した。「④テーマ・構成概念」として抽出されたデータは、ストーリーラインとして対象者ごとに導き出した。対象者ごとのストーリーラインから、ライフキャリアの概念を取り入れた指導・支援の充実をめざして取り組まれる移行期における教育支援への保護者ニーズを一部抜粋した(表1)。

分析では、各テキストにあるデータの本質を見極めながら、用いる言葉を選定し、抽象度を上げ、概念化を行った。分析者の恣意的な解釈にならないように、データの意味・価値・意義を考えながら概念の抽出ま

たは本質理解となるよう留意した。分析の真実性を担保するために、質的研究経験のある研究者の指導および確認を得て、必要な分析を共同で行った。

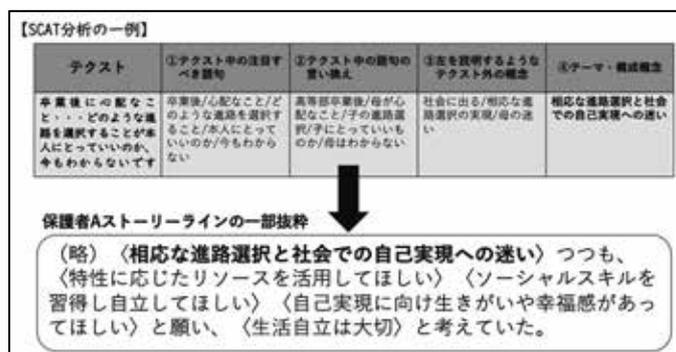


図1 SCATによる分析の一例

(6)倫理的配慮

本調査では、大阪教育大学「研究活動上の不正行為の防止等に関する規程」に基づいて策定された本校の研究活動のガイドライン（倫理規定）に従って行った。

対象者には、研究の趣旨への同意を確認し、自由意思による調査参加を求めた。保護者による記述をテキストデータに入力する際には、個人が特定されないようにイニシャルやナンバリングで表記し、匿名性の保持およびプライバシーを保護した。逐語化されたテキストデータは、学校長を含む管理職の内容確認のうえ取り扱いの許可を得た。

2. 結果

本調査の結果は、表1のとおりであった。

表1 SCATの分析により抽出された保護者ニーズ

移行期の教育支援における保護者ニーズ
<ul style="list-style-type: none"> ・ 支援者からの理解と支援を得ながら、社会で人とつながり貢献するように願ひ、幸福な生活を送ってほしい。 ・ 自ら社会とのつながりを見出したり、余暇活動を充実したり、楽しい生活を送ってほしい。 ・ 子どもが社会でどう生きていくか、自分の長所を生かして自己実現に向けて幸せな生活を送ってほしい。 ・ 理解者による継続した自立支援をと思う。 ・ よき理解者と巡り合って社会との接点を持つことや、学校の学びを軸とした社会への子どもの更なる成長を思う。 ・ 子どもが元気に健康で過ごすことを思う。 ・ 社会で生きていけるように自立した生活を送ることや、自分を大切にしながら良好な人間関係を作ってほしい。 ・ サポートを受けながら社会での適応や良好な人間関係を築いていて、余暇活動が充実した生活を送ることを思う。

III. 考察

1. 保護者ニーズに着目した移行期の教育支援

知的障害特別支援学校高等部の生徒の卒業から就労の移行期においてどのような保護者ニーズがあるのか明らかにすることを目的とし、調査した結果、表1のような保護者のニーズを抽出した。保護者ニーズには、支援者による継続した自立支援を望んでいる保護者の意向、子どもが自分らしく豊かで自立した生活を望んでいる保護者の思い、が含まれていると考えられた。

保護者ニーズからは、知的障害特別支援学校高等部の生徒の保護者は学校生活から社会生活の移行期における教育支援として、支援者からの理解と自立支援を得ながら社会に適応し、子どもが自分らしく余暇を楽しみ、良好な人間関係による豊かで自立した生活を求めていることを、教師が汲み取らなければならないことがわかる。この保護者の意向や思いを含むニーズを汲み取り、教師は子どもの移行期の教育支援を個に応じて実践していく必要がある。

また、保護者が理解する子どもの発育・発達を捉え、保護者の意向や思いを汲み取りながら、将来の子どもの進路や卒業後の姿を具体的に指導・支援していくには、知的障害特別支援学校の教師として子どもを「学

校から社会へ」と繋げ、子どもの人生や将来の生活を見通す姿勢をもたなければならない。その実践の方策には、移行期の教育支援を移行支援計画に基づく計画的な実践を想定し、確実に遂行する重要性を再認識することが必要である。

2. 知的障害特別支援学校高等部の生徒のライフキャリア

知的障害特別支援学校高等部の生徒のライフキャリアのために、学校教育の終盤にある時期の指導・支援として子どものために何ができるのか、何をすべきなのか。保護者ニーズをふまえて移行期の教育支援を考察すると、知的障害特別支援学校高等部におけるライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育の指導・支援の充実には、保護者ニーズを汲み取り、移行期の教育支援を移行支援計画に基づいて実践していくことが必要と考えられた。

高等部の生徒のライフキャリアとしては、まず自分自身を知ることや自分の力を認識させることが大切である。そして、個々の生徒の実態にあわせた計画や目標をたて、子どもの人生や未来の生活を思い描く具体的な支援や教示が必要ではないかと考える。子どもがそれぞれ卒業後のイメージをもつことができるよう指導・支援し、保護者ニーズを汲み取り個々の障害特性を踏まえながら「移行支援計画」に盛り込んだライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育を展開していく必要がある。

3. 今後の展望

本稿では、知的障害特別支援学校高等部におけるライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育の指導・支援の充実をめざして取り組んだ教育実践研究において、保護者ニーズに着目することで移行期の教育支援を考察した。

調査で得た保護者ニーズをふまえ移行期の教育支援を考察したところ、保護者ニーズには、支援者による継続した自立支援を望んでいる保護者の意向、子どもが自分らしく豊かで自立した生活を望んでいる保護者の思い、が含まれていると考えられた。また、知的障害特別支援学校高等部におけるライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育の指導・支援の充実には、保護者ニーズを汲み取り、移行期の教育支援を移行支援計画に基づいて実践していくことが必要と考えられた。すなわち、保護者の意向や思いを含むニーズを反映させた移行支援計画に基づく実践の必要性、の示唆が得られた。

これらのことから、引き続き、知的障害特別支援学校高等部におけるライフキャリアの概念を取り入れたキャリア教育の指導・支援には、実践的、研究的に取り組む意義があると考えられる。

IV. 謝辞

本教育実践研究の実施にあたり、本校高等部3年生の保護者様におかれましては、研究趣旨へのご理解・ご協力をいただきましたことは感謝の念にたえません。本当にありがとうございました。

本校紀要執筆にあたり、大阪教育大学附属学校園内地研修員として長期にわたる研修に専念する機会を設けてくださった学校長はじめ管理部門、所属学部ほか多くの方々のご理解ご協力を賜りましたことを改めて感謝の意を表します。

VI. 引用・参考文献

- 1) 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申).
- 2) 文部科学省 (2017). 特別支援学校学習指導要領解説総則編 (高等部).
- 3) 文部科学省 (2021). 障害のある子供の教育支援の手引き～子供たちの一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～. 初等中等教育局特別支援教育課
- 4) 川崎友嗣 (2007). キャリアとは何かーキャリア概念の今日的な意味を考えるー, 発達障害研究 29 (5) 302-309 日本発達障害学会.
- 5) 涌井恵 (2011). 米国における知的障害のある子どものキャリア教育の動向と日本への示唆. 国立特別支援教育総合研究所研究紀要 38, 19-30, 2011-03 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 6) 全国特殊学校長会 (編) (2002). 障害児 / 者の社会参加を勧める個別移行支援計画[就労支援に関する調査研究報告書]. ジーアス教育新社.
- 7) 大谷尚 (2019). 質的研究の考え方-研究方法から SCAT による分析まで-. 名古屋大学出版会
- 8) 実習の手引き (2021). 大阪教育大学連合教職大学院.

2 良好な対人関係の形成に課題を持つ生徒が直面する進路選択に関する支援について

迫田 真喜

(要旨)

本研究は、知的障害特別支援学校在籍生徒のうち、高等部卒業からその後の社会生活を送るうえで対人コミュニケーションに課題を持つ生徒がどのような進路先を選択し、またその前後においてどのような困難に向き合わなければならないかを分析し、今後の社会生活に役立てる最適な支援の方法について考察するものである。特に就労後の離職率にも着目し、在学中から各進路先とのミスマッチングを未然に防止することを一つの目的として研究に取り組んだ。研究手法として本校卒業生へアンケートを通じたヒアリングを数年に渡って継続実施することで、卒業生たちのライフステージに応じたニーズの変化や、進路先が求めるトレンドの移り変わり等についても明らかにしていく。また、ASD、ADHD等障害分類ごとに応じた適正な支援方法の確立についても試みるものである。

(キーワード) 対人コミュニケーション、知的障害特別支援学校、進路選択、ライフステージ、障害種に応じた支援

I. 研究目的

知的障害特別支援学校の高等部段階においては、進路選択は重要なファクターとなる。文部科学省が公表する平成30年度3月時点での知的障害特別支援学校高等部本科卒業生は、全国で18668人であり、うち一般企業や大手企業系列特例子会社等に就労する者は、6338人と全体の約34%である。また、就労継続支援A型施設や就労継続支援B型施設等の就労移行支援事業所、社会福祉施設等への入所・通所者については、文部科学省の同統計(2018)によると、11267人と割合にして約60.4%と全体の3分の2を占める。このことから知的障害特別支援学校の高等部の卒業生は、一般就労よりも福祉型の就労先が多いと言える。

中央教育審議会答申(2011)による「今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方(答申)」においては、キャリア教育の推進が示された。進路指導・支援やキャリア教育に関する研究は、一人ひとりの社会的、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というキャリア教育的観点によるものや、学校組織における進路支援部を中心とした構造的な在り方の分析を扱った研究は多く見られるものの、生徒個々の障害特性に応じた的確な支援方法についての研究が少ないと筆者自身感じていた。こうしたことから筆者が教師生活を通して巡り合ってきた様々な特性を持つ生徒の中でも特に大きな課題を感じた「良好な対人関係の形成に課題を持つ生徒」に対する支援方法について研究主題とした。各生徒がその成長の過程において直面する進路選択の場面にフォーカスして、個々に応じた有効な支援方法の検討を行う。本稿において「良好な対人関係の形成に課題を持つ生徒」とは、小野田(2001)による「人との関わりの中で、相手の意図や感情を理解し、相手の立場に立って物事を考える力の乏しさ、自分の行動をコントロールする自己統制力や自己調整力の欠如により対人コミュニケーションに困難さを生ずる生徒」の定義を援用することとした。また、研究2年目となる本年度は、昨年までの研究結果に加えて本校卒業生へのヒアリングをアンケート形式で実施することで、卒業生たちが実感している困難さや、悩み等についての実態を明らかにしていく。また、アンケート結果を活用することで本校の進路指導・支援の強みと、弱みについても検討を進めていくものとする。

障害分類を考慮した検討に関しては、DSM-5が位置づけるところの自閉症スペクトラム障害(以下ASD)、限局性学習障害(以下SLD)、注意欠如多動性障害(以下ADHD)、文部科学省が位置づけるところのダウン症(以下DS)等を挙げてこれら障害種に応じた最適な支援方法についての考察を行う。なお、実際の生徒たちはこれらを重複した形で有していることが多い。そういった背景から本研究では、生徒個々に応じた支援アプローチを模索し、筆者自身が実際に関わった事例についても触れていきたい。また、本研究の命題として卒業時に限らず、対象生徒が数年後、数十年後も安定した社会生活を送ることができることを目指して取り組むものであることから職場定着率と離職率の把握とその主な要因の分析については、切り離すことのできない課題と考える。障害者職業総合センター(2017)によると、知的障害者の1年以内の職場定着率は約68%とされている。年により変動があることは、容易に推測できるが、単純計算で残りの約32%については、様々な理由から離職しているものと考えられる。このことから本校の卒業生たちの動向についても継続してアンケート等を介して追っていくことで、進路先を変更した本人や家庭に起因する要因や、進路先そのもの等本人を取り巻く外部要因についても明らかに

していくものとする。

なお、本研究は2021年12月17日付で大阪教育大学倫理委員会より承認（受付番号：21098）を受けて実施した。対象卒業生及び、未成年の場合その保護者に研究について説明を行い、研究参加への同意を得た。

II. 研究方法

今年度についても引き続き新型コロナウイルス禍の影響下であることを考慮し、感染リスクを最小限に抑えるべく無作為に抽出した本校卒業生に対して予め作成した「R3年度卒業生進路先等の現状についてのアンケート」を実施することで、それぞれの実態を明らかにする手段を用いた。また、分析手法については、個人情報等取り扱いへの配慮から単純集計を採用し、そこから得られた各指標に関してクラスター分析等を行うこととする。なお、テーマである「良好な対人関係の形成に課題を持つもの」に関してASD、SLDまたはLD、ADHD、DS等各障害分類の視点から先行研究の分析を行い、それぞれに応じた適切な支援方法の検討についても行う。なお、各障害分類の定義については、主にDSM-5において定義されるものを根拠とし、その範疇でないものについては、文部科学省を中心とした各種先行研究を基に定義付けるものとした。

III. 各障害分類の定義について

本研究で活用する各障害分類について、表1のように一覧化した。以降、この定義の下に進路選択における支援方法について論じる。

表1 各障害分類の定義とその出典元

障害分類	出典元	定義
自閉スペクトラム症 (Autism Spectrum Disorder : ASD)	傳田 (2017)	社会的コミュニケーションおよび対人相互性反応の障害、興味の限局と常同的・反復的行動を主徴とし、乳幼児期に発現する精神発達の障害である。
学習障害 (Specific Learning Disorder : SLD) (Learning Disorder : LD)	文部科学省 (DSM-5 に由来 2013)	基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害等の障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。
注意欠陥多動性障害 (Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder : ADHD)	文部科学省 (2003)	年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される
ダウン症候群 (Down Syndrome : DS)	竹井・今枝・烏雲・菅野 (2016)	知的障害のある者のうち、染色体異常によってもたらされる症候群の一つである。性格行動特性としては、「愛嬌がある」、「音楽が好き」、「人懐っこい」、「優しい」、「頑固である」、「こだわりが強い」等の特徴が挙げられる。

なお、自閉スペクトラム症はDiagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed (DSM-IV) では広汎性発達障害という上位概念のもとに、自閉症、アスペルガー障害、特定不能の広汎性発達障害等の下位分類が存在したが、DSM-5ではASDという概念で統一されたことを申し添えておく。

IV. 本校高等部の進路支援の現状

1. 本校高等部の構成概要と進路支援体制について

本校高等部は、各学年1クラス生徒数各8名の集団で構成されており、3学年を合わせても最大で総生徒数24名というごく小規模のものである。入学に関しては、内部、外部進学を問わず入学者選考試験を通じて合格した者を受け入れている。生徒の実態としては、知的障害を前提としてASD、ADHD、DSをはじめとして多岐にわたる障害種を有した生徒たちが在籍しており、みな個性豊かである。

進路支援体制については、進路指導主事を中心として各クラス2名ずつ配置された学級担任がそれぞれ連携しつつ、進路支援を展開している。基本的な支援制度として、本年度よりコース制を導入し、各生徒の発達段階や、卒業後に目指す進路先に応じた教育課程を3コースに分けて実施している。また、1年生後半から各企業や、社会福祉施設等での見学や、現場体験実習を実施しており、3年生での見極め実習を通じて進路先を決定している。

卒業生の具体的な進路先の内訳としては、年によってばらつきは見られるものの、概ね例年企業就労約20%、社会福祉施設等入所・通所者約60%、知的障害者職業訓練校等に代表される教育訓練機関等入学者約10%前後、その他10%未満と全国の数値に近い傾向が見られる。

2. 本校卒業生へのヒアリングの実施

研究方法のセクションでも触れたが、実際の本校卒業生たちが感じているよりタイムリーな意見を反映するために今年度は、アンケートを通じたヒアリングを実施することとした。具体的な方法としては、本校卒業生の中から抽出した8名に対して、全13問の質問項目を回答してもらうことで本校独自の特徴や、傾向について探ることとした。実際のアンケートについては、一つの質問項目に対して概ね4択の選択肢を設け、その中から選んで回答するという方式を採用した。こうすることで知的発達が比較的重度の生徒に対しても答えやすい内容に整えることができると考えた。また、設問によっては記述欄を設けることで、補足的な説明を可能とした。なお、自力での回答が難しい卒業生に関しては、保護者や協力者に回答の協力を依頼した。

V. アンケート結果から

今年度実施したアンケート結果から卒業生たちが今現在感じていることや、置かれている状況、取り巻いている環境について読み取ってみた。先述したように全部で13問の問いを設けているが、その中から主だったものを抽出して紹介する。

1. 現在の職場への満足度と心理的側面

図1に示すは「現在の職場に満足しているかどうか」を尋ねた。結果としては、75%が「満足している」、「少し不安がある」が12%と回答が得られた。「少し不安がある」と回答した者については、様々な要素が考えられるため、その要因をさらに追跡調査する必要がある。

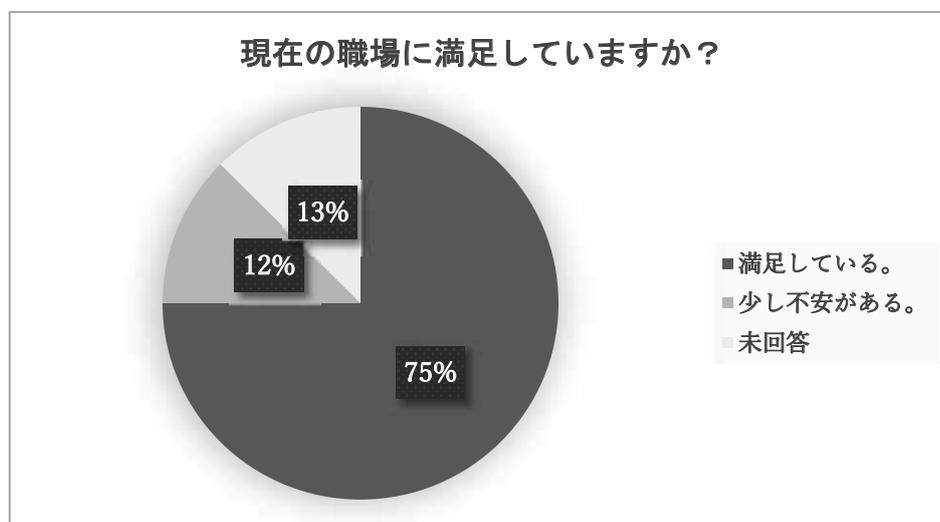


図1 現在の職場への満足度

2. 現在の職場での悩みや困りごとと心理的側見

図2に示すは、現在の職場での悩みや困りごとについての質問である。選択項目として「ない」、「少しある」、「とてもある」、「悩んでいる」の4択を設定した。結果は「ない」が50%と、「少しある」50%であり半分に回答が分かれた。この結果をさらに詳細に分析するために図3の内容項目の設問を設定した。

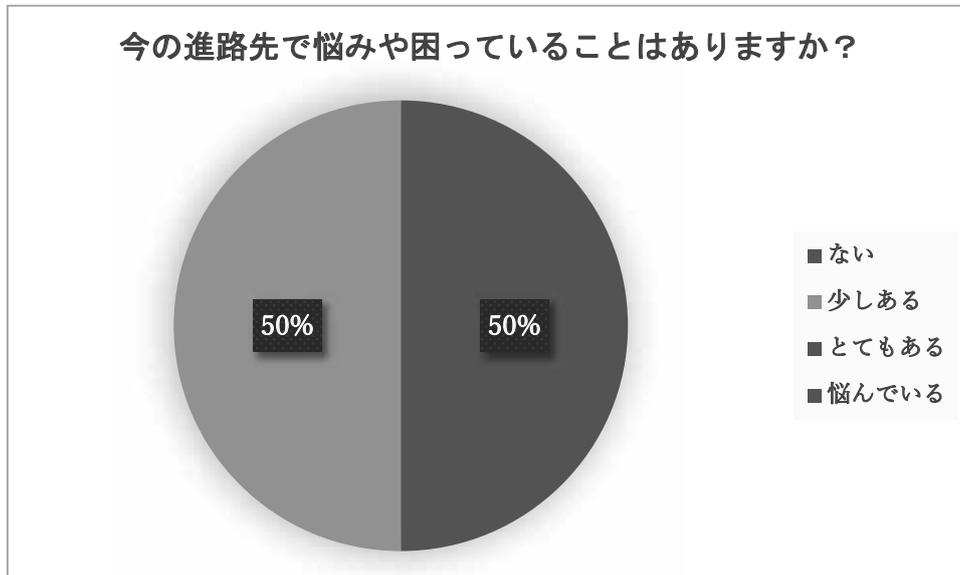


図2 進路先での悩みや困り感

3. 現在の職場での悩みや困っていることの詳細な理由と心理的側面

図3に示すは、悩みや困っていることの詳細な理由を選択してもらった。結果として、回答は「仕事がうまくいかない」が50%、「スタッフとうまくいかなかった」25%、未回答が25%であった。なお、「仕事がいやになった」と回答する者はいなかった。結果から職務内容そのものが半数を占め、職場の同僚との人間関係に悩む者もやはり見受けられた。しかし、それが原因で離職に至るとまではいかず、不安や悩みを抱えながらも懸命に日々の職務に従事している様子が見取れる。

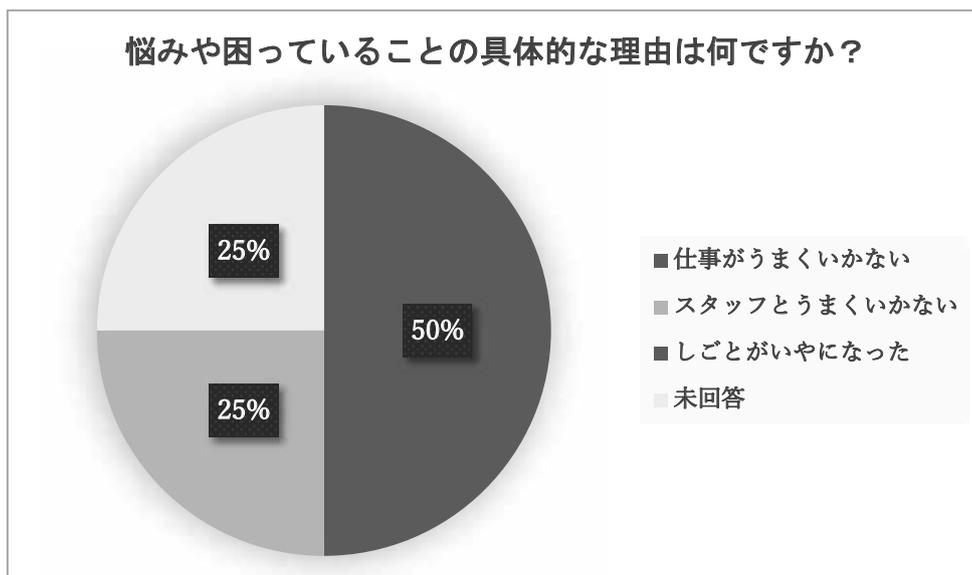


図3 悩みや困っていることの詳細な理由

4. 学生時代にもっと勉強しておけばよかったと思うこと

図4に示すは、「学生時代にもっと勉強しておけばよかったと思うこと」について複数の項目の中から3つを

選んで回答する形式を取った。また、回答のあった項目以外にも「社会のルールや法律」、「運動・体育」等の項目も設けていたが、回答が得られたのは表記する項目であった。結果からは、「漢字」が多く、「お金の計算」については、数学の授業で、「PC操作」については情報の授業で、「漢字」については、国語の授業でそれぞれ学習に取り組んでいるものの、十分に習得できなかったかあるいは、内容が不足していた等の理由が考えられる。また、「人とのつきあい方」については、「道徳」の授業や、自立活動の時間等を利用してSST（ソーシャルスキルトレーニング）についての体験を交えた学習を実施しているものの、やはり十分ではなく、課題の残る結果となった。また、「英語」については、本校では時間割に組み込まれておらず、新型コロナ禍以前は、不定期にNSAC等ゲストティーチャーを招いた際にイベントとして取り組んでいた。なお、こうした取り組みについても新型コロナウイルス感染拡大とともに現在は自粛に追い込まれている。反面、これらを含み教科としての「英語」に対してニーズが上がったことは、今後の指導内容の取り組み方として一考の価値があるものと受け止められる。

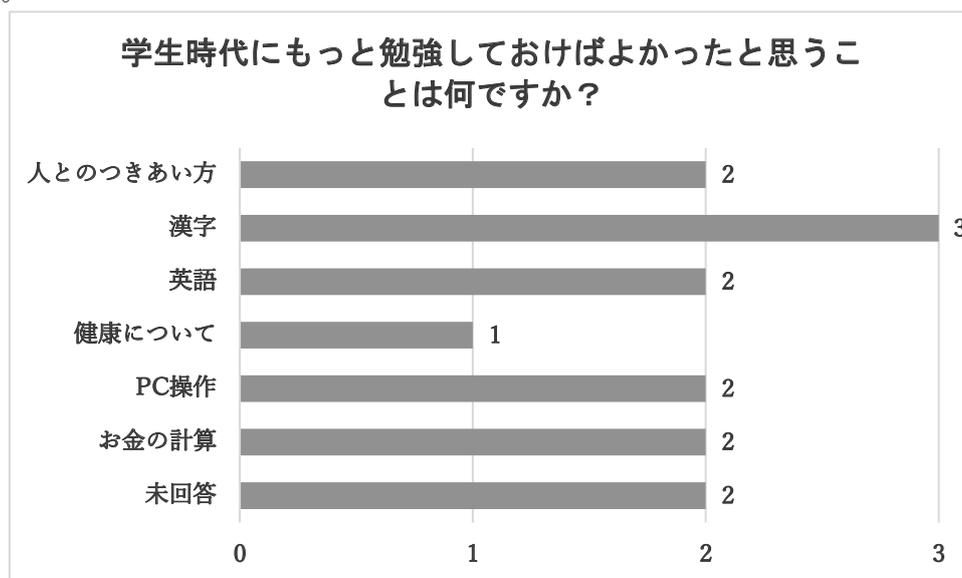


図4 学生時代にもっと勉強しておけばよかったと思うこと

VI. 考察

今回、新型コロナ禍の影響を大きく受けたものの、卒業生の一部にヒアリングを実施できたことは大きな収穫であった。現時点での本校卒業生の状況としては、様々な悩みや困りごとを抱えながらも懸命に仕事に従事し、日々を生き抜いている様子が伺えた。なお、今回のアンケート結果については、主に卒業生の心理的側面をピックアップして分析を実施したが、これら以外にも余暇の過ごし方や、交友関係、一人暮らしか家族と同居か等、居住実態についても次年度以降触れていきたいと思う。また、結果として今のところ離職に結び付くケースが少ない要因としては多くの場合、家庭環境が安定していることも大きく関係していると思われる。それ以外にも障害者就業・生活支援センター所属の就業支援ワーカーによる支援や、ジョブコーチの存在、ハローワークによるバックアップ、各社会福祉施設所属のスタッフによる支援等、様々な支援者の存在によって成り立っていることが考えられる。そういった個々のバックグラウンドについても今後継続して調査を進めていく必要があるものとする。また、来年度以降はコース制の導入による教育課程の変遷を経験した卒業生たちも対象に加わるため、それに応じた支援ニーズの変化についても興味深い題材である。今後の課題として、「より多数の卒業生に対して継続してアンケートを実施すること」や、さらに多くのサンプル数を集めたうえで「障害種ごとの傾向や、有効な支援の手立てについて」を明らかにしていくことが挙げられる。また、新型コロナ禍を通して加速した業務のリモート化や機械化、AIの台頭等が卒業生たちの進路決定や、業務に与える影響についても踏み込んで研究を深めていきたい。

VII 引用・参考文献

- 1) 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)。
- 2) 傳田健三 (2017) : 自閉スペクトラム症 (ASD) の特性理解. 心身医学, 57 (1), 19-26.
- 3) 神田英治・伊藤政勝・高橋徳樹 (2018) : 自閉症スペクトラム障害 (ASD) のある人の就労支援に関する研究 :

- 特に知的障害特別支援学校高等部の職業的自立をめざした教育と卒業支援. 北翔大学教育文化学部研究紀要, 3, 55-74.
- 4) 文部科学省 (1999) : 特別支援教育について 主な発達障害.
 - 5) 文部科学省 (2003) : 特別支援教育について 主な発達障害.
 - 6) 文部科学省 (2015) : 特別支援教育の現状と課題 教育課程企画特別部会 資料 3-3.
 - 7) 小野田 (2001) : 環境への適応や対人関係の形成に困難を示す子供の教育相談 平成 13 年度全国教育研究所連盟「教育課題等」 研究協議会【北海道十勝大会】発表資料 1.
 - 8) 清水浩 (2017) : 自閉症スペクトラム児への就労支援に関する現状と課題. 山形県立米沢女子短期大学生活文化研究所報告, 44, 43.
 - 9) 障害者職業総合センター (2009) : 発達障害者の就労支援の課題に関する研究. 調査研究報告書, 88, 3.
 - 10) 高野貴子・高木晴良 (2011) : ダウン症候群の保育、療育、就学、就労、退行、医療機関受診の実態. 小児保健研究, 70, 54-59.
 - 11) 竹井・今枝・烏雲・菅野 (2016) : ダウン症児の切り替え困難と抑制機能の関係について一質問紙と実験課題による包括的な評価を通して一. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系Ⅱ 68:469-478, 2017.
 - 12) 全国 LD 親の会 (2006) : 教育から就業への移行実態調査報告書 111.
 - 13) 文部科学省 (2018) : 学校基本統計 2018.
 - 14) 障害者職業総合センター (2017) : 障害者の就業状況等に関する調査研究 調査研究報告書 137 7-8 46-56.
 - 15) 迫田 (2021) : 良好な対人関係の形成に課題を持つ生徒が直面する進路選択に関する支援について 大阪教育大学附属特別支援学校 紀要 110 - 113.

3 特別支援教育におけるダンス指導モデルの構築に向けて

— 自己表現やコミュニケーションについての考察 —

竹内ゆりか

(要旨)

学校教育でのダンスは自己表現・コミュニケーションを促す活動として期待されている。本研究では、創作ダンスを中心とした実践を通して自己表現やコミュニケーションの力を育むダンス活動の観点から指導モデルの構築に向けての検討を行うものとする。創作ダンスへ移行するための準備段階として、現代的なリズムのダンスやジェスチャーゲームに取り組みながら実践を行った。生徒へのアンケートやエピソード記録から、ダンス活動への経験の有無によって得られる意識の差や動きのバリエーションの増加、友だちの動きに影響されながら身体表現をする姿等が見られた。これらのことから指導モデルを構築していく上で、ダンスの楽しさを十分に経験すること、身体語彙を増加させること、共通の身体言語をもつことの重要性について考察を得ることができた。

(キーワード) 特別支援教育、ダンス、授業実践、創作ダンス、自己表現、コミュニケーション

I. 研究目的

学校教育でのダンスは自己表現・コミュニケーションを促す活動として期待されている。文部科学省のダンス指導の手引き(2003)によれば、表現運動系及びダンスの領域についての学習は表現系ダンス、リズム系ダンス、フォークダンスの3つで構成され、「創作ダンス」「現代的なリズムのダンス」「フォークダンス」の3つのダンスを体系的に学習することとしている。また、この3つのダンスの教育的価値は異なり、創作ダンスは文化の創造、現代的なリズムのダンスは人間に内在する根源的な律動(リズム)の生成、フォークダンスは文化の伝承であるとしている。

中村ら(2007)はダンスの教材特性について、「創作ダンスは『創る』:動きを作る能力、『観る』:動きの善し悪しを見分ける能力、『関わる』:仲間との人間関係を築く能力、『踊る』:踊る能力を高めるのに適した教材であり、それらの学習成果が相互に関連しあい『楽しさ』、特に表現する楽しさや創出・完成の喜び、有能感を与えやすい教材特性である」とし、「現代的なリズムのダンスは『創る』『観る』『関わる』『踊る』能力の育成は、創作ダンスほどは期待できず、踊ることの『楽しさ』を体験させることに特化して有効な教材特性であることが明らかになった」と述べている。また高橋(2013)は、「創作ダンスの特性である創造性、独創性を発揮し、自分の思いを表現する体験と、現代的なリズムのダンスの特性の、リズムに乗って楽しく踊り、運動的達成感を得られる体験の両方が、ダンスの不可分な魅力である」と述べており、学校教育においてより自己表現やコミュニケーション力を育むためのダンスの有効性を発揮するには創作ダンスと現代的なリズムのダンスの両方を学習教材として取り入れる必要があると考える。

しかし中村ら(2006)の研究から、生徒の関心が高いこと、指導する側にも生徒にも踊る楽しさを体験させやすく指導しやすいことから、ダンスの授業は創作ダンスが主流であった流れから、現代的なリズムのダンスを実施する教師が増えつつある動向が明らかになっており、高橋(2013)は「創作ダンスの指導は、現代的なリズムのダンスが既成の振付を一斉に教え込むのに対し、生徒の自由な表現を引き出すものであるため、短期間で楽しさを味わう境地に達するところまで導くのは、難しい」と述べている。

この流れは特別支援学校でも同様であると考え。知的障害教育のダンス領域指導の実践における傾向をまとめた茅野(2016)は、ダンス領域は「集会や他校との交流の時間に多用されていて、特別支援学校における重要な学習内容となっていることがわかる。」と述べ、ダンスの内容については、フォークダンスや独自に踊り継がれているダンス、その時の流行りのダンス等、既存のダンスの活用が多いことを調査で明らかにしている。

竹内(2021)では、スモールステップでの創作的な活動や選曲を重視することで、ダンスの楽しさを感じ、他者への意識をもつ姿や有能感に繋がる生徒の姿が見られた。しかし創作過程においては、「選択型」とし、生徒の動きを参考に教師が選択肢をあらかじめ準備するという創作方法を用いた。生徒自身ももつ身体表現の語彙数の少なさもあり、動きを生み出すという点については検討の余地があった。そこで本研究では特別支援学校における創作ダンスの指導の在り方についてのモデルを検討し、自己表現やコミュニケーションの力を育むダンス活動

について考察したい。

II. 研究方法

1. 対象

令和3年度中学部自立活動Ⅱ2班の生徒5名を対象とする。1～3年生の生徒が在籍しており、うち2、3年生の3名は昨年度も同グループにてダンスの授業を受けている。第3版S-M社会能力検査による社会生活年齢は7歳1か月～11歳7か月である。

自立活動の指導区分は特別支援学校指導要領自立活動編（2018）の、5身体の動き、6コミュニケーションに該当する。特に5（1）姿勢と運動・動作の基本技能に関すること、6（1）コミュニケーションの基礎的能力に関することを重点課題としている。粗大運動、微細運動に対するぎこちなさや、自己の思いの表出や相手の意図の理解に対する課題が見られる。

2. 研究手法

（1）授業モデルの検討

「全国ダンス・表現運動授業研究会」が提案する「創作学習モデル」を基に竹内（2021）で実施した①ウォームアップ・ダンス②創作学習③振り返りの1時間完結型の授業を実施する。創作学習モデルでは「踊る」「創る」「見る」の3要素が有効であるとしているが、まだ自分の姿を受け入れられない生徒も多く、「見る」については生徒自身の心理的負担も大きいと考え、希望者のみとしている。本研究では表1の授業を実施しながら、②創作学習についての学習の検討を行う。

表1 竹内（2021）による授業の流れ

	学習内容	ねらい
①ウォームアップ・ダンス	・身体ほぐしの運動（ストレッチ） ・ダンス ・動画撮影	・心と身体をほぐす
②創作学習	・課題曲を聴く ・動きを選ぶ ・新しい動きを提案する ・曲に合わせて踊る	・題材への意識づけ ・動きを表現する ・他者の動きを受け止める、認める ・様々な表現を学ぶ、経験する
③振り返り	・動画鑑賞（希望者のみ） ・アンケート（振り返りシート）の記入	・自分のがんばりを振り返り、互のよいところを認め合う

（2）アンケート

授業初回と全授業実施後にアンケートを行う。アンケート内容を授業モデルの検討材料とする。実施したアンケートは表2の通りである。

表2 アンケート内容

番号	質問内容	選択肢
1	ダンスは好きですか？	好き・まあまあ好き・ふつう・ちょっと苦手・苦手
2	それはなぜですか？	自由記述
3	どんなダンスの活動がしたいですか？	自分たちで考えたい・先生が考えたダンスを踊りたい・有名なダンスを踊りたい
4	踊ってみたい曲はありますか？（初回のみ）	自由記述
5	発表会はしたいですか？（初回のみ）	やりたい・ちょっとやってみたい・どちらでもよい・あまりやりたくない・やりたくない
6	発表会はどうでしたか？（全授業実施後のみ）	自由記述

（3）エピソード記録

授業の様子を撮影し、エピソードとして記録する。特にジェスチャーゲームでは動きを「創る」について、

創作活動では他者の動きを「観る」、他者と「関わる」、音楽に合わせて「踊る」の観点で記録を行った。

3. 期間

令和3年7月～12月 全12回

Ⅲ. 結果

1. 初回授業からの変更

表1の流れに沿って授業を実施し、アンケートを実施した。アンケートの結果を表3に示す。

表3 アンケート結果（授業開始時）

1	好き…1、好きだけど苦手…1、ふつう…2、苦手…1
2	踊って楽しい、速いテンポのダンスは難しいから、できるダンスと難しいダンスがあるけどどうにかいける、ふつう、みんなとやると楽しい、人の前でやるのがいや
3	自分たちで考えたい…2、先生が考えたダンスを踊りたい…3
4	NiziUのナンバーダンス、USA、ヨルシカ、米津玄師、キングヌー
5	やりたい…2、どちらでもよい…2、やりたくない…2（内1名…目立つからいや）

ダンスについて好きと答えた生徒は1名、ふつうが2名、好きだけど苦手や苦手と答えた生徒は2名だった。好きな理由としては「楽しい」、苦手な理由としては「難しい」という技能にかかわる面や「人前に出たくない」という羞恥心や自信のなさが見受けられる回答であった。昨年度よりダンスの授業を受けている生徒については比較的ポジティブな回答が多かったため、まずはダンスの「楽しさ」を体験できる現代的なリズムのダンスの学習を行うこととした。また、生徒の身体表現の語彙数の増加を目的として「ジェスチャーゲーム」を取り入れながら創作活動へと移行することとした。創作活動では参観日での発表会を目指し、「ジェスチャーゲーム」での動きを基に創作活動に取り組んだ。実施した計12回の授業計画を表4に示す。

表4 令和3年度 ダンス授業計画

第1、2回	①ストレッチ ②リズムダンス 『Beautiful name : DANCE EARTH PARTY』
第3～5回	①ストレッチ ②ジェスチャーゲーム ③リズムダンス 『Beautiful name : DANCE EARTH PARTY』
第6回	①ストレッチ ②ジェスチャーゲーム ③リズムダンス 『Step and step : NiziU』
第7回	①ストレッチ ③ジェスチャーゲーム ③創作活動（曲決め）
第8～10回	①ストレッチ ③ジェスチャーゲーム ③創作活動（振り決め）『三原色 : YOASOBI』
第11回～12回	①ストレッチ ②ダンス練習
発表会	

第1回から第5回でのリズムダンスは竹内（2021）で取り組んでおり、2、3年生の生徒は既習のものであったため、2、3年生は慣れた様子で堂々と踊ることができた。1年生に関しては自信なさそうに踊っていたり、踊りの輪には入らずに様子を眺めていたりすることもあったが、少しずつ動きが大きくなっていく様子が見られた。輪に入ろうとしなかった生徒も端の方で踊ることが多くなった。また、振り付けがわからないと言う1年生の生徒へ2年生が教える姿も見られるようになり、ダンスへの抵抗感を和らげることができた。第6回でのリズムダンスは生徒の希望曲に筆者が振り付けを行った。第3回から実施したジェスチャーゲームは、①お題が書かれているくじ（以下ジェスチャーカード）を引く。②お題に沿ってジェスチャーをする。③正解をその他の生徒が当てる。の順番で行った（図1）。第8回から10回までの創作活動は、歌詞とジェスチャーカードを照らし合わせながら行った（図2）。



図1 ジェスチャーカード



図2 創作活動での教材



図3 創作活動の様子

第8回～10回の授業の展開を表5に示す。

表5 創作ダンス学習の流れ

過程	主な学習内容	指導・支援方法	指導形態
導入 10分	1、マットを準備する 2、ヨガ&ストレッチ ・毎週ストレッチリーダーが声をかける。 ・仰向けで深呼吸（お腹の動きに注目） ・あぐら姿勢での肩上げ、体側伸ばし ・足の部位確認・マッサージ ・開脚ストレッチ 3、マットを片付ける 等	・ストレッチの手順カードを準備する。 ・照明を落とし、静かな雰囲気で行う。 ・身体の部位を確認しながら行う。 ・意識する部位に触れたり、言葉で伝えたりする。	・全体
展開1 20分	4、ジェスチャーゲーム ・お題カードを引き、動きを考える。 ・出題者は前へ出て10秒間ジェスチャー。 ※困ったらお助けカードを使う→友だちか教師と一緒にする ・回答者は拳手で答える。 ・答え合わせをする。	・イメージしやすい日常生活動作から取り組み、少しずつ難易度を上げていく。 ・友だちの前で動くことに慣れていけるようにスモールステップで取り組む。 ・様々な動きのパターンがあることが振り作りに繋がるようにする。	・全体 ・個別
展開2 15分 まとめ 5分	5、創作ダンス『三原色』 ・ジェスチャーゲームで出てきた動きを歌詞に当てはめる。 ・曲に合わせて踊る 6、振り返り ・上手くできたところと次に頑張りたいところを伝える。	・言葉を添えながら動きを提示する。	・全体 ・個別

ジェスチャーゲームと創作活動及びダンス練習の様子を表6に示す。

表6 ジェスチャーゲームと創作活動の様子

項目	第3回～5回	第6・7回	第8・9回
ジェスチャーゲーム	・様子見で、自信がなさそうではあるが、全員が動きを自分で考えることができている。 ・少しずつ動きが大きくなっている。 ・思いつかない動きは飛ばしたり、友だちに代わってもらったりする。 ・したい動きが出ると「よっしゃー！」と喜ぶ。	・その場だけでなく左右に大きく移動する動きが出てきた。 ・動きが大きくなり、恥らいも減ってきている。 ・考えてから動き出すまでの時間が短くなってきた。 ・教師の反応を確認することがなくなった。	・前回、友だちがした動きを覚えており、同じ動きをした。 ・友だちの方を見ながら堂々とできる。 ・フロアを大きく使った動きが出てくる。 ・細かい動きの表現をするようになってきた。
項目	第7回（曲決め）	第8～10回（振り創り）	第11回、12回（練習）
創作活動	・発表への緊張を感じながらも積極的に話し合いに参加。 ・好きなアーティストの曲を提案する。 ・提案はしないが、友だちの意見に賛同する。	・音楽に合わせてもすぐに踊れる動きが多い。 ・周囲の様子を見ながらできるところは参加する。 ・歌詞に動きを合わせる。 ・友だちの提案に賛同。 ・提案した動きを見て、他の生徒も自然と一緒に動く姿が見られた。	・自分で提案した振付を踊りやすく考え直す。 ・最後の決めポーズは好きなアーティストのダンスから考える。 ・ダンスの振付を意識し、少し弾んで動く。 ・教師にこっそりと動きの改善を提案する。

ジェスチャーゲームでは少しずつ動きが大きくなり、左右に移動したりフロアを大きく使ったりする動きが見られるようになった。さらに、友だちの動きを取り入れる様子が見られ、動きを「創る」力が促されたと考える。

創作活動では友だちが提案した動きを見ると自然と同じ動きを行う「観る」力や「関わる」力、音楽と動きをすぐに合わせられる「踊る」力が促されたと考える。さらに自分が提案した振付を改善する姿やジェスチャーゲームではなかった動きを提案する「創る」力を発揮する姿が見られた。

2. 授業後のアンケート

計12回の授業と発表会終了後にアンケートを実施した。結果を表6に示す。

表7 アンケート結果（全授業実施後）

1	まあまあ好き…1、ふつう…2、ちょっと苦手…1、苦手…1
2	・なんとなく、むずかしい時とかんたんな時があるから、下手やから、あまりしたことがないから、(小学校の)運動会でしかしたことがなかったから、前に出るのがちょっと難しい、ダンスをしたら他のことを忘れられるから
3	・先生が考えたダンスを踊りたい…3、有名人が考えたダンスを踊りたい…2
6	・みんなで考えてやったので成功してよかったです。 ・はずかった。上手になれた。 ・全然ダメでした。下手。 ・緊張したけどがんばった。難しいところもあったし、できるところもあった。 ・上手くいけました。なんとか踊りつづけた。

ダンスへの意識については大きな変化は見られなかったが、発表会についての自由記述では肯定的な回答も多く見られた。踊りたいダンスについては「自分たちで考えたい」（創作ダンス）を選ぶ生徒はおらず、全員が「教師が考えたダンス」や「有名人のダンス」（現代的なリズムのダンス）を選択した。

IV. 考察

1. 創作活動への準備段階

本研究で実施した授業では創作活動へ入る準備段階として現代的なリズムのダンスやジェスチャーゲームに取り組んだ。踊る楽しさや身体で表現することへの抵抗感の減少に繋がり、スムーズに創作活動へ移行できた。

2. ジェスチャーゲームでの共通言語

計7回のジェスチャーゲームの中で同じジェスチャーカードが何度も出てくることがあり、回数を重ねていくと動きが定番化されていく。動きが定番化されていくことでゲームとしての面白さはなくなるが、動きが生徒たちの中で共通言語として獲得されていく。そうすると、創作活動の過程で「ヘリコプターの動きを入れよう」という提案に「あの動きだね」と同じイメージをもつことができる。また、人前で踊ることに抵抗感がある生徒にとっては提案時に動きを見せるのではなく、「ヘリコプターの動き」と言葉で伝える方がスムーズに創作活動へ参加することができる。ジェスチャーゲームで共通の身体語彙をもつことで、中村（2007）で述べられているダンス教材の特性である「関わる」の達成に寄与できたと考える。

また、創作活動での動きの提案を行う場面では、一つの動きが自然と他の生徒へ派生していく様子が見られた。歌唱とダンスを中心とするワークショップを実施し、ワークショップに参加することが共感性や自尊感情、個人志向性・社会志向性に及ぼす影響について検討した山崎（2015）は、集団での歌唱やダンスでは、他者に注目しつつ、他者と体の動きや発声を同期させていく必要があり、こうした活動に従事することが、共感性を高めた可能性があるとして述べており、本研究でも見られた同期が共感性を高め、コミュニケーションの力を育むことに繋がるのではないかと考える。

3. 動きを生み出すこと

竹内（2021）での研究では創作活動では生徒自らが動きを生み出すということが難しかった生徒もジェスチャーゲームではテレビモニターに反射した自分の姿を確認しながら動きを考える姿が見られた。自分たちで考えた動きだからこそ、創作活動へ移行した際にも動きの詳細な説明なしにスムーズに振り付けとして踊ることができ、「動きを覚える」というストレスなく取り組むことができたのではないかと考える。さらに、音楽と合わせることによって弾んだ動きへと変化し、さらに動きのバリエーションの広がりを見せた。また、踊りやす

い動きと踊りにくい動きを直感的に感じたり、よりよい動きに改善しようとしたりすることへも繋がった。これらの動きを「創る」経験を通して自己表現の幅を広げることができたのではないかと考える。

4. 授業モデルの検討

授業を実施していく中で、特別支援学校において自己表現やコミュニケーションを促すダンス活動を実施する上でのポイントがいくつか考えられた。一つ目はダンスの「楽しさ」を十分に味わうことである。特に中学部の生徒は思春期に入り、人前で踊ることへの恥ずかしさをもつ生徒も少なくはない。また、過去の経験や経験のなさから「ダンスは難しい、できない」と感じている生徒もいる。「できる」「楽しい」という体験をすることがダンスに対する心理的負担の軽減に繋がる。二つ目は、身体語彙の増加である。本研究ではジェスチャーゲームを用いた実践を行った。生徒にとってはダンスとは切り離して取り組むことができた。また、抵抗感なく自然と動きのバリエーションを増やすことができ、自己表現を促す取り組みとなった。三つめは、動きの共有である。ジェスチャーゲームを通して共通の身体言語をもつことや動きを同期させることで他者との関わりや共感性を高め、コミュニケーションの力に繋がるのではないかと考える。

5. 次年度への展望

本研究では特別支援学校において、自己表現やコミュニケーションに繋がるダンス授業モデルの構築に向けての検討を行った。表現を生み出す具体的な方法についてジェスチャーゲームを取り入れたが、工夫次第で様々な方法が考えられるだろう。今回、明らかになった授業を実施する上でのポイントについては、今後の授業研究を通じて検証が必要である。

V. 引用・参考文献

- 1) 茅野理子 (2016) : 知的障害教育におけるダンス教材の指導実践と課題について -小学部教育課程を中心に- 宇都宮大学教育学部研究紀要, 66, 169-180.
- 2) 大沼幸子・崎山ゆかり・町田章一・松原豊 (2012) : ダンスセラピーの理論と実践 からだと心へのヒーリング・アート. ジアース教育新社.
- 3) 高橋美穂子 (2013) : 創作ダンスの指導に関する考察. 白鷗大学教育学部論集, 7 (1), 241-259.
- 4) 竹内ゆりか (2021) : 特別支援学校におけるダンスの有効性の検討. 大阪教育大学附属特別支援学校 紀要, 2, 98-103.
- 5) 竹林寺毅 (2006) : 障害のある子どものための表現活動 -個別の指導計画による身体表現・ダンス・音楽-. 東洋館出版社.
- 6) 中村恭子・浦井孝夫 (2006) : ダンスの学習内容と楽しさの検討 -創作ダンスと現代的なリズムのダンスの比較-. 順天堂大学スポーツ健康科学研究, 10, 65-70.
- 7) 中村恭子・浦井孝夫 (2007) : 学習成果から見たダンスの教材特性の検討 -徒の学習評価の観点から-. 順天堂大学スポーツ健康科学研究, 11, 10-20.
- 8) 松本千代栄・山田敦子 (1982) : 舞踊課題と創作学習モデル -高等学校における実験授業研究- 日本女子体育連盟紀要, 81, 1-41.
- 9) 宮本乙女・中村恭子・中村なおみ (2015) : みんなでトライ! 表現運動の授業. 大修館書店.
- 10) 向出章子 (2020) : ダンスの授業における大学生の心理変容の検討 -対人関係に着目して-. 教育学研究論集, 15, 62-69.
- 11) 村田芳子・松本昌代 (2004) : 生涯学習に向けた「リズムダンス」・「現代的なリズムのダンス」の学習指導に関する縦断的研究. 日本女子体育連盟学術研究, 21, 21-44.
- 12) 文部科学省 (2003) : 学校体育実技指導資料 第9集 表現運動系及びダンス指導の手引き
- 13) 文部科学省 (2011) : 子どもたちのコミュニケーション能力を育むために ~「話し合う・創る・表現する」ワークショップへの取組~. コミュニケーション教育推進会議 審議経過報告.
- 14) 文部科学省 (2018) : 特別支援学校指導要領解説 自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部). 開隆堂出版.
- 15) 文部科学省 (2018) : 特別支援学校指導要領解説 各教科編 (小学部・中学部). 開隆堂出版.
- 16) 山崎晃男 (2015) : 集団による歌唱・ダンス活動と向社会的特性との関係およびその教育的意義について. 大阪樟蔭女子大学研究紀要, 5, 35-42.

4 知的障害特別支援学校美術科でのオンラインによる対話型鑑賞の実践

—大阪府立江之子島文化芸術創造センターとの連携を通して—

花田 知恵

共同研究者；高坂玲子・高橋真理子・吉原和音・古谷晃一郎（大阪府立江之子島文化芸術創造センター）

(要旨)

本研究は、知的障害特別支援学校でのオンライン対話型鑑賞の実施方法について検証するとともに、知的障害がある生徒の鑑賞学習に対する学習評価について検討するものである。学校と大阪府立江之子島文化芸術創造センターが連携して、「えひめ『対話型授業』」プロジェクトで整理された「準備」「実践」「ふりかえり」の観点をもとにした実践形態のプログラムは有効であり、知的障害特別支援学校中学部の生徒6名を対象としたオンラインでの対話型鑑賞の実施は効果的であった。学芸員の問いかけに答える姿や友だちの発言を聴いて考える姿が見られ、また、特別支援学校学習指導要領中学部美術科「B鑑賞」の観点別の評価規準を設定することや評価の観点が入ったワークシートを活用することや対話型鑑賞中の生徒の発言を記録することで、対話型鑑賞での観点別学習評価を行うことができることが検証できた。

(キーワード) 対話型鑑賞、特別支援学校、オンライン授業、観点別学習評価、美術鑑賞

I. 研究目的

本研究は、「えひめ『対話型授業』プロジェクト」（「教える」から「引き出す」へ—えひめ「対話型授業」プロジェクト—, https://www.bunka.go.jp/prmagazine/rensai/museum/museum_044.html, 2018年8月24日）で整理された「準備」「実践」「ふりかえり」の観点をもとに、知的障害特別支援学校でのオンライン対話型鑑賞の実施方法について検証するとともに、知的障害がある生徒の鑑賞学習に対する学習評価について検討する。

対話型鑑賞とは、1980年代にニューヨーク近代美術館（MoMA）の教育部部長のフィリップ・ヤノウインと認知心理学者アビゲイル・ハウゼンが共に開発した鑑賞教育プログラム「VIC (Visual Sinking Curriculum)」である。VICはその後、VTS (Visual Thinking Strategy)に発展し、日本では1991年以降に美術関係者によって美術館を中心に紹介された。現在では、学習指導要領の基本方針である「主体的・対話的で深い学び」を実現する教育プログラムとして日本に合わせた形で進化しており、鑑賞力だけでなく、観察力・批判的思考力・言語能力・コミュニケーション能力といった総合的な「生きる力」の育成につながる手法として用いられ（鈴木、2019）、学校教育に取り入れられている。

学校教育での実践としては、2015年度から4年間、文化庁の美術館・博物館への補助事業の一環として、愛媛県総合科学博物館、愛媛県歴史文化博物館、愛媛県内の小中学校の教師、そして京都造形芸術大学（現京都芸術大学）アート・コミュニケーション研究センター（ACOP）等の外部専門家で実施された「えひめ「対話型授業」プロジェクト」がある。そこでは、美術科だけでなく、他教科での対話型授業の実践を通して、「主体的・対話的で深い学び」の考え方を具現化するための「準備」「実践」「ふりかえり」の観点が整理された。

本校では、2019年度に大阪府立江之子島文化芸術創造センター（以下、enoco）のコレクション活用事業「enoco コレクション・キャラバン」によって、所蔵作品を活用した対話型鑑賞を学校で実施した。その時に、生徒が作品に対する自分の見方や感じ方を enoco の学芸員に自分なりに伝えている姿や作品に興味深く手を伸ばす姿が見られた。美術科の目標である「自分の見方や感じ方を深める」活動として特別支援学校で対話型鑑賞を用いることができる可能性を感じた経験であった。鈴木（2019）によって、中学校の特別支援学級での実践は報告されている。また、対話型鑑賞は、自立活動のコミュニケーション能力の育成にも適した学習手法ではないかと推測できる経験でもあった。2020年度は、新型コロナウイルス感染症まん延のために enoco と本校の往来が難しい状況であったため、オンラインでの対話型鑑賞を試みた。課題はあったものの、enoco と本校の機材環境としてオンライン対話型鑑賞の実施が可能であることが分かり、2021年度は、本校中学部美術科の鑑賞学習として、オンラインでの対話型鑑賞を実施することになった。

鑑賞学習の学習評価については、新関・松岡（2020）によると小中学校では鑑賞学習の目標や評価規準の設定、評定をつけることに困難を感じている教師が多いことがわかっている。特別支援学校においては、個別の指導計画に各教科各単元の評価規準をもとにした個人目標と評価を記載しているが、鑑賞学習の個人目標の設定と評価

は、個人的に難しいと常を感じている。特別支援学校学習指導要領（2018）に、学習評価の妥当性や信頼性が高められるよう、評価規準や評価方法を明確にすることと書かれていることや、特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料（2020）が文部科学省から出されたことから、この学習評価参考資料を基に、対話型鑑賞の学習評価の実施を行う。

II. 実践方法

1. 実践対象

大阪教育大学附属特別支援学校，中学部6名（第1学年2名・第2学年2名・第3学年2名），美術科，全2回（2021年7月・9月）

2. 実践方法

(1) オンライン対話型鑑賞のための機材設定

2020年度に本校と enoco で実施したオンライン対話型鑑賞での機材設定をもとに行う。

①学校での使用機材（図1）

ア. 機材

- ・PC：2台（Zoom用・作品投影用）
- ・テレビモニター：1台（作品投影用）
- ・ウェブカメラ，三脚：各1台
- ・プロジェクター：1台（Zoom用）
- ・ホワイトボード：2台（Zoom投影用・発言記録用）
- ・マイク：1本　　・スピーカー：1台

イ. 変換

- ・変換アダプター

ウ. ケーブル類

- ・HDMI　・LANケーブル　・USB



図1 対話型鑑賞1回目の様子

②enocoでの機材設定

ア. 機材

- ・ビデオカメラ:SONY AX-2000　・ミキサー:BEHRINGER / XENYX 1204USB アナログミキサー
- ・マイク:SHURE58×2本　・テレビ:AQUOS 大　・電源ケーブル:ドラム×1本 10m タップ×2本
- ・air mac Wi-Fi ルーター　・ヘッドホン×4　・ホワイトボード

イ. 変換

- ・ミニジャック 3分岐　・標準ジャックーミニジャック

ウ. ケーブル類

- ・HDMI 10m×1/3m×1　・XLR 10m×2　・ミニジャック 2m×1 オス-メス×1
- ・LANケーブル 10m×1/ 5m×2　・USB C 1m×1

(2) 「えひめ「対話型授業」プロジェクト」での3観点を踏まえた授業実践（全2回）

「えひめ「対話型授業」プロジェクト」で整理された3観点とは、①準備（視覚教材の選び方・「対話型授業」のシミュレーション）、②実践（子どもの様子を観察・子どもと同じ土俵に立つ・子どもの考えを引き出す問いかけ・対話を活性化するための動き・演技力）、③ふりかえり（子どもの成長・先生の成長・更なる成長）である。これらを踏まえて、教師と enoco スタッフとで、Zoomおよび Slack で準備の打ち合わせとふりかえりを行う。実践では、enoco スタッフがファシリテーターを担当し、教師がその補助役を担当する。

(3) 学習評価

①評価規準の設定

特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料（2020）を参考に対話型鑑賞の観点別評価規準を設定。

②学習評価

対話型鑑賞での発言記録、ワークシートの内容、授業観察記録を基に、観点別の学習評価を行う。

III. 結果

1. オンライン対話型鑑賞の機材設定

最初の実施では、2つの反省点が挙げられた。ひとつは、enoco 側が生徒の声が聞き取りにくかったことである。これを受けて、2回目は、オンラインにつないでいるパソコンの前に席を用意し、そこに座って発言することにした。そうすることで、enoco 側が生徒の発言を聞き返すことなく2回目の対話型鑑賞を実施することができた。二つ目は、enoco 側にとって生徒が作品のどの部分を指して発言しているかがわかりにくかったことである。これを受けて、指棒と作品を投影しているテレビモニターを映す用のパソコンを用意し、生徒が指棒で作品を指しながら発言することにした。enoco 側は、話す生徒の姿が映る画面と指棒が動く画面の2画面を見ながら対話型鑑賞を進めた。これによって、生徒が作品のどの部分を指して話しているのかはわかるようになった。しかし、図2に示す対話型鑑賞2回目のオンライン機材設定配置からは、学校側の機材の準備や設置の負担等、今後の課題を示したと言える。

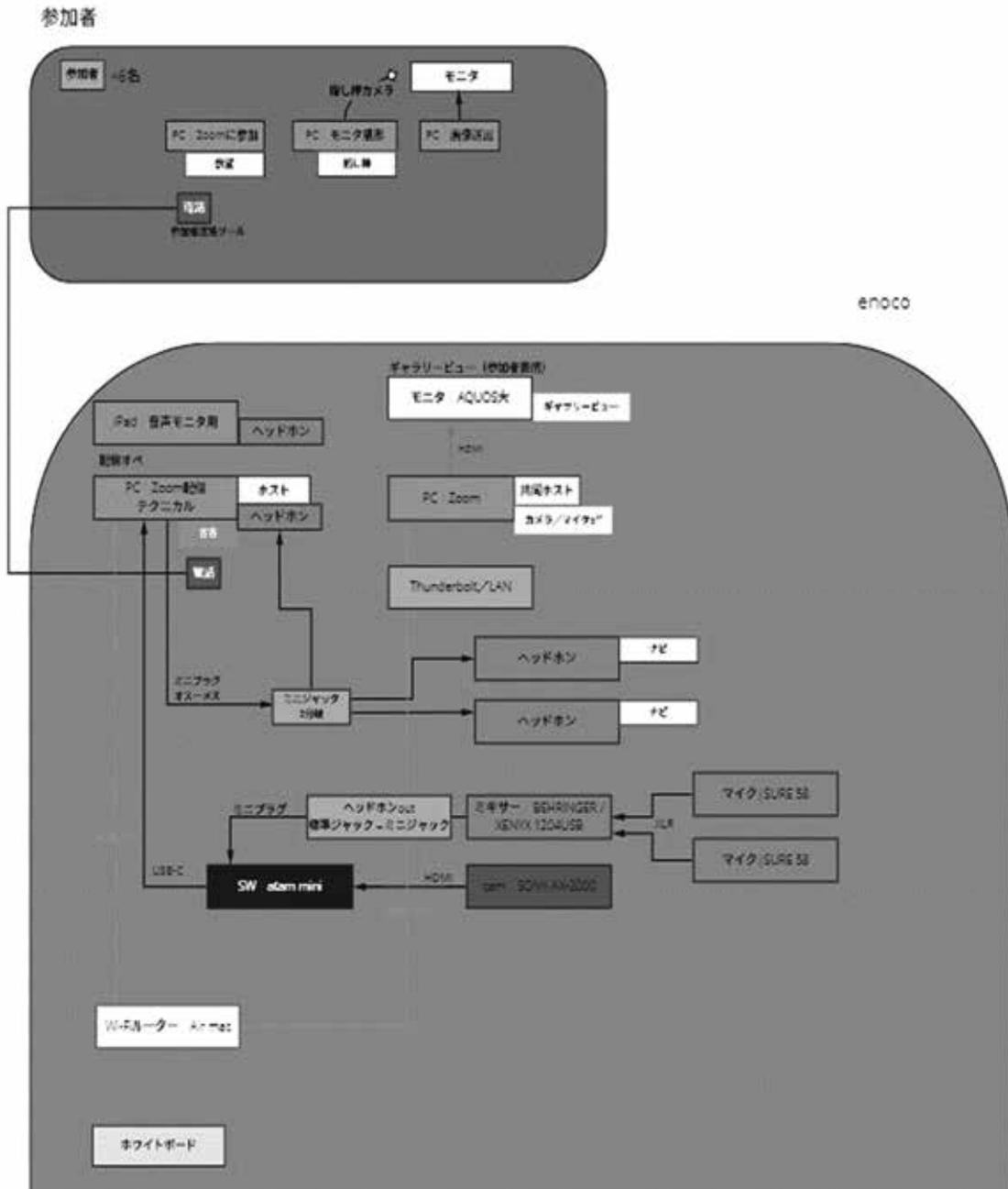


図2 対話型鑑賞2回目のオンライン機材設定

2. オンライン対話型鑑賞の授業実践

(1)準備

鑑賞作品の選定については、美術の授業で「有彩色・無彩色」の学習を行っていたことから、それに関連する作品を enoco から提案してもらった。生徒からどのような発言が出るかを予想して、生徒がわかることとわからないことがあると思われる作品に決定した。1 回目の鑑賞作品は、田中一光の「Nihon Buyo UCLA」¹ (図3)、2 回目の鑑賞作品は岩宮武二「療友たち」² (図4) にした。



図3 鑑賞 1 回目の様子



図4 鑑賞 2 回目の様子

(2)実践

事前に学校と enoco で打ち合わせをして、enoco が対話型鑑賞の台本を作成し、それをもとに鑑賞を実施した。また、7月の1回目のオンライン対話型鑑賞の前に、教師がファシリテーターとなって対面で対話型鑑賞を行った。50 分間のタイムスケジュールの中で、授業開始から 15 分程度、対話型鑑賞の説明やアイスブレイクをしてから 20 分間の対話型鑑賞を行い、その後、生徒がワークシート (図5) を記入して終わりとした。2 回目には、授業開始から対話型鑑賞開始までの時間を短くし、ワークシートの内容を発表する時間をとるようにしたが、学校側の機材トラブルで、対話型鑑賞の開始時間が1回目と同様になり、2 回とも同じ時程での実施になった。

知的障害のある生徒に対する支援としては、生徒の発言をホワイトボードに書き出し (図6)、自分や友だちの発言が文字として見えるようにした。作品の提示は、テレビモニターのみで行い、ワークシートは、鑑賞中は回収し、対話型鑑賞に集中できるように環境設定を行った。



図5 対話型鑑賞 1 回目のワークシート

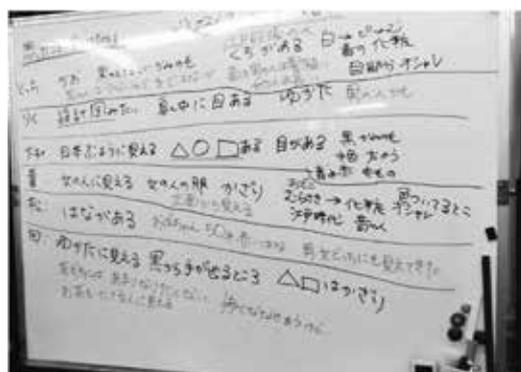


図6 対話型鑑賞 1 回目の発言記録

¹ 1981年にカリフォルニア大学で開催された日本舞踊公演のポスター。中央に加えられた赤の円と黒の半円によって、日本髪的女性像が浮かびあがる。力強い造形と色彩、日本の伝統美と西洋の合理主義に基づく幾何学構成を重ねあわせた、田中一光氏の代表作のひとつ。

² 岩宮武二は1920年生まれ・鳥取の米子出身。1940年に「丹平写真倶楽部」に入会、1951年には画家の瑛九が創立した「デモクラート美術協会」に参加。どちらも大阪を拠点とする団体で、前衛的な写真表現を追求する。戦後も大阪を拠点としながら国内外を舞台に活躍し、1966年には大阪芸術大学の教授に就任し、後進の育成に注力した。太平洋戦争中は満州で写真記録係として記録写真を撮っており、戦後すぐ、写真家としてのキャリアの最初期の作品が特集され、これはその頃の作品。

(3)ふりかえり

生徒のふりかえりとして、ワークシートを活用した。1回目に使用したワークシートには、鑑賞前に書く欄として「①この作品の第一印象（見えたもの・感じたこと）を書きましょう」、鑑賞後に書く欄として「②作品をよく見ることはできましたか？」（5段階評価）「③自分の発言を書きましょう」「④友だちの発言で「なるほど！」と印象に残った発言を書きましょう」「⑤対話型鑑賞が終わって、どのような作品に見えますか？」「⑥また、このような対話型鑑賞をやってみたいですか？」（5段階評価）がある。③と④は、ホワイトボードに書いている発言記録を見て書くように促した。このワークシートの作成には、2つの観点を重視した。ひとつは、③での自分の見方・感じ方に④の友だちの見方・感じ方が加わって、鑑賞前の①から鑑賞後の⑤がどのように変化をしたかを生徒が自分でふりかえることができる様式にすることである。二つ目は、教師が学習評価をするときの観点別評価の観点が含まれていることである。結果として、生徒は自分の見方・感じ方の変化を視覚的に気付くことができたが、ワークシートを書くことに時間を要し、授業時間内にワークシートを書くことができなかった生徒もいた。これを受けて、2回目のワークシートは、記入する欄を2つに絞った。1回目のワークシートの①③④は、教師が生徒の発言を聴きとってホワイトボードに書き、それを写真に撮って印刷し、後日ワークシートに貼るようにした。②と⑥も聴き取りにし、⑤と新たに「知識・技能」の観点別評価のための欄を設けた。この結果、鑑賞後の作品の見方・感じ方に集中して考え、ワークシートに記入することができていた。（表1）

表1 対話型鑑賞2回目の発言の推移

	鑑賞後	鑑賞中	鑑賞前
A	・戦争最終日の集合写真かも ↑	・男の人が多く、女の人が少ない ・格子模様の服が多い ・眼鏡をかけている人がいる	・白黒 ・集合写真
B	・みんな暗い顔をしている	・流行の髪型をしている ・坊主の人もある ・和服を着ている人が多い	・戦争
C	・戦争が終わった時に撮った記念写真	・男の人の髪型から昔の人と思った ・笑っている人がいない	・歴史の人たちみたい
D	・お墓の前での集合写真 ↓	・ひいひいひいひいひいおじいちゃん ・左下の人が一番若い	・江戸時代の人の服、袴を着ている
E	・死んだ人を思い出す、みんなの思い出の写真みたい ↓		・クラス写真
F	・家族の写真 ↓	・着物と髪型から昭和の人みたい	・おっさん

3. 学習評価

特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料（2020）を参考に特別支援学校中学部美術科1段階「B鑑賞」の評価規準（表2）を設定した。それをもとに、対話型鑑賞1回目の評価規準（表3）と2回目の評価規準（表4）を作成した。個別の評価基準については、対象生徒全員が授業の評価規準に適していると判断したため作成していない。設定した評価規準を基に、個別の目標を設定し、学習評価を行った。

表2 特別支援学校中学部美術科1段階「B鑑賞」評価規準

	知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
「中学部美術科評価1段階規準」	・形や色彩、材料や光などの特徴を知っている。	・造形的な特徴などからイメージをもちながら、自分たちの作品や身近な造形品の制作の過程などの鑑賞を通して、よさや面白さに気づき、自分の見方や感じ方を広げている。 ・表し方や材料による印象の違いなどに気づき、自分の見方や感じ方を広げている。	・創造活動の喜びを味わい楽しく鑑賞の学習活動に取り組もうとしている。

表3 対話型鑑賞1回目の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・作品の形や色の名前を知っている。	・作品の形や色からイメージを広げている。 ・友だちの発言を聴き、自分の見方や感じ方に変化がある。	・対話型鑑賞に楽しく参加しようとしている。

表4 対話型鑑賞2回目の評価規準

知識・技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
・「無彩色」「有彩色」について知っている。	・身近な体験からイメージを広げている。 ・友だちの発言を聴き、自分の見方や感じ方に変化がある。	・対話型鑑賞に楽しく参加しようとしている。

IV. 考察

オンラインでの対話型鑑賞においては、各教室にある基本的なICT機器の配備によって、準備の負荷が大きく変わることが現状であるが、これからの学び方のひとつとして可能性を感じた。知的障害がある生徒における対話型鑑賞においては、生徒の聴く力、記憶力、語彙力の観点で支援や配慮を行うと「主体的・対話的で深い学び」の学習活動になると考える。話した言葉を文字にして視覚的に確認できる環境設定を行うこと、生徒が伝えたい内容を教師が発言や身振り手振り、表情から読み取って適した言葉を探し出すことは、支援の有効な手段であった。ホワイトボードに書かれた友だちの言葉を見て、自分の見方・感じ方と合わせて考える様子や自分の言葉を見て作品への見方・感じ方を再認識し、それを踏まえて再度作品を鑑賞する様子が見られた。学習評価については、設定した評価規準にそって学習評価を行う中で、対話型鑑賞を通して、生徒がひとつの作品をどのように見て感じているのか、友だちの発言をどのように聴き受け止めているのかを知ることができた。また、対話型鑑賞ごとの評価規準を定めることで、授業のねらいが明確になり、ワークシートの内容や鑑賞中の関わり方を考える観点も明確になった。今回の実践で、美術科だけでなく、自立活動のコミュニケーション分野の教育方法としても活用できるのではないかと考えている。これらを検討していくことが、今後の課題である。

V. 引用・参考文献

- 1) 上野行一(2012)：対話による美術鑑賞教育の日本における受容について. 帝京科学大学紀要. 第8巻, 79 - 86.
- 2) 奥村高明(2015)：エグゼクティブは美術館に集うー「脳力」を覚醒する美術鑑賞. 光村図書, 57 - 72.
- 3) 新関伸也・松岡宏明(2020)：ルーブリックで変わる美術鑑賞学習. 三元社, 10 - 17.
- 4) 鈴木有紀(2018)：「教える」から「引き出す」へーえひめ「対話型授業」プロジェクトー. 文化庁広報誌ぶんかる. 44巻.
- 5) 鈴木有紀(2019)：教えない授業 美術館発、「正解のない問い」に挑む力の育て方. 英治出版, 6 - 7, 149 - 157.
- 6) 多田孝志(2018)：対話型授業の理論と実践ー深い思考を生起させる12の要件ー. 教育出版, 15 - 20.
- 7) 文部科学省(2018)：特別支援学校学習指導要領解説各教科編（小学部・中学部）. 開隆堂.
- 8) 文部科学省(2018)：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）. 開隆堂.
- 9) 文部科学省(2018)：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）. 開隆堂.
- 10) 文部科学省(2021)：特別支援学校小学部・中学部学習評価参考資料.
- 11) 馬淵哲・新関伸也(2020)：中学校美術科における探究的鑑賞学習の実践と考察ー「鑑賞学習ルーブリック」を活用した授業分析を通してー. 滋賀大学教育実践研究論集. 第2巻, 67 - 74.

5 特別支援学校における美術の授業を通しての自己選択・自己決定の育成について

辻 奈誠子

(要旨)

本研究の目的は、厚生労働省が提示する「障害者福祉サービスの利用等にあたっての意思決定支援ガイドラインについて」を基に、特別支援学校高等部における美術の授業を通して障害のある生徒の自己選択・自己決定の育成について考え、提言を行うことである。

その方法手段として、アドラー心理学のエンカレッジメントを用いて心理安定型支援を行い、生徒自らが課題に使用する画材の選択と決定を自ら行う機会を設定し、自己選択・自己決定したことの気持ちを教師に伝えることができる環境づくりについての検証を行い、著者が示した「知的障害児における『安心して発言・自己決定できる環境づくり』の構築に関する研究」における「自己決定ができるまでの過程」の図を用いて、自己決定の成長の過程についての検証も進めていくものである。

(キーワード) 特別支援学校、美術授業、自己選択・自己決定、心理安定型支援

I. 研究目的

本研究の目的は、厚生労働省が提示する「障害福祉サービスの利用等にあたっての意思決定支援ガイドラインについて（以下、「意思決定支援ガイドライン」）」（障害福祉サービスの利用等にあたっての意思決定支援ガイドラインについて、<https://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-12200000-Shakaiengokyokushougaihokenfukushibu/0000159854.pdf>, 2021年10月12日）を基に、特別支援学校における美術の授業を通しての自己選択・自己決定の育成について考え、提言を行うことである。

「意思決定支援ガイドライン」とは、障害者本人が「どこで誰と生活するかについての選択の機会が確保」される旨を規定されており、必要に応じて教育関係者や障害者に関わる多くの人々にも意思決定支援への参加を促している。「自己」と「意思」、「決定」をそれぞれ辞書(大辞泉 2012)で調べてみると、「自己」は「おのれ、自分自身」、「意思」は「何かをしようとするときの元となる心持ち」、「決定」は「物事をはっきりと決めること、物事をはっきりと決まること」と明記されており、それらを合わせると「自己決定」とは、自分で物事を決めることであり、「意思決定」とは「物事をはっきりと決めようとする心持ち」ということではないかと思われる。遠藤(2017)は、「自己決定」は「自分で決めるという主体」であり、「意思決定」とは「思いを決めるといった対象」に焦点を合わせているのものであると述べているが、全体的には意思決定と自己決定の明確な区別はされていないことが多い。増田(2014)は「意思」は「自己決定」よりも上位に位置する概念であり、主体性を有する「自己決定」を下位概念としているが、柴田(2015)は「必要な判断能力に対して、本人の判断能力が十分であれば、自己決定によりその行為を行うが判断能力が不十分な時には意思決定支援が必要となる。」と報告しており、Cobb, Lehmann, & Newman-Gonchar, Alwell. (2009)もまた、「自己決定を促進するための効果的な実験(方法)は、選択肢の決定・問題解決・意思決定・目標設定と達成及び自己主張スキルを教えること」と結論付けている。

本研究では、自己決定を促進するための効果的な方法として意思決定を示していることから、「意思決定」よりも「自己決定」が上位に位置する概念と考えて研究を行う。

美術の授業では、基本的に教師が提示した課題やテーマに沿って作品を制作することが多いが、作品の完成までの過程や終了(完成)の決定、描写方法や使用する画材等は生徒という制作者自らが選択し、実行しなければならない。生徒自らが使いたい画材や描写方法等を選択し、決定・実行するためには、その気持ちを自分から教師に伝えることができることが望ましく、それらを育成することができる支援方法や環境について考えていきたい。その手段としてアドラー心理学のエンカレッジメントを用いて心理安定型支援を行い、生徒自らが課題に使用する画材の選択と決定を自ら行う機会を設定し、決定・実行の気持ちを教師に伝えることができる環境づくりについての検証を行う。また、自己決定ができるまでの過程やエピソードをまとめ、著者が「知的障害児における『安心して発言・自己決定できる環境づくり』の構築に関する研究」で提言した「自己決定ができるまでの流れ」(図1)を用いて、自己決定の成長の過程についての検証も進めていく。

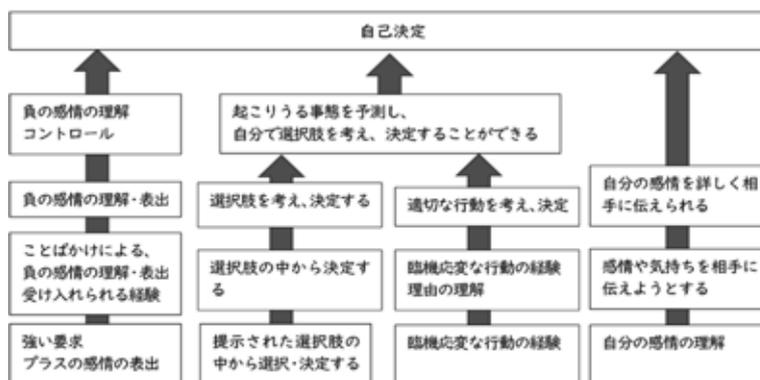


図1 「自己決定ができるまでの流れ」

(筆者：知的障害児における『安心して発言・自己決定できる環境づくり』の構築に関する研究より引用)

II. 研究方法

造形活動における自己選択・自己決定の重要性に対して、佐々木 (2019) は「造形活動は、操作が手応えとして確認できるため、対象や自己との対話が生まれやすい。また、音声言語を介さなくても、形や色、イメージ等の造形言語によって他者との対話が成立する。そのような図画工作科の特性が生きるためにも、子どもが主体的に人・もの・ことに関わり、自己選択・自己決定する機会が不可欠だと考える」と提言している。また、中堂 (1997) は、生徒の「効力感」は自己決定にかなり強い関係があり、入口は広くたやすく誰もが入りやすいその広さが「効力感」を刺激するとし、内容や方法を柔軟に授業を構成することによって、生徒が「できそうだ」という「ある見通し」をもち、自ら学び、考え、授業に臨めるのではないかと考える。この考えが「効力感」を持たせるための指導法であるとしている。それらを踏まえ、研究対象の授業では美術が得意・不得意な生徒の両方を意識し、どのような生徒でも見通しを持って課題に取り組むことができ、自らの意思により学習内容を変更、または習熟度を選べるような課題設定を行うこととした。そのためにも課題や題材は教師が細部まで決定するのではなく、決定していない部分や制限をしていない部分を提示し、生徒自らが考えながら課題に臨めるよう心がけた。また、自己選択、自己決定の機会として使用する画材の選択を行う機会を設定し、塗り絵の活動の際には画材を固定せずに選択肢の中から、または自由に画材の選択を行うこととした。画材の選択に塗り絵の場面を設定した理由としては、野末・近江・長尾 (2018) は絵の不得手が関係ない絵画法として「塗り絵」を挙げており、美術が得意でない生徒でも取り組みやすい課題の中で自己選択、自己決定の機会を設定した方が選択しやすいのではないかと考えたからである。

また、本研究では、クライアント中心療法や表1のアドラー心理学の勇気づけ (通称「エンカレッジメント」 (野田 2017)) の勇気づけるメッセージを参考に心理安定型支援 (橋爪 2011) を行う。授業内で子どもの言語機能の状態に見あったわかりやすいことばや視覚支援で授業の流れや支援を行い、子どもの考えや要求の表出をよく見て理解することから、自分の意見を受け入れられる経験を通して自分の気持ちややりたいことを伝えやすい環境づくりを心がける。

表1 勇気づけ・エンカレッジメント (野田 2017)

勇気づけるメッセージ	
貢献や協力に注目する。	相手に判断をゆだねる。
過程を重視する。	肯定的な判断をゆだねる。
すでに達成できている成果を指摘する。	「私メッセージ」を使う
失敗をも受け入れる。	「意見言葉」を使う。
個人の成長を重視する。	感謝し、共感する。

1. 課題について

中堂 (1997) は、生徒の「効力感」の向上に対する指導について、課題に対し、表現の広さを認めるかどうかという指導者の姿勢を考慮にあたいし、広ければ広いほどいいのだが、何でもよしとする安易な姿勢ではなく、生徒の表現行為の意図を見抜ける目を持って、どうしてそのような表現をしたかをくみとること、またその表現を認めることは、生徒に「効力感」を持たせるうえで大いに有効な手立てだとしている。

テーマごとの課題制作や塗り絵では、生徒自らが画材や描画方法を選択し、決定したことを教師に提示ができるよう心掛けた。また、教師が提示した大きなテーマ（または一つの目標）から逸れていなければ生徒が提示した希望や意見をできるだけ受け入れ、生徒が教師に自分のやりたいことや使いたい画材を提示しやすい環境づくりを行った。

2. 塗り絵について

塗り絵の効果について初田 (2007) は、絵の輪郭線があらかじめ与えられていることによる効果をプラスマイナスの両側面から記述しており、マイナスの効果として、①自由にかけない、②輪郭線に頼ってかくようになる、③自分でオリジナルな線をかかなくなる等をあげ、「創造性の阻害がある」とする一方、プラスの効果として、①色の学習に集中できる、②抵抗感が少なく、手軽に取り組みやすい、③絵柄の工夫によって意欲が高められると挙げている。プラスマイナスの両側面を記述した上で初田は、塗り絵によって培われる創造性があると述べており、塗り絵の教育的効果とデメリットについてはどちらかといえばやや肯定的な傾向を示している。と報告している。

小田 (1999) は、塗り絵が創造性を阻害するに対する否定的見解の定着に影響を与えたローウェンフェルドの主張に対して、心理学者のガードナーが指摘した「物の輪郭を与えることで想像力をかき立て自分の世界を広げる子どもがいる」という内容を紹介している。また、塗り絵を用いた教育に関して、小川 (2021) は「具体的図案は、その内容によっては制作者に特定の色を強く連想させ、その結果、具体物の実際の色に基づいた塗りを正解、そうでない塗りを不正解とし、自由な創造性を阻むといったマイナス効果が生じさせかねない」としている。

これらを踏まえ、塗り絵を教育的取り組みとして用いる際には図案の内容について考慮し、特定の色を強く連想させない図案を採用することから本授業で使用する塗り絵は「マンダラ塗り絵」に設定した。マンダラ塗り絵は真ん中を対象としたすべての模様が対称であり、以上のような条件を満たしている。また、本授業でのマンダラ塗り絵は、着彩だけでなく追加で描写しても良いことを伝え、自由に着彩・描写し、時間内に完成しなくても良いことを伝えた。塗り絵の活動の最後には完成した作品を鑑賞する機会を設定し、各自が使用した画材やこだわった部分等を評価として伝えることにより、画材のそれぞれの特徴や表現の違いに気付けるようなことばかけを心がけた。

3. 自己選択・自己決定の機会について

Cobb, Lehmann, Newman-Gonchar, & Alwell. (2009) は、選択肢の決定や自己の目標設定と達成及び自己主張スキルを教えることが自己決定を促進するための効果的な方法だと述べていることから、様々な場面で選択肢を提示し、簡単な自己決定を行える場面を設定した。

最初は2～4個程度の画材を前の机に並べ、その中から使いたい画材を選ぶよう促し、途中で画材を変更しても良いことを伝えた。

生徒が選択することに慣れてきた頃には、画材が収納されている棚から自分の好きな画材を選んで使用するようことばかけを行った。最初は棚にどのような画材が入っているかを口頭で説明していたが、自分で考え、選ぶ過程を経験して欲しかったため、途中からは画材の種類を伝えずに棚の中から使いたい画材を選ぶよう促した。また、最初は様々な画材や描画方法を体験できるような課題を設定し、後に教師が提示した選択肢の中から画材を選ぶことや道具が収納している棚から自分で画材を選択していく方法に変更していく。

4. 生徒対応、指導について

本授業ではクライアント中心療法を用い、カウンセラー側の3つの条件、①自己一致、②無条件の肯定的態度、③共感性理解を意識して信頼関係を形成していった。

平木 (1997) によると、生徒の感情や発言を否定し、批判することは自分を否定されたと感じ、発言することに対して恐怖を感じる可能性があるのではないかと報告されている。指導や課題に対する提案を行う場面では改善すべき点や指導する観点のみに注目して行うのではなく、本人の意見や気持ち・感情を聞き、その気持ちを否定していないことを相手に伝えながらことばかけを行うようにした。提案は基本的に「教師自身の意見」

として具体的かつわかりやすく伝えるようにし、表情や言葉遣い、声のトーンにも気を遣い、生徒自身が緊張感を感じないように留意しながら伝え、心理安定型支援につながるよう心掛けた。

Ⅲ. 結果

1. 画材選択について

塗り絵に取り組む時には、基本としてマーカー、色鉛筆、クレヨン等の様々な画材の中から生徒が使用したい画材を選択できる場を設定した。最初の塗り絵の課題では、色鉛筆を使用して課題に取り組む生徒が100%であり、これは、これまでの学校生活で使用する回数が多かったからではないかと予測される。そのことから、塗り絵以外の課題では、色鉛筆以外の画材も使用しなければいけない題材を設定し、様々な画材を使用する経験を行うこととした。題材は決められた画材のみで取り組むのではなく、後半には使用したい画材を選択できる場を設け、自由に表現できる場も設定した。

図2・図3は、教育課程上のコース別(Q・O・L)における色鉛筆以外の画材を使用して課題に取り組んだ生徒の割合である。縦線は著者が提示したテーマごとの課題に対する割合であり、◆の部分、生徒自らに使用したい画材を選ぶ場を設定した。折れ線グラフは、マンダラ塗り絵の課題を通して、色鉛筆以外の画材を使用した生徒の割合である。「平面・はさみ」と「立体・くらげ」の課題ではマーカーを、「描画」ではクレヨンと絵の具を主に使用した題材を設定している。

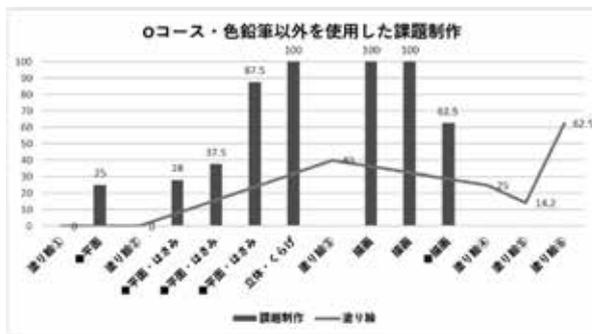


図2 Oコース (色鉛筆以外を使用した課題制作)

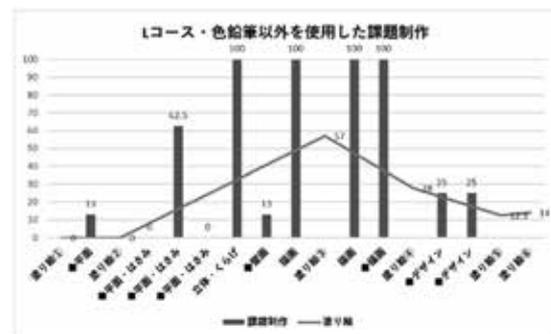


図3 Lコース (色鉛筆以外を使用した課題制作)

図2の塗り絵のグラフを見てみると、最初は何どのコースも色鉛筆を使用して着彩していたが、様々な画材に触れる機会を設定すると、色鉛筆以外の画材も使用して塗り絵の課題に取り組んでいる生徒が増加していることがわかる。

Oコースの「塗り絵③」では、「立体・くらげ」の課題制作で使用したマーカーを使って着彩する生徒も多く、その後は自らのボールペンを使用して柄を追加したり、着彩したりする生徒も見られた。

Lコースの「塗り絵③」では、「描画」でクレヨンを使用した後の塗り絵制作だったからか、塗り絵にクレヨンを使用する生徒が多く、その後の塗り絵の課題ではマーカーを使用する生徒が増えている。

最初は色鉛筆以外の画材を使用する生徒はいなかったが、回数を重ね、様々な画材を使用する課題に取り組んだ後(3回目の塗り絵)には色鉛筆以外の画材を使用する生徒が多くみられた。

5回目の塗り絵は2学期が始まってすぐの授業であり、色鉛筆を使用する生徒は多かったが、その次の課題ではマーカーや絵の具を使用する生徒が40%に上昇した。また、様々な画材を使用する中で、自分の好みの画材を見つけ、やりたいという気持ちを教師に伝えることができた生徒や、手が汚れるからクレヨンや絵の具は苦手である。という気持ちを教師に伝える生徒が多くみられた。

また、塗り絵以外の課題でも、自分で使用したい画材や道具を考え、「定規を使いたいです。」といった相談を自ら教師に行うことができていた。

2. 自己決定の成長の過程について

決められたテーマに沿った課題に取り組む中で、様々な画材を使用する機会を設定した。様々な画材を使用していくうちに自分に合う・合わない画材が分かり、選択できる場面が多くみられた。また、選択肢の中に自分の使いたい画材が無い場合には教師にことばで使いたい道具を伝えることができていた。図4からは、美術の活動の中で見られえたエピソードを図1「自己決定ができるまでの流れ」に当てはめ、自己決定が成長していく過程が当てはまるかの検証を行った。

図4は、美術があまり得意ではない生徒Aが、自分の気持ちややりたいことを教師に伝えることができた場面である。本時の目標「着彩した形の紙を、形にそって丁寧に切る」という課題の終了後、自分から「この課題の続き（貼り付け、描写）ではなく、塗り絵をしたい」と教師に伝えた。その理由として、絵を自由に描写するのが苦手だが、塗り絵の作業は得意であるということ、この次の作業は次の授業時間に行いたい、ということ教師に伝えることができていた。

この生徒の行動は、図4の中の「選択肢を考え、決定する」と「適切な行動を考え、決定」「自分の感情を詳しく相手に伝えられる」という項目に当てはまり、自己決定の成長が行うことができていると考えられている。

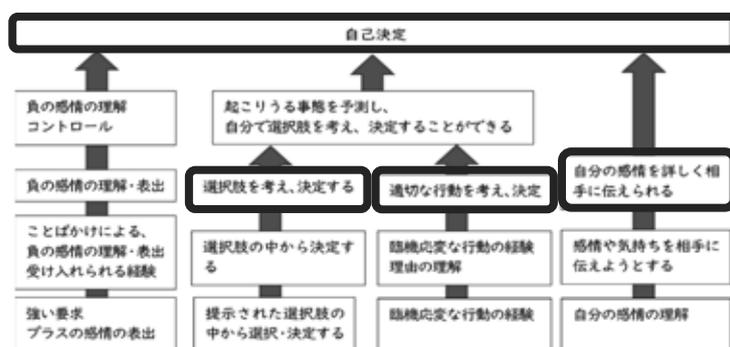


図4 「生徒Aの自己決定の成長の様子」

図5は、生徒Bが絵の具を使った課題の中で、「別の画材を使用したい」という気持ちと理由を教師に伝える場面である。絵の具を使う課題の中で、教師に「今日は絵の具の気分ではない クレヨンで描画したい」と伝えてくる生徒がおり、今回は絵の具を使用する課題であることを伝え、使いたくない理由を尋ねるもその時は理由を教師に言うことができず、今回は絵の具の使用を目標することを話し、今回はクレヨンでの描写を承知した。

その次の授業で、絵の具での描写を促すと「服が汚れるからやりたくない…」という前回には伝えられなかった気持ちを自ら教師に伝えることができた。生徒には今回の課題の目標は絵の具を使うことであることを伝え、服が汚れないようにカバーを付けるかの相談をすると、自ら「カバーを付けない」と教師に伝えた上で絵の具を使って作品を制作することができた。制作し始めるともう一枚追加で着彩したいと自ら伝え、合計3枚の画用紙に絵の具で着彩、描写することができた。この生徒の行動は、図5の「負の感情の理解・表出」から「負の感情の理解・コントロール」に成長したと考えられる。また、「臨機応変な行動の経験・理由の理解」を表出した上で、授業内における「適切な行動を考え、決定」を行うことができ、「感情や気持ちを相手に伝えようとする」「自分の感情を詳しく相手に伝えられる」ことを通して自己決定の成長が見られたと考える。



図5 「生徒Bの自己決定の成長の様子」

また、上記以外にもそれぞれの題材の中で使いたい画材を教師に積極的に伝える場面や、使用したい道具を教師に相談する場面も見られた。それだけでなく、授業を進めていく中で頑張った部分や制作の中でこだわった部分を自分から教師に伝えに行くことや、「この課題のこの部分は苦手」という気持ちを教師に伝える場面も増えてきている。課題に対する苦手な部分に対しては、その気持ちを受け入れたうえで提案を行うと「それいいね、やってみる」や「自分はこうしたい」という発言が見られ、課題に取り組むことができた。

IV. 考察

様々な画材を経験する題材を設定することにより、自分の使いたい画材の好みが変わり、選択肢が広がり、使いたい画材が選択肢に上がっていても自ら「使いたい」という気持ちを教師に伝える場面が多く見られた。それは、生徒の気持ちを否定せずに受け入れ、気持ちを尊重することにより自分の気持ちや使用したい画材等を積極的に教師に伝えることができたのではないかと考えられる。画材の選択や心理安定型支援等の受け入れられる経験を通すことにより自らの気持ちや考えを決定し、その気持ちを教師に伝えることができたと考え、それらの支援方法を用いた授業環境は自己選択・自己決定の育成に対して効果的であると考えられる。

また、結果でも示したエピソードが図1の「自己決定ができるまでの流れ」の項目に当てはまることから、筆者が提言した自己決定の成長の過程が行われていることが考えられる。

しかし、「起こりうる事態を予測し、自分で選択肢を考え、決定することができる」の項目に当てはまる生徒が居らず、その理由として課題の流れやスケジュールを教師がその都度提示し、そのスケジュールに沿って生徒が行動しているから当てはまらないのではないかと考えられる。

授業の中で「起こりうる事態を予測し、自分で選択肢を考え、決定することができる」ために、授業の流れや課題の流れを従来通りに詳しく伝えたいうえで、課題の完成期日を最初の導入で生徒に伝え、自分で課題完成までの流れを考え、設定できるようにすることが必要ではないかと考える。

これは、初めから課題の完成期日だけを伝えるのではなく、「①の作業は○日までに完成したら良い」、「②の作業は○日までに」といった支援を行い、だんだんと支援やことばかけを減らしていくことにより、自分で「起こりうる事態を予測し、自分で選択肢を考え、決定する」ことができるのではないかと考え、この活動を通して自己決定の成長がどのような過程で見られるかの検証を今後も継続して進めていきたい。

VI. 引用・参考文献

- 1) 遠藤美貴(2017): 「自己決定」と「支援を受けた意思決定」. 立教女学院短期大学紀要 48号, 4-5.
- 2) 岡田京子(2016): 成長する授業, 東洋館出版社, 17.
- 3) 小川直茂(2021): 塗り絵と色彩教育に関する一考察. 岐阜市立女子短期大学研究紀要, 15-17.
- 4) 小田久美子(2000): 幼児の美術教育と塗り絵との接点. 日本美術教育学会, 8-14.
- 5) 岸見一郎(1999): アドラー心理学入門. KK ベストセラーズ
- 6) 佐々木奏美(2019): 自分の思いをもち、つくりつづけるための題材の研究 特別支援学級での実践におけるA児の言動の分析をもとに. 美術科教育学会誌, 187.
- 7) 佐藤学(2003): 教師たちの挑戦. 小学館.
- 8) 柴田洋弥(2015): 意思決定支援と法的代理制度の考察. 7.
- 9) 小学館(2012): 大辞泉第2版.
- 10) 辻 奈誠子(2021): 知的障害児における「安心して発言・自己決定できる環境づくり」の構築に関する研究. 大阪教育大学附属特別支援学校.
- 11) 中堂元文(1997): 美術科における自己決定・自己増殖の可能性, 美術科教育学会誌 201-213.
- 12) 野田俊作(2017): 勇気づけの方法 (アドラー心理学を語る4), 創元社.
- 13) 野末美和子・近江正雄・長尾紀久子(2018): 塗り絵による脳活動および気分の変化. 公益社団法人日本心理学会, 286.
- 14) 橋爪一幸(2011): 特別支援教育に力を発揮する神経心理学入門, 学研教育出版, 122-123.
- 15) 初田隆(2007): 「ぬり絵」の研究. 美術科教育学会誌, 321-333.
- 16) 平木典子(1997): カウンセリングとは何か. 朝日新聞, 146-149.
- 17) 増田陽介(2014): 「意思」と「自己決定」の概念構造, 名古屋市立大学大学院, 日本社会福祉学会第62回, 2.
- 18) 山崎晃資(2007): 発達障害と子どもたち. 講談社.
- 19) Cobb, Lehmann, Newman-Gonchar, & Alwell. (2009): Self-Determination for Students With Disabilities., 108-114.

6 知的障害特別支援学校高等部における就労意欲獲得のための考察

—特別支援学校高等部における新しいキャリア教育指導・支援プログラム開発の前段階として—

野崎 善之

(要旨)

知的障害者が就労を実現するために必要な資質・能力については数多くの研究がなされており、様々な観点から論究されているが、その中で本研究では就労意欲に着目した。就労意欲の重要性については障害者個人の課題以外に支援者・雇用者の両面からの要因もあるとされているが、具体的に就労意欲がどのような要素によって成り立っているかは言及されてこなかった。そこで、本研究では、適切な就労意欲とは具体的にどのような要素で構成され、適切な就労意欲が獲得されるまでには、どのような学習の積み重ねが必要なのかについて、先行研究を基に要素の抽出・分類を行った。先行文献を検索し、分析・考察した結果、就労意欲には、①自己理解、②仕事理解、③調整、④自己効力・見通しの4つの要素が抽出され、その獲得までのステップをモデル化することができた。この獲得モデルを基にした「新しいキャリア教育指導・支援プログラム」を特別支援学校高等部において具体的に開発・実践し、その効果を実証していく。

(キーワード) 就労意欲、キャリア教育、知的障害、自己理解

1. 研究目的

本研究の目的は、知的障害者が希望する進路を選択し、社会的な自立を実現するために必要な資質・能力を特別支援学校在学中に獲得できるような新しいキャリア教育の指導・支援プログラムを開発することである。障害者にとって就労をすることは、単に賃金を稼ぎ、経済的自立を果たすために必要というだけでなく、成就感や達成感等の生きがいを実感するうえでも極めて重要である(川上 2011)。今野・霜田(2006)によれば、知的障害者が働くことを通して、社会的参加や経済的自立、自己決定、満足感等が向上するという報告がなされた上で、「働くこと」はそれ自体が重要な社会参加であるとともに、経済的自立を達成するための手段であり、障害者の自立にとって不可欠な要素である。それは、障害者のQOLを根底から支える活動である。」と述べられている。このことから、障害者にとって就労を実現することは、自立し豊かな人生を歩むために大変重要な課題であると考えられる。知的障害者が就労を目指すにあたって、その実現のためにどのような資質・能力が必要となるかについては、向後(2014)が、就労準備性をめぐる課題を8つに整理し図式化したものや、桑田・渡邊(2015)の発達障害・知的障害のある生徒の就労に必要な力を調査し、学校教育と職場を繋ぐ障害者支援教育のあり方を再考することを図ったもの等数多くの研究がなされている。本研究では、それらの研究の中で重要である資質・能力の内、知的障害者自身の就労意欲に着目して研究を行うこととする。

知的障害者が就労の実現を目指すにあたって就労意欲は、松為(2001)による「職業準備性の育成にあたってのノウハウとして、働くことへの意欲を支援することが必要である。」や、今林・榊(2017)の「高等部3年生時の現場実習までに、いかに「働く意欲」を育てるかが重要となる。」等、支援者が考える必要性に加え、秦(2006)や野崎(2021)、NPO法人障害児・者の学びを保証する会(2016)等においては企業側から身に付けておくべき資質であるとされていることが報告されている。では、「就労意欲を持っている」とは、具体的にはどのような状態であろうか。求職者が単純に「働きたい」と口にしている、それが切実であり、継続的であり、現実的でなければ、実際に就労の実現につながることは困難であると考えられる。したがって、知的障害特別支援学校において、生徒が就労を実現するために就労意欲を身に付けさせることを試みるのであれば、実際に就労につながるための、いわば「適切な就労意欲」を身に付けさせる必要がある。しかし、これまでの研究では求職者の就労意欲を高める取り組みについては数多く報告されているものの、就労意欲の質について触れ、その具体的な要素について述べられたものは確認できなかった。また、向後(2014)は「働く意志」が、時期が来れば自然に個人の中に備わるものではなく、さまざまな経験や情報を得て、次第に育まれるものであると述べ、就労意欲獲得のためには、校外での意図的な実習や交流等の学習の積み重ねが必要であることを示している。そこで、本研究では知的障害者の就労支援について研究された文献から、就労意欲の具体的な要素を考察すると共に、知的系障害者に就労意欲が育まれるまでの積み重ね、すなわち就労意欲の獲得モデルの検討を行う。

II. 研究方法

1. 文献検索

CiNii (<https://ci.nii.ac.jp/>) と J-STAGE (<https://www.jstage.jst.go.jp/browse/-char/ja/>) という 2 種類の国内論文データベースを用いて、2021 年 12 月に電子検索を行った。検索する文献を絞り込むための検索条件は、始めは「知的障害者」、「就労意欲」の 2 語で設定したが、十分な量の文献を得ることができなかつたため、より多くの資料を得るため、「障害者」、「就労支援」、「キャリア教育」の 3 語を組み合わせで再設定した。検索された論文のタイトル及び要旨を確認し、本研究で独自に設定した以下の a～d に示す抽出対象への言及が期待できる文献を選定した。

- 就労経験の無い障害者が就労を実現するために必要な資質・能力
- 就労意欲の内容について具体的な言及
- 特別支援学校や就労支援機関によって行われている取り組み
- a～c の条件の充足状況を確認できる行動

また、上記の文献に加え、筆者が独自に把握した関連文献も分析対象に加えた。

2. 就労意欲に関する記述の抽出及び分類

選定した文献及び報告書を通読して、上述の a～d のいずれかに該当する記述を抜粋した。次に、各記述を「就労意欲」「それ以外」の 2 種類の記述に分類した。さらに「就労意欲」に関する記述を意味の類似性に基づきカテゴリにまとめ、共通する意味を表すカテゴリ名を付けた。

III. 結果

1. 文献検索

検索の結果、抽出した文献の数は 22 件であった（表 1）。

表 1 抽出文献一覧

番号	文献名	著者
1	「知的障害者のキャリア教育の在り方の検討：就労支援移行事業所における一事例を通して」、生活科学研究39, 163-171	岩崎 (2017)
2	「発達障害のある人を対象とした高等学校教育段階での 就労準備教育に重要な学習内容の検討」、LD研究 25(1), 105-120	榎本ら (2016)
3	特別支援学校(知的障害者)における就労支援に関する研究	今林・榎 (2017)
4	発達障害者・知的障害者が働き続けるために必要な要因の検討－思春期のキャリア教育を考える前段階として	桑田・渡邊 (2015)
5	生活介護事業所に通所している重度知的障害を伴うASD者の就労支援	柴田ら (2020)
6	発達障害のある高校生・大学生の自己理解、進路選択の支援に関する文献調査	桑木・河田 (2017)
7	特別な配慮を要する定時制高校生のキャリア発達を促すための支援－スクールソーシャルワークの視点を取り入れたグループワークの取り組み－	朝日 (2015)
8	近年の少年院における矯正教育の実践・研究の動向について	後藤 (2020)
9	発達障害学生における就労準備性を高める支援についての検討－「就職活動準備講座」の分析を通して－	未富ら (2019)
10	就職した自閉スペクトラム症者が困難に対処しながら働き続ける過程	川端 (2019)
11	最近のキャリア発達理論の動向からみた「決める」について	下村 (2008)
12	重度の肢体不自由児・者の自立支援に関するわが国の近年の動向：肢体不自由養護学校における「個別移行支援計画」を中心に	森崎 (2005)
13	知的障害特別支援学校における自閉症生徒の就労支援の取り組み	樋口・納富 (2010)
14	大学生の自閉スペクトラム症傾向と就職活動における進路選択に対する自己効力、進路成熟、職業社会体験についての検討AQを用いたA大学での質問紙調査から	末吉・柘植 (2018)
15	自閉スペクトラム症学生に対する就業体験における振り返りシートの作成と活用－学生の自己理解・自己効力の変化に着目した振り返り面談の実践－	末吉・柘植 (2021)
16	障害を有する児童・生徒のキャリア発達を促す教育課程及び指導法の構築－発達障害、病弱、肢体不自由、重症心身障害者に対する特別支援学校の進路指導実践から	堀田ら (2014)
17	教育心理学に基づく特別支援教育の研究動向2015―実践と研究におけるエフォートとアジェンダ―	橋本 (2016)
18	大学生における自閉性スペクトラム障害傾向と職業決定との関連－情動知能を介した検討	石井ら (2015)
19	知的障害高等特別支援学校(特別支援学校高等部)における「流通・サービス」の実施状況についての調査研究	渡辺 (2009)
20	発達障害のある青年への支援に関する諸問題	小林 (2015)
21	知的障害児施設における地域移行支援に関する研究：地域移行事例の支援プロセスの分析を基に	堀内 (2008)
22	発達障がいのある人の学校から就労への移行支援並びに就労後の職場適応支援の課題	向後 (2014)

2. 就労意欲に関する記述の抽出及び分類

上記文献より 61 の記述（表 2）を分析し、4つのカテゴリ（1）自己理解、（2）仕事理解、（3）調整、（4）自己効力・見通しを抽出し分類した。

表2 就労意欲に関する記述一覧

記述内容	カテゴリ
多くの現場実習や見学を行い、働く意義を実感できるよう支援した。	④
意欲を引き出すために作業グループのリーダーを任せた。	④
就労意欲を引き出すために卒業生が働いている職場を見学する機会を設けた。	④
自分が働くという具体的なイメージや洗車をしたいという目標を持ち、	④
興味や好きなことを生かす職種での実習が就労の成功要因	④
共に訓練を受けている施設の利用者が次々に就職していくという環境	④
身近に、自身の希望職種で働く人が存在しているという事実も、働くイメージを持ちやすさせた。	④
自己肯定感が高まったことにより、自分でも働くことができるという実感や自信、見通しを持つことができた	④
仕事に対する自分の興味・関心や得意・不得意など自分自身についての理解を深めておくことが重要になると考える。	①
仕事に対する現実的な理解不足と、涉外特性も含めた自己理解の不足	①②
【職業観・就労感の形成】働くことの必要性や意義を理解し、働くことの意味を深める学習内容	②③④
【障害者卒の就労の知識】障害者卒での就労内容について、一般知識を深めるための学習内容	②
【自分の職業能力の理解】就労時に求められる力を知った上で、自分の特性（障害）から、自分に合った働き方を考えていくための学習内容	②③
【就労を見据えた進路選択方法】社会における働き方や仕事内容にはさまざまなものがあること、また、就労を支援してくれる機関のサービス内容も様々であることを知ったうえで進路選択を行うことを知るための学習内容	②
【社会動向を見据えた進路選択方法】自分のキャリアデザイン（なりたいたい自分）を考える上で、社会の動向等を踏まえつつ、自分にあった進路選択を行っていくための学習内容	②③④
【自分の特性に合った仕事の理解】自分に合った仕事を考える上で、自分の特性から見て本当に自分に向いているかどうかを考えるための学習内容	③
働くことに必要な知識や心構え、「働く」ことへの動機づけ	②
働く意欲を高めるためには、生活意欲を高める必要があること、生活意欲を高めるためには、基本行動を確立する必要があること	④
「働くことの意味」に関わる項目が一般就労後の勤続年数を左右する要因の一つとする	②
周囲とつながるために必要な力 「自己理解」、「他者理解」、「対人行動」、「言語力」、「対人参加」	①
3回の実習ごとにアキオ氏は実習後焼き肉レストランに行くことを励みに実習を行うことができた。	②
発達障害のある高校生・大学生の自己理解の深化は、進路選択や進路決定において重要な要素となる	①③
他者との関わりを広く、成功体験を重ねていくことが、結果として自己の特性に合った進路選択につながった	③④
実際の就労体験を踏まえ自己を振り返り、自己評価や他者評価の結果、自己理解の深化につながっている	③
日頃の学業生活を過ごし、得意な面や苦手な面、周囲との違いを把握しておくこと、つまり自己理解の深化が将来の進路選択につながり、	③
特に発達障害のある高校生・大学生においては、得意・不得意の差が大きいため、将来の進路選択を考える際、自己の得意・不得意に対する理解、すなわち自己理解を深めることが重要になる。	①
発達障害のある高校生・大学生が在学中、あるいは支援機関における様々な経験を通じて自己理解を深めていくことで、自己の特性に合った現実的進路選択が可能になるといえることである。	③④
自己理解の深まりとともに、就労に対する「イメージ」と「現実」の差異を調整していった	③
自分を知る、仕事を知る、現実を知るというプロセスで就労への動機づけを図る	①②③
卒後働くことを意識し大学生活を送りながら、得意・不得意やその対処法を考え、整理することは、就労や職場定着という点でも非常に大きな意味を持つといえる。	②③
ASDの人たちは、自らが得意とする力を活かせる「自分に合った仕事」に就くことで、会社の期待する水準で業務を遂行できていた。	④
本人だけの思い込みだけでなく、周りから見ても理解可能であり、過去・現在・未来で社員の合ったものであり、本人自身が主人公であることが重要。	①③
十分な情報収集を行うことで運がキャリア形成に与える影響は少なくなる、運の要素を少なくするためにこそ、十分なキャリアに関する知識や情報が必要なのである。	②
進路意識がポジティブであるものは、本人の自己概念（自己評価、自尊感情、自己効力感、自己の確立）もポジティブであり、そうしたポジティブな自己概念から派生する諸々の個人特性とも正の相関が高いといったことを明らかにしてきた。	④
「将来の進路を主体的に選択できる能力の育成」	④
主体的な進路選択と社会参加には「肯定的な自己理解と支援」が必要	④
「生きがい・自己実現・主体性の確信」	④
興味のある自動車免許取得やパソコン技術取得のために、就労してお金を貯めたいと、就労を希望するようになった。	①②
学校や実習での取り組みを通して、就労に対する漠然とした意識が、「仕事をしたい」という明確なものに変化した。	②③
不安感が軽減し、仕事の追加や変更へも対応できるようになり、就労意欲が向上した。自信を持って働くようになった。	④
好きな調理や、得意な計量を生かす仕事で最後の実習を行った。	④
チェックカードで、ことばづかいや態度を自己評価して意識づけた。	①
在学中に種々の仕事を体験し、勤労と報酬を得ることの価値を理解し、体力、持続力、就労意欲が増した。	②③④
実習の目標達成度と企業の評価を比較し、課題を協議した。これにより、生徒自身が課題を理解し、改善しようとする努力をした。	③
継続した懇談の中で、Cの仕事に対する周囲の評価を伝え、Cの感想を確認していくことで、就労意欲を高めることができた。	③④
進路選択に対する自己効力の強いものは進路選択行動を活発に行うため、その行動は効果的になる	④
仮に希望の職業があったとしても、その職業に就くことが叶わず軌道修正の必要に迫られた際、他にどのような職業があるかわからないまま、具体的なイメージ不測のために、別の選択に移ることに自信が持てていない	②③
就職活動や就職後の目標設定などに対し、希望の現実味のために職業・社会体験を通して進路のイメージをつかむ支援や、就労に向けて具体的にいつ、何を準備していくかを示しながら就職活動全体をマネジメントするなどの支援が必要	②③
卒業学年までに自己効力の低さや、進路成熟度の中でも特に就労に対する計画性への支援、つまり、見通しを持つこと・目標設定を行うこと・職業希望に現実味を持たせることを意識した支援を展開する必要がある。	④
就職活動や進路選択に影響を及ぼすと考えられる概念として自己効力に着目する場合がある。	④
障害特性を含めた自己理解を深めながら、生徒自身が必要な課題を学校での日々の授業の中で教員とともに達成しようとする姿勢が重要である	④
本人がその活動に一定の責任と主体的に取り組んでいるという感覚が生まれにくくと、生徒本人の中で働くことが人生それ自体に感じられるようになる。	④
発達障害児の自己理解の重要性は、キャリア教育の浸透などもあり、特に進路決定場面などで重要視されている。	①
自身の障害に起因する困難さを適切に理解し、それを踏まえて学習や生活に主体的に取り組む姿勢と具体的な手立てが求められている。	①
青年期の職業や進路決定の場面において、自己の欲求と、重要な他者からの期待や意見をどのように調整して取り組めるかといった関係性の視点の重要性	③
自らの体験によって職種の理解ができ、主体的な自己選択・自己決定による進路選択を目指すうえで意義が大きい	③④
中等教育から高等教育段階にかけて、自己理解を深め、適切なレベルの自尊心を維持し、将来の生き方をイメージするという教育的な支援が必要	①④
「プロ野球選手になりたい」という本人の意思に対しては、本人の野球の実力を適正に認識できるような働きかけが必要である。	③
「障害を理解・受容することは、自信を持ち現実即して自己決定するためにも…（中略）…重要な前提条件である。」	①
働く意思がある（＝働きたい）場合であっても、「働くことの意味」が十分ではない場合、就労に不適切な行動が選択される	②③

※ カテゴリ ①：自己理解 ②：仕事理解 ③：調整 ④：自己効力・見直し

(1) 自己理解

このカテゴリでの自己理解は、障害特性も含めた自分の個性（得意・苦手・好き・嫌いなこと考え方の傾向等）について客観的に理解するということを示している。栗木 莉田 (2017) は「発達障害のある高校生・大学生においては、得意・不得意の差が大きいため、将来の進路選択を考える際、自己の得意・不得意に対する理解、すなわち自己理解を深めることが重要」であり、「自己理解を深めていくことで、自己の特性に合った現実的進路選択が可能になるといえることである。」と述べている。また、末吉 拓殖 (2018) は「ASD 者は客観的評価と自己評価に乖離が生じる場合がある。」ことを指摘しており、鈴木 (2004) は「障害を理解・受容することは、自信を持ち現実即して自己決定するためにも（中略）重要な前提条件である。」と述べている。そして、橋本 (2016) は「自身の障害に起因する困難さを適切に理解し、それを踏まえて学習や生活に主体的に取り組む姿勢と具体的な手立てが求められている。」と述べている。このことは、知的障害者が進路選択・決定を行うに当たって、十分な自己理解ができていることが前提条件であり、非常に重要であること。そして、知的障害者においては、障害特性の理解や自己の客観視等健常者よりも困難な要素が多く、より特別な支援が必要であることを示している。

(2) 仕事理解

「仕事理解」のカテゴリでは、働くことに必要な知識や心構えについて理解するということを示している。

榎本（寺田）武澤 井上（2016）は、発達障害者が就労に失敗する1つの要因として、「仕事に対する現実的な理解不足と、障害特性も含めた自己理解の不足」を指摘しており、就労準備に必要な学習内容の因子として、「障害者枠の就労の知識」と「就労を見据えた進路選択方法」を挙げている。今林 榊（2017）は、「働くことへの理解」に関わる項目が一般就労後の勤続年数を左右する要因の一つになる」としている。向後（2014）は、「働く意思がある（＝働きたい）場合であっても、「働くことへの理解」が十分ではない場合、就労に不適切な行動が選択される」と述べている。すなわち、仮に自分の得意や苦手、好き嫌い等自己理解を深めていったとしても、仕事として「給与を得る」ことの意味や、特定の仕事に就くために必要とされる資質・能力について理解できていないと、自分の進路に対して非現実的な希望を持ってしまう。そうなると、就労することが難しかったり、就労できたとしてもその継続が困難になったりしてしまう。よって、自己理解が適切な就労意欲につながるためには、同時に仕事理解がなされることが必要であると考えられる。

（3）調整

このカテゴリにおける調整とは、自己理解と仕事理解をすり合わせて、自己理解の深化を図ることを示している。榎本（寺田）武澤・井上（2016）は、就労準備に必要な学習内容の因子として、【自分の職業能力の理解】と【自分の特性に合った仕事の理解】を挙げているが、これはいずれも自己理解と仕事理解の双方をすり合わせる活動である。調整の具体的な例として、朝日（2015）は、高校生対象のグループワークにおいて、「できるようになったこと」「したいこと」が語られるようになる等、キャリアプランニング能力の獲得に成功したことに関連して、活動を通して参加者が、自己理解の深まりとともに、就労に対する「イメージ」と「現実」の差異を調整していったと報告している。また、堀内（2008）は、知的障害児施設における進路支援の例として、「プロ野球選手になりたい」という本人の意思に対しては、本人の野球の実力を適正に認識できるような働きかけが必要である。」と述べている。このことは、本人の希望と、本人の能力、そして、仕事として求められる能力のすり合わせの重要性を示唆している。これらのことから、就労意欲の獲得において、自己理解と仕事理解の次のステップとして、調整は重要な要素であると考えられる。

（4）自己効力・見通し

このカテゴリにおける自己効力・見通しとは、ある行動に対して自分がその行動をどの程度できるかという認知された予期のことを示している（Bandura 1977）。自己効力と進路選択行動の関連について、浦上（1995）は、「進路選択に対する自己効力の強いものは進路選択行動を活発に行うため、その行動は効果的になる」と述べている。また、自己効力の獲得について分かりやすく示した例として、末吉・拓殖（2021）による自閉スペクトラム症学生に対する就業体験についての報告がある。活動を通して自己効力が向上した学生が、振り返りインタビューの中で「まずは自信がついたってことだと思います。（中略）こういうことは苦手だけど、こういうところだったら自分はできるなとかそういう風に思えるようになって。（中略）どう対策すればいいのかということを考えて、この対策をすればもしかしたらまたできるかもしれないって。そこでもまた自信を持って。」と語っている。同様に、樋口・納富（2010）による自閉症生徒への取り組みにおいても、不安やこだわりが強かった生徒が、実習やその事前学習・振り返り等の活動を通して、不安感が軽減し、仕事の追加や変更へも対応できるようになり、自信を持って働くようになったことが紹介されている。これらの事例は、自己理解と仕事理解の調整を基に、自分のできることにスポットを当てるとともに、苦手なことに対しても分析した上で対策を準備することで、自信＝自己効力が芽生え、自分の進路に対して現実的な見通しを立てることができるようになることを示唆している。

IV. 考察

今回選定した、61の記述を1つ1つ見てみると、4つのカテゴリはそれぞれが独立しているわけではなく、互いに作用し合い上昇・下降することが確認できた。上岡（2013）は、働く意欲の高い子どもの特徴として、「自分の能力や得意なことを知っている」「見通しをもって目的的に活動できる」「自分が周りに貢献していることを実感している」等とした上で、「働く意欲がある」とは、「自分が貢献できていることを実感できている状態である」と述べている。これを本研究で抽出・分類した、4つのカテゴリに当てはめて考えると、①自分の能力を理解している（自己理解）。②求められていることを理解する（仕事理解）。③①と②をすり合わせる（調整）。結果、④見通しをもって主体的に活動に取り組み、貢献を実感できる（自己効力・見通し）。といったように、4つのカテゴリが段階的に獲得されていく過程が確認できる。ただし、知的障害者がこれら4つの要素を獲得するためには、知的障害者の特性を考慮した上で、特別な支援が必要となることが考えられる。考慮すべき特性の1つめは自己理解深化の困難さである。知的障害者は、「発達障害のある高校生・大学生においては、得意・不得意の差が大き

い」(栗木 莉田 2017) ことや、「ASD 者は対人的な自己理解の困難さが指摘されている」(末吉・拓殖 2021) こと、さらに、「ASD 者は客観的評価と自己評価に乖離が生じる場合がある。」(末吉・拓殖 2018) といったように、自己理解を行い、それを深めることに困難を抱えている。よって、知的障害者の自己理解を進化させるためには、調整の段階で、現在の自己理解が他者からの評価や求められる資質・能力とどのように乖離しているかを適切に把握することができるよう、視覚支援を工夫する、対話を重ねる等といった、より丁寧な支援が必要となる。次に考慮すべき特性としては、自己効力の低さである。小林(2015)はASD者について「自分の存在を否定してしまいやすい傾向にある」と述べており、末吉・拓殖(2018)は「ASD傾向が比較的高い学生は就職活動における進路選択について自己効力が低い傾向にあることが明らかになった。」報告している。知的障害者はそれまでの失敗体験の積み重ねから、自己効力が低い傾向がある。そのため、知的障害者の自己効力獲得に当たっては、通常よりもより多くの成功体験や結果期待を得る機会を用意することが必要となると考えられる。上記の特性を考慮した上で、知的障害者が就労意欲を獲得するまでの過程を図に示した、「知的障害者の就労意欲獲得モデル」を作成した(図1)。

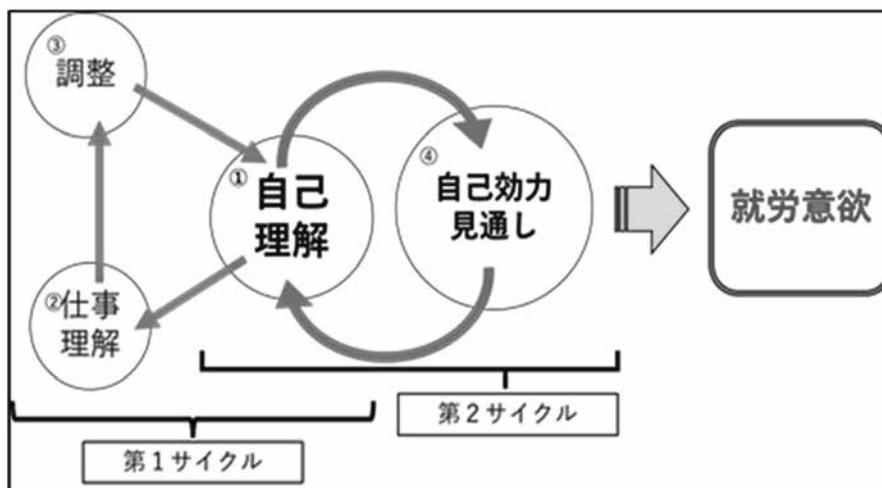


図1 知的障害者の就労意欲獲得モデル

まず、第一段階として自己理解と仕事理解を合わせて調整を行う。これにより、すぐに自己効力・見通しが獲得されるわけではなく、まずは自己理解の深化がなされる。この、自己理解の深化のサイクルを繰り返す内に調整の精度も高まり、現実的な自己理解を得ることができる(第1サイクル)。そして、現実的な自己理解を持った上で、職業実習やグループワーク等を行い、成功体験・他者からの評価を体験することで、自己効力・見通しの獲得がなされる。これらの体験と振り返りを繰り返すことで、更なる自己理解の深化とともに、自己効力の向上と現実的なキャリアプランニングを行うことが可能となり、最終的に「適切な就労意欲」が獲得されると考えられる(第2サイクル)。今後はこのモデルを活用した教育指導・支援プログラムを開発し、実践、効果検証を行うことで、モデルの有用性について実証していく。

VI. 引用・参考文献

- 1) 朝日 華子 (2015) 「特別な配慮を要する定時制高校生のキャリア発達を促すための支援 —学校ソーシャルワークの視点を取り入れたグループワークの取り組み—」. 特殊教育学研究 53 (3), 195-203.
- 2) 石井 正博, 篠田 晴男, 篠田 直子 (2015) 「大学生における自閉性スペクトラム障害傾向と職業決定との関連 情動知能を介した検討」. 自閉症スペクトラム研究 13 (1), 5-12.
- 3) 今林 俊一, 榎 慶太郎 (2017) 「特別支援学校(知的障害者)における就労支援に関する研究」. 鹿児島大学教育学部研究紀要. 教育科学編 68, 145-161.
- 4) 岩崎 季路 (2017) 「知的障害者のキャリア教育の在り方の検討： 就労支援移行事業所における一事例を通して」. 生活科学研究 39, 163-171.
- 5) 上岡一世 (2013) 「キャリア教育を取り入れた特別支援教育の授業づくり」. 明治図書.
- 6) 榎本(寺田) 容子, 武澤 友広, 井上 剛伸 (2016) 「発達障害のある人を対象とした高等学校教育段階での 就労準備教育に重要な学習内容の検討」. LD 研究 25(1), 105-120.
- 7) 川上 輝昭 (2011) 「障害者就労の現状と課題」. 名古屋女子大学紀要, 57, 105-116.

- 8) 桑田良子・渡邊章 (2015) 「発達障害者・知的障害者が働き続けるために必要な要因の検討—思春期のキャリア教育を考える前段階として」. 植草学園大学研究紀要 7, 59-67.
- 9) 川端 奈津子 (2019) 「就職した自閉スペクトラム症者が困難に対処しながら働き続ける過程」. 自閉症スペクトラム研究 17 (1), 43-51.
- 10) 栗木 裕貴, 荻田 知則 (2017) 「発達障害のある高校生・大学生の自己理解, 進路選択の支援に関する文献調査」. Journal of Inclusive Education 3, 38-49.
- 11) 向後礼子 (2014) 「発達障がいのある人の学校から就労への移行支援並びに就労後の職場適応支援の課題」. 日本労働研究雑誌.
- 12) 後藤 信之 (2020) 「近年の少年院における矯正教育の実践・研究の動向について」. 特殊教育学研究 50 (3), 323-332.
- 13) 小林 真 (2015) 「発達障害のある青年への支援に関する諸問題」. 教育心理学年報 54, 102-111.
- 14) 今野義孝・霜田浩信 (2006) 「知的障害者の就労支援に関する研究—S社の「チャレンジド雇用」」. 人間科学研究文教大学人間科学部 28, 69-78.
- 15) 柴田 祐樹, 山田 浩史, 小黒 康廣, 梅永 雄二 (2020) 「生活介護事業所に通所している重度知的障害を伴うASD者の就労支援」. 自閉症スペクトラム研究 18 (1), 37-44.
- 16) 下村 英雄 (2008) 「最近のキャリア発達理論の動向からみた「決める」について」. キャリア教育研究 26 (1), 31-44.
- 17) 末富 真弓, 五味 洋一, 佐々木 銀河, 中島 範子, 末吉 彩香, 杉江 征, 名川 勝, 竹田 一則 (2019) 「発達障害学生における就労準備性を高める支援についての検討—「就職活動準備講座」の分析を通して—」. 障害科学研究 43 (1), 163-172.
- 18) 末吉 彩香, 柘植 雅義 (2018) 「大学生の自閉スペクトラム症傾向と就職活動における進路選択に対する自己効力, 進路成熟, 職業社会体験についての検討 AQ を用いた A 大学での質問紙調査から」. LD 研究 27 (2), 224-235.
- 19) 末吉 彩香, 柘植 雅義 (2021) 「自閉スペクトラム症学生に対する就業体験における振り返りシートの作成と活用—学生の自己理解・自己効力の変化に着目した振り返り面談の実践—」. 障害科学研究 45 (1), 269-284.
- 20) 鈴木 良 (2004) 「知的障害者の自己決定支援の思想と方法に関する一考察」. 社会福祉学, 45 (2), 14-23.
- 21) 野崎善之 (2021) 「知的障害者が継続して就業するために必要な資質・能力の検討—特別支援学校高等部における新しいキャリア教育指導・支援プログラム開発の前段階として」. 大阪教育大学附属特別支援学校令和2年度紀要, 104-109.
- 22) 橋本 創一 (2016) 「教育心理学に基づく特別支援教育の研究動向 2015 —実践と研究におけるエフォートとアジェンダ—」. 教育心理学年報 55, 116-132.
- 23) 秦 政 「学校から職業への移行—発達障害関係者ならびに関係機関の理解と連携をめぐって—」. 企業経営の立場からみた課題について」. 発達障害研究 28, 136-144.
- 24) 樋口 陽子, 納富 恵子 (2010) 「知的障害特別支援学校における自閉症生徒の就労支援の取り組み」. 特殊教育学研究 48 (2), 97-109.
- 25) 堀田 千絵, 伊藤 一雄, 八田 武志 (2014) 「障害を有する児童・生徒のキャリア発達を促す教育課程及び指導法の構築—発達障害、病弱、肢体不自由、重症心身障害者に対する特別支援学校の進路指導実践から」. 人間環境学研究 12 (2), 135-143.
- 26) 堀内 浩美 (2008) 「知的障害児施設における地域移行支援に関する研究：地域移行事例の支援プロセスの分析を基に」. 社会福祉学 49 (2), 58-70.
- 27) 松為 信雄 (2001) 「発達障害(者)の就労支援」. 小児の精神と神経 41, 129-138.
- 28) 森崎 博志 (2005) 「重度の肢体不自由児・者の自立支援に関するわが国の近年の動向：肢体不自由養護学校における「個別移行支援計画」を中心に」. 特殊教育学研究 43 (2), 149-157.
- 29) 渡辺 明広 (2009) 「知的障害高等特別支援学校(特別支援学校高等部)における「流通・サービス」の実施状況についての調査研究」. 特殊教育学研究 47 (1), 23-35.
- 30) Bandura (1977) 「Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change」, Psychological Review, (2), 191-215.

7 知的障害特別支援学校高等部における情報科の授業実践

松田 愛理子

(要旨)

新型コロナウイルス感染症の影響から、GIGAスクール構想の早期の実現が求められている。本校では以前よりICTの利活用に関し、様々な先進的な取り組みをしてきた。高等部では平成26年からiPad、令和3年からはChromebookを生徒一人一台購入し、授業実践をしている。本実践では、今年度の高等部情報科の授業実践について報告することを目的とした。

学習指導要領の目標や、実践前調査から年度の授業実践に関し、「技術の習得（個別最適な学び）」「情報リテラシーの育成」「協働学習」の3点を大きな枠組みとし実践計画を立てた。技術の習得（個別最適な学び）では、タイピング課題を通して、生徒個人が使いこなせる入力方法の習得を目指す活動を行った。「情報リテラシーの育成」の育成では、SNS体験の学習を行った。「協働学習」では、問題解決学習として、学部行事のチラシ作りやしおり作りに取り組んだ。また、「Minecraft Education Edition」に取り組んだ。今後はさらにこれらの実践を通じた生徒の成長を検討していきたい。

(キーワード) 知的障害特別支援学校高等部、情報科、ICT機器の活用、GIGAスクール構想、個別最適な学び

I. 研究目的

2018年度に策定されたGIGAスクール構想は2018年から2022年の五年間にわたり実現を目指してきた。しかし、新型コロナウイルス感染症の影響により、全国で一斉に休校措置がとられる等未曾有の事態において、子どもたちの学びの保障の解決にむけICT機器を用いた学習にスポットがあてられた。それにより、GIGAスクール構想の早期の実現が求められた。現在全国的に予定より前倒して、一人一台の端末を配布し、実践が行われ始めている。

知的障害を有する児童生徒が在籍する特別支援学校（以下、知的障害特別支援学校）の高等部では、「外国語及び情報の各教科については、生徒や学校の実態を考慮し、必要に応じて設けることができる（文部科学省2020）」としている。本校では現在「情報科」を教科として設定し、授業実践を行っている。本校ではICTの利活用に関して電子黒板やAppleTV、iPadの導入が早期に行われ授業実践を行ってきた。平成26年度には、高等部の生徒がiPadを購入して、授業実践が行われている。コロナ禍において全体で集合した活動が困難になった令和2年度には、オンラインを各クラス繋いだリモートでの授業実践を年間通して行い、交流活動をビデオ通話で行う等、様々な取り組みを実践している。令和3年度からは、GIGAスクール構想より本校小学部・中学部にChromebookが配備されたことをうけ、高等部においても従来のiPadの利用からChromebookへと利用を切り替えた。全校配付の『G suite for Education』を用いて、Classroomを運営し情報科に限らず授業実践を行っている。

上記のような背景の中、各校の指導内容に関しては担当教師の裁量に委ねられている。水谷ら（2021）では、プログラミングを中心とした実践を述べている。本論では、今年度本校高等部で実践した情報科の授業実践について報告することを目的とする。

II. 研究方法

1. 実践期間

令和3年度の1年間（週1コマずつ）

2. 対象

高等部の2学習グループ

3. 使用機器

生徒の所有するChromebook及び、個人に配布しているアカウントを使用する。また必要に応じて、本校印刷室（WindowsPCを複数台設置）を使用し、活動に取り組む。

Ⅲ. 結果

1. 知的障害特別支援学校高等部における情報科

(1) 学習指導要領における情報科の目標

平成31年2月告示の「特別支援学校 高等部学習指導要領（文部科学省、2019）」では情報科の目標を次のように示されている（表1）。

表1 学習指導要領における情報科の目標（下線は筆者が追記）

情報に関する科学的な見方・考え方を働かせ、身近にある情報機器の操作の習得を図りながら、問題の解決を行う学習活動を通して、問題を知り、問題の解決に向けて情報と情報技術を適切かつ効果的に活用し、情報社会に主体的に参画するための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

情報科では、技術の習得や知識の理解だけでなく、情報社会への参画を視野に入れ、実際に問題解決を行うことが求められている。そこで本実践では、ICT機器の使用法の習得や、知識に関する学習だけでなく、生徒がより実生活で使用している内容に即した課題を用いて、社会生活で生きる力を身につけられるよう指導していくことを目的とした。

(2) 実践前調査

実践前に各生徒のICT機器やSNS等の使用に関するアンケート及び大阪市がホームページで提示している「ネットリテラシーテスト（小学生版）（大阪市ホームページ，https://www.pref.osaka.lg.jp/koseishonen/osaka_sns/tyousen.html，2022年1月20日閲覧）」を実施した。

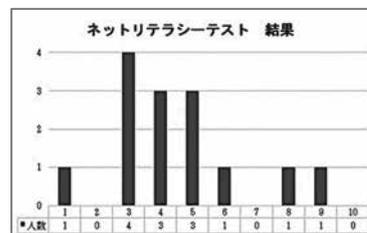
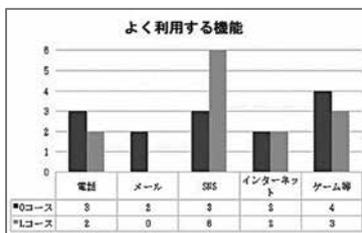
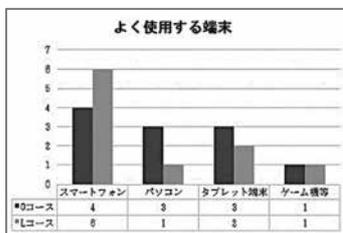


図1 「ICT機器やSNS等の使用に関するアンケート」結果

図2 「ネットリテラシーテスト」結果

本校の実態としては、上記のアンケート結果（図1、図2）の通り生徒たちは日常的にICT機器やSNSを利用している。しかし、ネットリテラシーテストを実践したところ、半分以上の問題に正答することができていなかった。これまで本校では毎年「SNS教室」等を定期的に開催し、外部講師を使用した学習の場を提供したり、高等部内におけるICT機器の利用に関するルールも設定したりする等し、適宜指導に当たっている。しかし、知的障害の特徴である般化の難しさからか、学習した内容と日常生活での知識技能の活用のつながりが薄い可能性が示唆される。授業内での学びの内容と、日常生活でのICT機器の利用やSNSの活用をより往還した指導を検討する必要があると考えられた。

(3) 授業実践の計画

以上を踏まえ、今年度の授業実践に関し、「技術の習得（個別最適な学び）」「情報リテラシーの育成」「協働学習」の3点を大きな枠組みとし実践計画を立てた。以下の報告では、それぞれの観点に関する実践について報告する。

3. 「技術の習得（個別最適な学び）」

「技術の習得（個別最適な学び）」に関しては、毎時の10分間のタイピング練習を実践した。生徒の実態としては、ローマ字のタイピングをスムーズに行うことができる生徒から、ひらがなの入力も難しい生徒まで幅広い実態の生徒が在籍している。今年度高等部で使用しているChromebookの特性を生かし、入力方法をタイピ

ング入力だけでなく手書き入力も提示し、生徒自身に入力方法を決定させた。本授業における「技術の習得」の観点は、タイピング技能の向上だけでなく、高等部卒業後社会生活の中でICT機器を活用し、コミュニケーションをとったり、自分の興味のあることを調べたりすることができるような力を身につけることとした。その為、課題は同じものを使用し、回答方法（入力方法）を生徒の実態に合わせて選択（個別最適な学び）することで、社会生活の中で活用できる力の習得を目指した。

タイピング練習の目標を「第1段階：自分で入力方法を決定できる」「第2段階：決定した入力方法を使いこなせる」「第3段階：簡単なタイピング課題に取り組むことができる」「第4段階：日本ワープロ検定の課題等、複雑なタイピング課題に取り組むことができる」の4段階に分けた。

生徒には1学期頭の授業で様々な入力方法を示し、自分自身で入力方法を決定するよう促した。表2は今回実践したうちのLコースのタイピング能力の変化である。多くの生徒がローマ字で入力していたが、一部の生徒は手書き入力等にもチャレンジし、ローマ字表を調べながら入力するより、よりスムーズに入力することができるようになった。毎時10分の取り組みを続けることで、多くの生徒がタイピング技能を向上させることができた。

また、タイピングでの入力が難しい生徒もそれぞれに合った入力方法を習得することで、後述する「SNS体験」等の活動にも自分自身の力で参加することができた。これはICT機器を使用した、個別最適な学びにつながるのではないかと考える。

表2 タイピング能力の変化（入力方法及び10分間の入力数）

	A	B	C	D	E	F	G	H
入力方法	ローマ字	ローマ字	手書き	ローマ字	ローマ字	ローマ字	ローマ字	ローマ字
1学期	18	199	9	40	71	34	254	28
2学期末	95	259	81	143	249	71	332	174
備考	変換なし		誤変換誤字あり					誤入力

4. 「情報リテラシーの育成」

「情報リテラシーの育成」に関しては、Google社が提供している「Google Classroom」を活用した実践を行った。「Google Classroom」はGoogle社の提供する学校向けのWebサービスである。生徒と教師間のファイルの共有やコミュニケーションの場として活用することができる。教科ごとにトピックを分け、課題を配布することができ、課題は「資料閲覧のみ」「生徒全員で同じファイル进行操作」「生徒個人にコピーを配布」等、複数の配布方法を選択でき、課題内容によって変更できる。本校高等部ではコースや学年ごとに「Google Classroom」を開設し、各教科で課題の受け取り、活動、提出を行っている。

今回の実践では、この「Google Classroom」のストリーム（図3）にある、投稿フォームを活用し疑似SNSを作成し、実践をした。授業の中で、投稿方法の確認やルール及びマナー・法律に関する知識を学習した。またネットに個人情報を掲載することの危険性を踏まえ、授業時間に投稿練習するとともに、夏季・冬季の長期休暇で、「SNS体験」を宿題として取り組んだ（図4）。



図3 「Google Classroom」の画面



図4 長期休業中のSNS投稿練習の様子

ルールをおおむね理解し、特に個人情報を自分の投稿内容（写真含む）に入れないよう注意すること等に注意し、生徒たちは長期休み自宅から投稿することができた。投稿内容ではとても気を付けることができた半面、冬休みに互いの投稿に対してのコメントを許可し、コメントしあいながらSNS体験するように促すと、投稿に対するコメントの中で、個人情報を話してしまうことがある等の課題も明らかとなった。

改めて知識として学ぶだけでなく、実践の中での指導できる環境を整えることの必要性が示唆された。

5. 「協働学習」

情報科の目標である「問題解決を行う学習活動」として、高等部内の行事におけるチラシ作りやしおり作り

にも挑戦した。Google 社の提供する「Google Jamboard」や「ドキュメント」を使用し、協働的な作業に取り組んだ。「Google Classroom」を活用することで、クラスの全員が同じファイルへの書き込みを行うことができる。互いの作業内容について手を触れないことをルールとして説明し、授業内に同時作業に取り組み、最終的に一つの作品として仕上げた（図5）。



図5 夏祭りのチラシ

また、新たな協働的な学びの可能性として「Minecraft Education Edition」にも取り組んだ。Minecraft: Education Edition（教育版マインクラフト）とは、「ものづくりゲームの一種であるMinecraft（マインクラフト・略称「マイクラ」）を、プログラミング教育・情報教育・協同学習等の教材として使えるようにした教育向けエディション（小学校を中心としたプログラミング教育ポータル、<https://miraino-manabi.mext.go.jp/content/376>, 2021年10月15日閲覧）」である。

協働的な作業の難しい自閉スペクトラム症・ADHD等を持つ子ども達に対し、Minecraftがコミュニケーションの手段のきっかけとして有効であることが海外のMinecraftマルチサーバーの運営をする人物によって実証たことを受け、国内においても同様にMinecraftマルチサーバーを使用することで同様の支援を必要とする子供達の能力向上の一助となるのではないかと取り組みとして行っている実践が報告されている（タツナミ・山口、2018、2021）。本校でも協働学習の実践の一つとして有効ではないかと考え活動に取り組んだ。

本校での実践では、生徒の中に「Minecraft」を知っている生徒がいたことや、ゲームという生徒たちにとって親しみを抱きやすい活動内容だったため、多くの生徒が熱心に活動に取り組んだ。操作が、キーボードとマウスを操作する必要がある、操作に慣れることが難しい生徒や、教師のサポートが必要な生徒もいたが、操作方法を記載したキーボードカバーやマウスを用意することで、充実した取り組みへとつながっていくのではないかと考える。

IV. 考察

今年度高等部では全生徒がChromebookを購入し、Googleアカウントが配布されたことを受け、Google社の提供するアプリケーションを中心に、「技術の習得（個別最適な学び）」「情報リテラシーの育成」「協働学習」等多岐にわたる実践に取り組んだ。それぞれの活動には課題が多くあるが、今後さらに実践を進めることで、個別最適な学びを保障しながら、集団での協働的な学習や、問題解決的な学びにも繋げることができると考える。

またSNS等の利用に関し、本実践でも明らかとなったように、知的障害を有する生徒にとって社会参加をする前に、疑似的に体験し、正しい関わり方を身につけていくことが重要である。今後は更なる実践を行い、知的障害特別支援学校における情報科の学習の充実を目指したい。

V. 引用・参考文献

- 1) タツナミシュウイチ・山口禎恵 (2021) : 特別支援学級における Minecraft: Education Edition を使用したコミュニケーション能力向上の為の実践および中学生高校生による上記実践のための教材制作活動実践の内容と報告.
- 2) タツナミシュウイチ・山口禎恵 (2018) : 特別支援学級におけるコミュニケーション能力及び協働能力向上支援のためのMinecraft: Education Edition マルチプレイワールドを使用した実践の内容と報告.
- 3) 水谷好成、福井恵子、梅津直哉、米谷年法 (2021) : 特別支援教育におけるプログラミング教育を含む情報関連学習の段階的な実践. 宮城教育大学 情報活用能力育成機構研究紀要, 第1号.
- 4) 文部科学省 (2019) : 特別支援学校学習指導要領 高等部.

IV 平野五校園共同研究

「一人ひとりの多様な可能性を広げる評価の在り方(2)」

—主体性が働く【探究学習プログラムの学習評価のモデル開発をめざして—

I. 平野五校園共同研究

大阪教育大学の附属学校園は、池田地区、天王寺地区、平野地区の3つに分かれている。池田地区と天王寺地区は、小学校、中学校、高等学校の3校が存在しており、平野地区には、附属の幼稚園、平野小学校、平野中学校、高等学校平野校舎、特別支援学校の五校園が徒歩圏内に存在している。これら大阪教育大学の附属校園11校がここ大阪の地で社会的使命や存在意義を共に果たすため日々それぞれの校園で様々な取り組みを行っている。とりわけ平野地区においては五校園が隣接していることは全国的にも珍しく、他校園と様々な交流活動を行い、また五校園での共同研究を進めている点は平野五校園の特色であると言える。この平野五校園共同研究は今年度で17年目を迎える。

平成28年度より「生涯的発達視点に基づいた校種間連携型一貫教育」というメインテーマを踏襲し、平成30年度からは「一人ひとりの多様な可能性を広げる評価の在り方-主体性を育むための教育目標及び評価指標の作成と活用を目指して-」を研究主題として3年間にわたり共同研究を進めた。平野地区で育てる子ども像を5校園の教職員が共有し、各校園種接続を視野にいれた評価指標(略称「主体性コモン・ルーブリック(図1)」)を作成することを目的とし、「主体性コモン・ルーブリック」を活用した教育実践を各校園で取り組むことによって、コモン・ルーブリックの妥当性・実用性の検証を行った。

研究最終年度である昨年度は新型コロナウイルス感染症拡大防止のため、共同研究集会及び平野五校園共同研究発表会を中止せざるを得なかったが、3年間の研究報告書、「主体性コモン・ルーブリック」のリーフレット及び「主体性コモン・ルーブリック」を活用した各校園の実践事例集の作成に取り組んだ。

図1 「主体性コモン・ルーブリック」

指導領域	評価項目	次期1学期	次期2学期	次期3学期	次期4学期	次期5学期
基礎的・基本的な知識・技能の習得	基礎的・基本的な知識・技能の習得					
	基礎的・基本的な知識・技能の活用					
基礎的・基本的な思考力	基礎的・基本的な思考力					
	基礎的・基本的な思考力の活用					
基礎的・基本的な態度	基礎的・基本的な態度					
	基礎的・基本的な態度の活用					
探究学習	探究学習の意欲					
	探究学習の能力					
探究学習の成果	探究学習の成果					
	探究学習の成果の活用					

II. 今年度の取り組み

今年度より「一人ひとりの多様な可能性を広げる評価の在り方(2) —主体性が働く【探究学習】プログラムの学習評価のモデル開発を目指して—」という新たな研究主題を設定し3年間にわたり共同研究を進めることとなった。この研究では、平野五校園の校種間接続を視野にいれながら園児・児童・生徒の主体性が働くよう探究学習プログラムとその学習評価のモデル開発を目指している。令和3年度は附属特別支援学校が主幹校となり、共同研究の運営を担った。今年度も新型コロナウイルス感染症の影響を受け、他校園の先生方との対面での協議は叶わなかったが、オンラインでの、全3回の共同研究集会と共同研究発表会を開催することができた。

今年度は研究1年次として、「平野の探究学習」を考察する為に、各校園でこれまで取り組んできた「探究学習」を分析し評価することを目的とし、各学校の実践報告と、オンラインを活用しての協議を行った。

第1回共同研究集会において新しい研究主題を平野五校園全職員が確認、共有した後に本学教員養成課程学校教育部門 准教授 八田幸恵先生に「探究学習の定義について」と題してのご講演を戴いた。第2回共同研究集会では五校園の各発表者からそれぞれの研究基本方針の発表を行い、平野五校園全職員で共有した。第1回共同研究集会のご講演に加えて、八田幸恵先生からのご講評、ご助言を賜れたことで「探究学習」についてそれぞれの校園種の特色を出しながらも一貫性を持つことができた。

11月には共同研究発表会を実施した。詳細は次に示す。

第3回共同研究集会では共同研究発表会を終えての成果と課題について特支から提案を行った。またZoomのブレイクアウトルーム機能を用いて、教師を数グループ分けして共同研究発表会においての各校園の発表についての感想を話しあい、「探究学習」についてディスカッションを行った。子どもたちの具体的なエピソードや各教師の考えを共有し合い、「探究学習」について定義に捉われず自由に論じる機会となった。最後に来年度の研究方針の確認について幼稚園から提案を行った。

Ⅲ. 令和3年度 大阪教育大学 平野五校園 共同研究発表会 (2021年11月6日)

表1 令和3年度平野五校園共同研究発表会

- ・ 学校長あいさつ
- ・ 講師及び指導助言者紹介
- ・ 基調提案
- ・ 各校園の実践報告
(附属特別支援学校・附属幼稚園・附属平野小学校・附属平野中学校・附属高等学校平野校舎)
- ・ 記念講演 (大阪教育大学 教員養成課程 学校教育部門 八田幸恵先生)
演題『探究学習の持続的発展を支える資質・能力』

平野五校園共同研究発表会は先述のとおり今年度で17年目を迎えることとなったが、新型コロナウイルス感染症の拡大に伴う社会情勢を踏まえて、初めてのオンライン形式での発表となった。

幼稚園からは「幼児の主体的な遊びを通して探究する姿を読み取る」、小学校からは「主体性を引き出す探究学習」、中学校からは「主体性を引き出す総合的な学習の時間」、高等学校からは「主体性コモン・ルーブリックを活用した歴史総合・公共の授業」・「主体性コモン・ルーブリックを活用した体育の授業」、特別支援学校からは「特別支援教育における探究的な学習」と題して各校園の工夫を凝らした取り組みを動画や写真等を用いて発表した。講演会では八田幸恵先生より「探究学習の持続的発展を支える資質・能力」と銘打ったご講演を賜った。

発表後のアンケートでは参会者の方々より「幼児期の遊び方がいかに意味のあるものかを再認識することができました。」(幼稚園)、「サバイバルプロジェクトが興味深かったです。」(小学校)、「探究学習というテーマに果敢に挑まれた取り組みだと思いました。」(中学校)、「生徒の主体性を引き出し、発揮されていくプロセスが大変分かりやすい発表でした。」(高等学校)、「教師から生徒の思いを引き出す言葉かけが多く参考になりました。」(特支)「探究学習と主体性と教科学習との関係等興味深いお話でした。」(八田先生)等のご感想を頂いた。

2年ぶりの共同研究発表会はオンラインでの実施となった。オンライン形式の発表では参会者と双方向な意見交換が難しく、発表者からの一方通行な発表になりがちであった。質疑応答も質問フォームを活用したこともあり、活発な議論とはならなかったが、「安全を確保しながらの研究」「これからの研究のスタイル」と肯定的に捉える教師が多かった。今後はZoomのブレイクアウト機能の活用やYouTube等の使用も視野に入れながら、発表者の「見せ方」を教師全員で考え、参加者との意見交換の場づくり等を模索していくことが課題である。



図2 平野五校園共同研究発表会の様子

Ⅳ. 成果と課題

今年度も新型コロナ感染症の拡大防止の観点から共同研究にとって環境的な制約の多い年となった。共同研究発表会だけでなく、例年なら五校園職員が一同に集まり議論を深める場となる、年に3度の共同研究集会所もオンライン開催を余儀なくされた。しかしながら、少ない機会ではあったものの、各校園の実践の様子を共有し合い、ディスカッションすることができ、平野五校園における「探究学習」について分析・検討することができた。

5月の八田幸恵先生の講演から、五校園全職員が「探究学習」について理解を深め、11月の共同研究発表会では、各校園がそれぞれの個性を出しながらも平野五校園の「探究学習」としてぶれることなく一貫性のある研究発表を行うことができた。2月の共同研究集会では、ディスカッションの中で互いの教育活動への理解を深め、それぞれの教師の意見を共有することができた。今後も困難な状況下が予想される。しかし各校園の教育活動と研究を推進しつつ、附属平野五校園が力を合わせて2年次の研究に邁進していく所存である。

おわりに

新型コロナウイルスが世界的に流行して2年ほど経ちました。ウィズコロナという言葉が出てくるようになり、学校教育においても変化が見られました。衛生面の徹底はもちろんですが、オンラインを活用することが増えることで、ICTに関する知識が教師、児童生徒ともに向上したのではないのでしょうか。GIGAスクール構想により授業においてクロムブックが導入・活用されるようになり、保護者との連絡媒体が電子連絡帳に変わりました。始業式、終業式等もオンラインで実施するようになりました。コロナと共存するための策が皮肉にも校内のICT化を進めたといっても過言ではないでしょう。

さて、本校の研究においても今年度は全てオンラインで実施しました。今年度は本校が主体で行う研究発表会、研究大会を3つ実施することになり、いずれもZoomでの開催となりました。まずは昨年度中止になった平野五校園共同研究発表会を11月6日に実施しました。今年度より『一人ひとりの多様な可能性を広げる評価の在り方(2)～主体性が働く【探究学習】プログラムの学習評価のモデル開発をめざして～』という新たな研究主題のもと平野地区の五校園が協同的に研究を進めた1年次の成果の報告と本学教員養成課程 学校教育部門 准教授 八田 幸恵 先生より「探究学習」についてのご講演を賜りました。

12月24日には日本教育大学協会特別支援教育部門近畿地区研究集会及び近畿地区附属学校連盟特別支援教育部会合同実践研究会の主幹校として、「大阪教育大学附属特別支援学校大学連携ユニット研究発表会」を開催いたしました。本校では本学特別支援教育部門と連携して教師が5つのユニットに分かれて研究を行ってきました。今年度はユニット研究3年目のまとめの年として「知的障害特別支援教育における感覚情報を活用した運動学習」、「知的障害のある子どもへの認知特性に応じた読み書き指導」、「インクルーシブ教育における交流及び共同学習の現状と課題」、「美術・書道教育部門との連携による土粘土を用いた造形活動の展開」、「知的障害特別支援学校におけるプログラミング学習を活用した論理的思考の育成」の各テーマでユニット研究発表を行いました。

最後に本校研究大会を2月11日に実施しました。研究主題として「知的障害教育におけるカリキュラム・マネジメントの運用とキャリア教育の推進」というテーマのもと3年目の集大成にあたります。「学部研究」としてキャリア・マトリックスを作成し、それをもとに小学部、中学部、高等部の一貫した取り組みを発表しました。講演では、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課より 加藤 宏昭 特別支援教育調査官を迎え、「知的障害教育における教育課程の工夫とカリキュラム・マネジメントについて」というテーマでご講演を賜りました。

今年度はコロナとともに慌ただしく研究に没頭した年だったように思います。各研究発表会、研究大会では多くの大学内外の先生方から貴重なご指導、ご助言を賜ることができました。今回「研究紀要」という形で今年度の本校の研究をまとめるにあたり、改めて深く感謝申し上げます。今後とも全国の教育関係者の皆様におかれましては、これからもご指導ご鞭撻の程よろしくお願いいたします。

令和4年3月吉日

副校長 北室聖史

研 究 同 人

【附属特別支援学校】

校 長 須田 正信
副校長 北室 聖史

〈主幹教諭〉

岩崎 弘

〈指導教諭〉

白樫 麻紀

〈養護教諭〉

太田 令菜

〈小学部〉

小川 香織（部主事）

大河 竜介

岡 真右

小森 友紀恵

迫田 真喜

下岡 花子

縄 真美子

深草 武志

秋山 多恵子

加藤 雄大

田村 祥子

橋本 晶子

藤原 瑞基

〈中学部〉

花田 知恵（部主事）

大原 健哲

高橋 正子

竹内 ゆりか

西川 裕子

橋本 義久

的場 早紀

保田 洋幸

〈高等部〉

森 久美子（部主事）

石橋 絵理奈

住岡 優志

丹沢 正太

辻 奈誠子

野崎 善之

本多 克敏

松田 愛理子

村山 希世

村上 今日香

【特別支援教育部門】

井坂 行男

今枝 史雄

大内田 裕

須田 正信

富永 光昭

西山 健

平賀 健太郎

正井 隆晶

山本 利和

湯浅 哲也

【教育イノベーション

デザインセンター】

仲矢 史雄

【大学院連合教職実践研究科】

平井 美幸

【相談・支援センター】

森田 安徳

【美術教育部門】

青木 宏子

加藤 可奈衛

谷村 さくら

【研究協力】

岩井 俊夫

（筑波大学附属桐が丘特別支援学校教諭）

松本 将孝

（堺市教育委員会）

※あいうえお順で表記

大阪教育大学附属特別支援学校 令和3年度 研究紀要

発行責任者: 学 校 長 須田 正信

研究部長 小森 友紀恵

編集担当: 石橋・大河・大原・岡・松田・的場（研究部）

大阪教育大学附属特別支援学校

令和3年度 研究紀要

発行日 令和4年3月22日
発行者 大阪教育大学附属特別支援学校
校長 須田 正信
大阪市平野区喜連4-8-71
印刷所 関西美術印刷株式会社
TEL (06) 6655-0121
