

自分事として捉え、豊かな生活を実現する作業学習の実践

- 子ども理解を中心とした 地域社会の中で自分事として学ぶ授業づくり -

Practice of creating classes that take it as a personal matter and realize a rich life

- Creating classes that focus on understanding children and learn as their own affairs in the local community -

藪 奈 緒 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)
 畔高 久美子 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)
 松本 靖正 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)
 西村 拓 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)
 齊藤 文孝 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)
 田中 美徳 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)
 阿久津 里枝 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)
 鈴木 浩祐 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)
 市川 夢太 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)
 富田 みほ子 (静岡大学教育学部附属特別支援学校)
 石川 慶和 (静岡大学教育学部)

Yabu Nao, Azetaka Kumiko, Matsumoto Yasumasa, Nishimura Taku, Saito Fumitaka,
 Tanaka Yoshinori, Akutsu Rie, Suzuki Kousuke, Ichikawa Yumeta, Tomida Mihoko,
 Ishikawa Yoshikazu

要旨

本実践は知的障害特別支援学校高等部の作業学習をとおして、生徒が自分事として作業学習の中の集団の目的に向かいながら、地域社会という資源を活用し自分自身の目標を実現させていくことで、学びの積み重ねを自身の実感しながら自己実現を目指すことを目的とした授業実践である。2つの授業実践から、①生徒の得意とする学習手段を取り入れながら、安心してパフォーマンスを発揮できる環境設定をすること、②生徒の生活やこれまでの経験をもとに、題材設定や思考するための材料をそろえること、③生徒が集団の目的に迫るために、生徒自身の目標を行動レベルで考え思考を促すことで具体的に取り組みや活動を評価し、方策を考えること、④生徒や教師が共に活動への達成感を感じることが、上記の目的に近づくための授業づくりにおける必要な構成要素と言えるのではないかと考えられる。

キーワード： 知的障害 作業学習 自分事 子ども理解 地域社会とのつながり 個別最適な学び

I 研究の取り組みの方向性と目的

本校は『自分事として捉え、豊かな生活を実現する授業づくり』を研究テーマに掲げ授業づくり・授業実践を行って3年目となる。令和3年度から4年度までの2年間の研究から、子どものこれまでの発達とこれからの発達を見通した子ども理解と子どもの生活に目を向けた単元設定の見直しの必要性を大いに感じた。本年度は、特に子ども理解に注力し、授業づくりや具体的な支援にそれらを反映させていきながら、『地域社会との関わりを広げ、やりがいをもって学び挑戦す

る生徒を育てる』という高等部の学部目標から、地域社会の中での学びが自分事となる作業学習の実践を試みた。作業学習における自分事としての学びとは、自分の思いや行動、活動が身近な社会に影響を与える経験をとおして社会とつながる実感をもつことであると考えた。そこで、学校周辺の地域資源と作業学習の製品販売会に視点を絞り、それらを自分事として捉えるにはどのような活動設定や支援方法が適切かを検討し、実践を繰り返していった。よって本実践では、生徒一人ひとりが豊かな生活を送るための資質を育てる土台

づくりを促すための子ども理解や地域とのつながりのあり方を明らかにすることを目的とした。また、作業学習全体での抽象的な目的を自分事として捉えるための、個別最適な学びのあり方を明らかにすることも目的とした。具体的には、作業班や販売店としての目的と個人の目標を繋げて考えていくため、自分は何ができるのかを個人の行動レベルで考え、具体的な方策を立て、取り組んだことを個人単位や小グループで評価することで、大きな目的に向かう中でのやりがいを感じながら、自分事として捉えたときに生徒は主体的に挑戦することができると仮説を立て、実践を行った。

II. 研究の方法

1. 事例生徒選出の根拠

本校高等部は1年生8名、2年生8名、3年生7名で構成されていた。自分事として学ぶための子ども理解のあり方を検討するため、生徒2名を事例生徒として選出した。事例生徒は感情表出の仕方が対照的であるが、物事を表面的に捉え、どのような意図があるのかということに目が行きにくく、活動の本質的な理解に時間が掛かり難しさを抱える生徒であった。そのような困難を抱える生徒に対して、適切な支援と自分事として捉える授業づくりを実現させるため、学部教師全員で子ども理解を試みた。

実践は前期と後期に分けて行われた。本校の作業学習では全員陶芸班、農園芸班のいずれかの班に所属する。そこで前期は陶芸班所属の高等部1年女子(以下、生徒A)を選出した。生徒Aは自分の感情を表情に出したり、思いを自分の言葉で表現したりすることができるが、話しているレベルと言葉や会話内容の理解が追いついていない場面が多々見受けられた。

後期は農園芸班所属の高等部2年女子生徒(以下、生徒B)を選出した。生徒Bは自分から発言したり、授業中に積極的に自分の意見を述べたりすることは少ないが、様々な授業の中で書くことによって自分の思いを整理し、表出することが得意である様子が見られた。

2. 研究方法

1) 子ども理解

子ども理解として事例生徒についての得意・不得意や、普段の生活での様子、発言やあらわれについて学部教師全員で共有した。そこからK-ABCⅡの検査結果の解釈を受け、事例生徒の自分事としての学びのあり方について再度検討を行った。子ども理解についてはワークシートを用いて、話し合いの過程を記録した。

2) 授業づくり

子ども理解を行った後、自分事としての学びのための『支援と配慮』について項目を絞り、適切な方法を検討した。その際、教師の見取りと検査解釈を合わせた子ども理解を受けて、授業の中で実際に行うことが

できる具体的な方法を中心に検討していった。生徒の『得意』を学習手段に取り込み支援していくこと、『苦手』に対しては安心して取り組めるための配慮をしていくことを押さえ、実践的で具体的な方法を精選していった。授業づくりについてもワークシートに記録するとともにその成果を指導案にまとめた。また、前期の実践では、子ども理解から実践までの期間が短かったため、十分に子ども理解を授業案に組み込みきれなかったという反省が挙がった。そのため後期の実践では、子ども理解の項目をより細分化し、学部研究の中で十分に時間をかけて研究を進めた。また、後期の生徒の解釈を聞く中で前期の生徒と似通った部分があることが見えてきたため、前期の生徒の検査解釈を後期の子ども理解に生かしながら授業づくりを行うよう努めた。それにより、多様な手立てが生まれ、前期の実践を後期の実践に繋げることができたと感じている。

III 教育実践とその結果

1. 前期の陶芸班による実践

1) 生徒Aの子ども理解と集団の実態

ア) 生徒Aの様子

生徒Aは、教師の話聞く態度や姿勢がよく、話者に注目して話を聞くことができた。学級等安心して過ごせる集団の中では、自信をもって友達や教師に話しかけ、笑顔で過ごすことができる。また、自分のやるべきことに責任を持って係の仕事等に取り組める生徒であった。

授業の課題に取り組む際、教師の指示や説明に返事をするが、その後の行動は見様見真似で行っているときがあり、課題の目的や意味などを理解しないで行っていることがあった。そして、自分の行動に自信がないときは、周りの友達の様子を見渡して、模倣する傾向にある。このように指示内容を言葉では理解していても、目的や活動の意図の理解が曖昧なまま取り組むことがあった。

K-ABCⅡより生徒Aは学習尺度と継次尺度が高い一方で、計画尺度と同時尺度が低く、学習＝継次>計画＝同時タイプの継次優位型であると言えた。新しいことを覚えたり、一つずつ情報を処理したりすることが得意な一方で、自分の行動を計画立てたり、複数の情報をまとめて理解することは不得意であった。そのため、特に先生や友達がいる学校教育においては自分で判断するよりも、「先生から言われたとおり」、「周りと同じように」行動し、様々な表現方法を身につけてきてはいた。しかし、その活用については未熟なところがあり、状況に合わせて行動したり、先を読んで行動したりすることが難しいと考えられた。生徒Aの自分事としての学びを考える上ではどのような環境や働きかけが分かりやすいのかを検討していくことが効果的であると言えた。新しいことを覚えるなどの学習

能力は高いため、人から指示されるのではなく他者と一緒に自分で考えたという経験を繰り返す中で、生徒Aなりの思考力や判断力が養われていくことが期待された。

学習面に関しては、特に表現力がよくなってきているようであった。一見するとできることが増えているようであったが、他律的に「できる」ことは得意であっても、自律的に「分かる」ことは難しいと考えられた。おそらく、「できる」ためには成功体験の積み重ねが重要であるが、「分かる」ためには失敗体験も含めた繰り返しの経験が重要になると考えられた。

イ) 学習に取り組む集団の様子

陶芸班は、3年生の経験者3人に1、2年生を加えた11人の集団であった。板粘土を作り、丸皿やしょうゆ皿を型押しして製作している。初めは自分の仕事を覚えるため、任された工程をじっくりと体験し、陶芸作業の基本を習得した。次に自分の得意なことを生かした役割分担として、板づくりグループ、型押しグループ、釉掛けグループ、軽量・練りグループの4グループに分かれ、任された仕事に責任をもって取り組むことを目標とした。3回の作業製品販売会を経験することで、どの生徒も自分の仕事を覚え、「もっとたくさん製品を作りたい。」「誰かに自分の作った製品を使ってほしい。」「お皿を使ったお客様を笑顔にしたい。」という気持ちを持って製作に取り組む作業班であった。

2) 題材の設定

初めにオープンキャンパスや地域での作業製品販売会の機会があることを投げ掛け、陶芸班としてどのような取り組みができるかを考えた。すると、作業製品を地域の方に販売するプロジェクトを成功させたいという声が生徒から挙がった。陶芸製品を作ったり販売したりすることでお客様にどう感じてほしいかを話し合う場を設け、生徒側から、「製品を完売する。」「家族や地域の人に喜ばれる。」「お客様が笑顔になる。」などの意見が出てきた。話し合いのときには、視点が広がりすぎないように配慮し、「売れる」「お客様に喜ばれる」「お客様が笑顔になる」製品の基準は、特に「品質」に絞っていくようにした。また、話し合いの材料として、お皿を使ってもらった家族の感想やオープンキャンパス販売会でのアンケートを用いた(図1, 図2)。その感想やアンケート内容を伝える場、自分の調べたことや感じたことについて自信をもって友達に伝えたり相手の意見を聞いたりする場とした。話し合いでは、友達や家族の意見、価値観を取り入れながら、一人ひとりが班の一員であるという所属感や連帯感をもって取り組めた。

また、製品の質の考え方として、単元の始まりから終わりまで、「厚さ」「ゆがみ」「色むら」「底の仕上がり」の4点を共通のキーワードとした。この4点は、製品の質を高めるために各グループが最も注目し

てほしい部分として挙げた。板づくりグループは「厚さ」、型押しグループは「ゆがみ」、釉掛けグループは「色むら」、計量・練り・仕上げグループは「底の仕上がり」に着目することで製品の質が上がることを目指した。そして、生徒自身が自分のチェックポイントに気づき、そこをチェックしながら作業することが「品質」の良い製品につながるということをこの単元を通して、多くの生徒が実感することができた。

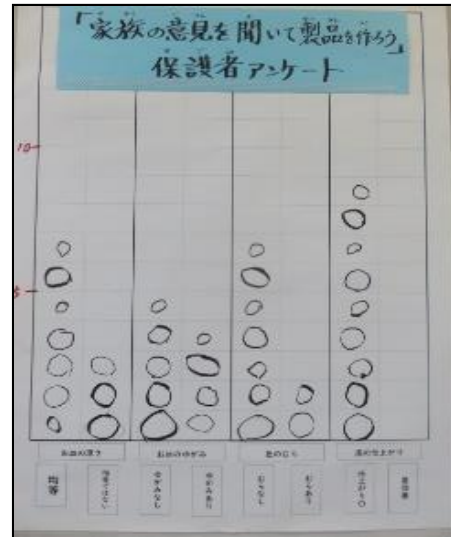


図1 保護者アンケートの結果

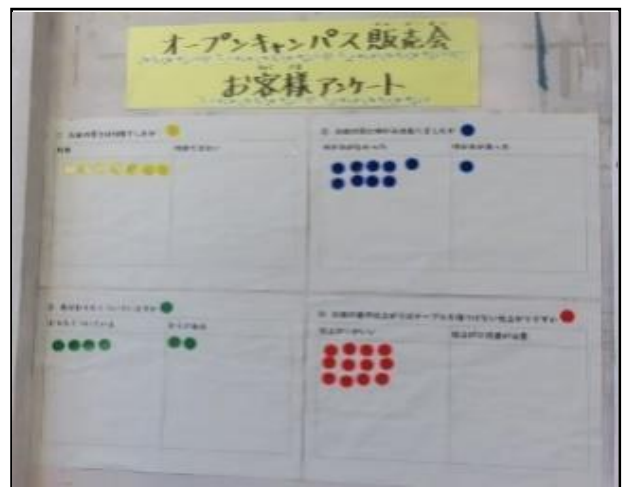


図2 お客様アンケートの結果

上記のように、本単元では、生徒一人一人が、作業製品販売プロジェクトの一員として話し合いに参加し、販売までの取り組みを「自分事」として捉え、自らの作業工程のチェックポイントまで落とし込んで製品づくりに取り組むことで、正確に作業する技能や判断力を高めるとともに、周りの人と主体的に関わりながら自信を持って行動する力を育成し、将来の働く姿へとつながっていきたいと考え、実践してきた。

3) 子ども理解を軸にした単元進行

陶芸班では、「軽量・練り」「板づくり」「型押し」「釉掛け」の4つの工程に分けて取り組んでいる。生徒Aが希望したことや手先が器用であるとの教師の見

立てで、「型押し」の工程を4月から担当した。しかし、実際は手順表に沿って正確に作業しようとするが、作業手順を頭の中で理解していても、思ったおりに身体や手先を使わずに、悶々とした気持ちで作業をすることが多かった。そのため、教師が様々な支援グッズを用意したり声掛けの工夫をしたりするなどして、自己肯定感が低下しないように配慮した。そうすることで、自信をもって自ら取り組める場面が増えてきた。

5月から6月にかけて、いよいよ作業製品販売会プロジェクトが動き始め、販売会に向けて質の良い製品づくりを目指し始めた。型押しの仕事では、板粘土を型の上に置き、手の平全体を使って押し当てたり、人差し指で型の溝に沿って、お皿の形を整えたりすることができた。しかし、切り弓等の道具の使い方が苦手で、力を入れ具合を調節できなかつたり、切り弓を動かす向きが違つたりして規定よりも成形したお皿の縁を切りすぎてしまうことがあった。「切り弓を立てて切る」という指示を聞いて、取り組んでいたが、その様子を見ると切り弓を立てる状態や力を入れ方等行動レベルでは理解できていないことが分かった。このように、道具の使い方を知識として知っていたが、行動が伴わなかつたので、教師がより具体的に、「肘を机に固定して切る」と伝えることで、成形したお皿の縁をうまく切ることができた。それまで、不安そうに同じ工程に取り組む周りの生徒の作業する様子を見て取り組んでいたが、「切り弓を立てて切る」から「肘を机に固定して切る」と行動レベルで具体的に示すことで、これまで不安そうに取り組んでいた姿から一挙に晴れやかな表情になり、実際に成形されたお皿の縁を正しい切り弓の使い方でも正確に切ることができた。

7月は販売会の反省を行った。レジ係として、レジの操作、お金や製品の受け渡し等仕事の分担をする上での悩みや困り感を解決するために、自分から周りの大人に相談できないことがあった。生徒の特性として、自分から相談することが苦手で自分一人の力で何とかしようとしてしまい失敗してしまうことが多かった。そのため、少しでも、困っていたり取り組めずにいるときは、教師から声を掛けることで少しずつ相談できるようになった。また、レジの操作や製品とお金の受け渡しについて、手順や台詞が書かれているマニュアルを持って行くことを伝えると、自らマニュアルを確認して取り組むことができ、自信を持ってレジの操作や接客ができるようになった。

4) 生徒の変容

ア) 授業内での変容

前述の通り、陶芸の型押しの工程において、教師が「切り弓をまっすぐ立てて切る」と言葉で伝えたが、生徒にとっては行動レベルでの理解が難しく、指示通り作業できなくて困惑した表情で周りの様子を見回していた。そこで、教師が「肘を机に固定して切る」と

言葉掛けし、実際に手本を示すことで生徒の切り弓の動作が安定し、生徒自身もできた実感することができた。また、粘土板が乗っていない状態の石膏型に切り弓を直接当てることで、「切り弓を石膏型に垂直に当てる」という意味を理解することができ、言語を実際の動作につなげることができた。粘土を石膏型に沿って強く押せないため、お皿の形に歪みが出てしまうことが課題に挙げられることがあった。すると、同じ工程グループの友達から「粘土の頂点から下に向かって手の平全体で押すといいよ。」と手本を示してもらった。生徒は素直に友達の助言を聞くことができ、板粘土を強く石膏型に押すことができるようになった。このように、指示理解が難しい生徒は、言葉だけでなくシンプルな動作で示すことや教師の模倣をしながら取り組めるように支援方法を工夫することが有効であることが明らかになった。

生徒の特性として、教師に聞かれると理解していないことも「はい。」と返事する傾向があり、困ったことや分からないことがあったときに自ら周りの人に助けを求めることが苦手であった。そこで、黙っているときや作業が停滞している姿が見られたときは、困っているサインとして捉え、教師から声を掛けるようにした。すると、「切り弓が真っ直ぐに当てられません。」「釉薬ばさみの使い方を教えてください。」などと困り感を教師に伝えられるようになった。このことから、生徒の表情や様子をよく観察し、困っている前提で教師から声を掛けていくことが有効であると感じた。



図3 陶芸班での活動の様子

このような支援を繰り返すことで陶芸の型押しの仕事に自信をもち、自分から笑顔で「上手にできました。」と嬉しそうに周りの教師や友達に報告する姿が見られるようになった。

イ) 生活内での変容

現場実習では、電力会社Aのカフェでの接客やメール集配及び軽作業に取り組んだ。カフェの接客では、明るく元気に人とコミュニケーションをとることができるといふ生徒Aの持ち味を生かして、「お待たせしました。〇番さん、コーヒーをお持ちしました。」などと自分の伝え方でお客様に接して褒められたことがあった。これは、販売会の活動でも使用した、マニ

アルという安心して取り組める材料を手元に置いて繰り返しやりとりを経験することで、自分自身ができる実感をもつことができたことが一つの要因であると考えられる。その体験をもとに、お客様とのやりとりを積み重ねられたからこそ、自分の言葉を加えて相手とのコミュニケーションをより自然なものにすることができたのではないだろうか。また、喫茶では言葉のみの指示ではなく、コーヒーや紅茶の入れ方の手本を示してもらうことで、その手順や動作を理解して失敗することがなくなった。正しいやり方を本人に分かりやすい方法で示し、生徒が理解した上で取り組める状況を作ることで、自信をもって活動し、学校という場所以外でもできることを実感する活動を増やすことができた。

2. 後期の農園芸班による実践

1) 生徒Bの子ども理解と集団の実態

ア) 2年時の様子

生徒Bの得意な面として、短い指示のとおり行動し、見本を見て真似をすることや目の前にある物事を順番に処理すること、また決まったパターンや手順で行動することが挙げられた。また、書くことが得意であり、思ったことを文章として構成して書き出すことで自分の考えを整理することができた。

学習の中で、自分で考えたり状況判断をしたりすることや、聞く、見る等で得た情報をまとめて理解することを求められた場面では赤面したり、体が緊張して口数がより少なくなる様子が見受けられた。また、長い指示や複雑な見本のとおりに作業を行うことは苦手な様子が伺えた。そのため、得意を生かした支援として、本人の感想、考えを引き出したい場面では、まずは考えを紙に書き出してそれを発表する活動を設定した。また、作業手順を明確化したり、パターン化したりすることを意図的に行った。一方、苦手への配慮として、苦手や失敗したときの対応についての、過去の事例と対応をまとめ、マニュアル化して本人が対応しやすく取り組みやすい方法を用意した。加えて、認知特性への支援と共に「失敗を学びのチャンス」と本人がとらえられるような働きかけ（価値観の転換）を行うようにした。

K-ABCⅡの結果より、生徒Bは継次尺度が 高い一方で、同時尺度が低く、継次>同時タイプの継次優位型であるといえた。事例生徒Aと同様に、自分で状況判断するよりも、「人に言われたとおりに」、「周りのやっているとおり」にしている方がうまくいったと考えられた。一方で、物事の細部に注意がいつているが全体を理解できていないことや、目の前にあるものの文脈を理解できるが、欠けている部分の推測は難しいといった結果から自分でやろうとしても思ったようになかったり、思わぬことが起きてできなかったりして、失敗することもあったと考えられた。生徒Bの消極性や自信のなさは自分では状況判断しにくいという

認知特性と共にこのようなこれまでの体験が合わさって影響していると考えられ、認知特性に応じた支援を行うと共に、心理的な支援も併せて行っていくことが有効であると考えられた。

生徒Bがどの程度理解しているかについてはその場で実際に一度やってみて確認する、指示内容を後からでも確認できるようにするなどの配慮が必要と考えられた。状況判断は苦手であるが、決まったパターンや手順には強いいため、作業等の活動をする中で自分が失敗するパターンや繰り返す可能性のあるミスを集め、その対策を「〇〇の時は〇〇」などとパターン化していくと自分から動きやすくなると言えた。

学習面に関しては、特に書く力がよくなってきているという結果が出た。書くときは落ち着いて取り組むことができるが、相手がいるときはその時の状況も関わってくるため、課題が生じると考えられた。そのため、まず紙に自分の考えや思いを書き出し、それに基づいて報告する・発表するという活動を取り入れることが、生徒Bの得意を生かす支援として有効であると言えた。

イ) 1年時の様子

1年時の陶芸班や一学期までの農園芸班での取り組みでは、教師や班の先輩からの指示に対しては、その通りに取り掛かろうとすることができた。しかし、言葉通りに取り組む様子は見られたが、自分なりの工夫をしたりポイントを考えて取り組んだりする様子は見られず、結果として製品の質や本人の作業精度の向上につながらないことが多かった。指示に対してそのとおりに取り組むという長所は十分に発揮できていたが、それぞれの活動の持つ意味を考えたり、活動の持つ目的と自分の作業とを結び付けて考えたりすることが苦手な様子が見られた。

ウ) 学習の中で見られた目的に迫るアプローチ方法

本単元が始まった9月の店のテーマを考える際に、普段の自分たちの買い物機会を振り返り、「こんな店だったら嬉しい」「こんな店だったら嫌だ」を付箋に書き出し、意見を出し合う機会を設けた。その中で、普段の集団学習では、自発的に発言することが少ない生徒Bが、付箋に書いた内容について自分から挙手して発言する様子が見られた。これは、生徒Bの「書く」という得意な活動を通して発表内容に自信をもてたことに起因すると考える。その後の作業の振り返りでも、除草活動後に教師から「今日はどうなことに気を付けて作業ができましたか。」という問いに対して、日誌に書いた内容をもとに「仲間と近づきすぎると少ししかできないから距離をとって作業するようにしました。」と答えることができた。

日常生活での会話では、単語や2語文程度の返答が多いが、日誌や付箋に書いて思考を整理することで、より深い内容の返答をすることができることが明らか

となった。また、生徒Bは入学時からコミュニケーションをとることを苦手としており、特に男子生徒の前では、関わる機会の少なさも発言を避ける傾向があった。2年時に入って経験が広がったこともあり、一部の男子生徒や女子生徒の前では、会話が広がる様子も見られ始めているが、話し合い活動のグループには配慮が必要である。今単元では、4人グループで、本人にとっても発言しやすいメンバーで小グループを組んだことや前述した「書く」ことによる思考の整理を取り入れたことで、これまでに比べ発言機会の大幅な増加が見られた。

エ) 学習に取り組む集団の様子

作業学習農園芸班は、高等部生徒12人で構成されていた。作業や話し合い活動でリーダーの役割を担える生徒から一つの役割に続けて取り組むことが目標となる生徒まで幅広く在籍していた。

1学期の様子や日誌、会話での生徒とのやり取りから、どの生徒も作業には取り組む反面、生徒Bと同様に作業班としての目的に対しての自分の目標がなかなか考えられなかったり、一つ一つの活動が班の目的の達成にどうつながっているのかが理解できていなかったりする様子が伺えた。

本単元では、本集団、生徒Bのように活動に長期的な見通しを持ったり、集団の目的と個人の目標とをリンクさせたりすることが苦手としているため、生徒が目的を持って取り組むために以下のように単元の設定と授業の中での支援を行った。

2) 題材の設定

1学期に経験した販売会、土づくり、畝立て、播種等の活動については、生徒自身は精一杯取り組んでいたものの、お客様に届ける場が少なかったこともあり、それぞれが点と点としての成果で、作業班の目的「お客様に喜んでもらえるような野菜を届ける店にする」とのつながりを感じる事が難しかった。本単元を行った9月から11月は、1学期に点として準備してきた活動が収穫という形で実感を得られる時期になる。この時期に、収穫や販売ができた実感と共に、これまで自分たちが行ってきた作業を振り返ったり、次にやるべき活動を考えたりすることで、点と点がつながって線となり、目的へのつながりを実感することができると考えた。

また、1学期末に行った販売会では、生徒がお客様と直接接することでお客様への思いを実感できた様子が見られた。本単元からは、販売会への意欲やお客様への思いを形にするために、これまでの販売方法に加え、新しい形での販売を実施する。これまでは、収穫時期に合わせて得意先のお店や本校、幼稚園の保護者向けに販売会を不定期に行ってきたが、11月から、本校に隣接し、身近な地域資源である静岡市城北運動場と提携し、「附属のやおや いくつか」として毎月定

期的に開店する店舗として販売していくこととした。

「附属のやおや いくつか」は、自分たちが店を作るうえで大事にしたいことの五つを一枚一枚の葉に込めたいという3年生の願いをもとに決めたものである。自分たちで店名を決めたり、どんな店にしたいか考えたりする活動を通して、班の目的を達成する場所である「店」が、自分たちが決めて、主体となって運営していくものであるという意識を高めた。

また毎月開店することによって、野菜の安定供給も必要になり、栽培計画についても綿密に考えていく必要性が生まれる。販売会の反省をもとに、次は何を作るか、どんなことに気を付けて作業に取り組むか等、自分たちで考えて栽培計画を行い、実践していく。短い期間で販売まで実践できることで、日々の活動と目的とが直結するような学習の流れを設定した。

3) 子ども理解を軸にした単元進行

ア) ミーティング活動での付箋の活用

1学期末に自分たちの店について考える中で生徒Bにとって、「書く」ことで思考が整理され、苦手だった話し合い活動で必ず発言する様子が見られた。

また、付箋に書いて、発表をしながら付箋を台紙に貼っていくことで、仲間も聞くだけでなく、見て意見を確認することができるため、「〇〇さんと同じ意見です。」と同意したり「その意見面白いね。」と承認したりする機会が増加した。反応を得られることで発表者が発言することに対してプラスに捉えられる場面が生まれやすい状況も発生した。これは生徒Bに限らず、グループの多くの生徒にとって、話し合い活動を進めるうえで有効な手段であった。

イ) 目的、目標をリンクさせるためのシートの活用

目的・目標をリンクさせるためのシート(図4参照:以下、いくつかはシート)は、生徒が「お客様に喜んでもらえるような野菜を届ける店にする」という抽象的な目的を「自分は何をするか」という具体的な個人目標に落とし込むためのツールとして活用した。いくつかはシート活用の手順は以下のとおりである。

①目的を達成するための姿(目標)を5つ記入

5つのうち3つは、班全体のミーティングの中で班員共通のものとして「良品」「安い」「お客様が欲しいもの」とした。残りの2つは、個人の目標として、「店づくり、接客に関すること」と「生産活動(野菜作り)に関すること」の2つを設定することとした。

②目標達成のための構成要素を設定、記入

「良品」の構成要素として、見た目が「傷がない」作業のポイントとして「落とさないように丁寧に扱うこと」等、生徒自身が自分たちで判断できるような基準を話し合いの中で設定した。その他の2つの班共通の姿についても全員で話し合っ設定し、構成要素がどういったものであるか、どのような内容にすると良いか流れが理解できたところで個人の姿についても構

成要素の作成に取り組んだ。

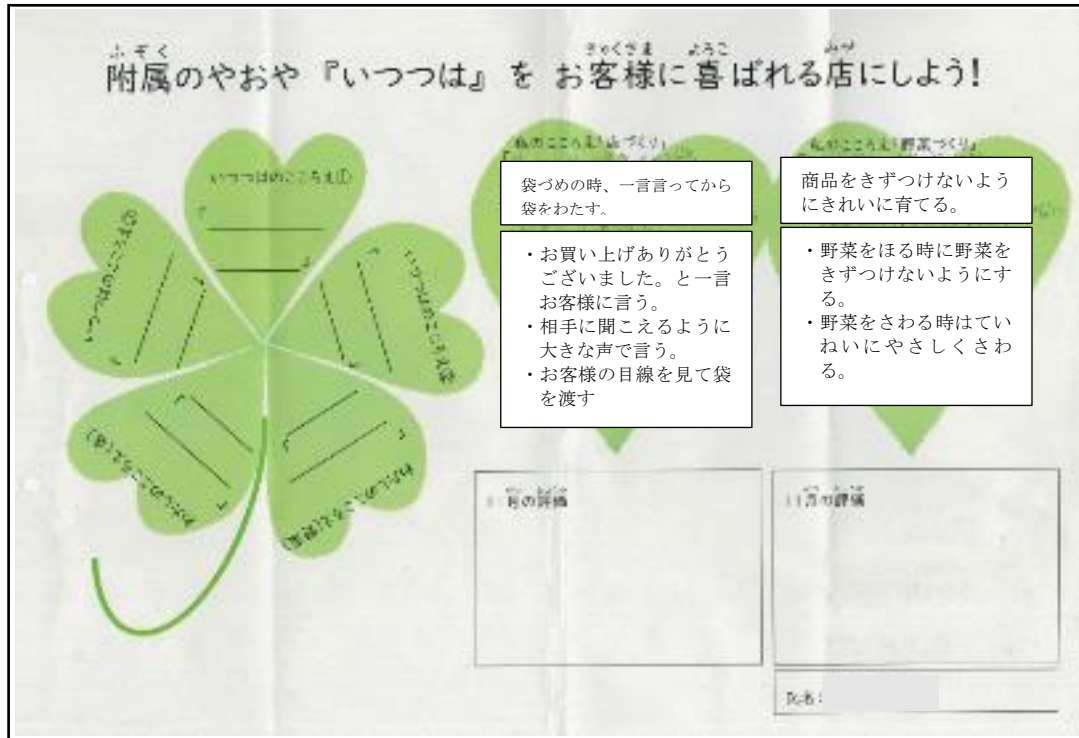


図4 いつつはシートと生徒Bの記載内容

※個人情報保護の観点から本論文には文章を打ち込んだものを掲載した。
実際には本人の直筆のワークシートを使用している。

③単元の終わりでの評価

本単元の終わり（販売会后）には、販売会や生産活動の過程で自分たちがそれぞれの構成要素を実践できたのかを評価した。具体的な要素が決まっていることで評価を自分自身で行うことができた。できたことは次も続けて実践できるように、できなかったことは次できるにはどうしたらよいかを具体的に考える流れがスムーズになった。

ウ)接客マニュアルの作成

人と接することが苦手である生徒Bにとって、販売会での接客は最も苦手な活動であるといえた。そこで、苦手への対処として、「〇〇のときはどうするか」といったマニュアルづくりを設定した。接客の流れをマニュアル化することで、生徒Bが得意な「決まった流れ、パターンで行動する」を生かすことができ、苦手な活動にも安心して取り組むことができると考えた。

また、マニュアル作成と合わせて、販売会場を校内で事前に設定して教師相手のシミュレーションを行うことで、実際の販売場面を具体的にイメージすることができるようになったり、用意したマニュアルの改善点も見つかったりした（図5）。

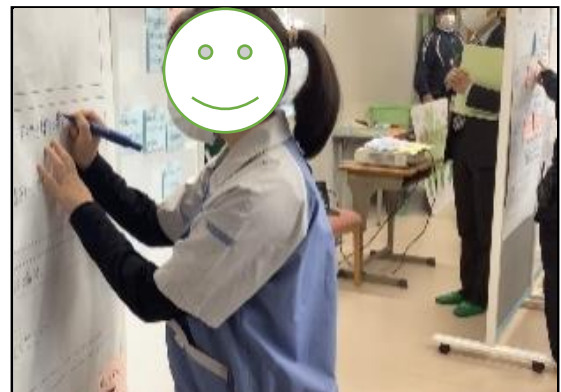


図5 改善点を追記している様子

4) 生徒の変容

ア) 授業内での変容

①生産活動でのあらわれ

1学期の作業学習の中では、日誌にその日の目標として「丁寧に作業する。」「最後まで頑張って取り組む。」といった抽象的な表現が多く、具体的な目標や自己評価へとつながらなかったことで、授業の中で同じミスが続くことや間違えたことに対する対応策が思い浮かばない様子が伺えた。本単元では、いつつはシートを用いて目的から目標へのつながりを考えたことで、生徒Bの生産活動の目標である「商品を傷つけない様にきれいに野菜を育てる。」を達成するために、構成要素として「野菜を収穫するときは傷つけない

いようにやさしく掘る」と自分がどのように活動に取り組むかを書くことができるようになった。また、目標が具体的になることで、サツマイモの先が折れてしまった次の授業では、「もっと周りから掘るようにします。」と経験をもとに改善策も考えることができるようになった。

本単元を通して、販売会に向けて今何をすべきかを考える習慣がついてきたことで、畑で班の仲間と話し合った内容や栽培管理表をもとに「次はブロッコリーの間引きがまだ終わっていないので、やり方を確認しておきたいです。」と自分から次にやるべきことを考えて日誌に記入することができるようになった。

②店づくりでのあらわれ

販売会では、商品の袋入れ係、アンケート渡し係を担当した。販売に向けての係別ミーティングでは、「買い物するときにはどんなものを持っていけますか？」という教師の問いに対し、「エコバッグを使う。」と付箋に書いてから発表し、仲間と一緒にエコバッグを持ってきた方への対応方法を考えた(図6)。販売会当日には、エコバッグを持参した方に対して「エコバッグをお預かりします。」と用意したマニュアル通りに伝えてから袋入れをしてお客様に渡すことができた(図7)。また、班で話し合っただけの決めたマニュアルの一つである、「重いものから順番に袋に入れる」も自分の目標となっただけではなかったが、実践し、販売会後の日誌で、「重いサツマイモから工夫して入れることができました。」と振り返ることができた。

ミーティング活動全体を通して、付箋記入から発表の流れを作ったことで、付箋に記入したことは、必ず発言する姿も見られるようになった。書くことで考えを整理できることや、発言を集団が受け入れてくれることが発言への自信につながったと考えられる。



図6 同じ係の小グループで話し合いを進める様子



図7 城北運動場での販売の様子

イ) 生活内での変容

本校では、学校と家庭との連絡ノートであるメモリーノートに、生徒自身が毎日の日記を書く欄が設けられている。前期までの内容を見ると、「今日授業で何を行ったのか」、「家庭で何をしたのか」といった事実のみが記述されていることが多かった。感情表現としては、「〇〇があるので頑張りたい」という目標がほとんどであった。しかし、後期の『書く』『気持ちを伝える』活動を取り入れた後からは、「作業でミスなく行う目標にしてやった。シワがなくて嬉しかった。」と目標と行動を明確にするだけでなく、感情を乗せて文章を書くようになっていた。また、研究授業の際にも、担当教員の様子をユーモラスな表現で伝えており、多くの人が参観に来ている場面でも、自分のやりたいことができたときには、周りを見る余裕が出てきていた。

感情表出という部分においては、これまでは「嫌だ」と感じたときに、教員へ意思表示をすることがあっても、表情はあまり変わらず、ほとんどの時間マスクをしていることもあり、表情から感情を見取ることは難しい部分があった。また、会話を試みるも、一問一答であることが多く、会話が続き言葉からも感情を読み取ることも難しく感じていた。しかし、文章での感情表出が見られるようになった頃から、表情に変化が表れるようになってきた。同様に、会話も二文程度続けて返答が返ってくるようになった。この変容は、同じ学級の生徒も感じ取っており、「最近、Bさん楽しそうだね。」といった声が聞かれるようになった。授業を通して得た『受け止めてもらえる安心感』や『応答があることへの喜び』が生徒Bの変化に大きな影響を与えたとともに、授業に関わらず、どの場面でも教員が本児の力を発揮できる場面を生かす授業の構成や、できたことの確認を言語化して価値付けていることが、変容の要素として挙げられた。また、一年時は学校で不安なことや嫌なことがあると気持ちが不安定になって体調に表れることが多く、トイレから出られなくなったり、教室内に長時間いることが難しくなったりすることも多々あった。教室では自分が苦手とする生徒を拒む気持ちが非常に強かったため、気持ちが落ち

着くまで別室で過ごしたが、それでも体に不調をきたすこともあり、登校状況にも影響してしまうことがあった。しかし、現在では自分の気持ちを安定させて過ごしたり、困ったことがあったときには自分の気持ちや身近な教師や友達に伝えたりすることができるようになった。学校や教室、身近な教師や周りの友達が自分自身の思いを受け止めてくれる場所や存在に変化しつつあり、それに加えて上記の要素が子どもの心理的な安定を図ることに大きく影響していると考えられる。

IV 考察

1. 本実践の成果

本実践は、生徒が自分事として目的に向かいながら、地域社会という資源を活用し、自分自身の目標を実現させていくことで、学びの積み重ねを実感しながら自己実現を目指すことに重点を置き授業づくりを行ってきた。授業実践と事例生徒の様子を踏まえ、ここでは目的に掲げた子ども理解、地域とのつながり、個別最適化な学びに加え、自分事としての学びを促す自己実現のあり方についても考察する。

1) 学びの履歴を生かした、自分事に迫るための子ども理解

教員の見取りと K-ABC II による検査の解釈を合わせた子ども理解を受け、『支援と配慮』について項目を絞り、生徒自身が安心してパフォーマンスができる環境を設定する。対話を通じた思考の言語化や書くことを用いた思考の整理などの場面を、授業づくりの中で意図的に設定し、『どのような準備があったらできるのか』『何ができているとできるのか』など、生徒自身が自分を振り返ることで、できたことの実感を得ることができる。また、小集団での活動も随時取り入れ、発言しやすい環境を整えていく。

今回の実践から、自分事としての学びにつなげるために、子どもの『苦手なこと』や『できないこと』などといった配慮すべき点を重要視するのではなく、『得意なこと』や『できること』に目を向け、普段のあらゆる様子からどんな場面でどんな風に学びを獲得しているかを、教員全体で丁寧に洗い出して確認し、そこから子どもの新たな面を再発見することができた。そこから生まれた見立てを基に、さらなる学習方法や手立てに結び付けていく。それを、理解を深めた子どもの現在の学びのベースから、これまでの経験や、成育歴の中で身に付けてきた方法を尊重しながら、「今」という地点に立つ子どもにぴったりの自分事としての学びを実現させていくことができるのではないだろうか。また、「教師としてこう思う」という教師視点で子どもを見るのではなく、子どもの視点に立ち返って考えることで、より子ども自身に一番近い実体験を重ねられる学習活動や支援と配慮を設定できると考えられる。

2) 自己の力を発揮できる喜びを実感できる、身近な地域との繋がり

作業学習は、繰り返しの活動の中で身に付く力がある反面、「言われたとおりにやる」活動になりやすい側面も併せ持つ。生徒が集団としての目的と個人の目標をリンクさせながら活動内容を自分事として捉えるためには、生徒のこれまでの経験や生活をもとに、題材設定や思考するための材料をそろえることが重要である。販売会などにおける身近な地域社会である近隣の公共施設や大学などに置き換えての活動は、身近であるからこそ現実的である。これまでの生活経験を生かしつつ実体験が伴う活動を積極的に取り入れることで、生徒自身が行動を具体的にイメージし、思考が広がる貴重な機会であると考えられる。

また、そのような身近な地域で行う販売会の経験を積み重ねていくことで、販売会を行う場所や地域そのものが自分の経験を積み重ねた場所として、自分事と感じられる場所、自分と繋がっている場所として子どもの中で徐々に変化していくことが考えられる。その中で、販売会をとおして、お客様が列をなして自分たちが作った野菜を嬉しそうに手に取る姿を目にし、「また販売会を開いてほしい。」というリアルな声、喜びを直に受け取る経験をした。それは、自分が地域の方の役に立ち、地域にとって自分たちが喜びを与えることができる存在であることの実感を増大させるであろう。そして、生徒たちは今後の活動において、地域の人の顔が浮かぶリアルな顧客視点を持ちながら、より自信をもって活動することができるようになるという、大きな意味をもつものではないかと考える。

3) 個別最適化な学びに繋がる、自己理解と自己評価の視点

個別最適化な学びを考える際、子どもがどんな場面や方法で最大限自分の力を発揮しているかという視点が必須になると考える。教師が子どもの個別最適化な学びのヒントを提供し、場面設定しておくことももちろん必要である。しかし、子ども自身が「こうしたらできる、わかる」という方法や行動を自分自身で考えて実行し、振り返ったり、「これがあればできる」という自己支援ツールを試して自分のものにしていったりする中で、自分に最適化な学びを自分自身で気が付き、新たな計画と実行のサイクルを回していく経験をするのが、子どもにとって本当の意味の個別最適化な学びの実現の一つとも言えると考えられる。

また、生徒の中には、「聞く力・見る力」を備えている生徒も少なくない。見様見真似でできてしまうからこそ、本当に理解できているのかを確認する場面が必要となる。困っていることやできたことを言語化しながらのセルフモニタリングの促しや、マニュアル化による具体的な行動での振り返りなどにより、目標を行動レベルで考え思考を促すことで目的に迫り、具体

的に取り組みや活動を評価していく。また、個人単位や小グループでの評価を取り入れることで、自分事として次の方策を考える場面を意図的に設定する。このような取り組みは、自立性や主体性を養う転換期にいる生徒たちにとって、自分の視点で考えられるのは大きな一歩であると考えられる。

4) 社会の中での自己実現を目指す、協働的な学び

授業の中で、自分で考えたことを行動として表現できたとき、生徒はできたことを実感し、次時への意欲へと繋がっていく。これは、販売会での行動力や発表場面での声の力強さなど、個々の変化として表れてきている。また、事例生徒に留まらず、似た実態がある生徒に対しても、同様の手立てを講じることで、感情の表出が豊かになってきていると感じている。このような生徒の変化を見つけれられることは、教員の喜びの一つである。教員も生徒と活動をともにし、達成感を感じることができるよう、子ども理解を生かし、生徒自身が「できた」を実感できる適切な支援と配慮、そして自分事として捉えることができる授業づくりを実現させていく。

授業実践をとおして、子どもは「できる・わかる」経験を積み重ねるだけでなく、自分で判断して取り組むことや、相手に意見を伝えることなど、新たな成功体験をも積むことができた。これは、子どもが自分自身が変わっていく実感をもつ最も重要な要素の一つと言えるだろう。自分ができるようになることが増え、誰かのために役立つことや、仲間と同じ目的に向けて活動をやり遂げた達成感を味わうことは、「自分自身どう働きたいか、どう生きたいか」という大きなテーマに向き合い、自己実現を目指す際の根幹部分となり、自分事として目の前の出来事を捉えていくエネルギーとなり得るのではないだろうか。

2. これからの課題とまとめ

本実践を通して、『子ども理解をどのように授業に生かしていくのか』が授業づくりの難しさとして見えてきた部分である。前期の実践においては、教員同士での子ども理解を中心に、生徒の思考と行動を結び付けながら授業づくりを行った。この授業を通して事例生徒の変容を追う中で、「何をきっかけに生徒が変容しているのか」という部分で、多くの要因があることが分かってきた。そのため、後期の実践では、子ども理解により注力し、教員同士の子どもの理解から、K-ABCⅡによる検査の解釈をもとに子ども理解を授業づくりに生かすために『支援と配慮』に視点を絞り、改めて具体的な指導方法を授業に反映させた。このことにより、「～があればできる」「～すればできる」といった『できる』を生かした指導の手立てを工夫するとともに、「何をどこまで思考させるのか」という教員側の判断基準も明確化されてきた。また、困難に感

じるかもしれない場面を事前に想定し、適切な配慮とは何かについて様々なキャリアや経験など、それぞれの持ち味をもった教員が全員で検討することで、生徒が主体的に取り組むための多様性に富んだ手立てが生まれるようになった。

『地域社会との関わりを広げ、やりがいをもって学び挑戦する生徒を育てる』という高等部学部目標から、学校周辺の地域資源と自分たちが所属する作業班の製品販売会に視点を絞り活動した取り組みは、「今の学びが生活の中でどう生かされるのか」を生徒自身が実感できる貴重な機会であると考えられる。この機会を生かしながら生徒の「できる」を生かした授業を今後も展開したいと考えたとき、『各教科を合わせた指導』は効果的であると感じる。ただし、留意すべき点もある。まず、目標や目的が分かっているようでも、手立てが曖昧になっている場合がある点である。この点を解消していくためには、「何のため(目的)に何を(目標)するのか」といった、行動レベルでの評価基準を明確にし、行動内容を具体的に言語化していく必要がある。次に、「教科としての見方・考え方」も必要不可欠であるという点である。販売会を例にあげるとすれば、レジ係りを担当するにあたり、お金の組み合わせや金銭管理など数学における見方・考え方を知識として身に付けておく必要があり、説明係を担当するにあたっては、販売商品の知識に加えて、お客様のニーズに合わせた言葉とは何かについて考えるといった国語における見方・考え方が必要となる。このような学んだ知識を、販売会のような場で技能として思うように発揮できなかったとき、「できなかった」という自己評価になってしまう生徒もいた。そのような評価にならないために、今後『合わせた指導』を行っていく際には、『各教科等の見方・考え方』において、改めて確認すべき点はどこかという視点で授業改善を行うとともに、実践の中で生きて働く知識として育まれることが大切ではないかと考える。

学んだことを実生活と結びつけて考え、実践で実感し生活に返していくといった授業の繰り返しを通して、生徒一人一人が豊かな生活を送るための資質を育てる、土台づくりの一旦を担う授業づくりを今後も実践していきたい。

参考・引用文献

- 文部科学省(2019) 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(高等部)
- 文部科学省(2019) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上)(高等部)
- 文部科学省(2019) 特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(下)(高等部)

謝辞

本実践を進めるにあたり、本校高等部の共同研究者としてアドバイスやご助言をいただいた、静岡大学の石川慶和先生に感謝をいたします。