

知的障害特別支援学校におけるホームルーム活動を中心としたキャリア発達を促す授業実践 －「なりたい自分」を踏まえて生徒が設定する目標と共同的な振り返り－

教職実践専攻・特別支援教育実践コース

学籍番号 21GP401 氏名 野村 直樹

1 はじめに

知的障害特別支援学校では、従前から教育活動全体をとおして生徒の社会的・職業的自立に向けた指導が行われてきている。特に特別支援学校高等部学習指導要領（2009）に「キャリア教育の推進」の文言が明示されて以降、地域協働活動をはじめ、「育てたい力」の明確化や「キャリア発達」としての内面の育ちや対話を重視した取組を進めている（菊地，2021）。

平成 29 年 4 月に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では、第 1 章総則、第 5 節児童又は生徒の調和的な発達の支援 1 児童又は生徒の調和的な発達を支える指導の充実（3）に「児童又は生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。」と示された。また、平成 31 年 2 月に告示された特別支援学校高等部学習指導要領でも同様の事項が明示されている。

キャリア教育の定義は、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（中央教育審議会，2011）と示されており、「キャリア発達」を促すためには、生徒の思いや願いを踏まえた目標を設定し、対話と振り返りによって内面の育ちを重視していくことが求められている（菊地，2021）。このような動向を踏まえ、多くの知的障害特別支援学校では、「キャリア発達」や「主体的・対話的で深い学び」の視点を踏まえた実践の充実に努めている。

2 研究の目的

（1）対象学級及び生徒の実態

対象学級である A 特別支援学校高等部第 X 学年は、知的障害のある男子 4 名、女子 3 名が在籍している。コミュニケーション面では、日常的に会話をする生徒や、自身の生活の範囲で言語化することができる生徒、2 語文程度でやり取りをする生徒など様々な実態の生徒が在籍している。また、中には精神的に不安定であるため、自己や他者と向き合うことが難しい生徒も在籍している。

（2）「自立活動」の実践で見た課題

対象生徒（以下、生徒 A）は言葉によるコミュニケーションができ、自己の興味・関心のある話題が出たときには質問したり、自己の意見を述べたりすることができる。身体動作に硬さが見られ、立位時は静止していることが困難で左右に揺れることでバランスを保持しており、しゃがむ姿勢を長時間保持することに困難があった。また、作業学習で意欲をもって農作業に取り組んでいるが、しゃがむ姿勢を保持することの困難から長時間の作業の継続が難しかった。そのため、学級担任と相談の上、しゃがむ姿勢を保持する時間を延ばすことを目的に「身体の動き」に関する自立活動の指導計画を立てた。

指導の導入で、録画した生徒 A の農作業時のしゃがむ姿勢と繰り返し立ち上がる様子を生徒 A とモニタリングし、身体の動きを自立活動で取り組むことを提案した。生徒 A は、「俺こうなってるんだ。でも、困ってないです。」と話し、その後、数回身体の動きに関する指導を行ったが、生徒 A の気持ちが活動に

向かず、継続指導に至らなかった。筆者はこの経験から、生徒と関わる教員が見取ったことでも本人は困難を感じていない場合があること、生徒本人が必要を感じていない活動は、指導効果が十分に得られない可能性があることの2点を学んだ。また、生徒が自己の将来を自分事として捉え、目標を自己化して活動することができるようにするための指導・支援について検討する必要があると考えた。

上記のことを踏まえ、本研究では、ホームルーム活動（以下、HR 活動）において、生徒自身が将来の願いを踏まえた目標を設定するとともに、社会的・職業的自立に向けて必要な力について検討し、自己選択・自己決定をしながら自身の取組を対話的に振り返ることによる、キャリア発達を促す授業実践の在り方について検討することとした。

（3）研究仮説

HR 活動において「可視化・具体化・共有化」（菊地・石羽根，2021）の視点を踏まえ、生徒が自ら目標を設定し、目標達成に向けて行動を選択・決定していくことを積み重ねることにより、生徒のキャリア発達を促すことができるのではないかと考えた。

（4）検証方法

- ①授業及び授業以外の場面における生徒の様子の記録と分析
- ②生徒を対象としたインタビュー調査（6月・10月・12月の3回実施）
- ③生徒の振り返りシートの記述の分析

3 実践研究の概要と生徒の姿

（1）HR 活動「なりたい自分を考えよう」

HR 活動において、「自ら目標を設定し、行動を選択・決定していくことで、キャリア発達を促す」ことを意図して授業実践に取り組んだ。

本単元は前半5単位時間（以下、時間）を「目標設定」、後半4時間を「目標の実践と振り返り」で構成した。「目標設定」では、step1として「なりたい自分」、step2として「必要なこと」、step3として「取り組むこと」について考

えることとした。step 毎にマンダラート（今泉，1987）の手法を活用し、生徒の思考を可視化するようにした。マンダラートとは、紙などに3×3の9マスを用意し、目標等を中心のマスに書き込み、周りの8マスに関連する事柄を書き出す思考法の一つである。書き出したものの中から1つを選び、新たな3×3のマスの中心に書き込み、そのことに関する事柄を周りの8マスに書き出す作業を繰り返すことでアイデアを整理し、思考を深めていくことができるものである。本単元では、生徒自身が将来の夢を踏まえた目標を設定し、そのために必要な力について考え、実現に向けて具体的に取り組むことを決め、実践していく流れとした。さらに生徒が実践したことを振り返り、発表を行うという流れで進めた。

①「なりたい自分を考えよう」の実際

表1 「なりたい自分を考えよう」の流れ

時	活動	内容
1-2	目標設定① step1	先輩の生活・教員の話参考に「なりたい自分」を考える マンダラート① 拡散→収束（焦点化）
3-4	目標設定② step2	「なりたい自分」からできそうなことを選択し、「必要なこと」を考える マンダラート② 拡散→収束（具体化）
5	目標設定③ step3	「必要なこと」からできそうなことを選択し、「取り組むこと」を考える マンダラート③ 拡散→収束（具体化・焦点化）
6-7	アクションプランの作成 実践①	「いつ・どこで・なにをするか」明確化 取り組み表の作成する アクションプランを基に実践する/実践を学級全体で共有する
8-9	実践② 振り返り	アクションプランを基に実践する 実践を小グループで共有し意見交換をする

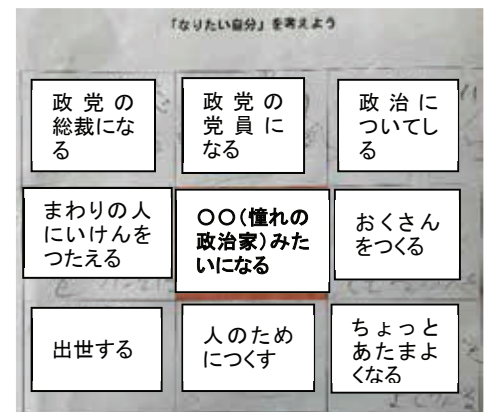


図1 生徒Aのマンダラートの一部

第1・2時は、まず卒業生の現在の生活の様子と目標をスライドで示し、説明した。次に、T1である筆者の3年後の「なりたい自分」の例をマンダラート（以下、シート）で示した。これを踏まえ、生徒自身がなりたい姿やしたいこと・好きなことを付箋に書き出して拡散的に思考し、シートの周りの8マスに整理し、焦点化を図り、最後に「なりたい自分」を中心に書き込むようにした。書き出しと整理の活動は、個人で思考し、教員と相談しながら取り組んだ。最後に、生徒は焦点化したそれぞれの記述について発表した。書き出しでは、日誌の振り返りの記述内容やキャリア・パスポートの記述内容を参照しながら、生徒全員が9点以上のなりたい姿やしたいこと・好きなことを考えることができた。整理では、多くの生徒が付箋を自由に動かしながら、選択し、検討することができた。

第5時の授業を終えて目標設定が完了し、シートを教室に掲示していたが、生徒が学校生活の中で主体的に取り組んだり、意識的な振り返りをしたりするまでには至っていなかった。そのため、第6・7時の授業で「取り組み表」を作成し、その日の目標設定に基づいて、生徒それぞれが実践する機会を設け、振り返るようにした。第8・9時は、「取り組み表」を踏まえて、小グループで発表し合う活動を行った。発表場面では、ワークシートに「今日の取組」と「がんばったところ」を記入し、実際に取り組んだ映像や成果物を示しながら取組を紹介した。また、同じグループの生徒は付箋にコメントを記入して発表者に渡すようにした。最後に、発表者はもらった付箋のコメントを踏まえて「これから取り組むこと」について記入して全体で共有した。

②「なりたい自分を考えよう」で見られた生徒の姿

図1で「〇〇（憧れの政治家）みたいになる」ために、「愛を知る」を目標に挙げ、学級で飼育していたカエルの世話に取り組んだ生徒Aは、餌となる生きた虫を捕まえるために雪の薄く積もるグラウンドで虫を探した。虫を捕まえて帰ってきた後、お湯で手を洗っていたときに、一緒に活動していた学級担任が「こうしてお湯で温まるとカエルのために寒い中頑張ってよかったと感じる。」と言ったことを受けて、生徒Aが「これが愛か。」とつぶやく場面があった。また、生徒Aはこの日から頻繁にカエルの入った水槽を眺める様子が見られた。

また、「健康な体をつくる」ことを目標として運動に取り組んだ生徒Bは、小グループでの取組の紹介において、生徒Cから付箋のコメントをもらい、「これから取り組むこと」に「友達と一緒にスポーツをやってみたいとおもいました」と記入するなど、個人で取り組んでいた活動から広がりが見られた。

③成果と課題

本単元の成果として、シートによる目標の可視化・具体化・共有化を図り、ペアワーク・グループワークでの振り返りを行うことにより、生徒が自己選択・自己決定し、目標に向けて主体的に取り組む姿が見られた。その一方で、①指導計画の工夫、②生徒同士による集団思考の活用、③生徒の自主的な取組の定着と一般化の3点が課題として挙げられた。

これらの取組を踏まえて、具体的な活動がHR活動だけではなく、学校生活全般に広くかかわることから、HR活動と他の指導の形態を関連付けて実践することとした。また、研究仮説について、活動の振り返りにおいて「対話をとおして協働的に行うこと」を新たに追加した。対象生徒は、昨年度と同じ学級で、生徒は一連の取組に意欲的に取り組んでいた。

（2）単元「なりたい自分について話し合おう」

2年次となり、対象学級の生徒は単元「なりたい自分を考えよう」で設定した目標達成に向けた活動を継続しており、朝の目標の確認と下校前の振り返りに取り組んでいた。一方で、活動の状況を十分に振り

返る機会を設定することができておらず、活動の内容を発展させていくことや具体化していくまでには至っていなかった。そのため、「なりたい自分」に向けた取組を整理し、対話をとおして生徒同士が振り返ることで目標を具体化し、活動を発展させていくことをねらい、HR活動とみのりの時間(各教科等を合わせた指導)を関連付けて単元を構成した。

本単元の流れを表2に示す。なお、下線の授業では、ねらいを踏まえ、集団思考を取り入れた。

本単元は全7時間で構成し、前半4時間は生徒同士の対話により取組を整理し、目標を具体化することとした。また、後半3時間のうち、生徒同士での「語る会」を2時間とし、教員との対話(インタビュー)を1時間とした。

第1時は、「今の自分」として、これまでの活動を「取り組み表」から読み取って振り返り、「なりたい自分」の再整理を行った(図2)。第2時は、「なりたい自分」に近づくための「必要なこと(要素)」について、第3時は、具体的に「取り組むこと(活動)」について生徒同士で意見交換した。第4時は、出しあった意見を取り入れて新たな「取り組み表」を作成した。前期実習をはさんだ第5・6時は、「語る会」として実習について4つのトークテーマに絞って話し合い、生徒の上手くいったことや共通の課題などについて意見交換した。第7時は、生徒の「なりたい自分」に向けた取組について教員とのインタビュー形式で振り返った。

① 5・6時「語る会」の実際

第2・3時で検討した「必要なこと」と「取り組むこと」から、第4時で新たに「取り組み表」を作成し、生徒がそれぞれの目標に向かって活動に取り組んだ。その後、2週間の前期現場実習(以下、前期実習)があり、生徒は自己の良さや課題に気付く機会を得ることができた。そこで、前期実習での経験を言語化し、振り返りをとおしてこれからの活動を具体化していくことができると考え、「語る会」を設定した。本授業では、生徒の経験を踏まえた意見を多く出してほしいと考え、テーマによる焦点化とKJ法を参考にした話し合いを中心に展開した。初めてのKJ法であったため、筆者がロールプレイで実際の活動の流れを提示しながら説明した。続いて「通勤」「仕事内容」「休憩時間」「職場の人との関係」の4つのテーマについて、上手くいったことと難しかったこと

表2 「なりたい自分について話し合おう」の流れ

授業時数	授業	ねらい	内容
1/7	今の自分	なりたい自分に向けて取り組んできた現在の姿を捉える	2年の後期から振り返り今の自分を可視化する
2/7	必要なこと	これまでの取り組みと他の生徒の考えを踏まえて「必要なこと」を整理する	「必要なこと」について小グループで意見交換して整理する
3/7	取り組むこと	これまでの取り組みと他の生徒の考えを踏まえて「必要なこと」に対応する「取り組むこと」を考案する	「取り組むこと」について小グループで意見交換して整理する
4/7	取り組み表	「取り組むこと」の中から明日から取り組むものを中心化し、「取り組み表」を作成する	活動を焦点化するための取り組み表を作成する
前期現場実習			
5・6/7	語る会	現場実習の経験を共有し、自己の考えと他の生徒の考えの共通点や違いを理解し、整理する	実習を通して思ったこと・感じたことを生徒同士で言語化する
7/7	インタビュー	3年次前期の取組を意味付け、自己の育ちや思いの変化を表そうとすることができる	教員とインタビュー形式で対話をする

「今の自分」を考えよう		
半年間いっかんに人の役に立つことをがんばっている	伝えることがいっしょに立つことと違う相手が違う	かにお世話をしなくなった
勉強したいことが具体的にになった	学校の人だけでなく家の人も目標に入ってきた	たいへんなしごとをひきうける自分がいなくなった
忘れ物をしないようにメモするようになった	そうじをかけることができていない	

図2 生徒Aの「今の自分」

表3 「語る会」での話し合いの一部

生徒D: 元気なあいさつができました。	生徒D: 元気なあいさつができました。
T 1: どうだろう。あいさつについてありますか?	T 1: どうだろう。あいさつについてありますか?
生徒C: はい。私も元気よくできた。	生徒C: はい。私も元気よくできた。
生徒A: はい。返事やあいさつが小さかった。	生徒A: はい。返事やあいさつが小さかった。
T 1: どうやったらAさん上手いと思う?	T 1: どうやったらAさん上手いと思う?
生徒A: 僕困っています。	生徒A: 僕困っています。
生徒E: Aさんは学校では緊張しない?	生徒E: Aさんは学校では緊張しない?
生徒A: しない。職場では緊張する。	生徒A: しない。職場では緊張する。
生徒E: うーん。	生徒E: うーん。
生徒A: うーん。どうすればなおるんだろう?	生徒A: うーん。どうすればなおるんだろう?
T 1: FさんとBさんはAさんのあいさつについて何か意見はありますか?	T 1: FさんとBさんはAさんのあいさつについて何か意見はありますか?
生徒C: 目を見るといい。	生徒C: 目を見るといい。
生徒B: まずは目を見て。予測して聞く。	生徒B: まずは目を見て。予測して聞く。
T 1: 予測して聞く?	T 1: 予測して聞く?
生徒B: 話しかけてくるな一つとき。	生徒B: 話しかけてくるな一つとき。
T 1: 一旦いいですか。相手が自分に話しかけてくることって分かる?	T 1: 一旦いいですか。相手が自分に話しかけてくることって分かる?
生徒A: 分からない。	生徒A: 分からない。
生徒E: 何だろう。私だったら近づいてきたときに話しかけてくるかなと思ってやってることを中断する。	生徒E: 何だろう。私だったら近づいてきたときに話しかけてくるかなと思ってやってることを中断する。
生徒A: 近づいてきたら話しかけてくるか分からないけどあいさつをしてみればいいのか。	生徒A: 近づいてきたら話しかけてくるか分からないけどあいさつをしてみればいいのか。

を5分個人思考して付箋に書き出し、テーマが記入してある模造紙に付箋を貼り付けながら15分間話し合う活動を4サイクル行った。

②「語る会」で見られた生徒の姿

教員による、KJ法のロールプレイを見ながら、「そういうことか」とつぶやく生徒や、ロールプレイをなぞって自分の言葉で取り組み方を伝える生徒が見られた。話し合いでは、「仕事内容」の後半から、生徒間で共通する課題が多くなり、時間が進むにつれて全体の発言回数が増えて話し合いが活発になっていった。「休憩時間」では、「仕事中の報告や質問はできるけど、休憩時間などにコミュニケーションをとることが難しい」といった、生徒共通の課題を発見することができた。「職場の人との関係」では、生徒Aのあいさつに関することが話題に上がり、他の生徒が意見を出し合い、生徒Aの困難の解決策を提案することができた(表3)。

③「語る会」の考察

生徒の姿から、新たな活動の例示ではテーマの焦点化と具体化が大切であると考えた。テーマの焦点化により、生徒が新たな活動の中の「わかる」部分を見つけ、活動に着手しやすくなったと推察した。また、ロールプレイで実際の活動の流れを提示しながら説明したことにより、生徒たちの中でイメージを共有できたと考えられ、これらの例示は効果的であったと捉えた。話し合いが徐々に活発になっていったことについては、短時間での活動の繰り返しにより見通しがもてたことや、話し合うテーマが相互に関連したものであったため、次第に内容が深まっていったものと捉えられた。

4つのテーマのうち「職場の人との関係」に最も焦点を当てたいと考え、後半に設定した。休憩時間の職場の人とのコミュニケーションは、前期実習の前には話題に上がらなかったことであり、今回新たに気付くことができた共通の課題であった。このことについて、教員から「世間話として天気の話など共通の話題について話をするところがある」という意見を提示してみたが、イメージすることが難しいようであった。この様子から、生徒たちはかかわりが少ない人とのコミュニケーションの経験が少なく、このような力を高めることについては、日頃からかかわりのある生徒同士や教員との間では育ちにくいと捉えられた。本時で出された新たな共通の課題については、別に時間を設定してロールプレイをすることや、実際にかかわりの少ない生徒や教員、ボランティア等の外部人材等とのコミュニケーションの機会を作っていく必要があると考えた。なお、生徒同士での共同的な振り返りにより、課題を抱える生徒は気付きを得ることができ、提案をする生徒は自身の取組を振り返ることができるなど、生徒に学びの相互作用が起きており、個人思考や生徒と教員の対話だけでは得られがたい気付きであると考えられた。

(3) 単元「なりたい自分相談会」

これまでの取組で、生徒は目標を設定して活動に取り組むことができおり、できることが増えたり、上達が見られたりしていた。振り返りにおいては、「取り組み表」を用いて一日の活動を整理し、下校前に短い時間ではあるが教員との対話をとおして振り返っていた。一方で、長期的な活動の振り返りや生徒同士での協働的な課題解決が必要であると考えた。また、本単元の実施時期は、生徒の後期現場

表4 「なりたい自分相談会」の流れ

授業 回数	授業	ねらい	内容
1/6	ライフライン チャート作成	自己の「取り組み表」からライフラインチャートを作成し、9月の取組を可視化する 自己のライフラインチャートから取り組みの状況や自己の変化を見取る	「取り組み表」の評価を基にライフラインチャートを作成する
2/6	相談会①	自己と他者の取組について協働的に解決策を検討する 話し合いの内容から目標の達成に向けて次に取り組むことを考える	生徒A・Dのライフラインチャートを基に協議を行う
3/6	相談会②	自己と他者の取組について協働的に解決策を検討する 話し合いの内容から目標の達成に向けて次に取り組むことを考える	生徒F・Gのライフラインチャートを基に協議を行う
4・ 5/6	相談会③④	自己と他者の取組について協働的に解決策を検討する 話し合いの内容から目標の達成に向けて次に取り組むことを考える 自己と他者の取組について協働的に解決策を検討する 話し合いの内容から目標の達成に向けて次に取り組むことを考える	生徒C・Bのライフラインチャートを基に協議を行う 生徒Eのライフラインチャートを基に協議を行う
6/6	インタビュー	3年次の7月～9月の取組を意味付け、自己の育ちや思いの変化を表そうとすることができる	教員とインタビュー形式で対話をする

実習（以下、後期実習）の直前であったことから、多くの生徒が職業生活に関する内容を「取り組むこと」として設定していた。このことから、これまでの取組を共に振り返り、他の生徒や教員からの価値付けによって、自身の取組に意味を見だし、新たな気づきを得て後期実習に向かってほしいと考えた。以上のことから、本単元では、1か月の生徒の活動の可視化による自己の変化の見取り、相談会での生徒同士の協働的な課題解決、インタビューでの生徒の思いの言語化による自己の育ちへの気づき、の3点を目標とした。

本単元は全6時間で構成し、第1時で生徒の活動の記録である「取り組み表」から振り返りチャート（以下、チャート）を作成した。チャートを基に第2～5時で相談会を行い、第6時に教員との対話（インタビュー）を行った（表4）。

チャートは、取り組みの状況に関する評価を自主性と達成度の2観点で各3点満点の合計6点で数値化し、取組の難易度をむずかしい（青色）・ちょうどいい（黄色）・うまくできるようになった（赤色）のシールで自己評価することとした。可視化することで、他の生徒のチャートを見たときに理解できるように共通の基準を設けた。さらにチャートには、その日の取り組みに対する付箋のコメントを貼り付け、感想や気づきを共有できるようにした。相談会は、生徒一人当たり20分の相談を行う形とした。内容は、初めに生徒が自己のチャートを説明し、次に質疑応答を行い、最後に発表者の生徒が相談会で大切だと思ったことを述べる流れとした。質疑応答の場면을重視し、発表者の生徒が解決したいと思っていることに焦点を当て、解決策を集団思考で検討することとした。

①「なりたい自分相談会」の実際

生徒Aのチャートの活動内容は、左から「ゴミ拾い」に5回続けて取り組み、最後の1回が「総合的な探究の時間でSDGsの勉強」となっていた（図3）。

チャートは電子黒板に映し出し、生徒の質問や意見、発表者の気づきなどを直接書き込めるようにした。T1はファシリテーターと電子黒板への書き込みを担当し、T2は個別対応が必要な生徒Fを中心に支援し、質問や意見を出しやすいうように言葉がけをした。

事前に、チャートを基に発表者の生徒と筆者で相談して、他の生徒に聞いてみたいことの候補を挙げるようにした。生徒Aは、活動に設定していた「ゴミ拾い」について「一人で取り組むためにはどうすればいいか。」を質問として用意した。

②「なりたい自分相談会」で見られた生徒の姿

生徒Aのチャートの説明では、時系列に沿って活動の内容と点数、色、感想を踏まえて行った。発表後の質疑応答で、生徒Eが「先生に言われてからやっていたことが、今度は自分で言われなくてもできていて、とても良かったと思いました。」とコメントをしたことから、「一人でゴミ拾いをするためにどうすればいいか」について話し合われた。その後、生徒Aが活動を意識化することができるように、生徒Bから帰りの会の前に活動したことを担任と振り返ること、生徒Eから机に「やることリスト」を貼ること、生

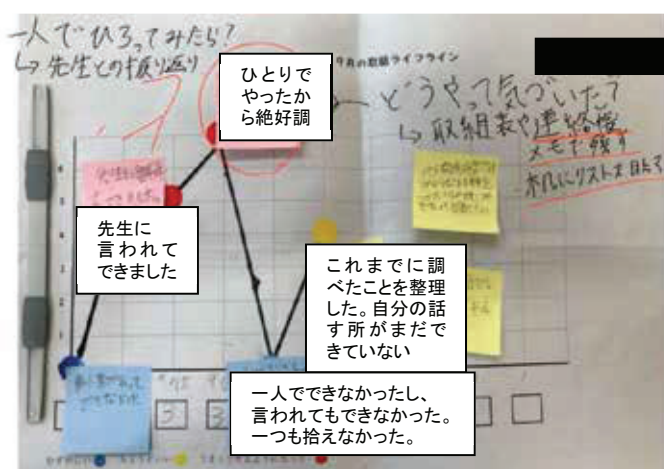


図3 生徒Aの相談会後の振り返りチャート

徒Fからメモで残すことの3つが提案された。それらの意見を受けて、生徒Aは朝の準備の時に「取り組み表」を確認することを意思決定した。

また、生徒Aは話し合いのまとめで他の生徒から出た意見を取り入れると話し、電子黒板に書かれた意見にラインを引いて「いただきだ。」とつぶやいていた。

③「なりたい自分相談会」の考察

生徒Aの発表後、すぐに生徒Eからコメントが出たことや活発に話し合いが行われたことから、発表を聞いていた生徒が発表の内容を理解しながら聞いていたと捉えられた。生徒の理解を促した要因としては、電子黒板にチャートを映し出し、点数や色からどこについて話しているのかが明確になっていたためと推察した。本時では、生徒同士の話し合い活動を重要視していたため、その前提となる生徒の理解を促す手立てとして有効であったと捉えた。

また、話し合いの中で、「一人でゴミ拾いをするためにどうすれば良いか」にテーマが絞られたことで意見を出しやすくなったと考えた。これまでの授業実践で集団思考の場面を取り入れてきたものの、生徒が何を話せば良いかわからない状態になっていたことが少なくなかった。そのため、テーマの焦点化が本時の活動の充実に大きく関わると考えていた。今回の話し合いでは、生徒Aと筆者が事前に相談したテーマに近い意見が序盤に出たため、自然な形でテーマを設定することができたが、時間やタイミングをみて方向付ける介入が必要であると感じ、その後の相談会でも同様の事前準備を行うこととした。

まとめでの生徒Aの様子から、話し合いによって取り入れることが明確になっていたと推察した。また、他の生徒からの意見によって自己の感じていた困難の解決方法を知れたことと、他の生徒の意見を踏まえて自らが選択して意思決定したことに大きな意味があったと捉えている。生徒Aの活動については、自立活動の実践課題で述べたように、自分事として捉えることが必要であると捉えていた。そのため、本実践のように自分自身が納得できる意見が出るまで話し合う機会が生徒Aの学びにつながったと考えた。自身が納得することはどの生徒にとっても必要な要素と考え、話し合いの中で他の生徒からの意見を整理して、発表者の生徒の理解を促すことの必要性を感じた。

4 インタビューと振り返りシートの記述の分析

(1) インタビューの分析

インタビューは合計3回（1回目 2022年6月30日、2回目 2022年10月4日、3回目 2022年12月13日）行った。インタビューの質問は以下の5項目を設定した。①今一番頑張っていることは何か。②どんなことを思って頑張っているか。③今頑張っていることは何に役立つと思うか。④「なりたい自分」の到達度はどの程度か。⑤これから頑張りたいことは何か。各項目の質問に生徒が回答した後に「なぜそう思うのか」といった思考を深める問い返しをした。質問④では、「なりたい自分」の到達度を0～10の目盛で表す自作のビジュアルアナログスケールを用いて可視化を求めた。

①生徒Aの「なりたい自分」の到達度の変化

1回目の到達度は2であった。理由として、「結構距離ある。なんか自分やっぱりまだまだだと思う。なんかこう多くの人に支持受けられてないし。努力が必要。2を進んだ理由は、友だちを助けてきたことが支持を受けることにつながっていると思う。ボランティアを調べて、もっとこういうことをやれば支持を受けられると思った。」と語っていた。生徒Aの憧れの人物は政治に関連しており、周りの人から支持を得ることで憧れの人物に近づくと考えていると推察した。

2回目の到達度は3であった。理由として、「先生に言われる（認められる）ことでプラス思考になった。先生に褒められるのが、先生方の愛だと思った。それがつながった。そこで更に自分ができるかとガツと上がる。でもやっぱり友だちからやっぱり声かけられたい。どうすればいいんだろう。」と語っていた。「ゴミ拾い」の活動をしていると教員に褒められる機会が増え、生徒Aはそのかわりを愛であると捉えていた。また、他の生徒から声をかけられたいという思いが強くなるように感じた。このことから、生徒Aにとっての愛とは人に認められることであると理解した。さらに、生徒Aは動物の世話をしていたときに、何かをしてあげる無償の愛について学級担任と話していたが、ゴミ拾いのような奉仕活動すること自体で愛を実感できてはいないように感じた。愛が何であるかを知るためには、まずは生徒Aが他者から愛と認識できるかわりを得る必要があると考えた。

3回目の到達度は7であった。理由として、「最近ビジネスマナーを勉強してみんなのことがなんかわかってきた。まあなんて言うか信用と信頼っていうのがあって、7ぐらいにはなってきたのかなって思います。」と語っていた。生徒Aからビジネスマナーについての相談を受けてから取り組んできた活動をとおして、友だちに注意されない適切な声の大きさについて学習した。その中でどのように対応すべきか、学級の友だちに相談をしてアドバイスをもらいながら取り組んでいった。そうした活動が他の生徒との関係性を変化させていったと考えられる。生徒Aが声量や話し方に気を付けていることに対して他の生徒が認める言葉がけを多くしていたことが、2回目のインタビュー調査の時に生徒Aが求めていたことにつながっていたと捉えた。このことから、生徒の自己の捉えは人間関係の変化に影響を受けていると考えられた。

(2) 振り返りシートの記述の分析

本実践では、一日の活動の振り返りシートとして生徒が「取り組み表」を作成した。「取り組み表」の使い方は、朝の会の前に日付と事前にナンバリングした「取り組むこと」の番号を記入し、帰りの会の前に自主性・達成度・難易度を各3段階で評価し、活動に関する感想を記述することとした(図4)。

評価	(ひとりでもわかって手配ってもらって)	(最後までできちゃ分くらいできた)	(うまくできるよになっただろう！)
	感想	全然できなかった	

図4 生徒Aの「取り組み表」の一部

生徒Aの「取り組み表」の記述から読み取れたこととして、①学校生活の中で目標とした活動について、取り組むタイミングを見つける必要があること、②活動を焦点化した期間は、自己評価が下がって感想の記述が具体的になったこと、以上の2点が挙げられた。

①については、振り返りのツールとして「取り組み表」を取り入れた7月は、「お客さんが来たらあいさつをする」を目標とした。7月下旬に「タイミングがなくあいさつできなかったが本当はしたかった」や、「筋トレをする」を目標としたその翌日に「時間がなかったからできなかった」などの記述が見られ、活動を実施する機会を確保することが困難な状況があった。このことから、時間の限られた学校生活の中では、新たな活動を実施する機会を具体的に検討する必要があると考えた。また、機会の設定に際しては、生徒が実現可能な予定を組むことと、生徒に関わる教員へ周知をすることでスムーズに活動することにつながると考えた。

②については、11月下旬から12月中旬までの期間、「職業の勉強」として「時と場合に合わせた声の大きさを知る」に焦点を当てて活動に取り組んだ。生徒Aは、声が大きいため、学級の他の生徒から注意されることに課題意識を感じていた。そのため、活動の評価に関しても、言われてから気付くことが増え、達成度が低く、難易度も「むずかしい」を選ぶことが多かった。一方、感想の記述では、11月下

旬に「生徒Dに「うるさい」と大きな声で言い、みんなにうるさいと言われた。生徒Eから「しずかにしてね」と言え方がいいと言われた。」や、12月初旬に「周りを見る。生徒Bに合わせて音量を調整する。」、12月中旬に「怒ったときやテンションが上がったときの声の大きさについて勉強したい」などの記述があった。生徒Aは活動が上手くいっていない状況でも、他の生徒とのかかわりをとおして気付いたことを自己に取り入れ、最終的に自身の声の大きくなるタイミングに気付くことができた。このことから、生徒が目的意識をもって焦点化した活動であれば、困難に感じていることに向き合うことができると捉えられた。加えて、生徒Aが活動を続けられた要因として、教員や他の生徒との対話を頻繁に行っていたことが考えられた。また、一日の振り返りや活動の中で疑問に思ったことをすぐに言語化し、解決に向けて相談をした生徒Aの姿勢や取り組み方が効果的であったと捉えている。

5 総合考察

本研究では、研究仮説に挙げた「可視化・具体化・共有化」(菊地・石羽根, 2021)の視点を踏まえ、一連の単元をとおして授業実践を積み重ねてきた。その結果、以下の3点のポイントが有効であったと考えられた。

①効果的な対話のための指導上の工夫

各授業実践では、生徒同士や生徒と教員との対話を多く取り入れ、生徒の実態に応じた支援と対話の形態について工夫した。

生徒の実態に応じた支援として、それぞれの活動を振り返るための教材を用意した。「取り組み表」の記述や自身が活動をしている映像を基に想起することの他に、他の生徒の発言を教員が付箋に書き出して生徒が選択するようにした。授業の前に、ティーム・ティーチングで授業に入るT2と生徒の実態に応じた支援を検討し、教員間で共通認識をもつようにした。

対話の形態として、生徒の自己内対話、生徒同士の対話、生徒と教員の対話の3つを授業の目的に応じて使い分けた。生徒が「なりたい自分」を設定したり、自己の思いを表出したりする場面では、シートに書き出した自己の考えと向き合うことや「取り組み表」で自己の活動を振り返ることを意図して生徒の自己内対話を促した。「語る会」や「なりたい自分相談会」といった生徒の活動を共有する場面では、他の生徒から意見をもらったり、価値付け合ったりするために生徒同士の対話を取り入れた。インタビュー形式の対話やワークシートを作成する場面では、生徒自身や生徒同士では気付きにくいことに対して問いかけるほか、や生徒の思いを引き出すために、生徒と教員の対話を工夫した。

これらの支援と指導形態の工夫により、生徒が授業の見通しをもつことができ、学習効果が高まったと考えた。

②小集団での生徒同士の学び合いの効果

「語る会」でのあいさつに関する話し合いや「なりたい自分相談会」での生徒Aに対する他の生徒からのアドバイスなど、小集団での学び合いでは、生徒の気付きを促すかかわり合いが多く見られた。また、教員からのアドバイスよりも他の生徒からのアドバイスが多く取り入れられていた。その理由については、生徒同士の近い目線からのアドバイスであることや、友だちに認められる感覚が得られるためであると推察した。このような生徒の姿から、小集団での生徒同士の学び合いは有効であると考えた。また、集団思考の場面で、教員がファシリテーターとして、生徒の意見を整理して理解を促したり、話し合いの場面で生徒の意見を教員が文字化したりすることに努めた。これらのことにより、生徒が話し合い

に集中することができたと捉えられ、教員のかかわり方の重要性が示唆された。

③目標達成に向けた取り組み方の学び

「取り組み表」の分析をとおして、生徒Aが「時と場合に合わせた声の大きさを知る」ことについて取り組んだ様子から、目的から具体的な活動を考える習慣が付いてきたと捉えられた。このことは、「可視化・具体化・共有化」の視点を踏まえて、「なりたい自分」として自己の目標を設定し、「必要なこと」として要素を検討し、「取り組むこと」として活動を決定する方法や、日々の活動を振り返って次の活動を検討するサイクルによって身についたと捉えている。以上のことから、本研究では生徒が目標の達成に向かうことと併せて、目標達成のための方法知に関する学びが重要であることが確認できた。

6 成果と課題

本研究の成果として、「可視化・具体化・共有化」の視点を踏まえた手立てを工夫することにより、全ての生徒が自身の思いや願いを基に「なりたい自分」としての目標を設定できたことが挙げられる。また、「取り組み表」の活用により、日々の具体的な目標を設定し、活動を広げたり深めたりし、振り返ることができた。さらに、生徒Aの活動の様子からは、粘り強く活動に向き合うことや社会人として自身の役割がどうあるべきかについて考えて行動している姿を見取ることができた。これらのことから生徒たちのキャリア発達を促すことができたと捉えている。

一方で、課題として、取り組みの状況の異なる生徒への個別の対応が挙げられた。生徒のコミュニケーションの実態が学習効果と密接に関係していたと考えられ、集団での活動場面で発言の機会に偏りが生じるなど、全ての生徒が「わかる」状態になるよう支援することが難しかった。また、生徒Dと生徒Gは「取り組み表」の記入が定着せず、「取り組み表」ではなく個人の連絡帳にその日の活動や思ったことを記入することがあった。これらのことから、授業中の話し合いの在り方や個に応じた支援についてさらに検討していく必要性や、毎日記入する「取り組み表」の個別化を図る必要性があると考えた。以上の課題は、生徒の日常的な活動全体の様子から丁寧に見取る必要があるため、生徒とのコミュニケーションはもちろんのこと、生徒と関わる教員とさらにコミュニケーションを図っていく必要がある。

7 謝辞

最後に、本研究を進めるにあたりご協力いただいたA特別支援学校の皆様、実習を続けられるよう尽力いただいた教職大学院の先生方に心より御礼申し上げます。

参考文献

- 1) キャリア発達支援研究会 (2021) いま、対話でつなぐ願いと学び, キャリア発達支援研究第8巻.
- 2) 中央教育審議会 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申).
- 3) 石羽根里美・菊地一文 (2021) 知的障害のある児童生徒のキャリア発達を促すためのキャリア・パスポートの活用. 日本特殊教育学会第59回大会大会論文集 CD-ROM, 日本特殊教育学会.
- 4) 菊地一文 (2021) 知的障害教育における「学びをつなぐ」キャリアデザイン. ジアース教育新社.
- 5) 文部科学省 (2017) 特別支援学校教育要領・学習指導要領 (幼稚部・小学部・中学部).
- 6) 文部科学省 (2019) 特別支援学校高等部学習指導要領.