

高等部の研究

将来にわたって学び続ける生徒の育成を
目指した授業づくり

～一人一人の生徒の3Sの実現に向けて～

目 次

I	学部研究主題	81
II	学部研究主題設定の理由	81
1	研究の背景	81
(1)	本研究における3S	81
(2)	前次研究の成果と課題	81
(3)	学習指導要領の改訂とキャリア教育	82
(4)	個別の指導計画に基づく授業づくり	82
(5)	生徒の実態	83
(6)	問題の集約	83
2	将来にわたって学び続ける生徒の育成を目指した授業	83
(1)	将来にわたって学び続ける	83
(2)	将来にわたって学び続ける生徒の育成を目指した授業	84
III	研究目的	85
IV	研究仮説	85
V	研究内容	85
VI	研究方法	85
VII	研究の実際	86
	研究内容 1	
1	習得と活用の観点から授業を立案するための考え方	86
(1)	「学び」のつながりについて	86
(2)	「学び」のひろがりについて	86
(3)	習得と活用の観点から立案した授業	86
2	習得と活用の観点から授業を立案する際の留意点	87
	研究内容 2	
1	3Sの実現につながる活動表の作成	87
(1)	3Sの実現につながる活動表を作成する理由	87
(2)	3S活動表の使用方法	88
2	習得と活用の観点、3S活動表、「学び」の三要素の関連	88
(1)	習得と活用の観点と、3S活動表を踏まえた学習活動の設定	88
(2)	「学び」の三要素を踏まえた手だての検討	90
(3)	将来にわたって学び続ける生徒の育成を目指した 授業づくりの手順	90
	研究内容 3	
1	授業で有効だった手だての活用	91
2	学校以外の場面で実践する際の留意点	91
	実践事例 1 国語科の授業づくり	92
	実践事例 2 作業学習（窯業班）の授業づくり	96
	実践事例 3 作業学習（木工班）の授業づくり	102
VIII	まとめと今後の課題	107
	参考・引用文献	110

I 学部研究主題

将来にわたって学び続ける生徒の育成を目指した授業づくり ～一人一人の生徒の3Sの実現に向けて～

II 学部研究主題設定の理由

1 研究の背景

(1) 本研究における3S

前次研究では、生徒が、今を、将来をよりよく生きるためには、できることを増やし、それらを自ら生かすことができるようになることが必要であると考え、それを実現するための授業づくりの在り方を探る取組を行った。具体的には、生徒が、今を、将来をよりよく生きるために日々の授業で目指したい生徒の姿を明らかにするために、個別の教育支援計画や個別の指導計画、本校卒業生へのアンケートの分析を行った。その結果、授業で目指したい生徒の姿として、Style, Self, Socialの三つの姿(=3S)が導き出された。Styleとは学びの主体として生活する姿、Selfとは他者との関係の中で自分らしく生活する姿、Socialとは社会の一員として生活する姿である。前次研究において、この三つの姿を目指して授業づくりを行うことが、今を、将来をよりよく生きる生徒の育成につながることで、そのために教師は、生徒の実態を、個人、他者との関係、社会との関係という三つの観点でとらえることを確認した。

なお、3Sはそれぞれを明確に分けることは難しく、相互に関連しているにとらえている。

3S (授業で目指したい生徒の姿)

Style	: 学びの主体として生活する姿	=	個人としての生徒を見る
Self	: 自分らしく生活する姿	=	他者との関係性で生徒を見る
Social	: 社会の一員として生活する姿	=	社会との関係性で生徒を見る

(2) 前次研究の成果と課題

前次研究の成果と課題を表4-1に示す。

表4-1 前次研究の成果と課題

成 果	<ul style="list-style-type: none">・ 今の充実と将来を見据えた視点からアプローチするという、より積極的な取組ができるようになった。・ 生徒、保護者、関係機関などのニーズを3Sで整理することができた。・ 3Sでニーズを整理したことで、目標設定の視点が明確になった。
課 題	<ul style="list-style-type: none">・ 日々の授業で3Sを実現するためには、どのような学習活動を設定すれば良いか検討する必要がある。・ 「学び」を確実に積み重ねるために、生徒一人一人に応じた指導及び支援の方法について検討する必要がある。・ 生徒が授業で学んだことを応用できることを目指して、授業づくりの更なる充実を図る必要がある。

(3) 学習指導要領の改訂とキャリア教育

特別支援学校学習指導要領が平成21年3月に改訂された。今回の改訂では、生きる力をはぐくむために従来の基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させることに加え、これらを活用することを前提とし、課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等をはぐくむことや、生徒の学習意欲を向上させ、主体的に学習に取り組む態度を養うことが明記された。さらに、自立と社会参加に向けた職業教育の充実のために、キャリア教育の推進を図ることが規定された。

3Sとキャリア教育の関連を調べるために、『知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」』（国立特別支援教育研究所，2010）の能力領域及び育てたい力のキーワードを抽出して、3S（Style, Self, Social）のそれぞれに分類し整理した。（図4-1）その結果、3Sとキャリア教育で述べられている各能力は関連性があることが分かった。このことから、3Sを実現する取組を行うことは、キャリア教育の推進につながると考えた。

3S	「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」																	
	能力領域	「高等部段階において育てたい力」との主な関連																
Style (学びの主体として生活する姿)	・人間関係形成能力 ・情報活用能力 ・将来設計能力 ・意思決定能力	自己理解・他者理解	協力・協同	意思表示	場に応じた言動	情報収集と活用	法や制度の活用	理解	消費生活の	役割や働くことの意味	習慣形成	夢や希望	生きがい・やりがい	進路計画	自己選択	目標設定	自己調整	肯定的な自己評価
Self (自分らしく生活する姿)								理解	消費生活の	役割や働くことの意味	習慣形成	夢や希望						
Social (社会の一員として生活する姿)								理解	消費生活の	役割や働くことの意味	習慣形成	夢や希望						

図4-1 3Sとキャリア教育との関連

(4) 個別の指導計画に基づく授業づくり

本校では、平成15年度から個別の指導計画を活用した授業を実践している。平成18年度からは保護者、関係機関と連携を図りながら個別の教育支援計画を作成し、教育的ニーズを踏まえた実践を行っている。また、家庭や、産業現場等における実習（以下、現場実習と記す。）の担当者に生徒の評価を依頼したり、学校への要望などのアンケートを実施したりして、外部からの意見を取り入れる取組を通じて授業の更なる充実を目指している。

個別の教育支援計画、個別の指導計画を見てみると、生活面やコミュニケーション面、社会性などの各領域で設定した目標に関して、どの生徒もおおむね達成している状況であった。一方、外部からのアンケートを見てみると、基本的な生活習慣（衣服の着脱や手洗いなど）や仕事に対する取組の姿勢や態度に対しては一定の評価を得ていたが、自分の気持ちの表現や質問に対する返答などの自分の意思を他者に伝えることや、あいさつや報告・連絡を本来必要な場面で行うこと、同僚と良好な関係を築くことなどが課題として挙げられた。以上のことから、生徒は、授業で身に付けたことを家庭や実習先など他の場面で発揮することに苦戦していると考えられた。

(5) 生徒の実態

本校高等部では、「すこやかな心と体を持ち、家庭生活や職業生活に必要な基礎的・基本的な事柄を主体的に身に付け、自分のよさやできることを十分に伸ばしながら社会参加していく生徒を育成する」ことを学部目標に掲げ、日々の授業に取り組んでいる。高等部の3年間は、学校生活から社会生活への移行期であることから、日々の授業においては、学校生活の中で身に付けた力を社会生活に生かすこと及び社会生活や職業生活に必要な力を学校生活の中で身に付けることの二つの視点を重視している。

生徒の姿を見てみると、ある生徒は、活動の流れの中で「できました。」「お願いします。」などの報告をしたり、教師の指示を受けて授業に必要な道具の準備や片付けを行ったりすることができる。しかし、作業学習の際に、いつも使用している材料が足りなくなったことを報告できず、その場に立ちすくんでいる姿が見られる。

また、ある生徒は、与えられた学習課題に向かって一定時間集中して取り組むことができる。しかし、困ったときに、すぐ近くに友達がいるにもかかわらず「教えて。」と言うことができずに、教師から言葉を掛けてもらうことをじっと待つ姿が見られる。

これらの原因として、①授業において身に付けた力を他のどの場面で生かせばよいのか十分認識できていないこと、②直面した課題を解決する力が十分に身に付いていないことや、課題に対する多様な解決方法を経験していないことが推測された。

そこで、わたしたちは、基礎的・基本的な知識・技能の習得のみならず、そのことを活用するといった、習得と活用の双方を視野に入れて授業づくりをすることが重要であると考えた。あわせて、活用を意図した学習活動の設定を通じて、課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等をはぐくみながら多様な解決方法を経験できるようにする必要がある。

(6) 問題の集約

これまで述べた研究テーマ設定の理由を以下のように整理した。(図4-2)

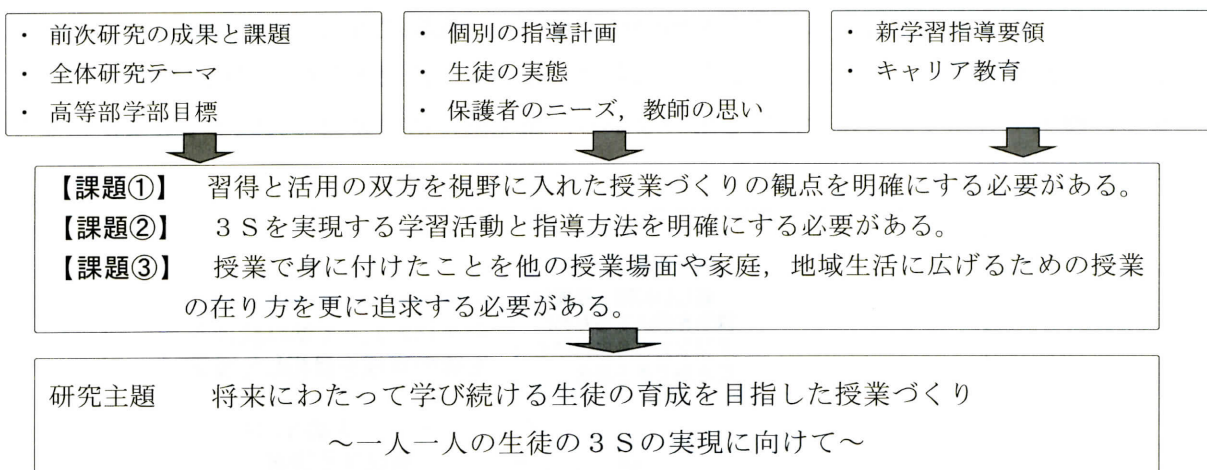


図4-2 研究テーマ設定の理由

2 将来にわたって学び続ける生徒の育成を目指した授業

(1) 将来にわたって学び続ける

「将来にわたって学び続ける」とは、どのようなことだろうか。

学ぶことは、学校のみならず、学校卒業後の生活においても続く。わたしたちは、生徒が、将来

にわたって積極的にものや人に働き掛けながら自ら学び続け、自分自身で豊かな生活をつくり上げてほしいと考えている。そのためには、学校において、「学びたい」「学ぶことは楽しい」といった、生徒の学ぶ意欲をはぐくみ、学ぶ楽しさを実感できるようにする必要がある。

以上のことから、わたしたちは、「将来にわたって学び続ける」ことを次のように定義した。

「将来にわたって学び続ける」とは

現在及び将来の生活において、様々な事象に興味や関心をもち、自分で探ったり、人とかかわったりすることを通して、新たな知識や技能を身に付け、それを様々な場面で生かしながら、自分の生活を豊かにしようとする事。

(2) 将来にわたって学び続ける生徒の育成を目指した授業

「将来にわたって学び続ける生徒の育成を目指した授業」とは、一人一人の生徒の3Sを実現する授業であると考え、具体的には次の三つの授業から構成されるとした。(図4-3)

第一に、生徒が新しい知識・技能や、課題を解決するために必要な力を身に付けることができる授業である。上述したように、新学習指導要領においては、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、それらを活用する学習活動の設定により、課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育成することが重要であると述べられている。そのためにわたしたちは、生徒のこれまでの学びの蓄積や、現在の生徒の学びの姿を適切にとらえ、習得と活用の双方を見据えて授業を立案する必要があると考えた。

第二に、生徒が、多様な学習活動に主体的に参加できる授業である。そのためにわたしたちは、生徒一人一人の3Sを実現することができるように、個人、他者、社会との関係性で生じる生徒の学びをはぐくむ多様な学習活動を設定することが重要であると考えた。また、生徒が学習活動に主体的に参加できるようにするためには、一人一人の生徒の学びの特性を踏まえた手だてを講じ、その中で、一人一人の生徒が「できた」「わかった」「もっとやりたい」という自己効力感を十分に味わうことができるように工夫する必要があると考えた。

第三に、生徒が授業で学んだことを他の授業や家庭、現場実習などの他の場面で活用することができる授業である。そのためにわたしたちは、事前に、活用する他の場面を想定して授業を立案し、授業で有効であった手だてを用いながら、積極的に活用場面で実践する必要があると考えた。

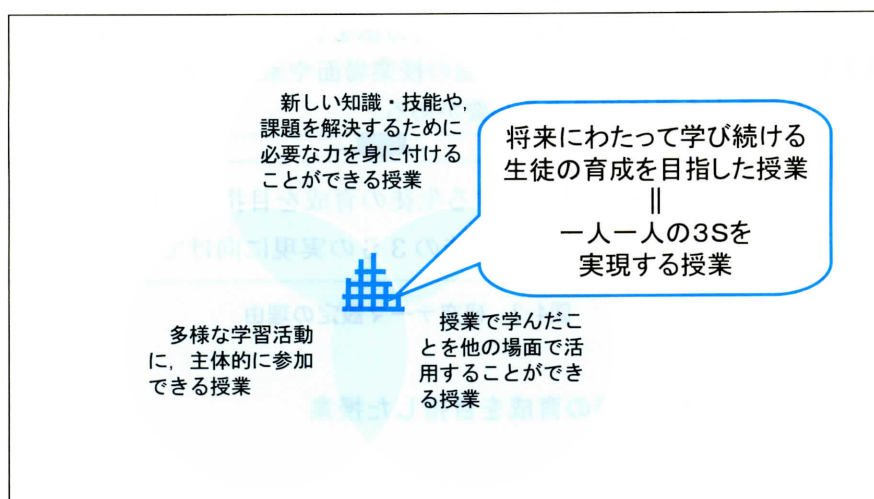


図4-3 「将来にわたって学び続ける生徒の育成を目指した授業」を構成する三つの授業

Ⅲ 研究目的

将来にわたって学び続ける生徒を育成するための授業づくりの在り方を探る。

Ⅳ 研究仮説

授業づくりにおいて、①習得と活用の観点から授業を立案する、②3Sの実現につながる活動表を作成し、習得と活用の観点を踏まえて学習活動を設定するとともに、設定した学習活動に生徒が主体的に参加できるための手だてを工夫する、③授業で有効であった手だてを用いて活用場面において実践する、といった手順で取り組むことで、将来にわたって学び続ける生徒の姿を実現することができる。

Ⅴ 研究内容

研究仮説を検証するために、以下の三つの研究内容に取り組む。

【研究内容1】 習得と活用の観点から授業を立案するための考え方を明らかにする。

【研究内容2】 3Sの実現につながる活動表を作成し、習得と活用の観点を踏まえて設定した学習活動に、生徒が主体的に参加するための手だてを工夫する。

【研究内容3】 授業において有効だった手だてを用いて、活用場面（他の授業場面、家庭や現場実習先など）における実践を行う。

Ⅵ 研究方法

- 1 対象**： 授業は、本校高等部生徒24人を対象に行う。その中から、個別の指導計画、発達段階、認知特性等を踏まえて抽出した3人の生徒を事例対象生徒とする。
- 2 対象授業**： 生徒の課題や個別の指導計画等から、国語科、作業学習を中心に行う。
- 3 活用場面**： 活用場面として、継続した実践が可能な、「朝の会」「帰りの会」で実践する。学校以外の活用場面として、家庭、現場実習先において実践する。
- 4 検証方法**： 授業場面を広角で撮影し、録画したVTRを用いて、学部の教師全員で授業改善ミーティングを実施する。その中で、「学びの印象度チェックリスト」、エピソード記録、家庭や現場実習先への聞き取りやアンケートを用いて、本研究で取り組む授業づくりの有効性を検証する。

5 研究計画： 研究計画を以下の表4-2に示す。

表4-2 研究計画

基礎研究	<ul style="list-style-type: none"> ・ 文献，先行研究の収集 ・ キャリア教育の文献研究 ・ 現場実習先のアンケート調査の集約と分析 ・ 卒業生のアンケート調査の集約と分析 ・ 基礎理論の学部内共通理解 	2009年4月 ～12月
実践研究	<ul style="list-style-type: none"> ・ 3Sの実現につながる活動表の検討と作成 ・ 新版K式発達検査，DN-CAS認知評価システムの実施と分析 ・ 習得と活用の観点から立案する指導計画の作成 ・ 広角で教室全体を撮影したVTRを用いての授業研究 ・ 授業における手だての検討 ・ ジョブコーチと共同による授業研究会の実施 ・ 活用場面における実践 	2010年1月 ～2011年2月
検証及び まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 各授業実践のまとめ ・ 研究仮説の検証及び研究のまとめ 	2011年2月 ～3月

Ⅶ 研究の実際

【研究内容1】 習得と活用の観点から授業を立案するための考え方を明らかにする。

1 習得と活用の観点から授業を立案するための考え方

(1) 「学び」のつながりについて

わたしたちは、生徒が新しい知識や技能を身に付け、それを実際の生活に生かすことができるようになるためには、指導計画や一単位時間の授業を立案する際に、基礎的・基本的な知識・技能の習得を目指した習得型の学習活動と、課題を解決するために必要な力の育成を目指した活用型の学習活動をセットにして構成する必要があると考えた。具体的には、習得したものを活用することによって身に付いているかを確認し、そこから新たな習得へとつなげるといった具合に、習得型と活用型の学習活動が行き来するように授業を立案することである。このように授業を立案することで、生徒の「学び」のつながりを実現できると考えた。また、習得型と活用型の学習活動は、「①習得型→②活用型」や「①活用型→②習得型」など、その順序は授業目標によって変動すること、習得型と活用型の学習活動は完全に分離できないことを確認した。

(2) 「学び」のひろがりについて

わたしたちは、授業で取り扱う学習内容によっては、授業を立案する段階で、身に付けた力を発揮するための活用場面（他の授業，家庭，現場実習先など）を設定しておくことが重要であると考えた。それは、生徒の「学び」のひろがりを実現するためには、異なる場面や状況の中で身に付けた力を活用できるかどうか検証する機会を意図的に設定する必要があると考えたからである。そのために、単元・題材の目標は、聞き取りやアンケート等から活用場面の実態を踏まえて設定するようにした。

(3) 習得と活用の観点から立案した授業

以上のことから、わたしたちは、習得と活用の観点から立案した授業を、「学び」のつながり

と「学び」のひろがりの双方から立案した授業と考えた。(図4-4) さらに、活用場面で実践した後は、授業ミーティングで成果と課題を分析し、次の単元・題材や次時の授業に生かすようにすることで、生徒の「学び」を連続させることができると考えた。(図4-5)

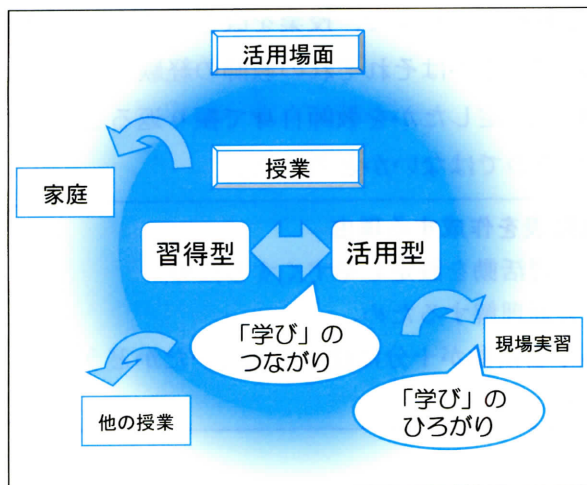


図4-4 習得と活用の観点から立案した授業

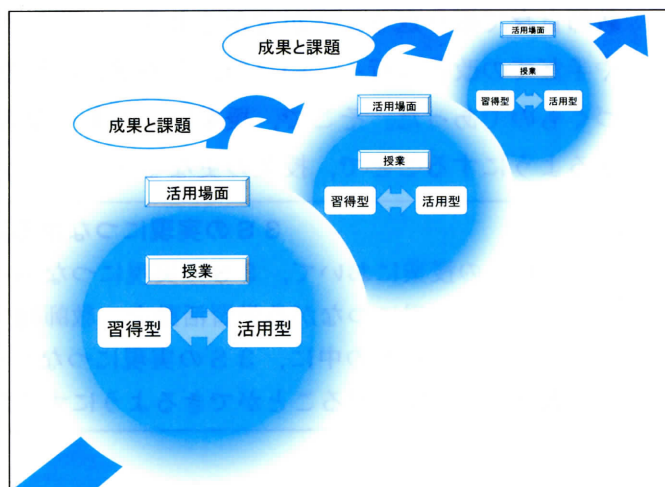


図4-5 生徒の「学び」が連続する授業構想

2 習得と活用の観点から授業を立案する際の留意点

上述した習得と活用の観点から授業を立案する際の留意点を以下にまとめる。

- 単元・題材の目標は、年間指導計画、個別の指導計画などに加え、活用場面での実態等を踏まえて設定する。
- 単元・題材の指導計画や一単位時間の授業を立案する際は、習得型と活用型の学習活動が行き来するように設定する。
- 活用場面で実施した後は、成果と課題を分析し、次の単元・題材、次時の授業に生かす。

【研究内容2】 3Sの実現につながる活動表を作成し、習得と活用の観点を踏まえて設定した学習活動に、生徒が主体的に参加するための手だてを工夫する。

1 3Sの実現につながる活動表の作成

(1) 3Sの実現につながる活動表を作成する理由

わたしたちは、これまでの授業実践や現場実習先、卒業生からのアンケート、全体研究、文献から、3Sの実現につながるための学習活動を、3S活動表として整理した。(表4-3) 3S活動表の項目設定に当たっては、思考力、判断力、表現力等やキャリア教育における諸能力を育成する上で有効とされる学習活動を積極的に取り入れた。

3S活動表を作成した理由は、以下の三つに集約される。

一つ目は、3Sの実現につながる学習活動を設定しやすくするためである。3Sの実現には、日々の授業の充実が不可欠である。日々の授業に3Sの実現につながる活動を効率的に設定するために、その活動を一覧表にすることが有効と考えた。

二つ目は、3Sの実現につながる学習活動を教師間で共通理解するためである。高等部では、各教科等において担当する教師が異なることから、これまで教師間でどのような観点で学習活動を設定するかについては十分明確になっていなかった。そこで、3Sの実現につながる学習活動

を整理することで、共通した考えの下、授業の指導計画や学習活動を設定することができると考えた。

三つ目は、実施した授業に、3Sの実現につながる学習活動が十分に設定されていたかどうか教師自身で振り返ることができるようにするためである。これまで、授業を改善する際に、目標や手だての改善は行っていたが、どの学習活動を設定するかはそれぞれの教師の経験や判断に基づくものであった。そこで、授業にどのような活動を設定したかを教師自身で振り返ることができるようにすることで、授業の更なる充実につながるのではないかと考えた。

3Sの実現につながる活動表を作成する理由

- 日々の授業において、3Sの実現につながる学習活動を設定しやすくするため。
- 3Sの実現につながる学習活動を、教師間で共通理解するため。
- 実施した授業の中に、3Sの実現につながる学習活動が十分に設定されていたかどうか、教師自身が振り返ることができるようにするため。

(2) 3S活動表の使用方法

わたしたちは、授業に3S活動表のすべての項目を取り入れるのではなく、授業の目標に沿って、授業実施前に設定する学習活動を検討したり、授業実施後に設定していなかった学習活動はなかったかを振り返ったりするために使用した。また、授業の集団全体に対して共通した学習活動を設定する場合と、一人一人の生徒に対して学習活動を設定する場合の双方において使用した。3S活動表の具体的な使用例については実践事例を参照していただきたい。

2 習得と活用の観点、3S活動表、「学び」の三要素の関連

(1) 習得と活用の観点と、3S活動表を踏まえた学習活動の設定

研究内容1において、単元・題材や一単位時間の学習活動は、習得と活用の観点から設定すると述べた。では、3S活動表はどのように用いるのであろうか。

わたしたちは、習得型と活用型の学習活動と3S活動表における学習活動は、相互補完的な関係にあると考えた。例えば、数学の「割りき」に関する題材において、割りきの公式を使って問題を解き、全員で答え合わせをするという習得型の学習活動を設定したとする。その際、3S活動表のSocialの項目である「集団の前で発表した友達を評価する活動」を基にして、「答えを発表した友達に対して、正答かどうかを評価する活動」を設定することで、生徒のSocial（社会の一員として生活する姿）の実現につなげることができる。また、割りきの公式を使って、実際の広告に出ている品物の値段を計算するという活用型の学習活動を設定した場合においても、3S活動表のSelfの項目である「友達と、問題を解決するために話し合ったり、友達の意見を聞いたりする活動」を基にして、「二人組を作り、お互いに話し合いながら答えを導き出す活動」を設定することで、Self（自分らしく生活する姿）の実現につなげることができる。

このように、習得と活用の観点で立案した授業に、3S活動表を加えて学習活動を設定することにより、生徒の知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等を育成できるとともに、日々の授業で一人一人の3Sを実現できると考えた。

表4-3 3S活動表

<p>Style : 学びの主体として生活する姿 (個人)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 活動の計画を立てる活動 <input type="checkbox"/> 活動の目標を設定する活動 <input type="checkbox"/> 活動を行う際の方法を決める活動 <input type="checkbox"/> 目標や方法, 行為を評価する活動 <input type="checkbox"/> 行うことを選択・決定する活動 <input type="checkbox"/> 道具 (パソコン, 携帯電話, 辞書, 手帳, その他の支援ツールなど) を活用する活動 <input type="checkbox"/> 記録をとる活動 <input type="checkbox"/> 分類・整理 (カテゴリーに分けて整理する, 要点をまとめるなど) する活動 <input type="checkbox"/> 必要な物を準備したり, 使った物を片付けたりする活動
<p>Self : 自分らしく生活する姿 (他者との関係性)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 友達や教師にあいさつをする活動 <input type="checkbox"/> 分からないことを友達や教師に質問する活動 <input type="checkbox"/> 友達から質問されたことに答えたり, 困っている友達に教えたりする活動 <input type="checkbox"/> 活動の途中経過を友達や教師に報告する活動 <input type="checkbox"/> 自分の気持ちや考えを友達や教師に伝える活動 <input type="checkbox"/> 友達と一緒に道具を使ったり, 運んだりする活動 <input type="checkbox"/> 友達に物を配ったり, 配られた物を受け取ったりする活動 <input type="checkbox"/> 友達や教師からの依頼や指示に従う活動 <input type="checkbox"/> 友達の行為を評価したり, 友達や教師から自分の行為に対して評価を受けたりする活動 <input type="checkbox"/> 友達と問題を解決するために話し合ったり, 友達の意見を聞いたりする活動
<p>Social : 社会の一員として生活する姿 (社会との関係性)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> 集団全体にあいさつをする活動 <input type="checkbox"/> 自分で立てた計画や目標, 方法, 評価などを集団全体に発表する活動 <input type="checkbox"/> 集団の前で発表した友達を評価する活動 <input type="checkbox"/> 自分の気持ちや考えを集団全体に伝える活動 <input type="checkbox"/> 集団の前に出て話をしている友達や教師の話を聞いたり, 指示を受けたりする活動 <input type="checkbox"/> 集団や社会のルールを守る活動 <input type="checkbox"/> 司会進行役など, 集団全体に指示や依頼をする活動 <input type="checkbox"/> 集団の中で役割をもち, その役割を遂行する活動 <input type="checkbox"/> 場に応じた言葉遣いをしたり, 対応をしたりする活動 <input type="checkbox"/> 複数の友達と問題を解決するために話し合ったり, 友達の意見を聞いたりする活動

※ 3S活動表の項目にある「活動」という表記は, 教師が意図的に設定する「学習活動」の意味で使用している。

(2) 「学び」の三要素を踏まえた手だての検討

上述したように、授業中の学習活動は習得と活用の観点と3S活動表を踏まえて設定するが、学習活動に生徒が主体的に参加できるようにするためには、生徒一人一人に応じた手だてを講じる必要がある。では、どのような観点で手だてを講じていけばよいのだろうか。

わたしたちは、「学び」の三要素である「教材・教具」「自分」「人」の三つの関係性が成立するように手だてを講じることで、生徒の「学び」を促進し、主体的な参加を実現できると考えた。

例えば、先ほど述べた「割引き」の授業の、自分が解いた式と答えを友達に伝えるという学習活動の手だてとして、式や答えを書きやすくするために枠を設けたプリントや、適切な声の大きさを話ができるように声のボリューム表を作成したとする。このプリントとボリューム表が「学び」の三要素の「教材・教具」に当たる。作成したプリントとボリューム表は、本人にとって使いやすく、達成感を味わうことができるようにすることが重要であり、「学び」の三要素の「自分」、さらに、自分の意見がしっかりと友達に伝わらなければならない。「学び」の三要素の「人」。このように、生徒の、自分が解いた式と答えを友達に伝えるという「学び」を促進するためには、「教材・教具」「自分」「人」の三つの関係が成立するように手だてを講じるのが重要である。

3 将来にわたって学び続ける生徒の育成を目指した授業づくりの手順

将来にわたって学び続ける生徒の育成を目指した授業づくりの手順を、単元や題材の授業づくりサイクル（PDCA）、一単位時間の授業実践サイクル（pdca）として図4-6に示した。

まず、単元や題材において、授業目標を、学習指導要領、年間指導計画、個別の指導計画、現場実習先からのアンケート、さらに、①活用場面の実態等から設定する。次に、②習得と活用の観点から指導計画を立案する。その際、活用場面を設定する。続いて、③3S活動表を踏まえて学習活動を設定する。設定した学習活動に、④生徒が主体的に参加できるための手だてを「学び」の三要素を踏まえて講じる。授業を実施した後、⑤3S活動表の学習活動に偏りはなかったか、講じた手だては適切であったかなどについて、3S活動表や「学び」の三要素から改善を行う。さらに、活用場面で実践した後、⑥単元や題材における成果と課題をまとめ、分析を行う。

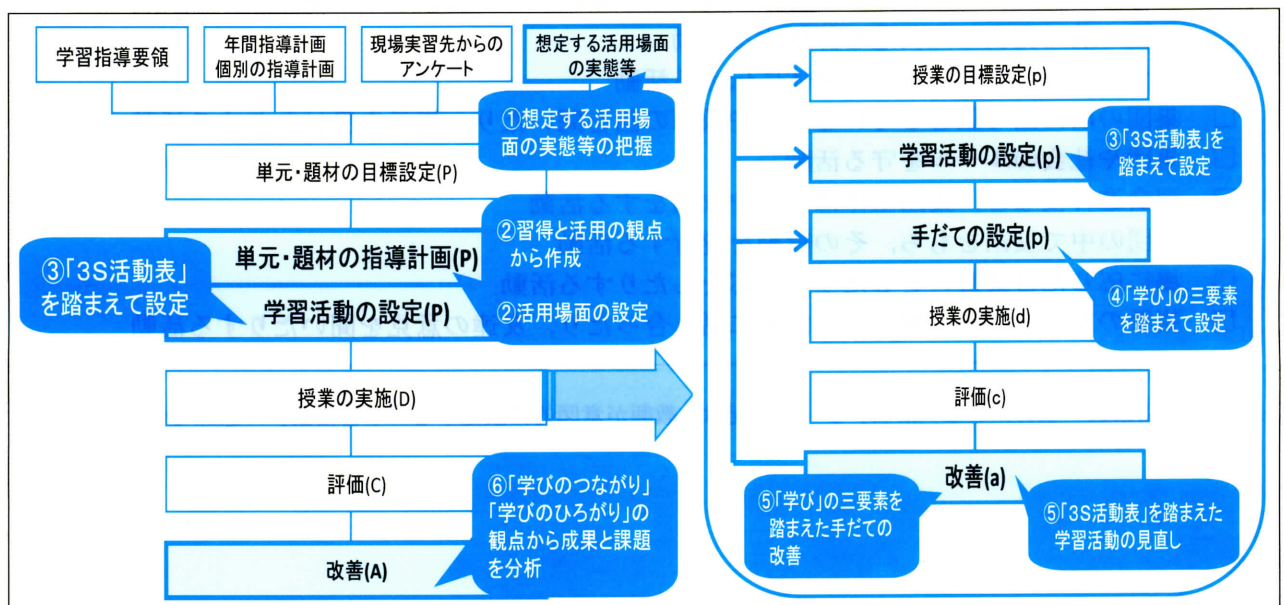


図4-6 単元や題材の授業づくりサイクル（PDCA）と一単位時間の授業実践サイクル（pdca）の手順

【研究内容3】 授業において有効だった手だてを用いて、活用場面（他の授業場面、家庭や現場実習先など）における実践を行う。

1 授業で有効だった手だての活用

授業で行っている手だては、支援ツールや環境設定などの物的な手だてと、教師の言葉掛けや身体ガイダンス、立ち位置などの人的な手だてに分けられる。生徒の「学び」をひろげるためには、授業において有効であった手だてを、活用場面においても共通して用いることが効果的とされるが（本校研究紀要第16集）、そのためには、何をもって有効とみなすかという、有効性を判断する視点をもっておく必要があると考えた。

そこで、事前に評価基準を設定し、その基準を達成した場合にこの手だては有効と判断するようにした。例えば、作業学習で使用した手順表の有効性を検証する場合、その手順表を用いて一人で製品を○回連続製作できたら（評価基準）、その手順表は有効であったと判断する、という具合である。評価基準を達成することが難しかった場合は、その原因について分析し、改善を行うようにした。また、教師が手順表を準備するのではなく、自分で手順表を準備したり、片付けたりすることができたか、特定の教師との特定の授業場面ではなく、他の教師や他の場面においても同様に手順表を使って活動することができたか、なども有効性判断の視点とした。

有効性判断の視点

- ・ 評価基準（○回連続して一人でできる等）は達成したか。
- ・ 準備、活用、片付けまで一人でできるか。
- ・ 特定の場面や特定の人だけではなく、他の場面、他の人でも活用できるか。

2 学校以外の場面で実践する際の留意点

わたしたちは、学校で有効だった支援ツールを家庭や現場実習先などの学校以外の場面で使用するには、事前に家庭や現場実習先などの相手方の実態を十分に把握しておくことが重要であると考えた。その理由として以下の二点が挙げられる。

一つ目は、学校で作成・使用した支援ツールが、家庭や現場実習先などの実態に合わないことがあるからである。例えば、作業学習で使用していた手順表が、現場実習先の作業台には大きすぎたためサイズを縮小して手順表を作成し直したが、生徒が慣れておらず有効な支援ツールとして機能しないことが考えられる。このようなことを未然に防ぐためには、現場実習先の作業台に合ったサイズで手順表を作成し、それを授業で使用する必要がある。このように、生徒の「学び」をひろげる上では、活用場面の実態に合わせて作成した支援ツールを授業で使用し、それを活用場面で使用することが有効である。

二つ目は、支援ツールを使用することで相手方に過度な負担が生じたり、支援ツールが相手方の価値観に合っていないことがあるからである。例えば家庭において、CDの絵カードを母親に渡して音楽を聴きたいと要求する取組を実施したとする。その際、CDを要求できる時間帯は母親が多忙な時間帯を避けて設定する、CDプレーヤーの使用が他の兄弟と重ならないようにする、絵カードの使用に対する考えなどについて事前に調べておくなどが必要となる。

このように、支援ツールを学校以外の場面で使用する際は、事前に聞き取りや訪問などで相手方の実態を十分に把握しておき、その実態に合わせて支援ツールを作成・使用することが重要である。

【実践事例1】 国語科（単元名「分かりやすく伝えよう」）の授業づくり

1 授業づくりの実際

(1) 習得と活用の観点からの立案

本単元では、生徒の様子や学びの蓄積から、「いつ」「だれと」「なぜ」「どうやって」などの質問に適切に答えること、相手と話をする際の適切な態度を身に付けることを目標に設定した。活用場面として、現場実習の事前に行う四者面談を想定した。図4-7は本単元における「学び」のつながりと「学び」のひろがりを示したものである。

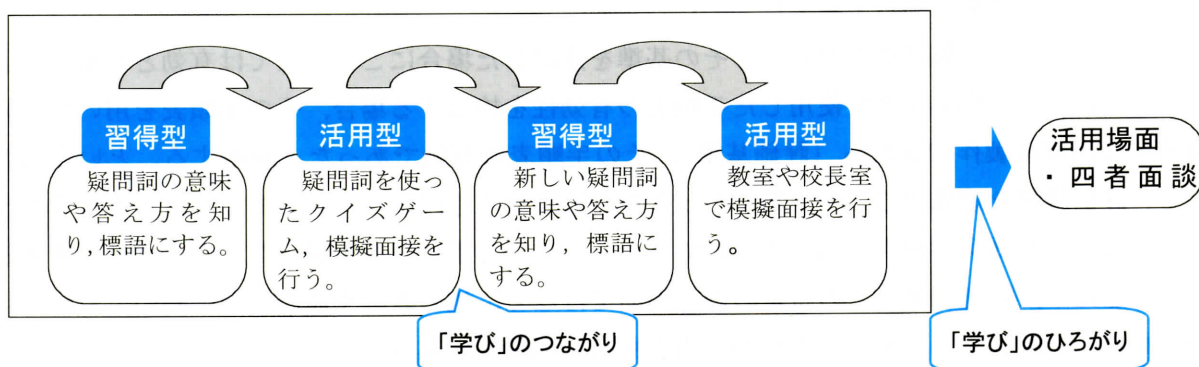


図4-7 本単元における習得と活用の観点からの立案

(2) 3S活動表を用いた授業改善

授業改善ミーティングでは、3S活動表を用いて設定していなかった学習活動を加えることを確認した。□は第1回目、■は第5回目の授業、→は設定した具体的な学習活動を示している。（表4-4）第1回目の授業は3SのStyleとSelfの活動がそれぞれ1項目の設定であった。そこで、第5回目は、Socialを含めて3S全体を網羅するように設定した。

表4-4 国語の3S活動表を用いた改善（一部抜粋）

<p>Style：学びの主体として生活する姿（個人）</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 目標を設定する活動 <ul style="list-style-type: none"> → 面接の目標を標語として「五・七・五」の形式で作成する活動を設定した。 □ 道具（パソコン、携帯電話、辞書、その他の支援ツールなど）を使って調べる活動 <ul style="list-style-type: none"> → 自己紹介の意味を自分自身で調べる活動を設定した。 ■ 分類・整理する活動 <ul style="list-style-type: none"> → 学習した重要ポイントを綴じるファイル（A5サイズ）を作成する活動を設定した。
<p>Self：自分らしく生活する姿（他者との関係性）</p> <ul style="list-style-type: none"> □■ 友達と一緒に道具を使ったり、運んだりする活動 <ul style="list-style-type: none"> → 机やいすなどの運搬を役割として設定した。 ■ 友達を評価する活動 <ul style="list-style-type: none"> → 面接評価シートを作成し、それに記入することで友達同士で評価し合う活動を設定した。
<p>Social：社会の一員として生活する姿（社会との関係性）</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ 発表した友達を評価する活動 <ul style="list-style-type: none"> → 友達を評価できるように、面接評価シートを基にして点数化し板書する活動を設定した。 ■ 自分の気持ちや考えを集団全体に発表する活動 <ul style="list-style-type: none"> → 面接で高評価を得た生徒には、こうすればうまくいくというコツを集団全員に伝える活動を設定した。 ■ 司会進行役など、集団全体に指示、依頼する活動 <ul style="list-style-type: none"> → 司会進行メモを準備して、授業の司会進行を生徒が行う活動を設定した。 ■ 集団の中で役割をもち、その役割を遂行する活動 <ul style="list-style-type: none"> → 目当てを板書する係と、友達にプリントを配る係を設定した。

(3) 改善前と改善後の授業の流れの変化

授業改善ミーティングでは、特に、生徒同士で評価し合う学習活動を設定することを確認した。改善前（第1回目）と改善後（第5回目）の授業の流れの変化を図4-8に示す。

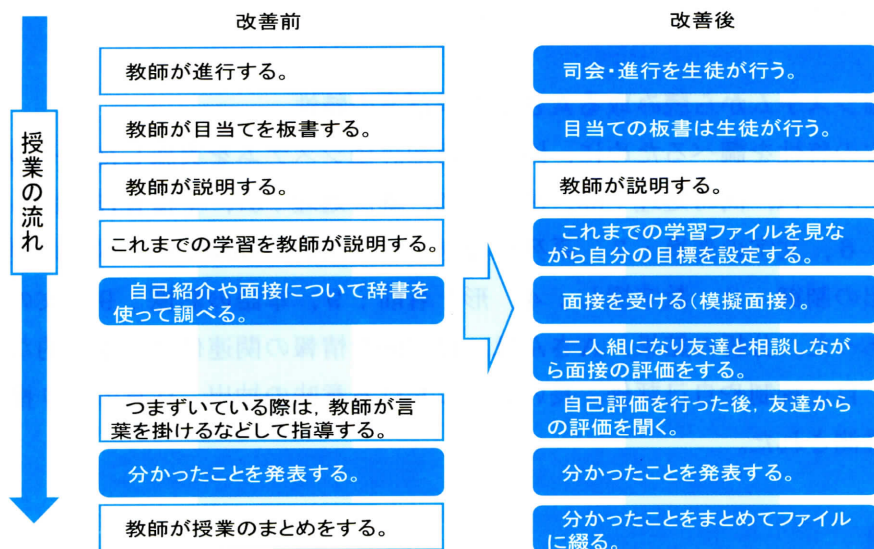


図4-8 授業の流れの比較（白地は教師の活動，青地は生徒の活動を指す。）

(4) 「学び」の三要素を踏まえた手だての改善

教室環境と「学び」の三要素の観点で、それぞれの関係における学習活動機会、「学び」の姿、「学び」を制約している原因を検討した。表4-5に改善した手だての一部を示した。手だてを改善したことで、生徒が一人で活動する姿が多く見られるようになった。

表4-5 個に応じた手だての改善（一部抜粋）

学習活動	生徒の様子	改善した手だて	「学び」の三要素
評価表を自分で作る。	評価表に書き込む際に、文字と文字が重なるため、書いた後に自分で読むことが難しい。	・ 升目のある評価表を使用する。	・ 教材・教具とのかかわり
司会進行をする。	漢字の量が多かったり、行間が詰まりすぎたりしていて司会のメモを読むことが難しい。	・ 漢字の量を減らす。 ・ 行間を広げる。	・ 教材・教具とのかかわり ・ 人とのかかわり

(5) 授業改善に伴う生徒の変化

習得型と活用型が行き来する学習活動の設定により、生徒一人一人が「いつ」「だれと」「なぜ」「どうやって」などの質問を理解して適切に返答できるようになった。また、面接の受け方を友達同士で評価し合う学習活動を設定したことで、良いところや改善点などを生徒同士でやり取りしながら、適切な面接の受け方を自分たちで明らかにしようとする姿が見られた。

2 授業改善に伴うAさんの「学び」の変化

(1) Aさんの実態

Aさんは、友達と音声言語で好きなテレビ番組等を話題にして会話を楽しむことができる。また、簡単な漢字を書いたり、読んだりすることができる。作業学習では木工班に所属しており、手順表を見ながら一人で機械や道具を使って簡単な木箱を作るなど、体を使ったり、道具を操作したりする学習には意欲的に取り組むことができる。しかし、国語科や数学科などの授業では、

一斉指示を理解して行動することが難しく、手遊びや離席をすることがある。注意すると一旦は学習に参加するが、しばらくすると再び手遊びや離席をすることがある。特に授業導入時に教師が学習内容を伝える場面で多く見られ、その結果として学習内容を十分に理解できず、その後の活動への参加に影響を及ぼすことがあった。

(2) DN-CAS認知評価システムから読み取るAさんの学び方の特性

Aさんの学び方の特性を調べるために、DN-CAS認知評価システムを実施した。その結果、標準得点は、プランニング：74、同時処理：85、注意：83、継次処理：87、全検査76であった。下位検査は、数の対探し：6、文字の変換：7、系列つなぎ：5、図形の推理：10、関係の理解：6、図形の記憶：7、表出の制御：9、数字探し：4、形と名前：9、単語の記憶：9、文の記憶：9、統語の理解：6であった。分析の結果、Aさんは、視覚的な情報の関連付けや聴覚的な記憶などが得意である一方で、自己統制や自己評価、長い文章における意味の抽出、注意の切り換えなどに苦戦していることが推測された。

(3) 具体的な改善策

3S活動表や「学び」の三要素を踏まえて学習活動及び手だての改善を行った。具体的な改善策の一部を表4-6に示す。

表4-6 Aさんに設定した学習活動、活動設定の理由、手だて

学習活動	活動設定の理由	手だて
目当てを板書する活動	学習内容を理解できるようにするため。	・ 板書するためのメモ
質問の答え方等を標語として作成する活動	気を付けるポイントを自分で意識したり、視覚的に記憶したりすることができるようにするため。	・ 標語の作り方を示すプリント
学んだことを書いてファイルに綴じる活動	これまでの学習を視覚的に振り返ることができるようにするため。	・ ファイル
面接をどうしたらうまくできるか友達と考える活動	友達に相談したり、アドバイスをしたりして友達と学び合うことができるようにするため。	・ 採点表 ・ 点数カード

(4) Aさんの本単元における目標の評価

Aさんの本単元の目標は、①質問に対して適切に返答することができる、②背筋を伸ばし足を閉じて座って話を聞くことができるであった。Aさんの目標に対する評価の推移を表4-7に示す。評価基準は、2回連続して自分でファイルを活用しながら行うことができると設定したが、第5回目の5月20日には双方の目標を達成する姿が見られた。

表4-7 Aさんの目標に対する評価の推移

	4/22	5/13	5/17	5/20	6/16
① 質問に対して適切に返答することができる。	△	○	○	◎	◎
② 背筋を伸ばし、足を閉じて座って聞くことができる。	△	—	◎	◎	◎

◎…一人で ○…言葉掛けで △…難しい —…場面として設定せず

(5) Aさんの本単元における「学び」の変化

手遊びや離席はほとんどなくなり、授業に主体的に参加する姿が多く確認された。教師の発問に対して自分から手を挙げて発言したり、友達に「こうするんですよ。」とアドバイスをしたりする姿が見られた。担当教師も「Aさんが生き生きと真剣に取り組んでいる。」と実感した。撮影した

授業のVTRを見ながら「学びの印象度チェックリスト」を用いて教師4人でAさんの「学び」を評価した（図4-9）。改善前（4月）と改善後（6月）の授業を比較すると、4人全員がAさんの学びが深まったという印象を受けたことが分かった。中でも、「目当ての把握」「相互評価」「既有知識との結び付き」の項目に上昇が見られたことから、Aさんに対して行った学習活動の設定や手だてが有効であったと推測された。一方で「集団の親和性」「伝達」の上昇が比較的低いことから、学習活動や手だてなどを見直しを含め、その原因について探る必要性が挙げられた。

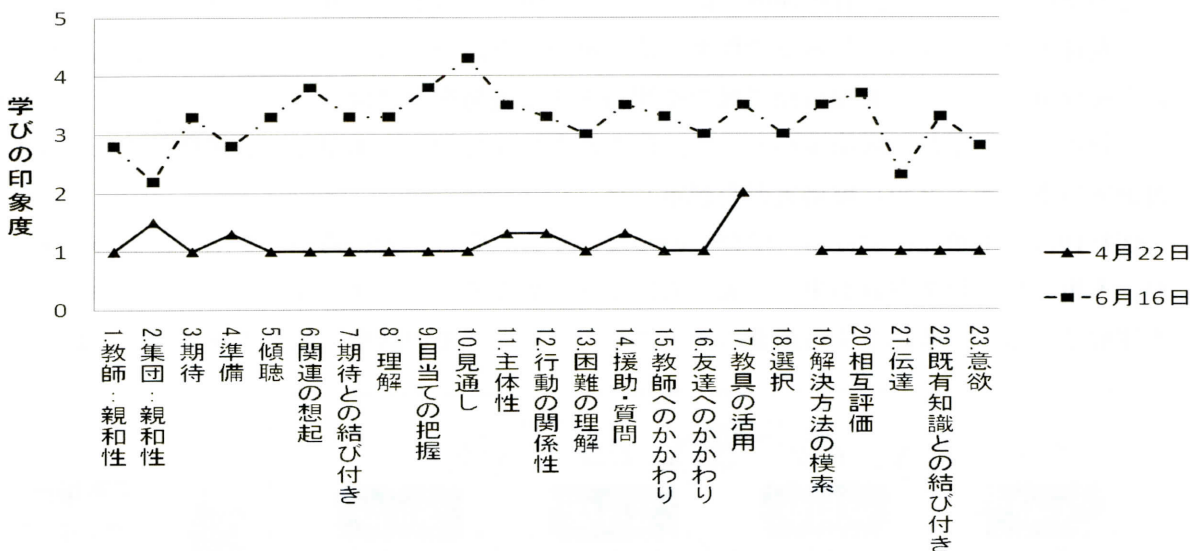


図4-9 学びの印象度チェックリストの比較

3 活用場面におけるAさんの様子（「学び」のひろがり）

活用場面として現場実習の事前に行う四者面談を設定した。四者面談には授業で使ったファイルを持って行くようにし、授業で作成した標語（「足閉じて背筋伸ばして座ります」等）を読んでから面談に臨むようにした。Aさんは、授業場面と同様に質問に対して適切に返答したり、姿勢を正して座って話を聞いたりすることができた。同席した保護者も大変喜んでいて。

その後の現場実習では、支援員が実習日誌に記入した評価が満足いくものでないと、「どうしたら評価が上がりますか。」と自分から尋ねるなど、他者からの評価を気にする姿や自らの課題を積極的に解決しようとする姿が見られた。その点について現場実習先からも高い評価を受けた。

4 本実践の成果と課題

生徒同士の相互評価を取り入れたことで、生徒同士の言葉でのやり取りが格段に増加し、互いに学び合う姿が多く見られるようになった。

Aさんが四者面談時に授業で学んだことを発揮できた要因として、①自分で考え、判断し、表現するといった活用型の学習活動を積極的に取り入れたこと、②授業で使用したファイルを四者面談に持って行ったことで、授業で学んだことやうまくできた自分自身の想起につながったことが考えられる。今後は、話す際の助詞の使い方などについて系統的に指導を行う必要がある。



写真4-1 面接を想定した授業場面
（生徒が面接官になって友達を評価する）

【実践事例2】 作業学習（窯業班）の授業づくり

1 授業づくりの実際

(1) 習得と活用の観点からの立案

本単元「ふようまつりに向けて製品を作ろう」では、窯業班の生徒の1学期までの様子やこれまでの学びの蓄積から、目標達成に向けて良品を製作することを通して、良品を作る必要性を知り、友達と協力しながら最後まで作業に取り組むことができるようにすること、良品を作るポイントを理解したり、必要な場面で報告や連絡をする姿勢を身に付けたりすることの2点を目標として設定した。また、活用場面として、他の授業場面に加え、本単元の取組期間中に後期現場実習が実施されることから現場実習を想定した。

図4-10は、本単元における「学び」のつながりと「学び」のひろがりを示したものである。なお、本単元では作業内容が生徒一人一人によって異なるため、図4-10では、良品を作るポイントの理解や、報告や確認をする意識の向上につながる「メモの活用」に焦点を当てて掲載した。

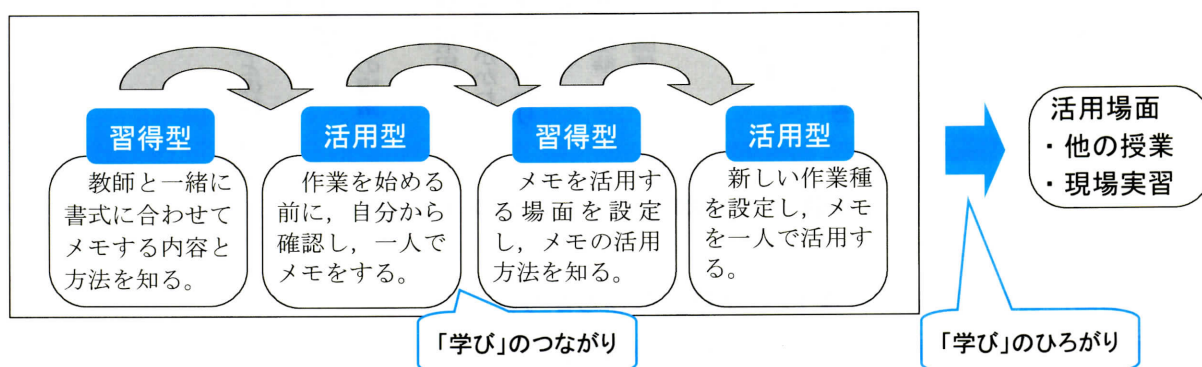


図4-10 本単元における習得と活用の観点からの立案

(2) 3S活動表を用いた授業改善

授業改善ミーティングでは、3S活動表を用いて設定していなかった学習活動を加えた。□は1学期後半の授業、■は2学期以降の授業、→はその具体的な学習活動である。(表4-8) 1学期後半の授業は、Socialの活動を意識して設定していたが、StyleとSelfの活動においては、個人に合わせて設定する傾向が見られ、授業全体を通して偏りがあることが分かった。そこで、2学期以降の計画を立てる際には、集団と個のねらいを踏まえながら、授業全体に対して3Sを網羅するようにした。

また、授業の質を更に高めるため、卒業生の進路先の一つである福祉施設の職員に参観していただいた。その方は、ジョブコーチとして雇用先との調整や利用者の指導も行っており、その視点からも授業に対してアドバイスを受けた。その内容は次のとおりである。

- | | | |
|--|---|--------------|
| <ul style="list-style-type: none">○ 臨機応変に対応する力やコミュニケーション能力の育成○ 自分で考え、判断し、表現する力等の育成○ 友達と協力して活動する場面の設定 | } | 意図的な場面設定の必要性 |
|--|---|--------------|

そこで、一単位時間の授業の「かかわる」過程においても、友達同士で協力する場面やメモを活用する場面などを意図して設定するようにした。

表4-8 窯業班の3S活動表を用いた改善（一部抜粋）

<p>Style：学びの主体として生活する姿（個人）</p> <p><input type="checkbox"/> 必要な物を準備したり，使った物を片付けたりする活動</p> <p><input type="checkbox"/> 活動の目標を設定する活動</p> <p><input type="checkbox"/> 目標や方法，行ったことを評価する活動</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 活動の計画を立てる活動</p> <p>→ 協力して行うような意図的な場面及びグループ内での計画の発表場面を設定する。</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 活動の目標を設定する活動</p> <p>→ 一人一人集団において作業分担を自分で発表し，個に応じて目標を設定する。</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 目標や方法，行ったことを評価する活動 <input checked="" type="checkbox"/> 記録をとる活動</p> <p>→ 個に応じて反省ノートやメモを取り入れ，そのツールを活用して評価を行う。</p>
<p>Self：自分らしく生活する姿（他者との関係性）</p> <p><input type="checkbox"/> 分からないことを友達や教師に質問する活動</p> <p><input type="checkbox"/> 活動の途中経過を友達や教師に報告する活動 など</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 分からないことを友達や教師に質問する活動</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 活動の途中経過を友達や教師に報告する活動 など</p> <p>→ 意図的な場面設定等を行い，活動の対象を友達に広げる。（例：グループ内での協力場面等）</p>
<p>Social：社会の一員として生活する姿（社会との関係性）</p> <p><input type="checkbox"/> 集団の中で役割をもち，その役割を遂行する活動</p> <p><input type="checkbox"/> 場に応じた言葉遣いをしたり，対応をとったりする活動</p> <p><input type="checkbox"/> 集団の前に出て話しをしている友達や教師の話を聞いたり，指示に従ったりする活動</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 自分で立てた計画や目標，方法，評価などを集団全体に発表する活動</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> 自分の気持ちや考えを集団全体に伝える活動</p> <p>→ 反省ノートやメモを活用して，うまくいった点や次々への課題等を発表する。</p>

(3) 改善前と改善後の授業の流れの変化

授業改善ミーティングでは，授業の「向かう」「見つめる」過程における生徒の学習活動を増やすことを確認した。

改善前（1学期後半）と改善後（2学期以降）の授業の流れの変化を図4-11に示す。

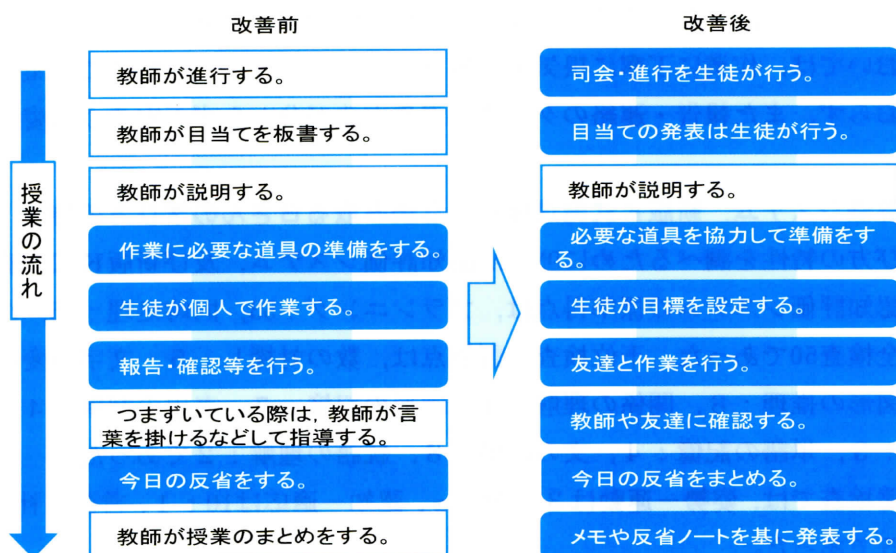


図4-11 授業の流れの比較（白地は教師の活動，青地は生徒の活動を指す。）

(4) 「学び」の三要素を踏まえた手だての改善

教室環境と「学び」の三要素の観点で，それぞれの関係における学習活動機会，「学び」の姿，「学び」を制約している原因を検討した。表4-9に改善した手だての一部を示した。手だてを改善したことで一人，又は少ない支援で活動する生徒の姿が多く見られるようになった。

表4-9 個に応じた手だての改善（一部抜粋）

学習活動	生徒の様子	改善した手だて	「学び」の三要素
自分の作業工程に沿って作業する。	次の工程に移るタイミングがつかみにくく、友達と同じように作業を進める。	作業の順番と工程に沿って、自分の写真を移動させていく工程表を作成した。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教材・教具とのかかわり ・ 自分とのかかわり
作業の反省をする。	自分の行った作業の成果を言葉で適切に発表できず、製品を披露することで頑張り伝える。	生徒自身と友達が見ても分かるようなシールを用いた反省ノートを作成した。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教材・教具とのかかわり ・ 人とかかわり ・ 自分とのかかわり

(5) 授業改善に伴う生徒の変化

同じグループ内で準備物の分担を決めたり、メモ等を使って作業のポイントを振り返ったりする学習活動を設定したことで、一人一人の生徒が友達を意識する姿や自信をもって作業に取り組む姿が見られるようになった。例えば、機械ろくろが終わったら順番を待っている友達に伝える、前回のメモを見て気を付けるポイントを自分で確認する、一人で作業に取り組む時間が増えていくなどである。また、意図的に生徒同士で協力する場面や新しい作業に取り組む場面を設定したことで、自分から友達に作業のポイントを尋ねたり、友達と協力したりして一つの製品を完成させようとする姿が多く見られるようになった。

2 授業改善に伴うBさんの「学び」の変化

(1) Bさんの実態

Bさんは、計算問題等の課題学習や与えられた作業などに根気強く取り組むことができる。一方、初めての活動に対しては不安が強く、そわそわして落ち着かない姿が見られる。自分から他者にかかわる姿はほとんど見られず、休み時間は本を読む等一人で過ごすことが多い。教師が話し掛けると、たどたどしさがあるが自分の言葉で伝えることができる。授業中の一斉指示場面では手遊びをしたり、下を向いたりする姿が見られ、指示の内容を理解していないことがある。

作業学習においては、作業に丁寧に根気強く取り組むが、どこに気を付けて作業すればいいかが理解できておらず、また報告・連絡のタイミングや方法が分からず不安そうな姿が見られる。

(2) DN-CAS認知評価システム、新版K式発達検査から読み取るBさんの学び方の特性

Bさんの学び方の特性を調べるためにDN-CAS認知評価システム、及び新版K式発達検査を実施した。DN-CAS認知評価システムの標準得点は、プランニング：53、同時処理：76、注意：57、継次処理：66、全検査50であった。下位検査の評価点は、数の対探し：5、文字の変換：2、系列つなぎ：1、図形の推理：8、関係の理解：4、図形の記憶：7、表出の制御：4、数字探し：3、形と名前：3、単語の記憶：4、文の記憶：8、統語の理解：2であった。

新版K式発達検査では、姿勢－運動は3：10+ α 、認知－適応は10：1、言語－社会は8：9、全領域は9：5であった。

分析の結果、Bさんは、視覚的な情報の関連付けや視覚的な記憶が得意である一方で、方略の生成、自己評価、長い文章における意味の抽出、注意の焦点化などに苦戦していると推測された。Bさんの得意な力を生かしながら、プランニング、モニタリング、自己修正、概念化の力を育てることを確認した。そこで、個別の指導計画において、Bさんの得意な視覚的に情報をとらえる力を生かして、メモを活用しながら、①スケジュールを自分で立てる力、②質問したり、発表したりして自分から発信する力、③自分で行ったことを自分で振り返る力を育てていくことにした。

(3) 具体的な改善策

3S活動表や「学び」の三要素を踏まえて、学習活動及び手だての改善を行った。具体的な改善策の一部を表4-10に示す。

表4-10 Bさんに設定した学習活動、活動設定の理由、手だて

学習活動	活動設定の理由	手だて
グループ内で進行をする活動	自分から計画を確認できるようにするため。	・ 進行表及び分担表
自分の作業を自分で確認する活動	気を付けるポイントを理解し、自信をもって作業に取り組むことができるようにするため。	・ チェック表
自分で目標を立てたり、振り返ったりする活動	作業のポイントと関連付けて目標を設定したり、振り返ったりすることができるようにするため。	・ チェック表とメモ
授業で学んだことをメモする活動	これまでの学習を視覚的に確認したり、振り返ったりすることができるようにするため。	・ メモ用紙
自分で確認して作業を進める活動	自分の作業をチェック表の項目と照らし合わせながら判断できるようにするため。	・ チェック表
前回と違う作業内容に取り組む活動や友達と協力する活動	これまでの学びを活用する方法を知ったり、実際に活用できるようにしたりするため。	・ メモ用紙 ・ 場面設定

(4) Bさんの本单元における「学び」の変化

授業改善に伴い、授業全体を通して自分から行動することが多くなった。具体的には、自分からメモをとろうとする、教師に自分から聞きに行く、気を付けるポイントを確認する、目標設定と振り返りの場面で一人で考え発表するなどの姿が見られた。

さらに、撮影した授業のVTRを見ながら「学びの印象度チェックリスト」を使って、教師5人でBさんの学びを評価した。(図4-12) 改善前



写真4-2 メモを活用して友達と作業を行うBさん

(5月)と改善後(9月)の授業を比較すると、5人全員がBさんの「学び」が深まったという印象を受けたことが分かった。中でも、「援助・質問」「教師へのかかわり」「友達へのかかわり」「伝達」「意欲」の項目に上昇が見られたことから、Bさんに対して行った学習活動の設定や手だてが有効であったと推測された。

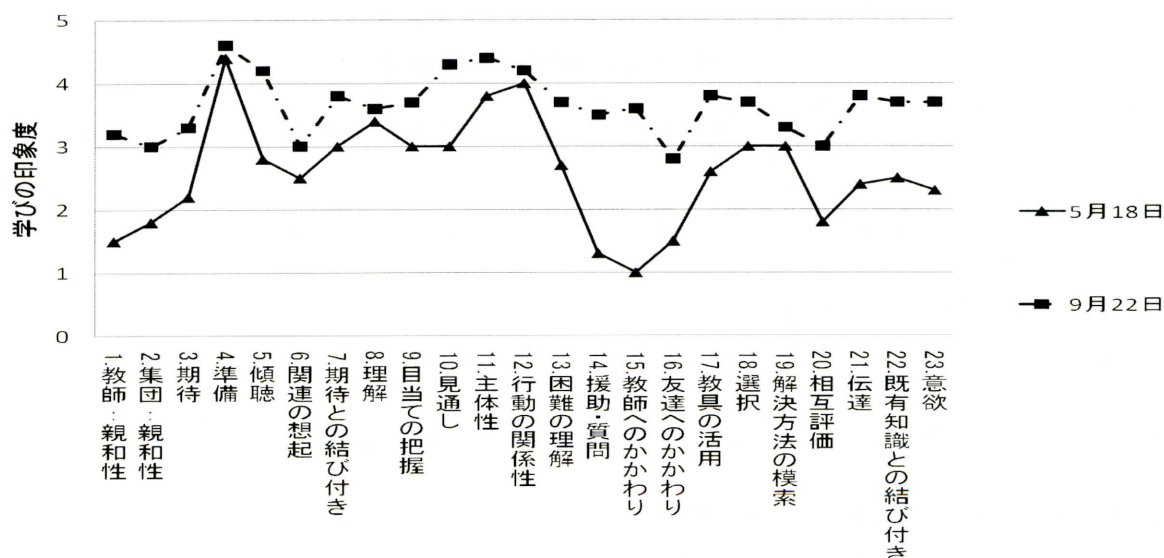


図4-12 学びの印象度チェックリストの比較

3 活用場面におけるBさんの様子（「学び」のひろがり）

作業学習のメモを活用した取組を受け、他の場面においては手帳を使用した実践を行った。手帳を使用した理由は、Bさんの学びの特性や高校生という生活年齢に適応しており、将来の生活における幅広い活用が期待されるからである。具体的には、①週報の時間割を見たり、教師に質問したりして手帳に一日の日程を書き、朝の会で発表する、②現場実習先において、一日の日程を支援員に聞いて手帳に書く、③現場実習先において、支援員に作業のポイントを尋ねて手帳に書く、という三場面に取り組んだ。なお、手帳の使用に当たっては、担任がBさんと手帳を使用する意義等について話し合い、Bさんがその利用目的を理解した上で行った。

(1) 一日の日程を自分で手帳に書く取組

学級において、授業が行われる場所や時間が分からないときに不安な様子が見られるものの、自分から質問したり確認したりすることはほとんどなく、教師からの言葉掛けを待つ姿が見られた。そこで、登校後に一日の日程を教師に質問して手帳に書き（例えば、体育は運動場の朝礼台前に9:40に集合する等）、朝の会で友達に発表する取組を行った。手帳に日程を書く学習活動を通してスケジュールを立てる力を、友達に発表する学習活動を通して友達に発信する力を高めることをねらいとした。

具体的には、家庭において学級通信の時間割を手帳に書いてくるようにし、学校において、登校後に教師に手帳を見せながら「時間割で補足はありますか。」と質問して、教師が補足した内容を手帳に書き加えるようにした。さらに、朝の会で「一日の日程を学級全員に伝える」役割を設定し、他の友達はその聞き取って各自の日程表に書くようにした。

取組当初は、家庭で時間割を手帳に書いてくるものの、教師に質問することはほとんどなく、教師が伝えた際にも、手帳のどこに、どのように書けばよいのか分からず苦戦する姿が見られた。原因として、質問するタイミングや書く位置、内容の要点が分からないことが推測された。そこで、手帳に「教師が朝の打合せから教室に戻ってきたら聞く」と書いた付せんをはって教師に質問するタイミングを把握できるようにしたり、日程を書く枠を設定して書く位置を分かりやすく示したり、要点を短い文章で伝えたりした。その結果、自分から質問したり、手帳の所定の位置に適切に書く姿が見られるようになり、朝の会でも大きな声で友達に伝える姿が見られるようになった。このようなBさんの様子を記録したエピソードを表4-11に示す。

表4-11 エピソード記録（一部抜粋）

9月17日（金）	・ 自宅で時間割を記入 → 朝の会で設定した場面では、おどおどし最初は何も持たずに前へ。教師の言葉掛けで手帳を持って発表する。
9月27日（月）	・ 登校後、手帳を宿題と一緒に提出。 → 全校朝会だったため、聞くタイミングが分からなかった様子。朝の会になって、「聞くのを忘れた」。 【付せんをはる。】
9月28日（火）	・ 登校後、すぐに付せんに気が付く。係の仕事に取り掛かる。担任が朝の打合せから教室に戻ってきたら「スケジュールは合っていますか？」と手帳を持って質問した。
9月29日（水）	・ 朝の打ち合わせが長くなり聞くタイミングが分からない様子だったが、委員会活動後、自分から質問する。
9月30日（木）	・ 打合せ後、自分から質問する。
10月1日（金）	・ 身体計測後、自分から質問する。

上述した取組と併せて、忘れ物が見られていたBさんに持ってくる物を手帳に書く取組も行った。取組当初は、持ってくる物を手帳の様々な箇所に書くため忘れてしまうことがあった。そこで、持ってくる物を書く枠を設定したところ、適切に書き込むことができ、忘れ物をするのはほとんどなくなった。「三角きんとエプロン忘れませんでした。」と登校後すぐに教師に手帳を見せた姿からは、Bさんの自信の高まりを感じた。

(2) 現場実習先において、一日の日程を支援員に聞きながら手帳に書く取組

上述した取組において、5回連続して一人で行うという評価基準を達成したことから、現場実習でも同様の取組を行うことにした。Bさんにとって初めての現場実習であったため、支援員に日程を質問する場面を設定することで、見通しをもって安心して現場実習を行うことができると考えた。学校同様に、支援員に一日の日程を質問するタイミングが分からないことが想定されたので、四者面談時に支援員と打ち合わせを行い、朝礼終了後に聞くように設定し、そのことを付せんを書いて手帳にはるようにした。

現場実習では、支援員に自分から質問し、一日の活動の日程を手帳に書くことができ、活動に自信をもって集中して取り組む姿が見られた。現場実習終了後に支援員にアンケートをとったが、Bさんにとって本取組は有効であり、取組に関して負担はなかったとの回答を得た。

(3) 現場実習先において、支援員に作業の留意点を尋ねてメモを取る取組

現場実習先では、上述した取組に加えて、作業を行う際に、作業のポイントを支援員に尋ねてメモを取る取組も行った。作業の留意点のメモを取ることで、より正確に作業を行うことができると考えたからである。

現場実習では、音声言語での説明で十分に理解できる作業内容であったため、メモを使用しなくても作業を行う姿が見られた。しかし、作業内容が変更になったときに、家から持ってくる物を自分でメモを取って忘れないようにしようとする姿が見られ、学校での取組同様にメモを活用する姿が見られた。

4 本実践の成果と課題

自分で考え、判断したり、友達や教師に質問したりする場面を意図的に設定したことで、困ったときに自分から確認を求めたり、重要なポイントをメモに書いたりするなど、一人一人の生徒が考えながら作業を行う姿が多く見られるようになった。(写真4-3) 授業のメモやファイルを蓄積し、いつでも視覚的に確認できるようにしたことは、生徒が自分で目標を設定したり、振り返ったり確認したりする上で有効であり、そのことで教師が繰り返し指示するといった場面はほとんどなくなった。



写真4-3 自分から教師に質問する生徒（課題の難度を上げるなどして、自分から教師に質問する学習活動を意図的に設定した。）

Bさんについては、学校や現場実習先において自信をもって活動する姿や他者に発信する姿が多く確認された。このことから、Bさんは、メモや手帳を使用するといった自分の学び方に合った具体的な方略を学んだと思われる。今後の課題として、メモや手帳の枠を自分で作成すること、他者に質問をする際のタイミングや声の大きさについての指導を継続して行うことが挙げられた。

【実践事例3】 作業学習（木工班）の授業づくり

1 授業づくりの実際

(1) 習得と活用の観点からの立案

本単元「おもちゃ箱を作ろう」では、木工班の生徒の様子や学びの蓄積から、作業に必要なコミュニケーションや道具や材料の受け渡しが確実にできること、作業の目標や反省の発表場面で適切に伝えること、製作や自分の分担作業について見通しをもち、目的意識をもって作業に取り組むことを目標として設定した。活用する場面として、現場実習や他の授業場面を想定した。

図4-13は、本単元における「学び」のつながりと「学び」のひろがりを示したものである。なお、本単元では、作業内容が生徒一人一人によって異なるため、図4-13では、「コミュニケーション」に焦点を当てて掲載した。

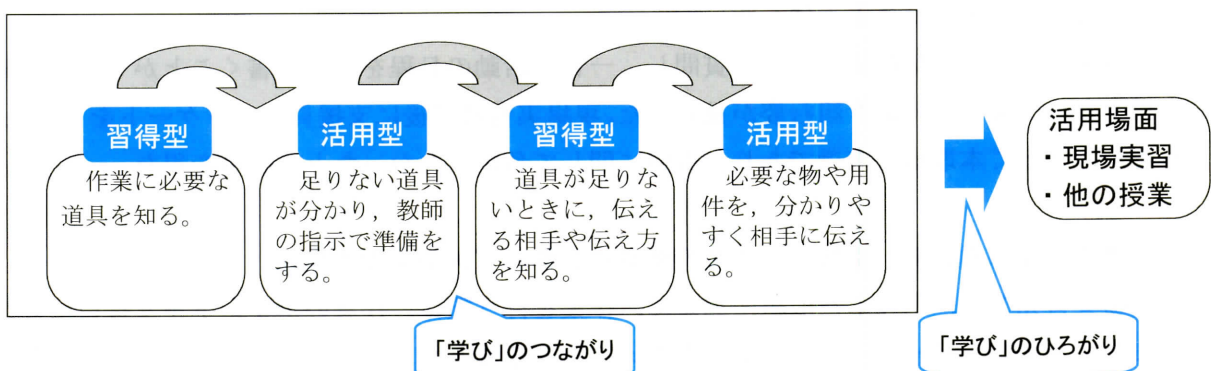


図4-13 本単元における習得と活用の観点からの立案

(2) 3S活動表を用いた授業改善

授業改善ミーティングでは、3S活動表を用いて、できるところから改善を進めた。□は第1回目、■は第5回目の授業で取り入れた学習活動、→はその具体的な活動とその手だてである。(表4-12) ☆は、これから新たに取得したい活動（未実施）となる。

まずは、対教師を前提として個人で取り組む学習活動から始め、作業の流れや分担が明確になってからは、ペアや集団といった生徒同士による学習活動に積極的に移行した。(写真4-4)

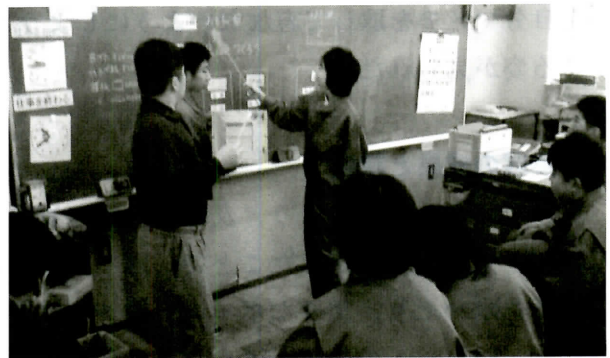


写真4-4 授業の導入時の様子

(授業の導入時や終末時において、司会や目標の発表などの役割を設定し、生徒同士で進めるようにした。)

表4-12 木工班の3S活動表を用いた改善（一部抜粋）

Style : 学びの主体として生活する姿（個人）	
□	活動の目標を設定する作業 → 全体の出来高目標や作業分担で、気を付けることをノートに記入する。
□	活動の計画を立てる活動 → その日の作業分担を自分で書き、作業の準備を始める。 → 教師に確認して作業分担表を作ったり、作業前の活動に自主的に取り組んだりする。☆
■	目標や方法、行ったことを評価する活動 → メモに書いた目標に対して評価・反省をする。
☆	道具を活用する活動 → 作業分担ごとに整理箱や補助具等を準備し、必要に応じて活用して作業に取り組む。
■	記録を取る活動 → 自分の出来高（仕事量）やチェックポイントによる評価をメモする。 → 自分の作業量を視覚的に確認し、毎時の作業量を記録する。☆
■	必要な物を準備したり、使った物を片付けたりする活動 → 作業後のチェック表を使って、準備や片付けを行う。
Self : 自分らしく生活する姿（他者との関係性）	
□	友達と一緒に道具を使ったり運んだりする活動 → ペアの友達と交代で道具を使うようにする。
■	友達から質問されたことや困っている友達に教える活動 → 物の流れの動線を明確にし、困ったときにペアやリーダーに尋ねるようにする。
■	ペアの友達に教えながら作業をする。 → ペアの友達に支援依頼をしたり、アドバイスをしたりする。
■	友達に物を配ったり、配られた物を受け取ったりする活動 → 流れ作業を設定し、物の流れの動線を明確にして材料や道具をやり取りする。
☆	友達の行動を評価したり、友達や教師から自分の行為に対して評価を受けたりする活動 → 作業前後の点検を相互に行うようにする。
Social : 社会の一員として生活する姿（社会との関係性）	
□	司会進行など、集団全体に指示、依頼する活動 → 点検結果の発表の順番や進行役を黒板にはり、生徒で進行を行う。
■	自分で立てた計画や目標、方法、評価などを集団全体に発表する活動 → 役割を決めて出来高目標や全体の目標を発表する。 → 作業前後の点検の結果を友達の前で発表して評価を受ける。☆
■	場に応じた言葉遣いをしたり、対応をとったりする活動 → 物の受け渡しの流れを明確にし、流れの中で適切に相手に伝えるようにする。 → 困ったときの尋ね方の手順を事前に学習する。

(3) 改善前と改善後の授業の流れの変化

授業改善ミーティングでは、生徒同士をペアにして互いに相談したり、確認し合ったりする学習活動を増やすことを確認した。

第1回目の改善前と第5回目の改善後の授業の流れの変化を図4-14に示す。

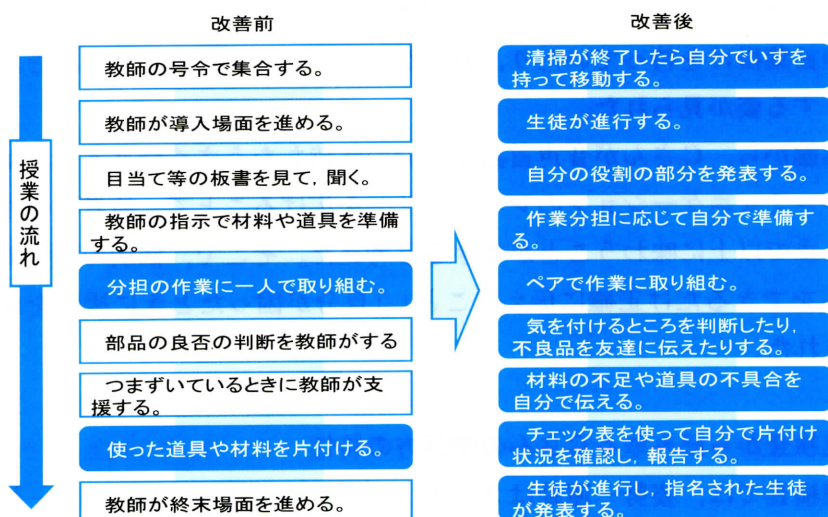


図4-14 授業の流れの比較（白地は教師の活動、青地は生徒の活動を指す。）

(4) 「学び」の三要素を踏まえた手だての改善

教室環境と「学び」の三要素の観点で、それぞれの関係における学習活動機会、「学び」の姿、「学び」を制約している原因を検討した。表4-13に改善した手だての一部を示した。手だてを改善したことで、一人で活動する姿が多く見られるようになった。

表4-13 個に応じた手だての改善（一部抜粋）

学習活動	生徒の様子	改善した手だて	「学び」の三要素
全員の前で発表する。	教師に指名されたときに、教師に対して答える。	進行役のための進行表，自分の発表箇所が分かる矢印，号令のためのVOCAを設定した。	・ 人とのかかわり ・ 教材・教具とのかかわり
足りない物や用件を伝える。	教師をただ見ていたり、「あれー。」「ないよー。」と言いながら立ち歩いたりして教師から声が掛かるのを待つ。	足りない物を伝えたり，支援依頼をしったりできるようにする絵カードを作成した。	・ 人とのかかわり ・ 教材・教具とのかかわり

(5) 授業改善に伴う生徒の変化

これまで、やるべきことを明確に理解できていないために、教室を歩き回る生徒の姿を見ることがあったが、授業改善に伴い、集中して作業に取り組む姿が多く見られるようになった。具体的には、教師の指示がなくても、準備表を見ながら自分で必要な道具を準備する、片付けが適切に行われたかチェック表を使って生徒同士で確認するなどの姿である。また、失敗したときに自分から報告したり、困ったときに援助を求めたり、「ここを押さえてください。」と友達に依頼したりするなど、自分で考えたり、友達と協力したりする姿が多く見られるようになった。

2 授業改善に伴うCさんの「学び」の変化

(1) Cさんの実態

Cさんのコミュニケーションを見てみると、理解面では、日常生活における音声言語を理解し指示どおりに行動することができる。発信面では、ジェスチャーや指さし、表情、単語や二語文で伝える姿が見られるが、発音が不明りょうなため聞き取りが難しく、「もう一回教えて。」と問い直すと、伝えることをあきらめてその場から立ち去ることが多い。自分から他者にかかわることは少なく、特に困った場面においては援助を求めることができずに立ちすくむ姿が見られる。友達とのやり取りにおいては、教師がCさんの気持ちをくみ取って代弁することが多いが、教師の代弁とCさんの気持ちが異なり、「違う。」と首を横に振ることがある。

作業学習では、継続的に作業を行うことができるが、サンドペーパーの交換を教師に要求できずに教師からの言葉掛けを待っていたり、道具がないときに援助を求められずにその場に立ちすくんだりする姿が見られた。

このような実態から、Cさんが音声言語で自分の気持ちをうまく伝えることが難しいときの次の手段としてのコミュニケーションのレパトリーを広げることで、他者とやり取りしながら学ぶ楽しさをこれまで以上に味わうことができると考えた。そこで、個別の指導計画において「人に自分の気持ちをできるだけ正確に伝えること」「自分が困ったときに援助を求めること」が目標として設定された。

(2) 新版K式発達検査から読み取るCさんの学び方の特性

新版K式発達検査では、姿勢－運動は3：1、認知－適応は3：5、言語－社会は2：5、全領域は2：11であった。検査結果を分析すると、手先を使った操作的な課題が得意であること、

絵と実物の対応が可能なこと、発音が不明りょうなため気持ちを伝えるための代替コミュニケーション手段の獲得が求められること、視覚的な情報が過多の場合に注目すべき情報を抽出することが困難であることが考えられた。そこで、代替コミュニケーション手段として絵カードを用いることにし、注目しやすいように提示する絵カードの枚数などを工夫するようにした。

(3) 具体的な改善策

上述した実態から、3S活動表や「学び」の三要素を踏まえて学習活動及び手だての改善を行った。具体的な改善策の一部を表4-14に示す。

表4-14 Cさんに設定した学習活動、活動設定の理由、手だて

学習活動	活動設定の理由	手だて
サンドペーパーの写真カードを教師に渡して要求する活動	自分から要求を伝えることができるようになるため。	・ サンドペーパーの写真カード
「教えてカード」を教師に渡して援助を求める活動	自分から援助を求めることができるようになるため。	・ 「教えてカード」

(4) Cさんの本單元における「学び」の変化

写真カードの使い方を理解できるように、まずは教師がCさんの手を直接取って支援した。Cさんの様子を見ながら、直接的な支援→言葉掛け→指さしという具合に、一人でできることを目指して支援を少しずつ減らしていった。その結果、自分から写真カードを使って教師にサンドペーパーを要求したり、「教えてカード」を使って援助を求めたりすることができるようになり、これまで以上に精度の高い製品を作ることができるようになった。

撮影した授業のVTRを見ながら「学びの印象度チェックリスト」を使って、教師4人でCさんの「学び」を評価した。(図4-15) 改善前(単元開始時)と改善後(単元終了時)の授業を比較すると4人全員がCさんの「学び」が深まったという印象を受けたことが分かった。中でも、「援助・質問」「教具の活用」「解決方法の模索」「意欲」の項目に上昇が見られたことから、Cさんに対して行った上記の学習活動の設定や手だてが有効であったと推測される。一方で、「選択」の項目に変化がほとんど見られなかったことは、選択する活動を設定していないことが原因と推測された。今後、選択する活動を設定できるかを含めて検討する必要がある。

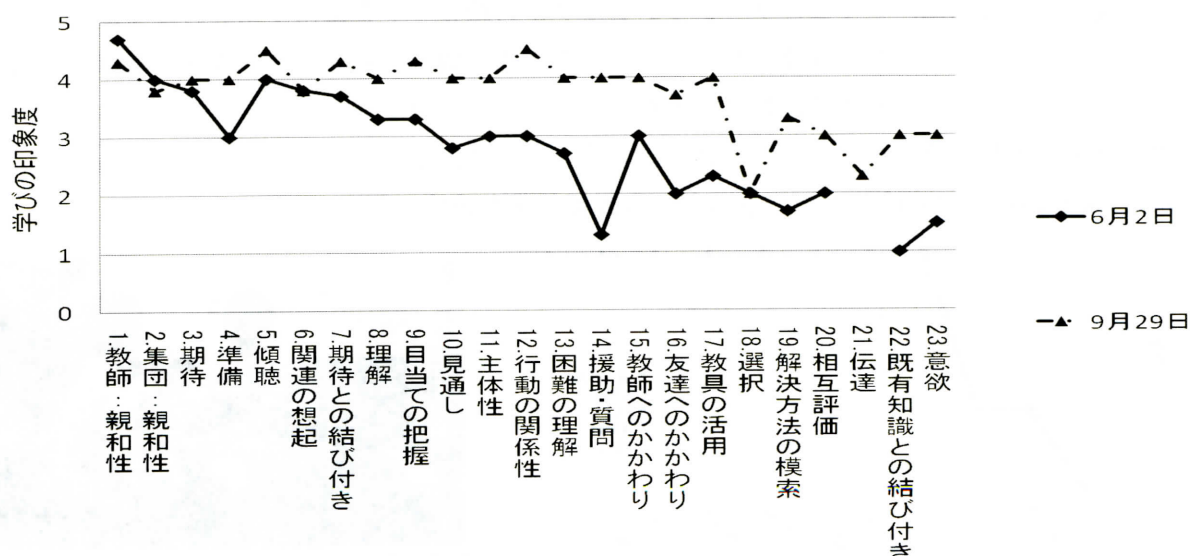


図4-15 学びの印象度チェックリストの比較

3 活用場面におけるCさんの様子（「学び」のひろがり）

活用場面として、①登校後の自由時間に、絵カードを使って自分の読みたい本を教師に要求する、②帰りの会に「今日楽しかったことは何ですか。」という司会の友達からの質問に絵カードを用いて答える、③家庭において、「今日楽しかったことは何ですか。」という保護者からの質問に絵カードを用いて答える、④現場実習先において、「今日楽しかったことは何ですか。」という支援員からの質問に絵カードを用いて答える、という4場面を設定した。

手だてとして、Cさんにとって必要性が高いと思われる物や行動を、写真カードや絵カード（約2×2cm）として作成し、持ち運びのしやすさを考慮してA5サイズの手帳に綴じてコミュニケーションブックを作った。Cさんがカードを選びやすいように、ページ当たりのカード数を3～4枚とし、カードにはマジックテープを付け、カードを取り外して相手に渡すことができるようにした。一人でコミュニケーションブックを活用して、他者に要求したり、質問に答えたりすることができることを目標に取り組んだ。

(1) 登校後の自由時間の取組

登校後の自由時間に、絵カードを使って自分の読みたい本を教師に要求する取組を行った。

これまでCさんは、学級の棚にある本を一人で読んで過ごすことが多かったので、コミュニケーションブックの中に数種類の本の写真カードをはり付け、その中からCさんが選んで教師に渡すといった他者に要求を伝える指導機会を設定した。

取組当初は、教師の言葉掛けや指さしを必要としたが、次第に一人でコミュニケーションブックを取り出し、読みたい本の写真カードを教師に渡して要求できるようになった。しかし、要求する相手を担任と決めており、担任がいないと要求しない姿が見られたため、他の教師にも要求できるように指導を行った。その結果、他の教師にも要求できるようになり、パソコンが繋がらなかったときに担任以外の教師にパソコンカードを渡して要求するなど、カードを幅広く使いこなす姿も見られるようになった。

(2) 帰りの会の取組

帰りの会の一日の反省を行う活動において、「今日楽しかったことは何ですか。」という司会の友達からの質問に、コミュニケーションブックから絵カードを選んで司会の友達に渡す取組を行った。これまで、司会の友達はCさんの答えをうまく聞き取ることができず、教師が文脈や様子から代弁していた。そこで、絵カードを用いたところ、コミュニケーションブックの中から絵カードを選択し、絵カードを渡して答えるという直接的にやり取りする姿が見られるようになった。（図4-16）4回連続一人でできるという評価基準を達成した。

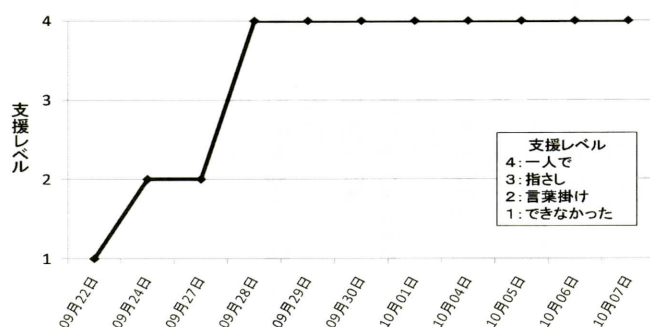


図4-16 「友達の質問に絵カードを用いながら答える」取組の変容



写真4-5 コミュニケーションブックを使って今日の出来事を友達に伝えるCさん

(3) 家庭における取組

家庭において、学校であったことを伝えることができるようにするために、保護者から「今日学校で楽しかったことは何ですか。」と質問してもらい、それに絵カードを用いて答える取組を行った。取組当初から、自分で絵カードを用いて伝える姿が見られたが、保護者からの質問に対して「ない。」と答えて、絵カードを提示しないこともあった。しかし、家庭科の授業でハンバーグを作った際にハンバーグの絵カードを提示したことから、伝えたいことがない場合には「ない。」と答え、伝えたいことがある場合は質問に答えるなど、絵カードを用いながら質問に答えるという意味は理解していると推測された。

(4) 現場実習先における取組

現場実習先でも支援員からの「今日、楽しかったことは何ですか。」という質問に対して、コミュニケーションブックの中から絵カードを選択して伝える取組を行ったが、学校同様にコミュニケーションブックを用いながら伝える姿が見られた。その他にも、担任が好きな本を持って巡回指導に来ること、ジュースを飲みたいことなどを絵カードを使って自分から伝えたなど、設定した場面以外にも絵カードを使ってコミュニケーションをする姿が報告された。現場実習先からのアンケートには、コミュニケーションブックは有効であるがCさんが二つの絵カードを同時に提示することがあり、そのようなときは分かりにくかったこと、取り組む上での負担はあまりなかったことなど挙げられた。

4 本実践の成果と課題

教師が行っていた活動を、自分一人で、又は友達と行うことができるように手だてを講じながら移行したことで、友達と確認したり、協力を求めたりして作業に取り組む姿が多く見られるようになった。

(写真4-6) ペアで行う学習活動の設定とあわせて、準備物・片付けを確認するためのチェック表などの生徒間で共有できる手だてを講じたことが有効であった。

Cさんについては、コミュニケーションブックを使って、作業学習や朝の会など授業の特徴に合わせ、様々な場面で要求や質問に対する応答を指導した。その結果、コミュニケーションブックと音声言語、ジェスチャーなど、自分の気持ちを伝えるレパトリーが増加し、自分から他者に働き掛ける姿が多く見られるようになった。今後、二語文、三語文の使用など自分の気持ちをより正確に伝えることができるように指導を行う必要がある。



写真4-6 ペアで協力しながら製作する
(協力しないと完成できない課題を意図的に設定した。)

VIII まとめと今後の課題

わたしたちは今次研究において、将来にわたって学び続ける生徒の育成を目指した授業づくりの在り方を探る取組を行った。習得と活用の観点や3S活動表を踏まえた実践を行う中で、学習活動の設

定の在り方や、授業で身に付けた力を他の場面で生かすための留意点等を明らかにすることができた。
以下に、今次研究で取り組んできた三つの研究内容についての成果と課題を述べる。

1 習得と活用の観点からの授業の立案について

(1) 成果

今回改訂された新学習指導要領には習得と活用の必要性について述べられている。授業においてそれをどのように設定し、どのように取り組むかなどについて具体的に探ることが本研究のねらいであった。わたしたちは、習得型と活用型の学習活動を行き来するように授業を立案すること、中でも、課題を解決するために必要な力をはぐくむために、活用型の学習活動を意図的に設定することの重要性を見出すことができた。また、生徒の「学び」をつなげたりひろげたりするためには、共通した教材・教具の使用したり、共通した学習の流れにしたりするなど、授業に共通性をもたせることや、授業で取り組んだことをファイル等で蓄積し、学びの経過の視覚的な振り返りができるようにすることが有効であった。さらに、授業で身に付けたことを活用する他の場面を意図的に設定することは、生徒の「なぜこれを学ぶのか」という学ぶ意味の認識や学ぶ意欲につながった。

(2) 課題

活用型の学習活動に取り組む中で、教師の予想と異なる習得の必要性が生じ、指導計画どおりに進まないことがあった。その場合、指導計画を修正し、再び立案するようにしたが、今次研究ではこれらを行う時期や方法などについて学部全体として十分に検討することができなかった。今後、指導計画の評価の在り方について検討する必要がある。

教育課程上の課題としては、上述した事前に立案した計画と異なった場合に従来の教育課程における授業時数では十分でないことがあったことから、改めて授業時数を調整する必要性が挙げられた。また、他の授業を活用場面として設定する際、学習内容が関連しているかどうか随時話し合う必要があったことから、どの時期に何を教えるかといった各教科等の関連を年間指導計画等で具体的に示す必要性が挙げられた。

2 3Sの実現につながる活動表の作成と、習得と活用の観点を踏まえて設定した学習活動に生徒が主体的に参加するための手だての工夫について

(1) 成果

前次研究の課題であった生徒一人一人の3Sを実現するために日々の授業でどのような学習活動を設定すべきかということについて、これまでの実践や文献などから3S活動表として整理することができた。また、3S活動表を用いることで、授業の司会を行ったり、友達同士で評価し合ったりするなどの生徒自身が行う学習活動を見出すことができ、特に、友達や集団との関係性で学ぶ機会をつくり出すことができた。「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について」（中央教育審議会、平成20年）では、「生きる力」をはぐくむに当たっての重要な要素として「自己に関すること」「自己と他者との関係」「個人と社会との関係」などを挙げているが、わたしたちの実践はそれと合致するものであり、3S活動表は「生きる力」をはぐくむための学習活動と言えよう。

設定した学習活動に生徒が主体的に参加できるように、一人一人の生徒の実態に応じて「学び」

の三要素を踏まえて手だてを講じるようにした。その結果、授業に主体的に参加し活動する姿や設定した個人目標を達成する姿が多く見られるようになった。また、これまで教師が仲介することが多かった生徒同士や生徒と集団とのやり取りが、一人で若しくは少ない支援で成立するようになり、「ねえ、教えて。」「こうするんだよ。」など生徒同士の自発的にやり取りする姿や、友達と協力して課題に取り組む姿が多く見られるようになった。新しい課題を提示した際に、友達がメモをしている姿を模倣する生徒の姿が見られたことは、友達とのかかわり合いの中で、問題を解決するための新たな方法を自ら身に付けたと考えられる。

これらから、他者とかかわり合う学習活動の設定と、参加を実現するための手だての工夫は、生徒の学ぶ意欲や学ぶ楽しさ、自己効力感などの情動面や問題解決的思考を促進させると考えられるが、これは、稲垣・波多野（1994）の見解と一致するものであった。

また、休み時間に一人で過ごすことが多かった生徒が、ボードゲームで遊ぼうという友達からの誘い掛けに応じる姿や、掃除時間に重たそうに用具を持っている友達を見てすすんで手伝いに行く姿など、自分から友達とかかわり合う場面がこれまで以上に多く見られるようになったことは、本実践の波及的な効果と言えよう。

生徒が一人で、又は少ない支援で活動できるようになるにつれ、教師は、「学び」の三要素を踏まえた手だては有効か、生徒は習得・活用しているか、新たに身に付けることが望ましい学習内容は何かなどをこれまで以上に意識して授業を見るようになった。

(2) 課題

発表場面において、発表している生徒に十分に注目していない姿や、生徒同士で話し合う場面で話し合いが円滑に進まない姿が見られるなど、生徒同士でのやり取りや学び合いが成立しにくいことがあった。今後、生徒同士のやり取りや学び合いにおける有効な手だて等の検討を更に深める必要がある。

また、様々な教科等において3S活動表を用いた実践を行い、各教科等や自立活動と3S活動表の関連を明らかにする必要がある。さらに、3S活動表の項目について整理・検討を行うとともに、設定した学習活動への参加を促進するためのティーム・ティーチングなどの人的な手だてについても検討を深める必要がある。

3 授業で有効だった手だてを用いた活用場面での実践について

(1) 成果

今回の実践では、授業で身に付けたことを他の授業や家庭、現場実習先で発揮する姿が見られた。このことから、生徒が授業で身に付けたことを他の場面で発揮するためには、生徒が自分で考え、判断し、表現する力をはぐくむ活用型の学習活動を意図的に設定すること及び学校で有効であった手だてを、他の授業や家庭、現場実習先においても使用することが効果的であると考えられた。

また、授業において有効だった手だてを他の授業において実践する際は、実践終了後に成果と課題まで明確にしてから他の授業へというような一定の順序ではなく、同時多発的に様々な場面で実践していく中で成果と課題を共有していく方が、効率的、効果的に生徒の「学び」をひろげることができると考えられた。

家庭や現場実習先と連携した実践では、それぞれの実態に合わせた支援ツールを作成し、それ

を学校で使用することや、支援ツールを十分に使いこなす力を育成した後に、家庭や現場実習先で使用することの重要性を明らかにすることができた。また、支援ツールを使用するかどうかについても生徒本人が決めることができるように配慮することの重要性を確認できた。

(2) 課題

今次研究においては、教師が支援ツールを作成したが（例えば、メモの枠や、絵カードの作成など）、卒業後はだれがどのように作成するか等も考慮した支援ツールの在り方を検討する必要がある。そのためにも、卒業後の生活を見据えながら、過不足ない支援や、支援者の負担が少なく実行できる支援の在り方について検討を深める必要がある。

4 おわりに

本研究を通して、自分で本やインターネットなどで調べたり、友達や教師に相談したりするなど、受け身的ではなく、自分から人や物に働き掛ける生徒の姿が多く見られるようになった。このことから、自分で考え、判断し、表現する力や、課題に対する多様な解決方法が身に付いてきたと思われる。また、多くの場面で、学ぶ意欲が高まり、学ぶ楽しさを味わっていると思われる生徒の豊かな表情を見ることができた。学校において生徒の学ぶ意欲を高め、学ぶ楽しさを十分に味わうことができるようにすることは、生徒の将来にわたって学び続けようとする原動力を育てることであり、そのことは、社会とのかかわりの中で、自分の生活を自分で豊かにしようという、前向きで主体的な、人生の主人公として生きる姿につながると思われる。

そのためにも、今次研究の成果と課題を踏まえながら、今後も継続して生徒の学びを中心に据えた日々の授業づくりの更なる充実を図っていきたい。

【引用・参考文献】

- 中央教育審議会 「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について（答申）」（平成20年）
- 中央教育審議会キャリア教育・職業教育特別部会（平成22年5月17日） 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（第二次審議経過報告）
- 平澤紀子(2003) 積極的行動支援(Positive Behavioral Support)の最近の動向ー日常場面の効果的な支援の観点からー 特殊教育学研究
- 稲垣佳世子 波多野誼余夫(1994) 人はいかに学ぶか～日常的認知の世界～ 中公新書
- 鹿児島大学教育学部附属養護学校(平成19年) 研究紀要第16集 自分のよさやもてる力を発揮する子どもを目指した授業づくり
- 鹿児島大学教育学部附属特別支援学校(平成21年) 研究紀要第17集 今を、将来をよりよく生きる子どもを目指した授業づくりー確かな学びにつながるための評価の在り方に焦点を当ててー
- 小泉英明(2010) 脳科学と学習・教育 明石書店
- 国立特別支援教育総合研究所(平成22年) 知的障害のある児童生徒の「キャリアプランニング・マトリックス（試案）」 http://www.nise.go.jp/PDF/B_career.pdf（平成22年10月27日）
- 文部科学省(2009) 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(幼稚部・小学部・中学部), 高等部学習指導要領
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(平成22年) 特別支援教育NO.37 東洋館出版
- 文部科学省教育課程部会(平成17年10月24日) 配付資料
- 佐伯胖(2003) 「学び」を問いつづけて 小学館
- 富山大学人間発達科学部附属特別支援学校(2010) 研究紀要第31集 児童生徒が地域社会で主体的に活動するための支援はどうあるべきか～地域生活につながる授業づくり～(第2年次)
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会(2010) 特別支援教育のためのキャリア教育の手引き ジアース教育新社