

知的障害のある生徒の主体性を高めるキャリア教育の実践

— 自己理解・自己管理能力の育成を目指した振り返り活動の工夫を通して —

広島県立尾道特別支援学校しまなみ分校 永井 のぞみ

研究の要約

本研究は、知的障害のある生徒の主体性を高めるキャリア教育の実践として、「自己理解・自己管理能力」の育成を目指した振り返り活動の工夫について考察したものである。所属校の生徒実態から、生徒の主体性を高めるためには、生徒自身が自分のできている、できていないを知り自己理解を深めていく必要があると考えた。文献研究から、キャリア教育においては、自らの学習内容や成果を振り返り、過去と現在を比較したり未来につなげたりする視点が重要であると分かった。また、振り返る際の学習過程や活動内容を、障害特性等を踏まえて工夫することで、生徒の主体的な言動を引き出せることが分かった。そこで本研究では、個々の生徒実態や障害特性を踏まえながら振り返り活動を取り入れたキャリア教育に係る授業を構想し、課題に対するチェックシートの作成・活用や相互評価における他者からの評価を取り入れた活動を実施した。この結果、他者の意見も踏まえた自己の課題を認識し、改善に向けて生徒自ら取り組む姿が見られた。これらのことから、障害特性等を踏まえて過去と現在と未来をつなぐ振り返り活動を行うことは、生徒の主体性を高めることに有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

中央教育審議会「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」（平成23年、以下「23中教審（答申）」とする。）では、学校と将来の仕事との関連に関する子どもの意識について、「我が国の子どもたちは、他国に比べて、将来就きたい仕事や自分の将来のために学習を行う意識が低いことが明らかとなっている。」¹⁾と示している。また、子ども・若者の変化について、「働くことへの関心・意欲・態度、目的意識、責任感、意志等の未熟さや、コミュニケーション能力、対人関係能力、基本的マナー等、職業人としての基本的な能力の低下、職業意識・職業観の未熟さなどが多く指摘されている。」²⁾と示している。

所属校は、知的障害特別支援学校である。在籍する高等部生徒は10名（うち、単一障害学級の生徒9名、重複障害学級の生徒1名）である。高等部を卒業した後、どのような生活を送りたいか、そのために必要な知識・技能は何か等、生徒自身が社会生活について考えたり、職場実習・就業体験（以下、職場実習等とする。）を通して仕事の適性を判断したりできるよう、学校全体でキャリア教育に取り組んでいる。しかし、生徒自身が、学習活動での様々な課題を自分事として捉え、進んで取り組もうとする主

体性が十分ではない現状がある。困った時にどうすれば良いのか、自分の課題は何か、今までの経験から自分で考えたり、問題を自分で解決していったりする力が弱い。そのため、そういった力を身に付ける学習の一つとして、高等部では職場実習等を行っている。その際に受け取る実習先からの評価表には、実習態度や必要な技術等に係る各項目の点数や助言が記されている。他者評価を受ける良い機会となっているが、生徒自身は、結果から分かる自己の成長を感じたり、課題を素直に受け入れ改善したり、学びを次に生かしたりするまでには至っていない。こういった日々の学習の成果や課題をその場限りで終わらせず、生徒自身が意識をもって様々な学習活動に生かして欲しい。

これらのことから、所属校の生徒は、自分で考え判断したり、課題解決に向けて自分から取り組んだりする主体性を高める必要があると考え、本主題を設定した。そこで、社会生活への考えを巡らす機会の多い高等部において、キャリア教育の視点から主体性を高めていく研究とする。

II 研究の基本的な考え方

1 主体性を高めるキャリア教育とは

高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総合的な探究の時間編（平成30年）では、主体性を「問題を自分のこととして受け止め、よりよく解決するために自分が取り組もうとする」³⁾と示している。

特別支援学校学習指導要領解説総則等編(高等部)（平成31年、以下「31解説総則等編」とする。）では、育成を目指す資質・能力のうち、学びに向かう力、人間性等において、「生徒一人一人がよりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要となる。」⁴⁾と示している。

上岡一世（2021）は、特別支援教育に求められるキャリア教育について、「特別支援教育におけるキャリア教育は『内面を重視する教育』すなわち『意識、主体性、意欲を育てる教育』ということになります。もっと具体的に言えば『内面を伴う行動を育てる教養（意識してできる、主体的にできる、意欲的にできる、意識してスキルを身につける、主体的にスキルを身につける、意欲的にスキルを身につける）』と言えます。」⁵⁾と述べている。

これらのことから、主体性とは、学習活動や課題を自分事として捉え、より良い課題解決に向けて自分から取り組もうとする姿であると考えられる。この姿を、特別支援教育におけるキャリア教育で育てる必要がある。

2 「自己理解・自己管理能力」が育成されている姿とは

キャリア教育で育成すべき「基礎的・汎用的能力」の一つに、「自己理解・自己管理能力」が示されており、「23中教審（答申）」では、「自己理解・自己管理能力」について、「自分が『できること』『意義を感じる』『したいこと』について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力である。」⁶⁾「変化の激しい社会にあって多様な他者との協力や協働が求められている中では、自らの思考や感情を律する力や自らを研さんする力がますます重要である。これらは、キャリア形成や人間関係形成における基盤となるものであり、とりわけ自己理解能力は、生涯にわたり多様なキャリアを形成する過程で常に深めていく必要がある。」⁷⁾と示している。

菊地一文（2016）は、自己理解とは、「第1には『自分の状態をとらえること』、第2には『そのことを受け入れること』が必要である」⁸⁾と述べている。

桑田良子（平成29年）は、自己管理能力について、「自分を律する力である。自立していくための心構えや、心身や環境を自ら整えていく力で、他者に責任を転嫁できない自己責任の部分となる。」⁹⁾「①自分のことは自分でできる。責任をもつ。②他者からの助言には、素直に耳を傾ける。」¹⁰⁾と述べている。

これらのことから、自己の状態を知り、それを受け入れながら、生徒自身が「こうなりたい」「やればできる」という気持ちを持ち、今後の成長のために、他者の意見を受け入れたり、自分の役割を自覚し継続して取り組んだりする姿を、「自己理解・自己管理能力」が育成されている状態であると考えられる。

3 知的障害の特性を踏まえた「自己理解・自己管理能力」を育成する振り返り活動の指導・支援とは

(1) 知的障害の特性

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）（平成31年）では、「知的障害のある生徒の学習上の特性としては、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場面の中で生かすことが難しいことが挙げられる。そのため、実際の生活場面に即しながら、繰り返して学習することにより、必要な知識や技能等を身に付けられるようにする継続的、段階的な指導が重要となる。生徒が一度身に付けた知識や技能等は、着実に実行されることが多い。」¹¹⁾と示している。

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）（平成30年）では、「自己に対する知識やイメージは、様々な経験や他者との比較を通じて形成されていく。障害のある幼児児童生徒は、障害による認知上の困難や経験の不足等から自己の理解が十分でない場合がある。知的障害のある幼児児童生徒の場合、過去の失敗経験等の積み重ねにより、自己に対する自信がもてず、行動することをためらいがちになることがある。」¹²⁾と示している。

これらのことから、知的障害のある生徒は、学習で得たことが断片的になりやすく、また、経験の少なさから自己理解が十分でない場合があり、学習したことを生活の場で生かすことや挑戦する意欲をもちにくいと考える。

(2) キャリア教育における振り返り活動の意義

高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説特別活動編（平成30年）では、キャリア教育の指導において、生徒が学習の見通しを立てる、学びを振り返る、新たな学習への意欲をもつ、将来を考える、といった活動を行うことが必要であり、その際に活動を記録し蓄積する教材を活用することで、どのように成長してきたかを把握でき、自身の自己理解を深めるものとなることを示している⁽¹⁾。

「23中教審（答申）」では、「一人一人のキャリアは、その人が生涯にわたって遂行する様々な立場や役割の連鎖によって形成される。これまで自分が何をしてきたのか、今何をしているのかを振り返り、それを未来につなげようとする視点は、キャリア教育において不可欠である。このように、キャリア教育において自らの学習活動の過程や成果を振り返ることは重要である。」⁽¹³⁾と示している。

菊地一文（平成26年）は、「23中教審（答申）」が示したキャリア教育の定義について、「特定の能力や態度を身につけさせるために『教え込む』のではなく、児童生徒一人一人が主体的に諸活動に取り組み、生活上・学習上経験するもの・ことに対して自分なりに意味づけ・価値づけ・関連づけることができるように支援すること、すなわちキャリア発達を促す教育であることを明確に示したものであった。」⁽¹⁴⁾と述べている。

片岡美華（令和2年）は、キャリア教育における自己理解について、「自分の経験について振り返りを行ったり、状況を分析したり、未来への展望を抱くのは、『自己理解』といえます。」⁽¹⁵⁾と述べている。

これらのことから、キャリア教育において、学習活動の過程や成果を振り返ることは重要である。その際に、今まで何をしてきたのか、今何をするべきか、この先何をしたいのか、といった学習することへの意味を生徒自身が考え認識し、それらを記録として残していくことで、自己の成長や現在の状態を受け入れ、今後の成長のために進んで取り組もうとできる「自己理解・自己管理能力」を育成することができる。

(3) 特性を踏まえた振り返り活動の指導・支援

「31解説総則等編」では、生徒が主体的に学ぶ態度を育み、学習意欲の向上に資する観点から、「生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を、計画的に取り入れるよう工夫すること。」⁽¹⁶⁾と示している。

小島道生（2020）は、知的障害のある子どもは他者からの意見を理解し、自分の考えとの比較をする

ことが難しいことから、『「友達の意見を聞いて、新しく気づいたこと』『自分の考えとの違い。自分の考えで、修正した方がいいと思ったこと』などの項目を設定して、他者の意見を踏まえて自分の考えについて見つめなおす活動を意図的に取り入れるなどの工夫が求められる。』⁽¹⁷⁾と述べている。

小島道生（令和2年）は、過去－現在－将来といった時間軸での自己理解を深める支援について、「時間は目に見えず、児童生徒にとっても分かりにくいものです。積極的に、視覚的な手がかり（例；絵、写真、VTRなど）を活用しましょう。」⁽¹⁸⁾と述べている。

小倉尚子（2021）は、振り返る力と自己修正を支援する際の障害の段階に応じた対応について述べており、そのことを稿者が整理したものを表1に示す。

表1 障害の段階に応じた支援者の対応⁽²⁾

| 知的障害の段階 | 対応 |
|---------|--|
| 重度 | <ul style="list-style-type: none"> ・体験を通して望ましい行動を理解させる。 ・毎日の繰り返しの中で自分がしたいことを表現させる。 ・その場で評価し、言動の良し悪しを理解させる。 ・手本を見せたり手を添えたりして、望ましい行動を教える。 ・スケジュールボードを活用して、絵や写真カード等を貼っていくことで、自分の言動を振り返らせる。 |
| 中度 | <ul style="list-style-type: none"> ・簡単な文章で、体験した事実を振り返ったり、表現させたりする。 ・日記や日誌をつけ、振り返りを習慣付ける。 ・ミスをした時、どのようにしたら良いかを導き出すために、選択肢を2～3挙げ選ばせる。 ・文字を読むときにイラスト等を示し、理解させる。 |
| 軽度 | <ul style="list-style-type: none"> ・気持ちを表現したり、理由を付けた表現をさせたりする。 ・振り返りから、自分なりの修正案を考えさせる。 ・一緒に話し合っ、振り返るべき言動を伝えたり、適切な自己修正案に辿り着くよう導いたりする。 ・言動の良し悪しが理解できているか、振り返りの修正案を一緒に確認する。 |

これらのことから、知的障害の特性を踏まえた振り返り活動では、他者と交流をしながら自己と他者の意見の違いに気付かせたり、意見を踏まえて自己を見つめ直す機会を設けたりすることや、視覚的な手掛かりを使いながら過去と現在を比較していく活動が必要であると考えられる。また、活動を実施するに

当たっては、写真や映像の使用、その場での評価・改善、振り返りの習慣化などを、生徒の障害特性や発達段階を踏まえた手立てで行う必要がある。

4 本研究における振り返り活動の工夫

竹林地毅（2020）は、知的障害のある児童生徒の学びに向かう力の涵養では、「学習活動（体験）を振り返って『言語化する』『分析する』『予測する』『（活動の改善を）試みる』というプロセス（＝児童生徒の振り返り学習）を自律的に進めることができるようにする。」¹⁹⁾「この『言語化する』から『試みる』のプロセスが重要だと考えられる。つまり、『体験を経験にする』には、『経験を振り返ることで学ぶ』というプロセスが不可欠だと考えられる。」²⁰⁾と述べている。

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所知的障害教育研究班（令和3年）は、各授業において導入、展開、振り返りといった共通する授業の型をつくることで、学習活動に見通しをもち、主体的に学びに向かうことができるとしており、振り返りでは『何を学んだか』『どんな気づきがあったか』『どう考えたか』などについて振り返り、言語化する。言語化の表現方法は、個々の実態に応じて工夫する。」²¹⁾と述べている。

桑田（2017）は、「①学習面で、具体的にどのような方法で勉強するのかを問いかけることで、自分にあった勉強法を意識させる。②行動面で、『〇〇らしい行動』について話し合わせた後に具体的に目標を作らせたり、チェックリストなどを使い自分のできていない項目で改善に取り組みそうな内容から目標を作らせたりする。」といった、長期目標や短期目標以外にも、学習面と行動面に分けて目標を考えさせる方法を挙げており、そうして自分が作った目標は、意識し主体的に取り組むことができるとしている⁽³⁾。

静岡大学教育学部附属特別支援学校（2013）は、『何のために』やるのかという『目的』と、『何を目指して取り組むのか』という『目標』について、共に学ぶ仲間の間で共有されなければ、一人一人の児童生徒の能動的な活動を引き出すことは難しいと思われます。」²²⁾と、目的や目標を友だち同士で共有することによって、社会的関係の中で自らを調整する力が発揮されると述べている。

これらを参考に、稿者が考えた学習過程（「体験」「言語化」「自己分析」「目標設定」「実行」）を図1に示す。生徒が今まで学習したり経験してきたことを「体験」に位置付け、生徒がそこから何を

学んだか、どのように感じたり考えたりしたか、成果と課題を「言語化」として表出する。表出により明確になった課題に対して「自己分析」を行い、課題に対する自己理解を深める。そして、分析によって得た情報を基に「目標設定」をし、「実行」に移していくまでを一連のサイクルとする。なお、点線で囲まれている箇所は、研究授業内で実施する学習過程を示す。「言語化」を第一次と第二次、「自己分析」を第二次、「目標設定」を第三次で実施する。各過程では、生徒の実態を踏まえ、①目的の共有、②チェックシートの作成、③自己評価、④相互評価、⑤目標立て、⑥目標の共有、といった六つの活動を、自己の課題を認識することを目指して生徒が行う。

学習過程や活動内容を障害特性や生徒実態を踏まえ工夫することが、生徒の主体性を高めていくことにつながると考える。

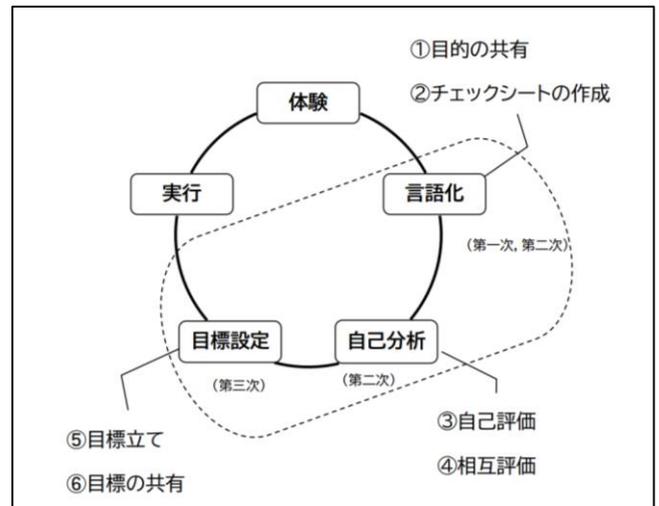


図1 本研究における振り返り活動の学習過程

また、生徒の学びは授業内で完結するものではなく、授業後も継続して取り組むことで定着が図られると考える。授業中でも授業後でも、目標が適切であったかどうか振り返ったり、自己分析し直したり、課題を考え直したりすることも考えられる。そのため、生徒の学習の習得状況によって、必要と思われる過程に立ち戻ることも考えられる。

III 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

知的障害のある生徒の特性を踏まえた振り返り活動の工夫を行えば、生徒の「自己理解・自己管理能力」の育成が図られ、主体性が高まるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表2に示す。

表2 検証の視点と方法

| 検証の視点 | 方法 |
|--|---|
| 「自己理解・自己管理能力」の育成により、生徒の主体性を高めることができたか。 | <ul style="list-style-type: none"> ・生徒及び教職員へのアンケート（事前・事後） ・ワークシート（あいさつチェックシート、目標シート）への記述 ・行動観察 |

(1) アンケート

アンケートは、職場実習等評価表の結果から分かる、所属校生徒の課題（あいさつ）に関する内容とする。

生徒用アンケートは、生徒の個々の実態に応じた様式、発問となるよう設定した。教職員アンケートは、研究授業対象生徒のみではなく、高等部全生徒を対象として回答してもらう発問を設定した。

- 実施日 事前 令和4年5月27日（教職員）
令和4年6月2日（生徒）
事後 令和4年7月12日（生徒及び教職員）
- 対象 所属校高等部単一障害学級生徒9名
所属校教職員22名
- 表題及び問題数
 - ・「あいさつアンケート（生徒用）」2問
 - ・「高等部生徒のあいさつに関するアンケート（教職員用）」5問
- 分析の方法

生徒及び教職員アンケートの回答を、研究授業において生徒の動機付けに活用したり、事前・事後アンケートの内容を比較したりすることで分析を行う。

(2) ワークシートの記述及び行動観察

- 実施日 令和4年6月16日～令和4年7月21日
- 対象 所属校高等部第3学年1組生徒2名
- 分析の方法

渡部昌平・渡部諭・小池孝範（2015）が、学生の成長や度合いを把握するために作成した自己理解尺度を参考に、生徒の発言や行動を観察・記録する。観察場面は、研究授業内におけるワークシートへの記述内容や発言（視点①及び視点②）と、授業後の日常生活の指導を中心とした生徒の様子（視点③）の二つとする。

視点について表3に示す。

表3 自己理解尺度を基にした行動観察の視点⁽⁴⁾

| 視点 | 内容 |
|-------------|---|
| 課題意識（視点①） | <ul style="list-style-type: none"> ・自己の課題を認識できたか。 ・具体的な目標を立てることができたか。 |
| 自己理解（視点②） | <ul style="list-style-type: none"> ・適切な自己評価ができたか。 |
| 自己管理能力（視点③） | <ul style="list-style-type: none"> ・他者の意見を受け入れることができたか。 ・目標達成に向けて取り組めたか。 ・学習したことを生かすことができたか。 |

IV 研究授業について

1 研究授業の内容

- 期間 令和4年6月16日～令和4年6月23日
- 対象 所属校高等部第3学年1組生徒2名
- 教科等 生活単元学習
- 単元名 卒業後の生活に向けて
- 単元観

令和3年度延べ19名の職場実習等における評価（4段階評価）15項目を平均値（pt）として出した結果を表4に示す。

表4 職場実習等評価表の平均値（延べ19名）

| 評価項目 | 令和3年度 |
|-------------------|-------|
| 作業の服装・身だしなみを整える | 3.9pt |
| 準備や後始末を決められたように行う | 3.6pt |
| 指示や注意を的確に聞く | 3.7pt |
| 仕事の手順を理解している | 3.4pt |
| 仕事に対する意欲がある | 3.5pt |
| 仕事の能率がよい | 3.2pt |
| 道具や器具を正しく使う | 3.3pt |
| 丁寧な仕事をする | 3.3pt |
| 安全に気を付けて仕事をする | 3.3pt |
| 集中力がある | 3.4pt |
| 最後まで根気よく行う | 3.7pt |
| 仕事に必要な体力がある | 3.4pt |
| あいさつ・返事・返答をきちんとする | 2.8pt |
| 必要なことを伝える | 3.2pt |
| 協力して仕事ができる | 3.1pt |

15項目のうち、「あいさつ・返事・返答をきちんとする」が一番低い項目であり、対象生徒においても、この項目への課題意識が低いことが昨年度の様子から分かっている。そのため、研究授業ではこの項目にもある、あいさつを題材として扱う。

○ 単元目標

| 観点 | 目標 |
|--------------|--|
| 知識及び技能 | ・あいさつをする意義について考え、社会生活において必要なスキルであることを理解することができる。 |
| 思考力、判断力、表現力等 | ・あいさつチェックシートを活用して得た情報を目標シートに生かし、具体的な目標を立てることができる。 |
| 学びに向かう力、人間性等 | ・教師からの他者評価や自分と友だちとの相互評価を通して自己を振り返り、良さや課題に気付き、目標達成に向けて主体的に実行しようとする。 |

○ 生徒の実態

| 生徒 | 実態 |
|----|---|
| A | <ul style="list-style-type: none"> ・理解が不十分であることから、こちらの意図とは異なる言動がある。 ・自己評価が低く、他者から見てできていると思えることも低い点数を付ける。 ・指摘されたことを素直に受け入れ、改善しようとする取り組みはできるが、周りに流されたり忘れていたりして、継続が難しい。 ・あいさつはできているが、身だしなみが整っていないかったり、恥ずかしさからふざけてしまったりすることがある。 |
| B | <ul style="list-style-type: none"> ・書字やタブレット型端末の入力には時間を要する。 ・平仮名やカタカナを正確に読み書きしたり、言葉で表出したりすることが難しいため、正しい文章の見本が必要である。 ・特定の人、場面ではあいさつができる。 ・物事のよし悪しは分かっているが、その理由を問われると答えられないことが多い。 ・相手と内容によっては、他者意見を受け入れにくい場合がある。 |

○ 指導計画 (全6時間)

| 次 | 時 | 学習活動及び内容 |
|---|--------|--|
| 一 | 1 | 「あいさつの意義を考えよう」 ・あいさつをする必要性について考え、意見交流をする。 ・自分なりの意義を見付ける。 |
| | 2 | 「あいさつのマナーを調べよう～先生はどのようなあいさつを求めているのか?～」 ・インターネットで調べ学習をし、タブレット型端末に記録する。 |
| 二 | 3 4 | 「あいさつチェックシートを作ろう」 ・調べた事柄を共有し、グルーピングする。 ・グルーピングした内容を基に、あいさつチェックシートを作成する。 |
| | 5 | 「あいさつチェックシートを使って相互評価をしよう」 ・あいさつチェックシートに沿って動画視聴をし、自己評価と相互評価をする。 |
| 三 | 6 | 「目標シートを使って目標を立てよう」 ・相互評価における他者からの評価を参考に、再自己評価をする。 ・目指したいあいさつについて、具体的な目標を立てる。 |

※以下、本文中において、第二次において生徒が行う評価を自己評価と表記し、第三次において他者からの評価を参考に再度行う自己評価を再自己評価と表記する。

2 研究授業の実際

(1) 第一次 (「言語化」①目的の共有)

生徒はこれまで、職場実習等で仕事を体験し、社会生活について考えてきた。そこから、あいさつについても経験を積んできたが、自己のあいさつの改善や実習先から求められるあいさつの定着までは図られなかった。

そこで、生徒それぞれが実施した職場実習等における実習先からの評価表とあいさつアンケート (生徒・教職員対象) の結果を基に、生徒と教師のできている・できていないに違いがあることに気付かせ、「①なぜあいさつをするのか。②あいさつをされるとどのように思うか。③あいさつをしない人をどのように思うか。」という3点について考えさせ、共有した。教師が生徒のあいさつをどのように思っているのか、教師の意見も踏まえ、生徒にはそれぞれあいさつをする意義を考えさせた。また、良いあいさつとはどんなあいさつなのか、インターネットであいさつのマナーや仕方について調べ、それぞれが集めた情報をグルーピングし、あいさつのポイントを九つに絞った。

(2) 第二次 (「言語化」②チェックシートの作成、「自己分析」③自己評価④他者評価)

第一次で絞った九つのポイントをチェック項目に反映させ、あいさつチェックシートを生徒が作成した。生徒と共有したあいさつチェックシートを、図2に示す。

| チェック項目 | 点数 | コメント |
|----------------|----|------|
| 自分からあいさつ | | |
| 語先後礼 | | |
| 相手に聞こえる声であいさつ | | |
| 相手で態度を変えない | | |
| 礼をていねいにする | | |
| しっかりと相手を見てあいさつ | | |
| イキイキとした挨拶 | | |
| だれにでもあいさつする | | |
| 身だしなみを整える | | |

図2 あいさつチェックシート

このあいさつチェックシートを使って、まずは自己評価をさせ、その後、それぞれの生徒のあいさつの様子を動画視聴し、相互 (生徒同士) 評価を実施した。また、点数とともに、良かった点と改善点をコメント欄に記入させることで、どのような言動に着目していたかをお互いが把握できるようにした。

なお、点数の表記の仕方を生徒に考えさせた結果、4件法とした。あいさつチェックシートにおける4件法の表記を示す。

| |
|--------------|
| 4点：できている |
| 3点：大体できている |
| 2点：あまりできていない |
| 1点：できていない |

(3) 第三次(「目標設定」⑤目標立て⑥目標の共有)

第二次で行った相互評価における他者からの評価を参考に、自分のあいさつについて再自己評価をさせた。その再自己評価の中から、課題であり今すぐ取り組みそうな項目を一つ決め、目標として設定させ、目標シートに記入させた。その際に、具体的な目標となるよう、どのような言葉を使ったら良いかを、チェック項目の言葉や他者評価のコメント欄を参考にさせた。最後に、生徒同士でお互いの目標を発表し確認し合った。

V 研究授業の分析と考察

1 生徒の「自己理解・自己管理能力」の育成を図り、主体性を高めることができたか

(1) 生徒Aの行動の変容

ア アンケート及びワークシートの記述

生徒A自身が行った自己評価の点数と、友だちの評価を踏まえた再自己評価の点数がどのように変化したかを表5に示す。なお、太枠は生徒Aが目標に設定した項目を示す。

表5 生徒Aの自己評価の点数変化

| チェック項目 | 自己評価 | 再自己評価 |
|------------------|----------|----------|
| 自分からあいさつ | 1 | 3 |
| 語先後礼 | 1 | 2 |
| 相手に聞こえる声であいさつ | 1 | 3 |
| 相手に態度を変えない | 2 | 3 |
| 礼をていねいにする | 2 | 3 |
| しっかりと相手を見てあいさつ | 1 | 2 |
| イキイキとしたあいさつ | 1 | 3 |
| だれにでもあいさつをする | 3 | 2 |
| 身だしなみを整える | 4 | 2 |

表5からは、できていることとできていないことの認識が変わったことが読み取れる。自己評価ではほとんどの項目で低い点数を付けており、唯一高い点数が「身だしなみを整える」であった。しかし、動画視聴において、「あ、(身だしなみを整える)できてない。」と自らが気付き、他者からの評価におい

ても、シャツが乱れているといった同様の気付きがあったことから、自分のあいさつの課題は発信の仕方ではなく、発信時の身だしなみや態度であると気付くことができた。その結果、再自己評価では、他者からできていると評価してもらった項目は自己評価を高くし、反対にできていないと評価された項目を自身も納得した上で点数を下げた。

再自己評価後、生徒Aが立てた目標を図3に示す。

【研究授業前】

出来なかった事あいさつが出来なかったです。
ちゃんと出来るように頑張りたいです

【研究授業】

服装をチェックして身だしなみを整えて

あいさつをします!!

※研究授業前の目標立ては、デジタル機器を使っての振り返り活動であったため、入力方式となっている。研究授業での目標立ては、手書きで行った。

図3 生徒Aが立てた目標

生徒Aは、研究授業では「服装をチェックして」と、身だしなみの中でもシャツが乱れないようにすることに重きを置き、目標を具体的に設定した。研究授業前の、昨年度の職場実習等の反省時に挙げていた自身のあいさつについては、今回の目標を「ちゃんと出来るように」と表記していた。この言葉は具体的ではないためか、これ以降、改善に向けて意識して取り組んでいる様子は見られなかった。しかし、今回の研究授業では、自身の課題が明確になったことで、何を意識してあいさつをするのか、具体的に目標を立てることができた。

生徒Aの事前・事後アンケートの記述を図4に示す。

Q. あいさつで意識していることはありますか？

【事前】

ない

【事後】

耳戴帽室に入る時に服装をチェックして身だしなみを整えることを意識しています

図4 生徒Aのアンケートの記述

事前アンケートでは、あいさつをする時は何も意識していることは「ない。」と答えた。しかし、事後のアンケートでは、自身の目標に掲げた内容を答えることができた。これは、目標を具体的にしたこと、生徒Aが自己の課題を日々意識しながら取り組むことができ、その結果、記述においても表現することができたと考える。

これらのことから、生徒Aは他者からの評価を踏まえながら自己を見つめ直すことができ、課題となる項目を自ら選び目標として設定することができた。自身の自己理解が深まったことにより、記述や再自己評価に変化が見られたと考える。

イ 行動観察における発言及び行動

図1の学習過程に沿って、生徒Aの発言及び行動の様子を表6に示す。

表6 生徒Aの様子

| | | |
|------|-------------|---|
| 言語化 | ①目的の共有 | <ul style="list-style-type: none"> ・職場実習等での自分のあいさつについて、「恥ずかしくてできなかった。」と振り返った。 ・「あいさつをされると嬉しい、いっぱい話したい。」と答えた。 ・最初はあいさつをする目的を答えることができなかったが、友だちや教師の意見を聞きながら、あいさつする意義を「人ともっと話したいから。」とした。 |
| | ②チェックシートの作成 | <ul style="list-style-type: none"> ・ネット検索で分からない言葉があると、自ら調べ、マナーを理解しようとした。 ・礼の角度が複数出た際に、自分が先生にする時はどれが当てはまるのかを友だちと話し合っていた。 |
| 自己分析 | ③自己評価 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分のできているとできていないの認識が変わった。 ・動画視聴で、できていない項目に気付くことができた。 |
| | ④相互評価 | <ul style="list-style-type: none"> ・他者からの評価を受け入れ、できている項目は点数を上げ、できていない項目の点数を下げた。 ・再自己評価で、なぜ点数を変えたのか理由を説明できた。 ・チェック項目の言葉を使って、友だちへの確かなアドバイスができた。 |
| 目標設定 | ⑤目標立て | <ul style="list-style-type: none"> ・具体的な目標立てができた。 ・点数の低い項目が課題であると認識し、目標として設定できた。 |
| | ⑥目標の共有 | <ul style="list-style-type: none"> ・自分の目標を正確に発表できた。 ・授業の時だけでなく、「(これから)続けてあいさつをしていく。」と言った。 |

生徒Aの、研究授業前と研究授業後のあいさつの変化を表7に示す。

表7 生徒Aのあいさつの変化

| 研究授業前 | 研究授業後 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・相手の顔を見ることが恥ずかしく、目を逸らしてあいさつをする。 ・早口であいさつをする。 ・あいさつは朝のみ。 ・身だしなみは気にしていない。 | <ul style="list-style-type: none"> ・教師の顔を見てあいさつをするようになった。 ・日中、廊下や階段ですれ違う時にもあいさつをするようになった。 ・下級生へ「先生の方を見て。」といった、あいさつを改善させる声掛けをした。 ・「職員室に入る前にシャツが出ていたので、廊下で直してから入りました。」と、目標を意識した発言があった。 ・部屋に入る前に、シャツ、靴、髪型などの身だしなみを確認するようになった。 ・あいさつをする時には、自分の動きを止めて、礼とともにあいさつをするようになった。 |

表6、7から、生徒Aが動画視聴や相互評価における他者からの評価を受けて、自己のあいさつを見つめ直し、学習したことを生かしながら目標に取り組む様子が分かる。また、研究授業後しばらく経ってから、他学部の教師から「生徒Aの良いあいさつが続いている。」「明るいいいあいさつになった、表情も良い。」といった意見があった。

これらのことから、あいさつという課題を自分事として捉え、教師の声掛けがなくても自ら改善に向けて取り組む様子や下級生へ働きかける行動があったことは、主体性が高まった姿であると考えられる。

(2) 生徒Bの行動の変容

ア アンケート及びワークシートの記述

生徒B自身が行った自己評価の点数と、友だちの評価を踏まえた再自己評価の点数がどのように変化したかを表8に示す。なお、太枠は生徒Bが目標に設定した項目を示す。

表8 生徒Bの自己評価の点数変化

| チェック項目 | 自己評価 | 再自己評価 |
|------------------|----------|----------|
| 自分からあいさつ | 3 | 2 |
| 語先後礼 | 2 | 3 |
| 相手に聞こえる声であいさつ | 3 | 3 |
| 相手態度を変えない | 2 | 3 |
| 礼をていねいにする | 3 | 2 |
| しっかりと相手を見てあいさつ | 2 | 3 |
| イキイキとしたあいさつ | 3 | 3 |
| だれにでもあいさつをする | 2 | 3 |
| 身だしなみを整える | 3 | 4 |

表8から読み取れるように、どの項目も大きな変化はなかった。しかし、再自己評価で点数を下げた2項目については、他者からの評価で「相手から先にあいさつをされている。」「礼ができていない、首だけ曲げている。」といったコメントがあった。そのコメントに対して、自身も「そう思う。」と答えていた。他者の意見を受け入れ、自己を見つめ直したことで、再自己評価に変化が見られたと考える。

また、「自分からあいさつ」「礼をていねいにする」は、昨年度までの自己評価では「あいさつは自分からできている。」「言葉遣いや礼を丁寧にしている。」としていた項目であった。動画視聴やあいさつチェックシートの活用により、これらの項目を考え直すことができていた。加えて、チェック項目の内容が、自分で調べ、みんなでまとめたものであったことから、自身にとって理解しやすいものであったこと、それ故に、相互評価における他者からのアドバイスも受け入れ易くなり、再自己評価の変化につながったと考える。

再自己評価後、生徒Bが立てた目標を図5に示す。

生徒Bの事前・事後アンケートの記述を図6に示す。

Q. 自分のあいさつは何点ですか？その理由は？

【事前】

| | |
|----|--------|
| 点数 | その理由は？ |
| 3 | 礼 |

【事後】

| | |
|----|------------------|
| 点数 | その理由は？ |
| 3 | たまに相手からあいさつされるから |

図6 生徒Bのアンケートの記述

自分のあいさつが何点であるかという問いに対して、生徒Bは、事前・事後と点数は3点としているが、事後では「たまに相手からあいさつされるから」と理由を答えることができた。また、生徒Bにとって、あいさつチェックシートの項目にある「自分からあいさつ」に係る内容を自ら答えられたことは、学習したことを活用する力が身に付いたからであると考えられる。

これらのことから、あいさつチェックシートを活用した相互評価において他者の意見を受け入れ、自己の現状を把握し、課題を見付けることができた。また、具体的な目標を自分の言葉で表現したり、今すぐ取り組みそうな項目を自分で選択したりできた。自身の自己理解が深まったことにより、記述や再自己評価に変化が見られたと考える。

イ 行動観察における発言及び行動

図1の学習過程に沿って、生徒Bの発言及び行動の様子を表9に示す。

【研究授業前】

あいさつをやる

【研究授業】

腰まげて あいさつをします！！

※研究授業では、生徒実態を踏まえ、デジタル機器での入力方式により目標立てを行った。

図5 生徒Bの立てた目標

生徒Bは、研究授業前に、職場実習等に向けた目標を、「あいさつをする」と立てていた。その職場実習等の反省としては、あいさつが「できた。」か「できなかった。」のみの表現となり、できなかった時の具体的な改善策は表現できなかった。今回の研究授業においても、目標として「礼をていねいにする」を選択したが、どのような礼が丁寧となるのか質問したところ、最初は答えることができなかった。しかし、第一次でマナーを調べた際に他の生徒が見付けた礼の角度を参考に考えさせた結果、「腰」というワードに気付き、目標に反映させることができた。

また、再自己評価の2点が2項目ある中で、「礼をていねいにする」を選んだ理由を聞いたところ、「自分にできそう（すぐ取り組みそう。）」と答えた。

表9 生徒Bの様子

| | | |
|-----|-------------|---|
| 言語化 | ①目的の共有 | <ul style="list-style-type: none"> ・職場実習等での自分のあいさつは「できていない。」と振り返った。 ・学校での自分のあいさつは、「みんなにしている。」と振り返った。 ・あいさつをする目的を、「あいさつをしないと（人と）交流がない。」と答えた。 ・あいさつをされると「（その人と）話したくなる。」と答えた。 ・あいさつをする意義を「人と関わりたいから、もっとしゃべりたいから。」とした。 |
| | ②チェックシートの作成 | <ul style="list-style-type: none"> ・友だちの意見を聞きながら、タブレット型端末でチェック項目作成の操作ができた。 |

| | | |
|------|--------|--|
| | | ・自分の意見を言ったり、友だちの意見を反映させたりしながら、チェック項目の言葉を決めることができた。 |
| 自己分析 | ③自己評価 | ・自分のできているとできていないの認識が変わった。 ・動画視聴で、自分のできていない項目に気付けた。 |
| | ④相互評価 | ・他者からの評価を受け入れ、自分ではできていると思っていた項目の点数を考え直すことができた。 ・チェック項目の言葉を使って、友だちに適切なアドバイスができた。 |
| 目標設定 | ⑤目標立て | ・点数の低い項目が課題であると認識し、目標として設定できた。 ・礼の角度や曲げる部位について考えることができ、具体的な目標立てができた。 |
| | ⑥目標の共有 | ・自分の目標を正確に発表できた。 ・目標に立てた項目以外にも取り組む意思を見せた。 |

生徒Bの、研究授業前と研究授業後のあいさつの変化を表10に示す。

表10 生徒Bのあいさつの変化

| 研究授業前 | 研究授業後 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・あいさつをする相手が特定の人に留まる。 ・あいさつは朝のみ。 ・あいさつをされると、「うん。」と返答をする。 | <ul style="list-style-type: none"> ・立ち止まって、相手の顔を見てあいさつができるようになった。 ・他学年、他学部の教師にあいさつができるようになった。 ・来校者へあいさつをするようになった。 ・日中、廊下や階段ですれ違う時にも、あいさつをするようになった。 ・帰りの際に、玄関で「さようなら。」と自分から言うようになった。 ・言葉とともに、礼をするようになった。 ・「うん。」と返答をすることがなくなり、「おはようございます。」「こんにちは。」と答えるようになった。 |

表9、10から、あいさつをする相手の幅が広がり、あいさつチェックシートの項目を意識して目標に取り組んでいる様子が分かる。

他学部の教師に自分からあいさつをしたり、目標以外の項目についても実践しようとしたりすることは、自ら課題に取り組む主体性が高まっている姿であると考えられる。

(3) 教職員対象アンケートの自由記述

教職員アンケートにおいて、「高等部生徒のあいさつをどのように思うか。」という問いに対して、下記の内容が挙げられた。なお、アンケートにおける生徒とは、生徒Aと生徒Bを含めた、高等部全生徒のことを指す。

○事前アンケート

- ・目を見てくれない。
- ・すれ違っても生徒からあいさつをしてくれない。
- ・服装が乱れている。
- ・声が小さく早口で聞き取りにくい。

○事後アンケート

- ・生徒のあいさつが変わったように思う。
- ・しっかり目を見てあいさつすることを意識しているのが伝わってくる。
- ・自分からあいさつをしたり、あいさつを返してくれたりすることが増え、言葉遣いもとても丁寧になったと思う。
- ・声が大きく聞き取りやすくなった。
- ・あいさつをしてくれるようになってから、生徒と会話をするようになった。

事後アンケートでは、生徒のあいさつに対して肯定的な意見が増えたことから、生徒のあいさつに変化があったことが分かる。このことから、生徒が自己の課題を意識しながらあいさつをできている。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

個々の生徒実態や知的障害の特性を踏まえながら、「自己理解・自己管理能力」の育成を図る振り返り活動を行うことで、生徒が自ら課題に取り組もうとする主体性が高められると分かった。

2 研究の課題

生徒が、今後直面するであろう様々な課題に対して主体的に取り組むためには、振り返り活動を繰り返して行く必要がある。学習と振り返り活動を繰り返して行くことで、生徒自身が課題解決に向けて目的や意義をもち、主体的かつ長期的に実践できるようになると考えられる。本研究では、振り返り活動の学習過程における「実行」後、自己のあいさつが成長したか、目標が適切であったか、といった再度の振り返りは実施できていない。生徒が自身の成長を実感したり、新たな課題に気付いたりする振り返りを継続していくことは、今後の課題である。

また、本研究で実践した学習過程を含め、振り返り活動を行うに当たって、生徒自身が過去の学習を想起したり、次の課題へ生かしたりするために、記録を残しておける手立てが必要であると考え。それは、過去と現在と未来をつなぐ視点での手立てであり、生徒が自ら見返したり活用したりすることで、自分の成長を実感できることが理想である。その手立てが各学部や学校全体で共通のものであり、学年を越えて共有されることで、小学部から高等部までのキャリア教育の指導に役立つことが期待できる。そして、系統的で一貫性のある実践を長期間行っていくことで、生徒の更なる主体性を高めることができると考える。

【注】

- (1) 文部科学省（平成30年）：『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説特別活動編』東京書籍pp. 67-68を参照されたい。
- (2) 小倉尚子（2021）：「第5章本人への具体的な伝え方」『知的障害・発達障害のある人への合理的配慮—自立のためのコミュニケーション支援—』かもがわ出版pp. 48-49, 66-67を参照されたい。
- (3) 桑田良子（平成29年）：『中学校・高等学校発達障害生徒への社会性指導 キャリア教育プログラムとその指導』ジァース教育新社pp. 25-26を参照されたい。
- (4) 渡部昌平・渡部諭・小池孝範（2015）：「キャリア教育の効果測定のための自己理解尺度の作成について」『秋田県立大学総合科学研究彙報 第16号』p. 49を参照されたい。
- リア発達を支援する教育の意義と今後の展望」『キャリア発達支援研究1 キャリア発達支援の理論と実践の融合を目指して』ジァース教育新社p. 6
- 15) 片岡美華（令和2年）：「第2章キャリア教育と自己理解」『発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育～内面世界を大切にしたい授業プログラム45～』ジァース教育新社p. 15
- 16) 文部科学省（平成31年）：前掲載p. 169
- 17) 小島道生（2020）：「自分自身を見つめ、主体的にコントロールする力を育てる～知的障害・発達障害のある子どもへのメタ認知の支援～」『特別支援教育研究No. 758』東洋館出版社p. 10
- 18) 小島道生（令和2年）：「第3章発達障害・知的障害のある児童生徒の自己理解の発達と支援」『発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育～内面世界を大切にしたい授業プログラム45～』ジァース教育新社p. 26
- 19) 竹林地毅（2020）：「『学びに向かう力、人間性等』の涵養と評価」『特別支援教育研究No. 758』東洋館出版社p. 7
- 20) 竹林地毅（2020）：前掲載p. 6
- 21) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所知的障害教育研究班（令和3年）：「知的障害特別支援学級担任のための授業づくりサポートキット（小学校編）すけっと（Sukett）」『2019～2020年度独立行政法人国立特別支援教育総合研究所基幹研究 知的障害特別支援学級担当者サポートキットの開発—授業づくりを中心に—研究成果物』p. 32
- 22) 静岡大学教育学部附属特別支援学校（2013）：『特別支援教育のコツ 今、知りたい！かかわる力・調整する力』ジァース教育新社p. 29

【引用文献】

- 1) 中央教育審議会（平成23年）：『今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）』p. 11
- 2) 中央教育審議会（平成23年）：前掲載p. 13
- 3) 文部科学省（平成30年）：『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説総合的な探究の時間編』学校図書p. 132
- 4) 文部科学省（平成31年）：『特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）』ジァース教育新社p. 60
- 5) 上岡一世（2021）：『特別支援教育 新学習指導要領を踏まえたキャリア教育の実践』明治図書p. 29
- 6) 中央教育審議会（平成23年）：前掲載p. 26
- 7) 中央教育審議会（平成23年）：前掲載p. 26
- 8) 菊地一文（2016）：『気になる子のためのキャリア発達支援』学事出版p. 47
- 9) 桑田良子（平成29年）：『中学校・高等学校発達障害生徒への社会性指導 キャリア教育プログラムとその指導』ジァース教育新社p. 100
- 10) 桑田良子（平成29年）：前掲載p. 100
- 11) 文部科学省（平成31年）：『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）』ジァース教育新社p. 29
- 12) 文部科学省（平成30年）：『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）』開隆堂出版p. 70
- 13) 中央教育審議会（平成23年）：前掲載p. 35
- 14) 菊地一文（平成26年）：『特別支援教育分野におけるキャ