

知的障害のある生徒の自己理解能力を育成するキャリア教育の実践 — 模擬株式会社「おのとっく」の活動における「足あとシート」の活用を通して —

広島県立尾道特別支援学校 高盛 大輔

研究の要約

本研究は、知的障害のある生徒の自己理解能力を育成するために、模擬株式会社「おのとっく」の活動において、自己理解を促す「足あとシート」を活用するキャリア教育の実践を考察したものである。生徒が自分のよさや得意なことを知り、そのことを活動に関連付けることが学びに対する主体性の育成につながると考えた。先行研究には、自己理解の変容に気付き、障害特性に応じて学習を振り返り、次の学習へつなげていくことが重要であると示されている。自己理解が学習意欲や主体的な学びを促し、それを生かそうとする力の育成となると考え、本研究では、生徒が「足あとシート」を用いて自己理解を深める授業を構想・実施した。その結果、自身のよさや得意なことから自分の役割を考える姿や、その役割に対して責任感をもって最後まで活動に取り組む姿が見られた。知的障害のある生徒の「足あとシート」による学習のプロセスは、自己理解をきっかけとしたキャリア発達に有効であることが分かった。

I 主題設定の理由

令和6年度の保護者を対象とした学校評価アンケートにおいて「子供は、学校で学んだことを家庭等で活用している。」という項目について、「できている」の割合は38%であり、自由記述欄には、「学校での学びを家庭や卒業後にも生かしてほしい。」という回答があった。所属校の保護者は、子供が学校で身に付けたことを家庭等で生かしきれていないと感じていると推察される。また、所属校の教師は、幼児児童生徒は知識・技能を習得しているが、学校の環境と異なる場面や状況においては、それらを生かしていないと感じている。稿者自身の指導を振り返ってみると、知識・技能の伝達に偏り、学んだことを生かして活動させる場面は少なかった。そのため、生徒は学んだ知識・技能をどのような場面で、どのように生かせるのかをイメージすることができていないと考えられる。

阿部哲哉（2024）は、生徒が好きなことや嫌いなことを把握した状態で、学習や日常生活の振り返り等を行うことを提唱している。教師が継続的で肯定的な他者評価を行うことは、生徒の主体的な活動を引き出したり、生徒が自身の特徴を踏まえた前向きな発言や行動を増やしたりする上で有効であったと述べている⁽¹⁾。また、桑田良子（平成29年）は、教師にできることは、「学ぶ場」や「体験の場」を設定することであり、そこで、生徒に役割（仕事）を与えることで「役割を果たす」ことや、人から「必要とされる」経験が、自己肯定感を育むことにつながると述べている⁽²⁾。所属校の幼児児童生徒を対象に行った自己評価アンケートで、なりたい自分に対

する課題設定やその到達度に関する自己評価を適切に行うことができない生徒が多かった。また、自己評価アンケートを基に教師が児童生徒に対して行うフィードバックが機能しておらず、生徒の自己評価を次の学びにつなげられていない。このことから、所属校における幼児児童生徒は学習に対する目的意識が希薄になり、主体的に活動することができていないと考えられる。

所属校の育てたい幼児児童生徒像の中に、「解決したい課題を見つけ、様々な方法を考え取り組み、取り組んだことを生活に生かす子」という項目がある。知的障害の特徴として、学習内容の理解に時間がかかることや、抽象的な物事を捉えることが難しいことがあげられる。一方で、繰り返しの活動や実践的な体験を通して力を身に付けていけるという特徴もある。その姿を目指すためには、まず自分のよさや得意なことを知るといった自己理解を深めることが必要である。

所属校では、令和6年度に模擬株式会社「おのとっく」（以下、「おのとっく」とする。）を設立し、幼児児童生徒が「社員」となり、オリジナル商品の開発や販売、地域の清掃や環境整備、地域交流などの「業務」を行ってきた。このような地域協働活動を通して地域に貢献することで、生徒は、自分たちの活動が地域の方に喜んでもらえることを実感し、自分たちはもっとできるはずだという前向きな気持ちをもつことができた。一方で、自分のよさや得意なことと「業務」を関連付ける指導が不十分であったため、幼児児童生徒に活動の目的意識をもたせること、協働する仲間や社会の中における自分の価値

を理解させることに課題があった。

そこで、「おのとっく」の活動前後において、自己理解を促す「足あとシート」を開発し、活用する。この「足あとシート」の主な特徴は、自分のよさや得意なことを取り組む活動と関連付けられること、自己評価と他者評価を合わせた自己分析で新たな自分に気付かせて自己受容を促すことである。

「おのとっく」の活動の中で、「足あとシート」を活用して肯定的な自己理解をすることが、知的障害のある生徒のキャリア発達につながると考え主題を設定した。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 自己理解能力を育成するキャリア教育の実践

(1) キャリア教育とは

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、「キャリア答申」とする。）では、キャリア教育は「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」¹⁾であると定義されている。さらにキャリア教育は、「特定の活動や指導方法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して実践される」²⁾とされ、「一人一人の発達や社会人・職業人としての自立を促す視点から、変化する社会と学校教育との関係性を特に意識しつつ、学校教育を構成していくための理念と方向性を示すものである。」³⁾と示されている。

また、「キャリア答申」では、障害のある児童生徒のキャリア教育について、各学校段階において示された考えに加え、「個々の障害の状態に応じたきめ細かい指導・支援の下で行う」⁴⁾ことがキャリア教育の推進のポイントとして示されている。特別支援学校における教育の対象となる五つの障害種の中で知的障害の生徒は、文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（令和3年）によると、「一般に、同年齢の子供と比べて、「認知や言語などにかかわる知的機能」の発達に遅れ」⁵⁾が認められると示されている。さらに、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）（平成30年）では、知的障害のある児童生徒の特徴として、「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。」⁶⁾と示されている。そのため、実際の生活に即した活動を繰り返しながら段階的に学習し、その都度認め称賛すること等の支援が求められる。

例えば、学校内外の活動において様々な役割や他者との協働を繰り返し経験し、人の役に立てた、ありがたいと言われた等の経験を積み重ねることで、自己有用感が得られたり、社会参加への意欲が育ま

れたりすることが期待される。これは、知的障害のある生徒が自分の将来を考える際に必要になる自己理解や自己決定の基盤になる。そのため、生徒のよさや得意なことを考慮し、教材教具を工夫するとともに、生徒が活動後に充実感や達成感、自己肯定感を得られるような指導支援をしていくことが求められる。

(2) 「自己理解・自己管理能力」とは

「キャリア答申」では、社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる要素として、「基礎的・基本的な知識・技能」「基礎的・汎用的能力」「論理的思考力、創造力」「意欲・態度及び価値観」「専門的な知識・技能」が挙げられている³⁾。その中で、「基礎的・汎用的能力」は、「仕事に就くこと」に焦点を当てており、実際の行動として表れるという観点から「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の四つに整理されている⁴⁾。特に、「自己理解・自己管理能力」は、「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」とされている⁵⁾。

小野直人、若林上総（2023）は、「基礎的・汎用的能力として示されている自己理解は、社会との相互関係において、「できること」「意義を感じる」「したいこと」に関する自己の肯定的な理解を指し、主体的な行動、思考や感情のコントロール、学ぼうとする意欲の醸成に結び付くと考えられている。」⁷⁾としている。桑田（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。」⁸⁾と述べている。つまり、自己理解能力とは、自分のよさや得意なことに気づき、それを生かそうとする力であり、自己管理能力とは、そのことを踏まえて自らの行動を律したり調整したりする力である。

知的障害のある生徒は、これまでの失敗経験等から自分に自信がもてず、主体的に学びに向かえないことが多い傾向がある。また、自分の失敗について、その原因を頭の中で整理したり、思い出したりすることが難しい。生徒が積極的に自分自身と向き合い、失敗を振り返るためには、他者からの肯定的なフィードバックが必要である。その際、原因や改善策を考える場面では、他者との対話や活動の様子を視覚化する支援の工夫も効果的である。そこで、まず肯定的な自己理解を深めることで自己理解能力の育成を促し、それを自己の感情や行動を調整して

いく自己管理能力の育成へとつなげていくことが有効であると考ええる。

(3) キャリア教育における自己理解とは

伊住継行・石井志昂外（2021）によると、「キャリア教育では、社会の中で自己の能力・適正を発揮するために、一人一人が自分の個性に気付き、その個性を社会に貢献できる形でどう生かしていくのかを考えるキャリアプランニング力が重視されているが、その基盤が肯定的な自己理解だからである。そのため、自分のよさに気付き、それを生かしていく力、すなわち自己理解能力はキャリア教育の中核だと考えられる。」⁹⁾と述べている。また、「キャリア答申」には、「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。」¹⁰⁾と示されている。すなわち、キャリアプランニング力の基盤となる肯定的な自己理解を重視し、生徒が社会の中で自己の能力を適正に発揮するために自己理解能力を常に育成する必要がある。

本研究における自己理解できた姿を、自己分析や他者評価により、自分のよさや得意なこと知り、そのことを受け入れた状態とする。そこで、御供后衣、霜田浩信外（2023）の「高等特別支援学校生徒における自己理解を促す指導支援内容・方法」で示されている「自己理解の実態把握表〈自己理解段階〉」（表1）⁶⁾を参考に、所属校の対象生徒の発達段階に即した自己理解の実態把握表（表2）を作成した。表2は、各段階における生徒の具体的な姿の例を挙げて整理している。教師は、この表を基に生徒の具体的な姿を見取り、その個数で生徒の自己理解の実態を把握する。

2 「おのとおく」について

(1) 「おのとおく」とは

「おのとおく」は、「地域に打って出る！」をテーマに、地域を知り、地域に貢献することを目指す模擬株式会社である。高等部卒業後の社会生活を体験的に学ぶことを目的とし、運営は高等部第3学年の生徒がCEOの役割を担い、その他の幼稚部から高等部までの幼児児童生徒が社員として参加している。教職員は総務・農業・清掃等九つのタスクフォースに分かれて支援を行う。地域の方々はInstagram⁷⁾のフォロワーとなり、株主として出資（仕事や依頼）し、「おのとおく」が作業やイベントを実施する。「おのとおく」の作業やイベントの成果に対しては、地域の方々から「いいね」や「ありがとう」が送られる他、配当として学校行事やカフェへ株主を招待する制度となっている。このような「おのとおく」での取組は、幼児児童生徒の自分たちが地域の一員として社会に貢献できる存在であることを認識する場としても重要な役割を担っている。

(2) 「おのとおく」を活用した授業の成果

表1 自己理解の実態把握表〈自己理解段階〉（御供、霜田外（2023）作成⁶⁾を原文のまま引用）

第1段階	「自分のよさ」の気づき	自分の好きなこと得意なことから、自分の好きなところやよいところを意識に向けていく段階
第2段階	多種多様な自分の理解	自分の好きなところ嫌いなところ、得意不得意を意識しながら、自分のよさを分かっていく段階
第3段階	自己理解に向けての行動	自分のよさを活かしながら、どのように取り組めばよいか考え、行動につなげていく段階
第4段階	「なりたい自分」に向けて	「なりたい自分に」気づき→「なりたい自分」を理解し→「なりたい自分」へ行動していく段階

表2 表1を参考にした自己理解の実態把握表（稿者作成）

段階	自己理解の実態と生徒の具体的な姿の例
I	「自分の好きなこと得意なこと」の気づき ・好きなこと、楽しいことに気付くことができる。 ・自分の好きなことや得意なことに気付くことができる。
	「多種多様なよさや得意なこと」の理解 ・いろいろな自分の好きなこと苦手なことに気づき、自分のよさ（好きなこと得意なこと）を理解することができる。 ・いろいろな自分の得意不得意に気づき、自分のよさ（好きなこと得意なこと）を理解することができる。
III	「自己理解に向けて」の行動 ・自分のよさ（好きなこと得意なこと）を生かして、どのように取り組むか考えることができる。 ・自分のよさ（好きなこと得意なこと）を生かして目標に向かって挑戦することができる。 ・自分のよさ（好きなこと得意なこと）を他者のために役割を意識して活動することができる。
	「なりたい自分」に向けて ・「なりたい自分」に向けて、次は～したいと表現することができる。 ・「なりたい自分」に向けて行動している。 ・目指す自分の将来の姿に向けて次は～したいと表現することができる。 ・目指す自分の将来の姿に向けて行動している。

「おのとおく」を活用した授業における成果として、人と関わりながら活動する中で、協力する姿勢やコミュニケーション能力を身に付けることができた。さらに、地域とのつながりが生まれ、地域住民や事業所が、生徒の個性や力を理解し、温かく受け入れてくれる関係が構築された。教師にとっても、生徒の力を地域と結び付ける実践を通じて、キャリア教育の在り方を見直す機会となったことなどが挙げられる。また、活動は、地域交流・貢献・協働・共創と段階的に設計されており、生徒は何度も挑戦する中で、よりよく取り組もうとする主体的な姿を見せるようになった。その背景には、地域の方々や他校生との交流を通じた刺激や喜びがあり、「自分にもできる。」という意欲や憧れが育まれている。

(3) 「おのとおく」を活用した授業の課題

一方で、活動の振り返りにおいて、自分の活動がどのように地域に貢献し、どのような力が身に付い

たか気付きにくいという課題がある。また、目標と成果のつながりが不明確なため、どのような力を発揮して活動をやりきったのか、達成できたのかを実感しにくく、自己有用感や学びの達成感につながりにくい。さらに、振り返りが「楽しかった。」「うまくできた。」といった感想に留まり、活動内容を見つめ直す機会が不足している。そのため、学びが日常生活や問題解決にどう活用できるかという視点が育ちにくく、次の活動への意欲や挑戦にも結び付きにくい。また、「おのとおく」を取り扱う教科は生活単元学習であり、前期2時間、後期2時間の合計4時間となっており、外部での活動になると移動や事前事後学習を含めると扱う内容が限られる。加えて、活動で取り扱う内容が各学年の裁量によってきめられており、系統性に乏しいという課題がある。

3 「足あとシート」について

尾崎祐三（平成26年）が示す、導入時、展開時、終末時、終了時の四つの活動場面と授業における児童生徒の活動、支援方法について、稿者は表3のように整理した¹¹⁾。

表3 活動場面に沿った支援のあり方（尾崎（平成26年）¹¹⁾を基に稿者が作成）

活動場面	○活動 □支援方法
導入時	○自分の目標や役割を確認できる活動。 □授業の流れや終着点がわかる掲示等の教材の支援。
展開時	○主体的な力を高める活動。 □自分で判断し、自分から取り組めるようにする指示や教材の支援。
終末時	○自分の成果を確認できる活動。 □目標や役割が達成できたことを確認できるような支援。
終了時	○自己評価や相互評価による学習の成果を共有する活動。 □次の授業の目標や役割を考え、次への期待がもてるような支援。

尾崎の示す活動の中に自己分析を加えることで、生徒の自己理解を促すことができると考える。生徒は、導入時に自己分析をして、目標や役割の確認をする。また、「おのとおく」の取組では、終了時に他者からのフィードバックを得る機会が設定されており、他者からのフィードバックを受けて自己分析をすることができる。そこで、尾崎の示す活動に、導入時と終了時における自己分析を加えた一連の流れを「おのとおく」の活動における学習プロセスとし、図1に示す。

本研究では、尾崎の論を参考にした学習プロセスを踏まえた「足あとシート」を開発した。「足あとシート」は、「私の得意なことみつけ！シート」、「「おのとおく」仕事依頼・報告シート」、「活動前記入シート」、「活動後記入シート」から成り、図2及び図3に示す。

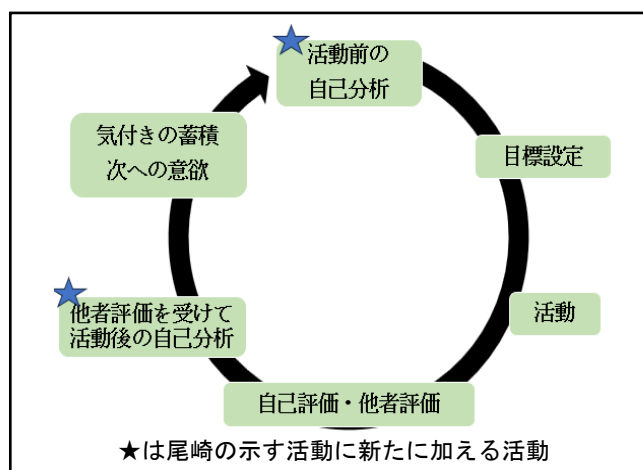


図1 学習プロセス（稿者作成）

図2 私の得意なことみつけ！シート（左）及び「おのとおく」仕事依頼・報告シート（右）

図3 「足あとシート」

図2及び図3のシートは、スケッチブックに貼り蓄積していく。図2の「私の得意なことみつけ！シート」は、スケッチブックの表紙裏に貼り付け、見開きで確認できるようにする。このことにより、学習を積み重ねていく過程で深めた自分のよさや得意なこと等を毎時間の学習の振り返り時に整理し、次時以降に活用することができる。

図2の「おのとおく」仕事依頼・報告シート」は、依頼者から依頼内容を聞き教師が記入する。報告書は、活動終了後に生徒が高等部のCEOに活動実績の報告をするものである。

図3「足あとシート」については、その機能を★及びA～Eの部分ごとに次に示す。

図3の★は、図2の仕事依頼書の記述内容を生徒又は教師が転記する。このことで活動内容を生徒一人一人が常に把握できるようにする。

図3のAでは、生徒が自分のよさや得意なことを明確にする。このことで、それらと活動内容との関連付けを促す。この関連付けにより、生徒が活動の目標を設定しやすくなり、できそう、やってみたいと感じることや、活動の目標が明確になることで、主体的な学びにつながる事が考えられる。

図3のBでは、生徒が活動前後の、楽しみ、不安等の気持ちを選択し、自分の心理状態を意識させる。また、活動前後で内省したことを記録させ、蓄積させる。このことを通して、自分はどんな時に楽しかったのか、不安だったのか等の傾向を把握させたり、その変容に気付かせたりすることができる。と考える。

図3のCでは、その日の学びや気付きを整理させる。自身の活動で、何ができるようになったのか、どんな感想があったのか等を振り返ることで、今後の目標や取組の方向性を具体的に考えるきっかけになると考える。

図3のDでは、友だち、教師、依頼者等のフィードバックを受ける。これにより、他者の評価を得ることができる。自己評価だけでは気付かなかったよさや得意なことに気付く一因となると考える。

図3のEでは、生徒が、他者からのフィードバックを受けて活動後の自己分析をする。このことは、自己理解の深まりや新たなよさや得意なことといった気付きを促すと考える。加えて、生徒が他に生かせる役割や仕事を考えることで、日常生活や他の学習活動にどのように活用できるかという視点が生まれるものと思われる。この視点が生まれることで、次の活動への意欲や挑戦といった主体性を育むことにつながるものと考えられる。

このように、「足あとシート」の構造は、図1に示す学習プロセスの一連に対応したものである。また、生徒が本時のシートを見開きで使えるようにすることで、活動前後の変容を確認しやすい。さらに、矢印を追うことでシートの流れを視覚的に捉えることができる。なお、図3のCからEは、知的障害のある生徒が情報過多にならないよう、切り取り線で切り、必要な部分だけをその都度配付することで、記入箇所を明確にする。このような支援をすることで、知的障害のある生徒が「足あとシート」の構造を理解して使うことにより自己理解が深まる

ことが期待される。

4 手立てについて

(1) 「おのとおく」の活用

本研究では、生活単元学習としての「おのとおく」を、特別活動と関連させて実施する。このことにより、生徒は教室内では発見できない自分のよさや得意なことを、具体的な地域貢献の場面で認識することができる。このことは、生徒に自分のよさや得意なことを地域貢献と関連させて目的意識をもつことを促す。加えて、より多様な他者からのフィードバックを通して多角的な評価を得ることは、さらなる新たな気付きを得ることにつながるものと考えられる。

(2) 「足あとシート」の活用と教師の支援

知的障害のある生徒は、自分に自信がもてないことが多く、苦手なことできないこと等の現状を受け入れることが難しい傾向がある。そのため、教師が生徒の行動を認めて称賛する等、肯定的な言葉掛けをすることが必要となる。また、生徒の学習によって得た知識や技能は断片的になりやすく、活動を振り返る際にも、具体的な活動の様子を想起することが難しい。そのため、「足あとシート」等を活用して視覚的な支援をする必要がある。さらに、生徒だけでは自己分析や振り返りが十分に行われないと予測されるため、教師による意図的な言葉掛けにより、生徒の自己分析や振り返りを促す必要がある。

この意図的な教師の支援は、生徒の自己理解を促し、次の活動に向けた前向きな気持ちを醸成することにつながる。と考える。その際、「足あとシート」は、単なる行動を記録するものではなく、教師の支援を通じて、生徒の自己理解とキャリア形成を支える重要な手立てとして機能することが期待される。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

本研究は、知的障害のある生徒が、「おのとおく」の活動において「足あとシート」を活用することにより、自己分析や自己評価、他者評価を通して自分のよさや得意なことに気付き、それらを学習活動に生かすことで、自己理解を深め、キャリア発達を促すことができるだろう。

2 検証の視点と方法

(1) 「足あとシート」

生徒の自己理解の変容を検証するために、「足あとシート」を基に、①自分のことに関する記述の変容、②他者からの評価・フィードバックによる活動後の自己分析の変容、③時間の経過に伴う他に生かせる役割・仕事の記述内容の変容という三つ

の視点から定性的に検証する。

(2) 行動観察

活動中の生徒の言動や取組の様子について、教師による行動観察を記録し、自己理解の変容を分析する。その際、生徒の発言や行動、「足あとシート」の記述内容を、表2に示した自己理解の実態把握表を基に評価する。生徒の具体的な姿がいくつ見られ、どの段階であるかを分析し、「足あとシート」の活用が自己理解を深めることに有効だったかを定量的に検証する。

Ⅳ 研究授業について

全5回（3回の特別活動と、2回の生活単元学習）を稿者が主指導者、各学級の担任等が副指導者として研究授業を実施した。

1 研究授業の概要

- 期間 令和7年6月23日～令和7年7月14日
- 対象 所属校知的障害部門中学部第2学年（単一障害学級） 計8名
- 教科・単元名
特別活動・みんなで考えよう①
- 各教科等を合わせた授業・単元名
生活単元学習・「おのとつく」地域に開かれた学校づくり

2 単元計画

研究授業における単元計画について表3に示す。

表3 授業実践と教育活動全般の日程

	第1回	第2回	第3回	第4回	第5回
実施日	6/23	6/27	6/30	7/7	7/14
教科	特別活動	特別活動	生活単元学習	生活単元学習	特別活動
依頼	なし	なし	あり☆	あり	あり
活動場所	校内	校内	校内	校外☆	校内
活動内容	教室清掃	教室清掃	玄関清掃	外部施設清掃	立て看板作り
足あとシート	なし	あり☆	あり	あり	あり
他者評価の実施者	教師	教師、生徒☆	教師、生徒、依頼者☆	教師、生徒、依頼者	教師、生徒、依頼者

（表の中の☆は、前時までの授業と比較して新たに加わる要素である。）

(1) 第1回（特別活動）

生徒の実態把握をすることを目的として実施した。教師が日常的に行っていない支援は設定しないこととし、活動の中で、生徒がどのような役割を選び、どのように取り組むかを観察した。これにより、研究開始時点での自己理解の程度や主体性を教師が把握することをねらいとした。

(2) 第2回（特別活動）

「足あとシート」を導入した。「足あとシート」は、生徒自身が教師と対話する中で活動の選択・目標設定・振り返り等を記述し自己理解を促した。また、活動内容は前回と同様にして、振り返りを通して、生徒に自分のよさや得意なことを考えさせた。

(3) 第3回（生活単元学習）

生徒が他者からの依頼を受けて活動することを新たに導入した。このことにより、生徒が誰かのために活動するという目的意識をもつことをねらった。依頼者の存在は、生徒の動機付けとなるだけでなく、評価者としてのフィードバックが加わることで、多角的な評価を通して、生徒に自身の成長を実感させることをねらいとした。

(4) 第4回（生活単元学習）

外部からの依頼により校外での活動を新たに導入した。地域とのつながりを通して、役割や活動の意味を実感しやすくするとともに、外部の依頼者との直接的な関わりが生徒の自信や自己有用感の醸成につながることを期待した。加えて、学習環境を変化させることで、生徒がこれまでの活動で気付いた自分のよさや得意なことを生かしながら新たな場面で力を発揮することをねらいとした。

(5) 第5回（特別活動）

生徒がこれまでの活動で気付いた自分のよさや得意なことを、清掃以外の活動にも応用し、力を発揮させることができる場面を新たに導入した。この場面設定により、清掃以外でも自分のよさや得意なことを生かせることの実感をねらった。このことが、自己効力感を高め、自己理解をさらに深めることをねらった。

Ⅴ 研究授業の分析と考察

1 「足あとシート」における生徒の自己理解の変容について

(1) 自己理解に関する記述の変容について

第2回と第5回の授業における、生徒Cの「足あとシート」の記述を図4に示す。

授業	自己評価				
第2回	すみずみまでやってよかった！ よごれてたところやっけてうれしかった。				
第5回	<table><tr><td>好きなこと</td><td>ええかくこと</td></tr><tr><td>苦手なこと</td><td>もじかくこと</td></tr></table>	好きなこと	ええかくこと	苦手なこと	もじかくこと
好きなこと	ええかくこと				
苦手なこと	もじかくこと				

図4 生徒Cの「足あとシート」の記述

第2回の自己評価では、「すみずみまでやってよかった！」、「よごれてたところやっけてうれしかった。」と記述しており、自身に関して理解したこと

ではなく、内省を記述していた。一方、第5回の自己評価では、「私は、字を書くことより、絵を描くことの方が好きだった。」と自身に関して理解したことを教師に嬉しそうに伝え、そのことを記述することができていた。

ほかの生徒も、第2回及び第3回における自己評価では、「頑張りました。」「楽しかった。」「きれいになって嬉しかった。」等、主に内省だった。しかし、第4回、第5回の授業では、自分の得意なことに関連した記述や、依頼者からの肯定的な言葉掛けによって自分の得意なことが発揮できてよかった等と記述していた。これらのことから、内省的な振り返りの視点から、自身の得意なことに関する振り返りへと視点が変わったと言える。

(2) 他者からのフィードバックによる活動後の自己分析の変容について

授業第2回から第5回までの生徒Dの記述を図5に示す。

授業	活動前の自己分析	活動後の自己分析
第2回 第3回	きょうりよく	きょうりよく
第4回	ていねいでねばりつよい	きょうりよく ちんがのために うごいた
第5回	ていねいでねばりつよい	ちょうせん

図5 生徒Dの「足あとシート」の記述

生徒Dは、第2回と第3回では、活動前の自己分析と活動後の自己分析がともに「きょうりよく」であった。一方、第4回では、活動前の自己分析を「ていねいでねばりつよい」とし、活動後を「きょうりよく」、「だれかのために動いた」としていた。また、第5回では、活動前の自己分析を「ていねい」、「ねばりつよい」とし、依頼者から「文字を書くことにも挑戦できてステキです!」とフィードバックを受け、活動後の自己分析を「ちょうせん」と記述していた。第4回の授業以降、他者からのフィードバックにより生徒Dは自己評価だけでは気が付くことができなかった視点を得て、活動後の自己評価をすることで得意なことにさらに自信をもったり、新たな自分の得意なことに気付いたりすることができたと言える。

また、フィードバックされたことを受け入れることができた生徒もおり、他者の視点が自分のよさや得意なことに自信をもたせたり、新たな自分に気付かせたりすることにつながるということが分かった。さらに、自己評価と他者からのフィードバックを合わせた内容の活動後の自己分析を書く生徒もおり、これ

らの生徒は他者評価を反映させた自己理解ができたと言える。

(3) 「足あとシート」の蓄積による他に生かせる役割・仕事の記述内容の変容について

第2回から第5回の生徒Fの記述を図6に示す。

授業	他に生かせる役割・仕事
第2回 第3回	きれい女子ぎ 机ぶき
第4回	協力する事 友達に移す
第5回	丁寧に組める 文字を書く

図6 生徒Fの「足あとシート」の記述

生徒Fは、第2回と第3回の授業では、ほかに生かせる役割・仕事についての項目に、授業中に出てきたほかの友だちの役割を記述していた。一方、第4回の授業では、授業中に友だちが行っている作業や活動の一部を助けるといった自身の行動に対する記述に変化した。また、第5回では、ほかの活動に汎化できる内容を考え記述することができた。

生徒の中には、第2回の授業で「ほかに生かせる役割・仕事」の項目について、何を書けばよいか分からず、記入できなかった者もいた。しかし、「足あとシート」の使用回数を重ねることや、様々な他者からのフィードバックや個に応じた言葉掛けが有効に働き、本時の活動の中で生かすことができる役割や仕事を記述できるようになった。また、第5回の授業で立て看板作りの活動に取り組む際も、実際に生徒は今まで蓄積した自己に関して理解した能力を他の活動に生かそうとする姿が見られ、自己理解能力が促されたと言える。

2 「足あとシート」の活用は、自己理解を深めさせることに有効だったか

自己理解の深まりについて図7に示す。

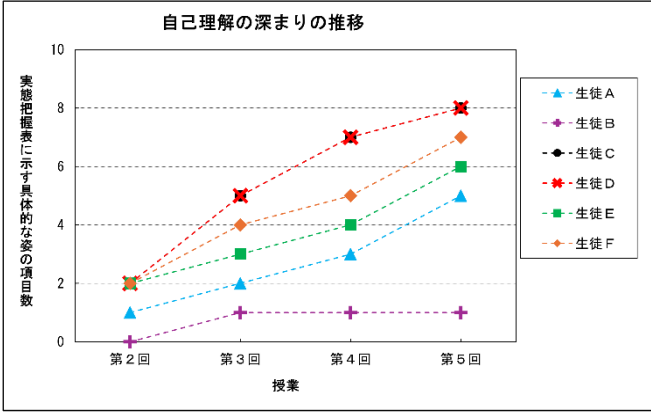


図7 生徒の自己理解の推移(授業実施日に欠席した2名を対象外とし、6名で集計)

ほとんどの生徒が、第2回から第5回へと「足あとシート」の回数が重なるに連れて、自己理解に係る具体的な姿の項目数が増加したことから、「おのとおく」の活動において、「足あとシート」は生徒の自己理解を深める有効なツールとして機能したことが分かった。授業を重ねるごとに、自己分析と他者からのフィードバックの双方を加味しながら、活動後の自己分析をすることで自己理解を深めることができていた。

Ⅵ 研究のまとめ

1 研究の成果

- 「おのとおく」を活用した授業において「足あとシート」を活用したことにより、生徒は自分のよさや得意なことが分かり、自己理解を深めることができた。
- 他者からのフィードバックや活動前後の自己分析を通して自己有用感や挑戦する意欲が高まり、目的意識をもって主体的に学習活動に取り組む姿が促された。
- 自己評価と他者評価を合わせて自己分析することで、自分で得意だと感じていたことに自信がもてたり、客観的な視点で見えた自身のよさを知ったりすることができた。自己評価だけでは気付くことができなかったことも、他者からの評価を受け、改めて自己評価を行うことで、自分の得意なことに自信をもったり、新たな自分に気付いたりすることが分かった。

2 研究の課題

- 言語的な振り返りが困難な生徒に対しては、写真や動画などの視覚的な手がかりを併用した支援の工夫を発達段階ごとに整理し、学校全体で共有する必要がある。
- 生徒が活動で失敗した時に、否定せず挑戦の意味を肯定的に捉えさせる言葉掛けや、対話の在り方、問いかけの工夫について検討をする必要がある。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- 「足あとシート」に加え、「おのとおく」の活用の広がりや単元・題材の発展も、生徒が自身の力を発揮するための重要な要素である。今後は、こうした支援の広がりや質的な向上を図ることで、より多様な生徒の学びを支える実践へとつながっていく必要がある。
- 失敗経験を自己肯定感につなげるための言葉掛けや問いかけの工夫として、教師のフィードバック

ク例を収集・分析し、肯定的な言葉掛けのフレーズ集を作成する。

- 継続的に「足あとシート」を活用・蓄積することは、生徒のさらなるキャリア発達に寄与し、地域の一員として社会に貢献できる生徒の育成につながると考えられる。

【注】

- (1) 詳しくは、阿部 哲哉 (2024) : 「肯定的な「自己理解」に向けた中学部段階からのキャリア教育の取組～自立活動の視点を取り入れた生活単元学習「すき・きらいグラフ」の活用を通して～」を参照されたい。
- (2) 詳しくは、森田良子 (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」ジアース教育新社 p. 150
- (3) 詳しくは、中央教育審議会 (平成23年) : 前掲載p. 23を参照されたい。
- (4) 詳しくは、中央教育審議会 (平成23年) : 前掲載p. 25を参照されたい。
- (5) 詳しくは、中央教育審議会 (平成23年) : 前掲載p. 26を参照されたい。
- (6) 詳しくは、御供后衣・霜田浩信・峯岸幸弘・内田誠 (2023) : 「高等特別支援学校生徒における自己理解を促す指導支援内容・方法～教育活動全般を通じた事例的検討～」群馬大学教育実践研究別刷第40号p. 194
- (7) Meta社が提供する写真や動画の共有に特化したSNSである。

【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. 17
- 2) 中央教育審議会 (平成23年) : 前掲書p. 17
- 3) 中央教育審議会 (平成23年) : 前掲書p. 17
- 4) 中央教育審議会 (平成23年) : 前掲書p. 28
- 5) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (令和3年) : 「障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～」 p. 120
- 6) 文部科学省 (平成30年) : 「特別支援学校学習指導要領解説各教科等編 (小学部・中学部)」 p. 26
- 7) 小野直人、若林上総 (2023) : 「知的障害特別支援学校児童生徒の自己理解を指導する際の優先度に関する教師の意識」宮崎大学教育学部紀要第101号p. 66
- 8) 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」ジアース教育新社p. 100
- 9) 伊住継行・石井志昂・高山瑞乙・上山達稔・岡本晃典・青木多寿子 (2021) : 「児童の自己理解を促す心理教育に基づくキャリア教育のクロス・カリキュラム開発と検証一広域支援体制を活用した複数校での実践を通して一」
- 10) 中央教育審議会 (平成23年) : 前掲書p. 26
- 11) 尾崎祐三 (平成26年) : 「共生社会の形成におけるキャリア教育の役割」「キャリア発達支援研究会1 キャリア発達支援の理論と実践の融合を目指して」ジアース教育新社 p. 39