

知的障害特別支援学校中学部における 多様な生徒の主体性を育む職業教育の研究

名古屋 恒彦*・藤谷 憲司**・田村 英子**・田村 典子**・小山 芳克**・岩渕 昌文***
熊谷 佳展**・中村 昭彦**・大谷 幸恵**・北條 真聖**・細田 聡志**

(2013年6月4日受理)

Tsunehiko NAGOYA・Kenji FUJITANI・Eiko TAMURA・Noriko TAMURA

Yoshikatsu OYAMA・Yoshihumi IWABUCHI・Yoshinobu KUMAGAI

Akihiko NAKAMURA・Sachie OTANI・Misato HOJO・Satoshi HOSODA

A Study of Career Education to Support Independence of Students With Diverse Needs at Lower Secondary
Departments of School for Special Needs Education (for Children With Intellectual Disabilities)

1 問題と目的

知的障害教育における職業教育は、戦後当初から今日まで一貫して実践上の課題とされ、その充実が図られてきた。しかし、近年の動向としては職業教育は高等部段階で強調されるものであり、中学部段階では低調であることが指摘される(名古屋他、2008)。

この問題意識の下、名古屋らは岩手大学教育学部附属特別支援学校(以下、「附属特別支援学校」)中学部における作業学習、働く活動をテーマにした生活単元学習の実践研究を通じて、中学部段階での職業教育のあり方を検討してきた(名古屋他、2008;2009;2010;2011;2012;2013)(以下、「附属先行研究」)。この過程で、中学部においても地域社会に根ざした働く活動は、生徒主体の学習の実現、青年らしい働く姿の実現とそのため能力の育成、地域との協働、持続可能な環境教育などの観点から成果をあげていることを附属特別支援学校中学部における実践研究の経過に即して示してきた。

一方、前次の附属先行研究(名古屋他、2013)において、いわゆる障害が重いと言われる生徒の働く活動への支援の在り方が課題として指摘された。知的障害教育においては、障害が重いと言われる子どもへの対応は、1960年代後半以降、実践上の課題として大きく認識され(名古屋、1996;全日本特別支援教育研究連盟、2002)、今日まで実践が蓄積されてきている。障害が重いと言われる子どもの教育もまた知的障害教育の一部であることから、それは他の子どもたちへの教育と同様、不断の課題でもある。職業教育を普通教育の枠組みで普遍的な全人教育として行ってきた知的障害教育の伝統からも、障害が重いと言われる生徒への職業教育は積極的に推進されてきた。しかし、1960年代以降、職業教育を一般就労に限定し、しかも単なる職業訓練ないし社会適応訓練として展開した結果、障害が重いと言われる子どもに不適切な対応をしてきた経緯も指摘される(井上、2000;名古屋、2004)。

職業教育やキャリア教育の重要性が叫ばれる昨今、過去の過ちを繰り返すことなく、障害が重い

* 岩手大学教育学部特別支援教育科、** 岩手大学教育学部附属特別支援学校、*** 岩手県立前沢明峰支援学校

と言われる生徒への職業教育の在り方を実践研究の中で明らかにしていくことが求められよう。

附属先行研究においては、いわゆる障害が重いと言われる生徒、多様な状態像を示す生徒にも支援を個別化していくこと、協働的な活動を展開していくことで、仲間や地域と共に主体的に活動できることが実践研究を通して示された(名古屋他、2013)。しかし、その努力はなお途上であり、いっそうの支援の最適化をめざす必要がある。そのためには、①作業活動の選択吟味、場や教材・教具の開発・工夫、教師による直接的な支援の在り方などを個別化していくこと、②授業展開の在り方など全体に対する対応を検討すること、が前次研究において課題とされた。これらの課題意識は、附属特別支援学校が研究として取り組んでいるキャリア教育の関心とも符合する。

そこで本研究では、附属特別支援学校中学部で展開される作業学習を対象授業として、多様な生徒の主体性を育む授業の在り方を実践的な授業研究を中心に検討していく。これにより、作業学習を中心とした青年期の学習活動を通じた職業教育の具体的方途を明らかにしていくことが期待できる。なお、本研究においては、研究実施年度において附属特別支援学校が学習評価に関する研究主題に着手していることから、作業学習の授業場面における評価に関する手立てを主として検討することとした。

2 方法

本研究では、これまでの附属先行研究を継続し、以下の2つの方法を実施する。

(1) 附属特別支援学校中学部における授業研究

①授業研究会の実施

附属特別支援学校中学部で実施している3つの作業班(石けん、園芸、クラフト)による作業学習について2回の授業研究会を開催した。

開催期日と対象授業は以下である。

○第1回

- 協議日時：2012年9月27日(木)

- 協議場所：附属特別支援学校
- 主な協議内容：3作業班の今年度の取り組みから「始めの会」「終わりの会」を中心にVTR視聴をしながら協議

○第2回

- 協議日時：2012年11月27日(火)
- 協議場所：附属特別支援学校
- 主な協議内容：11月19日(月)クラフト班、11月20日(火)園芸班、11月21日(水)石けん班の各研究授業に基づき、題材の目標設定や指導案の在り方などを中心に協議

なお、いずれも附属特別支援学校中学部における定例の学部研究会の中で行われたものである。本研究で、第1回授業研究会とするのは第5回中学部研究会、第2回授業研究会とするのは第7回中学部研究会に、それぞれあたる。

②授業研究会記録の整理

本研究では、授業研究会における発言の分析から、多様な生徒の主体性を育む授業計画の方途を明らかにすることとした。討論の内容は、記録を文字に起こし、「活動の計画」「場の設定・教材・教具」「教師のかかわり」「友達とのかかわり」「保護者・地域の人々とかかわり」の5つの視点に整理した。これらの視点は、附属特別支援学校における「授業づくりの工夫」(岩手大学教育学部附属特別支援学校、2011)を参考にしたものである。

記録は筆者全員で確認し、加除修正の上、確定した。

なお、本研究における名古屋を除く筆者は、研究実施年度における附属特別支援学校中学部全教員である。

(2) 他の特別支援学校における作業学習の視察・資料収集

ここでは、現実度の高い作業学習を実践している県外実践校1校を訪問し、授業視察と資料収集を実施し、筆者全員で資料を回覧し、情報を共有した。

3 結果と考察

(1) 授業研究会

各研究会記録を5つの視点で整理した結果は、資料1（第1回授業研究会）、資料2（第2回授業研究会）の通りである。整理に当たっては、1つの発言の中で、複数の視点に関わる内容がある場合は、それぞれの視点に重複して整理した。その場合、当該視点に関する部分に下線を付した。

これらを、5つの視点による検討と併せ、多様な生徒の主体的取り組みの観点から考察した。なお、考察には必要に応じて記録の原文（5つの視点に整理される前の会議記録）を照合し、発言の背景を述べた。

①第1回授業研究会（資料1）

i 5つの視点から

「活動の計画」では、本研究の前次に位置付く附属先行研究（名古屋他、2013）で議論された「始めの会」「終わりの会」について継続的な議論がなされている。3作業班ともこの流れを実施しているが、生徒によって対応が異なることが指摘されている。作業活動が單元ごとに変わるのが課題としてあげられたのは園芸班である。屋外農地での活動が主となる園芸作業の場合、室内作業のように一定の活動を繰り返すことが困難である。そのことを踏まえての発言である。單元ごとに柔軟な対応の必要性が指摘されている。

「場の設定・教材・教具」には、最も多くの発言が分類された。学習評価の道具としての「がんばりカード」の運用についての議論が多い。これは、「がんばりカード」が第1回授業研究会の論点である「始めの会」「終わりの会」の活動と関係が深いことによると考えられる。「がんばりカード」の活用に関して、自己評価や他者評価の有効性、作業活動の流れの中での運用上の課題などが指摘されている。作業学習では多く用いられる「作業ノート」の活用についても評価面での効果に関する発言がある。いずれにしても、評価のために何らかの記録物の必要性が論じられている。

「教師のかかわり」では、「褒める」ことが評

価の点から論じられており、「褒める」ことが評価の観点から重要であるという認識が伺える。どういうタイミングで、あるいはどういう方法で、ということについても議論がある。

「友達とのかかわり」では、該当する発言はなかった。

「保護者・地域の人々とかかわり」では、「がんばりカード」等によって保護者と情報を共有することで、目標をもちやすかったり、励みになることなどの効果が指摘されている。

ii 多様な生徒の主体的取り組みから

生徒によって、目標を意識する姿が多様であることが、全般を通じて議論されている。その多様な目標意識のありように応じて、たとえば「がんばりカード」のような道具が有効と考えられる場合、授業の中での具体物による理解を促すことが有効であると考えられる場合、教師によるその場での「褒める」ことが有効であると考えられる場合などが議論されている。「がんばりカード」自体も生徒に合わせて多様化していくことも議論されている。

目標の意識のありようは、生徒によっても、あるいは作業経験によっても多様であり、適確に対応していくことが、単元の目標を共有し、作業班のメンバーがそれぞれに力を発揮して取り組む一体感のある作業学習には求められよう。その点で、ここでの議論は主体的で協働的な作業学習の具体化には不可欠なものと思われる。

②第2回授業研究会（資料2）

i 5つの視点から

「活動の計画」には、最も多くの発言が分類された。第2回研究会の論点が目標設定の在り方や指導案の在り方というように活動計画に関することであったことが反映していると考えられる。目標の設定の条件については、作業班の活動内容や生徒の状況によって異なることが議論されている。3点目、4点目はいずれも園芸班についての発言であるが、活動内容が題材ごとに異なる場合、目標設定や生徒の目標への意識に困難があることが述べられる。また、指導案上の目標設定の表現

についても厳密な検討が加えられた。

「場の設定・教材・教具」では、「がんばりカード」に関する議論がなされている。今回の研究授業では、3作業班とも「がんばりカード」を「始めの会」「終わりの会」を中心に活用している。生徒の目標把握及び評価（自己評価、他者評価を含む）、生徒の状態の確認などの効果が論じられた。

「教師のかかわり」では、作業学習において教師が生徒を活動の中で評価し「褒める」ことによってそれを伝えていくことの必要性が議論されている。生徒の体調等を適確に把握していくという、作業学習に止まらない普遍的な教師の役割の重要性についても議論された。作業学習の場合、担任ではない教師が担当することがあるので、そこでの引き継ぎも課題とされている。

「友達とのかかわり」には、該当する発言はなかった。

「保護者・地域の人々とのかかわり」では、家庭が作業学習の様子を知り、生徒を評価することが励みにつながることで、そのために「がんばりカード」が有効であることが述べられた。

ii 多様な生徒の主体的取り組みから

第1回授業研究会を経て2か月後の研究会である。第1回で議論された、目標意識や評価の問題が、引き続き議論されている。目標を意識して活動すること、その結果を正しく評価し、満足感・成就感や次の意欲につなげていくことなどは、主体的な学習活動を展開する上で重要である。評価の道具として、3作業班で「がんばりカード」という形式を共通に採用すること、使用方法を「始めの会」「終わりの会」を中心とすることを共通理解することなど、第1回研究会後の手立てのブラッシュアップや理解の共有を伺うことができる。基本的な共通理解を押さえつつ、実際の使用方法等は作業班ごとの活動内容や進め方、生徒の様子などによって柔軟に対応している。多様な生徒への対応を考えた場合、固定的な支援によるのではなく、方針を定めつつ柔軟に個別化していくことが望ましいが、そのような姿勢の表れである

と理解できる。

第2回授業研究会では、個別の生徒の様子についても発言が複数あった。目標設定の在り方やその評価、様子の理解と支援などが授業の事実に応じて検討されている。授業研究会の真骨頂であろう。課題に対して、教師間の知見を集め、支援の改善を図っていくことになる。指導案上の目標設定の表現も生徒に合わせ適確な表現も議論されているが、このような議論も授業の精度を上げるために必要である。

第1回授業研究会でも同様であったが、議論の中で、目標を意識することと評価の問題が一体的に議論されていることは注目してよいであろう。評価は基本的には目標の達成状況の把握であり、生徒の活動としても目標をその生徒なりにしっかりもって取り組むことが活動への手応え（評価）となる。

(2) 他校の視察・資料収集

視察および資料収集を行った特別支援学校は、県外1校であった。学校種は知的障害・肢体不自由特別支援学校である。

2つの障害種を対象とする総合的な特別支援学校であり、教育課程は知的障害、肢体不自由と別々に編成されている。しかし、実際にはそれぞれの課程に重複障害の子どもが在籍している状況であり、そのため、肢体不自由教育課程を対象とした子どもにも領域・教科を合わせた指導を実施する場合がある。

収集した資料は、知的障害課程小学部遊びの指導、中学部・高等部作業学習、肢体不自由課程中学部生活単元学習の指導案であり、訪問時にそれぞれの授業参観を行った。知的障害の子どもと肢体不自由の子どもを対象とする学校であることから、多様な子どもが共に活動している状況を参観においても確認することができた。子どもは多様であっても、生活のテーマ（単元のテーマ）を共有し、個別化された支援の中で共に取り組むことを実現していた。

本研究対象と重なる中学部作業学習は、知的障害課程の生徒と肢体不自由課程の生徒が合同の学

習である。木工、ソーイング、クラフトの3班編成で、それぞれに活動を分業化し、取り組んでいた。作業学習にテーマ（販売会）を設け、テーマに向けた取り組みの中で、一人ひとりへの支援の個別化を行っていた。「始めの会」は行われず、準備をしたら作業に取りかかる形であった。生徒一人ひとりの目標の意識化への支援は、在庫数の確認、作業量が分かるように材料や補助具等を用意しておくなど具体的な手立てがとられていた。「終わりの会」については、片付けをしながら、それぞれの達成状況を報告し合ったり、販売会に向けた作業日程表等で全体の達成状況を確認する活動が行われていた。一人ひとりの活動を振り返ることと班としての目標達成の状況を確認することで一体感のある作業を目指していた。

4 総合考察

本研究では、中学部作業学習における多様な生徒の主体性を育む授業の在り方を現場での授業研究会や指導案等を通して検討してきた。

授業研究会においては、特に附属特別支援学校における評価の研究との関連から、目標及び評価の在り方が議論されたが、そこから多様な生徒への支援の在り方が具体的に議論された。正しい評価は、それが子どもによるものであろうと、教師によるものであろうと、正しい目標の理解ないし意識に基づかなければならない。

本研究における授業研究では、生徒による評価については目標をいかに意識できるように支援するか、ということから議論されていて、このことは目標と評価の関係を適確に理解する上で重要な論点であると考えられる。その際、目標や評価をいかに意識しやすくするかという手立てとして、「褒める」などの教師の直接的な言葉による支援、「がんばりカード」のような道具による支援などがあり、それも生徒によって個別化されていくことが必要であることが論じられた。また、どのような場面でそれをしていくのか、「始めの会」「終わりの会」や作業中の対応など、さまざまな場面

に関する議論が行われている。他校の視察・資料収集の結果でも、実際的な作業活動の流れの中で、多様な対応が行われており、方針を定めつつ、授業場面の一つひとつにあたりながら、支援の最適化をしていくことが望まれる。

5 今後の課題

今日、教育目標「自立」は、学校教育法第72条に明記された特別支援学校共通の目標である。したがって、特別支援学校に在籍するすべての子どもに対して、障害の軽重や種類を問わず実現されるべきものである。そう考えれば、極めて障害が重いと言われる子どもにもその子なりの自立を図ることが特別支援学校の本務となるのであり、自立をかつてのように、一定の能力以上の子どもを対象とした職業自立のように矮小化して考えるのではない。普遍の職業教育が求められているのである。

作業学習もまた、「知的障害の状態等が多様な生徒が、共同で取り組める作業活動を含んでいること」が求められる（文部科学省、2009）。このことは作業学習が本来、そのような多様な生徒に対応できる指導の形態であることを物語っている。その基本を押さえ、今後も中学部段階における作業学習の在り方を実際の授業研究を通じて、引き続き検討していくことが求められる。このことは、作業学習に止まらず、法令上知的障害のある子どもだけでなく重複障害のある子どもも対象としている領域・教科を合わせた指導全体の授業研究の姿勢でもある。

本研究においても、以上の点を踏まえ、生徒一人ひとりへの支援に着目して職業教育の在り方を検討していくことを今後の課題としたい。

【文 献】

- 井上收之 (2000) : 「職業教育の拡充」と高等部教育. 森博俊編著 : 「特殊教育」論の新転回と対抗的実践の課題. 群青社, pp. 116-133.
- 岩手大学教育学部附属特別支援学校 (2011) : 研究紀要21. 岩手大学教育学部附属特別支援学校, pp. 17-18.
- 文部科学省 (2009) : 特別支援学校学習指導要領解説 総則等編 (幼稚園・小学部・中学部). 教育出版, p. 248.
- 名古屋恒彦 (1996) : 知的障害教育方法史生活中心教育戦後50年. 大揚社, pp. 136-139.
- 名古屋恒彦 (2004) : 子ども主体の特別支援教育をつくる生活中心教育入門. 大揚社, pp. 28-30.
- 名古屋恒彦、稲邊宣彦、田淵健、大嶋美奈子 (2009) : 知的障害特別支援学校中学部における地域産業と連携した職業教育に関する研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第8号. pp. 161-171.
- 名古屋恒彦・稲邊宣彦・田村英子・田淵健 (2008) : 知的障害特別支援学校中学部における職業教育の充実のあり方に関する研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第7号. pp. 175-182.
- 名古屋恒彦・名須川美智子・田淵健・田村英子・岩井雅俊 (2010) : 知的障害特別支援学校中学部における地域社会・産業と連携した職業教育に関する研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第9号. pp. 85-96.
- 名古屋恒彦・名須川美智子・中館崇裕・熊谷佳展・岩淵昌文・今井真実・田村英子・田淵健・竹野郁子・金丸温 (2011) : 知的障害特別支援学校中学部における地域の産業・専門家と連携した職業教育の研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第10号. pp. 85-93.
- 名古屋恒彦・田村英子・中館崇裕・熊谷佳展・岩淵昌文・今井真実・田淵健・巴真希子・中村昭

彦・橋場哲 (2012) : 知的障害特別支援学校中学部における地域と協働する職業教育の研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第11号. pp. 87-97.

名古屋恒彦・田村英子・中館崇裕・藤谷憲司・石川則子・岩淵昌文・巴真希子・熊谷佳展・中村昭彦・伊藤篤司・佐々木菜摘 (2013) : 知的障害特別支援学校中学部における地域と連携した持続可能な職業教育の研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 第12号. pp. 281-289.

全日本特別支援教育研究連盟 (2002) : 教育実践でつづる知的障害教育方法史. 川島書店, pp. 106-126.

<資料1>

○活動の計画

- 作業が單元ごとに大きく変わるので、目標の提示やスタイルも様々になってしまう。がんばりカードの様式もその都度検討していくことになる。
- どの作業班も始めの会と終わりの会を行い目標確認と振り返りを行っている。生徒が進めるのか、教師が進めるのか、どんな流れで行うのか等は、生徒の実態によっても変わるので全て共通にすることはできないが、黒板に表示する言葉は、共通で使用するようにする。

○場の設定・教材・教具

- 自分で目標を意識できない生徒の場合は、その場で褒めることが有効な支援となる。気を付けてほしいことも実際の作業場面で伝えることや繰り返し経験することが有効である。がんばりカードの内容や使用について必要かどうか等検討が必要である。
- 正確・丁寧を自分で意識できる生徒の場合は、学級に帰った時にどんなことを課題に作業を行っているか分かるので、それを見ながら本人が頑張っている部分について褒

めることができる。

- 目標や評価は、本人が分かることを重視したい。実際に作業中に使っているものでの確認が一番分かりやすい。がんばりカードなどに目標や評価を置き換えることに時間をかけるより作業に時間をかけたい。
- 目標は、数をこなすだけではなく丁寧さや正確さ等がありそのほかの目標についても示していくことも必要である。作業の流れの中で簡単にチェックできるよう工夫しながらがんばりカードのようなものに示すことで、本人、担任、家族が共通で目標を意識できる。また、毎日の作業の様子の記録としても使える。
- 外作業で、がんばりカードを使用し作業の途中でチェックしていくことは現実的に無理があるのではないか。外の作業では、実際に使用する道具やポケットなどに入れることができるチップなどを使っていくことで工夫できるのではないか。
- 作業が單元ごとに大きく変わるので、目標の提示やスタイルも様々になってしまう。がんばりカードの様式もその都度検討していくことになる。
- がんばりカードは、日々の作業について自分の目標、作業の内容や様子、振り返りや出来高など必要なものを記入できるような内容を盛り込み、一人一人が使いやすいものであることが大切である。そこで様式や使い方は一人一人違っていいのではないか。また、自分の作業に目標をもつことで、意欲をもてたり、達成感を感じたりできるためのものであり、働くための支援の一つと考えたい。
- 作業の評価に関しては、作業ノートに記入し、目標以外でも生徒のいい面がでた時には特記事項に記入して記録として残していく。
- どの作業班も始めの会と終わりの会を行い目標確認と振り返りを行っている。生徒が

進めるのか、教師が進めるのか、どんな流れで行うのか等は、生徒の実態によっても変わるので全て共通にはできないが、黒板に表示する言葉は、共通で使用するようにする。

○教師のかかわり

- 自分で目標を意識できない生徒の場合は、その場で褒めることが有効な支援となる。気を付けてほしいことも実際の作業場面で伝えることや繰り返し経験することが有効である。がんばりカードの内容や使用について必要かどうか等検討が必要である。
- 正確・丁寧を自分で意識できる生徒の場合は、学級に帰った時にどんなことを課題に作業を行っているか分かるので、それを見ながら本人が頑張っている部分について褒めることができる。
- 目標は、数をこなすだけではなく丁寧さや正確さ等がありそのほかの目標についても示していくことも必要である。作業の流れの中で簡単にチェックできるよう工夫しながらがんばりカードのようなものに示すことで、本人、担任、家族が共通で目標を意識できる。また、毎日の作業の様子の記録としても使える。

○友達とのかかわり

- 該当する発言なし。

○保護者・地域の人々とのかかわり

- 目標は、数をこなすだけではなく丁寧さや正確さ等がありそのほかの目標についても示していくことも必要である。作業の流れの中で簡単にチェックできるよう工夫しながらがんばりカードのようなものに示すことで、本人、担任、家族が共通で目標を意識できる。また、毎日の作業の様子の記録としても使える。

<資料2>

○活動の計画

- Aさんの攪拌で「休まず攪拌する」に△がついていたことについて。朝から体調が悪く、学級では体調が悪いときには作業の時に教師に伝えるように話していた。自分で教師に伝え、休むことができたので、本人の課題から見たら評価したい。
→がんばりカードの「先生から」の欄にどういう状況であったかコメントを書いて状況を伝えるようにする。
- 体調や朝の様子を学級から作業班に伝えることが必要。始めの会の時に健康観察を行うのも一つの方法である。
- Bさんの支援について。日によって活動の状態に波がある。出来高の日々の差が大きいので、仕事量の設定が難しく、また、さぼっているわけではなく特有のこだわりなどで作業量が落ちているので評価も難しい。なぜそうなるのか原因を探り、学級と一緒に支援を考えていく。
- 外での作業で環境を整えにくく、天候や作物の成長の様子などにより計画が変更しやすい。また、年間を通して継続した作業内容ではなく、時期によって活動内容が異なるため、題材の設定や目標の設定が難しい。
- 題材の目標の(2)(キーワードは【集団参加】【生きがい・やりがい】)についての目標を「みんなで〇〇個つくる」と設定したが、「みんなで協力する」ということを意識することや全体で「〇〇個」という数を意識していくことが分からない生徒も多く、これをもとに個人の目標を設定することが難しかった。また、石けんやクラフトのように通年を通して同じ作業に取り組むことができないので、自分たちの作業が何につながっていくのか伝えることも難しかった。
→作業の單元ごとに繰り返し経験を積み重

ねることが必要になる。そのようなスタイルになるように、作業内容の見直しも必要になるかもしれない。

- 指導案の題材の個人の目標の中でCさんの「～目的達成を目指して、～」とDさんの「～目的を意識しながら～」は、どのようになりがちなのか。
→Cさんについては、全体で150目指すという目標が分かり、達成しようとするのが意欲につながっている。Dさんの場合は、これまでの作業においては、自分のその日の出来高に目標をもって作業に取り組むことを目標としていた。今回はこれに加えて、全体の目標を意識することを目標にしたので、「意識する」というように表現した。
- 「ていねい」と「正確」の使い分けについて。
→「正確」は、規格がはっきりしている時の作業に対して使う。(〇cm、△g、□本など)
→「ていねい」は、規格はないが製品としていいものにするために意識する場合に使う。曖昧にならないように具体的にどのような状態を表す。(グラグラしない、線に合わせる、まっすぐなど)
- 題材の個人の目標と本時の個人の目標に関して
→題材の個人の目標は、大まかに設定する。本時の個人の目標は、より具体的に示す。例えば、上の「ていねい」を使って考えると以下のようなになる。
Ex) 題材は……「ていねいに～」
本時は、……「グラグラしない」
- (2)の目標(キーワード【集団参加】【生きがい・やりがい】)について
→単元を積み重ねていくことで、分かってくものである。しかし、客観的に評価できない。そのため、教師の自己満足になるのではないか。
→みんなで向かっていくことで意欲、達成

感を引き出すので単元の内容を考えていくと必要な目標である。

→個別の目標におろしていく場合、(1)、(2)、(3)が複雑に絡み合っていて、はっきりと分けて設定できない生徒もいる。

- 目標設定と自己評価に関して指導案の題材設定の理由と本時のところで書いたが、その書き分けが分かりにくかったので、同じような内容について書くことになった。
- 支援については、題材の個別の目標、本時の個別の目標、展開など同じような内容が記入される場所があった。
- 中学部の作業は、単元期間が2～4週間と短く、題材の目標と本時の目標が同じようになってしまう。

○場の設定・教材・教具

- Aさんの攪拌で「休まず攪拌する」に△がついていたことについて。朝から体調が悪く、学級では体調が悪いときには作業の時に教師に伝えるように話していた。自分で教師に伝え、休むことができたので、本人の課題から見たら評価したい。

→がんばりカードの「先生から」の欄にどういう状況であったかコメントを書いて状況を伝えるようにする。

→体調や朝の様子を学級から作業班に伝えることが必要。始めの会の時に健康観察を行うのも一つの方法である。

- 始めの会で目標確認し、終わりの会で評価する作業学習の流れは、どの作業班でも行い定着してきた。このままのスタイルで進めていく。
- がんばりカードの使用は、ほとんどの生徒に行っているが、自分の目標が何かわかるように示してあることで、頑張るため支援になっている。
- がんばりカードは、教室に戻って担任に褒められたり励まされたりすること、家庭に帰ってがんばりカードを見て褒められるこ

と等周りから認められるためのツールの一つであり、その経験の積み重ねが、自己評価につながると考える。

○教師のかかわり

- 攪拌については、客観的に評価をしていくことが難しい活動である。しかし、全員で取り組む作業で、最も大切だが最もつらい作業である。そこで、攪拌後は、全員に「よく頑張った！」と評価することを目指している。そのために、評価の基準を設定するよりも、一人ひとりの実態を的確にとらえ、十分な支援を行うことに力を入れている。(実態によっては、手が止まったから明日はがんばろうと伝えているケースもある。)

- Aさんの攪拌で「休まず攪拌する」に△がついていたことについて。朝から体調が悪く、学級では体調が悪いときには作業の時に教師に伝えるように話していた。自分で教師に伝え、休むことができたので、本人の課題から見たら評価したい。

→がんばりカードの「先生から」の欄にどういう状況であったかコメントを書いて状況を伝えるようにする。

→体調や朝の様子を学級から作業班に伝えることが必要。始めの会の時に健康観察を行うのも一つの方法である。

- 目標設定については、自分で目標を設定する生徒もいれば、教師が設定する生徒もいる。実態によってちがう。自分で目標を設定できる生徒については、そのようにすることの繰り返しでノルマではなく、意欲的に作業を進めるための大きな支援の一つになっている。

- がんばりカードは、教室に戻って担任に褒められたり励まされたりすること、家庭に帰ってがんばりカードを見て褒められること等周りから認められるためのツールの一つであり、その経験の積み重ねが、自己評価につながると考える。

○友達とのかかわり

- 該当する発言なし。

○保護者・地域の人々とのかかわり

- がんばりカードは、教室に戻って担任に褒められたり励まされたりすること、家庭に帰ってがんばりカードを見て褒められること等周りから認められるためのツールの一つであり、その経験の積み重ねが、自己評価につながると考える。

注) 資料2における発言の中での「(1)」「(2)」

「(3)」は指導案中の目標の区分である。

- (1)は「【役割】【目標設定】【自己評価】」、
(2)は「【集団参加】【生きがい・やりがい】」、
(3)は「【意思表示】【場に応じた言動】」がそれぞれキーワードとなっている。