

児童福祉施設併設特別支援学校知的障害生徒の キャリア力を育てる授業実践

—役割を果たし、自己有用感を高めることを目指して—

阿部美穂子¹⁾ 吉田 彩子²⁾ 山川 俊幸³⁾ 森 光康³⁾

Practice of the Lesson for Developing Career Abilities of the Students with Intellectual Disability in Special Needs School with the Child Welfare Facility: to Play a Expected Role and Increase a Sense of Self-Usefulness

Mihoko ABE · Saiko YOSHIDA · Toshiyuki YAMAKAWA · Mitsuyasu MORI

本研究では、児童福祉施設併設特別支援学校に在籍する知的障害のある中学部生徒のキャリア力を育てることを目的に、生徒らが働く喜びを知り、自らの果たすべき役割の理解と働くことの意義を知るための授業実践に取り組んだ。役割を継続的に実行できれば、周囲から認められる機会が増え、働く喜びにつながると考え、このような経験の積み重ねで、キャリア力の裏付けとなる自己有用感を高めることを目指した。実践にあたっては、①「成果のイメージづくり→役割の実践→実践に対する自己評価→役割の価値理解」を「学習サイクル」として組み入れること、②グループでの活動を基本とすること、③自作「自己評価シート」を活用すること、さらに、④「グループの仲間のため」「見える他者のため」、「見えない他者のため」の3つの相手を設定して活動を設定することの4点から、授業を組み立てた。実践の結果、対象児らにグループの成員として質の高い仕事を成し遂げるため、自ら役割を果たそうとする行動が見られるようになり、併せて対象児らの自己評価から、その自己有用感が高まったことが確認された。

キーワード：キャリア教育 自己有用感 施設併設特別支援学校 知的障害 授業改善

Key words : Career education, Sense of self-usefulness, Special needs school with the child welfare facility, Intellectual disability, Lesson improvement

I. 目的

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」(文部科学省, 2010)であり、今日の教育における重要な取り組み課題の一つとなっている。特に知的障害特別支援学校においては、「児童・生徒の実態に応じて、労働や就職・就労のみにとらわれず、自分でやれることを増やしていこうとする態度・意欲(勤労観)をはぐくみ、自らの生き方を主体的に考え、進路を適切に選択できる能力・態度(職業観)を障害の特性や発達段階に

じて育成する教育のこと」(東京教育委員会, 2009)とされ、特に知的障害のある児童生徒のキャリア力については、国立特別支援教育総合研究所(2010)による、「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」において発達モデルが示され、いくつかの実践が積み重ねられている(全国特別支援学校知的障害教育校長会, 2013)。しかしながら、児童生徒一人一人の実態に応じて、必要なキャリア力をどのように獲得させていくかについては、学校現場における手探りが続いている状態である。そこで、本研究では、児童福祉施設併設特別支援学校の中学部段階にある知的障害児を対象に、キャリア発達の中でも特に、働く喜びを知り、自らの果たすべき役割の理解と働くことの意義を知るための授業の在り方を実践を通して明らかにすることを

1) 富山大学人間発達科学部

2) 富山県立福岡高等学校

3) 富山県立となみ東支援学校

目的とした。

国立特別支援教育総合研究所（前出）によれば、自らの果たすべき役割の理解と働くことの意義を知るためには、家庭や学校生活の中で、自分の役割を持ち継続的に実行することが重要であり、その役割を果たし褒められる経験を通して、自分が家庭や学校の中の一員であるという自覚を育てていくことが大切とされる。さらに同様に地域における役割にも目を向ける必要性が指摘されている。地域は彼らが将来にわたって生活するフィールドであり、実際に地域において、役割を果たす体験を継続することは、社会参加への意欲に直結すると考えられる。しかしながら、児童福祉施設併設特別支援学校に在籍する知的障害のある生徒は、家庭生活で役割を果たす経験が乏しく、さらに地域社会との接点は行事参加などによる断片的な体験中心であり、役割意識が持ちにくい状況にあると言える。特に地域のために役割を果たすとは、普段直接会うことが少なく、名前を知らない「見えない他者」を意識して活動することでもある。そのため、役割を果たすということを具体的にイメージし、それを果たせた喜びを感じられるための手立てをとる必要がある。そこで、本研究では、授業において、校内での係りの仕事や地域の人々と直接触れ合う交流活動など「見える他者」を対象とした題材に加えて、直接自分に評価を与えてくれない「見えない他者」のために役割を果たす活動として、地域における継続的な奉仕活動を題材に単元を構成した。そして、授業の展開において、「成果のイメージづくり」→「役割の実践」→「実践に対する自己評価」→「役割の価値理解」の学習サイクルを取り入れ、他者のために役割を果たすことを生徒らが実際的な活動を通して理解できるようになることを目指した。具体的には、生徒が自分の役割について、①その役割がもたらす成果についてイメージと具体的な目標を持つ、②実際にその役割を実行する、③イメージに照らして果たした役割を自己評価する、④実行と評価の経験から役割の価値を知識として理解し、次の具体的な目標をもつ、4段階を積むこととした。また、展開にあたっては、「なぜ、そのようにする必要があるのか」、「他者は、その場面で、どう感じているのか」という判断と、それを踏まえて、「自分は、どのように行動すればよいのか」という行動選択をする機会を組み込んだ。これにより、生徒が場面に応じて果たすべき役割を判断し、その役割を果たすために行動し、その結果を評価することで、働く喜びを感じられるように取り組むものとした。

ところで、働くことの喜びや、意義を知るとは、自分に期待された仕事をやり遂げ、それができる自分を肯定的に評価し、周りの人々や地域社会に貢献できる自分への期待とそれを成し遂げる意欲を持つことであると考え。そして、自ら工夫して、質の高い成果を挙げるために努力したり、自ら新しい役割を探したりすることも含んでいると考える。生徒らがこのような自分像を確立していくためには、彼らの「自己有用感」が高められる必要がある。すなわち、自己有用感が高まることそのものが、キャリア力の発達の裏付けとなると考える。

北島（1995）は、自己有用感について「自分の属する集団の中で、自分がどれだけ大切な存在であるかということをも自分自身で認識すること」であると述べている。さらにそれは、「本来子育ての中で、親が芽生えさせるもの」であり、親子で一緒に過ごす体験や親からのスキンシップ、ほめる、励ます、認める声掛けなどの働きかけを必要とするとされる。しかしながら、施設に入所している生徒らは、入所に至る状況から、このような親からの働きかけを十分に得られないケースも多い。自分に対して否定的な思いを抱いたり、心のよりどころが不安定で、心身ともに細やかなケアを必要としている者もいる。そこで、このような生徒のキャリア力の発達を促すためには、特に「自己有用感」を高めるための支援方法を工夫することが重要になると考える。北島（前出）は、学校教育において自己有用感を高めるためのポイントとして、「心の安定」「成就感の獲得」「評価の工夫」を挙げている。そこで、本研究では、次の2つの方法を取ることにした。まず、グループ活動を基本とし、その中で、対象生徒らが役割分担をして活動に取り組むようにした。個々では成果が実感しにくい課題でも、メンバー一人ひとりがそれぞれのもつ力を発揮し自分の役割を果たすことで、グループ全体で課題を達成することができ、一定の成果を得られる。これにより自分の役割を果たしたことが成果につながったと実感でき、成就感を得やすくなると考えたからである。さらに「自己評価シート」を作成し、それぞれの生徒が、自らの役割について達成度と満足度の2面から評価する機会を設定した。この「自己評価シート」は生徒の自己有用感を評価するものであるだけでなく、繰り返し活用することで、役割を果たす行動について、具体的イメージをつくることに役立つと考えた。以上により、対象生徒らの自己有用感が高まったかを検証するものとした。

II. 方法

1. 対象生徒の実態と獲得させたい力

(1) 対象グループ生徒

Z児童福祉施設併設特別支援学校中学部に在籍する生徒5名。内訳は、1年生2名（男1名、女1名）、2年生2名（男2名）、3年生1名（男1名）で、いずれも知的障害を有していた。教師の支援を受けて準備や片付けを行う生徒から、自分たちで内容を企画し活動を進めていくことができる生徒まで実態は多様であった。学校生活において個別の場面では落ち着いて学習に取り組むことができたが、集団になるとお互いを過度に刺激し合い、情緒が不安定となり本来の力を発揮できないことも多かった。しかし一方で、これまでの学部全体での活動経験から、集団として活動する意識も育ってきていた。高齢者施設や幼稚園での交流など、経験を積み重ねている学習では地域の人をイメージして取り組むことができるが、その他の地域の人については具体的にイメージすることが難しかった。そこで、①グループの目標に向かって自分の役割を果たすことができる、②地域の人のために働くことを喜びと感ずることができることを目指した。

(2) 個別対象生徒（A生）

A生は、上記対象グループの一員であり、2年生（男）であった。CA12歳時のIQ50（WISC-III）、CA13歳時のSAは7歳9か月（SQ=59）であった。1年生次当初は、学級内での係活動はできるが、自分の思い通りにやりたい、早く仕上げたいという意識が強く、丁寧さに欠け、他の生徒を待つことが難しい状況であった。また、自分以外の生徒が称賛されると暴言を吐くなどの行動も見られた。そこで、年間を通して、生活単元学習や児童生徒会執行部の活動、体育などの授業において、A生にグループリーダーの役割を与え、集団で活動する機会を設けた。A生が自らに任された役割に取り組む過程で、自分の思いと異なる仕事を依頼されてもそれを受け入れ、仕事の質を意識してやり遂げることや、教師や友達の役に立ちたいという気持ちが持てるようになることを目指して、実践を行った。その結果、1年生次終了時には、自分の使った物でなくても片付けを手伝うようになり、自分の行った仕事の出来栄とそれに対する他者の評価を気にする言動が徐々に見られるようになってきた。そこで、2年生次には、次段階として、まずグループ全体の利益のために役割を果たすことを喜びとし、それを核に、さらに進んでグループで地域を対象とした活動をやりとげるために、自らの役割をイメージでき、それを積極的に果たせるよう

になることで、自己有用感を高めることを目指した。

2. 授業実践

(1) 対象授業

生活単元学習及び、総合的な学習の時間を対象とした。授業実践にあたっては、中学部在籍生徒9名全体を2つのグループに分け、年間を通じてグループ編成を変えずに、両グループが並行して活動するようにした。A生を含む対象生徒5名は、同じグループの構成員であった。

誰のために役割を果たすかという視点から「グループの仲間のため」、「見える他者のため」、「見えない他者のため」の3つのカテゴリーを設定し、表1の内容で、1年間にわたってグループ学習を基本に全体計画を構成した。

表1 授業内容とグループ学習機会設定数

対象別カテゴリー	内容	学期	
		I	II
グループの仲間のための活動	宿泊学習・野外炊飯	1	
	校外学習	1	
	保健体育		1
	収穫祭		1
見える他者のための活動	アルミ缶回収	1	1
	地域中学校交流学習	1	
	リサイクル工作		1
	デイサービス訪問		2
	学習発表会		1
見えない他者のための活動	地域幼稚園交流学習		1
	地域清掃（バス停、F山等）	1	3
	高齢者体験	1	
	大掃除		1

(2) 自己評価シートについて

1) 自己評価シートの作成

A4用紙1枚からなるシートを作成した。質問項目は、役割を果たした達成度の観点から、準備や片付けの仕方：「準備や片付けはしましたか」、役割の選択の仕方：「役割はどのように決めましたか」、役割を果たす際の手順や見通しのもち方：「良い活動になるように気を付けましたか」、役割を果たす際の態度：「活動のポイントは達成できましたか」の4項目と、役割を果たした満足度：「あなたの役割は人の役に立ったかな」の観点から1項目の、計5項目で構成した。回答は、4件法とし、次時の意欲につながるように、否定的な表現は1つのみで、3つは肯定的な表現を用いた。こ

の自己評価シートの結果は、生徒の自己有用感を反映すると考えられるので、実践による変容を確認するため、対象とした授業すべてで評価できるように、汎用性のある項目表現を用いて、定型化した。なお、記入にあたり、生徒の実態に応じて以下の3種類のシートをアレンジした。①教師が一部読み上げ、または自ら読むことで自己の行動を振り返り、自己評価シートに記入するケース（シート1）、②教師の読み上げによって自己の行動を振り返り、自己評価シートに記入するケース（シート2）、③言葉による理解が十分でないため、教師による評価を行うケース（シート3）である。シート3では、一部の項目について答えやすいように、選択肢を3つとした。シートの例を図1に示す。

2) 自己評価シートの活用方法

先に述べた、「成果のイメージづくり」→「役割の実践」→「実践に対する自己評価」→「役割の価値理解」の学習サイクルに従い、生徒は次の流れで、自己評価シートを活用するようにした。①成果のイメージづくり段階：授業の最初に、係分担を行って、自分の役割、活動に対する具体的な目標をもつ。②役割の実践段階：グループ活動を行う。③実践に対する自己評価段階：授業の最後に活動の様子を振り返り、それぞれの役割について達成度を自己評価し、シートに記入する。④役割の価値理解段階：自己評価シートに記入した内容に基づいて、グループで各生徒が果たしたと考える役割に関する具体的なエピソードを伝え合い、仲間と良かった点を共有することで、役割の価値を理解する。

グループ活動を行った後は、原則毎時間自己評価シートを記入する機会を設けた。また、生徒が記入した自己評価シートを累積しその変容を確認した。

3) 授業実践例

生活単元学習「F山をきれいにし隊—地域の人の役に立つ活動をおこなう—」の授業展開例を図2に示す。

本授業は、「見えない他者のため」に役割を果たすことを目的としたグループ学習の4回目にあたる。すなわち、グループの友達と協力して地域の公共施設を掃除することを通して、グループでの自分の役割や働くことの意義を理解することを目指して設定した単元であり、本時のねらいは、地域の人たちや利用者のことを考え、仕上がりを意識しながら清掃をすることができることであった。

ひょうか評価シート 今日の日 役割

月 日 名前

準備や片付けはしましたか？

しなかつた じぶんもの自分の物だけした い言われて友達の手伝いもした すす通んで友達の手伝いをした

役割はどのように決めましたか？

じぶん自分で選ばなかつた したい役割を選んだ したくないけど選んだ まうだんぶんから相談して分組した

よい活動にやるように気を付けました

まうつ気を付けなかつた とまどき時々 気を付けた かなり気を付けた ずっと気を付けた

役割のポイント達成できましたか？

できなかつた すこ少しできた ほとんどできた ぜんぶできた

あなたの役割は人の役に立ちましたか？

役に立っていない 少し役に立った かなり役に立った すごく役に立った

ひょうか評価シート 今日の日 仕事

月 日 名前

じゅんひかたづけはしましたか？

しなかつた せんせい先生に てだつてもらつて 先生に見てもらつて ひどりでした

どうやって仕事をえらびましたか？

しなかつた せんせい先生に すめられて 自分で仕事をえらんだ とまどち友達のこをかんがえて じぶんじぶん自分の仕事をえらんだ

ひとりでじゅんばんどおりに仕事をしましたか？

わからなかつた せんせい先生に てだつてもらつて 先生に見てもらつて じゅんばんどおりにひとりでした

どのくらい集中して仕事をしましたか？

しゅうちゅう集中しなかつた せんせい先生にいわれたら じゅんちゅう集中して ずっと集中して 集ちゅう集ちゅう集ちゅうきれいに仕事をした

今日の自分の仕事はがんばったか？

0点 50点 80点 100点

ひょうか評価シート 今日の日 こと

月 日 名前

じゅんひをしましたか？

しなかつた 実金銭いっしょにした 実金銭いわれてひとりでした

先生と一っしょにどれだけしましたか？

しなかつた すこしことをした はんぶん さいまで

先生と一っしょにしごとをしましたか？

しなかつた せんせい先生といっしょにした 実金銭いわれてひとりでした

かたづけをしましたか？

しなかつた 実金銭いっしょにした 実金銭いわれてひとりでした

もうががんばったか？

ぜんぜん がんばった とでもがんばった すごくがんばった

図1 自己評価シート例（上から順にシート1、2、3）

<p>【単元名】「F山をきれいにし隊」</p> <p>【単元の目標】・グループの友達と協力して地域の公共施設を掃除を通して、グループでの自分の役割や働くことの意義を理解する。</p> <p>【本時の目標】・地域の人たちや利用者のことを考え、仕上がりを意識しながら清掃をすることができる。 ・自分に対する友達や教師の評価を聞いて、自分の役割の達成度を評価することができる。</p> <p>【本時の展開】</p>		
学習内容	学習活動	教師の支援
挨拶	・始めの挨拶をする。	
学習内容の確認	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の学習を振り返り、その後の地域の方の様子を知る。 ・本時の学習内容について知る。 ・清掃場所の現状を知る。 ・喜ばれる清掃の仕方について話を聞いたり発表したりする。 ・チェックシートを受け取る。 ・班長が前回の自己評価シートを配布する。 ・自己評価のポイントを確認する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・前時までの活動で得た理容店主からの言葉や、バス停周辺の通行者の表情等を取り上げ、地域の美化に貢献し、喜んでもらったことを説明する。 ・現在の清掃場所の写真を提示し、「どのように清掃すると喜ばれるか」と話題として投げ掛け、清掃に対する意欲を高めるようにする。 ・チェックシートには目安となる時間の配分と清掃場所、清掃内容、用具などを記しておく。 ・自己評価のポイントを意識して清掃活動に臨めるよう、前回の自己評価シートを提示する。 ・どのようにしたら達成度が高まるか、具体的に言葉掛けをする。
移動	・清掃に必要な用具の数量を確認し、友達と協力して清掃場所まで運ぶ。	<ul style="list-style-type: none"> ・チェックシートを使って前時に使用した道具や、新たに持って行けば良い道具について確認するように伝える。 ・交通安全に留意するよう言葉を掛ける。
役割分担	<ul style="list-style-type: none"> ・班長が中心となり、清掃場所や清掃内容を分担する。 ・清掃の終了条件を理解する。 ・掃除終了の目安を達成する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・分担するよう見守る。 ・分担された清掃内容以外の希望が出されたら、その意見をT3が班長に伝える。 ・班長が調整に迷うようであれば、T1が助言する。 ・チェックシートの「掃除終了の目安」を個別に確認する。
清掃	<ul style="list-style-type: none"> ・清掃する。 ①ベンチの水拭き ②腰板の水拭き →①②の担当で拭いたときに雑巾が黒くならなくなったことを確認する。 ③雑巾洗い、水替え →雑巾を洗ってもバケツの底のマークが見えるようになる。 ④歩道、花壇の除草 ⑤ごみのはき掃除、蜘蛛の巣払い →④⑤の担当でお互いにきれいになったことを確認する。 ・班長は時間の経過を知らせる。 ・班長は清掃終了を告げ、清掃完了の花を一輪挿しに生ける。 ・班員は用具の数量を確認し、帰校準備をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・前回の清掃できれいになっていなかった箇所があったことを写真で見せて知らせる。 ・関連した清掃内容の生徒同士で掃除終了の目安を確認するように伝える。 ・生徒の主体的な清掃になるよう見守り、安全を確保する。 ・振り返りの手掛かりとするため、清掃前後の状況と生徒の様子を写真に撮る。 ・きれいになってきたことを称賛する。 ・T3が数量確認と運搬の分担を促す。
移動	・友達と協力して清掃用具を学校まで運ぶ。	・交通安全に留意するよう言葉を掛ける。
振り返り	<ul style="list-style-type: none"> ・手洗いをしして席に座る。 ・清掃前後の状況と清掃中の様子の写真を見る。 ・友達の清掃の様子や清掃箇所の変化の状況を発表する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・清掃前後の変化を取り上げて、担当した生徒の名前を確認して伝える。 ・T1は写真のポイントとなる部分やその時の生徒の様子などを取り上げ、発表を促す。 ・T2、T4は生徒A、Dの様子を他の生徒や教師に伝える。
自己評価	<ul style="list-style-type: none"> ・「自己評価シート」で評価する。 【生徒B】 ・主に手伝い・役割の基礎に関する内容を教師と評価する。 【生徒C、D】 ・主に役割の理解と実行に関する内容を自己評価する。 【A生、生徒E】・主に他者を意識した役割の実行に関する内容を自己評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・T2、T4は生徒B、Dに評価項目を読み上げる。 ・T3は生徒Cの自己評価シートの項目を説明し、清掃時の様子を取り上げて丁寧に取り組むことができたか共に考える。 ・T1はA生、生徒Eの清掃時の様子を取り上げて、人の役に立つことを意識して役割に取り組んでいたか考えるよう促す。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・他の生徒の自己評価を知る。 ・前回の自己評価シートと今回の自己評価シートを見比べる。 ・次の地域清掃の日時を知る。 ・終わりの挨拶をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・適切な自己評価を取り上げて、特に良かった点を他の生徒に紹介する。 ・自己評価の変容や感想などがあれば、取り上げてみんなに伝える。

図2 生活単元学習「F山をきれいにし隊ー地域の人の役に立つ活動をおこなうー」の授業展開例

Ⅲ. 結果

1. 生徒の行動観察における変容

当初、グループの生徒の多くは、役割とその役割を果たすことで得られる成果にイメージがもちにくい様子であり、したい活動を選んだり、互いに補い合ったりする姿が見られなかった。そこで、A生が本グループのリーダーとなり、グループ全体のバランスを考えて役割の選定や配分を行うとともに、A生が自分なりに他者（見える他者、見えない他者）から求められる成果を考え、それをグループ全体に伝える役割が果たせるようになることを期待した。

A生は、年度当初は、グループ別学習における話し合いの場面で教師の顔を不安げに見たり、話し合いが進まないときや一方的に自分の思いを伝えてくる特定の生徒に対しいらだちの言葉をぶつけていたりしていたが、グループ学習を重ねるにつれメンバーの意見を聞いて受け入れたり、譲ったりするなど穏やかに司会進行をすることが増えた。他のメンバーも、当初は自分のやりたい活動や与えられた役割にこだわるが多かったが、回数を重ねるごとにグループ内のまとまりが生まれ、リーダーの指示に従って動くようになり、A生が主導できる場面が増えた。また、自己評価シートを用いて繰り返し取り組んだことでメンバーは次第に役割とその成果に見通しがもてるようになり、積極的に話し合いに参加したり他のメンバーの役割をフォローしたりする姿が見られるようになった。こうしたメンバーの変化によりA生もゆとりをもってグループの運営にあたるようになり、他者を意識してグループ全体の仕事の質を高めようとするようになった。具体的なエピソードを以下に示す。

(1) A生のエピソード

1) 話し合い場面

①グループ内での話し合いの際には自らホワイトボードを準備し、メンバーに何を決めるか、何をするかを書いて、「これから〇〇について決めます。」「どんなゲームがしたいですか？意見を言ってください。」などと、伝えるようになった。

②意見が分かれた時には、自分から多数決を提案し、進行し、決定するようになった。

③係を決める際に、自分から気持ちを伝えられない生徒に歩み寄り、ホワイトボードを次の生徒の前へ移動したりするなどメンバー全員が参加できるように配慮する様子が見られた。「〇〇さんは、どの係がしたいですか？」と質問し、その生徒が答えるまで待つ

ことができるようになった。

④グループ内の担当が決まったときには、「〇〇さんと□□さんは△△係をお願いします。◇◇をもってきてください。」と決まったことを再度伝えて確認する場面があった。

⑤グループ内での話し合いでは、個人の名前を呼んで進めていた。また、係を決めるときに、グループ内の実態を考えて割り振りを考えることもあった。また、「(自分は)最後でいい。みんな先に決めて(誰も担当しないところをやるよ)。」と全体を考えた発言をすることがあった。

⑥アルミ缶回収では、遅れがちな生徒を待つ様子も見られた。

⑦学習発表会のグループ別活動では、練習の後メンバーそれぞれの「良かった点」「改善点」自分で気がついたことを書き出して伝えることがあった。

⑧グループ内の活動をより良いものに仕上げたいという気持ちから、メンバーだけではなく、「〇〇先生は、△△についてどうですか？」と教員に活動の改善点について意見を求めることがあった。



図3 ホワイトボードを用いた話し合いの様子

2) その他の場面1：グループの仲間のため

①バス停清掃において、気持ちが不安定でズックの着脱がなかなかできない生徒に対し、せかず言葉ではなく「(清掃に必要な道具を)準備してくるから玄関で待っていて(急がなくてもゆっくりズックを履き替えてもいいよ)。」と優しく言葉を掛けてから準備に向かう姿が見られた。玄関から学校近隣のバス停に向かう途中「みんなで行けて良かった。」とリーダーとしての安堵した気持ちをメンバーや教師に話す場面があった。

②学習発表会の舞台発表練習において、グループ全員の発表内容、せりふを一通り覚え、出番のタイミングや道具の片付けなどメンバーが戸惑っていると舞台横から教えて、発表がスムーズに流れるのを確認した。

③転校生に対して言葉を掛けたり、相手のペースに合わせて次の活動場所へ一緒に移動したりするなど相手の立場を思いやる様子が見られた。

3) その他の場面2：見える他者のため

①幼稚園との交流では、園児の顔を見て、笑顔で両手でプレゼントを渡していた。

②中学校との交流では、交流相手に「次、あなたの順番ですよ。」と穏やかに促していた。

③アルミ缶回収では、地域の人が倉庫からアルミ缶の入った大きな袋をもってくると、自ら歩み寄り笑顔で受け取る姿が見られた。

④ディサービス交流では、「おじいさん、おばあさんの近くに行きましょう。」と言われ、他のメンバーがなかなか動きださないでいたときに、自分からお年寄りの間に移動していた。

4) その他の場面3：見えない他者のため

①バス停清掃に行ったときに「先生、(前回) 僕の持ってきた花と違う花になってる！ 誰が変えたのだろう？」と笑顔を見せた。清掃後に「(今度来たときに) 花新しくなってるかな？」と、バス停がきれいに保たれることを期待する発言が見られた。

②路上を歩いていると、自ら草むらに落ちている交通安全の旗を拾って所定の場所に置く、たばこの吸い殻を探して袋に片付ける姿が見られた。

③バス停の掛け時計が止まっているのを見付け、「この時計止まってよ。電池をもってきたらいいね。」と、気が付いたこととその改善方法を教師に伝えた。

(2) グループメンバーのエピソード

1) グループの仲間のため

①地域清掃時には、それぞれが自分の担当したい清掃場所をリーダーに積極的に伝えるようになった。

②グループ内のメンバーが困っている様子を見て自ら声を掛けたり、手を差し伸べたりする様子が見られた。

③清掃時に教師ではなく、リーダーにきれいに磨いた場所を見てほしいと報告しに行くことがあった。

④授業時間内にグループの仕事が仕上がらなかったため、昼休みにリーダーが集合の号令を掛けると素直に集合し、残りの仕事に協力して取り組むことができた。

2) 見える他者のため

①アルミ缶を集めに行く時やチラシを配りに行く時、分担に従って自分の持ち場につき、担当する相手に対し、あいさつを丁寧にするようになった。

②ディサービス交流などでは、お年寄りに笑顔で挨拶する、目線を合わせて話す、大きな声で自分から声をかける、物のやりとりは両手で行う等、相手に配慮した行動を意識的にするようになった。

3) 見えない他者のため

①バス停清掃では、以前会ったことがある地域の人を思い出し、あの人もきっと喜んでくれるだろうと意識

して、「きれいにしよう」と話す様子が見られた。

②「使う人に喜んでもらえるかな」と期待して、清掃準備を早くしようとする様子が見られた。

2. 自己評価シートにおける変容

対象生徒5名のうち、自己評価シート1, 2を使用した生徒4名(A生を含む)を分析対象とした。シート3を使用した生徒については、教員が評価を記入したため、分析対象から外した。5つの設問で選択した回答に、自己評価の低いものから順に0～3点を配点し、記入結果を集計した。点数が高いほど、自己有用感が高いと判断した。評価機会は、1学期が6回、2学期が12回であった。

(1) 各設問ごとの変容

1) A生における変容

設問ごとに学期別平均点数を算出した。結果を図4に示す。「準備や片付け(をしたか)」については、1学期の1.8ポイントから2学期の2.1ポイントへ、以下同様に、「役割はどのように決めたか」については、2.0ポイントから2.3ポイントへ、「良い活動になるように気をつけたか」については、2.2ポイントから2.8ポイントへ、「役割のポイントは達成できたか」については、3ポイントから2.6ポイントへ、「あなたの役割は人の役にたったか」については、1.8ポイントから2.8ポイントへ変化した。

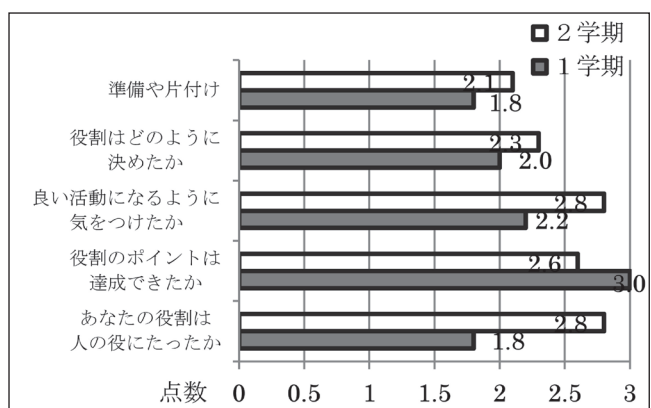


図4 A生の自己評価シート項目別平均の変化

2) グループにおける変容

各設問ごとに学期別平均点数を算出した。結果を図5に示す。「準備や片付け(をしたか)」については、1学期の1.8ポイントから2学期の2.2ポイントへ、以下同様に、「役割はどのように決めたか」については、1.9ポイントから2.1ポイントへ、「良い活動になるように気をつけたか」については、2.0ポイントから2.5ポイントへ、「役割のポイントは達成できたか」については、2.0ポイントから2.5ポイントへ、「あなたの

役割は人の役に立ったか」については、2.3ポイントから2.5ポイントへ変化した。

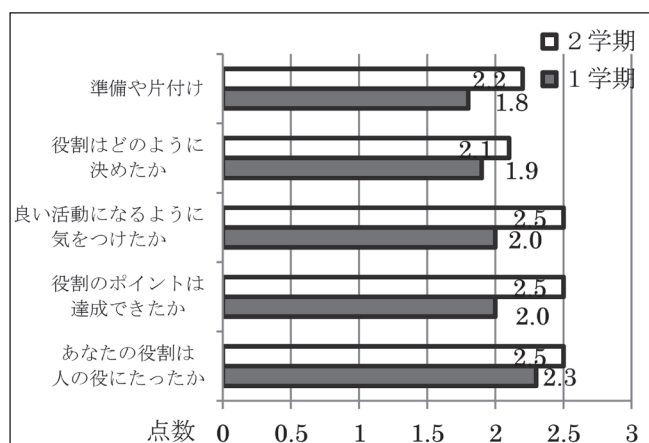


図5 グループの自己評価シート項目別平均の変化

(2) 取り組み経過による変容

設問1～4「準備、片付け、役割の選定、役割のポイントなどに関する達成度」と、設問5の「役割を果たした満足度」の2つの観点から、授業ごとにグループの平均点数を算出し、学期別に取り組み経過による変容を確認した。結果を表2及び図6、7に示す。

表2 グループの自己評価点数の取り組み経過による変容

1学期				2学期			
項目	日付	満足度	達成度	項目	日付	達成度	満足度
地域清掃①	6/3	1.4	2.0	体育	9/2	1.4	2.5
アルミ缶回収①	6/24	1.5	2.5	リサイクル工作	9/10	1.8	2.0
野外炊飯	6/27	1.8	2.0	デイサービス交流①	9/24	2.1	2.4
中学校交流	7/9	1.2	2.7	デイサービス交流②	9/24	1.9	2.4
校外学習	7/18	1.7	2.3	地域清掃②	9/30	1.9	2.6
高齢者体験	7/29	1.6	2.3	学習発表会	10/26	2.3	2.8
				アルミ缶回収②	10/29	2.6	2.8
				地域清掃③	10/30	2.4	2.4
				地域清掃④	12/9	2.3	2.5
				収穫祭	12/12	2.5	3.0
				幼稚園交流	12/17	2.3	2.8
				大掃除	12/19	2.4	2.3
平均		1.5	2.3			2.2	2.5

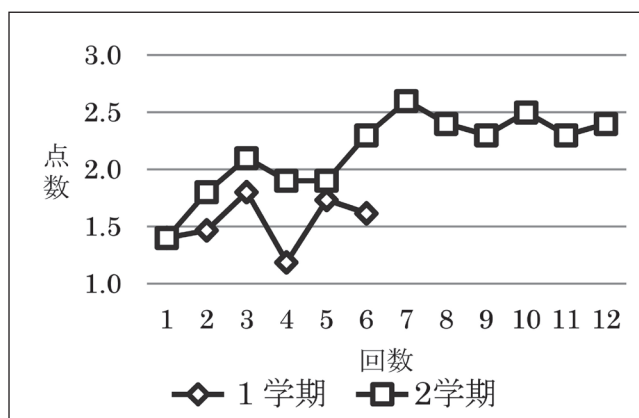


図6 達成度の取り組み経過による変容

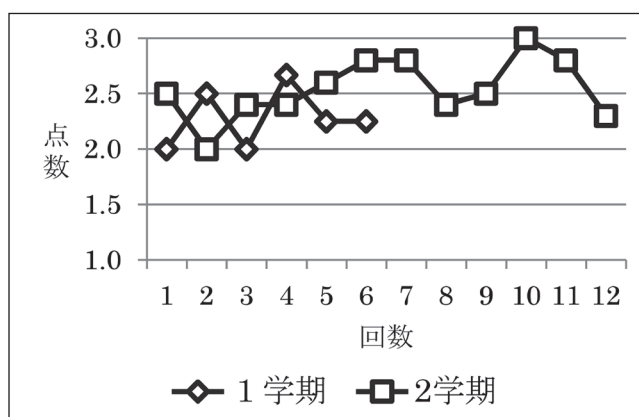


図7 満足度の取り組み経過による変容

(3) 役割を果たす相手別にみる変容

グループの点数を設問1～4「準備、片付け、役割の選定、役割のポイントなどに関する達成度」と、設問5の「役割を果たした満足度」の2つの観点から、役割を果たす相手を「グループの仲間」「見える他者」、「見えない他者」とした活動別に、学期ごとに平均点を算出し、その変容を確認した。結果を図8、9に示す。達成度については、「グループの仲間」を対象とした活動においては、1学期の2.3ポイントから、2学期の同じく2.3ポイントへ、以下同様に、「見える他者」を対象とした活動においては、2.0ポイントから2.3ポイントへ、「見えない他者」を対象とした活動においては、1.9ポイントから2.4ポイントへと変化した。満足度については、「グループの仲間」を対象とした活動においては、1学期の2.5ポイントから、2学期の2.3ポイントへ、以下同様に、「見える他者」を対象とした活動においては、2.6ポイントから同じく2.6ポイントへ、「見えない他者」を対象とした活動においては、2.2ポイントから2.5ポイントへと変化した。

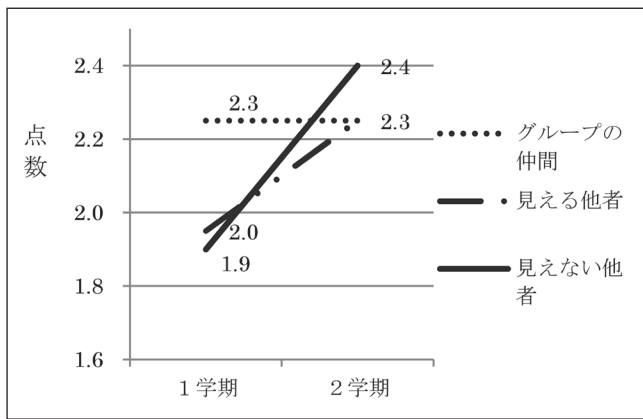


図8 役割を果たす対象別達成度の変容

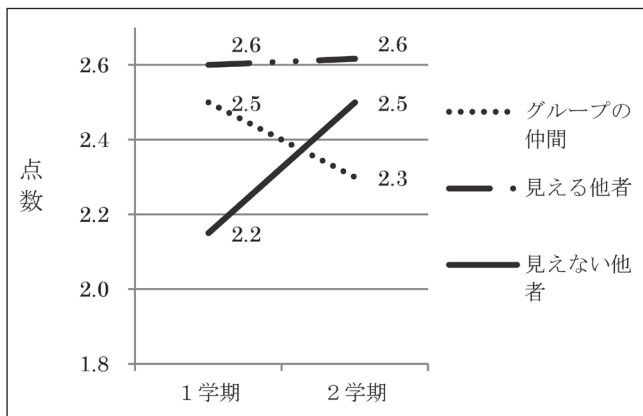


図9 役割を果たす対象別満足度

IV. 考察

1. 生徒の自己有用感について

(1) A生について

図4より、A生の自己評価は設問4の「役割のポイントを達成できたか」を除いて、いずれも1学期より2学期にかけて平均点が伸びており、特に設問5の「あなたの役割は人の役にたったか」という満足度が大きく伸びていることが分かった。このことから、授業を通して、A生が他者のために役割を果たせた自分を評価し、自己有用感を高めることができたと考えられた。また、設問4の平均点が減少したことについては、活動を積み重ねるにつれ、A生自身が自分に求める役割の質を上げていったためではないかと考えられた。

エピソードからも、グループの仲間に対して、リーダーとしての役割を具体的にイメージできるようになり、グループ全体として質の高い仕事ができるために、自分のすべき行動を考え、それを積極的に実行することを喜びと感じているA生の姿が見て取れた。特に、「見えない他者」に対する活動においては、自らがバス停に生けた花が地域の方にどのように受

けとめられているかを気に留めた言動をしたり、数日後に花が換えられているのを見て、バス停をきれいにしようとする気持ちを地域の方と共有し、自らバス停の利便性を高めるための改善点に気付くなど、地域の役に立つ自己の役割を意識できるようになったことが分かった。

(2) グループについて

図5より、全設問において1学期よりも2学期の方が平均点が高くなったことが分かった。また、表2、及び図6、7に見るように、活動を積み重ねるにつれ、役割を果たした達成度と満足度が上昇傾向となった。特に、1学期よりも2学期の方が上昇傾向がはっきりしており、達成度の上昇と満足度の上昇が同調している様子が見て取れる。このことから、生徒たちが、徐々に役割イメージを持ち、それをやりとげた自覚とそれができる自分に対する満足感を得られるようになってきたことが推測された。

エピソードからも、当初の自分のやりたい活動や与えられた役割にこだわり、成果の評価も行ったことのみを尺度にしていた状態から、リーダーに従ったり、他のメンバーを手伝ったりするなど、それぞれがグループの一員として役割を自覚し、自分の仕事だけではなく、グループの他のメンバーの様子を見ながら協力し、グループとしての成果を上げようとするようになった姿が見て取れた。

さらに、図8、9から、活動の対象別に生徒らの達成度と満足度を比較すると、達成度では、1学期には「グループの仲間」に対する活動で達成度が高かったが、2学期には「見える他者」、「見えない他者」に対する活動のいずれにおいても平均点が増え、特に「見えない他者」に対する活動では、0.5ポイントの高い上昇が確認できた。さらに、満足度では、「グループの仲間」に対する活動においては、むしろ減少傾向となり、「見えない他者」に対する平均点が0.3ポイントの上昇となった。このように、活動経験が増えるにつれ、地域の「見えない他者」に対する役割を果たすことに達成と満足を得るようになっていった様子が見える。特に、「見える他者」に対する活動のエピソードからは、地域の人に対してより質の高いかわり方を実践する姿が見られ、「見えない他者」に対する活動のエピソードからは、喜んでもらえるというイメージをもって役割を果たそうとする意欲がうかがえた。このように、地域の人々を意識して、自分たちが取り組む役割とその価値をメンバーと共有できるようになったことが分かった。

2. 効果をもたらした支援について

上記の結果より、生徒たちは、自らの活動グループをこれまでの学級や学部などのように「所属する集団」から「一人一人が役割を担い、遂行し、目的を達成する集団」へと変化させ、自分がかげがえのない集団の一員であると感じて活動に取り組むようになったと考えられる。この変容をもたらした要因として以下の支援が考えられる。

(1) グループ活動の内容と構成の工夫

まず、グループ活動の内容について、生徒が成果をイメージしやすいように工夫したことが挙げられる。一人一人の技能が十分でなくとも、それぞれの実態に応じた役割を果たせば、グループとして成果が現れる活動を設定した。例えば、清掃活動では「きれいになった状態」を清掃活動終了の日安として具体的に提示することで、生徒は教師から個別に承認されなくてもその成果を実感できた。また、各メンバーがその成果をもたらすために、任された役割を果たしたことに気がつきやすくなった。

さらに、生徒が「もう一度、あの達成感を得たい」、「前回より、もっとよい成果を得たい」と意欲をもてるように、年間を通じて、「清掃活動」・「交流活動のゲームの企画・運営」・「調理や工作などのものづくり」などの活動内容を繰り返すようにした。また、単に繰り返すだけでなく、場所や交流相手、材料などに変化を加え、新しいチャレンジ意欲が湧くようにした。活動そのものは短い時間で終了できるように設定し、活動回数を増やすようにしたことで、「グループで取り組めば目的が達成される」ことが実感できたと思われる。

(2) 自己評価シートの活用

自己評価シートは、単に活動の振り返りだけではなく、活動で求められている具体的な目標のイメージ化にも活用した。特に役割の選定に関しては、以前の生徒たちは自分の好きな係を選び、友達と重なると譲ったりあきらめたりしていた。しかし、自己評価シートにある「友達のことを考えて選ぶ、分担する」などの表現を目にすることで、グループとして質の高い仕事を成し遂げるためにどう行動すればよいか気が付き、2学期になると、この項目の達成に向け、自分の行動を選択する生徒が増えてきた。グループの一員としての自覚と、役割を遂行できる自信が芽生え、自己有用感が高まった現れであると考えられた。

(3) 「見えない他者」のイメージ作り

生徒が地域の人のために働く喜びを感じることができるよう、「地域の人」のイメージをもつための支

援を行った。たとえば、例年行っているアルミ缶回収での挨拶や高齢者施設での交流は、地域の人を具体的にイメージできる良い手がかりとなった。しかし、地域清掃活動の一つである、バス停清掃は目の前にバス停利用者がいない場面での活動である。そこで、本研究では、交流等の経験に加え、生徒が利用しているバス停近くの理髪店主の感想や、清掃活動のバス停を横切りながら見ている通行者の表情を伝えることで地域の人々のイメージを広げる支援を組み込んだ。このような支援が、生徒らの見えない他者から評価される喜びを生み出し、「地域の人と直接関わらなくても、自分たちの活動で喜んでもらえる」と、推察できる力を育むことにつながったと考えられる。

V. まとめ

本研究では、児童福祉施設併設特別支援学校に在籍する知的障害のある中学部生徒のキャリア力を育てることを目的に、生徒らが働く喜びを知り、自らの果たすべき役割の理解と働くことの意義を知るための授業実践に取り組んだ。役割を継続的に実行できれば、周囲から認められる機会が増え、働く喜びにつながると考え、このような経験の積み重ねで、キャリア力の裏付けとなる生徒一人一人の自己有用感を高めることを目指した。

そのためには①「成果のイメージづくり→役割の実践→実践に対する自己評価→役割の価値理解」を「学習サイクル」として組み入れること、また、②友達と協力して役割を果たすことで、大きな達成感を味わうことができるという点から、グループでの活動を基本とすること、そして、③役割を果たす具体的なイメージづくりに役立ち、役割を果たした自分の達成度や満足度を確認できる点から、「自己評価シート」を活用することで、継続的に仕事の質の向上を図りながら役割を果たせる仕組みを授業に取り入れた。さらに、④「グループの仲間のため」、「見える他者のため」、「見えない他者のため」の3つの相手を想定した活動を設定し、役割を果たす喜びの広がりが高まりを目指した。

グループ活動については、生活単元学習や総合的な学習の時間、校外での学習の機会や保健体育などの教科の指導に積極的に行った。役割がもたらすグループ全体の成果をメンバーで共有することができることから、メンバー一人一人がそれぞれの実態に合わせて自分の役割を設定し、成果の具体的なイメージをもって取り組むことができた。グループ活動を繰り返す中で、偶然ある生徒に十分役割を果たせていない状況があっ

ても、全体として成果が得られることで、グループ全体の自己評価や達成感が一定水準確保され、徐々に高まっていく傾向が得られた。さらに、年間を通して同じメンバーで取り組むことにより「学習のサイクル」がより効果的に機能した。生徒は同じグループの他のメンバーの役割や様子を見ることで自分の役割とそれがもたらす成果のイメージを次第に明確にもてるようになった。

また、本研究では自作の定型自己評価シートを用いた。これによって自己評価が習慣化するとともに、前時の達成度や課題を確認したり、本時の活動を振り返ったりすることで、自分に期待されている、あるいは取り組みたい役割を理解し、その役割を果たすことで得られた成果について手応えを感じることができた。繰り返し取り組んでスキルが向上したこともあり、回を重ねるごとに自己評価は高まった。シートを用いた自己評価の経験は、「見える他者」から、「見えない他者」への対象の広がりとも相まって、仕事の質向上の視点を持つことにつながり、「これだけできた」から「他者に喜ばれる成果を挙げることができた」へと自信をもって自分を評価できるようになったと思われる。

以上を踏まえて、本研究を通して、対象児らの自己有用感が高まったことが確認できた。このことから、生徒らが働く喜びを知り、自らの果たすべき役割の理解と働くことの意義を知るためには、成果について具体的なイメージをもち、自己評価を積み重ねる必要があり、他者意識の視点を持って「人はこうすれば嬉しいはず」と思って活動できるようになる授業作りが大切であることが分かった。

今後は、本研究で得られた知見に基づき、自己有用感に裏付けられたキャリア力の育成について、さらに多様な実態の生徒を対象に授業実践に取り組みたいと考える。そして、日頃、家族や地域と触れ合う機会が少なく、自己有用感が高まりにくい環境に

ある、児童福祉施設併設校で学ぶ知的障害生徒が、社会の一員として質の高い仕事をやりとげる喜びを得るために役立つ授業の在り方について追及したいと考える。

謝辞

本稿は、Z支援学校中学部の学部研究として2年間にわたり取り組んだものの一部を筆者らが再構成したものです。本研究を実施するにあたり、目澤浩美先生、井高ひさ乃先生、西淵美穂子先生、川上久志先生、川島由貴先生、東克彦先生、井戸美穂子先生がご尽力下さいました。本研究で得られた成果は、これらのスタッフ全員の力によるものです。さらに、多大なご協力をいただきましたZ支援学校の対象生徒の皆さんと、島崎俊哉校長先生、川腰桂子教頭先生はじめ多くの先生方に心より感謝申し上げます。

引用文献

- 北島貞一（1995）自己有用感－生きる力の核－。田研出版。
- 国立特別支援教育総合研究所（2010）特別支援教育充実のためのキャリア教育ガイドブック。ジァース教育新社。
- 文部科学省（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。中央教育審議会答申，ぎょうせい。
- 東京都教育委員会（2009）知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の推進。平成20年度 障害のある児童・生徒の自立と社会参加を目指した指導の研究・開発事業（キャリア教育推進委員会）報告書。
- 全国特別支援学校知的障害教育校長会（2013）知的障害特別支援学校のキャリア教育の手引き実践編。ジァース教育新社。