

令和7年度

研究紀要 第51号

研究主題

令和の教育的ニーズを踏まえた各教科等を合わせた指導
ー授業づくりを通してー

千葉大学教育学部附属特別支援学校

巻頭言

学校長 辻 耕治

本校では、子どもたち一人一人が、仲間とともに活動する中で、個性を存分に発揮し、目当てと見通しをもちながら、自立的・主体的に生活できるようになることを教育目標としています。その背景の下、各教科等を合わせた指導を中心とした特色ある教育課程を組んでいます。各教科等を合わせた指導は、一人一人が目標を共有し、一人一人の個性を活かし、一人一人がもてる力を精一杯発揮して、仲間と一緒に生活の中の課題を解決する学習であり、総合的、教科横断的、協働、課題解決型等、今日的課題のキーワードに通じるものです。

本年度創立 52 周年を迎えた本校の歴史は、各教科等を合わせた指導の変遷の歴史でもあります。本校では開校間もない時期から各教科等を合わせた指導に取り組み、時代のニーズに応えるべく、その内容をアップデートして現在に至ります。各教科等を合わせた指導のどの点をどのようにアップデートすべきか検討・試行・評価を重ねる、これが本校の研究の基本スタイルです。

本校では、一つの研究テーマに 2～3 年かけて取り組んでいます。令和 6 年度から本年度の 2 年は「令和の教育的ニーズを踏まえた各教科等を合わせた指導－授業づくりを通して－」に取り組みました。この研究テーマは令和 3 年の中教審の答申の中に登場した「令和の日本型学校教育」という言葉、すなわち 2020 年代を通じて実現を目指す学校教育のあり方を指す言葉を意識したものです。令和の教育的ニーズを踏まえた各教科等を合わせた指導とは何か、小・中・高の各学部において検討し、授業づくりに取り組みました。取り組みの 2 年目にあたる本年度の内容・成果を取りまとめたのが本研究紀要です。

本研究紀要を通し、知的障害教育における各教科等を合わせた指導にご関心をお寄せの皆様に参加となる情報をご提供できましたら幸いです。同時に、本研究紀要の内容に関して皆様から忌憚のないご意見を頂戴し、知的障害教育がより良いものになるように共に考えていけましたらうれしく思います。

目 次

巻頭言

第1章 本研究について

1 研究テーマ設定の経緯	1
2 研究計画	2
3 参考・引用文献	3

第2章 小学部の取り組み

遊びの指導における児童一人一人に期待する姿と学びの見取りに視点を当てた授業づくり
—遊びを通した学びのつながりを意識して—

1 目的	4
2 方法	5
3 結果	6
4 まとめ	8
5 参考・引用文献	9
研究協議会議事録	10
講師・共同研究者より	12

第3章 中学部の取り組み

一人一人が目的をもって共に活動できる生活単元学習の授業づくり
—協働的学びに生かすロイロノート—

1 はじめに	13
2 目的と方法	14
3 協働的学びの捉え方	14
4 単元の実施	16
5 まとめ	20
6 参考・引用文献	22
研究協議会議事録	23
講師・共同研究者より	25

第4章 高等部の取り組み

生徒が活動に意義や価値を感じられる作業学習の授業づくり

—地域に開かれた作業学習の取り組みを通して—

1 目的	26
2 方法	27
3 結果	30
4 まとめ	36
5 参考・引用文献	38
研究協議会議事録	39
講師・共同研究者より	41

第5章 研究のまとめと今後の課題 42

研究同人

第1章 本研究について

研究テーマ

令和の教育的ニーズを踏まえた各教科等を合わせた指導 — 授業づくりを通して —

1 研究テーマ設定の経緯

1) 社会の動向から

令和3年の『『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～(答申)』では、先端技術が高度化してあらゆる産業や社会生活に取り入れられたSociety5.0時代の到来を迎え、将来への予測困難さが高まり急激に変化する今日においては、主体的に考え、多様な立場の者が協働的に議論し、納得解を生み出すような力が求められ、新学習指導要領の着実な実施により、資質・能力を育成することがより一層重要となることが示されている。また、子ども一人一人の特性や学習到達度等に応じて指導方法や教材が柔軟に提供され、子ども自身が学習の自己調整をするような「個別最適な学び」と、探究的な学習や体験活動などを通じ、多様な他者と協働しながら、対話によって異なる考え方が組み合わさり、より良い学びを生み出すような「協働的な学び」が重要視され、これらの一体的な充実を目指すことが肝要であると示されている。

2) これまでの研究より

本校の令和元年度からの研究では、知的障害のある子どもらの「深い学び」や「AAR サイクル」などのキーワードを基に、子どもの「内面」の働きに着目し、「資質・能力」(図1) 育成の効果を高めるような、各教科等を合わせた指導(以下、合わせた指導と表記する)の授業づくりについて、実践研究を通して追求してきた。取り組み概要や成果については、令和6年度の研究紀要を参照されたい。本研究では、これまでの研究の成果を足掛かりと

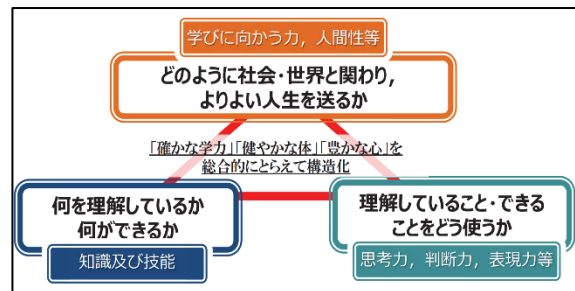


図1 育成すべき資質・能力の三つの柱

し、子どもの「内面」に注目する方針を継続する。「資質・能力」の育成においては、「何を知っているか」というコンテンツ・ベースの見方だけではなく、「何をどのような文脈で実行できるか」というコンピテンシー・ベースの見方がより重要となる。このような今日的な視座から子どもの力の育ちを考えるうえでは、何をどのように感じながら学んだかという「内面」の働きの見取りが重要な意味をもつと言えるだろう。

3) 各教科等を合わせた指導について

特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(2018)には、知的障害のある児童生徒への教育的対応の基本として「望ましい社会参加を目指し、日常生活や社会生活に生きて働く知識及び技能、習慣や学びに向かう力が身に付くよう指導する」「生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実際的な状況下で指導するとともに、できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする」ことなどが示されている。

合わせた指導は、このような対応に沿って生活や学びの文脈に即した学習活動を展開しやすい形態であり、「教えるだけでは活動に生かされない資質・能力が生きて働くようになるため、活動を通じて自ら学ぶようにする」

ための指導の工夫であると捉えられるだろう。加えて、本校の合わせた指導では、「子ども主体」であること、子どもが「仲間や教師と共に活動し、生活する中で、個々の子どもが、生き生きとしたよい姿で、活動し、生活する」ことを伝統的に重視してきた(小出進, 2002)。これらの教育観は、今日求められている「個別最適な学び」「協働的な学び」と通じるところが多く、本校の合わせた指導を昇華させていくことで、資質・能力の効果的な育成に繋げることができると考えている。

一方、合わせた指導は生活や学びの文脈に即した学習活動を構成・展開しやすい側面があるが、すべての教育活動場面において万能的に機能するわけではないという指摘もなされ、その役割や意義の問い直しが求められている(丹野, 2022)。合わせた指導は、特徴として社会の変化や多様性に応じる柔軟性を持ち合わせるという指摘もなされていることから(菊池, 2022)、令和時代に求められる教育的ニーズの視点から合わせた指導の授業改善を図り、今日的な意義についての明文化と、授業を展開する上での要点の整理を行っていきたく考えた。

2 研究計画

1) 研究テーマについて

研究テーマを「令和の教育的ニーズを踏まえた各教科等を合わせた指導ー授業づくりを通してー」と設定し、2年計画で研究を行う。各学部の実情に適した課題設定を行うことで、授業改善の効果を高めることをねらいとし、学部ごとにサブテーマを設定した。表1は各

学部の研究テーマをまとめたものである。

テーマ中の、「授業づくりを通して」という文言は、実践研究を通じた授業改善に重きを置き、研究の過程と成果が、本校の教育の質の向上につながるような取り組みを目指すところによるものである。

2) 研究の経過と研究計画

小学部は「遊びの指導」、中学部は「生活単元学習」、高等部は「作業学習」を対象授業として研究を行う。表2に今年度の研究の年間計画を示す。

昨年度の各部の研究成果として、「個人内の学びの変化」「協働的学び」「地域に開かれた取り組み」などの今日的なキーワードに基づく子どもの学びの姿が明らかとなった。研究のまとめとなる今年度の取り組みにおいては、各部の授業づくりのポイントとしてまとめていきたい。

3) エピソード記録

本校の合わせた指導においては、子どもたちが自分事として学習活動に取り組み、思考を働かせて自分の力を活用・発揮するような「深い学びの姿」を引き出すことを重視している。このような姿は、言語の発達が十分でない場合もある知的障害のある子どもにおいては、「内面の働き」に注目して見取る必要があり、量的な増減ではなく、質的に捉えることが重要であると考えている。そこで、本校では子どもの一人一人の学びの姿を、前後の文脈を切り捨てずに、教師による見立てを織り交ぜながらエピソードとして記述する、「エピソード記録」を作成し、学習評価や授業改善などに役立てている。

表1 学部研究テーマ

小学部	遊びの指導における児童一人一人に期待する活動と学びの見取りに視点を当てた授業づくり ー遊びを通じた学びのつながりを意識してー
中学部	一人一人が目的をもって共に活動できる生活単元学習の授業づくり ー協働的学びに生かすロイロノートー
高等部	生徒が活動に意義や価値を感じられる作業学習の授業づくり ー地域に開かれた作業学習の取り組みを通してー

鯨岡は、エピソード記述の科学的な信頼性を高めるためには、人の思いも含めたその場面の「あるがまま」が生き生きと描き出されていることや、同じ場面を複数の人間が見る場合の捉え方のずれに注目し、考察を一段と深める可能性に迫ることが重要であると述べている（鯨岡峻，2005）。本校においては、児童生徒一人のエピソードを複数人の教師で作成したり、作成したエピソード記録を教師間で共有して協議を行ったりすることで、エピソード記述による評価の妥当性を高め、授業づくりにアクティブに反映させることができるよう、努めていきたい。

3 参考・引用文献

- 1) 千葉大学教育学部附属特別支援学校 (2022) 紀要第 47 号.
- 2) 千葉大学教育学部附属特別支援学校 (2024) 紀要第 49 号.
- 3) 白井俊 (2020) OECD Education2030 プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム—, ミネルヴァ書房.
- 4) 文部科学省 (2021) 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申)
- 5) 文部科学省 (2018) 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)
- 6) 小出進 (2002) 生活中心教育の原理 生活のための 生活による 生活の教育, ケー アンド エイチ.
- 7) 丹野哲也 (2022) 「各教科等を合わせた指導」の意義と課題—育成を目指す資質・能力と指導の形態—, 発達障害研究, 44, 3.
- 8) 菊地一文 (2022) 実践誌の分析からとらえた各教科等を合わせた指導の課題と対応方策の検討—全特連機関誌「特別支援教育研究」における 20 年間の特集企画等をふまえて—, 発達障害研究, 44, 3.
- 9) 文部科学省 (2023) 第四期教育振興基本計画
- 10) 鯨岡峻 (2005) エピソード記述入門 実践と質的研究のために.

表 2 研究計画

4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
<ul style="list-style-type: none"> 【研究部】 ・ 研究計画の整理・検討 	<ul style="list-style-type: none"> 【全体】研修会(校内) ・ 研究テーマの共通理解 (合わせた指導の今日的意義) 	<ul style="list-style-type: none"> 【全体】ミニ授業研究会(校内) ・ 校内授業参観と協議 	<ul style="list-style-type: none"> 【全体】研修会(校内) ・ 授業研究会に向けた各学部の取り組みに対する意見交換会 	<ul style="list-style-type: none"> 【全体】夏季研修会(講師・外部公開) 	<ul style="list-style-type: none"> 【中学部】授業研究会(講師・外部公開) 	<ul style="list-style-type: none"> 【言等部】授業研究会(講師・外部公開) 【小学部】授業研究会(講師・外部公開) 		<ul style="list-style-type: none"> 【全体】研修会(校内) ・ 公開研究会に向けた各学部の取り組みに対する意見交換会 ・ 校内ポスターセッション 	<ul style="list-style-type: none"> 【全体】公開研究会(講師・外部公開) ・ 授業研究会・協議 ・ ポスターセッション ・ 講演(高川雄二先生・知的障害教育における協働的な学びとICT) 	<ul style="list-style-type: none"> 【研究部】 ・ 成果と課題の整理・次年度計画作成 	

第2章 小学部の取り組み

小学部研究テーマ

遊びの指導における児童一人一人に期待する活動と 学びの見取りに視点を当てた授業づくり — 遊びを通した学びのつながりを意識して —

1 目的

1) はじめに

本校小学部では、「生活単元学習」と「遊びの指導」を教育課程の中心としている。遊びの指導は、遊具を設置した「遊び場」で行っている。児童の実態や単元の目標に即したテーマのもと、教員自ら設計・製作した大小の遊具から成り、その中で児童と教師らが一堂に集い、自由遊び(図1)を主とした活動を展開している。本校の遊びの指導のポイントを表1に示す。

2) 「遊び」の教育的意義及び自由遊びと設定遊び

幼稚園教育要領解説(2008)によると、「自発的な活動としての遊びは幼児の発達にとって重要な体験が含まれており、心身の調和のとれた基礎を築くものである」とされている。そのため、「遊び」は幼児期の教育の中心として位置づけられている。そして、その重要性は学齢期にあっても変わらないと言える(北島,2003)。

毎時の授業は、児童の主体性を重視した自由遊びと教師主導の設定遊び(図2)を組み合わせで行っている。自由遊びを主とすることで、児童の主体的な活動を多く引き出すとともに、設定遊びでは、そうした児童の自由遊びへの意欲を高め、発展させたりすることを意図している。



図1 体育館での自由遊びの様子



図2 設定遊び②「ブランコ」の様子

表1 本校の「遊びの指導」のポイント

① 授業構成	児童主導の自由遊び(メイン)+教師主導の設定遊び(一部)
② 場づくり	広い場に複数の遊具を設置する ※一つの題材で10~15の遊具を設置している。 ※6月、2月は体育館、10月は外グラウンドでの展開
③ 授業形態	大人数での活動 ※令和7年度は児童17名、教師10名
④ 授業での教師のスタイル	一緒に遊ぶ/楽しむ
⑤ 記録と学びの観点	学びの記録表、遊びの中の学び表 ※記録表に児童一人一人の遊びの様子を記載 ※遊びを見取る観点は「遊びの中の学び表」を参照

3) 研究テーマの設定の経緯

本校小学部では、これまで遊びの指導を対象に授業研究を行ってきた。令和4年から令和5年の研究では、研究テーマを「子どもたちが『わくわく』する遊びの指導の授業づくり-場づくりに注目して-」とし、子どもたちがわくわくする姿をAARサイクルと絡めながら遊び場や教師との関わりとはどのようなものなのかを協議・検討した。

昨年度から、全校研究テーマを「令和の教育的ニーズを踏まえた各教科等を合わせた指導～授業づくりを通して～」とし、2年研究で取り組んできた。全校研究テーマを受け、小学部では「遊びの指導における児童一人一人に期待する活動と学びの見取りに視点を当てた授業づくり-遊びを通した学びのつながりを意識して-」という研究テーマを設定した。テーマにある「学びのつながり」については以下のとおりである。

「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（文部科学省, 2012）において、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備すること

が重要であり、小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要である」ということが示された。「新しい時代の特別支援教育の在り方」（文部科学省, 2021）においても特別支援教育を巡る基本的な考え方であるとされている。本研究における、「学びのつながり」も児童らの学びと学びを接続する、という点においては「学びの場の連続性」と類似する点もあるが、本研究では、学びの場の連続性で語られることの多い学校種間における関連性だけではなく、校内における他の授業との関連を中心に扱うこととするため、差別化を図るため「学びのつながり」という文言とした。

本研究では、学びのつながりを意識した授業づくりを検討することで、先の今日的な課題に答えていくとともに、本校の遊びの指導の意義の発信を目的とする。

2 方法

1) 研究の概要

上述した研究の目的を達成するために、研究計画（図3）に従って、研究2年目の今年度は「④つながりを検討」の部分を取り

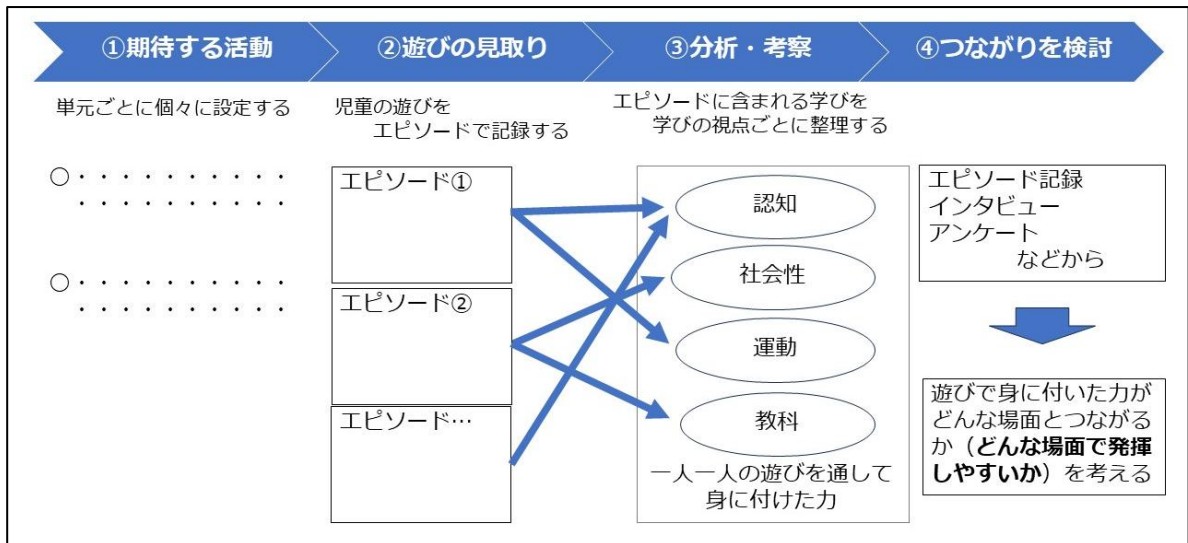


図3 研究計画

上げまとめていくこととした。

その方法を以下に示す。

(1) 小学部の中でのつながりについて

遊びの指導で身に付いた力が、小学部の他の場面（日常生活の指導、生活単元学習、チャレンジタイムなど）に活かされているかを検証する。検証方法は、遊びの指導で活用しているエピソード記録(図4)を用いて分析を行う。

図4 遊びの記録表 記入例

図4の中に記載がある「学び表」とは、本校独自の評価の観点として作成した「遊びの中の学び表」(図5)のことである。

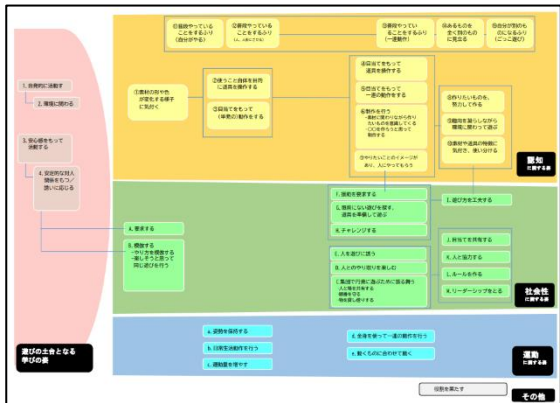


図5 遊びの中の学び表

(2) 中学部とのつながりについて

遊びの指導で身に付いた力が、中学部での生活や学びに活かされているかを検証する。検証方法は、小学部と中学部職員にそれぞれアンケートを実施し、その結果を考察する。

(図6、図7)

小学部の職員にアンケートのお願い。

① 遊びの指導で身に付けようとしている力はどんな力ですか？
(複数回答でもありがたいです。)

理由)

② 生活単元学習で身に付けようとしている力はどんな力ですか？
(複数回答でもありがたいです。)

理由)

③ 中学部から始まる作業学習や生活単元学習のために、小学部段階では、どのような力が身に付いているとよいと思いますか？(複数回答でもありがたいです。)

理由)

図6 アンケート (小学部職員用)

中学部の職員にアンケートのお願い。

① 生活単元学習で身に付けようとしている力はどんな力ですか？
(複数回答でもありがたいです。)

理由)

② 作業学習で身に付けようとしている力はどんな力ですか？
(複数回答でもありがたいです。)

理由)

③ 上記の2点のために、小学部段階では、どのような力が身に付いているとよいと思いますか？(複数回答でもありがたいです。)

理由)

図7 アンケート (中学部職員用)

3 結果

1) 小学部の中でのつながりについて

エピソード記録を集計し、カテゴリー分けをした。エピソードの例を挙げると、「遊び場で遊んだ児童と、他場面での関わりが増える」等の【人に関わる意欲のつながり】についてのエピソード、また「遊びの中で相手に伝えようとしたことが、他の場面でも見られた」等の【表現の広がり】についてのエピソードが多く挙げられた。

これらの結果を表2に示す。

表2 遊びの中で見られた他の場面とのつ

ながりの集計（カテゴリー分けの結果）

人に関わる意欲のつながり	7
表現の広がり	5
興味・関心のつながり	3
自由遊びとのつながり	3
日常生活の指導とのつながり	2
体育とのつながり	1

以上の結果から、本校の児童は、遊びの指導を通じて、他の場面においても活用することのできる、人に関わる意欲や表現の力を伸ばしていると考えられる。

2) 中学部とのつながりについて

(1) アンケート結果の考察

アンケートの結果については、よく使われたキーワードを元にまとめた物を以下に示す。

<p>中学部職員向けアンケート</p> <p>Q1 生活単元学習で身に付けようとしている力？</p> <p><input type="radio"/>自ら取り組む力</p> <p><input type="radio"/>試行錯誤する力</p> <p><input type="radio"/>チャレンジ精神</p> <p><input type="radio"/>非認知能力</p> <p>Q2 作業学習で身に付けようとしている力？</p> <p><input type="radio"/>報告・連絡・相談する力</p> <p><input type="radio"/>協働する力</p> <p><input type="radio"/>社会的マナー</p> <p>Q3 小学部段階で身に付いているとよい力？</p> <p><input type="radio"/>基本的な生活習慣</p> <p><input type="radio"/>自立性</p> <p><input type="radio"/>模倣力</p> <p><input type="radio"/>目的意識をもって活動する力</p>
--

<p>小学部職員向けアンケート</p> <p>Q1 遊びの指導で身に付けようとしている力？</p> <p><input type="radio"/>自分から活動に取り組む力</p> <p><input type="radio"/>他者と関わる力</p> <p><input type="radio"/>夢中になる力</p> <p><input type="radio"/>好きなことを見つける力</p> <p><input type="radio"/>チャレンジ精神</p> <p>Q2 生活単元学習で身に付けようとしている力？</p> <p><input type="radio"/>見通しをもって行動する力</p> <p><input type="radio"/>興味・関心の広がり</p> <p><input type="radio"/>自立に向けた力</p> <p><input type="radio"/>継続して取り組む力</p> <p>Q3 小学部段階で身に付いているとよいはどんな力？</p> <p><input type="radio"/>意欲的に取り組む力</p> <p><input type="radio"/>他者と円滑に関わる力</p> <p><input type="radio"/>自分で行動する力</p> <p><input type="radio"/>見通しをもって柔軟に対応する力</p>
--

図8 アンケート結果

アンケートの結果から、小学部の遊びの指導や生活単元学習で大事にしていることと、中学部の生活単元学習で大切にしていることの関連性が高いことや、小学部職員の考える小学部段階で身に付いているとよい力は、遊びの指導や生活単元学習で身に付けたい力と関連性が高いことが分かった。本研究では、Q3 小学部段階で身に付いているとよい力について、小学部、中学部双方からの視点を比較した点について注目した。小学部職員は、「見通し」を大切にしているが、中学部職員は「目的意識」を大切にしている。また、小学部職員が「他者と関わる力」を大切に考えているが、中学部職員は「一斉指導の中で、模倣する力」を大事に考えているということが分かった。この点を2月の遊びの授業づくりに生かす視点とした。

(2) 授業づくりについて

アンケートの結果を受け、2月の授業のねらいの中に「友達や教師と関わったりしながら意欲的に遊ぶ」という目標を入れ、遊びの指導が他場面でも活かされる【人と関わる意欲】や【表現の広がり】をもたらすことを継続してねらっていくように設定した。

また、「模倣しながら遊んだり、自分なりの目当てやイメージをもって遊んだりする」という目標を立て、中学部とのつながりの中で得た視点「模倣する力」「目的意識」をねらいの中に取り入れて授業づくりを行った。

(3) 2月の授業の事例児の様子について

事例1 Bさん（1年生）

<ねらい>

- ・他者の遊びに興味をもち、教師の働き掛けを受けながら 模倣して遊んだり様々な遊びを経験したりすることができる。

<遊びの様子>

- ・滑り台を中心にして、自分の好きな遊具で長い時間遊び込む様子が見られた。
- ・シーソーでは、教師に対して自ら要求を伝

える様子が見られた。

(6月は、座って待っていたので、表現の高まりが感じられる)

<考察>

- ・好きな遊びを楽しむ時間を十分に確保し、遊び込む時間を大切にすることで、単元後半の頃には満足感が高まり、いろいろな遊びに意識が向いてきたように思われる。
- ・次年度は、自分の好きな遊具に満足し、他の遊具に向かい始めたときや設定遊び②のタイミングで誘い、他者の遊びを見たり、様々な遊びを経験したりする機会を増やしていきたいと考えている。
- ・シーソーという友達や教師と一緒にすることで楽しめる遊具があったことが、相手にやりたい気持ちを伝える(表現の力を伸ばす)きっかけになったのではないかとと思われる。



事例2 Hさん(3年生)

<ねらい>

- ・教師の仲介を受けて、経験したことのある活動や設定遊びの中で、友達を誘って一緒に遊ぶことができる。
- ・設定遊びや教師からの誘いに応じた遊びを、自由遊びの中に取り入れて遊び、遊びの幅を広げることができる。

<遊びの様子>

- ・キッチンやお店、ミニ学校などの好きな遊びに自分から教師を誘う様子が見られた。
- ・これまでの単元よりも、朝の会ごっこやハンバーガー屋さんごっこなど目当てやイメージをもって、遊ぶ様子が見られた。

- ・設定ビデオ①で見たものを模倣して遊ぶようになる様子が見られた。

<考察>

- ・ミニ学校やお店は、やり取りが生まれやすく、誘うきっかけを作りやすい遊具であると考えられる。
- ・学校や、思い出をテーマにしたことがイメージを持つことにつながったのではないかと考える。
- ・次年度も、本人がイメージを持ちやすい遊びや、設定遊び①をきっかけに遊びの幅を広げていきたい。
- ・ごっこ遊びは、教師や友達と目当てやイメージを共有することができる遊びであると考えられる。ごっこ遊びに発展しやすい遊具(お店、キッチン)の設置が、目標の達成には有効であったのではないかと。



4 まとめ

今年度の研究では、学びのつながりに焦点を当て、小学部の中でのつながり、中学部とのつながりの2方向で考察した。

1) 学びのつながりについて

本校の特徴的な教育活動である遊びの指導について、学部の中で他の場面とのつながりを考察したことで、遊びの指導がその場面にとどまらず、さまざまな場面に活用できる力を育てていることが確認できた。

また、他学部とのつながりを検証したことで、遊びの指導が中学部に進学した後も活用できる力の育成につながっているという点を再確認する機会になったと考えられる。

2) 次年度にむけて

遊びの指導について小学部の中でのつながりをまとめた際に多く出てきたエピソード

【人にかかわる意欲】や【表現の広がり】

【興味・関心の広がり】などについては、非認知能力との関連もあるのではないかと考える。

また、10月に行った授業研究会の協議では児童が遊びに没頭することで、粘り強く取り組む姿勢、物事にじっくりと取り組む姿勢なども育まれているのではないかという意見も多く聞かれた。この点に関して、非認知能力との関連性が高いのではないかと考える。

次年度以降の研究では、遊びの指導が育む非認知能力について考察を深めていきたい。

また、非認知能力は、認知的能力と相互に高め合うことにも注目しながら研究を進めていきたい。

5 参考・引用文献

- 1) 文部科学省 (2008) 幼稚園教育要領解説
- 2) 文部科学省 (2012) 「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進 (報告)」
- 3) 文部科学省 (2021) 「新しい時代の特別支援教育の在り方」
- 4) 眞鍋健・綿引朝香・段木佐知子・菅原宏樹・川口千絵・石田哲也・鈴木幸加・木村圭介・丹野祐介 (2015) 「遊び場における『遊びの記録表』の作成と活用」平成26年度千葉大学教育学部一附属学校園間連携研究成果報告集,83-84
- 5) 文部科学省 (2017) 特別支援学校 小学部・中学部学習指導要領
- 6) 千葉大学教育学部附属特別支援学校 (2022) 紀要 第47

研究協議会議事録

授業研究会 遊びの指導「いっしょにあそぼう ぽかぽかぱーく」

- 1) 月 日 令和7年10月27日(月)
- 2) 講師 千葉大学教育学部 教授 砂上 史子 先生
共同研究者 千葉大学教育学部 教授 石田 祥代 先生
千葉大学教育学部 准教授 石田 修 先生
- 3) 参加者 本校職員、外部参観者2名、千葉大学学生4名
- 4) 協議内容 (協議の中から、キーワードや質疑応答・協議の一部を抜粋して記載)

協議の柱

- ① 中学部や高等部の生活につながっていくと思われる姿について
- ② 他者を意識しやすい遊具や配置になっていたか

- ・ 教師の誘いに応じること、友達のことを見て真似することなどの力の伸長が中学部や高等部の生活につながるのではないか。
- ・ 遊び場全体が見渡せる高さの遊具や、自然と関わり合いながら遊べる遊具があった。
- ・ 自分で選ぶ、興味関心を広げる、力の調整や手指の巧緻性などの力が身に付き、今後につながっていくと思う

5) 共同研究者・講師指導(一部抜粋)

<石田 修 先生より>

- ・ 遊び場に入ったときにワクワク感があり、職員たちの楽しい雰囲気も良かった。遊びをするうえで、感情や心が動くことがまず大切
- ・ 設定遊びと自由遊びのバランスが良く、メリハリがあり時間いっぱい遊ぶことができていた。その子なりの遊びをしつつも教師がそこで一緒に遊んだり、遊びを広げるような支援をしたりして良かった。
- ・ 各教科との関連や遊びを通した学びにつなげる工夫、事例児童の変容をどう評価するかなどについては、今後検討する必要のあることだと思う。

<砂上 史子 先生より>

- ・ 単元名が良い。子どもたちにどう遊んでほしいか、どんな遊び場を提供したいと思っているかが伝わってくる。
- ・ 設定遊び①の動画視聴では、自分たちが出てくることで良く見る児童が増えた印象。今までの体験や経験が積み重なったことでできたのではないか。
- ・ 事例児が、色水コーナーとやぐらを行き来していた。発語はないが、自分のやりたいことを目当てをもって工夫して遊んでいた。作業学習などにつながる力のベースになるのではないかと思う。
- ・ 色水コーナーでは、自己決定・選択が保証され、流したときの様子まで見えるのが良い。色水の作り方として、花などから抽出してみるなどの遊びに広げていくこともできるのではないか。
- ・ ウェルビーイングについて、安心と挑戦の循環が大切。安心することで挑戦してみようと探索していく。今回の遊び場でも安心と挑戦があった。
- ・ 自分からやろうとする「あそび」であることが重要。スキルとは分けて考えがちだが、実際の生活ではそれぞれが絡み合っている。乳幼児期に育むスキルがこれからの土台として大切。認知的スキルと社会情動的スキル(いわゆる非認知能力)はそれぞれが影響し合っている。
- ・ 幼から小への接続はまだ課題がある。今回の研究を通して、学部間の接続について本校から新たな提案をしてほしいと期待している。

公開研究会 遊びの指導「みんながヒーロー！ おもいでランド」

- 1) 月 日 令和8年2月13日(金)
- 2) 講師 千葉大学教育学部 教授 砂上 史子 先生
共同研究者 千葉大学教育学部 准教授 石田 修 先生
- 3) 参加者 本校職員、外部参加者28名
- 4) 協議内容 (協議の中から、キーワードや質疑応答・協議の一部を抜粋して記載)

協議の柱

- ① 中学部や高等部の生活につながっていくと思われる姿について
- ② 本単元のねらいにせまることができる場作りになっていたか

(事前に回収した付箋をもとにした全体での協議)

- ・片付け活動を通じた役割意識の形成が見られた。
- ・好きな場所や好きな活動を選択する場面が多く見られた。
- ・お店ごっこ(ハンバーガー屋など)や販売活動を通じて、社会性の育成や言語活動の活性化が見られた。

(他校での実践を伺った)

- ・雪を活かした地域特性のある遊びを実践している。異学年活動を通して、上級生が自然にリーダー的役割を担う場面がある。
- ・生活単元学習の中で、駅の清掃活動を実施している。4年生がリーダーとなり、地域住民も巻き込みながら活動している。役割設定は子どもの意識を高めるうえで重要である。
- ・縦割り保育(3~5歳)を実施している。年長児が自然に役割を担い、年少児が模倣する構造。教師は基本的に見守り、必要時のみ介入するようにしている。

5) 講師指導(一部抜粋)

<砂上 史子 先生より>

- ・遊びは子どもにとって必需品、権利であり発達の土台である。安心と挑戦の循環を通してこどものウェルビーイングを高めることが大事であり、乳幼児の育ちには「アタッチメント(愛着)」の形成と、豊かな「遊びと体験」が不可欠である(こども家庭庁「幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン」より)。
- ・遊びは目的ではなく「方法」である。
- ・子どもの主体性と教師の意図のバランスを取ることが重要。環境を適切に構成することで子どもたちの自発性を促しつつ、教師が適切なタイミングで支援を行うことで学びが深まっていく。
- ・本実践は、「思い出」を軸に一年間の経験を振り返ったり、つなげたりして遊ぶことができる遊び場であることが特徴。その中で、役割意識や主体性、コミュニケーション能力の深化などが確認された。
- ・「Free Play」と「Guided Play」のバランスが大切。目指すのは、この二つが均等に合わさった遊びの指導。
- ・「安心空間 → 幸せ空間 → 探究空間」という循環が見られた実践だった。

講師・共同研究者より

講 師 砂上 史子 先生（千葉大学教育学部教授）

令和7年度2回目となる「遊びの指導」では、「みんながヒーロー！おもいでランド」の実践が行われました。単元名にある通り、今回の実践は、「思い出」をテーマに、この1年を通して子ども達が小学部で体験した活動に関連した遊具等で「遊び場」が構成されました。具体的には、普段の学校生活を反映した「ミニ学校」や「スクールバス」、生活単元学習で取り組んだ「ハンバーガー」に関連した工作コーナーや「キッチン」などが設定されました。このような「思い出」をテーマにした「遊び場」は、子ども達の体験と結びついていることから、子どもの遊びにおいて次の二つの意義を持つと考えられます。一つ目は、「なじみ」が有ることから、子どもが遊び（出し）やすく、何度も繰り返すことで新たな展開が生まれやすくなることです。二つ目は、学校生活における子ども達の共通体験を基盤にしていることから、遊びを通しての共感が生まれやすくなることです。

また、今回の「遊びの指導」では、これまで教師だけが登場していた遊び紹介の動画に、子ども達も登場して遊びの紹介を行いました。動画の中の子ども達は自然な姿で「遊び博士」を演じていました。この姿にも、これまでの動画視聴の体験の積み重ねが感じられました。

以上から、「みんながヒーロー！おもいでランド」の実践では、子ども達の体験に根差しながら、子どもが主体となった活動を通して、遊びの発展や人との関わりが促されていたと言えます。

共同研究者 石田 修 先生（千葉大学教育学部准教授）

本年度の小学部の研究では、児童が遊びの場面でみせる自発的な行動や内面の働きをエピソード記録から丁寧に見取り、それらが各教科等や中学部の学びにどうつながるかという視点で検証を重ねてきた。すべり台などの遊具を拠点として遊びや他者への関心を広げていく過程を具体的に捉えた点は、遊びにおける認知的な育ちを理解するうえで示唆に富んでいる。

児童の現在の実態に即して「遊びの中での学び表」の改訂に取り組んだ点も今年度の特徴である。日々のエピソード記録から「遊具をゆずる」「気持ちの折り合いをつける」といった新たな学びの要素を抽出し、言語化していくプロセスは、児童の学びをより多面的に捉えることにつながった。また、遊びの中で育まれた意欲や表現力が、各教科の学びに波及するだけでなく、中学部で求められる「目的意識」や「模倣力」といった力へとつながっていく様子を検証できたことは意義深い。これらは、遊びの指導が児童の「社会情動的スキル」の育成に深く寄与していると考えられる。

児童が主体的に没頭する遊びの中には、今後の自立に向けた学びの土台が築かれている。本校が実践を通して蓄積してきたエピソード記録による見取りの枠組みや環境構成のノウハウが、より普遍的な言葉で整理され、校種を超えて共有可能な知見へと発展していくことを期待している。

第3章 中学部の取り組み

中学部研究テーマ

一人一人が目的をもって共に活動できる生活単元学習の授業づくり — 協働的学びに生かすロイロノート —

1 はじめに

1) 研究テーマ選定の背景

本校中学部では生活単元学習を対象に、生徒の主体性を育むことに焦点を当て長年研究を行ってきた。令和元年以降は「深い学び」、「AAR サイクル」といった視点から、これまでの取り組みを振り返り、生活単元学習の授業づくりのポイントを次のようにまとめた。

○基本スタンス

自ら学ぶこと、集団での活動の中での生徒同士の学び合いを基本とする。

○評価

エピソード記録に含まれる学びを読み取るというスタイルで行う。

○授業づくり

- ・魅力的なテーマ設定
- ・生徒の様子に応じた柔軟な展開
- ・自分で判断して活動できる環境設定
- ・目的意識をもって取り組める活動

基本スタンスとして記されていることは、本校が創立以降重視してきたことである。生徒が自ら学ぼうとする活動を設定することによって、生徒同士が学び合う、目的に向かって試行錯誤するなどの学びを含む姿を引き出せると考えている。

評価はエピソード記録を用いている。教師が読み取った生徒の意図も含めてエピソードを記述し、生徒の内面の変化を見取することを心掛けている。

授業づくりで大切にしたいことを挙げれば尽きないが、ここで挙げたものは本校の生活単元学習の良さを引き出すために特に重きを置いているものである。

令和5年度はこれらのポイントについて整

理する傍ら、個々の生徒がもつ目的意識について言語化を試みた。その結果、生徒の目的意識は必ずしも単元のテーマをそのまま受け止めているとは限らず、個々の生徒ごとに異なることを確認した。そして、たとえ異なるものであっても目的意識をもって取り組む生徒たちは、実態差を越えて一つの「集団」であった。実際、単元が進めば進むほど、普段の授業に増して生徒同士が物を貸し借りする姿、生徒同士褒め合う姿、単元のゴールを共に喜ぶ姿などが見られた。

こうした授業での生徒たちの姿をきっかけとして、協働的学びに注目することとした。

2) 協働的学びの手立てとしての ICT

ロイロノートの活用

協働的に学ぶための手立てとして、ICT を活用することとした。書字などの補助代替機能を果たしたり、生徒の学習に対する興味を引いたりすることで、学習全体を底上げすることを期待してのことであった。当時の本校での ICT 導入の現状を整理すると、各教室の wifi 環境が整備され、1人1台のタブレット端末が用意されつつあった。端末の使用は個々の教師の裁量に任されており、個別課題学習では部分的に取り入れられ、全体の授業では個々の端末はほぼ使用されていなかった。他には、大型モニターで教師が操作する PC の画面を写すのが主な使用方法であった。

研究を始めるにあたって、ロイロノー for スクール（以下、ロイロノート）を導入することとした。ロイロノートは、クラウドサービス型の学習支援アプリであり、小学校、中学校、高等学校での実践に加え、特別支援学校においても多くの学校で授業に取り入れら

れている（後藤・山崎, 2023）。ロイロノートは、分かりやすいUI（ユーザーインターフェース）、写真を撮ったり、文字を入力したり、音声を録音したり多様な表現方法を使えること、表現したことがアイコンとして一面に表示され、それを動かせるなど視覚的に情報を整理・把握しやすいこと、提出機能など情報共有ができること、などの点において魅力的であった。

以上を踏まえ、本研究では協働的な学びとは何か、そのためには、ロイロノートを活用して授業を行うと良いかについて考えていくこととした。

3) ロイロノート導入期の授業の土台作りーR6の研究

「生徒たちにとって協働的に学ぶとはどのような状態なのか」、「ロイロノートなど、ICTをどのように授業に取り入れるか」、「生徒たちはロイロノートをどこまで使いこなすことができるか」等、研究開始当初は、協働的学びやロイロノートの活用に関して明らかでない点が多く、すぐに目的を定めて研究を始めるといった状況ではなかった。そこで、1年目となる令和6年度は、ロイロノートを使った協働的学びを引き出す授業について模索することとした。具体的にを行ったことは以下の3点である。

- ①生徒のロイロノート使用スキルについてのアセスメント
- ②ロイロノートの提出機能を用いた、ロイロノート上での協働を行う授業
- ③皆がタブレットを操作することを前提とした授業

アセスメントの結果、7割以上の生徒が「写真を撮る」「カードを作る」など簡単な機能について操作が可能であった。しかし②、③について「アプリ上での協働にピンと来ていない」「タブレット端末の仕様を必須にすると、教師が指導的になる場面が増え、生徒の主体性を大切にする生活単元学習と合わない」な

どの反省が挙げられた。また、「場面によっては主体的な活動を優先すると、一人で活動することになり協働から遠ざかっているようにも見える」など協働について授業の中でどう扱うか戸惑う声も挙げられた。以上を踏まえて次のような方針を定めた。

- ・協働の捉えについて、職員間で共通理解する
- ・実際の場面での協働を重視、ICTはそのサポートと捉える
- ・タブレット端末使用を必須にしない
- ・タブレット端末は、使いたい生徒がいた場合にいつでも使えるようにしておく
- ・単元計画においてタブレット端末を使う活動を設定しておく

アセスメントや授業の詳細については令和6年度研究紀要を参照されたい。

2 目的と方法

1) 2年間の研究の目的

1年目の取り組みを経て、2年計画の研究の目的を次の通りに定めた。

- ・生活単元学習において、協働的学びをどう捉えるか、明らかにする。
- ・ロイロノートを使用しながら、どのような授業を行って協働的学びを支えるか、明らかにする。

2) 目的ごとの研究の方法

表1に示した通りの手続きを経て、目的に迫っていく。次項から、それぞれのより詳しい方法と結果を示す。

3 協働的学びの捉え方

ひとくちに「きょうどう」といっても協働・協同・共同などの言葉があり、それぞれが指し示す状態や、言葉のニュアンスは異なる(坂本, 2008)。本研究では、その違いについての議論はせず、基本は「協働」を使用し、引用する場合は引用元の表記に従う。

文部科学省による「個別最適な学びと協働

的学びの一体的な充実」では、協働を「探究的な学習や体験活動などを通して、子ども同士や地域の方々など多様な他者と協力し、持続可能な社会の作り手となるために必要な資質・能力を育成する学び」と定義している。これについては全ての学校種に達成の求められる基準ではなく、いつかこうなることを期待して、連なる経験をすること、準備となる力を身に付けることを目指すものと捉えたい。

そこで協働についてもう少し詳しく見てみると、渡邊（2014）は協働学習の代表的な形態として次の2つを挙げている。

1つは協調学習である。共通の目標を持つ活動を通じて有益な相互依存関係を築くことで、子ども同士の協働的な活動を引き出すものである。子どもが必要に迫られて行う、より実際の場面に近い協働である点がメリットである。協調学習の実践例として、発達障害のある子どもを含む通常学級での取り組みが挙げられる（涌井, 2011）。協働学習の5つの基本要素（①互恵的な相互依存性、②互いに高め合う対面的なやりとり、③個人の責任、④ソーシャルスキル、⑤チームの振り返り）Johnson & Holubec（2002）を基盤としており、子どもにとって明確な責任関係を伴うグループ学習を通じて、協働学習が生まれるように仕向けるものである。

もう1つは仲間教示学習である。明確な役割分担があり、知識やスキルを教える「教授者」と教わる「学習者」に分けられる。効率的なスキル学習が可能な点がメリットである。

一般的に、協働には認知や言語、適応能力などが問われる場合が多く、特別支援学校では役割を固定・限定して協働スキルを確実に学習させるアプローチが取られやすい（清水, 2013）。これらは仲間教示活動に分類できる。

以上を踏まえると、知的障害教育では自然な協働は生まれにくく、協調学習を行うことは難しい状況にあると考えられる。しかし、実際の場面への応用可能性や、子どもの主体的な活動を重視する生活単元学習との親和性を考慮すると、協調学習の実施が望ましいと思われた。そこで、一般的な「協力」に至る前の、より初期段階の協働を捉える視点があれば、知的特別支援学校でも子どもの主体的な協働を扱えるだろう、という仮説を立てた。

そのため、中学部に所属する7名の教師で2、3名のグループを作り、次の①～③の手続きを経て、子どもの協働の姿を明らかにした。

- ①「これまでの教員経験で見た、子どもが集団内で影響を与え合っている姿」について話し合う。
- ②それらを似た内容ごとにまとめ、グループ化する。
- ③2名の教員でグループ間の順序について検討しながら付置する。

カンファレンスの結果を図1に示した。これらはいわゆる助け合いや協力より初期段階の、いわば協働の「芽」を含んでおり、本研究において注目していきたい生徒の姿であると考えた。

表1 令和7年の研究の目的と方法

時期	目的	方法
令和7年6月	生活単元学習において、協働的学びをどう捉えるか、明らかにする	教員間でのカンファレンスを経て言語化する
令和7年9月、 令和8年2月	（ロイロノートを使う）授業がどのように協働的学びを支えるか、明らかにする。	授業研究会 ①ロイロノートを活用した協働的学びを支える授業実践 ②協働を支えた要因の考察

4 単元の実施

図1に示したような生徒の協働の姿を引き出すべく、ロイロノートを活用して2つの単元を行った。授業の中で見られた子どもの協働の姿を、エピソードとして記録した。加えて、協働を支えた要因について職員間で協議した。協議においては、単元展開や環境設定、生徒同士の関係性など、幅広い視点をもって、何が協働に影響を与えたかを話し合った。なお、ここでは特別な使い方を除き、ロイロノートの操作方法については記載しない。基本的な使用方法については後藤・山崎(2023)等を参照されたい。

1)「友達かるたを作って、みんなでかるたとりだ！」

：8月28日～9月16日（13日間）

(1) 単元の詳細

生徒は各学年6名の計18名であり、簡単な会話でのやり取りが可能な生徒、サイン等を使って表現できる生徒、視線や動きを教師が読み取りコミュニケーションを図る生徒などがいる。本単元は生徒18名と非常勤講師1名を含む8名の教師が参加した。月曜から金曜まで、10:15から11:45までの90分の授業であった。

本単元は、自分や友達の好きなものが絵札になったかるたを作り、全校朝会でかるたゲームを行う、といったテーマのもとで活動に取り組んだ。

授業は毎回同じ展開であり、前半に貼り絵で取り札を、音声の録音をして読み札を作り、休憩を挟んでから、後半に実際にかかるたを行った。

単元の構成は、7日目までは中学部の生徒の好きなかるたを作り、全校朝会を行った。その後、8日目から小学部、中学部から「自分たちのかるたも作ってほしい」という要望を受け、全校生徒分のかるたを作り、2回目の全校朝会を行った。

(2) かるたのルール

- ・読み札の内容は、「○○さんが好きなのは(上の句)、××(下の句)」。
- ・上の句、下の句共に、モニターに示す。
- ・取り札は同じものを複数用意する。
- ・読み札は生徒がロイロノートに録音したも

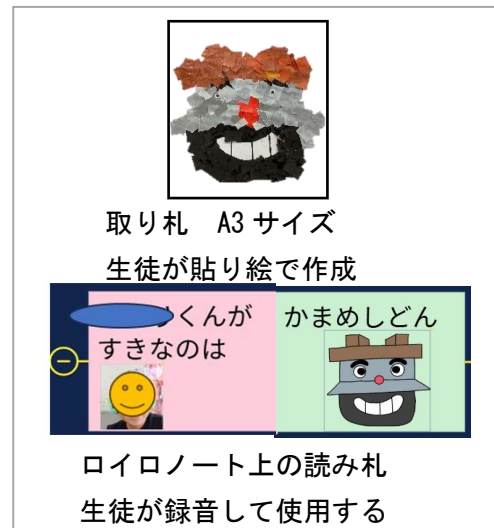


図2 かるたの取り札と読み札

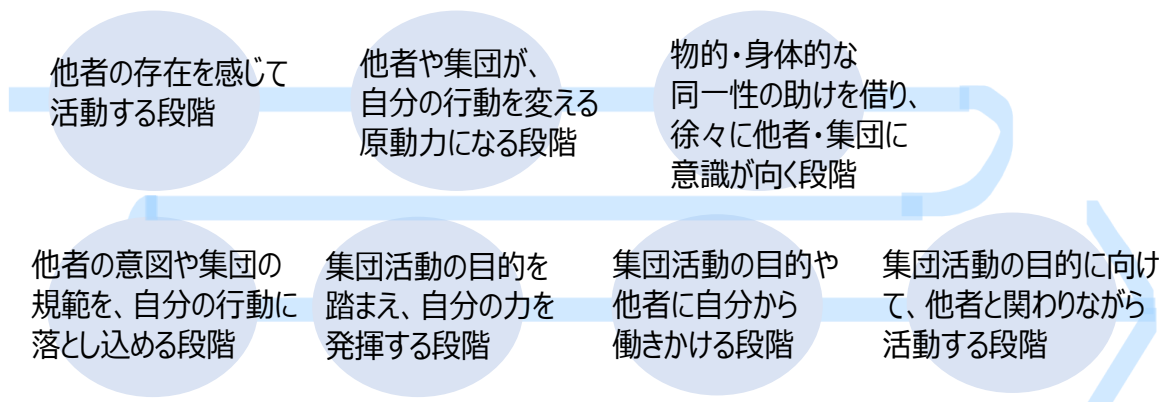


図1 教師によるカンファレンスにより言語化した「協働の芽」

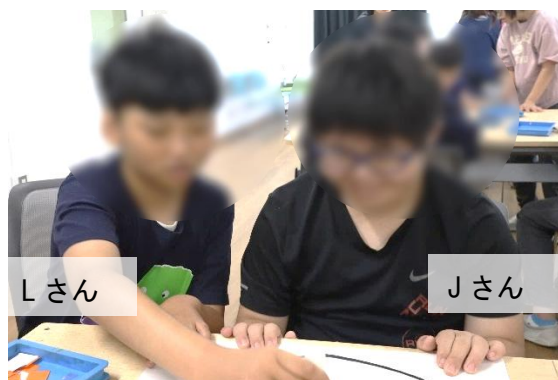
のを使用する。

- ・ゲームの進行は、生徒がロイロノートを操作し、読み札を再生しながら行う。

(3) 協働のエピソード

- ①自分の分が終わったから、友だちの分を一緒に行う

2年生のLさんは新幹線の貼り絵を作ることを楽しみにしており、その日も黙々と貼り絵を制作していた。毎回時間を少し余らせて貼り絵を終え、残り時間は休憩していた。その日は風邪が治って久しぶりに同じクラスのJさんが登校した日で、上手く活動に乗れずにおり、その様子を見ていたのか、LさんはJさんの隣に座り、貼り絵を手伝い始めた。JさんはLさんにのりを渡して、一緒に活動しようとしていた。その様子が皆の前で褒められると、(ときに自分の分が終わっていないくとも)友達を手伝いたいと言う生徒が増えた。



Jさんの制作を手伝うLさん

この協働を支えていたと思われる要因を3つ挙げる。1つは二人が目的を共有していたことである。お互いに「相手が貼り絵を作ることを分かっている」と認識しているからこそ、LさんはJさんの活動に途中から参加でき、JさんはLさんにのりを渡すことができた。2つ目は、時間の余裕である。Lさんは「新幹線を作る」という自分の目的を果たした後だからこそ、友達の活動に目を向けることができた。3つ目は、自分で考えて活動して良い、教師の構えである。授業での行動があらかじめ厳密に決められた授業ではLさん

はJさんのいる場所まで移動することもなかっただろう。

- ②ロイロノートの録音のやり方を教える

ロイロノートを使ったかるたの読み札の録音の仕方をあらかじめ教師に教わっていた3年生のOさん。初めは一人で行っていたが、2年生のHさんがやってくると、誰に言われるでもなく、手順表を使いながらHさんにやり方を教えていた。Hさんは「ふーん」という感じで説明を聞き、無事に録音を終えていた。OさんはHさんに続いてやってきた他の友達にもやり方を教えていたが、相手によってはロイロノートの操作を代わりにやってあげていた。



Hさんに録音の仕方を教えるOさん

この協働を支えていたと思われる要因は言葉のやり取りができ、能力的に近い実態の2人の間で「知っていること」に差があったことである。Hさんにとってはタブレット端末の操作に慣れていてもロイロノートの操作にはまだ慣れておらず、特に「かるたの読み札の録音」という特殊な場面では、誰かにやり方を聞く必然性があった。Oさんにとっては、自分の知っていること、できることを発揮したい、という思いが動機付けになっていたように思われる。

- ③友達のアイディアを真似したい

当初貼り絵は教師が描いた下絵を使っていたが、絵が得意で自分のアイデアを生かしたい3年生のRさんは、自分で下絵を描いて貼り絵を行った。その様子を見たAさんとMさ

んが、「自分もやりたい」とそれぞれに下絵を描き始めた。

この協働を支えていたのは、自分で考えて活動して良い、という教師の構えである。必要に応じて下絵を描くのを教師がサポートしつつ、自分で思いついたことをやって良いと伝えていたことが、こうした姿を支えていたと思われる。

2) おいしく作って食べてもらおう！

サンキューカフェ！

：1月26日～2月18日（17日間）

(1) 単元の詳細

参加した生徒と教師、及び授業時間等は前回と同様であった。

本単元は、2グループに分かれ、カフェを

開いて、お客さんに料理を振る舞うというテーマの下で活動に取り組んだ。お客さんとして、もう片方のグループの友達や保護者、他学部の友達、担任外の教師、従業研究会の参観者を招いた。調理するもの、生徒の分担を表2に示した。

単元では、2回の練習を経てすぐにカフェを開店した。生徒がテーマや自他の役割を理解するためには繰り返しの経験が必要であると考えたためであった。その後、一旦実際に食品の製造を行う事業所の見学や、装飾、ポスターの制作を行い、後半に再びカフェを開店した。

(2) ロイロノートを利用した注文

表2に示した通り、メニューのオーダーに

表2 単元「サンキューカフェ」における各グループの役割分担

ピザグループ		クレープグループ	
分担	活動内容	分担	活動内容
生地作り	餃子の皮にチーズをのせ、ホットプレートで加熱する。	生地作り	ホットケーキミックスを水と混ぜ皿にのせレンジで加熱し、皿からは剥がす。
具材作り：ハム玉	野菜切断用の調理器具でみじん切りにした玉ねぎとスナップで切ったハムをレンジで加熱し、ケチャップと和える。	具材作り：あんこカスタード	カスタードの素（粉）を水と混ぜ、かき混ぜたものを、あんこ混ぜ合わせる。
具材作り：ポテト	レンジで加熱し柔らかくしたジャガイモの皮をむき、ジップロックに入れ、塩を加え手でつぶす。	具材作り：クッキー&クリーム	クリームサンドクッキーを砕いてカステラと混ぜ合わせる。
盛り付け	・ロイロノート上で受信した注文を確認する。 ・具材を2枚の生地で挟み、ホットプレートで再加熱し、皿に乗せる。	盛り付け	・" ・具材を生地で包み、粉砂糖を振りかけ、皿に乗せる。
受付	・お客さんが選んだメニューの食券を受け取り、番号札を渡す。 ・ロイロノート进行操作して盛り付け係に注文を伝える。		
配膳	・皿が乗ったトレイを対応する番号札を持っているお客さんに届ける。 ・ロイロノート进行操作し、配膳済の注文を消去する。		

※3つのタブレット端末で同じノートを開いておき、それぞれの操作が反映されるようにしておく

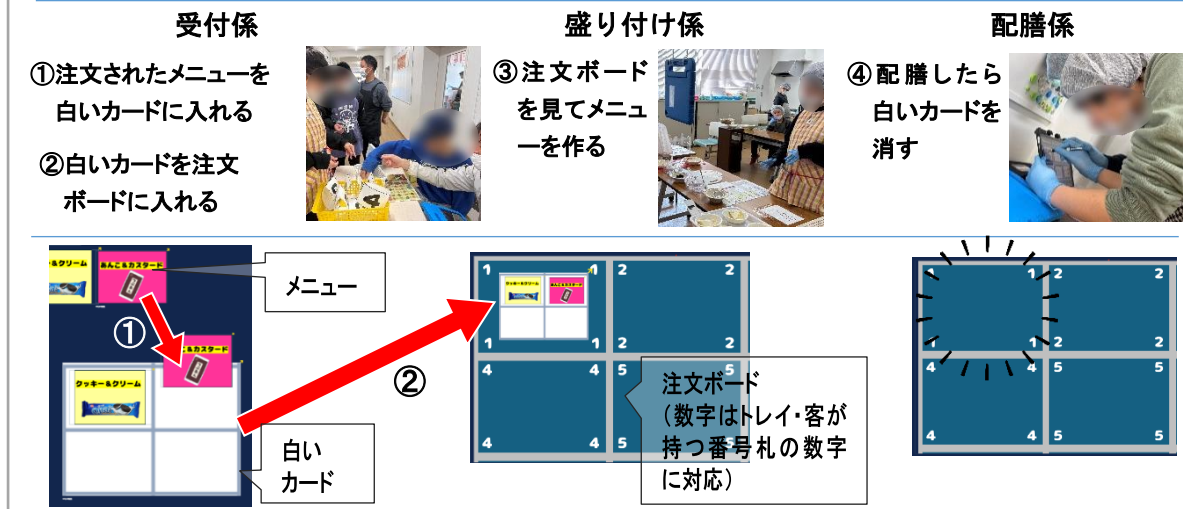


図3 ロイロノートを使用した受付から配膳までの流れ

はロイロノートを利用した。受付から配膳までの流れを図3に示した。

(3) 協働のエピソード

①困っているのを見てやり方を教える

クレープ生地作り担当の2人。作った生地を次の工程の2人に均等に届けられるように、赤と青のシールを目印にしていた(赤いシールの皿は赤いシールの場所に置く)。生地を作るだけで精一杯の1年生のCさんに、3年生のNさんが「あか、ここ」と伝えており、その後、CさんはNさんを頼るようになった。普段はCさんがNさんに話しかけ、教師を介してやり取りが成立することが多い2人だが、Cさんの様子を見て、何とかしようと自分から働き掛けたNさんだった。

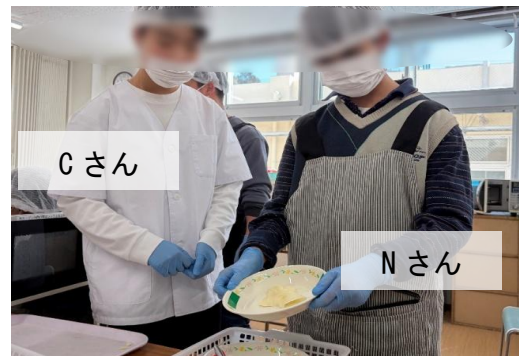
この協働を支えたと思われる要因は目的の共有である。2人はお互いに同じ役割を担っていることが分かっており、共に役割を果たすことに意欲的だったことが協働を引き出したと思われる。

②ペアの友達には休まないでほしい

たくさんの注文が入り、慌ただしい中、なんとか仕事をこなしていたピザの盛り付け係の2人。Mさんが欠席すると、Rさんは一人で注文をこなすことに。二日休みが続いた日

の昼休み、Rさんは「Mさんあしたがこうきます」と紙に書いていた。普段から「おすしたべたい」など願望を紙に書くことはあったものの、友達を意識した表現は少なかったRさんだが、「仕事が大変」という切実な思いがペアの友達へのメッセージを書くことにつながったと思われる。

この協働を支えていたと思われる要因は、Rさんが二人で手分けして同じ役割をしていることを、活動を通じて実感していたことである。また、このためにはMさんがRさんの分の道具を用意してあげるなど、協働的に



Cさんに生地の置き場所を教えるNさん伝う振る舞っていたことが影響していたと思われる。

③ポスターの制作方法を教える

ロイロノート上で写真を配置したり文字を

打ったりしたものを印刷してカフェのポスターを制作した(図4)。ポスター制作は装飾制作と並行して行い、希望者のみ参加する形をとった。生徒同士の関係性を踏まえてやり取りが生まれそうなペアを隣同士に座るよう教師が誘導し、分からないことがあったら友達同士で教え合うよう伝えた。その結果、参加した8名の生徒たち皆の間で「言葉でやり方を伝える」「自分の画面を見せる」「代わりに操作する」「ポスターに使う写真を互いに撮り合う」などの協働が生まれた。



図4 ロイロノートのポスター制作画面



ポスター制作の様子

この協働を支えていたと思われる要因を2つ挙げる。1つは能力的に近い実態の生徒たちの中で「知っていること」に差があったことである。生徒たちは皆タップ、ドラッグなど基本的なタブレット端末の操作ができていた。そして家庭や個別課題学習での端末操作の経験の差から、ロイロノートでのポスター作りに必要な操作の理解の早さや程度には差があったと思われる。2つ目は生徒同士の教え合いを促す教師の構えである。教師は席の

配置を工夫し、必要以上の支援を行わないよう心掛けていた。

5 まとめ

今年度は生活単元学習の授業を行い、その中で生まれた協働的学びの姿のエピソードを示した。エピソードにおける協働を支えた要因について、ロイロノートのみに捉われず、単元展開や環境設定、生徒同士の関係性など、幅広い視点をもって考察した。授業を行うにあたっては、事前にカンファレンスを行い協働的な姿についての言語化を行った。

1) 協働的な姿を支えた要因

以下では、2つの単元を通じて示された、協働的な学びを支えていた要因についてまとめる。なおロイロノートがどのように貢献したかについては、各項の中で示していく。

(1) 目的の共有

どのエピソードでも、生徒同士が目的を共有することが協働的な姿を生む要因となっていた。本研究で扱った2つの単元では、友達を手伝う、教える、または手伝ってほしいと表現する、という協働が数多く生じていたが、そうした姿が成立するには、手伝う対象の生徒が「何をしているか」が分かっていることが必要である。「サンキューカフェ」では、「カフェ」という活動は多くの生徒に活動のイメージを喚起したこと、単元序盤からカフェを開店して繰り返し経験できたことにより、それぞれの生徒が単元のテーマを意識し、自他の役割を認識することができたと考えられる。



導入の様子



振り返り用の動画を生徒が撮影する様子

なお単元では、ロイロノートを用いて導入や振り返りを行っており、生徒たちのテーマや自他の役割の理解を底上げしていたものと考えられる。

(2) 「知っていること」の差

生徒の間で「知っていること」に差がある状況が協働を生んだ。この際生徒同士の間で実態に大きな差がないこともポイントであった。実態差が大きい生徒の場合、「片方が一方的にやってあげ、もう片方はそのことをあまり意識していない」という状況になることが多かった。

こうした状況はロイロノートの使用場面で見られた。ロイロノートを始めとしたアプリや ICT 機器の使用は他の道具に比べ直感的に操作方法を理解することは難しいため、手順表や説明書を含め誰かの教示が必要であること、それにもかかわらず生徒たちにとって「やってみたい」「自分にもできそう」と思わせるものであったことが理由ではないだろうか。

(3) 教師の構え

生徒たちの協働は、具体的に計画されていた行動ではない。教師たちは自然に協働が発生することを期待して、状況を整えていた。授業において教師は適宜「友達に聞いてごらん」といった言葉掛けをしたり友達の活動を紹介したりして、あとは生徒たちが協働できるよう、一步引いて見守ることが多かった。

こうした教師の構えは「協働の芽」を含む多様な姿を協働として捉えたことにも支えら

れていた。「教える」「手伝える」など具体的な行動として協働を教えずとも、協働は本校の生徒たちの間で自然に生まれ得ると教師たちが考えたことが、生徒たちの主体的な活動を引き出そうという教師の構えを生んでいたのではないだろうか。加えて、教師たちが「必ずロイロノートを使わなくてもよい」と思っていたこともこうした教師の構えに関係していたと思われる。

(4) その他

「(3) 教師の構え」に関連して、生徒が自分で判断して行動する余地のある授業であったことが協働を生んでいた。例えば、生徒が活動内容や活動場所をある程度自分で選べること、活動時間にゆとりがあったことなどが挙げられる。

2) 次年度に向けて

本校の生活単元学習では、エピソード記録を行い、そこに含まれる学びを読み取るという形で評価を行っていた。その際、評価の規準として各教科等の視点に加え、「気持ちや考えを表現する」「経験を生かす」「目的意識をもつ」といったソフトスキルや非認知能力と呼ばれるような視点をもっていた。この中には「人と協働する」という視点も含まれており、今回の研究で明らかになった協働の姿は、生徒の学びを捉える教師の目を大いに養うものである。また、協働の姿を支える要因として挙げられた点は、これまでに重視してきた授業づくりのポイントをより精緻にしたものであると考える。今後、本研究の結果を活かし、生活単元学習の授業作りのポイントを整理していきたい。

本校中学部では2年間の研究をきっかけにロイロノートの使用を始めた。本稿では生活単元学習での使用例を挙げてきたが、2年間の間に、個別課題学習や美術や音楽など教科別の指導において、ロイロノートは数多く取り入れられており、教師からは「発表や表現の機会を増やせて自己肯定感を得ている様子

がある」「今までやりたがらなかった、書いた
り消したりの試行錯誤をするようになった」
など、生徒の変化が指摘されている。今後と
も生徒の学びを支える教材の一つとして、継
続的にロイロノートをはじめとした ICT 機
器の利用を行っていきたい。

8) 渡邊雅俊 (2014) 知的障害のある児童生
徒における協同学習の可能性ー「仲間との
協同活動」支援の視座ー.教育実践学研究:
山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合
センター研究紀要, 19, 37-14.

6 参考・引用文献

- 1) 千葉大学教育学部附属特別支援学校
(2025) 令和 6 年度研究紀要 第 50 号.
- 2) Johnson, D. W., & Johnson, R. T., &
Holbec, E. J. (2002) *Circles of Learning:
Cooperation in the Classroom* (4th ed.).
Interaction Book Company. 石田裕久・梅
原巳代子訳 (2010) 学習の輪 - 学び合い
の協同教育入門. 二瓶社.
- 3) 後藤匡敬・山崎智仁(編著) 水内豊和(監)
(2023) 特別支援教育×ロイロノート - 個
別最適化された学び・協働的な学びを実現
する ICT 活用. さくら社.
- 4) 文科省 (2021) 「個別最適な学び」と「協
働的な学び」の一体的な充実.
[https://www.mext.go.jp/content/210330-
mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf](https://www.mext.go.jp/content/210330-mxt_kyoiku01-000013731_09.pdf)
(2025 年 11 月 28 日に利用)
- 5) 坂本旬 (2008) 「協働学習」とは何か. 生
涯学習とキャリアデザイン, 5, 49-57.
- 6) 清水笛子 (2013) 知的障害教育における
協同学習の実践と課題. 静岡大学教育学部
研究報告(人文・社会・自然科学篇), 63, 247-
255.
- 7) 涌井恵 (2011) 国立特別支援教育総合研
究所発行メールマガジン第 56 号連載「発
達障害のある子どもも共に学び育つ通常の
学級での授業・集団作り～協同学習 (学び
合い) の実践から～」第 4 回(11 月)学び合
い、支え合い、高め合う協働学習が成立す
るための条件
[https://www.nise.go.jp/cms/6,5386,13,257
.html](https://www.nise.go.jp/cms/6,5386,13,257.html) (2025 年 8 月 20 日に利用)

研究協議会議事録

授業研究会 生活単元学習

- 1) 月 日 令和7年9月9日(火)
- 2) 講師 帝京大学大学院教職研究科 准教授 爲川 雄二 先生
共同研究者 千葉大学教育学部 准教授 真鍋 健 先生
- 3) 参加者 本校職員、外部参観者
- 4) 協議内容

協議の柱

- ・一人一人の生徒の活動の様子から、目的意識を感じることができたか
- ・授業を参観していただいておりますの点や改善のアイデアなど（ICT活用も含めて）

※ グループ別協議を実施した。以下、各グループでの協議の一部を抜粋して記載する

Q 生活単元学習の授業の中に教科別で学んだことをどのように活かしているのか。

A 取り組んできたことを既習事項として活動に入れ込んだり、道具の扱い方や使用アプリなどを統一したりすることで、生徒が安心して主体的に取り組むことができている。

Q 振り返りの活動を、全体の活動量確保に支障のない範囲で取り入れてもよいのではないか。

A 授業の始めに、前時の活動の様子を写真で振り返る時間を設けている。それぞれの生徒の良かったところや得意なところを一緒に紹介するようにした。授業の最後に、どのような活動をしたかを共有、振り返ることも重要と感じたので、今後に活かしていきたい。

5) 共同研究者・講師指導（一部抜粋）

<真鍋 健 先生より>

- ・教師が黒子になりつつ、環境を整えながら「昨日はこうだった。今日はこうしよう。明日は？」と、分節化されている経験がつながる中で、活動に対する意欲や期待感を高めることが必要である。
- ・主体的な活動や深い思考のためには「入力・処理・出力」が不可欠である。
- ・認知の実態幅がある少人数での生徒集団において、どのように協働学習を保証するかと考えたときに、互いの活動の熟達具合によって「協働」の在り方は変わることが考えられるため、ICTを思考や意図などの通訳者、代弁者としてどのように位置づけるかが重要である。

<爲川 雄二 先生より>

- ・指導案に書かれていた「協働の芽」とも言える姿を多く見取り、効果的な授業を追究することに関しては賛成だが、協働的な学びに向けた「仕掛け」は豊富に入れたい。
- ・かるた作りにおいて、途中で全体共有の時間があってもよかった。「きれいな作品を作るためのポイント」を共有・確認することで、ポイントを踏まえた制作が加速できたかも知れない。生徒及び手立てについての評価や本単元の目標からもそのことが言える。
- ・ICTについて、大型テレビやタブレット端末の使い方は、生徒の実態に応じて手立てを変えるなどしてよかった。終了時刻の表示の仕方は、タイムタイマーなど、もう少し工夫があってもよかった。ロイロノートの使い方として、各グループに共有の端末があれば、提出用として活用できたかも知れない。

授業研究会 生活単元学習

- 1) 月 日 令和8年2月13日(金)
- 2) 講師 帝京大学大学院教職研究科 准教授 爲川 雄二 先生
共同研究者 千葉大学教育学部 准教授 真鍋 健 先生
- 3) 参加者 本校職員、外部参観者
- 4) 協議内容

協議の柱

- ・子どもの目的意識(何を考えて、何をしてきたか)について
- ・「協働」やICTに関わることを含め、授業に対するご意見全般について

※ グループ別協議を実施した。以下、各グループでの協議の一部を抜粋して記載する

Q ICTの活用において、どのような課題があるか。

A 全員が「使わなければならない」状況をつくると、授業を進める上でも、子ども自身も苦しくなるため、ICTを使うことを目的とするのではなく、あくまでも手段として用いることで、主体性も協働も生まれやすくなる。

Q お客さんにだけでなく、生徒がお互いに「ありがとう」を伝える場面があると良いのでは。

A 振り返りの活動の中で、お互いに頑張っている様子を写真や動画で見たり、代表の生徒が特に頑張っていた子を紹介したりする時間をつくりたい。次回の授業から取り入れたい。

5) 共同研究者・講師指導(一部抜粋)

<真鍋 健 先生より>

- ・移行支援の経験から、過去の成功体験が乏しく、じっくり学び考える余裕を持ちづらい子どもに対して、生産活動は声・発見・充実を汲み上げやすく、日々の経験を強化して高める営みになり得る。
- ・授業の枠組みを「カチッと」設定することの大切さを認めつつ、硬くし過ぎずに、子どもの日々のテンションと意欲を取り込める柔軟性が必要で、表現・行為・気持ちを丁寧に受け止め、活動設計に反映する姿勢が求められる。
- ・中学生はまだ「作ってもらう側」寄りである点を踏まえ、作ってあげる活動への移行に際して、学年でやり方や進め方が異なるため、中1から中3まで混在する場合の配慮点や落としどころの検討が必要である。

<爲川 雄二 先生より>

- ・あるテーマや活動に慣れていくことで余裕が生まれ、協働的な関係や学びが出てくる可能性と、受け止め方の多様性がある。初期段階での観察と、慣れの進展に応じた設計変更が必要。
- ・衛生面から調理台や机上にタブレット端末を置かず、天井から吊るす工夫に驚いた。カウンター別の端末で注文を取ると、調理側の端末にそれが連携されるシステムがあり、教師の日常的な経験が手立てに活かされていた。
- ・子どもたちが自分で動けるようになってきており、単元の初期にしっかりと見て学んだ蓄積が、やり取りのタイミングなどの上達につながっている。良い授業体験があるからこそ中身の議論が可能で、過度に感情的にならない形で楽しく進められるとよいだろう。

講師・共同研究者より

講 師 爲川 雄二 先生（帝京大学大学院教職研究科：准教授）

GIGA スクール構想から約 7 年が経過し、1 人 1 台の学習用端末が日常の風景となりました。さらに、令和 3 年の中央教育審議会答申『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」において、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が提唱され、特別支援学校を含むすべての学校で、ICT 活用を基盤とした新たな学びの創造へと大きく舵が切られました。

こうした動向の中、貴校の中学部が掲げた「一人一人が目的をもって共に活動できる生活単元学習の授業づくり-協働的な学びに生かすロイロノート-」という研究テーマは、まさに令和の学びを真正面から捉えた意欲的な挑戦といえます。研究実践では、「協働的な学び」の本質をめぐって丁寧かつ深い議論が重ねられました。その過程で示された、「必ずしも言語的なやり取りによらず、道具のやり取りによって成り立つものであったり、教師とのやり取りの間に生まれるものであったり、友達の活動の様子を目にする中での気付き」等を「協働の芽」として捉える視点は、知的障害のある生徒の特性を踏まえた極めて示唆的な着想です。

さらに、「協働の芽」から典型的な「協働的な学び」へと至る過程を段階的に整理し、各段階で ICT をいかに機能させるかを具体化した授業構想には、緻密さと実践的説得力が備わっていました。これは、「協働的な学び」を育むために「個別最適な学び」をどう位置付けるかという問いへの、一つの明確な応答でもあります。加えて、温かい学級の雰囲気随所に感じられ、日頃の丁寧な学級経営の積み重ねが研究を力強く支えていることがうかがえました。

今後も、和やかな学級づくりを礎としながら、「協働の芽」を着実に育て、「協働的な学び」へと高めていく実践の深化が期待されます。ロイロノートをはじめとする ICT を効果的に活用した緻密かつ繊細な授業づくりを通して、生徒の社会情動的スキル（非認知能力）を豊かに育む実践が、さらに広がっていくことを願います。

共同研究者 真鍋 健 先生（千葉大学教育学部：准教授）

本年度は「一人一人が目的をもって共に活動できる生活単元学習」を軸に、ICT 活用を巻き込んだ協働的な学びを追究しました。他方で、私自身は今年初めて中学部及び生活単元学習に携わらせていただきましたので、本校が大切にしている「昨日今日明日がつながる」視点と、生活単元学習の原点である「テーマのある生活＝単元」の意義を問い直す一年となりました。知的障害のある子どもたちにとって、知識や技能の断片化は大きな課題です。これに対して、公開研単元の「ピザ・クレープ」や「カフェ」等の実際的な場面設定は、彼らが思考・判断・表現力を発揮する確かな土壌となりえます。共同研究者として「どうなのだろう」とずっと気になっていた点は、子どもたちがもつ「経験」の多様性です。例えば「ピザ」という言葉を使えばすぐに私たちは同じイメージを共有できそう。しかし、実際にはピザが出てくる食卓とそこにいる人、作った経験、お店での注文とその流れ…など、一人一人の経験とそれにより導かれたイメージや知識も違っているはず。同じ授業空間内ですが、こうした違いを持つ生徒同士、新しい感情や記憶が重ね合わされているプロセスで、協働や協働の芽はどこでどのように生まれているのでしょうか。先生方の見立てや意図の通り、制約された環境で、落としどころのある協働（関わり）が見られることもあれば、時に「想定外」の関わりも起こっていたと思います。活動を単なる生活技能や作業技能の習得に終わらせず、個々の経験と内面を結びつけながら、想定外をうまく拾っていくための「余裕（アソビ）」の重要性。これが中学部 1 年目の私にとっての一番の学びの内容だったように思います。

第4章 高等部の取り組み

高等部研究テーマ

生徒が活動に意義や価値を感じられる作業学習の授業づくり — 地域に開かれた作業学習の取り組みを通して —

1 目的

1) はじめに

本校高等部では、「自身の個性を生かし、仲間とともに健康で充実した学校生活を送りながら、卒業後、自分らしく自立的に生活する力をもった生徒を育む」という学部目標のもと、作業学習を教育課程の中心に据えて、学校生活を組み立てている。作業学習は、農耕班と木工芸班の2班で運営している。

作業学習では、学部目標を受けて、下記のように、社会を構成する一員として生きていく力を培うことを目標に取り組んでいる。

【作業学習の目標】

○販売会や納品などの機会を経て、金銭の授受や、需要と供給を受けた流通の仕組みなどについて考え、体験し社会との関連性について知識や技能を身に付けることができる。

(知識及び技能)

○活動の中で様々なコミュニケーションの機会を重ねることで、他者への適応力を高め、必要なことを伝えたり、周囲の状況や相手に応じたりする力を高めることができる。

(思考力、判断力、表現力等)

○働く意欲や働く態度といった仕事への適応力を高め、社会の中で、生徒個々に一役を担える力を身に付けることができる。

(学びに向かう力、人間性等)

本校が大切にしてきた「子どもの主体性を大切にしたい学校生活づくり」(①確かな目当て、見通しをもち、仲間とテーマを共有できる生

活。②一人一人が、自分の力で活動し、仲間と共に取り組む生活。③存分に活動し、大きな満足感・達成感を分かち合う生活。)は、作業学習においても重視している。生徒と教師が単元のテーマを共有し、販売会リーダーが中心となって、そのテーマに向かって一体感をもって取り組む授業づくりを大切にしている。各生徒が自分の力で活動したり、仲間と協働したりできるように、個々に応じた手立てや補助具を用意し、生徒が精一杯活動に取り組む環境を整えることで、達成感や自己肯定感を育み、次への意欲へとつながっていくと考えている。

2) 研究テーマについて

本年度は、二か年研究の2年目にあたる(図1)。昨年に引き続き、「地域に開かれた作業学習」をテーマに取り組んでいく。

1年目

地域に開かれた作業学習の取り組みを考え、授業を通して生徒たちがどのように意義や価値を感じられているのかをエピソード記録で残していく。

「意義・価値」
「記録書式」の見直し

2年目

エピソード記録を基に、活動に意義や価値を感じられる、地域に開かれた作業学習の授業づくりのポイントをまとめていく。

図1 「2年研究の概要」

「地域に開かれた作業学習」をキーワードとしたことに関しては、「第四期教育振興基本計画」(2023)でも示されているように、社会で自立し主体的に生きていく力を育むためには、学校内の活動にとどまらず、地域社会や産業界との連携・協働を通じて、社会とのつながりを意識した教育の実践が求められているからである。これは、本校がこれまで実践してきたことの裏付けとして、実践を整理す

を行う。具体的には、近隣の施設や店舗とのつながりを大切に、定期的に納品する計画を立てる。また、新たな販路先や、新製品や加工品の開発などにおいて、協力していただける連携先を開拓したり、SNSで発信したりすることなどについて、生徒たちと計画を行う。また、主体的に取り組めるように、計画の段階から生徒たちが意見を出し合える状況づくりをする。「良い製品を作るためにはどうしたらいいか」「たくさんの野菜や製品を販売するためにはどうしたらいいか」「コラボや納品した店舗先などと、次はどうしたいか」など、生徒との対話を大切に授業を計画していく。

○実践 (D)

・授業づくりやその手立て

計画した取り組みを、生徒と共に進めていく。依頼や交渉を生徒に任せたり、必要なラベルやポスターなどの作成を生徒に依頼したりなど、個々の生徒の得意なことを活かせるようにする。また、作業中、担当の活動に首尾よく精一杯取り組むことができるように、個々に応じた補助具などのできる状況づくりを行い、生徒の主体的な姿を引き出す。

・エピソード記録による事例検討

日々の活動の様子や手立てなどについて、事例生徒のエピソードを記録しながら、実践に活かしていく。

○評価 (C)

・エピソード記録を基にしたカンファレンス

事例生徒を中心に、各作業班ごとにカンファレンスを行い、生徒の様子や変容を共有したり、授業づくりについて振り返ったりする。

○授業改善 (A)

エピソード記録やカンファレンスを基にした授業改善

生徒の活動内容や担当、手立ての見直しを図ったり、単元の進め方を再考したりする。地域との連携の方策についても検討を行う。

2) エピソード記録について

各班から2名ずつ事例生徒を抽出する。主に生活介護施設で実習を行う生徒から一名、就労継続支援事業所などで実習を行う生徒から一名など、実態に幅が出るように抽出する。記録に関しては、授業の中で見られる生徒の「意義や価値を感じている姿」を見取り、その場面や生徒の様子、手立てなどを記録していく。生徒の様子や内面的な動きの見立て、教師の支援など、関わりの文脈を大切にして記録を記していく（次ページ、図4）

3) カンファレンスについて

年間を通して、毎月1回程度各班でカンファレンスの時間を設定できるように以下のようになん計画を立てている。

回数	月	設定期間
①	4月	30日
②	5月	20～23日
③	6月	17～19日
④	7月	14～16日
⑤	8月	各作業班で設定
⑥	9月	22～26日
⑦	10月	20～24日
⑧	11月	25～28日
⑨	12月	22, 23日
⑩	1月	20～23日
⑪	2月	2～6日

単元を進める中で共有したいことや教師の意見を出し合う場となる。またエピソード記録を基に、事例生徒の様子を共有し、今後の期待する姿を含めて、授業づくりについて話

し合いを重ねる。その話し合いの内容も高等部で共有できるようにする。

令和7年度 高等部作業学習 エピソード記録 農耕班									
単元期間：9/16～11/11		10・11月単元 「ふよう祭」～地域の方に野菜を届けよう			生徒名：D				
本単元のねらい		<ul style="list-style-type: none"> ・担当する作物の管理、収穫や選別などに自分から取り組むことができる。 ・農耕班やグループの仲間と協力して、作業に取り組んだり、道具の準備を行ったりすることができる。 ・来場者に喜んでもらうために地域の方と協力して加工品づくりに取り組んだり、宣伝したりすることができる。 							
		高等部の捉え		本人にとっての意義や価値					
区分	A	自分事としてテーマを捉え、目的をもって主体的に取り組む姿		その日の活動内容を理解し、自分から自分で取り組む姿					
	B	仲間と協働して取り組む姿		友達と役割分担をしたり、一緒に取り組んだりする姿					
	C	地域や社会とつながっている実感を得ている姿		販売会に向けて、準備活動に意欲的に取り組んでいる姿					
	D	その他							
日付	活動内容等	本人の様子・教師や他生徒の関わり				A	B	C	D
10/16	導入→サツマイモ収穫→オオマサリの試し堀	<ul style="list-style-type: none"> ・導入で、担当野菜「ねぎ」「らっかせい」「こまつな」「ほうれんそう」のイラストを提示したが、言葉とイラストは結び付いていない様子で、イラストを次々と指さしていく様子だった。担当野菜の意識はむしろ少ない。 ・準備は特になかったので、指定の場所で座って待つことができるか様子をみながら、畑の土に足跡をつけに何度か向かっていく。準備への手立てが必要。作業場に着いたら、コンテナをもって来る。→イラストカード ・サツマイモ堀りは、早く抜きたくて、サツマイモを折ってしまおうになるため、掘り出しやすく下準備をしておくことが必要。収穫したサツマイモを投げ入れられないように、コンテナを近づけて対応したが、収穫の時には、専用書かごを持参するようにする。 ・四輪を青グループの仲間と引いて帰ることができる。 (Bさん、前日の始業式後、ネギの様子を見に畑へ。そのことを自分から教師に伝え「成長していた」と報告あり。教師が「わが子を育てているような気持ちになるね」と言うと、しみじみ「そうですね」と返答。)							
10/17	オオマサリの注文票配布→サツマイモ収穫	<ul style="list-style-type: none"> ・青グループ4人で注文票配りを行う。小学部の中学年のクラスのお便りboxに一人ずつ注文票を入れていく。「だめ！」と高い声を出す、「次！ちょうだい！」と聞こえる。事務室の教員ボックスにS君が入れている間は、廊下で待っている。S君ともども、畑に行かずに何をしているか理解は難しいだろうが、4人まとまって行動することができ、注文票を力合わせて配布することができた。 ・サツマイモの収穫では、安納芋の収穫を行う。早く収穫したくて、掘りきらないうちに引っ張るため、イモがちぎれるが、やることはよく理解している。(Bさんは、コンテナに詰めきれぬものを、掘り出し、直接袋の中に入れていくことができた) 				○			

農耕班の記録（一部抜粋）

令和7年度 高等部作業学習 エピソード記録 木工芸班									
単元期間：/~/		単元「ふよう祭」			生徒名：高1 男子 ○○				
本単元のねらい		<ul style="list-style-type: none"> ○担当する作業に見通しをもち、手順に沿って正しく製品作りに取り組むことができる。 ○作業の進捗や出来高を意識し、仲間と協力して製品を作ることができる。 ○地域とのつながりを意識し、「ふよう祭」に向けて積極的に販売会準備に取り組むことができる。 							
		高等部の捉え		本人にとっての意義や価値					
区分	A	自分事としてテーマを捉え、目的をもって主体的に取り組む姿		手順を理解し、自分でやりとげることができる					
	B	仲間と協働して取り組む姿		身近な友達や教師からほめられる					
	C	地域や社会とつながっている実感を得ている姿		身近な人に、作った製品を喜んでもらえる					
	D	その他							
日付	活動内容等	本人の様子・教師や他生徒の関わり				A	B	C	D
10/17	筆の磨き	筆の磨きを行った。どのぐらい滑らかになるまで磨けばよいかの判断が自分でだと難しく、ひたすら磨き続けたり逆に磨きむらが残ってしまったりしていた。磨き見本で実際に磨いた筆をサンプルで見比べて触れるようにすると、自分で触り比べて確認する姿が見られた。サンプルと同じぐらい滑らかに磨けたことが自分で確認できると、教師にチェックの声がけを進んでするようになった。				○			
10/20	筆の磨き・ウッドスピーカーの組み立て	ウッドスピーカーの組み立て作業の初回。組み立てに必要な用具をそろえるところから始めた。手順表の写真をみながら、用具がそろっているかを一つ一つ教師が確認すると用具を指さしながら「ある」と一つ一つ確認してくれた。木材に書いてあるのを見て、ボンドを塗るべきところと塗らないところと一緒に確認すると、塗らないところを避けて塗っていた。ボンドが筆先からにじみ出るため、多少にじみ出てしまうこともあった。また、ボンドを塗る際に木材も一緒に動いてしまい、塗りにくい様子が見られたため、木材を手で抑えると塗りやすいことを教師が伝えると自分で木材を抑えて塗れるようになっていた。初回ということもあり、作業スピードはゆっくりであったため、途中の工程で作業は終了となったが、ボンドを満遍なく丁寧に塗ろうという意識が感じられた。				○			
10/21	筆の磨き・ウッドスピーカーの組み立て	【筆の磨き】 製品に妥着を持って製品づくりを進めるために、使っている木材の種類に着目して作業を進める手立てとして種類ごとに写真付きのケースに入れるようにしたところ、材の名前をしっかりと口に出して確認してから磨きの作業を進めるようになった。販売会でも木材の名前を尋ねられることがあるので、生徒自身で紹介できるようになれたらと思う。 【ウッドスピーカー組み立て】 組み立て2回目、前日の作業の続き。前日塗った部材よりも塗る面積が広い部材だったため、面の広い平筆と前日使っていた細筆の両方を準備しておいたところ、面の広い方が今回は塗りやすいと自身で判断して丁寧に塗ることができた。つけるボンドの量が少なくなるとうまく接着しないし多すぎるとはみ出してしまおうので、つける量の加減を伝える必要がある。				○			

木工芸班の記録（一部抜粋）

図4 各班のエピソード記録

3 結果

1) 農耕班

(1) 農耕班について

①班員構成

1年生4名、2年生4名、3年生4名
〈進路希望先実態 令和8年1月時点〉

- ・生活介護 3名
- ・就労継続支援B型 5名
- ・就労継続支援A型 0名
- ・就労移行支援 1名
- ・企業就労（特例子会社含む）3名

2・3年生のうち2名は昨年度も農耕作業を経験している。

②主な活動場所

畑（第一林農場、第二林農場、校内畑）
集会室（室内作業時）

③活動内容

野菜の作付、栽培管理、収穫、納品・販売

④主な作物

ソラマメ、ジャガイモ、ピーマン、ナス、ニンニク、ダイコン、ネギ、ホウレンソウ、コマツナ、チンゲンサイ、ラッカセイ、サトイモ、ポップコーン、カブ

⑤農耕班の取り組み

農耕班は、畑での活動を中心に野菜を育て、正門前に設置した無人販売所での販売や近隣の公共施設への納品、販売会での販売活動を行っている。近年は、三つのグループに分け、



近隣施設への納品の様子

それぞれの担当野菜を決めることで、自分事として、仲間と協力しながら活動する姿を目指して取り組んでいる。また、地域の農場レストランや加工品会社などの地域資源を積極

的に活用することで、農作物への知識や理解を深めたり、自信をもって販売したりする姿へとつなげている。



農場レストランとの交流

【地域に開かれた作業学習の取り組み】

昨年度から地域とのつながりをより意識し、正門前に設置した無人販売所に「みんなの声」というノートを置いて、地域の方の感想を聞いたり、近隣の公共施設に定期的に納品に行ったりする取り組みを行ってきた。今年度もそのような取り組みを続けると共に、さらに農耕班の活動を深めることを意図して、地域とつながりをもつようにした。

主な取り組み四つ紹介する。

まず一つ目は、近隣にある農場レストランとの交流である。年に二回、販売会前に訪問し、野菜の管理方法について学んだり、野菜のディスプレイや看板などの販売方法について学んだりした。サトイモやラッカセイの収穫を体験させていただき、その経験を自分たちの畑で生かしたり、野菜を使ったおすすめのレシピを教えていただき、実際に作って試食した感想を販売会で来場者に自信をもって伝えたりした。

二つ目は、収穫した野菜を使った加工品を販売しようという試みである。夏の販売会「キャンパス市」を経験し、次の「ふよう祭（学校祭）」に向けてどのような取り組みを行いたいかな生徒と相談したところ、「加工品を作りたい」という意見が挙がった。そこで、夏季休業中に教師が加工品会社やカレー食堂などを開拓し、「ふよう祭」では、収穫したさつまいもを使った無添加の「さつまいもジャム」や、

ラッカセイ、カブ、ホウレンソウなどの野菜を使った「カレーランチBOX」を販売した。また、そのカレー食堂からは、ポップコーンに振りかけるカレーフレーバーも提供していただき、スパイスの薫り高い出来立てのカレーポップコーンの販売も行った。カレー食堂の方が本校の畑を訪れ、生徒達と畑作業と一緒に経験するなどの交流も実現した。



カレー食堂の方との交流

さらに、交流していた農園レストランから収穫したラッカセイを煎る専門農園を紹介していただき、ラッカセイの育て方について教えていただくと共に、ラッカセイの焙煎についても相談にのっていただくことができました。これらの取り組みでは、依頼の連絡や納品する野菜、価格設定などの交渉は班長を中心に生徒が行った。また、販売するためのラベルを生徒が描き、本校のブランドとして加工品を販売した。



生徒が描いたイラストで作製したラベル

三つめは、近隣の公共施設への日常的な納品や無人販売所での販売及び、自治会での販売会の実施である。近隣施設の利用者数が多い曜日を見越して、収穫した野菜を納品販売したり、早朝から無人販売所で野菜を販売し

たりして、生徒達とその売れ行きを確認したり喜び合ったりした。また、「ものづくり市」単元では、学校がある町内の自治会の方とつながり、「ものづくり市」前に、ミニ販売会を行った。地域の方に本校の農耕班の知っていただくと共に、「ものづくり市」に向けて、仲間と協力して販売会をやり遂げる経験を積むことができた。

四つ目は、元本校職員、現 YouTuber の地域の方とのつながりである。オオマサリ（ラッカセイ）の大量注文にこたえたことをきっかけに、無人販売所が壊れたときには、生徒達と共に無人販売所のリニューアルに力を貸していただいた。



無人販売所のリニューアル

(2) 事例生徒の様子と変容

①事例生徒について (A さん)

- ・本校在籍 11 年目を迎える高等部 2 年生。
- ・生活介護事業所での実習を行っている。
- ・細かい作業は苦手だが、作業への意欲が高く、野菜を抜く、堆肥を運ぶなど粗大な活動は次々と取り組むことができる。
- ・上記の理由から、手順や活動を明確にシンプルにする必要性がある。
- ・目の前の活動を早く終わらせたいという気持ちが強く、自己流になりがちなどころがある。

本事例生徒にとっての「自分事として捉えている」、「仲間と協力している」、「地域や社会とつながっている」姿は、以下の三つの姿とした。

- i) その日の活動内容を理解し、自分から取り組む姿

ii) 仲間と役割分担をしたり、一緒に取り組んだりする姿

iii) 販売会や納品に向けて、準備活動に意欲的に取り組む姿

そのような姿を目指して、単元を組み立て、手立てを講じたうえで、授業を実践した。その中で見られた姿を、エピソード記録として記し、さらに授業内容や手立てを見直して授業を行った。

②A さんのエピソード

・活動内容 ●授業改善 ○様子

i) その日の活動内容を理解し、自分から自分で取り組む姿

【2025.6.11 キャンパス市単元】

- ・単元初日。スローガン、担当野菜決め。
- 担当の野菜を決めるときに絵カードを提示したところ、指さすことは行ったが、好きな野菜かどうかは見取れない。
- 話合いや教師の話が主だったため、情緒が不安定になる様子が見られた。

【2025.10.16 ふよう祭単元】

- ・単元初日。
- 導入はポイントを絞って短時間で行う。
- 担当野菜の確認で、絵カードを提示して理解を促すが、言葉とイラストの結びつきは難しい。しかし、不安定になる様子はなかった。

【2026.1.22 ものづくり市単元】

- ・話合い活動日。
- 話合いのグループと活動グループ（ポップコーンの実もぎ）を設定する。
- 実もぎは経験した活動であるため、一人で集中して取り組み続ける。

話合いの活動は見通しがもてないため、手持無沙汰となり、周囲の人に対して不適切な行動が見られた。単元に関わる「実践的な活動」の必要性を感じ、「ものづくり市」単元では、話合い活動日にポップコーンの実もぎを設定し、本生徒と同様に、実践的な活動で力を発揮できるグループと単元で必要な事項を話し合いで決めていくグループとに分けて取り組んだ。その結果、活動に見通しをもち、自分から取り組む姿が見られた。

ii) 仲間と役割分担をしたり、一緒に取り組んだりする姿

【2025.6.12 キャンパス市単元】

- ・ジャガイモの土寄せ
- ・教師が鍬で土を柔らかくし、ペースを保ちながらひと苗ひと苗株元に土をかけていく。
- 「すくってかける」と言葉をかけながら、頭が出ているジャガイモを示すと、そこに向かって土をかけることができるが、教師が一对一对応をする必要が生じ、他の生徒に対しての支援が手薄となる。

【2025.6.18 キャンパス市単元】

- ・ジャガイモの収穫
- ・教師が掘り起こしたジャガイモをコンテナに入れていく。
- 土がたくさんついたままのジャガイモを入れようとするため、「土を払って」と言葉をかけると、おおよそ払ってコンテナに投げ入れる。

【2025.7.3 キャンパス市単元】

- ・ジャガイモ収穫
- ペースの合う生徒とペアで取り組む。
- ひも付き籠を肩から下げて取り組む。
- ペアの生徒がスコップで掘り起こしたジャガイモを、肩から下げた籠に入れていくことができる。2人だけで進めることができる。

【2026.2.10 ものづくり市単元】

- ・ジャガイモ作付け
- ・土かぶせを担当する。
- 仲間が植え付けた種イモの後から、土かぶせ器を使って、土をかぶせていくようにする。
- 仲間が植え付けた種イモが、穴の中に入っていることを確認し、土かぶせ器で土をすくって種イモに土をかぶせていくことができる。

「キャンパス市」単元では、初めは教師が個別に対応し、土寄せや収穫を行った。土をかける場所や、丁寧に作物を扱うことを、常に伝える必要があり、他の生徒の支援が手薄になる状況が生じた。そのため、本生徒とペースが合う生徒をペアにし、収穫したイモを紐付き籠に入れていくといった、物理的にジャガイモを投げないで収穫できる状況を作ることで、教師が付かなくても、仲間と一緒に活動に取り組むことができた。

さらに「ものづくり市」単元では、種イモに土をかぶせていくという分かりやすい工程を任せることで、仲間が種イモを植え付ける

のを見届けてから、土をしっかりとかぶせていくことができた。

iii) 販売会や納品に向けて、準備活動に意欲的に取り組んでいる姿

【2025.11.7.8 ふよう祭単元】

- ・「ふよう祭」当日
- ・テント後方でラベル貼りを担当。
- 初めは、教師が野菜を並べておき、ラベルを手渡すと、状況を見てラベルを野菜袋に一つ一つ貼っていくことができる。
- 状況に慣れてくると、ラベルがなくなると自らラベルを取りに行き行って続きを行ったり、チンゲンサイのラベル貼りでは、袋詰め→ラベルの流れが分かり、袋詰めが滞っていると自ら袋詰めも行ったりする。
- お祭りの雰囲気を楽しみ、何度も中庭の中央に走って体を揺らしているが、来場者が多いときはそのような行動はなく、自分のラベル貼りの活動に専念することができていた。

【2025.1.28 ものづくり市単元】

- ・加工品依頼に向けてのニンジン収穫
- ・運びを担当する。
- 最初は、仲間の収穫が遅いと自らニンジンを引き抜こうとするほど意欲的。ニンジンが入ったザルを手渡すと、葉切担当の仲間の所まで持っていく、台の上に置くなどして運ぶことができる。
- 仲間が葉を切っている様子をじっと見て興味深そうである。「もう一度お願い」「また運んでね」などの言葉かけで、空になったザルを持って収穫場に戻り、ザルに入ったニンジンを持って来ることを繰り返すことができる。

「ふよう祭」当日は、販売、会計、袋詰めなど、それぞれ担当に分かれて販売活動を行った。その中で、本生徒は、ラベル貼りを担当。多くの来場者や、学校祭のテーマソングが聞こえてくることなどから、お祭りの雰囲気を体全体で感じている様子が見られると共に、自分の役割を理解して、多くの来場者に提供する野菜を準備することができた。

「ものづくり市」単元では、加工品会社に納品するニンジン収穫を全員で一丸となって取り組んだ。本日納品しなければジャム加工ができないという状況に、大人の真剣度も高まり、言葉かけや真剣な態度が生徒達のやる気を掻き立てていた。本生徒は、地域との

つながりに対して言葉や態度で明確に表現することは難しい生徒であるが、加工品製造という一つの目標に向かって取り組んでいる仲間の様子や、その雰囲気を感じながら、共に活動する姿から、作業活動の質的な高まりを感じた。

2) 木工芸班

(1) 木工芸班について

①班員構成

1年生4名、2年生3名、3年生4名

〈進路希望先実態 令和8年1月時点〉

- ・生活介護 2名
- ・就労継続支援B型 7名
- ・就労継続支援A型 0名
- ・就労移行支援 1名
- ・企業就労(特例子会社含む) 1名

2・3年生のうち1名は昨年度も木工芸班を経験している。

②主な活動場所

木工室 工芸室

③活動内容

木工・布・革製品の製作、販売、SNS記事作成・投稿

④製品

〈木工グループ〉

ウッドマグネット・コースター・すのこ・箸・マグネットバー・ウッドスピーカー等

〈ミシン・機織りグループ〉

ヘアゴム・コースター・ぱっくんポーチ・スヌード・トレイ・ブローチ等

〈レザーグループ〉

コインケース・コードラップ・ループキーホルダー・ショルダーバッグ等

⑤木工芸班の取り組み

木工芸班は、木工グループ、ミシン・機織りグループ、レザーグループの3つのグループから構成される。グループごとに木材や織生地、革などの素材を使った製品製作に取り組んでいる。製品製作については、自分たちにとって身近な小物をテーマにすることが多

く、新製品の開発の際には、生徒たちの生活の中から発想を得ることがあった。

また、ICT 機器を活用した製品製作にも取り組んでおり、レーザーカッターを使った木材の切断や、レーザー彫刻機を使った木材や革などの素材への文字やイラストの刻印を行っている。切断工程では、生徒がパソコンを使って機械を操作し、複雑な形の切断を可能とすることで、達成感を感じることができた。刻印の工程では、自分たちが考えた文字やイラストを刻印し、製品化することで、製品製作に対する意欲向上につなげることができた。



レーザーカッターの操作

製作工程においては、各グループで完結することが多く、製品製作におけるグループ間の交流は少なかったが、一方でグループごとに、多種多様な製品を製作することができた。具体物や出来高表を用いた振り返りの場面では、その数や種類の多さに生徒から達成感を感じる声が上がリ、木工芸班が一体となって、販売会への期待感を高めることができた。

【地域に開かれた作業学習の取り組み】

木工芸班では、生徒たちが抽象的と感じていた「地域」という言葉を具体的に感じられるように、年間を通じて地域と継続したつながりを目指してきた。地域に開かれた活動として、自分たちが製作している製品を知ってもらうことに加え、販売会のお知らせや開催を主な目的として取り組んだ。

また、自分たちの取り組みや製品を知ってもらうために、大学内にある喫茶店や地域の

交流スペースにて委託販売を行った。定期的に売り上げ金を受け取ったり、製品の納品を行ったりすることで、スタッフや施設利用者との交流が生まれ、地域の方とのやり取りを



地域の交流スペースへの校外学習

することができた。

7月に開催したキャンパス市では、生徒たちにとって馴染みのある大学生が販売会に来場することで、自信や意欲をもって接客をする姿を見ることができた。この販売会を経験することで、生徒にとって「地域」を身近に感じることができ、その後の製品製作の中では、「もっと良い物を」や「お客さんが喜ぶ物を」などの発言があり、質を意識して製品製作に向かうことができるようになってきた。

また、11月に校内で行った「ふよう祭」へ向けては、よりたくさんの来場者に来てほしいと願うようになり、「製品をたくさん作りたい」と目標にする生徒がいたり、「チラシを配布したい」と考えたりする生徒がいた。生徒同士で話し合う中で、近隣のコミュニティセンターやコンビニエンスストアに「ふよう祭」のお知らせを置かせてもらうことができ、販売会へ向けた期待感を高めることができた。

販売会当日は、期待通りにたくさんの来場者が販売会場に来てくれたことに対して、大きな声で接客したり製品をおすすめしたりする姿や、走って袋詰めをした製品を渡す姿を見ることができた。また、本校と交流のある近隣企業内で木工芸班単独で初めて販売会を開くことで、緊張感を感じつつも、大学生や

保護者、学校近隣住民からより具体的に地域の幅を広げることができた。



近隣企業での班単独の販売会

販売会の規模を身近な地域から、少しずつ広げていくことで、年度末に開催した「ものづくり市」に向けては、稲毛駅構内での販売会の実施と年間を通じて関わりをもった施設へのお知らせの配布など、生徒から自発的に販売会を知ってほしいという願いやたくさんの人に来場してほしいという願いについて話し合いながら形にしていくことができた。



近隣コミュニティセンターへのチラシ配布

さらに、製品製作に対しても見通しをもつ生徒が多くなり、作業室に入るなり、自分から準備を進めたり、製品製作を始めたりする生徒が見られるようになった。

その他に短い期間ではあったが、木工や革細工の個人事業主や専門家の方を講師として製品作りに取り組む機会を設けた。

本物に触れることで、製品製作に対して自信や意欲をもって取り組んだり、その技術の高さに驚いたりする様子が見られた。生徒の中には、交流終了後も、「継続したい」と話す



積み木製造業者との交流

生徒がおり、社会貢献を感じる生徒もいた。

(2) 事例生徒の様子と変容

①事例生徒について (Bさん)

- ・高等部から本校に入学した高等部1年生。
- ・就労継続支援B型で実習を行っている。
- ・中学校は、特別支援学級に在籍のため、年間を通じた作業学習や単元の成果としての販売会経験は少ない。
- ・年度当初は、作ることや他者に成果を披露することなどに対して積極性があまり見られなかった。

本事例生徒にとっての「自分事」、「仲間と協力」、「地域や社会とつながっている」姿は、以下の三つの姿とした。

- i) 手順を理解し、自分でやり遂げる姿
- ii) 身近な仲間や教師と認め合う姿
- iii) 身近な人からの評価を得て、活動が向上する姿

そのような姿を目指して、単元を組み立て、手立てを講じたうえで、授業を実践した。その過程で見られた成長を三つの観点からエピソードをもとに記していく。

②Bさんのエピソード

- ・活動内容 ●授業改善 ○様子

i) 手順を理解し、自分でやり遂げる姿

【年度当初】

- ・やすりがけ担当

○指示を受けて作業を進めることが多く、やすりがけの工程でも一定量を終わると手を止め、次の指示を待っていた。

○製品製作の目的も想像ができていない様子で、100分間の授業時間も退屈な様子であった。

【2025.6.16 キャンパス市単元】

- 製品が完成した時に、仲間や教師から称賛を受けるようにする。
- 販売会の記録写真や映像を見るようにする。

【2025.10.16 ふよう祭単元】

- 「この製品を来場者が購入してくれる」「お店の店員になれる」など目的が具体化していくことで自ら仕上がりを確認しながら作業を続けることができるようになった。
- 圧着作業で貼り合わせが不十分で、部材のズレがあることに自ら気づき、教師と確認しながら納得するまで修正することができた。

【2026.2.3 ものづくり市単元】

- 完成した製品を自分で手に取り、触り心地や見た目を確かめるようになった。

通年で単元を組んでいる作業学習の中で、委託販売や校外での販売機会を見据えた製品づくりを通して、活動の目的を理解し、自らの役割を意識して取り組む姿が見られた。このような変容は、活動を自分事として捉え、製品の質や自分の取り組み方を意識できるようになったと見取することができる。

ii) 身近な仲間や教師と認め合う姿

【年度当初】

- 作業への意欲が低いためか、周囲を気にかけることは少なく、他の生徒の活動状況を意識する場面はあまり見られない。

【2025.6.23 キャンパス市単元】

- 製作活動を継続し、やりがいや喜びを感じられるようにした。
- 組み立てを担当する生徒の進み具合を見て「上手!!」と発言したりレーザー加工担当の仲間「すごいよー」と称賛したり仲間と協働する意識が高まった。

【2026.2.3 ものづくり市単元】

- 黙々と箸づくりに取り組む仲間には「頑張れー」と応援し、励ます姿も見られた。
- 製品数を確認する際には仲間と数を数え合い、「たくさんお客さんに買ってもらえるかな」「これは売れる!!」など活動全体を見通せるようになった。

製作活動を継続し、やりがいや喜びを感じられることで、気持ちのゆとりが生まれるようになり、仲間の作業状況を見て興味をもったり称賛したりする姿が見られるようになった。仲間と共に活動する経験を通して、協働という形を理解してきたと考えられる。

iii) 身近な人からの評価を得て、活動が向上する姿

【2025.10.16 ふよう祭単元】

- 販売会で実施した購入者アンケートの結果から「使いやすい」「丁寧に作られている」といった感想を確認する機会を設けた
- 特に嬉しいときに見られる、口元に両手を持っていき、指を動かしながら喜ぶ仕草が何度も見られた。
- 自分から作業室に移動する。休憩時間が減る。完成数を自分から報告することができた。

【2025.10.20 ふよう祭単元】

- 作業学習の時間以外にも、「○○作りたい」「販売会楽しみ」「作業に行こう!!」など活動に対する期待感が高まった。

【2026.1.30 ものづくり市単元】

- 自分の活動を振り返りながら「もっとたくさん作るぞー」と発言する。
- 製品塗装の色選びや見栄えをこだわるなど、製品の質の向上を意識する姿が見られる。

活動の中で主体性の高まりが見られ、自分の活動が地域の方々の喜びやニーズに応えるといった経験の積み重ねにより、本生徒は自分の活動が社会と結び付いていることを実感していると考えられる。

以上のように、主体的な取り組み、協働の実感、地域社会とのつながりの認識はそれぞれが関連しながら、本生徒が活動の意義や価値を実感する基盤を形成していることを示していると考えられる。

4 まとめ

1) 今年度の取り組みを通して

今年度は、地域に開かれた作業学習の取り組みを行う中で、事例生徒のエピソード記録をもとに「意義や価値」を感じられる授業づくりを行ってきた。その過程では、生徒が地

域との関係を築きながら「地域の方に喜んでもらうために」を意識し、仲間と協働し、製品や加工品の質の向上を目指して取り組む姿を見ることができた。具体的な主な姿を3点挙げる。

○自分の担当の理解

時間いっぱいもてる力を発揮できる状況づくりにより、自分の担当を理解して取り組み、自信や意欲の向上が見られた。

○仲間と協働する中での役割の自覚

各担当や工程を担い、仲間と共に活動する中で、自分の役割を担うことへの責任感や達成感が育まれた。

○他者に貢献しているという実感

地域の方とコミュニケーションを図ったり、直接感想を伝えられる経験をしたりすることにより、自分たちの活動が地域とつながっているという実感を得ていた。

このような姿が見られた、主な授業づくりのポイントを以下にまとめる。

(1) 本物を追求する

「地域に開いていく」ということは、製品、生産物の質が重要となる。質の高まりが、他者評価を得ることにつながり、生徒たちが地域とかかわる機会が増え、社会の一員として一役を担うことができる。生徒自らが製品や加工品の質に意識を向けられる手立てが必要である。

(2) 活動の広がりや予測する

地域とつながることで、どのような可能性が生まれるかの予測が大切である。単発的な活動で終わるのではなく、お互いにとって有益な関係性を築くことで、関係が深まったり広がったりし、生徒達にとってかけがえのない実践的な学びの場となる。そのような可能性を鑑み、事前に情報を得たり連絡をとったりするなどの教師の下準備は必須となる。

(3) 生徒が主体となって進める単元を計画する

生徒が主体となって単元を進めることで、

より自分事として捉え、意義や価値を感じられる取り組みとなる。地域とのつながりにおいても、生徒が主体となって進めていく仕掛けが重要である。

(4) 生徒一人一人の役割を明確にする

生徒が得意とする役割を担うことで、協働的な活動が機能し、作業工程が循環化し、よりよい製品づくりにつながる。そのことが、責任感や達成感を生むことにつながる。生徒の希望や生徒が得意とするところの見取りが重要である。

(5) 個に応じた手立てを講じる

どの生徒も力を発揮できるように、環境や道具、ジグの調整は必要不可欠である。そこで得たやりがいや達成感は次の活動への意欲とつながる。

(6) 他者評価を受ける場を設定する

販売や納品をするときに、地域の方から直接感想を聞いたり感謝されたりする経験はこのうえない達成感となり、自己有用感につながる。アンケートや手紙など、他者がリアクションしてくれたことを生徒と共有することで、自分たちの活動が地域とつながっているという実感につながり、ひいては、社会を担う一員としての自覚を育むことにつながっていく。

地域に開かれた作業学習は、単に販売機会を得ることだけではなく、生徒の活動が社会とつながり、評価され、レスポンスが返ってくる循環的な学習である。この循環の中で、生徒は社会の一員としての一役を担い、社会の一員としての自覚を育むことができる。

2) 今後の課題と次年度に向けて

今後も継続していきたい点を以下に記す。

(1) 個々の生徒がもつ力を発揮できる作業学習の環境づくり

協働的な学びを行うためにも、個別最適化を目指した手立ては引き続き追及していく必要がある。そのためには、作業学習の場の配置や個々が担う役割、主体的に取り組むこと

ができる教材教具や単元の進め方の継承・開発が望まれる。

(2) 持続可能な地域連携の検討

今年度は、地域に開かれた取り組みの2年目ということもあり、地域とのつながりに広がりや深まりが見られた。この取り組みを持続可能な形とするためには、前述したとおり、相互利益の関係を築くことが望まれる。作業学習の年間の取り組みの中で、どの時期にどの地域とどのように連携していくかの構想をもち、お互いにアイデアを交換できる関係を築いていきたい。

(3) 地域の中での存在意義の発信

生徒達が社会の一員として一役を担い、その自覚を育むためには、取り組みの過程や成果を発信し、地域の方々に認知され、レスポンスを受けることが重要である。SNSも社会とつながるツールとして継続して活用していきたい。

(4) 地域に立脚した特色ある製品や生産物づくり

学校を拠点とした地域、市町村、県など、学校外を地域と私たちは捉えている。生徒たちが通う学校周辺地域の特色を踏まえた製品や生産物づくり、またつながりをもつことは唯一無二の存在価値を産むと考える。そのような取り組みを今後も目指していきたい。

以上のことを継続した課題として取り組みつつ、次年度は、さらに本校の作業学習の意義の発信を行っていきいた。

たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」答申

5) OECD 生徒フォーカスグループの生徒たち(2018)「共同エージェンシーの太陽モデル」

5 参考・引用文献

- 1) 文部科学省(2023)第四期教育振興基本計画
- 2) 文部科学省(2019)特別支援学校学習指導要領(高等部)
- 3) 文部科学省(2019)特別支援学校学習指導要領解説 知的障害者教科等編(上・下)
- 4) 中央教育審議会(2021)『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供

研究協議会議事録

授業研究会 作業学習 単元「ふよう祭」

- 1) 月 日 令和7年 10月 31日 (金)
- 2) 講師 植草学園大学発達教育学部 准教授 高瀬 浩司 先生
共同研究者 千葉大学教育学部 准教授 宮寺 千恵 先生
- 3) 参加者 本校職員、外部参加者
- 4) 協議内容 (協議の中から、キーワードや質疑応答・協議の一部を抜粋して記載)

協議の柱

- ・事例生徒が意義や価値を感じられている姿はあったか。
- ・生徒が意義や価値を感じられる授業内容、手立て、環境であったか。

Q 「意義や価値」の姿をそれぞれ厳密に捉えているのか。「価値」を感じている姿とは。

A 「特別支援学校学習指導要領解説 (高等部) の作業学習」に記載されている、生徒が「作業学習に取り組む意義や価値に触れ、喜びや完成の達成感が味わえる」授業づくりを行うことを目指し、本校高等部として考える「意義や価値を感じている姿」を三つに定義付けしている。その姿を基に、生徒一人一人の具体的な「意義や価値を感じている姿」を想起し、その姿をエピソード記録で記し、授業づくりに生かしている。「意義」や「価値」を感じている姿を厳密に分けて分類することはしていない。生徒の姿をエピソードとして語れるようにしていく。

Q 互いに協力、協働する場面がどのくらいあるのか、どのように設定しているのか。

A 協働性を高めるための工夫として、作業工程の共有、ホワイトボードでの活動工程表の活用、週一回の運営会議の実施を行っている。また、地域との関わりを通じた協働活動 (Instagram作成、校外学習での依頼など) も行っている。

Q 他の学校では、どのように地域と連携していたか。

A 週に2回校門で販売会を行っていた。月、水曜日に収穫し、準備をして翌日に販売。お客様と直接やりとりができるので、双方喜びを感じ助かった。

5) 共同研究者・講師指導 (一部抜粋)

<高瀬 浩司 先生より>

- ・本校の作業学習を、青年期の「豊かな学校生活」とキャリア形成の視点から捉え直し、ウェルビーイングとキャリア・エージェンシーを育む授業づくりの要素として説明をいただいた。
- ・「ふよう祭」(学校祭) など生活の場面と結び付け、実際的で必然性のあるテーマのもと、生徒に対して、活動・役割・評価基準を分かりやすく示すことが重要である。活動を単元として連続させ、「なぜ、だれのために」を言語化して振り返ることで、自己理解・達成感・自己効力感を高め、深い学びにつなげることができる。
- ・地域や他者との協働を仕組み、相互作用やフィードバックが得られる環境を整えることが、共同エージェンシーやコンピテンスを育むことにつながる。そのような授業づくりが求められる。

<宮寺 千恵先生より>

- ・日々の授業の中で、それぞれの生徒の段階に合わせて方略を考えたり、活動の仕方を教えたりしている様子が見受けられた。卒業後の社会自立への支援について、スモールステップで段階を踏まえて検討することで、卒業後の周囲 (就労先) に求めたい支援についても見えてくるのではないかと感じた。

公開研究会 作業学習 単元「ものづくり市」

- 1) 月 日 令和8年2月13日(金)
- 2) 講師 植草学園大学発達教育学部 准教授 高瀬 浩司 先生
共同研究者 千葉大学教育学部 准教授 宮寺 千恵 先生
- 3) 参加者 本校職員、外部参加者
- 4) 協議内容(協議の中から、キーワードや質疑応答・協議の一部を抜粋して記載)

協議の柱

- ・自分事として捉え、目的をもって主体的に取り組んでいたか。
- ・仲間と協力して取り組む姿が見られたか。
- ・生徒たちが地域とのつながりを感じられる手立てが見られたか。

Q 子どもたちが価値や意義を持って取り組む主体性を引き出すための教師の言葉かけや地域との交流における工夫について

A ものづくり市に向けた実践について詳しく説明した。販売会があることを提案するのではなく、子どもたちの「やりたい」という気持ちから出発させることの重要性を強調した。

Q 粘り強く取り組む態度の育成と子どもの気持ちを汲むことの両立について

A 作業学習における生徒の興味の変化に対する対応について、まず子どもがやりたいことをやるようにし、その中で自分の役割の重要性に気付けるような投げかけや仕組みを用意することで、徐々に責任感や自信を育てていくことができると考えている。

Q 作業学習におけるキャリア発達への配慮点と、結果よりも過程を重視した振り返りの工夫について具体的な実践例

A キャリア発達について、「自分ごと、仲間、地域」の3観点でそれぞれの子どもの実態に合わせた即時的評価を行い、常に子どもを見ながら活動を作ることでキャリア発達を大事にしている。

5) 講師指導(一部抜粋)

<高瀬 浩司 先生より>

- ・作業学習は働くスキルをつけるための訓練ではなく、働く意欲を培い、将来の職業生活と社会自立を目指すキャリア教育との親和性が高い学習である。
- ・ウェルビーイングの概念からみても、子どもたちが力を使いたくなる教育が重要である。力をつけてから学ぶのではなく、力を使いたくなるような学びを提供することで、子どもたちの期待感や楽しさを引き出すことができる。
- ・高等部時代は子どもたちにとってかけがえのない3年間であり、訓練の3年間ではなく豊かな生活を経験することが重要である。
- ・働くことの意義や価値を実感できる活動として、お客様や周囲の人々への貢献を通じた感謝される経験が重要である。長く働ける子どもたちは感謝されることに喜びを見出し、これが継続的な就労につながる。

講師・共同研究者より

講師 高瀬 浩司 先生（植草学園大学発達教育学部 准教授）

高等部は社会に直結するライフステージであることから、就職や進路を意識した職業訓練的・ワークスキルの要素が強調されることがあります。そこで本校では、生徒が働く活動に意義や価値を見いだすことのできる作業学習の在り方について、生徒の具体的な姿を基に実践的に検討してきました。

本研究では、生徒に期待する姿を①自分事としての取組、②仲間との協働、③地域や社会とのつながりの三点として整理しました。これらは、生きがいや幸福感を実感しながら社会の中で生きることを目指すウェルビーイングの視点からも重要な要素です。生徒が身に付けた力を生活の中で活用し、自らの生活を主体的に営んでいくことが、これからの社会生活を豊かに生きていくための基盤となるのです。

そのためには、ワークスキルや指導内容を重視するコンテンツベースの学習から、学んだことが生活の中でどのように生かされているかという視点、すなわち資質・能力の育成を重視するコンピテンシーベースの学習への転換が必要です。これらの視点を基に講じてきた手立てが、生徒の生きた姿として表れていることを実感しています。

2月に開催された「ものづくり市」では、生徒が主体的に販売活動に取り組み、来場者と豊かに関わる姿が見られました。こうした姿は、生徒が働く活動を通して社会や地域とのつながりを実感し、自らの生活を主体的に切り拓いていく力が育まれていることを示しています。本研究の実践は、作業学習を通して社会や地域とつながり、学習を生活へと生かしていく作業学習の在り方について示唆を与えるものとなりました。

共同研究者 宮寺 千恵 先生（千葉大学教育学部 准教授）

令和7年度の高等部において「生徒が活動に意義や価値を感じられる作業学習の授業づくりー地域に開かれた作業学習の取り組みを通してー」というテーマで研究が進められました。昨年度に引き続き2年目のテーマであり、生徒たちが意義や価値を感じられる活動の在り方の検討、そして生徒たちがどのように地域の方々と接点を作るのか、作業学習での製品を通して地域に根ざした取り組みとはどのようなものかという検討が主な焦点であったように思います。高等部では、活動に意義や価値を感じる生徒の姿を、自分事として捉える姿、仲間と協力して取り組む姿、地域や社会とつながっている姿であると定めています。生徒たちのこれらの3つの姿を大事にして、研究に取り組んできました。今年度、生徒たちがそれぞれの活動内容や手立てを理解して活動を進めたり、見通しをもって良い製品を作ろうとしたりする姿が増え、自分の担当を意識する場面が多くなりました。また、高等部の先生方の尽力により、地域の会社との定期的な連携活動の実施や、野菜を使った加工品作りなどの外部の方とのやり取りを広げてきました。そのため、生徒たちが地域や社会との接点を広げていく活動が増え、生徒自身が地域の方に喜んでもらえることの嬉しさを楽しみに考えることが増えてきたのではないかと思います。卒業後の生活を見据えながら、生徒が主体的に取り組める地域の方との取り組みを作業学習の一環として進めていくにあたって、今後への基盤が出来上がりつつあるのではないかと感じています。

第5章 研究のまとめと今後の課題

1 研究の成果

1) 小学部の取り組み

小学部の遊びの指導では、自由遊びを中心に据えつつ設定遊びを組み合わせる授業構成によって、子どもが自分の関心・見通し・安心感に基づいて活動を選び、遊び込むことを保障する。ここでは、同一の遊具や場面でも、ある子は「感覚的な心地よさ」、ある子は「繰り返し確かめること」、ある子は「友達や教師に関わること」など、目的意識が多層に立ち上がる。本研究では、こうした多様な目的意識をエピソード記録で丁寧に見取り、遊びの中で育まれた力が他場面へ波及することを、カテゴリーに分けて可視化した。特に【人に関わる意欲のつながり】【表現の広がり】が多く示されたことは、遊びを通して身に付いたことが、学びの基盤となるような力の形成に繋がることを裏付けたと言えるだろう。

また、中学部との接続を意識し、「目的意識」「模倣」といった観点をねらいに取り込むことで、学びの連続性として説明可能にした点は、令和答申が重視する資質・能力の継続的育成という課題への応答でもある。

2) 中学部の取り組み

中学部の生活単元学習においては、個々が目的意識をもって活動することができるような活動テーマや役割分担に主眼を置き、共通のゴールに向かって活動するような授業設計を行うことで、子どもが自然に教え合うような協働の姿が引き出された。初年度はICTの導入を試みる中で、「ICT上で協働する」こと自体が目的化し、生徒の理解や主体性との不整合が生じたという反省が得られた。二年目はこの反省を踏まえ、「無理に使わせない」「使いたいときに使える」環境設定へと転換し、ロイロノートを活動の中に溶け込ませた。その結果、活動の目的を共有することで自然に生じる助け合い、知識差を活かした教え合い

などが観察された。ここで重要なのは、ICTが協働を生み出すのではなく、活動の目的や場の構造が協働を生み、その協働を支える道具としてICTが位置付いた点である。

また、協働の捉えを「協働の芽（言語的・作業的な協働の前段階にあるような、他者を意識している状態）」にまで広げたことは、生徒の多様な実態に即した更新である。

これらの成果はいずれも、個別最適と協働が対立せず、同一の活動の中で一体化しうることを示すものであると考える。

3) 高等部の取り組み

高等部の作業学習では、「地域に開かれた作業学習」を軸に、生徒が活動に意義や価値を感じながら取り組める授業づくりを進めた。とりわけ本年度は、作業学習における意義・価値の捉えを整理し、エピソード記録の書式を見直したことにより、活動を通して立ち上がる生徒の目的意識をより具体的に捉え、授業改善へ還元する手掛かりとして活用することができた。

結果として、地域とつながる活動を、成果が社会に届き、評価やレスポンスが返ってくる循環として位置付け、取りまとめることができた。農耕・木工芸両班の事例生徒の姿からは、そうした循環の中で、生徒一人一人の目的意識が立ち上がり、役割の明確化や個に応じた手立てによって活動への参加が保障され、結果として協働が機能しやすくなる様が描かれた。これはまさに、個別最適な学びと協働的な学びが、活動を通して深まり合っていく過程を示す、具体的な実践知として整理できるだろう。

2 成果のまとめ

本校の2年研究「令和の教育的ニーズを踏まえた各教科等を合わせた指導—授業づくりを通して—」は、令和3年答申が示す「令和

の日本型学校教育」の在り方の具現化に繋がるような取り組みとして、合わせた指導の強みを生かしつつ、今日的な教育ニーズの視点から改善を図る実践研究であった。

本研究の意義は、合わせた指導における「活動」を、①子どもの多様な目的意識を包含しうること、②場・道具・経験の共有や役割分担を通じて子ども同士（あるいは子どもと教師）の関わりが自然に生まれ、協働に必要な力を育むこと、という二つの様相から捉え、時代に求められるキーワードと融和する形で授業づくりを更新してきた点にあると考える。各部の実践報告からは、これら二つの様相が互いに独立したものではなく、互いに繋がりをもつ様子が見えてくる。

本校の合わせた指導には、子どもの主体性を大切にし、仲間と共に活動する学校生活を核として、一人一人が力を発揮できる状況づくり（環境・教材・手立ての工夫など）を重視してきた背景がある。これは、「生活中心教育」の基で確立された授業観が、時代とともに表現や力点を変えながらも、連綿と受け継がれてきたものである。当時の用語で言えば、こうした考え方はしばしば「個別化と集団化」として語られてきた。この個別化と集団化は、互いに独立したものではない。良い集団づくりとは、仲間とともにある学校生活の中で、一人一人が自分の役割をもち、活躍できることによって達成されるものである。また個別化とは、一人一人が孤立して「別々の課題に取り組む」ことを意味するのではなく、仲間と共にある学校生活の中で、思いや目的を共有しながら、自分の力を発揮して取り組むことによって成立する。

本研究を通して、本校の合わせた指導の背景にある教育観を、令和答申が示す「個別最適な学び」と「協働的な学び」の「一体的な充実」というあり方と通底するものとして示すことができたと言えるだろう。また、合わせた指導の本質（不易）を保持しつつ、現代

的課題に応じた工夫（流行）を取り込んだ改善が実現できたことで、結果として各部の実践が令和の教育的ニーズに沿う形へと、ブラッシュアップされたと言えるだろう。

3 今後の課題

令和答申は、資質・能力の育成という学校教育の目的を着実に実現するための手段として、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実を提起している。今年度までの授業改善により、授業づくりの枠組みや、子どもが生き生きと学びに向かう姿を引き出すための条件整備は進んだと考えられる。しかし、合わせた指導の中で「どのような力が、どのように育っているのか」という点に焦点を当てると、なお分析の余地が大きい。「活動あって学びなし」という厳しい批判を乗り越え、合わせた指導の本質的な価値を後世に伝えていくためには、子どもの姿を根拠として「力の育ち」を整理し、説明可能な形で示していく必要がある。今後は、エピソード記録等を手掛かりとして力の育ちを分析し、研究成果を発信していくことが求められる。

4 参考文献

- 1) 名古屋恒彦（2022）知的障害教育における「個別最適な学び」と「協働的な学び」、東洋館出版社。

研究同人

○：研究係

辻 耕 治 (校長)
小林 寛 子 (教務)

野 村 知 宏 (副校長)
濱 村 純 子 (養護教諭)

<小学部>

○高橋 良育 (主事)	常川 睦	上面 拓
竹内 光香	○小笠原 涉	川崎 結衣
濱村 毅	○早川 拓海 (研究副主任)	牛尾 三智子
阿部 壱成	中川 朝陽	藤井 美沙希

<中学部>

○豊田 賢太 (主事)	菅 悠彦	佐藤 喜則
○古滝 達也 (研究主任)	山本 久美子	○菅原 宏樹
石井 優恵	高橋 礼子	

<高等部>

○池田 和也 (主事)	菅原 綾佐子	片倉 喜朗
○大澤 裕子	塩野 絢子	松本 日菜子
志田 和之	川崎 麻琴	根橋 亘
○牛島 慎之亮	伊東 りいら	

<研究協力者>

(小学部)	千葉大学教育学部	教授	砂上 史子
	千葉大学教育学部	教授	石田 祥代
	千葉大学教育学部	准教授	石田 修
(中学部)	帝京大学教職大学院	准教授	爲川 雄二
	千葉大学教育学部	准教授	真鍋 健
(高等部)	植草学園大学	准教授	高瀬 浩司
	千葉大学教育学部	准教授	宮寺 千恵

研究紀要 第51号

令和の教育的ニーズを踏まえた各教科等を合わせた指導

— 授業づくりを通して —

編集・発行 千葉大学教育学部附属特別支援学校
(代表 辻 耕 治)
〒263-0001 千葉市稲毛区長沼原町 312
電話 043-258-1111
発行日 令和8年4月1日