

## 高等部

### はじめに

校内の研修を進める中で、「重度重複の子どものキャリア教育が分かりにくい。」や「本校の生徒に対するキャリア教育とは何か。」という意見が挙がり、学部としてキャリア教育に対するイメージを持ちにくいことが分かった。1年目はチューターを設定して文献研修を行い、本校の生徒に対するキャリア教育について具体的なイメージを共有することにした。

2年目以降は、文献研修で理解を深めたキャリア教育の視点を、高等部の生徒や実際の授業にあてはめて考えた。その中で、「キャリア発達を大切にした肢体不自由教育」を目指して、グループに分かれて事例授業を取り上げ、キャリア教育の視点からみた各生徒の中心課題(つきたい力)を明確にするツールと授業を振り返るためのツールを活用した授業改善に取り組んだ。ここでは、キャリア教育の視点を踏まえた教育活動の成果と今後の課題について整理した。

### 〈1年目(平成30年度)の取組〉 「高等部生徒にとってのキャリア教育について考える」

以下の項目について文献研修を行った。

- ・キャリア教育(ライフキャリア・ワークキャリア教育を含む)
- ・基礎的・汎用的能力 ①「自己理解・自己管理能力」②「人間形成・社会形成能力」  
③「課題対応能力」 ④「キャリアプランニング能力」

参考文献:「みんなのライフキャリア教育」 渡邊昭宏著 明治図書

:「自立活動の授業 de ライフキャリア教育」 渡邊昭宏著 明治図書

### 〈2年目(令和元年度)の取組〉 「キャリア教育の視点を踏まえた目指す子ども像(つきたい力)について考える」

文献研修を経て、4つの基礎的・汎用的能力と照らし合わせながら生徒一人ひとりのつきたい力を整理した。

→キャリア教育の視点を踏まえた目指す子ども像(つきたい力)シートの作成(平成30年度末より)

※以下「つきたい力シート」と記載。

参考文献:「キャリア教育の発達段階表(試案)」 岡山県特別支援学校長会

つきたい力シートを活用することで、それぞれの中心課題を明確にし、具体的な目標として設定することで、それを達成するための授業改善や指導、支援の在り方をPDCA サイクルの中で検証していくこととした。

→授業チェックシートの作成(令和元年度9月より)

参考文献:「平成27年度まちだの実践」 東京都立町田の丘学園

(1)つきたい力シートとは・・・キャリア教育の視点を踏まえて「子ども」を見つめるツール

(2)授業チェックシートとは・・・キャリア教育の視点から「授業」を見つめるツール

### 事例授業の実施

4つのグループに分かれ、つきたい力シートと授業チェックシートを活用した授業改善を行った。令和元年度は、高等部2組「朝の会」を発表クラスとして取り上げた。対象生徒のつきたい力シートの中で、人間関係形成・社会形成能力の「人とやりとりする力をつけること」やキャリアプランニング能力の「教員からの支援を受け止め、一緒に活動すること」が生徒の中心課題であると明確化したため「朝の会」の内容を精査し、生徒の「わかること・できること」に取り組んだ。落ち着いた環境の中で、呼名では主指導者、ふれあい遊びでは担当教員とのやりとりができることを重視した。授業チェックシートでは、チェック項目の多さや評価基準の曖昧さがみられた。特記事項に生徒の様子や課題となる点を各授業者が記入し、授業について話し合う機会を多く持つようにした。その結果、客観的に授業を振り返ることができ、授業内容の改善につなげることができた。つきたい力シート、授業チェックシートを作成することで、授業者同士で生徒の実態や授業のねらい、日頃から大切にすることなどについてキャリア教育の視点で共通理解を図ることができたと考えられる。



★令和元年度のまとめとして、つけたいカシートや授業チェックシートの有効性や課題を整理し、2つのシートを改良した。  
令和2年度も2つのシートを活用した授業改善に取り組んでいくこととなった。

### 〈3年目(令和2年度)の取組〉 「キャリア教育の視点を踏まえた目指す子ども像(つけたい力)について考える」 授業チェックシートの改善(各グループに応じたシートが作成される。令和元年度2パターン→令和2年度3パターン)

- ① 全てのグループに共通する点
  - ・授業の生徒別の目標を記入する欄を追加した。
- ② 自立活動を主とした教育課程のグループ
  - ・1組…「特記事項」の欄に、個人目標の達成に向けて取り上げた項目の補足説明を記載する欄を設け、授業前に記述するようにした。
  - ・2組…前年度のシートの項目数を減らし(24項目→13項目)、内容も重度の生徒用に評価しやすいものに変更した。
- ③ 準ずる教育課程のグループ
  - ・4組と3・5組…文言を一部変更した。

#### つけたいカシートの見直し

- ① つけたい力の設定理由となる実態を簡単に記載するようにした。
- ② 要素の一部見直し(障害受容→障害理解)

#### 事例授業の実施

##### ① 1組 かず・かたち(単元活動の指導)

事例授業では、「主体的に活動する中で、できたという達成感を感じ、自己肯定感を高める。」という目標に重点を置き、チェックシートの No.4「生徒が活動を受け止め、事柄の順番がわかって、主体的に活動できるよう、活動をスリムにする。」に着目した授業作りに取り組んできた。No.4 の活動を引き出すために、教具の配置や教員の役割分担等に留意した。具体的には、必要な教具を長机の上に並べておくことや、教員からの声かけを減らすことで、自分で状況を判断して、行動を調整できるようにした。教員の役割分担については、MTとSTが役割分担し、メリハリをつけることで、生徒が授業に集中しやすくなり、主体的な活動につながった。また、ゲーム形式で行う内容であったため、いくつかのルールを設けていたが、そのルールによって、生徒の活動を制約しがちであった点を改めて、「やりたい」や「やった」といった気持ちが持てるようにした。このように、授業チェックシートを活用する中で、学習活動の設定を見直すことで、生徒が主体的に活動する姿がみられるようになってきた。

##### ② 2組 みる・きく(単元活動の指導)

発達段階が乳児期5、6ヶ月から1歳前後の重度重複の生徒に対し、つけたいカシートをもとに「授業の雰囲気を感じたり、楽しんだりして、教材や人と主体的に関わる。」ことを目標に設定し、授業改善に取り組んだ。1回の授業では生徒の反応の変化に気づきにくいいため、同じ活動を繰り返し行ってから授業チェックシートを用いることで改善の必要な点(重点項目のNo.3, 4, 10)が明確になってきた。また、授業の様子をビデオに撮って観ることで客観的な視点で授業を振り返り、授業チェックシートに活かすこともできた。生徒全員が同じ教材、活動を行うのではなく、生徒が「やりたい」活動を授業の内容に組み込み、満足感を得るまで活動時間を保障することで主体的な動きを引き出すことにつながった。「教員とのやりとりの充実」については、生徒と支援する教員との信頼関係が構築されることで、生徒は落ち着いて活動に向かうことができ、つけたいカシートの実態を見直す機会につながった。

##### ③ 3・5組 産業社会と人間(学校設定科目)

準ずる教育課程の生徒に対して「自分の生活は自分で決めていく」という意識を養うため、仕事体験学習の内容を自ら計画し、実施する取り組みを行った。生徒は、卒業後に働くことや自立をしていくという意識はあるが、具体的なイメージを持ちにくく、将来に対して受け身の姿勢であった。そこで、つけたいカシートでは、基礎的・汎用的能力「キャリ

アプランニング能力」に、授業チェックシート(準ずる)では、No.4,6 に重点を置いて改善に取り組んだ。活動内容を自分で振り返るためのシートを活用したり、普段関わりの少ない教員と関わる機会を設定したりして活動を進めた。取り組みの中で「この状況には困ったけど次からどうしよう」など課題を自分で見いだすようになり、次につながるような改善方法を考える姿が見られるようになった。「働く」ことへの自信やイメージを少しずつ持つことができつつある。

④ 4組 産業社会と人間(学校設定科目) 以下に取組と成果について記載

グループ協議まとめシート (4組グループ)

| 授業名(活動名)   | 授業者(OMT、ST)   |
|--|---|
| 産業社会と人間(ロハスフェアに向けた製品作り)  |   |
| 対象生徒(学年)   |   |
| 高等部 生徒   |   |
| 授業(単元)の目標  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・ロハスフェアに向けての製品作りを、生徒が主体的に計画・実行・反省することができる。(知・技)</li> <li>・購入者の気持ちを考え、タイルの種類や模様を工夫することができる。(思・判・表)</li> <li>・他者の意見を、製品作りにどのように活かすのかを自分で考えることができる。(思・判・表)</li> <li>・発表する内容を自分で考え、発表することができる(知・技)</li> <li>・自分の取組を振り返りながら、報告会の発表内容を生徒自身で考えることができる。(思・判・表)</li> </ul> |   |
| 重点をおいている授業チェックシート項目  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>・「ねらい及び学習活動の設定」・・・No.1 No.2 No.3 No.5 No.7</li> <li>・「環境の整備」・・・No.9</li> <li>・「教員の支援方法」・・・No.13 No.14</li> </ul>  |   |
| 授業内容   |   |
| 製品作り・・・ペーパーウェイト作り・周りの人に意見をもらう<br>報告会・・・生徒同士で進捗状況や悩みなどを話し合う(月1~2回)  |   |
| 生徒に提示した目標  |   |
| 製品作り   | ①自分の身体の機能を理解し、自分に合った課題への取り組み方法を考えることができる<br>②必要な時は周りに助けを求めることができる   |
| 報告会  | ①他者の意見を製品作りにどう活かすかを自分で考えることができる<br>②発表する内容を自分で考え、発表することができる(授業改善時に追加)   |
| 授業時における生徒の実態   |   |
| (改善前)  |   |
| 製品作り   | ・主体的に製品作りに取り組んでいる<br>・活動に飽きてしまい、集中できていない場面が何度かあった。  |
| 報告会  | ・予想以上にできなかった。(発表内容、発表態度など)<br>・近くにいる担任に頼りすぎてしまい、主体的に活動できていない。   |
| (改善後)  |   |
| 製品作り   | ・作業前に授業で意識すること(本時の目標)を自分で決めたことで、頑張るポイントが明確になり、目標を意識して製品作りに取り組んでいる。<br>・授業後に活動を振り返ることで、次回に繋がるアイデアや反省が生徒本人から出るようになってきている。 |
| 報告会  | ・教員に頼ることなく、主体的に発表することができた。<br>・発表後の感想が変化した。   |

| 具体的な改善内容  |   |
|---|---|
| 授業を見直す（授業チェックシート活用）   |   |
| 製品作り  | 毎回の授業で具体的な目標が設定されておらず、漠然と活動していた。（No7）<br>→授業の中で生徒本人が目標を決めて取り組む<br>活動にメリハリをつける |
| 報告会   | 本人の力だけで取り組もうとしすぎていた。（No13）<br>→主体的に発表できるような支援方法を検討する。                         |
| 授業改善  |   |
| 製品作り  | 「何のためにシート」を作成し、授業前と授業後に記入する（別紙）<br>作業時間を30分とする                                |
| 報告会   | 「何のためにシート」を基に、事前に発表原稿を作成する。<br>発表原稿の型を決めておき、生徒が文章を考えやすいようにする。                 |
| ・授業の流れ  |   |
| ①何のためにシート記入（5～10分）<br>②製品作り（30分）<br>③休憩（10分）<br>④製品作り（30分）<br>⑤本時の振り返り（5分）<br>⑥報告会にむけた文章作成（10分） |   |
| まとめ   |   |
| ◎つけたいかシートの改善<br>授業を通して、生徒の実態が変わる。生徒の卒業後をイメージして、実態からどういった力が必要なのかを改めて考える→つけたいかシートの見直し（別紙）         |   |
| ◎目指す子ども像（将来の姿）<br>自分の考えなどを周りの人に伝えて自分の生活を調整していく→自立   |   |
| ◎両シートの活用について<br>・つけたいかシートと授業チェックシートを活用して授業改善することで、生徒の実態・授業の目標・授業の取組の3つにズレが生じないように確認することができた。    |   |

## ◎まとめ

### ◎つけたいかシートの検討（各グループより）

#### ①つけたいかシートを使ってみてどうだったか

- ・つけたいかシートを作ることで、4つの能力でどこが大切なのかなど、生徒の実態を客観的に分析することができた。年度が代わる引き継ぎ時も、有効になると考えている。
- ・様々な視点から生徒の中心課題を考えることができ、そこから個別の実態表の目標や具体的な取り組みについて考えることができた。
- ・授業作りの際に、対象の生徒のシートを確認することで具体的な指導支援方法を考えることにつながった。

#### ②各授業との関連について

- ・つけたいかシートの作成時に、できるだけ具体的な言葉を用いることで、取り組んでみたい授業や場面が明確になり、教員一人一人が指導場面を意識することにつながった。各授業とも関連が増し、授業の目標を立てる際につけたいかシートを活用することが増えた。

#### ③作成の時期と共通理解について

・作成手順として、5月の学部研修のときに作成（新入生）、見直し（在校生）を行う。まず担任が原案を立て、グループ研修で複数の教員による検討機会を設けている。日々の実態把握を進めながら、随時更新していく方法をとっている。学部内では、夏季休業中に、個別の実態表とともに共通理解を図っている。

#### ④つけたいカシートと個別の実態表の関連について

・上記の観点をまとめると、つけたいカシート作成によって生徒の中心課題が明確になり、個別の実態表作成の手がかりになるということや、これをもとにした授業改善にもつながることが明らかになった。よって、今後もつけたいカシートを作成し、個別の実態表と共存していきたいと考えている。

### ◎授業チェックシートの検討（各グループより）

#### ①授業チェックシートを使ってみてどうだったか

- ・チェックシートの中から重点項目をピックアップし、該当する項目について、シート下の特記事項の欄に補足説明を入れることで、主指導者の意図や支援方法について、グループ内で共通理解を図ることができた。また、具体的な生徒の様子を記載できるので、授業改善の参考にしやすかった。
- ・授業を追うごとに重点項目が増えている点については、グループでの話し合いにより、授業で見せる生徒の姿に対して、どのような支援をしたら生徒の力を引き出せるのか、分析が進んだからだと考えている。

#### ②着目ポイントの明確・共有化において

- ・授業づくりに重要なポイントや、留意すべき点への気づきを促してくれる。
- ・授業別に対応できるシートを活用することで、よりつけたいカに迫る授業改善を行うことができた。

#### ③シート活用の頻度

- ・チェックをする頻度は、シートを活用する対象の授業によって変わるものである。例えば、内容が固定的な授業（朝の会など）の場合、単元の「始め・半ば・終わり」という間隔でチェックをすることで、新たな視点で評価することにつながると考えられる。
- ・チェックシートを作成する度に、話し合う時間を設けるのは難しい。
- ・グループによってはシートの全てではなく、一部を授業改善に活用する例も見られた。
- ・記入したシートをファイルに綴じ、いつでも授業改善の履歴を見られるようにしたい。

### ◎両シートの関連について

- ・授業チェックシートを用いた授業作りでは、生徒一人一人の個人目標を立てたり、活動内容を考えたりする際に、両シートを行き来することで、目指す子ども像を意識しながら考えることができた。
- ・授業チェックシートの重点項目補足説明と、つけたいカシートで挙げている配慮事項や留意点に重なる部分があった。チェックシートを用いて授業検討していく中で、生徒の中心課題となる点に気づき、つけたいカシートの内容を見直すこともあった。2つのシートを相互に関連させることで、生徒の実態や目標（つけたいカ）がより明らかとなり、そのための指導や支援の方法を具体的に考えることにつながった。
- ・生徒の変化に合わせてつけたいカを改善していくことで、その生徒にとっての自立とは何かについて考える手がかりとなっている。

### 〈3年間の研修を振り返って〉

「本校の生徒にとってのキャリア教育とは何か」、学部が抱いた課題意識から、1年間の文献研修と2年間の授業改善を行ってきた。その中で、「つけたいカシート」と「授業チェックシート」という2つのツールが登場し、それらを活用した実践を行っていくことは、高等部教員がキャリア教育の視点を深めて行く上で重要な役割を担ってきた。年度を重ねるにつれ、2つのツールを使った取り組みはより具体性を増し、生徒ひとりひとりの目指す子ども像がキャリア教育の視点を踏まえて少しずつ明確になっていく過程を、学部として感じてきたところである。

グループに分かれての研修は、4つの基礎的・汎用的能力で生徒を捉える考え方に加えて、複数の教員の視点で見ることができ大きな利点があった。定期的にグループでの意見交換を重ねることで、キャリア教育の視点を踏まえた授業やつけたい力について考える上で、教員1人1人がキャリア教育の視点を意識し続けることにつながった。重度重複障害のある児童生徒に対するキャリア教育の実践報告や研究が少ない中、学部内で複数の事例を挙げながら検討できたことは、高等部教員がキャリア教育の視点を深める上で重要な取り組みであったと考える。

キャリア教育の視点については4つの基礎的・汎用的能力から生徒1人1人を捉えてきたが、今後につながる気づきと課題がいくつか見つかった。

まず自立活動との関連性である。教科として挙げた目標が、自立活動の区分だけでなく、キャリア教育の4つの基礎的・汎用的能力と関連があることに気づいた。自立活動面の目標は、個々の生徒のつけたい力シートに記された内容ともリンクしており、教科や単元等が変わっても大きく異なることに気づくことができた。障害の重複する生徒にとっては自立活動がさまざまな学習や活動の基礎となること、その自立活動とキャリア教育の基礎的・汎用的能力は大きく関連していることから、キャリア教育の視点に基づいた指導の有効性(重要性)に気づくことができた。

続いて4つの基礎的・汎用的能力の内容の捉え方について理解を深めていく必要があると感じている。それぞれ少し内容が重なる部分があると考えられ、生徒へのつけたい力がはたしてどの能力に当てはまるのか、作成者が悩む機会が多かったように感じられる。明確に線引きをする必要があるかどうかも含めて、それぞれの能力についてさらに理解を深めることで、より具体的な指導方法の検討につながると考える。作成者以外の教員が読んでも、つけたい力に示した生徒の姿が目浮かぶような具体的な目標や、その目標を達成するための指導や支援の在り方に迫れるよう、研修を重ねていきたい。今回、高等部生徒のつけたい力シートを考えていく上で、進路や卒業後の姿をイメージして作成することの大切さに気づくことができた。また、生徒一人一人のキャリア教育については早期から考えてく必要があると考える。つけたい力シートの作成にあたって、早期から実践されてきたキャリア教育が学部間での引き継ぎ時に活用されるようになってほしい。寄宿舎でも4つの基礎的汎用的能力の視点で生徒を捉える研修を進めている。寄宿舎学校間でも共有する機会を設けることで、よりキャリアの視点が深まることも考えられる。

今年度の研修を受けて、今後は、4つの基礎的・汎用的能力のより深い理解に向けて、つけたい力シートの見直しを行っていく。基礎的・汎用的能力の各要素をより具体化し、作成者が子どもを捉える視点を充実させていきたいと考えている。加えて、今回の研修では、グループに応じて3種類の授業チェックシートを使って研修に取り組んだ。それらは多様な実態の生徒に対応できるようになっており、授業チェックシートが学部研修の取り組みを越えて、様々な授業で活用されるような形を検討する必要性も感じている。また、研修で深めたキャリア教育の視点を、高等部のキャリア全体計画にも反映させていきたいと考えている。

氏名：

| 基礎的・汎用的能力     | 要素                         | つきたい力  | 配慮事項・留意点   | 取り組んでみたい授業や場面  |
|---------------|----------------------------|--|--|--|
| 人間関係形成・社会形成能力 | コミュニケーション<br>社会性           | <ul style="list-style-type: none"> <li>人や場面が変わる中でも、自分の気持ちや判断を表現できる。</li> <li>他者の価値観や個性を理解し、それを受け入れて自分の考えを深めることができる。</li> <li><b>実態：他者の意見に流されやすい</b></li> <li>場面に合った言葉遣いを意識して話すことができる。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>他の生徒よりも先に本生徒に質問する回数を増やす。</li> <li>他者の意見を聞いて、自分の意見を考え直す時間を設定する。</li> <li>自分の意見の根拠を聞くようにする。</li> <li>授業の中で言葉使いのルールを作成する。</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒同士で話し合う場面</li> <li>教員と関わる場面</li> </ul>          |
| 自己理解・自己管理能力   | 自己の役割<br>主体性<br>自己の障害理解    | <ul style="list-style-type: none"> <li>自分の身体の状態を理解し、他者に伝えることができる。</li> <li>自分の身体の状態を把握し、活動内容を調整することができるとができる。</li> <li><b>実態：担任以外の教員に身体の状態を説明するのが苦手</b></li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒が担任以外の教員と関わる場面では、担任はあまり声をかけないようにする。</li> <li>自立活動の活動内容を生徒自身が決めて取り組む。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>自立活動を担任以外の教員が担当する場面</li> </ul>                    |
| 課題対応能力        | 情報収集・活用<br>計画・立案・実行        | <ul style="list-style-type: none"> <li>自分の身体の状態を理解し、自分に合った課題への取組方を考えることができる。</li> <li>課題に対しての取組方を自分で考え、必要なときは周りに助けを求めることができる。</li> <li><b>実態：担任に頼りすぎてしまう。自分で考えて行動することが苦手。</b></li> </ul>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>課題に対して、まずは教員からの声かけをできるだけ減らし、生徒自身が考えながら取り組む。その後、教員とどのようにすれば良かったのかを話し合う時間を設定する。</li> <li>トイレに行く際、生徒自身が介助してくれる教員を探し、依頼するよう取り組む。</li> </ul>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>体育</li> <li>自立活動</li> <li>トイレ指導の場面</li> </ul>     |
| キャリアプランニング能力  | 学ぶこと・働くことの意味や役割の理解<br>将来設計 | <ul style="list-style-type: none"> <li>学習した知識を活用して自分の生活を自分で調整することができる。</li> <li>作業学習や現場実習を通して、自分の進路について考えることができる。</li> <li><b>実態：自分の将来をあまり考えたり考えたことがない。体重が少し増えてきている。</b></li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>自分の生活を見直し、福祉サービスが必要な場面を考える時間を設定する。</li> <li>健康な生活を送るためにどのような生活（食事・体重管理など）を送れば良いかを考える時間を設ける。</li> <li>進路学習で学んだことを、生徒自身が保護者に伝えるよう声かけをする。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>保健</li> <li>産業社会と人間</li> <li>総合的な学習の時間</li> </ul> |

授業取組後

キャリア教育の視点を踏まえた目指す子ども像(つきたいカ)シート 準ずる教育課程

R2年10月23日

氏名:

| 基礎的・汎用的能力 | 要素                  | つきたいカ   | 配慮事項・留意点  | 取り組んでみたい授業や場面の様子  |
|-----------|---------------------|---|---|---|
| 人間関係形成能力  | コミュニケーション<br>社会性    | <ul style="list-style-type: none"> <li>人や場面が変わる中でも、自分の気持ちや判断を表現できる。</li> <li>根拠などを交えながら、相手がわかりやすいように自分の考えを表現することができる。</li> <li>他者の価値観や個性を理解し、それを受け入れて自分の考えを深めることができる。</li> </ul> <p>実態:なぜそういう意見になったのかを聞かれると「なんとなん」と答えることが多い。他者の気持ちを考えることが苦手</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>自分の意見の根拠を聞く。</li> <li>他者の意見を聞いてどう感じたかを質問する。</li> <li>意見をまとめる際は、文章の型を提示する。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒同士で話し合う場面</li> <li>発表原稿を考える場面</li> </ul>                   |
|           | 自己理解・自己管理能力         | <ul style="list-style-type: none"> <li>自己の役割主体性</li> <li>自己の障害理解</li> </ul> <p>実態:様々な課題を経験することで、自分の成長に気付くことが多い</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>課題に取り組んだ後、課題の取組方法が自分に合っていないかを振り返り、改善していく。</li> <li>生徒本人が成長を感じた部分を具体的に褒める。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>製品作り</li> <li>課題に取り組む場面</li> <li>体育</li> </ul>               |
| 課題対応能力    | 情報収集・活用<br>計画・立案・実行 | <ul style="list-style-type: none"> <li>自分の身体の機能を理解し、自分に合った課題への取組方法を考えることができる。</li> <li>課題に対しての取組方法を自分で考え、必要なときは周りに助けを求められることができる。</li> </ul> <p>実態:担任に頼りすぎてしまう。自分で考えて行動することが苦手</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>課題に対して、教員からの声かけをできるだけ減らし、生徒の意見を引き出す声かけをする。</li> <li>生徒が悩んでいるときにはヒントのみを与え、生徒自身が答えを導き出すことができるようにする。</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>体育</li> <li>自立活動</li> <li>製品作り</li> <li>課題に取り組む場面</li> </ul> |
|           | キャリア<br>プランニング能力    | <ul style="list-style-type: none"> <li>学ぶこと・働くことの意義や役割の理解</li> <li>将来設計</li> </ul> <p>実態:本人からの要望があれば保護者は進路について前向きに考えてくれる。卒業後の生活に不安を感じており、その思いを保護者に伝えることができている。卒業後の生活を考える機会は増えているが、まだ漠然としている。</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>卒業後のイメージを具体的に持つために、ゲストティーチャーの講義を設定する。</li> <li>製品作りでPDCAサイクルを生徒自身が主体的になって取り組むことができるよう支援する。</li> <li>自分の生活を見直し、福祉サービスが必要な場面を考える時間を設定する。</li> <li>進路学習で学んだことを、生徒自身が保護者に伝えるよう声かけをする。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>産業社会と人間</li> <li>総合的な探究の時間</li> </ul>                        |



● 授業チェックシート（教育課程Ⅲ 自立活動を主とする教育課程）（例） R2.5.27改訂

|            |               |         |  |
|------------|---------------|---------|--|
| 授業実施日時     | 令和2年 月 日（ ） 限 | 授業名     |  |
| 学部<br>グループ |               | 授業者・参観者 |  |

|      |  |  |
|------|--|--|
| 個人目標 |  |  |
|      |  |  |
|      |  |  |

評価基準：○ できた △ ほどほど ×改善・工夫が必要

|         |                   | No   | 評価の観点   |  |  |  |
|---------|-------------------|--|---|--|--|--|
| ねらいの設定  |                   | 1  | 設定されている単元では生徒にとって学び（経験）が明確になっている。<br>生徒が主体的に学習活動に参加できる課題設定（少し背伸びすると届く：最近接領域）となっている。 |  |  |  |
| 学習活動の設定 | 主体性               | 2  | 生徒が主体的に考え、判断し、意思を伝える機会が設定されている。   |  |  |  |
|         |                   | 3  | 生徒が「やりたい」と思える状況・「やった」と思えるような活動の設定と本人にわかりやすい評価をする。                                   |  |  |  |
|         | 4                 | 生徒が活動を受け止め、事柄の順番がわかって、主体的に活動できるよう、活動をスリムにする。 |   |  |  |  |
|         | 5                 | 生徒の活動は受け身で単調な活動に終わらないように設定している。              |   |  |  |  |
|         | コミュニケーション         | 6  | 友達の活動に興味をもてるような工夫や教員の支援を受けながら生徒同士が関わる機会を設定している。                                     |  |  |  |
| 環境の整備   | その他               | 7  | 五感を活かした活動を設定する。   |  |  |  |
|         |                   | 8  | 手の操作の活動（目と手の協応など）を設定し、「できる自分」を認識できるようにしている。   |  |  |  |
|         | 健康体面              | 9  | 授業前のレディネスとして、生理的に快適な状態に整えられている。   |  |  |  |
|         | 10                | 生徒にとって快適で、見やすい、活動しやすい姿勢の工夫ができているか。           |   |  |  |  |
|         | 支聴視<br>援覚境        | 11   | 生徒が見やすい工夫や聞こえやすさに配慮している。  |  |  |  |
| 支援ツール   | 隊形                | 12   | 指導の隊形は場面に応じた見やすさ、見通しの持ちやすさ、活動のしやすさを工夫している。  |  |  |  |
|         | 支援ツール             | 13   | 生徒の表出手段としてビックマックや写真カード、文字盤などを活用し、コミュニケーション能力の向上を図っている。                              |  |  |  |
|         |                   | 14   | 生徒が主体的に関われる教材の工夫をしている。  |  |  |  |
|         |                   | 15   | 生徒が活動の見通しをもてるように、言語以外の手段も活用している。  |  |  |  |
| 教員の支援方法 |                   | 16   | 生徒が主体的に活動できるよう、支援の量をできるだけ少なくする工夫をしている。  |  |  |  |
|         |                   | 17   | 応答的環境を設定している。   |  |  |  |
|         |                   | 18   | 生徒の主体性を尊重し、表出や動きを待つことができている。また、表出や動きを教員が感じとって応答したり、共感したりする。                         |  |  |  |
|         |                   | 19   | 生徒の体調、集中力が持続する時間の長さや興味・関心などを考慮している。   |  |  |  |
|         |                   | 20   | 教員の説明や声かけは、生徒の分かりやすさに配慮する。  |  |  |  |
|         |                   | 21   | 生徒個々の認知や身体能力の違いなどに配慮した教材の準備、課題設定ができている。   |  |  |  |
|         |                   | 22   | 授業のテンポやリズム、間とゆとりを生徒の活動に即して設定し、生徒が「次は何だろう」と考える時間を提供している。                             |  |  |  |
|         |                   | 23   | 失敗したことも学びの一環として、取り組むプロセスを評価している。  |  |  |  |
|         |                   | 24   | 友達の活動に伴う待ち時間について、待ち時間の短縮の工夫、友達の活動を見て見通しをもつことや、友達を意識して応援するなどの配慮ができている。               |  |  |  |
| 特記事項    | 重点項目の<br>補足説明     | ※授業前に記載                                      |   |  |  |  |
|         | 具体的な指導・<br>支援について | ※授業後に記載                                      |   |  |  |  |

|            |                |         |  |
|------------|----------------|---------|--|
| 授業実施日時     | 令和2年 月 日 ( ) 限 | 授業名     |  |
| 学部<br>グループ |                | 授業者・参観者 |  |

|          |  |  |
|----------|--|--|
| 個人<br>目標 |  |  |
|          |  |  |
|          |  |  |

評価基準 : ○ できた                      △ ほどほど                      × 改善・工夫が必要

|         |                                  | 評価の観点   | 評価    |
|---------|----------------------------------|---|-------|
| ねらいの設定  | 1                                | 生徒にとって学ぶ内容が明確で、主体的に参加できる課題設定となっている。           | ○・△・× |
| 学習活動の設定 | 健康                               | 2 姿勢を含め、体調に配慮した活動内容になっている。                    | ○・△・× |
|         | 主体性                              | 3 生徒が「やりたい」と思え、「できた」と感じるような活動の設定ができている。       | ○・△・× |
|         | コミュニケーション                        | 4 教員とのやりとりを充実させる。                             | ○・△・× |
|         |                                  | 5 4を基礎に、他の人(友だちなど)を意識したり、活動に向かうことができるようにしている。 | ○・△・× |
|         | その他                              | 6 授業の「始まり」と「終わり」を意識できる場面をつくる。                 | ○・△・× |
| 環境の整備   | 7 不必要なものが目に入らないような工夫ができています。     | ○・△・×   |       |
|         | 8 生徒が見やすい教材づくり、提示方法に配慮している。      | ○・△・×   |       |
|         | 9 生徒の動線に配慮したものや人の配置ができています。      | ○・△・×   |       |
| 教員の支援方法 | 10 生徒の動きを十分待つことで、主体的な動きを引き出せている。 | ○・△・×   |       |
|         | 11 生徒がやりたい活動に適切な支援ができています。       | ○・△・×   |       |
|         | 12 生徒が分かりやすい説明や声かけに配慮している。       | ○・△・×   |       |
|         | 13 授業のテンポやリズムは適切である。             | ○・△・×   |       |
| 特記事項    | ※具体的な指導や支援の内容、良かった点や改善点について記す。   |   |       |

| ● 授業チェックシート (教育課程Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ－２準ずる・知的代替教育課程) |                                |   |         | R2.5.27改訂 |
|---------------------------------------|--------------------------------|---|---------|-----------|
| 授業実施日時                                | 令和 年 月 日 ( ) 限                 | 授業名   |         |           |
| 学部<br>グループ                            |                                | MT/ST   |         |           |
| 個人<br>目標                              |                                |   |         |           |
|                                       |                                |   |         |           |
|                                       |                                |   |         |           |
|                                       |                                |   |         |           |
|                                       | NO                             | 評価の観点   | 評価      |           |
| 学習<br>活動<br>の<br>設<br>定               | 1                              | 設定されている単元では生徒にとって学び(経験)が明確になっている。<br>生徒が主体的に学習活動に参加できる課題設定(少し背伸びすると届く:最近接領域)となっている。         | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 2                              | 生徒が主体的に考え、判断し、意思を伝える機会が設定されている。   | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 3                              | 友達の考え方や気持ちを受け止め、自分の意見を調整する機会がある   | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 4                              | 学習内容が、生徒の生活や進路を見据え、自立と社会参加につながる指導の観点・内容になっている。  | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 5                              | できるだけ体験的な活動を取り入れる。<br>(「成功体験」を積むだけでなく、「失敗体験」も貴重な学習機会とする。)                                   | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 6                              | 深い学びにつなげるため、「何を学習したか」「何が分かったか(できるようになったか)」「これからどんな場面でそれを使うか」などを振り返る機会を持つ。                   | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 7                              | 目標を具体的に設定し、評価できる指標が含まれている。  | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 8                              | 指導する教員が単元の目標と生徒個々の目標を共有している。  | 4・3・2・1 |           |
| 環境<br>の<br>整<br>備                     | 9                              | 生徒が主体的に学習・活動ができるよう、視覚面、聴覚面、動線、筆記、作業等の環境設定などに配慮している。   | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 10                             | 学習内容・課題に応じて、友達と学びあい、刺激となるような適切な集団を検討し、構成している。   | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 11                             | 構音障害など、言語での会話が難しい生徒に対し、文字盤やトーキングエイドなどAAC(代替コミュニケーション機器)を活用し、様々な人が理解できるコミュニケーション能力の向上を図っている。 | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 12                             | 文字の筆記や運動面での自助具、パソコンやタブレット端末使用のための支援機器など、身体機能面での不自由をカバーする機器を十分活用している。                        | 4・3・2・1 |           |
| 教員<br>の<br>支<br>援<br>方<br>法           | 13                             | 支援の量をできるだけ少なくする工夫をし、生徒が主体的に活動し、より「自分でやった」という達成感が得られるような指導に留意する。また、教員間でそれを共有している。            | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 14                             | 生徒が主体的に考え、判断し、自分なりの方法で表出するよう促す。また、その発信に対して応答したり(フィードバック)、共感したり(意味付け)する。                     | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 15                             | 生徒が見通しを持って授業に参加することができるように、学習の流れを提示する。  | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 16                             | 同じ単元の中でも、生徒の個々の学力差、作業能力の差などに配慮した教材の準備、課題設定ができています。  | 4・3・2・1 |           |
|                                       | 17                             | 授業に必要な補助具等を教員が準備するのではなく、本人が依頼するなど、学習の準備を自ら行おうとすることに留意する。                                    | 4・3・2・1 |           |
| 特記<br>事項                              | ※具体的な指導や支援の内容、良かった点や改善点について記す。 |   |         |           |