

Ⅱ－１ 小学部の実践

Ⅱ－１ 小学部の実践

1. はじめに	25
2. 実践Ⅰ 遊びの指導「竹ランドであそぼう！」	27
3. 実践Ⅱ 生活単元学習「季節の野菜を育てて食べよう」	40
4. まとめ	47

Ⅱ－１ 小学部の実践

1. はじめに

(1) 小学部で目指す姿

平成 26 年度より「キャリア発達支援の視点による小中高 12 年間を見通した学習活動の充実改善」というテーマのもと 3 年計画で学校研究が始められ、本年度は学校研究最終年となる。小学部では、一年次には、児童の目指す姿を低学年では「自分の好きなことや得意なことを見つけ、主体的に楽しく活動する児童」、高学年では「自分の役割を知り、その役割を主体的に果たそうとする児童」としてキャリア発達を促す授業づくりに取り組んだ。また、二年次には、低学年および高学年の区別をせずに小学部段階でのキャリア発達支援において大切にしたいこと“自分への気づき”を目指す児童の姿を取り入れ、「自分の好きなことや得意なことに気づき、主体的に楽しく活動する児童」とした。昨年度までの研究から学んだ教師の関わりの大切さを活かして、引き続き本年度も児童の目指す姿を「自分の好きなことや得意なことに気づき、主体的に楽しく活動する児童」とし、小学部段階のキャリア発達を促す授業のあり方（授業づくり）について検討することにした。

昨年度は、低学年の遊びの指導では「どろんこ遊びをしよう」、高学年の生活単元学習では「うきうきデーに行こう！～紙すきではがきをつくろう～」の授業実践をおこなった。この実践より、遊びの指導、生活単元学習をとおしてキャリア発達を促す上で大切なこととして次のことがあげられた。

- ・低学年の遊びの指導では、児童の思いを受け止め肯定的に関わっていく教師の姿勢と、児童が好きなことや得意なことに気づけるように、安心して思う存分遊べる環境設定や時間を保障していくことである。
- ・高学年の生活単元学習では、児童にとってわかる状況、できる状況にしていくこと、したい活動を選ぶ機会を設けること、選んだ活動を行った後、振り返って意味付けしたり価値付けしたりする時間を設けることである。

また、課題として次のことがあげられた。

- ・多くの児童が自分の思っていることをうまく表現することが難しい
- ・教師は児童の思いをより妥当に推察することに困難を感じている

そこで、今年度は、児童が思っていることを伝えるように表現したり、教師が妥当に推察したりするために必要な手立てや方法を考えて授業づくりを行うことを目的とした。

具体的には以下の視点にて行った。

- ・単元前、単元中、単元後ごとに各評価シートを作成し、児童の実態や学習状況のアセスメントを詳細に行った。そのアセスメントにもとづき、教材の製作、環境設定、教材の効果的な提示の仕方、教師の児童への関わり方について改善を行った。児童が興味・関心のある活動を行い、自分の思いや表現したい気持ちを持てるようにした。
- ・各授業をビデオにて撮影し、授業後に児童一人一人の様子や児童同士の関わり、教師の児童への関わり方などを小学部すべての教師で見て確認及び分析をし、児童の思いを推察できるような評価方法を設定した。
- ・児童が思っていることを表現しやすいよう各々の児童の実態に応じたワークシートを作成し、各児

童に合った支援方法で記入した。(高学年)

本紀要では、先の課題を解決するために、今年度も昨年度同様に低学年においては遊びの指導「竹ランドであそぼう」、高学年では生活単元学習「季節の野菜を育てて食べよう」において実践を行った。

(2) 教育課程の特徴

本校小学部では領域・教科を合わせた指導を大切にした学習活動を構成している。

特に低学年では、就学前教育からの移行を円滑に行うために、遊びの指導を教育課程の中心に据え、子どもの発達や学びの連続性を確保している。

高学年では、低学年での学びの連続性を大切にしながら、遊びを中心とした学習活動から、日常生活の目標を達成したり課題を解決したりするための実際的・総合的な学習活動へとつなげていくことで、より自立的な生活に必要な事柄を学ぶことができると考え、生活単元学習を教育課程の中心に据えている。

2. 実践Ⅰ 小学部1組2組遊びの指導「竹ランドであそぼう！」の授業作り

(1) 単元設定に当たって

①単元前の児童の様子

対象は、1年生から4年生まで各学年3名、計12名(内男子5名、女子7名)の児童である。普段、これらの児童は自分のしたいことや行きたいところがあり、休み時間などには思い思いの場所で遊んでいる。しかしながら、友だち同士の関わりは少なく、一人で遊んでいたり、教師と1対1の関わりを求めたりすることが多い。遊具などを使った遊びの広がりもあまり見られない。

②本単元の目的

普段、児童は、屋外の“なかよし広場”に設置してある様々な遊具(ブランコ、滑り台、ジャングルジム、太鼓橋、砂場等)を使って遊んでいる。ジャングルジムにおいて、つたう、まわるといった遊びや頂上まで登ったりするといったジャングルジムならではの遊びをすることは少なく、ジャングルジムに取り付けられている小さな滑り台の周辺を登って、滑るという単調な遊びを繰り返し行っていた。児童らはジャングルジムを使った遊びへの興味・関心が少なかった。

そこで、教師がジャングルジムの頂上に板を渡し“見晴らし台”を設置してみたところ、高いところまで登ることができなかった児童がジャングルジムに登り、“見晴らし台”から笑顔で周りの風景を見て、風を感じて楽しんでいる様子が伺えた。さらに、その様子を見ていた他の児童らも“見晴らし台”まで登ったり、座ったり、周りを移動したりして遊ぶようになってきた。また、狭い“見晴らし台”の上に数人が並んで座ったり、交代して座ったりする様子も見られ、児童から「私も座りたい」「○○ちゃんと座りたい」などのことばが聞かれ、僅かながら友だちを意識する様子や子ども同士のコミュニケーションの様子がみられるようになってきた。

このように普段はあまり興味・関心が少なかった既存の遊具に、工夫を加えることで児童には大変魅力的な遊具となり、その遊具に児童が集まることで、友だちを意識したり、お互いにコミュニケーションを取り合ったりするということを教師側が経験した。

本単元では、なかよし広場の横に自生する竹を活用し、遊具に僅かな工夫を加え、児童自らが進んで遊び始めるようになってきたり、新しい遊び方を経験したり友だちを意識しながら遊んだりすることを期待して遊びの環境を整えた。遊具の工夫には、児童が今までにあまり馴染みのない題材である「竹」を用いた。竹は加工がしやすく、既存の遊具と組み合わせやすい。また、「竹」特有の弾性があり、児童らがより一層、体を動かす遊びができるのではないかと考えた。そして児童が親しみやすいように「竹ランド」と名づけた。この「竹ランド」は、トランポリンなど体存分に動かす遊びを好む児童、ままごとや砂遊びなどを好む児童、電車など乗り物を好む児童、動きのある遊具を好む児童などいずれの児童も楽しめるように既存の遊具に工夫を加えて各児童の好きな遊びゾーンを砂場中心に円形状に設置した。また、昨年度の本校研究より、児童が水遊びや砂遊びを好むことが分かっており、その好きな遊びのゾーンの中心にある砂場に水遊びを加えることにした。水遊びができる砂場には児童らが集まり、友だちを意識したり関わったりすることができる遊びのコミュニティゾーンになると思われた。さらに、竹を使ったコップや樋などを作り、水を砂場に運び、泥遊びを行うことで友だち同士の関わる機会が増えるのではないかと考えた。

そこで、本単元の目的を以下のように設定した。

竹を使って児童がめいっぱい遊びこむこと

「遊びこむ」・・今までの経験や知識を踏まえて、児童がしてみたいと思ったり（要求）、自分から考え行動したりして、遊びに夢中になること。

③単元の目標

本単元の観点別の目標は次のようにした。

- ・竹の遊具で遊んでみようとする【関心・意欲・態度】
- ・友だちや教師の遊ぶ様子を見たり真似をして遊んだりする【関心・意欲・態度】
- ・竹の遊具での遊び方を知る【知識・理解】【技能】
- ・今までの経験や知識を踏まえ、竹の遊具を使って遊ぶ【思考・判断・表現】

④単元の実施期間

本単元は、平成 28 年 5 月 20 日から 7 月 1 日にかけて行った。

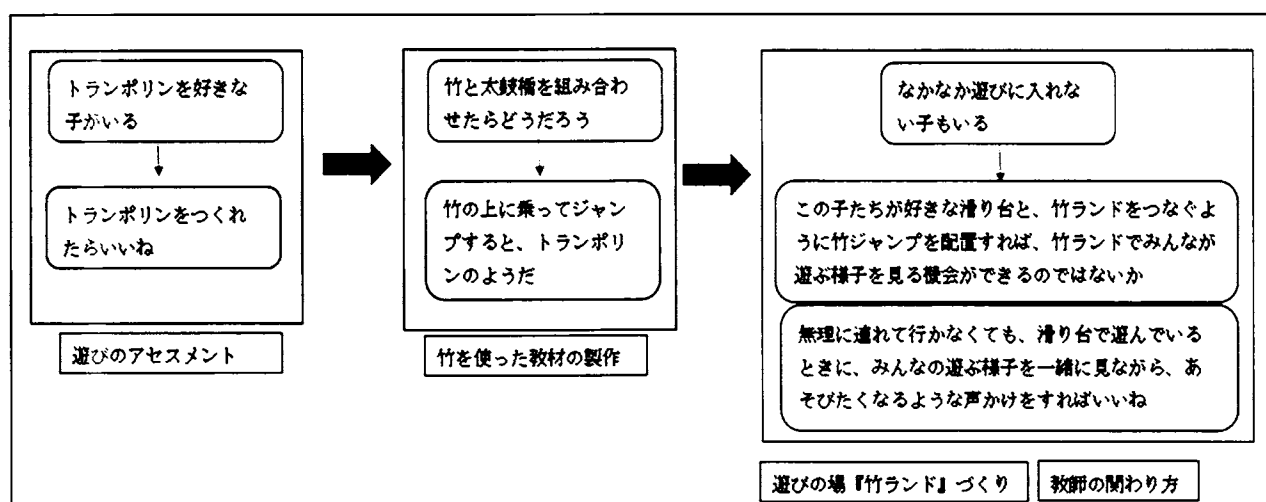
（２）遊びの場『竹ランド』について

本単元の目的を実現するために、児童の発達段階や興味・関心に合わせて、①竹を使った教材をつくること、②これら教材を使った遊びの場をつくること（環境を整えること）、さらに、③児童に対して効果的に提示することを行うこととした。加えて、児童が「遊びこむ」ために、④教師の関わり方について本実践を通して検討することにした。

①竹を使った教材の製作

小学部の教師らによって、事前に各児童の遊びの様子（興味・関心）や児童の実態（発達段階）を話し合い、遊びのアセスメント（表 1）を行った。それをもとに、このような教材を作れば、このように遊ぶのではないかと予測しながら教材づくりを行った。加えて、児童が自由な発想で遊べる遊具、繰り返し遊びたくなる遊具というという観点も大切にした。

以下は具体的に製作した遊具について述べることにする。



図Ⅱ－１－１ 教師の話し合いから作っていった竹ランド

・竹ジャンプ

トランポリンなどの弾性やブランコなどの揺れを好む児童が多いことから、竹の弾性を活かし

て既存の遊具である太鼓橋と組み合わせた竹ジャンプ（太鼓橋に竹を渡して、その竹の上に乗ってジャンプする遊具）を製作した。

- ・竹シーソー

竹の長さや弾性を活かして、揺れを感じられるシーソーを製作した。

- ・竹コップ、竹スライダー（樋）、鹿おどし、竹の水車

水や砂の感触を好む児童が多いことから、既存の砂場で遊べるよう竹のコップや樋、鹿おどし、竹の水車を製作した。

- ・竹チャイム

竹が触れ合うときに出る音や、竹の感触も児童が好むのではと考え、竹のシロフォンを製作し太鼓橋に取り付けた。児童が好んでさわっている暖簾のように、横に竹を並べてつなぎ合わせ、手を横に滑らせて触れたときの音の響きも確認しながら製作した。

- ・竹の線路

キャスターカーなど乗り物の遊具に興味・関心を示す児童もいる。そのため、竹を使って地面に線路を敷くことで児童が乗り物に関する遊びを連想できるものとして製作した。

②遊びの場『竹ランド』作り

製作した竹の教材をなかよし広場に配置し、「遊びの場」作りを行った。遊具の配置にあたっては、児童の実態を考慮し、本単元の目的が達成できる（教師の願い）ようにした。

以下は『竹ランド』に対する「教師の願い」について述べることにする。

- ・竹の遊具を使って遊んでほしいという願い

なかよし広場の既設の遊具より校舎に近い位置に竹の遊具を配置した。そうすることで「竹ランド」という遊びの場と児童が通常生活している場との距離が近づき“場の連続性”が確保できるようにした。

という遊びの場と児童が通常生活している場との距離が近づき“場の連続性”が確保できるようにした。

- ・児童が同じ場に集まって来て遊んでほしいという願い

砂場を中心に竹の遊具を円形に並べて配置し囲まれた“遊びの空間”をつくることにした。そうすることでお互いが遊んでいる様子が見えやすくなるようにした。

- ・児童が友だちを感じながら遊んでほしいという願い

遊んでいる他の児童の様子が気になっていてもすぐにそこへ行って一緒に遊べない児童がいる。このような児童は、新しい遊具が出てくると、どのように遊ぶものなのか、他の児童はどのような行動をとるのかを見ているものと推察する。そこで、このような児童たちに対して拠点となるように、竹ジャンプを竹ランド全体の様子が見え、児童が集まるであろうと予想される砂場の近くに置いた。

- ・児童が同じ場で安全に遊んでほしいという願い

新たに製作した遊具で遊んでいるときに児童同士がぶつかることなく自由でかつ安全に遊べるよう、全ての遊具の遊び方を予測し配置した。

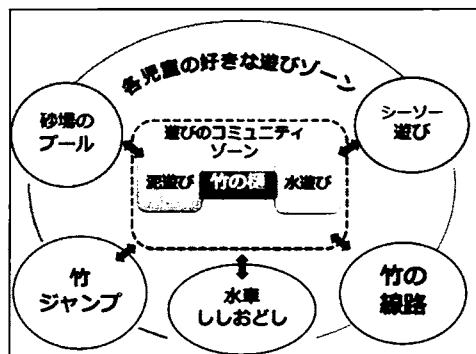


図 II - 1 - 2 『竹ランド』のイメージ図



竹ジャンプ



『竹ランド』

③教材の効果的な提示

児童への教材提示の工夫として竹コップと竹スライダーがある。水で遊ぶことを好む児童が非常に多いことから、授業の初めから竹スライダー（樋）で水をたくさん砂場に流してしまうと、水だけの遊びになってしまうことが予想される。そのため、授業の前半は竹スライダー（樋）を提示しないことにした。児童が見やすい場所に竹コップを置き、使用後はそこに戻すことで、児童が、好きな竹コップを選んで水道の水を汲んだり、運んだり自由に安全に遊びができるようにした。また、他の竹の遊具でも遊んでほしいという願いから水の出し過ぎにならないよう水量は教師が児童の様子を見ながら調節するようにした。

授業の後半に竹スライダー（樋）を出すことで、たくさんの水を一度に砂場に運んだり、長い樋に水が流れる様子を見て触って楽しんだりすることができ、水を使ったダイナミックな遊びが味わえるのではないかと考えた。また、竹スライダー（樋）から流れる水で砂場は水がたまったプールのようなになる。水遊びが好きな児童が多いので、この水たまりを楽しみにできるのではないかと考え、授業ごとに砂場をあらかじめ色々な形にしておき、水が様々なたまり方になるようにした。このように授業の前半と後半に計画的に教材を児童へ提示するという展開を行うことで、授業での遊びに対する見通しや期待感を持てるようにした。

④教師の関わり方について

児童の“何かを試してみたいという”気持ち（要求）を実際の行動へとつなげるために、どのようなことを大切にしてお互いに関わるのがよいのかを教師全員で考え、共通理解のもとで展開した。教師は、先に述べた①②③の支援を行った上で、児童が自らどのように行動するのか見守ることとした。これは、遊びの場である環境設定を綿密に行うことで教師が児童を誘うことをしなくても、児童が自分から様々な遊びを展開し始めるのではないかと考えたからである。その一方で、やってみてみたい気持ちがあっても、すぐに行動に移すことが難しい児童や他の児童の様子をじっくり見て取り組みたい児童、他の児童がいると近くに行くと遊ぶことが難しい児童、初めてのことに向かう第一歩が踏み出せない児童などがある。これらの児童の特徴なども踏まえた上で、その時々合った児童への関わり方を心がけるようにした。そのため、教師は児童から発せられる“ことば”や“行動”の意味を逐次読み取り、児童自身が本当に“行いたい遊び”を実現できるように児童の思いを大切にしながら一緒に遊んだり身体的な補助を行ったりした。また、児童が友だちの様子を見たり真似したりしているときには、言語化して共感し、一緒に遊ぶ楽しさを味わえるように関わっていくようにした。

(3) 授業での子どもの様子と教師の読み取り（実践結果）

以下は、本実践の結果について述べていくことにする。

①対象児の様子

ア．対象児童について

対象は、2年生A子とする。A子は、教師と一緒に過ごすことを好み、歩くときには、自分から教師の手をつなぎに来る。また、気持ちが向かないときには座り込んで動かなくなることがある。体を動かすことよりも、休み時間は座って絵本を見たり、教師との会話を楽しんだりすることが多い。水遊びが好きで、「プール」と言い、「プールしたい」など自らの言葉によって教師に要求を伝えることができる。また、ジャングルジムに設置した見晴らし台に、他児が登り座っている様子を見て、A子も自分からジャングルジムに登ってくるようになった。見晴らし台に座ってうれしそうに過ごす姿が見られるようになった。このように新しい遊具や環境にはA子は興味を持って、自分から遊び始めることができる児童でもある。

イ．A子のことばと様子

・竹コップで水を運び始めるA子

初回の授業では、教師が砂場で遊んでいた数人の児童の前で竹コップを使って水を汲んで運ぶ様子を提示した。その後、教師はその場にいた児童を誘って水を汲みに行った。すると、運んだ水を砂場に撒いた児童もあり、砂場に小さな水たまりができた。次に教師はA子を誘って水を汲みに行った。水汲み1回目、A子は教師に誘われたものの、竹コップを使って、今から何をするのかということがよく分からないまま一緒に行った。そのため、A子の足取りは重いように感じられた。その後、教師はA子と一緒に竹コップを使って水を運んだ。A子は汲んできた水を水たまりに注ぎ、水たまりを指さして「プール」と言った。教師は「プールしたいの?」「お水、一生懸命運ばないとプールにならないよ、汲んでくる?」と言い、竹コップをA子に渡した。この会話からA子は“この竹コップを使って水をたくさん運ぶとプールができる”と考えたと思われる。その後、A子は竹コップを使って水汲みを何度も行っていた。水汲み4回目では、A子は「先生、あっち」と教師に言って、“自分ひとりで水を汲みに行きたい”という意志を教師に伝えてきた。A子の足取りは1回目と比べると軽かった。汲んできた水を水たまりに注ぎ、A子は「もう一回」と言い、再び水を汲む行動を続けた。A子は普段は、あまり活動的ではないものの、竹コップを持って水を運ぶことにおいては何度も繰り返し行っていた。これらのことから、A子が“竹コップを使って水をたくさん運ぶとプールができる、つくりたい”という強い気持ちを持っていたものと推察した。



竹コップで水を運ぶA子

・最短ルートを歩くようになったA子

水汲み場から砂場までの間には小高い築山を通る最短ルートと築山を避けて平坦な道を通っていく迂回ルートがあった。A子は、最初、平坦な迂回ルートを選んで何度も歩いて竹コップで水を運んでいた。最初の授業では、築山付近に草が生い茂っており、A子は最短ルートを自分の歩くことができる道ではないと判断したと思われる。次の授業では、教師が事前に築山の草を刈っておくとA子は自分から竹コップを持って築山を通る最短ルートを選んで歩くようになった。

・水を運ばなくなったA子

授業では、A子は竹コップの水を一生懸命に繰り返し運んでいた。しかし、ある日突然、竹コップを投げたことがあった。このことについて授業後、教師全員で話し合った。その話し合いの中では、A子が“プールをつくりたい”という強い気持ちから水を運んでいると捉えると、なぜ、突然、A子は、水を運ばなくなったのか。そのとき教師は、理由がわからなかった。その後、教師らはビデオ撮影されたA子の様子を見て考えることにした。ビデオ動画を見る前は、A子は、「竹コップで水を運んでもプールのように水が溜まらない」ということに気が付いたのではないか、もしくは、後半には竹の樋が出てきて、水が一度に大量に砂場に流し込まれるという見通しを持つことができるようになり、水を自分で運ばなくても待っていればプール遊びができるということに気が付いたのではないかのいずれかの考えがA子の中に浮かび、水を運ぶことの必要性を感じなくなったのではないかと捉えた。しかしながら、ビデオ動画を見たところ、A子は竹コップで水を運び始める前に水汲み場で、既にプールのような水遊びを行っていたことが判明した。A子がそこで、楽しそうに遊ぶ様子が伺えた。これらの点からA子は目的である“プールのような場所で水遊びをする”が達成されるならば、場にこだわらずに遊びたいと思っており、さらに別の場所で遊び場を作ってまで遊ぼうとは考えてはいなかったため、竹コップを投げたものと内面を捉え直した。A子が自分の要求を達成し、その要求に対して、自分でみつけた場（場所に関わらず）で十分に遊び込むという姿勢こそA子の成長には意義のあるものと考えた。

・様々な遊具で遊ぶようになったA子

単元後半では、竹のシーソー、竹の線路、水車、鹿おどし、太鼓橋などの遊具で遊ぶようになった。教師を誘ったり自分から遊具に向かって歩いて行ったりした。竹のシーソーでは、A子は教師の手を引いて連れて行き「先生、座る」と言い、一緒にシーソーをしようということを伝えてきた。水車や鹿おどしでは、一人で遊具に触れ動かして見ていた。このように、A子は、砂場のプールでの遊びからそれ以外の「竹ランド」内の遊びの環境が意識できるようになってきた。

・友だちを意識した遊びをするようになったA子

A子が砂場に溜まった水に寝転がり、全身を水に浸して手足を動かし水しぶきをあげて夢中で遊んでいた。その様子をじっと見ていたB男は、A子の隣へ行き、寝転がり水に背中を浸した。そして、二人は並んで転がったり手足を動かしたりと同時に全く同じ動きをした。

このように、A子は「竹ランド」内の環境のみならず、他者との関係性も楽しむことができるようになってきた。A子が帰宅後、保護者から「誰とプールしたの？」との問いに「B男」と答えていることから推察できる。

②その他の児童の様子

ア. 砂山からのジャンプ

今回の授業では、遊びの場の設定として教師が砂場に砂山を作っておいた。砂場に樋で水が流し込まれた後も、溜まった水の中に砂山が残っていた。その砂山に乗って溜まった水に向かってジャンプした児童がいた。水しぶきをあげて水の中に立った様子を見て、B男が同じようにジャンプした。児童らは、その様子を見ながら“何をしているのだろう”“やってみたいな”“おもしろいな”と思っていたのではないかと考える。そして、B男のジャンプを見ていた児童たちが、砂山に乗って次々とジャンプするようになった。その児童の中には、ジャンプして水しぶきが上がるのを見て、声を上げて拍手し賞賛する児童、砂山の上からはジャンプはできないが、水の中でジャンプする児童、溜まった水の外側からうれしそうにその様子を見ている児童もいた。この

遊びは、水が大好きでダイナミックに遊ぶ児童だけが行ったのではない。あまり運動が得意ではない児童、なかなか遊びに対して一步を踏み出せない児童、友だちを意識することがまだ難しく一人で遊んでいる児童など様々な実態の（遊びの質が違う）児童が、「竹ランド」という遊びの場集まりお互いの様子を見て他者を意識した結果、各々の遊び方が連鎖してつながった例であると考えられる。この一連の水に向かってジャンプする遊びは、教師が見本を提示したり誘ったりということは一切していない。児童たちだけで行った遊びである。

（４）単元全体を振り返って

①授業作りについて

本単元で実施された授業は、毎回同じ展開で行った。まず、竹の遊具がなかよし広場に円形状に設置され「竹ランド」が出来上がると授業開始となる。この「竹ランド」の中心には砂場が用意されている。児童は、授業開始と同時に「竹ランド」内の各遊具で遊び始める。その後、竹の樋を使って砂場に水を流し込むと児童は砂場に集まってきて、水と泥遊びを展開し、授業終了となる。このように授業展開を同じにすることで、児童は、この「竹ランド」での遊び方に対する見通しを持つことができ、スムーズに授業に入ることができた。



砂山からジャンプする児童

一方、「竹ランド」内の遊具での遊び方は、教師が授業の最初に児童へ提示することにした。これによって、児童はすぐに真似をして遊び始めた。例えば、竹ジャンプの場合、教師が竹に乗りジャンプをして遊び方を示すと、すぐに児童たちは一緒に乗って楽しそうに遊んでいた。

製作した教材（遊具）をなかよし広場に円形状に設置した。このことにより、児童は竹ランドに集まって遊ぶようになり、他の児童の遊びの様子を見る機会を得て、友だちを意識したり真似して遊んだりすることが見られるようになった。また、なかよし広場で走り回って過ごしている児童や同じ遊具で同じ遊び方で遊んでいる児童が「竹ランド」の様々な遊具に興味を持ち、自ら遊具で遊び始めることができた。さらに、日常の生活空間のすぐ側に「竹ランド」を設置することで、なかなか遊びに入れなかった児童が遊びの場まで無理なく来られるようになり、自ら「竹ランド」に入って遊び始めるようになった。

②児童のその後の様子について

単元終了後も、なかよし広場に竹の遊具を設置しておいた。その結果、児童の方から教師に遊びたいと伝えてきたり、自ら遊び始めたりする様子が見られた。特に、何人もの児童が竹ジャンプをしていた。同じ竹に乗り合ってジャンプする児童、向かいあって楽しそうにジャンプする児童の姿が見られた。また、ある児童は授業中に一緒に遊んだ教師のところへ竹の遊具を持って行き、遊んでほしいことを伝えていた。このように単元終了後において児童はこれらの遊具を使って遊び、人と関わりを持って遊ぶことはおもしろいと感じているものと考えられる。

③評価方法について

本単元の事前に児童が自由な発想で遊べる遊具、繰り返し遊びたくなる遊具を製作するために、小学部の教師らによって、各児童の遊びの様子（興味・関心）や児童の実態（発達段階）を話し

合い、遊びのアセスメントシート（表Ⅱ－１－１ 36 ページ）を作成し、評価を行い、教材を製作した。

その後、本単元の間接授業評価として「竹ランドであそぶ！」評価シート（表Ⅱ－１－２ 37 ページ）を作成し、授業評価を行った。この評価シートは、本単元の授業の担当者だけでなく、小学部の教師全員で行った。評価内容は、児童一人一人の目標に対すること、教師の支援に対することを3段階で評価した。その他、気になった点を自由記述した。これをもとに、次の授業のための教材製作、環境設定、教材の提示の仕方、教師の児童との関わり方、教師同士の動き方などの観点から改善案を考え、PDCAサイクルを授業展開に取り入れた。

以下は、中間評価をもとに教師全員が話し合っただけで考えた改善案の一例である。

<児童の様子> ・竹ランドに入ることが難しい

・竹ランドで他の児童の様子を見てはいるが、そばに行かない児童もいる

<捉え方>

・児童の発達段階とそのときの状況から判断し、遊びに無理に誘うことはしない

<支援方法>

・児童の興味関心に合った教材を製作・用意する

・持ち運べる遊具を教師が児童の近くまで持って行き、遊び方を提示する

・竹ランド付近で児童が行けるであろうと予想される場所に教材を配置する

・児童の様子を見ながら遊びに気持ちが向きそうなことばかけをする

また、今回の実践において児童の動き（遊び方）や教師の支援の仕方を授業後に振り返るために2定点でのビデオ撮影を行った。これを行うことで実際に児童と関わっているときにはわからなかったその他の児童一人一人の様子や児童同士の関わりの様子、教師の関わり方などを確認できるようにした。

単元終了後には、これらのビデオ動画から児童が発していたことばや行動の意味など児童の内面を教師全員で推察し、本単元全体の評価を小学部の教師全員で行った。また、発達課題シート（表Ⅱ－１－３ 38 ページ）を作成し、児童の現段階での内面の成長と集団参加について視覚的に把握し、児童を遊びの観点からグルーピングしていった。

⑤本単元の観点別の評価

・竹の遊具で遊んでみようとする【**関心・意欲・態度**】について：本単元実施前に、遊びのアセスメントシート（表Ⅱ－１－１）を作成し、児童の遊びの現状を評価した上で、各教材遊具を製作した。その結果、本単元を通して、児童はこれら製作した遊具で十分に遊びこむ様子が伺えた。

・友だちや教師の遊ぶ様子を見たり真似をして遊んだりする【**関心・意欲・態度**】について：竹ランドに遊具を円形状に配置することによって、友だちを意識したり様子を見たりできるようになり真似して遊ぶ姿も見られた。

・竹の遊具での遊び方を知る【**知識・理解**】【**技能**】について：教師が「竹ランド」内の遊具での遊び方を授業の最初に児童へ提示することにより、児童はすぐに遊び始めることができた。

このように本単元の観点別の目標に到達し、本単元の目的である「遊びこみ」が達成されたといえる。

(5) 本単元における考察と課題

今回、対象児であるA子は、「竹ランド」の中で、自らの遊びのイメージ“砂場にプールを作って遊びたい”を持ち、それを実現するためにはどのような手段で行うべきか、ということを考え、行動（水を汲んで運ぶ）に移していった。その後、砂場にプールができたことによってA子の要求は実現され次の行動（友だちとの模倣遊び）へと変化を遂げた。このときのA子の内面を読み取ると、「竹ランド」での遊びを通して自己の要求実現という意識が生まれ、その要求が満たされた後、他者との関係性の意識へ変容していったものと捉えられる。

一方、本単元中において、「竹ランド」であまり遊ぶことが出来なかったと評価された児童もいた。しかしながら、その児童は、単元が終了した数か月後に竹の遊具（竹ジャンプ）で楽しそうに遊んでいる姿が見られた。

単元化された授業においては、単元が終了すると教師の中では、その単元における児童の捉え方も薄れていく傾向がある。しかしながら、子どもたちの中では、キャリア発達は常に継続しており、進行形の形を取っている。そのため、単元の実施及び計画をおこなう場合、このキャリア発達視点からの評価を取り入れる必要があると思われる。このように考えると先に述べた本単元の目標に到達できなかったと評価された児童も、キャリア発達の目標である「遊びこむ」という目標に到達できたといえるのではないだろうか。今後、私達が単元の計画及び実施を行う場合、単元後の振り返りを重視し、単元と単元の関連性を持たせることでキャリア発達の視点に立った授業作りが行えるものと考えられる。

表Ⅱ－１－１ 遊びのアセスメント

遊びの大分類	遊びの小分類	評価項目	A子	B男
水での遊び	好まない場合	好まない		
		衣服が濡れることを好まない		
	感覚遊び	ひとりで遊んでいる		
		他者を意識しながら遊んでいる	○	○
	道具を使った遊び	ひとりで遊んでいる	○	
		他者を意識しながら遊んでいる		
砂での遊び	好まない場合	好まない		
		衣服が汚れることを好まない		
	感覚遊び	ひとりで遊んでいる		
		他者を意識しながら遊んでいる	○	○
	道具を使った遊び	ひとりで遊んでいる		
		他者を意識しながら遊んでいる	○	○
遊具での遊び	ブランコなど可動遊具を使った遊び	好まない		
		ひとりで遊んでいる	○	○
		他者を意識しながら遊んでいる		
	ジャングルジムなど固定遊具を使った遊び	好まない		○
		ひとりで遊んでいる		
		他者を意識しながら遊んでいる	○	

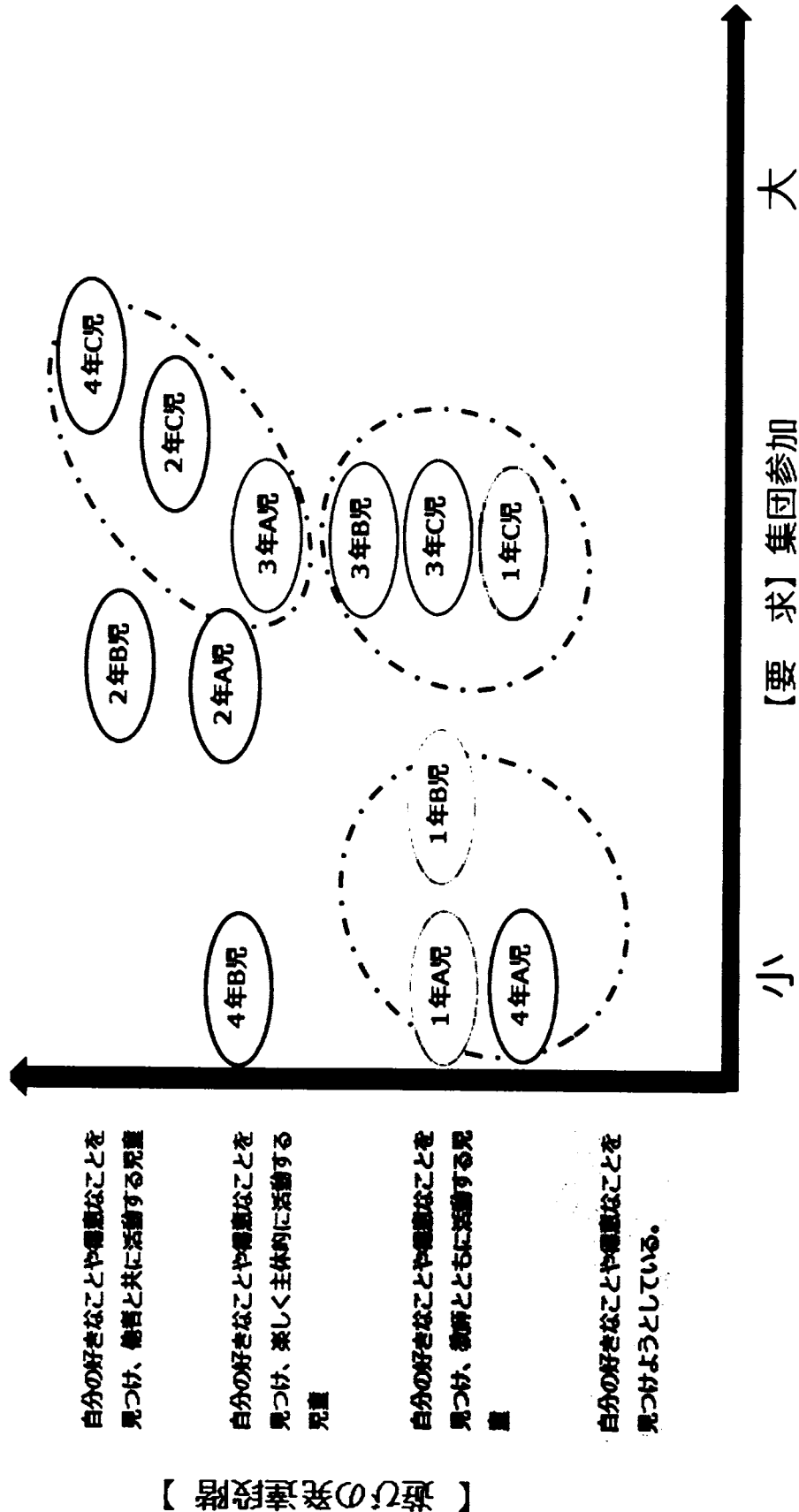
表Ⅱ-1-2 「竹ランドであそぼう！」評価シート

「竹ランドであそぼう！」評価シート 評価者 ()

対象児童 (学年)	本時の目標	目標に対する支援	評価規準 【観点】	「本時の目標」に対する評価			(教師の)支援に対する評価			その他 気になった点 (自由記述)
				A. 達成	B. 概ね達成	C. 改善すべき	A. 達成	B. 概ね達成	C. 改善すべき	
A児(1年)	教師と一緒に竹の道具で遊ぶ。	児童からのことばの意味を確認しながら思いに沿って、一緒に遊ぶ。	教師と一緒に竹のジャンプ橋を歩いたり竹のコップで水を運んだりしている。 【児童の遊びへの期待感】							
B児(1年)	友だちの様子を見て自分から竹の道具で遊ぶ。	一緒にジャンプ橋に乗って弾んだり安全に遊ぶよう見守ったりする。	教師や友だちと一緒に竹のジャンプ橋を歩いたり弾んだりしている。 【児童の遊びへの期待感】							
C児(1年)	友だちの様子を見て真似をして遊ぶとす。	安全に十分注意しながら児童がしたい遊びを一緒に見守ったりする。	竹のコップで水を運んだり、水や砂の感触を味わって遊んだりしている。 【児童の遊びへの期待感】							
D児(2年)	友だちの様子を見て真似をして遊ぶとす。	徐々に手をつなぐことを繰り返し、一人でコップを持って歩けるよう見守る。	竹のコップで水を運んだり、水や砂の感触を味わって遊んだりしている。 【児童の遊びへの期待感】							
		自分から遊んでい	友だちの様子を見ながら、竹のジャンプ橋や竹の壺を							



表Ⅱ-1-3 発達課題シート



【 児童の発達課題 】

表Ⅱ-1-4 <様式2改>

月日	教師の手だて・支援	児童生徒の学習活動の様子	児童生徒 (A子) の内面 (推察)	
			要求、知識、自己認識、自己効力感、その他	見取り、捉え、その他
5月20日	A子を支えて水くみの補助をする	教師と一緒に竹コップで水を汲みに行く	プールを作りたい (要求) 砂場に水をためて遊ぶことは楽しい (知識)	
5月20日	見守る	一人で竹コップを使って水を汲みに行く	プールを作りたい (要求) 砂場に水をためて遊ぶことは楽しい (知識)	
6月3日	築山付近の草を刈っておく	最短ルートを選んで築山の裾を歩く	プールを作りたい (要求) 砂場に水をためて遊ぶことは楽しい (知識)	
6月27日	新しい竹の遊具を製作し、安全に遊べる場所に配置する	自分から様々な遊具を見て遊ぼうとする	水車をさわってみたい、先生と一緒に竹シノーに乘りたい (要求) 先生と一緒に遊ぶと楽しい、安心できる (知識)	

3. 実践Ⅱ 生活単元学習「季節の野菜を育てて食べよう」の授業作り

(1) 単元の計画

①単元設定の理由

本学級（小学部3組）は、5年生2人と6年生3人の計5名の複式学級である。子どもたちはこれまで学校や家庭でいろいろな活動を経験してきているが、活動の一部を担う経験で終わっていることが多い。そこで調理や買い物、その他いろいろ経験してきた活動をつなげた活動として経験することで、「なぜ、何のために」行うのかがより理解できるのではないかと考えた。

栽培学習は、植え付け、水やり、収穫などの基本的な活動に加え、育てる野菜の選択、苗の買い物、畑新聞作り、調理など活動を広げることができる。これらの経験を通して自分の得意なことや不得意なことなど新しい自分に気づいたり、様々な体験を積み重ねることで自信が付き、新しいことや苦手なことにもチャレンジしてみようという気持ちが芽生えてきたりすることが期待できる。

また、この学習では収穫を通して大きく育った喜びや、収穫した野菜を使って調理をして食べる楽しさ、家族や他のクラスに配ることで感謝される喜びなども感じることができるのではないか。さらには苗から育てることにより、苦手な野菜も食べてみようとする気持ちが出てくることも期待できると考え本単元を設定した。

6年生は昨年度もミニトマト、きぬさや、大根、キャベツなど栽培学習を行っており、畑新聞を作って生長の様子の振り返りを行ったり、収穫後には野菜を使った調理活動を行ったりしている。

また今年度1学期にもミニトマト、スナップえんどう、じゃがいもの栽培学習を行い、育てた野菜で調理活動を行っている。児童にとっては、苗や種を植えてから収穫するまでの期間が長かったため自分の植えた苗や種の生長に興味を持ったり、気づいたりすることがあまりなく、意欲的に栽培学習に取り組むことが難しかった。しかし、収穫した野菜を調理する活動はどの児童も好んで行き、積極的に取り組む様子が見られた。

そこで、本単元では、昨年度および1学期の学習活動の成果や課題を踏まえ児童の内面を推察しながら活動内容や手立てを検討していった。

②単元の目標

- ・野菜の生長の様子を知る 【知識・理解】
- ・自ら進んで野菜の栽培や調理に取り組もうとする 【関心・意欲・態度】
- ・自分の栽培したい野菜や食べたい料理を選んだり、したい活動を選んだりする 【思考・判断・表現】
- ・身近な調理器具に親しむことができる 【技能】

③実施期間 平成28年9月16日から12月（本文は11月21日までの実施授業）

④単元計画（総時数16時間）

第一次	育てる野菜を選ぼう	2時
	・春に育てた野菜を思い出そう	
	・試食して育てる野菜を選ぼう	
第二次	野菜の苗を買おう	2時
	・何から育てる？種かな苗かな	
	・苗と種を買いに行こう	
第三次	野菜を植えよう	1時

第四次 野菜の生長を知ろう 6時

- ・看板を作ろう
- ・畑新聞をつくろう
- ・どれくらい大きく育ったかな
- ・収穫する日を知ろう
- ・比べてみよう
- ・収穫をしよう

第五次 野菜を調理しよう 6時

- ・自分のしたい調理活動を選んで大根ステーキを作ろう
- ・自分のしたい調理活動を選んでキャベツのペペロンチーノを作ろう
- ・下学年のために作ろう

(2) 本単元学習での児童の様子

本単元学習における授業作りについてC男に焦点をあてて整理していく。

①対象児童 C男 小学部6年

②C男の実態

学校では発話はないが、家庭では短い文で話しコミュニケーションをとっている。嬉しい時や困った時は顔の表情を変えて表現し、自分の思いを伝える時には、口を動かしたりホワイトボードなどに文字を書いたり写真カードを使ったりして伝えている。

電子機器に興味を持っていて、iPadは一人で操作できる。

また、自分のしたい活動やしたくない活動が分かり教師に伝えることができる。興味のないことや苦手な活動は避ける傾向があるが、新しい活動には挑戦することが少しずつ増えてきた。

栽培学習は昨年度も春と秋に行い、今年度1学期にも行った。手が汚れる活動は苦手で、苗植えの後、土のついた手をととても気にしていた。また育てたい野菜を自分で選んだり、畑新聞作りや水やりを行ったりしたが、野菜の生長に気づく様子はあまりなかった。水やりでは、当番の日でも自分から行うことはなく、教師に水やり当番であることを伝えられてしぶしぶ行う様子が見られた。しかし、収穫や調理活動には意欲的に取り組んでいた。

1学期の栽培学習を通して、野菜が大きくなったりミニトマトなど色が赤くなったりしたら収穫できることがわかったようである。

③教師の願い

C男は野菜を収穫することや収穫した野菜を調理することを楽しみにしているが、野菜の生長には興味・関心が持てない様子である。そこで、野菜の生長に気づき、野菜が大きくなったり変化したりするという楽しみを収穫の喜びにつなげ、意欲的に水やりをしたり収穫したりして欲しい。

④C男の単元の目標

- ・野菜の生長に気づく 【知識・理解】
- ・苦手なことにも挑戦する 【関心・意欲・態度】
- ・様々な活動経験を通して新しい知識を得たり自分の得意なことに気づいたりする 【知識・理解】
- 【思考・判断・表現】
- ・調理器具を安全に扱う 【技能】

(3) 授業作りの経過

C男の実態と教師の願いから野菜が大きく生長することに気づくことで野菜の栽培が楽しくなるのではないかと、またそのことにより栽培学習に意欲を持って取り組めるのではないかと考え、生長に気づくための支援を考えていった。

①今年度1学期に取り組んだ活動

- ・栽培したい野菜を選ぶ
- ・店で野菜を購入する
- ・苗を植える
- ・畑新聞を作る
- ・収穫をする
- ・野菜を使って調理をする



C男が撮影した写真



畑に掲示した写真

②本単元学習で追加した取り組み

- ・自分の大根を意識できるように自分の顔写真の入った看板を作る
- ・野菜の生長の様子をC男が撮影する
- ・撮影した写真を育った高さに合わせて棒に貼り野菜の横に掲示する

前回の栽培学習の活動内容に加え、野菜の生長に気づくことができるように上記の活動を新たに加えることにした。C男は、自分の顔写真の入った看板を作ったり、野菜の生長の様子をデジタルカメラで撮影したりしていた。しかし、自分から畑を見に行ったり、積極的に水やりをしたりすることがあまりなかったことから、生長に気づいていないと考えた。

そこで生長に気づく為にはどのような支援が必要か、授業後に児童の内面を教師全員で推察しながら話し合ったところ、

- ・C男が野菜の写真を撮っているが、大根の葉の生長しか分からず土の中でどのように育っているか大根の生長の様子が見えないので、生長に気づくことができないのではないかと。
- ・定期的に試し掘りをして大根部分の生長を目で確認すると生長に気づき、生長の楽しみを感じるかもしれない。

と言う意見が出た。

それらの意見を踏まえ、試し掘りの活動を行うこととした。

③「試し掘りをしよう」

畑の大根を1本抜いて土の中で大根がどのように変化しているか確認をして大根部分の大きさ(長さ、太さ)を測った。

C男は、教師の「大根を抜いてみたい人？」の問いに1番に挙手をして抜き、大根を見たが、顔の表情は変わらなかった。そこで、教師は大きさに気づくように「小さいね」と声をかけると、C男は頷いたが表情は特に変わらなかった。

<内面の推察>

手の汚れる活動が苦手なC男が1番に挙手して抜いたことから、大根の様子はどうなっているか見てみたいという意欲は感じられた。しかし大根を抜いた時に特に顔の表情が変わらなかったのは、掘った大根は長さ30cm太さ1cmだったことから、おそらくC男は日頃の生活の中で見る生長した大根をイメージしていたため(既有知識)、実際に掘った大根が細かったことで反応



試し掘りをするC男



長さを測るC男

が少なかったのではないかと推察した。

その後、教師全員で話し合った際には、「C男は試し掘りを何のために行っているか意味が分からないのではないか」という異なる意見が出された。

その意見も踏まえながら、生長に気づく支援について話し合った。

- ・これから数回行う試し掘りの日や栽培のゴール（収穫をする日）を示すことで、見通しが持て意欲につながるのではないか。
- ・野菜の様子を不定期ではなく毎日撮影し、収穫日を示したカレンダーに貼ることで日々の生長に気づくのではないか。
- ・試し掘りした大根の大きさを比べることができるよう、大根の原寸大写真を毎回横に並べて教室に掲示したらよいのではないか。

話し合いで出た意見を受けて、次のように授業改善を行うこととした。

<授業の改善点>

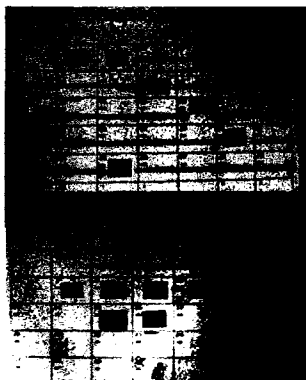
- ・試し掘りの日と収穫する日を決めて、カレンダーで提示して伝えること
- ・野菜の撮影を毎日行い、収穫日を示したカレンダーに貼っていくこと
- ・試し掘りした大根の原寸大写真を教室に並べて掲示すること

④「野菜の生長を知ろう・試し掘りをして比べてみよう」

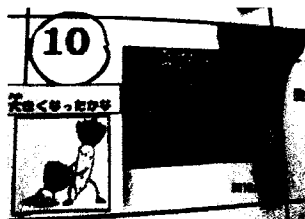
ア.「試し掘りや収穫する日を知ろう」

カレンダーに今までC男が撮った野菜の写真を貼ったり、カレンダーで試し掘りや収穫する日を確認して目印のイラストを貼ったりした。また、1回目に試し掘りした大根の原寸大写真を見て大きさを確認した。

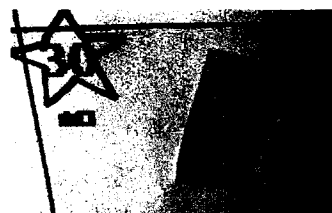
C男は大根の写真や収穫の目印になるイラストを貼る時は、集中して見ており収穫日が分かると嬉しそうな表情を見せた。また試し掘りをした大根の写真にも真剣に注目する様子が見られた。



収穫日などを示したカレンダー



試し掘りの日を示した写真



カレンダーに示した収穫日



試し掘りの原寸大写真

イ.「4回試し掘りをしよう、比べてみよう」

試し掘りは10月25日、11月4日、11月10日、11月21日に行い、C男が定規で大きさを測った。各回の大根の写真を撮り、原寸大の写真を見て比べられるように教室に並べて掲示した。

2回目の試し掘りをした時表情は変わらなかったが、3回目の時、教師がC男に「大根どうなっている？」の問いに「大きい」と答えた。

また3回目の試し掘りの写真を2回目の原寸大写真の横に並べて



大根の原寸大写真

掲示し大きさを比べた時、C男は目を見開いて写真を見ていた。

C男は毎日撮った大根の写真をカレンダーに貼っていった。

毎日の大根の写真撮影に関しては、大根にズームして葉と大根の部分が写るように撮影していることを教師に何度も褒められたことで、自らカメラを持って撮影に行く行動が見られた。

<C男の内面の推察>

試し掘りの日や収穫日を知らせた時は、目を大きく見開いて興味を示す表情を見せた。ゴールへの見通しが持て、収穫するまでの試し掘りの回数も確認でき、試し掘りや収穫に対する意欲が高まったようである。

3回目の試し掘りの時、C男が教師の「大根どうなっている？」の質問に「大きい」と答えたことと、3回目の試し掘りをして原寸大の写真を並べて貼り見比べた時にC男が目を見開いてしていることから、土の中の大根部分が大きくなっていることが目で見て分かり、大きさの変化に気づいたと推察する。

ただ、大根の生長の気づきが栽培の関心を高め、自ら大根の様子を見に行く、水をやるなどの行動には至っていない。

(4) 評価と考察

①目標達成のために行った支援と評価

<目標達成のために行った支援>

- ア. 自分の大根と意識ができるように自分の顔写真の入った看板を作る
- イ. 大根の写真を撮る
- ウ. 生長のカレンダーを作る
- エ. 試し掘りをする
- オ. 大根の大きさを定規で測る
- カ. 原寸大の写真にして並べて掲示する

<6つの支援についての評価と考察>

- ア. 自分の大根という意識を持って育てている様子は見られなかった。自分の大根と意識するためには、看板を芽が出てからではなく種を植える時に立てること、水やりを当番制にするのではなく、自分の野菜という意識を持てるよう毎日自分の野菜に水やりをすることなどの支援をしたらよかったのではないかと考える。
- イ. 大根の撮影をする時に葉と土から出ている大根部分をズームして撮ることができていたことから、生長に気づくための方策としては有効だったと考えられる。
- ウ. カレンダーに写真を並べて掲示することで、芽が出てからの大根の変化を確認できたようだったが、葉の部分の生長しか見ることができなかった。また、収穫日を伝えると目を大きく見開いて興味を示した表情を見せたり、後日「いつ収穫するの？」と問うと収穫日をすぐに答えたりすることができたことから、ゴールとなる収穫日を伝えたことで見通しを持って活動することができた。
- エ. 試し掘りをした時、C男が「大きい」とすぐに答えたことから生長を実感できたのではないかと考えられる。実際に大根を抜いて、大きさを比べるということが有効だった。
- オ. ものさしで大根の長さを測ることはできたが、数値で大きさの変化を理解することは難しか

った。前回の数値と比較したり、前回の試し掘りの写真（数値入り）を提示して比較したりすれば大きくなっていることを実感できたのではないかと考える。

カ．収穫日の前日に「明日収穫する日だね、また大きくなっているかね？」と話をすると教室に掲示してある原寸大の写真に目を向けた。最後に試し掘りした原寸大写真の大きさを確認したようだった。原寸大写真を教室に掲示したことは、目で大きさを確認したり、比べて大きくなっていることを実感できたりしたので有効だった。

②C男の行動と内面の変容を通じた評価と考察

大根は大根の葉だけではなく土の中の大根の部分も少しずつ生長するということは分かったようである（初めから大きくない・太くない）。

今回教師は、C男が大根の生長に気づくことで、生長の楽しみが収穫の喜びに結びつき、意欲的に水やりを行ったり収穫したりするのではないかと期待して取組を行った。

水やりの係りについては、1学期と比べると、教師に言われなくても自分から行うことがほとんどであった。このことについて、ある教師は、生長を意識して水やりを行っているのではないかと推察したが、別の教師は、当番の日が水やり当番であることを理解したことで、当番の仕事をしなくてはならないという責任を意識して行っているのではないかと推察し、意見が分かれたが、授業者は後者を考える。

また、収穫に関しては1番にしたいと挙手して行ったことから意欲的だったが、1学期の収穫の時も同様な行動を取っていることから、生長の気づきが栽培活動への意欲に結びついたとは言いがたい。

これらのことから、野菜の生長に気づくという単元の目標は達成したが、教師が願った生長の気づきが栽培活動への興味や意欲と結びつくまでには至らなかった。これは、C男の「今」の実態に対して、教師の願い（期待）が難しすぎたと考える。しかし、昨年度からの栽培活動の経験の積み重ねで苦手な土を触ることに抵抗なく取り組み、苦手なことにも挑戦するという目標は達成した。

今後は収穫した大根で調理活動を行う予定である。C男は昨年度のミニトマトの調理で選ぶことのなかった包丁の活動を今年度1学期の調理活動で選択した、初めは少々不安がある様子だったが、ミニトマトを上手に切ることができとても満足そうな表情を見せた。初めてチャレンジしたことだったが、上手に切ることができた喜びや、同時に包丁で切るにより形が変わる楽しさを感じることができた。また、自信もついたのでその後もじゃがいもやさつまいもの調理活動でも包丁の活動を選択した。

初めての調理器具で不安や怖さがあったがチャレンジしてできたことで、不安で苦手意識を持つ包丁の活動が面白い活動に変わり、包丁の活動が自信の持てる活動だと気づくことができたようであった。

今後の大根を使った調理活動では、調理を通してこのような気づきを得ることができるよう、内面を推察しながら支援をしていきたい。

（5）本単元（野菜の生長を知ろう・比べてみようまで）の成果と今後の課題

本単元では、昨年度や1学期の栽培学習で生長に気づいたことがなく、そのため、意欲的に取り組むことが難しかったという課題を踏まえ、野菜の生長に気づくことに焦点を当てて看板作りの工夫や児童による野菜の撮影、生長を見て分かる工夫、そして生長カレンダーの制作・掲示、

試し掘りの原寸大写真の掲示などの支援を行ってきた。

生長には気づくことができたようであるが、興味を示したり意欲を持って栽培活動に取り組んだりすることは、C男を初め本学級の児童にとっては難しかったようである。

今後は、一人一人の児童のこれまでの学びの経験や実態をもとに、教師の願いとの擦り合わせを行い、妥当な単元の目的・目標、一人一人の児童の目標設定をしていくための方策について、さらに検討していきたい。

3. まとめ

小学部では昨年度に引き続き、目指す姿「自分の好きなことや得意なことに気づき、主体的に楽しく活動する児童」に迫るために、低学年では遊びの指導、高学年では生活単元学習を通して、キャリア発達を促す授業作りについて検討を行ってきた。今年度は学部の教師全員で単元を通した話し合いを行い、授業計画、授業内容、教師の手だてや支援、授業評価・授業改善について児童の内面を推察しながらキャリア発達を促す授業作りという視点で検討を行った。

以下に今年度及び3年間の研究を通したキャリア発達を促す授業作りでの成果と課題について整理する。

(1) 今年度の取組の成果と課題

①児童の思いと教師の願いを取り入れた単元目標や単元計画

今年度は学部の全教師で児童一人一人の様子を検討したことにより、児童の内面に着目した丁寧な実態把握を行うことができた。特に内面の中でも、その単元(題材)で取り扱う内容についての既有知識や自己認識について検討していった。

また授業中の様子だけではなく、授業担当以外の教師と児童一人一人との普段の関わりから見られる様子について情報を得ることができたことで、児童の「したい」「やってみたい」思いや、「やってみたいけど不安」などの思いを知ることができた。教師はその児童の内面と教師が児童に育てたい力とをすり合わせて単元目標とし、その目標を達成するために必要な単元計画を設定することができた。

低学年の遊びの指導では、単元の実施期間に単元目標を達成できない児童がいたが、単元終了後に一人で竹遊具を出してきて遊び始める姿が見られた。このことから単元終了後も児童の様子を観察していき、この単元で体験したことや学んだことを児童がどう生かしているかを見ていく必要があるのではないかと考えた。さらに、今回の単元で得た知識や体験を生かすことができる新たな単元計画を立て、授業を行っていくことでより確かに児童のキャリア発達について見ていくことができると考える。

②児童の興味や強みを生かした活動内容と「やってみよう」と思える環境設定や児童の内面を推察した教師の支援

単元目標や単元計画が設定された後、それらをもとに活動内容について検討を行った。

低学年の遊びの指導の場合、児童一人一人の好きな遊びや得意なことについて学部の教師全員が話し合った内容をもとに竹遊具を製作し、それらの遊具を本単元の目的が達成できるように配置し実践を行った。児童は「竹ランド」を見るとすぐに楽しそうに遊び始めたことから、児童にとってやってみたいと思える環境設定となったことが伺える。

また教師は児童がやってみたいという気持ちを行動につなげられるように、児童の言葉や行動の意味を推察し、児童の思いを大切にしながら共感的に関わっていくことで、児童が自ら行動につなげていく様子が見られるようになった。

高学年の生活単元学習では、植える野菜選び、苗や種の買い物、栽培、調理という一連の流れで活動を行った。その中で児童が自分で考えて主体的に活動してほしいという願いから、各活動場面の中に選択する場面を取り入れた。その際に児童に応じて、提示する選択肢を分かりやすいものになるように工夫したことで、児童は「やってみたい」「これなら自信を持ってできる」と思える活動を選ぶことができた。

また、野菜の生長に気付くための支援を考える時に、児童の内面を含めた全体像を教師全員で話し合ったことで、より児童が必要とする支援を行うことができ、生長の気付きにつながるものになったと考えられる。

また、児童が電子機器に興味を持っていることから、デジタルカメラで野菜の生長の記録を写真に撮るように勧めた。すると児童は毎回、大根の葉と土から出ている大根の部分をフォーカスして写真を撮っていたため、野菜の生長に気づいたのではないかと推察できた。このことから児童の興味や強みは何かを捉えて活動内容に生かすことは、児童が新たな気づきを見つけるきっかけになりうることが示唆された。

③児童に分かる評価

児童に分かる評価を考えた時、低学年の遊びの指導では活動場面の中で、教師が児童の楽しい思いを共感したり、うまくできなかった時にその思いを受け止めて言語化して伝えたりすることで、児童は自分の行為の意味を実感していくのではないかと考える。そのことが児童にとって分かる評価につながると言えるのではないかと考える。そしてその実感は次の授業場面での行動につながる。前回楽しかったからもう一度やってみたり、前回うまくできなかったことはしなくなったり、逆にもう一度挑戦しようとする行動に現れたりする。この時挑戦している児童は、前回うまくできなかったけれど、どうしてもやってみたいという強い思いを持ち挑戦しているのではないかと推察できる。そこで教師はその児童の思いを受け止めて、やろうと努力していることを賞賛したり認めたりすることで、児童の自信につながり次への意欲につながると考えられる。

また高学年の生活単元学習では、授業の始まりにこの授業の内容や狙いを分かりやすく提示し、一人一人の児童が自分の目標や活動内容が分かって授業に主体的に取り組めるようにすることを大切にしたい。本実践では、児童が自分のしたい活動を選択し活動に取り組み、自分の行ったことがどうであったかの評価は活動した直後に教師から受けることで実感していった。その時、低学年と同様、教師ができた、できないのみを評価するのではなく、やろうと努力していた姿も肯定的に評価することで児童のキャリア発達を促すことにつながると考える。

(2) 3年間のキャリア発達を促す授業作りにおける成果と課題

平成26年度から平成28年度までの研究を通して学んだことは以下の通りである。

小学部のキャリア発達において大切なことの一つは、物事に取り組む姿勢の土台を築くことである。この時期に、自分の好きなことや得意なことに気づき、主体的に楽しく活動する経験は、児童のキャリア発達において、以下のような物事に取り組む姿勢の土台を築くことにつながると考えた。

- ・好きなものや得意なものを手がかりにして活動を広げようとする姿勢
- ・様々な経験をもとに、好きなもの得意なものを模索しようとする姿勢
- ・自らやってみよう、伝えてみようなど何事にも前向きに取り組もうとする姿勢

また、児童のキャリア発達を促すために教師の関わりで大切なことは次の4つであると考えた。

- ・子どもの思いや希望を受け止める
- ・学習活動に子どもの願いや希望を取り込むとともに、子どもの強みを活動に生かす
- ・学習の目標と、学習することの意味や意義を子どもに伝えていく

- ・子ども自身や子ども同士、教師と一緒に活動の振り返りをする

そして今年度は、学部の教師全員で授業作りの話し合いを行ったことにより、教師側にも変容が見られた。

授業後に授業の様子を録画したビデオで児童の行動と内面の変容を見ながら授業評価を行い、次時の授業を検討していったが、これを繰り返すことで、研究に関連した授業以外でも単元計画を行う際には、児童の行動観察とともに内面の推察を行い、教師同士でお互いに推察したことについて話し合うようになってきた。そして児童の全体像から今の時期に児童に何を育てていきたいかを考え目標を立て授業内容を考えていき、児童の内面を捉えながら支援をしていくようになってきた。

また児童はこの研究を通した授業実践により、学校生活全体で自分の好きなことや得意なことを見つけ、楽しく活動するようになってきている。また自分の好きなことや得意ことを生かした選択ができるようになったり、自分で考えて活動に取り組む姿も見られるようになったりした。さらに苦手なことでも取り組もうとする姿も見られるようになったことは、キャリア発達を促す授業作りの成果であるといえるのではないか。

ただ、児童の評価や授業評価についてはさらに工夫していくことが望ましいと考える。また児童の内面の推察の難しさも実感しているが、今後もさらに教師同士で児童の内面を推察したことについて話し合い、児童のキャリア発達につなげていきたい。

参考文献

1. 菊地一文（2016）気になる子のためのキャリア発達支援 特別支援教育ONEテーマブック 学事出版
2. 菊地一文（2013）実践キャリア教育の教科書 特別支援教育をキャリア発達の視点で捉えなおす 学研教育出版
3. 本校研究紀要 平成 27 年度
4. 本校研究紀要 平成 26 年度