

令和6年度 研究報告書

知的障害特別支援学校高等部における日常生活に生きる家庭科授業デザイン
～家庭と連携するための教材の活用～

令和5年度入学

熊本大学大学院 教育学研究科

教職実践開発専攻 特別支援教育実践高度化コース

230 - A9724 松尾 晴日

【指導教官名】

本吉大介 准教授

干川隆 教授

目次

研究報告書要旨	1
I 問題・目的	2
1. 知的障害児の教育について	
2. 知的障害特別支援学校における家庭科	
3. 特別支援学校における家庭科研究のこれまで	
4. フィールドワークから感じた課題	
5. 本研究の目的	
II 事例の概要	6
1. 事例の対象生徒	
2. 学習履歴	
3. フォローアップミーティングで挙げられた内容（家庭科に関するスキル）	
4. 保護者へのアンケート調査	
III 授業計画	12
1. 授業作りのプロセス	
（1） バランスのよい食事をしよう①②	
（2） 衣服の目的（TP0）に応じた着用	
（3） 快適な生活のために必要なことについて考えよう	
2. 家庭で取り組む宿題について	
3. 評価について	
IV 実践事例	23
1. バランスのよい食事をしよう①	
（1） 本時の展開	
（2） 授業の評価	
2. バランスのよい食事をしよう②	
（1） 本時の展開	
（2） 授業の評価	

3. 衣服の目的（TPO）に応じた着用
 - （１） 本時の展開
 - （２） 授業の評価
4. 快適な生活のために必要なことについて考えよう
 - （１） 本時の展開
 - （２） 授業の評価
5. 学びの足あとブックに綴じた教材
6. 家庭で取り組み
7. 保護者アンケート

V 考察・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 46

1. 本研究の概要
2. 授業で完結するのではなく，家庭でも学習スキルを活かすことができる授業デザインに関して
3. 生徒の学習や生活経験などの実態を踏まえた授業デザインに関して
4. 宿題における家庭との連携方法に関して

VI 今後の課題・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 49

VII 参考文献・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 50

謝辞

巻末資料

研究報告書要旨

本研究は、知的障害特別支援学校高等部における家庭科授業のデザインを検討し、授業内容が日常生活に活かされるための方法を探ることを目的とする。知的障害のある生徒は、学習した内容を実生活に応用することが難しく、特に家庭科では、習得した知識や技能が学校内にとどまりがちである。そこで、本研究では、家庭との連携を強化し、授業で学んだことを家庭でも実践できるような教材や指導法の工夫を試みた。

まず、特別支援学校の家庭科の位置づけについて概観した。文献研究を通じて、知的障害特別支援学校における家庭科教育は、身辺自立、家庭生活の維持、職業生活への適応など、多面的な役割を果たすことが指摘されている。しかし、実際には、家庭科の授業時数が限られており、学習内容が生徒の生活に十分に定着していないという課題がある。

次に、研究の対象として、P 特別支援学校高等部 1 年生 8 名を選定し、彼らの学習状況や家庭での生活実態を調査した。フォローアップミーティングでは、洗濯や調理といった家庭科に関連するスキルの向上が生徒の目標として掲げられたが、家庭での実践には結びついていないことが明らかになった。さらに、保護者アンケートを実施し、生徒が家庭でどのような生活スキルを持っているか、どのようなスキルを習得してほしいと考えているかを把握した。その結果、調理や衣服の選択、整理整頓などのスキルに対する保護者の指導ニーズが高いことが確認された。

これらの調査結果をもとに、授業デザインを構築した。授業では、知識の獲得だけでなく、実生活での応用を意識し、タブレット端末を活用した視覚的教材や、体験的学習の機会を増やす工夫を行った。また、授業で学んだことを家庭でも実践できるように、宿題を「学校で学習したことを家庭で挑戦するもの」と「継続的に取り組むもの」の 2 種類に分け、記録を残せる「学びの足あとブック」を活用した。これにより、家庭と学校の連携を強化し、学習の定着を促すことを目指した。

授業実践の結果、授業中の生徒の主体的な学習態度が向上し、家庭での実践回数が増加したことが確認された。評価の観点では、知識・技能の獲得、思考・判断の深まり、学習態度の向上が見られた一方で、すべての生徒が即座に家庭での実践を定着させるには時間を要することが示唆された。今後は、継続的なフィードバックや家庭でのサポート体制の強化が求められる。

本研究は、知的障害特別支援学校の家庭科教育において、学習内容を日常生活に活かすための実践的なモデルを提示し、学校と家庭が連携する意義を示した。今後は、より多様な学習内容への適用や、家庭の支援体制の充実を図ることで、さらなる学習効果の向上を目指す。

I 問題・目的

1. 知的障害児への教育について

知的障害とは、一般的に、同年齢の子供と比較して「認知や言語などの知的機能」の発達に遅れが見られ、「他者との意思疎通，日常生活や社会生活，仕事，安全管理，余暇活動」などに必要な適応能力が不十分であり，特別な支援や配慮が求められる状態を指す，と文部科学省は定義している。このような知的障害のある児童生徒に対する教育は，主に特別支援学校や，小中学校に設置された特別支援学級などで行われている。

知的障害児は，学習で得た知識や技能が断片的になりやすく，実際の生活場面で応用することが難しい。そのため，教育では実生活の場面を意識した指導が行われ，繰り返しの学習を通じて定着を図っている。

また，知的障害特別支援学校学習指導要領では，知的機能の障害の特性を考慮し，各教科の目標や内容を「学年ごと」ではなく「段階ごと」に示しているのが特徴である。児童生徒一人ひとりの障害特性や発達段階に応じた内容を選択・組み合わせることで，効果的な指導が展開される。これにより，学びが実際の生活と結びつくことが期待されている。

2. 知的障害特別支援学校における家庭科

文部科学省（2019）は，知的障害特別支援学校学習指導要領解説（高等部）において，家庭科の目標を，「（１）家族・家庭の機能について理解を深め，生活の自立に必要な家族・家庭，衣食住，消費や環境についての基礎的な理解を図るとともに，それらに係る技能を身に付けるようにする。（２）家庭や地域における生活の中から問題を見いだして課題を設定し，解決策を考え，実践を評価・改善し，考えたことを表現するなど，課題を解決する力を養う。（３）家族や地域の人々との関わりを考え，家族の一員としてよりよい生活の実現に向けて，生活を工夫し考えようとする実践的な態度を養う。」と設定している。このことから，家庭科では，自分の生活をよりよいものにするために，家庭科に関する基本的なスキルの獲得のほか，実生活の中から問題を見いだし解決する力を養うことを目指している。また，家庭や地域との連携を図り，校内外での実践的・体験的な学習活動の充実を図ることや，校内外での実践的・体験的な学習活動と関連させ，段階的・系統的に指導することも配慮事項として示されている。

卒業後，生徒たちは就労したり，生活介護を受けたりしながら生活しているが，卒業後の生活は学校生活とは大きく異なり，就労し，一人で過ごす時間や一人で考える時間が増える。そのため，生徒たちは，就労だけでなく，身辺自立やライフスキル，仕事

ない日の過ごし方等も考えていかなければならない。そこで、知的障害特別支援学校高等部では、卒業後の生活（働く姿）を見据えた教育が行われている。例えば、「職業」の教科で、現場実習を通して「働く」ということについて考えたり、キャリア教育を行ったり、ウェルビーイングについて考える機会を設けたりする。家庭科も卒業後の将来を見据え、家計について考えたり、余暇の学習を行ったりしている。知的障害特別支援学校の家庭科教育について、佐藤ら（1984）は「高等部の家庭科は、身辺自立から日常・家庭生活での自立、職業生活への対応など多面的役割を担うであろう」と述べており、竹田ら（2009）は、「家庭科教育が生徒の生活支援などの面で重要な役割を担っている」と述べている。

以上のことから、知的障害特別支援学校高等部における家庭科とは、知的障害児の社会的自立に深く関与しているといえる。

3. 特別支援学校における家庭科研究のこれまで

特別支援学校の教育課程における背景として、2019年に学習指導要領が改訂され、以前よりも教科指導について重視されるようになった。また、知的障害特別支援学校中学校部・高等部では、中学校・高等学校とは異なり、教科担任制をとっていない支援学校が大半である。そのため、各教科の免許を保有する教員が学校に在籍しておらず、自分の専門教科ではない教科の授業を行うこともある。知的障害特別支援学校における教科指導について、窪田ら（2019）は、学級担任の知的障害の教科の指導における困難や不安のアンケート調査を行った。得られた回答結果の中には、「教科指導をしばらくしておらず、教科の「専門性が確保されているか不安」という意見があった。また、小畑ら（2018）は、学習内容選定が授業担当者に委ねられているため、教科の学習内容が重複したり、児童生徒の将来の生活にどれほど役立つのかわからず教科の専門的な部分は取り扱わないことが多く、知的障害者の学びの保障という観点からも今後、知的障害者の各教科の指導についてより深く考えていく必要がある」と述べている。

家庭科の教科指導について、齋藤（2021）の研究で、特別支援学校教諭免許・家庭科教諭免許を持ち合わせた教員が家庭科の授業を担当している特別支援学校は約半数で、「家庭科」という教科の時間で家庭科の授業を行っている特別支援学校が大半である一方、「生活単元学習」や「日常生活の指導」等、各教科等を合わせた指導のみで家庭科の授業内容を扱っている特別支援学校もあることが明らかになった。

授業実践を行う上での工夫点として、池田ら（2023）は「生徒が学んだことを下級生に伝える授業」や「地域の資源を活用した授業」を行うことにより、児童生徒が普段以

上に意欲的に学習に取り組み、結果として家庭科に関する知識・技能の向上が見られた、と述べている。しかし、それぞれの児童生徒の能力の差が大きく、また、家庭科ではグループ学習を行うケースも少ないため、指導が難しいことも示唆されている。

4. フィールドワークから感じた課題

筆者は、県内の大学の附属特別支援学校（以下、P 特別支援学校）の高等部において、実践を行うため、定期的に P 特別支援学校にスタッフとして入っている。その中で感じた課題について、以下に述べる。

筆者は、P 特別支援学校において行われるフォローアップミーティングに参加した。フォローアップミーティングとは、生徒の将来の姿を見据え、この生活を送るためには今どのようなスキルを習得しておくべきか検討するケース会議である。高等部 1 年生のフォローアップミーティングに参加したところ、「洗濯機を使って、洗濯の一連の流れができるようになる」「自らコンビニエンスストアで買い物ができるようになる」「電気ケトルでお湯を沸かせるようになる」などの、家庭科に関するスキルの向上が生徒全員に目標として挙げられた。しかし、八幡（谷口）ら（2021）は、フォローアップミーティングで生徒の身につけるべき課題として挙げられた、家事などの「ライフスキル」の項目や「余暇生活」が他の項目に比べて授業実践につながっていない、と述べている。このことから、児童生徒の習得ニーズ、保護者からの指導ニーズが高いことに対し、授業の中で取り扱うことができていないという課題が明らかになった。また、学校でできるようになったことを家庭でもできるようにする必要性を感じた。

P 特別支援学校の家庭科教育について、家庭科の授業で学習したことを宿題として休日に実践するため、家庭科の教科の時間を金曜日に設けており、生徒たちも家庭で実践できている様子が見えた。しかし、家庭科の授業は隔週で実施されるのではなく、一定の期間に隔週行う、というカリキュラムになっていた。各教科等を合わせた指でも家庭科は取り扱われているが、家庭科の授業時数が少ないことが課題として見えた。しかし、この課題は P 特別支援学校独自のものではなく、他の特別支援学校でも抱えている課題なのではないかと推測できる。授業時数が少ない中で、授業で学習したことがどれだけ家庭でも実践できるかが授業づくりをする上で重要なポイントである。そのためには、授業で完結するのではなく、家庭でも学習したことを活かせるような授業の構成や教材の工夫について検討する必要性がある。また、家庭で取り組んだ宿題に対して「ここはよくできているから今後も継続して行っていこう、ここはもっとこういうやり方もできるのではないかな」とフィードバックをすることで、家庭での習慣化を促すことができ

るのではないかと考えた。

家庭科の授業中の生徒の様子では、重度知的障害であっても家事が得意な生徒が存在していることから、障害の程度のみで家事に関する能力の有無を判断するのではなく、個々の実態を正確に把握することが重要であることを感じた。

5. 本研究の目的

以上のことから、本研究では、「授業で完結するのではなく、家庭でも学習スキルを活かすことができる授業デザイン」「生徒の学習や生活経験などの実態を踏まえた授業デザイン」「宿題における家庭との連携方法」について、授業実践を行い、研究する。児童生徒が家庭生活における自立を果たすためのサポートを行い、特別支援学校の家庭科における授業設計に関する実践的なモデルになることを目指す。

Ⅱ 事例の概要

1. 事例の対象生徒

対象の生徒は、P 特別支援学校高等部 1 年生 8 名（男子 5 名，女子 3 名）であり，各生徒の経歴等は下の表 1 に示す。

表 1：対象生徒の主な経歴

生徒 1	生徒 2	生徒 3	生徒 4	生徒 5	生徒 6	生徒 7	生徒 8
・女子生徒 ・中度知的障害 ・中学部から内部進学	・男子生徒 ・軽度知的障害 ・中学校特別支援学級から入学	・男子生徒 ・軽度知的障害 ・中学部から内部進学	・男子生徒 ・中度知的障害 ・中学部から内部進学	・男子生徒 ・重度知的障害 ・中学部から内部進学	・男子生徒 ・軽度知的障害 ・別の特別支援学校から入学	・女子生徒 ・重度知的障害 ・中学部から内部進学	・女子生徒 ・中度知的障害 ・中学部から内部進学

内部進学した生徒が中心になり，積極的にクラスメイトに話しかける生徒や，お世話好きな生徒が在籍している。学級ができてまだ 3 か月ということもあり，生徒全員で対話をすることや，生徒たちだけで協力して物事に取り組むことは難しい。

2. 学習履歴

特別支援学校では，在籍する児童生徒の障害上の特性に応じて教育課程や学習内容を設定している。そのため，学校によって，各教科の時数や学習内容が異なっている。したがって，家庭科について，それぞれの学校でどのような内容を学習してきたのかを調査することとした。生徒 1，生徒 3，生徒 4，生徒 5，生徒 7，生徒 8 が在籍していた P 特別支援学校中学部については，元担任と直接やり取りを行い年間指導計画の確認を行った。生徒 5 が在籍していた Q 特別支援学校中学部については，元担任から聞き取り調査を行った。生徒 2 が在籍していた R 中学校知的障害特別支援学級については，元担任と電話でのやり取りを介して調査した。家庭科における各生徒のこれまでの学習内容について，下の表 2 に示す。

表 2：各生徒の家庭科におけるこれまでの既習内容

P 特別支援学校	Q 特別支援学校	R 中学校特別支援学級
・ 前期/後期で各 6 時間 【食分野】 ・ 電子レンジでの調理 ・ 野菜の洗い方 ・ ゆで卵を作る ・ お湯を沸かして飲み物を作る ・ お好み焼きを作る	・ 学期に各 3 時間 ・ エプロンの洗濯 ・ 靴下/上靴洗い ・ 布マスクの作成 ・ TP0 にあった服装 ・ 目玉焼きの調理 ・ カップラーメンを食べてみよう ・ 給食の献立作成 ・ 掃除マスターになろう	・ 家庭科は交流学級で学習 ・ 技術・家庭（家庭分野）

P・Q 特別支援学校では、教科における家庭科の授業時数が少なく、学習指導要領に示されている全手の題材を取り扱うことは難しく、生徒の実態に応じて領域を選択していることがわかった。また、P 特別支援学校と Q 特別支援学校では、各教科での学習に加え、「生活単元学習」などの各教科等を合わせた指導での学習でも家庭科を学んでいる。生活単元学習では、両学校とも様々な余暇の活動を体験する学習を行っている。一方、R 中学校の特別支援学級は、家庭科は交流学級で学習していたため、中学校学習指導要領解説技術・家庭編に則り学習していることが確認できた。

3. フォローアップミーティングで挙げられた内容（家庭科に関するスキル）

筆者は、20XX 年に P 特別支援学校において行われたフォローアップミーティングに参加した。フォローアップミーティングは一人一人行われ、将来の夢や希望、目標などが話し合われた。前章で述べたように、フォローアップミーティングでは、家庭科に関するスキルの向上が生徒全員に目標として挙げられた。生徒 1 名のフォローアップミーティングで検討された目標について、図に示す。

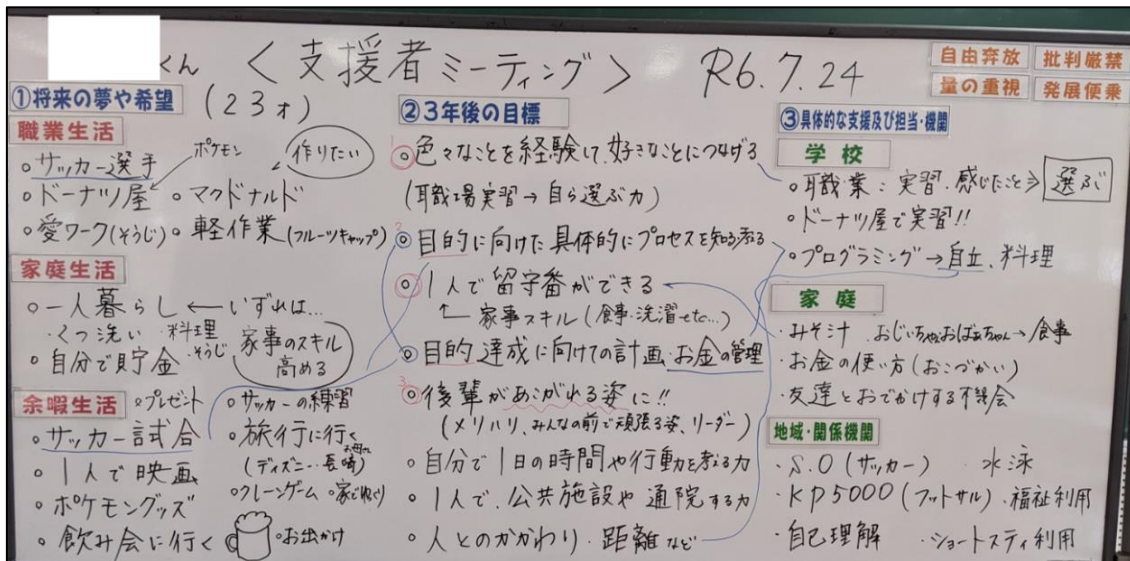


図1：フォローアップミーティングで検討された、生徒の夢や目標

他の生徒におけるフォローアップミーティングで検討された、家庭生活の目標について紹介する。

- ・洗濯機を使って、洗濯の一連の流れをできるようになる
- ・自分でコンビニエンスストアで買い物ができるようになる
- ・みそ汁を作ることができるようになる
- ・カレーを作ることができるようになる
- ・ハンバーグなど、おかず1品を作ることができるようになる
- ・調理に関する仕事に就きたい
- ・お年玉をやりくりできるようになる

生徒たちからは、「将来一人暮らしがしたい」「親孝行をしたいから手伝いをいっぱいできるようになりたい」という夢や希望が出された。これらの目標を授業でも取り扱っていく必要がある。

4. 保護者へのアンケート調査

(1) アンケートの概要

筆者は、20XX年6月より、対象クラスを観察し始めた。しかし、その間観察できた家庭科の授業は1回であり（洗濯に関する授業）、生徒たちの家庭科に関するスキルについて、衣食住の分野すべてを実態把握することが困難であった。そこで、保護者にアン

ケート調査を依頼することにした。アンケート調査は、夏休み前に実施したことから、用紙の回収が困難であると考え、Google Forms で回答する形にした。アンケートの内容は、筆者が授業を担当する「調理」「衣服の選択」「ごみの分別や整理整頓」に焦点を絞り、作成した。アンケートについては資料に示す。

(2) アンケート結果と考察

保護者の回答から確認できた生徒個人の実態について、表3に示す。

表3：保護者アンケートから明らかになった生徒の実態

生徒	調理	衣服の選択	整理整頓
生徒1	していない	一人で選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒2	していない	一人で選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒3	週に2～4日行っている	一人で選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒4	していない	保護者が選んでいる	保護者が行っている
生徒5	していない	保護者が選んでいる	保護者が行っている
生徒6	していない	保護者が選んでいる	一人でできる
生徒7	していない	保護者が選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒8	していない	一人で選んでいる	一人でできる

食分野では、日常的に調理をしている生徒はほとんどいないことが明らかになった。日常的に調理をしている生徒に関しては、普段「ゆでる」「焼く」「切る」等、複数の調理スキルを所持していることが確認できた。保護者が考える生徒にできるようになってほしいこととして挙げられたことを以下に示す。

- ・野菜を切ることができるようになってほしい
- ・やってみたいという気持ちになってほしい
- ・食材を洗う，炒める，野菜や果物の皮むきができるようになってほしい
- ・まずは，電気ケトルでお湯を沸かしてカップ麺を食べるなど，簡単なことができるようになってほしい
- ・少し硬い野菜を切れるようになってほしい
- ・炒め物ができるようになってほしい
- ・料理のレパートリーを増やしているところ

次に，衣服の選択について，自分一人で休日に着用する服を選んでいる生徒が 57.1%，保護者が選んでいる生徒が 42.9%という結果になった。誰かが助言しながら衣服を選択している生徒はおらず，一人で選んでいる，もしくは衣服の選択には関与していないという両極端の結果になった。一人で選んでいる生徒は，天気や気温を考慮して選んだり，その日の気分や自分のこだわりで選んだりしていることが明らかになった。保護者が考える生徒にできるようになってほしいこととして挙げられたことを以下に示す。

- ・色や全体のバランス，着方について学んでほしい
- ・1日の予定や気候に合ったものを考えて選んでほしい
- ・気候や TP0 に合った服を選べるようになってほしい
- ・上下の柄が合うように選べるようになってほしい
- ・色や柄のバランス，上着とズボンのバランスが整っていない

最後に，ごみの分別や整理整頓についてである。身の回りの整理整頓について，一人で行っている生徒は 14.3%，誰かの協力を得て行っている生徒が 57.1%，保護者が行っている生徒が 28.6%という結果になった。整理整頓を行っている生徒は，自分の部屋の片づけ，リビングなどの家族共有の部屋の片づけ，学校の配布物の整理，遊んだ道具の片付け等を行っていることが確認できた。保護者が考える生徒にできるようになってほしいこととして挙げられたことを以下に示す。

- ・ごみの日に合わせて、家の中のごみを分別、収集できるようになってほしい
- ・バッグの中に物を入れる際、考えていれられるようになってほしい
- ・ペットボトルやお菓子の袋などのプラスチックごみを分別できるようになってほしい
- ・ある程度は使ったものを片づけることはできるので、丁寧に「揃える」「並べる」など細かいところができるようになってほしい
- ・自分の物は自分で整理できるようになってほしい
- ・使ったものは自分で整理できるようになってほしい
- ・本の背表紙を揃えたり、高さを揃えたりなど、整理整頓のコツがわかるようになってほしい

Ⅲ 授業計画

1. 授業作りのプロセス

授業内容については、P 特別支援学校のカリキュラム通りに進めていくこととした。
筆者が授業実践を行う授業における、P 特別支援学校の年間指導計画については、以下の表 4 に示す。

表 4 : P 特別支援学校における家庭科の年間指導計画

期日	学習指導要領における区分・領域	題材名
9/13	B 衣食住 ア 食事の役割	バランスの良い食事をしよう①
9/20	B 衣食住 ア 食事の役割	バランスの良い食事をしよう②（調理実習）
10/11	B 衣食住 イ 衣服の選択	衣服の目的（TP0）に応じた着用
10/19	B 衣食住 オ 住居の基本的な機能と快適で 安全な住まい方	快適な生活のために必要なことについて考えよう（分別の必要性和方法）

また、各題材での学習目標について、以下の表 5 に示す。

表 5：各題材における学習目標

学習指導要領における区分・領域	題材名	学習目標
B 衣食住 ア 食事の役割	バランスの良い食事をしよう	①栄養バランスのよい食事の大切さを知り，安全面に気をつけながら調理することができる。 ②安全や衛生に気をつけながら調理することができる。また，自身の食生活を振り返ることができる。
B 衣食住 イ 衣服の選択	衣服の目的 (TP0) に応じた着用	①TP0 に応じた衣服の選択の大切さに気づき，TP0 を意識した衣服を選択することができる。 ②TP0 に応じた衣服選択の必要性を知り，目的に応じた着用，個性を生かす着用及び衣服の適切な選択について理解することができる。
B 衣食住 オ 住居の基本的な機能と快適で安全な住まい方	快適な生活のために必要なことについて考えよう (分別の必要性和方法)	①住居の働きや必要な空間があること，資源の種類を知り，ゴミの分別の必要性に気付くことができる。また，自分で整理整頓をしたり，ゴミを分別したりすることができる。

授業づくりに関して，八幡（2021）の「知的障害教育における，授業づくりのポイント」を参考（表 6 を参照）にし，授業づくりを行った。

授業の内容については，対象クラスの担任 2 名と検討した。P 特別支援学校の授業では，普段より電子黒板とタブレット端末を一人 1 台使っており，タブレット端末では，ロイロノートを主として学習を行っている。そこで，筆者も電子黒板とタブレット端末（ロイロノート）を使用して授業実践を行うことにした。生徒のタブレット端末の操作技術については特に問題なく，入力等もスムーズに行うことができる。P 特別支援学校では，教科書を用いて授業を行うことが少なく，教科書や学習指導要領を基に授業の資料を PowerPoint で作成している。授業資料を作成する際は，生徒が，見通しを持って

授業を受けることができるように授業の流れを示し、イラストを多く用いた。

表 6：知的障害教育における，授業づくりのポイント（八幡ら，2021）

流れ	授業づくりのポイント
つかむ	・ 明確な課題設定 ・ 学ぶ内容への意識づけ，動機付けの工夫
見通す	・ 学習の流れの提示 ・ 学習の流れを統一
さぐる	・ 体験的に学ぶ活動の工夫 ・ 操作性のある教材の活用 ・ グループでの話し合い活動を設定 ・ 試行錯誤
深める	・ 学んだことを基に，さらに深めるための活動を設定 ・ 事象を対比 ・ シンキングツールの活用
まとめる	・ 図，表，視覚的にも伝わるまとめ方 ・ ICT の活用
振り返る	・ ICT の活用 ・ 課題に対する学びをキーワードで確認

知的障害の障害特性である，般化・応用が困難であるということから，生徒の学校生活や日常生活に関連した内容を取り扱うこととした。また，授業内で取り扱う事項と自分の経験を結びつけることが難しい生徒が多く在籍している。そのため，授業の冒頭で質問に 2 つ答える時間を設け，自分の普段の生活について想起できるようにした。授業は座学メインではなく，クイズや活動従事の時間を多く設け，生徒が意欲的に授業を受けることができるような工夫を施した。授業内で課題に取り組む際や，振り返りシートを書く際に文章で自分の意見や考えを表出することが難しい生徒に対しては，「ヒントカード」を用いて，記述できるようにした。実際に授業で用いたヒントカードについて，

図2に示す。

図2：ヒントカードとその使い方について

(1) バランスのよい食事をしよう

生徒の実態について、すべての生徒が食育の授業や中学校までの家庭科の授業で栄養素やバランスの良い食事について学んでいる。しかし、実際の食生活で意識できている生徒は少なく、特に休みの日は外食が続き、健康状態についても望ましくない生徒も在籍している。そこで、1回目の授業では、どのような食品がどのような役割を果たしているかを学び、食品カードを用いて「赤・黄・緑」の3色に分ける課題を行うことにした。給食の栄養バランスや生徒が在住している市の現状にも触れ、栄養バランスの良い食事を摂ることの大切さを考える授業を行うことにした。

調理の経験等については、保護者アンケートでほとんどの生徒が普段調理をしないことが明らかになっている。また、保護者からの習得ニーズは、「電気ケトルでお湯を沸かせるようになってほしい」から「料理のレパートリーを増やしてほしい」まで、幅広いものであった。そこで、保護者のアンケート結果と各生徒の調理スキルを踏まえ、4つのグループに分けて、各グループで異なる料理をするバイキング形式で調理実習を行うことにした。グループ分けと、調理するメニューについては、以下の表7示す。

グループ分けと、調理する献立の選定理由について述べる。

生徒4、生徒7については、学校での調理実習では基本的な調理スキルはあるが、家では行わないこと、保護者アンケートから「硬い野菜を切れるようになってほしい」「炒

め物ができるようになってほしい」といったような要望があったので、調理工程が少ない、かつ、家でも簡単に実践できる野菜炒めとインスタントみそ汁を選択した。

生徒3，生徒6，生徒8については、比較的調理経験があること、フォローアップミーティングで「ハンバーグを作ってみたい」という話を本人がしていたこと、保護者アンケートで「メニューを増やしたい」という要望があったことから、調理工程が多く、難易度が高いが達成感のあるハンバーグを選択した。

生徒2については、本人の興味関心がないことであれば、授業の活動も取り組まない様子がしばしば見られた。そこで、生徒2と相談し、動画を見て興味を持ったささみフライを選択した。学習指導要領には、調理実習において揚げ物を実施する旨の記載はなかった。そこで、薄く油を引き、揚げ焼きにする形で行う運びとなった。生徒2は日頃から家事の手伝いを行っているため、基本的な調理スキルや、手順については理解している、という実態がみえた。保護者からは、「果物の皮を剥けるようになってほしい」という要望があったので、ささみフライ、ポテトフライ、(デザートで)りんごの皮むきを調理することにした。

料理は、人数分調理するのではなく全体人数分の半分を作成し、少しずつ盛り合わせて食べる、というバイキング形式をとった。

担当教員については、授業日が教育実習期間であったので、教育実習生にも協力を仰いだ。

表7：調理実習のグループ分け

生徒名	生徒4，生徒7	生徒3，生徒6， 生徒8	生徒2	生徒1，生徒5
担当教員	担任① 教育実習生①	筆者 教育実習生②	担任②	非常勤講師 教育実習生③
メニュー	・野菜炒め ・インスタント みそ汁	・ハンバーグ	・ささみフライ ・ポテトフライ ・リンゴの皮む き	・ご飯 ・ポテトサラダ

(2) 衣服の目的 (TP0) の応じた着用

生徒の実態について、保護者アンケートの結果より自身で衣服を選択している生徒が6割在籍している。しかし、自分で選択している生徒も、気候に合った服装を選ぶことや色を合わせてコーディネートすることが難しいということがわかった。学校でも、制服に合った防寒具や靴下を選択することが難しく、教師が指導するという場面が複数回あった。また、制服を着用する場面について、担任・保護者・生徒の面談の際に生徒が私服で参加するという実態もあった。そこで、TP0 に合った服装を中心に、洋服のコーディネートや制服の着方、校則について具体的に例を挙げながら学習する授業を行うことにした。授業前半では、衣服のはたらき、TP0 に合った服装についてクイズ形式で学び、授業後半では、自分の私服のコーディネートに挑戦する活動を行うこととした。それぞれの生徒の私服の写真を提出してもらい、その写真をロイロノート上で動かせるようにカードに編集した。ロイロノート上でのカードについて、図3に示す。なお、ロイロノートのカードは複製ができるので、何パターンもコーディネートを組み立てることができる。



図3：コーディネート活動で用いる教材

(3) 快適な生活のために必要なことについて考えよう

保護者アンケートの結果より、ゴミの分別や身の周りの整理整頓についての指導ニーズが高いことが明らかになった。また、生徒たちは中学生の時にゴミの分別について学習しているが、学校生活の中では分別できていない様子が見られた。そこで、今回は、

ごみの分別について主に授業を行うことにした。授業の前半では、世界のごみ問題やごみを出した後のごみの行方についても触れ、ごみの分別の必要性について考える構成にすることとした。授業後半は、リサイクルマークや、生徒が在住している市が作成した「ごみカレンダー」のアプリを用いて（図4を参照）ゴミの捨て方を調べたり、リサイクルマークを確認しながらゴミを捨てる活動を行ったりすることとした。



図4：授業で用いるごみカレンダーアプリ

ごみの捨て方を調べる際は、以下の図5に示すワークシートを使用した。

捨て方を調べよう

写真

名前：

☆分類

もやすごみ	紙ごみ	プラスチック	資源ごみ
PET	特定品目	埋め立てごみ	大型ごみ

☆捨てる前にすること

そのまま	洗う	つぶす	切る
しばる	たたむ	その他：	

図5：「ゴミの捨て方を調べよう」ワークシート

2. 家庭で取り組む宿題について

先ほど述べたように、P 特別支援学校では、生徒たちが、授業で学習したことを休日

に家庭ですぐに実践できるように、家庭科の授業を金曜日に設定している。本研究を進めるにあたって、授業で学習したことが習慣的な家庭での実践につながっていないという課題が明らかになった。学習したことを継続的に行うためには、授業内で完結するのではなく、各教科等を合わせた指導や家庭でも実践することが不可欠となる。

そこで今回、宿題は①授業で学習したことを休日に行う宿題と、②これまで学習したことをコツコツ行う宿題の2パターンを準備し、「学校でできたことを家庭でも挑戦する→継続する」ことを目指した。①は、学校で学習したことを家庭でも挑戦する宿題、②はこれまで学習してきたことで、家で実践できそうなものをできるときにやってみる宿題とした。これらの宿題は、学校や家庭でいつでも確認できるように、ロイロノートに保存していくのではなく、「学びの足あとブック」に綴じていくようにした。①の宿題は、専用のワークシートを作成し、②の宿題は、「音読カード」のように、実践した日付と実践内容を記入する簡単なチェックシートに記入していくようにした。①・②の宿題について、図6、7に示す。

調理をしよう! 	月 日 名前()
作ったメニュー	
写真  (作っている場面でも料理の写真でもok!何枚でもok!)	
感想	

図6：①の宿題のワークシート

おうちで実践 レポート(No.)

日付	やったこと	先生欄

図7：②の宿題のチェックシート

次に、「学びの足あとブック」について説明する。（図8を参照）

おうちで実践!
学びの足あとブック

名前: _____

学習内容を家庭でいつでも
確認できるように

①授業スライド(要点のみ)

栄養バランスについて考えよう

からだをつくる 食品

タンパク質・炭水化物

【はたらき】

- ・筋肉がつく
- ・けがを治す
- ・髪をのばす

脂、肉、卵、豆、目製品
牛乳、乳製品、小麦、小麦
食塩、など

気温から服装を考えよう【目安】

6℃以下	7～11℃	12～15℃	16～20℃	21～25℃	26℃以上
・ダウンコート ・フリース ・毛織物 ・マフラー	・コート ・フリース ・セーター ・ニット	・重ね着 ・カーディガン ・ベスト	・重ね着 ・カーディガン ・ベスト	・長袖シャツ ・Tシャツ ・半袖シャツ	・Tシャツ ・半袖シャツ

②授業時に取り組んだ課題・振り返りシート

コーディネートにチャレンジ!

コーディネートポイント

会どんな物に惹かれますか

今日学習したこと

お家で、どんなことを考えてメニューを揃える?

③宿題のチェックシート・ワークシート

課題をしよう!

おうちで実践! 学びの足あとブック

おうちで実践 レポート(No.)

日付	やったこと	先生欄

図8：学びの足あとブックに綴じているもの

授業での学習内容について、家庭での習慣的な実践までに至らない要因として、2点挙げられる。1点目は、家庭での実践が授業後すぐの宿題のみになっていることである。2点目は、保護者が学校での学習内容を把握しきれておらず、家庭での実践につながっ

ていないことである。対象生徒の保護者と話す機会があったが、「できるかわからないのでやらせてみようとも思ったことがなかった」という声があった。そこで、宿題だけでなく、授業での要点のスライドも一緒に綴じることで、生徒も授業で学習したことを思い出しながら宿題に取り組むことができ、また、保護者も学校でどのような内容を学習したのか確認することができるようにした。対象クラスの生徒は、宿題に取り組む際、保護者の協力が必要な生徒も在籍しているので、「学びの足あとブック」を配布する際は、図9のような文書を併せて配布した。

「学びの足あとブック おうちで実践レポート」 についてのお知らせと御協力をお願い

日頃から大変お世話になっております。

さて、家庭科の授業の取り組みの1つとして、授業で学んだことや、授業内でお子様が行った活動のワークシートを「学びの足あとブック」とし、記録しております。これを家庭に持ち帰り、「学びの足あとブック」を見ながら、家庭でもお子様が授業で学んだことを実践できるようにしようと考えております。

「学びの足あとブック」の最終ページに「おうちで実践レポート」を綴じています。授業で学習したことの定着度を高める目的で、お子様が家庭で実践したことを書き留め、実践の足あとを残したいと考えております。

これまで授業では、調理とTPOに合った衣服の選択について学習しております。「〇〇を作った」はもちろんですが、お手伝いとして「包丁で野菜を切った」「皿洗いをした」等でも構いません。

10月中毎日家庭に持ち帰り、お子様の取り組みを学校で確認していきたいと考えています。お手数をおかけしますが、よろしくお願いいたします。



表紙

最終ページ →

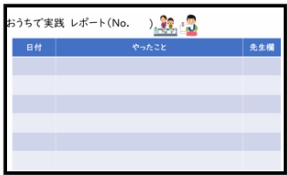


図9：保護者への説明文

3. 評価について

本研究では、授業の評価と家庭での取り組みの評価より、生徒の家庭生活の自立における姿がどのように変容したのかを考察する。

授業評価について、平成29年に学習指導要領が改訂され、文部科学省（2020）は、知的障害のある児童生徒の目標や内容を小学校等と同様に、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき整理したため、各教科の学習評価においては、学習状況を分析的に捉える「観点別学習状況の評価」について学習指導要領に定める目標に準拠した評価として実施する、と定めている。そこで、授業の評価は観点別評価を行う。しかし、対象クラスの障害特性は様々であるので、それぞれに個別の目標を設け、授業終了後に授業の評価を行うこととした。評価は、授業中の様子や授業中に取り組んだ課題、振り返りシー

トで行い、A（十分達成）、B（概ね達成）、C（Bに満たない）の3段階評価を行うこととした。個別の実態（筆者の見取りから）と目標については、巻末資料に示す。

家庭での取り組みについては、前章で示した2つの宿題と保護者アンケートより評価を行う。宿題については、「おうちで実践レポート」の取り組み状況で評価を行う。「おうちで実践レポート」は、「衣服の目的（TPO）に合った選択」の授業終了後から10月末までの約2週間を実施期間とした。保護者アンケートについては、実態把握をする際に行ったアンケートを授業実践後に再度行い、生徒の家庭での学習内容や家事の取り組み状況を把握するものとした。実施の日程は11月中旬とし、アンケート項目を資料2に示す。実態把握のアンケートの際に質問した項目に追加して、「学びの足あとブック」を用いたことにより、生徒の家庭での学習内容や家事の取り組み状況がどのように変容したのかを質問する項目を設けた。

以上が本研究の手続きであり、流れを図10に示す。



図10：本研究の流れ

IV 実践事例

1. バランスのよい食事をしよう①

(1) 本時の展開

学習指導案と個別の目標については、資料3に示す。授業スライド、授業で用いた教材については、資料4・5に示す。

筆者は、対象クラスでは初めての授業であったため、生徒たちも楽しみにしている様子であった。

学習活動2は、アイスブレイクの意図もあったため、楽しみながら取り組んでほしいと思い準備をしたが、「好きな食べ物たくさんある！」と、たくさん記述していた(図11参照)。生徒の記述していた好きな食べ物は、予想通り栄養素が偏った食事であったので、のちの学習活動で具体例として取り上げた。(〇〇くんが好きなハンバーガーばかり食べているとどうなるでしょう。など)

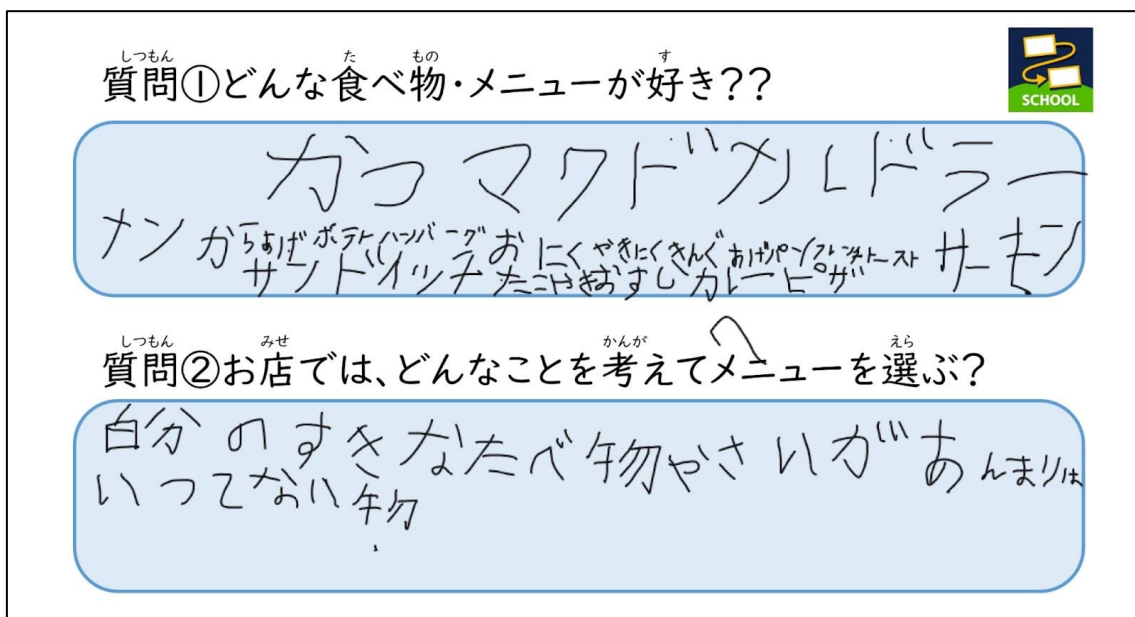


図 11：学習活動2の際に生徒が記述したワークシート

栄養素の学習を行う際には、給食の献立表を用いた。生徒たちは、赤・黄・緑の3つの栄養素に食材が分類できることは知っている様子であったが、それぞれの働きについての知識はなかった。

学習活動6について、筆者は、生徒たちが「ヒントなしで分類する→分類が難しいものに関しては授業スライドを参考にして分類する」という流れを想定していたが、ほと

んどの生徒が分類作業に対して困難を示したので、先に参考用の授業スライドを配布した。ある生徒は、給食の献立表を参考にして、分類していた。また、参考用の授業スライドを配布しても分類が難しかった生徒に対しては、表の答えを配布し、それを参考にして分類していく作業を行った。教師の支援がありながら、生徒全員が表を完成させることができた。(図 12 参照)

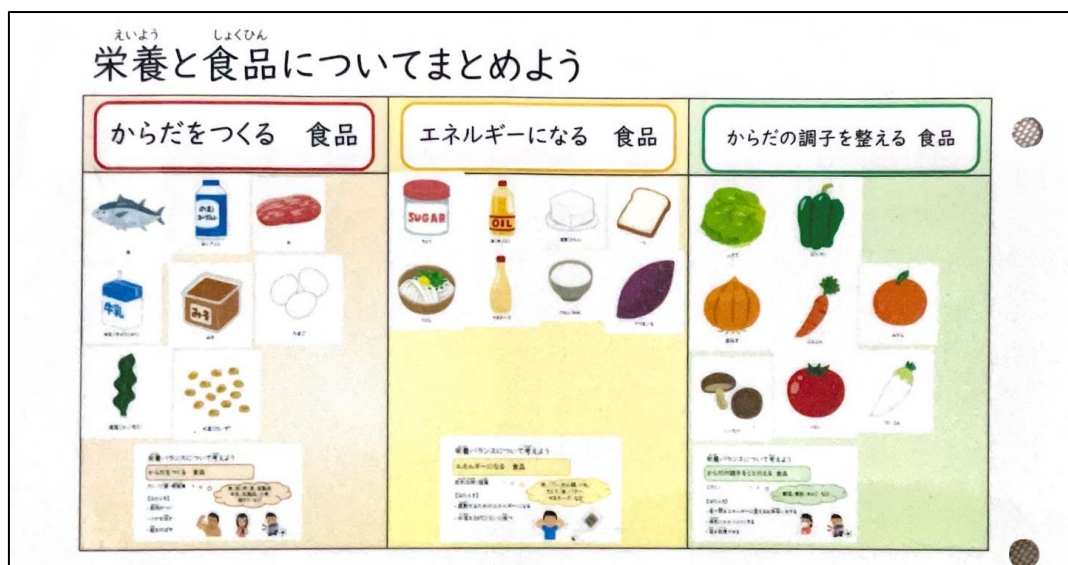


図 12：学習活動 6 において生徒が取り組んだ課題

学習活動 7 について、本日の給食の栄養について、図で示したため、給食が栄養バランスの良い食事であることが一目で確認できていた。生徒たちは、「(バランスが良くて)すごい」「(献立表を)ちゃんと見たことなかった」と発言していた。

学習活動 8 について、生徒が、在住する市がマヨネーズやハンバーガーの購入率が上位であることにに対して驚いていたが、マヨネーズやハンバーガーの主な栄養が黄色の食品群であることに気付くことができず、黄色の食品群の過剰摂取と生活習慣病の因果関係を理解できていない様子であった。

調理実習の事前学習については、調理実習のメニューを発表すると、生徒たちは気持ちが高揚している様子であった。学習活動 11 の際、筆者はハンバーググループ、ささみフライグループの生徒とともに活動を行った。ハンバーググループは中学校技術・家庭(家庭分野)の教科書を参考にしてワークシートを記入した。必要な材料から作り方まで時間内に記述し終わり、おいしく作るポイントや完成のイメージ写真を調べるところまで学習することができた。(図参照) 完成したワークシートはラミネートした後、

学びの足あとブックに綴じ、来週の調理実習時に見ながら調理できるようにした。

(2) 授業の評価

それぞれの生徒の目標の達成度について、以下の表8に示す。この表から、題材の目標の達成率について、【知識・技能】A、【思考・判断・表現】B、【主体的に学習に取り組む態度】Aと評価した。

表8：バランスのよい食事をしよう①における、個別の授業内評価

生徒名	知識・技能		思考・判断・表現		主体的に学習に取り組む態度	
生徒1	A	赤・黄・緑の食品群があることを、中学部での学習を想起しながら、理解することができた。	B	学習活動3で挙げた好きな食べ物と栄養素を結び付けることができたが、一部の栄養素のみの理解にとどまった。	B	栄養バランスを意識してメニューを選ぶことについては理解することができたが、具体的な選択場面を想像しながら考えることが難しかった。
生徒2	A	授業スライドを参考に、食品カードを3つの栄養素に分類することができた。	A	筆者とのやり取りの中で、野菜の働きについて理解し、野菜を食べることの必要性について考えることができた。	A	学習を振り返り、外食時には野菜を食べることを意識しようとしていた。
生徒3	A	給食の献立と栄養素の働きを結び付けながら栄養素の働きについて理解することができた。	B	ハンバーガーの食べすぎに注意しなければならないことは理解できていたが、ハンバーガー＝黄色の食品群であることの理解が深まるまでには至らなかった。	A	食事の際に意識して野菜を摂ることを授業内で宣言したり、振り返りシートに記述することができた。
生徒4	A	授業スライドを参考に、食品カードを3つの栄養素に分類することができた。	B	『ケンタッキーは何色(の食品群)に入ると思う?』という質問に対し、「赤」と答え、併せて黄色の食品群も含まれることを理解することができた。	A	授業を振り返り、好きな物ばかりを食べるのではなく、バランスを考えながら食事をすることを意識しようとしていた。
生徒5	B	ジェスチャーを用いながら栄養素の働きについて説明したが、3つすべてを理解するまでには至らなかった。	A	ハンバーグの主な栄養素について、自身が作成した表を見ながら確認することができた。	B	ヒントカードをもとに食事の際意識する点について考えることができたが、具体的な選択場面を想像することが難しかった。
生徒6	A	授業スライドを参考に、食品カードを3つの栄養素に分類することができた。	A	野球が上手になるためには栄養バランスを整えた食事を摂ることが大切であることを考えることができた。	B	3つの栄養を意識して食事を選択することは意識することができていたが、具体的なメニューを考えるまでには至らなかった。
生徒7	A	授業スライドを参考に、食品カードを3つの栄養素に分類することができた。	A	栄養バランスを整えることの大切さについて、振り返ることができた。	B	「赤黄緑」の3つを意識することは理解できたが、具体的な選択場面を想像しながら考えることが難しかった。
生徒8	A	授業スライドを参考に、食品カードを3つの栄養素に分類することができた。	B	野菜を食べることの必要性については理解することができたが、食べてみよう意識することは難しかった。	A	振り返りの時間に、栄養バランスの整った具体的なメニューについて考えることができた。

【知識・技能】に関して、生徒が中学部や食育の学習など、これまでの学習で得られた知識を用いたり、授業スライドを参考にしながら分類することができた。この活動を通して、どの食品がどのような働きがあるのか、栄養バランスのよい食事を摂らなかった場合にどのような影響があるのかを理解することができたのではないかと考えられる。振り返りシートには、「バランス」というキーワードがよく表出しており（図 13 参照）、生徒に栄養バランスについて意識付けできていると評価した。

きょう がくしゅう
今日学習したこと

食事のバランスについて

きょう がくしゅう
今日学習したこと


同じものを食べ続けると、栄養が足りなくなる
バランスよく食べると健康になる

きょう がくしゅう
今日学習したこと

バランスを考える

図 13：生徒が記述した振り返りシート①

【思考・判断・表現】に関して、学習活動 3 において自分の好きな食べ物やよく食べる食べ物を考えていたため、自分の食生活と栄養バランスについて結びつけて考えることができた。また、授業者も生徒の好きな食べ物を把握した状態で授業を進めたため、学習活動を展開していく上で生徒の好きな食べ物を話題にすることができた。授業内では、「ハンバーガーは食べすぎないようにしなきゃですね」「野菜食べたくない嫌だな」などの発言やワークシートへの記述があった。（図 14 参照）

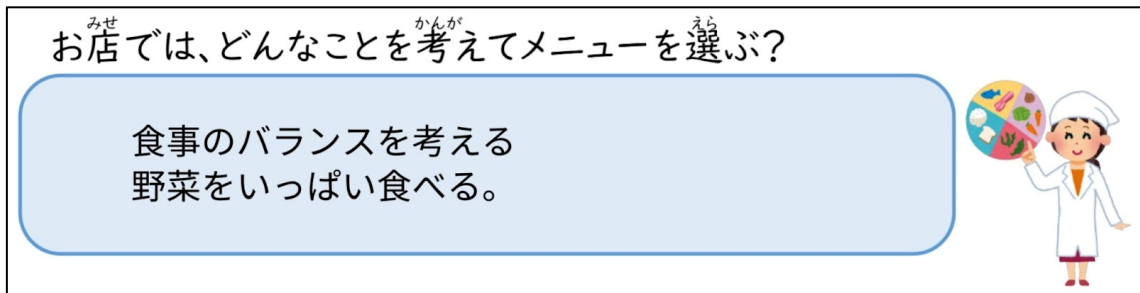


図 14：生徒が記述した振り返りシート②

しかし、嫌いな食べ物にも栄養があることを理解することができたが、「食べてみよう」という気持ちの表出には個人差が見られた。また、好きな食べ物に栄養素の偏りがあり、3つの食品群すべての理解までには至らなかった。

【主体的に学習に取り組む態度】に関して、先ほど述べたように、生徒はバランスのよい食事をする、野菜を食べる、などの栄養バランスのよい食事の必要性については意識することができていると考えられる。授業終了後、「お母さんが栄養士なんです」と話していた生徒もあり、学習したことを生徒自身の生活に結び付けて考える、という様子が見られた。

しかし、具体的に行動をどのように変容させていくのかまで検討することは困難であった。栄養バランスのよい食事の必要性について学習した後、実際にメニューを選択する活動を行うなどの具体的な活動を導入することで、学習内容を実際にどう活かすかについて考え、実行できたのではないかと考える。

2. バランスのよい食事をしよう②

(1) 本時の展開

学習指導案と個別の目標については、資料6に示す。

調理実習を行う際は、先ほども述べたように学びの足あとブックを見ながら調理を行った。学びの足あとブックに綴じた資料について図15に示す。



図 15：学びの足あとブックに綴じた調理実習用の資料

材料は、材料書を見ながら準備を行った。3人で協力して、スムーズに準備することができた。

調理手順①について、玉ねぎ・人参をぶんぶんチョッパーで刻む際、生徒は教師の手助けなく玉ねぎを串切りにすることができた。人参は、乱切りについてぶんぶんチョッパーで刻んだのだが、乱切りが難しかったので、大きさの見本を示して同じ大きさに切るよう指示した。しかし、切る方向が特に決まっていなかったため、戸惑う様子も見られた。ぶんぶんチョッパーで刻む作業はとても楽しそうに取り組んでおり、「僕もやりたいです!」と発言している生徒もいた。パン粉を牛乳で浸す作業は、パン粉や牛乳を計量カップで計ることが難しく、何度も計り直した。

調理手順②について、ボウルに塩コショウを振る際、「少々」の具体的な量が分かりにくかったため、3回振る指示を出すと、適量振ることができた。

ひき肉を混ぜる際は、どのくらい混ざれば良いかの見通しを持つことが出来ず、「まだ混ぜますか?」と何度も尋ねていた。溶き卵、牛乳に浸したパン粉を加え、再度混ぜたが、牛乳の量がパン粉の量に対して多くなってしまい、少し緩いタネになった。

調理手順③について、ハンバーグを8個作らなければいけなかったため、『同じ大きさで8個作るためには、どうすればいいかな?』と問いかけたところ、「半分で4こ作ってみればいいんじゃないですか」と答えたので、はじめに4個作ってみることにした。手順書を確認しながら、「べたべたする」と言いながら形を作っていた。手順書の写真

のような形を作ることによって一生懸命になってしまい、想定以上に時間を要した。大きさに多少のばらつきはあったが、予定通り 8 個作ることができた。

調理手順④⑤について、油の量が決まっていなかったため、計量カップで計ったが、牛乳と同様、量を少し多く出してしまった。フライパンを 2 つ使う予定であったので、フライパン 2 つ分の油の量とし焼いた。火を通していている時は「まだかな」と言いながら、完成を楽しみにしている様子であった。ハンバーグを裏返す際は、上手にフライ返しを使い、形を崩すことなく返すことができた。7～8 分はタイマーを用いて計り、焼いている間に片付けを行った。片付けは、分担して行ったが、自分の役割が終わるとフライパンの前でハンバーグの完成を待っており、他の生徒を手伝おうとしなかったため、手伝うよう指示を出した。タイマーが鳴り、中まで火が通っているか確認した。『どうなったら完成か足あとブック見てみて』と声を掛けると「透明な肉汁が出てきたらできあがり」とこたえたので、『確認してみて』と、生徒たちに確認するよう竹串を渡した。火が通っていたので、お皿に移した。

他の班も含め時間内に完成させることはできなかったが、けが等もなく完成させることができた。(図 16 参照) 実食する際は、「〇〇君が作ったこれ美味しいね」「〇〇さん上手だね」と互いを褒め合いながら試食していた。試食後、全員で協力して片づけを行った。



図 16：調理実習で完成した料理

(2) 授業の評価

それぞれの生徒の目標の達成度について、以下の表 9 に示す。この表から、題材の目標の達成率について、B と評価した。

表 9 : バランスのよい食事をしよう②における、個別の授業内評価

生徒名	評価	
生徒3	B	教師からの声掛けを手がかりとし、洗い物や調理器具の整理を行うことができた。
生徒6	A	手順書を見ながら次の工程の準備や、調理を行うことができた。
生徒8	B	その時行っている作業がどの工程の作業であるかを確認することはできたが、自ら主体的に次の工程の準備をしたり、作業に取り組むまでには至らなかった。

ハンバーググループの生徒は、クラス内で比較的障害の程度が軽度の生徒で構成されていたため、目標設定も高くした。授業では、手順書を見ながら調理を行い、時間通りに完成させることができた。しかし、スムーズに調理実習を行うために次の工程の準備をすることや、自分ができそうな仕事を見つけて取り組むことは困難であった。また、どの場所で作業をすれば効率が良くなるのか、道具をどこにおくのか、など、動線を把握し、行動することも困難であった。工程の流れ図をハンバーグの写真とともに示すなどの手立てを行うことで、生徒が見通しを持って学習に取り組むことができるようになる可能性が考えられる。今回は、グループによって作る料理が違い、また、時間も限られていたので行うことができなかったが、調理実習を行う前に調理の流れを確認したり、役割分担を考えたりすることで、生徒の個別の目標が達成できる可能性がより高まるであろう。

今回、生徒の目標に設定した項目は、本時の授業のみにとどまらず、職業の授業や現場実習でも生徒の目標とされている項目である。秋に行われた職場体験でもこれらの項目が課題となっている生徒もあり、様々な場面で指導することで、将来の職業選択の幅が広がり、社会的な自立を果たすことにつながると考えられる。

3. 衣服の目的 (TP0) に応じた着用

(1) 本時の展開

学習指導案と個別の目標については、資料 7 に示す。授業スライド、授業で用いた教材については、資料 8・9 に示す。

学習活動 3 について、『いつもどんな服を着ている？』という抽象的な質問であったので記述するのに困難がある生徒がいた。そこで、『学校に行くときは何を着る？今は何を着ている？』という問いかけをすると、生徒たちは理解し、自分の考えを記入していた。服を着る理由についても、様々な考えを記入することができていた。(図 17 参照)

質問①いつもどんな服を着ている？

学校のときはせいふく、たいそうふく
くねるときはパジャマ、お出かけの
時はくまふくやくろふくやしろふく

質問②服を着る理由は何だろう？

なぜひくから。夏は暑いから半袖を着る。
寒いときは長袖を着る。



図 17：学習活動 3 の際、生徒が記入したワークシート

学習活動 6 について、1 問目のクイズは全員正解し、動きやすい服で活動する＝体操服であることを理解している様子であった。しかし、2 問目は体操服を選択する生徒と制服を選択する生徒に分かれた。学校では制服で登校し、到着したら制服に着替えることが日課となっているため、体操服を選択した生徒に理由を尋ねると、「今体操服を着ているから」と回答した。筆者の予想通りに回答が分かれ、式典や面談の際は制服を着る、ということを生徒の発言から学習することができた。気温に合った服装についての学習では、授業時の室内温度から衣服を選択する活動を行った。室内温度 26℃という条件から、「半袖」や「長袖のロン T」などを着る、と選択することができた。

学習活動 7 では、制服の着用や身だしなみについて課題のある生徒が多かったので、1 項目ずつ確認を行いながら授業を進めた。生徒たちが、靴下や持ち物の色が適切でなかったり、授業中の身だしなみが適切でないことを気付くことができるよう、声掛けを行った。

学習活動8では、見本を筆者が示した後、カード類の操作に戸惑うことなく、課題に取り組むことができた。コーディネートのポイントを考えることが難しく、『この服のどこが好き?』と尋ねると、「色」と答える生徒が多かった。また、普段から合わせている上下のコーディネートを選択する生徒もあり、「お母さんがこれで選ぶから」と発言していた。複数のコーディネートを組んだ際は、コーディネートのポイントの差別化が難しく、同じようなポイント（着ていきたい場所）でコーディネートを組んでいることもあった。しかし、ボトムスは変えずにトップスを変えてコーディネート組んだり、上下の色のバランスを考えながら思考錯誤する様子が見られた。（図18参照）

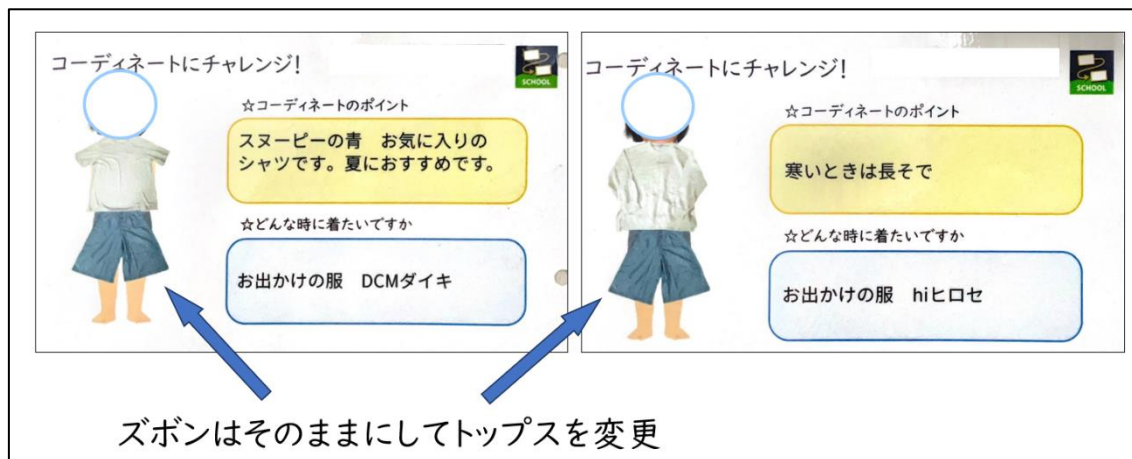


図18：学習活動8で取り組んだ課題

学習活動9については、時間の都合上、取り扱わなかった。

（2）授業の評価

それぞれの生徒の目標の達成度について、以下の表10に示す。この表から、題材の目標の達成率について、【知識・技能】A、【思考・判断・表現】A、【主体的に学習に取り組む態度】Aと評価した。

表 10：衣服の目的（TPO）に応じた着用における、個人の授業内評価

生徒名	知識・技能		思考・判断・表現		主体的に学習に	
					取り組む態度	
生徒1	A	「今日水色の靴下履いてきちゃった」という発言から、学校に行く際には、何色の靴下を履くのかを決めることができた。	A	学習活動8の際、季節や気温に合わせてコーディネートを考えることができた。	B	「明日は黒の靴下を履いてく」と決めることができたが、気温に関わらず、長い靴下を選択していた。
生徒2	A	TPOについて、クイズを通して理解することができた。	C	「普段家から出ないので」と、他人事のような態度で活動に参加していた。	A	「飲み会に行くときはオシャレな服装をしたい」という発言から、具体的な場面を想定しながら考えることができた。
生徒3	A	衣替えについて理解し、「家もやってみたいです」という発言をしていた。	A	気温は高いが、秋になったのでシャツを羽織ることを意識してコーディネートを考えることができた。	B	根拠を持ってコーディネートを考えることができたが、抽象的な理由であった。
生徒4	A	TPOについて、クイズを通して理解することができた。	A	これまで着用したことのある洋服の組み合わせを想起しながら、自分でコーディネートを考えることができた。	A	「友達とお出かけする時にはかっこいい服を着たい」という理由から、お気に入りのコーディネートを選べることができた。
生徒5	A	TPOについて、クイズを通して理解することができ、「ダンスの時は動きやすい服を選ぶ」ことを振り返りシートに記述していた。	A	色にこだわりながら、コーディネートを考えることができた。	B	自身の身だしなみを整えることを意識するまでには至らなかった。
生徒6	A	TPOに合った服装について、自分ごととして捉えることができた。	-	学習活動9が実施できず、評価することができなかった。	A	具体的な場面を想定しながら、コーディネートを複数考えることができた。
生徒7	B	学習活動6の際、表を参考にしながら体操服での服装を考えることができたが、実践しようと意識するまでには至らなかった。	A	お気に入りの服を着まわしながら、コーディネートを複数考えることができた。	B	コーディネートの理由を考える際、行きたいお店を考えることができたが、理由に偏りが見られた。
生徒8	A	TPOについて、クイズを通して理解することができた。	A	運動する際はズボン、お出かけの際はスカート、といったようにTPOについて考えることができた。	A	色や衣服の装飾についてこだわりを持って選択できた。「休日着たいです」という発言も見られた。

【知識・技能】に関して、授業を構想する際、教師が解説する時間が多く、どのようにすれば生徒が TPO について理解することができるか思考錯誤したが、P 特別支援学校の行事と行事に参加する服装のクイズを行うことで、生徒も楽しみながら TPO について学習することができた。

制服の着方や授業中のマナー、身だしなみについての学習も、制服の着こなしについて見本となる生徒をクラス内から選択し、1 項目ずつ実際に確認したため、「〇〇君お手本になってすごいな、僕もお手本になりたいな」という発言があり、制服の着用について改めて確認することができた。

【思考・判断・表現】に関して、学習活動 8 では、生徒が、複数のコーディネートを

考えることができた一方で、なぜそのコーディネートにしたのかという理由が1つに固定化されていたという課題が残った。この課題は、授業実施前から予想されたため、コーディネートの選択肢の中に制服や体操服を含めると改善することができると考えた。しかし、筆者は、①TP0に応じた衣服の選択については、学習活動8の前に学習している、②保護者が私服を選択している場合が多く、家庭で自身で衣服を選択した経験がある生徒が少ない、の2点を考慮し、私服をコーディネートする経験をし、家庭での実践につなげたいと考えた。そのため、着せ替えカードは私服のみとし、私服のコーディネートを考える活動を行うこととした。生徒にとって、理由を考えることは難しそうであったが、具体的に着ていく場面や、コーディネートのポイントを考えることができていた。この活動では、洋服のコーディネートに興味のない生徒に対しての意欲を促す方法について検討する必要がある、という課題が明らかになった。

【主体的に学習に取り組む態度】に関して、生徒は振り返りシートに、気温や色合いを考えてコーディネートを考えたい、と記述していた。(図19参照)

洋服を選ぶとき、どんなことに気をつけながら選びますか オシャレ、女優さんのようなオシャレな服。	
洋服を選ぶとき、どんなことに気をつけながら選びますか 色に合うように気をつけたことながら選ぶ	

図19：生徒が記述したワークシート③

衣服を選択することの楽しさについて記述している生徒もいた。学習活動9からも、生徒がどのような洋服に興味を持っているのかを見取ることができたが、今回は実施できなかったなので、時間配分を見直す必要がある。

本題材は、授業後にすぐに実践につなげることが比較的容易である。例えば、登校時に身に付けてくる防寒具を変えたり、ズボンからでているシャツを整えたりなどである。

授業時に明日学校に履いてくる靴下の色を決めた生徒は、次の週から制服に合う色の靴下を着用してきていた。このように、授業実施後すぐに実践できている生徒の姿もあり、本時の学習が日常生活に活かされている、と考えることができる。今後も生徒との関わりを通して、日常生活への活用について生徒の様子を見ていく次第である。

4. 快適な生活のために必要なことについて考えよう

(1) 本時の展開

学習指導案と個別の目標については、資料 10 に示す。授業スライド、授業で用いた教材については、資料 11・12 に示す。

学習活動 3 について、ワークシートにある質問①は、調べずに書くよう指示を出したが、生徒たちは筆者の想定以上にごみの種類についての知識があった。(図 20 参照)

しつもん 質問① ごみの種類はどんなものがある？ 燃えるゴミ、空き瓶、アルミ、プラスチック、ペットボトル、埋め立てゴミ。	
しつもん 質問① ごみの種類はどんなものがある？ 燃えゴミプラ空き缶ペットボトルアルミビン牛乳パック	

図 20 : 学習活動 3 での生徒の回答

質問②については、家と答える生徒が多かったが、スーパーマーケットや自動販売機などと回答した生徒もいた。

学習活動 5 について、ごみを処理していない町の様子を写真で示すと、「すごい」「臭そう」などの発言があった。ごみの処理や分別の必要性について感じている様子であった。また、不法投棄についても触れ、自分のごみは自分で処理することの大切さについて学習した。

学習活動 7 について、図 21 のようなごみ箱を用い、分別活動を行った。



図 21：学習活動 7 で使用したごみ箱

「（マーク）どこにある？」と言いながらごみの分別を行っていた。ラベル付きのペットボトルごみなどは、表示に【ふた・ラベル：プラスチック，容器：PET】の表記があり、「どっち？」と、戸惑う様子もあったが、教師の支援のもと、分別することができた。リサイクルごみの分別ができた生徒は、【特定品目】に分類されるごみの分別にも取り組んだ。

学習活動 8 について、ごみカレンダーアプリの初期設定（在住区域の指定など）に時間を要し、調べる時間を十分にとることができなかった。しかし、それぞれの生徒に調べてほしいごみについてあらかじめ指定していたので、全員が 1 枚はワークシートを完成させることができた。早く完成させた生徒には、ワークシートを複製し、自分の興味があるごみの処理方法について調べるよう指示を出した。生徒は、普段よく使っているタブレットや、野球製品の処理方法について調べていた。

（2）授業の評価

それぞれの生徒の目標の達成度について、以下の表 10 に示す。この表から、題材の目標の達成率について、【知識・技能】A，【思考・判断・表現】A，【主体的に学習に取り組む態度】A と評価した。

表 10：快適な生活のために必要なことについて考えようにおける、個人の授業内評価

生徒名	知識・技能		思考・判断・表現		主体的に学習に	
					取り組む態度	
生徒1	B	紙ごみと燃えるごみの違いを理解することはできたが、ごみの分別を一人で行うことは困難であった。	A	ごみのラベルからリサイクルマークを探し、ごみの分別をすることができた。	A	振り返りシートの際、自分が得意なことを探し、記述することができていた。
生徒2	A	写真を見て、ごみを分別することの大切さをに気づくことができた。	B	自分のタブレットを諸事情により使うことができなかったため、一緒に確認したが、理解が不十分であった。	A	家のゴミ出しのルールを一緒に確認し、自分ができることについて考えることができた。
生徒3	A	写真を見て、ごみを分別することの大切さをに気づくことができた。	A	ごみの分別に加え、他にも自分が取り組みそうなことを見つけ、振り返りシートに記述することができた。	A	自分がよく使うタブレットの調べ方について調べ、ワークシートに記入することができた。
生徒4	A	写真を見て、ごみを分別することの大切さをに気づくことができた。	B	ごみの分別を行う際、授業者にリサイクルマークの記載場所を確認しながら、ごみの分別を行っていた。	A	自分の住む地域のごみ出しのルールを確認し、指定の曜日にごみを出そうと意識することができた。
生徒5	B	教師と一緒に実物の写真を撮りながら、ごみの種類について確認することができた。	A	ごみ箱に示されたマークとごみに記載されたマークを照らし合わせながら、ごみを分別することができた。	B	自分が取り組みそうなことを見つけることができたが、ごみの分別に関することではなかった。
生徒6	A	写真を見て、ごみを分別することの大切さに気づくことができた。	A	ごみカレンダーアプリを用いて、自分の住む地域のごみ出しのルールについて理解することができた。	B	自分が出来そうな取り組みを見つけることができたが、具体的な取り組みについて考えるまでには至らなかった。
生徒7	B	表と実物を確認しながら、ごみの種類について確認することができた。	A	ごみ箱に示されたマークとごみに記載されたマークを照らし合わせながら、ごみを分別することができた。	B	振り返りの際、自分が得意なことを探し、実践できそうなことを記述することができた。
生徒8	A	写真を見て、ごみを分別することの大切さをに気づくことができた。	A	ごみカレンダーアプリを用いて、自分の住む地域のごみ出しのルールについて理解することができた。	A	振り返りの際、自分が出来そうな取り組みを見つけることができた。

【知識・技能】に関して、学習活動 5 において世界のごみ問題について学習した後、分別活動を行ったため、ごみの分別の必要性を感じながらごみを分別する活動を行うことができたと考えられる。

【思考・判断・表現】に関して、リサイクルごみの種類について既存の知識がある生徒が多く、分別活動もスムーズに行うことができた。生徒が在住する市のごみの分別方法と一般的なリサイクルごみの分別方法に相違点が見られたため、リサイ

クルごみの分別が迷うことなく行える生徒に関しては、生徒が在住する市のごみの分別を行った。乾電池や汚れた靴下などの分別方法について、考えることができた。

【主体的に学習に取り組む態度】に関して、生徒が在住する地域のごみの分別方法やごみ出しのルールについて学習することで、家庭での実践に直接つながるのではないかと考え、学習活動8を設定した。生徒たちは、「私何地区に入るんだろう」

「僕は燃えるごみの日が火曜日と金曜日でした」などの発言があり、主体的にアプリを用いて調べ学習を行っていた。活動中にワークシートを複数枚記入できた生徒もあり、意欲的に学習に取り組めていたと評価できる。ペットボトルや紙のパッケージ（プラスチックのフィルムがついているもの）を分別する際に、部品ごとでごみの分別方法が違うことに気づいた生徒もいた。ごみの分別が細かいことで、「意外と手間がかかる」と発言していた。ごみの分別の手間以上に、分別することのメリットを学習し、生徒がごみの分別の必要感をさらに感じることができるような授業にする必要があると考えた。

5. 学びの足あととブックに綴じた教材

学びの足あととブックに綴じた教材について、図 22・23・24・25 に示す。

【バランスのよい食事をしよう①】



名前: _____

栄養バランスについて考えよう

エネルギーになる 食品

炭水化物・脂質

【はたらき】

- ・運動するためのエネルギーになる
- ・体温を36度くらいに保つ

栄養バランスについて考えよう

からだをつくる 食品

タンパク質・脂質

【はたらき】

- ・筋肉がつく
- ・けがを直す
- ・髪をのびす

栄養バランスについて考えよう

からだの調子をととのえる 食品

ビタミン

【はたらき】

- ・食べ物をエネルギーに変えるお手伝いをする
- ・病気にかからしくする
- ・病を回復させる

栄養と食品についてまとめよう

からだをつくる 食品	エネルギーになる 食品	からだの調子をととのえる 食品

ふりかえりシート(9/13)

名前: _____

今日学習したこと

お店では、どんなことを考えてメニューを選ぶ?

図 22 : バランスのよい食事をしよう①における学びの足あととブックに綴じた教材

【バランスのよい食事をしよう②】



おうちで実践!
学びの足あとブック

名前: _____



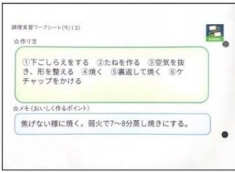






図 23 : バランスのよい食事をしよう②における学びの足あとブックに綴じた教材

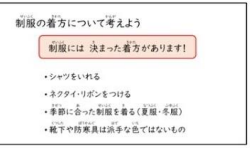
【衣服の目的 (TPO) に応じた着用】



おうちで実践!
学びの足あとブック

名前: _____







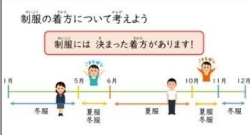




図 24 : 衣服の目的 (TPO) に応じた着用における学びの足あとブックに綴じた教材

【快適な生活のために必要なことを考えよう】



捨て方を調べよう

名前:

☆分類			
もやすごみ	紙ごみ	プラスチック	資源ごみ
PET	特定品目	燃やさないごみ	大型ごみ

☆捨てる前にすること

そのまま	洗う	つぶす	切る
しぼる	たたむ	その他:	

写真

ふりかえりシート(10/19)

名前:

今日学習したこと

家で自分にできそうなことは何ですか

図 25：快適な生活のために必要なことを考えようにおける
学びの足あとブックに綴じた教材

6. 家庭での取り組み

家庭での取り組みについて、Ⅲ - 2 で示した①の宿題と②の宿題に取り組んだ。

①の宿題では、調理実習で調理したメニューをもう 1 度調理する課題に取り組んだ。調理実習の授業では役割を分担して調理を行ったが、家庭では全行程を一人で行うため、生徒は、授業では担当しなかった作業にも取り組んでいる。作ってみた感想としては、「ぶんぶんチョッパーを引っ張ってみて楽しかったです」「パンにはさんでサンドイッチにしてみました。おいしかったです」などを記入していた。

②の宿題について、実施期間は 20 日間であり、その中での生徒の取り組み状況を表 11 に示す。

表 11：②の宿題における生徒が取り組んだ回数と主な取り組み内容

生徒名	取り組み	主な取り組み
	回数	
生徒1	18	・水筒洗い
		・ごみの分別
生徒2	5	・お風呂掃除
		・洗濯物干し
生徒3	23	・授業のコーディネートをして外出する
		・朝食づくり
		・自分の部屋の掃除
生徒4	12	・水筒, コップ洗い
		・掃除機をかける
		・授業のコーディネートをして外出する
生徒5	13	・米とぎ
		・コーヒーを入れる
		・ごみ出し
生徒6	4	・野菜を切る
		・授業のコーディネートをして外出する
		・ごみの分別とごみ出し
生徒7	12	・料理の手伝い
		・洗濯物干し
生徒8	24	・授業のコーディネートをして外出する
		・野菜を洗う
		・ごみ出し
		・掃除機をかける

②の宿題の取り組みの状況より、全 20 日間の実施期間内に、全員授業で学習したことを家庭でも取り組むことができた。3つの題材について授業を行ったが、図 26 に示しているように、それぞれの題材において家庭で実践できている生徒もあり、学びの足あとブックを活用することができていた。それぞれの生徒が授業で学習したことについて、自分ができることを家庭で実践していたことが取り組みから明らかになった。

取り組み回数が多い生徒は、「自分の毎日の手伝い+授業で学習したこと」を行っているケース、もしくは、色々なことにチャレンジしているケースがあり、授業で学習し

たレベル以上の実践に挑戦している生徒もいた。取り組み回数が少ない生徒に関しては、普段から家庭での手伝いを行っており、それが日常になっているので記述するには至らなかったことが明らかになった。

衣服の目的(TPO)に応じた着用 で学習した内容	
10/12 洋服のコーティングネーにしました	○
バランスのよい食事をしよう② で学習した内容	
10/29 野菜も洗いました。	○
快適な生活のために必要なことについて考えよう で学習した内容	
11/4 コーヒーもよてに飲きました。	○

図 26：生徒 8 が取り組んだ②の宿題の一部

7. 保護者アンケート

保護者アンケートの結果を以下の表 11・12・13・14・15 に示す。

表 11：事前アンケート

事前	調理	衣服の選択	整理整頓
生徒1	していない	一人で選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒2	していない	一人で選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒3	週に2～4日行っている	一人で選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒4	していない	保護者が選んでいる	保護者が行っている
生徒5	していない	保護者が選んでいる	保護者が行っている
生徒6	していない	保護者が選んでいる	一人でできる
生徒7	していない	保護者が選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒8	していない	一人で選んでいる	一人でできる

表 12：事後アンケート

事後	調理	衣服の選択	整理整頓
生徒1	していない	誰かが助言しながら選んでいる	保護者が行っている
生徒2	週に2～4日行っている	一人で選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒3	週に2～4日行っている	誰かが助言しながら選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒4	していない	保護者が選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒5	していない	保護者が選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒6	していない	誰かが助言しながら選んでいる	一人でできる
生徒7	週に1回行っている	保護者が選んでいる	誰かの協力があればできる
生徒8	していない	一人で選んでいる	一人でできる

表 13：調理における授業前と授業後の変化（％）

	毎日している	週に2～4日	週に1日	していない
事前	0	12.5	0	87.5
事後	0	25	12.5	62.5

表 14：衣服の選択における授業前と授業後の変化（％）

	一人で選ぶ	誰かと一緒に選ぶ	保護者が選ぶ
事前	50	0	50
事後	25	37.5	37.5

表 15：整理整頓における授業前と授業後の変化（％）

	一人で行う	誰かと一緒に行う	保護者が行う
事前	25	50	25
事後	25	62.5	12.5

表 12 の青色の部分は事前アンケートに比べて低下した箇所、赤色の部分は事前アンケートに比べて向上した箇所である。これらのことから、全体的に家庭における取り組みが向上した、という結果がわかる。

学びの足あとブックの効果について、保護者アンケートの「足あとブックを用いる前後で生徒の家事スキルや頻度に向上が見られたか否か」の項目について、「向上した」回答した保護者が 50%、「変わらなかった」と回答した保護者が 50%であった。授業以前から頻繁に家庭で手伝いを行っている生徒もあり、全体的に向上した、とは言えない結果になった。しかし、「向上した」と回答した保護者からは、「自分から率先して家事を行うようになった」「帰宅後、水筒を洗うようになった」などの具体的なエピソードの回答があった。また、学びの足あとブックの意見について、以下の図 27 のような回答があった。

9. 「学びの足あとブック」について、ご意見等ございましたら、ご記入ください。
（良かった点、改善点どちらでも結構です）

4 件の回答

お手伝いは自分のする事が終わって余裕がある時でいいと伝えていたこと。もともと毎日お手伝いしてくれていたこともあり、ハンドブックに書く内容に本人が迷ってました。また毎日やっていることを、都度書くことに面倒くささもあったようです。

回数を重ねるたびに、だんだん上手くなって行って、良かった。

本人のレベルにあった課題で良かったと思います。

足あとブックに記入をしたくてその時は一生懸命に頑張っていました。提出しなくてよくなると全くではありませんが取り組みが減りました。

図 27：学びの足あとブックに対しての保護者の意見

「学びの足あとブックに書きたいから」という理由で家庭での実践を頑張っていた生徒に関しては、②の宿題の実施期間後、家庭での実践回数が減少した。このことから、書くことが本人のモチベーションとなっていることが明らかとなり、②の宿題を行う期間を長くすると、生徒も継続的に取り組み、習慣化につながると示唆された。

V 考察

1. 本研究の概要

本研究では、知的障害特別支援学校高等部の教科である家庭科における授業実践を行った。この実践を通して、「授業で完結するのではなく、家庭でも学習スキルを活かすことができる授業デザイン」「生徒の学習や生活経験などの実態を踏まえた授業デザイン」「宿題における家庭との連携方法」について、実践的に研究した。児童生徒が家庭生活における自立を果たすためのサポートを行い、特別支援学校の家庭科における授業設計に関する実践的なモデルになることを目指した。

2. 授業で完結するのではなく、家庭でも学習スキルを活かすことができる授業デザインに関して

家庭科という教科は、生徒の身辺自立から家庭生活の自立、職業生活への対応など幅広く担っており、知的障害児の社会的自立に深く関与している。そのため、授業で完結するのではなく、家庭でも授業で学習したことを実践し、習慣化することが必要であると考えた。そこで、授業実践において以下の2点を意識して行った。

①授業内では必ず実践的な活動を行い、家庭の実践を促すよう心掛けた。「衣服の目的(TPO)に応じた着用」では、生徒の私服から着せ替えカードを作成し、コーディネートを考える活動を行ったり、「快適な生活のために必要なことについて考えよう」では、実際にリサイクルごみの分別作業を行った。知的障害の障害特性として、初めて行うことに対して見通しが持てず、戸惑う様子を見せることがあるため、授業内で手順を確認しながらスモールステップで指導を行うよう心掛けた。その成果として、休日に、授業で考えたコーディネートで外出する、ごみ出しを行う、といった実践につながった。生徒たちにとって初めて行う取り組みは少しハードルが高いが、授業内で成功体験を積むことにより、生徒が自信を持つことができ、家庭でも実践できたのではないかと考える。

②宿題の取り組み方法について、個人に合った内容を自身で選定する仕組みを用いた。②の宿題では、自分が出来そうな取り組みを自分のペースで行うようにしたため、生徒の個性が見えた宿題となった。例えば、「調理実習中で行った野菜を洗うという工程は家でもできそうだからやってみる」「衣替えについて体験的な活動は行っていないが挑戦してみる」など、生徒自身で難易度を設定できるようにしたことで、成功体験を積み上げることができ、習慣化につながったと考える。成功体験より、普段保護者に任せていたことにも挑戦している様子も見られた。しかし、日常的に家庭の手伝いを行っている生徒に対しては、『この活動家でやってみよう』『いつもの工程にこういう工夫をし

てみよう』などの声掛けが必要であった。

3. 生徒の学習や生活経験などの実態を踏まえた授業デザインに関して

生徒の経験や既存の知識を用いながら授業を行うことで、学習が断片的にならず、学校⇔家庭での実践を意識付けることができると考えた。この項目に関して、2点を意識して行った。

①授業の導入では、必ず自作の質問シートを用いた。P 特別支援学校では、家庭科の授業は定期的に行われるのではなく、まとまった時期に学習していたため、筆者は生徒の家庭科に関するスキルの実態や題材に関する既存の知識について把握する時間が限られていた。そこで、授業の導入で質問シートを記入することで、生徒の実態を把握し、どの程度関心があるのかを確認することとした。併せて、振り返りシートで質問することを学習前にも質問することで、生徒の既存の知識を確認し、授業内でどれだけ知識を獲得したり、考えを深めたりしたのか確認することができた。しかし、授業を終えて、表2に示した学習履歴がある生徒であったが、これまでの学習が積み重なっている、と感じたことはなかった。生徒も授業内で、「これ中学部の時になんかやった気がします」と発言していたが、知識まで記憶には残っておらず、学習の積み重ねの難しさと、連続的に指導を行う大切さを改めて感じた。

②調理実習のチーム分けを行い、個人の実態と保護者の要望に応じた学習を行った。4つの小グループに分けたことで、個人の実態に応じることができ、実態に応じた指導をすることができた。例えば、普段から調理をする生徒がリーダーシップをとり、教え合いながら調理工程を進めたり、アドバイスをしたりする様子が見られた。一方で、家庭と調理室という場所の違いや、家庭で調理する際よりも時間の制約があったためスムーズに動くことができていない様子も見かけれた。生徒が見通しを持つことができるための教材の工夫の必要性が課題として残った。また、教え合いの授業について、障害の程度がある程度同一であるグループ内では可能であったが、池田ら（2023）が述べた、集団の中での生徒間の教え合い活動を行うまでには至らなかった。

4. 宿題における家庭との連携方法に関して

家庭で実践する上で、保護者との連携や協力は、必要不可欠である。そこで、意識した点について、2点述べる。

①学びの足あとブックに、宿題のみならず授業スライドも一緒に綴じた点である。保護者と一緒に宿題に取り組む生徒が大半であるが、授業スライドを綴じることで、子ど

もが学校で学習した内容を把握することができ、宿題の趣旨が伝わりやすいという利点があった。例えば、①の宿題に取り組む際、工程表を綴じているので学校で調理した手順通りに宿題に取り組むことができる。②の宿題に取り組む際は、家庭で取り組めそうなことを学びの足あとブックから探し、挑戦することができる。このように、学びの足あとブックは、家庭での実践の手がかりとなったのではないかと考えられる。また、授業で学習した教材を提示することにより、授業での学びの内容や目的が教材を通じて具体的に示されることで、保護者がその重要性を理解し、家庭での協力を積極的な姿勢を示す要因となったように思われる。学校での宿題を家庭で取り組む際、教師から一方的に家庭に協力を仰ぐのではなく、教師も情報共有を行うことが重要であると考ええる。

②チャレンジ精神を大切にし、生徒の可能性を引き出すことである。本研究を行うにあたり、家庭での生徒の様子を保護者や担任に聞き取った。その中で、「本人も取り組みとうとしないから（手伝いを）させたことがあまりない」という話をうかがい、体験する機会がなかったため、家庭科に関するスキルがないと思っていたが、体験する機会がなかったためではないか、という可能性を感じた。そこで、『授業で学んだことや取り組んだ活動について、小さなことでもチャレンジしてみよう』と生徒に伝え、②の宿題に取り組んだ。宿題への取り組みから、保護者が生徒のスキルに気づき、習慣化につながったケースもあった。このことは、学校現場でも通ずることであり、教師が知らぬ間に生徒の伸びしろを見逃している可能性も示唆される。

VI 今後の課題

本研究では4つの授業実践を行い、家庭科の授業モデルの1つとなることを目指した。本実践を通して、4点の課題が見えた。

1点目に、授業での学習内容を確認するための体験的な学習活動が不足していた点である。学習内容の理解度について、今回は振り返りシートを主として評価したが、授業内課題の取り組み状況と振り返りシートの整合性が担保されていなかったケースもあった。学習内容を日常生活でどのように生かすか授業内で確認する活動を行う必要があると感じた。

2点目に、授業の汎用性についてである。P特別支援学校では、授業中にICT機器を活用していたため、筆者もICT機器を活用した授業を行った。しかし、本県の特別支援学校での授業におけるICT機器の活用は浸透しておらず、紙のワークシートを用いて学習を進めている特別支援学校も多くある。本実践をモデルと示すためには、ICT機器を使った授業にもICT機器を使わない授業にも対応できる必要がある。

3点目に、保護者の協力度や理解度は学校によって実態は様々であり、同様の授業を行うことは難易度が高いと考えられる。本実践は、事前・事後アンケート、授業の教材、宿題など保護者の協力なしでは実現できなかった。授業の汎用性を高めるためには、保護者の協力がなくとも行える学習活動に改善する方向性もある。そのためには、細部にわたる実態把握や、連続性のある指導を行い、生徒のスキル向上や習慣化を目指していきたい。

4点目に授業評価について、今回は、教育現場で用いられている3観点別に記述式の評価を筆者が行ったが、評価の妥当性については担保されていない。ルーブリック評価やポートフォリオ評価の応用可能性についても検討していきたい。

Ⅶ 参考文献

- 池田和馬・藤井慶博・諸岡美佳（2023）．生徒が自らの学びを振り返り，次の学習や生活に生かすための授業づくりの検討 - 知的障害特別支援学校高等部の職業科，家庭科の指導実践を通して - 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要，45，125-132.
- 熊本市(2023)．熊本市ホームページ 家庭ごみ・資源収集カレンダー
https://www.city.kumamoto.jp/dynamic/_error/error404.aspx?aspxerrorpath=/kankyo/hpkiji/pub/detail.aspx（2024. 10. 10）
- 文部科学省（2019） 特別支援学校学習指導要領解説（高等部） 知的障害者教科等編（下）
文部科学省(n. d.) 特別支援教育 知的障害(3)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/mext_00803.html（2024. 8. 27）
- 文部科学省（2020）特別支援学校小学部・中学部 学習評価参考資料
https://www.mext.go.jp/content/20200515-mxt_tokubetu01-1386427.pdf（2024. 8. 17）
- 大隅順子(2011)．特別支援学校中学部における家庭科教育の課題 - 過去15年間を振り返って - 同志社女子大学生活科学，45，73-77.
- 竹田亜古・田部絢子・高橋智（2009）．知的障害特別支援学校における家庭科教育の意義・役割に関する検討 - 高等部在籍生徒のニーズ調査から - 東京学芸大学紀要 総合教育科学系，60，365-387.
- 八幡（谷口）彩子・田口朱美・奥田隼人・上園宗徳・倉田沙耶香（2021）．知的障害特別支援学校におけるカリキュラム・マネジメント - 高等部家庭科の授業づくりに焦点をあてて - 熊本大学教育実践研究，38，59-68.

謝辞

本研究を進めるにあたり、多くの方々から温かいご支援とご助力を賜りました。ここに深く感謝申し上げます。

まず、本研究の指導教官である熊本大学大学院教育学研究科の本吉大介先生には、研究の方向性の決定から授業構想、論文執筆に至るまで、一貫して多大なるご指導をいただきました。先生の的確な助言と親身な励ましは、研究の進展において大きな支えとなりました。特に、論文を書き進める中で直面した課題について、具体的な解決策を示してくださり、研究をより深いものに導いていただきましたことに感謝申し上げます。

また、6年間にわたる大学・大学院での学びの場を提供してくださった特別支援教育学科の先生方や研究室の皆様にも、この場を借りて感謝を申し上げます。皆様との議論や経験の共有を通じて、私自身の成長を実感できました。

さらに、本研究の重要な実践の場を提供してくださったP特別支援学校高等部の先生方、生徒の皆様、保護者の皆様に、心より感謝申し上げます。授業構想の作成から、教材の準備、生徒の宿題の取り組みまで、多大なるご協力をいただきましたことに深く感謝しております。特に、先生方からは、授業実践において多くのアドバイスをいただき、生徒たちの学びを深めるための具体的な工夫を教えてくださいました。また、生徒の皆様が授業に対して真摯に取り組む姿勢は、私自身に大きな感動を与え、教育実践の重要性を再認識させてくれました。加えて、保護者の皆様には、アンケートへの回答をはじめ、家庭での宿題へのご理解とご協力を賜り、生徒たちが学校で学んだことを家庭生活に生かすための大切な支えとなってくださいました。このように多くの方々のご協力のもとで研究を進めることができたことに、改めて感謝の意を表します。

また、これまで私を支え続け、励ましてくれた友人たちにも、この場を借りて深く御礼申し上げます。友人からの温かい励ましや気分転換のひとつときが、困難なときにも前向きに研究を進める原動力となりました。

最後に、この研究を通じて得た知見や経験を糧に、今後も教育現場での実践や研究に取り組み、特別支援教育の発展に寄与できるよう努力してまいります。多くの方々からのご支援がなければ本研究を完成させることはできませんでした。心より感謝申し上げます。

令和7年 2月5日

松尾 晴日