

中学校知的障害特別支援学級における自立活動の学びを 日常生活に般化を促す取り組み —学習場面の工夫とICTの活用を通して—

Approaches to utilizing learnings from independence activities in
intellectually special needs classes.
— Through situations for learning and ICT —

片小田 あゆみ

納 富 恵 子

Ayumi KATAKODA

Keiko NOTOMI

福岡教育大学附属福岡中学校

福岡教育大学教職実践ユニット

(令和3年9月30日受付, 令和3年12月23日受理)

平成30年の学習指導要領の改訂では、自立活動の中に「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」が新設された。これは合理的配慮との関連も深く、現代社会で求められる生徒の姿とつながっている。一方、知的障害の生徒は学んだことを日常生活に般化することが難しく、一見、自己理解ができているように見えても、自らの生活環境を調整するまでには至っていない現状がある。そこでICTを活用しながら、自己の言動を繰り返し客観的に捉えさせ、「結果から原因を考える学習」を行い、自己理解を深めていった。その際、日常生活と学習のつながりに生徒が気付くように学習場面を工夫し、自己理解したことを日常生活に般化できるようにしていった。結果、障害特性と自分の言動を重ねながら捉えることができるようになり、授業で学んだことと日常生活のつながりに気付き、学んだことを日々の生活の中に活かそうとする姿が見られるようになった。

キーワード：自己理解 ロイロノート 般化

1. はじめに

特別支援学級でも自立活動の学習を実施するようになったが、学校現場からは、何をどのように行えばよいのかわからないという声がよく聞かれる。

学習指導要領では「自立活動の学習が、将来の自立にどのように結びついているのか、児童生徒が自らその関係を理解して、学習に取り組むことができるように指導内容を取り上げていくことが必要」とされている。自立活動の学習を行う際には個別の教育支援計画を作成し、将来の目指す姿から現在の学習の目標設定をすることになっている。しかし、下山(2018)は、知的障害特別支援

学校の現場からは、毎年のように同じ目標が立てられているという話を聞くと述べており、今と将来の学びを段階的につなげていくことが難しい現状がある。学んだことを十分に将来の自立に生かせていない一因は、知的障害や発達障害の生徒は学んだことを別の場面に般化させることが難しいことにもあり、学校現場も繰り返しの学習指導に終始している現状がある。これまで学校での学習は、うまくいくための対策や工夫に関することが中心であり、その原因である「なぜ苦手なのか」に関しては、学ぶ機会が少なかった。このことが同じ失敗を繰り返すことや学びを般化できないひとつの要因と考えた。高山(2019)は、実行機能

の視点からどの部分が苦手なのか見極め、何が苦手か自己分析を深め、失敗から学び、問題解決力をつける、つまり、うまくいく条件を探し、実行する脳の回路をつくること、うまくいく条件を試行錯誤の中で探し出すよさについて述べている。また、黒上（2013）は、知識を付けることに力を注ぐあまり、考えさせることに到達できないことも多い。知識をつけることを焦って、考えさせることをスキップしたりもする。しかし、知識もまた、考えることによって身につくと述べている。そこで、今回の学習指導要領の改訂においては、「自己の理解」や自己理解したことを基に「状況に応じた行動をすること」に視点をあてた改定がされていることを踏まえ、特別支援学級の4名を対象に自己の理解と行動の調整をすることを指導の中心にした授業実践を行った。自身の障害特性を踏まえて、行動の結果からうまくいかない原因を追究し、どのような対策ができるのか考えさせた。自分の特性を加味した対策ができるようになれば、成功率が高くなり、日常生活に般化する動機付けになるのではないかと考えた。

柳澤（2015）は、自閉症のある子どもは、意図的に設定された文脈では学習したことを般化することが難しいこと、子どもが、活動の意味や目的の類似性に気づくことにより、スキルの理解と般化が可能になることを述べている。そこで、学習場面は、実際に日常生活で起きたハプニングを活用することで、学んでいることが日常生活と結びついていることに気付け、般化できるようにした。

本研究では、思考を深めることの困難性を補う道具としてICTを活用した。文部科学省が提唱しているGIGAスクール構想では、特別支援教育での活用として障害による学習上又は生活上の困難さを改善・克服するためのICTの活用をあげている。今回は、自己理解をするために、記憶、ふり返し、イメージ化の困難性を補うために活用した。なお、アプリケーションはロイロノートを活用した。ロイロノートは、双方向授業を作り出す授業支援クラウドとして、カードを使い、自分の考えをシートに書き出して整理することができる。また、資料のやりとり、思考の可視化、意見の共有がスムーズである。西尾（2021）もロイロノートについて、子どもたちが自ら考え表現する協働的な学びや、個別最適化された学びに効果を発揮できると述べている。

以上により、本研究では、ICTを活用しながら深めた自己理解を、どのようにすれば日常生活

へ般化しやすくなるのかということを検証した。

2. 実践の方法

2.1 対象生徒について

対象は知的特別支援学級在籍の生徒4名である。生徒に共通することとして、遂行機能に関する困難があり、目的に合わせて計画を立て、いつ実行すればよいかの判断に欠ける特性がある。なかには集中に欠け、衝動性が強く、周囲の状態に気が付きにくい生徒や、社会性や想像性、および共感性に欠け、自分の考えを変更しにくい生徒がいる。これらの特性から、将来、社会では孤立しがちな現状がある。

ほとんどの生徒は自分に障害があり、できないことがあることは自覚している。また、失敗を繰り返す原因を知り、克服したいと思っているが、どう対応すればいいのかわからない現状がある。

2.1.1 生徒Aについて

ASDの中学3年生、男子。境界領域知能に近い知的障害の生徒である。中学1年生の時から、自分の得意なことや、苦手なことについて学んでいるが見方が一方的であり、自分を客観視したり、相手の意図を理解したり、場を読んだりすることが難しい。最近になり、見方がずれているかもしれないと感じ始め「先生、この時どのような言えばよかったですか。」など、尋ねるようになった。語用の誤りが多く、よく話すが、言葉の意味や活用を誤って理解しているものも多い。

2.1.2 生徒Bについて

ADHDの中学3年生、女子。境界領域知能の生徒であり、一部の教科は通常学級で学習している。中学1年生の時から、自分の得意なこと、苦手なことについて学んでおり、自分には衝動性があることや、忘れやすいことには気付いている。自分の障害に対する興味や関心は高いが、自分が考えている以上に、衝動性が強く、ワーキングメモリも少ないことから、思い立つと同時に行動し、失敗することが多い。失敗したことはすぐに忘れてしまい、結果、同じ失敗を繰り返すため自己肯定感が低い。

2.1.3 生徒Cについて

ASDとADHD複合型の中学2年生、女子。ADHDやや優勢。境界領域知能の生徒である。本が好きで、学ぶ意欲も高い。これまでの自分の経験から、自然と少しずつ日常生活のふるまい方を習得できている。しかし、できていることに気付いていないため、自信がなく自己肯定感が低い。また、ワーキングメモリが極端に少なく、集中時間もかなり短いため、自分の失敗を指摘され

表1 生徒の目指す姿（長期目標）と手だて

回	目指す姿	手だて
生徒 A	他者の言動と自分の言動のずれや違いを知り、一方的な見方ではなく、自己と他者の違いを意識した言動をしようとするができる。	想像性の困難を補えるように、日常生活の中で実際に起きたハプニングや失敗を適宜、取り上げる。自分の考えのずれがわかり、視点や考えを変更できるように、実物を用いたり書いたりして比較することで、考えを再考させる。
生徒 B	ワーキングメモリと衝動性、注意と持続の困難性を知り、特性に対応した対策ができる。	他者の姿を通して、自分の言動を客観視できるように、似た特性のグループで学ぶ場を設定する。自分に合った対策に気づき、考えを再考し、深めていけるように「なぜ」と問い、自分の考えを振りかえらせる。
生徒 C	ワーキングメモリと注意と持続の困難性を知り、特性を軽減する言動をしようすることができる。	自分にあった対策を考えられるように、わかりやすい場面設定をする。自分の言動を客観的に捉えられるように、書くことや入力することで記憶を補い、すでに自然とできていることに気付かせたり、考えを整理させたりする。
生徒 D	自己の言動が誤っていることがあるということに気づき、確認しようとするができる。	できるだけ心理的な負荷を軽減した環境で、自分はわからないことがあるということに気付けるように、似た特性のグループで学ぶ場を設定する。Dが考えていることを、指導者が順序立てて板書し、自分の思考の流れがイメージできるようにする。思考を視覚的に捉えさせることで、自分の言動に誤っている部分があり、再考し、行動を修正すればうまくいくことを、理解させる。

でも、「えっ、そんなことしていましたか。」と、自己の言動を自分のこととして捉えることが難しい。自立活動で、聞き方テストを行い、点数化された自分の聞き取りテストの結果を知る中で、自分は聞き漏らしがあるかもしれない、授業中にはんやりしているかもしれないなど、客観的に自己を捉え始めている。

2.1.4 生徒Dについて

ASDの中学1年生、女子。知的障害の生徒である。自分にはわからないことや、できないことがあるということにまだ気付いてない。また、相手の表情や文脈を読み取れず、質問と会話がずれることが多い。1対1での会話はできるが、3人以上の会話は文脈がわからなくなり、内容を理解することが難しい。よく話すが、質問に対し、表面的に捉え、常に即答する。再考することを嫌い、再考するように指示されると「どこが違うかわからない。」と、泣くこともある。

2.2 教材を選んだ理由

本研究では、料理をする過程で起こる様々なハプニングについて学ぶことを通して「自己の理解と行動の調整」について、深めさせていった。

発達障害のある人は将来、家事でつまずきやすく、中でも特に多くの工程がある料理は困り感が強いとされている。司馬（2016）はADHDの人は、段取りよく物事をすすめていくことが難しいこと、また、特に家事が難しいと述べている。実際に、生徒たちが調理実習や家庭で料理を手伝う

場面のつまずきは、生徒が日常的に失敗している他の数々のハプニングの原因とも内容が一致しており、学んだことを学校や家庭生活の中ですぐに使ってみる場面が多くあることは、般化できる可能性が高いと考えた。

指導は202X年5月～7月に計17回実施した。また202X年8月に学校で学んだことを家庭で実施する課題を学習当初から予告した上で出した。

主な評価は、タブレットとワークシートの記述の変化、生徒の発言、8月の課題の分析で行った。

2.3 自己理解を促す内容

2.3.1 単元計画について

日常生活で様々なハプニングを予防するために生徒が実施している対策は、自分の特性に合わないものも多い。例えば、「忘れ物をしないように帰宅したら一番にカバンに道具を入れます」と答えるが、そもそも帰宅した段階ですぐにやることがあることそのものを思い出せないため、失敗の繰り返しとなっている。また、メモしても、メモをする良さに気付けないため、メモをただで満足しがちである。そこで、忘れ物対策ならば、メモをすることと自分のワーキングメモリの関係性を理解させ、だからこの対策は効果があると指導する。それを日常生活で般化し、成功体験を積み重ねることで、うまくいかないのは努力の問題ではなく対策法にあることを理解させ、自分の特性に合う方略を使えば失敗は減らせる実感をしていくことで、自己肯定感の向上につなげていくよ

表2 実践1（忘れやすいこと）授業内容

回	授業内容
1	前日に社会の教科書を忘れた「原因」と「対策」を考える。
2	対策をしているがうまくいかない原因を考える。
3	書くことのよさについて考える。
4	3つの観点（①機動力②ワーキングメモリ③情報整理力）で忘れやすさについて整理する。
5	今朝、なぜめがねを忘れたか考える。 イメージ図も使い、似た特性のペアで考える。

表3 実践2（衝動性等）授業内容

内容	手立て	指導のねらい	
		生徒 A・D	生徒 B・C
物語の主人公のハプニングについて考える。	1. 架空の物語の主人公が起こす料理中のハプニングに自己投影させ、自分の行動を客観視しやすくする。	1 自分が料理をする際に、失敗していることに気付かせる。	
失敗の原因をどのように考えているか確認する。	1. カップ麺やカレーライスをつくる際に、これまでであった自分のハプニングを思い出させる。		例えば、衝動的に行動するため、カップ麺にお湯ではなく水を入れるなど、自分が料理をする際に、失敗していることと日常生活の失敗が関連付いていると気付かせる。
どのような失敗をしているか確認する。	1. レトルトソースと麺や調理道具を使い、模擬調理をさせる。 2. 調理の際の行動を、指導者が書き取り、視覚化する。		
なぜ失敗しているか、どのような対策をすればよいか考える。	同時調理が次第に必要なとなるカップ麺・カレーライス・レトルトスパゲッティの順で繰り返し考えさせる。 生徒 A・D の対策は、生徒 B・C と協同で考えさせる。		
	1. 失敗の前後の行動を、視覚化することで、自分の思考や行動を客観的に捉えさせる。	機能や用途より見た目に着目して行動していたことに気付かせる。	衝動性や記憶の補強への対策は実行可能なものを考えさせる。
	生徒 A・D 2. 自分がつまずいている部分を確認させる。	生徒 B・C 2. 実行機能の役割の観点で、うまくいかない原因と対策を考えさせる。 3. なぜそう思うのか、本当にそうなのかと問い直すことで再考させる。	優先順位はや注意と持続への対策は考えられる範囲にとどめる。

うに計画をした。

指導は、まず、生徒の失敗の多くに関わっている忘れやすいことについての知識を深めた。続いて、衝動性を中心に実行機能に関する自己理解を深めた。最後に共感性に関する自己理解を深めた。

指導の際、A・Dは、特性と対策のつながりの理解までは、求めないこととした。B・Cは、自分の特性と対策が一致するように、結果に対する原因と対策が視覚的に捉えられるようにした。誤った原因と対策を考えたときは、「原因—結果—対策」のつながりがずれてしまうことを、ロイノートを使って視覚的に捉えやすくした。加えて、自己理解を深める際は、困難性と認知特性の照合ができるように、「なぜその対策が必要なのか。」と対策を考えた根拠を問うた。生徒の日常生活の中から、衝動性・共感性などが失敗の原因となるものを、指導者があらかじめ選んで指導に取り上げることで、生徒がよい考えが浮かばないときは、自分で考えた他の失敗の原因や対策を

考える手掛かりにして再考できるようにした。

2.3.2 忘れやすいことに関して

202X年5月～6月 計5回指導

①機動力（やる気スイッチ）②ワーキングメモリ③情報整理力の3つの観点で整理した。まず、社会の教科書を忘れた事例について対策を考えた。その後、自分なりの対策をしたのに別の日にめがねを忘れた事例について考えた。

2.3.3 衝動性等に関して

202X年6月～7月 計10回指導

失敗の原因を考える過程で、「記憶」「衝動性の抑制」「場面の切り替え」「注意の持続」「優先順位付け」「類推」の困難性に気付かせながら自己理解を深めていった。

抽象的な情報を整理しにくい生徒が、自分のつまずきの背景にある困難性に気付けるようにした。優先順位付けが苦手な生徒にとって、徐々に同時作業にともない優先順位付けが必要となるように、指導順を立て、3つの料理（カップ麺、カレーライス、レトルトスパゲティ）が、完成する

までに起こると予測される様々な失敗やハプニングについて、うまくいくための対策法を繰り返し考えさせた。

まず、生徒がこれまでカップ麺を作る際に、どんな失敗をしたのか思い出させ、どのような対策をすれば失敗を防げたと思うか考えさせた。

次に、行動の客観視が難しい生徒が、他者の姿を通して①機動力（やる気スイッチ）②ワーキングメモリ③情報整理力の3つの観点と自分の失敗を重ね合わせて考えることで、行動の客観視ができるようにした。具体的には、安住ら（2017）の実行機能力ステップアップワークシートを参考に生徒とよく似た特性のある架空の人物がカレーライスを作る際にハプニングを起こすストーリーを使った。ここでは、主人公について考える中で、主人公と同じことを自分もやっていることに気付かせた。主人公を通して考えることで、自分を客観的に捉えることができるようにし、自分はどこで失敗しそうなのか、その原因は何か考えさせた。最初はカップ麺とカレーライスに関して自分がこれまでに失敗した原因を改めて考えさせることで、自分は失敗する原因をどのように捉えているのか確認させていった。続いて、レトルトソースと麺を用意し、調理室で実際に調理道具を手に取りながら、一人でミートスパゲティを作る模擬料理（感染症対策下のため）を行った。生徒の行動を、指導者は順を追って詳細に記録し、生徒に示した。4人の失敗する場面は、少しずつ異なっていた。そこで、失敗までの経緯が異なることに気付くように、調理手順を4人分並べて記載したものを生徒に提示した。調理動作の違いを視覚的に比較させることで、同じような失敗でも、失敗までの経緯や原因は一人ひとり異なることに気付かせていった。

2.3.4 共感性に関して

202X年7月 計2回指導

共感性（意図をくむこと）について考えさせた。共感性の低い生徒は共感するとはどういう思考の流れで成立しているのか板書して捉えさせた。共感性の高い生徒は、低い生徒に対する他者理解を深めさせた。南（2021）は、実際に起きた具体的な場面をもとにお互いの考えを交流することは、友達や自分の気持ちについて理解を深めることにつながると述べており、実際に起きた日常生活のものを指導内容に取りあげた。

まず、模擬調理の際にA・Dは、ボウルとザルを間違えた話題から、ものを捉えるときに着目しやすい場所の違いについて特性に近いグループ

同士でふり返えらせた。次に、具体的な場面において「どこに着目すべきなのか。」「どこに着目しがちなのか。」実際のそのときの状態を選択肢に答える形式で考えさせ共感性の低いペアは機能より見た目に着目しやすく第一印象から視点を移動しにくい特性に触れた。続いて、実際にAが意図をくめなかった場面を使い、会話において話し手と聞き手の間で暗黙の了解が成立しないためにずれが生じることについて深めていった。具体的には、（行事の進み具合を）見に行くようにと言われ、単に体育館を見るだけで帰ってきた話を使った。最後は、意図の理解が難しい場合はどのような対策をすればよいのか考えさせていった。

2.4 自己理解を促す手立て

2.4.1 学習形態の工夫

小島ら（2014）は、自己理解は、他者理解を通して深まっていくといえることから、集団での活動が効果的であり、互いに共感し合ったり、オンリーワンの自分の存在に気づいたりすると述べており、他者の姿を通して自己を客観視できるようにした。また北岡（2021）は、他者の関わり合いをとおして自分自身について学ぶ「セルフデザイン」について、自分の内に抱える葛藤に目を向けられるようにすること、少しずつそれらを言語化できることを図りながら、他者との関係性の中で生徒自身が自己理解を深めていけるようにすることと述べており、特性の近さを観点としながら、協同学習者を選定した。学習形態は、特性の似たペアでは、お互い共感しあう中で自分の言動の結果と原因を協力しながら考えさせ、その考えを特性の異なるペアに発表することで、他者の視点を通して自己理解が深まるように考えを交流させていった。

2.4.2 ICT の活用

タブレットの活用について、中邑・近藤（2019）は、記憶・集中・読み書き・コミュニケーションの困難さを軽減することを述べている。また、佐藤（2021）は、一度は情報を覚えても、その次まで覚えておくことができない子の対応として、大切な内容は視覚的な情報に残して、後で確認できるようにすると述べており、井手尾（2021）は、タブレット端末では、やり直しの跡が残らず修正の負荷が大きく減ること、並べて提示することで「比べる」という学習活動に集中して取り組むことを述べていることから、ICTを活用することで、思考の深まりの困難性を軽減できると考えた。ICTは視覚処理が苦手な生徒も視覚情報を活用できるように、アプリケーションはロイロ

ノートを活用することにした。ロイロノートはカードに文字を入力でき、自分の考えを視覚的に捉えやすい特徴がある。また、シンプルな操作で使いやすく、書いたり消したりする負荷を軽減することで考えを繰り返し修正できる。集中して考え続けることが苦手な生徒が、ICTの活用することで、「書く・消す」こと「書字を読み取る」ことの負荷を軽減し、深く思考できるようにした。このカードを使い、自分のつまづく原因（障害特性）やその対策を整理させた。このカードが3つの料理場面でコピーして共通して使えるようにすることで、つまづいている原因は共通していることが多いことに気付かせた。また、原因がわかれば、場面が違って同じような対策ができることをカードにイラストを添えて捉えやすくした。さらに、自分の苦手なことを克服するためには、長期を要するが、生徒はワーキングメモリの不足により、学んだということ自体を忘れやすく、そのことが般化できないことやスキルの獲得に結び付きにくいこととつながっていると考えた。そこで、ICTを活用することで、タブレットやスマートフォンがあれば、学んだことをいつでもどこでも確認し、思い出すことができるようにした。また、聞き漏らしの多い生徒に視覚支援をすることで、ワーキングメモリの不足を補った。タブレットの画面共有を活用することで、視覚的に他者の考えと自分の考えを比較できるようにした。そのことで、自分のことを客観視することが苦手な生徒が、自他の違いに気付けるようにした。B・Dは、入力することで、書字の困難を補い、自分の作成したものを使ってふり返りができるようにした。タブレットの画面を使うことで、Cは選択的注意の困難を補い、A・Dは、他者が意図している的確な場面を注視できるようにした。

2.5 日常生活に般化を促す方法

学習場面の工夫をした。授業の流れをパターン化し、見通しをもたせた。学習の導入の段階で、実際に日常生活の中で起きたハプニングを取り上げた。なぜハプニングが起きたのか、学んだことを活用しながら考えを深めさせていった。毎時間、授業中に学んでいることと、実際の日常生活を結び付け考える場面を設けることで、授業で学んだことが日常生活の中でも使えることに気付かせていった。

指導者は、学校でのできごとで生徒が失敗したことがあれば、そのたびに具体的に記録した。できごととは、些細なことも記載するようにした。記

録する際は、次の自立で話題に選ばれるかもね、と添えることで、どのような失敗ならば、今、自立活動で学んでいることで対策できるのか意識させていった。学校生活の中では、何気なく過ぎていくできごとを、自立活動の中でじっくりとふり返ることで、小さな失敗にも対策できることがあることや、失敗していることは多岐にわたるようで、実際は同じような原因が関係していること、言い換えれば以外と対策は簡単に見つけられることに気付かせていった。

3. 実践の経過

3.1 自己理解について

3.1.1 忘れやすいことに関して

①機動力（やる気スイッチ）②ワーキングメモリ③情報整理力の3つの観点で整理していった。

1回目の授業で、忘れないために自分たちは書くことで対策をしていることに気付いた。

2回目、忘れない原因をAは積極的にやろうとしないから、Bは忘れたことを反省しないから、Cは対策を実行していないから、実行する前に新しい情報が飛び込んできたならわからなくなると考えた。この考えにBは共感した。Dは、忘れないように書いているけど、書いても忘れるのは、どうしてだろうと思うと発言した。

3回目、Aは忘れ物をする事でどんな損失があるのかわからないと記述した。B・Cは授業に参加できないから損をすると答えた。この回は、書くことでどのようなよいことがあるのか考えていった。

4回目、A・Dは、ワーキングメモリが自分も不足しているのはわかるが、覚える量に個人差があることの完全な理解には至らなかった。また、情報整理力に関しては理解できなかった。対策は書くという観点意外には気付かなかった。B・Cは、起動力・ワーキングメモリ・情報整理力は頭の中がどのような状態なのかイメージ化ができ、忘れ物の原因になることが理解でき、それぞれに応じた対策を見いだせた。書くこと以外の対策は、忘れる前にすぐにする。不必要な情報はすぐに忘れると答えた。Cは自分に衝動性があることにまだ気付かなかった。

5回目、Aの土曜授業でめがねを忘れた失敗例を使い授業をした。Dが「今日は土曜なのに学校でいつもと違っていたから朝からバタバタしていた。」と言うとAは「バタバタは忙しい、慌てているなどの意味があって、頭の情報が混乱して整理ができなくなるということがわかりました。」と感想に書いた。最後に、忘れやすいことへの対

策を、ロイロノートを使い、各自でシートに整理した（図2）。

3.1.2 書くことに関して

書くことは、記憶を助けるだけでなく、考えを整理したり、読みなおして振り返ったりすることができることに気付かせていった。パソコン入力と手書きによる記録について自分に合っているのはどちらか考えさせた。Aは、メモがたくさん書けるから手書き、Bは早く書けるから手書き、しかしパソコンは人の意見が見られる。紙はかさばる。Cは、パソコンはみんなの考えが見られる。Dは「入力の方が鉛筆より便利。」と答えた。また、Bは「手書きだと書き間違えが多い。聞きながら書くと間違える。考えたことをどんどん書くが、書いて安心してしまっで見直さない。字が雑なので見直すのが大変。」と答え、Cは、「入力の方が、文字がきれい、手書きは素早く書ける、どちらもメリットデメリットがある。」と記載し、Dは「入力の方が、鉛筆で書くより便利。振りかえることが苦手だが、パソコンで書かれていたら読み返す気に少しはなる。手書きは字の間違えが

多い。パソコンは少ない。パソコンは確認しながら文を作るが、手書きだと間違えに気付かない。整理、パソコン。見やすい。ごちゃごちゃしない。メモは手書きじゃなきゃ間に合わない。」と書いた。自分にとっての「書く」よさについて、ロイロノートで各自でシートに整理をした。Bは「何でもすぐ記録するが、それは書かないと不安だから書いている、しかし、字に癖があり書き誤りも多いので書いたものを読み返していない。」と答えた。それを聞いたDは、ふり返りをするのが嫌いで（加えて）、私は書き誤りが多いので手書きの文字は絶対に見直さないが、パソコン入力だとゆっくり書く（入力）からゆっくり考えるし、見直す気が起こる、と発言した。書く良さを記憶の補完に加え、情報の整理や、振りかえる利点という視点で捉えまとめた（図3）。

学習のまとめとして、日ごろ何気なくしている記憶の補強方法について、ふり返り、ロイロノートを使って整理した（図4）。忘れやすさが原因で失敗することに気付けたことで、この後の学習では、この時に作成したシートも活用しながら失

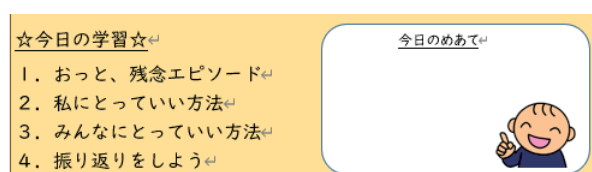


図1 授業の流れ（ワークシートより）

表4 授業で取り上げた残念エピソードの例

絵をかくときに大きく描き、入らなかった。 →衝動的に描き始めた
めがねを家に忘れた。→忘れ物
（行事の進み具合）見に行くようにと言われ、単に体育館を見るだけで帰ってきた。 →暗黙の了解の欠如

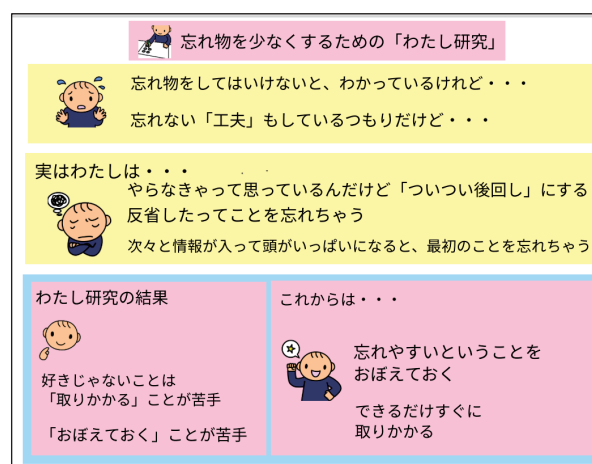


図2 生徒Bの忘れ物を少なくする対策

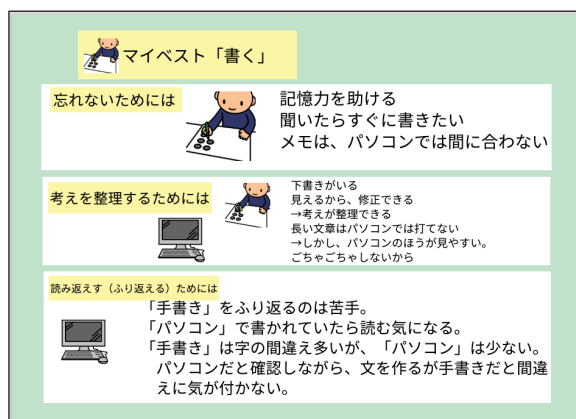


図3 生徒Dの自分に合う「書く」手段

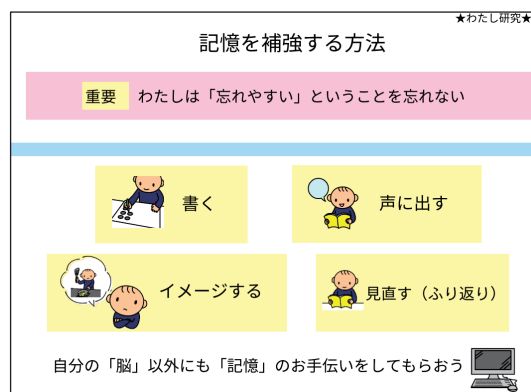


図4 生徒Bが作成した自分の記憶力対策

敗に対する対策を考える場面が多く見られた。

3.1.3 衝動性等に関して

衝動性が高いB・Cを中心に学習した。Dは知的に困難と判断したため除外した。Aは1年生の時から、調理中、何度も熱い鍋を触る等、B・Cと同様の失敗し、自分では衝動性と思っていたが、学習をする中で捉える観点が違うために起こることがわかった(図5)。この原因にたどり着いた際、「小さい頃から鍋が熱くなることもやけどすることもみんなわかっているのに、何回も触って怒られ続けていたけど、ずっと理由がわからなかった。やっとわかった」と喜んだ。Bは、衝動性については、一度、行動を起こす前に立ち止まって考えることができれば対応できることがこの段階で気が付いていた。対策としては、例えば、鍋が熱くても中が気になると思わず触りがちなので、鍋に付箋で「熱い」と書くなど、未然に防ぐ方法としては衝動的に行動する際、目に留まる部分に自分へメッセージをあらかじめ書いておくという対策を考えた。Cは、衝動性はあるがそれほど強くないため、あらかじめ手順表を見て確認したり、イメージしたりすることで対策できそうだと考えた。B・Cは日ごろ些細な失敗でもよく泣き、次の行動に移りにくいとその理由についても話題となった。Cは、周囲は些細な失敗というが、うまくいかない場面では、焦ってパニックになること、周りが想像する何倍も落ち込み、もう1回取り組むには大きなエネルギーが必要なことを発言した。この発言に、B・Dは強く共感した。そこで、衝動的になりやすい状況とその対策について学習した。また、焦るとなぜ失敗するのか、全員で協力しながら考えた。Cは、順を追って自分の心の動きを考え、心のサイクルを自ら「失敗ぐるぐる」と名付けた。また、普段、適当にしていることを丁寧にやるとうまくいくこと

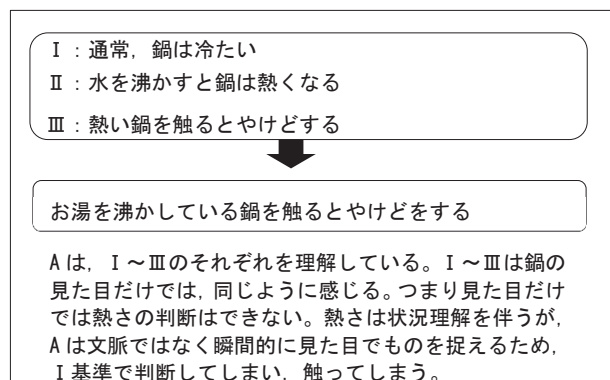


図5 生徒Aの判断基準①

を見出し、丁寧にするとうまくいくから、楽しくなって、成功するから落ち着くというパターンを考え、「成功ぐるぐるの輪」と名付けロイロノートで整理した(図6)。Aは、「疲れがたまり嫌になり、何もかも投げ出したくなったから、成功するためには嫌なことを忘れる」と答えた。

この考えに対しAは、友達から課題の意図とずれていることを指摘された。さらに、この考え方で合っているか確認することと、意図がずれることを知っておく必要性をアドバイスされた。この日の感想にAは、『自分は質問者と意図がずれるので「ぼくはずれるけど合っていますか？」と聞くことが大事だと思いました。自分にずれたりすることがあるということを知っておかないといけないと思いました』と書いた。また、この頃には、「小さい頃からなんとなく話がずれている感じがする時もあったが理由はわからなかった。その原因がやっとわかって安心した」と言うようになった。また自立活動の授業を通して長年の自分の疑問がたくさん解決しているのでとても楽しみと学校でも家庭でも時折、言うようになった。Bは、「適当になる理由は、面倒になる、ゲームがしたいから早く終わらせたい、先延ばしにして取り組む時間が無くなる」と答えた。そこで、何事も慎重にしてなんでも先にすれば、自分に自信が付き、うれしくなって、また次も頑張ろうと思えると答え、自己肯定感を向上させる手立てを自分で見出せた。

3.1.4 共感性に関して

AやDは機能等よりも、見た目に着目しやすいこと、判断基準を状況に合わせて変化させることが苦手な特性があることにAが日常的に失敗しているできごとを使って気付かせていった。Aは

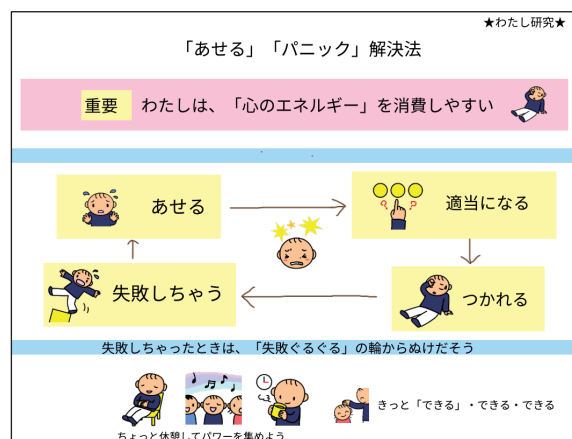


図6 生徒Cの焦る・パニック解決法

繰り返し注意されても、毎日、汚れた雑巾を机に置いてしまう。このことを例に、雑巾やタオルが机に置けるかどうかの判断は汚れ具合（状態）ですべきである。しかし、Aは、雑巾とタオルは、素材が同じという最初の着眼点を状況によって変更にくく、汚れではなくタオルは机に置けるという基準で判断していることについて、実際にタオルと雑巾を使い、板書しながら説明した（図7）。

スパゲティの模擬調理ではAとDが湯切り用のザルを使う場でボウルを選択した。なぜ間違えたのか、道具の類似点や調理の際に着目すべき点を、実物を手に取ったり、絵に描いたりして説明し、A・Dに自分の間違いやすいパターンを理解させていった。Aは自分が失敗したのは手順を間違えたせいと考えていたが、着眼点を間違えていたことに少し気が付いた。Dは「自分がいろいろな見方をするのが苦手と知ったこと、ザルとボウルのように同じ形だと間違いやすいが、表面を見たり、手で触ったりしたら違いに気付いたのかもしれない」と記載した。

次に、Aが言葉でやりとりをする際に、意図がずれることについてA・B・Cで考えた。Dは、複数の条件から導いたり、カテゴリ化した捉え方や順序立てて思考することが難しく、会話の文脈を追ったり、言葉の背景を考えたりするなど、イメージ化が難しいものは困難と判断し、この意図に関する学習は除外した。話の意図がずれることについては、例えば「見てきて」の裏にある「〇〇が必要だから」という実際の例について3人で対策を考えた。Aはずれることがあるというのはわかるが、どの場面でずれやすいかわからないため失敗を予防するための対策は難しいと答えた。さらにAは、失敗した後で「間違えたのもう一度教えてください」と言うのと答えた。これを聞いてCは、Aはそもそも失敗したことに気付きにく

く、もう一度尋ねる必要性に気付けないのではないかと考えた。そこでCはAの対策として、周囲へ「ずれることがあるけどこれで合っているか」と確認することを提案した。Bは『Aは思った以上に意図がずれることがわかったので「話の意図・今見ている視点・困っていること」を伝えることと、理解してもらうために自分のことを細かく他者に伝えることが大事』と考えた。授業を重ねると、Cは『Aが「ずれる」と知っておくことも大事だが、ずれていることに本人は、気が付けない場合も多いので、周りが理解することも大事』と提案した。これらの取り組みでB・CはAが自分たちの想像以上に意図がずれるということを理解した。またAは、友達と意見交流をしたり、自分の思考の流れを視覚的に捉えたりしたことで、失敗した後の対策はできそうだが、事前に失敗を予防するための対策は周囲に理解してもらわないと自分の力だけで対策するのは難しそうだという考えにいきついた。

3.2 日常生活への般化について

3.2.1 学習形態の工夫について

A・Dはやり取りの際に意図がずれるが、二人の間では意図が一致していることが多かった。

今回の取り組み中、数回、多くの参観者がいる時があった。Dは不参加だった回は、Aは簡単な質問に関しても混乱が見られパニックが起き、的外れな答えを繰り返した。授業後、B・Cは、Aはすごく簡単な質問にも全く違うことを答えていたからびっくりした、と言っていた。ここまで混乱が見られたのはDが不参加で、参観者がいる時のみであった。Dがいて参観者がいる時、Dは不参加だが参観者がいない時はこのような状況にはならなかった。

続いてペア学習については、すべての生徒がペアと考える方が考えやすいと答えた。Aは一人で考えにくいこともみんなだと考えられる、Bはみんなの意見を聞くと、自分がどれに当てはまるのか考えられ、考えが広がる、Cは相手の意見が聞けるのがよい、Dはみんなの考えを聞く方が意見を整理しやすいと答えた。

3.2.2 学習場面の工夫について

授業の導入で、生徒たちが日常生活の中で実際に起こした様々なハプニングを取り入れていた。回を重ねるにつれ、授業と日常のつながりを生徒は意識することができた。授業の流れをパターン化したことで、見通しをもてただけでなく、例えば失敗であっても授業で自分が話題の中心になれることを、生徒は楽しみにしていた。回を重ねると

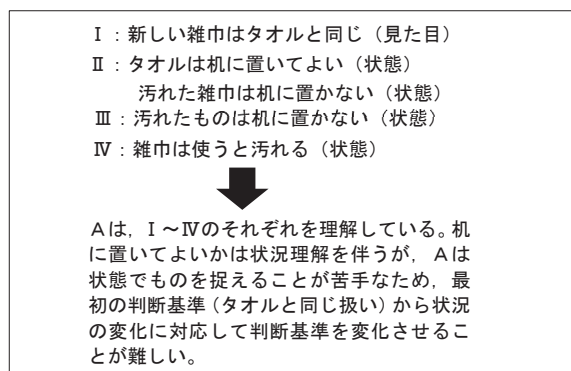


図7 生徒Aの判断基準②

びに、B・C・Dは、自分から「今日、こんな失敗しました」と伝えに來たり「先生、〇さんがねえ」と全員が共有できる前向きな話題を互いに提供しようとしたりする姿がみられた。A・Bは、学習プリントに「先生、私は〇がうまいきませんでした。今度はそのことについて教えてください」と記入するようになった。さらに、すべての生徒が、「習ったことを家（あるいは学校）でやってみたらうまいったよ」等と時折報告に來るようになった。

夏季休業中に家庭でチャレンジした料理をロイロノートの通信機能を使い送付させた（図8・9）。

Aは、ワークシートに「カップ焼きそばをつくる時、付箋に熱い、注意、さわらないと書いて鍋（フライパン）に貼ったこととタイマーを準備してきっちり計るための準備をしたけど、付箋がちょっと小さかったから少し大きめの付箋にしておけばよかった」と記載した。しかし、実際はこれらのことはすべて想像話で行っていなかった。Aは、「ワークシートは授業で出た話題を書くものだったと思った、自分がやったことを書くとは思わなかった」と答えた。ロイロノートとワークシートの記載から、Aは料理をしたものの課題の意図がよめず、ねらっていた般化はできなかった。Dもロイロノートで料理をしている写真を数回送付できたが、ワークシートには「うまいったことは、家族がめっちゃおいしいと言ってくれたこと、改善したいことは味付け」と記載し、課題の意図が読めず、ねらっていた般化はできなかった。Bはワークシートに「先のことを見通して、パスタとソースを同時進行で作れた。しかし、安いソースがあったのに、衝動的高いものを買ってしまった」と記載していた。Bは課題の意図がわかり日常生活で般化できた。Cは、ロイロノートに「お皿の大きさをしっかり考え準備できた」など学んだことを生かした記載ができていた。ワークシートにも、「うまいったのはやけどをしな

かった、同時進行ができ、食器の大きさを間違えなかった。改善点は、うっかりタイマーをせず何分茹でていたかわからなくなった。」と記載していた。Cは課題の意図をつかみ自立活動の学習を日常生活で般化できた。

3.3 ICTの活用について

ロイロノートを使い、「原因—結果—対策」を考えていった。Bは、最初、失敗の原因は、計画を立てないことと考えていたが、そもそも作り方を知っているカップ麺の計画は立てないことに気付いた。そこから、なぜ、作り方を知っているのに実際に水を入れてしまったのだろうということ考えた。ここではロイロノートの利点であるカードを操作や比較をすることで、生徒は繰り返し考え、試行錯誤しながら衝動性に関する記述ができた（図10）。

また、異なる場面で同じ対策カードが使えることから（図11）、失敗の原因が似ていることに気付いた。そこから、失敗はパターン化でき、自分の特性と合った対策は、ある程度、自分で考えてやってみることができることに気付いていった。また、画面共有機能を使うことで、自分のタブレット端末で4人のカードを随時見ることができた。画面は、指導者が生徒の説明に合わせて、適宜、大事な場所を拡大することもあった。画面という見る範囲がはっきりと示されたものを目の前という焦点化された環境で活用したことで、生徒は友達の説明を聞きながら、説明されている場所を見えるという同時に2つの異なる作業を集中して行うことができた。ワークシートのみを使って学習した時とは集中に明らかな差があった。実際、タブレットが使えない日は「なぜ使えないのか」「これがないと考えがまとまらない」と生徒から指導者へ要望が出たほどだった。さらに、友達の発表を聞く際、画面共有をして、視覚的にも友達の考えを確認できたことで、友達と自分の考えを比較しやすくなった。例えばBさんはCさんの発

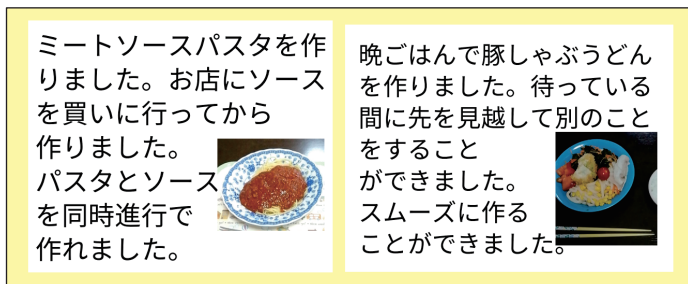


図8 生徒Bの家庭での実践報告

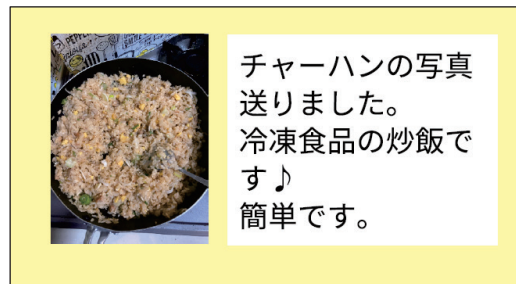


図9 生徒Aの家庭での実践報告

表を聞いて「Cさんの対策は自分には思いつかなかった」とか「Cさんと私は衝動性があるから対策は似ているけど、私はCさんの対策だけでは足りないから、付箋を貼って、手にも書くなど2重に対策しないと失敗しちゃう」と発表した。Cは、「私とBさんの意見はほとんど同じ」とか、Aは「Cさんの考えはわかるけど、Bさんはどうしてそのような対策を考えたのか知りたい」Dは「私は一人では考えが浮かばなかったけど、Bさんの答えを聞いて私もそうだなと思った」とワー

クシートに書いていた。加えて、ロイロノートの通信機能を使えば、作ったシートを簡単に友達同士で送り合い、送られたカードを自分のカードを作成する際に使うことができるので、友達の考えを聞いて合うものは、すぐに自分の考えに取り入れ、さらに整理しなおしていくことができた。生徒はまた、学習で使用したカードをテンプレートにコピー＆ペーストし、短時間で、実際に家庭で使用する自分の特性に合わせたお料理ハンドブックを作成することができた(図12)。



図10 生徒Bが原因と対策を修正した様子

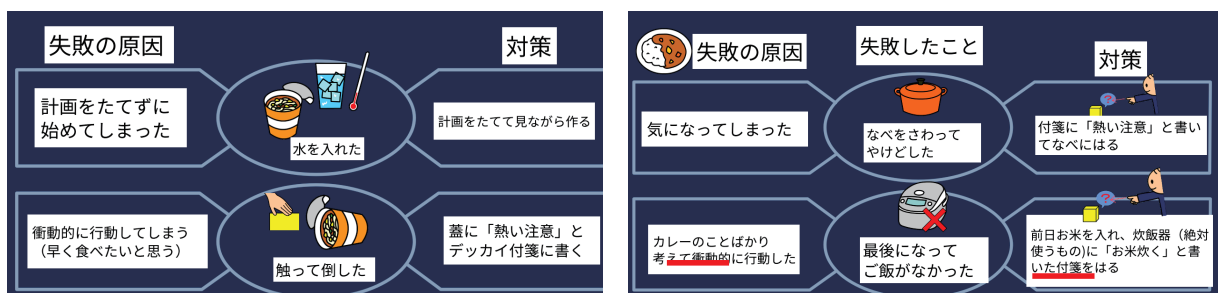


図11 別の料理に書いたことを手掛かりに、カードのパターンから、対策を導けた例

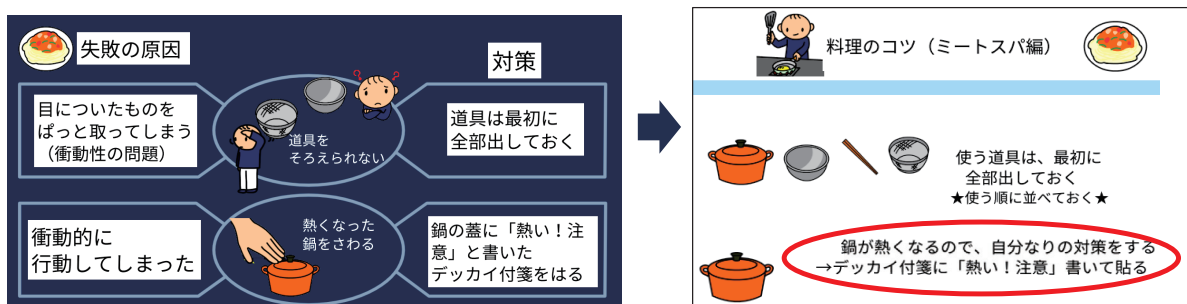


図12 学習に使ったカードをコピー＆ペーストし、簡単に家庭用オリジナルお料理ハンドブックをつくった例

4. 考察

自己理解の深まりと日常生活への般化について、特性の似たグループごとで（ASD：生徒A・D／ADHD：生徒B・C）考察する。

4.1 自己理解を促す方法に関する考察

4.1.1 自己理解を促す手立てについて

「3人間関係の形成（3）自己の理解と行動の調整に関すること」を今回の指導では身近な「料理」を題材としながら取り上げた。

ADHDの生徒は、自分の姿を客観的に捉えられたことで「原因」と「結果」、またうまくいくための「対策」を特性の視点から考えることができ、自己理解の深まりは見られたと考える。ADHDの生徒は客観視ができるが、衝動的に答えたり集中が途切れたりする特性がある。そのため、十分に自己理解を深める前に、別の話題に気が向いてしまうが、自分の考えた答えをロイロノートで視覚的に比較させながら、一度出した答えを、「本当にそう？」と指導者が問うことは、生徒に再考をさせることにつながった。また、「なぜ」と問うことは、生徒にとって謎解きの要素もあり、ADHDのゲーム性を好む特性と重なり、自らの考えを掘り下げさせることにつながった。問いやフィードバックをすれば、衝動性のある生徒が一度立ち止まり再考したことから、「結果」から「原因」を考え、「原因」が同じであることから「特性」に気付くに至った。そこから自分に合った「対策」を考え、結果から「原因」や「対策」を考えさせる学習は、自己理解を深めることにつながると考える。「なぜそう考えるのか」等の問いによる気づきの促しはADHDの生徒の自己理解を深めることができることがわかった。

一方、話し手の意図をくむことが難しいASDの生徒は、何を問われているのかわかりにくかったり、別の視点から考え直すことが難しかったりするため問いやフィードバックの手立てだけでは自己理解を深めることは難しかったと考える。ASDの生徒は、自分で変化する状況に合わせて対策をしていくよりパターン化したものをそのまま当てはめて使えるオーダーメイドのマニュアルを作成する方がうまくいくと考えた。ASDの生徒は、将来の姿も踏まえ、どこまで「自己理解」を求めるのか①「克服」できること、②「補う（代替／パターン化）」ことを、指導ごとに評価し、検討し、的確に見極める必要があると考えた。さらに私たちが想像もしない方向に視点が向いたり、文脈を捉えたりするため、想定外な意図

のずれが起きていることがあり指導していく際は、日頃から子どもの様子をよく観察し、しっかり話を聞くことで、十分な実態把握をしながら、子どもの視点に立ってやりとりを積み重ねていく必要性を感じた。

4.1.2 グループ構成の工夫に関する考察

まず、似た特性同志による学び合いについて考察する。ASDの生徒は、学習形態の工夫のみでは、自己理解を促すことは難しかったが、ASDの生徒同士による意見交流では、一般的には、ずれているような解答でも、生徒間では意見が一致していることが多かった。ASDの生徒が自己理解を深めていく学習をする過程で、似た特性のある生徒がいなかったときのみ混乱が起きたが、宇野（2010）によるASDの生徒はさまざまな情報の統合が困難であり、世界が断片化していることから見通しがもてず、混乱や恐怖が引き起こされ、心の安定さえも損なわれていることや、実行面では優勢なあるいは習慣となっている行動パターンをその状況に合わせて変更していきにくいと述べていることと一致する。溝川ら（2015）は、他者理解と共感性の発達について、青年期以降も自他の視点のずれを意識して行動を解釈・理解する能力が発達すること（Dumontheil, Apperly, & Blakemore, 2010）、自閉症者は自分に似た他者に対しては共感性が高く（Komeda et al., 2015）、他者理解が必ずしも共感性につながるわけではないが、共感性は他者への向社会的行動に結びつくことを述べている。ASDの生徒にとって、自分と似た特性のある生徒と同じ空間で学習するのは、大きな安心感とつながり、自分の考えの変更のしにくさも受け止めながら、情緒を安定させて学習に臨めることにつながるのではないかと考える。一方、ADHDの生徒にとっては似た特性の生徒と学び合うことは、他者の考えに自己の姿を投影させながら、自身の衝動性の強弱や部分から全体を見る等、捉えるのが難しい困難性にも気付けた。特性の似たペアによる学習は、安心して自分の考えを発信する場となり、もっと考えてみようと思欲を高めたり、自己肯定感を高めたりすることにつながるのではないかと考える。

次に、異なる特性同志による学び合いについて考察する。湯澤（2013）は、一つの成功体験をとおして、それ以前の「失敗に結びついていた学び方」と解法のステップごとに手続きを理解するといった、「自分にとってのわかりやすい学び方」の違いを体験的に理解することと、ひとつの例に

対して、例えばどういった覚え方が自分は得意かということクラスで語り合ったり、紹介し合ったりすることで、多様な覚え方を知り、自ら適した学び方も探っていくことができると述べているが、特性が異なるペアとの意見交流では、もしかしたら自分の考えは間違えているのかもしれないとか、自分にはわからないことがあるかもしれないと気付くきっかけとなっていた。納富ら(2009)は、ASD のコミュニケーション指導について、語彙を増やし、文法を教え、正しい発音や話し方を教え、パターンに合わせて練習する必要があるが、それだけでは不十分であり、状況を読み取り、相手の表情や仕草から、心情に配慮する大切さを教えていくことの重要性を述べ、本人たちにとって「わかってもらえる」ということは何より大切な支援であること、他者の感情に配慮したり、感情を他者と共有したりすることが難しく、他者の感情だけでなく、自分自身を客観的に理解することや自分自身の感情の理解にも難しさをもっていると述べている。今回、ASD の生徒が、自己理解を一生懸命にしようとしている姿を特性の異なる友達同士で学習し合う中で、B や C は「A さんと意図がずれることは知っていたがこんなに考え方が違うとはわからなかった」「A さんは自分で対策することも大事だが周りが分かっていることはもっと大事」と発言した。ADHD の生徒が異なる特性の生徒のこと知ること「私と同じ」あるいは「違う」という気づきにつながり、自己理解を深める有効な手立てとなったと考える。今回の生徒集団では、ASD の生徒にとって、グループ構成の工夫は、自分に自信をもつことや、自己への気づきを促すことになったと考える。ADHD の生徒は特性の似たペアあるいは異なるペアとの意見交換では、他者理解を深めると同時に、他者の姿を通して自己理解を深めていくことができた。障害特性の近さを視点とした学び合いは、自己理解及び、他者理解を深める効果があったと考える。

4.1.3 ICT の活用に関する考察

生徒の記述及び定期的なアンケート結果から、ICT の活用は効果があったと考える。アロウェイら(2011)は、ワーキングメモリに困難性のある子供について、記憶の負荷を軽減することで、「記憶」ではなく「考える」ことに集中することができるようになると述べている。実際、ICT は、記憶の補完、情報の整理、イメージ化やふり返りなど様々な利点があった。特に、これまで文字の乱れや書き誤りの多用で、手書き文字では

難しかったふり返りを、ICT を活用することで、できるようになったことは、学習を定着させる意味だけでなく、ふり返りが大事だと生徒が気付けた意味でも大きな利点だったと考える。

また、異なる場面であっても、失敗の原因や対策のカードは共通して使えたことで、つまりいて原因は共通していることが多いことに生徒は気づき、原因さえわかれば、日常生活の様々な場面で自分に合った対策をすることができ、失敗を減らせることにも気付いていった。

さらに、ロイロノートを活用したことで、画面共有により、簡単に自分と他者の考えを比較することができた。このことは、他者の考えを視覚的に確認できたことで、意図の理解や共感性を共有することが難しい ASD の生徒にとって、自己理解を深めるために、わかりやすい環境設定となり得たと考える。

Barkley(2000)は ADHD の問題として、注意から目をそらすことが頻繁なことだけではなく、作業に注目しなすこと、つまり注意を向けなすために、他のことをしがちな傾向や、もっと強い衝動を抑制しなければならないことを述べているが、ゲーム性のある学習を好む ADHD の生徒にとって、コピー＆ペースト機能は、自己理解を深める学習においては、考えの負荷を軽減し、ゲームのように友達のカードと自分のカードを交換できたので学習への意欲が高まったと考える。さらに、宇野(2010)は、ADHD の子どもは、外発的動機付けをわかりやすく提示することで、本来もっているポテンシャルを引き出すことができると述べており、Barkley(2000)も、ADHD の子供はあらゆる状況において、一番報酬が大きくて面白いものに引かれること、与える作業に目新しさ、おもしろさ、刺激を加えると注意力が高まり、間違いを減らせることを述べているが、ICT を単に映す、録画する、検索するという使い方ではなく、学習道具そのものとして活用したことは、生徒の意欲と集中力を高め、深い思考を可能としたと考える。

湯澤ら(2013)は、「学びの履歴」として、サポートブックが引き継ぎ資料としての側面を担うだけでなく、子どもが成長するときに、自己理解を深めていくときに有用であり、具体的には、生徒自身が自己の特性を客観視し、どのような場面でつまずき、そのとき、どのような方略をとればよいかを自覚し、必要な場合、指導者の支援を求めながら、困難に対処できることが望ましいと述べているが、ポートフォリオとして、自分の考え

を随時蓄積し、確認したり比較したりすることもできたことは効果があったと考える。また、ロイロノートの画面を印刷し、ノートに貼ったものを生徒は家庭に持ち帰り、家庭や外出先で使っていたことから、自分で作成した自己理解の記録はサポートブックとしての活用もできると考える（図12）。

4.2 日常生活の般化に関する考察

まず、授業と日常生活の関連に気付かせたことについて考察する。すべての生徒が「先生、今日〇〇（のハプニング）があったよ。」と伝えに来るようになったことから、授業と日常生活の関連に気付けたと考える。毎回パターン化して、授業の導入場面で日常起きたハプニングを取り入れたことで、生徒に授業の見通しをもたせることができたと考える。また、他教科の授業や日常生活の中で、ハプニングがあるたびに指導者がメモし、「自立活動のおっと残念ハプニングのコーナーで使えるね。」と、伝え、実際に採用したことで、これまでは非日常の授業中だけの出来事として捉えていたものを、日常の中のできごとを学んでいると生徒に受け止めさせる有効な手立てであったと考える。

次に、場面の般化について考察する。学習場面の般化に関しては、すべての生徒が夏季休業中に、家庭で料理にチャレンジしたことを自発的にインターネットで送付できたことから、料理という日常生活を学習に取り入れ、家庭と学校でやりとりできるロイロノートを活用したことは、夏季休業中も生徒と指導者のやり取りが可能となり、学校場面を家庭場面へ般化することに一定の効果はあったと考える。ADHDの生徒は、夏季休業中に家庭で取り組んだことと学習したことを関連付けて感想をインターネットで送付してきたことから、授業中に学んだことと日常を照らし合わせ、学んだことを般化できたと考える（図8）。しかし、ASDの生徒は、家庭で行った料理の写真を送付してきたものの学習した自己理解と関連が見られる記述はなかった（図9）。しかし、指導者がインターネットのやり取りで「自立活動で学んだこと」というキーワードをメッセージで送ったところ、自立活動で学習したことと夏季休業中の課題は、関連があることは気付いた。しかし、授業中に学んだことは表面的にしか捉えられず、「自己理解」の視点で考えることが最後までできなかった。ASDの生徒は、多面的に物事を捉えにくいために、学習場面と日常を一部、重ねて考えることはできても、本質と重ねることは難

しいと考える。ASDの生徒は、私たちにとってはほんのささいな場面の違いと思われることでも、全く異なる場面と認識しがちなため学んだことをすぐに般化することは難しかった。

以上によりADHDの生徒は、学校で学んだことを家庭で活用することを想定した仕様の学習でも、学んだことを応用し対応していくことができるが、ASDの生徒は、多面的・多角的なものごとを捉えることが難しいため、この時は〇〇するという1対1対応ができる仕様に変更する必要があると考える。あるいは、ひとつの工夫を「〇〇の場面」「△△の場面」と汎用させて活用するために、一つの対策が他の場面でどのように使えるか、対策のつながり全体が見渡せる視覚的なシートを作成すれば、別の場面に般化させて活用する手がかりになるのではないかと考える。

最後に、日常生活でできることを増やすための自立活動の役割について考察する。知的障害のある生徒は、学んだことと日常生活のつながりでつかめても、学んだことを活用することは、容易ではない。実際、忘れることに関して、これまで何度も注意を受けてきたが、生徒の忘れ物はなかなかなくならなかった。ギャザーコールら（2009）は、自分の記憶の強い面や限界に気づくことで、それを補うための方略を効果的に用いることができるようになると述べているが、自立活動の中で、どうすれば記憶を補強できるか繰り返し学ぶ中で、「先生、〇〇してみたけどうまいかなかった」とか「うまいかった」とか報告するようになったと、自分に合った記憶法を生徒自身が見つけようと試行錯誤するようになった。生徒の様子から、生徒は自立活動で学んだことが生活ですぐに使える場合、実際の日常生活で学んだことを試し、さらにうまいかなかったことは再び自立活動の指導の時間に学び直して修正しようとしながら、自分に合った方法を模索することがわかった（図4）。

またICTを使い学習する中で、生徒はいつも同じようなことで失敗していることに気付き、特性を加味して自分に合う対策をすれば失敗が減ることを理解し、そのことで、成功率が高くなる方法で事前に失敗を予防しようとするのがわかった。さらに、予防の場合は、一度に考えなければならぬことが少ないため、気持ちにゆとりがあり、「これ、授業でやった」と気付きやすく、「予防」に関しては、学んだ対策を生かしやすいことがわかった。しかし、一度に多くのことを考えることが難しい生徒にとって、ハプニングや失敗が

起きた時は、とっさに目の前の出来事に対応する答えを探さなければならず、対策を使おうという思いに至るゆとりがない。この状態で、学んだことを「今、使える」という気付くことは容易ではないともわかった。今後は、学んだことをさらに「使う練習」と「使うことで役立つ経験」を積み重ねる必要があると考える。

5. まとめ

中学校知的障害特別支援学級における自立活動で自己理解を促す指導は、特性の近さを観点にしたグループを構成することで、学びやすくなるとわかった。生徒一人では難しい課題も、友達と一緒に考えることで自分たちの力で答えに近づいていった。生徒同士で考えることで、大人には思いつかないようなアイデアが浮かぶことも分かった。これは、日頃から自立活動の時間に生徒同士で悩みを共有し、うまくいったこと、いかなかったことを打ち明ける中で、日頃の学校生活の中でも友達の姿に関心をもて、自然と仲間を応援できたからではないかと考える。学習指導要領では、「自立活動の指導は、特設された自立活動の時間はもちろん、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の時間を通じても適切に行わなければならない。自立活動の時間における指導はその一部である。」とされている。伊藤(2019)が各教科の中での自立活動の扱いについて、配慮とか視点ではなく指導であること、課題を明確にすること、学習した内容を実際に使ってみるものと述べているが、指導者が意識的に日常生活と自立活動をつないでいくことは生徒の理解を促し、日常生活に般化させるために大いに寄与できると考える。

参考・引用文献

アロウェイ T.P・湯澤美紀・湯澤正道(2011) ワーキングメモリと発達障害. 北大路書房
安住ゆう子他(2017) 実行機能力ステップアップワークシート. かもがわ出版
井手尾美樹(2021) 特別支援研究 9月号. 東洋館出版
伊藤甲之介(2019) 各教科を合わせた指導と教科別の指導, 自立活動などとの関連について. 鎌倉女子大学紀要第 26 巻 65-71
北岡大輔(2021) 実践みんなの特別支援教育 5 月

号. 学研

小島道夫・片岡美華編著(2014) 発達障害・知的障害のある児童生徒の豊かな自己理解を育むキャリア教育—内面世界を大切にしたい授業プログラム 45. ジアース教育新社

宇野宏幸・井澤信三・小島道夫(2010) 発達障害研究から考える通常学級の授業づくり. 金子書房

佐藤暁(2021) 実践みんなの特別支援教育 5 月号. 学研

ギャザーコール S.E・アロウェイ T.P・湯澤正道・湯澤美紀(2009) ワーキングメモリと学習指導. 北大路書房

司馬恵理子(2016) 大人の ADHD のための段取り力. 講談社

下山直人(2018) 知的障害特別支援学校の自立活動の指導. ジアース教育新社

高山恵(2019) 実行機能をアップする 37 のワーク. 合同出版

田村学・黒上晴夫(2013) 考えるってこういうことか! 「思考ツール」の授業. 小学館

中邑賢龍・近藤武夫(2019) 発達障害の子を育てる本 スマホ・タブレット活用編. 講談社

西尾環(2021) タブレットで変わる授業デザイン. 小学館

納富恵子(2009) 自閉症の基本障害の理解とその支援・対処法. 明治図書

溝川藍・子安増生(2015) 他者理解と共感性の発達 Japanese Psychological Review 2015, Vol. 58, No. 3, 360-371

柳澤亜希子(2016) 特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究. 国立特別支援教育総合研究所

柳澤亜希子他(2021) 特別支援学級で自閉症のある子どもの自立活動の指導. ジアース教育新社

湯澤美紀・河村暁・湯澤正道(2013) ワーキングメモリと特別な支援. 北大路書房

湯澤正道・湯澤美紀(2017) ワーキングメモリを活かす効果的な学習支援. 学研

Russell A Barkley PhD・海輪由香子訳・山田寛監修(2000) バークレー先生の ADHD のすべて. VOICE

