

中学校知的障害特別支援学級における自立活動の 継続的な取り組みによる自己理解の深まり —協働的な学びを通して—

Deepening self-understanding by continuous approaches of independence
activities in intellectually special needs class in junior high school
— Through collaborative learning —

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

教職実践研究ユニット

(令和4年9月30日受付, 令和4年12月20日受理)

〈要旨〉中学校知的障害特別支援学級の自立活動の指導の時間に「自己の理解と行動の調整」の指導を行った。指導の方法は、チームで協働しながらひとつのゴールを目指す活動の中で、「自分がチームに貢献できること」を考えることを通して、自己理解を深め、どのように行動すればよいのか考えさせていった。対象生徒は、特性に共通点と差異点がある異年齢の4人で構成した。生徒の変容を、授業担当者（第一筆者）の観察と対象生徒のワークシートの記述をもとに分析した。その結果、対象生徒は、「協働の良さ」を味わい、仲間に支えられたり、仲間を支えたりする中で、自分の新しい一面を知る姿が見られた。また、他者にどのようなことを協力して欲しいのか伝え、自分が活躍しやすくなる環境を主体的に求めることができるようになった。継続的な取り組みの中で、自己理解を深め、自発的に支援を求める力に伸びがみられた。今後、異なる場面においても、主体的に自己権利擁護を求めることができ、その権利を活用することで、もっと社会に貢献したいという積極的に生きる力を、継続的に育てていくことが課題である。

キーワード：自己理解 自己肯定感 協働的な学び 合理的配慮

1. はじめに

特別支援学校学習指導要領総則編（2018）では、児童生徒一人ひとりが、社会の変化に受け身で対応するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、自らの可能性を発揮し多様な他者と協働しながら、よりよい社会と幸福な人生を切り拓き、未来の創り手になるために必要な力を育てていくことが求められている。しかし、新井（2019）は、『特別支援教育では、「主体性」や「社会性」についてはかなり意識して授業を行ってきたように思われますが、「対話」や「学びの深さ」が

あったかという点については、検討の余地が多くある』と述べている。また、河村（2018）は、学校は特別支援教育に精一杯で主体的な学びに向けた授業改善にまで手が回らない課題を指摘している。実際に、主体性や社会性については、学校現場では、生活単元学習等でかなり意識をし、意欲を向上させたり、挨拶などの「社会的スキル」を獲得させたりする取り組みが数多く行われている。しかし、他者と協働して活動する力や、対話をする力、自ら学ぼうとする力を育てる実践は少なく、特別支援学校の校内研修の取り組みでもあ

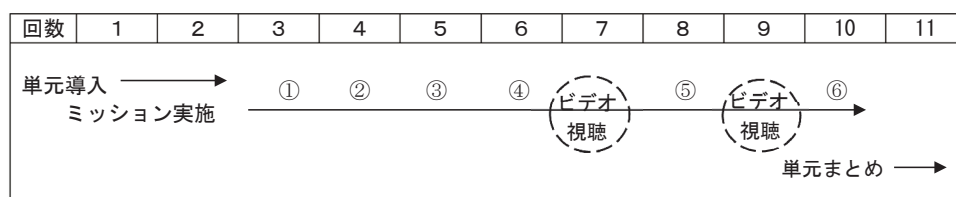


図1 本単元「四つ葉文具店、注文お待ちしています」の構成

まり取り扱われていない現状がある。

また、特別支援学校学習指導要領自立活動編(2018)では、児童生徒本人が自己理解を深め、自己調整をはかったり、環境(社会)に対して適切に行動できたりすることの必要性や、対人関係に関する能力を習得する中で、自分の特性に気づき、自分を認め、生活する上で必要な支援を求められるようにすることが大切であることが述べられている。一方、桶谷(2018)が、初等中等教育段階まで、本人が知らないまま配慮が行われることが多いことや本人に困り感がない場合、本人の主体性を軽視しやすいことが社会的状況によるセルフアドボカシースキルの獲得の難しさになっていることを述べている。このように、実際の学校現場では、子どもに配慮した環境を周囲の大人が先回りして用意していることが多く、子ども自身が意思表示をし、自ら配慮を求める段階には至っていない現状がある。

次に赤坂(2022)は先に個別学習をしておくということで、協働的な学びにつながっていくことを述べている。「I can」の成長過程は、自分への気づきから自信が深まることによる自己実現への道である一方、「We can」の成長過程は、他者への関心から社会貢献へと進化する道であると述べている。さらに、自己への成長は、他者へとかかわることでメタ認知や自己理解が進み結果的に他者への関心への広がりや協調関係を強めていくと述べている。

そこで本実践研究は、小集団を組み、自立活動の指導の時間に、一人ひとりに自分の特性や強みを活用できる活躍の場面を体験させる。小集団の中で他者と協力してひとつの目標を達成していく中で、自分はどのような貢献ができるのか、他者とどのように支え合えるのか、あるいはどのような協力ができるのか試行錯誤しながら、自己理解を深めることを目指すこととした。

中学校という発達段階において、協働的に学び合い、成功体験を積み重ね、自尊感情を高めながら自己理解を活用する力を育むことは、将来、困難に出会った時に実現可能な方略で、自分も社会

貢献をしていけるという自信や、自分が活躍できるように合理的配慮を求める力につながっていくと考えた。

2. 実践の方法

2.1 実践の概要について

本実践は、前実践の片小田・納富(2022)と同じ生徒群を対象とし、前実践を発展した内容を行った。

前実践では、中学校特別支援学級に在籍する生徒に、自立活動の指導の時間に ICT を活用(ロイロノートを含む)しながら「結果から原因を考える学習」を行い、対話と振り返りを行うことでワーキングメモリや衝動性、状況判断力に関する自分の強みや弱みの自己理解を深めた。この実践では、自閉スペクトラム症(以下 ASD)の生徒 A は、他者のアドバイスを聞くことで、物を捉える視点が一般的な見方とは、ずれがちなこと気付くようになった。一方注意欠陥多動性障害(以下 ADHD)の生徒 B・C は、他者と自己を比較することで、自身の衝動性の強さや包括的な見方の困難さに気付くことができた。しかし、ASD 特性のある生徒 A は、場の状況を理解することが難しく、ADHD 特性のある生徒 B・C は一度に多くの解決策を考えることが難しい結果、自己理解に基づいた方策を他者と協働する場面で活用する段階には至らなかった。そこで、自己理解したことを日常生活に近い環境である小集団の中で「使う練習」と「使うことで役立った経験」を積み重ねる必要があると考え、本実践では、4 人の生徒が模擬文具店の店員になり、決められた品物を制限時間内にチームで準備することで、協力の必要性に気づき、他者と協働しながら自己理解を深め、他者と支え合うスキルを身に付けることを目指した。

対象は中学校知的障害特別支援学級在籍の中学 1 年生から 3 年生までの生徒 4 名で、それぞれの入学時より自立活動の指導の時間に週 1～2 回、「自己の理解と行動の調整」に関する指導を第一筆者が行ってきた。本指導は 202X 年 9 月～11 月に計 11 回実施した(図 1)。また実施後の 3

月にこれまでの学びを振り返る追調査をした。主な評価は、生徒によるワークシートの記述及び指導者である第一筆者の観察による生徒の言動の変化、追調査の分析で行った。

2.2 生徒の実態について

対象生徒群は、共通して「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」つまり実行機能に困難をもつ小集団で構成されている。これらの生徒にはひとつひとつ順を追って考えれば、場の状況を考えられる時もあるが、複数のことを組み合わせて考えたり、学んだことを別の場面で般化したりすることは難しく、周囲の状態変化に気が付きにくい特性がある。加えて、社会性やコミュニケーション、想像力や共感性、自分の考えを変更しにくい障害がある生徒もいる。それを踏まえ、生徒の目指す姿とその手立てを設定した。

2.2.1 生徒Aについて

ASD 特性のある中学3年生、男子。境界領域知能に近い知的障害のある生徒である。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。見方が一方向であり、自分を客観視したり、相手の意図を理解したり、場の状況を理解することが難しい。前実践において、自分は相手の意図を理解しにくいところがあると気付いた。日常生活では、時々「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。また、選択的注意の欠如・不注意があり多くの情報から必要な情報を選択するのが難しい。意図理解や状況判断の苦手さを補うことと、場を読む苦手さを積極的にうまく活用して活躍する方法や計算や漢字が得意であること活かす役割を考えさせていく。

2.2.2 生徒Bについて

ADHD 特性のある中学3年生、女子。境界領域知能の生徒である。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、自分に衝動性があることや、忘れやすいことを知っている。自分の障害に対して興味や関心が高く、ある程度理解もしているが、思い立つと同時に行動し、失敗することが多い。また失敗したことはすぐに忘れてしまう結果、同じ失敗を繰り返すことが多く、自己肯定感が低い。漢字や計算が苦手であり、視覚認知の困難さがあり、線の長さの違いや空間の位置関係を捉えることが難しい。視覚優位ではあるが、視覚情報が多いと見落としがちになる。全体から部分を捉えることが難しい。しかし、落ち着いた状況で、一つずつ段階

を踏めば、できることも多い。また、自分ではできそうと思っていることが、時間制限や同時に複数のことを求められると、焦りや衝動性が高まる結果、うまくいかないことが多い。そこで、自身のできるというイメージと、実際にできることは違うということに視覚的に確認することで気付けるようにする。どのように環境を整えればいいのか実際に体験させることで気付かせていくことで、自己肯定感を向上させていく。

2.2.3 生徒Cについて

ASD 特性と ADHD 特性を併せもつ中学2年生、女子。ADHD 特性がやや優勢の境界領域知能の生徒である。これまでの自分の経験から、事前に自らリハーサルをするなど、日常生活の中で苦手さを補うふるまい方を少しずつ習得できている。しかし、自覚なくできているため、自信がなく、遠慮がちである。自己肯定感が低いため、頼られることに大きな不安がある。また、ワーキングメモリが極端に少なく、漢字もほとんど書けない。集中時間がかなり短いため、自分の失敗を指摘されても自己の言動を自分のこととして捉えることが難しいが、自分は聞き漏らしがあるかもしれないなど、前実践では客観的に自己を受け止めた。Cがリーダーとしてみんなでひとつの課題を協力してできるようにふるまうことで、文具店がうまくいくように課題を設定し、結果、達成感を味わえることで、自己肯定感を高めていく。

2.2.4 生徒Dについて

ASD 特性のある中学1年生、女子。知的障害のある生徒である。自分にわからないことや、できないことがあるということに少しずつ気付き始めている。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。自分からよく話す、聞き取りでは質問内容を表面的に捉え、即答しがちである。また再考することが苦手で「どこが違うかわからない。」と、泣くこともあるが、再考のよさに気付き始めている。状況を理解するのは難しいが、できるようになりたいという気持ちは強い。においや映像の記憶にたけている部分もある。意図の理解や状況判断は苦手だが、メモを書くことや、決められたことを確実にこなすなど自分の良さに気付かせていく。

2.3 自己理解を促す授業デザイン

本実践「四つ葉文具店、注文お待ちしています」は、だんだん複雑になる課題をチームで協力し解決していく中で自己理解を深める内容で

ある。これまでの自立活動の学習の中で学んだ「ワーキングメモリ・衝動性・状況判断力」等の自己理解のカギとなる言葉を自分の得手不得手と照らし合わせながら、チームでの中で自分の役割を考える。知的障害のある生徒は、自分のことを客観的に捉え、自分の言動が周囲にどのような影響を及ぼすのか理解することが難しく、役割分担をする活動の中では、できるかどうかの判断より、やりたいという気持ちを優先しがちである。個人のしたいことが優先される結果、チームとしての効率性や生産性、完成度が低い結果に陥りやすい。そこで、制限時間内に課題が達成できるように、自分の「できること」を役割として行い、状況に応じて役割を適宜交代させながら進める力が必要である。そのためには、制限時間に加え、一人ひとりの得意なことと苦手なことが組み合わさった一人の力ではできない課題を設定し、①自分は何ができるのか知る、②やりたいことよりできることを優先するよさを知る、③うまくいかないときに人と協力するよさを考えさせる。自己理解を促す手立ては「学習課題の設定と授業構成」、「学びの場の工夫」、「気づきを促す問い」、「ワークシートの工夫」の4つを行う。

2.3.1 学習課題の設定と授業構成について

学習課題の設定は、行動の客観視が難しい生徒が、自分の強みを生かす良さに気づくように、生徒一人ひとりの強みを生かさなければ時間内には終わらないようにした。最初は、校内電話で1種類の注文を受けることから始めた。最終的には電話とインターネットで複数の注文を受けるようにした。商品は、文具セット（のり・はさみ・色鉛筆各1）やファイルセット（サイズの異なる紙を指定枚数用意し、パンチで穴をあけ、ファイリングしたもの）など段階的に複雑にしていっていった。最終的には、商品を準備し、合計金額を計算した納品書を作った。納品書には、メッセージカードを添えて封入した。

授業は、PDCA サイクルを生徒が意識できるように構成した。自己理解を深めるために自分はどの役割を担当したいのか、なぜその役割を選んだのか毎回問うた。問いに対する自分の考えをワークシートに記載し（Plan）、次に発注を受け、品物を準備し、発送準備をするまでの一連の流れを制限時間内に行い（Do）、最後は、実際にやったことを振り返らせ、なぜうまくいったのか、あるいはうまくいかなかったのかを問い、ワークシートに記載させ（Check）、次の実施場面では何を改善すればよいか考える場面を設けた

（Action）。この流れをチームで試行錯誤を繰り返しながら行う設定とした（表1）。

2.3.2 学びの場の工夫に関して

自己理解を促すために行った主な学びの場の工夫は、①時間制限、②自由なレイアウト、③選択できる道具、④学習場所の分割である。

①時間制限を設けた理由は、他者と協力をしたり、自分が得意だがやりたくないことを苦手だがやりたいことより優先して活動したりする必然性を生むためである。

②活動に必要な机や道具を自分たちでレイアウトを工夫することから始めるストーリーにした理由は、どこに何があると活動しやすいのか、どんな手順で活動するのか考えさせるためである。ものを移動することを通して、事前にロールプレイしながら活動手順をシミュレーションすることをねらった。頭の中で想像するだけより、事前に行動した方が、実際の場面で自分の動きを思い浮かべやすいことに気付かせるための手立てである。

③選択できる道具を設けた理由は、前実践で得た視覚情報で見通しをもちやすくなる、メモなどを書くことや見ることで記憶を補完しやすくなるなど、自分に合った困難を克服する知識を活用できるようにするためである。具体的には、日頃学校で役割や担当を決める際に使っている生徒の名前カードやメモ用紙を準備した。

④学習場所の分割を設けた理由は、視覚的・物理的活動を分けることで、同時に分担された作業が行われている状況をイメージできるようにするためである。具体的には最初の段階で、商品を準備するための必要な道具を作業種ごとにメインの教室と別の部屋に分けて準備した。

2.3.3 気づきを促す問いについて

自己理解を深めるために「なぜ」など問い、自己への気づきを促し、深く考えさせた。特別な支援を必要とする子どもにとって、答えの選択肢のない疑問詞を問われることは難しいと言われるが、立ち止まったり、振り返ったりして考えることが苦手な生徒が、自分について深く考えることができるように、あえて「なぜ」「どのように」などの問いを行った。その際「いつ」「どこで」「誰が」「誰に」に関しては、答えが1つであり、狭い範囲で考えやすいが、「なぜ」「どのように」「何を」など理由や自分の考えなどイメージしにくいものを答えるのは難しいため、これらの問いは、実際に行動した直後に行うことで、状況をイメージし、考えを整理できるようにした。同じ質問を毎回パターン化することで、何を答えればい

表1 1単位時間における学習サイクル（ミッション実施場面）

	ねらい	手立て
1 めあての 確認	自分のできることを考えて、チームの中で自分の役割を果たそうとすることができる。	・これまでの学習を3点振り返らせる。 ①うまくいったことの確認、②苦手なことを補う方法、③優先順位（やりたいこととできることの区別）の考え方の確認 ・自分の得意なことやうまくいったことを思い出せるように、これまでの学習を記録したワークシートを確認させる。
2 Plan	チームで効率よくミッションを達成するために、自分の得意な活動は何か、チームに貢献できる役割を考えることができる。	得意なことと苦手なことを意識して役割を選ぶことができるように、生徒の得手不得手を組み合わせたミッションを段階的に設定する。
3 Do	複数の行程を同時進行する場面で、自分の得意な面を活かそうとしたり、友達と助け合おうとしたりすることができる。	・時間制限をすることで、友達と協力する必然性を設ける。 ・活動場所のレイアウトは自分たちで自由にできるようにし、直接的には文具店に必要な道具も準備し、どのように使うか考え自己理解を深めることができるようにする。 ・指導者は、生徒の活動を離れて見守るのみで手伝いはできないようにすることで、生徒間でわからないことを尋ねたり、言葉を掛け合ったりできるようにする。
4 Check	今日の活動のうまくいったところと、いかなかったところを振り返り、その原因を自分の特性を踏まえて考えることができる。	・自分の行動を振り返ることができるように「〇〇の場面は何をしていた？」と、具体的に質問をしたり、写真を活用したりしながら自分の言動をできるだけ思い出させることができるようにする。 ・これまで自己理解したことを踏まえて考えることができるように、ワークシートで確認したり、友達と話し合いをしたりする場面を設ける。
5 Action	今日の活動全体を振り返り、チームで課題をうまく進めていくために、自分を活かすことができる役割を考える。	・ワークシートをチームで交流し、自分の言動をチームのみんなはどのように受け止めているか、視覚的に確認できるようにする。 ・チームに貢献できたことを知り、さらに自分が役に立てるためには次回どのようにすればいいのか、自分は何ができるのか一人で考えることができる場面を設ける。

いのかわかるようにした。

2.3.4 ワークシートの工夫について

生徒が活動内容をイメージしやすいように、また考えを整理したり、自分や他者のよさに気づきやすくなったりするようにワークシートを工夫した。シートを見れば、授業の見通しがもて、自分以外の役割や、課題全体のどの部分の役割を自分が担当しているのか捉えやすくなる工夫をした。書くことで自己理解を深められるように「なぜうまくいったのか。」「どこを工夫するべきだったのか。」自分や他者の行動を活動の終末で繰り返し振り返らせた。チームとしての達成を目指す協働的な活動を通して、自己理解を深め、自分の行動を調整する力を育むことをねらった。また、ワークシートは授業のPDCAサイクルを反映し、構造化した。具体的には、文具店を始める前に作戦を書ける部分（Plan）、実践した評価（Check）、次回改善したいこと（Action）を1枚のシートで

確認できるようにした（図2）。また、シートを完成させながら、自己理解、他者理解の視点をもてるようにした。同じシートを繰り返し使うことで、授業の流れの見通しをもたせた。さらに、次の時間のシートを前の時間のシートの右側に並べると、目線で追いながら計画と実行、反省（改善）のサイクルを関連付けながら確認できるようにした（図3）。

3. 実践の結果

3.1 生徒の変容（自立活動の指導の時間）について

自己理解・他者理解の深まり及び協働する姿の変容について指導の時系列に沿って記載する。

【導入の学習】

導入初回は「制限時間内にどうすれば商品を準備できますか。」という問いに対し、全員が「紙でパンチに穴をあけるため跡をつける。ファイルの中に紙を入れる。」のように作業手順を記載し、

自立活動		チャレンジシート ○月○日	
<p>☆今日の学習</p> <p>1. ミッション内容について 2. 自分の役割を考えよう 3. やってみよう 4. あなたの役割はどうだった 5. 次回に向けて</p>	<p>☆本日のミッション☆</p> <p>□電話注文が2件・オンライン注文が1件あります ※最初の注文が入ってから、10分間で終了です。 □注文に対して、しないといけないこと □商品を間違えないようにそろえる □ファイルセットの注文が入ったら、ファイルに紙を貼る。 ファイルセット：B5 1枚/A4 2枚/A3 2枚 大きな紙が一番下になるようにとじる □文具セットの注文が入ったら、次の品物を用意する。 文具セット：色鉛筆セット・はさみ・のり ひとつずつ □商品にあわせて、納品書を作成する。 納品書とは、注文された品物の数と値段、合計金額を記入。 文具セット 500円 ファイルセット 350円 テブラ 250円 落書きコップ 800円 送料はすべて無料 □納品書には、メッセージカードを添える。 □納品書とメッセージカードは、封筒に入れて封をする。</p> <p>このミッションを制限時間内にクリアするためには、ここに書かれていない役割も必要です。よく考えましょう。</p>	<p>□ チームで文具セットを準備しよう。</p> <p>★わたしが気をつけた方がいいところ★</p> <p>Plan 自己理解</p> <p>★わたしが考えたうまくいくための工夫・作戦★</p> <p>Plan 自己理解 他者理解</p> <p>□今日、うまくいったところ ○○だから、うまくいった。</p> <p>check 自己理解 他者理解</p>	<p>□今日の発見ーわたしについてー</p> <p>自己理解</p> <p>check</p> <p>□今日の発見ーともだちについてー</p> <p>他者理解</p> <p>check</p> <p>□次回改善した方がいいところ</p> <p>Action</p>

図2 思考を整理するためのワークシート

<p>□ チームで文具セットを準備しよう。</p> <p>★わたしが気をつけた方がいいところ★</p> <p>きちんと正確に伝える (電話メモ)</p> <p>★わたしが考えたうまくいくための工夫・作戦★</p> <p>電話のくり返しをダブルメモする</p> <p>□今日、うまくいったところ ○○だから、うまくいった。</p> <p>ダブルメモのおかげで Cさんに正確に伝えた まず最初に名前と〇〇〇様と 名前にも名前をつけたこと 系内品書間違いなかった</p>	<p>□今日の発見ーわたしについてー</p> <p>Bさんたちと協力して電話のメモ封とうかが スムーズにできた!!</p> <p>1000様とつけたことが良かった</p> <p>□今日の発見ーともだちについてー</p> <p>みんなスムーズにできた!!</p> <p>Cさん Dさんにしつかり アドバイスが Dさんは両面テープを はがすタイミングがわかった</p> <p>□次回改善した方がいいところ</p> <p>両面テープをはがすスピード</p>	<p>□ チームで文具セットを準備しよう。</p> <p>★わたしが気をつけた方がいいところ★</p> <p>ダブルメモした後 Cさん(セットを イける所に正しく添える 1000様と ダブルメモ→系内品書を書き 系内品書を書く</p> <p>★わたしが考えたうまくいくための工夫・作戦★</p> <p>まろがない(メモはききかたがわるい) Dさんの言葉を改訂(両面テープ)</p> <p>前時の改善案を 踏まえた記述</p> <p>□今日、うまくいったところ ○○だから、うまくいった。</p> <p>セットがより正確にBさんと合ってるが 石室にんできた!! → Bさんの 名にんして「C」がきいた!!</p>
--	---	---

図3 ワークシートによる視覚化した次の授業とのつながり (生徒Aの記述：右は次の授業の一部)

仲間と協働する視点はもてなかった。導入2回目は「Dさん、紙を折る。Aさん、紙を集める。」のように、分担するという視点はもてたが、得手不得手は踏まえず、実現性は低かった。また、不器用なAの役割をどうすればいいのか、B・C・Dは悩んでいた。

【1 回目の活動】

実践1回目は、ASD特性のあるA・Dは何をしていいかわからず、じっとしていたり、右往左往したりしていた。ADHD特性のあるBは、混乱して落ち着かず「苦手なことも自分でやってしまった。ひとつの作業をみんなでして、わけがわからなくなった。」とワークシートに記述し、自分の言動を前実践で学習済みの自分に衝動性があることと結び付けた記述はなかった。一方Cは、「一つのことに夢中にならない。」と前実践で学

んだ過集中という自己理解を踏まえた記述をし、「やっぱり協力が一番だなと思いました。もっと頼っていたら成功したかも知れない。次にやるときは、もっと協力しようと思った。」と制限時間内にやりとげるためには、仲間と協働する大切さにも気が付いた記述をした。

【2 回目の活動】

実践2回目は、ふたつの場所に分かれて活動していた。Aは、場所の分割により、仕事を分担し、協力する視点をもてたという記述がみられた。Bは、活動中は、衝動的な行動が目立っていた。記述は自分以外の人があるどのように行動すればよいか細かく記述していたが、自分の衝動性に関する記述は見られなかった。これは4回目まで変化がなかった。Cは、「私が四つ葉文具リーダーをする。一つのことに夢中にならず、バラバラに

行動する。もっと順番に行動すればよい。」と、記述し、全体に目を向け、自分がリーダーになろうという変化がみられた。Dは、「私は、言われたことをする方がよさそう。Cさんからメモを取るのが上手だから電話係ができると思うと言われ、なるほどと思った。」と記述し、他者のアドバイスを受け入れたり、他者と協働したりする中で自己理解が深まる様子が見られた。

【3回目の活動】

実践3回目からは、気付きを促す問いを行い、うまくいったことやうまくいかなかったこととその理由、次回改善した方がいいこと、誰がなぜその役割をすればいいのかをワークシートに記述させた。また、話し合い場面では、ワークシートの記述も活用して、自他についての考えを伝えられるようにした。Aは「計算が上手くできた。わからない時、聞けた。Bさんと協力できた」、Cは「(リーダーとして)呼びかけをうまくできた。」と自分の得意なことを活かしたことが記述できた。Dは改善点に「はっきり伝えてもらう」と自分の苦手さを補う方法の記述が見られた。さらに、Cは「Dさんにやって欲しいことを伝える。」と他者を支える視点の記述もできた。

【4回目の活動】

実践4回目は、計画にAは、「聞いているときメモする。聞き直す。繰り返すが大事。確認する。必要だと思ったらすぐにメモすること。誰かが話している時、常に自分に必要だと思って聞く。」と自己理解を深めた記述をし、電話を受ける場面に関して「繰り返す。電話をしている時はメモをする人がいる。電話をしているところに近づく。」と、具体的な自分の行動の方法まで記していた。さらに納品書作成の項には「計算は自分がやる。」と自分以外の人には難しい内容に関して、積極的な記述が見られた。Cは、前回の改善点を踏まえて「Dさんにわかりやすく伝える。行動する(リハーサルをすること)。全体を見渡せる人が必要。」と前実践でリハーサルをすることで行動しやすくなることを学んだが、それを今回活かそうとしたり、よりよい協働をする視点で自分の良さを活かそうとしたりする記述ができた。

4回実践を繰り返して、Aは自分のできることという視点で役割を捉え始めていた。Bは他者の様子は深く捉える反面、自分の姿を客観的に捉えることが難しかった。Cは、全体を見渡せる自分のよさを活かした記述が見られた。Dは、自分の考えを書くのは難しかったが、チームで話し合い、振り返りをしたことは丁寧に記述していた。

【動画による生徒の振り返りと作戦会議】

1週間後、Bが自己の姿を客観視できることをねらい、これまでの様子を全員で動画視聴した。Bは「えっ。私、こんな風にバタバタしているの」と驚いていた。視聴後、模擬文具店の工程について自分は得意なのかそうでないのか尋ねた。Aは、「今まではみんなに指示することは得意と思っていたが、実際は正確に言うことは苦手。」と答えた。また、「メッセージカードを書くのも得意と思っていたが、消しゴムで消すことが多い。」という欠点に気付いていた。Bは、「落ち着けばできるが時間制限のある中では混乱し、正確にできず、できるイメージと違っていた。」と自己を客観的に捉えた記述ができていた。また「一つずつは得意。同時にたくさんするのは焦る。」と自己理解が深まった記述もできた。さらに、「誰かにアドバイスは得意だが、みんなへ伝えるのは苦手、注文を待ちながら作業すると気になり集中できない、一つに集中すると周りが見えない。」とできそうなことも周囲の環境によりできなくなること気付いた記述ができていた。Dは、「声を出して聞くが苦手、いきなりに対してパニックになる、指示されてすぐに動くのが苦手。」と協働的な取り組みをしたことで、1対1のやり取り以外は苦手ということに気付くことができた。最後に次回の作戦を立てるように促した。4人は、これまでの学習から、役割分担、イメージ、場所(どのように配置するか)が大事と考えた。また、チーム一人一人がどのように行動するか、最初に名前カードを貼ったり、ホワイトボードに書いたりしてみんなで確認するとよいと考えた。チームの一員として役割を果たせるように、視覚化や構造化等をするなど、記憶を補い、落ち着いて行動できるように自分たちで工夫する姿がみられていった。

【5回目の活動】

実践5回目は、事前の役割分担(計画)について初めてA・B・Cの意見が一致した。「気をつけた方がいいところはどこですか。」という問いにAは「きちんと正確に伝える。」、Bは「慌てない。」、Dは「落ち着く。」と記述し、うまくいくための工夫・作戦という問いにAは「電話の繰り返しをダブルメモ(2人でメモすること)する。」、Bは「役割を書く。」、Cは「(注文が来る前に)あらかじめファイルセットを作る。」と、気をつけることとうまくいくための工夫が対応した記述ができていた。

実際の準備の時、Bは机の配置を指示した。C

は机を動かさない方がいいと主張したが、Bは動かした方がいいと言った。指導者が「この机を使うのは誰?」と尋ねると、Dが「Cさん。」と答え、Cが「わたしは動かさない方がやすい。」と伝え、Bは、誰にとっての行動しやすさがチームとして大切なのか考えた結果、意見を取り下げた。また、生徒たちは、「役割をホワイトボードに書こう。」と相談し、名前カードを貼りながら考えを整理した。さらに、忘れないように電話注文を受ける際のメモ用紙を準備していた。実践後のうまくいったところはどこかという問いにAは「ダブルメモのおかげでCさんにうまく伝わった。」、Bは「落ち着いて上手くできた。」など自分の苦手なことがうまくいったことを記述していた。自分についての発見は「協力」や「周りを見る」など自分が苦手とすることができたことを記述していた。また、これまでは、Aのことをのんびりしていると捉えていたのを「A先輩が落ち着いていたから自分も落ち着いた。」など同じ行動を、視点を変えて捉えた記述が見られた。この回は、あと少しで課題をやり終えるところで制限時間になってしまい、全員とても悔しがっていた。

【5 回目の活動の動画による生徒の振り返り】

後日、この実践の動画を全員で視聴し、気が付いたことを問うた。自分について、Aは「うろうろして（何をしているか）周りをよく見ていない。」Bは「焦っている。いろいろ指示するけど、先を見通して言うのが苦手。」Cは「冷静。」Dは、「作戦会議をしたいと思っている。」と記述した。友達のことについて、Aは「全員早くしたいと思っていることが欠点、Dはきちんと確認するところをよい。」と記述した。Bは「Aさんは漢字を書くのが上手、Cさんはイメージしている、Dさんは記憶力がいい。」と、自分は苦手だが友達は得意なことを記述した。CはBについて「自分の悪いことに気付いている。」と記述し、欠点に気づけた良さについて言葉でもBに直接伝えていた。Dは、3人に対して落ち着いていなかったと記述した。

ワークシートや発表による振り返りでは、自分や友達の姿を客観的に捉え、紙を折っていた、電話を受けていたなど実際の行動を思い出すことができた。一方、戸惑ったり、わからなかったりした場面について「その時、何をしていたか（なぜそのように行動したか）覚えていない。」と心情を想起することができなかった。しかし、映像や写真を見ることで、「そうそう何をしていいかわからなくて、じっとしていた。」と自分の気持ち

も伴いながら、思い出す姿が見られた。ビデオ視聴を通して、失敗に気付くだけでなく、自分の行動が友達の行動のきっかけや支えになっていることへの気付きも見られた。

【6 回目（最後）の活動】

実践6回目は、この回が模擬文具店の最後の実践になることを伝えた。実践を始める前に生徒たちは実際に自分の役割に合わせて、リハーサルをしながら動きを確認した。ワークシートには、各自が気をつけることを具体的に記述した。Aは「ダブルメモした後、Cさんに正確に伝える。ダブルメモが終わったら紙を持って納品書を書く。」「メモは汚くてもいいから間違えない。（苦手な両面テープはがしは）Dさんに聞く。」、Bは「慌てない。動いて確認。」、Cは「順番を間違えない。リハーサルをする。」、Dは「パニックにならない。役割が終わったら、他の役割を手伝う。」と記述した。この回に初めて、時間内にすべての課題を正確にできた。成功とわかった時は一斉にやったあという歓声とともに、両手を上げて喜んだ。ワークシートの私の発見は、「友達とのかかわりの中でうまくできたこと」、友達の発見は、「助け合ったこと」をそれぞれが記述した。さらに、記述からこの取り組みを別の場面で活かそうと意欲が高まったことが見取れた（表2）。またBは、感想に、「最後にみんなで協力・声掛けしてやりとげることができてとても嬉しかったです。最後に成功して嬉しかったです。大成功です。」と記述していた。2週間後、単元全体の振り返りでは、「できないことも工夫すればできるようになること」、「自分が役に立てるとわかったこと」、「友達のことを知る価値について」の記述も見られた（表3）。

3.2 協動的な学び方の変化について

全員取り組みの当初は、模擬文具店の課題に対して、それぞれが自分のやりたいことをしていた。他者と協力するとはどういう状況なのかわからず、協力の意味や価値に気付いていなかった。その結果、一緒の場所で活動をしていても、チームとしての一体感がなくばらばらに取り組み、目標を共有し協働する姿は見られなかった。しかし、活動の後半には生徒の目標は「個人として」から「チームとして」できることになり、以下のような変化が見られた。

Aは活動の場所が2か所あったことと、同じ作業工程（例えば納品書を封入する）の中に計算や漢字が得意な自分の力が発揮できる作業（納品書作成）と、不器用な自分が苦手な作業（納品書封

表2 6回目の活動当日の感想（ワークシートの記述）

	生徒A	生徒B	生徒C	生徒D
私の発見	「何かすることある」と聞くことができた。この前よりは周りを見て行動できた。	うまくいった理由は声掛けだと思います。声掛けのおかげで失敗を防いでやることがわかりました。（抜粋）	ファイルセットを早くできることに気がしました。落ち着いていた。	メッセージカードの人がわかなかったけど、私がきいたからよかった。とてもうれしい。（*^_^*）
友達の発見	みんなでたくさん声を掛け合って確認し合った。Cさんがすごい周りを見ていた。	私がメモしそびれたところをWメモしていたからAくんがメモしてくれていた。	A先輩が「落ち着いて」と言ってくれたこと	みんな4人で協力したからよかったと思いました。本当にラッキー！声掛けで成功！！
今後活かしたい	もっともっと周りのことに気付きたくさんの人を助けたい！！	初めてやることは、動いて確認（イメージ）、何回も繰り返し練習、自分のできること、できないことの理解が深まれば、対策を立てたり、得意なことをいかしたり、やれることが増える。	これから仕事にこういうことがあると思うから生かそうと思います。	私がパニックになったら「落ち着いて」を思い出して心に言うておく。私はできないかなと思っていただけやりかたがなかったらできるじゃん！

表3 単元全体の振り返り（全実践の2週間後のワークシートの記述）

	生徒A	生徒B	生徒C	生徒D
自分や友達（※）のことを知るよさ	自分にもできる役割があると知った。四つ葉文具店でできないことが多くてダメなんじゃないかと思ったが、先生やみんなにできることを教えてもらってすごくうれしかった。	四つ葉文具店で、「私もこんなことができる」と思った。みんなと協力して成功した。良いことだけでなく、悪いところも知り「なぜこんなこともできないのか」と悲しくなったが、たくさんの発見があって、その対策がわかりうれしくなった。安心した。	今までできることがいっぱいあると思っていたけど、できないこともあると知れよかった。みんな得意なことが発揮できてよかった。	四つ葉文具店の時、初めは何が何だかわからなかったけど、みんなで作戦を立てていったら、うまくいったんでとても嬉しかった。最初は自分ではできると思っていた。でも授業を通して、できないこともできたことがあった。とても嬉しかったし、よかったと思った。
将来役立つか	自分のできることが誰かのために役に立つかもしれない。	苦手なことにぶつかっても対策をしてまた頑張ろうと思える。間違えても慌てず、深呼吸して落ち着く。あきらめずに頑張れる。	困ったことに遭遇したとき、学習したことを思い出せばもしかしたら解決できるかもしれない。苦手なことやできないことがわかってでも解決できるかもしれないからできないと決めつけずチャレンジしたい。	できないことがあっても、そうだと心の中で思っていた。つらいことがあっても思い出して絶対あきらめない。
学習してよかったこと・変化	初めは「できないことばかり」だと知って自分のことが嫌になった。でも自分は成長できると知った。「原因」がわかればその対策ができる。前は、「自分は何でもできる」という気持ちが強かった。「できないこと」がわかると成長し、自信が少しずつついていく。	私は何でもできると思っていた。でもできないことが多いと思った。衝動性が日常生活の失敗とつながっているのとわかった。忘れ物が減った。	できること、できないことが知れた。自分はまわりをよくみられると知れた。私はリーダーができる。できないことをできないと決めつけるのではなく、できるように工夫したい。いろんなことにチャレンジできるようになった。	わからなくなって泣いたとき、みんなが大丈夫だよと言ってくれたので心に残った。

入)が混在したことで、協働する意味を理解していった。

Bは協力する大切さは理解していたが行動につながっていなかった。しかし、4人で改善点を話したり、ビデオを見たり、一緒に活動する中で、自分の姿を客観的に捉える言動が増え、リーダーからフォロアーに立ち位置を変えて活躍する姿が見られた。

Cは早い段階から、模擬文具店には、指示役のチームリーダーが必要であると気が付くことができていた。しかし、自信がないため自分はフォロアーだと考えていた。模擬文具店のほとんどの作業をCは確実にできること、模擬文具店の活動においては、落ち着いて活動ができていることに気付く、自分がリーダーをしようと考え、4人が得意な面を活かしながら協働できるように声をかける姿が見られた。

Dは、知的な発達段階の側面から状況把握が難しく、最初のころは何が何だかわからないと混乱し、目の前のことをやっていくので精一杯だった。わからないことがわからないと、悔しがり泣いた時に、先輩にあたる3人が「ここにいる人、みんな同じだったからDさんの気持ちすごくよくわかるよ。」と共感し「私達もできるようになっていったから、安心して。」と励ますうちに、少しずつ自分のできないことを受け入れるようになった。それにつれて冷静に状況を捉え、自分の役割を確実に同じ目標に向かって活動することができた。また、Dは他者と自分の姿を重ねたり、意図をくんだりすることが苦手な誤った捉え方をすることが多いが、似た特性のAの捉え方とは一致していることが多く、お互いを共感しあえたことがDの安心感につながった。

3.3 生徒の変容(日常生活の様子)について

実践が進むにつれて、生徒の変容は、自立活動の指導の時間を超えて観察できるようになった。

実践前、美術の時間にBの制服の一部に誤って絵の具が付く、汚れた部分のみを洗う場面で、Bは衝動的に制服全体を濡らしてしまった。水濡れが広範囲に及び、指導者がAにアイロンを持ってくるように伝えたと持ってくるのみで、電源を入れず、しばらくそのままだった。そのため休み時間が終わり、早く乾かす必要があったため、Cにもう1台アイロンを準備させた。その際、時間がない場面で1台より2台でアイロンがけをする方が良いのはなぜか問うた。最初、全員、2台ある良さがわからなかったが、教室の絵を描き、1人で掃除をする場合と2人で掃除をする場合の違い

を問うたことで、B・Cは作業効率が上がり早く乾くと気付いた。しかし、A・Dはきれいになると答え、作業効率についての説明をしても「掃除＝きれいにする」という側面以外で捉えることが難しく、2人で乾かせば作業効率が上がるという協力のよさはわからなかった。

実践後(模擬文具店の実践の2か月後)、美術の時間に、この4名でアート展に出す絵画の共同作品の仕上げを行った。特別支援学級11名がそれぞれ作ったパーツを合わせて一つの作品に仕上げた。指導者は、「合わせて一つの作品にして。」とだけ伝え、「一緒に」「協力」などのキーワードの提示や手順は示さなかった。しかしそれぞれがバラバラに行動するのではなく、最初に計画を立てて、協力して仕上げる様子が見られた(図4)。

継続的な取り組みに関する追調査として、A・Bは3年間、Cは2年間、Dは1年間、自己理解に関して、継続的に学んだことに関するアンケートを3月に実施した(図5)。すべての生徒が最初は自分は何でもできると思っていたと記述していた。また、できないことがあるとわかり、驚いたり落ち込んだりした生徒は、うまくいく工夫を知ったことで自分に自信がもてたことを記述していた。さらにCは、先生やみんなにできないと言われても納得できなかったが今は受け入れていると記述した。また、自分のことを知る必要性や価値を全員が記述していた。

B:まず、段取り考えよう。

C:何が得意か苦手か。

A:四つ葉文具店の時と同じ。

B:まず、どこに何を貼るか決めよう。道具の準備しよう。※最初Dがいきなり、始めようとしたが、みんなのやり取りを聞いて「ごめんなさい」と笑顔で言う。

D:私、ハサミ得意。誰か貼る?

C:私かなあ。

D:B先輩、A先輩と貼れますか?

B:どこに、どんな風にするのか、まず考えて・・・。

指導者:今までだったら、すぐに貼ってなかった?

B:貼ってた。

D:それで、あとで、が～んとなる。

C:ねえ、残り時間、少なくなっただけ大丈夫?

D:(実演しながら)A先輩こんな風に細く切ってください。※AはDの見本を見て、同じように切る。

D:わ～すごい。A先輩きれいにできてる。

図4 実施後の生徒の自発的なやり取り

ような手立てが効果的だったのか考察する。

4.1 協働的な学びに関する考察

協働的な活動場面で、ASD 特性のある生徒は物理的構造化と協力が必然的となる学習展開によって、協力することの意味や価値を学べたことがわかった。ADHD の特性のある生徒は、動画資料やワークシートの活用で視覚的に振り返ることができるようにしたことで、集団場面での自分の言動を客観的に捉えられることがわかった。

知的障害教育独自の教育課程である作業学習や生活単元学習は、働く力や自分の意思決定をしていく力を育てる大切な学習である。作業学習では、作業工程や作業分担を示した手順書を確認しながら、あらかじめ決められた役割やルールに沿って自分の役割を果たす力を育て、生活単元学習では、生徒のやりたいという気持ちを重視し、意欲的に自分のしたい役割を選択する場面を多く設けている。しかし、これらの学習においては、自分の特性を考えて行動したり、他者と協働的に活動したりする必要性はあまりない。次に特別支援学級で行われている授業の振り返りは、その時間内の内容のみを振り返ることが多く、次の授業と関連付けながら振り返ることは、ほとんどない。実際の授業の振り返り場面では、生徒のワーキングメモリやものごとを統合して考えることの困難さもあり、その場限りの反省でとどまりがちで、改善につながらなかった現状もあった。

そこで、授業の流れをPDCAサイクルにし、それと連動したワークシートを作成した。生徒がワークシートを完成させることで、PDCAサイクルの流れを視覚的に捉えることができ、シートを見れば計画と結果、あるいは結果と改善、さらには改善と次時の活動とのつながりが視覚的に捉えられるようにしたことで、よりよく協働できるようになった。

小倉(2017)は、自分の得意・苦手を理解することで、協力し合うことを学ぶことができると述べているが、本実践は時間制限を設けたことと、一人では完結できない課題の設定をしたことで、効率的に活動し、他者と協力しなければならない必然性につながった。結果、やりたいことより自分が得意なことを選択し、苦手なことはそれが得意な友達に代わってもらったり、できない部分は補ってもらい協力したりしていた。これは前実践で料理をする過程で自分自身に起こる様々なハプニングについて学習した際、ロイロノートを使って発表し合ったことで、自分のことだけでなく、友達の得手不得手もお互いに知っていたことが、

生徒相互の力でよりよい協働へ改善するための手がかりになったと考える。前実践の個別の学びで自己理解したことを踏まえ、本実践では協働的な学びの場面でチームに貢献しようと他者と協力しながら失敗や成功をする中で、生徒なりに試行錯誤しさらに自分を見つめており、個と協働の学びを連動したことで、自己理解がより深まったことがわかった。

小久保・今刈谷・今林(2016)は、協同学習を成立させる基本要素として、お互いに恩恵を与えあったり役割を果たし合ったりしてこそチームの目標が達成されることや、自分たちはどのように共同がうまくいったか、またどんな改善が考えられるか、といったチームの振り返りがなされていることを述べている。実践の当初は、振り返るものの、それを次の計画につなげることに気が付かなかった。しかし、授業をPDCAサイクルでパターン化することで見通しがもて、さらに気付きを促す問いで考える視点をもたせた上でワークシートに計画・評価・改善を記述させ、自分の考えを視覚的に確認できる構成にしたことで、改善と計画のつながりに気付くことができたと考ええる。また、話し合いだけでなく、ワークシートを介して視覚的に友達の考えを確認できたことが、お互いの考えを踏まえて、個人からチームとしての振り返りへとつなげやすくなったと考える。

よりよく協働していく過程は、特性による違いがあった。渡辺・岡村(2014)は、「自閉症スペクトラムのある子どもは仲間との話し合いが苦手なこと、それを偶発的な経験の中で自然と習得することが困難なため、楽しみを伴う話し合いの場を設定し、子ども役のモデルを示すことで、適切な方法の獲得を促すことができた」と述べている。今回の取り組みでは、ASD 特性のあるAは、活動場所を複数設定するなど視覚的・物理的に活動を分割する物理的構造化によって、協力する意味をとらえたと考える。一つの活動に自分の得手不得手が明確に組み合わせたことで、一人ではできないことは分担が必要という意味を捉えやすくなったことも、活動を分ける意味や、やりたいことよりできることを優先することの価値の理解につながったと考える。次に、知的障害の生徒は場面般化が苦手であるが、普段の学校生活で視覚支援として活用している名前カードなど日常的な道具については、別の場面でも同じ役割として活用でき、道具の般化はしやすかったと考える。続いてADHD 特性のある生徒は、ワーキングメモリが少なかったり衝動性が強かったりするため、目

につきやすい他者の行動に対するアドバイスが優先され、自分の役割を果たすことは後回しになりがちだが、協働的な活動をする中で、自分がよいと思っていることと他者がして欲しいことは異なることを知ったことで、安心してまずは自分のことを優先できるようになった。さらに、一般的にADHD特性のある生徒は重なる失敗により自己肯定感が低いことが知られている。宇野（2021）は、自分が行った行為がうまくいったという手応えが、内発的動機付けにつながることを述べているが、協働的な学びでは、自分が欠点と思っていることに対して、他者が視点を変え良い所としてフィードバックすることがあった。このことより、協働的な学びは同年代の友達同士で自己肯定感を高め合える機会となり、自分のことをわかってくれる友達の存在を知る可能性があると考ええる。以上のように、協働的な学びは、集団での社会性を身に付けていける利点があるが、協力する必然性が理解できることが前提となっており、ある程度の知的理解力が必要である。今後は、軽度の知的障害以外の生徒はどこまで協力する価値を理解できるのか、あるいはどのような方法で学ばせるのかさらなる研究が必要である。加えて、学校現場では、行動の「目的」より「方法」を伝えがちであるが、「何のために」という意味を学ばせる意義や方法を教育現場にどのように浸透させていくかが課題である。

4.2 自己理解の深まりに関する考察

令和3年度の中央教育審議会答申は、特別支援教育では、自分のよさを認識し、あらゆる他者を価値ある存在とし、多様な人々と協働することの大切さや自分と異なる価値を認めることが述べられている。下山（2018）は、障害による困難さに自分で対応できるようになれば、自分の活動の自由度や幅が広がること、身体的にも精神的にも変化の可能性の高い学齢期に、障害による困難を固定化せず、改善・克服する可能性を広げることができること、障害による困難を自分で認識し、いかに対応するかと述べている。しかし自己理解し困難に対応する方法を知っていても、いわゆる合理的配慮を求めるまでの段階に到達するためには、さらに状況を理解し意思表示できる力の獲得が必要である。これは、合理的配慮の求め方がわからないこともあるが、今回「協働する価値」を学ばせる中で、みんなと一緒にやることで得られる「合理的配慮を求めた先にある価値」に気付かせた取り組みが少ないことも一因であったと考えた。滝吉・田中（2011）は、現在はASDにあた

るPDD者が、他者との相互的な関係性の中で自己に対する肯定的な感覚を培える場を提供すること、そのためにこだわりなどの興味関心を積極的に活用することを述べている。ASD特性のあるAは、他者理解に関しては、できないところや悪いところに視点が向きやすかった。また、前実践では、自己理解に関しては、Aは場の状況を理解することが苦手と捉えていた。それを本実践では、緊張せず落ち着いて行動できると指導者がリフレーミングし、Aに肯定的にフィードバックした。実際の場面では焦って行動しがちな仲間の中で、Aがいつも通りに行動したことで、課題がうまくいった場面もあった。このことで、仲間もAの場の状況理解の難しさを冷静に行動できると肯定的に捉えるようになった。場の状況を理解する苦手さを積極的に活用し、ありのままの自分が集団に貢献できた体験したことで、自信をもて、自己を肯定的に受け止めることへつながりはじめたと考える。また、一人ではできないことも友達と協働すればできることや、自分にも貢献できる役割があることを体験することで、チームの一員として役割を果たそうとできることがわかった。この集団の活動に自分が役に立つ経験や自信は、今後、集団での活動に参加しようとする意欲につながり、参加するために合理的配慮を求めてみようとして行動できる人につながっていくと考える。

篠田・沢崎（2012）は、ADHD特性のある大学生の根本的な問題として自分の特性を正確に理解できていないために現実の姿と自己理解がずれやすくて確な対応戦略が取れないことを述べている。今回の自立活動を通じてADHD特性のある生徒は、動画視聴で自分が想像しているよりも強い衝動性があることに気付き、その衝動性とワーキングメモリの少なさを、事前にリハーサルすることで軽減しようと考えることができた。動画視聴は、ADHD特性のある生徒が、客観的に自分の行動を捉えることに効果があると考ええる。さらに、客観的に自分の姿が捉えられれば、自分の困難さを補う工夫を知っているものを使うことができると考える。加えて、単に視聴するだけでは、自分が衝動的であることのみへの気付きだった可能性があるが、毎回、ワークシートに自分の考えを記載したことで、自分の思考は他者の方に関心が向きやすいというような新たな自己理解も獲得できたと考ええる。

片岡（2012）は、発達障害の当事者に障害に伴う困難さへの自覚がなければ支援介入を促すことが困難であることを述べているが、追調査の際、

本実践の対象生徒の全員が、中学校入学当初は何でもできると思っていたと記述していた（図5）。学校現場は、自尊感情を低下させないように苦手なところには取り組まない傾向がある。本実践では、苦手なことも踏まえながら、個人内の自己理解を集団に適応できるための自己理解へと段階的に取り組んだ。結果、生徒の感想から、できる私もできない私もどちらも大切な私と受けとめる姿が見られた。これより継続的に取り組んだことで、自分の苦手さの改善策を含んだ自己理解ができ、そのことは支援を求められれば克服できるという安心感や、ありのままの自分を肯定的に受け止めることにつながると考える。

知的障害や発達障害のある子どもにとって、日常生活への般化は難しいといわれるが、継続的に生徒の様子を観察すると、他の授業や日常生活の場面でも自立活動と同じ指導者がいる時は、子どもたちは学んだことを積極的に活用していた。これより、般化は人が大きなキーポイントとなっていることがわかった（図4）。特別支援教育は、一つの授業を複数の指導者で担当することが多くある。自立活動の指導をした指導者がいる授業場面で別の指導者が自立活動で身に付けたことを、同じような指導ができるように引き継ぎ、次はその引き継いだ授業者しかいない場面でも自立活動で身に付いたこと活用できるようになれば、生徒が自立活動の指導を次々と般化できるようになるのではないかと考える。個別の指導計画を引き継ぐ際には、まず前指導者と共に一回やってみる機会が今後、設けられるようになるとより効果的に般化できていくと考える。

第一筆者は教師として、自立活動以外にも多くの時間を生徒とともに過ごしてきた。その中で3年間同じ生徒に対し自立活動の指導の時間を中心に自己理解を深める学習を行ったが、自己理解をすることで自己肯定感の向上や粘り強さやチャレンジ精神を獲得した姿がみられた。今後、学校現場で実際に使える手軽な指導パッケージが作成されれば、自己理解を促す自立活動の指導が取り組みやすくなり、計画的・段階的に実施した指導が引き継がれ、持続的な自己肯定感の向上につながっていくと考える。

5. まとめ

令和3年に中央教育審議会では、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」が取りまとめられた。特別支援教育では、個に応じた指導は以前か

ら行われてきたが教師と子ども1対1で指導することが最良の個別の指導という認識も強くある。また、学校現場では、その指導が「個別最適な学び」となっているのかと議論することはほとんどない。さらに、特別支援教育の基盤である自立活動についても、個別で学習という捉え方が依然根深く、現状として「集団での自立活動」の実践は少ない。本実践では、ひとつの課題を自分のよさを発揮しながら、「チームに貢献するために自分にできること」を考えながら、自己理解を深めた。実践を通してチームのために自分の力を最大限に発揮して、一人では難しいことも仲間と協力すれば達成できるという協働の視点をもてようになった。苦手を克服するための学習や自分一人でもできる工夫を身に付けることはもちろん大事だが、他者と協働して一緒に取り組む力が身に付けば、生徒の可能性は大きく広がると考える。

第一筆者は、これまで特別な支援を必要とする生徒と学習する中で、自分が勝ちたいということは理解できても、チームとしての勝ちを目指そうと意欲をもつことは意外と難しいと感じている。またやったことに満足で、さらに工夫したり生産性や完成度を高めようとしたりすることは少なく、もっと目標を高くもって欲しいと感じることは多い。挑戦することで、より多くの達成感を味わって欲しいと思うが、失敗経験の多い子どもが、自分の力のみでの達成が難しいことに挑戦するのは、簡単なことではないと感じている。だからこそ、苦手なことを補う工夫や、協力することの価値を知り、難しいとあきらめていたことも工夫すればできる体験や、役に立った実感を積み重ねることで、苦手なことでもやってみたいと挑戦して欲しいと願う。この挑戦しようという心はやがて合理的配慮をもとめる原動力になり、子どもの将来を豊かにすると考える。

伊藤（2017）は、自分をありのまま肯定的に受け入れるには、自分以外の人との間で肯定的な体験をし、自分の存在が肯定的に評価されていると感じることが多くなければ難しいと述べているが、協働的な学びは自分の役割を果たしながら同じゴールを目指すことで、仲間と一緒に達成の喜びを感じることができる。その過程が試行錯誤できる過程であれば、自己理解とともに仲間について他者理解も深まり、できる自分もできない自分も誰もがもっていることを知れることに加えて、一人ではできないことも協力すればできるという経験ができる。このできたという他者との共有体験は、自信となり、自己肯定感の向上につながる

と考える。教師は生徒を日常的に多くほめ、自己肯定感を高めているが、それを学校や社会で仲間と協調しながら役に立ちたいという段階まで発展させていくことは、自己肯定感の高まりだけでは難しい。これからの社会においては、協働の場面で自分の役割を果たせることが求められるが、そのためには合理的配慮を自ら求めることができる力が必要である。自分にとって最良な合理的配慮は、周囲が本人のためを思って用意されたものではなく、自分自身が求めたものである。自分に合った配慮を求めるためにも、自己理解をすることが不可欠である。本実践の自己理解を協働的な学びによって深める取り組みは、自分がチームに貢献できる役割を他者に協力を求める視点も伴って考えさせることができた。これから、困難なことや苦手なことがあっても、協働の場面で自分が配慮して欲しいことが伝えられれば、集団の中でより自分の役割を果たすことができる。また、自分のよさを知っていれば、集団の中で自分の力をもっと発揮することができる。追調査の生徒の感想からも、自分のことを知るのには苦しかったり悲しかったりする側面もあるが、それ以上に、手立てがあれば自分もできるという発見の方が大きいことが見取れた。一人ひとりの自己肯定感が向上し、誰かのためになりたいと思える共生社会の実現のためには、自己理解を深める取り組みを、積極的に取り入れることの重要性が本実践で確認できた。

参考・引用文献

- 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）
- 文部科学省（2018）特別支援学校教育要領・学習指導要領自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）
- 新井英靖（2019）特別支援学校新学習指導要領を読み解く「各教科」「自立活動」の授業づくり。明治図書
- 河村茂雄（2018）主体的な学びを促すインクルーシブ型学級集団づくり。図書文化

- 桶谷文哲（2018）発達障害学生支援におけるセルフアドボカシースキル。平成30年度発達障害学生支援専門セミナー資料
- 片小田あゆみ・納富恵子（2022）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—。福岡教育大学紀要第71号第4分冊249-265
- 赤坂真二（2021）個別最適な学び×協働的な学びを実現する学級経営。明治図書
- 小倉正義（2017）発達障害中高生の進路決定に必要な自己理解と高める支援。LD研究第26巻第3号。318-321日本LD学会
- 小久保博幸・上仮谷祐介・今林俊一（2016）特別支援学校（知的障害）における協働的な学びに関する一考察。鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要第25巻。265-274
- 渡部匡隆・岡村章司6つの領域から支援する自閉症スペクトラムのある子どもの人間関係形成プログラム。学苑社
- 宇野宏幸（2021）学びをめぐる多様性から授業を考える—社会変化が求める自立性を踏まえて—。LD研究第30巻第1号。2-8日本LD学会
- 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
- 滝吉美知香・田中真理（2011）思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解。発達心理学研究第22巻第3巻215-227
- 篠田直子・沢崎達夫（2012）ADHD特性をもつ大学生の特徴と大学生活への適応。目白大学心理学研究第8号49-62
- 片岡美華（2012）青年期発達障害者のセルフ・アドボカシースキル獲得にむけた教育プログラム開発。科学研究費助成事業（科学研究費補助金）研究成果報告書
- 伊藤由美（2017）発達障がいのある子どもへの心理的支援をめぐる課題—インクルDBの実例の検討から—。国立特別支援教育総合研究所研究紀要第44巻。43-55

