

自己理解を深め主体的に課題を 改善・克服する力に焦点化した自立活動の指導

別府亮太*・片岡美華**

(2022年11月16日 受理)

Instructions on the Independence Activity Focused on Deepened Self-Understanding and Solving/Overcoming Difficulties Independently: Through Practices in Special Classes for Children with ASD

BEPPU Ryota and KATAOKA Mika

要約

平成 30 (2018) 年の学習指導要領改訂にあたり、特別支援学級においても自立活動を取り入れることが新たに示された。特別な支援を必要とする子供にとって、個々の自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す自立活動は、心身の調和的な発達を培う上で必須の教育活動である。特別支援学校においてはこれまでも、適切な実態把握に基づき個の実態に応じた多様な実践が行われてきた。しかし、小・中学校においては自立活動の指導体制が十分に整っていないように思われる。

本研究では、自己理解を深め主体的に改善・克服する力に焦点を当て、継続的・発展的な自立活動の指導を校内体制の充実と自立活動の時間における指導の充実の両面から研究した。また、個別に指導のねらい及び指導内容を設定する自立活動の特質に留意しつつも、小集団という特別支援学級の強みを生かした単元開発を行うことで、特別支援学級における自立活動の在り方を探った。

キーワード：自己理解、他者理解、自立活動、特別支援学級、協働的な学び

* 鹿児島市立田上小学校 教諭

** 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 准教授

1. 問題の所在と研究の目的

特別な支援を必要とする子供にとって、個々の自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す自立活動は、心身の調和的な発達を培う上で必須の教育活動である。平成30(2018)年の学習指導要領改訂に当たり、特別支援学級においても自立活動を取り入れることが新たに示された。特別支援学校においてはこれまでも、適切な実態把握に基づき個の実態に応じた多様な実践が行われてきている。しかし、小・中学校においては必ずしも自立活動の指導体制が整っているとは言い難い。また、近年の特別支援学級の増加により、初めて特別支援学級の担任をする教員も増え、通常の学級において経験したことのない自立活動の時間における指導に対する戸惑いの声も多い。

自立活動においては、6区分27項目を区分ごと又は項目ごとに別々に指導するのではなく、児童の実態把握を基に、必要とされる項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する必要がある(文部科学省, 2018)。しかし、どのような課題の改善・克服を図るにせよ、学びに向かう子供自身が、「何のために学ぶのか。」「なぜ、この活動が必要なのか。」を本人なりに理解しなければ、主体的に課題を改善・克服することは難しいであろう。そのため、主体的に課題を改善・克服する力を高めるには、自分の特性を理解したり課題に対する自分の現状を理解したりするなど、自己理解を深めることが求められる。そこで本研究では、自己理解を深め、子供自身が目指す姿、いわゆる「なりたい自分」を明確にし、意識を持続して粘り強く取り組んだり、学びを連続的に捉え、課題の改善・克服のための活動の方向を自己調整したりして、主体的に課題を改善・克服する力を育むことを最終目的とした。

なお、本稿においては、自立活動の指導に関する校内体制を充実するとともに、自己理解を深め主体的に課題を改善・克服する力を育む自立活動の時間における指導の枠組みの妥当性を検討することを目的とした。

2. 先行研究

2.1 学習指導要領における自立活動

自立活動とは、特別支援学校の教育課程において設けられる一領域のことである。特別支援学校は、通常学校に準ずる教育を施すとともに「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために知識技能を授けること」(学校教育法第72条)とされ、これを具現化したものが自立活動と言える。通常の小・中学校においても特別支援学級の教育課程の編成に際して「特別の教育課程が編成できる(学校教育法施行規則第138条)」とあり、その際の基本的な考え方の一つとして「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るため、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。」(文部科学省, 2018, p. 19)が新たに示された。また、特別支援学級で自立活動を行う際には、実態把握を行うとともに、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し活用することとなった。この個別の指導計画の作成においては、「実態把握から指導

目標（ねらい）や具体的な指導内容の設定までの手続きの中に、『指導すべき課題』を明確にすることを加え、手続きの各過程を整理する際の配慮事項をそれぞれ示す」（文部科学省, 2018, p. 19）こととなった。これによりそれぞれの子供のニーズとそれに応じる対応が明確化された。

さらに、2018年の改訂においては、子供自身が活動しやすいように環境や状況に対する判断や調整をする力を育むことが重要であることから、小学部及び中学部においては、「個々の児童又は生徒に対し、自己選択・自己決定する機会を設けることによって、思考・判断・表現する力を高めることができるような指導内容を取り上げること。」（文部科学省, 2018, p. 19）が新たに示された。また、子供自らが自立活動の学習の意味を将来の自立と社会参加に必要な資質・能力との関係において理解したり、自立活動を通して、学習上又は生活上の困難をどのように改善・克服できたか自己評価につなげたりしていくことが重要であることから、「個々の児童又は生徒が、自立活動における学習の意味を将来の自立や社会参加に必要な資質・能力との関係において理解し、取り組めるような指導内容を取り上げること。」（文部科学省, 2018, p. 19）が新たに示された。これらの新たに示された改訂の要点から、学びに向かう子供自身が、「何のために学ぶのか。」「なぜ、この活動が必要なのか。」を本人なりに理解し、学んでいることやこれまでに学んだことを振り返り、自己選択・自己決定しながら学びの方向を調整していく学習活動の工夫が求められていると言えよう。

2.2 自立活動と自己理解

現行の特別支援学校学習指導要領解説自立活動編では、具体的な内容として6区分はそのままに、「1健康の保持」に「(4) 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、現在の多様な障害種や状態等に応じた指導の充実を図るためとされている。また、「4環境の把握」においては、「(2) 感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」として、特性の「理解」が加えられ、障害のある子供自身が「自己の理解を深め、主体的に学ぶ意欲を一層伸長する」（文部科学省, 2018, p. 18）ことを通して発達の段階に沿った指導の充実が期待されている。さらに、同じく「4環境の把握」の「(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること」では単に把握に留まらず、「把握したことを踏まえて、的確な判断や行動ができるようにすることを明確にするため」（文部科学省, 2018, p. 18）、文言が追加された。このように、2018年改訂により将来の自立した生活、すなわち合理的配慮の獲得につながるような障害の自己認識や環境調整、それに応ずるための環境把握といった項目が新たに加えられたことが注目できる。

そして実際、自立活動の時間における指導において、自己理解をねらいに含める場合、6区分27項目から「1健康の保持」の「(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」や「3人間関係の形成」の「(3) 自己の理解と行動の調整に関すること」などの項目を関連付けて指導内容を選定する必要がある。自己理解を深めることは、自分にとっての自立活動の学習の意味を理解することになり、主体的な課題の改善・克服へ向けた自己調整につながる。

2.3 自己理解を取り入れた自立活動実践の課題

個別の指導計画に基づく自立活動の指導は、個別指導の形態で行われることが多い。しかし、特別支援学級に在籍する子供にとって、個別指導によって自己理解を深めることは容易ではない。なぜなら、自己理解はその発達過程において自己を客観視することを要するが、客観視するということは、「前はできなかったけれど今はできるようになった」という時間軸での自己の比較に留まらず、他者との違いや他者から褒められるなど、経験の中で理解が深まるからである（片岡, 2022）。自己理解の支援においては、対象児自身が一人で自分を見つめる機会を確保するのではなく、むしろ他者に対する関心や理解を育てること、つまり他者と交流をしながら自己について見つめるような機会を確保することが重要（小島, 2017）であることから、他者との協働的な学びにより他者の視点を取り入れることで自己理解を深めたり、他者理解と自己理解の往還により自己理解を更に深化させたりすることが実践上必要となると考えられる。

また、学習指導要領においてもその解説に「指導目標（ねらい）を達成する上で効果的である場合には、幼児児童生徒の集団を構成して指導することも考えられる。」（文部科学省, 2018, p. 24）と示されていることから、実践においては、改善・克服すべき課題の共通性や学習の効果を吟味した上で、適切な指導形態やグルーピングを検討することが求められる。

しかし、これまでの特別支援学級における自立活動の実践においては、個に応じた指導が強調されるあまり協働的な学びによる個の成長に目が向けられることは少なく、小集団での実践は少ない。また、小集団での実践であっても、一人一人の実態に合った個別の目標が設定されておらず、実態の異なる子供が共通のねらいの達成を目指すなど、個別の指導計画に基づいていない実践も散見される。

これらのことから、実態把握を基に一人一人に指導すべき内容を整理した上で、協働的な学びによる他者との関わりを生かして自己理解を深める自立活動の実践が必要であると考えられる。

3. 本研究における自立活動の考え方

本研究では、学習指導要領解説を基に、特別支援学級における自立活動の指導体制充実の要件を図1のように設定し、さらに、第一筆者がこれまで取り組んできた自立活動の実践上の課題を明らかにした（表1）。

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 自己理解を深め、主体的に活動に取り組むことができる。 ・ 自己選択・自己決定の機会が保障されている。 ・ 自立活動の学習の意味を将来の自立と社会参加に必要な資質・能力との関係において理解することができる。 ・ 学習上又は生活上の困難の改善・克服状況を自己評価することができる。 |
|---|

図1 特別支援学級における自立活動の指導体制充実の要件

表1 指導体制の課題

校内体制の充実	<p>学級数が毎年増加する中、特別支援学級担任経験のない教員が指導することが多く、通常の学級で実施していない自立活動の時間における指導の理解が十分でない。</p> <p>個別の指導計画（指導目標）の妥当性が曖昧である。</p> <p>子供の課題に対する本人、担任、保護者の三者の認識にずれが見られることがある。</p>
自立活動の時間における指導の充実	<p>学級に混在する実態の異なる複数学年の子供に対する指導が難しい。</p> <p>子供の自己理解に深まりが見られず、主体的な課題解決につながっていない。</p> <p>学びの連続性や発展性が弱く、活動のつながりが見えにくい。</p>

これらを踏まえて、担任が変わっても切れ目のない継続的・発展的な指導体制を構築するとともに、自己理解を深め主体的に課題を改善・克服する力を育めるよう自立活動の指導の改善を図ることとした。

4. 自立活動の時間における指導「じぶんけんきゅう」の実践

4.1 校内体制の充実

特別支援学級においては、「個別の指導計画」を作成・活用する必要がある。しかし、これまでの計画は個々の目標が具体性に欠け、自立活動の内容の6区分27項目の関連性も曖昧であった。そのため、新たに自立活動の個別の指導計画（以下「自活シート」）を作成した。自活シートの作成に当たっては、経験年数の短い教員でも子供一人一人の教育的ニーズに合った計画を立案できるように、学習指導要領解説自立活動編を参考に、実態把握から指導と評価に至るまでの流れ図を作成し、職員で共有するようにした（図2）。

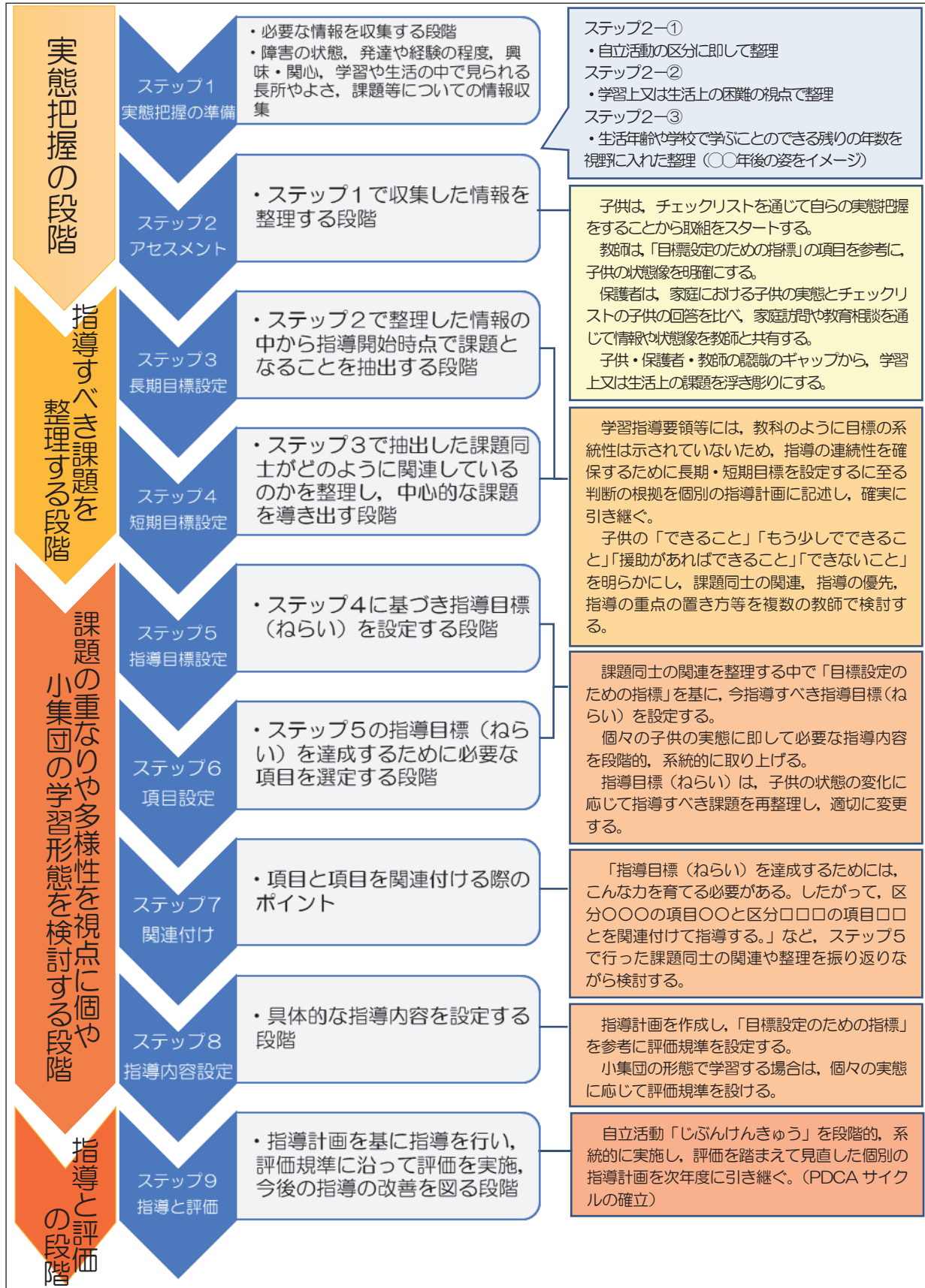


図2 実態把握から具体的な指導内容の設定、指導と評価に至る流れと、自立活動「じぶんけんきゅう」における「目標設定のための指標」活用場面

また、目標の妥当性を高めるために、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示されている自立活動の6区分27項目の内容を参考にすべての項目を3～4段階に分けた自立活動における「目標設定のための指標」（以下「指標」）（表2）を作成した。指導の際は、この指標を基に、実態把握から明らかになった中心的な課題の改善に向け個々の目標を設定し、指導内容を検討した。その際、課題の重なりや多様性を視点に、個や小集団等、どの学習形態がよいかも併せて検討するようにした。自立活動は、あくまで個々の課題に合わせた指導を行うものである。一方で、個々の実態を考慮した上で、学級の枠を超えて小集団を編成するなど学習形態を工夫することは、他者との学び合いから自己理解を深めたり、自分の課題の自覚につながる気付きを得たりすることができる。重要なのは、最初から集団で指導することを前提とするのではなく、ねらいを達成する上でより効果的な形態を吟味することである。なお、指標は、単元構想の際も活用することで、各区分を関連付けて評価規準を設定するとともに指導と評価を一体的に捉えることができるようにした。また、指標そのものも作って終わりにせず、指導を重ねながらブラッシュアップすることで、設定する目標の妥当性を更に高めるようにした。

表2 自立活動における「目標設定のための指標（区分2抜粋）」

区分2 【心理的な安定】			
項目	(1)情緒の安定に関すること	(2)状況の理解と変化への対応に関すること	(3)障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること
4	自分を落ち着かせることができる方法を使って、必要に応じて援助を求めながら、自分で情緒の安定を図ることができる。	経験したことを他の場面にも結び付けながら、初めての環境や状況の変化に対して、自分で適切に対応することができる。	自ら方法を工夫しながら、学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとすることができる。
3	自分を落ち着かせることができる方法を考え、周囲の人と一緒に情緒の安定を図ることができる。	経験したことを他の場面にも結び付けながら、初めての環境や状況の変化に対して、教師と一緒に落ち着いて対応することができる。	学習上又は生活上の困難を受け止め、改善・克服するための方法に意欲的に取り組むことができる。
2	自分の思い通りにいなくても、不安な気持ちや悩みを適切な方法で表現し、援助を求めたり、他者からの助言を受け入れたりすることができる。	初めての環境や状況の変化に対する不安な気持ちや悩みを、適切な方法で表現し、援助を求めることができる。	学習上又は生活上の困難を受け止め、改善・克服するための方法に教師と一緒に取り組むことができる。
1	自分の不安な気持ちや悩みを、教師と一緒に考えたり表現したりすることができる。	初めての環境や状況の変化に対して、教師と一緒に対応することができる。	自分の学習上又は生活上の困難に気付くことができる。

4.2 自己理解を深め主体的に課題を改善・克服する力に焦点化した自立活動の枠組み

自立活動の時間における指導は、年間を通じて継続的・発展的に指導するために、「じぶんけんきゅう」という大きな枠組みで捉えることとした。長いスパンを設定することで、子供一人一人が自分の学習上又は生活上の課題を自覚し、「なりたい自分」を更新しながら、課題の改善・克服を目指すことができる。そうすることで、子供たちは自己理解を深めるとともに、活動のつながりを意識し、学びの連続性を実感することができる考えた。

子供たちは、「じぶん研究所」の研究者として「じぶんけんきゅう」を行う。自分とはどういう存

在なのかを考える、問い続けることを通して、その子の発達の段階に応じて自分を客観視する（メタ認知する）ことができる。加えて、自分自身や固有の経験等を「けんきゅう」の素材にすることによって、自身の苦労や生きづらさを興味・関心の対象として捉えやすくなる。また、自分の課題を自覚していない子供にも、自分自身を客観視することを促すことになる。

「じぶんけんきゅう」では、主体的に課題を解決する子供の姿を目指し、本人が生きている主観的な世界と感覚を共有しながら、よりよい自分を目指してアイデアを模索したり、自律的に試行錯誤したりすることを大切に。「じぶんけんきゅう」の最初の活動として、年度初めに実態把握を行い、子供は教師との対話及びチェックリストへの回答によって、自分自身を見つめる。教師は、子供の回答や遂行課題の取組状況から、課題を整理する。また、保護者は、子供の回答と家庭での実態を比べ、家庭訪問や教育相談等を通じ、状態像を教師と共有する。保護者の意見を踏まえて自立活動の個別の指導計画を作成することで、教師の見立てだけによるものではなく、教師、本人、保護者の三者の認識のギャップから浮き彫りになった課題を導き出すことができる。

これら実態把握の段階を経た上で、指導すべき課題を整理し、課題の重なりや多様性を視点に個や小集団の学習形態を検討する。

なお、課題解決に向けて取り組んだ学習記録や成果物は、「じぶんけんきゅう」ファイルに綴り、ポートフォリオとして蓄積した。ファイルは、6年間継続的に使用し、いつでもこれまでの学びを振り返ることを可能にし、自己評価に役立てることができるようにした。

4.3 自己理解を深め主体的に課題を改善・克服する力に焦点化した自立活動の授業実践

本節では、年間の取組の中から小集団による学び合いの実践を取り上げる。本実践は、自閉症・情緒障害特別支援学級を対象に、実態把握からコミュニケーション上の課題がある子供7名を抽出し、小集団を形成して指導した。なお、本校は研究校であり、年度当初に保護者に対して説明をし、子供が特定されないように配慮した上で論文や書籍等に掲載することに関し、文書による同意を得ている。また、本稿発表に当たっては、該当保護者からの同意を得ている。

4.3.1 単元名

本単元は、自己理解に焦点化した単元として、単元名を「じぶんけんきゅう～分せき！私のふしぎ調査班～」とした。

4.3.2 全体目標

自他の特性や学習上及び生活上の課題を見つめ、自分のよさや表出する問題行動を自覚したり他者の課題に共感したりする活動を通して、課題を改善・克服したいという思いをもち、主体的に自己分析をすることができるようにする。

4.3.3 子供の実態

対象となる7名の子供について、本単元に関わる実態を「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「コミュニケーション」の区分に整理して表3に示した。

表3 子供の実態

学年	心理的な安定	人間関係の形成	コミュニケーション
A 3年	思いどおりにいかないときに、他者からの支援を受け入れることが難しいが、課題の改善に意欲的である。	手順やきまりは理解できるが、集団での活動に協調的に参加することが難しい。	意思や要求、感情を伝えることはできるが、意図を理解して受け止めることがやや難しい。
B 4年	自分を落ち着かせる方法がある程度考えることができるが、実際の状況に合わせて使いこなすことが難しい。課題の改善に意欲的である。	言葉や表情等を手掛かりに相手の気持ちに気付くことがやや難しい。手順やきまりは理解できるが、集団での活動に協調的に参加することが難しい。	意思や要求、感情を積極的に伝えることはできるが、相手の気持ちや考えを受け止めながら会話をするのが難しく、一方的である。
C 4年	関心の高い事柄があると情緒が不安定になり、感情のコントロールが難しく、初めての環境に不安を感じやすい。	集団の中で、状況に応じて、適切な行動を選択したり調整したりすることがやや難しい。	意思や要求、感情を伝えることはできるが、周囲の状況への配慮がやや難しい。
D 4年	必要に応じて、援助を求めながら、自分で情緒の安定を図ることができる。状況の変化に不安を感じやすい。	集団の中で、状況に応じて、適切な行動を選択したり調整したりすることが難しい。	慣れた集団においては、周囲の状況や他者の感情に配慮しながら自分の意思や要求、感情を適切に伝えることができる。
E 5年	初めてのことで不安なく対応することができるが、経験したことを他の場面に結び付けることが難しい。	手順やきまりは理解できるが、集団での活動に協調的に参加することが難しい。	慣れた集団においては、周囲の状況や他者の感情に配慮しながら自分の意思や要求、感情を適切に伝えることができる。
F 5年	思いどおりにいかないときに、気持ちを落ち着かせたり、適切な方法で表現したりすることが難しい。	手順やきまりは理解できるが、集団での活動に協調的に参加することが難しい。	意思や要求、感情を積極的に伝えることができるが、相手の意図を受け止めないで自分の思いを伝えることがある。
G 5年	どんな活動にも落ち着いて取り組むことができるが、集中を持続させることが難しい。	言葉や表情等を手掛かりに相手の気持ちに気付いたり、手順やきまりを理解して、集団での活動に協調的に参加したりすることがやや難しい。	慣れた集団においては、周囲の状況や他者の感情に配慮しながら自分の意思や要求、感情を適切に伝えることができる。

4.3.4 評価規準

本単元の評価規準を「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「コミュニケーション」の区分に整理して表4に示した。

表4 単元の評価規準

心理的な安定	人間関係の形成	コミュニケーション
<ul style="list-style-type: none"> ○ 自分を落ち着かせることができる方法を考え、周囲の人と一緒に情緒の安定を図ることができる。2-(1) ○ 経験したことを他の場面にも結び付けながら、環境や状況の変化に対して、落ち着いて対応することができる。2-(2) ○ 自ら方法を工夫しながら、学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとするすることができる。2-(3) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 言葉や表情等から相手の意図や感情を読み取り、その場に応じた適切な行動をとることができる。3-(2) ○ 集団の中で、状況に応じて自ら適切な行動を選択したり調整したりすることができる。3-(3) ○ 手順やままりを理解して、遊びや集団での活動に協調的に参加することができる。3-(4) 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 相手の立場に合わせた言葉遣いや場に応じた声の大きさなど、場面にふさわしい表現を自己選択し、主体的にコミュニケーションを図ることができる。6-(5)

4.3.5 指導計画

指導計画は、全8時間として計画した。第1次「つかむ・見通す」過程は、2時間の時間設定に加え、第2次に進むまでに学校生活を通じた自分の気づきを記録する期間を設けた。第2次「見つめる・活動する」過程は4時間とし、第3次「振り返る・生かす」過程として2時間設定した。具体的な内容は、表5のとおりである。

表5 単元の指導計画

過程	主な学習活動	時間
つかむ・見通す	1 「サイコロジーゲーム」によって、自分の回りの環境や内面を対話で表現し、教師や類似課題をもつ友達と共有する。	1
	2 チェックリストや教師との対話を基に、「分せきシート」に自己分析を書き込んでいくことによって、自分自身を俯瞰で捉える。	1
	3 学校生活で自分の言動についての気づきを「私のふしぎメモ」に記録する。(時間配当なし)	
見つめる・活動する	4 自分の経験や特長を基に自他の認識を比較し、自己の特性を自覚したり他者の考えに共感したりする。	1
	5 教師や友達と対話する中で、自分のよさ、得意なこと、気持ちを安定させることができること等を分析し、キャラクター化する。(タイプ、名前、特徴、いつ、どんな時に、何をする等)	1
	6 学校生活における問題場面を基に自他の認識を比較し、自己の特性を自覚したり他者の考えに共感したりする。	1
	7 教師や友達と対話する中で、自分の困っていること、苦手なこと、変わりたいと思っていること等を分析し、キャラクター化する。(タイプ、名前、特徴、いつ、どんな時に、何をする等)	1
振り返る・生かす	8 「分せきシート」を基に、自分のよさや困っていることを発表し、友達と共有する。	2

4.3.6 選択肢の提示や他者と比較する機会の設定

課題解決の場面において、自分の考えを言葉で表現することが難しく、「〇〇について、どう思いますか。」というような発問では、どのように答えたらよいか分からない子供も多い。また、課題解決に向けて考えを形成したり、伝え合ったりすることができない場面もある。そこで、発問を吟味することに加え、教師が図3のような選択肢（一般化した自分のよさや問題場面のカード）を提示するなど、他者の考えと比較する手立てを講じた。さらに、比較の際は、ホワイトボードを用いたカードの操作（写真1）やタブレット端末を用いた画面上での比較など、子供の実態に合わせて選択できるようにした（写真2）。

また、一般化した問題行動を自分の経験と結び付けながら語り合う機会を設定することで、自分の課題や特性を漠然ととらえるのではなく、自分のこととして“自覚”することにつながった。対話の際は、「そんな場面がありましたか?」「みんなはどうですか?」など、共感を促す発問をすることで、自他の課題を共に考えることができるようにした（表6）。そうすることで、対話が活発になり新たな気づきが生まれたり、考えを再構築したりして、課題の解決につながるとともに、その後の課題改善に向けた意欲を高めることになると考えた。









<p>年下の子にやさしくできる。 おせわがすき。</p> 	<p>好きなことにむちゅうになると なかなかやめられない。</p> 
<p>一つのこと集中できる。 さいごまで取り組める。</p> 	<p>ぼ～っとしてしまう。</p> 
<p>人にゆずることができる。</p> 	<p>思いどおりにならないと カッとなる、ものにあたりたくなる。</p> 
<p>「ありがとう」「ごめんね」が自分から 言える。</p> 	<p>かなしいことがあると、 ずうっと長い間おちこむ。</p> 
<p>することの順番を考えてから行動する ことができる。</p> 	<p>やりたくないことから にげだしたくなる。</p> 

図3 一般化した自分のよさや問題場面のカード（抜粋）



写真1 選択肢を基にした他者の考えとの比較



写真2 タブレット端末を活用した考えの比較

表6 自分の経験と結び付けながら語り合う際の教師と子供のやりとり (抜粋)

C 1	この前も、授業が始まってもぼくは戦いごっこをしていて、みんなは授業を始められずに困っていました。
T	みんなは、C 1さんのその場面を見たことがありますか。
C 2	ある、ある。
T	それが我慢できたらC 1さんもみんなもうれしくなりますね。
C 3	そうだね。
C 1	うん。じゃあ、今度はすぐに授業の準備をしよう。

4.3.7 自己の課題の外在化

自己の課題の改善・克服を目指すにあたって、自分のよくない（と思っている、又は思われている）ところを直視するのは辛いものである。また、自分の課題による失敗やトラブル、「なりたいじぶん」と今、あるいは、これまでの自分の現状との乖離は、自己肯定感の低下にもつながる。そのため、指導に当たっては、自分の課題や問題行動を“自分が悪い”と捉えるのではなく、自己の特性やこれまでの経験をメタ的に捉えることを大切にしたい。

さらに、「外在化」によって、自分の課題を自分から切り離して自分の外部にあるものとして捉えることで、自分を否定的に捉えることなく課題に向き合うことができるようにした（図4）。節分の日に、「自分の心の中の鬼は何鬼だろう。」と考えて追い払おうとしたり、一時期流行したアニメ「妖怪ウォッチ」で「ぜんぶ妖怪のせいなのさ〜。」と言ったりするのと同じようなイメージである。なお、今回の実践では自分の課題をキャラクター化することで外在化した。長所も短所も併せもっているのが人間であるという捉えから、子供たちには、外在化したキャラクターをやっつけたいのか、それとも、そんなキャラクター（自分）も受け入れ、うまく付き合っていきたいのかを考えさせるようにした。

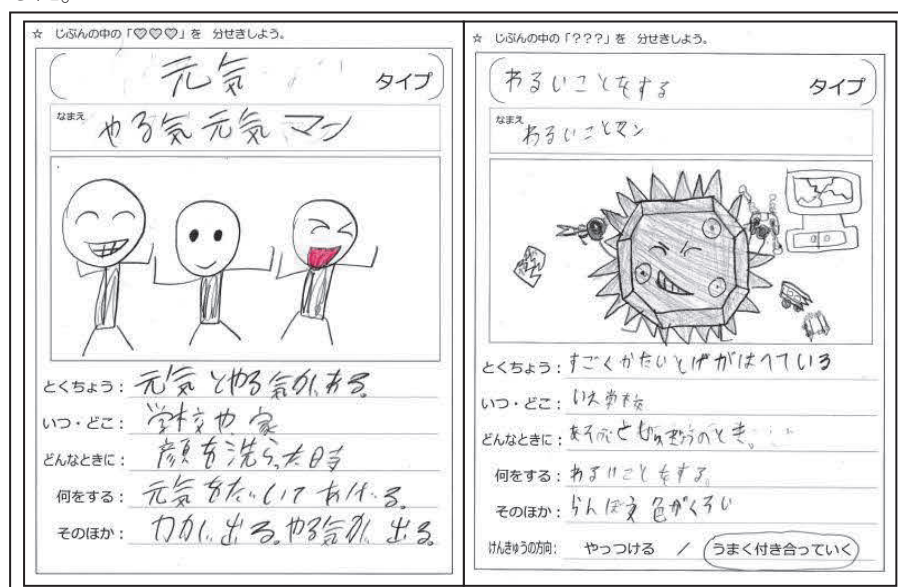


図4 外在化したキャラクター

4.3.8 一枚ポートフォリオ形式の振り返りシートと授業の題名化

毎時間の終末は、一枚ポートフォリオ形式の振り返りシートを活用し、単元を通した学びを一目で確認できるようにした(図5)。また、一単位時間の授業を題名化することで、学習のねらいを子供が理解しながら、その時間の学びを客観的に振り返ることができるようにした。

図5の子供は、チェックリストを基に自己分析をシートに書き込んでいく活動を振り返り、本時の活動を「じぶんのあるあるをみつけよう」と名付けた。この活動で「自分は話の意味が分からない時に固まってしまう」ということ気付いたことが本時に学んだことの中で最も大切だと感じているということを見取ることができた。

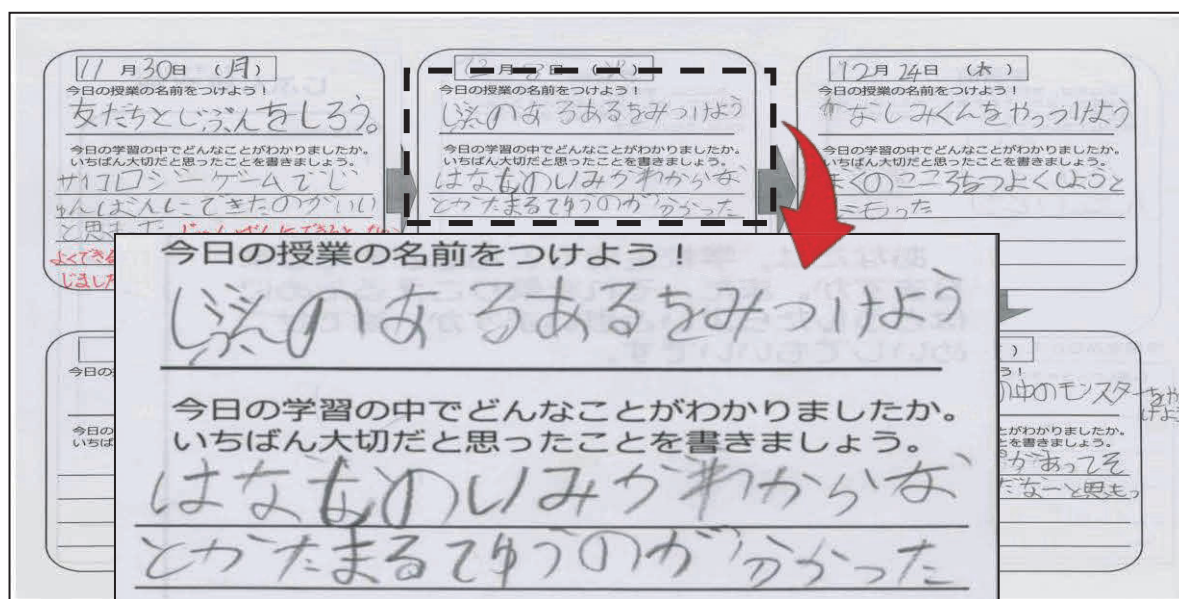


図5 一枚ポートフォリオ形式の振り返りシート

5. 考察

5.1 充実した校内体制の下での具体的実践を通じた成果

本実践においては、自立活動の指導に関する校内体制と自立活動の時間における指導を充実することを通して、自己理解を深め、主体的に課題を改善・克服する力を高めることをねらいとした。

校内体制の充実においては、指標を踏まえ個別の指導計画及び指導内容を検討することによって、個々の課題の改善・克服を図る上での現状を客観的に捉え、妥当な指導目標を設定して実践することができたと考える。また、実態把握から具体的な指導内容の設定、指導と評価に至る流れを整理し、子供にとって必要な学習内容及び学習形態を検討するようにしたことは、学習過程における自己理解を深める活動のタイミングや、自己理解を深め個々の課題を主体的に改善・克服するために有効な学習形態を選定する上で効果的であった。

子供の振り返りや指導に携わった関係者への調査からは、「もっと自分のことを知って、すてきな自分になりたい。」(子供)「子供の課題が分かるようになって、家でも意識して声を掛けるようになった。」(保護者)「実態把握から指導と評価に至るまでの全体的な流れを確認することで、担任一

一人が作成上の留意点を踏まえた計画を立案することができた。」「指導の拠り所となる指標の活用によって、実態に応じた指導目標、指導内容、指導方法を設定し、妥当性を高めることができた。」(教師)など、確かな手応えを得た。実践後の子供、保護者、携わった教師の発言や姿から、子供が自己理解を深め、主体的に課題を改善・克服する力を高めるために、指導の前提として実態把握や指導計画作成の体制を整えることの効果が現れていると考えられる。

5.2 自立活動の枠組みについて

連続性・発展性を重視し、自立活動の時間における指導を「じぶんけんきゅう」という枠組みで捉えたことは、一つ一つの学習を単独で捉えることなく一連の学びと捉え、課題に対する子供の意識を継続させる上で意義深い。なお、指導内容の設定においては、認知的な面から子供が自覚しやすい課題に関する内容、情意的な面から子供が取り組みやすい内容などを実態を踏まえて系統立てて設定することが重要である。また、自己選択・自己決定した「なりたい自分」の姿を思い描き、自立活動の一連の学びの中で繰り返し更新していくことは、主体的な課題改善と自己理解の深化を繰り返していると言える。とりわけ発達障害のある子供は、学びを関連付けたり、学習成果を日常生活に落とし込むことが困難であったりする。また、自立活動は自己の困難な面と向き合うことや、その困難を克服することに焦点化されがちである。しかし、本研究では、障害特性を踏まえ、個々の苦手さと向き合わせつつも、「なりたい自分」というポジティブな側面に着目させることで、子供の意欲を維持して継続的に力をつけていくことを目指した。そして、時間を設定しての学習に留まらず交流学級を含めた学校での学習・生活場面や家庭においても一貫して取り組むことが子供の変容につながるであろう。この枠組みは、社会において自分を見つめよりよい自分を目指す人としての営みと重なるものであり、自立活動の時間における指導をとおして、将来の生き方・考え方を学んでいると言ってよい。

5.3 自己理解を深め主体的に課題を改善・克服する自立活動の必要性と課題

自己理解を深めることに焦点化した自立活動は、特別支援学校学習指導要領でも求められていることである。また、自己を理解することでポジティブにとらえることができるようになったり、学びやすさなどを含めた環境調整を行う際の視点にもなったりし得る。さらに、グループ学習として取り組むことで、自己理解と他者理解を往還的に深めることができる。これは、グループ抽出による通級による指導において、他者の言動を鏡として客観的に振り返る機会の向上や友達をモデルとしてよりよい言動を選び取る力につながる(片岡, 2021)として効果的とされる方法である。このグルーピングにおいては、同様の課題をもつ学習集団づくりが求められるが、現在、特別支援学級の対象児数が増加していることがプラスに作用し、集団編成しやすい状況にある学校が増えていると推測される。むろん、小集団指導であっても上述したように個々の実態把握や個別の手立てを行うことで自立活動の本質を損なうことはないであろう。効果的な指導を実現するには、診断名やチェ

ックリストのみから画一的に判断して指導内容を選定したりすることなく、子供の実態、思いや願いも引き出しながら子供の実態を丁寧に見取ることが必要である。また、子供自身が心から「なりたい自分」に近づきたいと思い、課題の改善・克服に前向きに取り組めるような授業の仕掛け（本研究においてはキャラクター化やワークシートの工夫など）が必要となる。そのためには、特別支援学級教員の専門性や継続的学びも求められよう。子供自身が自立活動の学習の意味を理解することの重要性はもちろんのこと、教師が、その子に何をどのように学ばせるべきか常に考えることが重要である。

5.4 今後の実践と研究への課題

本研究では、子供が自己理解を深め、「なりたい自分」への意識を持続して主体的に課題を改善・克服する力を育むことを最終的な目的としている。本稿においては、校内体制の充実と指導の枠組みの妥当性の検討に留めたが、今後は子供に焦点化した実践を重ね、発達の段階や学級種（自閉症・情緒障害特別支援学級、知的障害特別支援学級等）による自己理解の深まりの差異や適切な指導形態、指導方法の在り方について研究を深めていきたい。

6. おわりに

自立活動は、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目指すものであるが、単なる解決方法の習得だけでなく、課題が解決されないまでも、自分の課題や問題行動に向き合う活動自体が、将来の自立と社会参加につながるだろう。前向きで自律的な試行錯誤を重ねる中で生まれる、その子なりのユニークな自己理解やアイデアは、きっと将来の自立と社会参加に向けた自助＝自分の助け方の重要な発見につながる。今後も子供にとって必要な学びは何かをより深く考えていきたい。

付記

本論文は、鹿児島大学教育学部代用附属鹿児島市立田上小学校令和 2・3 年度研究紀要で発表した研究内容に基づき、さらに研究を発展させ、その研究成果をまとめたものである。

謝辞

本研究の遂行にあたり、多大なご協力をいただきました酒匂まどか氏に、深謝いたします。

引用・参考文献

別府哲監修, 小島道生, 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
藤野博編著 (2016) 発達障害のある子の社会性とコミュニケーションの支援, 森村美和子, 困った

- ことを研究する「自分研究所」ー子どもの当事者研究の可能性. 金子書房
- 堀哲夫 (2019) 新訂一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性. 東洋館出版社
- 鹿児島市立田上小学校 (2020) 令和2年度研究紀要 共に学び 未来を創るIV
- 鹿児島市立田上小学校 (2021) 令和3年度研究紀要 自ら学び 未来を創る I
- 片岡美華 (2021) 22 章 通級による指導の実際 (グループ指導), 渡邊貴裕・橋本創一・尾高邦生ほか編著, 特別支援学校・特別支援学級・通級による指導・通常の学級による支援対応版 知的障害/発達障害/情緒障害の教育支援ミニマムエッセンス: 心理・生理・病理、カリキュラム、指導・支援法, (pp.159-167). 福村出版
- 片岡美華 (2022) 概論 自分の権利を守るために「セルフアドボカシー」の力を育てる, 実践みんなの特別支援教育, 5月号, 10-13.
- 小島道生 (2017) 心理学の視点によるセルフアドボカシーを支える自己理解, 片岡美華, 小島道生編著, 事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー: 「合理的配慮」の時代をたくましく生きるための理論と実践, (pp.24-33). 金子書房
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編, 開隆堂
- 長崎自立活動研究会 (2019) 自立活動学習内容要素表
- 当事者研究ネットワーク (2012) 当事者研究について, https://toukennet.jp/?page_id=2 (2020.11.18 閲覧)