

# 小学校・中学校知的障害特別支援学級における自分や他者を大切に する資質・能力を育む授業プログラムの開発

横山 由季・井上 美由紀・梶山 雅司・久下 あいり  
笹倉 美代・高木 由希・氏間 和仁・森 まゆ  
川合 紀宗・林田 真志・新海 晃・若松 昭彦  
竹林地 毅・船橋 篤彦・村上 理絵

**Abstract:** The purpose of this study was to create an activity-based educational program to foster independent living for students with intellectual disabilities. For this purpose, the authors focused on the activities that value self and others among students. Data collection was conducted at an Elementary School and a Junior High School. A four-point Likert scale questionnaire and teacher observations of students were administered to measure the students' competencies to care for themselves and others. Data analysis was conducted based on the responses to the questionnaire and the records on students' behaviors. The results showed that students' competencies of caring for themselves and others increased throughout this study, indicating that this educational program was effective for students with intellectual disabilities.

## 1. 問題の所在と目的

特別支援学校の教育課程には、独自の指導領域として自立活動が設定されている。自立活動の目標には、学校の教育活動全体を通して、児童生徒が主体的に改善・克服するために必要とされる知識、技能、態度及び習慣を養い、心身の調和的発達の基盤を培うことによって、自立を目指すことが示されている（文部科学省，2018）。また、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することができる指導内容が必要であり、特別支援学級において特別の教育課程を編成する場合に設けることができる（文部科学省，2018）。

しかし、自立活動の授業の実施方法は様々である。国立特別支援教育総合研究所（2016）によると、小学校の知的障害特別支援学級で、自立活動の指導の時間を「週の時間割に位置づけて行っている」学級は61.5%、一方、「自立活動の指導を行っていない」学級は3.4%であった。

自立活動の指導を行わない理由には、「身辺自立が概ね確立しているため」、「（障害の程度が）軽度で日常生活習慣に特に問題がないため、取り立てて自立活動の指導を行っていない」等が挙げられ、担任は身辺自立が可能か否かで自立活動を実施しないことを判断しており、自立活動についての理解が不十分であったことが報告された（国立特別支援教育総合研究所，2016）。これらのことから、特別支援学級における自立活動の指導の実践事例を示すことが課題だと考えられる。

湯浅（2015，p.107）は、自立活動の指導が「授業の指導」である以上、そこには授業づくりの論理がどう踏まえられているかが問われねばならないとしている。そして、学習集団の雰囲気をはじめ、自立活動の指導の導入場面や展開場面での指導の重点は何かなど、授業過程論としての省察が求められていると指摘している（湯浅，2015，p.107）。田井（2019，p.192）は、これからの学校教育は、学習指導要領を尊重しつ

---

Yuki Yokoyama, Miyuki Inoue, Masashi Kajiyama, Airi Kuge, Miyo Sasakura, Yuki Takaki, Kazuhito Ujima, Mayu Mori, Norimune Kawai, Masashi Hayashida, Akira Shinkai, Akihiko Wakamatsu, Takeshi Chikurinji, Atsuhiko Funabashi & Rie Murakami. Activities for Independent Living: An Elementary-Middle School Program to Promote Value Self and Others in Students with Intellectual Disabilities.

つも、自らの社会状況の判断や子どもたちの状態の積極的把握によって、いかなる教育が求められているのかを敏感に察知し、対応していかなければならないとしている。21世紀の学校においては、学びの量ではなく、質が問われているのであり、生涯にわたって学び続ける主体の形成が要請されている（佐藤，2003，p. 8）。

大倉（2019，p. 14）は、自分と他者の思いが葛藤する場面で、自分勝手になるでもなく、他者に合わせすぎるでもなく、自分のことも他者のことも大切にしたい解決策をその都度見出していこうとするのが、成熟した人間のありようであると述べている。自らを大切にすることと同様に、他者を大事に出来るよう、自己を開いて他者とかかわっていくことを通して、互いに支え合いながら人間形成を図っていくことに意義がある（佐藤，2001）。また大谷・越野（1999）は、子ども・青年たちが自分自身の障害を正しくとらえ、「障害をもつ自分」について、誇りある自己認識を形成していくことを援助する教育内容と教育方法の創造の必要性を指摘した。内藤（2009）は、「教育から就業への移行実態調査」の結果より、就職し、働き続けるためには「自分を知る」ということが大切であり、学校在学中から、自己理解を促していく必要があると報告している。このような背景から、小学校低学年より自分を知り、自分や他者（以下、自他）を大切にする資質・能力を育むことが重要であると考へた。

これまで、知的障害児の自己理解に焦点を当てた実践や、知的障害者の自己理解の程度を測定する研究は行われてきた（小島・片岡，2014；小島・池田，2004）。しかし、自分を知り、自他ともに大切にするための実践研究は十分とは言えない。そこで本研究では、知的障害特別支援学級に在籍する小学1年生から中学3年生までの児童生徒を対象に、発達段階や実態に応じた自他を大切にする資質・能力を育み、心身の調和的発達を促したいと考へ、自立活動の指導において系統的な実践事例や指導法を蓄積し、授業プログラムを構築することを目的とした。なお、本研究において「自分を大切にすること」とは、自分を知り、自分に誇りをもつこととした。また、「他者を大切にすること」とは、自他を知り、互いに支え合うこととした。

本研究が思い描く、児童生徒が自他を大切に

する概念図について、鯨岡（2006，2010）と大倉（2019，p. 15）を参考に図1を示した。鯨岡（2006，2010）は、子どもの心の中にある、「私は私」「私は私たち」という感覚をヤジロベエで表現し、ヤジロベエ全体を主体と捉え、両面がバランスよく成立するよう育てることが重要であるとしている。そして、生涯にわたって、自分らしく、周りとともに生きる姿勢をもつ主体として育てる学校教育目標の必要性を指摘している（鯨岡，2010）。図2に示したように、まずは、周囲の「主体として受け止める」対応によって、子どもの内部に「私は私」の内容が定着しはじめ、その内容がしっかり充実して、子どもが自信や自己肯定感を培い、それが存続するところに、次第に「私は私たち」の内容が被さるように重なっていくという両面の成立の経緯がある（鯨岡，2006）。本研究では、「私は私」を「自分を大切にすること」、「私は私たち」を「他者を大切にすること」と援用し、図1・2のように自他を大切にすることを学ばせたいと考へた。

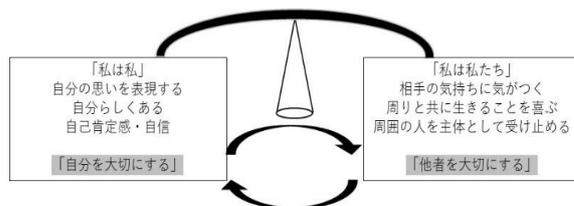


図1 自他を大切にすることの概念図  
（鯨岡（2006，2010），大倉（2019）より引用し一部改変）

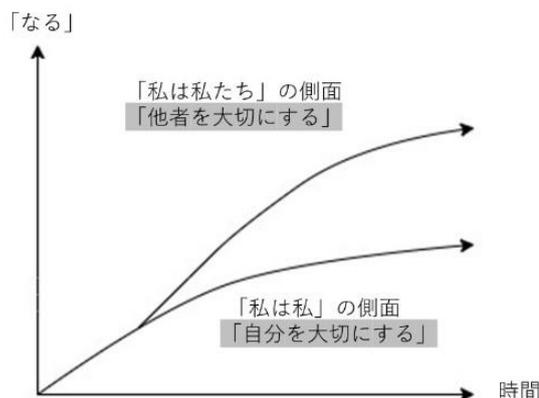


図2 自他を大切にすることの両面の成立の経緯  
（鯨岡（2006）より引用し一部改変）

## 2. 方法

### (1) 対象者

附属東雲小学校（以下、小学校）と附属東雲中学校（以下、中学校）の知的障害特別支援学

級に在籍する児童5名、生徒14名を対象とした。小学校は、2学年毎に1学級を編成しており、本研究実施時期は、低学年（1年生1名、2年生2名）、中学年（3年生0名、4年生1名）、高学年（5年生1名、6年生0名）であった。中学校は、学年毎の学級編成であり、本研究実施時期は、1年生5名、2年生4名、3年生5名が在籍していた。両校とも、教科や指導領域により学級毎、もしくは全体で授業を行っていた。本報告では、小学2年生の児童A、小学4年生の児童B、小学5年生の児童C、中学1年生の生徒D、中学2年生の生徒E、中学3年生の生徒Fを抽出して述べる。

## （2）分析

若松・部谷岡・原岡・品川・高橋（2017）の質問項目を、「自分を大切にする」力を測る観点と、「他者を大切にする」力を測る観点に分類し評価表を生成した（資料）。分類にあたっては、小・中学校教諭と大学教員による協議を行った。その結果、「自分を大切にする」力を測る6つの観点「主体性・積極性」「自尊心」「危機回避力」「自己理解力」「自己主張力」「自己統制力」、ならびに「他者を大切にする」力を測る2つの観点「協働する力」「他者志向性」で児童生徒の実態を把握し、授業効果を検討した。小学校は、7月、10月、12月に、3名の教師による他者評価で、中学校は、7月、10月、12月に、生徒が自己評価で回答した（中学3年生は6月と12月）。回答は、「いつもそうする（4点）」「ときどきそうする（3点）」「あまりそうしない（2点）」「ぜんぜんそうしない（1点）」の4件法であった。中学校の生徒の一部は、実態に応じて教師と一緒に回答を行った。その際、教師は4件法の回答に沿った各々の具体例を挙げるに留め、回答結果に影響を与えないようにした。12月は、4件法の各選択肢に該当する表情のイラストを印字し、生徒が回答を選択しやすいようにした（資料）。イラストは、他教科の振り返りで用いている表情を引用した。評価後は、評価表の結果を観点毎に集計し、個人内差を把握するためのレーダーチャートと、各観点の下位項目の棒グラフを作成し、評価表により児童生徒の変容を分析した。

また、授業記録として記録シートに、児童生徒個々の言動を記録し、言動の変容を抽出して解釈的に分析した。

## （3）授業実践

2021年9月から12月に掛けて、①小学校低学年、②小学校中学年、③小学校全体、④中学校1年生、⑤中学校2年生、⑥中学校全体の6つの自立活動の指導を実施した。③小学校全体と⑥中学校全体の授業者は専科であり、③は小学校1年生から5年生までの全体での自立活動を、⑥は生活単元学習の事前事後学習で中学3年生の生徒Fに対し個別に指導した実践（教育活動全体を通じて行う自立活動の指導）を報告する。③と⑥以外は、学級担任が授業を行った。主に自立活動の指導内容「3人間関係の形成」「6コミュニケーション」（文部科学省、2018）を関連づけて単元・題材を設定した。小学校は週により1～2時間、中学校は週に2時間、各学年と全体の自立活動の指導の時間を時間割に位置づけている。

## （4）倫理的配慮

本研究の趣旨及び個人情報への取扱いについて、保護者、学校長に事前に説明をし、研究協力同意書に署名をいただいた。

## 3. 結果

### （1）授業実践①小学校低学年

#### 1）単元「いっしょにあそぼう」（14時間）

小集団の中で親しみのある他者と一緒に遊ぶ経験や自分の気持ちを表出する場を重ね、児童のかかわりを生むことをねらいとした。まずは、教師が体感したことを言葉、表情や動作に表す手本を示した。また、「気持ちでポーズカード」や表情カード（図3）を用いて自分の気持ちを表現した。児童が好きなボウリングで、勝敗の感情を表出したり、協力して活動したりした。単元の最後は、上級生や教師を誘いボウリング大会を開催して（図4）、ボウリングの結果を競い合い、多様な感情に出会う機会を設けた。



図3 表情カード



図4 ボウリング大会

#### 2）児童の言動の変容

本学級の児童は、友達とのボウリングの結果

や、結果によりどのような気持ちを表出するか注目するようになった。これまで児童Aは、友達への応答や自分から行動を起こすことに課題があった。しかし、本単元を通して、積極的に友達や教師に自分の気持ちを伝えるようになり、友達の言動を気に掛ける姿がよく見られるようになった。また、手順表を参考に友達を誘って次の活動に移ることができるようになった。

### 3) 評価表の変化

児童Aの各観点下位項目の平均値を表1に示した。また、児童Aの観点別個人内差(図5)と、「協働する力」の変化(図6)を図示した。児童Aは、「自分を大切にする」力の4つの観点と、「他者を大切にする」力の2つの観点の意識が高まった傾向が見られた。親しみのある他者と楽しい活動を通して、友達や教師の存在に興味を見出し、平均値が上昇したと考えられた。

表1 児童Aの評価表各観点における結果

観 点	「自分を大切にする」力				「他者を大切にする」力			
	「主体性・積極性」 (点)	「自尊心」 (点)	「危機回避力」 (点)	「自己理解力」 (点)	「自己主張力」 (点)	「自己統制力」 (点)	「協働する力」 (点)	「他者志向性」 (点)
7月	1.5	2.2	3.7	1.7	2.0	4.0	2.9	1.9
10月	1.8	2.2	3.7	1.7	2.3	4.0	2.9	2.1
12月	2.1	2.3	3.7	2.3	2.8	4.0	3.3	2.5

### 4) 授業実践の考察

星野(2012, p.81)は、言葉のやりとりだけでなく互いの感情が行き交うことが人間関係を深めることにとって非常に大切であるとしている。多様な感情を言葉や動作で表出する機会の設定や教師主導から児童主導で活動を進める展開が、児童自ら思いを表出

する場面の増加と児童のかかわりを生み出す結果となった。10月の評価表の結果で、3名とも活動に慣れ友達に意識が向きつつあったことから徐々に支援を減らした。12月の評価表では、3名とも共通して「他者を大切にする」力が高まった。以上より、本単元を通して、本学級の児童は、図2の「私は私」と「私は私たち」の分岐点に立ち始め、「私は私たち」の側面である「他者を大切にする」力が芽生え始めたことがうかがえた。

## (2) 授業実践②小学校中学年

### 1) 単元「交流スペース『養中びじゅつかん』」 (16時間)

7月の評価表の結果より、「他者志向性」の意識を高めることをねらいとした。自分も他者と一緒に楽しむ活動を考え、児童Bが得意なことを生かして発信者となり、他者とかかわる機会のある単元を設定した。児童Bは、前期の図画工作で、絵画絵本の解説が好きだったため、それを発展させ、絵本や遊びを通じた対話を行った。そして、その対話から生まれた絵と自分の姿を融合する「トリックアート」を作った。他学級で活動の宣伝を行い(図7)、活動の輪を広げた。「トリックアート」の作品を展示する『養中びじゅつかん』を校内に設け(図8)、そこでイベントを開催する展開とした。各授業の最後には、振り返りの時間を設け、図1の両面の視点で振り返るようにした。



図7 他学級での宣伝



図8 校内展示

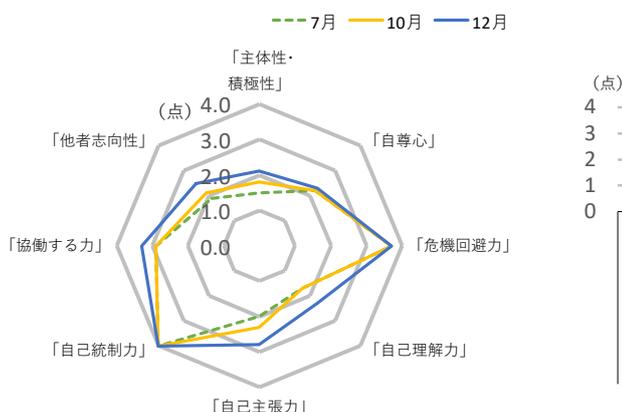


図5 児童Aの観点別個人内差

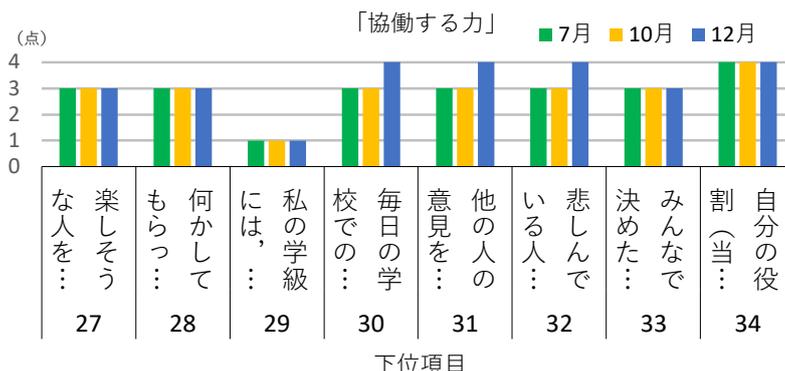


図6 児童Aの「協働する力」の変化

## 2) 児童の言動の変容

児童Bは、意思が強く、友達への配慮に課題があった。本単元で、友達の好きな「トリックアート」を考えたり、相手の気持ちを優先して気持ちに折り合いをつけたりして、皆で一緒に楽しむことを考えるようになった。振り返りでは、自分も友達もうれしい気持ちになる言動を發表することができるようになった。

### 3) 評価表の変化

児童Bは、「自分を大切にする」力の「主体性・積極性」「自己理解力」「自己統制力」、ならびに「他者を大切にする」力の「協働する力」「他者志向性」の意識が高まった傾向が見られた。活動の主役となり友達と交流したことで、「他者を大切にする」力の平均値が上昇したと考えられた。

### 4) 授業実践の考察

本単元は、児童Bが発信したことが、友達に広まり、一緒に楽しく活動する契機となった。主に「他者志向性」の下位項目「自分がしてもらいたいことを友達にもする」を強化したかったため、各活動の目的を児童Bと共有して児童Bの希望や発案を授業に取り入れるようにした。鯨岡(2006, p.72)は、身近な他者が私の存在を認めてくれた、大事にしてくれたということが、自己肯定感や自信を育み、そのように自分を受け止めてくれる他者が重要な他者となり信頼するようになって深い関係を築くとしている。本単元の授業展開や振り返りが、児童Bが自ら友達を遊びに誘い、友達が好きな活動を考えるようになったことに結びついたと推察された。

## (3) 授業実践③小学校全体

### 1) 単元「ウォーターボーイズ&ガールズ」 (17時間)

集団で楽しむことのできる水遊びに関連した活動(シャボン玉, 水鉄砲, 的当て)を通して、所属感や役割を自覚したり、他者と意思疎通を図ったりすることをねらいとした。自由遊び(図9)から始め、特別支援学級内チーム対抗水鉄砲大会や通常学級の児童を招待した水鉄砲大会の開催(図10)を行った。児童と共に活動内容を考えて発展させ、単元づくりを行った。



図9 自由遊び



図10 水鉄砲大会

## 2) 児童の言動の変容

友達の働き掛けに対して、「どうぞ」「ありがとう」の言葉を使って友達とかかわる姿や、困ったときに友達を頼る姿などが見られた。児童Cは、通常学級の同級生を招待して、水鉄砲大会を開催したいことを教師に提案した。そして、水鉄砲大会に向けて、特別支援学級の児童全員で運営するために、下級生ができることと難しいことの判断をして役割分担を決めた。児童Cは、上級生という自覚は強いが、思い通りにいかないと気持ちが揺れることがあった。本単元の水鉄砲大会では、司会進行を務め、友達に優しくやり方を教えたり、役割に戸惑う下級生の補助をしたりする姿が見られた。

### 3) 評価表の変化

児童Cは、「自分を大切にする」力の「主体性・積極性」と、「他者を大切にする」力の「他者志向性」の意識が高まった傾向が見られた。これらは、友達のために手伝う、応援をする、準備・片づけをするなどが率先して見られるようになった姿が反映された結果だと考えられた。

### 4) 授業実践の考察

本単元は、自由遊びの姿から、上級生としての自覚や、児童同士による手伝いや応援などが自他の両面が成立する上でのキーワードになると考えた。また評価表の「主体性・積極性」「自己主張力」などの力を養うために、チーム制や順番を決めるなどの活動内容にした。そうした環境設定が、児童が友達の存在を意識したり、影響を受けたりして変容につながったと推測された。本実践では、自分も友達もどちらも先に水鉄砲をしたい欲求があり、長い話し合いの結果渋々譲る児童がいた。活動の中で、自他を大切にするバランスを取ると共に葛藤する場面を設けることも、成長につなげるための一つの指導法であると思われた。そのような場面において、譲ったことへの賞賛や譲ってもらったことに感謝の気持ちを示すなど教師によるフィードバックも重要であると考えられた。

#### (4) 授業実践④中学校1年生

##### 1) 題材「こんな時どうする？」(3時間)

本題材は、自分の感情への気づきやそれに伴う適切な言動に焦点を当てた。主に疲れて休みたい時や不安を抱いている人に対するかかわり方について、生徒が個人やグループで考え、意見の交流を行った(図11)。



図11 グループ活動

##### 2) 生徒の言動の変容

生徒Dは、屋外での作業中に疲れを感じると中断し、周囲から指摘を受けることがあった。本題材実施後は、自分から休息をとりたいことを友達や教師に伝えることができた。そうした生徒Dの働き掛けが、周囲の生徒に広がり、互いに気遣いながら作業と休憩の調整をするようになった。以前であれば自分の思いを一方向的に通そうとしていた場面で、友達に指摘をされると気まずい表情を見せたり折衷案を考えたりなど、自分の言動を改めようとするが増えた。

##### 3) 評価表の変化

生徒Dは、「自分を大切にする」力の「自己理解力」「自己主張力」と、「他者を大切にする」力の「他者志向性」において意識が高まった傾向が見られた。本題材の学びを日常生活で生かそうとする姿勢が、「他者志向性」の下位項目「相手が傷つかないように話す」の平均値が上昇したと関連していると考えられた。

##### 4) 授業実践の考察

本学級の生徒の中には、感情を表す言葉の違いや自身の感覚とのつながりの理解が難しい生徒がいた。生徒が実感したことのある感情と、そうした感情を抱いた時の状況の両者について、全員で具体的な感情のイメージをもてたことが意欲的に取り組むことにつながったと推察された。大河原(2015, p.26)は、感情は、身体の中を流れる混沌としたエネルギーに過ぎないが、言葉と結びつくことによって、他者にそれを伝えることができるものになっているとしている。本実践は、生徒が感情を言葉にして友達に伝え、承認されるという一連の流れを意図的に

取り入れたことに意義があったと考えられた。他者と共に自分の感情について学ぶことで、より自分を知ることにつながったと思われた。

#### (5) 授業実践⑤中学校2年生

##### 1) 題材「今月の目標」(8時間)

本学級の生徒は、身だしなみや物の管理、場に応じた発言などに課題があった。そのため、自分の課題を改善する取り組みを設定した。4つのポイント(具体的な目標、達成・未達成が判断しやすい目標、少しがんばれば達成可能な目標、毎日実施できる目標)を示し、自力で目標ワークシートに目標を記入し(図12)、実行する力をつけることとした。目標の振り返りでは、自分自身による時間と、友達からの評価を受ける時間を設けて振り返るようにした。

図12 目標ワークシート

##### 2) 生徒の言動の変容

本題材実施前、生徒Eは、帰る準備をする際に気が散りやすく、忘れ物が多いため教師による言葉掛けが多かった。本題材実施後は、10月の目標に「帰りの会が始まるまでに、持って帰るものを準備する」という目標を立てた。その後自ら3か月連続で同じ目標にしており、達成シールを得た割合が50%(10月)、59%(11月)、77%(12月)と目標達成率が伸びた。ある日、弁当箱を持ち帰り忘れた時に、「忘れないように、持ち帰る物メモを書いて机に貼る」と自分から提案してきた。また、宿題を持ち帰り忘れた時には、自分で「宿題」と書き加えていた。自分の苦手なことに対して、前向きに取り組もうとする様子が見られるようになった。

### 3) 評価表の変化

10月と12月に、生徒Eの「主体性・積極性」の下位項目「課題を解決するために目標を決めて、計画的に取り組む」の平均値が4点から3点へ低下した。これは、本題材を通して、目標を達成できる時もあるればできない時もあるという事実を受け止め、改善しようとするようになり、客観的に自分を見る力が高まった結果だと推測された。

### 4) 授業実践の考察

本学級の生徒は、他者から指摘されるよりも、自分でできた、できなかったと気づくことが行動の改善につながったと思われた。大崎(2018, p.57)は、自立活動の目標や内容を本人が意識し、その目標の達成に向けて本人が努力したり、その目標に対する評価に本人がかかわったり、本人が主体的に参加することが大切であるとしている。生徒Eの目標達成率が高まり、自分から工夫する姿が見られた要因は、本人が目標に対して自己評価ができたという実感をもったことによると考えられた。親しい友達による評価も、生徒Eが自分の特性を少しずつ受け入れ、行動を変えようとするにつながったと思われた。また、本題材と評価表は、自己評価という共通点があり、並行して実施したため省察が深化したことが推察された。

## (6) 授業実践⑥中学校全体

### 1) 単元「同好会活動」(9時間)

生活単元学習「同好会活動」は、小学生と中学生が4つの活動別グループに分かれ、仲間と共に好きな活動を合同で行う授業である。中学生は、自立と社会参加に向け、余暇を楽しむ力を育むことを目的としている。生徒Fは、チャレンジしよう同好会(パズルや漢字学習など)に所属し、リーダーを務めた。この同好会は、小学4年生と中学1年生の計3名であった(図13)。生徒Fは、皆が楽しむための活動を考えたり、保護者参観の発表会で活動の紹介をしたい思いがあったりなど、リーダーとしての責任感をもち懸命に取り組んだ(図14)。そうした生徒Fの思いを受け止め、休憩時間に活動計画や発表会原稿などの相談に応じた。



図13 同好会の様子



図14 活動の計画

### 2) 生徒の言動の変容

これまで生徒Fは、友達に合わせて活動をしたり、消極的な一面があったりした。適宜、個別指導を行ったことで自信をもってやってみようとするようになった。周囲に相談して、自分の意見を積極的に提案する場面が多くなった。例えば、同好会の仲間に発表会の原稿や具体物を見せながら一緒に発表したい気持ちを伝え、合意を得ようと教師に相談の上行動に移した。

### 3) 評価表の変化

生徒Fの各観点下位項目の平均値を表2に示した。12月は、進路選択で悩んでいた時期であり、それが全体的に低い平均値に影響した。しかし、下位項目「みんなのために行動する」「相手が傷つかないように話す」「人の役に立ちたい」「友達のいいところを見つける」は、6月、12月とも4点を選択した。気持ちが沈んでいても、仲間を頼りに良好な関係を築きたい心情が現れた結果であった。また、他の中学3年生の中に、12月の評価表で、回答用紙に表情のイラストを写し書きして回答した生徒がいた。イラストがあったことで、3点と2点の段階の区別をして選択することができ、自分と対峙していたことがうかがえた。

表2 生徒Fの評価表各観点における結果

観 点	「自分を大切にする」力					「他者を大切にする」力		
	「主体性・積極性」 (点)	「自尊心」 (点)	「危機回避力」 (点)	「自己理解力」 (点)	「自己主張力」 (点)	「自己統制力」 (点)	「協働する力」 (点)	「他者志向性」 (点)
6月	2.4	1.8	4.0	4.0	1.5	4.0	2.8	3.9
12月	1.5	1.2	1.0	1.7	1.3	1.0	1.5	3.0

### 4) 授業実践の考察

教師は、生徒Fの行動力を賞賛しつつ、同好会の仲間の実態を考慮した活動の進行を促した。そして、評価表の数値に固執するのではなく、生徒Fの達成点の具体例を示して思考の幅を広

げたり、自尊心を高めたりする言葉掛けを行った。このように、自分の思考を周囲に広げ、返ってきた新たな考え方をヒントに、実現に向けて取り組むという経験を積み重ねたことが生徒Fの主体性につながり、もっとこうしたいという望みや期待感を引き出したと推測された。自分を否定的に捉えてしまうことがある思春期だからこそ、「自分を大切にする」視点を重視した指導をすることで、集団の中で状況に応じた行動ができるようになると考えられた。

#### 4. 総合考察

##### (1) 系統的な授業プログラムの構築

本研究は、発達段階に応じた系統的な自他を大切にする資質・能力を育む6つの授業実践を行った。これらの授業実践に共通することとして、授業者自身も自他を大切にする両面の視点に基づいて指導していたことが挙げられた。そして、図2の両面の成立の経緯と同様に、学年が上がるにつれ、「他者を大切にする」力である他者とかかわりを深める手立てを個や集団の実態に応じて設定した。①から⑥の本授業者の主な指導上の工夫として、両面における意図的な場面設定を図15に示した。児童生徒が自他を大切にする資質・能力を育むためには、まずは教師が両面を見据えた指導の在り方を検討し、他者とかかわる具体場面を意図的に設定して体験を通じた理解を促す必要性が推察された。こうして、自他を大切にするという意識がバランス良く成立するような単元構成や授業展開が図られ、児童生徒の変容につながったことが示唆された。

香川（2015, p.27）によると、自立活動は、マンツーマン（man to man）の指導からマンツーマンエンバイロメント（man to environment）の指導へと移行することが望まれるとされる。マンツーマンエンバイロメントの指導とは、児童生

徒が興味・関心をもって主体的に働き掛けることのできる環境整備に主眼を置き、児童生徒がその環境に働き掛けて主体的に学び取るという手法を意味する（香川, 2015, p. 27）。本研究は、教師が児童生徒の実態に応じた自他を大切にす授業を開発し、児童生徒が主体的に活動する姿の変容を記録と評価表により明らかにすることができた。鹿毛（2019, p.28）は、「主体的な学び」の心理的な基盤が「学習意欲」にあるとしている。このことから、本研究の児童生徒が主体的に学びに向かった背景には、意欲という心理が作用していたことがうかがえた。櫻井（2020）は、自発的に学ぼうとする学習意欲を自ら学ぶ意欲とし、4つに分類している。その一つに、人のために自分が役に立ち、貢献するように学びたいという向社会的な学習意欲がある（櫻井, 2020）。本授業実践①から⑥では、児童生徒の身近な友達や教師に配慮した言動や主体性が見られ、とりわけ向社会的な学習意欲が形成されていたことが考えられた。

以上のように、まずは児童生徒の実態に応じた自他の両面を踏まえた授業を計画し、加えて児童生徒の学習意欲を喚起する総合的な授業づくりが、自他を大切にす資質・能力を育む授業プログラム構築の支えであったことが示唆された。

##### (2) 共通指標としての評価表の活用

本評価表は、小学校、中学校及び大学が連携して作成に当たり、共通指標となったことで意識統一が図られ、研究目的に即した独自の授業プログラムが実現できたと考えられた。本授業実践では、個別の指導計画とは別に評価表において実態把握を行い、個別及び集団の中で実践して、さらに変容の記録と評価表を往還しながら適宜授業改善を施した。国立教育政策研究所（2019, p.4）は、指導と評価の一体化を図るた

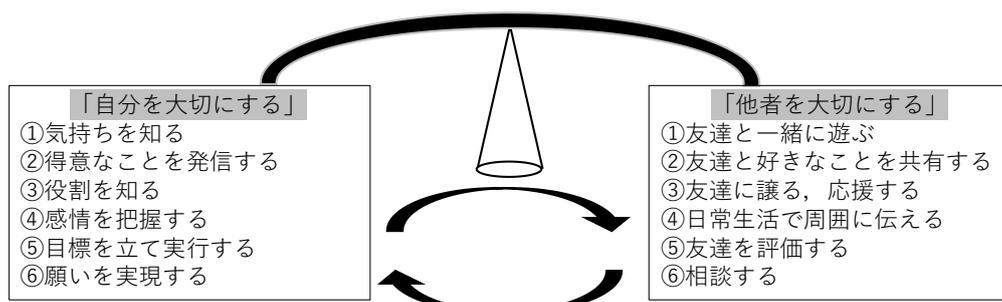


図 15 自他を大切にす資質・能力を育む指導上の工夫

めには、児童生徒一人一人の学習の成立を促すための評価という視点を一層重視することによって、教師が自らの指導のねらいに応じて授業の中での児童生徒の学びを振り返り、学習や指導の改善に生かしていくというサイクルが大切であるとしている。本研究は、今後の自立活動の指導と評価の一体化の在り方に寄与できたと思われた。しかしながら、本研究で対象とした児童生徒の多様な言動を、評価項目の内容に当てはめて描写することが難しい場合があった。今後は、さらに精査した評価表を作成し、他教科への活用や個別の指導計画作成、評価の指標にするための検討が課題である。

近年、本研究のように、授業の目標を実現している児童生徒の姿をもとに評価を考えておき、単元設計をするカリキュラム設計論として、「逆向き設計」論が注目されている（奥村・西岡，2020）。そして、その評価は、子どもたちが学んだ知識等を現実的な文脈のなかで活用できるかどうかが重要となる（奥村・西岡，2020）。小学校では、担任教師ならではの視点と、担任教師以外の視点による他者評価を行ったことで、児童の授業の姿と日常生活の姿とを多面的に評価し、日々の指導に還元することができた。自立活動の指導内容には、発達の進んでいる側面を更に伸ばす指導内容の設定が大切であるとされており（文部科学省，2018）、本評価表がどの側面に焦点を当てるべきかの手掛かりになった。中学校では、生徒の中には過小過大評価をする生徒がいた。そのような場合は、個別に教師と話し合い、日常生活場面の姿に重ね合わせ肯定的に評価したり、友達や教師の意見に耳を傾け自分を省みる時間を確保したりした。中学校の生徒にとって評価表は、自分自身の言動を振り返る原動力となり、自分を見つめる機会になった。また、生徒による自己評価と教師による生徒像に差異が生じたことは、数値では計り知れない生徒の潜在的な意識や背景を汲み取った指導の必要性を示唆するものであった。

## 5. おわりに

秋田（2021，p.8）は、教師はこれからに必要な学習内容と方法をデザインできるよう学び続けていく専門家像がより一層求められていると指摘している。本授業プログラムのように、教師による自他を大切にす視点を、共通指標としての評価表などが、教師が授業を追究してい

く上で重要であると考えられる。今後も、児童生徒が学ぶ主体として生きる資質・能力を育む授業開発を行っていききたい。

## 謝辞

本研究にご協力いただきました対象児童生徒と保護者の方に深く感謝申し上げます。

## 付記

本論文は、初等教育カリキュラム学会第6回大会での口頭発表に加筆修正したものである。

## 引用文献

- 1) 秋田喜代美（2021）「『教師』について研究するために」『秋田喜代美・藤江康彦（編著）これからの教師研究 20の事例にみる教師研究方法論』東京図書，p. 8.
- 2) 大河原美以（2015）『子どもの感情コントロールと心理臨床』日本評論社，p. 26.
- 3) 大倉得史（2019）「保育は子どもの何を育てるのか？」『藤崎亜由子・羽野ゆつ子・渋谷郁子・網谷綾香（編）あなたと生きる発達心理学』ナカニシヤ出版，pp. 14-15.
- 4) 大崎博史（2018）「障害の特性と自立活動の指導 3 知的障害が軽度な場合の自立活動の指導」『全国特別支援学校知的障害教育校長会（編著）知的障害特別支援学校の自立活動の指導』下山直人（監），ジアース教育新社，p. 57.
- 5) 大谷佳子・越野和之（1999）「中学校障害児学級における「自分史」の授業」『教育実践研究指導センター研究紀要』8，pp. 1-16.
- 6) 奥村好美・西岡加名恵（2020）『「逆向き設計」実践ガイドブック『理解をもたらすカリキュラム設計』を読む・活かす・共有する』日本標準.
- 7) 香川邦生（2015）『分かりやすい「自立活動」領域の捉え方と実践 個々の実態に応じた行動要素の活用』教育出版，p. 27.
- 8) 鹿毛雅治（2019）『授業という営み 子どもとともに「主体的に学ぶ場」を創る』教育出版，p. 28.
- 9) 鯨岡 峻（2006）『ひとがひとをわかるといふこと 間主観性と相互主体性』ミネルヴァ書房.
- 10) 鯨岡 峻（2010）『保育・主体として育てる営み』ミネルヴァ書房.

- 11) 国立教育政策研究所 (2019) 学習評価の在り方ハンドブック小・中学校編.  
[https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka\\_R010613-01.pdf](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/pdf/gakushuhyouka_R010613-01.pdf), 2022. 2. 1閲覧.
- 12) 国立特別支援教育総合研究所 (2016) 「平成26～27年度専門研究B 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」研究成果報告書.  
<https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/12406/saika8.pdf>, 2022. 2. 2閲覧.
- 13) 小島道生・池田由紀江 (2004) 「知的障害者の自己理解に関する研究: 自己叙述に基づく測定の試み」『特殊教育学研究』42(3), pp. 215-224.
- 14) 小島道生・片岡美華 (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』別府 哲監修, ジアース教育新社.
- 15) 櫻井茂男 (2020) 『学びの「エンゲージメント」主体的に学習に取り組む態度の評価と育て方』図書文化社.
- 16) 佐藤 陽 (2001) 「関係性に着目する青年期における福祉教育実践としての体験学習目的の明確化に関する考察」『日本福祉教育・ボランティア学習学会年報』6, pp. 114-135.
- 17) 佐藤 学 (2003) 『教師たちの挑戦 授業を創る学びが変わる』小学館, p. 8.
- 18) 田井康雄 (2019) 『人間形成論-人間と教育の基本的関係の探究-』学術図書出版社, p. 192.
- 19) 内藤孝子 (2009) 「教育から就業への移行実態調査」の結果-全国LD親の会会員調査結果2時点の比較から-」『望月葉子・内藤孝子発達障害者の就労支援の課題に関する研究「高齢・障害者雇用支援機構障害者職業総合センター調査研究報告書」』, pp. 107-127.
- 20) 星野欣生 (2012) 『人間関係づくりトレーニング』金子書房, p. 81.
- 21) 文部科学省 (2018) 『特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚園・小学部・中学部)』開隆堂, pp. 48-119.
- 22) 湯浅恭正 (2015) 「教師と子どもの共同による学びの創造 特別支援教育の授業づくりと主体性」『成田 孝・廣瀬信雄・湯浅恭正 (著)』大学教育出版, p. 107.
- 23) 若松昭彦・部谷岡富子・原岡眞澄・品川美保子・高橋 均 (2017) 「小中学校における資

質・能力質問紙の開発と評価」『初等教育カリキュラム研究』5, pp. 3-18.

			いつもそうする	ときどきそうする	あまりそうしない	全然そうしない	様子
「主体性・積極性」	1	学級や地域をよくするために分かったことを発表する	4	3	2	1	
	2	課題を解決するために目標を決めて、計画的に取り組む	4	3	2	1	
	3	折り合いをつけながら話し合うことができる	4	3	2	1	
	4	みんなのために発言する	4	3	2	1	
	5	知りたいことを自分から調べる	4	3	2	1	
	6	みんなのために行動する	4	3	2	1	
	7	グループでの活動の大変だったことをみんなと分かち合う	4	3	2	1	
	8	一人一人のよさを生かした役割を決めて活動する	4	3	2	1	
「自分を大切にする」力	「自尊心」	9	自分のことが好き	4	3	2	1
		10	私にはよいところがある	4	3	2	1
		11	私は大切な人間だと思う	4	3	2	1
		12	私は役に立っていると思う	4	3	2	1
		13	思い通りにいかないこともあるが今の自分に満足している	4	3	2	1
		14	私のことを気にかけてくれる人がいると思う	4	3	2	1
	「回避力」	15	あぶないところにひとりで行かない	4	3	2	1
		16	知らない人についていけない	4	3	2	1
	「理解力」	17	あぶない遊びはしない	4	3	2	1
		18	自分の気持ちがわかる	4	3	2	1
		19	自分の気持ちの変化がわかる	4	3	2	1
		20	自分のできることとできないことがわかる	4	3	2	1
	「主張力」	21	自分の伝えたいことをきちんと伝えられる	4	3	2	1
		22	自分のだけ意見がちがっても意見を言う	4	3	2	1
23		軽減することになってもやっていける	4	3	2	1	
24		分からないことは周りの人に聞く	4	3	2	1	
「統制力」	25	いやなことがあっても、やつあたりしない	4	3	2	1	
	26	はらがたっても、どならない	4	3	2	1	
「他者を大切にする」力	「協働する力」	27	楽しそうな人を見ると楽しい気持ちになる	4	3	2	1
		28	何かしてもらったときに「ありがとう」と言う	4	3	2	1
		29	私の学級には、よいところがあると思う	4	3	2	1
		30	毎日の学校での生活が楽しいと感じる	4	3	2	1
		31	他の人の意見を大切にする	4	3	2	1
		32	悲しんでいる人を見ると悲しい気持ちになる	4	3	2	1
		33	みんなで決めたルール（きまり）を実行する	4	3	2	1
		34	自分の役割（当番や係）を最後までやりとげる	4	3	2	1
	「他者志向性」	35	相手が傷つかないように話す	4	3	2	1
		36	友達の気持ちを考えながら話す	4	3	2	1
		37	困っている人に何かしてあげたい	4	3	2	1
		38	人の役に立ちたい	4	3	2	1
		39	友達に「じょうずだね」とほめる	4	3	2	1
		40	自分がしてもらいたいことを友達にもする	4	3	2	1
41	友達の気持ちがわかる	4	3	2	1		
42	友達のいいところを見つける	4	3	2	1		

資料 自他を大切にする力を測る評価表