

知的障害特別支援学校中学部における自己肯定感を育む異年齢集団活動
— 自己認識・他者認識の発達的变化に着目して —

築山 由希子・寺川 志奈子

Cross-grade Group Activities for Fostering Self-esteem among Students
with Intellectual Disabilities at a Special Needs Junior High School
: Focusing on the Development of Self-awareness and Awareness of Others

TSUKIYAMA Yukiko, TERAOKAWA Shinako

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要） 第15巻 第2号 抜刷

REGIONAL STUDIES (TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES) Vol.15 / No.2

平成31年 3月 20日発行 March 20, 2019

知的障害特別支援学校中学部における 自己肯定感を育む異年齢集団活動

—自己認識・他者認識の発達的变化に着目して—

築山由希子*・寺川志奈子**

Cross-grade Group Activities for Fostering Self-esteem among Students with Intellectual Disabilities at a Special Needs Junior High School
: Focusing on the Development of Self-awareness and Awareness of Others

TSUKIYAMA Yukiko *, TERAKAWA Shinako **

キーワード：自己肯定感，自己認識，他者認識，異年齢集団活動，特別支援学校，知的障害

Key Words: self-esteem, self-awareness, awareness of others, cross-grade group learning, school for special needs education, student with intellectual disabilities

I. 問題と目的

I-1. 問題

1996年(平成8年)7月の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」を受けて、特別支援教育においても生きる力の育成が提言されている。「自ら」「主体的に」「他者と協調しながら」生きる力は、学校教育でどのように育むことができるのであろうか。

主体的で、肯定的な自己を育む教育の必要性

「自分」は生まれた時から明確にあるものではなく、外界に働きかけ、他者との関係において手ごたえを得ることの繰り返しの中で、自我(こうしたいという気持ちの源)、および自己(自分をコントロールするもう一人の自分)が芽生え、育っていくと考える(中垣, 2005)。自己形成に関する先行研究をみると、9, 10歳頃に発達の質的転換期があることが指摘されている。たとえば田中(1985)は、他者の視点を獲得することにより自分自身を客観的に捉え始め(「自己客観視」の成立)、5歳半ころに芽生えた「自己形成視」に客観性がそなわってくるとした。また、現実吟味や見通しの力をもとに、「集団の中で役割を果たそうとし、そのために段取りをたて、準備をし、実行し、評価ができ、さらに新しい計画を立てる」ようになるとし、仲間集団の中に自分の居場所を見出だしていく「集団的自己」が芽生える時期としてとらえた。また、友だちに対しては、双方向の内的なつながりを求め

るようになるとされ(田中, 1975)、さらに、友だちと自分を比べ評価することで自己を形成していく(Damon & Hart, 1988)時期だと捉えられている。しかしながら、発達的な変化が緩やかに進む知的障害児者においては、「抽象的思考」の獲得の困難さと関連して、これら9, 10歳頃の発達の節を越えることの難しさが指摘されてきた。

一方、寺川(2008)は、知的障害特別支援学校の生徒への縦断的なインタビューから、思春期を迎えた時期に、過去の自分と今を比べ成長を実感したり、よき未来としての将来展望を語ったりする姿をとらえており、知的障害児の自己-他者認識の変化における生活経験や生活年齢の効果を明らかにした。自己認識の形成は、発達年齢に規定される側面をもちながら、生活年齢にふさわしい生活経験を積み重ねることの重要性が指摘されている。

9, 10歳は思春期の入り口であり、主体的、個性的に自己を形作る「自己形成」(self formation)への移行の時期とされる(溝上, 2012)。思春期の知的障害児者の自己認識について研究した小島(2010)は、生活年齢の積み重ねからくる内面の成長により、自己を見つめる目が育っていることを指摘している。しかし、現在、知的障害特別支援学校中学部の思春期の生徒に関わっている筆者の実感であるが、その自己認識はまだ「できたか」「できないか」という二分的評価の段階にあり、多様に分化していない状況にあるように感じられる。知的障害児者の自己意識

*鳥取大学附属特別支援学校

**鳥取大学地域学部人間形成コース

について研究した徳永・田中(2004)は、今の自己のイメージ、また理想とする自己のイメージについて、知的障害児者は社会性(対人関係)においてより自分がよくなることやさらによくしたいと考える傾向が強いことを指摘し、それは生単や作業など社会性が重要視される教育内容によるものとしている。筆者は、彼らの人との関わりを重要視する傾向は、人とつながりたいという願いのあらわれであり、しかしそれが思うようにできないと考えることに彼らの自己認識の特性があるのではないかと考える。

個人の育ちには所属する集団の質も重要となる。小島(2010)は、他者との比較において自己を形成する時期において、知的障害児の否定的な自己概念形成を予防するためには、どの集団の誰との比較により自己概念の形成を生じているのかを明らかにし、支援方法を検討すべきとしている。さらに、「重要な他者」からの賞賛・叱責の頻度は、知的障害児の学業領域と運動領域に対して影響を及ぼしており、より賞賛が多く、叱責の少ない対象児ほど学業領域と運動領域の自己概念を高めること、また、他者のことをより意識している対象児ほど自己についてより語るができるものの、社会的受容感が低いことを明らかにしている。

このように、所属する集団の質や「重要な他者」のかかわり方、そして他者意識の持ち方が、知的障害児の肯定的な自己意識の形成に大きな影響を及ぼすことが推察される。そこで、「できるーできない」の二分的評価を越えて、多様な価値をもった肯定的な自己認識を形成することを目指す学校教育においては、互いを尊重し認め合う仲間集団をつくっていくことが、大切になるのではないだろうか。そのためには集団活動の設定、活動の内容の工夫、適切な教師の支援を考えていく必要があると考える。とりわけ本稿では、生活単元学習における異年齢集団活動に着目し、その実践を通して生徒がどのような自己認識・他者認識を形成するかについて検討したい。

異年齢集団活動の意義

異年齢集団活動が生徒の内面の育ちに果たす役割に注目してみる。国立教育政策研究所生徒指導研究センター(2011)は、小学校の異年齢集団活動について、下級生との交流活動後の5,6年生にアンケート調査を実施し、自己評価の変容について調べた。その結果、5,6年生が年長者として、下級生のお世話をすることで、集団での活動により自己有用感、居場所感を高め、学校生活のそのほかの場面でも活動への意欲が増していた。下級生にとっても優しくしてもらった経験が、「自分もそうなりたい」という

憧れになり、長じてよき年長者としてふるまう素地ができると考えられる。しかし、猪股の研究(2011)では、同じような異年齢集団活動において、世話をされる側の中学1年生が自己有用感を感じられなかったという結果が示された。このことは、単純に生活年齢によって「上学年が下学年を教え導く」のものであると役割を特化することは、生活年齢が進むにつれそぐわなくなっていることを示唆していると考えられる。上学年、下学年に与えられた固定的な役割観にとらわれず、個々の力を生かすためには、様々な個性や経験知を持つ子どもから構成される異年齢集団ならではの多様な役割、個々の力を発揮する場所の必要を示していると考ええる。

鳥取大学附属特別支援学校中学部における合同生活単元学習の特徴

本稿で実践検討の対象とする鳥取大学附属特別支援学校は、小学部、中学部、高等部本科、高等部専攻科を有する知的障害特別支援学校であり、「生活を楽しむ子」を育むことを教育の基本理念としている。児童生徒自身が人との関わりの中で、自己肯定感を膨らませ、主体的な自我を発揮し続けていくことによって自分を形成していくという「自分づくり」の視点を基盤としながら実践に取り組んでいる。発達の視点から児童生徒理解に努め、児童生徒のねがいや心の育ちを大切にしながら、今の「生活を楽しむ姿」、QOL(生活・人生の質)の向上を大切に授業づくりを行っている。

中学部では、生活年齢と内面の発達を考慮し、目指す生徒像を「自分のめあてに向かって、仲間と一緒に意欲的に活動する生徒～見つけよう、広げよう、仲間とともに～」としている。仲間と一緒にめあてをもって様々な活動に挑戦していく中で、生活経験や人のかかわりを広げ、好きな自分や好きなことを見つけてほしい、友だちと関わり合う楽しさや助け合うよさを実感してほしいという願いのもと教育を行っている。

教育課程は、生活単元学習を中核に置いている。それは、生徒が仲間とともに「～したい」と願いやめあてを持って内発的、主体的に活動に取り組みやすい学習であるからである。備えるべき要件として、①主体的な学習、②総合的な学習、③実際の学習、④活動的な学習、⑤共同的な学習、⑥個別的な学習というくくりを設定している。学習内容の設定に当たっては、実際の社会とつながる具体的な体験や事実に出会うような学習内容を設定し、生徒たちが知的好奇心を膨らませ、疑問や課題意識を持てるよう工夫している。さらに学習活動におい

ては、生徒たちが知的好奇心を膨らませ、疑問や課題意識を持ち、一つの目標に向けて課題解決を重ねていく過程（探求的な活動）を大切にしている。「なぜだろう」「どうしたらうまくいくかな」とお互いの意見や思いを言い合ったり、実際に具体的な活動を通して課題を解決したりして、試行錯誤しながら協同で活動していくことが、自分や友だちへの新たな気づきや、実際の社会生活における新たな価値との出会いにつながると考える。またその過程で、自分に任せられた役割を果たしたり、目標の達成に向けて協力してやり遂げた達成感や成就感を味わったりすることは、生活を意味ある、やりがいのあるものとし、生徒の自己肯定感を高め、主体的に生活を創る意欲を育むと考える。

中学部の生活単元学習では、単元によって、学級、縦割りグループ、学部全体、さらに実態別や興味・関心別等の様々な集団を編成して活動している。年間を通して様々なグループ編成を行い、新しい世界に仲間を支えにして出会う中で、仲間の良さや自分の良さに気づいていけることをねらいとしている。異年齢集団での活動を通して、「自分はこうだ！」と自己を強く主張する「自己認識」から、他者の思いを受けとめ、自己を調整し、そんな自分を誇らしく思う「自己認識」への変化、さらに「ちがうから受け入れられない！」という他者認識から、「違うけど、同じところもある」「受け入れてみよう」と、自分との違いを肯定的に受け止められる他者認識への変化、内面の育ちが促されるのではないかと考え、実践を展開している。

I-2. 目的

生活単元学習における異年齢集団活動の実践を通して、思春期にある中学部生徒が、どのような自己認識・他者認識を形成しているのか、その発達的変化をとらえ、中学部における異年齢集団活動のあり方について検討することが、本稿の目的である。

この目的のために、中学部 N（男子）の実践事例をとりあげ、縦断的に検討する。Nの自己認識や他者認識が、さまざまな個性をもつ友だちとのかかわる異年齢集団活動を通してどのように変化するのか、その変化を支える要因は何か（友だちとのかかわり、学習・活動内容等）について検討し、中学部の生活単元学習における異年齢集団活動の意義と課題について明らかにする。これらを通して、思春期の生徒の内面の育ちを促す教育内容や活動の質に求められるものは何かについて考察したい。

II. 方法

II-1. 対象児 N について

中学部 2 年（20XX）の男子。同校の小学部を経て中学部に入学。知的障害、自閉症を併せもつ。

N は、人と関わりたい気持ちや新しいことに挑戦したい気持ちはあるが不安が強く、新しいことや、注目されると感じる場面では「しない」と言ったりその場から逃避したりする等の姿を見せることが多かった。しかし、友だちの活動する姿を見たり、「〇〇さんと一緒」等友だちの存在に励まされたり、時間をおいて参加する姿もあった。実際苦手としていた陶芸の作業を先輩から褒められたことで「〇〇さんも頑張っているから」とやる気になる姿が見られた。N が不安になる背景には自己肯定感の低さがあると考えられるが、友だちの存在が N に安心感を与え、不安を乗り越え活動できる支えになっていると考えた。しかし、友だちや教師の働きかけも拒否し活動に参加できなかったこともあり、何が N の不安を和らげたり、励ましたりしているのか、どんな人が支えになるのかが疑問であった。

新版 K 式発達検査 2001 による発達年齢は 6 歳前半、言語・社会領域に比べ認知・適応領域が優位であった。N は、「日時」を答えたり、「20 からの逆唱」はできるが、「語の定義」において「電車」を説明する際、「出発進行、発車」と答えるなど、場面の文脈の支えなしに言葉のみで理解したり、言葉で表現することが苦手であることが示された。また「了解 III」（言語的な問いによる仮定的な状況設定をイメージし、自分の対応について言語で答える課題）で自己と他者の視点の混同が見られ、視点移動の困難さも推測された。以上の点から、言葉で自分の行動を調整したり、他者の立場に立って考えたりすることの困難さが推測された。

II-2. 実践検討の方法および実施期間

（1）生活単元学習（異年齢集団活動）の授業参観による行動観察（20XX-1 年 4 月～20XX 年 3 月【中学部 1 年】、20XX 年 9 月～12 月【中学部 2 年】）

観察対象とした特別支援学校中学部の生徒は、1 年生 7 名、2 年生 3 名、3 年生 6 名、合計 16 名の集団（20XX 年）で、障がい種は、精神遅滞、ダウン症候群、自閉症等多様であった。

第 1 筆者（観察者）は週に 2、3 回、合同生活単元学習の授業を観察し、録画した映像から N の行動を書き起こした。特に、N が対人関係場面で、主体的あるいは拒否的に活動した場面に着目し、それを自

分の意図と他者の意図の調整を行っている姿ととらえ、中1年時から中2年時までの合同生単による変化を追っていった。その行動記録を分析の資料とした。また、Nの姿を多面的にとらえる為、以下の(2)、(3)、(4)を実施した。

(2) 新版K式発達検査による発達診断 (20XX - 1年～20XX+1年；中1, 中2, 中3の7月)

対象児の全般的な発達の中に自己認識, 他者認識の形成を位置づけ, 認知発達, 言語発達との関連についてとらえる為, 対象児が中学部に在籍している中1～中3の間, 年1回, 新版K式発達検査2001を実施した。

(3) 教師集団がとらえたNの発達の変容 (20XX年中2の9～3月)

Nの発達の變容と, それを支えた要因について, 中学部全体の教師集団で話し合い検討した。

(4) Nに対するインタビュー (20XX年：中2の7月, 10月, 11月, 3月)

自己認識と他者認識にかかわる内容の質問を行い, N自身の捉えについて把握した。中学部の合同生単開始前の実態把握(7月), 合同生単の実施期間(9月～12月)の開始後(10月, 11月), および終了時(3月)に実施し, 合同生活単元学習での活動がNの自己認識・他者認識にどのように影響しているか, 内容の分析を行った。

以上(1)～(4)を総合的に評価し, Nの自己認識, 他者認識が生活単元学習の異年齢集団活動を通して, どのように形成され, 変容したのかについて検討した。本稿では, (1)の授業参観による行動観察の分析に基づく, Nの自己認識と他者認識の変容とその質について中心に報告し, その変容をもたらした要因について考察を行うこととする。

Ⅲ. 結果と考察

2つの合同生活単元学習の授業を観察し, 対人関係場面でのNの姿を取り上げて記述し, 解釈を行い, 異年齢集団活動によるNの自己認識・他者認識の変容をとらえた。2つの合同生活単元学習を通して, Nの自己認識・他者認識について質的に異なる特徴をとらえることができた。その時期は, 移行期も含み, 大きく3つに分けられた。

第1期(9月～10月中旬)の特徴としては, 「教師や先輩など心の支えとなる重要な他者の価値を受け入れ活動に参加する姿」として捉えることができた。教師や友だちなど自分を導いてくれる存在をそのまま受け入れ, 「導かれる姿」等, 1対1のタテの関係

を基盤にした主体的な姿が見られた。

第1期から第2期への移行期(10月下旬)として, 重要な他者に頼らず, 仲間と内面的につながりたい願いを持ち, 自らの思考をくぐって自分を律していこうとする自律的な自己への兆しが見られる時期をとらえることができた。

第2期(11月初旬～12月初旬)の特徴としては, 「自分と対等な友だちの存在を支えに活動に参加する姿」として捉えることができた。気持ちを同じくする対等の友だちと複数のヨコのつながりを作り, その関係性に支えられて活動に参加する姿が見られた。

以下にそれを具体的に示す。さらに, それぞれの時期でみられた特徴的な姿についてあげ, Nの自己認識・他者認識の変容を質的な面からとらえようと試みた。

Ⅲ-1. 中学部2年時の合同生活単元学習でみられた, Nの自己認識, 他者認識の変容

中学部では, 9月から10月, 11月から12月と, 学部全体を縦割りグループにして合同生活単元学習を行う。9～10月に行われる「ふれあいまつり」は, 学校行事である「ふれあいまつり」において中学部全体で店を出すため, グループに分かれて準備や練習を行う単元である。ここでは興味関心別の縦割りグループに分かれての学習を行う。そして, 一つの目標に向け仲間と協力してやり遂げたという達成感充実感, さらに仲間との絆を基盤に, 11月～12月は「レッツ鳥取じまん」という地域の文化や自然についての調べ学習を行う。ここでは興味関心を加味した実態別の縦割りグループでの学習を行う。

Ⅲ-1-(1) 合同生活単元学習Ⅰ「ふれあいまつり」(9月～10月)

ふれあいまつりの単元では, 第1期の姿「教師や先輩など心の支えとなる重要な他者の価値を受け入れ活動に参加する姿」を捉えることができた。

1) 学習の目的, 支援

「ふれあいまつり」は, 10月に開催される学校の祭りであり, 「ふれあい」をテーマに, 各学部で出し物や学部の店を出し, 保護者, 交流校や地域の人と交流する。学校外の少し広い社会に興味関心が広がり, 新しい人との出会いや実際の社会に関連した本物を求める生徒たちにとって, 手ごたえのある活動ができ, 自分たちの力でやり遂げた達成感が得られる教育内容は, 思春期を迎える生徒たちにふさわしいと考える。中学部は毎年, ドリンクや軽食といっ

た3, 4個のコーナーから構成される「喫茶の店」を開催する。どのコーナーに所属するかは自分で選び, 同じ希望で集まった異学年の友だちと4~6名の縦割りグループを作り, 教師も一緒に, 本番に向けて準備や当日の店の運営を行う。学習の流れは, ①どんな喫茶店にしたいか, 必要な準備や仕事を自分たちで話し合っただけで決める②喫茶店の活動の流れや, 作り方の手順等を知り, 店の仕事に取り組む③友だちと協力(教え合い)して喫茶店をし, 自分がお客さんだったらどんなお店に行きたいか考えお客さん(地域の人や家族)に喜んでもらえるような店を作る, という構成である。主体的に取り組み, かつ知識・技能の習得や, 仲間や地域の人との関わり合いが持てるよう構成している。生徒一人一人の実態に応じた支援とともに, 自己肯定感を高めることができるよう, 学習活動を組み立てるにあたり, 以下の3点を大切にしたい。

- ①生徒が疑問や課題意識を持ち, 同じ目標に向け課題解決を重ねる過程(探求的な活動)を大切にしたい。
- ②生徒が自分たちで話し合い, 考えたり決めたりする活動を設定する。その中で協力し合ったり, 思いの共有が図れたりするようにしたい。
- ③多様な価値と出会い, 互いに認め合えるような場面や雰囲気を作る。

2) 学習の実際から見た自己認識, 他者認識の変化

第1期: 重要な他者に支えられた自己の発揮 (他律的な自己) (9月~10月中旬)

オリエンテーションでは, 昨年の様子を写真等で見ても見通しや期待感を持てるようにし, その後準備の際の役とともにどの店で活動するか選ぶ。Nは, 準備の係は迷わず「買い物」を選んだ(表1)が, 本番の店には迷い, 選ばなかった(表2)。

表1 選ぶ際迷い, 教師の所属を気にする

9月14日 生活単元学習「ふれあいまつり」【自分の役割をきめよう①(係)】

N: さあ決めましたね。H君。S君, どれがいいですか? (友だちが「看板」「ポスター」に決めた後, 自分の名札を「買い物」に置く)
E先生: 買い物, ちょっと歩いたりするよ。
N: あの, 僕いつも買い物行ってますから。
E先生: ほんとですか? やってみたい?
N: 挑戦したい。E先生は・・・ランダムですね?

表2 教師の選択を支えに選ばないことを選ぶ

9月14日 生活単元学習「ふれあいまつり」【自分の役割を決めよう②(店)】

①学級の友だちの希望を聞くが自分は選ばない。

E先生: 「N君はどれにするの?」
N: 「イヤー...計画ちょっと何もないです。」
E先生: 「去年はポップコーンだから, ドリンクかフルーツフルトは?」
N: 「作るの大変です。」 E先生: 「ポップコーンの塩ふる係は?」 N: 「苦手です。」
E先生: 「苦手?」 N: 「苦手なんです, 実は」

②先生に任せる

E先生: 「じゃあ, N君はどれでもOK?」
N: 「ちょっと...じゃあ書きますよ。(ボードに『兄1と2はランダムです。』と書く。) できました。(E先生がこっちを向くのを待って) はい。」
E先生: 「ああ, N君はなんでもOKですか。じゃあ先生が決めてもいい?」
N: 「おまかせってこと。(ボードに「(おまかせ)」と書き加える。)」

③「どうすればいい?」教師に聞く。

E先生: 「名札ちょうだい。」 N: 「どうぞ(手渡す)」
(E先生が「ドリンク」「受付」の間にNの名札を置くのを見て)「僕はね...どうしたらいいんだってこと。」
E先生: 「他の学年の人を(希望を)聞いて, お願いしますって言われたら, ドリンクでもいい?」
N: 「聞こえたら? ... (少し考え) E先生は?」 E先生: 「まだ決まってないの。」
N: 「U先生(副担任)もランダム? 僕もランダムです。」 (自分の名札を外す)

学級の友だちや教師とやりとりして自分がしたいことを選ぶ場面である。準備の役を選ぶ(表1)では, 「買い物」の仕事を, 進んで選んだ。本番の店を選ぶ(表2)では, 「どれも苦手」と選ばなかったが, E先生とのやりとりの中で, 「E先生, U先生もランダムだから」と理由をつけ「ランダム」にした。

最初「苦手」と言い選ばなかったのは, 買い物のように「やってみよう」と気持ちが上がるものがなく, 決め手に欠けたことも一因と考えられる。しかし友だちが選び, また自分の名札がまだ手のない「ドリンク」「受付」の間に置かれる様子を見て, 「僕はね...どうしたらいいんだってこと(どうしたらいい?)」と, 教師に相談する姿がみられた。そこから再度やりとりをして, 「先生もランダムだから」と理由をつけ保留にする選択をしたNだった。しかし, 迷うNの気持ちを尊重し, やりとりを続けたE

先生への信頼関係が、たとえ「ランダム」でも「おまかせ」ではなく「自分をお願いしますって言われたら引き受けるよ」と言う、しないではなくする選択を支えたのではないだろうか。

同じ時期の先輩との関わりでは、集団での役割に先輩と自分を当てはめ、前向きに活動する姿がみられた(表3)。

表3 親しい先輩との関係に支えられ「公の役割」を果たす

9月19日 体育「卓球」「僕はサブリーダー」
<p>7月ごろから、「卓球は出ない、応援する。」と担任に話していた。グループ発表があり、中3のMさん(昨年は転がし卓球で一緒にグループ)と同じグループと分かると、「Mさんがリーダーで、僕はサブリーダーです。」とグループの教員に話した。練習では、試合中や試合前に思いと違うことがあると動きが止まってしまうMさんに声をかけ励まし、積極的に活動に参加した。(担任E先生の記録より)</p>

「ふれあいまつり」①、②の4日後の体育の時である(表3)。体育は人間関係や実態を考慮した異年齢集団のグループで活動する。この時メンバーは、中3のM、中1のH、中2のNだった。本式のラケットを使う卓球は未経験で、始めるまでは「しない」のNだが、グループが分かってからは「Mさんがリーダーで自分はサブリーダー」と自分で決め、積極的に活動した。Mとは、昨年の卓球練習でも同じチームで、その時は「転がし卓球」のチームだった。今年は本式の道具を使う「卓球」のチームに、Mと一緒に「レベルアップ(Nの言葉)」した。それが気持ちの支えになったのではないかと考えられる。

ふれあいまつり②の後、小学部のころからNを助けてくれる中3のYと同じ買い物係になったと知った時、「(買い物は)はじめてだね」と、嬉しそうに話しかける様子が見られた。友だちと自分の役割が同じということに嬉しさを感じ、それが安心につながる様子が見られた。自ら役を買ってでる主体的な姿につながったと考えられる。

Nは、ドリンクの店のグループになった。メンバーは中3のY、中2のN、中1のB、Cである。担任のE先生とは店が違い、別々に活動する際には、離れていくE先生の姿を見送りながら、「E先生、(僕にドリンクの係を)任せたって?」と心細げな言葉が聞かれたが、その後は荷物を取りに行く仲間たちの動きにそって動き、ドリンクグループでの準備や店番の際は、中3のYに促されながら活動する姿が見られた。

表4 共感を求める

10月6日【接客の練習】「なかなか(いい)だね」	
N	Y(中3女子)
<p>いらっしゃいませ。</p> <p>(Yが指さした場所を見る) (コップを置こうとする)</p> <p>(Yを見て笑い、ジュースとドリンクを混ぜる、客に渡す真似をする。)ありがとうございました。</p> <p>(Yに)元気がいいじゃないですか。</p> <p>(Yの顔を見て「いいね」サインをし)なかなかだね。</p>	<p>(練習)しよ。せーの、いらっしゃいませ!チケットをください。(手順書で次の言葉を指さす)</p> <p>(Nを止め)置いたつもりで(コップを置く真似)</p> <p>ありがとうございました。</p> <p>(答えない)</p> <p>うん。</p>

練習後はYに「なかなかよかったね。」と、Yが「うん」というまで何度も同意を求める姿が見られた(表4)。またドリンクグループ全体の振り返りで、最初に発言を求められると、始めは「いいです(自分はいけません。)」と言わなかった。しかし他の友だちが皆振り返りを発表した後、教師の促しで、Yが「どうでしたか」と聞くと、「僕が(の)感想を聞きたいか?」とちょっと得意そうな顔をした後、「ジュースのコップを置いて、2種類のジュースをかきまぜた」ことを、自分なりの言葉で順を追って話そうとする姿が見られた。S先生から「グループで協力してきた」と褒められ、YがNに「してたね」と言うと笑顔で「うん」と答える等、自分でも達成感を感じ、さらに「できた」とYと喜び会えることにさらに喜びを感じた様子だった。目標のはっきりした具体的な活動と一緒にし、やり遂げたことで、達成感を感じ、さらにそれを友だちや教師と共有できたことへの喜びが感じられた。

そんな共感関係の後、「読みにくい」と困っているYに、自分から一緒に言うことを申し出るが、Yの様子からお断りの気配を感じ、その場を離れている。自分の思いが受け入れられない雰囲気を感じ、離れていったNだが、Oの共感的な様子に、受け入れられていると感じていると推察される(表5)。

表5 先輩との関係を支えに、苦手な「役割」へ挑戦

10月7日【ふりかえり】「一緒にしようか？」

グループの振り返りをまとめたものを、グループリーダーのYさんが代表で発表することになった。「(メモしてあるホワイトボードの)字が薄くて読みにくいです。」と言いながら、発表に向かうYさん。N君は、Yさんに発表を頼んだS先生を振り返って、「僕が見ますよ(読んであげますよ)」と言い、Yさんに追いついて隣を歩き出した。読み方を聞いてきたYさんに、読み方を教えてあげてから、「僕も、一緒に言おうか？大丈夫か？」と尋ねた。Yさんが「前に、出る？」と聞くと、N君は「うん」と言い、ホワイトボードを持つと手を伸ばした。Yさんがボードを少しN君から離して[もう一度「出たいの？前に？」と聞くと、「イヤ...どうしようかな。」とYさんから離れ、Yさんが「Nさん?(どうする?)。」と尋ねると、「見といて」と自分の席に座った。その少し後、N君の隣に座った中1のO君が、N君に「いいね！」サインをして笑いかけると、「分ってるって。」「笑わずに頑張ってるって。」という。

表6 ふれあいまつり後の振り返り

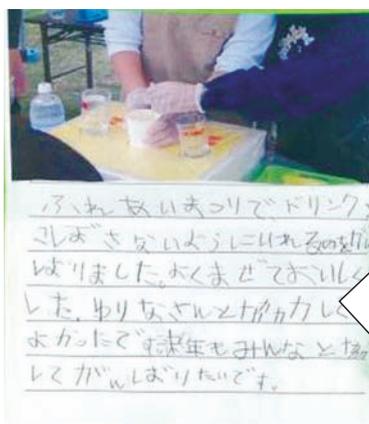
10月14日「来年は、みんな頑張ってください」

まつりが終わった後、振り返りで感想を書いた。自分でいい写真を選び、「がんばったこと」「楽しかったこと」「来年にむけて」という観点で振り返りを書いた。iPadで写真を見つ、担任のE先生とやりとりをしながら写真を選んだ。自分の顔が映ると「やばいやばい」と、さっと写真を拡大する操作をして顔が隠れるようにしていた。数枚選んだ後、「どれを頑張った？」というE先生の問いに「分かりませんね〜。」とN君。Yさんと一緒に、練習や本番での店番を頑張っていたことを知っていたE先生が、「お店は？」と店の写真を進めると、N君はさっと席を立てて感想を書く紙を取りに行った。しばらく黙って書き、E先生に「ハイッ！」と手渡した紙には「今日、ふれあいまつりで、店を頑張りました。」と書いてあった。そこでE先生が「何を頑張ったの？線まで量ること？たくさんお客さんが来てたけど、そのこと？」という、写真をもう一度眺めるN君だが、「頑張ったこと」ではなく「来年は、(2年生の)みんな頑張ってください。」と書いた。

ふれあいまつり後の振り返りとして、自分たちの頑張りを来年の下級生たちへ繋ぐ思いが書かれた(表6)。また、後日、担任のE先生にみせてもらった振り返り(図1)にはYと協力してできたことが書いてあった。E先生とやりとりしながら書かれたものである。

言葉で説明することが苦手(内言の育ちがゆっく

り)で、また手先も器用でないため文章を書くことに苦手意識があるNだが、E先生とのやりとりを重ねて自分の思いを書くことができた。信頼できる人とのやりとりで価値づけられた(表4)ことで、自分でも僕はやはりここを頑張っていたんだと認識することができ、まつりが終わってやり切った達成感があったからこそ、振り返りに書くことができたのではないか。



ふれあいまつりでドリンクをこぼさないように入れるのをがんばりました。よくまぜておいしくしました。Yさんと協力してできました。来年もみんな協力してがんばりたいです。

図1 「ふれあいまつりふりかえり」

Ⅲ-1-(2)「ふれあいまつり」対人場面における自己認識と他者認識の変化、異年齢集団の役割に関する考察

「ふれあいまつり」で見られたNの姿を、発達的な観点から考察する。

1)「先生もランダムだから」「『はじめて』が一緒だね」と内面の共通性を喜ぶ

表1に示した迷う場面で活動自体を拒否するのではなく「選べない」と自分の思いを伝えることができた。しかし「先生もランダムだから」という理由付けをしていて、信頼できる誰かと「同じ」選択なり行動なりをすることが、Nの安心感、さらに行動の決め手になっているのではないか。表1に示した姿の後、同じグループになったYに「買い物は初めて(は一緒だね)。と嬉しそうに笑顔で話しかけていた。Nは、発達検査(新版K式発達検査2001)で得られた結果から見ても、他者の気持ちが自分と違うことを直観的に感じ始め、言葉で互いの思いを出し合う4歳頃の発達段階は越えているが、言葉のみでイメージの共有をすることは難しい。しかし、他者と自分の行動の面から気持ちを推察し、友だちも自分と「同じ」気持ちでいるのではと、直感的にとらえ、それが活動に向かう気持ちを支え主体的な行動に結びついているのではないか。「同じ」を「服が同じ」「学年が同じ」など外的な要素のみでとらえず、選択する行動から「自分と同じ」ととらえ、

「気持ちと同じ」ということを共有していることに喜びを感じる4歳頃の発達の特徴がみられる。それは、他者にはそれぞれの思いや信念があること、行動もそれに基づいていることを直感的に感じているということであり、そのため大人の評価に敏感になり「褒められたい」と自らを鼓舞し頑張るが、できない自分も感じ、恥ずかしさを感じるようになる。しかし「苦手だけど、やってみよう」というような自制心にもつながってくる時期だととらえられた。

2) 「一定の役割を果たすことを期待される、公の対人場面」という苦手な状況を乗り越えた自分を系列的に評価し、信頼できる他者からの評価を受け入れる

Nは、信頼する友だちと一対一で関わり、一緒に活動することで安心し、また見通しを持つことができた。また活動やめあてが具体的なため、めざすことが明確で、本人も自分ができたという達成感を持つことができた(表4)。教師に感想を求められて始め「(感想は)ない」と言ったのは、達成感があったものの、言葉で説明することが苦手であるため、どのように言ったらいいかが分からなかったことも一因と考えられる。しかしやり切った気持ちや手ごたえはあったので、他者からの「良かったよ」という評価を素直に受け入れられたのではないかと考えた。また評価をした他者が、Nにとって活動を共にした中3のY、小学部からNを知っていて、Nが言葉を受け入れるN先生であることも大きいと考えられる。苦手な対人場面を「…ケレドモ」と自制し、「…スル」と新しい活動に挑戦していく自制心の芽生えや、乗り越えたことを周囲の、信頼できる大人から認めてもらうことで、自己への信頼感を高める4歳頃の発達の姿が見える。また信頼できる対象が異年齢の友だちに広がり、その存在を支えに新たな活動に取り組み、評価を受け入れる姿は、生活年齢の重みにより、友だちからの評価を大切に思春期の姿ではないか。また、言葉で順序だてて説明することが難しいが、そのように説明しようという姿から、過去と今を比べて、「だんだん良くなっていく自分(「お店番」という苦手な場面でも避けずに立ち向かい、上手にできた自分)」が分かる、5歳半頃からの発達のな特徴である系列的な思考の芽生えがうかがえた。

3) 集団の中での役割意識に目覚める

Nは、リーダーとしての振る舞い方を、これまでの生活経験から知っている。また「リーダー」とい

う存在に憧れもあるが、自分にはできないとも感じている(エピソード「Mさんがリーダーで、僕はサブリーダーです」(表3))。しかし、学級や受け入れてくれる先輩など安心できる人間関係においては進んでその役目を担って果たそうとする(表2, 表4)姿があった。中学2年生で「先輩になった」という自覚もあり、自分も先輩のようにふるまいたいという憧れもあった。役を果たそうとする姿は、先輩と一緒に安心して活動でき、「できた」ことを他者からも認められ、受け入れられていると感じている人との関係性の中でなら、主体的に力を発揮できたということではないか。また自分にはリーダーはできないのでサブと言う立場を選んだことは、主観的にしる自分を見つめる目が育ちつつあるということではないか。先輩との関係を拠点に集団の中に居場所を見つけ、さらに主体的に活動しようとする意欲が高まっていると考えられる。

4) 自己認識の変容

振り返りに用いた写真では自分の顔の部分を取り取り、Nの世界のとらえは自分が見たものが主である様子が見られた。自分を「行為の主体」と感じるからこそ「できた」感覚を、他者と分かち合おうとするのであろうと考えるが、「できた」自分の感覚が、場面や人などの環境により左右されるものであるということではないか。

Ⅲ-1-(3) 合同生活単元学習Ⅱ「レッツ鳥取じまん」(11月~12月)

次に、「レッツ鳥取じまん」の単元における自己認識、他者認識の変容を見ていく。ここでは、第2期の「自分と対等な友だちの存在を支えに活動に参加する姿」が捉えられた。

1) 学習の目的、支援

「レッツ鳥取じまん」の単元では、名勝地や特産品など、鳥取の題材を扱う。これまで松葉ガニや因州和紙など鳥取の特産物について調べ、地域の方々と関わり合いながら色々なことを教えていただき、分かったことや感じたことを様々な方法で表現する活動を行っている。観察対象年度は、鳥取を代表する観光地である鳥取砂丘をテーマに、実態を加味した縦割りグループでの学習を行った。鳥取砂丘について調べたり砂丘を守る活動をしている地域の方の思いを知ったりすることで、郷土への誇りや地域への関心を深めることができる。また砂丘の散策、砂像づくり体験インタビュー、身体表現や砂の造形活動など、生徒の実態に応じた多様な学習活動を展開

でき、実際の社会生活への興味や憧れを膨らませていく中学部の時期の生徒たちが、実態に合った切り口から、新しい世界に関心を持ち、知識を拡げていくことができる。また新しい知識や出来事に会うことで自分の基準枠を揺さぶられ、何故だろう、もっと知りたいという関心意欲や、さらに知ったことを周りの人に伝えたいという気持ちが生まれ、それが、生徒が自分の生活に楽しみや喜びを見つけ、生活を自ら作っていかうとする意欲につながると考える。支援としては、生徒が鳥取砂丘に興味関心を持てるような導入場面を工夫する。そして生徒の「知りたい」「したい！」気持ちを大切に、生徒の実態に応じて五感を通しての情報採取や、伝えやすい方法で知ったことを表現することを大切にしていた。具体的には校外学習での体験活動やインタビュー、パンフレットなどの図書館資料、インターネットの活用などの方法で調べ、地図や映像、テーマ曲、身体表現、砂を使った造形活動など、様々な方法で調べたことを表現できるようにした。また、わかった、知ったという生徒の喜びや驚きを大切にしていくこと、調べたことをまとめる過程では互いに知ったことを教え合い共有すること、発表をよくするにはどうしたらいいか話し合い、思いを出し合い試行錯誤する過程を大切にしていた。

2) 学習の実際から見た自己認識, 他者認識の変化

第1期から第2期への移行期
：仲間への内面的つながりを求め始める
(自律的な自己へのきざし) (10月下旬)

オリエンテーションで砂丘のクイズをしたり、各グループで調べることを聞いたりした後、学級でグループの希望をとった(表7)。Nは同級生のKとHに第1希望を聞き二人の名前を書くと、自分の希望は書かずに、友だちの第2希望を聞こうとした。この際、理由を聞かれ「分からないからどれでもいい」と、自分の気持ちを伝えることができていた。「誰かいないとつらい」と自分が見通しを持てる場面を想定し答える前向きな姿であると推察される。この後、自分がまだ決まっていないことを、T1のD先生に伝えることができた。「決まっていない」ことを伝えるのは勇気が要ったと思うが、教師に言われたことがきっかけでも、自分はこうだと伝えられたのは、D先生が自分の思いを認めてくれるという信頼感があったからではないか。

表7 迷った時、思いを言葉で伝える

10月30日【オリエンテーション(調べたいことを決める)】「分からないから、どれでもいい」	
N	E(中2担任)
ちょっと僕…調べないです。(下を向く)	どっちを調べる？ ジバニヤンの作り方調べる？風景を調べる？
ちょっと…僕、(校外学習に)行かんでいい。(声が泣きそうになってくる)分からんけえ…×××でいい。	まよいます？(Nの傍に寄り顔を覗きこむ。)
うん、分からんから、どれでもいい。	分からない？
うん、誰かいないと…僕…一人で…僕だれもいないと…つらい。	どれでもいいの？
誰もいなかったら…座る場所がない、バスに。	3年生も1年生もいるよ。
うん。	バス？校外学習のこと？

Nは、砂丘イリュージョンやサンドアートなど、砂丘の特色を生かして行われるイベント等について調べるグループになり、さらに砂丘イリュージョンに興味を持ち、同じことを調べたい中3のSとペアで活動することになった。

砂像づくりは初めての経験で、また生徒同士で工夫し作る試行錯誤の場面にしたい教師の意図もあり、具体的な作り方は示されず、意欲はあるが不安が大きかったのではないだろうか(表8)。しかしS君が作っている様子を少しづつ参加する姿があった。最後にS君が顔の輪郭を描いてくれたことで「ここに顔を描くんだ。」と、見通しが持て、「できた」感覚を持って終わった場面である。S君は3年生だが年下のN君に自分から声をかけたりリードしたりと言ったタイプではない。はじめ「道具は一つだよ！」と声をかける等、年上のように関わっていたN君である。しかし自分が「できない」と離れた砂像づくりに進んで取り組むS君を見直すような様子が見られた。

表8 普段かかわりのない先輩と初めての活動をやり遂げる

11月2日【砂像を作ってみよう(グループ学習)】「しないから協力して作った」

まず自分たちでも砂像をつくってみようと、校庭の砂場に作りに行った。教室を出る前「(ゲームに出てくる)ゴーストを作る。」「iPadで画像を調べます。」と話していたN君、D先生の「砂場はどこかな?」という声掛けに、S君と走って探しに行く。砂場に着いたところで、D先生が「道具があるグループは農機具小屋にスコープとかあるから、取って来てね。」という、顔がこわばり「僕は行かないよ。」と言う。「S君はいる?じゃあ、取りに行こうか。」とE先生とS君が取りにいくと、自分もついていきながら、先に行こうとするS君に、「S君!(道具は)一つだで!」と声をかけた。E先生とやりとりしながら道具を選び、砂場に戻るが、「どうやって作ろうか。」とE先生がS君とN君に声をかけると、「作らない」と言い離れる。S君が砂を盛って山を作っている様子を見て、近寄って一緒に山を作り始めた。砂山ができたが、E先生が「砂山だね。コナンにはどうしたらできるかな?」という、「ちびっこみたいだ。」と言う。ちびっこがしているあそびじゃないぞ、と言っているように聞こえた。E先生が「こうしたら?」と、山のふちにぐるっと線を引いて顔の輪郭のようにすると、Sくんがコナンの襟元を描き顔の輪郭を描くと、N君は目やメガネを描き、「これでいいかな!」と満足げに言う。傍で見ていた教師が「なにができたの?」と聞くと、「コナンです。」「Sくんと力を貸した(協力して作った)」と話す。

第2期:仲間との内面的なつながりを持ち始め、集団の中での役割を果たそうとする(自律的な自己)(11月初旬~12月)

砂像の作り方を調べるためには、「何を調べたらよいか。」と教師が投げかけた(表9)。ここで教師は砂像を作るための「道具」や「砂の扱い方」について出させたかったのだが、Nは教師の質問を聞いて、「できた=決まり良くした(作った)からできた」と自分の価値観から理解し、さらに、一緒に作ったSに「静かに作ったよね?」と同意を求めたのではない。聞かれているのは「何を調べるか」で、Nは「調べる際の態度」を答えたので、質問の内容を理解していないのだが、最初「えっ?」と言っていたSが「ああ、そうですね。」と同意すると、自ら発表した。思ったことはすぐ発表するNが友だちに相談(了解を得る?)する姿ははじめてだった。Sと一

緒に、困難な状況を乗り越えた経験が、「質問に答えたい」という気持ちを生み、それが言葉は「静かにする」という限られた価値観によるものだが、「S君も、できたと思うよね?」と、同じ気持ちであることを確認する発言になり、それに対するSの「そうですね。」という同意がNの発表を後押ししたと考えられる。

表9 友だちの同意を支えに、思いを発表する

11月5日【砂像の作り方を調べよう】友だちに「~だったよね?」

「砂像の作り方を調べよう、何を調べる?」「砂像を作った時、どうやって作った?困ったことはなかったかなあ?」と教師が聞くと、S君に「静かに作ったよね?」と2,3回聞く。S君が「あ、ああ、そうですね。」と答えると挙手し、「静かにする(です)。」と発表した。

この後、「決めた調べ方を教えてください」と言う教師の言葉を聞いたNは「言わない」と言うが、他のペアが発表し自分たちの番になった時はSに続いて前に出、Sが読むのをつかえると原稿の読む位置を指さし一緒に読むなどの姿が見られた。Sとのかかわりの中で、役割を見つけ、主体的に活動する姿が見られた。

表10 先輩との関係を支えに迎えに行く役を引き受ける

11月10日【サンドアートをしてみよう】「僕がします」

ペアの中10君が、授業開始時間になってもやってこないため、「呼びに行ってきます。」と教室を出たMさん。「今日はお休み」と聞いて戻ってくるが、すでに授業が始まっている様子を見て教室に入りずらくなってしまった。なかなかMさんが戻ってこないで、教師が「だれか呼びに行ってくれない?」と同じグループの生徒に投げかけると、「僕が行きます。」とN君が名乗り出た。廊下に出たところでMさんに会うと、すぐに「さっ座りませんか?」と声をかけ、Mさんの前に手を出すと、Mさんも手を取って、二人で手をつないで教室に入る。Mさんは入ったところで立ち止まり、N君が「ちょっと、Mさん」と呼び掛けるが答えない。しばらく傍にいたN君、「はじめようか、Mさんもだんだん座るかな。」という教師の言葉を聞いて、N君は「座ってね。」とMさんを励ましてから、自分の席に戻った。

中3のMは、卓球大会でNと同じグループになり、固まるMをNが励まし活動した経緯がある。「誰か~してくれないか」という依頼に、Mとリーダー、サブリーダーで活動した経験や励まし合ったMさんとの

関係性がNを支え行動に移すことを促したと推察される(表10)。

中1の時、初めてのグループ学習で教室に入れな
ないNに対し中3のNが手を引いて教室に招き入れて
くれた。教師の依頼を受け、いわばグループの代表
として「Mさんと呼びに行く」役を引き受けている。

表11 先輩へ思いの共有を求める

**11月10日【サンドアート初挑戦の振り返り】「一人で
頑張ったね、Mさん」**

サンドアート(砂の上に指で絵を描く)に挑戦した。
順番に描くので、他のグループが挑戦している部屋に入
ると、見て開ロ一番「僕はしないよ。」と言う。そのまま
教室の隅に行くが、MさんがN君の傍に行き、しばらく
すると、手をつないで二人で近くに行って見ている。順
番が来ると、担任のE先生の勧めで、iPadで画像を
検索し、E先生が輪郭を描いた後にマリオやルイージの
M、Rの印を描いた。S君はコナンを描き、Mさんはキ
ャクターを描くなど、思い思いに絵を描いた。その後、
振り返りでE先生が皆に感想を聞くと、N君は「僕は
いいです。」と答えず、Mさんに「どうぞ」と仕草で振ると、
Mさんは「ワクワクしました。」と発表した。それに対し
N君は、MさんやE先生を見ながら笑顔で「Mさん、Oさ
んなしで頑張ったね、Oさんなしで。」と繰り返し言う。

「ワクワクしました」とMが言った後、まずMに、
次にE先生に「Oさんなしで頑張った(ということ
だよ)」と確認するように言う(表11)。先ほどま
で励まし合っていたMの言う「ワクワク」の意味は
こういうことかな、と、担任のE先生に確認して
いるようだった。同じ活動をしていても、自分とMさ
んの思いの違いを何となく感じたように推察された。

表12 自分の価値への共感に喜ぶ

**11月10日【サンドアートってなに?】「すごい!
僕みたいな人がいる!」**

テレビ番組で「サンドアート」の制作風景を見る。
画面に作者の手のみが映り、砂を操り色々な形がで
きては消えていく様子を見て、「ほら、こんな感じ(自分
の手のひらを広げ前に突き出す)」、またその手が砂を
すーっと払い鳥の形を作ったり砂で濃淡をつけたりす
る様子を見て「これするの大変だなあ。」「すごい、僕
知らなかった。」としゃべりながら視聴する。最後感想
を求められ、「はい、手元だけですごい!僕みたい。」「
手元ですごい!僕の、手元みたいです。」と興奮気
味に話す。

「Mさんが頑張ったのはOさんなしでしたことだ
よ」、と自分の見方をMさんに、次に担任のE先生に
同意を求めるように話している。N君にとって分か
らないことは見通しの持ちづらさや不安につながる
ため、自分の思いに同意を求めたと推察される。一
見違うようでも、「サンドアートを頑張った」のは同
じなのだが、同じが嬉しい、受け入れられていると
感じる段階なのかもしれない。

TDK(鳥取(T)砂丘でできる(DeKiru(DK)
こと)探偵団は多様な実態の生徒が集まり、調べも
書籍やインターネットではなく「体験して感じる」
ことを重視した。そこで教師たちは砂で絵を描くサ
ンドアートに着目し、教具を工夫してやってみるこ
とになった。

Nは、これまで行事の振り返り等は、何かしてい
る自分の手と扱っている道具を描いていた。(写真等
で自分が映ることも避ける)。サンドアートの映像で
自分と同じような手だけの人を見、その人が自由に
絵を描くことがNに強い感銘を与え、興味や憧れを
生んだのではないかと推察する(表12)。また、そ
の後実際E先生と描いた絵の画像をその時になか
った中1のOやK先生に「じゃん!」「手元だけで頑
張りました」と紹介するなど、これまで自分の写真
や作品を紹介することを拒んでいたNからはみられ
ない姿だった。

表13 教師の価値に自分たち(仲間)の価値で対抗

**11月25日【友だちとサンドアートをしよう】「それ
でいいよ、S君」**

役割を決めて順番に描く練習を数回して慣れてきた
N君、刷毛で勢いよく描いたため砂が十分取り除か
れず、線が細くなった。D先生が「細いね。もっと
ゆっくり描いて」と言うと、「はい、できあがり」と
言ってその場から1.5mほど離れる。D先生が「もう
一度やろう」と言い、S君が砂を撒いた。均等に散
らばらず分厚い部分が出来たので、D先生がS君に
「分厚いなあ。」と言うと、近寄ってきたN君、「(D
先生に)いいじゃないですか。S君、砂分厚くても
いいよ。」と声をかけた。D先生は取り合わず、「も
う一回やろう。」と砂をもとに戻す。S君が再度砂を
撒き、A君が山の稜線を描き、N君が描く番にな
った。D先生が「Nさん、お願いします。」と刷毛を渡
すと、N君は今度はゆっくり、太い線を描いた。D
先生、S君に「いいね」と声をかけられるとまた
少し離れる。

グループに分かれて鳥取の名物を描くことになった。Nは、中1のA、中3のS、D先生(中3の担任)とグループになり、二十世紀梨や鳥取砂丘、大山などを描いてみた後、皆で大山を描くことになった。Sが画面に砂を撒き、Aが山の稜線を描き、Nが山の中腹に太めの横線を引いて山の積雪を表現することになった。始めはグループから1.5mほど離れていたNだが、A君、S君、D先生が描く様子を見ていて、頃合いを見てD先生が刷毛を手渡すと、指示に従って線を引き、一緒にやり始めた。

活動を共にしてきたSに共感を求め、D先生に対抗しようとしたのではないかと(表13)。しかし、仲間たちがD先生の言うことを受け入れて一緒にやっている様子を見て、自分も受け入れようと思ったのではないかと。D先生の指示に従ったというよりも、仲間が受け入れたことだから、自分も受け入れようとしたのではないかと。この後、D先生が誕生日のNのため大山を「誕生日のケーキ」に見立てろうそくを立てた絵を描いてくれた。Nは拍手して喜び、ストローを持ってきて砂のローソクを吹き消した。その後Nが「一人でやってみる」と砂絵を描き、さらに「分からない」と言う評価を受け入れやり直すとする姿があった。それは友だちの支えを受けて「サンドアート」での自分の役割を遂行したこと、評価を受けてやり直したり、失敗を「プリンみたい」と笑いあったり、安心できる環境の中で挑戦したり結果を受け入れ合ったりする経験をしたことが大きいのではないかと。

表14 他者と自分の思いが対立した際、両方を立てる形で調整を試みる

12月1日【発表会練習前に全体で話し合う】「僕はこう思う…こうしてみたら？」

発表会に向けて、鳥取砂丘の良さを伝えるにはどんな言葉がいいか話し合いをする。Nは「静か」と発表するが同じような言葉があり「それに含まれるね」と言われ、「かっこで(静かを)付け加えたら？」と折衷案を提案する。言葉がいくつか決まった所で「多数決で決めます。」と言われ、始め手を上げないが、中1のAくんが上げる姿を見て「兄も上げよっかな。」と挙手した。続いてグループでめあてを決める時、「僕一人で決まっています。」と話し合いの場から1.5mほど離れて座る。「N君はどうですか？」と教師に意見を聞かれると「ないです。皆に言うのが滑っちゃいそうだから。」と、意見は言わない。その後、小さな声で「静かにがんばろ、一人でがんばろ」、発表の前に「声の大きさは4だ。」と繰り返す。

「レッツ鳥取じまん」では、自分たちが砂丘について調べたことを、発表会を開いて発表する活動を最後に行く(表14)。それに先立つ中間発表会の練習では、自分の思いのみで進めようとして担任のE先生に制止され、「やらない」と部屋の隅に座り込むこともあった。本番向けの体育館練習では、担任のE先生に促されても行こうとせず、ほかの先生に声をかけられたり、「荷物を持って行って」と頼まれたり、何か他者からのきっかけをもらってから練習に行く姿が見られた。しかし体育館に行くと、発表練習には意欲的で、グループで発表に向けてのめあてを決める際に自分から同級生に意見を聞くなどの姿が見られた。また学部全体での話し合いでも、皆の前で意見を言うなど、積極的な姿が見られた。

グループ練習で、S君に自分から声をかけて一緒に練習したり、H君に意見を聞いたり、集団の中で自分の役割を見つけて、集団の中で望ましい行動をとっているN君だった。話し合いで積極的に自分の意見を述べ、受け入れられなくても、折衷案を出したり、友だちの様子を見て挙手したりする等、形で折り合いをつけている。どんな言葉だと受け入れられるのか、E先生に言葉の意味を尋ねるがイメージできず、グループの話し合いでは「滑っちゃうから」と意見を言いたがらない。しかし、離れても自分で自分を励ましながらかのところに戻ったり(12月2日)、友だちの様子で今することに気づいて戻ったりする(12月8日)など、気持ちに折り合いをつけ自分で行動を調整しようとする姿が見える。

本番前日にも、D先生が「みんなで頑張ろう、の掛け声をしよう」と提案すると、Nはその場からさっと離れていき、中3のYが呼びに行くが、手を振り払い、掛け声には参加しなかった。この時もいったん離れるものの戻ってき、また「声かけ役をだれかしてほしい」と役を求められていると自分から立候補しようとしている(表15)。前単元の「ふれあいまつり」では、本番前にN君が「こうしよう(片手を前に出し、掛け声をかけるしぐさ)。と提案し、それを受けて皆が「成功させるぞ、おー！」と掛け声をかけたということがあった。「以前も自分が下から、また声出し係を頼まれるのではないかと、期待もあるが不安も感じ、それが「参加しない」という姿につながったのではないかと。しかし、実際やる際になると、やりたい気持ちを感じさせるふるまいをする等、期待に応えたい姿を見せた。

表 15 学部集団での「公の役割」をやってみようとする

12月9日【発表会后全体で振り返り】「やってみただけだ…」

発表会が終わり、片付けも終わって、最後の先生の話の際、D先生が「発表会は大成功！みんな喜びあいたいね！どうしようか。」とみんなに投げかけた。すると、なぜかN君はくるっと後ろを向いてさーっと離れ始めた。担任のE先生が「どうしたの？」と止めようとするが、振り切って、4mほど離れて皆に背を向けて立っている。そのまま話し合いが始まり、N君はちらちら後ろを見ながら聞いているようだった。中1のD君が「パンザイがいいです。」と提案し、「じゃあ、みんなでパンザイしよう。」とD先生が話す声が聞こえると、じわじわと振り返り、最後にはことごと歩き出して皆のほうに戻ってきた。前を向いて座っていたE先生の後ろに立ち「マジですか？」と話しかける。E先生が「しますか？」と尋ねると、「やっぱいいです。」と言うなりくるっと背を向け足早に離れていく。D先生が、「だれか掛け声をかけてください。だれでもいいよ。」と立候補を求めると、振り返り足早に戻ってくる。戻ってくるまでに、4人手が上がり、D先生が「4人でいいですか？」と確認すると、「待った！」と声をかける。が、皆には聞こえず、学部全体で輪になりその4人が声をかけることになる。戻ってきたが、まだ1.5mほど離れて立っているN君に、E先生が手を差し伸べると、N君も手をつないできた。そのままE先生と手をつなぎ、みんなの作った輪からは30cmくらい離れたところで、皆とタイミングを合わせてパンザイ、ジャンプをした。

次に、図2に、発表会後の振り返りの作文を示す。振り返りの作文では、探偵団で調べたことが楽しかったこと、発表会ではiPadを使ったこととともに、本人が発表に向けて「声の大きさは（小さくもなく大きすぎもしない）4だ」と繰り返していた言葉、また「みんなが大きな声で頑張っていた。僕も頑張った。嬉しかった。」ということが書かれていた。「ふれあいまつり」の振り返りでは、特定の先輩と一緒に頑張ったとしていたが、今回の「レッツ鳥取じまん」の振り返りでは、グループのみんなと一緒に頑張ったということ、グループに所属し、その一員として頑張ったという集団に所属する自分としての意識が芽生え、思いの共有に価値を見出していることが感じられた。



レッツ鳥取じまん楽しんでました
 探偵団で調べたこと、発表会ではiPadを使ったこととともに、本人が発表に向けて「声の大きさは（小さくもなく大きすぎもしない）4だ」と繰り返していた言葉、また「みんなが大きな声で頑張っていた。僕も頑張った。嬉しかった。」ということが書かれていた。

図2 「レッツ鳥取じまんふりかえり」

レッツ鳥取じまんで楽しかったことは、探偵団で調べたことです。iPad[®]と^⑦を使ってしずかに、がんばりました。発表では、声の大きさを4にするのがむずかしかったです。でも、みんなが大きな声でがんばっていました。ぼくもガイドグループにとどくように声を出しました。うれしかったです。

Ⅲ-1-(4) 「レッツ鳥取じまん」対人場面における自己認識と他者認識の変化、異年齢集団の役割

「レッツ鳥取じまん」でみられたNの姿を、発達の観念から見ていきたい。

1) 多様な人間関係を結ぶ中で、多様な他者理解と自己理解（対等な仲間関係、仲間と一緒に「できる」自分の自覚）の始まり

表7では、「分らない」から選べない、と自分の思いを率直にのべて、思いを他者に認められる経験をした。「ふれあいまつり」では、自分の行動をこうするというのに、先生も一緒だからと他者の選択を受け入れる姿が見られた。しかし「レッツ鳥取じまん」では、「自分はこう思うからこうする」と自分が活動の主体となって発言しており、それは、そこに至る間までの経緯を見ても、他者の「選んでほしい」という思いを感じた上での選択であり、4歳頃の、「～ダケレドモ、～シヨウ」という他者の意図を分かり自分の気持ちもつぶさずに第3の道を選ぶようとする過程の姿なのではないか。

また、表9では、まつりの時のように、頼りにな

る先輩にリードされる中で「できた」ということではなく、友だちと対等に力を出し合う中でコナンの砂像を作ることができた。またそれを傍で見ていた観察者に「協力してできた。」と報告しており、それは「S君と力を合わせてできた。」ことを自覚し肯定的に自己評価している姿ではないか。砂と言う素材で、何もなかったところから創り上げたことで「だんだんできていく」ことが手ごたえを持って実感でき、それが肯定的な評価につながったのではないか。5歳半頃からみられる、友だちとの教え合い、認め合いを通して、自分や友だちの変化を実感することで育まれる、自他に対しての多面的な理解の芽生えでないか。

2)「チガウけどオナジ」世界の発見、仲間の中の自分の発見

「S君も僕と一緒に気持ちだよな? (表9)」、「Mさん、迎えに来てもらおうと嬉しいよね? (表10)」、「Mさんが言っているのはこうだよな? (表11)」等、「チガウところもあるけどオナジところもある(部分と全体を結び付けてみることができはじめる)」4歳半頃にみられる発達の特徴、さらには「違って見えるけど、同じ」という物事の共通性を取り出そうとする、5歳半頃の発達の特徴がみられる言動が多くとらえられた。他者の内面という、実際には見えないものに対する認識の深まりが感じられ、それは自分の気持ちに対する認識の深まりにもつながるのではないか。自閉症の認知の特徴として、部分への注目が言われるが、ここでは部分を全体の一部として捉えることができ始めており、それが自他への多面的な理解、また「だんだん良くなる自分」を感じる自己形成視を育む力の芽生えにつながると考えられる。しかし「手元だけ写すのは、僕と一緒にだ! (表12)」と、サンドアートの作家と自分の絵との共通点(自分は画面に登場せず、描く手のみ映る)を喜ぶ等、シングルフォーカス的な傾向は強いと考えられた。

また、「先生はこういうけど、僕はS君のしたやり方でいいと思う! (表13)」と、教師側から提示された価値に対して「我々子どもたちはこう思う!」というような自分の価値を主張する言動がみられた。一緒に活動してきたSへの気持ちのつながりを感じさせるとともに、仲間という集団に所属する自分という「集団的自己」の芽生えもうかがえる。

3)多様な人間関係を結ぶ集団の中で、自分の思いと友だちの思いが同じであったり違ったりする

ことを知り、より深い自己理解、他者理解の始まり、集団的な自己の芽生え

鳥取砂丘の良さを伝える言葉として「しずか」という自分が大切に持っている言葉を出したN。D先生が「それは先に出ていた『気持ち落ち着く』にふくまれるかな」と、Nの思いは認めつつも、Nの出した言葉を取り上げなかった。他者の思いは自分とは違うことがあること、求められ答えたが期待に添えなかったことで他者の思いは自分とは違うことがあることを感じるが、どちが良くどちがが悪いといった二分的なとらえではなく、どちらもあり(表14)、という中庸の選択をする姿が見られた。また、掛け声をかけるという全体の前での役割をしたい、と思いつつ「できないかもしれない。」という不安から場を離れる姿も見られたが、それで終わるのではなく、行きつ戻りつしながら「やってみようか…」という、本来自分がしたいほうを選ぼうとする姿も見られた(表15)。それは、二つの気持ちの間を行ったり来たりしながら、自分の本当の気持ちを見極めた上で選ぼうとしている姿であり、5歳半頃に芽生える「間」の世界を自分の中に構築しつつある姿なのではないか。それは自分を基軸として、相手のことが分かってくるという自己認識と他者認識の深まりにもつながってくる。振りかえりでは、声の大きさのことで取り上げ、皆と意見は違ったけど、友だちとともに、自分も「声が相手に届くように」という価値を共有してできたという喜びが感じられたように思う。見かけの違いを通して、一歩深い「同じ」にたどり着いたのではないだろうか。

Ⅲ-2 合同生活単元学習(異年齢集団活動)がNの自己認識、他者認識の変容に与えた効果

「ふれあいまつり」「レッツ鳥取じまん」の単元における学習活動やグルーピング、教師の支援が、Nの内面の変化にどのように関わっているのか考えてみたい。

(1) 他者認識の変化

自分を受け入れてくれ、自分と合う人の存在が安心材料になる。その人は教師や年上の友だちだが、年上でもつねに教え導かれる立場ではなく、年上の友だちを助けたり励ましたりするといった逆転する関係においても主体的に力を発揮する姿が見られる等、認識の広がりがみられた。また他者は自分と違う思いがあることを直感的に感じており、これまではその違いを「自分への拒否」と感じ、受け入れる

ことが難しかったが、今は一見違っても自分と同じ思いを持っていることを直感的に感じられるようになり、それが同じ思いを持つことが嬉しいという気持ちにつながってきている。気持ちの支えが、「受け入れてくれる他者」から、「同じ思いを持っている他者」へも広がっている。また、仲間とつながる嬉しさを経験したことが、「仲間とつながりたい」思いを生み、それが仲間一人一人に対し「一緒にしたから」「こんなところが自分と同じだから」と、自分から同じ部分を見つけ、つながりを作っている姿勢につながっているように感じられる。いろいろな他者のグルーピング、さらにグループで協力して目標を達成する活動を学習活動で組み、具体的な活動に対しての自己評価、他者評価の機会を持つことで、多様な認識が育ちつつあるのではないかと。また、「ふれあいまつり」の学習グループは興味関心別であったが、「レッツ鳥取じまん」は、調べる内容を実態別で2種類設定した、興味関心を加味した実態別グループだった。そのため両単元ではグループを構成するメンバーが異なっていた。縦割りグループでも、「レッツ鳥取じまん」では、グルーピングで、Nがリードしたり、互いに力を発揮できたりする友だちとペアになった。互いが少し前に出たり引っ込んでみたりしながら目標の達成に向かって進む中で、Nは「安心してついていける友だち」との関係のみではない、新たな人間関係を結び、またその良さを感じることができたのではないかと。さらに具体的な活動を共にし、目標を達成した実感を分かち合う中で、「できた」気持ちをさらにいろいろな人と共有する嬉しさも感じたのではないかと。

(2) 自己認識の変化

自分はリーダーはできないがサブリーダーならできると宣言していた。これは、先輩と一緒に具体的な活動を通して「できる」という経験をしたことで、その関係を支えに、安心して、やってみたかったことに挑戦できる自分のよさを感じていたのではないかと。「したい」という気持ちを持っているが、その気持ちを支えるのには信頼できる人の支えが不可欠である。場面や人に左右される部分もあるが、「いいわるい」のみでなく、「だんだん良くなってきている自分」を認められるようになってきている。さらに、「レッツ鳥取じまん」では、友だちと気持ちを分かち合いたいという姿が多くみられることから、友だちと気持ちを分け合える自分、いろいろな友だちと、目標に向かって頑張れる自分を感じられたのではないかと。この変化の要因として、いろいろな他者との

かわりの中での価値の交換が上げられる。サンドアートという目にみえるものを完成させる共同作業の中での自分の役割とともに他者と同じ目標をもつての共同作業の意味も大きかったのではないかと。サンドアートは「砂に絵を描く」芸術で、自由度が高く、「これが正解」という枠はない。言うなれば「いいわるい」の二分的な見方にとらわれず、自分の自由な表現が認められる。また、目の前で自分の手で、「だんだんできていく」手ごたえが味わえる。まだ教師の媒介はあるが、友達同士で、一緒に活動し、砂の上に一つの世界を作る経験は、自分の行為を対象化し、また他者からの評価を受けて修正する、結果に対し現実吟味を行い目的に近づくという、「自己の行為の対象化と内面化、系列的、形成的評価による自律の力」(別府, 1989)の育成そのものの過程ではないだろうか。

(3) 異年齢集団の役割

鳥取大学附属特別支援学校中学部団は、「先輩が後輩を(直接、間接的に)導く」という伝統があり、人が変わっても生徒や教師の支援にその伝統は受け継がれていく。その伝統が「自分も先輩になったからできる」という自分への自信や主体的な行動につながる反面、「先輩らしくふるまわなくてはならない」不安や「自分はみんなをリードしていったりするの苦手だ」という苦手意識や引っ込み思案な気持ちも産む。しかし、目標達成に向け具体的な活動に取り組む中で「だんだんできていく」感覚を味わう中でこれまでの自分と今の自分との違いや成長を感じていく。また、サブリーダーなど、多様な役割が集団の中にある、多様な価値を認め合う集団であることが、個々の力の発揮につながるのではないかと。集団での役割が、学校対抗の大会に向けて、チームで練習する卓球、学校全体のまつりでの学部の店の当番など、中学生らしい、生活年齢に合ったものである。学年によって、担う役割が違うので、「来年はあんな風にしてみたい」というリアルな憧れを先輩に持つことができる。

ふれあいまつりで、友だちの存在を拠点にドリンクの店でドリンクを作るなど、見通しが持てる状況の中で主体的に活動した経験をもとに、やはり先輩ではあるが、ちょっとマイペースなS、自分の思いと違うとすぐ調整できず時々動きが止まることもあるが励まし合う存在のMなど、いろいろな良さを持つ友だちと、異年齢集団での活動をもとに関係を拓いている。また「ドリンクグループ」「TDK探偵団」など、「チーム」として一つの目標に向かい活動する

中で、例えば困った友だちを励ませる自分の良さとともに、励ましたり、受け入れたりする、友だちの多様な良さに気づき始めている。

また自己肯定感の高まりとともに、自分の思いを友だちや集団での話し合いの場で表現する姿も見られるようになった。しかし、自分を発揮してもそれ

表 16 合同生活単元学習を通してみられたNの自己認識と他者認識の変化

	学習活動	自己認識・他者認識の特徴
9月	ふれあいまつり オリエンテーション グループでの学習(準備)	第1期 受け入れ導く他者との関係を支えに一対一の中で自己を発揮 ・主体性を見せるが教師の意図を気にする ・「先生も〇〇だから」と、教師の選択を自分の選択の後押しにする ・親しい先輩との関係に支えられ、「公の役」を果たす ・先輩に共感を求める ・先輩との関係を支えに、苦手な「役割」へ挑戦 ・「〇さんと協力してできた」 第1期～第2期への移行期：仲間への内面的なつながりを求め始める
10月	練習 本番 ふりかえり	
11月	レッツ鳥取じまん～ 鳥取砂丘の巻 オリエンテーション 調べ学習(グループ) 砂像づくり	第2期 仲間との内面的なつながりを支えに集団の中で自己を発揮 ・友だちの同意を支えに、役割を見つけ活動 ・先輩との関係を支えに、引き受けた小集団での役割を引き受ける ・先輩へ思いの共有を求める ・自分の価値への共感に喜ぶ ・教師の価値に自分たち(仲間)の価値で対抗 ・他者と自分の思いが対立した際、両方を立てる形で調整を試みる ・学部集団での「公の役割」をやってみよう ・「みんなが頑張った。僕も頑張った」
12月	サンドアート 発表練習 本番 ふりかえり	

が認められる場面と期待したほど認められない場面もある、ということにも気づき始めている。この人に認められるだけでなく、もっといろいろな人、集団の中で認められたいという気持ちの芽生えも感じさせる。不安の原因は、他者に「受け入れてもらいたい」「認めてもらいたい」という気持ちの表れである。憧れや、本人が信頼している教師、友だちとの関係を支えに、集団の中で役割を果たしていく中で、気持ちを交換し、他人も自分と同じ気持ちだということに嬉しさを感じている。乗り越えた自分を認めてもらえる(「受け止め」だけでない)かかわりや、乗り越えたことを評価してくれる他者の存在がある。先輩も、自分も同じことを乗り越えてきた経験があるからこそその値打ちが分かり評価する。「本当に値打ちが分かって評価されている」ことをN本人も感じているのではないか。

表16に、これまでみてきた学習の内容とNの自己認識、他者認識の変化のまとめを示す。

IV. 総合考察

抽象的な思考が難しく、具体的な経験を通して、あるいは人が活動する様子を見たりすることで、状況の文脈を理解することができるN、また、集団の中での自分の役割、さらにその役割を果たすことを期待されている自分を強く意識するため、役割を受け入れるまでに葛藤を抱えているNであるが、中学部2年生という立場で、学校生活を営む中で、中学部1年生で見られた葛藤とは違う姿を見せるようになった。この章では、その姿を、合同生活単元学習における対人関係場面で見せる自己認識、他者認識の変化という視点からみることで、Nの自己認識、他者認識の変化を捉える。また、異年齢集団での活動という合同生活単元学習で営まれた活動が、Nの自己認識や他者認識の変化にどのように寄与したのか考察していく。

IV-1. 対人関係場面における自己認識、他者認識の変化

(1) 人が支える肯定的な自己肯定感、タテの関係性の変化(教師から先輩へ)

具体的な経験から場面の文脈を読み取るが、言葉で自分の思いを表現することが十分でないNにとって、言葉に出さない自分の思いを受け入れてくれる、「こう行動しないといけません」というように自分を枠にはめるかかわりをするのではなく、時に行動と裏腹なNの気持ちを受け止め、認めつつ、「こうし

たらしい」ととるべき道を示し、不安な気持ちを支えてくれる人物の存在は必要不可欠である。しかし、生活年齢を重ね、具体的な経験をもとに考えることができるようになってきたことから、大人が「こうすべき」と示す価値をそのまま受け入れるのではなく、自分なりの価値を求めるようになってきた。大人の価値と自分の価値の対立場面では、二つの価値を自分の中で同時に取り入れることが難しく、そのため大人からの価値を拒否することで自分の価値を立てていた。頼りになる友だちの存在を求めているのは、思春期という友だちを求める時期、さらに大人からの価値を脱し、子ども同士で自分たちの価値を求めていく時期にあったことも大きく影響していると考えられる。中学部1年生の時それはそれが作業や生活単元学習で同じグループだった中3のMであり、中学部2年時のふれあいまつりでは、中3のYであった。先輩の示してくれた道をたどることで、集団において期待される役割を果たすことができ、また周囲の教師や信頼する先輩からの評価で「役割を果たした自分」を感じることができ、それがN君の自己肯定感を高めた。しかし、自己肯定感の高まりには特定の人とのつながりや支えが必要不可欠であったため、「新しいことに取り組むのに時間がかかる」「最後にはすることが多いのだけど、できない時もある」姿につながった。また中学部1年時の担任（第1筆者）は、担任という近い立場で、Nに対し「こうすべき」と集団の中での役割や取るべき行動を提示するという関わり方をすることが多かったため、その役割を果たさなければだめだというプレッシャーが大きくなり、「しない」という選択肢を選ぶ姿が多かったと推測される。しかし、合同生活単元学習や作業などの異年齢集団での活動で、「先輩という自分を枠にはめようとしない、でも取るべき道は示してくれる、さらに同じ生徒という立場にある「信頼できる他者」に出会えたことは、Nが初めての中学部生活において「できる」経験をし、自己肯定感を高めていくことに重要な支援だったと考えられる。

（2）タテの関係からヨコの関係性へ（教え導かれる先輩から、互いに教え合い、導き合う友だちへ）

大人の価値からは脱したものの、信頼できる先輩からの価値を受け継ぐという「タテの関係」は変わらなかった。しかし、立場の逆転もありうる友だちとの多様な人間関係を結ぶ中で、協力し合うことで役割を果たしたり、自分の思いを認められたりすることも増え、自分や友だちに対し多様な良さを認めることができ、また集団における役割でも、自分が

安心して力を発揮できる「サブ」「監督」というポジションを見出すようになった。5歳半頃の、他者を模倣しナガラ新しい価値を取り入れる発達段階であることも影響していると考えられる。

IV-2. 異年齢集団の役割

人は発達の過程で、仲間と自分の行動や思いを対比させることで、お互いの同じ部分や違う部分を知る。特に、他者に対する関心が強まる4歳頃は、それまでにためてきた言葉の力が爆発的にのびていくとされる。また自分や友だちの行動の結果を自己評価・他者評価しあう中で、自分なりの正しさやよさができてくる。その段階の時期に活動を共にし、互いの思いを交換することで、互いの同じや違いを知る。さらに発達した言葉や周囲へ関心を向ける力は、異年齢集団において、「以前と違う」友だちや自分の変化を感じていく。異年齢集団の中だからこそ、年下の友だちと自分のことを比べて成長を実感することができる。さらにその思いを友だちと交換することで、自分たちの成長を確かめ合うことができる。人は人との関わり合いの中で自分を作っていく。また、相手の思いを直感的に感じられるようになるので、日々の生活を共にしていく中で、相手の「ねがい」が分かり、その達成感をわがことのように喜び、正当に評価することができる。これは人との関係性の原点が芽生えてきていると言うことができる。この時点では、互いを認め合うことはできるが、また互いの思いを受け入れ合うことはできない。相手を受け入れ自分の思いを調整できるようになるには、仲間とイメージを共有し、同じ目的に向かって活動していく中で、自分と相手のイメージのズレを感じつつも、それを引き受け、協同して目的に向かう活動が必要である。仲間と共に取り組むことが喜びとなり、自分で自分を励ましナガラ、自分の気持ちをコントロールすることができるようになり、それは「自分の世界を修正可能な世界としてひろげてい」（田中・田中、1986）けることであり、自分なりの良さや基準を持ちながらも、いろいろな価値を受け入れ、自ら自分を変えていける力につながっていく。それがさらに、9歳頃にみられる自律の力につながるとされる。仲間との関係を足掛かりに、目標に向かって仲間と一緒にやり遂げた達成感や成就感を味わうことで、学部の集団に自分の居場所を見出し、仲間のために自分の役割を果たそうとする中で、それぞれのライフステージにおける、自分の居場所のある集団の中で、自分の役割を果たしていく力につながっていくと考える。

異年齢集団は、「集団的自己」(田中, 1987)の形成の場である。子どもたちが自分たちで考え、新しい価値を創造できる空間や場、時間が保障されることで、「自分たち」というヨコのつながり、一体感を感じ、それがさらに新しい世界に挑戦する足がかりになる。また、それぞれの違いを知り、その違いを尊重しユニークさを承認する仲間集団であること、お互いにありのままの自分をだせる関係がそこでは重要になる。また、タテのつながりとして「自分もあのようにになりたい」という自己形成のモデルも得ることができる。それは自ら課題に取り組み、自分らしく生きる人生を切り開いていく主体性の育成につながっていくと考える。

IV-3. 自己肯定感を育む——生活単元学習について

自己肯定感について、高垣(2004)は「競争的自己肯定感」と「共感的自己肯定感」の2つの自己肯定感を区別してとらえている。環境や人との勝ち負けで決まるのが「競争的自己肯定感」であり、周囲の環境によりたやすく動かされるものとした。それに対し自分が自分であっていいと思えるものが共感的自己肯定感であるとした。別府(2009)は自閉症児者の自己肯定感について、周囲への信頼感なくしては自分を信じる気持ちは育たないとしており、周囲への信頼と自己肯定感への強い結びつきを示唆した。また天貝(1995)は、本人が自分や自分の生き方について思い悩む青年期における「危機」は重大な決断や自分の生き方に自信が持てなくなるなどの、外的要因に左右される可能性が高く、現在個人が持つ信頼感からの予測が困難であると述べている。これは、将来について思い悩む危機に関しては、自己への信頼感に加えて他者への信頼感が重要になってくることを示唆していると理解する。つまり、自分を肯定する気持ちの育成には、他者との関係性が非常に重要になってくるのである。

自分の存在や将来進むべき方向についての一貫した自己概念である自我同一性の獲得は青年期の発達課題である。エリクソン(1950)は、自我同一性の獲得は自己の同一性と連続性が存在するという自信の積み重ねであると述べている。大野(1995)は「自分は誰とも違う自分自身であり、一人しかいない」という感覚(不変性・斉一性)と、「今までの私もずっと私であり、今の私も、そしてこれからの私もずっと私であり続ける」感覚(連続性)をもった自分が社会的な自分に合致している安定感を意味するとした。また、天谷(1995)は、自分自身の職業や生

き方、信念などに「これが自分」という感覚を持ち、それが社会的に認められていると自分自身で思えることとしている。この自我同一性の獲得には、時間的展望が欠かせない。エリクソン(1950)は、基本的信頼(basic trust)が、青年期においてより時間展望性をもつものとなり、自らの人生を統合するものとなることを述べている。9・10歳以降になると、認知発達を基礎として論理的に仮説を立て物事の計画ができるようになり、未来に向け現在以降の計画を立てていくには、「時間的展望」が大きくかわる。「時間的展望」とは、都築(1999)による定義では、「個人の心理的な過去・現在・未来の相互関連過程から生み出されてくる将来目標・計画への欲求、将来目標・計画の構造、および過去・現在・未来に対する感情」である。青年期には時間的展望の長さが広がり、近い将来のことだけでなく遠い将来のことを思いえがく。さらに自分の可能性や限界を考慮した現実的なイメージを描けるようになっていくとしている。他者とのつながりは他者への信頼感を育て、そしてそれが自分への信頼感、肯定感の育成につながっていく。

では、合同生活単元学習において、他者、自己への信頼感、さらに自分の将来を展望する力を育てていくために留意すべき点はなんだろうか。

第I章で述べた鳥取大学附属特別支援学校の生活単元学習の特徴としてあげたポイントは重要であったと考える。実際の社会生活とつながる生活年齢にふさわしい学習内容を設定し、疑問や課題意識を活動への意欲として持ち、一つの目標に向かって課題解決を重ねていく過程(探究的な活動)も重要であった。一人ではためらうことも、友だちと一緒になら取り組むきっかけとなった。またいろいろな友だちと具体的に活動的な学習活動を共にする中で思いを交換しあうことで物事の多様なとらえが進み、それが自分の良さを捉える事にもつながったからである。始めは特定の友だちがNを支える存在だったが、その存在が少しずつ広がっていった。Nが中学部の仲間たちという集団に自分のつながりを作り、それがいろいろな友だちと協力する自分となり、みんなのために自分の役割を果たそうとする集団的自己の芽生えにつながったのではないかと考える。レッツ鳥取じまんの最後に、学部全体の前で「掛け声をかける係」をやりたいができるかと揺れるNの姿からは、集団の中に自ら新たなつながりや居場所を作ろうとする意志が感じられた。その背景には、Nが中学部の集団を「安心できる居場所」と認識していった過程もあるだろう。自己認識と他者認識について

のインタビューも継続して行ってきたが、中2の3月に行ったインタビューで、「3年生になるね、大丈夫？」と尋ねた第1筆者に、「うーん、ま、大丈夫でしょ」と、近い時期ではあるが将来に対する明るい希望で胸を膨らませていたNの言葉に、「中学部2年生の生活をやり切った」満足感や達成感がうかがえることからそれは分かる。

教師は、授業を構成する要素を大切にすだけでなく、学んだ先に生徒に育まれる力は何か、自覚的になる必要があると考える。目指すのは新しいことに学んだ、知識を得たことではなく、生徒が「自ら主体的に他者と協調して生きる力」を育むことに繋がるという長期的な展望を持つことが教師に求められているのではないだろうか。鳥取大学附属特別支援学校の学校目標は「生活を楽しむ子」であり、今の生活を楽しむことが人格的自立につながり将来の生活も楽しむことができると考え、実践している。楽しみの中身は何だろうか。楽しいだけではなく手ごたえのあるもの、自分一人でなく友だちと気持ちを分かち合いながらやり切ったもの、生活年齢によってその楽しさの中身は変わっていく。それは経験の積み重ねでもあり、また人が人として内面が成長して言っている証である。生活年齢を意識した学習内容や活動の設定は生徒の学びにとっても非常に重要であり、またその中で教師は生徒に教えるのではなく、新しい世界と一緒に発見するという姿勢を忘れてはならないのではないだろうか。生徒は教師が提示した教材を媒介とし、見えないもの、新しい世界について知り、教師や友だちと共に、既存の生活に新しい知識を組み入れ、生活を拓けていく。知ることさらに人や環境に対し自分から関わっていきこうという意欲が生まれる。生徒は学ぶことを通して、教師、友だち、家庭、地域、また自分自身の過去・現在・未来ともつながっていくことができ、それは自分が生きていくこの社会とのつながりにつながっていくのではないかと考える。成田(2012)は、授業づくりの先にある生活(社会・文化)とつながることが、「社会や文化や人とつながりながら、たくましく豊かに生きる力」となり、それは知識や技能の習得ではなく、「自分で考え、判断し、表現すること」が生活の中で豊富に展開される中で、実感を伴って獲得されていくものとしている。今の生活が充実することは、生活を意味ある、やりがいのあるものとし、生徒の自己肯定感を高め、主体的に生活を創っていく意欲を育むと考える。

V. 引用・参考文献

- 秋山 哲 2001 異年齢集団で人とかかわる力を育てる—第3・4学年複式「いもパーティーをしよう」の実践を通して、広島大学附属東雲小学校紀要、平成12年度巻、pp.177-179.
- 荒木穂積 1989 「第5章 四歳ごろ」荒木穂積・白石正久編著 『発達診断と障害児教育』、青木書店 pp.141-169.
- 天貝由美子 1995 高校生の自我同一性に及ぼす信頼感の影響、教育心理学研究、第43巻第4号、pp.364-371
- 別府哲 1989 「第6章 五・六歳」荒木穂積・白石正久編著 『発達診断と障害児教育』 青木書店 pp.175-196
- 別府哲 2009 『自閉症児者の発達と生活—共感的自己肯定感を育むために』 全障研出版
- Damon, W., & Hart, D. 1988 Self-understanding in childhood and adolescence. New York : Cambridge University Press.
- Erikson, E.H. 1950 Children and society. W.W.Norton
- 仁科弥生(訳) 1977 『幼児期と社会』みすず書房
- 藤村宣之 2011 「第5章 児童期」無藤隆・子安増生編著 『発達心理学1』 東京大学出版会、pp. 299-388.
- 早川透・廣内絵美・井上紀知・藤村彰・須崎幸代・八講宏史・中尾唯広・國方功大・納富美帆 2011 特別支援学校における「生徒の主体的参加」を目指す授業の創造(5)、京都教育大学実践研究紀要第11号、pp.159-168.
- 猪股歳生 2011 異年齢集団における人間関係づくりの研究—自己・他者理解を深め、自己肯定感を高めるプログラムの実践を通して—、青森総合学校教育センター研究紀要、第11巻1号、
http://www.edu-c.pref.aomori.jp/kenkyu/2010/d_kiyou.html
- 国立教育政策研究所生徒指導研究センター 2011 子どもの社会性が育つ「異年齢集団の活動—活動実施の考え方から教師用活動案まで—
http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2306sien3_2s.pdf
- 柏木恵子 2015 新装版『子どもの「自己」の発達』 東京大学出版会
- 小島道生 2010 知的障害児の自己概念とその影響要因に関する研究—自己叙述と選択式測定法による検討—、特殊教育学研究、第48巻第1号 pp.1-11.
- 松下裕・生澤雅夫 2003 「新版K式発達検査(1983年版)から新版K式発達検査2001へ」、京都国際社会福祉センター紀要 発達・療育研究2003.5, 別冊 pp.1-19.

- 宮本信也 2005 注意欠陥／多動性のある子ども，
小児科臨床 58, pp.717-723.
- 溝上慎一 2012 「第5章 青年心理学における自己論の流れ」，梶田叡一・溝上慎一編著 『自己の心理学を学ぶ人のために』 世界思想社
p.148-168.
- 文部科学省 2009 特別支援学校学習指導要領解説
総則等編（幼稚部・小学部・中学校 平成21年
6月 文部科学省）
- 中垣克彦 2005 「第1章 『生活を楽しむ子』を
目指した実践の創造」 渡辺昭男・寺川志奈子編
著 『「自分づくり」を支援する学校—「生活
を楽しむ子」を目指して—』 明治図書 pp.14-30.
- 鍋田恭孝 2011 思春期という時代—自分という存
在を意識的に悩むとき—，児童心理，臨時増刊
思春期の心 No.939，pp.1-12.
- 成田孝 2013 「第7章 豊かな授業を展開しよ
う5授業づくりの先にある生活（社会・文化）と
のつながり」 湯浅恭正・新井英靖・吉田茂孝編
著 『特別支援教育のための子ども理解と授業づ
くり—豊かな授業を創造するための50の視点』
ミネルヴァ書房 pp.112-113.
- 大野久 1995「第4章 青年期の自己認識と生き方」
落合良行・楠見孝（責任編集） 講座生涯発達心
理学 第4巻 『自己への問い直し—青年期』
金子書房, pp.89-124.
- 高垣忠一郎 2004 『生きることと自己肯定感』 新
日本出版
- 田中熊次郎 1975 『新訂児童集団心理学』 明治図書
出版
- 田中昌人 1985 「発達における階層間の移行につい
て III 次元可逆操作の階層から変換可逆操作の
階層へ」 京都大学教育学部紀要 31, pp.32-59.
- 田中昌人・田中杉恵 1986 『子どもの発達と診断
4 幼児期II』 大月書店
- 田中昌人 1987 『人間発達の理論』 青木書店
- 寺川志奈子 2008 知的発達障害児における自己-
他者認識の分化過程に及ぼす生活年齢効果の縦
断的研究, 地域学論集(鳥取大学地域学部紀要),
第5巻1号, pp.52-64.
- 徳永英明・田中道治 2004 知的障害児および健常
児における自己意識の発達—自己の変容に関す
るイメージと理想の自己イメージの関係— 特
殊教育学研究, 第42巻1号, pp.1-11.
- 都築学 1999 『大学生の時間的展望—構造モデルの
心理学的検討』 中央大学出版
- 佐藤有耕 2011 友人関係が大きく変化するとき—
思春期の子どもたちの友人グループ—, 児童心理,
臨時増刊 思春期の心, No.939, pp.56-61.