

集団への適応につまずきを抱える生徒の学びを深める社会科授業

— 自己評価活動への働きかけを通して —

能山 公介

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】本研究は、自閉症スペクトラム傾向の子どもにとっての困難である「集団への適応」に対して、授業後や単元後に行う自己評価活動に焦点を当て、そこでどのような手立てをとれば、「納得」をもって他者からの有用な視点を取り入れ「集団への適応」に至ることができるのか、そして、取り入れたことによってどのように学びが深まるのか、をテーマに研究を進めた。「集団への適応」につまずきを抱える生徒が、自己評価活動への働きかけによって集団における学びの変容を実感する経験が積み重ねられ、それを成功体験として、自分の思考を意識的に吟味する内省的思考（リフレクション）が習慣化され高まることを明らかにしたものである。

I 問題と目的

1. 研究動機

(1) 研究のきっかけとなった生徒

一昨年度、筆者が担任した学級には、自閉症スペクトラムに加え、ADHD、LD も合わせて診断を受け、小学校時から、集団生活での不適応から幾度も暴れてしまう生徒（以下生徒 A と表記）がいた。生徒 A は授業において、自分の知識や感覚に固執し、授業で提示された資料から自分が読み取れる情報と信頼する教師から得られる視点に限って取り入れる傾向が強かった。したがって、授業前後の変容があまり見られないことが多かった。

また、授業中のグループ活動において、他生徒や授業担当教師の、例えば「～した方が良いよ。」というような何気ない指摘に腹を立てて暴れてしまうこともあった。

生徒 A はよく、「俺は話し合いが嫌いだ。意味がない。」と語っていた。それは、話し合い活動に必然性を持たせられなかった教師側も大いに内省しなければいけない。ただし、他生徒と明らかに違うのは、他者との関わりの中でもたらされた有用な指摘さえも自身の学びに取り入れられず、指摘された状況次第では暴れるきっかけとなってしまうことであった。

このような状態が続くと、小学校時から生徒 A を支え理解してきた幼馴染の生徒でさえも、彼と距離を置くようになり、一昨年度の秋ごろになると、学級の中で孤立傾向になっていた。学級担任として筆者が危惧していたのは、このまま孤立傾向が強まれば一層彼は集団の中で学ぶことが嫌になり、社会不適応が一層深まってしまうこと（2次障害）であった。また、一昨年度は距離を置きつつも理解のある眼差しを向けていた生徒が多かったが、一部の生徒で、彼を邪魔者にとらえたり、からかって暴れるのを面白がったりする姿が見えるようになってきていた。

(2) 研究に至った問題意識

生徒 A の1年次は学級担任として、授業よりも授業外の活動により目を配っていた。しかし、前述のように、結果として生徒 A の集団不適応の改善は見られなかった。

教職大学院で学ぶ機会を得て、生徒 A に対する取組を振り返ると、筆者は、教科担任としての配慮よりも、担任としての視点から、他の授業で生徒 A が暴れないようにするためアンガーマネジメント等の未然防止の指導に重点を置いていたことに気付いた。

しかし実際には、生徒が学校生活で多くの時間を過ごすのは授業であり、中学校は教科担任制である。

したがって、学級担任としての支援に特化するのではなく、教科担当の立場から、授業の中で配慮を要する生徒を支える方法が明らかになれば、彼のような居場所を失いがちな生徒でも学級集団での居場所を得る機会が増え、2次障害(図1)を防ぐことにつながると考え、本研究に取り組むこととした。

気づかれないまま進む社会不適応 宮口 (2019)

- 1次障害・・・障害自体によるもの
- 2次障害・・・周囲から理解されず、学校などで適切な支援が受けられなかったことによるもの
- 3次障害・・・非行化して矯正施設に入ってもさらに理解されず、厳しい指導を受け一層悪化する
- 4次障害・・・社会に出てからもさらに理解されず、偏見もあり、仕事が続かず再非行につながる

【図1 気づかれないまま進む社会不適応】

(3) 本研究で抽出生徒になる生徒との出会い

大学院2年目の本年度、筆者は第1学年の学級担任となった。

担任する学級の中に、2年前担任をした彼同様、集団生活での不適応から幾度も暴れてしまう生徒(以下、「生徒B」と表記)がいた。

小学校からの情報によると、6年次に行ったWISC-IVの結果からは、視覚情報に関わる力には強さがある反面、聴覚情報に関わる力に弱さが見られた。また、長々と説明されると過剰にイライラしたり、生徒Bの近くで話しているグループ付近から自分の名前が聞こえてくると、「俺のこと笑ったな」と、自分がバカにされていると思い込んで怒り始めたりするなど、聞くことへの弱さからトラブル(集団不適応)を起こすケースが、しばしば見られたということであった。

また、相手が教師であっても、授業中の間違いを本人に直接「違うよ」と指摘すると暴れる。その際も、小学校6年次の担任は、「ここまでは良いけど、ここからを・・・した方が良くもね。」と言い、また視覚的にも端的に提示して、生徒Bの納得を得ながら進めることを意識していた。

年度途中(小学校6年次)には、一部の生徒が生徒Bをからかって暴れるのを面白がったりする

姿が見えるようになり、学級担任による指導が行われている。幼少時から生徒Bと行動を共にして理解を示すはずの幼友達ですら、生徒Bへの配慮・理解不足があり、そこに起因する生徒Bの不適応行動(ハサミを持って追いかける、いったん切れると半日教室に戻れない、など)が見られた。

本校は、3つの小学校とその他区域外から来る子どもたちで学年を構成する(学年5学級)。

小学校と違い教科担任制であることや、不適応行動に対してまだ理解していない新しいクラスの子もたちとの交流など、配慮や手立てがなければ、本人の2次障害は進んでいくことは容易に予想される。小学校6年次の担任は、送り出す生徒の中で、中学校生活や周囲との適応ができるかどうか、最も心配な子であるということであった。

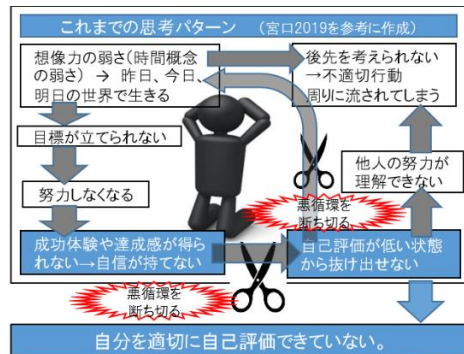
教科担任制の中学校において、社会科授業という枠の中で、どのように生徒Bと関わり支えていくのか。2年前学級担任として関わった生徒と同じような困難を抱える生徒Bを授業から支えることで、今後同じようなケースに対応しうる示唆の一つになればと考えた。

2. 問題の所在

(1) 困っている子の背景に見えるもの

— 不適切な自己評価 —

宮口(2019)は、困っている子の背景として、想像力の弱さから自己評価が低い状態に至るまでの悪循環や認知のゆがみを指摘しており、そこから派生する言動によって、周囲から誤解や偏見を招き理解が得られず、集団不適応という2次障害が生じてくる、と述べている。(図2は宮口2019を参考に作成)



【図2 これまでの思考パターン】

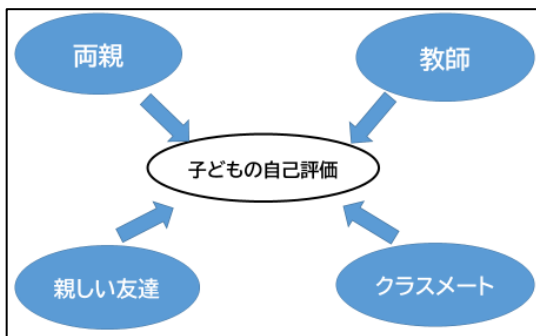
(2) 適切な自己評価の醸成に向けて

自己評価には、図3のように、自己評価が高いと言っても、「高く不安定」という状態もある。

自己評価のタイプ	成功に対する反応	褒め言葉に対する反応	失敗に対する反応	批判に対する反応
高く安定	私は満足している。うまくいったうれしい。	どうもありがとう	今度はうまくいかなかったな	そうですか…。でも、どうしてまた、そんなことを？
高く不安定	成功するって言ったんだろう？でも、これくらいじゃまだ終わらない。それにしても、失敗するといった奴らの顔が見たいよ。	まだまだ、こんなもんじゃない。	私が失敗したって？大体、あなたに何が分かると言うんです？	そう言うあなたはほんなんですか？
低く不安定	本当にうまくできるだけの能力が身についたのでしょうか？	いえ、私なんか何もしていません。	準備が足りませんでした。私がいけなかったのです。	やっぱりそう思いますか？
低く安定	(言葉を失い、1週間後には寝込んでしまう)	やめてください。そんな話は聞きたくありません。	私はダメな人間です。そんなことも知らなかったのですか？	その通り。いえ、あなたがおっしゃったより、もっと悪いです。

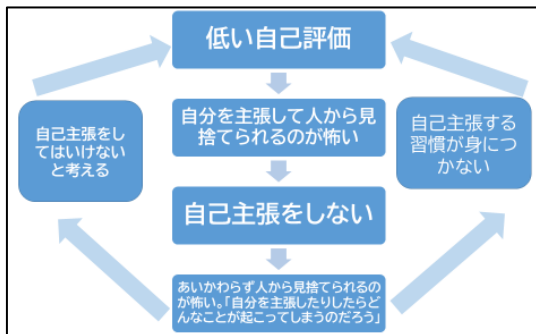
【図3 自己評価のタイプ Andre&Lelord、P90】

高く不安定な状態は、他者の意見を受け入れず、自分の意見が正しいと押し通すような融通が利かない状態である。この状態では、周りからの理解は得られない。一見、自己評価が高く見えても、その背景にある思いも見ていく必要がある。



【図4 子どもの自己評価を補強する4つの力 Andre&Lelord、P110】

自己評価を適切に行ったり認知のゆがみに気づきを与えたりするためには、他を通して自分を見ることが重要である(図4)。自己評価にアプローチする際は、他者(集団)の中で、または、他者との関係性の中で、理解し合いながら行わなければならない。



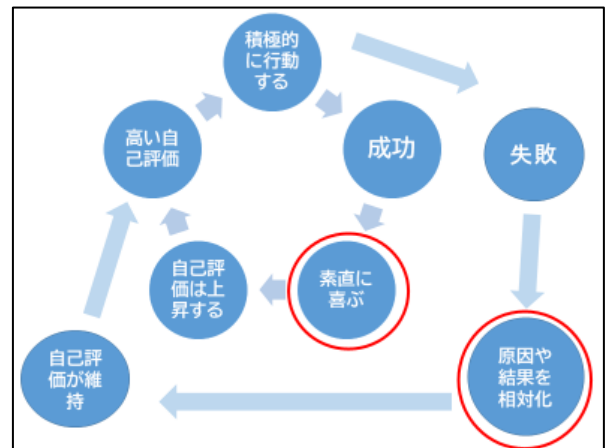
【図5 自己評価の低さと自己主張の弱さの円環関係 Andre&Lelord、P330】

また、他者への働きかけの前提として、自己主張(思いや考えの言語化)も重要である(図5)。

先行研究に、生きづらさを抱え2次障害を引き起こしている個に焦点を当てた社会科の実践がある。

(杉田、2019) これは、必修の社会科ではない選択社会科と特別活動を組み合わせた活動を通して、個のつぶやきとその背景の考察を展開した実践報告である。対話と活動の結び付きが示されていたが、「書く」という活動に重点が置かれたものではなかった。また、必修の社会科(普段の授業)からのアプローチではない。

そこで本研究では、書く、話すという形で自己主張しながら、周囲との関係の中で成功体験を繰り返すことにより、徐々に適切な自己評価が醸成されてくるのではないかと(図6)、という仮説を立てて、必修の社会科(普段の授業)の中で検証していく。



【図6 高い自己評価の循環構造 Andre&Lelord、P309】

3. 研究の目的

授業後や単元後に行う自己評価活動に着目し、その活動に対してどのような手立てをとれば、「納得」をもって他者からの有用な視点を取り入れることができるのか、そして、取り入れたことによってどのように学びが深まるのかを明らかにする。

また、自己評価活動により、これまでは振り返ったり他者の有用な視点を取り入れたりして深めようとしなかった自分の思考を、意識的に吟味するようになる内省的思考(リフレクション)が習慣化され、学びが高まっていくことも明らかにしたい。

Ⅱ 研究方法

1. 研究対象

本研究では、県内公立中学校 1 年生 33 名の学級から自閉症スペクトラム傾向のある生徒 B（学力下位層）を抽出生徒として、生徒 B へのアクションリサーチを行う。そして、比較対象生徒として、ADHD 傾向（学力低中位層）の生徒 1 名（生徒 C）、及び、発達障害の傾向が見られない生徒 1 名（生徒 D）を、教員の力量に左右されやすい学力中間層の生徒から選んで観察する。この比較対象生徒 2 名は、抽出生徒と比べた変容や、抽出生徒への働きかけが一般生徒への学びにも影響を与えているかを確認するためのサンプルとして観察する。

対象学級は、県内公立中学校 1 年生の学級(33 名)である。対象生徒 B に関しては、小学校から以下のような申し送りがあった。

- ・思い込みが強く、切れやすい。クールダウン（別室でトレーニングなど）には 1 時間半ほどかかる。暴れたときは親の許諾を得て男性教員で取り押さえが必要である。
- ・遅刻気味である。
- ・自分ルール（宿題など決めたことはやり遂げたい、など）があり、授業が始まっても、昨日できなかった宿題をし続けて、教師が制止しても宿題の手を止めない。
- ・彼が暴れるきっかけをつくる生徒がいる。また、教員に対してもきれたら執拗につけまわす。禁句は「ちがうよ。」である。
- ・特に漢字が読めない。平仮名しか書かない。（読み書き障害疑い）

一方、比較対象生徒 C と生徒 D に関しては、小学校から以下のような申し送りがあった。

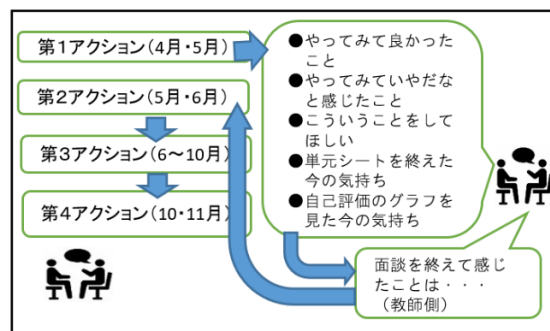
生徒 C について

- ・文字が独特で、誤字脱字が多い
- ・注意散漫。整理整頓苦手。手遊び多い。友だちによって左右される。

生徒 D について

- ・平均的な生徒。理解力はあるが、ムラがある。
- ・整理がやや苦手。調子に乗りやすい。

2. 実践計画



【図 7 研究期の計画】

教室でつまづきを抱える生徒の困難は一人ひとり違い、支援者がなすべき手立てや配慮も違ってくる。

したがって、教師の指導に効果が見られない場合は、その子に合わせて、手立て（支援）を合理的配慮の視点に立って変えていく必要がある。

実践では、まず短期的な第 1 アクションを行い、すぐに、「子どもがどう感じたのか」を問うた。子どもの思いに沿い、目指す生徒の姿に向け、教師側が変わる勇気をもって研究を進めた(図 7)。図 7 に示したアクション時期は、新型コロナウイルス対応に伴う休校（4 月・5 月）により変更していった。

3. 検証方法

- ①フィールドノート（抽出生徒とのやりとり）
 - ・雑談から面談までの記録から変容をみていく。（エピソード、指導者として感じたこと 等）
- ②単元シート（図 8）の記述の変容比較（対象生徒と比較対象生徒の経過、クラス全体）
- ③全体へのアンケート（全体の反応・全体としての効果・対象生徒や比較対象生徒の反応）
 - 全体及び抽出生徒へのアンケート項目
 - ア) やって良かったことは？
 - イ) やっていやだなと感じたことは？
 - ウ) こんなことをしてほしいと感じたことは？
 - エ) 単元シートを終えた今の気持ちは？
 - オ) 自己評価の流れを見た今の気持ちは？
 - カ) 友だちと自己評価を確認し合ってみてどんな気持ち？

このアンケートと抽出生徒への面談を終えて、教師側（筆者）が感じたことも記録し、それも合わせ

て次のアクションに生かしていく。

Ⅲ 実践経過

1. 第1期（第1アクション 6・7月）

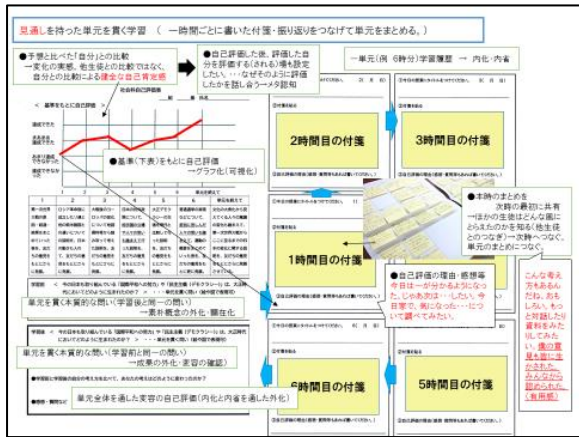
(1) 教師側のアクションと成果

○単元シート（自己評価表）

＜内容＞

●書く活動

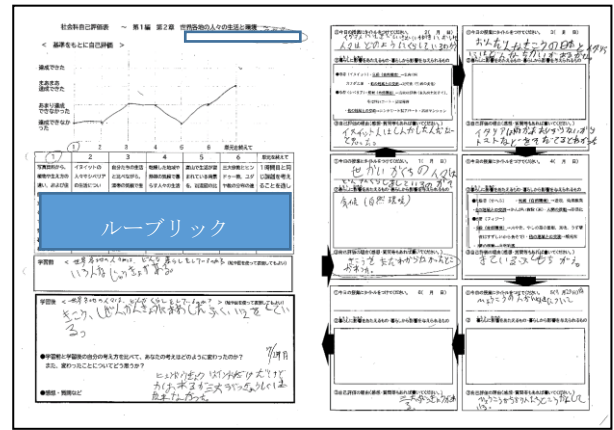
教材との対話、自己内対話（思いの言語化）



【図8 自己評価表（第1期）堀（2019）を参考に作成】

対象生徒Bは小学校の各学年の担任から読み書き障害の所見が示されており、小学校6年次に行ったWISC-IVの結果からも、言葉が意味する内容や性質を考える力、言語を使って推理する力、言語による習得知識や聞いた情報を記憶に一時的にとどめ、その情報を操作する力に弱さが見られることが示唆されている。したがって、本人のアウトプットに関しては、平仮名でも良いこと、得意な絵や図でも良いことなど、多様な方法を認めながらクラス全体での書く活動を進めた（図8・図9）。

毎時間の自己評価は、図9が示すように、基準を左側中央にルーブリックとして具体的に示して、それをもとに点を打って自己評価をグラフ化する手法をとった。これによって、過去の自分を振り返り、現在の自分の成長を具体的に可視化することができる。それをもとに、自らが行った自己評価を客観視するために、他の生徒と意見交換し合い、価値を見出した他者の意見から、自らが行った自己評価を再度見直すかどうかを教師が観察した。

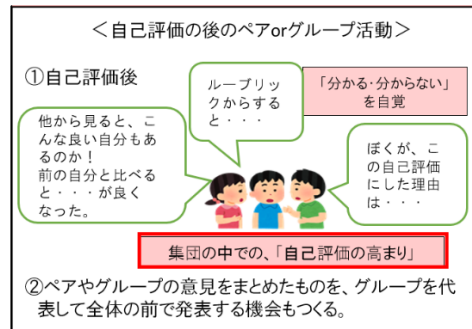


【図9 対象生徒の自己評価表（第1期）】

自己評価に他者の意見を取り入れるためには、他者と関わる活動が必要である（図4）。他者と関わる活動として、「話し活動」（図10）を設定した。他者と話中で自己評価についてコメントをもらうことで、自己評価を変更することを認めた。対象生徒には、変更する場合は赤線で直すように伝えた。赤線で訂正するかどうか、もしくは、自身で行う自己評価（点の打ち方）が変わるかどうかを観察していった。図9を見ると、一番下の「達成できなかった」につける傾向が強い。最初（図9以前）の単元の自己評価は全て「達成できなかった」に点を打っていた。そこからどのように変容していくかを観察した。

●話し活動

他者（他生徒、教師、自己）との対話



【図10 話し活動】

＜アンケート結果と成果＞

地理的分野「世界の姿」や「日本の姿」、「世界各地の人々の生活と環境」の3つの単元において実践し、終了後にアンケートをとった。

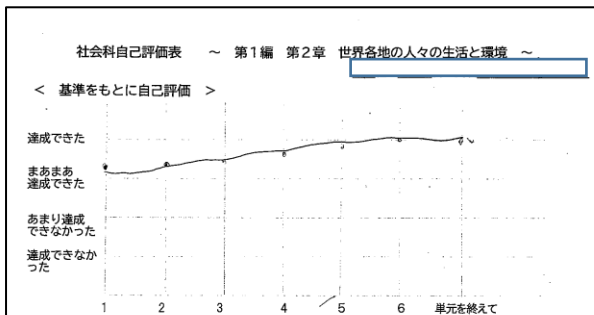
対象生徒Bの自己評価は図9のようになった。

対象生徒Bは、これよりも前の2つの単元でもほ

とんど「達成できなかった」に点を打っていたことから、自己評価が低いことがうかがえる。

他の生徒からは、点を打つ基準がよく分からないという意見がアンケートで示された。図9のように、自己評価の折れ線グラフの下にループリックが示してあるものの、意味が理解できなかった生徒が多く、点を打つ根拠があいまいであった。だからこそ、この自己評価は、普段何も考えずに自分を高く評価する傾向のある生徒は高いまま、逆に、自分を低く評価する傾向のある生徒は低いままで、普段の自分自身への見方を直接反映しただけにとらえることができる。比較対象生徒C、Dを例として見てみる。

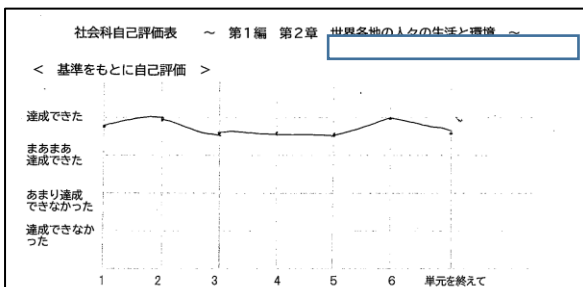
比較対象生徒Cの自己評価は図11の通りである。



【図11 比較対象生徒Cの自己評価】

比較対象生徒Cは、自己評価が高いが、理解力が高くない。まとめに書いた文章をみると、的を射た解答をすることもあるが、決して「達成できた」とはいえないものであった。

比較対象生徒Dの自己評価は図12の通りである。

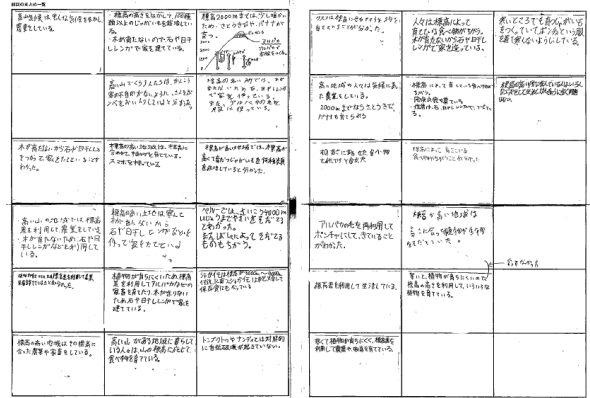


【図12 比較対象生徒Dの自己評価】

比較対象生徒Dは、学力中位層である。アンケートでは、「自己評価の理由がいつも難しくて、何を書いたら良いのかとも分からない」と回答した。的を外す解答も少なくないが、概ね基準に達する解答ができる生徒である。自己評価も妥当と思えるものとなっている。

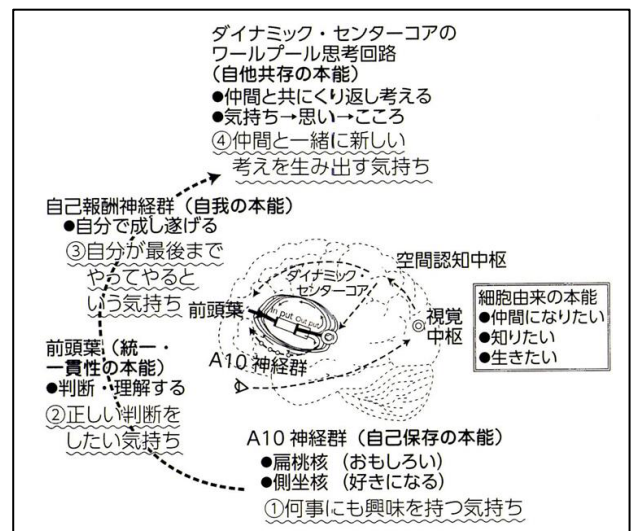
付箋(まとめ)を座席順に並べて紹介する取組(図

13)は、みんなの良い例が見られて参考になるなどの意見が多く好評であった。実際に何も書かなかった生徒が、自分の座席のところが空欄になっていることに後ろめたさを感じて書くようになるなど、この取組をきっかけにして授業に参加するという効果もあった(対象生徒Bもその一人である)。



【図13 座席順に並べたまとめ付箋】

生徒Bは、自分の書いたものが図13のように印刷され全員に配られたり、模範としてクラス全体に紹介されたりすると、自己有用感が生じたのか、うれしそうにしていた。林(2015)が示唆するように、どんな生徒にも、参加したい(仲間になりたい)意識が存在すると考えられる。



【図14 考える脳の仕組み(林成之、2015:P73)】

(2) 第2期に向けて

<今後、観察すること>

自己評価表の使い方については定着したが、まだ根拠をもって自己評価を付けるのではなく、ループ

リックをきちんと見ずに何となく気分で自己評価を付けている点で、生徒にとって意味のあるものになっていなかった。そこで、第1期で導入できなかった「話し活動」(友だち同士で自己評価についてコメントし合う活動)を取り入れていき、自己評価の推移がどのように変容していくかを観察していくことにした。アンケートの中に、「自己評価の理由をどう書けば良いか難しい。」という意見があった。以前のルーブリックでは、「～の背景を、一の比較や、さまざまな資料から読み取って、…の特色をふまえて説明できた」というような難しい表現だった。それを、「～の特色を…と比べながら説明できようになった」のように変えるなど、ルーブリックの言葉をより平易にすることによって対応した。また、自己評価の理由についても、ただ単に「できなかったから。」など、短絡的な回答が多く次につながらなかったため、思い切って、自己評価の理由を問うスペースを、質問(わからなかったこと・疑問に思ったことなど)を書く欄にして、教師と生徒間の双方向性と意味を持たせたスペースにした。

2. 第2期(第2アクション 8・9月)

(1) 教師側のアクションと成果

ア) 質問(わからなかったこと・疑問に思ったことなど)を書く欄について

<内容>

自己評価表について、自己評価を付けやすいように基準を簡易化し、言葉も平易化した。その結果、かなり自己評価が付けやすくなったようである。

第1期の終盤に付け加えた自己評価表の質問欄に記述された質問には必ず答え、共有したい質問はクラス全員の前で発表した。すると、「返してくれた。」「反応してくれた。」など好評であった。教師に対しての質問は、双方向性が出るというメリットがあったが、非常に時間がかかるというデメリットもあった。

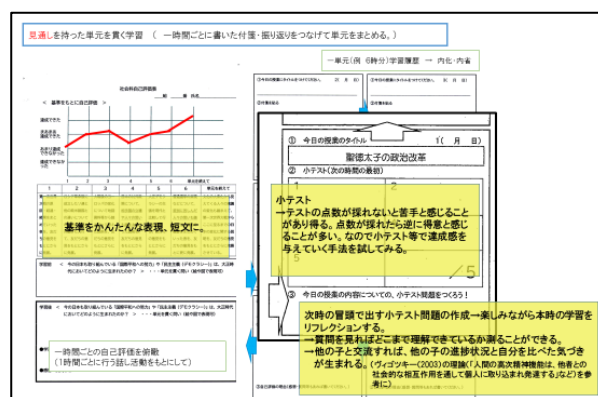
時間がかかるからと言って、質問に答えなければ生徒は書かなくなってしまう。しかし、質問をする生徒はごく一部であり、徐々に、授業の内容とはかけ離れた形での豆知識的な細かい質問が増えてきた。

そのため、質問を受け付けて答えていくという、取組にかけた時間に対して得られる効果の割合に疑問を持つようになった。

また、自己評価表(図8)の右側の「②課題をまとめるときにヒントになったこと(見方・考え方)＝授業の中で一番大切だと思うこと」は「まとめ付箋」と内容が重複する上に、授業中に時間保障できなかった。そのようなデメリットを改善するため、「②課題をまとめるときにヒントになったこと(見方・考え方)＝授業の中で一番大切だと思うこと」及び質問の欄を、前時の振り返りの5問小テスト(4問は教員が出題、5問目は各自が自由に作成)に代えて、小さな達成感を与えていく手法を試してみることにした(図15)。5問目は、本時の学習を楽しんでリフレクションしながら自分で問題を作成し、級友と交換して答え合うものとした。

その効果については、次のような状況を期待した。

- ・生徒が作成したクイズを見ればどこまで理解できているか測ることができ、また、そのクイズを出し合うことで他の子と交流すれば、他の子の進捗状況と自分を比べた気づきが生まれるのではないかと。
- ・小テストの積み重ねが、そのまま定期テストの準備となり、社会を苦手としている生徒の一助となることを期待した。また、単元の最後に、単元を貫く課題を考えるヒントにもなるのではないかと考えた。



【図15 小テストを導入した自己評価表】

授業冒頭の流れとしては、

- ①前時の内容についての小テストを実施。前後や左右のペアでお互いに採点。

②前時に書いた「まとめ付箋」(図13)を見る(「授業のキーワードはこの様に使う。」等のポイントを教師が示す)。

③教師から示されたポイントを踏まえ、ペアの生徒のまとめを見て、それぞれの自己評価(前時行ったもの)について話し合う(「話し活動」)。

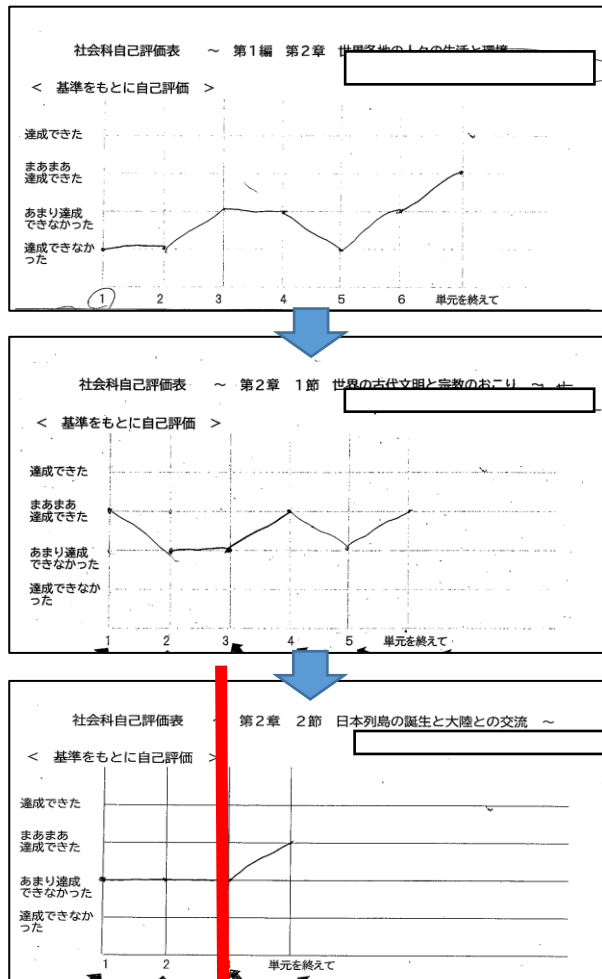
イ) 話し活動(友だち同士で自己評価についてコメントし合う活動)



【図16 話し活動のイメージ】

<成果>

○生徒Bの「話し活動」導入前の自己評価(第1期から第2期にかけて)



【図17 自己評価(生徒B-1)】

自己評価の取組の当初は、「達成できなかった」しか付けなかった。教師の方で、一時間一時間、生徒Bのまとめを見て、キーワードや本筋をとらえているときは、「本当は達成できていると思うよ。」と声掛けを続けた。声を掛けられても、首をかしげて眉間にしわを寄せて、照れているのか拒絶しているのか分からないような表情を浮かべつつ、しばらくは、「達成できなかった」にばかりポイントを打っていたが、取組が進んでくると徐々に、「あまり達成できなかった」にもポイントを打つようになってきた。

このタイミングで入れたのが「話し活動」である。図17の3枚目の縦線で示したところから導入した。次の図は、導入した次の単元の自己評価である。



【図18 自己評価(生徒B-2)】

対象生徒Bは、隣の生徒のまとめを見て冷静に厳しく評価していた。だが、自分の評価に関するコメントを言われると首をかしげていた(単元2時目に関する「話し活動」にて)。

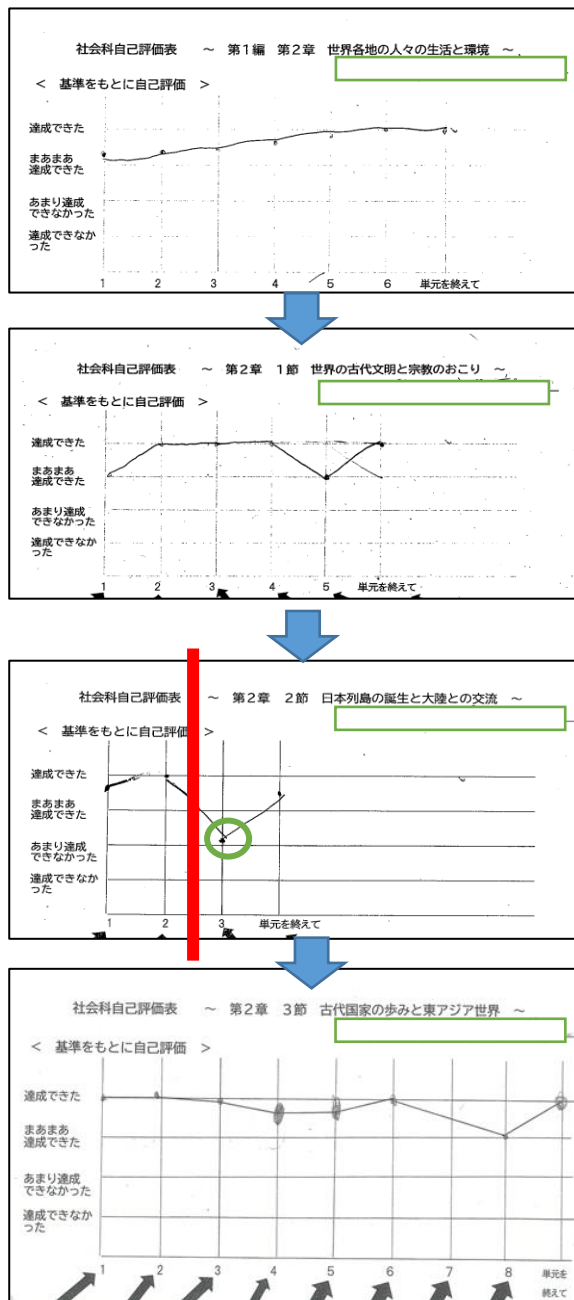
単元3時目に関しては、自分のコメントに自信がないのか、ペアの子ともなかなか指摘し合えなかった。教員の方で「そのコメント(「まとめ付箋」)は○○だから良い。」と具体的に伝えてあげると、自信を持ったのか、自己評価表の訂正をしていた(図18の○で示した箇所)。今までは人の意見を受けて、いったん付けた自己評価を変化させることはなかったが、この日は訂正していた。今までにはない前向きな反応だった。

図18の自己評価からも、それ以降に友人や教師とのやり取りを通して、赤ペンで自己評価を改善している(上方修正)のが分かる。2本の線が表れているのは、下部が元々自分で行った自己評価で、上部は「話し活動」の直後に本人が直した自己評価である。また、単元4時目の上の部分に、「かんじをつかえば

いい」(原文のまま)という本人のメモ書きがある。これは、ペアの生徒からのアドバイスである。これらは、以前には見られなかった姿である。

安易に達成できなかったとするのではなく、他者と比べた自分の「まとめ付箋」、または、それを受けた「話し活動」等によって、根拠をもって適切に自己評価をできるようになったと言えるのではないか。以前は多かった「達成できなかった」がなくなってきていることも見える。

○比較対象生徒Cの自己評価の推移



【 図 19 自己評価 (生徒 C) 】

比較対象生徒Cは、「まとめ付箋」の中には的確な

記述もあり、てこ入れしていけば根拠をもって「達成できた」とできる要素のある生徒であるが、当初は根拠もなく安易に「達成できた」と記録する傾向があった(図19の一番上段)。学力が中低位で、まだまだ達成できたとするには程遠い状況であった。

しかし、「話し活動」導入以来、図19の上から3枚目4枚目の表が示すように、生徒Cの自己評価の変動が見られた。「話し活動」が評価に影響を与えたと考えられる例として図19の上から3枚目を示す。

「話し活動」を導入したのは、図19の上から3枚目の縦線を入れたところである。自己評価が導入直後に初めて「あまり達成できなかった」を示した。この時の課題は、「中国や朝鮮半島との関わりの中で、大和政権はどのように勢力を広げたのか?」であり、正答例としては、「大和政権は、中国の皇帝に使いを送り、倭の王としての地位と朝鮮半島南部を軍事的に指揮することを認めてもらう中で、当時の日本国内や朝鮮半島での立場を有利なものにして勢力を広げた。」である。このような解答ができなくても、「中国の皇帝に認めてもらう」というニュアンスが入っていれば可である。生徒Bも、「日本は中国などを利用して戦っていた」という内容が平仮名で書いてあったが、理解としては十分だと判断して全体に紹介した。一方、生徒Cは、「大和政権は朝鮮半島から金印などを見せて勢力を広げた」と記し、「話し活動」にて教師やペアの生徒から、金印は朝鮮半島ではなく中国からもらったものであること、そもそも古墳時代の話なのに、弥生時代の話をしていること、の2点の誤りが生徒Cに指摘された。そこで訂正した自己評価が図19の3枚目の○の部分である。

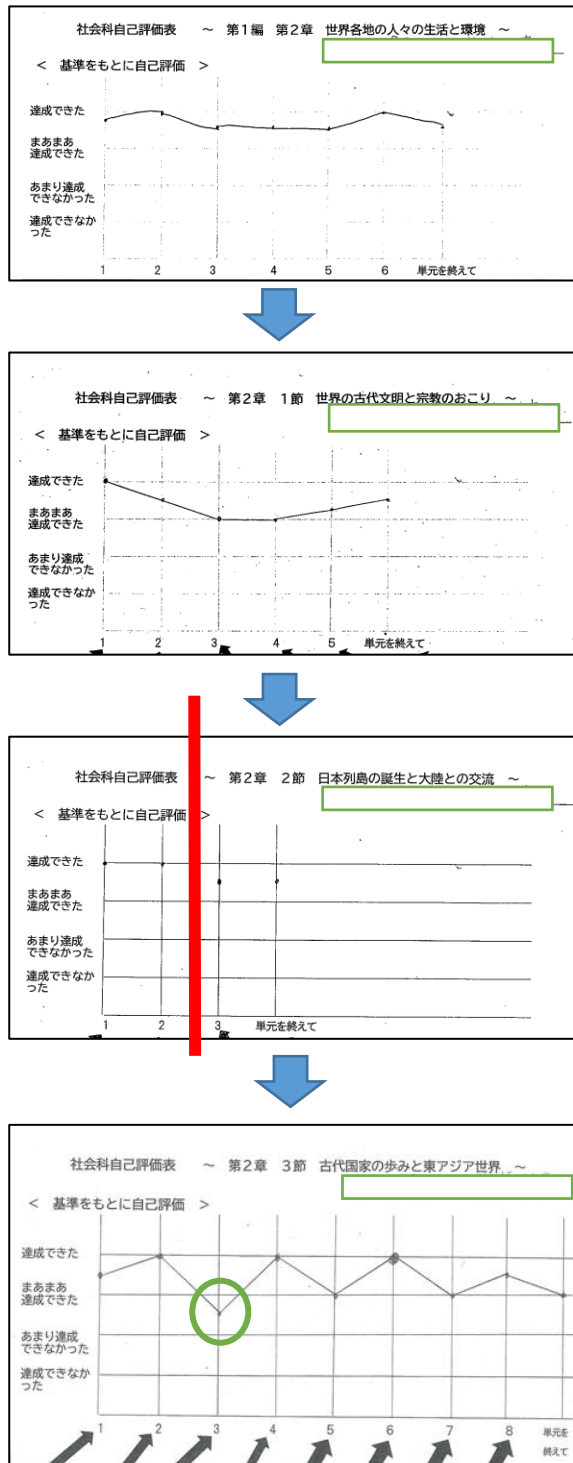
他者と比べた自分の「まとめ付箋」、または、それを受けた「話し活動」によって、安易に達成できたなどの自己評価を行うのではなく、根拠をもって適切に自己評価をできるようになったと言える。

取組が進むにつれて、グラフに上下のばらつきが出てきたことは、上記の例が示すように、「話し活動」により根拠を持ち、客観的に自分の記述を判断していることを示している(図19の4枚目の自己評価で「まあまあ達成できた」に下がっている部分は、前述の古墳時代の例と同様に、平安時代の国風文化

の記述について、「奈良時代の天平文化と比べた記述がない。」と指摘されたことが影響している)。

そのような経緯から、図 19 の 4 枚目の自己評価で「達成できた」が多くなっているのは、取組当初の「達成できた」とは意味合いが異なると考えられる。

○比較対象生徒 D の自己評価の推移



【 図 20 自己評価 (生徒 D) 】

「話し活動」導入 (図 20 の 3 枚目の縦線) 以降、少し自己評価を下げています。

他者と比べた自分の「まとめ付箋」、または、それを受けた「話し活動」により他人の意見を受け、自分をメタ認知することで、安易に達成できたとするのではなく、根拠をもって適切に自己評価をできるようになったと言える。単調だった折れ線グラフが、上下の変動が激しくなってきたのも話し活動の影響と見られる。

例えば、図 20 の 4 枚目の自己評価を見ると、3 時間目が一番低くなっている (○で示した部分)。この時の課題は、「律令国家となった日本は、全国をおさめるためにどんな仕組みを使ったのか」であった。同じクラスの生徒の正答例としては、「律令国家となった日本は、全国を治めるために、公地・公民の制を利用して中央に平城京をつくった。そして九州には大宰府、東北には多賀城を置き、全国に中央から国司を派遣した。」が挙げられる。生徒 D は普段ならば、正答例に近い解答をしていたが、この時は、「地方で五畿七道や七道を使った。」と解答した。すると、ペアの生徒から、キーワードの一つである五畿七道が使えているが、同じ言葉を二度使っていること、そもそも意味が分かっていないことを指摘され、○で示したような自己評価に直したのである。

自己評価表完成後に行ったアンケートでは、まとめ付箋について、「自分の意見だけではなく他の友達の見解も知れたことが良かった」と回答している。学力中位層である比較対象生徒 D にとっては、他者からの刺激が与える影響は大きいことがうかがえる。

また同じくアンケートで、「歴史は覚えるところや難しいところが多かったけど、理解ができたときはとても楽しい気持ちになった。(「話し活動」について) ちがう意見が分かってうれしい。」と肯定的に回答している。

ウ) フィールドノート・アンケート・聞き取り調査から

第 1 期は、「話し活動」を導入できずに、完全に自分の中だけでの自己評価だったが、「話し活動」を導入してみると、以下のような反応があった。

比較対象生徒Cはアンケートで、自己評価に関して「べつにいらなと思います。」と回答した。生徒Cの自己評価表(図19の3枚目)を見ると、導入した「話し活動」前後(縦線の前後)に自己評価にばらつきが見られ、より深く考えて適正に自己評価をし始める傾向を示していた。しかし、アンケート直近の長い単元の自己評価表(図19の4枚目)を見ると、当初のようなやや高すぎる自己評価になっている。理由として「前の人や横の人が言っていたから。」とある。

これはグループ構成が影響したと考えられる。生徒Cの周囲は物静かなメンバーが固まっていて、グループ活動もほぼ彼が話していた。時折、生徒Cの前の座席の男子生徒Eも積極性を見せることもあるが、基本的に消極的で物静かなグループで、外向的な生徒Cからするとフラストレーションのたまる状態であった。

また、「話し活動」において、生徒Cのペアであったのは女子生徒F、もしくは男子生徒Eである。生徒Cに対しては、「その自己評価で良いんじゃないのか?」としか言わず(適当なやりとり)、具体的に、「～だからもっと・・・じゃないか?」という意見は言わなかったように見えた。

逆に、女子生徒Fのアンケートには、生徒Cとのペア活動に対して、「しっかりと考えて達成できたか、できていなかったかを決めているのに、「これ高いんじゃないね?」などと言われることがあって嫌だった。」という記述があった。女子生徒Fは、生徒Cとは小学校が違い、普段、授業で話さなければいけない場面以外での交流は一切見られない者どうしである。生徒Cの「(自己評価について)別にいらなと思います。」という記述や、生徒Cが付ける自己評価の単調さはそのような「話し活動」の質(メンバー)で大きく左右されることを示している。

次の第3期のはじめのタイミングで座席替えを行った。メンバーが変わり、自己評価に対する彼の思いや自己評価表に変容が見られれば、話し活動の質(メンバー)によって自己評価が大きく左右されるはずだと考えた。結果は第3期の部分で記す。

○小テストについて

小テストは非常に好評であった。他のクラスでのアンケートでも小テストを続けてほしいという回答が散見された(「クイズを作れて楽しい」、「小テストが楽しかった」など)。特に、5問目の、問題をお互いに考えて出し合う活動は楽しいという肯定的な記述も多かった。小テストやお互いに問題を作成し合っ出して出し合うことは、楽しみながら前時の学習をリフレクションできるという効果が期待できるので継続したい。

○自己評価を確認し合う「話し活動」について

生徒Cは、自己評価について否定的なコメントもあったが、全体を総括してみると肯定的な意見が多かった。以下に例を示す(生徒の回答は原文のまま)。

- ・「ジグザグ(上がり下がり)があるなと思った。いいところや悪いところを言ったり言ってもらえたのでよかった。」

- ・「前回より評価がひくくなっているので、前回よりいい自己評価ができるようにしたいです。友だちの自己評価が、もうちょっと高くてもいいのにひくくしているので、そういうところも見つけてたのしかったです。」

- ・「どれもまあまあ達成できているかんじです。(話し活動)について)自分が分からない所もあったから、この活動はつづけていきたいと思います。」

→ペアが良かったようである。

- ・「(自己評価の流れを見て)自分が自分にダメなんだなという風に考えている。(自分はダメなんだなという風に考えている)」

→普段から自分を否定的に捉えて追い込んでしまう生徒である。自分を客観的に見て、自分に対する自己肯定感が低すぎることに気づき、肯定的な気持ちに変化してきたようである。

- ・「少しずつ上がっているのが少し嬉しい。(自己評価の流れを見て)やり切った気持ち。(話し活動について)どう評価されるか、考える気持ち。」

→他者の評価が気になるのか?

以上のように、自己評価を確認し合う話し合い活

動について、肯定的な意見が多く、継続していきたい。対象生徒 B も、「(自己評価表が完成して) すっきりした。」と回答しており、肯定的に取り組をとらえている。

気になった記述としては、先述の男子生徒 E が、「授業のまとめと自己評価が合っていない子と思われるか不安。」と回答している。また、別の男子生徒 G (一般生徒) は、「自分の考えに自信がないから、他と比べたときに、自分の考えが間違っていると思ってしまう恥ずかしく感じる」と回答している。このような、他と比べて交流したときに感じた劣等感に関する記述も散見された。これは、成長に向けて自分の記述を指摘されたのであって、自分自身を否定されたわけではないことを伝えていく必要があることを示している。

(2) 第3期に向けて

<第3期に観察すること>

「話し活動」を導入して確かに自己評価の変容、他を受け入れる姿勢の変容が見られた。しかし、過去の自分と比べる時間軸の視点は持っていないように見えた。前時のまとめ付箋やループリックは踏まえているが、前時に打った自己評価については考慮していないように見えたということである。

想像力の弱さ(時間概念の弱さ)が一般に弱いとされる自閉症傾向の生徒(図2)にとって、過去の自分と比べるツールとしても、この自己評価の可視化(グラフ化)の取組は有用である。

これまで横の軸線があることによって、縦の軸線と交わった4つの点でしか自己評価をとらえていなかったが、次のアクションでは、横の軸線を取り払って、自己評価する際に、「この前の自分と比べてどうだったか?」という視点も入れやすくした。横の軸線を取り払うことによって、縦の軸線のどこにでも点を打ちやすくなり、点を打つ際の基準として自然に前に打った点(この前の自分)の位置と比べて点を打てるようになった。

3. 第3期(第3アクション 10~12月)

(1) 教師側のアクションと成果

○「この前の自分と比べてどうだったか?」という視点を入れた自己評価

<内容>

自己評価表の横軸を取り払い、また、自己評価する際に、「この前の自己評価や自分のがんばりも参考にしつつ、下の基準を見て自己評価をしてみよう。」という声掛けを行った。

<成果>

対象生徒 B の自己評価である。



【 図 21 自己評価(生徒 B) 】

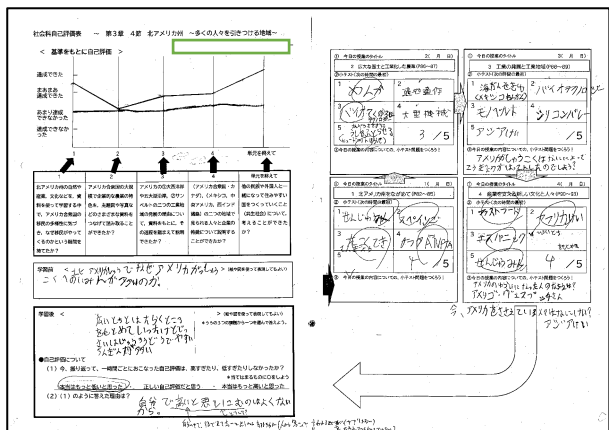
「達成できた」から「達成できなかった」を示す横軸を取り払った分、ばらつきも見られるが、前半部分は横軸があったときと同様な直線的なグラフとなっている。ただし、ペアでの話し活動で、まとめ付箋を参考にして、ペアの生徒にコメントを入れてもらった後、赤ペン(図21の2本の線のうち上方修正された上部の線)での修正をきちんといれていることから、他からの視点を取り入れる余地が出てきたことがうかがえる。

後半部分になると、度々の赤ペンでの上方修正の成果なのか、真ん中あたりでやや大きめに上方修正されて以降、本人の行う自己評価もやや高めに推移していることがわかる。

対象生徒 B は、第3期において、学年トップの男子生徒 H と、学力は中位だが面倒見の良い女子生徒 I に丁寧に根拠を付けてもらって自己評価のコメントをもらっており、そのペアの生徒たちにも恵まれたと言える。第2期では、学力が低位でコミュニケーションの苦手な女子生徒 J がペアであり、まったくコミュニケーションがとれず時間切れになってしまったこともあった。

次の図 22 は対象生徒 B が提出した第3期最後の

自己評価表である。



【図22 自己評価表（生徒B）】

この単元でも同じペアの生徒と自己評価に伴う活動を行った。この自己評価表完成直後にもアンケートと聞き取り調査を行った。

「赤線（図22の2本の線のうち上部の線）はペアの相手に言われて直したのか？」と尋ねると、「本当はもっと高いところを示してくれたけど、自分でもう一度考えて付けてみたのが赤い線です。」と、回答した。

合わせて、「自己評価の活動や、話し活動してみてどうだった？」と尋ねると、相手のまとめ（まとめ付箋を座席表に並べた紙）を読むことと、それを読んで（相手の自己評価について）何を言うか考えることとにかく時間がかかった。大変だった。」と、達成感に満ちた晴れやかな表情で回答してくれた。

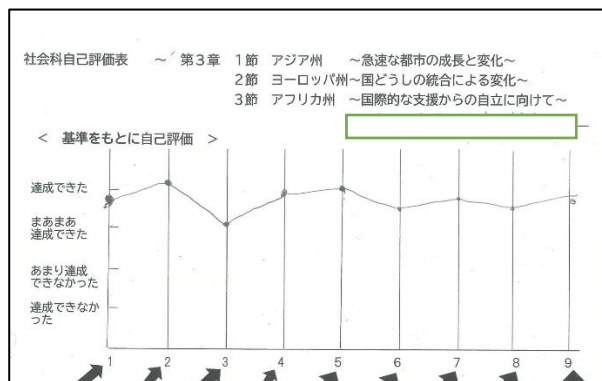
実践を始めた6月と比較すると、一番下の「達成できなかった」に印をつけることはなくなった。また、自己評価をつける際に、時間をかけて考えて付けるようになっていた。対象生徒Bの目線や手の動きを見ると、まずルーブリックをちらりと見て、前に自分が打った点と、赤で直した点を見て、本時の自己評価を打つようになっていた。前に自分が打った点を見るのは、第3期から自己評価のグラフの横軸を取り払ったこと、毎時授業者が、「自己評価は前の自分と比べて」と声掛けしたことが影響していると考えられる。第3期の後半になると、その声掛けがなくても、前に自分が打った点を踏まえるようになっていた。

最後に、「自分が行った自己評価はどう思う？」と尋ねると、「本当はもっと低いと思う。」と回答した。

理由を尋ねると、「後で自分がこの紙を見たとき、高い所につけているのは気持ち悪い。自分で高いと思い込むのは良くないと思う。」と回答した。

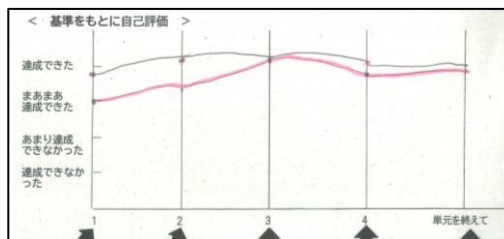
対象生徒Bは、自己評価表の「あまり達成できなかった」で安定している。ただし、ペアの子の意見を踏まえて赤線で直したのを見ると、最後に「達成できた」を示している。冒頭で示した図3で示される自己評価の4つのタイプのうち、対象生徒Bがどのタイプに当てはまるのかは明確ではない。しかし、「高く安定」で示されているような、他者からの刺激に対して（鵜呑みするわけでもなく）自分で考えた上で受け入れて赤線で直しており、ペアの言うことすら首をかしげて聞こうとしなかった第1期と比べれば明らかに他者を受け入れて自己の学びに生かしているということができる。

次の図23は、比較対象生徒Cの自己評価である。



【図23 自己評価（生徒C）】

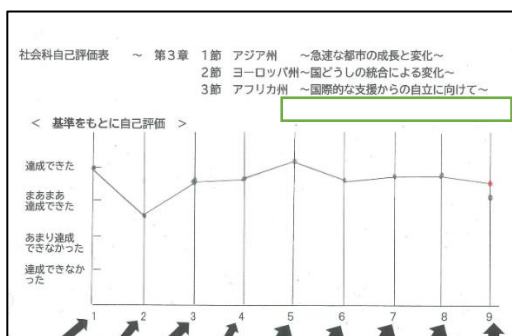
ペアの生徒は、学力上位層で弁の立つ女子生徒Kと、学力は中低位で無口だがしっかりとコメントを返す女子生徒Lであり、第2期と比べると、まとめ付箋のコメントから根拠をもって様々なコメントをもらえる環境下であった。その成果からか、先に示した単調な自己評価が上下に変動していることが分かる。他からのコメントやルーブリックから、根拠をもってポイントが打てたことがうかがえる。次の図24は生徒Cの第3期最後の自己評価表である。



【図24 自己評価（生徒C）】

生徒Cは、第1期当初から、特に根拠もなく短絡的に「達成できた」に付けてしまう傾向があった。その傾向は変わらないが、赤線でなおした箇所について尋ねてみた。すると、「付箋を見ると違うまとめをしていたので。」と回答した。「話し活動」のペアとなった生徒は、女子生徒K、または女子生徒Lである（時間ごとにペアは交代）。第3期はそのペアでしっかり「話し活動」ができていた。自己評価が終わった後で、生徒Cは、「（自己評価のグラフに）差（上下）が出てきた。」と回答しており、根拠をもって考え、ペアの生徒の意見も受け入れながら、自己評価を付けることができるようになってきたと考えられる。

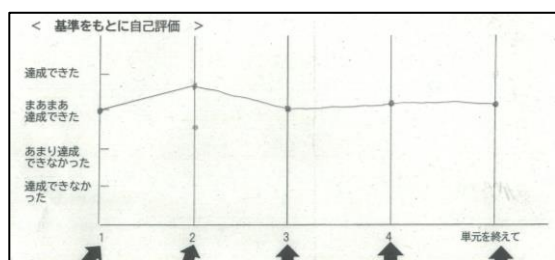
最後に、比較対象生徒Dの自己評価である。



【 図 25 自己評価（生徒D） 】

第2期では、上下の変動が激しくなっていたが、後半に進むにつれて、上下の変動は落ち着いてきた。「達成できた」に寄ってきている。

次の図は比較対象生徒Dが提出した第3期最後の自己評価表である。



【 図 26 自己評価（生徒D） 】

図26は、図25のグラフ同様、上下の変動が落ち着き、「達成できた」に寄る傾向である。

生徒Dは、第1期後のアンケートでは、自己評価や自己評価の理由、ルーブリックについて、「難しい。」や「分からない。」など、疑問や否定の言葉が多く見られた。第3期後のアンケートでは、自己評価表に

伴う活動（「話し活動」も含めて）について、「自分の考えでなく、他の人の考えも聞けて良かった。こういう考え方もあるんだな」という場面が多くてうれしかった。」と回答した。さらに、「まあまあ達成できた」の所が多いので、「達成できた」の所に印を増やしたい。」という意気込みまで記述している。第1期でのアンケートに表れていた疑問や否定は消え、分かったうれしさや達成感を示す記述が多かった。

IV 考察

1. 考察

対象生徒Bについて、最初は、まとめの付箋すら書かなかったところから授業実践が始まった。手遊びばかりして、特に話し合う活動には参加できなかった。しかし、座席表の形で授業の「まとめ付箋」（図13）がクラス全体に示されることが2回続くと、3回目からはまとめ付箋を書くようになった。以後、どれだけ集中を欠いて授業に参加できなかったときも、まとめ付箋は書けるようになった。徐々にまとめ付箋の内容や分量も増えたり、定期テストの記述問題も枠いっぱいを書くことができるようになったりするなど、学びの深まりが見られた。

自己評価活動においては、すべての生徒に次の4つの考える場が毎時間保障されている。それは、本時の終末における①「まとめ付箋」と②自己評価の活動、次時の冒頭における③小テスト相互出題と④ペアの相手のまとめを踏まえた「話し活動」である。

生徒Bにとって「話し活動」は、自らの思考を意識的に吟味する内省的思考がはたらき、慣れてくると、コメントをもらうばかりではなく、自ら相手の生徒にしっかりと意見を述べる場面もあった。

自己評価活動について振り返ると、はじめは意味が見いだせず、書かないことが多かったが、やり方が分かり3単元目から書き始めた。しかし、教師が個別支援してやっと書く状態だった。第2期から小テストの相互出題とからめて、まとめの付箋を相互に見合せてコメントし合う活動に入ってから、教師の個別支援が無くても書くようになり、さらに、必要以上に低い自己評価について、ペアの生徒の指摘によって赤ペンで上方修正したりする場面もよく見

られるようになってきた。そして、ペアの生徒が彼に寄り添ってくれる生徒であれば、さらに上方修正され、最初に行う自分自身での自己評価においても高まりが見られた。

学力中低位層に位置する比較対象生徒 C や、学力中位層に位置する比較対象生徒 D の変化は顕著で、ペアの生徒との「話し活動」導入後の自己評価の変動がきちんと根拠に基づくものになっていた。

第 2 期の、比較対象生徒 C に関する記述の中で登場した女子生徒 F のアンケートを紹介する。

女子生徒 F は、第 2 期の後のアンケートで、生徒 C とのペア活動に対して、「しっかりと考えて達成できたか、できていなかったかを決めているのに、「これ高いんじゃない？」などと言われることがあって嫌だった。」という記述があった生徒である。

女子生徒 F は第 2 期後の席替えて、生徒 C から離れて、大人しくて学力が低位層の男子生徒 2 名とペアを組むことが多かった。その男子生徒 2 名も話し活動などが苦手でコミュニケーションに課題を抱えているため、第 3 期でも同じような否定的な意見が予測されたが、第 3 期後のアンケートで女子生徒 F は、以下のように回答している。全体の動向を示す資料（原文のまま）として提示する。

○自己評価表に取り組んでみて良かったことは？

「まとめについて、相手の意見をしっかりと聞いて、新しく気づけたことがあったこと。」

○自己評価の流れを見た今の気持ちは？

「相手の意見や小テストの結果、ワークシート、まとめを見返した上でできたのでいい気持ちです。」

○自己評価表を終えた今の気持ちは？

「自分だけで決めるのではなく、相手に見てもらい、意見を言ってもらえることで点をうつことができたのでいいと思います。」

○友だちと自己評価を確認し合う話し活動をしてみてどんな気持ち？

「新しく気づけたこと、「こうだから、もっと〜くてもいいんじゃない？」と意見を言ってもらえてうれしい気持ちになった。」

○全体を通じて

「今まで通り、自己評価表で、パートナーやグループで意見を言ったり、話し合うことがいいと思います。」

第 2 期後のアンケートと違って、肯定的な意見が並んでいた。クラス全体的にこのような肯定的な意見が多かった（28 名＝約 90%）。肯定的ではない回答の生徒のアンケートを見ると、否定的なコメントではなく、「ふつう」や「特にありません」、もしくは自身の取組に対する反省が記されていた。

相手がどのような学力で、どのようなコミュニケーション能力であっても、寡黙な女子生徒 F の例が示すように、お互いにきちんと見合えば学びは深まると言える。

対象生徒 B の、小学校から申し送られた不適応行動は、所属する部活動で 1 回だけ報告されただけである。確かに多動傾向の気性もあり落ち着かず授業中の手遊びであったり違う課題をしたりしていることは多くあるが、教師が寄り添って制止するとすぐに切り替えて周りに適応していった。そればかりか、9 月頃からは、はじめは全く参加しなかった学級会や道徳の授業で積極的に発言をしたり、ごみ拾いや集配係の手伝いなど以前は絶対にしなかったボランティア行動をするようになってきたり、小学校からの申し送りとは全く違う状態で充実した学校生活を送っている。

また、以前（第 1 期）は、話しかけても、「ない」「別に」など、教師の質問の意図が分からず、また、理解しようともせず、短絡的な回答だった。しかし、12 月上旬の教育相談では、教師の投げかけに対して、うなずきながら聴いて、いったん考えて、「今は部活動で・・・ができていない。だから～していこうと思う。」など、会話の双方向性が出てきた。

集団の中で前向きな発言もするようになり、「集団への適応」はできていると考えられる。

筆者は本研究で、「担任として」というよりも、「教科担任として」授業で対象生徒を観察し、個人の良さや変容を認めて評価してきた。

確かに対象生徒 B は、手遊びが多かったり、隣の生徒と違うことをし続けて教師や周りから制止され

たりする場面は少なくない。また、漢字に困難を示し、表現は平仮名が発達段階に反してまだまだ多い。

そのような彼も認めてもらえるのを見て勇気が出る生徒もあり、親和的な集団の中で、彼も、彼の周りもお互いに認め合いながら、良い所を引き出し合い、学び合い高め合う状態に至ったと考えられる。教科を通して生徒を観察し、指導をすることで、より生徒に寄り添うことができ、生徒の変容も観察できた。特別な支援を必要とする生徒を通常学級の担任として預かったとしても、教科担任という枠の中で合理的配慮も含めた手立てを打っていくことが生徒にとって有効であると示せたところに、本研究の意義があると考えている。

2. 今後の課題

授業を通して、小学校時代に集団不適応な行動が多かった生徒が、「話し活動」などの自己評価に関する親和的集団活動の中で、凝り固まりがちだった自分の考えを肯定的に変容させていく姿が見られた。

そのような自己評価活動が、社会科授業外の生活場面や他の授業での「集団への適応」の大きな要因の一つとなっていると考えられる。しかし、はっきりとした因果関係（自己評価活動の成果と、社会科の授業外での集団適応との相関性の有無）については、もう少し長いスパンでの追跡調査が必要と考えられる。

引用文献・参考文献

- 1) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）別添資料 別添3-5（平成28年12月21日）
- 2) 教育課程企画特別部会『教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方に関する補足資料 ver.5』（平成27年4月15日 資料2）
- 3) ヴィゴツキー（著）、土井捷三（訳）、神谷栄司（訳）（2003）『「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達』三学出版
- 4) 金沢市立大徳中学校研究紀要（令和元年度）『研究主題 生徒の自己肯定感を高める授業づくり ～

対話による思考の深まりと評価の工夫～』4、16、17、78、87

5) 河村茂雄（2017）『学級担任が進める特別支援教育の知識と実際 集団の教育力を生かしたインクルーシブ教育の実現』図書文化社 28-31（深沢和彦）、34、35（河村茂雄）

6) 菊池省三・岡篤（2017）『プロ教師の生きた学級づくりのノウハウが学べる教師術』わかる喜び学ぶ楽しさを創造する教育研究所 134-139

7) Christophe Andre & Francois Lelord（2000）『自己評価の心理学』紀伊國屋書店 25、30、90、110、309、310、330

8) 杉田真衣（2019）『授業と特別活動』首都大学東京教職課程紀要（3）（2019-03-29）63-71

9) 林成之（2015）『素質と思考の「脳科学」で子どもは伸びる』教育開発研究所 73、83、107

10) 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 35-52、82-96、111、134-136、155-167、191-199、208-223

11) 宮口幸治（2019）『ケーキの切れない非行少年たち』新潮新書 54、55、97、98、47-90

12) 宮口幸治（2016）『一日5分！教室で使えるコグトレ 困っている子どもを支援する認知トレーニング122』東洋館出版社 8、9

13) 矢守克也（2012）『アクションリサーチ 実践する人間科学』新曜社 1、2、11、15、16、22、24、25