

p4cを取り入れた自立活動の指導の工夫

—LD・ADHD・ASD等を対象とする通級による指導における実践—

* 原 新太郎, ** 佐藤 由美, *** 川村 美佳
*** 佐々木 晴香, *** 菅原 茜, *** 佐藤 大葵

Ingenuity to teach Self-reliance Activities using p4c
— A case study of resource room for LD・ADHD・ASD —

HARA Shintaro, SATO Yumi, KAWAMURA Mika, SASAKI Haruka,
SUGAWARA Akane and SATO Daiki

要 旨

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の取組は、通級による指導においても求められている。また、通級による指導における「自立活動」の内容とp4cによって育成を目指す力は重なるところが多い。こうしたことから、A小学校のLD・ADHD・ASD等を対象とする通級指導教室では、筆者らも参画しながらp4cを取り入れた自立活動の指導を実践した。p4cを取り入れた指導計画や指導法の工夫等について計画・実践・改善の検討といった試行錯誤を繰り返しながら、児童5名を対象にして年間8回の指導を行った。その結果、p4cによる対話を通じた活動によって児童が楽しさを感じ、意欲をもって主体的に取り組む児童の発言や態度が見られるようになった。また、心理的な安定、人間関係の形成、コミュニケーション、などについて児童に変容が見られ、対象児童一人一人の障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服に効果を上げることができた。

Key words：通級による指導，自立活動，p4c，対話

1. はじめに

学校教育において「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の取組が進められている。こうした視点は、学校教育法施行規則第140条に基づく、大部分の授業を通常の学級で受けながら一部、障害に応じた特別の指導を特別な場で受ける指導形態（以下「通級による指導」という。また通級による指導を行う特別な場を「通級指導教室」という。）においても追求することが求められている。

通級による指導においては、児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服するため、特別支援学校の「自立活動」の内容を参考にして指導を行うこととなっている。自立活動は平成10年の教育課程審議会の答申で、それまでの「養護・訓練」から名称が改められ、一人一人の幼児児童生徒の実態に対応した主体的な活動であり自立を目指した活動であることを明確にしておき、学校ではこのことを重視しながら指導が行われている。

特別支援学校学習指導要領では自立活動の内容は

* 宮城教育大学教職大学院
** 前宮城教育大学上廣倫理教育アカデミー
*** 公立A小学校

「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6区分に整理され、27項目が示されている。LD・ADHD・ASD等を対象とする通級による指導においては、児童生徒のニーズに応じて主に「心理的な安定」「人間関係の形成」「コミュニケーション」の区分を中心にして項目を選定し、指導が組み立てられることが多い。

「p4c」は、一定の基本プロセスに沿って対話をする通して、他者と共に思考を深め、考える力を育むことなどを旨とするものである。「Philosophy for Children」（「子どものための哲学」などと訳されている）の頭文字をとって「p4c（ピー・フォー・シー）」と呼ばれている。

p4cの参加者は輪になって座り、対話のテーマに沿って問いを立て、それについて対話を進め、考えを深めていく。その際に「コミュニティボール」と呼ばれる毛糸で作られたボールを使い、「コミュニティボールを持っている人だけが話せる」、「まだ話していない人にコミュニティボールを回す」、「話せない時はパスができる」、「相手を傷つけるようなことは言わない」、といったルールに基づいて対話を進める。こうしたことが重視されるのは、知的セーフティが確立されたコミュニティを形成し、参加者が安心して対話をしながら主体的に思考を深められるようにするためである。知的セーフティが高い状態とは、「自分の考えを過小評価したり、周囲の目を気にしたりすることなく、考えや思いを素直に他者に伝えることができる状態」とされている（豊田2020）。

p4cは近年、小・中学校等において実践されるようになってきている。宮城教育大学上廣倫理教育アカデミー（2019）では、主に小中学校の道徳科の授業における実践例を報告しており、「普段話をしない子どもが話すようになる。聞くことができる子どもたちになった」「クラスに攻撃的な言葉がなくなり、みんなが受け入れている雰囲気がある」「いろいろな考えを受け入れる経験をし、人を受け入れることを学んだ」など、p4cの効果として授業者の声を紹介している。また宮城教育大学上廣倫理教育アカデミー（2024）では、p4cを通して児童が身に付けられる力として「自己肯定感」「より良い人間関係・社会集団の構築」「コミュニケーション力」などを挙げている。

以上のように、通級による指導の内容は、p4cを通して身に付けられる力と関連があり、p4cを取り入れることは通級による指導の充実に資するものと考えられるが、このような実践の先行例は見つけることができなかった。

A小学校では通級による指導を担当する教員（以下「通級担当教員」という）が、宮城教育大学上廣倫理教育アカデミーの支援を受けながら自立活動の指導においてp4cを取り入れた実践を試みた。実践してみると、児童から「p4cでお話するのは楽しい」「またやってみよう」との感想が聞かれ、p4cを肯定的に受け止め楽しみながら活動している様子が見られた。一方で通級による指導においてp4cを導入して指導効果を上げるためには、児童の障害に起因する学習上または生活上の困難や発達特性等を考慮してさらなる検討が必要であると考えた。そこで第一筆者も参画し、通級による指導におけるp4cを取り入れた指導計画や指導方法等について試行錯誤しながら実践を行った。

以上のような背景及び経過から、通級による指導において主体的・対話的で深い学びを実現するとともに、児童の障害の改善・克服を図ることを目指して自立活動の指導にp4cを取り入れた実践を行ったので、その内容と結果を報告する。

2. 目的

通級による指導におけるp4cを取り入れた自立活動の指導実践を通して、指導計画や効果的な指導のための手立て等を検討する。

3. 実践

3.1. 実態

3.1.1. A小学校通級指導教室の実態

A小学校通級指導教室はLD・ADHD等を対象としており、自校から通級（自校通級）する児童は9名、他校から通級（他校通級）する児童は21名、通級担当教員が他校に赴いて指導（巡回指導）している児童は11名である。各児童の指導時数は、自校通級及び巡回指導の場合は週1～2時間、年間30～60時間程度、他校通級の場合は週2時間、年間60時間程度である。通級担当教員は3名配置されており、児童と通級担当

教員が1対1で指導する形態を基本としている。本実践でグループ指導をした際には、通級担当教員3名がチームティーチングで指導を行った。

3.1.2. 対象児童及びその実態

A小学校では通級による指導を受ける児童に対しては個別の指導計画を作成し、それに基づいて指導を行っている。個別の指導計画は、通級担当教員が学校での児童の様子の観察、保護者からの聞き取り、保護者から提供された相談機関等からの情報、過去の指導記録などから実態把握をし、指導目標や指導の手立てを設定した案を作成し、保護者との確認を受けて成案としている。

本実践では、A小学校で通級による指導を受ける児童のうち、p4cを通して児童が身に付けられる力と関

連がある「心理的な安定」「人間関係の形成」「コミュニケーション」に主な課題のある児童を対象児童とすることにした。また、p4cによる対話を行うためには複数の児童によるグループ指導の必要があるが、通級による指導の時間割を組んだり、様々な事情により時間割を変更する必要性が生じたりした場合に対応しやすくすることを考慮し、自校から通級する同一学年の児童5名を対象児童とすることとした。

児童のグループは固定化するのではなく、状況に応じて構成児童を入れ替えたり、さらに少人数のグループに分けたりすることも想定して実践を開始した。各対象児童の個別の指導計画に示されている実態と自立活動の目標は表1の通りである。

表1 各対象児童の個別の指導計画に示されている実態と自立活動の目標

児童	実態	目標
A児	○怒りを感じたり興味関心のあるものが見えたりすると、衝動的な行動をとってしまう。 ○人の話を聞くことが苦手で、話している途中でも興味関心が移ってしまう。 ○相談機関の診断：ADHD	○自分の周囲の状況に気付き、場に合った言動を知る。 ○聞く力や集中力を付ける。
B児	○人に助けを求められず、泣いて突っ伏してしまうことがある。 ○語彙が少なく、自分の気持ちを表現できずに抱え込んでしまうことがある。 ○相談機関の診断：ADHD	○気持ちを切り替えて学習に取り組むことができる。 ○自分の気持ちを表現することができる。
C児	○他者の気持ちを考えることが難しく、勘違いでのトラブルも多い。 ○自分を見てほしい、他者に認められたいという気持ちが強い。 ○相談機関の診断：ADHDの疑い、ASD	○個別指導の環境を生かして、気持ちを安定させるとともに自己肯定感を高める。 ○生活を振り返り、他者の気持ちから自分の取るべき行動を考える。
D児	○自分の思い通りに事が進まないといらいラして活動を放棄する。 ○語彙が少なく、自分の思いや考え、状況を的確に表現できない。 ○相談機関の診断：LDの疑い、ADHD	○個別指導の環境を生かして、気持ちを安定させるとともに自己肯定感を高める。 ○自分の思いや考えを表現し伝えようとする。
E児	○かっとして相手に暴力を振るってしまったときなどに「発達障害だから仕方がない」と言っている。 ○感情のコントロールが苦手で、断られたり訂正されたりすると相手を攻撃してしまう。 ○思ったことをすぐ表現してしまうため、相手を不快にさせてしまう。 ○相談機関の診断：ADHD	○個別指導の環境を生かして、素直な気持ちを話しながら、場に応じた言動や行動を知る。 ○自分の特性を理解しようとする。 ○友達の話聞き、いろいろな考えがあることを知る。

3.2. 実践のながれ

本実践に当たっては、「指導計画の立案」「通級による指導における自立活動の指導及び家庭・通常の学級

担任との連携」「評価・改善」という大きな流れを設定し、見通しを立てた(図1)。その上で実践による試行錯誤をしながら、検討・改善を行うこととした。

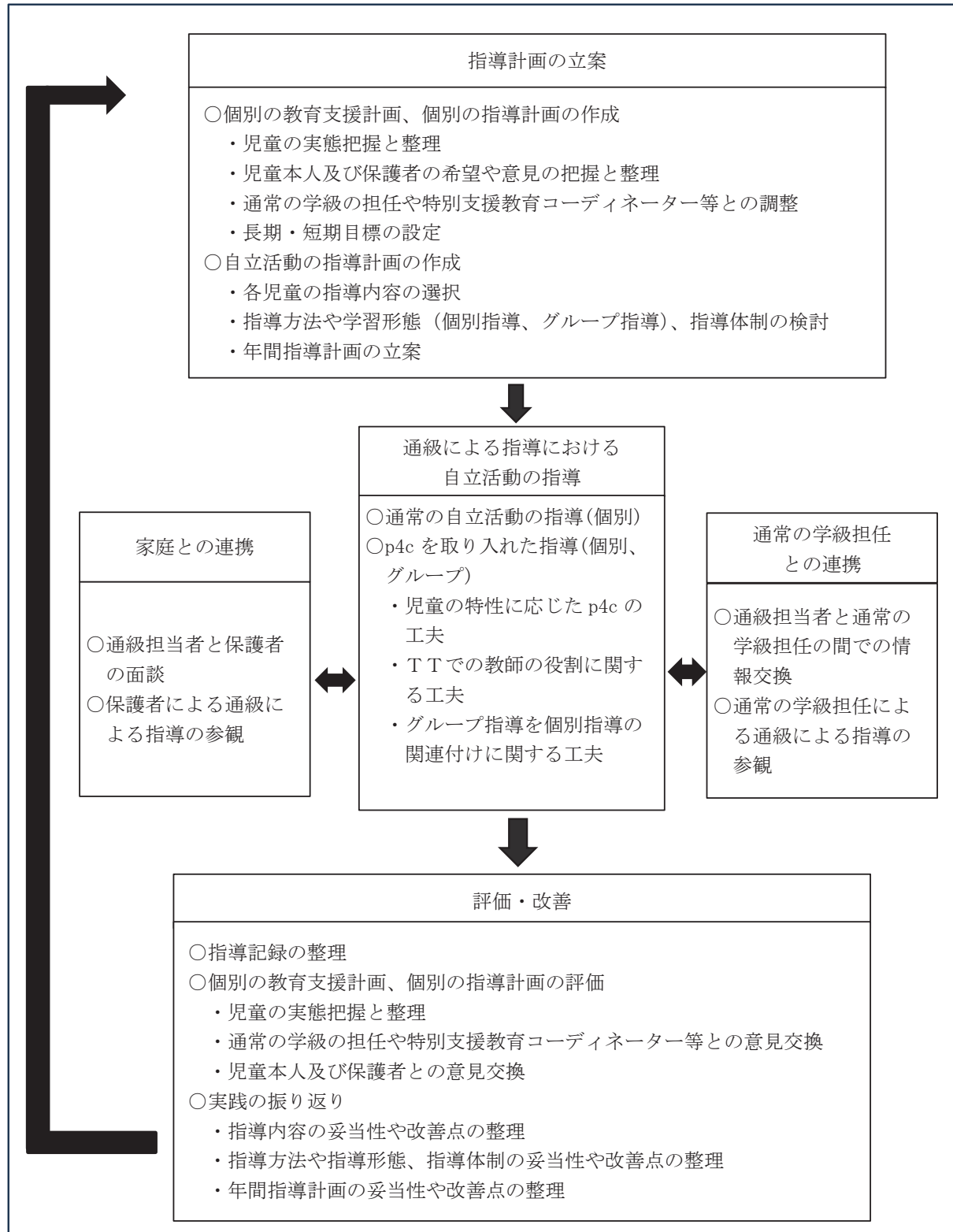


図1 p4c を取り入れた自立活動の在り方の検討内容

3.3. 実践経過

本実践は当該年度の5月から2月までの間に8回
行った。その経過を表2から表9に示す。

実践における主な児童の様子や発言は、児童ごとに

表中に記載している。指導後の振り返りで把握した課題を各表の「課題」らんに示し、これを受けた次回以降の実践での改善や工夫を「今後に向けた改善」に示した。

表2 第1回実践の概要 (凡例：「」は対象児童の発言、以下表9まで同じ)

回・日時		第1回 5月12日(金) 4校時	対象児童	A児、B児、C児、D児、E児
対話のテーマと主な問い		テーマ「運動会」 ○ 運動会はなぜ何のために生まれたのか？ ○ 運動会はなぜできたと思う？ ○ なんでリレーは代表だけなの？ ○ ソーラン節をどうしたらかっこよく踊れるかな？ ○ 1年生の時玉入れがあったのに、今ないのはなぜ？		
工夫等		○ p4c について知り、親しめるようにするため、p4c についての説明、ルールの確認、アクティビティ（スピードボール、ミステリーバッグ）に時間を割いた。		
特記事項		○ 児童の表情や発言から、安心して活動する様子が観察された。 ○ 児童は「運動会」というテーマから様々な問いを立てることができた。		
児童の様子、発言等	A児	○ 「楽しかった」		
	B児	○ 「前は問いが5個だったのに、今日は8個もやって疲れたけど楽しかった」		
	C児	○ 「校長先生に見られて緊張したけど楽しかった」		
	D児	○ 「初めてだったけど楽しかった」		
	E児	○ 「問いが多くて考えるのがむずかしかった。次もまた難しくなるのかなと思ったら、もっとがんばりたい」		
課題		○ ボールを持っていない時には話さない、などの p4c のルールを守れずに発言してしまう様子があった。 ○ p4c の活動後は、疲れを感じている児童もいた。		
今後に向けた改善		○ p4c のルールをホワイトボードに掲示し常時見えるようにすることで、意識化を図る。		

表3 第2回実践の概要

回・日時		第2回 6月2日(金) 4校時	対象児童	A児、B児、C児、D児、E児
対話のテーマと主な問い		○ 皆は努力してできるようになったことある？ ○ 「努力したらできると思う」というが、みんなはどう思うだろう？		
工夫等		○ 資料「東京書籍3年道徳 一輪車に乗れた」を読んでから対話を行った。		
特記事項		○ 対話のルールが守られず、勝手な発言や集団からの離脱などがあった。		
児童の様子、発言等	A児	○ 「他の人がみんなに話していることは自分に対しても言っている言葉だということが分かった」		
	B児	○ 他児の様子に影響され、離席があった。		
	C児	○ 離席するなど他児と異なる行動をし、それを他児にアピールする様子も見られた。		
	D児	○ 他児の様子に影響され、離席や勝手な発言があった。 ○ 教員の方を時々うかがい、自分の行動がどこまで許されるのか、顔色を見ている様子がある。		
	E児	○ 他児の様子に影響され、離席があった。		
課題		○ 児童だけでは話し合いがとげとげしくなることもあった。 ○ p4c の基本的は変えずに、児童の実態に合ったオリジナルの p4c も考えていく必要がある。 ○ 児童が自分だけで問いを考えるのが難しい。 ○ 金曜日4校時は、児童の状態があまりよくないことから、実施日時の検討も大切。		
今後に向けた改善		○ 児童同士だけの対話で直接的な表現等のために雰囲気のとげとげしくなるのを緩和するため、教員も対話の輪に入り話題の転換等を図る。 ○ 問いを立てることが困難な児童のために、WRAITEC (p4c では、問いを立てたり考えを深めたりする時に、[どういう意味？] [なぜ？] [それって当たり前？] [もし～なら？] [本当に？] [例えば？] [でも] をヒントとし、英語の頭文字をとり、[WRAITEC] として示している) を用いて問いの書き方を提示する。		

表4 第3回実践の概要

回・日時		第3回 7月3日(月) 3校時	対象児童	A児、B児、C児、D児、E児
対話のテーマと主な問い		テーマ「ルール」 ○ なぜ犬や猫を食べてはいけないのか？ 豚や牛はどうして食べていいのか？ ○ どうして国によってルールが違うのか？ ○ どうしてこんなにルールがあるのか？		
工夫等		○ 見通しを持たせるため、1時間の内容をあらかじめ掲示した。 ○ 問いを立てることが困難な児童のために、WRAITECを用いて問いの書き方を提示した。 ○ 視覚的にわかりやすくするために、問いや発言内容をホワイトボードに記入し、見返せるようにした。		
特記事項		○ 離席などではなく、どの児童も対話に集中して取り組んでいた。		
児童の様子、発言等	A児	○ 「たくさん話をすることができてよかった」 ○ 話を聞く時間が長いと視線が相手の方に向かず、話を聞いていない様子があった。		
	B児	○ 「話したいタイミングで話せなかった」「対話がいや。1対1ならいい」「椅子に座っていることがつかれる」		
	C児	○ 「思ったことを話すのが楽しい」「p4cで話す勝負をしている」 ○ 通級担当教員が、C児のように話すことが好きな人もいるが苦手な人もいることを伝えると、「ああ、教室でもそんなことがある」と発言し、日常の様子と照らし合わせて納得していた。		
	D児	○ 「みんなと仲良く活動することは楽しい」 ○ 対話の内容については、「自分は猫の話をした」ということ以外は記憶していない。		
	E児	○ 「もっとちゃんと考えたらみんながわかりやすいように話せたのではないかな」 ○ 周囲の様子に視線を向け、意識している様子が見られた。		
課題		○ C児のように「思ったことが話せて楽しい」と感じる児童がいる一方、B児のように「話したいタイミングで話せないから楽しくない」と感じたり、人の話を聞いたり自分の考えを話したりすることに苦手さがある児童もあり、児童によって差が生じてきている。		
今後に向けた改善		○ 児童の個々と特性等を考慮し、さらに少人数に分けての p4c も検討する。 ○ 対話することにエネルギーを要する児童もあり、児童の疲労軽減や p4c の楽しさを損なわないようにするため、短時間での実施も検討する。 ○ 聴覚的情報の認知や記憶に苦手さがある児童に配慮し、各児童の発言の要点等をホワイトボードに記入し、児童が見られるようにする。		

表5 第4回実践の概要

回・日時		第4回 7月10日(月) 3校時のうち15分	対象児童	A児、C児、E児
対話のテーマと主な問い		テーマ「友達」 ○ 友達に嫌なことを言わないのは当たり前か？		
工夫等		○ さらに少人数で短時間での活動を行った。対象は、「p4cは楽しい」と肯定的な気持ちを持っているが、話を聞く時間が長くなると集中できなかったり、話したり聞いたりすることに苦手さがあつたりする児童3人とした。 ○ 授業前半に個別指導を行い、それぞれ問いや自分の考えをまとめさせた。 ○ 授業後半に個別指導を行い、対話の振り返りを行った。 ○ 他児の動きに気を取られる児童に配慮し、席を離すなどの工夫をした。 ○ 問いや発言内容をホワイトボードに通級担当教員が記入し、見返せるようにした。		
特記事項		○ 主に「話を聞く力」を付けさせることをねらいとした。 ○ 3人とも5人の時より落ち着いて参加できている様子が見られた。		
児童の様子、発言等	A児	○ 「友達の話を知ろうとしていたし、自分の考えを話せた」（5人の時はあまり話せていなかった。自分事として捉えられていなかった。）		
	C児	○ 個別指導で振り返りをした際に（5人の時より）A児が話せるようになっていてびっくりした。」との発言があつた。		
	E児	○ 個別指導で振り返りをした際に「みんなの言うことなら納得できるな。」との発言があつた。 ○ E児はC児と向かい合い、A児と隣り合う座席配置になったところ、A児が視界に入らず、C児ばかりにコミュニケーションボールを渡してしまっていた。		
課題		○ 話し言葉による説明や表現が難しく、本人の思いが正しく相手に伝わらないことがあつた。 ○ 相手の気持ちを考えられず、言葉のままに受け取ってしまうことがあつた。		
今後に向けた改善		○ 児童の言葉だけで対話を進めていくのではなく、必要に応じて指導者が児童の意図をくみ取って、他児に伝えるように言い換える。		

表6 第5回実践の概要

回・日時		第5回 7月14日(金) 3校時のうち15分	対象児童	B児、D児
テーマ		○ トーキングゲームをしよう		
工夫等		○ さらに少人数で短時間で活動を行った。対象は「p4c は楽しくない」とネガティブな気持ちを持っていたり、聞いたことを記憶することに困難があったりする児童2人とした。 ○ 授業前半に個別指導を行い、本時の活動内容を説明し、見通しを持たせた。 ○ 授業後半に個別指導を行い、対話の振り返りを行った。 ○ 楽しんで話したり、相手の話を聞いたりできるようにするため、通常の p4c の形式から離れ、話のテーマが書かれたトーキングカードを引き、そこに書いてあるテーマに沿って話したり質問したりできるようにした。		
特記事項		○ 主に「思いや考えを話す力」を付けさせることをねらいとした。 ○ 質問をしたり、自分の思いや考えを話したりすることを楽しんでいる様子だった。		
児童の様子、 発言等	B児	○ 「話すのは楽しいけどあんまり話せない」(話したい時に話せない)		
	D児	○ 「椅子にずっと座るのが痛い」「でも話すのは楽しい」		
課題		○ カードの質問の意味が理解できず投げやりになり、適当に答える様子があった。 ○ 誰かの答えから気になった言葉を拾って、自分の話したいことを勝手に話し始めてしまうことがあった。		
今後に向けた改善		○ 児童が相互に意識しやすくするため、座席配置を検討する。		

表7 第6回実践の概要

回・日時		第6回 9月20日(水) 3校時のうち20分	対象児童	A児、C児、E児
対話のテーマ と主な問い		テーマ「野外活動」 ○ ふとんをたたむとき、少しのズレがあってもやり直さないといけないの、どう思う？		
工夫等		○ 第4回と同様の工夫を継続。 ○ 児童が相互に意識しやすくするため、互いに視界に入りやすい座席配置にした。 ○ 問いや発言内容をホワイトボードに記入し、必要に応じて見返せるようにした。		
特記事項		○ 3人ともほぼ同程度の発言回数があった。 ○ 児童は活動の途中で対話以外のことに意識を向けず、集中を持続させていた。		
児童の様子、 発言等	A児	○ 学級担任から「部屋は使う前よりきれいにすること」と言われていたことについて、E児の「使う前よりではなく同じくらいに、ならでできる」との発言を聞き、「教室で先生が言ってた、使う前よりきれいに、というのは使う前よりきれいにするくらいの気持ちで、という意味だと分かった」と発言した。		
	C児	○ A児が「あー、わかるな」とつぶやいたのを聞いて、「ボールいる？話す？」とA児に尋ねていた。		
	E児	○ 「他の人がうなずいてくれたからたくさん話せた」「みんなの意見も聞いた」が、「もっと言いたいことがあった」(もっと反論したかった)		
課題		○ 「p4cをした」という実感だけが残り、どんな話をしてどんなことを感じたのかという、自分の思考の経過が残りにくい。		
今後に向けた改善		○ 児童が各自話し合い全体を整理したり、思考の流れを意識させる時間を取る。 ○ 個別に振り返りをする時間を設ける。		

表8 第7回実践の概要

回・日時	第7回 10月4日(水) 5校時のうち20分	対象児童	B児、D児
テーマ	○ 自己紹介クイズゲーム		
工夫等	<ul style="list-style-type: none"> ○ 第5回と同様の工夫を継続。 ○ ゲームの内容 <ul style="list-style-type: none"> ・ 自己紹介タイム:引いたカードに沿って、一言で自己紹介する。お題カードを変えながら、様々なテーマで自己紹介を繰り返す。 ・ クイズタイム:出題者は自己紹介カードで使ったお題カードに沿って自分のクイズを出す(例:私が昨日食べたものは何だったでしょう? など)。出題者以外は、答えを紙に書き、「せーの」で答え合わせをする。 		

		○ みんなの話をきちんと聞いていないとクイズには答えられないことを事前に伝え「誰かが発表(自己紹介・クイズ)しているときは黙って聞くこと」をルールにした。
特記事項		○ 2名ともほとんどの場面で、相手の話に対して声を出して相づちを打ったり、コメントしたりしていた。
児童の様子、発言等	B児	○ ゲームの内容を聞き、「僕は話を聞いたり、聞いたことを覚えたりするのが苦手」と話し、意欲を失っていた。苦手なことへの抵抗感が強いが、D児がうれしそうにしている様子を見て、やってみようと思い直した。 ○ D児が「自分の良いところは・・・ない。」と言ったのに対して、「え？そんなことないよ。いっぱいあるよ。」と発言。
	D児	○ B児に対して発言したときにB児の表情を見て、B児の意に沿わないことを言ってしまったと気づき、「あ！うそぞ。ごめんね。」と、すぐに謝っていた。 ○ 言葉の意味、質問文の意味理解、補足した内容の意味理解等が難しい場面があった。 ・ B児が「自分の好きなところは？」と質問したところ、D児は自分が好きなことを答えた。 ・ B児が「昨日食べたものは？」と質問したところ、D児は「今朝食べたものでも良い？」と発言したため、「今日じゃなくて昨日だよ」と言われたが、D児は「昨日の朝食食べたものか・・・」と発言していた。
課題		○ 相づちや相手の発言に対するコメントもあったが、相手の話をしっかり聞き取った上でなく、反射的に反応している様子も見られた。
今後に向けた改善		○ 児童が相手の発言内容等をしっかり認識できていない時には、必要に応じて教師が児童の発言を繰り返して意識付けを図る。

表9 第8回実践の概要

回・日時		第8回 2月5日(月) 3校時	対象児童	A児、C児、E児
対話のテーマと主な問い		テーマ「C児の悩み」 ○ X先生(通常の学級で指導補助に当たっている支援員) がいないとむしゃくしゃすることがあります。どうしたらいいと思いますか？		
工夫等		○ 視覚的にわかりやすくするために、ホワイトボードに記入し、見返せるようにする。 ○ ファシリテーター役以外の教師2名は、児童同士で言い争いになりそうときに雰囲気を和らげたり、話の転換をしたりする。		
特記事項		○ C児の悩み相談という形で、C児が不安に思っていることをみんなで話し合った。 ○ 児童同士で意見や考えを言うだけでなく、質問したり話を広げたりしていた。		
児童の様子、発言等	A児	○ C児の話を聞き、「だったら保健室とか違うところの先生に言ってみたらいかがでしょうか？」など相手の考えを踏まえて自分の考えを伝えることができた。 ○ 話題の流れを理解しながら話をすることができていた。 ○ 自分の体験を通して、C児の悩みを考えることができた。 ○ 次時に個別指導で振り返りをしたところ、「自分の意見に賛成してもらえてうれしかった」などの発言があった。		
	C児	○ 自分自身のことについて「むしゃくしゃすると人に当たったり、良くない言葉を発したりしてしまう」「朝の時間が一番うまくいかない」「職員室に行くと先生たちから圧を感じてしまったりしゃべりにくくなってしまおう」との発言があった。 ○ 友達の意見に対し「でも」「だって」と無理な理由を挙げ、聞き入れられないこともあったが、「いいと思う」「確かに」「おれも」など、肯定的に受け止める言葉が出ていた。 ○ 「友達の意見を聞いたら自分の意見も少し変わった」 ○ 次時の個別指導で振り返りをしたところ、「今まで人の話をしっかり聞けなかったけど、どうしたらいいか分かった」「これからは職員室に行ったり、他の友達に相談したりしたい」など、対話の内容を今後の生活に生かしていこうと考えている発言があった。		
	E児	○ C児の悩みに対する解決策を見出すために、C児に質問したりいろいろな提案をしたりしていた。 ○ 話を聞き、うなずいたり共感的な発言をしたりしていた。 ○ 次時に個別指導で振り返りをしたところ、「共感できることがいっぱいあったからいっぱい話せた」「共感できるっていいね」「みんなでバラバラの意見を言い合うよりも、一つ的话题をみんなで話し合うことが楽しい」との発言があった。		
課題		○ 「でも」「だって」という言葉は相手を否定する言葉だと受け止められることもあるが、これによって、A児、E児それぞれが課題を広げたり深めたりするきっかけにもなった。		
今後に向けた改善		○ 一旦相手の話を受け止める態度は必要だが、「でも」「だって」といった言葉から始まる発言もうまく活用して対話を進めるように、教師が整理する。		

4. 考察

4.1. 児童の変容

4.1.1. 心理的な安定

対象児童5名は、いずれも一定の時間集中して活動に取り組むことに困難があり、授業中の離席や集団からの逸脱も多くあった児童である。p4cを取り入れた通級による指導においても実践開始から6月まではこうした状況も見られたが、7月以降の実践からは離席は見られなくなった。

p4cは一定のルールと流れに沿って活動が進むが、これによって児童が活動への見通しを持ちやすいこと、対話の中で発せられる他児の言葉が自分に対しても向けられていることを実感しやすいこと、必ず発言の機会があり参加意識を持ちやすいことなどが児童の変容に結び付いていると考えられる。

p4cが重視している「Safety」によって、自分の言葉を否定されずに聞いてもらえることは児童の喜びにつながっている。児童からは「他の人がみんなに話していることは自分に対しても言っている言葉だということが分かった」(A児第2回実践)、「話がたくさんできて楽しかった。またやりたい」(全員)、「他の人がうなずいてくれたからたくさん話せた」(E児第6回実践)という発言があり、楽しみながら主体的に活動に参加できるようになっていることが発言に表れている。またE児は友達に意見されると怒って暴言や暴力に至ることがあったが、「共感できるっていいね、みんなでバラバラの意見を言い合うよりも、一つの話題をみんなで話し合うことが楽しい」(第8回実践)と発言している。E児の「友達の話聞き、いろいろな考えがあることを知る」という自立活動の目標について、p4cを通して成長が見られたと考えられる。

B児は苦手なことにに対する拒否感が強く、「僕は話を聞いたり、聞いたことを覚えたりするのが苦手」との発言もあった。しかし「友達がうれしそうにやっているから自分もやってみようと思い直した」とも発言している(第7回実践)。こうしたことから、p4cの活動を通して自分の特性を理解し、さらに苦手なことにも挑戦しようという意欲の向上にもつながったと考えられる。これはB児の「気持ちを切り替えて学習に取り組むことができる」との自立活動の目標にもつながるものである。

4.1.2. 人間関係の形成

対象児童5名はいずれも、相手の話を最後まで聞く、自分の順番になったら話すといった、集団での話し合い活動のルールに沿うことが困難である。こうした児童たちにとって、p4cの分かりやすいルールに基づき、コミュニティボールという具体物を手掛かりにしながら話し合い活動を体験することは、自分の苦手さに気づき、それを改善していこうとする動機付けにつながった。

「話したいタイミングで話せないことがいやだ」(B児第3回実践)、「椅子にずっと座っていることがつらい」(B・D児第3回実践)との発言もあった。これは単なる感情の吐露ではなく、どんな状況で自分がネガティブな感情を抱くのかを理解した発言であり、自己理解の第一歩と受け取ることができる。この2名の児童は自分の思いや気持ちを、泣いて突っ伏したり活動を放棄したりすることで表現するという実態があったが、p4cの対話の中でこれを言葉で表現しており、「自分の気持ち・思い・考えを表現し伝えようとする」というB児・D児の自立活動の目標に向けて成長が見られた。

A・C・E児は他者の意図や感情を理解することに困難がある。C児はp4cの活動の中で友達が「ああ、わかるな」とつぶやいたのを聞いて、その児童に「お話しする?」と言いながらコミュニティボールを渡す行動が見られた(第6回実践)。これは相手の気持ちを推察し、それを具体的な行動に結び付けることができるようになったことの表れと考えられる。C児の自立活動の目標である「生活を振り返り、他者の気持ちから自分の取るべき行動を考える」にもつながる成果である。

E児の保護者からの連絡帳には「子どもの会話の内容が変わってきた。『何でこう言ったんだろう』など、相手の考えや発言を不思議がって質問してくることが増えた。p4cを是非続けてほしい」との記載があった。家庭生活においても児童の変容が見られ、それを保護者も実感している。

E児とA児は、p4cでの対話を通してお互いに好きなものが同じだったことなどを知り、「休み時間に話すことが増えた」と言っている。通常の学級における日常的な学校生活の中での良好な人間関係の構築につながっている。

自己の特性を理解し、それが学習又は生活に及ぼす困難について理解を深め、自分の行動や感情を調整することは、対象児童5名に共通して重要な課題である。

2月の実践でC児が「気分がむしゃくしゃすることがある。そのような時どうしたらよいか」という問いを立てた。対話が進行するにつれ、C児自身は「むしゃくしゃすると人に当たったり、良くない言葉を発したりしてしまう」「朝の時間が一番うまくいかない」「職員室に行くと先生たちから圧を感じてしまっちゃべりにくくなってしまう」など、自分を客観視し、それを言葉で表現していた。対話に参加していたA・E児からは「先生に話してみたらいいのではないか」「先生が忙しいときは仲のいい友達に話してみてもどうか」「視線をそらせば圧を感じないで話することができるのではないか」など、やり取りを通して相手の立場も考え、具体的な方策を考えたり、他児の意見を踏まえてさらに別な方策を提案したりする姿が見られた。

4.1.3. コミュニケーション

話し言葉などを用い言語を受容し表出できるようにすることは、対象児童5名に共通した課題であり、それぞれの児童の自立活動の目標にも掲げられている。p4cの活動後の振り返りにおいて、「たくさんお話できてよかった」「p4cは楽しいからもっとやりたい」といった発言がどの児童からも聞かれた。自分が一方的に発言をするだけでなく、相手の発言を受け止め、そこから自分の考えを深めることや自分の話し方を工夫しようとする意識の芽生えもあった。「友達の意見を聞いたら自分の意見も少し変わった」(C児第8回実践)、「もっとよく考えたらみんなが分かりやすく話せたのではないか」(E児)、「反論することが対話を盛り上げることだと思っていたが、同意することでも盛り上がるができることに気付いた」(E児第3回実践)などの発言がそれを示している。2月の授業の対話の中では、A・C・E児から「確かに」「逆に」「でも」「おれも」など、直前までのお互いの発言を受けて発せられる言葉が現れるようになった。

p4cの活動中に、児童が相手の話に相槌を打ったり、うなずいたりする行動が多く見られるようになった。身振りや手振りなどノンバーバルな要素も含め、コミュニケーションに必要な基礎的な能力を児童が身に

付けてきていると考えられる。A児・B児・D児・E児の「聞く力や集中力を付ける」「自分の気持ちを表現することができる」「友達の話の聞き、いろいろな考えがあることを知る」といったそれぞれの自立活動の目標にもつながる成果である。

4.2. 指導計画や指導法の工夫

p4cの基本的な活動パターンや手法などに加えて、本実践ではグループ指導と個別指導の関連付け、短時間での活動、グループ構成など指導計画の工夫、児童一人一人に応じた支援、TTなど指導方法の工夫を行った。

本実践では、当初児童5名のグループで1時間を全てp4cの活動とする計画で開始したが、児童の集中が持続せず、活動の途中で離席したり、勝手な発言をしたりするなどの行動が見られた。これを受け、話すこと・聞くことに対する苦手さやp4cへの意欲に応じて対象児童を2名と3名の少人数のグループに分けた。また、1時間を、前15分個別指導、中15分グループ指導でp4cの対話、後15分個別指導に分けて活動することとした。こうした工夫も、7月以降の実践で児童が離席せず活動に集中できるようになったことにつながったと考えられる。

本実践の対象児童は、その時間に何をするか、どのようにするかなどを明確に意識させ、活動に見通しを持たせることが有効であることが、それまでの経験から把握されていた。こうしたことから、特にp4cの活動前に個別指導を行い、p4cのテーマややり方を予告しておくとともに、問いを立てる活動などを「予習」しておくようにした。こうしたことにより、児童は自信を持って自分の考えをまとめたり話したりすることができた。

さらにグループ指導でのp4cの活動の後で、個別指導により活動の振り返りを行った。その際にはp4c活動中に通級担当教員が書いたホワイトボード(図2)を活用して、対話の内容を想起できるようにした。振り返りをしながら、自分の考えを改めて整理して話したり、相手の意見が自分の意見と違ったときに一旦相手の意見を受け止めてから自分の意見を言う練習をしたりする姿も見られた。

このようにグループ指導と個別指導を組み合わせ、相互に関連させてp4cを実施することは、本実践の

対象児童にとって p4c による効果をさらに高めることにつながったと考えられる。

本実践の対象児童は視覚優位の特性があったことから、通常の p4c のように音声言語のみのやり取りではなく、ホワイトボードに教員が主要な言葉を書き込んで提示したことによって、児童が他児の発言を理解したり記憶したりすることの支援を行った(図2)。これにより児童が他児の発言を踏まえて自分の意見を発言したり、考えを深めたりすることができるようになった。

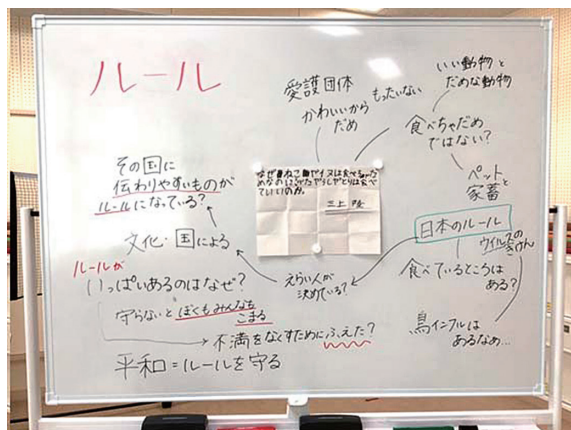


図2 ホワイトボードの活用
(7月3日第3回の実践)

このような支援を授業の中で行うために、通級担当教員3名がそれぞれの役割を明確にしてTT指導を行った。一名はp4cを進行するファシリテーターとしての役割、一名はホワイトボードに主要な言葉を書き込む役割、一名は児童への個別の支援を行う役割というように分担した。このことによって、ファシリテーター役の教師に児童の意識を集中させるとともに、適切なタイミングと内容で児童に支援をすることができた。

通級による指導における自立活動に p4c を取り入れる場合は、スタンダードな p4c の活動と、これまで培われてきた児童一人一人に応じた教育を融合させることによってさらに効果を上げることができると考えられる。

5. おわりに

本実践は、A小学校と宮城教育大学上廣倫理教育アカデミーが連携して行った取組をまとめたものである。

通級による指導における自立活動に p4c を取り入れた実践の報告は、これまであまり例が見られず、試行錯誤をしながら取組を一緒に付けたところである。

今後、通級担当教員と通常の学級担任との連携、保護者との関わり、児童一人一人に応じた工夫の充実など、取組をさらに進めていきたいと考える。また、小学校の通級による指導の対象児童に加え、中学校の生徒や、知的障害特別支援学級や自閉症・情緒障害特別支援学級などに在籍する児童生徒を対象として、自立活動だけでなく、教科等別の指導や教科等を合わせた指導においても、p4c の導入の可能性を検討していきたいと考える。

参考文献

- 文部科学省(2018)特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園・小学部・中学部).開隆堂出版
- 文部科学省(2018)改訂第3版 障害に応じた通級による指導の手引き.海文堂出版
- 豊田光世(2020)p4cの授業デザイン 共に考える探究と対話の時間のつくり方.明治図書出版
- 国立大学法人宮城教育大学上廣倫理教育アカデミー(2019)子どもの問いでつくる道徳科実践事例集.東京書籍
- 別府亮太、片岡美華(2022)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、鹿児島大学教育学部研究紀要 教育実践編74. pp.251-266

付記

本研究に当たり、第一著者は p4c を取り入れた自立活動の在り方の検討及び提案、論文の執筆を行った。また第一著者と第二著者は p4c の実践の支援と記録を行った。第三著者は授業の計画と実践及び記録を行った。

本研究については、対象児童の保護者及び A 小学校の承諾を受けて実施した。

本論文に関して、申告すべき利益相反関連事項はない。

