

高等特別支援学校生徒における自己理解を促す
指導支援内容・方法
～教育活動全般を通じた事例的検討～

御 供 后 衣 ・ 霜 田 浩 信 ・ 峯 岸 幸 弘 ・ 内 田 誠

群馬大学教育実践研究 別刷
第40号 193～201頁 2023

群馬大学共同教育学部 附属教育実践センター

高等特別支援学校生徒における自己理解を促す 指導支援内容・方法

～教育活動全般を通じた事例的検討～

御 供 后 衣¹⁾・霜 田 浩 信²⁾・峯 岸 幸 弘²⁾・内 田 誠³⁾

1) 東京福祉大学大学院社会福祉学研究科

2) 群馬大学共同教育学部特別支援教育講座

3) 群馬大学共同教育学部附属教育実践センター

Examination of instructional support to promote self-understanding for students in Senior High Schools for Special Needs

～ Case study through educational activities ～

Kimie MITOMO¹⁾, Hironobu SHIMODA²⁾, Yukihiro MINEGISHI²⁾, Makoto UCHIDA³⁾

1) Graduate school, Tokyo University of Social Welfare

2) Department of Special Needs Education, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

3) Center for Educational Research and Practice, Cooperative Faculty of Education, Gunma University

キーワード：高等特別支援学校，自己理解，青年中期

Keywords : Senior High Schools for Special Needs, Middle-stage of Adolescence, self-understanding

(2022年10月23日受理)

1 背景と目的

特別支援学校高等部段階の生徒は、自分の将来について考えることが望まれる時期だが、知的障害や発達障害のある生徒は失敗体験や他者との比較から低い自己評価となり自信を失い、心理的に不安定になることもある¹⁾。否定的に自分を捉えている生徒にとって、「できた」という経験を通して自分を理解することができれば、自己効力感を高めることができるようになり、自分の気持ちや他者の気持ち・評価を素直に受け止められるようになると考えられる。また、自分の行動を振り返ることで、自分の言葉で気持ちを整理できれば、自分の行動と感情を調節することにもつながるだろう。このように、「自分のよさ」や自分の存在意義に気づき、自らが「なりたい自分」を目指すことが

できるようになることが求められるが、そのためには自己理解を促す教育支援が必要となると考える。

これまでの先行研究^{1～5)}において、知的障害や発達障害のある人の自己理解に関する支援の重要性が述べられているが、自己や自我に関する用語は多く、自己理解の定義についても各々異なる。また自己理解への指導支援については、文部科学省中央審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・就職教育の在り方について」答申⁵⁾において、教育活動全般での自己理解の指導支援が必要であると述べられているが、障害特性理解やロールプレイ等のシミュレーションが中心であり、自身が抱える困難さを実際の生活場面で解決しながら自己理解につなげる先行研究は見いだせなかった。また、自己理解を促すにあたって、教育活動全般における活動のなかで、個々の生徒のよさに焦点

を当てながら、生活や学習上の困難さを改善する経験や、自分の行動・感情を調節する経験、さらには自ら他者に援助や配慮を依頼するといった経験を通して、高等特別支援学校生徒における自己理解を促すための指導支援内容や方法について検討が必要である。

そこで本研究は、高等特別支援学校生徒における自己理解を促す指導支援内容や指導方法として「自己理解の実態と指導支援内容表」を作成したうえで、発達段階でいう青年中期の生徒が学校での活動や、教師や他の生徒との関わりを通して自己理解を促し、自分のよさを理解しながら行動や感情を調節し、苦手なことや不得意なことへの対処法・対応方法を、教育活動全般を通して実践しその有効性を検討することを目的とした。

なお、本研究における自己理解の定義は、先行研究を踏まえて、「自己評価や他者評価を通じた自己の得意不得意の理解を基に、自己の得意を活かした取り組み・不得意を補う取り組みを考えて、行動や感情の調整を図りながら、自らがなり得る自分を目指して取り組むことができる姿」と定めた。

2 研究内容と方法

本研究は、第二著者・第三著者・第四筆者の指導を受けながら、第一著者が実践と執筆を行った。また、本研究を実施するにあたっては、対象生徒の在籍校の学校長より許可を得たうえで、保護者には在籍校より承諾を得た。また、生徒本人には筆頭筆者より研究の目的・手続きの説明を行った。

研究内容は「自己理解の実態と指導支援内容表」の作成と教育活動全般を通じた実践の検討にて進めた。

2.1 「自己理解の実態と指導支援内容表」の作成

2.1.1 作成の目的

自己理解を促す指導支援内容や指導方法を継続的・系統的に検討することを可能とするため、生徒における自己理解段階の客観的資料を得ることを目的とした。

2.1.2 作成の方法

「自己理解の実態と指導支援内容表」では、①自己理解の実態把握表〈障害特性〉と②自己理解の実態把握表〈自己理解段階〉の2点を作成した。①自己理解の実態把握表〈障害特性〉は、障害者職業総合センター(2016)⁶⁾、および学習指導要領自立活動編を

参考にし、②自己理解の実態把握表〈自己理解段階〉は、自己形成の発達の過程において、田中・都筑・別府・小島(2007)³⁾を用いて、指導支援内容や方法においては、滝吉・田中(2009)²⁾を用いて、構成要素においては小島・片岡(2016)¹⁾を参考にした。自己理解の段階を表1のように設定した。

実践においては第1段階から第4段階は、繰り返しながら自己理解を促すこととした。

表1 自己理解の実態把握表〈自己理解段階〉

| | | |
|------|--------------|---|
| 第1段階 | 「自分のよさ」の気づき | 自分の好きなこと得意なことから、自分の好きなところやよいところに意識を向けていく段階 |
| 第2段階 | 多種多様な自分の理解 | 自分の好きなところ嫌いなところ、得意不得意を意識しながら、自分のよさを分かってくる段階 |
| 第3段階 | 自己理解に向けての行動 | 自分のよさを活かしながら、どのように取り組めばよいか考え、行動につなげていく段階 |
| 第4段階 | 「なりたい自分」に向けて | 「なりたい自分」に気づき→「なりたい自分」を理解し→「なりたい自分」へ行動していく段階 |

2.2 実態把握に基づいた教育活動全般を通じた実践の検討

2.2.1 実態把握から支援までの流れ(図1)

a 実態把握→b 課題の抽出→c ○年後の姿→d 目標→e 指導支援方法→f 実践→g 評価 をサイクルとして実践を積み重ねた。

a 実態把握

①自己理解の実態把握表〈障害特性〉では、「強み」と「弱み」を抽出し、自立活動の区分を参考に振り分けた。

②自己理解の実態把握表〈自己理解段階〉では、表1の自己理解段階のどの段階にあるのか把握した。

b 課題の抽出

実態把握で振り分けたものから課題を抽出した。

c ○年後の姿

収集した情報から、○年後の姿を整理した。

d 目標

自己理解を促す目標を決めた。

e 指導支援方法

3つの手立てを行いながら「自己効力感を高める」「なりたい自分に基づく目標設定と振り返り」を含め指導支援方法を決めた。

f 実践

指導支援方法を実践しながら、自己理解を促した。

g 評価

目標と照らし合わせながら評価した。
 ※繰り返す：何度も a から g まで繰り返す。

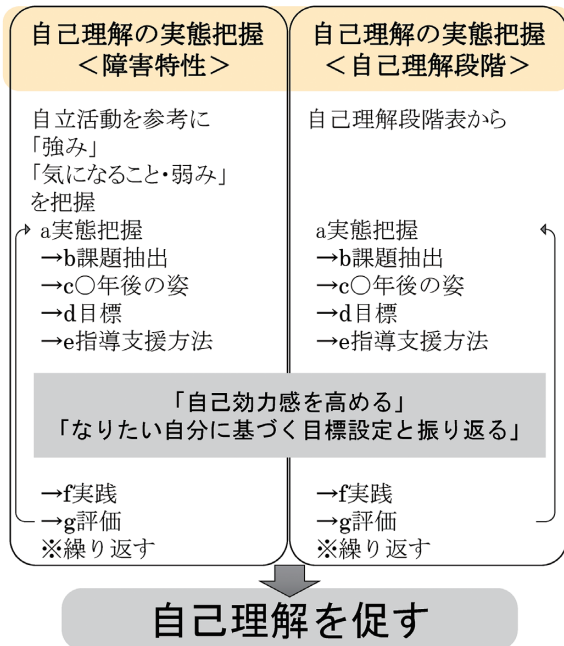


図1 実態把握から支援までの流れ

2.3 対象生徒の実態把握(202X年5月時点の実態)

2.3.1 対象生徒

知的障害や発達障害のある県立X高等特別支援学校2学年生徒A、生徒B、生徒C、生徒Dの男子4名。対象生徒4名の中から、生徒Aと生徒Dについて述べる。なお、生徒Aは自己理解段階の第1～2段階で、生徒Dは自己理解段階の第1～4段階で実践をした事例であった。

2.3.2 生徒Aと生徒Dの実態(実践開始時)

生徒Aの実態
 自己理解の実態把握表(自己理解段階)における自己理解の実践開始時の段階では、第1段階「自分のよさ」の気づきの段階である。学習活動での実態把握では、真面目に活動に取り組むことができ、陶芸や木工の作品は、丁寧でよい出来栄である。サッカーも上手である。しかし、生徒自身の自己評価が厳しく、作品に対しても、よくできていないと答え、サッカーも下手だと答える。また、行動や感情を調節することができず、友だちや教師に暴言を吐くことが多い。指導を受けると、一日中落ち込み、授業に参加できないこともある。言語理解面では、家庭で母語を使用しているため、日本語を理解し、記憶や思考につながっていない可能性がある。

生徒Dの実態
 自己理解の実態把握表(自己理解段階)における自己理解の実践開始時の段階では、第1段階「自分のよさ」の気づきの段階である。自分の好き嫌いや得意不得意なことには気づいている。
 学習活動での実態把握では、計算やタブレットでの検索、記入などの作業が速い。他者の行動や表情から感情を読み取ることができる。しかし、衝動性や不注意さから不安が強くなると、行動や感情を調節することが難しくなり、友だちに強い口調で厳しいことを言うことや、自分のペースで行動してしまうことがある。そのことから、生徒自身は他者との人間関係に苦手意識を感じている。

2.4 授業実践と教育活動全般での自己理解を促す支援の概要

表1の自己理解の実態把握表(自己理解段階)に沿って、計6回(各50分間)の授業実践、ならびに5/17から11/29の期間における教育活動全般で自己理解を促す実践を行った(表2)。

表2 授業実践と教育活動全般の日程

| | | | | | | |
|--------|--------------------|-------------------|--------------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| 授業実践 | 1回目 6/28 体育科 | 2回目 7/1 家庭科 | 3回目 7/12 体育科 | 4回目 10/25 体育科 | 5回目 11/1 体育科 | 6回目 11/22 体育科 |
| 単元名 | サッカーをしよう | お弁当をつくらう | ホッケーをしよう | 卓球をしよう | 卓球をしよう | 持久走をしよう |
| 教育活動全般 | 5/17から11/29 | | | | | |

2.5 対象生徒：生徒Aと生徒Dの指導支援の概要

下記の4点[1)～4)]を考慮しながら自己理解を促す指導支援として主に3つの手立てを行った。

- 1) 手立てに基づく自己理解を促す指導支援
- 2) 得意を活かして、不得意や苦手な挑戦する関わり
- 3) 教育活動全般での自己理解の指導支援
- 4) 障害特性のある青年中期の生徒への指導支援

手立て①「できたわかったシート」(図2参照)や「できた!よかった!帳」(図3参照)を活用しながら「できた・よかった・わかった」に気づき自己理解につなげていく手立て

・「できたわかったシート」を活用した、授業における目標と振り返りからの自己理解の手立て

授業の前後に「できたわかったシート」を活用した。授業におけるめあてを授業前に確認したうえで、授業後にそのめあてに対して「できた・まあまあ・できなかった」の3段階で自己評価をし、加えて、でき

たことわかったことを振り返った。

・「できた！よかった！帳」を活用した、帰りの
ショートホームルーム（以下SHR）や昼休みでの
振り返りからの自己理解の手立て

5～7月は、できたことやよかったことを筆頭筆者（以下、筆者）が記入し、生徒が評価をチェックしながら生徒自身が「できた・まあまあ・できなかった」の3段階で自己評価をした。

10～11月は、筆者が作成した「できた！よかった！帳」を活用した。自分が好きな・なりたいキャラクターとその理由を記載した上で、そのキャラクターに近づくためには何をするのかを設定し、実践時期のSHR前後や休み時間に、生徒と筆者を振り返りながら、できたこと・よかったこと・わかったことについて筆者が記入した。

手立て② 言葉がけや称賛による支援

授業の時間だけでなく授業以外の時間において、できたこと・よかったことがあった時は、生徒自身が気づけるように、できたこと・よかったことに称賛しながらその行動を振り返り言語化した。放課前に、再度その日に称賛されたことや生徒自身は気づいていなかったが「できていたこと」「よかったこと」を言葉で伝えた。また、今、どんな行動をしたか、どう感じたかなど、生徒自身の行動や気持ちを確認しながら、自分に意識を向けるように促した。

得意を活かして、不得意や苦手なことに挑戦する関わりでは、得意なことや自分のよさに気づき行動できた時に、「この後どうしますか。」と言葉をかけながら、生徒自身で自分の得意なことやよさから、どのように不得意や苦手なことへ挑戦できるようになるかを見守り、時に不得意や苦手なことへの挑戦を支えた。

手立て③ 他者との関わりからの支援

授業のはじめに、他の生徒のよかったことを授業の最後に生徒が発表することを伝え、生徒が他の生徒に「あなたはこんなことがよかった」と他者を評価する機会をつくった。他の生徒のよさを見つけることや他の生徒から自分のよさを見つけてもらうことにより自己理解につなげていく支援を行った。

3 対象生徒における自己理解を促す指導と様子

3.1 生徒A

【第1段階（「自分のよさ」の気づき）から第2段階（多種多様な自分の理解）】

(1) 活動期間 授業実践：1～6回目

教育活動全般：5～11月

(2) 自己理解の目標

- ・授業実践1～2回目：できたことやできていることに気づく。
- ・授業実践3回目：できたことやできていることに気づき、増やしていく。気づくことで自信を持てるようになる。
- ・授業実践4～6回目：できたやわかったことを増やす。自分の得意なことに気づく。得意なことから、少しずつ苦手なことに取り組めるようになる。

(3) 様子

手立て①

- ・授業実践では、「できたわかったシート」を活用した。授業後「できた・まあまあ・できなかった」の3段階で生徒自身が自己評価をし、「できたわかった」につながるよう支援を行った。7/1の授業（お弁当をつくろう）の副菜を選ぶことや栄養素に分ける活動では、生徒A自身は「できたわかったシート」に×と記入した。記入後、どんなところができなかったか筆者が質問すると、教師からの助言やタブレットで検索したからできただけで、「覚えていなかったからできていない。」と答えた。代金の計算では「けいさんがよくできた」と生徒自身が記入した（図2）。

| | | | |
|---|---------------------|--------|---|
| 7月1日（木） | | 名前：生徒A | |
| 1 ○できた、△まあまあ、×できなかった、から選んで記入してください。 | | | |
| ① | 副菜をえらぶことが「できた！」 | | × |
| ② | 3つの栄養素にわけることが「できた！」 | | × |
| ③ | 代金の計算「できた！」 | | ○ |
| 2 「できた」こと 「わかった」こと | | | |
| <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> けいさんがよくできた </div> | | | |

図2 生徒Aの「できたわかったシート」7月1日

・5～7月は帰りのSHRの前後に、筆者ができたよかったことをシートに記入して伝えた。生徒Aは生徒自身が嫌いな授業内容の時や他者から指摘された時は、気分が不安定になり、その後は言葉での指導支援を嫌がり素直に受け入れることができない時があった。筆者や他の教師が言葉による指導支援を行おうとすると、聞かないように顔を伏せてしまったり、他の場所へ移動して一人で座り込んでしまったりすることもあった。筆者や他の教師が自己理解の指導支援をしたくてもできないときも多く、文字で伝えることで手立て①を活用した。できていたことやよかったことわかったことを文字にして生徒に伝え、「できた・まあまあ・できなかった」の3段階で生徒自身が自己評価をして、生徒自身の振り返りも行った。できていた状況を伝えながら、生徒が○をつけることで「できた」の気づきにつなげた。10～11月は、今後「なりたい自分」に向けての段階につなげていけるように「できた！よかった！帳」の活用を始めた。生徒と一緒に好きなキャラクターと好きな理由を考えた。SHRの前や休み時間などに、筆者からできたことやよかったことを伝えた。生徒Aも書かれている内容を読み、納得している表情であった(図3)。

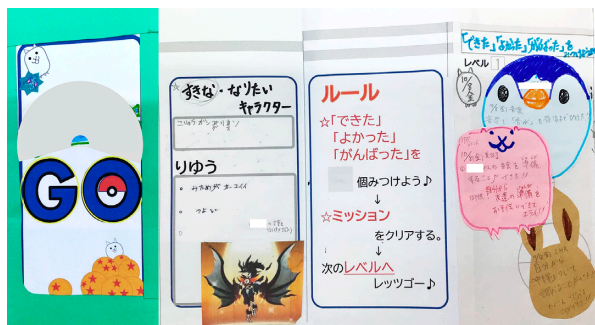


図3 生徒Aの「できた！よかった！帳」

手立て②

言葉がけや称賛による支援では、生徒Aが自分自身を否定的に捉えてしまうため、不得意なことや苦手なことには触れることはしなかった。得意なことを生かせるように、できていたことを称賛しながら支援をした。

5～7月頃までは、称賛すると恥ずかしそう表情を見せながらもあまり反応しなかったが、10月頃からは、称賛すると嬉しそうな表情が見られるようになった。

5月頃は人前で文章を読むことが不得意と生徒自身は言っていたが、11月には生徒A自身から生徒Dや筆者に向け、昆虫の本を声に出して読むことができた。
手立て③

他者との関わりからの支援では、授業の最後に友だちから生徒Aのよさを伝えてもらう機会があった。他の生徒が「A君のパス上手だった。」と発表をすると、生徒Aは嬉しそうな表情をしていた。自分でもできたことに気づき意識していたようであった。

3.2 生徒D

【第1段階(「自分のよさ」の気づき)から第2段階(多種多様な自分の理解)】

(1) 活動期間 授業実践：1回目と2回目

教育活動全般：5～7月上旬

(2) 自己理解の目標

- ・授業実践1回目：できたことやできていることに気づくことで自信を持つ。
- ・授業実践2回目：友だちより先に作業が終了した時には、友だちの手伝いや、自ら活動を探しながら積極的に参加する。得意なことを「自分のよさ」として理解していく。

(3) 様子

手立て①

授業の最後に「できたわかったシート」に自己評価を行った。生徒D自身はすすんで○をつけたことで、できたことを実感できたようであった。コメント記入欄にも、生徒D自身で「代金を計算できた。安い物かけんさくできた。自分でチラシをけんさくしてねだんを見れた。」と記入することができた(図4)。

| | |
|--|--------|
| 7月1日(木) | 名前：生徒D |
| 1 ○できた、△まあまあ、×できなかった、から選んで記入してください。 | |
| ① 副菜をえらぶことが「できた！」 | ○ |
| ② 3つの栄養素にわけることが「できた！」 | ○ |
| ③ 代金の計算「できた！」 | ○ |
| 2 「できた」こと 「わかった」こと | |
| 代金を計算できた。安い物かけんさくできた。自分でチラシをけんさくしてねだんを見れた。 | |

図4 生徒Dの「できたわかったシート」7月1日

手立て②

言葉がけや称賛の手立てでは、SHRの前に作業が速かったことや授業の準備を率先して動いていたことを生徒Dに伝えると嬉しそうであった。生徒D自身も作業が速いことに気づいており、自分で意識しながら率先して準備をしたようである。

生徒自身が不得意や苦手だと感じている他者に強い口調で暴言を吐いてしまうことを、教師に直接指導された時は反抗的な態度になってしまうことがあった。そのため、苦手意識のある友だちへの対応の仕方については、直接指導はしなかった。

手立て③

他者との関わりでは、生徒Dは苦手意識があるため直接指導はせず、得意な計算や検索などの作業が速くできることから、他者との関わりの支援につなげていこうと考えた。作業が速く終わった時に、速くできたことを称賛した後、「作業が速く終わったらどうする。」と筆者が質問すると、答えることなく自分の自由帳に好きなイラストを描き始めた。

【第2段階（多種多様な自分の理解）から第3段階（自己理解に向けての行動）】

(1) 活動期間 授業実践：3回目

教育活動全般：7月上旬～9月

(2) 自己理解の目標

・授業実践3回目：「自分のよさ」を活かしながら、準備や片付け、技術などの活動の中で、自分に何ができそうなのか見つけていく。

(3) 様子

手立て①

「できたわかったシート」の記入は慣れてきて短時間で書けるようになった。気持ちが不安定で学校を欠席した翌日であったためシート記入時は、言葉はあまりかけず見守る支援を行った。

手立て②

言葉がけでは、帰りのSHRの前に筆者より再度「自分の作業が友だちより先に終わったとき、友だちの手伝いができましたね。」と言語化しながら振り返り、称賛すると生徒Dは嬉しそうな表情をしていた。自分でも意識しながら手伝いをしていたようであった。

手立て③

他者との関係では、筆者が授業の準備をしていると

生徒Dから手伝いをするなど、思いやりがみえてきた。意識しながら他者と関わろうとしていた。筆者がやさしさに感謝を伝えながら称賛すると生徒Dは嬉しそうな表情をした。授業の準備が早く終わった時に「Dさんの準備は終わったら、どうしますか。」と筆者が言葉をかけると、友だちの手伝いをしようと生徒自身で気づき、手伝いをはじめたため称賛した。生徒自身で自分について考えながら、自分が何をしたらよいのか行動に移せるようになってきた。

【第3段階（自己理解に向けての行動）から第4段階「なりたい自分」に向けて】

(1) 活動期間 授業実践：4～6回目

教育活動全般：10月上旬～11月下旬

(2) 自己理解の目標

・授業実践4回目：授業の準備や片付け、卓球の練習のなかで、「なりたい自分」とはどのような自分なのか、考えながら授業に取り組む。

・授業実践5回目：友だちと関わりながら、「なりたい自分」に向けて、授業に取り組む。

・授業実践6回目：「なりたい自分」に向け、具体的な行動が体育の授業でもできるか考えながら行動する。

(3) 様子

手立て①

・「できたわかったシート」では、授業実践4回目は「なりたい自分」に向けての目標と振り返りを追加した。生徒自身で述べていた「仲間を助けられる自分になりたい」という「なりたい自分」に向けて、授業でも取り組めたかどうか「できたわかったシート」で今までと同じような書き方で自己評価をした。授業実践5回目は友だちとペアになり、目標と振り返りを考える活動を追加し「できたわかったシート」を記入した。授業実践6回目は「なりたい自分」に向け具体的な行動についての目標と振り返りを行った。

・「できた！よかった！帳」では、自分が好きななりたいキャラクターとその理由を記載した上で、そのキャラクターに近づくためには何をするのかを設定し活動後に振り返りを行った。「なりたい自分」とはどんな自分なのか、筆者と一緒に考え「なりたい自分」に向け「できた」「よかった」を6個見つけ

ることで、次のミッションへ進みながら自己理解の段階を上げていくルールにした。「できた！よかった！帳」を取り入れた結果、好きなキャラクターに興味を示した。「なりたい自分」について質問すると「仲間を助けられる自分になりたい」と答えた。「できた！よかった！帳」は、帰りのSHR前後で筆者と生徒で会話をしながら活用することが多かった。気持ちが安定している日は、コメントを読んで嬉しそうな顔をするが、不安定で他者の言葉を受け入れられない日は、筆者が「できた！よかった！帳」を生徒Dに渡すと、無表情で読んでいた(図5)。

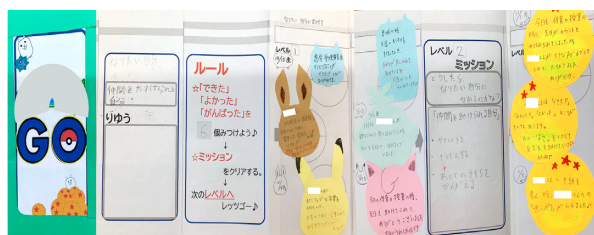


図5 生徒Dの「できた！よかった！帳」

手立て②③

言葉がけと他者との関係では、授業実践5回目のペアで活動する場面を多く設定したことで、自分の準備が終わると、友だちの手伝いをする行動や友だちがミスをするとうるま場面もあった。11/17の昼休みにどうしたら「なりたい自分」になれるのか具体的な行動についても質問すると「やさしくする」「相談する」「相手の気持ちを考える」とすぐに答えた。授業実践6回目は、授業の中で具体的な行動について考えながら活動に参加していたようで、友だちの行動をよく観察していた。友だちが自己評価を厳しくつけていると「評価が低すぎるよ。もっとよくできていたよ。」と、友だちに伝える場面が見られた。授業以外でも、困っている友だちの手伝いや休んでいる友だちに率先して手紙を書いていた。筆者が「できた！よかった！帳」で、できていた・よかったこととしてコメントを伝えると、嬉しそうであった。生徒自身で「なりたい自分」に向け意識していることが伺えた。

4 考察

本実践によって、2名の生徒は、それぞれの自己理解の段階において変化や成長が見られた。この考察では、1) 手立てに基づく自己理解の促進, 2) 得意を活かして、不得意や苦手に挑戦する関わりの有効性,

3) 教育活動全般での指導の必要性, 4) 障害特性のある青年中期の生徒への自己理解支援, を観点として考察をする。

4.1 手立てに基づく自己理解の促進

手立て①

「できたわかったシート」を授業の最後で記入する手立てでは、生徒自身で○をつけることで「できた」「わかった」につなげることができ、その結果、自分の好きなところや自分のよいところに意識を向けるなど「自分のよさ」に気づくことができ、自分の嫌いなところや不得意なことを意識しながら、「自分のよさ」を理解していき多種多様な自分を理解することができたと考えられる。

このように生徒自身が「目標」を立て、活動の最後に「振り返り」を行うことで、自分自身を見つめる機会をつくった。また、ゴールや進む方向がはっきりしていることで、活動に生かすやすくなった。結果として、「自分のよさ」の気づきをきっかけに、「なりたい自分」という目標を見つけ自己理解を促すことができたと考える。

「できた！よかった！帳」を第1段階(「自分のよさ」の気づき)から第2段階(多種多様な自分の理解)で実践した時は、筆者が「できた・よかった」ことを生徒に伝える手立てとして活用し、生徒自身が自分のよさを意識するよう促した。第3段階(自己理解に向けての行動)から第4段階「なりたい自分」に向けての実践では、他の手立て(手立て③)での他者からの称賛により「こんなことができた」のかと、気づいたことを筆者と生徒で話しながら、なんとなく気づいていた「できた」がはっきりとした「できた」につながるよう、文字にして記入した。その結果、自分の好きなところや自分のよいところに意識を向けながらなりたい自分を記入することができ、なりたい自分に向けて授業でも授業以外の場面でも、行動として見えるようになったと考える。

このように「できた！よかった！帳」を手立てとすることで、生徒自身にとって向かう方向がはっきりとしたことから、「なりたい自分」を描き出すことができ、行動に移せるようになった。その結果、「なりたい自分」を意識できたと考える。

手立て②

できたよかったことがあった時は、生徒自身が気づけるように、できたこと・よかったことに称賛しながらその行動を振り返り言語化して、再度、放課前にその日に称賛されたことや生徒自身は気づいていなかったが「できていたこと」「よかったこと」を言葉で伝える手立てを行うことで、生徒自身がより自分について意識するようになり、その結果「自分のよさ」の気づきが忘れにくくなり少しずつ自分のよいところを増やしていくことにつながったと考える。

手立て③

他者の「できたこと・よかったこと」を探し伝える機会をつくることで、他者のことを見つめる機会をつくった。また、授業の最後に他者の「できたこと・よかったこと」を伝えることで、他者の「よさ」を認めることや他者から自分の「よさ」を認めてもらう機会をつくった。他者や自分の「よさ」を意識し、理解していくことができ、「よさ」を伝えてもらうことで自信が持てるようになった。その結果「自分のよさ」に気づくことや多種多様な自分を理解することができたと考える。

4.2 得意を活かして、不得意や苦手に挑戦する関わりの有効性

生徒Dにおいては、5月の実践開始時は衝動性や不注意さから不安が強くなると、行動や感情を調節することが難しくなり、友だちに強い口調で厳しいことを言うてしまうことや、自分のペースで行動してしまうことがあった。そのことから、生徒自身で他者と関わることに苦手意識を感じていた。他者に強い口調で暴言を吐いてしまうことを、教師に直接指導された時は反抗的な態度になってしまうこともあった。そのため、それに対して直接指導するのではなく、得意である作業が速かったことや授業の準備を率先して動いていたことを称賛しながら、それを活かして苦手となる他者と関わることへの取組を促した。【第1段階（「自分のよさ」の気づき）から第2段階（多種多様な自分の理解）】の段階では作業が速く終わった後は、自分の自由帳に好きなイラストを描き始めるだけであったが、【第3段階（自己理解に向けての行動）から第4段階「なりたい自分」に向けて】の段階では、筆者が授業の準備をしていると生徒から手伝いをするなど、

思いやりが見えてきた。その後も友だちの手伝いをすることに気づき手伝うことができた。このような結果から、生徒自身で「なりたい自分」に向け自分のよさを活かしながら、自分の行動を考え、苦手意識のあった他者との関係に挑戦することができるようになったと考える。

4.3 教育活動全般での指導の必要性

手立て①の「できた！よかった！帳」と手立て②の放課前に「できた」「よかった」ことを伝える手立ては特に授業以外の教育活動が中心で指導支援を行った。4.1手立てに基づく自己理解の促進の考察で述べたように、授業以外の教育活動で行うことは、一度気づいた自分のよさに、もう一度気づける場面を設定でき、生徒自身がより自分について意識するようになりその結果「自分のよさ」の気づきや理解をふやすことにつながったと考える。

また、授業で気づいた自分のよさやできたことを、授業以外の他者と関わる場面でも活用することができ、その結果、自分のよさの気づきから自分の不得意や苦手なことへの対処や対応方法を見つけることにつながったと考える。

4.4 障害特性のある青年中期の生徒への自己理解支援

障害特性のある青年中期の生徒Aと生徒Dは、生徒自身の気分によって、直接指摘されることを嫌がり指導支援を素直に受け入れることができない時があった。筆者や他の教師が言葉による指導支援を行おうと近づくと、顔を伏せてしまったり、他の場所へ移動してしまったりするなど他者を避けてしまう行動が見られた。自己理解の指導支援をしたくてもできないことがあった。手立て①「できた！よかった！帳」は、心理的に不安定になっていて他者を受け入れたくない時には見なくてもよくて、生徒自身が見たくなった時に読むことができるという、生徒自身で選択できる手立てとして活用できた。手立て①は、生徒にとって、生徒自身が読むか読まないか選択できる点で障害特性のある青年中期の自己理解を促す支援として有効的であった。

また、青年中期の生徒の自己理解段階は差が大きく、個々の生徒への自己理解の指導支援が必要になる

時期である。手立て①「できたわかったシート」「できた！よかった！帳」では、個々の生徒で自己理解段階は違うため、自己理解段階によって記入の仕方を変えながら進めることができることや、手立て②では、個々の目標や振り返りの設定、言葉がけや称賛を行うことができ、個々の生徒に対応することができることで、その結果個々の生徒に対応した自己理解を促す指導支援はできたと考える。その結果、手立て①～③を実践することで、「自分のよさ」に気づいていくことができ、その「自分のよさ」を活かした行動をすることで、徐々にどんな自分になりたいのか自分を見つけ、「なりたい自分」を描けるようになっていった。障害特性のある青年中期の生徒への自己理解を促す指導支援の手立ては有効であったと考える。

参考文献

- 1) 小島道生・片岡美華 (2016) 「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」 ジアース教育新社, 24-177.
- 2) 滝吉美知佳・田中真理 (2009) 「思春期・青年期における自己理解」 東北大学大学院教育学研究科研究年報, 第57集, 2号, 299-318.
- 3) 田中道治・都筑学・別府哲・小島道生 (2007) 「発達障害のある子どもの自己を育てる」 ナカニシヤ出版.
- 4) 水野智美・徳田克己 (2014) 「身体障害、発達障害に関する理解教育の内容モデル」 障害理解研究, 15, 1-8.
- 5) 文部科学省, 中央審議会 (2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・就職教育の在り方について」 答申.
- 6) 障害者職業総合センター (2016) 「発達障害のワークシステム・サポートプログラムナビゲーションブックの作成と活用」, 障害者業総合センター支援マニュアルNO13.

(みとも きみえ・しもだ ひろのぶ・みねぎし ゆきひろ・うちだ まこと)

