

肢体不自由のある生徒の自己理解能力を高めるキャリア教育の実践
― 「自分発見プログラム」の開発を通して ―

広島県立西条特別支援学校 道岡 尚子

研究の要約

本研究は、「自分発見プログラム」の開発・実践を通して、肢体不自由のある生徒の自己理解能力を高めるキャリア教育の在り方について考察したものである。生徒実態から、将来のことを自分で決めて努力する姿を目指すために、障害を含めた自己理解を深め、自己理解能力を高めていく必要があると考えた。文献研究から自己理解を深めるためには、障害理解の視点を用いた教育活動における三つの場面設定、そこでの気づきを記録し蓄積する「自分発見シート」の活用、そして自己内対話や自己理解を促す教師の意図的な対話や言葉掛けが重要であることが分かった。これらで構成された「自分発見プログラム」を開発し授業実践を行った結果、生徒の自己理解能力が高まると共に、弱み自己理解の障害理解を高めることにおいて、障害の知見を得る場面が必要であること、「自分発見シート」は、生徒の自己理解、教師の生徒理解に役立ち、教師の意図的な対話や言葉掛けを行う際の手立てとなること、教師の対話や言葉掛けには、生徒の自己理解を促そうとする意図が重要であることが分かった。

I 主題設定の理由

所属校は肢体不自由の特別支援学校のため、児童生徒の多くは日常の支援を当たり前を受け止め、自ら他者に働きかける等の主体的な行動が少ない。本研究で対象とする高等部準ずる教育課程の生徒は、障害の理解を含めた自己理解に乏しく、そのために過剰な支援を求めたり、逆に必要な支援が求められなかったり、自分に適した実習先を選択できなかったりと、現在及び将来に関わる課題を考察することが難しい実態がある。そのため、将来のことを自分で決めて努力する姿に向け、障害を含めた自己理解を深め、自己理解能力を高めていく必要がある。

「中学校・高等学校キャリア教育の手引き」（2023、以下「2023中・高手引き」とする。）では、キャリア発達課題を踏まえた具体的な取組の基盤について、「高校生期においては、「自己理解の深化と自己受容」「選択基準としての勤労観、職業観の確立」「将来設計の立案と社会的移行の準備」「進路の現実の吟味と試行的参加」が特に重要な課題となる。」¹⁾と示している。

先行研究では伊住継行・石井志昂外（2021）が、キャリア教育では、「キャリアプランニング力が重視されているが、その基盤が肯定的な自己理解だからである。そのため、自分のよさに気づき、それを生かしていく力、すなわち、自己理解能力はキャリア教育の中核だと考えられる。」²⁾と述べている。

次の表1は、所属校で令和4年度に実施したアンケート結果である。「自立と社会参加に必要な力は何だと思いますか。（複数回答可）」という自由記述の質問に対する回答を、所属校で定めたキャリア教

育で育てたい四つの力に分類し、教職員と企業・事業所等それぞれの回答の割合と回答数を示している。人と関わる力が必要だと回答した教職員の割合は、54%と教職員の全回答数の半数を占めている。一方、障害を含めた自己理解等の見つめる力が必要であると回答した教職員の割合は、教職員の全回答数の12%であったのに対し、企業や事業所等の割合は企業や事業所等の全回答数の23%と回答の割合は約2倍であった。このことから、所属校の教職員は「関わる力」について必要性を強く意識しているが、「見つめる力」については、企業や事業所等に比べてその必要性に対する意識が低いことが分かった。

表1 「自立と社会参加に必要な力」に対する回答の割合

	教職員48名 割合（回答数125）	企業・事業所等15名 割合（回答数30）
関わる力	54%（68）	37%（11）
見つめる力	12%（15）	23%（7）
動く力	23%（29）	23%（7）
見通す力	10%（13）	16%（5）

令和3年度の東広島市自立支援協議会就労部会⁽¹⁾では、就労において自己理解、障害の理解の難しさが課題として挙げられ「自己評価と他者評価のすり合わせ」について協議を行ってきた。それを受けて令和4年度は、「企業への障害特性の伝え方や支援者の就労アセスメント力の向上」、令和5年度は、「自己認知が難しい方、自分の状況を客観的に見ることが難しい方に対して、どこに課題があるのかフィードバックしていくことが大切」とし就労面での

(1) 東広島市自立支援協議会就労部会：東広島市HP【<https://www.city.higashihiroshima.lg.jp/index.html>】（最終アクセス令和6年9月6日）東広島市自立支援協議会定例報告会資料（令和3～5年度）を参照されたい。

自己理解や障害の理解を、本人、支援者双方に促す「東広島就労アセスメントシート」の見直しを行ってきた。このことから、就労面においても自己理解能力を高める必要があることが分かる。

所属校においては、児童生徒自身が自分を知る契機となる授業や活動はこれまでも行ってきた。しかし、そこでの自己への気づきを蓄積、深めるという取組はなく児童生徒との対話で自己理解を促すという視点も不足していた。

そこで本研究では、中村義行（2011）の障害理解の視点⁽²⁾を用いた教育活動における三つの場面を設定し、そこでの自己への気づきを蓄積する「自分発見シート」の活用、及び自己理解を促す教師の意図的な対話や言葉掛けにより、生徒が障害を含めた自己理解を深めることをねらいとした「自分発見プログラム」を開発、実施することで自己理解能力が高まるのではないかと考え、主題設定をした。

Ⅱ 研究の基本的な考え方

1 自己理解能力を高めるキャリア教育の実践

(1) 自己理解能力とは

文部科学省「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」（平成23年）では、自己理解・自己管理能力とは「自分が「できること」「意義を感じる」「したいこと」について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力である。」³⁾と示されている。

先行研究では、河崎智恵（2000）が「自己理解とは、自己肯定を基盤として、自己を多角的に理解し自己イメージを構築する能力であり、人間形成において重要な意味を持つ。」⁴⁾としている。

また、青木万里（2009）は河崎の論について「ここでの自己理解は、内容としては自己肯定・自己受容・自己認識を含むものとされており、到達目標としては自己の肯定的側面と否定的側面の両面を自己として認め受け入れ、自分のあり方に繋げていくこととしている。」⁵⁾と述べている。

行田眞季・松田信夫（2022）の援助要請行動発達段階チェックシート⁽³⁾によると、肢体不自由（準ずる教育課程）の生徒の強み自己理解の最終段階を「自己の社会生活上の強みとなる能力や適性を理解し、それを伸ばそうとする。」、弱み自己理解の最終段階を「自己の社会生活上の能力や適性に関する弱みを理解し、それを受け入れようとする。」、弱み自己理解に含まれる障害認識の最終段階を「自分の障害を肯定的に理解し、自立と社会参加に向けて主体

的に取り組む。」としている。

これらのことより、本研究での自己理解能力とは「強みとなる能力や適性といった肯定的側面と、障害理解を含めた能力や適性に関する弱みといった否定的側面の両面を自己として認め受け入れ、自分のあり方に繋げていく力」とする。

(2) 自己理解能力が高まった姿とは

行田・松田（2022）の援助要請行動発達段階チェックシートで示されている七つの項目から、自己理解能力に関連する二つの項目「強み自己理解」「弱み自己理解（障害認識）」を参考に自己理解段階表を作成した。本研究では、障害認識を障害理解とする。その際、肯定的な表現を補うため障害認識の部分には所属校の自立活動アセスメントシート実態把握シート⁽⁴⁾の視点を加えた。このような姿が表出したり、表出した姿の段階が上がったりしていけば、自己理解能力が高まったとみなす。

次に稿者が作成した自己理解段階表を示す。

表2 自己理解段階表

	項目	段階	内容
肯定的側面	強み自己理解	3	・社会と自分の関わりから強みとなる能力や適性を知る。 ・将来を見据え、自分の強みとなる能力や適性を理解し、主体的に伸ばそうとする。
		2	・他者との関わりの中で自分の強みに気付く。 ・将来に対する夢や憧れを抱き、自分の長所や強みを伸ばそうとする。
		1	・好きなこと・大切なことをもつ。 ・自分の長所に気づき、伸ばそうとする。
否定的側面	弱み自己理解	3	・社会と自分との関わりから自分の能力や適性に関する弱みを理解する。 ・自分の置かれている現実（状況）を認識し、解決したり、受け入れたりする。
		2	・他者との関わりの中で自分の弱みを理解する。 ・将来に対する夢や憧れを抱き、自分の短所や弱みを解決しようとする。
		1	・自分の短所に気付く。 ・自分の短所を課題として改善する努力をする。
	弱み自己理解（障害理解）	5	・自分の障害を客観的に把握し説明できる。 ・社会での相談先、相談方法について知ろうとする。
		4	・障害を受け入れ補助具や代替手段、得意な感覚や認知を活用し、なるべく少ない支援で取り組もうとする。 ・自分に必要な合理的配慮について考える。
		3	・自分の障害特性について考える。 ・自分の感覚・認知の特性について考える。
		2	・学習上・生活上困難なことを受け止める。 ・支援を受け入れながら、できることは自分で行うようにする。
		1	・学習上・生活上の困難に気付く。 ・支援があることに気づき、受け入れる。

なお、ここで示した段階については、各取組において全ての項目を扱うものではない。各教科・科目等の特質に応じて活用していくこととする。

(2) 中村義行（2011）：「障害理解の視点－「知見」と「かわり」から－」「佛教大学教育学部学会紀要」第10号 pp. 2-3を参照されたい。
(3) 行田眞季・松田信夫（2022）：「肢体不自由（準ずる教育課程）の生徒の援助要請行動・合理的配慮を求める力の育成について」山口大学教育学部研究論叢 第71巻 pp. 213-214を参照されたい。
(4) 自立活動アセスメントシート実態把握シート：広島県立西条特別支援学校HP【<https://www.saijyo-sh.hiroshima-c.ed.jp/>】（最終アクセス令和6年9月6日）を参照されたい。

2 「自分発見プログラム」

本研究では、所属校の生徒の自己理解能力を高めるキャリア教育の充実を図るため、「自分発見プログラム」を開発することとする。「自分発見プログラム」とは、生徒が障害を含めた自己理解を深めることをねらいとし、中村（2011）の障害理解の視点を用いた教育活動における三つの場面設定、生徒が自己への気づきを蓄積する「自分発見シート」の活用、及び自己理解を促す教師の意図的な対話や言葉掛けで構成されるものである。その構想を図1に示す。

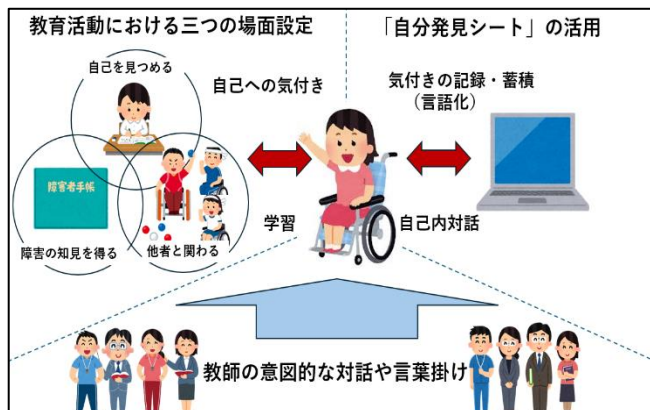


図1 「自分発見プログラム」の構想図（稿者作成）

(1) 教育活動における三つの場面設定とは

中村（2011）は「自己と他者と知見の三つが重なり合うところでは、自己が知見による理解を深めながら他者を理解し、かかわり、同時に自己理解や知見による理解を深めることになる。まさにこの三つの重なり合った理解とかかわりこそ「障害理解」であると考えられる。」⁶⁾と述べている。これを基に本研究では、自己を見つめる場面、他者と関わる場面、障害の知見を得る場面を設定する。

その際、肢体不自由の特別支援学校における配慮に考慮した場面設定を行う。特別支援学校高等部学習指導要領解説総則等編（平成31年、以下、「31特支総則等編」とする。）では、「肢体不自由のある生徒は、身体の動きに困難があることから、様々なことを体験する機会が不足したまま、言葉や知識を習得していることが少なくない。」⁷⁾とし、さらに「各教科・科目の指導に当たっては、生徒一人一人の障害の状態や発達の段階、高等部入学前までの学習の履歴等に応じて体験的な活動を効果的に取り入れ、感じたことや気付いたこと、特徴などを言語化するなどして、言葉の意味の正しい理解や言語概念等の形成を一層図る必要がある。」⁸⁾と示されている。

さらに、特別支援学校独自の配慮項目として「特別支援学校における一学級当たりの生徒数は、高等学校に比較するとかなり少なくなっており、学級を

単位として行われるホームルームを実施する上で、集団の構成上創意工夫が必要となることが多い。このため、他の学級や学年と合併することなどによって、少人数からくる制約を解消するよう努めることが重要になる。」⁹⁾と示されている。

このように「31特支総則等編」で述べられていることを踏まえ、中村（2011）の障害理解の視点を用いた教育活動における三つの場面に、体験的な活動を加えること、少人数からくる制約を解消する工夫を施すこと、という肢体不自由特別支援学校の配慮事項を考慮した場面を設定する。次に「自分発見プログラム」実施期間の教育活動における三つの場面設定の具体を表3に示す。A、Bは生徒を、☆は体験活動や集団活動を表している。

表3 「自分発見プログラム」の教育活動における三つの場面を設定した教科等一覧

日付	教科等		場面設定					
			自己を見つめる		他者と関わる		障害の知見を得る	
			A	B	A	B	A	B
6/17	はじめ	特別活動	○	○	○	○	○	○
6/17～ 6/28	前半	美術		☆				
		自立活動					○	
		体育			☆	☆		
		自立活動						○
		家庭基礎	○					
		国語表現	○					
		校外学習			☆			
		保健		○				
		職場実習			☆			
		校外学習				☆		
7/2	中	特別活動	○	○	○	○	○	○
7/2～ 7/12	後半	美術		☆				
		自立活動					○	
		体育			☆	☆		
		自立活動						○
		家庭基礎	☆					
		国語表現	○					
		保健		○				
7/12	終わり	特別活動	○	○	○	○	○	○

(2) 「自分発見シート」の活用

「2023中・高手引き」では、「「学校、家庭及び地域における学習や生活の見通しを立て、学んだことを振り返りながら、新たな学習や生活への意欲につなげたり、将来の在り方生き方を考えたりする活動」は必要不可欠である。また、そのような活動を「記録し蓄積する教材等を活用すること」が極めて重要であることは自明であろう。さらに、このような学びを「記録し蓄積する教材」は、「生徒が自己の在り方生き方を考え主体的に進路を選択する」力の育成にも資するものである。」¹⁰⁾とある。

「高等学校学習指導要領解説特別活動編」（平成30年、以下「30高校特活編」とする。）ではキャリア・パスポートの意義の一つとして「生徒にとって

は自己理解を深めるためのものとなり、教師にとっては生徒理解を深めるためのものとなることである。」¹¹⁾と述べている。生徒が記録・蓄積（言語化）する教材として本研究では「自分発見シート」を活用する。これは、キャリア・パスポートに通ずるものであるが、特に生徒が、教育活動における三つの場面での自己への気づきを記録・蓄積（言語化）することで自己内対話がきっかけとなり、自己理解を深めることをねらって作成した教材である。また書字に時間を要する肢体不自由の生徒への配慮として、「自分発見シート」はパソコンやタブレットで文字入力させ、ドライブ上で教師のコメント記入が可能なものとする。

(3) 教師の意図的な対話や言葉掛け

「30高校特活編」では「学校におけるカウンセリングは、生徒一人一人の生き方や進路、学校生活に関する悩みや迷いなどを受け止め、自己の可能性や適性についての自覚を深めさせたり、適切な情報を提供したりしながら、生徒が自らの意志と責任で選択、決定することができるようにするための助言等を、個別に行う教育活動である。」¹²⁾とし、さらに「特別活動におけるカウンセリングとは専門家に委ねることや面接や面談を特別活動の時間の中で行うことではなく、教師が日頃行う意図的な対話や言葉掛けのことである。」¹³⁾としている。

神奈川県立総合教育センター（平成25年）は「教員が発達援助の視点を持ちながら生徒の話を共感的・肯定的に聴き、生徒の語る言葉を使って、生徒の語り（ストーリー）を再構成していく中で、生徒は主体的に自己への気づきや振り返りを進めていきます。この繰り返しのよって生徒が自己肯定感を高め、自己理解を深めていくことは、生徒の課題解決能力の向上にもつながります。」¹⁴⁾とある。

また教師の意図的な対話や言葉掛けによって、自己内対話が充実することを永里智広・假屋園昭彦（2009）は「他者の介入は絶対から相対への視点の移行を進め、思考を深める要因となる。自己内対話を充実させることを目的とする際に、他者の価値観の介入（他者間対話）が必要不可欠な手段となるのである。」¹⁵⁾と示している。

以上のことから、生徒が主体的に自己への気づきや振り返りを行い、自己内対話を充実させ、自己理解を深めていくためには、先述の教育活動における三つの場面設定や、「自分発見シート」の活用に加えて、教師が日頃行う意図的な対話や言葉掛けが必要不可欠であることが分かった。「自分発見プログラム」全体で教師は意図的に対話や言葉掛けを行い、生徒の自己理解を促していく。その際、先述の自己理解段階表を踏まえて行う。

Ⅲ 研究の仮説及び検証の視点と方法

1 研究の仮説

教育活動において、中村（2011）の障害理解の視点をういた三つの場面を設定し、そこでの自己への気づきを蓄積する「自分発見シート」の活用、自己理解を促す教師の意図的な対話や言葉掛けにより生徒が障害を含めた自己理解を深めることをねらいとした「自分発見プログラム」を開発、実施することで自己理解能力が高まるであろう。

2 検証の視点と方法

検証の視点と方法について、表4に示す。

表4 検証の視点と方法

検証の視点	方法
「自分発見プログラム」を開発、実施することで生徒の自己理解能力を高めることができたか。	・Jamboard⁽⁵⁾で作成した「自分イメージマップ」の内容比較（はじめ・中・終わり） ・教師の対話的な関わりの動画検証（実施中） ・生徒アンケート（実施前・実施後） ・教員アンケート（実施前・実施後）

(1) 「自分イメージマップ」

「自分イメージマップ」は、「自分発見プログラム」内の特別活動において、自己への気づきを蓄積した「自分発見シート」を基に、Jamboard上で自分に関する事項を、自由に入力していくものである。

その内容を、表2と照らし合わせ、項目にある姿が見られたり、段階が前回より上がったりしているかを比較し検証する。

(2) 動画検証

「自分発見プログラム」内の直接的な対話の様子を動画で撮影し、その時の生徒の発言や行動などから、表2にある姿と照らし合わせて、自己理解能力が高まったかを検証する。

(3) アンケート

生徒アンケートは、表2を基にした内容とし、実施前後の比較で自己理解能力の高まりを検証する。また、実施前の生徒アンケートを基に実態を把握することで、実態に即した教師の意図的な対話や言葉掛けの参考となることが期待される。教員アンケートは、自己理解を促すことへの意識を問う内容とし、実施前後で比較する。また、教員については、実施後、対話的な関わりの具体や、その手立てによって生徒がどのように変容したかを問い、記述内容と表2を照らし合わせて生徒の自己理解能力の高まりへの関連を検証する。

Ⅳ 研究授業について

「自分発見プログラム」において、3回の特別活動を自身が研究授業として行い、他の教科等の授業は、それぞれの教科担任等が実施した。

(5) GoogleLLCが提供するデジタルホワイトボードサービスの商標。以下、Jamboardとする。

1 「自分発見プログラム」実施にあたって

「自分発見プログラム」を行うにあたり、約20分の時間を設け、関わる教員全員が、意図的な対話や言葉掛けを実施できるよう「生徒事前アンケート結果」を確認した後、それぞれの先生方に、表2を基に目指す姿を考えていただいた。

2 「自分発見プログラム」における特別活動

研究授業で行う特別活動の単元は「自分発見プログラム」の一部として位置付けられており、「自分発見プログラム」のはじめ、中、終わりに実施する。よって「自分発見プログラム」における特別活動は、他の教科等での気づきを繋げて自己理解を深める役割を果たしている。特別活動授業構想は別紙を参照されたい。

3 研究授業の実際

- 期 間 令和6年6月17日～令和6年7月12日
- 対 象 所属校高等部第1学年 I類型、第2学年 I類型、計2名
- 教科等 特別活動
- 単元名 自分のことを見つめよう
～「自分発見プログラム」～

(1) 第1時 「自分発見プログラム」はじめ

ア 学習の展開

自己理解について考えるきっかけとなるよう、「自分イメージマップ」を作成し、「自分発見プログラム」の流れを確認した。その際、教師は、共有の場で、生徒の気づきを促すきっかけとなるよう、表2の項目を意識した「自分イメージマップ」を作成し、それとの比較、対話により気づきを増やしていった。「自分発見プログラム」において教師が意図した対話の実際（一部）は別紙を参照されたい。

イ 生徒の様子

生徒は授業の初めに「自分のことは、忙しくて考えたことがない。」と発言していたが、他者の「自分イメージマップ」との比較や対話により、新しい自分に気付く姿が見られた。授業中や振り返りの発言の一部を次に示す。

- ・人のことを知って自分のことに気付いた。
- ・自分のことって（思っていたより）いっぱいある。
- ・自分のことは、分かっていると思っていたけど、分からないって分かった。

(2) 「自分発見プログラム」前半

ア 実施した概要

表3に示した教科等のうち、生徒Aは全てを実施し、生徒Bは欠席のため、校外学習のみ実施した。

イ 生徒の記録

教科等を実施した日の宿題として、「自分発見シート」に発見した新しい自分を記入させ、後日授業担当者からコメントを入れていただいた。その「自分発見シート」の一部を図2に示す。

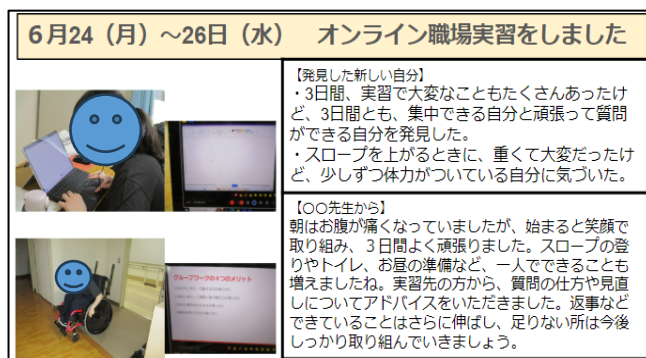


図2 生徒Aの「自分発見シート」(一部)

(3) 第2時 「自分発見プログラム」中

ア 学習の展開

自己理解を深めることにつながるよう、「自分発見プログラム」前半の「自分発見シート」の記録を振り返り、「自分イメージマップ」(2回目)を作成し、その後「自分発見プログラム」後半の流れを確認した。また、自己への気づきが促されるよう、事前に「自分発見シート」に蓄積されていた記録を確認し、教科担任との連携内容も踏まえて授業に臨んだ。その中で、特に職場実習については、実習先の方からの言葉の意図を十分に理解できていないと思われるため、他者の気持ちを考えさせる対話により理解を促した。

イ 生徒の様子

対話を進める中で、実習先の方の気持ちが想像できるようになり、なぜ課題を言われたのかを受け入れている様子が見られた。授業中や振り返りの発言の一部を次に示す。

- ・実習先の方の気持ちを考えるのが難しかったけど、分からなかったこと(何で課題を言われたのか)が分かった。
- ・今までよりもたくさんできる自分に気付いた。

(4) 「自分発見プログラム」後半

ア 実施した概要

臨時休校等のため、表3に示した教科等のうち、生徒Aは自立活動と国語表現、生徒Bは保健のみ実施した。

イ 生徒の記録

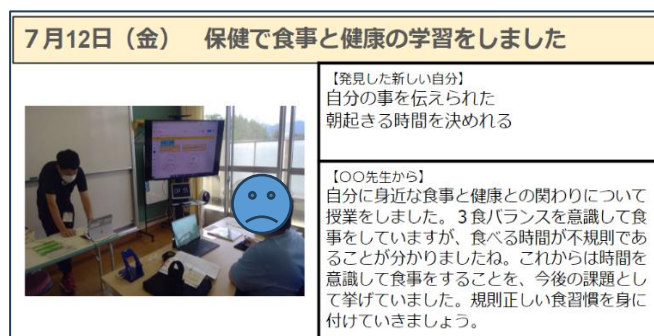


図3 生徒Bの「自分発見シート」(一部)

(5) 第3時 「自分発見プログラム」 終わり

ア 学習の展開

「自分発見プログラム」後半の「自分発見シート」の記録を振り返り、「自分イメージマップ」(3回目)を作成した。これを図4に示す。その後、「自分発見プログラム」終了後も自己理解を深めていけるよう、なりたい自分について話し合わせた。話し合う際は、気付きを言語化したり、他者の考えと自分の考えを比較したりできるよう、意図した対話により、生徒の自己理解を促した。

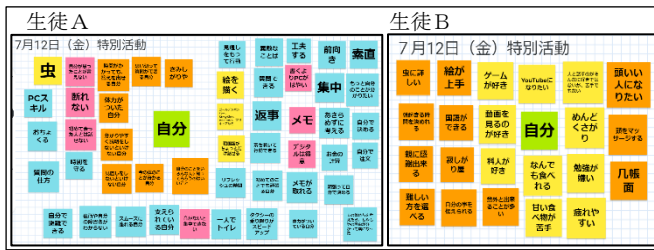


図4 「自分イメージマップ」3回目

イ 生徒の様子

生徒Aは、話し合いにおいて、なりたい自分を具体的にイメージし、どうすればなれるのか考える姿が見られた。生徒Bは、できることや得意なことがある自分に気付く発言が見られた。以下、それぞれ振り返りでの発言の一部を示す。

生徒A
・最初は自分ってよく分からんなって思ってたけど、何かやってたら自分ってこうなんだって色んな事が見付けられた。
・自分って頑張ってるかなって思った。
・毎日シートを書くって色々な事が一人でできる自分に気付いた。
生徒B
・意外と得意なこと多い。 ・自分ってすごい。

V 「自分発見プログラム」の分析と考察

生徒アンケートは、表2を基に作成し、4件法で「4当てはまる」「3どちらかといえば当てはまる」「2どちらかといえば当てはまらない」「1当てはまらない」から回答させた。

1 生徒の変容

表5、6は、生徒A、Bの生徒アンケートの結果を項目ごとに、回答した段階の数字の平均値で表し、事前、事後の変化を示したものである。表7、8は、生徒A、Bの生徒アンケートの回答に変化があった質問事項と事前、事後の回答をまとめたものである。表9、10は、生徒A、Bの「自分イメージマップ」の記述内容の比較をまとめたものである。

表5 自己理解段階表項目別のアンケート比較 (生徒A)

自己理解段階表項目	事前	事後	変化
強み自己理解 ①～⑥	3.00	3.50	+0.50
弱み自己理解 ⑦～⑫	2.50	2.83	+0.33
弱み自己理解 (障害理解) ⑬～⑭	2.61	2.94	+0.33

表6 自己理解段階表項目別のアンケート比較 (生徒B)

自己理解段階表項目	事前	事後	変化
強み自己理解 ①～⑥	2.83	3.16	+0.33
弱み自己理解 ⑦～⑫	3.33	3.66	+0.33
弱み自己理解 (障害理解) ⑬～⑭	2.33	2.27	-0.06

表7 回答に変化があった質問事項 (生徒A)

アンケート質問事項	事前	事後
自己理解 強み		
③私は、自分の得意なことを知っている。	3	4
⑥私は、自分にできることや向いていることを理解して、それらを将来のために生かそうとしている。	2	4
自己理解 弱み		
⑦私は、自分の短所を知っている。	3	2
⑧私は、自分の短所を改善しようとしている。	2	3
⑨私は、自分の苦手なことを知っている。	3	4
⑩私は、将来のために自分の苦手なことを克服しようとしている。	2	3
弱み自己理解 (障害理解)		
⑬私は、支援を受け入れながら、できることは自分で行おうとしている。	3	4
⑭私は、自分の障害によって学習や生活で困ることや難しいことを改善するため工夫している。	3	4
⑮私は、自分の障害や感覚 (見え方、聞こえ方、感じ方) や認知 (記憶の仕方、判断の仕方、イメージの仕方) について考えている。	2	3
⑯私は、障害を受け入れ、補助具や代替りのもの、得意な感覚や認知を活用し、なるべく少ない支援で日常生活に取り組もうとしている。	2	3
⑰私は、自分に必要な合理的配慮について考えている。	1	2
⑱私は、自分の障害名を知っている。	1	3
⑳私は、自分の障害について人に説明できる。	2	3

表8 回答に変化があった質問事項 (生徒B)

アンケート質問事項	事前	事後
自己理解 強み		
②私は、自分の長所を知っている。	2	3
⑥私は、自分にできることや向いていることを理解して、それらを将来のために生かそうとしている。	2	3
自己理解 弱み		
⑪私は、自分のできないことや、向いていないことを知っている。	3	4
⑫私は、現実的にできないことや向いていないことについて、受け入れている。	3	4
弱み自己理解 (障害理解)		
⑬私は、支援を受け入れながら、できることは自分で行おうとしている。	4	3
⑮私は、自分の障害や感覚 (見え方、聞こえ方、感じ方) や認知 (記憶の仕方、判断の仕方、イメージの仕方) について考えている。	3	2
⑯私は、障害を受け入れ、補助具や代替りのもの、得意な感覚や認知を活用し、なるべく少ない支援で日常生活に取り組もうとしている。	2	3

表9 「自分イメージマップ」記述内容比較 (生徒A 抜粋)

強み自己理解	
1回目	・絵を描く ・韓国語がちょっとだけ話せる ・デジタルは得意
2回目	・メモが取れる ・体力がついている ・あきらめずに考える ・自分で注文できる ・落ち着いた行動できる ・初めてのことで頑張れる ・もっと自分のことがわかりたい ・質問できる ・自分で決める ・お金の計算ができる ・前向き
3回目	・人に自分のことを知ってもらうのはいいことだ ・時間がかかっても答えが出せる

弱み自己理解	
1回目	・(忘れるから) メモを取る・虫が苦手・断れない ・初めて会った人とは話せない ・自分が思ったことは言えない
2回目	記述なし
3回目	・さみしがりや・見直しをしないといけない ・分かりやすく説明をしないといけない
弱み自己理解 (障害理解)	
1回目	・書くよりPCがはやい・音がないと集中できない
2回目	・支えられている自分・一人でトイレに行ける ・(車椅子を操作して) 一人でタクシーに乗れる ・工夫してベッドに座れる・住所や障害名が分からない
3回目	・今の体のことが分かる

表10 「自分イメージマップ」記述内容比較 (生徒B抜粋)

強み自己理解	
1回目	・ユーチューバーになりたい・動画(をみるのが好き) ・科人(科学と人間が好き)・ゲーム(が好き)
3回目	・几帳面・親に感謝できる ・国語ができる・頭いい人になりたい ・難しい方を選べる・自分のことを伝えられる ・意外とできることが多い
弱み自己理解	
1回目	・面倒くさがり・勉強が嫌い ・人と話すのは好きではないが苦手でもない
3回目	・さみしがりや・朝起きる時間を決める
弱み自己理解 (障害理解)	
1回目	・疲れやすい
3回目	記述なし

(1) 強み自己理解

表5及び表6において、生徒A、B共に数値が上がったのは、教育活動における三つの場面で、自分の強みを沢山発見したことが影響していると考えられる。その際、自分を肯定的に認める教師の対話や言葉掛けがあったことも一因として考えられる。以下、教員アンケートで見られた、生徒に対する具体的な対話や言葉掛けの回答の一部を示す。

- ・生徒のできたことやよかったことを褒めて、自分に気付いてももらえるようにした。
- ・職場実習の時、できていたことを称賛した。
- ・「忘れるからメモしよう」という生徒の発言や行動に対して、「それはあなたのよいところだよ」と言葉掛けした。

生徒Aは、表7質問⑥の回答が2から4に大きく変化した。これは第3時の特別活動の話合いで「もっと体力をつけたい。トイレで立つとき腕がプルプルするから。」となりた自分をもっと具体的にイメージできていたことから分かる。その背景には、校外学習で、一人でトイレに行けたことが教師の肯定的な言葉掛けにより自信となり、職場実習中も一人でトイレに行き、途中のスロープの上り下りをする中で体力が付いた自分に気付けたという経緯がある。以上のことは、表2の「将来に対する夢や憧れを抱き、自分の長所や強みを伸ばそうとする」姿が表出したものであり、本研究で定義した自己理解能力に含まれる「自分のあり方に繋げていく力」に当たると考える。

生徒Bは、表8質問②⑥の数値が上がっているこ

とから教師の意図的な対話や言葉掛けによって、自分でも気付かなかった長所、できること、向いていることの理解が深まったと考えられる。これは表10において、「意外とできることが多い。」との記述があることから分かる。これは表2の「自分の長所に気付く」段階における質の高まりが見られたものであると考えられる。

(2) 弱み自己理解

表5及び表6において、生徒A、B共に数値が上がったのは、「自分発見プログラム」実施期間において、生徒が自分の弱みに気付いたり、受け入れたりするための対話を複数回、複数の教科担任等で丁寧に行ったことが影響していると考えられる。その際、役に立ったのは「自分発見シート」である。以下、教員インタビューにおける「自分発見シート」の利点に対する回答の一部を示す。

- ・文章で記録してくれることで、生徒が本当はどう感じていたか気付くことができました。
- ・教師が気付かなかった生徒の気付きを知れた。それを深めるために、授業や日頃の関わり方を工夫することができた。
- ・生徒がどのような自分を発見したかを知ること、行動の背景となった気持ちや思いを知ることができた。よいところ、課題となるところを教員も発見することができた。

生徒Aは、表7質問⑧⑩の「短所の改善」「苦しいことの克服」の数値が上がっている。これは、第2時の特別活動において、実習先の方が課題を言った理由を理解した後、自分の課題として受け入れ、改善しようと思うようになるまで、複数の教師が直接、もしくは「自分発見シート」において、自己理解を促す対話を行い、生徒の自己内対話が促された結果であると考えられる。第3時の特別活動の話合いでは、課題を受け入れて克服しようとする発言が見られた。また、表9においても、「見直しをしないとけない。」との記述があった。この姿は、表2の「自分の短所や弱みを解決しようとする」姿の表出であると考えられる。

生徒Bは、表8質問⑪⑫「できないこと、向いていないこと」の理解の数値が上がっている。これは、保健の授業で「朝、決まった時間に起きられない自分」に気付かせ、改善策を考えさせたことに加えて、第3時の特別活動において、「朝、決まった時間に起きられなくて困ること」を問いかけ、考えさせた結果であると考えられる。課題として受け止め「朝、決まった時間に起きるために朝ご飯の時間を決める」という発言も見られた。表10にも、同様の記述がある。この姿は、表2「自分の短所を課題として改善」しようとする姿の表出であると考えられる。

以上の姿は、生徒A、Bともに本研究で定義した自己理解能力に含まれる「自分のあり方に繋げていく力」に当たると考えられる。

(3) 弱み自己理解 (障害理解)

表5及び表6において、生徒Aは数値が上がり、

生徒Bは数値が下がった。これは障害の知見を得る場面として設定した自立活動の実施の有無が影響していると考えられる。

生徒Aは、表7の質問項目のうち七つの項目で数値が上がっている。これは、自立活動において、自分の障害について調べたり、教師の意図的な対話により自分の身体状況に気付いたりしたことが影響していると考えられる。このことは表9の「今の体のことがわかる。」という記述からも分かる。第3時の特別活動の話合いでは、腰の痛みの改善策についても、自分から話を切り出す姿が見られた。障害の知見を得た上で、他者と関わる場面や自己を見つめる場面において活動することで、障害理解が深まったと考えられる。これは、表2の「自分の障害特性について考える」「支援を受け入れながら、できることは自分でしようとする」姿と一致する。

生徒Bは、障害の知見を得る場面として設定した自立活動を、実施期間中に行うことができなかった。表10には、自分の障害や身体に関する記述が見られなかったことから、弱み自己理解（障害理解）の高まりは見られなかったといえる。

2 教師の変容

教員を対象に、自己理解を促す対話の意識を問うアンケートを実施したところ、「いつも意識している」「ときどき意識している」と回答した割合が「自分発見プログラム」実施前後で75.0%から92.4%と向上した。また、「自分発見プログラム」前後での自分自身の変容について、次のような回答が得られた。

- ・どのように言葉掛けすれば、自分のよさや長所に気付きやすいのか考えるようになった。
- ・問いかけなど否定的な側面の気付かせ方を知ることができた。
- ・生徒が自分を発見できた場面では、言葉掛けをしてあげたいので、生徒が「気付き」を書き留めることが大事だと思った。
- ・常に自己理解を促そうと意識的に生徒と関わることもできた。
- ・教科学習でも、自己理解を促す言葉掛けができると思った。

「自分発見プログラム」に関わることで、教員の対話への意識の向上や、生徒の自己理解を促す働きかけの質の高まりが見られた。

3 生徒の自己理解能力を高めることができたか

V1及び2より、「自分発見プログラム」を実施することで生徒Aの自己理解能力を高めることができた。生徒Bにおいては、強み自己理解、弱み自己理解の高まりは見られたが、弱み自己理解（障害理解）の高まりは不十分であった。

VI 研究のまとめ

1 研究の成果

- 弱み自己理解（障害理解）を高めるには、障害の知見を得る場面が必要であることが分かった。

- 「自分発見シート」は生徒の自己理解、教師の生徒理解に役立つものであり、意図的な対話や言葉掛けを行う際の手立てともなった。
- 教師の対話や言葉掛けには、生徒の自己理解を促そうとする意図が重要であることが分かった。

2 研究の課題

- 自己理解段階表は、生徒の実態把握や目標設定の一助となったが、今後使用する際は、語句が分かりにくい部分について、整理する必要がある。

3 成果と課題を踏まえた今後の方向性

- 障害の知見を得る場面としての自立活動において、障害特性の理解の内容の充実を図る。
- 生徒の自己理解、教師の生徒理解を深めるために、教科を超えて共有できる記録や蓄積を行う教材を開発、活用する。
- 児童生徒の自己理解能力を高めるために、学校の教育活動全体で行う、教師の意図的な対話や言葉掛けへの意識、スキル向上を図る。
- 自己理解段階表は、生徒アンケートを参考に分かりやすいものに整理し、有用性を高める。

【引用文献】

- 1) 文部科学省（2023）：「中学校・高等学校キャリア教育の手引き」実業之日本社p. 89
- 2) 伊住継行・石井志昂・高山瑞己・上山達稔・高橋良一・岡本晃典・青木多寿子（2021）：「児童の自己理解を促す心理教育に基づくキャリア教育のクロス・カリキュラム開発と検証―広域支援体制を活用した複数校での実践を通して―」『兵庫教育大学教育実践学論集』第22号p. 2
- 3) 文部科学省（平成23年）：「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」p. 26
- 4) 河崎智恵（2000）：「家庭科におけるキャリア教育モデルの開発」『日本教科教育学会誌』第23巻 第1号p. 70
- 5) 青木万里（2009）：「自己理解に関する文献研究」『埼玉純真短期大学研究論文集』第2号p. 10
- 6) 中村義行（2011）：「障害理解の視点―「知見」と「かわり」から―」『佛教大学教育学部学会紀要』第10号p. 3
- 7) 文部科学省（平成31年）：「特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）」ジエース教育新社p. 274
- 8) 文部科学省（平成31年）：前掲書p. 274
- 9) 文部科学省（平成31年）：前掲書p. 286
- 10) 文部科学省（2023）：前掲書p. 111
- 11) 文部科学省（平成30年）：「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説特別活動編」東京書籍p. 68
- 12) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 121
- 13) 文部科学省（平成30年）：前掲書p. 121
- 14) 神奈川県立総合教育センター（平成25年）：「生徒の自己理解を促す共感的な対話」p. 4
- 15) 永里智広、假屋園昭彦（2009）：「思考としての自己内対話の内容分析的研究―児童の自己内対話力育成における評価規準の開発―」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第19巻p. 166