

中学校特別支援学級における自己理解に関する支援

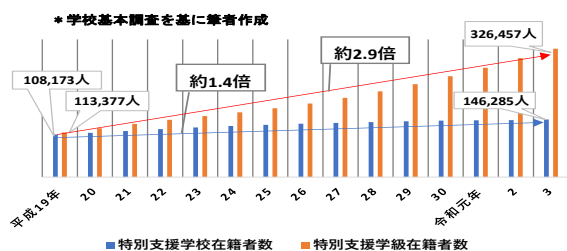
ーセルフ・サポートシートの考案とプログラムの提案ー

教育学研究科 教育実践創成専攻 教育実践開発コース 教師力育成分野 杉澤さおり

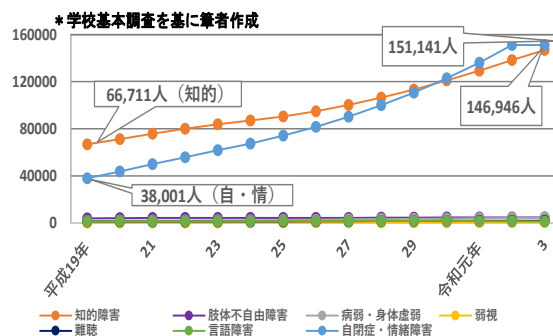
1. 研究（問題）の背景

2006年、国連総会において、「障害者の権利に関する条約」が採択されると、日本は翌年に署名し、教育・福祉・労働といった各方面に関する国内法の整備を進める中で2014年に同条約に批准した。学校教育においては、2006年の教育基本法改正及び2007年の「学校教育法等の一部を改正する法律」の施行にともない、「特殊教育」から「特別支援教育」へと転換を図った。以降、特別な教育的支援を必要とする児童生徒の数は年々増加の一途を辿っている。

学校基本調査によると、2021年度特別支援学校在籍者数は146,285人であり、特別支援教育が導入された2007年の108,173人と比較するとおよそ1.4倍になっている。さらに小中学校特別支援学級在籍者数については、同じく2007年の113,377人に対し、2021年は326,457人であり、およそ2.9倍となりその伸びは著しい（図1）。また特別支援学級在籍者の障害種別推移（図2）をみると、他の障害種に比べ知的障害と自閉症・情緒障害が大きく増加していることがわかる。こうした傾向は、特別支援教育の浸透により個に応じた指導へのニーズが高まったことと、障害の多様化とともに特別支援教育の範疇が広がってきていることが影響していると考えられる。



（図1）特別支援学校及び特別支援学級在籍者数の推移



（図2）障害種別特別支援学級在籍者数の推移

これらは特別支援学校においても同様に、従来対象にしてきた知的障害のような一次的な障害の他に、不登校、適応障害、情緒障害といった二次障害を併せもつ生徒たちが増加傾向にある。現在の学校教育では、集団で協働することや協調性が重視され、得意不得意にかかわらず授業や行事における取り組みへの参加など、発達やコミュニケーションに課題をもつ子どもたちは困難を抱えやすい環境であるといえる。さらに周りと比べることで自己肯定感が下がりやすく、周囲の理解不足から生じる不適切な関わりや認知の歪みにより、問題をより複雑化させてしまうことが多い。そして、そうした子どもたちの多くは、それまでの負の経験から自ら支援を求めることを拒絶し、学校を卒業後、地域社会の中で孤立している現状がある。

このような背景を受け、国立特別支援教育総合研究所では、「社会へのつながりを意識した発達障害等への専門性のある支援に関する研究」（2019-2020）を実施した。そこでは、二次障害を防ぐための視点として「学びへのアクセス」「信頼感」「自己理解」の3つの視点が大切であるとしている。さらに、2018年改訂の特別支援学校学習指導要領「自

立活動」(図3)では、①-4「障害の特性の理解と生活環境の調整」④-2「感覚や認知の特性についての理解(と対応)」④-4「感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動」といった自身の障害や自己理解に関する事項を追加している。

自立活動(6区分27項目)					
①健康の保持 1. 生活のリズムや生活習慣の形成 2. 病児の理解と生活管理 3. 身体各部の状況の理解と養護 4. 障害の特性の理解と生活環境の調整 5. 健康状態の維持・改善		②心理的な安定 1. 情緒の安定 2. 状況の理解と変化への対応 3. 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲		③人間関係の形成 1. 他者とのかわりの基礎 2. 他者の意図や感情の理解 3. 自己の理解と行動の調整 4. 集団への参加の基礎	
④環境の把握 1. 保有する感覚の活用 2. 感覚や認知の特性についての理解(と対応) 3. 感覚の補助及び代行手段の活用 4. 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動 5. 認知や行動の手がかりとなる概念の形成		⑤身体の動き 1. 姿勢と運動・動作の基本技能 2. 姿勢保持と運動・動作の補助手段の活用 3. 日常生活に必要な基本動作 4. 身体の移動能力 5. 作業に必要な動作と円滑な遂行		⑥コミュニケーション 1. コミュニケーションの基礎的能力 2. 言語の受容と発出 3. 言語の形成と活用 4. コミュニケーション手段の選択と活用 5. 状況に応じたコミュニケーション	

*2018年改訂学習指導要領を基に筆者作成

(図3) 特別支援学校学習指導要領(自立活動)

学習指導要領解説によると、①-4「障害の特性の理解と生活環境の調整」は「自己の障害にどのような特性があるのか理解し、それらが及ぼす学習上又は生活上の困難についての理解を深め、その状況に応じて、自己の行動や感情を調整したり、他者に対して主体的に働きかけたりして、より学習や生活をしやすい環境にしていけること」としている。

2. 先行研究より

(1) 「自己理解」について

国立特別支援教育総合研究所(2019-2020)によると、二次障害を防ぐための3つの視点である「自己理解」を深めるためには、①「なりたい自分について考える」②「自分の良いところ、課題となるところ等を理解する」③「自分に必要な対応を理解する」④「成功体験の積み重ね、自信をもつ」⑤「自己肯定感をもつ」ことが大切であるとしている。また、軽度知的障害者の自己理解に関する実践的調査を行った伊藤(2019)によると、「軽度知的障害者は自己イメージが低いことから、これまで自己理解に関する指導は難しいとされ十分に実践されてこなかった」と指摘しているが、「二次障害を生まないためには、適切な自己理解に基づく自己決定が必要」であり、尚且つ「軽度知的障害者は自己の生活経

験から自己を形成しており、適切な自己理解をするために、客観的な視点から他者評価を取り入れたり、肯定的に励まし認めたりしてくれる他者の存在が重要である」と述べている。さらに小島・片岡(2014)では、「一般的に自己理解には、8~9歳程度の知的発達が必要であり、“友達より足が速い”“テストの点が高かった、低かった”といった他者との比較をすることで自己理解が形成される」と述べている。ただし「他者と比較することはポジティブに作用することもあればネガティブに作用することもあるため、自身の成長を実感できるような働きかけや生活の中で気づけるような支援が必要になる」としている。

以上から、軽度知的障害児者の「自己理解」支援の視点として、「自己肯定感・経験・他者との関わり」及び「知的発達の程度」が影響することがわかってきた。そこで本研究における「自己理解」とは、「他者からの客観的な視点に基づき、自分の特性について肯定的に捉える中で自分のできることとできないことを理解し、困ったときに支援を求められる力」をめざすこととする。

(2) サポートシートについて

2008年に文科省・厚労省は「障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン」を通知し、その中で地域における一貫した相談・支援のための連携方策としてサポートファイルの作成・活用を進めるよう求めた。「サポートファイル」は「相談支援ファイル」とも呼ばれ、障害児者の支援をつなぐためのツールとして、教育では「個別の教育(移行)支援計画・指導計画」、就労すると「就労パスポート」や「ナビゲーションブック」といった名称で知られている。ただし、これらはいずれも、本人の意向を聞き取りながら保護者や支援者を中心に作成が進められており、当事者が直接作成するものとはなっていない。「障害者権利条約」のスローガンとして「Nothing about us without us(私たちのことを私たち抜きに決めないで)」というものがあるが、それまで障害者

は自分で判断することが難しいとされ、本人の権利は十分に尊重されてこなかったという経緯もあり、当事者置き去りのまま支援が構築されている現状がある。そこで山形県（やまがたサポートファイル【セルフ版】）や長崎大学（セルフサポートブック）では、このツールを当事者自身が作成し、活用することを目的とした「セルフ・サポートファイル」の取り組みを行っている。

3. 研究の目的

二次障害を防ぐための視点として、「自己理解」とそのためのツールが必要であることはわかったが、これまで知的障害児者にとって自己理解は難しいとされ、十分に実践がされてこなかった経緯があることや、先行研究におけるセルフ・サポートシートについても記載箇所や項目が多く、もっと端的に自分の特性や支援方法について周囲に伝える必要があると考える。

そこで本研究では、二次障害を予防し、適切な自己決定を行うために、生徒が自らの力で作成できるセルフ・サポートシートの考案と、シートを作成するために必要な自己理解支援プログラムを提案する。

4. 研究の方法

(1) インタビュー調査

知的障害者の自己理解の実態を把握するため、特別支援学校卒業生を対象に半構造化インタビュー調査を実施する。

(2) 自己理解支援プログラムの提案

インタビュー調査や先行研究を参考に、中学校特別支援学級在籍生徒のための自己理解支援プログラムを提案する。

(3) セルフ・サポートシートの考案

先行研究とプログラムの実践を踏まえ、中学校特別支援学級在籍生徒の生活年齢と発達段階に合わせたシートを考案する。

5. プログラム設定のための調査

セルフ・サポートシートを考案する上で、

項目の設定にあたり、どのような内容であれば自身で記入することが可能であるか、実際の状況を把握する必要があると考えた。そこで、知的障害当事者の自己理解について調査し学校現場で可能な教育的支援について探るため、特別支援学校高等部卒業生を対象に半構造化によるインタビュー調査を行った。インタビューの実施にあたっては、録音の有無、匿名化によるプライバシーの保護等、本人に書面で説明を行い、同意を得た上で実施した。

(1) 調査対象と方法

調査対象者：特別支援学校高等部卒業生 2名

調査日時：2022年9月2日

調査時間：調査対象者1名につき約1時間

調査方法：半構造化インタビュー

(2) 調査内容

Damon.&Hart. (1988) 及び Lee&Hobson (1998) による自己理解に関する質問に本研究の要となる支援要請力に関する質問を追加した。質問内容は以下の通りである。

<質問内容>

①自己定義：「あなたは自分のことをどんな人だと思いますか？」

②自己評価：「あなたの長所や好きなことは何ですか？また短所や苦手なことは何ですか？」

③支援要請力：「あなたは日常生活や仕事でどんなことを配慮してほしいですか？」

④自己投影：「学生の頃と比べて変わったあるいは変わらないところはありますか？」

「学校で学んだことで役立ったことはありますか？」

⑤自己の関心：「将来の夢や目標は何ですか？」

(3) 分析方法

(表1) Damon. &Hart (1988) 及び佐久間ら (2000) のカテゴリーによる分類

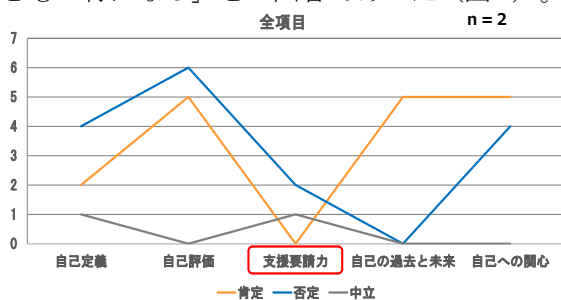
上位カテゴリー	下位カテゴリー	例
身体的・外的属性	具体的特徴	頭・名前・洋服
	抽象的特徴	かわいい、カッコいい、男らしい
行動	活動	サッカーをする、ピアノを弾く
	外向的行動	よくしゃべる、思ったことが言えない
	協働的行動	助ける、仲良くする、言うことを聞かない
	勤勉的行動	勉強をする、規則を守る、忘れ物をする
	能力評価を含む行動	勉強ができる、走るのが速い、スポーツが苦手
人格特性	外向的	明るい、元気、おもしろい
	協調性	やさしい、親切、わがまま、暴力的
	勤勉性	真面目、不真面目
	全般的评价	いい子、普通の子、おりこう、頭がいい

インタビューから得られた回答については、逐語録を作成し、Damon.&Hart (1988) 及び佐久間ら (2000) のカテゴリー (表 1) を参考に＜身体的・外的属性＞＜行動＞＜人格特性＞の 3 つの上位カテゴリーとそれぞれに属する下位カテゴリーによる分類を行った。

また、知的障害児者の自己理解において、自己に対する肯定的な理解が重要であることから、下位カテゴリーに分類したものをさらに「肯定・否定・中立」に分類した。

(4) 調査結果

設定した 5 項目のうち 3 項目については否定的な回答が多く、自己の将来や夢といった質問については、肯定的な回答の増加がみられた。支援要請力に関しては、「困ったこと」についての回答はみられたものの、「配慮してほしいこと」に関する質問については、2 名とも「特になし」との回答であった (図 4)。



(図 4) インタビュー調査分析結果 (n=2)

また上位カテゴリーでは、＜身体的・外的属性＞及び＜人格特性＞に関する回答はみられず、＜行動＞に関する回答が占めるという結果になった。これは一般的に自己理解の発達、青年期にかけて自己の外的要素から内的要素へと深まることと一致した。

支援要請力は、セルフアドボカシー (自己権利擁護) とも呼ばれており、例えば、合理的配慮の提供において、周囲との相違から配慮が難しいと判断されてしまうような場面も想定される。合理的配慮は、基本的に本人からの申し出により提供者との合意形成を図るが、そうした場合、どうしてその配慮が必要なのか理由を説明する必要がある。他人に理解を求めるにはまず自分について理解していることが前提となる。これがセルフアドボカ

シーのスキルであり、日本は欧米に比べはるかにこの考えが遅れており、教育現場であまり扱われてこなかったことが今回の調査の回答からもうかがえた。

6. プログラムの概要

(1) プログラムについて

セルフ・サポートシートを自身で作成するための手立てとして、自己理解支援プログラムを提案する。生活面や学習面に対する自己分析と他者 (教師や他の生徒) からのフィードバックにより自己理解を深める。

(2) プログラムの内容

①～⑥の先行研究 (表 2) を項目ごとに分類し、実施項目の多かったものを中心に中学校特別支援学級在籍生徒の生活年齢と発達段階に適した内容を選択し、プログラムを構成した (表 3 及び図 5)。

(表 2) 参考にした自己理解支援プログラム

著者	先行文献	対象
①片岡 (2010)	「セルフ・アドボカシー・スキル形成のための先進的プログラム」	障害者
②小島・片岡 (2014)	「豊かな自己理解を育むキャリア教育～内面世界を大切にしたい授業プログラム4.5～」	障害児
③片岡 (2017)	「青年期発達障害者のセルフ・アドボカシー・スキル獲得に向けた教育プログラム開発」	障害者
④伊藤 (2019)	「軽度知的障害生徒における自己理解の支援に関する実証的研究」	障害児
⑤勤田・鈴木・石川 (2020)	「個別的教育支援計画・移行支援計画の運用における知的障害当事者の参画についての提案 - 高等部進路指導におけるセルフ・サポートブックの作成 -」	障害児
⑥筑波大学附属大塚特別支援学校 (2021)	「セルフ・サポートブック」	障害児

(表 3) 提案するプログラム

回数	項目	具体的な課題
1	自己定義	「Who am I」テスト ・自分や友達について客観的に考える
2	自己評価	「自分の特徴について知ろう①」 ・ボディイメージ、感覚 「自分の特徴について知ろう②」 ・好きなこと、苦手なこと、長所、短所
3	自己の過去と未来	「過去～現在～未来の自分」 ・過去の自分について振り返り現在の自分と比較する ・身近な将来、遠い将来についてイメージする
4	自己連続性	「自分のできることで、できないことについて知る」 ・将来のビジョンと現在の自分に気づく
5	支援要請力	「困った時の対処法」 ・自分の苦手なこととその対処法 (配慮して欲しいこと) について知る ・自分の周りの支援者 (支え、助けてくれる人) について知る
6	自己定義 (まとめ)	「Who am I」テスト ・第 1 回目と同じ質問をし、自己理解の深さを図る

(3) プログラムの授業実践

期間：2022 年 10 月～11 月 (週 1 回)

対象校：山梨県内公立中学校

対象生徒：特別支援学級在籍生徒

(自閉症・情緒障害学級在籍生徒 3 名、知的障害学級在籍生徒 2 名)

実施時間：各プログラム平均約 30 分

(4) 倫理的配慮とプログラムの分析

プログラムの実施にあたっては、匿名化によるプライバシーの保護、参加の可否は自由であること、成績には一切関係しないことを本人・保護者に書面で説明を行い、両者に同意を得た上で実施した。なお、分析においては、前項の Damon.&Hart (1988) 及び佐久間ら (2000) のカテゴリーを使用した。また客観性を保持するため、分類は筆者と特別支援学校教諭の免許を所有する教職大学院生と2名で行った。

(5) プログラムの展開

①第1回：「自分や友達について」（自己定義）**20** 答法を用いた「Who am Iテスト」

<方法>

(i) まず、「わたしはどんな人」のワークシートに「私は〇〇です」に当てはまる言葉を思いつく限り最大20個書く。

(ii) 次に「〇〇さんはどんな人」のワークシートに友達について記入し、お互いに交換しあう。(他者と比較する中で自分の知らない自己に気づくという、ジョハリの窓を応用)

(iii) 「〇〇さんはどんな人」については、筆者や担任教師も学校生活からの気づきや観察を手がかりに良い面だけでなく日頃の生活の中で気になる面についても記入する。また、

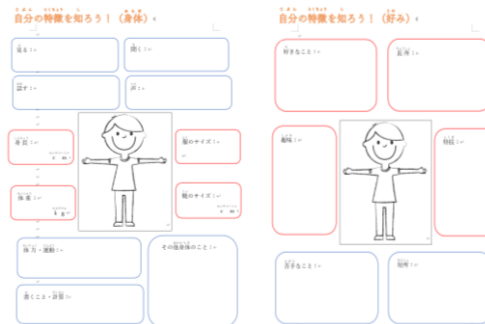
① 自己定義



③ 自己の過去と未来



② 自己評価

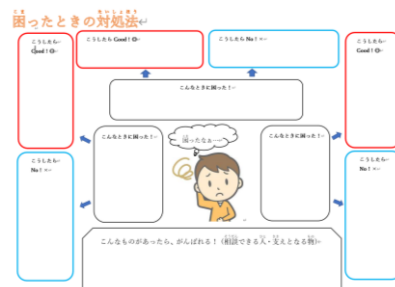


④ 自己の連続性

自分ができること、できないこと

項目	得意なこと	得意なこと	得意なこと
学習			
生活			
人間関係			
その他			

⑤ 支援要請力



言語表現が難しい生徒もいるので必要に応じ性格タイプ例の選択肢も用意する。

<分析結果>

インタビュー調査と同様に双方の学級で否定的な回答が多くみられ、行動面や人格特性に関する言及が多かった。行動面と人格特性の間に大きな有意差は見られなかった。

②第2回：「自分の特徴について知ろう」（自己評価）**ボディイメージや感覚、自分の好きなこと苦手なこと、長所や短所**

<方法>

(i) 自己の感覚やボディイメージといった身体的特徴や感覚に関すること、自分の長所と短所や趣味嗜好といった内面に関することに分け、ワークシートにまとめる。

(ii) 前回行ったプログラム①の友達や教師からの視点を参考にしたり、教師がリフレーミングしたりしながら取り組む。

<分析結果>

自己の感覚については能力に関する記述が、内面については趣味や好きなことに関する記述が多くみられた。僅かではあるが、自閉症・情緒障害学級で否定的回答が多く、知的障害学級では肯定的回答が増加した。プログラム①と同様に行動面に関する言及が多かった。

(図5) プログラムに使用したワークシート

③第3回：「過去～現在～未来の自分」（自己の過去と未来） 現在を起点に、過去や近い未来、将来の夢や目標について考える

<方法>

- (i) 「いまの自分」について考える。
- (ii) 「幼少期～小学校時代の自分」について振り返る。
- (iii) 近い将来である「2～3年後の自分」について考える。
- (iv) 遠い未来である「将来の夢・目標」について考える。

<分析結果>

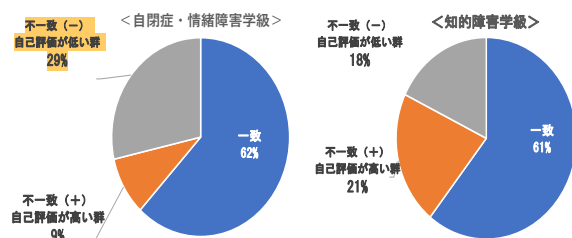
幼少期から時間が進むにつれ、否定的回答から肯定的回答が多くみられた。ただし、記載された内容は抽象的なものが多く、中には全く書けない生徒もいたため、必要に応じて数値（%や点数）で表すとといった配慮を行った。将来の夢や目標など、生徒によっては具体的にイメージしにくい場合もあり、内容自体が実態にそぐわなかった可能性もある。

④第4回：「自分にできることとできないこと」（自己連続性） 自己評価と他者の客観的な視点による評価との相違

<方法>

- (i) 「日常生活」「対人関係」「意欲」の3つの観点をもとに、現在の自分にできることとできないことについて考え自己評価する。
- (ii) 同じ項目について教師からの視点で他者評価を行う。
- (iii) 教師の意見も参考にしつつ、自己評価と他者評価の一致項目と不一致項目を確認し、その相違から自分の得意と苦手を整理する。

<分析結果>



(図6) プログラム④における教師と生徒の評価の相違

双方の学級とも、約60%の割合で、自己評価と他者評価の一致がみられた。一方で、自

閉症・情緒障害学級においては、不一致の回答の傾向として、自己評価が他者評価より低い群があることがわかった(図6)。

⑤第5回：「困ったときの対処法」（支援要請力） 困った場面を想定して対処法を考える

<方法>

- (i) プログラム④やこれまでの学習を参考にしながら自分が苦手な場面をイメージする。
- (ii) 困った時の対処法として良い対処法と悪い対処法を教師と一緒に考える。

<分析結果>

対処法については、日常的に意識していること以外は自分で見つけることが難しく、どんな状況であればできるか様々な場面を想定し教師と対話しながら考えた。

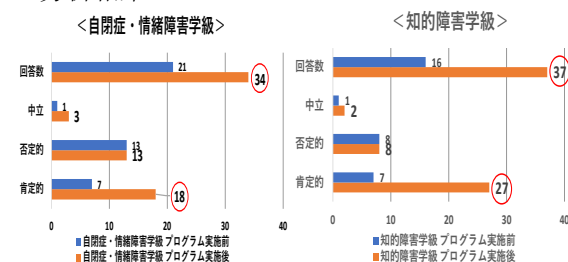
また、同じ「苦手な活動に取り組む」ことを困難と感じている場合でも、ある生徒は「休憩しながらであれば」と答えた一方で、ある生徒は「やり方を教えてくれたら」と答えるなど、同じ困難さを感じていたとしても、個人によって適切な対処の方法が全く異なることがわかった。こうした対処法に合わせ、家族や友達といった「人」や、好きなものや目標といった「物」が、頑張るための支えとなっていることもわかった。

⑥第6回：「自分について」（プログラムの検証） これまでの学習の振り返りを踏まえた20答法による「Who am Iテスト」

<方法>

- (i) これまでに実施したワークシート①～⑤を振り返り、1回目と同じ質問に答える。
- (ii) ワークシート①の回答とワークシート⑥の回答を比較し、プログラム実施による自己理解の深度を検証する。

<分析結果>

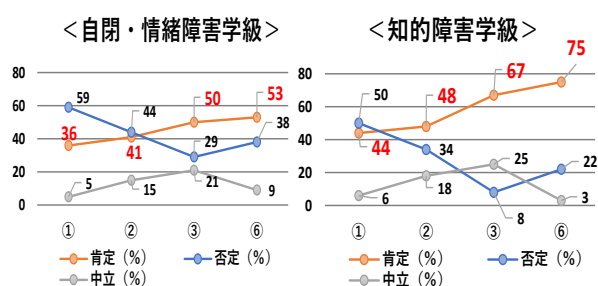


(図7) プログラム実施前後における比較(検証)

プログラム実施前と実施後の比較では、双方の学級で回答数の量が増えただけでなく、行動面に関する回答の増加など、内容的な質の面においても具体的な表現が増えた。あわせて、中立的回答と否定的回答の数に大きな変化はなかったが、肯定的回答の数は自閉症・情緒障害学級及び知的障害学級ともに増加した(図7)。

(6) 総合考察

自閉症・情緒障害学級と知的障害学級におけるプログラム実施による肯定・否定・中立の回答傾向の変化を(図8)に示す。



(図8) プログラム実施による回答傾向の変化

自閉症・情緒障害学級では2回目のプログラム実施後に、知的障害学級では1回目のプログラム実施後に肯定的回答が否定的回答を上回った。これは、各プログラムにおいて、他者からの客観的な視点を取り入れたことで、それまで気づかなかった自分の一面を自覚することにつながったことが言える。また、<優柔不断=慎重>というように、ネガティブな性格も捉え方によっては肯定的に受け取れることを教師がリフレーミングして伝えたことにも効果があったと考えられる。

プログラム③では、躊躇なく回答する生徒がいた半面、全く記入ができず止まってしまう生徒もいた。先行研究においても自己の経験が自己理解の要素となっていたが、回答の可否はそれまでの個人の家庭背景や生活経験の差に拠るところも大きいことがうかがえた。

プログラム④では、双方の学級においておよそ60%の割合で自己評価と他者評価の一致がみられ、学級間で大きな有意差はみられなかった。これは、知的障害者にとって自己理解は難しいとされているが、一般的に自己理

解の発達には8~9歳程度の知的発達が必要であり、今回のプログラムの対象者が中学校の特別支援学級在籍生徒であったということが理由として考えられる。一方(図8)で示した通り、自閉症・情緒障害学級では肯定的回答が否定的回答を上回るまでに知的障害学級より時間を要したこと、プログラム④(図6)において回答不一致の傾向として自己評価が他者評価より低い群が現れたことから、発達障害特性の傾向として過去の経験から生じる負の記憶が残りやすく自己肯定感が低い傾向にあることが読み取れる。

プログラム全体を通し、発言や行動から思春期特有の恥ずかしさもみられたが、友達や教師からどう見られているのかについては興味を示し、意欲的に取り組む様子がみられた。また、どの生徒も教師と対話しながら進めることで、より深く自己について考えることができた。これらのことから、授業の中で決まった時間を確保し、他者の視点を取り入れる中でプログラムとして段階的に自己について考える活動を行ったことは、中学校特別支援学級在籍生徒の自己理解支援において一定の効果があったと考えられる。

(7) プログラム実施にあたっての配慮事項

①指導体制について

生徒によって取り組み方法や進度に差がみられたため、時間設定や取り組み量の増減を調整した。指導体制については、内容に応じ教師との対話や個別対応が必要になるため、複数体制での実施が望ましいことがわかった。

②回答時の手立てについて

生徒が自身で記述することが難しい場合は、教師が聞き取った内容を記録した。また、抽象的な内容や言語表現が難しい場合は、あらかじめ選択肢を用意したり、教師が例示を示したりして取り組む必要があった。

③否定的な回答へのフォロー

「苦手なこと」のように本人が否定的な感情を抱いている内容については、教師が本人の困難さを受け入れ一緒に対処法を考えたり、人の性格は表裏一体であることを伝えたりし

て、苦手意識を強く感じないよう配慮した。

④ジェンダーへの配慮について

自己を深く掘り下げる内容であるため、あらゆる性自認の可能性を考慮した。ワークシートに用いるイラストは中性的なものを用いるようにし、どのような回答についても教師が受容的・共感的に関わることを意識した。

7. セルフ・サポートシートの考案

プログラムの実施結果と先行研究を参考に、生徒が自らの力で作成し、自分自身について端的に説明するためのセルフ・サポートシート（A4 1枚表面のみ）を考案した（図9）。

（図9）考案したセルフ・サポートシート

設定項目は、①プロフィール②ストレングス（強み）③ウィークポイント（弱点）④現時点での目標⑤対処法とし、プロフィールについては、個人情報が含まれることから用途に応じて切り取って活用できるようにした。

8. 今後の課題

プログラム実施において、いくつかの課題もみつかった。まず、将来の目標や夢など、生徒によってはイメージしにくい内容もあったため、ワークシートの項目設定を実態に合わせた内容に改善していく必要がある。また、実際に学校現場で実施していくことを想定すると、学校行事との調整が生じる可能性があるため、計画的に学習内容を配置し実施していくことも重要である。あわせてワークシートの管理について、生徒が自身で管理することが難しい状況もみられたため、キャリアア

ポートなど既存のファイルに組み込むことも可能かと考える。

最後に、今回は実習校での実施となったこともあり、ワークシートを中心とした活動と筆者の観察記録による見取りによって構成されたプログラム内容であった。しかし、自己理解が個々の経験によって形成されることを加味すると、生徒自身の経験や実体験に即した授業展開から個々の成長を促していけるような内容を構成し、さらなる充実を図る必要性も感じる。セルフ・サポートシートの活用も含め、今後の課題としていきたい。

9. 引用・参考文献

- Damon, W. & Hart, D. (1988) 「Self-understanding in childhood and adolescence」 Cambridge University Press.
- 伊藤佐波美 (2019) 「軽度知的障害生徒における自己理解の支援に関する実証的研究」現代図書
- 海津亜希子他 (2019-2020) 「社会とのつながりを意識した発達障害等への専門性のある支援に関する研究—二次的な障害の予防・提言に向けた通級による指導等の在り方に焦点を当てて—」独立行政法人特別支援教育総合研究所
https://www.nise.go.jp/nc/report_material/research_results_publications/specialized_research/b-372 (2023/01/25 最終閲覧)
- 勘田、鈴木、石川 (2020) 「個別的教育支援計画・移行支援計画の運用における知的障害当事者の参画についての提案—高等部進路指導におけるセルフ・サポートブックの作成—」長崎大学教育学部教育実践研究紀要 19,39-48
- 片岡美華・小島道夫編著 (2017) 「事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー—『合理的配慮』の時代をたくましく生きるための理論と実践—」金子書房
- 小島道夫・片岡美華 (2014) 「豊かな自己理解をはぐくむキャリア教育—内面世界を大切にしたい授業プログラム 45—」ジーアス教育新社
- 文部科学省・特別支援教育について (2007-2021) 「特別支援教育資料関連」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1343888.htm (2023/01/25 最終閲覧)
- 文部科学省・厚生労働省 (2008) 「障害のある子どものための地域における相談支援体制整備ガイドライン」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/021.htm (2023/01/25 最終閲覧)
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領総則編
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領解説 (自立活動編)
- 佐久間路子, 遠藤, 無藤 (2000) 幼児期・児童期における自己理解の発達—内面的側面と評価的側面に着目して—発達心理学研究 11-3, 176-187
- 筑波大学附属大塚特別支援学校 (2021) 「教材・指導法データベース (サポートブック)」
<https://www.otsuka-s.tsukuba.ac.jp/> (2023/01/25 最終閲覧)
- 山形県健康福祉部障がい福祉課 (2015) 「やまがたサポートファイル【セルフ版】」
<https://www.pref.yamagata.jp/090004/kenfuku/shogai/hattatsu/supp-ort-file-standard-self.html> (2023/01/25 最終閲覧)