

特別支援学校高等部における セルフ・アドボカシー・スキル獲得のための支援 ー提唱力に注目してー

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」への転換以降、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。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、障害の多様化や発達障害の増加とともに特別支援教育の対象が広がってきていることが影響していることが考えられる。

このような傾向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。学校基本調査によると特別支援教育が導入された 2007 年の長期欠席児童生徒数における不登校児童生徒数は 230 人であったのに対し、2022 年では 1,238 人と 5.4 倍に増加している。

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。

そうした発達障害への対応として、2018 年改訂の特別支援学校学習指導要領「自立活動」では、自身の障害や自己理解に関する事項を追加している。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くこと」としている。これらは本研究のテーマでもある「セルフ・アドボカシー」とも関係が深い。

2. 先行研究より

(1) 「セルフ・アドボカシー」の歴史

1959 年にデンマークで知的障害者福祉法が成立すると、北欧で「セルフ・アドボカシー（＝自己権利擁護）」の考えが生まれ、やがてアメリカに広がり、2000 年頃から日本でも権利擁護に関する出版が相次ぐようになった。

三谷・古谷（2004）によると、ノーマライゼーション（障害の有無にかかわらず、通常の生活条件を提供すること）において実践的な成果をあげるためには、障害児者自身が様々な生活の場で、自己決定、自己選択、セルフ・アドボカシーの 3 つを行使する力を獲得することが不可欠であるとしている。

これまで、障害のある人は社会的弱者として、「自分ではできない＝与えられるもの」と認識されることが多かったが、現代では、

こうした「ノーマライゼーション」の流れから、「与えられるだけではなく、自分で要求、勝ち取っていくもの」に変わってきており、「自己決定・自己選択」が尊重されるようになっていく。現在では、障害児者の権利擁護が叫ばれるとともに、障害をもつ人がセルフ・アドボカシー能力をいかに獲得できるか、その能力をいかに獲得させるかが今後の課題となっており、学校教育においてもその必要性が迫られている。

(2) 「セルフ・アドボカシー」の定義

高山・川村・大石（2002）によると、セルフ・アドボカシーの定義は「生活上の障害や困難のある当事者が、自分の利益や欲求、意思、権利を自ら主張し、自分自身、または他者のために権利擁護活動を行うこと」としている。このスキルを獲得するために、片岡・小島（2017）は、「自己理解」＝「自分の状態を自分で説明できる力」と「提唱力」＝「自分が必要とする支援を他者に求められる力」の2つが重要な要素であるとしている。

「自己理解」については、認知の歪みや発達の凹凸などから自分を客観視することが難しく、また、他者との比較により自分をネガティブに捉えがちであるため、自尊感情を高めるような自己理解支援が必要であるとされている。そのため、自分では気づけなかった得意なことや成功体験のようなプラスの経験を積み重ねることにより、自尊感情が高まり前向きな行動につながりやすと考えられる。

もう一方の「提唱力」については、ただ伝えるだけではなく、わかりやすく具体的に伝え、交渉し、支援を獲得していくための言語力や社会性を伴うコミュニケーションが求められ、豊富な語彙表現だけでなく誤解を与えない伝え方や相手の立場や場にふさわしい言葉遣いをスキルとして身につけていく必要があるとされている。

(3) 発達障害における SST について

WHO による Social Skill の定義は「日常生活の中で出会う様々な問題や課題に、自分で、創造的で、しかも効果ある対処のできる能力」

であるとしている。

アルバート・メラビアン（1971）は、人はコミュニケーションをとる際、表情や姿勢、態度といった視覚情報から 55%の情報を、声のトーンや大きさや話し方といった聴覚情報から 38%の情報を、話の内容などの言語情報からは 7%の情報を得ているとした。これは、メラビアンの法則と呼ばれており、話し手が相手に与える影響として、視覚情報や聴覚情報が大半を占めており、非言語コミュニケーションの重要性を伝えている。

また、A.S ベラック・K.T ミューザーは、Social Skill Training（以下 SST）の方法として、まず支援者がモデリングを行ったものを当事者がロールプレイを通して実践し、それに対してフィードバックを返しながセッションを繰り返すステップ方式を提唱した。しかし、米田（2009）によると、発達障害をもつ人の SST では、コミュニケーションや想像力、社会性の障害により、モデリングによる学習が難しかったり現実場面での応用ができなかったりといった困難が想定されるとしている。そこで、発達障害を抱える人の SST について、①「行動の修正より適切なレパートリーの追加」②「親密な人間関係の構築より社会的場面で他者に不快感を与えない現実的マナーの獲得」③「障害を補う代償的技能の獲得」④「本人への訓練と同時並行的な環境への働きかけ」が重要であるとした。

その上で、効果的な SST の工夫として、ステップを細かく細分化することや技能の意味や非言語的要素について言語的に指摘すること、気持ちよりも型をまず覚えること、社会的な場面の中で注目すべき点を見つけやすくすることなどを挙げている。

3. 研究の目的

セルフ・アドボカシー・スキルを獲得するために必要な要素として、「自己理解」と「提唱力」が必要であるが、「自己理解」については、昨年度の研究においてワークシートの提案と実践を行った。

そこで本研究では、セルフ・アドボカシーのスキルとして必要となる「提唱力」（自分が必要とする支援を他者に求められる力）を育てるための有効な手立てを探ることとした。

4. 研究の方法

昨年度の研究の課題点として、①ワークシートへの回答方法の工夫②プログラムを実施する際の学校行事との実施時期の調整③ワークシートの管理④提案したセルフ・サポートシートを活用すること⑤ワークシートへの記入だけでなく、実体験や個々の成長からの見取りの必要性が挙げられた。これらをもとに、以下の内容で研究を進める。

(1) 文献研究

セルフ・アドボカシーと SST に関する先行研究について調査する。

(2) 自己理解支援プログラムの実施と SST 等による体験型学習の実施

昨年度の課題点①の改善として自己理解支援プログラムのワークシートの改良を行い、課題点⑤の改善として SST 等の体験型学習を行う。

(3) セルフ・サポートシートの活用

昨年度考案したセルフ・サポートシートを活用し、その有効性の有無を検証する。

5. 自己理解支援プログラムの実施

まずは、セルフ・アドボカシー・スキルの要素として重要になる「自己理解支援プログラム」（杉澤 2022・表 1）を実施した。実施時期は昨年度の課題を受け、2 学期の産業現場等における実習時（10 月実施）にセルフ・サポートシートの活用が可能になるよう、1 学期の 5 月～7 月に取り組みを行うこととした。

(1) 対象者と方法

期間：2023 年 5 月～7 月 週 1, 2 回

対象校：山梨県内特別支援学校

対象生徒：特別支援学校（知的障害）高等部 1 年生、計 11 名

実施授業：職業 I, 自立活動

実施時間：各プログラム平均約 30 分

(2) 実施のための土台作り

自己理解支援プログラムの実施にあたり、将来、生徒が社会に出て就労生活を送る際、生徒自身が困りごとに対して自ら主張し権利擁護活動を行うことができるようにするためには、その前段階として勤労に対する必要性を感じることを先決であると考えた。そのため、働くことに対する意欲や目的といった「勤労観」や「就労感」を「自分事」として捉えるための土台作りを行った。

自分たちの行った校内の清掃作業に対して他学年の教員から感謝のビデオメッセージをもらったり、身近な大人である教員の働くための理由を聞いたりする中で、「自分は何のために働くのか」について、生徒自身の勤労感・就労観の醸成をめざした。

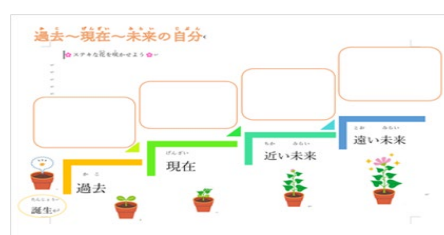
(3) 自己理解支援プログラムの実施

昨年度の研究をもとに、以下の内容（表 1）で自己理解支援プログラムの実践を行った。

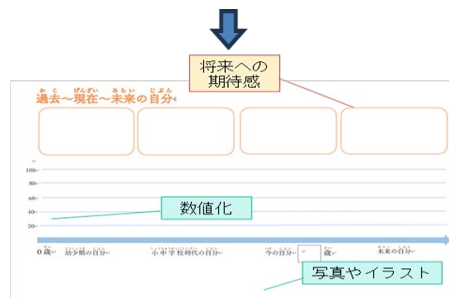
（表 1）自己理解支援プログラム（杉澤 2022）

時数	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	「自分の強みについて知ろう①」 ・ポジティブイメージ、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	「自分にできること、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、自己理解の深さを見る

(4) 前回からの改良点



（図 1）過去～現在～未来の自分（2022）



（図 2）過去～現在～未来の自分（2023）

杉澤（2022）で対象にした生徒が中学校特別支援学級在籍生徒であり、今回対象とする特別支援学校高等部在籍生徒と実態差があることや、前回実施した際に、抽象的な質問項目に対して言語化し回答することに困難を示す生徒が多かったことから、教師の例示や選択肢の提示といった手がかりの必要性を感じた。そのため、ワークシート③「現在～過去～未来の自分」について改良を行った（図1,2）。

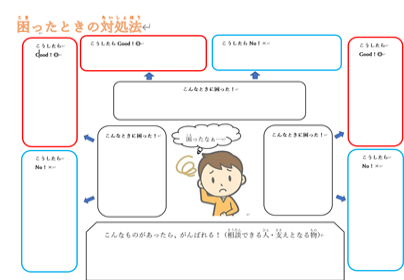
（5）結果

改良の結果、前回実施時は過去や未来の自分について文章や言葉で表現することが難しかったが数値化することで棒グラフや折れ線グラフで示すことが可能になり、将来に向けて期待感をもって取り組む様子が見られた。

また、前回実施時は将来像や過去の自分像について具体的にイメージし記述することが難しい様子がみられたが、写真や絵の欄を入れることで、当時の出来事を思い出して記入する様子がみられた。

（6）取り組みにおける課題

今回の対象者が特別支援学校在籍生徒ということもあり、前回実施の際とは生徒の実態が異なっていたことから、⑤支援要請力のワークシート「困ったときの対処法」（図3）において新たな課題が生じた。



（図3）⑤支援要請力

このワークシートでは、自分の苦手なことに対し、どのような対処法が適切であるかを教師とともに考えていくのであるが、生徒の回答は「勇気を出す」や「言葉にする」、「やる気を出す」「自分なりにやる」といった抽象的な内容のものが多く、それを今後どう深めていくかといった工夫が必要となった。

また、教師との対話や相談の他に、生徒同士で互いに悩みを共有し、話し合っても良かったのではないかと意見も挙がった。そこで、課題となっていた体験型学習を取り入れ、実際の伝え方や言葉の表現方法を SST で補っていくこととした。

6. SST の取り組み

（1）対象者と方法

期間：2023年9月～10月 週1，2回

対象校：山梨県内特別支援学校

対象生徒：特別支援学校（知的障害）高等部1年生，計11名

実施授業：職業Ⅰ，自立活動，特別活動

実施時間：各20分～25分

（2）SST の流れ

以下（表2）の通り、職業Ⅰ及び自立活動、特別活動において、SST を実施した。前述の米田（2009）の発達障害における SST で想定される困難と工夫を踏まえ、今回の SST では①「ステップを細かく踏む」②「言語化・視覚化する」③「『型』を覚える」④「実際の場面を想定して使ってみる」の4点に重点を置き、取り組みを行うこととした。また、各セッション20分～25分という短時間での設定となったため、内容を焦点化し段階を踏んでステップアップできるよう配慮した。

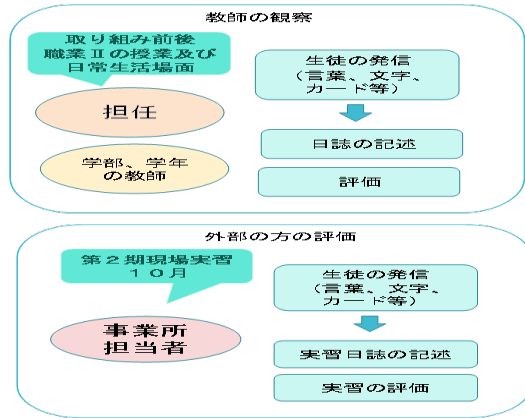
（表2）SST の流れ

日数	項目	具体的な内容
9/4（月）	自立活動	①「自分の苦手なこと」に関する1学期の振り返り
9/11（月）	自立活動	②「自分の困りごとについて友達と相談しよう」
9/12（火）	特別活動	③「助け合いゲーム」
9/25（月）	自立活動	④「相談の仕方①～声の大きさ、目線、表情～」
9/29（木）	職業Ⅰ	⑤「相談の仕方②～クッション言葉」
10/2（月）	自立活動	⑥「相談の仕方③～言葉の選び方、表現～」
10/5（木）	職業Ⅰ	⑦「相談の仕方④～電話での受け答え～」

（3）検証方法

SST の取り組み前後を比較し、生徒が実際に支援要請を行えたかどうかについて、指導にあたった教師（CT=chief-teacher 及び ST=sub-teacher）の観察により複数の視点で評価を行う。さらに、産業現場等における実

習において、実際に学校以外の場所で生徒から何らかの意思表示があったか、職場実習依頼先である事業所の担当者から評価をいただき、教師と事業所の担当者によるトライアングレーションによって評価する（図4）。



（図4）検証方法のイメージ図

なお、セルフ・アドボカシーにおける意思表示について桶屋（2018）は、以下（表3）の段階を示しており、これを基に検証アンケートの項目を設定した（表4,5）。検証アンケートは指導にあたった教員4名と職場実習依頼先である事業所の担当者に依頼をした。

なお、質問1については、双方とも同じ段階の内容を示してある。また、質問2については、行動の有無についての事実を回答してもらうこととした。

（表3）セルフ・アドボカシーにおける意思表示の段階（桶屋2018）

	意思表示	必要となる要素
5	自分の困りごとを理解してもらえない不安	理解された経験
4	窓口で上手く説明できない	説明力
3	配慮を求める方法やルートがわからない	手続き情報
2	どんな配慮を受ければ上手くいくのかわからない	合理的配慮の知識・情報
1	そもそも、なぜ上手くいかないのかわからない	特性理解

（表4）検証アンケート（教員対象・質問紙）

質問1 担当生徒の支援要請の実態として、該当するものを選択し○をつけてください。

該当する項目に○	項目
	①困っていても、自分から援助を求めることは難しい。
	②困ったときに、特定の相手であれば援助を求めることができる。
	③伝える相手や場面が設定されていれば、援助を求めることができる。
	④自分に必要な援助がわかり、相手を問わず自分から援助を求めることができる。
	⑤その他（上記以外の実態があれば記載してください。）

質問2 担当生徒の意思表示の実態として、該当するものを選択し○をつけてください。

該当する項目に○	項目
	①生徒自身に事実の認識ができ、意思表示をする必要性を把握している。
	②自分の意見や主張したい内容がわかる。
	③自分の意見や主張を伝えるための手続き（ルート）や方法、相手がわかる。
	④何らかの手段によって自分の意見や主張を伝えることができる。
	⑤自分の意見や主張を伝えることによって、周囲に理解された経験がある。
	⑥自由記述（その時の生徒の様子などをメモしてください。）

（表5）検証アンケート（事業所対象・質問紙）

質問1 担当生徒の支援要請の実態として、該当するものを選択し○をつけてください。

該当する項目に○	項目
	①困っていても、自分から援助を求めることは難しい。
	②困ったときに、実習担当の職員であれば援助を求めることができる。
	③作業中、近くの職員に援助を求めることができる。
	④援助内容を判断し、相手を問わず自分から援助を求めることができる。
	⑤その他（上記以外の実態があれば記載してください。）

質問2 実習中に以下の様子がみられたか、行動の有無について○をつけてください。

該当する項目に○	項目
有・無	不安や困りごとを相談することによって、問題を解決できたか。
	自由記述（その時の生徒の様子などをメモしてください。）

（4）SST の実際の様子

自己理解支援プログラムを実施した際、⑤支援要請のワークシートにおいて、自分の苦手なことに対し、どのような対処法が適切であるかを考えていったのであるが、生徒の回答は「勇気を出す」や「言葉にする」、「やる気を出す」「自分なりにやる」といった抽象的な回答が多くみられた。そこで、これらを同じ困りごとをもっている生徒同士で3～4人のグループに分け、自分たちで解決策を話し合っていくこととした。その際、教師を各グループに配置し、ファシリテーター役として話し合いを進行した。活動の始めに、「友達の対処法をきこう」、「お互いにアイディアを出し合おう」、「参考にして試してみよう」の3点をルールとして確認した。なお、それぞれの活動において特に意識して取り入れたSSTの工夫をともに示す。

①SST第2回：「自分の困りごとについて友達と相談しよう」（支援要請）

SSTの工夫：型を覚える 実際の場面を想定して試してみる

<方法>

（i）ルールを確認する。

（ii）生徒は3～4人のグループに分かれる。

テーマ1「苦手なことに根気よく取り組む」

テーマ2「自分の気持ちを伝える」

テーマ3「自分から挨拶をする」

（iii）生徒から出された意見をファシリテーター役の教員がホワイトボードに書いていく。

（iv）出された意見の中から実際に自分ができそうな対処法を選択し実際に試してみる。

<結果>

ワークシートの際に行った生徒と教師の対

話だけでは意見の広がりが出なかったが、同じ困りごとをもつ他の生徒の意見を聞くことで新たな発見や気づきを得る様子がみられ、具体的に対処法を考えることができた。

テーマ1「苦手なことに根気よく取り組む」
→「一人になれる場所へ行く」「分からないことを教えてもらう」→「困ったら伝える」

テーマ2「自分の気持ちを伝える」
→「先生と相談する」「1回リフレッシュして気持ちを落ち着かせる」→「伝えられる人に話す」

テーマ3「自分から挨拶をする」
→「言うタイミングがわからない」「誰に言ってもいいかわからない」→「挨拶する場所や相手を教えてもらう」

②SST 第4回：「相談の仕方①～声の大きさ、目線、表情～」

SST の工夫：ステップを細かく踏む 言語化・視覚化する 実際の場面を想定して試してみる

＜方法＞

- (i) 無表情の人のイラストを提示する。
- (ii) イラストからどのような印象をもつか質問する。
- (iii) 鏡を見て笑顔を作る練習をする。
- (iv) 声の大きさ（声の大きさの尺度）の0～5段階を、場面ごとに教師がモデリングし例示する。
- (v) 友達とペアになり、声の大きさ「3」の大きさを挨拶をし合いロールプレイする。
- (vi) 生徒のロールプレイに対し、フィードバックを行う。

＜結果＞

「声の大きさ」は教師がモデリングした後、実際に生徒自身が声を出しながら、挨拶をする際の適切な声の大きさを確認した。また、それらを意識しながら友達同士で挨拶をし合う練習を行った。恥ずかしさから挨拶できない生徒もいたが、多くの生徒は面白がって笑顔で挨拶し合う様子がみられた。これらの活動を繰り返し意識づけるために、実習までの2週間の目標として、各クラスで取り組んでも

らうことにした。

③SST 第5回：「相談の仕方②～クッション言葉～」

SST の工夫：型を覚える 言語化・視覚化する 実際の場面を想定して試してみる

＜方法＞

- (i) 「クッション言葉」について説明する。
- (ii) 話しかけるタイミングと相談相手について考える。
- (iii) 「クッション言葉」である「〇〇先生、今お時間よろしいですか？」の後に、わからないので教えてください」や「ちょっと相談があるのですが…」といった要件を伝え教師がモデリングし例示する。
- (iv) 生徒は「〇〇先生（さん）、今お時間よろしいですか？」を使ってロールプレイを行い、2人以上の教員に相談をする。
- (v) 生徒のロールプレイに対してフィードバックを行う。

＜結果＞

教師が例示をすると、生徒は近くにいる教員に「クッション言葉」を使って話しかける様子がみられた。教師は「どうしましたか」や「今忙しいので後でもよいですか」など、様々なシチュエーションを想定し対応を行った。万が一、相手の都合が悪い場合、断られる可能性もあるが、問題点をそのままにして、さらに困難な状況に陥らないためにも諦めず躊躇なく相談することが大切であることを確認した。また相談相手について生徒からは「友達」や「先輩」など、自分が聞きやすい人に相談するという回答が多くみられた。そこで、「自分にとって都合の良い答えをくれる人ではなく、問題を解決できる人を適切に選ぶ必要があることを伝えた。

(5) 検証結果と考察

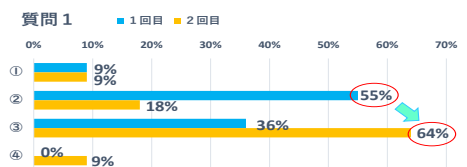
①教員対象アンケートより

質問1（図5）「担当生徒の支援要請の実態」では、SST実施前はアンケート項目の2段階「困ったときに、特定の相手であれば援助を求めることができる」の生徒が55%を占めていたのに対し、実施後は項目の3段階「伝え

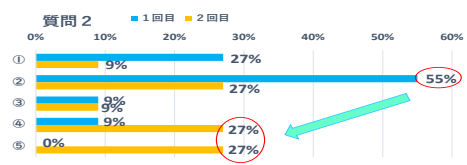
る相手や場面が設定されていれば、援助を求めることができる」の生徒が 64%へと増加し、援助要請力が 2 段階から 3 段階へ上がったことがわかった。

質問 2 (図 6) 「担当生徒の意思表示の実態」では、実施前は項目の 2 段階「自分の意見や主張したい内容がわかる」の生徒が 55%だったのに対し、実施後は 4 段階の「何らかの手段によって自分の意見や主張を伝えることができる」が 27%、5 段階の「自分の意見や主張を伝えることによって、周囲に理解された経験がある」が 27%という結果になった。

これは、特定の相手や設定された場面の中であれば援助を求められる生徒が増えたことが考えられる。



(図 5) 教員対象アンケート＜質問 1＞



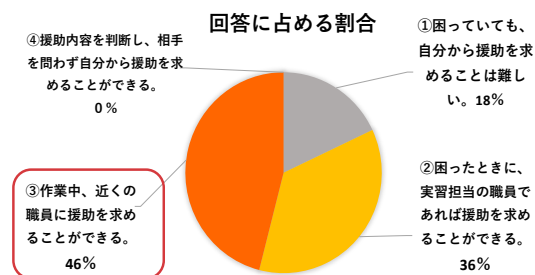
(図 6) 教員対象アンケート＜質問 2＞

②事業所対象アンケートより

質問 1 (図 7) 「担当生徒の支援要請の実態」では、項目 3 段階の「作業中、近くの職員に援助を求めることができる」が 46%と最多であり、項目第 2 段階の「困ったときに、実習担当の職員であれば援助を求めることができる。」の 36%と合わせると、およそ 82%の生徒が支援要請を行うことができた。その一方で、18%の生徒は困っていても自ら援助を求めることができなかったが、これは、学校との環境の違いから自ら発信することが難しかったのではないかと考えられる。

質問 2 「実習中に不安や困りごとを相談することによって、問題を解決することができたか」では、「行動が有った」が 45%、「行動が無かった」が 55%であったことから、約半

数の生徒が相談によって問題解決できたという経験を得ることができたといえる。「自分の困りごとを理解された経験の有無」は、桶屋 (2018) の示したセルフ・アドボカシーの意思表示段階において、重要な要素となっていることから、こうした経験の積み重ねにより自ら支援要請することへのハードルを下げることが期待できる。



(図 7) 事業所対象アンケート＜質問 1＞

7. セルフ・サポートシートの活用

(1) 対象者と方法

産業現場等における実習の打ち合わせにおいて、昨年度考案した、セルフ・サポートシート (A4 1 枚表面のみ、図 8) を活用し、生徒自ら事業所の担当者に説明を行った。

説明内容はセルフ・サポートシートに沿い、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困った時の対処法とし、自分の得意なことや苦手なこと、実習中にどのような配慮を行って欲しいかを担当者に伝えた。

(図 8) セルフ・サポートシート

(2) 検証結果

セルフ・サポートシートを活用することで、

11名中10名の生徒が、自分で自らの特性について実習先に説明を行うことができた。1名の生徒は口頭で伝えることはできなかったが、紙面を提示することで活用することができた。

8. 成果と課題

今回、SSTの実施により、生徒自身が意思表明することの必要性を知り、特定の相手や設定された場面の中であれば援助を求められる生徒が増えたことは成果の1つであったと言える。また、半数の生徒が、相談によって問題解決できたという経験を得ることができたことも、今後の社会生活の中でセルフ・アドボカシー・スキルを発揮していくための礎となったのではないかと考えられる。

その一方で、教員対象アンケートと事業所対象アンケートを比較すると、質問1「支援要請の実態」では、事業所対象アンケートの方が低い結果となった。これは、学校内の慣れた環境下であれば援助を求めることができた生徒も、実習先のように場所や環境が変わることで同じように行動できなくなったことが考えられる。また自由記述からは、今回は初めての実習であったため、事業所側からの手厚い配慮によって、援助を必要とする機会がなかったこともうかがえた。これらは、今後の課題として、さらにより効果的な指導方法や連携の在り方を検討していく必要がある。

セルフ・サポートシートについては、自身の配慮事項について端的にまとめ、伝えるためのツールとして有効であったと考えられる。ただ、生徒も成長段階にあるため、個々の成長や経験値とともに配慮事項も変化し、合理的配慮と同様に定期的な見直しや修正が必要であることを感じた。

最後に今回、指導の上で有効であったこととして、以下の4点にまとめた。

- ①教師や他の生徒と対話する中で、抽象的な回答を具体化し深められたこと。
- ②生徒自身が援助要請の必要性を感じるための土台作りを行ったこと。
- ③短い時間設定の中でも、ポイントを絞り繰

り返ししながら定着を図ったこと。

- ④特別支援学校の教員集団の良さを生かし、チーム・ティーチングで、教師間の連携を図りながら教科横断的に取り組みができたこと。ただし、教師の力量による差が生じてしまうという連携の問題もみられた。

これらはどれも、特別支援学校の指導体制の良さを生かし、教師集団や事業所との横の連携があったからこそ実現可能であったと思われる。今回の研究を通して得た学びを糧に更に日々の実践の充実を図っていきたい。

9. 引用・参考文献

- A.S. ベラック・K.T. ミューザ―他（熊谷直樹・天笠崇他監訳）「改訂新盤 わかりやすい SST ステップガイド」（2005）星和書店
- 石井洋子（2010）「アドボカシーは看護者の役割か」医学哲学医学倫理 28, 1-9
- 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―内面世界を大切に授業プログラム45」ジース教育新社
- 厚生労働省 HP「障害者施策の考え方」「ノーマライゼーションの実現に向けて」
<https://www.mhlw.go.jp/bunya/shougaihoken/idea01/index.html>
 （2023/6/11 最終閲覧）
- 厚生労働省 HP「新しい福祉サービス利用制度-支援費制度がはじまります」
<https://www.mhlw.go.jp/general/seido/syakai/sienhi/panf/dl/panf2.pdf>
 （2023/6/11 最終閲覧）
- Mehrabian, A. (1971). Silent messages. Wadsworth, Belmont, California.
- 三谷・古谷（2004）「知的障害を持つ人のセルフ・アドボカシー促進プログラム」名古屋女子大学紀要 50, 81-92
- 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）
- 文部科学省 HP「学校基本調査」
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm
 （2024.1.7 最終閲覧）
- 森京子、大石ふみ子（2021）「がん看護における看護アドボカシーの概念分析」日本がん看護会誌 35, 57-69
- 桶谷文哲（2018）「発達障害学生支援におけるセルフアドボカシー・アプローチ」独立行政法人日本学生支援機構
https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/event/theme/2018/_icsFiles/afieldfile/2021/04/05/oketani04.pdf（2023.8.28 最終閲覧）
- Oxford Advanced Learner's Dictionary Ninth Edition（2015）
 「Oxford Advanced Learner's」Oxford University Press
- 小学館ランダムハウス英和大辞典第二版編集委員会（1993）「ランダムハウス英和大辞典第二版」小学館
- 高山直樹・川村達彦・大石剛一郎（編著）（2002）「福祉キーワードシリーズ 権利擁護」中央法規出版
- 瀧本裕子・吉田悦規編（2011）「わかりやすい発達障がい・知的障がいの SST 実践マニュアル」中央法規出版
- 米田衆介（2009）「自閉症スペクトラムの人々の就労に向けた SST」精神療法 35-3, 321-322