

小学校特別支援学級における発達障害児童の自己理解に関する研究

大井山 恵

金沢大学大学院教職実践研究科 学習デザインコース

【概要】本研究の目的は、小学校特別支援学級において小学校段階の発達障害児童が自己肯定感を高め自己理解を深めるために必要な教師の支援の在り方を明らかにすることである。予備研究の特別支援学校中学部での自己理解授業実践から、言語理解のアセスメントと他者との関係の中で自己を位置づけていく支援が必要であることがみえてきた。そこで、原ら（2002）の肯定的な自己理解の支援モデルを参考に、小学校特別支援学級において、教師との関係で自分の苦手さを理解する支援と小集団活動で自己効力感を高める支援を行った。前者では、支援的な環境設定、言語による問題要素の焦点化、自己選択できる機会の提供が、発達障害児童の学習や活動に参加できる場所や集団を広げ、自己理解の素地となると考えられた。後者では、包括するひとつの「場」をつくり、ある程度安定した関係性の中で自己の「役割」を担うことで他者に関わり、自己効力感を高めると考えられた。

I 問題と目的

1. 研究の背景

(1) 研究の動機

小学校の特別支援学級は、異学年複数人の児童で構成され、個々に異なる時間割を過ごしている。個々の実態に応じた指導を実施するため、個別学習になりがちである。これまで筆者が担当した自閉症・情緒障害特別支援学級では、集団活動への不適応を起こした事例や自分の感情理解・表出が困難な事例に出会った。在籍児童の中でも近年増えている比較的軽度の発達障害児童は、義務教育を終えると通常の高等学校へと進路を決める事例が多く、将来の「自立と社会参加」を目指した自立活動の指導を重視する必要を強く感じている。

比較的軽度の発達障害児童生徒は、周囲の対応や失敗経験から経験的に否定的な自己理解や自己イメージを持ちがちなが場合が多いと言われている。客観的に自分のことを見つめることが苦手なことに加え、否定的な自己イ

メージによりますます自己の苦手なところに目が向いたり、得意なことに目が向けられなくなったりすることもある。このような一面的で否定的な自己理解ではなく、多面的で肯定的な自己理解支援を実践したいと考えた。

(2) 自己理解をめぐる社会的動向

平成 25 年 6 月に「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」が制定され、合理的配慮を求める法的な枠組みが示された。障害者基本法では、合理的配慮の提供は「意思の表明があった場合」行うこととされている。配慮要請をするためには、高橋（2014）の「自分の特徴（得意、不得意）を関係者に説明し、必要な配慮を求めるスキル」が必要となる。片岡（2017）も、支援獲得をするためにセルフアドボカシースキルが必要であるとし、「自分でできることと、周りの支援を得てできることが分かる力」すなわち現在の自分の状態や障害特性が理解できること」の自己理解と、「具体的にこういう支援をお願いしたいと相手に提唱していく力」の提唱力の

2点を中心にセルフアドボカシースキルを定義づけている。

実際の発達障害者をめぐる就労状況は、障害者職業総合センターの調査研究報告書（2015）によると、発達障害者の就業経験者のうち「離職経験は55.3%の者が「ある」と回答し、離職理由の最多は個人的理由56.4%、その内訳は人間関係がうまくいかなかったから61.0%」となっている。一方、職業生活満足度をより高めるには「特徴や配慮してほしいことを職場の人に伝えることが第一歩である」と報告されており、職業生活の実態からも自己の特徴を理解することと配慮を要請する力を求められていることを読み取ることができる。

また、社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していくキャリア発達を促す視点からも自己理解を捉えることができる。中教審答申（2011）では、キャリア教育における諸能力として「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」をあげている。このキャリア教育は、後期中等教育に限らず「幼児期の教育や義務教育の段階から体系的に各学校段階の取り組みを考えていくことが重要」（P28）であり、義務教育にあたる小学校段階での自己理解を促す支援を明らかにする必要がある。

将来の主體的な社会参加を目指すための自己理解は、軽度知的障害者の自己理解の実践研究でも「自分を肯定的に見る」（山田, 1995）ことが基本とされている。原ら（2002）は、転換期の進路指導において、障害のある生徒の肯定的な自己理解には「できること・できないこと」の理解から障害理解へ、そして、支援や権利の理解へ」という実践的文脈があると概括しつつ、その実践的文脈を基本とし、自己の多面的理解を起点とする二つの方向からのアプローチを統合する支援モデルを提唱している（図1）。この支援モデルは特別支援学

校高等部段階の転換期の進路指導と移行支援を対象としており、小学校段階の児童で活用するには多少の変更が必要と考えられる。「自己肯定意識の育成」と「活動制限の理由の理解」という二つの方向からのアプローチを参考に、小学校段階での自己理解支援を検討する。

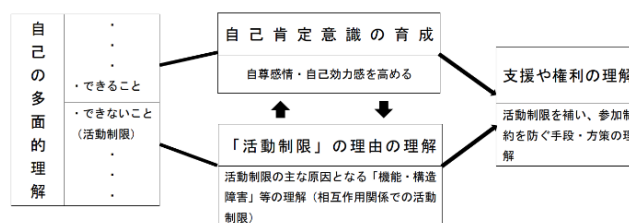


図1 肯定的な自己理解の支援モデル（原ら 2002）

2. 本研究の目的

本研究では、原ら（2002）の肯定的な自己理解の支援モデルを使って、発達障害児童が自己理解を深める過程をエピソードから考察し、小学校段階の発達障害児童が自己肯定感を高め自己理解を深めるために必要な教師の支援の在り方を明らかにすることを目的とする。

II 予備研究（2022.9-2022.10）

1. 研究方法

（1）実践対象

A 特別支援学校中学部 3年生

（2）授業デザイン

原ら（2002）の支援モデルにおいて、「自己の多面的理解」を促す自己理解を行う。自己理解授業デザインの視点は、ナイサー（1988）による5つの自己の側面を参考にした。ナイサー（1988）は、感覚を通して直接知覚される自己を生態学的自己、他者との社会的相互作用の中で直接知覚される自己を対人的自己、経験や知識から構成される概念的自己、現在の自己を起点とし過去や未来へ時間的に拡張される拡張自己、自分の意識経験が自分だけのものであることに基づく私的自己の5つの側面をあげている。このうち、研究対象が中

学部であることを考慮し、対人的自己と概念自己、拡張自己に関わる「他者との関係性」「時間軸の設定」を取り入れ、授業を行った。また、授業設計は木谷（2014）の自己理解のプロセス4段階を参考にし、その第1段階にあたる「自分の得意さ・苦手さを理解すること」に取り組んだ。（表1）

表1 学習活動の流れとデザインの視点

時	活動の内容	視点との関係
1	自己紹介	自己意識をもつ
2	過去の自分のよさを知る	時間軸（過去） 他者（小学校時代の先生）
3・4	現在の自分のよさを知る	時間軸（現在） 他者（学級の仲間）
5	未来の自分を想像する	時間軸（現在→未来） 自己意識
6	これまでの学習を振り返る	自己意識の変化

2. 結果

（1）自己意識を持つ（1時）

筆者は、対象生徒と出会って間もない時期であったことを生かし、「自分のことをくわしく紹介しよう」と活動課題を設定した。他者との違いを感じ、自分の特徴に意識を向けることをねらいとし、サイコロトークと自己紹介シートの記入を行った。サイコロトークでは、サイコロの目（自分の好きな〇〇、得意なことや苦手なこと、将来の夢など）に合わせたテーマトークを行った。サイコロトークは小集団活動で会話を楽しみながら自己に意識を向けさせること、自己紹介シートの記入は、周囲のテンポに影響を受けることなく自己に意識を向けさせることとした。

生徒の言動観察から、日常のコミュニケーションが可能な生徒は、どちらの活動もヒントカードを基に考え表現することができたが、言葉理解が場面依存的な状態の生徒は、好き嫌いの選択が不安定であったり得意や頑張っていることの表現が困難であったりした。このことから、言葉理解のレベルによって自己理解授業の目指す段階に差があり、言葉理解

が場面依存的な段階なのか、場面依存的でなく概念的理解ができる段階なのかをまず見取る必要があることが明確になった。

（2）単元1時と6時での自己意識の比較

言葉理解が場面依存的でない生徒に着目し、1時と6時で記入した自己紹介シートを比較した。1時ではヒントカードを基に自分を振り返り記述していたが、6時は生活文脈から想起し記述していた。記述できた項目も77%から94%に増えた。このことから、意図的に自己に意識を向けさせる機会を設定することが自己理解を促すために有効であることがいえる。

また、1時と6時の間に、「他者との関係性」という視点を設け、他者（過去に関わった先生、学級の仲間）との関わりから自己に意識を向ける活動を繰り返し行った。すると6時には、自己に関する記述内容が「元気、明るい」「やさしい」から「元気」「やさしい」「真面目、しっかり者」へと、外向性と協調性に関する記述から勤勉性に関する記述へと広がりを見せた。

このことから、他者との関係性の中で、評価され、自己を客観的に捉えることが自己理解を促す上で有効であるといえる。これは、木谷（2009）が新たな自己を発見するために「他者」の存在が必要であり、自分を他者との関係の中で位置づけ、自分を理解していくことが必要と述べていることにも一致する。

3. 考察

これらの予備研究から、生徒が自己理解を深めるために有効な教師の手立てとして、以下の3点が考えられる。まず、自己に意識を向ける授業を意図的に実施することは、自己理解を深めるために有効であることである。6時間の自己理解授業で自己に関する記述が増加したこと、記述内容に広がりが生じたことから、自己に意識を向ける機会を設定することの有効性が認められる。

次に、言葉理解についてのアセスメントの

必要性である。本研究では、直接感知される自己だけでなく、概念化された自己イメージを問うている。日常的な事象を基に自己を想起し、概念的な自己イメージをもつという行為は、これまでの経験や感情を想起し言葉で整理し表現することにあたる。そのため自己理解支援を検討する前段階として、言葉の理解に関して実態を把握することが必要である。

最後に、他者との関わりの中で自己に対する評価を聞いたり、他者との関係性の中で自己を位置づけたりすることである。予備研究では「他者」として小学校時代の先生、学級の友達を設定した。行動に対して他者からフィードバックをされたり、評価をされたりすることで、「他者から見た自分」として新たな自己の発見につながったり、これまでの自己イメージの確信につながったと考えられる。

これらのことから本実践では、言語アセスメントを始めにおこない、他者との関係性の変容を巡っての行動観察を行うこととした。

Ⅲ 本研究（2023.4～2023.12）

1. 研究方法

（1）実践対象

市立小学校自閉症・情緒障害特別支援学級児童 6名（4年生4名、5年生2名）

（2）実践方法

小学校特別支援学級において、原ら(2002)の自己理解支援モデルを参考に、二つの方向からのアプローチを行う。1つ目は、「活動制限の理由と理解」に代わるアプローチとして、教師との関係性の中で、対話を通して自分の苦手さを理解するものである。小学校段階では、活動制限の原因は障害によるものだけでなく経験不足による不安等もあると考え、「苦手さの理解」とする。2つ目は、「自己肯定意識の育成」へのアプローチとして、特別支援学級という形態を生かした小集団活動を通して、児童同士の関係性の中で自尊感情や自己効力感を高めるものである。

本研究ではまず、予備研究でアセスメントの必要があると明らかになった日本語理解について「J. COSS 日本語理解テスト」を実施する。「J. COSS 日本語理解テスト」は、「心理・教育・医療・福祉などさまざまな分野で活用することができる実用性のあるテスト」とされており、検査手続きとして個別検査法と集団検査法があり、いずれも対象者が指差しやマークシートで解答することができること、所要時間が20分から45分程度と短時間でありさまざまな対象児の認知能力・注意集中力に対応していることから採用することとした。

2. 実践の概要

ここでは、2つのアプローチに分けて順に他者との関係性の変容の過程を、エピソードに基づいて考察し、論じる。

1つ目は、教師との関係性での「苦手さの理解」である。ここでは、日本語文法の理解の程度が高い児童の事例を選定し、自己理解が進む過程を考察する。

2つ目は、小集団活動を生かし「自己効力感を高める」である。児童同士の関係性で、関わり方や他者の言動への気づきの変容から、自己効力感が高まる過程を考察する。

（1）教師との関係性で「苦手さの理解」

①抽出事例 A さんの実態

- ・ J. COSS 日本語理解テストは全課題を通過し、当該学年相応の言語理解がある。
- ・ 当該学年の教材に取り組み、学習内容は概ね理解できる。漢字や文字を想起して書くことに困難さがある。
- ・ 交流及び共同学習への参加、全校集会への参加に抵抗がある。

EP1 学級開き（4.8）

個別活動としての交流学級に掲示する自己紹介カードを書く活動、小集団活動としての学級目標を話し合う活動をした。Aさんは「どうでもいい」「書かん」と眉間にしわがはいるような表情にな

り、話し合い活動にも「あーうるさい」と言いながら本を読みながら立ち歩いていた。Aさんは常に読書をしており、授業へ参加するよう声をかけても「いや」「行かんし」「うるさい」と言うか、声にもならない「シャー」という強い息を吐きだして、眉間にしわを寄せ、教室で体をかたくしていた。

AさんはJ. COSS 日本語理解テストの結果からも明らかなように、日常会話はよく理解しスムーズに行うことができる。しかし困り感があるときはとたんに言葉数が少なくなり、表情や体をかたくしたりする。そのため、「自分が何に困っているか」困り感を伝えられるようになることを目標とした。

②経過状況

I 期 言えば分かってもらえる経験

EP2「集団登校トラブル」(4.17)

2時間目 (Aさん・筆者との会話)

T(筆者)「集団登校で何があった?」

A「あー、うるさい」(耳を両手でふさぎ机に頭を伏している)

T(言葉での表出が困難と判断し、ノートに絵を加えて確認したことを時系列に並べて残す)「どこ歩いとった?」

A(図にある後方を指さす)

— (以下省略) —

昼休み (Aさん・集団登校班長・筆者の会話)

T「今日の集団登校でなにがあったの?」

A「いつも I があおってくるんやって。」

班長「あーIさんね。分かる分かる。」

A「で、後ろ行った。」

班長「そうだったんね。あー分かった。」

Aさんは集団登校で列から離れて歩いていることを注意され、他学年児童を押したり言い合いになったりするという出来事があった。

なぜトラブルに発展したのか問うたが、はじめは話をするのもAさんは拒否した。表出の支援として、「誰?」「どこ?」など簡単な質問にあわせて、図や絵・言葉を用いて時系列に沿って状況を整理して示すこととした。Aさん自身の思いが紙面に示される一方、他者の言動の意味が理解できなかったことが明らかになり、Aさん自身のこれまで抱えていた困り感を表出するきっかけとなった。そしてAは図示されたものを見ながら話をする事で班長に困り感を発信し、伝えることができた。

筆者からの声かけに対し、これまで一人読書を頑なに続けるという行為のみで、自己の困り感の具体的内容を表出しないAであったが、集団登校トラブルに関する話し合いをきっかけに、自身の困り感を発信すると自己を取り巻く状況が好転するという経験をした。

II 期 苦手を排除し、できる環境で試す経験—交流及び共同学習 英語科・理科への参加をめぐって—

EP3「行かん」(4.13)

英語科交流学習の時間になっても特別支援学級の教室から移動しようとしなないAさん。

A「いかん。」(支援学級で頭を抱えて体に力を入れている)

T「英語は耳で勉強するの。書かなくていいから、まず行ってみよう。」(Aを連れて教室に入る)

A(椅子に座ると机に頭をつけ、頭を抱えるしぐさをする)

(しばらくすると、顔を上げて交流教科担当者の話を聞いている)

交流学习への参加を拒否するAさんに、支援として困り感の原因となるであろう要素を言語により細分化して提示することとした。具体的には「書く」「音」「英語(学習内容の

困難さ)」である(図2)。そのうち、Aさんの苦手な「書く」活動は排除して、本時のめあてをAさんと共有した。理科の交流学习時も同様の方法で、交流学习のめあてをAさんと共有することを継続した。

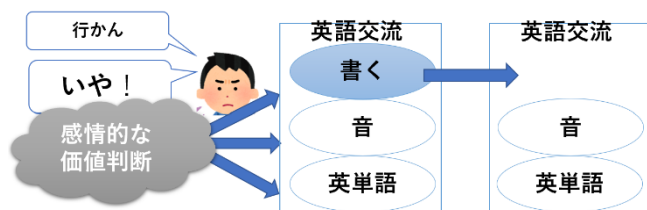


図2 問題となる要素の細分化例

EP4 「やるきなーい」(4.19)

理科交流学习前 朝の会終了後

T (学級全体に向けて) 「さあ1限目行こう。」

A (何も持たずに教室を自分から出る)

(支援学級から交流学級の間で立ち止まっている)

T 「行こう」(交流学級まで付き添って歩く)

A (事前に交流学級横の廊下に用意してあった椅子に座る)

T 「今日も学習課題はノートに書こう。」

A 「やるきなーい。」(机に伏せる)

T 「その他は書かなくても良いから耳で勉強ね。」(その場から離れる)

A (Tが離れ、しばらくすると交流学級内の様子を見ている。Tが見に来たことに気づくと、しないもん!とでも言うように頭を伏せてみたりする)

EP5 「行ってくるー」(4.27)

T (授業開始前にAさんの持ち物を手提げにセットする)

「(学級全体に) もうそろそろだよー。」

A (自分で英語の名札とバックを持ち教室を出る) 「行ってくるー。」

(英語教室では、指示を聞いて教科書を開き、挙手している)

感情的に「いやだ」「行かない」と価値判断していたAさんに、苦手さの「書く」活動を排除することで参加しやすい環境を設定した。「書く」活動は学習課題をノートに書くことに限り、学習内容の理解や交流学級の友達との関わりを重視することをAさんと共有した。教室横の廊下から交流学級の友達や交流学級担任の様子を見聞きする段階から、教室内で授業に参加できる段階、友達や交流担任と関わったり一緒に活動したりする段階へと変化した。Aさんは交流学級の友達と話すときには笑顔で自分から関わるようになり、休み時間も交流学級へ行き遊ぶようになっていた。

EP6 「音楽への参加」(6.30)

予定ボードに2時間目音楽の持ち物「クロムブック、イヤホン」と書いておく。

A (1時間目終了のチャイムとともに、音楽バックを触り始め、イヤホンを探す)
「ない」

T 「ここにあるよ」

A (音楽バックにイヤホンとクロムブックを入れ、音楽室へ向かう)

— (途中省略) —

A (音楽の授業を終えて) 「あれ?おらの鍵盤のホースは?」

T 「教科書たてのところにあるよ」

A 「あった!今度おら妹から鍵盤うばってくるわー」

Aさんは「音がうるさい」と昨年度から音楽の学習へ強い拒否感を示していたが、自分から用具を準備して音楽科の学習へ行こうとするようになった。音楽科では、Aさんの得意とするクロムブックを活用した活動が展開され、合奏担当楽器決めでは、安定して楽

器分担の話し合いに参加し、やりたかった楽器を譲り、代わりに鍵盤ハーモニカの役割になることもできた。演奏の旋律は単純であり且つ自分のタイミングで動画再生し手本を確認できる環境にあった。「音がうるさい」と拒否していた音楽活動だが、授業外でも自分から何度も練習に取り組む姿が増え、授業への参加も進んで行くようになった。

音楽への参加に限らず、理科や英語その他の教科でも苦手さを感じていた「書く」活動にも自分から取り組むようになった。ノートへの記入も学習課題だけでなく実験結果やまとめ等も進んで書くようになり、参加できる教科や活動の広がりを見せた。

Ⅲ期 できる環境を選択して参加する

EP7「家庭、何するん？」(7.10)

A(予定ボードを見る)「えー、家庭？何するん？」

T「整理整頓の学習。(教科書を見せながら)この机どう？どうしたらいい？という勉強だよ。」

A「ふーん。(家庭科の準備をする)じゃ。」
(一人で教室を出発し、交流学級に入る)

Aさんは自分から学習用具を準備して交流学習へ出かけられることが増えた。また不安感を言葉で表出できるようになった。そして体のだるさや眠気があるときは、「行かん」と言いながらも、4月当初のように体をかたくし会話ができない状態になることは減り、交流時間を短くして参加するか、GoogleMeetを交流学級とつないで学習するかを自己選択し、選択した環境を保障することで学習に取り組むことができた。

Ⅳ期 なりたい自分をイメージする

次年度の在籍についての相談をきっかけに、「どうなりたいか」について話をする機会を設定した。言葉として「どうなりたいか」を表出することはまだ難しいAさんだが、交流学級の友達に自分から話しかけたり遊びに誘

ったりする姿が増えたこと、また保護者の願いを踏まえて、具体的イメージを抱けるように通常学級での2週間体験生活を実施した。

EP8「来年はどこで勉強したい？」(10.2)

T「Aは〇年生(1学年上)になったら、どこで勉強したい？〇〇学級？みんなのところ？」

A(「みんなのところ」にうなづく)

T「Aの頑張りたい気持ち応援しているよ。」

X(知的障害特別支援学級児童)が、しばらく行ってみたいみたいAもお試しで交流学級行ってみる？」

A「あー」(強く嫌がるでもなくしかし少し不安そうな感じとも受け取れる目尻が下がった顔。でも声はさほど暗くない)

EP9 家庭でのAさんの様子

10.4(体験生活前) 保護者の連絡帳から抜粋
明日から…ってことは受け入れているようですが…(略)…学校のことを尋ねても「覚えてない、忘れた」としか言わないので

10.11(体験生活開始後)
毎日頑張っている様子が見れて安心していきます。支援学級との違いに少し戸惑うことはあっても、他に困っていることはないよーと。今日もにこにこです。

10.12
交流での生活もだいぶ慣れたかなーと言っています。板書も頑張ってるよーとのことでビックリです。

10.13
毎日、ご機嫌でホッとしています。みんなと一緒に色鬼とかで遊ぶのがとても楽しいそうです。支援学級に行かない分、すぐに遊べるのが嬉しい！！と普通級で過ごすメリットを見つけたのも良かったです。

Aさんは強い拒否感があるではないが未知の体験に不安が募る様子であった。家庭においても、環境の変化についてあまり思いを表出しない様子であったようであった。しかし実際に体験生活を始めることで、その不安は徐々に払拭されていった。学習用具を揃えるために特別支援学級に来た時には、表情は穏やかで声も明るかった。体験生活後も友達と関わるため交流学級へ出かける頻度が多くなり、学習時間もペア・グループ活動へ積極的に参加したり、「書く」活動にも取り組んだり、明るい表情で取り組むことのできる活動が増えていった。

③エピソードからの考察

教師との関係性で「苦手さの理解」へアプローチする場合、以下の3点が教師による支援として考えられる。

1つ目は、「分かってもらえた」という経験ができるよう、視覚的に客観的事実を整理し、自己の感情と他者の言動の背景を思考する機会を設けることである。それにより、集団活動への参加を拒否する段階の児童は、SOSを発信すれば支援を受けられ状況を好転させられる経験を得られ、他者への信頼感や心理的安定を図ること、そして他者との交流の場へ参加できるようになる。これは自己理解の支援において、小島(2017)「他者と交流しながら自己について見つめる機会を確保」することにつながる。また、支援されることへの抵抗感が払拭され、支援の必要性を理解できると他者との関係がよりよくなることも期待できる。

2つ目は、自己の苦手さを焦点化できるよう、事象を細分化し提示することである。児童が「嫌だ」と漠然と感情的に価値判断している事象に対し、教師は具体的に問題となりそうな要素を言語により細分化し、焦点化する。それにより児童が自己の苦手さを自覚することができるとともに、苦手な要素を排除することで集団参加できる場を広げること

つながる。

3つ目は、児童が自己の体調や心理的安定状態により、自分でできる環境を選択できるよう、参加形態を様々に試す機会を設けることである。そして、できるようになったことや方法への気づき、自己の変容への自覚を促す。「できない自分」でなく「こうすればできた」と自分に合った参加方法を見出すことで、自己への肯定的感情が生じるだろう。それがさらに次の「なりたい自分」を構築していく段階へとつながっていくと考える。また、不安感の強い児童が「なりたい自分」を具体的にイメージするには、実生活での体験が有効であり、体験時には支援者である教師や両親からの励ましや支えが必要であることは言うまでもない。

(2) 小集団活動を生かし「自己効力感を高める」

野村・別府(2005)は高機能自閉症児の自己理解について、健常児よりも対人的自己への言及が少ないという障害固有の特徴は持ちつつ、一方で年齢に伴い対人的自己への言及が増大するという発達的变化の側面を持っていることを明らかにしている。また、吉井・吉松(2003)は、年長自閉性障害児の研究において「他者理解、自己理解、感情理解に関する能力が互いに関係している」ことを示唆している。そこでここからは、多面的な自己理解を促すため、特別支援学級内の小集団活動を中心とした「他者」との関わりにおいて、自己理解や感情理解を促していく。

林田ら(2018)は、ストレングス視点からの自立活動の授業実践を通して、交流の場が集団におけるコミュニケーションの場として機能すると児童同士の交流を促し、児童は楽しく活動できること、授業過程やその内容がソーシャルスキルトレーニングとして児童の動機付けを高め、交流の相手に対してどのように説明したらよいのかを考えるように作用することなどを示唆している。本実践でも、学

級内の関わりを生むためにストレンクス視点からの単元づくりを行い、コミュニケーションの場として児童同士の交流を促し、集団活動時の自己の楽しさに気づいたり、交流相手である他者の言動に着目し快感情を共有したりできるようにする。

① 抽出児童の実態

前述の A さんに加え、B さんについてのエピソードについても他者との関係性の変容という視点で考察する。B さんは、J. COSS 日本語理解テスト 20 項目中 13 項目通過の第 4 水準（小学校 1～2 年前半）であり自閉傾向が認められる。B さんは助詞の使用や言葉の選定が独特で、円滑なコミュニケーションがとれない場合「いい。何でもない。」と自分から話すことをやめることがある。人前で話すことを嫌がり「恥ずかしい」と教師に代弁を求めめることも多い。

② 経過状況

ストレンクス視点からの自立活動の授業実践として、週に 1 時間学級児童全員が集う自立活動の時間を活用し、Ⅰ期「夏祭りしよう」、Ⅱ期「ハロウィンパーティーしよう」を行う。どの児童も取り組むことのできる簡単な工作活動を軸に、コミュニケーションの場として児童同士の交流を促す。2 単元は児童が見通しをもち、心理的安定を得られるようにするため、同様の単元の流れを原則とした。

Ⅰ期 夏祭りしよう (6.7～7.14)

本単元では、夏祭りを他学級児童に向けて開くことを目的に、児童が開きたい屋台（お店）を考え、分担し取り組んだ。祭りは 4 度開催し、招待客を①学級内児童②隣学級児童（自閉症・情緒障害特別支援学級 4 名）③知的障害特別支援学級児童（14 名）④全校対象に参加を希望する児童と徐々に広がっていった。

EP10 A さんと B さんの関わり (6.14)

お店の準備時間。B さんはアスレチックコーナーの工作を一人黙々と取り組む。

A「水の音とか効果音を入れたらいいんじゃない？」

B「やってみるー。」

A（得意なクロームブックを使用して、インターネット上から効果音を検索、Scratch を使用して音量を大きく作り替え B さんにクロームブックを渡す）
（B さんから離れ、自分の射的コーナー準備を始める）

B（どのように操作してよいか分からず、T に近づいてくる）「あの一、分かんない。」

T「どうやって動かすの？って聞いたらいいよ。」

B「うん、わかったー。」

「どうするのー？（視線はクロームブックに向いている）」

A（気づかず、コーナー準備を続ける）

T「B さん、A さんの方を向いて、A さんって名前呼んでから聞いたら気づいてくれるかなあ。」

B「あ、そうだねー。わかったー。（小さな声で）A さん、ちょっとー、これ（クロームブックを指さす）どうするの？」

A「ん？あ、それは、ここ押して（クロームブック操作をしてみせる）」（写真 1）

B「（明るい声で）うん、わかったー」



写真1 AとBの関わり

写真2 アドバイスするA

EP11 A さんと他学級下学年児童との関わり (7.7)

隣学級児童を招いての夏祭りでは、Aさんの射的コーナーに来た下学年のCさんが的に輪ゴムを当てられずにいた。

A「(割りばし鉄砲に顔を近づけて見せながら) もっとこの先に目の位置を合わせて見てみー。」

C (Aさんの真似をして構える。しかし当たらない)

A「おいしいおいしい。もっと前からやってみるかあ。じゃあこの線からやってみー。」

C「やったー。あたってー。」

Aさんは、自分の得意さを生かしてBさんのお店をよりよくしようと提案・手伝い(EP10)し、下学年児童が射的を楽しめるよう声かけ(EP11)をしている。他者の言動から自己の言動を決定するまで時間を要していないことから、他者の表情や言動を観察、他者が今求めているものを想像し、即時的に自己調整していると考えられる。Aさんは心理的に安定した状況では、他者の表情や言動から意図を読み取ることができ、さらに自己の得意さを発揮することができているといえる。

EP12 夏祭り③知的学級を招待して(7.19)

Bさんはアスレチックコーナー受付で椅子に座り、客にルール説明、スタンプラリーの印を押す。何人もの児童が何度も遊ぶため、アスレチックの一部であるトンネルが固定棒から外れた。

B「あー、あー、ちょっと待ってー。(イライラした様子で顔をしかめる) あーもー。」(椅子に座りながら足で床をどんどん踏み鳴らす。そして涙を流す。)

T「Bさん、お店はしばらくお休みして、修理しますか？」

B「(泣きながら)お休みして、修理する。壊れたー。」(大きな声で涙を流しながら泣き、トンネルの修理をする。)

Bさんは、一人黙々と工作を楽しむことやAさんへの注意喚起や要求意図をもつことはできるが、教師を介して伝達したり、直前に教授された言葉を使って思いを表出したりしており(EP10)、他者との関係性を考えた場合、教師と教師以外で差がみられる。教師は、Bさんがおかれた環境や文脈を背景に、Bさんの表情や声、動作などからBさんの行為を認知し、Bさんの思いや要求を推論しながら共感的な応答反応をする存在である。Bさんの発したいであろう言葉を推論し、応答している。しかし対等な児童同士の関係ではそうはいかない。EP12ではアスレチックのトンネルが壊れるという事象に対して、「壊れたこと」のみがBさんの感情の原因になり、トンネル遊びが楽しくて繰り返し使用された故に壊れたという他者の行為とその背景にある文脈や他者の感情は読み取れていない。

一方、これまであまり接点のない他者との関わりでは、招待客を4度代えながら夏祭りの実施することで、Bさんも教師の促しなしに店員として声をかけられるようになった。それは、自己と他者を包括するひとつの文脈としての「場」を「夏祭りの店員と客」と設定することで、自己と他者のふるまい方をある程度予期できるものにし、役割を安定して果たせることに貢献したと考える。

これらのことからⅡ期では、自己と他者を包括するひとつの文脈としての「場」を設定し、ある程度予期できる関係性をつくりながら、学級内の児童同士が共により良いものをつくろうとする横並びの関係になるようにする。

Ⅱ期 ハロウィンパーティーをしよう(9.27~11.7)

I期夏祭りと同様に各児童が屋台や遊びの店員や進行役となり、他者のふるまい方をある程度予期できるものとした。そしてパーティー準備段階では、共により良いものをつくろうという意識を持てるように「友達のいい

ところみつけ」と「アドバイスタime」を設
け、ひとつの文脈としての「場」を設定した。

EP13 いいところみつけ (10.20)

導入時、授業終末で友達への「いいね！
カード」を書くことを示す。

(終末場面) A「わからん」

B「んーわかんない」

終末場面で友達のいいところを「書く」活
動を設定したが、活動場面で他者のことを「書
く」ために他者の言動を「見る」という思考
の繋がりは得られなかった。他者の言動に注
目するにはエピソードとして「書く」手立て
を用いるのではなく、より直接的な応答関係
を築くとよいと考えた。

EP14 友達のお店にアドバイス (10.25)

B「くじは一人二回で一す」

A「これ、目つぶないとダメ？」

B「まあ、目つぶってもいいけど」

A(目を閉じてくじ箱の中をさぐり、一枚
出す)

(くじを広げて、閉じる)

B(Aさんの手元を見て)「はい、ちよっ
と見せてください」(くじを見ながら
口元が緩む)

A「えーえーん」(手で目のあたりを押さ
えて小さな声で泣く振り)

B「あー、(セリフの紙を見ながら)はず
れで一す。ざんねーん。」(微笑む。視
線はくじ)

A(はずれ景品のたわしを机の下から手
を伸ばして取る)

B「はずれは、たわしで一す。」(たわしを
持った手をAに向けて伸ばす)

A(2回目くじをひき始める)

B(Aさんの手元を見つめる)

A(くじを開き、自分で景品のりんご飴を
とる。笑顔になる)

B(Aさんからくじを受け取り、開く)「は
ーい、3等で一す。りんごあめゲット。」

A(りんご飴を食べるふりをする)

D「りんご飴よくできてんじゃん」

ー(途中省略)ー

T「Bさんにアドバイスお願いします」

A「えっと、もっとハズレ増やしてくださ
い」

B「分かったー」

T「Bさん、アドバイスもらった？」

B「うん、もっと紙を増やしてだつて」

Bさんは、Aさんがくじを引き開く時と店
員としてセリフを言う時は笑顔になるが、A
さんに向けられる言葉は事前に考えたセリフ
(下線部)が殆どであり、視線はAさんの表
情でなく手元に向けられていた。事後に二人
がやりとりをしている写真(写真3)を見せ、

「(相手は)どんな顔
している？」と表情
に着目するよう促す
と「にっこり」と表情
を認識することはで
きたことから、即時

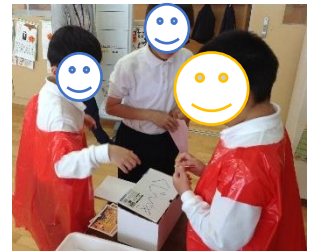


写真3 表情写真

的な応答場面ではBさんは他者の表情を重要
視していないと考えられる。しかし、振り返
りの時間には「みんなくじびきをしてにっこ
りしていました」(資料1)と価値づけられ、
自分の働きかけと他者の表情を客観的に見る
機会を繰り返し設けることで、「よころんで
にっこりしていました」「たのしんでもらえ
てうれしかった」(資料2)と徐々に他者と自
己の感情に意識が向けられるようになってい
ったといえる。

まじ、みんなくじびきをしてにっこ
りしていました。少うれしです。
次のパーティーもがんばります。

資料1 Bさんの振り返り (10.27)

表情写真を見ることで、他者の表情に着目している
ことが読み取れる。

ぼくは、おきやくさんにけいひんをあげました。みんなよろこんでにっこりしていました。Aさんは、休み時間も来てくれました。ぼくは、たのしんでもらえてうれしかったです。

資料2 Bさんの振り返り(11.8)

他者の表情に着目し、さらに他者と自己の感情に意識が向けられている。

ぼくは、おきやくさんにけいひんをあげました。みんなよろこんでにっこりしていました。Aさんは、休み時間も来てくれました。ぼくは、たのしんでもらえてうれしかったです。

E このおきやくの点数を増やしてあげたい。それが嬉しかった。点数に入ると B D このおきやくは、楽しい会にはなっています。

資料3 Aさんの振り返り(10.27)

役割を果たすために、他者の意見を取り入れたこと、また、それにより違う他者が喜んだことへの言及が見られる。

Aさんは、「Eさんからの点数を増やしてほしいと言われたからやってみました」(資料3)と他者からの助言を受け入れ、それによって「点数に入ったBさんやDさんがガッツポーズをしていました」と違う他者が喜ぶ行為を記している。自己の役割を果たすために、他者の意見を受け入れることによって自己の楽しみが広がったり、自己の行為により他者が喜ぶことに触れたりする経験が自己効力感を高めることにつながると考えられる。

さらにAさんは12月に交流学年でのレクレーションで、6名グループで射的コーナーを計画・運営する「場」を経験した。特別支援学級での経験をもとに、割り箸鉄砲の作り方を他者に教え、コーナーに遊びにくる友達への関わりも安定して楽しみながら行うことができた。このことから特別支援学級での役割の経験や成功体験からくる自己効力感の高まりが、より大きな集団である交流学年での活動の土台となり、さらに自己効力感を高める機会となった。

IV 考察

ここでは、これまでの考察を整理し、研究知と関連させながら必要な支援のあり方を論じる。

1. 教師との関係性の中で

(1) 素地となる支援的な環境

本実践は、Aさんが困り感を抱える場面において筆者と対話を行い、自己理解が深まることを目指した。Aさん自身が自分の困り感の原因を客観的に理解するとともに、他者との関わりを生むことができる特別支援学級内集団、交流学級への参加が促された。

4月当初は、一人読書をし「どうでもいい」「いや」と筆者との対話や活動や集団への参加拒否を強く示していたが、Aさんの困り感にじっくりと寄り添い、困り感を客観的に捉え直す機会を繰り返し設けることで、Aさん自身が自己の気持ちを具体的かつ客観的場面で理解し、表出することができるようになっていった。

ここから、まず教師は児童への励ましやフィードバックにより信頼関係を築き、十分に表出できない児童の代理として代弁したり、他者との関係を広げたり促進したりする支援的な環境をつくることが自己理解を促す基盤となる。この支援的な環境は教師と児童の関係に限らず、幼児期に形成される親子愛着形成のアタッチメントに通じるものがある。周囲の対応や失敗経験から経験的に否定的な自己理解や自己イメージを持ちがちな発達障害児童に対して、学校という集団生活の場では、アタッチメント形成につながる支援的な環境づくりが必要である。そして児童にとって「重要な他者」としてのキーパーソン決定、そして安全基地からの探索行動へと他者との関係を広げる素地となったと考えられる。

(2) 言語による問題要素の焦点化

4月初めのAさんの交流学習への行き渋りは、漠然とした不安感からくる「いや」とい

う価値判断に基づくものと予想された。不安の原因と考えられる要素を、教師が言語によって細分化することで、児童が自己の苦手さの具体を自覚することができるようにする。そして、苦手な要素を排除することで、漠然とした不安感を軽減し、集団参加できる場を広げることにつながっていったと考える。

石川(2015)は発達障害児への支援の最終目的は自己理解をしてもらうこととする中で、「自己理解のためには、ことばが分かっていると有利である」と述べている。「目の前の情報に対する反応が主となり、未来や過去とのつながりをうまく処理できないことが多い発達障害児にとって、この作業は周囲から教えないとできるようにならない。教えるとは、すなわち、行動を言語化して伝えるということである」と行動の言語化により示された言語を理解する力の重要性について指摘しているが、本実践では行動の言語化の前段階として事象の言語化も問題要素を焦点化するために有効であることがみえた。

言語は、上記のような概念的に事象を理解するための機能だけでなく、他者とのやり取りを可能にするコミュニケーション機能も備えており、将来的に支援要請をするための表出言語の獲得も欠かせない。しかし、支援要請につながる表出言語の獲得の前に、他者から示される言語理解の力が状況理解のために必要である。本研究では、J.COSS 日本語理解テストに全課題通過した A さんについてエピソードから考察してきたが、B さんのような言語理解につまずきがある児童に言語による問題要素の焦点化を行っても「分かんない」と反応するか、事象と言語との関連に困難さがあり、日本語文法の理解や理解言語を増やすための指導が必要になると考えられる。

(3) 自己選択できる機会の提供

下山(2018)は、障害による困難さに自分で対応できるようになれば、自分の活動の自由度や幅が広がること、身体的にも精神的にも

変化の可能性の高い学齢期に、障害による困難を固定化せず、改善・克服する可能性を広げることができること、そして障害による困難を自分で認識し対応することは障害のある人にとって生涯にわたって必要な資質・能力であると述べている。小学校段階の児童は、学級内の児童や学級担任との関わりが中心であり、教科担任制の中学校以降に比べ、人的環境は変化が少ない時期である。環境の変化に影響を受けやすい発達障害児童にとって、安定した人間関係の中で、自己に適した選択を模索できる機会を設けられるのは小学校段階の強みともいえる。

「他者からの評価を誤解して受け取ったり、他者との比較で否定的な要素に執着し、低い自尊心につながることもある」(小島, 2010) 発達障害児童に対して、他者との比較だけでなく、過去の自己との比較を行い「できるようになった自分」を実感させる支援が必要となる。障害による困難さや経験不足による不安感に起因する集団活動への否定的感情を軽減するため、本実践では A さんに対して、A さんの得意とする ICT 機器を活用しオンラインで交流学級と学習を共有する機会を設定したり、A さん自身「できそうだ」と感じられる参加時間に短縮したりするなどして、参加できる学習や活動の幅を広げることができたと考える。児童が「得意である」と感じていることや「できそうだ」と感じることで、教師の考えにより縛られず児童が自分の思いを表出できる余地を選択肢として提供することが、児童の自己選択・自己決定により活動や集団に参加するための支援として有効であろう。そして児童自身が「うまくいった」方法を理解し増やしていくことこそ、将来の支援要請のためのセルフアドボカシースキルにつながると考えられる。

2. 小集団を生かし自己効力感を高める

小学校段階の発達障害児は、自己理解の発

達段階から自己の多面的理解は十分にできる段階とは言えず、自己の多面的理解を起点とした原ら（2002）の肯定的な自己理解支援モデルをそのまま活用することは難しい。

しかし、Aさんが交流及び共同学習に参加できる時間が増えるにつれ、交流学級の友達と関わる楽しさを求めながら、関わることのできる他者に広がりが見られたこと、自己の困り感を言語で整理したり理解することで不安定な時間が減少したこと、経験や対人関係を広げる中で、「苦手さの原因要素の理解」と同時期に、「自尊感情や自己効力感を高めたりする自己肯定意識を育成すること」は転換期の進路指導に限らず小学校段階でも同様に必要であるといえる。

特別支援学級という小集団を生かし、他者との関わりを促すことで、他者との比較から自己の得意さを自覚することができる。さらに他者から肯定的に評価され認められる経験は、自己理解をより確かにするだけでなく、自己評価や自己効力感を高めることに貢献する。また、特別支援学級での学習経験が事前の体験的学習となり、より大きな集団活動への安定した参加につながり、成功体験がさらなる自己効力感を高める。

他者への関わりが少ない自閉傾向の児童においては、小集団内の安心できる他者から積極的にアプローチされることで活動の幅を広げ、さらに自己の行為を喜んでくれる他者の存在への気づきにつながる。繰り返しの役割活動により、関わることのできる他者も広げることができる。自己に対する理解が深まったとは言いきれないが、自分の役割を果たしたことによる自己効力感の高まりがあると推測される。

小島（2017）は、自己理解の支援において「他者に関する関心や理解を育てること、つまり他者と交流をしながら自己について見つめるような機会を確保することが重要」と述べている。ここでいう他者は、学校生

活では主に教師であり、友達であり、集団であると考えられる。小学校段階という人間関係の変化が少ない環境で、互いの振る舞いのある程度規定する「場」を設定し、安定した友達や集団との関係で自己の「役割」を果たすことにより自己効力感を高める。それと同時に、教師との関わりで、自己の苦手さを理解し、適した支援環境を共に模索する経験を重ねる。自分自身の可能性を信じつつ、肯定的な自己理解がなされるよう「苦手さの理解」と「自己効力感を高める」の二つの方向からアプローチすることは小学校段階でも有効であろう。そしてそれを基に自己の多面的理解を今後促していくことが、将来の自己理解に基づくアドボカシースキルにつながるのだろう。

V 結論

肯定的な自己理解支援モデルを参考に、教師との関係性の中で自己の苦手さを理解することと、小集団活動で自己効力感を高めることに分けて考察した。前者では、支援的な環境設定、言語による問題要素の焦点化、自己選択できる機会の提供が、発達障害児童の学習や活動に参加できる場所や集団を広げ、自己理解の素地となると考えられた。後者では、包括するひとつの「場」をつくり、ある程度安定した関係性の中で自己の「役割」を担うことで他者に関わり、自己効力感を高めたと考えられる。

しかし、自己叙述から自己理解の深まりを検証するには至らず、他者との関係性や表情や言動の変化から自己に対する理解の変化を推察するに留まった。この点は今後の課題として残った。

引用文献・参考文献

- 1) 石川道子(2015)義務教育終了までに学んでほしいこと, アスペハート3月号
- 2) 片岡美華(2017)第1章セルフアドボカシ

- 一と合理的配慮, 片岡美華・小島道生編著, 事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー, 2-23
- 3) 木谷秀勝(2014)子どもの発達支援と心理アセスメントー自閉症スペクトラムの「心の世界」を理解する, 金子書房
- 4) 小島道生(2010)第Ⅱ部自尊心を大切にした支援の実際 第5章自尊心と高機能自閉症, 別府哲・小島道生編, 「自尊心」を大切にした高機能自閉症の理解と支援, 有斐閣選書
- 5) 小島道生(2017)第2章発達障害児者のセルフアドボカシーを支える自己理解, 片岡美華・小島道生編著, 事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー, 24 - 33
- 6) 下山直人(2018)知的障害特別支援学校の自立活動の指導, 第1章自立活動の概要, ジアース教育新社, 10-17
- 7) 障害者職業総合センター(2015)発達障害者の職業生活への満足度と職場の実態に関する調査研究報告書.125, 独立行政法人高齢・障害・求職者雇用支援機構
- 8) 高橋知音(2014)第1章大学進学前に知っておいてほしいこと, 高橋知音編著, 発達障害のある人の大学進学, どう選ぶかどうか支えるか, 金子書房
- 9) 中央教育審議会(2011)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)
- 10) 林田真一・松山郁夫(2018)自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動におけるストレンクス視点からの授業実践と課題ー「ゴムロケットをみんなで飛ばして楽しもう」の取組を通して, 佐賀大学教育実践研究, 第38号, 125-134
- 11) 原智彦・内海淳・緒方直彦(2002)転換期の進路指導と肯定的な自己理解の支援ー進路学習と個別移行支援計画を中心にー, 発達障害研究, 第24巻(3号), 262-271
- 12) 山田純子(1995)軽度知的障害者に対する自己理解援助プログラム, 職業リハビリテーション第8巻, 1-7
- 13) 吉井秀樹・吉松靖文(2003)年長自閉性障害児の自己理解, 他者理解, 感情理解の関連性に関する研究, 特殊教育学研究, 41(2), 217-226
- 14) Neisser.U(1988)Five kinds of self-knowledge, Philosophical psychology1(1), 35-59