

日本の特別支援学校における「自己」に関する教育実践の動向

李 受眞 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科
 橋本 創一 東京学芸大学教育実践研究支援センター
 尾高 邦生 筑波大学附属大塚特別支援学校

要 旨：近年、特別支援教育の中で「自己」の重要性が指摘され、カリキュラムに反映されてきている。その「自己」の教育が注目される以前にキャリア教育が始まったことにより、「自己」の教育の重要性が示されるようになった。本論では、知的障害の個人差による「自己」について、語りという視点と、オリジナリティーの強い知的障害児童生徒の教育方針の中で「自己」の教育はどのようになされているのかという視点から検討した。キャリア教育は最終的に、社会の中で主体的に生きる力を培うことを目標としており、他者と上手に関わるためにはまず自己を知ることが大切であることと、個人に合わせた自己理解キャリアガイダンスプログラムの必要性、「自己」とそれに関わる様々な概念や機能が次々と現れ、キャリア教育に生かそうとする動きが見受けられることが示唆された。

Key Words： 特別支援学校、自己、キャリア教育

● I. はじめに

外国では、1980年以前から「自己」と職業選択の重要性について報告され、Heck・Weilble(1979)⁹⁾の研究報告により、職業選択に必要なのは、自己についての知識と職業についての包括的な知識であることが導き出された。日本でも近年、特別支援教育の中で「自己」の重要性が指摘され、カリキュラムに反映されてきている。しかし、その注目度の高さに反して、「自己」に関する教育が始まったのはここ十数年である。本論では、特別支援学校における「自己」に関する教育について文献の調査・整理を行う。

2000年以降に子どもの「自尊感情」について様々な研究が頻繁になされるようになった。東京都教職員研修センター(2009)³⁵⁾は「自尊感情や自己肯定感に関する研究」の中で自尊感情を、自分の否定的な面を受容するとともに、「自分を他者との関わりを通してのかけがえのない存在としてとらえる気持ち」と定義している。また、「第7回世界青年意識調査報告書」(内閣府, 2004)²³⁾では、日本は自分自身が誇れるものについて、すべての項目で、韓国やアメリカ等の諸外国に比べて低い割合となっている。逆に「誇れるものはない」と回答した割合は8.3%

であり、5か国中、一番高い割合となっている。他国と比較し自尊感情が低いことから、平成21年に告示されたキャリア教育の始まりとともに教育課程における自己の重要性がさらに強調された。

「自尊感情」というキーワードの出現により、様々な用語で自己を用いた研究が始まった。その中には、「自己決定」、「自己肯定感」、「自己有用感」、「自己評価」などがある。「自己決定」は特別支援学校の高等部の生徒が自立と社会参加を目指す上で重要な事項とされており、日常生活における自らの選択による興味ある授業の参加、職種選択を含み、多様に使われている。東京都教職員研修センター(2011)³⁶⁾は「自己肯定感」を「自分に対する評価を行う際に、自分のよさを肯定的に認める感情」と定義している。北島(1995)¹⁵⁾は、「自己有用感」について「自分の属する集団の中で、自分がどれだけ大切な存在であるかということをも自分自身で認識すること」とであると定義している。

学校教育ではこのようなキーワードが取り上げられ、通常の教育でも非常に重視されてきている。身体障害児は自分自身の障害を認知しており、さらには理解して評価している子どももいる。身体障害児だけでなく、発達障害児の中には自分自身の価値や自己への評価ができ

る者もいる。小島らは、小学4年生～6年生の高機能広汎性発達障害男児については、学業領域では定型発達児と違いは認められないものの、運動、外見、友人といったその他の領域においては、定型発達児よりも有意に低い自己評価を行っていたとしている。(小島・納富, 2013)¹⁹⁾。

自閉症スペクトラム児の子どもと違い、知的障害児の子どもは共同注意行動ができる一方で、知的な遅れがあり、測定が難しいことから、知的障害児童生徒に関する自尊心や自己に関する研究はあまり進んでいない。知的障害児は知的な遅れの程度が軽度から重度まで幅広く、理解力に加え言語表現に個人差が大きくあり、自己に対する測定が難しく評価が避けられることが少なくない。しかし、特別支援教育が開始されてから、知的障害児の割合はここ十数年の間、一貫して増加の傾向を示している。平成28年度の統計によれば、特別支援学級および特別支援学校在籍児童生徒数の中で、知的障害児童生徒数の占める割合は、それぞれ48.8%、65.9%に達している。小島(2004)¹⁷⁾は知的障害のある人の自己理解は同程度の知的発達水準の健常児に比べて遅滞しており、さらに幅広く知的障害者の自己の研究がなされる必要があると指摘している。

日本では「自己」の教育が注目される以前にキャリア教育が始まったことにより、「自己」の教育の重要性が示されるようになった。「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」(中央教育審議会, 1999)²⁰⁾では主体的な進路選択を検討課題として挙げており、学校教育と職業生活の円滑な接続を図るため、望ましい職業観・勤労観及び職業に関する知識や技能を身に付けさせるとともに、自己の個性を理解し、主体的に進路を選択する能力・態度を育てる教育(キャリア教育)を発達段階に応じて実施する必要があると指摘している。

さらに、平成21年3月に告示された特別支援学校高等部学習指導要領²²⁾では、「キャリア教育」が明記されており、教育課程の実施等に当たって配慮すべき事項に関して生徒が自己の在り方や生き方を考え、主体的に進路を選択することができるよう、校内の組織体制を整備し、教師間の相互の連携を図りながら、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行い、キャリア教育を推進することを挙げている。以上のように日本ではキャリア教育が進むにつれ、主体的に進路を選択するために「自己」の重要性もともに指摘している。

そこで、本論文では、知的障害の個人差による「自己」について、語りという視点と、オリジナリティーの強い知的障害児童生徒の教育方針の中で「自己」の教育はどのようになされているのかという視点から論じていく。また、比較として身体障害児童生徒の「自己」の教育についても参考にする。

特別支援学校における「自己」についての研究動向を探るために、文献の収集を行った。その方法はCiNii、Google Scholarなどのデータベースを中心に、「自己」、「特別支援学校」、「指導」、「障害」、「発達」などをキーワードとして検索(2017年10月実施)し、2000年以降の論文のみを対象とした。その結果、26本が抽出され、内容ごとに分類すると、キャリア教育に関する論文が8本、「自己」に関する指導法や教員の認識に関する論文が8本、「自己」とその類辺にある諸概念・機能への実践についての論文が10本であった。対象ごとに分類すると、知的障害児童生徒を対象にした論文は23本、肢体不自由児童生徒を対象にした論文は2本、脳性麻痺の生徒と不登校の生徒に関する論文が1本である。

II. キャリア教育と「自己」に関する教育

自己に関わるキャリア教育課程が導入されている中で、知的障害教育における「自己」に関するキャリア教育は様々な試みがなされている。清水(2011)²³⁾は知的障害特別支援学校在籍する一般企業就労を目指す高機能自閉症のある生徒を対象に、ICF関連図を作成し、主に就労支援における指導方針及び指導方法の妥当性の検証を行った。対象生徒は、明るい性格で、言語能力が高く、語彙も豊富という特徴を持っている。その結果、指導方針が明確になったことと、指導により対人関係スキルの獲得と問題行動の低減、自己評価の向上が認められた。こうした事例研究にとどまらず、キャリア教育に関する研究は2000年以降急激に増加している。

一方、様々なキャリア支援がなされている反面、現在の就労中心の高等部教育で検討すべき課題について船橋(2014)²⁴⁾は以下の3点を指摘している。一つ目は社会的要求(企業側)と教育的要求(教育側)との間で、教育の主体性が損なわれていないか、両要求は単純につながるものではないという点、二つ目は学校間・コース等などの中で、障害のある青年間において能力差によ

る優劣・対立抗争意識が生じていないか、仲間意識は芽生えているかという点、三つ目は近視眼的な一般就労ではなく、学校の教育目的である人格形成が図られているかという点である。

また、小学部・中学部・高等部の12年間の系統性をもち「自己」をキーワードとするキャリア支援が進んでいる。長崎大学教育学部附属特別支援学校(開, 2012)¹⁰⁾では、小・中・高で一貫した自己の育ちを支える進路学習の授業について研究し、将来の生活や就労へのスムーズな移行をめざす実践を試みた。さらに、静岡大学教育学部附属特別支援学校(中村ら, 2016)²⁴⁾は、小・中・高一貫して、「自己調整力」をキーワードとして、児童生徒が社会参加につながる主体的な学びを実現できるよう、授業づくりに取り組んだ実践をまとめた。授業では、学びのサイクルと動機づけが一体となって活動できる学習状況を整え、エピソードの記録シートを用いて児童生徒の単元内での学びの変容や場面、単元を超えて変容する姿を記録し分析することで、次の目標や活動内容、そのためのよりよい支援や手立てが何であるかを明らかにした。3年間にわたって取り組んだ結果、小学部から高等部までの、12年間の系統性を踏まえた授業づくりの必要性についても示すことができた。「わかる」「できる」「振り返る」という学びのサイクルが、社会参加に向けた主体的な学びに直結していると示唆している。

熊田ら(2016)²⁰⁾の研究では高等部の実践をまとめており、「自己の在り方、生き方を考え主体的に進路を選択できる能力や態度を育てる」を一貫した進路指導の目標としている。職業的自立をめざす高等部において、作業学習、就業体験、デュアルシステム等に取り組むことで、生徒が就業体験先の職員、教師、保護者の言葉から、自分の実習態度がどのように思われているかを理解することで自己理解を進めていく過程を、生徒の意識に注目しながら具体的に検討した。その結果、教師が、①丁寧に生徒理解を進め、よりよく生きたいという気持ちを引き出すこと、②自己実現を図るPDCAサイクルづくりを行うことにより、生徒の勤労観、職業観を育て、変容につながったことなどが明らかになった。

以上の研究では、観察的な方法から分析や考察を行っているが、実際に児童生徒たちがどう思っているかに対する直接的な評価はあまりなされていない。伊藤(2017)¹⁴⁾は特別支援学校における軽度知的障害生徒の学校適応及び職業教育の充実に資するため特別支援学校に在

籍する軽度知的障害生徒(中学部)78名を対象に、進路先決定の状況や、特別支援学校入学後の目標設定及び学校生活の満足度等について質問紙調査を実施した。軽度知的障害生徒の多くが、特別支援学校で学ぶことは将来の生活や進路に役立つであろうという理由から、特別支援学校高等部への就学を選択し入学しており、学校生活上の目標設定においても就職することなど社会自立することを挙げる人が多いことが分かった。さらに、1年生では漠然と就職することや、社会自立するという目標をもつことが多いが、学年が進むにつれて、生徒は自分自身の課題について認識するようになり、より具体的な目標設定を行うようになることが認められた。さらに、椎橋ら(2014)³⁰⁾は職業科を有する知的障害特別支援学校高等部241名を対象に知的障害者におけるキャリア発達に関する諸要因について質問紙調査を行い、統計的に分析した。その結果、キャリア意識尺度からは人間関係、役割遂行、自立意思、将来設計の4つの因子、自己受容測定尺度からは内面自己、現在自己、関係自己、身体自己の4つの因子が得られた。また、現場実習後に自分の自立意思に関する意識が有意に高くなったことと、キャリア意識尺度と自己受容測定尺度の間には強い相関があることが明らかになった。

実際の職業の現場で「自己」を用い支援に繋がった論文もある。小野(2012)²⁸⁾は特別支援学校高等部に在籍する軽度知的障害生徒A、Bを対象に(1)作業中のA、Bの身体の向きと職員の対応・評価の関連と、(2)与えられる指示が次々と変化する場面とミスをした場面を自己呈示という観点から職場実習場面の観察調査を行った。その結果、A、Bからみると、当初は単なる作業行動だったものが、その行動に対する職員の反応を受け、その反応から職員が自分をどうみているか、どれくらいできていると思っているのか等の観点から理解し、見た目は最初と同じ行動であっても、職員を意識し選択した自己呈示行動となっていく過程が示された。一方、職員は、A、Bの実習中の作業姿勢や行動は、自分たちとA、Bとの間で形成された結果としてではなく、A、B本人たちの問題(彼らの能力、やる気など)として捉え、評価をしていることが示された。このような結果から、自己呈示のずれを解消するために、実習時への支援の提案を行っている。

以上のように「自己」とキャリア教育における様々な研究がなされ、特別支援学校では小学

部から高等部までの12年間、キャリア支援のための「自己」の成長に関わる目標を立てながら授業を行い、その重要性が再確認されている。しかし、児童生徒の自己への変容過程においては教師や家庭、実習先の職員からの観察で評価している場合が多く、児童生徒自身の中で実際にどう変化したかについてはあまり検討されていない。知的障害生徒を対象に質問紙調査を行った論文では、生徒たちは自ら進路について考えていることが明らかになっており、観察的な観点による評価だけではなく児童生徒自身の変容も含めて総合的に評価する必要があると考えられる。その上で、重要な他者の評価はキャリア教育において適切に反映されるのではないだろうか。

● Ⅲ. 「自己」に関する指導法と教員の認識

ここでは広義の「自己」を巡った教員の指導法や認識について論じていきたい。

初期の研究は、阿部ら(2008)¹⁾の軽度知的障害児の安心、自信、自己肯定感の獲得に関する研究がある。この研究では、対象児の不安、自信のなさ、自己肯定感の低さによって学校不適応になるのではないかと考え、自信や自己肯定感を高めることを目的とした。対象児は小学6年生の知的障害児(IQ64)であり、小学2年の時にADHDの診断を受けている。一貫した支援ができるように教師と連携し、学校生活全般において随時実施する支援と、障害の特質に応じた支援プログラムを考案し時間を設定して行う支援の2つのアプローチから支援を展開した。具体的には、対象児の行動のエピソードを分類し、それをもとに自己肯定感を高いから低いまで4つのレベルで評価させた。その結果、対象児の情緒の状態が安定し、学校生活において適応的な行動が増えた。振り返りシートを用い行動評価をさせたこと、教師が実施する支援方法は、学校における多様な教育活動を子どもの安心、自信、自己肯定感といった視点を効果的に結びつける必要があると述べられている。

上記の研究のように表や図など視覚的なツールによる指導を用いることで、児童生徒の状況が俯瞰でき、効果的な支援につながった研究が多い。野原(2013)²⁾は幼稚部から高等部、さらには卒業後の支援も視野に入れた「生涯発達支援学校」を目指し主体的な自己を育てる教育支援のあり方に関する教育課程の新たな展開

に向けた取り組みについて研究しており、①5つの支援内容区分(「生活支援・余暇支援・就労支援・学習支援・コミュニケーション支援」)からなる教育課程と、②授業づくりでは、「個別的教育的ニーズ支援システム(SIENシステム)」に基づいて実践に取り組んだ。また、授業を展開するにあたっては、児童・生徒の状況に合わせ柔軟な教育課程を構築するために支援内容配列表を作成した。

また、清水(2013)³⁾は自閉症生徒の自己理解を深める支援に関する研究を、ICF関連図を活用した就労支援の視点と、実習現場における進路指導の視点から取り組んでおり、それぞれ就労支援の在り方や、指導内容の妥当性について深める進路指導の在り方、現場実習における環境調整の方法、事業所側との連携在り方等の方向性を明らかにすることができ、本人の仕事に対する自己評価から、教員側の支援内容や支援方法等が明らかになった。

一方で、視覚的なツールを用いるだけでなく、佐々木ら(2015)⁴⁾は外部資源を活用した就業体験の事前・事後指導を通して、知的障害特別支援学校高等部生徒(9名)の就業体験における自己の課題を的確に捉えられるようにするための支援に取り組んだ。対象生徒はほとんどが音声言語による指示理解、読み書きが可能であった。外部資源である大学での作業は就業体験の場と近い状況であったため、緊張しながらも主体的に取り組む生徒の姿が引き出された。想定外の状況に失敗してしまう生徒もいたが、教師が支援しながら再度挑戦し成功させることができた。その結果、最後の振り返りでは将来の望ましい自分像について話しながら新しい課題を立てることができた。事後指導においては失敗談を自ら語る生徒がおり、失敗経験が否定的なものとはならず、達成すべき課題として前向きに捉えられていたことが分かった。大学での作業の場が、学校と職場の間の中間的な場として両者を橋渡しする役割を果たしており、そのような場を意図的に設定することで生徒は学校での学習と就業体験での経験とを結び付け、自身の課題についての的確に認識し、主体的に改善していこうとする姿勢が身に付いていくことが示唆された。

文部科学省では「自己」を重視しているが、実際に指導を行っている教師は「自己」の支援の重要性についてどのように考えているのだろうか。加藤ら(2010)⁵⁾は知的障害特別支援学校高等部の「自己理解」について、教師へのイ

インタビューを手がかりに、支援の内容や方法について調査した。このインタビューからは、第一に、青年期・移行期という高等部教育の特徴から自己理解支援が必要で、自己に関する意識が弱く、否定的に自己理解しがちである実態の生徒が支援を必要としていること、第二に、自己理解支援の実践は、対人関係や社会的経験が生徒の自己理解を促しており、自己理解支援の内容の吟味が重要であること、第三に、自己理解支援の課題は、(1)障害理解の難かしさという生徒の課題、(2)教師の自己理解に関する共通理解という学校教育の課題、(3)障害のある人たちに対する地域社会の課題があげられることが明らかになった。また、藤田(2016)²⁵⁾は教員148名へ「困っている子どもについて考えたこと」「子どもの意欲の育て方」に関する質問紙調査を行い、教員の意見を特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 第7章 自立活動の指導計画と照らし合わせ、特別支援教育に求められている内容を検討した。様々な意見があったがその中には、「生きる力」を育てるには子どもの意欲を育てる関わりが効果的であるが、良好な関係を背景にした見守りと、好ましい行動を褒めて自己肯定感を高める関わりを行いたいという意見が多かった。さらに、江川(2013)²⁶⁾は手帳を取得しない特別支援学校高等部3年男子生徒Aへの進路支援を通して、自分の特性を受け入れられず特別支援学校高等部で不適応行動を起こす生徒を取り上げ、自己理解をすすめるうえで有効な支援方法を探るとともに、手帳を取得しない生徒への進路支援の在り方について調査を行った。対象生徒は自分の能力を過大評価する傾向があったことから、生徒一人ひとりが進路希望をかなえ、充実した社会生活を送ることができるよう、自己理解を促す支援の在り方を考えながら進路支援を行う必要性があると述べている。

このように多くの教員が「自己」の教育の重要性を感じていることを指摘しながらも、頻繁に実践ができない状況下にある場合もある。田中ら(2013)³³⁾によれば、知的障害特別支援学校の知的障害児を担任する教師163名を対象に、知的障害特別支援学校教師における知的障害児の自己理解の指導に対する意識について調査し、因子分析した結果、「時間軸」「外見・性格」「指導方法」「能力」「気持ち」「家族・仲間」の6因子を抽出した。指導の頻度について検討したところ、半年間で0回から1週間に数回以上の範囲にわたっており、指導頻度の差が大き

いことが明らかとなった。また、所属による違いはなかったものの、知的障害児の担任経験が多いほど、指導をより多く実践している傾向が明らかとなった。これは、知的障害児の指導経験をより多くすることで、自己理解に対する指導法の知識や経験の蓄積により、指導そのものの頻度も増えていく可能性があると考えられる。

それぞれ独自の支援方法を行っており、その中でも、表や図などを取り入れ、児童生徒の様子や課題を視覚的に表すことで次の課題や支援方法を立てやすくなったことが明らかになった。さらに、ただ教育課程に沿い、「自己」に関わる支援や指導をしているだけではなく、教師自身がその重要性について気づいており、今後さらに、「自己」への様々な指導を行う必要があると認識している。一方で、教師によっては頻繁に実践できない状況下にいることは検討すべき事項である。個人差の大きい知的障害生徒に合わせた自己理解キャリアガイダンスプログラムがあれば、教師の負担が減り、より「自己」に関わる支援や指導を行いやすくなるのではないかと考えられる。

●

IV. 「自己」とその類辺にある諸概念・機能への実践

初期の研究は主体的参加や、自立と社会参加に重点をおく「自己決定」というキーワードを用いた研究が頻繁になされた。小倉ら(2009)²⁶⁾は特別支援学校(知的障害)高等部における、自己決定を目指す「進路にかかわる学習」の実践のなかで授業づくりのポイントと支援の手立てを提案した。また、松井(2010)²⁷⁾は特別支援学校高等部(知的障害教育部門)に所属する1年生15名と担当教員4名を対象に進路学習の実践を通じて、特別支援学校高等部(知的障害教育部門)における「自立と社会参加」に向けた授業の研究を、自己決定力に焦点をあてて行った。その結果、自己決定力を育むためには、授業において生徒が関心を持つことができる題材や選択肢を考えること、主体的な活動を通じて、決定する事項への関心を高め、そのことが自己決定につながるような授業づくりをすることの二点が大切であると示した。自己決定力を障害のある人たちが身につけるためには、多くの指導や支援が必要であることがこの研究によって再認識されている。さらに、早川ら(2010)²⁸⁾も選択・決定理由の広がり期待するアプロー

チから特別支援学校における「生徒の主体的参加」を目指す授業を目標に実践の一部を報告した。その次の年に早川ら(2011)⁷⁾は特別支援学校中学部1年生から3年生までの追跡調査を行い、特別支援学校における「生徒の主体的参加」を目指す授業の報告をした。3年目の秋は、実践の成果を基に、活動の場を変えて行い、秋の成果を踏まえて、主体性を育む授業づくりに必要なことを「物理的環境」「人的環境」「生徒理解」の3つの視点から整理した。この研究での授業は「生活」「作業」等の他の題材・授業と連動しながら発展し、生徒が日々の授業・学校生活・全生活の中での、学び・育ちを發揮・活用する場としての意味を持って、中学部生活の中に位置づいていた。研究結果を受け、本授業を教育課程上に位置づけた中学部生活づくりの必要性を今後の課題として示している。

生徒の主体的参加は授業でなくても「自己」の発達に影響を及ぼす。特別支援学校高等部の生徒(脳性麻痺のある生徒A、不登校だった生徒B)は、特別支援学校高等部に在籍する生徒が主体的にボランティア活動に取り組むことを通して、自己の在り方や生き方を考えながら、自己理解を深め自己肯定感を高める指導の在り方を探求した。対象生徒は、主体的にボランティア活動に取り組むことにより、自己の在り方や生き方を考えながら、自己理解を深め自己肯定感を高めることができていた。また、この研究は障害の有無に限らず、不登校の経験などによりさまざまな学習機会や体験が不足している生徒にとって自己肯定感を高めるうえで有効な実践であり、「自分が自分であって大丈夫という感覚」を認識したりすることができていた(小林、2016)¹⁰⁾。

肢体不自由のある児童生徒は知的障害のある児童生徒に比べ、様々な面から自分を評価することができるため、進学においても自分で意思決定をする場面が多い。田島ら(2013)³⁴⁾は肢体不自由特別支援学校小学部5年生A児(男)、B児(男)の2名を対象に学校生活における肢体不自由のある児童の自尊感情・自己肯定感に影響を及ぼす要因と、それらを高める指導実践について検討した。「勉強」「自分」「担任」「友達」「意見」「生活」といった日常生活の充実度と、「担任」と「友達」といった人とのかかわりが自尊感情・自己肯定感に影響を及ぼしていることが明らかになった。肢体不自由のある児童においては、身体的自己認識と自尊感情・自己肯定感に影響し合っていることが多分に推察さ

れ、彼らの身体的自己概念と自尊感情・自己肯定感の関係について明らかにすることが今後の課題として残されたとしている。また、河津ら(2015)¹³⁾は特別支援学校(肢体不自由)で小学部、中学部、高等部合わせて12年間在籍した重度の障害を有する高等部生徒Aの大学進学への夢がどのようにして生じ、育まれ、実現したかということと、その意志形成において、本人と教師の間で行われた教育現象の構造、法則を明らかにした。非常に限られた進路の選択肢の中でAは【共存者としての教師】との関わりの中で、自己肯定感、自己効力感が培われた。一方で教師は、Aの想いを大切にし、自己内省を心がけ、その上でAのニーズを理解し、ニーズに応じてサービスを提供するといった共同歩調の中で「大学進学」という両者共通の生き甲斐を見出していったと示している。

一方近年の研究では、知的障害教育の中でも進路において自己選択のできるように教育支援を行っている。桐原ら(2016)¹⁴⁾はA特別支援学校の「個別的教育支援計画」の活用と「自己選択」支援の実際を通して知的障害教育における「本人の願い」を大切にしたいキャリア教育を行った。その結果、「本人の願い」を大切にしたいキャリア教育推進には、願いの丁寧な読み取りと、年齢段階やキャリア発達段階との関連づけが有効であると考えられている。

進路だけでなく、生活の面でも自己評価を用いた研究がある。奥住ら(2013)²⁷⁾は4つの知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒297人対象に知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒が自己の生活機能をどのように認識・理解しているのかについて、ICFの「活動と参加」の9領域(各2項目、合計18項目)から検討した。この研究では4件法で評定させており、297人中、欠損値を除き253部を分析対象にしている。18項目の約7割で、生徒は自分がその機能をよく知っているとみなしており、中でも電話のかけ方、電車・バスの乗り方、余暇の楽しみ方が顕著に高かった。学年が高くなるほど機能も高くなる項目はおつりの計算、パソコン、挨拶であり、また、出身学校が中学校の生徒では、電話、風邪の予防、洋服の選択、夕食調理、挨拶、言葉遣い、お金の管理、投票で自己評価が高くなった。

2014年頃には就労に向けた「自己有用感」というキーワードが現れるようになる。阿部ら(2014)²⁾は児童福祉施設併設特別支援学校に在籍する知的障害のある中学部生徒Aのキャリ

ア力を育てることを目的に、生徒らが働く喜びを知り、自らの果たすべき役割の理解と働くことの意義を知るための授業実践に取り組んだ。Aは中学2年の男の生徒であり、12歳の時にIQ50(WISC-Ⅲ)であった。役割を継続的に実行できれば、周囲から認められる機会が増え、働く喜びにつながると考え、このような経験の積み重ねで、キャリア力の裏付けとなる自己有用感を高めることを目指した。実践にあたっては、①「成果のイメージづくり→役割の実践→実践に対する自己評価→役割の価値理解」を「学習サイクル」として組み入れること、②グループでの活動を基本とすること、③自作「自己評価シート」を活用すること、さらに、④「グループの仲間のため」、「見える他者のため」、「見えない他者のため」の3つの相手を設定して活動を設定することの4点から、授業を組み立てた。実践の結果、対象児らにグループの成員として質の高い仕事を成し遂げるため、自ら役割を果たそうとする行動が見られるようになり、併せて対象児らの自己評価から、その自己有用感が高まったことが確認された。シートを用いた自己評価の経験は、「見える他者」から、「見えない他者」への対象の広がりとも相まって、仕事の質向上の視点を持つことにつながり、「これだけできた」から「他者に喜ばれる成果を挙げることができた」へと自信をもって自分を評価できるようになったと考察されている。

「自己」に関するキーワードの出現は後を絶たず、多角的な視点から「自己」が捉えられていくため、新しい観点が加わっていく。一方で、同じ言葉を使っているにも関わらず、論文によっては違う文脈で使われることもあり、混乱を招くこともある。そのため、用語を適切に整理し、支援につなげる必要があると考えられる。また、このように「自己」に関する様々なキーワードの出現から、時代の変化に合わせ、キャリア教育にも取り入れ、見直していく必要があるのではないかと考えられる。

●

V. まとめ

本研究ではキャリア教育における「自己」の教育について3つ(キャリア教育、指導法・教員の認識、「自己」とその類辺にある諸概念・機能への実践)に論文を分類、概観し研究成果を分析した。

キャリア教育は最終的に、社会の中で主体的に生きる力を培うことを目標としており、他者

と上手く関わるためにはまず自己を知ることが大切である。小島ら(2014)¹⁸⁾は発達障害者の自己理解支援は身体的感覚、自分の良さへの気づきから、進路・実習を通しての自己理解、多様な自己への気づき、他者との関わりを通して深める自己理解につながっていくと示している。ICFの「活動と参加」での自己と他者の関係についてFig.1に示す。「活動」は個人レベルで人が家庭や社会で生活していく中で行っている、目的を持った動作と行為であり、発達障害・知的障害者は親や教師といった重要な他者と共に目標について考えていく中で自己肯定感が育まれる。「参加」は社会レベルで、仕事・家庭内役割・地域社会への参加など人や社会との関係や役割を持ち、楽しみや権利を実現することである。役割を実行していく中で周囲から認められる機会が増え、自己有用感の向上につながり、ボランティア活動に取り組むことにより、自己の在り方や生き方を考えながら自己肯定感が高まり、「自分が自分であって大丈夫という感覚」といった本来感を持つことができることが報告されている(奥住・池田・國分, 2013)²⁷⁾。しかし、これまでの研究では「他者」から観察された発達・知的障害児童生徒の「自己」についての研究が多く、「自己」のなかでの「他者」の在り方については研究があまりなされていない。研究方法の限界などから難しい観点ではあるが、「他者」の在り方について認知できることは自分の価値観や多様な自己に気づくことにつながり、更には正しい職種選択や社会での適応まで期待できる。

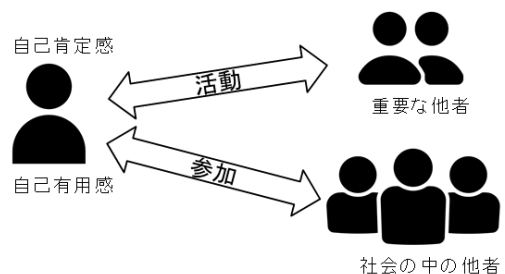


Fig1. 「活動と参加」での自己と他者の関係

知的障害生徒は個人差が大きいので、「自己」における支援にも独自の支援方法が多かった。しかしその中でも共通している指導のポイントはあり、教師の負担を減らし、実施しやすくするために、個人に合わせた自己理解キャリアガイダンスプログラムの必要性を感じる。ただ個人の特性に合わせたキャリアガイダンスプログラムではなく、豊かな暮らしを送っている成人期の知的障害者の経験を活かしたプログラム

を開発する必要があるのではないだろうか。

様々な「自己」に関わる概念が使われている中、必ず教師や同じクラスの児童生徒、職場の人という形で「他者」の存在は現れており、それぞれ「自己」の発達において欠かせない存在である。また、「自己」とそれに関わる様々な概念や機能が次々と現れ、キャリア教育に生かそうとする動きが見受けられる。これは、キャリア教育には単に就職のための教育ではなく、SST、体力、作業学習などを全面的に取り入れた教育が求められてきていることを意味している。その中でも、「自己」をテーマとしたキャリア教育はこれらの根底にあるため重要視されるのではないだろうか。

文 献

- 1) 阿部美穂子・廣瀬真理(2008)：軽度知的障害児の安心、自信、自己肯定感の獲得に関する研究－児童福祉施設併設特別支援学校における実践から－.富山大学人間発達科学部紀要, 3, 55-66.
- 2) 阿部美穂子・吉田彩子・山川俊幸・森光康(2014)：児童福祉施設併設特別支援学校知的障害生徒のキャリア力を育てる授業実践－役割を果たし、自己有用感を高めることを目指して－.とよま発達福祉学年報, 5, 3-13.
- 3) 中央教育審議会(1999)：初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申). http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309737.htm(2018.4.20 取得)
- 4) 江川義法(2013)：特別支援学校の生徒の自己理解に向けた支援の在り方－手帳を取得しないAへの進路支援を通して－.教育実践研究, 23, 271-276.
- 5) 藤田一郎(2016)：教員への質問紙調査による特別支援教育内容の検討.福岡女学院大学大学院人文科学研究科紀要「発達教育学」, 1, 13-19.
- 6) 船橋秀彦(2014)：障がい者の青年期教育が提起した課題の検討.障害者問題研究, 42, 18-26.
- 7) 早川透・廣内絵美・井上紀知・藤村彰・須崎幸代・八講宏史・中尾唯広・國方功大・納富美帆(2011)：特別支援学校における「生徒の主体的参加」を目指す授業の創造(5)3年間の実践成果と今後の課題.教育実践研究紀要, 11, 159-168.
- 8) 早川透・廣内絵美・井上紀知・小坂真由美・藤村彰・須崎幸代・松田孝可子・西野貴司・松永磨(2010)：特別支援学校における「生徒の主体的参加」を目指す授業の創造(4)－選択・決定理由の広がりを目指すアプローチ－.教育実践研究紀要, 10, 173-182.
- 9) Heck S., & Weible T. (1979)：Study of first year college students' perceptions of career choice based on exploratory field experiences, *Journal of Educational Research*, 71, 272-276.
- 10) 開珠美(2012)：自己の育ちを支える小・中・高一貫した進路学習の授業の在り方を考える－「進路学習のステップ」の作成と指導形態「進路」の実践－.長崎大学教育学部附属特別支援学校研究紀要, 19, 1-24.
- 11) 伊藤佐奈美(2017)：軽度知的障害生徒の学校生活への適応に関する研究－特別支援学校高等部における質問紙調査をもとに－.教科開発学論集, 5, 13-22.
- 12) 加藤秀幸・内海淳(2010)：知的障害特別支援学校高等部の「自己理解」支援に関する研究－教師へのインタビュー調査を手がかりに－.秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 32, 51-60.
- 13) 河津巖・田中英嵩(2015)：重度の障害がある高等部生の意志決定に関する教育の構造.応用障害心理学研究, 14, 1-15.
- 14) 桐原真・米田宏(2016)：知的障害教育における「本人の願い」を大切にしたいキャリア教育－A特別支援学校の「個別的教育支援計画」の活用と「自己選択」支援の実際を通して－.筑波大学特別支援教育研究, 10, 31-44.
- 15) 北島貞一(1995)：自己有用感－生きる力の核－.田研出版.
- 16) 小林圭介(2016)：特別支援教育 特別支援学校高等部に在籍する生徒が自己理解を深め自己肯定感を高める指導－主体的に取り組むボランティア活動を通して－.教育実践研究, 26, 229-234.
- 17) 小島道生(2004)：知的障害児の自己理解に関する研究－自己叙述に基づく測定の試み－.特殊教育学会, 42, 215-224.
- 18) 小島道生・片岡美華(2014)：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－内面世界を大切にしたい授業プログラム 45－.ジアース教育新社.
- 19) 小島道生・納富恵子(2013)：高機能広汎性発達障害児の自尊感情、自己評価、ソーシャルサポートに関する研究－通常学級に在籍する小学4年生から6年生の男児について－.LD研究, 22, 324-334.
- 20) 熊田正俊・別府悦子・野村香代(2016)：知的障害特別支援学校における進路指導の教育課程－自己実現を図るPDCAサイクルを中心に－.中部学院大学・中部学院大学短期大学部教育実践研究, 1, 111-120.

- 21)松井英明(2010):特別支援学校高等部(知的障害教育部門)における「自立と社会参加」に向けた授業の研究—特別支援学校分教室 1 年生の自己決定力をはぐくむ進路学習を通じて—。神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告, 8, 103-108.
- 22)文部科学省(2009):特別支援学校教育要領・学習指導要領。http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/tokushi/1284518.htm (2018.4.20 取得)
- 23)内閣府(2004):「第7回世界青年意識調査報告書」。<http://www8.cao.go.jp/youth/kenkyu/worldyouth7/pdf/top.html>(2018.4.20 取得)
- 24)中村真・小泉瑛希子・北野朝美・外山真吾・原田唯司(2016):社会参加につながる主体的な学びをめざして—自己調整力を育む授業づくり—。静岡大学教育実践総合センター紀要, 25, 289-296.
- 25)野原隆弘(2013):教育課程の新たな展開に向けた取り組み II—主体的な自己を育てる教育支援のあり方(研究概要)—。東京学芸大学附属特別支援学校研究紀要, 57, 3-7.
- 26)小倉寛子・塚本 明子・鈴木ゆうか・大石俊一・渡辺明広(2009):特別支援学校(知的障害)高等部における,自己決定を目指す「進路にかかわる学習」の実践—授業づくりのポイントと支援の手立て—。静岡大学教育実践総合センター紀要, 17, 115-123.
- 27)奥住秀之・池田吉史・國分充(2013):知的障害特別支援学校高等部生徒における生活機能の自己理解・評価。SNE ジャーナル, 19, 132-143.
- 28)小野美和(2012):特別支援学校高等部に在籍する軽度知的障害者の職業実習場面における自己呈示—身体の向き・距離と実際の作業場面における職員とのやりとりからの検討—。特殊教育学研究, 50, 181-191.
- 29)佐々木健太郎・田中 康子・野口 和人・鈴木徹(2015):知的障害特別支援学校高等部における就業体験を通して自己の課題を的確に捉えられるようにするための支援の取組—外部資源を活用した就業体験の事前・事後指導を通して—。広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 13, 77-86.
- 30)椎橋克夫・井澤信三(2014):知的障害者におけるキャリア発達に係る諸要因についての研究—職業科を有する知的障害特別支援学校高等部を対象に—。発達心理臨床研究, 20, 101-107.
- 31)清水浩(2011):ICF を活用した就労支援の実際からみる自己教育観の変容。宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 34, 145-152.
- 32)清水浩(2013):自閉症生徒の自己理解を深める支援に関する研究 I—ICF 関連図を活用した就労支援—。宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要, 36, 347-354.
- 33)田中昭二・小島 道生(2013):知的障害特別支援学校教師における知的障害児の自己理解の指導に対する意識。発達障害研究, 35, 252-260.
- 34)田島賢侍・奥住秀之(2013):子どもの自尊感情・自己肯定感等についての定義及び尺度に関する文献検討—肢体不自由児を対象とした予備的調査も含めて—。東京学芸大学紀要総合教育科学係Ⅱ, 64, 19-30.
- 35)東京都教職員研修センター(2009):自尊感情や自己肯定感に関する研究—幼児・児童・生徒の自尊感情や自己肯定感を高める指導の在り方—。東京都教職員研修センター紀要, 8, 3-26.
- 36)東京都教職員研修センター(2011):自信やる気確かな自我を育てるために(基礎編)。東京都教職員研修センター紀要。<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/bulletin/h22.html>(2018.4.20 取得)

(受稿 H30. 4. 20, 受理 H30. 6. 7)