

特別支援学級児童の自己理解を深めるための支援

—自立活動を通して—

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 清水 風花

1. はじめに

1-1. 障害者差別解消法と共生社会の理念

「私たちのことを私たち抜きで決めないで (Nothing About Us Without Us)」を合言葉に、障害のある人の主体性と権利の保障を重視する考え方が国際的に広がり、2006年には「障害者の権利に関する条約 (以下、障害者権利条約)」が国連において採択された。

この条約は、障害のある人を支援の受け手としてのみ捉えるのではなく、権利の主体として位置付ける点に特徴があると考えられる。

これを受け、国内でも共生社会実現に向けた法整備が進み、障害者差別解消法の施行により合理的配慮が義務化された。

こうした社会的・制度的な変化は、教育の場においても、障害のある児童を「支援される存在」としてのみ捉えるのではなく、主体的に学び、意思を表明する存在として捉える視点を求めている。

1-2. 教育における合理的配慮と自己理解

障害者権利条約において、合理的配慮とは、「障害者が他の者と平等に全ての人権および基本的自由を享受し、または行使することを確保するための必要かつ適当な変更および調整。特定の場面に必要とされるものであり、かつ、均衡を失したまたは過度の負担を課さないもの」と定義されている (外務省, 2014)。

この考え方は、教育の分野にも反映されている。文部科学省は、合理的配慮について、「障害のある子どもが、他の子どもと平等に『教育を受ける権利』を享有・行使することを確保するために、学校の設置者及び学校が必要かつ適当な変更・調整を行うことであり、障害のある子どもに対し、その状況に応じて、学校教育を受ける場合に個別に必要とされるものであり、『学校の設置

者及び学校に対して、体制面、財政面において、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの』と示している (文部科学省, 2012)。ここでは、児童生徒一人一人の状況に応じて個別に検討されることが強調されていると考える。

しかし、教育現場における合理的配慮は、支援者側が必要性を判断し提供する「与える配慮」にとどまりやすいという課題も指摘されている。

桶谷 (2018) は、「初等中等教育段階まで、本人が知らないまま配慮や支援が行われることが多いことや、学生本人に困り感が無い場合は周りが配慮を求めがちで本人の主体性を軽視しやすい」と述べている。このような状況を踏まえると、合理的配慮を適切に検討・実施するためには、児童自身が自分の特性や困難を表現できる力を育むことが重要である。ただし、自身の特性を他者へ適切に伝えるためには、まず自分自身がその特性や困難を正しく把握する「自己理解」を深めることが不可欠であると考えられる。

自己理解とは、杉浦 (2002) によると、「他者との関係で、今、自分の内面に生起している感情をありのままに意識し、さらに、自分の性格傾向や考え方について知り、自分に対する理解を深めること」と述べられている。本研究では、自己を表現するための前段階として、まずはこの自己理解を深めるプロセスに着目したい。自身の内面や特性をありのままに意識する経験を積み重ねることは、将来的に周囲へ必要な支援を求めていくための強固な土台となると考えられる。

こうした自己理解を育成する学習の場として、特別支援教育における自立活動は重要な役割を担っていると考えられる。

特別支援教育においては、学習面や対人関係、行動面などに困難を抱える児童が多く、自身の特性や困難を理解することは、適切な支援や合理的配慮を受けるための前提となる。そのため、

児童自身が自分の特性や状態を理解し、言語化していく力を育てるための第一歩として自己理解を促すことは、教育的に重要な課題である。

こうした背景を踏まえると、自立活動は、児童一人一人の実態に即して自己理解を深める実践的な学習の場として、大きな可能性を有していると考えられる。

1-3. 自立活動および「自分研究(当事者研究)」の可能性

自立活動の指導は、「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動」とされている(特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編, 2018)。この「主体的に改善・克服」を実現するためには、児童自身が自己の特性を客観的に捉えながら、自らの困り感に意味づけを行うプロセスが不可欠であると考えられる。

こうした自己理解を深化させる新たな視点として、近年、障害当事者が自らの困難や経験を研究対象として捉え、言語化・共有していく「当事者研究」の考え方が注目されている。

「当事者研究とは、「生得的な期待」と「身体」を変えようとはせず、それら固有の特徴がある程度共有する類似した少数派同士が集まって、誤差を縮小するように互いの「後天的な期待」と「予測(知識)」を更新し合い公開する研究戦略に基づく実践」と述べている(熊谷, 2020)。

この定義から、当事者研究は、専門家による外部からの分析ではなく、当事者自身が自分自身の困り感の意味付けを行う点に最大の特徴があると言える。

この理念を教育現場に援用した「自分(当事者)研究」は、児童が自身の特性を「改善の対象としての欠点」ではなく、「自分なりの向き合い方を見つける対象」として再定義する可能性を有していると考えられる。

先行研究においても、自己理解を促す手法として当事者研究の視点を取り入れる意義が指摘されており、「自分らしい学び方」を仲間と共に考える「自分研究」の取組は、特別な支援が必要

な児童の自己理解を深め、自尊感情を高めるための有効な手立てであったと述べられている(森崎, 2024)。これを自立活動の枠組みで実践することは、児童が自らの特性に応じた対処法を能動的に模索する学びへと発展すると考えられる。

そこで、自立活動と自分研究の視点を組み合わせることにより、自己理解を深めるだけでなく、将来的に合理的配慮を自ら考え、他者に伝える力の育成に繋がるのではないかと考えた。しかし、特別支援学級において、自己理解を中心に据えた自立活動の具体的な授業構成や教師の支援の在り方については、十分に検討されているとは言い難い。

そこで本研究の目的は、特別支援学級の児童を対象に、自己理解を深めることを目指す自立活動を通して、児童の自己理解の促進に有効な教師の支援の在り方や授業を明らかにすることとした。これは、児童自身が主体的に支援の在り方を検討し、様々な事を自己決定していくための基盤形成を目指すものである。

2. 研究の方法

2-1. 研究の時期・対象及び方法

研究は2025年5月~11月下旬に行った。参与観察を5月~11月、授業実践を10月~11月下旬までとした。

対象となるのは、山梨県内の小学校に在籍する自閉症・情緒特別支援学級の高学年6名とした。授業構成は全6時とし(次頁表1)、単元名は、「自分研究だいはっけん!」とした。

第1時と第6時には、Kuhn, M. H. & McPartland (1954)が開発した「Who am I テスト (Twenty Statements Test)」を実施した。このテストは、「私は〇〇である」という形式で自己を自由に記述するものであり、最大で20個記述ができ、自己概念や自己理解の内容を測定・把握する方法として使用されている。

また、並行して児童1名ずつ非構造化インタビュー調査を実施した。3分~15分の所要時間の音声記録を基に、児童の語りから自己理解の変容を捉えた。Who am Iテストで得られた回答

を基に追加の質問を行い、児童自身の語りを通して自己理解の深まりを捉えることを目的とした。

分析には、Who am I テストの回答内容を滝吉・田中(2009)が示した自己理解領域分類に基づいて分類し、出現傾向の変化や記述内容の特徴について検討した。これらの結果を踏まえ、自立活動構成および教師の支援の在り方について考察を行った。

表1 授業計画

時	学習活動(児童の動き)	教師の支援・意図
第1時	Who am I テスト	自己の現状を把握し、導入としての雰囲気を作る
第2時	長所や得意な事を見つける (ワークシート) グループワーク	他者評価を介して自己理解を深めるため、仲間の肯定的発言を教師が価値付けする
第3時	個に応じた事例を読み、 自分と照らし合わせる (ワークシート)	実態に即した架空のエピソードを提示し、自己の特性を客観的に捉えられるようにする
第4時	自分なりの対処法を見つける (ワークシート) グループワーク	選択肢シート等の視覚的支援を用い、具体的な対処法を促す
第5時	対処法を実践した感想を まとめ、シートに記入する (ワークシート)	実際の場面での効果を振り返り、肯定的に支援する
第6時	Who am I テスト	全時の学びを振り返り、自己理解の深まりを質的・量的に把握する。

単元名「自分研究だいはいっけん！」

2-2. 倫理的配慮

本研究は山梨大学研究倫理審査委員会の承認を得て実施した(承認番号:R7-021)。学校、保護者、児童等に対し、研究の目的・方法・個人情報取扱、参加の任意性を文書と口頭で説明し同意を得た。データは匿名化して厳重に管理し、研究終了後は速やかに破棄する。

3. 結果

3-1. 自立活動の各時における授業実践の概要と児童の様子

本節では、全6時の実践内容と児童の様子を示す。なお、詳細な考察は次章で行う。毎時のルーティーンとして、自立活動の目的確認、「どっちが好き？」等の簡単な選択活動によるアイス

ブレイク、本時の活動、振り返りシートの記入を行った。

以下の枠内は、本実践における各時の具体的な活動内容、および児童の変容を把握するための記述例と観察記録を以下にまとめている。

- ・【第1時】「自分について知ろう！」
- ・実施内容：Who am I テスト
- ・児童の様子・記述例：
初めての単元で緊張している様子であった。
「魚がきらい」「ダンスが好き」
「ナルシストがきらい」等の記述があった。

第1時では、自己理解に関する導入として、自分自身について自由に振り返る活動を行った。授業の冒頭でWho am I テストを実施し、「私は〇〇である」という形式で自己について記述する時間を設けた。記述内容には、「〇〇がきらい」「〇〇が好き」など、好みに関する内容が多くみられた。一方で、自身の特性や困難に関する記述は少数にとどまっていた。

- ・【第2時】「自分や友達のよいところ・好きなこと・得意なことを見つけよう！」
- ・実施内容：ワークシート・グループワーク
- ・児童の様子・記述例：
自分の良さをスラスラと書いていた児童は少なかったが、他者の良さについてはすぐに書いていた。「挨拶の声が大きい」や「朝から多くの友達に話しかけて皆を笑わせてくれる」等の記述があった。

第2時では、自分自身や友達のよいところ、好きなこと、得意なことに目を向ける活動を行った。授業の冒頭で、「自分や友達のよいところや、好きなこと、得意なことを見つけてみよう」と本時のねらいを伝え、前時の学習内容を簡単に振り返った。

活動では、ワークシートを用いて、自分のよいところや得意なことについて考えるとともに、友達のよいところについても記述する時間を設けた。児童の記述には、「小さい子にやさしい」「目を見て話してくれる」「〇〇が上手」等、具体的な行動や場面を挙げた表現がみられた。また、自分自身については、「絵を描くのが好き」「マイペース」など、興味・関心や活

動、性格傾向に関する記述があった。

一方で、自分のよいところを挙げることに時間を要する場面もみられた。友達については比較的書きやすい様子が観察されたのに対し、自分自身についての記述は短文かつ簡潔にとどまる児童もいた。

・【第3時】「自分や相手の気持ちを
考えてみよう」

・実施内容：ワークシート

・児童の様子・記述例：

いざ自分に置き換えたり、その架空の人物がどうすればよかったのかを考える場面になったりすると、手が止まってしまう児童がいた。しかし、似ている状況ある？と聞くと、全員が「ある」「あるかも～」と言っていた。

第3時では、児童個々の実態に即して作成された『架空の人物のエピソード』を提示した。

具体的には、『自分自身でSOS しづらい子の事例』や、『切り替えが遅く皆と一緒に行動したいけど難しい子の事例』といったように、各児童の特性や直近の困り感に対応した異なるエピソードを用意した。これにより、児童は自分自身の問題を客観的な視点から見つめ直すことが可能となると予測した。

児童からは、「身の回りの整理が出来ない」「発表や皆の前だと緊張してしまう」「なんとなく学校に行きたくない日がある」など、提示された場面に対応した困りごとが挙げられた。

また、架空の人物の困りごとを手がかりに、「自分も同じようなことがある」と自分の経験に結び付けて考える様子もみられた。

一方で、自分自身の困り感として言語化するまでは進まず、架空の人物についての記述にとどまる児童もいた。直接的にはなく、他者の事例から困りごとを捉える様子が観察された。

・【第4時】「自分だけの対しよ法を決めよう！」

・実施内容：ワークシート

・児童の様子・記述例：

選択肢のシートから自分に合う対処法を探し、「絵を描く」「外をながめる」「保健室で休む」等それぞれが場面に合いそうな対処法を選んでいった。

第4時では、前時の学習で取り上げた困りごとを踏まえ、実際にどのような場面で対処や工夫ができるかについて考える活動を行った。

授業の冒頭で、架空の人物の事例を通して整理した困りごとを振り返り、「もし自分だったら、どのような対処法ができそうか」を考えることを本時のねらいとして伝えた。

活動では、ワークシートを用いて、自分が困りやすいと感じる場面を取り上げ、それに対して自分や相手と共にできそうな対処法について用意した選択肢のシートから選び、記述する時間を設けた。

児童の記述には、「音が気になるときはイヤーマフをする」「〇〇の教科の時には一回保健室で休んでから向かう」「イライラ・ムカムカしたらポジティブな言葉を声に出す」等、具体的な行動や支援を想定した内容がみられた。

一方で、どのような対処法が有効かを考えることに難しさを感じ、記述が抽象的になる児童もみられた。

・【第5時】「自分だけの対しよ法をためて、
どう考えたかふりかえろう」

・実施内容：ワークシート

・児童の様子・記述例：

自分で決めた対処法を試して、振り返る時間の時はスラスラと書いていた。

「体を動かす＝×、保健室や特別支援学級の教室で休憩＝○」等、自分の対処法を振り返っていた。

第5時では、前時の学習で考えた困りごとへの対処法について、一週間あけて行い、実際に学校生活の中で試した経験を振り返り、その効果や感じたことについて整理する活動を行った。授業の冒頭で、第4時に挙げた対処や工夫の内容を確認し、「実際にやってみてどうだったか」「うまくいったことや難しかったこと」を振り返ることを本時のねらいとして伝えた。

活動では、ワークシートを用いて、自分が試した対処法とその結果について記述する時間を設けた。

児童の記述には、「嫌になった時につづけられそー」「落ち着いた」「続けたい」等、対処法の効

果を実感する内容がみられた。

一方で、試す時間や場面が無かったといった記述もみられ、その際に教員が、「対処法が無かった事は困った事が無かったということだね、それは良い学校生活が送れているね」と伝えると、児童は対処法が必ずしもすべて有効とは限らないと捉える様子を見せた。

また、振り返りを通して、「別の方法も考えたい」等の発言がみられるなど、自分に合った対処法を試行錯誤しようとする姿もみられた。

対処法を実際に試した経験をもとに、効果や課題を具体的に言語化する様子が観察された。

・【第6時】「自分のことをより深く知ろう！」
 ・実施内容：Who am I テスト
 ・児童の様子・記述例：
 第6時の授業では、児童は2回目のWho am I テストを1時目の時よりもスラスラと書いていた。

第6時では、これまでの学習を振り返り、自己理解のまとめを行った。授業の冒頭で、第1時から第5時までで扱ってきた内容を簡単に振り返り、整理する時間を設けた。

活動では、再度Who am I テストを実施し、「私は〇〇である」という形式で自己について記述する活動を行った。記述内容には、第1時の実施時と比べて、興味・関心の「好き・嫌い」ではなく、自分の特性（長所・短所）や困りごと、能力に関する表現がみられるようになった。

また、振り返りシートへの記入を通して、「前より自分のことが分かった」「困ったときにどうしたらよいか考えられた」など、自己理解に関する語りがみられた。

3-2. Who am I テストの結果

Who am I テストの自由記述について、第1時および第6時の総回答数および児童ごとの回答数の結果は、第1時の総回答数は86件であり、児童1人あたりの回答数は2~20件であった。

一方、第6時の総回答数は92件であり、児童1人あたりの回答数は11~20件であった。両時点を比較すると、回答数には個人差がみられた。

具体的な記述内容の変容や領域別の傾向につ

いては、筆者・実習校の特別支援 Co・特別支援学級担任による分析・解釈を伴うため、次章において詳述する。

4. 考察

4-1. 自立活動構成が自己理解に与えた影響

本節では、Who am I テストの記述内容について、筆者らによる領域分類（次頁表3・4）に基づき、その質的な変容の背景を考察する。なお、この分類作業は研究者の視点を伴う解釈的側面を含むため、結果の報告ではなく考察の端緒としてここで提示する。

本研究において実施した全6時分の自立活動構成は、Who am I テストにおける第6時の回答内容の変化に影響を与えた可能性があると考ええる。以下では、Who am I テストの自由記述を滝吉・田中（2009）の自己理解領域分類を参考に整理し、その傾向について検討する（次頁表2）。

また、分類に際して、実習校の特別支援 Co および特別支援学級担任に確認を得ている。具体的には、筆者が行った領域分類の結果が、児童の日頃の学習状況や行動特性等の実態と乖離していないかについて検討を依頼し、分類の妥当性について合意を得た。

本研究では分析の便宜上、「注意関心」の領域について、児童の記述内容に基づき「肯定的記述」と「否定的記述」に分類した。これは、「好き」「嫌い」といった対立的な表現が複数みられ、自己理解の方向性をより明確に捉える必要があると判断したためである。

分類した記述を分析した結果、事前では注意関心に関する内容が中心であり、「〇〇が好き」「〇〇が嫌い」といった表層的な自己記述が多くみられた。一方、事後では能力評価や活動、人格特性に関する内容への言及が増加していた。

実際に、領域別の出現割合をみると、事前（第1時）では行動スタイルに関する記述が全体の約7割を占めていたのに対し、事後（第6時）では人格特性に関する記述の割合が高まっていた（次頁表3・表4）。これらの変化は、自己理解がより多面的なものへと広がった可能性を示唆している。

この背景には、第2時に実施した自分や他者のよさを言語化する活動を通して、他者から評価された自己像を自己理解として取り入れる過程が促進されたと考えられる。

具体的な場面として、例えば、普段「自分には良さが無い」と述べていた児童Iに対し、グループワークの中で周囲の児童から「〇〇くんは年下の子に優しい」「責任持って間違えてこわしてしまった物も最後まで直そうとしてくれる」「本当に正しいことは何かをじっくり考えられるところ」といった具体的な肯定的評価が送られた場面が挙げられる。これに対し、当初、児童Iは照れや否定的な反応を見せていたことが映像記録から確認されたが、T2が「周りからはそう見えているんだね」と仲間の言葉を価値付けして

伝えた。

その後の振り返りにおいて、児童Iは「楽しくなってきた」と、この授業に対して肯定的なフィードバックをしていた。

このような、他者との相互作用の中で「自分」を発見していくプロセスが、Who am Iテストにおける人格的特性の記述の増加に寄与したと推察される。

また、事後には「～が苦手」「～ができない」といった否定的側面に関する記述もみられ、第4時・第5時の授業で取り上げた困りごとや対処法の検討と内容が重なる部分を確認された。

これらのことから、段階的に構成された自立活動が、児童の自己理解を現実的かつ多面的に捉える契機となったと解釈できる。

表2 自己理解領域分類 滝吉・田中 (2009)

自己理解領域分類		
領域分類(上位/下位)		具体例
【身体的・外的属性】		
1. 下位分類不能	2・3への分類理由が不十分なもの	女らしくない(理由として「男からそう思われるから」など)
2. 身体的特徴	身体的特徴や外見についての価値基準を含む言及	背が高い、太っている、恰好いい、かわいい、目が悪い
3. 外的所属	所属、職業、場所などに関する言及	大学生、職業、部活動、住所
【行動スタイル】		
4. 下位分類不能	5~7へ分類するための理由付けが不十分なもの	よく働く(理由として「頭脳が発達するから」など)
5. 活動	典型的な行為や行動	野球をする、いつも～する
6. 能力評価	自己の能力への評価を含む行動	勉強ができない、走るのが速い、歌がうまい
7. 注意関心	嗜好・興味・欲求	～が好き、～が欲しい、～に関心がある
【人格特性】		
8. 下位分類不能	9~13へ分類するための理由付けが不十分なもの	性格が変わる(理由として「なんとなく」など)
9. 内向-外向	外界への働きかけ、または内面の活動	明るい、活発、物静か、人見知り、ムードメーカー
10. 分離-愛着	対人的な関係性や距離	マイペース、自己中心的、人の役に立つ、協調
11. 自然-統制	自己や環境に対する意思による抑制	計画的、我慢する、やる気がある、真面目、諦めない
12. 非情動-情動	心身へのストレス等に対する情動反応	のんき、気楽、不安、緊張、短期、イライラする
13. 現実-遊戯	現実的、あるいは現実からの離脱	現実的、夢想家、ふざける、面白い、楽しい、正直
その他	上記全カテゴリーへの分類不能	

表3 第1時目の結果 (事前) n=6

領域	出現数	割合
身体的・外的属性	0	0%
行動スタイル	79	91.86%
人格特性	7	8.14%
その他	0	0%
合計	86	100%

表4 第6時目の結果 (事後) n=6

領域	出現数	割合
身体的・外的属性	3	3.26%
行動スタイル	66	71.73%
人格特性	19	20.65%
その他	4	4.35%
合計	92	100%

4-2. 自己理解を深めるための教師の支援の在り方

自立活動において児童の自己理解を深めるためには、教師によるきめ細やかな実態把握と、それに基づく支援が不可欠であると考えられる。

本研究では、授業実践に先立ち参与観察を行い、児童一人一人の行動特性や困り感を把握した上で授業内容を構成した。特に第3時目の授業では、架空の人物が置かれた場面を提示し、その人物の気持ちや困りごとを考える活動を行ったが、これは事前の実態把握をもとに設定されたものであった。その結果、児童は過度な抵抗感を示すことなく、自分自身の困り感と結びつけて考える姿をみせていた。

また、参与観察および授業中の児童の発話からは、複数の教員による支援体制の有効性も示唆された。本授業実践では、T1とT2が連携して指導にあたる場面が多くみられ、児童の理解や反応に応じた柔軟な対応が可能となっていた。複数の教員が関わることで、児童が安心して自己を表出できる環境が形成され、自立活動における学びが円滑に進められていたと考えられる。

さらに、特別支援学級在籍児童は通常の学級にも所属していることから、通常の学級担任との連携も重要である。

具体的には、通常の学級担任と児童の学習状況や対人関係における困り感を定期的に共有し、自立活動の目標と学級での支援方針を一致させることが求められる。授業で検討した配慮事項を担当と共有し、日々の関わりや環境構成に反映させることは、特別支援学級内で完結しない継続的な支援を教師が意識する上で極めて肝要である。これにより、通常の学級での困難を自立活動に取り組み、生活に即した自己理解を深めることが可能となると考える。

本研究においても、自立活動の実施に際して、通常の学級の時間割や学習状況を考慮した調整を行った。特別支援学級内で完結する支援ではなく、通常の学級と継続的に連携することを前提とした支援を教師が意識することの重要性が改めて示唆された。

以上のことから、教師が児童を取り巻く複数

の学習環境や人間関係のつながりを理解し、それらを踏まえて支援を行うことが、自己理解を深める自立活動の授業実践において重要であると考えられる。

4-3. 社会的意義と課題

本研究は、情緒特別支援学級の高学年児童を対象に、自立活動の授業を通して自己理解を深める実践を行い、その過程と変化を質的・量的側面から検討した点に意義がある。

全6時の授業を通して、児童の自己理解は「好き・嫌い」といった注意関心にとどまらず、能力や特性、困難に対する認識へと広がりを見せた。さらに、困難を把握するだけでなく、その対処法を自ら考える活動を取り入れたことで、自己理解を日常生活に結びつける視点が育まれた可能性が示唆された。このことは、合理的配慮を児童自身が理解し、将来的に自ら説明・選択していくための基盤形成という点において、一定の社会的意義をもつと考えられる。

加えて、本研究の特徴として、自立活動を「自分研究（当事者研究）」の視点から構成した点が挙げられる。これまでも自立活動において自己理解を扱う実践は行われてきたが、本研究では特に、児童が自身の困難や特性を対象化し、言語化しながら対処を検討する過程を重視した。本実践は、支援を教師主導で決定するのではなく、児童自身が自己理解を基盤として支援を「活用」する姿勢を育むものであり、主体的な学びや自己決定の促進という観点からも意義深い試みであったと考える。

児童が自身の困難や特性を対象化し、言語化しながら対処を検討する過程を重視した本実践は、支援を教師主導で決定するのではなく、児童自身が自己理解を基盤として支援を受け取る姿勢を育むものであり、主体的な学びや自己決定の促進という観点からも社会的価値を有するのではないかと考える。

一方で、本研究にはいくつかの課題も残されている。対象児童が6名と少人数であったことや、特定の学校・学級に限定された実践であったことから、結果の一般化には慎重である必要が

ある。

また、Who am I テストの自由記述の解釈や分類には研究者の視点が含まれており、分析の妥当性については今後も検討が求められる。今後は、対象や実践期間を拡大するとともに、自己理解の変化が学校生活や学習場面にどのように影響していくのかを継続的に検討していくことが課題である。

謝辞

本研究の授業実践にご協力いただいた実習校の先生方、本研究の趣旨をご理解いただき、調査および授業実践への参加をご承諾くださった保護者の皆様に、心より感謝申し上げます。

さらに、授業に真剣に取り組む、自分自身について考え、言葉にしてくれた6名の児童の皆さんに、記して感謝申し上げます。

5. 参考・引用文献

- ・外務省、「障害者権利条約 第2条」
https://www.mofa.go.jp/mofaj/fp/hr_ha/page22_000899.html
- ・初等中等教育文科会，2012，「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）概要」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/c_hukyo3/044/attach/1321668.htm
- ・桶谷文哲，「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」『平成30年度障害学生支援専門テーマ別セミナー』2018
- ・杉浦京子，『臨床心理学講義』朱鷺書房，2002
- ・文部科学省，2018「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf
- ・熊谷晋一郎，『当事者研究—等身大のくわたし—の発見と回復』岩波書店，2020
- ・森崎彩華，「特別な支援が必要な児童の自己理解を深め自尊感情を高める自立活動の指導—「自分らしい学び方」を仲間と共に考える—」『自分研究』の取り組み—『静岡県総合教育センター』2024
- ・Kuhn, M. H., & McPartland, T. S. 1954 An empirical investigation of self-attitudes. *American Sociological Review*, 19, 68–76.
- ・滝吉美知香・田中真理，「思春期・青年期における自己理解—自己理解モデルを用いて—」，『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第57集・第2号，2009
- ・堀正嗣，『子どもの声を聴く—子どもアドボカシー入門』岩波書店，2020
- ・遠藤利彦，「乳幼児期における自己と他者，そして心—関係性，自他の理解，および心の理論の関係性を探る—」，『心理学評論』，40 巻1号，1997，p57-77
- ・竹内謙彰，「小学生における自己理解の研究手法と見出された発達的特徴—日本における20 答法を用いた研究を中心に—」，『立命館産業社会論集』，第56巻 第4号，2021
——授業計画の際に参考にした資料——
- ・高山恵子，『自己理解力をアップ！自分のよさを引き出す33のワーク』合同出版，2020
- ・篠 真希，長縄史子，『イラスト版 子どものアンガーマネジメント』合同出版，2015
- ・社会応援ネットワーク，『図解でわかる14歳からのストレスと心のケア』太田出版，2022
- ・LD 発達相談センターかながわ，『あたまと心で考えよう SST ワークシート 思春期編』かもがわ出版，2012
- ・杉澤さおり，「中学校特別支援学級における自己理解に関する支援—セルフ・サポートシーターの考案とプログラムの提案」，『山梨大学教職大学院令和4年度教育実践研究報告書』，2022
- ・武井恒，「自立活動 6つの区分」，2024
- ・いるかどり，武井恒，滝澤健，『特別支援教育「自立活動」の授業づくり 学校種別の事例でポイントがわかる!』ソシム出版，2024