

[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－

小林 圭介*

1 主題設定の理由

我が国においてボランティア活動が大きく注目されたのは、阪神・淡路大震災が起きた1995年であり、「ボランティア元年」と呼ばれたのは、今から20年前である。教育界では、1998年の学習指導要領の改訂により、初めてボランティア活動の語が学習指導要領に明記された。それにより、道徳、特別活動、総合的な学習の時間等の領域にボランティア活動が位置付けられたのである。ボランティア活動の意義は、社会奉仕の精神の涵養や、職業観の育成などが挙げられる。しかし、特別支援学校学習指導要領解説(2009)には「単に社会に貢献することだけでなく、自分自身を高める上でも大きな教育的意義がある。生徒は、自分が価値のある大切な存在であると実感する(以下省略)」と明記しており、生徒の自己肯定感を高めるために有益な活動と言える。

文部科学省の報告「教育再生の実現に向けて」(2014)によると、「自分はダメな人間だ」と思う日本の高校生の割合は83.7%であり、他の諸外国(米国52.8%、中国39.2%、韓国31.9%)と比べても、圧倒的に高い。また、「自分はダメな人間だと思うことがある」という質問に対し、「よくあてはまる」と答えた日本の高校生の割合は、1980年に比べて約3倍に増えている。日本の高校生の自己肯定感の低さは、文部科学省も「我が国の危機的状況」と表現している。さらに、特別支援学校高等部の生徒に目を向けると、障害種によっても差はあるが、多くの生徒が、障害による様々な困難、健常者との比較、学校生活での不適応等を経験している。また、進行性の病気の生徒は、これまでできていたことができなくなるという喪失体験を繰り返しながら生活するなど、自己肯定感の低い生徒が多いことがうかがえる。

ところで、日本においては、2008年の学習指導要領改訂以降、障害のある子供が、他の子供と平等に「教育を受ける権利」を享有・公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、すなわち「合理的配慮」の必要性が注目を増している。文部科学省は、この「合理的配慮」を行う前提として学校教育に求めるものを、表1のように示している。

表1 「合理的配慮」を行う前提として、学校教育に求めるもの(文部科学省 2012年7月)

(ア) 障害のある子どもと障害のない子どもが共に学び共に育つ理念を共有する教育
(イ) 一人一人の状態を把握し、一人一人の能力の最大限の伸長を図る教育(確かな学力の育成を含む)
(ウ) 健康状態の維持・改善を図り、生涯にわたる健康の基盤をつくる教育
(エ) コミュニケーション及び人との関わりを広げる教育
(オ) 自己理解を深め自立し社会参加することを目指した教育
(カ) 自己肯定感を高めていく教育

これに関わって、国立特別支援教育総合研究所のインクルーシブ教育システム構築モデル事業の報告(2013)の中に、B特別支援学校(肢体不自由)に在籍する肢体不自由、聴覚障害及び知的障害を併せ有する高等部1年生の生徒に関する実践がある。この実践では、他校との交流活動の際にこの生徒が得意な和太鼓を発表する機会を設けたことで、自己肯定感を高め、自信につながったことが示されている。これは、文部科学省が平成24年に公表した報告の中の、学校における合理的配慮の観点①-2-2「学習機会や体験の確保」の実践であった。このように、これからの時代にあっては、合理的配慮は、障害のある子供の教育の保障に必要不可欠である。

病弱特別支援学校である当校の現状に目を向けると、当校は、入院治療を受けている児童生徒に加え、心身症や発達障害等の診断を受けた児童生徒や、日常生活における様々な困り感や社会不適応等を示し、入学してくる児童生徒の割

* 新潟県立柏崎特別支援学校

合が増えている。そして、当校高等部に在籍する生徒のほとんどが、小中学校時代に不登校を経験し、あらゆる面で学習機会や体験が少ない生徒である。そのため自分に自信がなく、自己肯定感が低い生徒が多い。そこで、先述の先行研究における合理的配慮の観点①-2-2「学習機会や体験の確保」は、当校高等部に在籍する生徒に対して必要な視点ではないかと考えた。特別支援学校の生徒がボランティア活動を通して自己肯定感を高めたというような実践は他に例を見ないが、この合理的配慮の観点を総合的な学習の時間に取り入れることで、自己の在り方や生き方を考えながら、表1（オ）、（カ）にあるように、「自己理解」を深め「自己肯定感を高める教育」を実施できるのではないかと考えた。

2 研究の目的

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指導の在り方を探究する。

3 検証方法

- (1) 実践：総合的な学習の時間の一環としてボランティア活動に取り組み、その中で対象とする生徒の変容を、言動の観察や感想文を通して捉える。
- (2) 自己肯定感の測定：自己肯定感を押し量る20項目の尺度を用い、ボランティア活動を行う前と行った後での対象とする生徒の自己肯定感を次の要領で測定する。

① 自己肯定感の捉え方

Rosenberg (1965) は自尊感情を「自己に対する肯定的あるいは否定的態度」と定義している。そして、それは自分を「非常によい (very good)」と感ずることではなく、「これでよい (good enough)」と感ずることだと述べている。これを当校高等部の生徒に置き換えて考えると、自分の障害や苦手なことを自己理解し、受け止め、ありのままの自分を尊ぶ姿が、自尊感情が高いと言えるであろう。そして、自尊感情の獲得のために、自己肯定感を高める必要があると考える。そこで、自己肯定感については、様々な研究者が、その著書や研究の中で各々定義をしているが、本実践では、対象とする生徒の自己肯定感を、高垣 (2009) の定義した「自分が自分であって大丈夫という感覚」と捉え、指導にあたる。

② 自己肯定感の測定の方法

自己肯定感を押し量る際に多く用いられる尺度として、Rosenberg 自尊感情尺度 (Rosenberg Self Esteem Scale ; RSES) がある。本実践では、平川 (2007) が自身の研究の際に用いた、RSESをもとに構成した20項目の尺度を採用し、ボランティア活動を行う前と行った後での対象とする生徒の自己肯定感を測定した。表2の20項目について、「1. 全く思わない (1点)」「2. あまり思わない (2点)」「3. 少しそう思う (3点)」「4. とてもそう思う (4点)」の4件法で回答させた。

表2 自己肯定感尺度

1	私は、自分の学校生活に満足している。
2	私には、自分を分かってくれる友達がいると思っている。
3	私は、自分の欠点をあまり気にしないようにしている。
4	私は、友達に自分を分かってもらおう努力をしている。
5	私は、人と一緒に活動することが大切だと思っている。
6	私は、自分から進んで友達と話している。
7	私は、自分をクラスの中の大切な一人だと思っている。
8	私は、友達のことを分かってくれよう努力している。
9	私は、人が困ったり、悲しんだりしていると気になる。
10	私には、たくさんのよい面があると思っている。
11	私は、自分のために勉強するのだと思っている。
12	私は、もっとたくさんの友達を作りたいと思っている。
13	私は、今よりもっとよい自分になりたいと思っている。
14	私は、周りのことを考えて行動している。
15	私は、友達が自分にしてほしい注意を素直に聞ける。
16	私は、人の気持ちを考えて行動している。
17	私は、人のために役立ちたいと思っている。
18	私は、友達に信頼されるよう努力している。
19	私は、自分をとても大切だと思っている。
20	私は、今の自分にけっこう満足して頑張っている。

4 実践1

(1) 対象生徒Aについて

高等部に在籍する生徒Aは、高等学校に準ずる教育課程で学習をしている。脳性まひによる尖足であり、長時間の立位やしゃがんでの作業が困難な生徒である。中学校時代に不登校を経験している。当校高等部に入学後は毎日登校することができたが、自分への自信の無さからマイナス思考な言動や、街で自分の歩き方を真似されてしばらく落ち込むことが時折見られた。

(2) 指導計画

当校高等部における総合的な学習の時間の目標（図1）を受け、図2のような活動の流れを計画した。生徒Aは高等学校に準ずる教育課程で学習しているため、総合的な学習の時間においても、高等学校学習指導要領におけるその目的を生徒Aの実態に合わせて果たすことが必要である。そのために生徒Aの障害の状態や教育的ニーズを勘案し、合理的配慮の観点①-2-2「学習機会や体験の確保」に関わる実践を行った。

生徒Aが主体的に取り組めるような活動にするため、学級の総合的な学習の時間のテーマを「人のためになることをしながら自分自身を高める」と、生徒Aと話し合っ決めて。ここから、総合的な学習の時間における活動の柱を「ボランティア活動」にすることが決まった。このテーマ作成が、生徒Aの「学習機会や体験の確保」につながったと考える。また、具体的なボランティア活動の内容も、教師が決めるのではなく、生徒Aが自分のできること・できないことをふまえ、参加可能な活動を自分で探すという活動を計画した。先方への連絡を自分で行ったり、実際にそのボランティア活動を行ったりする中で、自己理解を深め、自己肯定感を高めることができるよう指導にあたった。

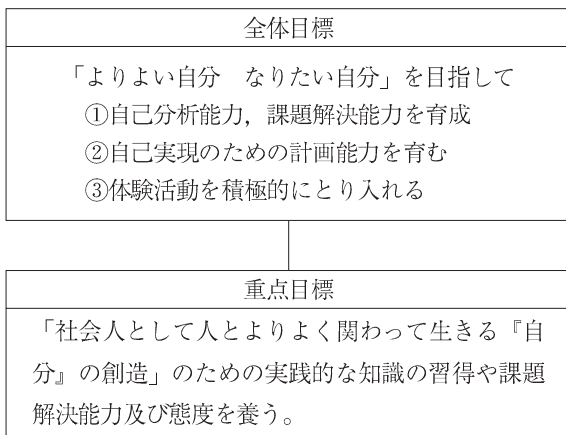


図1 当校高等部における総合的な学習の時間の目標

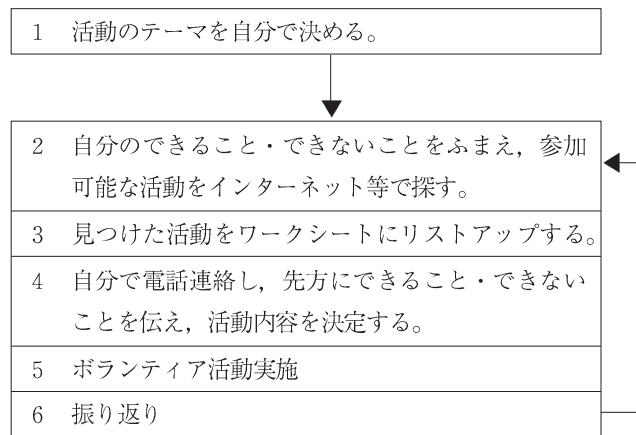


図2 活動の流れ

(3) 生徒Aの変容と考察

① 活動の実際

ア 自分のできること・できないことをふまえ、参加可能な活動を生徒Aが決定する

生徒Aが取り組んだ主な活動は表3のとおりである。7月の救護施設での車いす清掃では、初めての校外でのボランティア活動ということもあり、事前の電話連絡の際は、自らの障害やそれによる苦手なことを伝えることに抵抗があり、上手く伝えることができなかった。しかし、活動を続けることで、電話連絡の際にもできること・できないことを具体的に伝えることができ、より自分の実態に合った体験をすることができた。

さらに8月のチャリティー募金活動では、夏休み中であったが、自らの市の社会福祉協議会を訪れ、計画・実践まで全て自分で行うことができるようになるまでになった。自分のできること・できないこと等を相手に伝え、そこから活動が決まっていって実践を通して、自己理解を深めることができたと言える。また、それにより「自分が自分であって大丈夫」という感覚をもつことができ、それが自信となって、その後の主体的な活動を繰り返すことができたのではないかと考える。

イ 活動とその振り返り

この実践を行う前の年度の生徒Aは、自身の作文で、「欠点だらけな身体が、嫌で嫌で仕方がない」と述べていた。しかし、生徒Aがそれぞれのボランティア活動を終えた後での感想（図3）を見ると、老人ホームでの活動後の感想では、「私と接して笑顔になってくれる人もいました」と記述している。また、チャリティー募金活動後の感想では、「生まれて初めて自分の足を誇らしく思うことができました」と記述している。これらの活動を通して、まず、自分が人の役に立てたという生徒Aの実感が感じとれる。さらに、自分の障害を受容するだけでなく、自己理解を深め、本人の誇りや自信につながったということも、生徒Aの感想から考察することができる。

表3 生徒Aの主な活動

6月	絵本読み聞かせ（当校小学部）
7月	車いす清掃（救護施設）
8月	お年寄りとの交流活動（老人ホーム）
8月	チャリティー募金活動に参加
11月	県高等学校ボランティア大会に参加
1月	砂遊び活動（当校小学部）

◆老人ホームでの活動後の感想

利用者の方々からたくさん「ありがとう」と感謝の言葉を掛けてもらいました。そして、私と接して笑顔になってくれる人もいました。

◆チャリティー募金活動後の感想

私は脳性まひという障害で、今まで自分の足に自信をもつことができませんでした。しかし、この立ちっぱなしの募金活動を一日やりきったとき「ありがとう。よく頑張ったね」と、生まれて初めて自分の足を誇らしく思うことができました。この募金活動は私にとって、大きな自信につながりました。

図3 生徒Aの活動後の感想 ※一部抜粋

ウ 県高等学校ボランティア大会への参加と実践発表

高等学校文化連盟主催の県高等学校ボランティア大会に参加し、一般校の生徒と共に実践発表を行った(図4)。一般校の生徒の実践発表では、「特別支援学校の児童生徒とボランティアを通して交流した」という内容のものがあり、生徒Aは「ここにいるのが複雑な気持ちです」と語っていた。しかし、自分の番には、これまでのボランティア活動を通じて感じたことや学んだことなどについて、堂々と発表することができた。さらに、「今までボランティアって面倒だな、とか相手に親切を押し付けているのではないかなと思っていました。しかし、活動を通してボランティア活動ほどたくさんの笑顔を見ることができ

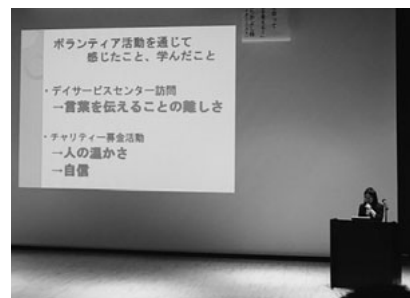


図4 県高等学校ボランティア大会での様子

る活動は他に無いということに気付きました」と述べ、自身の変化や成果について、多くの参加者に発信することができた。発表後には一般校の生徒から話しかけられ、笑顔で受け応えをする姿も見られた。大会終了後の感想では、「一般校の生徒さんから、自分の活動についての感想を聞くことができて良かった」と述べていた。特別支援学校からの参加は当校だけであったが、その中で発表できたことは大きな自信になったと考えられる。

エ 自分の将来の姿を考える

これらの活動を行う前は、将来の仕事について、明確に決めることができずにいたが、1年間の活動を終えて、将来は医療事務の仕事に就きたいと自分で決めることができた。主体的なボランティア活動を通して、自己の在り方や生き方を考え、障害のある自分でも病気の人のためになる仕事ができるという前向きな進路選択につながったと考えられる。そして生徒Aは、当校卒業後に医療系の専門学校に進学し、一般校から進学してきた他の学生と共に医療事務の仕事に就くための学習を行っている。

② 自己肯定感尺度の結果

結果は、活動前が合計41点(平均2.1点)であったのに対し、活動後は66点(平均3.3点)と有意な増加が見られた。また項目別に見ると、以下の6項目において、低位(1または2の評価)から上位(3または4の評価)への変化が確認できた(表4)。

表4 生徒Aの自己肯定感尺度の変化(低位から上位へ変化した項目のみ抜粋)

項目	自己肯定感尺度 (1:全く思わない 2:あまり思わない 3:少しそう思う 4:とてもそう思う)	生徒A	生徒A
		活動前	活動後
1	私は、自分の学校生活に満足している。	2	4
7	私は、自分をクラスの中の大切な一人だと思っている。	2	4
9	私は、人が困ったり、悲しんだりしていると気になる。	2	4
12	私は、もっとたくさんの友達を作りたいと思っている。	1	4
16	私は、人の気持ちを考えて行動している。	2	3
19	私は、自分をとても大切だと思っている。	1	3

項目7, 19等から自分の存在価値の高まりが確認できる。またそれだけでなく、項目9, 12などからは、社会的なコミュニケーション意識の向上も見てとれる。この結果から、主体的なボランティア活動により、生徒Aの自己肯定感が高まったと言える。

これらの実践から、脳性まひという障害のある生徒Aでは顕著な成果が確認できた。しかし先述のように、当校では発達障害等により、日常生活における様々な困り感や社会不適応等を示し、入学してくる生徒も多い。そのような生徒についても、同様の実践を行うことで自己肯定感の高まりが見られれば、より一般化することができるのではないかと考え、次年度は別の生徒を対象に、同様の方法で追実践を行った。

5 実践2

(1) 対象生徒Bについて

高等部に在籍する生徒Bは、高等学校に準ずる教育課程で学習をしている。中学校時代、人間関係のトラブルで不登校を経験している。中学校を卒業後に一般の高等学校に入学するが、学校生活に不適應を示し、当校高等部に編入学する。生活経験の不足から、新しいことや慣れないことへの不安が極めて強い。自分に自信がもてず、他者との関わりも苦手な生徒である。

(2) 指導計画

実践1と同様の計画を立て、指導にあたった。

(3) 生徒Bの変容と考察

① 活動の実際

生徒Bが取り組んだ主な活動は表5のとおりである。この実践を行う前の年度の生徒Bは、学級で行った老人ホームでのボランティア活動に同行するも、不安から一緒に活動することができなかった。しかし、実践1と同様、この実践においても自分のできること・できないことをふまえ、参加可能な活動を生徒Bが決定するという手順を踏むことで、活動後の感想(図5)にもあるように、不安を感じることなく、6月の活動に参加することができた。また、前年度は活動することができなかった老人ホームでの活動も、この実践では、事前に十分に将棋の練習をしてから活動に臨むなど、積極的に参加することができた。当日は少し緊張してお年寄りと思うように会話をすることができなかったが、「次はもっと会話をできればいい」と、次回への意欲が見られた。現在は、この反省をふまえて11月の老人ホームでの活動を計画している。この実践から、新しいことや慣れないことへの不安が強い生徒でも、自分で活動を決定し、主体的に参加するボランティア活動は、自信をもって取り組むことができると考えられる。

表5 生徒Bの主な活動

6月	壁面の飾り作り(当校に隣接する病棟の小児科)
7月	お年寄りの将棋相手(老人ホーム)
11月	お年寄りとの交流活動(老人ホーム・予定)

◆壁面の飾り作りの活動後の感想

今回が初めてのボランティア活動でしたが、活動内容が病院の壁の飾りを作ることで、ボランティアの不安などはなく、逆に興味があった。今後はできる内容のボランティアをいろいろ体験したい。

◆お年寄りの将棋相手の活動後の感想

あまり利用者の方と会話をすることができなかった。また将棋のボランティアがあればやってみたいと思った。

図5 生徒Bの活動後の感想 ※一部抜粋

② 自己肯定感尺度の結果

生徒Bの結果は、活動前が合計48点(平均2.4点)だったのに対し、活動後は59点(平均3.0点)と有意な増加が見られた。また項目別に見ると、以下の8項目において低位から上位への変化が確認できた(表6)。

表6 生徒Bの自己肯定感尺度の変化(低位から上位へ変化した項目のみ抜粋)

項目	自己肯定感尺度 (1:全く思わない 2:あまり思わない 3:少しそう思う 4:とてもそう思う)	生徒B	生徒B
		活動前	活動後
1	私は、自分の学校生活に満足している。	2	4
5	私は、人と一緒に活動することが大切だと思っている。	2	3
6	私は、自分から進んで友達と話している。	2	3
9	私は、人が困ったり、悲しんだりしていると気になる。	2	3
12	私は、もっとたくさんの友達を作りたいと思っている。	2	3
13	私は、今よりもっとよい自分になりたいと思っている。	2	4
16	私は、人の気持ちを考えて行動している。	2	3
17	私は、人のために役立ちたいと思っている。	2	3

実践1の生徒Aと同様、項目1, 9, 12, 16において、有意な増加が見られた。さらに、新しいことや慣れないことに対して不安が強く、自分に自信がもてなかった生徒Bが、項目6(自分から進んで友達と話している)や項目17(人のために役立ちたいと思っている)が低位から上位に変化したことで、自信や行動力が高まったと考えることができる。

6 まとめ

(1) 成果

実践1では、合理的配慮の観点①-2-2「学習機会や体験の確保」を総合的な学習の時間に取り入れたことで、生徒の主体的なボランティア活動を計画的・効果的に実施できるということが分かった。そして、障害のある生徒が、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るということが把握できた。さらに実践2を行うことで、生活経験の不足から、新しいことや慣れないことへの不安が極めて強い生徒にも同様に、成果が得られるということが分かった。これにより主体的なボランティア活動は、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上で有効な実践であったと考えられる。さらにこの実践が特別支援学校高等部の生徒にとって前向きな進路選択や、他者との関わりへの苦手感の克服につながる可能性も大いに示唆された。

また、自己肯定感尺度による測定結果から、ボランティア活動が生徒の豊かな心の育成につながったことが把握できた。特別支援学校高等部に在籍している生徒に対し、個に応じた適切な合理的配慮により、十分に学習内容を生徒に指導・支援することができたと考えられる。さらに、生徒の主体性に基づくボランティア活動を教育課程に組み込むことで、生徒自身が学校生活への満足度を上げたり、「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、生徒の自己肯定感が高まったことが把握できた。

(2) 今後の課題

当校高等部に在籍する生徒に限らず、特別な支援を必要とする生徒は、障害の種類やそれぞれの困り感などは多種多様である。しかし、「学習機会や体験の不足」は学校種に限らず共通する課題であると考えられる。どのような合理的配慮がその生徒に必要なかどうかは、一人の職員だけの視点ではなく、生徒に関わる職員全体で組織的に検討し、決定していくことが必要である。さらに、このような活動を総合的な学習の時間等の教育課程に明確に位置付け、より計画的に実施することで、有益な教育効果が得られるのではないかと考える。また、本研究では自己肯定感の高まりについては検証できたが、自己理解の深まりについて、今後検証していく必要がある。

今後も、学習機会や体験の不足している生徒一人一人の教育的ニーズに合わせた合理的配慮の事例や、自己理解を深めるための支援について、さらに検証を進めていきたい。

引用・参考文献

- 1) 国立特別支援教育総合研究所 (2013) 「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」 2013年
http://inclusive.nise.go.jp/?page_id=15
- 2) 高垣忠一郎 「私の心理臨床実践と『自己肯定感』」 立命館社会産業論集第45巻第1号, 2009年, pp.3~4
- 3) 平川雅浩 「『道徳の時間』における指導法の工夫・改善」 高知県教育センター, 2007年, pp.1~4
- 4) 文部科学省 (2009) 「特別支援学校学習指導要領解説総則等編 (高等部)」 2009年12月発表, pp.54~56
- 5) 文部科学省 (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)」 2012年7月発表 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm
- 6) 文部科学省 (2014) 「教育再生の実現に向けて」 2014年3月発表
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/attach/_icsFiles/afieldfile/2014/03/31/1346147-1.pdf
- 7) Rosenberg, M. 「Society and the adolescent self-image」 Princeton University Press: NJ., 1965年