

病弱教育における児童生徒の自己肯定感を高めるための 支援方法と教員の体制に関する研究

教職実践専攻・ミドルリーダー養成コース

学籍番号 22GP106 氏名 佐藤 大記

1 はじめに

病弱特別支援学校では慢性疾患に加え、精神疾患や心身症、発達障害の二次障害のある子どもたちの増加や実態等の多様化が見られ、それらへの対応のために指導方法や指導内容等の教育情報の蓄積、経験知の積み上げが喫緊の課題として指摘されている⁹⁾。

本校においても10年ほど前から在籍する児童生徒の病気の多様化が見られ、精神疾患等を有する児童生徒の割合が増加し、その中に発達障害のある児童生徒が少なくない。また、多くの児童生徒の課題として、自己肯定感の低さが挙げられ、その主な要因としては、不登校等の経験や学習空白、病気による経験不足などが考えられる。

以上のことを踏まえ、本研究では勤務校が学校教育目標に掲げる「進んで社会参加できる児童生徒の育成」に向けて、児童生徒の自己肯定感を高めるためにどのような支援をすべきか、また教師はどのような体制を構築すべきかについて検討し、実践することとした。

2 研究の取組

(1) 研究の目的

本研究では、病弱特別支援学校に在籍する児童生徒の自己肯定感を高めるための支援方法及び教員の児童生徒への理解やかかわり方などの向上を図るための方策を検討することを目的とした。なお、本研究における自己肯定感とは、肯定的な面、否定的な面の両方を含めて、ありのままの自分を受け入れる感覚であることと定義した。

(2) 研究仮説

- ① クラスメイトとのかかわりや対話を生かした学習活動の工夫によって、児童生徒が「自分だけでは気付くことが難しい何か」に気付き、成功体験を重ねることで自己肯定感を高めていくことができるのではないかと。
- ② 児童生徒へのかかわり方などの専門知識を得るための研修会や、演習をとおした対話を大切にしたい研修会を行うことで、教員は児童生徒が協働して考える場を設定したり、児童生徒の理解に努め、寄り添い、共感したりする等、児童生徒へのかかわり方に変化が見られるのではないかと。

(3) 文献研究

CiNii（学術情報ナビゲータ）により「自己肯定感」「発達障害」で1992年～2022年までの約30年間の文献を検索した結果、52件が検出された。2010年代から文献数が増えており、2次障害としての精神疾患のある児童生徒を対象とした病弱教育と自己肯定感との関係性や、自己肯定感を高めるための支援が課題として注目されてきていると捉えた。

また、病弱特別支援学校が有する課題に関する柴垣⁷⁾の調査研究からも病弱教育における児童生徒の自己肯定感に関する支援の課題が把握できた。

なお、病気や障害のある子どもの健全育成を図るためのテーマを取り上げた、一般社団法人日本育療学会が発行する「育療」では、2000年4月発行の第18号において自己肯定感について取り上げられて以来、過去20年間で5回取り上げられており、近年病弱教育と自

己肯定感の関連について論じられてきていることが把握できた。

さらには、自己肯定感に関する実践研究や先進校の取組から、生徒が多様な他者とのかわりのなかで自身の課題を解決したり、生徒同士で共同解決したりするなどの経験をとおして、自己理解を深めたり自己を肯定的に捉えられたりするようになることを考えた。このことは同時に生徒が他者を認められるようになることにもつながると考えた。

(4) 調査研究(勤務校における課題の捉えについて)

勤務校の教員が課題として捉えている事項について把握するため、全教員を対象にアンケート調査を、管理職・学級担任・教務主任・養護教諭を対象にインタビュー調査を行い(以下、調査研究)、課題の認識等について把握した。アンケート項目の参考とした柴垣による研究⁷⁾の全国データと比較すると、勤務校では項目6「進路指導・キャリア発達」が3番目に多く、課題意識の高さが表れていた。項目1の小項目「自己肯定感の育成」については、

15名が選択し、内7名が重要な課題として選択していた(表1)。自由記述を見ると、これからの社会参加のために自己肯定感を高めることが必要であるという趣旨の内容が多かった。自己肯定感を高めるための支援が必要と認識している教員は多く、自己肯定感が低い理由についても、病気や環境要因によるものという認識があることが把握できた。また、学校として対応できることが限られており、その中で具体的にどのような手立てを講じれば自己肯定感を高めることができるのか等、悩んでいる教員が多いことも把握できた。

表1 課題の捉えに関する勤務校と全国の病弱特別支援学校の比較

項目及び小項目(抜粋)	全国	勤務校	全国比
項目1「授業づくり・指導・教育課程」 小項目:社会参加・自立を目指した指導、自己肯定感の育成	1	1 (110)	→
項目2「学校組織体制・学校経営」 小項目:精神疾患・心身症等への対応、学校組織・教職員体制	2	2 (92)	→
項目3「病院・保護者との連携」 小項目:医療・福祉等の関係者との連携強化、保護者や地域とのつながりを大切にした教育活動	3	4 (49)	↓
項目4「教職員の専門性向上」 小項目:病弱教育の専門性、研修・研究の推進	4	5 (32)	↓
項目5「ICT活用」 小項目:タブレット端末を活用した教育環境の整備と学習内容の充実	5	7 (20)	↓
項目6「進路指導・キャリア教育」 小項目:生きる力を育てる病弱教育の在り方、キャリア教育の充実	6	3 (53)	↑
項目7「センターの機能」 小項目:病弱教育のセンター的機能の拡充、地域支援事業の一環としてのアウトリーチによる支援の充実	7	6 (49)	↑

数字は順位、()内は回答数(複数回答)

3 1年目の取組の成果と課題

文献研究では、多様な他者とのかわりによって自己理解・他者理解が進む⁸⁾ことや、自己肯定感を高め、社会参加へつながる要因となる²⁾ことが確認できた。また、調査研究では、児童生徒が積極的に社会参加できるようになるために、自己肯定感を高める重要性を認識すると同時に、このことを課題と捉えている教員が多数存在することが明らかになった。

以上のことから、多様な他者とのかわり、特に生徒同士で共同解決するなどの経験を通して自己理解を深めたり自己

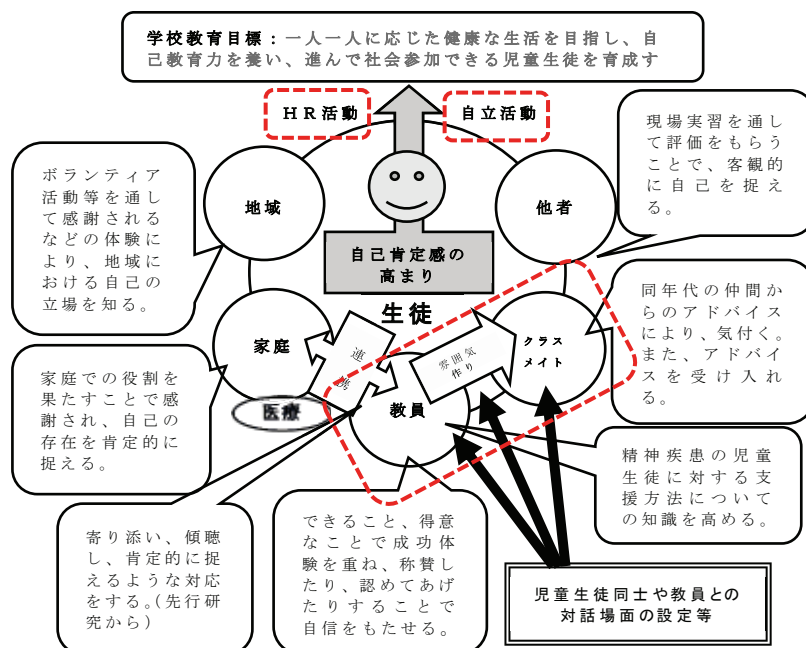


図1 自己肯定感を高める要因と手立て等(試案)

を肯定的に捉えたりすることや、他者を認められるようになるための対話的な取組が必要であると考え、「自己肯定感を高める要因と手立て等（試案）」（図1）を作成した。本試案において、教員やクラスメイト同士のかかわりが重要なポイントであると考えた。また、生徒たちにとって安全・安心な場である学級におけるホームルーム活動、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する自立活動をとおした対話的な授業実践の具体化が必要であると考えた。

4 今年度の取組

（1）生徒の実態について

高等部3年生男子1名、女子3名の計4名を対象に授業実践に取り組んだ。4名とも高等部から本校に入学し、いわゆる「準ずる教育課程」で学んでおり、精神疾患の他3名が発達障害の診断を受けている。不登校等の経験や学習空白、病気による経験の乏しさが要因と考えられる自己肯定感の低さがあり、それを自覚している生徒もいる。生徒Aは他者との信頼関係を築くことが難しく、自分を理解してもらいたい思いが強いが援助希求に困難さがある。不安と不満を区別して伝えることが難しく、トラブルにつながることも少なくない。生徒Bは自分に自信をもつことが難しいが、思慮深く、自分の将来ややるべきことなどを現実的に考えられる。生徒Cは依存心が比較的強いが、それを自身の課題と捉えることができている。また、自己肯定感が低いことを自覚しており、改善したいという思いはあるものの、自分には難しいというようにと否定的な考えに陥りやすい傾向がある。生徒Dはマイペースな性格ではあるが、自己理解がある程度できており、病状と現状を理解して活動できている。また、病状の不安定が登校にも影響している。

年度初めの生徒たちは、一部の生徒が心身の疲れから保健室利用をして欠課が見られたり、欠席や遅刻を繰り返したりするなど、安定しない日が続く状況であった。

（2）授業実践で参考とした手法について

授業実践では、研究仮説①に基づき、クラスメイトとのかかわりや対話による生徒同士の気づきや成功体験の積み重ねによって自己肯定感を高められるようにすることを中心とし、自己の振り返りや対話のきっかけづくりとその促進を目的として、ライフラインチャート、PATH、TEM 図の手法を取り入れた。これらの手法により「可視化」「具体化」「共有化」「段階化」⁴⁾の視点を踏まえて、実践を進めることとした。

ライフラインチャートは、自分のこれまでの人生を幸福度という尺度に基づき1本の曲線で表現したものである。表の横軸は時間軸、縦軸は自分が感じている幸福度を表し、ライフラインチャートを作成することで、自分の人生でどのような基準で選択してきたか＝自分の価値観を知ることができるようになる。ライフラインチャートを周りの人に話すことで、自分でも気付かなかった自分に気付いたり、他の人から新しい気づきをもらえたりといったメリットがある⁶⁾。デメリットとして、勤務校に在籍する精神疾患や心身症のある生徒たちは、過去の経験や生い立ちにマイナス要素が混在していることがあり、それらを描き出すことが苦痛であったり、心身の不安定を招いたりする恐れがあることから、生徒の心理面に配慮し、伝えてもよいことだけを取り上げることとした。

PATH (Planning Alternative Tomorrow with Hope) は「希望に満ちたもう一つの未知の計画」の略称であり、カナダのフォレストらが考案した本人の願いを踏まえた「本人中心の計画づくり」の具体的な方策の1つである。日本では、干川³⁾によって、「障害のある本人と関係者が一堂に会し、その人の夢や希望に基づきゴールを設定し、ゴールを達成するための作戦会議」として紹介され、その技法を用いて関係者が情報を共有し、「本人の願

い」に基づく支援方策の検討や具体的なアクションプランの立案に用いられている。つまり、将来を見据えたいまの明日の第一歩を描くワーク⁵⁾と言える。

TEM (Trajectory Equifinality Modeling) は、「複線径路・等至性モデリング」を略した名称である。人間の発達と人生径路の多様性と複線性を捉え、描き出す質的研究法(TEA)の考えに基づき、図示したものが TEM 図である¹⁾。なお、本研究では TEM 図の作成を「いまに至るこれまでを振り返り意味付けるワーク」⁵⁾として取り扱った。それぞれのエピソードの中にはいろいろな「後押し」や「妨げ」が考えられ、場合によっては現実とは違ったゴールにたどり着いていたかもしれない、という多様な可能性を見つけ、生徒理解を深めること、ゴールに至ったターニングポイントとそこに関係する人・物・事を明らかにすることで、今後の支援に生かすことを意図した。

(3) 授業実践① (ライフラインチャート)

クラスメイト同士の関係性が良好になってきたことや、生徒たちが環境に慣れ落ちてきた頃を見計らって、対話場面設定の第一段階としてライフラインチャートの作成と発表を行った。期間設定は、高等部3年間としたが、2年前のことは覚えていない、思い出せない、覚えているが描きたくないといった反応を示す生徒が半数いた。そのため無理強いせず、可能な範囲でという促しのもと、産業現場等における実習(以降、現場実習)の出来事に絞って描くこととした。

作成後の発表の中で、ポイントとなる部分や気になったことについて、クラスメイトから質問されたりアドバイスをももらったりすることで、「あーそういうことか」や「ありがとう」「(そう言われて)嬉しい」などの言葉が聞かれ、気付きや認めてもらえたことへの喜びなどの気持ちが表れていると捉えられた。このことから教員や実習先の従業員などの大人に褒められるのではなく、同年代のクラスメイトから認められる経験が必要と認識した。ワーク後のアンケート結果からは、振り返りの大切さに気付いたり、自他を認めたりすることが成長につながるなどの回答が見られ、自己肯定感に少しずつ意識が向き始めたと捉えられた。

(4) 授業実践② (PATH)

次に PATH を実施した。PATH のワークを行うことで、他者との対話をとおして新たな気付きを促すとともに、自己理解・他者理解を図り、自己肯定感を高めたいと考えた。

実践では、最初に個別に PATH の図を作成し、この図を基にクラスメイト同士で PATH のステップに沿って共同作業を行った。ここでは生徒 B の PATH の取組について紹介する。

クラスメイト同士でのワークのなかで、生徒 B が“必要な力”はいっぱいあると思うから、大きめにスペースを取っておく。」と発言した場面があった。それは、ワークを進める中で、他者からの意見も取り入れようという意思の表れであると捉えた。また、挙げられ

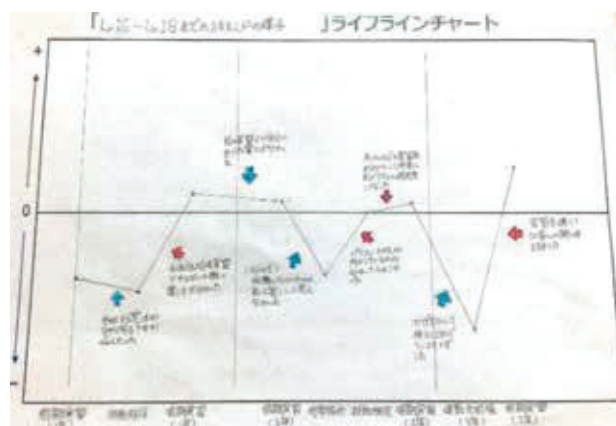


図2 生徒Cが作成したライフラインチャート



図3 生徒BのPATHの図

た記述から、夢や希望に直結する行動だけではなく、これまでの生活や現場実習から得た、普段から意識して身に付けていかなければならない力に気付いていると捉えた。つまり、自己を見つめる力や、できていること、できていないことなどの自己を認める力などの高まりや、自己肯定感の高まりが少しずつ見られるようになってきたのではないかと捉えた。さらにワークの数日後、生徒Bは「はじめの一步」の一つにある「バランスの良い朝食を食べる」に意識して取り組んでおり、「先生、今日朝ごはんちゃんと食べてきたよ。」という報告があった。他者から認められたいという、自己肯定感の高まりにつながる気持ちの表れであると捉え、実際の行動に移した自己決定力や行動力と、その行動自体を称賛し、自己肯定感を高めることを意図して対話に努めた。

PATHのワークとその後の生徒たちの様子から、生徒たちは目標の意識化によって、これまでの経験を振り返ることや、他者との対話をとおして、自己認識・他者認識が少し進んだように捉えた。また、そこから得た「今やるべきこと」を実際の行動に移すと、良い結果に結び付く可能性があるということに気付くことができていると捉えた。なお、自己肯定感については、生徒によって違いはあるものの、他の生徒の影響や学習活動をとおして、意識が高まってきていると捉えた。

自己肯定感を高めるためには成功体験を他者に認められることが必要であると考え。自己肯定感を高めていくために、日々の活動を価値付けながら、具体的な行動目標を設定し、その達成度合いを評価し、フィードバックすることが重要であると考えた。

これまでの取組から、生徒たちから表出される言葉一つ一つには大きな意味や理由があり、教員がどれだけ気付くことができるかによって、生徒に対する支援の幅や可能性を広げられると認識した。そのためには、対話によって得られた生徒からの発信をしっかりと受け止め、生徒の成長を促すために、教員が傾聴したり寄り添ったりする意識を高めていく必要があることを実感した。また、大人とだけではなく共感性が高い同世代の生徒同士の対話場面を授業の中で設定し、意見を価値付け合う経験を重ねることが重要であると考えた。

これらのことを踏まえ、自己の成長を確認できるようにする可視化したツールとしてマンドラチャートの様式を用いた「目標シート」を作成した。目標シートは、中央に後期現場実習の目標を記入し、その目標を達成するために「やること」として外側の枠に日々の学校および日常生活でどのようなことを意識して取り組んでいけばよいのかを記入するも

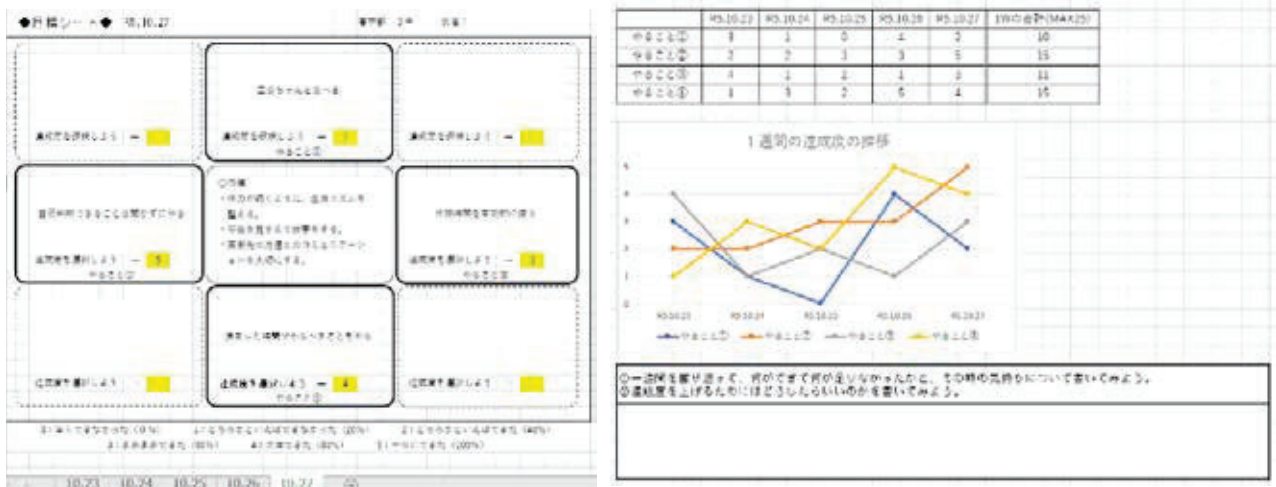


図4 生徒Bが作成した目標シート1(左)と目標シート2(右)

のである。それぞれの「やること」についてのその日の達成度を0から5の点数で自己評価し、「やること」に取り組んでいたときの気持ちや考えを記述するようにした。以上の活動を1週間単位でまとめ、達成度をグラフ化したものを基に対話し、取組を価値付けた。

数値やグラフは日や週によって若干の波があったが、週を重ねるごとに安定していく傾向が見られた。対話では日々や週末のコメントを基に、生徒の行動や思いを肯定的に捉えて価値付けるようにし、今後の取組の高まりにつながるようにした。生徒からは、できなかった場合にそのまま終わるのではなく、どうしたら改善できるのかを考えるプラスの思考が反映された言葉が聞かれるようになった。書くだけでなく、対話することで生徒はより考えを深め、自分でさらなる改善策を考えたり、クラスメイトにアドバイスを求めたりするなどの行動が見られるようになり、自己を高めていこうとする意識の向上につながっていると捉えた。

（５）授業実践③（TEM図）

11月の後期現場実習を終えた直後、クラスメイト同士でTEM図のワークを実施した。本演習ではTEMの概念として、起きたことのもう一つの可能性を「もしかしたら」、促進要因として「後押し」、阻害要因として「妨げ」などを用いた。ワークを行うことで、ゴールに至ったターニングポイントとそこに関係する人・物・事を明らかにし、いまに至るこれまでに生徒同士で振り返り、意味付けることで、自己理解・他者理解を図り、自己肯定感を高めたいと考えた。

生徒Bを対象に行ったTEM図のワークでは、後期現場実習での一つ一つのエピソードに対し、クラスメイトからさまざまな「後押し」や「妨げ」と考えられる要因が挙げられた。そこには否定的な考えではなく、肯定的に相手を見ようとする基本的な姿勢が見られ、日頃のクラスメイト同士の関係性の良さが見られた。3年間同じクラスだからということだけではなく、これまでの実践から生徒たちが相手を思いやり理解しようとしたりする基盤が徐々に形成されてきたためと推察した。筆者は、生徒が自己肯定感を高めるには、多様な他者からのアドバイスだけではなく、安全・安心な場や人である学級・クラスメイトとの関係性が基礎的要因として重要であり（図1）、これまでの取組による成果が表れてきたものと捉えた。

ワークのまとめでは、生徒Bがどのような価値観をもっているのかについてみんなで考えた。その中で普段あまり積極的に関わろうとしない生徒Aが独り言のように発言し、気まずさから発言を撤回しようとした場面があった。その際、他のクラスメイトから「いいんだよ。ちゃんと言って。」や、「すごくいい事を言っていたから、付箋に書いて。」など、肯定的に認め、協働的に活動することを促すやり取りが見られた。生徒Aは最初、「自分が言ったことは間違っているから、書かない方がいい。」と拒否していたが、「大丈夫だから、書いて。」などという後押しの言葉掛けに応じて付箋に記入した。生徒Aが記入した付箋を見て、「すごくちゃんと見ている。」や、「視点が鋭い。」などの称賛する発言が見られ、生徒Aも嬉しそうに「ありがとう。」と応えていた。生徒Aにとっては、自己の否定的な面について他者から肯定的に後押しや価値付けを得られたり、



図5 クラスメイト同士で作成したTEM図

学級の一員としてこれまであまり積極的に意識することができていなかったクラスメイト同士の良好な関係性を認識したりすることができた。このことにより、生徒Aが対話により自己および他者を肯定的に捉えられるようになり、「肯定的な面、否定的な面の両方を含めて、ありのままの自分を受け入れる感覚」である自己肯定感が高まってきていると捉えた。また、生徒Bからは、「頑張っているんだけど、（改善）できないんだよね。どうしたらできるかな。」というクラスメイトにアドバイスを求める発言があった。自分では努力しているが、どうしても改善できないという諦めから生じる否定的な面を認めた上で、このままではいけないという改善への意欲をもち、他者からのアドバイスを聞き入れようとする姿に、自己肯定感の高まりを見取ることができた。

（6）教員を対象とした研修会①（TEM図）

生徒との授業実践と並行して、勤務校の教員を対象とする研修会を企画・実施した。1回目は5月に高等部教員を対象としたTEM図の研修会を実施し、生徒へのかかわり方の理解と変容を促すことを目的とした。本研修会では、事前に筆者が生徒Bから2年生後期の現場実習について聴き取りをして得たエピソードを基に、高等部教員10名を2グループに分けてTEM図のワークを行った。同事例について二つのグループでワークを行うことで、より多くの可能性を見出せるようになることを意図した。参加した高等部教員全員が興味をもち、熱心にワークに取り組む姿が見られた。ワークの中では、生徒Bについて普段の学校生活の様子やこれまでの生き立ちなどを考慮しながら、グループごとにさまざまな「妨げ」や「後押し」、「もしかしたらゴール」が出され、教員一人ひとりが自分事として捉え、生徒の可能性について前向きに考える姿が見られた。また、互いのグループで共通の考えもあれば異なる考えもあり、一人の生徒に対して多くの教員が考えを出し合うことにより、多様な可能性に気付くことができていた。このような点から、参加した教員が対話の重要性について意識を高めることができた。なお、研修会後のアンケート（表2）では、教員同士、生徒同士、教員対生徒の対話の重要性とそこからの可能性について肯定的に捉える意見を得ることができた。



図6 グループAが作成したTEM図

表2 研修会①（TEM図）後のアンケート

TEMのワークについてのアンケート（自由記述）
・エピソードをもとに妨げや後押しの視点で生徒の思い・考えを出し合うことで、より実態に近いものになると感じた。事実から見ることによって複数の見取りができる。
・時間がかかるため、全生徒行うというのは難しいが、学年で1名ピックアップして行うなど、やり方によっては学部全体が良い方向に向かう気がする。
・教員同士で行うのもいろいろな考え方に触れるという点で有効だったと思うが、生徒同士で行うことで考えが広がったり、教師から言われるのとは違う視点で受け止められたりすることもあるのではないかなと思った。
・認められる、褒められることが苦手な生徒たちはできるかという思いもあるが、経験させてみたいと思った。『えー違うよー』『それは無い』といった言葉が飛び交いそう。その中で会話して感じることはありますよね。

（7）教員を対象とした研修会②（PATH）

8月に全教員を対象としたPATHの研修会を実施した。TEMの研修会同様、対話の重要性と可能性について理解を深め、児童生徒へのかかわり方や、本人の思いや願いの把握の意識化を目的とした。4～5名ずつの3グループに分け、高等部3年生と2年生、中学部3年生それぞれ1名ずつの別の事例をもとにワークを行った。それぞれのグループで新しい視点で生徒像を捉え、生徒とのかかわり方について新たな気付きを得ていた。

研修会後のアンケート（表3）の回答からは、参加した教員がPATHのワークをとおして

自分事として児童生徒と対話を重ね、寄り添うことと、対話を重ねることそのものの重要性に気付くことができていと捉えた。また、「個別の教育支援計画に PATH を活かしたい」という今後の具体的な行動につながるような意見も挙げられていた。

（８）教員を対象とした研修会③（TEM 図）

12 月に全教員を対象とした 2 回目の TEM 図の研修会を行った。TEM 図のワークを行うことで、ゴールに至ったターニングポイントとそこに関係する人・物・事を明らかにし、今後の支援の方策を探ることとした。また生徒の「いまに至るこれまで」を教員同士で振り返り、意味付けることで生徒理解を図り、生徒へのかかわり方の認識と変容を促すことを目的とした。

本研修会では生徒 B を事例対象とし、4 グループに分けてワークを行った。生徒 B の事例はクラスメイト同士で行った TEM 図のワークと同様の後期現場実習のエピソードを取り上げた。今回はライフラインチャートの要素も取り入れ、エピソードの内容をグループごとの捉えによってプラス・マイナスの位置に自由に振り分けて提示するようにした。これ

表 3 研修会②（PATH）後のアンケート

PATH のワークについてのアンケート（自由記述）

- ・生徒についてじっくり考える良い機会になった。
- ・思いを代弁すること、本人に確認することで、生徒を理解するひとつの手段だなと思う。
- ・一人の生徒について、たくさんの先生方から意見を出してもらうことで、視野が広がり、今後の指導の参考になった。個別の教育支援計画を作成する前にこのような取り組みができればよいと思うが、学校を休みがちな生徒が多い中学部では、今の時期だからこそ生徒の実態や思い、願いが伝わって話も深まったと思うので、実施時期の配慮は必要だと思った。
- ・ひとりひとりのことを丁寧にできることは大切だが、労力が大きくなる。菊地先生が紹介してくださった、その子が主に関わる人が、「自分ができること」という視点で少し考えるだけで、より個別の手立てやその子に対する関わり方を改善していけると思うので、そのしくみを学校として作ることができれば、本校在籍の子たちにとっても良いし、教育相談・巡回相談でも活用例として紹介するなど、魅力ある取り組みにできるといった。
- ・事実だけで捉えがちだった自分に改めて気付くことができました。なぜ今の状況なのか、その背景から考えることで、児童生徒に寄り添った支援に近付けると実感できました。まずは日々の指導においてこのような意識をもつことが重要ですね。

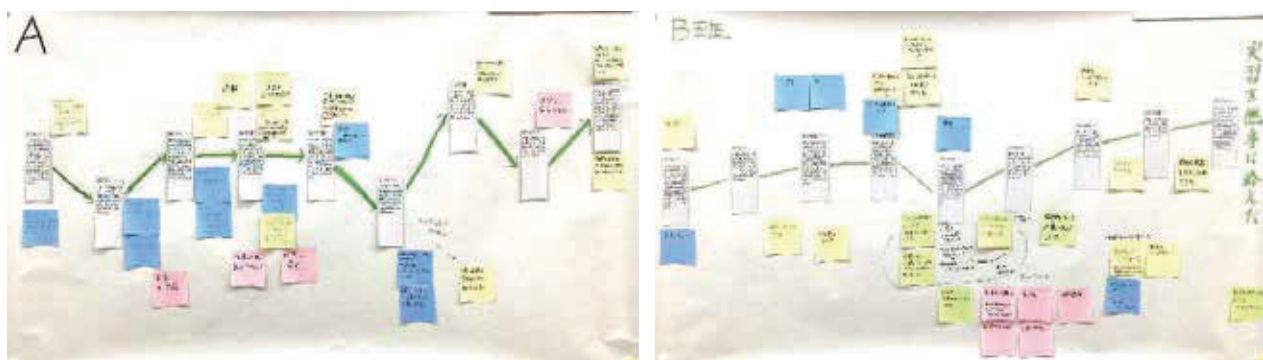


図 7 グループ A（左）とグループ B（右）が作成した TEM 図

により、TEM 図のワーク本来のさまざまな「後押し」や「妨げ」となる要因が出されたことに加え、個々の教員やグループでの多面的・多角的な捉え方の違いが認識できた。また、今回のワークの中で「ターニングポイント」として各グループに共通して挙げられたエピソードがあった。生徒 B がある失敗をしたが、その対策を自分で考え、改善することができたというもので、このエピソードをとおして成長につながったという理解であった。このことについて肯定的に生徒を捉えようとする教員の共通した見方、考え方が形成された結果と解釈した。さらに、普段高等部の生徒と接することのない他学部の教員と一緒にワークを行うことに積極的な意見が出されるか不安な面があったが、接することがないからこそその新たな視点や捉えからの意見が表出されていた。教員同士のワーク後に、クラスメイト同士で作成した図 5 の TEM 図を提示した。教員同士だけでは気付けなかった、クラスメイト同士の気付きが多数描かれた TEM 図を参照することで、生徒との対話の重要性や児童生徒の思いや言動を理解し、さまざまな可能性を見出すことの重要性に気付くことができていたと捉えた。

また、研修会①の前と研修会③の後に、意識と行動に関する12の質問項目で構成する6件法と自由記述によるアンケートを行った（以下、事前事後アンケート）。得られた回答について1～6に点数化した（表5）結果、意識に関する項目（奇数No.）は行動に関する項目（偶数No.）よりも高めであった。また、事前と事後では若干の上昇があったものの、大きな変化は見られなかった。

行動に関する項目を個別に比較すると、児童生徒の思いや言動を肯定的・共感的に捉えることの重要性に気付き、数値が上がっている教員が見られた。逆に、数値が下がっている教員も見られたが、自由記述（表4）を見ると、児童生徒が協働して考える場を設定したり、児童生徒の理解に努め、寄り添い、共感したりするなど、児童生徒へのかかわり方にプラスの変容が見られていると認識できるものであった。また、その他の自由記述からは、児童生徒へのかかわり方についての意識の変化や、児童生徒の可能性だけではなく、教師としての自身の可能性、多様な生徒の思考の理解のために多様な他者の考えに触れることの重要性、同年代の児童生徒同士の対話の重要性等への気付きなど、さまざまな肯定的な意見が挙げられていた。

5 研究のまとめ

研究仮説①については、これまでの授業実践における生徒の姿の見取りから、多様な対話をとおして他者から得た気付きによって自己理解が進み、肯定的な自己だけではなく、これまででは回避しがちであった否定的な自己にも向き合い、改善・克服しようとする姿や、自身が納得のいく、自分なりの落としどころを見つけられるようになってきたと捉えている。このことは自己肯定感の高まりの現れの一つと解釈し、実践をとおして一定の成果が得られたと捉えている。

研究仮説②については、事前事後アンケートを基にインタビューを行った。インタビューで得られた回答を以下に示す（No. は設問番号）。「PATHのワークによって“やらねばならぬ”ではなく、生徒の思いを優先したり、困り感を理解したりして、改善策を提案するようになった（No. 2）」、「健康観察のように、今日は調子どう？と問い、生徒の答え方や様子を見て、場に合った対応を行うようにして

表4 研修会③（TEM図）後のアンケート

TEMのワークについてのアンケート（自由記述）	
・生徒の発言、実際の行動から推察される行動と、実際に思っていることがどれくらい一致しているのか、常に生徒を注意深く観察したり、やりとりしたいと思う。	
・多様な他者の意見を取り入れるためには、マイナスと思われる考え方も含めて生徒の思考について考える（ことが必要である）。そのために教師自身が多様な考え方に触れることが大事と思いました。	
・数人でやることで、そういう読み取り方もできるということに気付いたり、事例の生徒の気持ちの変動や、何が妨げ・後押しになっているかを考えたりすることができました。同じ方法で高3の生徒が書いた付箋を見ると、的を射ていて、さすがクラスメイトと感心しました。	
・生徒がこのTEMをやれる、というのも若葉ならではのと思いました。教師だけではなく、生徒の目先も知られて、視野が広がるのでは、と感じました。（生徒はこんな風に考えているのかと発見があったり、予想どおりだったり）	
・「もしかし」を考えるのが難しいと思いましたが、それを考えることで、起きた事象が当たり前ではないという視点に立つことができたように思います。俯瞰して見ることが大切だと思いました。	
・同じ生徒なのに、他のグループでそれぞれ違う考え方だったのが驚きでした。	

表5 事前事後アンケート（n=15）

以下の1～12の項目について「まさにそのとおりである」ときを「6」、「まったくあてはまらない」ときを「1」として、現在の率直な気持ちを6　－　5　－　4　－　3　－　2　－　1　の6段階の数字から一つ選んで○を入力してください。								
No.		6	5	4	3	2	1	
1	児童生徒の思いや言動を理解することは大事である。	12	3					事前（人）
		12	3					事後（人）
2	児童生徒の思いや言動を理解している。		4	9	2			
			4	9	2			
3	児童生徒の思いや言動を共感的に捉えることは大事である。	8	7					
		8	7					
4	児童生徒の思いや言動を共感的に捉えている。		6	9				
			7	8				
5	児童生徒の思いや言動を肯定的に捉えることは大事である。	9	5	1				
		10	3	2				
6	児童生徒の思いや言動を肯定的に捉えている。	1	3	10	1			
		1	8	5	1			
7	児童生徒の思いを代弁することは大事である。	5	7	2	1			
		7	6	1	1			
8	児童生徒の思いを代弁している。		4	7	4			
			5	8	2			
9	多様な他者の見方や意見を取り入れることは大事である。	9	6					
		10	5					
10	多様な他者の見方や意見を取り入れている。		9	6				
		1	10	3	1			
11	児童生徒の思いや言動を理解するために、教員同士の協力が大事である。	11	4					
		11	4					
12	児童生徒の思いや言動を理解するために、教員同士で協力している。	2	5	6	2			
		2	7	3	3			

いる (No. 2, 4)」、「授業において生徒の思いを肯定的に捉え、プラスの言葉を掛けるようにしている (No. 6)」、「言葉にならない言葉や、思いを言語化することが難しい生徒とのやり取りの中で、共感的・肯定的に捉え、思いを引き出したり代弁したりして対話するようになった (No. 6, 8)」、「生徒が何を言いたいのかをしっかりとアンテナを張り、スルーせずに捉え、表出してあげるようにしている (No. 8)」、「いろいろな意見や可能性があることを意識的に考えるようになった (No. 10)」、「担任や教師だけではなく、いろいろな人との連携による可能性を重要視するようになった (No. 10)」、「生徒から表出されたことについて教員同士の共通理解を心掛け、対話場面をもつようになった (No. 12)」、「これまでは無意識であったことが、アンケートをとおして意識的に捉えるようになった (全項目)」。

なお、「生徒に共感できたとしても、これまでの関わりでの実態把握から、“そうは思わない”と思う自分もいる」等、理解と対応の間で葛藤しているような回答も見られた。

事前事後アンケートでは、明確な数値の変化は見られなかったが、インタビューをとおした以上の回答から、教員が児童生徒に対する意識を高めようとし、従前からの行動の意味を捉え直してきていると捉えた。

本研究では「教員の支援体制の構築」という学校全体の取組までには至らなかったが、個々の教員の意識変容や一部実際の行動に移行しているケースも見受けられた。今後、学校全体の体制づくりを進めていくためには、研修会等で得た手法や知識を咀嚼し、実際に行動に移していけるよう、まずは所属学部内での共通理解を深め、多様な実態の生徒を事例として取り上げ、実践を積み重ねていきたい。また、校内研究と関連付けることで他学部での実践を促していきたい。本研究での取組を今後も継続し、多くの教員の理解や賛同を得ながら児童生徒へのよりよい支援のための体制づくりを進めていきたい。

最後に、本研究に御協力いただきました勤務校の管理職をはじめとする先生方、多大なる御指導・御助言をいただきました弘前大学教職大学院の皆様へ心から御礼申し上げます。

引用・参考文献

- 1) 荒川歩・安田裕子・サトウタツヤ (2012) 複線経路・等至性モデルの TEM 図の描き方の一例. 立命館人間科学研究 25, pp95-107.
- 2) 林原洋二郎 (2020) 放課後等デイサービスにおけるプログラミングを利用した自己肯定感を育む支援, 日本教育工学会論文誌 44 巻 (Suppl) pp49-52,
- 3) 千川隆 (2002) 教師の連携・協力する力を促すグループワーカー-PATH の技法を用いた試みの紹介. 一般研究報告書「知的障害養護学校における個別の指導計画とその実際に関する研究 (平成 11 年度～平成 13 年度)」, 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所, pp43-47.
- 4) 菊地一文 (2023a) キャリア発達を促すキャリア・パスポートの意義と活用に向けた具体的方策. キャリア発達支援研究 9, pp24-31.
- 5) 菊地一文 (2023b) 個別の指導計画の活用に関する諸課題の解決に向けた本人中心アプローチ-PATH や TEM 図を活用した演習等を踏まえて. 生徒中心教育研究第 38 号, pp22-29.
- 6) KIP カウンセリング <https://kip-biz.com/career/lifeline-chart/> (2023 年 6 月 17 日参照)
- 7) 柴垣登 (2020) 病弱特別支援学校の今日的課題についての考察—全国特別支援学校実態調査から—, 立命館教職教育研究 (7) pp45-54,
- 8) 平真和 (2019) 自己肯定感を育む指導による心の変化について: 発達障害児への「褒めて育てる」実践より, 桜美林大学 桜美林論考 教職研究 (4) pp91-99,
- 9) 滝川国芳, 西牧謙吾, 植木田潤 (2011) 日本の病弱・身体虚弱教育における特別支援教育体制の現状と課題—全国都道府県・政令指定都市を対象とした全数調査から, 小児保健研究第 70 巻 第 4 号