

肢体不自由特別支援学校の生徒の就労に向けた自己 有能感を高める指導を目指して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2014-04-18 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大石, 与夢 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00007730

肢体不自由特別支援学校の生徒の就労に向けた

自己有能感を高める指導を目指して

大石与夢

Guidance Aimed at Raising the Sense of Self-Competence

Regarding Work of Physically Handicapped Students at Special Needs Schools

Atomu OISHI

1. 問題の所在

学校教育法第72条には特別支援学校の目標が記されており、それぞれの児童生徒一人ひとりに合った、「自立」のかたちを模索し、実現していく場であることが確認されている。自立とは、「自分のことは自分でできるようになること」であり、具体的には「自分でお金を稼げること」であると大学院入学時は考えていた。しかし、大学院の実習の中で、自分の自立の捉え方では、指導支援が難しい子どもたちがいることを知った。実習校での経験と大学院の授業を通して、自立とは「適切な支援条件下で、自分の力や個性を最大限に発揮しようとすることである」と捉えた。特別支援学校のキーワードとして社会参加も挙げられる。大学院では2校実習に入らせていただいた。両校とも、将来子どもたちが「はたらくため」に学校全体で意識して指導していることを感じる事ができた。社会参加のかたちも様々なものがある。一般的には仕事をする事が社会参加のイメージとして最初に思い浮かぶ。特別支援学校には作業学習と言われる時間があり、作業所や一般企業を卒業後の進路先に行っている生徒に対して、就労を通しての社会参加のために具体的な作業場面を通して、技術や態度を指導していく時間と位置づけられている。一方、障害の重い子どもたちは外に働きかけずに自己の中だけで世界が完結しているように見えることがある。そのような子どもたちにとって、社会とは自分以外の全てのものであると捉えられる。障害の重い子どもたちにとっての社会参加は、外の世界にはたらくかけようとする思いや、方法を見つけていくことではないかと考える。社会参加とは「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こと」と捉えた。

生徒たちが目指している就労先には大きく3つの分野がある。[経済産業省, 2012]のデータでは平成22年時点で、第一次産業就業者は全国に252万人(4.0%)である。第二次産業就業者は全国に1,550万人(24.8%)である。第三次産業就業者は全国に4,395万人(70.2%)である。日本全国で見ると人とのやりとりが中心の第三次産業に就いていることがわかる。特別支援学校では製造業に代表される第二次産業の就職に重きを置いた指導がされている。学校における就労に向けた作業学習の内容も、木工や陶芸、クラフトなどのものづくりが中心となり、生徒は知識と技能を身に付けていく。卒業後もものづくりの現場に就職していくことが一般的である。第一次産業と第二次産業が特別支援学校の作業学習の中心になっている。肢体不自由特別支援学校(以下、肢体)にいる就職を目指す生徒たちの障害の程度は様々なものがある。多くの生徒は車いすを使用し、上肢特に手指に運動障害がある生徒がいる。作業能力・内容に制限があることが想像できる。肢体の生徒にとって本当に効果的な作業学習を考えていかなければいけない。そこで、注目すべきは第三次産業のサービス業である。業務内容の精選や支援ツールの工夫や検討によって、十分に就労の可能性があるのではないかと。人とのかかわる業務を目指すような作業学習が増えていくことも必要になると言える。人と関わる第三次産業では、服装・礼儀と言った社会人としての身だしなみや

マナーなどのライフスキル支援的な部分を特に大切にしたい指導が必要になる。職場や利用者との人間関係づくりや信頼関係・同僚性・協力関係の構築等も、他の2つの産業と比べて意識する必要があると言える。

第三次産業の中で注目される分野の一つに福祉分野がある。[高齢社会白書, 2013]によると、日本の高齢化率は24.1%となっており、日本は超高齢社会となっている。福祉分野の人材確保は急務であり、生徒にとっては福祉現場への就労も選択肢として考えられる。いくつかの先行研究から介護職の専門性について考え、必要な力について考えていきたい。

介護福祉士養成課程のある大学の教育カリキュラムからも介護従事者に必要な力について整理した。その人らしい生活を支えるために必要な介護福祉士としての専門的技術・知識を「介護」領域で学ぶ。そして、「人間と社会」「こころとからだのしくみ」の2領域で「介護」領域に必要な周辺知識を学んでいくと厚生労働省は資料の中で説明している。

求められる介護福祉士像や教育カリキュラムを細かく見ていくと、介護従事者が現場で即戦力となるために持つべき実践的な技術のことが挙げられている。また、コミュニケーションの部分に絞って見ていくと、介護する側とされる側、介護する者同士、福祉行政等の別分野との理解と連携・コミュニケーション能力の必要性を感じることができる。さらに、要介護者との関係に視点を絞って見たときに、個人の尊厳を支えることの重要性和介護従事者としての高い倫理性を身に付ける必要があることも強く感じられる。

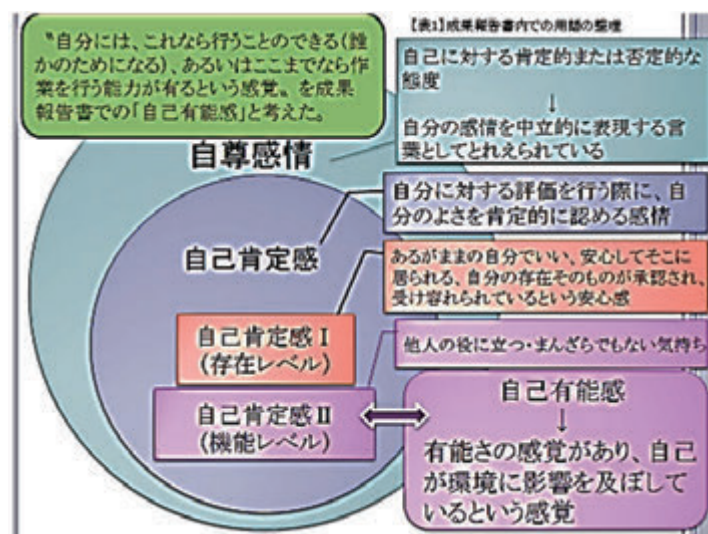
では、肢体の生徒が福祉施設に就労していくためには、どのような力が必要なのか。利用者と話をすることは利用者との信頼関係を築くために重要なものであるが、介護職に特化した専門的なものではない。言い方を変えると誰にでもできるものともいえる。看護師や介護福祉士のような専門的な技術を持つ人間が「誰がやってもいいことだが、他の日常業務の多忙さなどの要因で今はあまりできていないこと」や「今自分がやっているが、専門的な知識・技術が必要な仕事ではないので別の人が変わりにやってくれば、自分はより専門職としての知識・技術を活かせる仕事ができるだろうと感じていること」を仕事として見つけていくことが大切になるといえる。そのような仕事をするにあたっては「どのような小さな仕事でも組織全体に影響していること」や「責任を持って与えられた仕事をすることで評価されること」を生徒自身が意識し、有能感を高めていく必要がある。

肢体の生徒は利用者への身体的な介助場面はほとんどないことも想定できる。一方で、介護職においてはその部分こそが専門的技術として必要とされているところと言える。そのことを十分に理解したうえで、施設の職員が利用者のために取り組みたいという思いがあるが、実際にはできていないことを見つけていく必要がある。その最たる例が利用者の見守りと信頼関係づくりであるといえる。会話を中心としたコミュニケーション能力、話を聞く力が生徒には必要になるといえる。教育カリキュラムにおいても独立の教育内容として位置付けられるほどに話の聞き方や姿勢は人間関係づくりとコミュニケーションの確立において重要なものとされている。介護保険の給付サービスでは、「話し相手」というサービスの対象はない。しかし、利用者の心理状態を考慮しながら、本来の援助活動に支障をきたさない範囲で声をかけ、話を聞くことも必要である。聞き上手は利用者とのコミュニケーションを確立する上で大切なマナーの一つでもある。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ために、生徒がどのような力が必要なのかを見ていきたい。

2. 目的

成果報告書の目的を、就労を目指す生徒に対する自己有能感を高めるような教師の具体的な指導場面とそれに対する生徒のあらわれを見取り、考察することとした。

3. 用語の整理と研究モデル



自己有能感や自己肯定感、自尊感情などの言葉が子どもを取り巻く環境の中で使われている。成果報告書を書くにあたり、報告書内でのそれぞれの言葉の意味について先行研究や実践事例をもとにして整理した(表1)。

[東京都立青峰学園 2013]の自己肯定感Ⅱの捉え方と筆者の想定している自己有能感が近いものであると考え、成果報告書ではこの2つを同様のものと考えて進めていく。

生徒の成長のモデル図【図1】を作った。

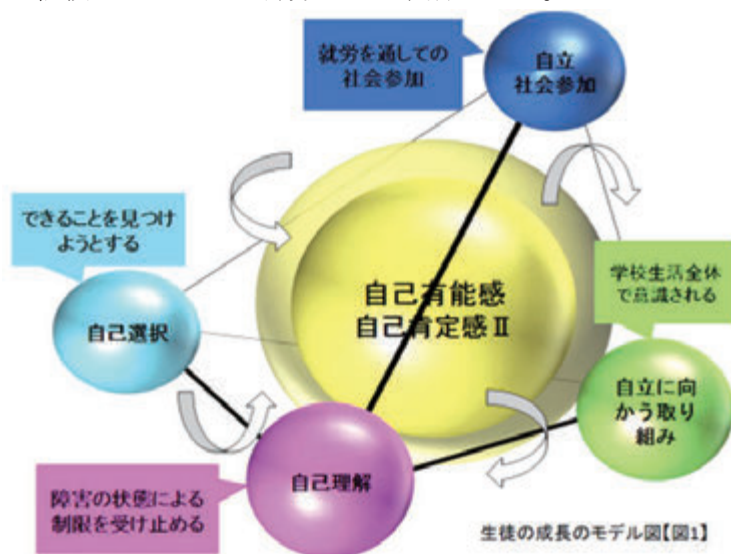
○「自立・社会参加」…成果報告書で取り上げる生徒は就労を通じての社会参加を目指すことになる。

○「自己理解」…自身の障害による制限や多くの人的・物理的支援を必要とすることを自覚・認知することを指す。自身のよさや強み(できる自分・やれる自分)に気づくこともこれに当たる。

○「自己選択」…できることを見つけようとする。他者の支援や援助、身の回りにある自分の助けになるものを自分で見つけ、判断すること。この部分は「自己理解」と大きく関係し合う。

○「自立に向かう取り組み」…現場実習や作業学習だけでなく、学校全体で意識されるものである。できることは自分で行う。できないことが自分でわかり、援助を依頼できることもこの部分に大きく関係してくる。

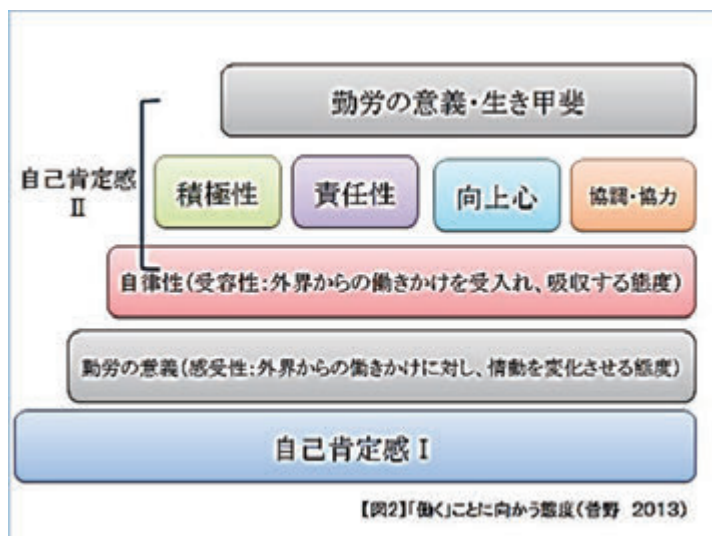
こうして考えた図(【図1】)では「自立・社会参加」を底面の三角形を作っている残りの3つが支えている図式ができている。これは、自立と社会参加を実現するためには「自己理解」、「自己選択」、「自立に向かう取り組み」をきちんと積み重ねていく(支えられるように強くしていく)必要があることを示している。三角錐の中に自己有能感が存在しており、自己有能感の大きさがそのまま三角錐の大きさ(高さ)と関係している。三角錐が外からの圧力で内側に折れてしまわないように支える存在でもある。このモデル図の三角錐は常に回転しているイメージを持っている。4つの頂点がそれぞれを支え、それぞれに影響をあたえ合う存在であることを示している。生徒は常に回転を繰り返しながら三角錐を大きく成長させていく存在であると成果報告書では考えている。



4. アクションリサーチの方法と取り組み

①B 市内C 特別支援学校に在籍する生徒Aの就労に向けての教員・生徒同士の関わりを観察し、記録する。さらに事例生徒のあらわれについて、3名の教員(D・E・F)にインタビューを行い、事例生徒についての

具体的なあらわれを拾いあげていく。



②『自尊感情や自己肯定感に関する研究について』（東京都 平成20年度～24年度）の中で開発された、自尊感情測定尺度（東京都版）の自己評価シート・他者評価シートを使い、20XX年Y月と20XX年Y+9月の2回アンケートを実施し、比較分析を行う。

①について東京学芸大学菅野の「働く」ことに向かう態度（2013）【図2】の6領域のうち、自己肯定感Ⅱとかかわりの深い「積極性」「責任性」「向上心」「協調・協力」をキーワードにエピソードを整理する。

5. 結果と考察

自己評価1回目を見ると、『A 自己評価・自己受容（3.13） B 関係の中での自己（3.86） C 自己主張・自己決定（3.43）』となっている。成果報告書では、事例生徒の自己有能感を見ていくことにする。高等部の3年間は自己有能感を含む、自尊感情を一から高めるところではない。時間も機会も限られており、卒業後の進路についても考えていかなければいけない。特別支援学校は、小・中・高の12年間の中で子どもを育てていくものであると考えている。Aは自己肯定感Ⅰが小学部・中学部の9年間で育っていると言える。小学部、中学部で自覚し始めた自分自身についての気づきと、自分がなりたいもの・したいことを実現するための取り組みを行う場が高等部の3年間だと言える。今回の成果報告書では、自己有能感（自己肯定感Ⅱ）の部分に焦点を当てているが、そこだけが伸びていくことが目的ではなく、自己肯定感Ⅰが育っていることを前提にして取り組んでいることを十分に確認しなければいけない。その点からも、Aの結果は基本的な自己肯定感については、十分な水準で持っている生徒だと言える。

2回目の自己評価は『A 自己評価・自己受容（3.50） B 関係の中での自己（4.00） C 自己主張・自己決定（3.71）』となっている。A 自己評価・自己受容の項目の「問7 自分はダメな人間だと思えることがある」が、1回目は「どちらかというかとあてはまる」に回答していたものが「あてはまらない」と回答している。4月からの生活の中で、A自身の自分の良さへの気づきがあったことを感じる事ができた。その他については前回と同様かより高い評価をしている。質問にはほとんどの項目でスムーズに回答していたが、「問21 私は自分の個性を大事にしたい」と「問22 私は人と同じくらい価値のある人間である」についてはじっくりと考えて回答していた。一方で、「問5 私は人のために力を尽くしたい」については即答で「あてはまる」と回答していた。

担任教師からの他者評価1回目『1. 人への働きかけ（3.00） 2. 大人との関係（2.33） 3. 友達との関係（3.33） 4. 落ち着き（3.50） 5. 意欲（3.00） 6. 場に合わせた行動（3.50）』となっており、育っている部分とこれからの積み上げが必要な部分があることがわかる。教員からは、2. 大人との関係についての項目で、特定の教員とのやり取りが多いという指摘があった。教員・生徒とのやり取りを含め、受け身になっている部分が比較的多く見られるとも指摘されている。本人はパソコン事務での就職を希望している。その点については、本人の希望は十分に考慮した現場実習先や就職先を見つけていくが、現状の作業

能力ではパソコン事務への就職には本人に相当の努力が必要ではないかという評価も聞かれた。

他者評価 2 回目は、『1. 人への働きかけ (3.50) 2. 大人との関係 (4.00) 3. 友達との関係 (3.33) 4. 落ち着き (3.00) 5. 意欲 (4.00) 6. 場に合わせた行動 (3.67)』と自己評価同様に伸びている所が見られる。特に 2. 大人との関係はそのあらわれが顕著な部分である。「問 6 大人との関わりを受け入れる」と「問 7 自分から身近な大人に関わる」の部分は「どちらかというとあてはまらない」から「あてはまる」になっている。A は毎朝昇降口でのあいさつ活動に参加している。今年度からは小学部・中学部の教員とも交流をしている様子が見られている。現場実習が老人ホームの利用者対応ということもあり、A 自身も意識的に行っているとも考えられる。その部分は 1. 人への働きかけの「問 2 日常的に交流の少ない相手にも関わる」にも結果として表れている。昼休みの時間に高等部 3 年生の数人の男子生徒と小学部フロアに行き、小学部の子どもたちと交流している様子も見られるようになってきている。5. 意欲も伸びている「問 15 肯定的な言葉掛けにより安定する」も「どちらかというとあてはまらない」から「あてはまる」になっている。評価されたことを素直に受け取る一方で自分自身の強みを自覚しながらも謙虚に人と接することができていると評価されていることが見て取れる。

A とかわりの深い 3 名の教員 (D 教諭・E 教諭・F 教諭) にインタビューをし、A の成長と肢体の生徒の就労に向けて大切にしている点を挙げていただいた。インタビュー内容について [菅野, 2013] の働くことに向かう態度【図 2】の視点をもとに指導の上で大切にしていること、意識していることを整理する。

教員のインタビュー内容から具体的なエピソードを拾い、考察していく。ただし、[菅野, 2013] の視点は作業学習の中で育てる生徒の態度である。成果報告書でのインタビューや観察記録は学校生活全般について聞いているため、[菅野, 2013] の解釈と異なっている可能性もあることを考慮しておきたい。

3 名のインタビューと福祉分野の専門性から 4 つの項目を拾っていく。働くことに対する 4 つの態度はそれぞれが連続して関係し合っているため、単純に数の多さを強調することが正しいことかはわからないが、D 教諭は「積極性」と「向上心」、「自律性」の部分がインタビューに多く出ている。E 教諭からは、「自律性」と「積極性」の項目をインタビュー内容から読み取ることができた。F 教諭のインタビューでは「協調・協力」と「積極性」、「向上心」を意識した指導をしていることを読み取ることができた。第三次産業の中の福祉分野における専門性については「向上心」と「協調・協力」の部分が多く入っていると読み取ることができる。「積極性」は意欲や主体性に関係するもの、「向上心」は状況に応じて道具や工程の配置を工夫することに関係してきている。この部分は生徒の成長モデルで言うところの「自己理解」と「自己選択」につながる部分である。「協調・協力」は、自分自身の作業環境を工夫していく「向上心」に対して、周りの生徒と話し合いをする中で作業環境を工夫していくことと説明されている。3 名の教員が、話し合いやアイデアを提案する力を肢体の生徒が身に付け、強みにするべきこととして挙げている。「協調・協力」の部分は特に重要視していると読み取ることができる。「責任性」は集中・持続性、正確性などであり D 教諭のインタビューでも、知的障害特別支援学校の生徒と比較したときに肢体不自由の生徒の強みになる部分として挙げている。生徒は作業の中で取り組めていると考えられる。「自律性」については考察になるまで意識していない部分であったが、3 名の教員全てから重要な点として挙げられている。あいさつや言葉遣い、常識的なマナー等が代表的なものである。

就労を目指す肢体の生徒を指導する教員の意識としては「積極性」と「向上心」に力を入れた指導を行う必要があると言える。具体的にはアイデアを出す力や提案する力を育てていかなければいけない。体力や体の動きといったものは知的障害特別支援学校の生徒と比較したときに難しいかもしれないが、知識と

状況判断、今必要なものを客観的に考えることは肢体の生徒が身に付けるべき力であると言える。「協調・協力」も必要な力と言える。多くの場合、肢体の生徒は作業工程や道具の工夫が必要になってくる。その時に、自分自身で環境を変えること（「向上心」）に加えて、周りの生徒と話し合うことやまわりの環境やまわりからの働きかけで自分自身の環境を変えていく必要がある。ここでも提案する力やどこまでならで
きるのか、どうすればできるのかを説明する力が必要であり、「向上心」とも大きく関係してくる。「積極性」と「向上心」、「向上心」と「協調・協力」の2つのセットで考えていくことが必要であると言える。

6. 教員として目指す指導

生徒のやりたいという気持ちややれることの限界を教員だけで判断しないようにしたい。身体の動きやまひの関係で実際に操作や作業が難しい場面も出てくる。子どもたちには自分自身の理想と現実のギャップが大きいとしても、埋めていく努力をしていってほしい。そのためには、作業学習や学校場面で苦手なことを意図的に取り組む場面を作っていくが必要になる。生徒には苦手な動きや場面があることを自覚したうえで、どうすればできるようになるのかを生徒の気持ちに寄り添いながら、生徒主導で実践していきたい。教員として具体的な支援具や取り組み方法を提供できるような教員でありたいと思う。

生徒の良さを把握できる教員になりたい。苦手な面もきちんと把握したうえでその生徒自身の良さを見ていきたい。様々な要素が重なって、生徒の実態が見えてくる。生徒の苦手な面もきちんと見たうえで、肢体の生徒には、生徒だけで話し合いやアイデアを出すことができる良さがある。知的の生徒には負荷に耐えられるような体力と作業の量をこなすことが出来る良さがある。自閉症の生徒は作業の手順や方法がきちんと自分の中に入ってしまうと誰よりも真面目に実直に作業を行えるという良さがある。重度の生徒には支援者自身に普段当たり前に行っている、他人と関わることや意思を伝えあうことの難しさと素晴らしさを改めて感じさせてくれる。高校生の良さや特別支援学校の生徒の良さについても考えていきたい。生徒一人一人の良さを現場実習先や学校の外に発信していけるようになりたい。

特別支援学校の教員として、12年間を通して子どもの成長を見ていきたい。どこの学部で子どもたちと関わることになっても、自立と社会参加をイメージして生徒と関わっていきたい。小学部から高等部に向かって積み重ねることを考え、小学部では素地づくりとして身辺自立を含めた基本的生活習慣を生徒に身に付けてほしい。中学部では主体的にやる場面や支援を依頼する場面を増やしていきたい。当たり前でできることを増やしていきたい。そのためにはそれぞれの作業や行動に意味づけや価値づけをしていく必要がある。「やりたくないからやらない。自分にはできないからやらない」ではなく、「やってみたらなんとなくできてよかった。こうすれば自分にもできるんだ」ということを生徒に自覚してほしい。

高等部はより卒業後の進路を意識した具体的な指導になってくる。ここで大切になるのは小・中学部の9年間でどのようなことをしてきたのかと言える。それまでの指導や生徒の様子を把握したうえで3年間の高校生活の中で生徒それぞれの自立と社会参加を実現していくような具体的な指導をしていきたい。そのためには他学部の教員との連携が大切になってくる。学年や学部内の横のつながりから学部を超えた縦の繋がりを意識して連携できる教員になりたい。

高等部では、卒業後の生徒の状況についても見守る姿勢を持っていたい。指導として何が良かったのか、何が必要だったのかを生徒から学び、次の生徒の指導に生かしていきたい。