

I. 問題と目的

通級による指導（以下、通級）とは、各教科等の大部分の授業を在籍する通常の学級で行なながら、一部の授業について当該児童の障害に応じた特別な指導を特別の指導の場で実施する指導形態である⁹⁾。障害に応じた特別の指導とは、「障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とする指導」であり、特別支援学校の自立活動に相当する指導とされている¹⁰⁾。2018（平成30）年の特別支援学校の学習指導要領の改訂により、自立活動の項目の見直しが図られ、自己理解を深め主体的に学ぶ意欲を一層伸長するなどの発達段階を踏まえた指導を充実することが重視されている¹¹⁾。

実際に、特別支援教育総合研究所の調査⁵⁾によると、通級における自己理解を深める指導・支援の実施状況について、小学校・中学校・高等学校を通して、高い割合で実施されていた。また、障害種別では自閉症が最も高い割合を示していた。山下ら¹⁶⁾が指摘するように、自閉症児の場合、社会的コミュニケーションの中で生じる障害特性や環境への不適応行動などから、自尊心が低下し、否定的な自己理解をしやすいため、幼少期から自己の障害と向きあい、自己の障害を理解することが重要である。

自閉症の障害特性は、社会性やコミュニケーションに関わる困難さ以外にも、興味・関心の偏り、感覚面の過敏性、不安感や見通しのもちづらさなどがある。自閉症児は定型発達児と比べて、他者との関係から自己を捉えることに課題があると推察されており⁶⁾、他者との相互的な関係を通して自己を否定的に理解する傾向が明らかにされている¹⁵⁾。また、小島・片岡⁷⁾は、他者との比較を行うことが自己理解の発達的变化に影響を与えると指摘しているが、他者との比較による客観的な自己理解・自己評価ができるようになるには、およそ8、9歳の知的発達が必要であると述べている。

すなわち、自閉症児の「自己理解」に関する指導において、障害特性や発達段階を踏まえた指導が求められているものの、その指導内容の実態は十分に明らかにされていない。本研究では、発達段階に着目して、小学校通級における自閉症児の「自己理解」に関する指導の実態とその特徴を明らかにする。

II. 方法

1. 調査対象

公立小学校において自閉症児を対象とする通級指導教室（自校通級）の担当教員（5名）に対する半構造化面接を実施した。対象者の基本属性は表1の通りである。対象者の大半が、特別支援学校免許を保有しており、教職年数が10年を超えていた。なお、対象者は同じ自治体の教員である。

表1 調査対象者の属性

性別	教職年数	学級担任年数	通級担当年数	支援学級担当年数	その他 (休業・研修等)	特支免許保有の有無
教員A	女性	18	2	3	11	2
教員B	男性	13	7	3	0	3
教員C	男性	4	2	2	0	0
教員D	女性	16	12	4	0	有
教員E	女性	28	4	7	13	4

2. 調査時期

調査対象者の同意を得た上で、事前にフェイスシートの入力を依頼し、インタビューガイドに沿って個別に半構造化面接をオンライン（Zoom）で実施した。所要時間は60分程度であり、調査期間は2024年6月中旬～2024年8月下旬であった。

3. 調査項目

調査項目の作成にあたっては、伊藤・柘植³⁾、及び特別支援教育総合研究所⁵⁾を参考にし、指導の契機、指導目標、指導の評価、具体的な指導、指導の工夫点、指導の課題、児童の変化の7項目を設定した。各発達段階（低学年、中学年、高学年）の「自己理解」の指導事例について、各項目に基づいて質問した。

なお、本研究では、「学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）」に示された「自己の理解を深め、主体的に学ぶ意欲を一層伸長する」（第2章3(1)②）ための指導を、「自己理解」に関する指導として定義した。

4. 分析手続き

分析方法は、佐藤¹⁴⁾の質的データ分析法を援用した。面接で得られた内容を逐語録化し、指導の特徴についての記述をそれぞれ抽出してセグメント化を行った。次に、各セグメントに対して、セグメントの内容を短い言葉で要約したり一般的な言葉で置き換えたりしたサブカテゴリを割り当てた（定性的コーディング）。それらのサブカテゴリを比較検討し、より抽象的・概念的なカテゴリ及びメインカテゴリを割り振った（焦点的コーディング）。メインカテゴリを【】、カテゴリを《》、サブカテゴリを〔〕で示した。

5. 倫理的配慮

本研究は、所属研究機関の研究倫理委員会による承認を得た（課題番号R604）。調査時には、改めて研究の要旨、質問項目、個人情報の取り扱い、拒否の権利、録音の許可、データの保管方法等について文書及び口頭で説明を行った。個人が特定されないように匿名化することおよび調査の協力は任意であること、同意を撤回できることについて説明し、同意を得たうえで実施した。

III. 結果

分析の結果、「自己理解」に関する指導の特徴について、【周囲との連携】、【受容的な関わり】、【授業づくり】、【自己理解の援助】の4つのメインカテゴリ、それらの下位に位置付く13のカテゴリ、45のサブカテゴリを抽出した。以下に、回答の全体像を整理する。

最初に、【周囲との連携】は、通級担当教員を中心として、学級担任等の学校内の連携を示す《校内連携》，自閉症児の保護者との連携を示す《保護者との連携》，自閉症児が在籍する通常の学級の児童との連携を示す《通常の学級の児童への対応》から構成された（表2）。

表2 「自己理解」に関する指導の特徴（周囲との連携）

メインカテゴリ	カテゴリ	サブカテゴリ	回答の抜粋（該当する事例の学年）
校内連携(8)	学級担任と情報共有 (6) [低4:高2]	学級担任と情報共有 (6) [低4:高2]	<ul style="list-style-type: none"> 担任の先生に最近あつた本人が困ってたとかっていうのをその通級の時間まで聞いておく（低） 普段の学級での様子をちょっと聞いて（高）
		教室の様子の観察 (2) [低4:高2]	<ul style="list-style-type: none"> 教室での様子を観察に行くこともあった（低）
周囲との連携 (20)	保護者との連携(6)	保護者と情報共有 (4) [低3:高1]	<ul style="list-style-type: none"> 保護者の方が学校にお迎えに来た時を見て話をさせてもらったり（低） お母さんに通級に通う際にご説明することもありますよっていう事前に伝えておかないといけない（低）
		連絡帳の活用 (2) [低2]	<ul style="list-style-type: none"> 最近はこんな様子で頑張ってますとかを連絡帳でやり取りした（低）
	通常の学級の児童への対応(6)	周囲児の自己理解への影響(2) [高2]	<ul style="list-style-type: none"> その子が自己理解を深めているのを通して、周りの子らは自分を考えるような機会になつたらいいな（高）
	児童の頑張りの共有 (2) [低1:高1]	児童の頑張りの共有 (2) [低1:高1]	<ul style="list-style-type: none"> この子頑張っているんやつたら僕らも頑張るわみたいな、繋げられたら一番いいのかなとやってました（低）
		納得できる説明 (2) [低2]	<ul style="list-style-type: none"> 友達の気持ちを考えたりするのが苦手なやから、そんなん一緒に考えてんねんって言ったり、低学年の子なりに納得できる答えみたいなのしてあげないと（低）

《校内連携》では、〔学級担任との情報共有〕〔教室の様子の観察〕といった通級担当教員と学級担任による相互の連携が行われていた。《保護者との連携》では、〔保護者との情報共有〕や〔連絡帳の活用〕といった、直接話す機会や連絡帳を活用した連携がみられた。《通常の学級の児童への対応》では、自閉症児が安心して通級指導教室に通い、通常の学級においても自分らしく過ごすことができるよう、通級担当教員が通常の学級の児童に対して〔周囲児の自己理解への影響〕を踏まえながら、〔児童の頑張りの共有〕や〔納得できる説明〕を実践していた。各カテゴリは、低学年及び高学年の事例から構成された。特に《校内連携》と《保護者との連携》のカテゴリは低学年の事例に当てはまるものが多かった。

次に、【受容的な関わり】は、通級指導教室という居場所づくりや通級担当教員との関係づくりを示す《居場所と関係づくり》，通級担当教員の関わり方を示す《共感とコミュニケーション》から構成された（表3）。《居場所と関係づくり》では、自閉症児にとって通級指導教室が居場所となるように〔安心できる居場所づくり〕を心がけ、〔味方であるというスタンス〕や〔話しやすい雰囲気〕によって、〔信頼関係の構築〕を行っていた。《共感とコミュニケーション》においては、通級担当教員が一方的に指導するのではなく、〔児童との対話〕の中で〔否定せず受け入れること〕や〔共に考えること〕、〔児童の行動を褒めること〕を意識していた。各カテゴリは、低学年から高学年までの全ての学年の事例から構成された。《共感とコミュニケーション》のカテゴリは、中学年の事例に当てはまるものが多かった。

さらに、【授業づくり】は、自立活動として「自己理解」に関する指導を行う上で取り組んでいることとして、児童の実態把握や授業の準備を示す《実態把握と準備》，個々の児童に応じた目標の設定を示す《目標設定》，「自己理解」に関する指導の具体的な内容や方法を示す《指導内容・方法》，1単位時間の構成を示す《指導時間の構成》，通級特有の指導を示す《楽しい時間の設定》から構成された（表4）。

表3 「自己理解」に関する指導の特徴（受容的な関わり）

メインカテゴリ	カテゴリ	サブカテゴリ	回答の抜粋（該当する事例の学年）
受容的な関わり (24)	居場所と関係づくり (8)	味方であるという スタンス (4) [低2:高2]	・こう話しやすい、この先生やったら聞いてくれるみたいな雰囲気を作るために、工夫はしたかなと（低） ・スタンスはあなたの味方ですっていう関わり方をするっていうところかなと（高）
		安心できる居場所づくり (2) [中1:高2]	・安心して言える場を作るっていうのも心がけている点かなと思います（中）
	児童との対話 (6) [低1:中4:高1]	信頼関係の構築 (2) [低1:中1]	・本当にこう関係性できた上じゃないとなかなかそこを突きつけるってことは難しい（低）
		否定せず受け入れること (5) [低1:中4]	・俺の時ああしてたってばそっと言った時があった時は、ちょっと授業を置いといて、メタ認知とかってことを話して（中） ・最近どうって本人に聞くみたいなところ（高）
	共感と コミュニケーション (16)	共に考えること (3) [低2:高1]	・本人の行動につながってる本人が起こした行動なのであんまり否定はしないようには、いいことじゃないですけど（低） ・話したことを否定せずに受け入れること（中）
		児童の行動を褒めること (2) [低1:中1]	・こんな時どうしたらよかったですやろうみたいな一緒に考えたりする（低）
			・今こんな風に言ってたけど、前はこんな風に言えなかった、自分のこと振り返ってとか、すごい、こんなことができるようになってんなと言ひながら（低）

《実態把握と準備》では、〔個別指導の重要性〕から個別指導で行う場合や、〔同じ特性のグループ編成〕による集団指導で行う場合もあった。そして、〔児童の強みの把握〕や〔実態に即した教材作成〕により、〔児童の状態に応じた指導〕を行っていた。《目標設定》については、〔将来を見据えた目標設定〕の上で、自己理解という大きな目標を達成するための〔小さな目標の設定〕を行い、自閉症児と〔目標の共有〕をしていた。《指導内容・方法》では、児童が現実感をもてるように〔実際の場面を想定〕したり、〔自己開示する機会設定〕や〔負荷がかかる状況の設定〕をしたりすることで、通級による指導以外の場面においても、自己理解を深めていくように指導していた。

《指導時間の構成》においては、自閉症児の集中力や負担感を考慮した〔指導の流れのメリハリ〕や〔バランスの取れた構成〕、そして学年が上がるにつれて〔課題に向き合う時間の増加〕を意識していた。《楽しい時間の設定》では、〔ゲームの活用〕や〔遊びながらの指導〕によって〔ハードルの軽減〕を図り、自閉症児が楽しみながら学習できるように指導していた。《目標設定》と《指導時間の構成》のカテゴリは、低学年及び高学年の事例から構成された。《目標設定》と《指導時間の構成》のカテゴリは、低学年及び高学年の事例から構成された。《実態把握と準備》、《指導内容・方法》、《楽しい時間の設定》のカテゴリは、低学年から高学年までの全ての学年の事例から構成された。《楽しい時間の設定》のカテゴリは、低学年の事例に当てはまるものが多かった。サブカテゴリでは、〔指導の流れのメリハリ〕は低学年、〔課題に向き合う時間の増加〕は高学年の事例に多く当てはまっていた。

最後に、【自己理解の援助】は、児童の自己理解を深めていく上で、通級担当教員の心構えを示す《指導者としての姿勢》，自己理解の前段階としての自己認識を援助することを示す《自己認識の手助け》，自閉症児が自己理解した上でどう行動していくかについて考えることを示す《必要な対応の検討》から構成された（表5）。

表4 「自己理解」に関する指導の特徴（授業づくり）

メインカテゴリ	カテゴリ	サブカテゴリ	回答の抜粋（該当する事例の学年）
授業づくり (87)	実態把握と準備 (19)	実態に即した教材作成 (7) [低4:中3]	<ul style="list-style-type: none"> ・近すぎず、遠すぎずの課題や一般的な場面となるものを題材としつつ(中略)、担任や保護者に日々の出来事を聞きテーマとした(低) ・ちょっと本人に近づく内容に書き換えたりしてっていう感じですね(中)
		児童の状態に応じた指導 (4) [低1:高3]	<ul style="list-style-type: none"> ・週七回だが、実際週二、三ぐらいしかできてないんですけど、そういう形で本人に合わせてやっていったっていう感じですね(高) ・本人が学ぼうという姿勢さえあれば、無理やりなんかさせたりっていうところはもう減らしつつ(高)
		同じ特性のグループ編成 (4) [低2:中2]	<ul style="list-style-type: none"> ・あの俺も同じやみたいな、それわかるみたいな(中略)、自閉っていうのそのそれぞれの特性をもそれぞれが理解できているのであればめっちゃいいなと(低) ・その子と課題がよく似てる子でくっつけている(中)
		個別指導の重要性 (2) [低1:中1]	<ul style="list-style-type: none"> ・あいうものに関しては一対一でじっくり向き合って自分の気持ちを出す(中)
		児童の強みの把握 (2) [低2]	<ul style="list-style-type: none"> ・苦手なことも把握しておくけど、好きなこと得意なこともしっかりと把握しておいて(低)
	目標設定 (16)	将来を見据えた目標設定 (7) [低3:高4]	<ul style="list-style-type: none"> ・小学校の通級での指導目標の一つの項目に、自分のことを理解する、理解した上でどうするか(低) ・こういうふうな言葉を使ったら、相手嫌な気持ちだよねっていうのは中学校行くまでには分かってほしいなという気持ちでもやってますし(高)
		目標の共有 (6) [低5:高1]	<ul style="list-style-type: none"> ・この時間では何がんばるかというのをすごく明確に最初に言っとく(低) ・同じ方向を向いたた上で、じゃあ頑張っていこうかつていうスタートしますね(低)
		小さな目標の設定 (3) [低3]	<ul style="list-style-type: none"> ・喋るタイミングを見計らうとか、ちょっと我慢できるとか、それは一つ大きな目標、小さな目標だけれども、自己理解につながっているのかなって思う(低)
		実際の場面を想定 (7) [低2:中3:高2]	<ul style="list-style-type: none"> ・実際にその場面を考えて、どうしていくかであったりとか、(中略) 実際そういう行動が本当に取れるんなみたいなを想定させたり(低) ・様々な場面について考えたり、ロールプレイをしてみたりする(中)
		指導内容・方法 (16)	<ul style="list-style-type: none"> ・自己開示する機会設定 (7) [低1:中4:高2] ・負荷がかかる状況の設定 (2) [高2]
	指導時間の構成 (20)	指導の流れのメリハリ (11) [低8:高3]	<ul style="list-style-type: none"> ・通級の中で負荷を少しあけていくのも大事かなと、壁にぶつかって成長してほしいなみたいな(高) ・気持ちを上げるための時間が最初にあって、次SSTをし てじっくり考えて、終わったらお楽しみで(低) ・最初は自分の力を発揮できるようなゲームをまず先やつて、ちょっと調子に乗ってから、喋るゲームに移
		バランスの取れた構成 (5) [低2:高3]	<ul style="list-style-type: none"> ・その子の好きかつちょっとこっちに伸ばしてほしいなって思ってる何かを入れとくみたいな(低) ・だいたいもう半分以上はなんかやっぱり得意な楽しいなと思ってることをして、ちょびっとちょっと頑張ることを入れるぐらいがいいんかなって思います(高)
		課題に向き合う 時間の増加 (4) [高4]	<ul style="list-style-type: none"> ・低学年やったら得意なこと多めからだんだんだんだんやっぽり変わっていくイメージ(高) ・自分の課題に向き合うぐらいまでしていくのも耐える状況あると思うので、高学年になってくると(高)
		ゲームの活用 (10) [低6:中3:高1]	<ul style="list-style-type: none"> ・なんでもバスケットとかしたり、聞く聞くゲームっていうか命令ゲーム(低) ・すごくに関してはなかなかコミュニケーション取りづらい子とかも、きっかけになったりしたのでよく使ってましたね(低)
		楽しい時間の設定 (16)	<ul style="list-style-type: none"> ・来たらちょっと楽しめるみたいな時間もとってあげようっていうことで、そういう時間を取り入れながら指導していました(低) ・出来るだけ楽しくそして簡単にみたいな(高) ・感覺統合的なそれこそ、平均台の上から魚を釣ったりとかする感覺統合的なこともあります(低)

表5 「自己理解」に関する指導の特徴（自己理解の援助）

メインカテゴリ	カテゴリ	サブカテゴリ	回答の抜粋（該当する事例の学年）
指導者としての姿勢 (16)	自己効力感の向上 (6) [低2:中1:高3]	自己効力感の向上 (6) [低2:中1:高3]	<ul style="list-style-type: none"> ・自分でもこんなにできたわみたいなんを分かって欲しいので(低) ・本人がどれだけ自信を持てるかっていうのは、結構自己理解においては大事かもしれないなと(高)
		覚悟を持っての対峙 (3) [低1:高2]	<ul style="list-style-type: none"> ・結構芯の部分を対峙するときには、これは通級の子とか自閉の子やからとも全く関係なく(中略)、こっちもある程度の覚悟とかタイミングが必要(低)
		押し付けない指導 (3) [中1:高2]	<ul style="list-style-type: none"> ・この時間伸びそうと思って、私の気持ちが強いあまりそればっかりやらしてしまうと、やる気なくなる(高)
		指導に対する確信 (2) [高2]	<ul style="list-style-type: none"> ・その子の状態を見て、これやつたらきっと伝わるだろうっていうのを確信したからさせただけ(高)
		念入りな準備 (2) [中2]	<ul style="list-style-type: none"> ・実はめっちゃ用意してます、用意してこうなった時、これしようとかですね(中)
自己理解の援助 (55)	自己認識の手助け (26)	気付きの促進 (12) [低10:中1:高1]	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が気づいて自分が変えようとせんとなかなかやっぱり変わらんところがあって、そういうためにはこっちが気づかせるとかが大事かなと思ってるかな(低) ・気づかせる(中略)あなたのことを理解しましょうとかじやなくてむしろ普段の授業の中で少しずつ自分に目を向けていく(低)
		気持ちのラベリング (6) [低2:中3:高1]	<ul style="list-style-type: none"> ・その子が言ってきたことに対して意味付けすることで、もうそれだけでその子にとってはすごく自分を出したり自分の気持ちに気づけたりする(中) ・この時こうしたらいいよとかじやなくて、こんな時にこうしてるのってそういうことだよねっていう(中)
		本質にせまること (3) [高3]	<ul style="list-style-type: none"> ・本当の一番の課題はなんなんって聞いたときに、ひねり出したようにコミュニケーションということで(高)
		自分の得意と課題の把握 (3) [低1:中1:高1]	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の頑張んなあかんなっていうのを気づいて(中略)、自分が人よりもちょっとできるっていうところを見つけるっていうのを目指してるのでかなって(低)
		自分に向き合うタイミング (2) [中2]	<ul style="list-style-type: none"> ・自信がなかったらそこにはまだ立ち向かえない、しっかり受け入れてもらって、自信もある程度ついたからこそやっと自分と向き合えるのが3・4年生かな(中)
必要な対応の検討 (13)	児童に応じた対応策 (3) [中3]	客観的な振り返り (5) [低3:中1:高1]	<ul style="list-style-type: none"> ・心のグラフを基に起こった出来事を振り返り、どうすればよかったかについて考える(低) ・ちょっと一歩立ち止まって遠いところから今の現状を見る(中)
		児童に応じた対応策 (3) [中3]	<ul style="list-style-type: none"> ・どう対応するかとかどう向き合うかっていうのを三、四年生ぐらいになってきて、そのあたりを重きを置きながらやってる(中)
		本人の意思の重要性 (3) [低1:中1:高1]	<ul style="list-style-type: none"> ・やっぱりその自分が気づいて自分が変えようとせんとなかなかやっぱり変わらんところがあって(低)
		自己解決を促す言葉かけ (2) [中2]	<ul style="list-style-type: none"> ・自分で自分の気持ちは話した方がいいんやでっていうのを、また担任の先生とも話して、学級で割と自分で話して解決してから帰ってもらうようにしている(中)

《指導者としての姿勢》では、自閉症児の内面に迫ることから〔指導に対する確信〕や〔覚悟を持っての対峙〕、〔念入りな準備〕が求められていた。また、児童の〔自己効力感の向上〕のためにも、〔押し付けない指導〕を意識していた。《自己認識の手助け》については、〔気持ちのラベリング〕を通して〔気づきの促進〕を行うことで、〔自分の得意と課題の把握〕に向けて指導していた。ただし、〔自分に向き合うタイミング〕には留意して〔本質に迫ること〕が求められた。

《必要な対応の検討》では、〔客観的な振り返り〕を行いつつ、〔本人の意思の重要性〕もふまえて、〔自己解決を促す言葉かけ〕を行い、〔児童に応じた対応策〕の検討を行っていた。各カテゴリは、低学年から高学年までの全ての学年の事例から構成された。《指導者としての姿勢》は高学年の事例、《必要な対応策の検討》のカテゴリは、中学年に当たる事例が多くかった。サブカテゴリでは、〔気づきの促進〕が低学年の事例に多く当てはまっていた。

IV. 考察

1. 低学年における指導

【周囲との連携】の《校内連携》や《保護者との連携》において低学年の事例が多くみられた。大野呂・仲矢¹³⁾は、自閉症児の自立活動の指導目標において、小学1年生では、学校生活の見通しが立ちにくく、認知を始めとする様々な能力もまだ十分でないことから、対象児を取り巻く環境を整える「配慮」を手厚く講じているとしているように、通級担当教員を中心とした周囲の連携を重視していることが考えられる。【授業づくり】の《目標設定》では、〔目標の共有〕が低学年の事例に多く当てはまっていた。

別府・片岡¹⁴⁾は、どのような課題の改善・克服を図るにせよ、学びに向かう子供自身が、「何のために学ぶのか」「なぜ、この活動が必要なのか」を本人なりに理解しなければ、主体的に課題を改善・克服することは難しいであろうと指摘している。よって、多くの場合で指導が開始される時期である低学年において、本人と目標を共有することが指導の効果を高める上でも必要であると考えられる。【自己理解の援助】の〔気づきの促進〕が、低学年の事例に多く当てはまっていた。「気づくって大事な視点かなと思って、(中略)普段の授業の中で少しずつ自分に目を向けていくっていうようなことができるかなというのが低学年かな」(教員B)という回答にもあるように、少しずつ自分に目を向けていきながら自己理解につなげていくことが重要であると考えられる。

2. 中学年における指導

【授業づくり】の《実態把握と準備》、《指導内容・方法》、《楽しい時間の設定》のカテゴリは、中学年の事例が含まれていた。《実態把握と準備》の〔同じ特性のグループ編成〕について、片岡・小島⁴⁾は、ASD児の他者理解や感情理解能力を高めることができることにつながる可能性について述べ、自己理解の支援においては一人で自分を見つめるよりも、他者との交流によって他者への関心や理解を育てながら自己について見つめる機会を確保することの重要性を指摘している。小島・片岡⁷⁾は、他者との比較による客観的な自己理解・自己評価ができるようになるには、小学校中学年程度の知的発達が必要であると述べていることからも、集団指導によって、他者との関わりの中から自己理解を深めていくことが意図されていた。

また、《指導内容・方法》の〔実際の場面を想定〕の回答として、ロールプレイの手法を取り入れていることが示された。片岡・小島⁴⁾も、心理劇的ロールプレイングを活用した手法は、他者の言動への注目や自分自身の言動の客観視をもたらしやすいため自発的な気づきを得やすく、他者理解や自己理解の深化に一定の効果をもたらす可能性を示唆している。【自己理解の援助】の《必要な対応の検討》は、中学年に当てはまる事例が多く報告された。松浦⁸⁾は、自己理解のおしきせや適切モデルの教え込みではなく、発達障害者自身が自分の様々な性質の傾向に自然に気付いたり、「こちらの方がいいようだ」と納得して適切な行動について考えられたりするような支援の方法が望ましいと指摘しているように、児童自らが考えて行動できるような指導が必要だと考えられる。

3. 高学年における指導

【授業づくり】の《目標設定》の〔将来を見据えた目標設定〕は特に高学年の事例に多く当てはまっていた。「こういうふうな言葉を使ったら、相手嫌な気持ちだよねっていうのはやっぱり、ここ5、6年

でも、中学校行くまでには分かってほしいなという気持ちでやっていますし」(教員 E) という回答からも、中学校進学のタイミングで通級終了することもあり、中学校への進学を見据えた目標を設定していくことが考えられる。また、《指導時間の構成》の〔課題に向き合う時間の増加〕も高学年の事例に多く当てはまっていた。「イメージで言ったらやっぱり低学年やったら得意なこと多めからだんだんだんだんやっぱり変わっていくイメージかもしれないね」(教員 B) という回答にもあるように、学年が上がるにつれて、課題に向き合う時間を増やしていくなかで、自己理解を深めていくことの重要性が示唆された。

【自己理解の援助】の《指導者としての姿勢》は高学年の事例に含まれていた。〔覚悟を持っての対峙〕では、児童が経験値を積んでいる分、より個人として向き合うことが意識されていた。林²⁾は、児童期後期から前思春期に他者との関係を通して危機的な心理的混乱や適応不全が生じやすいことは、臨床研究においても報告してきたと述べている。思春期の自閉症児への支援においては、思春期一般に生じる心理的課題に加えて自閉症児特有の認知特性が関与した心理的混乱が存在することや、またその内容について留意する必要がある。

V. おわりに

本研究では、「自己理解」に関する指導の実態の特徴として、周囲との連携によって児童を多角的に把握し、受容的な関わりで自己肯定感を高め、児童の実態に応じた綿密な授業づくりによって、自己理解の援助を行っていることが明らかになった。自閉症の障害特性をふまえると、児童は他者との関係から自己を否定的に捉えやすいことから、教員は児童との信頼関係を築き、児童の成功体験の積み重ねや自己肯定感の向上を重視していた。

また、発達段階に着目すると、低学年では自己に気付かせる、中学年では課題に向き合わせる、高学年では将来を見据えて自分に必要な対応を理解させるという指導内容の段階的な発展性がみられた。長所や課題といった多様な自己に気付かせることから始まり、徐々に課題に向き合い始め、その後、中学校への進学を見据え、自分に必要な対応を学び、適切な行動選択や意思決定につなげていく実践が蓄積されていた。

今回の調査は、特定の自治体の実践から検討を進めており、その結果が一般化できるとは限らない。今後、調査対象範囲を拡大し、本研究と同様の傾向が見られるかを十分に精査することが必要である。また、小学校に限らず、中学校や高等学校における通級との連続性も重要であることから、対象校種を広げた調査も必要となろう。

謝辞

今回のインタビュー調査にご協力くださいました通級担当教員の先生方、また、インタビューに応えていただけた先生方にアポイントメントをとっていただいた先生に厚く御礼申し上げます。

文献

- 1) 別府亮太・片岡美華 (2023) :自己理解を深め主体的に課題を改善・克服する力に焦点化した自立活動の指導. 鹿児島大学教育学部研究紀要教育実践編, 74, 251-266.
- 2) 林(柳楽)明子 (2022) :児童期・思春期の自閉症スペクトラム障害者の「心の育ち」を支える心理的支援と親支援－全体的理解に基づく関わりー. 上智大学大学院文学研究科博士学位論文.
- 3) 伊藤由美・柘植雅義 (2023) :通級による指導を受ける児童生徒の「指導に対する意識」と担当者の「指導の内容」に関する研究. 障害科学研究, 47, 63-78.
- 4) 片岡美華・小島道生 (2017) :事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー「合理的配慮」の時代をたくましく生きるための理論と実践. 金子書房.
- 5) 国立特別支援教育総合研究所 (2021) 社会とのつながりを意識した発達障害等への専門性のある支援に関する研究－二次的な障害の予防・低減に向けた通級による指導等の在り方に焦点を当てて－. 研究成果報告書, B-372.
- 6) 小島道生 (2014) 高機能自閉症児の自己理解の特性と他者との調整機能の関連. 発達研究, 28, 83-92.
- 7) 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授業プログラム 45～. 別府哲監修, ジアース教育新社.
- 8) 松浦美穂 (2022) 自発的な「気づき」の過程を重視し,自己理解の深化をめざす高等学校通級指導－認知行動療法と心理劇的ロールプレイингを手がかりに－. 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 6, 472-493.
- 9) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示).
- 10) 文部科学省 (2018a) 改訂第3版 障害に応じた通級による指導の手引き－解説とQ & A－. 海文堂出版株式会社.
- 11) 文部科学省 (2018b) 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).
- 12) 文部科学省 (2024) 通級による指導実施状況調査結果(概要).
- 13) 大野呂浩志・仲矢明孝 (2017) 情緒の安定に課題のある自閉症児への自己理解に基づく自立活動－自己制御機能に着目した指導記録の分析－. 岡山大学教師教育開発センター紀要, 7, 61-70.
- 14) 佐藤郁哉 (2008) 質的データ分析法－原理・方法・実践－. 新曜社.
- 15) 滝吉美知香・田中真理 (2011) 思春期・青年期の広汎性発達障害における自己理解. 発達心理学研究, 22(3), 215-227.
- 16) 山下亜矢子・渡邊久美・井手野紗枝 (2017) 高機能自閉症スペクトラム障害をもつ人が障害理解から肯定的な自己理解に至るプロセス. 日本精神保健看護学会誌, 26(1), 31-39.