

# 発達障害のある中学生へのセルフアドボカシー教育プログラム の成果と課題

片岡美華\*・榮田莉子\*\*

(2022年11月16日 受理)

Outcomes and Issues of a Self-Advocacy Educational Program for Junior High School Students  
having Autism Spectrum Disorder and Learning Disabilities

KATAOKA Mika・SAKAEDA Riko

## 要約

合理的配慮を得て社会参画していくことは、障害者の権利の一つであり、それを自ら求めることをセルフアドボカシー（SA：自己権利擁護）という。本研究では、対象児の状態に合わせて柔軟に活動を設定し、「語り合い」の中で自己理解の促進と提唱力向上を目的としたSAプログラム（SAP）を通して、発達障害のある中学生Aがどのように自己理解し、他者に関わるようになったかその姿を明らかにした。結果、A児においても「語り合い」は自己理解の深化を育んだ。また活動当初、発言の少なかったA児は、SAPを通して自発的に自分の考えを話すようになった。しかし、自ら支援要請することは未だ困難であり、今後はA児の提唱力を身に付けることに比重を置いた活動が求められよう。とりわけ自己理解が他者理解と往還的に向上することや、提唱力に社会的コミュニケーション力を要することを鑑みてもSAPを小集団で行うことが有効であることが推察され、学校での実践例が蓄積されることを期待したい。

**キーワード：**自己権利擁護、自閉スペクトラム症、自己理解、他者理解、提唱力

---

\* 鹿児島大学 法文教育学域 教育学系 准教授

\*\* 鹿児島大学 教育学部 附属教育実践総合センター 研究協力員

## 1. はじめに

合理的配慮を得て社会参画していくことは、障害のある人の権利の一つであり、それを自ら求めていくことをセルフアドボカシー (SA: 自己権利擁護) という。合理的配慮は、「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」(以下、障害者差別解消法) によると、当事者からの意思の表明が必要とされることから、自己の障害特性と、それに応じた必要な支援がわかること (自己理解力) を前提に、その環境に応じて適切に支援を求めていくこと (提唱力) が重要となる (片岡, 2017)。とりわけ発達障害のある者は、外面からその困難さが分かりにくく、認知特性や言語力の問題により、当の本人であっても具体的に困難さを他者に表現することが難しい場合もある。こうした SA を身に付けるための教育については、学校では自立活動やキャリア教育に関連する内容がそれにあたる。実際、障害のある子どもへの自己理解教育については学校でも実践されつつある (例えば別府, 2022)。しかし、権利の視点を見越した SA を指導する教育は未だ少なく、検討する必要がある。こうした状況において、片岡 (2010) は以前より発達障害のある者を対象に教育的視点からの「SA プログラム (SAP)」を探求している。このプログラムでは、対象児とスタッフが小集団での語り合い活動を通して、対象児の状態に合わせて柔軟に活動を設定することで対象児の自己理解の深化や提唱力をつけることを目的としている。また SAP 開発においては、発達段階にも着目している (例えば片岡, 2018)。なかでも思春期は、自己を客観視する時期であり、他者との関係で自己の内面と向き合い、現実的な展望が持てる時期であるとされる。発達障害がある場合であっても、10 歳頃には他者との違いを感じ、必然的に自己の障害と向き合う場面が出てくる。このことは、自己理解を軸とする SA においても重要な局面となると考え、どのように教育していくか検討する必要がある。

## 2. 先行研究

### 2-1-1 セルフアドボカシーの定義

SA は、「アドボカシー」のうちの 1 つの形態であり、「セルフ」という言葉が付くことで権利の主体者である当事者が行うということが強調される (橋本, 1996)。SA の定義はいくつか提示されているが、シンプルにまとめると「自分の権利を自分で護ること」(立岩・寺本, 1998, p. 2) であり日常的なことを含めて身近なことも自分で決めていくことや、その権利のことである (立岩・寺本, 1998)。そして津田 (2002) は、特に知的障害者の SA について、「『知的障害者』自身の手によって運営される『知的障害者』のための組織が行う活動である。」(p. 68) としている。また片岡 (2010; 2014) は、発達障害のある人たちの SA 教育について米国ランドマークカレッジの実践をもとに検討してきているが、そこでは、感情や得手不得手をはじめとする自己の状態や障害特性を理解した上で、適切な支援を求めることとして自己理解力と提唱力をキーワードに定義づけている。

### 2-1-2 発達障害とセルフアドボカシー

発達障害のある人がインクルーシブな社会で自分らしく活躍するためには、その環境に応じ適切

な支援を得ることが必要となる。例えばそれは合理的配慮として法的に守られた権利として得られる。合理的配慮とは「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう」（障害者の権利に関する条約第二条）とされている。かつ、その提供について、障害者が差別なしに学習する権利を確保するために合理的配慮を提供すること（同第二十四条）を求めている。これを受けて、日本では障害者差別解消法が制定、2016年に施行された。障害者差別解消法によると、合理的配慮の提供は「個々の場面において、障害者から現に社会的障壁の除去を必要としている旨の意思の表明があった場合」（第七条2項）と定義されている。しかし発達障害のある人は、外面からその困難さが理解されづらいことから支援や合理的配慮を待っているだけではなく、積極的に得るための行動を起こす必要がある。障害者差別解消法に定義されているように、合理的配慮は当事者からの意思の表明により検討が開始されることから、自ら発信する力は重要である。他方、発達障害がある場合、その発信は容易ではなく、対人的コミュニケーションがそもそも苦手であったり、自らの特性や困難、必要な支援について相手に説明することが難しかったりすることも容易に想像できる。

さらに SA の要素である自己理解においては、障害種に着目して検討されてきた。なかでも、対人関係に困難を示す自閉スペクトラム症（ASD）児に対しては、自己理解のみならず他者理解とともに注目されている。たとえば吉井・吉松（2003）は、自閉症児 10 名（以下、「自閉群」とする）と非自閉症児 10 名（以下、「非自閉群」とする）に対し心の理論課題のような他者理解の課題を実施し、両群の他者理解、自己理解、感情理解の関係性を比較、分析した。その結果、他者理解、自己理解に関する課題において、自閉群は非自閉群よりも到達レベルが低かったことが明らかとなった。しかし、自己理解の課題の成績が比較的高かった自閉症児は、他者理解や感情理解の課題の成績も比較的高い傾向が見られた。このことから、他者理解、自己理解、感情理解に関する能力は互いに関係し合っているとと言える。さらに、野村・別府（2005）は、健常児（4～6 歳）と高機能自閉症児（7～12 歳）を対象にサリーとアン課題（Baron Cohen, Leslie, & Frith, 1985）を改変したストーリーの「誤った信念」課題を 2 つと、3 つの質問（主人公の誤った信念質問、確認質問、理由付け質問）を行い、返答の正誤と理由付けのカテゴリの分析をした。その結果、高機能自閉症児は健常児よりも対人的自己への言及が少ないという障害特性がある一方で、年齢に伴い対人的自己への言及が増加するという発達の変化の側面もあることがわかった（野村・別府, 2005）。つまり、他者理解、自己理解、感情理解に関する能力は相互に作用することで発達しており、高機能自閉症児においては障害特性を持ちつつも自己理解を発達的に変容させていると言える（小島, 2017）。そのため、自閉症児の自己理解を育むには、他者への関心や理解を育てること、つまり他者と交流をするなかで自分を見つめる機会を作ることが重要であると言える（小島, 2017）。なかでも、思春期・青年期はアイデンティティの形成とその確立の時期にあたるため、他者との交流のなかで自分について考える機会を設けることで、思い込みが激しいなどの障害特性による認知のゆがみによる偏った

自己理解の防止に繋がることを期待できる。

### 2-1-3 発達障害者へのセルフアドボカシー育成

知的障害のある人を対象にしたセルフアドボカシーの育成は、後述する新里 (2021) のように報告があるものの、発達障害のある人を対象にしたものはあまり報告されていない。例えば Kataoka and Kuwazuru (2019) は小学3年生に対して行った SAP の実践例を報告している。ここでは、注意欠如多動症 (ADHD) のある小学校低学年の自己理解の特徴と課題について述べており、自己を肯定的に捉える傾向がある一方、自己評価では否定的に捉える傾向があることや、自分を見つめる経験の乏しさを指摘している。なお他の SA 育成例は、思春期を対象としていたため、2-2-3 で報告する。

## 2-2 思春期におけるセルフアドボカシーの育成

### 2-2-1 思春期と自己理解

思春期は、11～13歳の青年前期にあたる時期を指し、この頃、心身ともに児童期から青年期に移行が行われる (岡本・清水・村井, 1995)。また青年期は、発達過程において前期 (思春期)・中期・後期 (成人への移行期) を含む、生物学的、社会＝文化的成長の一時期とされている (岡本ら, 1995)。その開始時期は女子 11 歳前後、男子 13 歳前後、終結期は基準によって変動する。この時期に差し掛かると、第二性徴に伴う外見の変化への不安や、進路や就職などへの不安、体型や考え方などに見られる他者と自分との違いで葛藤を抱えるといった姿が見られるようになる (岡本ら, 1995)。青年期は田中 (1987) によると「抽出可逆操作の発達の階層」とされ、「抽象的な事柄についても総合的に理解して本質をとらえる」 (西垣, 2016, p.13) 時期である。この時期には、「自分は何者であるか」「相手にとって自分とはどのような存在か」など自分についての疑問や葛藤を抱くようになる、いわゆるアイデンティティの形成が起こり、一般に親との関係よりも友人関係に重きを置き始める時期である。こうした自己を見つめることは、周囲との関わりとの中でより葛藤が深まり、それゆえに、自尊感情の低下や対人関係の悩みが発生しやすい時期であるとも言える。

自己理解については、幼児期初めの自己認識から認められるが、児童期、青年期を通して深化する (小島, 2017)。自己理解の発達モデルとしては、Damon and Hart (1988) がよく知られており、ここでは自己理解を「客体としての自己」と「主体としての自己」の2つの観点から捉えている。前者は、身体的自己、行動的自己、社会的自己、心理的自己の4つの内容で構成し、後者は4つの発達段階に応じたレベルを設定している。すなわち、体系的信念と計画 (青年期後期)、対人的意味づけ (青年期前期)、比較による自己査定 (児童期中・後期)、カテゴリー的自己規定 (児童期前期) である (小島, 2017)。このモデルを使用した研究に佐久間 (保崎)・遠藤・無藤 (2000) があるが、ここでは保育園5歳児クラス、小学校2、4年生の合計104名に自己評価・自己定義・自己の関心についての質問からなる自己理解インタビューを実施し、幼児期・児童期の自己理解の発達の变化を、

内容的側面と評価的側面に着目して検討した。その結果、年齢の増加に伴い、発言が増加するカテゴリと減少するカテゴリがあることが判明し、子どもの自己理解が発達的に変化することが明らかになった。思春期の自己理解に着目した研究には滝吉・田中（2011）があり、そこでは思春期・青年期における広汎性発達障害（PDD）者と定型発達者に対し「自己理解質問（Damon & Hart, 1988）」を行い、「PDD 者が他者との相互的な関係を通して自己を否定的に理解し、他者の存在や影響を全く考慮せずに自己を肯定的に理解する傾向にあること」（p. 1）や、「社会的な情勢や事件への言及が PDD 者の自己理解において重要であること」（p. 1）などが明らかにされている。前節で述べたように吉井・吉松（2003）が自己理解・他者理解・感情理解に関する能力は相互に関係し合うことを示唆しており、自己理解の発達のためには他者理解・感情理解ともに進めていく必要があると言える。

### 2-2-2 思春期の課題とセルフアドボカシー

思春期は、義務教育の終了と重なることから将来への展望、すなわち進路決定が自己決定において重要な課題となる。進路決定は、現在キャリア教育として幼児期から系統的に指導されるべき事項とされるが、キャリア教育もまた、SA スキルと大いに関係している。中央教育審議会（2011）によると、キャリア教育とは「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（p. 16）と説明されている。キャリア教育の方向性を考える上で2つの視点が重要とされ、そのうちの1つが「社会的・職業的自立や社会・職業への円滑な移行に必要な力を明確化する」（中央教育審議会, 2011, p. 16）という視点である。ここで言及されている「必要な力」の1つに「基礎的・汎用的能力」があり、その中に「自己理解・自己管理能力」が含まれる。この点が SA スキルと大いに関係している。キャリア教育の特別支援教育における推進のポイントの項目では、「自己の抱える学習や社会生活上の困難について総合的に適切な認識・理解を深め、困難さを乗り越えるための能力や対処方法を身につける」（中央教育審議会, 2011, p. 41）ことが必要であると言及されている。これは先述した自己の（障害）特性を理解することと支援を得ることに通じ、この点からも思春期において SA を育てることは、必要不可欠であると言えよう。

### 2-2-3 思春期におけるセルフアドボカシー教育

SA は先述したキャリア教育の視点のほか、特別支援学校学習指導要領（文部科学省, 2018）の自立活動において「1 健康の保持」の「(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」や「3 人間関係の形成」の「(3) 自己の理解と行動の調節に関すること」という項目に関連内容があるが、「SA」という用語そのものは登場しない。

教育実践としては、キャリア教育から新里（2021）の報告がある。この実践では、沖縄県版の「キャリア・パスポート」を活用し、軽度知的障害のある生徒の自己決定力を育てる指導実践を「各教科等を合わせた指導」として行っていた。また自立活動の実践では別府（2022）の報告があった。

別府は、知的障害特別支援学級での自立活動の時間を「じぶんけんきゅう」の時間として設定し、自己理解を深めながら個々の課題の改善・克服を図っていた。さらに川尻 (2017) は中学校特別支援学級における自立活動での実践を報告している。そこでは自分のことを知的障害者と思い「生きる価値がない」と話し、かつ他の障害者への偏見と思われる発言があったことや、一学期の自立活動を振り返り自分を見つめることで「このままの自分でもいいかもしれない」と思い始めた様子、同学年の生徒の参加が対象児への刺激になったことなど自己のとらえの様子が報告されている。学校外の療育では、中塚・片岡 (2014) が発達障害のある高校生を対象として、自尊感情回復に関する実践研究をしている。この中塚・片岡 (2014) の研究は、SA プログラムの初期モデルとして重要であり、ワークシートを基にした「語り合い」の活動により信頼関係を構築し、最終的には対象児が提唱力を身に付けることに成功している。具体的には、「語り合い」を通して、第三者から見た対象児の長所を伝えることや、対象児の答えを肯定し共感することにより信頼関係を構築した。そしてこれらの活動が対象児の自己理解を深める契機となっていた。さらに、プログラムの終盤では、対象児が進学の際に具体的な支援要請を担当者に行い、この後、支援を得て学びを進めていくこととなる (片岡, 2014)。このように思春期における SA の育成については対象児の自己理解を深める点と支援を求める提唱力という点が重要となる (金丸, 2017)。また、発達障害という視点を鑑みれば、支援要請がうまくいかなかった時の対処を考え助言することや、支援要請の際のことば遣いという点が課題となろう。

### 2-3 本研究の目的

上記のように、障害のある人が自立した生活を送るには、SA の力が欠かせない。しかし、発達障害がある場合、自身の抱える困難さについて理解し、困難さを乗り越えるための能力や対処方法を自然に身につけることは容易ではなく、他者との交流のなかで自己を見つめ、向き合う機会を設けることが必要である (吉井・吉松, 2003)。加えて支援を得る際の要求の仕方については、態度やことば遣いなど立場や状況によって臨機応変に対応する必要があることから、発達障害のある人にとって困難が生ずることが予想される。実際、中塚・片岡 (2014) で対象児が担当者に受験の相談をしたエピソードにおいて、「態度を 180 度変えたら成功しました。」という発言が確認できる (p. 107)。この例は、発達障害のある人の要求の仕方や態度に通ずるものがあると考えられる。

一方、思春期・青年期は、アイデンティティ形成の時期であるがゆえの自己への葛藤や、身体的変化に対する不安を抱えやすくなる。これが発達障害のある子どもの場合、定型発達の場合の不安に加えて、失敗体験の蓄積や、自己客観視の発達による他者との比較により、できない自分への劣等感を抱きやすく、結果、自尊感情の低下や援助要請への抵抗感を招く可能性がある。そもそも支援を要する場面においては、障害特性のネガティブな面に向き合うことが増え、自らの困難さを相手に開示して支援を求めることになる。本来、支援を得た先の活躍場面では、自己の得意な面や良い面を生かすことが望まれるが、川尻 (2017) の対象児のようにこれまでの失敗経験やいわゆる認

知のゆがみから自己の良さに気づくことができていない場合もある。したがって他者から自分の良さを指摘される活動や、多様な自己への気づきができるよう支援していくことが求められる。

そこで本研究では、SAを育成することを目的にしつつ、特に自己理解と他者理解を深める療育活動を通して、発達障害のある中学生がどのように自己を理解し、他者に関わるようになったかその姿を明らかにする。そして、SAPにおけるA児の姿を通してプログラムの意義を検討し、今後の教育の在り方を検討する。

### 3. 方法

#### 3-1 対象者

中学2年生A。小学3年時より特別支援学級在籍。ASDと学習症(LD)があり、中学1年2学期より代読等の合理的配慮を受けている。聞き取りの困難さ、段取りの拙さ、漢字の記憶、書字困難が特に認められる。SAPには小学5年時から参加しているが、本研究では20XY年2月から12月を対象期間とする。また、中学1年時の対象児は自発的な発言が少なく、質問に対して一言で返すことが多いため会話が一方通行に感じられることが多々あった。他者への興味も薄く、目の前で自分の話をされていても「他人が話している」程度に思っており、自分の話だと思っていないこともあった。

#### 3-2 プログラム内容

本研究では中塚・片岡(2014)を基にしたSAPを実施した。SAPの特徴は語り合いにより対象児の自己理解を多面的に深めることで、自分に必要な支援に気付いたり、お願いできる力(提唱力)を身に付けたりすることを目指したプログラムを指す。SAPは隔週、60~90分/回、全18回行った。学校とも連携を図り適宜内容確認を行った。プログラム内容は表1のとおりである。また、第4回と第17回の活動ではA児の友人も参加し、グループ活動とした。

表1 SAPの概要

	活動内容	時間(分)	目的
1	語り合い	15~30	スタッフとのラポールの形成や相互の考えを知り合うことで自己の活動の振り返りや多様な考えがあることを理解する。
2	活動	30~50	活動においても語り合いを大切にしつつ、自分や他者を意識させるワークシートやアクティビティにより自己理解を深める。
3	振り返り	5~10	振り返りシートを用いて客観的に自己評価を行う。

### 3-3 記録と分析

すべての活動は、本人と保護者の同意を得てビデオ録画し文字起こした。分析は、毎時のまとめとして当日の板書や記録、振り返りシートの自己評価やカンファレンスの記録を基に、複数スタッフにより活動の様子や発言内容について意見を出し合い解釈した。さらに毎時のまとめとビデオの文字起こしを基に、チーフティーチャー（CT）とスーパーバイザー（SV）で思春期の発達の姿と重ねて自己理解と他者理解の視点からさらに深く内容分析を行った。記録したデータは、自己理解と関わる姿の例、他者理解と関わる姿の例、提唱力と関わる姿の例の3つの観点に分けて分析を行った。

### 3-4 倫理的配慮

SAP参加にあたりプログラム内容を本人に対して説明し、毎年度初めには、研究目的や方法、個人情報取り扱いについて保護者に説明をし、研究への参加に際して文書で同意を得ている。また、研究発表の際には文書で保護者の同意を得た。

## 4. 結果

### 4-1 実施プログラム

本研究では表2（次頁）のような活動を行い、対象児の自己理解の深化を図った。表2の活動において文字起こしから得たエピソードを基に3つの観点に分類した結果を4-2に示す。なお、4-2中の番号はエピソードの通し番号である。

### 4-2 プログラム中のエピソード

#### 4-2-1 自己理解と関わる姿の例

- ① 対象児の好きなことや苦手なことを語り合いながら書く活動で、好きなことは「パソコン（動画）の編集」と答え、UNOやトランプも好きだが得意ではないと答える。苦手なことについては、以前話していたこと（歌うことや社会の勉強）を挙げると頷きながら同意していた（第1回）。
- ② 勉強の話題で、いろいろな勉強方法を試してみたことを話す。「見て覚える方が1番覚えやすい。」と話した（第7回）。
- ③ 高校で動画の編集を学ぶことについて「公式（教科書通り）のやり方しか教えなさそう。」や「僕の方が（学校で教えられるよりも）良い方法知ってると思う。」と話す（第10回）。
- ④ 友達がエナジードリンクをたくさん飲んでいたらどうする？という質問に対して、身近な友人を思い浮かべながら回答した。友人がエナジードリンクを日常的に飲んでいる理由について「カッコいいと思って飲んでいる。」や「好きなYoutuberの真似をしている。」と話す。その友人がエナジードリンクをたくさん飲んでいたらどうする？というスタッフの質

問に「かっこよくないよって言う。」と答えた。しかし、どんな気持ちでそう友人に言うのかを聞かれると言葉を詰まらせて話せなかった（第12回）。

表2 A児に対するSAP活動内容と目的

回	活動名	活動内容	目的
1	自分のことを伝えよう*	支援者との対話を通して、自分の好きなことや得意なことについて考える。	自己紹介の作成を通して、自分の内面に向き合う機会を設ける。
2	自分の考えを伝えよう*	支援者との対話を通して、自分のことについて考え、伝える。	A児が自分のことを考え伝えることで、A児が自分について考える機会を設け、自己理解の深化を図る。
3	去年の振り返り	去年の療育活動の記録を確認し、紹介したい活動を決めて、メモ用紙に記入する。	第四回の活動に繋がる内容をA児に助言を求めつつ考えていくことで、A児の自己肯定感の向上を図る。
4	療育の紹介を作ろう	第三回で振り返った内容をまとめて、友達に療育の紹介をする。	作成した療育活動の紹介を友人に発表を通して、A児の自己肯定感の向上を図る。
5	私の性格	自分の性格に当てはまると思う言葉を選択肢から選び、ワークシートに記入する。	自分の性格について考える活動を通して、A児の自己理解の程度を知る。また、語り合いの中でスタッフから見たA児の性格を伝えることで、多様な自己への気づきに繋げる。
6	最近の出来事	A児の身の回りで起きた出来事を自由に話す。	A児の身の回りで起きた出来事に対し、A児がどんな気持ちや考えを抱いたかを語り合い、A児の自己理解を深める。
7	好きなこと集まれ*	4つのお題を出し合い、それぞれのお題について答える。	好きなことの発表を通して、好きなことの多様さやその良さを知る。
8	クイズ わたしはだ〜れ?*	自分に関することを3つ書き、だれが書いたものかを当てる。	自分にも他人にも多様な一面があることを知り、多様な自己への気づきに繋げる。
9	一学期を振り返って	一学期の間でA児の身の回りの出来事を聞いたり、A児の気持ちを聞いたりする。	一学期の出来事をテーマにして語り合い、A児の気持ちや考えを聞く。A児の気持ちに寄り添う場面を作り、肯定的な立場からA児の自己理解を深める。
10	高校ってどんなところ?	進学を希望する高校について学べることや受験科目などを調べる。	A児の希望する高校を調べることで、A児の進学への意欲を高める。
11	なぞかけを作ろう	なぞかけを作り、発表する。	なぞかけを作る活動を通して、A児がスタッフたちに分かりやすい表現を使えるかを検証する。
12	どんな気持ちかな	登場人物が健康に悪いことをしている3つの場面を見せ、A児はどんな行動を取るかを考える。	健康に悪いことをしている場面を例示し、A児から心配という言葉が出るか、身近な人が健康に悪いことをすると周囲の人は心配することを理解できるかを検証する。
13	調べてみよう	生活に必要なお金を調べ、A児の好きなことで生計を立てられるか検討する。	生活に必要な具体的な金額を調べ、どのように生計を立てるかを考えることで、自分の将来を考えるきっかけにする。
14	動画編集って、いくら稼げるの?	動画編集の仕事で得られる金額の相場や料金体系をA児とともに調べる。	A児の好きなことを職業にして生活していくための具体的な月収などを知り、将来のことを考えるきっかけにする。
15	うそを見抜け!	出題者が自分のことを3つ話すが、一つだけうそをついている。聞き手は質問をし、どれがうそかを見抜く。	A児の騙されやすさやうそを判断する基準を知る。
16	お買い物シミュレーション	買い物学習の要領で、指定された金額の中で自分の欲しいものを選ぶ。	A児の金銭感覚を知る。
17	UDって何?	A児が普段使用するフォントとUDフォントを比較し、UDフォントの良さを知る。	UDがA児の身近にあることに気づき、その良さを知る。また、見え方の違いから自分と他人の違いに気付く。
18	UDをもっと知ろう!	身の回りにあるUDを調べ、UDがどんな人にも優しいものであることを知る。	A児が日常的に使用するフォントだけでなく、A児の身の回りにはたくさんのUDがあることを知り、その良さに気付く。

\*別府哲監修、小島道生・片岡美華（編著）（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いプログラム45，ジアース教育新社

#### 4-2-2 他者理解と関わる姿の例

- ⑤ A 児は自発的な発言が少なく、質問に対して一言で返すことが多く、会話が一方通行に感じられることが多々あった。しかし第7回頃からスタッフに対し対等に自分の考えを伝える姿が見られるようになった。また療育参加当初は男性教員が苦手であり、男性スタッフ B が初参加した時は不安そうであったが、第17回頃から B が「いた方がいい」と言うようになり不在時には「奴が、奴がない」と発言した。
- ⑥ 自分の性格について考える活動の中で、スタッフの書いたワークシートを A 児に見せたところ、「コーヒー好きなんだ。」と反応を示した。その後「コーヒー好きそうに見えない。」や「タコさんウイナーしか食べたことなさそう。」など、A 児がスタッフに対して持つ印象を話した（第5回）。
- ⑦ スタッフの「真面目な人が苦手」という発言に対し、「真面目」の範囲に疑問に感じ、語り合いを通して理解しようとする姿勢を見せた。また、担任教師に大量に薬を飲んだという冗談が通じなかったという出来事を例に挙げ、担任教師を真面目だと話した（第8回）。
- ⑧ 自分の身近な人が眠れないから睡眠薬をたくさん飲んでいたらどうする？という質問に対し「ネルノダを飲めば？と言う。」と答えた（第12回）。

#### 4-2-3 提唱力と関わる姿の例

- ⑨ 担任教員とトランプ遊びをする中で「意地悪」をされた際に、やめてほしくて冗談で学校で配布される「いじめ相談カード」という場違いなカードを出した（第6回）。
- ⑩ 夏休み終盤に宿題が全く終わっていなかったが、「宿題、やらなくても（大丈夫。）」や「終わらせる気も、出す気もない。」と話す。また、この時に自分に出されている宿題が他の生徒よりも量が少ないことを知っていた（第10回）。
- ⑪ 次回の活動内容を伝えたところ、1ヶ月前のことを思い出す必要がある活動だった。そこで思い出すことが負担になるかを問うと「うん」と答え、小声で「難しい」とこぼした。しかし「やりたくない」などの意思表示はなかった（第10回）。
- ⑫ 第8回（⑦）で担任教員に薬を大量に飲んだと話し、教員の反応が厳しくて驚いたというエピソードを語る。本人は冗談のつもりだったためなぜその反応だったか解せない様子。そこで「健康に悪いことをすると周りの人が心配する」と伝え、例示して説明したところ、意見を出すことはできたものの完全な心情理解には至らなかった（第12回）。
- ⑬ ユニバーサルデザインをユニバーサルスタジオジャパンと関連するものと勘違いして勝手な解釈で話しを続けたが、会話が成立していたためスタッフが気付き遅れた（第17回）。
- ⑭ A 児がたどたどしく文を読んでいると、隣にいた友人が A の読んでいる文を覗いた。すると A 児が友人に文を渡し、友人が代読し始めた（第17回）。

## 5. 考察

### 5-1 SAPでの自己理解、他者理解、提唱力に関するA児の姿

A児には、自分の得意なことや嫌なことを話す(①)姿とやりやすい勉強法への言及(②)が見られたことから、自分の得手不得手についてはある程度自己理解があることがわかった。一方で、冗談や言葉の意味の捉え違い(⑫・⑬)や気持ちの言語化の困難さ(④)が見られることから、年齢に対して有する語彙数が少ないことや自己の内面を客観的に捉えることに課題があると推測できた。同様に、言いたいことがあるものの、具体化できないため言えずにもやもやした様子を見ることが多かった(④)。このため、自分の心情理解にもまだ課題がある可能性が示唆される。また、他者理解において他者の好きなことに興味を示す姿(⑥)や他者の考えを理解しようとする姿(⑦)が見られる一方で、⑧・⑩のような他者の立場や気持ちに無関心な態度で自分の考えを話す姿も見られた。この点は、他者への興味がでてきた反面、他者の心情理解にはまだ困難さがあることが推測できる。SAP全体を通してA児の発言量は増加しており、話す内容も中身のあるものが多くなったと感じた。これは、SAPの基本であるスタッフによる肯定的受け止めや信頼関係の構築により、発言しやすい場となり自分の気持ちの吐露に繋がった(⑩・⑪)と言える。このような肯定的評価を得られる場で拙くとも内面を外言化することは重要であり、提唱力を育むことで適切な伝え方や交渉術につなげたいと考える。さらに、提唱力については、自分から「こうしてほしい」とは言わず、暗黙の了解でしてほしいことをお願いしている姿が見られた(⑭)。親しい仲なら自分のしてほしいことを伝える力があるものの、自分の口から相手に直接伝えることはまだ困難であると考えられた。

### 5-2 SAPで見られたA児の思春期特有の姿

当初、A児は男性教員を苦手としていたが、男性スタッフBとの交流を深めるうちに同性のスタッフがいたほうがいいと言及する(⑤)ようになり、A児の思春期らしい姿も確認することができた。思春期は同性の仲間が必要とされ、A児の場合、Bへの関心に繋がったと考えられる。A児にとってスタッフは「大人よりも身近」であり、好きな動画編集について話せる一種のチャムグループのような存在と考えられる。

SAPでは、「語り合い」で自他の考えと多様性について理解することを目標としている。例えば、⑥や⑦の姿は語り合いの活動を通して他者(スタッフ)への興味が芽生え始めたことを表していると考えられる。しかしこれまで教師を含め他者の言葉を字義通りに受け取り傷ついてきた経緯がある。このことから同世代の関係を深めることや他者の気持ちを汲み取ること、自己の内面を見つめることには、言語力からも困難さが推測される。これはASDの特徴と同時に、A児の長文を読むことが困難であるLDの特徴が相俟って、自己の気持ちを客観的に言語化(内言化)することを阻んでいると思われる。SAPでは板書やワークシートにより、視覚的かつ客観的にA児の発言を見返せるように工夫している。期待通りの結果は伴わなかったものの板書を見返すことで発言しやすくな

ったと思われる(例えば⑨)。そこでこうした言葉を視覚化することを継続的に行うことで言葉の意味や使用法を確認することが必要であろう。また、仲間との語り合いや共同作業が思春期の発達を育むことから同世代を交えた少人数での活動も求められよう。

### 5-3 A 児の姿を通した望ましい SAP のあり方

SAP で重視している語り合いについては、自分のことを語ることで自己の経験や思考の言語化と客観視の役割を担っている。そこに、スタッフである「聞き手」が加わることにより、即時的なフィードバックが与えられ、自己の語りをメタ認知的にとらえなおす作業になるといえる。またスタッフが別の表現を返すことで表現力の広がりや語彙の確認ともなる。たとえば⑦の対象児が菓を大量に飲んだと冗談で言ったエピソードから A 児が「冗談」という意味を本当に理解しているのか疑問がわいた。そこで改めて意味確認を行った(⑫)ということからも、ASD にしばしばみられる意味の取り違いやわかっているだろうと誤解されていることを解く作業につながった。他にも語り合いによって他者に興味を示す様子が見られるようになり(⑤)、動画編集を独学で学んできたことで動画の編集については人よりもできると自負しているといった自分のできることに自信を持っている様子(③)がうかがえる。こうしたことから語り合いは SA を育む上で欠かせない活動であると言えよう。

さらに SAP の特徴には「柔軟性」がある。これは相手の状況や語り合いの内容によって臨機応変に活動内容を修正していくことである。⑦から⑫のエピソードはまさにそうした SAP の特徴をうまく活用し、課題解決につながる対応となったといえ、「柔軟性」があったことで、A 児が不登校状態になった時に話題に縛られることなく活動内容を考えることができた。もしも無理に学校の話を出し続けたならば、A 児のスタッフへの信頼を損なうことになり、最悪の場合 A 児が SAP に来られなくなることも考えられたであろう。

またこの「柔軟性」は毎回のアクティビティにも関係する。アクティビティの内容を決める際には、時節や学年、対象児の興味等により内容を吟味して行うが、今回も A 児の状態に合わせることを重視し、A 児のペースを崩すことなく自己理解を進めることができたという点で効果的であったといえる。そして柔軟度の高さゆえに SAP におけるスタッフの役割は重要であり、スタッフ間の共通理解や対応力が求められる。各スタッフは自分の経験談や思ったことを話し、それが A 児にとっては他者の考えを知るきっかけとなるものとなり、他者理解、ひいては自己理解につながる。しかし、打ち合わせなしの発言だと SAP から脱線し、単なる雑談になる可能性もある。そこで、事前に打ち合わせ、仕掛けを作ることで A 児の興味を引き新たな考えを知るきっかけを作ったり、自分と他者との違いに気づかせたりすることが必要である。そして活動後にも、カンファレンスを行いスタッフ間の共通理解を作り、対応していくことが SAP の柔軟性を保つために不可欠である。

本来 SAP は同年代の小グループで行うことが理想である。それは自分と異なる視点を持つ他者、しかもそれが同年代であれば「仲間意識」をもちやすく、思春期であれば「チャムグループ」とし

での役割も果たす。発達障害がある場合、ASDのようにコミュニケーションに困難を抱えている場合があるため自らチャムグループを作ることは容易でないと推測され、このことから小集団での活動は有益であろう。本研究では、第4回と第17回にA児の友人を入れ、集団の要素をあえて入れることで効果を図った。A児が友人とコミュニケーションをとっている姿が見られたことから、小集団での活動が重要であったと言えよう。他方、スタッフとの関わりにも変化が見られ、第7回頃からスタッフに自分の考えを積極的に話すようになった。本研究でのスタッフは学生ということもあり、A児とも比較的年齢が近い。このことは、小集団を形成するのが必ずしも同学年である必要がないことを示唆しているとも言えよう。A児が当初自分の興味のないことに対しては無関心であった(中馬,2021)ことと比較すれば、他者に興味を示すようになったこと自体、大きな進展であったと言える。

一方課題もあった。それは対象児が支援要請をする場面を上手く設定できなかったため、提唱力に繋がるエピソードが少なかったことである。この点においては、SAPの中でA児がスタッフに支援要請をしそうな流れや活動を入れたいと考えたものの、A児本人の困り感が薄かった(⑭)ためねらい通りの活動をすることができなかった。そのような中で唯一、第10回において次回の活動の内容をA児に相談した際に、返答があった(⑩)。A児に相談する場面をうまく活用することで、依頼場面に繋げられる可能性があると感じた。

## 6. 今後の実践と研究への示唆

今後のA児のSAスキル獲得のためのプログラムの実践については、引き続きA児の状態に合わせた活動を行うことを求めたい。野村・別府(2005)が言うように、他者理解、自己理解、感情理解に関する能力は相互に作用することで発達する。そのため、SAPでスタッフと交流を図ることで他者の考えを知る機会を作り、A児の発達を促し提唱力を身に付けることにつなげたい。また、A児は親しい人物であっても自ら支援を要請することがまだ困難であることが推測された。A児の提唱力を身に付けることに重きを置き、活動内容を組み立てることも求められよう。

本研究ではSAPを通して1名の中学生への実践を行い、記録を基に変容を検討した。こうした実践は、学会報告では事例が散見されるようになっているが、プログラム検討を含めて体系的に検討した上で研究報告として出される必要がある。また、先述したように、小集団でのかかわりが有効であると推測されることから、学校での事例研究がなされていくことを期待したい。

### 付記

本研究はセルフアドボカシー研究として第一著者がデザイン、主導しつつ(JSPS 科研費 JP15K04566)、事例については第二著者が卒業研究として関与し、まとめた(柴田,2022)。これを基に本稿は、日本LD学会第31回大会発表のためにエピソードデータを見直したうえで再分析し、考察を加えたものをもとに作成している。

## 引用文献

- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a 'theory of mind'? *Cognition*, 21, 37-46.
- 別府亮太 (2022) 個々の課題を改善・克服し自己理解を深める自立活動, 実践みんなの特別支援教育, 2022年5月号, No. 587, 14-17.
- 別府哲監修, 小島道生・片岡美華編著 (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い授業プログラム 45, ジアース教育新社.
- 中央教育審議会 (2011) 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申).
- 中馬ちづる (2021) 発達障害のある中学生のセルフ・アドボカシーに関する研究. 鹿児島大学教育学部令和2年度卒業論文.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- 橋本義郎 (1996) 権利と行動の社会学: セルフ＝アドボカシー実践のために, エルピス社.
- 片岡美華 (2010) SA スキル形成のための先進的プログラム: 米国ランドマーク大学の例より, 鹿児島大学教育学部研究紀要, 12, 11-22.
- 片岡美華 (2014) 発達障害学生の SA スキルの維持と活用に関する一考察. 日本特殊教育学会第52回大会 (自主シンポジウム) 31 『高等教育機関における発達障害学生支援: 自己理解の観点から』.
- 片岡美華 (2017) 「セルフアドボカシーと合理的配慮」. 片岡美華・小島道生編著『事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー』, (pp. 2-23). 金子書房.
- 片岡美華 (2018) 発達段階と障害特性を考慮したセルフアドボカシープログラムの実践, 日本臨床発達心理士会第14回全国大会.
- Kataoka, M., & Kuwazuru, C. (2019). Acquiring self-advocacy skills considered developmental stage: A case of a Year 3 child with ASD, Poster presented at the World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities (IASSIDD), Glasgow, Scotland, UK.
- 川尻友美 (2017) 「肯定的な自己理解と主体的な進路選択のための支援: セルフアドボカシースキル学習の実践を通して」. 片岡美華・小島道生編著『事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー』, (pp. 90-100). 金子書房.
- 金丸彰寿 (2017) 「他者に思いをしっかりと伝えられる自分づくりの支援: 『セルフアドボカシー教育プログラム』を受けた高校生の事例を通して」. 片岡美華・小島道生編著『事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー』, (pp. 66-76). 金子書房.
- 小島道生 (2017) 「発達障害児者のセルフアドボカシーを支える自己理解」. 片岡美華・小島道

- 生編著『事例で学ぶ発達障害者のセルフアドボカシー』, (pp. 24-40). 金子書房.
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 総則編 (幼稚園・小学部・中学部) .
- 中塚啓太・片岡美華 (2014) 青年期における発達障害児の自尊感情回復に関する実践研究: 教育的関わりに焦点を当てて. 鹿児島大学教育学部実践研究紀要, 23, 103-110.
- 西垣順子 (2016) 青年期教育としての大学教育を拓くための研究課題: 発達心理学の観点からノンエリート青年の発達保障と大学教育を考える, シリーズ「大学評価を考える」第7巻 編集委員会編, 大学評価と「青年の発達保障」, 晃洋書房.
- 野村香代・別府哲 (2005) 高機能自閉症児における自己概念の発達, 日本特殊教育学会第43回大会発表論文集, 406.
- 岡本夏木・清水御代明・村井潤一 (1995) 発達心理学辞典, 264, ミネルヴァ書房.
- 柴田莉子 (2022) 発達障害のある中学生の自己理解に関する研究: セルフアドボカシープログラムを通して. 鹿児島大学教育学部令和3年度卒業論文.
- 佐久間 (保崎) 路子・遠藤利彦・無籐隆 (2000) 幼児期・児童期における自己理解の発達: 内容的側面と評価的側面に着目して, 発達心理学研究, 11 (3) , 176-187.
- 滝吉美知香・田中真理 (2011) 思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解, 発達心理学研究, 22 (3) , 215-227.
- 新里正太郎 (2021) 軽度知的障害のある生徒の自己決定力を育てる進路指導の工夫: セルフアドボカシーの向上を目指す各教科等を合わせた指導の授業を通して, 沖縄県立総合教育センター研究集録, 第69集
- 立岩真也・寺本晃久 (1998) 知的障害者の当事者活動の成立と展開, 信州大学医療技術短期大学部紀要, 23, 91-106.
- 田中昌人 (1987) 人間発達の理論, 青木書店.
- 津田英二 (2002) セルフ・アドボカシーにおける本人と支援者との関係性変容, 神戸大学発達科学部研究紀要, 10 (1), 67-81.
- 吉井秀樹・吉松靖文 (2003) 年長自閉性障害児の自己理解, 他者理解, 感情理解の関連性に関する研究, 特殊教育学研究, 41 (2) , 217-226.