

自己を分析的に振り返るための実践的視点の研究

自己理解を基盤としたセルフ・アドボカシー・スキルの獲得を目指して

倉田 彩子（教育実践コース）

1 本研究の課題

筆者は、特別支援学校高等部の現場実習後の振り返り学習などで、自己チェックシートや他者評価などの手立てを用いて、生徒に自己の課題について気づくよう促し、生徒の自己理解を深めようと取り組んできた。しかし、その効果を感じることができず、自己理解につながらないことが多いと感じていた。

障害がある人の卒業後の就労で離職する理由を調べてみると、その多くは、「職場の雰囲気、人間関係」であった。生徒は「報連相」などの練習は積んでいる。しかし、卒業後に「職場の雰囲気、人間関係」で悩み離職しているということから、就労先で適切なコミュニケーションをとることができていないということが推察される。

先行研究において小川は、『自分の障害を理解し、自分でできる対処や支援方法の理解とともに、適切に配慮を要請するスキルを身に付ける必要がある。これを「自己理解力」あるいは、「セルフ・アドボカシー・スキル（自己権利擁護力：SAS）という。』（小川，2018）と述べている。

生徒は、自分の不便さから「嫌だ」「困った」という感情的な思いを相手に伝えることはできる。しかし、自分の不便さがどこからきているのか、自分自身の特性や現状について自分で分析し、合理的配慮を受けることができるように権利主張することに課題があると考えられる。このことから、自己理解を基盤としたセルフ・アドボカシー・スキル獲得を目指して、指導・支援の在り方について明らかにしていく。

2 先行研究から考察

自己理解に向けて、先行研究等から研究の方向性について考察していく。

(1) 「自立」・「主体性」とはどのような姿か

自立とは、自分自身で自分の未来を切り開こうとする主体性をもちながら、共生社会の中に自分が存在しているという感覚をもっていることが大切である。障害をもつ子どもたちも、できないからといってその全てを努力で補うようにと邁進させていくことが自立ではなく、お互いに納得でき

る形での助け合いや、協力関係を築いた上で、一緒にウェルビーイングを目指すことができるようにしていくことが自立の姿である。つまり、「いろいろな目標や目的に向かって他者に協力を要請したり、自分ができることは協力し合ったりするという関係性の中に自分を置くことができる能力を身に着けること」が重要であるといえる。

また主体性とは、目的を達成するためや、何らかの事象に対して、考え、取り組み、取り組んだことに対して振り返り、次なる方策を考えるというような思考が起こり、「思考のサイクル」が自発的に回ることで、リフレクション（振り返り）が起こり、更なる成長を期待することもできる。「できて良かった」とか「大変だった」というような単なる感想ではなく、見方・考え方・捉え方を振り返り、それを次の計画に生かすという、思考のサイクルを回すことができるような支援が自己理解のためには必要である。

(2) 表出することの意義

溝上は、認知プロセスの外化を、「書く・話す・発表するなどの活動を通して、知識の理解や頭の中で思考したことなど（認知プロセス）を表現すること。」とし、内化とは、「読む・聞くなどを通して知識を習得したり、活動（外化）後の振り返りやまとめを通して気づきや理解を得たりすること。」（溝上，2018）であるとしている。筆者は、認知プロセスを外化することで、表現した内容をお互いに共有し、他者を知ることができるだけでなく、そこから刺激を受けたり、自分にはない視点を得たりして自分を見つめなおすことができると考えた。そして、自分と他者を比較することで、自分の特性や癖、力量などの自己理解が深まっていく。また、表現することは、自己の知識・技能の定着を図り、考えを整理することができる。つまり、教授されることよりも、自分で表現する方が、気づきや答えについて、学びを深めることができる。様々な角度の視点から振り返り、それを表現していくことで、生徒が行為を行っている時には分からなかったものに気づき、自分の行為を自分になかった視点で捉え、思考するという認知

的なものに転換していくことができる。行為によって得た感情だけでなく、多様な視点をもって振り返りを主体的に行うことが、認知的な思考の一步であり、それが自己理解へとつながる。

3 課題解決に迫って

(1) 理論からの考察

「振り返り」で、振り返りの対象となる行為自体を自分が行ったという感覚をもつためにはどんな要素があるのだろうか。また、生徒は、自分自身の行為をどのように捉えているのだろうか。

溝上は、M. Synofzik et al. / *Consciousness and Cognition* 17 (2008)のThe two-step account of agency.を次のように解説している。『『社会的手がかり』『文脈手がかり』に基づいて、またその行為に伴った『意図』も勘案し、その関係性を、反省的・概念的に対象化して判断(思考)し、その判断が認められれば、行為が結果を随伴したと認知され、そこに自分の行為主体性を認知することができる』(溝上, 2018)

この、「社会的手がかり」とは、周囲と比較して考えることであり、「文脈手がかり」とは、経緯について想起しながら考えることである。

また、柏木は子どもの自己の認識とその発達について、「自分自身や自分の行動に対して他人がどう思っているか、どう見ているかに気づき始めた子どもは、自分がしたこと“当惑”を示すようになる。」「この“当惑”—私的自己と公的自己とのズレや混乱—を経験し、それを統合してゆくとき、自己像は感覚的なものから、認知的なものに転換してゆく。」(柏木, 1996)と述べている。「認知的なもの」とは、自分で考え理解して判断しているという知的な活動であり、楽しいとか難しいという感覚的なものからは一歩進んだものである。まずは友達や先生が自分の活動や取り組みをどう見ているのか、どう評価しているのかなど自分がない視点について、自分で気づくようになることが必要である。そして、その気づきと自分の感覚を照らし合わせて考えることで、自分と他者との見方や感覚の違いに気づき、それについてどのように捉えたら良いか考えることにつながる。つまり、授業実践では、振り返りを行い、「社会的手がかり」「文脈手がかり」を認知的なものに転換していくための支援が必要であると考えた。

(2) 「問い」をもつためには

「社会的手がかり」や「文脈手がかり」が認知的なものに転換していくためには、「問い」が生まれることが必要である。

ヴィゴツキーの「新訳版 子どもの想像力と想像」には、『人間の脳は、過去経験の要素から新しい状況や新しい行動を複合化し、想像力につくりかえ、新たに生み出している』(ヴィゴツキー著 広瀬信雄訳, 2002)と述べられている。このことから、過去経験の要素を増やし、新しい行動を生むための豊かな経験を積むことが「問い」を想像するためにも必要であると考えた。「社会的手がかり」や「文脈手がかり」などの自分がない視点を得るという経験を積み重ね、その経験が豊かであるほど、「問い」が生まれる可能性が高いといえるのではないだろうか。

また、ヴィゴツキーの発達の最近接領域から考えると、一人では解決できない問題を、友達の力を借りて問題解決することができる可能性がある。つまり、一人で問題を解決する時には得られなかった視点は、協働的な学びの中で得ることができると考えた。これは、教科的な内容を深めて考えるという面だけではなく、自分で生み出すことのできない感覚や見方などの振り返るための視点も含まれていると考えられる。

「意図」や「思考」が自分一人で出来ることであり、「社会的手がかり」や「文脈手がかり」は自分一人ではできないことでもある。この自分一人では得られない視点を、協働的な学びを通して模倣していくことで、自分がない視点を得ることができ、それを繰り返していくことで、自分のことを「知った」から、「認識した」へと変わっていくことができるのではないだろうかと筆者は考えた。

4 自己を分析的に振り返るための視点の検討

「自分の抱いた感覚の要因を捉え、それを説明できるようになること」が大事である。仮に、自分の抱いた感覚の要因が間違えていたとしても、自分の言葉で表出し、説明することで、コミュニケーションをとりながら調整し合うことができるのではないだろうか。自己を正確に捉えることができなくても、「自分の抱いた感覚の要因を自分で分析し説明できることができるようになること」がセルフ・アドボカシー・スキル獲得の第一歩である。つまり、筆者が求める自己理解とは、「自分の抱いた感覚の要因を捉え、それを説明できるようになること」であり、そのためにどのような方策が有効であるのか、以下で検討していく。

(1) 研究仮説

「教師が振り返りの視点を提示することで生徒は自己を分析的に振り返り、「社会的手がかり」や「文脈手がかり」について思考したこと表出する

ことができるだろう。」

(2) 研究の方法

表1 授業実践の実際

対象	特別支援学校高等部職業学級の1・2・3年生
実施時期	2023年4月～10月
教科	国語・家庭科・理科
授業の構成	他者と一緒に取り組んだり、意見を出し合ったりするような学習活動を構成する。

(3) 授業実践

① 授業実践①・② (国語科)

慣用句やことわざについてグループで調べ学習をし、調べたことを他のグループに発表して説明する活動を行った。振り返りの視点では、「自分」「友達」「他のグループ」と対象(人物)を提示し「どうでしたか?」と問うた。

結果は、「語彙力が無い」「周りと上手く話せない」などの自己を反省的に振り返る発言が見られた。また、視点に「友達・他のグループ」の視点があることによって、自分以外へ意識を向けて考えることができた。しかし、「〇〇が良かった・難しかった・分かった」などの主観的な感想が多く、社会的手がかりや文脈手がかりについて触れるような振り返りは見られなかった。

② 授業実践③ (国語科)

川柳を作る活動を行った。「川柳を作ったか?」と、今行った行為を具体的に指定し、「その感想を抱いた理由は?」とその感想の要因を問うた。

結果は、「難しかった」「できた」など、主観的な感想を述べることが多く、自分の行為へと対象を具体的に提示してもあまり変化しなかった。感想を抱いた理由については、「振り返りを書くのが苦手…」などと、自分の個性や特性を鑑みて述べたり、「例から選んだ」と自分の行為が行えた理由について述べたりすることができる生徒がいた。

③ 授業実践④ (家庭科)

洗濯の学習でシミのもみ洗いをする活動を行った。「難しかったところは?」と自己の抱いた感覚と、「難しいと思った理由は?」とその理由について問うた。結果は、「シミを落とすのが難しかった」など、何に難しさを感じたのかを答えることができた。「難しいと思った理由」については、「よごれが落ちないから」や「汚れが深くまでいっちゃってるから」などと、汚れがとれないという状況への説明が多く、社会的手がかりや文脈手がかりを表出することはなかった。

④ 授業実践⑤・⑥ (理科)

からだの仕組みについて自分で調べ、まとめたことを友達の前で発表する活動を行った。自分が発表した様子について「友達から見た自分は?」

と自分以外の立場にたって自分を見る視点と、「友達の良いところは?」「良いところを取り入れるには?」と比較対象に具体性をもたせる視点で問うた。

結果は、(友達から見ると自分は)「前を見ていなかった」などと、自己を客観的に捉えようとする事ができる生徒がいた。また、友達の良いところは、「模型を指さして…」「観客を見て説明していた」など、友達と自分や、全体の中での様子から考えた発言が見られた。「良いところを取り入れるには」の質問に対しては、「もう少し〇〇を…」や「次は指をさしながら」などと、改善点を反省的に述べるが多かった。「できる?」と聞くと、言葉に詰まる生徒もいた。自分と友達を比較してその良さを述べることはできていたが、自己の能力や状態について具体的に述べるような社会的手がかりとしての発言は見受けられなかった。

⑤ 授業実践⑦ (理科)

天気要素による天気の変化についての学習を行った。「天気を予測することができそうか?」と自分の可能性や未来を予測するように問い、そして「そう思った理由は?」と、その理由について問うた。

結果は、予測は「できそう」「できそうにない」と全員が答えることができた。知的障害の生徒は、学習で自分の分かったことと、分からなかったことについて触れてその理由について述べることができた。「空を見ると、今、雨が降るかどうかは判断できるが、時間が経過したときのことは予測できないから」と、現在と未来を思い浮かべるような文脈手がかりについて触れる発言が見られた。しかし、自閉症的傾向のある生徒は、理由について答えられない生徒が多く、教科書を見返して答えようとする生徒もいた。

⑥ 授業実践⑧⑨ (家庭科)

調理実習の事前学習後と、調理実習後に、「一人で作ることはできそうか?」と自分の可能性や未来を予測するように問い、「その理由は?」と問うた。

結果は、未来を問う視点での振り返りは、「できそう」「できなそう」などと、自分の能力や知識を想起させて可否を判断することができていた。実践⑧の実習後は、「出来ると思います」と答えた生徒が多く、「自分にもできた」や「おいしい」などのその時抱いていた高揚感が振り返りに影響を及ぼしており、その時に抱いていた感情(心配・微妙・苦手・できた)に左右されて自己の能力について振り返ることが分かった。

このような事から、未来について問い、その理由を問う視点は、自己を分析的に振り返ることができる可能性があるが、そのときの本人が抱いている感情に左右されてしまうことがある。タイミングも考慮して振り返りの設定をすることが必要であることが分かった。

また、実践⑧の事前学習後と、実践⑨の調理実習後とで比較すると、実践⑧では、想像から得たことで判断しており、実践⑨では、実体験を伴って判断している。抽出児Aは、実践⑧で「不安です」と答え、実践⑨で「難しいと思う」と答え、その理由に関する発言は、実践⑨の方がより具体的になっていた。また、抽出児Bは、実践⑧では、「できる」と答え、実践⑨で「無理だと思う」と答えた。その理由について、自分ができなかったことや戸惑ったことを具体的に述べていた。実践の⑧と⑨のどちらも自分の可能性や未来を予測する中での判断であるが、実践⑨の方が、実際の自分の力を考慮して判断している。このことから、想像と体験を繰り返し、そこから可能性や未来を予測して振り返ることで、「社会的手がかり」や「文脈手がかり」に触れて振り返る可能性があることが分かった。

(4) 授業実践における総合考察

自分以外の視点から、対象をより具体的に提示する視点、自分以外の立場から自分を見る視点へと視点をより具体的に提示をしていった。自分が発言した内容について、その理由を問うと、自己を分析的に振り返る発言が表出されることもあったが、過去の行為について視点的を絞って提示しても、自己を分析的に振り返る発言はあまり見られなかった。しかし、「〇〇はできそうか？」などと自分の可能性や未来を問う質問をすると、自分の能力や技能を思い浮かべ、その可否を判断する思考が生まれ、その理由を問うことで、「社会的手がかり」や「文脈手がかり」について表出することができた。

“振り返り”という、過去の経験を思い浮かべてそこから自己を振り返ると筆者は想定していた。「困った」「難しかった」などの感覚や感情が大きいほど、そこから自分を理解することができるのではないかと考えていた。生徒が今日の授業で学んだことを思い浮かべ、それが自分にとってどのようなところまで理解できていたかということ振り返り、次につなげていくものだと考えていた。しかし過去のことを聞いても、生徒にとっては、「分かった」「良かった」「難しかった」という授業で抱いた感情が振り返りの主体であり、自

分の能力を思い浮かべることが少ないことが分かった。

未来を想像し、未来の自己の可能性を想像する中に、自分の能力を思い浮かべ、可否を判断するような思考がある。そして「その理由は？」と問うことで表出されていく可能性があることが分かった。このことから、結果を振り返るだけでなく、未来を予想して考える学習活動と組み合わせていくことが必要であると筆者は考える。未来を想像するということは、実現可能かどうか、楽しくするにはどういう内容がよいかなどと想像し、そこから「社会的手がかり」や「文脈手がかり」について検討していくことにつながる。その過程の中で、自己を分析的に振り返ることができると授業実践と考察から推測することができた。

5 研究の成果

授業実践と考察より、自己理解は、自分のことや自分の可能性を想像したり想起したりして、そこから自分を分析的に見るという思考が起こることで深まっていくということが分かった。自分を分析的に見るとするのは、活動を振り返る中で、自己の抱いた感覚を起こしている要因や要素である社会的手がかりや文脈手がかりを、自分の経験や置かれた環境から見つけたり周りと比較して考えたりするという思考である。この思考を協働的な学びの中で繰り返し行うことで、“視点を知った”から“自分で認識した”に変わり、行為主体性の判断がなされていくことが、自己理解につながっていく。そして、そのような思考が自然と起こるようにしていくことが、自己理解を深めるための始まりであるということが分かった。

5 今後の課題

今回の研究の成果から、振り返りとそのための視点の設定の重要性は明らかになったが、教師が提示する振り返りの多様な視点の検討については、今後も追究していくことが必要な課題である。授業で生徒が得た感覚や感情をどのような視点で振り返ることで自己を分析的に振り返ることができるのか、今後明らかにしていきたい。

引用文献

- 柏木恵子『子どもの「自己」の発達』（東京大学出版会、1996年）
- 溝上真一『学びと成長の講義シリーズ 第1巻 アクティブラーニング型授業の基本形と生徒の身体性』（東信堂、2018年）
- 小川勤『発達障害学生のセルフ・アドボカシー・スキル育成に関する研究—移行支援における自己理解と仕事理解—』（2018年）
- Matthis Synofzik, Gottfried Vosgerau, Albert Newen 『Beyond the comparator model: A multifactorial two-step account of agency』（2008年）
- ヴィゴツキー著『子どもの想像力と想像』（広瀬信雄訳 新読書社、2002年）