

肢体不自由（準ずる教育課程）の生徒の 援助要請行動・合理的配慮を求める力の育成について

行田 眞季*・松田 信夫

Guidance on Help-seeking Behavior for High School Students with Physically Handicap

YUKUDA Maki*, MATSUDA Nobuo

(Received September 24, 2021)

1 研究の背景と目的

障害のある生徒にとって、将来の生活の中で困難な状況に気づき、自分が必要とする支援や合理的配慮を求めていく力は、自分のよさや力を発揮しながら自分らしく生きていくことにつながると考える。人に助けを求める意識や行動は「援助要請行動」として研究されている。織部恵理子（2015）は、当行動に関連する要因として、「自己表現」「他者信頼感」「弱み自己理解」「強み自己理解」「対人積極性」「依頼方法」「自己肯定感」の7つの因子を明らかにし、これをもとに、自閉症児の当行動の育成に向けた支援方法を検討した。しかし、これまでの研究において、肢体不自由のある児童生徒を対象とした研究の蓄積は十分ではない。そこで、援助要請行動の育成をめざす上で、第一筆者の原籍校（2019年度当時）の肢体不自由生徒が抱える課題は何かを明らかにするため、2019年にアンケート調査を行った。この調査では、対象生徒の実態を考慮して、織部（2015）の調査票を一部変更して使用した。その結果を表1に示す。原籍校群は健常児群（織部（2015）のデータ）に比べて「対人積極性」が有意に高い。その一方で、その他の6つの平均値は、いずれも健常児群より低くなっている。中でも、「自己肯定感」は有意に低く、「自己表現」も低い傾向にある。また、「依頼方法」については有意とはいえないが、健常児群と比較して差が大きい。

以上の結果から、原籍校の生徒の課題として「自己肯定感」の低さ、「自己表現」の力の低さ、「依頼方法」の理解力の低さの3つが示された。支援を受けることが多い肢体不自由生徒が、援助要請行動・合理的配慮を求める力を高めていくためには、「他者に援助を要請してもよい」ことを支援者が生徒に伝えていく必要があると考える。

以上の課題を改善し、実際の行動につなげていくためには、誰にどのように支援を求めるか、具体的な伝え方を知らせることが重要であると考え。また、その方法としてロールプレイが適していると考え。ロールプレイは「現実に近い状況を設定し、参加者に特定の役割を演じさせることによって物事への視点の客観性を高め、自分では気づけなかった日常生活での課題や問題の解決、あるいは自己を再発見する」ことを目的としている（八巻寛治，2008）。

本研究では以下の仮説を立て、授業実践を通して検証することとした。なお、第二筆者は第一筆者のスーパーバイザーとして参画した。

2 研究の仮説

肢体不自由のある生徒に対し、「困っている状況下では他者に援助を要請してもよい」ことを知らせる授業を行い、援助の求め方をロールプレイ等により習得させることにより、援助要請行動・合理的配慮を求める力を育成することができるであろう。

3 倫理的配慮

原籍校校長と学級担任、対象生徒（A、B、C）の保護者に対して研究の目的、個人情報保護等について文書で説明を行い、同意を得た。

4 研究の方法

（1）援助要請行動発達段階・内容表の作成

個人差の大きい肢体不自由生徒の実態に応じた指導を行うためには、一人一人の発達の段階を把握するための指標が必要であると考え、「準ずる教育課程」で学ぶ児童生徒を念頭に置いた援助要請行動発達段階・内容表

* 山口県立田布施総合支援学校

表1 原籍校生徒と健常児の各因子における平均値と標準偏差

因子	群	度数	平均値	標準偏差	t値	df値	有意確率（両側）
自己表現	原籍校	17	2.71	0.55	-1.827	17.500	0.085
	健常児	174	2.96	0.38			
他者信頼感	原籍校	20	3.39	0.75	-0.535	195	0.593
	健常児	177	3.46	0.56			
弱み自己理解	原籍校	20	3.20	1.06	-1.590	20.300	0.127
	健常児	177	3.58	0.58			
強み自己理解	原籍校	20	3.13	0.80	-0.567	195	0.572
	健常児	177	3.23	0.68			
対人積極性	原籍校	19	3.50	0.55	7.735	195	0.000
	健常児	178	2.57	0.49			
依頼方法	原籍校	20	2.92	0.89	-1.599	20.565	0.125
	健常児	178	3.24	0.53			
自己肯定感	原籍校	19	2.32	1.11	-2.335	20.263	0.030
	健常児	179	2.93	0.84			

を作成した（表2の左半分）。当表は、織部（2015）による援助要請行動に関連する7つの因子を縦軸に据えた。なお、自分の障害特性を理解することは、代替手段を用いて対処しようとする姿勢や、他者からの援助を求める姿勢にもつながると考える。そこで、「障害認識」を「弱み自己理解」の因子の中に新たに含めた。また、発達段階を把握する指標として、それぞれの因子にステップⅠ～Ⅴを示し、それぞれ小学部低学年、同中学年、同高学年、中学部、高等部に対応する目安とした。さらに、児童生徒の課題を細かく把握するため、より詳細な項目（以下、「下位項目」とする）を各ステップの右側に記載した。下位項目の作成にあたっては、文部科学省の「小学校キャリア教育の手引き〈改訂版〉」（2011）、「中学校キャリア教育の手引き」（2011）、「高等学校キャリア教育の手引き」（2012）をはじめ、小学校・中学校の道徳および国語の学習指導要領、国立特別支援教育総合研究所の「知的障害のある児童生徒のキャリアプランニング・マトリックス（試案）」（2010）等を参考にした。

（2）援助要請行動発達段階チェックシートの作成

援助要請行動発達段階・内容表の下位項目のみによって生徒の実態を把握しようとする、その「達成」「未達成」の判断が難しく、さらに生徒の変容過程を評価しづらい。そこで、下位項目に関しては、どの程度の支援が必要か、その度合いを支援レベル（4～0）で表すことにより、援助要請行動発達段階チェックシートを作成した（表2）。

（3）援助要請行動等の育成を目的とした授業実践

仮説を検証するため、援助要請行動・合理的配慮を求める力の育成を目的とした授業実践を行った。

①対象生徒

第一筆者の原籍校高等部に在籍する肢体不自由単一障

害の生徒3名（男子2名、女子1名）。

②援助要請行動発達段階チェックシートによる実態把握と授業内容の検討

授業実践にあたり、援助要請行動発達段階チェックシートを用いて、対象生徒の担任と第一筆者とで実態把握を行い、この結果をもとに、授業内容を検討した。小学部から中学部段階までの内容であるステップⅠ～Ⅳの下位項目について、3名中2名が自力では達成できず何らかの支援が必要なレベル4から1にある項目を青の網掛、3名中3名が自力では達成できない項目を赤の網掛で示した。全体的に、「自己表現」、「弱み自己理解」の中の「障害認識」、並びに「依頼方法」に網掛箇所が多い（表2）。「自己表現」「依頼方法」に課題があることは、アンケート調査の結果とも一致している。そこで、これらの達成・向上を目指して授業を行うこととした。なお、時間割の都合上、赤色の枠で囲んだ部分を領域「自立活動の指導」で、緑色の枠で囲んだ部分を学校設定科目「産業社会と人間」で行うこととした。

③授業の計画

「自立活動の指導」では、「『分かりません』を伝えよう」という単元で5回（全5時間）、「産業社会と人間」では、「生活の中の困ったことを解決しよう」という単元で2回（全4時間）、計9時間の授業を以下の計画で行った。

授業1（1時間）；題材「ネガティブな感情を伝えよう」、主眼「・ネガティブな感情を表してもよいことに気づく。・ネガティブな感情の適切な表現方法について考える。・言葉で伝える意義に気づく。・直接相手に伝えられない場合や言葉でうまく表現できないときの対処方法について理解する。」。**授業2（1時間）**；題材「こんなときどうする①」、主眼「・困ったことを伝える意義を理解する。・場に応じたよりよい伝え方を

表2 援助要請行動発達段階チェックシートによる実態把握の結果と中心的課題

	ステップと指導時期の目安	※態度や意欲を評価。評価は「できる・できない」ではなく、「やろうとするかどうか」。	支援レベル4 右のどの支援でもできない しようとならない 取り組んだことがない	支援レベル3 モデル提示によりできる しようとする	支援レベル2 視覚的支援によりできる しようとする	支援レベル1 言葉かけによりできる しようとする	支援レベル0 支援なく自力でできる しようとする	
自己表現	I 日常生活に必要な意思の表現をする。	尿意や痛みなど身体的な感覚や要求を伝える。	*				**	
		返事（はい、いいえ）をする。					***	
		自分の好きなこと・嫌なことをはっきり言う。						***
	II	自分の気持ちや考えを伝える。						***
		感謝・謝罪・要求・援助依頼・報告・許可・断りなど、状況に応じた意思を表現する。				*	*	*
		必要なことを質問する。				*		**
	III	異年齢集団や目的をもったいろいろな集団の中で、自分の思いや意見（上記I II）を表現する。				*	*	*
		IV 社会生活に必要な意思の表現をする。	社会生活を視野に入れ、集団の中で自分の思いや意見（上記I II）を表現する。				*	*
	V	作業上の報告・連絡をする。				*	*	*
		自分の障害について必要な支援を求める。			*	*		*
V 社会生活に必要な支援を適切に求めたり、相談したりできる表現力を身につける。		現場実習等で、活動の目的を果たすために必要な情報や自分の意見を的確に伝える。	**	*		*		
		現場実習や関係機関との相談会等で、困った時には相談し、支援を求める。	***					
		自分の障害に対して、配慮してほしいことや方法を具体的に依頼・提案する。	**			*		
他者信頼感	I 友達と仲良くし、助け合う。	友達と仲良く遊ぶ。					***	
		友達のよいところを見つける。					***	
		お世話になった人などに感謝する。					***	
	II 友達と互いに理解し、信頼し、助け合う。	友達のよいところを認め励まし合う。						***
		友達と協力して学習や活動に取り組む。						***
		自分の生活を支えている人に感謝する。						***
	III 互いに信頼し、友情を深め、男女仲良く協力し助け合う。	共に活動に取り組み、仲間意識を高める。						***
		他の人に依頼して援助を受けることができることを理解する。						***
	IV	日々の生活が人々の支え合いで成り立っていることを理解する。						***
		困った時には身近な人に相談する経験を重ねる。					*	**
V	大切なことは身近な人に相談する体験を重ねる。					*	**	
	V 社会生活で自分の悩みを話せる人をもつ。	社会生活で相談できる人を知る。	**				*	
	社会生活で相談できる人と関係をつくる。	**	*					
	社会生活を視野に入れ、困った時には相談する経験を重ねる。	**	*					
弱み自己理解	III 自分の短所に気づき、改める。	活動後にうまくいかなかったことについても振り返る。					***	
		自分の短所に気づく。					***	
		自分の短所を課題として改善する努力をする。			*	*	*	
	IV 自分の弱みとなる個性が分かる。	他者とのかわりの中で自己の弱みを理解する。	*				*	
		将来に対する夢や憧れを抱き、自分の弱みを解決しようとする。	*				**	
V 自己の社会生活上の能力や適性に関する弱みを理解し、それを受け入れようとする。	実習や体験を通して、社会と自己のかわりから自己の能力や適性に関する弱みを知る。			*	*	*		
	自分の置かれている現実（状況）を認識する。	**				*		
障害認識	I 障害による学習上・生活上の困難への支援を受け入れる。	学習上・生活上の困難に気づく。		*			**	
		手伝ったり、親切にしてもらったりしていることに気づく。	*				**	
		必要な支援を受け入れる。					***	
	II 障害による困難への支援を受け入れながら、できることは自分でしようとする。	学習上・生活上、困難なことがあることを受け止める。				*	*	
		できることは自分でしようとする。		*			**	
	III 必要な支援により、障害による困難を改善・克服しようとして自分で取り組む。	学習上・生活上の困難を改善するために工夫する。		*	*		*	
		自分の障害について関心をもつ（考える）。					***	
	IV 自分の障害について多面的に考え、受け入れようとする。	自分と同じ障害のある人の生活を知る。				*	*	
		補助具や代替手段の活用し、できるだけ少ない支援でできる経験を積む。		*	*		*	
		様々な障害のある人の生き方について知り、学ぶ。				*	*	
V 自分の障害を肯定的に理解し、自立と社会参加に向けて主体的に取り組む。	自分に必要な配慮について考える。				*	*		
	自分の障害を科学的に把握し、説明する。	*				*		
	社会生活を視野に入れ、補助具や代替手段等を工夫したり、改善したりする。	**	*		*			
	社会の障害への対応や配慮について知る。	**	*					
	社会での合理的配慮について、相談先・相談方法について、相談内容について等を含む	**	*					
	卒業後の生活において自分に必要な配慮について考える。	**	*					

業5 (2時間) ; 題材「先輩のアドバイスを参考に自分の困難なことに工夫をしよう」、主眼「内容①：社会での解決方法を知ろう。・社会の障害への対応や配慮について知る。内容②：解決方法を考えよう・学習上と生活上の困難を改善するために工夫する。・自分に必要な配慮について考える。・今後、困難を改善する意欲をもつ。・障害のある人の生活に興味をもつ。」。**授業6 (1時間)** ; 題材「こんなときどうする③」、主眼「・「分かった」と即答しないためにどうするか考える。・他の生徒の迷惑にならないように、質問する方法を考える。」、ロールプレイ導入。**授業7 (1時間)** ; 題材「こんなときどうする④」、主眼「・断られた場合の対処方法について考える。・TPOに応じて、伝える相手と伝え方を考える。」、ロールプレイ導入。(計画は以上)

「自立活動の指導」では、困った場面に直面したときに援助を求め、行動につなげることをめざした。また、「産業社会と人間」では、高等部卒業後の就労生活や進学後の生活の中で相談や依頼ができることをめざした。また、先輩である卒業生に相談し、アドバイスをもらいながら自分なりに工夫し、解決策を考えるという授業も設定し、将来相談できる相手を増やすことも目的とした。

5 授業の具体

(1) 授業1: 「ネガティブな感情を伝えよう」

①指導上の工夫

授業にあたり、「間違った意見」というものはないことを確認し、発言しやすい雰囲気をつくり、開始した。また、教師の実体験を話しながら同じ人間であっても調子の良い時・悪い時があることを伝え、それぞれの状況を想起しつつ自分の経験を話すことができるようにした。

②授業の様子

生徒は自分の経験を思い出しながら自分の思いを率直に発言し、他の生徒の発言に頷く姿も見られた。困った場面でどのように行動するかについては、自分の中でも調子の良い時と悪い時とで異なること、良い方法としては「相談する」「もう一回考える」、良くない方法としては「投げやりになる・あきらめる」「もうやめる」「文句を言う」などが挙がった。この中で、「相談する」が「すっきりする」ので対処法としては良いだろうという意見があったが、「誰に相談するかが問題である」と発言した生徒もおり、相談することで「相談された相手が嫌な気持ちになるかもしれない」と相談相手の心情を気づかう発言があった。また、相談しても「出た答えに納得がいけないこともある」という理由から、あくまで「相談しない」とする生徒もいた。

(2) 授業2: 「こんなときどうする①」

①指導上の工夫

生徒3名はロールプレイを行うことは初めてであることから、誰にどのように伝えるかについて考える時間を確保した後にロールプレイを行った。ロールプレイが円滑に進むよう、台詞(図1)を用意した。なお生徒は、困っている生徒、教師、周囲の生徒の3役を交代しながら、ロールプレイを通して自分の意見を発言した。一人終わるごとに、困っている生徒役の生徒は気持ちよく教えてもらうために工夫した点を、その他の役の生徒は、よかった点や改善点を発表し、適切な伝え方について考えさせた。

先生「それでは掃除について説明します。今日は、()さんは床、()さんは流しをやってください。」
先生「終わったら、床の人はT先生、流しの人はO先生に報告してください。分かりましたか？」
生徒全員「はい。」
先生「それでは始めてください。」
(生徒は掃除に取りかかる)
生徒A「(自分が考えた伝え方)」

図1 ロールプレイの台詞

②授業の様子

授業の導入として、想定した場面において本当は分からないのに「はい」と言った理由や言った後の心情、その後の顛末について発言させた。「はい」と言った理由としては、「気まづくなるから(教師に対しては、もう一度説明してもらうのが気まづく、生徒に対しては、待たせるのが気まづい)」「雰囲気に流された」が挙がった。その後の心情としては、「やってしまった(反省)」「もやもやした気持ち」が挙がった。また、その後の顛末については、「分からないままやっていて、先生から注意を受け、指導された」との発言があり、このような不快な気持ちになることや、嫌な結末になることを防ぐためにも困ったことを伝えられるとよいのではないかと話し、展開部分につなげた。授業中、他の生徒の発言に頷く姿が見られた。前述した意見以外に、「後で聞けばいいから、何とも思わない」「掲示物を見て解決している」「(教師以外の)人に聞く」という意見もあった。

ロールプレイでは教師役を生徒が演じた。ロールプレイを通して、教師役の生徒から、「分からないのであれば、『分かりましたか』と確認した時に『はい』と返事をせずに、分からないことを伝えてほしかった。」という発言があった。

(3) 授業3: 「こんなときどうする②」

①授業の様子

生徒は一回ずつ「困った」生徒役でのロールプレイを行った。その後、他の生徒の気づきをもとに、伝え方を考えた。2名は「分からない」ことを教師に伝えたが、1名の生徒だけは友達に伝え解決しようとした。この点について、ロールプレイ終了後、誰に聞くかが話題となった。「友達に聞いた方が早く答えが出る」「先生に聞いた方が確実」とする意見が挙がった。3名とも中学校に在籍した経験があり、「以前は友達に聞いていた」と発言した。また、教師に聞いた方がよい内容、生徒同士でもよい内容について話が波及した。生徒数が少ない特別支援学校であれば、生徒と教師の心理的距離が近いいため、「先生に聞く」は同校ならではの視点であると思われる。

(4) 授業4:「困ったことを先輩に相談しよう」

①指導上の工夫

企業（特例子会社）で使用されている治具を参考に製作された校内実習の補助具（菓子の袋詰め用）を実際に生徒に使わせてみた。一人ではできない作業が補助具を用いると自力でできるという体験をさせた。

次に、困っていることや不便さへの気づきを促すため、予め学校生活のいろいろな場面で生じる困った事例を宿題として挙げさせておき、「サイコロトーク」を行った。サイコロトークとは、サイコロの六面のそれぞれに「給食時間」「授業中」等と学校の生活場面を記載しておき、出た面をもとに困った事例を語るという学習である。それらの事例の中から1つを選び、同じ障害のある卒業生にメールで質問し、アドバイスをもらうという経験をさせた。なお、生徒所有の端末でメールを送受信することについては、事前に保護者の承諾を得た。また、この授業内でのメールのやりとりについては、教師のアドレスをCcに入れ、情報を共有することを事前に生徒と卒業生の両者に説明した上で行った。

②授業の様子

排泄面に関する事例については男性同士で自由に語らせた。生徒Aは排泄時のズボンの着脱の手立てについて卒業生に相談し、補助具や服の改造についてアドバイスを受けた。生徒Bは机の物を落とさないようにするための手立てについて相談し、机上整理をすること、拾うための補助具や、人に頼む大切さについてのアドバイスを受けた。生徒Cは落とした物を拾うための手立てについて相談し、生徒Bと同じく補助具や人に頼む大切さについてのアドバイスを受けた。生徒Cは、卒業生に今後も授業以外の内容でも相談したい旨も依頼した。

(5) 授業5:「先輩のアドバイスを参考に自分の困難なことに工夫をしよう」

①指導上の工夫

困っていることや苦手なことに対して、自分でできる

よう工夫する大切さについて考えさせ、仕事の本質や「均衡を失した又は過度の負担を課さない」範囲内で提供される「合理的配慮」とはどのようなものか、また、そのために必要な備えとは何かについて考えさせた。生徒はこの話を聞くのは初めてであり、今後、自分の希望する進路先で実習する中でその具体を確認するよう助言した。

②授業の様子

工夫の理由については、「（支援してくれる）人がいないと困るから」「人を煩わせないようにするため」「就職する時にアピールポイントが増えるから」等と答えた。

生徒Aは排泄時のズボンの着脱について、「ファスナーを長くする」ことを考えた。生徒Bは机の物を落とさないようにするために、本立ての数を増やし出し入れしやすくすること、自分でとりやすい位置に置くことを考えた。生徒Cは落とした物を拾うために、「マジックハンドを利用する」ことを発案した。ただし、「握ることができない」という課題が残った。この点について3名で意見を出し合った結果、生徒Aが、以前紹介した補助具に使用されていた粘着シールを想起し、「マジックハンドの先に粘着シールをつけてそれに吸着させるとよいのではないか」と発案した。

(6) 授業6:「こんなときどうする③」

①授業の様子

分からないことを申し出るタイミングを確認し、言い方を考えさせた。言い方については、「すみません、後でもう一度〇〇を教えてください」「すみません、あとで聞きたいことがあります」であれば、分からないことが伝わり、後で教えてもらえるので迷惑ではないだろうという合意に達した。

ロールプレイでは「言うタイミングがとても難しい」ことに気づき、練習を繰り返した。

(7) 授業7:「こんなときどうする④」

①授業の様子

本時もロールプレイの台詞（授業2で使用した台詞をもとに新たに作成）を使用した。

断られた時の適切な対応を考えるために、自身の断られた経験やその時の対処方法を話すことにより、「みんな断られたことがある」「断られても、みんなこのように対処している」ということに気づかせるようにした。また、反対に、断った経験についても質問し、その時の心情や理由を聞くことで、断る側にも理由があり、断る側も気を遣っていることに気づかせるようにした。

自分でできることは頼まない、忙しくない人に頼むなど、頼む時のマナーやしつこく食い下がらない、他の方法を考えるなど、断られた時の対処方法についてまとめ

た。「相手によって態度を変える」ことについて快く思わぬ生徒もいたが、相手の状況や都合を見極め、迷惑がかからないようにするためであればよいのではないかと自身の捉えを変更した。

授業後に生徒の一人が「この授業をすることによって3人の絆を確認できた。3人の仲間意識を感じられた。なんでも言い合えるし、お互いのことを深く理解できた」と語った。

6 授業の評価方法

(1) 教師による評価

全ての授業の終了後、援助要請行動発達段階チェックシートを用いて評価を行った。評価は、授業で目的とした項目のみを対象とした。対象生徒の担任と第一筆者とで協議を行いながらチェックし、授業実践の前後を比較した。合わせて、援助要請行動の変容に関するエピソードを担任から聞き取った。

(2) 生徒による評価

援助要請の概念は、「援助を求めることについてどう思うか」に関する肯定的・否定的な態度や認知を含む「援助要請態度」、「困ったときに援助を求めようと思うか」という意思決定である「援助要請意図」、そして実際の行動である「援助要請行動」に大別される(本田・新井・岩隈, 2011)。多くの研究は、「援助要請態度」や「援助要請意図」を測定することで援助要請を捉えようとしている。そこで、授業中の発言内容やワークシートに記載された内容により、「援助要請態度」と「援助要請意図」を測定することにした。「援助要請態度」については、授業中の発言内容から判断するとともに、ワークシート中に振り返りの欄を設け、「困ったことを伝えることや配慮を求めることについてどう思いますか」という問いに対して「よいことだと思う」「どちらかといえば、よいことだと思う」「どちらかといえば、よくないことだと思う」「よくないことだと思う」の4件法で回答させた。また、「援助要請意図」については、「困ったことを伝えたり、配慮を求めたりしようと思えますか」という問いに対して「はい」「どちらかといえば、はい」「どちらかといえば、いいえ」「いいえ」の4件法で回答させた。

「援助要請行動」については、全授業終了後に授業内容に影響を受けて生じたと推測される行動に関するエピソードを生徒から聞きとり、評価した。

7 結果

(1) 教師による評価の結果

①援助要請行動発達段階チェックシートによる評価結果
結果を表3に示した。授業実践前後で変容がみられた

と担任・筆者の両者が判断した項目については、授業前後の評価を「*」で示し、変容の方向を実線の矢印で示した。また、担任は変化なしと捉えたが、エピソード記録等をもとにした第一筆者の見立てにより変容の可能性が高いと判断した項目については、点線の矢印で示した。

生徒Aは「弱み自己理解」の中の「障害認識」、「依頼方法」について変容がみられた。その根拠として、担任から次のエピソードを聞いた。

『「障害認識」については、以前は教員がアドバイスしていたが、授業後は、自ら積極的に自分と同じ障害のある卒業生と交流するようになった。その中で、卒業後の就業生活について相談するとともに、主に排泄面での自立を図るために情報収集し、現在だけでなく将来に向けての代替手段や方法を模索する様子が見られるようになった。』。

生徒Bは「自己表現」「依頼方法」について変容がみられ、担任から次のエピソードを聞いた。

『「自己表現」については、授業前は分からないことを伝えることで、相手に自分の能力が低く見られるのではないかと危惧したり、伝えることで迷惑をかけるのではないかと心配するあまり伝えることができなかったが、授業後は、「自分のことは伝えないと分かってもらえないのだ」と思うようになり、また、ロールプレイを通して伝えるよさを体感し、いろいろな場で素直に伝えることができるようになった。また、不安な場合は、「これで合っていますか？」などと自ら質問できるようになった。』。

生徒Cは、「自己表現」「依頼方法」について変容がみられたと解釈した。それは、担任から聞いた次のエピソードを根拠とした。

『生徒Cは、授業前に比べ、時間を有効に活用するために、教師に自分に必要な支援を依頼することができるようになった。また、相手の都合を見極め、依頼する人や内容を選んだり、また、「できたらいいのですが」などの前置きをして伝えるようになった。』

(2) 生徒による自己評価の結果

援助要請態度、援助要請意図については、授業中の発言内容やワークシートに記載された自己評価により評価した。また、援助要請行動については授業終了後、生徒から聞き取ったエピソードをもとに評価し、図2、図3、図4にまとめた。なお、援助要請行動については、生じた時点を「○」で示し、その下に具体的な行動を記した。また、生じた援助要請行動が複数ある場合には、色を変えて示した。

①生徒Aによる自己評価の結果

図2より、生徒Aは援助要請態度については目立った変化が見られず、終始、困ったことを伝えることは、

表3 援助要請行動発達段階チェックシートによる評価結果

	ステップと指導時期の目安	※態度や意欲を評価。評価は「できる・できない」ではなく、「やろうとするかどうか」。	支援レベル4 右のどの支援でもできない しようとしない 取り組んだことがない	支援レベル3 モデル提示によりできる しようとする	支援レベル2 視覚的支援によりできる しようとする	支援レベル1 言葉かけによりできる しようとする	支援レベル0 支援なく自力でできる しようとする	
自己表現	I 日常生活に必要な意思の表現をする。	返事（はい、いいえ）をする					* * *	
		自分の好きなこと・嫌なことをはっきり言う。					* * *	
	II	自分の気持ちや考えを伝える。					* * *	
		感謝・謝罪・要求・援助依頼・報告・許可・断りなど、状況に応じた意思を表現する。				*	* * *	
III	必要なことを質問する。				*	* * *		
	異年齢集団や目的をもったいろいろな集団の中で、自分の思いや意見（上記I II）を表現する。				*	* * *		
IV 社会生活に必要な意思の表現をする。	社会生活を視野に入れ、集団の中で自分の思いや意見（上記I II）を表現する。				*	* * *		
他者信頼感	III 互いに信頼し、友情を深め、男女仲良く協力し助け合う。	他の人に依頼して援助を受けることができることを理解する。					* * *	
	IV 自分の悩みを話せる身近な人をもつ。	困った時には身近な人に相談する経験を重ねる。				*	* * *	
	V 社会生活で自分の悩みを話せる人をもつ。	社会生活で相談できる人を知る。	* *				*	
弱み自己理解 障害認識	I 障害による学習上・生活上の困難への支援を受け入れる。	学習上・生活上の困難に気づく		*			* * *	
	III 必要な支援により、障害による困難を改善・克服しようと自分で取り組む。	学習上・生活上の困難を改善するために工夫する。		* *		*	*	
		自分と同じ障害のある人の生活を知る。				*	*	
	IV 自分の障害について多面的に考え、受け入れようとする。	自分に必要な配慮について考える。			*		* * *	
社会生活を視野に入れ、補助具や代替手段等を工夫したり、改善したりする		* *			*	*		
	社会での障害への対応や配慮について知る。	* * *				*	*	
	社会での合理的配慮について、相談先・相談方法について、相談内容について等を含む					*	*	
依頼方法	O	態度や表情、依頼しようとする人のところへ行くなどの行動で伝える。					* * *	
	I 日常生活に必要な依頼方法を身につける。	簡単な言葉で伝える。		自己表現 I で評価				
		理由を挙げて依頼する。					* * *	*
	II	相手に合わせて、適切な言葉づかいで依頼する。					* * *	
		相手の立場や都合を考え、依頼する		*			*	*
		目的や意図に応じて、依頼する内容を検討する。		*			*	*
	III	自分の考えが伝わるように表現を工夫して話す。		*	*		*	*
			*	*		*	*	
IV 社会生活に必要な依頼の方法を身につける。	TPOにふさわしい言動で依頼する。		* *			*		
	相手の立場や役割、都合を考えて依頼する。		*			* * *		
V 社会生活を視野に入れ、必要な支援を適切に求め、相談する方法を身につける。	手紙などの書面やメールで支援を求めたり、相談内容を伝えたりする。		*	*		*		

(注) 「*」は生徒A、「*」は生徒B、「*」は生徒C

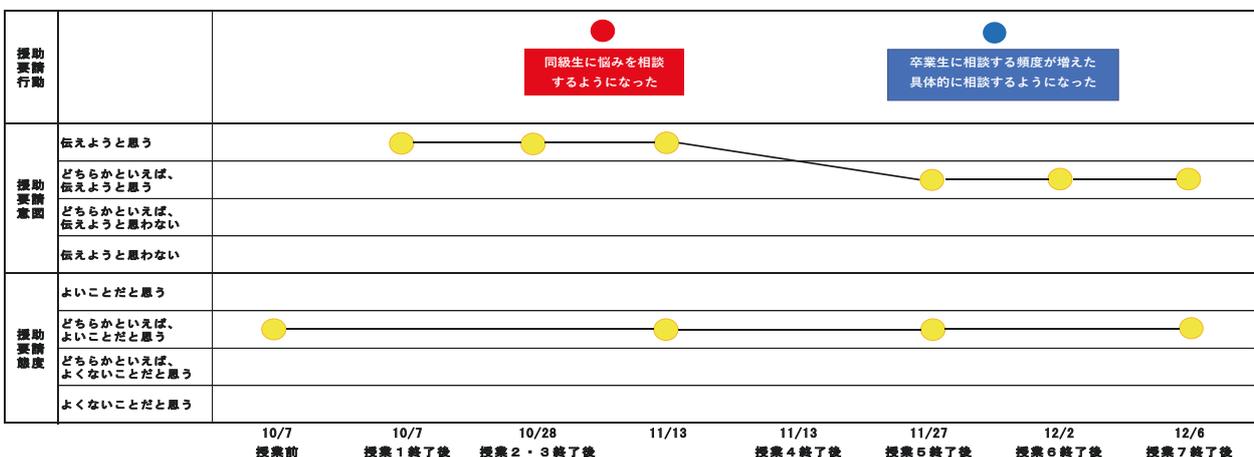


図2 生徒Aの自己評価の結果

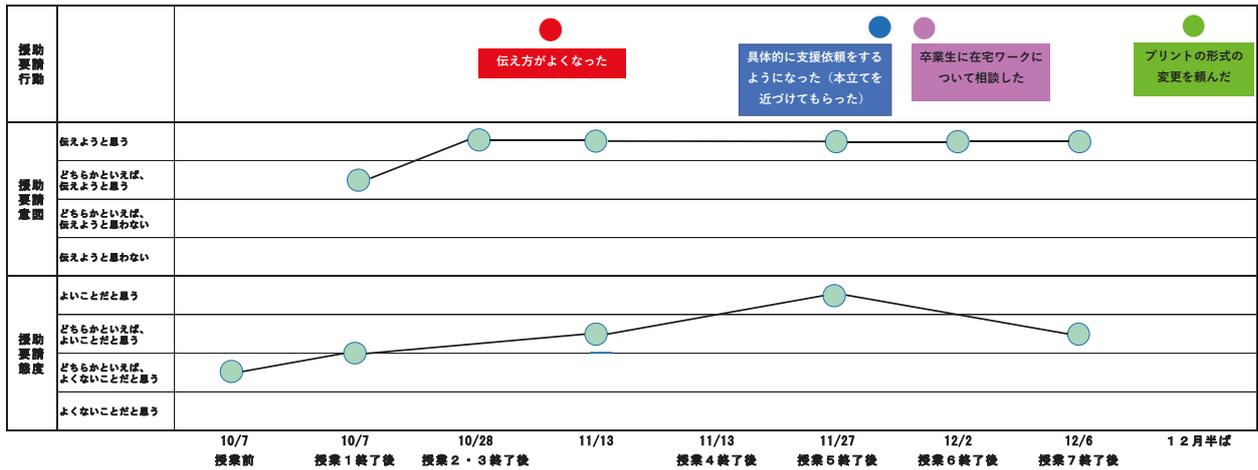


図3 生徒Bの自己評価の結果

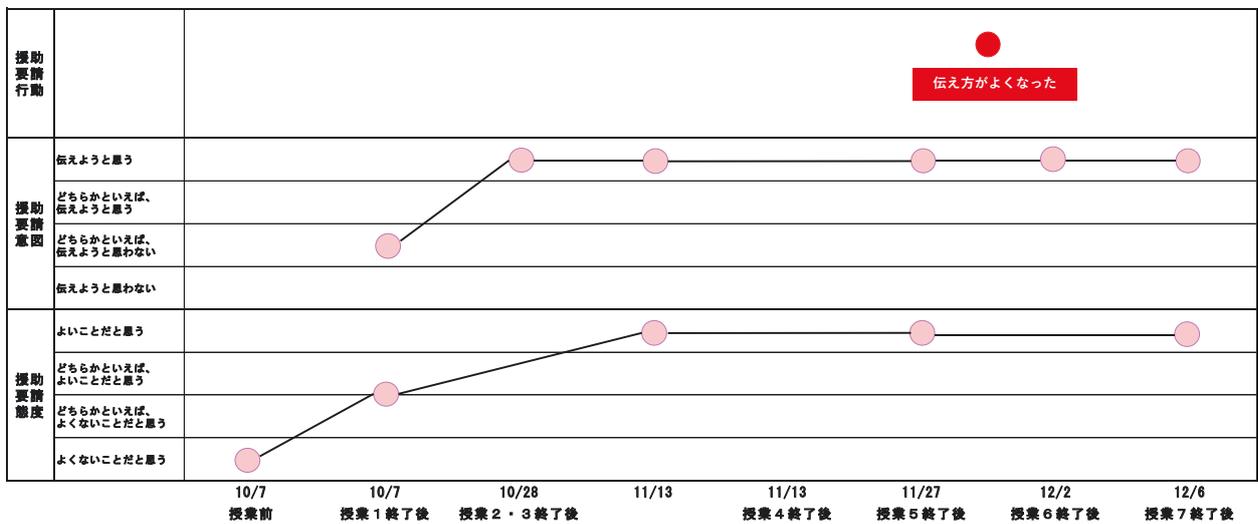


図4 生徒Cの自己評価の結果

「どちらかといえばよいことだと思う」と答えた。また、援助要請意図は授業4、5の後に、困ったことを「伝えようと思う」から「どちらかといえば伝えようと思う」に一段階低下した。授業4、5は、困ったことをそのまま伝えるのではなく、工夫を試みた後、やむを得ず支援が必要な場合に伝えるという視点が含まれていた。この趣旨を理解し、自分のこととして捉え、また自分を顧みて考えた結果であると思われる。援助要請行動については、進路や将来の生活に関することで卒業生に電話で相談する頻度が増え、また、具体的に的を絞って相談できるようになったと話した。

②生徒Bによる自己評価の結果

図3より、生徒Bの授業前の援助要請態度は、困ったことを伝えることは「どちらかといえばよくないことだと思う」と否定的であったが、授業が進むに連れて、肯定的な方向に変化した。また、援助要請意図は、授業2、3終了後からは困ったことを「伝えようと思う」と最も高い状態で推移した。援助要請行動については、授業を行うことで、単に「お願いします」ではなく、相手が忙

しそうにしていれば、「それが終わってからでいいんですけど」「お忙しいところすみません」等と伝えてから頼むことができるようになった。

③生徒Cによる自己評価の結果

図4より、生徒Cの授業前の援助要請態度は、困ったことを伝えることは「よくないことだと思う」と否定的であったが、授業が進むに連れて、肯定的な方向に変化し、授業3終了後からは最後まで「よいことだと思う」と答えた。援助要請意図についても、最初は困ったことを「どちらかといえば伝えようと思わない」と低かったが、授業2、3をきっかけに高くなり、そこからは最後まで「伝えようと思う」と答えた。このように、援助要請態度・援助要請意図はともに、かなり好転したものの、自身が「変えようと思っているけれど、性格はなかなか変えられない。」と話したように、理解はできているが実際の援助要請行動には結びつきにくく、「伝え方がよくなった」の1つを挙げた。(1)の教師による評価においても、この生徒の行動面の変容は担任教師には認められなかった。認知的な面の変容をいかに行動面の変容

に結びつけるかが課題の生徒と言えよう。

(3) 結果のまとめ

以上の(1)および(2)より、7回の授業実践によって概ね対象生徒の援助要請態度は肯定的に変化し、援助要請意図は高まったと考える。それにより、援助要請行動についてもその伝え方などの質的な面が向上し、さらに新たな援助要請行動が生起したと考える。

8 考察

授業実践を通して概ね生徒の援助要請態度、援助要請意図、援助要請行動は向上したと考える。この要因を授業の内容・方法の視点から考察する。

(1) 肯定的な援助要請態度を育む授業内容・方法

図2、図3、図4の援助要請態度の結果、及び生徒から「影響を受けた授業」について聞き取った内容から、生徒の援助要請態度は「困っている状況に気づきそれを伝えることはよいことである」を伝える授業1、授業4に影響を受け、当態度が肯定的に変容したと考える。「伝える」必要性を教師が教示することで、生徒は前向きな態度をもつことができたと思われる。また、特に生徒Cはロールプレイを通して、具体的な伝え方を学べたと回答した。そこで、肯定的な援助要請態度を育むための授業内容・方法としては、以下の2点が重要であると考え

①現在の生活や将来の社会生活について、改めて「困っている状況に気づき伝えることはよいことである」と伝える授業内容・方法。

②ロールプレイを通して対処法を習得し、不安を解消できる授業内容・方法。

(2) 肯定的な援助要請意図を育む授業内容・方法

図2、図3、図4の援助要請意図の結果、及び生徒から「影響を受けた授業」について聞き取った内容から、生徒の援助要請意図は「伝え方をロールプレイで身につけさせる」内容である授業2、授業3、授業7に影響を受け、当意図が肯定的に変容したと考える。ロールプレイを通して伝え方を学んだことや、他の生徒の言動を通して多様な考え方に触れ、発想が変わったことが、伝えようという思いを高めたと思われる。また「メールで相談する体験をさせる」内容である授業4にも影響を受けたことも伺われる。そこで、肯定的な援助要請意図を育むための授業内容・方法としては、以下の2点が重要であると考え

①ロールプレイを通して、伝え方を身につけさせるとともに、他の生徒の多様な考え方に触れさせる授業内容・方法。

②多様な他者に相談できることをめざすため、相談するという体験的な活動を通して抵抗感を低減させること

のできる授業内容・方法。

(3) 援助要請行動の生起を促す授業内容・方法

(2)で示されたように、援助要請意図については「伝え方をロールプレイで身につけさせる」内容である授業2、授業3、授業7に影響を受け、また「メールで相談する体験をさせる」内容である授業4にも影響を受けたことも伺われたが、それらが実際の援助要請行動に結びついていることがわかる。このことから、実際の行動につなげるためには、伝え方を体験的に学ぶことが重要であると考えられる。生徒Cは、行動に結びつけることの比較的難しい生徒であったが、このCに「どんな授業があれば困っていることを伝えることができるようになるか」と質問したところ、「困っていることを伝えられるまで、ロールプレイで繰り返し練習できればよかった」と回答した。そこで、行動につながる援助要請意図を生起させ、実際の援助要請行動に結びつけるための授業内容・方法として、以下の点が重要であると考え

①伝え方を学ぶロールプレイや体験的な授業を行う授業内容・方法。ただし、実際の場面でもできると自信をもつことができるまで繰り返し練習する授業内容・方法。

9 付記

本研究は、第一筆者が山口県教育委員会に提出した令和元年度山口大学特別支援教育長期研修報告書の一部を、第二筆者とともに加筆・修正したものである。

【引用文献】

- 織部恵理子(2016) 自閉症児の援助要請行動の育成に向けた支援方法. 静岡大学大学院教育実践高度化専攻成果報告書抄録集, 6, 109-114
- 八巻寛治(2008) ロールプレイングの理論と実際. 日本学校教育相談学会研修テキスト, 25, 1-11
- 本田真大・新井邦二郎・岩隈利紀(2011) 中学生の友人、教師、家族に対する被援助志向性尺度の作成. カウンセリング研究, 44, 254-263.