

# 知的障害特別支援学校高等部における幸福感の概念を用いた自立活動の実践

近藤 択磨<sup>1)</sup>・是永 かな子<sup>1)、2)</sup>

1) 高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻

2) 高知ギルバーグ発達神経精神医学センター

## Practice of Activities for Independent Living Using the Concept of “Well-being” at of the Special School for Intellectual Disabilities

Takuma Kondo<sup>1)</sup>・Kanakano Korenaga<sup>1)2)</sup>

1) Kochi University Graduate School of Integrated Arts and Sciences, Professional Schools for Teacher Education、

2) Kochi Gillberg Neuropsychiatry Centre

### 要約

本研究の目的は、主体的な自立活動の学習を促すために特別教育における「幸福感」の概念を活用した授業実践を検討することである。研究の方法と結果は以下である。第一に、幸福感に関するアンケートと授業参観によって子どもの実態把握を行った。第二に、幸福感の概念を念頭に自立活動の内「心理的な安定」と「人間関係の形成」の内容を中心とした授業実践を行った。第三に、自立活動の実践について幸福感の観点からその有用性を検討した。結果として、自立活動における心理的な安定については、子どものレジリエンスや意欲、自尊心や安心感などといった幸福感の要素を意識することで、子どもが障害に基づく種々の困難の克服・改善するための学習により主体的に取り組むことが可能となる可能性が示唆された。人間関係の形成については、子ども同士や教員との良好な関係や他者の気持ちを考える活動といった幸福感の要素を意識することで、他者の気持ちを意識したソーシャルスキルを身につけることが可能になることの見通しが示された。

キーワード：知的障害 特別支援学校 高等部 幸福感 自立活動

### 1. 問題の所在と研究の目的

現在日本の特別支援教育においても、子どもの学習への意欲が課題となっている。2018年の特別支援学校学習指導要領解説各教科等編では、知的障害のある子どもは学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどによって主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが指摘されている<sup>1)</sup>。また、独立行政法人国立総合特殊教育総合研究所の報告書においても、子どもの学習態度が受動的になっている理由として以下の二つを挙げている。一つは、知的障害のある子どもの学習活動への意欲の乏しさを知的障害による行動特性としてとらえる考え方の存在である。そのため、授業場面では教員は常に主導

的な接し方をすることが必要だと考えがちであるとの指摘である。もう一つは、知的障害のある子どもの学習活動への意欲の乏しさは、生活場面全般での周囲の接し方や学校での指導により「獲得させている」という問題提起である。つまり学習活動への意欲が乏しいと見えるのは、そう見て指導する教員がいるのであり、知的障害のある子どもの学習活動への意欲が乏しいのではないという主張である<sup>2</sup>。特に知的障害のある子どもは、学習に対する主体性が不十分であると考えられているが、それは教員による教え方によるものが起因しているとも考えられる。また2004年の国立総合特殊教育総合研究所の報告書では、自立活動における障害の改善・克服に関する指導は、個別的な指導が大切であるとされている一方で、「教え込む指導」に陥りやすい危険性をはらんでいるとし、子どもが環境や教材教具に働きかけて主体的に学び取るために、教員も環境の一部となって「教え込む指導」から児童生徒が「学び取る指導」への転換が求められているとする<sup>3</sup>。このように自立活動は子どもの主体的な学習が求められているが、特に自立活動は「障害に基づく種々の困難」を取り扱うことから、子どもにとって苦手な内容の学習となり、主体的になりづらいと考えられる。

さて、OECDは近年教育における幸福感(well-being)についての議論に着手している。OECDが幸福感に関心を抱き、2015年には新たに生活満足度調査を始めた背景には、健康で豊かな人生を送るために、収入や社会的地位といった社会経済的な成果だけでは不十分であるという人々の認識の高まりがある。アメリカではすでに1970年代に心理学者McClellandが学校での成績や高校の卒業資格証明書等が、必ずしも社会の中で成人が成功する要因となりえず、いわゆる学力より、意欲や感情を制御する力、肯定的な自己概念や信頼感、対人関係能力といった非認知的スキルの方がより大きな影響力を与えることを実証的な調査研究を用いて示していた<sup>4</sup>。フィンランドについても2014年の教育改革が行われた際、幸福感を学習指導要領第5章に「幸福感を目的とした学校活動の組織」として追記した。フィンランドの研究者も幸福感について言及しており、学校現場における幸福感に関する枠組みの検討や実践が行われている。例えば、Konu<sup>5</sup>は幸福感の要素を所有(having)、愛/社会関係(loving)、自己(being)、健康(health)の四つとし、それらを学校活動のなかでいかに充実させていくかが幸福感の向上に資すると報告している。特に、「愛/社会関係」の内容としては子ども同士の対人関係等が挙げられ、「自己」の内容としては子どもの自尊心や活動への主体性等が挙げられる。このように幸福感の内容として意欲や自尊心が挙げられていることから、幸福感を意識した指導を行うことと主体的な自立活動の学習に結節点が見いだされるのではないかと仮説を立てた。

以上を鑑み本研究では、より主体的な自立活動の学習を促すために特別教育における「幸福感」の概念を活用した授業実践を検討することを目的とする。

## 2. 研究の方法

本稿では、自立活動を指導する際の特別教育における幸福感の有用性について以下の方法を用いて検討する。第一に、実践研究として特別教育における幸福感の枠組みを用いた自立活動の実践を試行する。第二に、文献研究として実践の結果を幸福感の先行研究を用いつつ分析する。

## 3. 結果

### 3. 1 実態把握

実践研究の対象生徒は、A知的障害特別支援学校に在籍する高等部1年生の生徒15名である。全ての生徒が中学校まで通常学校の特別支援学級あるいは通常学級に在籍しており知的発達障害の程度は軽度である。卒業後の就労に対する意欲はとても高い一方、自分に自信をもつことや他者との関係を築くことに困難を示す生徒が多い。まず、実態把握としてKonuによる「幸福感に関するアンケート」を参考として、以下のアンケート項目で調査を行った。

資料 1 幸福感に関するアンケート

幸福感に関するアンケート  
( )年( )組( )

①あなたの学校生活でいやだと思うものがあれば選んで○をつけてください。

	とてもいやだ	すこしいやだ	あまりいやではない	いやではない
クラスがせまい				
うるさい音				
電灯の明るさ				
空気が汚い				
暑かったり寒かったりする気温				
教室の掃除の様子				
適切ではない課題				
トイレや更衣室が汚い				
服装が落ち着かない				
活動の時間が足りない				
暴力にかかわりそうなこと				

②学校は安心できますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

③あなたのしていることに先生は興味を持っていてくれると思いますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

④先生はあなたたちに対して公平だと思いますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

⑤友だちと仲良くできていますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

⑥学校活動で困ることはありますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

⑦学校の友達との関係に問題はありますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

幸福感に関するアンケート

⑧学校の先生との関係に問題はありますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

⑨この学校でいじめをしたことがありますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

⑩この学校でいじめられたことはありますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

⑪学校の先生はあなたが発表しやすいように助けてくれますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

⑫あなたの意見は大切にされていますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

⑬学校の先生はあなたにあまりにも期待しすぎていると感じますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

⑭学校で困っていることがあれば選んで○をつけてください。

	とても困っている	少し困っている	あまり困っていない	困っていない
授業についていくこと				
一人でやる課題を始めたり、終わらせたりすること				
宿題				
自分なりの勉強方法を見つけること				
何かを書くこと				
何かを読むこと				

⑮就職や勉強について、学校や家族に助けてもらうことはできますか？ ○をつけてください。

とてもそう思う	まあまあそう思う	あまりそう思わない	そう思わない

出典：Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., Rimpela, M. (2002) Factor structure of the School Well-being Model, HEALTH EDUCATION RESEARCH, Vol.17, no.6, pp.732-742.

①と②は「所有(having)」に関する項目、③～⑩は「愛/社会関係(loving)」に関する項目、⑪～⑮は「在り方(being)」に関する項目である。「所有(having)」は、学校の設備等への満足度や学校の安心感である。「愛/社会関係(loving)」は、教員や他の生徒との人間関係への満足度である。「在り方(being)」は、自己肯定感や学習への意欲を指す<sup>6</sup>。アンケート結果は図1であった。

ポジティブな回答を4点、ネガティブな回答を1点として数値化した。比較的幸福感の高いA、B、C、D、G、I、Mの生徒は入学当初教員等からの授業中における評価の特に高かった生徒であった。一方比較的幸福感の低いE、F、H、Oの生徒は授業中などで注意を受けることの多い生徒であった。

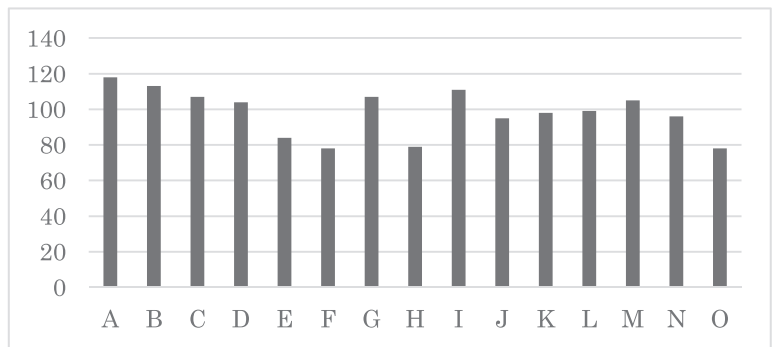
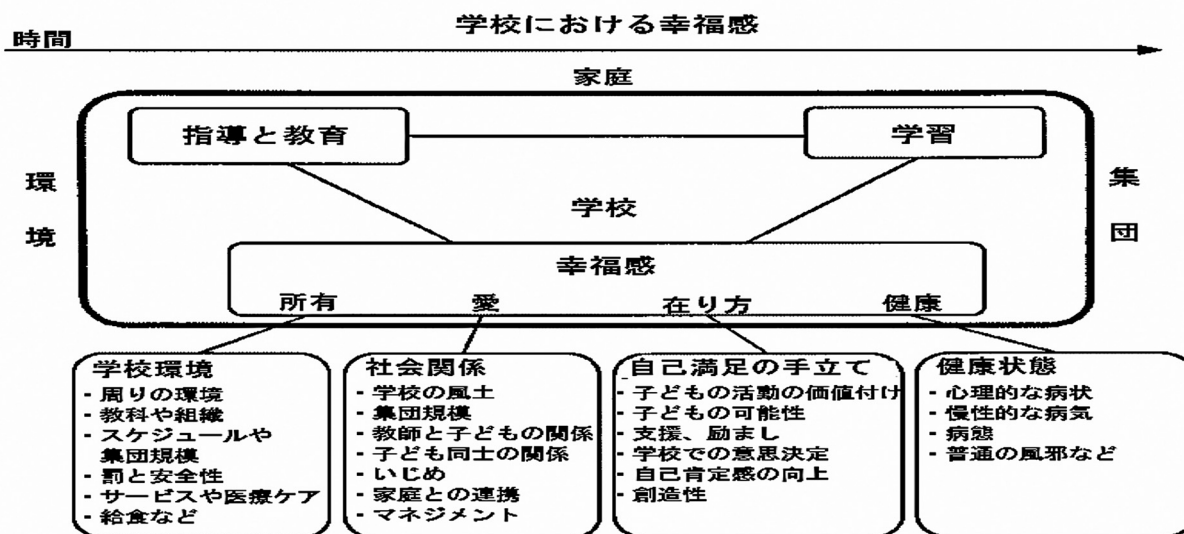


図1 生徒を対象にした幸福感に関するアンケート結果

### 3. 2 授業実践

実態把握を含めて201X年5月～10月までA特別支援学校で指導を行った。5月～6月は学校生活や現場実習(校内実習)を中心として実態把握を行い、7月に自立活動における授業実践を3回行った。10月には現場実習と作業学習を中心とした実態把握と2回の自立活動の授業実践を行った。なお、A特別支援学校では科目設定時間として自立活動が設定されていなかったため、「職業」の科目

を自立活動に充てて指導を行った。指導内容は以下の Konu の幸福感の概念を念頭に構成した。



出典：Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., Rimpela, M. (2002) Factor structure of the School Well-being Model, HEATH EDUCATION RESEARCH, Vol.17, no.6, pp.732-742.

この幸福感は、四つの領域に分けられる。一つは、所有 (having) であり、学校での環境を指す。二つは、愛/社会関係 (loving) であり社会における人間関係を指す。三つは、在り方 (being) であり、自己を満たす方法を指す。四つは、健康 (health) であり、健康状態を指す。これらの領域で幸福感は構成されており、学校生活における幸福感を測定する一つの指標となる。

所有 (having) は、具体的に安心できる環境や整った学習環境、またはカウンセリングや給食施設に至るまで物理的・心理的環境のことを指す。これは、状況の理解と変化への対応に対して情緒の安定を図ることから、日本の自立活動における「心理的な安定」の領域に対応すると考察した。

愛/社会関係 (loving) は、学校における子ども同士、教員と子ども、家庭との関係等が含まれる。これは、日本の自立活動における「人間関係の形成」の領域に対応すると考察した。

在り方 (being) は、活動の価値付けや、子どもの潜在性、教育的支援、意思決定、自己肯定感や創造性の担保が含まれる。これは、学習に対する意欲や、子どもの情緒の安定に関係する要素であることから、日本の自立活動における「心理的な安定」の領域に対応すると考察した。

それらを踏まえて表 1 の授業構成を構想した。

表 1 フィンランドの幸福感と日本の自立活動を念頭に置いた授業実践内容

	単元名	日本の自立活動の領域	フィンランドの幸福感の要素
第 1 回授業実践	援助希求の方法を知る	人間関係の形成	愛/社会関係 (loving)
第 2 回授業実践	敬語や相槌の方法を知る	人間関係の形成	愛/社会関係 (loving)
第 3 回授業実践	得意と苦手を知る	心理的な安定	学校環境 (having) 自己満足の手だて (being)
第 4 回授業実践	感謝を伝える方法を知る	人間関係の形成	愛/社会関係 (loving)
第 5 回授業実践	気持ちを切り替える方法を知る	心理的な安定	学校環境 (having) 自己満足の手だて (being)

7月に実践した第1回から第3回を介入1とし、10月に実践した第4回と第5回を介入2とした。A特別支援学校では、現場実習を1学期に1回行っており、そこでの評価が生徒にとっては学期の評価となる。介入1は初めての現場実習(校内実習)後であり、介入2は初めての校外での現場実習後であった。そのため現場実習で顕在化した課題を取り上げ、授業実践の単元を設定した。

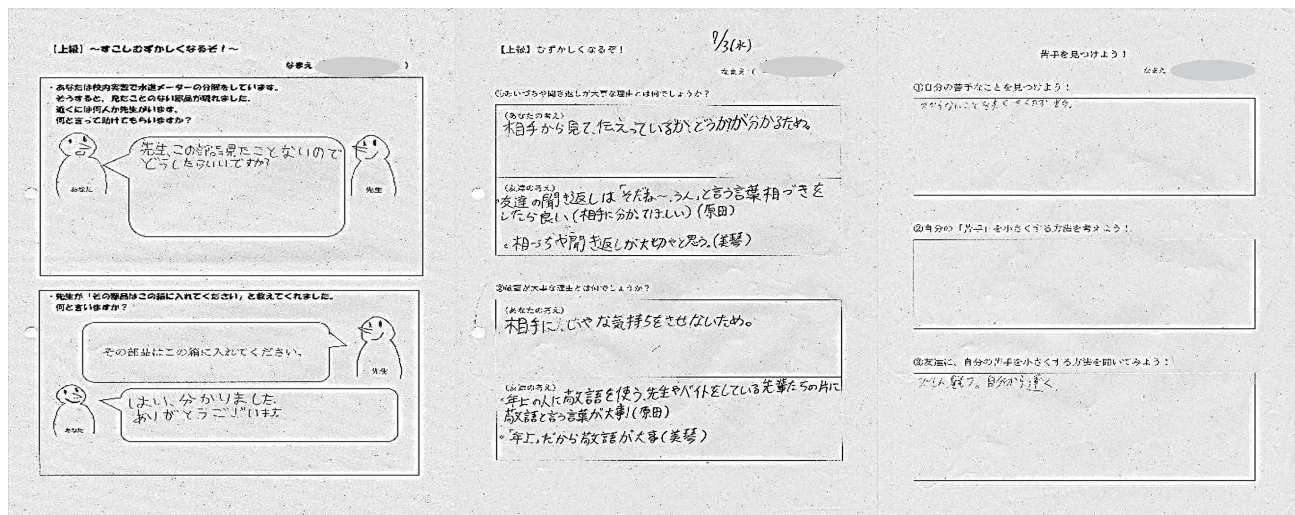
第1回の授業実践では、援助希求の方法について取り扱った。自立活動の領域は「人間関係の形成」を内容とし、その際に幸福感の要素である「社会関係」を指導/支援に用いた。校内実習の際に、生徒が困った場面で何もせずに指示を待っている様子が見られたためこの単元を設定した。活動は、援助を希求する際の他者の気持ちについて考え、どのような言い方で援助を希求すれば良いのかについて生徒同士で話し合った。

第2回の授業実践では、敬語や相槌などの会話を行う際に用いるスキルについて取り扱った。校内実習で敬語や相槌をしながら教員と話をしている様子が見られなかったため、本単元を設定した。自立活動の領域は「人間関係の形成」を内容とし、その際に幸福感の要素である「社会関係」を指導/支援に用いた。活動は、敬語や相槌の無いときの他者の気持ちについて考え、なぜ敬語や相槌が必要なのかについて考えた。

第3回の授業実践では、自分自身の得意と苦手について知ることを取り扱った。授業中に、苦手なことがあると気分が著しく落ち込む生徒が複数いたことからこの単元を設定した。自立活動の領域は「心理的な安定」の内容とし、その際に幸福感の要素である「学校環境」と「自己満足の手立て」を指導/支援に用いた。活動としては、それぞれの生徒が得意なことと苦手なことについて考え、苦手なことを克服する方法について発表した。

第1回の授業実践における援助希求の方法に関する回答、第2回の授業実践における敬語や相槌が必要な理由に関する生徒の回答、第3回の授業実践における苦手なことを克服する方法に関する生徒の回答は以下である。

資料1 援助希求方法に関する回答    資料2 敬語や相槌が必要な理由    資料3 苦手を克服する方法



結果として、介入1の「人間関係の形成」では、他者の気持ちについて考えるというよりこれまでの生活で覚えてきたセリフを単なるスキルとして書き出す回答になっていた。「心理的な安定」についても、自己に向き合って回答することが難しい様子であった。中には苦手なことを克服する方法について書けない生徒も複数見受けられた。

第1回と第2回授業実践の課題として、①他者の気持ちについて考える活動が少なかったこと、

②実際に教員や他の生徒の考えに触れる活動がなかったことが挙げられた。他者の気持ちについて考える活動が少ないことで、援助希求や敬語、相槌がスキルとなってしまう、そのスキルを用いる意義を感じていなかった。また実際に一緒に学習をしている他者との対話がなかったため、生徒にとって他者の気持ちを具体的に感じられなかったと考察した。第3回授業実践の課題は①生徒が安心して考えたり、発表したりするような支援を行えなかったこと、②なぜ苦手なことを克服しなければならないのかを具体的に提案できなかったことが考察された。例えば、苦手なことを発表する際に生徒が辛い気持ちにならない雰囲気づくりや、生徒が苦手なことに向き合う意欲をもつような話ができなかった。そのため生徒は辛い気持ちで苦手なことについて考える時間になっていた。

以上から介入2では、「人間関係の形成」を学ぶ際には、他者の気持ちを考えられる支援を行うこと、「心理的な安定」を学ぶ際には、生徒が安心して学習に取り組むことができたり、自己と向き合う必要性について話すことができたりするような授業を行うべきであると考えた。

第4回の授業実践では、感謝を伝える方法について教示した。援助希求の授業では、生徒も現場実習において率先して援助希求することができていたが、援助してもらった後の感謝を伝えることができていなかったため、この

単元を設定した。自立活動の領域は「人間関係の形成」を内容とし、その際に幸福感の要素である「愛/社会関係」を指導した。導入として、現場実習の反省を行い、援助をしてもらった後の感謝を伝えることができていなかったことを生徒に伝え、その時の職場の人の気持ちについて考えることを発問した。この時に生徒が指導者に対して安心感をもつことができるように、「援助希求はできるようになったが、感謝ができるともっと良くなる」という声掛け等を行うことで、生徒が教員に対して安心感を持つことができるように考慮した。展開として、感謝を伝えることができたときと感謝を伝えることができなかったときの他者の気持ちの両方について考え、それを互いに発表しあう活動を行った。この時には、良好な関係を築いている生徒同士でグループを編成したり、同じ現場実習先であった生徒同士での話し合いを行ったりすることで、対話しやすい環境を設定した。さらにその後、生徒で輪をつくり互いに感謝を伝えあい(写真1)、感謝を伝えてもらったときの気持ちについても生徒が発言する活動を行った。ここでも、仲の良い生徒で隣同士になるように座席を設定し、日ごろの感謝を伝えやすいよう支援を講じた。

第5回の授業実践では、気持ちを切り替える方法について取り扱った。第3回の「苦手の克服」に関する授業実践

が不十分であったと考え、学習の動機づけを目的とするためにこの単元を設定した。自立活動の領域は「心理的な安定」とし、その際に幸福感の要素である「学校環境」と「自己満足の手だて」を指導/支援に取り扱った。導入として、現場実習で感じた辛いことがあったかについて聞き、辛い気持ちをそのままにしないことが必要であることを伝えた。その後、気持ちを切り替える方法として、気持ちではなく「考え方」を変えることを生徒に提示した。この時に、生徒にとっては辛い気持ちになるかもしれないことを考慮し、生徒が安心して学習に取り組むことができるよう、辛い気持ちになることは悪いことではないこと、辛い気持ちになるということは成長のチャンスであるということを伝えた。展開として、指導者の提示した具体例から辛いことがあったときにどのような



写真1 互いに感謝を伝え合う様子

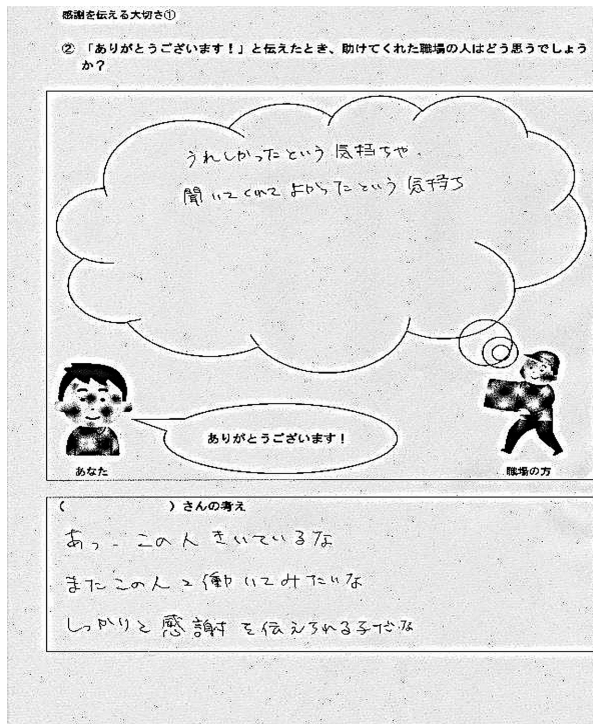


写真2 生徒同士で気持ちを切り替える方法を考えている様子

考え方になれば良いのかについて考え、生徒同士で発表を行うという活動を行った。また、嬉しかったことについても生徒に聞き、発表する活動を行った。この時、生徒が回答したのに対して肯定的な評価を意識し、気持ちの切り替えができることを強化した。また、現場実習中に嬉しかったことについても触れることで、辛い気持ちのまま学習を終えない支援を行った。

第4回の授業実践における、感謝を伝えてもらった際の気持ちについての生徒の回答、第5回の授業実践における、生徒の考えた「考え方」についての回答は以下である。

資料4 感謝を伝えてもらった際の気持ち



資料5 生徒の考えた「考え方」



第4回の授業実践では、介入1よりも生徒がソーシャルスキルについての意義を感じて学習することができたのではないかと考える。これはどのように感謝を伝えるのかということよりも、感謝を伝えた時の他者の気持ちについて触れたことで生徒が感謝を伝える意義について思考したからだと考察した。また、実際に他の生徒同士で感謝を伝える活動を行ったことで、感謝を伝えるというスキルを楽しく活用することができたと推察した。

第5回の授業実践では、介入1よりも「困難」に対して前向きに考えたと分析した。これは、授業の中で学校環境と自己満足への手立てに関する幸福感を高めることで、生徒がより安心して、主体的に自分自身の辛い気持ちを受容し、それを切り替える方法を身に付けたからであると推察した。実際、すべての生徒が気持ちを切り替える方法について考え、他の生徒と共有することができた。授業実践後の幸福感に関するアンケートの結果を図2に示す。幸福感の変化には、現場実習が関与していると考えられる。前述したとおり、本研究校では現場実習を1学期に1回行っており、そこでの評価が生徒にとっては学期ごとの評価となる。介入1は初めての現場実習(校内実習)の後であり、介入2は初めての校外での現場実習の後であった。実際に現場実習での評価が高かった生徒や、自らの課題に対して前向きに考えることのできた生徒は幸福感が上がっていた。一方、現場実習での評価が高くなかったり、自らの課題に対してネガティブに感じていたりした生徒は幸福感が下がっていた。

そのため介入の際には、現場実習での課題に対して向き合いつつも、前向きに学習を行うことができることや他者の気持ちについても前向きに考えたりすることを意識した。また授業中の発言や解答が前向きな生徒ほど幸福感が高かった。

#### 4. 考察

本実践を幸福感の視点で考察する。PISA2015年調査の結果報告で OECD は生徒の well-being の特徴と要素について、図 1 のように示している。生徒の well-being は「心理的」「社会的」「認知的」「身体的」の四つの特徴 (dimension) があり、各特徴の中には様々な側面 (aspect) が存在する。これらの特徴が相互に密接に関連し、その相互作用の結果として well-being の状態があると捉えられている。直接的には、学校や地域社会の環境や教員、友人、家族等から影響を受け、教育政策やテクノロジー、社会規範等も背景要素として、学校や教員、家族等の直接的要素を媒介して、生徒個人の well-being に影響を与える。well-being は多面的かつ相互作用の性質をもつ多くの異なる側面の集積として捉えられているのである<sup>7)</sup>。

OECD は非認知的分野についての関連諸分野の研究知見をふまえ、2015 年に Skills for

Social Progress-The Power of Social and Emotional Skills という報告書を刊行している。この中では、人のもつスキルを大きく認知的スキルと社会情緒的スキルの二つに整理する。両者は相互に関連しているため、人は二つのスキルをバランスよく持つことが重要であり、生徒についても、「教育によって認知と社会情緒の双方のスキルをバランスよく持った Whole child を育てる必要性が唱えられている」という。これによると、スキルは人々の well-being に影響を与えるものであり、教育によって良い方向へと変化するものであり、測定できるものとされている。OECD は先述の Skills for Social Progress の中で、図 2 のような認知的スキルと社会情緒的スキルの枠組みについて示している<sup>8)</sup>。ここでは認知的スキルを「知識や思考、経験を獲得する知的能力」、「獲得した知識に基づく、解釈、熟考、推察」として定義している。一方、社会情緒的スキルは、「(a) 思考、感情、行動の一貫したパターンであらわれ、(b) 学校及び学校外の学習経験によって発達可能であり、(c) 生涯にわたって、重要な社会経済的アウトカムに影響を及ぼす」ものとして定義されている。

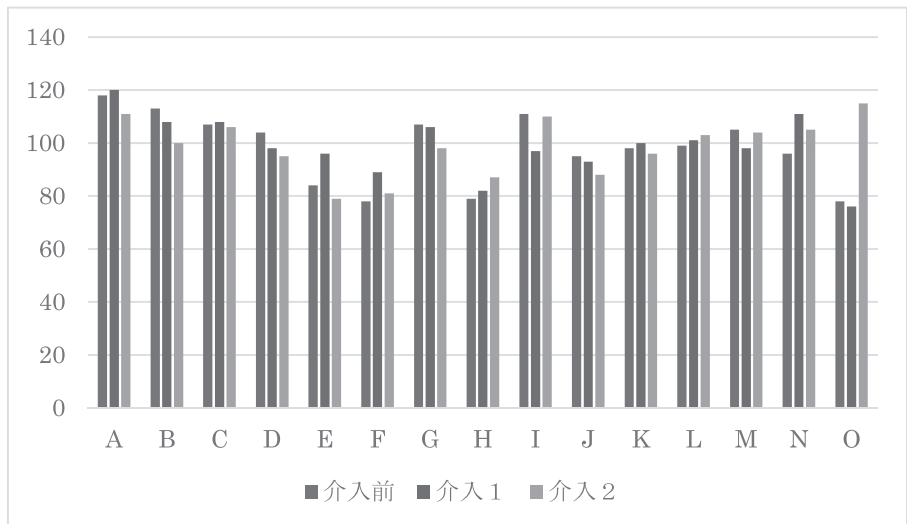


図 2 幸福感アンケートの結果比較

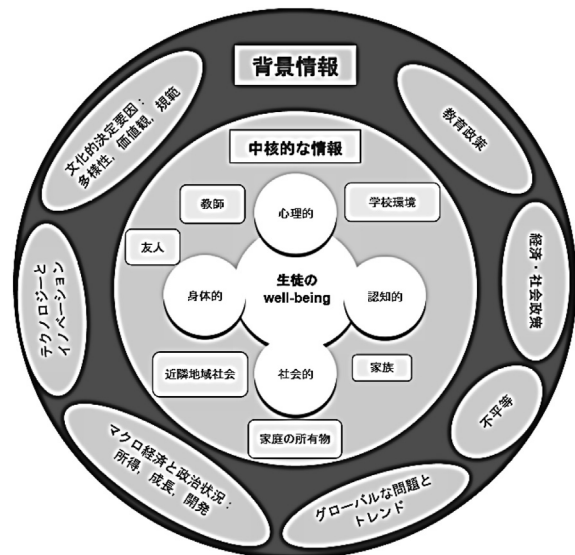


図 1 生徒の well-being の特徴と要素  
出典：OECD (2015) 生徒の学習到達度調査 PISA2015 年調査国際結果報告書 生徒の well-being (生徒の「健やかさ・幸福度」)



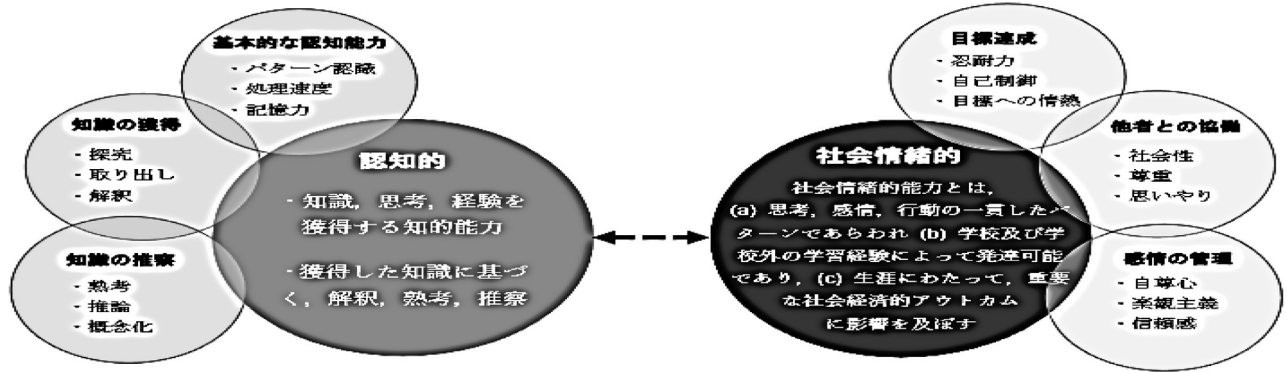


図 2 「認知的スキル」及び「社会情緒的スキル」の枠組み

出典：OECD (2015)生徒の学習到達度調査 PISA2015年調査国際結果報告書 生徒の well-being (生徒の「健やかさ・幸福度」)

この社会情緒的スキルには、目標達成に必要な忍耐力・自己制御・熱意や、他者との協働に際し必要となる社会性・他者を尊重し思いやる気持ち、自分の感情への対処として、自尊心・楽観性・信頼感という側面が含まれている。先ほど確認した OECD のスキルの定義に従えば、認知的スキルと社会情緒的スキルの両者は相互に密接に関係し、どちらのスキルも教育や投資によって成長する可能性を持っている。スキルは人々の well-being に影響を与える(高いスキルが高い well-being につながる)ということが OECD のこの報告書では示されている<sup>9</sup>。

さて、本授業実践で取り扱った内容は、PISA の概念と合わせると、幸福感を支える二つのスキルのうち「社会情緒的スキル」に繋がる。具体的には以下である。目標達成に必要な忍耐力や自己制御、熱意は授業実践の中で取り扱った「心理的な安定」を指導する際に意識するべきものであると考えられる。例えば、苦手を克服する方法について考えるときに必要なものが忍耐力であり、気持ちを切り替える方法は自己制御、そしてそれらの意義を感じるような主体性を育むことには目標への熱意が必要となる。また、感情の管理に必要な自尊心や楽観主義、信頼感についても同様である。自尊心は自らの困難に向き合う際に必要であり、楽観主義は気持ちを切り替える際の考え方の変化、信頼感自らの困難に向き合う学習を行う際に生徒や教員との間に必要なものであると考える。

他者との協働に必要な社会性、尊重、思いやりが授業実践の中で取り扱った「人間関係の形成」を指導する際に意識するべきものであると考える。例えば、援助希求、敬語や相槌、感謝を伝えるというスキルはそれそのものが社会性であり、そしてそれらを行う動機づけとして必要となるのが他者への尊重や思いやりである。

また、Konu による幸福感の概念と合わせると、自立活動の指導を行う上で幸福感を意識すると以下のような効果があると考察した。まず、所有(having)については、物理的な学校環境を中心として生徒が安心できるような環境が必要であるということを目指す<sup>10</sup>。授業実践では、「心理的な安定」を取り扱った際に意識したが、例えば生徒が自らの課題に対して向き合う際に安心して学習に取り組めるように、導入で楽しい話をしたり、関係の良好な生徒同士で話し合い活動を行ったり等の支援を行った。その結果として、生徒は安心して主体的に課題に向き合うことができたと考えられる。

愛/社会関係/(loving)については、社会的な学習ができる環境や、生徒同士あるいは教員と生徒の良好な関係等が必要であるということを目指す<sup>11</sup>。授業実践の中では、「人間関係の形成」を取り扱った際に意識したが、例えば生徒が他者の気持ちについて深く考え、ソーシャルスキルを身につける意義を感じられるような指導や、実際に生徒同士や教員との関係の中で他者の気持ちについて感

じられるような支援を行った。その結果として他者の気持ちを考慮したソーシャルスキルが身についたのではないかと考える。

在り方 (being) については、生徒が自己満足できるために必要な自尊心やそのための支援が必要であるということを示す<sup>12</sup>。授業実践では、「心理的な安定」を取り扱った際に意識したが、例えば、辛い気持ちを切り替える意味について生徒に提示することで生徒が主体的に「辛いこと」に関する学習ができるように支援したり、肯定的な評価を授業の中で行ったりした。その結果として、生徒も学習を行う意味を感じて、苦手なことや辛いことについて考えることができたと考察した。また、肯定的な評価を多用することで、辛いことや苦手なことについて考えている生徒の自尊心も維持できたと推察した。以上から、自立活動における「心理的な安定」を取り扱う際には、生徒のレジリエンスや意欲、自尊心や安心感などといった幸福感の要素を考慮すべきであることが見いだされた。「人間関係の形成」については、生徒同士や教員との良好な関係や他者の気持ちを考える活動等といった幸福感の要素が必要であることも示唆された。

## 5. 謝辞

本研究は JSPS 科研費 18K02793 の助成を受けたものである。

### 註・引用文献

- 1 文部科学省(2018)「特別支援学校学習指導要領 解説総則等編 (幼稚部・小学部・中学部)」教育出版。
- 2 独立行政法人国立総合特殊教育総合研究所(2004)知的障害のある児童生徒の内発的動機づけを重視した授業に関する研究 研究成果報告書。
- 3 独立行政法人国立特殊教育総合研究所(2004)21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究プロジェクト研究報告書。
- 4 McClelland,D.(1973)Testing for Competence Rather Than for ‘Intelligence,American Psychologist,28,pp.1-14.
- 5 Konu,A.,Alanen,E.,Lintonen,T.Rimpela,M.(2002)Factor structure of the School Well-being Model,HEALTH EDUCATION RESEARCH,Vol.17,no.6,pp.732-742.
- 6 同上,Konu,A.,Alanen,E.,Lintonen,T.Rimpela,M.(2002)pp.732-742.
- 7 前掲 5,Konu,A.,Alanen,E.,Lintonen,T.Rimpela,M.(2002)pp.732-742.
- 8 OECD (2015) 生徒の学習到達度調査 PISA2015年調査国際結果報告書 生徒の well-being (生徒の「健やかさ・幸福度」)。
- 9 前掲 8 OECD (2015)。
- 10 Konu,A.,Rimpela,M.(2002)Well-being in schools: a conceptual model,HEALTH PROMOTION INTERNATIONAL,Vol.17,No.1,pp.79-87.
- 11 同上,Konu,A.,Rimpela,M.(2002),pp.79-87.
- 12 前掲 10,Konu,A.,Rimpela,M.(2002),pp.79-87.