

病弱教育，肢体不自由教育における I C F から捉えた「自信づくり」 “Confidence Building” in Education for Those with Impaired Health and Physical Disabilities from the Perspective of ICF

辻岡 順・落合 俊郎
TSUJIOKA Jun OCHIAI Toshiro

要 旨

病弱教育，肢体不自由教育において，児童生徒が自信を持つことは，教育の重要な指導内容であるとともに子どもが自分自身の意思を発信しようとするときに何事にも代えがたいエネルギーとなる。この「自信」を I C F の視点から捉えなおすことで，これまで漠然と捉えられていた「自信」を分析し「相対的自信」「客観的自信」および「絶対的自信」なるものを定義した。その定義と高等部2名の実践事例を関連させながら本来つけるべき「自信」とは何かを探った。また，「自信」を身に付けた生徒が高等部在学中，高等部卒業後の生き方の方向性を自分自身で決定し，心豊かな充実した生き方を送るための重要な要因であることも明らかにした。

Abstract

In education for those with impaired health and physical disabilities, confidence building in school children is important instructional content, and confidence is an irreplaceable motivator for children when they try to convey their own thoughts. “Confidence” has been vaguely understood up until now, but by understanding “confidence” from the perspective of the ICF model, it was analyzed, and categorized into “relative confidence,” “objective confidence,” and “absolute confidence. By relating the definition to the practical cases of two high school students, the meaning of “confidence,” an attribute that should be acquired, was explored. In addition, “confidence” was clarified as an important factor for those students who acquired it in making decisions about their life directions, during high school and after graduating from high school, on their own, and for living a rich and fulfilling life.

キーワード：自信，自信づくり， I C F

keywords : Confidence. Confidence Building. I C F

はじめに

「病弱教育，肢体不自由教育」（以下特別支援教育という。）の生徒への I C F（正式名称はInternational Classification of Functioning, disability and Health。健康状態，機能，活動と参加，環境因子，個人因子の6つの項目から構成され，人間の生活機能と障がいに関する状況を記述することを目的とした「国際生活機能分類」）から捉えた「自信づくり」について，私が取り組んだ実践事例，自信の捉え方について紹介し，自信というものについて今一度考える機会とした。私が特別支援教育に携わっていた頃，病気が寛解されなかったり，障がいが軽減されなかったりせずに卒業した生徒は継続療養（入院療養，在宅療養）しながらこれからの自分自身の生き方を模索していた。しかしながら，そのような現状を打破するためには，高等部を卒業する前に生徒に自信をつけさせることが，これからの生徒自身の生き方にとって大変重要だと考えた。これまで漠然と捉えていた「自信」

を I C F の視点より見つけ直し「相対的自信」，「客観的自信」および「絶対的自信」を定義することで，実践を通して「自信づくり」を検証した。

I 目的

「特別支援教育」において生徒に自信をもたせる，培う取り組みは， I C F の視点で捉えることにより生徒のもっている力を大きく引き出し，卒業後の高い Q O L へつながっていくと期待される。 I C F の視点に立った「自信づくり」の実践事例を紹介することで，生徒がより一層充実した自己実現を図り，これまで漠然と捉えていた「自信」というものについて見つけ直す機会とした。また，事業所や教育機関はもとより地域の障がい福祉課，障がい者職業センター，福祉施設等の関係諸機関が I C F という共通言語を介して連携を深め，生徒の全体像と将来像を同じ方向性で見つめ，生徒自身に「自信」という宝を培わせることで，卒業後の豊かで生き生きとした生活

の実現に寄与できると信じ取り組んだ。

II 方法

1 対象者と取り組みの流れ

実践の対象となる生徒は、特別支援学校高等部に3年間在籍した2名の実践事例を取り上げながら、取り組みの流れと取り組みによる生徒の変化等を比較検討した。また、実践前、実践過程、実践後における生徒の生き方に自信がどのように形を変え生徒自身を支援しているかを関連づけて示した。

2 「自信づくり」の現状と視点

(1) 「自信づくり」の現状

「自信づくり」には大きく二通りの方法が考えられる。一つは生徒そのものが持つ（感じとる）自信（相対的自信）づくりである。例えば、何かを習得した時の喜びや人より上手にできた、やり遂げたといった自信を体験することがあげられる。一つは友だちや、事業所で働いておられる人と一緒になって製品を作ったり、販売などを連携してやり遂げたりした時の生徒を取り巻く人たちが生徒を評価する自信（客観的自信）があげられる。

「自信」という捉え方は教員それぞれ個々の考えや思いがあり、ある教員は「自信」とはこういうものだ、ある教員は「自信」というものはこうでなければならぬといった、全く違う捉え方で実践しているように思われる。

(2) 「自信づくり」の視点

「自信」には、大きく三つの捉え方があると考えた。ここで私が考える「自信」の捉え方とは、一つは「相対的自信」、一つは「客観的自信」そしてもう一つは「絶対的自信」である。この三つの自信それぞれを次のように定義した。

ア 「相対的自信」について

「相対的自信」とは、生徒本人が自分自身で捉えた（感じた）自信と定義した。

自信の捉え方次第で生徒が「できた」、「やった」などの経験、実感を積み重ねていくことで、意欲的に生徒自身がアピールする機会を増やしたり、アピールできる場を作り出したりすることが、「相対的自信」をレベルアップすることにつながっていくと思われる。

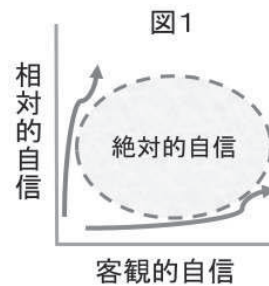
イ 「客観的自信」について

「客観的自信」とは、生徒を取り巻く多くは特別支援学校の教員あるいは、交流校の教員である。彼らが生徒に顕在する自信に対する評価と考えた。

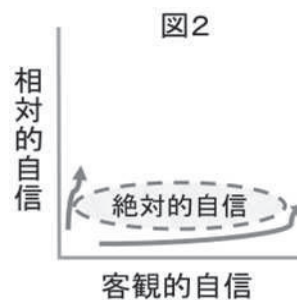
この評価をする人の多くは教員であり、教員は子どもの交流教育などで活動内容と活動の場を設定する。交流教育における話し合い活動の反省では、生徒たちがこの話題を中心に話し合いを進めることができれば、もっと

交流活動が盛り上がったのではないかなどの司会進行の出来具合や意見、発表内容を評価している。交流教育を含めた多くの活動場面では、教員が活動内容、活動の方向性等のシナリオを考え活動に臨んでいる。生徒がこの場面で、こういう趣旨の意見を述べ、意見が多数出た場合、こういう方向にまとめていく生徒がいるといったストーリーがある。そして教員が考えたシナリオに沿ってうまく活動が展開できれば、教員は生徒に自信が付いたと評価している。つまり、あの時あの意見が言えたのは自信が身に付いてきたからだということになる。逆にシナリオから外れた活動内容の方向に進むと、自信がないから上手く進めることができなかったという評価になってしまう。この自信を「客観的自信」と捉えた。先ほど述べた教員が設定した活動場面で教員が考えたシナリオに近い活動が展開される状況を創りだした生徒の発言が飛び出せば、生徒の「客観的自信」に対する評価が上がり、ねらいを達成した、できたという実践報告になっていく。この「客観的自信」の評価次第で生徒の自信そのものが大きく左右されてしまう。

ウ 「絶対的自信」について

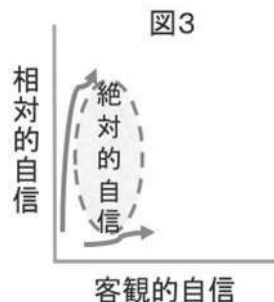


「絶対的自信」は「相対的自信」と「客観的自信」のかかりから生まれてくるものであり、今現在生徒が身につけている真の「自信」と考えた。図で表すと図1のようになる。



「客観的自信」がいかに大きくても「相対的自信」が小さければ「絶対的自信」の面積は狭くなり、いわゆる図2のように「自信」がついたとは言えない。

また同様に「相対的自信」がいかに大きくても、「客観的自信」が小さければやはり「絶対的自信」の面積が小さいままとなる。(図3) これまで教員が交流活動など生徒に「自信」を身につけさせるために設定した場面では、「客観的自信」があたかも「絶対的自信」のように捉えられているようである。この真の「自信」(絶対的自信)の広がり考えた「相対的自信」と「客観的自信」



をいかにバランスよく取り組んでいくかが重要となる。

(3) 「自信」という評価

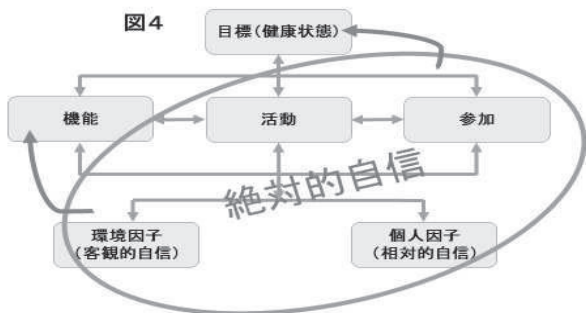
これまで自信を生徒に付けようという取り組みが特別支援教育の活動全体で実践されてきた。また，今も実践され続けている。生徒に自信を付けさせるための活動の場を設定し，活動内容を精選することでいかに効率よく生徒に自信を付けさせ，生徒が自信を持って卒業させられるかを考え教員は実践してきた。しかしながら，教員が思うような自信をつけさせることができたのだろうか。研究紀要や報告書等では生徒に身につけさせることができた，あるいは自信がついたことでこのような話し合いに発展していったという高い評価をした取り組み内容の文献が多い。では，この高い評価はどのような所にその要因があるのか。

例えば，交流教育の場を教員が設定したとする。交流教育の目的（経験を広げる，地域の人たちと協力して取り組む，コミュニケーションの力を培うなど）を設定し，活動内容をつくり，このように活動することで生徒が協力し合っ一つのことに向かって成し遂げていくであろうという流れがある。その過程でコミュニケーションの力が培われたり，人間関係が構築されたりといった交流場面ができあがってくる。その結果，生徒一人ひとり気が付けば活動をリードしている，話し合いで自分の意見をしっかり述べているなど客観的にその場の様子を見ながら教員は判断し評価している。教員がねらった目標に近い意見や行動をとった生徒は，良くできた，頑張ったという評価をもらい，そうでなかった生徒については，もっとできたはずなのといった評価につながってしまう。評価の基準は先生が描いたシナリオに沿っていかに近づくかで評価（「客観的自信」を中心とした）が決まってくるように思われる。

「自信」の評価については，「相対的自信」，「客観的自信」をどれくらい身につけさせたのではなく，絶対的自信が生徒の目標を達成させるための力をどのように支援しただけ引き出させるかがポイントになると考えられる。

(4) I C F と「自信」のかかわりについて

I C F では6つの項目がある。その中で活動，参加，環境因子，個人因子の項目と最初に定義をした「自信」（「客観的自信」，「相対的自信」および「絶対的自信」）



とのかかわりを述べる。

「客観的自信」，「相対的自信」については，I C F の各項目すべてにかかわっている。とりわけ「客観的自信」と大きくかかわっているのが環境因子であり，「相対的自信」にかかわりの深いのが個人因子と捉える。環境因子と個人因子が主に活動（できること，得意なこと，好きなこと，上手なこと）と参加（活動内容の実践）を繰り返しフィードバックすることで環境因子と個人因子がプラスの方向に変化，変容していく様子を「客観的自信」の向上，「相対的自信」が向上と捉えた。I C F においても「客観的自信」と「相対的自信」の向上により「絶対的自信」（真の自信）の広がり（楕円で囲まれた部分）を見ることができる。この「絶対的自信」が目標を達成しようとしたり，機能を克服，改善しようとしたりする力を強く後押ししている。図示すると図4のようになると考えられる。

III 結果

1 「自信づくり」の実践

これから二つの「自信づくり」の実践を紹介する。

一つは生徒の夢を実現させる取り組みによる「自信づくり」と，もう一つは生徒のできること（得意なこと上手なことなど）を生かす取り組みによる「自信づくり」である。

(1) 生徒Aの夢を実現させる取り組みによる「自信づくり」（高等部1年生～3年生の3年間）

生徒Aの実践

ア 生徒Aの実態（様子）について

生徒Aは筋ジストロフィーにより特別支援学校に隣接する病院に入院し小学部から在籍していた。小学部のころから将棋が好きで我流なりにそこそこ強いという程度で高等部に入学してきた。将棋にかかわっては何事にも熱心なところが数多く見られた。例えば，負けた将棋では，なぜ負けたのか，負けたところほどの指し手なのかなど，病気の大変さを感じさせず将棋盤に向かい考えていた。また，少し将棋が強いということもあり，何事にも天狗になる様子も見られた。

この生徒Aの様子をまとめると以下のようなになる。

- 友だちや他人と話をするのが少し苦手な所がある。
- 人の話を聞くことはできるが，自分の意見を押し通すことが多い。
- 誰に対しても礼儀を欠くことが多い。
- 過信することが多く，自分はできるんだという思いが強い。
- 交流校へ出かけても，上手く交流できない。一人で過ごしてしまう。
- 自信のある将棋については，対戦して勝利すると相手を見下すところが見られる。

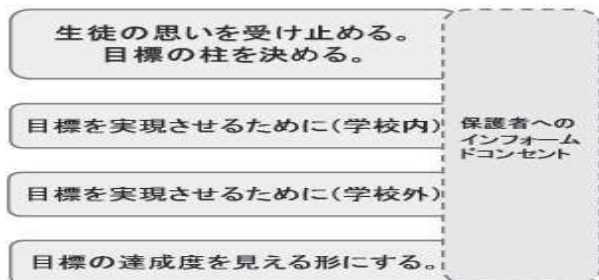
- 病状により上肢の動きが年々衰えていくのが分かる。
- 日常生活全般に介助が必要である。
(トイレ, 食事, 洗面, 入浴, 着替え, 寝返り, お茶を飲む, 学習や趣味を楽しむ準備など)
- 食事はゆっくりと自力でできる。
- 手は肘を曲げて何とか顔まで上げることができる。
- 電動車いすを使用。
- 側わんがかなり進んでいる。
- コルセットを常に付けて体幹を支えている。
- 薬を飲む, しなければならない機能訓練等について熱心に取り組む。
- 手動車いすに乗り自力で車いすを動かすことで, 腕, 手指の機能を維持したいという思いが強い。
- 心肺機能を維持向上させようと, 機会を見つけ自分で「フッ, フッ, フッ」や「フウー」という呼吸の仕方を進んでいる。
- 手指で物をつかんだり, 鉛筆で筆記したりする努力をしている。(この努力が将棋の駒を持ち上げ動かす力を維持させることにつながっている)
- 何よりも将棋が好きで上手である。
- 学習面の遅れはなく, 当該学年の学習ができる。
- 想像力があり, 何事も納得のいくまで追求する。
- パソコンを自ら操作し, 市販のソフトを利用, 活用することができる。
- 情報処理の授業は興味深く熱心である。
- 板書された内容をノートに丁寧にゆっくりと書き写すことができる。
- 卒業後は病棟を退院して一人で生活したい。
- 卒業後, 奨励会(プロの将棋棋士を養成する機関)に入会しプロ棋士を職業としたい。
- 高等部卒業までに県で将棋の高校生チャンピオンになりたい。

以上の生徒Aの実態があった。

イ 具体的な取り組みの流れ

先ほどの生徒Aの実態から図5のように取り組みを進めた。

図5



それぞれの項目については次の通りである。

生徒の思いを受け止める。目標の柱を決める。

生徒Aの思いと覚悟を受け止めることにより, どのような方向性をもって, 卒業後の生きる力につなげていくかをICFで捉え考えた。そして「将棋のプロ棋士になり卒業後, 退院して一人で生活する。」という目標を立てた。生徒自身が筋ジストロフィーという病気を理解し受容できていたことで, 将来どのような職業ができるかについて真剣に考えていた。このことは, 自分にとって大好きな将棋を職業に決めた大きな一因と思われる。もちろんプロの棋士を目指すに当たり, 保護者の意見や考えを十分に伺い最終的に決定した。

目標を実現させるために(学校内)

将棋を学ぶ時間の確保については, 生徒Aの担当科目(情報処理, 数学, 課題研究)を私(辻岡)が受け持つておりこの時間を活用しようと考えた。

将棋は局面, 局面ごとに有利に展開しなければならない指し手をリアルタイムに処理しなければならないという観点から大変有効な情報処理にかかわる題材(将棋)として取り扱うこととし情報処理と課題研究の時間で学習することにした。将棋は数学の内容にも通じるところがあり, 必要に応じて数学の時間においても弾力的に将棋の学習を取り入れた。入院先の病棟(施設)とも話し合い, プロ棋士の実戦譜を研究する放課後の時間を確保する環境も整えた。また, 学校の教職員に共通理解を図ることにより, 学校全体の取り組みへと発展させ, 教員や特別支援学校に在籍している児童生徒が応援, 支援する環境を構築することができた。

目標を実現させるために(学校外)

保護者へのインフォームドコンセントにより, 保護者と同じ方向性をもって目標に取り組む支援の体制を作り上げることができた。具体的には, 将棋大会への送迎, 付き添いなど保護者の必要かつ十分な支援を得ることができ多くの棋戦に参加することができた。

参加した棋戦は次の通りです。

- 県高等学校将棋選手権
- 県高等学校将棋竜王戦
- 県の将棋名人戦
- 地域で開催される将棋祭りなど
- 日本将棋連盟 県支部でのプロ棋士による指導対局

目標の達成度を見える形にする。

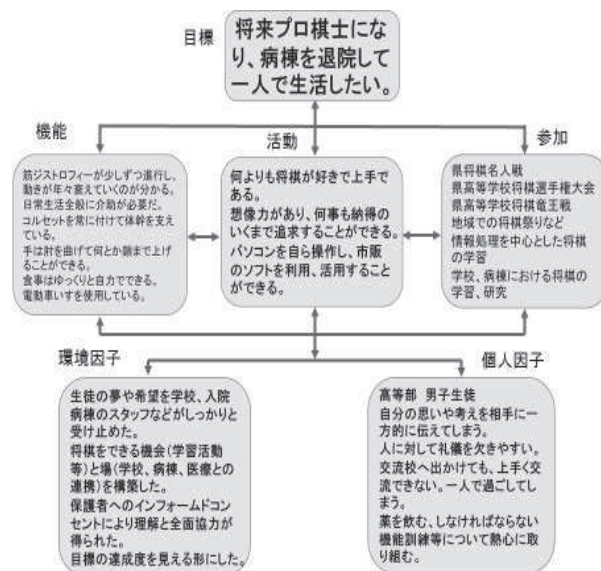
目標の達成度を見える形にするとは, 生徒Aの棋力, 努力を客観的に分かり, 感じ取らせることである。一つは生徒の棋力が分かる形, 一つは生徒を取り巻く教員,

友だちの支援の大きさが分かる形の二つが考えられる。

棋力については、参加する将棋の大会の結果が如実に生徒の棋力を表す。また、支部でのプロ棋士による指導対局は生徒 A の実力（自分はまだまだ弱いのだという思い）を形（戦績）で表した。

将棋大会への参加や指導対局で棋力は戦績という形で分かるが、将棋に勝つためにはもう一つ必要な要素がある。それは、生徒 A を取り巻く教員、病棟のスタッフ並びに友だちからの支援、心からの応援と思われる。これらの支援、応援を形に表すことが大切と考えた。その取り組みとして「生徒 A が将棋のプロ棋士を目標に頑張っていく」ことを学校全体（教員、児童生徒等）で共通理解を図った。将棋大会へ参加した結果を廊下に貼り出しリアルタイムに知らせることで学校全体が支援、応援しているのだという思いを肌で感じ取らせる形を作り上げた。以上の流れを I C F で捉え図 6 のように実践した。

図 6



(2) 生徒 B の得意を生かす取り組みによる「自信づくり」(高等部 1 年生～3 年生の 3 年間)

生徒 B の実践

生徒 B は高等部 1 年生の 1 学期初めに多発性硬化症により転入学してきた。学習面においては、入退院の繰り返しのため学習の遅れ空白が多く見られたが工夫しだいで当該学年の学習が十分にできる状況であった。生徒は卒業後の進路として、障がい者職業能力開発校の O A 事務科で職業能力を身につけ仕事をしたいという希望があった。開発校には寮があり、通学することなく学習できるメリットがあったことも大きな要因となっていた。疾患等による身体面、性格面等の実態（転入学時）を以下に示す。

○電動車いすによる生活。

- 車いすからベッドへ自力で移乗が可能。
- ステロイド薬服用のため免疫力低下。
- 日常生活訓練が必要。(歩行、自力によるトイレ等)
- 上肢は自由に動かすことができる
- 体調により自力で 3m～10m くらいは手すりを持って歩行できる。
- 人の意見やアドバイスを素直に聞くことができる。
- まじめな性格である。
- 何事にも熱心に取り組むことができる。
- 自分の思いや「いや」といった感情をあまり人に見せない。

以上の実態がある生徒 B を高等部 3 年間でどのような目標を決め、どのような方向に導くことが重要かなどを考え次のような取り組みをした。

生徒 B のアセスメント（客観的なアセスメント）を行うと、国語を担当する教師から本を朗読する時、生き生きとした表情が見られる。交流会の時、司会進行を進んで行ったり、ゲームの説明を楽しそうにしたりする姿があると知らされた。それらをヒントに国語の担当教師と連携し単元の都合もあるが朗読の場面を多く取り入れた教科指導を実施してもらうことができた。2 か月ほど様子を見た後、朗読場面を多く取り入れた学習活動が生徒にとって心理的な安定につながることを確信した。これらの状況を踏まえ、朗読を中心とした学習の取り組みが生徒の力を引き出すことにつながるのではないかと考え次のような学習活動を生徒 B に実践した。

- 自立活動（当時は養護・訓練）の時間では、これまで歩行訓練中心に行っていたが朗読とそのため発声練習に変更した。
- 各教科及び特別活動に取り込まれる自立活動の内容を教員に共通理解を図ることで国語、社会、数学、理科、外国語については、教科書の内容や文章問題を大きな声で読ませる。聞き取りやすい声（発声や発音を意識させる等）を出させる。
- 体育、音楽等については、吐く、吸うといった肺機能の向上に必要な要素を多く取り入れる。
- 特別活動では、文化祭に向けての劇、学校紹介番組のナレーションを担当させる。また、私が学校紹介番組の作成に必要なナレーションを担当させた。

I C F での各項目について次に示す。

目標（健康状態）

- ・NHK 放送コンテスト（朗読部門へ参加する）に出場し県代表になり全国大会に出場。

機能

- ・電動車いすによる移動
- ・車いすからベッドへ自力で移乗が可能
- ・ステロイド薬服用のため免疫力が低下している。
- ・日常生活訓練が必要（歩行、自力によるトイレ等）

- ・ 上肢は自由に動かすことができる
- ・ 体調により自力で3m～10mくらいは手すりを持って歩行できる。

活動

- ・ 朗読が好きで上手である。
- ・ 人の意見やアドバイスを素直に聞くことができる。
- ・ 何事にも熱心に取り組むことができる。

参加

- ・ 高等部で共通理解を図り、教科書を読む、発表する、返事をするなど声を出すなど朗読を意識した学習活動を展開した。
- ・ NHK放送コンテストに出場した。
- ・ 学校間交流などで司会進行やゲームの説明役を引き受けた。
- ・ 朗読にかかわる早朝練習、放課後練習を元県代表の教員と行った。

環境因子

- ・ 医療との連携、保護者へのインフォームドコンセントにより、学校との協力体制等を構築した。
- ・ NHK放送コンテストの県代表を経験した教員（本校小学部に在籍）による、早朝練習、放課後練習ができる環境をつくった。
- ・ 高等部の教員と在籍する生徒たち全員にNHK放送コンテストに向けた取り組みを知らせた。

個人因子

- ・ 高等部 女子生徒
- ・ 素直でまじめな性格である。
- ・ 何事にも熱心に取り組む。

- ・ 自分の思いや「いや」といった感情をあまり人に見せない。
- ・ 大きな心理的不安定に襲われることが時々ある。ICFでチャートすると図7のようになる。

IV 考察

1 環境因子と個人因子の変化、変容について

これまで活動（できること、得意なことなど）を参加（できること、得意なことなどを実践）で取り組み環境因子、個人因子の間でフィードバックを繰り返すことで、多くの変化（プラス）が見られた。私はこの環境因子におけるプラスの変化、変容を「客観的自信」の向上、個人因子におけるプラスの変化、変容を「相対的自信」の向上と位置付けた。この双方の自信の向上が「絶対的自信」を広げていくことにつながるとともにそのベクトルが目標を達成させようといういろいろな形となって働きかけていくのである。

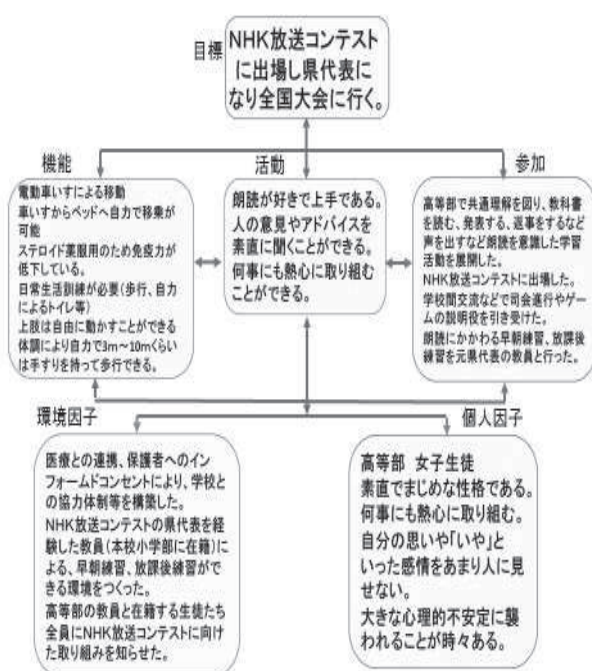
（1）生徒Aの環境因子、個人因子の変化、変容

個人因子の変化、変容

- 将棋をする時、「お願いします」という言葉に始まり「ありがとうございました」という言葉で終わるといった将棋の心を培うことで誰に対しても敬意をはらい礼儀正しく接する態度が培われていった。これまで
- 自分の思いや考えを相手に一方的に伝えてしまい、人に対して礼儀を欠きやすい。
 - 交流校へ出かけても、上手く交流できず、一人で過ごしてしまう。

上記のような実態の生徒Aが、将棋の心を身に付けていくことで、相手の考えや意見を受け入れ充実した話し合いができるようになっていった。参加という将棋の実践を通して徐々に棋力が上がり、相手に負けなくなることで、生徒自身に「できた」、「やった」という実感の積み重ねが「相対的自信」（個人因子のプラス変化・変容）を向上させたからこそ、自分自身の弱さを認めることができたと思われる。「自信」がなければ自分の弱さを認めることはできないのである。そして何事も謙虚に受け止めていくことで相手の立場に立った考え方ができるようになっていったのだと思われる。高校生の大会に参加し、同世代の将棋仲間と交流する機会をつくったり、仲間を集め将棋サロンを主催したりするようになったことは、一人で過ごすことが多かった生徒Aにとって飛躍的な変容といえる。NHK青年の主張全国大会に出場し将棋の取り組みについて自分の思いや考えを発表することにつながった。将棋を通じた実践で培われた「自信」（相対的自信）の向上が自ら発信する力と自分自身をアピールする心の強さを生み出した。もちろん何事も納得のいくまで追求することや、自己管理、機能訓練等については、より一層熱心に取り組むようになった。

図7



環境因子の変化、変容

学校でも将棋の学習ができる。病棟でも将棋の研究ができる。保護者が棋戦へ参加するとき万全の体制を整えてくれる。将棋のプロ棋士になる目標を学校、病棟のスタッフならびに保護者が一体となり取り組んでいく環境が構築されたことは、生徒にとってこの上もなく心理的な安定となって目標に突き進むことができるようになっていった。

目標の達成度を形に表せたことで学校の教員、友だち、病棟のスタッフ、保護者など多くの応援、支援の大きさを肌で感じることができた。将棋の大会で負けたとき、悔しい思いや、くじけた心をしっかりと支えてもらい負けた事実をこれからの糧に変化させていくことにつながっていった。優勝はできなかったけれど、ベスト4に残ることができた「すごいぞ」という評価の積み重ねが「客観的自信」の向上をつくりだした。

(2) 生徒Bの環境因子、個人因子の変化、変容

個人因子の変化、変容

これまで素直で人の意見を聞くだけのことが多かった生徒Bが、「相対的自信」が徐々に培われていく過程で、自分の考えや意見を少しずつ出せるようになっていった。視覚障がいのある方との出会いを機会に朗読テープなどの作成や朗読ボランティアの施設訪問に意欲的に取り組み、自分の存在感を増していくことができた。

あまり人には見せることがなかった生徒Bのマイナス面の姿や感情を見られるようになってきた。これは、マイナス面を見せることで自分の弱さを知られたくないという側面を、自信を身につけたからこそ、マイナス面を見ても大丈夫という心の強さになってきたのである。このことは、プラスの変化、変容であり「相対的自信」の向上そのものと捉えた。

環境因子の変化、変容

朗読を中心とした学習の場を構築することで生徒の心が安定し目標を達成しようとする原動力が生まれた。この原動力はどのように引き出されたのか。これはNHK放送コンテストに出場しようと朗読に取り組んでいる生徒Bを取り巻く多くの人たちが大きな応援や支援を送っていたことにほかならない。この応援や支援（「客観的自信」）を生徒は肌で感じ取っていたと思われる。そして視覚障がいのある方と出会い、朗読を生かせる朗読ボランティアを始めるきっかけともなった。今まで生活のほとんどを受け身で過ごしていた生徒にとって、「私を必要としている人がいる、必要とされているんだ」という気持ちを持った瞬間であった。病気があっても役に立っているんだという喜び、誇りがより一層の環境因子のプラス変化、変容に導く要因となった。

2 自信づくりの成果と評価について

(1) 成果について

I C F で捉え実践した主な成果については次の通りである。

(生徒A)

- ・NHK青年の主張全国大会に出場
- ・県の名人戦大会での上位入賞
- ・県の高専学校将棋選手権での上位入賞
- ・県の高専学校将棋竜王戦優勝（県代表 全国大会へ）

(生徒B)

- ・朗読ボランティア、朗読テープなどの意欲的な取り組み

- ・NHK放送コンテスト県代表として全国大会に出場

以上の成果が挙げられる。そして、これらの成果以上に特筆すべき成果がある。一つは生徒Aが相手の立場を尊重する、相手の気持ちを思う態度を培うことができたことである。一つは自分の弱い部分を見せなかった生徒Bが自分の弱さを他人に見せるようになったとともに自分の考えや意見をはっきり言えるようになったことである。このことはⅢの図4で示した環境因子のプラス変化、変容（「客観的自信」の向上）と個人因子のプラス変化、変容（「相対的自信」の向上）により「絶対的自信」の拡大があったことを証明していると思われる。この「絶対的自信」の広がりを生徒たちが身につけたからこそ成し得た成果といえる。

(2) 「自信づくり」の展望

生きる力を身につけさせるには、病気あるいは病名で生徒を捉えるのではなく、生徒の全体を見てどこで困っているのか、生徒の夢をかなえるにはどのような支援をしなければならないのか、あるいは生徒の得意なこと、好きなことなど総合的に見るのが重要である。「自信」を教員が個々の尺度で判断、評価するのではなく、「客観的自信」、「相対的自信」というものを的確に捉え判断、評価していくことが生徒の「絶対的自信」へと発展していくことをI C F で捉え実践したことで確信することができた。I C F という共通言語を用いたことで環境因子と個人因子が活動と参加へフィードバックを繰り返しながら「絶対的自信」が育まれていく様子を学校、関係諸機関の方々と一緒に感じ取ることができた。

進路支援とは、「本人の思いを確かにし、それを他者に伝えることができるような力を育てること」→「自己実現・自己選択・自己決定する力を育てる」（岩手県立総合教育センター 特別支援教育室 キャリア教育推進ガイドブック）と書かれている。これらの力を引き出すのに必要なのが「絶対的自信」である。生徒が在学中、卒業後にかかわる方々がI C F を通して生徒の「自信づくり」に携わることで、生徒の生きる力を大きく支え後押ししている。「自信づくり」は進路指導にとっても切り離すことができない存在なのである。

これまで生徒A、Bを中心に述べたが他の生徒について

でも同様の取り組みを実施した。生徒が「自信」を持つことで、話し合い活動、友だちと協力し合って何かを成し遂げなければならない時など、相手の立場を尊重しつつ自分の考えや意見を生徒自身の言葉や行動で他者に的確に伝えることができるようになってきたことがあげられる。まさに「自信づくり」はキャリア教育に不可欠な存在であると評価しなければならないと考える。生徒の「自信」を培うことの大切さを改めて再確認することができた。

生徒の夢や希望あるいは得意なことに向かって努力できる喜びが病気や障がいのつらさを乗り越えさせる、と実感した。目標を達成しようとするエネルギーにそっと寄り添い応援、支援しているのが「自信」ということがいえる。

「自信づくり」について再度考え、評価の在り方を生徒の全体像を I C F の視点で捉え実践していくことで「自信」という評価の在り方を見つめ直していただくことが今後の重要な取り組みである。

参考文献

岩手県立総合教育センター 特別支援教育室 「特別支援学校（知的）キャリア教育推進ガイドブック」
理解編（一次案）（2007）