京都女子大学大学院発達教育学研究科博士後期課程研究紀要
「発達教育学研究」⑲　2025

特別支援学校における生徒の自己肯定感を高める支援のあり方
―教員へのインタビューから―

小　川　須美江
（発達教育学研究科博士後期課程）

1．研究の背景と目的

文部科学省は，内閣府が実施した「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」（2013年）の結果をもとに自己肯定感に関する分析を行った。その結果，諸外国との比較分析から日本の若者について必ずしも否定的にとらえる必要はないと前置きした上で，「自己肯定感が低い」ことを明らかにした。これを受けて，2017年の教育再生実行会議[1]では，「自己肯定感を高め，自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた，学校，家庭，地域の教育力の向上（第十次提言）」において，「子供たちの自己肯定感を育む」取り組みを推進していく必要性について提言している。この中で自己肯定感について，「勉強やスポーツ等を通じて他者と競い合うなど，自らの力の向上に向けて努力することで得られる達成感や他者からの評価等を通じて育まれる自己肯定感」と「自らのアイデンティティに目を向け，自分の長所のみならず短所を含めた自分らしさや個性を冷静に受け止めることで身に付けられる自己肯定感」の二つの側面から捉えることが考えられると説明している。上記の内閣府による調査で「親から理解されている，愛されているという感覚を持っている子供は自己肯定感が高い」との分析結果[2]から，さらに本会議では「乳幼児期における絶対的な自己肯定感の育成には，保護者又は保護者に代わる存在から愛情を受けることが必要不可欠」との記述を加え，子どもの生活習慣改善や地域における総合的な家庭教育支援の充実に向けた取り組みを進めることを提言した。

特別支援学校においては，学校教育法第72条で「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること」を目的として，自立活動を教育課程上に位置付けている[3]。特別支援学校における自立活動は，教育課程において特別に設けられた指導領域であり，また各教科等の指導においても自立活動の指導と密接な関連を図って行われており，特別支援教育において根幹をなすものである。

東京都教職員研修センターは，児童・生徒の「自尊感情」や「自己肯定感」を高めるために自尊感情や自己肯定感に関する研究に取り組み，その研究成果についてまとめている[4]。具体的には，自己肯定感を「自分に対する評価を行う際に，自分のよさを肯定的に認める感情」と定義し，自尊感情[5]とともに，東京都版として「自尊感情測定尺度」（「Ａ自己評価・自己受容」：自分のよさを実感し，自分を肯定的に認めることができる，「Ｂ関係の中での自己」：多様な人との関わりを通して，自分が周りの人に役立っていることや周りの人の存在の大きさに気付くことができる，「Ｃ自己主張・自己決定」：今の自分を受け止め，自分の可能性について気付くことができる，の３観点22項目で構成）を開発し，都内公立学校141校の児童・生徒を対象に質問紙調査を行った[6]。

学年別・観点別の自尊感情・自己肯定感の調査結果は，学年が上がるにつれて「Ａ自己評価・自己受容」が緩やかではあるが，数値が低くなっていることが明らかとなり，児童・生徒の自尊感情や自己肯定感を高めるためには，「学習内容」や「指導方法」で高めるという視点で

の授業づくりが大切であることが分かった。また，東京都における実践事例としては，特別支援学校では自尊感情や自己肯定感を高めるための手だてとして，「生活単元学習」を通して身近な問題に触れながら，自分の役割を考える学習を自立活動の指導と関連して行っている。

同様の実践については，他の先行研究においてもみられる。檜和田ほか（2012）は，特別支援学校や小中学校の特別支援学級では，自己肯定感を高め生活や学習の場で自分の役割を理解し自ら果たそうとすることのできる児童生徒を育成することを目的として，生活単元学習や自立活動の授業が実践されていること[7]，また，子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導が，子ども自身の得意なことを生かすことで，自己肯定感，自己成就感がもて，得意なことを生かして克服したい課題を主体的に解決することができる[8]等，自己肯定感を高めるための実践に関する研究は少なくない。その一方で，自己肯定感が低いことが及ぼす影響についての言及もみられる。小宮山ほか（2023）は，「自己肯定感が低い状態が続くと情緒が不安定になる可能性がある」との先行研究から，情緒不安定要素が自己肯定感に与えている影響を調査し，劣等感と神経質が自己肯定感に影響を与えていることを示唆している[9]。また，粟谷ほか（2009）は，思春期の自己肯定感のあり方に影響を及ぼす要因について，学校生活適応感や生活習慣との関連を中心に検討した結果，学校生活適応感である「友人関係がうまく行くこと」と「進路に対する夢や希望を持てること」が重要な要因であり，自己肯定感に大きな影響を与えることを明らかにしている[10]。他にも，育ちの中での失敗経験が自尊感情や自己肯定感の低下に繋がる等の情報[11]が医療機関及び福祉機関との連携から得ることができると述べている。

以上のように，東京都教職員研修センターの調査では，自己肯定感は年齢が上がるとともに緩やかではあるが低下していく傾向がみられる。また，先行研究から特別支援学校における自己肯定感を高めるための実践は自立活動の指導を通して行われ，子どもの「よさ」を生かした指導が有効であることがわかる。しかし，情緒不安定等，精神面での問題が自己肯定感に影響することも明らかであり，自己肯定感には個人の背景にある環境要因が密接に関係している。

そこで，本研究では特別支援学校の生徒の自己肯定感を高めるために，特色ある授業を通して自己肯定感を育む教育実践をしている学校を取り上げる。就労に特化したカリキュラムにおいて，一人ひとりの生徒における自己肯定感を育む支援の方法とそのあり方について検討する。

2．京都市立東山総合支援学校の概要

京都市立東山総合支援学校（以下，「東山支援学校」とする）は京都の中心部にある，軽度知的障害の生徒が企業就労を目指して学ぶ高等部単独の特別支援学校である。当校は，一般企業への就職に向けて就労に重点を置いたカリキュラムで教育する職業学科を設置している。「人と共に　心を磨き　地域と共に　笑顔を育てる　歴史と共に　未来を見つめ　新しい世界で活きる人才を育てる（新しい世界で活きる新しい自分を探す）」ことを学校教育目標とし，「地域とともに」をコンセプトとした教育活動を展開している。とりわけ，東山支援学校の地域協働活動による専門教科「福祉（地域コミュニケーション）」（以下，「専門教科」と記す）は，「食品サービス」「コミュニティサービス」「東山サービス」「養正サービス」の４つのサービスから構成されており，専門教科の設置時数（週当たりの時間数）は各学年14時間である。共通教科（表現・社会生活・職業生活等）が各教科１～３時間であるのと比較しても，教育課程における専門教科に占める時間数は圧倒的に多く，当校の地域協働活動を通じて「自尊感情につながる自己有用感や自己肯定感を高める」ことを目指した教育の特徴となっている。

専門教科の設置目的は「地域の様々な人と関わることで，働くために必要な力を育む」ことにある。具体的には「円滑な人間関係を築く力」を養い「TPO に応じたマナーを身につける」ことを目標に，作業学習を通して「『必要とされる実感』を感じ取る経験を積み重ね，自己肯

専門教科「福祉（地域コミュニケーション）」の概要

	食品サービス	東山サービス	コミュニティサービス	養正サービス
拠点	学校	学校	学校	サテライト施設
演習内容	・製菓活動 （クッキングスクール） ・喫茶運営　等	・陶芸教室 ・観光案内 ・絵本の読み聞かせ	・農園芸（交流農園） ・健康体操教室運営　等	・喫茶運営 ・図書館運営 ・清掃 ・農園芸　等
連携機関	地域の福祉協議会	文化観光局等	地域介護予防センター	保育園・高齢者施設

東山支援学校の資料をもとに筆者が作成

定感を高める」ことにある。また，多様な年齢層の人と関わることによって「しなやかな心」を育てることを目指している。上記の表は，専門教科の４つのサービスについての概要である。

専門教科の４つのサービスは，学校や学校のサテライト施設を拠点として活動している。「食品サービス」では，学校に併設されている喫茶室に提供する焼き菓子の製造を中心に，地域の病院で開催されるマルシェへの出店等，食品を通じての演習である。「東山サービス」では，陶芸家を招いた陶芸教室の共催に向けて，生徒自身もサポート的役割を担うために陶芸の練習をする。また，京都という土地柄もあり修学旅行生等への観光案内もする。生徒は観光に関するマニュアル以外にも自分で勉強し工夫をしている。「コミュニティサービス」では，農園芸を中心にした演習で，地域の人たちとの交流を目的とした交流農園の管理に関することを学んでいる。土慣らしから植え付け・収穫・販売に至るまで一連の作業を経験することができる。「養正サービス」では，サテライト施設内の図書館業務や喫茶室の運営管理，大学生との交流活動等を通じての演習である。

いずれのサービスも「地域と連携しサービスを提供する」ことを軸として，各地区の社会福祉協議会，保育園，介護施設等の地域協働機関とともに「就業体験を通じて，社会人として自立できる力（社会性やコミュニケーション力）を育てる」演習内容で実践されている。

３．結果の分析

⑴　調査の概要

2023年８月23日，東山支援学校の専門教科「福祉（地域コミュニケーション）」を担当する主任教員４名を対象に「生徒の自己肯定感を高める支援」についてのインタビューを実施した。事前に本調査に関する説明文書及びインタビューガイドを作成し，教員１名ずつ約30分の半構造化インタビューを行った。教員の属性として，専門教科担当の主任教員４名（以下，Ｂさん，Ｃさん，Ｄさん，Ｅさんとする）は年齢層30～40代で，特別支援学校における教員経験年数は8年～20年である。なお各教員のアルファベット表記は，インタビュー時の順番によるものである。

本研究の倫理的配慮として，京都女子大学臨床研究倫理審査委員会の承認（受付番号：2020-15- 変更２）を得て実施した。

⑵　結果及び考察

専門教科担当の主任教員４名を対象としたインタビューでは，事前に４名の教員に配付したインタビューガイドに沿って語ってもらった。インタビューガイドの具体的な内容は，「就労に向けて生徒に必要な力とは何か」「人間関係の構築やコミュニケーション能力の育成について」等である。

その結果，４名の教員へのインタビューから，生徒の自己肯定感を高めるために必要な力として，教員が考える生徒に身に付けてほしい力は「自分を知る力」「自ら考え選択する力」「コミュニケーション力」の３つを主軸にしていることが明らかになった。以下，これらの詳細について教員の語りから記述していくことにする。

a）自分を知る力

一般に特別支援学校では，自分にとっての障害を理解する意味においての「自己理解」と，障害を受け入れ新たな価値観を見出し積極的に生活することを目指した「障害受容」の両面において支援がされている。Ｅさんは，自己理解につながる「生徒の気づき」の大切さについて語った。またＤさんは，「自分を強くする」ことの意味ににについて話した。

【Ｅさん】

障害について触れるというよりも，自分自身を見つめることだと思います。例えば，授業や職場実習での作業を通して生徒が「できたこと，できなかったこと」について，教員は「できたことは，これまでもずっとできていたことなのか，それとも今回成長してできたことなのか」を確認します。また「さらにもっとできることなのか」と踏み込む場合もありますし，あわせて課題点も確認します。そして，生徒が「全然ダメだった」「ちょっとできるようになってきた」等と感じていく過程で,「自分はこういうところが苦手だから，こういうことを頑張ったらできるようになる」という具合に少しずつ「自分にできること」を積み上げていくことが，自分を知る自己理解ではないかと思います。

Ｅさんは，生徒が「できたこと，できなかったこと」について丁寧に分析していた。生徒の「全然ダメだった」「ちょっとできるようになってきた」等の自己判定とともに今後の課題点を確認しながら，生徒が「できること」を一つ一つ積み上げていくことが必要と考えている。

【Ｄさん】

「自分を強くする」には，様々な経験をすることだと思いますね。嫌なことがあってもそれを乗り越える力ですが，それは本当に難しい。乗り越える壁が高すぎたら乗り越えられずにやめてしまう。低すぎたら簡単に乗り越えられるので，「ちょうどいい壁」を考えるのが教員の仕事だと思っています。ちょうどいい壁を設定するためには，もちろん生徒を把握しなければできません。「生徒をもう一押しすれば頑張ることができる」ような感覚です。「壁を作る」ことと「後押しする」ことの方法については，教員の言葉かけによるものなのか，あえて見守る方がよいのか。またはどのような教材が必要なのか，生徒を見ながら教員が把握し準備をしていかなければならないことだと思います。そこはもっと私たち教員がプロ意識を持って，生徒を見て引き出していかなければならない部分だと思っています。

Ｄさんは，生徒が様々なことを乗り越えるために必要な「耐性」は，生徒による「経験の積み重ね」であると考えている。「ちょうどいい壁」は，話してわかるものでもない。教員が用意周到に準備しても，生徒には全く通用しないこともある。逆に実習現場で力がついて帰ってくる生徒もいたようである。

b）自ら考え選択する力

就労支援のみならず日常生活において，生徒による主体的な進路選択や社会参加ができるように支援することは，特別支援学校の進路指導において重要である。Ｂさんは生徒の「働く」ことに対する意識に着目し，Ｄさんは，生徒が自ら考えて行動する「主体性」に注目していた。

【Ｂさん】

生徒が就労先の人から「一緒に働きたい」と思ってもらえるような人になることが一番だと思います。教員が例えば「このようにしなさい。」と教えるのではなく，そのような自分を自分で見つけることが大事だと思います。生徒の人間性もあるように思いますが，それぞれの生徒の「よさ」を引き出すことが教員の仕事です。教員も協力はしますが，自分の強みは生徒自身に見つけてもらうしかないので，自分を見つめる勉強をしてほしいと思っています。教員からは「こういうところ

は良いね。」と褒めることもあります。しかし，最終的には，自分は「このような仕事がしたい。」という意識をはっきりと持って，自分に合う仕事を選択し臨んでほしいと願っています。そして，「このような人と一緒に働きたい。」と思ってもらえる存在になることを目指してほしいと思います。他者からそのように思ってもらうことによって，自己肯定感や自己有用感につながると考えています。

Ｂさんは，生徒が「働くこと」への意識をしっかりと持った上で，自分に合う進路選択をしてほしいと願っている。そして，他者から「一緒に働きたい」と思われるような存在になることが人間関係の構築にもつながり，自己肯定感を育むことにもなると考えている。

【Ｄさん】

学校は「教える」「指導する」場所という見方がありますが，教員から生徒に対して一方的に伝え指導するだけでは生徒に「考える力」は身につかないと思います。生徒の「考える力」や「自分の思っていることを伝える力」とは，生徒自身が「こうした方がいいかもしれない」と自分自身で考え選択する力です。このような力をどんどんつけていってもらわなければならないので，日頃から生徒との対話を大事にしています。授業では，野菜や花を教材として扱っていますが，栽培や収穫についての方法も生徒の意見を重視しています。教員からは正解となるような伝え方はせず，「この野菜はどのような植え方がいいのか」「収穫はどうしたらいいのか」「袋詰めや計量の仕方」等について，生徒に対しては「これまでの方法だけでなく，みんなが取り組みやすい方法があれば是非教えてください。」と話しています。

Ｄさんは，一方的な教員からの発信では生徒には考える力は身につかないと語った。日頃から生徒との対話を重視し，授業で扱う教材についても生徒からの積極的な意見を取り入れることが必要と考えている。

ｃ）コミュニケーション力

人との関わりに必要とされるコミュニケーション力は，社会生活を送る上で他者との協力や信頼関係の構築に不可欠だと考えられている。授業におけるコミュニケーション力育成の取り組みについて，４名のすべての教員から話を聞くことができた。

【Ｂさん】

社会では，普通の会話や何気ない会話をしなければならない時があるのでコミュニケーション力は必要です。生徒は休憩時間を利用して授業で関わっている大学生さんと話をします。雑談力ですね。そのような時には，大人（教員等）は入らず一歩引いて彼らを見守る空間を作ります。何かあった時には教員のフォローは必要ですが，教員は状況把握をしながらなるべく同じ空間には入らないようにしています。たとえ大学生さんと生徒の間で話が進まず困っていても，教員に頼らず自分達でどうにかしなければならないことを学んでほしいからです。難しい雰囲気になっても教員はすぐに手を差し伸べることはしません。「どうするのかな」としばらく様子を見ながら，「どうにもならない」と生徒からヘルプがきた時は助け船を出します。

Ｂさんは，休憩時間を利用した大学生との雑談を通じて，生徒がコミュニケーション力を発揮することに期待している。ここで大切なことは，周囲の大人（教員等）は介入せず距離を保ちながら彼らから一歩引いた空間での見守りに徹していることである。難しい状況になっても教員が即座に対応するのではなく，じっと様子をうかがうことが「生徒の力」を信じることにつながる。

【Ｅさん】

授業において「実際に外部の方と直接やり取りをする」ことが，働くために必要なコ

ミュニケーションの勉強にとてもいい機会だと思います。学校内だけの人間関係で解決・完結してしまうと，職場実習に行って困ることがあります。自分の気持ちを相手に適切に伝えることが難しい生徒が多いので，職場実習に行く前の段階で「実践を積みながら経験を積む」ということが大切だと思います。一般の方に接客をして「ありがとう」「美味しかった」と言ってもらえると，やっぱり自己肯定感や自己有用感も高まりますし「やってよかったな，もっと喜んでもらいたいな」という気持ちが生徒の中から育ちます。

Ｅさんは，接客を通して学ぶ「地域の人たちとの触れあい」に注目していた。学校外における人との関わりが生徒のコミュニケーション力を高めることにより生徒が職場実習や卒業後の就職先で経験する様々な問題や困難に対処できる力の育成を目指していた。

【Ｃさん】

コミュニケーション力はあった方がいいと思います。卒業後に福祉的就労の道を考えているなら，それほど意識しなくてもいいかもしれません。福祉的就労の場合には，障害について知識のある人が対応しますし手厚いサポートもあります。でも，企業就労の場合，担当者が障害についてほとんど理解していないこともありますし，その担当者がいつも一緒にいるとは限りません。時には，パートの人と一緒に仕事をすることもあると思います。そのような状況で「必要な能力は何なのか」と考えると，やっぱりコミュニケーション力だと思います。

Ｃさんは，卒業後の進路として福祉的就労の道に進む生徒は別として，少なくとも企業等への一般就労を目指している生徒にはコミュニケーション力は必要と考えている。

【Ｄさん】

生徒の性格にもよりますが「コミュニケーションが苦手でもいろいろな人と関わりたい」と思っているのか，それとも「あまり人とは関わらずにいきたい」と思っているのか，本人の考え方によると思います。企業の中でもひとりで黙々とできる作業もありますし，「報告・連絡・相談」さえできれば一人でやっていくことに何の支障もない作業もあります。教員はコミュニケーションをとるのが苦手な生徒に対しての支援はもちろんしますし，逆にコミュニケーションは必要ないと考えている生徒に対しても，具体的な事例を提示しながら「こういうふうにすると，こんな場面でうまくいくとか，こういうふうな状況でコミュニケーションができると，自分の中で幅が広がるとか，世界が広がるとか，こういうふうなことに繋がっていくよ」っていう言い方はします。

Ｄさんは，コミュニケーション力は必要としながらも，苦手な生徒に対して無理な指導は行わず生徒の意思に任せることが重要だと考えている。また，Ｄさんは，生徒の性格や思いに寄り添いながら，コミュニケーション理解についての工夫もしている。コミュニケーションをとることが苦手でも前向きに考えている生徒や，コミュニケーションをとる必要がないと考えている生徒に対しても，わかりやすい事例を示しながら理解を促していた。

４．総合的考察と今後の課題

東山支援学校の専門教科を担当する主任教員４名へのインタビューから，教員は生徒の自己肯定感を高めるためには「自分を知る力」「自ら考え選択する力」「コミュニケーション力」の３つを，生徒に身に付けたい力として重視していることが明らかとなった。

一方で，これまでの記述から上記の３つの力を育むために，教員が生徒への支援の際に大切にしていることは以下の４点であった。

１点目は「生徒からの発信を待つ」ことである。生徒が自ら積極的に発信するためには，教員が生徒を一人の人間として認め受け入れる必

要がある。「否定をせず，その生徒の良いところを褒める」ことが大切で，基本的に教員の考えは押し付けない。他人と違う考え方や意見として生徒に説明する場合においても「先生はこのように考えるけど，どうかな」と語りかけ，正答があるような誘導はしない。教員は生徒を観察しながら根気強く待つことになるが，それには理由がある。生徒の中にはいじめにあった過去から完全に抜け出せていない場合もあり，何か否定をされただけで殻に閉じこもり「自分はダメな人間だ」と，人としての存在を否定してしまうことになりかねないからである。

２点目は「耐性は自己理解によって身につく」ことである。生徒が今後の社会生活において経験する困難な問題に立ち向かう「厳しい状況に耐え得る力」は授業等における教員からの叱責ではなく，生徒が自分自身の「気づき」によって一つひとつ成功体験を積み重ねていくことで「大きな自信」となっていく過程に意味がある。作業中に明らかに危険な場合や周りに迷惑がかかり他人が怖い思いをするような場面においては，教員は状況把握をした上で生徒に注意喚起はするが怒ることはほとんどしない。これも１点目と同様に「否定すること」や「怒ること」では何の解決にもならないことを教員は理解しているからである。また，生徒が授業で直面する苦手意識への克服も生徒自身にとっての逆境であり乗り越える力となる。さらには，生徒が乗り越えられる「ちょうどいい壁」をつくることも重要だと話した教員もいた。「高すぎたら乗り越えられない，低すぎると簡単に乗り越えられるから，『ちょうどいい壁』を考えることが大事」で，ちょうどいい壁を設定するためには生徒をしっかり把握しなければならない。「もう一押しすれば頑張れるような壁を作る」ことが教員の仕事なのである。

３点目は「生徒が望んでいることに寄り添う」ことである。進路選択において，生徒が希望する方向性と教員が考える職種，また保護者の希望等，三者が一致すれば問題はないが，微妙なズレによる乖離は少なくない。教員はこれまでの授業を通して生徒の実力や可能性を考える。しかし，生徒の強い希望による進路先が必ずしもうまくいくわけではない。生徒にとって厳しいと思われる企業等に教員は積極的に支援をすることはできないが，希望をしている生徒に対して否定するのではなく「実現するための努力目標」を具体的に説明していく。結果としてうまくいく生徒もいるが，離職してしまう場合もある。大切なことは，生徒に対してすぐに否定して諦めさせるのではなく，生徒の努力に期待し「生徒自身が決定する」ことが重要なのである。

４点目は「信頼関係の大切さを理解する」ことである。教員が一人の大人としてまず生徒の一番の理解者であり，生徒から信頼される人間であることが大切である。人は自分を褒めてくれる人間をすべて受け入れるわけではない。特に他人とのコミュニケーションをとることを苦手とする生徒は相手に対して距離を置いてしまう傾向がある。まず教員が「生徒が話したい，聞いてほしいという存在になる」ことから始まり「この人に褒めてもらいたい」という感情に移行することで外部の人たちとの信頼関係構築への基本となる。

以上のように，本調査では生徒の自己肯定感を高める支援において，東山支援学校の「専門教科」による地域協働活動が生徒の意識に変化を及ぼし，自分を肯定的に理解する過程で自己肯定感が高められていくことが推察された。

しかし，本研究の対象が当校のみであったこと，加えてインタビューの対象教員も４名のみであったため本研究における限界がある。

最後に，本研究における教員へのインタビューから，今後の課題について述べる。生徒の自己肯定感を高めるために当校は教育課程に地域協働型授業を取り入れ，地域とともに連携を深めてきた。「専門教科」による授業は，生徒や教員のみならず地域の人たちにも多様な教育のあり方を提示する活動であった。しかし，学校以外における生徒を取り巻く環境にもう少し目を向ける必要がある。生徒が置かれている家庭環境や，重複障害のある生徒に対する支援である。これらについては今後の検討課題としたい。

注

1）第二次安倍内閣が2013年に設置した私的諮問機関。2021年に廃止した。
2）2013年度「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（内閣府）」
3）学校教育法施行規則には，特別支援学級又は通級による指導において「特に必要がある場合には,特別の教育課程によることができる」ことを規定している（学校教育法施行規則第138条，同第140条）。
4）平成20年度から平成24年度までの５年間及び令和２年度から令和３年度までの２年間，自尊感情や自己肯定感に関する研究に取り組んでいる。
5）自尊感情を「自分のできることできないことなどすべての要素を包括した意味での『自分』を他者とのかかわり合いを通してかけがえのない存在，価値ある存在としてとらえる気持ち」と定義している。
6）令和３年度 教育課題研究「自尊感情や自己肯定感に関する調査研究」指導資料，東京都教職員研修センター
7）檜和田ほか「知的障害のある児童生徒の自己肯定感を育む授業づくり―小学校・中学校特別支援学級における体系的な授業モデルの開発―」,『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』，第40号，2012年
8）徳田ほか「子どもの『よさ』を生かした自立活動の指導の在り方を考える実践研究―知的障害の子どもの自立活動の指導を中心に―」,『特別支援教育研究論文集』―令和４年度 特別支援教育研究助成事業―，公益財団法人みずほ教育福祉財団，独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2023年
9）小宮山 晃央・中谷 裕教「情緒不安定要素が若者の自己肯定感に与える影響」,『東海大学紀要情報通信学部』，第16号，2023年
10）粟谷 初子・本間 友巳「思春期の自己肯定感のあり方に影響を及ぼす要因について―学校生活適応感，生活習慣との関係を中心に―」,『京都教育大学教育実践研究紀要』，第10号，2009年
11）大桃ほか「児童の自己理解の深まりと自己肯定感の高まりを目指した自立活動の授業実践―各関係機関と連携した児童の実態把握と『自己紹介ブック』作りを通して―」,『植草学園短期大学紀要』，第23号，2022年

引用文献

粟谷初子・本間友巳「思春期の自己肯定感のあり方に影響を及ぼす要因について―学校生活適応感，生活習慣との関係を中心に―」,『京都教育大学教育実践研究紀要』，第10号，2009年
大桃友加里・佐藤愼二「児童の自己理解の深まりと自己肯定感の高まりを目指した自立活動の授業実践―各関係機関と連携した児童の実態把握と『自己紹介ブック』作りを通して―」,『植草学園短期大学紀要』，第23号，2022年
小宮山晃央・中谷裕教「情緒不安定要素が若者の自己肯定感に与える影響」,『東海大学紀要情報通信学部』，第16号，2023年
東京都教職員研修センター教育課題研究「自尊感情や自己肯定感に関する調査研究」指導資料，令和３年度，第13号
徳田朋子・三浦拓也・小森谷さおり・千葉聡子・天谷由香里・金原正和「子どもの『よさ』を生かした自立活動の指導の在り方を考える実践研究―知的障害の子どもの自立活動の指導を中心に―」,『特別支援教育研究論文集』―令和４年度 特別支援教育研究助成事業―，公益財団法人みずほ教育福祉財団，独立行政法人国立特別支援教育総合研究所，2023年
檜和田祐介・藤井朋子・小田原舞・奥野正二・梶山雅司・中山美代・高阪英徳・山形恵美子・落合俊郎・若松昭彦・川合紀宗・竹林地毅・氏間和仁・林田真志・木舩憲幸・牟田口辰己・谷本忠明・大鹿綾「知的障害のある児童生徒の自己肯定感を育む授業づくり―小学校・中学校特別支援学級における体系的な授業モデルの開発―」,『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』，第40号，2012年
文部科学省中央教育審議会，教育再生実行会議第十次提言「自己肯定感を高め，自らの手で未来を切り拓く子供を育む教育の実現に向けた，学校，家庭，地域の教育力の向上」，2017年
我が国と諸外国の若者の意識に関する調査（内閣府），2013年

参考文献

京都市立総合支援学校職業学科『職業学科３校合同研究実践事例集　地域と共に進めるキャリア発達支援』，ジアーズ教育新社，2017年
京都市立東山総合支援学校高等部職業学科 地域総合科「地域とともに―新たな企業就労への道―」，2019年
近藤 卓『基本的自尊感情を育てるいのちの教育 共有体験を軸にした理論と実践』，2014年
田中恵美子「障がいを恵みとして，社会を創る 近藤秀夫と樋口恵子」，現代書館，2023年
田中真理・横田晋務「障害から始まるイノベーション」，北大路書房，2023年
松田武雄「地域社会におけるウェルビーイングの構築」，福村出版，2023年