

知的障害のある児童の自尊感情を高める指導と評価の工夫 — 段階的に示した評価基準表の開発を通して —

広島県立三原特別支援学校 後藤 龍

研究の要約

本研究は、知的障害のある児童の自尊感情を高めることを目的としたものである。文献研究及び「自尊感情測定尺度（東京都版）他者評価シート」の分析から、知的障害のある児童の自尊感情を高めるためには、自尊感情の高低を判断する基準となる行動が、どの程度、達成できているかを把握し、各段階に応じた指導を行うことが必要であると考えた。そこで、「東京都版」他者評価シートを基に、各項目の達成状況を段階的な行動の基準で示し、各段階に応じた指導・支援のポイントをまとめた「自尊感情評価基準表」を開発し、その有効性を検討した。その結果、本研究で対象とした、きまりを守る行動や、友だちへ働き掛ける行動、働き掛けに応じる行動が増加する傾向が見られた。このことから、目標とする行動を引き出すための場面設定と、「基準表」に基づく段階に応じた指導を行うことで、自尊感情が高いとされる行動を引き出すことができたことが分かった。

キーワード：自尊感情 段階的な指導 評価基準

I 主題設定の理由

文部科学省（平成19年）は、これからの中学生たちに求められるものとして、豊かな人間性を挙げ、中学生たちの心の現状として、自尊感情の乏しさを示している。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（平成21年）では「障害のある自分をひどく他者より劣っていると思うこともあり、自分を肯定的にとらえられないことも少なくない。」¹⁾と示されている。また、「成長に即して自己を肯定的にとらえる感情を高められるような指導内容を検討することが大切である。」²⁾と示されている。

松矢勝宏（2014）は、知的障害のある人々の「『できる状況づくり』を工夫すること（自尊感情を支えること）で彼らは自信をもつことができ、主体性を発揮できるようになる。」³⁾と述べている。

安部博志・吉井勘人・間々田和彦・野村勝彦・長岡康彦（2013）は特別支援学校の相談・支援ケースの分析から、「小学校高学年や、中学校になって初めて支援をスタートしたケースは、その時点ですでに自尊感情が低下しており、有効な支援策が打てない場合が多い。」⁴⁾と述べており、早期から自尊感情を高める指導が必要であることを述べている。

これらのことから、障害のある児童生徒が自己

を肯定的に捉え、主体性を發揮するためには自尊感情を高める指導が必要であり、なるべく早い段階で指導を行うことが有効であると考える。

知的障害のある児童生徒を対象とする所属校では、主体的・協働的に取り組む児童生徒を育てるため、自尊感情と深く関わる自己肯定感を高めることを目標の一つとしている。自校の状況の分析として行事等を通じて自己肯定感は高まりつつあるとするも、社会で活動していくために、さらに取組が必要な項目として取り上げている。

また、所属校では自尊感情測定尺度（東京都版）（平成23年、以下「東京都版」とする。）他者評価シートを用いて、自尊感情の傾向を把握した。小学部においては、障害が重度である児童の方が、軽度である児童と比較すると自尊感情の数値が低い傾向にあることが分かった。さらに、自尊感情の数値が比較的高い傾向にある児童においても、自分に対する評価が低い言動があったり、失敗を恐れて慎重になり過ぎていると感じられる場面などがあったりする。したがって、数値の高い児童においても、自尊感情を高める指導の必要性を感じる場面は多い。

これらのことから、知的障害のある児童の自尊感情を高めることが必要であると考え、本研究主題を設定した。

II 研究の基本的な考え方

1 自尊感情とは

国立教育政策研究所（平成27年）は、自尊感情を「自己に対する肯定的評価を抱いている状態」⁵⁾と示している。また、A.W.ポープ・S.W.ミッキヘイル・W.E.クレイグヘッド（1992）は、自尊感情を「本人についての客観的情報とその情報に基づいて本人が行う主観的評価の組み合わせ」⁶⁾と述べている。

これらのことから「～ができる」「～が得意」といった自分に関する情報と、それに対する本人の肯定的評価が「自尊感情」であると考える。

近藤卓（2010）は、自尊感情を「社会的自尊感情」と「基本的自尊感情」の二つの側面から捉えている。「社会的自尊感情」は、「他者との比較や優劣で決まってくるもので、勝ったり優れていれば高まる。いわば、条件付きで相対的な感情である。」⁷⁾と述べている。また、「基本的自尊感情」は、「比較や優劣とは無縁に、理由もなく絶対的、根源的な思いとして自分はこのままでよいのだと思える、そうした感情である。」⁸⁾と述べている。

これらのことから、本研究では自尊感情を「自分のできることを認め、自分自身のことを『これでよい』と思う感情」と定義する。児童が成功体験をすることで自分の行動を認め、自分のことを肯定的に評価できるよう指導を行っていく。

2 知的障害のある児童に適する自尊感情評価基準表

（1）行動観察

東京都教職員研修センター（平成24年）は、自己評価を行うことが難しい特別支援学校及び特別支援学級の児童生徒並びに就学前児などのために、「東京都版」他者評価シートを開発した。これは、自尊感情の傾向を、行動観察による他者評価によって把握するものである。

A.W.ポープら（1992）は、自尊感情を高めるための有効な方法の一つとして、自分自身を評価する際の「行動レパートリーを変容させること」を挙げている。年少児は自分を評価するときに「～ができる」など、自分の行動を基準に評価を行う。そのため、行動の変容によって、自分に対する評価が変わり、自尊感情が高まると述べている。

田島賢侍・奥住秀之（2012）は、我が国における自尊感情等の心理尺度を整理・分類している。こ

れによると、行動観察により自尊感情の傾向を把握する他者評価式の測定尺度は「東京都版」他者評価シートのみであることが分かる。

これらのことから、知的障害のある児童の自尊感情を測定するには、行動観察で把握する「東京都版」他者評価シートが適していると考える。

（2）段階的な指導と評価

群馬県総合教育センター（平成18年）は、知的障害のある児童生徒の実態把握について、どんなことが、どこまでできるのかを見付けることが、指導につながる実態把握であると述べている。

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）（平成21年、以下「解説」とする。）では、実態把握に基づいて指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げることと示されている。

そこで、本研究では、知的障害のある児童の自尊感情を高める指導と評価に生かせる「自尊感情評価基準表」（以下、「基準表」とする。）を開発する。具体的には、「東京都版」他者評価シートの各項目について、児童が「どこまでできているか」を把握し、次の目標を達成するために必要な指導内容を段階的に示すことを目指す。「東京都版」他者評価シートの各項目を表1に示す。

表1 「東京都版」他者評価シートの評価項目一覧

大項目	中項目
人への働き掛け	①自分から友達に働きかける ②日常的に交流の少ない相手にも関わる ③自分の思いや意見を何らかの手段で表現する ④集団の中で意欲的に行動する
大人との関係	⑤特定の大人を信頼して心を開く ⑥大人との関わりを受け入れる ⑦自分から身近な大人に関わる
友達との関係	⑧友達との関わりを受け入れる ⑨友達のことを考えて発言する ⑩友達のことを考えて行動する
落ち着き	⑪自分から気持ちを立て直す ⑫これまでできなかったことに取り組む姿勢が見られる ⑬一つのことを最後まで取り組む姿勢が見られる ⑭自分の行動を自分で決める
意欲	⑮肯定的な言葉掛けにより安定する ⑯肯定的な言葉掛けにより嬉しそうにする ⑰新しいことができると嬉しそうにする ⑱肯定的な言葉掛けにより次への意欲につながる
場に合わせた行動	⑲相手の要求を受け入れる ⑳相手の指示を受け入れる ㉑ルールを守って行動する ㉒集団の雰囲気になじんでいる ㉓集団の活動に合わせて行動する ㉔状況に応じて臨機応変に行動する

III 研究の目的

本研究では、「基準表」を開発し、開発した「基準表」を用いて、自尊感情が高くなっているときの行動の達成状況を段階的に把握する。

また、それぞれの段階に応じた指導・支援のポイントに基づいて指導することで、児童の自尊感情が高まるこことを明らかにする。

IV 研究の方法

1 「基準表」の作成

最初に、表1に示した「東京都版」他者評価シートの各項目がどこまでできているのかを、観察可能な行動の基準で示した「基準表」を開発する。また、それぞれの実態に応じた指導・支援のポイントを図1のように段階的に示す。なお、アセスメント項目の網掛け部分②は、「東京都版」他者評価シートの中項目に示された行動の内容である。この行動ができる場合、自尊感情が高い傾向にあると判断される。

次に、本研究では、「東京都版」他者評価シートの中項目の行動に対する達成段階を、W.S.ハウエル(1992)やロバート・パイク(2008)の論⁽¹⁾を基に、知的障害のある児童の特性に照らし合わせてIからIV段階に整理する。

I段階は、目標となる行動や相手に「気付いていない」段階である。独立行政法人国立特別支援教育

総合研究所(2015)は、知的障害を、認知等の知的能力が同程度の年齢の児童生徒に求められる程度に育っていない状態と示している。また、岡耕平・三浦利章(2006)は、知的障害者は「注意を向けるべき対象に適切に注意を向けられないことで、学習が阻害されている。」⁹⁾と述べている。このような知的障害による認知の課題により、とるべき行動や相手の存在に気付かず、目標となる行動ができていない段階を「基準表」のI段階と考え、設定する。

II段階は、目標となる行動や相手に「気付いているが取り組んでいない」段階である。葉石光一・池田吉史・八島猛・大庭重治(平成27年)は、知的障害者は「目的に沿って何かを成し遂げようする時に困難が生じる」¹⁰⁾と述べ、目的に沿って行動を方向付ける実行機能に弱さがあると示している。このように、周りの状況に気付いているが、どう行動したらよいかを実行できない段階をII段階と考え、設定する。

III段階は、目標となる行動に対してどうすればよいかを「理解できると取り組んでいる」段階である。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2015)は知的障害による知的機能の発達の遅れや適応行動の困難な状況を、環境的・社会的条件で変わり得る可能性があると示している。指導者による支援や環境設定が行われた場合においては、目標となる行動ができる段階をIII段階と考え、設定する。

IV段階は、目標となる行動に対し「自分から取

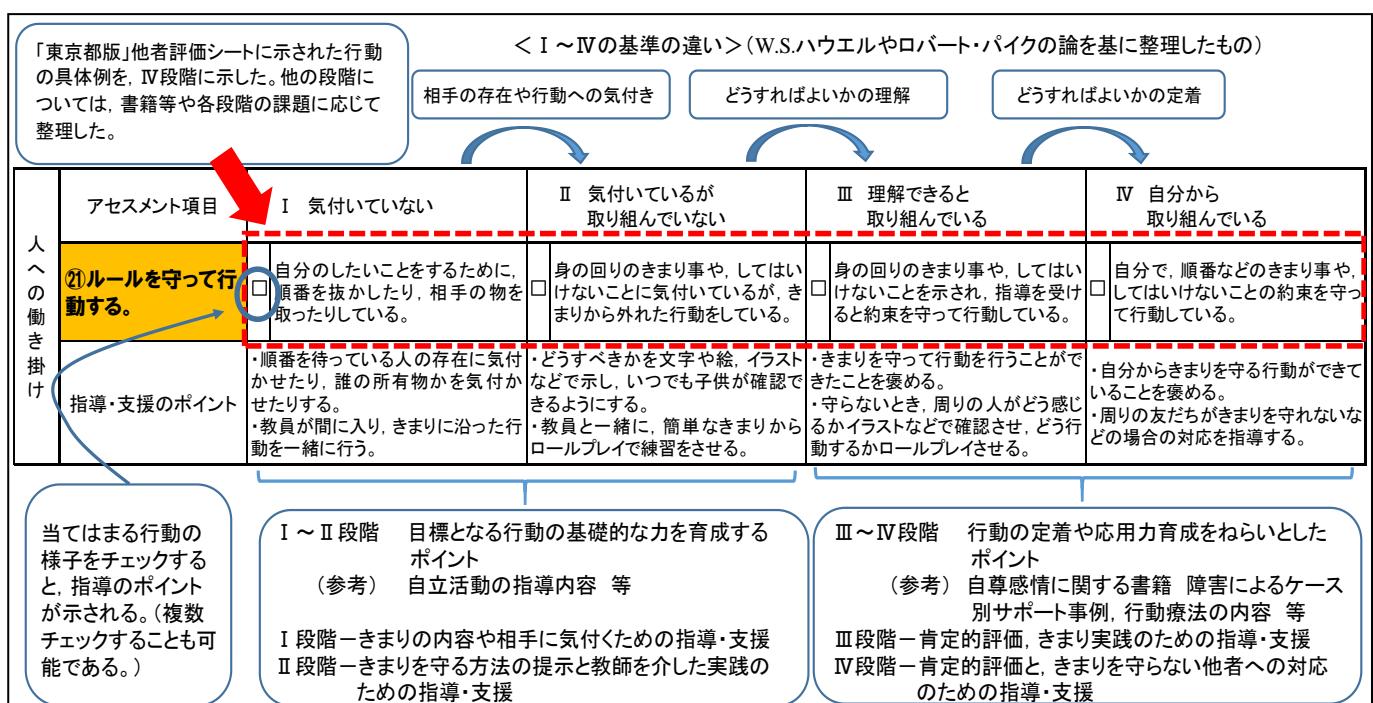


図1 「基準表」の構造(例)

り組んでいる」段階である。指導者等の支援がなくとも、自ら取り組んでおり、目標となる行動を達成している段階である。

これらのように、知的障害の特性に基づいた I から IV 段階の設定により、児童の目標行動に対する達成段階を具体的に把握することで、実態に応じた指導を行うことができると考える。

このような構造をもつ「基準表」をエクセルファイルで作成する。各項目の中で、児童の学習活動や休憩時間等、日々の活動の場面から当てはまる行動を選択し、チェックを入れることで、それぞれの段階に応じた指導内容が表示されるようにする。

段階に応じた指導・支援のポイントの作成方法については、前頁図 1 の下部の枠に示している。I から II 段階においては、目標となる行動のための基礎的な力を育成することをねらいとし、各項目に関連の深い自立活動の指導内容を参考とした。III から IV 段階については、行動の定着や応用力の育成をねらいとし、自尊感情に関する文献や、障害によるケース別サポート事例、行動療法等の文献を参考とした。

2 実態把握

(1) 対象児童

○ 学部・学年 小学部第 4 学年（4 名）

児童は A 児、B 児、C 児及び D 児とする。児童の実態を表 2 に示す。

表 2 学級の児童の実態

児童	実態
A	知的障害及び自閉的傾向がある。発語が少なく、意思疎通に困難さがある。指示が理解できれば従うことができるが、学習活動に自発的に参加する場面が少ない。
B	知的障害及び自閉的傾向がある。日常的なやりとりはできる。状況や内容によって、活動に参加しないことがしばしばある。
C	知的障害がある。日常的なやりとりはできるが発音が不明瞭である。活動には積極的に参加するが、早合点することがあり、指導者の指示を待てないことがある。
D	知的障害がある。日常的なやりとりはできる。活動には積極的に参加する。新しいことなど、見通しのもてないことに自信のなさを示すことがある。

(2) 「東京都版」他者評価シートによる実態

本研究では、自尊感情の傾向の変化を明らかにするため、「東京都版」他者評価シートを、授業実践の事前・事後に行う。学級担任が事前に行った結果は、表 3 のとおりであり、「友達との関係」や「場に合わせた行動」の数値が低い児童が多いことが明らかになった。

表 3 「東京都版」他者評価シート（事前）の結果

	人への働きかけ	大人との関係	友達との関係	落ち着き	意欲	場に合わせた行動	総平均
A	3.00	3.33	1.00	2.50	2.25	2.17	2.38
B	3.00	3.67	1.33	2.25	3.25	1.50	2.50
C	3.50	3.67	2.67	3.50	3.25	2.83	3.24
D	3.25	4.00	3.67	3.50	3.25	3.33	3.50

(3) 「基準表」を用いた実態把握

数値の低い二つの項目について、「基準表」を用いて、さらに実態把握を行った。

「友達との関係」においては、A 児及び B 児は I から II 段階であった。友だちからの働き掛けに気付かなかったり、気付いても友だちからの関わりを受け入れることが難しかったりする。そして、友だちのことを考えた行動や発言が難しい場面が多い。そのため、友だちの様子や働き掛けに気付くことや、友だちと一緒に活動し、相手に合わせた発言や行動を経験していくことが課題となる。

また、C 児及び D 児は III 段階であった。友だちから働き掛けがあると、受け入れることのできる場面が多い。また、相手の様子に気付き、どうしたらよいかが指導者の指導・支援等で分かると、相手のことを考えた発言や行動ができる。そのため、友だちの様子に気付いたときに、相手に合わせてどのように行動すればよいかを自分で判断することが課題となる。

次に、「場に合わせた行動」については、A 児、C 児及び D 児は III 段階であった。指導者の指導・支援等により、相手の指示や要求、きまりの内容が理解できれば、それらに沿った行動ができることが多い。そのため、指示やきまりの内容を自分で判断し、行動することが課題となる。

一方で、B 児は I から II 段階であった。集団活動は苦手で、相手の指示や要求、きまりに気付かない場面が多い。また、気付いても、それらに沿って行動することが難しいことが多い。そのため、相手の存在やきまりに気付くこと、指示やきまりに従って、活動する経験をすることが課題となる。

このような、実態把握に基づき、指導を行う。

V 研究の仮説と検証の視点・方法

1 研究の仮説

知的障害のある児童の自尊感情を、段階的に示した基準で評価し、実態に応じた指導を行えば、児

童の自尊感情を高めることができるであろう。

2 検証の視点・方法

検証の視点・方法を表4に示す。

表4 検証の視点・方法

検証の視点	検証の方法
「きまりを守る」行動及び「友だちに働き掛ける」「友だちの働き掛けに応じる」行動が増えたか。	行動観察
「東京都版」他者評価シートの数値が上昇したか。	「東京都版」他者評価シートの活用（事前・事後）

VI 研究授業

1 研究授業の内容

- 期間 平成28年6月30日～平成28年7月15日
(全5時間)
- 対象 所属校第4学年
- 題材名 「素材で遊ぼう～段ボール遊び～」
- 目標
 - ・段ボール素材を使って、遊び方を工夫しながら遊ぶ。
 - ・集団活動の中で、友だちと楽しい気持ちやうれしい気持ちを共有することで、児童の自尊感情を高める。
 - ・素材遊びを通して、友だちとの適切な関わり方やきまりを守る態度を身に付ける。
- 指導計画（全5時間）

期	時	内容	学習活動（○）とねらい（・）
ベースライン期	第1時	段ボールに触れよう（自由遊び）	○段ボールハウス ○段ボール滑り台 ○段ボールプール ・それぞれの準備の仕方や遊び方を知る。 ・ペアで活動する。
	第2時	段ボールに触れよう（設定遊び）	○おばけさがし（段ボールハウス） ○たからさがし（段ボールプール） ・それぞれの設定遊びの方法を知る。 ・ペアで活動する。
指導・支援期	第3時	段ボールで遊ぼう（自由遊び）（設定遊び）	○自由遊び+おばけさがし ・遊び方や場面を工夫して、体を動かしながら遊ぶ。 ・友だちのことを考えて遊ぶ。 ・きまりを守って遊びに参加する。
	第4時		○自由遊び+たからさがし ・遊び方や場面を工夫して、体を動かしながら遊ぶ。 ・友だちのことを考えて遊ぶ。 ・きまりを守って遊びに参加する。

第5時	○自由遊び+おばけさがし、もしくはたからさがし（どちらか好きな方） ・遊び方や場面を工夫して、体を動かしながら遊ぶ。 ・友だちのことを考えて遊ぶ。 ・きまりを守って遊びに参加する。
-----	---

2 「基準表」に基づく指導・支援の工夫

「基準表」を用いた実態把握と指導・支援のポイントに基づき、それぞれの指導方法を設定した。

「友達との関係」では、比較的数値の低い「⑩友達のことを考えて行動する」の項目を取り上げた。この項目の指導・支援を表5に示す。

表5 「基準表」評価項目「⑩友達のことを考えて行動する」における指導・支援方法

段階 児童	基準表における指導・支援のポイント	実際の場面における具体的な指導・支援
Ⅰ 段階 (A 児 ・ B 児)	<p>< I 段階 ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・友だちの名前を呼んだり、様子を伝えたりして、友だちを意識させる。 ・友だちと遊びの場や道具を共有する場を指導者が設定し、友だちと一緒に楽しい経験をさせる。 <p>< II 段階 ></p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の行動と、それに対する友だちの反応に気付かせる。 ・指導者の仲介で、友だちを助けたり、譲ったりして、褒められたり喜ばれたりする経験をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・順番を待っている人や、関わろうと働き掛けている友だちに気付かせるため、言葉掛けや指さしを行う。 ・指導者が間に入りながら、友だちと一緒に遊具で遊ぶ経験をさせる。 ・自分の行動に対する「うれしい」、「困った」など相手の気持ちをイラスト等で視覚的に示す。 ・指導者と一緒に、友だちを手伝ったり、遊具を譲ったりさせ、感謝される経験をさせる。
Ⅲ 段階 (C 児 ・ D 児)	<ul style="list-style-type: none"> ・友だちを助けたり、友だちのために我慢したりすることができたことを褒める。 ・自分がどう行動すると、友だちがうれしいか、場面を設定して指導する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・助けられた友だちの気持ちをイラスト等で視覚的に示して伝え、その良さを褒める。 ・自分の行動とそれに伴う友だちの気持ちをイラスト等で視覚化しながら、自分がどう行動すればよいか、指導者と一緒にロールプレイを行わせたり、手本を示したりする。

「場に合わせた行動」においても、比較的数値の低い「⑩ルールを守って行動する」の項目を取り上げた。この項目の指導・支援を表6に示す。

表6 「基準表」評価項目「②ルールを守って行動する」における指導・支援方法

段階 児童	基準表における指導・支 援のポイント	実際の場面における 具体的な指導・支援
I ～ II 段階 (B 児)	<p>< I 段階></p> <ul style="list-style-type: none"> ・順番を待っている人の存在に気付かせたり、誰の所有物かを気付かせたりする。 ・指導者が間に入り、きまりに沿った行動を一緒にを行う。 <p>< II 段階></p> <ul style="list-style-type: none"> ・どうすべきかを文字や絵、イラストなどで示し、いつでも子供が確認できるようにする。 ・指導者と一緒に、簡単なきまりからロールプレイで練習させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・周りの人の存在や気持ちに気付かせるため、言葉掛けや視覚化を行う。 <ul style="list-style-type: none"> ・きまりをイラストや写真等で分かりやすく提示する。 ・児童と一緒に行動したり、ロールプレイをしたりしながら、きまりを守った行動を実際にやって練習する。
III 段階 (A 児・ C 児・ D 児)	<ul style="list-style-type: none"> ・きまりを守って行動を行うことができたことを褒める。 ・守らないとき、周りの人がどう感じるかイラスト等で確認させ、どう行動するかロールプレイで経験させる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・きまりを守って行動できたことで、周りの人がどう感じるかをイラスト等で視覚的に確認させながら褒める。 ・きまりを守らないことで周りの人がどう感じるかをイラスト等で視覚的に確認させながら、どうすべきか行動の手本を示したり、考えさせたりする。

これらの指導・支援を行う上で、きまりや感情の理解を促すために、視覚化して示す指導・支援を行った。また、友だちのために活動するきっかけとなるよう、たからさがしやおはけさがしで、それぞれの児童の好きなものを一覧にして示した。これらの指導・支援を図2に示す。



図2 感情・きまりの視覚化及び好きなもの一覧

これらの「基準表」における指導方法を基に、児童の実態に応じた段階的な指導を行っていく。

VII 研究の結果と考察

1 行動観察における結果と考察

(1) 「場に合わせた行動」に関する結果と考察

「場に合わせた行動」の項目においては、きまりを守った行動の割合の変化を記録した。学級の児童の平均値の変化を図3に示す。

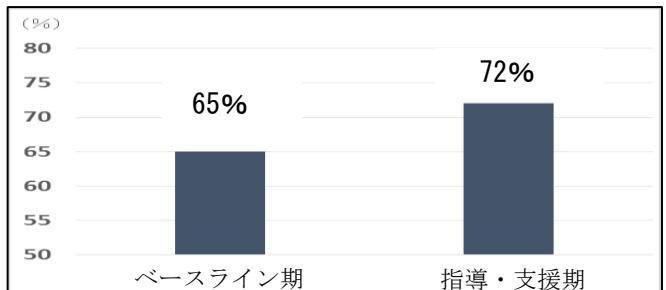


図3 きまりを守った行動の割合の平均値の比較

ベースライン期に比べ、指導・支援期では、きまりを守った行動の割合が増加している。

これは、指導者の言葉掛けや視覚化等、実態に応じた指導・支援を行うことで、児童がきまりを意識しやすくなり、きまりを守る行動が増えたためと考える。

一方、きまりを守ることができない場合もあった。例えば、児童は滑り台の遊び方を自分なりに工夫して、寝そべって滑ったり、後ろ向きに滑ったりしていた。このように積極的に遊ぶ行動を、きまりに沿っていない行動とした。きまりを守って遊ぶことと、児童が自ら工夫して遊ぶという二つの目的の整理が必要である。

B児が、滑り台の上で留まっていたときに、周りの人の気持ちに気付かせ、「どうしたらよい?」と尋ねると、「終わります。」と言って滑り台を降りたことがあった。しかし、その後、納得がいかない場面があった。きまりを守ることは、他者からよい評価を受け、児童が「できた」と感じる行動ではあるが、自分で納得させ、判断させて行動させるための十分な指導・支援も必要であると考える。

(2) 「友達との関係」に関する結果と考察

「友達との関係」の項目において、友だちに働きかける回数を表7、友だちの働き掛けに応じる割合を表8に示す。

友だちに働きかける回数は、D児において増加した(表7)。また、D児の働き掛けの増加に応じて、ペアで活動を行ったA児の友だちの働き掛けに応じる割合も増加した(表8)。

表7 友だちに働き掛ける回数の変化

	ベースライン期		指導・支援期		
	①	②	①	②	③
A	0	0	0	0	1
B	0	1	10	4	4
C	0	0	3	3	3
D	5	9	30	42	42

表8 友だちの働き掛けに応じる割合の変化

	ベースライン期		指導・支援期		
	①	②	①	②	③
A	33%	0%	54%	51%	53%
	1/3	0/2	13/24	18/35	10/19
B	0%	100%	67%	0%	100%
	0/0	2/2	4/6	0/3	1/1
C	0%	0%	67%	0%	100%
	0/0	0/0	2/3	0/0	1/1
D	0%	0%	60%	100%	100%
	0/0	0/0	3/5	1/1	1/1

D児は、ベースライン期には、ペアの活動を設定していても、自分から友だちに働き掛ける様子はあまり多くは見られなかった。一方で、指導・支援期では、ペアの相手に繰り返し働き掛け、自分たちで活動しようとする姿が見られたり、設定遊びのときに、友だちの好きなカードを自分から渡したりするなどの働き掛けが見られた。また、A児についても同様に、指導・支援期には、D児の働き掛けに気付く場面が多くなり、スムーズに二人で活動できるようになった。これは、ペアになって活動する場面において、滑り台の踏み台を二人で一緒に運ぶ等、協力して活動する場面を設定することによって、友だちと関わる必然性が生まれ、その上で「基準表」の段階に応じた指導・支援を行ったことが有効であったためではないかと考える。

B児及びC児については、友だちに働き掛ける回数は若干増えており、指導者の仲介を通じて、少しずつ役割や順番を譲ったり、友だちの好きなカードを渡したりするなどの働き掛けが見られるようになった。しかし、その回数はD児のような大きな変化はなかった（表7）。また、友だちからの働き掛けに応じるということについては、友だちから働き掛けられる回数自体が少なかった。このことについては、A児及びD児と同様にペアで活動しなければならない場面を設定したが、B児及びC児の活動は、それぞれが役割を分担して行うことができる活動になってしまい、関わる必然性が少なかったためではないかと考える。そのため、働き掛けたり、働き掛けられたりすることが少なく、指導の効果が現れにくかったのではないかと考える。

2 「東京都版」他者評価シートにおける結果と考察

指導・支援後の学級担任による「東京都版」他者評価シートの結果を表9に示す。

表9 「東京都版」他者評価シート（事後）の結果

	人への働き掛け	大人との関係	友達との関係	落ち着き	意欲	場に合わせた行動	総平均
A	2.75	3.67	2.33	3.00	3.00	2.17	2.82
	-0.25	+0.34	+1.33	+0.50	+0.75	±0	+0.44
B	2.25	3.67	1.33	2.25	2.50	1.33	2.22
	-0.75	±0	±0	±0	-0.75	-0.17	-0.28
C	3.25	3.67	2.67	2.75	3.00	2.83	3.03
	-0.25	±0	±0	-0.75	-0.25	±0	-0.18
D	3.75	4.00	3.67	3.75	3.75	3.50	3.74
	+0.50	±0	±0	+0.25	+0.50	+0.17	+0.24

A児及びD児においては、数値が上昇する項目が多く、総平均も上昇している。A児については、「友達との関係」の数値が最も上昇している。D児については「人への働き掛け」及び「意欲」の数値が最も上昇している。これは、A児の友だちからの働き掛けに応じる割合の上昇や、D児の友だちに働き掛けする回数の増加と対応しているものではないかと推察される。このことにより、「基準表」に基づく指導や、友だちと関わる場面設定が有効であったために数値が上昇したのではないかと考える。

B児及びC児について、本研究でねらいとしていた行動は回数が増えた。しかし、「東京都版」他者評価シートにおける担任の評価は下がっている。B児は、事前の評価ではI段階が多かったが、「基準表」を用いて指導・支援を行ったことで、II段階と評価できるところが増えた。今まででは、気付いていなかったことに気付くようになり、「気付いているが、どのように行動すればよいか分からない」状態になっていると考えられる。B児は、失敗に対する抵抗感が強く、失敗しそうなことを避ける傾向にある。そのため、自分ができないことに気付き、「人に働き掛ける」「意欲的に取り組む」という面で、これまでとは違う様子が見られ、評価の低下につながったのではないかと考える。また、C児についてはこれまで友だちに働き掛けする様子等も見られており、「支援があればできる」と評価していたが、取組を通じて、これまで友だちに働き掛けていた行動等が、他者を意識したものではなく、自分本位の行動であったことが分かった。また、最も数値が下がっている「⑬一つのことに最後まで取り組む」についても、これまでできると思っていたが、まとまっ

た作業になると最後まで取り組むことが難しいことが分かり、これまでの実態把握とは異なる様子が明らかになった。以上のことから、評価の低下につながったと考える。

これらのことから、ねらいとした行動を引き出せるよう、意図的な場面設定を行う等の指導・支援をしたことで、児童自身が今まで気付かなかつたことに気付いたり、指導者がこれまでの児童の実態とは違う様子に気付いたりすることにより、「東京都版」他者評価シートの評価が下がったと考える。

最後に、授業で取り上げた指導項目である「友達との関係」及び「場に合わせた行動」の数値については、事前・事後で変化している項目もあるが、全体としては、大きな数値の変化は見られなかった。

「解説」において、知的障害のある児童生徒は、学んだことを実際の生活の場で応用しにくいことが示されており、より継続的・日常的に取り組むことによって、それらの行動を身に付け、その結果、数値の変化につながっていくのではないかと考える。

Ⅷ 研究のまとめ

1 研究の成果

「基準表」を用いた実態把握とそれに応じた指導・支援や場面設定によって、「東京都版」他者評価シートに示された自尊感情が高いとされる行動を引き出すことができる事が明らかになった。

また、「基準表」に基づく指導によって、児童がきまりを守ろうと葛藤する場面や、指導者の手を借りないで活動しようとする姿、友だちのことを思った行動を見せるようになるなど、次の段階の行動も引き出すことができる事が明らかになった。

2 研究の課題

指導による効果は、「東京都版」他者評価シートの数値に現れる部分もあったが、全体として、大きな変化は見られなかった。自尊感情を高めるためには、より継続的・日常的な取組が必要であり、今後も継続して指導を行う必要がある。

また、自尊感情が高いとされる行動を促すような指導・支援を行ったが、そのことによって児童が自分の意思が尊重されていないと感じ、自尊感情が低くなるのではないかと考えられる場面があった。児童の主体性と学習規律の両方の視点から指導内容等について検討する等、「基準表」を改善していく必要があると考える。

【注】

(1) W.S.ハウエル(1992) :『感性のコミュニケーション』大修館書店pp. 101-107やロバート・パイク(2008) :『研修&セミナーで教える人のためのクリエイティブ・トレーニング・テクニック・ハンドブック [第3版]』pp. 31-32において、能力の5段階として紹介されている。その中で日常的に起こりうる4段階を取り上げた。I段階は「できないことも意識していない」、II段階は「意識はしているができない」、III段階は「確認をしたり、理解をしたりしながらできる」、IV段階は「意識しなくてもできる」状態である。これらを、知的障害のある児童の特性と照らし合わせ、整理した。

【引用文献】

- 1) 文部科学省 (平成21年) :「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編」海文堂出版p. 86
- 2) 文部科学省 (平成21年) :前掲書p. 86
- 3) 松矢勝宏 (2014) :「四 自尊感情を支えるキャリア教育と生きる力の育成」『特別支援教育研究7』東洋館出版p. 4
- 4) 安部博志・吉井勘人・間々田和彦・野村勝彦・長岡康彦(2013) :「社会性や自尊感情を育む特別支援教室」『筑波大学特別支援教育研究: 実践と研究』p. 35
- 5) 国立教育政策研究所 (平成27年) :「生徒指導リーフ『自尊感情?』それとも、『自己有用感?』」p. 1
- 6) A.W.ポーブ・S.W.ミッキヘイル・W.E.クレイグヘッド(1992) :『自尊心の発達と認知行動療法-子どもの自信・自立・自主性をたかめる-』岩崎学術出版社p. 2
- 7) 近藤卓 (2010) :『自尊感情と共有体験の心理学』金子書房p. 3
- 8) 近藤卓 (2010) :前掲書p. 2
- 9) 岡耕平・三浦利章 (2006) :「知的障害者の注意機能研究の動向」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要32』p. 270
- 10) 葉石光一・池田吉史・八島猛・大庭重治 (平成27年) :「知的障害者の実行機能と実践の課題」『上越大学特別支援教育実践研究センター紀要』p. 41

【参考文献】

- 文部科学省 (平成21年) :『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)』教育出版社
文部科学省 (平成19年) :『平成19年度文部科学白書』
広島県立三原特別支援学校 (平成28年) :『平成28年度学校 経営計画』http://www.mihara-sh.hiroshima-c.ed.jp/houkou/07_gakkouhouka/gazou/h28gakkoukeieikeikaku.pdf
東京都教職員研修センター (平成21~25年) :「東京都教職員研修センター紀要第8号~12号」
A.W.ポーブ・S.W.ミッキヘイル・W.E.クレイグヘッド (1992) :『自尊心の発達と認知行動療法-子どもの自信・自立・自主性をたかめる-』岩崎学術出版社
田島賢侍・奥住秀之 (2012) :「子どもの自尊感情・自己肯定感等についての 定義及び尺度に関する文献検討—肢体不自由児を対象とした予備的調査も含めて—」『東京 学芸大学紀要・総合教育科学系 Vol. 64 no. 2』
群馬県総合教育センター (平成18年) :『新しく特殊学級等 の担任になった人のためのQ&A 101+4』
独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2015) :『特別 支援教育の基礎・基本 新訂版-共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システムの構築-』ジアース教育 新社
文部科学省 (平成21年) :「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」海文堂出版
長崎自立活動研究会(平成22年) :『自立活動学習内容要素 表』
ウェブスター・ストラットン(2013) :『認知行動療法を活 用した子供の教室マネジメント 社会性と自尊感情を高 めるためのガイドブック』金剛出版
小島道生(2013) :『発達障害のある子の「自尊感情」を育 てる授業・支援アイディア』学研教育出版
近藤卓 (2013) :『子供の自尊感情をどう育てるか そばセ ット (SOBA-SET) で自尊感情を測る』ほんの森出版
上野和彦・酒井幸子・中野圭子(2010) :『発達障害のある 子へのサポート事例集 幼稚園・保育園編』ナツメ社
上野和彦・月森久江(2010) :『発達障害のある子へのサポ ート事例集 小学校編』ナツメ社