

# 軽度知的障害児の安心、自信、自己肯定感の 獲得に関する研究

— 児童福祉施設併設特別支援学校における実践から —

阿部美穂子・廣瀬 真理\*

A Study on Acquisition of Relief, Self-confidence and Self-affirmation  
in a Child with Mild Intellectual Disabilities :

Practical Study at Special Support School with the Child Welfare Facility

Mihoko ABE, Mari HIROSE

## 摘 要

児童福祉施設併設特別支援学校においては、問題行動により家庭での養育が困難となり転入学してくるケースがある。このような子どもの多くは、不安、自信のなさ、自己肯定感の低さを抱えており、学校生活においても不適応行動を示すことが多い。本研究では、このような軽度知的障害児が、自信や自己肯定感を高め、より適応的な行動ができるようになることを目指して、事例研究を行った。まず、対象児の日常の行動観察をもとに、対象児にかかわる複数の教師が共通理解し、一貫した支援ができるためのシステムを作った。さらに、学校生活全般において随時実施する支援と、障害の特質に応じた支援プログラムを考案し時間を設定して行う支援の2つのアプローチから支援を展開した。その結果、対象児の情緒の状態が安定し、学校生活において適応的な行動が増えた。これに基づき、軽度知的障害児の安心、自信、自己肯定感の獲得に向け、教師が学校において教育活動の一環として実施できる支援の在り方を考察した。

キーワード：安心、自信、自己肯定感、軽度知的障害、不適応行動

keywords : Relief, Self-confidence, Self-affirmation, Mild Intellectual Disabilities, Problem Behavior

## I. はじめに

近年、子どもの発達障害が親子の不適切な関係構築に影響する可能性があることについて指摘されてきている（ヘネシー、2004、杉山、2007）が、児童福祉施設に在籍する知的障害児の中には、好ましい親子関係を作ることが難しくなり、児童相談所の相談や一時保護を経て入所に至ったケースがある。施設に併設する特別支援学校では、このような子どもへの対応として、単に知的障害を踏まえた学習支援だけでなく、学校生活全般にわたる情緒面への支援が必要となってきた。特に知的障害が軽度であり、ADHD、反抗挑戦性障害などの行動上の障害も併せて指摘されているケースでは、子どもに自己否定的な発言や虚言、状況が把握できないことに対する過度の不安の訴え、失敗を恐れるがゆえの取り組み拒否、ストレスに対するパニックなどの過剰な反応、強い物欲や収集癖が見られることもある。背景としては、障害があるため、特別な配慮がなければ適切な愛着行動やソーシャルスキル、学習行動

などを十分獲得できないという子ども自身の側面と、一見障害が軽度で言語使用にも大きな問題がないため、保護者や周囲が障害を十分理解できず、過度に水準の高い要求をしがちであるという側面の2つが考えられる。この2つの相互作用により子どもは失敗経験を重ね、不安が高くなり、自信を失い、自己肯定感を低下させることとなる。それが、前述の行動に影響するものと思われる。これらの行動は周囲から問題行動として受け止められるため、子どもに対する受容度を低下させ、適応を更に困難にしまわう悪循環を引き起こすと予測される。このような行動は施設入所後も続き、学校における活動や人間関係にも支障をきたすこととなる。このような問題行動の改善にあたっては、子ども自身と保護者や家庭環境の両面に対する介入が必要であるが、本研究では、その中でも特に施設併設特別支援学校における教育活動の一環として、直接子どもに実施できる支援について取り上げる。

ところで、Maslow (1987) は、人間の欲求について「生理的欲求」「安全の欲求」「所属と愛の欲求」

\*富山県立富山養護学校

「承認の欲求」「自己実現の欲求」の5段階からなる欲求階層説を取り上げている。児童福祉施設に在籍している子どもの問題行動が生起する原理としてこの仮説を参考にするならば、彼らはそれまでの家庭での受容が不十分だった上に生活の基盤が家庭から施設に移るといふ大きな変化を体験しており、たとえば生理的欲求が満たされていたにしろ、その上位欲求の充足が十分とは言えないことは容易に推測できる。平木(2005)もまた、子どもが自信や自己肯定感を獲得するには、保護者や周囲が子どもを見留め受け止めるかかわりが必要であると指摘している。これらのことから、問題行動の改善にあたっては、まず、子どもの各階層の欲求が十分満たされ、安心、自信、自己肯定感が増進することが基礎となると考えられる。このような場合、従来セラピストが行う遊戯療法などの個別的なカウンセリングによる介入が行われてきた(森田, 2006)。しかしながら、このような介入には専門的な技能が必要であり、特別支援学校においてはそのための人材が確保できるとは限らない。そこで、特別支援学校ではこのような子どもに対して、具体的な行動指標を手がかりにして、日常的に教師が実施できる支援内容・方法が求められる。さらに、子どもに知的障害がある場合、たとえ限定されたカウンセリング場面によって不足している欲求の充足を促進することができたとしても、子ども自身がそれを基盤にして自発的に問題行動を適応的な行動に変容させていくとは限らないと考えられる。自己理解促進や、ソーシャルスキルの獲得など、具体的な支援プログラムを実施することにより行動変容を導き、それがさらに子どもの安心、自信、自己肯定感の向上を促進するように、障害の状況に応じたアプローチも求められる。また、特別支援学校では複数の教師が子どもに対応する。そのため、子どもの情緒の安定度や行動の様子に関する情報をスムーズに共通理解し、支援に生かすシステムが必要になる。このシステムに具体的な対応を結びつけることにより、複数の教師による効果的な支援が可能になると考えられる。さらに、実際に学校で実施するためには、学校の教育活動の中に組み込める形でなければならない。

そこで、本研究では、児童福祉施設併設特別支援学校において不適応行動を示す子どもが、安心、自信、自己肯定感を獲得し、より適応的な行動ができるようになるため、教師が実施できる支援方法の開

発を目的に、事例研究を行うこととする。

## II. 対象児

A児(女)、小学6年生。知的障害(IQ 64:小学5年生時、田中ビネー式知能検査により測定)。小学2年生時にADHD、4年生時に反抗挑戦性障害、多動性障害と診断された。服薬有り。3歳より虚言、物盗りなどの行動があり、小学生になり激化したため母親が疲弊し、家庭での養育困難として小学5年生より児童福祉施設に入所した。

学習面では小学3年生程度の国語、算数ができる。学年相当の学習をしたがるが、実際はできないので機嫌が悪くなることが多い。対人関係は自己中心的で他人の物を自分のロッカーに入れたり、嘘をついたりする。気に入らないことがあると座り込んで激しく泣き、不安や焦燥感にかられると暴言、暴力がある。また、施設から登校してこなかったり、授業を受けずに保健室ですごしたりすることも頻繁に見られる。

保護者は、学習面で計算力や言語力が向上することと併せ、虚言、物盗りなどの行動が「治る」こと、約束を守れるようになることなどを希望しており、週末の帰省時にも「治ったら一緒に暮らせる」と本児に話している。

## III. 研究1

### 1. 目的

支援にあたっては、まずA児の安心、自信、自己肯定感の程度について把握する必要がある。教師がA児の情緒の状況を把握するのは主に行動観察による。しかし、その行動は、たとえ同じ授業場面であったとしても、「機嫌の善し悪し」という言葉で言われるように、日によっても時間によっても異なることが多い。また、複数の教師がばらばらの場面でA児の行動を観察しているため、読みとった情報に解釈の違いが出てくる。よって、複数の教師がA児を観察し、その状況を共通理解するための共通のスケールが必要となる。標準化された質問紙を用いてA児の情緒反応をチェックしても、具体的な場面状況による変化が不明瞭になり、日々の行動観察をタイムリーに記述していくには不適切である。かといって、A児の行動をただ細かく記述しても分析すべき要素が不明確になってしまう。そこで、まず、教師が行動観察によってA児の安心、自信、自己肯定感の程

度についてその都度評価でき、それを共通理解するための、A児専用のスケールを作成することとする。

## 2. 方法

志賀(2000)を参考にA児の行動のエピソードを「月、日、曜日」「間接的な状況」「直前の状況」「行動」「教師の支援」「直後の状況」「その後の様子」の時系列からなる7つの箱に分け整理する。不安で、自信がない、自己肯定感が低いと推測される行動だけでなく、安心し、自信を持ち、自己肯定感が高いと推測される行動についても記録し、分析する。観察機関はX年4月～同10月までの7か月間である。(記録は研究1の終了後も続け、後述する研究2におけるエピソード記録としても用いた。)記録はMicrosoft Excelで表にまとめ、曜日、天気、時間帯、担当者等でフィルターにかけることにより、どのような状況で安心、自信、自己肯定感が変動するのか、それは具体的にどのような行動で示されるのかについて傾向を調べ、行動を目安にレベル分けすることとした。

## 3. 結果

A児が安心であり、自信をもち自己肯定感が上がっていると思われる場合に見られる行動は「早めに登校する」「進んであいさつする」「体調不良を訴えない」「逃げ出さずに授業場所にいる」「友だちや教師とよくしゃべる」「声のトーンが柔らかい」であった。このような行動が見られるのは、「ほめられたとき」「分かり易い活動で作品を仕上げたとき」「教師や施設の担当者と1対1で過ごす時間があったとき」「教師から手伝い仕事を依頼されたとき」「自分

に関係の深い教師が出勤していることを確認できたとき」「長めに帰省し、楽しい時間を過ごせたとき」などであった。逆に、不安であり、自信をなくし自己肯定感が下がっていると思われる場合に見られる行動の特徴は、「朝登校してこない、あるいは登校時間が遅い」「保健室での手当や受診を要求する」「授業場所からいなくなる」「ほとんどしゃべらない」「攻撃的な口調になる」であった。このような行動が見られるのは、「担任や授業担当者が急に休んだとき」「集会などで大勢の前に出る予定があるとき」「友だちとのトラブルがあったとき」「帰省した友だちがなかなか戻ってこないとき」「保護者が来校する日が近いとき」「自分の気に入った私服で活動に参加できないとき」などであった。

## 4. 考察

A児が安心であり、自信をもち自己肯定感が上がっていると思われる行動が観察される場合をレベルA、逆に不安であり、自信をなくし、自己肯定感が下がっていると思われる行動が観察される場合をレベルDとし、その中間にレベルB、Cの2段階を設け、計4段階のスケールを設定し、それぞれに対応した教師の支援方法の方針を検討した(図1)。

レベルAでは、現状維持を基本としながらも、A児への課題達成要求を強めストレス耐性を付けるためのかかわりを実施できると思われる。逆にレベルDでは、A児がとにかく安心してその場にいることができる環境作りを優先し、教師がそばにつき添って個別に対応する。その場合授業主務者では本人に授業中に評価されていることのプレッシャーを与

エピソード記録をもとにA児の行動を4つのレベルに分ける			
A	B	C	D
早めに登校 進んで挨拶 体調不良を訴えない 授業場所にいる 友だちや教師とよくしゃべる	集団活動の場面では、参加したがいらない 発表する場面をさげようとする	授業の場においても、活動になかなか取 りかかろうとしない 促しても反応が遅い	登校しない、または遅い 保健室での手当や受診を 要求 授業場所にいらない ほとんどしゃべらない しゃべると攻撃的な口調
自己肯定感アップ	←————→		自己肯定感ダウン
自信がある			自信がない
安心			不安
現状維持できるよう 支援し、耐性をつける ため要求レベルを 上げた指導も行う	集団における発表や 表現活動を中心に支 援する	様々な活動場面で 褒めたり認めたり することに留意す る	個別対応(担任以外の 方がよい)で、安心で きる環境作りに留意 する
<b>支 援 の 方 針</b>			

図1 A児の情緒レベルと支援方針の関係



えてしまうので、むしろ評価に関係しない別の教師が個別に対応するのがよいと考える。また、レベルAの下に位置するレベルBは、特にA児が苦手とする集団における発表や表現活動場面で参加度が下がっている状態であり、場面に応じて教師が個別的な支援を心がけるようにする。また、その下のレベルCでは、授業には参加しているものの、活動全般にわたり参加意欲が減退気味で、積極性が見られず、自信を失いつつある状況である。そこで、このレベルではさらなる自己肯定感の低下を断ち切るため、様々な活動場面で意図的にほめたり認めたりする支援を行うことが必要ではないかと考える。

ところで、このようにレベルに応じた支援を学校の生活場面全体で実施するためには、レベル分類を1日の流れに対応させ、A児にかかわる複数の教師が、学校生活の各場面で、A児がどのような安心、自信、自己肯定感のレベルにあるのかを判断できるようにする必要がある。そこで、A児の登校から下校に至るまでの主な活動場面ごとに、レベルA～Dに対応する行動指標を表にまとめ、観察結果をプロットするだけでその時々レベルを判断でき、支援の日安となるようにした。表には、各教師がそれぞれのレベルを参考に実施した実際の支援とその結果を文章で記録する欄を設け、詳細を確認できるようにする。(表1「行動観察および対応する支援記録表」)

この表を用いることで、1日のレベル変化を一目瞭然と把握できる。また、この表をA児にかかわる教師が引き継ぐことにより、A児の状態とその時々支援内容を共通理解でき、一貫した支援ができるようになると考えられる。

## IV. 研究II

### 1. 目的

研究Iで得られた知見に基づき、「行動観察および対応する支援記録表」を活用してA児に支援を行う。支援にあたっては、学校生活全般において複数の教師が随時実施する支援と、A児の障害の特質に応じた支援プログラムを考案して授業の一環として時間を設定して行う支援の2つのアプローチを取り入れる。「I. はじめに」でも述べたように、A児が安心、自信、自己肯定感を獲得し、問題行動を解消し、適応的な行動を身につけるためには、不足している欲求を充足させるための周りの配慮や対応だけでなく、A児自身が自分の情緒の状態を客観的に

理解し、各場面でどのように振る舞うのが適切なのかを理解し、その振る舞い方をおぼえることによって、自信を持てるようになることも必要である。A児の障害の特質から、A児自身が自発的に自分の状態を客観的に評価し、適応的な振る舞い方を学び取ることは難しいと予想されるので、そのための活動時間を意図的に設定することが必要であると考えられる。

以上2つのアプローチでA児に支援を行うことにより、A児の安心、自信、自己肯定感レベルがどのように変化するかを行動観察により確認する。これにより、A児に対する支援内容・方法の有効性と「行動観察および対応する支援記録表」を使った支援システムについて検討する。

### 2. 方法

#### (1) 支援内容

以下のA、Bの2つのアプローチにつき、それぞれ2つの支援内容を実施する。

A：学校生活全般において複数の教師が随時実施する支援

##### i. 環境整備や配慮事項の明確化

A児の障害による特質や不安、自信のなさ、自己肯定感の低さに関連して、教師が常時配慮すべき事項を整理し、それに基づいて学校生活環境を整えるようにする。配慮事項は、以下の5つである。

①予定は、変更も含めてできるだけ早めに伝える。(見通しをもてると安心して活動に取り組めるため)

②活動の手順は、文字やイラストで細かく示す。(聴覚からの情報だけでは覚えきれず、聞き取ったことがそれでよいのか不安になることが考えられる。そこで、視覚情報を追加することにより、いつでも確認できるようにするため)

③課題のすべてを独力で行うのが難しい場合は、途中まで手伝い、後半から一人で取り組むようにさせる。また、回を重ねるごとに少しずつ手伝う量を減らす。

(まずは、できあがったという成功体験を積み重ね、成功への見通しを立て、自信をもって取り組めるようにするため)

④意見を発表する課題では、3～4個の選択肢を設けて、その中から選ぶようにさせる。(苦手な活動であるので、選択肢を示すことにより、答えるべき内容に見通しをもたせ、自信をもって答えられるようにするため)

⑤宿題やA児専用の教材や道具など、A児が「自

表 1 行動観察および対応する支援記録表

A児の行動観察表および対応する支援記録表 ( 月 日 曜日)						
活動場面	視 点	今日のA児の傾向 (だいたいこうだった)				保健室・校長室
		A レベル	B レベル	C レベル	D レベル	
登校時	挨拶および挨拶に対する反応の仕方	自分から挨拶する	教師から挨拶されて反応する	挨拶されても反応しない	登校してこない	
週番	への取り組み方	自分から前に出て適度な声量で進行する	声のトーンがきつい・友だちへの注意が多い	声が小さい・早口・やっつけで進行する	仕事をしない	
係活動	仕事への取り組み方 (予定、健康観察)	予：適度な声量・速さで言う 健：カードを丁寧に机の上に置く	予：早口だが聞き取れる 健：順番を入れ替える	予：声が小さく聞き取りにくい 健：軽く投げるように置く	予：聞き取れない 健：投げつけてよこす	
朝活動～朝の会	いる場所・参加の仕方	ほとんど教室内・自分の座席にいる	教室・テラス・保健室を頻りに行き来する	ずっと他の場所にて、呼ばれたら仕方なく来る	ずっと他の場所にて、呼ばれても来ない	
朝の運動	運動への参加の仕方	ランニングからダンスまで全て参加する	半分以上参加する	1つの活動のみ参加する	全く参加しない	
2時間目 ( )	話の聞き方 課題への取り組み方	集中して話を聞く・質問する・丁寧に課題に取り組む	よそ見や内職をしながら聞く・妥協案を受け入れ課題を行う	机に伏せている (見学含む)・やっつけ仕事で雑である	活動場所と違う場所にて参加しない	
		集中して話を聞く・質問する・丁寧に課題に取り組む	よそ見や内職をしながら聞く・妥協案を受け入れ課題を行う	机に伏せている (見学含む)・やっつけ仕事で雑である	活動場所と違う場所にて参加しない	
		集中して話を聞く・質問する・丁寧に課題に取り組む	よそ見や内職をしながら聞く・妥協案を受け入れ課題を行う	机に伏せている (見学含む)・やっつけ仕事で雑である	活動場所と違う場所にて参加しない	
		集中して話を聞く・質問する・丁寧に課題に取り組む	よそ見や内職をしながら聞く・妥協案を受け入れ課題を行う	机に伏せている (見学含む)・やっつけ仕事で雑である	活動場所と違う場所にて参加しない	
給食準備・片付け	配膳準備・片づけの仕方	自発的に自分の仕事を丁寧に行う	自発的に自分の仕事を行うが雑である	教師や友だちから言われて自分の仕事を行う	仕事をしない	
昼休み	昼休みの過ごし方	体育館等で友達と時間いっぱい遊んで過ごす	体育館等で友達と遊ぶが、継続時間は短い	体育館、教室、廊下、保健室等をうろうろして過ごす	ずっとと保健室で過ごす	
5時間目 ( )	話の聞き方 課題への取り組み方	集中して話を聞く・質問する・丁寧に課題に取り組む	よそ見や内職をしながら聞く・妥協案を受け入れ課題を行う	机に伏せている (見学含む)・やっつけ仕事で雑である	活動場所と違う場所にて参加しない	
		集中して話を聞く・質問する・丁寧に課題に取り組む	よそ見や内職をしながら聞く・妥協案を受け入れ課題を行う	机に伏せている (見学含む)・やっつけ仕事で雑である	活動場所と違う場所にて参加しない	
掃除	掃除用具の決め方・掃除の丁寧さ	自分から掃除機を選ぶ、またはローテーションを守る	ほうきを選ぶが、友達と取り合いになったら自発的に譲る	友達と取り合いになったら教師の説得で譲る	友達と取り合いになっても絶対に譲らない	
ふりかえりシートの記入	シート記入の姿勢	時間を掛けてふりかえりの確かな判断で記入する	手早く記入するが判断はほぼ合っている	やっつけで記入し教師の観察とかなりずれている	記入しない	
帰りの会	友だちの待ち方	黙って待っている	「早くして」と2～3回言う	「早くして」ときつい声で数回言う	「早くして」の他に「ねえー!」「遅い!」「もう!」などの文句を言う	
下校時	挨拶および挨拶に対する反応の仕方	自分から挨拶したり手を振ったりする	教師から挨拶されて反応する	挨拶されても反応しない		
B児への関わり方	誘い方・話しかけ方	「〇〇しよう?」と許可を求める声のトーンが柔らかい	機嫌はよいが「〇〇して!」と強制的振り回す感じ	ほとんど関わっていかない	「あっち行って!」「〇〇せんといて!」と拒否的	
C児への関わり方	誘い方・世話の仕方	並んで一緒に落書きをする C児のペースに合わせて動く	ほとんど関わっていかない	C児が反応したりいやがったりすることをわざと話しかける	腕を掴んで自分のペースで引っ張り回す	
D児への関わり方	気になる言動への対応の仕方	無反応、無視	気になる言動があったときに、視線で不快感を示す	気になる言動があったときに、言葉で不快感を示す	気になる言動の有無に関わらず、言葉や態度で攻撃する	
気持ちの動き	波があるかどうか	大きな波はなく1日通してAまたはBレベル	授業によって波がありA～Dレベルの間で動く	1校時の中でも波がありA～Dレベルの間で動く	大きな波はなく1日通してCまたはDレベル	
予想されるA児の心理状態		安心・満足・穏やか ←—————→			不安・不満・イライラ	

対応する支援記録表	活動場面	行 動	教師が行った支援	支援後の様子	評 価

分のものだ」と思える具体物を用意する。(具体物を手渡されることで、「自分のために用意してもらった＝自分は愛されている、気にかけてもらっている」と感じ、自己肯定感を高めるのに役立つと考えるため)

ii. 「行動観察および対応する支援記録表」の活用

A児が登校してから下校するまでの間、A児にかかわる教師が授業ごとに「行動観察および対応する支援記録表」を記入する。授業を担当する各教師は、その時間ごとのA児の中心的な行動を表でチェックして、情緒レベルを確認し、研究Iで原則化した支援方針に応じて、具体的な支援を実施する。特記すべきA児の行動や、実際に行った支援内容、また、それによってA児がどのように反応したかについて、記録欄に記入する。その後、表を次の授業担当者に引き継ぐ。諸事情で記入が難しかったときは、口頭で担任に伝える。表は1日1枚とし、毎日記入して綴っていく。

B：授業の一環として、時間を設定して行う支援

i. A児自身が記入する「ふりかえりシート」の作成

A児自身が自分の情緒の状態を客観的に把握できるための手がかりとして、「ふりかえりシート」(表2)を作成した。A児が自分の行動を振り返り、適切な行動についてはそれができた自分に自信をもち、不適切な行動については、ありのままを受け入れる体験ができるようにしたいと考えたからである(七

條, 2005)。研究1の7つの箱の行動エピソード記録を参考に、A児の安心、自信、自己肯定感の状態を3つのレベルに分け、5つの場面でチェックできるようにした。研究1では教師が判断する段階として4つのレベルに分類し、それに基づく「行動観察および対応する支援記録表」では、A児の学校生活場面すべてを取り上げたが、この「ふりかえりシート」では、A児自身が記入することから、その負担感を考慮し、レベル分類を1つ減らし、チェックする活動場面も限定した。

記入方法は、①毎朝、A児がシートを朝の会で受け取る。②A児が自分の都合の良い時間に記入する。③下校時に提出する。④担任がコメントを書き、翌朝A児の机の上に置いておくこととする。

ii. 国語の時間を活用したソーシャル・ストーリーの学習

A児が各場面でどのように振る舞うのがよいのかを具体的に学ぶ機会として、国語の「読む、聞く、考える」分野の題材にソーシャル・ストーリーを取り入れる。国語の授業は、A児とほかの児童2名、教師2名で行う。内容には、行事や日常の学校生活の中で、A児やクラスメートにとってその時々に必要なだと教師が判断したソーシャルスキルを取り上げ、国語の授業を担当する教師がその都度オリジナルテキストを作成する。作成にあたっては、小貫・名越・三和(2004)、Gray・服巻(2005)を参考にした。週3回、各1時間の国語の授業のうち、2回をこの


表2 ふりかえりシート

今日のふりかえりシート ( 月 日 よう日 ) 名前 ( )			
☆今日1日をふりかえって、「自分はこうだったな」と思うところに、1つ〇をつけましょう。			
① 朝、学校に来るとき	いい気持ちで、元気よく登校した	気になることがあったけど、おくれずに登校した	すごくイライラして、登校するのがおそくなった
② 週番や、係の仕事	楽しいきふんで、てきばきと仕事をした	あまりやりたくなかったけど、がまんして仕事をした	やる気がでなくて、仕事をさぼった
③ 今日の勉強 〇はいくつつけてもよいです	先生の話をよくきいて、集中してじっくり勉強できた	集中できなくて早く終わらせたかったの、いそいでかたづけた	勉強する気になれなくて、ほとんどできなかった
	〇をつけたのは何の授業ですか?		
④ 友だち	いっしょにあそんだり、協力してそうじしたりできた	ちょっとイライラして、ほとんど話さなかった	もんくを言ったり、たいたいたりした
⑤ その他	とてもいい気持ちで、1日すごせた	あまりいい気持ちではなかったけど、なんとか1日がおわった	いやなことやイライラすることがあって、ないたりおこったりした

授業に割り当て、1回目にテキストの読解、2回目に1回目で学んだテキストの要点を整理したプリントの学習を行い、計2回、2時間で一つのスキルについて学習することができるようにする。テキストはA児が読む際の負担を考えA4版縦書き1枚に納

める(図2)。プリントについても同様にA4版1枚で、「穴埋め問題」3問と取り上げたスキルに関連する自分自身の体験を取り上げる「お楽しみ問題」の計4問とし、短時間で書くことができるように配慮した(図3)。

## 「お手伝い」



お手伝いには、いろいろなものがあります。ドアをあける お手伝いもあれば、食器を片付ける お手伝いもあります。他にも、荷物を運ぶお手伝いや花に水をやるお手伝いなど、いろいろなお手伝いがあります。

誰でも、手伝ってもらおうのは、うれしいものです。忙しそうな人を見かけたら、「手伝いましょうか?」と聞いてみるといいですよ。「では、お願いします」と言われたら、「どうすればいいですか?」と聞くとよいでしょう。

あなたも、学校や学園で困ったときには、「手伝ってくれない?」と近くににいる友達に頼んでみましょう。手伝ってもらったら、相手の目を見て「ありがとう」とお礼を言うと、友達もとてもうれしい気持ちになるでしょう。お家でも同じですよ。

図2 ソーシャル・ストーリー テキスト

## こんなときどうしたらいいの?

その7 「お手伝い」

**A** 忙しそうな人を見かけたら?

と聞いてみるとよい。

**B** 学校や学園で困ったときには?

と友達に頼んでみるとよい。

**C** 誰かに手伝ってもらったら?

相手の  を見て

とお礼を言うと、相手はとてもうれしいよ。

★ あなたがお家で一番よくするお手伝いは何ですか?

です。




図3 ソーシャル・ストーリー プリント



活動の流れは、まず第1回目のテキスト読解では、①教師のテキスト音読を聞く。②読みの分からない漢字、意味の分からない言葉の確認をする。③全員の児童で輪読する。④教師がホワイトボードに書き出したテキストのポイントを読んだり、ロールプレイをしたりする。⑤分からないことがあれば教師に質問する。⑥テキストのポイントとなる部分に線を引く。(教師が音読したり、キーセンテンスを指さしたりして援助する。), とする。また、第2回目のプリント学習では、①全員の児童で輪読する。②テキストのポイントとなる部分を確認する。③テキストを見ながら、プリントの問題を解く。分からない場合は教師に尋ね、ヒントをもらう。④最後までできた児童から教師に提出して○をつけてもらい、はんこシールで合格印をもらう。⑤ファイルに閉じる、とする。

(2) 評価方法

「行動観察および対応する支援記録表」を用いて、

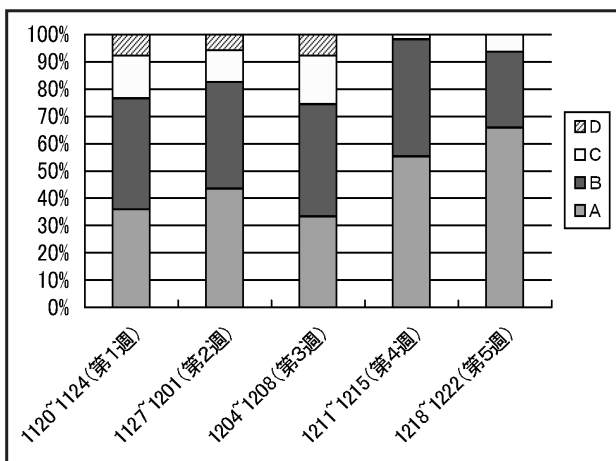


図4 「行動観察および対応する支援記録表」における各レベルの占める割合（1週間単位）

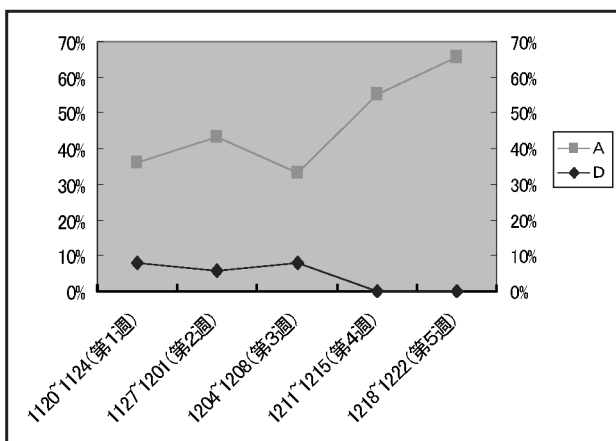


図5 「行動観察および対応する支援記録表」におけるA, Dレベルの占める割合の推移（1週間単位）

A児の行動を観察し、A～Dの各レベルの行動の占める割合がどのように変化するかを確認する。併せて、「行動観察及び対応する支援記録表」の自由記述欄に記録された行動のエピソードや、第2筆者である担任によるA児の直接観察記録、及び学級の担当者、授業担当者、養護教諭など、A児にかかわる複数の教師からの聞き取ったA児の様子を整理し（研究1で用いた7つのエピソード整理箱を活用）、支援実施前後で比較する。

(3) 支援実施期間、および行動観察期間

X年11月下旬～翌年3月のA児卒業までの約4か月間を支援実施期間とする。ただし、A-i, B-iiの支援内容については、本研究が始まる以前の6月よりすでに実施していたが、今回改めて本研究の一部に取り込んだものである。

3. 結果

指導開始後から5週間の「行動観察および対応する支援記録表」の記録をもとに、各レベルの占める割合を1週間ごとにまとめ、その変化を確認した(図4)。支援が進むにつれ、安心して自信があり、自己肯定感が高いと判断されるAレベルの行動、およびそれに準ずるBレベルの行動が占める割合が増え、逆に不安で自信がなく、自己肯定感が低いと判断されるC, Dレベルの行動が占める割合が減少した。特に、AレベルとDレベルを抽出して比較する(図5)と、Aレベルの行動については、第1週目には約36%だったものが、第5週目には約66%に増えた。Dレベルの行動については、第1週目に約8%だったものが第4, 5週目には0%となった。

次に、同じデータについて、A～Dの4つのレベルの占める割合を曜日ごとに累積したものを図6に

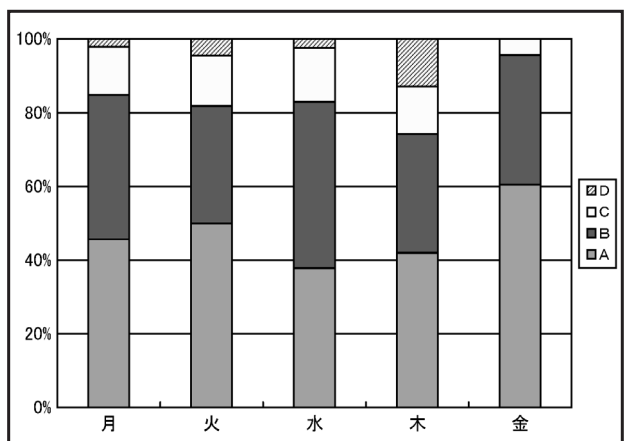


図6 「行動観察および対応する支援記録表」における各レベルの占める割合（曜日別）



示す。特に、Dレベルが占める割合について、木曜日だけが約13%を示しており、他の曜日が5%以下であるのに比べ大きくなっている。そこで、木曜日だけを抽出しデータを比較したところ（図7）、支援開始当初の木曜日にはAレベルの行動が約21%、Dレベルの行動が約16%あったのが、最終週にはAレベルの行動が約50%を占め、Dレベルの行動は0%となった。

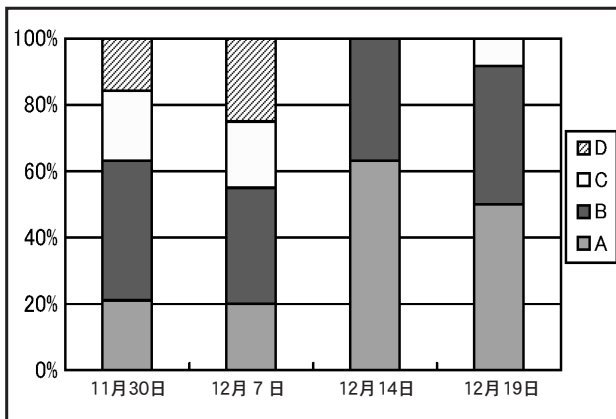


図7 「行動観察および対応する支援記録表」における各レベルの占める割合の推移（木曜日のみ）

次に、「行動観察及び対応する支援記録表」の自由記述欄に記録されたA児の行動エピソードや担任によるA児の直接観察記録、学級の担当者、授業担当者、養護教諭など、A児に関わる複数の教師によるA児の観察結果を整理したところ、支援開始以前のA児の様子としては、

- ①登校時刻が遅い。
- ②教師があいさつしても返さない。
- ③体育、算数、図工の授業に参加しない。
- ④体調不良を訴え、毎日4～5回保健室を利用する。
- ⑤週の半分は友達に叩く、暴言を吐くなどの攻撃をする。
- ⑥教師による説教などストレスフルな場面では、その場から逃げ出す。

が特徴として挙げられた。支援開始2か月後の翌年1月では、上記の①～⑥について、

- ①週3日は最初の登校班で登校する。
- ②週3日は自分からあいさつする。
- ③週4日はすべての授業に参加する。
- ④保健室利用は0から、多い日でも3回までである。
- ⑤友達への暴言が週1回程度見られる。

⑥教師から説教される場面では、落ち着いて聞き、自分の意見を言うときもある。と変容が確認された。

また、「ふりかえりシート」の使用により観察されたA児の変容として、次のようなエピソードが挙げられる。

シートの記入を継続する中で、A児は自分が情緒不安定な状態になった場合でも事実を正直に認め、シートに記入して担任に伝えることができるようになった。図8は、支援開始から2週間後、担任が不在で、なおかつ、A児が慣れ親しんでいた個別対応の教師が産休に入るため代員教師が来校して授業を参観した日の「ふりかえりシート」の記録である。このようにA児にとって情緒不安を引き起こす要因が多い日であっても、自分の不安定だった状態を率直に記載してふり返っている。

この「ふりかえりシート」の記入を継続する過程で、A児自身が、自分の情緒の状態は3つよりも4つのレベルに分けた方がもっと正確に表せると気づき、そのことを本人が申し出たので、支援開始15週間後からは新しいシートを作成して記入を続けることとした（表3）。新しい「ふりかえりシート」では、記入すべき場面も1つ増やした。この結果、A児は、6つの場面を4レベルに分けてふりかえることができるようになった。

また、ソーシャル・ストーリーの学習内容に関連して観察された行動のエピソードとしては、

- ①特別教室での授業には遅めに移動したり遅れたりすることが多かったが、早めに移動して机や椅子を準備することが増えた。
  - ②机の上に授業に関係のない物が出ていることが少なくなった。
  - ③迷惑をかけた相手に対して、少し時間をおけば、自主的に謝る姿が見られるようになった。
- 等の行動の変化が挙げられた。

#### 4. 考察

A児の行動の変容から、支援が進むにつれ、A児は支援開始前の不安で自信がなく、自己肯定感の低い状態から、安心で、自信があり、自己肯定感が向上した状態へと移行していったと推測され、支援の効果が確認できた。

特に曜日間での比較（図6）では、木曜日が特異的に不安で自信がなく、自己肯定感の低い状態であったことが分かる。この理由の一つとして、担任の定

今日のふりかえりシート( 11月30日 木曜日)

名前( )

☆今日1日をふりかえって、「自分はこうだったな」とおもうところに、1つ〇をつけましょう。

① 朝、学校に来るとき	いい気持ちで、元よく登校した	気になることがあったけど、おくれずに登校した	すぐイライラして、登校するのがおそくなった
② 週番や、係の仕事	楽しいきぶんで、てきぱきと仕事をした	あまりやりたくなかったけど、がまんして仕事をした	やる気がでなくて、仕事をさぼった
③ 今日の勉強 〇はいくつつけてもよいです	先生の話をよくきいて、集中してじっくり勉強できた	集中できなくて早く終わらせたかったので、いそいでかたづけた	勉強する気になれなくて、ほとんどできなかった
	〇をつけたのは何の授業ですか?	授業	
④ 友だち	いっしょにあそんだり、協力してそうじしたりできた	ちょっとイライラして、ほとんど話さなかった	もんくを言ったり、たたいたりした
⑤ その他	とてもいい気持ちで、1日すごせた	あまりいい気持ちではなかったけど、なんとか1日がおわった	いやなことやイライラすることがあって、ないたりおこったりした

新しい先生がこられて、ドキドキした人がおもしろいかな。だいじょうぶ。せこい先生だよ。今日はかたづかいはじめたかな？

図8 A児にとって情緒不安を引き起こす要因が多い日の「ふりかえりシート」記入結果

表3 新しいふりかえりシート

今日のふりかえりシート( 月 日 よう日)				
名前( )				
☆今日1日をふりかえって、「自分はこうだったな」と思うところに、1つ〇をつけましょう。				
① 朝、学校に来るとき	とってもいいきぶんで、自分から元よくあいさつした。	きぶんはまあまあ。先生に「おはよう」といわれてから、あいさつした。	ちょっと気になることがあって、あんまり元気がなかった。	ものすごく気になることがあって、登校するのがおくれちゃった。
② 週番や、係の仕事	楽しいきぶんで、言われなくてもてきぱきと仕事できた。	先生や友だちに言われてだったけど、自分の仕事は全部できた。	あんまりやりたくなかったけど、しかたなくがまんして仕事をした。	ぜんぜんやる気が出なくて、仕事をしなかった。
③ 今日の勉強 〇はいくつつけてもよいです	集中してじっくり勉強できた。ものすごく勉強したと思う。	はじめはあまり集中できなかったけど、とちゅうからがんばれた。	だんだん集中できなくなってきた。いそいできとうにかたづけた。	勉強する気になれなくて、授業の場所にいることができなかった。
	〇をつけたのは何の授業ですか?			
④ 友だち	いろんな友だちとなかよくあそんだり、協力してそうじしたりできた。	ちょっとイライラして、〇〇君(さん)とはほとんど話さなかった。	ひとりになりたくて、ほとんどだれとも話さなかった。	かなりイライラして、もんくを言ったり、たたいたりしてしまった。
⑤ せいりせいとん	つくえのひきだしも、道具箱も、ロッカーもかんぺきにきれい!	つくえのひきだし、道具箱、ロッカーのうち、2つはきれいなってる。	つくえのひきだし、道具箱、ロッカーのうち、1つだけきれいなってる。	3つともごちゃごちゃのまま。
⑥ その他	ずっといい気持ちで一日すごせた。あ〜楽しかった!(^_^)v	いい気持ちになったりイライラしたり、きぶんがかわった(.-)	ずっといい気持ちになれなくて、ちょっと暗い一日だった(.-)	イライラすることがおこって、ないたりおこったりあばれたりした(>_<)

期出張による不在が考えられる。木曜日ごとに担任が不在になることにより、A児の不安感が増し、Dレベルの行動が他の曜日よりも多くなったと思われる。しかしながら、この木曜日において、支援の前後でAレベルの行動が倍増する一方で、Dレベルの行動が全く見られなくなるという大きな変化が確認できた(図7)。これは、「行動観察および対応する支援記録表」を活用することによって、担任という特定の支援者によらず、A児にかかわる複数の教師が共通理解しながら、タイムリーに支援を実施できた成果と考えられる。このことから、研究1で開発した「行動観察および対応する支援記録表」が複数の教師による支援システムの核として有効に機能したと考えられる。ただし、この表は項目が多く、記録に時間が必要であることや同じ1時間の授業内で異なる行動が見られた場合にどう判断するかが、各教師の主観に任せられまいである点など、更なる改善が必要と思われる。

一方、A児にかかわる複数の教師の報告の中で確認できた顕著な変容は授業への参加に関することである。これまで授業に参加できなかった原因の一つとして、授業の中で出される課題に対する不安やそれをやり遂げる自信のなさがあると思われた。今回の支援では、課題に取り組む環境整備や配慮事項を明確化して教師間で共通理解しておいたことで、どの授業場面でもA児にとって分かりやすい学習環境が整い、自信をもって授業に参加できるようになったと思われる。さらに、保健室の利用についても当初毎日のように利用していたのが、支援が進むにつれ全く利用しない日も見られるようになったことから、不安からくる体調不良が減少したことが伺われる。このようにA児の授業参加度が上がることにより、A児の活動機会が保障され、次の支援につながった。学校では、子どもが登校して授業に参加できなかったら、なかなか支援を積み上げることは難しい。その意味で、環境整備や配慮事項の明確化と共通理解による徹底は、支援システムの基礎になると考えられる。

また、今回はA児自身が自分の状態を客観的に振り返る機会を設定することで、A児が自分の状態を知ることができただけでなく、自発的に分析の精度を高めていったことが確認できた。A児は、「ふりかえりシート」を記入することにより、自分の不安定な状態に振り回されることなく、逆に自分の状態

を知ることができたことで安心し、それを受け止めることができる自分に自己肯定感を感じるようになったものと思われる。この要因として、「ふりかえりシート」が、書きやすく、負担度が少ないものであったこと、また、シートを担任とのやりとりの手段として位置づけ、担任が肯定的なフィードバックを返し続けたことが挙げられる。特に発達障害のある子どもについては、自己認識の問題が指摘されている(川西・高橋, 2005)が、子ども自身が振り返るための具体的な手がかりを得ることにより、自己肯定感を高め、自発的に分析の視点を発展させていったA児の事例は、発達障害児の自己認識を育てる支援に示唆を与えるものと言えよう。

また、国語の時間を活用したソーシャル・ストーリーの学習は、集団学習の場である学校ならではの支援といえる。教科学習の題材として、A児自身が今まさに体験していることがらに焦点をあて、それを日頃かかわっている子どもと共有しながら学ぶことによって、A児は安心して日常の場で学んだことを実践できた。それが成功経験となり、自信や自己肯定感につながったと思われる。このことは、特に障害のある子どものソーシャルスキル・トレーニングについて、即時的に実践できる、日常生活環境の中での学習がより有効であることを示唆していると思われる。

## V. 総合考察

児童福祉施設併設特別支援学校において不適応行動を示す子どもが、安心、自信、自己肯定感を獲得し、より適応的な行動ができるようになるため、教師が実施できる支援方法の開発を目的に研究を進めてきたが、特に支援方法開発の視点として、以下の2つの示唆が得られたと考える。

- ①行動観察しながら評価・フィードバックできるシステムを作ることで、子どもの状態に応じたタイムリーな支援ができる。

今回作成した「行動観察および対応する支援記録表」は、A児の行動から、その安心、自信、自己肯定感を評価できる専用の表である。これを用いることで複数の教師が共通理解のもと、観察した行動を即時評価し、必要なときに適切なタイミングで支援することができた。この表は、教師が日常の行動観察を積み重ね、整理することによってでき上がったものである。この表のように、日常的な子どもとの

かかわりから得られた情報を集約し、複数の教師が協働できる支援システムへと形作るための具体的な枠組みを工夫することは、教師自身が実施できる支援方法の開発にとって大切な要素であると思われる。

②学校生活全般を通して、質の異なる支援を組み合わせて総合的に支援を行うことにより、子どもの変容を促すことができる。

A児の安心、自信、自己肯定感の獲得を妨げてきた原因が、たとえ学校に転入する前の過去の出来事や学校以外の環境にあるのだとしても、現実に1日のほとんどを過ごしている場所は学校なのであり、実際に問題行動は学校でも起きている。となれば、学校では、学校生活の特質を生かした支援方法を開発する必要がある。学校では、登校から下校までの間に、授業、休み時間、給食、ホームルームなど様々な質の違う活動が実施され、この活動全体が、子どもへの支援の場となる。すなわち、教師が学校でできる支援の特質は、活動の質の多様性を生かして総合的にアプローチできることにある。今回の研究では、学校生活全般において随時実施する支援と、A児の障害の特質に応じたプログラムを時間を設定して行う支援の2つのアプローチを取り入れたが、教師が実施できる支援方法には、このように学校における多様な教育活動を子どもの安心、自信、自己肯定感の獲得の視点から効果的に結びつけ、評価していく手続きが求められる。

## 文献

- Carol Gray・服巻智子(2005) ソーシャルストーリーブックー書き方と文例ー。クリエイツかもがわ。
- ヘネシー澄子(2004) 子を愛せない母 母を拒否する子。学習研究社。
- 平木典子(2005) 自信の心理学ー子どもの自信の源を探る。児童心理, 10月号, 1-9.
- 川西邦子・高橋 智(2005) LD児の自己認識と周囲の理解の不一致に関する研究。SNE ジャーナル, 11(1), 41-58.
- 小貫 悟・名越齊子・三和 彩(2004) LD・ADHDへのソーシャルスキルトレーニング。日本文化科学社。
- Maslow, A. H. (1987) 人間性の心理学ーモチベーションとパーソナリティ (改訂新版)。産業能率大学出版部。

森田喜治(2006) 児童養護施設と被虐待児ー施設内心理療法家からの提言ー。創元社。

七條正典(2005) 「振り返り」から生まれる自信。児童心理, 10月号, 30-34.

志賀利一(2000) 発達障害者の問題行動ーその理解と対応マニュアルー。筒井書房。

杉山登志郎(2007) 子ども虐待という第四の発達障害。学研。

## 付記

本研究の実践は廣瀬の前任校において行われた。

(2008年5月20日受付)

(2008年7月2日受理)