

## 学術論文 特別支援学校（知的障害）に在籍する 幼児・児童の主体性に関する研究：主体性に関する チェックリストの作成とその使用

著者	加藤 悠, 阿部 崇, 柘植 雅義
著者別名	KATO Yu, ABE Takashi, TSUGE Masayoshi
雑誌名	筑波大学特別支援教育研究
巻	10
ページ	13-21
発行年	2016-03
その他のタイトル	A study on the independence of infants and children in special needs education school (intellectual disabilities) : Creating and use of the checklist for evaluating the independence
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00144483">http://hdl.handle.net/2241/00144483</a>

# 特別支援学校（知的障害）に在籍する 幼児・児童の主体性に関する研究

—主体性に関するチェックリストの作成とその使用—

加藤 悠\* 阿部 崇\*\* 柘植 雅義\*\*\*

本研究は、特別支援学校に在籍する子どもの主体性を把握するためのチェックリストが見当たらないことから、特別支援学校（知的障害）における幼児・児童の主体性に関するチェックリストを作成、使用し、その効果について検証した。主体性を周囲の環境との相互関係の中で、自分の意思や判断に基づいて自ら行動しようとする態度や能力と捉え、先行研究、行動観察の記録を基にチェックリストを作成した。このチェックリストを使用したことで合計得点、領域別得点が明らかとなり、個人や各学校の実態を客観的に把握できた。また、チェックリストを使用したことで、各教師の幼児・児童に対する主体性への意識が高まり、9月から11月にかけて幼児・児童18名中15名のチェックリストの合計得点が増加する効果を生んだ。以上から、特別支援学校（知的障害）に在籍する幼児・児童の支援を検討する上で、チェックリストが1つのツールとして有意義であると考えた。

キーワード：主体性 チェックリスト 知的障害

## I 問題と目的

特別支援学校幼稚部教育要領解説において「主体的な態度の基本は物事に積極的に取り組むことであり、幼児が主体的に障害による困難を改善・克服する態度を育てる上で大切である」（文部科学省、2009a）と指摘されている。また、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領では「各学校において主体的に活動に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めることが必要である」（文部科学省、2009b）と記されている。以上のことから、子どもの主体的な態度の育成が特別支援学校の教師に求められていると言えよう。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編の中で、「状況に応じたコミュニケーションとは、場や相手の状況に応じて主体的なコミュニケーションを展開することであり、伝えようとする側と受け取る側との人間関係が重要である」（文部科学省、2009c）と指摘している。実際、教育現場では筑波大学附属大塚特別支援学校で、主体性と大きく関わる「関係の形成と集団参加」の領域を基盤とした授業づくりに重点をおいた実践が行われている。

静岡県立静岡北特別支援学校では、「自分から精いっぱいがんばる人を育てるために」を研究主題に掲げて、長年研究をすすめている。この「自分から精いっぱいがんばる人」とは、「主体的に取り組む人」であることが過去の研究から確認されており、児童・生徒の主体性に着目して日々、実践に取り組んで

いる。その一方で、「何ができたら主体的な姿なのか」「主体性とは何か」という点については全校で確認ができておらず、教師の認識は多様であると言えよう。

先行研究において、主体性に関するチェックリスト（以下、チェックリスト）の研究は少ないが、井上・林（2003）は小学校の児童を対象に、坂田・久世（1994）は幼稚園の幼児を対象にして、主体性尺度、チェックリストの研究を行っている。その一方で、主体性がより求められる特別支援学校の子どもの対象としたチェックリストの研究は見当たらない。また、上記のような既存の開発されたチェックリストの各項目には難しい内容が多く含まれており、そのまま特別支援学校で使用するには課題があると考えられる。

柘植（2014）は、「今後の特別支援教育の展望として個々のニーズに対応した支援と同時に、スタンダードづくりとの折り合いが課題になる」と指摘しており、この考えは、特別支援学校における主体性の標準化づくりにも十分に関係していると言える。チェックリストは、個々の実態を客観的に判断するためのアセスメントツールとして有意義であり、個別の指導計画等の具体的な評価と合わせて評価することで、多様化する特別支援学校の子ども一人一人を、より総合的に評価できると考える。

以上のことから、本研究では主体性に関するチェックリストを作成、使用し、それらのデータを多角的に分析することで、チェックリストの有効性を示すことを本研究の目的とする。

\* 静岡県立静岡北特別支援学校 \*\* 筑波大学附属大塚特別支援学校 \*\*\* 筑波大学人間系

## II 方法

### 1 先行研究の検討

- (1) 主体性の概念について：先行研究から主体性の概念について調査した。
- (2) 主体性に関するチェックリストについて：特別支援学校（知的障害）におけるチェックリストを作成する上で、参考となる研究を調査した。

### 2 主体性に関するチェックリスト（案）と主体性に関するチェックリストの作成

- (1) 主体性に関するチェックリスト（案）の作成
  - 1) 対象：X 特別支援学校（以下、X 校）小学部 1 年生児童 8 名、Z 特別支援学校（以下、Z 校）幼稚部幼児 10 名
  - 2) 方法：両校の 1 日の活動の流れにそって幼児・児童の行動観察を行い、主体的な姿と思われる内容を記録した。各記録を坂田・久世（1994）のチェックリストの項目に照らし合わせて分析し、チェックリスト（案）を作成した。
- (2) 主体性に関するチェックリストの作成
  - 1) 対象：X 校小学部 1 年生教師 9 名、Z 校幼稚部教師 5 名
  - 2) 方法：2014 年 7 月に、各教師が幼児・児童 1 名を対象にチェックリスト（案）を使用した。その後、チェックリスト（案）に関する質問紙調査を行い、その結果を基にチェックリストを作成した。

### 3 主体性に関するチェックリストの使用

- (1) 対象：X 校小学部 1 年生児童 8 名、Z 校幼稚部幼児 10 名
- (2) 方法：9 月、10 月、11 月の合計 3 回、各教師が幼児・児童全員の最近 1 週間の様子を振り返り、チェックリストを使用した。毎回、同じ教師が同じ幼児・児童の評価を 4 件法で行った。

### 4 主体性に関するチェックリスト使用後の質問紙調査

- (1) 対象：X 校小学部 1 年生教師 3 名、Z 校幼稚部教師 5 名
- (2) 方法：12 月にチェックリストの使用状況に関する調査、チェックリストの内容に関する調査を実施した。

### 5 主体性に関するチェックリスト（改訂版）の作成 質問紙調査の集計結果を基に、チェックリスト（改訂版）を作成した。

## III 結果

### 1 先行研究の検討

- (1) 主体性の概念について：主体性の概念に関する研究は大きく 2 つに分類される。1 つ目は「周囲の人の言動や自己の中の義務感にとらわれず、行為の主体である我として自己の純粋な自由な立場において自分で選択した方向へ動き、自己の立場において選択し、考え、感じ、経験すること」（浅海、1999）という、個の主体性として捉えるものである。2 つ目は「自分のまわりの環境との相互関係のなかで自らのあり方を感じとり判断し、自らのこととして行動できる態度・能力」（坂田・久世、1994）という、周囲との関係から成り立つ主体性として捉えるものである。そもそも、人間とは集団生活の中から成り立ち、他者と関わり合っ生活している。空閑（1999）は「主体性自体が他者との関係において現れ、理解されるものである」と指摘している。よって本研究では、主体性を個の主体性と他者との関係から成り立つ主体性の両側面から捉え「周囲の環境との相互関係の中で、自分の意思や判断に基づいて自ら行動しようとする態度や能力」と定義付けた。
- (2) 主体性に関するチェックリストについて：特別支援学校（知的障害）における主体性に関するチェックリストを作成するために、CiNi（学術情報ナビゲータ）を中心に先行研究を検索した。その結果、内容が特別支援学校（知的障害）の幼児・児童の実態により即した、坂田・久世（1994）の主体性に関わるチェックリストを参照することとした。坂田・久世（1994）のチェックリストの特色として、「自発性」「自立性」「自制」「知的判断力」「創造性」「言語的自己表現」の 6 領域 28 項目から主体性を構成していること、周囲の環境との関係に着目していること、動機概念を配慮に入れながら主体性を行動的概念として捉えていることが挙げられる。Table1 に項目例の一部を示す。

Table1 坂田・久世（1994）のチェックリストの領域と項目例

領域	主体性に関する項目例
自発性	自分から遊びをみつけれれる
自立性	自分のことは自分で解決しようとする
自制	保育者の話を最後まで聞ける
知的判断力	まわりの状況を判断してから行動できる
創造性	ごっこ遊びで役になりきって遊べる
言語的自己表現	いやなことは「いや」と言える

## 2 主体性に関するチェックリスト（案）と主体性に関するチェックリストの作成

(1) 主体性に関するチェックリスト（案）の作成：X校とZ校の行動観察より記録された主体的な姿と思われる内容に、坂田・久世（1994）のチェックリストの各項目を照らし合わせて分析した。「言語的自己表現」の言語的内容が難しい等の分析結果と坂田・久世（1994）の「各領域の質問項目数

は同じ項目数が望ましい」「各領域間の質問項目数は30項目程度が妥当である」という意見を取り入れて、領域「言語的自己表現」を「自己表現」に変更し、「自発性」「自立性」「自制」「知的判断力」「創造性」「自己表現」の6領域30項目から主体性を構成したチェックリスト（学校生活全般用の案）を作成した。Table2に作成したチェックリスト（案）を示す。

Table2 主体性に関するチェックリスト（案）

領域	主体性に関する項目
自発性	① 友だちを誘って遊べる ② 自分から友だちの遊びに入っていける ③ 曲に合わせて、自分から体を動かせる ④ 自分から遊びをみつけれられる ⑤ 自分から挨拶ができる
自立性	⑥ 自分で支度をしようとする（かばん、給食等） ⑦ 自分で着替えようとする ⑧ 困ったことを自分で解決しようとする ⑨ 自分の仕事や頼まれた活動を、最後までやり通そうとする ⑩ ほしいものがわかり、自分で選ぶようとする
自制	⑪ 貸し借りをして遊べる ⑫ 手洗いの順番や他の子が集合するのを待てる ⑬ 教師の指示や注意を受け入れて行動できる ⑭ 教師の話最後まで聞ける ⑮ してはいけないことが分かると、やめられる
知的判断力	⑯ 全体指示を理解して行動できる ⑰ 学校のきまりを言われなくても守れる ⑱ 始まりや終わりが分かると、次の行動にうつれる ⑲ 遊びの役割やルールを教師と話をして遊べる ⑳ 友だちが困っていることに自分から気付ける
創造性	㉑ 遊びをより楽しめるような、色々な方法で友だちと遊べる ㉒ 遊びをより楽しめるような、色々な方法で一人遊びができる ㉓ みたてて遊べる ㉔ ごっこ遊びで役になりきって遊べる ㉕ 工夫して作れる（ブロック、粘土等）
自己表現	㉖ してほしいこと、ほしいものをはっきりと教師に頼める ㉗ 質問（何、誰、どこ等）に応えられる ㉘ いやなことは、「いや」と言葉や態度で示せる ㉙ 友だちの動きを見て、自分も同じよう行動できる ㉚ 友だちを思いやれる（励ます、褒める、慰める）

(2) 主体性に関するチェックリストの作成：X校とZ校の教師14名に対して、学級の幼児・児童1名を対象に4件法に基づいて、チェックリスト（案）を使用するように依頼した。その後、各教師が使用したチェックリスト（案）の内容に関する質問紙調査を実施した（回収率100%）。Table3に、質問紙調査の集計結果の一部を示す。

質問紙調査の集計結果を基に、これまでの領域「自制」を「自律性」に変更し、「自発性」「自立性」「自律性」「知的判断力」「創造性」「自己表現」の6領域30項目で構成された、チェックリストを作成した（Table4）。チェックリストの内容としては、全体的に周囲の環境との関係を意識した内容、領域「自立性」は動機概念を配慮に入れた内容となった。

Table3 チェックリスト（案）に関する質問紙調査の結果 抜粋

領域	主体性に関する項目	質問・改善点
自発性	曲に合わせて、自分から体を動かせる	体を動かすことは難しいが、少し歌える時は？
自立性	自分で支度をしようとする（かばん、給食等）	「自分で」の前にどの程度支援があるのか、具体的に書いてあるとよい
自制	手洗いの順番や他の子が集合するのを待てる	「順番待ち」と「集合待ち」の意味は同じではない
知的判断力	学校のきまりを言われなくても守れる	「きまり」が具体的に書かれていると良い
創造性	ごっこ遊びで役になりきって遊べる	「なりきって」を「なって」にした方があてはまる
自己表現	してほしいこと、ほしいものをはっきりと教師に頼める	「はっきりと」を手（指）さし、音声で伝える等、具体的な表現にする

【その他】「自制」という言葉より「自律性」の方が特別支援学校に馴染みやすい

Table4 主体性に関するチェックリスト

氏名 \_\_\_\_\_ 記入年月日 年 月 日 記入者 \_\_\_\_\_

4点:あてはまる      3点:ややあてはまる      2点:ややあてはまらない      1点:あてはまらない

領域	番号	主体性に関する項目	得点	領域合計点
自発性	①	自分から一人遊びができる	点	( )点
	②	授業中、曲を聴いて自分から体を動かしたり、歌ったりできる	点	
	③	自分から挨拶ができる	点	
	④	自分から友だちの遊びに入っていける	点	
	⑤	友だちを遊びや活動に誘える	点	
自立性	⑥	自分の仕事や頼まれた活動をやり通そうとする	点	( )点
	⑦	教師の手伝いがなくても自分で着替えようとする	点	
	⑧	授業中、友だちの動きを真似して同じように活動しようとする	点	
	⑨	授業中、友だちと協力して活動に取り組もうとする	点	
	⑩	困ったことを自分で解決しようとする	点	
自律性	⑪	してはいけないことが分かると、すぐにやめられる	点	( )点
	⑫	教師の話を最後まで静かに聞ける	点	
	⑬	友だちが集合するのを静かに待てる	点	
	⑭	並んで順番を待てる(手洗い、整列等)	点	
	⑮	教師と貸し借りをして遊べる	点	
知的判断力	⑯	授業中は静かにする、廊下は歩く等の簡単なきまりを守れる	点	( )点
	⑰	授業中、全体指示を理解して行動できる	点	
	⑱	始まりや終わりが分かると次の行動にうつれる	点	
	⑲	遊びの役割やルールを理解して遊べる	点	
	⑳	教師が困っていることに気づいて手伝える	点	
創造性	㉑	1つの遊具を使って色々な遊びができる(一人で)	点	( )点
	㉒	見立て遊びができる	点	
	㉓	教師や友だちとごっこ遊びができる	点	
	㉔	1つの遊具を使って色々な遊びができる(友だちと)	点	
	㉕	授業中、工夫して作ったり、描いたりできる(粘土、色塗り等)	点	
自己表現	㉖	簡単な言葉や態度で拒否の気持ちを示せる	点	( )点
	㉗	してほしいこと、ほしいものを言葉や態度で伝えられる	点	
	㉘	自分の名前を言葉や指さして伝えられる	点	
	㉙	友だちに言葉や態度で励ましの気持ちを伝えられる	点	
	㉚	簡単な質問(何、誰、どこ等)に言葉や指さして答えられる	点	
＜留意事項＞				全領域合計点 ( )点

### 3 主体性に関するチェックリストの使用

Fig.1は、X校とZ校における個人別チェックリストの合計得点の推移である。チェックリストの合計得点は120点満点とする。両校合わせて幼児・児童18名中15名の11月の合計得点が、9月と比較して

増加し、ほとんどの幼児・児童の主体性が概ね育まれたことが明らかになった。また、合計得点の高いZ校の幼児Y4, Y8を含めて、高い得点を出した幼児がZ校に多いことが分かった。

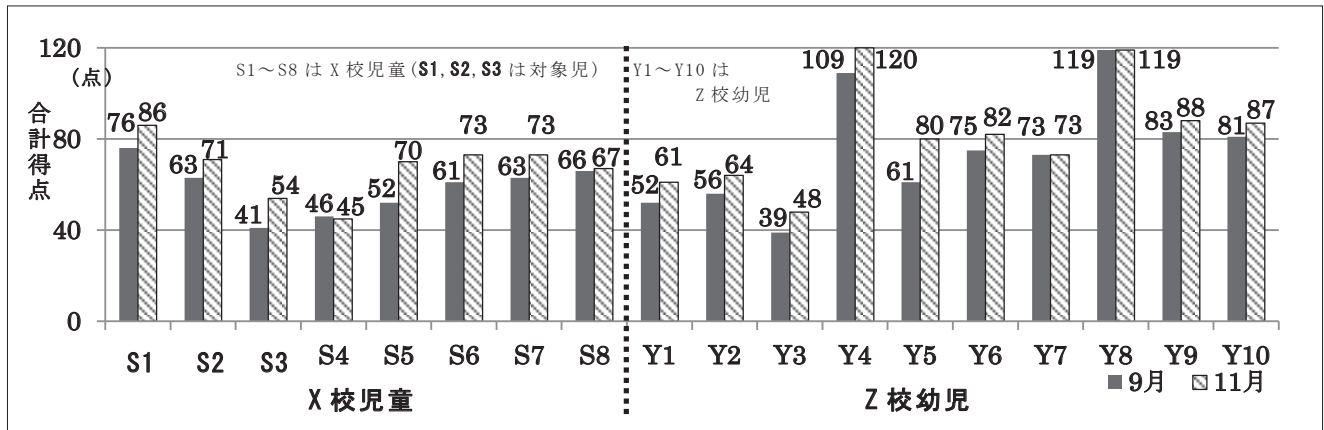


Fig.1 個人別チェックリストの合計得点の推移

Fig.2は、9月に実施したチェックリストの合計得点の上位、中位、下位の群から抽出した、X校児童3名におけるチェックリストの領域別得点の推移である。各領域の得点は20点満点とする。対象児S1に関しては、11月の「自発性」の得点が17点で他領域に比べて高いこと、11月の「創造性」の得点が10点で他領域に比べて低いこと、9月から11月にかけて「自己表現」の得点が4点増加したことが明らかになった。対象児S2に関しては、11月の「自発性」の得点が16点で他領域に比べて高いこと、11月の「創造性」の得点が7点で他領域に比べて低いこと、9月から11月にかけて「自律性」の得点が4

点増加したことを確認できた。対象児S3に関しては、11月の「自発性」の得点が11点で他領域に比べて高いこと、他の対象児と比べて全体的に各領域の得点が低く、中でも「創造性」の得点は6点で他領域と比べても低いこと、9月から11月にかけて「自発性」の得点が5点、「知的判断力」の得点が4点増加したことが分かった。

また、9月から11月にかけて各児童の多くの領域で得点が増加したことも明らかとなり、チェックリストの領域別得点が示されたことで、各児童の優れている領域、苦手な領域、特に成長した領域を客観的に把握することができた。

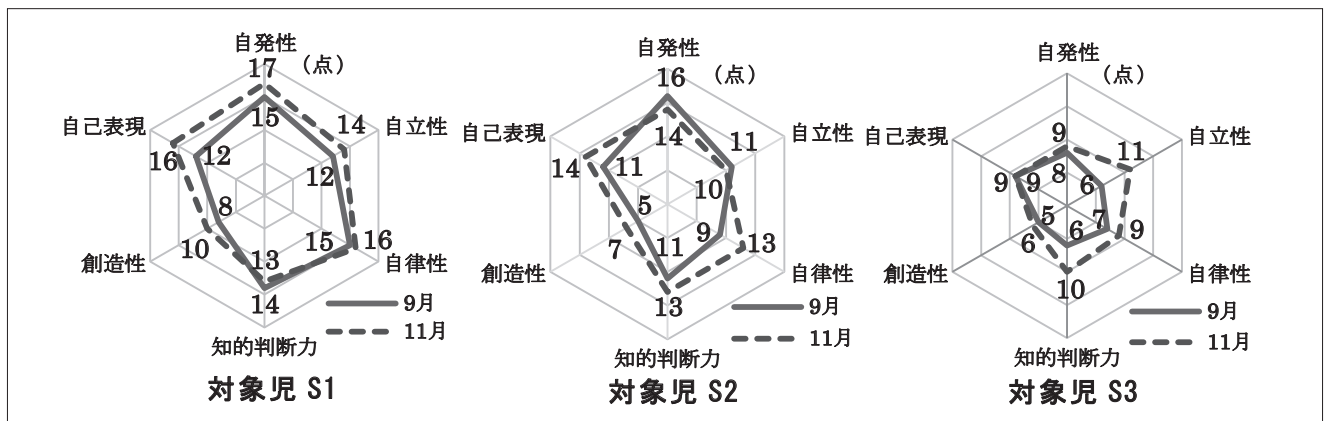


Fig.2 X校対象児3名のチェックリストの領域別得点の推移

Fig.3は、X校とZ校におけるチェックリストの領域別平均得点の推移である。X校の11月の領域「創造性」の平均得点が20点満点中7.5点と、他領域の

得点と比較して特に低いことが分かった。また、Z校の各領域の得点と比べて、X校の各領域のバランスがとれていないことを確認できた。

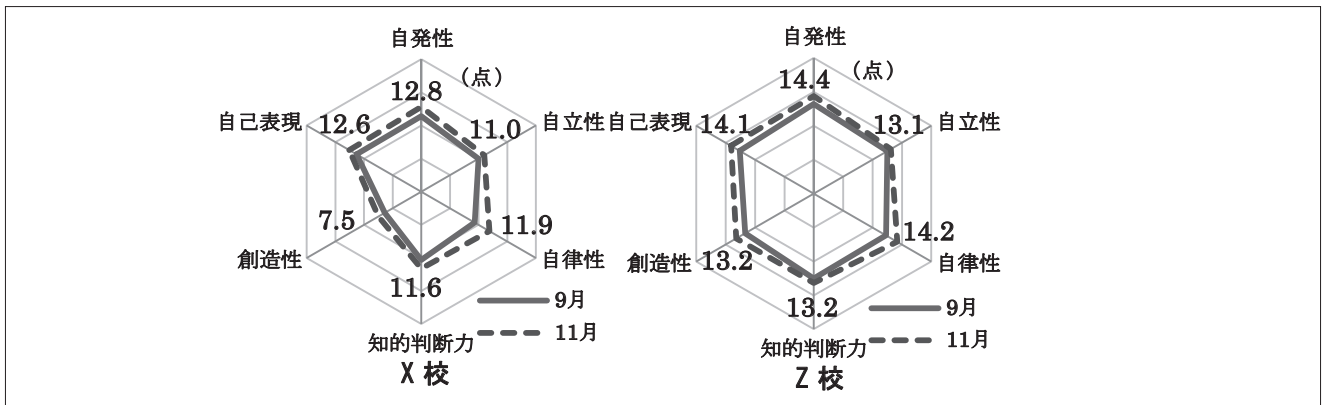


Fig.3 両校のチェックリストの領域別平均得点の推移

チェックリストは6領域から構成されているが、本報告では両校において顕著な差がみられた領域「自律性」に関する内容のみ、述べることにした。Fig.4は両校におけるチェックリストの領域「自律性」の項目別平均得点の推移である。項目⑨「授業中、友だちと協力して活動に取り組もうとする」に

関して、X校の平均得点が4点満点中9月は1.5点、11月は1.3点と他項目と比較して、低い得点であることが明らかになった。また、両校の項目⑨の得点の差が9月は0.8点、11月は1.1点と他項目の得点差と比較して、両校の得点に顕著な差がみられた。

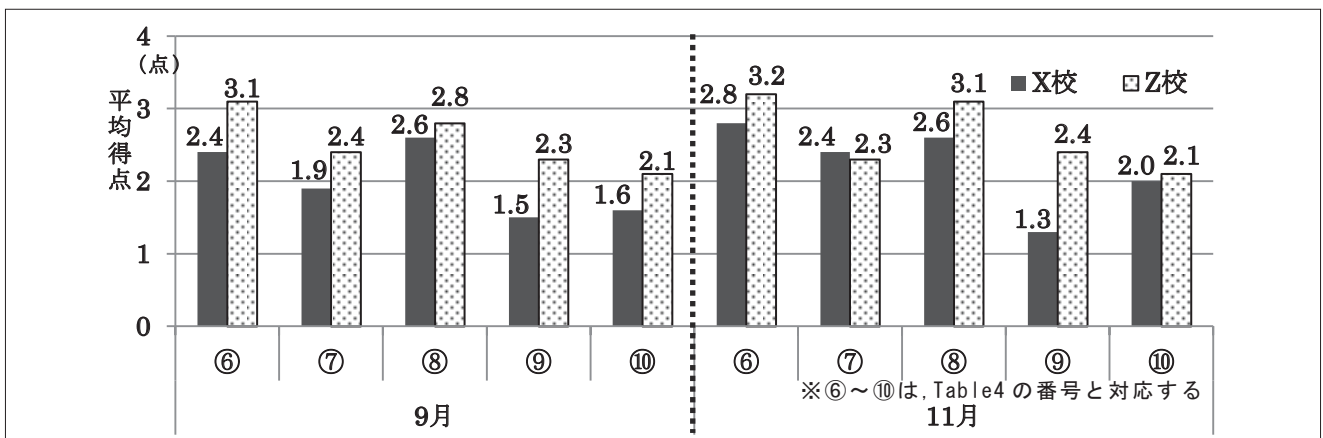


Fig.4 チェックリストの領域「自律性」の項目別平均得点の推移

#### 4 主体性に関するチェックリスト使用後の質問紙調査

11月のチェックリスト使用後に、両校の教師、合計8名にチェックリストの使用状況に関する調査を実施した（回収率100%）。質問紙調査の一部を以下に示す。

- (1) チェックリストの使用による主体性の意識度：「チェックリスト使用後に、幼児・児童の主体性について意識したか？」という質問に対して、両校の教師8名中「意識した」が3名、「やや意識した」が4名という回答となった。
- (2) 主体性の意識と主体的な姿との関連性：(1)の質問に「意識した」「やや意識した」と答えた両校の教師7名に対して、「幼児・児童の主体性を意識

したことが、幼児・児童の主体的な姿に関連したと思うか？」という質問をしたところ「思う」が2名、「やや思う」が5名という結果となり、教師が主体性を意識したことで幼児・児童の主体性が育まれたと、ほとんどの教師が認識していることが明らかになった。

#### 5 主体性に関するチェックリスト（改訂版）の作成

Table5は、チェックリスト（改訂版）を作成するためにX校とZ校の教師、合計8名に実施した、チェックリストの内容に関する調査の集計結果の一部である（回収率100%）。

Table5 主体性に関するチェックリストの内容に関する調査の集計結果 抜粋

領域	番号	主体性に関する項目	気になった項目内容
自発性	②	授業中、曲を聴いて自分から体を動かしたり、歌ったりできる	・「体を動かす」「歌う」の両方ができた方が良いのか、判断に困る。
自立性	⑨	授業中、友だちと協力して活動に取り組もうとする	・小1の児童は、「自分のことは自分で頑張る」ことに精いっぱいな子が多いので、難しい項目である。
自律制	⑪	してはいけないことが分かると、すぐにやめられる	・「すぐに」の判断が難しかった。
知的判断力	⑰	授業中、全体指示を理解して行動できる	・理解して動き出したのか、いつもの流れで動いたのか判断が難しい。
創造性	⑳	授業中、工夫して作ったり、描いたりできる（粘土、色塗り等）	・「工夫して」の基準が難しかった。
自己表現	㉘	自分の名前を言葉や指さしで伝えられる	・「呼名に言葉や身振り等で伝える（応じる）」のような内容だと、どの学校も評価しやすいのでは？

【その他】

- ・年度初めの個別教育支援計画作成時に個々に合わせて項目の内容変更を行い、1年間使い続けると良い。
- ・知的ではない判断力はあるのか？

Table6 主体性に関するチェックリスト（改訂版）

氏名 \_\_\_\_\_ 記入年月日 年 月 日 記入者 \_\_\_\_\_

4点:あてはまる 3点:ややあてはまる 2点:あまりあてはまらない 1点:あてはまらない

領域	番号	主体性に関する項目	得点	領域合計点
自発性	①	自分から一人遊びができる	点	( )点
	②	授業中、曲を聴いて自分から体を動かしたり、歌ったりできる	点	
	③	自分から挨拶ができる	点	
	④	自分から友だちの遊びに入っていける	点	
	⑤	友だちを遊びや活動に誘える	点	
自立性	⑥	自分の仕事や頼まれた活動をやり通そうとする	点	( )点
	⑦	授業中、友だちの動きを真似して同じように活動しようとする	点	
	⑧	教師の手伝いがなくても自分で身支度を行おうとする	点	
	⑨	困ったことを自分で解決しようとする	点	
	⑩	友だちと協力して活動に取り組もうとする	点	
自律性	⑪	教師の話を静かに聞ける	点	( )点
	⑫	友だちが集合するのを静かに待てる	点	
	⑬	してはいけないことが分かると、やめられる	点	
	⑭	並んで順番を待てる(手洗い、整列等)	点	
	⑮	教師と玩具や道具の貸し借りができる	点	
判断力	⑯	始まりや終わりが分かると、次の行動にうつれる	点	( )点
	⑰	授業中は着席する、廊下は歩く等の簡単なきまりを守れる	点	
	⑱	授業中、全体指示で行動できる	点	
	⑲	遊びの役割やルールにそって遊べる	点	
	⑳	教師が困っていることに気づいて手伝える	点	
創造性	㉑	1つの玩具や遊具で2通り以上の使い方をして遊べる<一人で>	点	( )点
	㉒	見立て遊びができる	点	
	㉓	教師とごっこ遊びができる	点	
	㉔	授業中、2通り以上のやり方で工作できる(紙の切り貼り、粘土等)	点	
	㉕	1つの玩具や遊具で2通り以上の使い方をして遊べる<友だちと>	点	
自己表現	㉖	簡単な言葉や態度で拒否の気持ちを示せる	点	( )点
	㉗	してほしいこと、ほしいものを言葉や態度で伝えられる	点	
	㉘	呼名に対して、言葉や身振り等で伝えられる	点	
	㉙	簡単な質問(何、誰、どこ等)に言葉や指さしで伝えられる	点	
	㉚	友だちに言葉や態度で励ましの気持ちを伝えられる	点	
<留意事項>				全領域合計点 ( )点
<small>配点点 ①最近1週間の子どもの様子を振り返り、記録をつける                  ②記録開始時に、個々の長期目標に合わせて項目内容を1部変更したり、場面や活動を限定したりしても良い(変更点は余白に記入する)                  ③1度記録を始めたら、学期末や年度末等の記録終了時まで項目内容を変更しないことが望ましい</small>				



この質問紙調査の結果を基にして、チェックリスト(改訂版)を作成した(Table6)。これまでの領域「知的判断力」を「判断力」に変更し、主体性を「自発性」「自立性」「自律性」「判断力」「創造性」「自己表現」の6領域30項目から構成した。配慮点として最近1週間の子どもの様子を振り返り記録をつけること、子どもの長期目標に合わせて項目内容を1部変更しても良いこと、1度内容を変更したら学期末や年度末等の記録終了時まで項目内容を変更しないことが望ましいことを記した。

#### IV 考察

本研究では、特別支援学校に在籍する幼児・児童の主体性に関するチェックリストを作成、使用し、それらのデータを多角的に分析することで、チェックリストの有効性について検証した。

##### 1 主体性の得点化による客観的評価

チェックリストの合計得点、領域別得点、項目別得点により幼児・児童の主体性が得点化され、個人、各学校(各学級)の様々な実態を客観的に把握することができたことは、今後の支援方法を考える上で有意義であったと言える。

一方で、最終的に作成したチェックリスト(改訂版)の信頼性を高める取り組みが今後は必要になると考えられる。本研究は、妥当性が検証された坂田・久世(1994)のチェックリストを基に、各領域、各項目の修正を重ねながら、特別支援学校(知的障害)の実態に即したチェックリスト(改訂版)を作成した。今後、より多くの特別支援学校(知的障害)の幼児・児童に対して、チェックリスト(改訂版)を長期的に使用し続けることが、信頼性を高める上で重要であると言える。また、ケース会議や個別面談等において、チェックリストの様々な情報を周囲と積極的に共有すること、共有化を通して、より実際の支援に活かすことも今後の課題と言える。

##### 2 教師の主体性に関する意識の向上

各教師がチェックリストを使用したことで、主体性に対する意識が一層高まり、その教師の意識が幼児・児童の主体性の向上につながったと両校のほとんどの教師が認識していたことが、質問紙調査の結果から明らかになった。また、個人別チェックリストの合計得点より、両校合わせて18名中15名の幼児・児童の11月の合計得点が9月の得点に比べて増加し、ほとんどの幼児・児童の主体性が育まれたことが分かった。以上のことから、チェックリストを使用したことで各教師が幼児・児童の主体性についてより一層意識し、その結果、幼児・児童の主体性が高まる効果を生んだことが示された。

#### 【引用文献】

- 浅海健一郎(1999)子どもの「主体性尺度」作成の試み. 人間性心理学研究, 17(2), 154-163.
- 井上史子・林徳治(2003)メディアを活用した児童・生徒の主体的学習態度の変容をめざした授業の実証研究. 日本教育情報学会学会誌, 19(3), 3-14.
- 空閑浩人(1999)日本人の文化とソーシャルワーカー受身的な対人関係における主体性の把握一. 社会福祉学, 40, 113-132.
- 文部科学省(2009a)特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼稚園・小学部・中学部)幼稚園教育要領解説, 教育出版, 97-99.
- 文部科学省(2009b)特別支援学校学習指導要領解説総則等編(幼稚園・小学部・中学部)特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. 教育出版, 139-145.
- 文部科学省(2009c)特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(幼稚園・小学部・中学部・高等部). 海文堂出版, 75-76.
- 坂田憲治・久世妙子(1994)保育場面における幼児の主体性の捉え方. 愛知教育大学教科教育センター研究報告, 18, 39-46.
- 柘植雅義(2014)教室の中の多様性・地域の中の多様性「共生社会」の実現に向けたパラダイムチェンジ. 第11回博報教育フォーラムレポート, 10-11.

# **A study on the independence of infants and children in special needs education school (intellectual disabilities)**

**- Creating and use of the checklist for evaluating the independence -**

Yu KATO\* Takashi ABE\*\* Masayoshi TSUGE\*\*\*

In this study, because a checklist for evaluating the independence of students enrolled in schools for children with special needs (specifically, intellectual disabilities) was not found, a checklist on the independence of infants and children in such schools was created and used. The effectiveness of this list was investigated. In this study, independence was understood as the desire and ability to act on one's own ideas and judgments when interacting with the surrounding environment. The checklist was created based on information such as prior research and records of behavioral observations. The checklist was used to calculate the total score as well as scores in each area allowing for an objective understanding of the genuine situations of individuals and at each school. Furthermore, utilizing the checklist increased the teachers' awareness of the study subjects' independence, which led the total scores of the checklist to rise for 15 of 18 children from September to November in 2014. Based on the above, the checklist for evaluating the independence are considered a meaningful tool that can be used to examine ways of supporting infants and children in schools for students with intellectual disabilities.

Key words; independence, checklist, intellectual disabilities

---

\* Special Needs Education School, Shizuokakita

\*\* School for the mentally challenged at Otsuka, University of Tsukuba

\*\*\* Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba