

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研究

—主体性に関するチェックリストの作成とその使用—

静岡県立静岡北特別支援学校 加藤悠(指導教員:柘植雅義)

本研究では特別支援学校(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(学校生活全般用と朝の会用)を作成した。チェックリスト(学校生活全般用)を使用したことで、各教師の主体性への意識が一層高まり、幼児・児童の主体性が育成される効果を生んだ。また、各幼児・児童、各学級の主体性に関する実態を客観的に把握することができ、今後の支援方法を検討する上でチェックリスト(学校生活全般用と朝の会用)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:知的障害, 主体性, チェックリスト

研究全体の目的

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(学校生活全般用と朝の会用)を作成、使用し、それらのデータを分析することで両チェックリストの有効性を検証する。

研究1 「主体性に関するチェックリスト(学校生活全般用)の作成とその使用」

I 目的

先行研究等を基にチェックリスト(学校生活全般用)を作成、使用する。チェックリスト(学校生活全般用)の各得点を分析することで、その有効性を明らかにする。

II 方法と結果

坂田・久世(1994)のチェックリスト、日々の行動観察の記録、質問紙調査を基に、6領域30項目のチェックリスト(学校生活全般用)を作成した。

チェックリスト(学校生活全般用)を静岡北特別支援学校小学部1年生8名、大塚特別支援学校幼稚部幼児10名に使用した。その結果、両校の教師8名中7名の教師の主体性への意識が一層高まり、幼児・児童18名中15名の合計点が9月から11月にかけて増加する効果を生んだ。

チェックリスト(学校生活全般用)の領域別平均得点の推移から、静岡北特別支援学校の領域「創造性」の得点が他領域と比較して、特に低いことが分かった。

両校の教師、合計8名に実施したチェックリスト(学校生活全般用)の内容に関する調査(回収率100%)を基に、チェックリスト(学校生活全般用の改訂版)を作成

した。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。

研究2 「主体性に関するチェックリスト(朝の会用)の作成とその使用」

I 目的

主体性に関するチェックリスト(学校生活全般用)を基に、チェックリスト(朝の会用)を作成、使用する。チェックリスト(朝の会用)のデータを分析することで、その有効性を明らかにする。

II 方法と結果

チェックリスト(学校生活全般用)の各項目の中から静岡北特別支援学校の朝の会の内容に即した項目を選択して、チェックリスト(朝の会用)を作成した。

9月から11月までの合計7回、静岡北特別支援学校の対象児S1,S2,S3にチェックリスト(朝の会用)を使用した。対象児S2のチェックリスト(朝の会用)の集計結果より、各日において、主体的な姿の数が一定数あられ続けるという対象児S2の実態を確認することができた。

対象児S3におけるチェックリスト(朝の会用)の各項目の結果より、項目⑥「自分の仕事や頼まれた活動をやり通そうとする」に関して、11月中旬以降、主体的な姿が増加し始めたことが分かった。

10月、12月の合計2回、対象児3名における今後の朝の会に関する支援方法の協議を行い、10月の朝の会に関する支援方法の協議日以降、対象児S3に献立係の役割を与えた。その後12月の朝の会に関する支援方法

の協議の中で「対象児 S3 が仕事を覚えて、自分で活動できるようになって良かった。」という発言が教師から挙がった。

総合考察

両チェックリストの使用により個人、各学級等の学校生活全般または、朝の会における主体性に関する実態が明らかになった。また、チェックリスト（学校生活全般用）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一層高まり、幼児・児童の主体性が育成される効果を生んだ。以上のことから、幼児・児童の主体性に関する実態を客観的に把握し、今後の支援方法を

検討する上でチェックリスト（学校生活全般用と朝の会用）が1つのツールとして有意義であると考えた。

今後の課題として、最終的に作成したチェックリスト（学校生活全般用の改訂版）とチェックリスト（朝の会用）の信頼性を高める上でも、両チェックリストの長期的な使用、様々な学級等での使用が求められる。

<引用文献>

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.

知的障害のある生徒の他者に認められる経験をととした 「仲間関係」を育む支援

—特別支援学校における学部全体で統一された評価ツールの検討—

千葉県立楨の実特別支援学校 佐々木大輔（指導教員：柘植雅義）

本研究では、知的障害を主とする特別支援学校中学部全体で、統一された評価ツール「グリーンポイント」が、知的障害のある生徒の「仲間関係」を向上させることの有効性を明らかにすることを目的とした。「グリーンポイント」を使って他者に認められる経験を増やしたことで、良い言動が強化され、事例生徒13名の「思いやり行動尺度」の平均得点が上昇した。また、効果的にシステムに取り組むための「実施ガイドライン」を作成した。

キー・ワード：評価ツール グリーンポイント 仲間関係 実施ガイドライン

I 目的

筑波大学附属大塚特別支援学校（以下、大塚特支）中学部では、生活全般をととして、他者との「仲間関係」を育む評価ツール「グリーンポイント」というシールを全教師が持ち歩き、学部全体で共通理解された学習評価を行っている。本研究では、千葉県立楨の実特別支援学校（以下、所属校）中学部に対してこの「グリーンポイント」を実際に使用することで、その成果と課題をまとめる。そして他者に認められる経験を増やすことで、「グリーンポイント」が知的障害のある生徒の「仲間関係」を向上させることの有効性を明らかにすることを本研究の目的とする。

II 研究の方法

1. 対象 所属校中学部48名（事例生徒13名）
2. 期間 6月30日～10月31日（12週間）
3. 指導実践

「仲間関係」を育む評価ツール「グリーンポイント」を学部全体で使用する。「仲間関係」を育むような生徒の良い言動に対して教師が評価し、シールを付与する。12週にわたる実践後の生徒の行動変容を記録し「グリーンポイント」の効果について分析する。大城（2013）の「知的障害生徒の思いやり行動尺度」を使って、生徒の思いやり行動と思われる言動を4因子に分けて記録したり、45の質問内容を得点化して、実践前後の得点を比較したりする。

4. 指導実践後の質問紙調査

指導実践後に、所属校教師、保護者、大塚特支教師に対して質問紙調査を実施し、まとめ、「実施ガイドライン」を作成することで、知的障害を主とする特別支援学

校中学部全体での有効な使用・活用方法について例示する。

III 結果

1. 指導実践による変容

実際に教師が生徒に「グリーンポイント」を付与した言動には、「手伝いをしてあげた」「ありがとうと言えた」「友達と協力できた」「友達に譲ってあげた」等、「知的障害生徒の思いやり行動尺度」が示す4因子に含まれる言動が多くみられた。教師による主観的評価では、「グリーンポイント」導入によって、13名中、知的障害の程度が比較的軽度な生徒5名に肯定的な変化がみられた。客観的な評価では「知的障害生徒の思いやり行動尺度」の得点比較において、13名中9名について、「グリーンポイント」導入後に上昇したという結果を得られた。また、評価した教師においても、今まで見過ごしていた生徒の言動に気付けるようになり、評価の視点が変わったことが分かった。

2. 指導実践後の質問紙調査

所属校教師、保護者、大塚特支教師の3者に「グリーンポイント」の使用状況や改善点、今後の期待や展望等にかかわる質問紙調査を行い、「実施ガイドライン」作成のための資料としてまとめた。

3. 「実施ガイドライン」の作成

手順1～手順11に渡って、「学部全体」などの大きな組織で取り組む際の具体的な内容や留意点等について、実践研究からの評価と改善を生かした内容で作成した。

IV 考察

学部共通で「グリーンポイント」を使用したことにより、複数の教師の視点で、どのような言動が他者から良

い評価として認められるのかという適切なフィードバックを目に見え、形に残るように繰り返したことは、生徒にとって「良い言動」を強化し、教師にとって「フィードバックの重要性」や「実態把握」の理解につなげることができた。また本研究で実施した「グリーンポイント」システムについて、大塚特支での実践だけでなく、多様な教育的ニーズを抱える所属校での実践と質問紙調査をまとめ、「実施ガイドライン」を作成することができたことは、大変意義深いと考える。以上のことから、知的障害を主とする特別支援学校中学部で、評価ツール

「グリーンポイント」を学部全体で統一して使用した実践が、生徒の「仲間関係」を向上させることにつながり、その有効性を明らかにできたと考えられる。さらに「実施ガイドライン」を作成できたことは、「学部全体」のような大きな組織で有効に使用・活用するための具体的な実践例を示すことができたと言えるだろう。

参考文献

大城英名（2013）知的障害生徒の思いやり行動尺度の作成. 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門, 68, 87-95.

脳性まひ児の自己教育力の育成に係る事例検討

—自立活動の指導を通して—

千葉県立桜が丘特別支援学校 中村吉伸（指導教員：安藤隆男）

脳性まひの児童を対象に自己教育力を育成するための指導を行った。対象児が自分の生活上の課題を学校や家庭の身近な生活の場から見つけ、課題を改善するために主体的に活動し、自分で評価、改善する学習に取り組んだ。その結果から対象児の達成できた点と課題となる点を明らかにした。

キー・ワード：脳性まひ、自己教育力、自立活動

I 目的

肢体不自由のある児童生徒が地域や社会へと生活の場を広げ、その中で自分の願いや希望を実現させていくためには、“将来こうありたいと願う自分”と“今の自分”と間にどの程度の差異が生じ、自分のどこに課題があるのか理解できるとよい。その上で、自分の課題としっかり向き合い、そうした課題を主体的に改善しようとする意欲や態度（自己教育力）を身につけていくことが大切である。それには、学校や家庭など身近な生活の場からこうした力を身につけていく経験を積み重ねる必要がある。

そこで、本研究では、対象児（小5男子1名 脳性まひ児）が自分の生活の場から自分で課題を見つけ、その課題を改善するために主体的に活動し、自分で評価を行うことを通して、何が達成できて、何が課題として残されたのか明らかにしたいと考えた。

II 方法

先行研究（安藤 1992）の「指導モデル」を参考に学習を展開し、自立活動に位置づけて行った。対象児は「自立活動の時間」の中で活動したことの成果と課題を教師と確認した。その際の発言内容から達成できた点と課題となる点を明らかにした。

III 結果

1. 授業計画の作成

(1) 実態把握（面接調査及びSD法）

面接調査では、過去（小1）・現在（小5）・未来（中1）において「どんな自分であったか」等を質問し、受容と拒否を聞いた。「なりたい自分」は未来、「なりたくない自分」は現在であった。SD法では、29の尺度を用いて評定を行い、自分の感情的なイメージを測定

した。“はやいーおそい”、“つかれにくいーつかれやすい”の項目で「今の自分」と「理想の自分」との間に、また「今の自分」と「重要な他者（担任）から見た自分」との間に大きな差異が確認された。これらをもとに教師は対象児の課題を整理し、対象児が理解しやすいよう図解化し提示した。

(2) 目標設定

対象児は、提示された自分の課題を理解し、理想とする自分（友達と楽しく会話している自分、部活動に励んでいる自分、寄宿舎で自立した生活を送っている自分）に近づくために教師と話し合いながら長期目標（人前で緊張しない、身体をほぐし体力をつける、時間を意識して生活する）を設定した。そして、長期目標を達成するために具体的にどんなことを解決すればよいか考え短期目標を設定した。

2. 学習の実践及び結果と考察

(1) 学習の実践

対象児の実態を踏まえ、先を見通して活動するには1週間が適切と考え、1週間ごとに活動したことを教師と振り返るようにした。対象児は目標達成に向けて8週間活動した。

(2) 学習の結果

1週間活動したことを教師と振り返り、自己評価、重要な他者から見た評価の2点から「◎できた」「○ほぼできた」「△あまりできなかった」「×できなかった」の4つの尺度で評価した。自己評価が高く表れた活動と低く表れた活動を取り上げ、自立活動における評価の観点を「意欲」「態度」とし、特徴的な場面を図に表した。

IV 考察

対象児の発言内容から、達成できた点と課題となる点についてまとめることができた。

ア 対象児の達成できた点

- (ア) 学習の手順を理解できた。教師の支援により、自分の課題を解決していくための考え方や方法が分かった。
- (イ) 教師が対象児の発言を促すことによって、自分の活動を振り返り、評価することができた。自分に変化が感じられると積極的に語る様子がみられた。
- (ウ) できなかった原因を考え、どう改善していけば

よいか考えることができた。

イ 対象児の課題となる点

- (ア) 自分自身を客観的に捉えることに難しさがみられた。まだ、自分の内面を見つめること（対話）は難しく、教師に支援され、語りながら自分の行動がどうであったか気づいていく段階であることが分かった。
- (イ) 先を見通して活動することに難しさがみられた。1週間先にどうなっていたいか。この活動が将来どんな意味を持つのか見通すことが難しく、今週の課題を次週の活動に生かすことに難しさがあった。

卒業後の生活からみた自立活動の指導に関する一考察

—卒業生（重度・重複障害者）の事例調査を通して—

千葉県立銚子特別支援学校 根本浩晃（指導教員：安藤 隆男）

本研究は、卒業生（重度・重複障害者）が在学中に学習した自立活動の指導について、保護者との面接調査を実施し、在学中の通知票と照らし合わせて、どのようなことを卒業後の生活に生かしているか、または課題となっているかを明らかにした。そこから、卒業後の生活からみた自立活動の指導に関して重要な点について、自立活動の各区分にそって再確認すべきことを提案事項としてまとめることができた。

キー・ワード：卒業後の生活、自立活動、重度・重複障害

I 目的

近年、特別支援学校では、障害の重度・重複化の現状により、自立活動の指導の充実は一層求められている。その中で、長期的な視点からみた指導の必要性が言われている。本研究では、卒業生（重度・重複障害者）の生活の様子を調べて、その卒業生が在学中に学習した自立活動（養護・訓練）の指導について、どのようなことを生活に生かしているのか、または課題となっているのかを明らかにしたいと考えた。そして、卒業後の生活からみた自立活動の指導に関して重要な点を探り、今後取り組むべきことを提案することとした。

II 方法

対象とした卒業生は8名で、その保護者の方に面接調査を実施した。実態としては、姿勢変換や座位保持が自力で難しい程度の方から、介助があれば立つ、歩くことが可能な方までとし、卒業年数も2年目から20年程度経った方までとした。面接調査を実施する前には在学中の通知票を資料として集め整理した。発言内容は、自立活動の六つの区分に振り分けて、各事例の通知票と照らし合わせて考察を行った。

III 結果と考察

1 卒業後の生活に生かしていること、課題となっていること

「健康の保持」では、食事面で「むせないように食べようとする」と保護者の発言等から卒業後の生活に生かしていることとして考えられた。排せつ面で「排せつの自立ができること」が課題として挙げられた。

「心理的な安定」と「人間関係の形成」は一つにまとめた。介助を受けても大丈夫という「人を信頼する」と

いう気持ちが育ち、誰にでも対応してもらえるようになるという態度が育まれたことが卒業後の生活に生かしていることとして考えられた。

「環境の把握」は、「取り組むべきことが分かって『これならばできる』ということを発揮して卒業後の生活に生かしている」と考えられた。

「身体の動き」は、「身体を伸ばして気持ち良いということ、動きたい、歩きたい」という気持ちが育ち、その力を発揮することが卒業後の生活に生かしていることと言える。課題として、関節の拘縮や側わんの進行予防ができることが挙げられた。

「コミュニケーション」は、「話しかけられて声や表情で応えること」が卒業後の生活に生かしていることと言える。また、「やりたいこと、やってほしいことを絵カードや身振りや要求する」という「伝えたい」という思いが育ち、その力を発揮していることが卒業後の生活に生かしていることとして考えられた。

2 卒業後の生活からみた自立活動の指導について（提案事項）

卒業後の生活からみた自立活動の指導における重要な点について、11の提案事項として整理した。どの項目も基本的なことではあるが、実際に卒業後の生活を送る中で保護者が感じたことの発言と、それに関連する通知票や文献などの分析から、提案できたことに意義があると言える。ここでは、「身体の動き」と「コミュニケーション」に関する提案事項を抜粋して載せる。

「身体の動き」に関する提案事項

○日常の生活動作と「身体の動き」の内容を結びつけること。

- 補助具を活用すること。
- 本人の気持ちを大切にしかかわること。
- 側臥位や腹臥位、座位など一人一人の状態に応じた姿勢の保持や姿勢の変換ができること。
「コミュニケーション」に関する提案事項
- 児童生徒からのわずかな発信を逃さずに、気づき返していくこと。
- コミュニケーションブックなどの支援ツールを活用すること。

3 研究のまとめ

卒業生自身の気持ちが育ち、その力を発揮していることが明らかになった。さらに、自立活動の六つの区分のうち「身体の動き」に関することは、卒業後の生活を送る上での基盤となり、とても重要なこととして再確認することができた。また「コミュニケーション」に関することでは、障害の程度が重くても、かかわっている人たちとやりとりができる重みを語る保護者の姿から、その重要性を改めて認識することができた。