

# 肢体不自由特別支援学校に在籍する児童の2年間の 学校生活における自己評価と指導実践

—— 自尊感情・自己肯定感の視点から ——

田 島 賢 侍\*<sup>1</sup>・奥 住 秀 之\*<sup>2</sup>

発達障害学分野

(2017年9月26日受理)

## 1. 問題と目的

自尊感情や自己肯定感は学校教育において近年注目されており、これまで精神的健康や適応の指標の1つとして、数多くの研究において検討されてきている(黒田ら, 2004など)。自尊感情や自己肯定感、関連する用語の辞典・事典における定義については田島ら(2013a)において、研究論文等における定義については田島ら(2014)においてまとめられており、それらの定義は概して「自己に対する評価的な感情・感覚」と指摘している。東京都教育委員会は、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」、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」と定義している(東京都教職員研修センター, 2011)。

小学生から高校生における学齢期の自尊感情・自己肯定感に関する大規模な調査としては、東京都教職員研修センター(2011)の研究がある。同センターが作成した「自尊感情測定尺度(東京都版)」を用いて、小学校5年生から高等学校3年生を対象とした学年毎の男女別平均値が検討されている。この調査においては、年齢が高くなるほど自尊感情得点が低くなる傾向が示されている。国立教育政策研究所(2013)の小学生と中学生を比較した自尊感情の調査結果においても、小学生の自尊感情の方が中学生よりも高いことが報告されている。また、この傾向は久芳らの調査

(2007)によっても同様の指摘がなされている。

肢体不自由児・者に対する自尊感情・自己肯定感の研究としては、松木ら(1985)の大学生との比較研究があり、肢体不自由者と大学生の自尊感情には差異がないと報告されている。しかし、肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒と通常学級に在籍する児童生徒の自尊感情・自己肯定感の比較を行った田島ら(2016)の研究では、肢体不自由特別支援学校に在籍している児童生徒の方が高い傾向にあるが、年齢上昇による自尊感情・自己肯定感の低下は通常学級在籍児童生徒と同様であることを示唆している。肢体不自由特別支援学校の児童生徒の自尊感情・自己肯定感の自己評価と保護者と教師による他者評価を比較した田島ら(2015)の研究では、自己主張・自己決定に関する項目で、保護者と教師は小学部児童と中学部生徒よりも低く評価するという結果を得て、保護者・教師が児童生徒の自尊感情・自己肯定感をしっかりと把握する必要があると述べている。

先行研究として田島ら(2013b)は、本研究と同じ対象児である肢体不自由特別支援学校に在籍する児童2名(A児・B児)に対して、「自尊感情測定尺度(東京都版)」を実施しその傾向を分析した。また、学校生活に関する自尊感情・自己肯定感6項目(A児34週, B児11週)に関する自己評価調査を実施し、満点回答理由における特徴的な記述とそれに応じた指導実践について報告されているが、満点回答・低得点回答の理由分析および、その改善に資する指導実践については論じられていなかった。本研究では先行研究で使用さ

\*1 株式会社コーエイリサーチ&コンサルティング(102-0083 千代田区麹町4-2-7)

\*2 東京学芸大学 特別支援科学講座 発達障害学分野(184-8501 小金井市貫井北町4-1-1)

れた自尊感情・自己肯定感6項目調査に給食の項目を加えた7項目について、1年間の追加調査を実施し、計2年間（A児73週、B児46週）の調査に対して以下の2点を検討し、児童の自尊感情・自己肯定感を高めるための指導実践を考察することを目的とする。

- ① 学校生活を振り返る自己評価において、満点回答の理由を検討する。
- ② 学校生活を振り返る自己評価において、低得点回答の理由を検討する。

## 2. 方法

### 2. 1 対象児

調査の実施にあたっては、事前に職員会議にて了承を得て、本人と保護者に研究の目的と方法、個人情報等の守秘等の説明を行い、同意を得たうえで実施した。対象校は全児童生徒約130名の肢体不自由特別支援学校である。対象児はX年度小学部5年生、X+1年度6年生であったA児（10歳男児）、B児（10歳男児）の2名。両児共に小学部1年から対象校に在籍している。第一筆者はX年度とX+1年度の2年間両児の担任であった。

#### 2. 1. 1 A児について

A児は進行性の運動障害である。3年生まで知的障害を併せ有する児童の教育課程に在籍し、4年生から準ずる教育課程に在籍している。X年度、X+1年度は学年相応の教科を学び、単元後に実施するテストでは概ね70点以上の点数をとり、X年度には漢字検定6級に合格している。身体面では、短距離での車椅子の自走走行ができ、ノートテイクや指先を使う細かな作業を一人で行うことができる。コミュニケーションについては、言語での日常会話に問題がなく、テレビに出る男性アイドルやお笑い番組の話が好きである。

#### 2. 1. 2 B児について

B児は脳性マヒが主障害であり、1年生から知的障害を併せ有する児童の教育課程に在籍している。学習状況については、海外のサッカーチームや日本の野球チームが好きであることからスポーツ新聞を頻繁に読んでおり、紙面に出てくる漢字や選手名を概ね読むことできる。また文章読解は小学校3年生程度の内容の理解ができ、算数は掛け算九九や2桁の数字の筆算の勉強をしている。身体面では、補助具を用いて鉛筆を持続することができ、始点終点を意識して線を描くことができる。コミュニケーションは、言語での日常

会話に問題がなく、好きなスポーツの話題を友達や教員と話すことが好きである。

### 2. 1. 3 学習形態

A児B児は同じ学習グループに所属しているが、A児は国語、算数、理科、社会を担任との1対1の個別学習で学んでいる。音楽、体育、図画工作、道徳、特設の自立活動等は、知的障害を併せ有する児童の教育課程に在籍している約8名（1～3年生3名程度、4～6年生5名程度（B児含む））と学習している。B児の国語・算数の学習は、2～3人の少人数指導（担任は1名）である。また、A児B児共に特別活動、総合的な学習の時間、給食、学校行事は同学年の児童約13名と共に学んでいる。

### 2. 1. 4 調査期間

調査期間はA児B児共に、X年度5月25日からX+1年度の卒業式直前の3月20日までであり、A児は73週（X年度34週、X+1年度39週）、B児は46週（X年度15週、X+1年度31週）であった。なお、B児はX年度10月から2月まで転校していたため、当該期間の調査は実施していない

### 2. 2 尺度・方法

田島ら（2013a）は、教育現場では小学生を対象とした自尊感情・自己肯定感に関する尺度として東京都教職員研修センター（2011）の自尊感情測定尺度が有効な尺度であると指摘している。本尺度は「自己評価・自己受容」、「関係の中での自己」、「自己主張・自己決定」の3観点から構成されている。田島ら（2013b）はこれらの観点に対応した質問項目を各観点で2項目ずつ計6項目作成した。自己評価・自己受容に対応する質問項目として、「今週の勉強」（以下『勉強』）、「今週のほく」（以下『自分』）、関係の中での自己に対応する質問項目として、「今週の担任」（以下『担任』）、「今週の友だちとの関係」（以下『友達』）、自己主張・自己決定に対応する質問項目として、「今週のほくはたくさん意見を言えた」（以下『意見』）、「自分らしく学校生活をおくれた」（以下『生活』）とした。さらに、本調査では給食に関する質問「今週の給食」（以下『給食』）を加え計7項目とし、対象児に100点満点で自己評価を求め、同時にその理由を求める質問紙を作成した。

調査は各週最終日の給食後の休憩時間に担任が実施し、A児は自己記述、B児は口頭で回答した。回答結果は2週間分をまとめたものを学年・学習グループ教

員および保護者に共有した。なお調査結果の一部については、個人が特定されないよう内容の本質を損なわない形で文面を変更している。

### 3. 結果と考察

#### 3. 1 自尊感情・自己肯定感7項目の得点の検討

X年度、X+1年度および2年間の両児の自尊感情・自己肯定感7項目の平均点（小数第3位四捨五入）を算出した（Table 1）。A児はX年度の『意見』が90点を下回ったが、その他の項目は全て平均90点以上であり、全体的に得点が高い傾向であった。なお給食に関しては2年間（73週）全て満点であった。

B児はX年度に『勉強』『意見』『給食』が平均90点を下回り、X+1年度においても『給食』が下回ったが、その他の項目は90点以上でありA児同様全体的に得点が高かった。しかし、A児に比べると標準偏差が大きくなっていることから、点数のバラつきは大きい。

A児・B児の各項目X年度得点とX+1年度得点についてt検定を行った結果、いずれの項目も有意差は認められなかった（Table 1）。

#### 3. 2 A児の満点回答および低得点回答の検討

A児の2年間73週の7項目の総回答数は511件であり、満点回答は計435件（85.1%）であった。73週中その内訳は、『勉強』67件（91.8%）、『自分』49件（67.1%）、『担任』63件（86.3%）、『友達』65件（89.0%）、『意見』55件（75.3%）、『生活』63件（86.3%）、『給食』73件（100%）であり、『勉強』『担任』『友達』『生活』『給食』において満点回答率が80%を超えていた。

各項目の2年間の平均点から1標準偏差を引いた得点を低得点回答としたところ、低得点回答の回答数は合計28件（5.5%）であった。73週の内訳は、『勉強』3件（4.1%）、『自分』6件（8.2%）、『担任』5件（6.8%）、『友達』3件（4.1%）、『意見』6件（8.2%）、『生活』5件（6.8%）であった。各項目の回答を2～

4つのカテゴリーに分類し、カテゴリー別の全期間回答数、満点回答数、低得点回答数及び、満点回答理由、低得点回答理由をTable 2に示した。

#### 3. 2. 1 A児満点回答理由

A児の各項目の満点回答について特徴的な点についてまとめる。『勉強』における満点回答は、「良好な学習成果」、「学習内容が楽しい」カテゴリーに集中していた。学習成果の満足と学習中に楽しいと感じることが、A児にとっては高い自己評価につながる要因であることが指摘できる。LD児の事例ではあるが、土田（2011）は生徒の「わかる」部分を増やし、苦手な面の配慮と共に得意な面を伸ばすことで学校生活が前向きになると報告している。田島ら（2013b）の研究では、A児は未習の内容を思考する活動よりも既習内容の復習や振り返りが得意であることを考慮し、授業の重要点をはじめに指導し、それを使った問題に取り組む時間を多く設けたり、授業中に復習の時間を十分に設けたりすることがA児にとって効果的な指導であることを示している。本研究でもA児の特性を活かした指導を継続した結果、A児の学習理解度が進み、「良好な学習成果」、「学習内容が楽しい」カテゴリーに繋がったのではないかと考えられる。「友達との学習」は回答数が9件であるが、その全てが満点回答であったことから、学習中の友達とのかかわりも高い自己評価につながる要因であると推察される。A児は主要教科を教員との個別学習で学んでいたため、友達との学習は同年代の子どもの様々な意見を聞くことができる場であり、多くの刺激を受けることができたことから、高い満足度に繋がったのではないかといえる。

『自分』では、「人とのかかわり」、「学習成果」カテゴリーで満点が多くみられた。「人とのかかわり」においては学習グループ・学年の友達とのかかわりに加え、低学年の児童とのかかわりが満点回答理由として挙げられていた。A児は調査期間時に5・6年生であり、低学年の見本となることがA児の指導目標の一つ

Table 1 A児B児7項目平均点、標準偏差、t検定

観点	項目	A児（73週）							B児（46週）						
		X年度（34週）		X+1年度（39週）		2年間		t-Value df=71	X年度（15週）		X+1年度（31週）		2年間		t-Value df=44
		平均	SD	平均	SD	平均	SD		平均	SD	平均	SD	平均	SD	
自己評価・自己受容	勉強	99.97	0.17	97.28	9.92	98.53	7.28	.100 n.s.	84.40	24.87	93.77	19.92	90.72	21.60	.175 n.s.
	自分	94.03	16.32	96.29	7.10	95.24	12.16	.457 n.s.	98.69	3.40	90.19	25.00	93.09	20.46	.076 n.s.
関係の中での自己	担任	96.71	10.14	99.62	1.65	98.26	7.07	.107 n.s.	98.31	3.57	91.61	21.33	93.89	17.45	.104 n.s.
	友達	98.94	2.95	96.15	15.15	97.45	11.20	.267 n.s.	99.25	2.49	96.84	16.14	97.66	13.02	.433 n.s.
自己主張・自己決定	意見	89.91	21.72	96.10	13.87	93.22	17.97	.159 n.s.	89.50	16.77	91.84	23.71	91.04	21.20	.660 n.s.
	生活	99.68	1.72	96.77	9.30	98.12	6.96	.062 n.s.	97.19	5.65	96.94	16.15	97.02	13.29	.984 n.s.
給食	給食	100.00	0.00	100.00	0.00	100.00	0.00	-	86.60	21.23	90.26	18.35	89.07	18.96	.550 n.s.

Table 2 A児満点および低得点回答

項目	理由カテゴリー	73週内訳 (件)	満点回答 (件) (度数)	低得点回答 (件) (度数)	満点回答理由及び、低得点回答理由 (下線)
勉強	良好な学習成果	33	32 (47.8%)	0 (0.0%)	テストの点数が良かった。防災マップの道や線路の線を濃く(描くこと)できたから。体育のゲームで初めてゴールにボールが入ったから。交流での図工で良いのが出来たから等
	学習内容が楽しい	27	26 (38.8%)	0 (0.0%)	水に触ったのが楽しかった。理科の振り子の実験が楽しかった。国語の「しびれ」が最初は難しいし無理かと思っただけど、内容がわかり面白かった等
	友達との学習	9	9 (13.4%)	0 (0.0%)	英語でB兄と一緒にできたから。体育で友達とめざして10点以上が取れたから。友達と書写が出来たから等
	学習が上手くいいかな	4	0 (0.0%)	3 (100.0%)	みんなの前で学園祭の練習をしたがB兄をフォローできなかった。体育であまり高得点がとれなかったから。月曜日の音楽で声を出せなかったから等
自分	人とのかわり	23	20 (40.8%)	1 (16.7%)	スペースをかくとく出来たから。後輩の前で先輩らしくできたから。低学年に読み聞かせて上手に本が読めたから等
	学習成果	20	18 (36.7%)	0 (0.0%)	B兄以外の子には笑顔になれなかったから。
	調子	15	11 (22.5%)	2 (33.3%)	授業の英語が聞き取れたから。パソコンが上手になったから。ぼくらしい学園祭の看板を完成できたから等
	学校生活態度	15	0 (0.0%)	3 (50.0%)	いつも通りに元気良く、はりきっていたから。あまり忘れずにくつ(装具)みがき、つめ切りなどが出来たから等
担任	わかりやすい指導	27	26 (41.2%)	0 (0.0%)	あまり元気でなくて、気合が入らなかった。あまり元気がなく、積極的でなかったから。
	担任の優しさ	27	27 (42.9%)	0 (0.0%)	水着を忘れてプールに入れなかったから残念だった。勉強中に「トイレに行きたい」と言えなかったから。
	担任自身の特性	19	10 (15.9%)	5 (100.0%)	わかりやすく算数や国語をやってくれたから。色々な(英語の)単語の意味を教えてくれたから。パソコンでうてなかつた文字を教えてくれたから等
	担任自身の特性	19	10 (15.9%)	5 (100.0%)	水曜日は心配してくれやさしかった。しまいで楽しませてもらったから。時折、こわい所もあったけれどほとんどやさしかった等
友達	学習グループの友達	60	53 (81.5%)	2 (66.7%)	色々な人の前でどうしようとしていてこよかった。授業中に盛り上がり、周りを楽しませていたから等
	学年の友達	6	6 (9.2%)	0 (0.0%)	書写で文字が上手じゃやないから。少しつかれてたから等
	交流活動で知り合った友達	2	2 (3.1%)	0 (0.0%)	友達に国語の発表ができたから。友達と体育で連携プレイができたから。朝の会の時に友達に手話で言えたからから等
	他学年の友達	5	4 (6.2%)	1 (33.3%)	休みとかあって話しかけられなかった。低学年の友達の名前がでなかったから等
意見	友達・教員との会話	34	32 (58.2%)	0 (0.0%)	学年の友達と追っかけてこができたから。昼休みに友達といわれたから等
	支援依頼	37	21 (38.2%)	6 (100.0%)	交流教育の友だちとつな引きをしたから。一緒に魚つり・ぬり絵をしたから。
	特になし	2	2 (3.6%)	0 (0.0%)	今日5年生の友達と写真(撮影)や握手が出来たから。朝、1年生の友達の名前を呼べたから等
	学習内容	34	33 (52.4%)	0 (0.0%)	あまり、他学年の友だちとふれあわなかった。
生活	調子	24	16 (25.4%)	0 (0.0%)	教員にくわしく家庭科のことを言えたから。体育でたくさん応援ができたから。おもしろい事を連発して言えたから等
	人とのかわり	15	14 (22.2%)	5 (100.0%)	体育で「パス」とか言えて、すごく良かった。グループの友達とお金の勉強ができて、意見も言えた等
	人とのかわり	15	14 (22.2%)	5 (100.0%)	体育時の応援で上手く言えなかったから等
給食	美味しかった	69	69 (94.5%)	0 (0.0%)	たくさん言えただけで特になし
	その他	4	4 (5.5%)	0 (0.0%)	勉強したり友達とふれ合ったり自分らしく出来たから。自分らしく落ち着いて書写をやったり楽しく一週間を過ごせたから等

に挙がっていた。そのため、多くの教員がA児に高学年らしく振舞うことを促し指導をしていた。具体的な指導内容として、自分から挨拶をする、低学年の見本となる生活態度を身につけるなどであった。そのため、低学年とのかかわりの際に高学年らしい言動ができたことが高い自己評価に繋がったといえる。なお「学習成果」については前述した『勉強』の満点回答理由と同様であった。

『担任』については、「わかりやすい指導」、「担任の優しさ」カテゴリに満点回答が集中していた。「わかりやすい指導」については、前述の『勉強』において説明したA児の特性を生かした教科学習指導に加え、個別学習時に担任がA児の学習ニーズや学習の理解度に合わせた柔軟な指導を行っていたことも満点回答となった要因であると考えられる。「担任の優しさ」については、個別学習のため担任がA児の障害特性、趣味、性格、生活ニーズなどを十分に把握した上で、A児と話し合いの中で日常生活の課題の解決策を考え、A児の意図や考えを汲み取ることを重視したかかわりを行ってきた。更生保護施設の事例ではあるが、有沢ら（2001）は受容される体験を通じて自己効力感と自己認識が高まると指摘している。A児はこのような担任の受容的な態度を優しいと感じたため、本カテゴリの満点回答が多かったのではないかと推測される。

『友達』では、「学習グループの友達」カテゴリに満点回答が集中していることから、A児は学習グループの友達とのかかわりを重視していたことが示唆される。高機能自閉症児の事例では、越野（2011）は自己肯定感を高めるには担任がその子を理解し、子供同士がつながる経験を増やすことが必要であると指摘している。また会沢（2007）は、自尊感情を育てる友達関係は、競争よりも共同の関係が重要であると述べている。A児は音楽、体育、図工、家庭科、自立活動などを学習グループの友達と学習しており、これらの教科では児童同士が積極的にかかわりあうことをねらった授業が多く設定されていた。音楽では合唱や合奏、体育ではハンドサッカーなどのチームプレー、図工では作品の共同制作など、児童が意見を交わし、互いの考えや気持ちを表現することを重視する指導を行っていた。このように児童同士のかかわりを重視した指導の結果、「学習グループの友達」カテゴリが主要な満点回答になったと考えられる。

『意見』では、「友達・教員との会話」、「支援依頼」カテゴリに満点回答が集中していた。「友達・教員との会話」の満点回答内容は『担任』『友達』と類似

していた。「支援依頼」について、A児の指導目標の一つに、将来的に自立した生活を送るために身辺介助依頼を適切に行うことが挙げられていた。そのため周囲の教員から自発的に介助依頼を行うように促されており、それに応えることができた際に高い自己評価に繋がったと考えられる。

『生活』では、「学習内容」、「調子」、「人とのかかわり」カテゴリで満点回答が確認された。「学習内容」、「人とのかかわり」の回答理由は『勉強』『友達』と類似したものが多かった。「調子」については、自分らしく人を笑わせたり、自分らしく楽しく過ごせたという回答であり、A児の自分らしさとは周囲の人を笑わせたり、明るく楽しく生活することであると認識していると推察される。

A児の『給食』は全期間で満点であった。「美味しかった」カテゴリに満点回答が集中していたことから、A児にとって給食を美味しいと感じられるかどうか給食の高評価に左右されると考えられる。

上記の通りA児の満点理由を分析した結果、「人とのかかわり」、「学習成果」、「調子」カテゴリが複数項目で挙げられていた。学校生活の自尊感情・自己肯定感7項目を振り返りの中で、これら3カテゴリの充実がA児の学校生活において重要な要素であるといえる。

### 3. 2. 2 A児低得点回答理由

A児の低得点回答について、3件以上回答があったカテゴリについて検討する。『勉強』では「学習が上手くいかない」ことに関して3件の低得点回答があった。A児の『勉強』は73週中67件（91.8%）の満点回答があり、『給食』に次いで高い満点回答率であったが、勉強の成果が期待していたよりも上手くいかなかった際に低い自己評価をしていた。田島ら（2013b）がA児の特徴として指摘しているように、自分でできると思ったことが上手くいかないときに自己否定的な気持ちになり、自己評価が低下することが本調査でも確認された。

『自分』では、「学校生活態度」において3件の低得点回答があり、その理由は忘れ物や支援依頼が適切にできなかったことが理由として挙げられていた。同様の理由は、『意見』の「支援依頼」カテゴリ（6件）でも認められた。前述の通り適切な支援依頼をすることがA児の指導目標であったことから、教員の支援を待つのではなく、自分から積極的に支援依頼をするよう多くの教員から促されていた。しかし、支援依頼を適切にできなかったり、上手く教員に伝わらなかったりした際、A児の自己評価は低得点となる傾向にあっ

た。泉(2011)は、病棟の筋ジストロフィー患者は、保護的な環境のため依存的傾向が強く、自己主張の弱さがあると指摘している。A児においても自己主張の弱さはみられ、特に支援依頼に関しては積極的でない場合が多くみられた。A児が自発的に支援依頼を行えるよう、支援依頼の適切なタイミングや言い方などについて指導を行ったが、十分に支援依頼ができていないと確認できるほどの改善は認められなかった。

『担任』においては、担任の書写の字が上手でなかったことや、担任の疲労度などの「担任自身の特性」について5件の低得点回答があり、A児は担任の細かい行動についても注意を払っていたことがわかる。個別学習が主であったA児の指導においては、担任の指導技術や体調も評価に大きく影響を及ぼすことが推察される。

『生活』については、「人とのかかわり」で5件の低得点回答があり、個別学習が多いA児にとって、友達と思うようにかかわることができなかつた際に、低得点であることが多く、友達とのかかわりはA児が自己評価を行う上で重要な要素であることがわかる。

以上より、A児の低得点理由としては、学習や人とのかかわり、支援依頼などが“思うようにできなかつた”際に低い自己評価に繋がっていたと推測できる。これはA児の中である程度の目標水準が想定されており、その水準を大きく下回ったときに自己評価が低下する傾向があると考えられる。しかし、学校生活では急な授業変更や友達の欠席など、A児の予期せぬ出来事が起こることが多い。伊藤(2007)は、柔軟で順応性のあるセルフ・エスティームを形成できるように子どもに働きかけることが、子どもの自立性を促すことに繋がると指摘しており、目標水準に柔軟性を持たせ、不測の変化にも対応できる自尊感情・自己肯定感を育む指導が今後のA児には必要であると考えられる。

### 3. 3 B児の満点回答および低得点回答

B児の2年間46週の7項目の総回答数は322件であり、その内満点回答は計239件(74.2%)であった。46週中『勉強』35件(76.1%)、『自分』37件(80.4%)、『担任』33件(71.7%)、『友達』39件(84.8%)、『意見』31件(67.4%)、『生活』35件(76.1%)、『給食』29件(63.0%)であり、『自分』『友達』の満点回答率は80%以上であった。

一方、2年間平均点から1標準偏差を引いた低得点回答件数は合計33件(10.2%)であった。46週中『勉強』7件(15.2%)、『自分』4件(8.6%)、『担任』4

件(8.6%)、『友達』1件(2.1%)、『意見』7件(15.2%)、『生活』2件(4.3%)、『給食』8件(17.3%)であった。A児同様、各項目の回答を2～4つのカテゴリーに分類し、カテゴリー別の全期間回答数、満点回答数、低得点回答数及び、満点回答理由、低得点回答理由をTable 3に示した。

#### 3. 3. 1 B児満点回答理由

B児の各項目の満点回答について特徴的な点について検討する。『勉強』における満点回答は、「学習内容が楽しい」カテゴリーに集中していた。その中でも特に体育の授業に関する理由が多くみられた。B児はスポーツ観戦が好きであり、また体育の授業が好きでもあった。B児は四肢麻痺があるため体育の授業は教員の介助を必要とし、一緒に取り組むことが多かった。体育におけるB児の満点回答理由をみると、例えば教員の補助の度合いが高くても、結果が良好であれば嬉しいと回答していた。このことから、B児は運動動作よりもその結果に重きを置いていることが推測される。これはB児が運動動作の結果として“こうしたい”、“こうありたい”と考え、体育の授業に取り組んでいるためと考えられ、運動動作に制限があっても、期待する結果を想定しながら体育の授業に取り組んでいる姿勢の現れである。A児においても同様の姿勢を確認することができたことから、肢体不自由のある児童に共通してみられるものではないかと推察される。この期待される結果を教員が汲み取り、適切な指導・支援を行うことが肢体不自由のある児童の自尊感情・自己肯定感を高める上で重要な観点であると考えられる。

『自分』では、「調子」、「学習成果」カテゴリーに満点回答が集中していた。「学習成果」についてはA児同様、学習成果に満足したことが満点得点に繋がっていた。満点回答の半数以上を占めていた「調子」について、B児は学校や下校のバスで泣いてしまうことが度々あり、そのことを教員から注意されることが多く、また本人も改善できるよう努力していた。給食では、自分で決めた量を完食することがB児の指導目標の1つであったことから、給食を完食した際に満点回答となることが多かった。以上より、B児が改善したい、達成したいと感じていることが満足のいく結果であった際に「調子がよい」という自己評価となり、満点回答に繋がったと推察される。

『担任』では、「担任の優しさ」カテゴリーに満点回答が集中していた。『自分』で述べた通り、B児は改善したい、達成したいと感じている行動を自分で設定し、日々取り組んでいた。担任がその行動改善へのア

Table 3 B児満点および低得点回答

項目	理由カテゴリ	46週内訳 (件)	満点回答 (件)	満点回答 (度数)	低得点回答 (件)	低得点回答 (度数)	満点回答理由及び、低得点回答理由 (下線)
勉強	良好な学習成果	8	7	20.0%	0	0.0%	今日の朝一の運動会練習で集中できたから。今日の休み時間の掛け算を僕は集中してやれた等 体育のハンドサッカーが楽しかったから。体育がすごく全部楽しくて、図工もすごく楽しかった。英語がすごく楽しかった等
	学習内容が楽しい	24	23	65.7%	0	0.0%	
	友達との学習	5	5	14.3%	0	0.0%	みんなと一緒にいられたし、A児と一緒にいられたから。友達と体育ができたから等
	学習が上手いかわり	9	0	0.0%	7	100.0%	体育で負けてカローリングの試合で負けてしまったから。教科書をうまく読めなかったから。授業中に泣いてしまったから等
自分	人とのかわり	7	4	10.8%	0	0.0%	僕は今週たくさんしゃべったから。バスの中で先輩と話せたから。学校外の友達と会えたから等
	学習成果	16	12	32.4%	3	75.0%	学園祭の舞台発表が上手いって、一安心して嬉しかったから。修学旅行や体育をすごく楽しく取り組めた等 担任に怒られて悲しかったから。学園祭の練習が上手くできなかつたから等
	調子	21	19	51.4%	1	25.0%	いつも通りに元気良く。はりきっていられたから。あまり忘れずにくつ(寝具)みがき、つめ切りなどが出来たから等 あまり元気でなくて、気合が入らなかつた。あまり元気がなく、積極的でなかつたから。
	好きなイベントがある	2	2	5.4%	0	0.0%	サッカーの試合を家で最後まで観られたから。バスケの試合を見に行くのがすごく楽しみ等
担任	わかりやすい指導	9	9	27.3%	0	0.0%	英語が楽しく、他の国の面白いことが知れたから。体育のハンドサッカーのディフェンスがうまくいったから等
	担任の優しさ	29	24	72.7%	0	0.0%	怒ったときもあつたけれど、一杯僕にアドバイスをしてくれたりしたから。優しくあつたし、体育と一緒にやれたから。笑う ときも一緒に笑ってくれたから等
	担任からの注意	8	0	0.0%	4	100.0%	英語のときにきびしかった。笑っちゃって怒られたから。音楽で怒られたから。優しくあつたけど、50点くらい厳しく、今日 の体育のときに厳しかった等
	学習グループの友達	42	35	92.1%	1	100.0%	A児や友達とたくさん話せたから。友達との学園祭の練習が上手くできたから等 A児とあまり話せなかつた。
友達	交流活動で知り合った友達	2	2	5.3%	0	0.0%	交流の友だちと野球のことを話せたから。交流の子といっぱい話せたから等
	他学年の友達	1	0	0.0%	0	0.0%	1年生とか2年生の名前を覚えるのが非常に苦勞して覚えられないときもあつたけど、覚えられてよかつた。
	学校外の友達	1	1	2.6%	0	0.0%	転校先で友達と仲良くなれたから。
	友達・教員・保護者との会話	21	16	51.6%	2	28.6%	通学バスの中で仲の良い先輩と話せたから。A児と一杯コミュニケーションが取れて良かった。お母さんに言いたいことを 伝えられた等
意見	授業中の発言	16	13	41.9%	1	14.3%	給食の時に5年の友達がうるさかつた。A児がいなくて寂しかった等
	今後の楽しい予定	3	2	6.5%	0	0.0%	体育で「パス」とか言えて、すごく良かった。グループの友達とお金の勉強ができて、意見も言えた等 体育の時の応援で上手く言えなかつたから等
	意見が言えなかつた	6	0	0.0%	4	57.1%	お母さんにNBAが見たいと言つて、バスケトボールの世界最高峰のリーグを見れたから等 あんまり言えなかつた。授業中に笑つてしまつて、意見が言えなかつた等
	学習内容	25	21	60.0%	1	50.0%	体育ではハイパーホッケーで負けたけど、他の勉強で集中できた。本当は200点、特に運動会をがんばれたから等 僕は英語で怒られて、反省して、笑つちゃって嫌な気持ちになつたから。
生活	調子	10	7	20.0%	1	50.0%	体調を整えて、自分らしく学校にこられた。1年間ほとんど休まず、自分らしく学校生活を送れた。 家で体調を崩したから。
	人とのかわり	11	7	20.0%	0	0.0%	宿泊学習で6年生の男子と一緒に泊まれたから。交流先の友達とたくさん遊べたから。仲良い先輩とスクールバスの中で話 せたから。
	美味しかった	22	21	72.4%	0	0.0%	宿泊学習のご飯バイキングが美味しかった。今日の肉団子がおいしかったから等
給食	その他	1	0	0.0%	1	12.5%	パエリアが美味しくなかつた。
	完食	9	8	27.6%	0	0.0%	牛乳を飲めてうれしかった等
	完食できなかつた	14	0	0.0%	7	87.5%	バスタをお替りして牛乳を残したから。牛乳をうまく飲めなかつたから等

ドバイスや達成したい行動に対する共感的な働きかけを行ったときに満点回答が多かった。

『友達』では、「学習グループの友達」カテゴリに満点回答が集中しており、A児と同様の傾向がみられた。『意見』では、「友達・教員・保護者との会話」、「授業中の発言」カテゴリに満点回答が集中していた。「友達・教員・保護者との会話」ではA児ならびに学習グループの友達との会話に関する回答が多くあり、また先輩や保護者との十分なコミュニケーションがとれた際にも満点回答であった。「授業中の発言」では『勉強』同様、体育の授業中の発言に関する回答が多くみられ、B児は仲の良い友達や先輩、家族と十分にコミュニケーションがとれたり、好きな教科において積極的に発言したりすることが満点回答に繋がっていた。

学校生活全般の評価となる『生活』では、「学習内容」が満点回答の60%を占めていた。『勉強』『意見』同様、好きな教科である体育に関する回答が多く、B児にとっては好きな教科での活躍や充実した学習活動が一週間の学校生活で特に印象に残るものとなっていた。

『給食』では「美味しかった」カテゴリに加え、「完食」できたことも満点回答の理由として挙げられていた。前述の通り、B児は給食の量を自分で決め完食することを目標としていた。牛乳を飲むタイミングによって完食できたり、残したりしてしまうため、適切なタイミングで牛乳を飲み完食できた際に満点回答となっていた。

項目ごとのB児の満点理由を分析した結果、A児同様「人とかかわり」、「学習成果」、「調子」が多数挙げられており、これら3カテゴリの充実がB児の自己評価において重要な位置を占めていた。

### 3. 3. 2 B児低得点回答理由

A児同様、B児の低得点回答にて3件以上回答があったカテゴリについて検討をする。『勉強』では「学習が上手いかない」カテゴリに関して7件の低得点回答があった。体育での試合に負けてしまったことに対する回答や、学習成果が上手いかなかったことに関する回答が主であり、『勉強』の満点回答同様、学習の過程よりも結果に重きを置いていることが推察される。

『自分』では「学習成果」カテゴリについて3件の低得点回答があり、その内容は『勉強』の回答理由と類似していた。

『担任』では「担任からの注意」カテゴリに関し

て4件の低得点回答があった。B児は怒られたと認識すると落ち込んでしまい、その気持ちを長時間引きずることがあった。調査期間中、回答理由と指導実践を照らし合わせた結果、B児は注意されていることと怒られていることを混同している可能性があることがわかった。そのため、注意をする際には「これは注意だよ」と前置きすることで、怒っているのではなく、改善を促していることを明確に伝える指導を実践した。その結果、「担任の優しさ」カテゴリの満点回答理由において、担任がアドバイスを多くしてくれたという回答が多くみられたのではないかと考えられる。

『意見』では、「意見が言えなかった」カテゴリに4件の低得点回答があった。授業中に笑ってしまうという回答理由は、『担任』の「担任からの注意」カテゴリにも含まれていた。B児は好きな教科や楽しみにしている授業、真面目に取り組まなくてはならない場面等で、四肢が緊張し、不意に声を出して笑ってしまうことが多くあった。本人に笑ってしまう理由を尋ねると、「笑うつもりはないが体が勝手に笑ってしまう」ということであった。不適切なタイミングでの笑いを防止するため、笑いそうになったら深呼吸をして四肢をリラックスする、目をつぶり別のことを考えたりするなどの対策をB児と共に考え実践した。またB児に疲れがみられる午後の授業などで不意の笑いが起こることも多かったことから、一日の学校生活のペース配分を朝の時間にB児と確認し、自身の疲労度合いを意識する取り組みを行った結果、不意の笑いは改善していった。

『給食』では「完食できなかった」カテゴリで7件の回答があり、「学習が上手いかない」と同じ最多の件数であった。B児は毎回完食を目標としていたが、その結果が達成できなかった際に低得点の評価であった。

以上より、B児の主な低得点理由は、学習の結果に満足がいけないとき、担任に怒られたと認識したとき、また不意の笑いが出てしまったときや、給食が完食できなかったときなど、A児同様、自分で決めた目標や改善点が“思うようにできなかった”際に低い自己評価であった。これはB児の中である程度の目標水準が想定されており、その水準を下回ったときに自己評価が低下する傾向があると考えられるため、B児においても伊藤(2007)の指摘する柔軟で順応性のある自尊心・自己肯定感を高める指導が必要である。加えて、思うようにできなかった結果に注目するだけでなく、取り組んだ過程の中で良かった点を気づかせたり、今後取り組むべき改善点をB児とともに見つけ

出したりすることで、B児が多面的に自己評価を行えるように指導することが重要だと考える。B児の場合では、楽しい授業や好きな活動などで気持ちが高まった際、四肢が緊張し大量の汗をかいたり、前述の突然の笑いが起こったりすることがあった。B児が筋緊張の度合いを認識し、自発的にコントロールすることを目的に、体調を5段階で示した表を作成し、体調に意識を向ける活動を行った。体調を視覚化することで、B児は疲れや感覚を認識しやすくなり、筋緊張の際の力の弱め方、気持ちの落ち着かせ方などが少しずつできるようになっていった。また筋緊張が予想される授業の際、担任が事前に「この授業は体調2くらいのリラクセスした力で取り組もう」と伝えることで授業中の筋緊張が減ることもあった。肢体不自由の程度は児童によって様々であり、必要な指導も異なるため、このような個々の障害に適した丁寧な指導が有効であると推察され、この視点をいろいろな指導場面で活かすことが、児童の自尊感情・自己肯定感を高めることに繋がると考えられる。

#### 4. まとめと今度の課題

肢体不自由のある児童2名の学校生活に関する自尊感情・自己肯定感の7項目の自己評価における満点回答と低得点回答について検討を行った。満点回答については、A児・B児ともに「人とのかわり」、「学習成果」、「調子」が複数挙げられたカテゴリーであり、これらについて各児の障害特性、認知特性、性格、生活ニーズなどを踏まえた指導および支援を行うことで彼らの学校生活における自己評価を高めることができると考える。また低得点回答については、担任がA児・B児と決めた目標や改善点を“思うようにできなかった”際に低い自己評価であった。目標については学習・生活・障害ニーズなどを踏まえながら、A児・B児と話し合いをもとに設定し、目標達成のために他教員とも連携して取り組んでいた。しかし、本調査では目標が達成できなかった際に自己評価が低下することが確認され、柔軟で順応性のあるセルフ・エスティーム形成（伊藤，2007）の重要性が示唆される。加えて、児童の肢体不自由の程度に合わせた目標設定、目標達成に向けた指導、目標達成が上手くいかなかった際の支援、目標達成過程の評価方法などが、彼らの自己評価において重要な要素となることが明らかとなった。一人ひとりの特徴を踏まえ、指導や評価の際にきめ細かい視点を持ち肯定的な態度で児童と接することが彼らの自己評価を高める指導に繋がると考え

られる。

肢体不自由のある児童生徒に対する自尊感情・自己肯定感を高める指導実践については、未だ十分な実践報告がされているとはいえない。本研究は小学部の児童を対象にしたが、中学部・高等部の生徒の自尊感情・自己肯定感を高める指導方法に焦点を当てた研究も今後重要である。本研究は男児のみを対象としているが、久芳ら（2010，2011）は中学生と高校生の自尊感情について性差があることを報告しており、肢体不自由のある女児に対しても同様の調査を実施し、性別における違いを明確にすることも今後の課題として挙げられる。

#### 謝 辞

本研究の調査にご協力をいただいた特別支援学校の諸先生方および、調査実施をご快諾くださったA児・B児、彼らの保護者に心より感謝申し上げます。

#### 引用文献

- 会沢信彦（2007）「互いを高めあう友だち関係」の中で育つ自尊感情。児童心理61（10），920-924.
- 伊藤篤（2007）柔軟なセルフ・エスティームと自立性。児童心理61（10），896-901.
- 伊藤美奈子（2011）高等学校を対象にした調査結果—自尊感情と学校適応・親子関係との関連に注目して—。慶應義塾大学自尊感情や自己肯定感に関する研究報告書。54-67.
- 泉妙子（2011）筋ジストロフィー患者の潜在ニーズ。近畿医療福祉大学紀要，12（1），119-140.
- 越野由香（2011）高機能自閉症児の自己肯定感と子ども集団—通常学級でのある取り組みから—。実践女子短期大学紀要，32，13-23.
- 黒田祐二・有年恵一・桜井茂男（2004）大学生の親友関係における関係性高揚と精神的健康との関係—相互協調性—相互独立性自己観を踏まえた検討—。教育心理学研究，52，24-32.
- 国立教育政策研究所（2013）全国学力・学習状況調査報告書 質問紙調査。文部科学省。67-68.
- 久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸（2007）小，中，高校生の自己肯定感に関する研究。東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要42，51-60.
- 久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸（2010）高校生の自己肯定感と性受容に関する研究—社会的性意識と父母像との関連—。東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要

- 45, 143-154.
- 久芳美恵子・齊藤真沙美・小林正幸 (2011) 中学生の自己肯定感と性受容に関する研究—社会的性意識と父母像との関連—. 東京女子体育大学・東京女子体育短期大学紀要 46, 45-60.
- 松木完之・三澤義一 (1985) 肢体不自由者における障害受容と自尊感情および不安との関連について. 心身障害学研究 10 (1), 85-94.
- 清水美緒・橘川真彦 (2009) 小学校高学年における学習意欲に影響を及ぼす要因. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要 32, 117-124.
- 田島賢侍・奥住秀之 (2013a) 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 64 (2), 19-30.
- 田島賢侍・奥住秀之 (2013b) 肢体不自由特別支援学校小学部における児童2名の自尊感情の変化と実践—学習・人間関係・学校生活の自己評価を通して—. SNEジャーナル 19, 231-245.
- 田島賢侍・奥住秀之 (2014) 障害・疾病・不登校などのある児・者を対象にした自尊感情・自己肯定感の文献検討. 東京学芸大学紀要. 総合教育科学系 65 (2), 283-302.
- 田島賢侍・奥住秀之 (2015) 肢体不自由特別支援学校における児童生徒の自尊感情・自己肯定感と保護者・教師の他者評価との比較. SNEジャーナル 21 (1), 200-213, 2015-10.
- 田島賢侍・奥住秀之 (2016) 肢体不自由特別支援学校に在籍する児童生徒の自尊感情・自己肯定感. SNEジャーナル 22 (1), 161-174, 2016-10.
- 東京都教職員研修センター (2011) 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (第3年次). 東京都教職員研修センター研修部教育開発課.
- 東京都教職員研修センター (2012) 自信やる気確かな自我を育てるために (発達編). 東京都教職員研修センター研修部教育開発課.
- 土田優子 (2011) LD傾向生徒の自己肯定感を高める支援の在り方: PDCAサイクルの評価を活用して. 教育実践研究, 上越教育大学学校教育実践研究センター, 257-262.

# 肢体不自由特別支援学校に在籍する児童の2年間の 学校生活における自己評価と指導実践

—— 自尊感情・自己肯定感の視点から ——

## Student School Life Self-evaluation at a School for Special Needs Education for the Physically Disabled Children during 2 Years and Teaching Practice:

Self-esteem and Self-affirmation

田 島 賢 侍\*<sup>1</sup>・奥 住 秀 之\*<sup>2</sup>

Kenji TAJIMA and Hideyuki OKUZUMI

発達障害学分野

### Abstract

This study targeting two students attending an elementary school department of a School for Special Needs Education for the Physically Disabled children assessed their school life through self-evaluation on seven items related to self-esteem and self-affirmation during two years. The study was designed to reveal aspects of teaching practice to increase students' self-evaluation by eliciting reasons they assigned high and low scores. The frequently appearing reasons for high scores were "human relationships," "learning achievement," and "condition." Regarding the type of disability, characteristics of recognition, personality, and life needs, teaching practice and support were regarded as increasing their self-evaluation effectively. Reasons for low scores were that objectives and improvement points set together with their teacher could not be verified. These results revealed important factors in their self-evaluation: suitable objectives for their physical disability and its characteristics, adequate teaching methods to achieve the objectives, support when they have difficulty reaching the objectives, and evaluation of the process of achieving the objectives.

Keywords: Self-esteem, Self-affirmation, Physical disability

*Department of Developmental Disabilities, Tokyo Gakugei University, 4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo 184-8501, Japan*

**要旨:** 本研究は、肢体不自由特別支援学校小学部に在籍する2名の男児を対象に、学校生活における自尊感情・自己肯定感に関連する7項目の自己評価を2年間にわたり調査し、満点回答と低得点回答の理由を検討し、児童の自己評価を高めるための指導実践を考察することを目的とした。満点回答理由については、「人とかかわり」、「学習成果」、「調子」に関する回答が多く、これらについて各児の障害特性、認知特性、性格、生活ニーズなどを踏まえた指導および支援を行うことが、彼らの自己評価を高めるために有効であると考えられる。また低得点回答理由には、児童と担任が決めた目標や改善点が思うようにできなかったことが挙げら

---

\*1 Koei Research & Consulting Inc. (4-2-7 Koji-machi, Chiyoda-ku, Tokyo, 102-0083, Japan)

\*2 Tokyo Gakugei University (4-1-1 Nukuikita-machi, Koganei-shi, Tokyo, 184-8501, Japan)

れ、低い自己評価に繋がっていた。児童の肢体不自由の程度、種々の特徴に合わせた目標設定、目標達成に向けた指導、目標達成が上手くいかなかった際の支援、目標達成過程の評価方法などが、彼らの自己評価において重要な要素となることが示唆された。

キーワード: 自尊感情, 自己肯定感, 肢体不自由