

平成27年度 長期研修生

研究報告書

平成28年3月 山形県教育センター



は し が き

長期研修は、県教育センターの重要な研修事業の一つであり、教員としての資質や実践的な指導力向上を図り、「信頼され、尊敬される教員」を育成することを目的にしております。

県教育センターでは、第6次山形県教育振興計画に基づき、時代の要請を受けた調査研究を学校や教育機関と連携しながら進めています。

これまで県教育センターでは、県の教育課題を議論し、その中から解決や提案を要する喫緊のテーマを4本掲げ、研究を進めてきました。これらの研究を強力に進めるための新しい方策として、研究の中から長期研修生を共同研究者として迎えて行う研究を定め、その長期研修を「研修A」としております。今年度、県教育センターが掲げたテーマのうち、『探究型学習』によって確かな学力を育成する授業づくりについて」では、2名の小学校の教員と1名の中学校の教員がセンター職員とともに研究に取り組みました。長期研修生は、研究のテーマを自分のものとして捉え、研究を推進するために大きな力を発揮しました。

また、個人で主題を設定した研究に取り組む長期研修を「研修B」としております。今年度は、特別支援学校の教員が2名、熱心に研究に取り組みました。

今後、研修生が各自の研究の成果とこれからの課題をしっかりと確認し、学校さらには地域の児童生徒に対して、研修の成果を還元してくださることを期待します。

本研究報告書は、研修生の真摯な取り組みによる成果の一端をまとめたものです。研修生自身の今後の教育活動の標となることはもちろん、本県教育の充実発展に寄与することを祈念しております。御高覧いただき、御感想をお寄せいただければ幸いです。

最後になりましたが、これまでの研修に対し、温かい御配慮と懇切丁寧な御指導をいただきました関係各位に厚く御礼申し上げます。

平成28年3月

山形県教育センター

所長 三 澤 裕 之

目 次

(研修B)

- 1 知的障がい特別支援学校における教育相談担当者の専門性の向上について
ー教育相談担当者研修ハンドブックの作成ー

(前期 6 か月研修) 県立村山特別支援学校 教諭 菅野 涼子

- 2 知的障がい特別支援学校における
自尊感情や自己肯定感を育むかかわりの工夫

(後期 6 か月研修) 県立酒田特別支援学校 教諭 佐藤 早智

(研修B 6か月研修)

- 1 知的障がい特別支援学校における教育相談担当者の
専門性の向上について
ー教育相談担当者研修ハンドブックの作成ー

県立村山特別支援学校
教諭 菅野 涼子

知的障がい特別支援学校における教育相談担当者の 専門性の向上について

－教育相談担当者研修ハンドブックの作成－

県立村山特別支援学校 教諭 菅野 涼子

知的障がい特別支援学校の教育相談担当者として、地域支援・教育相談の依頼に応じることや巡回相談等の校外への支援を行うことは大切な役割である。依頼先のニーズに十分に応じるためには、教育相談担当者の専門性の向上が必要である。そこで、教育相談担当者として専門性の向上と、より効果的な教育相談活動を行うことを目指し、本研究に取り組んだ。

教育相談業務に係る視察及び情報収集では、児童発達支援センターや小・中学校、高等学校等を視察し、特別な支援を必要とする子供について、長期的な教育支援の実際や連携について情報収集を行った。知能検査法の研修では、「WISC-IV知能検査 技術講習会」の受講、WISC-III知能検査や田中ビネー知能検査Vの研修、検査結果の読み取り方や支援へ生かすポイント等について学んだ。

さらに、教育相談担当者の専門性の向上と研修の充実のために、必要な項目を整理し、情報を効率的に得ることができるものとして、「教育相談担当者研修ハンドブック」を作成した。

キーワード：教育相談 専門性の向上 WISC-IV知能検査 教育相談担当者研修ハンドブック

I はじめに（主題設定の理由）

私の所属校は、知的障がいのある児童生徒が学ぶ特別支援学校である。所属校において、これまで3年間、相談部に所属し教育相談業務を担当してきた。相談部員の役割として、小・中学校に就学するにあたっての教育相談、県の事業である障がいのある子供の巡回・発達相談事業「にこにこ相談」における相談員、同じく幼稚園や小学校等への特別支援巡回相談事業等がある。

これら幼稚園、保育園、学校及び各関係機関からの地域支援・教育相談の依頼に応じることや巡回相談等の校外への支援を行うことは、特別支援学校のセンター的機能として重要な役割の一つである。

特に、県の事業である特別支援巡回相談事業では、集団の中で気になる幼児や通常の学級に在籍する児童生徒への対応についての依頼を受けることが多くある。その都度、所属校の相談部員で事前検討会を行い、様々な視点から支援の方法等を検討しているが、ニーズに十分に感じられているかが課題であると感じている。発達障がいのある子供への支援については、多くの参考図書があるが、それらの情報を収集したり、活用したりすることも十分にはできてはいない。より具体的に分かりやすく、活用しやすい情報を提供できるようにしていくことが必要であるとする。また、知能検査の実施や結果の活用も求められる能力である。

これらのことから、所属校での教育相談活動をより効果的に実施するために、教育相談担当

者としての専門性の向上が大切であると考え、本主題を設定した。自分自身の専門性を向上するとともに、所属校でも活用できる教育相談担当者研修ハンドブックを作成し、教育相談を担当する教員の専門性の維持と向上に役立てたいと考える。

II 研究の内容

1 研究のねらい

知的障がい特別支援学校における教育相談担当者の専門性の向上のために「教育相談担当者研修ハンドブック」（以下、ハンドブックとする）を作成する。

2 研究方法

(1) 教育相談業務に係る視察及び情報収集

教育相談に係る関係諸機関の視察と聞き取りを行い、各機関の教育支援の実際や連携についてまとめる。さらに、ハンドブック作成のために必要な内容の整理を行う。

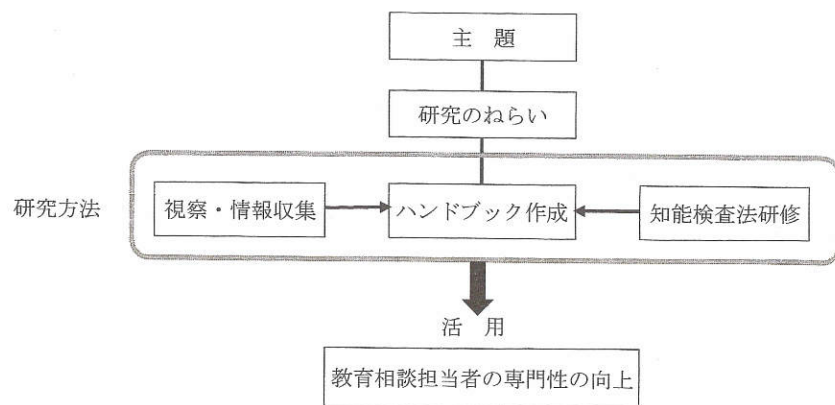
(2) 知能検査法の研修

「WISC-IV知能検査 技術講習会」の受講を通して実施、分析方法を学ぶ。また、WISC-III知能検査、田中ビネー知能検査Vの結果の読み取りや活用の仕方について文献を参考にまとめる。さらに、ハンドブック作成のために必要な内容の整理を行う。

(3) ハンドブックの作成

(1)(2)を踏まえ項目を設定し、関連する文献を収集し情報をまとめる。

3 研究構想図



III 研究の実際

1 教育相談業務に係る視察及び情報収集

(1) 内容

教育相談に係る関係諸機関の視察を通して、特別な支援を必要とする子供について、小学校就学前から高等学校までの長期的な教育支援の実際や連携について情報収集を行う。

下記①の視察先に対し、下記②の視点を伝え、話を聞く。また、その成果をハンドブック作成に生かす。

① 視察先

- ・児童発達支援センター山形ひかり学園
- ・児童発達支援センターこまくさ学園
- ・学校法人東谷学園 天童東第二幼稚園
- ・山形県立米沢養護学校 長井校
- ・長井市立豊田小学校
- ・山形市立第六中学校
- ・山形県立米沢養護学校
- ・山形県立楯岡特別支援学校 寒河江校
- ・寒河江市立高松小学校
- ・山形県立置賜農業高等学校
- ・発達障がい児・者親の会『ピーターパン』

② 情報収集の視点

- ・就学前の幼児への支援と保護者との連携について
- ・各学校、園の校（園）内支援体制及び外部機関との連携について
- ・特別な支援が必要な生徒の進路指導について
- ・特別支援学校のセンター的機能に求めるもの

(2) まとめ

各視察先で情報収集した内容から、教育相談担当者として参考になる点について以下にまとめる。

① 就学前の幼児への支援と保護者との連携について

- ・就学前の幼児への支援では、個別の指導計画の作成時に保護者へアンケート調査を行ったり、面談を行ったりしながら丁寧に子供の姿を捉え、ねらいを明確にし支援している。
- ・一人一人の幼児の興味・関心を大切にしながら、よいところに目を向けて支援している。
- ・集団のよさを生かすことができるように、グルーピングを工夫している。
- ・就学に向けては、手続きについての研修会を行ったり、保護者の希望を確認したりする場を設け、じっくりと支援している。
- ・就学する学級を迷っている保護者に対しては、それぞれの学級のよいところや難しいところを一緒に考えながら相談している。さらに話し合ったことは、就学先の学校にも伝えている。

② 校（園）内支援体制及び外部機関との連携について

- ・特別支援教育コーディネーターが中心になり、定期的な担当者会を行う他、学年会等で様子や手立てについて話題にできるように工夫している。
- ・子供が利用している事業所等と子供の様子についてケース会議を行い、情報交換をしている。
- ・教師が、スクールカウンセラーと本人、保護者が相談できるように場の設定をしたり、必要に応じて医療機関へつないだりしている。

③ 特別な支援が必要な生徒の進路指導について

- ・ハローワーク、山形障害者職業センター、山形県発達障がい者支援センター、市役所等の外部機関と必要に応じて連携している。

- ・進路指導は、本人と保護者の希望を聞きながら、進学希望先を見学に行ったり、面談をしたりして進めている。

④ 特別支援学校のセンター的機能に求めるもの

- ・特別支援教育に関わる新しい情報についての研修会の開催
- ・実践をもとにした支援の方法の紹介
- ・参考になる図書の紹介
- ・担任の悩みに傾聴した教育相談の実施

(3) ハンドブック作成に向けて

視察及び情報収集を受け、次の項目をハンドブックに盛り込むこととした。

- ・教育支援
- ・インクルーシブ教育システム
- ・合理的配慮と基礎的環境整備
- ・障害者手帳
- ・やまがたサポートファイル
- ・特別支援学級
- ・具体的な支援

2 知能検査法の研修

(1) 「WISC-IV知能検査 技術講習会」について

① 内容

「日本版 WISC-IV 刊行委員会」による講習会を2日間にわたり受講した。講習の内容を表1に示す。

表1 WISC-IV知能検査 技術講習会内容

1 日目	2 日目
・日本版 WISC-IV の概要 ・VCI 検査実施要領 ・PRI 検査実施要領 ・WMI 検査実施要領 ・PSI 検査実施要領	・採点の確認 ・心理検査統計の基礎知識 ・結果の処理法 ・事例の解釈と報告書の書き方

② まとめ

(7) 検査使用者の責任

- ・検査の実施、採点、解釈は必ずアセスメントに関する専門的訓練を受け、資格を取得している者が行う。
- ・検査を実施する際は、受検者及び保護者にきちんと趣旨を説明し、同意を得る。
- ・検査結果は個人情報である。また、検査者には守秘義務がある。
- ・検査結果のフィードバックは所見とともに伝える（数値だけ伝えることは倫理違反となる）。
- ・専門家以外（保護者、本人、資格のない教員）には、検査器具、検査問題、記録用紙を開示しない。
- ・記録用紙の表紙ページ（集計ページ）をコピーして専門家以外に渡してはならない。

(4) WISC-IV知能検査の主なポイント

- ・実施法が簡素化されたこと、記録用紙が改善されたこと等から、実施しやすくなり、所要時間も短縮された。
- ・言語性 IQ (VIQ) と動作性 IQ (PIQ) が廃止された。代わりに言語理解指標と知覚推理指標により、純粋な言語理解と知覚・非言語性推理を測定できるようになった。
- ・標準出現率が採用され、有意差の有無だけでなく、その差がどの程度「稀」とみなすことができるかが判断できるようになった。

(9) 解釈と報告書の作成

- ・誰にどのような目的で伝えるのかを明確にして解釈、報告書の作成をする。
- ・相手に分かるように説明する責任がある。保護者向け、教師向け、専門家向けで伝える内容や範囲、専門度は変わる。
- ・情報が受検者の今後の学習や適応に役立つものであるようにする。
- ・報告書の内容については、作成者に問い合わせることができる。

(2) ハンドブック作成に向けて

知能検査実施法の研修を受け、次の項目をハンドブックに盛り込むこととした。現在、所属校で活用している検査法や活用できるアセスメントだけではなく、通常の学級で行われている学力検査等も、教育相談を担当する上で必要な知識になると考え、取り上げた。

- ・WISC-III知能検査
- ・WISC-IV知能検査
- ・田中ビネー知能検査V
- ・新版 S-M 社会生活能力検査
- ・遠城寺式発達検査
- ・標準学力検査 教研式 NRT
- ・標準学力検査 教研式 CRT
- ・Q-U

3 ハンドブックの作成

(1) 作成の背景と方針

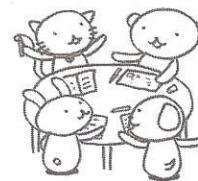
教育相談担当者の専門性として、教育支援等について幅広い知識をもち、説明できることは大切なことである。また、巡回相談等の校外への支援の際に、特別な支援を必要とする子供への手立てについて情報を提供したり、依頼先のニーズに応じた資料を準備したりすることも必要である。

所属校の相談部では、相談部内での研修や事前検討会で、専門性の向上を図るよう努めている。しかし、全員が学級担任と教育相談業務を兼務しているため、十分な時間を確保することが難しい現状であり、ニーズに十分にに応じられているかが課題である。また、発達障がいのある子供への支援については、たくさんの参考図書があるが、それらの情報を収集したり、活用したりすることも十分にはできていない。より具体的に分かりやすく、活用しやすい情報を提供できるようにしていくことが必要であると考えた。

そこで、教育相談担当者として、必要な内容を短時間で研修できることや、担当する各相談に必要な情報を効率的に収集できることをねらい、ハンドブックを作成したいと考えた。

ハンドブックの作成に当たっては、次の点に留意した。

- ・教育相談業務に必要な項目を精選する。
- ・1 ページの内容は、できるだけ1項目にする。
- ・情報量が多くなり過ぎないようにし、見やすくまとめる。
- ・相談部の研修、校内研修、巡回相談等、活用の場を明確にする。

教育相談担当者
研修ハンドブック

平成27年度長期研修
山形県立村山特別支援学校

(2) 構成と内容

ハンドブックで取り上げた項目は、所属校でのこれまでの教育相談業務で必要性を感じた内容と視察及び情報収集、知能検査法の研修を踏まえて設定した。表2のとおり全6章から構成した。

表2 ハンドブックの各章と内容

章	内 容
1 教育支援	就学や学校での支援に関わること。教育相談担当者が関わる山形県の主な事業について。
2 教育課程	特別支援学級や特別の教育課程の編成、学習指導に関わること等、巡回相談で活用できる内容について。
3 アセスメント	特別な支援が必要な子供に活用することができる検査と、通常の学級で行われている検査について。（WISC-III知能検査と田中ビネー知能検査Vについては、検査の内容の紹介だけでなく、検査結果の読み取りや報告書作成時に参考にできる資料も作成した。）
4 具体的な支援	特別な支援を必要とする子供の姿（16 ケース）に対する手立てについて。（併記し、子供の実態により合った手立ての参考にすることができるようにした。）
5 その他	子供への日常的な関わり方や言葉掛け等で参考になる手法や、学習活動に取り入れることができる内容について。県内の特別支援学校に係る資料。
6 参考文献	ハンドブック作成にあたり参考にした文献について。（具体的な支援について参考になる図書は写真で示し、巡回相談等で紹介するときに活用できるようにした。）

(3) 目次

ハンドブックの目次を以下に示す。

1 教育支援

- ・教育支援 2
- ・インクルーシブ教育システム 4
- ・合理的配慮と基礎的環境整備 5
- ・個別の教育支援計画 6
- ・個別の指導計画 8
- ・にこにこ相談 10
- ・特別支援巡回相談事業 11
- ・やまがたサポートファイル 14
- ・障害者手帳 16

2 教育課程

- ・特別支援学級 21
- ・自立活動 22
- ・教科別の指導 26
- ・教科等を合わせた指導 27
- ・日常生活の指導 28
- ・生活単元学習 30
- ・作業学習 31
- ・遊びの指導 32
- ・教科用図書 33

3 アセスメント

- ・WISC-IV知能検査 37
- ・WISC-III知能検査 38
- ・田中ビネー知能検査V 46
- ・新版S-M社会生活能力検査 48
- ・遠城寺式発達検査 49
- ・標準学力検査 教研式 NRT 50
- ・標準学力検査 教研式 CRT 51
- ・Q-U 52

4 具体的な支援

- ・離席や立ち歩き、飛び出しをする 54
- ・乱暴な言葉や態度、パニック 55
- ・字を書くことが苦手 56
- ・文章を書くことが苦手 57
- ・読むことが苦手 58
- ・聞くことが苦手 59
- ・話すことが苦手 60
- ・算数でつまづきがある 61
- ・手先が不器用 62
- ・整理整頓、持ち物の準備が苦手 63
- ・忘れ物が多い 64
- ・ルールや順番を守ることが苦手 65
- ・行事への参加が難しい 66
- ・思ったことをそのまま言う 67
- ・そうじができない 68
- ・偏食がある 69

5 その他

- <参考になる手法>
- ・ペアレントトレーニング 74
- ・ビジョントレーニング 75
- ・STEP 76
- ・セカンドステップ 77
- ・ソーシャルスキルトレーニング 78

山形県内の特別支援学校一覧 79

特別支援学校の通学区域 80

特別支援学校の教育相談担当区域 82

「障害」の「が」の字の表記 83

6 参考文献

(4) ハンドブックの内容

作成したハンドブックから抜粋したものを次ページから示す。

教育支援

1. 教育支援とは

障がいのある子供への早期からの教育相談、支援、就学支援、就学後の適切な教育及び必要な教育の支援全体のこと。

インクルーシブ教育システムの理念に基づき就学指導から変わった！



2. 就学先の決定について

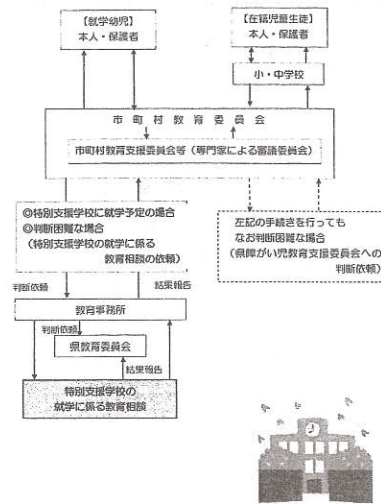
「障がいのある子供は特別支援学校に就学する」という原則を改め、子供一人一人の障がいの状況など、総合的な観点から就学先を決定する。場合によっては特別支援学校を指定する。

「障がいのある子供は特別支援学校に就学する」という原則を改め、子供一人一人の障がいの状況など、総合的な観点から就学先を決定する。
※保護者の意向は可能な限り尊重する。



「教育支援資料」 平成25年10月 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
「教育支援の手引き」 平成26年3月 山形県教育委員会

3. 障がいのある子供の就学決定の流れ



山形県の事業

障がいのある子どもの進路・発達相談事業 にこにこ相談



1. 目的
健全な発達を援助するため、障がいや発達に関すること、家庭における養育に関すること、就学に関することなどについて総合的な相談を行う。

2. 対象
障がいのある、またはその心配のある幼児・児童とその保護者

3. 相談員
県から委嘱を受けた者
県立特別支援学校の教員
公立小・中学校の自衛隊・情緒障がい特別支援学級の担任
言語聴覚指導教員等

4. 相談会場（平成27年度）

地区名	相談会場
山形	県立山形南学校
寒河江	村山総合支庁西守倉西棟
村山	県立南陽特別支援学校
新庄	県立新庄南陽特別支援学校
米沢	県立米沢南陽特別支援学校
庄内	県立庄内南陽特別支援学校
鶴岡	県立鶴岡南陽特別支援学校

各会場で年4回行われる。



2回目は就学に関する相談が中心。
保護者の希望があれば、市町村教育委員会の担当者も参加して、就学に関する手続などについてなどの説明を行う。

5. 相談員の仕事
① 事前に取り扱った資料で相談内容を確認し、必要と思われる情報を収集する。
② 会場で相談を行う（幼児・児童と関わり、保護者の話を聴く）。
③ 報告書を作成する。
④ 反省会に参加する（相談内容についての情報交換など）。

山形県の事業

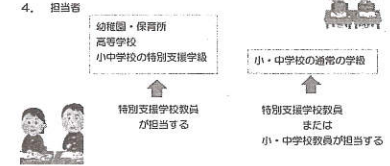
特別支援巡回相談事業

1. 目的
幼稚園・保育所、小・中学校（通常の学級、特別支援学級）、高等学校などからの要請に応じ、巡回相談員（小学校・中学校、特別支援学校教員）を学校等に派遣し、障がいのある子供等の教育に関する指導・支援を行う。

2. 巡回相談員の仕事
① 特別支援教育に関する理解や支援のあり方についての指導や助言
② 校内研修会や授業研究会等での指導や助言
③ 校内委員会や事例検討会などの運営への指導や助言
④ 障がい者の就労支援について（高等学校のみ）の指導や助言 など

3. 相談員
県から委嘱された者

4. 担当箇所

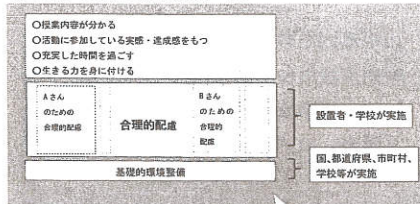


インクルーシブ教育システム

インクルーシブ教育システムとは…

共生社会の形成に向けてすべての子供（障がいのある者と障がいのない者）ができるだけ同じ場で学ぶ仕組み。

<インクルーシブ教育システムのイメージ>



多様な学びの場

合理的配慮と基礎的環境整備

1. 合理的配慮とは
障がいのある子供が他の子供と平等に教育を受けるために、学校等が必要となる変更・調整を行うことであり、一人一人の障がいの状況に応じて必要とされるもの。
「合理的配慮」がない場合、障がいを理由とする差別ととらえられることがある。

<合理的配慮の例>
・指示は1文1動作を心掛け、より分かりやすく伝えたり、モデルや視覚の手掛かりを提示したりする。
・交流及び共同学習のときに、交流相手校の教員と核対会をもち、興味関心のある分野や得意な活動について確認する。
・彼が得意にしている活動や得意な活動に、教室に座席、座いす、ベッド、カーペットなどを提供する。

2. 基礎的環境整備とは
「合理的配慮」の基盤となる環境整備のことであり、法令に基づきまたは財政措置により、国や都道府県、各市町村で教育環境の整備を行うもの。

<基礎的環境整備の例>
・エレベーター、シャワー室、クールダウンのための扇風機を設置する。
・必要に応じて、支援員を配置する。
・車椅子で全ての場所に移動できるように、スロープやエレベーターを設置する。

※「合理的配慮」も「基礎的環境整備」も体制面、財政面を考慮合わせて、適切な対応になるものではないことに留意することが必要である。

★インクルーシブ教育システム推進データベース（インクルーシブ）
<http://inclusive.nise.go.jp>

<巡回相談に行くときには…>



1. 事前の準備

依頼校のニーズに即した支援になるように、情報を収集し、整理する。
・主訴は何か（「誰が、どのようなとき、何に困っているのか」など）
・子供の生活について（障がいについて、学習や行動の様子、家族の様子など）
・心理検査等の結果について
・これまでの経過や支援について
・指導形態や支援員等の配置などについて
・個別的教育支援計画、個別の指導計画の作成と活用状況について
…など

2. 巡回相談

★相手の学校や教員がもっている経験、知識、専門性を大切に。
★巡回相談員として役立つ部分は何か、明確に伝える。
★巡回相談員が全てを知っている必要はない、知っている人を紹介できることが大切である。



2. 授業を参観するときのポイント

<子供の様子について>

・表情、姿勢、姿勢
・発言量や、内容
・発問や指示に対する反応、理解
・座席の位置、机の回り、学習用具
・提示物の作品（作文、絵、書写など）
・書く活動など様々な作業への取り組み
・つぶやき、発声
・周囲の子供との関係

<教師の支援について>

・スケジュール（1日、1時間、1活動）
・課題設定、学習活動、教材
・発問や指示
・話し方（表情、視線、身振り）
・問題が起きた場合の支援
・支援員の関わり

<学校全体について>

・教室環境（整理整頓、掲示物、座席の配置等）
・学習環境の雰囲気、子供たちの様子
・学習や生活のきまりとその定着度
・対象の子供と他の子供たちの関わり

3. 支援を提案するときには…

★子供や保護者の得意なところを生かした支援を提案する。
★校内の人材や場所を生かした支援を提案する。
★適切な支援や環境の整備についてもよく観察し、よくできていることを伝えていく。



やまがたサポートファイル

平成27年7月
運用開始!

1. 対象
乳児期から青年期までの発達期が長い、発達期が長い等
2. 目的
子育て、就労、福祉、雇用等の関係機関の連携のもとに必要な情報を共有し、適切な支援の提供を図る。
- ☆就労や進学など、ライフステージの移行期に情報交換や相談を円滑に行うため、保護者が役所の担当者などと同じ説明を何度も受ける負担をなくするため。
☆保護者の早期の気づきを促し、支援を行う。
3. 内容
・保護者などが記載する「スタンダード版ファイル」と本人が記載する「セルフ版ファイル」の2種類がある。

シート	内容
シート1 フェースシート	本人や家族の状況、緊急連絡先・医療状況などの基本的な情報をまとめるもの
シート2 支援・診療の履歴	これまでの支援や診療の履歴を一覧表にまとめるもの
シート3 現在の様子	子供の様子を知りたい人と情報を共有するために、医療・衣食住やコミュニケーションの取り方などで配慮が必要なることをまとめるもの
シート4 その他の資料の提出	扶養給付・個別支援計画などの資料をファイリングする際の提出しとなるもの



やまがたサポートファイル Q&A

- Q. 対象は?
- A. 発達期が長い(若)を1次対象としている。その他、慢性疾患や身体不自由、聴覚障がいなど、障がいの種類は問わず、子どもの個性や配慮が必要なことをまとめたり、必要な情報をファイリングしたりして活用できる。
- Q. 学校ではどのように活用していくのか?
- A. 学校で配布可能な資料を、保護者がファイリングして活用していく。保護者や本人が記入する際に、家庭と集団場面での様子が違う場面もあるため、先生に相談がある場合も考えられる。その際には、集団場面での様子や学校で配慮していること等、情報提供や支援をお願いしたい。
- Q. 学校ではどのように活用していくのか?
- A. 原則的には、保護者または本人が、記録・保管していくものである。学校で、保護者から提示があった場合、アセスメントや指導、支援の参考にしたい。
- Q. 就学相談やこれに相談などではどのように活用するのか?
- A. 保護者から提示があった場合、相談の参考にしたい。
- Q. 書き方について研修をしてくれたり、相談にのってくれたりするところは?
- A. 当面は発達障がいや支援センター等で対応するが、徐々に対応できる機関を増やしていく予定としている。
- Q. 留意することは?
- A. 保護者の同意が得られた箇所のみ閲覧や複写が可能であることに留意してほしい。
- Q. どこで配布されているものなのか?
- A. 各市町村の担当課、または山形県健康福祉部障がい福祉課で配布。また、山形県障がい福祉課のHPからPDF版、Word版のダウンロードが可能。

特別支援学級

1. 種類
・知的障がい特別支援学級
・自閉症・情緒障がい特別支援学級
・身体不自由特別支援学級
・病弱・身体虚弱特別支援学級
・情緒特別支援学級
・知的特別支援学級
2. 学級の編成基準
1 学級6名(山形県では平成25年より)
3. 教育課程



教科別の指導

1. 知的障がいがない、または比較的軽度の児童生徒
・小学校(中学校)学習指導要領に示されている教科の目標及び内容を学習する。
・指導計画の作成と内容の取扱いに当たっては、障がいの状態や特性等を十分に考慮する。
2. 知的障がいのある児童生徒
・児童生徒の実態に応じて実施する。
・一人一人の興味・関心、学習状況、生活経験等を十分に考慮した内容を選択、組立する。
・実態的、具体的な内容を盛り上げること、実際の生活と学習内容を関連付けることが大切!
3. 知的障がいがある
・下学年の教科等
・知的障がい特別支援学級の教科等
・教科等を合わせた指導
4. 知的障がいがない・程度である
・学年相応の教科等
・学年相応の教科等+下学年の教科等
・「自立活動」の視点も大切!
5. 知的障がいがある
・下学年の教科等
・知的障がい特別支援学級の教科等
・教科等を合わせた指導



障害者手帳

1. 障害者手帳
・児童相談所(18歳未満)または知的障がい児者支援施設(18歳以上)において知的障がいと判定された方。
・山形県健康福祉センターの「A・重症」(IQ35程度以下、身体障害者手帳1〜3級所持者はIQ50以下)、「B・中程度」(IQ75程度以下)と区分されており、年齢区分に応じて、定期的(学齢期は3〜5年に一度)に障がい程度の見直しが必要になる。
2. 身体障害者手帳
・病気やけがなどにより身体機能に障がいがある方。
・障がいの程度により1級〜6級(重症〜軽度)に区分されている。
・年齢や障がい等に応じて、定期的に障がい程度の見直しが必要となる場合がある。
3. 精神障害者保健福祉手帳
・通院から6ヵ月を経過した時点で申請できる。
・長期にわたり日常生活または社会生活への制約がある方。
・障がいの程度により1級〜3級(重症〜軽度)に区分されており、手帳の有効期間は2年。有効期間の延長を希望するときは、更新手続きが必要になる。

※発達障がい(自閉症・ADHDなど)の場合は、精神障害者保健福祉手帳、障害者手帳の交付基準に該当する場合に手帳が交付される。

療育手帳を持っていると受けられる割引など

- <各種運賃>
○JR
・判定A…本人、介護者(1名)半額。
普通乗車券・回数乗車券・普通乗車券・普通乗車券が対象。距離は100kmを超えた場合、普通乗車券が対象。
判定B…本人が半額。
○タクシー
・料金を割引
○バス
・運賃半額。
判定A…介護者(1名)も半額。
判定B…判定A、Bの介護者も半額。
○飛行機
・判定A…本人、介護者(1名)の料金が割引。
判定B…本人が割引。
○高速道路
・判定Aの方を乗せて介護者が運転する場合、通行料金が半額。
- <税金>
・所得税、住民税の控除
・自動車税・軽自動車税の減免、自動車取得税の減免
- <その他>
○駐車禁止の除外
・判定Aを受けている方が利用する車の場合、必要やむを得ない場合に駐車禁止の場所に駐車することができるように、山形県公安委員会が駐車禁止除外措置が交付になる。
○NHK放送受信料
・全額免除…療育手帳を持っている方がいる世帯で、かつ、世帯全員が住民税非課税の場合。
・半額免除…判定Aの方が世帯主である場合。

※その他、様々な支援は、それぞれの市町村のHPで確認できる。

教科等を合わせた指導

日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習

1. 教科等を合わせた指導とは
・知的障がい特別支援学級の各教科、道徳、特別活動、自立活動の一部または全部を合わせて指導を行うこと。
・興味・関心、満足感、達成感を大切にしながら、まとまりのある一つの活動を通して、結果としてそれぞれの教科等の内容を学習する。
・具体的な生活場面や作業場面を生かし、将来の自立と社会参加を目指して学習を行う。
2. 知的障がいのある児童生徒の学習上の特性



生活単元学習

児童生徒が生活上の目標を達成したり、課題を解決したりするために、一連の活動を系統的に経験することによって、自立的な生活に必要な事柄を実態的・総合的に学習するもの。



- ★児童生徒にとってやりたいこと、好きなこと、生活上の必要感がある活動を設定する。
★一人一人が力を発揮し、共に取り組むことができるように活動の設定をする。
★教師とともに活動し、児童生徒が思いきり活動できるよう環境や教材・教具を工夫する。

- <単元の例>
・学校行事を中心とした単元…運動会、学校祭など
・季節の生活を中心とした単元…七夕、お月見、お正月など
・生活課題を中心とした単元…習字学習、校外学習など
・制作や調理を中心とした単元…遊び道具を作る、畑で育てようなど
・調理を中心とした単元…お弁当をつくる、焼きそばパーティーをしようなど



WISC-IV 知能検査

- 対象
5歳0ヶ月～16歳11ヶ月
検査時の子供の行動観察が最も大切！
「どうしてか」「どうしてか」「どうしてか」など、子供の様子
を観察し、観察にまかす。
- 内容・特色
・個別式に行う知能検査。
・60分から90分程度で実施することができる。
・基本検査10種類、補助検査5種類。
- 得られる情報
・全体的な知能能力…全検査IQ (FSIQ)
・言葉の理解力や表現力、言葉の概念や知識を推測したり説明したりする力…言語理解指標 (VCI)
・空間の認知力、視覚的に知覚した情報から共通点やルールを見出す力…知覚推理指標 (PRI)
・読解的な記憶力、短期記憶の内容を順序立てたり、計算したりする力…ワーキングメモリ指標 (WMI)
・単純な情報を素早く正確に、順序よく処理したり、識別したりする力…処理速度指標 (PSI)
・個人間の差や個人内の得意なこと、苦手なこと。



37

WISC-III 知能検査

- 対象
5歳0ヶ月～16歳11ヶ月
- 内容・特色
・個別式に行う知能検査。
・60分から90分程度で実施することができる。
・耳からの情報を基盤として応答する「言語性検査」と目からの情報を動作によって応答する「動作性検査」がある。
・基本検査10種類、補助検査5種類。
- 得られる情報
・全体的な知能能力…全検査IQ (FIQ)
・言語性の能力、耳からの情報を処理する能力言語性IQ (VIQ)
・動作性の能力、目からの情報を処理する能力動作性IQ (PIQ)
・個人間の差や個人内の得意なこと、苦手なこと。



38

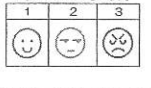
離席や立ち歩き、飛び出しをする

- 記録をとって、どんなときに離席や立ち歩きが多いかを確かめる。
- 集中できる環境を整える。
・すっきりとした机。
・机やロッカーの整理。
・見えないようにする工夫 (カーテンの利用など)。
- 見逃しをしてもう一度学習の表れをみる。
11-14歳
1. 考えよう
2. 答え
3. 答え
4. まとめ
5. プリント
- 学習内容を分かりやすく示す。
・視覚的に示す。
文字、イラスト、写真などの活用
・課題の順序の指定
肩から読めることでの読み取り
- 行ってもいい場所を決めておき、サインをもらって帰ってくる。
・校長室、保健室など
- ルールを決めて教室を出ることを許可する。
・教師に許可を求める。
・行先を告げる。
・戻る時間を伝える。
(タイマーの活用など)

34

乱暴な言葉や態度、パニック

- パニックが起きやすい状況を探し、未然に防ぐ。
- 冷静な対応をする。
・冷静な対応をする。
・落ち着いてから話を聞き、一緒に振り返る。
- 思いやうしたときに感情をコントロールする方法を身に付ける。
・自分の好きなことをする。
・「1-2-3」と数える。
・深呼吸をする。
・落ち着いているときに練習する。
- 自分の感情に気づく練習をする。
・気持ちのよいさしや感情のイラストで、自分の気持ちを表現しなからわかる。
- 自分の感情に気づく練習をする。
・「やめてほしい」「嫌です。」など、穏やかに伝えられるようにモデルを示す。
- 自分の感情に気づく練習をする。
・「やめてほしい」「嫌です。」など、穏やかに伝えられるようにモデルを示す。
- 自分の感情に気づく練習をする。
・「やめてほしい」「嫌です。」など、穏やかに伝えられるようにモデルを示す。



35

WISC-IIIとWISC-IVのちがいを

- 主な変更点
・検査用具が減り、実施時間が短縮できるようになった！
・言語性IQ (VIQ) と動作性IQ (PIQ) の統合。
・4つの群指標 (言語理解・知覚統合・注意記憶・処理速度) から4つの指標 (言語理解指標・知覚推理指標・ワーキングメモリ指標・処理速度指標) へ変更。
・標準偏差の採用。
- OWISC-IV実施の留意点
・検査の実施、採点、解釈ができるのは、適切な訓練を受けた人。
・報告書の作成時は、相手に分かる見やすい言葉で説明する責任がある。

参考！

☆『日本版 WISC-IVテクニカルレポート』 日本版 WISC-IV刊行委員会
<http://www.nichibun.co.jp/kobetsu/technicallreport/index.html>

40

WISC-IV Q & A

- Q. WISC-IVを実施、採点、解釈をしてよいのは、どんな人か？
A. 「WISC-IV加能検査技術講習会」を受けた人。
- Q. WISC-IV加能検査技術講習会 (二日研修)
主催：日本文化科学社
講師：日本版 WISC-IV刊行委員会
受講料：25,920円(税込)
会場：東京・大阪
- Q. 保護者や受検者の所属する学校に、記録用紙の表紙 (集計ページ) をコピーして渡してよいのか？
A. 渡すことはできない。自分で集計ページに自分の名前を記入することもあるため、WISC-IIIも同様にするようになった。
- Q. 保護者に報告するときに、具体的な検査の内容や項目について説明したり、詳しく説明したりしてよいのか？
A. 専門家以外 (保護者・本人・資格のない教員) には、検査器具・検査手順・記録用紙を明示してはならない。
- Q. 「WISC-IV加能検査技術講習会」を受講した者による研修を受けられ、検査を実施してよいのか？
A. 実施できない。なお、伝達してよい内容については刊行委員会に確認の上、伝達すること。
- Q. 過去に WISC-IIIを受けている児童生徒には、変化を比べるために再び WISC-IIIを実施した方がよいのか？
A. 検査の改訂により、妥当性・信頼性が向上している。過去に WISC-IIIを受けている児童生徒は、WISC-IVを実施し、個人内の得意なこと、苦手なことを知り、子立てを考えた方がよいと思われる。

41

字を書くことが苦手

- 鉛筆を正しく持てるようにする。
・持ち方指導
・補助グリップ など
- 定着にしっかり付くように、定着の位置を教える。
・電話帳をガムテープで巻いて、足の形をマジックで書く。
- 塗り紙、点つ紙、透写紙などで練習の練習をする。
- 「とめ」「はね」などを意識して教える。
・「止まって」「びよん」「くるん」
- 粘土やひもで文字の形を作らせて教える。
- 漢字を線で示して教える。
- ワープロを使用する。
- ソフト下書きや2日以上の鉛筆を使う。
- 消しやすいつきしゴムを使用する。
- 書く姿勢を整えるようにする。
・キーボードや机で書く。
・「(作中) ビン (足は床に) ビタン (机とおなか) ゲーム (ひとひた)」
- 実物に貼じた、書きやすい大きさの紙、マス目を用意する。
・補助線入り
・縦書き、横書き
- 漢字をまちがひ直しをする。
- 意味付けをして漢字を教える。
・「親」…おやが木の上になつて見る。
- 漢字をパーツに分けて教える。
・漢字足し算
・漢字ハズル

36

読むことが苦手

- 単語で文字を読む練習をする。
とり とら
- 文字の意味のまとまりで読む練習をすることによって、読む楽しみが広がる。
- みんなの前で読むときの負担を減らす。
・目録をあてて自分の部分を事前に知らせる。
・読む順番を知らせる。
- 言葉のまとまりに視線を入れる。
信子 変わって たくさんの 車 変わって たくさんの 車 変わって たくさんの 車
- 読んでいる行だけが読めるスリットを使う。
信子 変わって たくさんの 車 変わって たくさんの 車 変わって たくさんの 車

38

聞くことが苦手

○指示の仕方を工夫する。
・ゆっくり、はっきり、簡潔に話す。
・文字や実物を提示しながら話す。

○いくつ話すか伝える。
・「三つお話しします。一つ目は…」

○指示をメモや付箋に書いて話す。

1. 教科書 P24 ③のノートに書く。
2. 手を挙げて先生に丸を付けてもらう。

○終わりの時間を伝える。
・「口輪半分まで話します。」
・「あと半分話します。」
・タイマーの利用

○指名する順番をあらかじめ伝える。

○がんばりカードを活用する。
・結果を認め、できていることを評価する。

1 だまって手を挙げる。
2 名前を呼ばれたら立って話す。

○聞き方を確認する。
・指示をするときには、手に物を持っていないか確認する。
・前をたたく、アイコンタクトなどで、気持ちを受けられるように促す。

○児童のルールを決めてみんなが見えるところに貼る。

を友の約束
○黙って手を挙げる。
○指名されたら話す。
○1声お返事をします。
「～です」「～ます」
○質問は質問タイムにする。

○ルールを守っている子供を褒める。

- 59 -

そうじができない

○役割を分かりやすく示す。
・誰がどの場所をそうじするか。
・どの仕事（ほうき・雑巾など）をするか。

○雑巾に手袋を履く。
・手を広げて、押さえて雑巾掛けできるようにする。

○一人でできる仕事や簡単なことを分ける。
・雑巾をきれいにしする。
・ゴミを捨てに行く。

○掃除用具の片付け方を絵や写真で示す。

○使いやすい用具を準備する。
・結びやすい雑巾の紐。
・ゴミを握りやすい、小さいほうきやちりとり。
・モップ。
・ハンディワイパー。
・掃除機。

○手順を示す。

① 机を下げる。
② 前をほうきでく。
③ ゴミを口に集めて捨てる。
④ 前を雑巾で拭く。

○具体的に仕事の量や時間を示す。
・机を一人5分程度。
・口輪△分程度。

○音楽を流す。
・気持ちの切り替えができるようにする。
・始まりの合図にする。

○作業が分かりやすいようにする。
・新聞紙を濡らしてまく。
・ゴミを集める場所をビニールテープで示す。

- 68 -

(5) 活用方法

① 相談部員の研修

表3の計画により、相談部員の研修を行う。その際、特に新しい担当者が仕事の内容に見通しをもつことができるように留意する。

表3 相談部員 研修計画

時期	研修内容	対応するハンドブックの項目
4月	教育支援について	教育支援 インクルーシブ教育システム 合理的配慮と基礎的環境整備
5月	県の事業について	にこにこ相談 特別支援巡回相談事業 やまがたサポートファイル
6月	巡回相談について	巡回相談に行くときには
7月	知能検査法の研修	田中ビネー知能検査V WISC-IV知能検査 WISC-III知能検査

② 校内研修

表4の計画により、検査法について研修会を行い、概要や実施方法、結果の生かし方について理解を深める。

表4 校内研修計画

時期	研修内容	対応するハンドブックの項目
1学期	WISC-III知能検査 ・検査の実施方法について ・結果の解釈について	WISC-III知能検査
2学期	WISC-IV知能検査 ・概要について	WISC-IV知能検査

③ 「コーディネーターだより」の発行

校内の教員向けに、「コーディネーターだより」を発行し、様々な情報を伝える。表5の計画でハンドブックの内容を抜粋し作成する。

表5 コーディネーターだより発行計画

時期	号	内容	対応するハンドブックの項目
6月	No.1	やまがたサポートファイルについて	やまがたサポートファイル
9月	No.2	アセスメントの紹介	新版 S-M 社会生活能力検査
11月	No.3	図書の紹介	参考文献
1月	No.4	参考となる手法の紹介	ペアレントトレーニング ビジョントレーニング

●ビジョントレーニング

・視覚機能を伸ばすためのトレーニング。
・視覚機能の発達段階が、本が読みにくい、文字が上手に書けないなどの学習のつまずきの原因になっていることもある。

★子供の様子と、考えられる視覚機能の発達段階

子供の様子	視覚機能の発達段階
音読のときに、行を飛ばしたり、同じところを何度も読んでしまう。	縦線をスムーズに動かすことができない。
黒板の文字をノートに書き写すときに、時間が掛かる。	近くを見るときに視線を寄せたり、遠くを見るときに離したりという動きがスムーズにできない。
ボール運動が苦手で、投げられたボールを上手に受け取れない。	動きのあるものに対して、目の動きを合わせていけない。
書くことが苦手で、漢字をなかなか覚えられない。	文字の形を正しく認識できない、イメージできない。



『学ぶことが大好きになる
ビジョントレーニング』
北は朝也/著 図画文化

＜ビジョントレーニング
の内容例＞
・線なぞり
・文字探し
・ジオボード
・点つなぎ
・ランダム読み
・ペグボード

75

★スタッフ

●STEP(Systematic Training for Effective Parenting)

・アドラー心理学をもとに、児童心理学の理論やカウンセリング、コミュニケーションの手法から開発された教育プログラム。
・子供のやる気を上手に育てる親のためのトレーニング。
・親だけでなく、教師、保育士など子供に関わる人に役に立つプログラム。

★「勇気づけ」とは…

・子供をありのままに認めて受け入れる。
・子供の活動中の建設的な面を伝える。
・子供の自信を高め、子供が自信を信じられるようにする。
・どれだけ努力したか、どれだけ進歩したかを認める。
・子供がしたこととどんなに役立ったか、感謝の気持ちを伝える。

例えば…子供が食事の片付けを手伝ってくれたとき。

例える →「お手伝いして、ありがとう。」
勇気づける →「ありがとう。片付けが早く終わって助かったよ。」



STEPでは、「認める」とことより「勇気づけ」が効果的であるとされている。

STEP勇気づけセンター
http://step-yukidake.com

76

＜コーディネーターだよりの例＞

コーディネーターだより

村山特別支援学校 相談部

今回は「やまがたサポートファイル」についてご紹介します。
平成27年7月から県内全域で運用が開始されました。

やまがたサポートファイル



対象

乳幼児期から青年期までの発達障がい児、
発達障がい者等が対象。

種類

保護者などが記載する「スタンダード版ファイル」
本人が記載する「セルフ版ファイル」の2種類。

目的

- ★就学や進学など、ライフステージの移行期に情報交換や引継ぎを円滑に行うため。
- ★保護者が役所の担当者などに同じ説明を何度もする負担をなくするため。
- ★保護者の早期の気づきを促し、支援を行う。

内容

シート	内容
1 フェースシート	本人や家族の状況・緊急連絡先・医療状況などの基本的な情報をまとめるもの
2 支援・診療の履歴	これまでの支援や診療の履歴を一覧表にまとめるもの
3 現在の様子	現在の様子を知らない人と情報を共有するために、医療・衣食住やコミュニケーションの取り方などで配慮が必要なることをまとめるもの
4 その他の資料の見出し	検査結果・個別支援計画などの資料をファイリングする際の見出しとなるもの

＜実際に作成し、使用している保護者の方からお話を伺いました＞

・小さかった頃のことや障がいの診断を受けたときのことなどを記入するときには、辛かったことを思い出して、なかなか書き進められなかった。
・福祉や学校で担当者が変わるたびに、多くのことを説明しなければならぬ。スムーズに引継ぎができればいい。

★今後、「やまがたサポートファイル」を提示する保護者の方もいるかもしれません。私たちもどんなものか知っておきましょう。

保護者

山形県障がい福祉課一健康・福祉・子育て→障がい児・障がい者
発達障がいや「やまがたサポートファイル」

④ 巡回相談

巡回相談の際に、表6のような方法でハンドブックを活用する。

表6 巡回相談の際のハンドブックの活用方法

活用方法	対応するハンドブックの章
・依頼先のニーズに応じた資料や参考図書を準備する際に活用する。	2章 教育課程
・事前検討会において、依頼先の情報を整理し、必要な事柄を確認するために活用する。	4章 具体的な支援
・依頼先で説明をしたり、情報を提供したりする際の資料として提示する。	5章 その他
	6章 参考文献

IV 研究のまとめ

1 本研究の成果

(1) 教育相談業務に係る視察及び情報収集

教育相談に係る関係諸機関を視察したことにより、就学前から高等学校までの子供たちや関わる職員の姿を実際に見ることができた。また、それぞれの発達の段階における支援の工夫や課題等も知ることができた。さらに、所属校を外から見直すことにより、特別支援学校の役割として求められていることについても明らかにすることができた。何より、実際に自分で見聞したことと得られたことが多く、教育相談担当者としての研修を積むことができた。

(2) 知能検査実施法の研修

「WISC-IV知能検査 技術講習会」は、東京と大阪の2会場でしか実施されておらず、希望者も多いため受講することが難しい。長期研修の機会に受講することができ、WISC-IV知能検査

査を実施するための研修を受けることができたのは大きな成果であった。また、検査結果の読み取り方や支援へ生かすポイント等についても学ぶことができた。

WISC-III知能検査や田中ビネー知能検査Vについても、改めて実施手順を研修したり、支援への生かし方について学んだりすることができ、子供の支援に生かすために検査を行うということについて改めて理解を深めることができた。

(3) ハンドブックの作成

ハンドブックの作成にあたり、視察及び情報収集、知能検査法の研修を実施するとともに、関連する多くの文献を収集し整理したことで、教育相談担当者としての視野を広げ、自身自身の専門性の向上に生かすことができた。また、ハンドブックのそれぞれの項目について、「どのような場面で」「誰を相手に」活用するのか、ということ念頭に置いて作成した。多くの情報を整理し、必要な情報を効率的に得ることができ一冊にまとめることができた。

2 本研究の課題

(1) 情報の共有と連携について

今後は、視察や情報収集を通して学んだことを所属校の職員と共有することが必要である。所属校の中で積極的に情報を発信することで、関係諸機関との連携を図りながら、特別支援学校のセンター的機能の充実に生かせるようにしたい。

(2) 各種検査技術の習熟と結果の適切な活用について

WISC-IV知能検査は、さらに研修を重ね、実施技術の習熟を図る必要がある。相談部の中でお互いに実施をしながら研修を重ね、実際の就学に係る教育相談等に生かすことができるようにしていきたい。また、その他の検査についても、実際に子供の支援のために活用することができるような情報を相談部から提供できるようにしていく必要がある。

(3) 専門性の向上のための効果的な研修について

これまで、所属校の相談部の中で、検査法についての研修や事前検討会を通して専門性の向上を目指してきた。しかし、検査法について経験豊富な教員から伝達してもらうことが中心になっている。今後は、作成したハンドブックを活用しながら、教育相談担当者として必要な知識について計画的に研修を行えるようにしたい。また、専門性の向上のためには、常に新しい情報を取り入れることが必要である。広い視野を持ちながら学ぶ姿勢をもち続けるようにしたい。

V おわりに

教育相談を担当するようになり、今年で4年目になる。初めての仕事に戸惑うこともたくさんあった。また、相談相手である保護者の方や先生方のニーズに合っているのか、役に立っているのかと悩んでばかりであった。そんな中で、困ったときに経験豊富な先生方に助けてもらうことが多くあり、そのような高い専門性を身に付けること、専門性を継承していくことの重要性を感じたことが今回の研究のきっかけであった。

教育相談担当者の専門性は、知識だけではなく、人柄も大切な要素ではないかと思う。本研究では、多くの関係機関を視察させていただき、たくさんの教職員の方に出会うことができた。生き生きと子供たちと関わり、真剣に向き合う多くの方の姿からは本当に学ぶことが多かった。6か月間の研修で学んだことを生かしていくとともに、これからも、教育相談担当者としての専門性の向上に努めていきたい。

謝辞

最後になりましたが、貴重な研修の機会を与えてくださいました山形県教育委員会、並びに県立村山特別支援学校の齊藤隆校長先生に心より御礼を申し上げます。また、6か月間ご指導いただきました山形県教育センター三澤裕之所長をはじめとする諸先生方、特に担当としてきめ細やかにご指導いただきました石井貴也指導主事に厚く御礼申し上げます。

さらに、視察及び情報収集でご協力いただきました皆様、所属校である県立村山特別支援学校の教職員の皆様に感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 文部科学省 2009 『特別支援学校 幼稚園教育要領 小学部・中学部学習指導要領 高等部 学習指導要領』 pp67-68
- 2) 山形県教育委員会 2015 『教育支援の手引きー障がいのある子供に対する教育支援と就学手続きについてー』 pp12-14 p67
- 3) 山形県教育センター 2015 『管理職と担任のための特別支援学級の手引きー平成27年度版ー』 pp43-46

参考文献

- 1) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 2013 『教育支援資料ー障害のある子供の就学手続きと早期からの一貫した支援の充実ー』
- 2) 文部科学省 初等中等教育分科会 2012 『共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）』
- 3) 全日本特別支援教育研究連盟編集 2014 『特別支援教育研究 10月号』 東洋館出版社
- 4) 国立特別支援教育総合研究所 2015 『インクルーシブ教育システム構築支援データベース』
<http://inclusive.nise.go.jp>
- 5) 岩手県立総合教育センター 2012 『「個別的教育支援計画」の作成と活用』
http://www.pref.iwate.jp/dbps_data/_material/_files/000/000/003/332/h24_kobetu-kyouikushien.pdf
- 6) 山形県教育委員会 2008 『個別的教育支援計画 Q&A及び記入例（改訂版）』
http://shien.ysn21.jp/contents/teacher/kyouikudb/tokusi/apd1_3_2011020111131832.pdf
- 7) 徳島県立総合教育センター 2008 『個別の指導計画を作成するためにー特別な支援を必要とする児童生徒への対応ー』
http://www.tokushima-ec.ed.jp/education_document/special_support/pdf/h20-kobetupanfu.pdf
- 8) 岡山県総合教育センター 2008 『巡回相談員と学校の連携のためのガイドブック』
http://shien.ysn21.jp/contents/teacher/kyouikudb/tokusi/apd1_3_2011020111131832.pdf
- 9) 山形県教育庁 義務教育課特別支援教育室 2015 『第1回巡回相談員養成研修会資料』
- 10) 小野寺基史・青山眞二・五十嵐靖夫編著 2014 『できる「特別支援コーディネーター」になるための30レッスン&ワークショップ事例集』 明治図書
- 11) 山形県健康福祉部障がい福祉課 2015 『「やまがたサポートファイル」の作成について』
- 12) 山形県教育委員会 2015 『スタンダード版 やまがたサポートファイルへすこやかな生活のために〜（第2版）』

- 13) 山形県教育委員会 2015 『セルフ版 やまがたサポートファイル〜豊かな社会生活を送るために〜（初版）』
- 14) 厚生労働省 2015 『みんなのメンタルヘルス総合サイト』
<http://www.mhlw.go.jp/kokoro/>
- 15) 厚生労働省 2015 『発達障害情報・支援センター』
<http://www.rehab.go.jp/ddis/>
- 16) 一般社団法人シシン 2015 『障害者手帳で行こう!!ー全国版ー』
<http://shogaisha-techo.fanweb.jp/>
- 17) 2015 『療育手帳がやってきた』
<http://ryouikutecho.web.fc2.com/>
- 18) 山形県教育委員会 2015 『山形県の特別支援教育〜自立と社会参加をめざして〜』
- 19) 岐阜大学附属学校特別支援教育実践研究会編 2010 『特別支援教育の新展開(3)特別支援学級はじめの一步ーまずは押さえて100のポイントー』
- 20) 栃木県総合教育センター 2014 『特別支援教育指導充実シリーズ5 指導資料 初めて特別支援学級を担当する先生のためのハンドブック』
http://www.tochigi-edu.ed.jp/center/sodan/cyosa/2013/pdf/H25_tokubetsushien-handbook.pdf
- 21) 広島県立三原特別支援学校 2015 『自立活動の内容表』
<http://www.mihara-sh.hiroshima-c.ed.jp/honkou/23kyouikukatei/jiritukatudou.pdf>
- 22) 全国特別支援学校知的障害教育校長会編著 2010 『新しい教育課程と学習活動 Q&A 特別支援教育 [知的障害教育]』
- 23) 滝吉美知香・名古屋恒彦編著 2015 『特別支援教育に生きる 心理アセスメントの基礎知識』 東洋館出版社
- 24) 上野一彦・海津亜希子・服部美佳子編 2008 『軽度発達障害の心理アセスメント WISC-IIIの上手な利用と事例』 日本文化科学社
- 25) 藤田和弘・上野一彦・前川久男・石隈利紀・大六一志編著 2011 『WISC-IIIアセスメント事例集ー理論と実際ー』 日本文化科学社
- 26) 日本版 WISC-IV刊行委員会訳編 2011 『日本版 WISC-IV理論・解釈マニュアル』 日本文化科学社
- 27) 日本版 WISC-IV刊行委員会訳編 2011 『日本版 WISC-IV実施・採点マニュアル』 日本文化科学社
- 28) 日本版 WISC-IV刊行委員会 2015 『日本版 WISC-IVテクニカルレポート』
- 29) 上野一彦・松田修・小林玄・木下智子 2015 『日本版 WISC-IVによる発達障害のアセスメント 代表的な指標パターンへの解釈と事例紹介』 日本文化科学社
<http://www.nichibun.co.jp/kobetsu/technicalreport/index.html>
- 30) 河村茂雄著 2010 『授業づくりのゼロ段階 [Q-U式授業づくり入門]』 図書文化
- 31) 笹森洋樹編著 2015 『イラストでわかる 特別支援教育サポート事典「子供の困った」に対応する99の実例』 合同出版
- 32) 上野一彦・月森久江著 2014 『ケース別 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
- 33) 日本版 PRIM 作成委員会編 榊原洋一・佐藤暁著 2014 『発達障害のある子のサポートブックー保育・教育の現場から寄せられた学習困難・不適切行動へのすぐできる対応策2800ー』 学研
- 34) 阿部利彦著 2011 『クラスで気になる子のサッとツール&ふわっとサポート 333』 ほんの森出版
- 35) 内山登紀夫監修 温泉美雪著 2014 『特別支援教育がわかる本③ 通常学級でできる 発

- 達障害のある子のトラブル・行動問題への対処』 ミネルヴァ書房
- 3 6) 原仁・笹森洋樹編著 2008 『イラスト版 ADHD のともだちを理解する本 こんなときこうする、みんなでなかよし応援団』 合同出版
- 3 7) 月森久江編 2007 『シリーズ 教室で行う特別支援教育 3 教室でできる特別支援教育のアイデア 172 小学校編』 図書文化
- 3 8) 月森久江編 2008 『シリーズ 教室で行う特別支援教育 4 教室でできる特別支援教育のアイデア 中学校編』 図書文化
- 3 9) 黒川君江編著 2007 『〈教室で気になる子〉LD、ADHD、高機能自閉症児への手だてとヒント』 小学館
- 4 0) 独立行政法人国立特殊教育総合研究所 2005 『LD、ADHD、高機能自閉症の子供の指導ガイド』 東洋館出版社
- 4 1) 恒成尚江著 2014 『キャリア教育を生かした中学校の特別支援教育アイデア 50』 かもがわ出版
- 4 2) 鴨下賢一編著 立石加奈子・中島そのみ著 2013 『苦手が「できる」にかわる！発達が気になる子への生活動作の教え方』 中央法規
- 4 3) 佐藤慎二著 2014 『実践 通常学級ユニバーサルデザイン 学級づくりのポイントと問題行動への対応』 東洋館出版社
- 4 4) 高山恵子編 松久真実・米田和子著 2009 『発達障害の子供と あったかクラスづくりー通常の学級で無理なくできるユニバーサルデザイナー』 明治図書
- 4 5) 2015『月刊 実践障害児教育 4、5、6、7月号』 学研
- 4 6) 特別支援教育士資格認定協会編 2015『LD、ADHD&ASD NO.53 4月号』 明治図書
- 4 7) 横山浩之著 2014 『マンガでわかる魔法のほめ方 ペアレントトレーニング』 小学館
- 4 8) 南博監修 2010 『子供を伸ばす勇気づけセミナー STEP ハンドブック』 発心社
- 4 9) 『STEP 勇気づけセンター』
<http://step-yuukiduke.com>
- 5 0) 北出勝也著 2009『学ぶことが大好きになる ビジョントレーニング』 図書文化
- 5 1) 『NPO 法人 日本子供のための委員会』
<http://www.cfc-j.org>
- 5 2) 内閣府 2015 『「障害」に係る「がい」の字に対する取扱いについて』
<http://www8.cao.go.jp/shougai/suishin/h26jigyo/pdf/toriatsukai.pdf>

(研修B 6か月研修)

2 知的障がい特別支援学校における 自尊感情や自己肯定感を育むかかわりの工夫

県立酒田特別支援学校
教諭 佐藤 早智

知的障がい特別支援学校における 自尊感情や自己肯定感を育むかかわりの工夫

県立酒田特別支援学校 教諭 佐藤早智

知的障がい教育部中学部に所属し指導支援を行う中で、生徒の行動と、自尊感情や自己肯定感を育むためのかかわりの関係について課題を感じている。

そこで、東京都教職員研修センター(2011)作成の「他者評価シート」の活用による、生徒の自尊感情の把握に注目した。また、STEP (Systematic Training for Effective Parenting) (1982)の考え方を参考として指導者のかかわりの要素を整理し、「他者評価シート」と合わせた工夫を行なうことで、生徒の自尊感情や自己肯定感を育むことができれば、「気になる行動」への効果的な対応が可能になるものと考え、本主題を設定した。

所属校への他者評価シートの調査・分析と、STEPの考え方を手がかりとした指導者のかかわりを整理し、「気になる行動について」「かかわりの要素」として表を作成した。これらを活用した実践により、指導者のかかわりの具体的なイメージや根拠を共有しやすくなった。その結果、対象となる生徒の「気になる行動」に好ましい変化が見られた。その成果を基に、他者評価シートを効果的に活用するための手順を、「他者評価シートの活用手順」として表にまとめた。

キーワード：他者評価シート 自尊感情 自己肯定感 気になる行動 STEP 勇気づけ

I はじめに（主題設定の理由）

所属校では、幼児児童生徒一人一人が主体的に活動する姿を求め、授業内容の精選や場の設定、教材等への配慮を大切にしている指導支援に取り組んでいる。

私は、知的障がい教育部中学部に勤務する中で、ほめるかかわりを中心に実践し、生徒の自尊感情や自己肯定感を高めたいと考えてきた。

しかし実際には、そのかかわりが十分な機能を果たせないことがある。具体的には、ほめられることが目的となったり、逆に意欲を感じにくかったりする等の「気になる行動」を繰り返す生徒がいる。「気になる行動」をとる生徒の心理はどのような状態にあるのか、また、それに応じる指導者のかかわりは、どのような視点を根拠に実施していけばよいのかについて、疑問と課題を感じている。

そこで、これらの状況を改善するために次の2点に注目した。1つは、生徒の自尊感情や自己肯定感の把握である。東京都教職員研修センター(2011)が作成した他者評価シートは、障がいのある子供の行動から自尊感情の傾向をとらえ、視覚化して、そのバランスを検討することができる。そのため、他者評価シートを活用することは、生徒の自尊感情を育む手立ての工夫につながるものと考えた。

もう1つは指導者のかかわりの要素の整理である。かかわりは、指導者個人の価値判断に委ねられる部分が多く、一人一人異なる。そのため、生徒に対する手立ての具体的なイメージや根拠が示にくく、曖昧になりやすい。そこで、この要素を整理し、学校の教育活動全体において適切に使用することが必要であると考えた。

この2点を踏まえ、指導者のかかわりという角度から、生徒の自尊感情や自己肯定感を整え育む

手立てを工夫することができれば、「気になる行動」への効果的な対応が可能になるものと考え、本主題を設定した。

II 研究の内容

1 研究のねらい

知的障がい特別支援学校における、幼児児童生徒の自尊感情を育む指導者のかかわりの工夫を明らかにする。

2 研究の仮説

東京都教職員研修センター(2011)が作成した他者評価シートに基づき、指導者が適切なかかわりを工夫することができれば、生徒の自尊感情が安定し「気になる行動」の改善につなげることができるだろう。

3 研究方法

(1) 基礎研究

文献・他者評価シートを始めとした先行研究・関係の機関および特別支援学校等への調査研究から、以下について要点をまとめる。

- ① 自尊感情および自己肯定感、その他類似する概念の定義
- ② 他者評価シートについて

(2) 所属校における調査と、「気になる行動について」「かかわりの要素」の表の作成

知的障がい教育部中学部19名に他者評価シートを実施する。結果から以下の①について分析と検証を行ない、「気になる行動について」「かかわりの要素」として表にまとめる。

- ① 所属校における調査
- ② 「気になる行動について」の表の作成について
- ③ 「気になる行動」をとる子供の目標
- ④ 「かかわりの要素」の表の作成について

(3) 所属校における実践研究と考察

作成した表「気になる行動について」「かかわりの要素」をもとに以下の授業研究と実践を行なう。授業についての成果から「他者評価シートの読み取りを生かしたかかわりの工夫」について考察する。手立ての有効性を検証し、明らかになった課題に即して表を改良し、他者評価シートの活用手順をまとめる。

① 実践の概要

- (7) 自立活動の時間における指導者のかかわり
- (4) 学校の教育活動全体でのかかわり

② 実践のまとめ

4 研究のまとめ

研究全体についての成果と課題をまとめる。

- ① 研究の成果
- ② 今後の課題

III 研究の実際

1 基礎研究

(1) 自尊感情および自己肯定感、その他類似する概念の定義

自尊感情とは心理学用語であり、英語の Self-esteem（セルフ・エスティーム）を訳した言葉である。『心理学辞典普及版』(2005)では、「自分自身や自分の意見あるいは自己についての評価」と記述されている。自尊感情尺度を考案したローゼンバーグ(1989)は、自尊感情には「とてもよい (very good)」と「このままでよい (good enough)」の2つがあるとした。中でも、他者との比較により生じる感情 (very good) ではなく、自分で自分を受け入れる感情 (good enough) が大切であると指摘している。

東京都教職員研修センター(2011)は、自尊感情について「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」と定義した。また、自己肯定感については「自分に対する評価を行う際に、自分の良さを肯定的に認める感情」としている。

Self-esteem は、他に「自尊心」「自己尊重」「自己評価」「自己肯定感」等、多岐に渡って訳されるため、自尊感情と同義として扱われることが多い。一方で、近藤(2010)は、自己肯定感や類似する概念は、自尊感情と同義ではなく自尊感情を向上させる一要素であるとした。

自尊感情や自己肯定感には様々な先行研究があるが、本研究では自尊感情そのものへの注目をかかわりの工夫における手がかりと考える。また、自尊感情と自己肯定感とは同義ではないが、自尊感情を構成する一要素に自己肯定感が含まれることを鑑み、表題に「自尊感情」と「自己肯定感」を併記した。

(2) 他者評価シートについて

① 活用について

東京都教職員研修センター(2011)作成の「他者評価シート」は、生徒の自尊感情の傾向を指導者が行動から把握し、レーダーチャートによりグラフ化して視覚的にとらえることができる。(なお、他者評価シートは自尊感情を図る尺度ではなく行動観察による「傾向」とされている。)

以下は、他者評価シートの概要である。他者評価シートは24の項目から成り、それが因子分析を経てレーダーチャートの6観点に反映される。(図1および資料)。レーダーチャートの6観点の高低については、シートの項目を振り返ることで、具体的な状況や主たる原因を推察することができるようになっている。また、同センターによれば、レーダーチャートの数値1～4の基準は、「あてはまる」から「あてはまらない」の4段階ということである。

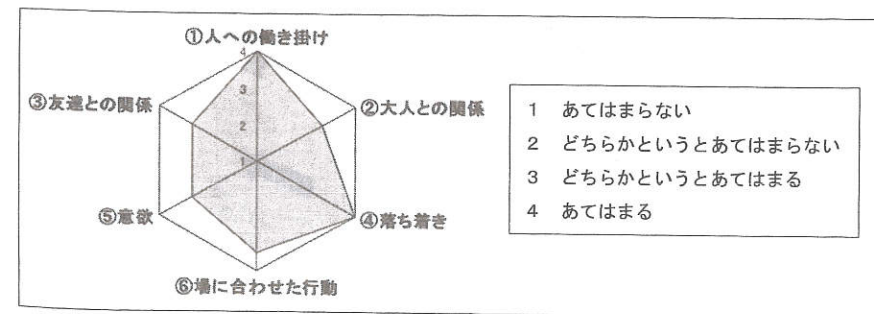


図1 他者評価シートの6観点

他者評価シートでは、レーダーチャートが大きく均等であるほど自尊感情は大きく安定して備わっていることになるが、小さくアンバランスであるからといって、その生徒に問題があるわけではない。現時点ではそのような特徴を持っている、いわば「傾向」の一つなのである。

また、このグラフは評価する指導者の視点からとらえるため、立場によって様々に形を変える。そのため、1名のみによる評価では正確な自尊感情の把握につながらない。担任および周囲の指導者数名（保護者も含む）で評価し、グラフについてどのような読み取りを行ったかの情報を交換し合い、共通理解することが重要となる。同センターによると、このシートは生徒の平均的な評価を導き出すことを意図しているのではなく、様々な立場の大人に見せる行動の違いをとらえることにねらいがあるということである。なぜなら、その読み取りの差や違いにこそ「生徒の行動＝自尊感情の在り方」を理解するためのヒントが含まれているからである。したがって、他者評価シートは個別の指導計画やアセスメントを踏まえることが必須の条件となる。他者評価シートは、得点やレーダーチャートの「形（アンバランスさの原因）」を導き出して終わるものではなく、その形に対し、「どのような指導支援の工夫でバランスを整えるか」を考えていくためのツールとなるものだからである。

以上から、私は、他者評価シートを活用し生徒の自尊感情全体の傾向を把握することが、指導者の行うかかわりの根拠と成り得ると考える。

② レーダーチャートのバランスの整え方について

同センターはレーダーチャートのバランスに対し、できない部分と考えるのではなく伸びしろのある部分であるとし、視点を変えてとらえることが必要とした。示す数値が2以下であっても伸びしろの部分ととらえる。この考えは、特別支援教育では重視されており、名古屋(2010)は、「子どもを『できない子』と見る以上に、『できる姿』をイメージした見取りを大切にすべき」としている。したがって、レーダーチャートの形は、現在の状況において「ここまではできている・できつつある」部分を反映したものという視点からとらえることが大切になる。

上記を踏まえると、たとえ望ましいバランスであっても、急に違う形を目指すことは子供の「ここまではできている・できつつある」部分を無視した指導支援を行うことになり、負担が大きいと予測される。そのため、基の形を生かしながら、最終的にレーダーチャートが大きく均等になるような指導支援を行うことが必要であると考えられる。その例が図2である。レーダーチャートのバランスが、初めの状態から中間の状態を経て、最終的に均等の取れた状態に近づいていく様子を記載した。

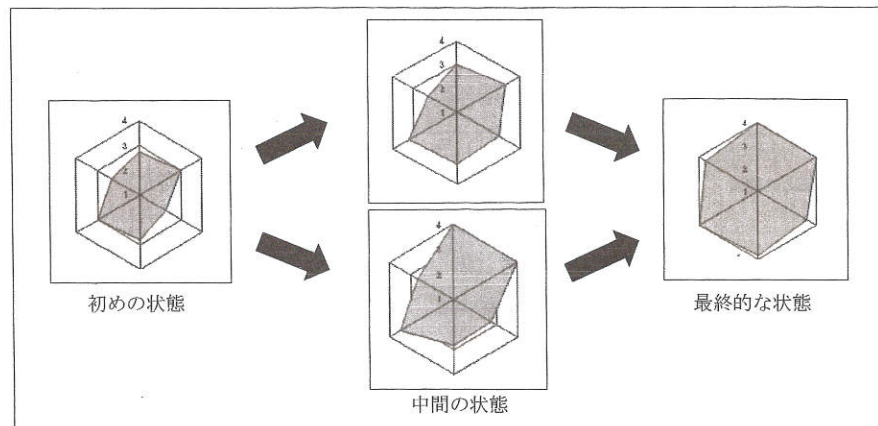


図2 レーダーチャートのバランスの整え方の例

③ レーダーチャートの高低について

同センターはレーダーチャートの高低の定義を明確に定めていない。そのため、レーダーチャートの高低をどのように読み取るかについては、現時点では評価者の判断に委ねられる。

本研究ではレーダーチャートの高低について、以下のようにとらえることとした。図3AとBでは、「大人との関係」の数値が3で同一である。しかし、全体のバランスから見て、Aでは低く、Bでは高い、ととらえる。なお、本研究の別紙1・2では、全体のバランスから見て高いととらえられる数値を凸、低いととらえられる数値を凹と示す。

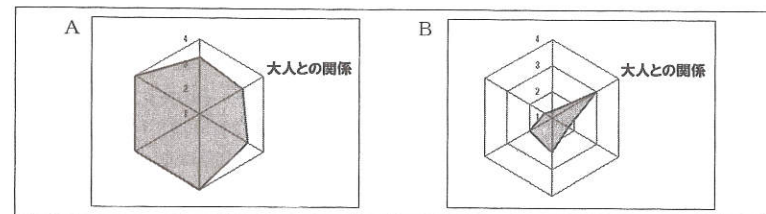


図3 レーダーチャートの高低の考え方

2 所属校における調査と、「気になる行動について」「かかわりの要素」の表の作成

(1) 所属校における調査

県立酒田特別支援学校の協力を得て、中学部生徒19名に他者評価シートを実施した。その結果、17名が、観点5の「意欲」が他の観点との比較の際に、「高い」あるいは「同じ程度の高さ」の状態にあることがわかった。観点5「意欲」の評価項目は以下の4つ（資料）である。

肯定的な言葉掛けにより安定する。
肯定的な言葉掛けにより嬉しそうにする。
新しいことができると嬉しそうにする。
肯定的な言葉掛けにより次への意欲につながる。

では、上記の結果にもかかわらず、生徒に「気になる行動」が生じてしまうのはなぜなのだろう。そこで、障がいの状況や本人の気質・アセスメントに考慮しながら、観点5以外の読み取りについて、さらに調査を行った。

(2) 「気になる行動について」の表の作成について

東京都教職員研修センター(2011)は、仮に2つのレーダーチャートが同じ形やバランスをとったとしても、障がいの状況によって「全く同じ自尊感情の傾向」にはならないとしている。

だが、似通った形やバランスであれば、「似通った自尊感情の傾向＝似通った行動」を示すことは考えられる、としている。したがって、似通った形やバランスを手がかりに、「気になる行動」の傾向の一端を明確にできるのではないかと考えた。

そこで、まず生徒19名のレーダーチャートを、観点5が「高い」あるいは他の観点と「同じ程度の高さ」にあることを前提に、図形として同じ傾向にあるものを、グループにまとめた。次に、個別の指導計画（主に学校の教育活動全体における自立活動の領域）の目標や、普段の生徒の様子から「気になる部分」について指導者12名に聞き取りを行なった。それらを「気になる行動」としてまとめ、他者評価シートの「項目」や「具体的な姿」と照らし合わせて観点ごとに分類し、別紙1～3の「気になる行動について」の事例としてまとめた。図形として同じ傾向にあるグループの行動は、所属校の生徒19名においては、概ね同じ傾向の行動を示すことがわかった。

(3) 「気になる行動」をとる子供の目標

また、別紙1～3ではSTEP (Systematic Training for Effective Parenting) (1982)の「好ましくない行動」の考えを参考とし、生徒の「気になる行動」の背景にある目的や理由を探り、対応・手立ての考察を行った。

STEPとは、アドラー学派の流れを汲むアメリカで開発された親のための学習プログラムである。日本では1980年代から広がりを見せてきた。松崎(2006)によれば、親を教師に読み替えることによって学級での子供と教師の関係に適応することができるという。ここでは、所属校における「気になる行動」をSTEPの「好ましくない言動」に置き換えた活用を試みる。

「好ましくない言動」には4つのパターンがあり、表1はその抜粋である。この「好ましくない言動」には、必ずその行動によって達成したい目標がある。STEPを監修した南(1982)は、「子供の好ましくない言動に、あなた自身は、どう反応するか。その反応こそ、子供のとった言動が目指していた目標なのである」としている。また、高橋(2015)は、「障がい児は感情の表出に制約を受けるものの、心理面においては健常児の成長と大きな差はなく、障がい児が自分の気持ちや考えに気がつくことは大切である」としている。このことから、私は、指導者が生徒とのかかわりにおいて、その言動の目標を正しくとらえた上で反応を返していくことが、自尊感情や自己肯定感をバランスよく育む上で不可欠であると考ええる。

表1 STEP 『好ましくない言動』の4つのパターン（一部抜粋）

子供の誤った信念	子供の目標	親の感情と反応	子供を直そうとする親の試みに対する子供の応答
人の関心を集めたり、人から奉仕されたりするときだけ、家庭や社会に所属していると感じる	関心をひく	感情—いらだつ 反応—欠点を注意し、なだめてやめさせる	一時的に『好ましくない言動』をやめる。しばらくすると同じ『好ましくない言動』をくり返したり、別の方法で親をわづらわす
人を支配したり、人の上に立ったり、あるいは誰も自分にさしずできないことをまわりに示したときだけ、家庭や社会に所属していると感じる	主導権を握る	感情—怒る、挑発されたと感じる、自分の権威が脅かされたように感じる 反応—子供と争うか、あるいはやりたないようにさせる	外に向かうか、内にこもるかの違いはあっても、『好ましくない言動』を強める。あるいははしかたなしに、“反抗的な追従”の態度をとる※ ※指示に対し不満げにやめる
自分が傷つけられたように他の人を傷つけたときだけ、家庭や社会に所属していると感じる	仕返し	感情—心を傷つけられたと感じる 反応—報復し、仕返しをしがちである	『好ましくない言動』を一層強める。ときには別の武器(手段)を使ってさらに仕返しをする
人から何も期待されていないことをたしかめられたときだけ、家庭や社会に所属していると感じる。自分には何もできない、たよりないと思う	無気力な態度を示す	感情—絶望し、目の前が真っ暗になる。お手上げ！ 反応—子供といっしょになって、この子には何となく満足にできないのだと考えがちである	親が何かを言ったり求めたりしても、まったく応答しないか、しても消極的。そして改善のあとを見せない

(4) 「かかわりの要素」の表の作成について

① 「ほめる」行為と「勇気づける」行為について

STEPには「勇気づけ」という概念がある。それは、表1に基づき、生徒と「どのようなかかわりを持つか」という点で非常に大切な概念である。効果的に用いるためには、「肯定的な表現」として類似する「ほめる」行為と「勇気づける」行為の持つ概念の違いについて理解しておくことが大切になる。

(7) 「ほめる」行為とは

高崎(2002)は、ほめる行為には、結果が適切であることの肯定の役割があるとしている。知的障がい者の仕事の従事における Pitsounis & Dixon(1988)の報告によると、ほめる（出来ばえを評価する）ことが勇気づけることよりも作業の生産性を上げるといふ。

近藤(2010)は、賞賛は子供の「できることがある・役に立つ・人より優れている」という感覚を即時に高めるとし、そのような対応が妥当である場合もあるとしている。しかし、そうした自尊感情は他者の価値判断に基づくものであるため、不安定で傷つきやすく、絶えず熱風を送り続けなければならない熱気球のようなものであると述べている。

このような「ほめる」行為の側面を、STEPでは、競争原理に従って親の価値判断を押し付ける行為であるとしている。ほめることで子供をコントロールし、親が望む行動を取った時のみ、ご褒美として与えられる称（賞）賛によって、子供は誤った信念を抱いてしまう。「親の基準や望みに達するよう、いい子で頑張っていなければ自分には価値がない」ということである。

(4) 「勇気づける」行為とは

安定した自尊感情とは、誰かの基準を基にするのではなく、自らが「自分に価値がある・このままでよい・自分は自分」と思える、ローゼンバーグの“good enough”の感情である。

STEPの勇気づけは、指導者がこの部分に、言葉によらないかかわりも含めて働きかけようとする。

勇気づけは、子供の存在をありのまま受け入れていることを示す表現に代表される。具体例としては、「その活動が気に入っているようだね」「(勉強、スポーツ、お稽古を)楽しんでるんだね」「それができて、とても嬉しいそうだね」と、子供の見たままの様子や、その行動や表情から親に伝わる感情を、具体的に言葉と態度でフィードバックするのである。そこに「えらいね」「いい子だね」といった親の価値判断を含めないことが重要となる。ここが「ほめる」行為との大きな違いとなる。「勇気づけ」とは子供を親の価値で束縛したり、コントロールしたりせずに、子どもの良さや持ち味を肯定する方法なのである。具体例に示されるように、子供の「表情」や「努力の過程」「成長」といった、他者と比較できない絶対的な部分に親が焦点を当てれば、子供自身が、自分の価値判断（自分が頑張った内容に対し、自ら喜びや誇りを感じるかどうか）に自信を持てるようになっていく。「きっとできるよ」といった信頼を示す言葉、「ありがと、とても助かった」といった長所に注目した感謝の言葉、「本当に一生懸命頑張ったね」といった努力や進歩に焦点を当てて認める言葉も勇気づけのための言葉となる。

過ちを伝える場合も、「Iメッセージ」を使用し、子供の人格を否定しない対応をとる。「Iメッセージ」とは、「あなたが〇〇を勝手に使っていると、私はとても困る。それはとても大事な物だから(理由)」というように、「私(I)」を主語として理由を説明する方法である。誤った行動のみに焦点を当て、決して子供自身を責めない対応が基本となる。

勇気づけとほめる行為は、「肯定的な表現」という意味では言葉や態度に大きな違いや制約はない。しかし、概念は大きく異なっているのである。

② 「気になる行動について」「かかわりの要素」の活用について

1(2)で述べた他者評価シートのバランスを整えるためには、上記①(7)(4)を踏まえたかかわりが必要となる。これを整理したものが、別紙1～3「気になる行動について」の対応・手立て、別紙4「かかわりの要素」である。

別紙4「かかわりの要素」は、北海道立特別支援教育センター(2014)の「肯定的な評価（ほめる・認める）の具体的な例（一覧）」を参考に作成した。他者評価シートを使った指導者間の読み取りや共通理解を経て、手立てに取りかかる際の具体的なイメージを記載した。さらに、指導者個人の取り組みや指導者間の役割分担などにおいて、授業だけでなく、学校の教育活動

全体あるいは家庭と連携した場合の手立てに生かせるよう、かかわりのイメージを「言葉によるかかわりの例」「言葉以外のかかわりの例」「その他の例」の3つの要素に分けた。これらを必要に応じて組み合わせ、イメージを確実に共有した実施が、本研究における自尊感情を育む手立ての工夫となる。

なお、別紙3については、STEPの目標についての適応が難しいと判断した。なぜなら、観点5の「意欲」が他の観点に比べて「低い」場合の手立て・対応となるからである。

別紙3の場合は、他者のかかわりにおける表出が小さい・少ない・定めにくいなど、指導者が行動の目標を読み取りにくい可能性がある。よって、グラフが小さかったり、極端にアンバランスになっていたりすることがある。行動の目標が定めにくいことによって、勇気づけによる効果は別紙1・2に比べ少ないことが予想される。したがって、それぞれの障がいの状況やアセスメント等と合わせ、不安やストレスに配慮した指導支援を優先としたかかわりを行っていくことが必要であると考ええる。なお、別紙3における観点の4と6の事例は、互いに重なり合い分けきれない内容であったため、同一の欄に記載した。

また、今回の他者評価シートの調査では、別紙3に該当する生徒が少ないために、2(2)で行った検証に含むことができなかった。

3 所属校における実践研究と考察

(1) 実践の概要

県立酒田特別支援学校中学部の協力を得て、対象となる生徒2名に、他者評価シートおよび別紙1・2、別紙4を基にしたかかわりによる指導支援を、以下のように実践した。

① 自立活動の時間における指導のかかわり

② 学校の教育活動全体でのかかわり

①については指導者間の共通理解上の効果を想定し、所属校では個別のニーズに最も寄り添った対応が可能となる、自立活動の時間における指導を選択した。②については、指導者個人が対応する場合の効果を想定し、教育活動全体を通じたかかわりを選択した。なお、2名は私が昨年度に担任した生徒であり、授業を行うに当たり概ね信頼関係が築けている状況である。授業ではT1を私が務め、現担任にT2・T3として御協力を頂いた。

① 自立活動の時間における指導のかかわり

(7) 他者評価シートを活用した指導者間の共通理解

まず、対象となる2名について、自尊感情の傾向における指導者間の話し合いから、個別の指導計画に基づくかかわりの様子や課題をより具体的に共通理解した。そこで、別紙1・2の手立てと別紙4のかかわりを生かし、生徒の自尊感情に働きかける授業づくりを考えた。

ここでは、対象生徒Aの様子を中心に取り上げる。

図4は、対象生徒A（以下、Aとする）の他者評価シートを指導者3名（T1～T3）で読み取ったものである。その結果、3つとも同じ傾向を示した。「意欲」「人への働きかけ」「大人との関係」が他の観点より高い。普段から担任や周囲の大人との関係が良好で、来校したお客様や外部の方など接することが少ない人にも自発的なかかわりができている。手伝いなどで認められることが大好きな頑張り屋の一面もある。自分の気持ちを表現しながら、友達と一緒に活動に挑戦するなど、集団の中で過ごす力も概ね安定している。

一方、「友達との関係」「落ち着き」「場に合わせた行動」は上記の観点より低い。Aの課題（「気になる行動」を含む）は、友達と自発的にかかわり合ったり、認め合ったりする行動がまだ少ないことである。特に、自分の希望や予想と違うなど、予期しない事態が起こった時に自分で気持ちを落ち着けたり、勝ち負けに固執しないで楽しんだりすることが、現時点では苦手な傾向にあるということがT1・T2の話し合いの中で確認された。Aの課題に対し、普段

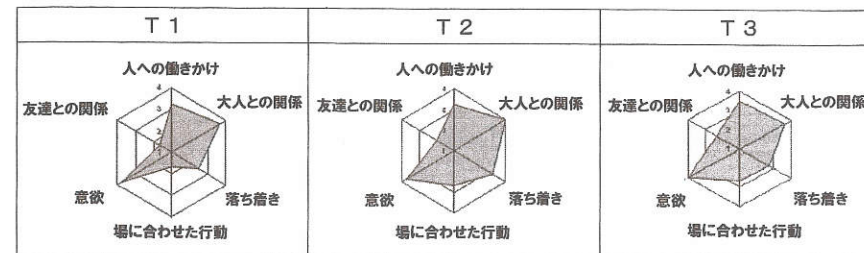


図4 対象生徒Aのレーダーチャート

の指導者の言葉掛けや働きかけの状況を振り返ると、別紙4におけるかかわりは概ね均等に行われ、一定の効果を発揮している。一方で、それらのかかわりを持っても、Aの気持ちをフィードバックしないまま次の指示をしたり、禁止を示したりすると課題の行動につながりやすいことが確認できた。さらに、不安を感じる時に興奮という形でより多く見られることも話し合われた。

一方で、そのような状況になった時に、指導者の支援を受けながら深呼吸したり、気持ちを切り替えたりする行動が増えていることもわかった。この行動は、指導者の支援を受けることでAができるようになり始めている部分であり、T2とT3の「場に合わせた行動」の読み取りの幅からも、その成長が感じられる。

(4) 題材設定と、生徒の目標および手立ての検討

そこで、まずはAのレーダーチャートの「人への働きかけ」「大人との関係」が高いことを生かし、授業の中で指導者とかかわりを大切にするを基本とした。その上で、友達の頑張りに関心が向くように一緒に応援したり、お互いの頑張り認め合うかかわりを設定したりすることで「友達との関係」を支援することが、自尊感情のバランスを安定させる手立てになるのではないかと考えた。

また、題材については「だるまさんが転んだ」を設定した。勝敗のつく活動ではあるが、結果ではなく努力の過程や進歩に焦点を当てたかかわりを重視すること、Aの気持ちに寄り添って勇気づけるフィードバックを主軸とすることで、自分の希望と結果が違った時に深呼吸をしながら落ち着くこと、気持ちを切り替えることができるのではないかと考え、Aの目標を設定した。

以上を踏まえ、これまで効果のあった指導者のかかわりを土台としながら、Aに対する手立てを工夫することにした。その詳細を次頁の表2に示した。まず、別紙4からAに必要な要素を選択して組み合わせ「かかわりの要素（別紙4より選択）」とした。これが、自立活動の時間における指導でのAに対するかかわりの基本となる。その上でT1・T2で役割を分担しながら、Aの目標に合わせて対応した。その内容が表2の「指導者のかかわり」である。

(5) 実践と評価

全3回の実践を行い、活動の中でAに見られた様子について、指導者のかかわりと共に表2にまとめた。なお、研究授業として2回目を取り上げた。授業では、自己選択で気持ちを表現し他者とコミュニケーションを持つ機会を多く設定した。また、ゲームでは取り組みの過程についてフィードバックを増やし、評価を行わない実践を重視した結果、Aが勝ち負けに固執せずに笑顔で楽しむ様子が、活動の中だけでなく、T1・T2の事後の話し合いからも確認された。これにより、他者評価シートを活用した授業における、Aへの有効なかかわりを工夫することができたと考えられる。

表2 自立活動の時間における指導でのAへのかかわり

観点	目標	指導者のかかわり	かかわりを受けたAの様子
友達との関係	・指導者と一緒に友達の頑張っている姿を応援する。	・T1は、正面から友達の対戦が見えるようにしながら、「〇〇くん、合図を良く聴いて動いているね」等、様子を伝える。また、審判を部分的に任せ「よろしくね」と信頼の声かけを行う。係として対戦に参加することで自然に友達への興味を引き出す。	・友達の対戦に、終始、興味を示していた。対戦が進み状況が変わるにつれて、「おー（すごい）」というような発声が多かった。友達に「頑張れ」という直接の声かけはなかったが、友達が自分（審判）にタッチしやすいように身を乗り出すなど、相手に合わせようとする姿が見られた。
	・友達の頑張りを絵カードの2択から選んで伝える。	・T1は、対戦後すぐに、友達の頑張りをカードで選べるようにする。Aから友達の表情が見える距離で、選んだ内容を自然に仲介する。	・2択から選んで頑張りを伝えることができた。自分が同じように友達から認められる（頑張りを伝えられる）番になると、意外に感じたのか一瞬とまどう表情があった。その後、笑顔になり「やったー」と発言した。 ・友達から対戦後の握手を求められ、指導者の仲介を基に、とまどいながらも穏やかに応じる様子があった。
落ち着き・場に合わせた行動	・自分の希望と結果が違っても、指導者の支援を受けながら深呼吸したり、気持ちを切り替えたりする。	・T1は肩にスキンシップしながら、Aの表情と行動を、言葉で「残念。悔しいね。惜しいね」とフィードバックする。 ・T1は続けて「でも、笑顔で『惜しい』って言うことが素敵」と切り替えた努力を勇気づける。T2も自然な雰囲気の中で簡単に同様の声かけをする。 ・T2が「先生も負けちゃった。Aさんと同じだよ。悔しいな」と同じ立場からフィードバックする。	・自分が負けるとすぐに「あー」「惜しい」という発言と、首や腕を前後に振り不本意であるという身体表現をした。しかし、表情では勝敗を受け止めている様子が見られた。 ・納得した表情になり「残念」「先生、もう一回（したい）」と、落ち着いて再度T1に気持ちを伝えてきた。 ・T2に向かって「まあまあ（落ち着いて）」と穏やかに、自発的に声をかける様子が見られた。
かかわりの要素（別紙4より選択）			
<言葉> ①努力の承認・励まし ②成長・進歩・変容 ③フィードバックを多くし評価は行わない <ノンバーバル> 声量 ①通常の声で ②小さな声で（興奮しそうな時、興奮している時） 表情 ①にっこり笑って ②穏やかに 動作 肩等へのスキンシップ <学習活動> タイミング その場（即時） 教材 絵カードの活用 環境 T1：個別のかかわり T2：小集団の中でのかかわり			

② 学校の教育活動全体でのかかわり

上記の実践で得られた有効なかかわりを教育活動全体に生かすことによって、さらに別紙1・2および4を基にしたかかわりの検証を進めた。なお、私はSTとして生徒との一対一の場面を軸とした支援を行った。表3がAへのかかわりである。Aの課題となる行動については、行動の目標を見極めた上で、表2の手立ての中から選択して実施した。また、現担任であるT2が表2の手立てを意識的にAに使用したところ、他者評価シートの「友達との関係」の部分において、普段かかわりの少ないクラスメートを気にかける様子が見られたとの報告があった。これらの結果から、他者評価シートを活用した教育活動全体における、Aへの有効なかかわりを工夫することができたと考える。

表3 学校の教育活動全体におけるAへのかかわり

事例1		
状態	指導者のかかわり	かかわりを受けたAの様子
学習活動のカルタ取りゲームで友達に負けた際に、不本意な気持ちを大声でわめく。興奮が強く、指導者の指示は入りにくい。	・Aと一緒に別室へ移動する。 ・指導者が肩へスキンシップしながら、「勝ちたかったね」「すごく悔しかったんだね」とフィードバックする。 ・続けて「次は勝てるよ」「またゲームはできるからね」と励ます。	・移動時は興奮が続く。 ・すぐに興奮がおさまり、シュンとした様子で下を向いた。 ・表情が和らぎ、落ち着く様子が見られた。
Aの行動の目標	・指導者が今後の活動について選択肢を示す。「先生もAさんに賛成」と選択できたことを認め「自分で決められたね」と勇気づける。	・学習に戻ることを選び、気持ちを切り替えた。授業に戻った後も落ち着いて参加した。
事例2		
状態	指導者のかかわり	かかわりを受けたAの様子
慢性的な便秘による不規則の腹痛により、不安が強い。比較的体調が落ちている場面でも、トイレに行くことに固執があり、授業への参加を拒む。指導者が体調に共感しすぎる（心配する声かけをする）と、深刻な気持ちになりやすい様子が見られる。	・指導者が肩へスキンシップをしながら、「勉強中にお腹が痛くなったらどうしようって、心配なんだね」とフィードバックする。 ・指導者がホワイトボードに簡単に絵を書き、今後の行動について選択肢を示す。どちらがいいかをA児に選んでもらう。 ・選択できたことを認め「お腹が痛くなった時は先生が近くにいるから言ってね」と伝える。「Aさんなら大丈夫だよ」と勇気づける。	・弱々しく、頑なに拒む。 ・「うん」と返答があった。 ・学習に参加した後トイレに行くことを選んだ。
Aの行動の目標	・指導者に心配されることで関心をひく。 ・「トイレに行きたい」という発言を繰り返して、主導権を握ることで授業へ参加せず、指導者と過ごす。	・選択肢を選んだ後、落ち着いて学習に移る。納得した様子が見られた。 ・授業中に、指導者の様子をうかがいながら、トイレに固執する発言が繰り返された。その都度指導者がフィードバックすると、気持ちを切り替えながら、最後まで落ち着いて参加した。

② 実践のまとめ

① 指導者間の共通理解について

他者評価シートの読み取りを生かす際に効果的だったのは、以下の点である。

- ・レーダーチャートの形の差による生徒の行動（どんな場面で・どのように）を、普段の様子や別紙1・2を使用して整理し、共有すること
- ・別紙4を使用して、Aへの肯定的なかかわりの具体的なイメージ（言葉、言葉以外、その他のかかわり）を共有すること
- ・レーダーチャートのバランスを整えるための授業における、題材および内容の設定、教材等を工夫すること
- ・学校での教育活動全体（授業）における指導者間の役割を分担すること

これらを指導者間で明確に共通理解できたことにより、Aの自尊感情のバランスを整えるためのかかわりを効果的に機能させることができたと考えた。

また、(1) ②は、本来であれば一対一でAに対応する指導者の価値判断に委ねられる部分である。しかし、指導者間でAへのかかわりの視点を共有することにより、適切で一貫した対応が取りやすくなったといえる。その結果、指導者が一対一で対応する場面であったとしても、そこに複数の指導者の視点が加わることで、Aのレーダーチャートに効果的に、総合的に働きかけるかかわりが可能になったと考えられる。

② 他者評価シートの活用手順について

以上を踏まえ、他者評価シートを効果的に活用するための手順を別紙5にまとめた。なお、別紙5では、他者評価シートの読み取りから実践までの具体的な流れを中心に図解した。レーダーチャートのバランスと合わせ、気になる行動の有無を確認し、かかわりや具体的な手立てを共通理解する流れになっている。実施が終わったら、再度他者評価シートを用いて評価を行い、どのように子供の自尊感情のバランスが変化したかを確認することで、かかわりや手立ての改善につながるように活用することが重要である。また東京都教職員研修センター(2011)によれば、他者評価シートの使用頻度は決まっていなかったが、学期の始めや終わり、単元の始まりや終わりなど一定の期間を定めて、計画的に活用していくことが効果的ということである。

IV 研究のまとめ

1 研究の成果

生徒19名の他者評価シートを分析し、別紙1～3「気になる行動について」・別紙4「かかわりについての要素」として整理することができた。

生徒の気になる行動を様々な立場からとらえ、背景にある目標を手がかりに検証したことにより、有効な手立ての工夫の一端を明らかにすることができた。また別紙4では、これまで指導者個人の価値判断に委ねられ、漠然としがちだったかかわりをSTEPの考えを参考に具体化したことにより、指導支援のイメージをつかみやすく、また指導者間で一貫したイメージを共有しやすくなることができた。これらを踏まえた実践によって、対象となる生徒の「気になる行動」に好ましい変化が見られたことも成果の一つである。また、別紙5「他者評価シートの活用手順」を作成したことにより、他者評価シートによる「自尊感情の傾向の把握」を出発点とした授業づくりを進める手順を示すことができた。

2 今後の課題

指導者のかかわりを生かす場面は、学校の教育活動全体に及ぶ。本研究は、指導者のかかわりに着目して検証を進めたが、授業づくりには他にもいくつかの視点がある。名古屋(2010)は特別

支援教育における「できる状況づくり」として「学校生活の枠組み」「授業における活動の計画」「場の設定・道具、補助具等の工夫」「随時行われる指導者の声かけ・手助け」の4つを示している。本研究の視点は、名古屋の示す「随時行われる指導者の声かけ・手助け」に当てはまる。つまり、かかわりの工夫は授業づくりの工夫の一部であると言える。

他者評価シートを活用した読み取りでは、「かかわり」を具体化し整理することができたが、「できる状況づくり」における他の項目と視点を両立した検証には至らなかった。今回の研究で得られた結果を、名古屋の示す「できる状況づくり」における「学校生活の枠組み」「授業における活動の計画」「場の設定・道具、補助具等の工夫」とどのように結びつけていけるかが、今後の大きな課題と考える。

また、本研究は他者評価シートの観点5「意欲」が高いか、他の観点と同じ程度の高さにあることを前提として進めた。観点5「意欲」が低い場合の分析と対応についても課題とし、今後の検証につなげていきたい。

V 終わりに

この研究を通し、自尊感情や自己肯定感を育むかかわりの工夫とは、「子供の観察」をおろそかにしないことであるという結論を、改めて実感したことはとても大きかった。おろそかにしないということは、指導者としての自分の行動や発言に丁寧に注意を向けることでもある。これまで自尊感情や自己肯定感を高めると考えて使ってきた言葉の一つを振り返っても、きちんと子供に届いていたのか、かかわりの中で徒に子供の競争心を煽るようなことはなかったか、深く自己の指導を見つめ直す時間となった。また、レーダーチャートの分析を通し、指導者一人の視野でとらえられる子供の行動の様子が、予想以上に一面的で狭いという事実や、子供を多面的にとらえることが、結果的にかかわりを形作っていくということの重要性を改めて実感した。

この研究を通して得たものが非常に多く、まだ自分の中で整理がつかないものや、新たに疑問として生まれてきたものがある。それらを自分なりに一つ一つ確かめ、研究の成果とともに今後の指導に生かしていくことで、子供たちの笑顔を支えていきたいと考えている。

謝辞

最後になりましたが、貴重な研修機会を与えてくださいました山形県教育委員会並びに県立酒田特別支援学校の畑山淳一校長先生、また、御指導いただきました山形県教育センター三澤裕之所長をはじめとする諸先生方、特に、担当の石井貴也指導主事には、厚く御礼申し上げます。さらに、調査研究に御協力くださいました東京都教職員研修センター金子一彦所長をはじめとする諸先生方、山形県教育カウンセラー協会特別講座の講師の皆様、県立新庄養護学校、県立山形養護学校の先生方、実践研究に御協力くださいました所属校の先生方に、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 1) 東京都教職員研修センター紀要 2011 『自信 やる気 確かな自我を育てるために 子供の自尊感情や自己肯定感を高める指導資料【基礎編】【発展編】』
- 2) 東京都教職員研修センター紀要第11号
「他者評価シート」「他者評価シート」データ入力シート
<http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/bulletin/h23.html>
- 3) 藤永保・仲真紀子監修 2005 『心理学辞典普及版』丸善
- 4) 南博監修・柳彬彬訳 1982 『STEP(Systematic Training for Effective Parenting)親のためのハンドブック1・2』発心社

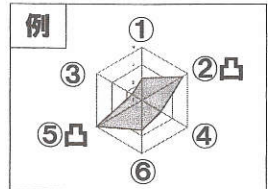
参考文献

- 1) 北海道立特別支援教育センター 2014 『「特別支援教育の充実・発展に関する研究」発達障害のある心理的な支援が必要な児童生徒の理解と指導・支援の在り方に関する研究』
http://www.tokuen.hokkaido-c.ed.jp/?action=cabinet_action_main_download&block_id=209&room_id=1&cabinet_id=4&file_id=514&upload_id=1159
- 2) 林 伸一著 2002 『「ほめる・ほめられる」教育—ほめる対象, 方向, 動機, 効果などの分類試案—』中国四国教育学会教育研究紀要第48巻第2部
- 3) 青木直子著 2005 『ほめることに対する心理学研究の概観』
http://ci.nii.ac.jp/naid/110006440452
- 4) 荻野佳代子著 2012 『小・中・高校生における自己概念の発達Ⅱ—自尊感情育成における他者との関係に焦点をあてて—』
http://klibredb.lib.kanagawa-u.ac.jp/dspace/bitstream/10487/11694/1/32-03.pdf#search=%E8%8D%BB%E9%87%8E%E4%BD%B3%E4%BB%A3%E5%AD%90+%E8%87%AA%E5%B0%8A%E6%84%9F%E6%83%85%E8%82%B2%E6%88%90
- 5) 文部科学省国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター生徒指導リーフ 2015 『「自尊感情」?それとも「自己有用感」?』ならびに2014 『不登校の予防』
http://www.nier.go.jp/04_kenkyu_annai/div09-shido.html
- 6) 村上卓郎著 2012 『肢体不自由特別支援学校児童・生徒の自尊感情を高めるための指導方法の工夫』
http://www.kyoiku-kensyu.metro.tokyo.jp/09seika/reports/files/postgraduate/h24/tp_08.pdf#search=%E6%9D%91%E4%B8%8A%E5%8D%93%E9%83%8E+%E8%87%AA%E5%B0%8A%E6%84%9F%E6%83%85
- 7) 宮城政光著 2015 『自尊感情を育む学級経営の工夫—総合単元的な道徳学習を通して—』
http://www02.bbc.city.okinawa.okinawa.jp/oki/gyousei/gokk/11-sources/11-sources.html
- 8) 西田敦子著 2012 『自己肯定感を育む生活単元学習の工夫—自立活動の視点からの一考察—』
http://tokusi.edu-c.open.ed.jp/post-4.html
- 9) 梶山雅司、他共著 2013 『知的障がいのある児童生徒の自己肯定感を育む授業づくり—小学校・中学校特別支援における体系的な授業モデルの開発(2)—』
https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/ja/list/HU_creator/%E3%82%AB/e23a9be837548892520e17560c007669
- 10) 高橋ゆう子著 2015 『生活の中のからだ〜からだを通して子どもを理解する〜』講演資料
- 11) 岸見一郎著 1999 『アドラー心理学入門』KKベストセラーズ
- 12) 岩井俊憲著 2014 『人生が大きく変わるアドラー心理学入門』かんき出版
- 13) 松崎学著 2015 『2015年度 SEG College in Yamagata』資料
- 14) 近藤卓著 2010 『自尊感情と共有体験の心理学 理論・測定・実践』金子書房
- 15) 小宮昇著 2012 『プロカウンセラーが教える初めての傾聴術』ナツメ社
- 16) 藤野博監修 2015 『発達障害の子の立ち直り力「レジリエンス」を育てる本』講談社
- 17) 湯汲英史著 2015 『0〜6歳 子供の社会性の発達と保育の本』学研
- 18) 横山浩之著 2014 『マンガでわかる魔法のほめ方 ペアレントトレーニング』小学館
- 19) 小出 進著 1998 『講演集 支え合う子どもと教師』正文社
- 20) 名古屋恒彦著 2010 『特別支援教育「領域・教科を合わせた指導」のABC』東洋館
- 21) 佐藤まゆみ著 2014 『1から始める自立活動 コミュニケーションを育てる授業づくり』明治図書
- 22) 千葉大学教育学部附属養護学校編集 2007 『一特別支援教育のための一知的障がい教育基礎知識Q&A』K&H
- 23) 2014『月刊 実践障害児教育 5月号』学研

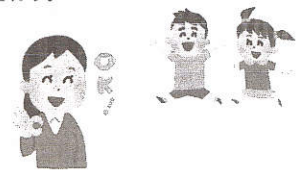
別紙1 「気になる行動について」

<観点が凸の場合の事例と対応・手立て>

※ 観点5「意欲」が凸である場合を前提とする。



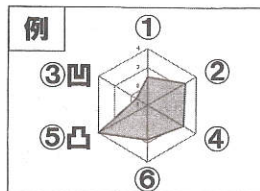
観点	凸の事例	対応・手立て
① 人への働きかけ	- 模範的な行動や善い行動を積極的あるいは過剰に取り、認めてもらおうとする。 - 自分から行動することに消極的になったり、遠慮したりする様子がある。	- 存在を認めてほしい気持ちを受け止める態度を示す。子どもの様子をそのままフィードバックして安心できるようにする（「先生に、かっこいいところを見せたかったのかな？」等）。 - 善い行いではあるが、過剰に反応しない。 - 否定的な承認を避ける。 - NOを含め、自らの気持ちを表現できる雰囲気を作る。その表出を肯定することで、自ら判断して成功する経験を増やす。
② 大人との関係	- 自分でできることを大人してもらおうとする。 - 行動する時に大人の顔をうかがったり、確認しようしたりする行為（指示待ち行動）がある。	- 指示待ち行動を無視したり、禁止したりしない。 - 不安な気持ちでいる様子を受け止める態度を示す。子どもの様子をそのままフィードバックして安心できるようにする（「一人では難しいと思うのかな？」「先生と一緒にやりたいのかな？」等）。 - 一人でも判断できる環境を整えた上で少しずつ反応を減らす。結果ではなく判断した行動そのものを十分に認める。 - 一人でできるようになったことは支援を適切に減らす。やり遂げる過程を励まし、少しずつ見守りを増やす。一人でやり遂げた場合は、その過程を十分に認める。
③ 友達との関係	- 自分のことよりも友達のことが気になる。 - 自分の好きな事や物よりも友達と同じ事や物を選びがちである。 - 友達と自分を比べがちである。	- 友達と同じ事をしたい思いを認めて受け止める態度を示し、子どもの様子をそのままフィードバックして安心できるようにする（「〇〇さんと同じにしたいと思っているんだね」等）。 - 一人でも判断できる環境を整えた上で、自分の好きなものややりたいことを選ぶようにかかわる。選択・決定した行動そのものを十分に認める。 - 友だち同士でお互いの選択を認め合う機会を作り、それぞれの選択や決定を肯定していく。
④ 落ち着き	- 活動に対し過剰に（無理をして）頑張る様子がある。 - 嫌なことも我慢してやりすぎる様子がある。	- 活動量や内容を適切に調整した上で、①と関連させた支援を行う。 - 自ら意欲関心を示し工夫して行動している時に、子どもの判断と活動の様子をそのままフィードバックし、自主性を肯定する。（「とても楽しそうにやっているね」「〇〇さんが一人でやり方を見つけたね」等）。 - 自ら意欲関心を示している活動に指導者も参加・協力する。共に楽しい気持ちを味わいながら、指導者の気持ちを言葉と態度で示していく（「〇〇さんと〜できて、先生も楽しいな」等）。
⑥ 場に合わせて行動	- 決められた活動や役割を好む。 - 自由時間（余暇）を持て余しがちである。 - 自由度が高い活動では表現に困ったり固まったりすることがある。	②③④と同様の支援を行う。



別紙2 「気になる行動について」

<観点が凹の場合の事例と対応・手立て>

※ 観点5「意欲」が凸である場合を前提とする。



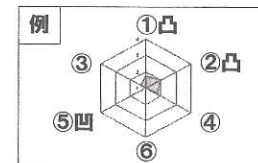
観点	凹の事例	対応・手立て
① 人への働きかけ	- 周囲の様子に関心を示さない。 - 慣れない人に対し抵抗を示す。 - 周囲へのかかわりが、一方的になりがちである。 - 集団をあまり好まず一人で行動している。	- 存在を認めてほしい気持ちを受け止める態度を示す。子どもの様子をそのままフィードバックして安心できるようにする（「皆と一緒に苦手なのかな？」等）。 - 行動に対し、過剰に反応しない。 - 安心できる雰囲気や小集団の中で少しずつ意識を周囲へ広げていく。自らの気持ちを表現できる雰囲気を作り、あいさつ等を含めた好ましい表出を肯定することで、自ら判断して成功する経験を増やす。
② 大人との関係	- 大人の指示を受け入れにくい。 - 感情が不安定になりやすい。	- 好ましくない行いは無視し、注意や罰を避ける。 - 負の感情を安心して出せる存在になりながら、子どもの様子をそのままフィードバックして、自分の心の状態に気が付くようにしていく（「イライラするんだね」「すごく悲しかったんだね」等）。 - 身近な指導者と三項関係を築くようにしていく。かかわろうとする意欲や過程を十分に認めて励ます。
③ 友達との関係	- 友達とのかかわりに関心を示さなかったりあまり好まなかったりする。 - 自分から間違いを認めたり謝ったりすることが苦手である。 - 友達への他傷がある。	- 指導者が仲介しながら、友だちの名前を覚える、手をつないで散歩をするなど他の子どもへ意識が向くようにかかわり、無理を避けながら少しずつ集団への帰属意識を育てていく。 - 意地になっているときは、②と同様にまず子どもの様子をフィードバックして、傷ついた気持ちに寄り添う（「〇〇が嫌だったんだね」等）。その上で、友達の立場から気持ちを伝える。
④ 落ち着き	- 苦手なことを避けたり挑戦をあきらめたりしがちである。 - 継続が苦手である。 - 気持ちを切り替えるのに時間がかかる。	- 活動量や内容を適切に調整した上で、①と関連させた支援を行う。 「お願いします」や「ありがとう」を伝えて成功する経験を増やし、指導者や友達に頼って気持ちが通じ合うことの良さを伝えていく。 - 活動の細部や結果を評価するのではなく、努力の過程や役割を果たしている状況を認めて励ます。指導者の気持ちを言葉と態度で示していく（「〇〇さんが～してくれて、とても助かったよ」等）。
⑥ 場に合わせて行動	- 周囲の要求や指示を受け入れにくい。 - 自分の思い通りにしたがる。 - 相手への要求や指示が多くなることもある。（上から目線になる。） - 言い訳で正当化しようとする。 - 予期しない事態でも自分で判断し何らかの行動をとる。	②③④と同様の支援を行う。また役割を作って大切にする。何が目的になるのかを共有するようにしていく。



別紙3 気になる行動について

<観点5「意欲」が凹の場合の

事例と対応・手立て>



観点	凸の事例	対応・手立て
① 人への働きかけ	- 周囲の様子や環境を把握しにくい。 - 相手との意思の交換に常に支援を要することが多い。 - 周囲とかかわる機会が少なくなりがちである。 - 変化に混乱や不安があり適応するまで時間がかかる。	- 前もって予行練習するなど急激な環境の変化を避け、見通しを持つことで安心できるようにする。また、環境に過剰に刺激がある場合、できる限り取り除くようにする。 - タイムアウトを取り、子どもの気持ちをフィードバックしながら受け止める。 - 児童生徒にとって慣れた人・安心できる人が、側で状況を伝えたり見守ったりしながら周囲とかかわりをつなげていく。②と同様の支援を行う。
② 大人との関係	- 周囲の様子や環境を把握しにくい。 - 大人からのかかわりに対し、反応が小さい。 - 自分から意思を表出することが少なかったり反応が小さかったりする。  	- 児童生徒が何らかの反応した場合、指導者も即時に伝える。 - 視線の動き・口唇の動き・呼吸の速度・手指の動きを見ながら、場面や状況と合わせて気持ちを推測し、言葉でフィードバックしていく。 - 肩や首の周辺は緊張や不安が特に表れやすいため、接触に強い抵抗が無ければスキンシップや動作法を行い、リラックスして安心できる状態を作ったり、自分の身体の状態を感じ取れるようにかかわったりする。 - 児童生徒の反応や表出が何を目的として発せられたものかを予測し、一緒に丁寧に確認する。確認が取れたら、同じ反応や表出が出ている時を見逃さず反応してフィードバックし、動作に対する意味づけ（サイン化・汎用化）を繰り返して強化していく。確認が難しい時は、どのような状況で反応や表出が出やすいかを観察・記録し、その目的を仮定してフィードバックしながら強化し、意味づけしていく。 - 言葉がけに配慮する。一度に理解できる情報（ワーキングメモリ）を把握しシンプルに、短く、具体物等を使って明確に伝える。同じ言葉がけや同じ単語を使用するなど、児童生徒の適応範囲を意識してかわり、普段と違う様子がなければ観察する。 - 困っていたり辛そうにしていたりする時は、かわりを迫りながら過剰な刺激（ストレッサー）はなかったかを探す。会話が可能であれば話しやすい雰囲気作り而努力しながらストレッサーを探り、提案・交渉しながらストレッサーを取り除く。
③ 友達との関係	- 周囲の様子や環境を把握しにくい。 - 友達からのかかわりに対し、反応が小さい（相手との意思の交換に常に支援を要することが多い）。 - 自分から意思を表出することが少なかったり反応が小さかったりする。 - 友達とかかわる機会が少なくなりがちである。	①②と同様の支援を行う。 - 児童生徒の反応で意味づけできたものや、得意な表出をもとに友達とのコミュニケーションを計画する。相手の児童生徒にコミュニケーションの計画や反応の意味をあらかじめ知らせておき、確実にかかわりが持てるようにする。 - 相互のスキンシップなどが予測される場合は、相手側に、「佐藤です。これから〇〇さんの肩にタッチするよ。」等の声かけを先にしてもらい、不安を減らす。
④ 落ち着き	- 周囲の様子や環境を把握しにくい。 - 好きなこと、やりたいことの把握や自己選択、自己決定がしにくい。 光、音、匂い、触覚、味覚、温度、湿度、タイミング等のあらゆる感覚や状況に非常に敏感で疲れやすい、または感じにくい。 - その日の体調や状況によって、集中度や取り組み方に差が出やすい。 - 学習活動では常に直接支援を要することが多い。 - 変化に混乱や不安があり適応するまで時間がかかる。	- 体調と活動内容・量に最大限配慮し、タイムアウトを用意しながら①②と同様の支援を行う。 - やろうとした意欲を中心に肯定的に認め、評価を避ける。熱心または継続して活動している様子があつたら、その様子をフィードバックし肯定する（「好きなんだね」「得意なんだね」等）。 - 周囲から見て達成できそうでも無理を避ける。本人が満足できる活動量にとどめ、頑張った過程を認める。途中であきらめたり気持ちが乗らなかつたりしても否定しない。できなかったことによる自責や負の気持ちがある時は、罪悪感をもたせないよう受け止める。次の機会が用意されていることを示す。 - かわり合いの内容や活動内容等にストレッサーがないかを確認する。 

別紙4

かかわりについての要素

「言葉」「言葉以外」「その他」のかかわりを、子供の目標に応じて組み合わせて使用する。

主な要素	言葉のかかわりの例	留意点
目標達成・課題遂行 (できたことに寄り添う)	☐ おめでとう ☐ いいね ☐ 上手だね ☐ すばらしい ☐ できて、うれしそうだね ☐ できて、満足そうだね ☐ がんばりね ☐ 〇〇などよくできているね ☐ 〇〇も工夫できそうだね ☐ 〇〇するより〇〇だね ☐ 頑張ったね(頑張っているね) ☐ 工夫したね ☐ 大丈夫だよ ☐ できてるよ ☐ 応援するよ ☐ 本当は〇〇をさしたかったよね ☐ 以前より、ずっとよくなっている ☐ (上手になって)ね ☐ がんばる目標に近づいたね ☐ (もう少しで達成できそうだね) ☐ 〇〇など〇〇がへんになったね ☐ 〇〇がいいね、すてきだね ☐ 〇〇を頑張っているね ☐ 〇〇の仕方が丁寧だね、早いね ☐ 〇〇の部分で工夫しているね ☐ 〇〇が得意なんだね ☐ ありがとう ☐ 〇〇助かった ☐ うれしい ☐ 〇〇任せだよ(頼んだよ) ☐ 〇〇任せて(頼んで)よかった ☐ 〇〇さんのおかげ ☐ 〇〇さんの力が必要	- 指導者の素直な感動を含めて伝える。 - 指導者が子どもの表情や様子を言葉にして伝える。(フィードバック) - 具体的な基準を示しながら、到達度を伝える。 - 工夫してほしいところを具体的に伝える。 - 短期的な視点。 - できなかつた時も、過程や様子から子どもの気持ちや特徴を推測して伝える。(フィードバック) - 長期的な視点。 - 子どもの以前の姿との比較を伝える。 - 子どものよい行動を認める際には評価をしない。 - 上記の5項目の後に付けて伝えると、指導者は子どもと気持ちよく共有しやすくなる。(1-メッセージ)
成長・進歩・姿容		
具体的な活動		
信頼や感謝		

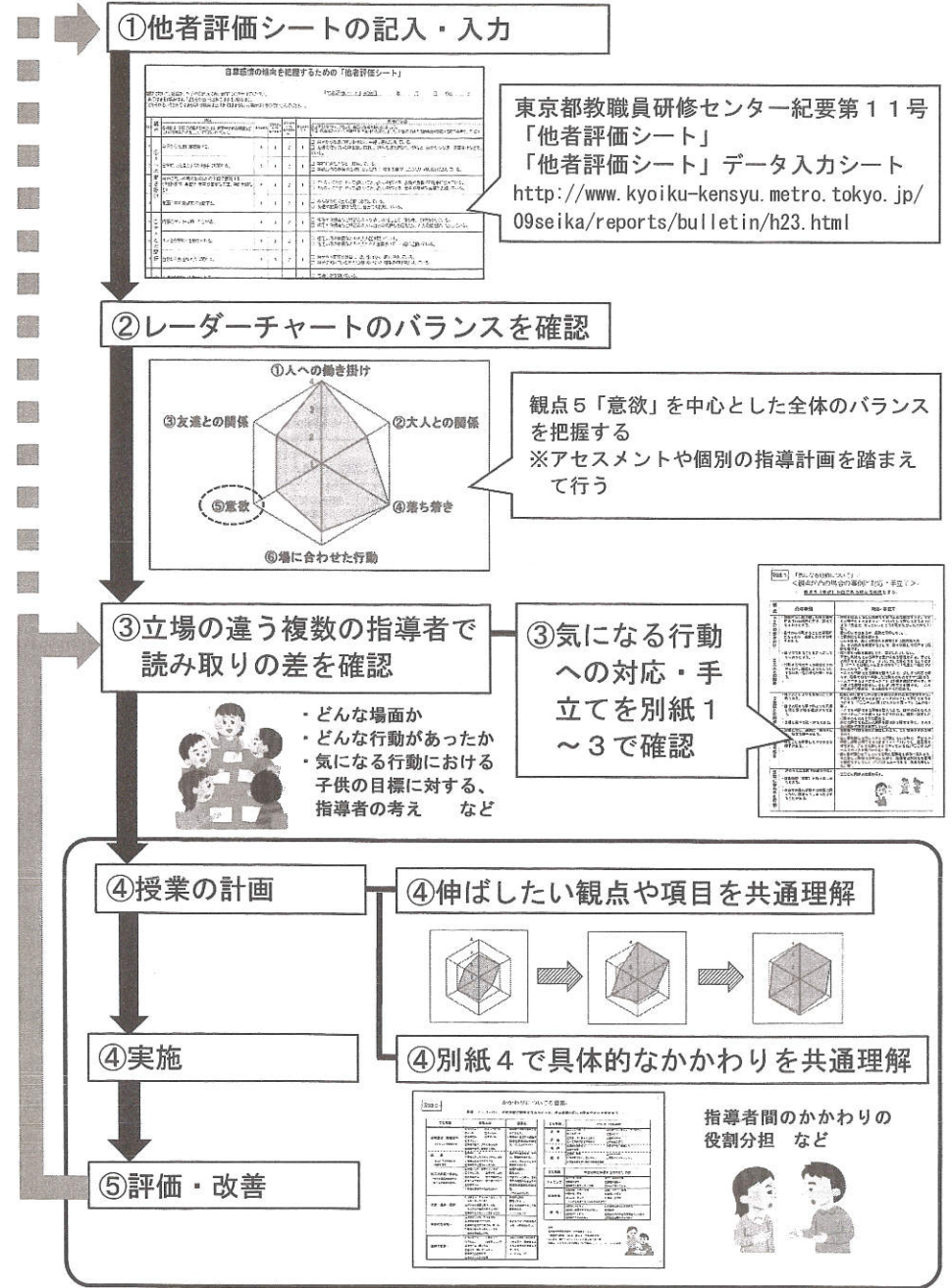


参考
・北海道特別支援教育センター(2014)
「肯定的な評価(ほめる・認める)の具体的な例」
・STEP(1982) 褒めるためのハンドブック第1章～第5章
・林伸一(2002)「ほめる・ほめられる教育 -ほめる対象、方向、動機、効果などの分類試案-」

主な要素	その他のかかわりの例
タイミング	☐ その場(即時) ☐ 課題の途中 ☐ 集中力が低下しそうな時 ☐ 連絡帳、メモの活用 ☐ 掲示物、黒板 ☐ シーデル、カード ☐ (トークンエコノミーシステムを含む)
教材教具	☐ 個別のかかわり ☐ 大きな集団の中でのかかわり ☐ 担任のかかわり ☐ 外部のかかわり
環境	☐ 小集団の中でのかかわり ☐ 表彰式 ☐ 担任以外の身近な指導者のかかわり ☐ 児童生徒間でのかかわり

主な要素	言葉以外のかかわりの例
表情	☐ 口元がほわんと(大げさに) ☐ 笑顔やに ☐ 口元がほわんと(大げさに) ☐ 口元がほわんと(大げさに)
声量	☐ 大きな声で ☐ 小さな声でやさしく ☐ 声を出さずに ☐ 目を大きく見開いて
視線	☐ 目を見て ☐ 視線を合わせ
動作	☐ ハイタッチ ☐ 肩等へのスキンシップ ☐ 口元がほわんと(大げさに) ☐ 口元がほわんと(大げさに)

別紙5 他者評価シートの活用手順



資料

自尊感情の傾向を把握するための「他者評価シート」

質問に対して、記名をした子供の状況に近い数字に○を付けてください。

「あてはまる」場合は4、「どちらかというあてはまる」場合は3、

「どちらかというあてはまらない」場合は2、「あてはまらない」場合は1を○でかこんでください。

「他者評価シート」実施日 月 日 (No.)

No	観点	項目	あてはまる	どちらかという あてはまる	どちらかという あてはまらない	具体的な姿	
		各項目は、学校で把握する場合には、授業中や休み時間などにおける現在の状況について回答してください。				該当する□にチェックをして、自己の振舞いを振り返りましょう。 □は、各項目のイメージを補うための具体的な姿としました。対象の子供の活動場面を想起する際の参考としてください。	
1	①人への働き掛け	自分から友達に働き掛ける。	4	3	2	1	☐ 自分から友達に話し掛けたり、一緒に遊んだりしている。 ☐ 友達の使っている物を貸してほしい時や友達と遊びたい時など、自分から友達に言葉掛けなどをしている。
2		日常的に交流の少ない相手にも関わる。	4	3	2	1	☐ 学校に来た人などに挨拶している。 ☐ 学校以外の教員や友達に会った時に、相手の質問に応じたり、話し掛けたりしている。
3		自分の思いや意見を何らかの手段で表現する。(手段:表情、身振り、音声や簡単な言葉、補助手段など)	4	3	2	1	☐ やりたいことや、やって欲しいこと、欲しい物などを、表情や身振りで相手に伝えている。 ☐ やりたいことや、やって欲しいこと、欲しい物などを、音声や簡単な言葉で表現している。
4		集団の中で意欲的に行動する。	4	3	2	1	☐ みんなの前に出て活動に参加している。 ☐ 友達や教員の動きを見て、自分でも挑戦している。
5	②大人との関係	特定の大人を信頼して心を開く。	4	3	2	1	☐ 担任や保護者など特定の大人が近くにいることで、落ち着いて取り組んでいる。 ☐ 担任や保護者など特定の大人に自分の気持ちを伝えたり、大人の話に関心している。
6		大人との関わりを受け入れる。	4	3	2	1	☐ 担任以外の教員などの大人の話に聞いている。 ☐ 担任以外の教員などの大人からの言葉掛けで、一緒に活動している。
7		自分から身近な大人に関わる。	4	3	2	1	☐ 自分から家族や教員に、話し掛けたり、遊んだりしている。 ☐ 自分の知っている大人に話し掛けたり、相手の顔を見たりしている。
8	③友達との関係	友達との関わりを受け入れる。	4	3	2	1	☐ 友達の話を聞いている。 ☐ 友達からの言葉掛けで、一緒に活動している。
9		友達のことを考えて発言する。	4	3	2	1	☐ 友達を助めたり認めたりするなど、相手の気持ちになって言葉掛けをしている。 ☐ やってはいけないことを注意するなど、友達のためにことを助言している。
10		友達のことを考えて行動する。	4	3	2	1	☐ 友達が困っているとき助けるなど、友達のためにことをしている。 ☐ 友達の気持ちを察して、自分勝手な行動をしない。
11	④落ち着き	自分から気持ちを立て直す。	4	3	2	1	☐ 気持ちの高ぶっているときなどに、自分で気持ちを落ち着かせている。 ☐ 嫌なことや苦手なことなどに対して、気持ちを整えて取り組もうとしている。
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。	4	3	2	1	☐ 学習や係活動などで、一人で取り組めることが増えている。 ☐ 教員や友達など、人との関わり方がよくなってきている。
13		一つのことを最後まで取り組む姿勢が見られる。	4	3	2	1	☐ 学習や係活動などで、分担の仕事に教員から指示を受けてやり遂げようとしている。 ☐ 学習や係活動などで、分担の仕事をも自分でやり遂げようとしている。
14	⑤意欲	自分の行動を自分で決める。	4	3	2	1	☐ 学習や係活動などで、やりたいことを自分で選択している。 ☐ 学習や係活動などで、やることを分かって取り組んでいる。
15		肯定的な言葉掛けにより安定する。	4	3	2	1	☐ 褒められることにより、気持ちが落ち着く。 ☐ 失敗したり叱られたりして、気持ちが沈んだりしていても、励まされることで気持ちが落ち着く。
16		肯定的な言葉掛けにより嬉しそうにする。	4	3	2	1	☐ 褒められることにより、笑顔になったり、嬉しそうの様子が現れたりする。 ☐ 自分の行いが認められることで、嬉しい様子を身体で表現している。
17	⑥場に合わせて行動	新しいことができると嬉しそうにする。	4	3	2	1	☐ 新しい学習や活動などに取り組むことができたとき、笑顔になったり、嬉しそうの表情になったりしている。 ☐ これまでできなかったことができたとき、笑顔になったり、嬉しそうの表情になったりしている。
18		肯定的な言葉掛けにより次への意欲につながる。	4	3	2	1	☐ 褒められることで、自分から次の課題に取り組もうとしている。 ☐ 自分の行いが認められることで、学習や係活動などに意欲的に取り組む。
19	⑥場に合わせて行動	相手の要求を受け入れる。	4	3	2	1	☐ 欲しいものが友達と重なったときに、友達に譲っている。 ☐ 自分の本意でなくても、友達や教員から頼まれたら、断らずに取り組む。
20		相手の指示を受け入れる。	4	3	2	1	☐ 授業中や授業以外のときに、教員の言うことに従っている。 ☐ 自分の本意でなくても、教員や友達から言われたことを理解し、断らずに取り組む。
21		ルールを守って行動する。	4	3	2	1	☐ 身の回りのものを所定の場所に置いたり、列に並んで順番を待ったりするなど、決まりを理解して行動している。 ☐ 他人の持ち物を勝手に使わないなど、してはいけないことを守っている。
22		集団の雰囲気になじんでいる。	4	3	2	1	☐ 集団の活動の中で、友達がいることに関心をもっている。 ☐ 集団の活動の中で、友達と共に活動している。
23	⑥場に合わせて行動	集団の活動に合わせて行動する。	4	3	2	1	☐ 集団の活動の中で、早くやったりくても自分の順番を待っている。 ☐ 集団の活動の中で、教員や友達を見て、みんなと合わせた動きをしている。
24		状況に応じて臨機応変に行動する。	4	3	2	1	☐ 予期しない事態になっても、気持ちを落ち着けて、状況に応じて行動している。 ☐ 自分の順番でも困っている友達に譲ったり、自分の欲しい物でも下級生に譲ったりしている。

発行 平成28年3月

山形県教育センター

天童市大字山元字犬倉津 2515

TEL 023(654)2155

