

修 士 論 文

知的障害を伴う ADHD 生徒の自己肯定感を高める
支援の方法に関する事例研究

岩手大学大学院教育学研究科

修士課程 学校教育実践専攻 特別支援教育コース

尾形 裕一郎

2011年3月

目 次

緒 言	p. 1
1 先行研究	p. 1
2 事前研究	p. 3
研 究 1	p. 4
I 目的	p. 4
II 対象	p. 6
III 方法	p. 6
IV 結果	p. 7
1, 観察の結果	p. 7
2, A 専用の「行動観察および対応する支援記録表」の改変・作成について	p. 10
V 考 察	p. 11
1, 観察全体を通して	p. 11
2, 作成した A 専用の「行動観察および対応する支援記録表」の活用について	p. 11
研 究 2	p. 12
I 目的	p. 12
II 方法	p. 12
III 結果	p. 13
1, 振り返りシート実施の結果	p. 13
2, 行動観察及び支援記録の結果	p. 14
IV 考 察	p. 15
V 結 論	p. 17
文 献	p. 18
図	p. 19
資 料	

緒 言

1. 先行研究

注意欠陥多動性障害（ADHD）は医学の診断用語である。

文部科学省における調査研究協力者会議の「今後の特別支援教育のあり方について（最終報告）」（平成 15 年 3 月）によると、「ADHD とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7 歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。」（文部科学省、平成 15 年）と定義されている。

上野・花熊（2006）によれば、ADHD は LD（学習障害）と重複し易い障害として高い関心を持たれており、不注意優勢型、多動性・衝動性優勢型、上記の 2 つが混在する混合型の三つに分けることができ、学習など学校生活の場面で、特に注意しなければならないのは不注意優勢型のタイプだと述べている（図 1）。

その理由としては、自分の関心を持っていない場合には極度に注意の集中持続が短いことが多く、集中していないときにはぼんやりとしているように見えることがあり、行動上目立たなければ見過ごされやすいことが挙げられている。

同じく、上野・花熊(2006)によれば、一般的に ADHD を持つ児童生徒が見せる学校の教室での行動として、次のような具体例を挙げ、その特徴について説明している。

- ・席にじっと座っていない。
- ・口を挟む。
- ・教室での課題が終了しない。
- ・教科でケアレスミスをしたり、作業が雑だったりする。
- ・校則を守れない。
- ・宿題を忘れてたり、やり終えなかったりする。
- ・口頭での指示に従えない。
- ・気が散りやすく、フラストレーションを感じやすい。
- ・状況に過度に反応する。
- ・日常の決まった行動パターンが確立しにくい。

このような行動から、授業運営の面だけでなく、対人的にも様々なトラブルを起こしやすいと示唆されている。また、行動上の問題を抱える子どもと、家庭における虐待や、いじめや不登校などとの関係も指摘されているところでもあり、こうした児童生徒への対応は教育における大きな課題として注目されていると述べている。

ADHD の原因として、田中（2004）は、脳の前頭部分における神経伝達物質の枯渇を示唆している。しかし、教育現場ではその原因を親の養育態度、本人の自覚のなさに帰する場合があります、二次的な不適応行動を誘発する結果ともなっている。不登校などの

二次的な不適応行動は二次障害とも呼ばれており、発達障害に起因する学習での失敗経験や、その出来なさなどによって周囲の人（仲間や親、教師など）からポジティブに評価されないことから自己評価の低下を引き起こし、その結果として発生してくるものだと述べられている。

小栗（2010）は二次障害について、“特定の発達的なハンディキャップに起因する挫折や、失敗経験を積み重ね、それによって感情や行動にゆがみが生じ、そうしたゆがみが根幹にある発達障害の症状と入り混じって複雑化した状態” のことだと示唆している。さらに、“二次障害は発達障害の症状が外傷的にゆがめられたものだという。しかもそのゆがみは、自分を傷つけ、周囲を傷つけ、全く非生産的な形で表出される” ものだと述べている。

これらの文献から、ADHD を持つ児童生徒は、その障害の特性ゆえに、授業場面や対人関係場面においてトラブルが健常児と比べ比較的起こりやすいことや、外面からだけでは、本人のその特性について周囲の人から理解されること、または気づかれることが難しいことなどが考えられる。

更に、外面から本人の特性について理解することや、周囲の気づきの難しさが原因となり、本人の努力不足や、怠けているなどのように周囲から評価されるために、誤解を受けやすく、それが本人にとって困難なこととなるのではないかと推測される。

そして、このような周囲の状況が長期間続くとするならば、本人の自己評価が低下し、心理的に健康な状態ではなくなり、不登校などの二次的な障害が発生してしまうことも確かに頷ける。

それゆえ、不登校などの発達障害に起因する二次的な障害を予防していくという意味でも、本人が心身共に健康に過ごしていくためには、周囲の人が、発達障害を持つ本人の特性を十分に理解し、適切に対応していくことや、支援をしていくことが大切だと考えられる。

また、そのためには発達障害の適切な理解に踏まえ、その関わり方や支援の仕方を検討していくことが必要と考えられる。

安部・廣瀬（2008）は、軽度知的障害児の自信や自己肯定感を高め、適応的な行動を獲得することを目指し、事例研究を行なっている。

この研究において、安部・廣瀬は、自己肯定感の低下が原因として発生してくると考えられる問題行動の改善にあたり、従来の方法として、セラピストが行う遊戯療法などの個別的なカウンセリングによる本人への介入を挙げている。しかし、特別支援学校では、カウンセラーなど専門的な技能を用いて本人に介入することのできる人材が必ずしも確保できるとは限らない。そのため、特別支援学校では、このような児童生徒に対して、具体的な行動指標を手がかりにして、日常的に教師が実施できる支援内容・方法が求められると述べている。また、実際に学校で実施するためには、学校の教育活動に組み込める形でなければならないと述べている。

つまり、この研究では、学校において教師が児童生徒に対して直接的に、実際に実施できる支援内容や方法について検討されている。

研究方法は、まず、対象児の行動観察を行い、その行動パターンやその時の状況を分析し対象児の実態把握を行った。そしてそれを基に、学校生活と対応させて支援を行っていくための目安となる、対象児専用の「行動観察および対応する支援記録表」を作成した。次いで、これを活用し、学校生活全般において随時実践する支援と、障害の特質に応じた支援プログラムを考案し支援時間を設定して行う支援の2つのアプローチから支援を展開した。

その結果、対象児の情緒の状態の安定と、学校生活における適応的な行動（自己肯定感が高まったと思われる行動）を増加させることに成功している。

この研究では、学校生活の中で教師が実施できる、軽度知的障害児の自己肯定感を高める支援方法について考案されているのだが、ADHD や広範性発達障害（PDD）などの発達障害を有する生徒に対する自己肯定感を高めるための支援方法としては、有効な方法であるのかという点で、明らかにされていない。また、この研究は児童福祉施設併設特別支援学校で行われたものであり、児童生徒は教科学習を中心に学校生活を行っている。しかし、学校の特色により、作業学習や生活単元学習を中心に据えた学校生活を送っている児童生徒も存在する。そのため、児童生徒の学校生活にも違いがある。このように、生徒の特質や学校生活の状況の違いなどから、実施できる支援の方法は多少違ったものになると考えられる。

2. 事前研究

I 大学附属特別支援学校において、先行研究で挙げた安部・廣瀬（2008）の研究で対象としているような、自己肯定感が低いと思われる児童生徒が実際に在籍しているかという点について、実態を把握することを目的とし、2009年4月から2010年3月にかけて、I 大学附属特別支援学校中学部2年生、3年生のクラスにおいて、毎週一回授業や生徒の学校生活に陪席し、観察を行った。

I 大学附属特別支援学校は、主に知的障害を持つ児童生徒を対象とする特別支援学校であり、児童生徒は中学部では生活単元学習中心の生活を過ごしている。

一日の流れとしては、体力づくりを目的として行われる朝の運動を行った後、生活単元学習を行い、その後の午後の時間は個別学習を行うというものであり、児童生徒が学校生活に対して見通しを持ち易くするため、毎日の学校生活の流れは週を通してほとんど同じであった。

主に知的障害を持つ児童生徒を対象として受け入れている学校であるため、知的障害をもつ児童生徒が多く、自己肯定感に関しては、質問紙などの自己肯定感に関する尺度を用いて測定することは不可能であり、数値を根拠としてその高さや低さを示すことはできなかった。

しかし、授業の陪席を通して、生徒の活動の様子を見ると、二次的な障害を抱えている生徒は少ないと考えられ、自己肯定感が低いものは少ないと考えられた。その理由としては、物作りや作業を通した生活単元学習中心の生活を行うことで、学習面だけでは無く、その他の面についても評価される機会や、達成感や成就感を味わう機会が多くあること、教師が児童生徒に対して適切な関わり方をしていること、知的障害のため自己に対する認知が低く、他人と自分を比較して評価する事が難しい児童生徒が多いことなどが考えられた。

しかし、この学校の中でも ADHD を持つものや、自己肯定感が低いと考えられる児童生徒は少数ではあるが存在していた。他人との比較や自分の活動の評価に関して敏感な児童生徒、他の生徒に攻撃的であったり、教師に対して依存的であったりする傾向の見られる児童生徒も在籍している様子だった。

研 究 I

I. 目 的

先行研究では、ADHD の定義やその特性について触れた。外面からは発達障害の特性についての理解や気づきが難しい場合があり、それゆえ本人がネガティブに評価される場合があるため、誤解を受けやすく、それが自己肯定感の低下に繋がり、不登校などの二次的な障害の原因となることが推測された。ゆえに、発達障害の特性を十分に理解し、適切に対応していくことや、支援をしていくことが二次障害を予防し、自己肯定感を高めていく上で必要だということが分かった。

また、軽度知的障害を持つ児童生徒に対して、自己肯定感を高める支援内容や方法について書かれている安部・廣瀬（2008）の研究について触れ、学校生活において教師が直接的に実施できる支援について考えていくことが必要だということが分かった。また、軽度の知的障害を持つ児童生徒意外の、ADHD を持つ児童生徒について有効な方法であるのかについては明らかにされてはいなかった。更に、学校生活の違いによっても支援の内容や方法が変わってくるということについても考えられた。

事前研究では、I 大学附属特別支援学校において自己肯定感の低いと思われる児童生徒が実際に在籍しているかについて実態を把握した。そのような児童生徒は少数だが在籍している様子であることが分かった。

以上のことから、本研究では、I 大学附属特別支援学校において、ADHD を持つ自己肯定感の低いと推測される児童生徒に焦点を当て、児童生徒の自己肯定感を高め、二次障害を予防するための支援の方法や対応の仕方について、安部・廣瀬（2008）の研究を参考にし、検討していくことを目的とする。

そのためには、参考とする安部・廣瀬の研究方法が、I 大学附属特別支援学校の生活

単元学習や作業学習を中心とする学校生活において適切な方法であるかについて実施しながら確かめ、検討していく必要があると考えられる。また、軽度の知的障害を持つ児童生徒に対してのみではなく、ADHD を併せ持つ児童生徒に対しても効果的な方法であるのかということについても実施しながら確かめていく必要がある。

本研究では自己肯定感を次のように定義する。

本研究で主に参考とする安部・廣瀬（2008）の研究において、自己肯定感については、はっきりとした定義は示されておらず、自己肯定感を安心、自信、自己肯定感という3つの言葉で言い表しているにとどまる。そのため、ここで言われている自己肯定感には、安心感も含まれているようだ。そして、児童や生徒の自己肯定感が獲得されない原因としては、マズローの欲求階層説（図2）で示されている5段階の人間の各階層の欲求（「生理的欲求」「安全の欲求」「所属と愛情の欲求」「承認の欲求」「自己実現の欲求」）が十分に満たされていないためと推測している。

具体的には、彼らは家庭での受容が不十分であった上に生活の基盤が家庭から施設へ移るという大きな変化を体験しており、たとえ生理的欲求が満たされていたにしろ、その上位欲求の充足が十分とはいえないことは容易に推測できると述べている（安部・廣瀬 2008）。また、自己肯定感が低いときやそれが高まったときに、安心したり、逆に不安になったりすることが原因となり、生じると推測される行動を目安に自己肯定感の程度を捉えている。つまり、ここで取り上げられている自己肯定感は、その日の行動で捉えているため、その日の気分によっても変動し易いものだと考えられる。

田中（2004）は、自己肯定感の概念を含む、セルフエスティームについて、“自己イメージに対して自分の価値を評価し、自分を大切にしようと思う気持ち”と定義付けている。つまり、セルフエスティームが高いということは自己に対して良いイメージを持ち、自分が価値のある人間だと思え、自分を大切にしようとする気持ちが高いということだ。それゆえ、自己評価の低い児童生徒に対しては、適切に誉めることなど、周囲の人の関わり方によって本人の自己イメージを良いものに高めていくことが大切だと述べられている。

高垣（2004）は、自己肯定感には、共感的自己肯定感と競争的自己肯定感があると述べている。競争的自己肯定感とは、“競争に勝ち、他人よりも優れていることで満たされる「自己肯定感」であり、競争に負け、他人よりも劣っていることによって容易に「自己否定感」にひっくり返る、傷つき易い自己肯定感”のことだそう。共感的自己肯定感は、“自分のダメなところや弱いところ、悪いところも含めて、自分が存在していることはいい事なのだと、自分をまるごと肯定する、存在レベルの自己肯定感”のことで、“ありのままを受け容れられるような共感的な人間関係のなかで膨らんでくるもの”だと述べている。

本研究では、この“共感的自己肯定感”の獲得を目標とする自己肯定感の大きな定義として捉えたい。しかし、そのような自己肯定感を捉えていく上で、質問紙などの尺度

を用いることができないことから、対象児の自己肯定感を捉えることはできない。そのため、安部・廣瀬（2008）の方法を用い、自己肯定感が高まっている、あるいは低いと推測される行動の変化によって自己肯定感を捉えていくこととする。例えば、対象児が、初めての場面で学習する際、教室から出て行ってしまう行動などは、自己肯定感が低い状態であると推測される。なぜならその行動は、対象児が不慣れな場面で課題や学習に取り組む場面で失敗し、他人から認められなかったり、受け入れられなかったりすることを恐れているため、その場から立ち去るという行動をとっていると考えられるからだ。つまり、課題や学習に対して、“失敗したり間違えたりしても自分は大丈夫”という自己肯定感が低い状態から起こった行動だと考えられる。逆に、初めての活動にも関わらず、落ち着いて取り組めたときなどは、本人が、この場では“失敗したり間違えたりしても自分は大丈夫”という安心感のような感覚でその場に居ると考えられる。そのため自己肯定感が高まっている状態だと考えられる。

このような行動は、その時々気分や、状態によって多少違い、変化するため、本来の意味の自己肯定感を捉えられていないと考えられる。しかし、何らかの支援や関わり方などによって、“失敗したり間違えたりしても自分は大丈夫”という経験や、不慣れなことに対しても落ち着いて取り組むことができた本人が実感できた経験が積み重ねられていくのであれば、大きな意味での自己肯定感も育っていくだろうと考えられる。

そのため本研究においては、その日ごとの自己肯定感の高い、あるいは低いと推測される行動によって自己肯定感を捉えていくこととする。

II. 対 象

事前研究での観察を基にして、本研究において対象とする生徒を決定した。対象者は高等部2年生のA。I大学附属特別支援学校高等部に通学し、知的障害を伴うADHDと診断されている。田中ビネー知能検査VにおいてIQ43（H19. 7. 18）、S-M生活能力検査においてSQ60（H13. 12. 17）である。失敗してしまうことに対して大きい不安を持っている様子で、教師や周りの生徒など集団の中に入ることや、自分が初めて行う活動が苦手であり、行事やステージ発表などの場面になると、教室に入ることを拒んだり学校を休んだりすることが多い。また不安なことがあると、友だちを叩いてしまったりする行動も見られた。そのため自信や自己肯定感が他の生徒に比べ低いと推測される。

III. 方 法

安部・廣瀬(2008)の研究方法に沿い、A専用の「行動観察および対応する支援記録表」を作成するためには、まず、Aの行動観察を行い、行動のパターンや傾向を捉えていく

必要がある。また、I 大学附属特別支援学校の高等部における学校生活の実態を把握する必要がある。

そのため、I 大学附属特別支援学校において、2010 年の 4 月～5 月、6 月～7 月の計 4 ヶ月間、毎週火曜日に計 7 回、高等部二年生のクラスに陪席し、生徒 A の行動観察を行った。そして、「行動観察および対応する支援記録表」を、I 大学附属特別支援学用に改変し作成することとした。

観察の方法は、安部・廣瀬（2008）の方法に則り、志賀（2000）を参考として行った。志賀（2000）では、対象とする児童生徒の問題行動を捉える際に、有効な方法として、その問題行動自体を中心として、その前後の状況も踏まえて 4 つの項目に分けて記録していくことにより、冷静な状況把握が行え、問題が起こる原因を突き止め、予防的な対処計画を立てていく上で、役立てることができると述べている。（図 3）さらに、安部・廣瀬（2008）では、「間接的な状況」「直前の状況」「行動」「直後の状況」の 4 つの欄に、「月、日、曜日」「教師の支援」「その後の様子」の欄も加えることにより、更に詳しく状況把握を行うことができるように工夫されている。（図 4）

本研究では、観察を行った日の A の行動のエピソードを記録し、「月、日、曜日」「間接的な状況」「直前の状況」「行動」「教師の支援」「直後の状況」「その後の様子」の時系列からなる 7 つの欄に分けて整理する。

また、自己肯定感が低いと推定される行動だけでなく、安心し、自信を持ち、自己肯定感が高いと推定される行動についても記録し、分析を行う。

記録はマイクロソフト Excel を用いて、曜日、天気、時間帯、担当者等でフィルターをかける（条件ごとに、自己肯定感が低い又は高いと思われる行動の変動を確認するために条件ごとのデータ抽出を行う。）ことにより、どのような状況で安心、自信、自己肯定感が変動するのか、それは具体的にどのような行動で示されるのかについて傾向を捉えていく。

また、行動を目安にレベル分けを行い、自己肯定感を高める教師の支援方法や関わり方について検討を行う。

以上を表にしてまとめることにより、「行動観察および対応する支援記録表」を作成することができる。

IV. 結 果

1, 観察の結果

月ごとの条件で、A の自己肯定感が高まっていると推定される行動と、逆に低下していると推定される行動を分析した（資料 1）。

月ごとに A の行動を見ていくことによって、A の場合、自己肯定感の高低が、実際にどのような行動で示されるのかが明らかとなってきた。例えば、自己肯定感が高まっ

ていると推測される時に生じる行動としては、「職員室にプリントは無いか聞きに行き取ってくる」ことや、「人が多い中でも、集中して取り組むことができている。」などが挙げられる。また、自己肯定感が低下していると推測される行動としては、「教室から出る。」や「『もう無理。』と言う。」などが挙げられる。

日にちごとの条件で、Aの自己肯定感が高まっていると推測される行動と、逆に低下していると推測される行動を分析した（資料2）。

日にちごとのAの行動の変化を見ていくと、最初の4月の最初の観察の段階では教室を出て行くことや、作業の際、私語があり、集中することができていない様子が見られるが、それ以降の観察では、そのような行動は減少してきており、作業に関しては目標を決めて集中して取り組む姿が多くなってきている。不安なことがあった場合に、他の生徒を叩いてしまったりするなどの行動は、後半の7月になっても依然として存在している。数値として、統計的に変化を示すことは、観察の回数が7回と少ないためデータ不足の面があることや、尺度が無いということがあるためにできないが、大きな傾向としては、Aなりに学校生活に慣れてきており、それぞれの学習に対して、安心して過ごすことができるようになってきていることが考えられる。しかし、そのときの気分や、自分が不慣れな出来事があった場合には、疲れた様子でぐったりすることや、乱暴に振舞ってしまうこともあるようだ。作業報告等の発表の場面では、小さい声で自信がない様子で発表することが多いが、その時の気分で、大きな声で発表することができるようになってきている。

曜日ごとの条件では、Aの自己肯定感が高まっていると推測される行動と、逆に低下していると推測される行動を分析することはできなかった。その理由は、毎週一回、火曜日の観察であったため、曜日ごとの条件でAの行動を見ていくことはできなかったからである。

朝、午前中、午後の3つの時間帯ごとに分けた条件で、Aの自己肯定感が高まっていると推測される行動と、逆に低下していると推測される行動を分析した（資料3）。

時間帯ごとのAの行動を見ていくと、朝の、登校からホームルーム、ランニングの活動の時間帯では、自己肯定感が高いと推測される行動よりも、それが低いと推測される行動のほうが多く見られることが分かる。

作業学習から昼食までの午前中の時間帯では、自己肯定感の低いと推測される行動よりも、それが高いと推測される行動のほうが、多く見られることが分かる。これは、A自信が作業自体に慣れているからだと考えられる。Aは染織班での活動は今年で二年目のため、他の学習に比べて自身を持って取り組むことができていると考えられる。

グループ学習から、帰りのホームルームまでの午後の時間帯では、自己肯定感が高まっていると推測される行動と、逆に低下していると推測される行動は同じような頻度で見られる。これは、水泳やプリント学習などAが経験したことのある活動か、大勢のまえで発表を行うなど不慣れで苦手な活動かが、その日によって違う時間帯だからだと

考えられる。

まとめると、朝の時間帯には、自己肯定感が低いと推測される行動が多い。午前中には自己肯定感の高いと推測される行動が多く見られる。午後にはそれらの行動が、だいたい同じ頻度で見られるということになった。

天気ごとの条件でも、Aの自己肯定感が高まっていると推測される行動と、逆に低下していると推測される行動を分析しようと試みた。その結果、全部で7回行う事のできた観察の毎週火曜日の天気は、全て晴れだったため、データとして示すことはできなかった。そのため、自己肯定感が変動する条件として天気と関係あるのかということは、分析することはできなかった。

担当する教員ごとの条件で、Aの自己肯定感が高まっていると推測される行動と、逆に低下していると推測される行動を分析した（資料4）。

担当する教員は、学習ごとによってティームティーチングの形で行われるため、複数居る教員の組み合わせごとに条件抽出を行った。また、高等部教員というのは、高等部1年生から3年生のクラスが合同で行う学習のため、高等部の全ての教員が参加しているということである。教師I・Mの組み合わせでは、Aの自己肯定感が高まっていると推測される行動と、逆に低下していると推測される行動は同じような頻度で見られる。また、教師F・Aの組み合わせでも自己肯定感が高まっていると推測される行動と、逆に低下していると推測される行動は同じような頻度で見られる。教師F・N・Tの組み合わせでは、自己肯定感が高まっていると推測される行動が逆に低下していると推測される行動よりも若干多く見られる傾向がある。高等部教員全体が支援にあたる活動では、自己肯定感が高まっていると推測される行動の方が、逆に低下していると推測される行動よりも多く見られる。

しかし、これらの結果は教員によるAの自己肯定感を変動させる要素としては十分ではないと考えられる。なぜなら、これらの教員の組み合わせは、学習ごとの組み合わせと同じであるため、Aの学習に対する興味度など、学習の好き嫌いによって、自己肯定感が高まっていると推測される行動と、逆に低下していると推測される行動の傾向が出てきたと考えられるからだ。そのため、教師F・N・Tの組み合わせで行われる学習である、作業学習においては、Aにとって慣れていない活動であるため、自己肯定感が高いと推測される行動が多くなったとも考えられる。

また、資料の教師I・Mの「宿泊学習のしおり作りをI先生とともに落ち着いて行う。」というところがあるように、Aは教師Iと活動することによって落ち着いて取り組める場合もあることが記録から分かる。

以上のことに踏まえ、行動観察を通して、自己肯定感が高まっていると考えられる場合に、Aが同じクラスのS・Yに対して面倒を見ようとする行動が良く見られることや、不安だったりイライラしていて自己肯定感が低下していると考えられる場合、特にA・SやY・Tをからかったり、叩いてしまったりすることが多いなど、クラスの生徒間に

おける行動のパターンも見えてきた。

これらのことも考慮に入れ、Aの行動パターンとその背景としての状況を、大まかにまとめると次のようなものとなった。

Aが安心であり、自信を持ち自己肯定感が上がっていると思われる場合に見られる行動は、「自分からノルマを決めて作業に取り組む。」「大勢の中でも、教室から逃げ出さずに取り組むことができている。」「クラスの友達である、S・Yの面倒を見ようとする。」「教師の手伝いを積極的に取り組む。」「掃除に意欲的に取り組む。」などが挙げられる。

このような行動が見られるのは、「見通しが持てているとき。」「自分の手伝ったことや、できたことに対してほめられたとき。」「安心できる教師が付いているとき。」「仲の良い生徒と活動するとき。」「自分の好きな活動が含まれているとき。」「友だちや教師と楽しく会話ができるとき。」などが考えられた。

逆に、自信をなくし自己肯定感が下がっていると思われる場合に見られる行動の特徴は、『もう無理。』とよく言う。」「授業に行くことを渋ったり、教室から立ち去ったりする。」「疲れた様子でぐったりとしている。」「クラスの生徒に対し、乱暴に接してしまう。」「クラスのA・SやY・Tをからかったり、叩いてしまったりする。」「挨拶をされても返そうとしない。」「発表を渋ったり、声が小さくなったりする。」であった。

このような行動が見られるのは、「初めての事や人との関わりに対して不安を持っているとき。」「大勢の活動で騒がしいとき。」「皆の前で発表するなど苦手な場面のとき。」「身体的に疲れているとき。」「宿泊学習など、泊まりの学習があるとき。」などが考えられた。

2, A専用の「行動観察および対応する支援記録表」の改変・作成について

安部・廣瀬（2008）の研究方法に沿って、Aが安心であり、自信を持ち自己肯定感が高まっていると思われる行動が観察された場合をレベルA、逆に、自信をなくし自己肯定感が下がっていると思われる行動が観察される場合をレベルDとし、その中間にレベルB, Cの2段階を設け、計4段階のスケールを設定し、それぞれに対応した支援方法の方針を検討した。（資料5）

支援の方針としては、レベルAでは、Aが安心し、自信を持って学習に参加していると考えられる。そのため現状維持を基本とし、意欲的になっている部分や、できるようになっている部分に目を向け、誉めたり、認めたりしていくように関わっていく。また、学習活動の中で自己選択の機会を設けたり、負担を考慮しながら無理の無いように発表など苦手な活動に挑戦する機会を作ったりするなど、苦手な場面に対して慣れたり、克服していくための機会を作る等の支援方針で関わるようにする。

逆にレベルDでは、Aが不安定な状態にあり、自己肯定感が低下していると考えられるため、不安を軽減するための環境作りを行う。そのためには、学習活動への見通しを持てるようにする必要があると考えられる。例えば、学校生活の中で、初めて行う活

動があった場合等に、写真などを利用し視覚的に活動が分かり易くする等の工夫を行い支援する。また、個人的に取り組める場などを設定し、教師がそばにつき添って個別に対応し、気持ちの安定を図ることが必要だと考えられる。

レベル B は、不安な事がありながらも、活動に参加しようと努力している状態であると考えられる。そのため、その場に応じて励ましたり、頑張っている姿を認めたりすることや、学習活動を最後までやり切れたときなど賞賛するようにしながら関わるようにする。

レベル C は、学習活動に対して意欲が減退気味な状態である。そのため、皆と活動に参加している姿を大事にしながら、意図的にできている所を見つけ賞賛したり認めたりするように関わっていくなどが考えられた。

以上のことを踏まえ、A 専用の「行動観察および対応する支援記録表」(資料 6)を作成することができた。これを活用することにより、その日の A の自己肯定感レベルを把握し、支援の手がかりにしていくことができるようになった。

V. 考 察

1, 観察全体を通して

A は、4月の始めは、集団で参加する学習活動が苦手な様子で、教室に行くことを渋ったり、教室から出て行ってしまったりする行動が良く見られたが、5月、6月、7月と月を追う毎に、大勢の人の居る場所でも落ち着いて学習ができるようになってきている。また、皆の前で発表する活動が苦手で、なかなか発表することができない様子も見られたのだが、作業報告の際など、小さい声でも最後まで発表する事ができるようになっていった。

その理由としては、初めてのことにに対して苦手な A が、日々の学校生活の流れや学習に日を追うごとに見通しが持てるようになり、少しずつ慣れ、不安が少なくなってきたということが考えられる。

このことから、A の自己肯定感が高まってきていると推測され、現在は良い状態であると考えられる。

2, 作成した A 専用の「行動観察および対応する支援記録表」の活用について

安部・廣瀬 (2008) の研究法に沿って行動観察を行うことにより、A の実態や、自己肯定感が高いまたは低いと推測されるときに行動パターンを大まかではあるが、比較的明確に捉えることができ、実態把握に役立てることができたと考えられる。

しかし、実施することのできた行動観察自体が、7回と少なかったため、データとして不十分であったという点や、記録者のみの記録を基にしているため、A の行動の判断が記録者の主観によって左右され、信頼性が不十分であるという問題点があり、そのこ

とが反省である。

また、教師や時間帯ごとによって A の自己肯定感の高・低を捉えていくにあたり、A の学習ごとの得意・苦手の要素が、学習ごとによって変わる時間帯や、教師の組み合わせの要素にも働いてしまうと考えられた。そのため十分な検討が行えなかったことも問題点だと考えられる。このことから、ティームティーチングが行われている学校においては、複数の教師の組合せごとではなく、教師一人一人の関わりをもっと細かく記録し、分析していくことが必要と考えられる。また、時間帯ごとに自己肯定感の高・低を捉えていくためには、その学習が行われる時間ごとに区切って行動を捉えていくことが必要だと考えられる。

本研究においては、行動観察を参考にして A 専用の「行動観察および対応する支援記録表」(資料 6)を作成した。研究Ⅱでは、この表を活用しながら、どの程度まで、考えられる支援方針を実施していくことができるかが課題だ。

研 究 Ⅱ

I. 目 的

研究Ⅰでは、先行研究から ADHD や自己肯定感、二次障害などについて論じた。また、I 大学附属特別支援学校における児童生徒の実態把握を行い、それを基に対象とする生徒を決定した。

更に、安部・廣瀬(2008)の研究を参考にし、対象とした生徒 A について行動観察を行い、実態を把握し、A 専用の「行動観察及び対応する支援記録表」を作成した。

研究Ⅱでは、その観察や支援記録表を基に対象の生徒である A と関わり、その日ごとの生徒の自己肯定感について捉え、A に対する適切な関わり方や支援法について明らかにしていくことを目的とする。

II. 方 法

作成した「行動観察および対応する支援記録表」(資料 5)を活用し、A に対して支援を行う。支援方法としては次の 2 種類のアプローチが考えられる。①学校生活全般において随時実践する支援。②支援時間を設定して行う支援。

①については、授業に陪席し「行動観察および対応する支援記録表」と対応させながら、その中で A と関わったり、支援を行ったりする。関わり方や対応の仕方などを一日の生活の中で、教師と連携をとりながら行う。また、一日の支援について、教師にお話を伺い反省したりする機会などをできるだけ設けるようにする。

②については、昼休み時間、下校前の時間などを利用して、A 専用の振り返りシート

を作成し記入してもらおう。(資料7)

これは、A自身が今日一日の自分について正直に振り返り、評価することで、できたことに対しては、できた自分に自信を持ち、できなかったことに対しては、ありのままを受け入れる体験ができるようにしたいと考えるため実施する。また、それを基にA自身が思う自己肯定感の変動についても見て行きたい。また、Aはひらがなや漢字の読み書きが苦手であるため、振り返りシート記入する際は、記録者と受け答えをしながら進める形で行い、生徒に負担がかからないように工夫する。

予定していたソーシャルストーリーなどは、文字の読解などが難しいことから、生徒の負担を考慮し、実施は難しいと判断したため、行わないこととする。

行動観察については引き続き行い、現在のAの状態について把握する。最終的には、振り返りシートによるAの自己評価の変動と、レベル分けした自己肯定感の変動を毎週の記録から捉え、考察を行う。また、その両者を比較し、それを基にした検討も行っていく予定となった。

支援期間は2010年9月～12月の4ヶ月間。週2回(火・木曜日)とした。

Ⅲ. 結 果

1. 振り返りシート実施の結果

“支援時間を設定して行う支援”として、クラスで行われる帰りのホームルーム前の時間を利用し、振り返りシートをAに記入してもらおうことにした。振り返りシートを実施する目的は、A自身の自分に対しての評価を把握し、その傾向や変動を捉えていくという目的と、Aが今日の自分に対して素直に振り返り、ありのままの自分を受け入れる体験を作るという目的であった。

振り返りシートは、Aの負担を考慮し、本人が好きなカタカナを使ってできるだけ短い文で読めるようにした。また、簡単な表情のイラストを加え、目で見ても分かりやすいものになるように工夫した。

一回目の実施では、初めての事だったこともあり、Aは振り返りシートを記入することを拒み、記入してくれなかった。見通しがない状態からいきなり記入することを頼んでしまったため、何をやらされるのか分からずに、不安にさせてしまったことが原因と考えられた。以前にも教室で行う活動の際、反省を書いてそれを発表するための資料を作る活動があり、「やらない。」と言い、教室を出てしまった事があった。その他にも、校内での現場実習の際に帰りの時間に自分の今日の取り組みの反省を日誌に記入するという活動があったのだが、そのときも「家でやってくる。」と言い、記入を渋ることがあった。これらのエピソードからも、確かに、初めて行う活動や、自分自身について振り返ることに対して苦手意識があることが考えられる。また、なぜ初めての活動や自分自身について振り返る活動が苦手なのかと考えた場合に、振り返りシートの記入に失

敗し、周囲の人たちに認められないことに対して怖がっている部分と、その日の自分自身の取り組みに対して自信が持てず、ネガティブに捉えすぎてしまっているため、その日の自分自身の姿を振り返り、見たくないという気持ちがあるのではないかと考えられた。このことから、A の担任の教師と相談し、次回からの振り返りシートの記入では、A に対してはまず、振り返りシートに対する見通しを持ってもらうことを第一に考えて実施していくこととした。具体的な方策としては、A と仲の良い生徒の S・Y に振り返りシートの記入に取り組んでもらい、その記入の様子を隣の席の A が見ることによって、見通しをもってもらえるようにした。また、火曜日と木曜日だけの実施では生活の一部として定着しにくく、シート記入の際身構えてしまうと考えられたため、担任の教師に依頼し、毎日の帰りのホームルーム前の時間に記入をしてもらえるようにした。

二回目以降のシートの記入では、S・Y が教師と一緒に記入している様子を A が横目でちらちらと見ている様子も見られたのだが、教師が、A に対して記入を勧めるとそれを拒んでしまうことが続き、二週間その方法で実施したが、最後まで記入はしてくれなかった。振り返りシートを記入する時間が、A にとって不安で、不安定になってしまう要素のひとつとなってしまう怖れがあるという点や、A 自信が自分の事を正直に振り返り、そのことを自分なりに受け入れる機会に現時点ではなっていないと考えられる点があったことから、これ以上続けても効果は無いと判断した。そのため、2010年10月5日木曜日、第五回目の行動観察以降は振り返りシートについては実施しないこととした。このような経緯から、行動観察および対応する支援記録表による記録のみにより、A の自己肯定感を捉えていくこととなった。

2, 行動観察及び支援記録の結果

研究1で作成した「行動観察および対応する支援記録表」を活用して、A に対する声掛けや関わり方を意識し、その日の A の実態を捉え、自己肯定感の推移を把握した。これは全部で、14回実施することができた。

第10週、第11週はI大学附属特別支援学校において教育実習の期間があったため、実施することができず、記録を基にデータ化を行うことはできなかった。

「行動観察および対応する支援記録表」における各レベルの占める割合を、一週間単位で図にまとめた(図5)。

結果、第1週から最後の第14週にかけて、AレベルとBレベルの行動が約80%を占めている。第2週、第12週では、Cレベル、Dレベルの行動が0%である。Dレベルの行動が見られた週は3回あり、第1週の5.2%、第7週の3.2%、第8週の8.6%であった。全体として、週を追うごとにAレベルBレベルが増加し、Cレベル、Dレベルが減少するなどの期待する変化は、この図からは読み取ることはできなかった。

次に、Aレベル、Dレベルの行動が週ごとにどのような割合で変化するかを調べるため、「行動観察及び支援記録表」におけるA、Dレベルの割合の推移を一週間単位で

図にまとめた（図 6）。

結果、A レベルの行動は、週によって増加したり減少したりしておりまちまちである。そのため、週を追うごとに A レベルの行動が増加又は減少しているとは言えなかった。D レベルの行動は、第 1 週、第 7 週、第 8 週において見られるが、そのほかの週では見ることができず、ほとんど 0% である。このことから、D レベルにおいても週を追うごとに増加又は減少しているとは言えなかった。

最後に、曜日によって各レベルの割合に違いが無いかを調べるため、「行動観察及び支援記録表」における各レベルの占める割合を曜日別に図にまとめた（図 7）。

結果、A レベルでは、火曜日 34%、木曜日 30.4% となった。僅かだが、火曜日のほうが A レベルの行動が多く見られるが、ほぼ同じという結果であった。B レベルでも、火曜日 10.6%、木曜日 8.8% となり、大きな違いは見られない。C レベルにおいても火曜日 54%、木曜日 59.2% であり、大きな違いは見られない。同じく、D レベルにおいても、火曜日 1.3%、木曜日 1.6 パーセントとほぼ同じであった。以上のことから、木曜日と火曜日においては、A の自己肯定感のレベルに違いは見られないという結果になった。

IV. 考 察

振り返りシートの実施については、シート自身を工夫して記入しやすくするだけでなく、本人が取り組みやすい状況や環境を作っていくことも大変重要だということが分かった。特に、A のように初めてのことが苦手な生徒に対してはそれが特に重要であり、一回目のシート記入の段階から、そのことを踏まえ支援を行う必要があったと考えられる。例えば、シートの記入を A に対してだけではなく、クラス全員に対して毎日行い、生活の中に自然と組み込んでいくようにするなどの工夫ができていれば、結果も違ったのではないかと考えられる。

「行動観察および対応する支援記録表」を活用した関わりでは、結果から、期待するような効果があることは、本研究では確かめることはできなかった。

その原因として、A の自己肯定感のレベルが、関わりを行う前の時点で既に高まっており、C レベルや D レベルの行動があまり見られなくなっていたため、レベルの変化が捉えられなかったことが考えられる。そのため、研究 1 の「行動観察及び支援記録表」を作成する段階で、A の自己肯定感の目安となるレベルを高めに設定するなど、更に検討が必要と考えられた。

また、記録者自身の「行動観察及び支援記録表」を活用した関わりや支援においては、思うように十分に行うことはできなかったことも、原因の一つとして考えられる。その理由としては、記録者自身が教師として未熟であり、適切な声掛けのタイミングを逃してしまうことなど、学習 A に対して十分に効果的な教育的な関わりができたとは言え

なかったことが考えられる。この面に関しては、今後経験を積み、改善していく必要がある。

Aの自己肯定感を高める方法として本研究では十分な結果が得られなかった。そのため、Dレベルの行動が起こった際に、Aを担当していた他の教員の支援や関わり方について、参考になったものや効果的だと思われるものを「行動観察および対応する支援記録表」の自由記述欄におけるエピソード記録から取り上げ、Aについての自己肯定感を高める支援方法や、関わり方について考察して行くこととしたい。

結果(図5)から、Dレベルがあった第7週については、現場実習の報告会の資料作りの活動場面で、「やらない。」と言い教室を出て行ってしまった事が理由でDレベルと評価されている。これは、Aにとって自分を振り返る活動が苦手だと言う点と、初めて行う活動だったためと考えられる。Aが教室を出て行ってしまった際は、無理に連れ戻そうとしたり、追いかけていったりすると返って頑なになってしまい、望ましい行動を期待することはできなくなってしまうため、教師は、教室で待つという対応をしていた。暫くすると、Aは教室を出て冷静になった様子で教室に戻ってきた。しかし、依然として作業をやろうとはしなかった。教師は、注意したり叱責したりせずに見守るようにしていた。Aはクラスで仲の良いS・Yの行っている作業を横目で見ながら、のりを貼ることを手伝ったりする中で、自分の作業に対する見通しが持てた様子で、学習の後半には自分の作業も行うことができた。

この事例から、Aに対して関わって行く上で大切なことは、ADHDの衝動的な部分を考慮し、まず自分の気持ちを落ち着けることができるように見守ることだと考えられる。また、仲の良いS・Yの行っている活動をその場に居て見てもらうことにより、Aが自分でも失敗せずにできそうな活動だと言うことが分かり、自分の活動にも取り組み易くなるということが分かった。

第8週の日については、あにわ祭という学校祭の事前練習が行われた日であった。ステージ発表など、Aにとって、初めてで苦手な活動だったため、合同練習に参加せず、練習をしている場を出てしまったため、その行動に対してDレベルと評価される事となった。このことから、依然として、苦手な場面や状況があった場合に、Dレベルの行動が現れてしまうということが考えられる。その時、Aは、高等部の生徒が練習を行っている様子が気になっている様子で、体育館の入り口までは来ている様子だった。担当の教師は、Aの好きな放送の機械や発表を行っている生徒の手伝いを任せることなどを行い、Aが先ずその場に居てどんな発表をするのかAが見通しを持てるように意識して支援を行っていた。

Aは機械や服装、テレビゲームなど好きなものが多い生徒であるため、そういったものを場面参加のきっかけとして使っていくこともできると言うことがわかった。

他に、Dレベルの際のエピソードではないのであるが、Aの自己肯定感が低いと考えられた事例がある。作業学習終わりのミーティングの際、それぞれの生徒は今日の自分

の作業の出来具合について報告し、自己評価を行っていた。Aは、今日の作業開始の際に決めた目標数以上の数を作り、更に集中して行うこともできていたにも関わらず、自分で今日は△だったと評価した事があった。A自身については、自分をよく評価したら、周りから嫌な目で見られるのではないかという恐れがあるため、このような評価をしているように思われた。教師は、「自分で言いと思ったら○で良いですから。」と声を掛けていた。

このことから、A自身が自分をよく評価しても周りから怒られたり、嫌な目で見られたりすることは無く、自信を持って自分を評価して良いということ、このような学校生活の場面を通して伝えていくことも大切だと考えられる。Aの自分を低く評価してしまう傾向は、9月～10月の作業の際には幾度か見られたのだが、12月では、自分で教師に促されなくても○をつけるようになっていった。

結 論

本研究では、安部・廣瀬（2008）の研究方法が、違う学校生活でも有効な方法であるか、また、ADHDを伴う知的障害を持つ児童生徒についても有効な方法であるのかについて検討することも目的の一つであった。

まず、学校生活においては、支援記録表の作成は、学校の学習ごとに改変して作成することができ、それを使って支援の目安を立てることができたため、他の学校に合わせ使える方法だと考えられる。

ADHDを伴う知的障害を持つ児童生徒について有効だったのかと言う点については、行動観察を行うことにより、Aの行動の特徴や傾向を捉え易く、Aに応じた関わり方の方法を考えていく上で役立てることができた。そのため、障害の特性に関係なく児童生徒の特徴を把握でき、一人一人に応じた対応の仕方を考えていけるという点では幅広く使える方法であったと考えられる。その際、支援方法として使われている振り返りシートや、ソーシャルストーリー等については、Aの能力や実態を考慮し、行えないものも多くあったが、それぞれの児童生徒に応じて工夫して実施していくことが必要だと考えられる。また、児童生徒に応じた自己肯定感を高めるための、他の手段や方法についても、今後検討していく必要がある。

実際に、Aの観察や関わりを通して、同じADHDを持つ児童生徒であっても、その児童生徒によって特徴や性格等の実態は様々であり、関わり方や対応の仕方などは、それぞれに応じて違ってくるということを感じた。それゆえ、その児童生徒の性格や特徴等の実態把握を、より正確に深く行うことができるかどうかという点が、良い支援や関わりを行っていく上で重要になってくる事柄だと考えられる。その際、行動を中心に時系列で記録を行っていく安部・廣瀬（2008）の方法は役立てられると考えられ、支援の手がかりとしても活用することができると考えられる。また、ティームティーチング

で教育を行っている学校等においては、複数の教師で、対象とする児童生徒に対して実態把握を行っていくことができれば、より効果的な支援が行えるだろうと考えられる。

文 献

安部美穂子・広瀬真理（2008）「軽度発達障害児の安心、自信、自己肯定感の獲得に関する研究 - 児童福祉施設併設特別支援学校における実践から - 」人間発達科学部紀要, 第3巻第1号：55-66.

上野一彦・花熊暁（2006）第一章. 2. 軽度発達障害のある子どもたちとは. 「軽度発達障害の教育 - LD・ADHD・高機能 PDD 等への特別支援 - 」上野一彦著. 日本文化科学社

小栗正幸（2010）「発達障害児の思春期と二次障害予防のシナリオ」ぎょうせい.

小西一博・稲垣応顕（2005）「ADHD 傾向を示す軽度知的障害児に関する事例研究 - self-esteem の向上に着目して - 」富山大学教育実践総合センター紀要 No.6:137-142.

志賀利一（2000）「発達障害児の問題行動-その理解と対応マニュアル-」筒井書房.

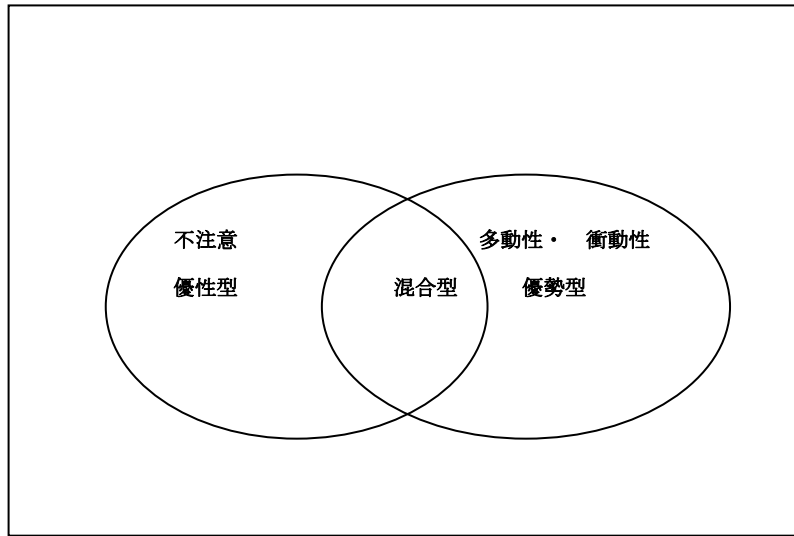
高垣忠一郎（2004）「生きることと自己肯定感」新日本出版社.

田中康雄（2004）「『僕はダメな子ども』と話すA君に、どう寄り添うか」月刊『実践障害児教育3月号』, pp.22-24.

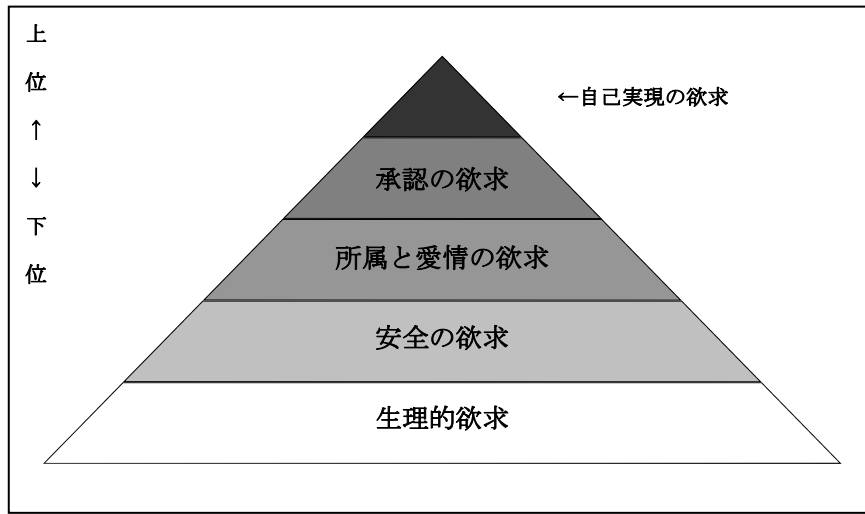
田中康雄（2004）「分かって欲しい！気になる子 - 自閉症・ADHD などと向き合う保育 - 」学習研究社.

別府哲・坂本洋子（2005）「登校しぶりを示した軽度知的障害児における自己の発達と他者の役割」心理科学, 第25巻第2号 11-22.

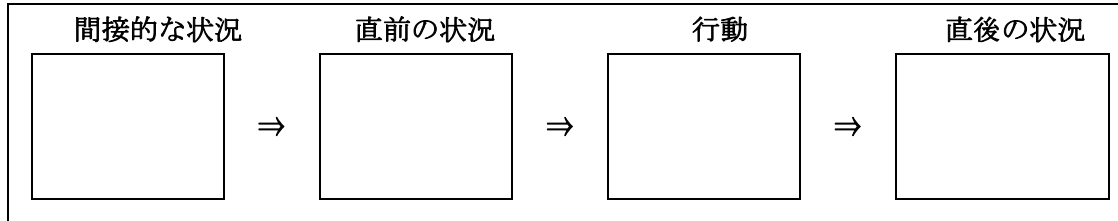
(図1) ADHD のタイプ



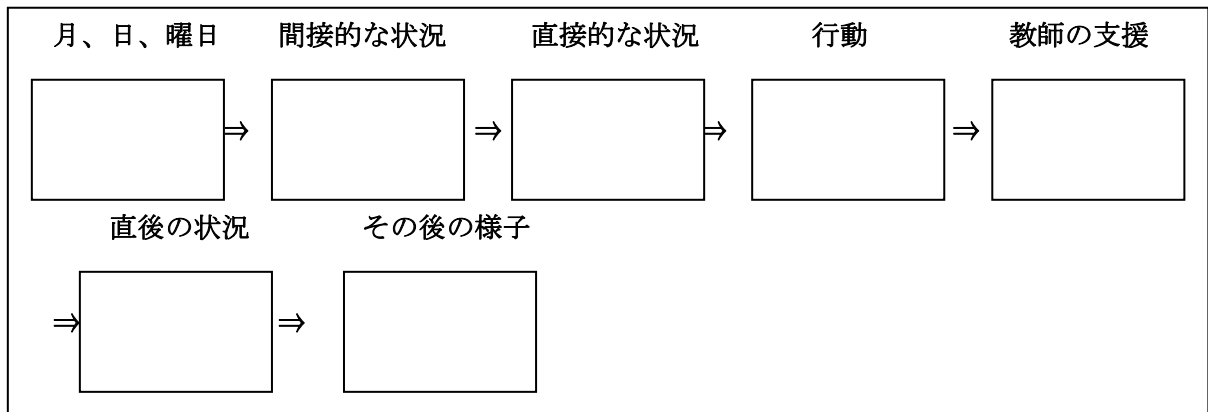
(図2) マズローによる「欲求の階層」



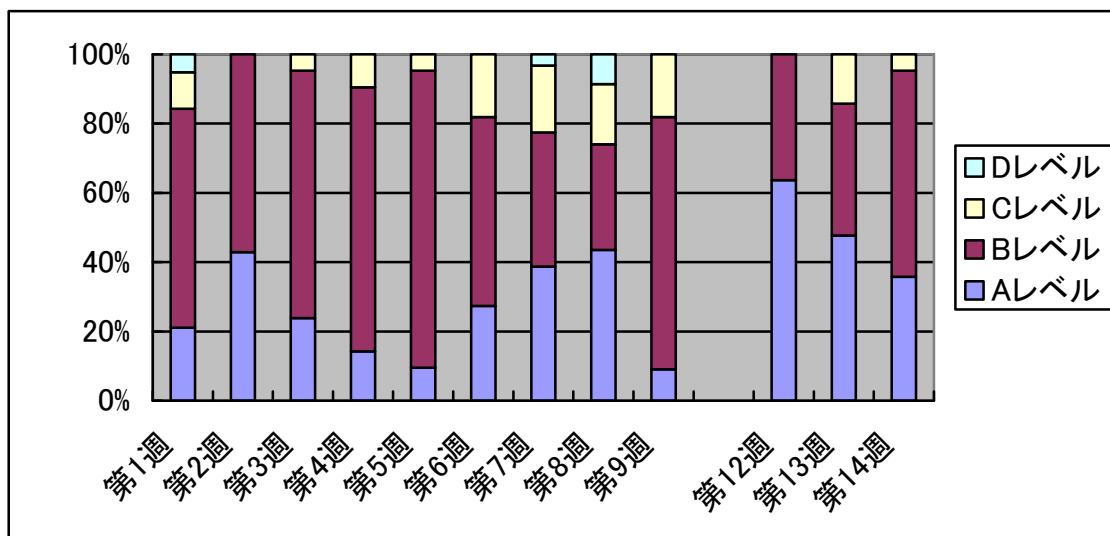
(図 3) 志賀 (2000) による、問題行動の把握の欄



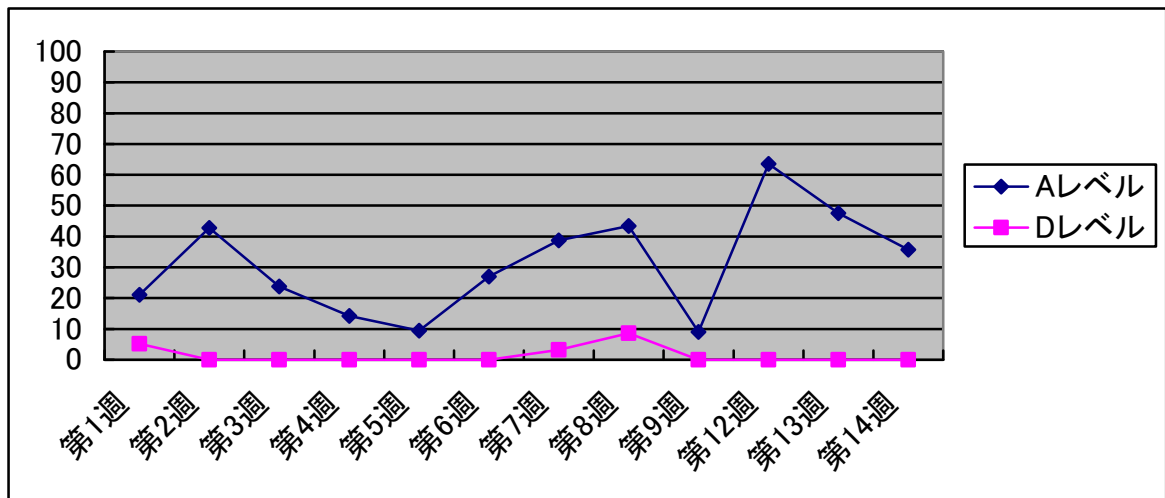
(図 4) 安部・廣瀬 (2008) による、問題行動の把握の欄



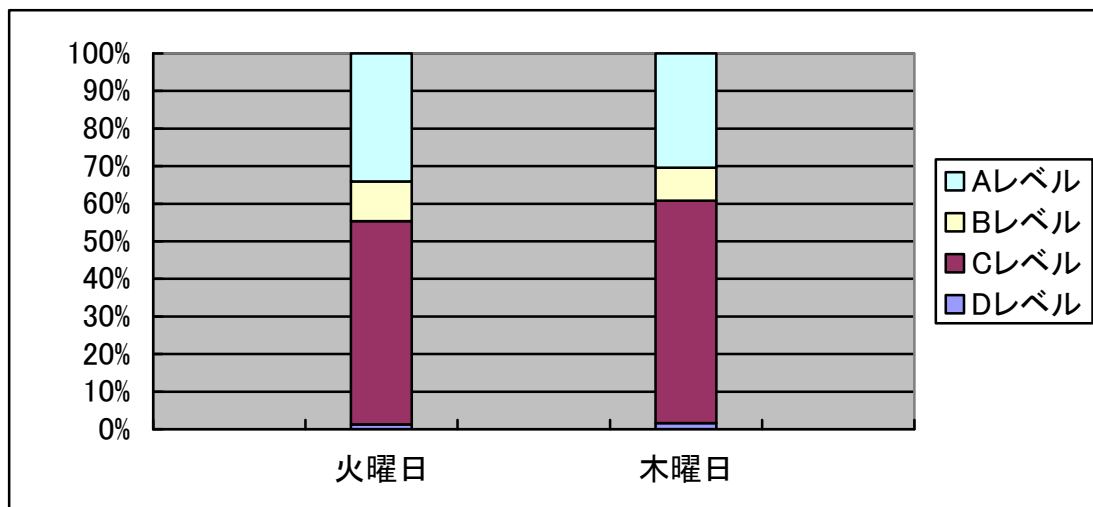
(図5) 「行動観察及び支援記録表」における各レベルの占める割合（一週間単位）



(図6) 「行動観察及び支援記録表」における A, D レベルの割合の推移 (一週間単位)



(図7) 「行動観察及び支援記録表」における各レベルの占める割合(曜日別)



(資料1) Aの月ごとの行動について

	・安心・自信があると推測される行動	・不安・自信がないと推測される行動
4月	<ul style="list-style-type: none"> ○自分からノルマ (12個) を決めてポンポン作りに取り組む。 ○時々止まりながら一生懸命走る。 ○職員室にプリントは無いが聞きに行き取ってくる (教師の手伝いを行う。) ○意欲的に絵を描く。 ○時々止まりながら一生懸命走る。 	<ul style="list-style-type: none"> ●不安・自信がないと推測される行動 ●作業中、YやKにちよっかいを出す。 ●Y君に対して背中を引っ張るなどちよっかいを出す。 ●自分で書いたカタカナの言葉をみんなの前に立ち、発表する事を決る。 ●「もう無理。」と言う。 ●私語をして作業を怠けている様子もみられた。 ●教室から出る。 ●ぐったりとしており元気が無い様子。
6月	<ul style="list-style-type: none"> ○目標を設定し集中して作業に取り組む。 ○掃除に意欲的に取り組む。 ○席について落ち着いていることができる。 ○楽しみながらお好み焼き作りに参加。 ○作業報告を普段より大きな声でできる。 ○リレーの説明などを時々笑いながらにこやかに聞いている。 	<ul style="list-style-type: none"> ●作業報告で声が小さくなる。 ●T君にフリスビーを渡す際、手で乱暴に投げて渡し、Tが怒る。 ●Sを笛で軽くたたたく行動が見られる。 ●作業の時など、YやKにちよっかいを出す。 ●「もう無理。」と言う。 ●作業報告の際、目標より遥かに多くポンポンが作れたにもかかわらず声が小さくなる。 ●NがSに対して叩く行動が見られた。 ●朝の時間、先生に挨拶しないことで怒られる。頑になり、なかなか挨拶を返さない。 ●Y・Tが記録者と話していると、「Tうるさい!」と怒る。
7月	<ul style="list-style-type: none"> ○私語も少なく、マフラー作りの作業を集中して取り組む。 ○宿泊学習のしおり作りを最上先生とともに落ち着いて行う。 ○S・Yを教室へ連れて行こうとする。先生を呼んでこようとす。 ○集中して作業に取り組んでいる。 ○Yが作業室に来ていないことを知ると、自分から探そうとする。 ○水泳に意欲的に参加している。 	<ul style="list-style-type: none"> ●A・Sに対して意地悪をする。「バカ」といったり、叩いたり、靴を投げ、引っ張るなど。 ●朝のホームルームの際、元気の無い様子だった。 ●ランニングの際、後半コースが変わると、いつもと違うためか歩くようになる。

(資料2) Aの日にちごとの行動について

4月20日	<ul style="list-style-type: none"> ○安心・自信があると推測される行動 ○時々止まりながらも一生懸命走る。ペースを上げる。 ○意欲的に絵を描く。 ○職員室にプリントは無いが聞きに行き取ってくる(教師の手伝いを行う。) 	<ul style="list-style-type: none"> ・不安・自信がないと推測される行動 ●ぐったりとしており元気が無い様子。 ●教室から出る。 ●私語をして作業を怠けている様子もみられた。 ●「もう無理。」と言う。
4月27日	<ul style="list-style-type: none"> ○時々止まりながらも一生懸命走る。 ○自分からノルム(12回)を決めてポンポン作りに取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ●自分で書いたカタカナの言葉をみんなの前に立ち、発表する事を怒る。 ●Y君に対して背中を引っ張るなどちよっかいを出す。 ●作業中、YやKにちよっかいを出す。
6月1日	<ul style="list-style-type: none"> ○Yの面倒を見ようとする。 ○人が多い中でも、集中して取り組むことができている。 ○目標個数を決めて作業に取り組む。 ○ホームルームににこやかに参加する。 	<ul style="list-style-type: none"> ●作業報告で声が小さくなる。 ●T君にfrisビーを渡す際、手で乱暴に投げて渡し、Tが怒る。 ●Sを笛で軽くたたいた行動が見られる。 ●作業の時など、YやKにちよっかいを出す。 ●「もう無理。」と言う。
6月8日	<ul style="list-style-type: none"> ○掃除に意欲的に取り組む。 ○席について落ち着いていることができる。 ○楽しみながらお好み焼き作りに参加。 ○目標を設定し集中して作業に取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ●作業報告の際、目標より遥かに多くポンポンが作れたにもかかわらず声が小さくなる。 ●NがSに対して叩く行動が見られた。
6月29日	<ul style="list-style-type: none"> ○作業報告を普段より大きな声でできる。 ○リレーの説明などを時々笑いながらにこやかに聞いている。 	<ul style="list-style-type: none"> ●Y・Tが記録者と話していると、「Tうるさい!」と怒る。 ●朝の時間、先生に挨拶しないことで怒られる。頭になり、なかなか挨拶を返さない。
7月6日	<ul style="list-style-type: none"> ○私語も少なく、マフラー作りの作業を集中して取り組む。 ○宿泊学習のしおり作りを最上先生とともに落ち着いて行う。 ○S・Yを教室へ連れて行こうとする。先生を呼んでこようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ●A・Sに対して意地悪をする。「バカ」といったり、叩いたり、靴を投げ、引っ張るなど。
7月20日	<ul style="list-style-type: none"> ○集中して作業に取り組んでいる。 ○Yが作業室に来ていないことを知ると、自分から探そうとする。 ○水泳に意欲的に参加している 	<ul style="list-style-type: none"> ●朝のホームルームの際、元気の無い様子だった。 ●ランニングの際、後半コースが変わると、いつもと違うためか歩くようになる。

(資料3) Aの時間帯ごとの行動について

	・安心・自信があると思われる行動	・不安・自信がないと推測される行動
朝	<p>○時々止まりながらも一生懸命走る。ペースを上げる。</p> <p>○時々止まりながらも一生懸命走る。</p>	<p>●不安・自信がないと推測される行動</p> <p>●ぐったりしており元気が無い様子。</p> <p>●「もう無理。」と言う。</p> <p>●「もう無理。」と言う。</p> <p>●朝の時間、先生に挨拶しないことで怒られる。頑になり、なかなか挨拶を返さない。</p> <p>●朝のホームルームの際、元気の無い様子だった。</p> <p>●ランニングの際、後半コースが変わると、いつもと違うためか歩くようになる。</p>
午前中	<p>○自分からノルマ(12個)を決めてポンポン作りに取り組む。</p> <p>○Yの面倒を見ようとする。</p> <p>○目標を設定し集中して作業に取り組む。</p> <p>○掃除に意欲的に取り組む。</p> <p>○作業報告を普段より大きな声でできる。</p> <p>○私語も少なく、マフラー作りの作業を集中して取り組む。</p> <p>○集中して作業に取り組んでいる。</p> <p>○Yが作業室に来ていないことを知ると、自分から探そうとする。</p>	<p>●作業報告の際、目標より遥かに多くポンポンが作れたにもかかわらず声が小さくなる。</p> <p>●作業の時など、YやKにちよっかいを出す。</p> <p>●私語をして作業を怠けている様子もみられた。</p>
午後	<p>○宿習のしおり作りを最上先生とともに落ち着いて行う。</p> <p>○S・Yを教室へ連れて行こうとする。先生を呼んでこようとする。</p> <p>○水泳に意欲的に参加している。</p> <p>○意欲的に絵を描く。</p> <p>○職員室にプリントは無いか覗きに行き取ってくる(教師の手伝いを行う。)</p> <p>○人が多い中でも、集中して取り組むことができている。</p> <p>○目標個数を決めて作業に取り組む。</p> <p>○ホームルームににこやかに参加する。</p> <p>○席について落ち着いていることができる。</p> <p>○楽しみながらお好み焼き作りに参加。</p> <p>○リレーの説明などを時々笑いながらにこやかに聞いている。</p>	<p>●教室から出る。</p> <p>●自分で書いたカタカナの言葉をみんなの前に立ち、発表する事を渋る。</p> <p>●Y君に対して背中を引っ張るなどちよっかいを出す。</p> <p>●T君にフリスビーを渡す際、手で乱暴に扱って渡し、Tが怒る。</p> <p>●Sを笛で軽くたたたく行動が見られる。</p> <p>●NがSに対して叩く行動が見られた。</p> <p>●Y・Tが記録者と話していると、「Tうるさい!」と怒る。</p> <p>●A・Sに対して意地悪をする。「バカ」といつたり、叩いたり、靴を投げ、引っ張るなど。</p>

























(資料4) Aの担当教師ごとの行動について

	安心・自信があると推測される行動	不安・自信がないと推測される行動
I・M	<ul style="list-style-type: none"> ○OS・Yを教室へ連れて行くこととする。先生を呼んでこようとする。 ○宿泊学習のおしおり作りを最上先生とともに落ち着いて行う。 ○ホームルームににこやかに参加する。 ○意欲的に絵を描く。 ○楽しみながらお好み焼き作りに参加。 	<ul style="list-style-type: none"> ●不安・自信がないと推測される行動 ●朝のホームルームの際、元気の無い様子だった。 ●ぐったりしており元気が無い様子。 ●朝の時間、先生に挨拶しないことで怒られる。頑になり、なかなか挨拶を返さない。
F・A	<ul style="list-style-type: none"> ○Yが作業室に来ていないことを知ると、自分から探そうとする。 ○集中して作業に取り組んでいる。 ○私語も少なく、マフラ一作りの作業を集中して取り組む。 ○作業報告を普段より大きな声でできる。 ○掃除に意欲的に取り組む。 ○目標を設定し集中して作業に取り組む。 ○目標個数を決めて作業に取り組む。 ○自分からノルマ(12個)を決めてポンポン作りに取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ●自分で書いたカタカナの言葉をみんなの前に立ち、発表する事を決る。 ●T君にフリスピーを渡す際、手で乱暴に投げて渡し、Tが怒る。 ●作業報告の際、目標より遥かに多くポンポンが作れたにもかかわらず声が小さくなる。 ●作業の時など、YやKにちよっかいを出す。 ●作業報告で声が小さくなる。 ●作業中、YやKにちよっかいを出す。 ●私語をして作業を怠けている様子もみられた。
F・N・T	<ul style="list-style-type: none"> ○水泳に意欲的に参加している。 ○リレーの説明などを時々笑いながらにこやかに聞いている。 ○席について落ち着いていることができる。 ○人が多い中でも、集中して取り組むことができている。 ○時々止まりながらも一生懸命走る。 ○時々止まりながらも一生懸命走る。ペースを上げる。 	<ul style="list-style-type: none"> ●ランニングの際、後半コースが変わると、いつもと違うためか歩くようになる。 ●「もう無理。」 ●教室から出る。
高等部教員		

○ レベル分けの目安	○ それに対する支援方針
A: 前向き・積極的になっているとき。	現状維持。要求レベルを少し上げる。自己選択の機会を設ける。負担を考慮しながら無理の無いように、発表など苦手な活動に挑戦する機会を作る。意欲的になっている部分やできるようになっている部分に目を向け、大事にする。
B: 活動を続けることができているとき。	励ましたり、頑張っている姿を認めたりする。最後までやり切れたときはほめる。
C: 活動への参加を渋る、又は難しいとき。	まず、皆と活動に参加している姿を大事にする。意図的にできている場面を見つけほめたり認めたりする。発表などの場合は教師と一緒に発表するなど支えるように支援する。
D: 活動に参加しないとき。	不安をなくすための環境作りを行う。見通しを持ちやすくし、不安を和らげ、活動の参加を促す。個人的に取り組める場などを工夫し参加を促す。

今日のふりかえりシート (月 日 ようび).
名前 ()

☆ 今日のじぶんをふりかえて、「こうだったな。」と思うところに○をつけよう。

アサ ① 朝	ゲンキ  ⊙	フツウ  ○	スコシツカレタ  △	ツカレタ  X △
サヤウ ② 作業	ヨクデキタ  ⊙	フツウ  ○	モウスコシ  △	ザンネン  X △
がくご ③ 学習	ヨクデキタ  ⊙	フツウ  ○	モウスコシ  △	ザンネン  X △
トモダチ ④ 友だち	ナカヨクスゴセタ  ⊙	フツウ  ○	イライラ  △	ケンカシタ  X △
テツタイ ⑤ お手伝い	ヨクデキタ  ⊙	フツウ  ○	モウスコシ  △	ザンネン  X △
イチニチ ⑥ 一日	ゲンキニスゴセタ  ⊙	フツウ  ○	スコシツカレタ  △	ツカレタ  X △