

通級指導教室における自立活動の指導と連携モデル試案

～「チャレンジ日記SSTプログラム」の実践と検証を通じて～

2017

高 畠 佳 江



# 目 次

序 章	1
Ⅰ 研究の背景	1
1. 発達障害児が抱える課題	1
1) 社会的不適応	1
2) 自己肯定感の低下	2
2. 発達障害児支援における課題	2
1) 「横のつながり」としての連携不足	2
2) 通級指導教室における連携不足	4
3. 通級指導教室における自立活動の指導	6
4. チャレンジ日記・発表に関する先行研究	8
1) 支援ツールの一つである「チャレンジ日記」	8
2) 高島オリジナルチャレンジ日記	10
3) A養護学校の実践	12
4) 小学校通級教室におけるチャレンジ日記・発表の取組と手続き	15
5) A養護学校におけるチャレンジ日記・発表の成果と課題	17
5. 社会的適応力に関する先行研究	18
6. 自己肯定感に関する先行研究	19
7. チャレンジ日記 SST プログラムについて	21
Ⅱ 研究目的と研究方法	24
1. 研究1 通級指導教室におけるチャレンジ日記 SST の実践と検証	24
2. 研究2 家庭・通級教室・在籍級の連携を促すツールとしてのチャレンジ日記・ 発表の検証	24
3. 研究3 児童発達支援所にも導入したチャレンジ日記 SST の取組の実践と検証	25
4. 論文の構成	27
Ⅲ 研究結果	29
第1章 研究1 小学校通級指導教室におけるチャレンジ日記 SST の実践と検証	29
第1節 指導実践1 小学校通級指導教室におけるチャレンジ日記 SST の実践と検証 ～発達障害児の積極的コミュニケーションを図る支援～	29
1. 研究の対象と方法	29
1) 対象	29
2) 指導期間と介入方法	30
3) チャレンジ日記 SST における指導目標	31
4) チャレンジ日記 SST の日程と学習内容	32
5) チャレンジ発表の評価方法	32
6) 家庭や在籍級で実践するための支援	33
7) 評価方法	33

2. 結果	34
1) チャレンジ日記・発表の取組の経過	34
2) 家庭や在籍級での取組の経過	37
3) 個別の指導計画の指導目標の評価	37
4) S-M 社会生活能力検査の変化	37
5) 保護者へのアンケート結果	42
6) 個々の事例について	43
3. 考察	45
1) ソーシャルスキルトレーニングの効果について	45
2) コミュニケーションの変容とチャレンジ日記 SST の関連について	46
3) 家庭や在籍級で実践するために支援ツールを導入したことについて	47
4) 対象児童のソーシャルスキルの変容について	47
4. 指導実践 1 に対する考察	48
第 2 節 指導実践 2 小学校通級指導教室におけるチャレンジ日記 SST の実践と検証	
～発達障害児の自己肯定感を高める支援 I～	49
1. 研究の対象と方法	49
1) 対象	49
2) 指導期間と介入方法	51
3) チャレンジ日記 SST における指導目標	52
4) 家庭や在籍級に般化するための支援	53
5) 評価方法	53
2. 結果	54
1) チャレンジ日記・発表による取組の記録	54
2) 個別の指導計画の指導目標の評価	55
3) 評価尺度による評価と振り返りシートによる評価	59
4) 本人、保護者、在籍級担任へのインタビュー、アンケート調査	66
5) 対象児童の事例検討	69
3. 考察	74
1) チャレンジ日記・発表の取組での変化	74
2) 対象児童同士の関わりの変化と自己肯定感の変容	75
3) 在籍級での対象児童の関わりの変化と自己肯定感の変容	76
4) 対象児童のソーシャルスキルの向上と自己肯定感の変容	76
5) 居場所づくりと自己肯定感	77
4. 指導実践 2 に対する考察	78
第 3 節 指導実践 3 小学校通級指導教室におけるチャレンジ日記 SST の実践と検証	
～発達障害児の自己肯定感を高める支援 II～	79
1. 研究の対象と方法	79
1) 対象	79
2) 指導期間と介入方法	81
3) 家庭や在籍級に般化するための支援	82

4) 評価方法	83
2. 結果	84
1) チャレンジ日記・発表による取組の記録	84
2) 自尊感情測定尺度の自己評価の分析による指導の結果	86
3) 評価尺度による評価	90
4) 保護者、在籍級担任へのインタビュー、アンケート調査	102
3. 考察	103
1) 自尊感情測定尺度の活用について	103
2) 在籍級での対象児童の関わりの変化と自己肯定感の変容	105
3) 対象児童のソーシャルスキルの向上と自己肯定感の変容	106
4. 指導実践3に対する考察	106
5. 研究1のまとめ	107
第2章 研究2 家庭・通級指導教室・在籍級の連携を促すチャレンジ日記 SST の検証	108
第1節 家庭・通級指導教室・在籍級の連携を促すチャレンジ日記 SST の検証	
～アンケート結果の分析より～	108
1. 研究の対象と方法	108
1) 対象	108
2) 研究方法	108
2. 結果	108
1) アンケート1の結果より	108
2) アンケート2の結果より	111
3) アンケート3の結果より	115
3. 考察	116
第2節 家庭・通級指導教室・在籍級の連携を促すチャレンジ日記 SST の検証	
～実践事例の検討、分析より～	117
1. 毎日在籍級担任がチャレンジ日記を記入した実践例1の検証	
～乱暴な言動がなくなったK児の実践例の検証～	117
1) 研究の対象と方法	117
2) 結果	118
3) 考察	121
2. 毎日在籍級担任がチャレンジ日記を記入した実践例2の検証	
～自虐的な言動が改善されたT児の実践例の検証～	123
1) 研究の対象と方法	123
2) 結果	124
3) 考察	127
3. 毎日母親がチャレンジ日記を記入した実践例3の検証	
～チック症状、登校渋りが改善されたO児の実践例の検証～	128
1) 研究の対象と方法	128
2) 結果	129

3) 考察	130
4. 母親を励ますことで、毎日チャレンジ日記を記入した実践例4の検証 ～「お母さんのチャレンジ日記」SSTの実践例の検証～	131
1) 研究の対象と方法	132
2) 結果	133
3) 考察	136
5. 研究2のまとめ	136
第3章 研究3 関係機関にも広げたチャレンジ日記SSTの実践と検証	138
1. 研究の対象と方法	138
1) 対象	138
2) 指導期間と介入方法	138
3) 評価方法	139
2. 結果	140
1) S児のチャレンジ日記の記録	140
2) 評価尺度による評価	141
3) 在籍級担任アンケート、保護者インタビュー結果	143
3. 考察	146
1) 関係機関にも広げたチャレンジ日記SSTについて	146
2) 対象児の社会的適応力について	146
3) 対象児の自己肯定感について	146
4. 研究3のまとめ	147
IV 全体的考察	148
第4章 全体的考察	148
第1節 研究の成果	148
1. 「チャレンジSST」は自立活動の1つの指導パッケージの試案	148
2. 好循環の形成	151
3. 「チャレンジ日記SST」は縦横の連携を図る連携モデル	153
4. 通級指導教室が連携する上での中心、調整役	154
第3節 今後の課題	154
第4節 全体のまとめ	155
引用文献	158
要旨（英語）	167
謝辞	172

## 序章

### I 研究の背景

#### 1. 発達障害児が抱える課題

##### 1) 社会的不適応

近年、通級による指導対象の中に、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、高機能自閉症等の発達障害を抱える者が増えている<sup>1)</sup>。彼らは、「集団場面での不適応」や「友達関係の不成立」等の社会性のつまづきを抱えている。これらの問題は、「孤立感、自信喪失、意欲喪失等の心理内側面におけるダメージとなりうる。このような状態が、さらなる社会的不適応となり、悪循環を生むことになる。<sup>2)</sup>」

浜田・村山らによると「発達障害、特に自閉症スペクトラム障害（以下ASD）者における適応行動スキルの低さは不適応を引き起こす要因で<sup>3)</sup>」あるとされ、さらに、海外の複数の研究において、ASD者は定型発達者よりも適応行動（領域全体）、コミュニケーション・日常生活スキル・社会性いずれの下位領域の得点が低いことが報告されている<sup>4)</sup>。さらに、子ども（5歳～17歳）を対象とした調査において、ASD児は定型発達児よりも、適応行動全体および各下位領域の得点が有意に低いことが報告されている<sup>5)</sup>。

ソーシャルスキルは「生活技能」「社会的技能」等と訳され、「社会生活や対人関係を営んでいくために、必要とされる技能<sup>6)</sup>」であり、「その人が所属している社会で人とうまく関わっていく上で基礎となるスキル<sup>7)</sup>」である。発達障害児に具体的にソーシャルスキルを教えることが必要とされ、ソーシャルスキルトレーニング(以下 SST)がクローズアップされ、研究がさかんに行われてきた<sup>8)</sup>。通級指導教室（以下通級教室）では、グループ活動を通して、友達との関わり方、ソーシャルスキルトレーニング等の指導を行っている。

しかし、「彼らに生じる認知の偏りからソーシャルスキルを習得するのに困難をもちやすく、また行動調整の苦手さから習得したスキルをうまく発揮できにくい場合が多い<sup>9)</sup>」とされる。また、「指導場面ではできても、学校、とくに教室場面では全くできないことも多い<sup>10)</sup>」とされる。通級教室で獲得したソーシャルスキルを在籍級や校内、家庭等日常生活において般化できるように工夫することが大切である。

## 2) 自己肯定感の低下

発達障害の子どもたちは、うまくできなかつたり、ふざけていると思われたりして叱られることが多い。また、様々な問題を抱え、失敗経験が多いことから「～が苦手」「どうせできないんだ」と自信と意欲を失い、自己肯定感が低いと思われる。小島・納富は、自己評価について、各領域ごとに検討した結果、小学4年生～6年生の高機能広汎性発達障害（以下 HFPDD）の男児については、運動、外見、友人といった領域において、定型発達児よりも有意に低い自己評価を行っていることを報告している<sup>11)</sup>。また、高機能自閉症・アスペルガー症候群では、仲間からの受容感の低さや孤独感を感じることは先行研究<sup>12)</sup>においても指摘されているが、小島・納富の研究においても改めて仲間関係において低い自己評価を行っていることが明らかにされている<sup>13)</sup>。このような自己肯定感の低さから、反発したり、不適切な関わりをしたり、集団に入れなかつたりすることが多い。そこで、このような子どもたちのよさを理解し、認める環境を整え、自信をもたせ、自己肯定感を高める取り組みをすることが必要と考えた。

## 2. 発達障害児支援における課題

### 1) 「横のつながり」としての連携不足

障害のある子どもたちを支援するにあたって、保育、教育、医療、保健、福祉など、支援者同士の連携が大切とされている。

星山は、連携について次のように述べている。

子どもの育つ良い環境を調整するのは、保護者や保育者などです。子どもへの支援は、保護者・保育者・専門職などがお互いに連携して行うことが基本です。そこで、子どもの周囲にかかわっている大人同士が信頼しあっているかどうかという視点が大切になります。日本では長年、子どもを中心にして、子どものために大人がそれぞれ一生懸命がんばってきました。支援は子どもに向かっていますが、それぞれが子どもと一対一の関係で、大人同士の関係はバラバラでした。環境による支援の考え方では、人の連携を重視します。本来、子どもは、一人で発達するのではなく、人の輪のなかで育ちます。そこで、子どもだけではなく、大人同士のつながりをうながす支援へと転換することが必要です。近年、大人の心はバラバラになり、子どもを取り巻く環境が急速に悪化してしまいました。子ども・保護者・保育者がつな

がりをつくるのは難しく、それぞれ孤立しています。そこで、大切なのは、大人が子どものために連携し、信頼関係をつくること、連携をうながすシステムをつくることです。この連携を「横のつながり」と呼ぶことにします。この横のつながりは、子どもを中心にした周囲の大人の連携です。子どもを中心にして大人が共通理解できたとき、子どもへの支援の質は向上します。<sup>14)</sup>

つまり、子どもを中心として周囲の大人（保護者と保育、教育、医療、保健、福祉などの専門職関係者）が子どものために信頼関係をつくり、情報交換し共通理解を図って支援していくことが最も大切であると言える。

大歳は、連携について次のように述べている。

発達障害児・者の支援を考える際に、保健・医療・教育・福祉・労働すべての領域における連携が必要不可欠である。一方、これまでの支援は縦割り型の行政で進んできており、各領域での支援が年齢で途切れやすく、ライフステージを見据えた年齢に応じた重層的な支援が継続されにくい状況であった。<sup>15)</sup>

『連携』を取り扱った論文として以下を挙げることができる。医療・教育連携における養護教諭や学校看護師の役割分析<sup>16), 17)</sup>と養護学校や特別支援教育における教員の医療・福祉・教育連携に対する意識調査<sup>18), 19), 20)</sup>である。これらの調査研究が指摘している共通点は、『連携』を強化する必要性を認識しつつも、現状では十分な『連携』が取れていないことである。これまでの発達障害児支援の課題として、「縦のつながり」も「横のつながり」もできていないことが挙げられる。

京都府の発達障害者支援体制整備検討委員会では、発達障害者の自立と社会参加の実現に向けて、「発達障害者支援の課題と方向性<sup>21)</sup>」を平成 25 年 3 月に取りまとめた。その中で、オール京都体制の支援・連携ネットワークの課題として、「発達障害者への支援は様々な関係機関が連携して行う必要があるが、保健、医療、福祉、教育、労働、行政等の支援体制や連携はまだ十分ではない<sup>22)</sup>」ことを挙げている。

また、沖縄県では、発達障害児（者）とその家族を支援していくために「沖縄県発達障害児（者）支援体制整備計画<sup>23)</sup>」を平成 21 年 8 月に策定した。その中で、「発達障害

児（者）のライフステージを通じて一貫した支援システムの構築が重要であり、そのためには、関係する機関、住民等が連携して支援体制を構築することが重要である<sup>24)</sup>」としている。一方で、発達障害児及びその家族を支援するための地域における体制は十分に機能していないことを報告している。

以上のように、文献からも地域における実態からも、横のつながりである「関係機関との連携」が十分でないことが分かる。

## 2) 通級指導教室における連携不足

笹森は、「通級による指導の目的は、障害の状態を改善・克服し、環境への適応を図ることにある。通級指導教室は、児童生徒の日常生活の場である家庭や学校での適応を図るために、個々の障害の状態に応じた特別の指導を行う特別の指導の場である。<sup>25)</sup>」と述べ、通級指導教室では、保護者や在籍級担任等に対する支援や連携が重要であること、具体的な指導・支援の方法を共通理解するだけでなく、学習指導、生徒指導の面からも情報共有することが望まれることを強調している。

小（中）学校学習指導要領総則では、通級による指導に関して、「教師間の連携に努め、効果的な指導を行うこと<sup>26)</sup>」としている。また、学習指導要領解説総則編第1章第4の2（7）では、障害のある児童の指導（生徒以下も同じ）について、

対象となる児童に対する通常の学級における指導と通級による指導とが共に効果的に行われるためには、それぞれの担当教師同士が児童の様子や変化について定期的に情報交換を行い、特別の指導の場における指導の成果が、通常の学級においても生かされるようにするなどして、連携に努め、指導の充実を図ることが重要と言える。さらに、他校において指導を受ける場合には、学校間及び担当教師間の連携の在り方を工夫し、情報交換等が円滑に行われるよう配慮する必要がある。・・・  
障害のある児童の指導に当たっては、特に教職員の理解のあり方や指導の姿勢が、児童に大きく影響することに十分留意し、学校や学級内における温かい人間関係づくりに努めることが大切である。<sup>27)</sup>

と述べられている。

通常の学級と通級との連携を考えていく上で、相互の指導効果につながる担当者間の有機的な連携が求められていると言える。

さらに、通級指導教室運営ガイドの中で公文は、

幼稚園や保育園、高等学校などの義務教育前後の教育機関だけでなく、医療・保健・福祉の機関など、様々な分野の専門家と連携し、協働することが有効であり、顔の見える関係づくりが進めば、連携がとてもスムーズになる。<sup>28)</sup>

と指摘している。

以上のことより、通級教室を中心として考えた場合においても、保護者や在籍級担任はもちろんのこと、幼稚園や保育園、高等学校などの教育機関だけでなく、医療・保健・福祉の機関など、様々な分野の専門家と子どもの様子や変化、また、学習指導、生徒指導の面について、円滑に情報交換を行い共通理解を図ること、それぞれの関係者と信頼関係をつくり、温かい人間関係をつくること最も重要であり、その上に立って、それぞれの立場で児童生徒のつまずきや困難の改善に向けて働きかけていくこと、これが連携のあり方と言える。

しかし、現状では、通級教室と在籍級担任との連携、教育機関、並びに様々な分野の専門家との連携は、まだ課題が多い。

佐々木は秋田県に設置されている全5校の中学校通級教室を担当する教員5名を対象とし、半構造化面接インタビュー調査を実施し、その結果について以下の通り述べている。

通級教室の課題についてインタビューした内容をKJ法に準じてカテゴリー化し検討し、分析したところ、中学校通級教室の課題として、一番目に「指導」、二番目に「連携」が挙げられた。特に、中学校の特徴的な環境の一つである教科担任制の中、通級担当者と教科担任との個別の指導計画等を活用した連携を図っていくことは困難である。<sup>29)</sup>

また、佐藤は新潟県内の小学校発達通級教室の現状を調査し、発達通級教室担当と在

籍級担任との連携の実際を調べるため、新潟県内に設置されている小学校発達通級教室担当者33名を対象に質問紙によるアンケート調査を実施した。「調査結果をもとに考察した結果、発達通級教室担当者と学級担任との連携が十分とはいえない、連携の程度がどこでも十分に図られているとはいえない<sup>30)</sup>」と報告している。

以上のように、通級教室と在籍級担任との連携、教育機関、並びに様々な分野の専門家との連携は課題が多く残されている。

### 3. 通級指導教室における自立活動の指導

インクルーシブ教育システムの構築、「連続性のある多様な学びの場」に向けて、通級指導教室の役割は非常に重要である。中央教育審議会「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）」（2011）には、以下のように示されている。

子どもの実態に応じた適切な指導と必要な支援を受けられるようにするためには、本人及び保護者の理解を得ながら、必ずしも通常の学級ですべての教育を行うのではなく、通級による指導等多様な学びの場を活用した指導を柔軟に行うことも必要なことと考えられる。<sup>31)</sup>

インクルーシブ教育システムにおいては、障害のある子どもの教育的ニーズに応じて『合理的配慮』が個別に提供され、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校が『基礎的環境』として整備されてきている。通級による指導は、連続性のある多様な学びの場の一つとしてさらなる充実が求められる。

笹森は、通級担当者の役割について次のように述べている。

通級による指導の成果が、通常の学級における合理的配慮にもつながっていくように、通級による指導の担当者には、通常の学級における合理的配慮に関する助言者、支援者の役割も担うことが期待される。また、他の特別支援教育担当教員とともに校内における特別支援教育の中心的な役割を果たすことも期待されている。<sup>32)</sup>

通級担当者の果たすべき役割は大きい。

また、通級指導教室では、特別の教育課程を編成し『自立活動』の内容を取り入れるなど、実情に応じた教育課程を編成する必要がある。自立活動の指導の内容は、人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素と、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成されている。新学習指導要領の自立活動において、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実させるため、「1 健康の保持（4）障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること<sup>33)</sup>」の項目が新たに示され、6区分27項目となった。

丹野は、自立活動の指導の改訂について、該当する部分を引用しながら次のように述べている。

多様な学びの場における自立活動の指導が、児童生徒等の自立と社会参加の質の向上につながるような指導となることを踏まえ、改訂された。また、自己の理解を深め、主体的に学ぶ意欲を一層伸長するなど、発達の段階を踏まえた指導を充実するため、「4 環境の把握」の区分の下に設けられていた「感覚や認知の特性への対応に関すること」の項目を「感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」と改めた。さらに、感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握にとどまることなく、把握したことを踏まえて、的確な判断や行動ができるようにすることを明確にするため、「感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること」の項目を「（4）感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること」と改めた。<sup>34)</sup>

内田は、「『自己の特性』について、本人の思いや願いを大事にし、他者との関係の中で、自己存在感や肯定感を高めつつ、肯定的に受け止めることができるような指導が必要である<sup>35)</sup>」と述べている。通級指導教室における指導の成果が通常の学級における指導につながり、児童生徒の適応状態が改善すること、下がりがちな自己評価、学習意欲を高めることを基本に、通常の学級における個別的な支援、合理的配慮へつなげていくことを目的とした指導の工夫が重要である。また、通級による指導での効果的な指導が、在籍学級に活かされることは、合理的配慮にもつながっていく。通級による指導の担当者に

は、通常の学級における合理的配慮に関する助言者、支援者の役割も担うことが期待される。さらに、笹森は、「通級担当者が、地域における特別支援教育の重要な担い手となること、地域の学校や保護者の相談・支援機能を担う役割を期待されるべきである。<sup>36)</sup>」としている。

一方、片岡は、「自立活動の大切さは認識していても、教師自身に委ねられるウエイトが大きい自立活動の指導計画作成の難しさは、時に、学校現場において、困惑、混乱を生じさせている。<sup>37)</sup>」と指摘しており、現実的には、自立活動の指導計画を作成していくことは難しいと考えることができる。

#### 4. チャレンジ日記・チャレンジ発表に関する先行研究

##### 1) 支援ツールの一つである「チャレンジ日記」

武蔵は、発達障害児が家庭や地域社会で豊かで自立的な生活を送るために、自発的な行動の形成を実現するための支援として、支援ツールによる支援システムを提案した。これは、関連する状況、直前のきっかけ、児童の行動、その結果の4つの項目で行動のつながりを捉え、それぞれに対応する支援ツールを工夫する支援モデルである<sup>38)</sup>。

大村・武蔵は、4つの支援ツールについて、以下のように述べている。

理解が難しい児童生徒には、直前のきっかけに対応する支援ツールを作成することが効果的である。直前のきっかけに対応する支援ツールとしては、手順表、ソーシャルストーリー、写真カードなどが挙げられる。これらは、「自発を促す手がかりツール」とまとめられる。活動の手がかりとなり、本人の主体的な活動の可能性を高めるもの、これから実行する行動に見通しを持つことができ、行動を起こしやすくするものである。

技能が伴わない児童生徒には、行動に対応する支援ツールが効果的である。行動に対応する支援ツールとしては、腹筋お手玉、ナンバー雑巾、歯磨きタイマーなどが挙げられる。これらは「実行を助ける手がかりツール」とまとめられる。活動の実行を助け、本人の主体的な活動の遂行を進めるもの、その支援ツールを使うことで、目的とする行動がより簡便に実行できるものである。

意欲が伴わない児童生徒には、結果に対応する支援ツールが効果的である。結

果に対応する支援ツールとしては、チャレンジ日記、作業日誌、がんばり表などが挙げられる。これらは、「評価の機会を提供する交換記録ツール」とまとめることができる。自発的行動やプロセスを目に見える形に変換し、行動の結果が量で表せるもの、自分自身の行動を評価・調整し、行動を自己管理できるもの、本人と支援者が共通の目標や視点を持ち、強化し合う機会を提供できるものである。

環境の不備を解消するためには、関連する状況に対応する支援ツールが有効である。関連する状況に対応する支援ツールとしては、サポートブック、支援ツールの使い方ノート、移行ブック、食事表、排泄表などがあげられる。これらは、「支援環境を整える協働ツール」とまとめられる。本人の行動には直接関係しないが、人的環境や物理的環境を整え、本人の主体的行動を促すもの、支援の仕方、手立てを支援者同士で具体的に共有できるものである。<sup>39)</sup>

高畠・武蔵は、「チャレンジ日記」、「チャレンジ発表」について、以下のように述べている。

「評価の機会を提供する交換記録ツール」の一つとして、「チャレンジ日記」があり、「チャレンジ日記」の内容を発表する活動が「チャレンジ発表」である。「チャレンジ日記」とは、手伝い、運動、学習、日常生活動作等の中から、児童や家族のニーズにあった目標を決め、本人が適切に活動したら、本人または支援者が努力した内容を記入し、保護者と担任が判子を押したり、コメントを記入したりして励ます交換記録ツールである。本人と保護者、担任が認め合い褒め合うことで、本人の自発性や意欲を育てることを目的とする。「チャレンジ発表」とは、家庭や学校でチャレンジしたことを学級の友達や教師の前で発表し合い、児童同士が相互に評価しあうことで、社会的強化を得る活動である。「互いのチャレンジ内容を知り、自分の取り組みを振り返ることを目的とする。新しい活動に挑戦するきっかけともなる。<sup>40)</sup>

交換記録ツールである「チャレンジ日記」を活用することで、保護者や担任が子どもを褒めることができ、チャレンジ日記の内容を発表する「チャレンジ発表」は、子どもの自発性や意欲を育てることができる考える。特別支援学校の子どもたちのみならず、通常

の学級の子どもたちにも使いやすいと考える。

## 2) 高畠オリジナルチャレンジ日記

チャレンジ日記とは、子どもが努力したことを、本人または家族・教師が記入し、褒め励ます日記である。

武蔵・高畑は著書「思いっきり支援ツール」の中で、チャレンジ日記の原版について、チャレンジ日記は、チャレンジしたことを記録する「日記カード」と、それを綴じて増やしていく「日記ファイル」から成っていること、日記カードはチャレンジの記録欄と、周りの励ましを書くコメント欄から成ること、子どもの分かりやすさや好み等に合わせて作ることが述べられ、6種類のチャレンジ日記を紹介している<sup>41)</sup>。代表的なものを図1に示す。

The figure displays two examples of challenge diary pages. Both pages are titled 'チャレンジ日記' (Challenge Diary) and feature a small illustration of a smiling child and a cherry blossom icon. The left page is a grid-based format with four rows of tables for recording activities and two large boxes for comments from home and school. The right page is a star-shaped format with four stars for recording activities and two large boxes for comments from home and school.

日にち	やったこと	どこで	しるし

日にち	やったこと	どこで	しるし

日にち	やったこと	どこで	しるし

日にち	やったこと	どこで	しるし

おうちから

せんせいから

月 日

しるし

月 日

しるし

月 日

しるし

月 日

しるし

おうちから

せんせいから

図1 チャレンジ日記原版の例

高畠作成のチャレンジ日記は、原版と大きく変わるものではないが、原版に加え、必ず、褒美は何かを書く欄を設けた。高畠作成のチャレンジ日記の様式は、1ページに努力した

ことを書く記録欄が4～5つあり、保護者と担任からのコメント欄がある（図 2-1）。支援ツールによる支援システムでは、チャレンジ日記の記録枚数が貯まると、トークン（シールや小遣い、本、母と遊ぶ等）がもらえることになっており、チャレンジ日記の中に褒美は何かを書く欄やシールやサインをもらう欄、あるいは小遣いを書く欄がある。また、チャレンジ日記のよさは、記録が残り、目に見える形で努力が確認できることであり、チャレンジ日記の枚数を書く欄もある。チャレンジ日記の枚数は重要であり、日記の厚みが自分への自信につながる。対象児童の実態（好みや目標）、保護者の要望等を考慮して、一人一人に応じたものを作成した<sup>42)</sup>。一人一人、好きなキャラクターや動物をチャレンジ日記に貼りつけるようにしたので、一人一人のチャレンジ日記が全て異なる。また、一人一人のニーズに応じて、工夫して作成するようにした（図 2-1）。図 2-2 は、A養護学校で、自閉症のM児に見通しをもたせるために作成した写真入りスケジュールチャレンジ日記である。その他様々な工夫をした（第4章第2節一人一人のニーズに応じた多様なチャレンジ日記参照）。

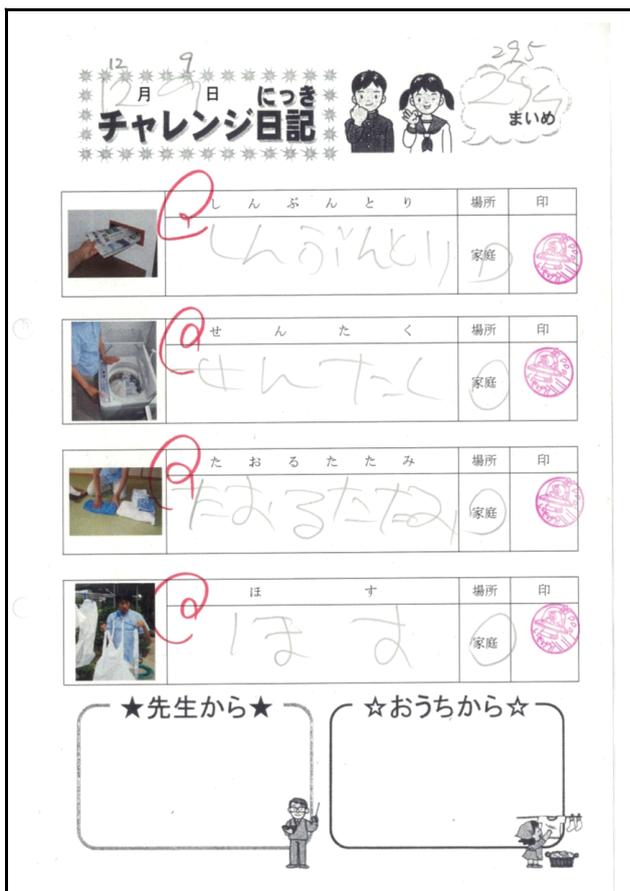


図2-1 高畠オリジナルチャレンジ日記基本形 図2-2 写真スケジュール入チャレンジ日記

図2 高畠オリジナルチャレンジ日記の例

### 3) A養護学校の実践

#### (1) チャレンジタイムについて

A養護学校（現在、A特別支援学校）では、武蔵が提案した支援ツールによる支援システムを取り入れた実践を行い、知的障害のある児童生徒が、主体的に自立的に豊かな生活を送ることができるようになったという成果を報告している<sup>43)</sup>。児童生徒全員がチャレンジ日記を持ち、家庭でチャレンジしたことを毎日チャレンジ日記に記入し、学校に持ってくる。学校全体で「チャレンジタイム」という時間を週時程の中に帯状に設定している。チャレンジタイムでは、児童生徒一人一人が自主的にチャレンジできる課題を設定して活動に取り組み、努力したことをチャレンジ日記に記入している。各学級や学年ごとあるいは学部全体でチャレンジ発表を行っている<sup>44)</sup>。チャレンジ日記、チャレンジタイム、チャレンジ発表の手続きについて図3に示した。チャレンジタイムのチャレンジ活動で、自分ができることにしっかり取り組むことで、自分の力を発揮でき、家庭でも学校でも友達からも褒められることで、自信をもつことができ、自立につながるものと思われる。交換記録ツールであるチャレンジ日記が家庭と学校を行き来し、連携が図られている。

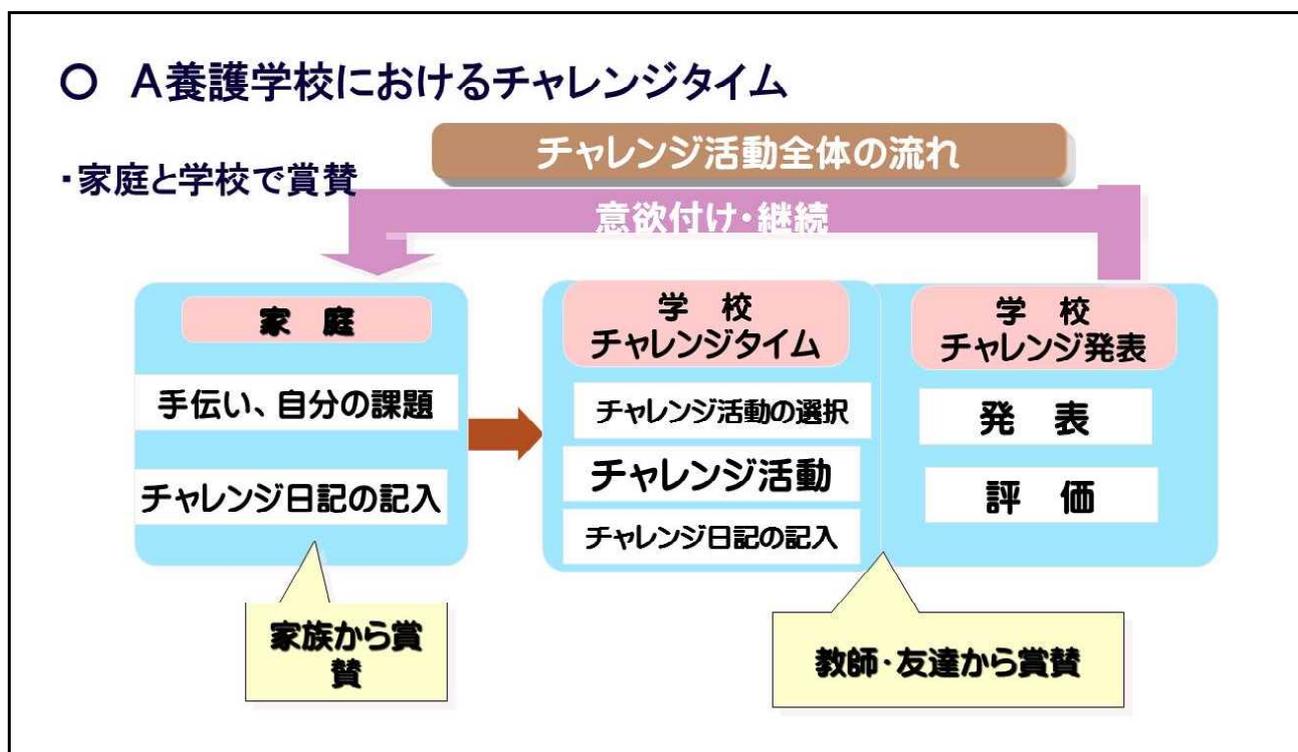


図3 チャレンジ日記・チャレンジ発表・チャレンジタイムの手続き

#### (2) チャレンジ日記・発表における縦の連携

A養護学校では、小学部から高等部まで全員がチャレンジ日記を持ち、チャレンジ活動

を行い、チャレンジ日記に記入し、発表している。保護者の協力を得て、卒業後もチャレンジ日記を活用している生徒もいる。チャレンジ日記の特徴として、小学部から高等部卒業後まで使うことができるという点が挙げられる。

障害のある子どもたちに対しては、一貫した教育が必要とよく言われているが、それを実行することはなかなか難しい。個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成して、目標が一貫していても、教師や教材が替わると戸惑いをみせる児童生徒が多い。そんな中、チャレンジ日記はずっと使い続けることができる。「中学部になっても高等部になっても社会に出ても自分を励ましてくれるものがあるということは児童生徒にとって、心強いに違いない。<sup>45)</sup>」と著書に書かれている。チャレンジ日記は、担任が変わっても子どもが困らないように、小学部から高等部、卒業後まできちんと引き継がれ、縦のつながり、縦の連携を可能にすると言える。

### (3) チャレンジ日記・発表における横の連携

A養護学校は、『個性を生かす支援ツールー知的障害のバリアフリーへの挑戦ー<sup>46)</sup>』を出版し、知的障害児のためのバリアフリーだと認められる具体的な環境的配慮や支援ツールを取り入れた実践をまとめた。その中で、まなぶ君が腹筋運動に毎日取り組み、チャレンジ日記に記録し、学校でチャレンジ発表することについて以下のように説明している。

(前略) お母さんは、日付を記入して確認のサインや励ましを書きます。学校でも同様にします。まなぶ君の家庭での取組を毎朝、仲間の生徒たちに紹介します。(中略) 分厚いチャレンジ日記は、まなぶ君の明日の腹筋運動への手がかりとなり、次のやる気を引き出します。分厚いチャレンジ日記は、周囲の人々がまなぶ君を日々応援するための手がかりとなります。まなぶ君を取り巻く環境は、お互いに認め合う、応え合う関係が満ちあふれています。<sup>47)</sup>

学校と家庭の双方でチャレンジ日記を記録し、交換することで、周りで応援している人々にも認め合う関係が広がっていることを強調している(図4-A)。

また、A養護学校は、『子ども生き活き支援ツールーきつとうまくいくよ、移行・連携ー<sup>48)</sup>』を出版し、家庭や地域と連携した様々な実践をまとめている。その1つとして、卒業生のチャレンジ活動の継続を支援しようと、「チャレンジ認定教室」が紹介されている。卒業後も在学中に行っていたお手伝いや運動を継続し、それをチャレンジ日記に記録し、

「チャレ認教室」に持ってきて発表するものである。著書には、

（前略）届いたチャレ認通信の次回の教室の案内を見て、また「チャレ認教室」に参加できるということが大きな励みとなり、卒業後も継続することができたのではないかと考える。「チャレ認教室」では、毎日欠かさず記入して分厚くなったチャレンジ日記を見せて、生き生きと発表している。（後略）<sup>49)</sup>

と書かれている。家庭で毎日記録してきたチャレンジ日記を「チャレ認教室」に持つてくることで、教師や学生ボランティアに褒められ、認め合う関係が広がっている（図 4-B）。

さらに、A養護学校は、保護者向け支援ツール作成教室を実施し、保護者自身が子どもに合った支援ツールを作成し、適切な支援環境を作るようにしてきた。2005年日本特殊教育学会の自主シンポジウムにおいて、保護者の一人Fさんが以下のような実践報告をしている。

（前略）チャレンジ日記とソーシャルストーリーを取り入れることにより、次第に落ち着いて着席して課題に取り組むことができるようになった。半年後には問題行動も減少し、多動を制限するための服薬もしなくてよくなった。チャレンジ日記はセンター（自閉症・発達障害支援センター）と家庭との両方で子どもを褒めるよい機会となり、褒められることで、チャレンジへの意欲を増していった。（後略）<sup>50)</sup>

センターと家庭の両者が、チャレンジ日記を交換して記録することにより、本児を褒め合う認め合う関係を築くことができたことが分かる（図 4-C）。

以上 3 つの事例の、チャレンジ日記が行き来して交換記録する横の関係を図 4 に示した。図 4 で示したように、まなぶ君の家庭と学校の間でチャレンジ日記が行き来し、交換記録することで、家庭の周りの人々、学校の友達等にも褒め合う、認め合う関係が広がっている。チャレ認教室においても、F君の行った支援センターにおいても同様である。しかし、あくまで、チャレンジ日記は、両者（二者）の行き来であり、両者（二者）の交換記録である。

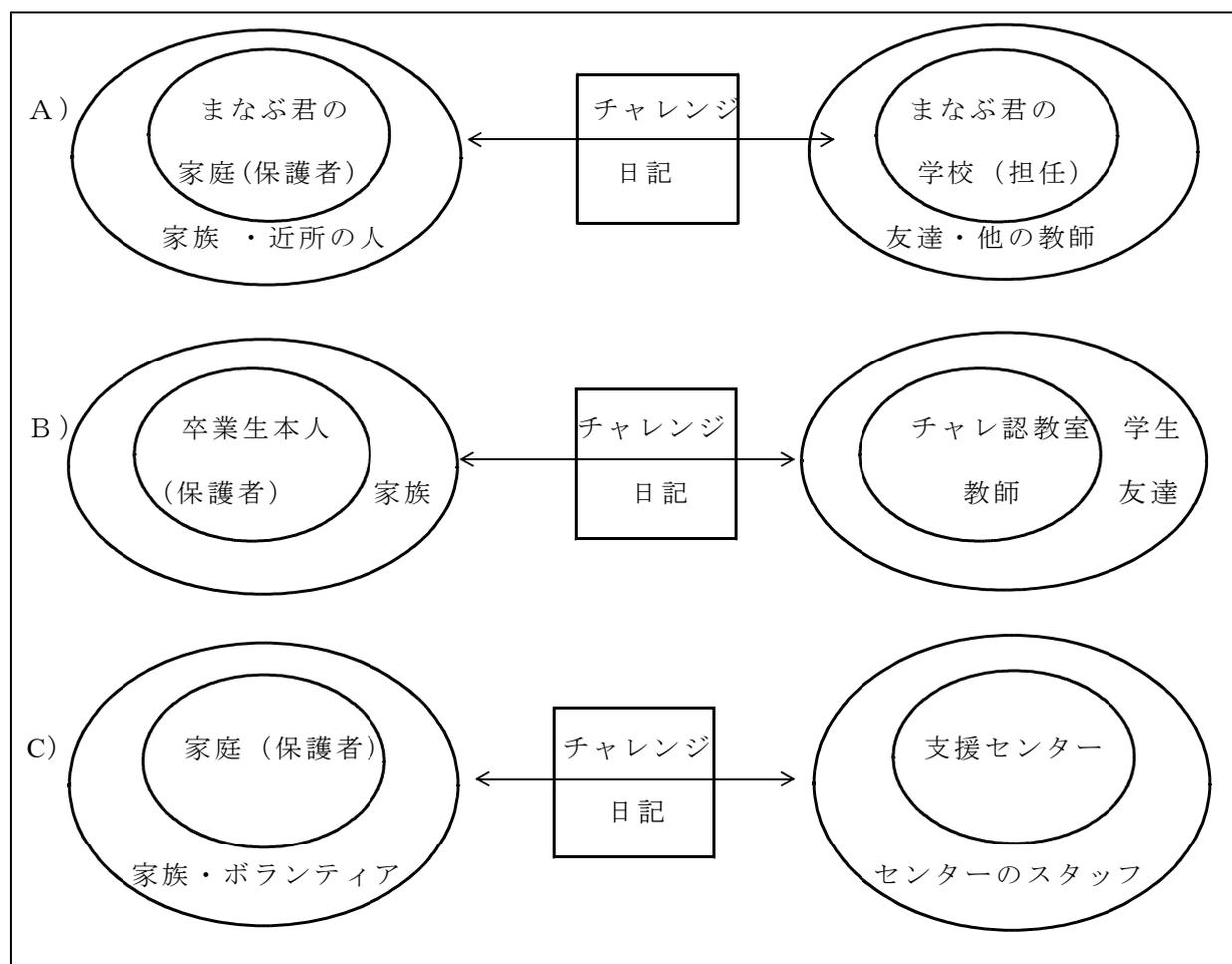


図4 チャレンジ日記が行き来する横の関係

#### 4) 小学校通級教室におけるチャレンジ日記・発表の取組と手続き

さらに横の連携を広げるため、二者の交換記録にとどまらず、本児に関係する三者、四者の間をチャレンジ日記が巡回して、それぞれの機関が記録できるようにならないかと考えた。小学校通級教室においてもチャレンジ日記を記録し、チャレンジ発表すれば、三者（家庭・在籍級・通級指導教室）を巡回し、さらに横の連携が広がる。

小学校通級教室におけるチャレンジ日記の取組やチャレンジ発表の手続きは以下の通りである（図5）。

<家庭で>

- ①家庭で自分の課題やお手伝いをできるだけ自分で行うようにする。
- ②その日を振り返り、自分が努力したことを見つけ、チャレンジ日記に記入する（あるいは、家族に努力したことを見つけてもらい、記入してもらう）。

③保護者や家族にチャレンジ日記を見てもらい、褒めてもらう（サインやシール、場合によっては、お小遣いや褒美をもらう）。

<学校・通級指導教室で>

④通級担当者にチャレンジ日記を見てもらい、家で努力していることを褒めてもらう。

⑤通級指導教室のグループ活動の場で、チャレンジ日記の1週間分の記録を発表する。  
質問や話し合いの後、友達からよかったところを褒めてもらう。

⑥通級指導教室で努力していることを通級指導教室担当者にチャレンジ日記に記入してもらい、褒めてもらう。シールやサインをもらう。

<学校・在籍級で>

⑦在籍級担任に自分の目標や約束に向けて努力していることをチャレンジ日記に記入してもらい、褒めてもらう。シールやサインをもらう。

<家庭で>

⑧家庭にチャレンジ日記を持ち帰り、保護者や家族に学校で努力した記録を見てもらい、褒めてもらう。 ①へ

また、チャレンジ日記の枚数のグラフを通級指導教室に掲示し、目標に到達したらお楽しみ会をする、クッキングをするなどの計画を行って動機付けを高めるようにした。

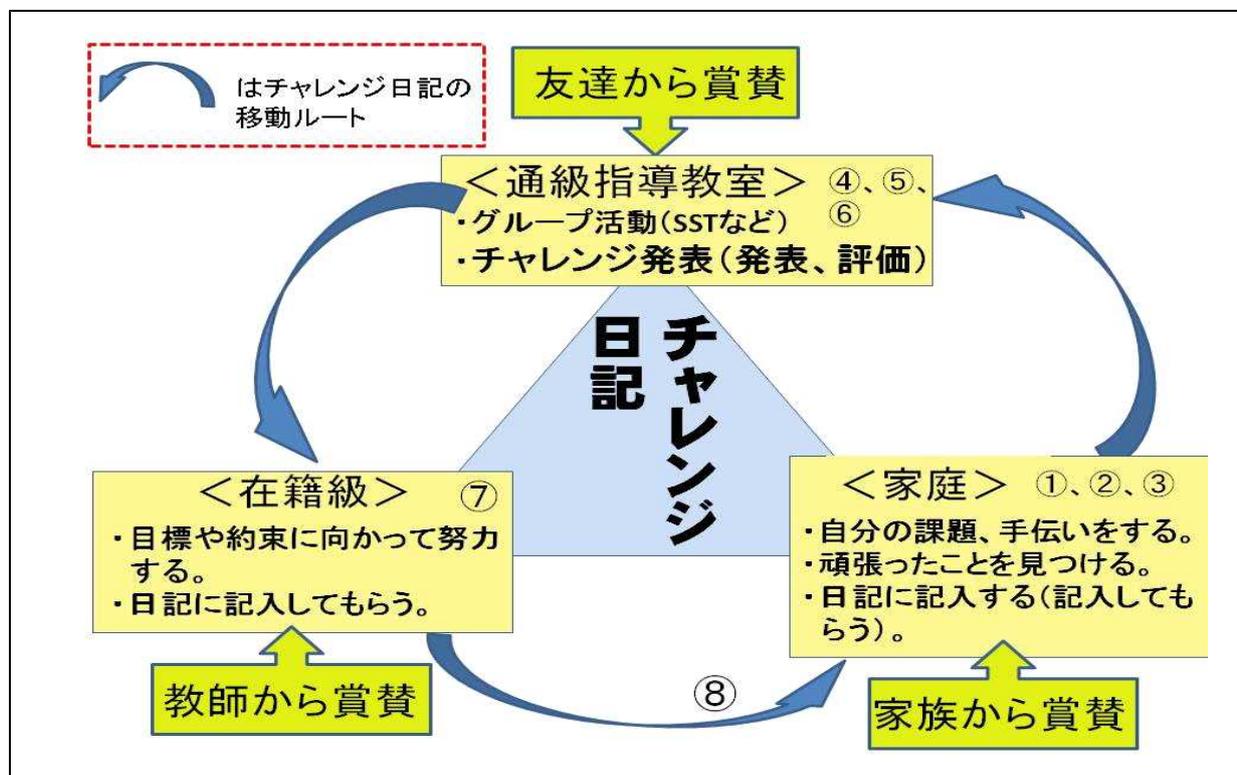


図5 通級指導教室におけるチャレンジ日記・発表の取組・手続きの流れ

本研究では、チャレンジ日記に記録をすることを重視するものだが、その日記の記録を  
発表するチャレンジ発表はさらに重要なものと位置付けている。友達からの賞賛が認め合  
う関係をつくるからである。チャレンジ発表が大切という意味で、「チャレンジ日記の取  
組」ではなく、「チャレンジ日記・発表の取組」とする。子どもが努力したことを、本人  
または保護者がチャレンジ日記に記録し、通級教室の場で発表し、在籍級担任にチャレ  
ンジ日記を渡し、在籍級で努力していることを担任が記録し、家庭に持ち帰る一連の流れが  
「チャレンジ日記・発表の取組」である。

実際、本教室でチャレンジ日記のみの取組（チャレンジ発表をしない）を実践したこと  
があったが、子どもの変容があまり見られず、チャレンジ日記の取組を継続できないケー  
スが多かった。チャレンジ発表をしないと、いつの間にかチャレンジ日記を持ってこなく  
なり、書かなくなり、書いてもらえなくなり、チャレンジ日記が消えていった。

#### 5) A 養護学校におけるチャレンジ日記・発表の成果と課題

大村は、A 養護学校著「個性を生かす支援ツール」の中で以下のように述べている。

チャレンジ日記を続けている小学部・中学部・高等部・卒業生の保護者と教師 60  
名にアンケートを実施し、49 名より回答を得た。「チャレンジ日記を使ってどうで  
すか」という質問には、40 名がチャレンジ日記を始めて 1「とても良かった」 2  
「まあまあ良かった」と答えている。(中略) 良かった点では、「子どもが頑張る  
ようになった」という回答が多かった。チャレンジ日記が児童生徒の意欲を育てて  
いると言えよう。<sup>51)</sup>

チャレンジ日記の成果として、子どもたちが意欲的になったということが言える。2  
冊の著書に掲載されている実践例を見ると、「子どもが意欲的になった」「児童の自発性  
や意欲が育まれた」「主体的に参加できるようになった」「自主的、意欲的に活動に取り  
組んだ」といった記述が非常に多く見られる。

2016 年 2 月に、A 特別支援学校の教員、保護者を対象にアンケートを実施し、64 名の  
回答を得た。「チャレンジ日記・発表の取組をして、お子さんはどのように変わりました  
か？」という質問に対して、「できることが増えた」という回答が 43 名で最も多かった。  
次に、「意欲的になった」が 34 名で多かった。半数以上の教員、保護者が意欲的になった  
と感じていることが分かる。

武藏・高畑は、「チャレンジ日記」の特徴として、「記録したものをたくさんためます。たくさんためるほど、自信がつきます。認めて評価する機会も増えます。チャレンジ日記が自信の輪をひろげます<sup>52)</sup>」と述べている。2016年2月にA特別支援学校の教師・保護者に実施したアンケート結果においても、チャレンジ日記・発表の取組をして、「自信がもてるようになった」と回答した教師・保護者は64名中26名いる。しかし、A養護学校が出版した著書2冊に掲載されているチャレンジ日記・発表、チャレ認教室の実践を全て調べたが、自信がもてるようになったと報告されているものは1つもなかった。その理由として、「自信がある、ない」、「自己肯定感が高まった」といったことを客観的に評価することが難しいから検証できないということが考えられる。

本研究では、チャレンジ日記・発表がもたらす成果として「自信がもてるようになった」、「自己肯定感が高まった」と言えるのか、客観的に評価し、検証したいと考える。

## 5. 社会的適応力に関する先行研究

発達障害の子どもへのグループ指導では、年齢や支援課題にもよるが、同じような困難や課題をもつ子どもたち2～8人程度で構成され、遊びやゲーム、スポーツ、調理や製作・作業などの実際の場面での仲間関係を通してソーシャルスキルトレーニングが行われる。

上野・岡田は、「子どもどうしの関係性を生かしたグループ指導は、仲間の影響を受けながらスキルを学ぶことができ、人間関係が育まれ、ソーシャルスキルトレーニング(SST)の大きな成果につながっている<sup>53)</sup>」と述べている。

個別指導だけでは、実際の場面に即した指導は展開できず、指導場面と生活場面に距離が出てしまい、学んだことが般化しにくくなる。また、大きなクラス集団では、発達障害の子どもたちの個々の問題に焦点を当てるのが難しく、個別指導やクラス集団にはある種の限界がつかまとう。

グループ指導の利点は、子ども同士の関係性を生かすことができる点にある。上野・岡田は、「大人からの評価以上に、仲間からの評価は効果抜群である。他者からの影響が少ないASDの子どもでも、仲間関係の重要性が増す学齢期後半や思春期には、子ども同士の意見や評価に敏感になりやすい。<sup>54)</sup>」と指摘している。

ソーシャルスキルの指導では、時々、子ども同士でお互いを評価することを組み込むことがある。また、「仲間からのモデリング」の影響も大きいものである。発達障害のある

子どもたちは、定型発達の子どもたちとの共通点や共鳴する点が少なく、他者の存在がモデルとはなりにくいようである。しかし、発達障害の子どもたちのグループでは、同じような苦手さや困難をかかえていることが多く、思考や感じ方のペースが共通していたり、興味や関心事が合致したりすることが多くあるので、グループの友達同士で学び合うことができる。

SST は、その大部分がグループで行われ、グループでの SST が主流になっているので、「グループでの SST」とあえて言わなくてもいいと考えられるが、本研究では、グループで行うことの利点を大切にするという意味で、あえて「グループでの SST」とする。

また、本研究では、「社会的適応力」を社会生活や対人関係を営んでいくために必要とされる力、相手の気持ちを理解しコミュニケーションをとる力と定義する。

## 6. 自己肯定感に関する先行研究

田中は、自己肯定感を、「自己に対して前向きで、好ましく思うような態度や感情<sup>55)</sup>」と定義し、「自己の評価的側面に自尊感情があり、その下位概念に自己肯定感があると思われる<sup>56)</sup>」と位置づけている。また、伊藤は、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<sup>57)</sup>」と定義している。

榎本は、「人からほめられるというのは、大きな自信につながる。他者から与えられた評価が自己評価のもとになる。人から認められ、受け入れられることによって、自己評価が高まる。そうした経験を積み重ねることによって、自己肯定感が身についてくる。ほめるということは自己肯定感を高める機能をもつ。<sup>58)</sup>」と指摘している。チャレンジ日記・発表の取組は、教師や家族、友達が子どもをそれぞれの場で褒めるので自己肯定感を高めることに効果があると考えられる。

「相手を受け入れ、相手のために思い、心の交流がもてる時、自己肯定感の基盤が築ける。<sup>59)</sup>」「自己肯定感が高い子どもは人との折り合いがうまくいき、行動問題が少ない。<sup>60)</sup>」「社会への適応力も自己肯定感と関係する。<sup>61)</sup>」ことが指摘されている。他者との交流をねらいとしたソーシャルスキルの指導を並行して行うことは、自己理解を深め、相手の気持ちを理解し、社会的適応力を身に付けることができ、さらに、自己肯定感を高めることに有効であると言える。

以上のことから、本研究では、自己肯定感を「自己に対して、前向きで、好ましく思い、自分のよさを肯定的に認める感情や態度」と定義し、自己肯定感を構成する要素として、

他者からの評価や発表活動と相互に関係した自己評価、自分を肯定的に認める自己受容、人とのつながりの中での自己と相手を受け入れ尊重するソーシャルスキル等とする。

桜井は、「ハーター(1986)は、ローゼンバーグ(1965)のように自己受容、自己効力感、自己価値観(自尊感情に相当)などを総合的に評定して全体としての自尊感情を直接的に測定しようとする方法に対して、自己概念の側面ごとに評価を行ったうえで自尊感情をとらえる方法を提案している。<sup>62)</sup>」と述べている。

さらに、外山は、「児童用コンピテンス尺度<sup>63)</sup>」について以下のように述べている。

コンピテンス(competence)とは、「認知された有能さ」のことであるが、自尊感情および自己評価と同義の概念である。桜井(1992)が新たに作成した「児童用コンピテンス尺度<sup>64)</sup>」は、(中略)より簡便に実施できる利用しやすい尺度となっている。学習領域、運動領域、社会領域、自己価値(general self-worth)の4領域(下位尺度)から構成されている尺度である。<sup>65)</sup>

東京都教育委員会の教育目標では、育成する人間像として「互いの人格を尊重し、思いやりと規範意識のある人間<sup>66)</sup>」、「社会の一員として、社会に貢献しようとする人間<sup>67)</sup>」、「自ら学び考え行動する、個性と創造力豊かな人間<sup>68)</sup>」を挙げ、社会の変化に対応して絶えずその在り方を見直すこと、経済のグローバル化、情報技術革命、地球環境問題、少子高齢化など、時代の変化に主体的に対応し、日本の未来を担う人間を育成することの重要性が述べられている。「東京都教育ビジョン(第2次)<sup>69)</sup>(平成20年5月)では、「Ⅲ 3つの視点に基づく取組の方向・重点施策・推進計画<sup>70)</sup>」「3 子供・若者の未来を応援する<sup>71)</sup>」「(12)首都東京・国際社会で活躍する日本人の育成<sup>72)</sup>」の中で次のように述べられ、自尊感情を高めることが重要であることが明示されている。

他者との人間関係をつくることが不得手になっている子供が増え、そのことがいじめや不登校などの問題の一因にもなっているとの指摘がある。(中略)また、自分をかけがえのない存在、価値ある存在として肯定的にとらえる気持ちを自尊感情というが、自尊感情が高まると、子供たちは自分を大切にすることができ、物事に積極的に取り組んでいくことができるようになる。<sup>73)</sup>

同じく「重点施策 25 人間関係を築く基礎となる力の育成<sup>74)</sup>」では、「子供たちが自分のよさに気づき、自信を持つことや、他者と積極的にかかわり、自分や相手の考えを相互に伝えたり理解したりするコミュニケーション能力は、人間関係を築く基礎となる力であり、国際競争の激しいこれからの社会を生きていく上で極めて大切な力である。<sup>75)</sup>」とし、「子供の自尊感情や自己肯定感を高めるための教育の充実<sup>76)</sup>」を重視し、子供一人一人が自己に自信をもち、新たなことや困難なことにも挑戦しようとする意欲を高める教育を推進することを示している。

東京都教職員研修センターと慶應義塾大学では、学校教育に求められる自尊感情の傾向を分析し、発達段階に応じて適切に把握できる『自尊感情測定尺度（東京都版）<sup>77)</sup>』を作成した。この尺度には 22 の質問項目があり、これらの質問項目には、「A 自己評価・自己受容<sup>78)</sup>」「B 関係の中での自己<sup>79)</sup>」「C 自己主張・自己決定<sup>80)</sup>」の 3 つの因子で構成されており、自尊感情を構成する大きな柱になっている。自己評価結果を集計し、レーダーチャートに表し、自尊感情の 3 つの観点の傾向を把握する。さらに、どのような指導の改善の方法が考えられるか、自己評価シートを活用した「自尊感情の傾向分析一覧<sup>81)</sup>」を参考にできる。

また、「自己評価シート」による自己評価を行うことが難しい子供の自尊感情の傾向を把握することを目的として、「他者評価シート」を開発した。「他者評価シート」は、子供の状況を把握する「24 項目」で構成される。さらに、これらの 24 項目を因子分析し、「安定した学校生活を送るための 6 つの観点」に整理した。一人一人の個性を把握し、全ての子供をより理解するための「自己評価シート」を補完するシートとして活用できる<sup>82)</sup>。

本研究では、対象児童の自己肯定感の自己評価を把握するために「児童用コンピテンス尺度<sup>83)</sup>」と「自尊感情測定尺度（自己評価シート）<sup>84)</sup>」を、子供の自己肯定感を他者が評価し、把握するために「自尊感情測定尺度（他者評価シート）<sup>85)</sup>」を活用する。

## 7. チャレンジ日記 SST プログラムについて

チャレンジ日記 SST プログラムを「チャレンジ日記 SST」とする。

「チャレンジ日記 SST」とは、小学校通級指導教室において、チャレンジ日記・発表の取組とグループでの SST とを組み合わせ実践するプログラムであり、チャレンジ発表をグループ活動の中で行う。

※自立活動の内容と「チャレンジ日記 SST」とのつながり

<p>1 健康の保持「(4)障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること<sup>86)</sup>」</p>	<p>グループによる SST では、理解しあえる仲間に出会え、自己理解につながる。児童に自身の特性や特徴を理解させ、自分の強みを活かして苦手な部分をカバーできる学習方法を身に付けさせることもでき、児童の自己肯定感が高まる。</p>
<p>2 心理的な安定「(2)状況の理解と変化への対応に関すること<sup>87)</sup>」「(3)障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること<sup>88)</sup>」</p>	<p>チャレンジ日記・発表は、学習面や生活面でのつまずきから自信や意欲を失いがちな発達障害の子どもたちの意欲や自信を向上させることができ、自分の気持ちや情緒をコントロールして状況に適切に対応することをねらいとする。</p>
<p>3 人間関係の形成 「(1)他者とのかかわりの基礎に関すること<sup>89)</sup>」「(2)他者の意図や感情の理解に関すること<sup>90)</sup>」「(3)自己の理解と行動の調整に関すること<sup>91)</sup>」「(4)集団への参加の基礎に関すること<sup>92)</sup>」</p>	<p>グループによる SST は、①相手の意図や感情を理解し、他者に自分から働きかけたり、働きかけに応じたりすること、②自分のとった行動がどう影響するか推し量ること、③子どもたちに肯定的な自己理解を促すこと、④小集団でのルールやきまりを守り、積極的に参加できるようになることをねらいとする。</p>
<p>4 環境の把握 「(4)感覚を総合的に活用した周囲の状況に応じた行動に関すること<sup>93)</sup>」</p>	<p>SST やチャレンジ発表は日常での生活経験を通して学ぶことが多く、感覚を総合的に活用した周囲の状況に応じた行動に係る。</p>
<p>5 身体の動き 「(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること<sup>94)</sup>」 「(3)日常生活に必要な基本動作に関すること<sup>95)</sup>」</p>	<p>SST の非構成的課題である、運動・スポーツは、不器用な子どもたちの運動面の技能を向上させることをねらいとしている。クッキングでは、友達同士協力するといった協働</p>

ること <sup>95)</sup> 」	作業を行うこともねらいの1つであり、包丁で切る、量る、まぜる、焼くなど日常生活に必要な動作の上達もねらいの1つである。
6 コミュニケーション「(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること <sup>96)</sup> 」「(5)状況に応じたコミュニケーションに関すること <sup>97)</sup> 」「(2)言語の受容と表出に関すること <sup>98)</sup> 」	グループによる SST は、自分の思いをうまく相手に伝える等、場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにすることをねらいとする。 チャレンジ発表は、友達の前で日記の記録(自分が努力したこと)をはっきりと話す、よく聞くことをねらいとする。

以上のように、通級指導教室において、自立活動の指導を行おうと計画するとき、チャレンジ日記 SST プログラムは、自己の理解を深め、主体的に学ぶ意欲を伸長することができ、自立活動のねらいを達成する内容である。

## Ⅱ 研究目的と研究方法

### 1. 研究1 通級指導教室における「チャレンジ日記SST」の実践と検証

(仮説1) 本研究において開発した「チャレンジ日記SST」を実践すると発達障害児の社会的適応力と自己肯定感が向上するのではないかと検証する。

#### 1) 研究目的

通級指導教室において「チャレンジ日記SST」を実践し、発達障害児の社会的適応力と自己肯定感の向上ができるかどうかを検証する。

#### 2) 研究方法

チャレンジ日記の累積記録や本人・保護者・担任アンケートの結果の分析、S-M社会生活能力検査、児童用コンピテンス尺度、自尊感情測定尺度、ソーシャルスキル尺度等の評価により、社会的適応力や自己肯定感について評価、分析、考察する。

### 2. 研究2 家庭・通級教室・在籍級の連携を促すツールとしてのチャレンジ日記・発表の検証

A附属養護学校における家庭や地域と連携した実践では、対象児（卒業生も含む）とその家族と発達障害支援センター等とチャレンジ日記を交換し、本人を褒め合う関係を築いた。両者（二者）の交換記録であった。

(仮説2) チャレンジ日記・発表の取組により、家庭・通級教室・在籍級の三者をチャレンジ日記が巡回し、三者の連携を促すのではないかと検証する。さらに横の連携を広げ、関係機関との連携を促すのではないかと検証する。

#### 1) 研究目的

チャレンジ日記・発表が保護者、在籍級、通級教室との連携を促すツールになるかどうかを検証する。

#### 2) 研究方法

チャレンジ日記が在籍級、保護者、通級教室との連携ツールになっているかどうか、アンケート調査を実施し、数値化する。チャレンジ日記を活用している保護者と活用していない保護者の比較を行い、分析する。自由記述については、SCAT法(大谷, 2007; 2011、

以下に改めて説明を記す)により分析し、考察する。また、いくつかの実践事例より、チャレンジ日記が三者の連携ツールになっているかどうか、保護者のインタビュー結果を分析し、考察した。

### 3. 研究3 児童発達支援所にも導入したチャレンジ日記SSTの実践と検証

#### 1) 研究目的

チャレンジ日記SSTを継続している対象児童S児が通っている児童発達支援所でもチャレンジ日記を記入し、褒めてもらい、S児の社会的適応力や自己肯定感が向上したか、関係機関との連携を促すことができたか検証する。

#### 2) 研究方法

S児の保護者に半構造化インタビューを行い、分析は、S児の変化に着目し、大谷によって開発されたSCAT法<sup>99)</sup>を用いて行う。さらに、関係者の連携に着目して考察する。また、自尊感情測定尺度による評価の変化やソーシャルスキル尺度評価点の変化により、対象児の社会的適応力や自己肯定感が向上したかどうか検討する。

#### ※SCAT (Steps for Coding and Theorization) とは

SCATとは、名古屋大学の太谷によって提唱された質的分析方法である。SCATとは何かについて、太谷は、次のように述べている。

SCAT (Steps for Coding and Theorization)では、マトリクスの中にセグメント化(切片化 segmentation)したデータを記述し、そのそれぞれに、

- < 1 >データの中の着目すべき語句
- < 2 >それを言い換えるためのデータ外の語句
- < 3 >それを説明するための語句
- < 4 >そこから浮き上がるテーマ・構成概念

の順にコードを考えて付していく4ステップのコーディングと、< 4 >のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述する手続きとからなる分析手法である。この手法は、一つだけのケースのデータやアンケートの自由記述欄などの、比較的小規模の質的データの分析にも有効である。また、明示的で定式的な手続きを有するため、初学者にも着手しやすい。<sup>100)</sup>

また、SCATの意義について、大谷は、次のように論じている。

SCATは、＜1＞着目すべき点の明確化、＜2＞着目した内容の一般化、＜3＞着目した内容の背景等の検討、＜4＞以上にもとづくテーマや構成概念の記述、を段階的に行わせて、その結果をつなげていくことによってストーリーラインを書かせて分析者を理論化へと導き、ストーリーラインから理論記述を試みさせ、そしてその際、課題の明確化まで行わせる点に特長がある。つまり、分析者は、明示された作業手続きにしたがって作業することで、分析に必要な初段階を経て理論化に至ることができるように、分析者を円滑に誘導する機能を有している。<sup>101)</sup>

また、SCATの適用と特徴について、大谷は次のように説明している。

そもそも、質的研究で用いられるコーディングとは、言語記録を深く読み込んで潜在的な意味を見だし、それを表すような新たな概念を案出して、「新しいコトバ」としての構成概念(construct)を作っていく作業である。また、それに続く理論化、やはりコトバによる作業である。つまり質的研究には、ことばを縦横無尽に使っていけるような高度な言語能力が必要だと考えられ、このことも、量的処理は得意だがコトバで考えるのは苦手だと自己認識する量的研究者にとって、質的研究の壁を高くしてきた大きな要因である。しかし、SCATは、その壁の高さを数段階のモールステップに分ける一種の「はしご」を用意して、比較的容易にその壁を超えさせるような、言語的分析活動の支援の仕組みを、その手続きに内包している。そのため、SCATの手続きに従って作業を進めることで、それに無理なく導かれて、分析を完結することができる。この点こそ、量的研究者が質的研究に取り組む際にSCATを活用している大きなポイントである。<sup>102)</sup>

SCATは、「着手しやすい手法<sup>103)</sup>」であり、本研究では、インタビューの対象が少人数であるため、分析方法にSCATを用いることとした。

#### 4. 論文の構成

以上の研究目的と研究方法を踏まえ、本論文を第1章 研究1 小学校通級指導教室におけるチャレンジ日記 SST の実践と検証、第2章 研究2 家庭・通級指導教室・在籍級の連携を促すツールとしてのチャレンジ日記 SST の検証、第3章 研究3 関係機関にも広げたチャレンジ日記 SST の実践と検証、第4章 全体的考察 として構成した。

第1章 研究1 では、1～3の指導実践を行った。実践を一つ終える度に、課題があり、その課題を改善できる方向で次の実践に取りかかった。第2章 研究2 では、研究1の対象児童も含め、全ての通級児童の保護者と在籍級担任にアンケート調査を実施し、チャレンジ日記を活用している児童の保護者と在籍級担任、チャレンジ日記を活用していない児童の保護者と在籍級担任のアンケート結果を比較して分析した。研究3では、研究1、2の結果を踏まえ、家庭でも在籍級でも毎日チャレンジ日記を記入し、1週間に1回通級指導教室でチャレンジ発表をし、児童発達支援所でもチャレンジ日記を記入してもらおうという実践をした。対象児童の社会的適応力や自己肯定感について評価し、また、保護者アンケートや半構造化インタビューにより、チャレンジ日記が連携を全体的考察をし、本研究の成果やチャレンジ日記 SST の有効性についてまとめた。研究の関係図を図6に示す。

発達障害児の社会的不適応、自己肯定感低下

(仮説1)

チャレンジ日記・発表の取組をグループによるSSTと組み合わせた「チャレンジ日記SST」を実践することにより、発達障害児の社会的適応力と自己肯定感が向上するのではないか。

発達障害児の支援関係者の連携不足

(仮説2)

①チャレンジ日記SSTの実践により家庭・通級・在籍級の連携を促すのではないかと。  
②さらに関係機関との連携を促すのではないかと。

### 研究1 通級指導教室におけるチャレンジ日記SSTの実践と検証

(実践1) 積極的コミュニケーションを図る支援  
(対象児) コミュニケーション面に課題がある2～4年の5名  
(研究方法) S-M検査の評価やチャレンジ日記の記録より

(実践2) 自己肯定感を高める支援Ⅰ  
(対象児) 自己肯定感が低く、すぐにあきらめたり投げ出したりする4年4名  
(研究方法) 児童用コンピテンスによる自己評価より

(実践3) 自己肯定感を高める 支援Ⅱ  
(対象児) 自己肯定感が低く、行動面や仲間関係に問題を抱える 1～2年5名  
(研究方法) 自尊感情測定尺度(東京都版)の自己評価、他者評価より

### 研究2 三者の連携を促すチャレンジ日記SSTの検証

(対象) ・チャレンジ日記を活用している保護者・担任とチャレンジ日記を活用していない保護者・担任  
・四つの事例の対象児と母親

(研究方法)  
・チャレンジ日記が連携ツールになっているかどうかアンケート調査を実施し、数値化する。自由記述はSCAT法により分析。

・4つの事例の保護者インタビューを対象児の変容に着目して分析、考察

### 研究3 関係機関(児童発達支援所)にも広げたチャレンジ日記SSTの実践と検証

(対象) チャレンジ日記SSTを実践し、児童発達支援所でもチャレンジ日記を記入してもらうようになったS児と保護者  
(研究方法) 評価方法により、社会的適応力や自己肯定感の変化について検証  
保護者インタビューをS児の変容と連携に着目して分析、考察

## 全体的考察

図6 研究関係図

### Ⅲ 研究結果

#### 第 1 章 研究 1 小学校通級指導教室におけるチャレンジ日記SSTの実践と検証

序章では、発達障害児が抱える課題と発達障害児支援における課題について述べた。本通級教室においても多くの発達障害児が通級しており、発達障害児の社会的不適応や自己肯定感の低さといった課題や通級教室における連携不足の課題を抱えている。

研究 1 では、本研究において開発した「チャレンジ日記 SST」を実践すると発達障害児の社会的適応力と自己肯定感が向上するのではないかという仮説 1 を検証するため、本通級教室において、対象児の異なる 3 つのグループに「チャレンジ日記SST」の実践を順次行い、子どもたちの社会的適応力や自己肯定感が向上したかどうかを検証した。

#### 第 1 節 指導実践 1 小学校通級指導教室におけるチャレンジ日記SSTの実践と検証

##### ～発達障害児の積極的コミュニケーションを図る支援～

#### 1. 研究の対象と方法

##### 1) 対象

本通級指導教室（以下、本教室）に他校から通級する小学校通常学級在籍の 3 年男児 1 名（A 児）と 3 年女児 1 名（B 児）、自校通級する通常学級在籍の 2 年男児 2 名（C 児、D 児）と 4 年男児 1 名（E 児）の合計 5 名を対象とした（表 1）。

5 人全員に発達障害の疑いあるいは診断があり、コミュニケーション面での問題や課題があった。WISC-III 知能検査の結果、知的レベルは平均から平均の上が 2 名、境界域の児童が 3 名であった。X 年 9 月に実施した S - M 社会生活能力検査（以下 S - M 検査）の結果、生活年齢に比べて社会生活年齢が明らかに低い児童が 2 名であった。

表1 対象児童の実態

	A 児	B 児	C 児	D 児	E 児
障害名,診断など  (診断,判断場所)	高機能自閉症 ADHD の疑い  (県教育機関)	高機能自閉症 の疑い  (校内委員会)	高機能自閉症 の疑い  (校内委員会)	アスペルガー症 候群 LD の疑い  (医療機関)	高機能自閉症   (医療機関)
WISC-III知能検査  (検査実施月)	FIQ:107  (X年5月)	FIQ:77  (X年9月)	FIQ:71  (X年2月)	FIQ:120  (X年7月)	FIQ:73  (X年6月)
S-M 検査  SA:社会生活年齢 CA:生活年齢  (X年9月) CA に比べ SA が 1 歳 6 ヶ月以上低い 領域 2～3 を抽出	SA 8:6 CA 8:5  身辺自立が低い。	SA 8:7 CA 8:9  なし	SA 5:11 CA 8:2  移動,作業,集団 参加が低い。	SA 8:9 CA 7:7  なし	SA 6:10 CA 10:0  身辺自立,作業,意 志交換が低い。

## 2) 指導期間と介入方法

指導期間は、X年9月～X+2年3月までの1年7か月間。本教室での指導は、隔週1回90分間で行った。介入は3期に分けて、グループでのSST、チャレンジ日記SST、家庭や在籍級での実践のための支援ツールの提供を順次導入した。

### (1) 介入開始前

X年4月より、A～E児それぞれに対して、本教室において個別指導を行ってきた。個別の指導計画を作成し、保護者や在籍級担任と連携を図りながら指導を行った。個別指導では、コミュニケーション面の目標や課題に迫ることができなかった。

### (2) 介入1期 (X年9月～X年10月)

A～E児5名のグループでのSSTを開始した。ゲーム、ロールプレイ等の演習を中心としたSSTである。全員にチャレンジ日記を導入した。

### (3) 介入2期 (X年11月～X+1年2月)

介入1期に加えて、対象児童個々の個別の指導計画の目標を達成できるようにターゲッ

トスキルの変更や学習内容の工夫を行った。クッキング等の非構成的課題による SST も行った。チャレンジ日記の記録を公表するチャレンジ発表を設定した。(これより、「チャレンジ日記 SST」の実践となる。)

#### (4) 介入3期 (X+1年3月～X+2年3月)

介入2期に加えて、チャレンジ日記 SST で獲得したソーシャルスキルを家庭や在籍級で実践するために個々に応じた支援ツールを提案し活用した。本教室、家庭、在籍級と連携を図るための手立てを工夫した。X+1年7月より、チャレンジ発表では、保護者の協力を得て、家庭でのチャレンジ活動の画像を紹介しながら発表するようにした。

### 3) チャレンジ日記SSTにおける指導目標

対象児童の個別の指導計画の長期目標を達成するための活動となるように、チャレンジ日記 SST における指導目標を短期目標として位置づけた (表2)。

表2 対象児童の個別の指導目標

	A児	B児	C児	D児	E児
個別の指導計画の長期目標 (抜粋)	自分の気持ちを伝えることができる。 友達とのかかわりを楽しむことができる。	教師や友達に自分から話すことができる。 教師の話に注意深く聞くことができる。	集団の中で落ち着いて行動することができる。 友達と適切にかかわることができる。	そのときの状況 (とるべき行動) や相手の気持ちを理解することができる。	嫌なときに拒否し、困ったときに援助要求することができる。 友達との関わりを楽しむことができる。
短期目標 (チャレンジ日記 SST における目標)	「人に伝える」スキルを身に付ける。 友達と協力してゲームができる。	自分の考えを發表することができる。 相手を見て發表を聞くことができる。	振り返りシートで自分の行動を振り返る。 ゲームのルールを理解し、友達と協力して行うことができる。	教師の寸劇や友達の意見に対して、自分の考えを發表することができる。	「断る」「依頼する」スキルを身に付けることができる。 友達と一緒に活動を行うことができる。

対象児童の長期目標にあがっている内容（伝える、援助要求、相手の気持ちの理解、かかわりを楽しむ等）を拾い出し、在籍級担任に行ったアンケートの結果を参考にして、チャレンジ日記 SST の年間計画を立てた。

年間の指導目標は、①対象児童がゲームや遊びを通して仲間意識を高めて友達と活動すると楽しいと分かること、②人とのかかわりにおける基本的なスキルや様々な場面での対処の仕方のスキルを獲得すること、③対象児童の自己肯定感が向上して自発的にコミュニケーションをとるようになることとした。

#### 4) チャレンジ日記SSTの日程と学習内容

1 回の指導の流れは、①学習内容の確認、②ウォーミングアップゲーム、③寸劇(モデリング)、④ワークシートの記入とロールプレイ、⑤チャレンジ発表、⑥フィードバックのパターンを基本とした。対象児童が見通しをもてるように、指導の流れのパターン化、係の役割分担、掲示物等の構造化を行った。また、対象児童同士がよりかかわりがもてるようにペア活動を多く取り入れた。学習内容は、仲間に入れてほしいときの頼み方、援助要求をするときの話し方等の内容を順次取り上げていった（表3）。

表3 ソーシャルスキルトレーニングの学習内容

・自己紹介、他己紹介	・やさしい頼み方
・自分を話そう	・忘れ物をしたとき
・適切なあいさつ	・失敗したとき
・感謝を伝える	・友達に注意するとき
・上手な聞き方、話し方	・下級生が泣いているとき
・適切な質問	

#### 5) チャレンジ発表の評価方法

チャレンジ発表の評価では、対象児童が互いに頑張ったこと、よかったことを褒め合った。3種類の花まるカード（「上手だね」、「がんばっているね」、「ぼくも〇〇したい」）と、3種類のまるカード（「おいしい」、「ざんねん」、「もっと〇〇したらよい」）を各自が持ち、その中からカードを選んで挙げて、コメントした。挙げたカードの種類と枚数によりさらに称賛した。

介入3期の X+1 年 7 月からは、保護者が送ってくれた家庭でのチャレンジ活動の様子の

写真を見せながら、発表するようにした。また、チャレンジ日記の枚数のグラフを掲示し、目標に到達したら校外学習に出かける計画を行って動機付けを高めるようにした。

## 6) 家庭や在籍級で実践するための支援

SST で身に付けたスキルを家庭や在籍級で実行するために、活動のきっかけとなり、行動を起こしやすくする手がかりとして、適切な言葉かけや振る舞い方が書いてある「アドバイスカード」や「こんなときどうする手帳」等の自発を促す手がかりツールを作成し、家庭場面や在籍級の活動での使い方を教示した。また、そのスキルを使うことができたか、感情のコントロールができたかを自己評価し、保護者や在籍級担任に褒めてもらう「約束カード」等の交換記録ツールを作成し、スキルを行うことの動機づけが高まるよう支援した。

## 7) 評価方法

### (1) チャレンジ日記の記録

対象児童のチャレンジ日記の累積枚数とチャレンジ活動の内容を月ごとに記録した。また、チャレンジ日記に記載されたコミュニケーション面における変容について累積枚数グラフに書き込み、その関係について検討する。

### (2) 家庭や在籍級での取り組みの経過

対象児童それぞれの家庭や在籍級での問題点と、それに応じて行った SST での指導、家庭や在籍級での実践のために導入した支援ツールについてまとめ、その効果を検討する。

### (3) 個別の指導計画の指導目標の評価

対象児童それぞれの個別の指導計画の指導目標の達成の程度を検討するために、保護者、在籍級担任との面談を通じて評価を行う。

### (4) S-M 社会生活能力検査（以下 S-M 検査）の変化

チャレンジ日記 SST で行った SST の効果を検討するために、介入前と介入 2 期後に、S-M 検査を実施し、その変化を比較する。

### (5) 保護者への事後アンケートによる調査

保護者にアンケートをとり、対象児童の変容や SST 実践のための手立て、チャレンジ日記に対する評価について検討する。

## (6) 対象児童の事例検討

対象児童の中から3名を取り上げ、小集団活動での経過、チャレンジ日記の取り組みの経過、家庭や在籍級での取り組みの経過、S-M 検査の変化、コミュニケーションの変容について検討する。

## 2. 結果

### 1) チャレンジ日記・発表の取組の経過

対象児童が記録したチャレンジ日記の枚数、チャレンジの内容、およびコミュニケーション面における記述内容の変化を表4にまとめた。対象児童それぞれのチャレンジ日記の累積記録を図7-1から図7-5に示した。

チャレンジ日記を導入したX年7月からX+2年3月まで、5人ともチャレンジ日記に継続して取り組み、記録の枚数は増え続けた(図7-1～図7-5)。どの児童も毎日1個以上のチャレンジをした。チャレンジの内容を見ると、顔洗い、一人でシャワー等の自分の目標となる課題が達成できたり、米とぎ、洗濯物干し、食事の片付け等の手伝いをしている。日記の枚数の増加とともに、コメントに「友達と遊ぶようになった」、「やめてくださいます言えるようになった」等のコミュニケーション面での変容が書かれており、手伝いを家族に喜ばれていた(表4)。

X年11月より、チャレンジ日記の記録をグループ活動の場でも発表するようにした。家庭で保護者に褒められ、在籍級で担任に褒められ、さらにグループ活動の場で通級担当者や対象児童同士から賞賛や評価を得られるようになった。

さらにX+1年7月より、保護者が送ってくれた家庭でチャレンジ活動を頑張っている様子の写真を示しながら、チャレンジ発表をするようになった。どの児童も自信をもって、誇らしげにチャレンジ発表をする姿が見られた。また、5人のチャレンジ日記の枚数が目標に到達したら校外学習に出かける計画を行い、実際に出かけた。

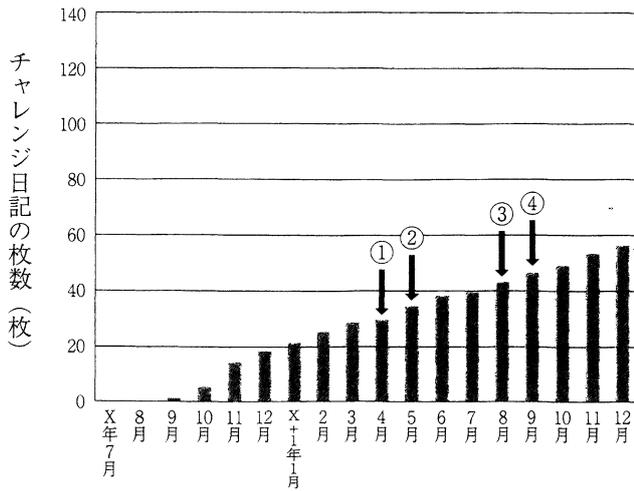


図7-1 A児

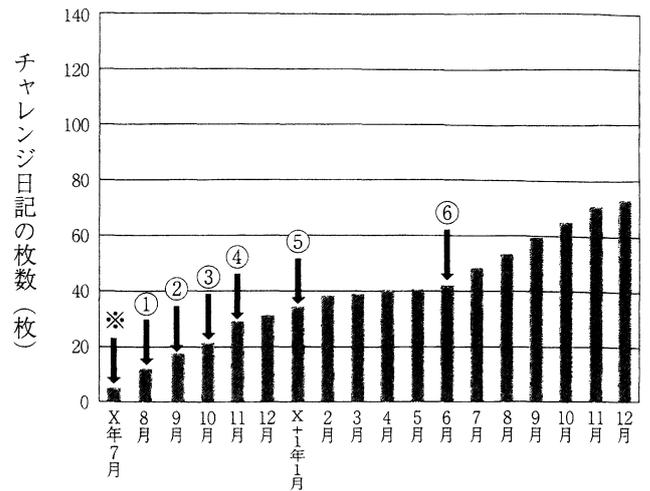


図7-2 B児

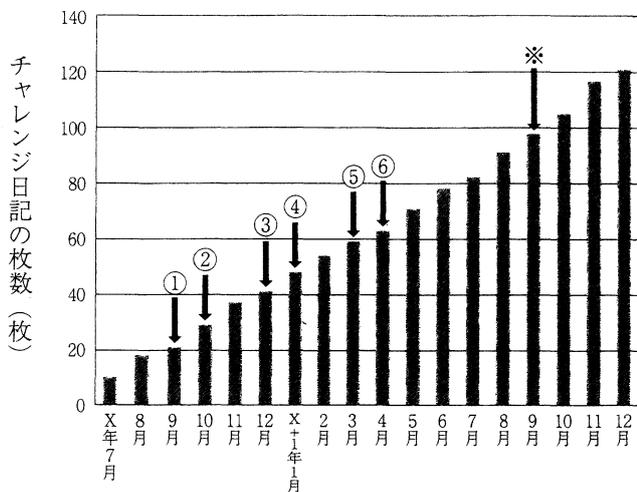


図7-3 C児

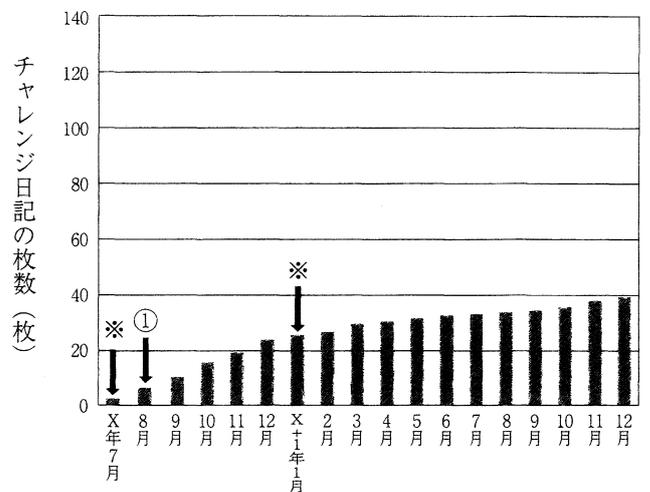


図7-4 D児

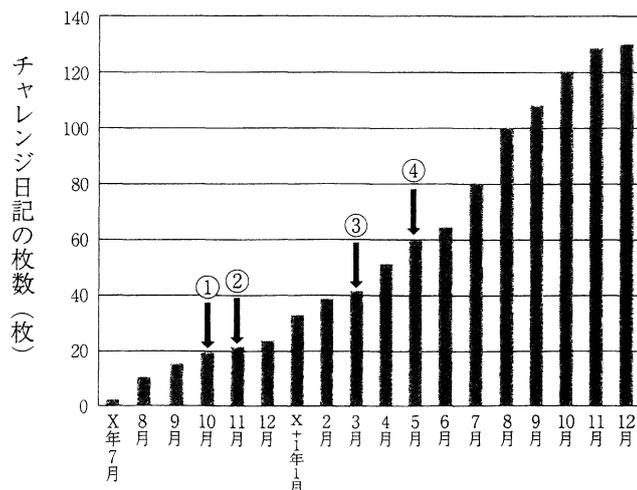


図7-5 E児

図7 A～E児のチャレンジ日記の累積記録とコミュニケーション面における変化

①, ②, ③, ④, ⑤, ⑥, ※は表4のA～E児の日記に記述されているコミュニケーション面における変化に対応している。

表 4 対象児童のチャレンジ日記の取り組みの様子および記述内容の変化

枚数	チャレンジの内容	日記に記述されていることより(コミュニケーション面における変容など)
A 53	新聞取り、ココア作り、洗濯干し、部屋の片付け等、簡単な手伝いを毎日継続した。	①X+1年4月から、〇〇君と遊ぶ、〇〇君に～を教えてあげる等友達とかかわることが増えた。 ②泣くことが少なくなった。 ③約束を守ってゲームをするようになった。 ④X+1年9月頃から、父親と一緒にチャレンジ日記を書くようになった。
B 76	皿洗い、テーブル拭き、配膳、弟の面倒等の毎日手伝いをした。	①少しずつ、先生や友達と話をする場面が増えた。 ②手を挙げて発表した。 ③一人でご褒美の「なかよし」を買った。 ④自分から友達に電話をかけた。 ⑤友達と待ち合わせして遊ぶようになった。 ⑥教室でみんなの前でテストの答案について自分から担任に質問をした。 ※毎週、在籍級担任にコメントを書いてもらった。
C 121	最初は学習に関する内容が多かったが、次第に床掃除、食事の片付け、洗濯物干し、留守番等の手伝いが増えた。	①「ごめんなさい」が言えるようになった。 ②がまんしてゆずるようになり、兄弟げんかが減った。 ③母に要求したり、思ったことが言えるようになった。 ④注意されたことを自分から話せるようになった。 ⑤友達が遊びに来るようになった。 ⑥一人で友達の家へ遊びに行った。 ※X+1年9月より、在籍級担任が毎日チャレンジ日記を書くようになった。
D 39	顔洗い、早起き、明日の準備、洗濯干し等。	①毎日の目標を決めて守ることをチャレンジとした。 ※X+1年1月から母親が作成したチャレンジ日記(目標が守れたら○をつける様式)に変更した。
E 129	一人でシャワー、半袖半ズボンを着る、洗濯、皿洗い、野菜むき、荷物もち、米とぎ等。	①自分の課題、苦手なことをチャレンジにした。 ②母親に「手伝ってください」と言えるようになった。 ③兄弟げんかが少なくなった。 ④ことばの教室の友達に「いやです、やめてください」と言えるようになった。

## 2) 家庭や在籍級での取組の経過

対象児童の家庭や在籍級での問題点と、それに応じてグループ活動で行った SST の内容、及び学習したスキルを家庭や在籍級で実践するための支援のうち主なものを表 5 にまとめた。問題点に応じて SST を随時行ったこと、対象児童それぞれに実行のための支援を行った結果、A 児は、忘れ物をしたら、泣かずに担任のところにいけるようになった。B 児は、担任のところに行って、質問をするようになった。C 児は、乱暴な言動がほとんどなくなった。D 児は乱暴な行動がなくなり、友達にやさしくできるようになった。E 児は担任に「わかりません、教えてください」と言えるようになり、友達に「静かにしてください」と注意することができるようになった(表 5)。

また、SST で学習したスキルを家庭や在籍級で使うことができたなら、「チャレンジ日記」に記録するようにさせ、その項目に「星のシール」を貼って賞賛するようにし、獲得したスキルの般化を強化した。また、友達や周りの人を配慮した温かい言葉がけや行動ができたなら、ハートのシールを貼るようにし、思いやりのある言葉がけや行動を強化するようにした。そのとき工夫したチャレンジ日記を図 8 に示す(図 8)。

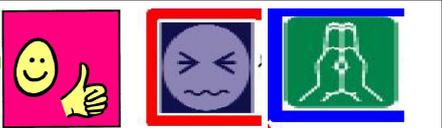
## 3) 個別の指導計画の指導目標の評価

対象児童それぞれの個別の指導計画の目標を、在籍級担任、保護者との面談を通じて評価した。表 6 のような変容が見られた。個別の指導計画の目標をほぼ達成できたと言える(表 6)。

## 4) S-M 社会生活能力検査の変化

グループ活動開始当初(X年 9 月)と 6 か月後(X+1 年 3 月)に実施した S-M 検査の結果を表 7 にまとめた。A ~ E 児一人一人の各領域における伸びを算出し、伸びの大きい領域を大きいものから 3 つ選んでアンダーラインで示した。最も多かったのは「意志交換」、次に「自己統制」の領域であった。ただし、E 児は、「作業」について 9 か月の伸びがあったが、あとの領域はすべて 8 か月以下であり、伸びの見られない領域もあった(表 7)。また、伸びが見られた「意志交換」、「集団参加」、「自己統制」の一人一人の変化が分かりやすいように、グラフにして図 9 に示した(図 9-1 ~ 図 9-3)。

表 5 対象児童の家庭や学校での問題点とソーシャルスキルトレーニング、スキルを実行するための支援

家庭や学校での問題点	ソーシャルスキルトレーニング	スキルを実行するための支援 ＜支援ツール＞
A 忘れものをしたとき、すぐに泣いてしまう。	忘れものしたら、教師の所に行き、「先生、〇〇を忘れました。すみません。」と言うロールプレイをした。(X+1年3月)	「忘れものしたら先生に言えよ。」と書いたカードを筆箱に貼っておきそれを見て行動するようにした。 ＜アドバイスカード（自発を促す手がかりツール）＞
B 教師の指示を聞き間違えて、集合場所を間違える。	教師の指示が聞き取れなかったら、「先生、もう一度言ってください。」とお願いするロールプレイをした。(X+1年6月)	手を挙げることも教師のところに行くことも難しかったので、ヘルプ箱を机に立てるようにし、教師が気づいてB児のところに来たら質問するようにした。＜ヘルプ箱（自発を促す手がかりツール）＞
C 友達の仲間に入りたくても、どう話しているかわからず、乱暴な行動をとる。	相手に近づき、顔を見て「仲間に入れて」とやさしくお願いするロールプレイをした。(X+1年3月)	毎時間学習したスキルを手帳に書いた「こんなときどうする手帳」を携帯し、手帳を見ながら「仲間に入れて」と言うように促した。 ＜こんなときどうする手帳（自発を促す手がかりツール）＞
D ①自分のことをうまく相手に伝えられず、イライラして乱暴な行動をとる。 ②休憩時間、一人でいて、友達と遊べない。	①自分がけがをして掃除ができないとき、「ぼくは、〇〇をけがしていて、ぞうきんができません。すみません。」と言うロールプレイをした。(X年10～11月) ②相手に近づき、顔を見て「仲間に入れて」とやさしくお願いするロールプレイをした。(X年11月)	①連絡帳に約束カードをはり、自己で評価し、在籍級担任に評価してもらうようにした。約束が守れたら、担任の先生からシールがもらえることを励みにした。 ＜約束カード（自発を促す手がかりツール、交換記録ツール）＞ ②友達にやさしくしたり、手伝ったりしたことを「きらきらマンノート」に記入するようにした。 ＜きらきらマンノート（自発を促す手がかりツール、交換記録ツール）＞
E 困ったときの援助要求、嫌な時の拒否ができない。	「いやです、やめて」「わかりません、教えて下さい」「手伝って」などと言うロールプレイをした。(X年10月)	話すきっかけがないと言にくいようだったので、カードをリング式に綴ったコミュニケーションカードを作成し携帯するようにした。  できました やめて てつだって いやです おしえて ＜コミュニケーションカード（自発を促す手がかりツール）＞



# チャレンジ日記

No. 278

日付	がんばった事	場所	印
11/5	算数の宿題がわからなかったのですが、お母さんに「おしえて」と言いました。	学校 家庭	

通級教室で学習したスキルを家庭や在籍級で実行できたら、★シールを貼る

日付	がんばった事	場所	印
11/6	お母さんの話しを聞いていなかったので「もう一回言って」とお願いしました。	学校 家庭	

日付	がんばった事	場所	印
11/7	弟の友達が遊びに来たので、「一緒に遊ぼう」とやさしく言いました。	学校 家庭	

日付	がんばった事	場所	印
11/7	プラモデルを作っている時、弟が「遊ぼう」と言ったので、「プラモデル作るとりあえずあとで」と言いました。	学校 家庭	

あったか言葉やあったか行動ができたなら ♥ シールを貼る。

日付	がんばった事	場所	印
11/8	注意されなくても、自分から部屋の片付けをしました。	学校 家庭	

★先生から★
「教えて」とお願いし、やさしく断るね
りと学習したスキルをうまく使ってるね
にがんばってるね。すごいね

★おうちから★
最近、朝起きるのが遅くありません。
でも、お母さんの話を聞いてくれるね
頑張ってるね、続けていこうね

図8 学習したスキルの般化を促すチャレンジ日記の例

表 7 対象児童の S - M 社会生活能力検査の結果  
 ( 上 段 : X 年 9 月 下 段 : X + 1 年 3 月 )

検査時年齢	身辺自立	移動	作業	意思交換	集団参加	自己統制	社会生活	
伸び							年齢	
A	8:5	7:0	8:4	10:2	7:8	8:7	10:0	8:6
	9:1	<u>8:6</u>	<b>8:4</b>	<b>10:2</b>	<u>9:0</u>	<b>8:7</b>	<u>12:2</u>	<b>9:3</b>
伸び(月)	18	0	0	16	0	26	9	
B	8:9	9:6	7:5	8:0	9:0	10:2	8:0	8:7
	9:5	<u>12:6</u>	<b>8:4</b>	<b>8:9</b>	<u>11:8</u>	<b>11:2</b>	<u>13:0</u>	<b>10:6</b>
伸び(月)	36	11	9	32	12	60	23	
C	8:2	7:8	4:8	5:5	5:8	5:5	7:4	5:11
	8:10	<b>7:8</b>	<u>6:6</u>	<u>6:7</u>	<b>6:2</b>	<u>7:3</u>	<b>7:4</b>	<b>6:9</b>
伸び(月)	0	22	14	4	22	0	10	
D	7:7	7:8	9:3	9:6	9:0	8:7	9:2	8:9
	8:3	<b>7:8</b>	<u>11:1</u>	<b>10:2</b>	<u>11:8</u>	<b>10:2</b>	<u>12:2</u>	<b>10:1</b>
伸び(月)	0	22	8	32	19	36	14	
E	10:0	6:6	7:5	6:7	6:7	7:11	7:4	6:10
	10:8	<b>7:0</b>	<b>7:5</b>	<u>7:4</u>	<u>7:2</u>	<b>7:11</b>	<b>7:10</b>	<b>7:4</b>
伸び(月)	6	0	9	7	0	6	6	

~~~~~は個人の領域ごとの伸びで最も伸びが大きかったところから順に3つを選んで示した(但し、Eは3番目に伸びが大きいものが3つあるので、~~~~~は2つとした)。

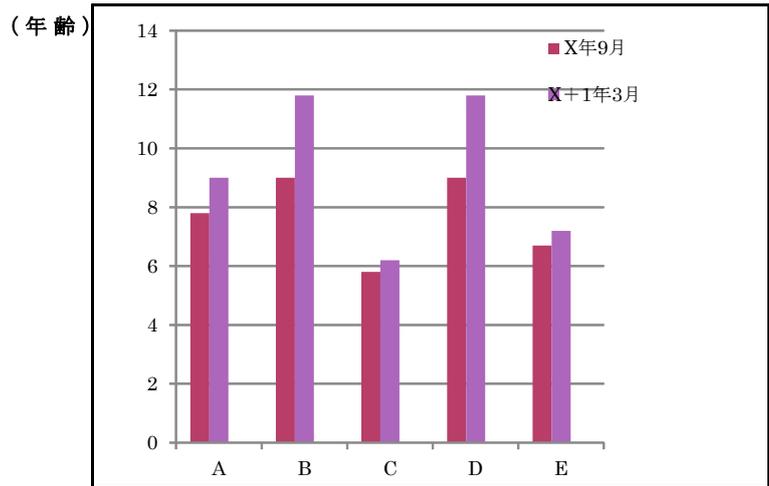


図9-1 S-M検査「意志交換」における変化

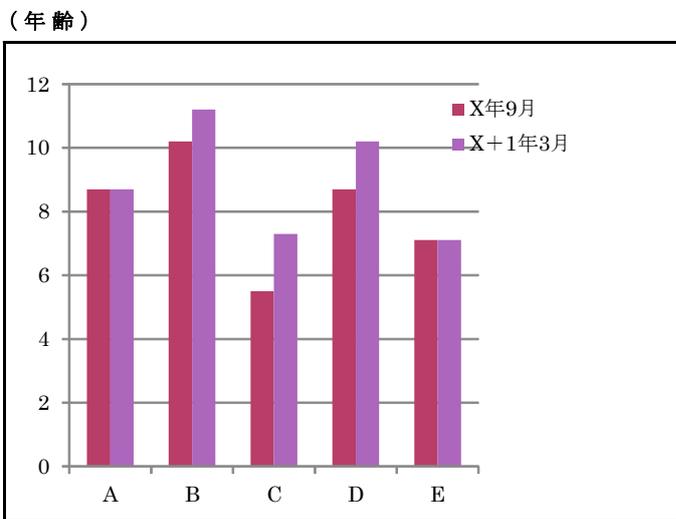


図9-2 S-M検査「集団参加」における変化

(年齢)

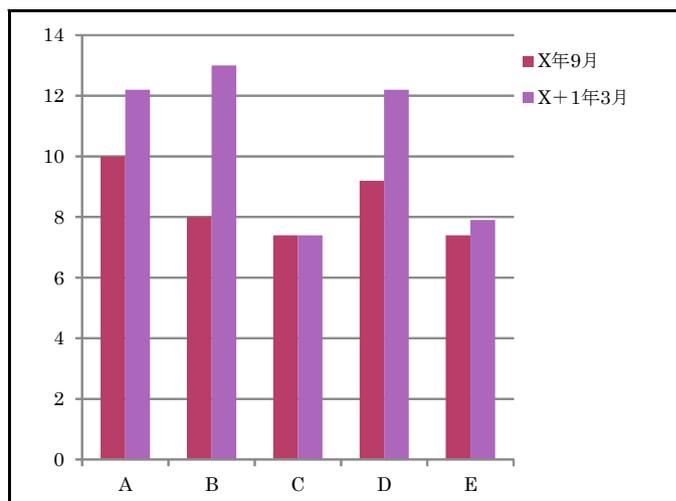


図9-3 S-M検査「自己統制」における変化

図9 対象児童のS-M社会生活能力検査結果領域別の変化

## 5) 保護者へのアンケート結果

アンケートや保護者との懇談より、対象児童のコミュニケーション面や自己肯定感に関する変容についての記述を表8にまとめた。A児、C児の保護者は子どもを褒めるようになり、叱ることが減ったと記述している。チャレンジ日記 SST の取組により、保護者、通級担当者、対象児童同士から褒められ、褒められることを喜んで頑張っていると言える(表8)。

表8 保護者への事後アンケートの結果

- 
- チャレンジ日記を始めてよかったですか、継続してどうでしたか？
- ・よかった (A～E児全員)
  - ・チャレンジ日記を始めてから、親が子供をほめることを探すようになった。(A児)
  - ・チャレンジ日記を書くためではなく、自分から「〇〇したい」という場面が多くなってきた。(B児)
  - ・お手伝いのレポーターも増え、本人も今日は何を褒めてもらえるか楽しみにしていることがある。(C児)
  - ・目の前の目標がはっきりしていて頑張ることができた。(D児)
  - ・目当てをもって積極的に取り組むようになった。(E児)
- チャレンジ日記を始めてからお子さんはどのように変化しましたか？
- ・チャレンジ日記を始めてから、親が子どもを褒めるようになり、叱ることが減った。(A児, C児)
  - ・「ぼく、がんばっているから」「ぼく、ばかじゃない」と言うようになった。(A児)
  - ・自分で「私は〇〇が得意」と言葉に出して言うようになった。(B児)
  - ・約束したことに対して忘れずに努力するようになった。褒めてもらえることを喜んでがんばっている。(D児)
  - ・食器洗いや布団の片付けなど今までできなかったことができるようになり、自信へとつながった。(C児)
  - ・自分でできることが増え、着実に自己肯定感が増しているように思う。(E児)
-

## 6) 個々の事例について

対象児童 5 名のうち、自分から友達を誘い遊ぶようになったり、自分から在籍級担任に質問できるようになった B 児、乱暴な言動がなくなり、友達ともコミュニケーションをとることができるようになった C 児、チャレンジ日記 SST により自分の課題を達成し、コミュニケーションカードを使って援助要求や拒否ができるようになった E 児を取り上げる。

### (1) B 児の事例

B 児は介入前、在籍級で担任とも友達とも全く話さなかった。分からないことも聞けなかった。グループ活動に参加して、ゲームでは、大はしゃぎで対象児童同士で遊んでいた。SST では、「分かりません、教えてください」、「聞きとれなかったので、もう一度言ってください」、「〇〇を忘れました。すみません」というスキルを学習した。しかし、在籍級では、担任のところに行くことも手を挙げることも難しかった。話しかけるきっかけが必要と考え、「ヘルプ箱」を用意した。質問したいときに「ヘルプ箱」を机の上に立て、担任が気づいて B 児の方へ来たら、B 児は話すことができた。

家庭では、チャレンジ日記に積極的に取り組んだ。皿洗い、テーブル拭き、弟の世話等のお手伝いを毎日行った。B 児のできないところばかりを注目していた母親が、「手伝いをしてくれて、とっても助かる」と言って、B 児の頑張りを認めた。在籍級担任も協力的で、毎日 B 児のチャレンジ日記を見て、コメントを書いていた。

B 児の S-M 検査の結果、「意志交換」の社会生活年齢が 32 か月、「自己統制」が 22 か月の伸びを示した。

その後、家庭でのチャレンジの様子を画像で紹介するようになって、さらに熱心に手伝いや自分の課題に取り組み、その様子をうれしそうに発表をするようになった。B 児のコミュニケーションの変容は顕著で、自分から友達に電話をかけて誘ったり、在籍級で手を挙げて発表したり、自分から質問するようになった。

### (2) C 児の事例

C 児は介入前、大声を出したり、友達に乱暴な言動をとっていた。注意をすればかえってそのような言動はひどくなった。C 児を褒めて認めることで行動が改善されると考え、

チャレンジ日記を始めた。保護者は非常に協力的で、毎日1～2個がんばったことを記録し、C児を褒めるようになった。C児は弟の面倒をみたり、手伝いをするようになり、家庭で役割をもつことで自信をつけていった。

しかし、在籍級では、友達遊びの中に入りたくても何も言えず、わざと友達にぶつかっていくことがあった。SSTで「仲間に入れて」と言うスキルを身に付けられるよう学習した。

C児のS-M検査の結果、「移動」と「集団参加」の社会生活年齢が22か月の伸びを示した。

その後X+1年9月頃に、担任の注目を求めて、大きな声を出す等の問題行動がひどくなった。そこで、在籍級担任も毎日チャレンジ日記を書くことにし、保護者と在籍級担任、通級担当者の三者が記入するようになった。在籍級担任に褒められることが増え、問題行動は少なくなっていった。すぐに「ごめんなさい」「ありがとう」が言えるようになり、友達とコミュニケーションをとることが増えた。

### (3) E児の事例

E児は、こだわりや感覚過敏があり、日曜日に学校行事があると登校を渋る、夏でも長袖長ズボンを着ている等の課題があった。また、自分の思いを伝えることが少なく、マイペースで友達とほとんど遊ばなかった。最初は、自分の課題を達成できるようチャレンジ日記に取り組んだ。徐々に家のお手伝いも増えていった。小遣いをご褒美にしたことで意欲的に取り組み、チャレンジ日記はどんどん増えていった。ところが、E児の8か月後のS-M検査の結果、「作業」で9か月の伸びがみられたものの、その他では変化が見られなかった。

その後、SSTで「やめてください」「手伝ってください」と言うスキルを学習した。さらに、家庭や在籍級で実行できるようにリング式コミュニケーションカードを常に携帯するようにした。健診でスムーズに診察が受けられるように「健診ブック」手帳を作成するなど多くの支援ツールを導入した。こうした支援の結果、コミュニケーションカードを見なくても、拒否や援助表現を使えるようになった。お店に行ったとき、店員さんに自分から積極的に質問するに至った。E児の家族や周りの者がE児が自分から拒否、援助要求、質問などの意思表示をするようになったことに驚いており、父親はアンケートに「自分ができることが増え、着実に自己肯定感が増しているように思う」と書いていた。

### 3. 考察

#### 1) ソーシャルスキルトレーニングの効果について

グループ活動では、指導の流れをパターン化したことで見通しをもち、落ち着いて学習に取り組めるようになった。全員に係の仕事役割分担したことにより、意欲的に取り組めるようになった。ペア活動を多く取り入れたことで、対象児童同士で話し合ったり、楽しそうにかかわり合ったりすることが多くなった。

「ソーシャルスキルは、実際の対人場面や社会的場面〈体験〉から学ぶものである。ソーシャルスキルを身につけるには、ソーシャルスキルを発揮し、体験できる機会が与えられることが必要条件となる。<sup>104)</sup>」対象児童の様々な伸びや変化は、1年7か月間に渡って、定期的に SST を行う場を設定し、段階的にスキルが身につくように指導したり、スキル使用の成功体験を積んだりしたことによるものと思われる。

#### 2) コミュニケーションの変容とチャレンジ日記SSTの関連について

対象児童全員がチャレンジ日記に継続して取り組み、日記の記録枚数の増加とともに、コミュニケーションの変容が見られた。チャレンジ発表では、対象児童同士からの評価や保護者からのコメントや画像の紹介が励みになっていた。

A児、B児は他校通級で2週間に一度の通級である。保護者の協力により、チャレンジ日記の取り組みを継続できたが、時々書き忘れがあったり、在籍級担任に見せないこともあり、月内で取組にばらつきが見られた。介入3期の7月より、家庭のチャレンジ活動の様子の画像を見せながら発表するようになってから、確実にチャレンジ日記を記入してくるようになった。A児は毎月3～4枚、B児は6枚の一定の伸びを示した(図7-1, 図7-2)。家庭の様子を画像で送るために、それまで以上に保護者がチャレンジ活動に取り組むように促したり、チャレンジ日記の記入を確実に見守るようになった。家庭で保護者にチャレンジの様子を撮られること、それを他児に見せて発表することが、A児、B児の意識の変化にもつながり、行う意欲を高めたためと考えられる。

チャレンジ日記の枚数が多いC児、E児は、当初から保護者が熱心で、チャレンジ活動をするのを毎日見守り、褒め、記録をするように本人に促してきた。本人が喜びそうな褒美を用意し、動機付けを維持させた。C児の保護者は、C児の好きなキャラクターやご褒美を入れたオリジナルのチャレンジ日記を作成した(図10-1)。C児、E児は自校通級をしており、通級担当者もチャレンジ日記を毎日見て、褒め、1週間に1度は、在籍級担任

に確実に回すようにした（X+1年9月以降はC児が自ら毎日見せるのを確認した）。このような通級担当者を要として保護者と担任との三者の確かな連携により、チャレンジ日記に意欲的に取り組み、枚数も増加した。全期間、安定して一定の伸びを示した（図7-3、図7-5）。木村・古賀は、在籍級担任・保護者・通級担当者の3者が連絡を密にとるように心掛け、連絡ノートにはプラスのメッセージを伝えるようにしたことで、対象児は自信をもつことができたことを報告している<sup>105)</sup>。三者の連携を進める上で、チャレンジ日記や連絡ノートのような評価の仕組みが重要な役割を果たしている。

樋野・武蔵は、広汎性発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングで、指導の終わりに、活動をふり返り記録用紙に記入する「チャレンジ記録」の時間を設定することにより、自分の行動や相手とのやり取り、そのときの気持ちについて自己評価できるようになったと報告している<sup>106)</sup>。樋野らの「チャレンジ記録」は、本実践の「チャレンジ日記」とほぼ同形式で、記録欄と指導者からのメッセージ欄からなるが、ソーシャルスキルトレーニングのそのときの活動内容から選んで自由に記入する点が異なった。また、粕谷は、互いを認め合う関係作りを工夫することで、集団活動が困難だった対象児童が、友達と一緒に活動できるようになり、相手を認めることで自己肯定感や自信が生まれたと報告している<sup>107)</sup>。

本実践では、自分の頑張りを記録するだけでなく、その記録である「チャレンジ日記」を皆の前で発表し、賞賛を得ている。また、指導場面だけでなく、家族や在籍級等の様々な場面で評価や励ましを得ている。チャレンジ日記を記録することに加えて、こうした発表活動や多様な評価という取組を継続したことが、対象児童の一層の自己肯定感や自信となり、積極的にコミュニケーションをとろうとする変容につながったと考えられる。

D児は、在籍級でスキルを実行できたが、チャレンジ日記の枚数の伸びが少なかった（図7-4）。D児の事例より、チャレンジ日記の記録とソーシャルスキルの改善に関係しない場合もあると言える。特に、X+1年1月より、保護者の要望で、本人に守らせたい目標を記入し、目標を達成できたら○をつけるといった様式に変更してから、なおさらチャレンジ日記の伸びが少なくなった（図7-4）。本児の場合、家庭との間のチャレンジ日記は課題の達成を繰り返し強いるものとなり、褒められ、認められる機会につながらず、自己肯定感や自信を高めるものとして働かなかったと考えられる（図10-2）。

### 3) 家庭や在籍級で実践するために支援ツールを導入したことについて

獲得したスキルを家庭や在籍級等の別の場面で発揮し自立を目指す支援として、対象児

童全員にそれぞれの問題に応じて、スキルを実行するきっかけとなる「自発を促す手がかりツール」を作成し、在籍級での実行を促した。手がかりツールを導入することで、獲得したスキルを在籍級で活用することができた。そのことをチャレンジ日記に記入し、褒められたり発表したりすることで、さらにその行動が強化され、積極的にコミュニケーションをとろうとしたと考えられる。

D児は、元々話すのが上手で、目立ちたがり屋であり、自分の思いをうまく伝えられず、イライラして乱暴な行動をとる傾向があった。グループ活動に積極的に参加し、スキルを学習したが、在籍級では改善があまり見られずにいた。そこで、習得したスキルの実行を促すために、在籍級で利用する支援ツールを導入した。本児に導入した支援ツールは2つとも自発を促す手がかりツールであると同時に交換記録ツールとなっており、両方の機能を兼ね備えていた。介入して1年も経たないうちにスキルを在籍級で実行するようになった。SSTに加えて、在籍級へ支援ツールを導入したことが効果を上げたと思われる。また、D児に導入した2つの支援ツールの「約束カード」は、交換記録ツールの機能を持ち、学校と家庭の両方がD児を認め、励ますので、効果をあげたと思われる。

本実践では、一人一人のニーズに応じたそれぞれの場面で使える支援ツールを導入したことにより、家庭や在籍級のより広範囲で実践することができたと考えられる。また、チャレンジ日記が家庭、在籍級、本教室を行き来し、評価を共有し、情報交換したことにより、連携して対象児童の問題行動、必要なスキルや手立てに対応することができた。

#### 4) 対象児童のソーシャルスキルの変容について

本実践ではS-M検査の「集団参加」の領域だけでなく、「意志交換」において、B児、D児ともに32か月の伸び、「自己統制」においてA児は26か月の伸び、B児は60か月の伸び、D児は36か月の伸びと大きな上昇が見られた。これは、個々の実態を的確にとらえ、個別の指導計画の短期目標をSSTの目標とリンクさせたこと、個々の問題行動に速やかに対応したSSTを仕組んだこと、ゲームやSSTを通じて児童同士が関わり、相手に伝える力や行動を調整する力を養ったことが有効であった。さらに、継続的なチャレンジ日記の取組、家庭や在籍級で実践できるように支援ツールを提供したことも関係すると考えられる。

金木は、広汎性発達障害児を対象としたグループでのSSTを実施した。『『集団参加』のみならず、『意志交換』『自己統制』は学校生活に求められるソーシャルスキルである。

<sup>108)</sup>」と指摘している。SSTに加えて、継続的な家庭への働きかけや在籍級でのスキルの実行を含めた取組が必要である。

その一方でE児は、介入開始8か月後のS-M検査の結果に伸びが見られず、「意志交換」「自己統制」ともに上昇は認められなかった。E児はこだわりが強く、人とのかかわりがもちにくい傾向が顕著であった。そのような自閉症としての特徴が、生活全般の変容までに及ばなかったことに影響していると思われる。本児は、支援ツールを導入したスキルの実行には積極的であった。チャレンジ日記にも継続して取り組み、記録枚数は一番多かった。習得したスキルの使用が家庭で多く見られた。保護者もE児のできることが増え、自己肯定感が高まったとアンケートに書いている。個々の場面での行動やエピソードを具体的に評価し共有して、児童の変容に結びつけていく取組がさらに求められる。

澤本・菅野は、S-M検査で取り上げる「社会生活能力」とは、『『適応行動』すなわち『概念的・社会性・実用的適応スキル』が意味する広義の社会生活適応スキルである<sup>109)</sup>』としている。つまり、本実践が対象児童の実生活の処理能力の獲得にどのような影響を与えたかを評価する上では有効であるが、対人的な場面での具体的なコミュニケーションスキルや、発達障害児に特徴的なコミュニケーションの変容を捉えるには適さないと思われる。今後は、他のソーシャルスキル尺度や仲間関係スキル等の状態を合わせて、多面的な評価を行うことが必要である。

#### 4. 指導実践1に対する考察

本教室に通級する発達障害児が積極的にコミュニケーションを図ることができるようになることをねらいとして、チャレンジ日記SSTを実践した。S-M社会生活能力検査の結果やチャレンジ日記の記録、保護者アンケート等から、対象児童が積極的にコミュニケーションをとろうとするようになり、社会的適応力が向上したことがわかった。また、対象児童の自己肯定感が高まったのではないかと思われた。ただし、自己肯定感に関して客観的に評価をしていないので、今後、客観的に評価をすることが望まれる。

## 第2節 指導実践2 小学校通級指導教室におけるチャレンジ日記SSTの実践と検証

### ～発達障害児の自己肯定感を高める支援Ⅰ～

指導実践1では、本教室におけるチャレンジ日記SSTの実践により、発達障害児が積極的にコミュニケーションをとろうとするようになり、社会的適応力が向上したことが分かった。また、自己肯定感も向上したのではないかと考えられた。課題として、自己肯定感を高めることができるかどうかを客観的に評価すること、発達障害児に特徴的なコミュニケーションスキルを捉えるため、ソーシャルスキル尺度や仲間関係スキル等の状態を合わせて多面的な評価を行うことが挙げられた。

指導実践2では、それらの課題を解決するため、児童用コンピテンス尺度を用いて、対象児の自己肯定感を自己評価する。また、ソーシャルスキル尺度を用いてコミュニケーションスキルや社会的適応力を評価する。さらに、対象児の在籍級での自己肯定感や仲間関係の変化を評価するため、Q-U<sup>10)</sup>を活用する。

#### 1. 研究の対象と方法

##### 1) 対象

本教室に通級する小学校通常学級在籍の4年男児3名（A児、B児、D児）、と4年女児1名（C児）の合計4名を対象とした（表9）。4人全員に発達障害の疑いあるいは診断があり、行動面、コミュニケーション面での問題や課題があった。WISC-III知能検査の結果、知的レベルは平均から平均の上が3名、境界域の児童が1名であった。X年9月に児童用コンピテンス尺度を用いて実施した調査結果では、A児、B児の運動領域のみ平均値を上回っていたが、あとは全ての領域で全員が平均値を下回っていた。特に自己価値（ほぼ自尊感情に対応するもの）では4名とも下回っていた。ここで言う平均値とは、桜井が1989年6月、岡山市内の小学5、6年生424名を対象に実施した際の平均値<sup>11)</sup>のことである。ソーシャルスキル尺度の結果、B児は4領域とも平均の範囲内にあったが、あとの3名は、2～3領域において評価点が平均より低く、特にコミュニケーション領域は3名とも6以下と低かった。4名とも苦手な学習や新しい課題に対して、取り組もうとしなかったり、すぐにあきらめたり投げ出したりする傾向があった。コミュニケーションにおいてもA児以外は人前で発表したり、自分から話しかけたりすることができなかった。

表 9 対象児童の実態

|                                                                         | A 児                                                                                                                                                                          | B 児                                                                                                                                                     | C 児                                                                                                                                         | D 児                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 障害名,診断など<br>(診断,判断場所)                                                   | ADHD,LD の疑い<br>(校内委員会)                                                                                                                                                       | ADHD,アスペル<br>ガー症候群<br>(医療機関)                                                                                                                            | ADHD,発達障害<br>(医療機関)                                                                                                                         | 高機能自閉症<br>の疑い<br>(校内委員会)                                                                                                                                                                   |
| WISC-III 知能検査<br>(検査実施月)                                                | FIQ:101<br>VIQ:108, PIQ:93<br>(X 年 5 月)                                                                                                                                      | FIQ:90<br>VIQ:94, PIQ:87<br>(X 年 2 月)                                                                                                                   | FIQ:73<br>VIQ:84, PIQ:66<br>(X 年 6 月)                                                                                                       | FIQ:85<br>VIQ:85, PIQ:87<br>(X + 1 年 5 月)                                                                                                                                                  |
| 児童用コンピテン<br>ス尺度(桜井1992)<br>(検査実施月)                                      | 学習:24<br>社会:24<br>運動:31<br>自己価値:24<br>(X 年 9 月)                                                                                                                              | 学習:23<br>社会:22<br>運動:25<br>自己価値:19<br>(X 年 9 月)                                                                                                         | 学習:31<br>社会:37<br>運動:26<br>自己価値:27<br>(X 年 9 月)                                                                                             | 学習:18<br>社会:18<br>運動:14<br>自己価値:17<br>(X 年 9 月)                                                                                                                                            |
| ソーシャルスキ<br>ル尺度(上野・岡<br>田 2006)<br>評価点の平均は<br>10,1 標準偏差は<br>3<br>(検査実施月) | 集団行動:11<br>セルフコントロー<br>ル:6<br>仲間関係:12<br>コミュニケーション:<br>6<br>(X 年 9 月)                                                                                                        | 集団行動:9<br>セルフコントロー<br>ール:11<br>仲間関係:11<br>コミュニケーション:<br>10<br>(X 年 9 月)                                                                                 | 集団行動:2<br>セルフコントロー<br>ール:13<br>仲間関係:1<br>コミュニケーション:<br>1<br>(X 年 9 月)                                                                       | 集団行動:2<br>セルフコントロール<br>:6<br>仲間関係:6<br>コミュニケーション<br>:4<br>(X 年 9 月)                                                                                                                        |
| 行動面の特徴な<br>ど                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>・多動であり、離席が多い。</li> <li>・難しそうな課題に対して、あきらめてしまって取り組もうとせず、投げ出して立ち歩き、授業妨害をする。</li> <li>特に国語への苦手意識が強い。</li> <li>・身の回りの整理整頓ができない。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・こだわり、特定の物への興味、執着が強い。</li> <li>・環境の変化に弱く、新しい事への抵抗が強い。</li> <li>・注意散漫、集中の持続が難しい。</li> <li>・人前で発表ができない。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・友達や家族の世話になることが多く、自立していない。</li> <li>・自分から話しかけたり仲間に入ろうとすることは少ない。</li> <li>・身の回りの整理整頓ができない。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の思い通りにならないと、物を投げたり、蹴ったりする。</li> <li>・苦手なことはしようとしなない。うまくいかなくなるとすぐに投げ出す。その場から逃げる。</li> <li>・少人数でも人前で発表できない。</li> <li>・自分から報告や援助要求ができない。</li> </ul> |

## 2) 指導期間と介入方法

指導期間は、X年5月～X+1年7月までの1年3か月間（D児はX年9月より通級開始。C児はX+1年3月まで）。本教室でのチャレンジ日記 SST は、毎週1回60～70分間行った。1回の学習の流れは、学習内容の確認、チャレンジ発表、SST 課題（話し合い、寸劇とロールプレイ等）、非構成的 SST 課題（ゲーム、遊び、クッキング、工作等）、振り返りを基本とした。介入は3期に分けて、SST、チャレンジ日記 SST、家庭や在籍級での実践のための支援ツールの提供を順次導入した。

対象児童が見通しをもてるように、指導の流れのパターン化、係の役割分担、掲示物等の構造化を行った。ゲームや遊び、クッキングなどの非構成的課題によるソーシャルスキルトレーニングを中心に行い、ゲームや遊びをしながら、ルールや友達との関わり方、協力の仕方、相手の気持ち理解を学ぶことができるように指導した。また、フィードバックでは、その日の学習の感想と友達のよかった点を必ず発表するようにした。

### (1) 介入1期（X年5月～X年7月）

A～C児3名のグループによる SST を開始した。ゲームや遊びを中心とした非構成的 SST 課題を行った。全員にチャレンジ日記を導入した。本教室では、担当者がチャレンジ日記の記録を見て、個別に子どもを褒め、印を押したり、シールを貼ったりした。家庭や在籍級では、子どもが自分の課題、お手伝い、頑張ったこと等をチャレンジ日記に記入し、保護者や教師に見てもらうことに取り組ませた。

### (2) 介入2期（X年9月～X年11月）

D児がグループ活動に加わった。ロールプレイ等を中心とした SST 課題（例：「書写でうまく字が書けなかった、こんなときどうする？」「野球大会で負けてしまった、こんなときどうする？」）を行った。クッキング等の非構成的 SST 課題も引き続き行った。毎回のグループ活動でチャレンジ発表を設定し、チャレンジ日記 SST を開始した。一人一人、自分のチャレンジ日記の記録を発表し、友達が「〇〇を最後まで頑張ったのでいいと思います。」「〇〇をしてやさしいと思います。」等と感想を言い、頑張りを認めた。通級担当者は友達の感想の後に必ず、記録の中からよい点を見つけ、「新しい手伝いに挑戦してすばらしいね。」「自分から〇〇できたね。」等の褒めコメントを対象児童全員の前で話した。

### (3) 介入3期（X年11月～X+1年7月）

介入2期の指導内容に加えて、A児、D児の保護者と在籍級担任に「連絡帳に貼る約束カード」を提案し活用した。A児の保護者と在籍級担任に「片付けボックス」を提案し活用した。A児とC児は読み書きの学習のため、D児は心の安定を図るため、毎日、漢字計算タイム（15分間）に来て学習した。

### 3) チャレンジ日記SSTにおける指導目標

対象児童の個別の指導計画の長期目標を達成するための活動となるように、チャレンジ日記SSTにおける指導目標を短期目標として位置づけた（表10）。年間の指導目標は、「対象児童がゲームや遊びを通して仲間意識を高めて友達と活動すると楽しいと分かること」、「人との関わりにおける基本的なスキルや様々な場面での対処の仕方のスキルを獲得すること」、「対象児童の自己肯定感が向上して自発的に行動したり、発表したり、コミュニケーションをとるようになること」とした。

表10 対象児童の個別の指導目標

|                        | A児                                                   | B児                                                              | C児                                                      | D児                                                            |
|------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| 個別の指導計画の長期目標<br>(抜粋)   | 教師や友達の話を最後まで聞くことができる。<br>みんなで決めたルールに従ってゲームをすることができる。 | 教師や友達の話をよい姿勢で注意深く聞くことができる。<br>時間を守ることができる。<br>自分の考えを発表することができる。 | 自分から進んで話したり、活動したりすることができる。<br>ゲームのルールを理解して友達と楽しむことができる。 | 自分の思い通りにならなくても、乱暴な言動をとらないで、落ち着いて行動する。<br>最後まで課題に取り組むことができる。   |
| 短期目標（チャレンジ日記SSTにおける目標） | 「聞く」スキルを身に付ける。<br>友達と協力してゲームや遊びができる。                 | 「聞く」スキルを身に付ける。<br>自分の考えを発表することができる。<br>時間を守ってゲームや遊びをすることができる。   | その日の感想を発表することができる。<br>ゲームのルールを理解し、友達と協力して行うことができる。      | ゲームに負けても乱暴な言動をせず、静かに過ごすことができる。<br>提示された課題の場面でどう対処するか考えて発表できる。 |

#### 4) 家庭や在籍級に般化するための支援

チャレンジ日記 SST で学習したこと、身に付けたことを家庭や在籍級でも実践できるように家庭、在籍級と連携して支援した。特に A 児と D 児の問題行動を軽減させるために、活動のきっかけとなり、行動を起こしやすくする手がかりとなり、しかも、保護者や在籍級担任との交換記録ツールとなる「約束カード」を作成し、連絡帳に貼って、毎日評価し、スキルを実行できるよう支援した。

#### 5) 評価方法

##### (1) チャレンジ日記・発表の取組の記録

チャレンジ日記を導入した X 年 5 月から X+1 年 7 月まで（C 児は、+1 年 4 月からチャレンジ日記を一時中断した）の対象児童のチャレンジ日記の枚数、記録の項目数、頑張ったことの記述内容を分析した。

##### (2) 個別の指導計画の指導目標の評価

対象児童それぞれの個別の指導計画の目標を、在籍級担任、保護者との面談を通じて評価した。

##### (3) 評価尺度と振り返りシートによる評価

X 年 9 月（介入 2 期開始時）と X+1 年 7 月（介入 3 期後）に対象児童の自己評価により、以下の評価尺度を実施した。

対象児童自身の自己肯定感を評価するために、児童用コンピテンス尺度による評価を行った。この尺度は、学習コンピテンス（以下、学習）、運動コンピテンス（以下、運動）、社会コンピテンス（以下、社会）、自己価値の 4 領域から構成されている。「社会は友人関係における有能感に対応し、自己価値は子どもの自尊感情・自己肯定感に対応する。<sup>112)</sup>」学級の中での友だちとのつながりを評価するために、Q-U を実施した。「Q-U の承認得点は、子どもの存在や行動が級友や教師から承認されているかを示すものである。<sup>113)</sup>」グループによる SST の評価のために、ソーシャルスキル尺度を行った。さらに、チャレンジ日記 SST での児童同士の関わりと自己肯定感の変容をみるために、対象児童が書いた振り返りシート等の記述内容を分析した。

#### (4) Q-U (Questionnaire-utilities) の変化

Q-U (Questionnaire-utilities) とは、子どもたちの学級生活での満足感と意欲、学級集団の状態を、質問紙によって測定するものである。「Q-U は、2つの心理テストから構成されており、その結果から、教師は子どもたち一人一人についての理解と対応方法、学級集団の状態と今後の学級経営の方針をつかむことができる。<sup>114)</sup>」

河村は Q-U について

Q-U (は児童生徒が、自分の存在や行動が級友や教師から承認されているか否かを示す『承認得点』と、不適応感やいじめ・冷やかしなどを受けているかを示す『被侵害・不適応得点』の2つの得点から、児童生徒の学級生活における満足感を測り、それぞれの得点を全国平均と比較して4つの群に分類するものである。<sup>115)</sup>

としている。Q-U は、自分が周りから認められているかどうかを自分で判断する、つまりは、自己肯定感と関係すると考えた。

#### (5) 保護者・在籍級担任へのアンケート、インタビュー結果

X + 1 年 3 月末、対象児童の保護者、A 児、D 児の在籍級担任にアンケートやインタビューを実施し、結果をまとめた。対象児童の行動・意欲の変容、行動問題の改善について分析し、対象児童同士の関わりや自己肯定感との関連について明らかにした。

#### (6) 対象児童の事例検討

対象児童の中から2名を取り上げ、チャレンジ日記 SST の経過、家庭や在籍級での取組の経過、問題行動の変容等を検討する。

## 2. 結果

### 1) チャレンジ日記・発表の取組の記録

対象児童それぞれのチャレンジ日記の累積記録を図 11-1 から図 11-4 に示した。チャレンジ日記を導入した X 年 5 月から X+1 年 7 月まで (C 児は、X + 1 年 4 月まで) チャレンジ日記に継続して取り組み、記録の枚数は増え続けた。児童によって枚数の差があった

り、時期によって、むらがあったりするものの、どの児童も継続して毎日チャレンジをすることを目標にしてきた(図 11)。チャレンジの内容を見ると、宿題や苦手な漢字の練習をした、時間を守った、給食を全部食べた等の自分の課題となる目標が達成できたり、掃除、洗濯物干し、食事の片付け、弟の世話等の手伝いをしたりしている。日記の枚数の増加とともに、「進んで〇〇した」「言われなくても自分で〇〇した」「最後まであきらめずに〇〇した」といった積極的あるいは主体的に行動した内容の記録が増えていった。このような積極的、主体的な行動は自分に自信がもてるからこそできる行動ととらえ、自己肯定感と関連する行動ととらえた。また友達や兄弟を褒めることも自己肯定感に関連する行動ととらえ、記録した。また、「友達と遊ぶようになった」、「『ありがとうございます』が言えるようになった」等のコミュニケーション面での変容も増えていった。自己肯定感に関連する記述やコミュニケーション面での変容の記述を表 11 にまとめた(表 11)。

介入 2 期より、チャレンジ日記の記録をグループ活動の場で発表するようにした。(チャレンジ日記 SST の開始) 家庭で保護者に褒められ、在籍級で担任に褒められ、さらにグループ活動の場で通級担当者や対象児童同士から賞賛や評価を得られるようになった。どの児童も自信をもって、誇らしげにチャレンジ発表をする姿が見られた。また、4 人のチャレンジ日記の枚数が目標に到達したらクッキングをする、お楽しみ会をする等の計画を行い、子どもたちの動機づけを高めるようにした。

C 児は、皆と同じように活動を楽しんでいたが、介入 2 期に D 児が加わり、男 3 人女 1 人となり、グループ活動の遊びの内容が野球等のスポーツとなることが多くなった。C 児が運動面についていけなくなり遊びに参加しないことが増えたので、グループ編成を見直し、X + 1 年 4 月より、C 児は別の女子グループに移動した。

## 2) 個別の指導計画の指導目標の評価

対象児童それぞれの個別の指導計画の目標を、在籍級担任、保護者との面談を通じて評価した。表 12 のような変容が見られた。全員、個別の指導計画の目標をほぼ達成できたと言える。

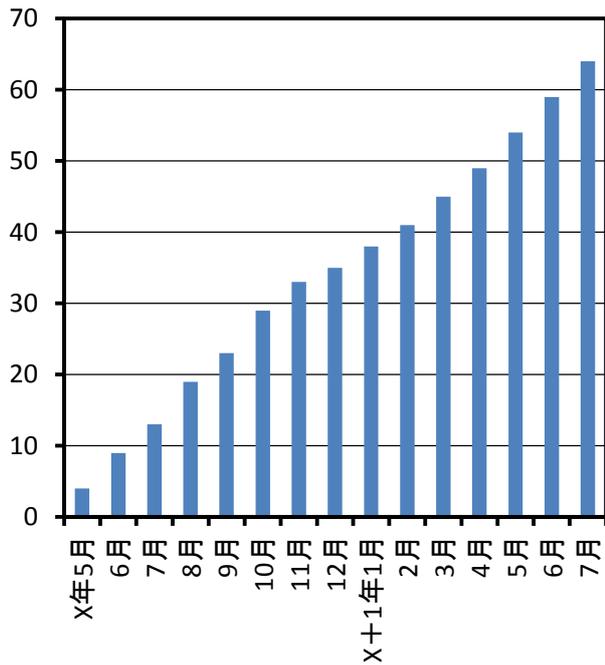


図11-1  
A児のチャレンジ日記の累積記録

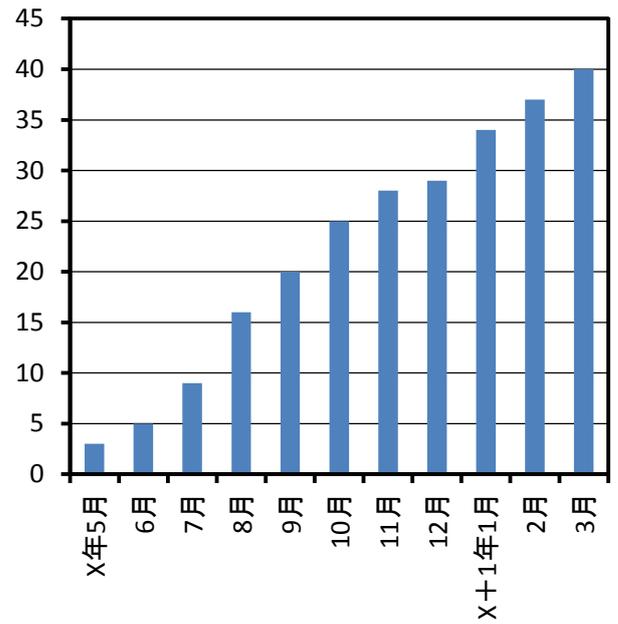


図11-3  
C児のチャレンジ日記の累積記録

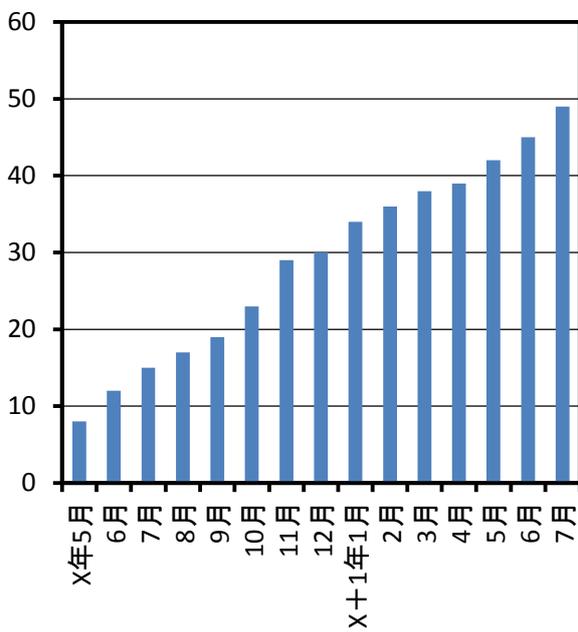


図11-2  
B児のチャレンジ日記の累積記録

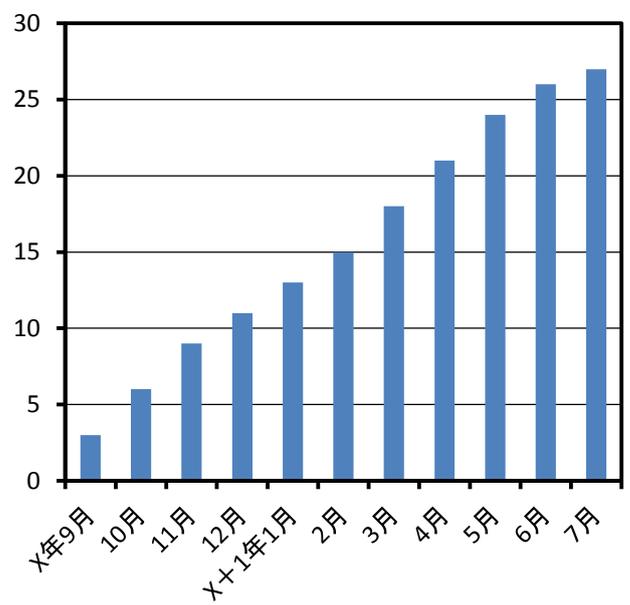


図11-4  
D児のチャレンジ日記の累積記録

図11 A～D児のチャレンジ日記の累積記録

表 11 対象児童のチャレンジ日記の枚数、項目  
チャレンジの内容および記述の変化

| 枚数<br>項目                          | チャレンジの内容                                                                                                                                             | 日記に記述されていることより（進んで、あきらめずに、最後まで、一人でできたことなど自己肯定感に関連する事項、コミュニケーション面に関する事項）                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A<br>63枚<br>3<br>1<br>5<br>項<br>目 | 弟の面倒、小さい子の<br>面倒、宿題、自主勉強<br>漢字練習、音読、笛の<br>練習、すもうの練習、<br>キャッチボール、時間<br>を守った、部屋の掃除<br>風呂掃除、洗濯、水や<br>り、片付け、整理整頓<br>ばあちゃんの手伝い、<br>食事用意の手伝い、草<br>むしり、買い物等 | ①「時間を守ろう」と進んで友達に声をかけた。(1回)<br>②宿題を自分からやった。(21回)<br>③朝、自分で起きた。(2回)<br>④姉に進んで布団をかけてあげた。<br>⑤弟や友達にやさしくしてあげた。(13回)<br>⑥「掃除をがんばろう」と友達に声をかけた。<br>⑦最後までキャッチボールをがんばった。<br>⑧期末テスト、最後まであきらめずにがんばった。<br>⑨一人で食事作り、一人で留守番(6回)<br>⑩プリント最後までがんばった。(4回)<br>⑪自分で考えて自主勉強した。(6回)<br>⑫ひまわりの片づけ水やりを最後まで手伝った。(3回)<br>⑬弟ががんばったので、ほめた。<br>⑭机の整頓を最後まで手伝った。(2回)<br>⑮ドッチボール、かるたを最後までがんばった。<br>⑯自分で学校の準備をした。<br>⑰卒業式(入学式)練習、最後まで静かに我慢できた。<br>(3回) |
| B<br>2<br>4<br>5<br>項<br>目        | 時間を守る、スピーチ<br>司会、宿題、自主勉強<br>漢字、テスト、エレク<br>トーン、そろばん、サ<br>ッカー、給食を全部食<br>べる、洗髪をきれいに<br>洗濯物干し、食事作り<br>弟の世話、ゴミ拾い                                          | ①自分で時計を見て、約束の時間にゲームをやめた。(55<br>回)<br>②宿題を言われなくてもやった。(6回)<br>③言われなくても自分からお風呂に入った。(17回)<br>④一人で宿題をやった。(15回)<br>⑤友達の話を聞いて、進んで質問した。(2回)<br>⑥自分から進んで習字の筆とすずりを洗った。<br>⑦一人で留守番ができた。(5回)<br>⑧ドッチボールや野球をすぐにやめた。(3回)<br>⑨友達にやさしくしてあげた。(4回)<br>⑩友達と仲良く遊ぶことができた。(2回)                                                                                                                                                              |

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C | <p>40枚</p> <p>2</p> <p>0</p> <p>0</p> <p>項目</p> <p>目</p> <p>家の勉強、算数の勉強<br/>給食を全部食べた、プ<br/>ール、宿題、発表、片<br/>付け、友達と遊ぶ、皿<br/>洗い、サラダ作り、食<br/>事作りの手伝い、洗濯<br/>物干し、犬の散歩、掃<br/>除</p>                                                                                                           | <p>①友達のよいところを見つけて発表した。</p> <p>②一人で歯医者に行った。</p> <p>③友達を励ましてあげた。</p> <p>④苦手な物を食べた。(8回)</p> <p>⑤友達と仲良く遊んだ。(11回)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| D | <p>27枚</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>5</p> <p>項目</p> <p>目</p> <p>野球、掃除、自主勉強<br/>、音読、歌暗唱、発表<br/>、計算、プリント、宿<br/>題、ローマ字、そろば<br/>ん、版画、縄跳び、守<br/>備練習、朝練習、水や<br/>り、整理整頓、暴れな<br/>いでがまん、時間を守<br/>る、ランニング、キャ<br/>ッチボール、習字の準<br/>備、雪かき、買い物手<br/>伝い、風呂掃除、荷物<br/>運び、自分でクッキン<br/>グ、バッティングセン<br/>ター</p> | <p>①野球の試合、自分から進んでボール取り、応援した。(3回)</p> <p>②あきらめずに最後まで打ち返した。(4回)</p> <p>③言われなくても自主勉強をした。(7回)</p> <p>④リレーカーニバル、あきらめずに最後まで走った。</p> <p>⑤苦手な昆布を食べた。</p> <p>⑥最後まであきらめずに大きな声で劇をした。</p> <p>⑦漢字ドリル、自主的にやった。</p> <p>⑧ドッチボール、かるた、負けそうになったけど、最後までがんばった。</p> <p>⑨自分から進んで野球の筋トレ、ストレッチをした。</p> <p>⑩言われなくても自分から宿題を済ませた。(5回)</p> <p>⑪野球の練習試合、最後まであきらめずにやりきった。(2回)</p> <p>⑫大きな声で、「おねがいします」「ありがとうございました」と言えた。(2回)</p> <p>⑬運動会、100メートル最後までがんばって走った。</p> <p>⑭2kmマラソンを完走した。</p> <p>⑮自分から担任に忘れ物をしたことを報告できた。</p> <p>⑯自分からお風呂掃除をした。(2回)</p> |

表12 対象児童の個別の指導目標の評価

|     |                                                                                                                                                                                      |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A 児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・友達に合わせたり、話がきけたりできるようになった。</li> <li>・以前は自分ルールが多かったが、みんなで決めたルールを理解できるようになり、ルールに従ってゲームなどを行うことができるようになった。</li> </ul>                             |
| B 児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・時間を守ることができるようになった。好きな活動を一旦やめる勇気がもてるようになった。切り替えができるようになった。</li> <li>・在籍級で発表することができるようになった。</li> <li>・足を挙げないで着席して、話を聞くことができるようになった。</li> </ul> |
| C 児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・質問したことに対して答えられるようになった。</li> <li>・自分から皿を片付ける、洗濯物をたたむなど自分からお手伝いをするようになった。</li> <li>・簡単なルールであれば理解して、友達と仲良く遊べるようになった。</li> </ul>                 |
| D 児 | <ul style="list-style-type: none"> <li>・自分で自分を見つめられるようになり、コントロールするスキルが身に付いてきた。</li> <li>・あきらめることが少なくなった。最後までがんばるようになった。</li> <li>・「こんなときこうすればいい」ということが身に付いてきた。</li> </ul>            |

### 3) 評価尺度による評価と振り返りシートによる評価

#### (1) 児童用コンピテンス尺度の変化

対象児童4名のX年7月(介入1期)とX+1年7月(介入3期後)に実施した児童用コンピテンス尺度を用いた検査の得点を図12のようにグラフにし、比較した(図12参照)。

X年9月とX+1年7月の得点を比較すると、A児は、学習、運動、自己評価の得点はほぼ変わっていないが、社会が24から32と8点高くなっている。合計した尺度得点も103から108と5点高くなっている(図12-1)。B児は、4つの領域とも高くなっている。特に、運動は25から35と10点も高くなり、社会、自己評価は7点高くなっている。合計した尺度得点は89から116と27点も高くなっている(図12-2)。C児は、X年9月の得点は、運動コンピテンス以外の3つの領域で桜井が小学5・6年生を対象に実施した際の平均値より高くなっている。しかし、X+1年7月の得点は、全ての領域で、10点以上、下がっており、合計では121点から80点となって41点も下がっている(図12-3)。D児の得点は、いずれの領域とも桜井が小学5・6年生を対象に実施した際の平均値よりも低くなっている<sup>116)</sup>。X年9月とX+1年7月との比較では、A児同様、学習、運動、自己評価の得

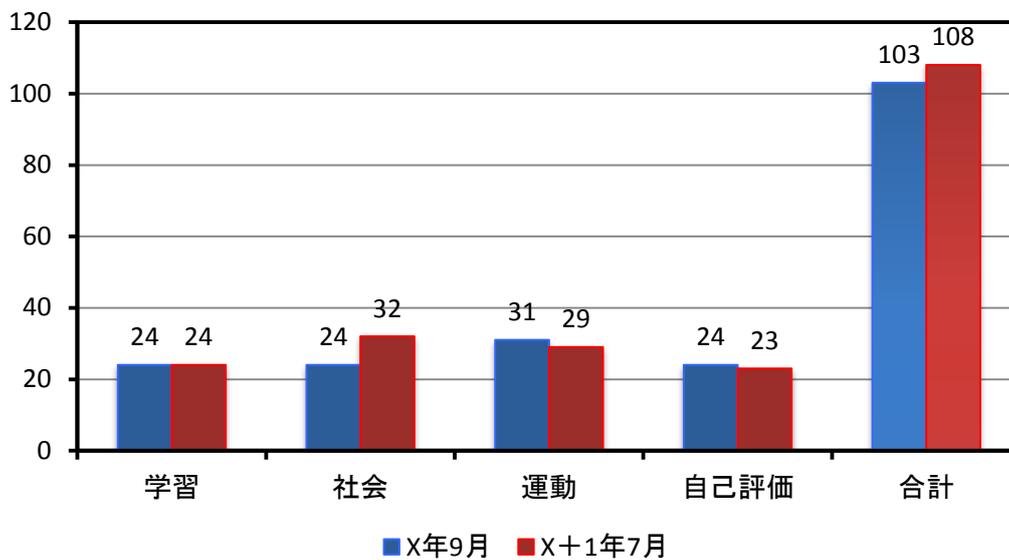


図12-1 A児の児童用コンピテンスの得点の比較

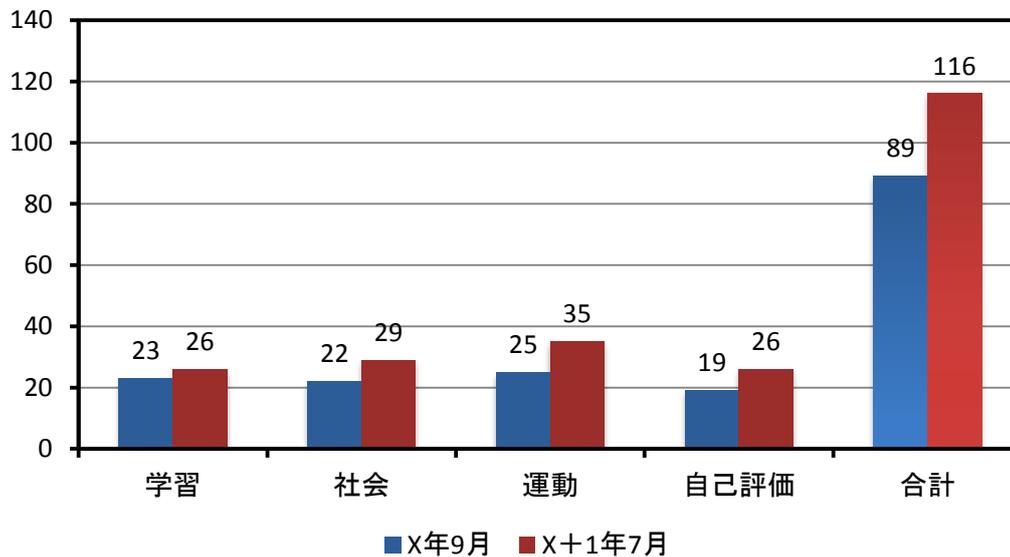


図12-2 B児の児童用コンピテンスの得点の比較

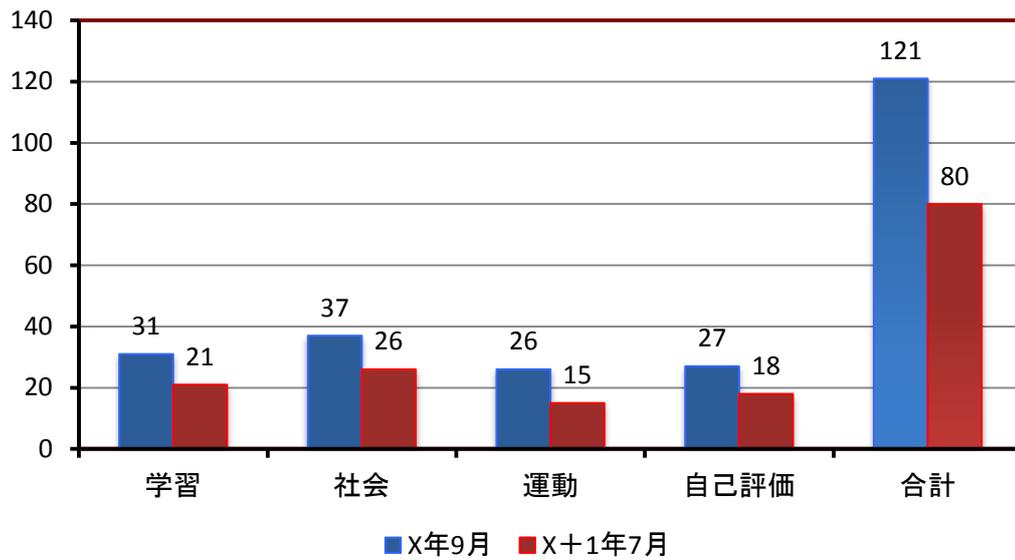


図12-3 C児の児童用コンピテンスの得点の比較

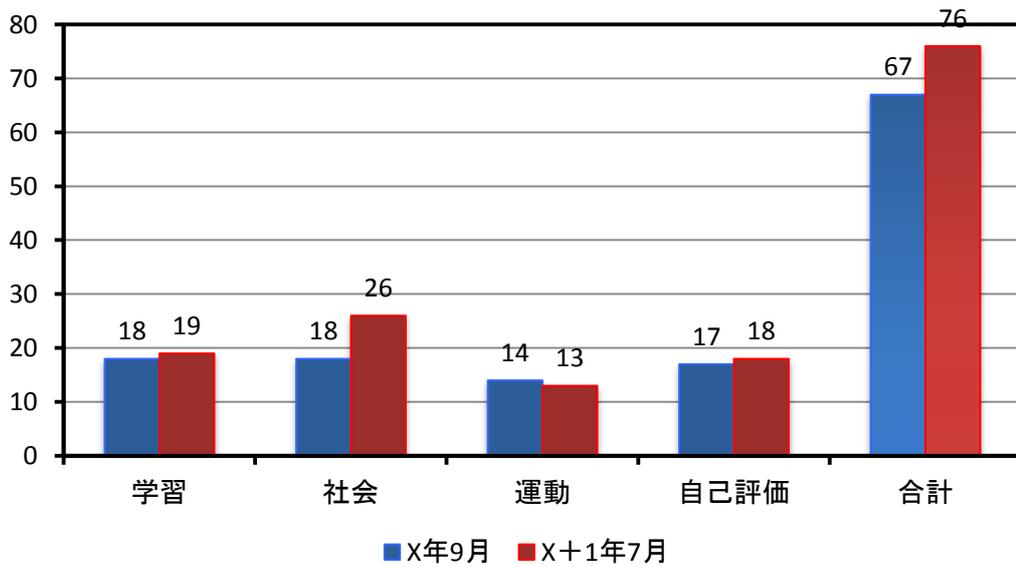


図12-4 D児の児童用コンピテンスの得点の比較

図12 対象児童の児童用コンピテンスの得点の比較

点はほぼ変わっていないが、社会が 18 から 26 と 8 点高くなっている。合計した尺度得点も 67 から 76 と 9 点高くなっている(図 12-4)。よって、X + 1 年 3 月でチャレンジ日記 SST を中断した C 児以外の A、B、D 児 3 名とも介入 3 期後、社会と合計した尺度得点が高くなっていることが分かる。

## (2) Q-U (Questionnaire-utilities) の変化

対象児童の学級の Q-U を X 年 9 月 (介入 1 期) と X + 1 年 7 月 (介入 3 期後) に実施し、対象児童の「承認得点」「被侵害得点」、「学習意欲」の得点を比較し、対象児童の自己肯定感の変化を評価した。

ここでは、対象児童 4 名の Q-U (学級生活の満足度) の得点結果を 1 枚のグラフにまとめた (図 13)。X 年 9 月に実施した A 児、B 児、C 児、D 児の得点の結果を▲1 としてプロットした (A 児は▲A 1 となる)。X + 1 年 7 月の結果を●2 としてプロットした (A 児は●A 2 となる)。変化が分かりやすいように 1 から 2 に矢印をつけた。図 13 に示す。同じクラスの A 児、D 児は、ともに被侵害得点は、ほとんど変わらないが、承認得点が、A 児は 16 点から 24 点に、D 児は、18 点から 21 点に上昇している。B 児も同様、被侵害得点は全く変わらないが、承認得点が 18 点から 19 点にわずかに上昇している。よって、A 児、B 児、D 児の 3 名は、チャレンジ日記 SST を開始後、承認得点が上がっている。

C 児は、被侵害得点が 11 点から 13 点に増え、承認得点が 21 点から 15 点に下がっている。

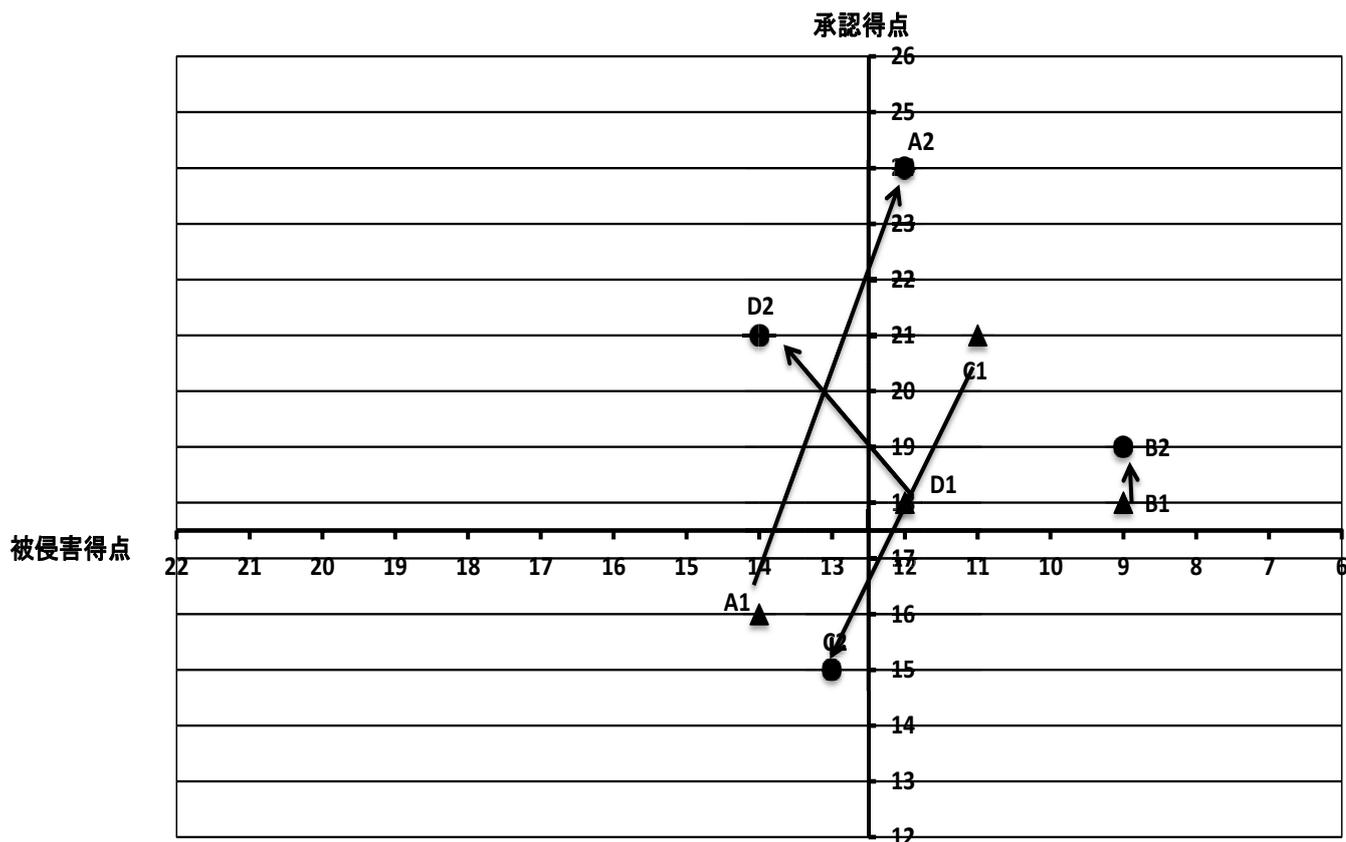


図13 A児、B児、C児、D児の承認得点、被侵害得点の変化

### (3) ソーシャルスキル尺度の変化

ソーシャルスキル尺度では、「集団行動」、「セルフコントロール」、「仲間関係」、「コミュニケーション」の4つの指導領域に分けられており、それぞれの項目をチェックし、粗点を出し、それを評価点へ換算すると、子どもの年齢集団の中における個人の相対的な位置づけが分かる。つまり同年代の子どもと比べて、「集団行動」「仲間関係」等のスキル領域のどこにつまずきがあるか把握できる。平均は全ての領域で10点である。

このソーシャルスキル尺度を用いて、X年9月（介入1期）とX+1年7月（介入3期後）に対象児童4名の4領域の評価点を出し、グラフにし、図14に示した。評価する際には、日頃よく接している在籍級担任と通級指導教室担当者が協議して、それぞれの項目をチェックした。A児のソーシャルスキル尺度を見ると（図14-1）、X年9月は、集団行動と仲間関係スキルは平均に達しているが、セルフコントロールとコミュニケーションスキルは平均を下回っている。X+1年7月の評価では、ほぼどの領域も平均に達している。セルフコントロールは4点の伸びで一番大きい。B児のソーシャルスキル尺度評価点（図

14-2)を見ると、X年9月において、どの領域もほぼ平均に達している。X+1年7月は、どの領域も12点以上あり、平均を越えている。伸びはあまり大きくないが、集団行動が4点の伸びで一番大きい。C児のソーシャルスキル尺度評価点(図14-3)を見ると、X年9月において、セルフコントロールは13点と高いがあとの領域は2点、1点と非常に低い。X+1年7月で、伸びが見られたものの、5点、6点と平均にはまだまだ達していない。集団行動、仲間関係スキルが大きく伸びた。D児のソーシャルスキル尺度評価点(図14-4)を見ると、X年9月では、どの領域も4点、6点と平均に達しておらず、低い。X+1年7月では、どの領域も伸びが見られるが、それでも平均に達していない。集団行動は5点も上がっており、伸びが大きい。

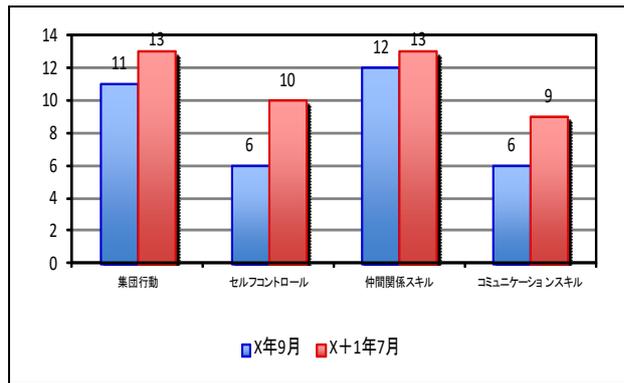


図14-1 A児のX年9月、X+1年7月の領域別ソーシャルスキル尺度 評価点

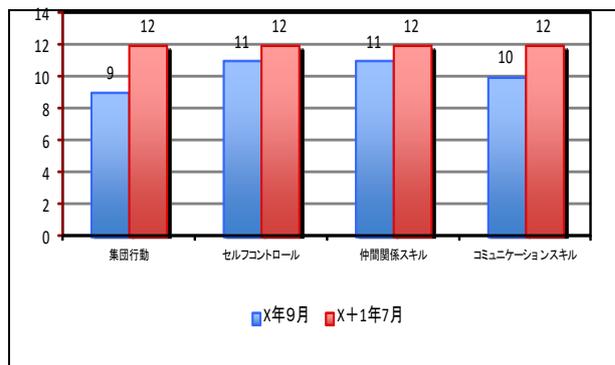


図14-2 B児のX年9月、X+1年7月の領域別ソーシャルスキル尺度 評価点

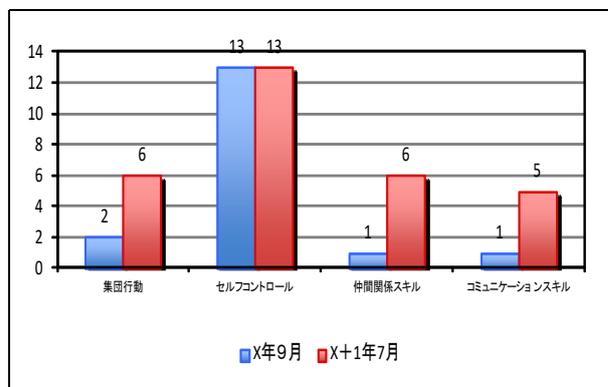


図14-3 C児のX年9月、X+1年7月の領域別ソーシャルスキル尺度 評価点

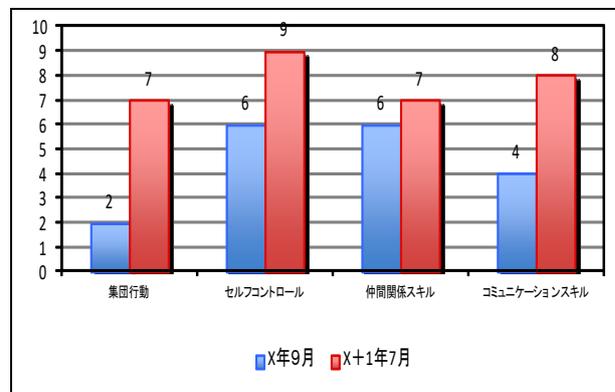


図14-4 D児のX年9月、X+1年7月の領域別ソーシャルスキル尺度 評価点

図14 A～D児の領域別ソーシャルスキル尺度評価点の変化

#### (4) グループ活動振り返りシートの記録

対象児童の学習後の振り返りシート（資料図 1 参照）に書かれた感想を資料表 1 にまとめた。A 児の感想（資料 表 1-1 参照）を見ると、最初の頃は、「その日の活動が楽しかった」といった活動そのものの感想だったが、徐々に「先生と（一緒に）して楽しかった」、「友達と（一緒に）して楽しかった」というように人と関わることの感想が加わるようになり、そして、X + 1 年になると、「友達ががんばっていた」といった友達を褒める感想が増えてきた。B 児の感想も同様で、X + 1 年頃から、先生や友達ががんばっていたことを褒め評価する感想に変わってきた（資料 表 1-2 参照）。D 児は、X + 1 年 3 月までは、感想が書けないことが多かったが、X + 1 年 4 月からは、毎週感想を書くようになった。また自分がんばったこと、よかったことを書くことが増えた（資料 表 1-3 を参照）。

#### 4) 本人、保護者、在籍級担任へのインタビュー、アンケート調査

##### (1) 本人へのインタビュー結果

X + 1 年 3 月末、対象児童 A ~ D 児本人へインタビューした結果を表 13 にまとめた。時間を守る、ルールを守る、友達と仲良くするなど、グループ指導で学んだことを日頃に生かそうとしていることが分かる。また、1 年前の自分と比べて、着席できるようになった、集中して学習できるようになった、友達と遊べるようになったなど、自分が改善されたこと、できるようになったことなどを自分で評価し、グループ活動の効果について認めている（表 13 参照）。

表13 対象児童本人へのインタビュー結果

---

質問1：グループ活動に参加して

- ・とてもよかった（2名） ・よかった（2名）
- ・楽しい（B児、C児、D児） ・D児が暴れないようになってよかった（A児）。

質問2：グループ活動で学んだことで日頃気を付けていること

- ・友達と仲良くすること（A児）
- ・時間やルールを守ること、相手の話を聞くこと（B児）
- ・ここまでしなくてはいけないと思わないこと（D児）

質問3：1年前の自分と比べて変わったこと

- ・着席して勉強するようになった。勉強ができるようになった（A児）。
  - ・授業中、離席したり、遊んだりすることがなくなった（B児）。
  - ・ゲームのルールが分かるようになった（C児）。
  - ・友達と遊べるようになった（D児）。
- 

## (2) 保護者へのアンケート、インタビュー結果

X + 1年3月末に対象児童A児～D児の保護者一人一人にアンケートをとったり、インタビューした結果を表14にまとめた。

表14に示すように、保護者全員がグループ活動についてとてもよかったと評価しており、その理由として、ルールを守れるようになった、時間を守れるようになった、人とコミュニケーションがとれるようになった、最後までがんばれるようになった等を挙げている。また、チャレンジ日記・発表については、自信がもてるようになった、発表ができるようになった、やる気が上がった等と評価している(表14参照)。

表14 保護者へのアンケート・インタビュー結果

---

質問1：グループ活動を1年間続けて

- ・とてもよい（4名全員）。

---

質問2：この1年間のお子さんの変化

- ・友達と集まって遊べるようになった。（2
- ・我慢できるようになった。
- ・最後までがんばるようになった。
- ・トラブルがかなり減った。
- ・質問したことに対して答えられるようになった。
- ・言いたいことが言えるようになった。
- ・きりかえできるようになり、時間を守ることができるようになった（4名全員）。

---

質問3：チャレンジ日記・発表を継続して

- ・とてもよい（4名全員）。
- ・自分のよいところ、頑張ったところを他の場面でも発表できるようになった。

---

質問4：チャレンジ日記を始めてからお子さんの自己肯定感の変化

- ・できん、無理と言わなくなった。
- ・チャレンジ発表以外の場面でも自分のよいところを見つけ話すようになった。
- ・自信がついたようで、自分で「がんばった」と言うようになった。

---

その他の変化

- ・児童クラブや地域の行事に参加できるようになり、遊べるようになった。
  - ・チャレンジ日記で貯めたお小遣いで母と祖母にプレゼントをしてくれた。
- 

### (3) 在籍級担任へのインタビュー結果

X + 1年3月末、A児D児の在籍級担任にインタビューした結果を表15にまとめた。

チャレンジ日記 SSTにより、A児もD児も自己コントロールきることが増え、離席がなくなった、暴れたり逸脱することがなくなった等の問題行動がかなり改善されたと評価している。また、A児は「自分もできる」という気持ちが強くなり、自己肯定感が高くなったのではないかと、A児もB児も努力している、がんばっていることをお互いに認め合っていると話している（表15参照）。

表15 在籍級担任へのインタビュー結果

- 
- ・ A児は、「ぼくもできる」という気持ちが強くなった。自己肯定感がアップしたと思う。
  - ・ 「どうせ・ . . .」と言わなくなった。
  - ・ 集中して学習に取り組むことが増えた。
  - ・ D児は、「こんなときどうしたらいいか」ということが身に付いてきた。コントロールするすべが身に付いてきて、暴れることがなくなり、教室を出ることもなくなった。
  - ・ 自分で自分を見つめられるようになった。
  - ・ チャレンジ日記や約束カードのやりとりで、保護者と連携できた。
  - ・ A児、D児ともお互いが苦手なことを頑張っている。努力していることを認め合っている。
- 

## 5) 対象児童の事例検討

対象児童4名のうち、離席せず、授業妨害をしなくなり、あきらめずに最後まで取り組むようになったA児、物を投げるなどの乱暴な行動がなくなり、その場から離れず最後まで課題に取り組むようになったD児の事例を取り上げる。

### (1) A児の事例

介入前、A児は多動で、離席が多く、特に授業が分からなくなると、床に寝転んだり、大声を出したり、友達にちょっかいをかけたりして、授業妨害をしていた。教師が個別に指導すれば、苦手な課題にも取り組むが、教師が付きっきりでなければ、すぐに「わからん、できん」と言って、投げ出してやろうとしなかった。算数は、教師2名のTTで指導することになっていたが、T2の教師は、別室でA児の個別指導をするなどの対応をした。

A児は、休憩時間、友達と元気いっぱい遊んでいたが、自分から友達を誘ったり、すでに遊んでいる仲間の中に入ることができなかった。また、自己流のルールがあって、みんなで決めたルールに納得できず、時々、怒って相手を責めたり、攻撃したりすることがあった。教師に対しても自己流の考え方を基準にして、納得できないことを泣きながら訴えることがあった。そういうときはいくら説明しても聞こうとせず理解しなかった。

介入1期、本教室でのグループ指導（ワンピーストリコグループ）がすぐに好きになっ

たようで、とても楽しみにしていた。グループの友達とドッチボールなどのスポーツをするのを楽しみにしていたので、毎週スポーツを行うようにした。友達と関わることの楽しさを感じていった。みんなでルールを決めて、そのルールを守ることを学んでいった。日常生活の中でも自己流ルールにこだわってトラブルになることが少なくなってきた。また、グループ指導の中で「ワンピーストリコの約束」（資料 図 2 参照）を設定して、聞く姿勢、話す態度、時間を守ることを指導した。チャレンジ日記 SST に対して、保護者の協力により積極的に、毎週たくさんのチャレンジを実行し、保護者が 2～3 語文で簡単に書いた日記を A 児は、毎週誇らしげに発表した。読むのが苦手な A 児のために母親はふりがなを付けて発表しやすいようにした（資料 図 3 参照）。チャレンジ日記の枚数が誰よりも多いことも本人の自信となっていった。

介入 2 期、同じクラスの D 児がグループ指導に加わり、自分は D 児より早くにグループ指導を始めている先輩だからという意識をもった。D 児が暴れたり、泣いてその場から逃げ去ったりするのを見て、このようにしてはいけないんだと思うようになった。チャレンジ日記 SST で、「こんなときどうする」の学習をした。学校生活でよく起こりがちな場面を提示し、適切な振る舞い方や話し方を話し合い、ロールプレイなどをした。A 児はとても積極的に学習に参加し、自分の考えを発表したり、ロールプレイをしたりした。チャレンジ日記は着実に増えていった。離席することが少なくなり、以前に比べ、苦手な課題にも少しずつ取り組めるようになったきた。

介入 3 期、学習発表会后、落ち着きがなくなり、「先生に注意されたら席にもどる」「先生が前で話しているときは席に座る」の 2 つの約束を毎日守ることを目標にし、このカード（資料 図 4 参照）を連絡帳に貼り、自己評価、教師評価、保護者評価を記入するようにした（表 16 参照）。保護者と協力して取り組んだことがとても効果があり、この目標をかなり守れるようになってきた。担任が本教室での指導やチャレンジ日記の効果に対して理解があり、担任と通級担当者と連携を図ることができた。家庭では、自分から友達を誘ったり、友達と一緒に他の子の家に遊びに行ったりした。また、我慢したり、みんなに合わせてたりできることが増えた。

その後、毎日、漢字計算タイムに本教室に通級するようになり、すっかり通級教室が A 児の居場所となった。そのような安心感を得て在籍級に行くことで、在籍級でもかなり落ち着いてきた。以前のように、「どうせおれなんて・・・」と言うことがほとんどなくなり、課題に対してもあきらめずに取り組むことが増えてきた。また、チャレンジ日記 SST

で他児ががんばっていることを見つけて発表することが増えてきた。D児が自分の苦手なことを克服しようと努力していることを認め、D児のことをよく褒めるようになった。

X+1年4、5月頃から、ほとんどといっていいぐらい、離席がなくなり、授業妨害も全くなかった。一斉指導で今まで猛烈にいやがった漢字の学習だったが、漢字計算タイムで行う本教室での漢字の学習や漢字カルタ、宿題の漢字すらも「漢字の学習が楽しい」と言うほどになった。自分から進んで宿題をするようになったようで、父親は、非常に喜んでいて。在籍級で時々、大きな声で話すことがあるので、「遠くの友達と大声で話さない」を約束カードに付け加え、守ろうと努力した。チャレンジ日記は順調に増えており、毎週、通級担当者や在籍級担任がA児のがんばっていることを見つけ、日記に記録を書いた。チャレンジ日記は100枚を越え、毎週得意そうに発表し、グループのみんなから賞賛を得ていた。

以上のように、A児は、介入前、離席、授業妨害といった不適切行動があり、友達と遊べないといった社会的不適応があったが、通級担当者、保護者、在籍級担任と連携して、チャレンジ日記SSTを実践したことにより、不適切行動がなくなり、自己肯定感が高まり、友達とも遊べるようになった。

表16 約束カードの取組の手続き

|                  |                   |                                                                                                                                         |
|------------------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 毎<br>日<br>行<br>う | 学校                | 約束カード                                                                                                                                   |
|                  | 在籍級               | 自己評価                                                                                                                                    |
|                  | 本人                | ◎、○、△を記入                                                                                                                                |
|                  |                   | ↓                                                                                                                                       |
|                  | 在籍級               | 担任に見せる                                                                                                                                  |
|                  | 担任                | 担任が評価<br>◎、○、△を記入                                                                                                                       |
|                  |                   | ↓                                                                                                                                       |
|                  | 家庭                |                                                                                                                                         |
|                  | 保護者               | 本人が保護者に見せる<br>保護者が評価<br>◎、○、△を記入                                                                                                        |
| 1<br>週<br>間<br>毎 | 通級指<br>導教室<br>担当者 | 給食時、在籍級を訪問し、<br>・1週間分の評価をチェックする。<br>・◎が多いと本人を褒め、△が多いと目標を守るよう励ます。<br>・ <u>担任と1週間の経過について情報交換し、よかった点などを共有する。</u><br>・1週間分の約束カードを連絡帳に貼っていく。 |

(1) D児の事例

D児はX年10月頃（介入直後）まで自分の思い通りにならないとすぐに物を投げたり、近くにある物を蹴ったりしていた。近くにいる友達を叩いたこともあった。毎日のように、自分の思い通りにならないこと、例えば、習字の字がうまく書けないからと泣きわめいて紙をくちゃくちゃにして廊下に出たり、リレーで追い抜かれて泣きわめき途中でやめたり、そうじで疲れたからという理由で大泣きして窓ガラスを叩いたりなど乱暴な言動をとった。競争で負けたとか友達に何かを言われたという理由でなく、自分の思ったように絵が描けない、字が書けない、点数がとれないといったことでも泣き暴れることがあった。在籍級でできなかった習字やテスト直しなどの課題を本教室に持ってきてするようになった。

た。本教室では、スムーズに課題を行うことができた（資料 表 2-1 参照）。

D児は、通級を始めてから、本教室に来ることをとても楽しみにするようになった。たまたまその日、いつもあるはずのチャレンジ日記 SST がなくなると、朝から怒って在籍級で学習をしなかったことがあるほどであった。的当てやハンドベースなどのゲームでは、思い通りにならないと（うまく的にあたらない、ハンドベースで点をとられたなど）泣いてその場から逃げ出し、友達がいくら励ましてもなかなか戻ってこなかった。クッキングやスライム作りなどの活動は逸脱行動は全くなく、最後まで参加できた（資料表 2-1 参照）。時には友達と協力して活動できる場面もあった。チャレンジ日記 SST におけるD児の不適切行動は減り、適切行動が増えていった。

チャレンジ日記 SST について、保護者は理解を示し、X年9月より記入し始めた。D児ががんばっていることを見つけ記入した。時にはイラストを入れたりしてD児が喜ぶように工夫した（資料 図 5 参照）。D児はチャレンジ発表をするのを嫌がっていたが、座ったままでの発表ならできるというので、座って自分の席でチャレンジ日記を読み上げた。在籍級担任はチャレンジ日記 SST について理解をしているので、D児がチャレンジ日記を持ってくると必ず、D児が在籍級でがんばっていることを記入した。

介入3期、担任と相談して、「物を投げたり、人をたたいたりしないでやさしくする。」と「教室や体育館から出ないで学習する。」を目標にして、毎日約束カードを連絡帳に貼り、自己評価、教師評価、保護者評価をするようにした（資料 図 6 参照）。チャレンジ日記 SST では、D児が今まで不適切行動を起こしたり、起こしそうな場面「絵がうまくかけないときどうするか」「テストの点数が悪かったときどうするか」「一人で体育館に入れないときどうするか」などを提示し、グループのみんなでどうしたらよいか適切な行動について話し合い、適切な言い方や行動をロールプレイした。D児は拒否や援助要求が苦手なので、「いやです、できません」、「わかりません、手伝ってください」などを言う練習を行った。X年12月頃から、グループ活動で行っているゲームなどで、負けて泣きそうになっても我慢して最後まで続けられたり、途中から応援にかかわって最後まで参加したりできるようになった。怒っても物を投げることはなくなった。チャレンジ日記 SST の2回目から暴言・暴力がなくなり、4回目から逸脱行動がなくなり、7回目から不参加がなくなっている（資料 7-1）。A児やB児も「Dさんが最後までがんばっていた」とD児が我慢しようと努力していることを認めるようになった。チャレンジ日記は、保護者の協力のもと、着実に増えていった。D児は、毎週、グループ活動の前にチャレンジ日記を

開き、保護者が書いてくれている記録をじっくり見て、嬉しそうにしていた。在籍級では、物を投げることはほとんどなくなったが、怒ってその場から逃げたり、泣いてやらなかったりすることは続いた。

X+1年2月頃から、在籍級でたまに泣く程度で、怒ったり、その場から逃げたりすることはほとんどなくなった。最後まで課題に取り組むことが増えてきた。チャレンジ日記でも、「泣いたけどがんばった」「最後まであきらめずにやりました」「自分から進んでやりました」といった記述が増えた（表11参照）。

X+1年4月、物を投げたり、その場を離れることがなくなったので、約束カードの目標を「テストやプリントをがんばって直すことができた。」と「かだい（学習や運動）を最後まですることができた。」に変更した。約束カードを通じての担任と保護者とのやりとりが増えた。担任は「点数が悪くてもあきらめていませんでした。」「苦手な課題も友だちにアドバイスをもらって最後までやっています。」など本人ががんばったことを一言付け加えるようになり、保護者は毎日約束カードの評価を見て、イラストを描いて、本人と担任に応えるようになった。（資料 図8-1、図8-2参照）

この頃から、仲良く遊ぶ友達ができ、家に帰ってから友達と遊ぶようになった。また、担任に忘れ物をしたことを報告できたり（今までだと忘れ物をしたことを言えず、すねて何もしようとしなかった）、通級担当者に「（宿泊学習のオリエンテーリングに）いっしょに来てください。」とか、「（体育の時間グラウンドに）一人で行けないからついて来て。」と言うことができるようになった。

以上のように、D児は、介入前、暴力、暴言、逸脱行動、不参加といった不適切行動があり、友達と遊べないといった社会的不適応があったが、通級担当者、保護者、在籍級担任と連携して、チャレンジ日記 SST を実践したことにより、自己コントロールできるようになって不適切行動が少なくなり、コミュニケーションがとれるようになり、友達とも遊べるようになった。

### 3. 考察

#### 1) チャレンジ日記・発表の取組での変化

どの対象児童も、介入2期頃から、学習や宿題、お手伝い等の生活課題を単に行うだけでなく、「進んで」、「あきらめずに」、「最後まで」、「一人でできた」等の意欲的、前向きで、根気強く、主体的な行動の記述が増えてきた。チャレンジ発表を継続するうちに、大

きな声で自信をもって発表できるようになったり、友達の発表に積極的に質問をしたり、よいところを見つけて感想を言ったりすることが増えてきた。また、指導場面だけでなく、家庭や在籍級等の様々な場面で評価や励ましを得ていた。

日常的にしているお手伝いやごく普通に行っている自分の課題を、毎日自分で振り返って日記に記録し、グループ活動の場で発表して、周りから評価をうけることで、自分のしていることの成果が目に見え、さらに意欲的に日々のチャレンジに取り組むことができた。

チャレンジ日記を記録することに加えて、こうした発表活動や多様な評価という取組を長期に渡って継続したことが、対象児童の一層の自信となり、積極的にコミュニケーションをとろうとしたり、最後まであきらめずに行動しようとしたことにつながったと考察する。

## 2) 対象児童同士の関わりの変化と自己肯定感の変容

A児、B児、D児の3名は、児童用コンピテンスの合計点が上昇した。学習や運動は、B児の運動が上昇した以外はあまり変化がない、もしくは下降しているのに対し、社会は、3名とも大きく上昇した。グループ活動振り返りシートの記録を見ると、介入3期の頃から、A児、B児の記録にがんばっていた友達を褒める感想が増えてきた。特にD児が暴れずに我慢していたといったD児を認める感想が増えた。このような児童同士を認め合い褒め合うことが社会の得点が上昇した要因になっていると考察する。また、自己価値では、A児が1点下降しているものの、B児、D児は上昇している。チャレンジ日記 SST を通して様々な場面で評価や励ましを得たことや対象児童が互いに承認や支持を行える関係になったことが自己価値の得点が上昇した要因として考えられる。

C児は、社会と運動が11点と最も大きく下降した。介入2期以降、遊びに参加できなくなり、A児、B児、D児とよい仲間関係を築くことができなかったことが大幅に下降した要因と考えられる。

遠藤は、以下の様に述べている。

他者から受け入れられている、あるいは他者と良好な関係をもっているという感覚が自己肯定感だにとらえる理論が、比較的最近登場し注目を集めている。友人ができる、友人と旧友を温めるなど肯定的な人間関係の確認は『うれしい』『楽しい』感情を伴い、仲間から認められた自分をよしと感じるだろう。(中略) 自己肯定感

が従来考えられてきた以上に、人とのつながりや関係と密接な関係があり、他者からどのように扱われるかと関わっていることを示している。<sup>117)</sup>

チャレンジ日記 SST を通して、対象児童同士に認め合い褒め合う関係ができたことが、自己肯定感を高めることにつながったと考える。

### 3) 在籍級での対象児童の関わりの変化と自己肯定感の変容

A児、B児、D児ともに Q-U の承認得点が上昇した。A児は 6 点、D児は 3 点と上昇が大きかった。クラスの友達から認められているという評価の現れと考えられる。A児とD児は同じクラスであり、担任へのインタビュー結果から、クラスの中でA児とD児の認め合いがあり、それがクラスの他の友達にも影響し、A児、D児が認められてきたことが推測された。藤波は、「友達や担任等身近で受け入れられていると感じる者から認められることが自己肯定感を高める。<sup>118)</sup>」と指摘している。チャレンジ日記 SST のグループ活動場面での友達同士の認め合いが在籍級にも影響を及ぼしたと考察する。

一方、C児の保護者や在籍級担任は、取組に対して消極的だった。チャレンジ日記の枚数の伸びが少なく、内容もあまり変化しなかった。C児は、別の女子グループに移動したのをきっかけにチャレンジ日記を一時中断した。通級担当者がチャレンジ日記の有効性を示して、もっと積極的に保護者や在籍級担任に働きかけたり、保護者と気軽に連絡を取り合う手段を確保しておくこと、C児のチャレンジ日記の記入の負担を軽減する工夫が必要であったと考えられた。

### 4) 対象児童のソーシャルスキルの向上と自己肯定感の変容

介入後のソーシャルスキル尺度の評価点は、C児のセルフコントロール領域のみ変化がなかったが、それ以外は、対象児童全員の全ての領域で上昇が見られた。ソーシャルスキルの評価とインタビュー、アンケートの結果から、対象児童は、積極的に関わる、友達と遊ぶ、コミュニケーションをとる、ルールを理解し守る、自己コントロールする等の力を身に付けることができた。一年間、チャレンジ日記 SST を行ったことにより、友達の気持ちを理解し、積極的に関わり、心の交流をもてるようになった。自分の気持ちをコントロールして、相手を肯定的に認め、尊重し、相手に合わせられるようになった。つまり、自己肯定感の基盤を築くことができたと言える。

京都府総合教育センターは、「(前略) 自己コントロールを形成することが、自己肯定感を形成することにつながっている。自己コントロールすることによって得られた達成感や成成感、自己肯定感をさらに高めていくことになる。<sup>119)</sup>」と報告している。

よって、対象児童は、チャレンジ日記 SST によって社会的スキルや自己コントロール力を身に付けることができ、自己肯定感を高めることができた。自己コントロールすることによって得られた達成感や成成感がさらに自己肯定感を高めることができたと考えられる。自己コントロール力と自己肯定感とは、別々に育つものではなく、互いに密接なかわりをもっている。

榎本は、「生まれ落ちた文化のもとで生き抜く力をつけていくことによって得られるのが自己肯定感である。ゆえに、自己肯定感が高いということは、適応力があることを意味し、自信をもって社会に向かっていけることにつながる。<sup>120)</sup>」と述べている。社会的スキルが高まり、社会的適応力が高まると自己肯定感も高まり、社会に適応し、自信をもって生きていくことができると言える。

## 5) 居場所づくりと自己肯定感

本人インタビュー、保護者インタビューやアンケートより、対象児童全員が、通級教室でのグループ活動をとっても楽しみにしており、喜んでいたことが分かる。A児、C児、D児は、グループ活動以外に、週2～4時間の学習時間があり、また毎日お昼の漢字計算タイム(15分間)に通級して、読み書きの学習をしている。A児、C児は休憩時間に来て遊ぶことも多い。D児は、本通級教室の前の廊下を通るたびに教室の中に入って、担当者の顔を見たり、少し会話をして安心して出て行く。B児は毎日、中間休憩も昼休憩も友達と一緒に本通級教室に来て遊んでいる。このように、対象児童全員が通級教室を学校の中の自分の居場所になっていると言える。

住田は、子どもの居場所について

子どもの居場所とは、子どもが、ありのままの自分をそこにいる他者が受け入れ、承認してくれているという自己受容感や自己承認感を感じることができるような、それゆえそこにいると安心とか安らぎとか寛ぎを感じることができるようなところをいう。<sup>121)</sup>

と述べている。

京都府総合教育センター教育資料には、以下のように書かれている。

このように自分を大切にし、そして自分につながる他者を大切にする認識の広がり  
は、自己肯定感を適切に高めるために欠くことができない要素である。このような  
認識が備わってこそ、他者の存在を共感的に理解し、自他の人権を尊重する人権意  
識が高まり、自己肯定感の育成につながるのである。<sup>122)</sup>

よって、子ども自身が自分の居場所を見つけ、その場の中で自分らしく安定した状態で  
過ごすことによって、自己肯定感を高めていくことにつながると言える。対象児童が本通  
級教室に毎日来て、安心して過ごし、学校の中の居場所にしてきたことは彼らの自己肯定  
感を高めることに効果があったと考察する。

#### 4. 指導実践2に対する考察

本教室に通級する発達障害児の自己肯定感を高めることができるようになることをねら  
いとして、チャレンジ日記 SST を実践した。児童用コンピテンス尺度、ソーシャルスキ  
ル尺度、Q-U 等の結果やチャレンジ日記の記録、保護者・在籍級担任アンケート等から対  
象児童の自己肯定感を高めることができたということが分かった。また、自己コントロー  
ル力やソーシャルスキルが身に付き、社会的適応力も向上したことが分かった。そして、  
この両者は別々に育つものではなく、互いに密接なかかわりをもっている。

今後の課題としては、本事例のC児のように、保護者や在籍級担任の協力が得られず、  
チャレンジ日記の取組を継続できない場合があることである。チャレンジ日記の取り組み  
についてのC児の保護者への説明が不十分だったかもしれない。説明の仕方についても工  
夫が必要である。保護者や在籍級担任が負担感なく記入できるチャレンジ日記の様式の工  
夫や長期に渡って継続して取り組めるシステムの工夫が必要である。また、通級教室のグ  
ループ活動の場以外にもチャレンジ発表の機会を広げること等が挙げられる。さらには、  
在籍級全員がチャレンジ日記・発表の取組を実践できることを願っている。

### 第3節 指導実践3 小学校通級指導教室におけるチャレンジ日記SSTの実践と検証

#### ～発達障害児の自己肯定感を高める支援Ⅱ～

##### 1. 研究の対象と方法

###### 1) 対象

本教室に通級する小学校通常学級在籍の1年男児（A児）、1年女児（B児）、2年男児2名（C児、D児）と2年女児E児、合計5名を対象とした（表17）。5人全員に発達障害の疑いあるいは診断があり、自己肯定感が低く、行動面や仲間関係に問題や課題があった。WISC-III知能検査の結果、知的レベルは平均が2名、平均の上が2名、非常に高いが1名であった。X年10月に、上記の5名を対象に、「自己評価シート<sup>123)</sup>」を用いて、自尊感情や自己肯定感に関する意識調査を行った。5名とも平均値を大きく下回っていた。ソーシャルスキル尺度を用いた評価の結果、C児のセルフコントロール領域とE児の仲間関係スキル、コミュニケーションスキルの評価点は平均より高かったが、あとの領域や、A児、B児、E児の全領域において評価点が平均以下であった。A児はマイペース、集団行動ができない、B児は適切な関わりができない、C児は話を聞かず、集団行動に遅れる、D児はうまくいかないと泣いたり、いじける、E児は思い通りにいかないと乱暴になる、といったそれぞれの課題があった。

対象児童の保護者、本教室の学校長、協力を得た教師に、本研究について説明し、実践研究としてまとめて公開することに同意を得ている。

表17 対象児童の実態

|                                                                      | A児                                                                                                                    | B児                                                                                                 | C児                                                                                             | D児                                                                                                    | E児                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 障害名,診断など<br>(診断,判断場所)                                                | ADHD<br>アスペルガー<br>症候群の疑い<br>(医療機関)                                                                                    | 高機能自閉症<br>の疑い<br>(校内委員会)                                                                           | アスペルガー<br>症候群、発達<br>性協調運動障<br>害(医療機関)                                                          | 発達障害の疑<br>い                                                                                           | アスペルガー症<br>候群、ADHD<br>(医療機関)                                                                                                                |
| WISC-Ⅲ知能検査<br>(検査実施月)                                                | FIQ:114<br>(X年5月)                                                                                                     | FIQ:104<br>(X年6月)                                                                                  | FIQ:107<br>(X年8月)                                                                              | FIQ:112<br>(X年4月)                                                                                     | FIQ:130<br>(X年12月)                                                                                                                          |
| 自尊感情測定尺度<br>自己評価点(東京都版)<br>東京都<br>1年平均:8.7<br>2年平均:9.2<br>(検査実施月)    | 自己評価・自<br>己受容:3.1<br>関係の中での<br>自己:3.0<br>自己主張・自<br>己決定:2.0<br>合計8.1<br>(X年10月)                                        | 自己評価・自<br>己受容:2.0<br>関係の中での<br>自己:2.1<br>自己主張・自<br>己決定:1.9<br>合計8.0<br>(X年10月)                     | 自己評価・自<br>己受容:2.3<br>関係の中での<br>自己:2.4<br>自己主張・自<br>己決定:1.6<br>合計6.3<br>(X年10月)                 | 自己評価・自<br>己受容:1.5<br>関係の中での<br>自己:2.6<br>自己主張・自<br>己決定:1.1<br>合計5.2<br>(X年10月)                        | 自己評価・自己<br>受容:2.9<br>関係の中での自<br>己:2.6<br>自己主張・自己<br>決定:2.6<br>合計8.1<br>(X年10月)                                                              |
| ソーシャルスキ<br>ル<br>尺度(上野・岡田<br>2006)<br>評価点の平均は<br>10 標準偏差は3<br>(検査実施月) | 集団行動:3<br>セルフコント<br>ロール:8<br>仲間関係:1<br>コミュニケーション:7<br>(X年10月)                                                         | 集団行動:7<br>セルフコント<br>ロール:10<br>仲間関係:9<br>コミュニケーション:8<br>(X年10月)                                     | 集団行動:7<br>セルフコント<br>ロール:13<br>仲間関係:5<br>コミュニケーション:9<br>(X年10月)                                 | 集団行動:10<br>セルフコント<br>ロール:7<br>仲間関係:4<br>コミュニケーション:7<br>(X年10月)                                        | 集団行動:8<br>セルフコントロ<br>ール:2<br>仲間関係:12<br>コミュニケーション:14<br>(X年10月)                                                                             |
| 行動面の特徴な<br>ど                                                         | ・多動、離<br>席が多い。<br>ふらっと教<br>室を出ること<br>がある。<br>・マイペー<br>スで集団行<br>動ができない。<br>・電気製品、<br>機械等に興<br>味があり、<br>人と関わろ<br>うとしない。 | ・声の大き<br>さや人との<br>距離感等コ<br>ントロール<br>ができない。<br>・周りの状<br>況や気持ち<br>が分からず、<br>友達からい<br>じめられる<br>ことがある。 | ・話を聞い<br>ておらず、<br>集団行動に<br>遅れること<br>がある。<br>・マイペー<br>スで友達と<br>遊ぶことが<br>少ない。<br>・緊張して<br>発表しない。 | ・うまくいか<br>ないと泣いた<br>り、いじけて<br>隠れたりす<br>る。<br>・苦手なこと<br>には取りかか<br>ろうとしない。<br>・遊びの途中<br>で逸脱するこ<br>とがある。 | ・自分の思い<br>通りにいかな<br>いと暴れたり、<br>物を投げたり、<br>教室を出る。<br>・苦手なこと<br>はやろうとし<br>ない。「どうせ<br>私は・・・」<br>と否定的なこ<br>とをよく言う。<br>・納得いくま<br>でしつこく言<br>い続ける。 |

## 2) 指導期間と介入方法

指導期間は、X年9月～X+2年9月までの2年間。本教室での指導は、隔週1回90分間行った。1回の学習の流れは、学習内容の確認、チャレンジ発表、SST課題（話し合い、寸劇とロールプレイ等）、非構成的SST課題（ゲーム、遊び、クッキング、工作等）、振り返りを基本とした。対象児童が見通しをもてるように、指導の流れのパターン化、係の役割分担、掲示物等の構造化を行った。低学年なので、構成的SST課題より、ゲームや遊び、クッキングなどの非構成的課題によるSSTを中心に行い、ゲームや遊びをしながら、ルールや友達との関わり方、協力の仕方、相手の気持ち理解を学ぶことができるように指導した。また、フィードバックでは、その日の学習の感想と友達のよかった点を必ず発表するようにした。

介入は3期に分けて、チャレンジ日記SST、自尊感情測定尺度の分析を生かした指導、在籍級における支援等を順次導入した。

### (1) 介入1期（X年9月～X年11月）

A～E児5名のチャレンジ日記SSTを開始した。チャレンジ日記は夏休み前に保護者に説明して渡し、夏休み中に記入してもらうようにした。家庭で、子どもが自分の課題、手伝い、努力したこと等をチャレンジ日記に記入し、保護者に見てもらうことに取り組みさせた。9月になってすぐにグループ活動の場でチャレンジ発表を開始した。発表した後、友達同士、褒め合ったり、担当者が褒め褒めコメントを話したりした。在籍級担任にチャレンジ日記を回し、在籍級で頑張っていることを記入してもらい、褒めてもらった。グループ活動では、ゲームや遊び、クッキングなどの非構成的課題によるSSTを中心に行った。

### (2) 介入2期（X年11月～X+1年3月）

子ども自身の意識を自尊感情測定尺度（東京都版<sup>124)</sup>の自己評価シートにより評価した結果を分析して、一人一人の自己肯定感の傾向や特徴を考察し、「自尊感情・自己肯定感を高めるため指導上の留意点<sup>125)</sup>」を参考にしてタイプ別に分類し、指導の方向性を決め、チャレンジ日記SSTにおける活動内容やSST課題を工夫した。また、保護者や在籍級担任が自尊感情測定尺度（東京都版）の他者評価シートにより評価した結果を分析して、他者から見て捉えた自己肯定感の傾向と重ね、指導の方向性

を検討した。

### (3) 介入 3 期 (X+1年4月～X+2年9月)

介入 1、2 期の指導内容に加えて、対象児童それぞれの在籍級における課題を取り上げて、ロールプレイ等を中心とした SST 課題（例：「人と話をするときのきよりは？」「遠足の時、お弁当を誰と食べればいいかわからない、こんなときどうする？」「なわとび大会で負けてしまった、こんなときどうする？」）を行った。クッキング等の非構成的 SST 課題も引き続き行った。D 児、E 児の保護者と在籍級担任に「連絡帳に貼る約束カード」を提案し活用した。また、E 児がたびたび暴れて、教室から逸脱することがあり、在籍級担任から担当者に来てほしいと依頼されることがよくあった。すぐに在籍級に行き、状況を確認した後、E 児と話をし、在籍級に戻れるように支援した。

### 3) 家庭や在籍級に般化するための支援

チャレンジ日記 SST で学習したこと、身に付けたことを家庭や在籍級でも実践できるように家庭、在籍級と連携して支援した。A 児について、定期的に三者（保護者、通級担当者、在籍級担任）で話し合い、A 児が在籍級で学習に参加できるための支援方法や支援内容について話し合った。B 児が在籍級や学校生活の中で距離感をとって友達と関わられるように、保護者や在籍級担任と連携を図って支援した。SST では、対象児一人一人の課題や学校や家庭で起きた問題（例えば、B 児は友達や上級生に抱きついたり、顔を近づけすぎて話したりするので、嫌がられているとか、C 児は、友達に遊びに誘われたとき、本当は遊びたくないのに、上手に断れなくて、いやいや遊んだとか）を取り上げ、それを短く簡単な劇の台本にして、寸劇やペープサート劇を行い、こんなときどうすればよいか話し合ったり、必要なスキルの練習をしたりした。また、D 児と E 児の問題行動を軽減させるために、活動のきっかけとなり、行動を起こしやすくする手がかりとなり、しかも、保護者や在籍級担任との連携ツールとなる「約束カード」を作成し、連絡帳に貼って、毎日評価し、スキルを実行できるよう支援した。

#### 4) 評価方法

##### (1) チャレンジ日記・発表の取組の記録

チャレンジ日記を導入したX年7月からX+2年9月までの対象児童のチャレンジ日記の枚数、記録の項目数、努力したことの記述内容を分析した。

##### (2) 自尊感情測定尺度の自己評価の分析による指導の結果

対象児童の自尊感情測定尺度の自己評価結果をタイプ別にし、「自尊感情・自己肯定感を高めるため指導上の留意点<sup>126)</sup>」を参考にした指導の経過や結果について評価した。

##### (3) 評価尺度による評価

X年9月(介入1期開始時)とX+2年3月(介入3期)に対象児童の自己評価により、以下の評価尺度を実施した。対象児童自身の自己肯定感を評価するために、「自尊感情や自己肯定感に関する意識調査」(自尊感情測定尺度(東京都版))自己評価シートによる評価を実施してレーダーチャートに表し、比較した。また、対象児童が低学年なので、自己肯定感の自己評価が正確ではないことも考えられるので、対象児童の自己肯定感を客観的に評価するために、対象児童の保護者と在籍級担任それぞれに「自尊感情や自己肯定感に関する意識調査」(自尊感情測定尺度(東京都版))他者評価シートを使って評価してもらい、レーダーチャートに表し、比較した。

学級の中での友だちとのつながりを評価するためにQ-Uを実施した。河村は次のように指摘している。「Q-Uの承認得点は、子どもの存在や行動が級友や教師から承認されているかを示すものである。<sup>127)</sup>」グループによるSSTの評価のために、ソーシャルスキル尺度を用いた評価を行った。

##### (4) 保護者・在籍級担任へのアンケート、インタビュー結果

X+2年3月末、対象児童の保護者、在籍級担任にアンケートやインタビューを実施し、結果をまとめた。対象児童の行動・意欲の変容、行動問題の改善について分析し、対象児童同士の関わりや自己肯定感との関連について明らかにした。

## 2. 結果

### 1) チャレンジ日記・発表の取組の記録

対象児童それぞれのチャレンジ日記の累積記録を図 15-1 から図 15-5 に示した。チャレンジ日記を導入したX年9月からX+2年9月までチャレンジ日記に継続して取り組み、記録の枚数は増え続けた。児童によって枚数の差があったり、時期によって、むらがあったりするものの、どの児童も継続して毎日チャレンジをすることを目標にしてきた。2年間で、C児は165枚、D児は185枚に達した。50枚、100枚といった節目になるところで「100枚達成記念パーティ」といってクッキングをしたりしてお祝いをするすることで、チャレンジ日記取組への動機づけを高めるようにした。チャレンジの内容を見ると、早起きをした、一人で宿題をした、言われる前に入浴した、スイミングの検定に合格した等の自分の課題となる目標が達成できたり、食事用意の手伝い、部屋の片付け、配膳の手伝い、妹の世話等の手伝いをしたりしている。日記の枚数の増加とともに、「進んで〇〇した」「言われなくても自分で〇〇した」「最後まであきらめずに〇〇した」といった積極的あるいは主体的に行動した内容の記録が増えていった。このような積極的、主体的な行動は自分に自信がもてるからこそできる行動ととらえ、自己肯定感と関連する行動ととらえた。

どの児童も自信をもって、誇らしげにチャレンジ発表をする姿が見られた。発表に対して質問したり、よい点や気付いた点などを発表したりする場面が多く見られた。家庭で保護者に褒められ、在籍級で担任に褒められ、さらにグループ活動の場で通級担当者や対象児童同士から賞賛や評価を得られるようになった。

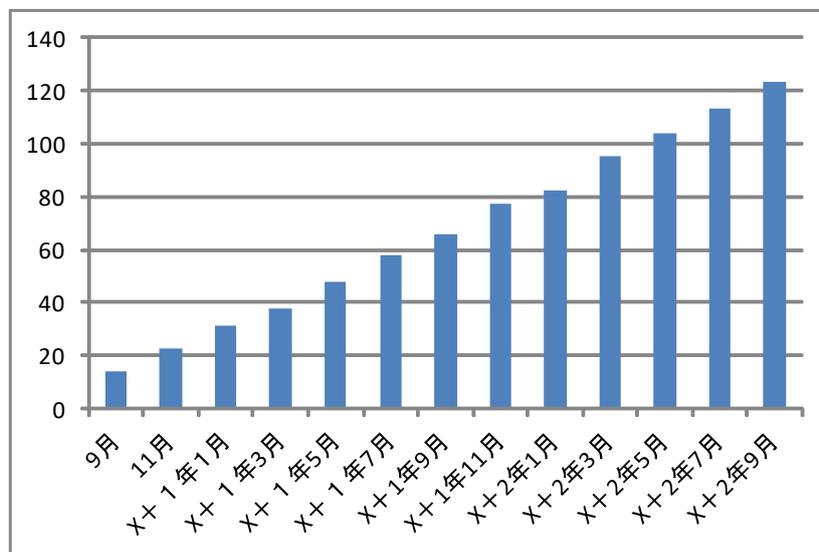


図15-1 A児のチャレンジ日記の累積記録 123枚<X+2年9月>

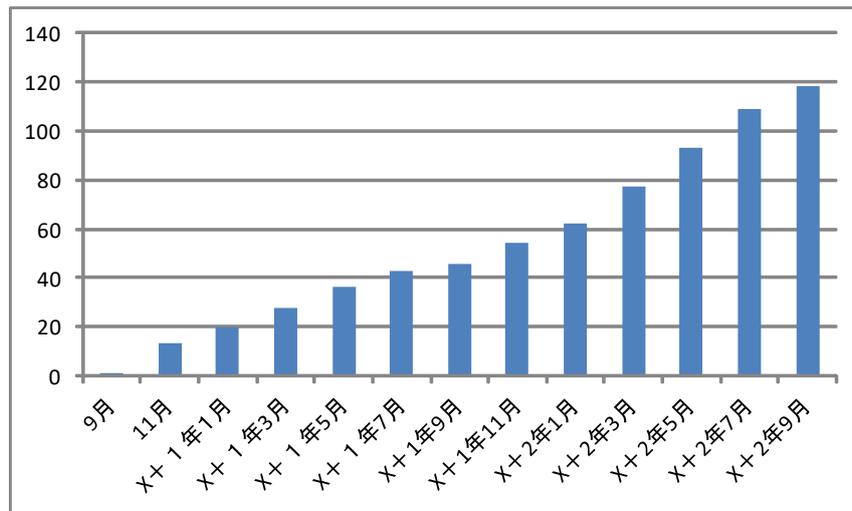


図15-2 B児のチャレンジ日記の累積記録 118枚<X+2年9月>

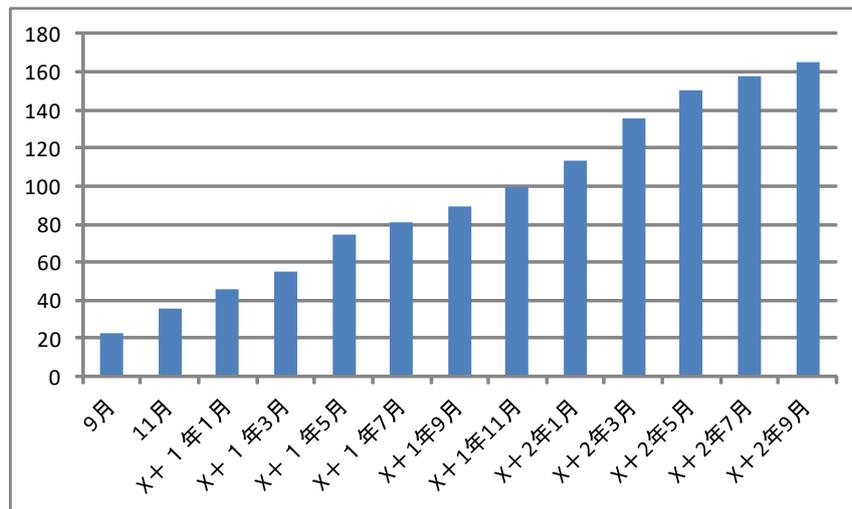


図15-3 C児のチャレンジ日記の累積記録 165枚<X+2年9月>

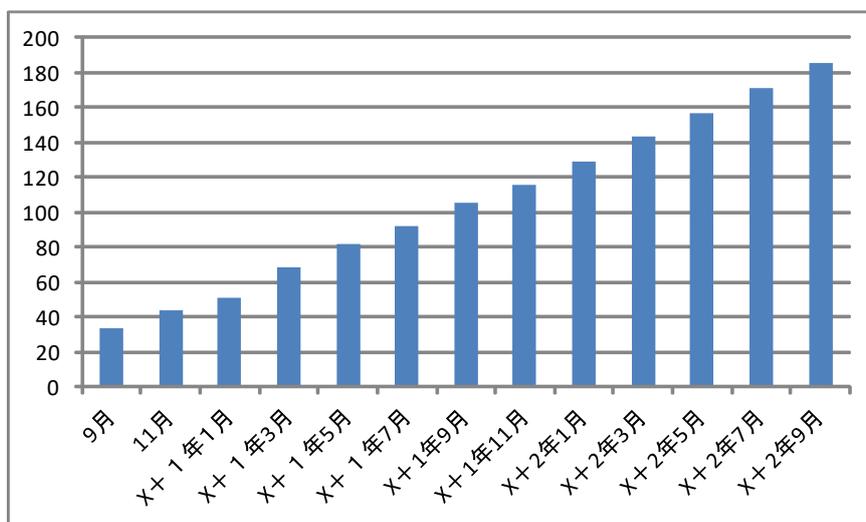


図15-4 D児のチャレンジ日記の累積記録 185枚<X+2年9月>

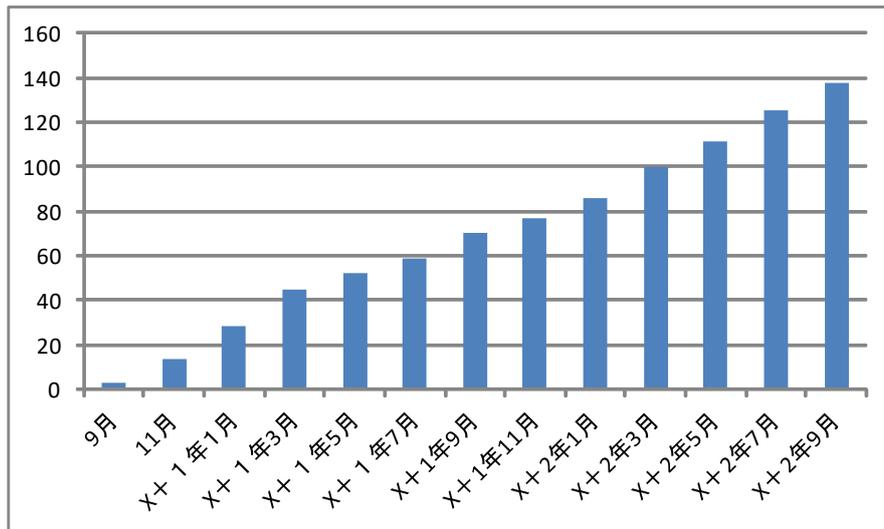


図15-5 E児のチャレンジ日記の累積記録 138枚<X+2年9月>

図15 A～E児のチャレンジ日記の累積記録

## 2) 自尊感情測定尺度の自己評価の分析による指導の結果

X年10月(介入1期)に、対象児童全員が自身の自己肯定感を評価するために、「自尊感情や自己肯定感に関する意識調査」(自尊感情測定尺度(東京都版))を実施し、回答結果を集計し、レーダーチャートに表した。東京都教職員研修センターの調査研究では、自己肯定感を構成するのは、「A自己評価・自己受容」「B関係の中での自己」「C自己主張・自己決定」の3つの因子であり、3つの観点の傾向によって、I～VIのタイプに分類した。調査研究報告書には以下のように書かれている。

『A自己評価・自己受容』が高いのがIタイプ、『B関係の中での自己』が高いのがIIタイプ、『C自己主張・自己決定』が高いのがIIIタイプ、『A自己評価・自己受容』が低いのがIVタイプ、『B関係の中での自己』が低いのがVタイプ、『C自己主張・自己決定』が低いのがVIタイプである。<sup>128)</sup>

対象児全員の自己評価のレーダーチャートとタイプを図16-1～図16-5に示す。

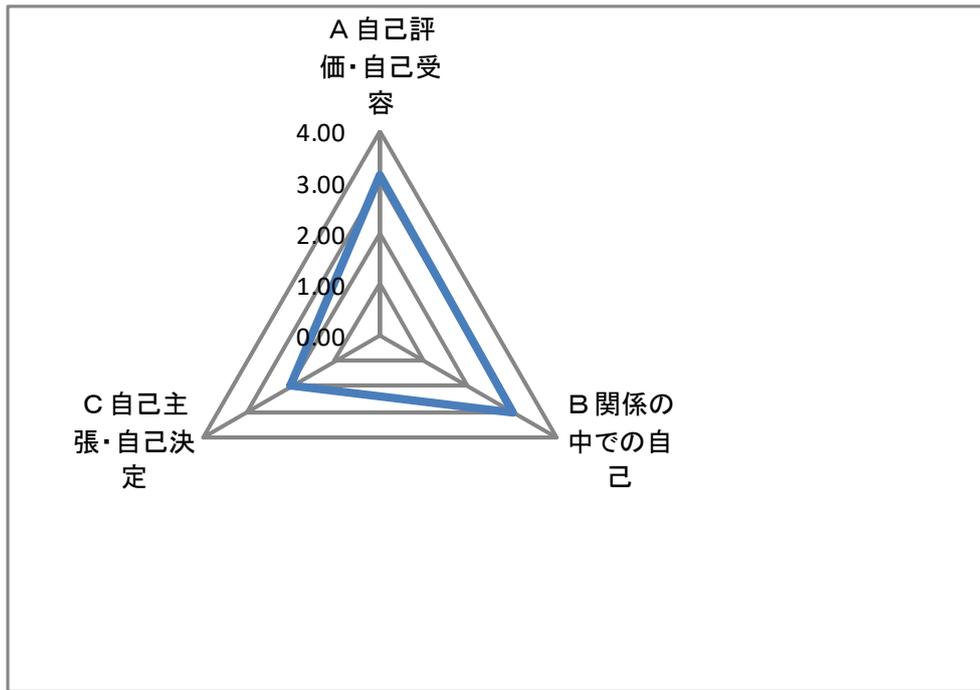


図16-1 A児の自尊感情測定尺度の自己評価 <IVタイプ>

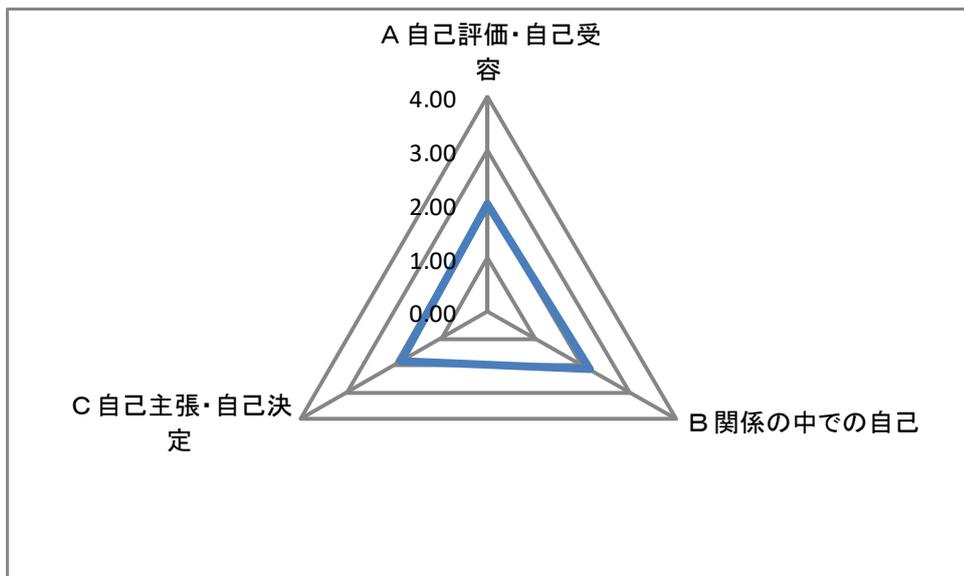


図16-2 B児の自尊感情測定尺度の自己評価 <全観点が低いタイプ>

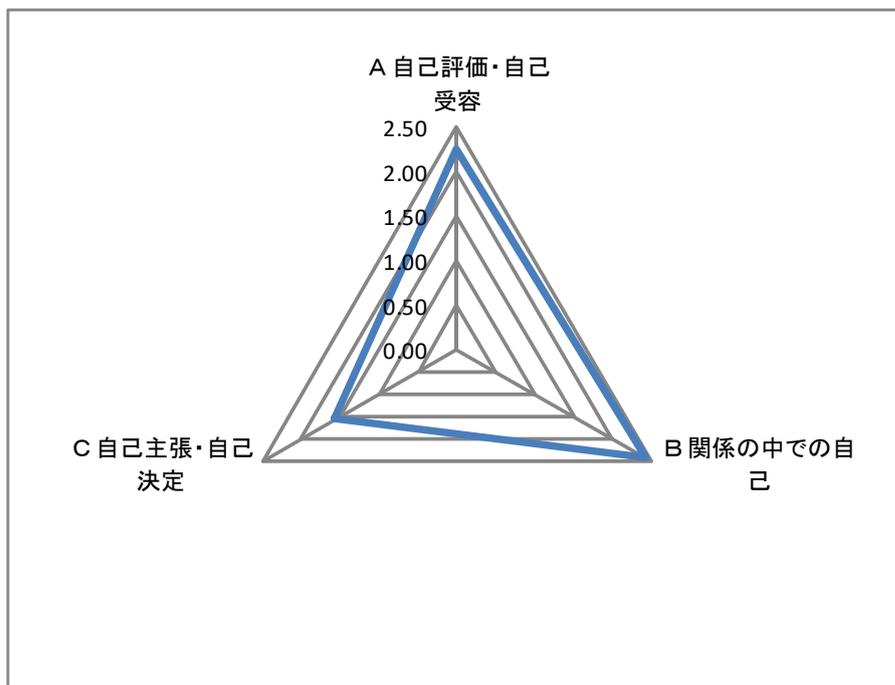


図16-3 C児の自尊感情測定尺度の自己評価 <Ⅳタイプ>

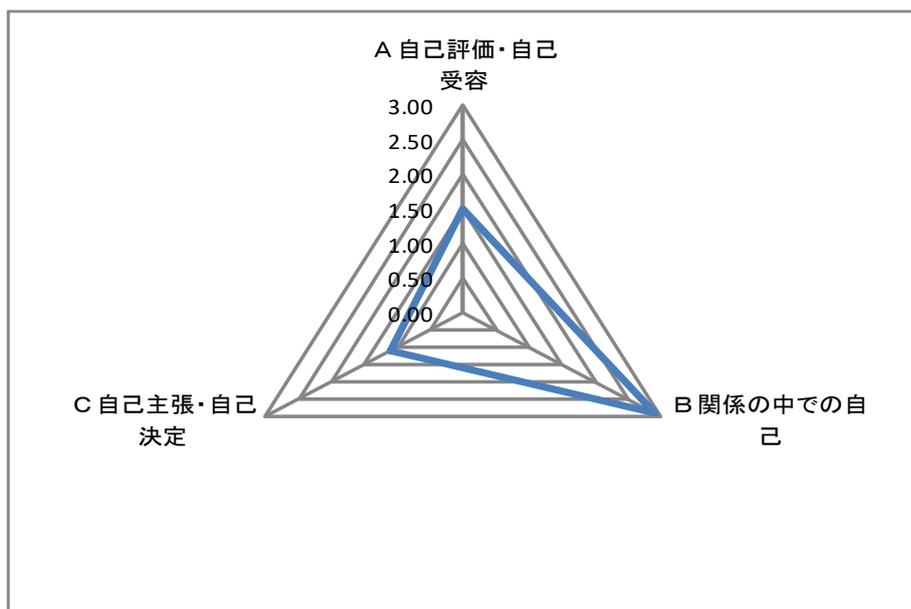


図16-4 D児の自尊感情測定尺度の自己評価 <Ⅱタイプ>

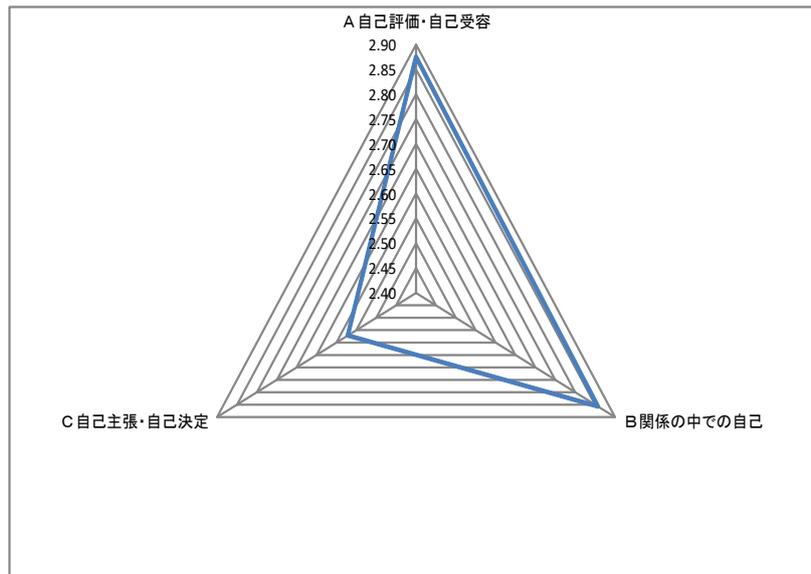


図16-5 E児の自尊感情測定尺度の自己評価 <IVタイプ>

B児は、「A自己評価・自己受容」が2.0、「B関係の中での自己」が2.1、「C自己主張・自己決定」が1.9で3つともほぼ同じで特徴がなく、どのタイプにも分類できなかった。全観点が低く、自己肯定感がとても低い、物事に熱中できるものがない、学校生活全般に消極的、否定的に捉える傾向がある。5名中、IVタイプが3名、IIタイプが1名であり、グループの指導として、IVタイプの指導を行うこととした。

IVタイプの指導の方向性は、「自分のよさや個性を認識する場面や経験を増やし、ありのままの自分を受け入れられるようにする。<sup>129)</sup>」、「自己評価が高まるように具体的な場면을捉えて褒める。<sup>130)</sup>」、「保護者に学校で意欲的に取り組んだ成果をきめ細やかに伝え、家庭でも認め、褒めてもらう。<sup>131)</sup>」とあった。これを具体化しようとする、まさしく、チャレンジ日記 SST の実践を行うことだと考え、このままチャレンジ日記 SST を続けた。また、自分のよさや個性を認識する指導として、自己認知、自己理解の学習を行った。「マイプロフィールをつくろう」の指導では、対象児童一人一人が自分の長所、得意なこと、苦手なこと、直したらよいところ等をポスターに書いて発表し、お互い意見を言い合ったり、ポスターにメモを貼ったりした。友達のよいところをお互い発表し合うようにした。自己理解、他者理解を促した。また、自分らしさや自分の将来や夢についても考えたり話し合ったりした。

IIタイプの指導の方向性は、「自分の判断や行動に自信をもたせ、自分のよさが感じられる場面や経験を増やす。<sup>132)</sup>」、「他者との比較ではなく、自分なりの目標の達成を目指

すようにさせる。<sup>133)</sup>」とあり、IVタイプの方向性とかなり似ており、IVタイプの指導の方向性から考えた指導内容でよいと考えた。

家庭、在籍級、通級教室それぞれの場面で頑張っていること、意欲的に実行していることをきめ細やかに記入し、それぞれの場面で褒めるようにした。在籍級や通級教室では、友達の前でチャレンジ日記を公表したり、紹介したりして、友達からの評価が得られるようにした。在籍級担任からもできるだけたくさんチャレンジ日記に記入してもらおうようにした。

### 3) 評価尺度による評価

#### (1) 自尊感情測定尺度自己評価点の変化

対象児童5名のX年10月(介入1期)とX+2年3月(介入3期)に実施した「自尊感情測定尺度(東京都版)」自己評価点を算出し、結果を図17のようにレーダーチャートにし、比較した。E児の「自己評価・自己受容」の項目のみ多少の低下が見られたが、それ以外の全員の全ての項目で上昇した(図17-1～図17-5参照)。対象児童の自己評価では、対象児童全員の自己肯定感が向上したと言える。「自己主張・自己決定」の項目の評価点では、A児は1.0点、B児は1.2点、C児は1.7点、D児は2.6点、E児は1.1点上昇しており、5名とも「自己主張・自己決定」の項目の上昇が大きかった。

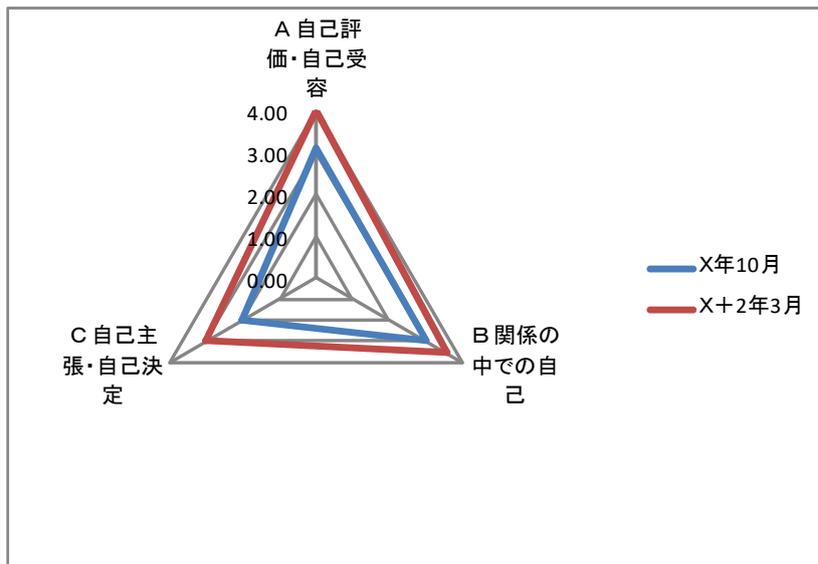


図17-1 A児の自尊感情尺度自己評価点の変化

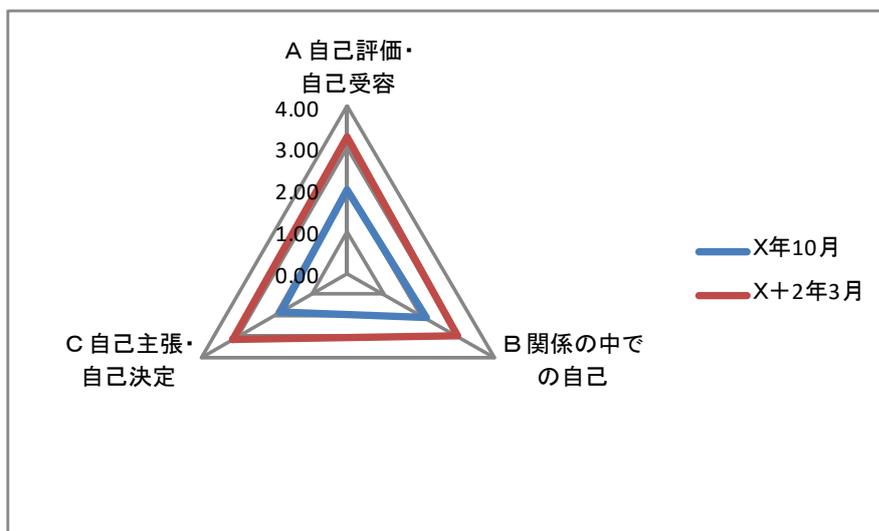


図17-2 B児の自尊感情尺度自己評価点の変化

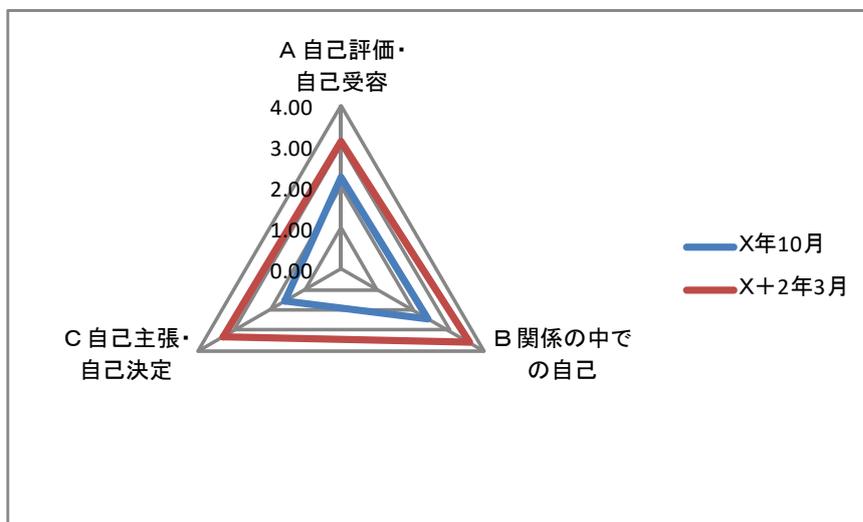


図17-3 C児の自尊感情尺度自己評価点の変化

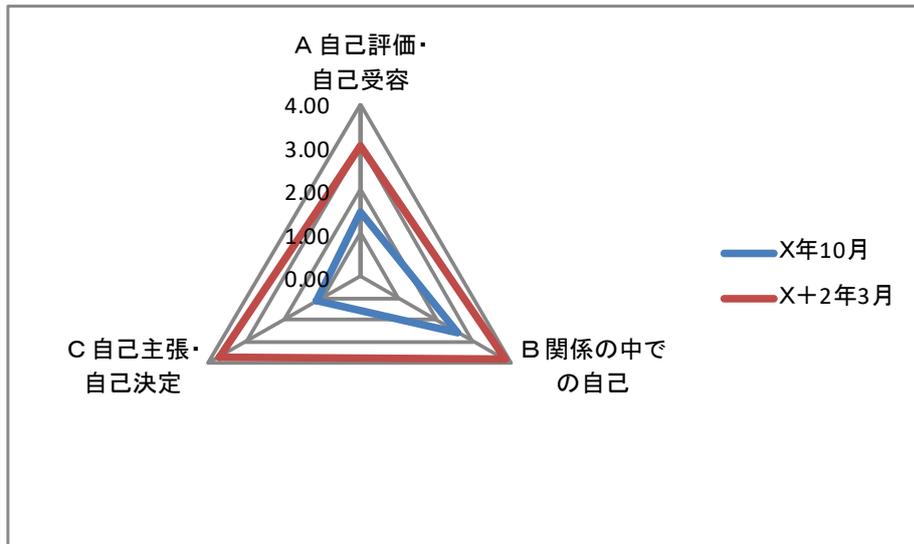


図17-4 D児の自尊感情尺度自己評価点の変化

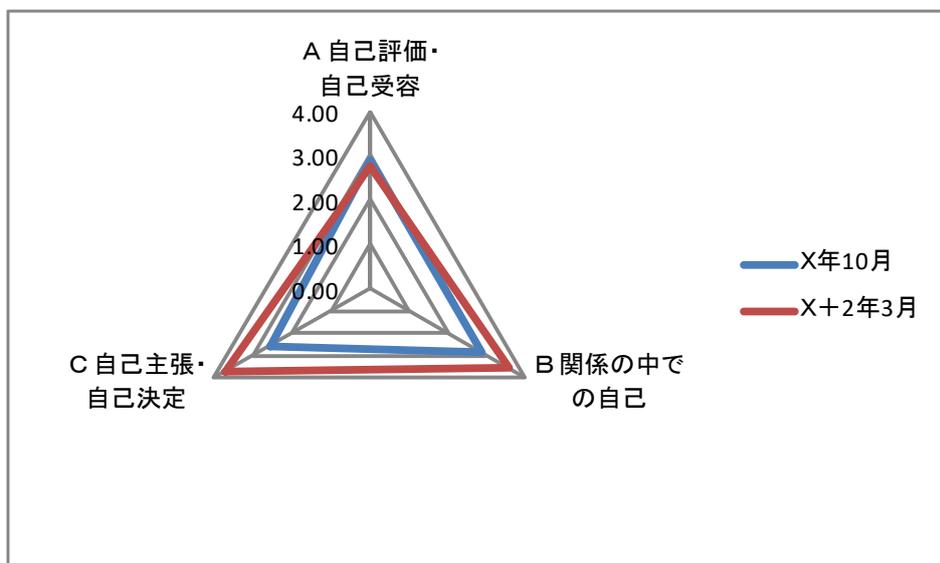


図17-5 E児の自尊感情尺度自己評価点の変化

図17 A～E児の自尊感情尺度自己評価点の変化

## (2) 自尊感情測定尺度他者評価点の変化

対象児童5名の保護者と在籍級担任に、X年10月（介入1期）とX+2年3月（介入3期）に「自尊感情測定尺度（東京都版）」他者評価シートによる評価を依頼した。評価点を算出し、結果を図15のようにレーダーチャートにした。

山本は、「他者評価シート」について以下のように述べている。

「他者評価シート」は、24項目の子どもの状況から構成されており、これらを因

子分析すると、安定した学校生活を送るための6つの観点「人への働きかけ」、「大人との関係」、「友達との関係」、「落ち着き」、「意欲」、「場に合わせた行動」で捉えられ、さらに、「対人関係」、「自己行動の制御」、「社会的ルールの理解」の3つの具体的な姿で捉え直すことができる。<sup>134)</sup>

A児～E児の母親の他者評価点の変化を図18-1、図18-3、図18-5、図18-7、図18-9にA児～E児の在籍級担任の他者評価点の変化を図18-2、図18-4、図18-6、図18-8、図18-10に示す。

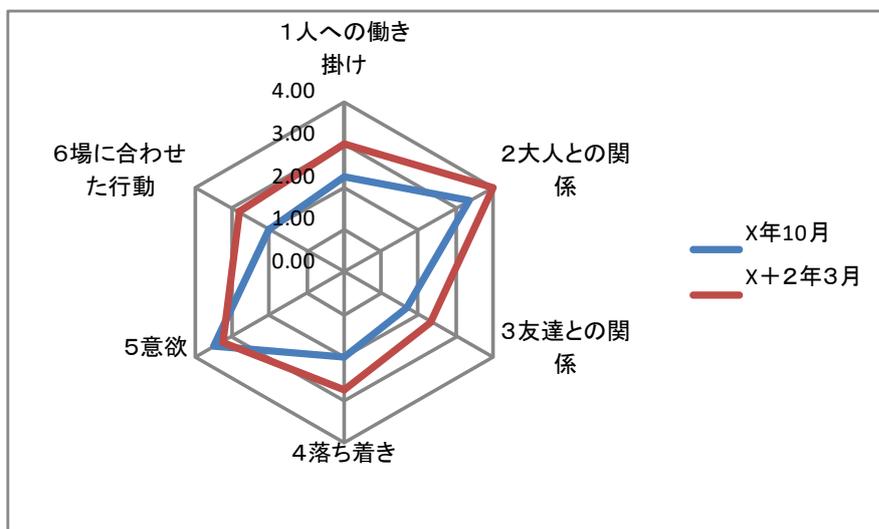


図18-1 A児の母親の自尊感情他者評価点の変化

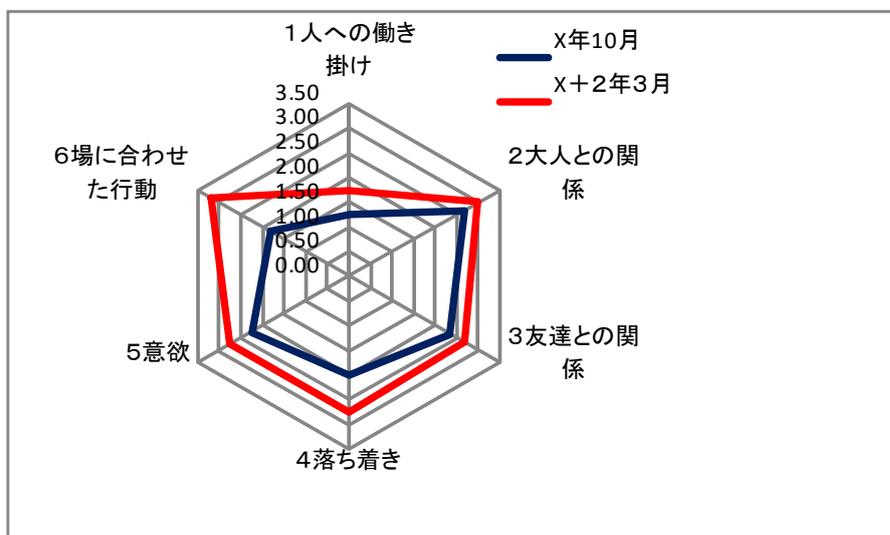


図18-2 A児の在籍級担任の自尊感情他者評価点の変化

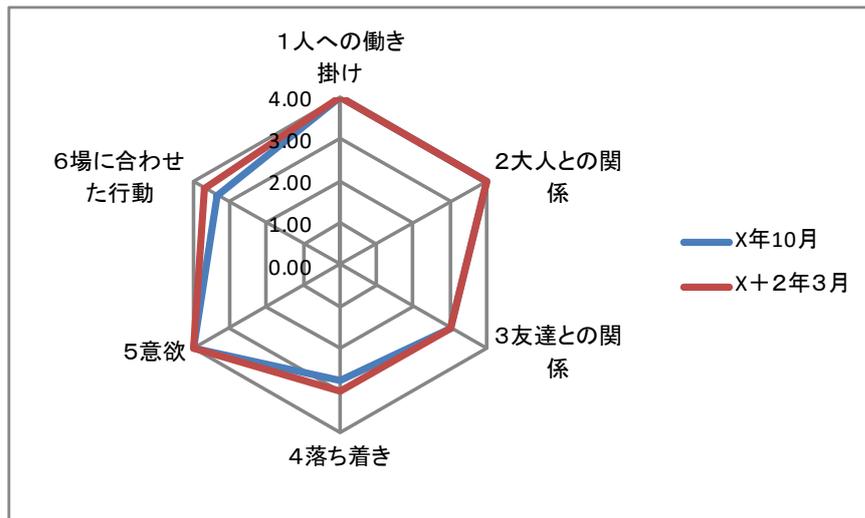


図18-3 B児の母親の自尊感情他者評価点の変化

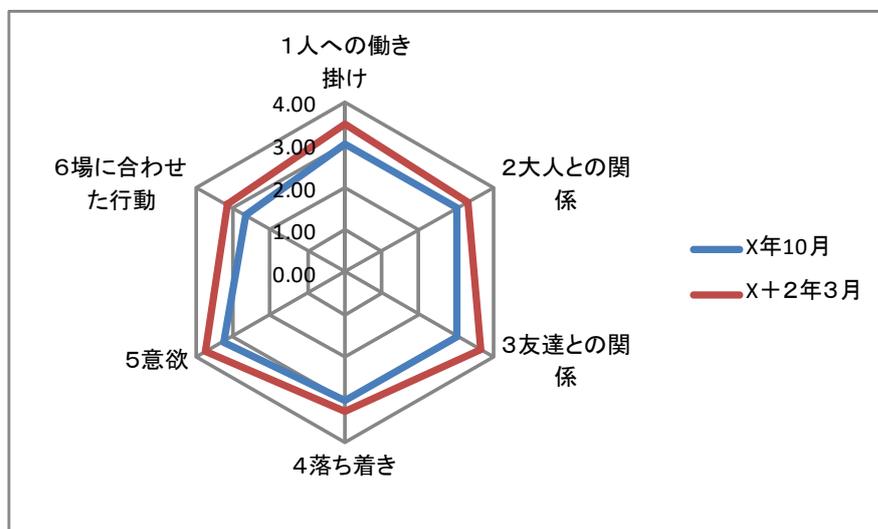


図18-4 B児の在籍級担任の自尊感情他者評価点の変化

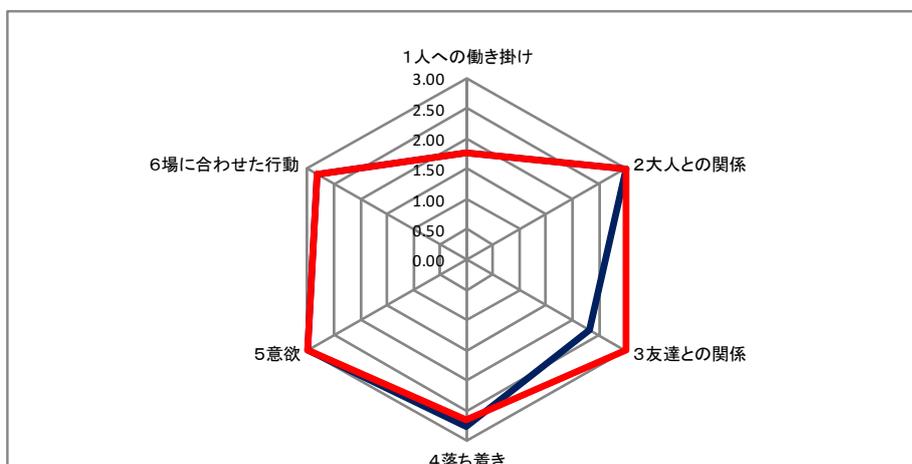


図18-5 C児の母親の自尊感情他者評価点の変化

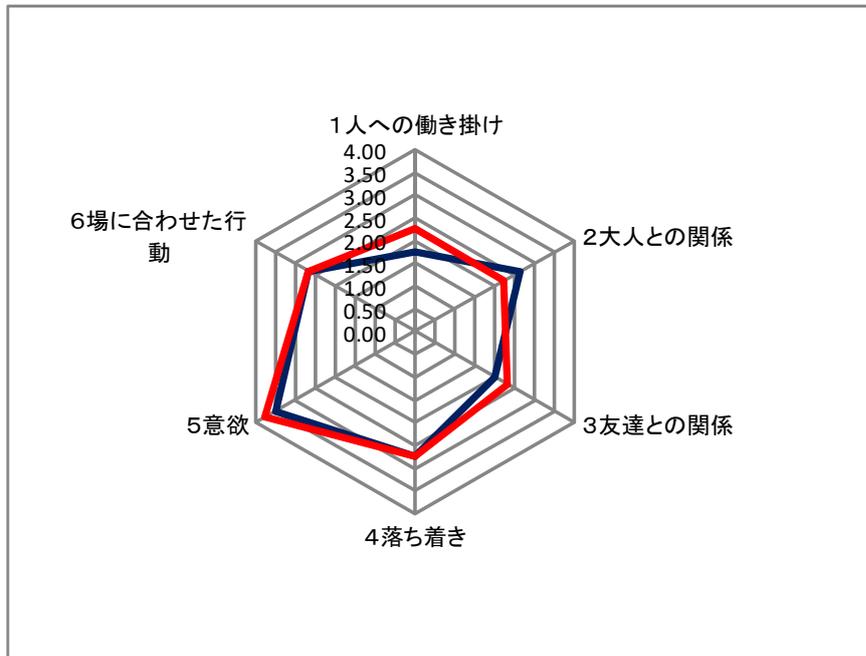


図18-6 C児の在籍級担任の自尊感情他者評価点の変化

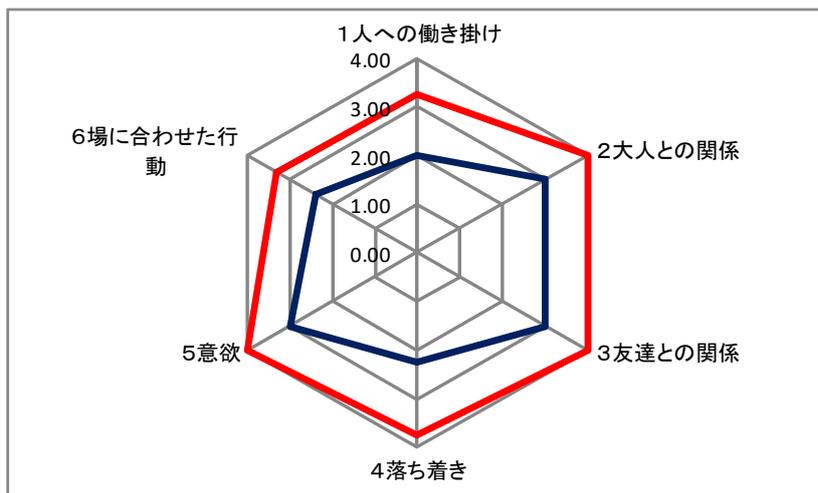


図18-7 D児の母親の自尊感情他者評価点の変化

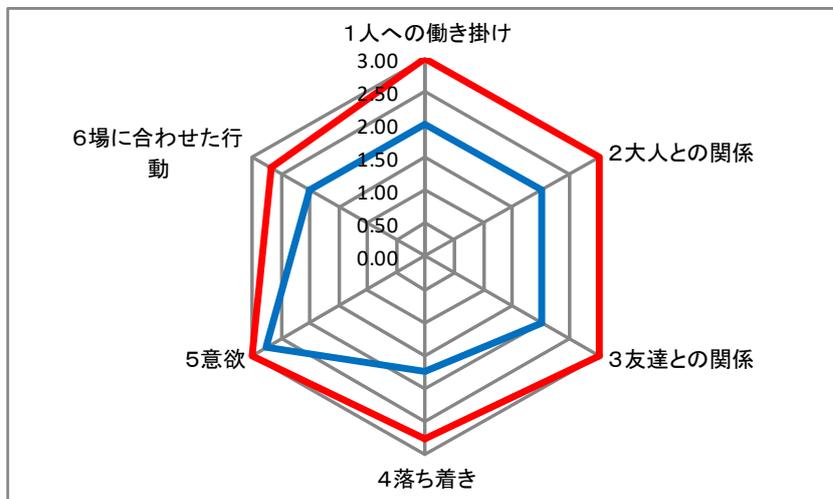


図18-8 D児の在籍級担任の自尊感情他者評価点の変化

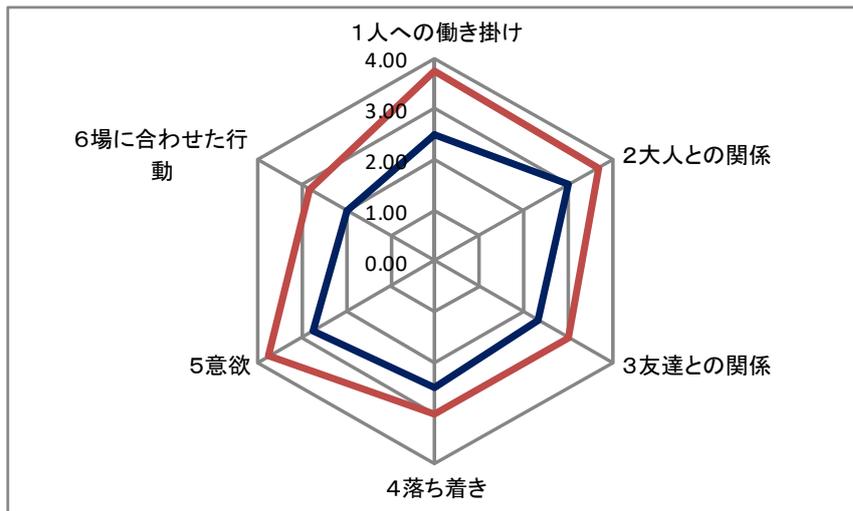


図18-9 E児の母親の自尊感情他者評価点の変化

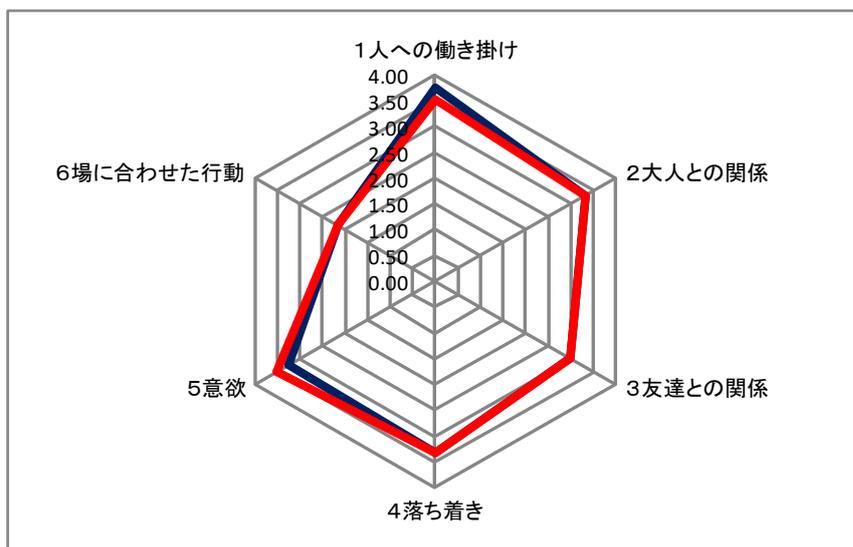


図18-10 E児の在籍級担任の自尊感情他者評価点の変化

図18 対象児童の母親と在籍級担任の自尊感情他者評価点の変化

X年10月の結果を青線で、X+2年3月の結果を赤線で示した。A児の母親、担任、B児の担任、D児の母親、担任、E児の母親の6名は、レーダーチャートを見て、一目で明らかに自己肯定感が高くなったと分かる。それ以外の結果については、合計点で比べた。B児の母親の評価点は、X年10月もX+2年3月も21.7点で、変化がなかった。C児の母親の評価点は15.6から16.2に上昇していた。C児の担任も15.3から16.0に上昇していた。E児の担任の評価点は、X年10月もX+2年3月も18.8点で変化がなかった。

つまり、B児の母親とE児の在籍級担任は対象児童の自己肯定感に変化がないと評価しているが、あとの8名は、自己肯定感が高まったと評価している。そのうち、6名は、評

価点が 4 点以上も上がっており、明らかに自己肯定感が高まったということが数字で表れている。

### (3) Q-U (Questionnaire-utilities) の変化

対象児童の学級の Q-U を X + 1 年 6 月と X + 1 年 11 月に実施し、対象児童の「承認得点」「被侵害得点」の得点を比較し、対象児童の自己肯定感の変化を評価した。

ここでは、対象児童 5 名の Q-U (学級生活の満足度) の得点結果を 1 枚のグラフにまとめた (図 15)。X + 1 年 6 月に実施した A 児、B 児、C 児、D 児、E 児の得点の結果を▲1 としてプロットした (A 児は▲A 1 となる)。X + 1 年 11 月の結果を●2 としてプロットした (A 児は●A 2 となる)。変化が分かりやすいように 1 から 2 に矢印をつけた。図 19 に示す。

C 児の被侵害得点が 8 点から 10 点に増えており、クラスに適応できていない、いじめや冷やかしをうけていると感じている度合いが高くなっているが、C 児以外の対象児全員の被侵害得点は同じまたは低くなっている。承認得点は、X + 1 年 6 月では、B 児は 10 点、D 児は 9 点と低いですが、X + 1 年 11 月では、上昇している。A 児、C 児、E 児の承認得点も上昇しており、全員の承認得点が増えている。D 児は、9 点から 20 点に、E 児は 17 点から 24 点になっており、大きく上昇している。

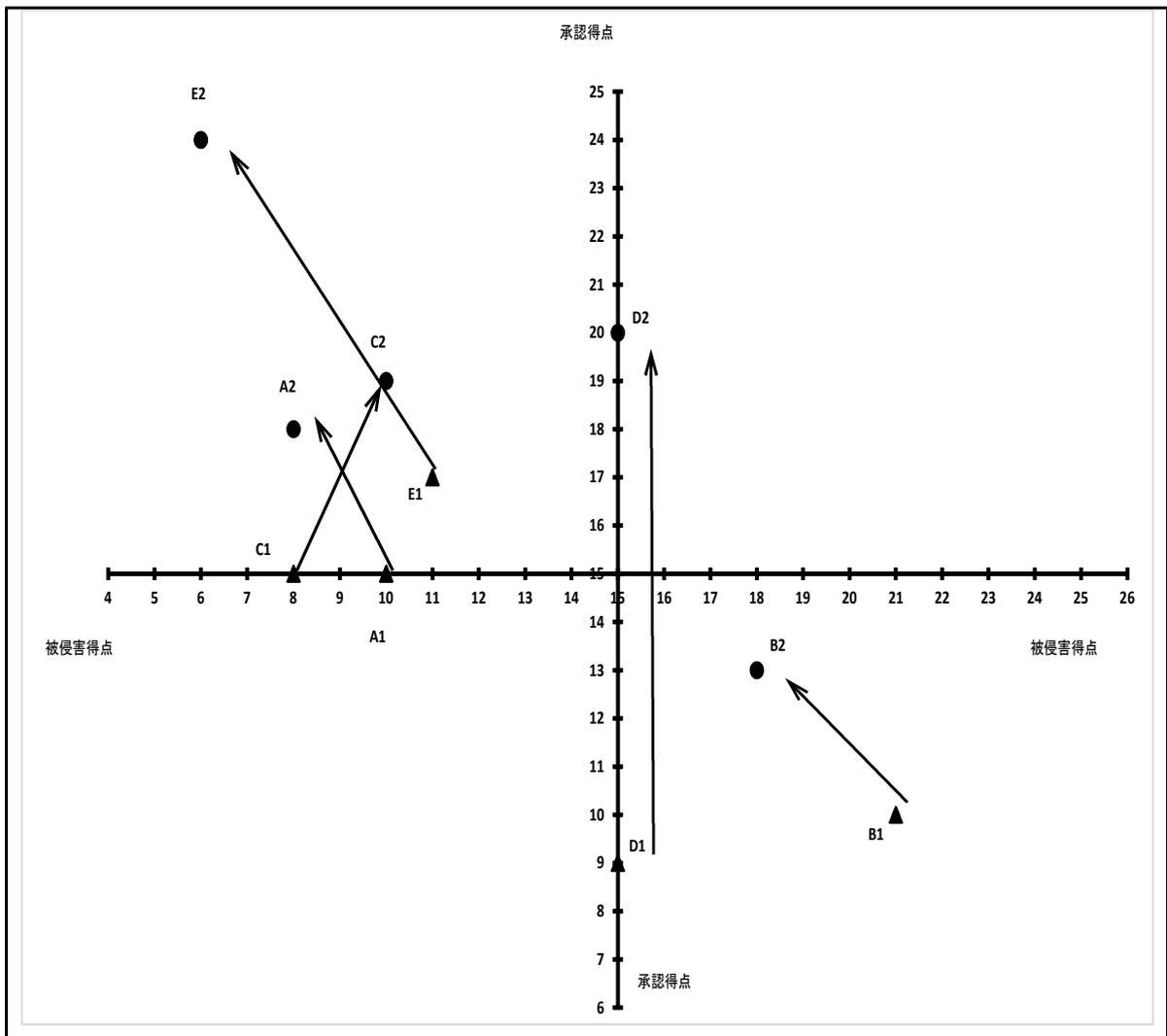


図19 対象児童A～E児の承認得点、被害得点の変化

#### (4) ソーシャルスキル尺度の変化

ソーシャルスキル尺度<sup>135)</sup>を用いて、X年10月(介入1期)とX+2年3月(介入3期)に対象児童5名の4領域の評価点を出し、グラフにし、図20に示した。評価する際には、日頃よく接している在籍級担任と通級教室担当者が協議して、それぞれの項目をチェックした。A児のソーシャルスキル尺度を見ると(図20-1)、X年10月は、集団行動3点、仲間関係スキル1点と非常に低い。A児は、アスペルガー症候群の疑いがあり、介入当初、人と関わろうとしなかった。ADHDでもあり、多動で、離席も多かった。1年半後、友達と遊べるようになり、離席もなくなった。X+2年3月の評価では、どの領域も上昇しているが、集団行動とセルフコントロールは4点上昇し、大きかった。B児のソーシャルスキル尺度評価点(図20-2)の変化を見ると、どの領域も2点以上上昇している。特に、集団行動は5点と上昇が大きい。B児は介入1期では、在籍級でからかいやトラブルがあ

り、適応できていなかったが、介入 2 期にはかなり改善された。C 児のソーシャルスキル尺度評価点（図 20-3）の変化を見ると、上昇は 1 点、2 点とさほど大きくはないが、どの領域も上昇している。集団行動は 3 点上昇している。介入 1 期では、教師や友達の話を聞いておらず、集団行動に遅れることがあったが、介入 3 期にはかなり改善された。D 児のソーシャルスキル尺度評価点の変化（図 20-4）を見ると、集団行動は、変化していないが、あとの領域は全て上昇している。仲間関係スキルは、8 点も上昇している。介入 1 期では、いじけたり、すねたりして友達の中に入れなかった場面が多く見られたが、介入 2 期にはかなり改善された。E 児のソーシャルスキル尺度評価点（図 20-5）を見ると、X 年 10 月では、仲間関係スキル、コミュニケーションスキルは 12 点、14 点と高かった。X + 2 年 3 月では、同じ点数で、変化がなかった。セルフコントロールは、2 点から 7 点になり、大きく上昇した。E 児は、介入 1 期、思い通りにならないと暴れたり、物を投げたりする場面が多く見られたが、チャレンジ日記 SST の実施後、そのような不適切な言動がかなり改善された。

D 児の集団行動と E 児の仲間関係、コミュニケーションは変化が見られなかったが、あとの対象児童の全ての領域で上昇した。全体として、セルフコントロールと仲間関係スキルの上昇が大きかった。

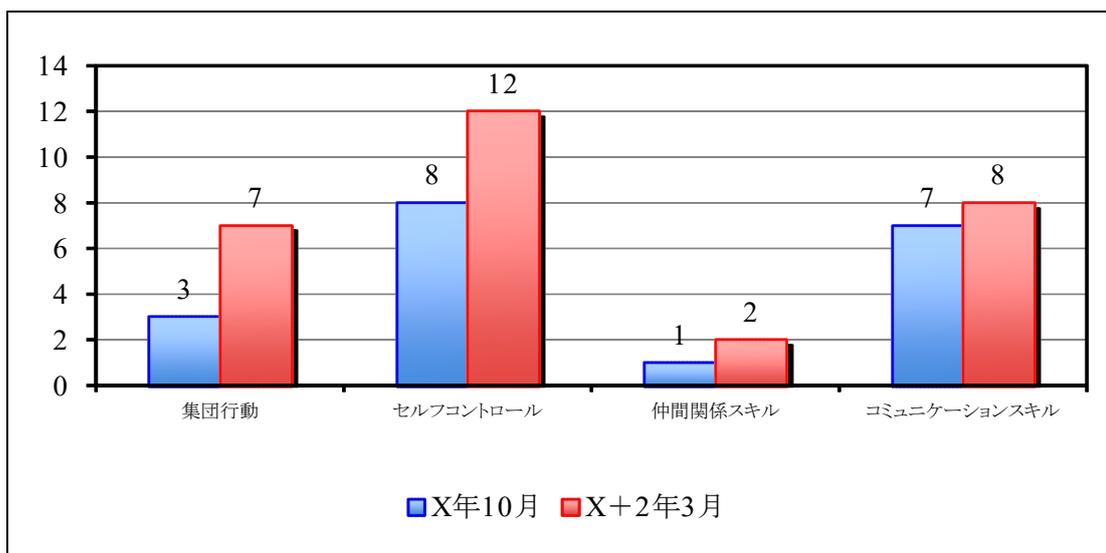


図20-1 A 児の領域別ソーシャルスキル尺度評価点の変化

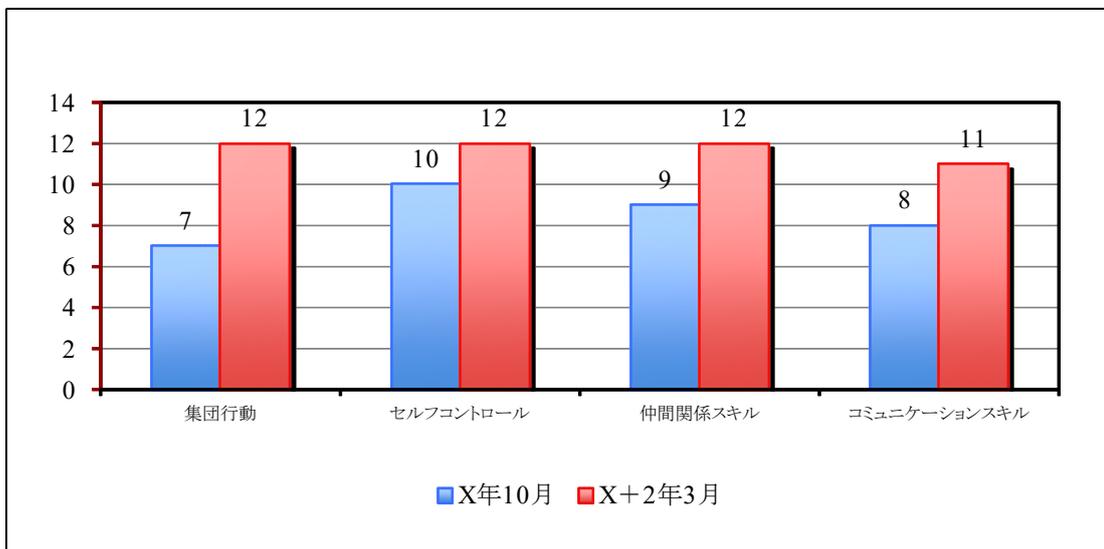


図20-2 B児の領域別ソーシャルスキル尺度評価点の変化

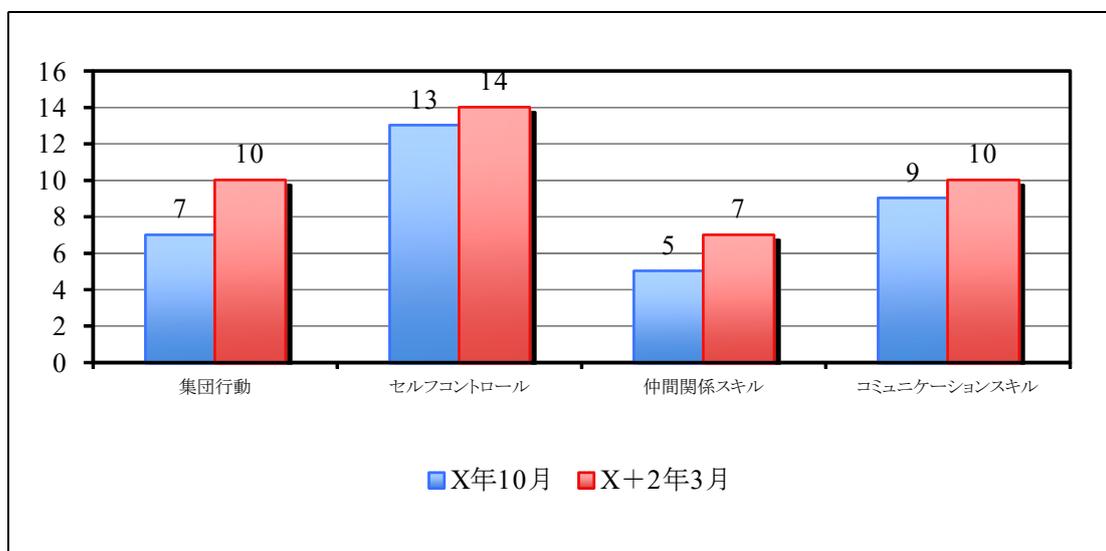


図20-3 C児の領域別ソーシャルスキル尺度評価点の変化

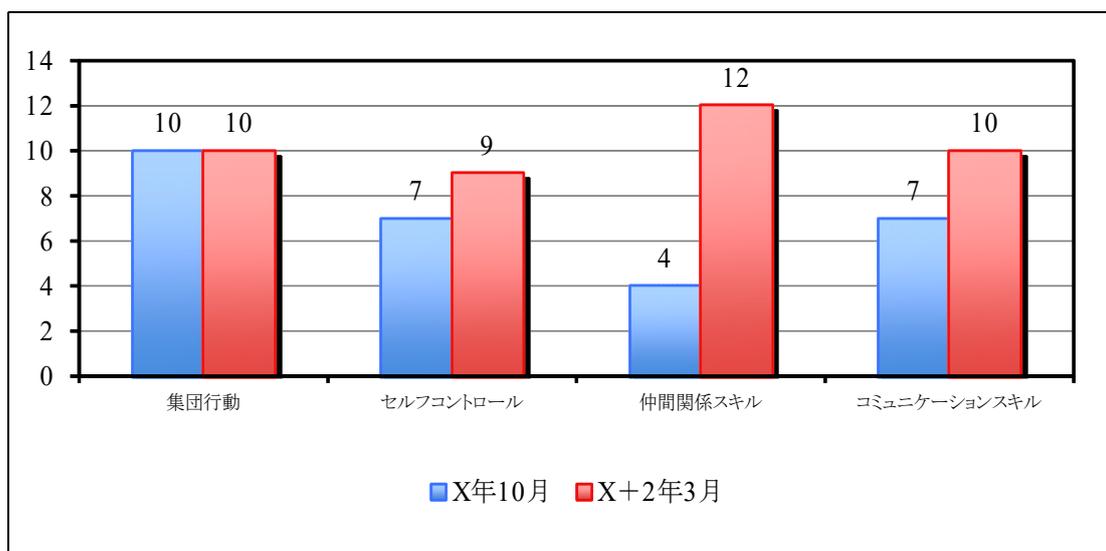


図20-4 D児の領域別ソーシャルスキル尺度評価点の変化

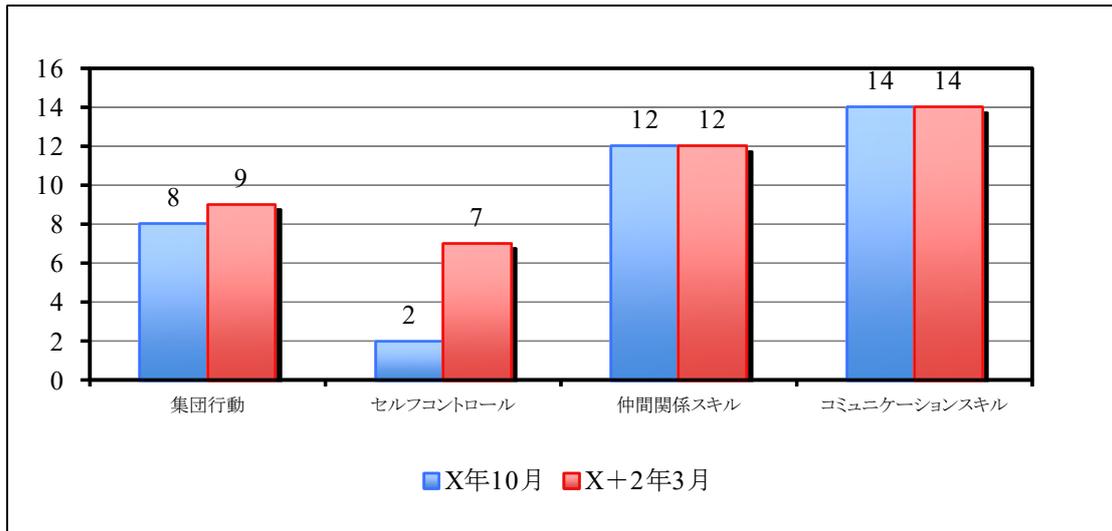


図20-5 E児の領域別ソーシャルスキル尺度評価点の変化

図20 A～E児の領域別ソーシャルスキル尺度評価点の変化

#### 4) 保護者、在籍級担任へのインタビュー、アンケート調査

X + 2 年 3 月末に対象児童 A 児～E 児の保護者と在籍級担任一人一人にアンケートをとったり、インタビューした結果から、対象児童の変容を表 18 にまとめた。

表 18 に示すように、保護者全員がグループ活動についてとてもよかったと評価しており、その理由として、ルールを守れるようになった、時間を守れるようになった、人とコミュニケーションがとれるようになった、最後までがんばれるようになった等を挙げている。また、チャレンジ日記・発表については、自信がもてるようになった、発表ができるようになった、やる気が上がった等と評価している(表 18 参照)。

表18 保護者・在籍級担任へのアンケート・インタビュー結果

|     |                                                                                                                                                  |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| A 児 | <ul style="list-style-type: none"><li>・集団行動ができるようになった。</li><li>・友達 3 人以上で遊ぶようになった。</li><li>・チャレンジ日記に書いてもらうことを励みにして意欲的になった。</li></ul>             |
| B 児 | <ul style="list-style-type: none"><li>・相手の気持ちや周りの状況を考えて行動できるようになった。</li><li>・意欲的になった。</li></ul>                                                  |
| C 児 | <ul style="list-style-type: none"><li>・自分や友達のよい所、頑張っている所を見つけられるようになった。</li><li>・達成できたことを書くことで自信がもてるようになった。</li></ul>                             |
| D 児 | <ul style="list-style-type: none"><li>・落ち込むことが少なくなり、自信がもてるようになった。</li><li>・友達関係を築けるようになった。</li><li>・思ったことをはっきり言えるようになった。</li></ul>               |
| E 児 | <ul style="list-style-type: none"><li>・暴れたり、物を投げたりすることがほとんどなくなった。我慢できるようになった。</li><li>・自分で立ち直れるようになった。</li><li>・チャレンジ日記に記入することで自信がついた。</li></ul> |

### 3. 考察

#### 1) 自尊感情測定尺度の活用について

##### (1) 自尊感情測定尺度自己評価の分析による指導について

対象児童 5 名中、IVタイプが 3 名、IIタイプが 1 名であり、グループの指導として、IVタイプの指導を行った。IVタイプの指導の方向性に挙げられている「自己評価が高まるように具体的な場면을捉えて褒める。<sup>136)</sup>」、「保護者に学校で意欲的に取り組んだ成果をきめ細やかに伝え、家庭でも認め、褒めてもらう。<sup>137)</sup>」を達成できるように、保護者や在籍級担任に協力を求め、家庭でも学校でも具体的な場면을捉えて褒めてもらうようにした。また、学校での頑張りや成果を家庭でも褒めてもらうよう、できるだけ情報共有するため、チャレンジ日記が 1 週間に 1 回の三者の巡回ではなく、もっと頻度多く、巡回できるように働きかけた。在籍級担任が協力してもらえるところは、できるだけ、毎日、チャレンジ日記が保護者と在籍級担任と往復して、記入して、褒めてもらうように働きかけた。在籍級で毎日記入するようになると、記録が増え、グループ活動の場で発表するときも、たくさんさんの日記を嬉しそうに発表し、子どもたちはさらに意欲的になった。自分のよさや個性を認識する場面や経験を増やし、ありのままの自分を受け入れられるようにすることを目指して、自己認知、自己理解の学習を行った。マイプロフィールをつくろう、マイポスター、SST すごろくなど様々な活動を取り入れ、自己認知、自己理解、他者理解を促した。「自分の大切さとともに他の人の大切さを認める気持ちを育むためにも、子供の自尊感情や自己肯定感を意識し、高める教育は重要であると言える。<sup>138)</sup>」とあり、自己認知、自己理解、他者理解の学習は、自己肯定感育成につながったのではないかと思われる。

##### (2) 自尊感情測定尺度自己評価点の変化について

図 17-1 ～図 17-5 に示す通り、対象児童の自尊感情測定尺度による自己評価点の変化は、E 児の「自己評価・自己受容」の項目のみ多少の低下が見られたが、それ以外の全員の全ての項目で上昇した。5 名とも「自己主張・自己決定」の項目の上昇が大きかった。「自己主張・自己決定」は、「自尊感情や自己肯定感を高めるための指導上の留意点<sup>139)</sup>」では、自尊感情尺度のキーワードが、自己主張、個性の尊重、自己の可能性、自己信念、自己理解、自己決定であり、指導上の留意点として、「自分で決めたことは、最後まで取り組むことができるようにします。<sup>140)</sup>」、「自分が得意なことを生かしたり、興味をもっていることについて友達等に話したりすることができるようにします。<sup>141)</sup>」である。介入当初の対象児童の自己評価点の分析から、チャレンジ日記 SST と自己理解、他者理解を促す指

導を行ってきた。ほぼ毎日チャレンジ日記に取り組み、チャレンジ日記の記録に、「最後まで〇〇した」、「あきらめずに〇〇した」といった記述が多くなってきた。毎週、チャレンジ発表で、チャレンジ日記の記録を発表した。記録に書かれている自分が努力したこと、得意としていること、興味をもって行ったことを友達の前で発表してきた。このように、チャレンジ日記 SST の実行と自己理解、他者理解を促す指導によって、自分で決めたことは、最後まで取り組めるようになっていたり、自分の得意なことを友達に話すことができるようになり、「自己主張・自己決定」の項目が大きく上昇したと考察する。

X+2年3月の評価点のレーダーチャート（赤線）をタイプ別に分析すると、A児は、IIタイプ、B児はバランスよく、タイプなし、C児は、多少、B関係の中での自己が高いが、3つのバランスよく、タイプなし、D児は、A自己評価・自己受容が多少高く、IVタイプではあるが、介入前（青線）の形と比べると随分バランスがよくなっている。E児はIVタイプである。全体的に見て、評価点が上昇し、A自己評価・自己受容、B関係の中での自己、C自己主張・自己決定の3つのバランスがよくなっている。

伊藤は、「自尊感情の3得点から8つのタイプを抽出して、それぞれの特徴を分析した結果、3得点すべてが高いということは大切だということが分かった。3得点が高いことと同時に、3得点のバランスも大事である<sup>142)</sup>」と述べている。さらに、伊藤は、「自尊感情を高めるためには、愛される経験、褒められる経験、認められる経験、感謝される経験を学校・家庭・地域において積むことが重要である。<sup>143)</sup>」と述べている。チャレンジ日記 SST の実践により、対象児童が家庭、通級、在籍級場で、褒められ、認められ、愛される経験をたくさん積んできたことにより、自己肯定感を高めることができたと考察する。

### (3) 自尊感情測定尺度他者評価点の変化について

対象児童の自己肯定感の他者評価の一人一人の特徴をそれぞれ比較すると（図 18-1 ～ 18-10 参照）、同じ対象児に対する母親と在籍級担任のそれぞれの評価の特徴が似ていることがわかる。全く同じではないが、例えば、C児の母親も在籍級担任も「人への働き掛け」が低いと評価しているし、D児の母親も在籍級担任もD児の「場に合わせた行動」が低く、「意欲」が高いと評価している。E児においても、二人とも、「場に合わせた行動」が低く、「人への働き掛け」が高いと評価している。対象児全員をよく知っている通級担当者は、他者評価シートで評価したわけではなく、その子の特徴を思い浮かべたときに、レーダーチャートに表れている自己肯定感の特徴は当てはまると考える。他者評価シートによ

る自己肯定感の傾向はある程度あてはまっていると考える。

一方で、介入前の自己肯定感と介入3期の自己肯定感の他者評価の変化において、母親の評価と在籍級担任の評価が一致して変化しているものもあれば、E児のように、母親は大きく変化していると評価しているのに対して、在籍級担任の評価はほとんど変化がなかったと評価している。他者評価シートの質問項目にチェックするとき、できるだけ、子どもの行動観察を客観的に評価しようとするものの、しかしながら、評価する人の主観がどうしても入る。今回、対象児2名の他者評価を行ったが、もう一人、3名ぐらいの他者評価を行えば、より正確に把握できたのではと考える。

本指導実践の対象児童は低学年ではあるが、全員知的能力は高く、また、自己評価シートにチェックする際、個別に行い、通級担当者が一つ一つ質問をして、チェックを見守った。なので、自己評価はある程度正確に評価されたと考える。対象児の自己肯定感の自己評価の変化が全員大きかったのに対し、他者評価は10名中8名が高くなったと評価したものの、そのうち2名の評価はほんの少し高くなったと評価していた。このように自己評価の変化と他者評価の変化の違いが表れたが、自己評価がかなり正確に評価されたこと、他者評価は「自己評価シート」を補完するシートとして活用できるということから、自己評価の結果にまず注目すべきであると考えられる。

## 2) 在籍級での対象児童の関わりの変化と自己肯定感の変容

対象児童全員の Q-U の承認得点が上昇した。クラスの友達から認められているという評価の現れと考えられる。中でも、D児は11点、E児は7点と大きく上昇した。D児とE児は2年間同じクラスであり、介入2期頃からは、グループ活動の中で、お互いかばい合ったり、支え合ったりしている場面を見るようになった。運動遊び場面では、E児がスポーツが得意なD児とペアになりたがり、「Dさんはとても運動が上手だ。」とよく話していた。D児は、E児は頭がよくて勉強ができることを尊敬しており、よく「Eさんは頭がいい。」と話し、Eさんがグループのリーダーになるのを望んでいた。また、Eさんが時折、泣いて暴れたりしても、E児を決して批判せず、E児をかばうような行動をとった。そんなD児とE児が、クラスの中でも認め合い、それがクラスの他の友達にも影響し、A児、D児が認められてきたことが推測された。藤波は、「友達や担任等身近で受け入れられていると感じる者から認められることが自己肯定感を高める<sup>144)</sup>」と指摘している。チャレンジ日記 SST のグループ活動場面での友達同士の認め合いが在籍級にも影響を及ぼ

したと考察する。

D児E児以外の児童もグループ活動の場で、友達同士褒め合い、認め合う関係を作ることができた。同じグループの子どもが在籍級にいなくても、グループで得られた褒められる、認められる体験が自己肯定感を高めることにつながり、クラスで行った Q-U の結果にもよい影響があったものと考察する。

### 3) 対象児童のソーシャルスキルの向上と自己肯定感の変容

X+2年3月(介入3期)のソーシャルスキル尺度の評価点は、E児の仲間関係スキルとコミュニケーションスキル領域のみ変化がなかったが、それ以外は、対象児童全員の全ての領域で上昇が見られた。ソーシャルスキルの評価とインタビュー、アンケートの結果から分かった対象児童の変容と関連があると考えられた。例えば、D児は、仲間関係スキルが8点も上昇しており、アンケート結果から、仲間関係が築けるようになったことが分かった。E児は、セルフコントロールが2点から7点に上昇しており、インタビュー、アンケートとまた観察から、E児は、我慢できるようになり、暴れたり物を投げたりしなくなった。E児の変容とソーシャルスキル尺度の結果と関連している。

インタビュー、アンケート結果より、対象児童は、友達と遊ぶ、友達関係を築く、自己コントロールできる、思ったことが話せる、相手の気持ちや周りの状況を考える等の力を身に付けることができた。一年半の間、チャレンジ日記 SST を行ったことにより、社会的適応力を身に付けることができるようになった。

京都府総合教育センターの研究紀要では、「(前略)自己コントロール力を発揮することで、自分の意志や感情を適切に表現したり、望ましい人間関係を築いたり、困難を乗り越えたりすることができ、そのことが自己肯定感を一層高めることにつながる。<sup>145)</sup>」と報告されている。

よって、対象児童は、チャレンジ日記 SST によって社会的スキルや自己コントロール力を身に付けることができた。自己コントロールすることによって得られた感情の表出や人間関係がさらに自己肯定感を高めることにつながったと考えられる。

## 4. 指導実践3に対する考察

本教室に通級する発達障害児が自己肯定感を高めることができるようになることをねらいとして、チャレンジ日記SSTを実践した。自尊感情測定尺度の自己評価や他者評価、ソ

ーシャルスキル尺度、Q-Uの承認得点等の結果やチャレンジ日記の記録、保護者のインタビュー、アンケート等から、対象児童の自己肯定感を高めることができたということがわかった。また、社会的適応力が向上したことがわかった。

今後の課題としては、毎日、在籍級担任もチャレンジ日記を記入すること、関係機関にもチャレンジ日記を導入し記入してもらうことが望まれる。

## **5. 研究1のまとめ**

指導実践1, 2, 3より、小学校通級指導教室においてチャレンジ日記 SST を実践することで、発達障害児の社会的適応力と自己肯定感を向上させることが明らかとなった。

### Ⅲ 研究結果

#### 第2章 研究2 家庭・通級指導教室・在籍級の連携を促すチャレンジ日記SSTの検証

序章Ⅱ 研究目的と研究方法で述べた通り、研究2では、仮説2の①「チャレンジ日記SST」を実践することにより、家庭・通級教室・在籍級の三者をチャレンジ日記が巡回し、三者の連携を促すのではないかと、チャレンジ日記が三者の連携を促すツールになっているのではないかとすることを検証する。第1節では、アンケート調査の結果から分析、検証する。第2節では、実践事例の検討、分析から検証する。

#### 第1節 家庭・通級指導教室・在籍級の連携を促すチャレンジ日記SSTの検証

##### ～アンケート結果の分析より～

##### 1. 研究の対象と方法

###### 1) 対象

(1) 本教室の保護者全員を対象としてアンケート調査を実施し、回答が得られたのは22名で、22名中、チャレンジ日記を活用した保護者は15名、チャレンジ日記を活用していない保護者は7名である。

(2) チャレンジ日記を活用している児童の在籍級担任5名を対象とした。

###### 2) 研究方法

アンケートを1～3の3つ実施した。結果を数値化して、グラフに表した。自由記述意見については、大谷によって開発されたSCAT法<sup>146)</sup>を用いて分析した。

##### 2. 結果

###### 1) アンケート1の結果より

(1) アンケート1-1「在籍級、通級、保護者(家庭)との連携がとれていると思いますか？」

(資料-A) <保護者全員対象>の結果より

本教室の保護者全員を対象としてアンケート1を実施し、回答が得られたのは22名であった。22名中、チャレンジ日記を活用しているのは15名、チャレンジ日記を活用していないのは7名である。

アンケート1-1「在籍級、通級、保護者(家庭)との連携がとれていると思いますか？」の質問に対して、12名が連携がとれている、9名がまあまあとれている、1名があまりとれていないと回答した(図21-1)。連携がとれていると回答した12名のうち、11名がチ

チャレンジ日記を活用している。まあまあとれていると回答した9名のうち、チャレンジ日記を活用しているのは4名であった(図21-2)。チャレンジ日記を活用している15名のうち、11名が三者の連携がとれている、4名がまあまあとれていると回答している(図21-3)。チャレンジ日記を活用していない7名のうち、1名は連携がとれている、5名がまあまあとれている、1名があまりとれていないという回答であった(図21-4)。これらの結果から、チャレンジ日記を活用している保護者の方が、活用していない保護者より、三者の連携がとれていると感じていることが分かる。

また、アンケート1-2「なぜそのように思われますか。理由をお書きください。」の自由記述の中で、まあまあとれていると回答した中の1名は、「在籍級、保護者と連携はあまりとれていない気がします。」、全くとれていないと回答した方は、「担任と保護者とはそんなに連携がとれなかったように感じるから」と理由を書いていた。その2名とも、チャレンジ日記を活用していない保護者である。これらの結果からも、チャレンジ日記を活用している保護者の方が、活用していない保護者より、三者の連携がとれていると感じていることが分かる。

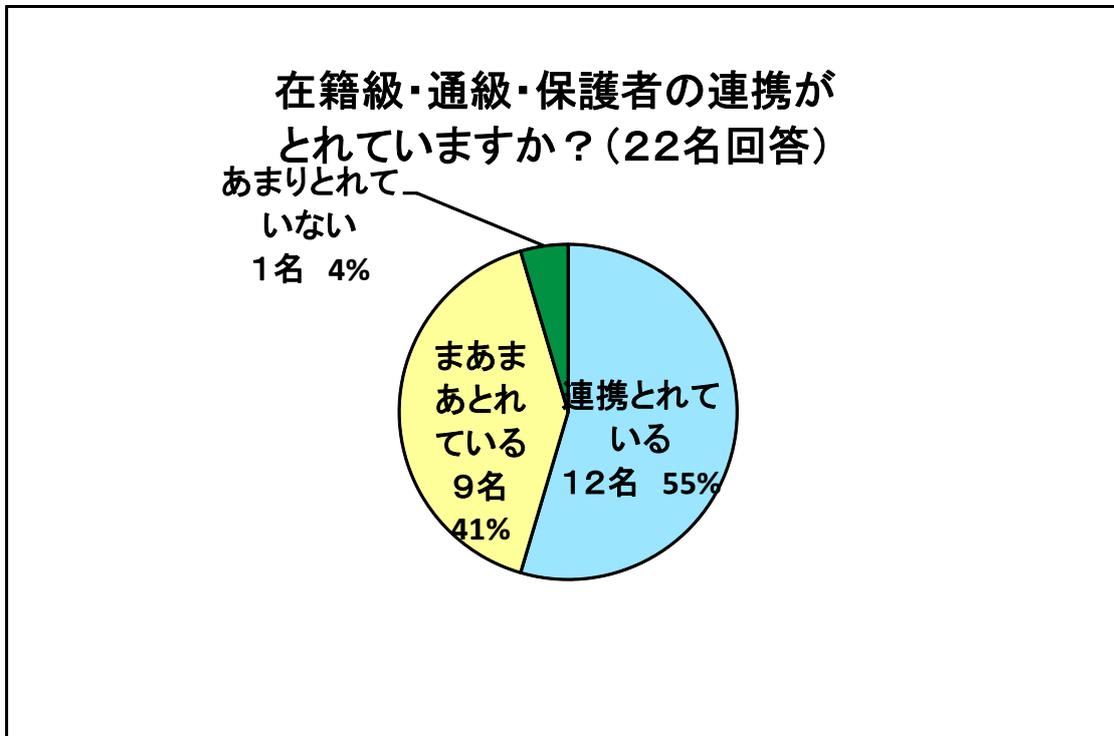


図21-1 アンケート1-1の結果

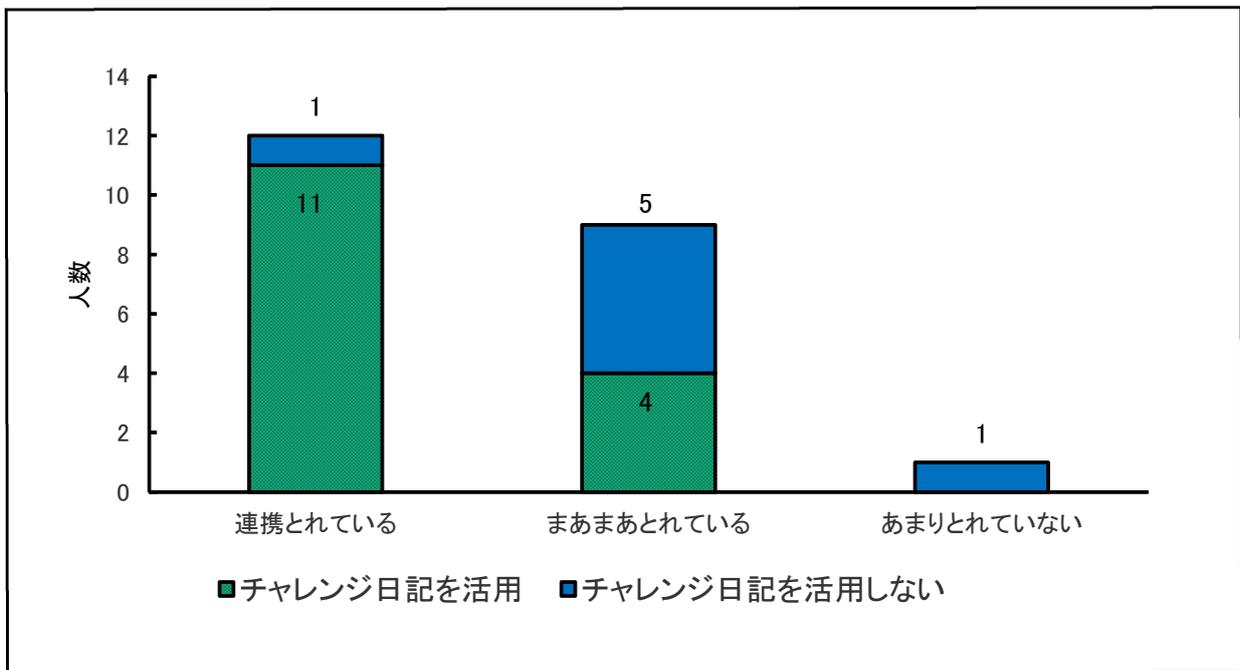


図21-2 アンケート1-1の回答者のチャレンジ日記活用の有無の内訳

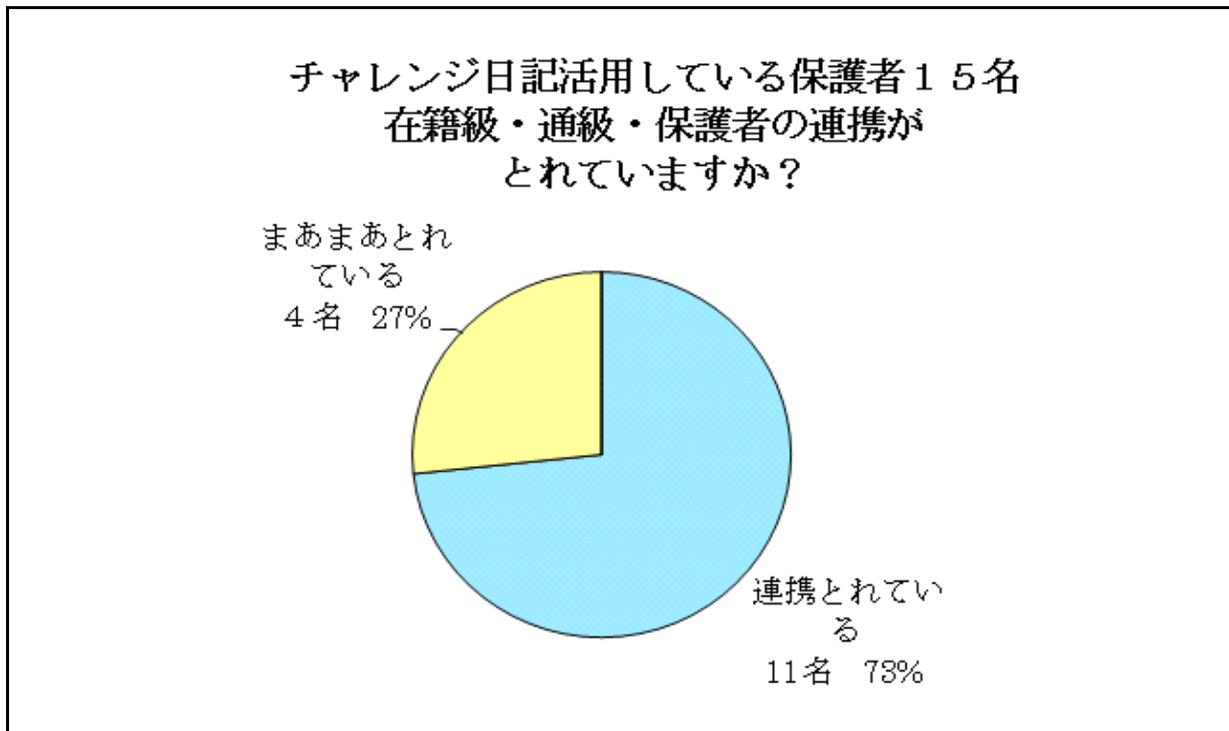


図21-3 アンケート1-1 チャレンジ日記を活用している保護者の回答結果

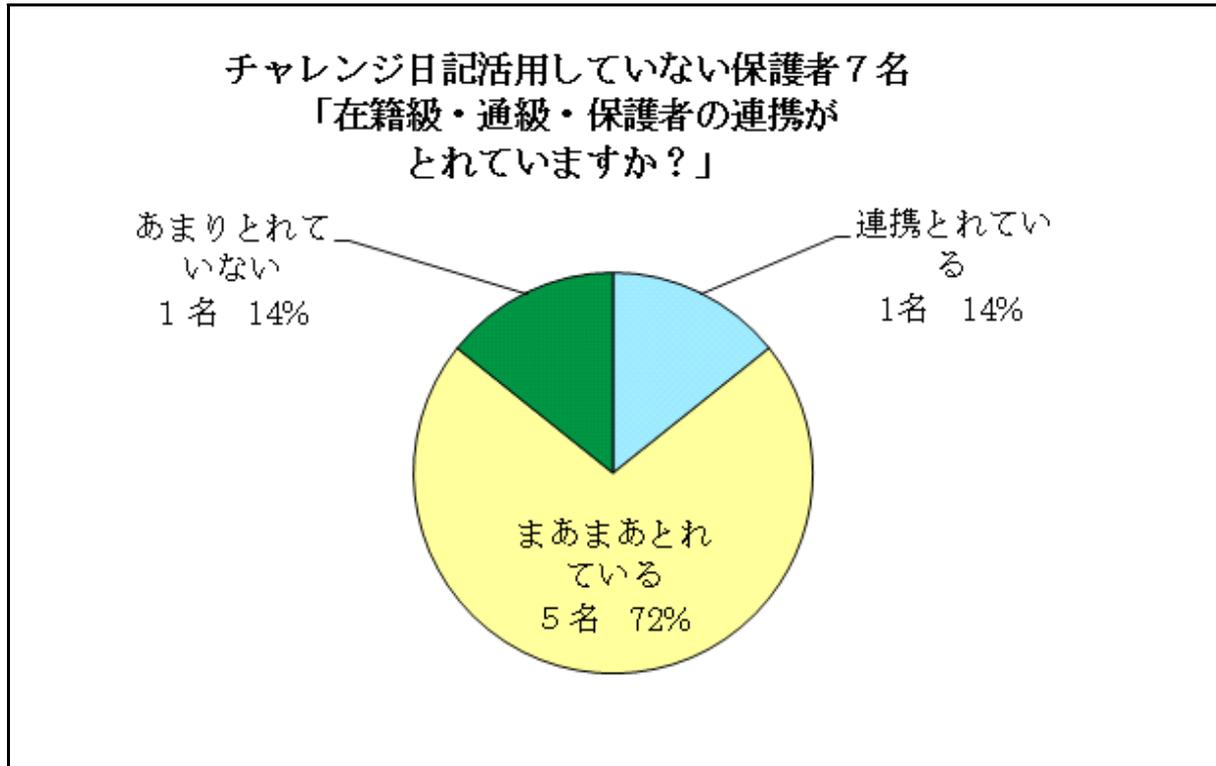


図21-4 アンケート1-1 チャレンジ日記を活用していない保護者の回答結果

## 2) アンケート2の結果より

(1) アンケート2-1 「チャレンジ日記は、家庭、通級、在籍級との連携ツールになっていると思いますか？」(資料B) <チャレ日記活用保護者対象>の結果より

アンケート2は、チャレンジ日記を活用している保護者を対象として実施した。15名の回答が得られた。15名中、13名が連携ツールになっていると回答、2名がどちらでもないと回答した(図22)。どちらでもないと回答した保護者のうち、一人は「子どもがチャレンジ日記をなかなか渡してくれないので、書くのを忘れてしまう」、もう一人は「どのような活動をされているか伝わってきて安心できます。本人も通級が楽しみで、通級のあとはいろんなことに意欲的でうまく機能しているのを感じます。けれども、親にも先生にも「もう少しこうなってほしい」「そのためにこのように対応していこう」というような考えがあるはずだが、その部分の先生方と親との意思疎通が図れているとは思わない。」との回答であった。回答の内容から、二人とも「連携ツールになっていない」と思っているわけではなく、前者は、チャレンジ日記を書きたいのに、子どもがチャレンジ日記を渡してくれないから困っている、チャレンジ日記の効果は分かっていると解釈できる。後者の方については、連携に対する考え方が、ただの情報交換では連携と考えておらず、子ど

もの課題や目標、指導方針や支援方法等の意思交換がなされてこそ、連携と考えていると思われる。アンケート 2-1 の結果より、チャレンジ日記を活用している保護者の 8 割はチャレンジ日記は、家庭、通級、在籍級の連携を促すツールになっていると感じていることがわかった。また、どちらでもないと答えている保護者も、連携ツールになっていると思うが、実行できていないとか、連携に対する考え方が異なっているということが分かった。

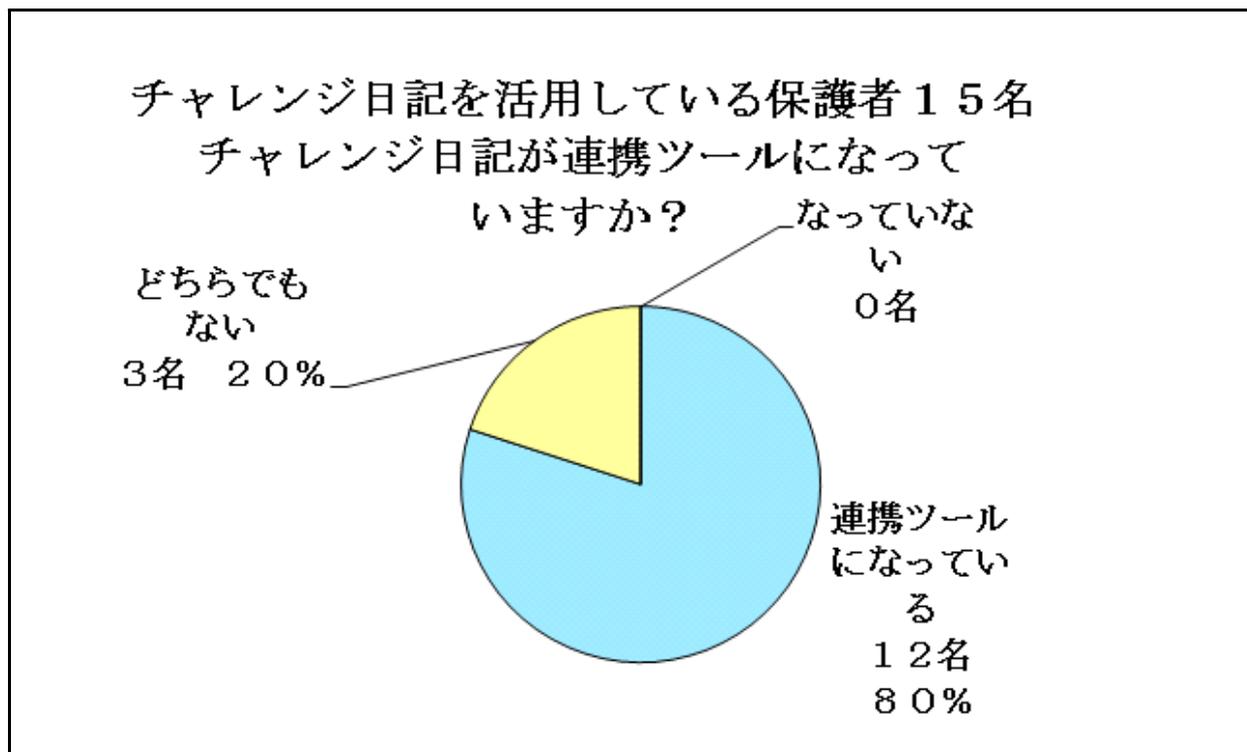


図22 アンケート2の回答結果

(2) アンケート2-2 「チャレンジ日記は、家庭、通級、在籍級との連携ツールになっていると思いますか？」(自由記述) <保護者対象>の結果より

アンケート 2-2 に対する保護者の自由記述意見を資料にまとめた。分析は、「連携」に着目し、大谷によって開発された SCAT 法<sup>147)</sup>を用いて行った。

<4>に記述したテーマ・構成概念をまとめると表 19 のようになる。

表19 チャレンジ日記が連携ツールになっているかに対する保護者の意見の分析

| 自由記述意見のテーマ・構成概念           | 同意見の数 |
|---------------------------|-------|
| ①学校と家庭との情報を共有できる。情報交換できる。 | 10    |
| ②安心感がある。信頼感がもてる。          | 4     |
| ③親子のコミュニケーションにつながる        | 3     |
| ④学校・担任・保護者とのつながりがもてる。     | 3     |
| ⑤褒めることができる。               | 2     |
| ⑥連携ツールになっている。             | 2     |
| ⑦指導についての共通理解できる。          | 2     |
| ⑧記録に残る。                   | 1     |
| ⑨通級担当者が入って学校と家庭の連携を図る     | 1     |
| ⑩自己肯定感が高まる。               | 1     |
| ⑪意欲的になる。                  | 1     |
| ⑫継続して効果が表れる。              | 1     |
| ⑬親と担任、通級担当者と意思疎通が図れない。    | 1     |

さらに、記述された意見に潜在する意味や意義を、主にく4>に記述したテーマを紡ぎ合わせて書き表した「ストーリー・ライン」を以下のように作成した。

#### ○ストーリー・ライン

チャレンジ日記を活用することで、学校と家庭との情報を共有できたり、お互い情報交換することにより、安心感がもてる。また、通級・担任・保護者とのつながりができ、信頼感が生まれる。知り得た情報について話をするすることで、親子のコミュニケーションが増える。情報だけでなく、指導についても共通理解が図られる。チャレンジ日記は、通級、家庭、在籍級を巡回しており、連携ツールとなっている。通級担当者が中心となって、チャレンジ日記を回し、学校と家庭の連携を図る調整役となっている。

ストーリーラインより、「チャレンジ日記は、家庭、通級、在籍級の連携を促すツールになっている、また、親子のコミュニケーションを図るツールにもなっている。」ことがわかった。

(3) アンケート2-2 「チャレンジ日記は、家庭、通級、在籍級との連携ツールになっていると思いますか？」（自由記述）＜在籍級担任対象＞の結果より

チャレンジ日記を活用している通級児童の在籍級担任 5 名にアンケート 2-2 を実施し、回答の中の自由記述意見を資料にまとめた。

分析は、2 同様、大谷によって開発された SCAT 法<sup>148)</sup>を用いて行った。

＜4＞に記述したテーマ・構成概念をまとめると表 20 のようになる。

表20 チャレンジ日記が連携ツールになっているかに対する在籍級担任の意見の分析

| 自由記述意見のテーマ・構成概念              | 同意見の数 |
|------------------------------|-------|
| ①学校・家庭・通級（三者）の連携になった。        | 3     |
| ②自己肯定感が高まった。                 | 3     |
| ③学校と家庭との情報を共有できた。            | 3     |
| ④本人・保護者を褒め、認めることができた。        | 2     |
| ⑤子供が安心していた。                  | 1     |
| ⑥在籍級で担任や友達が本人を褒め認めた、見方が変わった。 | 1     |

○ストーリー・ライン

チャレンジ日記を活用することで、学校と家庭との情報を共有することができ、さらにそれぞれの場で本人や保護者を褒め認めることが在籍級・家庭・通級（三者）の連携につながった。また、褒め認めることによって、本人の自己肯定感が高まり、さらに、在籍級の友達も本人を褒め認め、見方が変わるといった在籍級への影響も見られた。

ストーリーラインより、「チャレンジ日記は、在籍級、家庭、通級の三者の連携につながった、褒め認めることにより、本人の自己肯定感が高まり、在籍級の友達も本人を褒め認め、見方が変わった。」ということが分かった。

### 3) アンケート3の結果より

#### (1) アンケート3 「チャレンジ日記を継続してどうでしたか？」(自由記述) <チャレ日記活用保護者、在籍級担任対象>の結果より

アンケート3「チャレンジ日記を継続してどうでしたか？」は、チャレンジ日記を活用している保護者と在籍級担任を対象として実施した。保護者12名と在籍級担任1名の回答が得られた。回答の中の自由記述意見を資料にまとめた。

分析は、1, 2同様、大谷によって開発されたSCAT法<sup>149)</sup>を用いて行った。

<4>に記述したテーマ・構成概念をまとめると表21のようになる。

表21 チャレンジ日記を継続した結果に対する保護者・在籍級担任の意見の分析

| 自由記述意見のテーマ・構成概念                            | 同意見の数 |
|--------------------------------------------|-------|
| ①いろいろな場で褒められる、褒めの連鎖(親が子を褒める、自分が自分を、友達を褒める) | 4     |
| ②効果のよい循環                                   | 4     |
| ③積極的、意欲的により行動                              | 4     |
| ④積極的コミュニケーション                              | 3     |
| ⑤記録(努力が見える)                                | 3     |
| ⑥継続するための工夫                                 | 2     |
| ⑦情報共有                                      | 2     |
| ⑧支援者が連携                                    | 1     |
| ⑨通級担当者の役割(相談)                              | 1     |

#### ○ストーリー・ライン

チャレンジ日記に継続して取り組み、記録を残したことを通して、学校・家庭・通級とそれぞれの情報を共有でき、いろいろな場で褒められ、褒めの連鎖が起こり、よい効果が見られた。積極的により行動をとったり、積極的にコミュニケーションをとれるようになったり、様々な効果が見られ、さらに親子とも意欲的になれるなど、よい循環が形成された。そのようになれたのは、支援者がチャレンジ日記を通して連携できたことによると思われる。また、通級担当者が核となって連携を図ったり、相談にのったりして、担任等を助ける役割を果たした。このようにより効果があるチャレンジ日記を継続するための工夫が求

められる。

ストーリーラインより、「チャレンジ日記を通して、在籍級、家庭、通級の場で褒められ、褒めの連鎖が起こり、積極的により行動やコミュニケーションがとれるようになったり、親子とも意欲的になれるなどよい循環が形成された。支援者がチャレンジ日記を通して連携できた。」ということが分かった。

### 3. 考察

アンケート 1-1、1-2 の結果より、チャレンジ日記を活用している保護者の方が、チャレンジ日記を活用していない保護者より、在籍級・家庭・通級の連携がとれていると感じていることが分かった。また、アンケート 2-1、2-2 の結果より、チャレンジ日記を活用している保護者のうちの 8 割の保護者が、チャレンジ日記を三者の連携ツールになっていると回答している。さらに、アンケートの自由記述意見を分析して記述した 3 つのストーリーラインを「連携」に着目してさらにまとめると、以下のことが言える。

チャレンジ日記を活用することで、学校と家庭との情報を共有できたり、お互い情報交換することにより、学校・担任・保護者とのつながりができ、信頼感が生まれる。指導についても共通理解が図られる。それぞれの場で褒められ、褒めの連鎖が起こり、よい効果が見られる。積極的により行動をとったり、積極的にコミュニケーションをとれるようになったり、親子が意欲的になったり、コミュニケーションが増えたりしている。よい循環が形成されている。チャレンジ日記は、学校、家庭、在籍級を巡回しており、連携を促す連携ツールとなっている。通級担当者が中心となって、チャレンジ日記を回し、学校と家庭の連携を図る調整役となっている。

## 第2節 家庭・通級指導教室・在籍級の連携を促すチャレンジ日記SSTの検証

### ～実践事例の検討、分析より～

研究1指導実践3の課題として、チャレンジ日記が1週間に1回の三者の巡回でなく、もっと頻度多く、できれば、毎日、在籍級担任にチャレンジ日記を書いてもらい、毎日、チャレンジ日記が家庭と在籍級担任との間を往復すること、通級教室にも回して、毎日三者を巡回することが挙げられた。そうすることで、より連携が図られ、本人にとっても支援者にとってもよい効果があることが期待された。

以下、チャレンジ日記SSTを実践し、さらに、毎日、在籍級担任がチャレンジ日記を書いた事例について、チャレンジ日記が三者の連携を促すツールになっているのか、毎日、在籍級担任が日記を書くことで、よりよい効果が見られるかということを検証した。

### 1. 毎日、在籍級担任がチャレンジ日記を記入した実践例1の検証

#### ～乱暴な言動がなくなったK児の実践例の検証～

#### 1) 研究の対象と方法

##### (1) 対象

対象児 K 児は指導開始時 7 歳 9 か月の男児で、通常の学級に在籍する小学校 2 年生であった。家族構成は、父、母、本児、弟の 4 人である。3 歳半健診で、言葉の発達と運動発達が遅れていることを指摘され、発達支援センターに通園し、歩行訓練等を受けていた。保育園では、集団適応できずに、よく泣いていて、大変だったようである。指導開始時は、IQ71(WISC-III ; VIQ > PIQ) で、知的水準はボーダーラインにあった。発達支援センターの医師は、小学校の特別支援学級の入級を勧めたようだが、保護者は通常の学級を希望した。主訴は、教師がいないところで、友達に乱暴な言動をとること、友達とうまく関われないこと、困ったときでも親や教師に援助を求めることができないことであった。

##### (2) 指導期間と介入方法

指導期間は、X 年 5 月～ X + 2 年 3 月までの 2 年間。介入は 4 期に分けて、個別の SST、チャレンジ日記 SST、担任も毎日チャレンジ日記に記入する取組を順次導入した。

##### ① 介入 1 期 (X 年 5 月～X 年 8 月)

通級指導を開始した。個別の指導計画に基づき、保護者や在籍級担任と連携を図りながら、個別の指導を行った。コミュニケーション面の目標や問題行動の課題に迫るため、SST

を行った。問題行動場面のビデオを見て、自分の行動を振り返ったり、ターゲットスキルを獲得できるよう、練習した。

### ②介入2期（X年9月～X年10月）

個別指導では、コミュニケーション面の目標や課題に迫ることが難しかったため、グループ指導を行った。ロールプレイ等の演習を中心とした構成的課題による SST を行った。同時に、チャレンジ日記の取組も開始した。保護者にチャレンジ日記の説明をし、記入の依頼をした。

### ③介入3期（X年11月～X+1年8月）

チャレンジ日記 SST を開始した。チャレンジ発表を行い、褒め合うようにした。また、構成的課題ばかりでなく、クッキングやゲーム等の非構成的課題による SST も多く取り入れるようにした。

### ④介入4期（X+1年9月～X+2年3月）

在籍級で大声を出したり、乱暴な発言をすることが増え、担任が注意すると逆効果でさらに行動が悪化した。そこで、担任が毎日チャレンジ日記に K 児ががんばったことを記入するようにした。通級担当者は、K 児がチャレンジ日記を入れるためのかごを用意し、毎日チャレンジ日記が提出されているか確認するようにした。通級担当者もチャレンジ日記を記入し、毎日、三者（保護者、在籍級担任、通級担当者）がチャレンジ日記を記入、巡回するようにした。

## 2) 結果

### (1)チャレンジ日記の記録について

K 児の母親はとても真面目な人で、チャレンジ日記の記入に関しても協力的であり、毎日 1～2 個、K 児ががんばったことを記入した。通級担当者は、K 児が喜ぶようにと、K 児の好きな昆虫を入れ、K 児の喜ぶご褒美を設定したオリジナルのチャレンジ日記を作成した（図 24）。また、季節や行事に合わせたチャレンジ日記を母親が作成した。

チャレンジ日記の累積記録を図 23 に示す。チャレンジ日記は着実に毎日増え続け、介入 4 期の終わりには、153 枚に達した。X+1 年 9 月より、担任もチャレンジ日記を毎日記入するようになった。

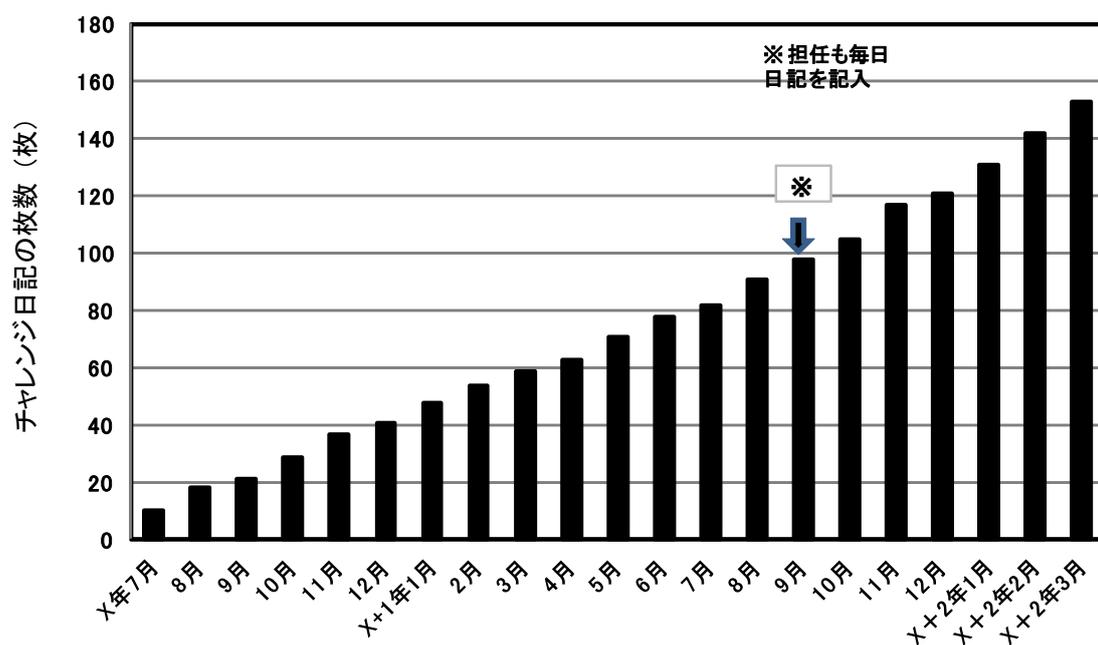


図23 K児のチャレンジ日記の累積記録

## (2) SSTの経過と効果について

K児は、在籍級で、友達の中を通ろうとして、何も言わず、友達にドンとぶつかってしまったり、友達が遊んでいる中に入りたいのに、何も言えなくて、いきなり叩いたりといった様子が見られた。そこで、「仲間に入れて」と言葉を用いて依頼するスキルを身に付けることが必要と考え、「仲間に入れて」というロールプレイをした。相手の友達の人数を変えたり、場面設定を変えたりして何度も練習をした。K児はグループ活動の場ではとても上手に言えるようになった。次に、通級担当者が在籍級に行き、休憩時間、タイミングを見計らって、K児に「仲間に入れて」と言うように促した。練習を始めてから2か月後、自分から「仲間に入れて」と言えるようになった。それまで、K児は、休憩時間一人で自由帳を書いて過ごすことが多かったが、友達の中に入って遊ぶことができるようになった。同様に、「ごめんなさい」「ありがとう」「手伝って」等、基本的なスキルが身に付くよう練習し、日常生活の中で実行できるよう指導した。

### (3) K児の変容について

#### ①介入1、2期

SST の効果が表れてきて、友達が注意したことに対して、「ごめんなさい」が言えるようになったり、「ありがとう」と素直に言えたり、K児が自分で友達の家遊びに行ったり、友達が遊びに来たりするようになった。チャレンジ日記 5 枚たまる とおばあちゃんの家遊びに行けるというご褒美を設定してから、さらにK児は、意欲的にいろいろなことをするようになった。母親から「週末は、弟の世話をしてくれて助かります。ありがとう」とコメントに書かれ、K児が家で役に立つ存在になっているのが分かる(図 25)。

#### ②介入3期

チャレンジ日記の記録欄を見ると、「兄弟げんかが減り、我慢してゆずるようになった」「母に要求したり、思ったことを言ったりするようになった」「自分が注意されたことを話した」とあり、K児が我慢できたり、母親に自分から話したり、要求したりできるようになっている。この頃の学習記録を見ると、乱暴な言動がかなり少なくなってきている。

K児が3年生になり、さらに手伝いのレパトリーが広がり、床掃除、布団敷き、布団の片付け、タオルたたみ、お風呂掃除等をするようになった。今までできなかったことができるようになりさらに自信をもつようになり、情緒的に安定してきた。

#### ③介入4期

担任もK児の良いところを見つけ、チャレンジ日記に記入するようになった。不適切な行動を注意するのではなく、よいところを褒め、チャレンジ日記に毎日記入するようにした。1か月も経たないうちにK児の在籍級での大声での私語や乱暴な発言は少なくなり、あまり目立たなくなった。グループ活動において、仲の良い友達ができはじめ、その二人でペアを作り、ゲームでは「お願いね」と声をかけ合い、負けても「今度ががんばろう」と励まし合う場面が見られるようになった。

介入前は、教室で大声を出したり、友達に乱暴な言動をとっていたK児であったが、介入後、友達に乱暴なことをすることが全くなくなった。また、友達と関わりがもてるようになり、友達が遊びに来たり、友達の家へ遊びに行ったりするようになった。友達や母親にコミュニケーションをとることが増えた。

### (4) 保護者アンケートの結果より

懇談会で、母親は「このチャレンジ日記は親にとってもチャレンジ日記、K児のいいと

ころを見つけよう、1日1回は褒めようとがんばっている。」と話した。それまで、母親は、K児を厳しく指導することが多かったが、このチャレンジ日記を始めてから、K児を叱ることが少なくなり、褒めるようになったことがわかった。

アンケート（資料E）結果から、この2年間のK児の変容について、「以前は、友達に暴力をふるうことが多く、心配していたが、最近では、友達同士がけんかをしていると、仲裁している姿が見られるようになった。そして、自分もよくけんかをしていたんだと振り返ることができた。」と回答している。また、チャレンジ日記を始めて、そして継続して、「最初は何を書いているのか悩んだこともあったが、今は、手伝いのレポーターも増え、本人も、『今日は何をほめてもらえるか』と楽しみにしていることがある。」さらに、「今までできなかったことができるようになり、それが自信へとつながっているように思う。」と回答している。

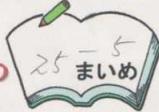
### 3) 考察

K児は、介入前、乱暴な言動をとる等不適切な行動が見られたが、チャレンジ日記 SST の実践を通して不適切な行動が改善され、友達と適切に関わることができるようになり、友達や母親と適切にコミュニケーションをとることができるようになった。チャレンジ日記 SST により、保護者、通級担当者、在籍級担任から褒められ、自信がもてるようになったことが大きな要因と考えられる。K児はグループの中で一番チャレンジ日記の枚数が多く、得意そうにチャレンジ日記を発表していた。また、在籍級担任が毎日、K児のよいところを日記に記入し、褒めるようになったことの効果も大きいと考えられる。毎日、担任がチャレンジ日記を記入するようになってから、在籍級での大声や乱暴な発言がなくなった。図 25 に示すように、保護者が「週末は弟の世話をしてくれて助かります。ありがとうございます。」とコメントし、在籍級担任は「お友だちの言ったことを素直に認めてごめんなさいが言えました。大切なことですね。先生はうれしかったですよ。」とコメントしている。弟の世話をしたり、ごめんなさいが言えるようになっている。大きな変化である。チャレンジ日記が毎日、家庭と在籍級とを行き来し、褒めることで、家庭と在籍級との連携が強固なものとなり、結果的に、K児の変容、成長につながった。また、通級の場でのチャレンジ発表、友達からの賞賛も大きな影響があった。チャレンジ日記は、家庭、在籍級、通級をつなぐツールである。



# チャレンジ日記

5まいためておばあちゃんの  
家にあそびに行こう!



| 日付        | やったこと                   | 場所       | 印          |
|-----------|-------------------------|----------|------------|
| 10/8<br>7 | 弟と仲良く遊ばれた。              | 学校<br>家庭 | でよく<br>できた |
| 10/8      | 洗たく物(ワル)を洗濯して<br>くれました。 | 学校<br>家庭 |            |
| 10/8      | オムライス作りを<br>手伝ってくれました。  | 学校<br>家庭 | でよく<br>できた |
| 10/9      | 弟の世話をしてくれました。           | 学校<br>家庭 |            |
| 10/10     | 一人でシャワーする事ができました。       | 学校<br>家庭 |            |

**★先生から★**  
女の子たちとたわとびをいっしょ  
にしたいときは、「ませでー」と  
言うのですよ。きょうに入っている  
らひんかするおうちね。今でもおうちね。

**☆おうちから☆**  
兄がデシカする事もへり。仲良く  
時には、お兄ちゃんがかマシて  
弟にゆするおちになりました。



図24 K児のチャレンジ日記

**☆おうちから☆**

週末は弟の世話をしてくれて  
助かります。  
ありがとう!!



**★先生から★**

お友だちの言たことをすなお  
にみて、ごめんがさいが  
言えました。大切なことですね。  
先生はうれしかったですよ。

図25 K児のチャレンジ日記のコメント欄

## 2. 毎日在籍級担任がチャレンジ日記を記入した実践例2の検証

### ～自虐的な言動が改善されたT児の実践例の検証～

#### 1) 研究の対象と方法

##### (1) 対象

対象児 T 児は、指導開始時 6 歳 2 か月の男児で、通常の学級に在籍する小学校 1 年生であった。自閉症スペクトラム (5 歳時、療育機関で診断)。家族構成は、父、母、本児、弟の 4 人である。入学前の 2 年間、発達障害支援センターに通園し、集団療法訓練等を受けていた。IQ 134 (教研式) で、知的に高い能力をもっている。主訴は、嫌なことをされるとカッとなり、殴る等乱暴な言動が出やすいこと、ストレスがたまるとイライラして乱暴な言葉を使うこと、自己肯定感が低く、「死にたい」「消えたい」等と言うことである。

##### (2) 指導期間と介入方法

指導期間は、X 年 5 月～X + 2 年 2 月まで。介入は 3 期に分けて、グループ指導による SST、チャレンジ日記 SST、担任も毎日チャレンジ日記に記入する取組を順次導入した。

##### ① 介入1期 (X年5月～X年6月)

1 年生 4 名のグループ指導を行った。遊びやゲーム中心の非構成的課題による SST を行った。

##### ② 介入2期 (X年7月～X+1年8月)

チャレンジ日記 SST を開始した。保護者にチャレンジ日記の説明をし、記入の依頼をした。グループ指導の場で、チャレンジ日記の記録を読んで発表するチャレンジ発表を行うようにした。毎週、チャレンジ日記を持参し、グループのメンバー全員がチャレンジ発表を行い、褒め合うようにした。

##### ③ 介入3期 (X+1年9月～X+2年2月)

不適切な行動はかなり軽減されたが、自信がもてないためか、「おれなんて死ねばいい、どうせだめなんだ」といった発言が増えた。そこで、担任が毎日チャレンジ日記に T 児ががんばったことを記入するようにした。通級担当者は、T 児が毎日チャレンジ日記を担当に提出しているか確認し、通級担当者も毎日、チャレンジ日記を記入するようにした。

## 2) 結果

### (1) チャレンジ日記の記録

T 児のチャレンジ日記の累積記録のグラフを図 26 に示す。X + 1 年 3 月から枚数が多く増え始め、X + 1 年 9 月、在籍級担任も毎日日記を記入するようになり、日記の枚数の増加率がさらに上がっているのが分かる。

また、T 児の介入 3 期のチャレンジ日記の記録を図 27 に示す。担任、保護者、通級担当者それぞれが、T 児の努力したことを記入しており、三者がそれを読み、押印して認めているのが分かる。

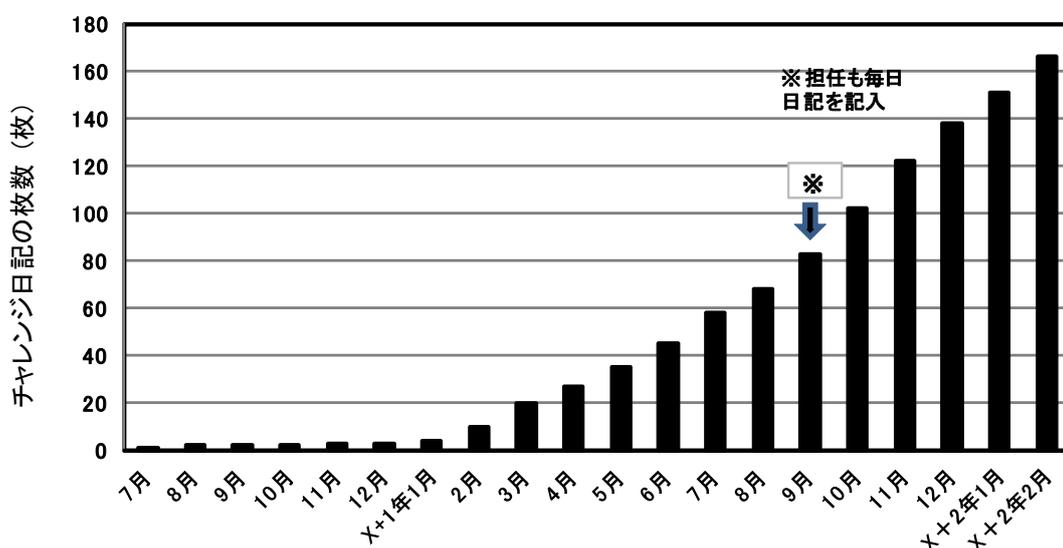


図26 T児のチャレンジ日記の累積

### (2) 保護者インタビューより

T 児の母親に、介入 3 期の X + 1 年 9 月末と X + 2 年 2 月始めの 2 回、「担任が毎日チャレンジ日記を記入するようになってからの T 児の変化」について半構造化インタビューを行った。分析は、T 児の変化に着目し、大谷によって開発された SCAT 法<sup>150)</sup>を用いて行った。

インタビューのストーリーラインは、以下の通りである。

< 1 回目インタビュー ストーリーライン >

T 児は、母親が T 児のがんばったことを日記に記入してもあまり喜ばないが、担任が

些細なことでもT児ががんばったことを記入して褒めてくれるのを、素直に喜んでいる。毎日、担任が自分のことを見てくれ、褒めてくれることを喜んでいる。以前は、母親は、T児が帰宅すると、心配していること、苦手なこと、嫌なことから聞いてしまい、マイナスからのスタートとなっていたが、担任が日記を書いてくれるようになってからは、まず、日記をT児に読んであげ、褒めることからスタートできるようになった。母親の知らないところでのT児の頑張りを知ることができ、褒めることができて大変喜んでいる。T児も自分の頑張り、成長、成果を母親に知ってもらえて得意そうである。

2年生になってから、カッとなって衝動的に乱暴なことをすることは全くなくなったし、トラブルもなくなった。担任の先生の褒めの一言が救いとなっているのではないかと思う。在籍級で友達とも関わるようになった。最も大きな変化は、何でもありのままを母親に話すことができるようになったことである。けんかしたことも悪いことも何でも話してくれるようになった。何でも話し、コミュニケーションがとれるようになったことで、親子のつながりが深まり、親子のよい関係を築くことができるようになり、親子の愛情が深まった。毎日、担任が記入してくれることで、学校の様子が分かり、連携が深まったように思う。通級指導教室での頑張りも分かって、在籍級でのこと、通級指導教室でのこと、それぞれの場面で頑張っていることをT児に褒めている。

#### < 2回目インタビュー ストーリーライン >

1回目インタビュー（X+1年9月末）の時、T児は、「おれなんて死ねばいい」等と自虐的なことを言うことがあったが、いつ頃からか、全く言わなくなった。母親に自分のことが好きかどうか愛情を確認することはあるが、「死にたい」「消えたい」といった自虐的な発言は全くなくなった。担任は、T児について「全く問題ない、心配ない」と言っている。母親は、T児があまりにも落ち着いていて、昨年、問題がたくさんあったので、あまりにも比べものにならないほどの変化に戸惑っている。

最近の大きな変化は、初対面の人とかあまり関わりのない人に話ができるようになったことである。どのように話すか、母親と一回練習しておけば、一人で話をしたり伝えたりすることができて、コミュニケーション力が付いたなと感じている。また、母親と一緒にないと、どこにも外出できなかつたが、最近では、友達のお母さんの車に乗って外出して帰ってきたり、一人で友達の家に行つて、2～3時間過ごしたりできるようになった。社会性が育ってきたと思われる。友達に、「やめて」と言えるようになり、コミュニケーション力、社会性ともに育っている。在籍級、通級指導教室、それぞれの場で具体的にチャ

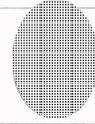
レンジ日記が書かれて、三者の連携ができて、喜んでいる。



# ☆☆☆☆☆

## チャレンジ日記



|             |           |                                                                           |          |                                                                                       |
|-------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------|----------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 保護者<br>記入   | 日付        | やったこと                                                                     | 場所       | 印                                                                                     |
|             | 2/1<br>30 | 小学校その お話を<br>自分からしてくれたね!!                                                 | 学校<br>家庭 |    |
| 在籍級<br>担任記入 | 日付        | やったこと                                                                     | 場所       | 印                                                                                     |
|             | 1/31      | れんらくちょうを<br>きれいな字で書けたね。<br><small>↑ 見せてくれました。きれいでいいので、ねいに書けていましたよ</small> | 学校<br>家庭 |    |
| 通級担<br>当者記入 | 日付        | やったこと                                                                     | 場所       | 印                                                                                     |
|             | 1/31      | まとめて、ピンをねらって<br>上手にやけていました。                                               | 学校<br>家庭 |   |
| 通級担<br>当者記入 | 日付        | やったこと                                                                     | 場所       | 印                                                                                     |
|             | 1/31      | 夜だらふいふを三つ見つけて<br>は、ひやくしてくれました。                                            | 学校<br>家庭 |  |
| 在籍級<br>担任記入 | 日付        | やったこと                                                                     | 場所       | 印                                                                                     |
|             | 2/1       | 引き出しの中を、いつも<br>きれいにせいとんしているね。                                             | 学校<br>家庭 |  |

15 まいたまったらごほうびは 300 えん だよ。

図27 T児の介入3期のチャレンジ日記の一例

### (3) T児の変容

ストーリーラインや在籍級担任のアンケート等をまとめると、介入の結果、以下のようなT児の変容が見られた。

- ・衝動的な乱暴な行動が全くなくなった。落ち着いてきた。
- ・在籍級では、昨年はトラブルや問題があったが、今年は、給食を減らすことぐらいで、何の問題も心配なこともない。

- ・在籍級で友達と関わるようになった。
- ・母親に何でもありのままを話せるようになった。
- ・コミュニケーション力が高まった。
- ・親子のコミュニケーション、親子の愛情が深まった。
- ・自虐的なことを全く言わなくなった。
- ・初対面やあまり関わりのない人に話をしたり、伝えたりできるようになった。
- ・母親がいなくても一人で外出できるようになった。
- ・社会性が身に付いたと思われる。

### 3) 考察

T 児のこのような変容は、チャレンジ日記 SST によって、T 児をそれぞれの場で褒めてきたことにより、自信がもてるようになったことによるのではないかと、自信がもて安心感が得られたことにより自虐的なことを言わなくなり、コミュニケーションをとろうとしたり、自立的に行動しようとしたことにつながったのではないかと考察する。特に、担任が毎日、T 児のことを見て、些細なことでもがんばったことを褒め、チャレンジ日記に記入したことにより、学校で褒められ、さらに、家でも日記を見て、学校でのがんばりを褒められたことによる効果が大きいのではないかと考える。毎日、チャレンジ日記が三者を行き来し、連携を深めることができた。

### 3. 毎日母親がチャレンジ日記を記入した実践例3の検証

#### ～チック症状、登校渋りが改善された〇児の実践例の検証～

##### 1) 研究の対象と方法

###### (1) 対象

対象児〇児は指導開始時6歳3か月の男児で、通常の学級に在籍する小学校1年生であった。入学前、発達支援センターで、コミュニケーション能力が低いことを指摘され、通級指導教室への通級を勧められた。家族構成は、父、母、本児、姉、祖母の5人である。1年生の5月より通級している。IQ121(教研式)で、知的に高い能力をもっている。主訴は、コミュニケーション能力が低く、友達との関わりが苦手であること、話を聞いていないこと、忘れ物が多く、片付けができないこと、偏食がひどいことなどである。また、精神的なストレスや心配なことがあると、鼻血、発熱が出やすく、まばたきや咳払いなどのチック症状が出る。

〇児の母親は保健師であるためか、〇児の健康面を非常に心配した。入学前に、〇のサポートシートを自分で書いてきて、学校に配慮をするようにと依頼してきた。〇児の偏食がひどいため、食べられないメニューの時は、連絡帳で知らせてきたり、給食を食べずに早退したりした。チック症状がひどくて登校できない日もあった。日常の〇児の身の回りの世話は祖母がしてくれるが、その祖母も母以上に〇児のことを心配し、自宅は学校から近いにも関わらず、車で送迎するなど過保護な面があった。〇児の学校での様子を見ると非常に楽しそうにして、学校生活に満足しているように見受けられるが、〇児は、学校はつまらない、嫌だ、いつも注意されてばかりだ、登校したくないと感じている。

###### (2) 指導期間と介入方法

###### ① 介入1期 (X年5月～X年7月)

本教室に通級をするようになった。同学年(1年)の男子4名のグループ指導を行った。非構成的課題のSSTを中心に行った。

###### ② 介入2期 (X年8月～X+1年1月)

チャレンジ日記SSTを始めた。グループ指導の場でチャレンジ発表を行った。構成的課題のSSTも行った。

###### ③ 介入3期 (X+1年2月～X+2年2月)

母親が毎日チャレンジ日記を記入するようになった。

## 2) 結果

### (1) チャレンジ日記の記録

○児のチャレンジ日記の累積記録のグラフを図 28 に示す。母親が毎日記入するようになった X + 1 年 2 月頃から急に枚数が多く増えているのが分かる。

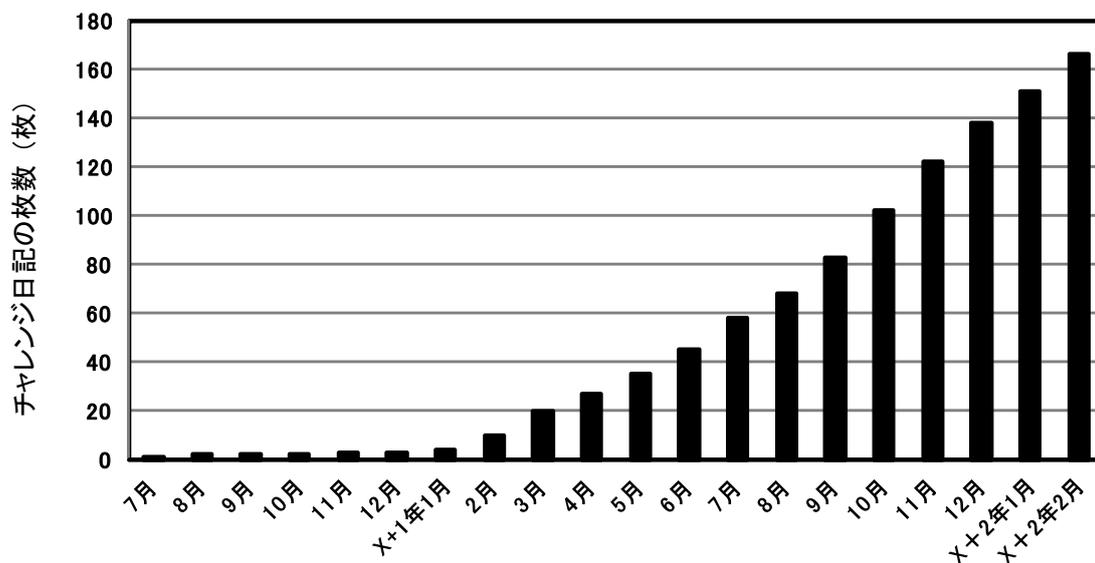


図28 ○児のチャレンジ日記の累積記録

介入 1 期では、グループの中で、一番チャレンジ日記の枚数が少なく、○児は、チャレンジ日記にあまり関心がなかったが、介入 3 期の終わりでは、グループの中で一番枚数が多くなり、チャレンジ日記の枚数や内容に関心をもち、友達の発表に対してもよく質問し、チャレンジ発表に意欲的になった。

### (2) 保護者インタビューより

○児の母親に、介入 4 期の X + 1 年 9 月に、「チャレンジ日記 SST を始めてからの○児の変化」や「毎日チャレンジ日記を記入することについて」、「母自身の変化」について半構造化インタビューを行った。分析は○児の変化と母親の変化に着目し、大谷によって開発された SCAT 法<sup>151)</sup>を用いて行った。

インタビューのストーリーラインは、以下の通りである。

<ストーリーライン>

チャレンジ日記を始めた最初の半年ほどは、何を書けばいいのか、普通よりもっと特別

にできたこと、努力したことを記入しなくてはいけないと思い、なかなか書けなかった。しかし、何を褒めればいいのか少しずつ分かってきた。日常の中で些細なこと、あたり前にできたことを書けばいいと分かってきた。それから、毎日書くようになった。毎日書くようになってから、本人も書いてもらうのを楽しみにするようになり、喜ぶようになった。母親が〇児の頑張っていることを一生懸命見つけ書くことから始まるので、母親は欠かさず書くようにしている。また、約束のようなものも書いている。口約束だと守れないけど、約束を日記に書くと記録として残るので、約束を守ることができる。チャレンジ日記を通して親子の絆が深まり、共通理解ができる。毎日、母親が自分のことを見てくれている、愛されているというメッセージが大切なのだと思う。必要な時に、いつでも、通級の先生に相談にのっていただけたのが、非常にありがたく、いつも、励まされ、元気になった。頑張ろうという気持ちになれた。

### (3) 〇児や〇児の母親の変容

〇児の通級指導場面や在籍級での様子、保護者インタビュー等をまとめると以下のような変容が見られた。

- ・母親がX+1年2月頃から、毎日チャレンジ日記を書くようになり、〇児はとても楽しみにするようになった。それまでは、チャレンジ日記に対してあまり関心がなかったが、その頃から、チャレンジ日記に関心をもち、意欲的にチャレンジ発表をしたり質問したりするようになった。
- ・X+1年5月頃から、学校に行きたくないという理由での早退や欠席は、全くなくなった。チック症状や登校渋りもほとんど見られなくなった。
- ・親子で交わした約束をチャレンジ日記に書くことで守ることができるようになった。
- ・母親の〇児に対する不安感や心配は軽減され、前向きに頑張ろうという気持ちをもてるようになった。

### 3) 考察

〇児は、毎日母親がチャレンジ日記を記入するようになった介入3期に入ってしばらくして、欠席も早退も全くなり、チック症状や登校渋りもほとんど見られなくなった。在籍級担任の配慮もちろんあると思うが、母親が毎日日記を書き、自分のことを毎日見てくれている、愛されているという安心感があり、気持ちが安定してきたためと思われる。

母親へのインタビューからは、毎日チャレンジ日記に記録をしたことの効果があったと感じていることが分かった。また、通級担当者が随時、相談に乗り、励ましたことにより、安心感がもてたようだ。また、O児の母親もチャレンジ日記を通して、親子の絆が深まったと感じている。

実践例3では、チャレンジ日記 SST の効果と毎日母親がチャレンジ日記を書いたことの効果が大きかった。そのことにより、O児のチック症状や登校渋りが改善された。

#### **4. 母親を励ますことで、毎日チャレンジ日記を記入した実践例4の検証**

##### **～「お母さんのチャレンジ日記」SSTの実践例の検証～**

本通級教室では、ほとんどの保護者と面談し、子どもの実態、課題、今後の目標、支援の方法、手立て等を確認している。保護者の願いや考え方は、千差万別で、子どもの状態を正しく理解し、できうる限りの支援を行おうとする保護者もいれば、子どもの障害を受容できない保護者、通級することをようやく承諾した保護者などいろいろである。子どもへの母親の影響力は大きく、母親が安定していれば、子どもも安定するし、不安定であれば、子どもも不安定となる。子どもを褒めることができるためには、母親自身がある程度の自信（自己肯定感、自己有用感）をもつことが必要ではないかと考えた。母親の自己肯定感を高めるために、母親を褒め認めること、母親を励ますことが必要ではないかと考えた。

そこで、図 29 に示すような、母親へのメッセージ欄を入れた母親を励ます「お母さんのチャレンジ日記」を作成した。そして、必要だと思われる母親にこのチャレンジ日記を使用し、母親に通級担当者や在籍級担任からメッセージを送った。また、随時、母親との面談を実施し母親の相談に乗ったり、母親を励ますようにした。

**チャレンジ日記**

まいめ

| 日付 | やったこと | 場所 | 印 |
|----|-------|----|---|
| /  |       | 学校 |   |
|    |       | 家庭 |   |

| 日付 | やったこと | 場所 | 印 |
|----|-------|----|---|
| /  |       | 学校 |   |
|    |       | 家庭 |   |

| 日付 | やったこと | 場所 | 印 |
|----|-------|----|---|
| /  |       | 学校 |   |
|    |       | 家庭 |   |

| 日付 | やったこと | 場所 | 印 |
|----|-------|----|---|
| /  |       | 学校 |   |
|    |       | 家庭 |   |

| 日付 | やったこと | 場所 | 印 |
|----|-------|----|---|
| /  |       | 学校 |   |
|    |       | 家庭 |   |

まいたまったらごほうびは だよ。

★先生から  
お母さんへ★

☆おうちから☆

図29 母親を励ますチャレンジ日記

1) 研究の対象と方法

(1) 対象

A 児は指導開始時 9 歳 2 か月の女兒で、通常の学級に在籍する小学校 3 年生であった。1 年時の 9 月にてんかんの大発作を起こし、その後、抗てんかん薬を副用中である。2 年時の 6 月にも発作を起こしている。てんかん発作による後遺症なのか、小刻みに指先が震え、指先や手に力が入らない。運動のコントロールが悪い。粗大運動、縄跳び等の協調運動等

運動全般が苦手である。家族構成は、父、母、本児、弟の4人である。2年生の3学期より通級している。IQ 86 (WISC-IV) である。主訴は、書字が整わず、乱雑であること、マス目の中に字がおさまらないこと、読解ができないこと、友達との関わりがもてない、縄跳びができないこと等である。

A児の母親は、A児がある日突然、てんかんの大発作を起こし、救急車で運ばれ、その後の治療と後遺症で、驚きとショックを隠せなかった。A児が通級を始めた頃には、かなり落ち着いてこられたものの、今度は、何とかみんなに追いつきたいという焦りがあるように見受けられた。

## (2) 指導期間と介入方法

### ① 介入1期 (X年1月～X年3月)

本教室に通級をするようになった。読み書き(特に書字)や読解を中心に個別に指導した。縄跳び等の運動の指導も行った。

### ② 介入2期 (X年4月～X年9月)

3年生になり、同じクラスの友達と女子3人で通級した。読み書き(特に書字)や読解、算数の指導をグループで行った。

### ③ 介入3期 (X年10月～X+1年3月)

チャレンジ日記 SST を開始した。チャレンジ日記の様式を全員、「お母さんを励ますチャレンジ日記」を使用した。毎週1回、チャレンジ発表を行うようにした。通級担当者も在籍級担任も必ず、週に1回はチャレンジ日記に記入するようにした。お母さんにも出来るだけメッセージを書くようにした。

### ④ 介入4期 (X年+1年4月～X+1年12月)

日頃は、A児は個別に通級し、読み書き(特に書字)や読解、算数の指導を行った。A児のみ、毎日チャレンジ日記を持ってきてもらい、毎日それぞれの場で日記を書くようにし、それぞれの場で褒めるようにした。お母さんを励ますことを欠かさず行うようにした。母親は毎日、日記を記入して、本人に持たせてくれた。

## 2) 結果

### (1) A児のチャレンジ日記の記録

A児のチャレンジ日記の累積記録を図30に示す。A児の母親は几帳面で真面目であり、

毎日チャレンジ日記を記入し、持たせた。グラフを見ても、毎月一定して増え続けているのが分かる。通級担当者や在籍級担任は、図 31 に示すように、母親を励ますメッセージを記入し続けた。

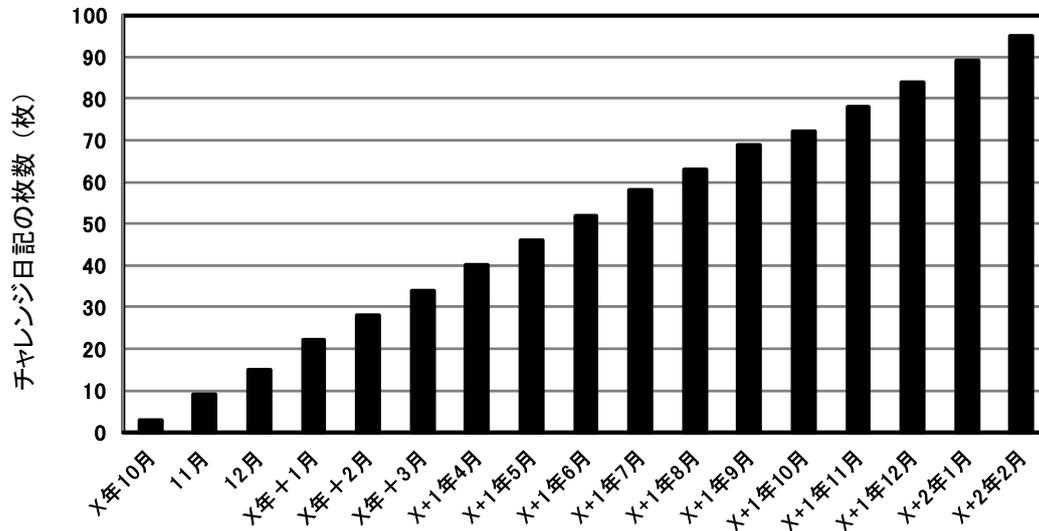


図30 A児のチャレンジ日記の累積記録

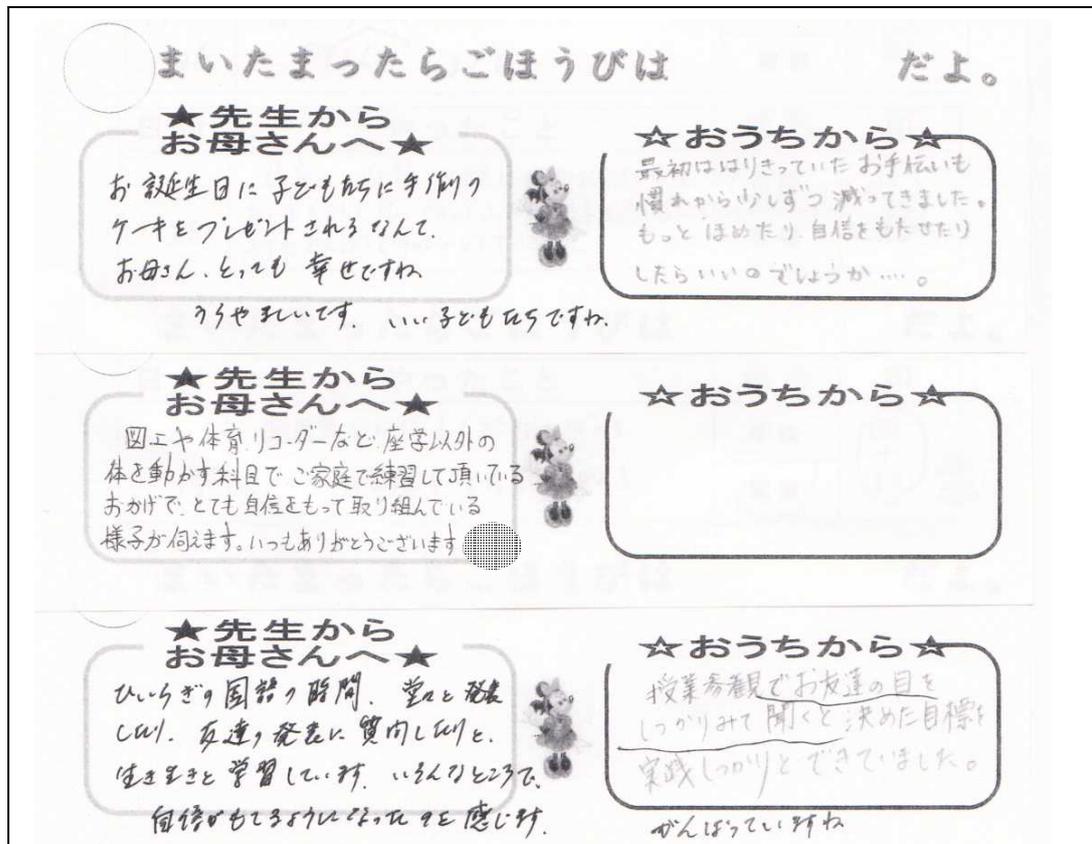


図31 在籍級担任や通級担当者から母親への励ましメッセージ

## (2) 保護者インタビューより

A児の母親に、介入4期のX+1年9月に、「チャレンジ日記 SST を始めてからのA児の変化」や「お母さんを励ます欄を設定したチャレンジ日記について、母自身の変化」について半構造化インタビューを行った。分析は、S児の変化と母親の変化に着目して、大谷によって開発された SCAT 法<sup>152)</sup>を用いて行った。

インタビューのストーリーラインは、以下の通りである。

<ストーリーライン>

チャレンジ日記・発表の取組を始めてから、自信がもてるようになったのか、教室で発表するようになった、手をあげて発表するようになった。また、友達関係を作れるようになり、それまでは、通級教室の友達以外の友達がいなかったが、同じクラスの友達と仲良く遊ぶようになった。母親は、毎日、チャレンジ日記に書かないといけないからと娘の行動をよく観察するようになり、頑張っていることやできたことを探すようになった。いつもと違うことを見つけるとA児がうれしそうにするし、家庭の中で、日常的なことの中にいろんな発見があって、楽しい。チャレンジ日記を通して、通級の先生や担任の先生に日々指導し、気にかけてもらったおかげで、成長していると思う。自分の気持ちを出せるようになって、自己表現できるようになり、また、自主的に行動することも増えてきた。行動が速くなった。毎日褒め励ましていることの効果かもしれない。母親の勤務する勤務時間が長くなり、親子で接する時間が短くなったが、チャレンジ日記に書くことで交流でき、安心できる。チャレンジ日記は親子のきずなを深めてくれる。

## (3) A児の変容

A児の通級指導場面や在籍級での様子、保護者インタビュー等をまとめると以下のような変容が見られた。

- ・チャレンジ発表を堂々と誇らしげにするようになった。
- ・在籍級で発表するようになった。時に手を挙げて発表する。
- ・クラスの友達ができて、遊ぶようになった。
- ・自分の気持ちを出せるようになった。
- ・自主的に行動する場面が増えてきた。
- ・行動が速くなった。
- ・読解力がつき、書字も大分きれいになった。

・算数、国語共に平均以上の点数が取れ、書字にも改善が見られるので、通級を修了する予定である。

### 3) 考察

A児は、通級開始時、様々な面での大幅な遅れが見られ、校内教育支援委員会では、知的障害特別支援学級への入級を視野に入れて今後検討すると判断されたほどであった。しかし、その後の伸びは大きく、様々な面での改善が見られ、通級を修了するほどまでになった。通級での本児に合った指導、女子3人によるグループ指導、チャレンジ日記 SST 等の成果によると思われる。友達と関わりがもて、手を挙げて発表するまでになった。母親を励ますチャレンジ日記によって、親子共に励ますことができたことがよい結果を導いたものと思われる。母親はインタビューの中で、「家庭の中で、日常的なことの中にいろんな発見があって、楽しい。」と話しており、毎日A児のよいところを見つけ記録してるうちに、母親自身も子どもの成長によって、前向きになり、かなり余裕をもって生活できるようになっている。インタビューの結果から、この「母親を励ますチャレンジ日記」の様式を活用したことがよかったということは言えないが、「チャレンジ日記を通して、通級の先生や担任の先生に日々指導し、気にかけてもらったおかげで、成長していると思う。」と答えているので、通級担当者や在籍級担任がA児への適切な指導をしたこと、チャレンジ日記を通して連携して褒め認めてきたこと、そして、A児が成長したことにより母親が余裕をもって、さらにA児を褒めることができたことがよい結果につながったと考察する。また、母親は、チャレンジ日記を通して、親子の絆が深まったと感じている。

実践4では、母親を励ますことで母親自身の自己肯定感が高まり、そのことによって、余裕をもって、A児を褒め励ましたことで、A児が発表ができるようになったり、友達関係を築いたりできるようになった。チャレンジ日記を通して、日々、通級担当者、在籍級担任、母親が気にかけて褒めたことが成長につながった。よって、チャレンジ日記により、三者が日々連携できたと言える。

## 5. 研究2のまとめ

第1節では、通級教室の保護者や在籍級担任に実施したアンケートの結果の分析より、家庭・通級教室・在籍級の三者をチャレンジ日記が巡回し、それぞれの場での情報を共有でき、連携を図ることができ、チャレンジ日記が三者の連携を促すツールになっているということが実証された。

第2節の、実践例1, 2では、在籍級担任が毎日チャレンジ日記を記入、実践例3, 4では、母親が毎日チャレンジ日記を記入した。毎日、対象児を褒め励ますことで、よい循環が形成され、より対象児が自信をもち、積極的にコミュニケーションを取ったり、乱暴な言動やチック症状が軽減される等様々な変容が見られた。毎日日記を記入し、巡回することで、連携がより強固となり、連携を生かした支援を行うことができた。実践例1～4において、チャレンジ日記が連携ツールとなり、支援を行うことができた。第2節においても、チャレンジ日記が三者の連携を促すツールになっているということが実証された。

### Ⅲ 研究結果

#### 第3章 研究3 関係機関にも広げたチャレンジ日記SSTの実践と検証

序章Ⅱ 研究目的と研究方法で述べた通り、研究3では、仮説2の②関係機関にも「チャレンジ日記 SST」を導入し、実践することにより、関係機関との連携を促すのではないか、横の連携を広げるのではないかということを検証する。また、「チャレンジ日記 SST を実践すると、発達障害児の社会的適応力と自己肯定感が向上する」という仮説1も再度検証するため、研究3の対象児童の社会的適応力と自己肯定感が本当に向上したのか検証する。

高畠・武蔵は、「チャレンジ日記・発表の取組の今後の課題として、通級指導教室のグループ指導以外にもチャレンジ発表の機会を広げたい<sup>153)</sup>」と述べている。放課後教室、児童館、スポーツ少年団、児童発達支援所、福祉機関等、子どもたちが学校以外で生活する場にもチャレンジ日記 SST を導入したいと考えた。

本実践では、本教室に通級し、チャレンジ日記 SST を実践している対象児 S 児が通っている児童発達支援所にチャレンジ日記を導入し、関係機関にも広げたチャレンジ日記 SST を実践し、チャレンジ日記が関係機関との連携を促すのか、対象児の社会的適応力と自己肯定感を向上するのか検証した。

#### 1. 研究の対象と方法

##### 1) 対象

対象児 S 児は指導開始時 6 歳 2 か月の男児で、通常の学級に在籍する小学校 1 年生であった。アスペルガー症候群（6 歳時、医療機関で診断）で、コンサータを服薬していた。家族構成は、母、本児、妹の 3 人である。本校の通級指導教室に通級させたいとの保護者の願いにより、校区外から本校に通学している。入学前の 1 年間、児童発達支援センターに通園し、コミュニケーション能力の向上のため、6 人でのグループ指導に参加した。IQ 82（教研式）である。主訴は、意にそぐわないと暴れ、パニックになることがあること、マイペースで人との関わりが少ないこと、相手の気持ちやルール等を理解するのが難しく、トラブルになりやすいことである。

##### 2) 指導期間と介入方法

指導期間は、X 年 5 月～X + 2 年 2 月まで。介入は 4 期に分けて、グループ指導による

SST、チャレンジ日記 SST、担任も毎日チャレンジ日記に記入する取組、児童発達支援所にもチャレンジ日記を回し、記入してもらう取組を順次導入した。

#### (1) 介入1期 (X年5月～X年6月)

1年生4名のグループ指導を行った(T児と同じグループ)。遊びやゲーム中心の非構成的課題によるSSTを行った。

#### (2) 介入2期 (X年7月～X年11月)

チャレンジ日記 SST を開始した。保護者にチャレンジ日記の説明をし、記入の依頼をした。グループ指導の場で、チャレンジ日記の記録を読んで発表するチャレンジ発表を行うようにした。毎週、チャレンジ日記を持参し、グループのメンバー全員がチャレンジ発表を行い、褒め合うようにした。

#### (3) 介入3期 (X年11月～X+1年1月)

担任が毎日チャレンジ日記にS児ががんばったことを記入するようにした。通級担当者が担任へ、毎日担任が記入することの効果の説明したところ、担任はすぐに実行をした。

#### (4) 介入4期 (X+1年2月～X+2年2月)

S児が通っている児童発達支援所にチャレンジ日記を回して職員に読んでもらい、職員にS児が児童発達支援所でがんばっていることを記入してもらうようにした。児童発達支援所で、S児が頑張っていることを紹介してもらい、褒めてもらった。また、家庭、在籍級、通級それぞれの場で頑張っていることを認めてもらい、褒めてもらった。

### 3) 評価方法

#### (1) チャレンジ日記・発表の取組の記録

チャレンジ日記を導入したX年5月からX+2年2月までのS児のチャレンジ日記の枚数、記述内容を分析した。

#### (2) 評価尺度による評価

X年6月(介入1期)とX+1年10月(介入4期)に対象児童の自己肯定感を評価するため、自尊感情測定尺度他者評価シートにより他者評価を行い、その変化を比較した。

自己評価をしようと、児童用コンピテンス尺度による評価を実施しようとしたが、質問の意味が分からないことがあり、「わかりません」と言って判定できず、評価することができなかつた。よって、他者評価を行った。対象児童の社会的適応力を評価するため、ソーシャルスキル尺度による評価を行い、比較した。

### (3) 保護者インタビュー・在籍級担任アンケート結果

X + 1 年 8 月末、対象児童の保護者と在籍級担任にアンケートやインタビューを実施し、結果をまとめた。保護者のインタビューについては「S 児の変化」に着目して、大谷によって開発された SCAT 法<sup>154)</sup>を用いて分析した。アンケートについては、対象児童の行動・意欲の変容、行動問題の改善、チャレンジ日記の効果、自己肯定感の変化等について明らかにした。

## 2. 結果

### 1) S 児のチャレンジ日記の記録

S 児のチャレンジ日記の累積記録のグラフを図 32 に示す。X 年 11 月、担任も毎日日記を書くようになってから日記の枚数の伸びが上がっているのが分かる。母親はこの時期、絶好調だったとインタビューで話している。さらに、X + 1 年 2 月、児童発達支援所も記入するようになった。児童発達支援所は週に 1 回のみ行くので、枚数の伸びの上昇はそれまでと変化はないが、確実に増え続けている。また、児童発達支援所が加わったチャレンジ日記の記録を図 33 に示す。

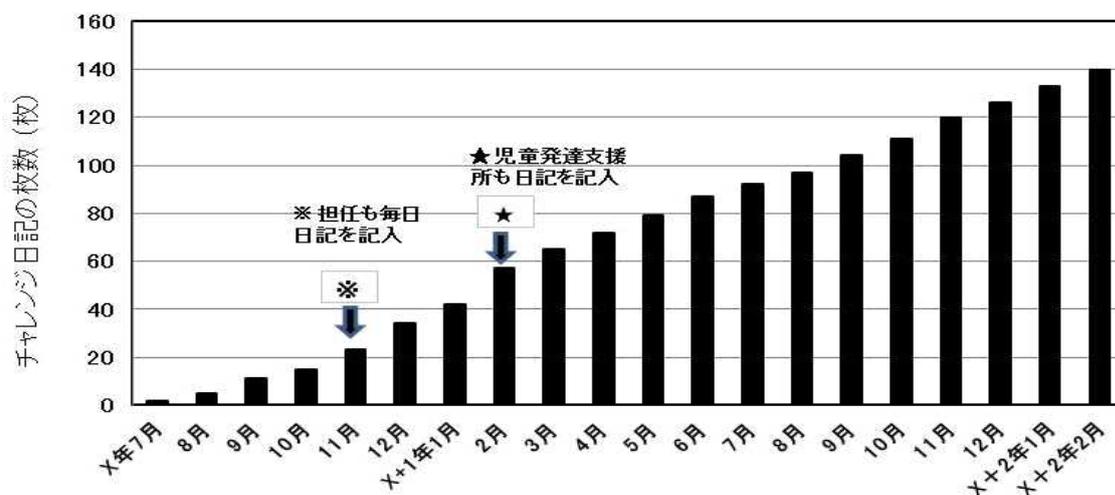


図 32 S 児のチャレンジ日記の累積記録

**チャレンジ日記** まいめ

| 日付 | やったこと                                                                                    | 場所 | 印        |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------|----|----------|
| 5  | あたらしいおともだちと                                                                              | 学校 | ●        |
|    | 15 ほかよくあそびました!<br><small>大木のおともだちで遊ぼうね!!</small>                                         | 家庭 |          |
| 5  | 70ラバン、きれいにできま                                                                            | 学校 | ●        |
|    | 15 した!  | 家庭 |          |
| 5  | ぶんがいのけんしゅうかんば                                                                            | 学校 | ●        |
|    | 16 リオした。とてもあつかったね!<br><small>もんく一つもいわないのぼろい!!</small>                                    | 家庭 |          |
| 5  | トランプゲームでズルをせずに<br>あそびました。2がいかったね!!<br><small>(ココロ)</small>                               | 学校 | ●        |
|    |                                                                                          | 家庭 |          |
| 5  | ジャンボがかるたで4いたうたけど、<br>ぜんぜんおこりませんでした。                                                      | 学校 | ●<br>ごりば |
|    |                                                                                          | 家庭 |          |

5) まいたまったらごほうびは100えん<sup>5)</sup>だよ。

★先生から★  
ココロク先生へ  
チャレンジ日記にたくさん  
記入して下さり、ありがとうございます。  
しょうまくん  
楽しんでいました。

★ここから★  
1人でなくてもおこらずに  
遊ばせてくれるよ☆  
→ 其の成長を見守りたいからと  
思っています。是非お願ひし時。

★おうちから★  
トランプ、ウノ、  
カルタ、カードゲーム  
色々できるよフ  
になったんだね!

図33 児童相談所が加わったS児のチャレンジ日記の記録

## 2) 評価尺度による評価

### (1) 自尊感情測定尺度他者評価評価点の変化について

X年6月(介入1期)とX+1年10月(介入4期)に対象児童の母親と在籍級担任に「自尊感情測定尺度(東京都版)」他者評価シートによる評価を依頼した。評価点を算出

し、結果を図 34 のようにレーダーチャートにし、その変化を比較した(図 34-1、34-2)。

X年 6 月を青線で、X + 1 年 10 月を赤線で示してある。両者とも、明らかに赤線の方が大きい図になっており、S 児の自己肯定感が向上したと評価している。意欲について、母親も担任も介入 1 期の評価が 4 点で最高の評価をしており、これ以上上昇することもなく、変化はない。それ以外の観点全てにおいて、上昇しており、自己肯定感が高まっている。特に、友達との関係の上昇が大きく、SST の効果や友達同士の認め合いの効果ではないかと考えられる。

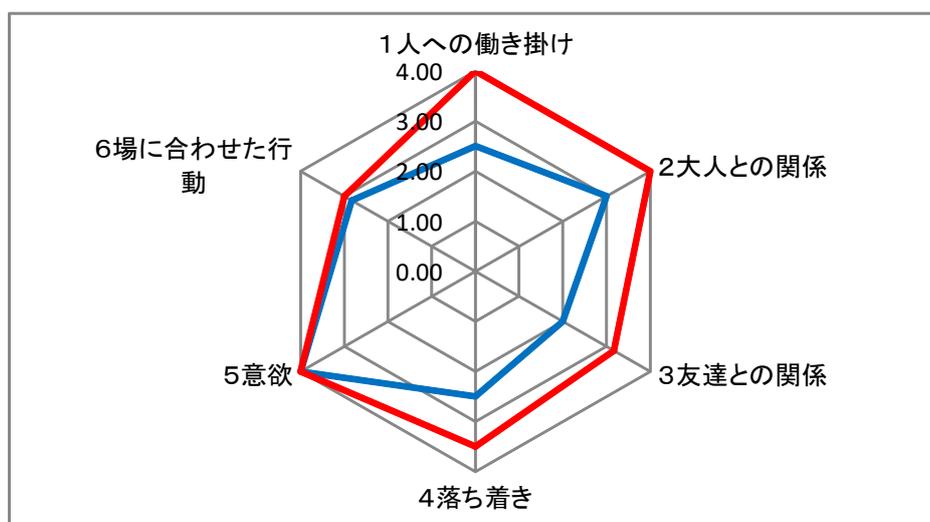


図34-1 S 児の母親の自尊感情他者評価の変化

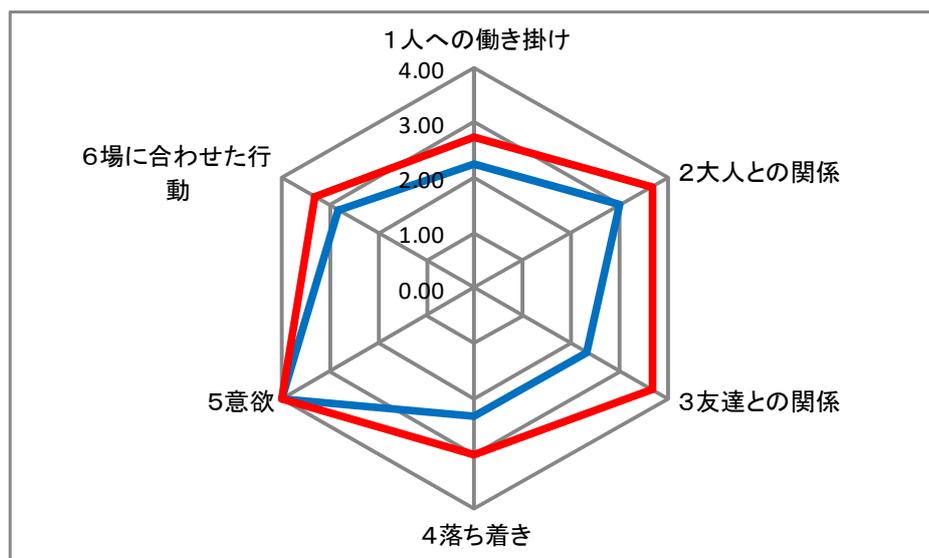


図34-2 S 児の在籍級担任の自尊感情他者評価の変化

## (2) ソーシャルスキル尺度の変化

ソーシャルスキル尺度を用いて、X年6月（介入1期）とX+1年10月（介入4期）に4領域の評価点を出し、グラフにし、図35に示した。評価する際には、日頃よく接している在籍級担任と通級担当者が協議して、それぞれの項目をチェックした。介入1期では、どの領域も平均以下で、特に仲間関係スキルは評価点1点と非常に低い。介入4期では、どの領域も上昇し、コミュニケーション以外は平均以上になっている。どの領域も上昇率は高いが、特に、仲間関係スキルでは、1点から10点と非常に高くなっている。SSTの効果や友達同士の褒め合い認め合いの効果によるものと考えられる。

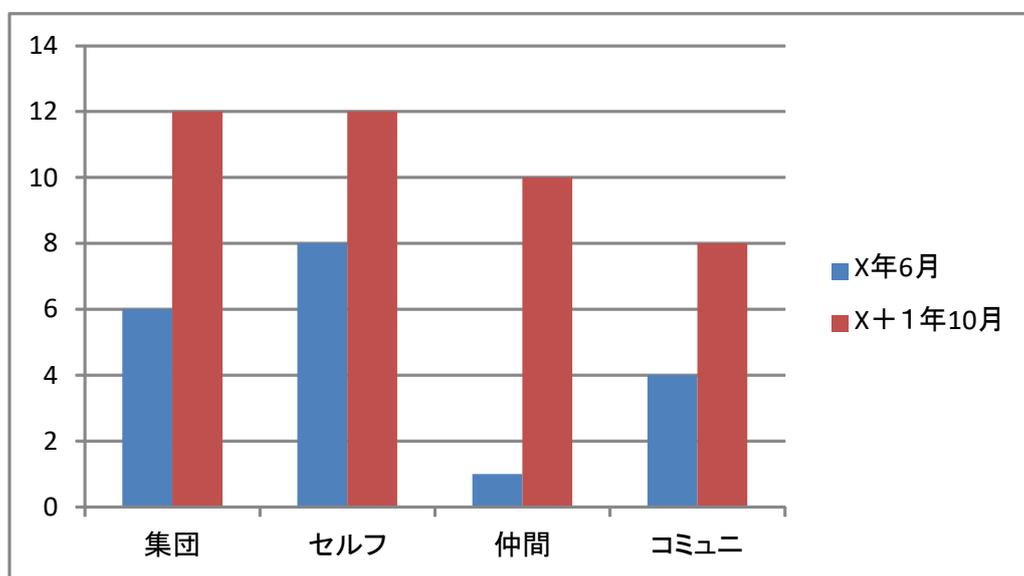


図35 S児の領域別ソーシャルスキル尺度評価点の変化

## 3) 在籍級担任アンケート、保護者インタビュー結果

### (1) 在籍級担任アンケート結果

X+1年8月に、S児の在籍級担任にアンケートをとった結果から、S児の変容について表22にまとめた。

表22 在籍級担任へのアンケート結果

---

<コミュニケーション面>

- ・具体的な様子を母親や担任に伝えられるようになった。
- ・担任だけでなく、他の子どもたちに仲良く自分から話しかけるようになった。

<感情面>

- ・嫌なことがあっても静かに落ち着いて考えるようになった。

<チャレンジ日記 SST について>

- ・家庭、学校、通級、こころ（児童発達支援所）と色んな場所で褒められていて、家庭で話すことも増えたようで、大変よい取組だと思う。
- ・毎朝、チャレンジ日記を担任に出すのを楽しみにしていて、ご褒美もあって、励みになっていた。

<自己肯定感について>

- ・本人の自己肯定感が高まったと思う。

<その他>

- ・色んなゲームのルールを覚えるのが早くなり、忘れなくなった。
  - ・絵を描くのが上手で、周りの子どもたちが褒め認めていた。担任としてもみんなの前で褒めるようにしていた。
- 

## (2) 保護者インタビュー

S 児の母親に、介入 4 期の X + 1 年 8 月に、「担任が毎日チャレンジ日記を記入するようになってからの S 児の変化」や「児童発達支援所にチャレンジ日記を回し、記入してもらったようになってからの S 児の変化」について半構造化インタビューを行った。分析は、「S 児の変化」と「連携」に着目し、大谷によって開発された SCAT 法<sup>155)</sup>を用いて行った。

インタビューのストーリーラインは、以下の通りである。

<ストーリーライン>

担任が毎日チャレンジ日記を記入するようになった頃から、S 児の乱暴な行動が少なくなった。困ったときに援助要求をすることができるようになった。自主勉強を自分からするなど自主的に行動できるようになった。さらに、S 児にとって苦手なことでもスムーズに行うことができるようになった。友達にも話しかけるようになった。

母親は、毎日積極的にチャレンジ日記を書いており、毎日記録することで成長を感じることができていることを喜んでいる。母親自身が、母親からあまり褒められたことがなく、褒められない時の気持ちが分かるので、自分の子どもには、できるだけ褒めて、伸ばしてあげたいと思っている。しかし、「本来怒りっぽい性格で、怒りのスイッチが入ると子どもを素直に褒められなくなるが、チャレンジ日記に書くことで、褒めることができるので助かっている」と母親は話している。児童発達支援所でもチャレンジ日記を書いてもらうようになってから、親子でチャレンジ日記の記録を見ながら話をし、努力したことを確認し褒めると、号泣するほど喜ぶこともあった。その頃から自主的に行動することが増えてきた。母親一人で褒めるのではなく、学校の在籍級、通級、児童発達支援所での評価が助けとなった。チャレンジ日記が連携ツールとなって、みんながS児を見て、やりとりした効果があってこれほどまでにS児が変わった。

ストーリーラインをまとめると、以下のようなS児の変容が見られた。

#### < S児の変容 >

- ・乱暴な行動が少なくなった。
- ・困った時に援助要求できるようになった。
- ・自主的に行動できるようになった。
- ・苦手なことでもスムーズに行うことができるようになった。
- ・友達に話しかけるようになった。
- ・褒められて素直に喜ぶようになった。時に号泣するほど喜ぶようになった。
- ・コミュニケーション力が身に付いた。
- ・感情表現ができるようになった。

また、「連携」についてまとめると

#### < 連携 >

- ・児童発達支援所でもチャレンジ日記を書いてもらうようになってから、家庭で、児童発達支援所の頑張りを確認できるようになった。
- ・母親だけが褒めるのではなく、在籍級、通級、児童発達支援所での評価や励ましが助けとなった。
- ・S児を中心にみんな（四者）がやりとりできた。
- ・チャレンジ日記が連携ツールとなった。

### 3. 考察

#### 1) 関係機関にも広げたチャレンジ日記SSTについて

S児の母親は、S児がこのように変容、成長した時期が、担任が毎日チャレンジ日記を書くようになった頃と児童発達支援所もチャレンジ日記を書くようになった頃と重なっていることもあり、関係者がチャレンジ日記を通じてS児を見て、やりとりし、褒め認めてきたことの影響が大きいと考えている。S児の母親のアンケートに「チャレンジ日記を担当の先生が毎日記入してくださるので、不安なことがあっても配慮してくださるのが、日々、子どもの様子を見ていて感じられるから」とあり、毎日記入されることによる安心感をS児はもっていることが分かる。また、母親は、毎日日常の些細なことができるようになり、積み重なっていくことを望んでいる。それには、毎日、できたことを記入し、褒めることが必要となる。S児の担任は、毎日、S児が努力したことを2～3個見つけて記入している。毎日注意深くS児をみていないとなかなか書けるものではない。

また、在籍級担任は、「家庭、学校、通級、こころ（児童発達支援所）と色んな場所で褒められていて、家庭で話すことも増えたようで、大変よい取組だと思う。」と言っており、チャレンジ日記を児童発達支援所にも広げたことの効果を認めている。学校、関係機関が子どもを注意深く見て、支えたから、関係者がチャレンジ日記を通じて連携してきたからS児の成長があったと考えられる。母親が言っているように、チャレンジ日記が連携ツールとなっている。

#### 2) 対象児の社会的適応力について

ソーシャルスキル尺度の評価点の結果から、全ての領域で上昇が見られ、社会的適応力が向上したと言える。また、在籍級担任や保護者のインタビュー・アンケート結果から、友達に話しかけるようになった、コミュニケーション力が付いた、援助要求できるようになった、報告できるようになったなどの変容があり、社会的適応力が向上したと考えられる。

#### 3) 対象児の自己肯定感について

対象児の母親と在籍級担任の自尊感情測定尺度他者評価点の結果より、対象児は自己肯定感が向上したと言える。また、在籍級担任のアンケートからS児の自己肯定感が高まったことが分かる。保護者インタビューから、自主的な行動や積極的なコミュニケーション

ンをとるようになったことが分かり、その要因は本人が自信がもてるようになったためと思われる。

#### **4. 研究3のまとめ**

研究3の結果、考察より、仮説2の②関係機関にも「チャレンジ日記 SST」を導入し、実践することにより、関係機関との連携を促すのではないか、横の連携を広げるのではないかと実証された。また、「チャレンジ日記 SST を実践すると、発達障害児の社会的適応力と自己肯定感が向上するのではないか」という仮説1も実証された。

## IV 全体的考察

### 第4章 全体的考察

#### 第1節 研究の成果

##### 1 「チャレンジ日記SST」は自立活動の一つの指導パッケージの試案

###### 1) 発達障害児の社会的適応力と自己肯定感の向上

研究の背景において、発達障害児が抱える課題として、発達障害児の社会的不適応と自己肯定感の低下を挙げた。その課題を解決するために、チャレンジ日記・発表の取組と SST とを組み合わせた「チャレンジ日記 SST」を独自に開発し、「チャレンジ日記 SST」を実践した。研究1の指導実践1「通級指導教室における「チャレンジ日記 SST」の実践と検証～発達障害児の積極的コミュニケーションを図る支援～」では、対象児童のコミュニケーション面での課題が改善され、積極的にコミュニケーションをとろうとするようになり、社会的適応力が向上したことが分かった。指導実践2「通級指導教室における「チャレンジ日記 SST」の実践と検証～発達障害児の自己肯定感を高める支援Ⅰ～」では、対象児童が友達と適切に関わろうとしたり、あきらめずに最後まで取り組むようになった。4名中3名の児童用コンピテンス尺度の得点が高くなり、対象児の自己肯定感が向上したことが分かった。ソーシャルスキル尺度評価点の上昇が見られ、社会的適応力が向上した。グループでの SST は自己肯定感の基盤を作ることができた。指導実践3「通級指導教室における「チャレンジ日記 SST」の実践と検証～発達障害児の自己肯定感を高める支援Ⅱ～」では、自尊感情測定尺度の自己評価点においても他者評価点においても上昇が見られ、対象児の自己肯定感が向上したことが分かった。また、友達同士認め合う関係が構築でき、そのことも自己肯定感を向上させることにつながった。

以上、指導実践1, 2, 3により、仮説1が実証され、「チャレンジ日記 SST」の実践により、発達障害児の社会的適応力と自己肯定感が向上することが明らかとなった。

さらに、研究3の関係機関にも広げた「チャレンジ日記 SST」の実践においても、ソーシャルスキル尺度評価点や自尊感情測定尺度他者評価点の変化、保護者や在籍級担任のインタビュー・アンケート結果より、対象児の社会的適応力と自己肯定感が向上したことが明らかとなった。

「チャレンジ日記SST」は、障害による学習や生活上の困難を改善・克服できるプログラムである。

## 2) 発達障害の特性に適合した「チャレンジ日記SST」

「チャレンジ日記SST」は、発達障害の特性に応じた支援ができる。チャレンジ日記の特徴や「チャレンジ日記SST」のシステムが発達障害児にとって分かりやすく意欲付けしやすく有効だった。チャレンジ日記原版も高畠作成チャレンジ日記もがんばったことを子どもにわかりやすい言葉や絵で日記に記入するので、目に見える形で残り、発達障害の子どもたちに分かりやすい。具体的に褒められた内容を確認することができる。後で日記を読み返すという親子もかなりいる。また、日記がどんどんたまってきて、枚数が増えることがご褒美になる。厚く重くなった日記を手にとると、自分のがんばりを実感することができる。子どもたちは、厚くなった日記が嬉しいようで、自分の宝や誇りのように思い、厚くなった日記を誇らしげに持ってチャレンジ発表をしている。日記を読んでチャレンジ発表することで、自分のがんばりを確認することができる。

さらに、武藏・高畑は、チャレンジ日記をごほうびシステム（トークン・システム）として活用することを勧めている<sup>156)</sup>。チャレンジ日記が何枚たまったら、ご褒美は何にするか、あらかじめ、家の人と決めて約束をしておく。「お母さんと一緒にオセロをする」といった親子で遊ぶでもいいし、簡単なプレゼントやお小遣いでもいいし、とにかく、子どもが喜ぶ物を話し合って決め、用意する。ご褒美がもらえることが励みになり、子どもたちは意欲的にチャレンジに取り組む。高畠作成チャレンジ日記では、このご褒美欄を必ず入れるようにし、日記を見ると、ご褒美は何かが目に入るようにし、より動機付けを高めるようにした（図 2-1）。トークンシステムは、発達障害児にとって、分かりやすく、意欲的になりやすいので、「チャレンジ日記 SST」にも意欲的に取り組むことができた。

## 3) 一人一人のニーズに応じた多様なチャレンジ日記

チャレンジ日記は、様々な機能をもち、一人一人のニーズに対応して支援することができる。「チャレンジ日記 SST」では、チャレンジ日記原版を改良して、子どもたち一人一人のニーズに応じたチャレンジ日記を作成し、支援することを可能にした。一人一人の特性や必要に応じて作成した。

1) 自閉症で、見通しをもちにくく、不安になるM児には、家庭での過ごし方に見通しをもち、スケジュールが分かる写真入りチャレンジ日記を作成した（図 2-2）。

2) 意欲的にチャレンジに取り組むために、K児の好きな昆虫を入れ、ご褒美を大きく

入れたチャレンジ日記を作成した（図 24）。

3）母親の自己肯定感を高めようと、母親を褒め励ます「お母さんのチャレンジ日記」を作成した（図 29）。

4）児童発達支援所にもチャレンジ日記を回し、記入し、褒めてもらい、連携を図るために、児童発達支援所記入欄を設けた（図 33）。

また、「チャレンジ日記 SST」で学習したスキルが家庭や在籍級で般化させるために、学習したスキルを実行したら、星シール、あったか言葉やあったか行動（他者に対して配慮した思いやりのある言葉がけや行動）ができたならハートシールを貼るようにした（図 8）。このように、グループや一人一人に応じた多様なチャレンジ日記を作成したことで、子どもたちが意欲的にチャレンジ日記や学習に取り組むことができた、よい連携ができたと考えられる。

#### 4）自立活動の内容と「チャレンジ日記SST」とのつながり

研究の背景でも述べたが、「チャレンジ日記 SST」プログラムは、自己の理解を深め、主体的に学ぶ意欲を伸長することができる。

指導実践 3 の対象児童の自尊感情測定尺度の自己評価の分析による指導で、自己理解、他者理解の指導、特に自分のよさや個性を認識する指導が自己肯定感を高める上で効果的であったことを述べた。発達障害児に対する指導ということで、発達障害児が抱える課題や欠点に焦点をあてがちで、彼らのよさや個性に目を向けないことが多いが、「チャレンジ日記 SST」の実践により、彼らが頑張ったことを褒め認めると同時に、彼らのよさ、長所、個性を認識する場面や経験を積極的に増やし、ありのままの自分たちを受け入れられるようにすることも大切である。グループでの SST において、様々な単元を設定し、お互いのよさを発表し合ったり、自分の夢や将来についても語り合ったりするとよい。

また、「チャレンジ日記 SST」は、自分の強みを活かして苦手な部分をカバーできる学習方法を身に付けさせることができる。さらに、相手の意図や感情を理解し、他者に自分から働きかけたり、働きかけに応じたりする、小集団でのルールやきまりを守り、積極的に参加できる、場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにすること等をねらいとするなど、自立活動の 1 健康の保持「(4)障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」、2 心理的な安定「(2)状況の理解と変化への対応に関するこ

と」「(3)障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること」、3人間関係の形成「(1)他者とのかかわりの基礎に関すること」「(2)他者の意図や感情の理解に関すること」「(3)自己の理解と行動の調整に関すること」「(4)集団への参加の基礎に関すること」、6コミュニケーション「(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること」「(5)状況に応じたコミュニケーションに関すること」等のねらいを達成する内容である。

通級指導教室では、自立活動の指導を効果的に行っていくことが求められる。チャレンジ日記・発表の取組とグループによる SST とを組み合わせた「チャレンジ日記 SST」プログラムは、新学習指導要領の自立活動が重きを置いているねらいを達成できるのではないかと考える。

1)～4)により、「チャレンジ日記SST」は、自立活動の指導パッケージとして、提案できるのではないかと考える。特に、自立活動の指導計画や展開を難しく感じている教師たちに、「チャレンジ日記 SST」プログラムを参考にし、取り入れて実践していただきたいと考える。

## 2. 好循環の形成

「チャレンジ日記SST」は、意欲向上→積極的コミュニケーション・行動を形成→自己肯定感向上の好循環を形成した。

チャレンジ日記・発表原版の3つの好循環について、武蔵は、次のように述べている。

1つ目は、やる気の出る好循環で、本人がチャレンジに取り組む→チャレンジ日記をつける（つけてもらう）→日記を使って周りから評価を受ける→本人のやる気が湧いてくる、である。2つ目は、みんなからの好循環で、家庭でのチャレンジを記録する→日記を学校へ持って行く→みんなの前でチャレンジ発表する→家庭でのチャレンジをがんばる気持ちになる、学校でのチャレンジを記録する→日記を家庭へ持って行く→家族のみんなに日記を見せて評価を受ける→学校でのチャレンジをがんばる気になる、である。3つ目は、自律心を育てる好循環で、最初は、決められた目標を援助されながら行う。援助されながら日記を書いて周りから褒められる。それが、決められた目標を支援ツールを使いながら自分で行う。自ら日記を書いて

褒められる。そして、だんだんに、自分で選んだ目標を自ら行い、自ら日記を書いて自己評価するようになります。<sup>157)</sup>

「チャレンジ日記 SST」においても、この3つの好循環を作り出している。しかも、「チャレンジ日記 SST」では、家庭、在籍級、通級と3つの場で褒められるので、より多くの循環の場が設けられる。また、通級の場合での発表、賞賛は、同じクラスの友達ばかりでなく、違うクラスの友達や異なる学年の友達からの賞賛や評価を受け、よりチャレンジをがんばる気持ちになることであろう。チャレンジ日記がそれぞれの場を循環することで、やる気・意欲が向上、自律心が向上、自己肯定感が向上、社会的適応力が向上すると言える。好循環の様子を図 37-1、図 37-2 に示す。

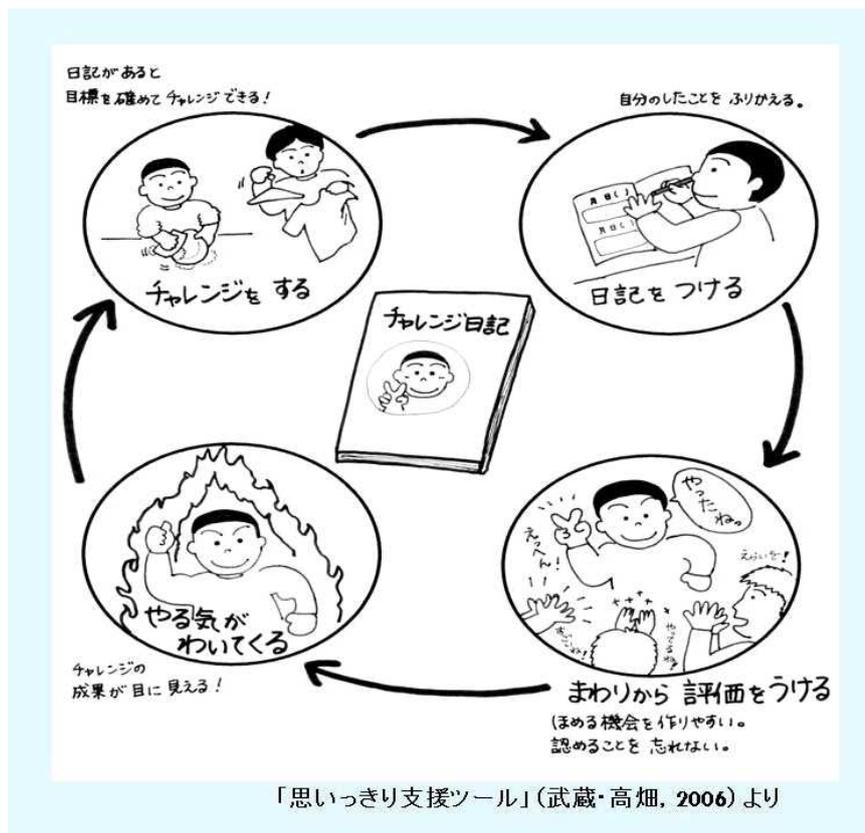


図 37-1 チャレンジ日記・発表原版 好循環の様子

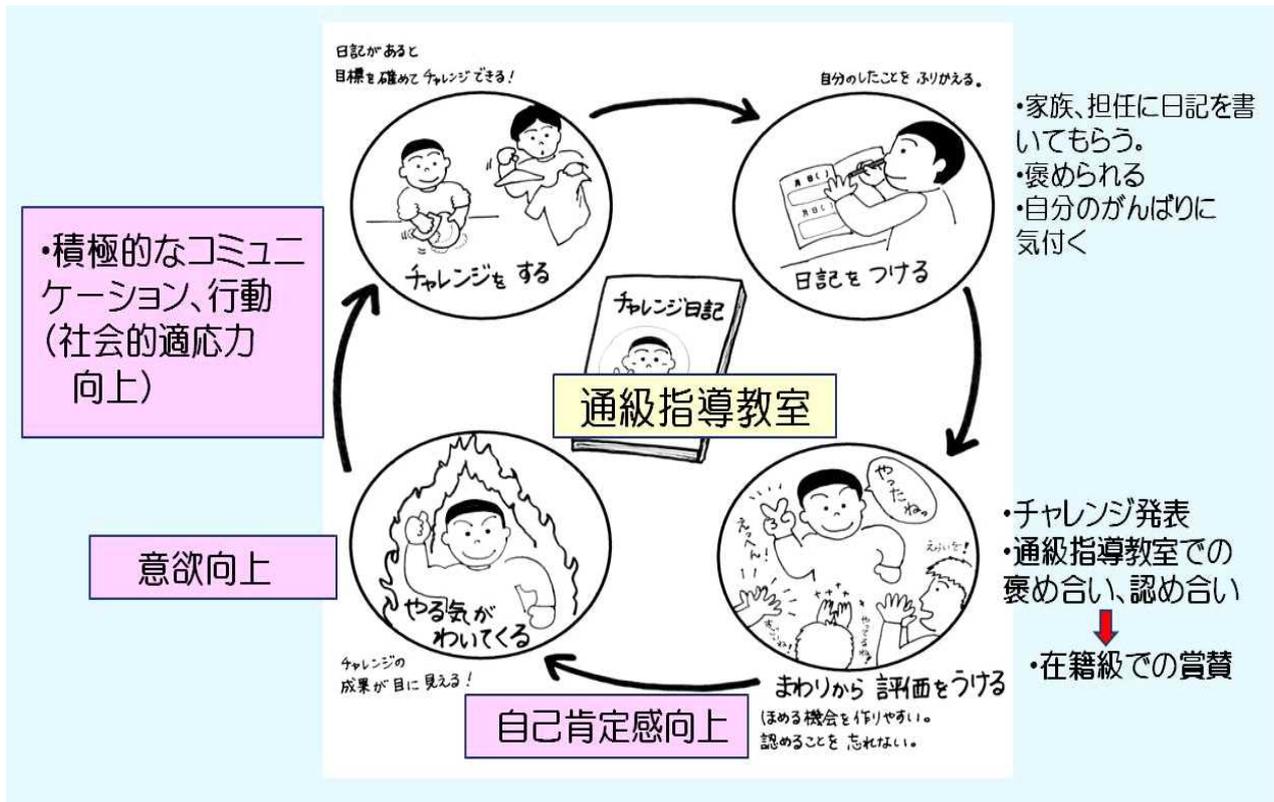


図37-2 「チャレンジ日記SST」 好循環の様子

### 3. 「チャレンジ日記SST」は縦横の連携を図る連携モデル

「チャレンジ日記SST」は、家庭・通級指導教室・在籍級・関係機関との横の連携と親子等の縦の連携を強化することが明らかとなった。

研究の背景の発達障害児支援における課題として、関係者の連携不足、通級教室における連携不足を挙げた。「チャレンジ日記 SST」の実践は、その課題を解決するとして、研究2において、本通級教室の保護者や在籍級担任を対象としてアンケート調査を実施し、検証したところ、仮説2の①が実証され、チャレンジ日記は家庭・在籍級・通級の連携ツールになっていることが明らかとなった。また、実践事例1～4において、毎日、在籍級担任もしくは母親がチャレンジ日記を書き、褒めることでさらに、よい効果があり、三者の連携を生かした支援を行うことができた。

また、児童発達支援所にもチャレンジ日記を導入し、関係機関にも広げた「チャレンジ日記 SST」を実践した。保護者のインタビュー結果や在籍級担任アンケート結果により、仮説2の②が実証され、チャレンジ日記が家庭・在籍級・通級・児童発達支援所の四者の

連携を促すツールになっていることが明らかとなった。チャレンジ日記を児童発達支援所に導入したことにより、横の連携を広げることができた。また、親子のコミュニケーションが増えた、親子の絆が深まったという意見が多く聞かれ、縦の連携を強くするという効果もあると考えられる。横の連携が広がるイメージ図を図 36-1、図 36-2 に示す。

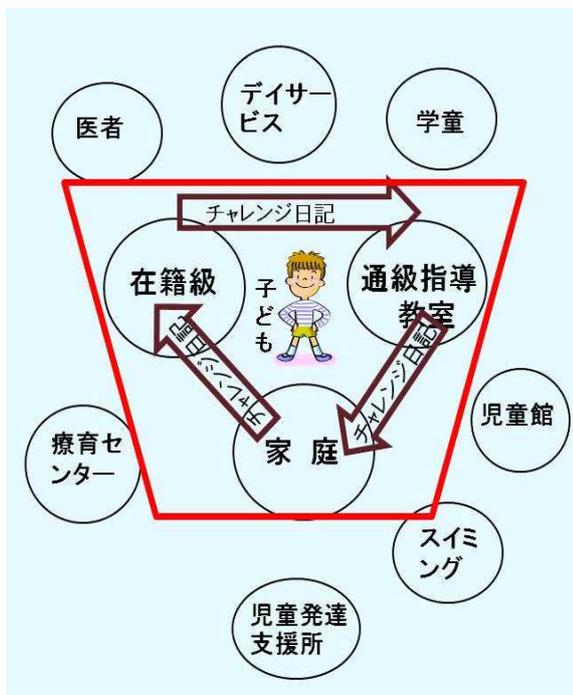


図 36-1 三者をチャレンジ日記が巡回するイメージ図

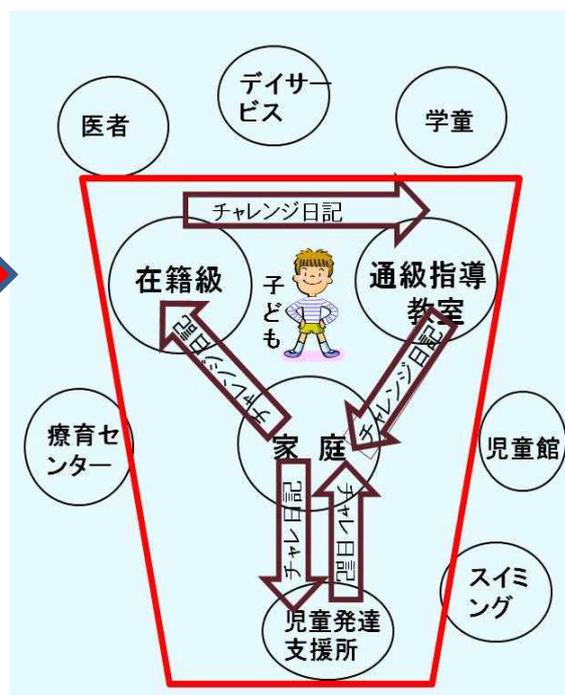


図 36-2 児童発達支援所にもチャレンジ日記が巡回するイメージ図

#### 4. 通級指導教室が連携する上での中心、調整役

通級指導教室が「チャレンジ日記SST」の核となり、連携をする上での中心や調整役となる。通級による指導の効果が通常の学級においても波及し、通常の学級における個別的な支援、合理的配慮につながっていく。通級担当者は学級のコンサルテーション役や校内のコーディネーター役を担う。

### 第 3 節 今後の課題

#### 1. 負担感なくチャレンジ日記を記入する工夫

どんなによい指導プログラムでも、継続しなければ効果がない。「チャレンジ日記 SST」を継続するためには、周りの支援者が継続してチャレンジ日記を記入する必要がある。記

入するのが一番難しいと思われるのが、在籍級担任である。休憩時間も宿題の丸付けをしたり、子どもの指導をしたりする中、対象児のよいところを見つけ、記入し、その日のうちに子どももしくは通級担当者に渡すのは非常に負担に感じるところであろう。担任が負担感なく日記を書ける工夫をすることが大切と思われる。武蔵・高畑は、スタンプやシールを使用したり、チェック表やスケジュール表のような形式にする方法など様々な応用形を紹介している<sup>158)</sup>。それらを参考にしながら今後工夫をしていきたい。

## 2. チャレンジ発表の場を広げる

「チャレンジ日記 SST」で、通級指導教室の場でチャレンジ発表を行っているが、それ以外の場所でもチャレンジ発表ができるようにしたい。特に在籍級で、対象児を褒める場面を設定したい。担任の配慮で、朝の会や帰りの会で対象児のがんばっていることを紹介し褒めてもらっているが、「チャレンジ日記 SST」の中に在籍級で褒める場面を組み込んでシステム化できたらと考える。在籍級以外の場、例えば、学童（放課後児童健全育成事業）や児童館等で、チャレンジ発表の場がもてたらと願っている。

## 3. 「チャレンジ日記SST」を関係機関に広げる

研究3において、児童発達支援所にも「チャレンジ日記 SST」の実践を広げることができた。今後、学童（放課後児童健全育成事業）や児童館、スポーツ少年団、スイミング、デイサービス等数多くある関係機関のうちの一つにでも、「チャレンジ日記 SST」を広げることができたらと願っている。そのためには、「チャレンジ日記 SST」を正しく理解してもらい、その効果を説明し、協力してもらえよう働きかけていきたい。

## 第4節 全体のまとめ

発達障害児が抱える社会的不適応や自己肯定感の低下といった課題を解決するため、

（仮説1）「チャレンジ日記SST」を実践すると発達障害児の社会的適応力と自己肯定感が向上するのではないか。

という仮説を設定した。その仮説を実証するため、通級指導教室において、「チャレンジ日記SST」を実践し、研究1において検証した。

図38に示すように、実践1,実践2,実践3それぞれ異なる対象児にそれぞれ異なる評価

方法、研究方法で検証した結果、実践1において、対象児童が積極的にコミュニケーションを図ろうとするようになり、社会的適応力が向上したことが明らかとなった。実践2、実践3においては、対象児童の自己肯定感、社会的適応力ともに向上したことが明らかとなった。「チャレンジ日記SST」を実践すると発達障害児の社会的適応力と自己肯定感が向上することが証明された。

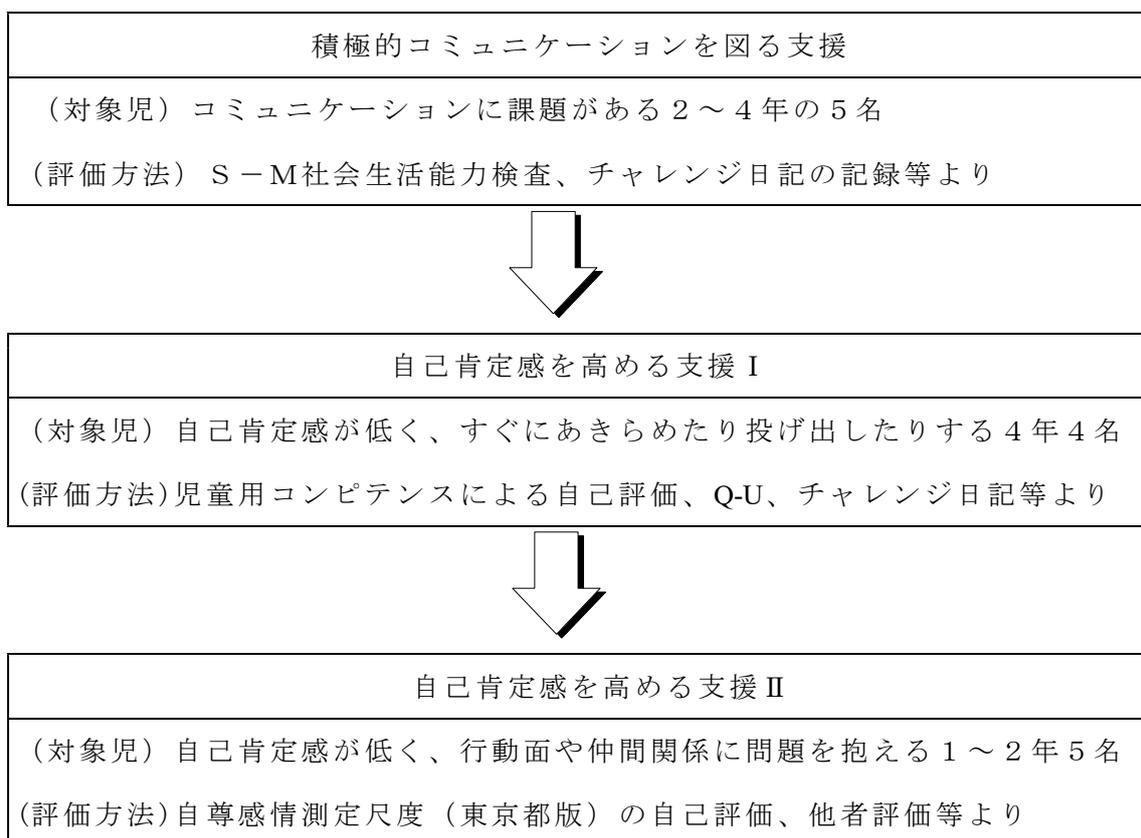


図 38 研究1 現場で実践すべき「チャレンジ日記 SST」プログラムの検証

発達障害児の支援関係者の連携不足という課題を解決するため、

(仮説2) ①「チャレンジ日記SST」の実践により、家庭・通級・在籍級の連携を促すのではないかと。②さらに、関係機関との連携を促すのではないかと。

という仮説を設定した。

研究2において、チャレンジ日記が在籍級、保護者、通級教室との連携ツールになっているかどうか、アンケート調査を実施し、チャレンジ日記を活用している保護者と活用していない保護者の比較を行い、分析した。自由記述については、大谷によって開発されたSCAT法<sup>159)</sup>により分析し、考察した。また、4つの事例の保護者インタビューを対

象児の変容に着目して分析、考察した。その結果、チャレンジ日記は、家庭、在籍級、通級教室をつなぐ連携ツールとなっていることが明らかとなった。さらに、チャレンジ日記は、横の連携ツールになっているばかりでなく、縦の連携（親子のコミュニケーション）を強める働きもあることが分かった。

研究3では、「チャレンジ日記SST」を継続している対象児童S児が通っている児童発達支援所でもチャレンジ日記を記入し、褒めてもらい、S児の社会的適応力や自己肯定感が向上したか、関係機関との連携を促すことができたか検証した。S児の保護者に半構造化インタビューを行い、分析は、S児の変化と関係者の連携に着目して、大谷によって開発されたSCAT法<sup>160)</sup>を用いて行った。その結果、S児の社会的適応力、自己肯定感ともに向上したことが分かった。また、四者がチャレンジ日記を記入し、関係機関にも連携の輪が広がったことが明らかとなった。

以上、研究1～3までを総合すると、「チャレンジ日記SST」は、発達障害児や発達障害児支援が抱える課題を解決する一つの方略であり、通級による指導の自立活動の1つの指導パッケージとして提案できるのではないかと。また、通級指導教室が核となった連携モデルの試案として、提案できるのではないかと。この「チャレンジ日記SST」を、通級指導教室のみならず、多くの小学校、特別支援学校、幼稚園等の学校関係、また、児童発達支援所、発達障害支援センター、デイサービス等各関係機関に広く知ってもらい、その効果について説明して理解してもらい、取り組んでもらえるように働きかけていきたい。

## 引用文献

- 1) 内閣府：第 3 章社会参加へ向けた自立の基盤づくり第 1 節障害のある子どもの教育・育成に係る施策 1.特別支援教育の推進を始めとする一貫した支援体制の整備．平成 23 年版障害者白書. 2011, pp. 66-74.
- 2) 小貫悟・名越斉子・三和彩：LD・ADHD へのソーシャルスキルトレーニング.日本文化科学社. 2004, p. 2.
- 3) 浜田 恵・村山 恭朗・明翫 光宜・辻井 正次：発達障害者が社会適応を高めるには. ストレス科学研究. 2015 ,vol. 30, pp.20-26.
- 4) Williams, D. L., Mazefsky, C. A., Walker, J. D., et al.,Williams, D. L., Mazefsky, C. A., Walker, J. D., et al : Association between conceptual reasoning, problem solving, and adaptive ability in high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2014, 44, pp. 2908-2920.
- 5) Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., et al. : Cognitive,adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2014, 44, pp. 2026-2040.
- 6) 上野一彦・岡田智：実践ソーシャルスキルマニュアル.明治図書. 2006, pp.9-30,pp.140-147.
- 7) 安住ゆう子：軽度発達障害児へのソーシャルスキル・トレーニング.春のコミュニケーション・セミナー/専門講座.2007, p. H-1.
- 8) 稲本純子・熊谷恵子：ソーシャルスキルトレーニングの介入方法についての文献研究 - 軽度発達障害児を対象としたソーシャルスキルトレーニングを中心に.筑波大学学校教育論集. 2008, 30, pp. 55-63.
- 9) 安住ゆう子、前掲書、2007、p.1.
- 10) 小貫悟・名越斉子・三和彩、前掲書、2004、p.24.
- 11) 小島道生・納富恵子：高機能広汎性発達障害児の自尊感情，自己評価，ソーシャルサポートに関する研究－通常学級に在籍する小学 4 年生から 6 年生の男児について－. LD 研究. 2013 ,vol. 22, no.3, p. 331.
- 12) Bauminger,N. & Kasari, C. : Loneliness and friendship in high-function with autism. *Child Development*. 2000,71, pp. 447-456.
- 13) 小島道生・納富恵子、前掲書、2013、p. 331.
- 14) 星山麻木：障害児保育ワークブック. 萌文書林.2012, pp.106-109.

- 15) 大歳太郎：発達障害児支援における現状と課題－近年の動向と実践－.保健医療学雑誌.2016, vol.7, no.1, pp.11-16.
- 16) 橋本創一・為川雄二・菅野敦・他：養護学校保健室における教育支援とコンサルテーションに関する調査研究.保健の科学.2001, vol. 43, no.5, pp. 409-414.
- 17) 丸山有希・村田恵子：養護学校における医療的ケア必要児の健康支援を巡る多職種間の役割と協働；看護師・養護教諭・一般教職員の役割に関する現実認知と理想認知.小児保健研究. 2006, vol. 65, no. 2, pp. 255-264.
- 18) 林隆・木戸久美子・中村仁志・他：医療と福祉との連携を見据えた特別支援教育に対する教員の意識と課題に関する調査.山口県立大学看護学部紀要.2005,vol.9, pp. 1-5.
- 19) 園田和香・大歳太郎・池田恭敏・他：養護学校教員の児童への関わりの自信度からみた医療・教育連携の潜在的ニーズ.茨城県立医療大学紀要. 2007, vol.12, pp. 51-57.
- 20) 古井克憲・神谷妃佐代：特別支援教育における学校と関係機関との連携：学校教員を対象としたアンケート調査より.和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要. 2015, vol.22, pp.88-93.
- 21) 京都府発達障害者支援体制整備検討委員会."発達障害者支援の課題と方向性（最終版）".京都府. 2013, pp.1-27.
- 22) 京都府発達障害者支援体制整備検討委員会、同上書、2013、p. 3.
- 23) 沖縄県子ども生活福祉部障害福祉課."沖縄県発達障害児（者）支援体制整備計画について". 沖縄県. 2012-12-05, pp. 87-94.
- 24) 沖縄県子ども生活福祉部障害福祉課、同上書、2012、p. 1.
- 25) 笹森洋樹・山下公司・富永由紀子・他：通級による指導を通常の学級の指導に活かすー新しい通級の在り方を考える(6)ー.日本LD学会第21回大会発表論文集（宮城教育大学）. 2012, p.156.
- 26) 文部科学省小学校学習指導要領（平成29年告示）平成29年3月告示.文部科学省.2017, p. 24.
- 27) 文部科学省特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議（第14回）."資料1 新学習指導要領における特別支援教育関係部分、小学校学習指導要領解説総則編（抜粋）第3章第5節教育課程実施上の配慮事項7 障害のある児童の指導".文部科学省.2009-6-23.
- 28) 笹森洋樹・大城政之・公文眞由美・他：はじめての「通級指導教室」担当 BOOK 通

級指導教室ガイド. 明治図書. 2015, p. 115.

- 29) 佐々木朋広：LD等を対象とした中学校通級指導教室の現状と課題～中学校通級指導教室を担当する教員へのインタビュー調査から～. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要. 2011, vol.34, pp. 81-91.
- 30) 佐藤義則：新潟県における発達障害通級指導教室と学校との連携の在り方～担当へのアンケート調査による実態と課題～. 新潟県派遣修士. 2015, pp.1-4.
- 31) 中央教育審議会."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)".文部科学省.2012-07-23.
- 32) 笹森洋樹：インクルーシブ教育システムにおける通級に期待される役割.特別支援教育研究. 2016, no.712, pp.2-5.
- 33) 文部科学省：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 平成30年3月.2018, pp. 57-59.
- 34) 丹野哲也：特別支援学校幼稚部教育要領及び特別支援学校小学部・中学部学習指導要領における自立活動の改訂に関する要点.特別支援教育研究. 2017, no. 721, pp. 2-3.
- 35) 内田俊行：発達障害のある子どもへの障害特性に応じた自立活動.特別支援教育研究. 2017, no. 721, pp. 8-10.
- 36) 笹森洋樹、前掲書、2016、p. 2-5.
- 37) 片岡一公：自立活動の適切な理解に向けて～自立活動ハンドブックの作成を通して～. 特別支援教育研究. 2017, no. 721, pp. 17-19.
- 38) 武蔵博文：自立を高める支援ツールの活用. 梅永雄二・井上雅彦(編), 自閉症支援の最前線. エンパワメント研究所. 2010, pp. 32-51.
- 39) 大村知佐子・武蔵博文：知的障害児の自立的な生活を目指した支援システムに関する一考察.富山大学教育実践総合センター紀要. 2004, no. 5, pp. 7-16.
- 40) 高島佳江・武蔵博文：広汎性発達障害児の積極的コミュニケーションを図る支援ー通級指導教室でのソーシャルスキルトレーニングとチャレンジ日記・発表を通してー. LD 研究. 2013, vol. 22, no. 3, pp. 254-266.
- 41) 武蔵博文・高畑庄蔵：思いっきり支援ツール.エンパワメント研究所.2006, pp. 60-65.
- 42) 高島佳江・武蔵博文、前掲書、2013、pp. 256-257.
- 43) 富山大学教育学部附属養護学校：研究の概要.富山大学教育学部附属養護学校研究紀

要. 2004, no.25, pp.14-16.

- 44) 高島佳江：IV 富山大学教育学部附属養護学校.小塩允護(監), 木村宣孝・齊藤宇開・竹林地毅・国立特殊教育総合研究所(編). 自閉症教育実践ケースブック. ジアース教育新社. 2005, pp.24-25.
- 45) 藤原義博(監)武藏博文・小林真(編)富山大学教育学部附属養護学校(著)：個性を生かす支援ツールー知的障害のバリアフリーー. 明治図書. 2001, pp.202-218.
- 46) 藤原義博(監)武藏博文・小林真(編)富山大学教育学部附属養護学校(著)、同上書、2001
- 47) 藤原義博(監)武藏博文・小林真(編)富山大学教育学部附属養護学校(著)、同上書、2001、pp.10-24.
- 48) 藤原義博(監)武藏博文・小林真(編)富山大学教育学部附属養護学校(著)：子ども生き生き支援ツールーきつとうまくいくよ、移行・連携ー. 明治図書. 2004,
- 49) 藤原義博(監)武藏博文・小林真(編)富山大学教育学部附属養護学校(著)、同上書、2004、pp. 42-44.
- 50) 寺岡栄一・高畑庄蔵・井澤信三・藤永陽子・他：支援ツールと協働. 日本特殊教育学会第43回大会発表論文集(金沢大学). 2005, p. 163.
- 51) 藤原義博(監)武藏博文・小林真(編)富山大学教育学部附属養護学校(著)、前掲書、2001、pp. 206-208.
- 52) 武藏博文・高畑庄蔵、前掲書、2006、pp. 72-73.
- 53) 上野一彦(監)・岡田智(編)・中村敏秀・森村美和子・岡田克己・山下公司(著)：ソーシャルスキルトレーニング(SST)実践教材集. 株式会社ナツメ社. 2014, pp. 24-25.
- 54) 上野一彦(監)・岡田智(編)・中村敏秀・森村美和子・岡田克己・山下公司(著)、同上書、2014、pp. 24-25.
- 55) 田中道弘：自己肯定感.榎本博明(編), 自己心理学の最先端ー自己の構造と機能を科学するー.あいり出版. 2011, pp. 129-140.
- 56) 田中道弘、同上書、2011、pp. 129-140.
- 57) 伊藤美奈子：学校現場では自己肯定感をどのようにとらえればいいのか. CareerGuidance . 2015, vol.409, pp. 11-13.
- 58) 榎本博明：子どもの『自己肯定感』のもつ意味ー自己肯定感の基盤の揺らぎを乗り

越えるために－.児童心理. 2010,no. 910, pp. 257-266.

- 59) 桑原知子：「自己肯定感」の心理学－自己肯定感はいかにして育つのか－. 児童心理. 2014, no.986, pp. 641-651.
- 60) ローレンス, D.小林芳郎訳：教室で自尊感情を高める.田研出版株式会社. 2006, pp.36-41.
- 61) 榎本博明、前掲書、2011、pp. 257-259.
- 62) 桜井茂男：児童用コンピテンス尺度.桜井茂男・松井豊(編)・堀洋道(監修), 心理測定尺度集IV－子どもの発達を支える<対人関係・適応>－.サイエンス社. 1992, pp.18-21.
- 63) 桜井茂男、同上書、1992、pp. 22-27.
- 64) 桜井茂男、同上書、1992、pp. 22-27.
- 65) 桜井茂男、同上書、1992、p. 19.
- 66) 東京都教職員研修センター：自尊感情や自己肯定感に関する研究－幼児・児童・生徒の自尊感情や自己肯定感を高める指導の在り方－.東京都教職員研修センター紀要. 2012, no.12, p.5.
- 67) 東京都教職員研修センター、同上書、2012、p.5.
- 68) 東京都教職員研修センター、同上書、2012、p.5.
- 69) 東京都教育委員会：東京都教育ビジョン(第2次)(平成20年5月策定).東京都教育委員会ホームページ.2008, pp.1-94.
- 70) 東京都教育委員会、同上書、2008、p.29.
- 71) 東京都教育委員会、同上書、2008、p.66.
- 72) 東京都教育委員会、同上書、2008、pp.80-86.
- 73) 東京都教育委員会、同上書、2008、pp.81-82.
- 74) 東京都教育委員会、同上書、2008、pp.81-82.
- 75) 東京都教育委員会、同上書、2008、pp.81-82.
- 76) 東京都教育委員会、同上書、2008、pp.81-82.
- 77) 東京都教職員研修センター：児童・生徒等の自尊感情の傾向を把握するために 自尊感情測定尺度評価シート. 東京都教職員研修センター紀要.資料. 2011, pp. 88-96.
- 78) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp. 88-96.
- 79) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp. 88-96.

- 80) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp. 88-96.
- 81) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp. 88-96.
- 82) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、他者評価シート
- 83) 桜井茂男、前掲書、1992、pp. 22-27.
- 84) 東京都教職員研修センター、前掲書、2011、pp. 88-96.
- 85) 東京都教職員研修センター、前掲書、2011、他者評価シート
- 86) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 57-58.
- 87) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 62-64.
- 88) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 64-67.
- 89) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 67-68.
- 90) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 69-71.
- 91) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 70-71.
- 92) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 71-72.
- 93) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 79-81.
- 94) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 83-85.
- 95) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 86-88.
- 96) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 92-94.
- 97) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 100-102.
- 98) 文部科学省、前掲書、2018、pp. 94-96.
- 99) 大谷尚：4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案－着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き－.名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要（教育科学）. 2007,vol. 54, no.2, pp. 27-44.
- 100) 大谷尚：SCAT:Steps for Coding and Theorization－明示の手続きで着手しやすく小規模データに適応可能な質的データ分析手法－. 名古屋大学教育情報学感性工学. 2011, Vol.10, no.3, p.155.
- 101) 大谷尚、前掲書、2007、p.40.
- 102) 大谷尚、前掲書、2011、p.156.
- 103) 寺下貴美：質的研究方法論～質的データを科学的に分析するために～. 北海道大学大学院保健化学研究～日本放射線技術学会雑誌. 2011, vol.67, no.4, p. 415.

- 104) 小貫悟・名越斉子・三和彩、前掲書、2004、pp.20-30.
- 105) 木村直美・古賀由紀子：発達障害のある児童が生き生きと活動する通級指導教室の支援の在り方を探る．鳥栖市立鳥栖小学校研究紀要.2009, p. 8.
- 106) 樋野智子・武蔵博文：ふりかえり活動における自閉症児の自己評価の変化～ソーシャルスキル・トレーニングにおけるチャレンジ記録から～．日本特殊教育学会第42回大会発表論文集. 2004, p. 271.
- 107) 粕谷美喜江：集団生活が困難な子どもを核とした学級経営～ポジティブ・コミュニケーションでイメージチェンジ～.日本LD学会第19回大会発表論文集. 2010, pp. 260-261.
- 108) 金木智子：広汎性発達障害児のソーシャルスキルトレーニング－知度的障害をともなうものから高機能自閉症を対象としたグループセッションの報告－．自閉症・発達障害支援セミナー&めひの野園事例研究会資料. 2004, pp. 12-14.
- 109) 澤本佳江・菅野敦：生涯発達の視点から見る知的障害児・者の社会生活能力の特徴．東京学芸大学紀要. 2010, 総合教育科学系Ⅱ vol.61, pp. 135-149.
- 110) 河村茂雄：学級づくりのためのQ-U入門「楽しい学校生活を送るためのアンケート」活用ガイド. 図書文化社. 2006,
- 111) 桜井茂男：小学校高学年における自己意識の検討. 実験社会心理学研究. 1992, vol.32, no. 1, pp. 85-94.
- 112) 村崎良平・笹山龍太郎：児童の自尊感情を高める教育的実践研究.長崎大学教育実践総合センター紀要.2013, no.12, pp. 317-325.
- 113) 河村茂雄：Q-Uによる特別支援教育を充実させる学級経営. 図書文化社. 2006, pp.14-17.
- 114) 河村茂雄：Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド. 図書文化社. 2013, p. 9.
- 115) 河村茂雄、前掲書、2006、pp.54-62.
- 116) 桜井茂男、前掲書、1992、pp.22-27.
- 117) 遠藤由美：自己肯定感の構造－社会的ネットワークへの位置づけの適切感－.児童心理. 2010, no.910, pp.13-14.
- 118) 藤波 貴：自己肯定感を高め、どの子どもにも居心地のよい学級をつくるための研究－特別活動における開発的・予防的教育相談活動を取り入れた指導を通して－.平成

- 17 年度山梨県総合教育センター一般留学生研究報告書. 2005, pp.1-18.
- 119) 京都府総合教育センター：京都府総合教育センター教育資料. 2000, no. 2, p. 27.
- 120) 榎本博明：子どもの「自己肯定感」のもつ意味ー自己肯定感の基盤の揺らぎを乗り越えるためにー.児童心理. 2010, no. 910, p. 3.
- 121) 住田正樹：データから見る子どもの居場所.児童心理. 2008, no. 875, p. 35.
- 122) 京都府総合教育センター、前掲書、2000、p.2. p.27.
- 123) 東京都教職員研修センター、前掲書、2011、p. 90.
- 124) 東京都教職員研修センター、前掲書、2011、pp. 10-16.
- 125) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp.20-21.
- 126) 東京都教職員研修センター：自尊感情や自己肯定感に関する研究(5年次).平成 24 年度東京都教職員研修センター紀要. 2012, no.12, pp.1-48.
- 127) 河村茂雄、同上書、2006、pp.54-62.
- 128) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp.17-21.
- 129) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp.17-21.
- 130) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp.17-21.
- 131) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp.17-21.
- 132) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp.17-21.
- 133) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp.10-16.
- 134) 山本淳一他：自己評価を行うことが難しい子供の自尊感情の傾向を把握するために～「他者評価シート」の開発～. 東京都教職員研修センター・慶應義塾大学紀要 .2011, pp. 28-30.
- 135) 上野一彦・岡田智、前掲書、2006、pp.140-147.
- 136) 東京都教職員研修センター、前掲書、2011、pp.17-21.
- 137) 東京都教職員研修センター、前掲書、2011、pp.17-21.
- 138) 東京都教職員研修センター、前掲書、2012、p.5.
- 139) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp.20-26.
- 140) 東京都教職員研修センター、同上書、2011、pp.20-26.
- 141) 東京都教職員研修センター、前掲書、2011、pp.20-26.
- 142) 東京都教職員研修センター、前掲書、2012、pp.76-78.

- 143) 東京都教職員研修センター、同上書、2012、pp.76-78.
- 144) 藤波 貴、前掲書、2005、pp.3-4.
- 145) 京都府総合教育センター：自己コントロール力が育ち、自己肯定感が実感できる学習の在り方. 京都府総合教育センター教育資料. 2002,no. 3, pp. 24-34.
- 146) 大谷尚、前掲書、2007、pp. 27-44.
- 147) 大谷尚、同上書、2007、pp. 27-44.
- 148) 大谷尚、同上書、2007、pp. 27-44.
- 149) 大谷尚、同上書、2007、pp. 27-44.
- 150) 大谷尚、同上書、2007、pp. 27-44.
- 151) 大谷尚、同上書、2007、pp. 27-44.
- 152) 大谷尚、同上書、2007、pp. 27-44.
- 153) 高島佳江・武蔵博文、前掲書、2013、p.266.
- 154) 大谷尚、前掲書、2007、pp.27-44.
- 155) 大谷尚、同上書、2007、pp. 27-44.
- 156) 武蔵博文・高畑庄蔵、前掲書、2006、p.73.
- 157) 藤原義博(監)武蔵博文・小林真(編)富山大学教育学部附属養護学校(著)、前掲書、2004、p.44.
- 158) 武蔵博文・高畑庄蔵、前掲書、2006、p.62-65.
- 159) 大谷尚、前掲書、2007、pp.27-44.
- 160) 大谷尚、同上書、2007、pp. 27-44.

## Abstract of Doctoral Thesis

Meisei University, School of Education, Graduate School of Education

Student ID Number 15SK1004 Yoshie Takabatake

Thesis Advisor: Asagi Hoshiyama

Dissertation Topic: Instruction of self-care activity and a model tentative plan to develop cooperation in resource rooms - Through the verification and the practice of "Challenge Diary" SST program -

### I. Background of the Study

1. Due to failure in socialization, children with developmental disorders experience isolation, loss of self-confidence and loss of motivation which can further become social maladjustment and often leads to a decline in self-affirmation. (Konuki, Nagoshi and Miwa, 2004).

2. Problems regarding support for children with developmental disorders

It is important for adults to create a structured system in order to have a relationship of mutual trust and cooperation (Hoshiyama, 2012).

In resource rooms, it is important to have cooperation between parents, teachers and specialists in various fields (Sasamori and Omori, 2014).

3. Challenge Diary/ Presentation of Challenge Results

The Challenge Diary is an exchange recording tool in which a child will record what he/she made efforts to do. Based on the record, his/her parents or teachers can appreciate and encourage the child.

4. Previous research about the "Challenge Diary" and Presentation of Challenge Results

Musashi (2010) suggested a support system using support tools for children with developmental disorders in order for them to live an abundant and independent life at home and in a local community in the future. The "Challenge Diary" is one of the support tools and when a child gives his/her report on the contents, it is called "Presentation of Challenge Results." (Omura and Musashi, 2004)

The aim is to nurture the child's initiative and motivation and provide an opportunity for parents to praise the child and for students to encourage and praise each other. (Takabatake and Musashi, 2013).

5. Previous research regarding social adjustment ability

Social adjustment ability is the ability which is necessary in order to live in society, to have interpersonal relationships, to understand the feelings of others and to communicate with others  
(Ueno and Okada, 2014).

## 6. Previous research about self-affirmation

In this study, self-affirmation means the feelings and attitudes a child has regarding their own self-worth, positive thoughts about him/herself, and whether the child likes him/herself (Tanaka, 2011).

Enomoto (2010) states that a child will be able to develop self affirmation if he is praised by others and that social adjustment ability is also connected to self-affirmation.

Sakurai's "Perceived Competence Scale for Children" (1992) is a self-evaluation measurement for self-affirmation and consists of 4 categories: the learning range, the movement range, the social range and self-worth.

The "Self-esteem Scale (Tokyo Metropolitan Edition) " is used for self-assessment of a child's self-affirmation. Another assessment sheet was used by others to evaluate and understand the child's self-affirmation.

## II. Purpose of this research and research method

### 1 Research 1 The Practice and Validation of "Challenge Diary" SST in the Resource Room

Hypothesis 1 The practice of using "Challenge Diary SST" which combines "Challenge Diary" , "Presentation of Challenge Results" and SST in group activities in resource rooms improves the social adjustment ability of children with developmental disorders and enhances their self-affirmation.

#### 1) Research Purpose

Implement "Challenge Diary SST" in the resource room and verify whether or not it can be used to improve the social adjustment ability of children with developmental disorders and enhance their self-affirmation.

#### 2) Research Method

The social adjustment ability and self-affirmation of each child was evaluated, analyzed and considered using the accumulated entries in the Challenge Diary and analysis of a questionnaire to the children, their parents and teachers, the S-M social competence check, the competence scale for children, self-esteem scale and social skill scale.

2 Research 2 The Validation of "Challenge Diary" and "Presentation of Challenge Results" as a tool for families, resource rooms and classes to develop cooperation.

Research 2 Verification of Challenge Diary and Presentation of Challenge Results as a Resource Tool for Cooperation Between Family, Resource Room, and Homeroom

(Hypothesis 2) ① Cooperation between three parties - families, resource classes and homeroom classes - can be encouraged by using the Challenge Diary SST. ② Using the Challenge Diary SST, cooperation will increase when related organizations work together side by side.

1) Research Purpose

To verify whether or not the "Challenge Diary" and "Presentation of Challenge Results" will be a useful tool to enhance cooperation between the child's parents, homeroom class and resource class.

2) Research Method

A questionnaire will be used and results will be given a numeric value. The results from parents who utilize the "Challenge Diary" and parents who do not use it will be compared and analyzed. The free comment section in the questionnaires will be analyzed and examined using the SCAT method.

3 Research 3 Practice and Examination of the Challenge Diary SST done in conjunction with a relevant organization

1) Research Purpose A staff member from the child developmental support agency will also keep a "Challenge Diary" for target child S, and whether or not it is possible to promote cooperation with related organizations, and whether or not the social adjustment ability and self-affirmation of child S improves will be examined.

2) Research Method A semi-structured interview was created to interview the parent of child S and was analyzed using the SCAT method. Whether or not the social adjustment ability and self-affirmation of child S improved, was analyzed by a change in evaluation points on the evaluation scale.

### III. Research Result

#### 1. Research 1 Case Study and verification of "Challenge Diary" SST in the resource room.

The "Challenge Diary" SST was implemented with 4-5 children who have developmental disorders and who attend this resource room. In Case Study 1, the target child improved social adjustment ability, and actively participated in communication. In Case Study 2, the child's score in society and total score increased, and the child could interact with friends appropriately, and continue working towards their goals until the end without giving up. In Case Study 3, According to results of the self-esteem scale, when evaluated using both self-evaluation and evaluation by others, the target child's self-esteem improved. It became clear that social adjustment ability and self affirmation in children with developmental disorders were improved through using "Challenge Diary" SST.

#### 2. Research 2 Verification of Challenge Diary and Presentation of Challenge Results as a Resource Tool for Cooperation Between Family, Resource Room, and Homeroom

As a result of the questionnaire, comparing parents who used the Challenge Diary and parents who did not use it, parents who used the Challenge Diary felt that cooperation was achieved between the family, child's homeroom, and resource room. Eighty percent of those parents who used the Challenge Diary answered that it was a useful tool. It proved that Challenge Diary SST is a good tool to promote cooperation among those three groups.

#### 3. Research 3 Practice and Verification of Challenge Diary SST with Related Organizations

When the Support Center for Children with Developmental Disorders was included, the four organizations implemented the Challenge Diary, and the social skills and self affirmation of Child S improved. Analysis of the results of an interview with the parents showed Child S came to be able to exercise self control and act independently more often. The results of the Challenge Diary was evaluated by each of the four groups and communication improved so that the Challenge Diary was found to be a good tool to improve cooperation among them. As a result, it was clearly shown that cooperation between related organizations improved.

### IV. Overall Observations

The characteristics of Challenge Diary and the system of Challenge Diary SST is easy to understand for those with developmental disorders, which made the children highly motivated so it became effective and created a good cycle. The Challenge Diary has various functions

and provides assistance for the needs of each individual. It can be said that the Challenge Diary SST

is a good way for children with a developmental disorder to solve issues themselves and also helps those who are supporting children with developmental disorders. We hope this method will be used more widely from now on.

## 謝 辞

本博士論文を作成するにあたり、多くの方からお力添えをいただきましたことを感謝いたします。

まず、明星大学教授星山麻木先生には、基本的な知識もほとんどない私に懇切丁寧にご指導いただきました。特に論文の組み立て、ストーリーを作るところがうまくいかず、苦勞しましたが、「チャレンジ日記 SST」という独自のプログラムを提唱することで、すっきりと論文の筋が通り、どうにかまとめることができました。適切なお助言をいただき、ありがとうございました。先生のご指導がなかったら、博士論文が出来上がらなかったと思います。論文に関するだけでなく、新しい情報や母子の愛着関係や支援者の連携の大切さなど重要なことをたくさん教えていただきました。本当にありがとうございました。感謝の気持ちでいっぱいです。

香川大学教授武藏博文先生には、特に学会誌に投稿する論文について丁寧にご指導ご助言を賜りました。特に最初の頃は、学術論文を書いたことのない私に、丁寧に根気よくご指導くださいました。先生のご指導のおかげで、投稿論文が受理されて本当に感謝しています。そして、投稿論文を書いたことで、博士論文の書き方が少し分かり、その論文が博士論文のベースになりました。本当にありがとうございました。

保護者のインタビューをどのように分析し、解釈したらよいのか困っていましたが、SCAT法を活用させていただき、SCATの手続きに従うことで、スムーズにコードを付し紡いでストーリーラインを記述することにより、上手く結論に導くことができました。質的データ分析手法 SCATを開発されました名古屋大学教授大谷尚先生に心より感謝申し上げます。

また、後期博士課程で共に学んだ伊東さん、佐々木さん、近藤さん、大変お世話になりました。いつも励まし、勇気づけてくださりありがとうございました。また、前期博士課程の皆様にはゼミで、たくさんのお助言やご意見をいただきました。参考になりました。ありがとうございました。

本研究を進めるにあたって、ご協力くださった通級指導教室の子どもたち、保護者の皆様、在籍級の担任の先生方、本当にありがとうございました。快くインタビューやアンケートに回答くださったおかげで、子どもたちの変容に気づき、目標達成を確認することができました。また、約3年間、熱心にチャレンジ日記に取り組んでくださって本当にありがとうございました。さらに、担任の先生方には Q-U の実施やソーシャルスキル尺度の評価にご協力いただき、ありがとうございました。おかげで、研究の成果を導くことができました。深く感謝申し上げます。

最後になりましたが、3年間の後期博士課程生活を支えてくれた家族の皆さんに感謝しています。特に、夫が図表の書き方をアドバイスしてくれたり、論文を書く上で気を付けることを教えてくれたり、常に励まし支えてくれました。何度もくじけそうになりましたが、ここに無事、論文を書き上げることができました。家族全員が祈って支えてくれました。本当にありがとうございました。

私にとっての3年間は、苦しくもあり、楽しくもあり、たくさんのことを学び、巡り得なかった人と出会うことができた貴重な時間でした。これで終わるのではなく、大学院で学んだことを今後の研究に生かしていけるよう、さらなる努力をしていくつもりです。皆様のご恩を忘れず、一生の宝物にしていきます。

本当にありがとうございました。

2018年3月

高 島 佳 江