

<原著>

発達障害児の自己効力感を高める指導

—— 掃除の指導をとおして ——

田村 妙子*・木船 憲幸**

発達障害児の自己効力感を高めるためには、様々なアプローチの方法が考えられる。得意な教科学習をさらに伸ばしていくという方法もそのひとつである。本研究では、学習障害の傾向が見られ教科学習への苦手意識が強い生徒について、教科学習の場面での自己効力感の向上を図るよりは、教科学習から離れた場面のほうが有効であると考えて、掃除指導という場面を設定した。指導のステップとして5段階をもうけて、約1年半の指導を行った。その結果、掃除という場面での生徒の自己効力感の推移は、各段階の指導前より指導後は上昇すること、指導後の推移を見ると少しずつ上昇していることが明らかとなった。

キーワード：発達障害，自己効力感，掃除指導

I. はじめに

発達障害のある児童生徒への支援をどのようにしていくかは、特別支援教育での大きな課題となっている。所属校は、独立行政法人国立病院機構広島西医療センターに併設しており、病弱教育を担っている特別支援学校である。発達障害のある児童生徒は、通常、地域の小中学校に通学している。しかし、なんらかの理由で広島西医療センターを受診し、入院せざるを得なくなった場合、所属校に転入してくる。そのような児童生徒は、発達障害に起因する二次障害のため、地域の学校で不登校となり、医療機関を受診し、所属校にやって来るケースが多い。

所属校にやって来た彼らの多くは、喘息や肥満、心身症等の疾患を抱えている。発達障害に対する適切な支援が得られないために、疾患を悪化させてしまっている。また、発達障害のある児童生徒は、読み書き、計算が苦手であったり、やる気はあっても学力が伸びなかったりする。コミュニケーションが困難で手先の運動が苦手だったり、集団行動が苦手であったりする。そのため、「どうせ何をやってもうまくいかない」と考えている児童生徒が多い。言い換えれば、自己効力感(セルフ・エフィカシー)が低い児童生徒である。

教科学習の中では、できるだけ得意な部分を伸ばす指導が必要になってくる。しかし、教科学習において

は、自己効力感の低さから積極的に取り組もうとする態度がみられにくい。

そこで、自己効力感を高めるためには、どのような指導が望ましいかを検討した。教科学習ではない場面で、自己効力感を高める指導ができないかと考え、日常的な掃除の指導に重点を置くことにした。

II. 発達障害児の指導上の課題

1. 発達障害について

本研究では、発達障害に関する定義は、文部科学省による定義を用いる。文部科学省によると、発達障害には、学習障害 (Learning Disabilities)、注意欠陥多動性障害 (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder)、高機能自閉症 (High-Functioning Autism)、アスペルガー症候群の4つがある。

学習障害 (Learning Disabilities) については、平成11年7月の「学習障害児に対する指導について(報告)」より、次のように定義されている。学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。

注意欠陥多動性障害 (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder) については、平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」では、次のように定義されている。ADHDとは、年齢あるいは、発達に不釣り合いな注意力、及び衝動性、多動性

* 広島県立広島北特別支援学校

** 広島大学大学院教育学研究科特別支援教育学講座

を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

高機能自閉症 (High-Functioning Autism) については、平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」参考資料より次のように定義されている。高機能自閉症とは、3歳位までに現れ、①他人との社会的関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

アスペルガー症候群については、平成15年3月の「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」参考資料より次のように定義されている。アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである。なお、高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類されるものである。

2. 自己効力感について

はじめに自己効力感について述べる。自己効力感 (Self-Efficacy) という概念は、スタンフォード大学教授のバンデューラ博士 (Bandura) によって提唱されたものである。自己効力感 (セルフ・エフィカシー) とは、「自分は、この様な行動が、この程度できるであろう」という見込みのことである。バンデューラ (1977) は、「人は単に刺激に反応しているのではなく、刺激を解釈しているのである。刺激が特定の行動の生じやすさに影響するのは、その予期機能によってである」というように、行動変容における予期効果の重要性を述べている。この行動変容の先行要因としての「予期機能」には、Fig. 1に示された「効力予期」と「結果予期」の2種類があるとされている。

また、嶋田 (2002) は、「一般的セルフ・エフィカシーが高い個人は困難な状況において、以下のようにな

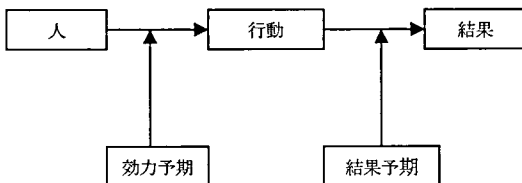


Fig. 1 効力予期と結果予期の関係 (Bandura, 1977)

Table 1 困難な状況下での特徴 (嶋田, 2002)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1 適切な問題解決行動に積極的になれる。 2 困難な状況でも簡単にはあきらめず努力することができる。 3 腹痛や不眠などの身体的ストレス反応や、不安や怒りといった心理的ストレス反応を引き起こさない適切なストレス対処行動ができ、かなりストレスフルな状況にも耐えられる。 |
|---|

る。」と述べている (Table 1参照)。

このような状況にあれば、行動を起こす前から「どうせ何をやってもうまくいかない」と考えることは少なくなってくると期待できる。

3. 自己効力感の向上は、発達障害のある児童生徒にとって、重要な課題である

既に述べたように発達障害のある児童生徒は、これまでの学校生活の中で「どうせ何をやってもうまくいかない」と行動を起こす前から考えていることが多い。ゆえに、自己効力感を向上させることが発達障害のある児童生徒の指導上で大切な課題である。

坂野 (2002) は、「セルフ・エフィカシーが変化することによって、実際に行動変容が可能であるということは、セルフ・エフィカシーの操作がさまざまな問題改善にむけた臨床的技法として有効であることを示唆するものである。」と述べている。このことから、自己効力感を向上させることが発達障害のある児童生徒の指導効果を高めていく上で大切な課題であることは、明らかである。

4. 自己効力感の向上への指導に関する基本方針

発達障害のある児童生徒は、これまでの生活の中で、劣等感、不全感を感じる人が多い。それも、他者との比較や評価によって教科学習の場面では、常を感じるが多かったのではないかと推察する。鎌原 (2002) は、「成績の悪い児童は、それを努力不足や学習のやり方のまずさに帰属させても、その努力をしたり効果的な学習をすることができないと感じているために学習行動と結びつかず結果として成績が低下していると考えられることができる。」と述べている。

デイル・S・ブラウン (2003) は、LD・ADHD の人は、「人とちがった分野で実績を作れば、自分は「できる人」だと証明するのに役立ちます。とりわけ成績があまりよくない人、学校でも存在感が薄い人にとっては、このような実績づくりはなおさら大切になります。」と述べている。

高機能自閉症、アスペルガー症候群の児童生徒にとっては、見通しの持てる課題であれば、手持ち無沙汰な状態を作ることなく安心して活動できる。また、上野（2001）は、「子どもたちの人生のパスポートは、見かけの学歴ではなく、実際の社会的生活力であることを、そしてその社会的生活力をそれぞれの発達期にどれだけきちんと身につけるかが本物の教育であるという、きわめて当たり前のことが理解されない。」と述べている。

そこで、教科学習の場面に焦点を当てるのではなく、比較的抵抗感が少なく、見通しの持ちやすい課題、学校卒業後も職場や家庭で必要になる課題であるそうじの場面に焦点を当てることにした。そうじの場面で自己効力感を高めていき、それが、生活全般の自己効力感の向上につながればと考える。

Ⅲ. 研究の目的

本研究では、発達障害のある生徒の自己効力感の向上をめざした掃除の指導の効果を検証していくことを目的とした。

Ⅳ. 研究の方法

1. 対象児

1) 生育歴等

本研究での対象児は、公立病弱特別支援学校中学部2年生である。A小学校1年生に入学後、喘息により入退院を繰り返し、小学校3年生で不登校となった。A小学校3年時にB病院に入院し、A小学校から公立病弱特別支援学校に転入した。主治医より学習障害の傾向があるとの診断を受けている。6年時にB病院を退院し、C小学校に転出した。2週間で不登校となりD病院に入院し、その後公立病弱特別支援学校に転入した。D病院退院後も公立病弱特別支援学校に在籍している。

2) 中学1年入学時の状況

中学1年入学時の状況を Table 2 にまとめた。喘息とアトピー性皮膚炎の疾患を有している。

教科学習の場面では、得意なもの不得意なもののはっきりしている。文章や英文を音読することは得意としているが、漢字を書いたり、英単語を書いたり、文章題を解いたりすることは、極端に不得意としている。数学では、図形に関する問題は得意であるが、計算問題や文字式に対しては、ほとんどやる気がおこら

Table 2 中学1年入学時の状況

	得意なこと	苦手なこと
教科学習の場面	<ul style="list-style-type: none"> 文章を音読すること 英語のリーディング ゲームの得点計算 図形に関する問題 実験・観察 生き物に関する知識 	<ul style="list-style-type: none"> 文章題を解くこと。 画数の多い漢字を書くこと 英語のつづりを間違えずに書くこと 計算問題 文字式の問題。 実体験を伴わない学習 宿題をやること 学習内容を記憶し、次の学習につなげる
生活全般	<ul style="list-style-type: none"> 変化のある活動に集中すること 一度自分の生活パターンに取り入れたこと 見通しがはっきりしている課題 ことがらの細部まで丁寧に取り組む 自分のペースでことがらに取り組むこと 手指を使う活動 	<ul style="list-style-type: none"> 注意を持続し、集中すること 新しいことに取り組むこと 見通しのはっきりしない課題 時間内に課題を仕上げること 相手の行動に合わせて行動調整すること お手伝いをやりとげること 活動に必要なものを準備すること

ないようである。しかし、同じ計算でも、ゲームの得点計算なら抵抗なく取り組む。理科では、実験観察のような実体験を伴う学習にはとても意欲的である。特に生き物に関する知識が豊富で、新しいこともどんどん吸収しようとする。一方、実体験を伴わない机上の学習では、全く意欲を見せない。また、宿題をやりとげることが苦手である。学習内容を記憶しておくことも困難で前の時間に学習したことを振り返ると全く覚えていないこともある。

生活場面では、次々変化していく活動には集中できるが、注意を持続することが困難である。一度自分の生活パターンに取り入れたことがらに取り組むことは容易であるが、新しいことに取り組むことは困難である。見通しがはっきりしている課題ならすぐにとりかかれるのだが、結果の見通しがつかない課題には、とりかかることができない。いったんとりかかった課題

では、ことからの細部までこだわりを持って自分のペースで丁寧に取り組むが、制限時間内に仕上げたり、他者の行動に合わせて調整したりすることは困難である。また、継続して取り組むお手伝いや活動に必要なものを準備することが困難である。

3) 対象児の課題

対象児は、学習障害の傾向があると診断されており、計算問題や文字式等を極端に避けることが多い。視覚認知に課題があるため、画数の多い漢字や英単語のつづりを書くことへも苦手意識が強い。ワーキングメモリの問題があり、一度に複数の指示をすると混乱する。場面が変わるとそれまでの継続課題を忘れてしまう。自己効力感については Table 3 のように、能力の社会的位置づけは高いが、失敗に対する不安が大きく、行動の積極性がもてない様子が明らかになっている。このことから、対象児の自己効力感の低さがうかがえる。

4) 対象児の自己効力感

対象児の自己効力感については、一般性セルフ・エフィカシー尺度 (GES) (Table 5 参照) を参考として、中学 1 年入学時の学校生活の観察に基づいて Table 3 にまとめた。

Table 3 対象児の自己効力感

自己効力感因子	具体的な状況
行動の積極性	<ul style="list-style-type: none"> 新しいことに取り組もうとする意欲が低い。 何かを決めるとき迷ってしまっ決めてられない。 結果の見通しがもてないことはやる気がおこらない。 なぜ自分がめんどろなことをしなければいけないのかといやな気分になる。
失敗に対する不安	<ul style="list-style-type: none"> 小さな失敗をすると、気分転換するのに時間がかかる。 やるべきことがらをやらずにすませようとする人が多い。 何かを決めるときうまくいかないのではないかと不安になる。 どうやったらよいか決心がつかずに、ことがらにとりかかれなことがよくある。
能力の社会的位置づけ	<ul style="list-style-type: none"> 理想が高い。 自分は努力すればたいいのことはできると思っている。

Table 3 から分かるように、自己効力感因子の「行動の積極性」については、次の 4 点の行動に見られる。まず、新しいことに取り組む意欲が低いこと。次に、何かを決めるとき迷ってしまっ決めてられないこと。それから、結果の見通しが持てないことは、やる気がおこらないこと。最後に、なぜ自分が面倒なことをしなければいけないのかといやな気分になることに現れている。

自己効力感因子の「失敗に対する不安」については、次の 4 点の行動に見られる。まず、小さな失敗をすると、気分転換に時間がかかること。次に、やるべきことがらをやらずにすませようとする人が多いこと。それから、何かを決めるときうまくいかないのではないかと不安になること。最後に、どうやったらよいか決心がつかずにことがらにとりかかれなことがよくあることに現れている。

自己効力感因子の「能力の社会的位置づけ」については、次の 2 点の様子に見られる。まず、理想が高いこと。それから、自分は努力すればたいいのことはできると思っていることに現れている。

2. 指導方針

対象児へのアプローチとして、教科学習以外で抵抗感の少ない掃除という課題に焦点を当てて、指導をすすめていくこととした。

1) 課題選定の理由

ここでは、掃除という課題を選んだ理由を述べる。

まず、掃除は日常的な課題であり、学校だけでなく、家庭でも実践できる課題であることは大きな理由の 1 つである。そして、学校卒業後も職場等で避けて通ることはできない。また、作業工程がはっきりしており、見通しを持って活動することができる。パターン化して繰り返して実施することが容易である。1 つ 1 つの作業時間が短く、次々内容が変わるため、注意集中が持続しやすい。対象児の様子によって活動内容を変化させていくことができる。対象児の得意な体を動かす活動であること。細かいところへの気配りや手指の巧緻性が求められる課題であること。結果がわかりやすく失敗のない課題であるから、失敗に対する不安を考慮しなくて済むこと。必要物は決まっておろ、自宅から持ってくるなどの準備をする必要がないこと。1 人でもできる課題であり、他者との協調性を求めることもできる課題であること。このような理由から掃除の指導を選択した。

そして、掃除をするときれいになるという結果が

はっきりしているのが、段階を追った指導が組みやすくなる。まずは、掃除すること自体に慣れる。次は、掃除の中の作業を丁寧にしてみる。それから、慣れた場所以外の場所に挑戦する。さらに、決められた時間内に掃除を終わらせたり、掃除の終わりがはっきりするように作業内容を考慮したりすることもできる。また、掃除してきれいになることで、他者から褒められれば、活動の社会的位置づけができてくる。他者と協調して活動する内容を作ることもできる。

2) 指導のステップ

岡(2002)は、自己効力感を高めるためには、「一度に高い目標を設定するのではなく、段階をおって達成することができる無理のない目標を設定すること」が大切であると述べている。指導にあたっては、Table 4の5段階で、指導することにした。

この5段階を設定した理由は、掃除の指導を考えていく上での段階とした。まずは、掃除しようという気持ちになることを一番考えた。次に、掃除に慣れたら少し丁寧に掃除をしてみる。そして、掃除の力を試すため、慣れた場所以外の新しい場所の掃除をしてみる。さらに、時間を意識して掃除をすることや、作業の終了を自分で見極めることを目標にしていった。最後に、他者との協調性をはかるとをねらい、一連の流れを段階に分けて指導することとした。このような段階に分けて指導することで、到達点が明らかになり、指導方針が立ちやすい。各段階でのねらいが達成されると、次の段階に進むことで、一連の指導に

メリハリがつくことも大きな理由となっている。発達障害児の指導においては、見通しを持った指導と繰り返しが大切である。したがって、このような点を考慮しての5段階の区分を設定した。掃除指導のねらいと自己効力感因子の関係をTable 4にまとめた。

第1段階では、対象児の『教室掃除をすることへの抵抗感の軽減』をねらった。なぜ掃除しないといけなのか、誰かが掃除してくれればいいのに、という態度を示す本児の気持ちをほぐすところから始める。自己効力感因子においては、「行動の積極性」を高めることが目標となる。

第2段階では、『教室掃除を丁寧にする』ことをねらった。教室掃除の範囲と手順を明確にする。その際の指示は短く、手順は1つずつ示し、繰り返し作業することにする。机や椅子を移動させる場所を指定し、ほうきで掃く場所を指定する。ごみを集める場所をちりとりりの位置で指定し、掃き掃除のあとは、拭き掃除をすることにする。拭き掃除をする場所によってぞうきんを変えるということを心がける。自己効力感因子においては、「失敗に対する不安」を軽減することが目標となる。

第3段階では、『教室以外の場所を掃除してみる』ことをねらう。家庭でもやってみようという気持ちになるように、窓拭きやトイレ、廊下の掃除等に取り組む。掃除してきれいになったことを他の教員にも認めってもらうようにする。自己効力感因子においては、「能力の社会的位置づけ」が目標となる。

第4段階では、『時間内に掃除を終える』ことと『作業の終了を自分で見極める』ことを合わせてねらう。時間を意識して掃除をするようにしていく。また、作業の終了を自分で見極めることができるように、クレンザーを使って手洗い場を磨いてみる。机は四角に拭くこと、教室中でもほこりのたまりやすい場所を意識するようにする。自己効力感因子においては、「行動の積極性」と「失敗に対する不安」の項目へのアプローチが目標となる。

第5段階では、『他者の活動に合わせて自分の作業をする』ことと『他者と協力して作業をする』こと、『他者の作業と比較しながら作業をする』ことをねらう。他者の活動に合わせて自分の作業を組み立てていく。そして、他者と協力してちりとりでごみを集めたり、机を運んだりする。また、他者の作業と比較し、自分の作業を意識する。自己効力感因子においては、「行動の積極性」と「失敗に対する不安」、「能力の社会的位置づけ」の3項目へのアプローチが目標となる。

Table 4 掃除指導のねらいと自己効力感因子の関係

指導段階	掃除の指導におけるねらい	自己効力感因子
第1段階	教室掃除をすることへの抵抗感の軽減	行動の積極性
第2段階	教室掃除を丁寧にする	失敗に対する不安
第3段階	教室以外の場所を掃除してみる	能力の社会的位置づけ
第4段階	時間内に掃除を終える 作業の終了を自分で見極める	行動の積極性 失敗に対する不安
第5段階	他者の活動に合わせて自分の作業をする 他者と協力して作業をする 他者の作業と比較しながら作業をする	行動の積極性 失敗に対する不安 能力の社会的位置づけ

3. 自己効力感の評価尺度

自己効力感の評価については、坂野他（2006）による一般性セルフ・エフィカシー尺度（General Self-Efficacy Scale）を基に、掃除指導における自己効力感尺度を作成した（Table 6参照）。

各段階の指導前と指導後に評価をし、自己効力感を測った。掃除指導における自己効力感尺度は次の項目の回答への点数により評価した。本研究においては、Table 6の掃除における自己効力感尺度を用いて、得点の推移を見ていくことにする。

4. 評価手続き

各段階の始めと終わりに自己効力感尺度を筆者が評価し、その得点の推移を見ていくことにした。対象児の自己評価も検討したが、掃除をするということだけでも抵抗感が強かったため、自己効力感尺度の評価は、筆者がすることとした。

Table 5 一般性セルフ・エフィカシー尺度（General Self-Efficacy Scale）、〔坂野他（2006）より引用〕

GSES General Self-Efficacy Scale				
回答記入日		月	日	
氏名				
性別	男・女	年齢	歳	
職業				

以下に16個の項目があります。各項目を読んで、今のあなたにあてはまるかどうかを判断してください。そして、右の解答欄の中から、あてはまる場合には『はい』、あてはまらない場合には『いいえ』を○で囲んで下さい。はい、いいえ どちらもあてはまらないと思われる場合でも、より自分に近いと思う方に必ず○をつけてください。どちらが正しい答えということはありませんから、あまり深く考えずにありのままの姿を答えて下さい。

6. 何かを決めるとき、迷わずに決定するほうである。 はい いいえ
7. 何かを決めるとき、うまくいかないのではないかと不安になることが多い。 はい いいえ
8. 引っ込み思案なほうだと思う。 はい いいえ
9. 人より記憶力がよいほうである。 はい いいえ
10. 結果の見通しのつかない仕事でも、積極的に取り組んでいくほうだと思う。 はい いいえ
11. どうやったらよいか決心がつかずに仕事にとりかかれないうことがよくある。 はい いいえ
12. 友人よりも特に優れた知識を持っている分野がある。 はい いいえ
13. どんなことでも積極的にこなすほうである。 はい いいえ
14. 小さな失敗でも人よりずっと気にするほうである。 はい いいえ
15. 積極的に活動するのは苦手なほうである。 はい いいえ
16. 世の中に貢献できる力があると思う。 はい いいえ

1. 何か仕事をするときは、自信を持ってやるほうである。 はい いいえ
2. 過去に犯した失敗や嫌な経験を思い出して、暗い気持ちになることがよくある。 はい いいえ
3. 友人より優れた能力がある。 はい いいえ
4. 仕事を終えた後、失敗したと感じることのほうが多い。 はい いいえ
5. 人と比べて心配性なほうである。 はい いいえ

※項目の1・3・6・9・10・12・13・16については、はいが1点。2・4・5・7・8・11・14・15については、いいえが1点として合計点により評価をする。

Table 6 掃除指導における自己効力感尺度

掃除指導における自己効力感尺度の測定		
回答記入日	月	日
回答記入者		

以下に9個の項目があります。各項目を読んで、あてはまるかどうかを判断してください。そして、右の解答欄の中から、あてはまる場合には『はい』、あてはまらない場合には『いいえ』を○で囲んで下さい。はい、いいえ どちらもあてはまらないと思われる場合でも、より自分に近いと思う方に必ず○をつけてください。どちらが正しい答えということはありませんから、あまり深く考えずにありのままの姿を答えて下さい。

- 掃除を始めるときは、自信を持ってやるほうである。 はい いいえ
- 友人よりは掃除をすることは上手だと思う。 はい いいえ
- 掃除を終えた後、失敗したと感ずることのほ
うが多い。 はい いいえ
- 結果の見通しのつかない作業でも積極的に取
り組んでいくほうだと思う。 はい いいえ
- どうやったらいいか決心がつかずに掃除にと
りかかれなことがよくある。 はい いいえ
- どんな作業でも積極的にこなすほうである。 はい いいえ
- 小さな失敗でも人よりはずっと気にするほう
である。 はい いいえ
- 積極的に活動するのは苦手なほうである。 はい いいえ
- 世の中に貢献できる力があると思う。 はい いいえ

※上の1から9までの項目で、1・2・4・6・9については「はい」が1点。3・5・7・8については「いいえ」が1点で合計点を出す。

V. 結果

1. 掃除実践の経過

掃除の指導は、対象児が中学部1年4月から中学部2年9月の間実施した。中学部1年は、個別指導で、中学部2年からは、3人の生徒の中での指導であった。

段階を追って掃除指導を実施していくと各段階での指導のポイントが明らかになってきた。段階別の指導ポイントをTable 7に、掃除指導時の生徒の様子をTable 8に示した。

第1段階では、掃除をする日時を固定して、決まった日時になると掃除をする習慣をつけていくことにした。作業内容では、ほうきでごみを集めることと、机をぞうきんでふくことに絞った。指導を始める前は、「なぜ掃除をしなければならないのか?」「だれかが

Table 7 掃除指導のポイント

段階	指導ポイント
第1段階	日時を決めて掃除をする。
	ほうきでごみを集める。
	机をふく。
第2段階	机・椅子を移動して、ほうきでごみを集める。
	ごみを集める場所にちりとりを置いて目標にする。
	机の上の物を移動して、机の上を拭く。
第3段階	トイレの掃除に挑戦する。
	窓拭き、窓のアルミサッシを拭く。
	廊下の手すりを拭く。
第4段階	腕時計を身につけて、掃除をする。
	クリームクレンザーで手洗い場を磨く。
第5段階	友だちと手分けして掃除をする。
	友だちと協力してちりとりでごみを集める。
	友だちの作業の進み具合を見て、自分の作業を進める。

やってくればいのに。」という発言がみられた。指導を続けていくと、抵抗感なく教室掃除をさっさと済ませるようになった。

第2段階では、はじめに机・椅子を移動させて、ほうきでごみを集める。ごみを集める場所の目標として、ちりとりを置く。机の上の物を移動して、ぞうきんで机をふくことに焦点を当てた。指導前は、教室の机や椅子を動かして掃除をしようとはしなかった。指導を続けていくと、机や椅子を廊下に出して、教室の隅々まで掃除するようになった。

第3段階では、慣れた教室掃除を離れて、トイレの掃除に挑戦する。また、ガラスクリーナーを使って窓拭きをしたり、窓枠のアルミサッシ部分をブラシでこすったりする。廊下には手すりが設置されているため、手すりを拭いて回ることも取り入れた。対象児は、慣れた場所以外で掃除することは、自分のやることではないと考える傾向が強かったので、バリエーションを持たせていった。指導前は、慣れない場所の掃除をするので、緊張している様子が窺えた。指導を続けていくと、「次は、廊下の手すりを掃除しよう」と提案するようになった。

第4段階では、対象児が、筆者の腕時計を身につけて、掃除することにした。身につけることで、時計を

Table 8 掃除指導時の生徒の様子

	期間	指導内容	生徒の様子
第1段階	中1 4月～ 6月	教室掃除をする	㊸なぜ自分が掃除しなければいけないのかという態度を示す。
			㊹教室掃除をさっさと済ませる。
第2段階	中1 7月	教室掃除を丁寧にする	㊸教室内の机や椅子を動かして、ゴミを集めようとしない。
			㊹机や椅子を廊下に出して、教室の隅々を掃除する。
第3段階	中1 8月～ 9月	教室以外の場所を掃除する	㊸初めてトイレ掃除や廊下の窓ふきをするので、緊張している。
			㊹自分から新しい場所の掃除を提案する。
第4段階	中1 10月～ 3月	時間内に掃除を終える	㊸-1 時間になっても作業を終えようとしない。
		作業の終了を自分で見極める	㊸-2 同じ場所を何度も掃いたり拭いたりしている。
第5段階	中2 4月～ 9月	他者の作業に合わせて自分の作業をする	㊸-1 自分のペースで作業をしている。
		他者と協力して作業をする	㊸-2 ちりとりでゴミを集めようとしない。
第5段階	中2 4月～ 9月	他者の作業と比較しながら作業する	㊸-3 自分の作業をすることで精一杯である。
			㊹-1 他者の作業を見て、自分の作業内容を決めている。
			㊹-2 ちりとりを持つ他者と協力してゴミを集める。
			㊹-3 他者の作業を横目に見ながら自分の作業の仕上がり具合を確認している。

生徒の様子の欄では、㊸が各段階の指導前、㊹が各段階の指導後

意識することをねらった。そして、手洗い場の蛇口をクリームクレンザーで磨くことにした。指導前は、時間になっても作業をやめなかったり、同じ場所を延々と掃いたり拭いたりしていることが多かった。指導後は、時間を意識して作業を進めるようになった。また、クリームクレンザーで手洗い場を掃除することは、掃除をするときれいになることに気づくことにつながった。この作業は、対象児が気に入って熱心に作業した項目のひとつであった。作業と結果が結びつきやすかったことが大きな理由であろう。

第5段階では、友だちと手分けして掃き掃除や拭き掃除をすること。友だちと協力してちりとりでゴミを集めること。友だちの作業の進み具合を見ながら、自分の作業を進めていくことを目標にした。指導前は、友だちの作業が何であろうと、自分のペースで作業をしていた。そして、ちりとりでゴミを集めようとしなかった。また、まわりの様子を窺う態度は見られなかった。指導を続けていくと、友だちの作業を見て、自分の作業を選んだりするようになった。そして、ちりとりを持つ友だちと協力してゴミを集めるようになった。また、友だちの作業の進み具合を確認して、自分の作業のペースを決めるようになった。

これらのポイントを意識して掃除指導をすることは、対象児以外の生徒への指導にも役立った。

2. 自己効力感尺度の得点の推移

対象児の自己効力感尺度の得点の推移を Fig. 2に示した。各段階の指導前と指導後に分けて得点の推移を示した。

以下に、Fig. 2と Table 8から掃除指導時の生徒の様子と自己効力感の変容についてまとめた。1段階から4段階までは、個別指導を実施し、5段階では、生

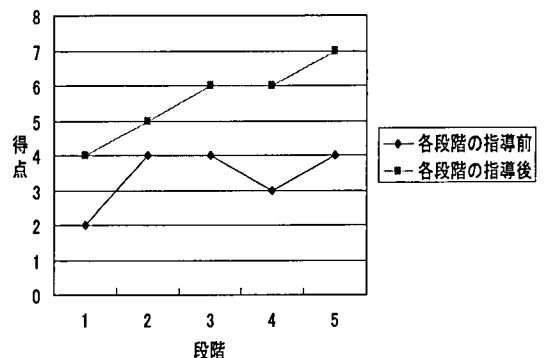


Fig. 2 自己効力感尺度の得点の推移

徒3名の中での指導であった。

1段階の指導を始めるときは、「行動の積極性」は全くみられなかった。この時点の自己効力感尺度の得点は2ポイントである。とにか、【教室掃除をすることへの抵抗感の軽減】のために、細かいことは言わずに掃除をしていった。指導を継続していくと、掃除をするという活動自体への抵抗感は少なくなっていく。この時点では、「行動の積極性」が見られるようになり、自己効力感尺度の得点は4ポイントになった。

そこで、第2段階の指導に移ることにした。掃除の手順を明確にし、【教室掃除を丁寧にする】ことをねらった。第2段階の指導を始めるときは、掃除をすることへの抵抗感が低くなっているため、得点は4ポイントであった。指導を継続していくと、掃除する前の場面でいやなことがあったときでも、掃除を始めると気分転換できるようになっていった。「失敗に対する不安」が軽減されたようで、このときの得点は、5ポイントであった。

次に3段階の指導に移った。ちょうど夏季休業中に学校に登校してきた日であったためか、得点は、4ポイントであった。それから、2学期に入っても3段階の指導を展開していった。トイレ、窓拭き、廊下の手すり拭き等の【教室以外の場所を掃除してみる】と、学校がきれいになるという少し大きな目標を持ったようである。きれいになったことを他の教員にほめてもらうようにしたところ、「能力の社会的位置づけ」ができたようで、自己効力感尺度の得点は、6ポイントとなった。

それから、4段階の指導に移った。学校祭終了後ということで、日常的な日課に物足りなさを感じたのか、自己効力感尺度の得点は、3ポイントであった。【時間内に掃除を終えること】と【作業の終了を自分で見極めること】を目標にして、指導をすすめていった。その後、「行動の積極性」が見られ、「失敗に対する不安」が軽減されたようであり、この時の自己効力感尺度の得点は、6ポイントであった。

学年が変わり新学期になって、第5段階の指導に移った。クラスには新しいメンバーが2名加わった。この時点での自己効力感尺度の得点は、4ポイントであった。新しいメンバーと一緒に作業する場面では、【他者の活動に合わせて自分の作業をする】ことや【他者と協力して作業をする】ことも求められるようになった。さらに、【他者の作業と比較しながら作業をする】ことが求められる。このようにして、指導を続けていくと、「行動の積極性」が向上し、「失敗に対す

る不安」が軽減され、「能力の社会的位置づけ」ができたようである。平成19年9月末の時点での自己効力感尺度の得点が、7ポイントとなった。

3. 対象児の学校における全般的な行動変容

対象児は、現在、学校生活では落ち着きを見せ、机につく学習においても抵抗感を示さなくなってきた。また、新しい課題に対しても、やってみようとする姿勢がうかがえる。中学入学当時は、とりかかった作業を時間内に終了することがとても困難であったが、今は、時間内に作業を終えようとするようになってきた。さらに、これまで苦手としていた、活動に必要なものを準備すること、継続して取り組む宿題やお手伝い等の課題への姿勢が変化してきた。

VI. 考 察

発達障害児の自己効力感を高めるためには、様々なアプローチの方法が考えられる。得意な教科学習をさらに伸ばしていくという方法もそのひとつである。本研究の対象児は、学習障害の傾向が見られ、教科学習への苦手意識が強かった。したがって、教科学習の場面での自己効力感の向上を図るよりは、教科学習から離れた場面のほうが有効であると考えて、掃除指導という場面を設定した。

掃除という場面での生徒の自己効力感の推移は、各段階の指導前より指導後は上昇すること、指導後の推移を見ると少しずつ上昇していることがわかる。ところが、各段階の指導前の自己効力感は、必ずしも上昇してはいない。自己効力感は、そのときそのときの対象児の心理状態や生活環境に大きく影響されるため、いったん上昇した自己効力感が、その状態を保持していくものではない。しかし、自己効力感尺度の得点が上昇、下降しながらも大きくとらえると右上がりに少し上昇している。したがって、この一連の指導には、ある程度の効果があったのではないかと考えることができる。坂野(2002)は、「ある特定の行動に対するセルフ・エフィカシーが、個人の将来の行動に対して長期的な影響力を持っていることを示唆するものである。」と述べている。掃除の指導をとおして対象児の自己効力感を向上させたことが、他の活動に対する対象児の行動にも影響を及ぼす可能性があるということになる。対象児の学校における全般的な行動変容を見ても、その効果がうかがえる。

多少遠回りしたような感があるが、掃除指導を繰り返

返したことが、現在の対象児の成長につながっていると思われる。最も、教科学習やその他の生活場面での様々な人々とのかかわりから多大な影響を受けていることも忘れてはならない。

発達障害児が、新しいことがらや苦手なことがらに挑戦してみようという気分になること、これから先の生活において前向きになることは、とても重要なことである。依田(2001)は、「教育的配慮や治療教育のなかで子どもが自分なりの方法で学習方法を見つけ出し、バイパスを作ってキャッチアップし、特性が個性の範疇に入っていけば個性的な成人として立派に自立していけるであろう。」と述べている。発達障害児の特性が個性の範疇に入るようにするには、まだまだ課題が山積している。しかし、掃除場面の指導だけでなく、さまざまな場面で、自己効力感の向上を図るといふ視点を持つことは、とても重要であると考えられる。

Ⅶ. おわりに

本研究は、公立病弱特別支援学校の規模での成果である。公立病弱特別支援学校は、小規模で、個別指導や小グループ指導が可能であり、小中学校のような特別な環境調整を検討しなくてもいい環境にあった。この条件を踏まえながら、この研究成果を所属校等に還元するとともに、今後も発達障害児の実態に沿った指導を研究していきたい。発達障害児の指導においては、指導者側が小さなステップであると考えていても、子どもにとってステップが大きすぎることも多々ある。今一度、子どもにとってやってみようという課題になりえているかを検証しながら、研究を継続していきたい。

付記 本研究は筆頭執筆者が広島県立広島西特別支援学校勤務中に行われたものである。筆頭執筆者は広島県教育委員会と広島大学大学院教育学研究科の共同事業である「平成19年度エキスパート研修」の研修生として広島県教育委員会から広島大学大学院教育学研究科へ派遣された。本論文はその研究成果をまとめたものである。

引用文献

Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Brown, D. S. (2000) *Leaning a living: A guide to planning your career and finding a job for people with leaning disabilities, attention deficit disorder, and dyslexia*. Woodbine House, Bethesda, MD. ニキ・リンコ訳(2003) さあ、どうやってお金を稼ごう? LD, ADHDの人のための将来設計ガイド. 花風社.

鎌原雅彦(2002) セルフ・エフィカシーと動機づけ. 坂野雄二・前田基成(編著)セルフ・エフィカシーの臨床心理学. 北大路書房. 4, 33-46.

岡浩一郎(2002) 運動アドヒレンスー身体活動・運動の増進一. 坂野雄二・前田基成(編著)セルフ・エフィカシーの臨床心理学. 北大路書房. 19, 218-234.

坂野雄二(2002) 人間行動とセルフ・エフィカシー. 坂野雄二・前田基成(編著)セルフ・エフィカシーの臨床心理学. 北大路書房. 1, 2-11.

坂野雄二・東條光彦・福井至・小松智賀(2006) 一般性セルフ・エフィカシー尺度 GSES (General Self-Efficacy Scale). ころろネット.

嶋田洋徳(2002) セルフ・エフィカシーの評価. 坂野雄二・前田基成(編著)セルフ・エフィカシーの臨床心理学. 北大路書房. 5, 47-57.

上野一彦(2001) 学歴はパスポートとなるか. 日本LD学会(編) LDの思春期・青年期. 日本文化科学社. 2-3, 25-27.

依田十久子(2001) LDと社会自立. 日本LD学会(編) LDの思春期・青年期 日本文化科学社. 3, 39-40.

参考文献

市川宏伸監修(2006) AD/HD(注意欠陥/多動性障害)のすべてがわかる本. 講談社.

小野次郎, 上野一彦, 藤田継道編(2007) よくわかる発達障害 LD・ADHD・高機能自閉症・アスペルガー症候群. ミネルヴァ書房.

佐々木正美監修(2007) アスペルガー症候群(高機能自閉症)のすべてがわかる本. 講談社.

武田鉄郎(2006) 慢性疾患児の自己管理支援のための教育的対応に関する研究. 大月書店.

東京都立中野養護学校センター化プロジェクトチーム編(2004) LD, ADHD, 高機能自閉症への教育的対応. ジアース教育新社.

上野一彦監修(2007) LD(学習障害)のすべてがわかる本. 講談社.