

集団運動活動を通しての知的障害児のセルフエスティームの変化 ーケーススタディーー

澁谷 正生 石川 旦

キーワード：長距離走 課外活動 特殊教育 自己有能感 自尊心

A case study on the self-esteem of a mentally handicapped student through group physical activities

Masao Shibuya Noboru Ishikawa

Abstract

Physical activity, exercise and sports are said to improve or enhance person's self-esteem or self-perception. In early adolescence, many physical, mental and social stimuli determine one's own self-perception or self-esteem. In this study, it was intended to examine whether an introduction of a mild mentally handicapped student into group physical activities (practices of long distance running) could result in enhancement of his or her self-esteem.

A subject was a junior high school boy (8th grade), who had mild mental problem, IQ was 63, and an ability of endurance running, had been introduced to normal and healthy students' group practices (boys; 29 and girls; 46) of long distance running and had been instructed for about 6 months. A twenty-item questionnaire, in which meaning of each item was made identical for the handicapped and the healthy students, using 4 point Likert scale, were administered to both the handicapped and the healthy students before and after the practices. The process of intervening instruction was recorded and descriptively analyzed. Scores obtained from a handicapped student (1st and 3rd ones) were simply compared, and the data from normal healthy students were calculated to obtain average rating for each item, and factor-analysis was made by VARIMAX to define main components; i.e. categories.

The handicapped student seemed to have enhanced his self-esteem in a circular way, in which he firstly ranked higher in his first trial among students (self-efficacy), heard praising words from other participants (spectator effect), showed positive attitude toward practices (self-confidence), accepted by peer students (peer recognition), and improved self-perception. The result from his own questionnaires revealed improvement in peer recognition and acceptance from others, positive activity, and self-efficacy. The result from other participating students also showed similar corresponding improvement in their evaluations of the handicapped, especially in positive activity and recognition and acceptance as a peer. These results suggested that intervening participation in group physical activities could improve self-esteem of a mild mentally handicapped student and also that these activities might have better impact on other participating students as main streaming.

Key words: long distance running, self-efficacy, extra-curricular activity, special education

1. はじめに

1. 問題と目的

現在、特殊教育諸学校及び特殊学級に在籍している知的障害児は、全国に約11万人いるとされており、そのうちの約2万人（18%）が軽度の知的障害児であると言われている。⁶⁾ 知的障害とは、一般的には金銭管理、読み書き計算など、日常生活や学校生活の上で頭脳を使う知的行動に支障があることを指している。

障害が重く、周囲から障害があることに気づかれやすい中度から最重度の知的障害児に対して、軽度の知的障害児は、障害が軽いことで、周囲から（あるいは本人も含めて）障害があることに気づかれ（気づき）にくい。軽度であるが故に、障害自体の問題のほかに、環境や人とのかかわりの中で生じてくる障害、例えば、障害のためにできないことを、「怠けている」「ふざけている」「わがまま」と見なされ、親のしつけや性格の問題と誤解されることが多く、叱責や非難、いじめを受けやすく、基本的な障害に加え、自信喪失、暴力、心身症、学校不適応などの二次障害を引き起こしてしまう。

本研究の対象者（以下 T.T.）についても、特に運動面では障害による影響が少なく、現時点では健常児と比較しても引けをとらない状態である。しかしながら、読み書きや計算に遅れがみられると、学校生活において学習や集団の場面で失敗の経験を繰り返してしまい、自分に自信がもてなくなったり、周囲（健常児）と比較され続けることで劣等感をもったり、そのために集団から孤立し、結果として対人関係も希薄になってしまう。

そこで、障害の影響がなく、健常児との力の差も少ない、被験者が得意とする陸上競技（長距離走）に焦点を当て、集団（健常児）とのかかわりの中で働きかけていくことにより、セルフエスティームを向上させたいと考えた。

したがって、本研究では、陸上競技（長距離走）の合同練習に参加させることによって、軽度の知的障害児に対して、集団とのかかわりの中で介入的に働きかけ、セルフエスティームを向上させることができるかどうかを検討することを試みた。

2. 目的

本研究では、中学生段階にある軽度の知的障害がある生徒を、集団的な運動活動（長距離走・駅伝練習）の中で介入的に指導した場合の、自尊心（あるいは自己概念・自己有能感）における変化を明らかにすることを目的とした。

3. 用語の定義

本研究で用いるセルフエスティーム（自尊心）は「性格、長所、弱点、障害、特技、外見など自分のすべての要素をもとに作られる自己イメージに対して、自分の価

値を評価し、自分を大切にしようと思う気持ち」として捉える。

類語については、セルフエフィカシー（自己有能感）、セルフコンセプト（自己概念）やセルフコンフィデンス（自信）等があるが、現段階においては、これらについてまだ必ずしも的確な用語の定義はなされていないようにみえる。

II. 研究方法

1. 調査対象者

(1) M 県内の知的障害養護学校中学部2年男子生徒1名 (T.T.).

障害の状況は軽度の知的障害で、WISC- II による動作性検査 (PIQ) は76、言語性検査 (VIQ) は58、全IQ は63であった。また、新版 S-M 社会生活能力検査による全SAは13.0であった。

(2) T.T. が在籍する知的障害養護学校内に併設している S 中学校生徒

陸上競技部生徒10名及び駅伝参加生徒65名、計75名 (男子29、女子46)。

(3) テーマに関連する T.T. の特性

介入の指導前の T.T. の特性は次のようであった。

1) プラス面

- ① 運動面に関しては、障害による影響が少ない。特に陸上競技（長距離走）については障害による影響はない。
- ② 言葉による指示において、理解して行動に移すことができる。
- ③ 一度以上経験したり体験したりしたことで、ある程度見通しをもつことができた活動については、主体的に取り組もうとする。
- ④ 温厚で、真面目な性格であり、与えられたことに対して一生懸命取り組もうとする。
- ⑤ ラポートがとれている教師に対しては自ら話しかけることができる。

2) マイナス面

- ① 読み書きや計算が苦手である。
- ② 小学校では6年間通常学級に在籍していた。
- ③ 間違いを指摘されたり注意されたりすると極端に落ち込んでしまう。
- ④ 新しい物事や苦手の物事に対する取り組みが消極的又は拒否的である。
- ⑤ 同年代の友人が少なく、同年代の子どもたちと接する機会もほとんどない。また、同年代の子どもたち（健常児）と接することを拒んでいる。

(5) 介入指導の方針

1) 指導の方針

T.T. が、失敗を恐れずに新しい物事や苦手な物事に挑戦していく態度を身に付けたり、間違いを指摘されたり注意されたりしたときに、受け入れ修正しようとする態度を身に付けたりするためには、二次障害の要因となっている危険因子を取り除き、二次障害を緩和させていく必要がある。また、健全な心の発達のためには、各年代における発達課題を適切に体験できるよう、支援していくことが重要である。

そこで、二次障害を緩和し、セルフエスティームを向上させるとともに、危険因子があっても、心の動揺に耐えうる心の育成を目指して、以下のような方針のもと、指導介入を行うことにした。

2) 二次障害発症に関連する要因への対処を行う。

- ① 養護学校に併設する中学校の、通常学級の生徒からの理解の促進を図る。
- ② T.T. の障害について、その特性を理解してもらうための啓発を行う。
- ③ 二次障害への対処方法について、周囲への教示（養護学校の教師間の共通理解等）を行う。

3) T.T. に対する健全な心の発達支援を行う。

- ① T.T. の得意な面（プラス面）を伸ばすような働きかけと成功体験が得られるような機会を設定することで、自尊心の回復と維持に努める。
- ② 発達課題の体験機会を提供する。
- ③ トラブルに対する対処方法の教示と実践を行う。

4) 身体面に関して

- ① 知的障害に関する保護者への理解の促進を図る。

(6) 指導計画

1) 指導期間

平成 17 年 6 月～平成 17 年 10 月に実施した。

2) 活動内容

表 1 に示すとおりであった。

表 1. 活動内容

	I 期(6月)	II 期(7月～8月)	III 期(9月～10月)
陸上競技練習	・陸上競技部への特別参加	・駅伝練習への特別参加	・陸上競技部への特別参加
各種大会への参加	・S市陸上競技選手権大会 ・通信陸上競技M県大会		・M県新人陸上競技大会 ・M県南陸上競技選手権大会

3) 指導介入のポイント

- ① 調査者は T.T. が S 中学校陸上競技部生徒（以下 R 生徒）及び駅伝参加生徒（以下 E 生徒）に対して拒否反応を示さなくなるまで、共に活動（練習）するようにし、拒否反応を示さなくなったら徐々に一人でも活動

（練習）に参加できるようにしていく。

- ② 調査者は、T.T. のみに陸上競技の指導を行うのではなく、R 生徒及び E 生徒への指導も行うようにする。同じように、T.T. は、調査者からのみ指導を受けるのではなく、S 中学校陸上競技部顧問（以下 S 教師）の指導も受けられるようにする。
- ③ T.T. への対応について、S 教師と共通理解を図るとともに、留意点の確認を行った上で連携して指導にあたるようにする。
- ④ 叱責を避け、T.T. の良い面を賞賛し、さらに伸ばすようにする。
- ⑤ T.T. の問題自体に働きかける（指導する）のではなく、要因を捉え、取り除いたり、(T.T. 自らの力で) 克服したりできるようにする。

2. 資料収集の方法と結果の処理

(1) 資料収集の方法

1) 調査対象者に対する質問紙

- ① T.T. に対して、アンケート調査の際に使用した質問紙は、Rosenberg (1965) のセルフエスティーム（自尊心）尺度を一部加除修正し、20 項目にしたもので、各質問項目に対して、「大いにそう思う」「そう思う」「あまりそう思わない」「そう思わない」の四段階のうちから当てはまるものを一つ選び、回答できるようにした。

調査者が質問項目を読み上げたり、文言を分かりやすく（日常生活の具体的な例をあげて）説明したりしながら、T.T. 自身に回答させるという形式で、3 回（Ⅰ期陸上競技練習開始前、Ⅱ期陸上競技練習開始前、Ⅲ期陸上競技練習終了後）実施した。

② 陸上競技部員及び駅伝参加者に対する質問紙

T.T. のアンケート調査の際に使用した質問紙と同じく Rosenberg (1965) のセルフエスティーム（自尊心）尺度を一部加除修正し、20 項目にしたものを用いた。その際、生徒たちが T.T. の印象を客観的に捉え、回答できるように表現を修正した。陸上競技部生徒のアンケート調査回数は、T.T. と同じく 3 回であった。駅伝参加生徒に対する調査は、第Ⅱ期の駅伝練習開始前と終了後の計 2 回であった。

(2) 結果の処理方法

1) 介入指導経過の記録

日記形式の記録を記述的に整理した。

2) T.T. の 3 回の回答

1 回目と 3 回目を項目ごとに比較した。

3) 駅伝参加生徒の 2 回の回答

各項目の 2 回の回答平均値を比較し、主成分分析及び VARIMAX 回転を用いた因子分析を行なった。

Ⅲ. 結果と考察

1. 介入的指導観察の結果

指導経過と観察の結果について、カテゴリーに従って整理したものを表2～表5に示した。後で述べる主成分分析によるカテゴリー名称に対応した、すなわち、得意な

表2. 有能性意識

月日	対象	反応	重要事項
6/7	T	+	・タイムトライアルでR生徒5人と走り、2位でゴールする。S中学校教師(以下S教師)と調査者から賞賛され、うれしそうな表情を見せる。
	R	+	・タイムトライアルで、T. T. に負けたR生徒が「速い」と声に出して驚く。
8/1	T	+	・インターバルトレーニングでE生徒10人と走り、7本とも上位を走る。調査者やS教師から賞賛され、うれしそうな表情をする。また、E生徒から「速い」と驚かれる。
	E	+	・E生徒が調査者に対し、T. T. のこと(出身小学校や1500m走の記録等)について質問してくる。また、インターバルを終えてT. T. に負けたE生徒が「速い」と驚く。
8/10	T	+	・T. T. は調査者から離れ、R及びE生徒と行動を共にする機会が増えてきた。ウォーミングアップから積極的に先頭の方を走るようになった。タイムトライアルでも上位を走り、自己ベスト記録を更新した。
	RE	+	・T. T. を「〇〇君」と呼んだり、調査者を「〇〇先生」と名前と呼び、話しかけたりするR及びE生徒が増えてきた。また、T. T. に負けて悔しかったり勝って喜んだりするR及びE生徒も増えてきた。

表3. 積極性

月日	対象	反応	重要事項
6/29	T	+	・「今日も動きづくりしますか」とT. T. が練習前に調査者に質問してくる。「嫌なの？」と逆に調査者の方から質問すると「やりたいです」と答える。
	R	+	・T. T. が動きづくりをしている様子を見て、R生徒が「〇〇君でできるようになったね」と教師に話しかけてくる。調査者は「先週〇〇君が教えてくれたからだよ」と答える。
9/15	T	+	・短距離ブロックのベースづくりをするようにS教師から頼まれる。責任ある役割を任せられたことでやる気がある。
	R	+	・ほとんどのR生徒がT. T. に対して声かけたり話しかけたりできるようになってきた。
9/22	T	+	・練習メニューについて調査者に確認する際に「またベース走(9月15日に行った練習)をやりたいな」と話す。また、@生徒のことを初めて〇〇君と名前を呼ぶ。
	R	+	・R生徒が「〇〇君は朝練には来ないのですか」と調査者に質問してくる。自宅が近いという理由から朝練には出られないことを調査者が説明すると残念そうな顔をする。

表4. 仲間とのかかわり

月日	対象	反応	重要事項
7/1	T	+	・出場種目前のウォーミングアップをR生徒と一緒にに行った。また、ウォーミングアップ中にR生徒の一人が「おどける」様子を見てR生徒と一緒にT. T. も笑っている。競技終了後に一人でクーリングダウンをすることができかどうか調査者に質問すると「できます」と返事をし、一人でやる。
	R	+	・ウォーミングアップをT. T. と一緒にするかどうか、R生徒の方から調査者に確認してくる。調査者から「おどける」とR生徒は「〇〇君と一緒にしよう」とT. T. に声をかけてくれた。ウォーミングアップ中は互いに目標タイムを確認したり、招集場所の確認をしたりしていた。
8/9	T	+	・@生徒の声かけが多くなったことで、T. T. は少しずつ調査者から離れ、@生徒と行動をともにするようになってきた。
	RE	+	・@生徒は頻りにT. T. に対して声かけたり話しかけたりするようになった。また、そのことで@生徒と仲が良いR及びE生徒もT. T. に話しかけるようになってきた。
9/27	T	+	・練習前にT. T. が調査者のところに来て「先生〇〇君(@生徒)はゲームするのかな」と質問する。調査者は自分で聞いてみるようT. T. にすすめる。
9/28	T	+	・T. T. が初めて@生徒に「どんなゲームが好きなの？」と話しかける。
	R	+	・T. T. に「どんなゲームが好きなの？」話しかけられ、@生徒はうれしそうに答える。他のR生徒も自分の好きなゲームをT. T. に教える。
10/14	T	+	・練習後に新入大会の目標をR生徒の前で発表するように突然S教師から言われ黙ってしまう。@生徒から「〇〇君が喜ぶぞ」という冗談にT. T. が笑う。その直後「1500mで5分切れるようにがんばります」と小さい声で発表する。S教師から「もっと大きな声で」と指摘し、大きな声で発表する。
10/23	T	+	・ウォーミングアップの最中にR生徒から「がんばってね」と声かけられ、手を挙げて答える。走るペースについて調査者に自ら確認する。競技終了後に調査者に対し、自分の記録がどのくらいだったか確認する。
	R	+	・R生徒がT. T. に対して「5分切ってね」と声かけする。また、調査者に対してR生徒が「先生〇〇君5分切れそうですか」と質問してくる。競技終了後にT. T. に対して「ご苦労様」と自然に声かけする。

表5. 受容性

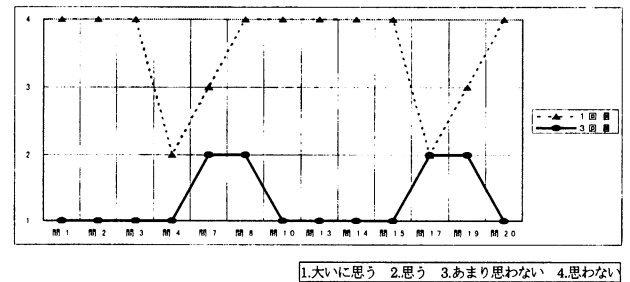
月日	対象	反応	重要事項
6/17	T	-	・動きづくりが思うようにできないことで困っている。R生徒に教えてもらえない。
	R	+	・動きづくりができず、困っている対象者の様子をみて教えてとする。
	R	-	・T. T. に動きづくりを教えようとするものの、T. T. ができないため、R生徒は教えることをあきらめてしまう。
6/28	T	+	・S中学校が職員会議ということで部活動がないため、T. T. と調査者のみで練習する。R生徒と一緒に練習することについてT. T. に質問したところ「一緒に練習したくない」と答える。理由はウォーミングアップ時に行う動きづくりがR生徒のように上手にできないからということだった。そのため、この日の練習はT. T. が苦手なことを中心に練習に取り組む。
9/16	T	+	・前回の練習で任せられた責任を果たしたことで積極的に練習するようになる。T. T. を含むR生徒達が@生徒から動きづくりについて教えてもらおうとする。
10/14	T	+	・@生徒がT. T. に動きづくりを教えようとする。他のR生徒が集まってきた対象生徒と一緒に@生徒から動きづくりについて教えてもらおうとする。
	T	+	・練習後に新入大会の目標をR生徒の前で発表するように突然S教師から言われ黙ってしまう。@生徒から「〇〇君が喜ぶぞ」という冗談にT. T. が笑う。その直後「1500mで5分切れるようにがんばります」と小さい声で発表する。S教師から「もっと大きな声で」と指摘し、大きな声で発表する。

ところを見せようとする姿勢、アドバイスを受け入れる姿勢や物事に取り組む姿勢、健常児とかかわろうとする姿勢を、それぞれ「有能性意識」「受容性」「積極性」「仲間とのかかわり」と解釈して示した。

以上、指導の経過における観察記録の結果からみて、T.T. の変化は緩慢なようであるが、肯定的および否定的な反応の現れ方の傾向から見て、期間の経過とともに良好な変化への兆しが見えてきていることが分かる。

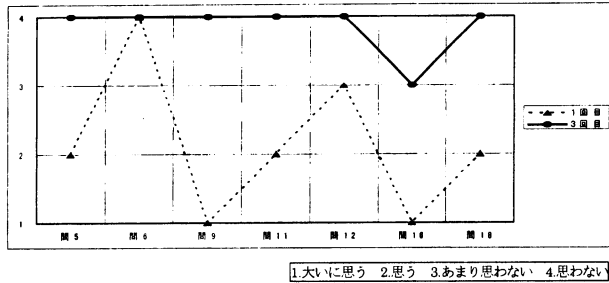
2. T.T. の変化について

質問紙調査によって、T.T. から得られた結果を基に、質問項目ごとにT.T. の回答を、正規項目と逆転項目に分け、1回目・3回目それぞれについてグラフ化した。その結果を図1、図2に示す。



正規項目	
問1	自分はS中生徒と同じ仲間として認められていると思う。
問2	自分はS中生徒と同じ仲間として対等に話をすることができる。
問3	自分はS中生徒よりも優れているところがあると思う。
問4	自分には(S中生徒に見せたい)得意なことがたくさんある。
問7	自分はS中生徒と同じぐらいの力をもっていると思う。
問8	自分はいいたいことはS中生徒と同じようにうまくできると思う。
問10	これだけはS中生徒に負けないと思えるものがある。
問13	自信をもって活動に取り組んでいると思う。
問14	自分から積極的に活動に取り組んでいると思う。
問15	いつも前向きに努力していると思う。
問17	S中生徒には負ける気がしない。
問19	自分はS中生徒と変わらないと思う。
問20	S中生徒とは同じ仲間として互いに認め合っているとと思う。

図1. 正規項目ごとに見るT.T.の時期別の回答



逆転項目
 問 5. 自分はS中学生と比べてだめな人間だと思う。
 問 6. 自分はS中学生と比べると何もできない人間だと思う。
 問 9. 自分に自慢できるようなものはほとんどないと思う。
 問 11. 自分はS中学生にばかりにされていると思う。
 問 12. 自分はS中学生に役立たずだと思われる。
 問 16. 実は練習したくないと思う。
 問 18. 自分はS中学生よりも劣っていると思う。

図 2. 逆転項目ごとに見る T.T. の時期別の回答

この図から、各質問項目に対する T.T. の回答は、正規項目・逆転項目とも、全ての項目において、3 回目が 1 回目の回答を上回る評価をしていることが分かる。また、表 2～表 5 に見られる T.T. の変化と、図 1、図 2 の項目別にみた T.T. の回答を比較してみると、「仲間とかかわり」に関連の深い、問 2、問 1、問 20 の項目において、1 回目「思わない」から 3 回目「大いに思う」と、いずれも自己評価が大きく上がっている。

「競争意識」に関連の深い、問 4、問 17 の項目については、他の項目に比べ、最初 S 中学生とかかわる以前から比較的良い自己評価をしていた。ここで、T.T. にとって、長距離走という得意な面があったため、物事への取り組みが消極的な T.T. も、1 期において比較的スムーズに集団に入っていくことができたのではないかと考えられる。

「積極的活動性」に関連の深い、問 15、問 13、問 14 の項目も、1 回目「思わない」から 3 回目「大いに思う」と、いずれも自己評価が大きく上がっていた。

「受容性」に関連の深い、問 18、問 5 の項目（逆転項目）も、1 回目「思う」から 3 回目「思わない」と、いずれも自己評価が上がっていた。

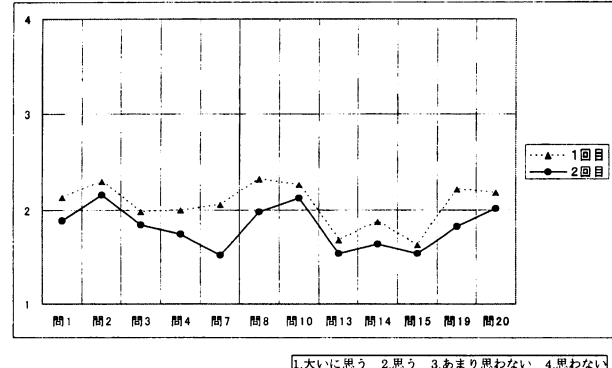
2. 駅伝参加生徒の変化について

(1) 平均による評価

絶対的な評価を行うために、駅伝参加生徒の結果において、質問項目ごとに正規項目と逆転項目に分け、個々の回答の平均を、1 回目・2 回目それぞれについて求めた。その結果を図 3、図 4 に示した。

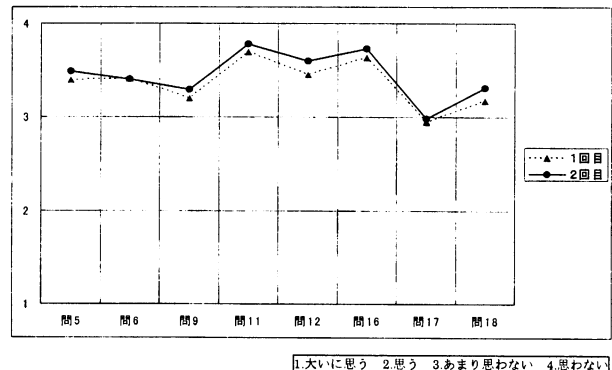
この図から、各質問項目に対する回答は、時期を問わず、正規項目・逆転項目において、全般的に良い評価を受けていた。

また、2 つの時期の平均の差を比較した結果を表 6 に示す。これから分かるように、2 回目の方が良い評価を得ていた。



正規項目
 問 1. 自分たちと同じ仲間として認めることができる。
 問 2. 自分たちと同じ仲間として対等に話することができる。
 問 3. 自分たちよりも優れているところがあると思う。
 問 4. 長所がたくさんあると思う。
 問 7. 自分たちと同じぐらいの力はあると思う。
 問 8. 何をしてもいい自分たちと同じようにうまくできると思う。
 問 10. これだけはかなわないと思うところがある。
 問 13. 自信をもって活動に取り組んでいると思う。
 問 14. 自分から積極的に活動に取り組んでいると思う。
 問 15. いつも前向きに努力していると思う。
 問 19. 自分たちと変わらないと思う。
 問 20. 同じ仲間として互いに認め合っている。

図 3. 正規項目ごとに見る駅伝参加生徒の時期別の回答



逆転項目
 問 5. 自分たちよりもだめな人間だと思う。
 問 6. 自分たちよりもできない人間だと思う。
 問 9. 自慢できるようなものはほとんどないと思う。
 問 11. 実はばかりにしている。
 問 12. 実は役立たずだと思う。
 問 16. はっきりいって無駄な努力をしていると思う。
 問 17. 負ける気がしない。
 問 18. 自分たちよりも劣っていると思う。

図 4. 逆転項目ごとに見る T.T. の時期別の回答平均

表 6. 駅伝参加生徒による 1 回目と 2 回目の回答平均の比較

質問項目	1回目平均	2回目平均	差	絶対値
1. 今現在、自分たちと同じ仲間として認める（友達になる）ことができる。	2.14	1.89	0.25	0.25
2. 自分たちと同じ仲間として対等に話することができる。	2.31	2.16	0.15	0.15
3. 自分たちよりも優れているところがあると思う。	1.98	1.85	0.13	0.13
4. 長所がたくさんあると思う。	2	1.75	0.25	0.25
5. 自分たちよりもだめな人間だと思う。	3.39	3.49	-0.1	0.1
6. 自分たちよりもできない人間だと思う。	3.41	3.4	0.01	0.01
7. 自分たちと同じぐらいの力はあると思う。	2.06	1.53	0.53	0.53
8. 何をしてもいい自分たちと同じようにうまくできると思う。	2.33	1.98	0.35	0.35
9. 自慢できるようなものはほとんどないと思う。	3.2	3.29	-0.09	0.09
10. 今現在、これだけはかなわないと思うところがある。	2.27	2.13	0.14	0.14
11. 実はばかりにしている。	3.69	3.78	-0.09	0.09
12. 実は役立たずだと思う。	3.45	3.6	-0.15	0.15
13. 自信をもって活動に取り組んでいると思う。	1.69	1.55	0.14	0.14
14. 自分から積極的に活動に取り組んでいると思う。	1.88	1.65	0.23	0.23
15. いつも前向きに努力していると思う。	1.64	1.55	0.09	0.09
16. はっきりいって無駄な努力をしていると思う。	3.63	3.73	-0.1	0.1
17. 負ける気がしない。	2.95	2.98	-0.03	0.03
18. 自分たちよりも劣っていると思う。	3.17	3.31	-0.14	0.14
19. 自分たちと変わらないと思う。	2.22	1.83	0.39	0.39
20. 同じ仲間として互いに認め合っている。	2.19	2.02	0.17	0.17

(2) 因子分析

質問項目を分類し、これらを規定している因子を明確にするために、20項目について主成分分析およびVARIMAX回転を用いて因子分析を行った。その結果、5因子を抽出することができた。このときの1回目と2回目の因子負荷量を表7、表8に示す。質問項目とそれぞれの因子を表9、表10に示したが、「競争（対抗）意識」「積極的活動性」「仲間としての認知と受容」「力量（能力）の評価」「積極的有能性」の5つのカテゴリーを定義することができた。

表7. 因子分析（1回目）

質問項目	成分				
	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
1. 今現在、自分たちと同じ仲間として認める（友達になる）ことができる。	0.186	0.388	0.728	-0.136	-0.087
2. 自分たちと同じ仲間として対等に話をするところがある。	-0.018	0.235	0.77	-0.27	-0.228
3. 自分たちよりも優れているところがあると思う。	0.656	0.292	0.089	-0.223	-0.179
4. 長所がたくさんあると思う。	0.651	0.212	0.143	0.007	-0.253
5. 自分たちよりもだめな人間だと思う。*	-0.211	-0.164	-0.076	0.079	0.838
6. 自分たちよりもできない人間だと思う。*	-0.438	0.009	-0.193	0.139	0.781
7. 自分たちと同じぐらいの力を持っていると思う。	0.326	0.55	0.145	0.137	-0.409
8. 何をしてもいい自分たちと同じよううまくできると思う。	0.398	0.452	0.527	0.058	-0.199
9. 自慢できるようなものはないと思う。*	-0.145	-0.146	-0.301	0.57	0.278
10. 今現在、これだけしかないと思うところがある。	0.69	0.077	0.186	0.032	-0.165
11. 実はいまにしている。*	0.018	-0.159	-0.23	0.456	0.63
12. 実はいまにしている。*	-0.109	0.275	-0.1	0.751	0.085
13. 自信をもって活動に取り組んでいると思う。	0.245	0.78	0.216	-0.222	-0.112
14. 自分から積極的に活動に取り組んでいると思う。	0.301	0.752	0.225	-0.095	-0.088
15. いつも前向きに努力していると思う。	0.047	0.785	0.3	0.04	-0.036
16. はっきりいって無駄な努力をしていると思う。*	0.061	-0.324	0.343	0.685	0.229
17. 負ける気がしない。*	-0.705	-0.181	0.085	0.297	0.025
18. 自分たちよりも劣っていると思う。*	-0.455	-0.104	-0.203	0.712	-0.1
19. 自分たちと変わらないと思う。	0.589	0.077	0.463	-0.205	-0.116
20. 同じ仲間として互いに認め合っている。	0.32	0.369	0.613	0.114	-0.137

*は逆転項目

表8. 因子分析（2回目）

質問項目	成分				
	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5
1. 今現在、自分たちと同じ仲間として認める（友達になる）ことができる。	0.559	0.703	-0.088	-0.036	-0.033
2. 自分たちと同じ仲間として対等に話をするところがある。	0.345	0.768	0.149	-0.172	-0.001
3. 自分たちよりも優れているところがあると思う。	0.417	0.351	0.504	-0.068	0.445
4. 長所がたくさんあると思う。	0.699	0.303	0.253	-0.119	0.022
5. 自分たちよりもだめな人間だと思う。	-0.425	-0.225	-0.172	0.565	-0.325
6. 自分たちよりもできない人間だと思う。	-0.192	-0.228	-0.196	0.723	-0.162
7. 自分たちと同じぐらいの力を持っていると思う。	0.192	0.123	0.773	-0.174	0.130
8. 何をしてもいい自分たちと同じよううまくできると思う。	0.143	0.247	0.578	-0.246	0.266
9. 自慢できるようなものはないと思う。*	-0.269	0.052	-0.195	0.736	0.228
10. 今現在、これだけしかないと思うところがある。	-0.028	-0.172	0.060	0.054	0.882
11. 実はいまにしている。	-0.119	-0.621	-0.247	0.266	-0.037
12. 実はいまにしている。	0.024	-0.396	0.033	0.650	-0.215
13. 自信をもって活動に取り組んでいると思う。	0.831	0.123	0.201	-0.192	0.134
14. 自分から積極的に活動に取り組んでいると思う。	0.767	0.186	0.054	-0.128	0.067
15. いつも前向きに努力していると思う。	0.807	0.176	0.304	-0.151	0.008
16. はっきりいって無駄な努力をしていると思う。	-0.018	-0.629	-0.286	0.241	0.035
17. 負ける気がしない。	-0.186	-0.105	-0.245	0.287	-0.658
18. 自分たちよりも劣っていると思う。	-0.110	-0.370	-0.809	0.160	-0.177
19. 自分たちと変わらないと思う。	0.197	0.082	0.840	0.015	-0.049
20. 同じ仲間として互いに認め合っている。	0.314	0.746	0.223	-0.024	-0.013

*は逆転項目

3. T.T. の変化と駅伝参加生徒の変化の比較・相互作用について

駅伝参加生徒の変化として、前節で解釈した五つのカテゴリーの中で、特に「積極的活動性」と「仲間としての認知と受容」について、時期ごとの比較差が大きかった。（表11）

「積極的活動性」は表9から分かるように、問15、問

13、問14、問7の質問項目によって構成されている。これらの項目とT.T. から得られた回答（図1）を比較して見ると、T.T. の回答についても、問15、問13、問14の3つの項目において、1回目「思わない」から3回目「大

表9. 主成分ごとに見る 駅伝参加生徒による1回目のカテゴリー

質問項目	カテゴリー
17. 負ける気がしない。*	競争（対抗）意識
10. 今現在、これだけしかないと思うところがある。	
3. 自分たちよりも優れているところがあると思う。	
4. 長所がたくさんあると思う。	
19. 自分たちと変わらないと思う。	積極的活動性
15. いつも前向きに努力していると思う。	
13. 自信をもって活動に取り組んでいると思う。	
14. 自分から積極的に活動に取り組んでいると思う。	
7. 自分たちと同じぐらいの力を持っていると思う。	仲間としての認知と受容
2. 自分たちと同じ仲間として対等に話をするところがある。	
1. 今現在、自分たちと同じ仲間として認める（友達になる）ことができる。	
20. 同じ仲間として互いに認め合っている。	
8. 何をしてもいい自分たちと同じよううまくできると思う。	力量（能力）の評価
12. 実はいまにしている。*	
18. 自分たちよりも劣っていると思う。*	
16. はっきりいって無駄な努力をしていると思う。*	
9. 自慢できるようなものはないと思う。*	積極的有能性
5. 自分たちよりもだめな人間だと思う。*	
6. 自分たちよりもできない人間だと思う。*	
11. 実はいまにしている。*	

*は逆転項目

表10. 主成分ごとに見る 駅伝参加生徒による2回目のカテゴリー

質問項目	カテゴリー
13. 自信をもって活動に取り組んでいると思う。	積極的活動性
15. いつも前向きに努力していると思う。	
14. 自分から積極的に活動に取り組んでいると思う。	
4. 長所がたくさんあると思う。	
2. 自分たちと同じ仲間として対等に話をするところがある。	仲間としての認知と受容
20. 同じ仲間として互いに認め合っている。	
1. 今現在、自分たちと同じ仲間として認める（友達になる）ことができる。	
16. はっきりいって無駄な努力をしていると思う。*	
11. 実はいまにしている。*	力量（能力）の評価
19. 自分たちと変わらないと思う。	
7. 自分たちと同じぐらいの力を持っていると思う。	
18. 自分たちよりも劣っていると思う。*	
8. 何をしてもいい自分たちと同じよううまくできると思う。	積極的有能性
3. 自分たちよりも優れているところがあると思う。	
9. 自慢できるようなものはないと思う。*	
6. 自分たちよりもできない人間だと思う。*	
12. 実はいまにしている。*	競争（対抗）意識
5. 自分たちよりもだめな人間だと思う。*	
10. 今現在、これだけしかないと思うところがある。	
17. 負ける気がしない。*	

*は逆転項目

いに思う」と、いずれも（自己）評価が大きく上がった。これは、表3のように、指導の経過の中で、T.T. が苦手な活動に取り組むことによりそれを改善したり、責任ある役割を任せられ、それを果たしたりしたことによって、自信が高まったためと考えられる。

また、「仲間としての認知と受容」は表9から分かるように、問2、問1、問20、問8の質問項目によって構成されている。同じようにT.T. の回答とこの項目を比較してみると、問2、問1、問20の3つの項目において、1回目「思わない」から3回目「大いに思う」と、いずれも（自己）評価が大きく上がっていることが分かる。問8においても、1回目「思わない」から3回目「思う」と、（自己）評価が上がっている。これは、陸上競技部生徒との1期からの継続したかかわりの中で、厳しい練習を

共にしたことにより、仲間意識が深まったためと考えられる。これは、表4のように、T.T.と陸上競技部生徒が互いに名前呼び合うようになったことや、自然に声がけし合えるようになったことから判断できる。

「積極的活動性」「仲間としての認知と受容」に次いで、時期ごとの回答平均の比較差が大きいカテゴリーは「競争（対抗）意識」であった。「競争（対抗）意識」を構成する質問項目は問17、問10、問3、問4、問19である。この項目とT.T.の回答項目を比較してみると、健常児からの良い評価に対応して、T.T.の自己評価も良くなっている。特に問3、問10に関してT.T.は、1回目「思わない」から3回目「大に思う」と自己評価を大きく上げている。また、表2から分かるように、健常児が思った以上に、T.T.が速く走ったことで、健常児が驚きの声を上げており、そのことで、一人一人の評価が結果的にT.T.に対して反映されたのではないかと考えられる。

最後に「力量（能力）の評価」と「積極的有能性」についてである。これらのカテゴリーについては、比較的両者ともに変化の量が少なかった。その理由としては、カテゴリーを構成する質問項目が、「実はばかにしている」「実は役立たずである」「自分たちよりだめな人間だと思う」など、人格的に偏した質問項目であり、健常児のモラルが作用したために、消極的な回答になったのではないかと考えられる。しかし、T.T.の回答項目において一部、問5や、問18のように「自分はS中生と比べてだめな人間だと思う」「自分はS中生より劣っていると思う」など、良い自己の評価につながったものもある。これは、集団活動を通じた働きかけを行って以降、健常児と変わらない部分（長距離走）を実感したことで、周囲（健常児）の指摘を受け入れられるようになったためではないかと考えられる。表5のように、T.T.が陸上競技練習中、準備段階（動きづくり）の種目について、友人から間違いを指摘されたときに、受け入れ修正しようとした様子からもその変化が伺える。

4. 駅伝参加生徒の1・2回目の回答平均の差

駅伝参加生徒における1回目と2回目の回答平均の差を求めてみたのが、表11である。

これによると、積極的活動性と仲間としての認知と受容において、改善の方向においてより大きな差が見られた。

これら2つに含まれる質問項目について、T.T.の回答（図1と2）と比較してみると、それぞれ1項目を除いて、他の項目が最大の改善を示している。このことは、相互に影響があったものとも見ることができかもしれない。

表 11. 主成分ごとに見る 駅伝参加生徒による1回目と2回目の回答平均の比較

質問項目	1回の平均	2回の平均	カテゴリー	1回の平均	2回の平均	差
17. 負ける気がしない *	2.05	2.02				
10. 今現在、これだけがんばっているところがある。	2.27	2.13				
3. 自分たちよりも優れているところがあると思う。	1.98	1.85	競争（対抗）意識	2.10	1.92	0.18
4. 長所がたくさんあると思う。	2	1.75				
19. 自分たちと変わらないと思う。	2.22	1.83				
15. いつも前向きに努力していると思う。	1.64	1.55				
13. 自信をもって活動に取り組んでいると思う。	1.69	1.55	積極的活動性	1.82	1.57	0.25
14. 自分から積極的に活動に取り組んでいると思う。	1.88	1.65				
7. 自分たちと同じぐらいの力を持っていると思う。	2.06	1.53				
2. 自分たちと同じ仲間として仲間と話ができる。	2.31	2.16				
1. 今現在、自分たちと同じ仲間として話せる（友達になる）ことができる。	2.14	1.89	仲間としての認知と受容	2.24	2.02	0.22
20. 同じ仲間として互いに認め合っている。	2.19	2.02				
8. 何してもいい（何をしてもいい）と思う。	2.33	1.98				
12. 実は役立たずだと思う *	3.45	3.6				
18. 自分たちよりも劣っていると思う *	3.17	3.31	力量（能力）の評価	3.36	3.48	-0.12
16. はっきりいって無駄な努力をしていると思う *	3.63	3.73				
9. 自信できるようなものはほとんどないと思う *	3.2	3.29				
5. 自分たちよりもだめな人間だと思う *	3.39	3.49	積極的有能性	3.49	3.56	-0.07
6. 自分たちよりもできない人間だと思う *	3.41	3.4				
11. 実は弱みを持っている *	3.69	3.78				

*は逆転項目

IV. 要約と結論

この事例研究は、知的障害児に対して集団運動活動を通しての指導介入を行ったときに、セルフエスティームが向上するかどうかについて研究することを目的とした。集団運動活動を通しての指導介入を開始する前後において、知的障害児の変化と知的障害児にかかわる前後の健常児の変化を、指導経過と質問紙調査の結果を基に比較し、その相互の関係について検討した。得られた結果を要約すると、以下のようである。

1. 要約

(1) 介入指導観察の結果

最初のトライアルで全体の中で上位を走ることにより、周囲から賞賛・賛嘆されまた話しかけられ、うれしさを表す。自らの意志と時折の周囲の声かけにより、嫌であった動きづくりに積極性を示す。周囲からの積極的な働きかけが多くなり、仲間として反応できるようになる。仲間と一緒に動きづくりをし、また目標をもって頑張る意志を表明できるようになる。同輩集団の中で、自己の走能力を確認でき、また仲間として受容されることにより、自尊心が高まったようにみえた。

(2) T.T.の変化

3回の質問紙調査の結果から、肯定的及び否定的（逆転処理）項目の大部分（仲間としての認知・受容、積極的活動性・努力、自己有能感）において顕著な改善傾向がみられた。仲間との能力の競争の比較は肯定的であるが、強くは無い。軽度の知的障害児にありがちな極端な自己卑下の意識は薄らいでいるようにみえた。

(3) 駅伝参加生徒の変化

各項目の評価点平均の推移から、集団活動前後のT.T.に対する意識は、逆転項目を含め殆ど全ての項目において改善されている。逆転項目における人格の評価（3.3）

と競争意識 (3.0) は変わらなかった。周囲の参加生徒においても改善の変化が見られたことは、この介入的指導の試みが双方に有効な作用したものと考えられた。

(4) 変化要因の因子分析結果

主成分分析及び VARIMAX 回転を用いた因子分析により、「積極的活動性」及び「仲間としての認知と受容」のカテゴリーにおいて、顕著な改善が見られた。このことは、観察結果からも T.T. の意識の変化からも確認されたことであり、これら3つの結果から、集団的運動活動への参加が、軽度の知的障害児においても、その自尊心あるいは自己有能感の改善に寄与するということが多かった。

2. 結論

本研究から、次のことを結論として表明することができる。

(1) 集団的な運動活動（長距離走・駅伝練習）への参加は、軽度の知的障害児において、その有能感あるいは自尊心を改善することができる。

(2) 健常な同輩集団の集団的運動活動への知的障害児の介入的参加は、その健常参加者における障害者への見方を変化させることができる。

(3) スポーツ（身体活動）への参加は、一般的に個人の有能感や自尊心を改善することが可能であるとされているが、知的障害者においても有効であることが示唆された。

V. 今後の課題

集団的な運動活動への参加は、軽度の知的障害児において、その有能感あるいは自尊心を改善できることが知られた。しかし、本研究では、T.T. が最初からある程度運動活動に対して能力を持ち、健常な同輩集団の中で実力を評価されたことにより、自信をもち、自尊心を改善できたと考えられる。

このことは確かに、T.T. のセルフエスティームが、健常児からその能力を賞賛・賛嘆されることによって向上したという、観衆による効果 (audience effect) が大きく作用したのかもしれない。

それゆえ、このような特殊な能力をもたなくても、たとえば運動活動に自信がない生徒でも、この観衆効果を意図的に対象となる生徒に与えていくことができれば、セルフエスティームを向上させることも可能なのではないかと考えられる。

このことは、今後検討する意味があるであろう。

VI. 参考引用文献

1. 藤田和弘・青山真二・熊谷恵子編著 (1998) : 「長所活用指導で子どもが変わる」 図書文化
2. 「実力を出し切れない子どもたち～AD/HDの理解と支援のために～」 NPO 法人えじそんくらぶ
3. 「LD, AD/HD, 高機能自閉症の理解と支援のためのティーチャーズ・ガイド」 神奈川県立総合教育センター
4. 「LD, ADHD, 高機能自閉症, アスペルガー症候群の理解と支援について」 大阪府教育委員会
5. 文部科学省 (2003) 学習障害及びこれに類似する学習上の困難を有する児童生徒の指導方法に関する調査研究協力者会議「学習障害児に対する指導について (最終報告)」
6. 文部科学省 (2003) 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議「今後の特別支援教育の在り方について (最終報告)」
7. 文部科学省 (2003) 「小中学校における LD, ADHD, 高機能自閉症の児童生徒への教育支援体制の整備のためのガイドライン (試案)」
8. 「二次障害を起こさないために」 月刊実践障害児教育 6月号特集 学研出版
9. Ommundsen, Yngvar and Bar-Eli, Michael (1999): Psychological Outcomes:Theories,Research
10. Recommendations for Practice, in Auweele, Y.Vanden, et al. ed.(1999): Psychology for Physical Education, Human Kinetics.
11. 佐々木正美著 (1993): 「自閉症療育ハンドブック」 学研
12. 高橋三郎・大野裕・染矢俊幸訳 (2003): 「DSM- IV 精神疾患の分類と診断の手引き」 医学書院
13. 東京コーディネーター研究会編著 (2004): 「高機能自閉症, ADHD, LD の支援と指導計画－特別支援計画の手引き－」 ジ アース教育新社
14. 「特殊学級担任研修ブック」 岩手県立総合教育センター
15. 上野一彦著 (2003): 「LD と ADHD」 講談社
16. 山口薫編 (2000): 「学習障害・学習困難への教育的対応」 文教資料協会
17. LarryGreene・RussPate 著 山西哲郎・豊岡示朗・有吉正博訳 (1999): 「中・高校生の中長距離走トレーニング」 大修館書店
18. 融道男・中根允文・小見山実監訳 (1994): 「ICD-10 精神および行動の障害」 医学書院