



知的障害特別支援学校児童生徒の自己理解を指導する際の優先度に関する教師の意識

メタデータ	言語: ja 出版者: 宮崎大学教育学部 公開日: 2023-09-15 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小野, 直人, 若林, 上総 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/0002000057

知的障害特別支援学校児童生徒の自己理解を指導する際の 優先度に関する教師の意識

小野直人*・若林上総**

Teachers' Perceptions of Priorities When Instructing Self-Awareness of Students with Intellectual Disabilities in Special Needs School

Naoto ONO* and Kazusa WAKABAYASHI**

要 旨

本研究は、知的障害児童生徒の自己理解の指導において、教師が意識する指導の優先度を検討することを目的とした。Damon & Hart²⁾の自己理解発達モデルに従い、身体的自己、行動的自己、社会的自己、心理的自己の領域ごとに、教師が意識する児童生徒の自己理解の程度、及び自己理解の指導の優先度を尋ねる質問紙調査を行った。知的障害特別支援学校の教師 554 名の回答を分析したところ、各領域の自己理解の程度に関して、学部別では小学部<中学部<高等部の順に、手帳の種類別ではA<B1<B2の順に得点が高かった。このことから、教師が学部ごと、手帳の種類別に知的障害児の自己理解の高まりを意識していることが考えられた。自己理解の指導の優先度については、学部、手帳の種類それぞれに相違を示したのが「社会的自己」、手帳の種類で相違を示したのが「身体的自己」及び「心理的自己」だった。「社会的自己」の指導の優先度を示された相違については、段階ごとの自己理解の発達に対する教師の意識の反映が考えられた。

I . はじめに

知的障害は、一般に、同年齢の子供と比べて認知機能の発達に遅れがある¹⁰⁾。加えて、この特性に関する自己理解が困難なため、学齢期のいじめや本人意思の無視、就労期のつらい仕事や失職、といった社会の否定的な態度や対応を経験し、否定的な自己評価となることがある¹⁸⁾。知的障害特別支援学校では、そうしたリスクを回避し、将来の仕事や余暇などの適応を目指して、自分と、自分を取り巻く社会に関する概念の形成を図る指導を取り扱う。例として、作業学習において知的障害生徒が自ら遂行可能である目標の設定に困難を示すことを踏まえ、作業量、作業態度に関する自己評価を支援し、適切かつ正確な作業の実施を図る取組が行われ

* 宮崎県教育委員会

** 宮崎大学教育学部

ている¹⁷⁾。こうした指導は、基礎的・汎用的能力¹⁾の一つである、自己理解・自己管理能力の育成と関連する。基礎的・汎用的能力として示されている自己理解は、社会との相互関係において「できること」「意義を感じること」「したいこと」に関する自己の肯定的な理解を指し、主体的な行動、思考や感情のコントロール、学ぼうとする意欲の醸成に結び付くと考えられている。

ところが、知的障害生徒の自己理解の育成には困難が伴う。知的障害特別支援学校高等部在籍生徒に対し、基礎的・汎用的能力¹⁾の4能力「人間関係形成能力・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」のそれぞれの能力の自己評定を求めた研究¹⁵⁾によれば、自己理解・自己管理能力の得点分布が他の能力との比較で低かった。この結果は、生徒自身の客観的理解の困難さとの関連が考えられ、客観的な自己理解を深める学習が必要と結論づけられている。

知的障害生徒が自己理解を深める学習をどのように経ているかの検討は、知的障害児童生徒の自己の発達の側面から捉える必要がある。当事者本人の内省報告から自己概念の構成要素や評価などの測定を試みた研究⁵⁾をみると、知的障害者の自己理解を「自己概念の評価的側面の一部と自己概念の一部(自己定義、理想自己、過去の自己)を含むもの(p.216)」と定義し、インタビューにより知的障害者の自己叙述を収集している。結果からは、知的障害者の認知能力が、自己概念の発達の變化に影響を及ぼしていることが指摘されている。このとき自己叙述データの分析に適用されたのが、Damon & Hart²⁾の自己理解発達モデルである。自己理解発達モデルでは、理解の対象となる自己を、身体的自己、行動的自己、社会的自己、心理的自己の4領域から捉える。各領域の自己理解の発達は、それぞれに共通する4つの段階を経る。具体的には、子供が領域ごとに自己としてのまとまりを規定しはじめ(categorical identifications)、周囲との比較から把握し(comparative assessments)、対人関係の中に新たな自己を取り入れ(inter-personal implications)、最終的には自己の信念や方針として体系化する(systematic beliefs and plans)という。先行研究では、領域の分類に関する議論もあるが¹⁶⁾、障害のある児童生徒の自己理解を取り扱った研究において、自己理解を領域と段階の二軸から捉える枠組みが用いられている⁵⁾²⁰⁾²¹⁾。

一方、知的障害児童生徒の自己理解を自己叙述から検討した研究の課題として、かれらの認知機能と表出言語能力が結果の信頼性に影響を与えることが挙げられている。実際、先の研究⁵⁾においても、対象者の知的発達水準を考慮して質問項目を設定したが、すべての質問項目に共通して回答可能な対象者が50%程度であったという。知的障害児者の自己概念の測定を取り扱った研究のレビューでも、対象者の表出言語に依存した方法には限界があることが指摘されている⁶⁾¹⁶⁾。これらのことは、知的障害児童生徒を対象とした「自己理解」そのものの検討に難しさがあることを示す。そのため、「知的障害児童生徒の自己理解」を一つの構成概念として、周囲がそれに対してどのような意識を持っているか、という検討につながっている。

先行研究には、知的障害児童生徒にとっての重要な他者である担任教師の意識の取扱いがある。李・橋本・尾高・杉岡・廣野・日下・山口・淵上・和知⁸⁾は、調査対象となった担任教師356名の71.7%が「自己理解がうまくできていない」と回答したことを挙げている。そして、自己理解を促す取組として、学校生活を通じた個別の声かけ・働きかけ、授業中、放課後などの個別の指導・支援を行っていることを報告している。一方、担任教師356名が回答した生徒の実態は、軽度知的障害のある高等部生徒に限られていた。文部科学省¹¹⁾¹²⁾は、キャリア教

育の要に特別活動を位置付け、そこで児童生徒の生き方、進路、学校生活に関する悩みや迷いを受け止め、自己の可能性や適性の自覚を促す重要性を指摘している¹³⁾¹⁴⁾。こうした指導は、知的障害特別支援学校の小・中・高等部でも同様に取り扱われる。各学部で学ぶ、多様な実態のある児童生徒一人一人の自己概念の育成の在り方を検討するためには、調査対象を小・中・高等部に広げて検討する必要性が考えられる。そこで、関連する研究として、田中・小島²²⁾は自己理解の困難さを尋ねる26項目の質問紙を作成し、小・中・高等部の担任教員の意識構造を調査している。結果からは、教員の意識として6因子を抽出している。中でも、「能力」「気持ち」「家族・仲間」といった因子が、自己理解発達モデル²⁾の「身体的自己」「心理的自己」「社会的自己」と重なりと考察されている。しかし、因子ごとの得点差を検討すると、有意差があったのは「心理的自己」に重なる「気持ち」のみだった。Damon & Hart²⁾では、各領域の自己理解の発達が先述の4つの段階に沿って進むことが仮定されている。しかし、田中・小島の検討では、教員の困難さの意識という点から知的障害児童生徒の自己理解の各領域における段階的発達は窺えなかった。加えて、指導の困難さに対する意識の得点を指導の頻度の高い教員と低い教員とに分けて比較しても、自己理解に対する教員の困難さの意識と、指導の頻度との間には関係性がないという結果だった。指導の頻度の平均値が、半年に数回から月に数回の間であったとの結果も踏まえると、自己理解モデルの各領域の発達を促す上で、教育課程の中で自己理解を取り上げる機会の設定自体に限りがあることが考えられる。この知見から、体系的な自己理解の指導の取扱いのために、自己理解の頻度を増やす方向以外にも、例えば児童生徒の発達段階や実態に応じて指導の優先度を想定し、自己理解の領域を選択的に取り上げ、指導を実施するといった判断を要することが考えられる。

そこで本研究では、自己理解の指導の優先度の相違を検討することを目的として、知的障害特別支援学校の小・中・高等部の教師に対する質問紙調査を実施した。本研究における自己理解は、Damon & Hartの自己理解発達モデル²⁾に基づく。これは、自己理解の発達段階を想定したこのモデルが、小・中・高等部の各段階の教師の意識を取り上げる本研究の目的に合うと考えられたからである。本研究では、児童生徒の自己理解をより包括的に取り扱うために、身体的自己、行動的自己、社会的自己、心理的自己の4領域を設けることとした。同時に本研究では、上記の目的に即して優先的に取り上げる指導方法等の自由記述を収集した。これは、優先的に取り扱われる指導の工夫と関連する知見となることが期待されるため、合わせて記すこととした。

II. 方法

1. 調査対象者

A県内にある特別支援学校13校のうち、全ての知的障害特別支援学校(知的障害校1校、知的障害・肢体不自由併置校6校、知的障害教育部門1校、分校1校)計9校に所属する教師全員(主幹教諭、指導教諭、教諭、常勤講師)を対象とした。対象となった教師は、小学部230名、中学部181名、高等部235名、計646名であった。

2. 調査期間

2021年7月下旬から9月下旬までの2か月間とした。

3. 調査手続き

A 県立特別支援学校校長会(以下、校長会とする)を通じ、特別支援学校校長全員に対して、特別支援学校校長宛て依頼文書、教師用依頼文書、実施説明書、質問項目を示して調査概要の説明を行った。この過程で、本研究の成果は学術論文等としてとりまとめ、公表する旨を実施説明書に示し、第1筆者が口頭でも説明した。この内容は、校長会での審議を経て了承された。その後、メールにより改めて各校に調査依頼文書を送った。その上で、A 県立特別支援学校9校の職員同士がメールのやり取りをしたり、掲示板を共有したりすることができるグループウェア(以下、グループウェアとする)を利用し、全教師に対して調査の依頼文書、実施説明書、質問紙を送信した。

4. 質問項目

調査対象者には、所属学部(「小学部」、「中学部」、「高等部」)を尋ねた。次に、学校生活において最も関わりのある児童生徒1名を挙げてもらい、当該児童生徒の手帳の種類(「A(重度)」、「B1(中度)」、「B2(軽度)」、「分からない」)も尋ねた。

当該児童生徒の自己理解に対する教師の意識については、「自己理解の程度」「自己理解の指導の優先度」の2つを尋ねた。質問項目は、自己理解発達モデル²⁾にある4つの領域と、4つの段階のそれぞれに該当する内容を計16項目取り上げ、知的障害児童生徒の個人差・多様性を踏まえた表現を検討した。調査で用いた質問項目をTable1に示す。質問項目への回答は、知的障害児童生徒の自己理解の程度に対する教師の意識については、「理解できている(4点)」、「おおよそ理解できている(3点)」、「あまり理解できていない(2点)」、「理解できていない(1点)」の4件法で尋ねた。児童生徒自らの自己理解に対して教師が意識する指導の優先度は、「非常

Table1 4つの領域と4つの発達段階に分けた質問項目

身体的自己理解	項目
	身体の動きの理解
	他者との比較による、自分の身体の特徴に関する違いの理解
	自分の身体の強みや弱み(足が速い、遅い、腕力が強い、弱いなど)の理解
	自分の体調の管理や病気・怪我の予防の理解
行動的自己理解	項目
	食事や排泄に関する理解
	遊びや学習活動の好みに関する他者との違いの理解
	自分の優れている部分や苦手とする部分の客観的な理解
	必要なルールやマナーの大切さに関する理解
社会的自己理解	項目
	家族や学級集団に関する理解
	他者の評価(褒められる、注意されるなど)に関する理解
	家庭や集団活動での自分のふるまい方に関する理解
	社会生活において、自ら決めることの大切さに関する理解
心理的自己理解	項目
	物事の好き嫌いに関する理解
	これまでに習得した知識や技能、習得に要した動機付けの程度に関する理解
	自分のもっている社会的な出来事を感じとる力(共感、憤りなど)に関する理解
	自分の考えや、それをもとにした生き方の理想に関する理解

に高い(4点)」、「高い(3点)」、「ある程度高い(2点)」、「それほど高くない(1点)」の4件法で尋ねた。以上の検討は、第1筆者と第2筆者が行った。

併せて、本研究では、児童生徒の自己理解を高める指導方法等の記述を求めた。これは、自己理解の程度や、自己理解に対して教師が意識する指導の優先度に関連して、実際にどのような指導方法等の取扱いがあるかを探索的に検討するという意図があった。質問は「児童生徒の自己理解を高めるために、日ごろ行っている指導方法等がありましたらお聞かせください。」とした。回答は自由記述とした。

5. 倫理的配慮

本研究では、調査に先立ち校長会、並びに本研究の対象となった教師一人一人に実施説明書を示した。ここには、今回の調査で得られたデータが研究の目的以外で使用されないこと、調査対象者の個人情報第三者に特定されないように、名前を伏せ、番号や符号をつけて処理されること、調査への参加は個人の自由意思に基づくことを示した。そして、この調査への不参加、あるいは参加後の回答の撤回をしても何ら不利益は被らないことも示した。同じく、実施説明書には、回答者が自ら回答を著者らに送信したことをもって回答に同意したと判断する旨も示した。回答が送信された時点では、回答者の属性、氏名に関する情報を完全に削除し、代わりに回答ごとにIDナンバーを割り振った。これにより、その後の分析、公表において、回答した教師も、教師が想起した児童生徒も、特定が不可能な状態でデータを取り扱った。

Ⅲ. 結果

1. 調査対象者の発達段階と手帳の種類

回答は、580名の教師から得られた。回収率は89.7%であった。このうち、手帳の種類について「分からない」と回答した26名を除く554名分の回答を分析の対象とした。教師が学校生活において最も関わりのあるとした児童生徒の回答を学部別、手帳の種類別で集計した結果をTable2に示す。小学部が199名、中学部が153名、高等部が202名であった。手帳の種類別で集計すると、Aが295名、B1が102名、B2が157名であった。

Table2 調査対象者の発達段階と手帳の種類を集計

	知的水準の実態			合計
	A	B1	B2	
小学部	126	44	29	199
発達段階				
中学部	85	26	42	153
高等部	84	32	86	202
合計	295	102	157	554

* 回答者は児童生徒一人について回答

2. 各領域の信頼性係数

Damon & Hart の理論をもとに4項目で1領域を構成する尺度を作成した。a 係数を算出すると、「身体的自己」は.88、「行動的自己」は.83、「社会的自己」は.77、「心理的自己」は.80であった。

3. 児童生徒の自己理解に対する教師の意識

児童生徒の自己理解の程度に対する教師の意識を検討するために、学部および、手帳の程度を独立変数、領域ごとの合計得点を従属変数として2要因の分散分析を実施した。結果をTable3に示す。分析の結果、学部と手帳の程度において交互作用に有意差はなく、学部の主効果が有意で、いずれも小学部<中学部<高等部の順で得点が高く、いずれも効果量小の目安⁹⁾を超えていた(「身体的自己」: $F(2,545) = 21.86, p < .01, \eta_p^2 = .07$ 、「行動的自己」: $F(2,545) = 18.00, p < .01, \eta_p^2 = .06$ 、「社会的自己」: $F(2,545) = 5.33, p < .01, \eta_p^2 = .01$ 、「心理的自己」:

Table3 自己理解の程度に対する教師の意識 (学部別および手帳の種類別での合計得点平均値、標準偏差、F 値)

カテゴリー		小学部			中学部			高等部			主効果及び効果量		交互作用及び効果量
		A (n=126)	B1 (n=44)	B2 (n=29)	A (n=85)	B1 (n=26)	B2 (n=42)	A (n=84)	B1 (n=32)	B2 (n=86)	学部	手帳	
身体的自己理解	Mean	7.15	9.20	10.10	8.01	10.76	10.90	8.65	10.78	12.10	21.86**	104.14**	.86
	S.D	2.07	1.77	2.40	2.30	2.14	2.30	2.43	2.47	1.97	$\eta_p^2 = .07$	$\eta_p^2 = .28$	n.s.
行動的自己理解	Mean	8.05	9.59	10.41	8.56	11.19	11.59	9.20	10.90	12.19	18.00**	88.52**	1.21
	S.D	2.14	1.55	2.09	2.29	1.62	2.13	2.38	2.38	1.78	$\eta_p^2 = .06$	$\eta_p^2 = .24$	n.s.
社会的自己理解	Mean	8.82	10.02	10.75	9.34	11.07	10.88	9.70	10.46	11.63	5.33**	40.31**	1.12
	S.D	2.06	1.66	1.93	2.12	1.26	1.90	2.18	2.06	1.98	$\eta_p^2 = .01$	$\eta_p^2 = .12$	n.s.
心理的自己理解	Mean	8.26	9.50	10.06	8.54	10.88	10.61	9.16	10.18	11.30	9.39**	55.86**	1.69
	S.D	1.85	1.43	2.15	1.98	1.60	1.86	2.12	2.12	2.01	$\eta_p^2 = .03$	$\eta_p^2 = .17$	n.s.

注：手帳の程度についてA県下では、A（重度）、B1（中度）、B2（軽度）に区分される。

* $p < .05$, ** $p < .01$

Table4 自己理解の指導の優先度に対する教師の意識 (学部別および手帳の種類別での合計得点平均値、標準偏差、F 値)

カテゴリー		小学部			中学部			高等部			主効果及び効果量		交互作用及び効果量
		A (n=126)	B1 (n=44)	B2 (n=29)	A (n=85)	B1 (n=26)	B2 (n=42)	A (n=84)	B1 (n=32)	B2 (n=86)	学部	手帳	
身体的自己理解	Mean	8.50	8.75	10.06	9.07	9.69	9.23	9.39	9.75	9.55	1.22	3.02 [†]	1.61
	S.D	2.36	1.90	2.47	2.80	1.95	2.41	2.85	2.00	2.83	n.s.	$\eta_p^2 = .01$	n.s.
行動的自己理解	Mean	9.15	9.31	10.31	9.48	9.88	9.26	9.67	10.03	9.81	.57	1.08	1.18
	S.D	2.28	2.20	2.50	2.76	2.16	2.50	2.87	2.17	2.87	n.s.	$\eta_p^2 = .02$	n.s.
社会的自己理解	Mean	10.04	10.06	10.65	9.78	10.73	11.30	10.35	11.18	11.60	3.33 [†]	8.19**	.71
	S.D	2.69	2.81	2.52	2.85	2.40	2.95	2.66	2.38	2.45	$\eta_p^2 = .01$	$\eta_p^2 = .02$	n.s.
心理的自己理解	Mean	8.93	9.47	10.13	9.12	10.26	10.26	9.38	10.46	10.15	2.65	11.70**	.27
	S.D	2.51	2.56	2.37	3.02	2.20	2.68	2.70	2.28	2.53	n.s.	$\eta_p^2 = .04$	n.s.

注：手帳の程度についてA県下では、A（重度）、B1（中度）、B2（軽度）に区分される。

* $p < .05$, ** $p < .01$

$F(2,545) = 9.39, p < .01, \eta_p^2 = .03$)。手帳の程度の主効果も有意で、いずれも手帳の程度が $A < B1 < B2$ の順で得点が高く、いずれも効果量中の目安⁹⁾を超えていた(「身体的自己」: $F(2,545) = 104.14, p < .01, \eta_p^2 = .28$ 、「行動的自己」: $F(2,545) = 88.52, p < .01, \eta_p^2 = .24$ 、「社会的自己」: $F(2,545) = 40.31, p < .01, \eta_p^2 = .12$ 、「心理的自己」: $F(2,545) = 55.86, p < .01, \eta_p^2 = .17$)。

児童生徒の自己理解の指導の優先度に対する教師の意識の検討のために、同様に分散分析を行った。結果を Table4 に示す。「社会的自己」において、学部の主効果が有意で、小<中<高の順で得点が高く、効果量小の目安⁹⁾を超えていた($F(2,545) = 3.33, p < .05, \eta_p^2 = .01$)。併せて、手帳の種類の主効果もみられ、 $A < B1 < B2$ の順で得点が高く、効果量小の目安⁹⁾を超えていた($F(2,545) = 8.19, p < .01, \eta_p^2 = .02$)。「身体的自己」及び「心理的自己」は、手帳の種類による有意差はなく、手帳の種類の主効果が有意で、 $A < B1 < B2$ の順に得点が高く、効果量小の目安⁹⁾を超えていた(「身体的自己」: $F(2,545) = 3.02, p < .05, \eta_p^2 = .01$ 、「心理的自己」: $F(2,545) = 11.70, p < .01, \eta_p^2 = .04$)。「行動的自己」は、学部、手帳の種類のそれぞれで有意差はなかった。

4. 自己理解の指導方法等に関する自由記述

自由記述は、118名から回答を得た。第1筆者が記述内容を確認し、意味あるまとまりごとの記述数をカウントすると、195個であった。すべての記述を類似の内容ごとに整理すると、8カテゴリに分類することができた。「段階的に指導する」「場面ごとでの危険な行動をその場で繰り返し指導している」といった記述からは、「個々の実態に寄り添う」というカテゴリを命名した。「話し合い活動を行う」「児童と一緒に遊ぶ」といった記述からは、「他者理解、他者への気付きへの促し」というカテゴリを命名した。「次の目標を考えさせる機会を設ける」「行事の事前事後指導を設定する」といった記述からは、「場面設定の工夫をする」というカテゴリを命名した。「自分の認識と他者からの見え方の違いを、ワークシートを使用しながら照らし合わせる。」「目標達成シートを活用している」といった記述からは、「ワークシートを活用する」というカテゴリを命名した。「絵カードを使って今の自分の身体の現状の理解を高めている」「その場で分かりやすく伝える」といった記述からは、「取り組みやすい環境を作る」というカテゴリを命名した。「健康観察の場面で、「元気」「元気じゃない」という枠を設定する」

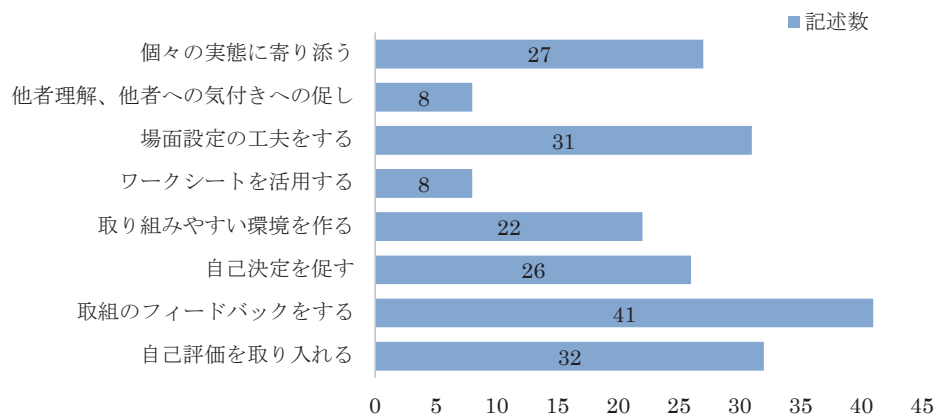


Fig.1 カテゴリごとの記述数(n=118)

「好き嫌いや感じたことを表現したり、選択したりする場面の設定をする」といった記述からは、「自己決定を促す」というカテゴリを命名した。「活動後に生徒の感想などを複数の教員が聞き褒める」「苦手とすることや課題を具体的に伝える」といった記述からは、「取組のフィードバックをする」というカテゴリを命名した。「自分を客観的に見ることができるよう映像や記録で振り返る」「反省会を行う」といった記述からは、「自己評価を取り入れる」というカテゴリを命名した。すべての記述がカテゴリに当てはまるかを第2著者が独立して評価したところ、両者の一致率は97.4%だった。異なる評価だった5つの記述は、評価が完全に一致するまで両者で議論して当てはまるカテゴリを確認した。カテゴリごとの記述数をFig.1に示す。

IV. 考察

1. 学部別及び手帳の種類別での得点

自己理解の程度に対する教師の意識については、学部別、手帳の種類別で領域ごとの合計得点の差異を検討した。結果をみると、学部別の得点では、小学部<中学部<高等部の順に合計得点が高くなった。一方、先行研究²²⁾では、「身体的自己」と重なる「能力」や「社会的自己」と重なる「家族・仲間」において、段階的発達を窺えなかった。こうした違いは、先行研究が教師の困難さの意識という点を取り上げたこととの関連が考えられる。本研究の質問項目は、自己理解の程度を尋ねるものであった。このため、自己理解発達モデル²⁾の各領域における知的障害児童生徒の自己理解の程度に関する教師の見立てが反映され、モデルが本来想定している各領域の自己理解の段階的発達と整合したことが考えられる。

加えて、手帳の種類別の得点では、A < B1 < B2の順に合計得点が高くなった。得点差が生じたことから、知的発達の進んだ児童生徒の方が、自己理解の程度が高いと判断していることが考えられる。知的障害児者の自己叙述から自己理解を検討した研究⁵⁾では、精神年齢に応じて自己評価の中の「嫌いなところ」の回答が増えていたことを報告し、精神年齢の上昇に伴い自己の否定的側面に児童生徒が直面できようになることを考察している。これを踏まえると、実践面では、「身体的自己」「行動的自己」「社会的自己」「心理的自己」のいずれでも、知的発達を考慮しながら、「嫌いなところ」に直面する場面を設けることが考えられる。

2. 児童生徒の自己理解の指導の優先度に対する教師の意識の検討

本研究では、知的障害児童生徒の発達段階や実態に応じて指導に優先度を想定しているとの仮説を立て、自己理解の指導の優先度に対する教師の意識が学部や手帳の種類別に差異が生じていることを検討した。分散分析を行ったところ、「社会的自己」では学部別で小学部<中学部<高等部の順、手帳の種類でA < B1 < B2の順で指導の優先度の合計得点が高かった。国立特別支援教育総合研究所⁷⁾が示す、「キャリアプランニング・マトリックス(試案)」の中でも、自己理解について、人とのかわりとして自分や友達のよさに気づく小学部、達成感に基づき肯定的に自己理解をする中学部、職業との関係における自己理解を深める高等部、といった段階が示されている。「社会的自己」の指導の優先度において学部別、手帳の種類別に教師の意識の得点に差異が生じたことは、段階ごとの自己理解の発達に対する教師の認識が反映されていると考えられる。併せて、自由記述をカテゴリ化した結果からは、各段階の指導方法等として、「取組のフィードバックをする」「自己評価を取り入れる」「場面設定の工夫をする」

などが示されている。教育課程上は、特別活動を中心にしながらキャリア教育の取り扱いが工夫される。知的障害児童生徒の指導においては、これらが各教科等を合わせた指導で取り扱われる。指導機会の頻度そのものを増やすことには限界もあるが、各学部ではこうした指導を取り扱い、工夫を重ねる必要があるといえよう。

「身体的自己」及び「心理的自己」の指導の優先度では、手帳の程度で、 $A < B1 < B2$ の順で優先度が高かった。重度知的障害者は言語・コミュニケーション面に困難を有している場合が多く¹⁷⁾、教師は個々の実態に応じて抽象的な概念やその場の状況の理解などができるかを考え、段階的に自己理解の指導を実施する。このことは、重度知的障害のある児童生徒の自己理解の指導では、「身体的自己」や「心理的自己」の各領域に挙げた項目全般を意識することがなじまないと考えられる。それよりも、領域内の特定の事項として、「身体的自己」において「身体の動きの理解」に絞って取り上げたり、「心理的自己」において「物事の好き嫌いに関する理解」に絞って取り上げたりするなど、精選して段階的に指導を行うという意識を教師が有していることが考えられる。

「行動的自己」の指導では、学部別、手帳の種類別で有意差がなかった。自己理解発達モデル²⁾に示される4つの段階との比較では、児童生徒が規定する行動的自己の具体例として「食事や排せつ」を、周囲との比較を通じた把握の具体例として「遊びや学習活動の好み」を、対人関係に取り入れる自己として「自分の優れている部分や苦手とする部分の客観的理解」を、自己の信念や方針の体系化の具体例として「ルールやマナーの大切さに関する理解」を取り上げている。こうした内容は、小学部の生活科、並びに生活科を含む日常生活の指導や生活単元学習といった各教科等を合わせた指導において、優先的に取り扱われる内容といえる。こうして小学部段階から学部ごとの教育課程に行動的自己と関連する学習内容が組み込まれていることは、中学部及び高等部との間に差異を生じなかった要因として考えられる。また、手帳の種類別で有意差が生じなかったことについては、食事や排せつをはじめ、活動における自発性や意欲が重度知的障害者の将来にわたる生活適応において重要となることとの関連が考えられる³⁾。生活上の実用性を踏まえれば、学部の段階や知的障害の程度にかかわらず、どの段階でも教師が将来を見通して意識的に指導に当たる必要があるといえよう。

V. 課題

自己理解発達モデル²⁾が経る4つの段階は、各領域に共通する原理とされることから、各領域の関連を想定した検討も必要となる。本研究では、4領域の妥当性の検証に課題が残った。Damon & Hartの自己理解発達モデル²⁾の領域の定義「行動的自己」と「社会的自己」については領域ごとの曖昧さが指摘されているように、質問項目についてもさらなる精選が必要であると考えられる。今後は領域間相互の関係性の検討を通じ、自己理解発達モデルの一層の洗練化が必要であろう。

児童生徒の対象者には、自閉症や肢体不自由を合わせもつ児童生徒も含まれていた。知的障害を併せ持つASD児は、知的障害のみの児童よりも、自己他者理解を促す課題遂行力が低く、社会的相互作用に問題を生じる²⁰⁾¹⁹⁾。また、肢体不自由を伴う重度・重複障害児の排泄指導に当たっては、身体的条件を考慮する必要がある⁴⁾。それらのことから、生徒の実態をより詳細に分類した自己理解モデルの検討が必要だといえる。今後は、Damon and Hart²⁾の自己理解

発達モデルを参考に、知的障害児童生徒に伴う他の障害が、自己理解に及ぼす影響の検討も必要といえる。

付記

本研究は、令和3年度宮崎県長期派遣研究制度に基づき実施した。

文献

- 1) 中央教育審議会 (2011) : 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申) .
< https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2011/02/01/1301878_1_1.pdf > (参照 2022/3/24)
- 2) Damon. W. & Hart, D. (1988) : Self - understanding in childhood and adolescence. Cambridge :Cambridge University Press.
- 3) 橋本創一 (2001) : 知的障害者の生活適応能力のアセスメントに関する研究 知的障害者の生活適応能力のアセスメントに関する研究. 発達障害支援システム学研究, 1 (1), 21-28.
- 4) 保坂俊行 (2005) : 肢体不自由を伴う - 重度・重複障害児のトイレでの排尿行動の形成, 特殊教育学研究, 43(4), 309-319.
- 5) 小島道生・池田由紀江 (2004) : 知的障害者の自己理解に関する研究: 自己叙述に基づく測定の試み. 特殊教育学研究, 42(3), 215-224.
- 6) 小島道生 (2006) : 知的障害児・者の自己概念の測定方法. 特殊教育学研究, 43(5), 379-385.
- 7) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2010): 知的障害教育にけるキャリア教育の在り方に関する研究. 「キャリア発達段階・内容(試案)」に基づく実践モデルの構築を目指して.
- 8) 李受眞・橋本創一・尾高邦生・杉岡千宏・廣野政人・日下虎太郎・山口遼・淵上真祐美・和知真由 (2020) : 全国知的障害特別支援学校における自己と他者にかかわる教師の認識と支援の調査研究: 高等部生徒の重要な他者と障害名の認知, 自己理解・自尊感情に着目して. 発達障害研究, 42(3), 261-270.
- 9) 水本篤・竹内理 (2008) : 研究論文における効果量の報告のために. 基礎的概念と注意点. 英語教育研究, 31, 57-66.
- 10) 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課 (2021) : 障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～. < https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1340250_00001.htm > (参照 2022/3/16)
- 11) 文部科学省 (2017) : 小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説総則編. < https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_001.pdf (参照 2022/3/24)
- 12) 文部科学省 (2017) : 中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説総則編. < https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387018_001.pdf (参照 2022/3/24)
- 13) 文部科学省 (2017) : 小学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説特別活動編. < https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/13/1387017_014.pdf > (参照 2022/3/24)
- 14) 文部科学省 (2017) : 中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 特別活動編. < https://www.mext.go.jp/content/20210113-mxt_kyoiku01-100002608_2.pdf > (参照 2022/3/24)
- 15) 斎藤遼太郎・池田吉史・奥住秀之・國分充 (2018) : 知的障害特別支援学校高等部生徒におけるキャリア

- ア教育の「基礎的・汎用的能力」に関する自己理解・評価. 発達障害研究, 40(4), 374-380.
- 16) 佐久間路子・遠藤利彦・無藤隆(2000): 幼児期・児童期における自己理解の発達－内面的側面と評価的側面に着目して. 発達心理学研究, 11(3), 176-187.
 - 17) 霜田浩信・井澤信三(2005): 養護学校「作業学習」における知的障害児による目標設定・自己評価とその効果. 特殊教育学研究, 43(2), 109-117.
 - 18) 杉田穂子(2011): 知的障害のある人のディスアビリティ経験と自己評価: 6人の知的障害のある女性の人生の語りから. 社会福祉学, 52(2), 54-66.
 - 19) 鈴木徹・平野幹雄(2018): 自閉症スペクトラム障害児における自己/他者理解の程度と社会相互作用との関連. 自閉症スペクトラム研究, 16(1), 67-72.
 - 20) 滝吉美知香・田中真理(2009): ある青年期アスペルガー障害者における自己理解の変容: 自己理解質問および心理劇的ロールプレイングをとおして. 特殊教育学研究, 46(5), 279-290.
 - 21) 滝吉美知香・田中真理(2011): 思春期・青年期の広汎性発達障害者における自己理解. 発達心理学研究, 22(3), 215-227.
 - 22) 田中昭二・小島道生(2013): 知的障害特別支援学校教師における知的障害児の自己理解の指導に対する意識. 発達障害研究, 35(3), 252-260.