

論文内容の要約

専攻： 共同教科開発学専攻 氏名： 伊藤 佐奈美

1 論文題名： 軽度知的障害生徒における自己理解の支援に関する実証的研究

2 全体要旨

近年、知的障害者への支援の在り方について研究がなされ、教育・福祉をはじめ医療・労働の分野において、本人の意思を尊重し、言葉による表現が難しい人に対してもできる限り意思を汲み取るような関わりが重視されてきている。筆者は、支援者からの関わりのみを問題とするだけでは不十分で、知的障害者自身も自分自身についての理解を深め、自分の考えや希望を認識し、支援者はそれを他者に伝えるために必要な支援を検討する必要があると考えている。

しかし、教育の場面でそうした知的障害生徒自身の自己理解に関する学習を対象とした実践報告は少なく、また内容の広がりも十分ではないのが現状である。先行研究に見られる実践の多くは、例えば作業内容を分析し、つまずきが見られる作業内容に対してその人にできる環境を整える工夫や、工程を分かりやすく示す工夫などを通して、生徒が自分の苦手なこと得意なことを知ったり、うまくやれる経験を通して自信をつけたりするなど、学習内容に限定された「自己理解」に関するものである。

さらに、高等部段階においては、青年期教育の視点から生徒自身の生き方に関わる「自己理解」に広げた指導実践が必要と考える。大久保（1985, p.9）も、「発達遅滞青年の場合にも、自己を対象化し未来を展望する力は、思春期・青年期においてレベルの相違はあれ育っていくし、それは実践的に追及すべき課題といえる」と指摘している。この時期にこそ、生徒が自分自身を見つめ、自己を認識できるような働きかけが求められる。しかし、従来の特別支援学校高等部における社会自立に必要な知識や技能を学習するための指導は、具体的な行動の仕方を身に付けることに重点をおいた形で行われることが多く、自己理解を深めるための支援はあまり行われてこなかった。

本研究では、このような職業自立に直結した訓練的な指導ではなく、軽度知的障害生徒が「自分の性格や特性」に目を向け、「自分を知る」すなわち「自己理解」を促す指導を取り入れた実践を行い、軽度知的障害生徒の自己理解の過程やその内容を検討する。特に、教科「職業」に単元として「自分を知る」活動を設定するなど学習内容を工夫し実践するとともに、学習の前後における生徒の自己評価の変容を検討した。

研究の結果から、以下の結論が得られた。①軽度知的障害の自己決定過程における支援では、従来から行われてきている選択・決定スキルを身に付けるための指導に加え、自分自身の特性や

性格、行動を評価する活動を取り入れ自己理解を促すことが重要となる。②特別支援学校高等部においては青年期教育の視点を持ち、職業訓練的な指導から生徒の発達課題に視点をおき、自らが考え判断する学習を通して自己理解を図る支援への転換が必要である。また、本研究の教育実践から指導が難しいとされてきた自己理解の指導について、意図的・計画的に取り組むことで、一定の学習成果が得られることを実証することができた。③知的障害者への支援に当たっては、支援者が十分な情報提供をした上で、パターンリズムに陥らないよう本人を尊重する姿勢を保ち、支援の継続を図るための支援技術の向上が課題である。

3 目的と章構成

本研究では、就労を目指す特別支援学校高等部に在籍する知的障害の程度が比較的軽度な生徒（以下、軽度知的障害生徒とする）への指導・支援に着目し、知的障害生徒の自己理解とそれを促すための学校における指導・支援の在り方について明らかにすることを目的とする。

第1章では、本研究において取り上げる軽度知的障害生徒の「自己理解」を「軽度知的障害生徒が他者や事物との関係性において、そこに生起するありのままの自己の感情の認識を含む自分自身の性格傾向や特性を知り、さらに意識したり認識したりするだけでなく、自分にふさわしい生き方や行動を理解すること」と定義し、その支援の在り方について研究を進めることとした。また、研究の背景として、特別支援学校高等部在籍生徒数の増加に伴い不登校など学校適応に関わる問題が増加していることや、職業訓練に偏りがちな特別支援学校高等部軽度知的障害生徒に対する職業教育の現状を踏まえ、軽度知的障害生徒の社会生活への適応や社会自立を図るためには、自己理解を促す支援や青年期教育の必要性について述べた。

第2章では、本研究の中心となる軽度知的障害生徒を対象とした実践研究に先立って、軽度知的障害生徒の置かれた教育環境を確認する上で、小・中学校及び高等学校、特別支援学校の教師たちの知的障害に対する障害の理解及び意識について検討する。検討に当たっては、インクルーシブ教育に関するアンケートの回答結果を活用して行った。回答結果より、知的障害児への配慮の見えにくさから適切な支援に結びつかない状況を作り出す危険性が示唆された。

第3章では、学校適応に困難を示す軽度知的障害生徒の事例を取り上げ、個別面接等の対応を通して、教師との関係性の中で自己を見つめ、将来に向けて現状の問題を自分なりに考え、決定し解決する過程を報告する。異なる要因やプロセスをもつ2事例を検討することにより、幼少期から失敗体験を多くすることで、失敗をしないために決定を他者に委ね自分で意思決定をすることなく高等部に入学した生徒や、集団生活になじめず他者との交流の乏しさから自分の客観的認識が不十分な生徒の青年期における教育の課題を確認でき、軽度知的障害生徒への支援の方向性を見い出すことができた。

第4章では、特別支援学校高等部に在籍する軽度知的障害生徒78名に対して学校生活に対す

る意識調査を行い、進路決定や学校生活への意識についての集団全体の傾向を捉えるとともに、進学時に進学先を自分で決めた生徒とそうでない生徒のその後の学校生活の適応状況を検討した。進学先を自分で決めた生徒とそうでない生徒の学校生活への満足度に全体として違いは見られなかったが、中学校3年生時に通常の学級に在籍していた生徒の多い学年は満足度が低い結果が見られた。また、1年生から3年生へ学年が進むと、生徒自身の学校生活における目標は、漠然とした「社会自立」を目標とする内容から具体的な「自己の課題」の目標へと変化し、自分の現実に目が向けられていく様子が確認できた。

第5章では、第3章及び第4章で得た結果をもとに、高等部入学後の1年間における、学校生活への適応を高め、将来の社会自立・職業自立に必要な自己理解を促す教科「職業」の指導を構想し、実践した結果を報告した。知的障害生徒の自己理解の過程は、健常者のように抽象的な概念を伴わず、生活の中の経験や具体的な事実を一つずつ蓄積して自己を形成していくことを改めて確認した。また、自己を見つめ理解する学習に加え、他者（教師）評価を知り客観的な自己評価を促す支援を行った結果、萎縮傾向が見られた生徒は自己評価を上げることができ、自分を過大評価する傾向のあった生徒はより客観的な評価へと自己評価を変化させることができた。

終章では、本研究のまとめとして、特別支援学校高等部における軽度知的障害生徒の自己理解を促す支援に関する研究の成果を述べた。

4 各章要約

第1章 研究の背景

1. 1 知的障害者の自立と自己決定の考え方

知的障害者の「自己決定」を考えると、知的障害者自身が様々な情報を自ら得て、的確な判断・決定をするということが困難であろうことは自明のことである。そのため、知的障害のある人には自己決定することができないという考えが根強く残り、「知的障害者のニーズは、保護者、施設職員、教員、その他専門家などによって代弁せざるを得ないかのように考えられ過ぎてきた」（保積 2007, p. 11）。しかし、サポートする支援者なしに「自己決定」を行うことはできず、支援者と本人の関係や支援者の役割が問題となる。知的障害者の自己決定を実現するために支援者には、本人活動のような社会的運動の場面だけでなく、現実の生活場面においても、日常のささやかな事柄に多様な選択の余地を作り、細かな分かりやすい情報提供を行い、対等な関係性を構築できるよう環境整備を行うことが求められる。

このような流れの中、学校においても、自己決定の機会を指導の中に取り入れられるようになってきている。知的障害者は、いわゆる開かれた質問に対し答えを導き出すことが難しいとされることから、「はい」、「いいえ」で答えられるような閉じられた質問で意思を確認したり、支援者が設定した選択肢を示し、選択させたりすることが指導・支援の多くの場で見られるようになった。これは自己決定することを「自分で決める」という単一の行為として捉えられがちな状況とも言える。支援者が場面ごとの狭い範囲で設定した選択肢から「選ぶ」ということのみが、

果たして知的障害者自身の「自己決定」と呼べるものかどうかを検討する必要があるのではないかと考える。

知的障害者が自己決定するというときに、それが単一の行動・行為を指すに留まるのではなく、自らの生活や将来についての意思を示し、その結果を引き受けるものとするためには、どのようなことが求められるのか。筆者は、周りが示してくれた選択肢に乗じて「選択する」ということだけではなく、本人が選択肢の設定に関与することや、選択することがその後の本人の生活に影響し価値をもたらすことが重要だと考える。そのためには知的障害者自身が周りの物事や環境を把握し、その上で「選択する」行為をしてこそ、意思決定することにつながると考えている。

1. 2 知的障害者に対する自己決定支援と自己理解

知的障害者の自己決定、またそのための自己理解をどのように支援するとよいか、が本研究の注目点である。これまで知的障害者自身が自己決定する機会を十分与えられてこなかったとする立場から西村（2005a, pp. 80-81）は、援助者は常に知的障害児・者よりも優位な立場にあり、「あなたの為」というパターンリズムにより実定的な方法を見つけてはそれに当てはめようとしてきたと問題を指摘する。知的障害者自身も、周囲の大人が決めたことに従うことに慣らされてしまい、自分で決めるという意識がなかったり、また、失敗を繰り返してきた過去の経験から自分で決めない方がよい、と決定を他人に委ねてしまったりする人も多い。知的障害者の自己決定が十分なされてこなかった背景には、その生育史の中で形作られた本人の外的指向性と支援者のパターンリズムの双方からの影響があることを考え合わせ、支援について検討する必要があることが認識できる。

また、知的障害者がよりよい自己決定を行うためには、支援者が自己決定を支援するというだけでなく、知的障害者自身の「学習」に焦点を当てた研究が必要というのである。知的障害者が、失敗体験や支援者との関係性の中で決定することから身を引いてしまうこと（外的指向性）から脱却し、自己決定に向かうためには、自分の置かれた状況や自分自身についての理解を深め自分なりの判断や選択が行えることが前提となり、そのための学習が必要となる。

学習の機会を構想し実践するにあたり、本研究では、先行研究を概括した上で、軽度知的障害生徒の「自己理解」を、軽度知的障害生徒が他者や事物との関係性において、そこに生起するありのままの自己の感情の認識を含む自分自身の性格傾向や特性を知り、さらに意識したり認識したりするだけでなく、自分にふさわしい生き方や行動を理解することと定義し、その支援の在り方について研究を進めることとする。

本研究で扱う生徒の自己理解の内容や段階を把握するために小島(2007, p. 24)及び梶田(1985, p. 49)のいう自己概念の発達に関する研究を参考にしたが、具体的な内容及び段階として、小島の言う「自分の好きなこと、など限られた内面について理解がある」と「自分のいいところ、悪いところといった多様な内面についての理解がある」といった段階を「自己理解」の発達段階を念頭において、軽度知的障害生徒の自己理解を深めるための支援を検討する。また、そこに他者（教師）の評価を得て生徒がさらに自己理解の深化と客観性を深めていくことができるかどうかについて検討する。

1. 3 特別支援学校高等部における軽度知的障害生徒の青年期教育としての「自己理解」支

援の必要性

特別支援学校高等部では、軽度知的障害生徒の増加に伴い生徒指導上の課題も多く見られるようになった。青年期にある高等部段階の生徒に対しては、発達の視座をもってそういった生徒指導上の課題を含めて、思春期・青年期における自己の確立という課題に向き合い、卒業後の社会自立や職業自立を図るための自己決定ができることを目指すための指導が求められている。しかし、これまでの進路学習の実践報告を見ても、生徒の自己理解がどのように進んだかを検討した報告や、それを評価した報告は見当たらない。また、生徒自身が自己を見つめ評価するといった取組もなされていない。今後は、授業実践における生徒自身の自己評価を取り入れながら実践の成果を確認することが必要であるし、教師も自身の授業実践を評価しつつ生徒がどのように自己理解を深めていったかを検討し、自己理解を促すための指導内容や方法を開発することが求められる。

1. 4 特別支援学校高等部在籍生徒数の増加による教育上の課題

少子化に伴い児童生徒数が減少する中、特別支援学校の在籍児童生徒数は増加している。とりわけ、高等部の在籍生徒数の増加が特に著しく、その要因の一つとして、軽度知的障害生徒の就学が増えてきていることが挙げられる。

井上（2012, p. 37）の報告では、特別支援学校高等部軽度知的障害生徒の増加について「軽度の児童生徒の高等部在籍割合は33.6%を占め」「軽度知的障害のある生徒のための教育的ニーズは高い」とされている。しかし、軽度知的障害生徒への対応の必要性が認められる中、「軽度知的障害」のみを対象とした論文・文献はほとんど見られず、軽度知的障害生徒に対する教育についての研究は空白状態である（井上2012, p. 7）とも指摘されている。以上のことから、軽度知的障害生徒に対する指導の在り方を検討することが、現在重要な課題となっている。

1. 5 特別支援学校高等部における軽度知的障害生徒に対する職業教育の現状

高等部における軽度知的障害生徒に対する教育の中で、社会自立・職業自立を目指して力を入れているのが「作業学習」及び「職業」の授業であるが、将来の職業や社会生活に必要な事柄を身に付けるために設定された学習場面の中で、具体的に経験したことを理解し身に付けることが教育の中心と考えられている。生徒自身が自分の将来を展望し、職業について考え、判断し決定する内容は、まだ十分に実践されていないのが現状である。

そのことについて茂木（2000, p. 28）が、狭い意味での職業教育、職業訓練に偏りすぎ、基礎的な教養を身に付けながら発達段階にふさわしい力量をどう形成していくか、といった点について十分でない問題があると指摘しているところである。従来の授業では、教師が指導する内容を主とした計画が立てられており、生徒の力量形成の視点で指導計画を検討する課題があると考えられる。

職業指導に関わる指導内容について原田（2009, p. 64）は、全国の特別支援学校における職業指導に関わる指導内容は、「日常・社会生活全般」、「自己理解」、「働くことの意義」、「進学、就労に向けた実際的指導」、「基礎学力の補充」、「作業における基礎的能力」、「福祉制度」の7つに分類された。その調査結果から、知的障害特別支援学校では「自己理解」に関する指導内容は挙げられていないことが分かった。知的障害生徒に対する進路指導・職業教育において、生徒が社会自立を果たすためには、自己理解を深め、自らが自分の将来の展望をいただき、職業選択を行う

ことが目標とされているにもかかわらず、それに至る指導は十分でない現状があると言える。

井上 (2012, pp. 65-67) の調査結果から、特別支援学校 (知的障害) 高等部における軽度知的障害生徒に対し、必要性の高い指導内容として「対人コミュニケーションの能力」、「社会生活のルール」、「基本的な生活習慣」、「職業能力の育成」の4つのキーワードが明らかになったとしている。そして、それぞれのキーワードにおいて、授業で取り上げることが多い指導内容と、教える必要性は感じているが指導することが難しいと感じる指導内容をまとめている。

この「指導が難しい」内容として示されたには「自分の職業適性の理解」「我慢強さ、能率、スピード、丁寧」などが見られ、いずれも自己理解に関わる内容である。また、「場に応じた言葉遣い」「困ったとき尋ねる、断る」「規則正しい生活」や「余暇の過ごし方」「働く意欲」「作業に対する意欲」などについても「指導が難しい」内容とされているが、知的障害者の職業生活において重要とされる内容であり、自分自身がどのように人に対し振る舞っているか、生活しているかを自覚したり、働くことに対する気持ちや態度について考えたりすることを経て認識される内容であり、自己理解に関わるものである。以上のような事柄について自己理解の指導を進めるに当たって、どのような内容や方法を開発するかが重要な課題と言える。

第2章 知的障害児童生徒に対する教師の意識

ーインクルーシブ教育に関する調査結果をもとにー

義務教育段階の全児童生徒数が毎年10万人程度減少している中、通級による指導を受ける児童生徒数及び特別支援学級や特別支援学校に在籍する児童生徒数は増加傾向にある状況である。今後も特別な場においてニーズに応じた教育を受けることを求める保護者、本人の数は増加するものと予想される。

社会としてインクルーシブ教育システム構築を目指す中で、一元的に地域の学校で学ぶよりも、多様な学びの場を求める動きが顕在し、特別支援学級設置数の増加や特別支援学校 (知的障害教育校) の過大化、新設による増加が見られる現状がある。しかし、荒川 (2008, p. 157) は、「インクルーシブ教育は障害児教育改革の問題というよりも、通常教育の改革プロセスなのであり、そのために通常教員の力量、専門性の向上と全校的なサポート・システムおよびリソースが不可欠である」と述べ、地域の学校において様々な特別なニーズのある子どもたちが効果的に学ぶことができるような教育の質の向上を目指すべきと主張する。そのような中において、小・中学校、高等学校の教師たちの障害のある児童生徒、とりわけ知的障害のある児童生徒の障害に対する理解の現状はどうであろうか。

本研究の対象とする特別支援学校高等部に在籍する軽度知的障害生徒は、地域の小・中学校で過ごしてきていることから、小学校・中学校の教員 (荒川の言う通常教員) の障害に対する認識が、生徒自身の障害認識や自己理解に大きく影響するものと考えられる。本章では、インクルーシブ教育に関する調査結果をもとに、教師の障害に対する意識から伺われる指導・支援に関わる問題性を検討したいと考える。知的障害者には、障害からくる情報の咀嚼の困難をはじめとする、知的障害者の特性についての理解が必要であることを踏まえ、本章においては教師たちが知的障害をどのように認識しているのかを調査結果から明らかにすることを目的とする。

調査方法としては、小・中学校と高等学校の教師及び特別支援学校知的障害教育校の教師を対象に、特別支援教育に関する研修会の機会を利用して、以下のアンケート調査を行った。特別支援学校に在籍する程度の障害のある児童生徒が通常の学級で学ぶことについて、受入れの難易、受入れる際の課題、就学先決定の方法についての考えに関する質問を行う。障害児を地域の通常の学級に受入れることに対する回答から、他の障害と比較して、知的障害を教育の対象としてどのように捉えているか分析・検討する。

アンケート調査の回答から、高等学校教師の知的障害のある生徒の受入れに対する「十分可能・ほぼ可能」の回答は0であった。それは単位修得を前提とした高等学校の教育課程の在り方に知的障害の生徒は馴染まない、という現実的な判断であったと考えられる。小・中学校の通常の学級において、知的障害のある子どもが非知的障害の子どもと同じ学習内容を習得することは困難であると考えられるにもかかわらず、小・中学校教師や特別支援学校の初任者は、他の障害種に比べて「十分可能・ほぼ可能」と回答する割合が高い結果であった。この回答割合の高さは、小・中学校の教師や特別支援学校の初任者は、現在の社会情勢がインクルーシブ教育を推進する方向性に進んでいることを受けて、社会の要請に応えようとする意図が働いた結果と捉えることができる。社会情勢を受けて、従来から小・中学校に在籍し馴染みのある知的障害の子どもは特に、障害のない子どもと共に学習することはよいことだと考えられ易く、一定割合の教師は受入れ可能と考えているということである。それは一方では、知的障害の子は学習内容が分からなくても仕方がない、それ以上に障害のない子どもと一緒に学習する場が保障されることが大事と考えられていることを示すものだとも考えられる。

このような調査結果から、教師が通常の学級に知的障害のある子を受入れることに対し、その難易を判断し問題点を挙げるにあたり、教師たちは2つの要因から判断しているのではないかと推察された。1つは、小・中学校及び高等学校の教師たちは、普段関わりの薄い障害については、受入れが難しいと答える傾向があるということである。図2-1～3を見ると、視覚障害や聴覚障害の受入れは難しいと回答する教師が多いことが分かるが、これは視覚障害や聴覚障害の児童生徒が現状では地域の学校に在籍することが少ないためと推察される。反面、知的障害や自閉症スペクトラムの児童生徒は、特別支援学級がほぼどの学校にも設置されるようになったことから、障害への「なじみ」があり、小・中学校教師には受入れやすいと感じられる要因となっていると考えられる。

2つめの要因は、知的障害には障害やそのために必要とされる支援の見えにくさがある、ということである。視覚障害や聴覚障害の子どもには、教材を見やすくしたり言葉や音を文字にしたりする配慮が求められる。点字や手話など特別なコミュニケーションや情報保障の手段が必要となることもあるが、必要な支援は明白である。肢体不自由や病弱／虚弱の子どもに対しても、移動や生活管理・規制についての配慮を必要とするが、こちらも支援の内容や手立ては明らかである。それ故、視覚障害や聴覚障害、肢体不自由の子どもが支援を必要とするときに支援されないということとは考えにくい。一方、知的障害の子どもへの必要な配慮は見えにくさがある。配慮や支援を行わなくても教室にいたることができれば、「勉強が分からない子」として適切な支援を得られずにいることも想定される。知的障害の子どもに対しては、今支援がないと困るよう

な具体的な形としての支援内容が見えないことが、支援に結びつきにくい状況につながっていると考えられる。このことは、本研究で対象とする軽度知的障害生徒が、小・中学校において必要な支援を十分に受けることができないで育ってきた状況を示唆するものである。

知的障害者ができるだけノーマルに近い生活を送ることができるように働きかけることを意味するノーマライゼーションの原理を展開した、ベンクト・ニリエ(1998)が、ノーマライゼーションの原理へのよくある誤解として8つの誤解を提示しているが、意識調査の結果はそれに通じるところがあるので引用する。ニリエは其中で、「受入れるか受入れないか二つに一つしかない(ママ)」とする誤解を挙げている。ノーマライゼーションは一人一人の願いや能力に応じた援助の程度と内容を供給することを指しているのであり、受入れる・受入れないという二者択一の結果を指しているものではないということである。また、「特別なサービスはノーマライゼーションの原理に反している」とか、逆に「知的障害者は社会の厳しさから守られるために同様の人々とともに保護されているのが最もよい」とする両極の誤解があることも挙げているが、ノーマライゼーションの原理の中では、知的障害者の選択や願い、要望ができる限り考慮され尊重されなければならないということが最も中心的な考えである。

第3章 学校不適応を示す生徒の自己理解の過程

特別支援学校高等部に入学してくる軽度知的障害生徒の中には、中学校で特別支援学級に在籍していた生徒だけではなく、通常の学級に在籍していた生徒もいる。また、知的障害があると判定された者(児童相談所又は知的障害者福祉法第12条の規定による知的障害者更生相談所において判定される)に交付される療育手帳を取得している者がほとんどではあるが、取得していない者もいる。通常の学級に在籍していたり、療育手帳を取得していなかったりする生徒の中には、自分に障害があるとの認識がなく、特別支援学校に入学したが「ここは自分の来るところではなかった」と特別支援学校の生活に適応できない生徒もいる。

本章では、高等部の生活になじめず、一時は退学を希望した時期もあったが、担任を始め管理職や進路担当との個別面談や支援を通じて、現在の自己を見つめ、将来の生活を思い描く中で、自分なりの進路を見出すことができた2つの事例を取り上げる。その事例の経過を追いつながら、青年期にある軽度知的障害生徒が自分の障害の理解を含めた自己理解を深める過程について検討する。その中で、阿部・廣瀬(2008, p. 56)の言う具体的な行動指標を手がかりにした日常的な教師の支援を通して、安心、自信、自己肯定感の獲得を目指し、本人が自分の情緒の状態を客観的に理解し振る舞い方を身に付けることにより、ポジティブな自己像形成と自己理解を行った過程を考察し、有効な支援の在り方を検証した。

本章で取り上げた2事例は、障害の程度が軽度であるが故に、小学校の頃から学校生活の中で人と比べてうまくいかないことを感じる事が多く、また、失敗体験を重ねることが多かったため、ポジティブな自己像や自己の目標をもちにくい状況で育ってきたと考えられる。事例で示したD男やE男は、高等部入学前から不登校状態が認められている。しかし、特別支援学校に入学し、生活に根差した体験的で繰り返し学習する「分かる」授業を受けたことで、自分は他の生徒より「できる」そして「もっとやれるのではないか」というポジティブな思いや、「自分は友達

と違う」, 「自分は障害者なのだろうか」といった自分自身や自分の障害について考えたり, 自分の今後の将来について考えたりするようになった。このような軽度知的障害生徒に特徴的なプロセスに教師が寄り添い, 本人の意思を丁寧に聴き取り, 適切な支援を行うことで, 阿部・廣瀬 (2008, p. 55) の言う軽度知的障害児の「安心, 自信, 自己肯定感」の獲得が可能となると考える。

2 事例への対応においては, こうした本人たちの意思を尊重し, 個別に思いを十分聴き取り, そこから解決を導き出すような対応を重視し, 将来の目標に向けて現実的で具体的な情報や解決策を示しながら面談を進め, 学校生活への適応を図るようにした。阿部・廣瀬 (2008, p. 56) も, 「具体的な行動指標を手がかりにして, 日常的に教師が実施できる支援内容・方法が求められる」と述べている。

一方で, 事例の経過に見られるように, 障害の程度が軽度であっても, 「大学に入学して歴史の研究をしたい」(D男), 「物理や幾何が得意」(E男) と話すことから, 自分の能力や状況の把握の点において客観性や妥当性が不十分な面は見られ, 本人たちが自分自身を正しく認識できるような支援が必要であることも分かった。知的障害児は, その人が置かれた環境や経験により, 自分の能力を過剰に高く評価したり, 反対に劣等感を抱いたりして, 客観的で妥当性のある自己認知に至りにくい (例えば, 松岡 1977, p. 78 ; 小島 2007, pp. 18-22) ことを支援者は理解し, 生活の中で本人たちがより具体的・客観的に自己を評価できる指標を示すと共に, その過程を支えることが重要となる。

「障害受容」においては, 単に障害があるという事実を認めることではなく, それを認めながら今後の人生において自分をどう価値づけていくかということが重要である。軽度知的障害生徒の障害受容については, 障害そのものの理解というのではなく, 生徒自身が様々な場面や機会を通して自分の性格や特性, 自分のできること, できないことなど自覚することができるようにし, 自分の能力や適性を含めた自分に関するものの理解, すなわち自己理解をすることとの関連をもって捉えた方がよいと考える。

D男やE男の事例では, それまでの不登校経験など以前からの不安定要素はあったものの, 本章で取り上げた2事例は, 障害の程度が軽度であるが故に, 小学校の頃から学校生活の中で人と比べてうまくいかないことを感じる事が多く, また, 失敗体験を重ねることが多かったため, ポジティブな自己像や自己の目標をもちにくい状況で育ってきたと考えられる。事例で示したD男やE男は, 高等部入学前から不登校状態が認められている。しかし, 特別支援学校に入学し, 生活に根差した体験的で繰り返し学習する「分かる」授業を受けたことで, 自分は他の生徒より「できる」そして「もっとやれるのではないか」というポジティブな思いや, 「自分は友達と違う」, 「自分は障害者なのだろうか」といった自分自身や自分の障害について考えたり, 自分の今後の将来について考えたりするようになった。このような軽度知的障害生徒に特徴的なプロセスに教師が寄り添い, 本人の意思を丁寧に聴き取り, 適切な支援を行うことで, 阿部・廣瀬 (2008, p. 55) の言う軽度知的障害児の「安心, 自信, 自己肯定感」の獲得が可能となると考える。

2 事例への対応においては, こうした本人たちの意思を尊重し, 個別に思いを十分聴き取り, そこから解決を導き出すような対応を重視し, 将来の目標に向けて現実的で具体的な情報や解決

策を示しながら面談を進め、学校生活への適応を図るようにした。阿部・廣瀬 (2008, p. 56) も、「具体的な行動指標を手がかりにして、日常的に教師が実施できる支援内容・方法が求められる」と述べている。

一方で、事例の経過に見られるように、障害の程度が軽度であっても、「大学に入学して歴史の研究をしたい」(D男)、「物理や幾何が得意」(E男)と話すことから、自分の能力や状況の把握の点において客観性や妥当性が不十分な面は見られ、本人たちが自分自身を正しく認識できるような支援が必要であることも分かった。知的障害児は、その人が置かれた環境や経験により、自分の能力を過剰に高く評価したり、反対に劣等感を抱いたりして、客観的で妥当性のある自己認知に至りにくい(例えば、松岡 1977, p. 78 ; 小島 2007, pp. 18-22) ことを支援者は理解し、生活の中で本人たちがより具体的・客観的に自己を評価できる指標を示すと共に、その過程を支えることが重要となる。

「障害受容」においては、単に障害があるという事実を認めることではなく、それを認めながら今後の人生において自分をどう価値づけていくかということが重要である。

D男は、中学校3年生の時に担任の勧めで受診をし、「広汎性発達障害」との診断を受け、精神障害者保健福祉手帳の交付を受けた。しかし、それには納得することができず「障害者雇用」で就職することを受け入れることができなかった。健常と障害のはざまを生きる人は、このように自分自身の生き方の選択を含めて自分自身をどのように理解するかということが問題となる。高等学校への進路を選んだD男は、「特別支援学校に来たから色々考えることができてよかった。」と話し、特別支援学校で学んだことを自分の人生の中に価値づけることができたが、彼自身の自己理解、障害受容については今後の彼の人生においてさらに深めていく必要がある課題である。

E男も自分は「自閉症」の診断を受け、聴覚の過敏性や睡眠障害などの症状があることを自覚し、そのことをある意味自分の盾としてきた。しかし、自分より障害が重度な生徒たちが多い環境の中で、自身も軽度ではあるが知的障害があることへの認識は薄く、物理や幾何の問題を自分はやれる、との思いをもっていった。このことから知的障害生徒本人が「知的障害」を理解することは、障害があるが故に、また、身体障害に比べ目に見えない捉えにくさがあるために困難さがあることが分かる。知的障害生徒の多くは、自己の障害を「障害」としてではなく、具体的な自分の苦手さ(話すことが苦手、大きな音が苦手、変化が苦手等)として捉えることが多いのではないかと考える。山田(1995, pp. 4-5)の軽度知的障害者に対する調査においても、「障害あり」と回答したのは79名中35名(66%)であり、「わからない」12人(15%)「ない」15人(19%)という結果であった。さらに、「あなたの障害は？」の問いに対しては回答の半数が自分の能力や性格、行動に対する苦手なところを答えており、41%の人は「答えたくない」「わからない」と回答している。

軽度知的障害生徒の障害受容については、障害そのものの理解というのではなく、生徒自身が様々な場面や機会を通して自分の性格や特性、自分のできることで、できないことなど自覚することができるようにし、自分の能力や適性を含めた自分に関するものの理解、すなわち自己理解をすることとの関連をもって捉えた方がよいと考える。

また、2事例への対応から、軽度知的障害生徒の学校不適応は、就職に向けて具体的な動き

が始まったときやクラス編制が変わったときなど、生活が変化するときをきっかけとして起こっている。このことから、特に変化のある時期には、事前に十分な説明と対応をし、不安に対する対処が必要であったと考えさせられる。特別支援学校に入学してくる軽度知的障害生徒の状況や実態は様々であるが、それ故に高等部入学後の早い時期に、一人一人の生徒の特別支援学校進学に対する意識や特別支援学校への期待、入学時の目標などを把握することが大切であることを2事例が示してくれたと考える。

細渕(2000, pp.20-21)が指摘したように、特別支援学校高等部においては、卒業後の職業生活への移行に対する意識が高く、入学時の一人一人の生徒がどのような意思決定のもと入学してきたかを細かに把握することなく、作業学習や職業自立に向けた指導を始めてしまいがちである。しかし、高等部段階の生徒には、自己を意識し確立するという発達課題があることを教師が認識し、生徒に自分自身を見つめさせ、自分が将来どのような人間になるのかということを考えさせる学習を職業教育の中で充実させることが重要である。その中で、軽度知的障害生徒が自分のやれること、やれないことを率直に評価できる機会をつくることも重要であると考え。軽度知的障害生徒自身が自分にとって妥当な目標や将来の展望をもつことができるよう、自己評価の経験を積み重ね、客観的な自己評価に至るための支援方法の検討が求められる。

第4章 軽度知的障害生徒の学校生活に関する意識

—特別支援学校高等部における質問紙調査をもとに—

高等学校に在籍する発達障害生徒の対応の在り方について注目される中、軽度知的障害生徒の高等学校への受け入れについては、具体的な施策や方向性は示されておらず、インクルーシブ教育を目指し、障害のある子の教育の在り方を検討する上で課題と捉えられるところである。こうした状況の中において、軽度知的障害生徒の特別支援学校高等部への進路選択の在り方や特別支援学校における軽度知的障害生徒の指導の在り方について検討することは、有意義であると考えられる。

第3章では、特別支援学校に入学する軽度知的障害生徒が示す学校適応に関わる問題について、事例を通して検討した。事例からは、高等部入学後の早い時期に、一人一人の特別支援学校への進学に対する意識や期待について把握し、特別支援学校の生活にスムーズに移行できるよう、また将来の社会生活への展望が持てるよう、適切に情報提供すると共に、青年期教育すなわち自己理解を図り自己を確立するための教育を開始することが重要であることを確認することができた。また、事例では、担任等が価値づけた目標を受け入れて行動することは難しかったが、自分自身で設定した行動目標に向けては遂行しようと努力したり、自分自身が進路決定を行ったことで生活を立て直したりする姿が見られ、自己決定がその後の生活の適応によい影響を及ぼすことが確認できた。

このことから、第4章では、特別支援学校に入学した生徒たちが、進学先決定に際し自分で決定しているか、また特別支援学校の学校生活や学習内容をどのように捉えているのかについて、あるいは特別支援学校で何を目標とし、特別支援学校に入学した結果をどのように評価しているかなどについて回答結果をもとに検討し、軽度知的障害生徒の学校生活に関する意識を明らかに

することを目的とした。

調査結果から、就学先決定に際し3分の1の生徒が自分の意思で決定していないことが分かった。この結果は、知的障害児が多く失敗歴から課題解決場面において外的指向性を増大させる（ジグラー・ゲイツ 2000, p. 188）ことが多くの研究者から繰り返し提出されていることとの関連で検討する必要がある。中学校では、非知的障害生徒の中で、同じように課題をこなすことができないことから失敗体験を持ちやすい状況があると考えられる。特に、進路選択においては、軽度知的障害生徒にとっては未経験で見通しのもてない就学先決定という課題であることから、解決を安易に他者に委ねてしまう傾向が助長される状況にあることを理解した上で、指導にあたることの重要性を認識させられる結果と言えよう。

また、本調査では、学校生活への満足度を学校適応の指標の1つと考え、生徒が就学先を自分で決めたかどうかの調査結果との関連で検討を行った。本調査の結果からは、「自分で決めた群」と「自分以外の人が決めた群」において全体としては学校生活への満足度の差は見られなかったが、高等部入学前に「通常の学級に在籍した生徒の割合が多い学年」と「少ない学年」との間においては、学校生活への満足度において有意な差が見られ、「通常の学級に在籍した生徒の割合少ない学年」の方が満足度が高い結果となった。本調査結果から結論づけることはできないが、生徒が積極的に自身の生活に関わり、満足度を高めるためには、失敗体験や自分のうまくできなさをより多く感じる環境よりも、少人数の中で自分に合った学習を行い、自信を高められる環境の方が、発達に伴う広範囲な失敗経験による外的指向性を少なくすることができ、より生活への満足度を高めることができるのではないかと考えられる。すなわち、自分自身の能力や障害について認知する経験の有無が、その後の学校生活の満足度に影響を与えているのではないかと考えられる。

進路先の学校を決定した理由では、「将来の生活や進路に役立つから（61.0%）」が最も多く選択された。入学後の目標についても、「社会自立」に関わる目標が一番多く、中でも「就職」に分類されるものが多かった。学年別に目標を分類してみると、1, 2年生が「社会自立」を漠然と志向した目標を記述したのに対し、学年を経てそれが減少し、3年生になると具体的な「自己の課題」について志向するようになっていくことが分かる。これは、特別支援学校では2年生から企業等における実習（インターンシップ）が始まり、就職ということが遠い将来の目標から、実習や様々な経験を経て現実的なものになったことによる変化ではないかと考えられる。現実となった就職を実現するために、自己の課題を理解し、解決することが必要であることを認識することによる変化と筆者は捉えた。特別支援学校における学習や経験、実際の企業等におけるインターンシップを経て、生徒たちは自己の課題について気付いたり、指摘されたりする機会を得て、その解決への志向をもつようになると考えられる。

高校生段階の非知的障害の生徒であれば、理想の自己イメージを描き、少し先の将来を見据えた目標設定ができる場所であるが、軽度知的障害生徒から挙げられた目標はいずれも、自分自身の生活上の具体的な目標となっている。そのことをジグラー・ゲイツ(2000, p. 79)は、「現実の自己イメージと理想の自己イメージの不一致が大きくなることは、正常な成長や発達による」とする認知-発達論を示しているが、知的障害児は日常の生活の中に目標を設定し、すなわち目標（＝理想の自己イメージ）と現実の自己イメージとの不一致度は小さいと言える。これは、理想の自己イメージをもつには、抽象的に仮説を立てる思考能力が必要とされるからである。知的

障害生徒にとっての自己理解は、生活に根ざした具体的な経験が基になり、そこから飛躍し、抽象的な思考に至ることは難しい。そのことが目標の内容の変化に現れていると考える。

満足の理由を記述式で求めたところ、「よかった」「少しよかった」と回答した生徒たちからは、「いろいろな学習、体験、行事ができた」「友達ができた」ことが多く挙げられ、さらに、自己理解に関する内容や自身の成長を感じることができたことなども書かれている。記述から、特別支援学校高等部に入学し、比較的軽度な生徒ばかりの集団の中で、中学校までは味わうことがなかった友人関係を築くことができ、自分自身を見つめる機会をもち、様々な行事や体験を通して自分自身の成長を実感できていることを読み取ることができた。

第5章 教科「職業」を中心とした自己理解を促す指導方法の検討

－特別支援学校高等部における実践研究－

高等部のみのA特別支援学校は、卒業後は一般企業への就職を目指す軽度知的障害生徒を対象とした学校である。第3章の事例や第4章の調査結果からは、軽度知的障害生徒は自分の意思で自分の進路や将来に関わる決定をする経験が少なかったり、自分のやりたいことや希望の意思はあるが自己理解が十分でないため、適切な自己決定ができなかったりすることがあるということが示された。このことから、特別支援学校においては、将来の社会自立を目指して、生徒たちがより客観的な自己理解や自己評価ができるよう指導・支援することが重要であると改めて認識させられるところである。

しかし、これまでも述べてきたように、特別支援学校高等部では生徒の将来の生活に必要な内容を教育課程に取り入れて学習が進められてはいるが、そこに生徒自身が考え判断する活動を取り入れることは難しいとされている現状がある。これは、古くからの課題でもあり、ヴィゴツキー（2006, p. 43）は著作の中で、「知的遅滞児は自分たちの経験において、直観的・具体的印象にあまりにも頼りすぎており、なすにまかされると抽象的思考をほとんど発達させない。」「学校は抽象的思考の発達を妨害するおびただしい実物教授から遅滞児を開放し、抽象的思考過程を教育しなければならない。」とし、養護学校（特別支援学校）は、抽象的思考の発達を促すために、可能な限りの手段をつくすべきだと主張している。筆者は、ヴィゴツキーの言う知的障害児にとっての「心理的道具」は、他の障害児の道具と違い具体的に形を捉えることができにくいものであるが、思考の過程や方法及びそれに対する働きかけを明らかにすることではないかと考える。

そこで、本章では、軽度知的障害生徒が将来を展望し自己決定するために必要な自己理解を促す授業を構想・実践し、その効果を生徒の学校生活に対する意識調査の結果や自己評価・他者評価の結果、学習記録等をもとに、実証的に研究を行う。

具体的には、第4章で生徒たちが最も役に立った授業に選んだ「職業」の授業実践を行い、その中で、軽度知的障害生徒が自己決定する上で基盤となると考えられる生徒の自己理解を促すための支援方法やその評価について検討することを目的とする。教師の講義中心になりがちであったスタイルから、自分の行動を振り返ったり、自分自身について考えたりする活動を意識して取り入れ、生徒自身が活動を通して自己理解を深められる内容になるよう計画を立て、実践を行っ

た。生徒自身の活動を中心にして、教師が情報提供をしながら働くということや就職後の生活について、自分の障害や適性について生徒自身が考える内容を盛り込んでいる。また、学習活動の中で考えたことを表現したり、行動しそれを評価したりすることで、自己理解を深める指導・支援を試みた。

実践研究の結果として明らかになったことが以下の点である。第一に、知的障害生徒の自己理解の過程は健常者のそれとは違い、生徒の実経験に基づく具体的な生活に根ざして自己は認識され、深められていくということである。例えば、目標設定においても抽象的な理想の自分を思い描いて目標を立てるのではなく、学習の結果においても自分自身の目標がより生活に根差した課題へと変化していることが分かった。彼らは自分に関わって実際に経験した事柄について情報を得て認識し、自分のものとしていくことが研究を通して改めて確認することができた。

第二に、自己理解の学習は難しいとされてきたが、知的障害生徒が理解できる内容を精選し、繰り返し学習することで可能となるということである。生徒たちの自己評価や学習ノート、「セルフ取説」の回答や記述を見ると、生徒たちは活動の課題に対し達成できたかどうかについて振り返ったり、自分自身の性格や行動について見つめ直したりする活動を繰り返し行うことで、自分自身について認識し、理解を深め、表現し伝えることができるようになっていく。これまで、知的障害者の自己決定や自己理解は困難と見なされてきた（手島・吉利 2001, p. 215）が、本研究の結果から、「気分の変化が激しい」とか「分からないと混乱する」など自分の状況を認識したり、「1 つずつ説明してほしい」とか「失敗やミスについて改善点を説明してほしい」など自分の特性を知った上でどうしたら対応できるかということについても考えたりすることができていた。このように、軽度知的障害者が生活経験の中で具体的に捉えることのできる自己認識・自己理解の内容を中心としながら、彼らが咀嚼できる適切な情報提供を行うことで、それはある程度可能となるということが実証できたのではないかと考える。

本研究では、先行研究でも指摘されてきたように、知的障害生徒が、これまでの生活の中で、経験不足や十分な機会が与えられなかった結果として自信を失い、萎縮した状態であったり、逆に狭い生活経験の中で自分を客観的に捉えられず過大に評価したりすることがあることが確認された。しかし、本研究における実践を検証した結果から、萎縮傾向が見られた生徒は、自己を見つめ理解を深める学習を経て、自己評価を上げることができ、自己を過大に評価する傾向のあった生徒はより客観的な評価へと自己評価を下げる変化が見られた。

本研究で実践した他者（教師）評価との擦り合わせを行い、自己に対する客観的な評価を知る取組は、生徒自身の「指示通りに動けないことがある」や「早とちりすることがある」との記述から見られるような自分を認識したり、「指示を1回だけでは聞き取れないので2回説明してほしい」や「口頭だけでなくイラストや実演でしめしてほしい」などの対応の仕方を表現したりした記述内容からも、他者評価を受け入れ自己評価に取り入れることができたという成果を見ることができた。

この取組の効果を、改めて以下にまとめる。1つは、教師との面談を経て自分自身がどのように行動したらよいか振る舞い方を知り、よりよい行動の仕方を身に付けていくことができたということである。他者の評価を得て、自分の姿を再認識することは、次の目標が明確になりよりよい行動へと結びつき、そのことが達成感や自信に結び付く要因となる。湯浅（1998, p. 170）は、『『できない』子どもが、学びへの意識を高めていくうえで、他者からの評価の質は決定的な要

素である」と述べているが、より客観的に自己を理解することにおいて、他者評価は非常に有効である。教師からの肯定的な評価を得て、自己理解を深めることができたからこそ、「セルフ取説」における「(相手に望む私への)説明の仕方」の記述に見られるような、自分自身の特性を踏まえて必要な支援を自分で相手に伝えることができる力が育ったと考えられる。

2つ目は、客観的な自己理解につながるということである。本研究結果が示したように、入学当初自信がなく、萎縮傾向にあった生徒が学年末に自己評価を上げることができた。これは、教師評価の結果や教師からの言葉掛けなどにより「これで良いのだ」という確信や自信をもつことができた結果だと考える。また、自己を過大評価する傾向のあった生徒に対しては、特に客観的な自己理解を身に付けることが課題となっていたが、教師との面談や学習を経て、評価の基準を知ることができ、他者から求められる行動を知り、振る舞い方を身に付けることができたと考えられる。

知的障害生徒の自己理解を支援するためには、生徒の生活に根差した具体的な課題設定を行い、生徒が課題を十分に取り組めるような指導内容や教材開発が重要な部分を占めるということ、取組を通して確認することができた。教師が行った生徒の取組状況の評価からは「校内実習」など具体的な生徒の行動を評価できる単元に比べ、「自分を知る」の単元における生徒の理解度や達成度の評価は低い結果が出た。これは、「必要だが指導が難しい」内容であり、生徒にとっては難易度が高い単元であったためであり、教師のねらい程の成果が得られなかったと教師は感じたのであろうと考える。しかも、教師にとっては抽象的な課題を生徒に分かる具体性をもった内容に代え、取り組みやすくすることが必要なため、様々な工夫が必要な単元であった。しかし、生徒の記述(表 5-16)を見ると自分の性格や特性について書かれていたり、苦手な場面での対応の仕方を表現出来ていたりしており、他の単元に比べて評価点は低いけれども一定の成果を得ることができていたと考えられる。また、単元の取組として教師たちが考え工夫した「学習プリント」や「セルフ取説」の取組のアイデアは、知的障害のある生徒が活動内容を理解し、興味をもって取り組むために有効であったのではないかと考える。

さらに、記述内容から学習の成果として生徒が自分自身を理解できるようになったであると評価した結果(表 5-14)からは、教師は、生徒の自己理解を問題とするときに、単に自分の特性や性格、嗜好を認識するだけでなく、自分が生活する上でそれにどう対処するか、周りの人と関わりながらどのように解決するかということを生徒自身が理解することを「自己理解ができた」と評価していることが伺えた。

このことから、難易度が高い課題であっても、本取組は生徒の卒業後の社会生活においては必要とされる力を育成し、自己理解を促すねらいのものであり、丁寧に繰り返し学習することで、今後さらに生徒が自己理解を深めていくことが期待できる指導内容・方法であると考えられる。指導が難しいとされる内容の指導ではあるが、今後さらに指導内容・方法、教材の工夫をしながら指導に挑戦していくこと、また、将来の社会生活に向けて自己理解の時間軸を広げていくことが重要であると考えられる。

5 まとめ(考察)

5.1 知的障害者の自己決定過程における「自己理解」の位置づけ

本研究では、知的障害のある人が自己決定をするための基礎あるいは前提として「自己理解」

が必要という捉えで論を進めてきた。知的障害者の自己決定は、単に物や事柄を「選択する」「決定する」行動・行為を指すのではなく、「選択」「決定」が自らの生活や将来についての意思を示すものであり、周りが示してくれた選択肢に乗じて「選択する」ということだけではなく、本人が選択肢の設定に関与することや、選択することがその後の本人の生活に影響し価値をもたらす、それを評価することが重要だと考える。このことから、行為・行動するためのスキルを身に付け、自分を知り、自己理解を深める過程を含む一連のプロセスとして自己決定を捉えた方がよいと考える。

本研究で行った実践及び調査をもとに、手島によるアメリカにおける報告を参照しながら、軽度知的障害生徒の「自己決定の過程」を図にまとめて捉え直した（図5-1）。

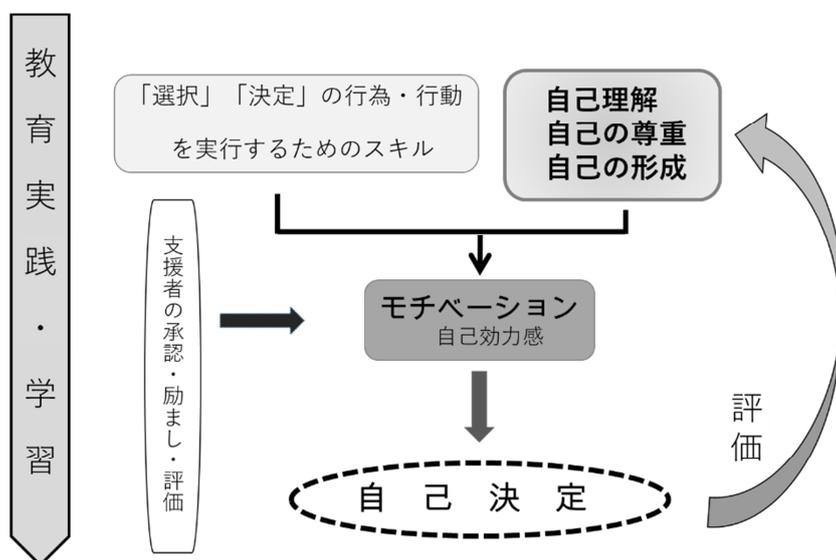


図5-1 自己決定の過程

図5-1で示したように、「選択」「決定」という行動・行為を実行するためのスキルを身に付けることと同時に、自分自身への理解や認識をもつことが重要で、それを抜きにしては、その先にある自己決定にはたどり着かない。両者をうまく成し遂げられることで自己効力感が高まり、自己決定へとつながるのである。これまでの教育実践や知的障害のある人の生活の中において、この過程が十分に支援されてこなかったのではないかと考える。

自分自身を理解することで、子どもたちは選択したり、決定したりすることの自分にとっての意味が分かり、より「できる」「分かる」生活の実現につながって行くと考えている。それが自己肯定感・自己効力感につながり、モチベーションとなって、人生の重要な決定に際しても、自分が関与して自己決定を行うことができる力の育成へとつながると考える。

5. 2 知的障害生徒の自己理解とその支援の在り方

知的障害者の「自己決定」には「自己理解」の学習が重要と述べてきたが、従来は知的障害者には判断したり、決定したりすることは難しいとされ十分に実践されてこなかった経緯がある。それは、知的障害者には、抽象的な思考が難しいと考えられてきたからでもある。成長して高等部になった生徒においても自己決定に必要な「自己理解」の学習は「必要な内容とされながらも、指導が難しい内容」としてなかなか実践されてこなかった。しかし本研究において、知的障害生徒が自分自身の性格や特性、行動について振り返り、考える機会を指導計画の中に設定し自己理解を促す支援を行ったところ、彼らは自分の生活上の課題を自ら選び目標設定したり、自分の障害特性を知りそのための対処法を考え表現したりすることができた。そのことから、知的障害者においても支援の方法を工夫することで自己理解を深めることができるということを実証できたと考える。

本研究から軽度知的障害生徒の自己理解の学習の過程やその内容の検討を通し、明らかになった点をまとめる。1つ目は、知的障害生徒の自己理解は、自分の生活の中で経験した具体的な事柄によって形成されていくということである。これは、健常児にとっても同様のことが言えるが、知的障害児と違う点は、彼らは自ら情報を得たり、経験しないことを様々な情報と結びつけて想像したりすることができ、将来への展望や理想をもつことができる点にあるということができる。知的障害生徒も将来の夢を語ることはあるが、現実の自分と結びつけて、今の自分から遠い理想の自己を想像することは難しいと言える。自分自身の目標を捉える際に、生徒は今取り組んでいる課題や周りから掛けられる言葉を反映させ、より身近で具体的な目標設定をするプロセスを踏むことが分かった。また、評価の基準や内容を明確に示すことで自己評価したり、学習プリントなどで段階的に自分自身の特性や困難な場面について理解し、そのときの対処法について考え、記述したりする活動にも取り組むことができるようになった。こうした学習内容・方法は、生徒が自己を見つめ自己理解を深めるには有効であったと考える。

2つ目は、適切な情報や他者評価が知的障害生徒の自己理解や自己の形成に重要ということである。知的障害生徒の多くが失敗経験をもち、自分に自信がもてずにいることは繰り返し述べてきたことであるが、その傾向は本研究の対象生徒にも見られた。生徒は、適切な情報を得て自己理解を促す学習を行った結果、学年末の自己評価を上げることができた。生徒が、第5章で行った意識調査の「入学してよかった理由」として「自分の課題が分かった」り、「積極的な行動ができるようになった」りしたと記述していることから伺える。これには、自己理解の学習を進めると共に、他者(教師)評価を知り自分に対する客観的な評価を取り入れる経験をしたことや、励ましたり認めたりしてくれる他者の存在があったことが大きく影響したと考えられる。

また、一方で自己を過大評価する傾向のある生徒も見られた。大谷・小川(1996, p. 17)は、健常児の発達において小学校の中学年から高学年の間に自己評価の低下が認められ、小学校4年までの間に過大に肯定的な自己評価が低下し適切なものになるとことを挙げ、この健常児における傾向は知的発達と同程度になった知的障害児にも見られたことを報告している。その他、多くの研究者が小学校高学年から中学生への移行の時期に自己評価の低下が見られるとしている。このことから、本研究において自己を過大評価する傾向のある生徒の精神発達は、自己評価を実施した時点では知的発達がその段階に至っていなかったのではないかと考えられる。

小島 (2007, p. 25) が、過大な自己評価と知的発達水準との関連性について言及し、「他者からの評価に気づかせるとともに、自らの過大評価について認識し、適切な自己評価ができる能力を育む支援へつなぐことが望ましい」と述べているが、本研究では発達年齢が低く過大傾向を当初は示した生徒も、他者評価との擦り合わせを行い、学習過程の中で適切な情報を得ることで、より客観的な自己評価へと修正ができたと考える。

また、他者評価を得て自己評価の変化が見られたことについては、教師評価だけではなくクラスの人間における日常の関わりも大きな要因になっていると考えられる。集団指導の中で、自分自身(個)を見つめ、その内容を発表したりや話し合いを行ったりする中で、友達の考えや意見を自然に取り込む機会があったと考えられる。担任や授業担当教師からの個別指導だけでなく、他者としての友達の視点や考えを意識することができたことは、授業で「自己理解」支援に取り組んだから得られた成果と言えるのではないだろうか。

5. 3 特別支援学校高等部における青年期教育の重要性

青年期は、子どもから大人への過渡期・移行期である。それまでの様式を否定して新しい様式を再構築する過程であり、この時期における青年期教育の役割は、青年自身による「子どもから大人への自分づくり」を教育的に組織し、方向づけ、援助することだ (渡部 1997, pp. 228-229) とされている。しかし一方で渡部は、障害児には「青年期はない」かのように扱われ、障害の軽い者は「早く手に職を」と就労を急かされ、子どもから一気に大人になることが強要されがちであったとも指摘する。特別支援学校高等部の指導においても、従来は、卒業後の社会自立・職業自立を強く意識した指導、すなわち青年期の自分づくりの重要な発達課題をもつ時期という意識がないままに社会人としての振る舞いを身に付けるための職業訓練的な指導に偏りがちであった。このことは、細渕(2000, p. 20)をはじめ多くの研究者から指摘されていることである。

しかし、青年期は障害のある人たちにとっても、様々な不安を抱え、葛藤する中で自己を意識し確立していく時期である。第3章の軽度知的障害生徒の事例が示すように、「本当に自分はこの人生の選択で良かったのか」と問うことができたのは、高等部段階すなわち青年期のこの時期だったからこそできたことではないか、と考えられる。軽度知的障害生徒は、失敗をしないために、幼少期より自分の置かれた状況をよく理解できないまま、自分で決定することから身を引く、問題解決場面では外的指向性を増大させ(つまりは決定を人に委ねて)適応を図って生きていくが多かったであろうと推察される。それが、特別支援学校高等部に入学することで、授業内容が分かり達成できる経験も確実に積んでいける環境が整うことで、自分で遂行する自信や周りの友達と共に活動する経験ができ、他者への意識が広がり、自己理解を深める準備ができると考えられる。高等部入学を契機に、軽度知的障害生徒に対し自己理解を促す指導を取り入れることは、自己を客観的に捉えることを可能にし、また、社会への移行期である高等部の時期に自らの特性理解をはじめとする自己理解を深めることにつながり、その後の適切な進路選択により効果をもたらすものと考えられる。

5. 4 知的障害者への理解と知的障害教育への意識

第2章では、インクルーシブ教育システムに関する意識調査の結果を取り上げて、知的障害に対する教師の理解や意識について論じたが、知的障害に対する理解はまだ不十分と言わざる

を得ない。「小学校及び中学校の普通免許状授与に係る教職員免許法の特例等に関する法律」で特別支援学校と福祉施設等における実習が義務づけられ、障害者とふれ合う機会は作られたが、障害の理解にまでは至っていないのが現状である。石井は先行研究の調査結果を挙げて「教師は具体的援助場面において、同年代の子ども同士の対等な関係を強く認識しており、援助技術よりも対等関係を促す教育の必要性を感じていた」と紹介している。これは、第2章で得た調査結果から見られた教師の意識と通ずるものである。

今後は、教員養成段階において、もっと障害理解及び援助技術にも踏み込んだ内容の修得を検討することが必要だと考える。支援者が、知的障害のある人を尊重し、パターンリズムに陥ることなく対等な関係を築き、その中で本人の自己理解を促す関わりを丁寧に継続することのできる力をつけることが求められる。そうした関わりの中でこそ、知的障害者の自己決定は実現する。支援者が、知的障害のある人の自己理解を促し、自己決定を果たす環境になり得るかどうかは、支援者自身の知的障害に対する理解の程度によるところが大きいのである。

5. 5 まとめと今後の課題

本研究では、自己理解が自己決定の過程の重要な1つの要素となっているということを確認しつつ、軽度知的障害生徒の自己理解を促す指導を論点の中心として進め、検討してきた。研究を進める中で、知的障害者の障害の特性から、他の障害に比べ支援の内容を特定しにくい個別性の高さが指摘され、支援の見えにくさ分りにくさがあることや、それ故に周りの教師等支援者にも理解されにくい状況があることが確認された。その解決のためには、支援者側の理解や支援技術を高めることは環境整備として重要であるが、実践研究を通して、本人の側においても自己理解を深めることによって自分が他者にどのように支援してほしいかということを考え、伝達する力を育成できる可能性を実証することができたのではないかと考えている。

また、第5章で示した「学校生活における目標設定」では、軽度知的障害生徒が1年間の学習の結果、目標を設定できた生徒が増加し、目標の内容が漠然としたものから、より自分自身が今直面する具体的な課題へと変化したことを報告したが、これは、自己理解の発達の一過程と位置づけられる。それは、梶田(1985, pp. 139-141)の自己意識・自己概念の主要様式及び梶田が紹介しているジョアダーンのキャリア教育の探求の過程にも見られる。そこでは、「自己知の増大」について、最初に自分の能力や性格特性など、より現実的な評価をし、次に自分の長所と短所のより現実的な評価、つづいて自分がなぜそのように行動し、感じ考えるのかということに関する理解、自分が他の人たちとどのように類似し、あるいは相違しているかに気づくという段階が述べられている。本研究においては、特別支援学校高等部1年生への取組の中で自己知の増大の過程を確認することができた。今後は、「新しく得た自己知を将来の目標へと関連づける能力の増大」の段階へと自己理解を発展させるための実践研究へと進めていく必要がある。

6 主な引用文献・参考文献

- 阿部美穂子・廣瀬真理(2008)軽度知的障害児の安心、自信、自己肯定感の獲得に関する研究 ― 児童福祉施設併設特別支援学校における実践から―. 富山大学人間発達科学部紀要 第3巻第1号 pp. 55-66
- 荒川智(2008)『インクルーシブ教育の課題 シンクルーシブ教育入門―すべての子どもの学習参加を保障する学校・施設づくり』, かもがわ出版, 第3部, pp. 148-222

- ベント・ニリエ著, 河東田博他訳編(1998)『ノーマライゼーションの原理 普遍化と社会変革を求めて』. 現代書館
- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2012)特別支援学校(知的障害)高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究ー必要性の高い指導内容の検討ー. 『専門研究B(重点推進研究)研究成果報告書』
- エドワード・ジグラー, ダイアン・ベネット・ゲイツ著, 田中道治編訳(2000)『知的障害者の人格発達』. 田研出版
- 榎本弘明(1998)『「自己」の心理学ー自分探しへの誘いー』. サイエンス社
- 原田公人(2009)障害のある子供への進路指導・職業教育の充実に関する研究 アンケート調査報告書. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所
- 保積功一(2007)知的障害者の本人活動の歴史的発展と機能について. 吉備国際大学社会福祉学部研究紀要 第12号, pp. 11-12
- 細淵富夫(2000)軽度発達遅滞児・学習障害児の高校教育の実態とその教育課程に関する研究. 平成9年度～平成11年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書
- 井上昌士(2012)特別支援学校(知的障害)高等部における軽度知的障害のある生徒に対する教育課程に関する研究ー必要性の高い指導内容の検討ー. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所平成22年度～23年度『専門研究B(重点推進研究)研究成果報告書』
- 伊藤佐奈美(2016)インクルーシブ教育に関する教員の意識. 愛知教育大学・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻 第6回教科開発学研究会発表論文集, pp. 7-10
- 伊藤佐奈美(2017a)学校適応に困難を示す特別支援学校高等部生徒への支援実践ー知的障害の程度が軽度な2事例を取り上げてー. 日本学校教育相談学会 学校教育相談研究第27号, pp. 24-34
- 伊藤佐奈美(2017b)軽度知的障害生徒の学校生活への適応に関する研究ー特別支援学校高等部における質問紙調査をもとにー. 愛知教育大学・静岡大学大学院教育学研究科共同教科開発学専攻 教科開発学論集第5号, pp. 13-22
- 伊藤佐奈美(2017c)軽度知的障害生徒の自己理解に関する研究 自己評価の取組を通して. 日本特殊教育学会第55回大会発表論文集, 口頭発表(障害一般4, 矯正教育) O6-5
- 梶田叡一(1985)『子供の自己概念と教育』. UP選書. 東京大学出版会
- 小島道生(2007)知的障害児の自己の発達と教育・支援. 田中道治・都筑学・別府哲・小島道生編『発達障害のある子供の自己を育てる 内面世界の成長を支える教育・支援』ナカニシヤ出版, 第II部第1章, pp. 12-27
- 松田文春・二階堂修以知・福森護(2007)知的障害生徒の「自己決定」に向けての支援に関する研究. 中国学園紀要5, pp. 195-201
- 松岡武(1977)『精神薄弱児の心理』. 福村出版
- 茂木俊彦(2000)障害児の思春期・青年期教育. 船橋秀彦・森下芳郎・渡辺昭男編『障害児の青年期教育入門』, 全国障害者問題研究会編集部, 第1章, pp. 13-30
- 文部科学省(2001)21世紀の特殊教育の在り方について 一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について(報告)
- 文部科学省(2012)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）

- 中山奈央・田中真理(2007) 児童の自信が思う自己評価及び他者に移る自己評価が自尊感情に与える影響. 教育ネットワークセンター年報 7, pp. 45-57
- 西村愛 (2005a) 知的障害児・者の自己決定の援助に関する一考察—援助者との権力関係の視点から—. Journal of health & social services No.4, pp. 71-85
- 大久保哲夫 (1985) 青年期における障害者教育の課題. 障害者問題研究 41, pp. 2-12
- 大谷博俊・小川巖(1996)精神遅滞児の自己概念に関する研究—自己能力評価・社会的受容感と生活年齢・精神年齢との関連性の検討—. 特殊教育学研究 第 34 巻第 2 号, pp. 11-19
- 司城紀代美 (2015) ヴィゴツキーの障害学における知的障害の心理的機能. 宇都宮大学教育学部紀要 第 65 号第 1 部, pp. 221-227
- 手島由紀子・吉利宗久 (2001) わが国における知的障害者の自己決定に関する研究動向—学習と支援を中心に—. 川崎医療福祉学会誌 Vol. 14 No.1. pp. 211-217
- 手島由紀子(2003)アメリカ合衆国の障害児教育における自己決定の展開. 特殊教育学研究 第 41 巻第 2 号, pp. 245-254
- 徳永英明・田中道治(2004)知的障害児および健常児における自己意識の発達—自己の変容に対するイメージと理想の自己イメージの関係—. 特殊教育学研究 第 42 巻第 1 号, pp. 1-11
- 坪井康次 (2010) ストレスコーピング—自分でできるストレスマネジメント—. 心身健康科学 6 巻 2 号 特別講演, pp. 1-6
- ヴィゴツキー (2006) 柴田義松・宮坂瑋子訳『障害児発達・教育論集』. 新読書社
- 渡部昭男(1997)青年期教育の創造. 『講座発達保障第 1 巻 障害児教育学』, 全障研出版部, 第 III 部第 4 章, pp. 225-245
- 吉田奈央子 (2004) 軽度知的障害者の「困った場面」への反応の仕方—無力的認知に注目して—. 九州大学大学院人間環境学府 Web ページ 修士論文 人間共生システム専攻
- 湯浅恭正 (1998) 自己決定と学び. メトード研究会編, 『学びのディスコース 共同創造の授業を求めて』, 八千代出版, 第 8 章, pp. 159-178