

軽度知的障害のある生徒の自己理解についての研究 —多角的な実態把握に基づく自立活動の個別の指導計画—

総合教育高度化プログラム特別支援教育サブプログラム 21AE154

柳瀬貴之

【指導教員】名越斉子 宗澤忠雄

【キーワード】自己理解 軽度知的障害 指導計画

I. 問題の所在

1 軽度知的障害生徒の自己理解支援の必要性

近年、特別支援学校（知的障害）高等部においては生徒の増加が著しく、その中でも軽度知的障害の生徒が増え、高等部全体の中で占める割合も多くなってきている（国立特別支援教育総合研究所，2012）。武田ら（2020）は、中学校からの引継ぎや、入学後の本人の語りから、ほとんどの生徒が小・中学校段階に不登校やいじめを経験しており、自分に自信がなかったり、不安を抱えていたりする場合が少なくなく、不適応行動や非社会的行動として表面化させてしまう生徒もいると述べている。筆者も、軽度知的障害生徒の多くは過去の経験や環境から、自分のよいところが分からない、自信がない等の事例を多く経験した。そのような高等部段階の生徒への自己理解支援の必要性として、伊藤（2019）は、「教育活動の中で、生徒が、自分自身の特性の理解や職業適性の理解など将来の生活に関わる自己を理解する学習を設定することが重要であると考え」と述べている。また、適切な自己理解支援の実施について小島（2015）は、知的障害の子どもの自己理解を育むためには実態を把握し、自分の評価的側面の理解の難しさや時間的な流れの中で自分を理解することの難しさといった特徴を分析することの大切さを述べている。これらのことから、自己を確立していく高等部の生徒に対してそれぞれの自己理解支援を実施することは、生徒が自分の状況を理解し、確固たる自分を持つことで学校生活や今後の生活において能力を発揮しながら安定して過ごすために必要であり、生徒個々に合った自己理解支援のためには実態把握を適切に行うことが重要であると考え。

2 勤務校における現状と課題

勤務校においても、軽度知的障害生徒の自己理解支援が学校生活、今後の就労、生活において重要であることは認識されており、自立活動の時間における指導を中心に実施されている。特別支援学校学習指導要領自立活動編では、個別の指導計画の作成についてさらに理解を促すために、指導すべき課題を明確にすることを加え、手続きの各過程を整理する際の配慮事項をそれぞれ示すことが明示され、勤務校においても自立活動の個別の指導計画の作成が進められている。自立活動の個別の指導計画作成は、特別支援学校学習指導要領自立活動編の「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例」を参考に、①実態把握

②背景要因の検討③指導すべき課題の整理④指導目標の設定⑤必要な項目の選定⑥具体的な指導内容の設定の手順で行っている。しかし、実態把握は教員の視点で行われることが多く、自己理解支援で重要な生徒自身が自分のことをどう捉えているのかという視点を入れての指導計画の作成はほとんど行われていない。そのために、教師が普段の生徒の様子に基づいて得られた生徒の状態と生徒の自己理解がずれていたり、生徒の自己理解を正確に捉えることができずいたりすることが生じ、自己理解支援が適切に実施できていないということにつながるのではないかと考える。

3 知的障害児者の自己理解についての実態把握

知的障害児者が自己をどのように捉えているかについての把握は、先行研究において様々な方法で試みられてきたが、代表的なものはインタビュー法であり、回答方法によって2つに大別される。一つ目としては、対象者にインタビューを行い、選択肢から選ばせる方法として（都築・田中，1981；大谷・小川，1996など）があげられる。この方法は、質問する内容や方法を工夫することにより抽象度を下げることができ、知的障害者でも回答することが可能であり、回答率を高める上でも効果的である。しかし、選択式の場合には実験者の意図した自己概念の構成要素に対して回答を求めることになり、対象者が抱く構成要素と異なる場合がある。そのため、対象者自身が抱く自己概念について、その構成要素や評価などを内省状況に基づき測定しているとは言いがたい（小島・池田，2004）といった問題がある。二つ目として、対象者にインタビューを行い、選択肢ではなく自分の言葉で答えさせる方法（佐久間ら，2000；小島・池田，2004など）があげられる。この方法であれば、対象者が自分のことをどう捉えているかということを、制約を加えていないことから自発的な自己理解を捉えることができるという利点がある（佐久間，2000）。しかし、知的障害児者の言語理解や言語表出の発達によっては正確に質問内容を理解し回答できないことも考えられる。二つの方法の利点や問題を、対象生徒の学年や実態、担任の見立てなどを踏まえ、本人の考えている自己を本人の言葉で表現させることで自己をどのように捉えているのかを把握する方法を本研究で採用することにした。知的障害児者の自己に関する先行研究の課題の一つとして、山根（2016）は、本人からの自己報告だけでなく、教員などによる他者評価の必要性を指摘している。そのため、生徒本

人のインタビュー結果だけで実態把握を行うのではなく、担任が生徒の普段の様子から、生徒が自分どのように捉えているのかを考えてもらう質問紙調査も併せて実施する。

小島・片岡（2014）は、自己理解の発達には段階があり、それを考慮した支援が必要であると述べているように、個々の生徒の自己理解についての発達段階の把握も必要である。そこで、自己理解についての多角的な実態把握の結果を基に自己理解支援の発達段階を検討していくことで、より生徒の実態に合った自己理解支援につながると考えられる。小島・片岡（2014）の自己理解支援の段階を表1に示した。

表1 自己理解支援の段階

段階1	・感覚を通した自己の気づき 触覚、視覚、聴覚など五感を活用しつつ、自分という存在に気づき理解を深めることが支援の課題。
段階2	・自分のよさへの気づき 自分自身の良さについて気づいていくこと、理解を深めることが支援の目的となる
段階3	・多様な自己への気づき 良さだけでなく、自分の様々な側面に気付く
	・過去又は未来の自分からの自己理解・理想自己の形成 いずれも時間軸を抱き、そこから自己理解を深めていく
	・他者とのかかわりを通して深める自己理解 人とのかかわりを通して自己理解を深めていく
	・進路学習・実習を通しての自己理解・先輩、理想の人から自分を見つめる いずれもキャリア教育と関係する内容。進路学習等を通して、理想となる社会人になるために必要な自己理解を深めていく

以上のことから、軽度知的障害生徒の自己理解支援は高等部段階で特に必要であるが、生徒自身の自己理解の実態把握が不十分であるために生徒個々に合った実践が難しいと考えられる。そこで本研究では、自己理解についての多角的な実態把握として生徒へのインタビュー調査、担任への質問紙調査を実施し、その結果と普段の学校生活における生徒の実態をもとにした自立活動の個別の指導計画の実態把握から指導すべき課題の整理までの作成を通して、①インタビュー調査、質問紙調査の質問内容の適切さと課題を明らかにし、②自己理解支援のための多角的な実態把握の自立活動の個別の指導計画作成への活用について検討することを目的とした。本研究をもとにして、今後、自立活動の個別の指導計画を完成させ、生徒の自己理解についての実態把握をいかした自立活動における自己理解支援の実践につなげていきたいと考える。

なお、自己理解に類似した用語として、自己意識（都築・田中、1981）、自己概念（大谷・小川、1999 小島、2010）など様々なものがある。小島（2004）は、佐久間ら（2000）と Damon&Hart（1988）らに倣い、自己評価は自己概念の評価的側面、自己定義、理想自己、過去の自己は自己概念の一部として、それらを包括した用語として自己理解を用いている。本研究では、小島・池田（2004）の質問紙をもとに生徒への調査を行うため「自己理解」とい

う言葉を使用する

II. 研究方法

1 対象

インタビュー調査では、A 特別支援学校高等部 1 年生生徒 3 名（A：男子、B：女子、C：男子）、質問紙調査では、対象生徒 3 名の担任を対象とした。

2 手続き

自己理解についての多角的な実態把握として、生徒を対象に自己理解に関するインタビュー調査、その担任を対象に質問紙調査を実施した。インタビュー調査は、小島・池田（2004）、滝吉・田中（2011）をもとに、卒業後の進路選択に関連すると思われる「得意なこと」「苦手なこと」についての項目を加えた 9 項目で実施した。質問項目を表 2 に示した。「これは、テストではないので、自分が思うことをそのまま教えてください。分からないときには、分かりませんと言ってください」と開始前に伝えた。質問項目に対して回答ができなかった場合、あるいは、回答に対して筆者が内容を詳しく聞きたい場合に追加質問を行った。回答後は、「他にもありますか?」と聞き、回答がなくなるまで繰り返した。担任への質問紙調査は、「～さんは自分のどんなところが好きだと思いますか」というように生徒へのインタビュー調査項目と対応しており、普段の様子から考えられる生徒の回答を書くよう依頼した。また、回答を考えることが難しい場合には回答をしなくて構わないこと、回答を考えた理由も併せて記入してほしいことを調査用紙に明記した。

表2 生徒へのインタビュー内容

①～さんは自分のどんなところが好きですか?
②～さんは自分のどんなところが嫌いですか?
③～さんのいいところはどこですか?
④～さんの悪いところはどこですか?
⑤～さんの得意なことは何ですか?
⑥～さんの苦手なことは何ですか?
⑦～さんは、自分のことをどんな人だと思いますか?
⑧～さんは、どんな人になりたいですか?
⑨～さんは昔どんな人でしたか?

生徒と担任の回答結果を受け、担任とともに自立活動の個別の指導計画の作成を試みた。実施した作成の手順を表 3 に示した。なお、手順 4 の自己理解支援の発達段階に関しては、表 1 に示した小島、片岡（2014）の自己理解支援の段階をもとに検討を行った。

表3 回答結果を受けての自立活動の個別の指導計画の作成手順

手順1	生徒の回答結果から気になるものを挙げる
手順2	手順1で挙げた回答の理由、背景要因を考える
手順3	新たに明らかになったことを基に生徒の実態を整理する
手順4	自己理解支援の発達段階を考える
手順5	指導すべき課題の整理をする

そして後日、担任に自己理解についての多角的な実態把握と自立活動の個別の指導計画作成への活用に対する意見聴取を行った。意見聴取の質問項目を表4に示した。質問項目に対し、「はい」、「いいえ」、または「どちらともいえない」で回答してもらった後、その理由について尋ねた。

表4 担任への意見聴取内容

①質問紙調査の項目は回答しやすい内容でしたか
②インタビュー調査は生徒にとって内容を理解し、自分の考えを表現できているものであったと思いますか
③生徒と担任の回答結果は、生徒についての新たな発見をするのに役に立ちましたか
④生徒と担任の回答結果は、自己理解についての支援段階や指導すべき課題を考えるにあたって役に立ちましたか
⑤生徒と担任の回答結果を基にした、自立活動の個別の指導計画作成の手順は分かりやすいものでしたか

3 分析方法

インタビュー調査、質問紙調査の結果から、回答内容、生徒と担任の回答率、生徒と担任の回答の一致率、を分析し、質問内容の適切さと課題について考察した。次に、インタビュー調査、質問紙調査の結果を基にした自立活動の個別の指導計画作成から、担任の考え方や、作成時の様子、つまづきがみられた点などを分析し、活用の特徴や、活用方法の問題点について考察した。そして、担任への意見聴取の結果から、インタビュー調査や質問紙調査、自立活動の個別の指導計画作成を通して考えた意見を分析し、研究方法について担任として感じた課題について検討した。

III. 結果と考察

1 自己理解についての多角的な実態把握

(1) 生徒へのインタビュー調査

生徒へのインタビュー調査の回答状況について表5に示した。質問項目で回答ができた場合を○、追加質問で回答ができた場合を△とした。

表5 生徒へのインタビュー調査の回答状況

質問項目	生徒A	生徒B	生徒C
①好きなところ	△	○	○
②嫌いなところ	○	△	△
③いいところ	△	○	○
④悪いところ	○	△	△
⑤得意なこと	○	○	○
⑥苦手なこと	○	○	△
⑦どんな人	○	○	○
⑧未来の自分	△	○	○
⑨過去の自分	○	○	○

生徒Aは、①好きなところ③いいところについて追加質問を行った。また、②嫌いなところ④悪いところ⑥苦手なところについては、回答結果の表現は異なるが、すべて「人との会話やコミュニケーション」についての内容であった。これらのことから、生徒Aは、自分の肯定的側面へ

の自己理解が十分でないと考えられるとともに、否定的側面については、自分の一側面を強く意識していると考えられる。ただ、肯定的側面である、⑤得意なことは、「走ることです」と回答しており、自分ができたという結果が実感しやすいことについては自己理解しやすいことが考えられる。また、①好きなところは、「性格、行動、身体のことなどなんでも構いません」と追加質問をしたところ回答することができた。このことから、具体的に考えることができるような質問をすることで理解につながったと考えられる。⑦自分はどんな人⑧過去の自分については、回答することができており、過去、現在については、時間軸に沿って自分を捉えることができていると考えられる。

生徒Bは、②嫌いなところ④悪いところについて、追加質問を行った。このことから、自分の否定的側面についての自己理解が十分でないと考えられる。②嫌いなところは、「自分のこんなところが嫌だと思うことはありますか」と追加質問をしたところ、回答することができた。また、④悪いところは、「自分のここは直した方がいいと思うところはどこですか」と追加質問をしたところ回答することができた。これは、追加質問により、自分のことを客観的に考える視点を得たためと考えられる。①好きなところ③いいところ⑤得意なことの各質問に対し複数の回答することができた。このことから、自分の肯定的側面についての自己理解ができていると考えられる。⑦自分はどんな人⑧過去の自分⑨未来の自分については回答することができていた。⑧過去の自分は、いつ、どこで、どんな自分であったかを具体的に回答できていた。このことから、過去、現在、未来の時間軸の中での自己理解ができていると考えられる。

生徒Cは、④悪いところ⑥苦手なことについて追加質問を行った。②嫌いなところは、「あまりない」という回答であった。このことから、自分の否定的側面についての自己理解が十分でないと考えられる。④悪いところは、「ここは直した方が良いと思うところはどこですか」、また、⑥苦手なところは「苦手な教科や授業はありますか」と追加質問をすることで回答することができた。これは、追加質問により、具体的に考えることができるようにすることで理解につながったと考えられる。①好きなところ③いいところは、回答することができたが、「すべてです」、「なんでもできる」といったように、回答内容が具体的にでなかったと筆者が考えたため、追加質問を行った。「特にどこが好きですか」や「他にはありますか」と聞くことで具体的な回答ができたことから、追加質問により聞きたいことを焦点化させたり、他のことを考える視点を与えたりすることで具体的な回答につながったと考えられる。⑦自分はどんな人⑧過去の自分⑨未来の自分については回答することができていた。このことから、過去、現在、未来の時間軸の中での自己理解ができていると考えられる。

3名の生徒いずれも、追加質問が必要な質問項目もあったが、追加質問により回答することができた。回答の理由についても話の筋が通るものであったこと、質問と回答がかけ離れていないと担任と確認できたことから、質問内容を理解して回答していると考えられる。全ての生徒が回答

できている判断し回答率は 100%であった。これらのことから本研究の対象生徒にとっては、質問項目の内容が概ね理解可能であったと判断した。

(2) 担任への質問紙調査

担任への質問紙調査の回答の有無を表 6 に示した。回答があった場合を○、回答がなかった場合と「分からない」という旨の回答であった場合を×とした。

表 6 担任の質問紙調査の回答の有無

質問項目	生徒 A 担任	生徒 B 担任	生徒 C 担任
①好きなおところ	×	○	○
②嫌いなおところ	○	○	○
③いいところ	○	○	○
④悪いところ	○	○	○
⑤得意なこと	○	○	○
⑥苦手なこと	○	○	○
⑦どんな人	○	×	○
⑧未来の自分	○	○	○
⑨過去の自分	×	○	×

質問紙調査における、各担任の質問項目に対する回答率は、生徒 A 担任 78%、生徒 B 担任 89%で、生徒 C 担任 89%であった。それぞれの事例において、回答が難しかった質問内容は異なっていたが、⑨過去の自分については 2 事例で回答することができなかったという結果であった。これは、入学前の引継ぎ等で中学校の時の生徒の様子を聞くことはあるが、あくまで中学校の担任からの視点での生徒の姿であるため、生徒本人が、過去にどのように自己理解をしていたのかということについては考える機会がなかったことが想定された。また、回答を考えた理由については、日常生活でのエピソードや生徒の言動をもとにしたものが多かった。

(3) インタビュー調査と質問紙調査の回答の一致

対象生徒それぞれの事例の担任と生徒の回答の一致についての結果を表 7 に示した。回答の一致については、担任と生徒の回答が同じ内容と考えられる場合を一致と判断し○をつけた。なお、複数回答があった項目については、その中の一つでも一致している回答があれば一致と判断した。

表 7 担任と生徒の回答の一致についての結果

質問項目	生徒 A 事例	生徒 B 事例	生徒 C 事例
①好きなおところ		○	○
②嫌いなおところ	○		
③いいところ			
④悪いところ	○		
⑤得意なこと		○	
⑥苦手なこと	○		
⑦どんな人			○
⑧未来の自分			
⑨過去の自分		○	

回答一致率は生徒 A33%、生徒 B33%、生徒 C22%と低かった。これは、普段長時間かかわりを持っている担任であっても、行動観察だけでは生徒の内面について正確に把握することの難しさを示していると考えられる。また、生徒の自己理解の実態把握のためには、担任の視点のみでは不十分であり、生徒の考えを把握する機会を設けることの必要性が示されたと考えられる。

個々の事例についてみていくと、生徒 A の事例では、②嫌いなおところ④悪いところ⑥苦手なことについて、生徒 B の事例では、①好きなおところ⑤得意なこと⑨過去の自分について、生徒 C の事例では、①好きなおところ⑦自分はどんな人についてそれぞれ回答が一致した。生徒へのインタビュー調査の結果からは、生徒 A は自分の否定的側面（②悪いところ④嫌いなおところ⑥苦手なこと）について、生徒 B・C は自分の肯定的側面（①好きなおところ③いいところ⑤得意なこと）について自己理解ができているのではないかと推察された。また、生徒 C の事例では⑦どんな人については、生徒 C は「何でもできる人」と回答し、生徒 C 担任は「色々な課題に自分で考えて対応することができる人」という回答であり、一致したと判断した。生徒 C、生徒 C 担任共に肯定的側面を挙げている。そのため、回答の一致について調べた結果より、生徒が自己理解できていると考えられることについては、担任も生徒の日常生活の様子から考えていることを想像して回答を考えることができる場合が多いことが考えられる。この要因として、生徒が自己理解していると考えられることは、学校での普段の生徒の言動にも出ることが多いのではないかと想定される。

2 自立活動の個別の指導計画の作成への活用

対象生徒それぞれの自立活動の個別の指導計画への活用について表 6 に示した。生徒 A は担任 2 名、生徒 B は担任 2 名、生徒 C は担任 1 名と表 3 の手順でそれぞれ検討を行った。

手順 1 では、「生徒の回答で気になったところはどこですか」と聞き、それぞれ担任に該当箇所を挙げてもらった。担任が共通して気になる回答として挙げたのは、①好きなおところ②嫌いなおところ③いいところ④悪いところをどのように捉えているかということに関してであった。また、3 事例ともに、担任は、①好きなおところと③いいところ、②嫌いなおところと④悪いところは同じものとして考えており、作成中のやり取りの中で「いいところや好きなおところについては自己理解している」「悪いところや嫌いなおところについては自分で理解することができていない」といった発言もあった。これは、担任にとって、①いいところと③好きなおところを生徒の肯定的側面、②嫌いなおところと④悪いところを生徒の否定的側面や課題として区別せずに捉えているのではないかと考えられる。また、担任と生徒の回答の不一致を気になることとして挙げるが多かった。担任が捉えていた生徒の自己理解と生徒の考える自己理解との違いが、新たな生徒の見方につながると担任が考えたため、あるいは、担任が、これまでの支援や指導を見直すきっかけになると考えたためと推察される。この手順を行う

際に、初めて担任にインタビュー調査、質問紙調査の回答結果の提示を行った。そのため、担任がどの回答を気になる回答としてあげればよいのかということについて迷うことが多くなってしまった。事前に担任にインタビュー調査と質問紙調査の結果を伝え、整理をしてもらう時間を取っておく必要があったと考えられる。

手順2では「手順1で挙げた回答の理由をどう考えますか」と聞き、生徒の回答の理由や背景要因について考えてもらった。「教員が課題として捉えているところを、本人に伝える場面がなかったため、本人は意識していないのではないかと思う。」「人間関係については本人が重要視していないのかもしれない。」「学校生活の中で、できたことなどを褒めることは多かったと思うが、それはあまり自分の肯定的側面として自己理解していないことが分かった。」といった意見が挙がった。いずれの事例においても、生徒の気になる回答の原因や背景要因を、学校生活でのエピソードや場面を思い起こしたり、生徒への指導や支援について振り返ったりする中で考えていた。担任からは、「原因を考えると回答の内容が納得できる」という意見も出された。これらのことから、この手順によって、生徒の回答の意図を明確にすることに役立ったと考えられる。

手順3では、「新たに明らかになったことをもとに、生徒の実態をどのように捉え直しをしますか」と聞き、担任から意見を聞いた。生徒Aの事例では「そこまで担任の考えていた回答とのずれはないと思う」という意見が出された。これは、生徒A担任にとって、生徒Aのインタビュー調査の回答は、新たに明らかになったことではなく、すでに把握していた内容であり生徒の実態の捉え直しに結び付かなかったと考えられる。一方、生徒Bの事例では「本人があまり自分の否定的な面について自己理解がないことが分かった」、生徒Cの事例では、「否定的側面についてあまり本人は自己理解できていないことが分かった。」という意見が挙がった。これは、生徒B,C担任がこれまでに把握できていなかった生徒の自己理解であり、生徒の実態の捉え直しにつながったと考えられる。また、生徒Bの事例では、「本人の言ったことをそのまま実態として取り入れるよりも、実態把握のヒントになると感じた」、生徒Cの事例では「本人が必要を感じていないように感じるが、教員は必要性を感じている。そこをどう捉えたらよいのか難しく感じる。」という意見が挙がった。このように、生徒B,C担任が、明らかになった生徒の自己理解についての実態把握の回答結果を、そのまま生徒の実態として捉えるのではなく、担任の視点で理由や背景要因を考え、検討した上で生徒の回答の根拠を確かなものにしておく必要性を感じていると示唆された。

手順4では、筆者が表1に示した小島、片岡(2014)の自己理解支援の段階について説明を行い、自己理解についての多角的な実態把握の結果と、普段の行動観察から考えている実態をもとに担任が課題を検討した。その後、その課題が自己理解の支援段階のどこに該当するのかについて担任が検討した。課題については、手順3で生徒の実態の捉え直しの必要のなかったと考えた生徒Aの事例も含めて、検討はスムーズに行うことができた。自己理解支援の段階

については、3事例ともに、「段階3：多様な自己への気づき」、「段階3：他者とのかかわりを通して深める自己理解」が挙げられた。これは、担任が、生徒は他者とのかかわりという面で課題がある、あるいは生徒本人だけで自分の多様性に気付くことが難しいため、教員も含めた他者とのかかわりの中で自己の多様性に気付くことが重要と考えたためであると思われる。

また、事例A、Cでは、「段階2：自分の良さへの気づき」が挙げられた。これは、生徒Aにおいては、自分の否定的側面についての理解ができているが、そのことに対する意識が強く、自分の肯定的側面については自己理解が十分にできていないことを課題と捉え、良いところを含めた自分の多様な面に気付いてほしいと担任が考えたためであったと想定される。生徒Cは、好きなところ、いいところについては、回答できていたため、自己理解できていると考えたが、回答内容が①好きなところは「すべて」、③いいところは「なんでもできる」と回答しており、自分の肯定的側面について具体的に自己理解をすることが十分でないことを課題と考えたためであると想定される。事例Bでは、段階3：理想自己の形成、過去又は未来からの自己理解が挙げられた。どの事例においても、担任はこれまでの手順で明らかになったことを踏まえて、自己理解の支援の段階を検討することができていた。しかし、筆者が自己理解支援の段階について、詳しく説明をしたのはこの手順になってからが初めてであったため、十分な理解があった中での検討ではなかった可能性があると考えられる。本研究では、説明で理解が難しい内容については質問をしてもらうことで対応することができたが、事前に段階について説明を行い、十分理解をしてもらった上での検討が必要であったと考えられる。

手順5では、まずは、「指導すべき中心となる課題はどこになると考えますか」と聞き、考えてもらった。ただ、指導すべき中心となる課題ということの意味が分かりづらかったようで、どう考えればよいのか説明を求められることがあった。そのため、筆者が「手順4で検討した生徒の課題が様々挙がりましたが、これを焦点化し、現在、指導すべきだと思う課題を考えてください」ということを伝えたり、事例の中で例を示して説明を進めたりということがあった。この手順5は、自立活動の個別の指導計画を作成する中で重要な手順であるが、ここに難しさを感じる教員が多数いる可能性が示唆された。そのため、自立活動の個別の指導計画の作成への活用に関しても、手順5を行う際の説明を、担任に分かりやすい文言に改善するなどの必要性も併せて示唆された。次に、「その課題に対してどのような指導方針が必要だと考えますか」と聞き、どの事例においても複数の意見が出てそれをまとめることで指導の方針を考えることができた。

3、自己理解についての多角的な実態把握と自立活動の個別の指導計画作成への活用に対する担任からの意見聴取

担任からの意見聴取の結果を表8に示した。

①質問紙調査の回答しやすさについては、3事例とも

表8 担任への意見聴取結果

意見聴取した内容	生徒A担任	生徒B担任	生徒C担任
①質問紙調査の項目は回答しやすい内容でしたか	どちらともいえない	どちらともいえない	どちらともいえない
②インタビュー調査は生徒にとって内容を理解し、自分の考えを表現できているものであったと思いますか	はい	はい	どちらともいえない
③生徒と担任の回答結果は、生徒についての新たな発見をするのに役に立ちましたか	はい	はい	はい
④生徒と担任の回答結果は、自己理解支援の段階や指導すべき課題を考えるにあたって役に立ちましたか	はい	はい	はい
⑤生徒と担任の回答結果を基にした、自立活動の個別の指導計画の作成の手順は分かりやすいものでしたか	はい	はい	どちらともいえない

「どちらともいえない」という回答であり、理由については「生徒の考えていることの推測が難しい」という意見が挙げられた。これは、質問内容、方法の検討の必要性とともに、担任にとって生徒が自分をどう捉えているかということについて考える機会が少ないということも示唆していると考えられる。また、「好きなところといいところ、嫌いなどところと悪いところの違いがわかりづらかった」という意見も挙げられた。これらのことから、質問紙調査の回答には、担任にとっては分かりづらい内容であり、回答に際しては負担感が大きかったと考えられる。

②インタビュー調査を生徒が理解することができ、自分の考えを表現できていたかについては、3事例ともに「はい」と回答しており、生徒が質問内容について理解し、考えていることを表すことができたと感じていることが分かった。しかし、「おそらくもう少し複数の回答ができたと思う」という意見も挙げられた。このことから、回答内容だけでは分からなかった生徒の実態についても回答結果から考えることができたことが明らかになった。

③生徒と担任の回答結果が生徒は新たな発見をすることに役立ったかについては、3事例とも、「はい」という回答しており、生徒の新たな実態を知ることに役立ったと感じていたことが明らかになった。生徒Aの事例では、自立活動の個別の指導計画への活用場面では、担任からは手順3において、「そこまで教員の考えていた回答とずれるはない」という意見が挙げられたが、改めて後日意見聴取で理由を聞くと、「改めて生徒の姿を言葉として確認することができた。」という意見であった。これは、回答結果だけでなく、生徒の学校生活の中での変化を垣間見たことで、生徒へのインタビュー調査での回答の内容を確認できたことが要因と考えられる。

④生徒と担任の回答結果は、自己理解支援の段階や指導すべき課題の整理に役立ったかについては、3事例とも「はい」という回答であった。「指導すべき内容が明確になった」、「改めて実習、就労に向け課題を知り指導の必要性を感じた」という回答から、自己理解支援の段階を考えたうえで様々な課題を整理することで、指導すべき課題が明確になると感じたと考えられる。

⑤生徒と担任の回答結果を基にした、自立活動の個別の指導計画の作成の手順は分かりやすいものだったかに関しては、2事例が「はい」、1事例が「どちらともいえない」という回答にであった。どちらともいえないという回答で

は、理由として「生徒の回答をすべて確認するのが難しかった」という意見があり、生徒のインタビュー調査の回答については、十分に確認できる時間を取る必要性を示唆する結果になった。また、「はい」という回答にも、理由の中に、「手順は分かりやすかったが、担任が行うのは時間的にも難しいと思う」という意見があり、自己理解についての多角的な実態把握を行った結果を、自立活動の個別の指導計画へ活用することについて担任が実施することについては困難さを感じていることが明らかになった。

IV、総合考察

1 インタビュー調査、質問紙調査の適切さと課題

(1) インタビュー調査の適切さと課題

インタビュー調査の適切さにおいては、追加質問が必要な場合もあったが3名の生徒ともにすべての項目について回答することができた。回答内容についても質問内容に対して適切であったことから本研究の対象生徒にとって、理解することができ適切な内容であったと考えられる。また、担任への意見聴取においても「生徒が理解して回答することができていた」という意見や、「生徒の考えていることを表すことができていたと思う」という意見が全ての事例で挙げられたことから、担任も同様に考えていることが示唆された。また、小島・池田(2004)では、研究結果より、知的障害者は肯定的側面よりも否定的側面の言及を苦手とするが、年齢の上昇に伴い健常児と同様に否定的側面について言及可能になると述べている。本研究では、生徒B、Cにおいては肯定的な側面である「好きなところ」「いいところ」は回答できたが、否定的側面である「嫌いなどところ」「悪いところ」について、追加質問が必要であった。しかし、生徒Aでは逆に否定的側面は回答できたが、肯定的側面である「好きなところ」「いいところ」について追加質問が必要であった。このことから、否定的側面の自己理解が、肯定的側面の自己理解よりもできている生徒もいることが示唆される。小島・片岡(2014)では、「段階2：自分の良さへの気づき」「段階3：多様な自己への気づき」を挙げているが、自己理解支援は、個々の生徒によって段階や順序を変えていくことが必要であり、自己理解についての実態把握を実施することの重要性が明らかになったと考えられる。

小島・池田(2004)では、対象者の自発的発言が得られない場合には誘導質問や回答例の提示などを試みることの

必要性について言及していた。本研究では、追加質問について、事前にどのようなことを聞くか明確には決めておらず、筆者がインタビュー中の生徒の回答や発言などの様子から考えた内容で追加質問を行った。インタビュー調査では、追加質問により質問内容を具体化したり、焦点化したことによって回答することができる場面が多くなった。そのため、そのような考え方を導くような追加質問が有効である可能性は示すことができたと考える。そこで、今後、実施事例を重ね有効な追加質問の方法について検討する必要がある。

(2) インタビュー調査の質問項目についての考察

本研究では、自立活動の個別の指導計画の作成への検討において生徒の回答の「いいところ」、「悪いところ」、「好きなところ」、「嫌いなところ」について3事例とも担任が注目していた。ただ、その他の質問項目の回答についても、今後、学年が上がるにつれ、現場実習、卒業後の進路を考え、「未来の自分」や「今の自分」をどのように捉えているのか、「得意なこと」、「苦手なこと」をどのように捉えているのかといったことについて気になる回答として挙げる可能性が高まることが予想される。また、その際にも、本研究において気になることとして3事例とも挙げた「いいところ」、「悪いところ」、「好きなところ」、「嫌いなところ」の生徒の回答も合わせ、複合的に生徒の自己理解を捉えることが必要となると考える。そのため、インタビュー調査の質問項目については、適切であったと考えられる。

(3) 質問紙調査における課題

担任への質問紙調査に関しては、担任への意見聴取から、生徒の姿を想像しながら答える必要があり、回答が難しいと感じていたことが明らかになった。これは、生徒の考えを想像して取り組んでもらうことで、生徒の新たな一面に気が付き、多角的な自己理解についての実態把握につながるということの事前説明が不十分であったためと考えられる。また、「好きなところといいところ、嫌いなところと悪いところの違いが分かりづかった」という意見が、同じく担任への意見聴取で挙がり、質問内容の区別が難しいと感じていたことが明らかになった。佐久間ら(2000)においては、特定の対象範囲の子どもの「いい-悪い」質問に対する反応が「好き-嫌い」質問と比較してより否定的であったことに関して、「いい-悪い」質問は、「自分自身の好悪の感情ではなく、どちらかという社会一般の基準から自己の側面について考えさせるようなものであったためと考えられる」としている。本研究では、生徒、担任共に、同じ条件で、同じ質問に対してどのように回答があるかをみることで、回答のずれなどを分析できると考えたため、このような質問項目についての詳しい説明を事前に行わなかった。このことに関して、研究の方法や質問紙調査の意義を十分に伝えた上での実施が必要であったと考えられる。

2 自己理解についての多角的な実態把握の自立活動の個別の指導計画への活用

(1) 自立活動の個別の指導計画への活用結果

自立活動の個別の指導計画への活用の結果については、いずれの事例においても、生徒と担任の回答を基に、自立活動の個別の指導計画の作成に活用することができた。問題として挙げていた、自立活動の個別の指導計画作成時の実態把握は教員の視点で行われることが多く、自己理解支援で重要な生徒自身が自分のことをどう捉えているのかという視点を入れての指導計画の作成はほとんど行われていないことについて、生徒の自己理解の結果を教員からの質問紙調査の結果と合わせて考え、自立活動の個別の指導計画に活用することで、生徒の実態に合ったものが作成できたのではないかと考えられる。また、担任からの意見聴取の意見から、いずれの担任も有意義に感じることができたと考えられる。

(2) 作成手順における問題点

自己理解についての多角的な実態把握の自立活動の個別の指導計画への活用のうち、作成の手順については様々な問題が考えられる。まず、手順1の生徒や担任の回答結果を基に気になる回答を挙げる手順では、事前に生徒と担任の回答結果を担任に示すことができなかつたため、考える時間が短く、気になる回答としてどの回答を挙げればよいかについて迷うことが多くなってしまった。担任への意見聴取でも同様の意見が挙げたため、事前にインタビュー調査の結果、質問紙調査の結果を担任に示し、回答を確認し、気になる回答を考えてもらう時間を作る必要があったと考えられる。次に、手順4の自己理解支援の段階を検討する手順では、支援段階についての説明が事前に十分に行っていなかったために、理解が十分でなく、疑問がある中での検討になってしまったのではないかと懸念が残った。質問をしてもらうことで疑問を解決しながら本研究では行うことができたためか、担任への意見聴取において意見は挙がらなかったが、事前に説明を行い、自己理解支援の段階についての理解を深めることの必要性も考えられる。これらの手順は、通常自立活動の個別の指導計画の作成手順にはない手順であり、担任が、これらの内容について考えることは初めてであったため、より丁寧な対応が必要であったと考える。また、中軽米ら(2020)では、自立活動の個別の指導計画の作成過程で教員が、「課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階」において、教員の思考の停滞がみられたと述べている。これは、本研究の自立活動の個別の指導計画の作成への活用における手順5と同様の段階である。このことから、この手順は、通常自立活動の個別の指導計画作成にあるものであるが、考えることが難しいと感じる教員が多いことが示唆される。本研究でも、指導すべき課題を整理する手順においては、その前の手順で挙げた複数の課題を焦点化することに難しさを感じるようになった。このことから、通常自立活動の個別の指導計画に作成の手順においても担任が難しさを感じている手順があるのではないかと考えられる。

これらのことから、自己理解についての多角的な実態把握は指導計画において有効であり、生徒の考えを入れた自立活動の個別の指導計画の作成に活用できると考えられる。しかし、作成方法についてはいくつかの問題

点が明らかになり、検討の必要性が示された。

本研究では、自己理解支援のための多角的な実態把握を、自立活動の個別の指導計画の作成への活用するための検討を目的とした。そのため、自立活動の個別の指導計画の作成を謳うのであれば、作成の最後の手順である具体的な指導内容の設定までを完成させる必要があったと考えられたが、指導すべき課題の整理より後の手順については、これまでに担任は作成を経験しており、自己理解についての多角的な実態把握を取り入れたことが影響することはないと考えたこと、時間的制約と担任への負担の面から実施することは難しかったことから行わなかった。しかし、手順5の指導すべき課題を整理する手順でも見られたような難しさがその後の手順においてもみられる可能性は残されている。そのため、自立活動の個別の指導計画を完成させ、作成手順についての担任が感じている課題についても、今後明らかにしていく必要があると考えられる。

3. 今後の実践における課題

(1) インタビュー調査の方法の検討

インタビュー調査については、本研究では、筆者と対象生徒はインタビュー調査時が初対面であったが、どの対象生徒も初対面ということあまり意に介せずインタビュー調査に応じることができた。ただ、高等部には様々な実態の生徒がおり、本研究で実施したインタビュー調査の内容は理解することができ、回答をする言語能力もあるが、調査に気持ちが向かなかつたり、調査を受ける意味を見出せず、本心でないことを回答したりする生徒の場合も想定できる。そのような生徒へは、インタビューという場を設定するような方法ではなく、生徒の様子を見ながら、話をする場面を設定したり、書かせる機会を設けたりすることで生徒の自己理解についての実態把握を行うなどの方法の変更を行い、生徒が考える自己理解を把握する工夫を行うことも必要であると考えられる。また、それらを組み合わせることで、さらに多角的な面から生徒の自己理解を把握することができると考えられる。

本研究では、自立活動担当教員である筆者がインタビュー調査実施したが、担任がインタビュー調査を行うことで、インタビュー実施時の様子等も加味して自立活動の個別の指導計画の作成につなげることができるとも考えられる。その上で「自立活動の個別の指導計画作成への活用について担任が行うのは難しいと思う」といった意見が担任への意見聴取で挙がったように、インタビュー調査は担任、自立活動の個別の指導計画作成については、自立活動担当教員と共同で行うなどの検討が必要である。あわせて、年度初めの慌ただしい時期に、個別で生徒にインタビューをする指導体制をつくることのできるかといった観点から考えていくことも必要である。

(2) 自立活動の個別の指導計画の活用についての課題

志鎌(2021)では、生徒本人が参画する形での自立活動の個別の指導計画の作成後の指導実践の有効性や評価等の

検証を行った研究において、対象生徒が自分のことを理解し、取り組む課題について日常的に意識した行動がとれるようになったことなどから、生徒本人の考えを取り入れた実践に有効性を述べている。本研究では直接的に生徒の自己理解についての実態把握のためのインタビュー調査の結果を指導すべき課題の整理に用いてはいるが、インタビュー調査と担任への質問紙調査の結果を基として、担任が検討を重ね自立活動の個別の指導計画の作成を行うことができた。自己理解支援の実践では、生徒自身が、取り組むべき課題について納得して意識して行動がとれるようになることが必要と考える。そのために、今後は、多角的な自己理解についての実態把握の結果を活用した自立活動の個別の指導計画を、生徒にどのように意識づけできるように返していくかという活用についての検討も必要である。

V. 参考・引用文献

- ・武田鉄郎(2020)軽度の知的障害や発達障害のある生徒の内面を重視した指導法に関する研究. 和歌山大学教育学部共同研究事業成果報告書, 117-121
- ・特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編 (2018)
- ・小島道夫・片岡美華(2017)『発達障害者のセルフアドボカシー』金子書房
- ・別府哲監修 小島道夫 片岡美華編著(2014)『豊かな自己理解を育むキャリア教育 内面世界を大切にしたい授業プログラム45』ジヤース教育新社
- ・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. 特殊教育学研究, 42(3) 215-224
- ・伊藤佐奈美(2019)『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』. 現代図書
- ・山根隆宏(2016)知的障害児・者の自己の発達に関する文献研究. 奈良女子大学人間文化研究年報 31,173-181
- ・都築学・田中道治(1981)普通児および精神発達遅滞児における自己意識に関する比較研究. 特殊教育学研究第19巻第2号
- ・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 34(2), 11-19
- ・佐久間(保崎)路子他(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—. 発達心理学研究第11巻第3号, 176-187
- ・小島道生(2010)知的障害児の自己概念とその影響要因に関する研究—自己叙述と選択式測定法による検討—. 特殊教育学研究 48(1), 1-11
- ・志鎌友弘(2021)知的障害児に対する「自立活動の個別の指導計画」—本人参画型の作成・活用の効果—. 山形大学大学院教育実践研究科年報第12号 180—
- ・中軽米璃輝ら(2020)知的障害特別支援学校における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」の実践要領の開発(1). 岩手大学教育学部教育実践研究論文集(7), 85-92