

知的障害特別支援学校の児童生徒への教育のあり方に対する教員の認識

松山 郁夫

Teachers' Perceptions of Education for Students in Special Support Schools of Intellectual Disabilities

Ikuo MATSUYAMA

「要約」

本研究の目的は、知的障害特別支援学校の教員が、児童生徒への教育のあり方についてどのように認識しているのかを明らかにすることである。知的障害特別支援学校の教員を対象として、児童生徒へ教育に対して意識する度合いを問う、独自に作成した無記名方式の質問紙調査票を郵送により配布して回収した。18校から得られた404名の有効回答を分析した。その結果、知的障害特別支援学校の教員は、教育のあり方を広く捉え、全般にわたって関心を向けている傾向がある。児童生徒の主体性を伸ばすことは多様な学びに繋がるため、児童生徒の主体性を伸ばすことができれば、社会的スキルの習得が進み、社会性を高めることになる。さらに、社会性が向上すると、自己選択・自己決定ができるようになり、内面の成長・発達に繋がる。したがって、知的障害特別支援学校の教員における児童生徒への教育のあり方について「主体性を伸ばすこと」、「社会性を高めること」、「成長・発達を育むこと」の視点から、この順に関心を向けていると考察された。

キーワード：知的障害特別支援学校、教員、児童生徒、教育のあり方

I はじめに

文部科学省では、平成29年4月28日に学校教育法施行規則の一部改正と特別支援学校の幼稚部教育要領、小学部・中学部学習指導要領の改訂を行った。特別支援学校（知的障害）の各教科の目標及び内容について、「小学校等の各教科と同じ視点や手続きで見直し、特別支援学校（知的障害）と小学校等の双方の各教科の目標及び内容を照らし合わせて、その系統性と関連性が整理された」と言及されている（阪木・木船・阿部, 2019）。このことから、知的障害特別支援学校の児童生徒への教育のあり方に対する教員の認識に変化が生起しているものと考えられる。

また、知的障害教育には、知的障害教育の各教科等における目標に準拠した観点別学習評価を、各特別支援学校段階でどのように進めていき、学習評価の記述を行っていくのか。知的障害教育の指導形態の一つである各教科等を合わせた指導において育成すべき資質・能力の三つの柱を踏まえた指導目標の設定をどのように運用していくのか。「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」における知的障害教育の「学びの連続性」の確保を、実際の各特別支援学校ではどのように適用していくのかを考える必要があると論及されている（阿部, 2022）。これらは、教員に求められる課題となっているため、学習指導要領の改訂に基づいて、各児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた、社会性を高める授業実践の取り組みが増えているものと推察される。

さらに、知的障害特別支援学校の教員は、知的障害のある児童生徒の教育に携わった年数の長短に関

ならず、実態把握に関して何らかの難しさを感じている。算数・数学を例にあげると、知的障害のある児童生徒の教育に携わった年数が短い教員ほど実態把握をするための教材の選定が難しく、どのような教材を使ったらよいか分からないことに難しさを感じている。知的障害のある児童生徒の教育に携わった年数が長い教員ほど、数と計算の領域に偏り、他の領域の実態把握を行うことに難しさを感じている。年数の長い教員はより専門的な問題に難しさを抱え、年数の長短によって難しさの質には明らかな違いがあると述べられている（香月, 2023）。このように、知的障害特別支援学校の教員における児童生徒への教育の難しさの一端に言及されている。

学習指導要領の改訂に伴って、児童・生徒の学力観も大きく変わってきているため、新しい時代に対応できる資質・能力に、「知識・技能の習得」「思考力・判断力・表現力等の育成」「学びに向かう力・人間性等の涵養」があげられている。教員は、これらを育成するために授業改善を継続的に行うことの重要性を打ち出していると報告されている（林・成瀬, 2021）。

以上のように、学習指導要領の改訂により、特別支援学校（知的障害）の各教科の目標及び内容について、その系統性と関連性が整理されたため、知的障害特別支援学校の児童生徒への教育のあり方に対する教員の認識に変化が生起している。また、各児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた、社会性を高める授業実践の取り組みが増え、授業改善を継続的に行う重要性が示されている。学習指導要領の改訂により、知的障害特別支援学校の教員における児童生徒への教育のあり方に対する認識に変化があるものと考えられる。そのことが検討されれば、知的障害特別支援学校の教育を充実させるための一助になるものと考えられる。したがって、本研究の目的は、知的障害特別支援学校の教員における、児童生徒への教育のあり方に対する認識を明らかにすることである。

II 方法

1. 調査対象

本研究では、知的障害特別支援学校において知的障害児を指導・支援する教員を対象として、知的障害児の自立を目指した指導・支援に対して意識する度合いを問う、独自の質問を記載した質問紙調査票による調査を実施した。調査にあたっては、回答者の性別、年代、学部に関する回答を求めた。分析対象者 404 名のプロフィールは表 1 の通り、男性 148 名（36.6%）、女性 256 名（63.4%）、年代は 20 代 79 名（19.6%）、30 代 103 名（25.5%）、40 代 109 名（27.0%）、50 代 99 名（24.5%）、60 代 14 名（3.5%）、学部は小学部 137 名（33.9%）、中学部 142 名（35.1%）、高等部 125 名（30.9%）であった。

表 1 各学部の年代と性別の内訳（単位：人）

区分	20代	30代	40代	50代	60代	合計	
小学部	男性	10 (7.3%)	12 (8.8%)	6 (4.4%)	9 (6.6%)	0 (0.0%)	37 (27.0%)
	女性	26 (19.0%)	22 (16.1%)	28 (20.4%)	19 (13.9%)	5 (3.6%)	100 (73.0%)
中学部	男性	13 (9.2%)	21 (14.8%)	12 (8.5%)	13 (9.2%)	4 (2.8%)	63 (44.4%)
	女性	14 (9.9%)	16 (11.3%)	24 (16.9%)	24 (16.9%)	1 (0.7%)	79 (55.6%)
高等部	男性	4 (3.2%)	18 (14.4%)	15 (12.0%)	9 (7.2%)	2 (1.6%)	48 (38.4%)
	女性	12 (9.6%)	14 (11.2%)	24 (19.2%)	25 (20.0%)	2 (1.6%)	77 (61.6%)
合計	男性	27 (6.7%)	51 (12.6%)	33 (8.2%)	31 (7.7%)	6 (1.5%)	148 (36.6%)
	女性	52 (12.9%)	52 (12.9%)	76 (18.8%)	68 (16.8%)	8 (2.0%)	256 (63.4%)
	総数	79 (19.6%)	103 (25.5%)	109 (27.0%)	99 (24.5%)	14 (3.5%)	404 (100.0%)

※（ ）内は各学部の総和、及び全体の総和のパーセンテージを示している。

2. 調査期間と調査方法

調査期間は、令和4年11月21日より12月16日までの約3週間とした。

調査方法は47か所の知的障害特別支援学校に、本研究に使用する無記名方式の質問紙調査票を郵送で、1校につき各学部（小学部・中学部・高等部）に10部、計30部配布し回収する方法にて実施した。18か所（送付した学校の38.3%）から合計493名の回答が回収され、そのうち全質問項目に記入がなされている404名（中・高等部を両方担当している者、その他3名については除外）の回答を有効回答とした（有効回答率28.6%）。

標本となる知的障害を対象とする特別支援学校は、系統抽出により抽出した。具体的には、令和4年10月1日現在の各都道府県の知的障害特別支援学校の名簿の最初からA番目に記載されてある1か所の知的障害特別支援学校、計47か所を抽出した。

3. 質問項目の作成手順

本研究で使用する質問項目の作成にあたっては、A 知的特別支援学校小学部・中学部・高等部の教員各2名、計6名に対して、各児童生徒に対してどのようなことに気をつけて教育を行っているのかを質問した。箇条書きでなるべく短い文章で答えるように依頼した。その後、同じ意味内容の文章が2つ以上あるものを選定して、1つの質問項目に複数の要素を含まないように、また意味内容を大きく括らないように注意しながら質問項目を作成した。その後、別のB 知的障害特別支援学校の小学部、中学部、高等部の教員各2名、計6名に対して、作成した45項目の質問項目について、知的障害特別支援学校の教員への調査で使用する事が可能かどうかを個別に質問した。具体的には、作成した45項目の質問項目すべてに回答してもらい、文章自体が理解できるものであるかどうか、文章の内容が知的障害特別支援学校の教員において納得がいくものかどうかを質問した。その結果、全45項目に関しては6名全員からすべて使用できるとの回答が得られた。そのため、これら45項目全てを質問項目として使用することにした。なお、小学部、中学部、高等部の各教員に質問したのは、小学部児童、中学部生徒、高等部生徒に対する教育には関連性や連続性があり、全学部の教員における児童生徒への教育のあり方に対する共通した認識を明らかにできると考えられるからである。

各学部の児童生徒への教育のあり方に対して、意識する度合いを問う独自の45項目の質問項目における回答は、「まったく気にしていない」（1点）、「あまり気にしていない」（2点）、「どちらとも言えない」（3点）、「ある程度気にしている」（4点）、「かなり気にしている」（5点）までの5段階評価とした。

4. 分析方法

回答に対して、知的障害特別支援学校における小学部、中学部、高等部、及び全体の各質問項目の平均値と標準偏差を算出した。次に、各質問項目についてPromax回転を伴う主因子法による因子分析を行い、各因子の下位尺度に相当する項目の平均値を求めた。因子ごとの項目数が異なるため、算出された平均値を項目数で除したものを平均値として示した。各因子のCronbachの α 係数を求め、各因子別、及び全体としての内的一貫性を有するかどうかの検証も行った。さらに、各因子が正規分布しているか否かを確認するためにShapiro-Wilk検定を行った（ $p < .05$ ）。正規分布に従わないと判断された場合、Friedman検定を行い、多重比較にはWilcoxonの符号付き順位検定にBonferroniの不等式を適応した。Friedman検定の有意水準を0.05とし、多重比較の有意水準は $0.0167 (= 0.05/3)$ とした。統計処理には、IBM SPSS Statistics 22を使用した。

5. 倫理的配慮

倫理的配慮として、質問紙調査票を郵送した知的障害特別支援学校に対して、書面にて本研究の目的、内容、結果の公表方法、協力は任意であること、調査は無記名で行うこと、回答は個人を特定できないようにすべて数値化して集計するため、学校名は一切でないこと等を説明し、同意を得られた場合のみ回答を依頼した。回答をもって承諾が得られたこととした。

Ⅲ 結果

知的障害特別支援学校の児童生徒への教育のあり方に対して、意識する度合いを問う独自の 45 項目の質問項目について、各項目の平均値・標準偏差については表 2 の通りであった。平均値の最小値は 3.61 (SD=0.83)「15. 職業教育を重視する」で、最大値は 4.52 (SD 0.59)「28. 日課や学習環境などを分かりやすくする」であった。9 項目が 3 点台 (20.0%)、36 項目が 4 点台 (80.0%) であった。これら 45 項目について、Kaiser-Meyer-Olkin の標本妥当性の測度は 0.93 であった。また、Bartlett の球面性検定では有意性が認められた ($p < .01$)。このため、45 項目については因子分析を行うのに適していると判断した。

これら 45 項目に対して主因子法による因子分析を行った。固有値の変化は、第 1 因子で 15.21、第 2 因子で 3.50、第 3 因子で 2.12、第 4 因子で 1.99、第 5 因子で 1.31 というものであり、スクリープロットの結果からも 3 因子構造が妥当であると考えられた。そこで、3 因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。

回転前の 3 因子で 45 項目の全分散を説明する割合は 46.28% であった。十分な因子負荷量を示さなかった 11 項目を除外して、主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。その結果、1 項目が十分な因子負荷量を示さなかったため、これを除外して、主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。さらに、1 項目が十分な因子負荷量を示さなかったため、これを除外して、再度、主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。Promax 回転後の因子パターンは表 3 の通りであった。

因子別の平均値は、第 1 因子が 4.15 (SD=0.52)、第 2 因子が 4.02 (SD=0.47)、第 3 因子が 4.39 (SD=0.41) であった。因子相関行列は表 4 の通りであった。

各因子の Cronbach の α 係数を求めたところ、第 1 因子に関しては 0.91、第 2 因子に関しては 0.89、第 3 因子に関しては 0.89 であり、全項目で 0.94 との値を示したことから、各因子別に見ても、全体としても、内的一貫性を有すると判断された。

第 1 因子は、「17. 将来の職業生活に必要な基礎的な技能が育つよう指導する」、「16. 将来の職業生活に必要な基礎的な知識が育つよう指導する」、「18. 将来の職業生活に必要な基礎的な態度が育つよう指導する」、「19. 将来の職業生活に必要な人間性等が育つよう指導する」、「12. 日常生活や社会生活に生きて働く技能が身に付くよう指導する」等、主として、将来の職業生活や社会生活に必要なことを身につけたり、人間性を育てたりすることを重視した内容であったため、「社会性を育むこと」と名づけた。

第 2 因子は、「44. カリキュラムマネジメントの視点から指導内容を設定する」、「43. カリキュラムマネジメントの視点から指導目標を設定する」、「26. 課題を解決しようとする表現力を育むよう指導する」、「25. 課題を解決しようとする判断力を育むよう指導する」、「6. 経験を考慮して教育的ニーズを捉える」等、主として、カリキュラムマネジメントや課題解決の視点から、児童生徒の表現力や判断力を育む教育効果を高めていくことを重視した内容であったため、第 2 因子「成長・発達を育むこと」と名づけた。

第 3 因子は、「34. 教材・教具、補助用具やジグ等を工夫する」、「32. できる限り児童生徒の成功経験を

豊富にする」、「28. 学習環境などを分かりやすくする」、「36. 学習活動への意欲が育つよう指導する」、「35. 目的が達成しやすいように段階的な指導を行う」等で、主として、学習環境を整備したり、学習意欲が育つようにしたりして、意欲的に学ぶことを重視した内容であったため、第3因子「主体性を伸ばすこと」と名づけた。

各因子について Shapiro-Wilk 検定を行った結果、各統計量は、第1因子 0.98 ($p < .01$)、第2因子 0.99 ($p < .01$)、第3因子 0.95 ($p < .01$) であったため、各因子は正規分布に従わないと示された。これら3因子間に対する Friedman 検定の結果、各平均ランクについては第1因子 1.90、第2因子 1.51、第3因子 2.58 で、カイ2乗値が 247.16 ($p < .01$) で、有意差が認められた。

その後、Wilcoxon の符号付き順位検定を行った結果、第1因子と第2因子間、第1因子と第3因子間、第2因子と第3因子間には有意差が認められた(表5)。このため、知的障害特別支援学校の教員における児童生徒への教育のあり方に関する視点について、第3因子「主体性を伸ばすこと」、第1因子「社会性を高めること」、第2因子「成長・発達を育むこと」の順に関心を向けていることが示唆された。

表2 教育のあり方に対して意識する度合いを問う質問項目に関する平均値と標準偏差

質問項目	平均値	標準偏差
1. 学習上の特性等を踏まえる	4.45	0.56
2. 学習環境面を含めた各児童生徒の確実な実態把握を行う	4.51	0.56
3. 知的障害の状態を考慮して教育的ニーズを捉える	4.41	0.56
4. 生活年齢を考慮して教育的ニーズを捉える	4.19	0.63
5. 学習状況を考慮して教育的ニーズを捉える	4.25	0.57
6. 経験を考慮して教育的ニーズを捉える	4.07	0.69
7. 育成を目指す資質・能力を明確にする	4.04	0.70
8. 育成を目指すための指導目標を設定する	4.18	0.64
9. 指導内容のより一層の具体化を図る	4.19	0.64
10. 望ましい社会参加を目指す	4.21	0.72
11. 日常生活や社会生活に生きて働く知識が身に付くよう指導する	4.32	0.64
12. 日常生活や社会生活に生きて働く技能が身に付くよう指導する	4.42	0.63
13. 日常生活や社会生活に生きて働く習慣が身に付くよう指導する	4.43	0.60
14. 日常生活や社会生活に生きて働く学びの力が身に付くよう指導する	4.14	0.74
15. 職業教育を重視する	3.61	0.83
16. 将来の職業生活に必要な基礎的な知識が育つよう指導する	3.97	0.74
17. 将来の職業生活に必要な基礎的な技能が育つよう指導する	4.08	0.74
18. 将来の職業生活に必要な基礎的な態度が育つよう指導する	4.27	0.73
19. 将来の職業生活に必要な人間性等が育つよう指導する	4.26	0.71
20. 多様な進路や将来の生活について関わりのある指導内容を組織する	3.85	0.79
21. 生活課題に沿った多様な生活経験を通して生活の質が高まる指導をする	4.18	0.65
22. よりよく生活を工夫していこうとする意欲が育つよう指導する	3.92	0.72
23. 自発的な活動を大切にし、主体的な活動を促す	4.34	0.67
24. 課題を解決しようとする思考力を育むよう指導する	4.00	0.72
25. 課題を解決しようとする判断力を育むよう指導する	3.99	0.71

26. 課題を解決しようとする表現力を育むよう指導する	3.93	0.73
27. 自ら見通しをもって主体的に行動できるようにする	4.30	0.67
28. 日課や学習環境などを分かりやすくする	4.52	0.59
29. 規則的でまとまりのある学校生活を送れるようにする	4.21	0.70
30. 生活に結びついた具体的な活動を学習活動の中心に据える	4.29	0.68
31. 実際の状況下で指導する	4.16	0.69
32. できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする	4.48	0.61
33. ストレngth（興味や関心、得意なこと）に着目する	4.47	0.60
34. 教材・教具、補助用具やジグ等を工夫する	4.38	0.62
35. 目的が達成しやすいように段階的な指導を行う	4.46	0.54
36. 学習活動への意欲が育つよう指導する	4.38	0.60
37. 集団において役割が得られるよう工夫する	4.28	0.60
38. 活動を遂行できるようにする	4.24	0.62
39. 活動後には充実感や達成感、自己肯定感が得られるように指導する	4.48	0.56
40. 発達の側面に着目し、意欲や意思、情緒の不安定さ等の課題に応じる	4.35	0.60
41. 生活年齢に即した指導を徹底する	3.88	0.78
42. 知的障害の状態等に即した指導を進める	4.27	0.60
43. カリキュラムマネジメントの視点から指導目標を設定する	3.71	0.72
44. カリキュラムマネジメントの視点から指導内容を設定する	3.70	0.72
45. 指導が適切に行われるよう指導計画を作成して指導を行う	4.13	0.64

n=404

表3 教育のあり方に対して意識する度合いを問う質問項目に関する因子分析

質問項目	第1因子	第2因子	第3因子
第1因子「社会性を高めること」			
17. 将来の職業生活に必要な基礎的な技能が育つよう指導する	.923	.176	.006
16. 将来の職業生活に必要な基礎的な知識が育つよう指導する	.863	.025	.089
18. 将来の職業生活に必要な基礎的な態度が育つよう指導する	.855	.151	.052
19. 将来の職業生活に必要な人間性等が育つよう指導する	.692	.017	.009
12. 日常生活や社会生活に生きて働く技能が身に付くよう指導する	.663	.054	.172
13. 日常生活や社会生活に生きて働く習慣が身に付くよう指導する	.653	.191	.242
15. 職業教育を重視する	.650	.238	.273
11. 日常生活や社会生活に生きて働く知識が身に付くよう指導する	.568	.112	.043
20. 多様な進路や将来の生活について関わりのある指導内容を組織する	.561	.325	.160
14. 日常生活や社会生活に生きて働く学びの力が身に付くよう指導する	.490	.296	.051
10. 望ましい社会参加を目指す	.458	.192	.005
第2因子「成長・発達を育むこと」			
44. カリキュラムマネジメントの視点から指導内容を設定する	.101	.909	.132
43. カリキュラムマネジメントの視点から指導目標を設定する	.095	.908	.139
26. 課題を解決しようとする表現力を育むよう指導する	.057	.722	.061
25. 課題を解決しようとする判断力を育むよう指導する	.027	.707	.035

24. 課題を解決しようとする思考力を育むよう指導する	.005	.683	.098
6. 経験を考慮して教育的ニーズを捉える	.034	.495	.076
22. よりよく生活を工夫していこうとする意欲が育つよう指導する	.105	.492	.133
5. 学習状況を考慮して教育的ニーズを捉える	.005	.452	.168
4. 生活年齢を考慮して教育的ニーズを捉える	.039	.431	.133
45. 指導が適切に行われるよう指導計画を作成して指導を行う	.096	.430	.149
第3因子「主体性を伸ばすこと」			
34. 教材・教具、補助用具やジグ等を工夫する	.099	.059	.759
32. できる限り児童生徒の成功経験を豊富にする	.037	.137	.732
28. 学習環境などを分かりやすくする	.058	.143	.706
36. 学習活動への意欲が育つよう指導する	.032	.127	.671
35. 目的が達成しやすいように段階的な指導を行う	.007	.042	.666
39. 活動後には充実感や達成感、自己肯定感が得られるように指導する	.067	.075	.595
33. ストレngths（興味や関心、得意なこと）に着目する	.111	.129	.578
40. 発達の側面に着目し、意欲や意思、情緒の不安定さ等の課題に応じる	.002	.173	.574
38. 活動を遂行できるようにする	.154	.120	.484
n=404			

表4 教育のあり方に対して意識する度合いを問う質問項目に関する因子相関行列

因子	第2因子	第3因子
第1因子「社会性を高めること」	0.58	0.45
第2因子「成長・発達を育むこと」		0.60
第3因子「主体性を伸ばすこと」		

表5 教育のあり方に対して意識する度合いを問う質問項目に関する各因子間比較

因子間	度数	平均ランク	順位和	Wilcoxon の符号付き順位検定検定統計量 Z
第1因子>第2因子 負の順位	249	208.85	52004.50	-5.90* (正の順位に基づく)
第1因子<第2因子 正の順位	144	176.50	25416.50	
第1因子=第2因子 同順位	11			
第1因子>第3因子 負の順位	88	160.63	14135.00	-9.36* (負の順位に基づく)
第1因子<第3因子 正の順位	273	187.57	51206.00	
第1因子=第3因子 同順位	43			
第2因子>第3因子 負の順位	53	98.11	5200.00	-14.87* (負の順位に基づく)
第2因子<第3因子 正の順位	340	212.41	72221.00	
第2因子=第3因子 同順位	11			

* $p < .05/3$ (= .0167)

IV 考察

知的障害特別支援学校の教員に対して行った、知的障害のある児童生徒への教育のあり方に対して意識する度合いを問う独自の45項目の質問項目への回答の平均値については、8割が4点台、2割が3点台であったため、知的障害特別支援学校の教員の多くは、知的障害のある児童生徒への教育のあり方に

対して意識する度合いが高いととらえられるため、教育のあり方を広く捉え、全般に亘って関心を向けている傾向があるものと推察される。

これまで知的障害特別支援学校においては、次のような実践研究がなされている。

山崎・水内（2019）による実践研究では、小学部児童へのプログラミング教育から、「友達と相談しながらスタートから目的地までのルートを予測したり、方向転換をしたロボットの視点をイメージして次の進行方向を考えたりする姿が見られた。プログラミングロボットを活用したプログラミング教育を知的障害特別支援学校の小学部児童に対して行うことは、論理的思考の習得、様々な発達や社会性の側面に有効である」と報告されている。また、「社会性スキルの向上には運動スキルの向上が必要であるため、運動・感覚分野の向上を目標とした授業を考え、実践することが効果的である」（尾関・本田, 2020）と言及されている。プログラミング教育や運動・感覚分野の向上を目標とした授業が、児童の社会性を高めることに繋がると考えられている。

また、先述した実践研究から、知的障害特別支援学校の小学部相当の児童に対しては、プログラミング教育の一環として、プログラミングロボットを活用したプログラミング教育を行うことは、論理的思考の習得のみならず、様々な発達や社会性の側面において有効である。人間関係の形成やコミュニケーション能力の向上のねらいを達成できたことも報告されている（山崎・水内, 2019）。このことは、学習指導要領の改訂によって、各児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた、社会性を高める授業実践の取り組みが増え、授業改善を継続的に行うことが重要とされていることに沿った見解だと考えられる。児童生徒の社会性を向上させる教育の重要性に関する見解が示されているため、知的障害ある児童生徒への社会性を育むことは、教育にとって重視することだと判断される。したがって、第1因子「社会性を高めること」は、知的障害特別支援学校の教員が知的障害のある児童生徒の教育において、社会性を高めることを大切にしていることを表しているものと考えられる。

学習指導要領には、学校全体のカリキュラムマネジメントの中で、他学部を含めた系統性のある全体指導計画への位置づけを図るとともに、児童の変容を客観的に評価する方法を確立し、改善できるような体制づくりが必要になってくると示されている。

学習指導要領の改訂に基づいて、各児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた、社会性を高める授業実践の取り組みが増えているため、カリキュラムマネジメントが求められるようになった。岩本・小久保・小屋ら（2023）の実践研究では、個別の教育支援計画や個別の指導計画との整合性を図りながら、教科横断的な視点と系統性を意図した指導計画の作成を試み授業につなげた。特に、「安心」「成長」「自立」の観点から目指す児童像を明らかにし、児童の思いや願いを基底としながら教師や友達とつなげるための手立てを講じた。その結果、児童は他者とのつながりの中で、学習に見通しをもって取り組む姿が見られ主体的な活動を引き出すことができたと報告されている。したがって、第2因子は、主として、カリキュラムマネジメントや課題解決の視点から、児童生徒の表現力や判断力を育む教育効果を高めていくことを重視した内容であった。それゆえ、第2因子「成長・発達を育むこと」は、知的障害特別支援学校の教員が、知的障害のある児童生徒の教育において、カリキュラムマネジメントを行うことによって、成長・発達を育むことを重視していることを表しているものと推察される。

知的障害のある児童生徒の主体性について、「情動的な欲求」に基づく主体的活動はよくみられる一方、「課題理解と主体的な遂行」と「主体的な計画と遂行」については、環境設定がうまく作用せず、力の発揮も影響を受ける場合がある」と主張されている（武田・宮地, 2022）。このことは、授業の内容をより、「課題理解と主体的な遂行」と「主体的な計画と遂行」について考慮したものに作り上げる必要があることを示している。

「主体性を育む指導」に関する質問紙調査による研究では、「障害特性に配慮した指導」ほど、実践の評価は高くないため、進展していない現状がある。知的障害に加えて ASD のある児童生徒が自ら考え、行動する力を育む授業づくりの充実に向けては、「障害特性を踏まえた上で、主体性を育む指導のスキルの充実と教師の意識の向上を図っていく側面が重要である」と言及されている（小野・高田屋・櫻田・武田, 2022）。

また、児童生徒の「主体性」の育成と指導効果の検証のためには主体性の評価が必要であるが、知的障害のある児童生徒の主体性を評価する研究は少ない。北澤・柘植（2021）は、因子分析によって、主体性は、周囲との関係性の中での個の有り様と関係する「周囲の状況に応じた行動調整」、「意思決定・表出」、「自身の活動への積極的な取り組み」の3因子から構成されていた。主として、学習環境を整備したり、学習意欲が育つようにしたりして、意欲的に学ぶことを重視した内容であった。各因子は、児童生徒の年齢が高い場合に高く評価される傾向が見られたと報告している。この3因子は、知的障害のある児童生徒の主体性を評価するための視点と捉えられよう。これらの視点から、各児童生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等に応じた、社会性を高める授業実践の取り組みが増え、授業改善を継続的に行う必要がある。そのため、第3因子「主体性を伸ばすこと」は、知的障害特別支援学校の教員が知的障害のある児童生徒の主体性を伸ばす教育を重要視していることを表しているものと推察される。

キャリア発達の視点や自立活動を含む教科の視点、あるいは思いやりや自己肯定感というような非認知系スキルの概念を基に、育てたい力を明確にして、活動の目的や学びの充実の視点を大切にする必要がある。学習環境を児童の主体的な行動をもとに充実させることが重要で、児童にとって必要な展開やそれに伴う多様な学びが生まれる（高橋・竹林地, 2021）。本研究では、第3因子「主体性を伸ばすこと」が4.39（SD=0.41）であり、他の2因子よりも有意に高かった。知的障害のある児童生徒には、多様な学びが不可欠である。そのためには、児童生徒の主体的な行動を引き出すことを重視する必要がある。

社会性については、他者との言葉を媒介としたやり取りに関する挨拶、意思伝達、意思表示等の「コミュニケーション」、他者との関係性に関わる良好な人間関係・社交性、他者受容、他者理解等の「人間関係の形成」から、社会的スキルの習得の状況を捉えることができる。本研究では、第1因子「社会性を高めること」は4.15（SD=0.52）で、第2因子「成長・発達を育むこと」が4.02（SD=0.47）よりも有意に高かった。一般就労を目指す特別支援学校の知的障害のある生徒に求められる社会的スキルの観点での状態像は「コミュニケーション」、「人間関係の形成」、さらに「自主性」から見る必要がある。社会的スキルについては、「自分で他者とのコミュニケーション活動を通して、よりよい人間関係を築き保つことのできる姿」と言える（榊・今林, 2018）。このため、児童生徒の主体的行動を引き出すことができれば、社会的スキルの習得が進むことになる。

心理安定のための支援を受け入れられる経験を通すことによって、自らの気持ちや考えを決定し、その気持ちを教員に伝えることができたと考え、それらの支援方法を用いた授業環境は自己選択・自己決定の育成に効果的と言える（辻, 2022）。本研究では、第2因子「成長・発達を育むこと」が4.02（SD=0.47）は、第3因子「主体性を伸ばすこと」4.39（SD=0.41）と第1因子「社会性を高めること」4.15（SD=0.52）よりも有意に低かった。しかしながら、知的障害のある児童生徒が自己選択・自己決定ができるようになることは、内面の成長・発達がなされていることを示している。

以上のことから、児童生徒の主体性を伸ばすことは多様な学びに繋がる。児童生徒の主体性を伸ばすことができれば、社会的スキルの習得が進み、社会性を高めることになる。さらに、社会性が向上すると、自己選択・自己決定ができるようになり、内面の成長・発達に繋がることになる。したがって、知的障

害特別支援学校の教員における児童生徒への教育のあり方に関する視点について、第3因子「主体性を伸ばすこと」、第1因子「社会性を高めること」、第2因子「成長・発達を育むこと」の順に関心を向けているものと推察される。

知的障害特別支援学校の教員は、児童生徒への教育に対して、「主体性を伸ばすこと」、「社会性を高めること」、「成長・発達を育むこと」の3視点があり、この順に関心を向けていることが明らかになった。このことは、知的障害特別支援学校の教員における児童生徒への教育のあり方を考える上で重要な視点と言える。

今後の課題は、知的障害特別支援学校の教員は、児童生徒への教育に対して、「主体性を伸ばすこと」、「社会性を高めること」、「成長・発達を育むこと」の3視点があり、この順に関心を向けていることが、知的障害特別支援学校の児童生徒への教育に対して、どのように有効に作用するのかを明らかにすることである。

V 結 論

本研究では、知的障害特別支援学校各学部の教員を対象に、児童生徒への教育のあり方に対して意識する度合いを問う、独自に作成した無記名方式の質問紙調査票を郵送により配布して回収した。404名の有効回答を分析した。その結果、知的障害特別支援学校の教員は、教育のあり方を広く捉え、全般にわたって関心を向けている傾向がある。児童生徒の主体性を伸ばすことは多様な学びに繋がるため、児童生徒の主体性を伸ばすことができれば、社会的スキルの習得が進み、社会性を高めることになる。さらに、社会性が向上すると、自己選択・自己決定ができるようになり、内面の成長・発達に繋がる。したがって、知的障害特別支援学校の教員における児童生徒への教育のあり方について「主体性を伸ばすこと」、「社会性を高めること」、「成長・発達を育むこと」の視点から、この順に関心を向けているものと示唆された。

謝 辞

本研究にご協力いただきました知的障害特別支援学校の校長と教員の皆様、本稿を査読してくださった方、本論文集編集事務局の方に、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 阿部敬信 (2022) . 知的障害教育における「学びの連続性」を踏まえた現状と今後の課題. 人間科学 4, 10-23.
- 岩本伸一・小久保博幸・小屋敷浩昭・奥 政治 (2023) . 特別支援学校における就学時連携の在り方：特別支援学校へのアンケート調査からの考察. 鹿児島大学教育学部研究紀要：教育科学編, 74, 15-28.
- 林 誠一・成瀬喜則 (2021) . 授業改善のための取り組みと教師教育のあり方について. 富山大学人間発達科学部紀要, 15(2), 129-134.
- 香月真紀子 (2023) . 知的障害特別支援学校における算数・数学についての実態把握に関する一考察. 佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要, 7, 389-403.
- 北澤拓哉・柘植雅義 (2021) . 特別支援学校に在籍する知的障害のある児童生徒の「主体性」に関する教師の評価に向けた質問紙の作成に関する研究. 障害科学研究, 45(1), 151-160.
- 小野直子・高田屋陽子・櫻田佳枝・武田篤 (2022) . 特別支援学校における自閉症の主体性を育む授業づ

- くりの検討. 秋田大学教育文化学部教育実践研究紀要, 44, 63-75.
- 尾関美和・本田ひろみ (2020). 知的特別支援学校小学部児童の社会性の発達を目指して:ムーブメント教育・療法を取り入れた集団活動での取組. 鳴門教育大学研究紀要, 35, 109-119.
- 榊慶太郎・今林俊一 (2018). 特別支援学校(知的障害者)における就労支援に関する研究(2):社会性発達の観点から. 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 27, 201-210.
- 阪木啓二・木船憲幸・阿部敬信 (2019). 特別支援教育における「学びの連続性」～平成29年4月告示の学習指導要領に基づいて～. 人間科学, 1, 49-59.
- 高橋望・竹林地毅 (2021). 知的障害のある児童の主体的な行動を促す生活単元学習の在り方:行事単元(劇づくり)の検討. 広島大学大学院人間社会科学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要, 19, 61-69.
- 武田彩花・宮地弘一郎 (2022). 知的障害のある自閉症児が主体的に取り組みながら力を発揮する授業. 信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター紀要, 教育実践研究, 21, 171-180.
- 築山由希子・寺川志奈子 (2019). 知的障害特別支援学校中学部における自己肯定感を育む異年齢集団活動:自己認識・他者認識の発達の变化に着目して. 地域学論集:鳥取大学地域学部紀要, 15(2), 19-38.
- 辻奈誠子 (2022). 特別支援学校における美術の授業を通しての自己選択・自己決定の育成について. 研究紀要, 1, 101-106.
- 山崎智仁・水内 豊 (2019). 知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育:(2)小学部自立活動におけるコード・A・ピラーの実践から. 教育実践研究:富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 14, 51-59.