

知的障害特別支援学校の教員における児童生徒の自立に対する捉え方

松山郁夫*

Perceptions of Teachers to Independence of Students
in Special Support Schools of Intellectual Disabilities

Ikuo MATSUYAMA*

要旨：本研究の目的は、知的障害特別支援学校の小学部・中学部・高等部の教員における児童生徒の自立に対する捉え方を明らかにすることである。知的障害特別支援学校において児童生徒を支援する教員を対象として、その自立を目指した支援に対して意識する度合いを問う、無記名で独自に作成した質問紙調査票を郵送により配布して回収した。48校から得られた738名の有効回答を分析した。その結果、小学部の教員は学習上の困難さの改善、姿勢・運動・動作の技能と日常生活動作、言語の受容、中学部の教員は学習上の困難さの改善、高等部の教員は生活管理能力を高め自己理解を深めることへの関心が高い。また、それ以外の自立に関する項目は、学部の違いに関係なく児童生徒の自立を支援する上で共通する視点であることが考察された。

キーワード：知的障害特別支援学校、小学部・中学部・高等部の教員、児童生徒の自立

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。新特別支援学校学習指導要領等は、幼稚園、小学校、中学校の新学習指導要領等の実施時期に合わせて、幼稚部については平成30年度から、小学部については令和2年度から、中学部については令和3年度から全面的に実施することとし、平成30年度から一部を移行措置として先行して実施するとしている。

そのなかで、自立活動の目標については、個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服しようとする取組を促す教育活動であることをより明確にするために、「児童又は生徒」を「個々の児童又は生徒」に、「心身の障害の状態を改善し、又は克服する」を「自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する」に改めている。自立活動の内容については、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に対応し、適切かつ効果的な指導を進めるため、具体的な指導内容を設定する際の観点がより明確になるよう、区分の名称を「身体の健康」を「健康の保持」、「心理的適応」を「心理的な安定」、「環境の認知」を「環境の把握」、「運動・動作」を「身体の動き」、「意思の伝達」を「コミュニケーション」に改めた（文部科学省, 2018）。

新特別支援学校学習指導要領の自立活動に関する研究には、知的障害特別支援学校における実践や調査から、教科と自立活動の内容への理解のあり方は重要（山本, 2020）、児童生徒の幸福感の要素を考慮した自立活動の捉え方が必要（近藤・是永, 2020）、4校への調査から自己選択の機会を設定していても児童生徒の自己評価に取り組んでいないことが課題（松田・是永, 2020）、児童への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（山崎・水内, 2019）等、考察されているものがある。しかしながら、知的障害特別支援学校の自立活動について考えるためには、教員における児童生徒の自立に対する捉え方を検討することも必要であるが、このことに関する研究がなされていない。

特別支援学校では自立活動がなされるが、「知的障害のある人が社会での豊かな生活を実現するために、特別支援学校の果たす役割には大きいものがある。彼らのもっている力を確実なものとし、できることを増やす教育活動に取り組むとともに、それを発揮するための場を提供し、自立を支援するのが学校の役割である」（高橋・松野, 2015）とされている。つまり、知的障害のある児童生徒の自立を目指した指導は特別支援学校における重要課題といえる。

知的障害特別支援学校では、地域社会において自立した生活ができるようになることを念頭において、小学部から高等部までの教育活動が行われている。自立活動においては、小学部、中学部、高等部との関連性や一貫性を持った教育が求められる。その際、各学部の教員がどのように自立について捉えているのか、また、学部間の教員に捉え方の違いがあるのかを検討することは、自立活動に対する各学部の取り組みをより関連させ、深く学べる取り組みにするための一助になると考えられる。

以上より、本研究の目的は、知的障害特別支援学校の小学部・中学部・高等部の教員における児童生徒の自立に対する捉え方を明らかにすることである。

II 研究方法

1. 調査対象と調査項目

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。

調査項目については、回答者のプロフィールに関する性別、年代、学部を付記した。

分析対象者 738 名のプロフィールは次の通りであった。男性 261 名 (35.4%)、女性 477 名 (64.6%)、年代は 20 代 129 名 (17.5%)、30 代 166 名 (22.5%)、40 代 238 名 (32.2%)、50 代 187 名 (25.3%)、60 代 18 名 (2.4%)、学部は小学部 247 名 (33.5%)、中学部 247 名 (33.5%)、高等部 244 名 (33.1%) であった。各学部の年代と性別の内訳も含めると表 1 の通りであった。

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	9 (3.6%)	16 (6.5%)	20 (8.1%)	16 (6.5%)	2 (0.8%)	63 (25.5%)
小学部 女性	31 (12.6%)	42 (17.0%)	55 (22.3%)	53 (21.5%)	3 (1.2%)	184 (74.5%)
中学部 男性	21 (8.5%)	18 (7.3%)	28 (11.3%)	24 (9.7%)	2 (0.8%)	93 (37.7%)
中学部 女性	30 (12.1%)	32 (13.0%)	52 (21.1%)	34 (13.8%)	6 (2.4%)	154 (62.3%)
高等部 男性	19 (7.8%)	27 (11.1%)	28 (11.5%)	27 (11.1%)	4 (1.6%)	105 (43.0%)
高等部 女性	19 (7.8%)	31 (12.7%)	55 (22.5%)	33 (13.5%)	1 (0.4%)	139 (57.0%)
合 計 男性	49 (6.6%)	61 (8.3%)	76 (10.3%)	67 (9.1%)	8 (1.1%)	261 (35.4%)
合 計 女性	80 (10.8%)	105 (14.2%)	162 (22.0%)	120 (16.3%)	10 (1.4%)	477 (64.6%)
総数	129 (17.5%)	166 (22.5%)	238 (32.2%)	187 (25.3%)	18 (2.4%)	738 (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、令和元年10月22日より12月21日までの2か月間とした。

調査方法は、無作為抽出により、標本となる知的障害を対象とする特別支援学校を抽出することにした。系統抽出を用いて、令和2年10月1日現在の各都道府県の知的障害を対象とする特別支援学校の名簿における、○番目と△番目に記載されてある2か所の特別支援学校計94か所へ、無記名で独自に作成した質問紙調査票を送付して、郵送にて回収した。その際、各校あたり小学部、中学部、高等部の各教員7名分、計21名分を送付した。

48か所（送付した学校の51.1%）、合計935名から回収された。それらのうち、教員として知的障害児に関わった年数が1年以上あり、且つ全質問項目に回答している738名の質問紙調査票を有効回答とした（有効回答率78.9%）。

倫理的配慮として、質問紙調査票を郵送した知的障害の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、回答への記入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、学校名は一切出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。

3. 調査項目の作成手順

平成29年4月に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領（文部科学省, 2018）の「第7章 自立活動」に、目標として「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」と記述されている。その内容は、表2の通りである。

このため、本研究で使用する質問紙調査票の作成にあたっては、表2の項目を使用して質問項目を作成した。その際、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。次に、知的障害の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30項目の質問項目を知的障害の特別支援学校の教員に使用することが可能かどうかを個別的に質問した。その結果、3名から、「環境の把握」に関する下位項目をそのまま使用した「保有する感覚の活用に関すること」、「感覚や認知の特性への対応に関すること」、「感覚の補助及び代行手段の活用に関すること」、「感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること」、「認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること」の5項目は、質問項目の意味が理解しにくいと回答するのが難しいとの指摘がなされた。しかし、それら5項目以外の25項目については6名共全て使用できるとの回答がなされたため、これら25項目については、全てを質問項目として使用することにした。「環境の把握」に関する質問項目は省くことにした。なお、小学部、中学部、高等部の教員に質問したのは、小学部の自立を目指した教育を踏まえて、中学部、高等部の生徒の自立を目指した教育を行うという連続性があるからである。

知的障害のある児童生徒の自立を目指した支援に対して意識する度合いを問う独自の25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。なお、各質問項目について、等間隔に並べた1から5までの数字のうち、あてはまる数字に○を付けるようにした。

表2 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領「第7章 自立活動 第2 内容」の記述

1. 健康の保持
 - (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事。
 - (2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事。
 - (3) 身体各部の状態の理解と養護に関する事。
 - (4) 健康状態の維持・改善に関する事。
2. 心理的な安定
 - (1) 情緒の安定に関する事。
 - (2) 状況の理解と変化への対応に関する事。
 - (3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事。
3. 人間関係の形成
 - (1) 他者とのかかわりの基礎に関する事。
 - (2) 他者の意図や感情の理解に関する事。
 - (3) 自己の理解と行動の調整に関する事。
 - (4) 集団への参加の基礎に関する事。
4. 環境の把握
 - (1) 保有する感覚の活用に関する事。
 - (2) 感覚や認知の特性への対応に関する事。
 - (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事。
 - (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事。
 - (5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。
5. 身体の動き
 - (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。
 - (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事。
 - (3) 日常生活に必要な基本動作に関する事。
 - (4) 身体の移動能力に関する事。
 - (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事。
6. コミュニケーション
 - (1) コミュニケーションの基礎的能力に関する事。
 - (2) 言語の受容と表出に関する事。
 - (3) 言語の形成と活用に関する事。
 - (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事。
 - (5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事。

4. 分析方法

以上の質問項目への回答に対する分析方法として、小学部、中学部、高等部の3学部ごとに、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、各学部間で平均値に差があるかどうかを検討するために、対応がない場合の一元配置分散分析を行った。その後の多重比較については、最小有意差(LSD)法を使用した。なお、統計処理には、IBM SPSS Statistics 22を使用した。

Ⅲ 結果

分散分析によって有意差が認められたのは、「4. 生活の管理をすること」、「11. 学習上の困難さを改善する意欲に関すること」、「16. 自己の理解に関すること」、「19. 姿勢・運動・動作の技能に関すること」、「20. 日常生活動作に関すること」、「24. 言語の受容に関すること」の6項目(24.0%)であった(表3)。このため、LSD法を用いた多重比較を行った(表4)。それによって次のことが示唆された。これらの6項目すべてについて、小学部と高等部の教員の間には有意差が認められた。「11. 学習上の困難さを改善する意欲に関すること」、「19. 姿勢・運動・動作の技能に関すること」、「20. 日常生活動作に関すること」、「24. 言語の受容に関すること」については小学部の教員、「4. 生活の管理をすること」と「16. 自己の理解に関すること」については高等部の教員の関心が高かった。

「4. 生活の管理をすること」と「16. 自己の理解に関すること」は、小学部と中学部との間に有意差はなかったが、小学部と高等部、中学部と高等部の間に有意差が認められた。小学部と中学部よりも高等部の教員の方が、「生活の管理をすること」と「自己の理解に関すること」への関心が高い。

「11. 学習上の困難さを改善する意欲に関すること」は、小学部と中学部との間に有意差はなかったが、小学部と高等部、中学部と高等部の間に有意差が認められた。高等部よりも小学部と中学部の教員の方が、「学習上の困難さを改善する意欲に関すること」への関心が高い。

「19. 姿勢・運動・動作の技能に関すること」と「20. 日常生活動作に関すること」は、中学部と高等部との間に有意差はなかったが、小学部と中学部、小学部と高等部の間に有意差が認められた。中学部と高等部よりも小学部の教員の方が、「姿勢・運動・動作の技能に関すること」と「日常生活動作に関すること」への関心が高い。

「24. 言語の受容に関すること」は、小学部と中学部、中学部と高等部との間に有意差はなかったが、小学部と高等部の間に有意差が認められた。高等部よりも小学部の教員の方が、「言語の受容に関すること」への関心が高い。

分散分析により、有意差が認められなかった項目は、「1. 生活のリズムを形成すること」、「2. 生活習慣を形成すること」、「3. 病気の状態を理解すること」、「5. 障害の特性を理解すること」、「6. 健康状態を維持すること」、「7. 健康状態を改善すること」、「8. 情緒の安定に関すること」、「9. 状況の理解に関すること」、「10. 状況の変化に関すること」、「12. 生活上の困難さを改善する意欲に関すること」、「13. 他者との関わりに関すること」、「14. 他者の意図の理解に関すること」、「15. 他者の感情の理解に関すること」、「17. 行動の調整に関すること」、「18. 集団への参加に関すること」、「21. 作業に必要な動作に関すること」、「22. 作業の円滑な遂行に関すること」、「23. コミュニケーションに関すること」、「25. 言語の表出に関すること」の19項目(76.0%)であった。

表3 知的障害のある児童生徒への教育に対する関心についての分散分析

質問項目	小学部平均・標準偏差		平均平方(グループ間)	F
	中学部平均・標準偏差	高等部平均・標準偏差	平均平方(グループ内)	
1. 生活のリズムを形成すること	4.50	.637	.966	2.697
	4.59	.618	.358	
	4.62	.535		
2. 生活習慣を形成すること	4.63	.575	.166	.525
	4.62	.611	.317	

	4. 67	. 496		
3. 病気の状態を理解すること	4. 38	. 803	. 267	. 447
	4. 38	. 791	. 598	
	4. 32	. 724		
4. 生活の管理をすること	4. 07	. 680	2. 473	4. 555*
	4. 12	. 815	. 545	
	4. 26	. 712		
5. 障害の特性を理解すること	4. 52	. 764	. 173	. 306
	4. 47	. 825	. 566	
	4. 51	. 657		
6. 健康状態を維持すること	4. 52	. 597	. 170	. 455
	4. 54	. 661	. 374	
	4. 57	. 573		
7. 健康状態を改善すること	4. 13	. 779	. 297	. 513
	4. 18	. 778	. 579	
	4. 19	. 724		
8. 情緒の安定に関すること	4. 74	. 516	. 778	2. 259
	4. 63	. 691	. 345	
	4. 66	. 538		
9. 状況の理解に関すること	4. 44	. 659	. 127	. 318
	4. 41	. 630	. 399	
	4. 42	. 631		
10. 状況の変化に関すること	4. 46	. 642	. 304	. 724
	4. 39	. 659	. 420	
	4. 40	. 644		
11. 学習上の困難さを改善する意欲に関すること	4. 30	. 693	1. 601	3. 225*
	4. 28	. 731	. 496	
	4. 15	. 689		
12. 生活上の困難さを改善する意欲に関すること	4. 40	. 654	. 106	. 249
	4. 40	. 678	. 428	
	4. 36	. 629		
13. 他者との関わりに関すること	4. 59	. 604	. 275	. 829
	4. 57	. 593	. 332	
	4. 64	. 530		
14. 他者の意図の理解に関すること	4. 15	. 697	. 351	. 741
	4. 21	. 700	. 473	
	4. 22	. 667		
15. 他者の感情の理解に関すること	4. 12	. 717	1. 090	2. 258
	4. 23	. 704	. 783	

	4. 24	. 663		
16. 自己の理解に関すること	4. 04	. 775	2. 604	4. 485*
	4. 13	. 806	. 581	
	4. 25	. 701		
17. 行動の調整に関すること	4. 40	. 672	. 597	1. 391
	4. 34	. 678	. 429	
	4. 30	. 612		
18. 集団への参加に関すること	4. 44	. 659	. 980	2. 141
	4. 36	. 690	. 458	
	4. 31	. 680		
19. 姿勢・運動・動作の技能に関すること	4. 37	. 668	3. 390	6. 756**
	4. 23	. 749	. 502	
	4. 14	. 706		
20. 日常生活動作に関すること	4. 56	. 601	5. 099	11. 306***
	4. 36	. 708	. 451	
	4. 25	. 701		
21. 作業に必要な動作に関すること	4. 19	. 646	. 190	. 432
	4. 15	. 708	. 440	
	4. 20	. 632		
22. 作業の円滑な遂行に関すること	4. 05	. 705	. 504	1. 058
	4. 07	. 706	. 477	
	4. 14	. 658		
23. コミュニケーションに関すること	4. 68	. 547	. 931	2. 857
	4. 56	. 621	. 326	
	4. 59	. 541		
24. 言語の受容に関すること	4. 40	. 667	1. 568	3. 403*
	4. 31	. 706	. 461	
	4. 24	. 663		
25. 言語の表出に関すること	4. 38	. 687	1. 129	2. 282
	4. 28	. 758	. 495	
	4. 25	. 661		

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

表 4 知的障害のある児童生徒への教育に対する関心についての分散分析後の対比較

分散分析で有意差が認められた項目	小学部と中学部	小学部と高等部	中学部と高等部
4. 生活の管理をすること	=	<	<
11. 学習上の困難さを改善する意欲に関すること	=	>	>
16. 自己の理解に関すること	=	<	<
19. 姿勢・運動・動作の技能に関すること	>	>	=
20. 日常生活動作に関すること	>	>	=

24. 言語の受容に関すること	=	>	=
-----------------	---	---	---

不等号 $p < .05$ 、等号 n. s.

IV 考察

知的障害特別支援学校の教員に対して行った、知的障害児の自立を目指した支援に対して意識する度合いを問う独自の 25 項目の質問項目への回答は、小学部、中学部、高等部の全てが平均値 4 以上であった。したがって、教員には、知的障害児の自立を目指した支援の全般に亘って関心を向けている傾向があることが窺える。

全体の約 4 分の 1 の項目にあたる 6 項目に有意差が認められ、それらのすべてについて、小学部と高等部の教員の間には有意差が認められた。「学習上の困難さを改善する意欲に関すること」、「姿勢・運動・動作の技能に関すること」、「日常生活動作に関すること」、「言語の受容に関すること」は小学部の教員、「生活の管理をすること」と「自己の理解に関すること」は高等部の教員の方が、関心が高いことが明示された。小学部の教員は、学習、運動、日常生活動作、言語の受容という児童が日常生活を身につけるために必要なこと、高等部の教員は、生活の管理や自己理解という生徒が地域で自立した生活をするために不可欠なことを、各々重視しているものと捉えられる。

さらに、「生活の管理をすること」と「自己の理解に関すること」への関心は、小学部だけでなく、中学部と比較しても高等部の教員の方が高いことが示された。「自己理解の向上には、ソーシャルスキルトレーニングなどを通して、意識的に自身の能力への自己理解を促す必要がある。また、自己肯定感を高めるなど、自己理解・自己管理能力を一定以上備えさせることは重要な課題である」(斎藤・池田・奥住・國分, 2018) と言及されている。したがって、高等部の教員は、生徒が特別支援学校卒業後に地域社会で生活していくために、生活管理能力を高め、自己理解を深めることを重視しているものと考えられる。

「学習上の困難さを改善する意欲に関すること」への関心は、高等部よりも小学部と中学部の教員の方が高いことが示唆された。「知的障害特別支援学校の児童生徒が抱える学習上の困難は、特に三項関係の場で学ぶという学習スタイルの成立・発達を基盤とした認識の発達過程のどこかで、何らかの問題が生じ、その後の発達に影響を及ぼした結果として生じてきた状態像として捉えることができる」(早川, 2019) とされている。特に、年齢が低かったり重い知的障害があったりする児童生徒に対しては、三項関係の場で学ぶ配慮が求められる。また、「小学校低学年のクラスに日常生活や生活単元学習等に自己決定の機会を採り入れ、担任が連携しながら授業を展開した結果、主体的行動や意欲的行動が見られるようになった」(上村・岸川・伊東, 2018) と、小学部における自己決定の機会を取り入れた授業によって、主体的行動や意欲的行動が可能になったことが報告されている。これらより、児童生徒の年齢が低い方が、三項関係の場で学習上の困難を改善する意欲を引き出すことが容易であるため、小学部と中学部の教員の方が、「学習上の困難さを改善する意欲に関すること」への関心が高いのであろう。

「姿勢・運動・動作の技能に関すること」と「日常生活動作に関すること」への関心は、中学部と高等部よりも小学部の教員の方が高いことが提示された。知的障害特別支援学校小学部において、ムーブメント教育・療法の評価を用いた集団活動での取組を実践した結果、「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。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はないか」(尾関・本田, 2020) とされている。つまり、小学部の児童には、運動・感覚分野の向上を目指した取り組みがなされ、姿勢・運動・動作の技能と日常生活動作が向上する。それ故、児童の社会的ス

キルが向上するとの実感があるために、小学部の教員には、姿勢・運動・動作の技能と日常生活動作への関心が高いものと推察される。

「言語の受容に関すること」への関心は、高等部よりも小学部の教員の方が高かった。「知的障害児には、言語や言語等を使用してのコミュニケーションに課題があり、そのことが知的機能や適応能力に大きく関与するため、発達の滞りやつまずき、偏り等がある状態である」(古賀, 2018) と考究されている。特に、日常的な言葉の理解ができるようになることが課題となる小学部の児童に対しては、言語の受容に関する働きかけをすることによって、その言語能力やコミュニケーション能力を高めるような働きかけを重視する必要がある。そのため、小学部の教員は、「言語の受容に関すること」への関心が高いと言える。

分散分析により有意差が認められなかった項目は19項目(質問項目の76%)あった。知的障害特別支援学校の教員は、児童生徒の自立に対する質問項目の多くにおいて、学部に関係なく、同様に関心を持っていると見られる。以下、有意差が認められなかった項目について、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領「第7章 自立活動 第2 内容」の「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」「身体の動き」、「コミュニケーション」の区分ごとに検討する。

健康の保持に関する項目については、「生活の管理をすること」以外に有意差が認められなかった。障害者支援施設に関する報告、「重度知的障害者に対する健康増進プログラムが、日常生活に変化を与え、精神機能の向上につながり、心身共に影響を及ぼしており、健康増進プログラムの導入意義は効果的である」(金子・山田, 2019) と報告されている。高等部卒業後の重度知的障害者に対する健康増進への取り組みにおいても、対象者に効果があるため、健康の保持に関する生活のリズムの形成、生活習慣の形成、病気の状態の理解、障害の特性の理解、健康状態の維持、健康状態の改善については、教員は学部に関係なく同様に関心を持って見ていると考えられる。

心理的な安定に関する項目については、「学習上の困難さを改善する意欲に関すること」以外に有意差が認められなかった。「自立活動における心理的な安定を取り扱う際には、レジリエンスや意欲、自尊心や安心感などといった幸福感の要素を考慮すべきである」(近藤・是永, 2020) と論及されている。そのため、学部に関係なく教員は、情緒の安定、状況の理解、状況の変化、生活上の困難さを改善する意欲に関して、同様に認識しているものと推測される。

人間関係の形成に関する項目については、「自己の理解に関すること」以外に有意差が認められなかった。「人間関係の形成については、生徒同士や教員との良好な関係や他者の気持ちを考える活動等といった幸福感の要素が必要である」(近藤・是永, 2020) と示されている。したがって、学部に関係なく教員は、他者との関わり、他者の意図の理解、他者の感情の理解、行動の調整、集団への参加に関して、同様に捉えようとしているものと窺える。

身体の動きに関する項目については、「姿勢・運動・動作の技能に関すること」と「日常生活動作に関すること」以外に有意差が認められなかった。「発達の場としての作業学習においては、教師、教材、生徒の三項関係の中で、教師と生徒の関係、生徒と教材の関係が絡み合いながら深まっていく授業の構造が重要になる」(早川, 2015) と主張されている。発達の場としての作業学習を捉えるのであれば、学部に関係なく教員は、作業に必要な動作、作業の円滑な遂行に関して同様に関心に向けているものと判断される。

コミュニケーションに関する項目については、「言語の受容に関すること」以外に有意差が認められなかった。知的障害児との関わりから、「目線や表情や動きなども含めてあらゆる言葉から気持ちを受

け取ろうとする姿勢が大切である。子供の興味に合わせて分かり易い教材を作れば、たとえ言葉を使わなくても、細やかなやりとりが活発に起きる」(小竹・小関・中村, 2017) と示唆されている。それ故、コミュニケーション、言語の表出について、教員は学部に関係なく同様に興味を持っているものと考えられる。

以上より、有意差が認められなかった項目は、知的障害特別支援学校の教員にとって、学部の違いに関係なく、児童生徒の自立を支援する上で共通する視点と言えよう。

V 本研究の限界と課題

本研究では、知的障害特別支援学校の小学部・中学部・高等部の教員における児童生徒の自立に対する捉え方を明らかにするために、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領「第7章 自立活動 第2内容」の記述を基にして独自に作成した質問紙調査票を使用した。得られた知的障害特別支援学校の教員738名の有効回答を分析したところ、各学部の教員の自立に対する捉え方を検討することができた。しかしながら、質問紙調査票を作成する際、「環境の把握」の項目が理解しにくいとの意見により、これに関する質問項目を省いている。知的障害特別支援学校教員が自立活動の内容をどのように捉えて指導しているのかについて、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(2009)による自立活動の区分の捉え方でみると、「コミュニケーション、身体の動き、健康の保持、心理的な安定、環境の把握という順で意識し指導している」(清水, 2018)と、「環境の把握」への関心の低さが指摘されている。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の自立に対する支援を充実させるために、今後の調査には「環境の把握」に関しても考察できるようにする必要がある。また、今回の考察を踏まえて自立活動への効果的な指導について検討することが課題である。

VI 結論

知的障害特別支援学校の小学部・中学部・高等部の教員における児童生徒の自立に対する捉え方を明らかにするために、教員を対象として、知的障害のある児童生徒の自立を目指した支援に対して意識する度合いを問う、独自の25項目の質問を記載した質問紙調査票による調査を実施した。738名の有効回答を学部間で分散分析と対比較により分析した。その結果、小学部の教員は児童が日常生活を身につけるために必要なこと、高等部の教員は、生徒が地域で自立した生活をするために不可欠なことを重視している。さらに、小学部の教員は学習上の困難さの改善、姿勢・運動・動作の技能と日常生活動作、言語の受容、中学部の教員は学習上の困難さの改善、高等部の教員は生活管理能力を高め自己理解を深めることへの関心が高い。それ以外の自立に関する項目は学部の違いに関係なく、児童生徒の自立を支援する上で共通する視点である。以上が考察された。

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

早川透(2015) 知的障害教育における「示範」の役割と方法(2)知的障害を伴う自閉症生徒を対象とした教授-学習過程の分析. 教育実践研究紀要, (15), 191-200.

- 早川透 (2019) 知的障害特別支援学校における自立活動を問う：障害による学習上又は生活上の困難の主体的改善・克服」をイメージする. 教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要, (1), 149-158.
- 金子暁・山田悠太 (2019) 重度知的障害者における健康増進プログラムの実施とその効果について：実施後1年を経過しての状況報告. 国立のぞみの園紀要, (12), 107-111.
- 古賀政文 (2018) 知的障害児の言語指導：育成を目指す資質・能力を踏まえた知的障害児の国語教育. 福祉社会学部論集, 37(1), 17-30.
- 小竹利夫・小関真奈美・中村保和 (2017) 知的障害児・者のコミュニケーションの拡大を目指した教育的係わり. 群馬大学教育実践研究, (34), 101-106.
- 近藤扨磨・是永かな子 (2020) 知的障害特別支援学校高等部における幸福感の概念を用いた自立活動の実践. 高知大学学校教育研究, (2), 269-278.
- 松田弥花・是永かな子 (2020) E 県立知的障害特別支援学校における自立活動に関する現状と課題. 高知大学学校教育研究, (2), 115-123.
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部). 開隆堂出版.
- 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.
- 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(4-1), 374-380.
- 清水浩 (2018) 知的障害特別支援学校における自立活動の在り方に関する研究：教員への意識調査の内容を中心に. 白鷗大学論集, 33(1), 79-90.
- 高橋裕・松野毅彦 (2015) 知的障害児の自立に向けた学校における取り組みに関する一考察. 札幌大学総合論叢, (40), 1-26.
- 上村裕子・岸川順子・伊東麻衣子 (2018) 特別支援学校における知的障害児の主体性を育む授業の展開：クラスの連携・日常生活の指導・生活単元学習の授業を通して. 佐賀大学教育実践研究, (36), 351-365.
- 山崎智仁・水内豊和 (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.
- 山本智子 (2020) 知的障害特別支援学校における「自立活動」についての一考察：A校における実践史を通して. 皇學館大学紀要, (58), 100-123.