

知的障害特別支援学校中学部生徒への自立活動の 指導に対する教員の認識

松 山 郁 夫

Perceptions of Teachers for the Guidance of Self-Reliance Activities of Students
with Intellectual Disabilities in Junior-High Departments of Special Needs Schools

Ikuo MATSUYAMA

要 旨

知的障害特別支援学校中学部生徒の自立活動の指導に対する中学部教員の認識を明らかにするために、中学部生徒への自立活動の指導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。279名の有効回答を分析した結果、中学部教員は、生徒への自立活動の指導に対して、全般に亘って関心を向けている傾向があり、特に、障害の状態と障害の特性を把握することを重視している。また、「社会性を育むこと」、「全体発達を促すこと」、「教育指導の充実を図ること」の3視点から、知的障害のある生徒への自立活動の指導にあたっていること等が考察された。

【キーワード】 知的障害特別支援学校、中学部生徒、中学部教員、自立活動の指導

I はじめに

文部科学省は、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、幼稚部は平成30年度、小学部は令和2年度、中学部は令和3年度から全面的に実施されている。

「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領 平成29年4月告示」(文部科学省, 2018)によれば、自立活動のねらいについて、「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」と述べられている。これを基に6区分(「健康の保持」、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」)計27項目があげられている。各内容は次のように記述されている。

「健康の保持」については、「生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」、「病気の状態の理解と生活管理に関すること」、「身体各部の状態の理解と養護に関すること」、「障害の特性の理解と生活環境の調整

に関すること」、「健康状態の維持・改善に関すること」。

「心理的な安定」については、「情緒の安定に関すること」、「状況の理解と変化への対応に関すること」、「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こと」。

「人間関係の形成」については、「他者とのかかわりの基礎に関すること」、「他者の意図や感情の理解に関すること」、「自己の理解と行動の調整に関すること」、「集団への参加の基礎に関すること」。

「環境の把握」については、「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についての把握と状況に応じた行動に関すること」、「認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること」。

「身体の動き」については、「姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること」、「姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること」、「日常生活に必要な基本動作に関すること」、「身体の移動能力に関すること」、「作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること」。

「コミュニケーション」については、「コミュニケーションの基礎的能力に関すること」、「言語の受容と表出に関すること」、「言語の形成と活用に関すること」、「コミュニケーション手段の選択と活用に関すること」、「状況に応じたコミュニケーションに関すること」。

「特別支援学校教育要領・学習指導要領 自立活動解説編（幼稚部・小学部・中学部）平成30年3月」（文部科学省, 2018）の第7章「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」において、自立活動の指導にあたっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成するものとする」と述べられている。

学校教育法第72条に明記された特別支援学校共通の教育目標は自立である。つまり、特別支援学校に在籍する児童生徒全員に対して、障害の軽重や種類を問わず実現されるべきものと捉えられる。職業教育の観点からは、「極めて障害が重と言われる子供にも、その子なりの自立を図ることが特別支援学校の本務となる。自立をかつてのように一定の能力以上の子供を対象とした職業自立のように矮小化して考えてはならない。普通の職業教育が求められているのである」（名古屋・藤谷・田村他, 2014）。自立活動については、「児童生徒の困難を多方向から捉え、必要なスキルを獲得する場として捉えると、SSTは必ずしも適切であるとは限らない。教員には児童生徒をよく観察し、その困難がどういったものであるかを見極める専門性が求められる」（鷲塚・小川・丹野, 2022）と報告されている。そのため、特別支援学校中学部の場合、具体的な就労等の進路も視野に入れながら、社会性や社会適応力を高めることを重視した教育が必要になる。

このように、知的障害児の自立については、ライフステージに応じた捉え方やその教育目標が掲げられることになる。「教育の現場では、「自立活動の時間における指導」を週時程に位置づけている学校ほど、自立活動の個別の指導計画においては、より実践的な計画になっており、実際の指導において充実が図られている」（大井・中西・日高他, 2020）。また、知的障害特別支援学校中学部の生徒に対して、「中学部教員は、「社会性を育むこと」、「日常生活の自立を図ること」、「健康な生活習慣を身につけること」の3つの視点から、知的障害のある生徒の自立への支援を捉えている」（松山, 2021）と論及されている。しかしながら、中学部の生徒に応じた具体的な自立に関する指導を行う場合、担当する教員における中学部生徒の自立活動の指導に対する認識を明確にしておく必要があるが、このことについては検討がなされていない。したがって、中学部教員における自立活動の指導に対する認識について明らかにすると、自立活動の指導を充実させていくための一助となるものと考えられる。

以上より、本研究の目的は、知的障害特別支援学校中学部の教員が中学部生徒への自立活動の指導につ

いて、どのように捉えているのか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中学部の教員を対象として、中学部生徒への自立活動の指導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279名は、男性116名（41.6%）、女性163名（58.4%）、年代は20代55名（17.9%）、30代80名（28.7%）、40代65名（23.3%）、50代70名（25.1%）、60代9名（3.2%）であった（表1）。

表1 特別支援学校中学部における教員の性別と年代の内訳

| 区分 | 20代 | 30代 | 40代 | 50代 | 60代 | 合計 |
|----|------------|------------|------------|------------|----------|-------------|
| 男性 | 23 (19.8%) | 40 (34.5%) | 25 (21.6%) | 25 (21.6%) | 3 (2.6%) | 116 (41.6%) |
| 女性 | 32 (19.6%) | 40 (24.5%) | 40 (24.5%) | 45 (27.6%) | 6 (3.7%) | 163 (58.4%) |

※（ ）内は、性別ごとのパーセンテージ。合計については性別でのパーセンテージ。

n=279

2. 調査期間と調査方法

調査期間は、令和3年10月1日より11月30日までの2か月間とした。

調査方法は、94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校につき中学部に10部配布し回収する方法にて実施した。45か所（送付した学校の47.9%）から合計294名の回収が得られ、そのうち、教員として知的障害児に関わった年数が1年以上あり、かつ全質問項目に記入がなされている279名の回答を有効回答とした（有効回答率29.7%）。

標本となる知的障害を対象とする特別支援学校は、無作為抽出により抽出した。具体的には系統抽出により、令和3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番目とB番目に記載されてある2か所の知的障害特別支援学校、計94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紙調査票の作成にあたっては、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3 個別の指導計画の作成と内容の取扱い」（文部科学省, 2018）の記述を使用した。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。

その後、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名ずつ、計6名に対して、作成した37項目の質問項目を知的障害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、全37項目に関しては6名全員から全て使用できるとの回答がなされた。そのため、これら37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。

知的障害特別支援学校中学部生徒への自立活動の指導に対して意識する度合いを問う独自の37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

質問項目への回答に対する分析方法として、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った。また、因子分析によって得られた各因子の下位尺度に相当する項目の平均値を求めた。その際、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、その後の多重比較にはWilcoxonの符号付き順位検定にBonferroniの不等式を適用した。Friedman検定の有意水準を0.05とし、その後の多重比較の有意水準は0.0167 ($=0.05/3$)とした。なお、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、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。

Ⅲ 結果

知的障害特別支援学校中学部生徒への自立活動の指導に対して、意識する度合いを問う独自の37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3.82 (SD 0.795)「31. 全人的な発達を促すために系統的支援をする」で、最大値は4.66 (SD 0.526)「1. 障害の状態を把握する」と4.66 (SD 0.525)「2. 障害の特性を把握する」であった。4項目が3点台 (10.8%)、33項目が4点台 (89.2%)であった。これら37項目について、Kaiser-Meyer-Olkinの標本妥当性の測度は0.94であった。また、Bartlettの球面性検定では有意性が認められた (近似カイ2乗値 7055.14 $p < .01$)。このため、37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37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15.74、2.08、1.89、1.45、1.29、……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37項目の全分散を説明する割合は53.27%であった。十分な因子負荷量を示さなかった4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、3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4.42 (SD 0.46)、第2因子4.42 (SD 0.52)、第3因子3.91 (SD 0.66)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0.94、第2因子に関しては0.85、第3因子に関しては0.89であり、全項目で0.95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、「11. 成就感を味わえる活動をする」、「18. 自己決定ができる機会を設ける」、「17. 自己選

択ができる機会を設ける」、「12. 自己を肯定的に捉えることができる支援をする」、「16. 周囲に援助を求められることができるような支援をする」、「22. 自立に必要な支援をする」等、主として、有意義と感じられる活動をしたり、自分で考えて判断したりできるように、生徒の社会性を育む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、「36. 指導目標を設定する」、「37. 指導内容を設定する」、「35. 指導する課題を明確にする」、「34. 支援をする際には個別支援計画を有効に活用して行う」等、主として、自立活動が適切になされ、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「教育指導の充実を図ること」と名づけた。

第3因子は、「32. 人間としての調和のとれた育成を目指す」、「30. 全人的な発達を促す」、「31. 全人的な発達を促すために系統的支援をする」、「25. 言語能力を評価する」の4項目で、主として、全体的な発達を促していくことを重視した内容であったため、「全体発達を促すこと」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0.90 ($p < .01$)、第2因子0.91 ($p < .01$)、第3因子0.96 ($p < .01$)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2.33、第2因子2.34、第3因子1.32で、カイ2乗値が215.36 ($p < .05$)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因子間には有意差が認められなかったが、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中学部生徒への自立活動の指導に関する視点について、まず、第1因子「社会性を育むこと」と第2因子「教育指導の充実を図ること」、これらの次に第3因子「全体発達を促すこと」の順に関心を向けていることが示唆された。

表2 自立活動の指導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. 障害の状態を把握する | 4.66 | .526 |
| 2. 障害の特性を把握する | 4.66 | .525 |
| 3. 発達段階を把握する | 4.44 | .696 |
| 4. 経験の程度を把握する | 4.23 | .728 |
| 5. 興味・関心を把握する | 4.62 | .561 |
| 6. 生活の実態を把握する | 4.43 | .658 |
| 7. 支援すべき短期目標を設定する | 4.42 | .668 |
| 8. 支援すべき長期目標を設定する | 4.40 | .654 |
| 9. 支援すべき指導内容を段階的に取り上げる | 4.36 | .657 |
| 10. 興味をもって取り組む活動をする | 4.57 | .619 |
| 11. 成就感を味わえる活動をする | 4.53 | .657 |
| 12. 自己を肯定的に捉えることができる支援をする | 4.52 | .599 |
| 13. 生活上の困難を改善する意欲を高める支援をする | 4.28 | .731 |
| 14. 発達の進んでいる側面を更に伸ばす支援をする | 4.27 | .718 |
| 15. 活動しやすいように自らの環境を整える支援をする | 4.22 | .722 |
| 16. 周囲に援助を求められることができるような支援をする | 4.36 | .706 |
| 17. 自己選択ができる機会を設ける | 4.55 | .638 |
| 18. 自己決定ができる機会を設ける | 4.48 | .645 |
| 19. 考える力を高める支援をする | 4.23 | .738 |

| 質問項目 | 平均値 | 標準偏差 |
|------------------------------|------|------|
| 20. 表現する力を高める支援をする | 4.25 | .744 |
| 21. 社会参加に必要な支援をする | 4.33 | .758 |
| 22. 自立に必要な支援をする | 4.49 | .651 |
| 23. 日常生活能力を評価する | 4.25 | .731 |
| 24. 作業能力を評価する | 4.05 | .740 |
| 25. 言語能力を評価する | 3.88 | .780 |
| 26. 日常生活能力に応じた支援をする | 4.47 | .586 |
| 27. 作業能力に応じた支援をする | 4.33 | .629 |
| 28. 実態に応じた具体的支援をする | 4.59 | .598 |
| 29. 意欲的な活動を促す | 4.55 | .591 |
| 30. 全人的な発達を促す | 3.99 | .800 |
| 31. 全人的な発達を促すために系統的支援をする | 3.82 | .795 |
| 32. 人間としての調和のとれた育成を目指す | 3.96 | .813 |
| 33. 支援をする際には支援者で協力して行う | 4.49 | .662 |
| 34. 支援をする際には個別支援計画を有効に活用して行う | 4.19 | .703 |
| 35. 指導する課題を明確にする | 4.46 | .597 |
| 36. 指導目標を設定する | 4.54 | .585 |
| 37. 指導内容を設定する | 4.49 | .611 |

n=279

表3 自立活動の指導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「社会性を育むこと」 | | | |
| 11. 成就感を味わえる活動をする | .760 | .094 | .034 |
| 18. 自己決定ができる機会を設ける | .728 | .059 | .098 |
| 17. 自己選択ができる機会を設ける | .723 | .051 | .081 |
| 12. 自己を肯定的に捉えることができる支援をする | .708 | .030 | .001 |
| 16. 周囲に援助を求めることができるような支援をする | .699 | .077 | .130 |
| 22. 自立に必要な支援をする | .683 | .092 | .045 |
| 10. 興味をもって取り組む活動をする | .678 | .052 | .095 |
| 21. 社会参加に必要な支援をする | .640 | .002 | .087 |
| 19. 考える力を高める支援をする | .636 | .020 | .159 |
| 5. 興味・関心を把握する | .616 | .066 | .156 |
| 13. 生活上の困難を改善する意欲を高める支援をする | .610 | .039 | .104 |
| 6. 生活の実態を把握する | .590 | .068 | .037 |
| 23. 日常生活能力を評価する | .561 | .042 | .078 |
| 44. 経験の程度を把握する | .541 | .019 | .188 |
| 20. 表現する力を高める支援をする | .548 | .007 | .298 |
| 14. 発達の進んでいる側面を更に伸ばす支援をする | .539 | .012 | .222 |
| 2. 障害の特性を把握する | .525 | .290 | .187 |
| 1. 障害の状態を把握する | .510 | .295 | .181 |
| 15. 活動しやすいように自らの環境を整える支援をする | .501 | .014 | .189 |
| 9. 支援すべき指導内容を段階的に取り上げる | .414 | .407 | .016 |

| 質問項目 | 第1因子 | 第2因子 | 第3因子 |
|------------------------------|------|------|------|
| 第2因子「教育指導の充実を図ること」 | | | |
| 36. 指導目標を設定する | .124 | .973 | .007 |
| 37. 指導内容を設定する | .113 | .911 | .036 |
| 35. 指導する課題を明確にする | .061 | .754 | .163 |
| 34. 支援をする際には個別支援計画を有効に活用して行う | .019 | .546 | .184 |
| 7. 支援すべき短期目標を設定する | .327 | .515 | .084 |
| 8. 支援すべき長期目標を設定する | .325 | .483 | .017 |
| 第3因子「全体発達を促すこと」 | | | |
| 32. 人間としての調和のとれた育成を目指す | .138 | .073 | .883 |
| 30. 全人的な発達を促す | .012 | .013 | .833 |
| 31. 全人的な発達を促すために系統的支援をする | .026 | .041 | .830 |
| 25. 言語能力を評価する | .250 | .001 | .411 |

n=279

表4 自立活動の指導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「社会性を育むこと」 | .661 | .604 |
| 第2因子「教育指導の充実を図ること」 | | .521 |
| 第3因子「全体発達を促すこと」 | | |

表5 自立活動の指導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 | 117 | 134.20 | 15701.50 | -.097 (正の順位に基づく) |
| 第1因子<第2因子 | 正の順位 | 134 | 118.84 | 15924.50 | |
| 第1因子=第2因子 | 同順位 | 28 | | | |
| 第1因子>第3因子 | 負の順位 | 228 | 136.25 | 31065.50 | -12.877* (負の順位に基づく) |
| 第1因子<第3因子 | 正の順位 | 25 | 42.62 | 1065.50 | |
| 第1因子=第3因子 | 同順位 | 26 | | | |
| 第2因子>第3因子 | 負の順位 | 201 | 123.09 | 24741.50 | -11.730* (負の順位に基づく) |
| 第2因子<第3因子 | 正の順位 | 27 | 50.54 | 1364.50 | |
| 第2因子=第3因子 | 同順位 | 51 | | | |

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

IV 考察

37項目のうち約9割の項目が4点台、約1割の項目が3点台であった。また、平均値が最も高い項目については、「1. 障害の状態を把握する」と「2. 障害の特性を把握する」であった。これらのことから、知的障害特別支援学校中学部の教員は、生徒への自立活動の指導に対して全般に亘って関心を向けている傾向があり、そのなかでも特に、障害の状態と障害の特性を把握することを重視しているものと窺える。

第1因子「社会性を育むこと」は、知的障害特別支援学校中学部教員が知的障害のある生徒に対して、成就感を味える活動をしたり、自己決定ができる機会を設けたりして、自立活動の指導において社会的行動ができる機会を重視しながら社会性を育むような働きかけを心がけていることを表しているものと考えられる。

このことに関しては、中学部の生徒が学校生活において、「仲間との関係を足掛かりに、目標に向かって一緒にやり遂げた達成感や成就感を味わうことで、学部の集団に自分の居場所を見出し、仲間のために自分の役割を果たそうとする中で、それぞれのライフステージにおける自分の居場所のある集団の中で、自分の役割を果たしていく力に繋がっていく」（築山・寺川, 2019）、「日常生活において自発的に状況に応じた行動ができるようになれば、日常生活の自立に繋がっていく」（松山, 2021）と言及されている。そのため、生徒が教員や他の生徒との信頼関係のなかで、積極的に交流を図っていく支援が社会性を育てていくのに不可欠と判断されるからである。

知的障害を対象とする特別支援学校に在籍する生徒の多くには重度から中度の知的障害がある。さらに自閉スペクトラム症を併せ持っている生徒もいる。そのような生徒の社会性を育てていくためには、成就感や達成感を味わえる活動や自分で判断して行動する自己決定の体験の積み重ねていくことが求められる。

第2因子「教育指導の充実を図ること」は、中学部教員が知的障害のある生徒の自立に適切な指導目標、指導内容を設定し、指導する課題を明確にすることによって、自立活動の指導の充実を図っていくことを重視していることを表していると言える。

なぜなら、知的障害特別支援学校における個別指導計画を作成する場合、「学校組織としての専門性を担保したシステムづくりをすすめることが望まれる。併せて、校内において自立活動の教育課程上の位置付けや各教科等を合わせた指導についての適切な理解を促す研修機会を設け、共通理解を図る必要もある」（小倉・平石・小曾根, 2020）と指摘されている。このため、生徒の自立活動の指導の充実を図っていくことが、各知的障害特別支援学校における重要な課題となっていることが推測されるからである。

第3因子「全体発達を促すこと」は、中学部教員が知的障害のある生徒に対して、人間としての調和のとれた育成や全人的な発達を促すこと、およびそれに要する系統的支援をする必要があると考えていることを表していると言えよう。

なぜならば、教育の質を高め生徒が成長するように、「授業時間を最大限に活用して経験回数を増やすこと、その経験において自分で決める（選ぶ・判断する・決断する）機会をなるべく多くすること、結果よりもプロセスを評価することが重要となる。また、中枢神経機能や感覚システム、知覚行動発達、認知行動発達、知性・認知等、系統立てて育まれる各要素について知る必要がある」（山本, 2020）と主張されている。それ故、知的障害特別支援学校中学部教員は生徒の全体的な発達がなされること重視し、そのために必要な支援を系統立てて行っていると考えられるからである。

知的障害特別支援学校教員への調査の結果から、「知的障害特別支援学校教員は、自立活動の区分の捉え方でみると、①コミュニケーション、②身体の動き、③健康の保持、④心理的な安定、⑤環境の把握、という順で意識し指導している」（清水, 2018）、「コミュニケーション、人間関係の力の育成に関する内容はどの学部においても、教育課程編成において大切であると捉えられている」（和田, 2019）、また、「自立活動の個別の指導計画は別書式や別項目などで可視化されている学校が多く、教員が指導すべき課題を意識しており、自己選択の機会を設定している」（松田・是永, 2020）との見解がある。これらのことから、知的障害特別支援学校中学部の教員は、自立活動において、生徒の社会性を育むことや生徒への教育指導の充実を図ることを重視しているものと窺える。また、知的障害特別支援学校における事例研究から、「学んだ先に生徒に育まれる力は何か、自覚的になる必要がある。目指すのは新しい知識を得たことではなく、生徒が自ら主体的に他者と協調して生きる力を育むことに繋がるという長期的な展望を持つことが教師に求められている」（築山・寺川, 2019）と主張されている。つまり、中学部教員には、中学部生徒に対して継続的に全体発達を促す視点が求められている。したがって、知的障害特別支援学校中学部の教員は、中学部生徒の自立活動の指導に関して、まず、「社会性を育むこと」と「教育指導の充実を図ること」、これ

らの次に「全体発達を促すこと」の順に関心を向けているものと推察される。

今後の課題は、知的障害特別支援学校中学部における生徒の自立活動の指導を充実させていくために、本研究から得られた3つの視点から学習内容を整理し、計画的に生徒に必要なスキルを習得できる年間指導計画の作成に使用すること、および各生徒の発達段階や状態像に配慮した上で、各生徒のニーズに応じた指導計画の立て方を検討することである。

V 結 論

本研究では、知的障害特別支援学校中学部の生徒の自立活動の指導に対する中学部教員の認識を明らかにすることを目的にしている。そのため、知的障害特別支援学校中学部の教員を対象に、中学部生徒の自立活動の指導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。279名の有効回答を因子分析により分析した。その結果、中学部教員は生徒への自立活動の指導に対して、①全般に亘って関心を向けている傾向がある。②障害の状態と障害の特性を把握することを重視している。③社会的行動ができる機会を重視しながら、社会性を育むような働きかけを心がけている。④適切な指導目標、指導内容を設定し、指導する課題を明確にすることによって、自立活動の指導の充実を図っていくことを重視している。⑤人間としての調和のとれた育成や全人的な発達を促すこと、それに要する系統的支援をする必要性があると考えている。⑥「社会性を育むこと」と「教育指導の充実を図ること」、これらの次に「全体発達を促すこと」、の順に関心を向けて生徒への自立活動の指導を捉えている。という6点が示唆された。

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に、心より感謝申し上げます。

引用文献

- 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.
- 松山郁夫 (2021) 知的障害特別支援学校中学部の生徒の自立に対する教員の捉え方. 佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要, (5), 11-19.
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校 幼稚園教育要領 小学部・中学部学習指導要領解説. 平成29年4月告示, 海文堂.
- 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 (幼稚園・小学部・中学部). 開隆堂.
- 名古屋恒彦・藤谷憲司・田村英子・田村典子・小山芳克・岩淵昌文・熊谷佳展・中村昭彦・大谷幸恵・北條真聖・細田聡志 (2014) 知的障害特別支援学校中学部における多様な生徒の主体性を育む職業教育の研究. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, (13), 235-244.
- 小倉靖範・平石 武・小曾根和子 (2020) 知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する再評価. 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, (10), 45-54.
- 大井 靖・中西 郁・日高浩一・岩井雄一・丹羽 登・濱田豊彦・渡邊健治・蓮香美園・上地ひかり (2020) 知的障害特別支援学校を対象にした「自立活動の時間における指導」についての研究. Journal of Inclusive Education, 9, 1-22.
- 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.
- 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・他者認識の発達の變化に着目して. 地域学論集: 鳥取大学地域学部紀要, 15(2), 19-38.
- 和田充紀 (2019) 知的障害特別支援学校における教育目標と教育課程編成に関する現状—全国調査の結果から—. 特殊教育研究, 57(2), 95-103.
- 鷲塚祐奈・小川夏帆・丹野傑史 (2022) 発達障害児の生活上の困難に対する自立活動の指導に関する文献的検討. 長野大学

紀要, 43 (3), 49-55.

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, 86-109.