

知的障害生徒の「自己決定」に向けての支援に関する研究

A Study of Supporting Methods to Foster Self-Determination in Students with Intellectual Disabilities

(2007年3月31日受理)

松田 文春* 二階堂修以知** 福森 護
Fumiharu Matsuda Shuichi Nikaidou Mamoru Fukumori

Key words : 知的障害, 自己決定, 選択肢の提示

要 旨

知的障害のある生徒にとって、自己決定に基づく活動が円滑に行えることは、学校教育終了後の主体的な社会参加を可能にするための基礎的な力となる。本研究では、この自己決定の過程において、とくに選択・決定場面に焦点を当てた。複数の選択肢の中から一番欲するものを明確な自己の意思に基づいて選択できるための選択肢の提示方法、そして、選択・決定後の活動に向けてどのような支援が生徒の主体性を引き出すことができるのか、その具体的実践論について考察した。

1 目 的

筆者らは、学校教育の場面において、知的障害生徒の自己決定力を育成するための効果的な方法論について、実際の授業展開の中で検討してきた。学習に取り組むとき、主体的な活動ができるということは、内的な学習意欲が高まっている状態であると考えられる。その内的な学習意欲の源となっているものとして、桜井（1997）は次の3つの要素を指摘している。

- A, 有能感（自分はやろうと思えばできるんだ）
- B, 自己決定感（自分のことは自分で決めるんだ）
- C, 他者受容感（自分はまわりの人から受容されているんだ）

何かの学習活動に取り組むとき、最終的には活動の方向性は自分で決められることが理想である。他人から言われて仕方なく活動するのと、自分から積極的に自己決定して活動を始めるのとでは、学習意欲の発現の度合いにも大きな違いが出てくる。自己決定は、学習意欲を高めるうえでも欠かすことのできない要素であり、広く教

育活動全般にわたりその意義を再認識する必要がある。ただ、知的障害のある生徒の自己決定を考えると、自己決定を可能にするような自己決定概念の提示、支援方法や評価方法の開発が求められてくる。それらを具体化するための柱として、次の3項目を設定した。①自己決定フローシートの流れに沿った支援、②支援類型に基づいた支援、③選択肢を提示する際に全選択肢が均質なものである（松田，2005）。このうちの①、②については、実際の授業展開の中で適宜導入し実践のための指針として定着しつつある。ただ、③については、明確なポイントを絞り切れないままで、課題として残っている。

そこで本研究は、選択・決定場面での提示に焦点をあてて、選択肢の提示をどのように工夫することで、生徒がより明確な選択・決定の意思表示に至り、選択・決定後の活動により主体的に取り組むことができるか検討することを試みた。

注) *岡山県立西備養護学校

**岡山県立岡山西養護学校

2 研究方法

(1) 研究場面

知的障害養護学校中学部における集団指導の場面を設定しての事例研究である。実際には、2つの研究場面を設定した。①総合的な学習の時間「やってみよう」という単元の中で3つの選択肢を提示、②作業学習（農耕班）で、2つの作業内容を提示、の2場面である。それぞれの場面で選択・決定に至る過程とその後の活動に焦点を当て、考察した。

(2) 研究期間（各実践場面の実施期間）

①の単元の実施期間は12月から2月までの3か月間である。②については、9月から3月までの7か月間である。2場面とも、実態把握から始め実践後の考察に至るまで、1年間の取り組みとした。

(3) 対象生徒

主対象は重度知的障害の生徒である。ただ、集団学習における力学が重度の生徒の自己決定に及ぼす影響が想定されるので、中学部生徒全員（14名）を対象として研究を進めた。

3 実践

i 実態把握について

選択・決定場面の設定や、生徒の興味・関心がより反映された選択肢の提示及び選択場面で、生徒の主体的意思に沿った支援ができるように、日常観察や家庭生活の聞き取り調査の他、諸検査の導入により客観的な実態把握の実現を目指した（表2）。実際には、WISC-III、K-ABC、PEP-R等を適宜実施し、個々の生徒の認知面での特徴をさらに詳しく理解できるように努めた。また、場合によっては、S-M社会生活能力検査を実施し、生活経験についても実態把握を行った。

ii 支援類型について

個々の生徒の実態把握をもとに、自己決定に向けて教師の支援がどの程度必要となってくるのか、支援の目安とするための支援類型としてア～ウの3段階に分けて分類した（表1）。

表1 「支援類型」

類型	自己決定に関する生徒の実態	支援のあり方
ア	自ら選択し決定に至ることができる生徒	生徒の主体性を尊重し、極力、選択・決定の場面に介入しないように心掛ける。極端に道筋から逸れそうな場合にはアドバイスする。
イ	教師の部分的な支援があれば自己決定に至ることができる生徒	望ましい選択場面を設定しながら生徒とかかわり、話し合いを進めながら、最終的には教師の助言や他の生徒の活動の様子を参考にしながら自分で自己決定に至れるようにする。
ウ	自ら自己決定に至ることが困難な生徒	他の生徒の自己決定に至る様子を紹介したり、その生徒の実態をもとに、選択肢の中から興味・関心を示すサインを読み取ったりして、教師が選択・決定の方向を導くようにする。

※支援類型を参考にする場合の留意点

- ・個々の生徒の自己決定場面での支援の目安とする。
- ・類型は、画一的な基準ではない。場面によっては、類型とは異なるような柔軟な支援が必要になることもある。

iii 自己決定のフローシートについて

望ましい自己決定とは何であるのかを追究するための教育実践の手がかりとして、自己決定モデルについて検討した。その結果、Field and Hoffmanモデル（1994）を原型として参考にしながら適宜修正を加え、実際に実践が可能な様式に改良したモデルとして「自己決定のフローシート」（図1）を開発し実践のための骨格として位置付けた。そして、この「自己決定のフローシート」に沿って実践を進めることにしたが、その過程は以下の4段階の場面から成り立っている。

① 実態のアセスメントの過程

教師が生徒の実態を把握すると同時に、個々の生徒が選択・決定を行ううえで課題となっていることを自身が知ることにも含まれている。

② 選択・決定の過程

教師は生徒の主体的な意思の表出を尊重しながら、「支援類型」（表1参照）ごとの支援のあり方を参考にして支援しながら選択・決定へと導く。

③ 計画行動の過程

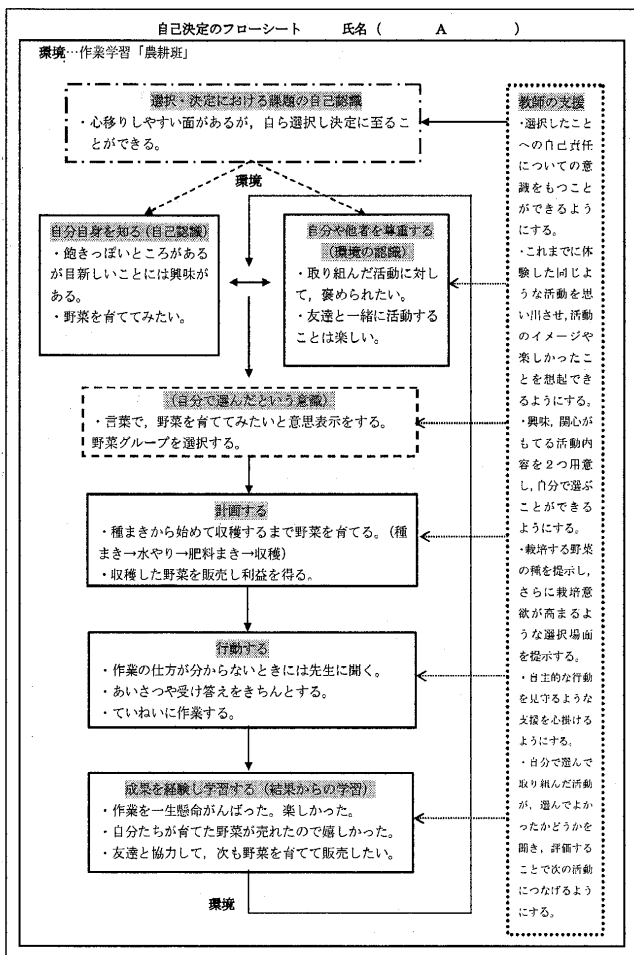
自身で選択・決定したことを尊重し、その後の活動の

過程で意思の変更はせず（基本的には）、活動は遂行するようにする。

④ 成果の反省の過程

自己選択・決定に基づく活動計画が、その後の活動の過程でプラス・マイナスのどちらに作用したか明らかにし、その原因について検討する。とくに自己評価を重視するように心掛ける。この過程で明らかになったことを、次の選択・決定場面に生かせるように動機づけを高める。

図1 「自己決定のフローシート」
(農耕班での様式記入見本)



記憶に残るなど。

- ・視覚的な情報の処理や、保持されやすさについて。文字、イラスト、写真、具体物など。
- ・聴覚的な情報の処理や、保持されやすさについて。音、音楽、言葉（単語、二語文、それ以上）など。
- ・味覚、触覚、嗅覚などの情報の処理や保持されやすさについて。
- ・記憶を保持しておくことのできる時間の違いについて。
- ・選択ができる段階か、ふるい分けができる段階かについて。
- ・どのような方法で意思表示をするかについて。表情、態度、行動、言葉など。
- ・人や物に対する固執について。特定の教師や友だちに強い関心をもっているなど。
- ・どのような活動に興味関心をもっているか。

(2) 環境の設定

生徒が選択に必要な情報を保持して比較することができるように以下の項目に沿って環境を設定した。

- ・比較しやすいように、選択肢を3つに精選して提示した。(体育、料理、ゲームの3グループ)
- ・同じ場所で、同時に体験し比較できるように環境を設定した。
- ・3つの選択肢を納得するまで自由に体験して比較できるように時間設定をした。
- ・友達や支援者の活動の様子や選択場面を知ることができるように設定した。
- ・どのような実態の生徒にも各選択肢(グループ)の内容が理解できるように、一番根源的と思われる要素を具体的に簡潔に提示するように努めた。

提示の工夫については、前述の「根源的な要素」について、各グループで検討した。

- ・体育グループ…「飛び、跳ねる」(触覚、視覚)
- ・料理グループ…「作って食べる」(味覚、嗅覚)
- ・ゲームグループ…「歌い、笑う」(視覚、聴覚)

このうち、体育と料理については、五感に強く訴える提示であるので全生徒に伝えやすいと思われる。ただ、ゲームについてはある程度の基本的なルールを理解することが必要なため、選択肢の均質性の問題で苦慮した。教育活動全般から考察した場合、全生徒ができるまたは

iv 「やってみよう」での実践

(1) 実態把握の観点

実態を把握するための観点として、次の項目に留意した。

- ・情報を記憶できる量について。1つ、2つ、3つ、それ以上など。
- ・提示の順番による、印象の強さについて。先に提示されたものが強く記憶に残る、または後の方が強く

好きであるものは「歌」であると判断し、「歌い、笑う」という状況を醸成するために、「できる」「好きである」「活動意欲がわく」内容の提示が不可欠であると考えた。

(3) 結果

選択の結果、おもな傾向として、障害の実態が重度の

生徒（支援類型ウ）全員（4名）が体育グループを選択している（表2参考）。また、軽度の生徒（支援類型ア）3名のうち2名はゲームグループを選択している。このことから、概して、提示の工夫（表4）については有意味で、生徒は主体的に判断し選択したものと思われる。

表2 選択・決定における生徒の実態と「やってみよう」での指導目標（抜粋）

生徒、 類型	実 態 (○観察等による ●検査結果による)	指 導 目 標
A, ア	○自分のやりたいこと、やりたくないことは、意思をはっきり伝えることができるが、その選択はそのときの気分も関係していることがある。 ○「分からないので教えてください」と、支援を求めることができるので、そのときには教師が支援する。 ●ことばでの指示や説明をするより、手順を示したり手順表やカードを提示したりして支援を行う方がより効果的であると思われる。	・3つの選択肢の中から、自分で判断し選ぶことができる。
B, イ	○興味のあることや見通しをもつことのできる活動においては、選択・決定をすることができやすい。 ●3つ程度の短期記憶をすることができる。 ●1つの行動を終了しないと、次の行動はできにくい。 ●教師が語り掛けた後、考えて行動に移すまでに時間がかかるので、その時間を確保していく必要がある。	・具体物などを見たり、使ったりしながら体験し、2つの選択肢の中から選ぶことができる。
C, ウ	○選択肢に好悪・快不快などの優位差がない場合、未知よりも既知を選択する傾向が強い。視覚・聴覚以外に触覚や嗅覚でも対象を吟味する。選択行動は主に「手に取る」「そこへ行く」という行為で表れる。まれに発語による。 ○周囲からの刺激に過敏であり、快であれ不快であれ、刺激が強すぎると興奮状態に陥り、不安定になりやすい。 ●選択肢の中から新幹線を指し示すと「しんかんせん」と発語できるが、「しんかんせん」と言って絵を指すよう促しても指すことができないといった現象が認められる(選択行動が指すという点にも要因がある)。現在は、マッチング等の「ふるい分け」段階にあり、「選択」段階の課題に臨んでは特に適切な支援が必要となるであろうことが推測できる。	・教師の支援のもとに、選択時に「発語」「手に取る」「そこへ行く」等の意思表示をし、選択することができる。

表3 「やってみよう」での支援者が読み取った選択・決定のサイン（「自分で選んだという意識）（抜粋）

生 徒	選択・決定場面での活動の様子（選択したグループ）
A	体験だけをする日にはどれも体験し、それぞれに楽しむことができた。選択をする2日目の体験活動では料理の場にはほとんど行かず、主に体育とゲームに時間をとっていた。選択する際、教師にどちらにしようか迷っていることを訴えたため、体育とゲームでそれぞれ楽しかったこと、これからしたいことを尋ねると、「ゲームはまだこれからいろいろなことをするかもしれないから」と、 <u>楽しみ半分不安半分であるという気持ちを吐露した</u> 。昨年度は体育を選んでいたので、今年は何か新しいこともしてみたいというのが心の中で芽生えていたようにも感じられた。最終的に、「今、自分の一番やってみようところに行きましょう」とアドバイスしたところ、いち早くゲームグループのところへ走って行った。(ゲームグループを選択)
B	体験を始める前に「どのグループがやりたいですか?」と聞くと「トランポリン」と答えた。その後、体験活動では一番に体育グループへ行き、トランポリンとスクーターボードをした。次にゲームグループへ行き、手遊び歌や新聞紙を使ったゲームをした。まだ時間があつたので、「料理に行きますか?」と聞くと「行きます。」と答えて料理グループへ行き、ホットケーキを温めて食べた。選択する直前に「どのグループでやりたいですか?」と聞くと「体育」とはっきり答えた。また、「体育グループで何がしたいですか?」と聞くと「トランポリンとスクーターボード」と答えた。選択時には、すぐに体育グループの場所に行った。観察から、トランポリンでは揺れを楽しみたい、スクーターボードではスピード感を楽しみたいという意思で選択したものと思われる。(体育グループを選択)
C	体験1日目の学習で体育・ゲーム・調理の3グループを体験して7日後、2日目の体験で再び同じ選択肢を示された時、最も快とされるものが真っ先に選び取られるはずであり、まさにそこで選び取られたものこそが彼の選択決定となると考えられた。まず、 <u>体育グループに確かな足取りで接近しトランポリンに手を伸ばしたので</u> 、支援者は、その執着の動作を観察することで、体育グループを希望しようとする彼の意思を読み取ることができた。少し性急過ぎるとして支援者が待つように軽く制止すると、彼は「お願いします」の発語によって更に自身の要求を主張した。支援者は、 <u>彼の意思が動作（トランポリンをつかむ）と言葉（「お願いします」）によって表明されたため</u> 、彼の欲することを正確に理解することができた。トランポリン体験後、確認のためゲーム・調理の両グループ周辺に彼を誘ったが、執着の動作も依頼の言葉も認められなかった。しかし再び体育グループに接近した時、執着の動作（トランポリンに上がる為に靴を脱ぐ）が観察され、 <u>依頼の発語が確認されたので</u> 、彼が同グループを選択したことが明らかとなった。(体育グループを選択)

表4 「やってみよう」において、各活動グループが提示において留意・工夫したこと

活動グループ	留意・工夫点
体 育	<p>どの生徒も活動グループの特徴を理解できるように、説明はできるだけ簡単に、また視覚にも訴えるように写真や絵カード、文字カードを使った。また、実物のトランポリンも設置して、大きさも実感できるようにした。</p> <p>実際の説明では、まず卒業生の一人が楽しくトランポリンをしている時の写真を提示した（在校生では、また選択する時の要因になる可能性がある）。また、約束事は短い単語で紙に書いて提示した（「ひとり」「じゅんばん」「おわり」）。これは、自閉的傾向のある生徒にはとくに有効な手立てとなり、実際に約束を守って活動することができた。</p> <p>体験活動の場面では、繰り返し体育グループを体験しにきたり、長時間体育グループの場所にいたりする生徒が多かった。</p>
料 理	<p>料理グループの提示を行うに当たって留意した点は以下の3点である。</p> <p>まず、1点目として、実物の提示に加え、短い言葉や簡単な絵を用いて手順を分かりやすく説明するようにしたことが挙げられる。特に、衛生面や安全面に関する注意点については、生徒が理解しやすいように、簡潔に話すように心掛けた。</p> <p>2点目としては、提示する料理内容が生徒自身で調理することが可能であると思われる内容となるように、メニューを工夫した。最後に、「料理」という活動が楽しいものであることを伝えるために、料理に関する音楽をかけたり、生徒が好みそうな料理の写真を掲示したりするなどの工夫をした。体験活動中には、手順を示した絵カードを見ながら自分で調理する生徒や、料理に関する本や写真を見たりする生徒の姿が見られた。</p>
ゲ ーム	<p>どの生徒にもゲームグループの特徴が理解できるためには、「できる」「好きである」「活動意欲がわく」内容の提示が不可欠であると思われる。</p> <p>次の3つの視点から提示を考え、ゲームグループを構築した。</p> <p>①全員の生徒ができる、または好きである。</p> <p>教育活動全般から考察した場合、上記に該当する活動は「歌」である。歌うことができる「カラオケ」と、歌って表現できる「手遊び歌」を提示した。</p> <p>②多くの人とゲームをするのは苦手であり、1人か2人で楽しむことが好きである。</p> <p>1人か2人で楽しみ、勝敗がわかりやすく体験したことのある「危機一発ゲーム」「モグラたたき」を提示した。</p> <p>③友達と協力して、ゲームの勝敗を競い合う。</p> <p>2チームに別れて競い合う「ころころころころ」を提示した。このゲームは、相手コートに新聞玉を多く転がし入れた方が勝ちとするものである。</p> <p>実践後の考察は以下のとおりである。</p> <p>①の活動では、歌うことが好きな生徒がカラオケに多数やってきた。その中の数名は、15分以上歌い続けていた。手遊び歌は、歌うことが難しい生徒も喜んで取り組むことができた。</p> <p>②の活動は、多くの人とのかかわりが難しい生徒だけではなく、どの子も用具の魅力にひかれ時間の多い少ないはあるが、取り組むことができた。</p> <p>③の活動には、友達と一緒に取り組むことが好きな生徒や、ルールが分かり意欲をもった生徒が集まった。勝敗に歓声をあげ、勝ってもらえるメダル獲得に闘志を燃やしていた。</p> <p>以上のことから、どの生徒もゲームグループの特徴は理解できたと考える。</p> <p>しかし、このグループを選択決定した生徒は、支援類型A「自ら選択し決定に至ることができる生徒」2名であった。どの生徒にも、活動意欲をかりたてる内容の提示としては課題が残った。</p>

v 作業学習（農耕班）での実践

(1) 環境の設定

農耕班での作業内容は、主に落ち葉やたい肥の運搬、苗の定植、収穫、販売である。これまでは、これらの作業内容に全員が同じように取り組んだので、自らの意思で作業内容を選択できる余地は少なかった。そこで、生徒の活動意欲を引き出すために作業内容を分類し（栽培グループと運搬グループの2種類）、自分が取り組みたい内容を選択できるように選択肢として提示した。

(2) 結果

2種類の選択肢を提示するにあたっては、運搬に必要なコンテナやたい肥、野菜の種や苗など、具体物を用い

て活動内容に見通しがもてるように留意した。農耕班11名の選択状況は以下の通りであった。

- ・言葉や挙手による意思表示（3名、内ア2名、イ1名）
- ・挙手やにこやかな顔の表情による意思表示（4名、内イ1名、ウ3名）
- ・グループの場所に移動する方法での意思表示（2名、内イ1名、ウ1名）
- ・表情や雰囲気から推察して、教員が生徒の意思を判断（2名ともウ）

次に、2グループに分かれての活動では、自分の選択したグループで意欲的に活動できるように、一人一人に

視覚的に分かりやすい手立てを行った(写真1, 2)。また、個々の実態に応じた活動に取り組めるための場面(分業)と、他者とのかかわりがもてるような場面(協業)を設定し、それらを効果的に盛り込むことで主体的な活動を引き出せるように配慮した。

写真1 個人別作業目標達成ボード

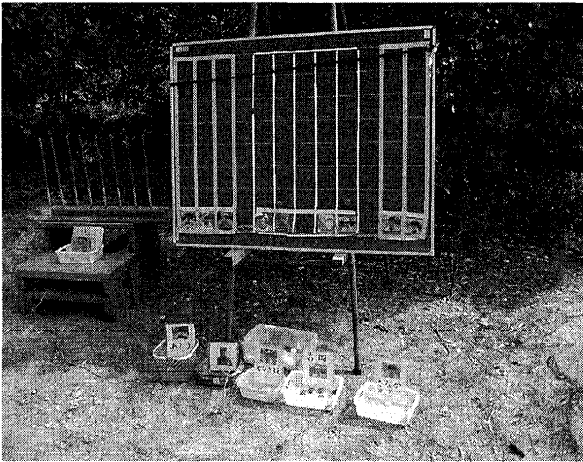
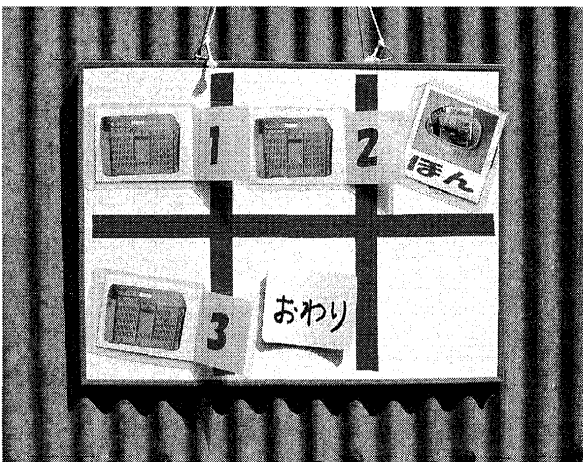


写真2 個人別作業の手順表



農耕班での取り組みの結果、以下のような成果が得られた。

- 選択時の提示の工夫により、選択した活動内容が具体的にイメージできたことで、選択時の提示の工夫により、選択した活動内容が具体的にイメージできた。
- 友達の活動の良いところを教師が褒めるようにしたことで、その友達に刺激を受けて、やる気が増した。
- 協力することで、効率よくできることを教師がアドバイスしたことで、よく声を掛け合って、速く丁寧に作業ができるようになった。

○新しいことをせず、同じ活動に繰り返し取り組んだことで、今まで行っている活動の意識がより明確になり、個々の作業ペースも安定した。

4 考 察

「やってみよう」「作業学習(農耕班)」ともに、活動の過程をフローシートにまとめたことで、選択・決定場面の支援のみに比重が置かれることなく、4段階それぞれの場面に応じた手立てを考え支援することができた。そうすることで、生徒が、活動内容を明確な意思で選択でき、その後の活動に向けて目的意識がよりはっきりし、主体的に活動できるようになった。

本研究では、知的障害生徒の「自己決定」に関する具体的方法論についての検討を行ってきたが、“知的障害者にとっての「自己決定」とはどのようなものなのか”という核心部分により深く迫ることは難しい。障害の内容も多岐にわたり重度・重複化した実態の生徒の中でも、とくに理性的なコミュニケーションの手段をほとんどもたない生徒の支援および選択・決定のサインを見極めることは非常に困難である。「やってみよう」の選択・決定場面でも、支援者は生徒の意思の表出を見逃さないように努めたが、ことばでコミュニケーションを行うことが困難な生徒やことばに意思を込められずオウム返しにしかならないような生徒の場合、果たして本当の意思を正確に受け止めることができたかどうか疑問が残る点もあった。しかし、どのような重度の障害があっても、それを避けて「自己決定」を考えることはできない。そのために、生徒とのあらゆるかかわりの場面で、情報をどのように受け止めて処理をし、それをどのように表出しているのかを、表情や行動パターン等から受け止めて認識していくことが大切である。

次に、本研究が「自己決定力」の育成を目指した支援に主眼を置いてきたことから、選択・決定後の活動の見通しという点を再度点検しておく必要がある。環境の循環作用により「自己決定力」が育つというフローシートの原理が有効に働くためには、循環が円滑に行われることが理想である。また、選択したことへの自己責任の観点からも、選択することの意義を可能な限り伝えていくことが必要である。選択したことが安易に変更できると

いう意識が強くなれば、「自己決定」そのものの意味が薄れてしまったり、循環作用が機能しなくなったりするからである。長期的展望に立って生徒の「自己決定」を考えると、自己実現が自分の力でできるということは、学校教育修了後の社会生活が潤うことにつながってくる。そのためにも、日常の教育活動の中で、実態把握が一層充実したものになるように、そして、生徒の主体性を重視した具体的実践モデルを教育課程の中に定着させていかなければならない。

重度知的障害の生徒の場合、選択の過程で5感に直接迫るような根源的要素が明確な選択肢に好印象をもつものと推察できる。すなわち、根源的要素を間接的な方法でしか伝えられないものにはイメージをもつことが非常に困難であると考えられる。生徒が選択場面で判断をする場合、その判断の観点は最低必要限度の根源的要素であることが要求される。「やってみよう」での選択では、軽度の生徒だけでなく重度の生徒にとっても、「体を動かすこと」、「食べること」、「歌い笑うこと」を根源的なものとして同列に位置づけたが、根源的なものがすべて均質的なものであったかという点で課題が残る。選択肢の均質性の問題をクリアすることが真の苦渋の選択につながる。選択の意味そのものを理解できない生徒への提示を考えると、根源的要素としてのイメージをもちやすくするためには、過去の体験・記憶や模倣の果たす役割は大きいと考えられる。そのような反復的取り組みを経ることにより、選択肢が均質性のあるとして整うようになると思われる。

5 文 献

- (1) Field, S. & Hoffman, A. (1994) Development of a model for self-determination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 159-169.
- (2) 船橋秀彦 (1993) 自己決定を重視した授業としての作業の展開. *障害者問題研究*, 21(3), 49-61.
- (3) 松田文春 (2005) 重度知的障害生徒の「自己決定」に関する考察. *日本特殊教育学会第43回大会発表論文集*, 729.
- (4) 桜井茂男 (1997) 学習意欲の心理学—自ら学ぶ子どもを育てる—. *誠信書房*, 31-45.
- (5) 高垣隆治・池本喜代正 (2001) 自己選択・自己決定の力を育む授業—知的障害養護学校の作業学習を通して—. *宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要*, 24, 186-196.
- (6) 手島由紀子 (2002) 障害児教育における自己決定の力を育むための取り組み—自己決定カリキュラムに焦点を当てて—. *日本特殊教育学会第40回大会発表論文集*, 604.
- (7) 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*, 41(2), 245-254.