

# 知的障害生徒における自己理解の支援に関する実践的研究

川本 みらい  
特別支援科学コース

## 1. 問題の所在と研究の目的

自己を理解することに困難さのある知的障害児童生徒を対象とした自己理解支援の重要性が広く認識されてきている（文部科学省，2019；河崎ら，2020）。自分自身への理解や認識を深めていくことは、自己の適性や自らの生き方を考える上で重要である。このようなアプローチが、主体的に職業選択や進路決定を進めるために不可欠であることから、知的障害のある生徒の自己理解について扱った実践報告も増えてきている（熊田ら，2016；市川ら，2021；永井，2022）。伊藤（2019）や今井ら（2022）は、教師から生徒への「他者評価」、いわゆるフィードバックが生徒の自己理解を深めるのに有効であることを示した。そのため、知的障害生徒の自己理解に効果的なフィードバックの具体的な方法や、より詳細な自己理解が進むプロセスを明らかにすることが求められるが、研究の数は少ない。

以上のことをふまえて、本研究では、知的障害特別支援学校高等部に在籍する生徒を対象として、職業実習を中心とした学習期間における自己理解の変容過程を明らかにし、将来の職業選択や進路決定の基盤となる自己理解の傾向について検討することを目的とする。具体的には、インタビューによる聞き取り調査、日誌記録、観察記録をもとに知的障害生徒の自己理解が深まる過程について検証する他、より客観的な自己理解を促すための支援の効果についても検証していく。

## 2. 方法

### （1）対象生徒

A 知的障害特別支援学校高等部1年に所属する生徒2名（生徒B，生徒C）。

### （2）研究の流れ

本研究では、主に2つのアプローチから研究目的に迫っていくこととした。一点目は、実習を中心とした学習期間中における自己理解のプロセスを明らかにする取組みである。事前～事後学習までの自己理解の変容を検証した。二点目は、知的障害生徒の自己理解の傾向を把握する取組みである。実習開始前と3回の実習経験（校内実習2回，現場実習1回）後における自己理解の変化を比較・検証した。

### （3）データの収集方法及び分析方法

①校内・現場実習を通じた自己理解のプロセスの検証：参与観察、日誌の記述内容、インタビューによる質的内容のデータ収集及び分析を行った。期間中、対象生徒B・Cに対する参与観察によって得られた情報と、生徒自身が記述した実習日誌の内容はフィールドノート（箕浦，1999）にまとめ、「自己理解の変容」の視点から検討した。インタビューは、研究者と対象生徒による1対1で半構造化面接にて実施した。主な聞き取り内容は、実習日誌上における「自己評価」の根拠、「教師からの賞賛及び指導・助言」についてであり、追加質問や内容補足のための確認をとりなが

ら聞き取りを行った。インタビューは事前承諾により IC レコーダーに録音し、逐語録を作成した。逐語録は SCAT (Steps for Coding and Theorization; 大谷, 2019) の手法で分析を実施した。

**②知的障害生徒の自己理解の傾向把握 (自己/他者評価調査) :** 自己理解の傾向の把握として、対象生徒による自己評価と教師による他者評価の調査を行った。対象生徒 B・C による自己評価の調査は、研究者と対象生徒による 1 対 1 の構造化面接の形式で実施した。評価は、小島ら (2014)、伊藤 (2019)、障害者職業総合センター (2023) を参考にして作成した「自己評価表」を用いて実習前の 5 月と実習後の 12 月に行った。回答結果を評価点に換算したものを「自己評価点」とした。教師による他者評価は、対象生徒 B、C と関係の深い A 校の 3 名の教師に依頼して行った。評価の調査は、自己評価表に対応した項目で作成した「他者評価表」を用いた質問紙調査により、実習前の 5 月と実習後の 12 月に実施した。回答結果を評価点に換算後、下位項目毎に平均値を算出して「教師評価点」とした。教師評価点と自己評価点それぞれについて、5 月から 12 月にかけての変化を検討するため、4 つのカテゴリーごとに平均値を算出し、12 月の評価点から 5 月の評価点を差し引いた (表 1)。また、教師評価と自己評価のズレについて、5 月から 12 月にかけての変化を検討するため、5 月と 12 月それぞれにおいて自己評価点平均値から教師評価点平均値を差し引いて差を算出した (表 2)。

**③知的障害生徒の自己理解の傾向把握 (将来に関する意識調査) :** 自己理解の傾向の把握として、学校生活の目標や将来への意識に関する調査を行った。調査は、②の自己評価調査に引き続き、インタビューを通して実施した。質問内容は (i) 「将来なりたいものはなんですか」、(ii) 「将来どんな大人になりたいですか」、(iii) 「学校生活の目標はなんですか」の 3 点である。聞き取った内容は、(i) に関しては、自己理解に変化があったかどうかの視点から検討した。(ii) については、滝吉・田中 (2011) の「自己理解領域分類」を参考に、(iii) については伊藤 (2019) の「目標分類カテゴリー表」を参考にして、自己理解の変容を検討した。

### 3. 結果および考察

#### (1) 対象生徒 B の自己理解の特徴

**①実習を通じた自己理解のプロセス (5~6 月期) :** 生徒 B は、第 1 回校内実習を経て、自身の課題や成果を明確に認識することができるようになり、それが振り返りでの発言や日誌の自己評価にも反映されるようになっていった。第 1 週目において、生徒 B は、「最初は手伝ってもらったけど、一人で上手にできるようになりました。」という振り返りをしていた。また、自分で間違いに気付いて修正できた出来事を成功体験の一つとして語っていた。更に、教師から受けた改善点の提案や、「助言」について、何を言われたか「思いつかない」と述べていた。これらのことから、生徒 B は「自力解決」できたことに価値を置く傾向がうかがえた。しかし、第 2 週目になると、生徒 B の中で行動の動機の内在化や課題の明確化が進んでいることがインタビューからうかがえた。また、事後学習になると、振り返りワークシートに「丁寧さ」や「作業スピードの向上」について記述しており、客観的事実を基に自己評価するようになったことも示された。これは、実習を経て生じた自己理解の変容だと考える。すなわち、「自力解決」によって達成感を味わうごとに、自分の行動や努力に対する内在的な動機づけが強化されると同時に、期間中に教師からの他者評価を繰り返し受けることを通して、客観的な視点から自己の評価をするようになり、自己の課題への理解も深まったと考えられる。

**②実習を通じた自己理解のプロセス（10～11 月期）：**生徒 B は、第 2 回校内実習と現場実習を経て、他者との関わりの中で自己を捉えていく傾向がより強くなっていった。例えば、「大きな声で挨拶をした」ことの原因に「小さな声だとみんなが聞こえないから」と述べるなど、他者への意識が高まり、他者に与える自己の影響を強く認識するようになったことがうかがえた。また、校内実習事後学習において、目標に設定していた「大きな声で挨拶」を達成できたと振り返っていたが、教師からの「さらにできる」という評価を受け、次の現場実習に向けた目標も「大きな声で挨拶」を掲げていたことから、教師の評価と自己評価を擦り合わせつつ、自己の成長と改善に向けて前向きな努力を行おうとしていることがうかがえた。同様の姿は現場実習の事後学習でも見られた。これらは、5～6 月に生じた自己理解の深まりが、自己の課題改善に向けた前向きな姿勢と、他者との関わりの中で捉える自己へと展開したからだと考える。

**③実習前後（5 月～12 月）における自己理解の傾向の変化：**

生徒 B は半年にわたる実習経験を通して、教師より高い自己評価をしてはいるものの、自己評価が大幅に高くなったカテゴリーについては、教師評価も高くなっていった（表 1）。また、実習を経て、全てのカテゴリーにおいて自己評価と教師評価の差が縮小されたことから（表 2）、自己評価と教師評価のズレが調整されつつあった。将来への意識調査においては、(i) への回答内容が 5 月の「掃除の仕事」から 12 月には「いろいろな仕事をがんばりたい」となったことから、生徒 B が将来の選択肢に対して広い視野をもつようになったことが示唆された。また、(ii) への 12 月の回答では、「優しい人。優しくしないと（周囲の人が）気分が悪くなっちゃうから」「明るい人。みんなと楽しく過ごしたいから」と述べていたことから、人がもつ性格や特性により強く焦点を置くようになっただけでなく、周囲にいる他者との関係性を通して自己を捉えるようになったという変化が示唆された。以上のことから、客観的な自己理解に近づいたと考える。

**（2）対象生徒 C の自己理解の特徴**

**①実習を通じた自己理解のプロセス（5～6 月期）：**生徒 C は、2 週間の校内実習を経て、教師による評価の影響を強く受けて自己を捉え、行動を決定していた状態から、自ら課題を意識し、改善のために主体的に行動するようになった。実習の第 1 週目では、教師から作業に関する助言を何度も受け、素直に受け入れながら仕事を遂行していたり、「先生に注意されちゃったから。（略）だめだなんて思って」と発言したりしていた。このことから、生徒 C は教師の評価から強い影響を受けながら、自己を捉え、行動を決めている様子であった。しかし、第 2 週になると、「自分で意識して（略）ちゃんと大きな声で言う」と述べるなど、自分自身で行動基準を考えて実行するようになった。また、「指導員さんの話をちゃんと聞かないと、何かを壊してしまったりとか（するから）ちゃんとしておかないと」と「社会」という更に広い視点から行動の意味を理解したりするようになった。また、ミスを減らすために確認するとい

**表 1 評価点の差(12 月-5 月)**

	日常生活の力	対人関係	日常生活の態度	作業の力
生徒 B	+0.25	+0.20	+0.00	+0.00
教師	+0.63	+0.30	+0.38	+0.25
生徒 C	+1.25	+0.40	+0.00	+0.25
教師	+0.38	+0.30	+0.50	+0.33

**表 2 自己と教師の評価点差の変化**

		日常生活の力	対人関係	日常生活の態度	作業の力
生徒 B	5 月	0.88	1.30	1.25	1.25
	12 月	0.50	1.20	0.88	1.00
生徒 C	5 月	-0.38	0.60	1.00	1.17
	12 月	0.50	0.70	0.50	1.08

う工夫を主体的に行う姿が見られた。このような変化は、自己理解の変容に関連していると考えられる。すなわち、教師から受けた評価をそのまま自己評価として取り込むことによって、課題意識が高まり望ましい行動の振る舞い方を認識するようになった。その結果、行動基準が明確になり主体的な行動が引き起こされ、更に社会的視点を得るような変化が生じたと思われる。

**②実習を通じた自己理解のプロセス（10～11 月期）：**生徒 C は、第 2 回校内実習と現場実習を経て、他者の影響を受け、他者との関わりから自己を捉える傾向がより強くなった。生徒 C は、職場体験で自分の思っていた成果と反対の評価を受けたことに大きな落胆を見せたことや、現場実習で指導員から「安全に気を付けること」について注意を受けたことを強く印象に残していることから、他者からの否定的な評価に敏感であることがうかがえた。これは、実習を含めたこれまでの経験から、否定的な評価こそが自己の改善すべき課題であることを強く認識しているからだと思われる。また、生徒 C が、教師から受けとった助言から課題を意識し、課題達成後に「(課題のあった作業を) 好きになっちゃった」と、自信に繋がった経験を語ったことから、他者からの助言が自己の肯定的発展に繋がられるものだという認識が、生徒 C の中に生じている可能性も考えられた。

**③実習前後（5 月～12 月）の自己理解の傾向の変化：**半年にわたる実習経験を経て、生徒 C は自身の生活面・作業面について全般的に高い評価をするようになり、またそれは教師評価も同様の傾向を示していた（表 1）ことから、自己評価の傾向は適切であると考えられる。ただし、「日常生活の力」「対人関係の力」においては、5 月と比較して 12 月の自己評価と教師評価の差が開いていることがわかった（表 2）。これは、生徒 C は気付いていないが、教師から見ると課題、もしくはそこまで高く評価していない生徒 C の側面が存在する可能性が考えられた。将来に関する意識調査からは、(i) の回答で、5 月にはなかったが 12 月には「お父さんに言われたから」という他者の存在を含む発言が見られたことから、将来について考える時に、自分の思いだけでなく、尊重したい重要な他者の意見も重視するようになったことがうかがえた。これは、実習を通して、他者の存在が自己を成長させてくれるものであり、気付かない自己の側面を教えてくれるという認識が生まれたことに起因すると考える。また、(iii) の回答において、12 月には「手元をよく見て作業することをやっていきたい。不器用で、物を落っことしてしまったりとかする。」と自己の課題に焦点化された言及が見られた。このことから、実習を経て、自己の課題に着目するようになり、更に改善しようという前向きな考えを抱くようになった変化がうかがえる。

### （3）知的障害児の自己理解を促す支援

上述したような生徒 B、生徒 C における自己理解の変容には、協力校である A 校の自己理解を促す支援の工夫が関係していると考えられる。A 校における自己理解支援における大きな特徴の一つが、自己評価と他者評価の摺り合わせの実施であった。この取組みの効果は、生徒が他者の視点を心得、自分では気付かなかった自身の姿の理解とそれをふまえた行動に繋がったことである。また、校内実習期間中の生徒が教師に対して自分の進捗や活動を「報告」する仕組みも、生徒の自己理解を促すものであった。報告ごとに、教師から生徒の活動への取り組みに対するフィードバックが行われ、そこでの教師からの言葉掛けにより、生徒は自分の行動に対して自信を深め、自己の課題に気づき、今後の行動に向けて考えを巡らせる効果が生じていることがわかった。そして、「自分の得意・苦手を考えよう」「本日の目標を考えよう」など、繰り返し自己について問い、自己を見つめさせる支援は、生徒に自己理解を深めるのに有効であったといえる。