



わが国の知的障害児の学校教育における自己選択・ 自己決定の研究動向

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-10-14 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 宮野, 希, 細谷, 一博 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.32150/00007021

わが国の知的障害児の学校教育における自己選択・自己決定の研究動向

宮野 希・細谷 一博*

北海道教育大学大学院教育学研究科

*北海道教育大学函館校特別支援研究室

Research Trends in Self-Choice and Self-Determination in School Education for Students with Intellectual Disabilities in Japan

MIYANO Nozomi and HOSOYA Kazuhiro*

Graduate School of Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

*Department of Special Education, Hakodate Campus, Hokkaido University of Education

概 要

本研究では、これまでのわが国における知的障害児を対象とした学校教育場面での自己選択・自己決定の実践を整理していく中で実践方法や児童生徒にもたらす効果・課題を明らかにし、今後の学校教育における自己選択・自己決定の取り組みについて検討することを目的とした。その結果、教師は自己選択・自己決定の機会の設定を教育計画に位置付けるとともに、その活動を保障していく必要があることがわかった。また、自己選択・自己決定を行うことで、知的障害児に効果をもたらす一方、教師の主観で評価されており、根拠のある効果や課題について今後、心理的側面・行動側面から明らかにしていく必要がある。さらに、自己選択・自己決定を学校教育全体で、取り組んでいく中で例えば自己選択・自己決定の方法論に基づく交流及び共同学習の実施の可能性が示唆された。

I. 問題と目的

知的障害児（者）にとって自己選択・自己決定は自主性・主体性を育む上で重要である。特別支援学校学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）（文部科学省，2018a）においても自立と社会参加を見据えて、自主性・主体性を育むことを重視しており、そのために自己選択・自己決定は教育の最大目標になる（Halloran, 1993）。

知的障害児（者）の自己選択・自己決定の必要性・効果について、望月（1996）は、「自己決定」というのは、まさに本人に聞いてみないとわからない内容を自らで選択してもらうという意味もあると述べている。このことから、知的障害児（者）の意思を確かめる一つの方法であるといえる。また、Wehmeyer, Agran, & Hughes (1998)は、障害者のポジティブな生活の質にとって自己選択は重要であり、その構成要素に重点が置かれてい

ることを明らかにした。柳田（2000）は、都内の知的障害者更生施設に通所する成人2名を対象に、①家庭における1週間24時間の選択状況調査、②施設内における観察による選択状況の把握を目的に、対象者の日常生活の選択に焦点を当てた全行動記録を分析した結果、自己選択を支援することが「生活の質（QOL）」を高めることに寄与したことを明らかにした。徳永（2005）は、子どもの様々な能力の獲得においては、自己決定のプロセスが重要な意味を持つと述べている。さらに、畑原・成田・島田・水内（2016）は、T県内の発達障害児・者の親の会に所属するASD（自閉スペクトラム症：軽度知的障害・中度知的障害含む）の成人4名を対象に、自己選択・自己決定を尊重したASDのある人に対する余暇支援に求められる支援方法や、支援者に求められる支援に対する構え、そして余暇支援のあり方について検討した。その結果、メンバーが自分たちの意思で決め、尊重することを重視することで、メンバーたちのやる気に繋がり、自分の強みに気づく足がかりになることを明らかにした。これらのことから、知的障害児（者）が自己選択・自己決定を行うことは、知的障害児（者）の将来に向けた自律的機能の獲得や生活の質を高めることが期待されることから、自己選択・自己決定は必要であるといえる。

自己選択・自己決定はこれまで様々な定義がなされている。Deci & Ryan（1985）は、「選択し、それらの選択が自分の行動の決定要因となる能力」とした。Ward（1988）は、「自分自身で目標を設定し、その目標を達成するためにイニシアチブをとること」とし、Martin & Marshall（1995）は、「選択し、決定するために獲得すべき方法を知ること」とした。Wehmeyer（1998）は、「自分の人生と自分の運命をコントロールすること」としている。また、長瀬・川島（2014）は障害者の自己決定として、「障害者が自らに関する意思決定を行う権利」とし、今枝・菅野（2019）は「自ら複数の選択肢から選択肢を選択すること」とした。これらのことから、自己選択・自己決定

とは、自らに関する行動を自ら選択・決定する能力であることといえる。

知的障害は、知的機能と適応行動の双方の制約・欠陥によって特徴づけられる能力障害である（AAIDD, 2010；DSM-5, 2014；ICD-11, 2019¹⁾）。また、AAIDD（2010）は、知的障害がある人の生活機能は長期にわたる適切な個別支援によって全般的に改善されると記している。DSM-5（2014）は知的障害児（者）の実用的領域において支援を要する場面が多いこと、さらに、中等度知的障害児（者）は、「社会的な判断能力および意思決定能力は限られており、人生の決断をするのを支援者が手伝わなければならない」と記している。これらのことから、知的障害児（者）の特性・特徴として、知的機能や適応行動の欠陥から支援を要する場面が多いことがわかる。また、知的障害のある児童生徒の学習上の特性として、特別支援学校学習指導要領解説総則編（文部科学省, 2009）は、学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく、実際の生活の場で応用されにくいことや、成功経験が少ないことなどにより、主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないと記している。また、知的障害児は、自発的な活動や動機づけがされにくく受身的であり、自己効力感・有能感が失われやすいと述べられている（山本, 2003；大澤, 2004；高橋, 2006；Wehmeyer & Metzger, 1995；葉石・池田・大庭, 2019）。よって、学習上における知的障害の特性から知的障害児（者）にとって、自主的・主体的に活動に取り組むには、自己選択・自己決定の機会が必要であることがわかる。また、自己選択・自己決定を行うためには、スキルを獲得するための学習機会の確保が必要である。

学校教育における自己選択・自己決定について、国立特殊教育総合研究所（2004）は、ノーマライゼーションでは、本人の主体的な選択や願望が可能な限り最大限に尊重されるとし、教育や福祉はその支援を行うべきであると報告している。また、生徒指導提要（文部科学省, 2010）は、自己選択や自己決定の場や機会を与え、その過程に

において教職員が適切に指導や援助を行うよう記している。CAST (2011) は、学習者(障害のある人)に選択の機会を与えることは、自己決定や達成したいという満足感を育み、より学習に自ら関与したと思わせることができる方法であると述べている。文部科学省(2019a)は、本人が能動的に「自己選択」「自己決定」ができるよう学校在学中から、自ら能動的に関わるスキルの習得に向けて丁寧に指導していく必要があると述べている。特別支援学校高等部学習指導要領(文部科学省, 2019b)は、第3款個別の指導計画の作成と内容の取扱い1(3)「オ. 個々の生徒に対し、自己選択・自己決定する機会を設けることによって、思考・判断・表現する力を高めることができるような指導内容を取り上げること」と記している。これらのことから、学校教育において自己選択・自己決定の指導・支援を行うこと、自己選択・自己決定の機会の確保・設定が必要である。

以上のことから、知的障害児(者)における自己選択・自己決定の必要性と知的障害の特性・特徴から、知的障害児(者)にとって、自らに関する行動を自ら選択・決定する自己選択・自己決定を行う際の、指導・支援の必要性が求められている。さらに特別支援教育の目標である「自立と社会参加」において、自己選択・自己決定のスキルを確立することは、彼らがより自主的・主体的な生活を目指す上で重要ではないかと考える。

しかし、知的障害児(者)の自己選択・自己決定における指導・支援を行うことや自己選択・自己決定の機会の必要性は述べられてはいるものの、実際の学校教育で行われている方法論や知的障害の児童生徒にもたらす効果や課題については明らかにされていない。そこで知的障害の児童生徒の自己選択・自己決定における効果や課題を明らかにする上で、これまでの学校教育における実践を整理することは有益であると考えた。

本研究の目的は、これまでのわが国における知的障害児を対象とした学校教育での自己選択・自己決定の実践を整理していく中で、その実践方法や、児童生徒にもたらす効果・課題を整理し、今

後の学校教育における自己選択・自己決定の取り組みについて検討することである。

II. 方法

国立情報学研究所が運営しているCiNiiを用いて、「自己決定」「自己選択」「知的障害」「特別支援学級」「特別支援学校」「実践」をキーワードにし、組み合わせ検索した結果から、学校教育における知的障害児を対象とした自己選択・自己決定の方法を用いた実践論文を対象とした。その結果、16本を分析対象とした。

III. 学校教育における自己選択・自己決定

1. 自己選択・自己決定の位置づけ

学校教育場面における知的障害児を対象とした自己選択・自己決定の方法を用いた実践は、特別支援学校における「キャリア教育」「職業」「進路指導」「作業学習」の学習場面で取り入れられているもの(船橋, 1993; 高垣・池本, 2001; 吉田・松田・泉・松尾・磯田・中嶋・山本・山中・青木・山本・空井・福隅・厚東, 2005; 松田・二階堂・福森, 2007; 小倉・塚本・鈴木・大石・渡辺, 2009; 清水・古城・加藤・梅崎・土屋・横田・厚谷・越橋・松倉・三笠・北村, 2016; 上川・小山・名古屋・高橋・安久・小山・岩崎・中村・清水・東・佐々木, 2019; 佐和田・城間, 2019)が多かった。キャリア教育及び職業教育について、特別支援学校小・中学部学習指導要領(文部科学省, 2017)は、職業分野A職業生活、ア働くことの意義において「意欲や見通しをもって取り組み、自分の役割について気付くこと(自分と他者との関係や役割について考えること)」と明記している。さらに、特別支援学校高等部学習指導要領(文部科学省, 2019b)は、職業A職業生活、ア労働の意義において「意欲や見通しをもって取り組み、その成果や自分と他者の役割及び他者との協力について考え、表現すること」としている。また、作業学習について、特別支援学校学習指導

要領解説各教科等編（小・中学部）（文部科学省，2018b），特別支援学校学習指導要領解説知的障害者教科等編（上）（高等部）（文部科学省，2019c）は、「作業活動を学習活動の中心にしながら，児童生徒の働く意欲を培い，将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学習するものである」としている。

実際に，小倉ら（2009）は，特別支援学校（知的障害）高等部において，「進路にかかわる学習」の実践に取り組み，目標設定や評価における回答方法について自己選択・自己決定を設定した実践を報告している。また，松井（2010）は，特別支援学校高等部（知的障害教育部門）の生徒を対象に，職場見学を題材とした授業の中で，見学に向けての取材班選びで自己決定を体験する授業の実践を行った。さらに，清水ら（2016）は，特別支援学校高等部の生徒を対象に作業学習において担当工程を選択・交渉したり，仲間を手伝ったり，応援を求める場面で自己選択・自己決定を設定し授業実践を報告している。上川ら（2019）は，特別支援学校の高等部を対象とした「作業学習」における自己選択として，「部材の表裏を入れ替えてやすり掛けすること」を設定し実践を行った。これらのことから，学校教育の学習場面で行われている自己選択・自己決定は特別支援学校高等部における進路・作業学習で行われているものが多く見受けられ，学習内容の過程の中で選択・決定する機会を設定している実践がほとんどであった。

さらに，学習活動に自己選択・自己決定を取り入れることで，働く意欲や主体的に取り組む姿を育てることを目指しており，自分の役割に気づくことで，将来の職業生活や社会自立に必要な事柄を総合的に学べる機会として位置付けていることがわかる。

その一方で，手島（2003）は，自己決定を視野に入れた教育実践の課題として，自己決定を「手段」として用いる実践になりかねないとし，作業学習の作業の効率の向上を意図し，手段として用いられる自己決定や作業の工程に則ったルーチン化され，形骸化された自己決定になってしまっ

ているとし，自己選択・自己決定の機会を設けても，児童生徒の日常生活に般化されにくいことを指摘している。般化されにくい要因として，藤原・大野・加藤・園山・武藤（1982）は，①訓練で獲得した言語行動は，日常生活の他の場面で生起しにくい，②訓練した行動レパトリーが拡大・発展しにくい，日常生活の中で機能しにくい，③訓練された行動は，指示すれば自発されるが，指示しなければ自発されにくい点を明らかにしている。また，久蔵・青山（2013a）は，生活の中で活用できる選択を成立させていくためには，単純な好みの選択から，あまり好みのものがない状態での選択，嫌いなものの中からの選択等，さまざまな選択場面を系統的に提示し，多様な選択を育てていくという視点が必要であるとし，選択の失敗も含め，さまざまな選択の経験を通して，実用的な選択能力の形成を目指していく必要があると述べている。

これらのことから，学習過程における手段としての自己選択・自己決定は，「授業に必要な自己選択・自己決定」になり，ルーチン化してしまい，児童生徒の実際の日常生活場面において般化されにくいこと，指示がなければ自発されにくいこと，実用的な自己選択・自己決定のスキルの形成が難しいことがわかる。よって，知的障害児が学校教育において様々な場面で自己選択・自己決定する機会は，その児童生徒の実際の日常生活に般化されていかなければならない。

2. 自己選択・自己決定の方法

知的障害児を対象とした教育における自己選択・自己決定の実施方法として，絵カードや具体物，これまで経験したことのあるものを選択肢として提示し，子ども達に選択・決定させる実践が多く見受けられた。山田（1995）は，養護学校小学部1年生男児を対象に，遊具展示棚の10種類の遊具が教師によって提示され，そこから対象児童が遊具を1つ選択して取り出し，その遊具で遊べるようにした。その結果，「選択」は言葉のない児童にも可能な行為であるとし，既存の選択肢以

外の選択を自発的に他から持ち込み、それをを用いた新たな「要求」行為が認められるという展開が見られた。また、松田ら（2007）は、知的障害養護学校中学部の重度知的障害の生徒14名を対象に、作業学習において作業内容を分類し（栽培グループと運搬グループの2種類）、自分を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。その際、その作業に必要な具体物を用いて活動内容に見通しが持てるように留意した。その結果、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を明らかにした。また、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測できると述べている。また、松井（2010）は、特別支援学校分教室1年生を対象に、自己決定の体験をする授業を行った。菓子選び①では、選択肢が菓子であることのみ情報として伝え、三つの袋の中から一つ選ぶこととした。これに対し菓子選び②では、それぞれの中身についての情報を提供した。その結果、具体的に中身を伝えることでその情報をもとに自分の希望するものを選択することができたことを明らかにしている。絵カードの提示以外の方法として、手島・高橋・藤井（2004）は、自己決定支援ガイドモデルの項目を使って、養護学校高等部の生徒を対象に運動会係遂行過程における自己決定を分析した。生徒は去年の運動会の経験からどのような係を担当するか決め、希望が重なったものについては話し合いのうえで決定する実施方法をとっていた。

これらのことから、絵カードや具体物を使って、選択肢を提示し、自己選択・自己決定することは、表出言語のない児童生徒や重度知的障害児にとっても可能な行為であることがわかる。また、選択時に何も情報提示が行われなかったり、これまでに経験したことがない場合と、事前に情報が与えられた場合の自己選択・自己決定の結果を比較すると、選択時に具体的な情報があることで、児童生徒は活動内容がイメージしやすくなり、主体的に活動に取り組みやすくなるといえる。山根・徳

永・和田・岡村・古賀・松山・内山・花田(1996)は、選択肢を提示する際に簡単で少ない選択肢から、新しい選択肢を増やしていく段階が必要であると述べている。また、鶴見・高緑・水内(2014)は、実際に体験して始めて本当の意味での選択肢を持ち得ることができると述べている。松田ら（2007）は、反復的取組を経ることにより、選択肢が均衡性のあるものとして整うようになるとし、過去の体験・記憶や模倣の果たす役割は大きいと述べていることから、経験のない選択肢であっても、一度経験させてから選択肢として取り入れることが望ましいといえる。さらに、久蔵・青山（2013b）は、知的障害のある人の自己決定を保障するためには、本人が理解できるような形態での情報提供や意見の表明スキル、受け手の表明された決定を尊重していく姿が大変大切であると述べている。

以上のことから、選択肢を提示する際、選択肢を提示する量や提示の仕方、児童生徒の実態に合った興味や関心に基づく選択肢にするために提供する選択肢を選択者と一緒に考えていく（大橋・富田，2020）など、選択肢の設定や提示方法に工夫が必要であることがわかった。また、教師は子ども達一人一人の意思表示の仕方・受け手の捉え方を事前に確認しておく必要があり、児童生徒の表出とその受け取りを明確にしておくといった個別的な自己選択・自己決定の実施方法、指導・支援が必要であるといえる。

3. 自己選択・自己決定が児童生徒にもたらす効果

学校教育において自己選択・自己決定の方法を取り入れた学習を展開することで、知的障害児にもたらす効果として、高垣・池本（2001）は、養護学校中学部の作業学習において、生徒たちが自らが自分で仕事を選んだり、方法を考えたり、取り組む順番を考えたりすることなどの主体的な取り組みを大切にした作業学習を実施した。その結果、生徒がまさによりよい選択・決定をしたときは、よりよい自分の発見でもあり、自信をつけて、次の行動へと展開していったことを明らかにし

た。また、平塚・高野・小金井（2004）は、3つの養護学校高等部における「くらし」を「個別の教育的ニーズにこたえる教育課程」として考案した。その結果、「生活知識」において各自あるいは、保護者のニーズに応じて学習内容表より学習内容を選択して学習を進めることで、自分に合った生活を選択する経験は、『主体的に日常生活をおくる』という点において、その具体的な方法を学ぶことができる」と述べている。さらに、富永・岸田（2004）は、A養護学校高等部における“生活を豊かにする学習（美術）”の描画による授業において、絵の具の選択を行った。その際、生徒の選択が待ちきれず、教師が絵の具の色を決定した後、受身的な態度になってしまった生徒がおり、自信のない消極的な表現態度を表した。生徒の様子や表現の成果から、「主体性」「自己選択・自己決定」の重視が造形活動全体を活性化し、生徒の自信や能力を引き出しつつ、個性的な表現を生み出すことを明らかにした。松田ら（2007）は、知的障害養護学校中学部における作業学習（農耕班）で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。その結果、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はっきりし、主体的に活動できるようになったことを明らかにしている。佐和田・城間（2019）は、特別支援学校高等部における高等部一般学級の在籍者を対象に、生徒の主体性を形成するために「早起き会」の活動を通じて、生徒の主体性を育てる取り組みを行った。その結果、生徒本人が判断した行動を全体の場で評価したことによって、充実感が生まれ、活動意欲や学習活動時における態度、卒業後の進路についての取り組みに顕著な変化が表されたことを明らかにした。

これらのことから、知的障害児が自己選択・自己決定を行うことで、自分から要求することが増え、自信をもって活動に取り組むことで充実感が増し、活動へ自主的・主体的に取り組むことができるようになることがわかった。しかしその一方で、知的障害のある人は不本意に同意してしまったり、権威者に同意する傾向が強い（Finlay &

Lyons, 2002）ことが指摘されている。そのため早期からの拒否や選択を通して自己決定していく経験が、自己決定能力の発達につながるということが示唆されている（久蔵・青山, 2013a）ことから、選択肢を拒否することも自己選択・自己決定において必要なスキルであるといえる。

IV. 学習教育における自己選択・自己決定の課題

裴・園山（2009）は、学校生活のすべての場面で選択行動の指導に取り込む必要があり、選択行動へのアセスメントに基づき、個に合わせて様々な選択場面の設定をする必要があると述べている。柘植（2001）は、特に軽度知的障害のある生徒にとって最も重要な教育目標は、自己理解・自己選択・自己決定・自己管理・自己評価などをいかに具体的に実現するかということであるとした。また、これらを遂行する技能の習得のみならず、その日常的な習慣化を学校教育全体の中で取り組んでいく事が重要であるとし、作業を選択できる時間を設定し、個に応じた作業の選択時間を、自己理解と自己決定の力をつけるための必要な時間であると述べている。さらに、渡辺・笠原（2012）は、保護者が自己決定を重視したり、有効な経験ができたりするようなアプローチを考えるなど、自己決定の機会拡大のための支援のあり方として、学校がその中心を担うこと、そして保護者を支援する姿勢を維持しつつ、子どもと向き合うことが大切であると述べている。これらのことから、学校教育では、個に応じた様々な選択場面を設定し、自己選択・自己決定の日常化・習慣化を目指す指導を行うべきであることがわかった。さらに、個々へのプログラムを設定することで目標をより具体的に設定することができるのではないかと考える。また、知的障害児の自己選択・自己決定の日常化・習慣化を目指す上で、家庭との連携が必要不可欠になる。Jenkinson（1999）は、家族や教育の経験は、意思決定に影響を与える非認知的要因の発達を促進する可能性がある」と述べてい

る。よって、学校教育がその中心を担うことで、保護者との連携を図り、知的障害児の自己選択・自己決定の機会拡大のための支援を行う必要があるといえる。

さらに、自己選択・自己決定ができない場合、どのような組織が、どのような手続きで結論を出すのか、可能な限りその手続きを明定しておくことが必要である（岡田，1997）と指摘されているが、その一方で、教師は知的障害の生徒において、自己決定が重要であると認識していながらも、個別の教育支援計画（IEP）に取り入れていない（Wehmeyer, Agran, & Hughes, 2000）ことも指摘されている。

これらのことから、学校教育は早期からの教育活動において、将来の自立と社会参加を見据えて、知的障害児の自己選択・自己決定の機会を積極的に設け、彼ら自身に身につけさせたい自己選択・自己決定スキルや支援方法を個別の教育支援計画（IEP）に盛り込む必要があると考える。

松井（2010）は、担当教員との授業についての振り返りで「普段意識していなくても、日常生活の様々な場面で自己決定しているということを認識させる必要性を感じた」「自己決定力の育成を目標にしている代わりに、選択・決定をする機会が少なかった」ことを挙げ、自己決定力を育むためには、授業において生徒が関心を持つことができる題材や選択肢を考えること、主体的な活動を通じて、決定する事項への関心を高め、そのことが自己決定に繋がるような授業創りをすることの二点が大切であると述べている。このことから、教師は、自己決定の機会を設定するのみでなく、本人が関心を持ち、自己決定していると認識させる必要があるといえる。選択決定のためには、選択機会の設定や選択決定という行動を保障するだけでなく、選択決定に基づいた活動の遂行そのものを援助することが大切である（箱崎・山根・徳永・和田・岡村・古賀・松山・有延，1996）ことから、知的障害児が選択・決定した活動を教師は援助・保障することも必要であるといえる。

V. 考 察

本研究では、これまでのわが国における知的障害児を対象とした学校教育での自己選択・自己決定の実践を整理していく中で、その実践方法や、児童生徒にもたらす効果・課題を整理し、今後の学校教育における自己選択・自己決定の取り組みについて検討することを目的とした。

その結果、まず、知的障害児にもたらす効果として、自己選択・自己決定を行うことで児童生徒の自主性・主体性が高まる効果があると述べられている。その一方で、それらの評価は教師・支援者の主観であり、自己選択・自己決定における評価として心理的側面や行動側面からの根拠のある効果・課題が明らかにされていない（松田ら，2007）。よって今後、心理的側面・行動側面の評価から自己選択・自己決定の効果を明らかにし、知的障害児にもたらす効果を明確にしていく必要がある。

また、教師は自己選択・自己決定の機会の設定を教育計画に位置付けるとともに、その活動を保障していく必要があることが明らかになった。さらに、学校教育における自己選択・自己決定の位置づけとして、より自主的・主体的な将来の自立と社会参加をねらいにして位置づけていることがわかった。知的障害児が自己選択・自己決定を行うことは可能である（長澤，2001）ことから、自己選択・自己決定のスキルを身につけるためには、学校教育全体で、取り組んでいく必要がある。

本研究において、学習場面の中に自己選択・自己決定の機会を設定し、取り組んでいる実践が見受けられたが、近年、自己選択・自己決定の方法論に基づく交流及び共同学習の実施に関する事例の検討が行われている。

細谷（2020）は、小学校の自閉症・情緒障害特別支援学級に在籍する児童を対象に、自ら決定した交流活動の内容や方法を採用した招待交流の方法論の可能性について検討した。その結果、特別支援学級に在籍する児童自らが決定する方法は、活動における集団の規模を特別支援学級の児童の

実態に合わせてコントロールすることができ、特別支援学級側が交流の主導権を持つことができることから、集団生活につまづきが見られる児童に対して実施することの可能性が示唆された。さらに、活動内容や方法を自ら決定したことにより、自信を持って取り組んでいる様子が記録されると同時に、活動に対して意欲的に活動に取り組む契機になったことを明らかにした。このことから、学校教育における交流及び共同学習の場面においても、自己選択・自己決定に基づいた交流活動が可能であり、特別支援学級に在籍する児童が意欲的に活動に取り組むことができるという効果があるとわかる。しかし、細谷（2020）の事例検討における対象児は、自閉症スペクトラム・場面緘黙・軽度知的障害と診断された児童であり、今後、重度の知的障害児を含めた様々な子どもの自己選択・自己決定の方法について、検討が必要であるといえる。

以上のことから今後、知的障害児の自立と社会参加に向けた取り組みを進めるために、様々な学校教育場面において自己選択・自己決定の機会の設定を行い、その効果を明らかにしていく必要がある。

註

- 1) World Health Organization (2018) に掲載されているICD-11を筆者が日本語訳した。

引用文献

- AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) (2010) 知的障害 定義, 分類および支援体系 第11版AAIDD米国知的・発達障害協会, 日本発達障害福祉連盟.
- CAST (2011) Universal Design for Learning Guideline Version 2.0 (学びのユニバーサルデザイン), <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-fulltext-v2-0-japanese.pdf>. (2021年1月7日閲覧).
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985) Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *Plenum*,

New York.

- DSM-5 (2014) American Psychiatric Association, 日本語版用語監修: 日本精神神経学会, 医学書院.
- Finlay, W.M.L. & Lyons, E. (2002) Acquiescence in Interviews With People With Who Have Mental Retardation. *Mental Retardation*, 40(1), 14-29.
- 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), 249-261.
- 藤原義博・大野裕史・加藤哲文・園山繁樹・武藤博文 (1982) 行動的言語訓練における新たな方向性—自発的・機能的な言語の習得をめざして—. 自閉児教育研究, 5, 36-49.
- 裴虹・園山繁樹 (2009) 日本と中国の知的障害養護学校における選択行動形成支援に関する比較検討: 日本の関東圏3都県と中国の都市6地域を対象に. 特殊教育学研究, 47(1), 37-47.
- 葉石光一・池田吉史・大庭重治 (2019) 知的障害児・者における行動・認知の社会的側面と課題遂行支援. 上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要, 25, 47-52.
- 箱崎孝二・山根正夫・徳永数正・和田恵子・岡村清美・古賀えり子・松山良子・有延利恵 (1996) 子どもの選択スキルを高めるための試みⅡ: 「自由遊び場面」での選択スキルの使用. 行動分析学研究, 9(2), 113-120.
- Halloran, W.D. (1993) Transition Services Requirement: Issues, Implications, Challenge. *Recent Advances in Special Education and Rehabilitation, Special Education and Rehabilitation*, 210-224.
- 畑原幸貞・成田泉・島田明子・水内豊和 (2016) 自閉症スペクトラム障害成人に対する余暇支援: 適応行動の状態ならびに自己選択・自己決定を尊重した活動実践から. とやま発達福祉学年報, 7, 11-22.
- 平塚直樹・高野裕美・小金井俊夫 (2004) 「自立した生活」に向けた授業, 「くらし」の実践報告: 自己選択, 自己決定をふまえた「被服」の実践について. 東京学芸大学附属学校研究紀要, 31, 147-158.
- 久蔵幸生・青山眞二 (2013a) 自閉症スペクトラム児童の自己決定指導: 特別支援学級での拒否カードを使用した取り組み. 自閉症スペクトラム研究, 11(1), 57-65.
- 久蔵幸生・青山眞二 (2013b) 特別支援学級での「拒否カード」による自己決定: 友達に対して拒否を表明する指導の試み. 北海道教育大学紀要 (教育科学編), 64(2), 311-321.
- 細谷一博 (2020) 小学校特別支援学級に在籍する児童の自己決定に基づく交流及び共同学習の実施に関する事例的検討. 発達障害支援システム学研究, 19(2), 93-101.
- 今枝史雄・菅野敦 (2019) 成人期知的障害者の自己決定の選択行為にかかわる問題理解プロセス遂行の特徴(2)

- 観点の抽出に焦点をあてて. 東京学芸大学紀要(総合教育科学系), 70(2), 167-176.
- Jenkinson, J.C. (1999) Factors Affecting Decision-Making by Young Adults With Intellectual Disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 104(4), 320-329.
- 上川達也・小山聖佳・名古屋恒彦・高橋緑・安久都靖・小山芳克・岩崎正紀・中村くみ子・清水茂幸・東信之・佐々木全(2019) 知的障害特別支援学校におけるキャリア教育の実際(2):「遊びの指導」「生活単元学習」「作業学習」の授業実践を通じて. 岩手大学大学院教育学研究科研究年報, 3, 249-258.
- 国立特殊教育総合研究所(2004) 21世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究.
- 松田文春・二階堂修以知・福森護(2007) 知的障害生徒の「自己決定」に向けての支援に関する研究. 中国学園紀要, 中国学園紀要, 6, 195-201.
- 松井英明(2010) 特別支援学校高等部(知的障害教育部門)における「自立と社会参加」に向けた授業の研究—特別支援学校分校1年生の自己決定力をはぐくむ進路学習を通じて—. 神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告, 8, 103-108.
- Martin, J.E. & Marshall, L.H. (1995) Choice Maker: A Comprehensive Self-Determination Transition Program. *In Intervention in School and Clinic*, 147-156.
- 望月昭(1996) 発達障害リハビリテーションの実践・研究について:自己決定の援助技術を中心に. 発達障害研究, 17(4), 279-282.
- 文部科学省(2009) 特別支援学校学習指導要領解説総則編(幼稚園・小学部・中学部).
- 文部科学省(2010) 生徒指導提要.
- 文部科学省(2017) 特別支援学校小・中学部学習指導要領.
- 文部科学省(2018a) 特別支援学校学習指導要領解説総則編(幼稚園・小学部・中学部).
- 文部科学省(2018b) 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編(小・中学部).
- 文部科学省(2019a) 障害者の生涯学習の推進方策について—誰もが、障害の有無にかかわらず共に学び、生きる共生社会を目指して—(報告).
- 文部科学省(2019b) 特別支援学校高等部学習指導要領.
- 文部科学省(2019c) 特別支援学校学習指導要領解説知的障害者教科等編.
- 長澤正樹(2001) 重度知的障害のある児童生徒を対象とした自己選択の実態:養護学校における食事と遊び場面に基づく調査研究. 発達障害研究, 23(1), 54-62.
- 長瀬修・川島聡(2014) 障害者の権利条約—国連作業部会草案—. 明石書店.
- 小倉寛子・塚本朋子・鈴木ゆうか・大石俊一・渡辺明広(2009) 特別支援学校(知的障害)高等部における、自己決定を目指す「進路にかかわる学習」の実践—授業づくりのポイントと支援の手立て—. 静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 17, 115-123.
- 大橋理美・富田文子(2020) 青年期・成人期重度知的障害者の自己決定支援の在り方に関する研究:支援者による自己決定支援の阻害要因と利用者に対する影響. まなびあい, 13, 95-108.
- 岡田喜篤(1997) 「重度・重複障害児者の自立支援」自立支援に必要な諸要因. 発達障害研究, 19(3), 198-207.
- 大澤宏規(2004) 知的障害児を対象とした書字学習における文通の活用に関する事例的研究. 発達支援研究, 7, 4-6.
- 佐和田聡・城間園子(2019) 知的障害教育校における教育課程に関する実践的研究(2)生徒の主体性を促す進路指導の在り方. 琉球大学教職センター紀要, 1, 119-128.
- 清水拓海・古城瞳・加藤琢也・梅崎誠・土屋和彦・横田雅美・厚谷摩紀・越橋規芳・松倉泰介・三笠加奈子・北村博幸(2016) 生徒一人一人の自己を高める授業:方略を自己選択・自己決定する力を基盤として. 北海道教育大学紀要(教育科学編), 67(1), 149-157.
- 高垣隆治・池本喜代子(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.
- 高橋玲(2006) 知的障害児を対象とした自発的な書字を促すための協同描写場面の活用に関する事例的研究. 発達支援研究, 10, 7-9.
- 手島由紀子(2003) 知的障害児教育における自己決定に関わる実践の検討. 教育方法学研究, 28, 153-162.
- 手島由紀子・高橋澄子・藤井聰尚(2004) 知的障害教育実践における自己決定支援ガイドモデルの検討. 岡山大学教育学部研究集録, 125, 23-33.
- 徳永幸子(2005) 子どもの権利保障における関係の概念としての自己決定権の固有性. 活水論文集(人間関係学科編), 48, 17-32.
- 富永光昭・岸田博子(2004) 知的障害養護学校高等部における造形表現活動の授業分析Ⅲ—総合的質的授業分析から新たな授業計画へ(2)—. 大阪教育大学紀要, 53(1), 49-72.
- 柘植雅義(2001) 社会的・職業的自立を旨とした軽度の高等養護の実践—一般就労のニーズにこたえる教育を!. 月刊「実践障害児教育」, 29(3), 2-9.
- 鶴見真理子・高緑千苗・水内豊和(2014) 知的障害者の学習ニーズと自己選択・自己決定を尊重した情報活用能力を高める生涯学習のあり方に関する実践研究. 特別支援教育コーディネーター研究, 10, 61-70.
- 渡辺大倫・笠原芳隆(2012) ICFを参照した重度・重複

- 障害児の自己決定の機会とその規定要因の検討. 特殊教育学研究, 49(5), 469-479.
- Ward, M.J. (1988) The Many Facets of Self-Determination. *Transition Summary*, 5, 2-13.
- Wehmeyer, M.L. (1998) Self-Determination and Individuals With Significant Disabilities: Examining Meanings and Misinterpretations. *JASH*, 23(1), 5-16.
- Wehmeyer, M.L. Agran, M. & Hughes, C. (1998) Teaching Self-Determination to Students with disabilities: Basic skills for Successful Transition. *Brookes, Baltimore, MD*.
- Wehmeyer, M.L., Agran, M. & Hughes, C. (2000) A National Survey of Teacher's Promotion of Self-Determination and Student-Directed Learning. *THE JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION*, 34, 58-68.
- Wehmeyer, M.L. & Metzger, C.A. (1995) How Self-Determined Are People with Mental Retardation? The National Consumer Survey. *Mental Retardation*, 33(2), 111-119.
- 山田岩男 (1995) 養護学校における自発的選択要求行動の形成. 行動分析学研究, 8(1), 12-21.
- 山本彩 (2003) 知的障害のある児童一事例を対象とした自発的な活動を促すためのかかわり方に関する研究. 発達支援研究, 5, 13-15.
- 山根正夫・徳永数正・和田恵子・岡村清美・古賀えり子・松山良子・内山寛海・花田美恵子 (1996) 子どもの選択スキルを高めるための試み I : 通園施設における“活動の選択”をとおして. 行動分析学研, 9(2), 105-122.
- 柳田正明 (2000) 重い知的障害のある人の自己選択を支援する方法の考察その2—選択行動の形成と地域社会資源を利用したレパトリーの増加を通して: 新奇生のある選択肢を選択できる事例から—. 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集, 18, 60-61.
- 吉田一成・松田信夫・泉裕志・松尾秀成・磯田和秀・中嶋敦子・山本愛枝・山中正巳・青木洋子・山本啓子・空井和子・福隅隆行・厚東泉 (2005) 知的障害児・者の進路学習について——一人一人の思いや願いを大切に——した進路学習のあり方—. 山口大学教育学部 学部・附属教育実践研究紀要, 4, 207-228.

(宮野 希 函館校大学院生)

(細谷 一博 函館校教授)