

## 資料

特別支援学校に在籍する知的障害のある児童生徒の「主体性」に関する  
教師の評価に向けた質問紙の作成に関する研究

北澤 拓哉\*・柘植 雅義\*\*

児童生徒の「主体性」の育成と指導効果の検証のためには主体性の評価が必要であるが、知的障害のある児童生徒の主体性を評価する研究は少ない。本研究は、特別支援学校の教員が知的障害のある児童生徒の主体性を評価するための質問紙の検討を行うために、質問紙調査を行った。作成した質問紙は、因子分析の結果、周囲との関係性の中での個の有り様と関係すると思われる「周囲の状況に応じた行動調整」「意思決定・表出」「自身の活動への積極的な取り組み」の3因子から構成された。各因子は、児童生徒の年齢が高い場合に高く評価される傾向が見られた。また、知的障害の軽度群は重度群と比較すると各因子ともに評価が高かった。一方、軽度群内では、中学部までは年齢が高い場合に高く評価されたが、高等部生徒への評価は中学部生徒より低かった。各群への評価の特徴をふまえ、主体性育成にむけた意図的な指導が必要だと言える。

キー・ワード：知的障害 特別支援学校 主体性 評価 質問紙調査

## I. 問題と目的

「障害者の権利に関する条約」では、障害者への合理的配慮の提供の必要性が示され、「障害者基本法」では、合理的配慮の不提供を含む障害を理由とした差別が禁止された。また、「障害者差別解消法」では、合理的配慮の提供には障害者自身の意思の表明が必要であることが示された。これらのことから、障害者が効果的に社会に参加するために、障害者自身が意思を表明し、必要に応じて合理的配慮を求めていくことができるような態度や能力の育成が必要であると言える。また、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領には「主体的に活動に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること（文部科学省、

2017）」と示されており、さらに、特別支援学校学習指導要領解説各教科等編（小学部・中学部）では知的障害のある児童生徒の学習上の特性として「成功体験が少ないことなどにより、主体的に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い。（中略）児童生徒の自信や主体的に取り組む意欲を育むことが重要となる（文部科学省、2018）。」と述べられている。これらのことから、特別支援学校においては児童生徒の「主体性」の育成が求められていると言える。

一方、児童生徒の主体性を育成し、効果を検証するためには、主体性を評価する観点が必要である。主体性の評価を試みた研究は、新井（1992）、新井・宮腰・後藤（1995）、坂田・久世（1994）、浅海（1999）、井上・沖・林（2004）が挙げられる。また、知的障害児者を対象としたものは、森川・黒岩・黒岩（2011）、加藤（2015）が挙げられる。森川ら（2011）は知的障害者の

\* 茨城県立境特別支援学校

\*\* 筑波大学人間系

就労移行に向けた主体性及び社会性の評価を行い、加藤（2015）は特別支援学校幼稚部幼児及び小学部低学年児童を対象に主体性のチェックリストを作成した。なお、欧米での知的障害者の“independence”をテーマにした論文では、Ayres, Mechling, and Sansosti（2013）やSandjojo, Gebhardt, Zedlitz, Hoekman, Dusseldorp, Haan, and Evers（2018）等があるが、“independence”は主体的な行動や態度ではなく、「自立」を指すことが多く、能動的な態度や行動を表した主体性を評価する研究は見当たらない。以上のように、知的障害者の主体性の評価に関する研究は少なく、特に知的障害のある児童生徒を対象とした研究は日本においては加藤（2015）のみであるが、これは幼児や低学年児童を対象としたものであり、特別支援学校において主体性を評価するためには、幅広い年齢層、多様な知的発達段階の児童生徒を対象とした評価の検討が必要である。

主体性の捉え方は、先行研究によって様々である。浅海（1999）は、主体性を「外界からの要請を伴わず、自ら能動的に他のものに左右されることなく行うといった意味がある」とし、主体性を周囲との関係から切り離れた個人としての有り様として捉えている。一方、新井ら（1995）は主体性を「自分の行動の開始や調整に関して、周囲の状況を考慮しながら自分で判断し、選択・決定しようとする子どもの傾向」と定義し、坂田・久世（1994）は「自分のまわりの環境との相互関係のなかで、自らのあり方を感じとり、判断し、自らのこととして行動できる態度・能力」と定義している。これらの主張は「主体性」を個としての有り様として捉えているだけでなく、「周囲との関連」の中での個としての在り方と捉えていると言える。

教育現場での実践では、早川・廣内・井上・小坂・藤村・須崎・松田・西野・松永（2010）は単純な自己選択・決定から、周囲との関係性の中での自己選択・決定というように、「選択・決定理由の広がり」を「主体性の育ちの現れ」とした。前田（2008）は、主体的な授業への参

加の姿を「学習集団の人とのつながりの中で、児童生徒一人一人が社会的役割をもち、ねらいに沿った活動を主体的に行うこと」と述べている。

このように、主体性の捉え方については様々な研究があるが、特別支援学校に在籍する幅広い年齢層の児童生徒の主体性についての評価を試みた研究は見当たらない。そこで、本研究では、特別支援学校の教員に協力を得て児童生徒の主体性を評価するために必要な項目の検討を行い、児童生徒の評価を行う。さらに、得られた結果を因子分析して質問紙を作成し、児童生徒の主体性を評価するためにどのような項目が必要であるか、各年齢層や知的発達段階の児童生徒の主体性を教師がどのように評価できるのかを検討し、特別支援学校における、知的障害のある児童生徒の主体性に関する教師の評価に係る基礎的な資料を得ることを目的とする。

## II. 方法

### 1. 予備調査

坂田・久世（1994）、浅海（1999）、井上ら（2004）、森川ら（2010）、加藤ら（2015）の主体性評価に関する先行研究における設問をもとに、予備調査における質問項目を選出する。質問項目については、先行研究における設問124項目及び筆者が独自に加えた7項目の設問について、内容の重複した項目や質問内容の詳細が不明等の理由で表現の修正が困難だと筆者が判断する項目を削除する。さらに、各項目の表現について、自己評価を他者評価に、「～しない」などの否定的表現を肯定的な表現に、幼児対象の表現を学齢期の児童生徒対象の表現に改める。予備調査においては、先行研究等をもとに選出した質問項目について、本調査における質問項目を精選するために、X県立Y特別支援学校（教職員数110名）に勤務する教員（管理職や校内研修担当者）に協力を得て、各項目の「必要度」を5段階で評価してもらおう。その後、集団による半構造化面接を実施し、項目の精選や文言の修正を行う。

## 2. 本調査

X県立Y特別支援学校及びX県立Z特別支援学校（教職員数139名）に在籍する知的障害のある児童生徒450名について、予備調査を基に作成した質問項目を用いて担任による評価を行う。その際、調査結果を点数化し、因子分析を行い、教員による児童生徒の主体性の評価に関する因子の抽出を行う。さらに、抽出した因子を基に作成した質問紙に関して児童生徒の年齢層や知的発達水準による違いを検討する。

## Ⅲ. 結果

### 1. 予備調査

先行研究等をもとに選出した94項目の設問について、X県立Y特別支援学校に勤務する教員11名（管理職及び校内研修担当者）に協力を得て、「1 とても必要、2 やや必要、3 どちらとも言えない、4 あまり必要でない、5 必要でない」の5段階で必要度の評価を求め、併せて、各設問について自由記述欄を設け、「評価理由」や「文言の修正」についての意見を求めた。なお、項目の必要度の評価にあたって、坂田・久世（1994）が予備調査で用いた各項目の重要度についての調査（7段階）を参考に、研究協力者の答えやすさに配慮して5段階での評価とした。また、本研究における主体性の定義を「周囲の人や物との関係の中で、児童生徒それぞれの能力に応じて、必要に応じて周囲の支援を受けながら、自らの意思や判断に基づいて、活動内容や活動の意義、自身の役割等を理解し、見通しをもって、自ら選択したり行動したりする態度や能力」とし協力者へ提示した。

その後、各設問の必要度を点数化し、平均値が低い設問ほど必要度が高いと判断することとした。平均値が2.0以下の28項目は「1 とても必要」もしくは「2 やや必要」と評価された割合が高いと判断し、「高必要度項目群」に、平均値2.5以上の34項目は必要とされる評価が半数以下であると判断し「低必要度項目群」に、平均点が2.0より大きく2.5未満の項目（31項目）は「中間項目群」とした。そして、低必

要度項目群（34項目）および、重複していた設問1項目は不採用とし、それ以外の59項目を採用するか否かはその内容で判断することとした。そこで、調査実施後、半構造化面接において、研究協力者に「内容が似通っている」と指摘された項目や、「指導現場で評価することが困難」などと指摘された項目を削除して45項目の評価項目を作成した。なお、半構造化面接において「知的障害が重度の児童生徒の評価も行えるよう、同様の内容で一部に設問の表現を変えた項目を作成してほしい」との意見があり、45項目の項目のうちの16項目について、軽度知的障害の児童生徒用の設問として「軽度用」と、重度知的障害の児童生徒用の設問として「重度用」を設定した。例えば、軽度用で「自分の言葉で、自分の考えを表すことができる」という設問については、重度用では「自分の考えを何らかの方法で表すことができる」と表現した。

### 2. 本調査

上記により作成した質問紙を用いて、X県立Y特別支援学校及びZ特別支援学校小学部・中学部・高等部に在籍する知的障害のある児童生徒450名についての評価を行った。そしてその際に担任教師（Y特別支援学校：31名、Z特別支援学校：44名、合計75名）に、評価時より過去一週間程度の児童生徒の行動を振り返ってもらい、各設問に児童生徒の態度や能力があてはまるかどうかを、「1 とてもあてはまる、2 ややあてはまる、3 あまりあてはまらない、4 あてはまらない」の4件法にて回答してもらった。その際、本調査においては中立的な回答を避けるために4件法を採用した。なお、本調査の対象者のうち5名は予備調査にも参加した。また、評価の際、児童生徒の知的発達水準によって「軽度用」か「重度用」のいずれかの質問紙を使用した。その際、児童生徒の療育手帳の等級が該当都道府県の軽度・中度に相当する「C」「B」の場合、軽度用を、重度・最重度に相当する「A」「○A」の場合は、重度用を用いた。

その上で、質問紙は封筒に入れ、筆者が各担任へ手渡した。評価後は封筒ごと児童生徒の目

に触れない箇所に設置された回収箱に入れてもらい、筆者が回収した。質問紙には、対象児童生徒の学年と軽度・重度の別のみ記載してもらい、氏名や障害種の記載は求めなかった。調査実施期間は2015年12月及び2016年9月であった。調査は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て行われた。

調査においては450名の児童生徒について各学級の正担任へ評価を依頼し、回収数は447名。有効回答数は447名であった (Table 1)。なお、回収率は99.3%、そのうち有効回答率は100%であった。

### 3. 因子分析

教員による児童生徒の主体性の評価に関する因子の抽出を行うため、調査結果を点数化して因子分析を行った。

(1) 点数化：4件法での評価を「1 とてもあてはまる」を4点、「2 ややあてはまる」を3点、「3 あまりあてはまらない」を2点、「4 あてはまらない」を1点として得点化した。

(2) 項目の精選：45項目の設問について平均値と標準偏差を算出し、得点分布を確認したところ、9項目で天井効果やフロア効果と考えられる得点分布の偏りが見られた。そこで、これらの項目を以降の分析から除外した。

(3) 因子分析：スクリープロットから第2因子と第3因子までの傾きがやや大きくなっていったため3因子構造と仮定し、主因子法 (プロマックス回転) による因子分析を行った。いずれの因子にも0.35以上の高い因子負荷量を示さない項目や、複数の因子に0.35以上の高い因子負荷量を示す項目を削除して因子分析を繰り返したところ、12項目が削除され、3因子24項目の単純構造を示した (Table 2)。なお、回転前の3因子で24項目の全分散を説明する割合は67.95%であった。

(4) 因子名の命名：「第1因子」は、「友達と協力して活動に取り組むことができる。」「周囲の教師や友達が困っていることに気づいて手伝うことができる。」など、周囲の状況に応じて自らの行動を調整することに関する項目に高い

Table 1 質問紙の回収数

	小低	小高	中	高	合計
軽度	36	49	56	138	279
重度	27	49	48	44	168
合計	63	98	104	182	447

負荷を示したため、「周囲の状況に応じた行動調整」因子と命名した。「第2因子」は、「やりたいことがあるときに周囲に伝えることができる。」「してほしいこと、ほしいものを言葉や態度で周囲に伝えることができる。」など、意思決定や表出に関する項目に高い負荷を示したため、「意思決定・表出」因子と命名した。「第3因子」は、「教師の手伝いがなくても自分で活動の準備を行おうとすることができる。」「課せられた仕事を、最後までやり通すことができる。」など、自身の活動への積極的な取り組みに関する項目に高い負荷を示したため、「自身の活動への積極的な取り組み」因子と命名した。

(5) 信頼性、妥当性の検討：内の一貫性については、Cronbach のアルファ係数を算出したところ、 $\alpha=0.970$ と十分な値を示した。また、各下位因子では第1因子が $\alpha=0.953$ 、第2因子が $\alpha=0.930$ 、第3因子が $\alpha=0.937$ と十分な値を示した。また、3つの下位尺度は互いに有意な正の相関を示した。妥当性等については、X県立Y特別支援学校の管理職や校内研修に係る教員11名に協力を得て、予備調査時に各設問の文言の修正の必要性や、設問の精選等について集団による半構造化面接を実施し、内容的妥当性を確認した。さらに、内容的妥当性の確認として作成した質問紙について特別支援学校に10年以上勤務する教員4名に協力いただき、質問内容が知的障害のある児童生徒の主体性を評価するものとして妥当であるかの評価を得た。

### 4. 児童生徒の属性による主体性の評価の比較

因子分析の結果導きだされた各下位因子の評価について、特別支援学校小学部低学年 (1～3年生)、小学部高学年 (4～6年生)、中学部、高等部の各年齢層と、知的障害の程度 (軽度および重度) のそれぞれの特性の違いによる教員

Table 2 主体性評価のための質問紙のパターン行列

		因子			
		1	2	3	
周囲の状況に応じた行動調整	友達と協力して活動に取り組むことができる。	.926	.006	-.048	
	周囲の教師や友達が困っていることに気づいて手伝うことができる。	.888	.108	-.131	
	周囲と協力して物事を行おうとすることができる。	.880	-.003	-.001	
	(A) 周りの状況を判断してから行動することができる。				
	(B) 周りの状況に応じて、自身の行動を調整することができる。	.666	-.084	.240	
	友達と道具の貸し借りができる。	.662	.056	.171	
	周囲の状況に応じて、自分が行うべきことを考え、行動に移すことができる。	.630	-.021	.245	
	(A) 教師や友達の話しを最後まで聞くことができる。				
	(B) 教師や友達の話に注意を向け、最後まで聞くことができる。	.600	-.119	.326	
	遊びの役割やルールにそって遊ぶことができる。	.561	-.024	.330	
	自分から挨拶ができる。	.473	.185	.141	
	不慣れな活動でも、やってみようとするすることができる。	.469	.123	.185	
困ったことを自分で解決しようとするすることができる。	.426	.251	.160		
意思決定・表出	(A) やりたいことがあるときに周囲に伝えることができる。	-.093	.923	-.020	
	(B) やりたいことがあるときに周囲に意思を表すことができる。				
	してほしいこと、ほしいものを言葉や態度で伝えることができる。	-.212	.864	.112	
	してほしいこと、ほしいものをはっきり周囲に頼むことができる。	.061	.824	.010	
	(A) 自分の言葉で、自分の考えを表すことができる。				
	(B) 自分の考えを何らかの方法で表すことができる。	.185	.728	-.028	
	(A) 自分で発言しようと思えば誰に言われなくても進んで発表することができる。	.079	.699	.003	
	(B) 自分から意思を発することができる。				
	他の人の意見に惑わされず、自分の意見を言うことができる。	.133	.694	-.029	
	問題を解決するために周囲に依頼することができる。	.142	.674	.052	
自身の活動への積極的な取り組み	(A) 教師の手伝いがなくとも自分で活動の準備を行おうとすることができる。	-.116	.083	.914	
	(B) 自分で活動の準備を行おうとすることができる。				
	活動に必要な準備を自ら行うことができる。	.045	.075	.799	
	活動の流れがわかり、見通しをもって取り組むことができる。	.127	.042	.743	
	(A) 係りの仕事に責任をもち、自ら進んで行うことができる。				
	(B) 係りの仕事など、自分の役割がわかり、自ら進んで行おうとすることができる。	.118	.004	.701	
	(A) 課せられた仕事を、最後までやり通すことができる。				
	(B) 係りの仕事など、自分の役割がわかり、最後まで取り組みすることができる。	.187	-.062	.695	
	(A) 活動の流れがわかり、人に言われなくても時間や場所を考えて、自ら進んで次の行動に移すことができる。	.185	.026	.654	
	(B) 活動の始まりや終わりが分かり、進んで次の行動に移すことができる。				
		因子間相関	1	2	3
因子抽出法: 主因子法		1	—	.686	.796
回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法		2		—	.642
		3			—

(A) の項目は知的障害の軽度の児童生徒（軽度用）の評価、(B) の項目は知的障害の重度の児童生徒（重度用）の評価に使用。分析にあたっては (A) (B) の項目の評価を同一項目として使用した。

の評価の違いを検討するため、児童生徒の年齢層間、知的発達水準間、各知的発達水準内における年齢層間についての検討を行うこととした。解析には IBM® SPSS® Statistics 22 を用いた。正規性の検定の結果、母集団の正規性が規定されなかったため、各群の傾向の把握のために平均値 (Table 3~6) を用いて、有意差の検討にはノンパラメトリック検定を行った。各群の平均の比較を Fig. 1 に、各群における下位因子の分布の比較を Fig. 2 に示す。

(1) 年齢層間の比較 (Kruskal-Wallis 検定) : 第 3 因子に関しては小学部低学年よりも小学部高学年の評価が低かったが、その他の年齢層については各因子ともに高い年齢層ほど評価が高くなっていった。また、Kruskal-Wallis 検定を行っ

たところ、各因子とも母集団の得点の分布に有意な差があった。第 1 因子「周囲の状況に応じた行動調整」因子は、小学部低学年と中学部及び高等部の分布の違いが有意であり ( $p < .05$ )、小学部高学年と高等部の分布の違いが有意であった ( $p < .05$ )。小学部低学年と比較して中学部及び高等部が高い得点に分布し、小学部高学年と比較して高等部が高い得点に分布していた。第 2 因子「意思決定・表出」因子は小学部低学年と中学部及び高等部の分布の違いが有意であった ( $p < .05$ )。小学部低学年と比較して中学部及び高等部が高い得点に分布していた。第 3 因子「自身の活動への積極的な取り組み」因子は、小学部高学年と高等部の分布の違いが有意であった ( $p < .05$ )。小学部高学年と比

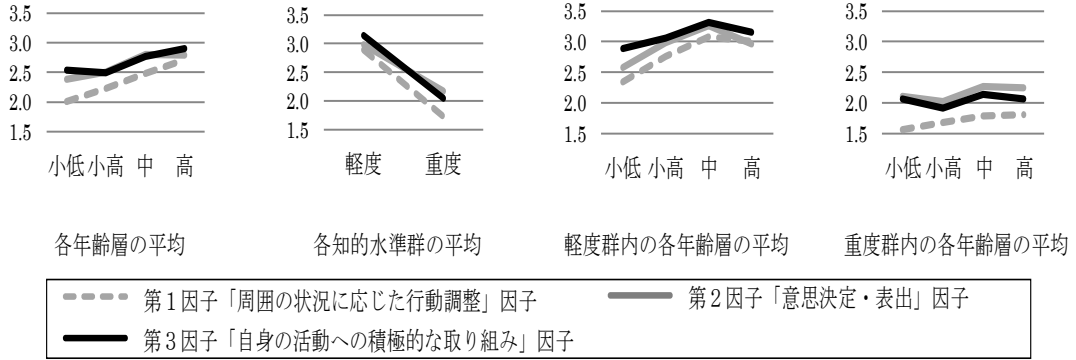
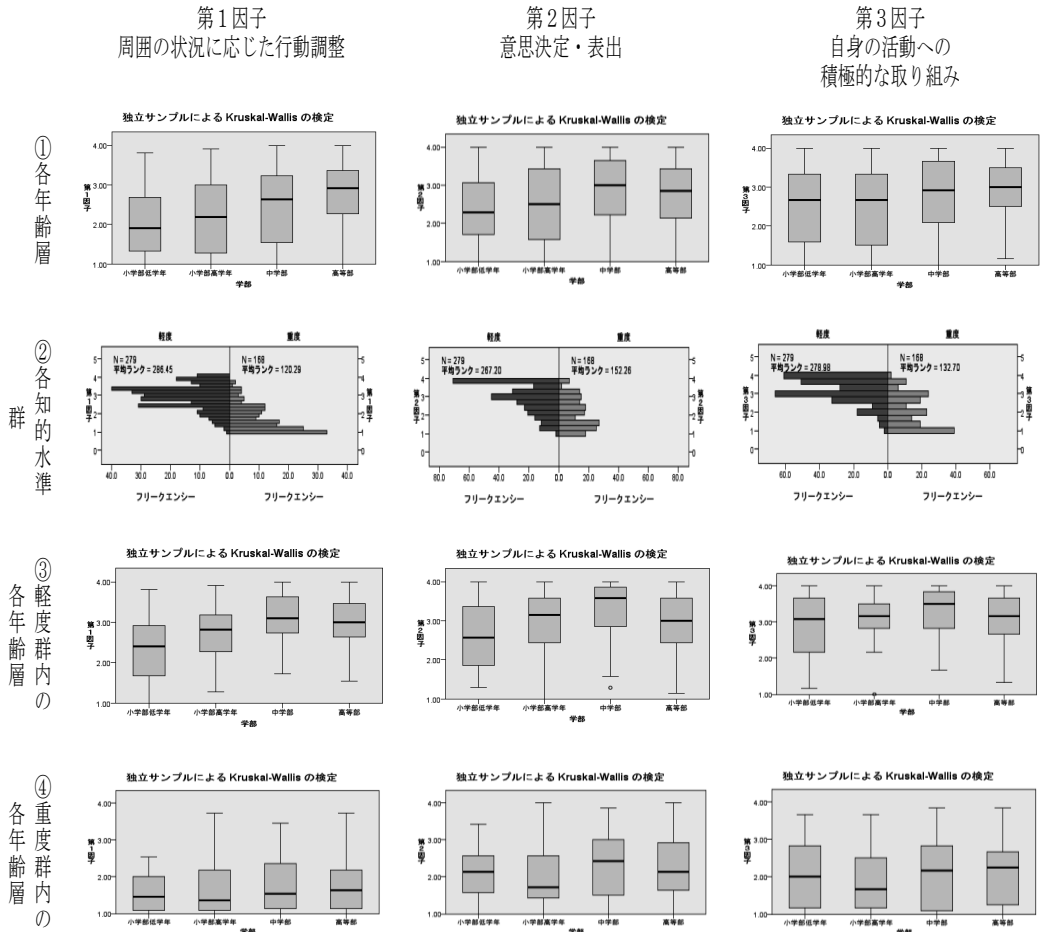


Fig. 1 各群における下位因子の平均



①各年齢層, ③軽度群内の各年齢層, ④重度群内の各年齢層の図は Kruskal-Wallis の検定による得点の分布の違いを示す  
 ②各知の発達水準の図は, Mann-Whitney の U 検定による順位和の違いを示す

Fig. 2 各群における下位因子の分布比較

Table 3 各年齢層の各下位因子の平均値と標準偏差

	小低		小高		中		高	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
第1因子	2.01	0.79	2.22	0.91	2.48	0.94	2.72	0.80
第2因子	2.38	0.82	2.51	0.97	2.80	0.93	2.79	0.81
第3因子	2.53	0.97	2.49	0.98	2.77	0.99	2.90	0.82

Table 4 各知的発達水準の平均値と標準偏差

	軽度		重度	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
第1因子	2.89	0.68	1.73	0.71
第2因子	2.98	0.79	2.17	0.83
第3因子	3.14	0.69	2.05	0.88

Table 5 軽度軍群における各年齢層の平均と標準偏差

	小低		小高		中		高	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
第1因子	2.35	0.79	2.76	0.70	3.08	0.67	3.00	0.56
第2因子	2.58	0.87	2.98	0.83	3.26	0.74	2.96	0.73
第3因子	2.88	0.90	3.06	0.72	3.32	0.68	3.16	0.60

Table 6 重度群における各年齢層の平均と標準偏差

	小低		小高		中		高	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
第1因子	1.56	0.50	1.68	0.77	1.79	0.69	1.81	0.76
第2因子	2.10	0.68	2.03	0.87	2.27	0.86	2.25	0.83
第3因子	2.06	0.87	1.92	0.86	2.14	0.92	2.07	0.86

較して高等部は高い得点に分布していた。

(2) 知的発達水準間の比較 (Mann-Whitney の *U* 検定) : 各因子とも分布に有意な差 ( $p < .05$ ) があり、軽度の群が高い得点に分布していた。

(3) 軽度群内の各年齢層間の比較 (Kruskal-Wallis 検定) : 第1因子「周囲の状況に応じた行動調整」では、小学部低学年と中学部及び高等部の分布の違いが有意であった ( $p < .05$ )。小学部低学年と比較して中学部及び高等部は高い得点に分布していた。第2因子「意思決定・表出」因子では、小学部低学年及び高等部と中学部の分布の違いが有意であった ( $p < .05$ )。

小学部低学年及び高等部と比較して中学部は高い得点に分布していた。第3因子「自身の活動への積極的な取り組み」因子は各年齢層群に有意差は認められなかった。

(4) 重度群内の各年齢層間の比較 (Kruskal-Wallis 検定) : 各下位因子に有意差は認められなかった。

#### IV. 考察

##### 1. 本研究における主体性の因子構造

本調査の結果、因子分析を行って3つの因子が導きだされ、「周囲の状況に応じた行動調

整」因子、「意思決定・表出」因子、「自身の活動への積極的な取り組み」因子と命名した。浅海（1999）は主体性を周囲との関係から切り離れた個人としての態度や行動などの有り様として捉えていたが、本研究における、教員が考える児童生徒の主体性は、坂田ら（1994）と同様に「周囲との関係性の中で個としての有り様」を示していると思われる。

## 2. 児童生徒の各群における主体性の比較

知的障害のある児童生徒の主体性の評価を試みた先行研究では、幼児や低学年児童など限られた年齢層が対象であったが、本研究では幅広い年齢層、多様な知的発達段階の児童生徒を対象とすることで、各群への評価の比較が可能となり、特別支援学校における、知的障害のある児童生徒の主体性に関する教師の評価に係る基礎的な資料を得る機会となった。

(1) 年齢層間の比較：おおむね各因子とも高い年齢層のほうが低年齢層より高く評価される傾向があり、母集団の得点の分布には、小学部低学年と中学部・高等部（第1因子）、小学部高学年と高等部（第1因子）、小学部低学年と中学部及び高等部（第2因子）、小学部高学年と高等部（第3因子）など、各因子の各年齢層間で有意な差があった。導きだされた因子構造からも各因子の示す態度や能力は、他者との関係性の中での態度や能力と関連があると思われる、小学部低学年の児童生徒と比較すると高学年や中・高等部生徒は学校や地域等において他者と関わる経験を積み重ねていることから各因子の示す項目が高く評価された可能性があると考えられる。

(2) 知的発達水準の差による比較：各因子ともに軽度群と重度群の得点の分布には有意な差があり、本研究において教員が主体性を評価する上で必要と考えられた項目は知的障害が軽度の児童のほうが高く評価される傾向があると言える。一方、知的障害が重度の児童の主体性をいかに高めるかは今後の課題だと思われる。

(3) 軽度群内での年齢層の比較：第1因子、第2因子については小学部低学年と比較すると

中学部は得点の分布に有意な差があり、各下位因子の示す態度や能力は年齢層が高い場合に高く評価されていた。しかし、高等部の平均が3因子ともに中学部よりも低く、特に第2因子「意思決定・表出」においては、高等部と中学部の分布に有意差があった。高等部生徒の評価が中学部生徒と比べて低かったことの要因については、今後の検討が必要である。しかしながら、軽度群の高等部生徒については、第2因子「意思決定・表出」をはじめとした、意図的な主体性の向上につながる指導の必要性があると思われる。

(4) 重度群内の年齢層の比較：知的障害が重度な群においては年齢層による分布の有意な差はなかった。本研究においては重度知的障害のある児童生徒の評価を行うために一部質問の表現を変えた項目（重度用）を設けたが、年齢層での評価の違いなどは見られなかった。しかしながら、知的障害が重度な児童生徒の主体性をどのように評価し、育成していくかは今後の課題と思われる。

## 3. 結論

本研究では主体性評価に関する質問紙調査を実施し、特別支援学校における知的障害のある児童生徒の主体性に関する教師の評価に係る基礎的な資料を得ることを試みた。本調査で得られた、教員が児童生徒の主体性を評価する際に必要だと評価した項目や、各因子の年齢層や知的発達段階での評価の特徴をふまえ、今後意図的な指導と、質問紙を活用すること等による客観的評価を意識した取り組みが必要となると言える。なお、本研究では質問紙における3因子が一つの主体性をなすものと考えている。例えば、第2因子「意思決定・表出」だけが高く、周囲の状況に応じて行動調整ができなければ、主体性が高いと捉えることはできない。そのため、3因子の表す態度や能力を総合的に育む必要があるといえる。

## 4. 今後の課題

軽度群の高等部生徒の評価が中学部生徒より低かった要因や重度の児童生徒の主体性の評価



の在り方の検討、質問紙を使った再調査による評価結果の変化の検証などが今後の課題になると思われる。

## V. 文献

新井邦二郎 (1992) 幼児の主体性の教師評定尺度の作成 (1). 筑波大学心理学研究, 14, 61-74.

新井邦二郎・宮腰養・後藤かつ (1995) 幼児の主体性の教師評定尺度の作成 (2). 筑波大学心理学研究, 17, 67-88.

浅海健一郎 (1999) 子どもの「主体性尺度」作成の試み. 人間性心理学研究, 17 (2), 154-163.

Ayres, K. M., Mechling, L. and Sansosti, F. J. (2013) The use of mobile technologies to assist with life skills/independence of students with moderate/severe intellectual disability and/or autism spectrum disorders: considerations for the future of school psychology. *Psychology in Schools*, 50: 259-271. <https://doi:10.1002/pits.21673> (Retrieved December 19, 2018)

早川透・廣内絵美・井上紀知・小坂真由美・藤村彰・須崎幸代・松田孝可子・西野貴司・松永磨 (2010) 特別支援学校における「生徒の主体的参加」を目指す授業の創造 (4) - 選択・決定理由の広がりを目指すアプローチ-. 京都教育大学教育実践研究紀要, 10, 173-182.

藤原喜悦 (1968) 自主性の診断. 児童心理, 22 (11), 109-115.

井上史子・沖裕貴・林徳治 (2004) 2C2 中学校における自主性尺度項目作成の試み (教師教育と生涯教育). 年会論文集, 20, 62-65.

加藤悠 (2015) 特別支援学校 (知的障害) における幼児・児童の主体性に関する研究 - 主体性に関するチェックリストの作成と使用 -. 平成26年度 筑波大学特別支援教育研究センター 現職教員研修報告書.

前田宣子 (2008) 特別支援学校の取り組み--児童生徒が地域社会で主体的に活動する姿を目指した取り組み (特集 特別支援をめぐる学校教育の現状と課題). 自閉症スペクトラム研究, 7, 1-11.

文部科学省 (2017) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.

文部科学省 (2018) 特別支援学校学習指導要領解説 各教科等編 (小学部・中学部).

森川洋・黒岩直人・黒岩美喜 (2011) 障害者雇用支援センターにおける知的障害がある訓練生の一般就労に向けた支援--主体性及び社会性に関する評価を活用した取り組み. 東海学院大学紀要, 4, 69-76.

坂田憲治・久世妙子 (1994) 保育場面における幼児の主体性の捉え方 (教科教育基礎研究部会 (第1研究部会)). 愛知教育大学教科教育センター研究報告, 18, 39-46.

Sandjojo, J., Gebhardt, W. A., Zedlitz, A. M. E. E., Hoekman, J., Dusseldorp, E., den Haan, J. A., and Evers, A. W. M. (2018) Development of the Leiden Independence Questionnaire for Support Staff: a measure of staff behaviour regarding promoting independence of people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*. <https://doi.org/10.1111/jir.12574>. (Retrieved December 10, 2018)

— 2020.8.20 受稿、2021.1.5 受理 —

## **A Study on the Preparation of Questionnaires for Teachers' Evaluation of the Independence of Students with Intellectual Disabilities in Special Education Schools**

**Takuya KITAZAWA\* and Masayoshi TSUGE\*\***

Evaluation of independence is necessary for fostering "independence" of children and students and verifying the teaching effect, but there are few studies that evaluate the independence of children with intellectual disabilities. In this study, a questionnaire survey was conducted in order to examine a questionnaire for teachers of special school to evaluate the independence of children with intellectual disabilities. As a result of factor analysis, the created questionnaire is thought to be related to the state of the individual in the relationship with the surroundings, "behavior adjustment according to the surrounding situation", "decision-making / expression", "to own activity" It was composed of three factors: "Aggressive efforts of." Each factor tended to be highly evaluated when the students were older. In addition, the mild group with intellectual disability was evaluated higher for each factor than the severe group. On the other hand, in the mild group, up to junior high school was highly evaluated when they were older, but the evaluation for high school students was lower than that of junior high school students. It can be said that intentional guidance for the development of independence is necessary based on the characteristics of each group's evaluation.

**Key words:** intellectual disability, special needs education schools, independence, evaluate, questionnaire survey

---

\* Ibaraki Prefectural Sakai Special Needs Education School

\*\* Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba