

成人期知的障害者の自己決定に関わる  
問題解決行動に対する支援に関する研究  
－生涯学習機会の実践を通して－

東京学芸大学大学院  
連合学校教育学研究科  
(東京学芸大学)

博士論文

学校教育学専攻 発達支援講座

今枝 史雄

# 成人期知的障害者の自己決定に関わる 問題解決行動に対する支援に関する研究

—生涯学習機会の実践を通して—

—目次—

## ＜序論＞

第1章	知的障害者の生涯発達支援について	1
第2章	知的障害者の自己決定について	4
第1節	自己決定に関わる国内における法制度等について	4
第2節	自己決定の定義とプロセス	6
第3節	知的障害者を対象とした自己決定に関する研究	10
第4節	成人期知的障害者の自己決定の実態	13
第5節	知的障害者の自己決定研究における今後の課題	15
第3章	知的障害者の問題解決研究について	17
第1節	問題解決の定義とプロセス	17
第2節	知的障害者を対象とした問題解決に関する研究	20
第3節	知的障害者の問題解決研究における今後の課題	21
第4章	成人期知的障害者の生涯学習機会について	23
第1節	国内の法制度等からみる成人期知的障害者の生涯学習の保障	23
第2節	成人期知的障害者の生涯学習機会と研究動向	25
第3節	成人期知的障害者の生涯学習に関する研究における今後の課題	28
第5章	問題提起と本研究の目的	30
第1節	問題提起	30
第2節	本研究の目的	33
第3節	本研究の研究構成	34

## ＜本論＞

<b>第1部 成人期知的障害者の生涯学習機会の実態</b>	37
<b>第1章 成人期知的障害者における支援課題の検討【研究1】</b>	38
第1節 問題の所在と目的	38
第2節 方法	40
第3節 結果	44
第4節 考察	48
第5節 まとめ	51
<b>第2章 成人期知的障害者の生涯学習機会における学習内容の実態</b>	53
第1節 成人知的障害者の生涯学習機会で行われている学習内容の実態【研究2】	54
第2節 成人期知的障害者の生涯学習機会で行われている学習内容と基礎的学習能力との関連【研究3】	69
第3節 第1部 小括	86
<b>第2部 成人期知的障害者の自己決定に関わる問題理解プロセスとその遂行の特徴</b>	87
<b>第3章 成人期知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴【研究4】</b>	90
第1節 問題の所在と目的	90
第2節 方法	91
第3節 結果	94
第4節 考察	102
第5節 まとめ	104
第6節 「知的障害者の自己決定の選択プロセス」の提案	105
<b>第4章 成人期知的障害者の自己決定に関わる問題理解プロセス遂行の特徴【研究5】</b>	109
第1節 知的障害者の問題理解プロセスにおける「要素の抽出」「要素の整理」プロセス遂行の特徴【研究5-1】	112
第2節 知的障害者の問題理解プロセスにおける「特定」プロセス遂行の特徴【研究5-2】	120
第3節 知的障害者の問題理解プロセスにおける「観点の命名」プロセス遂行の特徴【研究5-3】	128
第4節 第2部 小括	139

<b>第3部</b>	<b>生涯学習機会における成人期知的障害者の自己決定 の選択プロセス遂行の特徴とその支援</b>	142
第5章	未知課題を用いた成人期知的障害者の自己決定の選択 プロセス遂行の特徴とその支援【研究6】	146
第1節	問題の所在と目的	146
第2節	方法	147
第3節	結果	156
第4節	考察	159
第5節	まとめ	161
第6章	日常生活課題を用いた成人期知的障害者の自己決定の選択 プロセス遂行の特徴とその支援【研究7】	162
第1節	問題の所在と目的	162
第2節	方法	163
第3節	結果	173
第4節	考察	177
第5節	まとめ	179
第6節	第3部 小括	180

## ＜結論＞

第1章	総合考察	182
第2章	今後の課題	187
<b>引用文献</b>		190
<b>巻末資料</b>		
巻末資料1	相談支援事業所に対する相談内容に関する調査	200
巻末資料2	成人期の知的障害者や発達障害者への日中活動に関する調査	207
巻末資料3	成人期の知的障害者や発達障害者への地域活動支援センター事 業に関する調査	211
巻末資料4	成人期の知的障害者や発達障害者の生涯学習支援に関する調査	214
巻末資料5	成人期知的障害者や発達障害者の学校卒業後の学習活動等に関 する調査	220
巻末資料6	成人期知的障害者の生涯学習支援の学習内容の分類	224
巻末資料7	「要素の抽出」「要素の整理」課題およびカードの配置の仕方	237
巻末資料8	「特定」課題およびカードの配置の仕方	239
巻末資料9	「観点の命名」課題 「要素の整理→観点の命名」課題	243



# 序論

第1章 知的障害者の生涯発達支援について

第2章 知的障害者の自己決定について

第3章 知的障害者の問題解決研究について

第4章 成人期知的障害者の生涯学習機会について

第5章 問題提起と本研究の目的

## 第1部 成人期知的障害者の生涯学習機会の実態

厚生労働省は2005(平成17)年まで、「在宅知的障害児(者)の生活の実状とニーズを正しく把握し、今後における知的障害児(者)福祉行政の企画・推進の基礎資料を得ること」を目的とし、5年ごとに「知的障害児(者)基礎調査」を実施していた(厚生労働省,2006)。調査結果を見てみると、2005(平成17)年11月現在で、知的障害児・者の54万7,000人、うち、在宅知的障害児者・者は41万9,000人、施設入所知的障害児・者は12万8,000人であった。次に1990(平成2)年からの知的障害児・者数の推移を図1に示す。

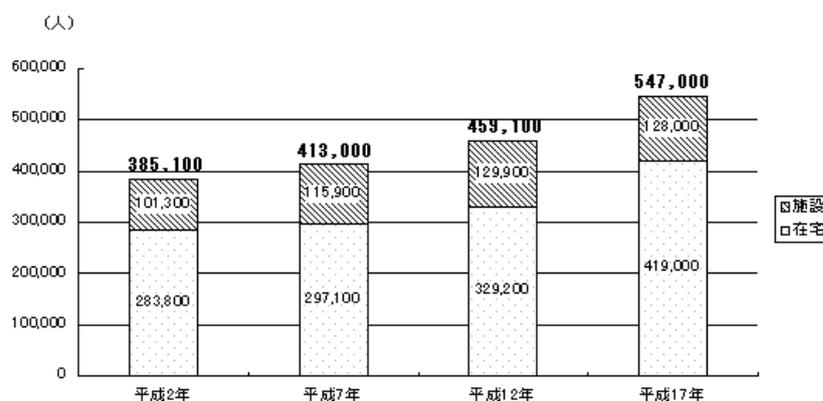


図1 知的障害児(者)数の推移  
(平成17年度知的障害児(者)基礎調査 図2を引用)

図より、知的障害児・者数は1990(平成2)年で38万5,100人、1995(平成7)年で41万3,000人、2000(平成12)年で45万9,100人であったため、知的障害者数が増加していることがわかる。また、年齢分布を図2に示す。

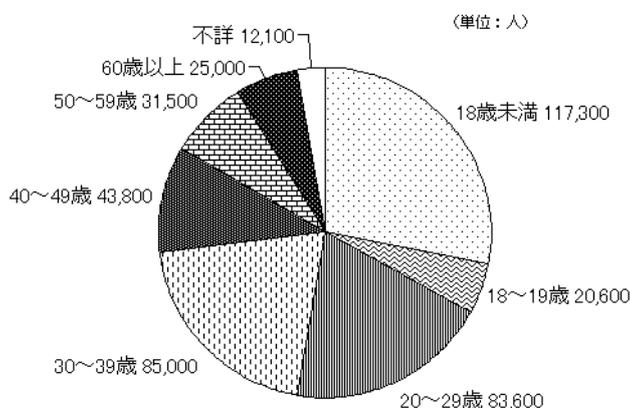


図2 知的障害児(者)年齢分布  
(平成17年度知的障害児(者)基礎調査 図3を引用)

年齢不詳の1万2,100人の知的障害児・者がいるものの、在宅の知的障害児(18歳未満)は11万7,300人、知的障害者(18歳以上)は28万9,600人であった。次に1990(平成2)年からの年齢分布の推移を図3に示す。

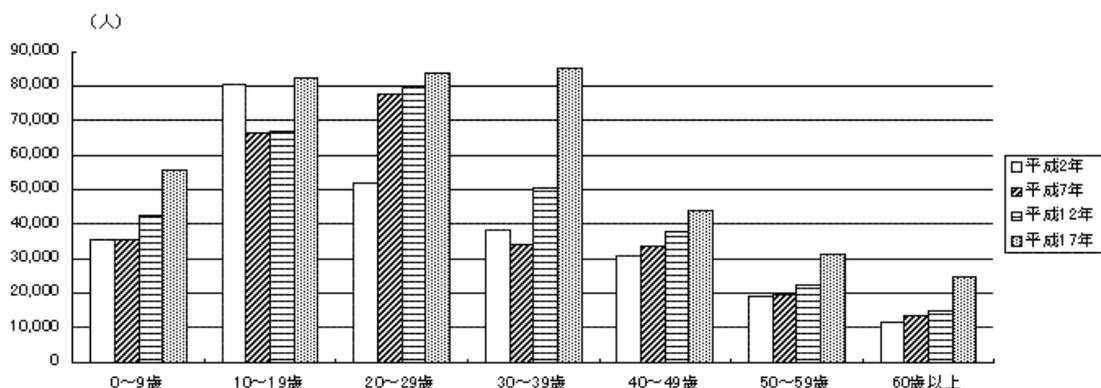


図3 知的障害児(者) 年齢分布の推移  
(平成17年度知的障害児(者)基礎調査 図4を引用)

図より、全ての年齢層において、2000(平成12)年よりも増加しており、特に成人期以降(18歳以降)の増加は学齢期よりも顕著であることがわかる。

以上より、近年全体の知的障害者数とともに、50代・60代以上の知的障害者数も増加していることが明らかである。このことから、近年我が国における長命化・高齢化は知的障害者においても同様に生じていることがわかる。厚生労働省は2005(平成17)年以降、「知的障害児(者)基礎調査」を実施していないものの、それまでの推移を踏まえると、知的障害者数はその後も増加傾向にあることが予測される。また、菅野(2009)は知的障害者128名を対象に田中ビネー知能検査のMA(精神年齢)分布を調査したところ、知的障害者の知的発達には40歳前後までMAの上昇が見られ、その後加齢に伴い下降していくことを明らかにした。このことから、知的障害児・者への支援では、乳幼児期、学齢期のみならず、成人期以降も含めて生涯発達の視点をもって取り組む必要があると言える。

しかし、知的障害者の成人期研究について、菅野(2006)は日本特殊教育学会および日本発達障害学会の研究発表の動向より、乳幼児期、学齢期と比較して、「知的障害の成人期以降の研究は未だ少数に留まっている状態」であるとしている。成人期以降の研究で扱われているテーマとして、一般就労・福祉就労を含む就労支援(志賀,2007)、就労定着支援(鈴木・八重田・菊池,2009)、入所施設からグループホームへの生活移行(木下,2012)などが挙げられている。また、就労定着に必要な内容として、適切な人間関

係の構築が挙げられている(若林,2007)。成人期研究ではこうしたテーマが挙げられているものの、成人期知的障害者全体の知的障害者本人もしくは周囲の支援者が支援を必要としている課題(以下,支援課題)の傾向は検討されていないため、今後検討する必要があると言える。

また、成人期知的障害者に関わる障害福祉サービスの近年の動向を見てみると、2003(平成 15)年に支援費制度が導入された。支援費制度は「ノーマライゼーションの理念を実現するため、これまで、行政が『行政処分』として障害者サービスを決定してきた『措置制度』を改め、障害者がサービスを選択し、サービスの利用者とサービスを提供する施設・事業者とが対等の関係に立って、契約に基づきサービスを利用するという新たな制度」であり、「障害者がサービスを選択することができ、障害者の自己決定が尊重されるとともに、利用者と施設・事業者が直接かつ対等の関係に立つことにより、利用者本位のサービスが提供されるようになることが期待される」ものである。支援費制度の導入により、サービスの決定方法が「措置から契約」に変更され、さらに利用者、つまり障害者自身の自己決定が尊重されるようになった。こうした障害者自身の自己決定の尊重は、その後の 2011(平成 23)年に改正された障害者基本法、2012(平成 24)年より施行された「障害者の日常生活及び社会生活を総合的に支援するための法律」(以下、障害者総合支援法：2012 年までは障害者自立支援法)などに、意思決定という用語で明記されることとなった。こうした動向を踏まえ、與那嶺(2010)は、自己決定という考え方は知的障害者にとって今後重要な役割を果たすと述べている。

以上より、知的障害児・者への支援では、成人期以降も含めて生涯発達の視点で取り組む必要があり、その中でも「自己決定」という考え方が今後重要な役割を果たすことが考えられる。序論第 2 章では知的障害者の自己決定について、近年の法制度および先行研究を基に検討するものとする。

## 第2章 知的障害者の自己決定について

第2章では知的障害者の自己決定について、関連する意思決定も含めて、1.自己決定に関わる国内における法制度等について、2.自己決定の定義とプロセス、3.知的障害者を対象とした自己決定に関する研究、4.成人期知的障害者の自己決定の実態、5.今後の課題を述べていく。

### 第1節 自己決定に関わる国内における法制度等について

日本国内の法律において、障害者に対する自己決定という用語は第1章でも述べたように2003年に導入された支援費制度で初めて明記された。その後、障害福祉サービスは2006(平成18)年に障害者自立支援法が施行され、これまで障害種別に分かれていた障害施策が一本化され、利用者(身体障害者・知的障害者・精神障害者)は個々のニーズに合ったサービスを選択・利用することができるようになった。障害者自立支援法は改正され、2012(平成24)年からは「障害者総合支援法が施行された。難病も支援の対象となる障害者の定義の拡大、障害支援区分の創設、共同生活介護(ケアホーム)と共同生活援助(グループホーム)の一元化などが盛り込まれるとともに、第42条に「指定障害福祉サービス事業者及び指定障害者支援施設等の設置者(以下「指定事業者等」という。)は、障害者等が自立した日常生活又は社会生活を営むことができるよう、障害者等の意思決定の支援に配慮するとともに、市町村、公共職業安定所その他の職業リハビリテーションの措置を実施する機関、教育機関その他の関係機関との緊密な連携を図りつつ、障害福祉サービスを当該障害者等の意向、適性、障害の特性その他の事情に応じ、常に障害者等の立場に立って効果的に行うように努めなければならない。」とし、障害者等が自立した日常生活又は社会生活を営むことができるよう障害者の意思決定の支援を配慮する条文が初めて盛り込まれた。

意思決定は、日本国内においても2008(平成20)年に発効され、2014(平成26)年に効力の生ずるようになった障害者の権利に関する条約(以下、障害者権利条約)でも第4条一般的義務において、「締約国は、この条約を実施するための法令及び政策の作成及び実施において、並びに障害者に関する問題についての他の意思決定過程において、障害者を代表する団体を通じ、障害者と緊密に協議し、及び障害者を積極的に関与させる。」と明記されている。また、障害者基本法においても、2011(平成23)年の改正により、第23条に「国及び地方公共団体は、障害者の意思決定の支援に配慮しつつ、障害

者及びその家族その他の関係者に対する相談業務、成年後見制度その他の障害者の権利利益の保護等のための施策又は制度が、適切に行われ又は広く利用されるようにしなければならない。」と明記された。

また、障害者総合支援法の附則において、法施行3年後を目途として、障害者の意思決定支援の在り方、障害福祉サービスの利用の観点からの成年後見制度の利用促進の在り方について検討を加え、その結果に基づいて必要な措置を講ずるもの等とされている。これらを受け、2017(平成29)年3月には、厚生労働省より、「障害福祉サービス等の提供に係る意思決定支援ガイドライン」(以下、意思決定支援ガイドライン)が発表された(厚生労働省,2017)。意思決定ガイドラインは、「事業者(指定相談支援事業者及び指定障害福祉サービス事業者等)がサービス等利用計画や個別支援計画を作成してサービスを提供する際の障害者の意思決定支援についての考え方を整理し、相談支援や、施設入所支援等の障害福祉サービス(以下「サービス」という。)の現場において意思決定支援がより具体的に行われるための基本的考え方や姿勢、方法、配慮されるべき事項等を整理し、事業者がサービスを提供する際に必要とされる意思決定支援の枠組みを示し、もって障害者の意思を尊重した質の高いサービスの提供に資すること」を目的としており、「事業者がサービスを提供する際に行う障害者の意思決定支援の枠組みを示すものであるが、本人、事業者、家族や成年後見人等(保佐人及び補助人並びに任意後見人を含む。以下同じ。)の他に、必要に応じて教育関係者や医療関係者、福祉事務所、市区町村の虐待対応窓口や保健所等の行政関係機関、障害者就業・生活支援センター等の就労関係機関、ピアサポーター等の障害当事者による支援者、本人の知人等の関係者、関係機関等(以下「関係者等」という。)、障害者に関わる多くの人々にも意思決定支援への参加を促すもの」としている。

ガイドラインにおいて意思決定支援の定義は「自ら意思を決定することに困難を抱える障害者が、日常生活や社会生活に関して自らの意思が反映された生活を送ることができるように、可能な限り本人が自ら意思決定できるよう支援し、本人の意思の確認や意思及び選好を推定し、支援を尽くしても本人の意思及び選好の推定が困難な場合には、最後の手段として本人の最善の利益を検討するために事業者の職員が行う支援の行為及び仕組み」とされている。また、こうした意思決定を構成する要素として「本人の判断能力」「意思決定が必要な場面」「人的・物理的環境による影響」の3点を挙げている。「本人の判断能力」は「意思決定に大きな影響」を与えるものとして「慎

重なアセスメント」を行うことが重要であるとしている。「意思決定が必要な場面」は①日常生活における場面、②社会生活における場面に分かれており、①日常生活における場面は、例として「食事、衣服の選択、外出、排せつ、整容、入浴等基本的な生活習慣に関する場面の他、複数用意された余暇活動プログラムへの参加を選ぶ等の場面」が挙げられており、②社会生活における場面は「自宅からグループホームや入所施設等に住まいの場を移す場面や、入所施設から地域移行してグループホームに住まいを替えたり、グループホームの生活から一人暮らしを選ぶ場面」が挙げられている。「人的・物理的環境による影響」は「本人に関わる職員や関係者による人的な影響や環境による影響、本人の経験の影響等」が挙げられている。また、「意思決定支援の基本的原則」として、①支援は、本人の意思確認ができるようなあらゆる工夫を行うなどして、自己決定の尊重に基づき行うこと、②職員等の価値観においては不合理と思われる決定でも、他者への権利を侵害しないのであれば、その選択を尊重するよう努める姿勢をもつこと、③本人の自己決定や意思確認がどうしても困難な場合は、本人をよく知る関係者が集まり、根拠を明確にしながらい障害者の意思及び選好を推定すること、の3点を挙げている。

意思決定支援ガイドラインに述べられている意思決定支援の定義、基本的原則からもわかるように、「自ら意思を決定することに困難を抱える障害者」に対して、「可能な限り本人が自ら意思決定できるように支援」を行うことが重要であるが、基本的には「自らの意思で決定する」という自己決定を尊重することが述べられている。木口(2014)でも、「意思決定支援は自己決定が困難な人が意思決定を行うための支援である」としているため、意思決定支援ガイドラインの「意思決定支援」の定義、基本的原則と同様の内容を述べている。

以上より、支援費制度で明記された自己決定という用語は、障害者総合支援法および意思決定支援ガイドラインにおいて、「意思決定」という用語に変化していった。しかし、意思決定支援は「自己決定＝自らの意思を決定すること」に困難を抱える障害者に対して、支援を行うことを目的としている。それでは、こうした自己決定はこれまでの先行研究でどのように扱われてきたのか、次節で検討するものとする。

## 第2節 自己決定の定義とプロセス

ここでは、定型発達者に関わる自己決定、関連する意思決定に関する先行研究も含

め、自己決定の定義とプロセスを検討していく。

日本よりも比較的自己決定の概念が浸透しているとされているアメリカ合衆国では、多くの研究者が自己決定を定義している(手島,2003)。Deci (1980)は社会心理学の立場から自己決定を「自己の意思を活用する過程」であり、ここでいう「意思」とは「自らの欲求をどのように充足すべきかを選択することのできる人間の力量である」としている。また、Wehmeyer(1992)は「自分自身の人生において主要な原因的行為者として行動し、外部から不当な影響や干渉を受け止めることなく、QOLを高める選択や決定するために要求される態度や能力」としている。また、長瀬・川島(2004)は障害者権利条約を踏まえ、自己決定を「自らに関する意思決定を行うこと」としている。「意思決定」についての定義も諸説あるが、世界保健機構(WHO : World Health Organization)が作成したICF(国際生活機能分類 : International Classification of Functioning, Disability and Health)では、活動と参加の9領域のうち、「学習と知識と応用」の中で「選択肢の中から選択、選択の実行、選択の効果の評価を行うこと」としており(障害福祉研究会, 2002)、千葉・都築(2013)は「複数の選択肢から一つないし複数の選択肢を選択すること」としている。こうした自己決定の定義に共通するのは、「自らの意思で複数の選択肢の中から選択肢を選択すること」であると考えられる。

Field & Hoffman(1994)は自己決定を「自分自身を知る」「自分自身を尊重する」「計画する」「行動する」「成果を経験する、学習する」という一連のプロセスとしてとらえている(図4)。

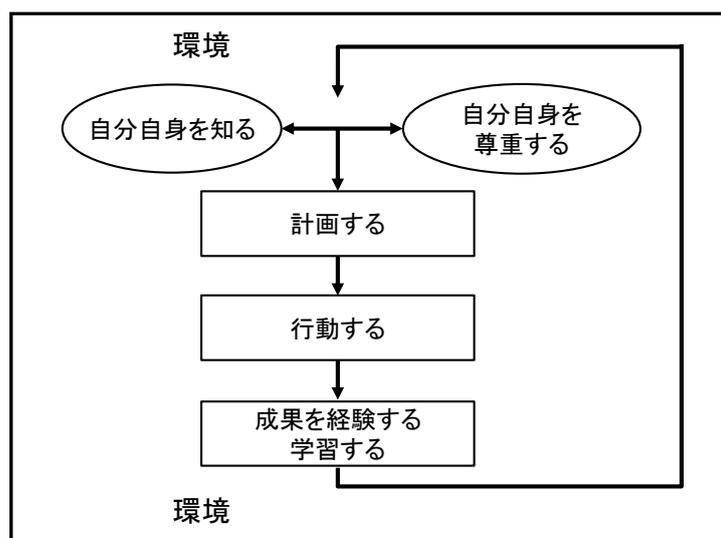


図4 Field & Hoffman モデル  
(Field & Hoffman(1994) を引用, 和訳は手島(2003)を参考)

「自分自身を知る」「自分自身を尊重する」は自己決定の行動の基盤であり、「計画する」「行動する」は行動するために必要なスキルであり、「成果を経験する、学習する」はプロセスを経て、獲得された成果を実感し、一連のプロセスで用いたスキルや知識を再度確認し、学習の定着を図ることを目的にしている。この一連のプロセスの周囲にはさまざまな環境的側面を有している。

また、自己決定には選択肢の選択を含む意思決定が大きく関連しているため、それに関連する意思決定研究においては、選択肢を選択する過程、すなわち刺激の提示と選択間に行われる認知過程の解明のため過程追跡法(process tracing method)が用いられているとしている(千葉ら,2013)。さらに、多くの過程追跡研究において、少なくとも二つ以上の属性を含み、二つ以上の選択肢から構成される多属性多肢選択意思決定(multi-attribute, multi-alternative decision making)課題と選択肢属性行列(alternative-by-attribute matrix)が用いられてきている(Ford, Schmitt, Schlechtman, Hults & Doherty,1989)。千葉ら(2013)は多属性多肢意思決定課題に用いられている選択肢属性行列の例として、選択肢をテレビとし、属性を価格、解像度、インチ、機能性、操作性で整理している(表1)。

表1 マトリックス表の例  
(千葉・都築(2013),Table1を引用)

属性/選択肢	テレビA	テレビB	テレビC	テレビD
価格	80,000円	50,000円	180,000円	120,000円
解像度	1280×768	1024×768	1920×1080	1366×768
インチ	32インチ	32インチ	55インチ	42インチ
機能性	ふつう	ふつう	高い	高い
操作性	ふつう	低い	高い	ふつう

以上のことから意思決定においては、二つ以上の選択肢水準と属性水準を用いて情報処理していることが考えられる。

John, Ralph & Howard(1999)は経済学分野における合理的な意思決定として「問題(Problem)」「目的(Objectives)」「選択肢(Alternative)」「結果(Consequence)」「妥協点(Tradeoffs)」の5つからなるプロセスと「不確実性(Uncertainty)」「リスク許容度(Risk Tolerance)」「関連する意思決定(Linked Decisions)」という3つの環境的要素を含めた「PrOACT」アプローチを提案している。この中で意思決定のプロセスである

「問題」は「何が問題なのか正しく把握する」こと、「目的」は何を達成するのか「目的を明らかにする」こと、「選択肢」は熟考して「選択肢をつくる」こと、「結果」は「予測される結果を見極める」こと、「妥協点」は各目的間でうまくバランスをとり「妥協点を探り出す」こととしている。「結果」では作成した選択肢について、明らかに劣るであろうと考えられる選択肢を削除し、残った選択肢を属性ごとに表にまとめる作業がなされる。「妥協点」では属性ごとに点数化を行うことによって選択肢間の相互性を考慮する作業がなされる。環境的要素である「不確実性」は「将来どのような出来事が起こりうるのか、その可能性はどのくらいあるのかについて検討する」こと、「リスク許容度」は望んでいる通りの結果が得られない事態に対して「どの程度のリスクであれば受け入れることができるのか把握する」こと、「関連する意思決定」は現在の意思決定は他の意思決定と「相互に関連し合っている」ことであるとしている。

古屋・三谷(2004)は印南(1997)の論を踏まえ、意思決定過程は、「問題の定義」がなされた後は、「選択肢の生成」と客観的な「評価基準に基づく選択肢の評価」からなる「課題解決」の側面と、「評価基準の選択」と「評価基準の重みづけ」からなる「個人の選好」の側面があるとし、それらを踏まえ「最適な決定のための計算」「選択肢の選択」がなされるとしている(図5)。

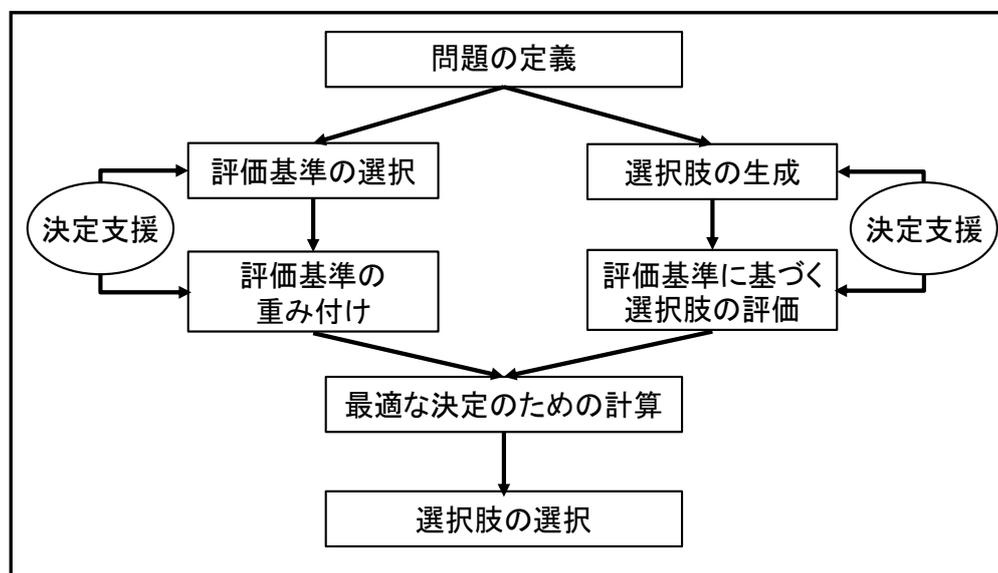


図5 意思決定過程の支援とあり方  
(古屋・三谷(2004) 図1を引用)

以上より、自己決定の定義とプロセスについて検討したところ、①自己決定はさまざまな定義があるものの、定義に共通するのは、「自らの意思で複数の選択肢の中から

選択肢を選択すること」であること、②関連する意思決定では、少なくとも二つ以上の属性を含み、二つ以上の選択肢から構成される多属性多肢選択意思決定が行われていること、③意思決定には「課題解決」の側面と「個人の選好」の側面があること、などが明らかとなった。次節では、知的障害者を対象とした自己決定に関する研究を概観する。

### 第3節 知的障害者を対象とした自己決定に関する研究

知的障害者を対象とした自己決定に関わる研究については、国内外で権利としての自己決定の重要性を検討するとともに自己決定を行う場面や自己決定に影響を与えると考えられる要因について検討がなされている(與那嶺,2010)。ここでは、意思決定支援ガイドラインで意思決定を構成する要素として「意思決定が必要な場面」「人的・物理的環境による影響」「本人の判断能力」の3点が挙げられていることを踏まえ、「自己決定が必要な場面」「自己決定に関わる環境」「自己決定に関わる能力」について先行研究を概観する。

「自己決定が必要な場面」については、国外のみならず、我が国においても検討が進められている。與那嶺・岡田・白澤(2009)は生活施設(入所更生・授産施設、通勤寮、グループホーム・ケアホーム)における自己決定に関わる機会を検討している。調査を通して、入浴・食事などの「日常生活活動」、友人、知人と過ごす時間も含む「友人・知人の選択および共有時間」、医者を受診に関わる「医療的措置」、「個別支援計画作成」、「友人・知人との外出および招待」の5場面を抽出している。木口(2014)は、これら「日常生活場面」とともに、サービス利用や財産などの「契約場面」も自己決定に関わる活動であることを挙げている。国外では、知的障害者の自己決定尺度が作成されている、代表的なものとして、The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer,1995)や Minnesota Self-Determination Scales (Abery,Stancliffe,Smith,Elikin&Springborg, 2000)がある。The Arc's Self-Determination Scaleは「自主性(Autonomy)」「自己調整(Self-Regulation)」「心理的エンパワメント(Psychological Empowerment)」「自己理解(Self-Realization)」の4領域から構成されており、「自主性」に関する項目は、日常生活における自己決定に関わる行為について「毎回している」「多くの機会をもつ」「ときどき機会をもつ」「機会をもたない」の4件法で測定している。内容を見ても「衣服」「友だち」「レストラン」「仕事」「参加するサークル活動」「お金の使

い方」の選択などが挙げられている。Minnesota Self-Determination Scalesは「自己決定に関わるスキル・態度・知識(Self-determination skills, attitudes and knowledge)」「自己決定の行使(Exercise of self-determination)」「意思決定の優先(Decision making preference)」「選択肢と意思決定の重要性(Importance of choices and decisions)」「環境的支援(Environmental support)」の領域に分かれており、「自己決定の行使」において、「歯磨きの時間」「就寝時間」「友人との過ごし方」「医療行為」などの項目が含まれている。

「自己決定に関わる環境」について、Abery (1994)は知的障害者の自己決定については個人と環境との相互作用であるととらえ、個人的な要因としてスキル(問題解決など)、知識(自己認識など)、モチベーション(自己尊重など)を挙げ、環境的な要因として「家、学校等の最も身近な環境」「コミュニティレベルの環境」「制度やイデオロギー」を挙げている。また、自己決定に影響を与えると考えられる環境要因について、與那嶺(2010)は先行研究において最も多く言及されているものとして居住形態を挙げている。Stancliffe(1997)は地域社会より離れた大規模施設よりも、地域にある小規模な居住形態の方が、知的障害者が自己決定に従事している程度が高いことを明らかにしている。

「自己決定に関わる能力」については、国内・海外を含め、さまざまな能力が挙げられている。Wehmeyer, Kelchner & Richards(1996)は「自己決定」に関わる行動に関して「自主性(Autonomy)」「自己調整(Self-Regulation)」「心理的エンパワメント(Psychological Empowerment)」「自己理解(Self-Realization)」という4つの特性を示している。「自主性」は「自分の選好、関心、能力に従い行動すること」、「自己調整」は「自分の行動がもたらす結果の好ましさを評価すること」、「心理的エンパワメント」は「自己効力感をもつなど、自分の役割を認識すること」、自己理解は「自分自身を理解すること」を示している。Wehmeyer, et, al(1996)はこれらの4つの行動を行うためには「問題解決能力」が必要であると述べている。また、Wehmeyer(1999)は自己決定を行う行動基盤は11のスキルを学習することで獲得されるとしている。それは、①選択スキル(Choice-making skills)、②意思決定スキル(Decision-making skills)、③問題解決スキル(Problem-solving skills)、④目標設定及び達成スキル(Goal-setting and attainment skills)、⑤自己観察、自己評価及び自己強化スキル(Self-observation, self-evaluation and self-reinforcement skills)、⑥自己教育スキル(Self-instruction

skills)、⑦セルフ・アドボカシー及びリーダーシップスキル(Self-advocacy and leadership skills)、⑧内的統制(Internal locus of control)、⑨自己効力感と期待感(Positive attributions of efficacy and outcome expectancy)、⑩自己認識(Self-awareness)、⑪自己知識(Self-knowledge)である。手島(2003)はWehmeyer(1999)の提唱した自己決定に関わる11のスキルを含め、自己決定に関わる先行研究を概観し、自己決定を構成するスキルについて4点にまとめている。それは、①選択スキルや問題解決スキル等の自己決定の実行に関わるスキル、②自己観察スキルや自己評価スキル等の実行した自己決定の評価に関わるスキル、③自分自身の権利を擁護するためのセルフ・アドボカシースキル、④自己認識や自己効力感等の自分自身に関する知識とそれを基礎とする肯定的な自己認識である。この4点はWehmeyer,et.al(1996)が示している自己決定に関わる「自主性」「自己調整」「心理的エンパワメント」「自己理解」という4つの行動特徴と共通していると言える。

與那嶺ら(2010)は知的障害者入所更生・授産施設、グループホーム等への質問紙調査から、我が国における自己決定に関わる能力の構造と自己決定との関連について明らかにしている。先述したWehmeyer(1999)やAbery, Eggebeen, Rudrud, Arndt, Tetu, Barosko, Hinga, McBride, Greger & Peterson (1994)なども自己決定に関わる能力と自己決定との関連を示しているものの、與那嶺ら(2010)はAbery & Stancliffe (2003)の社会生活における状況など文化的差異が自己決定に影響するという指摘を受け、我が国の文化的背景に応じるような自己決定に関わる能力の尺度を作成している。知的障害者693名の支援員を対象に調査し、因子分析の結果、「目標設定能力」「コミュニケーション能力」「課題遂行能力」「意思決定能力」の4つの能力を抽出した。4つの自己決定能力と與那嶺ら(2009)が示した自己決定に関わる機会との関連を見たところ、目標設定能力は「日常生活活動」「医療的処置」「個別支援計画作成」「友人・知人との外出および招待」の4つの機会と有意に関連しており、他の能力と比較しても最も多くの機会と有意に関連していた。目標設定能力は具体的には「活用できる資源の考慮」「選択肢の探索」「問題の自己解決」「取り組みの反省」などに関わる項目から構成されており、與那嶺ら(2010)は「自らの好み、興味、そして能力等を認識し、それらに合った目標を考え、そして時にはいくつかある目標の中からひとつ選択するといった比較的高度な認知判断を必要とする自己決定能力」としている。「目標設定能力」は高度な認知判断を必要とする一方で、選択肢からの選択を含む「意思決定能力」は

自己決定能力の最も重要な基礎的能力であるとしている。

以上より、知的障害者を対象とした自己決定に関する研究を「自己決定が必要な場面」「自己決定に関わる環境」「自己決定に関わる能力」の3点から概観した。①「自己決定が必要な場面」は日常生活行為から契約行為まで多岐に及ぶこと、②「自己決定に関わる環境」は「家、学校等の最も身近な環境」「コミュニティレベルの環境」「制度やイデオロギー」などが挙げられること、③「自己決定に関わる能力」は、自己決定には高度な認知判断を必要とする問題解決能力が関わっていること、などが明らかとなった。

このうち、「自己決定が必要な場面」については、與那嶺ら(2009)によって、障害福祉サービスの中でも生活施設を対象に自己決定に関わる機会を検討しているものの、知的障害者の成人期研究で取り上げられている就労先の選択や、意思決定支援ガイドラインで取り上げられている「生活場所の決定」などは含まれていなかった。よって、次節では障害福祉サービス事業所に通所している、または特例子会社に勤務している成人期知的障害者を対象に、就労先の決定や生活場所の決定等を含む、選択行為の実態を明らかにしていく。

#### 第4節 成人期知的障害者の自己決定の実態

成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為の実態を明らかにするため、障害福祉サービス事業所に通所している、または特例子会社に勤務している知的障害者 114名を対象に調査した。対象者の性別は男性 92名、女性 22名、平均 CA(生活年齢)は 29.8歳(±8.3,18-51)、平均 MA(精神年齢)は 7:11(1:09,4:05-13:00)であった。項目は The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer,1995)、Minnesota Self-Determination Scales (Abery,et.al, 2000)、障害福祉サービス事業所に通所している等の実態を参考に「遊びに行く場所」「買い物する場所」「外食する場所」「外食先でのメニュー(食べるもの)」「一緒に何かをする友だち」「契約する携帯電話」「生活する場所」「仕事」「治療を受ける病院」「毎月使うお金」「毎月貯金する額」の11項目を作成した。また、回答方法については、The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer,1995)を参考に、①いつも自分で決めてきた、②だいたい自分が決めてきた、③あまり自分で決めなかった、④他の人に決めてもらい、自分では決めなかった、⑤今まで自分で決める機会がなかった、の5件法で問うた。分析の際は、①～③を合わせて、「自分で

決めた経験ある」とし、「他の人に決めてもらい、自分では決めなかった」「今まで自分で決める機会がなかった」の3つで割合を算出した。結果を図6に示す。

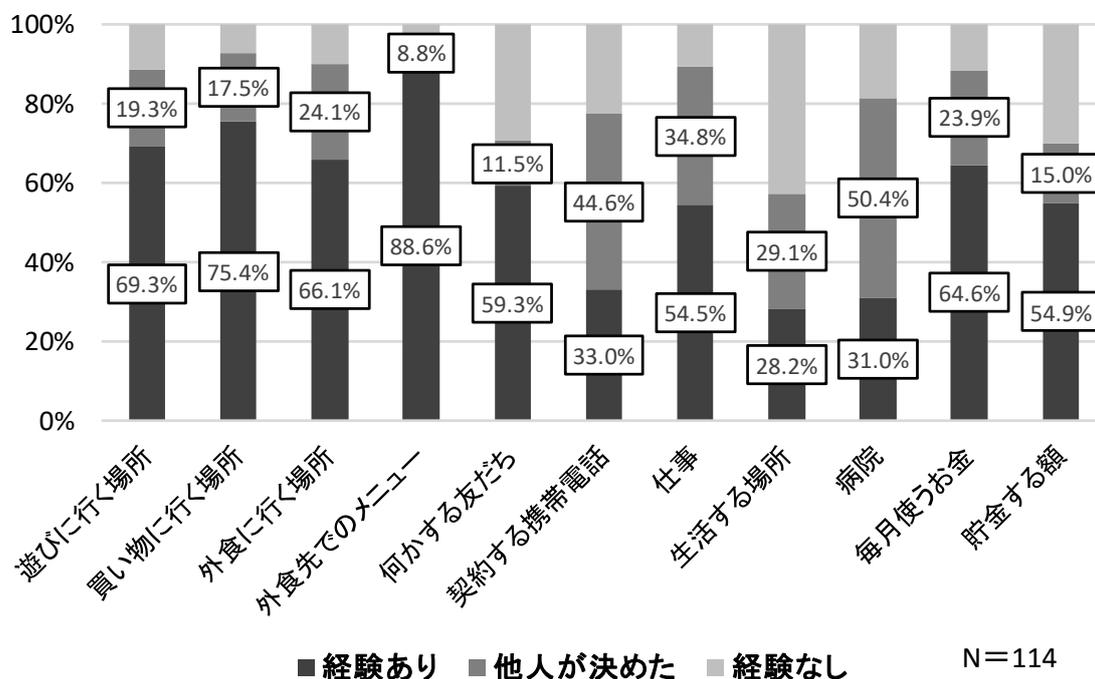


図6 成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為の実態

図より、「生活する場所」「治療を受ける病院」「契約する携帯電話」の選択は自分で決めた経験の割合が50%以下であり、他の人に決めてもらっているか、もしくは自分で決める機会がなかった割合が高かった。これらは意思決定支援ガイドラインの「意思決定が必要な場面」や項目の特性上、社会生活場面における契約に関わる選択行為であると言える。対象者は全員、自宅、もしくはグループホームで生活している知的障害者であるにもかかわらず、生活する場所については、他人が決める、もしくは自分で決める機会がない割合が比較的高かった。そのため、生活する場所については、成人期知的障害者にとって自らの意思で選択していない、もしくは選択していないと実感している傾向があると言える。仕事についても、対象者は全員、福祉的就労、もしくは一般就労をしている知的障害者であるにもかかわらず、「自分で決めた」割合は54.5%であった。よって、仕事も生活する場所と同様、自らの意思で選択していない、もしくは選択していないと実感している傾向があると言えよう。

一方で、「外食先でのメニュー(食べるもの)」「買い物に行く場所」「遊びに行く場所」の選択は自分で決めた経験のある割合が比較的高かった。これらは、契約に関わる選択行為と比較して、意思決定支援ガイドラインや項目の特性を踏まえて、日常生活に

において頻度の高い選択行為であると考えられる。こうした選択行為についても、他人に決めてもらっているか、決めた経験のない対象者も見られた。

以上より、先行研究では検討されていなかった「仕事」「生活する場所」などの選択も含めて、成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為の実態を調査したところ、①成人期知的障害者は「生活する場所」について自らの意思で選択していない、もしくは選択していないと実感している傾向にあること、②日常生活において頻度の高い選択行為は自ら決めた経験が比較的高い割合であったものの、他人に選択してもらった、もしくは選択した経験がない知的障害者もいること、などが明らかとなった。

以上を踏まえ、次節では知的障害者を対象とした自己決定研究における今後の課題を検討するものとする。

## 第5節 知的障害者の自己決定研究における今後の課題

本章では知的障害者の自己決定について、関連する意思決定も含めて、1.自己決定に関わる国内における法制度等について、2.自己決定の定義とプロセス、3.知的障害者を対象とした自己決定に関する研究、4.成人期知的障害者の自己決定の実態について検討した。1については、厚生労働省が2017年に発表した意思決定支援ガイドラインでは、「自ら意思を決定することに困難を抱える障害者」に対して、「可能な限り本人が自ら意思決定できるよう支援」を行うことの重要性が述べられていた。2については、①自己決定は「自らの意思で複数の選択肢の中から選択肢を選択すること」であること、②自己決定は、少なくとも二つ以上の属性を含み、二つ以上の選択肢から構成される多属性多肢選択意思決定が行われていること、③意思決定には「課題解決」の側面と「個人の選好」の側面があること、が先行研究で述べられていた、3については、自己決定には高度な認知判断を必要とする問題解決能力が関わっていることなどが指摘されていた。4については、日常生活において頻度の高い選択行為は自ら決めた経験が比較的高い割合であったものの、他人に選択してもらった、もしくは選択した経験がない知的障害者もいることなどが明らかとなった。

以上より、自己決定には、二つ以上の属性を含む、二つ以上の選択肢から選択する行為が含まれているため、自ら遂行するためには問題解決能力が必要であると言える。知的障害者の自己決定も同様であり、自己決定と問題解決能力との関連が指摘されている。そのため、知的障害者が「可能な限り」自己決定を行うことができるよう、問

題解決能力の形成に向けた支援方法を検討する必要があると考える。

問題解決能力を含む、自己決定に関わる能力を育てるカリキュラムとしては Hoffman & Field(1995)や Test, Karvonen, Wood, Browder & Algozzjne(2000)などが挙げられるものの、「自己認識(Self-awareness)」「目標設定(Goal-setting)」「心理的エンパワメント(Psychological Empowerment)」「セルフ・アドボカシー(Self-advocacy)」などに対する支援がほとんどであり、選択する際に必要な問題解決能力という視点での検討はほとんどなされていない。

知的障害者の自己決定尺度である The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer, 1995)の項目を見ると、「就きたい職業について親と意見が合わなかったら」などの問題場面について、解決方法を自由に記述する問題解決課題を設定しているが、自由記述のため解決までのプロセスは検討されていない。Palmer, Wehmeyer, Gipson & Agran(2004)では、「問題の特定(Identify the problem)」「解決策の考案(Think about a few solutions)」「解決策の選択(Choose a solution)」「実行(Try it)」「計画の成果(Ask, “How well will my plan work?”)」の5プロセスに分けて、自己決定に関わるとする問題解決課題に取り組んでいるものの、「選択肢の選択」には焦点が当てられていない。また、近年では Miller, Doughy & Krockover(2015)によって、自己決定の促進のため問題解決の手段の一つであり、「疑問(Question)」「観察(Observe)」「計画(Plan)」「実験(Experiment)」「説明(Explain)」からなる「科学的探究方法(Science inquiry methods)」を獲得することで適切な自己決定がなされるか検討が行われているが、事例的研究にとどまっている。わが国では自己決定という概念が近年になり重要視されたことも関係し、「自己決定に関わる能力」の学習方法とその支援方法に関する実証的研究はまだほとんど行われていないことが課題とされている(手島,2003; 與那嶺ら,2010)。

序論第3章では、自己決定に関わると考えられる問題解決能力について、先行研究を基に検討する。

### 第3章 知的障害者の問題解決研究について

第3章では知的障害者の問題解決研究について、1.問題解決の定義とプロセス、2.知的障害者を対象とした問題解決に関する研究、3.今後の課題を述べていく。

#### 第1節 問題解決の定義とプロセス

ここでは、定型発達者に関わる問題解決に関する先行研究を含め、問題解決の定義とプロセスを検討していく。

問題解決とは、Newell & Simon(1972)は「問題が未解決の初期状態から問題が解決された目標状態へと状態を遷移させるプロセス」と定義している。また、辰野(1970)は問題解決を「過去の経験を利用したり、場面の状況を分析したりして、いろいろなことを関係づけ、一定の手段や方法を見つけて目標に到達」する働きとしている。辰野(1970)は問題解決の中心は思考であり、3つの思考作用が含まれるとしている。1つ目は「抽象作用(概念作用)」であり、「二つ以上の事象を比較し、その類似点または関係を知る働き」であり、「比較、抽象、概括、命名の過程を経るもの」とされている。2つ目は「判断作用」であり、「二つ以上の概念間の関係を定める働き」であり、『鉄は金属である。』『この花は赤い。』など、事物と事物の関係、事物とその性質との関係を定めるもの」とされている。3つ目は「推理作用」であり、「よく知られている事実と事実のあいだの関係から、一つの結論を導き出す働き」であり、演繹推理、帰納推理、類比推理が含まれるとしている。

Greeno(1978a)は問題解決で使用される問題を変換(transformation)・構造帰納(inducing structure)・置換(arrangement)の3種に分類している。「変換課題」は「初期状態から目標状態へと変換することを要求する課題」、「構造帰納課題」は「問題に含まれる属性を比較し、評価する課題(類推問題)」、「置換課題」は「与えられた情報を何かに置き換え、整理する課題」としている。「構造帰納課題」はそのプロセスとして「問題に含まれる属性の抽出」「属性ごとの比較」「評価」が含まれるとしている。そして、扱われる問題には良定義課題(問題空間が構造化された問題)と不良定義課題(問題空間が構造化されていない問題)があるとしている。日常生活における問題は不良定義課題が多くを占めると考えられるが、問題解決の内的過程の基本部分は、ほぼ同一であると考えられている(Greeno,1978b ; Simon,1978)。また、これまでの問題解決研究では、問題解決には問題領域の知識や経験(Anzai,1987)、問題領域の認知的資源

(DeLoache, Miller & Pierroutsakos, 1998)が関係することが指摘されている。

問題解決に関わるプロセスの代表的なものとして数学分野のPolya(1945)の4つのプロセスが挙げられる。Polya(1945)は問題解決のプロセスとして「未知のものは何か、与えられているもの(データ)は何か。条件は何か。」などの確認する行為を含む「問題理解」、データと未知のものとの関連を見つけ、解答の計画をたてるなどの行為を含む「計画」、計画したことの実行に関わる「計画の実行」、「他に問題にその結果や方法を応用することができるか」などの検討を含む「ふり返り」の4つを挙げている。さらにSchoenfeld(1985)はPolya(1945)のプロセスを参考により実践に活用できるよう、問題の理解を目指す「分析」、全体的な解決プランの「設計」、問題を定型的課題に変えることを目指す「探究」、解決プランの「実行」、解決方法の妥当性の「証明」の5つのプロセスを提案している。

問題解決学習を提唱したDewey(1933)は「思考の方法」で問題の探究の過程である反省的思惟(反省的思考)の5つの側面を述べており、それらは直面する状況を認識して、問題を意識化する「暗示(suggestion)」、直面する問題を明確化する「知性的整理(intellectualization)」、問題解決に向けた適切性と有効性を判断する「指導的観念、すなわち仮説(the guiding idea, hypothesis)」、仮説を推理によって検証する「推理作用(reasoning)」、仮説を行動で検証する「行動による仮説の検証(testing the hypothesis by action)」の5点である。これらの5つのプロセスは自身の問題解決の展開過程を「反省」するための観点として使用されるとしている。

文部科学省(2011)が2011(平成23)年に発表した「小学校理科の観察、実験の手引き」では、「理科の学習は、問題解決の活動を重視する」とし、「児童が自然の事物・現象に触れ、そこから問題を見だし、自らもった予想や仮説の基に観察、実験などを行い、結果を整理し、考察し、結論として科学的な見方や考え方をもつようになる過程が『問題解決』の過程」であるとしている。こうした理科における問題解決の過程は8つのステップに分かれており、それらは関心や意欲をもって対象とかかわることによる問題発見とそれ以降の学習活動の基盤を構築する「自然事象への働きかけ」、対象となる自然の事物・現象から問題意識を醸成する「問題把握・設定」、問題への考えの顕在化に関わる「予想・仮説の設定」、予想や仮説を自然の事物・現象で検討するための手続き・手段となる「検証計画の立案」、問題解決の中核をなす「観察・実験」、一定の視点をもとにした観察結果、または装置や状況に依存しない妥当な実験結果を

出す「結果の整理」、予想や仮説の妥当性を検討する「考察」、問題解決を通じた科学的な見方や考え方を養う「結論の導出」である。村山(2013)はこの8ステップを「対象や状況を変えながら繰り返すこと」は、理科の目標に含まれる「科学的な見方や考え方」を養うとともに「論理的な思考力」を育成することにつながるとしている。

また、2000(平成12)年より学習指導要領が適用される学校において総合的な学習の時間が設定された。総合的な学習の時間の目標は「横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の(在り方)生き方を考えることができるようにする」とあり(カギカッコ中の()内は高等学校学習指導要領のみの記述、著者が加筆)、探究的な学習を行うことが目的とされている。小学校、中学校および高等学校における学習指導要領解説総合的な学習の時間編においては、探究的な学習について、4つのプロセスが示されており、それらは①日常生活や社会に目を向けたときに湧き上がってくる疑問や関心に基づいて、自ら課題を見付け(課題の設定)、②そこにある具体的な問題について情報を収集し(情報の収集)、③その情報を整理・分析したり、知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に取り組み(整理・分析)、④明らかになった考えや意見などをまとめ・表現し、そこからまた新たな課題を見付け、さらなる問題の解決を始める(まとめ・表現)といった学習活動を発展的に繰り返していくとされている。扱う課題については「社会の変化に伴って切実に意識されるようになってきた現代社会の諸課題」であり、「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題」などが含まれ、「正解や答えが一つに定まっているものではなく、従来の各教科等の枠組みでは必ずしも適切に扱うことができない」課題だとしている(文部科学省,2008a;2008b;2009a)。

Polya (1945)およびそれを参考にしたSchoenfeld(1985)の問題解決のプロセス、Dewey(1933)の反省的思考のプロセス、文部科学省が示す理科の問題解決プロセスおよび総合的な学習の時間で実施が求められる探究的な学習におけるプロセスなどを参考にし、共通プロセスを抽出した(表2)。

表2 先行研究からみる問題解決の共通プロセス

共通 プロセス	Polya(1945) 問題解決プロセス (数学分野)	Schoenfeld(1985) 問題解決プロセス (数学分野)	Dewey(1933) 反省的思考プロセス	文部科学省(2011) 問題解決の過程 (理科分野)	文部科学省(2008a)など 探求的な学習のプロセス (総合的な学習の時間)
問題発見			暗示	自然事象への働きかけ	課題の設定
問題理解	問題理解	分析	知性的整理	問題把握・設定	情報の収集
計画の立案	計画	設計	指導的観念、すなわち仮説	予想・仮説の設定	
		探求	推理作用	検証計画の立案	整理・分析
計画の実行	計画の実行	実行	行動による仮説の検証	観察・実験	
				結果の整理	
振り返り	振り返り	証明	(反省的にプロセスを 振り返る)	考察 結論の導出	まとめ・表現

表より、自ら課題を見つけるという「問題発見」、発見した問題に対して、問題に対して情報を収集し問題の条件を整理する「問題理解」、問題を解決する方法・手段を計画する「計画の立案」、問題を解決する方法・手段を実行する「計画の実行」、解決する方法・手段を振り返る「振り返り」の5プロセスが共通するものと考えられる。

次節では、知的障害者を対象とした問題解決に関する研究を概観するものとする。

## 第2節 知的障害者を対象とした問題解決に関する研究

知的障害者を対象とした問題解決に関する研究は、これまで進路選択などの社会的な問題解決の基礎となる心理的プロセスの解明のために実施されてきた(渡邊,2006)。しかし、知的障害者の生活や学習場面などで示す一連の行動特徴を問題解決の視点から理解しようとする研究は、定型発達者を対象とした研究に比べ極めて少ないことが指摘されている(田中・Zigler,1994 ; 渡邊,2008)。渡邊(2008)は知的障害者の問題解決研究における現状とその課題を、先行研究を通して検討しており、知見を3点に集約している。1点目は、能動的問題解決が要求される場面では、方略を使用できないこと、2点目は、方略を指導することによって課題遂行は速やかに改善されること、3点目は、その指導された方略が転移することは稀であり、訓練課題以外の課題には指導された方略を適用できない場合が多いことである(渡邊,2008)。このような特徴が現れる理由については、Ferretti & Cavalier(1991)は作業記憶容量の制約が関係していると指摘している。こうした検討は非知的障害者との比較分析を中心に研究され、扱われてきた課題は、ハノイの塔課題(例えば Borys, Spitz & Dorans,1982;渡邊,2000)、ロンドンの塔課題(例えば Masson, Dagnan & Evans, 2010)などがある。ハノイの塔課

題等はディスクの枚数を変えることで難易度を調整しやすく、また、目標状態にいたるまでの方略を分析しやすい構造化された問題(良定義課題)で変換課題であった。こうした現状を受け、渡邊(2008)は知的障害者の問題解決研究に関わる今後の検討課題を3点にまとめている。1点目は問題解決行動の個人差要因(方略使用の多様性)を検討すること、2点目は「問題をどのように解くか」だけでなく「問題をどのように捉えるか」という解決以前の問題の捉え方を検討すること、3点目は制約条件が明確に定められていないような構造化されていない問題を扱うこと、の3点である。2点目は、これまでの研究では、問題の適切な捉えにおける知的障害者の困難性を示唆しているか、機序に関する実証的研究がないことを指摘している。3点目は日常生活で生じる問題解決場面は制約条件が明確に定められていないことが多く、知的障害者が構造化されていない課題をいかに解くかについて明らかにすることは、日常生活や社会性の発達における諸問題に示唆的な知見を加えることが期待できるとしている。

次節では、こうした知的障害者の問題解決研究における今後の課題を述べていく。

### 第3節 知的障害者の問題解決研究における今後の課題

問題解決は「問題が未解決の初期状態から問題が解決された目標状態へと状態を遷移させるプロセス」と定義されている(Newell, et. al, 1972)。これまで提唱されてきた問題解決プロセスは、「問題発見」「問題理解」「計画の立案」「計画の実行」「振り返り」の5プロセスが共通するものと考えられる。知的障害者の問題解決研究において、扱われてきた課題は、ハノイの塔課題など、多くは構造化された問題(良定義課題)で変換課題であった。Greeno(1978a)は問題解決で使用される問題を「変換」「構造帰納」「置換」の3種に分類しており、そのうち問題に含まれる属性を比較し、評価する「構造帰納課題」は知的障害者でこれまで取り組まれていない。「構造帰納課題」は辰野(1970)が指摘する問題解決に関わる3つの思考作用の一つである「抽象作用(概念作用)」に関わると考えられる。Greeno(1978a)の提唱する「構造帰納課題」や辰野(1970)の提唱する「抽象作用(概念作用)」は、対象物に含まれる二つ以上の属性を基に比較し、対象物の特徴をとらえる行為であるため、「対象物の概念化」であると考えられる(Hovland, 1952)。

二つ以上の属性を基に比較し、対象物を概念化する過程はPiaget(1970)の発達過程を踏まえると、「分類の操作」といった論理的な操作を伴う具体的思考期(6,7歳～11

歳)以降の課題である。序論第2章より、自己決定には、二つ以上の属性を含む、二つ以上の選択肢から選択する行為が含まれているため、問題解決研究において対象物の概念化に関わる課題を検討することが、知的障害者の適切な自己決定につながるものと考えられる。しかし、Piaget(1970)は前操作期(2~6,7歳)にあたる子どもは具体的に理解できる事物等が対象の場合であっても、論理的に考えることはできないとしているため、知的障害者の問題解決研究でもこうした対象物の概念化についてはほとんど取り組まれてこなかった。

幼児研究を見てみると、大宮(2008)は、幼児(4~6歳)を対象に、不定推論課題を用いた研究を行った。その結果、課題の提示の仕方や、パペットや絵カードの導入といった支援を行うことで、大人と同様の思考方略を用いて、正しく結論が導くことを明らかにした。これらの知見を踏まえると、知的障害者に対しても、知的発達段階に応じて提示方法の工夫など、適切な支援方法を用いることで、論理的な操作を伴う問題解決行動の遂行が可能になることが示唆される。

以上より、知的障害者が自己決定に関わるとされる問題解決行動(二つ以上の属性を基にした対象物の概念化)を遂行するには、適切な支援方法の検討が必要であり、支援を通じて、問題解決能力の形成を目指す必要がある。近年、菅野(2009)は知的障害者の知的発達は40歳前後までMAの上昇が見られ、その後加齢に伴い下降していくことを明らかにしている。よって、自己決定に関わる問題解決能力を形成していない成人期以降の知的障害者にとって、問題解決能力を形成する機会としては生涯学習機会が挙げられ、生涯学習機会を通じて形成を目指す必要があると考える。

次章では、自己決定に関わる問題解決能力を形成する機会であると考え、成人期以降の知的障害者の生涯学習機会について法制度および生涯学習の場について述べていくものとする。

## 第4章 成人期知的障害者の生涯学習機会について

第4章では成人期知的障害者の生涯学習機会について、1.国内の法制度等からみる生涯学習の保障、2.成人期知的障害者の生涯学習機会と研究動向、3.今後の課題を述べていく。

### 第1節 国内の法制度等からみる成人期知的障害者の生涯学習の保障

ここでは、国内における生涯学習に関わる法制度等について述べていく。

2006(平成18)年の教育基本法の改正により、第3条に生涯学習の理念が新設された。「国民一人一人が、自己の人格を磨き、豊かな人生を送ることができるよう、その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習することができ、その成果を適切に生かすことのできる社会の実現が図られなければならない。」と明記されている。渋谷(2007)によれば、「生涯学習の理念」の新設は「旧法において一括して社会教育に含まれていたさまざまな場における教育を、ひとつには幼児期から成人にいたるまでそれぞれのライフステージに応じた教育の必要性を示しつつ、教育を生涯にわたる連続したものとして位置づけていること」や「教育に関して学校、家庭、そして地域の相互連携の必要性を指摘していること」を踏まえ、「新法全体を貫くひとつの柱である」としている。

こうした教育基本法の改正に伴い、2008(平成20)年に中央教育審議会(2008)答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について一知の循環型社会の構築を目指して一」が発表された。この答申において特徴と言えるのは生涯学習の定義について言及している点であると言える。「多種多様なかたちで表現されるべき生涯学習の具体的内容を法律上定義することはその性質上適当ではないとして、これまでも法律上の定義を置かなかつた経緯があること」を踏まえ、「具体的な内容そのものを定義することよりも、行政として生涯学習を振興するに当たって、どの分野を対象とするのかなどを検討すること」が重要であるとしている。また、この答申においては生涯学習を社会教育と学校教育の関係で整理し、「各個人が行う組織的でない学習(自学自習)のみならず、社会教育や学校教育において行われる多様な学習活動を含め、国民一人一人がその生涯にわたって自主的・自発的に行うことを基本とした学習活動」としている。

また、成人期の生涯学習支援の取り組みを行う場として、教育基本法第12条第2項では、「国及び地方公共団体は、図書館、博物館、公民館その他の社会教育施設の設置、

学校の施設の利用、学習の機会及び情報の提供その他の適当な方法によって社会教育の振興に努めなければならない。」とし、図書館、公民館などが挙げられている。

文部科学省が障害者の生涯学習について、初めて明言したのは2001(平成13)年に発表された「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)」においてである(21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議,2001)。「第3章 特別な教育的支援を必要とする児童生徒への対応について:3 後期中等教育機関への受入れの促進と障害のある者の生涯学習の支援について」で「(4)障害のある者が学校を卒業後、地域の中で自立し、社会参加するためには、教育委員会が、福祉関係機関や福祉団体等と連携するとともに、学校が福祉等の関係施設と協力して生涯にわたる学習機会の充実を図り、障害者のための生涯学習を支援することが必要である。」と記載された。それ以後、生涯学習施策において、障害者に特化した答申・報告等を行われなかった。

しかし、2008(平成20)年に発効し、2014(平成26)年にわが国も批准した障害者権利条約の第24条5において、「締約国は、障害者が、差別なしに、かつ、他の者との平等を基礎として、一般的な高等教育、職業訓練、成人教育及び生涯学習を享受することができることを確保する。このため、締約国は、合理的配慮が障害者に提供されることを確保する」と明記され、生涯学習の保障が規定された。また、2017(平成29)年4月には、松野博一文部科学大臣より、「特別支援教育の生涯学習化に向けて」というメッセージが発表された(文部科学省,2017b)。メッセージは「障害のある方々が、学校卒業後も生涯を通じて教育や文化、スポーツなどの様々な機会に親しむことができるよう、教育施策とスポーツ施策、福祉施策、労働施策等を連動させながら支援していくことが重要」とし、「特別支援教育の生涯学習化」を行うことが必要であると述べられている。具体的な活動として、生涯学習政策局生涯学習推進課に「障害者学習支援推進室」を設置し、「福祉、保健、医療、労働等の関係部局と連携した進学・就職を含む切れ目ない支援体制の整備、障害のある子供の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援する特別支援教育、障害者スポーツや障害者の文化芸術活動の振興等」に取り組んでいる。

こうした法制度の変化に加え、近年、菅野(2009)は知的障害者 128 名を対象に田中ビネー知能検査の MA 分布を調査したところ、知的障害者の知的発達 は 40 歳前後まで MA の上昇が見られ、その後加齢に伴い下降していくことを明らかにした。

よって、法制度の動向および知的障害者の知的発達に関わる研究を踏まえ、近年、成人期知的障害者の生涯学習を保障することがより重視されるようになったと言える。

次節では、成人期知的障害者の生涯学習機会と研究動向について述べていく。

## 第2節 成人期知的障害者の生涯学習機会と研究動向

内閣府(2016)が2015年に国民3000名を対象に「生涯学習に関する世論調査」を実施した(回収率:55.1%(1,653名))。調査によれば、生涯学習に参加する国民は47.5%であるとされており、学習内容としてジョギングなどの「健康・スポーツ」、レクリエーション活動などの「趣味的な内容」に取り組む割合が高かった。知的障害者の生涯学習への参加率などは、定型発達者を対象とした世論調査と違い、これまでほとんど検討されていない。今枝・菅野(2010)はG大学附属特別支援学校の卒業生を対象に生涯学習に関する調査を行ったところ(回収率35.9%,分析対象者70名)、生涯学習に参加している成人期知的障害者は60.0%であった。大学の付属特別支援学校の卒業生という限定的な調査であったものの、半数以上の知的障害者が生涯学習に参加していることが伺える。

従来、成人期知的障害者の生涯学習機会としては障害者青年学級や特別支援学校の卒業後支援などが考えられる。障害者青年学級は1964(昭和39)年に東京都墨田区に当時の特殊学級(現特別支援学級)卒業生のアフターケアの場として「すみだ教室」が設置されたことが始まりである(小林,1996)。また、区内に限らず公民館活動が盛んであった東京都三多摩地域においても、1975(昭和50)年に町田障害者青年学級(町田市)や手をつなぐ青年教室(現くぬぎ教室,国分寺市)が開設される。こちらは公民館職員や中学校特殊学級の教師が関わり、活動を進めていった。このような流れの中で障害者青年学級は東京などの大都市圏を中心に組み立てられていった(小林,1995)。

小林(1995)によると、障害者青年学級の名称は各地で様々であり、正確な数は把握されていないものの、全国で500学級程度取り組んでいるとしている。また、国立特殊教育総合研究所(現国立特別支援教育総合研究所)の障害のある人の生涯学習に関する研究会は2002(平成14)年に知的障害のある人の生涯学習に関する調査を実施している。同調査では市町村自治体の社会教育行政が取り組んでいる事業の他に養護学校(現特別支援学校)などが卒業生の同窓会の一環として取り組まれている実践も含んでいるものの、障害者青年学級は全国で316ヶ所実施されていると報告している(障害のあ

る人の生涯学習に関する研究会,2003)。

特別支援学校の卒業支援としては同窓会や本人講座、または「青年学級」という名称を用いて各学校で取り組まれている(障害のある人の生涯学習に関する研究会,2003)。A 県のある特別支援学校の事例を見てみると、卒業後働き続けるためのスキルアップを目的として、「パワーアップ講習会」と呼ばれる活動が実施されている。これは年に数回、老人福祉施設を訪れ、ガラス拭きの練習や話し方の練習などの学習内容に取り組むものである。加えて、「視覚障害者の支援について」、「老人擬似体験学習」なども取り組まれている。また、工藤(2002)は学校卒業後の「学びの場」、「表現の場」であるとする「養護学校卒業生とその家族、支援者によるミュージカル(通称「若竹ミュージカル」)」の活動を紹介している。若竹ミュージカルは 20 代から 40 代までの東京学芸大学附属養護学校(現東京学芸大学附属特別支援学校)卒業生、40 名、その家族・支援者 30 名で構成されている。音楽や演劇を中心にした表現活動であるミュージカル作りから、日常的に表現する力を養うことを目的に取り組まれている。

近年においては、大学機関が運営主体となるオープンカレッジと呼ばれる取り組みも行われている。オープンカレッジは養護学校の卒業生のニーズに対応できる継続教育・障害のある人々の自己理解(主体性の確立)と社会参加の支援を目的として、1995(平成 7)年に東京学芸大学で知的障害のある人々を対象に大学公開講座(2006(平成 18)年度よりオープンカレッジと名称を変更)を開講したのが始まりである(松矢,2004)。

また、関西地方では 1998(平成 10)年度から大阪府立大学・桃山学院大学・武庫川女子大学の、3 大学が 3 つの共通理念①知的障害者の人権の保障—知的障害者も生涯に渡って教育を受ける権利を保障すること、②知的障害者の発達保障—新しい情報と技術を主体的に学ぶ機会であること、③地域社会に対する大学の貢献—大学資源を用いて知識・情報、マンパワーを提供し、広く地域社会に貢献することのもとで、研究室の連携によるオープン・カレッジが開校されている(建部・安原,2001)。こうしたオープン・カレッジの実践は全国の大学機関や知的障害者福祉施設に影響し、他の地方でも開校されるようになった。関西地方から端を発したオープン・カレッジにおいては知的障害者の具体的な学習ニーズを学習内容と結びつけるために「作業や職場での具体的な経験から発生する疑問や問題について、社会福祉学や経済学など、野菜や魚が嫌いなどは健康科学あるいは栄養学として取り組み、さらに多くの人間社会から生じる諸問題に関しては心理学、グループワーク、法学などを講座として取り入れ」てい

るとしている(建部ら,2001)。

東京学芸大学と大阪府立大学を中心とする関西地方で行われているオープンカレッジの大きな違いとしては卒業形態が挙げられる。東京学芸大学は受講生が年度ごとに違っており、年度の最後に修了証書を受け取る形態となっている。大阪府立大学を中心とする関西地方の大学は4年ごとに受講生を募集する形式で4年間は受講生のメンバーに変化はない。岩永(2002)は東京学芸大学のように1年で受講が修了する形態を通年方式、大阪府立大学を中心とする関西地方の大学のように4年間通して受講する形態を継続的学年方式という用語を用いて説明している。受講の仕方は、東京学芸大学は年間を通じて、一斉活動である。大阪府立大学は1～3年生までは①一斉活動と②開校日ごとによって内容が違う講座を選択受講するという形式がとられている。4年生からは①一斉活動と②年度初めにゼミを選択し、一年間同じテーマを受講するという形式がとられている。こうしたオープンカレッジ(オープン・カレッジ)の取り組みも2007(平成19)年発刊のオープン・カレッジ研究第9号(全国オープン・カレッジ研究協議会)およびオープンカレッジ東京運営委員会(2010)が発行した「成人期知的障害者の生涯学習支援—いっしょに学び、ともに生きる—」の資料編を参考にすると全国で20ヶ所程度開講されているとしている。

また、従来の取り組みに加え、田中(2001)は障害者施設の実践を生涯学習の視点でとらえることの必要性を述べている。現在の障害福祉に関するサービス体系は、2012(平成24)年から施行されている障害者総合支援法に基づいて実施されている。サービス体系を見てみると大きく自立支援給付と地域生活支援事業の2つに分かれている。自立支援給付の中核をなすのが「介護給付」および「訓練等給付」であり、昼間に取り組みされる日中活動に焦点を当てると、①療養介護：病院などで行われる機能訓練等、②生活介護：入浴、排せつ又は食事の介護、創作的活動又は生産活動、③自立訓練：日常生活を営むために必要な生活訓練等、④就労移行支援：生産活動や、就労に必要な知識及び能力の向上のために必要な訓練等、⑤就労継続支援：就労の機会や生産活動の機会の提供、知識及び能力の向上のために必要な訓練等、が行われている。

地域生活支援事業は障害者総合支援法以前の障害者自立支援法において初めて規定されたものであり、相談支援などとともに、地域活動支援センターが設置されている。地域活動支援センターは障害者総合支援法第5条25によれば「障害者等を通わせ、創作的活動又は生産活動の機会の提供、社会との交流の促進その他の厚生労働省令で定

める便宜を供与する施設」としている。具体的な活動内容を見てみると「絵画」、「切り絵」、「パソコン教室」、「体操」、「音楽」、「英会話」、地域社会との交流として喫茶店営業などが取り組まれている(石川・佐藤・石川・塚本・村田・石川,2009;坂田,2009)。

障害者総合支援法が施行された2012(平成24)年より、訓練等給付に含まれる自立訓練事業(2年)と就労移行支援事業(2年)を組み合わせ「福祉型カレッジ」という名の取り組みがなされている(長谷川・田中・猪狩,2015)。

以上先行研究より、成人期知的障害者の生涯学習機会は、教育機関である障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジに加え、障害者社会福祉機関である障害福祉サービス事業所も含まれることが明らかになった。

また、國本(2002)によれば、障害者の社会教育(成人期以後の教育)をとらえる上で、学習機会や学習活動といった条件整備を検討するとともに、エンパワーメントといった主体形成を実践に取り入れていくことの重要性を述べている。國本(2002)はエンパワーメントを小澤(2000)の論を基に「問題を抱えた人自身が自己決定、問題解決能力をつけていく考え方」として述べている。

次節では、こうした成人期知的障害者の生涯学習に関する研究における今後の課題について述べていく。

### 第3節 成人期知的障害者の生涯学習に関する研究における今後の課題

近年、教育基本法第3条「生涯学習の理念」の新設や、障害者権利条約の批准、「特別支援教育の生涯学習化」の提言などから、成人期知的障害者に対して生涯学習を保障することが生涯学習を保障することがより重視されるようになった。こうした、成人期知的障害者の生涯学習機会としては、教育機関である障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジに加え、障害者社会福祉機関である障害福祉サービス事業所も含まれることが明らかとなった。

成人期の生涯学習における近年の課題を見てみると、中央教育審議会(2008)答申「新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について―知の循環型社会の構築を目指して―」において、「生涯にわたって行う学習活動の促進」が挙げられている。さらに生涯学習支援において学習活動を促進していく場合、堀(2003)は「どのような内容領域の学習をすすめていくのかがひとつの課題となる」とし、成人期における学習内容の検討の必要性を挙げている。

成人期における生涯学習は、既存のシラバス(講義計画・講義内容)が存在しないため、生涯学習では学習内容の設定に際して、学習者の顕在的学習ニーズおよび潜在的学習ニーズを把握することが求められてきた(鈴木・馬場・薬袋,2014)。顕在的学習ニーズとは興味・関心のあるテーマに対する学習要求のことであり、「要求としての学習ニーズ」と言われている。一方、潜在的学習ニーズとは社会生活や職業生活を営む上で学習が必要とされている、つまり社会的に要請されている課題であり、「必要としての学習ニーズ」と言われている。こうした知的障害者の学習ニーズに対する調査はこれまでほとんど行われていないのが現状である。

また、成人期知的障害者の生涯学習機会で行き組まれる学習内容については、國本(2003)も「教育課程を有さない社会教育の青年期教育領域を構想することは不可能に近い」としている。しかし、既存の実践などからそれら学習内容の領域を模索することの必要性を挙げている。そのため、生涯学習に関わる支援機関でどのような学習内容が行き組まれているかを明らかにすることが必要である。学習内容の実態に関する調査としては、「障害者青年学級」と「障害者が対象となる講座」という領域に分け調査を行った障害のある人の生涯学習に関する研究会(2003)や、障害をもつ人に対応した事業、障害をもつ人を対象とした事業に分けて調査を行った小林(2007)などの報告書が挙げられる。また、先行研究においても障害者青年学級やオープンカレッジなどの教育機関への実態調査は行われているものの(大南,2001;大南,2002;田中,2007)、複数種の支援機関に対して実態調査を実施したのは廣森・山内・中堀・工藤(2007)のみである。よって、複数種の支援機関を対象に、実際に行き組まれている学習内容の調査を実施する必要性があると言える。

そして、学習内容に関わるさらなる課題として、立田(2003)は成人期の生涯学習において行き組まれているいずれの学習内容においても、学習内容と学習者自身が獲得している「基礎的学習能力」や「読み書き算の能力」との関連を見る必要性を挙げている。そして、成人期の多様な基礎的学習能力の段階を踏まえることは成人期の「自発的学習」につながるものとしている。学習内容と基礎的学習能力の関連を見ることで、学習者が自ら学習活動に行き組むためにどのような基礎的学習能力が必要か検討することが必要であると言えよう。

第5章では、知的障害者の自己決定研究および問題解決研究、生涯学習に関わる研究の今後の課題を踏まえ、本研究の問題提起および目的を述べていくものとする。

## 第5章 問題提起と本研究の目的

第5章では、これまで述べてきた知的障害者の自己決定研究および問題解決研究、生涯学習に関わる研究の今後の課題を踏まえ、本研究の1.問題提起、2.目的、3.研究構成を述べていくものとする。

### 第1節 問題提起

第1章では、「知的障害児(者)基礎調査」および近年の法制度の変化から、知的障害児・者への支援では、成人期以降も含めて生涯発達の見点で取り組む必要があり、その中でも「自己決定」という考え方が今後重要な役割を果たすことを述べた。第2章では、法制度および先行研究から、知的障害者が「可能な限り」自己決定を行うことができるよう、問題解決能力の形成が必要であるが、これまで支援方法に関する実証的研究が行われていないことを述べた。第3章では、知的障害者の問題解決研究において、自己決定に関わるとされる問題解決行動(二つ以上の属性を基にした対象物の概念化)に関する検討がほとんど行われていないため、今後適切な支援方法を検討する必要性を述べた。第4章では、法制度および先行研究から、成人期以降の知的障害者が自己決定に関わる問題解決能力を形成する機会であると考えられる生涯学習機会について述べた。

以上より、成人期知的障害者の自己決定には問題解決能力との関連が示唆されており、生涯学習機会を通して形成していくことが必要である。しかし、先行研究において指摘されている課題を踏まえ、以下の問題が提起される。

- 1. 成人期知的障害者の生涯学習機会において自己決定に関わる学習内容が取り組まれているか**
- 2. 成人期知的障害者が自己決定に関わる問題解決行動を遂行するためにはどのような支援方法が必要か**

さらに、「1. 成人期知的障害者の生涯学習機会において自己決定に関わる学習内容が取り組まれているか」については、生涯学習機会で行われている学習内容は学習者の学習ニーズに対応して取り組まなければならないとされている(鈴木ら,2014)。成人期知的障害者の自己決定の選択行為に関わるような学習ニーズを把握するためには、知的障害者本人もしくは周囲の支援者が支援を必要としている課題(以下、支援課題)を明らかにする必要があると考えられる。しかし、成人期知的障害者の支援課題は成人

期研究以降の研究が少数にとどまっている状態のため(菅野,2006)、ほとんど明らかになっていない。よって、学習内容と併せて検討していく必要があると考える。

以上の問題提起に関わる仮説は以下の通りである。

## **1. 成人期知的障害者の生涯学習機会の学習内容の実態について**

成人期知的障害者の支援課題については、先行研究において就労(志賀,2007; 鈴木ら,2009)や就労における対人関係(若林,2007)などのテーマが取り扱われている。こうした内容は、知的障害者の自己決定尺度である The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer,1995)や Minnesota Self-Determination Scales (Abery,et.al, 2000)を参考にしても、自己決定に関わる内容であると言える。よって、成人期知的障害者の支援課題にも自己決定に関わる内容が多く挙げられると予想される。

成人期知的障害者の生涯学習機会では、わが国において、知的障害者の「自己決定に関わる能力」の学習方法とその支援方法に関する実証的研究はまだほとんど行われていないことが課題とされているため(手島,2003; 與那嶺ら,2010)、就労先の決定や対人関係など自己決定そのものに関わる学習内容の実施率は低いことが予想される。

しかし、生涯学習機会では学習者の主体形成を目指しているため(國本,2002)、生涯学習機会で行われている学習内容には自己決定に関わるような選択行為が含まれており、これらは先行研究でも指摘されているように(Miller,et.al, 2015; Wehmeyer, et.al,1996)、問題解決能力を含む基礎的学習能力と関連があることが予想される。

## **2. 成人期知的障害者が自己決定に関わる問題解決行動を遂行するためにはどのような支援方法が必要か**

第2章より、自己決定の先行研究を踏まえると、自己決定もいくつかのプロセスを経て、選択肢の選択がなされる(Field,et.al,1994; 印南,1997; John,et.al,1999)。また、第3章より、問題解決は「問題が未解決の初期状態から問題が解決された目標状態へと状態を遷移させるプロセス」と定義されており(Newell,et.al,1972)、これまで提唱されてきた問題解決プロセスは、「問題発見」「問題理解」「計画の立案」「計画の実行」「振り返り」の5プロセスが共通するものと考えられる。自己決定は問題解決能力との関連が指摘されているものの(Miller,et.al, 2015; Wehmeyer,et.al,1996)、こうした自己決定プロセスと問題解決プロセスの共通点を踏まえた検討はこれまでなされていない。

Field,et.al(1994)の自己決定プロセス、印南 (1997)および John,et.al(1999)の意思決定プロセス、千葉ら(2013)の多属性多肢選択意思決定課題と、問題解決プロセス(「問

題発見」「問題理解」「計画の立案」「計画の実行」「振り返り」)を踏まえると、図7のような選択肢の選択に特化した「自己決定の選択プロセス」が提案できる。

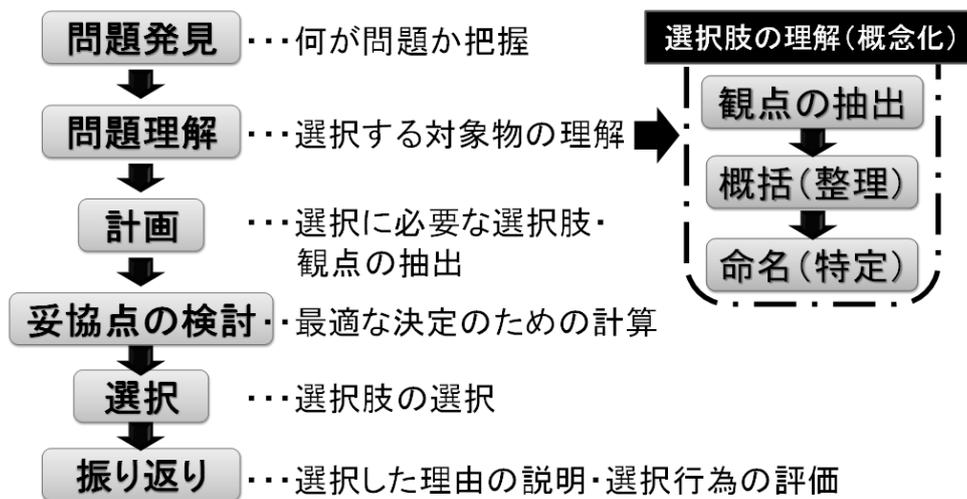


図7 問題解決プロセスとの関連からみる「自己決定の選択プロセス」

図より、「問題解決プロセスとの関連からみる『自己決定の選択プロセス』」(以下、「自己決定の選択プロセス」)は、何が問題かを把握する「問題発見」、選択する対象物を理解する「問題理解」、選択するために必要な選択肢・観点を選ぶ「計画」、自分にとって重要な観点を決定し、観点を基に計算を行う「妥協点の検討」、選択肢の選択を行う「選択」、選択理由を説明する「振り返り」の6プロセスを含んでいる。問題解決プロセスとの差異点は、①「計画の立案」で選択に必要と考える選択肢・属性を個人の選好で重みをつけること、②「計画の立案」から「選択」の過程で「妥協点の検討」(印南(1997)では評価基準の重み付け、John,et.al(1999)では属性内の優先順位の決定)のプロセスがあること、の2点である。また、提案した自己決定の選択プロセスはあくまで選択行為に特化したプロセスであり、自己決定には Abery(1994)が提唱するように、制度やイデオロギー、仲間、家族等の人間関係、学校、雇用などの身近な環境が影響する。

「自己決定の選択プロセス」の中でも選択する対象物を理解する「問題理解」プロセスは、多属性多肢選択意思決定課題を踏まえると、二つ以上の属性を含む、二つ以上の選択肢の特徴を把握するプロセスであり、これまでの問題解決研究においては「対象物の概念化」として取り組まれてきた。「対象物の概念化」は、「二つ以上の事象を比較し、その類似点を知る働き」である「抽象作用(概念作用)」のプロセス(比較、抽象、

概括、命名)と(辰野,1970)、Greeno(1978a)による「構造帰納課題」のプロセス(「問題に含まれる属性の抽出」「属性ごとの比較」「評価」)がこれまで提唱されてきた。多属性多肢選択意思決定課題を基にすると、Greeno(1978a)のプロセスに含まれる属性は「比較する観点」にあたる。よって、「問題理解」は、二つ以上の対象物を比較する観点を抽出する「観点の抽出」、観点ごとに対象物を概括(整理)する「概括(整理)」、観点を基に対象物を特徴づける「命名(特定)」のプロセスを経てなされることが考えられる。

知的障害者が「自己決定の選択プロセス」を遂行する上で、「観点の抽出」「概括(整理)」「命名(特定)」のプロセスを含む「問題理解」プロセスは、二つ以上の選択肢(対象物)を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握する「対象物の概念化」にあたり、遂行には論理的な操作を伴う問題解決能力が必要であると考えられる。

古屋ら(2004)は印南(1997)の論を踏まえ、意思決定過程は、「課題解決」と「個人の選好」の側面があるとし、評価基準(観点)の重み付けには知的機能の影響を受けにくいことを指摘している。こうした指摘を踏まえると、「計画」「妥協点の検討(重要だと思う観点を決める)」「選択」は個人の選好に関わるプロセスであり、特に自分にとって重要な観点を決める「妥協点の検討」は知的機能の影響を受けにくいことが考えられる。

よって、知的障害者の自己決定における選択行為は、論理的な操作を伴う、選択する対象物の理解は遂行困難が予想される、しかし、それ以後の観点の重み付けや選択行為は定型発達者とほとんど差異なく遂行することが予想される。

以上より、知的障害者の自己決定に関わる問題解決能力の形成を検討する上では、知的障害者が二つ以上の選択肢を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握する、論理的な操作を伴う問題解決行動が可能か否かを検討することが必要である。Piajet(1970)の指摘を踏まえると、知的発達段階上、前操作期(2~6,7歳)にある知的障害者は論理的な操作が困難であることが予想される。しかし、近年の幼児研究(大宮,2008)を踏まえると、知的障害者に対しても、障害特性や知的発達段階に応じて提示方法の工夫など、適切な支援方法を用いることで、論理的な操作を伴う選択する対象物の理解が可能になると考える。

## 第2節 本研究の目的

本研究では、成人期知的障害者の適切な自己決定に向けて、生涯学習機会を通して、自己決定に関わる問題解決行動に対する支援を検証することを目的とする。

本研究における「自己決定」は Deci (1980)、Wehmeyer(1992)、千葉ら(2013)などの定義を踏まえ、「自らの意思で複数の選択肢の中から選択肢を選択すること」とする。併せて、観点1種で複数の選択肢の中から選択肢を選択するものではなく、二つ以上の選択肢と観点の関係性を踏まえ選択を行う多属性多肢選択意思決定課題を扱うものとする。

また、多属性多肢選択意思決定課題を扱うにあたり、「自己決定に関わる問題解決行動」とは「二つ以上の選択肢(対象物)を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握すること」とし、「自己決定の選択プロセス」における「問題理解」プロセスを指すものとする。

「自己決定の選択プロセス」および「問題理解」プロセスの遂行の特徴を検討する際に、対象となる成人期知的障害者は、菅野(2009)の「知的障害者の知的発達には40歳前後までMAの上昇が見られ、その後加齢に伴い下降していく」という研究結果に基づき、「高等部卒業後(18歳ごろ)~49歳まで」とする。また、2語文以上の書字による活動を伴うため、2語文以上の書字が可能な知的障害者を対象とする。併せて、対象となる知的発達段階はMA4歳台以上とした。

### 第3節 本研究の研究構成

本研究は問題提起を踏まえ、3部構成としている。

第1部では、「問題提起1：成人期知的障害者の生涯学習機会において自己決定に関わる学習内容が取り組まれているか」に関わり、成人期知的障害者の自己決定に関わる問題解決能力を形成する機会であると考えられる生涯学習機会の実態を明らかにしていく。具体的には、第1章(研究1)では、成人期知的障害者における支援課題を、第2章では成人期知的障害者の生涯学習の学習内容における実態について、第1節(研究2)で取り組まれている学習内容を、第2節(研究3)で取り組まれている学習内容と問題解決能力を含む基礎的学習能力との関連を明らかにする。

第2部では、「問題提起2：成人期知的障害者が自己決定に関わる問題解決行動を遂行するためにはどのような支援方法が必要か」に関わり、成人期知的障害者の自己決定に関わる問題解決行動の遂行に対する支援方法を検討していく。ここでは、知的障害者の自己決定、中でも論理的な操作を伴い、知的障害者の問題解決研究では未検討の「対象物の概念化」にあたる「問題理解」プロセスについて検討する。具体的には、

第3章(研究4)では成人期知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴を明らかにし、それらを基に、新たに知的障害者の問題理解プロセスを提案、第4章(研究5)ではプロセスごとに遂行の特徴を明らかにする。

第3部では、第1部、第2部を踏まえ、本研究の目的である成人期知的障害者の適切な自己決定に向けて、生涯学習機会を通して、自己決定に関わる問題解決行動に対する支援を検証していく。具体的には、第5章(研究6)では、自己決定の選択プロセス遂行そのものを評価するため、選択者があらかじめ選択肢および観点に関する価値観を有している可能性が低く、既有知識の少ない選択課題(未知課題)を用いて、第6章(研究7)では、選択者があらかじめ選択肢および観点に関する価値観を有している可能性の高い日常生活に関わる課題(日常生活課題)を用いて、「自己決定の選択プロセス」における選択肢の理解に関わる「問題理解」プロセスと「問題理解」プロセス後の選択プロセスの遂行の特徴とその支援を明らかにする。また、成人期知的障害者の生涯学習の保障に向けて、従来の教育機関のみではなく、障害者社会福祉機関(障害福祉サービス)においても、成人期知的障害者の自己決定に関わる問題解決行動の遂行に対する支援を検討する。

本研究の研究構成図を図8に示す。

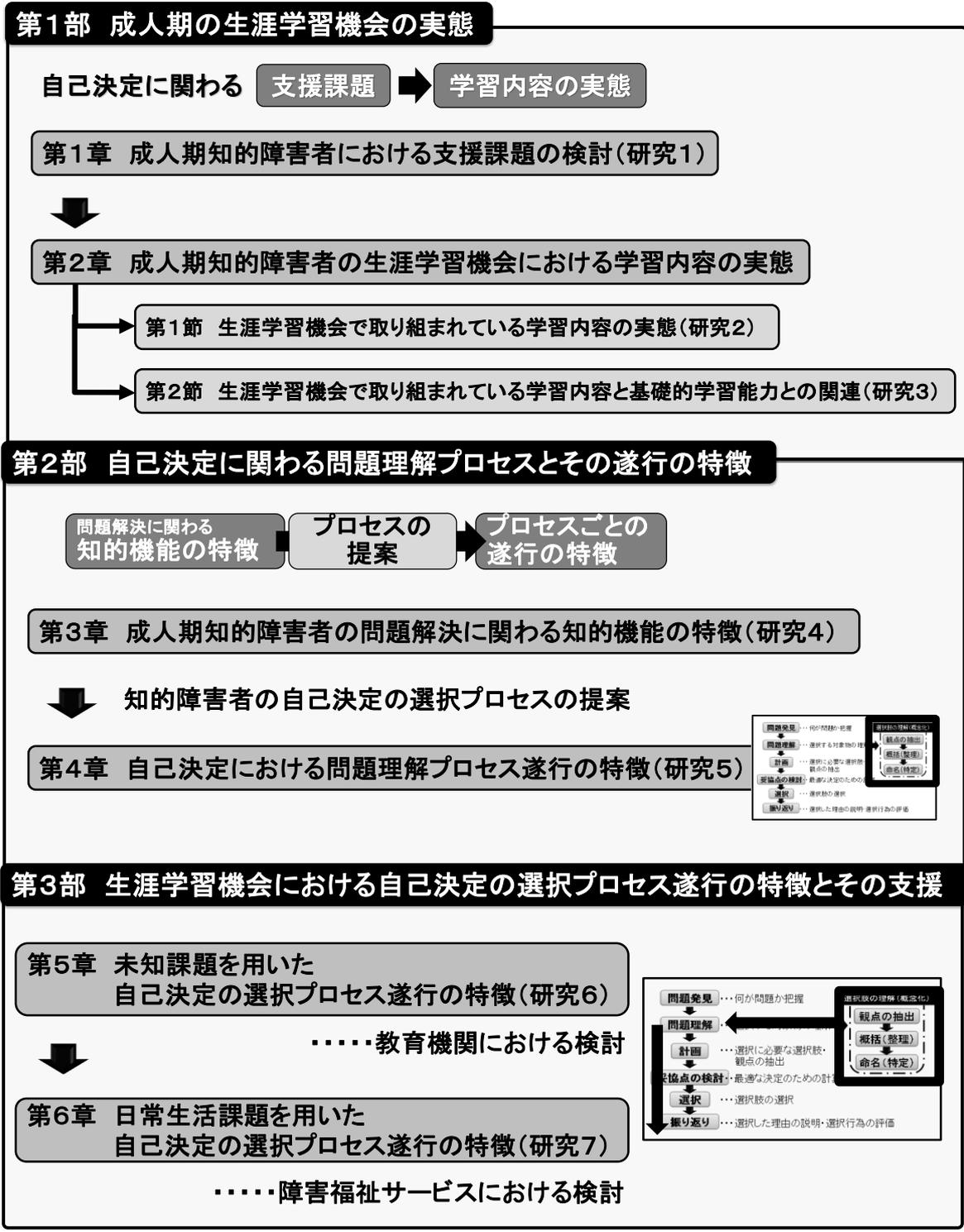


図8 研究構成図



# 本論

- 第1部 成人期知的障害者の生涯学習機会の実態
- 第2部 成人期知的障害者の自己決定に関わる問題理解プロセスとその遂行の特徴
- 第3部 生涯学習機会における成人期知的障害者の自己決定の選択プロセス遂行の特徴とその支援

## 第1部 成人期知的障害者の生涯学習機会の実態

第1部では「成人期知的障害者の生涯学習機会において自己決定に関わる学習内容が取り組まれているか」という問題提起に関わり、成人期知的障害者の自己決定に関わる問題解決能力を形成する機会であると考えられる生涯学習機会の実態を明らかにしていく。先行研究によると、成人期知的障害者の生涯学習機会は障害者青年学級(小林,1996)、特別支援学校の卒後支援(障害のある人の生涯学習に関する研究会,2003)、オープンカレッジ(松矢,2004; 建部・安原,2001)などの教育機関に加え、近年では障害福祉サービス事業所における作業活動以外の実践も生涯学習機会の一部としてとらえられるようになってきた(田中,2001)。

また、生涯学習機会で行われている学習内容は学習者の学習ニーズに対応して取り組まなければならないとされている(鈴木・馬場・葉袋,2014)。成人期知的障害者の自己決定の選択行為に関わるような学習ニーズを把握するためには、知的障害者本人もしくは周囲の支援者が支援を必要としている課題(以下,支援課題)を明らかにする必要があると考えられる。しかし、成人期知的障害者の支援課題は成人期研究以降の研究が少数にとどまっている状態のため(菅野,2006)、ほとんど明らかになっていない。よって、学習内容と併せて検討していく必要があると考える。

第1章(研究1)では、成人期知的障害者の「支援課題」を把握していることが予想される相談支援事業所への相談内容の調査を通して、成人期知的障害者の「支援課題」を検討する。

第2章では、成人期知的障害者の生涯学習機会における学習内容の実態を明らかにする。第2章第1節(研究2)では、障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジといった教育機関に加え、障害福祉サービス事業所を対象とした調査を通して、成人期知的障害者の生涯学習機会で行われている学習内容の特徴を明らかにする。第2章第2節(研究3)では、成人期知的障害者の生涯学習機会でも最も取り組まれている学習内容を対象に、先行研究で課題として挙げられている基礎的学習能力との関連について明らかにする。

# 第1章 成人期知的障害者における支援課題の検討(研究1)

## 第1節 問題の所在と目的

厚生労働省が2005年まで、5年ごとに実施していた「知的障害児(者)基礎調査」において、近年、全体の知的障害者数とともに、50代・60代以上の知的障害者数も増加していることが明らかになっている(厚生労働省,2006)。よって、知的障害児・者への支援では、乳幼児期、学齢期のみならず、成人期以降も含めて生涯発達の視点で取り組む必要があると言える。

菅野(2012)は、こうした知的障害者の生涯発達支援に向けた支援領域としてAAMR(米国精神遅滞協会: American Association on Mental Retardation, 現AAIDD(米国知的発達障害協会: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities))第9版の適応能力の10領域(コミュニケーション, 身辺処理, 家庭生活, 社会的スキル, コミュニティ資源の利用, 自律性, 健康と安全, 実用的な学業, 余暇, 労働)およびICF(国際生活機能分類: International Classification of Functioning, Disability and Health)の「活動と参加の9領域」(学習と知識の応用, 一般的な課題と要求, コミュニケーション, 運動・移動, セルフケア, 家庭生活, 対人関係, 主要な生活領域, コミュニティライフ・社会生活・市民生活)より「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」を提唱している(図1-①)。

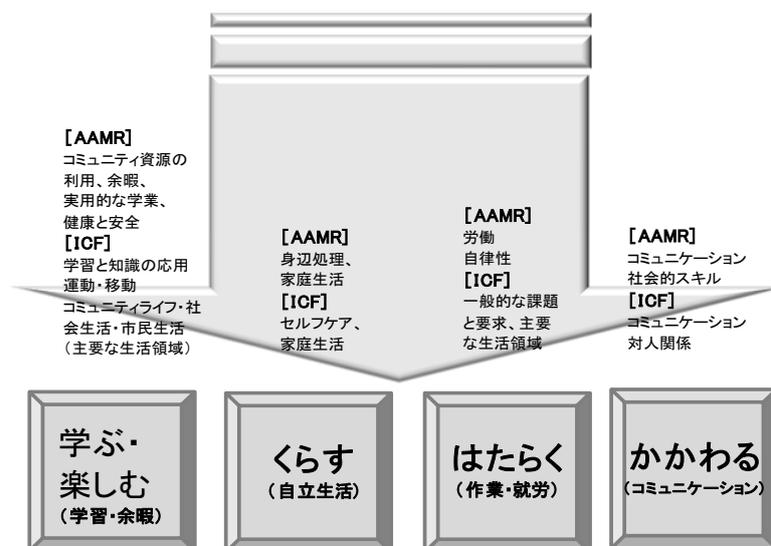


図1-① 生涯発達支援と地域生活支援の4領域

4領域は「学習・余暇領域」「自立生活領域」「作業・就労領域」「コミュニケーション領域」である。ライフステージ(年齢段階)と領域ごとの特徴も示しており、「学習・余暇領域」「コミュニケーション領域」は生涯にわたって、「自立生活領域」は乳幼児期に最も中心的に指導が行われ、「作業・就労領域」は青年期から成人期に集中的に指導が行われるものとしている。

菅野(2006)は日本特殊教育学会日本発達障害学会の研究発表の動向より、乳幼児期、学齢期と比較して、わが国では「知的障害の成人期以降の研究は未だ少数に留まっている状態」であるとしており、菅野(2006)以降も同様の傾向である。成人期以降の研究で扱われているテーマとして、一般就労・福祉就労を含む就労支援(志賀,2007)、就労定着支援(鈴木・八重田・菊池,2009)、入所施設からグループホームへの生活移行(木下,2012)などが挙げられている。また、就労定着に必要な内容として、適切な人間関係の構築が挙げられている(若林,2007)。成人期研究ではこうしたテーマが挙げられているものの、成人期知的障害者全体の支援課題の傾向は検討されていない。また、成人期知的障害者の先行研究において、就労先の決定や対人関係、生活の場の決定といったテーマが取り扱われているため、知的障害者の自己決定尺度である The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer,1995)や Minnesota Self-Determination Scales (Abery, Stancliffe, Smith, Elikin & Springborg, 2000)を参考にすると、成人期知的障害者の支援課題にも自己決定に関わる内容が含まれると考えられる。

また、城田・霜田・菅野・原・岡村・光村・加藤(2011)や霜田・菅野・渡辺・岡村・小澤・照沼・光村・加藤・京林(2012)は、相談支援事業所の相談内容の調査を通して、菅野(2012)が提唱する「生涯発達支援・地域生活支援の4領域」ごとに、知的障害者のライフステージ別の「支援課題」について明らかにしている。相談支援事業は、障害者総合支援法において、障害福祉サービスを利用する全ての利用者にサービス等利用計画の作成が義務付けられたことなどからも整備・強化が求められており、成人期知的障害者の「支援課題」を把握していることが予想される。霜田ら(2012)は結果として、30代以降は「生活の場の移行」、40代以降は「能力低下」に関する問題が見られたとしている。しかし、ライフステージの特徴は明らかにしているものの、支援領域ごとの検討にとどまっているため、今後さらなる検討が必要であると考えられる。

本研究(研究1)では、相談支援事業所への相談内容の調査を通して、成人期知的障害者の「支援課題」を抽出し、それらのライフステージ別の特徴を明らかにすることを

目的とする。「支援課題」の抽出には、菅野(2012)が「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」を作成する際に参考とした「ICFの活動と参加の9領域」を用いる。

本研究(研究1)の仮説は以下の2点である。

1. 成人期知的障害者の先行研究において、就労先の決定といったテーマが取り扱われているため、成人期知的障害者の支援課題にも自己決定に関わる内容が多く挙げられると予想される。
2. 城田ら(2011)や霜田ら(2012)の結果を踏まえると、成人期知的障害者の支援課題はライフステージ別に特徴が見られることが予想される。

## **第2節 方法**

### **第1項 調査対象**

全国の指定一般・特定障害者相談支援事業所3789ヶ所、障害者就業・生活支援センター318ヶ所、地域障害者職業センター52ヶ所、計4159ヶ所であった。

### **第2項 倫理的配慮**

調査への協力は回答者の自由意思であり、回答しなくとも不利益はないこと、得られた情報は個人情報特定されないよう配慮することを書面で伝え、調査の回答をもって、同意を得たことを確認するものとした。

### **第3項 調査内容**

調査対象先が記入時において、直近に相談を受けた事例3件を調査した。それぞれの事例に対して、相談対象者の①障害種別、②障害程度、③ライフステージ、④相談内容(自由記述)を問うた。障害種別は、障害者手帳(療育手帳、身体障害者手帳、精神障害者保健福祉手帳)の有無より、知的障害、身体障害、精神障害の3項目から問うた。ライフステージは、幼児期(6歳未満)、学齢期(6歳～18歳)、成人期(19歳以上)から選択し、さらに成人期は10・20代、30代、40代、50代、60代以上の5項目から選択してもらった。

## 第4項 調査方法

郵送による質問紙の送付、回収により行った。回答者は各機関の相談支援事業担当者に依頼した。

## 第5項 調査期間

2014年1月から3月であった。

## 第6項 回収率

全国4159ヶ所のうち、1065ヶ所から回答があった(回収率25.6%)。

## 第7項 手続き

### 1. 分析対象となる成人期知的障害者に関する相談内容

アンケートを回収した調査対象1065ヶ所から2891件の相談内容の回答があった。まず、研究目的に即し、成人期知的障害者に関する相談内容を抽出した。相談内容全2891件より、障害種別では身体障害、精神障害を、ライフステージでは幼児期・学齢期を除き、さらに記入不備を除いた。結果、成人期知的障害者に関する相談内容は982件であった。

### 2. 分析

#### (1) 成人期知的障害者の「支援課題」の抽出

「成人期知的障害者に関する相談内容」982件について、研究目的に即して「ICFの活動と参加の9領域」の領域名(学習と知識の応用、一般的な課題と要求、コミュニケーション、運動・移動、セルフケア、家庭生活、対人関係、主要な生活領域、コミュニティライフ・社会生活・市民生活)、ブロック、第2レベルのカテゴリーレベルを用いて、成人期知的障害者の「支援課題」に該当する相談内容および該当しない相談内容を抽出した。抽出に使用した「ICFの活動と参加の9領域」の領域名、ブロック、第2レベルのカテゴリーレベルまでを表1-①に、キーワードを表1-②に表す。

表1-① 「ICFの活動と参加の9領域」の領域名、ブロック、第2レベルのカテゴリ

<p>1. 学習と知識の応用</p> <p>目的をもった感覚的経験</p> <p>注意して視ること</p> <p>注意して聞くこと</p> <p>その他の目的のある感覚</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、目的をもった感覚経験</p> <p>基礎的学習</p> <p>模倣</p> <p>反復</p> <p>読むことの学習</p> <p>書くことの学習</p> <p>計算の学習</p> <p>技能の習得</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、基礎的学習</p> <p>知識の応用</p> <p>注意を集中すること</p> <p>思考</p> <p>読むこと</p> <p>書くこと</p> <p>計算</p> <p>問題解決</p> <p>意思決定</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、知識の応用</p> <p>その他の特定の、学習と知識の応用</p> <p>詳細不明の、学習と知識の応用</p>	<p>2. 一般的な課題と要求</p> <p>単一課題の遂行</p> <p>複数課題の遂行</p> <p>日課の遂行</p> <p>ストレスとその他の心理的要求への対処</p> <p>その他の特定の、一般的な課題と要求</p> <p>詳細不明の、一般的な課題と要求</p> <p>3. コミュニケーション</p> <p>コミュニケーションの理解</p> <p>話し言葉の理解</p> <p>非言語メッセージの理解</p> <p>公式手話によるメッセージ理解</p> <p>書き言葉によるメッセージ理解</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、コミュニケーションの理解</p> <p>コミュニケーションの表出</p> <p>話すこと</p> <p>非言語メッセージの表出</p> <p>公式手話によるメッセージの表出</p> <p>書き言葉によるメッセージの表出</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、コミュニケーションの表出</p> <p>会話並びにコミュニケーション用具および技法の利用</p> <p>会話</p> <p>ディスカッション</p> <p>コミュニケーション用具および技法の利用</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、会話並びにコミュニケーション用具および技法の利用</p> <p>その他の特定の、コミュニケーション</p> <p>詳細不明の、コミュニケーション</p>
<p>4. 運動・移動</p> <p>姿勢の変換と保持</p> <p>基本的な姿勢の変換</p> <p>姿勢の保持</p> <p>乗り移り(移乗)</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、姿勢の変換と保持</p> <p>物の運搬・移動・操作</p> <p>持ち上げることと運ぶこと</p> <p>下肢を使って物を動かすこと</p> <p>細かな手の使用</p> <p>手と腕の使用</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、物の運搬・移動・操作</p> <p>歩行と移動</p> <p>歩行</p> <p>移動</p> <p>様々な場所での移動</p> <p>用具を用いての移動</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、歩行と移動</p> <p>交通機関や手段を利用しての移動</p> <p>交通機関や手段の利用</p> <p>運転や操作</p> <p>交通手段として動物に乗ること</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、交通機関や手段を利用しての移動</p> <p>その他の特定の、運動・移動</p> <p>詳細不明の、運動・移動</p>	<p>5. セルフケア</p> <p>自分の身体を洗うこと</p> <p>身体各部の手入れ</p> <p>排泄</p> <p>更衣</p> <p>食べること</p> <p>飲むこと</p> <p>健康に注意すること</p> <p>その他の特定の、セルフケア</p> <p>詳細不明の、セルフケア</p> <p>6. 家庭生活</p> <p>必需品の入手</p> <p>住居の入手</p> <p>物品とサービスの入手</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、必需品の入手</p> <p>家事</p> <p>調理</p> <p>調理以外の家事</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、家事</p> <p>家庭用品の管理および他者への援助</p> <p>家庭用品の管理</p> <p>他者への援助</p> <p>その他の特定の、および詳細不明の、家庭用品の管理および他者への援助</p> <p>その他の特定の、家庭生活</p> <p>詳細不明の、家庭生活</p>

7. 対人関係	8. 主要な生活領域
一般的な対人関係	教育
基本的な対人関係	非公式な教育
複雑な対人関係	就学前教育
その他の特定の、および詳細不明の、対人関係	学校教育
特別な対人関係	職業訓練
よく知らない人との関係	高等教育
公的な関係	その他の特定の、および詳細不明の、教育
非公式な社会的関係	仕事と雇用
家族関係	見習研修(職場準備)
親密な関係	仕事の獲得・維持・終了
その他の特定の、および詳細不明の、特別な対人関係	報酬を伴う仕事
その他の特定の、対人関係	無報酬の仕事
詳細不明の、対人関係	その他の特定の、および詳細不明の、仕事と雇用
9. コミュニティライフ・社会生活・市民生活	経済生活
コミュニティライフ	基本的な経済的取引
レクリエーションとレジャー	複雑な経済的取引
宗教とスピリチュアリティ	経済的自給
人権	その他の特定の、および詳細不明の、仕事と雇用
政治活動と市民館	その他の特定の、主要な生活領域
その他の特定の、コミュニティライフ・社会生活・市民生活	詳細不明の、主要な生活領域
詳細不明の、コミュニティライフ・社会生活・市民生活	

表1-② ICFの活動と参加の9領域及び抽出に使用したキーワード

ICFの活動と参加の9領域	キーワード
学習と知識の応用	学習、技能の習得
一般的な課題と要求	日課の遂行や、ストレスなどへの対処
コミュニケーション	コミュニケーションの表出(言語機能)
運動・移動	歩行と移動、交通機関や手段の利用
セルフケア	健康に注意すること(食事や体調の管理・健康の維持)
家庭生活	調理、調理以外の家事(一人暮らしに必要なこと)
対人関係	複雑な対人関係(職場の同僚など)、公的な関係(雇用主との関係)、家族関係、親密な関係(恋愛関係など)、引きこもり
主要な生活領域	仕事の獲得・維持・終了(就労の希望)、報酬を伴う仕事(就労)、経済的取引(金銭の管理)
コミュニティライフ・社会生活・市民生活	レクリエーションとレジャー(遊び・スポーツなど)

## (2) 成人期知的障害者の「支援課題」における「ICFの活動と参加の9領域」の割合

抽出された「支援課題」を、「ICFの活動と参加の9領域」ごとに割合を算出した。

## (3) 成人期知的障害者の「支援課題」とライフステージとの関係

成人期知的障害者のライフステージ別(10・20代、30代、40代、50代、60代以上)に抽出された「支援課題」の割合を算出した。また、実数を用いて統計的比較( $\chi^2$ 検定)を行った。

### 第3節 結果

#### 第1項 成人期知的障害者の「支援課題」の抽出

複数の相談内容を記述している回答が20件含まれたため、相談内容は1002件であった。「成人期知的障害者に関する相談内容」1002件について、研究目的に即して「ICFの活動と参加の9領域」の領域名、ブロック、第2レベルのカテゴリーレベルを用いて自由記述を分類した。結果を表1-③に表す。

表1-③ 成人期知的障害者の相談内容

内容	件数(割合)	詳細
支援課題	425件(42.4%)	ICFの活動と参加の9領域のいずれかに該当した内容
該当しなかった相談内容の記述	577件(57.6%)	ICFの活動と参加の9領域のいずれにも該当しなかった内容
障害福祉サービスの紹介	281件(28.0%)	障害福祉サービスの紹介のみ記述
サービス利用等計画の作成	169件(16.9%)	計画の作成のみの記述
家族の問題	84件(8.4%)	本人以外の家族の問題に関する記述
事務手続き	30件(3.0%)	書類の申請・医療機関の受診手続きに関する記述
犯罪	9件(0.9%)	犯罪(窃盗など)に関する記述
その他	4件(0.4%)	「本人の状況確認」「積極性を出したい」などのみ記述
合計	1002件(100.0%)	

表より、「ICFの活動と参加の9領域」に含まれる「支援課題」に該当する記述は425件(42.4%)、該当しなかった記述は577件(57.7%)であった。該当しなかった相談内容の内訳は、障害福祉サービスの紹介(281件：28.0%)、サービス利用等計画の作成(169件：16.9%)、家族の問題(84件：8.4%)、事務手続き(30件：3.0%)、犯罪(9件：0.9%)、その他(4件：0.4%)であった。その他には「本人の状況確認」「積極性を出したい」といったものが含まれていた。

#### 第2項 成人期知的障害者の「支援課題」におけるICFの活動と参加の9領域の割合

抽出された成人期知的障害者の「支援課題」425件について、「ICFの活動と参加の9領域」ごとに割合を算出した。図1-②に示す。なお、「ICFの活動と参加の9領域」は菅野(2012)の提唱する「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」ごとに配列した。

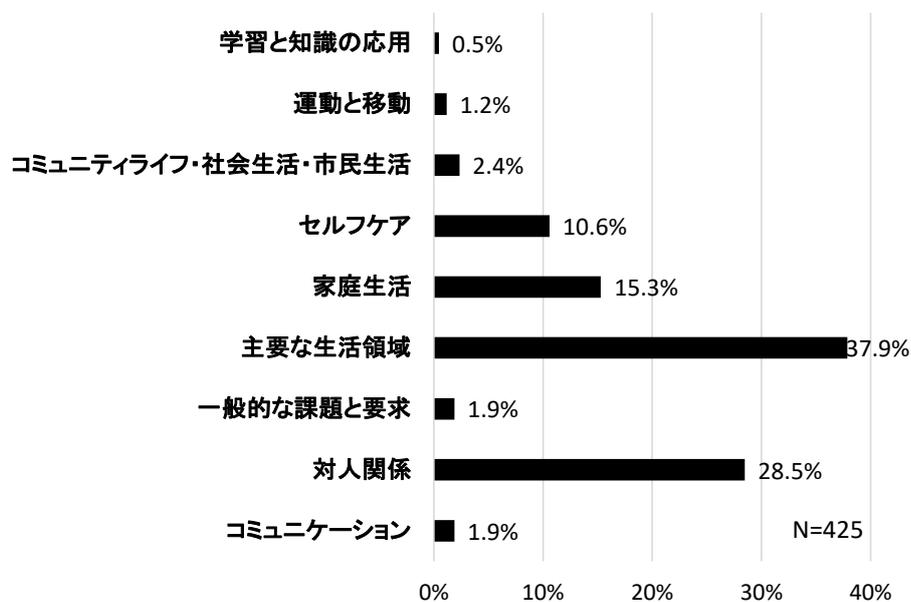
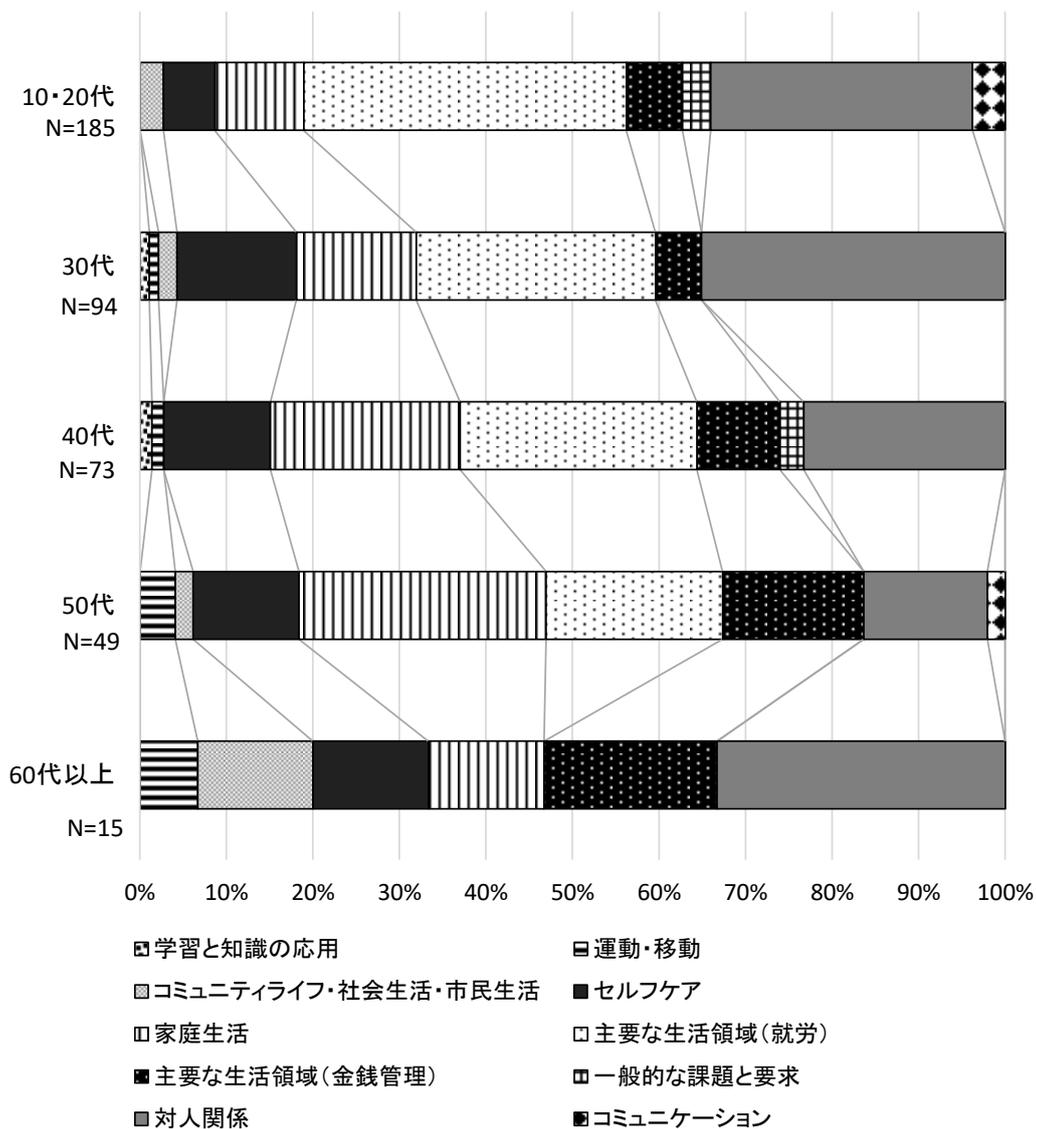


図1-② 支援課題 ICFの活動と参加の9領域 分類

図より、「主要な生活領域」が最も多く、次いで「対人関係」「家庭生活」「セルフケア」であった。「主要な生活領域」には「就労に関すること(126件：78.3%)」と「金銭管理(35件：21.7%)」に大きく分かれたため、以後「主要な生活領域(就労)」「主要な生活領域(金銭管理)」と分けて、分析するものとする。

### 第3項 成人期知的障害者の「支援課題」とライフステージとの関係

成人期知的障害者のライフステージ別(10・20代、30代、40代、50代、60代以上)に、抽出した成人期知的障害者の「支援課題」10領域の割合を算出した。記入不備が9件あったため、データ数は416件となった。結果を図1-③に示す。



	10・20代	30代	40代	50代	60代以上
学習と知識の応用	0( 0.0)	1( 1.1)	1( 1.4)	0( 0.0)	0( 0.0)
運動・移動	0( 0.0)	1( 1.1)	1( 1.4)	2( 4.1)	1( 6.7)
コミュニティライフ・社会生活・市民生活	5( 2.7)	2( 2.1)	0( 0.0)	1( 2.0)	2(13.3)
セルフケア	11( 5.9)	13(13.8)	9(12.3)	6(12.2)	2(13.3)
家庭生活	19(10.3)	13(13.8)	16(21.9)	14(28.6)	2(13.3)
主要な生活領域(就労)	69(37.3)	26(27.7)	20(27.4)	10(20.4)	0( 0.0)
主要な生活領域(金銭管理)	12( 6.5)	5( 5.3)	7( 9.6)	8(16.3)	3(20.0)
一般的な課題と要求	6( 3.2)	0( 0.0)	2( 2.7)	0( 0.0)	0( 0.0)
対人関係	56(30.3)	33(35.1)	17(23.3)	7(14.3)	5(33.3)
コミュニケーション	7( 3.8)	0( 0.0)	0( 0.0)	1( 2.0)	0( 0.0)
計	185(100.0)	94(100.0)	73(100.0)	49(100.0)	15(100.0)

件(%)

図1-③ 支援課題 ICFの活動と参加の9領域 ライフステージ 分類

図より、10・20代では、「主要な生活領域(就労)」が最も多く、次いで「対人関係」「家庭生活」であった。30代では、「対人関係」が最も多く、次いで「主要な生活領

域(就労)」「家庭生活」「セルフケア」であった。40代では、「主要な生活領域(就労)」が最も多く、次いで「家庭生活」「対人関係」であった。50代では、「家庭生活」が最も多く、次いで「主要な生活領域(就労)」「主要な生活領域(金銭管理)」であった。60代以上では、「対人関係」が最も多く、次いで「主要な生活領域(金銭管理)」であった。

ライフステージ別の「支援課題」の自由記述の主な内容を表1-④に表す。

表1-④ 支援課題 ICFの活動と参加の9領域 ライフステージ 内訳

	10代・20代	30代	40代	50代	60歳以上
学習と知識の応用		・学習機会の紹介	・役所からの郵便物の内容がわからない		
運動・移動		・運動をしたい	・歩行が困難	・歩行が困難	・肩や腰に痛みがある
コミュニティライフ・ 社会生活・ 市民生活	・スポーツできる 団体の紹介 ・余暇活動の充実	・余暇活動の充実		・余暇活動を通じた	・テレビを見たり、 外出したい
セルフケア	・健康管理 ・服薬管理	・ダイエット ・健康管理 ・服薬管理 ・アルコール依存症	・健康管理 ・服薬管理	・本人の体調不良	*健康問題のみ と記述
家庭生活	・一人暮らし ・家事	・一人暮らし ・家事 ・掃除	・一人暮らし ・家事 ・育児 ・買い物	・一人暮らし ・食生活の支援	・一人暮らし
主要な生活領域 (就労)	・就労支援(一般・ 福祉的就労) ・作業力の向上 ・就労定着支援	・就労支援(一般・ 福祉的就労) ・就労定着支援	・就労支援(一般・ 福祉的就労) ・就労定着支援	・就労支援	
主要な生活領域 (金銭管理)	*金銭管理とのみ 記述	*金銭管理とのみ 記述	*金銭管理とのみ 記述	*金銭管理とのみ 記述	*金銭管理とのみ 記述
一般的な課題と 要求	・行動不安定 ・生活リズム不安定		・行動不安定		
対人関係	・家族関係 ・友人関係 ・異性との関係 ・職場、作業所での 人間関係 ・引きこもり	・家族関係 ・友人関係 ・異性との関係 ・職場、作業所での 人間関係 ・グループホーム での関係 ・引きこもり	・家族関係 ・友人関係 ・異性との関係 ・職場での人間関係 ・グループホーム での関係 ・引きこもり	・友人関係 ・異性との関係 ・職場での人間関係 ・引きこもり	・友人関係 ・異性との関係 ・引きこもり
コミュニケーション	・コミュニケーション 能力の向上			*コミュニケーション とのみ記述	

表より、支援課題として多く挙げられていたものの、内訳を見てみると、「主要な生活領域(就労)」では「就労支援(一般就労および福祉的就労)」「就労定着支援」が、「対人関係」は「家族」「友人」「異性」との関係が、「家庭生活」は「一人暮らし」「家事」などが挙げられていた。

次に、ライフステージと「支援課題」について、実数を用いて $\chi^2$ 検定を用いて比較した。なお、ライフステージでは60代以上に、「支援課題」では「学習と知識の応用」「運動・移動」「コミュニティライフ・社会生活・市民生活」「一般的な課題と要求」「コミュニケーション」に期待度数が5未満の度数が含まれていたため、検定から除外した。検定の結果、有意な差が認められた( $\chi^2(12)=32.32, p<.01$ )。残差分析の結果、10・20代では、「主要な生活領域(就労)」が1%水準で有意に多く、「家庭生活」「セルフケア」が5%水準で有意に少なかった。50代では、「家庭生活」が1%水準で、「主要な生活領域(金銭管理)」が5%水準で有意に多く、「対人関係」が5%水準で有意に少なかった。30代、40代は有意に差のある領域は見られなかった。

## 第4節 考察

### 第1項 成人期知的障害者の「支援課題」の抽出

相談内容の質問に対して、自由記述を求めたところ、「ICFの活動と参加の9領域」に当てはまる相談内容は半数以下であり、障害福祉サービスの紹介やサービス利用等計画の作成が多くを占めた。障害者総合支援法における相談支援事業は「計画相談支援」「地域相談支援」「障害児相談支援」の3事業が挙げられ、障害者の相談支援体系としては、サービス等利用計画に関する「指定特定相談支援事業者」と地域移行支援・地域定着支援に関する「指定一般相談支援事業者」の2つに分かれている。対象となった指定一般・特定障害者相談支援事業所は、一般的な相談と、障害福祉サービスの紹介に関わる「地域移行支援・地域定着支援」や「サービス等利用計画の作成」を受け付けている。本調査の自由記述では障害福祉サービスの紹介やサービス等利用計画の作成という、サービス名のみの記述に留まっていたため、その背景にある「支援課題」を明らかにすることはできなかった。今後、相談主訴を問う際に、障害福祉サービスの紹介はその目的を、サービス等利用計画の作成は作成目的や内容を併せて問う必要があると言える。

### 第2項 成人期知的障害者の「支援課題」におけるICFの活動と参加の9領域の割合

「主要な生活領域」が最も多く、次いで「対人関係」「家庭生活」であった。「主要な生活領域」は就労に関する「支援課題」が多く含まれていた。知的障害者の雇用人数の変遷を見てみると、2005(平成17)年で約4万人だったのに対し、2015(平成27)

年は約9万8千人となり、10年で雇用人数が倍以上になっている(厚生労働省,2015)。雇用されている全障害者数における知的障害者数の割合を見ても、2005(平成17)年は14.9%だったのに対し、2015(平成27)年は21.6%となっているため、知的障害者が占める割合も増加していることがわかる。このような現状を踏まえて、主に就労に関する「支援課題」を含む「主要な生活領域」の支援の必要性が伺える。

また、菅野(2012)は「対人関係」に関わる「コミュニケーション領域」は生涯にわたって支援する必要性を述べている。コミュニケーションは「他者との円滑な社会生活を送る」ことを目的としているため(菅野,2012)、就労を含む社会生活の基礎となることが考えられる。このことから「対人関係」に関わる「支援課題」も多く挙げられていると言える。以上より、成人期知的障害者の「支援課題」として就労先の決定に関わる「主要な生活領域」や他者との関係性に関わる「対人関係」が多く挙げられていることが明らかとなった。これらは、知的障害者の自己決定尺度である The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer,1995)や Minnesota Self-Determination Scales (Abery,et.al,2000)を参考にしても、自己決定に関わる内容であると考えられるため、仮説1が支持されたと言える。

一方で、「学習と知識の応用」「運動・移動」「コミュニティライフ・社会生活・市民生活」は割合が少なく、これらは菅野(2012)の「生涯発達支援・地域生活支援の4領域」の「学習・余暇」領域にあたるものである。「作業・就労」領域や「コミュニケーション」領域と関わる「支援課題」と比較し、割合は低いものの、余暇の保障(武蔵・水内,2009)は先行研究でも挙げられており、今後検討していくべきであると言える。

### 第3項 成人期知的障害者の「支援課題」とライフステージとの関係

抽出した成人期知的障害者の「支援課題」10領域とライフステージとの関係について $\chi^2$ 検定を用いて分析したところ、10・20代は「主要な生活領域(就労)」が有意に多く、「家庭生活」「セルフケア」が有意に少なかった。就労に関して、特別支援学校高等部を卒業した知的障害者(2012(平成24)年卒業者)は一般就労28.4%、社会福祉施設等入所・通所66.7%であるため、10代で就労移行する者が多いことが報告されている(内閣府,2013)。また、埼玉県産業労働部就業支援課(2011)は埼玉県内にある障害者就業・生活支援センター、市町村障害者就労支援センター等を対象に障害者雇用および離職に対する実態調査を実施している。知的障害者の離職したライフステージに関し

ては、10代(19歳以下)11.9%、20代37.3%であり、10・20代で他のライフステージと比較して、半数近くの割合を占めることを報告している。よって、10・20代は①就労移行時期であること、②離職する割合が他のライフステージと比較して高いことが関係し、「主要な生活領域(就労)」に関わる「支援課題」が有意に多くなっていると考えられる。また、2011(平成23)年に、福祉的就労をしている障害者を対象にきょうされんが実施した「障害のある人の地域生活実態調査」では障害者のライフステージごとの同居者の割合を報告している(きょうされん, 2012)。割合には身体障害者および精神障害者が3割程度含まれており、知的障害者のみのデータではないものの、10・20代の親、またはきょうだいと生活している割合は80%を超えていることを報告している。したがって、10・20代は一人暮らしやグループホーム(共同生活援助)等へ入居している者の割合が少ないため、「家庭生活」に関わる「支援課題」が有意に少ないものと言える。

「セルフケア」について、光村・菅野(2009)は特別支援学校高等部卒業生538名を対象に健康問題を調査している。健康問題とライフステージ別との関係について分析し、疾病・疾患の有病率は20代63.5%、30代71.0%、40代73.5%であることを報告している。本研究では10・20代において、「セルフケア」に関わる「支援課題」は有意に少なかったため、光村ら(2009)の報告とほぼ一致する結果となった。しかし、相談支援事業所は医療機関とは違い、こうした疾患に関する相談が少ないことも予測されるため、「セルフケア」におけるライフステージの特徴をとらえるには医療機関等への調査も必要と言えよう。

30代は、有意に多い項目はないものの、10・20代と比較して、「セルフケア」に関わる「支援課題」の割合は30代が10・20代の倍以上になり、30代以降もほぼ一定の割合で「支援課題」として挙げられている。光村ら(2009)は健康問題とライフステージ別との関係について、30代後半から40代前半にかけて有病率が高くなることを報告しており、これも本研究の結果と一致するものと言える。

50代は「家庭生活」「主要な生活領域(金銭管理)」が有意に多く、「対人関係」が有意に少なかった。きょうされんが実施した「障害のある人の地域生活実態調査」では、親、またはきょうだいと生活している割合は50代前半では42.7%、50代後半では29.3%となっている(きょうされん, 2012)。一方で、一人暮らしやグループホーム・ケアホーム、入所施設で生活している人々の割合は30代後半26.1%、40代前半30.8%、

40代後半 45.4%、50代前半 57.2%、50代後半 70.6%であり、40代後半より急激な増加が伺える。こうした生活の場の移行に関わり、清掃、買い物などの生活に関わる技能の支援や、自身の金銭管理が必要とされてくることが考えられる。そのため、50代で「家庭生活」に関する「支援課題」は最も多い割合となり、かつ「主要な生活領域(金銭管理)」に関する「支援課題」とともに有意に多くなったものと言える。

以上より、10・20代では「主要な生活領域(就労)」が、50代では「家庭生活」「主要な生活領域(金銭管理)」が有意に多くなるなど、成人期知的障害者はライフステージ別に支援課題の特徴が見られたため、仮説2が支持されたと考える。

## 第5節 まとめ

第1章(研究1)では相談支援事業所への相談内容の調査を通して、成人期知的障害者の「支援課題」を抽出し、それらのライフステージ別の特徴を明らかにすることを目的とした。

結果より、①成人期知的障害者の「支援課題」は、就労先の決定に関わる「主要な生活領域」と他者との関係性に関わる「対人関係」が多いこと、②10・20代では、就労に関わる「主要な生活領域」が、50代では、「家庭生活」などが有意に多く、ライフステージ別に「支援課題」に特徴が見られること、の2点が明らかになった。

本研究では、成人期知的障害者の相談内容(自由記述)1002件からICFの活動と参加の9領域にあたる相談内容を抽出したところ、425件が該当したものの、半数以上は棄却する結果となった。今後は、自由記述で多くを占めた障害福祉サービスの紹介はその目的を、サービス等利用計画の作成は作成目的や内容を併せて調査する必要がある。また、回答も自由記述ではなく、「ICFの活動と参加の9領域」を参考に質問項目を作成していくことが考えられる。

成人期の生涯学習では、学齢期とは違い、既存の教育課程が存在しないため、学習内容を設定する際に、学習者の学習ニーズを把握することが求められている(鈴木ら,2014)。今後は、成人期知的障害者の生涯学習機会において、「支援課題」に対応した学習内容が取り組まれているのかを明らかにする必要がある。

第2章では、成人期知的障害者の生涯学習機会における学習内容の実態を明らかにしていく。第2章第1節(研究2)では、障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジといった教育機関に加え、障害福祉サービス事業所を対象とした調

査を通して、成人期知的障害者の生涯学習機会で行われている学習内容の実態を明らかにする。わが国において、知的障害者の「自己決定に関わる能力」の学習方法とその支援方法に関する実証的研究はまだほとんど行われていないことが課題とされているため(手島,2003 ; 與那嶺・岡田・白澤,2010)、成人期知的障害者の生涯学習機会において、支援課題として多く挙げられていた就労先の決定や対人関係に関わる学習内容の実施率は低いことが予想される。

第2節第2章(研究3)では、成人期知的障害者の生涯学習機会でもっとも取り組まれている学習内容を対象に、先行研究で課題として挙げられている基礎的学習能力との関連について明らかにする。生涯学習機会で行われている学習内容は、成人期知的障害者の基礎的学習能力と関連が見られ、さらに学習内容に含まれる自己決定に関わるような選択行為と、問題解決能力を含む基礎的学習能力と関連があることが予想される。

## 第2章 成人期知的障害者の生涯学習機会における学習内容の実態

第1章(研究1)では、相談支援事業所への調査を通して、成人期知的障害者の支援課題の特徴を明らかにした。その結果、成人期の支援課題として、就労先の決定に関わる「主要な生活領域」、他者との関係性に関わる「対人関係」といった内容が多く挙げられることが明らかとなった。これらは、知的障害者の自己決定尺度である The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer,1995)や Minnesota Self-Determination Scales (Abery, Stancliffe, Smith, Elikin & Springborg, 2000)を参考にしても、自己決定に関わる内容であると言える。よって、成人期知的障害者における支援課題には自己決定に関わる課題が多く挙げられていることが明らかになった。

成人期の生涯学習では、学齢期とは違い、既存の教育課程が存在しないため、学習内容を設定する際に、学習者の学習ニーズを把握することが求められている(鈴木・馬場・薬袋,2014)。そのため、成人期知的障害者の生涯学習機会において、支援課題に対応した学習内容が取り組まれているのか明らかにする必要があると考える。

よって、第2章では成人期知的障害者の生涯学習機会における学習内容の実態を明らかにしていく。第2章第1節(研究2)では、障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジといった教育機関に加え、障害福祉サービス事業所を対象とした調査を通して、成人期知的障害者の生涯学習機会で行われている学習内容の実態を明らかにする。第2章第2節(研究3)では、成人期知的障害者の生涯学習機会でも最も取り組まれている学習内容を対象に、先行研究で課題として挙げられている基礎的学習能力との関連について明らかにする。

## 第1節 成人知的障害者の生涯学習機会で行われている学習内容の実態

### (研究2)

#### 第1項 問題の所在と目的

成人期知的障害者の生涯学習機会で行われる学習内容については、國本(2003)によれば「教育課程を有さない社会教育の青年期教育領域を構想することは不可能に近い」としている。しかし、既存の実践などからそれら学習内容の領域を模索することの必要性を挙げている。

成人期知的障害者の生涯学習機会で行われている学習内容の実態に関する調査としては、「障害者青年学級」と「障害者が対象となる講座」という領域に分け調査を行った障害のある人の生涯学習に関する研究会(2003)や、障害をもつ人に対応した事業、障害をもつ人を対象とした事業に分け調査を行った小林(2007)などの報告書が挙げられる。また、先行研究においても障害者青年学級やオープンカレッジなどの教育機関への実態調査は行われているものの(大南,2001 ; 大南,2002 ; 田中,2007)、複数種の支援機関に対して実態調査を実施したのは廣森・山内・中堀・工藤(2007)のみである。よって、複数種の支援機関を対象に、実際に行われている学習内容の調査を実施する必要があると言える。

成人期知的障害者の生涯学習機会は、先行研究でも述べられている通り、障害者青年学級、特別支援学校の卒業後支援、オープンカレッジといった教育機関が挙げられる。さらに田中(2001)は、障害者施設(現障害福祉サービス事業所)の実践を生涯学習の視点でとらえることの必要性を挙げている。障害者総合支援法によれば、障害福祉サービス事業所においては日中活動や地域生活支援センター事業などの取り組みがなされ、活動内容を見てみると「調理」、「パソコン教室」などが実施されている(坂田, 2009)。よって、教育機関とともに、障害福祉サービス事業所の学習内容も調査する必要があると言える。また、教育機関および障害福祉サービス事業所はそれぞれ、設置主体、設置目的が異なるため、利用する知的障害者のライフステージなどに差異があることが考えられる。そのため、学習者(利用者)のライフステージ(年齢層)や知的障害程度なども調査項目に加え、調査を実施する。

また、第1章(研究1)より、成人期知的障害者における支援課題には、就労先の決定に関わる「主要な生活領域」、他者との関係性に関わる「対人関係」といった自己決

定に関わる課題が多く挙げられていることが明らかになった。よって、支援課題に対応した学習内容が取り組まれているのか明らかにする必要があると考える。

以上より、本研究(研究2)では、障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジといった教育機関および障害福祉サービス事業所への調査を通して、成人期知的障害者の生涯学習機会に取り組まれている学習内容の特徴を明らかにすることを目的とする。

本研究(研究2)の仮説は以下の2点である。

1. 障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジといった教育機関および障害福祉サービス事業所は設置主体、設置目的が異なるため、利用する知的障害者のライフステージなどに差異があり、取り組まれている学習内容も機関ごとに特徴があることが予想される。
2. わが国において、知的障害者の「自己決定に関わる能力」の学習方法とその支援方法に関する実証的研究はまだほとんど行われていないことが課題とされているため(手島,2003 ; 與那嶺・岡田・白澤,2010)、成人期知的障害者の生涯学習機会において、支援課題として多く挙げられていた就労先の決定や対人関係に関わる学習内容の実施率は低いことが予想される。

## 第2項 方法

### 1. 対象

東京都および政令指定都市をもつ14都道府県の区市町村の教育委員会が運営を行う障害者青年学級54ヶ所、知的障害部門を持つ知的障害特別支援学校(他障害との併置も含む)333ヶ所、障害福祉サービス事業所628ヶ所を対象とした。オープンカレッジについては、成人期知的障害者を対象とし、オープンカレッジという名称を持つ大学講座、全国15ヶ所を対象とした。知的障害特別支援学校については、学齢期における教育内容ではなく、学校卒業後の支援(以下、卒後支援)を対象に調査を行った。

それぞれの調査箇所の概略を述べる。

#### 【障害者青年学級】

多くは区市町村の社会教育事業として実施されている障害者の生涯学習を支援する取り組みである。他にも社会福祉協議会やボランティア団体が運営を行ったり、特別

支援学校の同窓会がこの名称を用いて活動を行ったりしている。1964年に東京都墨田区に当時の特殊学級(現特別支援学級)卒業生のアフターケアの場として「すみだ教室」が設置され、その後、大都市圏を中心に取り組まれている。長年の取り組みの積み重ねより、その理念は①学校教育からの継続教育、②障害のある仲間との交流によるピアカウンセリング、③生活体験の拡張、④自らの障害の自己理解、⑤障害者といわゆる健常者の交流の5つに整理されている(津田,2000)。

### 【特別支援学校の卒後支援】

特別支援学校は学校教育法第1条で定められる学校であり、学校教育法第72条では「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者(身体虚弱者を含む。以下同じ。)に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的」としている。2017(平成29)年4月に公示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章総則 第5節児童又は生徒の調和的な発達の支援(4)には「児童又は生徒が、学校教育を通じて身に付けた知識及び技能を活用し、もてる能力を最大限伸ばすことができるよう、生涯学習への意欲を高めるとともに、社会教育その他様々な学習機会に関する情報の提供に努めること。」と明記されている(文部科学省,2017a)。

### 【オープンカレッジ】

大学の施設や教授・学生ボランティアなどの大学資源を活用した障害者の生涯学習を支援する取り組みである。1995(平成7年)年に東京学芸大学において特別支援学校を卒業した18歳以上の知的障害者を対象に公開講座を開講したのが始まりである(松矢,2004)。また、関西地方では1998(平成10)年に大阪府立大学・桃山学院大学・武庫川女子大学の3つの大学が共通理念のもとオープン・カレッジを開校している(建部・安原,2001)。主な目的を整理すると①知的障害がある人の人権(教育)の保障、②知的障害がある人の発達(変化)の保障、③地域社会に対する大学の役割の変革・創造(後の大学貢献)などが挙げられる(建部ら,2001)。

## 【障害福祉サービス事業所】

障害者総合支援法に定める障害福祉サービスを提供する事業所である。障害福祉サービスは障害者総合支援法によれば自立支援給付と地域生活支援事業からなる。自立支援給付には介護給付と訓練等給付からなり、日中活動に焦点を当てると、提供するものとしては療養介護、生活介護(以上介護給付)、自立訓練、就労移行支援、就労継続支援(以上訓練等給付)が挙げられる。また、地域生活支援事業において活動を提供するものとしては地域活動支援センター事業が挙げられる。障害者総合支援法第5条25によれば、「障害者等を通わせ、創作的活動又は生産活動の機会の提供、社会との交流の促進その他の厚生労働省令で定める便宜を供与する施設」としている。

## 2. 倫理的配慮

調査への協力は回答者の自由意思であり、回答しなくとも不利益はないこと、得られた情報は個人情報特定されないよう配慮することを書面で伝え、調査の回答をもって、同意を得たことを確認するものとした。

## 3. 調査用紙

障害者青年学級に対しては「生涯学習支援に関する調査用紙」を、特別支援学校に対しては「学校卒業後の学習活動に関する調査用紙」を、オープンカレッジに対しては「生涯学習支援に関する調査用紙」を、障害福祉サービス事業所に対しては「日中活動」および「地域活動支援センター事業」に関する調査用紙をそれぞれ配布した(巻末資料2から巻末資料5)。回答について、障害者青年学級はその取り組みに最も詳しい方に、特別支援学校は進路担当や学校卒業後の活動に詳しい教員に、オープンカレッジはその取り組みの運営や活動内容に詳しい方に、障害福祉サービス事業所は事業所の日中活動および地域活動支援センター事業の担当職員にそれぞれ記入を依頼した。

## 4. 調査項目

①ICFの活動と参加の9領域および成人期知的障害者の生涯学習機会に関わる先行研究66件より作成した「成人期知的障害者の生涯学習支援の学習内容」9項目、②学習者(利用者)の主なライフステージ、主な知的障害程度、等であった。「成人期知的障害者の生涯学習支援の学習内容」は「行事的な活動」「文化・芸術活動」「スポーツ・運動

的な活動」「読み書き計算の学習活動」「社会的な知識や情報に関する活動」「自己管理に関する活動」「生活技能に関する活動」「コミュニケーションスキルに関する活動」「地域の人々との交流活動」の9個であった(先行研究と学習内容との関連は巻末資料6を参考)。菅野(2012)の提唱する「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」と「成人期知的障害者の生涯学習支援の学習内容」との関連および学習内容ごとの具体的な内容を表2-1-①に表す。

表2-1-① 成人期知的障害者の生涯学習支援の学習内容

生涯発達支援と地域発達支援の4領域	成人期知的障害者の生涯学習支援の学習内容	具体的な内容
学習・余暇領域 (学ぶ・楽しむ)	行事的な活動	新年会、納涼会、クリスマス会、誕生日会など
	文化・芸術活動	音楽、演劇、造形を含む創作的活動など
	スポーツ・運動的な活動	ボーリングなど屋内の運動も含む
	読み書き計算の学習活動	計算ドリル、そろばん
作業・就労領域 (はたらく)	社会的な知識や情報に関する活動	パソコン、金銭の管理、防犯、就職技術の向上など
自立生活領域 (くらす)	自己管理に関する活動	障害や健康に関する理解について
	生活技能に関する活動	調理、買い物、家計簿の記入など
コミュニケーション領域 (かかわる)	コミュニケーションスキルに関する活動	コミュニケーション技術、ソーシャルスキルトレーニング、異性との交際、結婚など
	地域の人との交流活動	地域の催し物への参加

各調査用紙には学習内容とともに、具体的な内容も例示した。また、障害福祉サービス事業所については障害者自立支援法(現障害者総合支援法)における施設種別も調査した。

## 5. 調査期間

調査時期は2010年1月から6月であった。調査方法は郵送による質問紙の送付、回収により行った。

## 6. 回収状況

回答が得られたのは障害者青年学級36ヶ所(回収率66.7%)、知的障害部門を持つ特別支援学校171ヶ所(回収率51.4%)、オープンカレッジ11ヶ所(73.3%)であった。障害福祉サービス事業所は日中活動に関する調査251ヶ所(回収率40.0%)、地域活動支援センターに関する調査205ヶ所(回収率32.6%)であった。

## 7. 手続き

### (1) 分析対象となる障害福祉サービス事業所

251ヶ所中、有効回答を得られた243ヶ所を分析対象とした。施設種別を図2-1-①に示す。多機能事業所が含まれているため、施設種別は381件となっている。

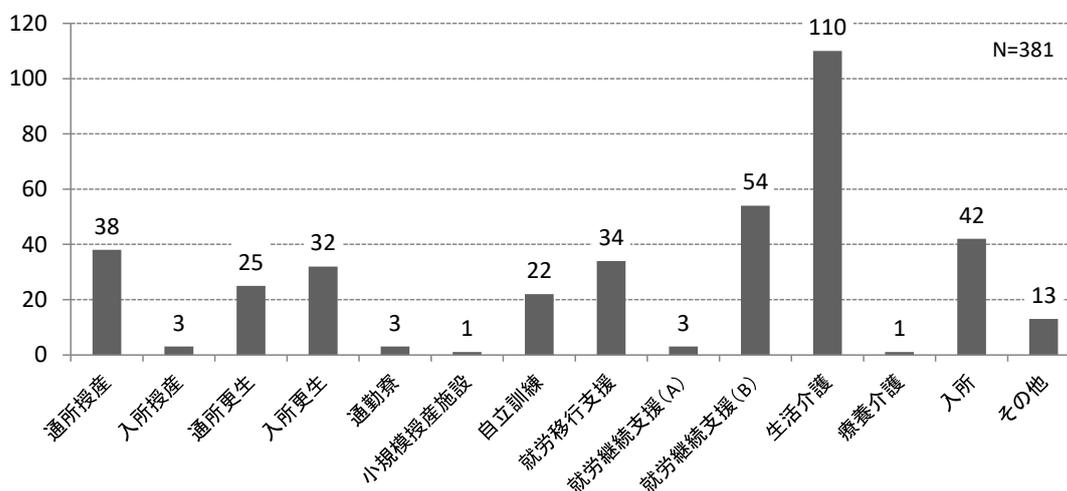


図2-1-① 障害福祉サービス事業所 サービス種別

障害者自立支援法の障害福祉サービス事業に移行していない施設は102ヶ所(多機能施設は2ヶ所)であった。通所授産、入所授産、通所更生、入所更生、通勤寮、小規模授産がこれに該当する。障害者自立支援法の障害福祉サービスに移行している施設は141ヶ所(多機能施設は82ヶ所)であった。その他には介護給付における短期入所(ショートステイ)が含まれるが、全て日中活動を提供している多機能型事業所の一部のサービスであった。また、地域活動支援センター事業を実施している事業所は27ヶ所(14.1%)であった。そのため、日中活動と地域活動支援センター事業を合わせ、270ヶ所を分析対象とした。

### (2) 分析

記入に不備のなかった項目において、分析対象機関における①学習内容の実施率、②学習者(障害福祉サービスで言う利用者)の主なライフステージおよび知的障害程度を算出した。これらを通して、障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジ、障害福祉サービス事業所の学習内容の実態を明らかにする。ここで言う実施率とは「分析対象機関が取り組んでいると答えた学習内容/分析対象機関総数」のことを指す。

### 第3項 結果

#### 1. 学習内容の実施率

障害者青年学級における学習内容の実施率を図2-1-②に示す。

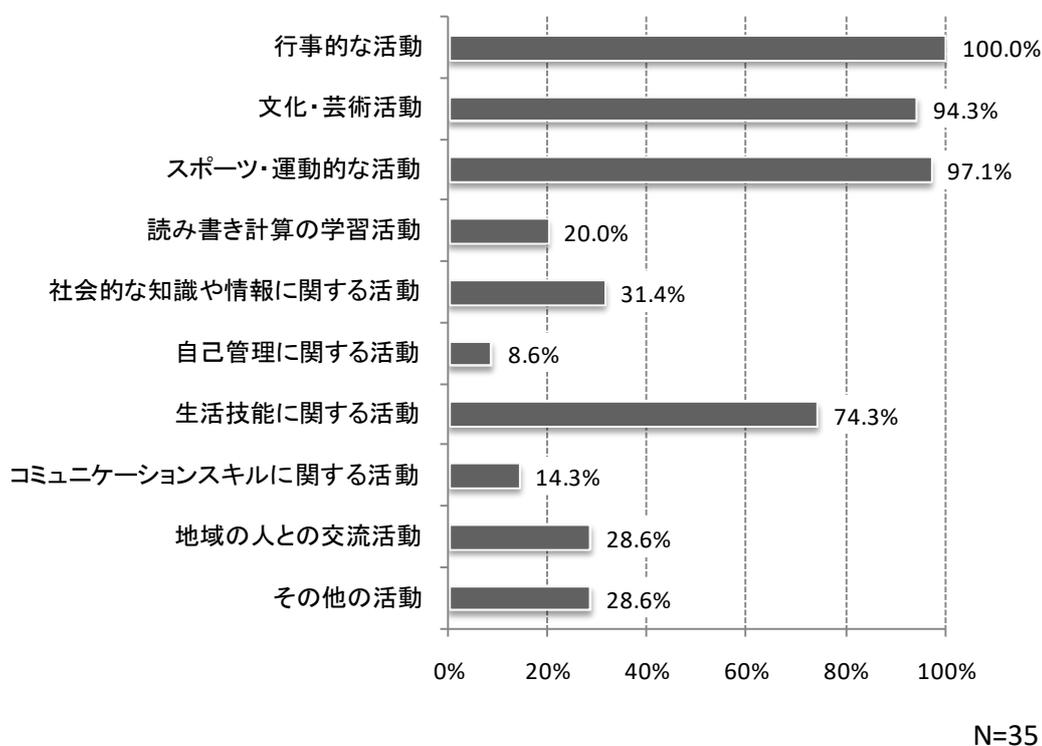


図2-1-② 障害者青年学級 学習内容 実施率

図より、「行事的な活動」が最も高く、次いで、「スポーツ・運動的な活動」、「文化・芸術活動」、「生活技能に関する活動」であった。その他の学習内容の実施率は、実施率上位4つまでの学習内容の半分以下の割合であった。

次に特別支援学校の卒後支援における学習内容の実施率を図2-1-③に示す。

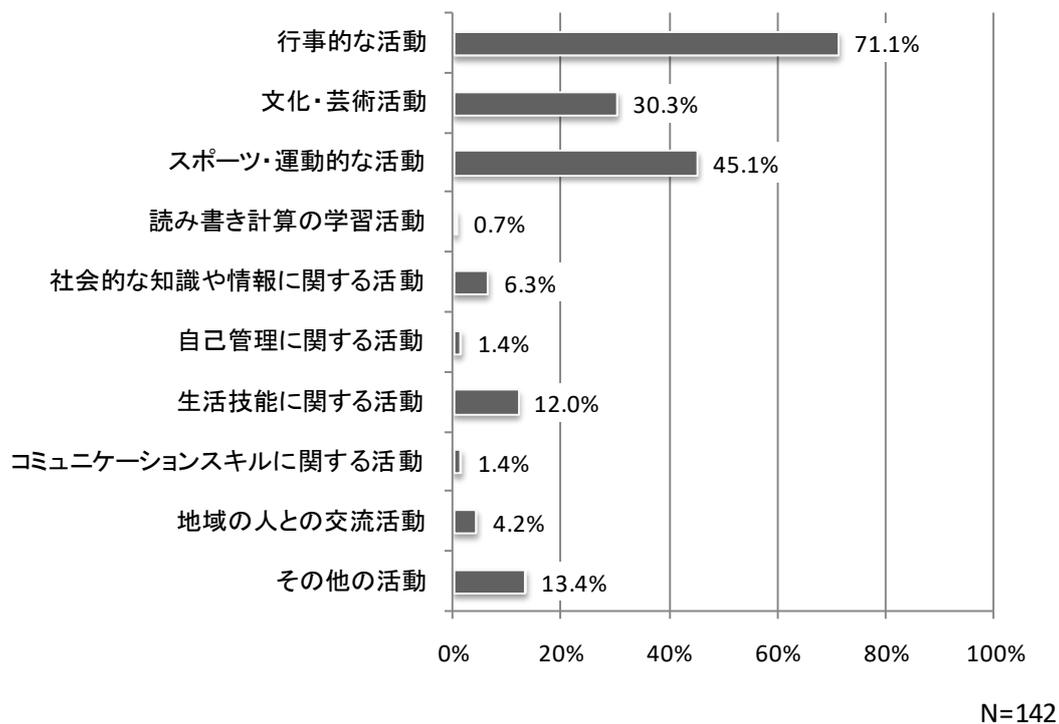


図2-1-③ 特別支援学校 学習内容 実施率

図より、「行事的な活動」の実施率が最も高く、次いで、「スポーツ・運動的な活動」、「文化・芸術活動」であった。その他の学習内容の実施率は、実施率上位3つまでの学習内容の半分以下の割合であった。

次にオープンカレッジにおける学習内容の実施率を図2-1-④に示す。

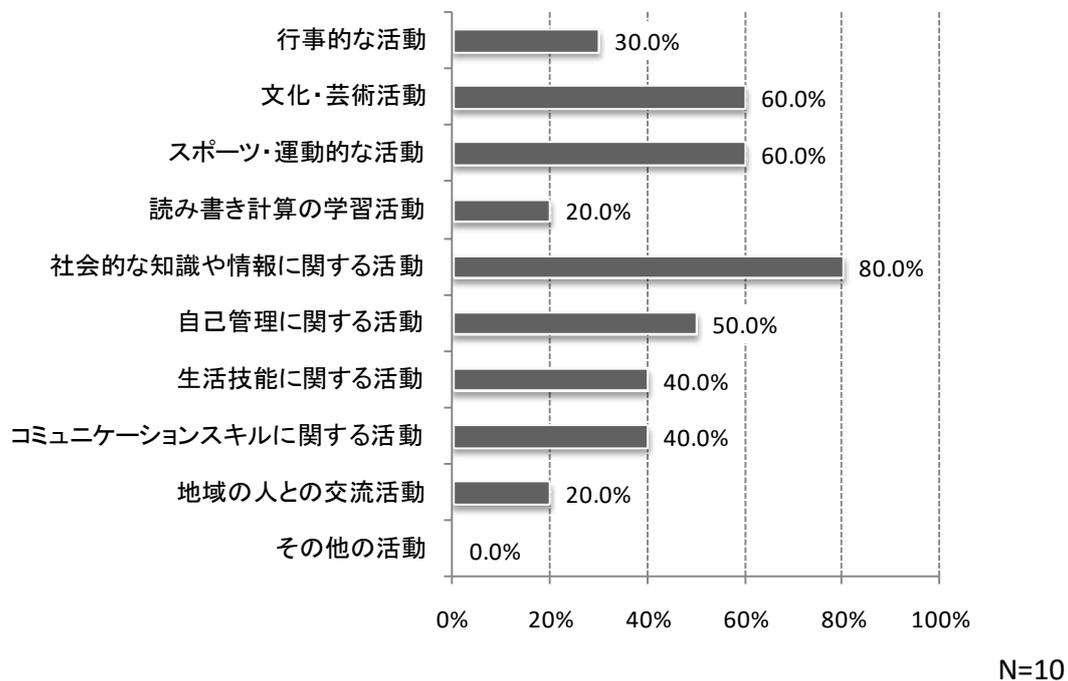


図2-1-④ オープンカレッジ 学習内容 実施率

図より、「社会的な知識や情報に関する活動」の実施率が最も高く、次いで、「文化・芸術活動」「スポーツ・運動的な活動」、「自己管理に関する活動」であった。

次に障害福祉サービス事業所における学習内容(生産活動以外の活動)の実施率を図2-1-⑤に示す。

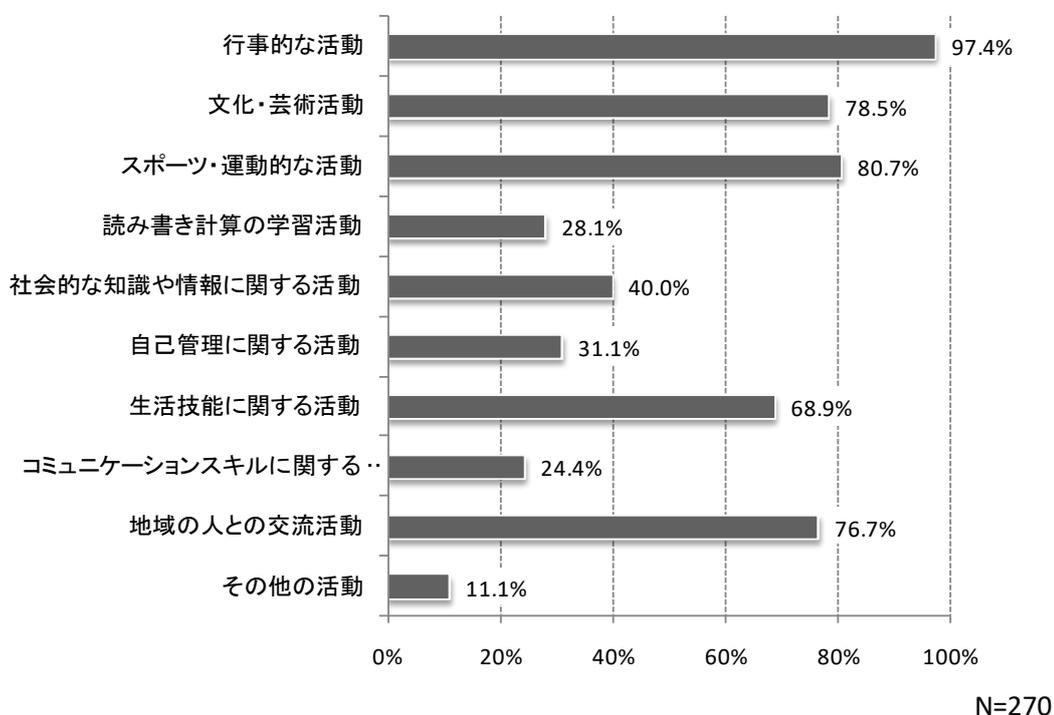


図2-1-⑤ 障害福祉サービス事業所 学習内容 実施率

図より、「行事的な活動」の実施率が最も高く、次いで、「スポーツ・運動的な活動」、「文化・芸術活動」、「地域の人との交流活動」、「生活技能に関する活動」となった。

障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジ、障害福祉サービス事業所の学習内容の実施率を比較すると、季節の節目等に行われる「行事的な活動」がオープンカレッジ以外の機関で実施率が高かった。特に障害者青年学級の実施率は100%であり、特別支援学校で取り組まれているほとんどの学習内容も「行事的な活動」であった。造形活動等の「文化・芸術活動」、「スポーツ・運動的な活動」、調理等の「生活技能に関する活動」は障害者青年学級、障害福祉サービス事業所で実施率が高かった。オープンカレッジでは他の機関と比較して、教養や就労支援に関わる「社会的な知識や情報に関する活動」、健康管理や障害の理解などに関わる「自己管理に関する活動」の実施率が一番高かった。障害福祉サービス事業所は「地域の人との交流活動」の実施率が高かった。

## 2. 学習者の主なライフステージおよび主な知的障害程度

障害者青年学級、特別支援学校、オープンカレッジ、障害福祉サービス事業所における学習者(利用者)の主なライフステージの割合を図2-1-⑥に示す。

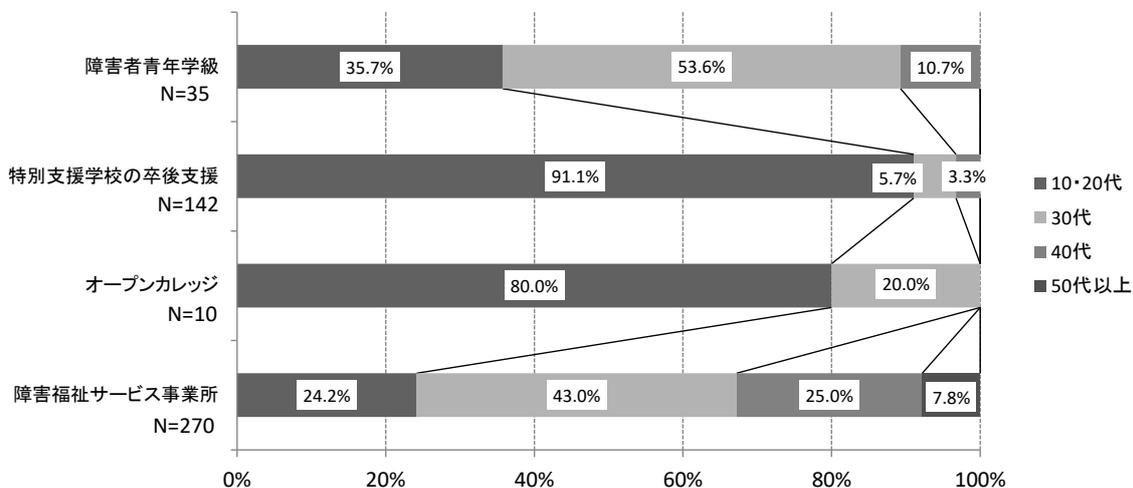


図2-1-⑥ 学習者(利用者)の主なライフステージ

図より特別支援学校、オープンカレッジでは主に10代・20代の学習者が多く占める機関が多く、障害者青年学級は主に30代の学習者が多く占める機関が多いことがわかった。障害福祉サービス事業所も30代の学習者(利用者)が多く占める機関が多いが、40代、50代以上の学習者(利用者)が多く占める機関の割合が、他の機関と比較して多かった。

次に学習者(利用者)の主な知的障害程度の割合を図2-1-⑦に示す。

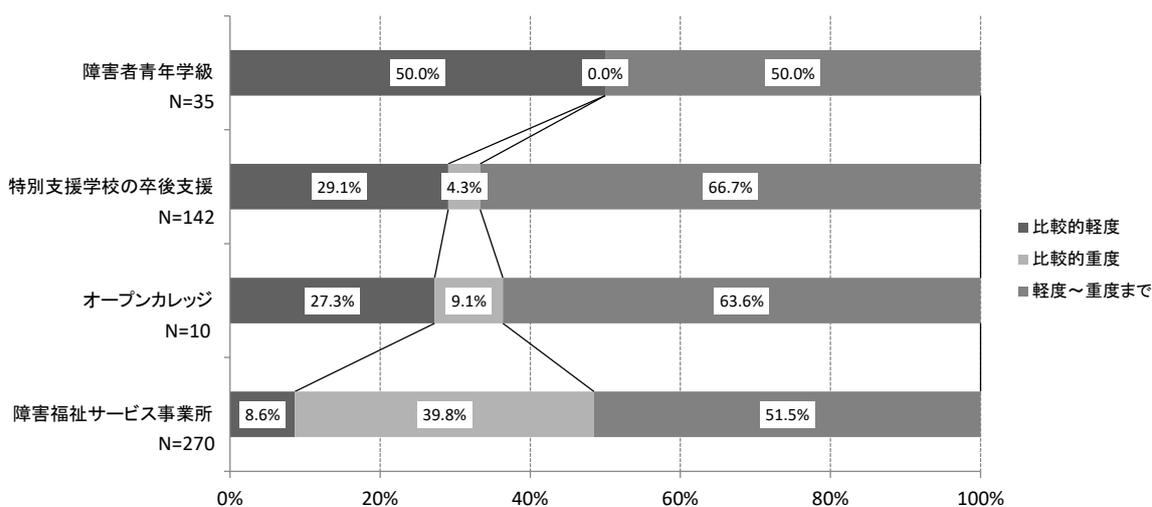


図2-1-⑦ 学習者(利用者)の主な知的障害程度

図より特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジは学習者の主な知的障害程度が「軽度知的障害から重度知的障害まで幅広い」割合が一番高く、障害者青年学級は主な知的障害程度が「軽度知的障害」の割合と「軽度知的障害から重度知的障害まで幅広い」割合が同じであった。障害福祉サービス事業所は、「軽度知的障害から重度知的障害まで幅広い」割合が一番高いものの、主な知的障害程度が「重度知的障害」の割合が他の機関と比べても高かった。

#### **第4項 考察**

①学習内容の実施率、②学習者(利用者)の主なライフステージおよび主な知的障害程度の結果や、③「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」(菅野, 2012)と9つの学習内容との関係といった3つの観点から、障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジ、障害福祉サービス事業所で取り組まれている学習内容の特徴を明らかにするとともに、仮説の検証を行う。

##### **1. 障害者青年学級**

「行事的な活動」は実施率100%であり、「文化・芸術活動」、「スポーツ・運動的な活動」、「生活技能に関する活動」などの実施率が高い。「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」から見ても、4領域全てに渡って学習内容が取り組まれていることがわかる。障害者青年学級は今回対象となった教育機関では最も歴史があり、1964年にすみだ教室が開設され、1970年代に東京都多摩地区にも広がっていった(小林, 1995)。今回分析の対象となった障害者青年学級は成立年が古く、地域に根付いて実施されている取り組みが多いことが推測されるため、学習者の主なライフステージについても幅広くなっていたと考えられる。よって、学習者の実態に合わせるために多くの学習内容が取り組まれていると言える。

##### **2. 特別支援学校の卒後支援**

実施されている学習内容も同窓会が含まれ、年に1回程度の実施である「行事的な活動」や、運動クラブの延長線上で実施されていると考えられる「スポーツ・運動的な活動」などの学習内容の実施率が高かった。また、学習者の主なライフステージから見てもわかるように卒業後、数年間の支援を受けるにとどまっていることが予測さ

れる。これは、特別支援学校は学校教育法に基づき学齢期を対象にした学校教育が主な目的であることが関係していると考えられる。しかし、この2つの学習内容を含む「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」における「学習・余暇領域」以外の学習内容を提供している特別支援学校も少なからず見られ、卒業生への学習支援を課題に置く学校もあることが考えられる。

### 3. オープンカレッジ

「社会的な知識や情報に関する活動」や「自己管理に関する活動」が他の機関に比べ、実施率が高かった。「働くとは」をテーマにした学習や、環境問題などの問題解決学習、また「健康管理」に関する学習などが先行研究で挙げられており(石飛・武田,2004)、先行研究と学習内容の実態が一致する結果となったと言える。「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」から見ると、4領域全てに渡って学習内容が取り組まれていることがわかる。また、「行事的な活動」が他の機関と比べて少なく、大学で実施する講座が学習内容の主体となっていることが伺える。

### 4. 障害福祉サービス事業所

田中(2001)は障害者施設(現障害福祉サービス事業所)における授産活動以外の実践を生涯学習の視点でとらえることの必要性を挙げている。日中活動においては授産活動以外にも多くの学習内容に取り組んでいることが明らかになった。中でも「地域の人との交流活動」などが他の機関と比べて実施率が高かった。「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」と9個の学習内容との関係から考えると、4領域全てに渡って学習内容が取り組まれていることがわかる。特に今回分析の対象となった障害福祉サービス事業所は就労継続支援や就労移行支援だけでなく、生活介護・入所などのサービス形態と併せて提供されている事業所が多く含まれていた。そのため、利用者のライフステージ・知的障害程度が幅広くなったと考えられる。こうした利用者の実態に合わせるために活動内容も幅広くなっていると言える。

以上より、成人期知的障害者の生涯学習機会においては、それぞれの機関において取り組まれている学習内容に特徴が見られ、それは施設種別や学習者(利用者)のライフステージや知的障害程度が関係していることが示唆されたため、仮説1が支持され

たとえる。また、実施されている学習内容を見ると、就労に関係する学習を含む「社会的な知識や情報に関する活動」はオープンカレッジ以外の機関で、他の学習内容と比較して実施率が低かった。対人関係に関わる学習を含む「コミュニケーションスキルに関する活動」は、どの機関においても50%以下の実施率であった。よって、成人期知的障害者の支援課題として多く挙げられていた就労先の決定や対人関係に関わる学習内容の実施率は低かったため、仮説2は支持されたと考える。

## 第5項 まとめ

第2章第1節(研究2)では、教育機関である障害者青年学級、特別支援学校、オープンカレッジに加え、障害福祉サービス事業所を対象に、「成人期知的障害者の生涯学習支援の学習内容」および学習者(利用者)の実態に関する調査を通して、成人期知的障害者の生涯学習機会で行われている学習内容の特徴を明らかにすることを目的とした。

調査の結果、①それぞれの機関において行われている学習内容に特徴が見られ、それは施設種別や学習者(利用者)のライフステージや知的障害程度が関係していることが示唆できること、②成人期知的障害者の支援課題として多く挙げられていた就労先の決定や対人関係に関わる学習内容の実施率は低いこと、の2点が明らかとなった。また、どの機関でも「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」における「学習・余暇」領域の実施率が高く、特にオープンカレッジ以外は「行事的な活動」が主に行われていた。

学習内容に関わるさらなる課題として、立田(2003)は成人期の生涯学習において行われているいずれの学習内容においても、学習内容と学習者自身が獲得している「基礎的学習能力」や「読み書き算の能力」との関連を見る必要性を挙げている。そして、成人期の多様な基礎的学習能力の段階を踏まえることは成人期の「自発的学習」につながるものとしている。

第2章第2節(研究3)では、成人期知的障害者の生涯学習支援で行われている学習内容と学習者の基礎的学習能力との関連から検討していく。学習内容については、教育機関および障害福祉サービス事業所で主に行われていた「行事的な活動」を取り上げる。「行事的な活動」という学習内容そのものは「就労」「対人関係」といった自己決定に関わる学習を主目的として行われている学習ではない。しかし、生

涯学習機会は学習者の主体形成を目的としているため(國本, 2003)、「行事的な活動」の中にも、自己決定に関わるような選択行為が含まれており、これらは問題解決能力を含む基礎的学習能力と関連があることが予想される。

## 第2節 成人期知的障害者の生涯学習機会で行き組まれている学習内容と基礎的学習能力との関連(研究3)

### 第1項 問題の所在と目的

第2章第1節(研究2)では、障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジといった教育機関および障害福祉サービス事業所への調査を通して、成人期知的障害者の生涯学習機会で行き組まれている学習内容の特徴を明らかにした。

結果、①それぞれの機関において行き組まれている学習内容に特徴が見られ、それは施設種別や学習者(利用者)のライフステージや知的障害程度が関係していることが示唆できること、②成人期知的障害者の支援課題として多く挙げられていた就労先の決定や対人関係に関わる学習内容の実施率は低いこと、の2点が明らかとなった。また、どの機関でも「生涯発達支援と地域生活支援の4領域」における「学習・余暇」領域の実施率が高く、特にオープンカレッジ以外は「行事的な活動」が主に行き組まれていた。

学習内容に関わるさらなる課題として、立田(2003)は成人期の生涯学習において行き組まれているいずれの学習内容においても、学習内容と学習者自身が獲得している「基礎的学習能力」や「読み書き算の能力」との関連を見る必要性を挙げている。そして、成人期の多様な基礎的学習能力の段階を踏まえることは成人期の「自発的学習」につながるものとしている。

「読み書き算の能力」について、読み書きは「ひらがなが読めるのか」、「漢字混じりの文章が読めるのか」等によって、計算は「数字が読めるのか」「一桁同士の計算ができるのか」等によって、発達段階に違いが見られる。「ひらがなが読める」「数字が読める」は文字・数の初期概念であり(寺田,1982)、「漢字混じりの文章が読める」「一桁同士の計算ができる」は Piaget(1970)の発達段階を踏まえると、文字・数の論理的な操作を伴う具体的思考段階であると言える。辰野(1970)によれば、具体的思考のような論理的な操作は問題解決能力に関わるとされている。また、安達(2001)は藤原・川村・三宅・梅田・大友・福島・川口(1969)および遠山(1972)を踏まえ、「類別」「同等性の心的機能」に焦点を当て、知的障害児における数概念の形成には「長短」「大小」「軽重」「高低」「多少」「太細」などの「類別」概念の獲得が必要であるとしている。これらの先行研究より、知的障害者の基礎的学習能力とは、読み書き計算に加え、文

字概念、数概念の形成に必要な「類別」の概念も含まれていると言える。

基礎的学習能力に関する内容として、これまで成人期知的障害者の生涯学習機会に関する先行研究では、障害者青年学級での読み書き計算に関わる学習活動の取り組みが報告されている(例えば宮島,1988)。また、第2章第1節(研究2)での学習内容の調査でも、「読み書き計算の学習活動」についての実施率は比較的低いものの、取り組まれていることが明らかにされている。しかし、立田(2003)が指摘している基礎的学習能力とその他の学習内容との関連については報告されていない。

第2章第1節(研究2)によれば、成人期支援機関で最も取り組まれている学習内容は「行事的な活動」であった。立田(2003)の指摘を踏まえ、学習内容と基礎的学習能力の関連を見る上では、こうした「行事的な活動」に含まれる学習活動を明らかにし、学習者が獲得している基礎的学習能力とどのように関連しているか検討する必要があると考える。学習内容に関連の見られる基礎的学習能力は、学習者が自ら学習活動に取り組むために獲得が必要な能力であると言えよう。

また、「行事的な活動」という学習内容そのものは、「社会的な知識や情報に関する活動」「コミュニケーションスキルに関する活動」といった自己決定に関わる学習を主目的に取り組まれている学習ではない。しかし、生涯学習機会で行われているため、学習者の主体形成を目指していることが考えられる。よって、「行事的な活動」の中にも自己決定に関わるような選択行為が含まれており、これらは問題解決能力を含む基礎的学習能力と関連があることが考えられる。

以上より、本研究(研究3)では、成人期知的障害者の生涯学習機会で行われている学習内容と基礎的学習能力との関連について明らかにすることを目的とする。

本研究(研究3)の仮説は以下の2点である。

1. 立田(2003)が指摘する通り、生涯学習機会で行われている学習内容(行事的な活動)は、成人期知的障害者の基礎的学習能力との関連が見られることが予想される。
2. 成人期の生涯学習機会は学習者の主体形成を目指しているため(國本,2002)、学習内容(行事的な活動)の中にも、自己決定に関わるような選択行為が含まれており、これらは問題解決能力を含む基礎的学習能力と関連があることが予想される。

## 第2項 方法

### 1. 対象者

A 県の障害福祉サービス事業所に通所する知的障害者 181 名(男性 96 名、女性 85 名)である。障害種別は知的障害 106 名、自閉症スペクトラム障害 35 名、ダウン症 40 名であった。対象者の平均 CA29.5 歳(±7.9, range18-63)、平均 MA4.06 歳(±2.00, range1:00-8:08)であった。MA の算出には、田中ビネー知能検査 V を用いた。田中ビネー知能検査 V は対象者の通所先である障害福祉サービス事業所の職員によって測定された。

### 2. 倫理的配慮

田中ビネー知能検査 V による MA の測定については、書面にて本人および保護者、または支援者に参加・協力の同意を得た上で実施した。また、調査により得られた情報も個人情報と特定されないよう配慮することを書面で伝えた。

### 3. 調査項目の作成

#### (1) 学習者の活動に関する項目

成人期知的障害者の生涯学習機会で行き組まれる学習内容において、学習者の活動に該当する項目を作成する。本論第 I 部第 2 章第 1 節(研究 2)より、成人期知的障害者の生涯学習機会で行き組まれていた学習内容は「行事的な活動」であった。本研究では「行事的な活動」に行き組み、具体的な活動の記載のある成人期知的障害者の生涯学習に関する先行研究および知的障害者の生活適応能力を評価し、「余暇・学習」領域を有する生活適応支援チェックリスト(橋本,2001)を参考に、「行事的な活動」に関わる具体的な活動を抽出するものとした。

「行事的な活動」に行き組み、具体的な活動の記載のある成人期知的障害者の生涯学習に関する先行研究として、本論第 2 章第 1 節(研究 2)に基づき、大南(1975)、新海・大田・杉野・松尾・山崎・石原(1996)、工藤(1997)、高畑(2004)の 4 編を選択した。4 編の先行研究における、「行事的な活動」として、大南(1975)には「旅館、キャンプ場などを活用した旅行」、新海ら(1996)には「旅行・キャンプ」「動物園などの公共施設の利用」、工藤(1997)には「宿泊学習」「バスハイク」、高畑(2004)には「買物学習(遠方)」「社会科見学」「室内での行事的な活動」が含まれていた。これらを踏まえ、生活適応

支援チェックリスト(橋本,2001)の「余暇・学習」領域から、「室内活動」「移動」「交通機関の利用」「外出」「外食」「買い物」に関する 58 項目を抽出した。以下、これらの項目を「学習者の活動に関する項目」とし、表 2-2-①に表す。

表2-2-① 学習者の活動に関する項目

質問項目
1 集団での簡単な活動に参加する(鑑賞会やゲームなど)
2 好きな余暇活動を自発的に選び実行する
3 音楽やビデオを自分から見たり聞いたりしようとする
4 本や新聞、雑誌を読んだり眺めたりする
5 ゲーム・おもちゃ・手芸などで一人で時間を過ごす
6 日記や小遣い帳など学業スキルを使う仕事をする
7 他者を誘って、余暇活動をする
8 新聞・雑誌・テレビなどで世間の情報などに関心を持つ
9 余暇活動を中止し、食事や入浴など指示された行動に移る
10 歩道がある場所では、歩道を歩く
11 歩道がない場所では、歩道を歩く
12 自転車や車が近づいてきたことに気づいてよける
13 人とぶつからないようによける
14 信号機に従って、横断歩道を渡る
15 信号機のない横断歩道で、安全に渡る
16 一人で階段を昇り降りする
17 一人でエスカレーターにスムーズに乗り降りする
18 一人でエレベーターを利用する
19 集合場所で、他者と一緒に時間まで待つ
20 集団に遅れたり、はぐれたりすることなく移動する
21 近くをよく利用する店まで迷わずに行く
22 券売機で目的地までの切符を購入する
23 切符を改札機に通し、スムーズに通る
24 順番通りに列に並んでバス・電車を待つ
25 目的地までのバス・電車に一人で間違えずに乗る
26 目的地で一人でバス・電車から降りる
27 バス・電車内で他の乗客の迷惑になる行動をしない
28 必要に応じてバス・電車の時刻表を利用する
29 外出に嫌がらずに参加する
30 何らかの情報や経験から外出先を自分で選ぶ
31 外出の予定を立てる
32 雑誌等で商品や上映中の映画等の情報を知る
33 ハンカチなど、外出時の持ち物を準備する
34 雨がふりそうな時に傘を持って出掛ける
35 目的に応じた荷物を準備する
36 スケジュールに沿った行動をする
37 決められた時間に、決められた場所へ集合する
38 トイレの場所を探す
39 入場券の必要な施設(映画館・遊園地など)を利用する
40 登録・手続きが必要な施設(ボウリング・カラオケ)を利用する
41 貸借、期日のルールがある施設(図書館・レンタルビデオ)を利用する
42 一人で青年学級等のサークル活動に参加する
43 自動販売機で欲しい物を選ぶ
44 食べたい食事にあわせた店を選ぶ
45 店員に誘導され、席に座る
46 メニューを見て、食事を注文する
47 店内で他の客の迷惑になる行動をしない
48 買いたいものにあわせて、お金を準備する
49 購入物品に合わせた店を選択する
50 購入したい商品の売り場を探す
51 自分の好みの商品を選ぶ
52 手持ちの金額に合わせて、複数の商品を選択する
53 日常使用する物(歯磨き粉、石鹸など)で足りない物を選ぶ
54 レジの場所を探す
55 複数の紙幣・小銭を組み合わせ、お金の支払いをする
56 おつりを受け取る
57 買ったものを袋に入れる
58 店内で騒いだり走ったりしない

## (2) 学習者の基礎的学習能力に関する項目

学習者の基礎的学習能力に関する項目については2009(平成21)年度3月に開示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(文部科学省, 2009b)や知的障害者の生活適応能力を評価する生活適応支援チェックリスト(橋本,2001)の「基礎学習」領域を参考に作成する。先行研究において、知的障害者の基礎的学習能力には、読み書き計算に加え、それらに関する文字概念、数概念の形成に必要な「類別」の概念も含まれていた。そのため、文字概念に関する項目8項目、数概念に関する項目12項目、類別概念に関する項目10項目の計30項目を作成した。数概念に関する項目には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(文部科学省, 2009b)「算数科」「数学科」を参考に時間概念に関する項目も含めるものとした。これらを表2-2-②に表す。

表2-2-② 学習者の基礎的学習能力に関する項目

質問項目
1 ひらがなで書かれた自分の名前がわかる
2 ひらがなで書かれた単語が読める
3 絵本など、ひらがなの文章が読める
4 新聞、雑誌など漢字まじりの文章が読める
5 一桁の数字が読める
6 二桁の数字が読める
7 ひらがなで自分の名前や限られた単語が書ける
8 ひらがなでものの名称が書ける
9 ひらがなで文章が書ける
10 漢字まじりの文章が書ける
11 一桁の数字が書ける
12 二桁の数字が書ける
13 一桁の2つの数字の大小がわかる
14 1~20の数字の順番がわかる
15 二桁以上の2つの数字の大小がわかる
16 一桁どうしの足し算・引き算が出来る
17 デジタル時計が読める
18 アナログ時計が読める
19 カレンダーで今日の日付・曜日が言える
20 午前と午後がわかる
21 大きい、小さいがわかる
22 多い、少ないがわかる
23 長い、短いがわかる(長さ)
24 高い、低いがわかる
25 左右がわかる
26 上のほう、下のほうがわかる
27 太い、細いがわかる
28 重い、軽いがわかる
29 裏・表でわかる
30 固い、柔らかいがわかる

#### 4. 回答方法

対象者の支援者である障害福祉サービス事業所職員に回答を依頼した。「学習者の活動に関する項目」については、橋本(2001)の生活適応支援チェックリストを参考に、項目内容の獲得段階に基づき、全面介助のレベル(1点：未獲得)、身体的支援のレベル(2点)、モデル呈示(3点)、声かけによる支援(4点)、支援なし(5点：獲得)の5件法による回答を求めた。「学習者の基礎的学習能力に関する項目」は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の「国語科」「算数科」の段階に準じて作成したため、回答方法については、「獲得している」「獲得していない」の2件法による回答を求めた。回答にあたっては、どのような援助を行っているかについて、家庭や他の支援者への聴き取りも実施してもらった。

#### 5. 手続き

##### (1) 学習活動領域の抽出

点数化された「学習者の活動に関する項目」について、多変量解析における因子分析(主因子法—プロマックス回転)を用いて分析を行った。その際、項目の性質も踏まえて学習活動領域を抽出した。

##### (2) 基礎的学習能力領域の抽出

点数化された「学習者の基礎的学習能力に関する項目」について、多変量解析における数量化Ⅲ類を用いて分析を行った。その際、項目の性質、先行研究も踏まえて基礎的学習能力領域を抽出した。

##### (3) 学習活動領域と基礎的学習能力領域の関連

因子分析(主因子法—プロマックス回転)で求められる各因子(領域)における質問項目の点数の総和と、数量化Ⅲ類で求められる各軸(領域)における質問項目の点数の総和より、多変量解析における重回帰分析を用いて、学習活動領域と基礎的学習能力領域との相互の関連を検討した。

## 第3項 結果

### 1. 学習活動領域の抽出

「学習者の活動に関する項目」58項目から領域を抽出するために、回答結果について因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行った。因子数はカイザーガットマン基準により固有値1以上を基準とし、因子数を5とした。因子負荷量の基準は0.40以上とした。そこで得られた結果から因子負荷量が低い項目と複数の因子にまたがって因子負荷量が高い項目を削除し、再び因子分析(主因子法、プロマックス回転)を行った。これを繰り返すことで、5因子43項目が抽出された。それぞれの因子でクロンバックの $\alpha$ 係数を算出したところ、すべての因子で0.80以上の値を示したことから、信頼性は高いものと判断できる。これら5因子を表2-2-③に表す。また、因子分析によって削除された項目を表2-2-④に表す。

表2-2-③ 学習者の活動に関する項目 因子分析 結果

質問項目	F1	F2	F3	F4	F5	共通性
<b>第1因子: 金銭の使用および地域資源の利用 (<math>\alpha=0.97</math>)</b>						
41 貸借、期日のルールがある施設(図書館・レンタルビデオ)を利用する	<b>0.97</b>	0.08	-0.21	-0.02	0.11	0.86
40 登録・手続きが必要な施設(ボウリング・カラオケ)を利用する	<b>0.94</b>	0.02	-0.12	-0.02	0.12	0.83
28 必要に応じてバス・電車の時刻表を利用する	<b>0.89</b>	-0.04	0.03	-0.03	0.00	0.76
39 入場券の必要な施設(映画館・遊園地など)を利用する	<b>0.85</b>	0.00	-0.06	0.04	0.16	0.81
42 一人で青年学級等のサークル活動に参加する	<b>0.77</b>	0.11	-0.08	0.02	0.10	0.70
31 外出の予定を立てる	<b>0.77</b>	-0.11	0.11	0.17	0.01	0.79
52 手持ちの金額に合わせて、複数の商品を選択する	<b>0.74</b>	-0.01	0.33	-0.12	-0.08	0.78
32 雑誌等で商品や上映中の映画等の情報を知る	<b>0.73</b>	0.00	-0.04	0.28	-0.04	0.74
22 券売機で目的地までの切符を購入する	<b>0.73</b>	0.03	0.26	-0.11	0.02	0.77
48 買いたいものにあわせて、お金を準備する	<b>0.70</b>	-0.03	0.34	-0.07	-0.03	0.76
55 複数の紙幣・小銭を組み合わせて、お金の支払いをする	<b>0.68</b>	0.02	0.36	-0.13	-0.08	0.75
6 日記や小遣い帳など学業スキルを使う仕事をする	<b>0.63</b>	0.09	0.11	0.13	-0.06	0.67
53 日常使用する物(歯磨き粉、石鹸など)で足りない物を選ぶ	<b>0.59</b>	0.18	0.35	-0.09	-0.09	0.80
8 新聞・雑誌・テレビなどで世間の情報などに関心を持つ	<b>0.57</b>	0.13	0.06	0.22	-0.14	0.63
30 何らかの情報や経験から外出先を自分で選ぶ	<b>0.54</b>	-0.07	0.28	0.27	-0.01	0.76
7 他者を誘って、余暇活動をする	<b>0.41</b>	0.21	-0.02	0.35	-0.20	0.53
<b>第2因子: 規則の遵守 (<math>\alpha=0.90</math>)</b>						
27 バス・電車内で他の乗客の迷惑になる行動をしない	0.13	<b>0.90</b>	-0.09	-0.11	-0.08	0.70
58 店内で騒いだり走ったりしない	-0.08	<b>0.76</b>	0.29	-0.05	-0.03	0.79
47 店内で他の客の迷惑になる行動をしない	-0.01	<b>0.74</b>	0.21	0.02	-0.08	0.75
19 集合場所で、他者と一緒に時間まで待つ	0.08	<b>0.68</b>	-0.01	0.06	0.11	0.65
9 余暇活動を中止し、食事や入浴など指示された行動に移る	-0.01	<b>0.63</b>	0.01	0.20	-0.03	0.56
20 集団に遅れたり、はぐれたりすることなく移動する	-0.01	<b>0.59</b>	-0.01	0.09	0.23	0.59
36 スケジュールに沿った行動をする	0.34	<b>0.47</b>	0.17	0.05	-0.08	0.72
33 ハンカチなど、外出時の持ち物を準備する	0.21	<b>0.44</b>	0.22	0.02	0.09	0.68
35 目的に応じた荷物を準備する	0.36	<b>0.43</b>	0.23	-0.02	-0.01	0.75
<b>第3因子: 好みに沿った選択 (<math>\alpha=0.97</math>)</b>						
51 自分の好みの商品を選ぶ	0.14	0.02	<b>0.72</b>	0.04	-0.02	0.72
56 おつりを受け取る	0.07	0.10	<b>0.72</b>	0.04	0.10	0.82
43 自動販売機で欲しい物を選ぶ	-0.11	0.15	<b>0.71</b>	0.06	0.17	0.78
57 買ったものを袋に入れる	0.00	0.23	<b>0.70</b>	-0.02	0.10	0.83
44 食べたい食事にあわせた店を選ぶ	0.28	-0.17	<b>0.69</b>	0.14	0.00	0.73
54 レジの場所を探す	0.27	0.09	<b>0.69</b>	0.00	-0.05	0.85
46 メニューを見て、食事を注文する	0.06	0.06	<b>0.63</b>	0.17	0.08	0.72
45 店員に誘導され、席に座る	0.02	0.29	<b>0.59</b>	0.10	0.05	0.84
21 近くのよく利用する店まで迷わずに行く	0.23	0.02	<b>0.53</b>	0.04	0.24	0.75
23 切符を改札機に通し、スムーズに通る	0.07	0.24	<b>0.49</b>	-0.04	0.26	0.74
<b>第4因子: 自発的文化活動 (<math>\alpha=0.87</math>)</b>						
3 音楽やビデオを自分から見たり聞いたりしようとする	0.00	-0.01	0.10	<b>0.81</b>	-0.04	0.72
2 好きな余暇活動を自発的に選び実行する	-0.05	0.09	0.20	<b>0.73</b>	-0.10	0.71
4 本や新聞、雑誌を読んだり眺めたりする	0.27	0.00	-0.17	<b>0.62</b>	0.24	0.64
5 ゲーム・おもちゃ・手芸などで一人で時間を過ごす	0.07	0.04	0.21	<b>0.58</b>	0.06	0.65
<b>第5因子: 移動 (<math>\alpha=0.88</math>)</b>						
16 一人で階段を昇り降りする	0.02	-0.11	0.07	-0.11	<b>0.89</b>	0.72
17 一人でエスカレーターにスムーズに乗り降りする	-0.03	0.00	0.12	0.00	<b>0.78</b>	0.67
10 歩道がある場所では、歩道を歩く	-0.01	0.23	0.13	0.14	<b>0.58</b>	0.77
11 歩道がない場所では、道路の端を歩く	0.06	0.36	0.15	0.07	<b>0.47</b>	0.78
<b>因子間相関</b>						
	1.00					
	0.56	1.00				
	0.61	0.67	1.00			
	0.51	0.53	0.51	1.00		
	0.32	0.46	0.46	0.34	1.00	

表2-2-④ 因子分析によって削除された項目

質問項目
1 集団での簡単な活動に参加する(鑑賞会やゲームなど)
12 自転車や車が近づいてきたことに気づいてよける
13 人とぶつからないようによける
14 信号機に従って、横断歩道を渡る
15 信号機のない横断歩道で、安全に渡る
18 一人でエレベーターを利用する
24 順番通りに列に並んでバス・電車を待つ
25 目的地までのバス・電車に一人で間違えずに乗る
26 目的地で一人でバス・電車から降りる
29 外出に嫌がらずに参加する
34 雨がふりそうな時に傘を持って出掛ける
37 決められた時間に、決められた場所へ集合する
38 トイレの場所を探す
49 購入物品に合わせた店を選択する
50 購入したい商品の売り場を探す

表2-2-③より、第1因子には「金銭の使用」や「地域資源(施設等)の活用」に関する活動が多く含まれており、これを「金銭の使用および地域資源の利用」領域と名付けた。第2因子には「規則を守る」ことに関する活動が含まれており、これを「規則の遵守」領域と名付けた。第3因子には「自分の好み」や「欲しい物」などの自己選択に関する内容が含まれており、これを「好みに沿った選択」領域と名付けた。第4因子には「自分から」、「自発的」に取り組む「文化活動」に関する内容が含まれており、これを「自発的文化活動」領域と名付けた。第5因子は「移動」に関する活動が含まれており、これを「移動」領域と名付けた。

## 2. 基礎的学習能力領域の抽出

「学習者の基礎的学習能力に関する項目」30項目から領域を抽出するため、多変量解析法である数量化Ⅲ類を行った。累積寄与率の推移から、3軸28項目を抽出した。プラス側に高い主な項目とマイナス側に高い主な項目について第1軸から順に表2-2-⑤、表2-2-⑥、表2-2-⑦に表す。また、「1.ひらがなで書かれた自分の名前がわかる」「7.ひらがなで自分の名前や限られた単語が書ける」の2項目は、抽出された3軸全てでカテゴリースコアのマイナス側に含まれたため、除外された。

表2-2-⑤ 学習者の基礎的学習能力に関する項目 数量化Ⅲ類 結果 第1軸

第1軸 具体的思考	
カテゴリースコア プラス側	カテゴリー数量
16 一桁どうしの足し算・引き算が出来る	2.0052
15 二桁以上の2つの数字の大小がわかる	1.6830
4 新聞、雑誌など漢字まじりの文章が読める	1.5590
10 漢字まじりの文章が書ける	1.5483
9 ひらがなで文章が書ける	1.2388
18 アナログ時計が読める	1.0485
13 一桁の2つの数字の大小がわかる	1.0299
12 二桁の数字が書ける	0.9014
14 1~20の数字の順番がわかる	0.8655
17 デジタル時計が読める	0.8427
6 二桁の数字が読める	0.8018
カテゴリースコア マイナス側	カテゴリー数量
22 多い、少ないがわかる	-1.2370
21 大きい、小さいがわかる	-1.5839
1 ひらがなで書かれた自分の名前がわかる	-1.6448

表2-2-⑥ 学習者の基礎的学習能力に関する項目 数量化Ⅲ類 結果 第2軸

第2軸 基礎的な類別概念	
カテゴリースコア プラス側	カテゴリー数量
29 裏・表でわかる	2.1848
25 左右がわかる	1.2281
22 多い、少ないがわかる	0.8591
24 高い、低いがわかる	0.8448
27 太い、細いがわかる	0.6876
26 上のほう、下のほうがわかる	0.5620
23 長い、短いがわかる(長さ)	0.5607
30 固い、柔らかいがわかる	0.4414
28 重い、軽いがわかる	0.4286
21 大きい、小さいがわかる	0.2310
カテゴリースコア マイナス側	カテゴリー数量
2 ひらがなで書かれた単語が読める	-1.3002
7 ひらがなで自分の名前や限られた単語が書ける	-1.6405
1 ひらがなで書かれた自分の名前がわかる	-1.9364

表2-2-⑦ 学習者の基礎的学習能力に関する項目 数量化Ⅲ類 結果 第3軸

第3軸 文字・数・時間初期概念	
カテゴリースコア プラス側	カテゴリー数量
11 一桁の数字が書ける	0.9202
8 ひらがなでものの名称が書ける	0.8569
5 一桁の数字が読める	0.8323
2 ひらがなで書かれた単語が読める	0.7780
20 午前と午後がわかる	0.7605
19 カレンダーで今日の日付・曜日が言える	0.5980
3 絵本など、ひらがなの文章が読める	0.4296
カテゴリースコア マイナス側	カテゴリー数量
4 新聞、雑誌など漢字まじりの文章が読める	-1.3368
16 一桁どうしの足し算・引き算が出来る	-2.1944
18 アナログ時計が読める	-2.3080

表2-2-⑤より、「一桁どうしの足し算・引き算が出来る」などの項目はカテゴリースコアのプラス側に含まれている。これらは数概念においても、数詞の操作が行われ、数の論理的な操作に関わる項目である(寺田,1982)。また、「新聞、雑誌など漢字まじりの文章が読める」などの項目もカテゴリースコアのプラス側に含まれている。カテゴリースコアのマイナス側には「ひらがなで書かれた自分の名前がわかる」などの項目が含まれている。このことから、この軸は数の論理的操作や漢字混じりの文字の使用が特徴的である。Piaget(1970)の発達段階を踏まえると、具体的事物の論理的な操作を基に思考が展開される具体的操作期にあたる段階である。よって、この軸を「具体的思考」領域と名付けた。

表2-2-⑥より、「裏・表でわかる」、「多い、少ないがわかる」などの「類別概念」に関わる項目はカテゴリースコアのプラス側に含まれている。カテゴリースコアのマイナス側には「ひらがなで書かれた自分の名前がわかる」などの項目などが含まれている。よって、この軸を「基礎的な類別概念」領域と名付けた。

表2-2-⑦より、「ひらがなでものの名称が書ける」「一桁の数字が読める」などの項目がカテゴリースコアのプラス側に含まれている。これらは、カテゴリースコアのマイナス側に含まれる「新聞、雑誌など漢字まじりの文章が読める」「一桁どうしの足し算・引き算が出来る」と比較し、文字・数概念の初期段階の内容である。また、竹内・丸山(2000)は「午前・午後」などの慣用的時間概念の発達から、「アナログ時計が読める」といった Piaget(1946)による空間的概念も含めた時間概念への発達につな

がるもととしている。よって、カテゴリースコアのプラス側に含まれる「午前と午後がわかる」などはマイナス側に含まれる「アナログ時計が読める」と比較し、低次の項目にあたる。よって、この軸を「文字・数・時間初期概念」領域と名付けた。

### 3. 学習活動領域と基礎的学習能力領域の関連

学習活動領域 5 因子と基礎的学習能力領域 3 軸の関連を見るため、5 因子に含まれる質問項目の総和と、3 軸に含まれる質問項目の総和を用いて多変量解析の一つである重回帰分析を行った。重回帰分析を行うにあたっては 5 因子(学習活動領域)を目的変数、3 軸(基礎的学習能力領域)を説明変数とし、全投入法を用いた。結果を表 2-2-⑧に表す。

表2-2-⑧ 学習活動領域及び基礎的学習能力領域 重回帰分析 結果

独立変数	標準偏回帰係数				
	第1因子	第2因子	第3因子	第4因子	第5因子
第1軸	0.61**	0.17	0.23*	0.15	0.11
第2軸	0.19*	0.35**	0.47**	0.18	0.38**
第3軸	0.00	0.21	0.16	0.27*	0.07
修正済R2	0.57**	0.45**	0.61**	0.31**	0.27**

表 2-2-⑧より、分散分析はすべて 1% 水準で有意であり(第 1 因子： $F_{(3,177)}=81.80, p<.01$ 、第 2 因子： $F_{(3,177)}=50.07, p<.01$ 、第 3 因子： $F_{(3,177)}=41.71, p<.01$ 、第 4 因子： $F_{(3,177)}=28.56, p<.01$ 、第 5 因子： $F_{(3,177)}=22.98, p<.01$ )、VIF(分散拡大要因：Variance Infracation Factor)も全ての分析で 10 以下であったため、結果の妥当性が示された。基礎的学習能力領域を視点にして見てみると、第 1 軸「具体的思考」領域は第 1 因子「金銭の使用および地域資源の利用」領域と第 3 因子「好みに沿った選択」領域と有意な関連が見られた。第 2 軸「基礎的な類別概念」領域は第 1 因子「金銭の使用および地域資源の利用」領域、第 2 因子「規則の遵守」領域、第 3 因子「好みに沿った選択」領域、第 5 因子「移動」領域と有意な関連が見られた。第 3 軸「文字・数・時間初期概念」領域は第 4 因子「自発的文化活動」領域と有意な関連が見られた。

## 第 4 項 考察

### 1. 学習活動領域

「学習者の活動に関する項目」から学習活動領域 5 因子を抽出した。

第1因子「金銭の使用および地域資源の利用」領域は、地域資源(施設)の利用に関する項目を含んでいる。項目作成に使用した先行研究においても、こうした地域資源の活用が行われている(例えば工藤,1997 など)。これらの地域資源の利用に関しては金銭の使用を伴っているため、関連する項目が領域に含まれたと考える。

第2因子「規則の遵守」領域は、店舗や交通機関の利用時に迷惑行為を行わないという項目を含んでいる。先行研究より、障害者青年学級やオープンカレッジなどは、集団での生涯学習機会である。そのため、「規則の遵守」領域は、集団参加の際に必要な領域であると言える。

第3因子「好みに沿った選択」領域は、自分の好みに合わせた食事や外出先を選択といった内容を含む項目が含まれている。津田(1995)は、成人期の生涯学習では、すでに人々がもっている自己決定能力を有効活用させるために、適切に「自己決定」場面を設定する重要性を挙げている。「好みに沿った選択」領域はこうした成人期の「自己決定」につながるものであると考えられる。

第4因子「自発的文化活動」領域は自ら「音楽を聞く」「新聞、雑誌を読む」などの活動に関する項目が挙げられていた。生涯学習はこれまでの中央教育審議会の答申を見ると、一貫して「各個人のその自発的意思に基づいて行うことを基本とする学習」であることが述べられている(中央教育審議会, 2008)。このことから、「自発的な活動」は生涯学習支援において必要な領域であると言える。

第5因子「移動」領域は、店舗・施設の利用のための移動や屋外での活動の際に重要になるものであり、活動参加への基礎になると考えられる。

以上の考察より、先行研究などを参考にすると、因子分析より抽出された5因子は「行事的な活動」における適切な学習活動領域であることが示唆された。

## 2. 基礎的学習能力領域

「学習者の基礎的学習能力に関する項目」から基礎的学習能力領域3軸を抽出した。考察では、抽出された3領域に含まれる項目と先行研究を参考に、各領域の段階性について検討する。

「基礎的な類別概念」領域には「多い、少ないがわかる」などの類別概念に関わる項目が含まれていた。類別概念の形成について、久保田(1982)は「大きさ」や「多い」といった概念は、MA2歳半ごろに現れるとしている。「文字・数・時間初期概念」領

域と「具体的思考」領域には文字・数・時間概念に関わる項目が含まれていた。まず、数概念の形成について、寺田(1982)は MA 5 歳までに数の集合や類の概念の芽生えが起きるが数詞の操作や要素への対応はまだ十分でないとしている。その後、MA 5 歳から MA 8 歳で集合の大きさを数で表現したり、数唱の拡大、簡単な計算ができ始めたりするとしている。次に、文字概念の形成について、小池・雲井・窪島(2004)は大石(1988)などのモデルを参考にひらがな・漢字書字の発達段階を示している。それによると、単語として読み書きができる文字があり、特に自分の名前の読み書きができる段階を「ロゴ文字段階」、46 文字のひらがな単語を書くことができる段階を「ひらがな単語段階」、特殊音節を含むひらがな単語を書く段階を「特殊音節単語の段階」、基礎的漢字を書くことができる段階を「基礎的漢字の段階」、学習漢字の読み書きができる段階を「漢字拡張の段階」としている。そして、時間概念の形成について、竹内ら(2000)は「午前・午後」や「カレンダーによる日付の確認」などの慣用的時間概念の発達から、「アナログ時計が読める」といった Piaget(1946)による空間的概念も含めた時間概念への発達につながるとしている。

よって、抽出された基礎的学習能力領域 3 軸に含まれる項目と類別概念および数概念の MA 発達段階とひらがな・漢字書字および時間概念の発達段階との関係から、「基礎的な類別概念」領域、「文字・数・時間初期概念」領域の獲得後に「具体的思考」領域が獲得されると考えられる。

### 3. 学習活動領域と基礎的学習能力領域の関連

因子分析によって得られた 5 因子(学習活動領域)を目的変数、数量化Ⅲ類によって得られた 3 軸(基礎的学習能力領域)を説明変数とし重回帰分析を行った。基礎的学習能力領域の段階性を含め、学習活動領域と基礎的学習能力領域との関連について図 2-2-①に示す。

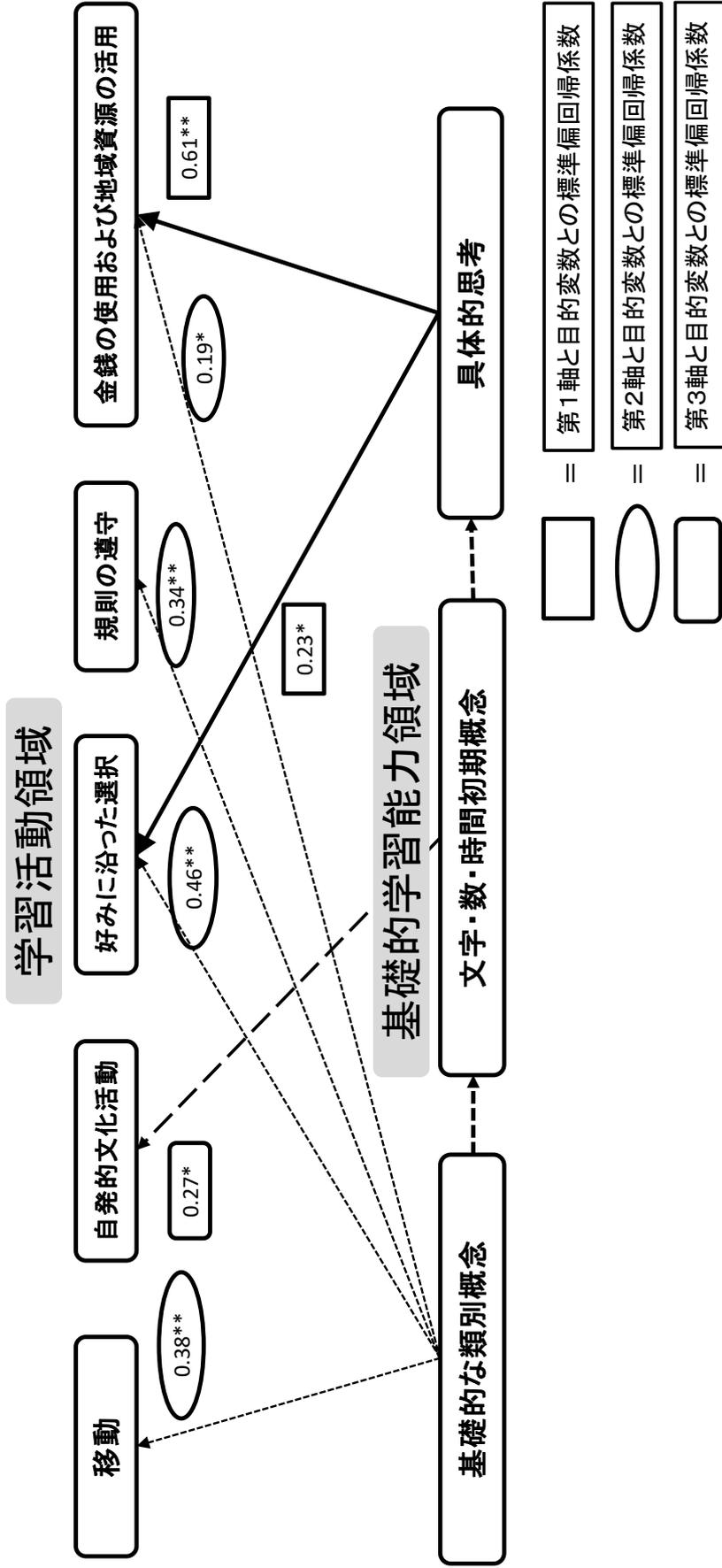


図2-2-① 学習活動領域と基礎的学習能力領域との関連

図より「基礎的な類別概念」領域は、4つの学習活動領域と有意な関連があった。関連のあった学習活動領域の各領域の項目を見てみると、「移動」領域では「歩道がある場所では、歩道を歩く」など、道路において対象物を類別する能力が必要であるため有意に関連していると言える。「好みに沿った選択」領域は、「自分の好みの商品を選ぶ」など選択活動が含まれており、特に自分の嗜好に合わせて区別する能力が必要であるため、4つの学習活動領域の中で、最も有意に関連があったと考えられる。「規則の遵守」領域は、「バス・電車内で他の乗客の迷惑になる行動をしない」など、状況を考慮して迷惑行動をしないといった内容が含まれているため、有意な関連を示したと言える。「金銭の使用および地域資源の利用」領域は、金銭の使用などで硬貨を区別する活動などが含まれていると推測されるため、有意な関連を示したと言える。

次に、「文字・数・時間初期概念」領域は「自発的文化活動」領域との有意な関連があった。「自発的文化活動」領域には「音楽やビデオを自分から見たり聞いたりしようとする」といった文字・数の使用に関する内容が含まれているため、有意な関連を示したと言える。しかし、文字・数の使用に関わると考えられる、他の学習活動領域とは有意な関連を示さなかった。

最後に、「具体的思考」領域は、「好みに沿った選択」領域および「金銭の使用および地域資源の利用」領域と有意な関連があった。「好みに沿った選択」領域は、選択する際に自ら「評価基準に重み付け」を行うため(印南,1997)、自己決定に関する領域とも言える。Wehmeyer, Kelchner & Richards(1996)は「自己決定」に関連する4つの特性として、「自主性(Autonomy)」「自己調整(Self-Regulation)」「心理的エンパワメント(Psychological Empowerment)」「自己理解(Self-Realization)」を挙げている。これら4つの特性のうち「自主性」に関して、手島(2003)は「選択スキルや問題解決スキル等の自己決定の実行にかかわるスキル」と述べている。認知心理学の面から見て、問題解決スキルは論理的な操作を伴う思考に関連するとされており(辰野,1970)、これらが関係し、「具体的思考」領域と有意な関連を示したと考えられる。「金銭の使用および地域資源の利用」領域では、施設利用に関して、利用手続きで文字を使用したり、金銭の計算をしたりする場面も含まれていると考えられる。「具体的思考」領域では「一桁どうしの足し算・引き算が出来る」などの項目が含まれていることから、有意な関連が見られたと言える。

以上より、「学習者の活動に関する項目」より抽出した学習活動領域と「学習者の基

基礎的学習能力に関する項目」より抽出した基礎的学習能力領域は、多くの領域間で有意に関連していることが明らかとなった。よって、立田(2003)が指摘する通り、生涯学習機会で行事活動(行事的な活動)は、成人期知的障害者の基礎的学習能力との関連が見られ、仮説1が支持されたと言える。また、学習活動領域(5領域)においては「好みに沿った選択」領域が抽出され、さらに基礎的学習能力領域(3領域)に含まれ、問題解決能力と関連が指摘されている「具体的思考」領域と有意な関連が見られた。よって、成人期の生涯学習機会で行事活動(行事的な活動)には、自己決定に関わるような選択行為が含まれており、これらは問題解決能力を含む基礎的学習能力と関連があることが明らかとなり、仮説2が支持されたと言える。

## 第5項 まとめ

第2章第2節(研究3)では、成人期知的障害者の生涯学習機会で行事活動(行事的な活動)と基礎的学習能力との関連について明らかにすることを目的とした。

「学習者の活動に関する項目」より抽出した学習活動領域と「学習者の基礎的学習能力に関する項目」より抽出した基礎的学習能力領域は、多くの領域間で有意に関連していることが明らかとなった。よって、成人期知的障害者の生涯学習機会で行事活動(行事的な活動)も、学習者の基礎的学習能力およびその段階を踏まえる必要があると考える。また、知的障害者が学習内容に取り組む際に、自ら活動するためには「具体的思考」領域の獲得が必要であることが示唆された。

大宮(2008)は具体的操作段階に達していない幼児(4歳～6歳)でも身近な内容を扱ったり、提示方法を工夫したりすることで論理的な操作を伴う不定推論が可能であることを明らかにしている。大宮(2008)の知見を踏まえると、具体的操作段階に達していない成人期知的障害者でも、生涯学習機会において、課題の内容や提示方法を工夫した論理的な操作を伴う課題に取り組むことで、「具体的思考」の形成が可能になるものと考えられる。今後は、成人期知的障害者の「具体的思考」の形成に向けて、課題や提示方法を含む支援を検討していく必要があると言える。

### 第3節 第1部 小括

第1部では「成人期知的障害者の生涯学習機会において自己決定に関わる学習内容が取り組まれているか」という問題提起に関わり、成人期知的障害者の自己決定に関わる問題解決能力を形成する機会であると考えられる生涯学習機会の実態を明らかにした。

第1章(研究1)では、相談支援事業所への相談内容の調査を通して、成人期知的障害者の「支援課題」を検討することを目的とした。結果、①成人期知的障害者の「支援課題」は、就労先の決定に関わる「主要な生活領域」と他者との関係性に関わる「対人関係」が多いことが明らかとなった。よって、成人期知的障害者の支援課題にも自己決定に関わる内容が多く挙げられていた。

第2章第1節(研究2)では、教育機関である障害者青年学級、特別支援学校、オープンカレッジに加え、障害福祉サービス事業所を対象に、成人期知的障害者の生涯学習機会に取り組まれている学習内容の特徴を明らかにすることを目的とした。結果、成人期知的障害者の支援課題として多く挙げられていた就労先の決定や対人関係に関わる学習内容の実施率は低いことが明らかとなった。

第2章第2節(研究3)では、成人期知的障害者の生涯学習機会に取り組まれている学習内容(行事的な活動)と基礎的学習能力との関連について明らかにすることを目的とした。結果、成人期の生涯学習機会に取り組まれている学習内容には、自己決定に関わるような選択行為が含まれており、これらは問題解決能力を含む基礎的学習能力と関連があることが明らかとなった。

以上のことから、成人期知的障害者の生涯学習機会においても、適切な自己決定に向けて、問題解決能力を形成する必要性が明らかとなった。しかし、成人期の支援課題に多く挙げられていた「就労先の決定」「対人関係」などは、生涯学習機会に取り組まれていなかったため、これら自己決定に関わると考えられる内容に取り組むために、今後、具体的な学習方法とその支援方法を検討していく必要があると考える。

第2部では「成人期知的障害者が自己決定に関わる問題解決行動を遂行するためにはどのような支援方法が必要か」に関わり、成人期知的障害者の自己決定に関わる問題解決行動の遂行に対する支援方法を検討していく。

## 第2部 成人期知的障害者の自己決定に関わる問題理解プロセスとその遂行の特徴

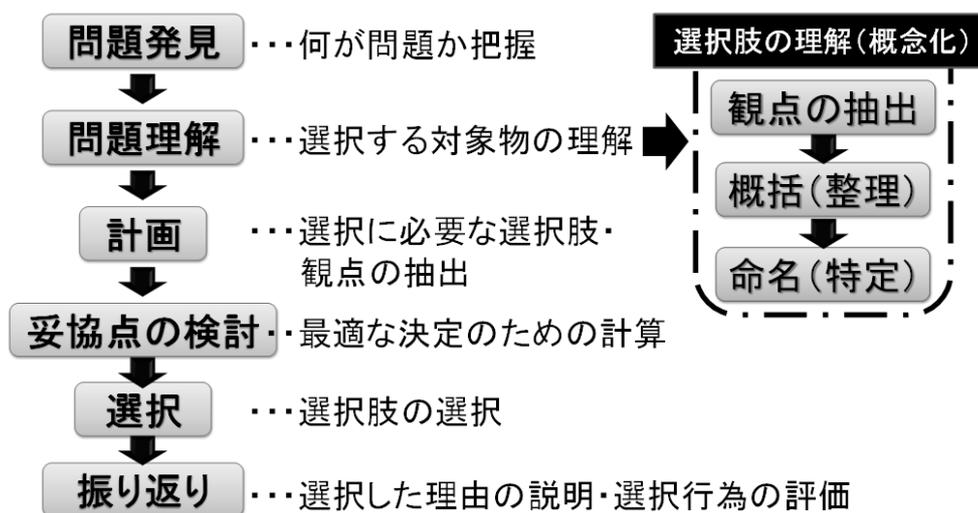
第1部では「成人期知的障害者の生涯学習機会において自己決定に関わる学習内容が取り組まれているか」という問題提起に関わり、成人期知的障害者の支援課題および生涯学習機会で行われている学習内容の検討を通して、成人期知的障害者の生涯学習機会の実態を明らかにした。結果、①成人期知的障害者の支援課題として、就労先の決定や対人関係など自己決定に関わる内容が多く挙げられていること、②成人期知的障害者の生涯学習機会では、自己決定に関わる支援課題に応じた学習内容の実施率が低いこと、③成人期知的障害者の生涯学習機会でも最も取り組まれている学習内容(行事的な活動)にも、自己決定に関わるような選択行為が含まれており、それらは問題解決能力を含む基礎的学習能力と関連が見られること、の3点が明らかとなった。今後の課題として、生涯学習機会を通じて、自己決定に関わる問題解決能力を形成するために、課題や提示方法を含む支援を検討していく必要があることが挙げられた。

第2部では、「成人期知的障害者が自己決定に関わる問題解決行動を遂行するためにはどのような支援方法が必要か」に関わり、成人期知的障害者の自己決定に関わる問題解決行動の遂行に対する支援方法を検討していく。

知的障害者の自己決定に関わる先行研究において、自己決定に関わる能力を育てるカリキュラムとしては Test, Karvonen, Wood, Browder & Algozjne (2000)などが挙げられるものの、「自己認知」「心理的エンパワメント」「セルフ・アドボカシー」に対する支援がほとんどであり、選択する際に必要な問題解決能力という視点での検討はほとんどなされていない。近年では、Miller, Doughy & Krockover(2015)によって、自己決定の促進のため問題解決能力の一つである「科学的探究方法(Science inquiry methods)」を獲得することで適切な自己決定がなされるか検討が行われているが、事例的研究にとどまっている。わが国では自己決定という概念が近年になり重要視されたことも関係し、「自己決定に関わる能力」の学習方法とその支援方法に関する実証的研究はまだほとんど行われていないことが課題とされている(手島,2003 ; 與那嶺・岡田・白澤,2010)。

そこで、自己決定には問題解決能力が関係するという先行研究における指摘を踏まえ(Miller,et.al,2015 ; Wehmeyer, Kelchner & Richards,1996)、Field & Hoffman

(1994)の自己決定プロセス、印南 (1997)および John, Ralph & Howard (1999)の意思決定プロセス、千葉ら(2013)の多属性多肢選択意思決定課題と、問題解決プロセス(「問題発見」「問題理解」「計画の立案」「計画の実行」「振り返り」)を踏まえ、「問題解決プロセスとの関連からみる『自己決定の選択プロセス』」(以下、「自己決定の選択プロセス」)を提案した(図Ⅱ－①)。



図Ⅱ－① 問題解決プロセスとの関連からみる「自己決定の選択プロセス」

「自己決定の選択プロセス」の中でも選択する対象物を理解する問題理解プロセスは、多属性多肢選択意思決定課題を踏まえると、観点ごとに選択肢の特徴を整理するプロセスにあたり、問題解決研究においては「対象物の概念化」として取り組まれてきた。「対象物の概念化」は辰野(1970)や Greeno (1978a)を踏まえると、「観点の抽出」「概括(整理)」「命名(特定)」のプロセスを経てなされる。Piaget(1970)の発達段階によると、対象物を二つ以上の観点で把握することは、論理的操作を伴う「分類の操作」が必要であり、具体的思考期(6,7～11 歳ごろ)に可能になるとされている。一方で、自分にとって重要な観点を決める「妥協点の検討」は古屋・三谷(2004)が指摘する「個人の選好」にあたるため、選択者本人の認知能力はほとんど関連しないことが考えられる。

以上より、知的障害者の自己決定における選択行為は、論理的な操作を伴う選択する対象物の理解は遂行困難が予想される。しかし、それ以後の観点の重み付けや選択行為はほとんど定型発達者と差異なく遂行することが予想される。

よって、知的障害者が自己決定の選択プロセスを遂行するためには、選択する対象物を理解する「問題理解」プロセス遂行に対する支援を検討することが必要であり、適

切な支援方法を用いることで、知的障害者が「可能な限り」自己決定を行うことが可能になると考えられる。

知的障害者の問題解決研究では、構造化された変換課題であるハノイの塔課題(例えば Borys, Spitz & Dorans, 1982 ; 渡邊, 2000)などが多く扱われているものの、Greeno (1978a)の問題の分類において、「対象物の概念化」に関わる「構造帰納課題」は取り組まれていないことが現状である。これは、これまで知的障害者の多くは論理的な操作が困難であるとされてきたからである。

二つ以上の観点を基に比較し、対象物を概念化する過程は Piaget (1970)を踏まえると論理的な操作を伴う具体的思考期(6,7～11 歳)以降の課題である。Piaget(1970)は前操作期(2～6,7 歳)にあたる子どもは具体的に理解できる事物等が対象の場合であっても、論理的に考えることはできないとした。しかし、大宮(2008)は、幼児(4～6 歳)を対象に、不定推論課題を用いた研究を行った。その結果、課題の提示の仕方や、パペットや絵カードの導入といった支援を行うことで、大人と同様の思考方略を用いて、正しく結論が導くことを明らかにした。これらの知見を踏まえると、知的障害者も、知的発達段階に応じて提示方法を工夫するなど、適切な支援方法を用いることで、論理的な操作を伴う問題理解プロセスの遂行が可能になることが示唆される。

よって、第3章(研究4)では、田中ビネー知能検査の項目分析を通して、成人期知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴を検討する。次に、問題解決に関わる知的機能の特徴および先行研究を踏まえ、新たに「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案する。さらに、第5章(研究5)では、新たに提案した「知的障害者の自己決定の選択プロセス」の中でも、論理的な操作を伴うとされ、支援方法の検討が必要されている問題理解プロセスの遂行の特徴について検討する。

### 第3章 成人期知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴

#### (研究4)

#### 第1節 問題の所在と目的

自己決定には問題解決能力が関係することが指摘されており(Miller, et.al, 2015 ; Wehmeyer, et.al, 1996)、知的障害者が適切な自己決定を行うためには、問題解決能力の形成を支援することが必要であると考えられる。

問題解決について、Newell & Simon(1972)は「問題が未解決の初期状態から問題が解決された目標状態へと状態を遷移させるプロセス」と定義している。辰野(1970)は、問題解決は二つ以上の事象を扱う論理的作用であるとし、Piaget(1970)は論理的作用には操作(operation)が関係するとしている。Piaget(1970)は、操作とは前操作期(2～6, 7歳)における知覚に基づく活動だけでなく、概念化された事象の保存と可逆的変換を伴う活動であるとしている。操作の獲得により、包含関係の理解、数の系列化、類推などが可能になるとされている。また、具体的な事物を用いて操作を行う具体的操作期(6,7～11歳)、具体的な事物を用いず、表象的(内面的)な操作がなされる形式的操作期(11歳以降)に分かれるとしている。

こうした操作に関して Piaget (1970)は、前操作期にあたる子どもは具体的に理解できる事物等が対象の場合であっても、論理的に考えることはできないとした。しかし、大宮(2008)は、幼児(4歳～6歳)を対象に、「金魚は水の中に住んでいる→水の中に住んでいるのは何か」といった不定推論課題を用いた研究を行い、幼児でも課題の提示方法を工夫することで、大人と同様の思考方略を用いて、正しい結論を導くことを明らかにした。これらの知見を踏まえると、知的発達段階上、操作が困難であるとされる前操作期の知的障害者に対しても、知的発達段階に応じて適切な支援方法を用いることによって、論理的な操作を伴う問題解決の遂行が可能になることが示唆される。

知的障害者の知的機能に関する先行研究を概観すると、菅野・上林・橋本・池田(1988)、菅野・細川・橋本・池田(1990)、菅野・橋本・林・池田・夫(2003)は田中ビネー知能検査の項目を用いて知的クラスター領域を作成し、知的障害者の知的機能の特徴を明らかにしている。項目の特徴を踏まえ、「知覚—運動」「言語」「比較判断」「短期記憶」「数概念」の5領域に大きく分類し、「言語」はさらに「物の名称の理解と表出」「物の概念的理解と表現」「文章の理解と類推」に分類している。それぞれの知的クラスター

一領域の通過率を見てみると、「知覚—運動」「物の名称の理解と表出」領域の通過率は比較的高いものの、「文章の理解と類推」「短期記憶」領域の通過率は低かったため、知的クラスター領域に偏りがあることが明らかになっている。そして通過率の比較的低い知的クラスター領域に関しては、支援方法の検討が必要であるとしている。

大宮(2008)および知的障害者の知的機能に関する先行研究を参考にすると、知的障害者の自己決定、またそれに関わる問題解決行動の遂行に向けて、具体的な支援方法を検討するためには、操作に関わる行為を基に、段階的な知的機能領域の抽出とその特徴を明らかにすることが必要であると言える。しかし従来、こうした知的障害者の知的機能の研究は鈴木ビネー知能検査、または田中ビネー知能検査を用いて、MA 段階を基にした横断的な検討(菅野,2009)、CA 段階を基にした縦断的な検討(南雲・三浦・岸本・中嶋,1983)が行われているが、ともに MA(精神年齢:Mental Age)の変化のみに焦点が当てられており、知的機能領域という視点で検討はなされていない。また、知的クラスター領域と称して、領域ごとに検討を行っている菅野ら(2003)も、田中ビネー知能検査の1歳級から10歳級までの項目を、特徴を踏まえて5領域に整理しているが、問題解決に必要とされる操作および知的発達段階という視点で検討はしていない。

以上より、本研究(研究4)では、田中ビネー知能検査より、知的障害者の操作に関わる項目を抽出し、項目の通過の有無により、段階別に知的機能領域の抽出を行う。抽出された領域の通過率を基に、知的障害者の問題解決の遂行に関わる知的機能の特徴を明らかにすることを目的とする。

## 第2節 方法

### 第1項 対象者

障害福祉サービス事業所に通所または特例子会社に勤務している成人期知的障害者191名であった。191名の性別は男性114名、女性77名で、障害種別は知的障害105名、自閉症スペクトラム障害(以下,ASD)49名、ダウン症37名、測定時の平均CAは34.9歳(±12.2, range18-72)であった。

## 第2項 倫理的配慮

田中ビネー知能検査を実施する際には、本人および保護者、もしくは支援者に対して個人情報保護等について十分な説明を行い、同意を得た上で実施した。

## 第3項 調査課題

田中ビネー知能検査Vであった。障害福祉サービス事業所に通所している対象者は、通所先が委託している心理資格をもつ担当者によって測定が行われた。特例子会社に勤務している対象者は、同じ特例子会社に勤務し、心理資格をもつ職員によって測定が行われた。測定時期は2009年7月から2015年9月であった。

## 第4項 手続き

### 1. 田中ビネー知能検査に含まれる知的障害者の「操作」に関わる項目の抽出

操作に関わる項目の通過の有無により、段階別に知的機能領域を抽出するため、田中ビネー知能検査Vに含まれる操作に関わる項目を検討した。Piaget(1970)は、操作とは前操作期(2~6,7歳)における知覚に基づく活動だけでなく、概念化された事象の保存と可逆的変換を伴う活動であるとしている。しかし、菅野(2009)によれば、成人期知的障害者のMAは平均5.33(対象128名,SD:2.80)であることから、多くの知的障害者は全般的な事象に対する表象的な操作とともに具体的な操作も困難である者が多いことが予想される。よって、田中ビネー知能検査Vにおいて前操作期にあたる2~6歳級に含まれる42項目について、操作における「知覚に基づく活動だけでない」という定義を踏まえ、「具体的な事物を提示せず、検査者の言語指示のみで遂行する」という条件を基に項目を抽出することとした。

「具体的な事物を提示せず、検査者の言語指示のみで遂行する」項目は、2歳級にはなく、3歳級では「27.短文の復唱(A)」「31.物の定義」「33.理解(基本的生活習慣)」「35.反対類推(A)」の4項目、4歳級では「39.理解(身体機能)」「40.数概念(1対1対応)」「42.反対類推(B)」の3項目、5歳級では「43.数概念(10個まで)」「48.左右の弁別」の2項目、6歳級では「50.曜日」「52.理解(問題場面の対応)」「54.打数数え」の3項目であり、42項目中、計12項目が該当した。これらを表3-①に表す。

表3-① 田中ビネー知能検査 2～6歳級 言語指示のみで遂行する項目 一覧

年齢級	「具体的な事物を提示せず、検査者の言語指示のみで遂行する」項目
2歳級	なし
3歳級	27.短文の復唱(A)
	31.物の定義
	33.理解(基本的生活習慣)
	35.反対類推(A)
4歳級	39.理解(身体機能)
	40.数概念(1対1対応) (一部)
	42.反対類推(B)
5歳級	43.数概念(10個まで) (一部)
	48.左右の弁別
6歳級	50.曜日
	52.理解(問題場面の対応)
	54.打数数え

このうち、「27.短文の復唱(A)」「54.打数数え」の2項目は聴覚的な短期記憶に関する課題、「31.物の定義」「33.理解(基本的生活習慣)」「39.理解(身体機能)」「48.左右の弁別」「50.曜日」「52.理解(問題場面の対応)」の6項目は概念や知識の理解に関する課題であった(菅野ら,2003)。「35.反対類推(A)」「42.反対類推(B)」は類推、「40.数概念(1対1対応)」は数の可逆的操作、「43.数概念(10個まで)」は数の等分に関わる課題であるため、それぞれ知覚に基づかない操作が含まれている。しかし、課題の内容は限定的な作用であり、表象化には至らないことが予想される。

よって、「35.反対類推(A)」「40.数概念(1対1対応)」「42.反対類推(B)」「43.数概念(10個まで)」の4項目を田中ビネー知能検査における知的障害者の「操作」に関わる項目とした。

## 2. 分析

### (1) 分析対象者および分析対象項目の抽出

対象者 191 名について、「操作」に関わる 4 項目全て通過(合格)した群(「操作」項目通過群)と 4 項目いずれかが不通過(不合格)だった群(「操作」項目不通過群)の 2 群に分け、分析対象者および分析対象項目を抽出した。

## (2) 「操作」に関わる知的機能領域の抽出および平均通過率の算出

田中ビネー知能検査Ⅴの各項目について、通過を「1」、不通過を「0」と得点化した。次に「操作」項目通過群、「操作」項目不通過群、それぞれで分析対象項目について数量化Ⅲ類を用いて領域を抽出し、抽出した領域ごとに MA 段階別に平均通過率を算出した。抽出した領域の命名には、領域に含まれる項目の特徴と、菅野ら(2003)の知的クラスター領域を参考にした。通過率は領域ごとに「領域内で通過した項目数/領域内に含まれる全項目数」とした。

## 第3節 結果

### 第1項 分析対象者および分析対象項目の抽出

#### 1. 分析対象者の抽出

対象者 191 名に田中ビネー知能検査Ⅴを実施したところ、平均 MA5:02(±1:10, range: 2:05-9:06)であった。各 MA 段階の人数は MA 2 歳台 29 名、MA 3 歳台 30 名、MA 4 歳台 31 名、MA 5 歳台 43 名、MA 6 歳台 21 名、MA 7 歳台 16 名、MA 8 歳台 13 名、MA 9 歳台 8 名であった。

次に対象者 191 名について、「操作」に関わる 4 項目全て通過(合格)した群(「操作」項目通過群)と 4 項目いずれかが不通過(不合格)だった群(「操作」項目不通過群)の 2 群に分けた。MA 2 歳台の対象者 29 名全員は「操作」に関わる 4 項目全て不通過(不合格)であった。数量化Ⅲ類を用いて領域の抽出を行う際に、2 つ以上の変数が含まれておらず、分析不可となるため、MA 2 歳台の対象者は分析から除外するものとした。

よって、分析対象者は MA 3 歳台から MA 9 歳台に含まれる 162 名とした。分析対象者 162 名を「操作」項目通過群 60 名、「操作」項目不通過群 102 名に分け、それぞれの群の性別、障害種別、平均 MA、平均 CA を算出したものを表 3-②に表す。

表3-② 分析対象者のプロフィール

	N	性別		障害種別		MA			CA		
						平均	SD	range	平均	SD	range
「操作」項目 通過群	60	男	38	知的障害	46	7:04	1:03	5:08-9:06	35.62	11.36	18-61
		女	22	ASD	5						
「操作」項目 不通過群	102	男	63	知的障害	46	4:08	1:00	3:00-7:02	33.72	12.31	18-72
		女	39	ASD	31						
全体	162	男	101	知的障害	92	5:08	1:09	3:00-9:06	34.42	12.00	18-72
		女	61	ASD	36						

「操作」項目通過群と「操作」項目不通過群の平均 CA および標準偏差(SD)に大きな偏りは見られなかった。

## (2) 分析対象項目の抽出

「操作」項目通過群 60 名は田中ビネー知能検査の 3～5 歳級に通過率 100%の項目が含まれており、「操作」項目不通過群 102 名は 7 歳級以降に通過率 0%の項目が含まれていた。数量化Ⅲ類を用いて領域の抽出を行う際に、「操作」項目通過群 60 名の 3～5 歳級の項目および「操作」項目不通過群 102 名の 7～9 歳級の項目には 2 つ以上の変数が含まれていないため、分析不可となる。よって、「操作」項目通過群は田中ビネー知能検査 6～9 歳級に含まれる 24 項目を、「操作」項目不通過群は田中ビネー知能検査 3～6 歳級に含まれる 30 項目を分析対象項目とした。

## 第 2 項 「操作」に関わる知的機能領域の抽出および通過率の算出

### 1. 「操作」項目通過群

#### (1) 領域の抽出

田中ビネー知能検査の 6～9 歳級に含まれる 24 項目から領域を抽出するために、多変量解析法である数量化Ⅲ類を行った。累積寄与率の推移から、5 軸 22 項目を抽出した。カテゴリースコアがプラス側に高い項目とマイナス側に高い主な項目について、第 1 軸を表 3-③、第 2 軸を表 3-④に、第 3 軸を表 3-⑤に、第 4 軸を表 3-⑥に、第 5 軸を表 3-⑦に表す。なお、「50.曜日」(6 歳級)、「59.頭文字の同じ単語」(7 歳級)は抽出された 5 軸全てでカテゴリースコアのマイナス側に含まれたため、除外された。

表3—③ 「操作」項目通過群 数量化Ⅲ類 結果 第1軸

第1軸 同異点と文章の理解	
カテゴリースコア プラス側	カテゴリ数量
72: 単語の列挙	1.8623
69: 差異点と共通点	1.6489
66: 共通点(B)	1.2074
61: 短文の復唱(B)	1.1709
64: 短文作り	1.1049
57: 共通点(A)	1.0127
カテゴリースコア マイナス側	カテゴリ数量
58: 数の比較	-0.6796
53: 数の比較	-0.9818
55: 関係類推	-1.0182
50: 曜日	-1.1564
51: ひし形模写	-1.6569

表3—④ 「操作」項目通過群 数量化Ⅲ類 結果 第2軸

第2軸 数的思考	
カテゴリースコア プラス側	カテゴリ数量
68: 数的思考(B)	5.4069
70: 図形の記憶(A)	3.2874
63: 数的思考(A)	1.7483
56: 記憶によるひもとおし	1.6451
58: 数の比較	1.5720
54: 打数数え	1.0927
51: ひし形模写	0.0711
カテゴリースコア マイナス側	カテゴリ数量
50: 曜日	-0.8484
52: 理解(問題場面の対応)	-0.9015
53: 数の比較	-1.1507
69: 差異点と共通点	-1.1621
61: 短文の復唱(B)	-1.3179

表3—⑤ 「操作」項目通過群 数量化Ⅲ類 結果 第3軸

第3軸 関係の類推	
カテゴリースコア プラス側	カテゴリ数量
55: 関係類推	2.7353
62: 語順の並べ替え	1.4013
52: 理解(問題場面の対応)	0.0186
カテゴリースコア マイナス側	カテゴリ数量
70: 図形の記憶(A)	-0.6331
65: 垂直と水平の推理	-1.5307
53: 数の比較	-1.6322
71: 話の不合理的(B)	-1.8493
58: 数の比較	-6.0651

表3-⑥ 「操作」項目通過群 数量化Ⅲ類 結果 第4軸

第4軸 比較・判断	
カテゴリースコア プラス側	カテゴリ数量
53:数の比較	2.3158
65:垂直と水平の推理	1.2459
カテゴリースコア マイナス側	カテゴリ数量
54:打数数え	-0.8176
49:絵の不合理的	-0.8642
52:理解(問題場面の対応)	-0.9127
72:単語の列挙	-1.2847
59:頭文字の同じ単語	-1.9699

表3-⑦ 「操作」項目通過群 数量化Ⅲ類 結果 第5軸

第5軸 文脈の理解	
カテゴリースコア プラス側	カテゴリ数量
49:絵の不合理的	1.6523
67:絵の解釈(A)	1.2077
71:話の不合理的(B)	1.0438
60:話の不合理的(A)	0.9417
カテゴリースコア マイナス側	カテゴリ数量
50:曜日	-1.3419
59:頭文字の同じ単語	-1.4869
61:短文の復唱(B)	-2.0324
68:数的思考(B)	-2.2823
70:図形の記憶(A)	-2.6538

第1軸はカテゴリースコアのプラス側に「57.共通点(A)」「69.差異点と共通点」といった「同異点」に関わる内容と、「61.短文の復唱(B)」「64.短文作り」といった「文章」に関わる内容が含まれていたため、この軸を「同異点と文章の理解」領域と名付けた。

第2軸はカテゴリースコアのプラス側に「58.数の比較」「63.数的思考(A)」といった、主に数の論理的操作に関わる内容が含まれていたため「数的思考」領域と名付けた。

第3軸はカテゴリースコアのプラス側に「55.関係類推」といった、主に類推に関わる内容が含まれていたため「関係の類推」領域と名付けた。

第4軸はカテゴリースコアのプラス側に「53.数の比較」「65.垂直と水平の理解」が含まれていたため、菅野ら(2003)の知的クラスター領域を参考にし、「比較・判断」領域と名付けた。

第5軸はカテゴリースコアのプラス側に「60.話の不合理的(A)」「67.絵の解釈(A)」と  
 いった、主に絵や話の文脈を理解する内容が含まれていたため、「文脈の理解」領域と  
 名付けた。

## (2) MA 段階別にみる各領域の通過率

「操作」項目通過群は MA 4 歳台から MA 9 歳台の知的障害者が含まれていた。MA  
 4 歳台 1 名と MA 5 歳台 10 名を「MA4-5 歳」とし、MA 段階別に各領域の通過率を  
 算出した結果を表 3-⑧に表す。

表3-⑧ 「操作」項目通過群 MA段階別 各領域通過率

	同異点と文章の理解	数的思考	関係の類推	比較・判断	文脈の理解
MA4-5歳(N=11)	1.5%	9.1%	6.1%	4.5%	4.5%
MA6歳(N=14)	2.4%	15.3%	23.8%	14.3%	12.5%
MA7歳(N=14)	29.8%	30.6%	42.9%	50.0%	41.1%
MA8歳(N=13)	64.1%	36.3%	69.2%	50.0%	65.4%
MA9歳(N=8)	60.4%	66.1%	75.0%	68.8%	75.0%
平均(N=60)	29.7%	29.0%	41.7%	35.8%	37.5%

各領域の平均通過率を見てみると「関係の類推」領域が 41.7%と最も高く、次いで  
 「文脈の理解」領域であった。「数的思考」領域の平均通過率が最も低かった。

## 2. 「操作」項目不通過群

### (1) 領域の抽出

田中ビネー知能検査の 3～6 歳級に含まれる 30 項目から領域を抽出するために、多  
 変量解析法である数量化Ⅲ類を行った。累積寄与率の推移から、5 軸 29 項目を抽出し  
 た。カテゴリースコアがプラス側に高い主な項目とマイナス側に高い主な項目につい  
 て、第 1 軸を表 3-⑨、第 2 軸を表 3-⑩、第 3 軸を表 3-⑪、第 4 軸を表 3-⑫、  
 第 5 軸を表 3-⑬に表す。なお、「37.語彙」(4 歳級)は抽出された 5 軸全てでカテゴ  
 リースコアのマイナス側に含まれたため、除外された。

表3-⑨ 「操作」項目不通過群 数量化Ⅲ類 結果 第1軸

第1軸 数的操作と類推		
カテゴリースコア	プラス側	カテゴリー数量
54:	打数数え	2.1616
42:	反対類推(B)	2.0973
52:	理解(問題場面の対応)	2.0013
43:	数概念(10まで)	0.5698
36:	数概念(3個)	0.5570
38:	順序の記憶	0.3605
35:	反対類推(A)	0.2387
30:	数概念(2個)	0.0180
カテゴリースコア	マイナス側	カテゴリー数量
45:	三角形模写	-0.7561
25:	語彙(絵)	-0.9342
29:	位置の記憶	-0.9808
26:	小鳥の絵の完成	-1.4406
34:	円を描く	-1.4456

表3-⑩ 「操作」項目不通過群 数量化Ⅲ類 結果 第2軸

第2軸 物の名称と概念の理解		
カテゴリースコア	プラス側	カテゴリー数量
39:	理解(身体機能)	1.0784
31:	物の定義	0.9090
33:	理解(基本的生活習慣)	0.8647
27:	短文の復唱(A)	0.5935
29:	位置の記憶	0.5039
25:	語彙(絵)	0.3387
28:	属性による物の指示	0.2551
50:	曜日	0.0812
カテゴリースコア	マイナス側	カテゴリー数量
54:	打数数え	-2.1240
47:	模倣によるひもとおし	-2.4733
43:	数概念(10まで)	-2.5155
53:	数の比較	-4.0077
51:	ひし形模写	-4.2616

表3-⑪ 「操作」項目不通過群 数量化Ⅲ類 結果 第3軸

第3軸 比較・判断	
カテゴリースコア プラス側	カテゴリー数量
49: 絵の不合理的	4.4449
53: 数の比較	3.0797
44: 絵の不合理的	1.1895
32: 絵の異同弁別	0.8328
48: 左右の弁別	0.6363
カテゴリースコア マイナス側	カテゴリー数量
31: 物の定義	-0.9662
33: 理解(基本的な生活習慣)	-0.9962
47: 絵の欠所発見	-1.1106
38: 順序の記憶	-1.5786
43: 数概念(10まで)	-2.2430

表3-⑫ 「操作」項目不通過群 数量化Ⅲ類 結果 第4軸

第4軸 図形の理解	
カテゴリースコア プラス側	カテゴリー数量
51: ひし形模写	3.8279
45: 三角形模写	0.9787
41: 長方形の組み合わせ	0.2179
カテゴリースコア マイナス側	カテゴリー数量
50: 曜日	-1.2450
47: 絵の欠所発見	-1.3307
38: 順序の記憶	-1.6338
48: 左右の弁別	-2.7678
43: 数概念(10まで)	-4.0204

表3-⑬ 「操作」項目不通過群 数量化Ⅲ類 結果 第5軸

第5軸 知覚・運動	
カテゴリースコア プラス側	カテゴリー数量
47: 模倣によるひもとおし	1.3401
26: 小鳥の絵の完成	0.9513
40: 数概念(1対1の対応)	0.8481
46: 絵の欠所発見	0.7587
34: 円を描く	0.2467
カテゴリースコア マイナス側	カテゴリー数量
36: 数概念(3個)	-1.1547
43: 数概念(10まで)	-1.3772
30: 数概念(2個)	-1.4914
53: 数の比較	-1.5210
29: 位置の記憶	-2.3417

第1軸はカテゴリースコアのプラス側に「43.数概念(10まで)」といった数の操作に関わる内容と、「35.反対類推(A)」といった単語の類推に関わる内容が含まれていたことから、「数的操作と類推」領域と名付けた。

第2軸はカテゴリースコアのプラス側に「25.語彙(絵)」「31.物の定義」といった物の名称理解に関する内容と、「28.属性による物の指示」「33.理解(身体機能)」といった物の概念理解に関する内容が含まれていたため、「物の名称と概念の理解」領域と名付けた。

第3軸はカテゴリースコアのプラス側に「33.絵の異同弁別」「48.左右の弁別」などが含まれていたため、菅野ら(2003)の知的クラスター領域を参考に「比較・判断」領域と名付けた。

第4軸はカテゴリースコアのプラス側に「45.三角形模写」などの図形に関わる内容が含まれていたため、「図形の理解」領域と名付けた。

第5軸はカテゴリースコアのプラス側に「34.円を描く」「45.絵の欠所発見」など、知覚に基づく判断や運動に関わる内容が含まれていたため、菅野ら(2003)の知的クラスター領域を参考に「知覚・運動」領域と名付けた。

## (2) MA 段階別にみる各領域の通過率

「操作」項目不通過群は MA 3 歳台から MA 7 歳台の知的障害者が含まれていた。MA 6 歳台 7 名と MA 7 歳台 2 名を「MA6-7 歳」とし、MA 段階別に各領域の通過率を算出した結果を表 3-⑭に表す。

表3-⑭ 「操作」項目不通過群 MA段階別 各領域通過率

	数的操作と類推	物の名称と概念の理解	比較・判断	図形の理解	知覚・運動
MA3歳(N=30)	8.3%	27.1%	3.3%	23.3%	42.7%
MA4歳(N=30)	31.3%	56.7%	9.3%	53.3%	65.3%
MA5歳(N=33)	59.5%	76.9%	38.8%	66.7%	83.6%
MA6-7歳(N=9)	79.2%	100.0%	55.6%	70.4%	91.1%
平均(N=102)	37.9%	58.3%	21.2%	50.3%	66.9%

各領域の平均通過率をしてみると「知覚・運動」領域が 66.9%と最も高く、次いで「物の名称と概念の理解」領域、「図形の理解」領域であった。「比較・判断」領域の平均通過率が最も低かった。

## 第4節 考察

### 第1項 分析対象者および分析対象項目の抽出

「操作」に関わる4項目を踏まえて、対象者191名を「操作」項目通過群と「操作」項目不通過群に分けたところ、MA2歳台の対象者29名全員が「操作」に関わる項目全て不通過であったため、数量化Ⅲ類による分析から除外した。2歳級にある12項目は全て具体物を用いた、知覚に基づく課題であった。MA2歳台の知的障害者にとって、「具体的な事物を提示せず、検査者の言語指示のみで遂行する」という課題の遂行は困難であることが示唆された。

次に、数量化Ⅲ類を用いて領域の抽出を行うため、分析対象項目は「操作」項目通過群は6～9歳級に含まれる24項目、「操作」項目不通過群は3～6歳級に含まれる30項目となった。Piaget(1970)が提唱する発達段階を参考にすると、定型発達児の6歳、7歳は前操作期(2～6,7歳)と具体的操作期(6,7～11歳)が重なる年齢級で、論理的な操作の途上段階であることを示している。「操作」項目通過群、「操作」項目不通過群両群で6歳級の項目が分析対象項目となったことは、知的障害者の「操作」の発達においても6歳級前後は途上段階であることを示唆していると言えよう。

### 第2項 「操作」に関わる知的機能領域の抽出および平均通過率の算出

「操作」項目通過群、「操作」項目不通過群それぞれで抽出した領域およびMA段階別にみる平均通過率をもとに考察を行う。

#### 1. 「操作」項目通過群

「操作」項目通過群は田中ビネー知能検査の6～9歳級24項目から5軸を抽出した。「同異点と文章の理解」領域、「関係の類推」領域、「文脈の理解」領域は特に「言語」に関わる領域であると言える。

「同異点と文章の理解」領域は共通点、差異点の理解を含んでいる。Piaget (1970)によると、操作には包含関係の理解(例えば、スズメ<鳥<動物<生物など)が含まれているため、こうした領域が抽出されたものと言える。問題解決は二つ以上の事象の比較を行う作用が含まれているため(辰野,1970)、問題解決の遂行において事象の共通点、差異点の理解は重要な内容であると考えられる。また、問題解決能力に関わるとされる自己決定は、心理学分野では意思決定として研究が蓄積されている。意思決定研究では、

少なくとも二つ以上の属性を含み、二つ以上の選択肢から構成される多属性多肢意思決定選択 (multi-attribute, multi-alternative decision making) 課題と選択肢属性行列 (alternative-by-attribute matrix) を用いた検討が行われている (Ford, Schmitt, Schlechtman, Hulst & Doherty, 1989)。共通の観点で選択肢を整理することで、選択肢同士の共通点、差異点を明らかにし、選択肢を特徴づけるものである。よって、自己決定(意思決定)においても共通点、差異点の理解は重要であるが、「同異点と文章の理解」領域は、同じ「言語」に関わる領域であると考えられる「関係の類推」領域、「文脈の理解」領域と比較すると平均通過率は低かった。そのため、論理的な操作を伴う問題解決場面における共通点、差異点といった同異点の理解に関わる活動では、事物・事象のみならず、比較する観点を提示するなど、具体的な支援方法を検討していく必要がある。

「数的思考」領域は文章題に基づいた計算に関わる内容を含んでいる。Piaget (1970) によると、操作には加法、減法のみならずその可逆的操作を行う必要性もあるため、数概念のみならず、数の操作に関わる領域が抽出されたものと言える。千葉ら(2013) はこれまでの意思決定の決定方略をまとめ、多くの決定方略で情報処理が関わっているとされている。情報処理には数的操作も含まれているため、自己決定(意思決定)において、「数的思考」は重要な内容であると言える。しかし、平均通過率は5軸中、最も低い結果であったため、問題解決場面や問題解決を伴う自己決定場面における数的思考に関わる活動では、操作を視覚化するなどの支援方法を検討していく必要がある。

## 2. 「操作」項目不通過群

「操作」項目不通過群は田中ビネー知能検査の3～6歳級30項目から5軸を抽出した。「物の名称と概念の理解」領域における「物の名称理解」、「図形の理解」領域、「知覚・運動」領域など、事物を知覚でとらえる活動に関わる領域が抽出された。これらの領域は平均通過率も比較的高く、「操作」項目通過群で抽出された5領域と類似した領域は見られなかった。菅野ら(2003)の知的クラスター領域で類似すると考えられる「物の名称の理解と表出」領域、「知覚-運動」領域の平均通過率はそれぞれ84.4%、78.8%であり、その他の知的クラスター領域と比較しても、通過率が高かった。よって、「物の名称と概念の理解」領域、「図形の理解」領域、「知覚・運動」領域は、「操作」を獲得する上での基礎的な知的機能領域であると考えられる。

「操作」に関わる項目を含む「数的操作と類推」領域よりも「比較・判断」領域の

方が平均通過率は低かった。「比較・判断」領域は絵の不合理、絵の異同弁別、数の比較など視覚的な比較、判断による課題が含まれているため、二つ以上の事象の比較活動を含む問題解決の遂行において必要な内容であると考えられる。「操作」項目通過群の「同異点と文章の理解」領域における共通点等の理解に関わる活動と同様に、比較する観点の提示などの支援が必要であると考ええる。

他の領域と比較して、「操作」項目通過群では「同異点と文章の理解」領域、「操作」項目不通過群では「比較・判断」領域の平均通過率が低かった。よって、「操作」項目通過群は視覚的に提示されていない表象的な内容、「操作」項目不通過群は視覚的に示された内容と、扱う内容に差異はあるものの、知的障害者の問題解決、特に「操作」に関わる知的機能の特徴として、自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象の比較が困難であることが明らかになった。そのため、知的障害者が、二つ以上の事象を扱う問題解決や、二つ以上の選択肢から選択肢を選択する自己決定を遂行するためには、事象・事物、選択肢に関わる比較の観点を視覚的に提示するという支援が有効であることが示唆される。

## 第5節 まとめ

第3章(研究4)では、田中ビネー知能検査より、知的障害者の操作に関わる項目を抽出し、項目の通過の有無により、段階別に知的機能領域の抽出を行った。さらに、抽出された領域の通過率を基に、知的障害者の問題解決の遂行に関わる知的機能の特徴を明らかにすることを目的とした。

田中ビネー知能検査に含まれる「操作」に関わる項目を基に、「操作」項目通過群と「操作」項目不通過群に分け、数量化Ⅲ類を行った。その結果、「操作」項目通過群5領域、「操作」項目不通過群5領域を抽出した。平均通過率より、「操作」項目通過群は「同異点と文章の理解」「数的思考」領域、「操作」項目不通過群は「比較・判断」領域の通過率が比較的lowかった。よって、知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴として、自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象の比較が困難であることが明らかになった。そのため、知的障害者が、問題解決に関わるとされる自己決定を遂行するためには、選択肢に関わる比較の観点を視覚的に提示するなどの支援が有効であることが示唆された。

「操作」項目通過群と「操作」項目不通過群それぞれで抽出された5領域において、

「操作」項目不通過群の「物の名称と概念の理解」「図形の理解」「知覚・運動」領域は、通過率の高さと領域の特徴から「操作」を獲得する上での基礎的な知的機能領域であることが示唆された。しかし、「操作」項目不通過群から「操作」項目通過群への移行については本研究では検討できなかったため、学齢期の知的障害者も含めて縦断的な検討を行う必要があると言える。

次節では、これらの結果とともに、先行研究で指摘される知的障害者の障害特性を踏まえ、「自己決定の選択プロセス」において論理的な操作を伴う問題理解、つまり選択する対象物の理解のプロセスを検討する。

## 第6節 「知的障害者の自己決定の選択プロセス」の提案

知的障害者が「自己決定の選択プロセス」(図Ⅱ-①)を遂行する上で、「観点の抽出」「概括(整理)」「命名(特定)」のプロセスを含む「問題理解」プロセスは、二つ以上の選択肢(対象物)を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握する「対象物の概念化」にあたり、論理的な操作を伴う問題解決能力が必要であるため、遂行が困難なことが予想される。しかし、大宮(2008)の指摘を踏まえると、知的障害者でも適切な支援方法を用いることで、論理的な操作を含む「問題理解」プロセスが可能になることが考えられる。

知的障害者の問題解決に関わる障害特性を先行研究より概観すると、定型発達者と比較し、多くの刺激、つまり情報の処理が困難であること(神田,1980)、作業記憶の制約が作業方略の転移を困難にしていること(Ferretti & Cavalier,1991)などが挙げられる。神田(1980)は定型発達児、知的障害児を対象に絵カード分類課題を実施した。定型発達児のCAと知的障害児のMAのマッチングによる検討をしたところ、知的障害児は定型発達児と比較して、絵カードの要素が増加することによって分類が困難になることを明らかにしている。作業記憶に関しては、近年ワーキングメモリについての検討が広くなされている。Van der Molen, Van Luit, Jongmans & Van der Molen (2007)は、実行機能に含まれる音韻ループ(phonological-loop)と中央実行系(Central executive)に関する課題を実施し、知的障害者は言語性ワーキングメモリに困難を示すことを明らかにしている。言語性ワーキングメモリは言語的短期記憶の情報を処理しながら言語的な認知課題に取り組む際に必要な能力である(Alloway,2007)。また、関連する言語性短期記憶も、これまでの研究で一貫して困難であることが示されている

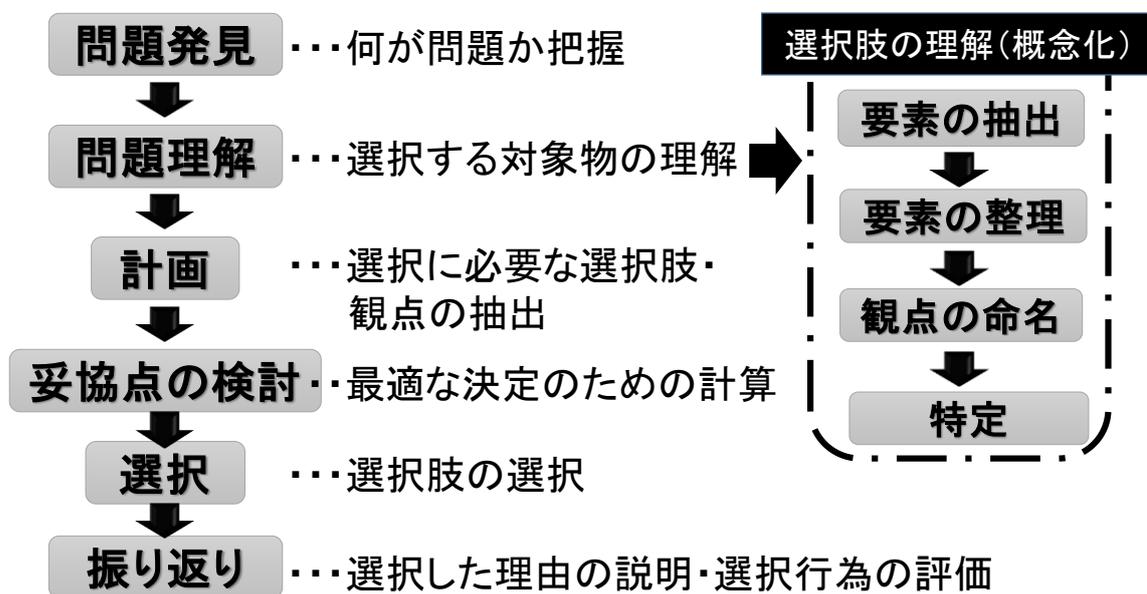
(菅野・池田,2003)。しかし、言語性ワーキングメモリの困難性に対し、視空間ワーキングメモリは、知的障害者は同MAの定型発達児と同程度の能力を有している知見が見られる(Carretti, Belacchi & Cornoldi,2010; 堂山・橋本・林,2012)。Carretti,et.al(2010)は知的障害者と定型発達児に対して、RAVEN色彩マトリックステストと言語ワーキングメモリテストを実施したところ、RAVEN色彩マトリックステストにはほとんど差が見られなかったものの、提示された単語を、ルールに沿って想起する“WM updating word span”は顕著な差が見られたと報告している。また、堂山ら(2012)は、カード位置記憶課題とブロック位置記憶課題を実施し、視空間ワーキングメモリと短期記憶の発達は定型発達児と同様に加齢に伴うことを明らかにしている。

よって、「自己決定の選択プロセス」に含まれる、論理的な操作を伴う「問題理解」プロセスにおいて、選択肢(対象物)を提示する際は、情報を限定し、視覚的な支援を行うことが有効であると考えられる。これまで自己決定に関わる意思決定研究、特に多属性多肢選択意思決定(multi-attribute, multi-alternative decision making)課題では、選択肢に含まれる特徴を属性(本研究では観点)ごとに視覚的に整理する選択肢属性行列(alternative-by-attribute matrix,以下,マトリックス表)が用いられている(千葉ら,2013)。Greeno(1978c)も問題解決における「問題」を理解するには「問題に含まれている要素間の関係を把握する」能力が必要であるとし、複雑な問題については「マトリックス表(matrix table)」を用いて検討することが必要であると述べている。よって、マトリックス表の作成は「二つ以上の選択肢(対象物)を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握」する「問題理解」プロセス遂行の支援になることが考えられる。

また、本章(研究4)では知的障害者は自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象を比較することが困難であるとしている。これは比較する観点が表象的であるため(Piaget, 1970)、具体的操作以降(6,7~11歳)の論理的な操作が必要であるからと言える。「自己決定の選択プロセス」に含まれる「問題理解」プロセスは第一に「観点の抽出」を行う必要がある。「観点の抽出」は、提示された選択肢(対象物)から比較する観点を自ら抽出するため、思考の表象的な操作が必要であり、多くの知的障害者にとって遂行困難が予想される。そのため、比較する観点の提示や観点の抽出方法の工夫などの支援の検討が必要である。「問題理解」プロセス遂行における観点の抽出方法の一つとして、マトリックス表に選択肢(対象物)に含まれる特徴を整理した上で、視覚的に特徴間の関係を基に観点を抽出する方法を提案できる。

以上より、知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴と、障害特性を踏まえると、まず、選択肢(対象物)に関わる情報を限定して提示し、①選択肢(対象物)に関わる限定された情報から、選択肢(対象物)を構成する要素(特徴)を抽出する「要素の抽出」、②抽出した要素を要素内の共通点を基にマトリックス表に整理する「要素の整理」、③整理された要素間の関係を基に、観点を抽出する「観点の命名」、④抽出した観点を基に要素を比較し、選択肢(対象物)を特徴づける「特定」の4プロセスを経ることで、問題理解、つまり「対象物の概念化」につながると考えられる。また、古屋・三谷(2004)は、意思決定過程において個人の選好に関わる活動は、知的機能の影響を受けにくいことを指摘している。そのため、知的障害者の自己決定における選択行為は、論理的な操作を伴う、選択する対象物の理解は遂行困難が予想される。しかし、それ以後の観点の重み付けを行う「妥協点の検討」プロセス、「選択」プロセスはほとんど定型発達者と差異なく遂行することが予想される。

これら問題理解プロセスを含む「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を図Ⅱ-②、知的障害者の問題理解プロセスを図Ⅱ-③に示す。



図Ⅱ-② 知的障害者の自己決定の選択プロセス



## 第4章 成人期知的障害者の自己決定に関わる問題理解プロセス 遂行の特徴(研究5)

第3章(研究4)では、田中ビネー知能検査より、知的障害者の操作に関わる項目を抽出し、項目の通過の有無により、段階別に知的機能領域の抽出を行った。さらに、抽出された領域の通過率を基に、知的障害者の問題解決の遂行に関わる知的機能の特徴を明らかにすることを目的とした。

結果、「操作」項目通過群では「同異点と文章の理解」、「操作」項目不通過群では「比較・判断」の領域の平均通過率が低かったため、知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴として、自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象の比較が困難であることが明らかになった。

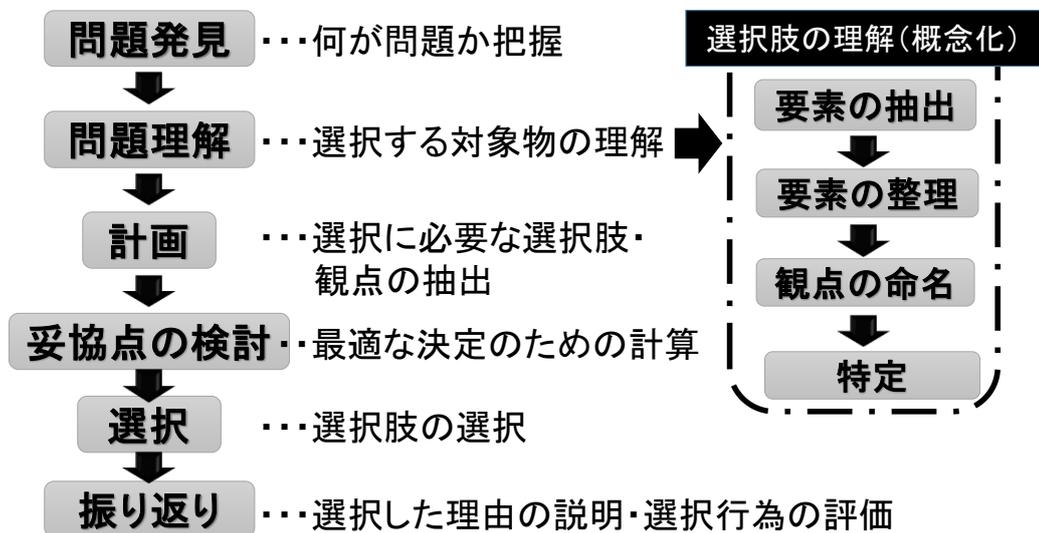
また、知的障害者の問題解決に関わる障害特性について、先行研究から概観したところ、「自己決定の選択プロセス」に含まれる、論理的な操作を伴う「問題理解」プロセスにおいて、選択肢(対象物)を提示する際は、情報を限定し、視覚的な支援を行うことが有効であることが推察された。これまで自己決定に関わる意思決定研究では、選択肢に含まれる要素を観点ごとに視覚的に整理するマトリックス表が用いられている。マトリックス表の作成は「二つ以上の選択肢(対象物)を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握」する「問題理解」プロセス遂行の支援になることが考えられる。

また、第3章(研究4)では知的障害者は自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象を比較することが困難であることを明らかにした。そのため、「問題理解」プロセスの遂行には、比較する観点の提示や観点の抽出方法の工夫などの支援の検討が必要である。「問題理解」プロセス遂行における観点の抽出方法の一つとして、マトリックス表に選択肢(対象物)に含まれる特徴を整理した上で、視覚的に特徴間の関係を基に観点を抽出する方法を提案できる。

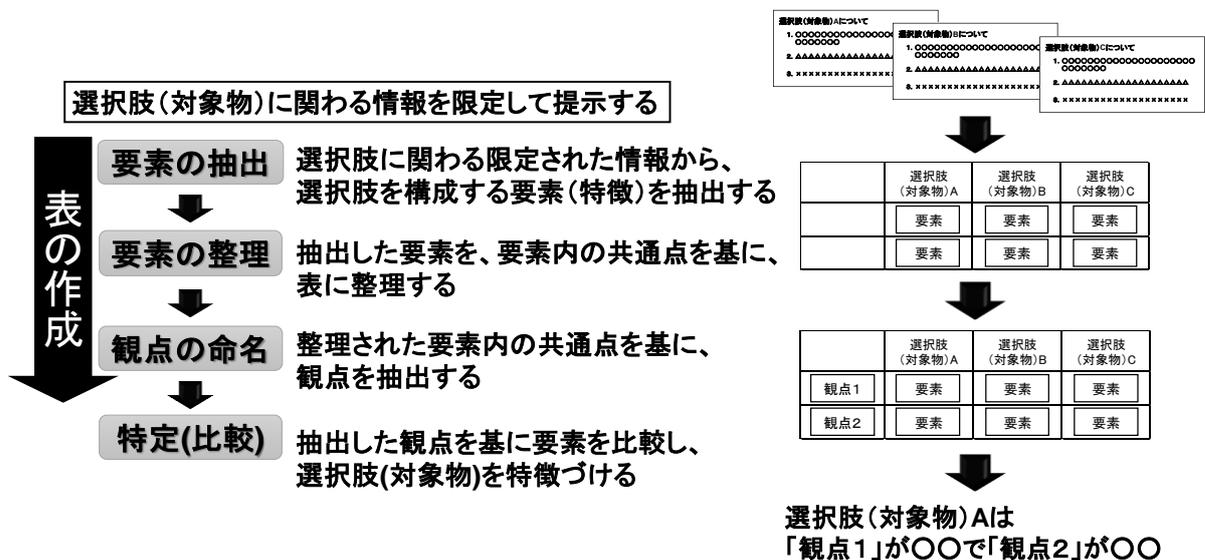
以上より、知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴と、障害特性を踏まえると、まず、選択肢(対象物)に関わる情報を限定して提示し、①選択肢(対象物)に関わる限定された情報から、選択肢(対象物)を構成する要素(特徴)を抽出する「要素の抽出」、②抽出した要素を要素内の共通点を基にマトリックス表に整理する「要素の整理」、③整理された要素間の関係を基に、観点を抽出する「観点の命名」、④抽出した観点を基に要素を比較し、選択肢(対象物)を特徴づける「特定」の4プロセスを経ることで、問題

理解、つまり「対象物の概念化」につながると考えられる。

これら問題理解プロセスを含む「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を図Ⅱ－④、知的障害者の問題理解プロセスを図Ⅱ－⑤に示す。



図Ⅱ－④ 知的障害者の自己決定の選択プロセス



図Ⅱ－⑤ 知的障害者の問題理解プロセス

よって、第4章(研究5)では、マトリックス表を使用した課題の実施を通して、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、論理的な操作を伴う問題理解プロセス遂行の特徴を明らかにすることを目的とする。第1節(研究5－1)では、問題理解プロセスにおける「要素の抽出」「要素の整理」プロセス遂行の特徴を明らかにする。第1

節においては、知的障害者は観点の抽出が困難であることを踏まえ、あらかじめ観点が挿入された(観点が提示された)マトリックス表を用いて、課題を実施することとした。第2節(研究5-2)では、問題理解プロセスにおける「特定」プロセス遂行の特徴を明らかにする。第3節(研究5-3)では、問題理解プロセスにおいて、知的障害者にとって最も困難が予想される「観点の命名」プロセス遂行の特徴を明らかにする。

## 第1節 知的障害者の問題理解プロセスにおける「要素の抽出」「要素の整理」 プロセス遂行の特徴(研究5-1)

### 第1項 問題の所在と目的

「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、知的障害者の問題理解プロセスは、「二つ以上の選択肢(対象物)を、二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握すること」としており、問題解決研究において「対象物の概念化」として取り組まれている。知的障害者が自己決定に関わる問題理解プロセスを遂行するには、先行研究で指摘されている知的障害者の障害特性を基にすると、選択肢に含まれる要素を観点ごとに視覚的に整理するマトリックス表が有効になることが挙げられた。

よって、第4章(研究5)ではマトリックス表を使用した課題の実施を通して、知的障害者の問題理解プロセス遂行の特徴を明らかにすることとした。しかし、第3章(研究4)より、知的障害者は自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象の比較が困難であることが明らかとなった。そのため、本研究(研究5-1)において、「要素の抽出」「要素の整理」プロセスの遂行の特徴を明らかにする際は、あらかじめ観点が挿入されたマトリックス表(以下、観点が提示されたマトリックス表)を使用することとした。

マトリックス表に記載されている観点に基づいて、対象物から「要素の抽出」「要素の整理」を行うことは、Piaget(1970)の「分類の操作」を伴っておらず、具体的思考期(6,7~11歳ごろ)に見られる論理的な操作を課していない課題となると考える。そのため、論理的な操作を伴うよう、マトリックス表に記載している対象物と観点の行列を入れ替えて課題を提示する可逆操作(Piaget,1970)を加え、その遂行の特徴を明らかにするものとした。

以上より、本研究(研究5-1)では「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、知的障害者の問題理解プロセスにおける「要素の抽出」「要素の整理」プロセス遂行の特徴を明らかにすることを目的とする。

仮説は以下の2点である。

1. 問題理解プロセスにおける「要素の抽出」「要素の整理」プロセスの遂行は、観点の提示されたマトリックス表を使用することによって、知的発達段階が前操作期の知的障害者でも可能となる。

2. 観点の提示されたマトリックス表の対象物と観点の行列を入れ替えて課題を提示する可逆的な操作を加えても、知的障害者は正確に「要素の抽出」「要素の整理」プロセスの遂行が可能である。

## 第2項 方法

### 1. 対象者

障害福祉サービス事業所に通所、または T 大学で実施される生涯学習支援の取り組みに参加している知的障害者 44 名であった。44 名の性別は男性 32 名、女性 12 名であった。44 名のうち、ダウン症者は 11 名であった。対象者は平均 CA33.7 歳(±8.6, range20-49)で、平均 MA7:04 歳(±1:09, range4:07-11:04)であった。MA の算出には田中ビネー知能検査 V を用いた。田中ビネー知能検査 V は、障害福祉サービス事業所に通所する対象者は、通所先が委託している心理資格をもつ担当者によって測定された。測定時期は 20XX 年 9 月から 12 月であった。T 大学で実施される生涯学習支援の取り組みに参加している対象者は筆者が測定した。測定時期は 20XX 年 9 月から 20XX + 1 年 10 月であった。

### 2. 倫理的配慮

田中ビネー知能検査 V による MA の測定および課題の参加にあたっては、書面にて本人および保護者、もしくは支援者に対して、参加・協力の同意を得た上で実施した。

### 3. 課題実施日

20XX + 1 年 8 月から 20XX + 2 年 1 月にかけて行った。

### 4. 課題内容

「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、問題理解プロセスにおける「要素の抽出」「要素の整理」プロセスに関わる課題であった。対象物を構成する要素を、マトリックス表に提示されている観点を基に抽出し、整理(記入)する活動を設定した。これまで自己決定に関わる意思決定研究では少なくとも二つ以上の属性(観点)、二つ以上の選択肢(対象物)から構成される多属性多肢選択意思決定課題が多く用いられてきた(千葉・都築, 2013: Ford, Schmitt, Schlechtman, Hults & Doherty, 1989)。よって、

要素を整理する対象物・観点数は2種以上とし、第1段階(対象物3種・観点2種)、第2段階(対象物4種・観点3種)の2段階を設定した。観点はウィスコンシンカード分類課題(WCST: Wisconsin Card Sorting Test)を参考に「色」「形」「数」とした。色は4要素(赤・青・緑・黄)、形は4要素(丸・四角・三角・星)、数は3要素(1～3)とし、要素の組み合わせにより、対象物を構成した(例:対象物Aは色が赤,形が丸,数が3)。第1課題に用いる観点2種は色と形とした。第1段階、第2段階ともに4課題ずつとし、前半2課題は対象物を列に、観点を行に示しマトリックス表を用いる「同行列課題」、後半2課題は対象物を行に、観点を列に示した「入れ替え行列課題」とした。第1段階、第2段階の課題数と要素整理数(記入数)を表4-1-①に表す。

表4-1-① 「要素の抽出」「要素の整理」課題 段階別 要素整理数

段階	行列	課題数	要素整理数
第1段階 (対象物3種・観点2種)	同行列	2	12
	入れ替え行列	2	12
第2段階 (対象物4種・観点3種)	同行列	2	24
	入れ替え行列	2	24

対象物はカードで提示した。第1段階の「同行列課題」の提示方法および対象物の要素を整理したマトリックス表(以下,答え)を図4-1-①に、第2段階の「同行列課題」の提示方法および答えを図4-1-②に、第1段階の「入れ替え行列課題」の提示方法および答えを図4-1-③に示す(全ての課題の内容、提示方法、答えは巻末資料7を参照)。マトリックス表はA4用紙に横に印刷したものを提示した。

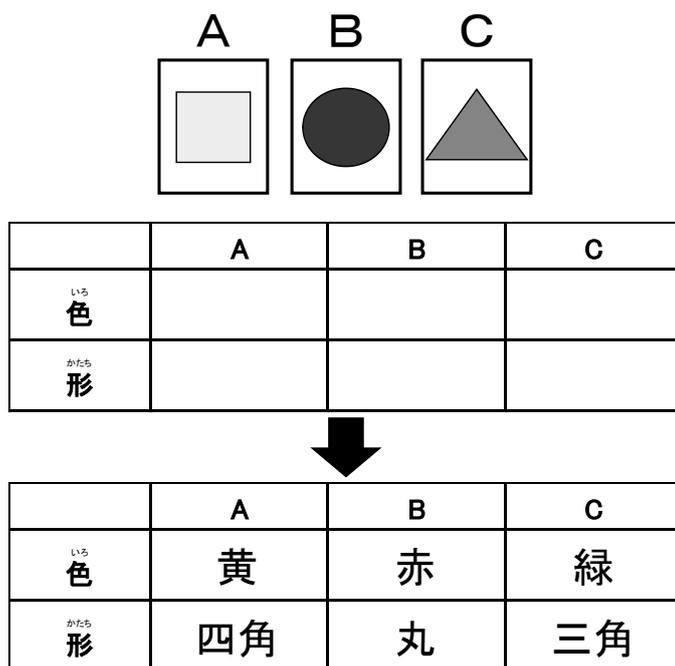


図4-1-① 第1段階 同行列課題 提示方法および答え

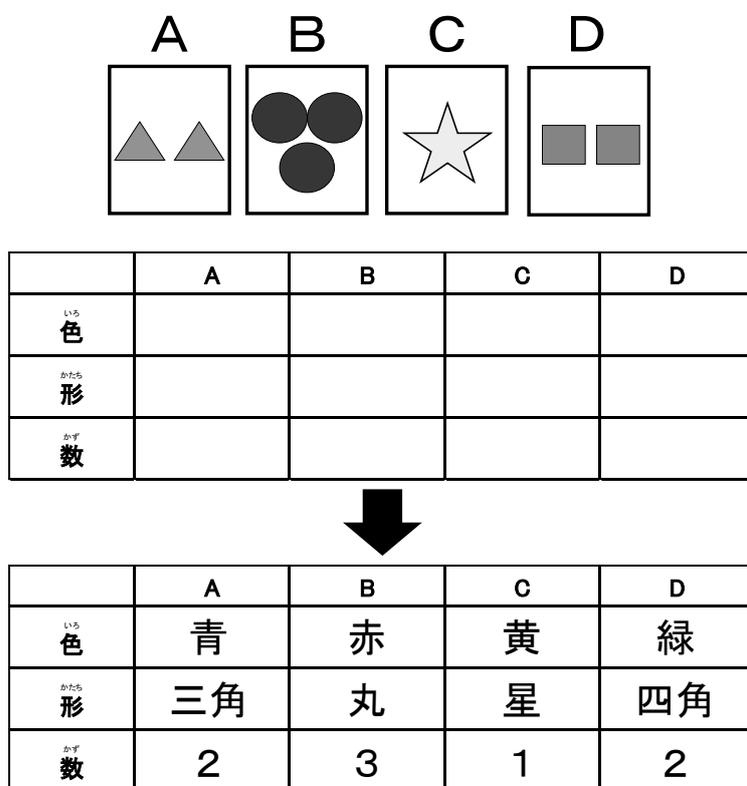


図4-1-② 第2段階 同行列課題 提示方法および答え

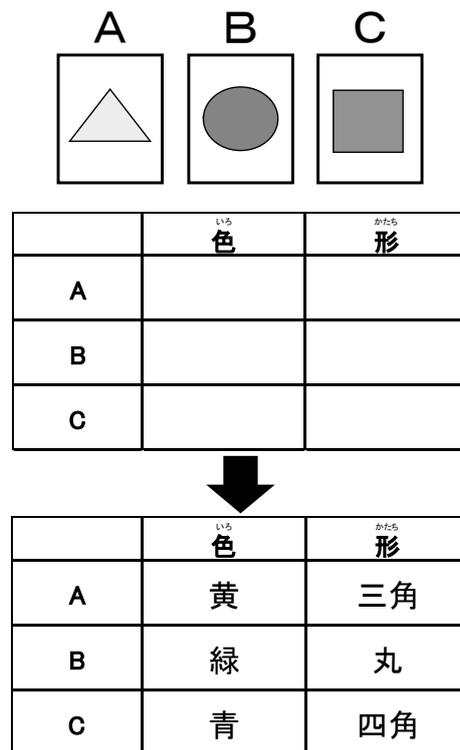


図4-1-③ 第1段階 入れ替え行列課題 提示方法および答え

## 5. 実施方法

本実施には含まれない対象物の組み合わせの練習問題を第1段階の課題で1度実施し、整理方法を確認した。対象者1人つき、実施者1人の体制で実施した。

## 6. 評価方法

第1段階、第2段階ともに、要素を正しく記入できた時のみ「通過」とし、それ以外は「不通過」とした。色・形に関わる要素の記入の際は、漢字、ひらがな、どちらを用いても良いことを伝えた。評価は実施者が評価シートを用いて行った。

## 7. 分析

各段階の課題別の通過率を基に、「通過者」の割合と平均通過率を算出した。通過率は「正しく記入できた要素整理数/要素整理総数」とし、課題数・要素整理数を考慮し、通過率75%以上の対象者を「通過者」とした。また、「通過者」の割合をMA別に算出した。

### 第3項 結果

第1段階、第2段階別に通過者の割合と平均通過率を算出した結果を表4-1-②に表す。

表4-1-② 「要素の抽出」「要素の整理」課題 各段階 通過者 割合

段階	行列	通過者割合	平均通過率
第1段階 (対象物3種・観点2種)	同行列	100.0%(44/44)	98.9%
	入れ替え行列	100.0%(44/44)	97.0%
第2段階 (対象物4種・観点3種)	同行列	95.5%(42/44)	96.5%
	入れ替え行列	90.9%(40/44)	90.7%

第1段階では、「同行列課題」「入れ替え行列課題」ともに対象者44名全員通過であった。第2段階では、「同行列課題」と「入れ替え行列課題」において、「通過者」の割合に差異が見られ、「入れ替え行列課題」の方が4.6%(2名)、通過者の割合が低かった。

次に、通過者の割合が100%ではなかった第2段階を対象にMA別に通過者の割合を算出した結果を表4-1-③に表す。なお、MA7歳台以降(N=24)は、「同行列課題」「入れ替え行列課題」ともに通過者の割合が100%であったため、合わせて示した。

表4-1-③ 「要素の抽出」「要素の整理」課題 第2段階 MA別 通過者 割合

行列	MA4歳台 (N=1)	MA5歳台 (N=13)	MA6歳台 (N=6)	MA7歳台以降 (N=24)
同行列	0.0%	100.0%	83.3%	100.0%
入れ替え行列	0.0%	84.6%	83.3%	100.0%

表より、MA4歳台は対象者1名であったものの、第2段階を通過することができなかった。MA5歳台は「同行列課題」は通過者の割合は100%であったものの、「入れ替え行列課題」は84.6%であった。MA6歳台は「同行列課題」「入れ替え行列課題」ともに83.3%であった。

不通過の場合の様子を見てみると、「同行列課題」の場合、色の要素を記入する箇所に形の要素を記入してしまうなど、マトリックス表の行(観点)を正しく読み取れない様子が見られた。「入れ替え行列課題」の場合、「入れ替え行列」になっていることを意識せず、色の観点(列)の箇所に対象物Aの色・形・数の要素を記入するなどの様子が見られた。

#### 第4項 考察

課題に含まれていた第1段階、第2段階別に仮説1、仮説2を検証していく。

第1段階は対象物3種および観点2種の要素の整理に関する課題であり、特に対象物と観点の「入れ替え行列」の使用は「同行列」から見て可逆的であり(Piaget,1970)、「対象物と要素間の関係」について、適切な理解を問うものであったが、MA4歳台を含む、対象者全員が通過することができた。よって、「MA6歳までの知的発達段階上、前操作期にある知的障害者」(以下、前操作期にある知的障害者)でも可逆的な操作が可能であったため、観点が提示されたマトリックス表の使用は対象物の要素の整理にあたっては有効な支援方法であることが示唆された。

第2段階は対象物4種および観点3種の要素の整理に関する課題であったが、前操作期にある知的障害者の中で不通過者が見られた。よって、前操作期にある知的障害者は、対象物・観点数が増加すると、観点の提示されたマトリックス表を用いても要素の整理が困難な者もいた。神田(1980)は定型発達児、知的障害児を対象に絵カード分類課題を実施した。定型発達児のCAと知的障害児のMAのマッチングによる検討をしたところ、知的障害児は定型発達児と比較して、絵カードの要素が増加することによって分類が困難になることを明らかにしている。先行研究を踏まえると、対象物数・観点数の増加も、課題の遂行に影響を与えるものと言える。

以上より、第1段階は仮説1・仮説2を支持する結果となったが、第2段階は前操作期にある知的障害者の一部で、仮説1・仮説2を支持しない結果となった。

不通過の様子を見てみると、入れ替え行列課題の場合、同行列課題と同じように色の観点(列)の箇所に対象物Aの色・形・数の要素を記入するなどの様子が見られた。これは、対象物と観点の関係について意識せず、同行列課題からの切り替えが困難であったことが予想される。本課題は、実施は1度だけであったため、知的障害者の遂行の特徴をとらえるだけにとどまり、試行を繰り返すことによる学習効果は検討しなかった。学習効果を検討する場合、前操作期にある知的障害者は、第1段階(対象物3種および観点2種)による要素の整理を十分に行い、第2段階(対象物4種および観点3種)へと移行することが望ましいと考えられる。さらに、対象物と観点の行列が入れ替わる場合には、行列の入れ替わりを意識できるよう、対象物と観点が記入されたセルを着色するなど(例：対象物の記入セル＝赤、観点の記入セル＝青)、マトリックス表の提示方法についても、さらに工夫を行う必要があると考えられる。

## 第5項 まとめ

第4章第1節(研究5-1)では、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、知的障害者の問題理解プロセスにおける「要素の抽出」「要素の整理」プロセス遂行の特徴を明らかにすることを目的とした。

結果、第1段階(対象物3種・観点2種)の「要素の抽出」「要素の整理」課題は対象者全員通過であったが、第2段階(対象物4種・観点3種)はMA4～6歳の対象者の一部で不通過者が見られた。よって、対象物数・観点数に制限はあるものの、知的障害者に対して観点が提示されたマトリックス表を使用することは、対象物を構成する要素を整理する「要素の抽出」「要素の整理」プロセスの遂行にとって、有効な支援方法であることが明らかとなった。

第4章第2節(研究5-2)では、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、知的障害者の問題理解プロセスにおける「特定」プロセス遂行の特徴を明らかにしていく。

## 第2節 知的障害者の問題理解プロセスにおける「特定」プロセス遂行の特徴 (研究5-2)

### 第1項 問題の所在と目的

「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、知的障害者の問題理解プロセスは、「二つ以上の選択肢(対象物)を、二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握すること」としており、問題解決研究において「対象物の概念化」として取り組まれている。知的障害者が自己決定に関わる問題理解プロセスの遂行するにあたっては、先行研究で指摘されている知的障害者の障害特性を基にすると、選択肢に含まれる要素を観点ごとに視覚的に整理するマトリックス表が有効になることが挙げられた。

よって、第4章(研究5)ではマトリックス表を使用した課題の実施を通して、知的障害者の問題理解プロセス遂行の特徴を明らかにすることとした。第2節(研究5-2)では、知的障害者の問題理解プロセスに含まれる「特定」プロセス遂行の特徴を明らかにする。「特定」プロセスは問題理解プロセスの最後に位置し、「抽出した二つ以上の観点を基に、二つ以上の対象物の特徴を把握する」プロセスであるため、Piaget(1970)の発達段階によると、論理的な操作を伴う「分類の操作」が必要となる。さらに本研究では、第1節(研究5-1)と同様に、マトリックス表に記載している対象物と観点の行列を入れ替えて課題を提示する可逆操作(Piaget,1970)も加え、対象物の理解の特徴を明らかにするものとした。

以上より、本研究(研究5-2)では、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、知的障害者の問題理解プロセスにおける「特定」プロセス遂行の特徴を明らかにすることを目的とする。

仮説は以下の2点である。

1. 論理的な操作を伴う問題理解プロセスにおける「特定」プロセスの遂行は、観点の提示されたマトリックス表を使用することによって、知的発達段階が前操作期の知的障害者でも可能となる。
2. 観点の提示されたマトリックス表の対象物と観点の行列を入れ替えて課題を提示する可逆的な操作を加えても、知的障害者は正確に「特定」プロセスの遂行が可能である。

## 第2項 方法

### 1. 対象者

障害福祉サービス事業所に通所、または T 大学で実施される生涯学習支援の取り組みに参加している成人期知的障害者 43 名であった。43 名の性別は男性 32 名、女性 11 名であった。43 名のうち、ダウン症者は 10 名であった。対象者は平均 CA33.9 歳(±8.6, range20-49)で、平均 MA7:04 歳(±1:08, range4:7-10:0)であった。MA の算出には田中ビネー知能検査 V を用いた。田中ビネー知能検査 V は、障害福祉サービス事業所に通所する対象者は、通所先が委託している心理資格をもつ担当者によって測定された。測定時期は 20XX 年 9 月から 12 月であった。T 大学で実施される生涯学習支援の取り組みに参加している対象者は筆者が測定した。測定時期は 20XX 年 9 月から 20XX+1 年 10 月であった。

### 2. 倫理的配慮

田中ビネー知能検査 V による MA の測定および課題の参加にあたっては、書面にて本人および保護者、もしくは支援者に対して、参加・協力の同意を得た上で実施した。

### 3. 課題実施日

20XX+1 年 11 月から 20XX+2 年 2 月にかけて行った。

### 4. 課題内容

「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、問題理解プロセスにおける「特定」プロセスに関わる課題であった。観点ごとに要素の挿入されたマトリックス表を読み取り、「対象物 A は、観点 1 は〇〇、観点 2 は〇〇」といったように二つ以上の対象物を二つ以上の観点を基に、特徴を把握する活動を設定した。「要素の抽出」「要素の整理」課題(研究 5-1)と同様に、対象物・観点は二つ以上とし、第 1 段階(対象物 3 種・観点 2 種)、第 2 段階(対象物 4 種・観点 3 種)の 2 段階を設定した。観点および要素も研究 1 と同様であった。第 1 段階は「色」「形」の観点ごとに要素は 2 種までとし、一観点(色のみ、または形のみ)で対象物を「特定」できないよう設定した。第 1 段階は 8 課題、第 2 段階は 4 課題とし、前半課題は対象物を列に、観点を行に示したマトリックス表を用いる「同行列課題」、後半課題は対象物を行に、観点を列に示したマトリ

ックス表を用いる「入れ替え行列課題」とした。第1段階、第2段階の課題数と特定数(対象物数)を表4-2-①に表す。

表4-2-① 「特定」課題 段階別 特定数

段階	行列	課題数	特定数
第1段階 (対象物3種・観点2種)	同行列	4	12
	入れ替え行列	4	12
第2段階 (対象物4種・観点3種)	同行列	2	8
	入れ替え行列	2	8

対象物はカードで提示し、マトリックス表に向かって右側に並べた。「特定」の際にはマトリックス表の下部に配置した用紙にカードを並べるよう説明した。カードの並び順は、並び順の通りに配置した用紙に並べていっても答えにならないよう配慮した。第1段階の「同行列課題」の提示方法および答えを図4-2-①に、第2段階の「同行列課題」の提示方法および答えを図4-2-②に、第1段階の「入れ替え行列課題」の提示方法および答えを図4-2-③に示す(全ての課題の内容、提示方法、答えは巻末資料8を参照)。

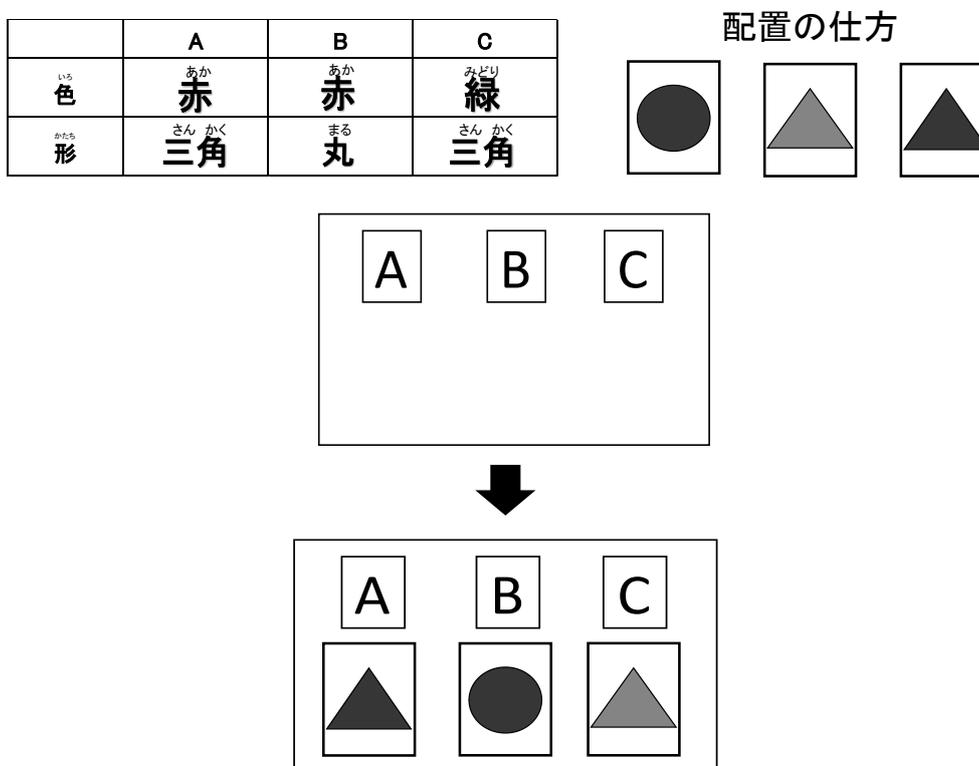


図4-2-① 「特定」課題 第1段階 同行列課題 提示方法および答え

	A	B	C	D
色	赤	黄	赤	青
形	丸	三角	四角	丸
数	3	2	1	2

配置の仕方

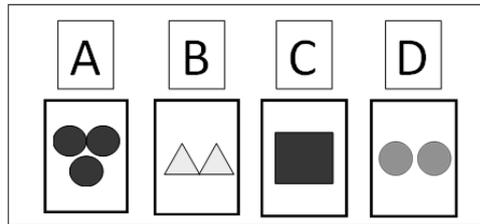
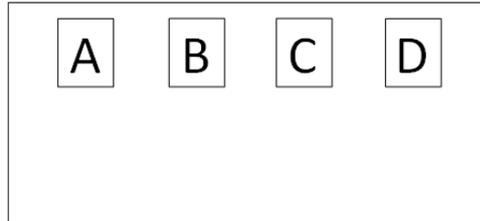
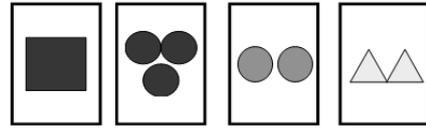


図4-2-② 「特定」課題 第2段階 同行列課題 提示方法および答え

	色	形
A	緑	丸
B	黄	丸
C	黄	三角

配置の仕方

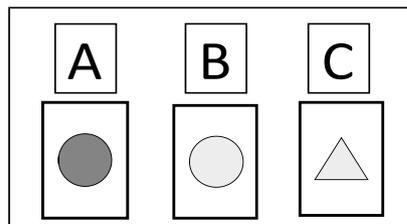
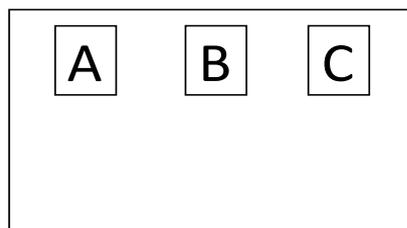
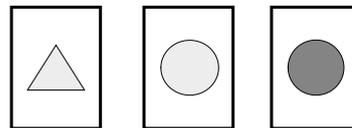


図4-2-③ 「特定」課題 第1段階 入れ替え行列課題 提示方法および答え

## 5. 実施方法

本実施には含まれない対象物の組み合わせの練習問題を第1段階の課題で2度実施し、実施方法を確認した。対象者1人つき、実施者1人の体制で実施した。

## 6. 評価方法

第1段階、第2段階ともに、所定の箇所にカードを置けた場合を「通過」とし、それ以外を「不通過」とした。評価は実施者が評価シートを用いて行った。

## 7. 分析

各段階の課題別の通過率を基に、「通過者」の割合と平均通過率を算出した。通過率は「正しく特定できた数/特定総数」とし、課題数・特定数を考慮し、通過率75%以上の対象者を「通過者」とした。また、「通過者」の割合をMA別に算出した。

### 第3項 結果

第1段階、第2段階別に通過者の割合と平均通過率を算出した結果を表4-2-②に表す。

表4-2-② 「特定」課題 各段階 通過者 割合

段階	行列	通過者割合	平均通過率
第1段階 (対象物3種・観点2種)	同行列	100.0%(43/43)	97.5%
	入れ替え行列	95.3%(41/43)	98.1%
第2段階 (対象物4種・観点3種)	同行列	97.7%(42/43)	98.8%
	入れ替え行列	90.7%(39/43)	97.7%

第1段階では、「同行列課題」が対象者43名全員通過であった。「入れ替え行列課題」は4.6%(2名)、通過者の割合が低く、「同行列課題」と通過者の割合に差異が見られた。第2段階では、「同行列課題」に不通過の者が見られ(1名)、「入れ替え行列課題」は90.7%と通過者の割合が最も低かった。

次に、各段階、MA別に通過者の割合を算出した結果を表4-2-③に表す。なお、MA7歳台以降(N=23)は、第1段階、第2段階ともに通過者の割合が100%であったため、合わせて示した。

表4-2-③ 「特定」課題 各段階 MA別 通過者 割合

段階	行列	MA4歳台 (N=2)	MA5歳台 (N=12)	MA6歳台 (N=6)	MA7歳台以降 (N=23)
第1段階 (対象物3種・観点2種)	同行列	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	入れ替え行列	100.0%	91.6%	83.3%	100.0%
第2段階 (対象物4種・観点3種)	同行列	100.0%	91.6%	100.0%	100.0%
	入れ替え行列	100.0%	75.0%	83.3%	100.0%

表より、MA4歳台の対象者2名はともに第2段階も通過していた。MA5歳台の対象者(N=12)は第1段階の「入れ替え行列課題」、第2段階の両課題で不通過者が見られた。MA6歳台の対象者(N=6)は第1段階、第2段階ともに「入れ替え行列課題」で不通過者が見られた。

不通過の場合、「同行列課題」「入れ替え行列課題」とともに、一行目、もしくは一列目にある色(観点)の要素のみに焦点をあて、「特定」する様子が見られた。また、並べられているカードの順番通りに用紙に移動させる様子も見られた。

#### 第4項 考察

課題に含まれていた第1段階、第2段階別に仮説1、仮説2を検証していく。

第1段階は対象物3種および観点2種の「特定」に関する課題であり、「同行列課題」は前操作期にある知的障害者を含む、対象者全員が通過することができた。Piaget(1970)は、具体的操作期(6,7~11歳ごろ)では、対象物を把握する際に、二つ以上の特徴をとらえること(分類の操作)が可能であるとしている。前操作期にある知的障害者にとって、観点が提示されたマトリックス表は、対象物を二つ以上の観点を基に把握する「特定」プロセス遂行における有効な支援方法であることが示唆された。これまでの知的障害者の問題解決に先行研究ではタワー課題に代表される変換課題が多く用いられている(渡邊,2008)。知的障害者に対して構造帰納課題を用いた研究はこれまで行われていないものの、マトリックス表を使用することで、対象物を二つ以上の観点を基に把握する、対象物の概念化に関わる課題は実施可能となることが明らかとなった。一方、「入れ替え行列課題」は、MA5歳台、MA6歳台の知的障害者で不通過者がおり、「可逆操作」を加えることで、適切な対象物と観点の関係性の理解は困難な者も見られた。

第2段階は対象物4種および観点3種の特定に関する課題であったが、「要素の整理」課題と同様に、前操作期にある知的障害者の中で不通過者が見られた。よって、前操作期にある知的障害者は、対象物・観点数が増加すると、観点の提示されたマトリックス表を用いても「特定」が困難な者もいた。

以上より、第1段階は仮説1を支持する結果となったが、仮説2は前操作期にある知的障害者で不通過者が見られたため、一部支持しない結果となった。第2段階は前操作期にある知的障害者の一部で、仮説1・仮説2を支持しない結果となった。

第2段階の「同行列課題」「入れ替え行列課題」ともに、観点は3種(色・形・数)であるものの、観点2種(色・形)のみで対象物を「特定」できる課題であった。第2段階の「同行列課題」不通過者である前操作期にある知的障害者は、第1段階の「同行列課題」遂行の際は、2つの観点(色・形)に注目して、「特定」可能であった。しかし、第2段階において、観点数が3種に増加すると、2つの観点(色・形)で「特定」できる課題であるにもかかわらず、「特定」が困難となった。このことから、前操作期にある知的障害者は、「特定=対象物を二つ以上の観点を基に把握」の際に直接必要のない情報を提示すると、対象物を正しく把握できないことが明らかになった。前操作期にある知的障害者が対象物の特徴を把握する際には、対象物の特徴づけに必要な観点を対象物3種に対して2種類まで提示するなど、情報を限定的に提示する支援が有効であると考えられる。

## 第5項 まとめ

第4章第2節(研究5-2)では、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、知的障害者の問題理解プロセスにおける「特定」プロセス遂行の特徴を明らかにすることを目的とした。

結果、第1段階(対象物3種・観点2種)の同行列課題は、対象者全員通過であった。しかし、第1段階の入れ替え行列課題、第2段階(対象物4種・観点3種)の同行列課題および入れ替え行列課題でMA4～6歳の知的障害者の一部に不通過者が見られた。よって、対象物数・観点数に制限はあるものの、知的障害者に対して観点が提示されたマトリックス表を使用することは、二つ以上の観点をもつ二つ以上の対象物の理解を行う「特定」プロセスの遂行にとって、有効な支援方法であることが示唆された。

第4章第3節(研究5-3)では、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、

知的障害者の問題理解プロセスにおいて最も困難が予想される「観点の命名」プロセス遂行の特徴を明らかにしていく。

### 第3節 知的障害者の問題理解プロセスにおける「観点の命名」プロセス遂行の特徴(研究5-3)

#### 第1項 問題の所在と目的

第1節(研究5-1)では「要素の抽出」「要素の整理」プロセス、第2節(研究5-2)では「特定」プロセスを検討した。知的障害者は言語性ワーキングメモリおよび言語性短期記憶に困難を有するが(菅野・池田,2003; Van der Molen, Van Luit, Jongmans & Van der Molen, 2007)、視空間ワーキングメモリは同MAの定型発達児と同程度の能力を有しているという知見から(Carretti, Belacchi & Cornoldi,2010; 堂山・橋本・林,2012)、自己決定に関わる問題理解プロセスの遂行においては、選択肢に含まれる要素を観点ごとに視覚的に整理するマトリックス表を使用した。第3章(研究4)より、知的障害者は自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象を比較することが困難であることが明らかとなったため、第1節ではあらかじめ観点が提示されたマトリックス表を使用した。結果、対象物数・観点数に制限はあるものの、「要素の抽出」「要素の整理」プロセス、「特定」プロセスにとって、有効な支援方法であることが示唆された。

知的障害者が自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象を比較することに困難が生じるのは、比較する観点の抽出は表象的な思考であるため(Piaget,1970)、具体的操作期以降(6,7歳~11歳ごろ)の論理的な操作が必要であるからと言える。観点は、二つ以上の対象物を比較する際の、対象物を構成する要素(特徴)の共通点であり、対象物に含まれる要素(特徴)の上位概念である。知的障害者を対象に取り組みられてきた弁別移行学習に関する研究においても、色(赤・黄色)と形(丸・三角)や(菅野,1989)、大きさ(大・小)と明るさ(黒色・灰色)(喜多尾,2016)などの複数の次元(上位概念)からなる二次元二価課題が用いられており、学習過程の解明がなされてきた。しかし、弁別移行学習においては、こうした上位概念である次元を言語化する過程、つまり観点を抽出する過程を検討することは、課題の特性上これまで取り組まれていない。

選択する対象物の特徴を把握する問題理解プロセス遂行の支援として、「要素の抽出」「要素の整理」プロセス、「特定」プロセスともに、選択肢に含まれる要素を視覚的に整理するマトリックス表を使用した。マトリックス表は視覚的に要素を示しているため、要素間の共通点を基に観点を抽出する支援につながることを示唆される。対象物に含まれる要素を視覚的に整理したマトリックス表を使用しても、観点を抽出が

困難な場合でも、これまでの「要素の抽出」「要素の整理」プロセス、「特定」プロセスと同様に、観点を提示することで、視覚化された要素間の共通性を基に、観点の整理が可能であると考えられる。

また、「観点の命名」プロセスの前段階である「要素の整理」プロセスの遂行は、視覚化された要素内の共通性を基に、マトリックス表に整理する行為であるため、要素内の共通点を意識する必要がある。よって、すでにマトリックス表に整理された要素から観点を抽出する「観点の命名」プロセスよりも、「要素の整理」を経て、観点を抽出する方が、「観点の命名」プロセスの通過率が上昇することが考えられる。

以上より、本研究(研究5-3)では、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、知的障害者の問題理解プロセスにおける「観点の命名」プロセス遂行の特徴を明らかにすることを目的とする。

仮説としては以下の2点が挙げられる。

1. マトリックス表を使用し、対象物に含まれる要素を視覚的に提示することで、「観点の命名」が可能となる。また、「観点の命名」が困難な知的障害者でも、観点を提示することで要素間の共通性を基に、マトリックス表に並置することが可能となる。
2. 対象物ごとに抽出された要素を、要素内の共通性を基にマトリックス表に並べる「要素の整理」プロセスを経ることで、「観点の命名」プロセスの通過率が上昇する。

## 第2項 方法

### 1. 対象者

障害福祉サービス事業所に通所、または T 大学で実施される生涯学習支援の取り組みに参加している知的障害者 48 名であった。48 名の性別は男性 34 名、女性 14 名であった。48 名のうち、ダウン症者は 11 名であった。対象者は平均 CA33.8 歳(±8.6, range19-49)で、平均 MA7:05 歳(±1:08, range4:07-11:02)であった。MA の算出には田中ビネー知能検査 V を用いた。田中ビネー知能検査 V は、障害福祉サービス事業所に通所する対象者は、通所先が委託している心理資格をもつ担当者によって測定された。測定時期は 20XX 年 9 月から 12 月であった。T 大学で実施される生涯学習支援の取り組みに参加している対象者は筆者が測定した。測定時期は 20XX 年 9 月から 20XX + 1 年 10 月であった。

## 2. 倫理的配慮

田中ビネー知能検査Vによる MA の測定および課題の参加にあたっては、書面にて本人および保護者、もしくは支援者に対して、参加・協力の同意を得た上で実施した。

## 3. 課題実施日

20XX+2 年 8 月から 9 月にかけて行った。

## 4. 課題内容

「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、問題理解プロセスにおける「観  
点の命名」プロセスに関わる課題であった。マトリックス表に視覚的に提示された対  
象物に含まれる要素を基に、観点を抽出する活動を設定した。「要素の抽出」「要素の  
整理」課題(研究 5-1)、「特定」課題(研究 5-2)と同様に、対象物数・観点数は 2  
種以上とし、対象物 3 種・観点 2 種を用いた課題を設定するようにした。また、マト  
リックス表にあらかじめ対象物ごとに要素が挿入された状態で観点を抽出する「観  
点の命名」課題、対象物ごとに抽出された要素を、要素内の共通点を基にマトリックス  
表に並べ、観点を抽出する「要素の整理→観点の命名」課題を設定した。

さらに、「観点の命名」課題、「要素の整理→観点の命名」課題それぞれに含まれる  
課題の内容として、①ウィスコンシンカード分類課題(WCST:Wisconsin Card Sorting  
Test)を参考に「色」「形」「数」の観点から対象物を構成する図形課題、②成人期知的障害  
者の生涯学習機会の一つであるオープンカレッジ東京(東京学芸大学)で実施されてお  
り、食材の比較を通して地理を学ぶ「地理講座」で用いられた題材で構成する食材課  
題(オープンカレッジ東京運営委員会,2011;2013;2016;2017)、The Arc's Self-  
Determination Scale (Wehmeyer,1995)、Minnesota Self-Determination Scales  
(Abery, Stancliffe, Smith,Elikin & Springborg, 2000)を参考に作成した③日常生活に  
関わる選択課題(以下、日常生活課題)、④契約に関わる選択課題(以下、契約課題)の 4  
種類とした。「観点の命名」課題、「要素の整理→観点の命名」課題ともに 8 課題ずつ  
とし、①図形課題、②食材課題、③日常生活課題、④契約課題を 2 種ずつ用いた。「観  
点の命名」課題、「要素の整理→観点の命名」課題の課題数、観点の命名数、課題内容  
(対象物)、命名する観点の正答例、要素全てに命名する観点の文言そのものが含まれて  
いる課題を表 4-3-①に表す。

表4-3-① 「観点の命名」課題、「要素の整理→観点の命名」課題の課題数・観点の命名数  
課題内容(対象物)・正答例

課題名	課題数	観点の命名数	課題内容:対象物	命名する観点の正答例(2種)	要素全てに命名する観点の文言そのものが含まれている課題
「観点の命名」課題	8	16	図形課題1	「色」	×
				「数」・数字	×
			図形課題2	「数」・数字	×
				「形」	×
			食材課題1 : 雑煮	「もちの形」・形	○
				「味つけ」・味	○
			食材課題2 : しょうゆ	「色」	○
				「におい」	○
			日常生活課題1 : 食事のメニュー	「量」	○
				「値段」・お金・代金	×
日常生活課題2 : 遊びに行く場所	「家からの距離」・距離	○			
	「料金」・お金・チケット料	×			
契約課題1 : 仕事	「家からの距離」・距離	○			
	「働く時間」・時間	×			
契約課題2 : 携帯電話	「使える機能」・機能	○			
	「支払うお金」・料金・月々のお金	×			
「要素の整理→観点の命名」課題	8	16	図形課題1	「色」	×
				「形」	×
			図形課題2	「数」・数字	×
				「色」	×
			食材課題1 : 麺	「色」(麺の)	○
				「形」(麺の)	○
			食材課題2 : お茶	「色」(お茶の葉の)	○
				「形」(お茶の葉の)	○
			日常生活課題1 : 食事のメニュー	「カロリー」	○
				「値段」・お金・代金	×
日常生活課題2 : 服	「色」・見た目	○			
	「値段」・お金	×			
契約課題1 : 仕事	「働く時間」・時間	×			
	「給料」	○			
契約課題2 : 生活する場所 (グループホーム)	「部屋の広さ」・広さ	○			
	「部屋を使う人数」・使う人数	×			

「命名する観点の正答例」の「」は対象者が自ら命名困難な場合に、観点として提示した内容である。  
「要素全てに命名する観点の文言そのものが含まれている課題」は含まれている場合を「○」、含まれていない場合を「×」としている。

表より、要素全てに命名する観点の文言そのものが含まれている課題について、①図形課題は、命名する観点は「色」「形」「数」であり、これらは比較的、発達初期より概念形成が開始されることを踏まえ、要素に命名する観点の文言を含めなかった。②食材課題は、成人期知的障害者の生涯学習機会の一つであるオープンカレッジ東京で行われている「地理講座」は日本、もしくは世界の各地域の食材を扱う学習課題であり(オープンカレッジ東京運営委員会,2011;2013;2016;2017)、これまでの既有知識が少ないと考えられるため、要素に命名する観点の文言を含めた。序論第2章成人期知的障害者の自己決定の実態を踏まえると、日常生活において頻度の高いと考えられる選択は、自ら決める機会が多かったものの、契約に関わる選択は自ら決める機会が少

ない項目が見られた。個人差も踏まえ、③日常生活課題、④契約課題ともに、観点2種のうち、1種のみ要素全てに命名する観点の文言を含めた。

「観点の命名」課題は対象物ごと(3種)に要素(2種)があらかじめ挿入されたマトリックス表を A4用紙に印刷したものを提示し、空欄に観点を書き込むよう教示した。空欄に言葉を書き込めない場合、もしくは書き込んだ言葉が間違っていた場合、観点名の書かれたカードを提示し、マトリックス表の所定の欄に並置するよう求めた。「要素の整理→観点の命名」課題は要素2種を含む対象物3種をカードで示し(要素2種は面ファスナーでカードに接着しているため、カードから取り外しが可能)、対象物ごとにカードから要素を外し、要素内の共通点を基に A4用紙に印刷されているマトリックス表に並べ、空欄に観点を書き込むように教示した。「観点の命名」課題と同じく、空欄に言葉を書き込めない場合、もしくは書き込んだ言葉が間違っていた場合、観点名の書かれたカードを提示し、マトリックス表の所定の欄に並置するよう求めた。「観点の命名」課題の図形課題1の提示方法および答えを図4-3-①に、契約課題1：仕事の提示方法および答えを図4-3-②に、「要素の整理→観点の命名」課題の契約課題1：仕事の提示方法および答えを図4-3-③に示す(全ての課題の内容、提示方法、答えは巻末資料9を参照)。

提示				答え			
ポイント				ポイント			
	<small>あお</small> 青	<small>みどり</small> 緑	<small>きいろ</small> 黄色	<b>色</b>	<small>あお</small> 青	<small>みどり</small> 緑	<small>きいろ</small> 黄色
	1	3	2	<b>数</b>	1	3	2

図4-3-① 「観点の命名」課題 図形課題1 提示方法および答え

提示				答え			
ポイント	<small>しごと</small> 仕事A	<small>しごと</small> 仕事B	<small>しごと</small> 仕事C	ポイント	<small>しごと</small> 仕事A	<small>しごと</small> 仕事B	<small>しごと</small> 仕事C
	<small>きょり</small> <small>いえ</small> <small>から</small> <small>とる</small> 距離は家から10Km <small>ほど</small> <small>はな</small> ほど離れている	<small>きょり</small> <small>いえ</small> <small>から</small> <small>とる</small> 距離は家から5Km <small>ほど</small> <small>はな</small> ほど離れている	<small>きょり</small> <small>いえ</small> <small>から</small> <small>とる</small> 距離は家から1Km <small>ほど</small> <small>はな</small> ほど離れている	<b>家からの 距離</b>	<small>きょり</small> <small>いえ</small> <small>から</small> <small>とる</small> 距離は家から10Km <small>ほど</small> <small>はな</small> ほど離れている	<small>きょり</small> <small>いえ</small> <small>から</small> <small>とる</small> 距離は家から5Km <small>ほど</small> <small>はな</small> ほど離れている	<small>きょり</small> <small>いえ</small> <small>から</small> <small>とる</small> 距離は家から1Km <small>ほど</small> <small>はな</small> ほど離れている
	<small>じかん</small> <small>はたら</small> 6時間働く	<small>じかん</small> <small>はたら</small> 7時間働く	<small>じかん</small> <small>はたら</small> 8時間働く	<b>働く時間</b>	<small>じかん</small> <small>はたら</small> 6時間働く	<small>じかん</small> <small>はたら</small> 7時間働く	<small>じかん</small> <small>はたら</small> 8時間働く

図4-3-② 「観点の命名」課題 契約課題1 提示方法および答え

## 提示

仕事 A 8時間働く 給料は 15万円	仕事 B 給料は 14万円 7時間働く	仕事 C 6時間働く 給料は 12万円
---------------------------	---------------------------	---------------------------

ポイント	仕事A	仕事B	仕事C

## 答え

ポイント	仕事A	仕事B	仕事C
働く時間	8時間働く	7時間働く	6時間働く
給料	給料は 15万円	給料は 14万円	給料は 12万円

図4-3-③ 「要素の整理→観点の命名」課題 契約課題1 提示方法および答え

## 5. 実施方法

本実施には含まれない対象物の組み合わせの練習問題(図形課題)を「観点の命名」課題、「要素の整理→観点の命名」課題ともに2度実施し、実施方法を確認した。対象者1人つき、実施者1人の体制で実施した。

## 6. 評価方法

「観点の命名」課題、「要素の整理→観点の命名」課題ともに、「観点の命名」に関しては、「通過」「観点提示」「観点提示+支援」のという3つの達成水準を設定した。①所定の欄に要素の共通性を基に観点を正しく記入できた場合を「通過」、②空欄に言葉を書き込めない場合、もしくは書き込んだ言葉が間違っていた場合に、観点名の書かれたカードを提示し、マトリックス表の所定の欄に正しく並置できた場合を「観点提示」、③観点を提示しても、マトリックス表の所定の欄に正しく並置できず、その課題中は実施者の一対一の支援が必要だった場合を「観点提示+支援」とした。

観点を正しく記入するとは、表4-3-①に示されている「命名する観点の正答例」に挙げられている文言を対象者自らが記入することとした。正答例以外の文言が観点として挙げられた場合、筆者および実施者が観点そのものの性質を表現している文言かを協議した結果、評価を行った。

応用問題に含まれる「要素の整理」は①対象物ごとに抽出された要素を、マトリックス表の所定の位置に正しく並べることができた場合、もしくは誤って並べていても実施者がどこか間違っていることを伝えると、対象者自ら変更して正しく並べること

ができた場合を「通過」、②マトリックス表の所定の位置に誤って並べていた場合に、実施者が間違いを伝えても正しく並べられなかった場合を「不通過」とした。

観点の記入の際は、漢字、ひらがな、どちらも用いて良いことを伝えた。評価は実施者が評価シートを用いて行った。

## 7. 分析

「通過」「観点提示」「観点提示+支援」という達成基準を踏まえ、課題別の「通過率」「観点提示率」「観点提示+支援率(以下,支援率)」を算出し、「通過者」「観点提示者」「要支援者」の割合を算出した。

「通過率」は「正しく観点を命名できた数/観点の命名総数」とし、「観点提示率」は「観点を提示して所定の欄に正しく並置できた数/観点の命名総数」とし、「支援率」は「観点を提示しても、マトリックス表の所定の欄に正しく並置できず、実施者による支援が必要だった数/観点の命名総数」とした。課題数・観点の命名数を考慮し、①「通過率」75%以上の対象者を「通過者」、②「通過率」および「観点提示率」の和が75%以上の対象者を「観点提示者」、③「通過率」および「観点提示率」の和が75%未満(「支援率」が25%以上)である対象者を「要支援者」とした。

「観点の命名」課題、「要素の整理→観点の命名」課題ごとに「通過者」、「観点提示者」「要支援者」の①割合および平均通過率・観点提示率・支援率、②MAとの関連を検討した。

## 第3項 結果

### 1. 「観点の命名」課題

「観点の命名」課題における通過者、観点提示者、要支援者の割合および平均通過率・平均観点提示率・平均支援率を算出した結果を表4-3-②に示す。

表4-3-② 「観点の命名」課題 通過者・観点提示者・要支援者 割合

	割合	平均 通過率	平均 観点提示率	平均 支援率
通過者	66.7%(32/48)	98.2%	1.6%	0.2%
観点提示者	33.3%(16/48)	27.7%	63.3%	9.0%
要支援者	0.0%( 0/48)			

表より、通過者は 66.7%、観点提示者は 33.3%であり、要支援者はいなかった。平均通過率・平均観点提示率・平均支援率を見てみると、通過者の平均観点提示率は 1.6%、平均支援率は 0.2%であった。観点提示者の平均通過率は 27.7%であり、課題に含まれる観点 16 種のうち、通過した項目も見られた。

次に、0名であった要支援者を除き、MA 別に通過者、観点提示者の割合を算出した結果を表 4-3-③に表す。なお、MA 7 歳台以降(N=27)は通過者の割合が 100%であったため、合わせて示した。

表4-3-③ 「観点の命名」課題 通過者・観点提示者 MA別 割合

	MA4歳台 (N=2)	MA5歳台 (N=12)	MA6歳台 (N=7)	MA7歳台以降 (N=27)
通過者	50.0%	8.3%	42.9%	100.0%
観点提示者	50.0%	91.7%	57.1%	0.0%

表より、通過者の割合を見てみると、MA 4 歳台は 50.0%、MA 5 歳台は 8.3%、MA 6 歳台は 42.9%、MA 7 歳台以降は 100%であった。

マトリックス表に視覚的に提示されている要素間の共通性を基に、自ら観点を抽出することが困難であった対象者について、図 4-3-①を例に見てみると、「色」という観点に対して「青」「赤」やある一つの要素のみを答えて、「青」「赤」「黄色」が何を表すものか答えられない様子が見られた。また、図 4-3-②を例に見てみると、「働く時間」という観点に対して、先ほどと同様にある一つの要素のみを答えたり、「働く」という共通項のみ答えて、「時間」を抽出できなかつたりするなどの様子が見られた。

## 2. 「要素の整理→観点の命名」課題

「要素の整理→観点の命名」課題における「要素の整理」の「通過者」、観点の命名の通過者、観点提示者、要支援者の割合を算出した結果を表 4-3-④に表す。

表4-3-④ 「要素の整理→観点の命名」課題 通過者・観点提示者・要支援者 割合

		割合	平均 通過率	平均 観点提示率	平均 支援率
要素の整理	通過者	95.8%(46/48)			
	通過者	81.3%(39/48)	96.0%	3.4%	0.6%
観点の命名	観点提示者	16.7%( 8/48)	11.7%	80.5%	7.8%
	要支援者	2.1%( 1/48)	0.0%	62.5%	37.5%

要支援者は48名中1名であったため、平均ではなく実割合である。

表より、「要素の整理」プロセスの通過者は 95.8%であり、対象者のうち、2名が不通過であった。「観点の命名」プロセスの通過者は 81.3%、観点提示者は 16.7%、要支援者は 2.1%であった。平均通過率・平均観点提示率・平均支援率を見てみると、通過者の平均観点提示率は 3.4%、平均支援率は 0.6%であった。観点提示者の平均通過率は 11.7%、平均観点提示率は 80.5%であった。要支援者は通過した項目はなく、観点提示率は 62.5%、支援率は 37.5%であった。

次に、MA 別に「観点の命名」プロセスの通過者、観点提示者、要支援者の割合を算出した結果を表4-3-⑤に表す。なお、MA 7歳台以降(N=27)は「観点の命名」課題と同様に通過者の割合が 100%であったため、合わせて示した。

表4-3-⑤ 「要素の整理→観点の命名」課題 通過者・観点提示者・要支援者 MA別 割合

	MA4歳台 (N=2)	MA5歳台 (N=12)	MA6歳台 (N=7)	MA7歳台以降 (N=27)
通過者	50.0%	33.3%	100.0%	100.0%
観点提示者	50.0%	58.3%	0.0%	0.0%
要支援者	0.0%	8.3%	0.0%	0.0%

表より、通過者の割合を見てみると、MA 4歳台は 50.0%、MA 5歳台は 33.3%、MA 6歳台以降は 100.0%であった。MA 5歳台に要支援者が見られた。要支援者は「要素の整理」プロセスも不通過であった対象者であった。

「要素の整理」の不通過者は、要素 2種の貼られている対象物のカードから、マトリックス表に要素を貼りかえる際に、要素の共通項を意識せず、そのまま移し替えてしまう様子が見られた。「観点の命名」の「要支援者」は、観点名の書かれたカードを提示しても、正しく並置できなかった。

#### 第4項 考察

「観点の命名」課題、「要素の整理→観点の命名」課題ごとに仮説1、仮説2の検証を行っていく。

##### 1. 「観点の命名」課題

対象物3種・観点2種を用いて、マトリックス表にあらかじめ対象物ごとに要素が挿入された状態で観点を抽出する課題であった。要素の共通性を基に観点を正しく記入できた通過者は66.7%、観点提示者は33.3%であり、要支援者はいなかった。第3章(研究4)より、「操作」項目通過群では「同異点の理解」領域、「操作」項目不通過群では「比較・判断」領域の平均通過率が低かったことから、知的障害者は自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象の比較が困難であることが明らかになった。これは、比較する観点の抽出は具体的思考期以降(6,7~11歳ごろ)の表象的な思考であることが関係していると考えられる(Piaget,1970)。しかし、対象物に含まれる要素を視覚的にマトリックス表に整理することで、観点の抽出が可能となった。通過者の中にはMA4歳台1名、MA5歳台1名、MA6歳台3名という、知的発達段階上、前操作期(2~6,7歳ごろ)の知的障害者(以下、前操作期の知的障害者)も含まれており、選択肢に含まれる要素を視覚的に整理したマトリックス表の使用は、前操作期の知的障害者にとって、観点を抽出する支援につながることを示唆された。さらに、通過者とならなかった対象者も観点を提示することによって、マトリックス表の所定の欄に正しく並置が可能であった。通過者とならなかった対象者は課題に取り組む様子より、観点を提示すると、マトリックス表に正確に並置可能であったため、要素間の共通性は意識できていたものの、観点となる単語を想起できなかったものと考えられる。よって、前操作期の知的障害者にとって、観点の提示は「観点の命名」プロセスの有効な支援方法になることが示唆された。

以上より、マトリックス表を使用し、対象物に含まれる要素を視覚的に提示することで、「観点の命名」が可能となった。また、「観点の命名」が困難な知的障害者でも、観点を提示することで要素間の共通性を基に、マトリックス表に並置することが可能であったため、仮説1が支持されたと言える。

## 2. 「要素の整理→観点の命名」課題

対象物3種・観点2種を用いて、対象物ごとに抽出された要素を、要素内の共通点を基にマトリックス表に並べ、観点を抽出する課題であった。「観点の命名」プロセスの通過者は81.3%、観点提示者は16.7%、要支援者は2.1%であった。MA6歳台7名も全員通過であったため、「観点の命名」課題よりも通過者が増加していた。「観点の命名」課題を経て、「要素の整理→観点の命名」課題を遂行しているため、学習効果も考えられるものの、「要素の整理」プロセスを経ると、「観点の命名」プロセスの通過者も増加したため、仮説2を支持する結果となったと考える。また、「観点の命名」プロセスの要支援者は、「要素の整理」プロセスも不通過であった。よって、「要素の整理」プロセスの遂行が、その後の「観点の命名」プロセスの遂行に関わっていることが考えられる。

「観点の命名」課題および「要素の整理→観点の命名」課題ともにMA4歳台、MA5歳台の知的障害者に対しては、観点を提示する支援を行った。要素間の共通性を基に、観点を並置可能であったものの、対象物を構成する要素(特徴)のみでは、その上位概念である観点を抽出することが困難であると考えられる。問題解決に関わる研究では、問題解決には問題領域の知識や経験(Anzai,1987)、問題領域の認知的資源(DeLoache, Miller & Pierroutsakos, 1998)が関係すると指摘されている。知的障害者の観点の抽出に関わるより汎用的な能力の獲得を目指す上でも、意思決定支援ガイドライン(厚生労働省,2017)に示される「日常生活場面」「社会生活場面」や The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer,1995)、Minnesota Self-Determination Scales (Abery,et.al, 2000)に含まれる選択行為において、選択の際に挙げられる可能性の高い選択肢に関わる知識の獲得を目指していく必要がある。

### 第5項 まとめ

第4章第3節(研究5-3)では、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、知的障害者の問題理解プロセスにおける「観点の命名」プロセス遂行の特徴を明らかにすることを目的とした。

結果、MA7歳以上の知的障害者全員と前操作期にある知的障害者の一部は、マトリックス表を使用し、対象物に含まれる要素を視覚的に提示することで、「観点の命名」が可能であった。よって、選択肢に含まれる要素を視覚的に整理したマトリックス表

の使用は観点を抽出する支援につながることを示唆された。また、「観点の命名」が困難な前操作期にある知的障害者でも、観点を提示することで要素間の共通性を基に、マトリックス表に並置することが可能であったため、観点の提示は、観点の抽出が困難な知的障害者にとって、有効な支援につながることを明らかとなった。

#### 第4節 第2部 小括

第2部では、「成人期知的障害者が自己決定に関わる問題解決行動を遂行するためにはどのような支援方法が必要か」に関わり、成人期知的障害者の自己決定に関わる問題解決行動の遂行に対する支援方法を検討した。

第3章(研究4)では、田中ビネー知能検査より、知的障害者の問題解決の遂行に関わる知的機能の特徴を明らかにすることを目的とした。知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴として、自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象の比較が困難であることが明らかになった。

また、知的障害者の問題解決に関わる知的機能および先行研究で指摘されている障害特性を踏まえ、「自己決定の選択プロセス」の中でも、論理的な操作を伴う問題理解プロセスに関する支援方法およびプロセスの遂行順を検討した。その結果、知的障害者の「問題理解」プロセスとして、「要素の抽出」「要素の整理」「観点の命名」「特定」の4プロセスを提案した。

第4章(研究5)では、マトリックス表を使用した課題の実施を通して、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、論理的な操作を伴う問題理解プロセス遂行の特徴を明らかにすることを目的とした。

第1節(研究5-1)では、知的障害者の問題理解プロセスにおける「要素の抽出」「要素の整理」プロセス遂行の特徴を明らかにすることを目的とした。対象物を構成する要素を、マトリックス表に提示されている観点を基に抽出し、整理(記入)する課題を実施した結果、第1段階(対象物3種・観点2種)の「要素の抽出」「要素の整理」課題は対象者全員通過であったが、第2段階(対象物4種・観点3種)はMA4～6歳の対象者の一部で不通過者が見られた。

第2節(研究5-2)では、知的障害者の問題理解プロセスにおける「特定」プロセス遂行の特徴を明らかにすることを目的とした。観点ごとに要素の挿入されたマトリックス表を読み取り、二つ以上の対象物を二つ以上の観点を基に、特徴を把握する課題を

実施した結果、第1段階(対象物3種・観点2種)の同行列課題は、対象者全員通過であった。しかし、第1段階の入れ替え行列課題、第2段階(対象物4種・観点3種)の同行列課題および入れ替え行列課題でMA4～6歳の知的障害者の一部に不通過者が見られた。

第3節(研究5-3)では、知的障害者の問題理解プロセスにおける「観点の命名」プロセス遂行の特徴を明らかにすることを目的とした。マトリックス表に視覚的に提示された対象物に含まれる要素を基に、観点を抽出する課題を実施した結果、MA7歳以上の知的障害者全員と前操作期にある知的障害者の一部は、マトリックス表を使用し、対象物に含まれる要素を視覚的に提示することで、「観点の命名」が可能であった。また、「観点の命名」が困難な前操作期にある知的障害者でも、観点を提示することで要素間の共通性を基に、マトリックス表に並置することが可能であった。

以上より、知的障害者の問題解決に関わる知的機能および先行研究で指摘されている障害特性を踏まえ提案した、対象物に含まれる要素を観点ごとに視覚的に整理するマトリックス表の使用は、対象物数・観点数に制限はあるものの、知的障害者が「二つ以上の選択肢(対象物)を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握」する問題理解プロセスを遂行する際の有効な支援方法であることが明らかとなった。併せて、「観点の命名」において、自ら観点を抽出することが困難な知的障害者にとっては、知的障害者の問題解決に関わる知的機能を踏まえ提案した、比較する観点の提示が有効な支援方法であることが明らかとなった。

「二つ以上の選択肢(対象物)を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握」する問題理解プロセスは問題解決研究では「対象物の概念化」として取り組まれているものの、論理的な操作を伴うことが関係し、知的障害者を対象にほとんど取り組まれてこなかった。しかし、マトリックス表の作成を通して、知的発達段階上、前操作期(本研究の対象者は4歳～6,7歳)にある知的障害者も、3種の対象物を2種の観点を基に把握することが可能であることが明らかとなった。

第4章(研究5)では、知的障害者の問題理解プロセスについて、「要素の抽出」「要素の整理」「観点の命名」「特定」のプロセスごとに遂行の特徴を検討した。今後は問題理解プロセス4プロセス全て、および問題理解プロセス以後の「計画」「妥協点の検討」「選択」「振り返り」を含む、知的障害者の自己決定の選択プロセスに基づく課題を通して、知的障害者の自己決定における選択行為の特徴を検討しなければならないと言

える。

第3部では、第1部、第2部を踏まえ、本研究の目的である成人期知的障害者の適切な自己決定に向けて、生涯学習機会を通して、自己決定に関わる問題解決行動に対する支援を検証していく。

### 第3部 生涯学習機会における成人期知的障害者の自己決定の 選択プロセス遂行の特徴とその支援

第1部では、「成人期知的障害者の生涯学習機会において自己決定に関わる学習内容が取り組まれているか」という問題提起に関わり、成人期知的障害者の支援課題および生涯学習機会で行われている学習内容の検討を通して、成人期知的障害者の生涯学習機会の実態を明らかにした。結果、生涯学習機会では自己決定そのものに関わる学習内容の実施率は低かったものの、最も取り組まれている学習内容(行事的な活動)には、自己決定に関わるような選択行為が含まれており、それらは問題解決能力と関連していた。よって、生涯学習機会を通じて、適切な自己決定に向けて、問題解決能力を形成する必要性が明らかとなった。

第2部では、「成人期知的障害者が自己決定に関わる問題解決行動を遂行するためにはどのような支援方法が必要か」という問題提起に関わり、知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴と先行研究で指摘されていた障害特性を踏まえ、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を提案した。「自己決定の選択プロセス」の中でも二つ以上の観点で二つ以上の選択肢(対象物)を理解する問題理解プロセスは、論理的な操作を伴うため、知的障害者には困難であることが予想された。しかし、問題理解プロセスに含まれる4プロセスそれぞれの遂行の特徴を検討したところ、選択肢に含まれる要素を観点ごとに視覚的に整理したマトリックス表の使用、比較する観点の提示という支援が、知的障害者の問題理解プロセス遂行の有効な支援方法となることが明らかとなった。

第3部では、第1部、第2部を踏まえ、本研究の目的である成人期知的障害者の適切な自己決定に向けて、生涯学習機会を通して、自己決定に関わる問題解決行動に対する支援を検証していく。

わが国では、2013年に施行された障害者総合支援法でも障害者の意思決定の支援に配慮することが明記され、これを受け、2017年には「障害福祉サービス等の提供に係る意思決定支援ガイドライン(案)」(以下、意思決定支援ガイドライン)が発表された(厚生労働省,2017)。意思決定支援ガイドラインでは障害者の意思決定には「本人の判断能力」「意思決定が必要な場面」「人的・物的環境による影響」の3つの要素が関わるとしている。「意思決定が必要な場面」として、「日常生活における場面」と「社会生活におけ

る場面」の二つを挙げており、「日常生活における場面」は「食事、衣服の選択、外出、排せつ、整容、入浴等基本的な生活習慣に関する場面の他、複数用意された余暇活動プログラムへの参加を選ぶ等の場面」が例として挙げられており、「社会生活における場面」は生活する場所の選択が挙げられている。自己決定に関わる選択行為として、知的障害者の自己決定に関わる尺度、先行研究を見てみると、知的障害者の自己決定尺度である The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer, 1995) や Minnesota Self-Determination Scales (Abery, Stancliffe, Smith, Elikin & Springborg, 2000) では、衣服の選択、友人の選択、就労先の選択、生活する場所の選択などが共通して挙げられている。與那嶺・岡田・白澤(2009)では障害福祉サービス事業所における施設入所支援、授産施設(現就労継続支援 B 型)、通勤寮(現宿泊型自立訓練)、グループホーム・ケアホーム(現共同生活援助(グループホーム))における自己決定に関わる活動として、生活習慣に関わる「日常生活活動」、友人、知人と過ごす時間も含む「友人・知人の選択および共有時間」、医者を受診に関わる「医療的措置」、「個別支援計画作成」、「友人・知人との外出および招待」の 5 領域を挙げており、「友人・知人の選択および共有時間」、次いで「日常生活活動」が自分で決定する機会が多かったとしている。序論第 2 章の成人期知的障害者 114 名を対象に行った自己決定の実態に関わる調査でも、生活する場所、治療を受ける病院、契約する携帯電話の選択など契約に関わる選択行為と比較して、外食先でのメニューの選択、買い物に行く場所、遊びに行く場所の選択などの日常生活において頻度の高い選択行為の方が自分で決めた経験のある割合が比較的高かった。

よって、今後は、こうした頻度が高いことが予想される日常生活に関わる選択行為、それに続き契約に関わる選択行為に関して、自己決定の選択プロセスに基づき、知的障害者の選択行為遂行の特徴を検討することが必要であると考えられる。提案した「知的障害者の自己決定の選択プロセス」において、「二つ以上の選択肢(対象物)を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握」する問題理解プロセスに関しては、マトリックス表の使用と比較する観点の提示によって遂行可能になることが第 2 部で明らかになったものの、問題理解プロセス以後の「妥協点の検討」「選択」「振り返り」のプロセスについては、まだ検討がなされていない。「妥協点の検討」について、自分にとって重要な観点を選ぶ行為にあたり、古屋・三谷(2004)は選択者本人の認知能力はほとんど影響しないことを指摘するものの、指摘するにとどまり、実証的な研究はなさ

れていない。そのため、問題理解プロセス以後のプロセスも含め、自己決定の選択プロセス遂行そのものを評価する必要があると言える。

日常生活に関わる選択行為については、序論第2章の自己決定の実態調査を見ても、頻度が高いことから、選択する知的障害者があらかじめ選択肢および観点に関する価値観を有していることが考えられる。自己決定の選択プロセス遂行そのものを評価するためにも、選択者があらかじめ選択肢および観点に関する価値観を有している可能性が低く、既有知識の少ない選択課題(以下、未知課題)を通して検討することが必要であると考えられる。未知課題は、あらかじめ選択肢および観点に関する価値観を有していないため、選択される選択肢や重み付けられる観点到に偏りが生じず、提示した選択肢、観点全てを考慮にいれ、選択する必要があると仮定しているからである。よって、本研究では第5章(研究6)では、選択者があらかじめ選択肢および観点に関する価値観を有している可能性の低い未知課題の実施を通して、第6章(研究7)では、選択者があらかじめ選択肢および観点に関する価値観を有している可能性の高い日常生活に関わる課題(以下、日常生活課題)を通して、自己決定の選択プロセスに基づき、知的障害者の選択行為遂行の特徴を検討していく。

また、成人期知的障害者の集団での生涯学習機会を通じて検討を行うものとする。序論、第1部を踏まえ、成人期知的障害者の教育機関における生涯学習機会として、障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジが挙げられる。しかし、第1部の結果より、障害者青年学級で取り組まれている学習内容は、「行事的な活動」「スポーツ・運動的な活動」がほとんどであり、設置されている都市も大都市圏がほとんどである(小林,1995)。また、設置理由の根拠法としていた青年学級振興法も1999年に、その役目を終えたとして廃案となった。特別支援学校の卒後支援も、生涯学習を提供することが主な目的ではないことが関連して、取り組まれている学習内容はほとんどが「行事的な活動」で、参加している知的障害者も9割以上が10・20代であり、生涯を通じた学習機会とは言えない状況にあることが挙げられる。オープンカレッジは「社会的な知識や情報に関する活動」の実施率が最も高く、自己決定に関わる学習内容に取り組んでいるものの、全国的に見ても20ヶ所程度開催しているのみのため、学習の場が限定されていると考えられる。よって、既存の教育機関における生涯学習機会は、教育基本法第3条に示されている「(略)その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習すること」ができる機会とは言えず、生涯学習の保

障にはつながっていないと言える。

田中(2001)は作業活動以外の障害者施設(現障害福祉サービス事業所)の実践を生涯学習の視点でとらえることの必要性を挙げている。独立行政法人福祉医療機構が運営する WAM-NET(Welfare And Medical Service NETwork System)によれば、2017年11月30日の時点で、通所で日中活動を提供する都道府県・市町村の指定を受ける障害福祉サービス事業所は28,795ヶ所(療養介護：252ヶ所、生活介護：8,683ヶ所、自立訓練(生活訓練)：1,367ヶ所、就労移行支援：3,815ヶ所、就労継続支援A型：3,699ヶ所、就労継続支援B型10,979ヶ所)である。また、第1部第2章第1節(研究2)より、自己決定に関わる学習内容に取り組んでいると考えられる「社会的な知識や情報に関する活動」「コミュニケーションスキルに関する活動」はオープンカレッジの次に実施率が高かった。よって、障害福祉サービス事業所における作業活動以外の活動内容を生涯学習機会と位置付けることで、「あらゆる機会に、あらゆる場所において学習する」という生涯学習の理念に近づくものになると考える。

検討する課題、機会を踏まえ、第5章(研究6)では、成人期知的障害者の生涯学習機会の一つであるオープンカレッジにおける未知課題の実施を通して、成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為遂行の特徴を明らかにする。第6章(研究7)では、今後の成人期知的障害者の生涯学習機会の保障につながるとされる障害福祉サービス事業所における日常生活課題の実施を通して、成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為遂行の特徴を明らかにする。

## 第5章 未知課題を用いた成人期知的障害者の自己決定の 選択プロセス遂行の特徴とその支援(研究6)

### 第1節 問題の所在と目的

第2部では、知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴および障害特性に関わる先行研究を基に、知的障害者の自己決定の選択プロセスを提案した。「自己決定の選択プロセス」の中でも二つ以上の観点で二つ以上の選択肢(対象物)を理解する問題理解プロセスは、論理的な操作を伴うため、知的障害者には困難であることが予想された。しかし、選択肢に含まれる要素を観点ごとに視覚的に整理したマトリックス表の使用、比較する観点を提示という支援が、問題理解プロセス遂行の有効な支援方法となることが明らかとなった。

今後は、自己決定の選択プロセスに基づき、知的障害者の自己決定に関わる選択行為遂行の特徴を検討することが必要であると考えられる。「知的障害者の自己決定の選択プロセス」に含まれる問題理解プロセスは第2部を踏まえ、選択肢に含まれる要素を観点ごとに整理するマトリックス表の使用、比較する観点を提示といった支援を行うことで遂行可能となることが考えられる。一方で、自分にとって重要な観点を決める「妥協点の検討」は古屋ら(2004)が指摘する「個人の選好」にあたるため、選択者本人の認知能力はほとんど関連しないことが考えられる。

検討する課題としては、学習者があらかじめ選択肢および観点に関する価値観を有している可能性が低く、既有知識の少ない選択課題(未知課題)を通して検討するものとした。あらかじめ選択肢および観点に関する価値観を有していないため、選択される選択肢や重みづけられる観点到偏りが生じず、提示した選択肢、観点全てを考慮にいれ、選択する必要があると仮定したからである。このことが、自己決定の選択プロセス遂行そのものを評価することにつながると言える。

また、本研究(研究6)では、従来、知的障害者の生涯学習機会としてとらえられており、第2章第1節(研究2)で就労や教養を含む「社会的な知識や情報に関わる活動」の実施率が最も高かったオープンカレッジにおいて、課題を実施する。

以上より、本研究(研究6)では、成人期知的障害者の生涯学習機会の一つであるオープンカレッジにおける未知課題の実施を通して、成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為遂行の特徴を知的発達段階との関連から明らかにすることを目的とする。

仮説は以下の2点である。

1. 自己決定の選択プロセスの中でも論理的な操作を伴う問題理解プロセスは、知的障害者の問題解決に関わる知的機能および障害特性に合わせて支援することで、知的発達段階上、前操作期(2~6,7 歳)にある知的障害者でも遂行可能になると予想される。
2. 古屋ら(2004)の指摘を踏まえ、知的障害者は、自己決定の選択プロセスの中でも、自分にとって重要な観点を決める妥協点の検討プロセスの遂行には困難を示さないと予想される。

## 第2節 方法

### 第1項 対象者

T 大学で実施される成人期知的障害者の生涯学習機会の一つであるオープンカレッジに参加した成人期知的障害者 22 名を対象とした。対象者の性別は男性 18 名、女性 4 名であった。22 名のうち、ダウン症者は 4 名であった。対象者の平均 CA32.1 歳(±6.8, range20-48)、平均 MA8:01 歳(±1:09, range4:11-11:04)であった。MA 段階別の人数を見ると、MA 4 歳台 1 名、MA 5 歳台 4 名、MA 6 歳台 2 名、MA 7 歳台 2 名、MA 8 歳台 5 名、MA 9 歳台 5 名、MA10 歳台 1 名、MA11 歳台 2 名であった。MA の算出には田中ビネー知能検査 V を用いた。田中ビネー知能検査 V は、20XX 年 9 月から 20XX+1 年 10 月に個別で筆者が実施した。

### 第2項 倫理的配慮

田中ビネー知能検査 V による MA の測定および本研究の課題の参加については、書面にて本人および保護者、もしくは支援者に参加・協力の同意を得た上で実施した。

### 第3項 課題実施日

20XX+2 年 3 月であった。

### 第4項 課題の設定

題材は「戦う時に使う昆虫を選ぼう」とし、3種の昆虫の中から一番強いと思う昆

虫を選択するものとした(以下、昆虫課題)。選択する昆虫(選択肢)は「モンシロチョウ」「トンボ」「バッタ」、比較する観点として「飛ぶ速さ」「飛ぶ時間」「(仲間)行動」を設定した。題材を「昆虫」と設定した理由は、小学校学習指導要領において、複数の観点で対象物を定義付けする学習は第3学年理科から始まるためであり(文部科学省, 2008)、内容は第3学年理科の指導内容を参考に作成した。また、対象者は選択肢に挙げられる昆虫名は知っているが、設定した3観点に関わる知識は有しておらず、あらかじめ観点に関する価値観を有している可能性が低いため、選択される選択肢に偏りが生じないものと予想した。よって、選択プロセスの遂行を評価するに際して、適切であると判断した。3観点を基にした要素は昆虫図鑑などを参考に、3種の昆虫がいずれかの観点で最も有利になるよう恣意的に設定した。昆虫課題の選択肢に含まれる要素を観点ごとに整理したものを表5-①に表す。

表5-① 昆虫課題の選択肢および観点、要素

観点/選択肢	モンシロチョウ	トンボ	バッタ
飛ぶ速さ	時速9キロ	時速34キロ	時速11キロ
飛ぶ時間	24時間以上	6時間ほど	5秒程度
(仲間)行動	10匹ほどの仲間で行動	1匹で行動	100匹以上の仲間で行動

## 第5項 課題の実施体制

課題は、T 大学講で実施されているオープンカレッジの講座の一部で実施した。時間は2時間30分であり、途中20分間の休憩を設けた。MAを測定していない学習者も含む31名7グループで活動した。グループごとの人数は4名～5名であり、グループには2名の支援者を配置した。支援者は特別支援教育を専門とする大学教員もしくは知的障害特別支援学校の教員、知的障害者が多く在籍する障害福祉サービス事業所の職員であり、現職を5年以上経験している者であった。プロセス別の活動内容は、活動する部屋の前面に位置する大型スクリーンにPowerPoint2013(Microsoft社製)を用いて第二著者が全体に教示した後、グループごとに配置されている支援者のうち1名が繰り返し教示した。

## 第6項 課題の実施方法

第2部で、知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴および障害特性に関わる先行研究を基に提案した知的障害者の自己決定の選択プロセスを図5-①、問題理解プロセスに含まれる4つのプロセスの内容を図5-②に示す。

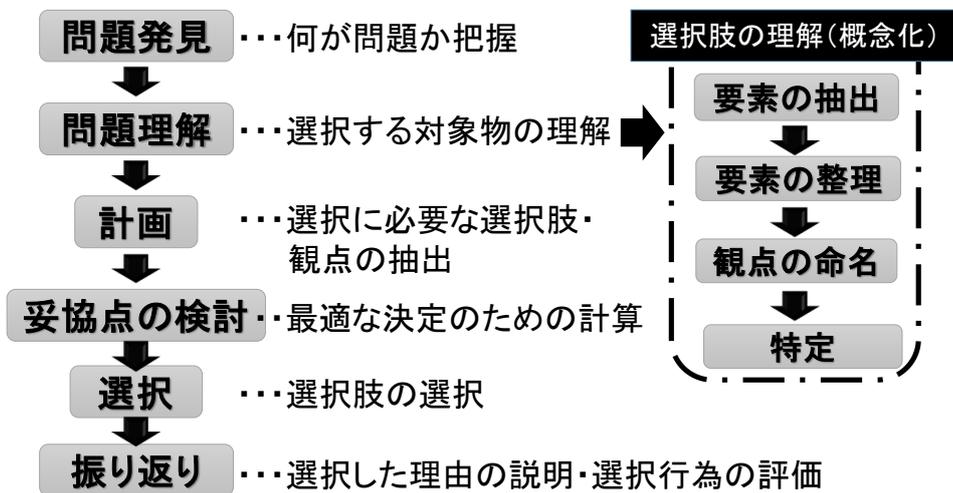


図5-① 知的障害者の自己決定の選択プロセス

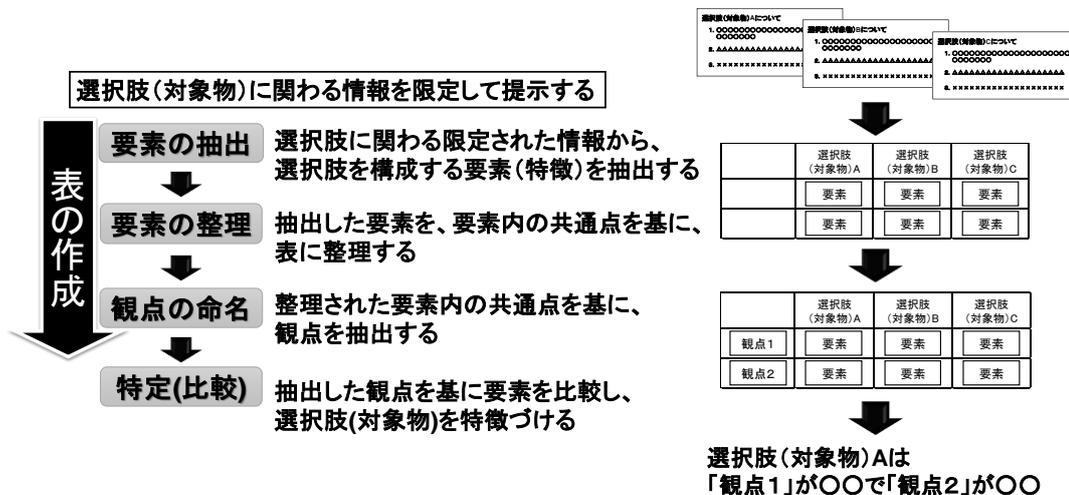


図5-② 知的障害者の問題理解プロセス

本研究では対象者に「3種の昆虫の中から一番強いと思う昆虫を選択」するという問題を提示したため、問題を把握する「問題の発見」プロセスは除外した。また、提示された全ての選択肢と観点をを用いて選択するよう設定したため、「選択に必要な選択肢、観点の抽出」を行う「計画」プロセスは除外した。

よって、知的障害者の自己決定の選択プロセスのうち、問題理解(①要素の抽出、②要素の整理、③観点の命名、④特定)、⑤妥協点の検討、⑥選択、⑦振り返りのプロセ

スを踏まえ課題を実施するものとした。プロセスに基づく実施方法を以下の通りである。

## 1. 問題理解・要素の抽出(以下、①要素の抽出)

選択肢に関わる内容を記述したシート(以下、要素抽出シート)を見て、3種の昆虫を構成すると考えられる要素(対象者には「大事なところ」と教示)を付箋に書き出すよう教示した。選択肢に関わる内容は情報を限定して、「飛ぶ速さ」「飛ぶ時間」「(仲間)行動」に関わる要素のみを簡条書きにして記述した。課題ごとに(「モンシロチョウ」「トンボ」「バッタ」ごとに)、対象者全員、要素の書き出しが終了した時点で大型スクリーンに映し出されるスライド上で、抽出すべき要素を確認した。一人で遂行が困難な場合は、観点名の挿入された付箋をヒントとして提示して、要素を抽出しやすいようにした。「モンシロチョウ」「トンボ」「バッタ」それぞれの要素抽出シート(それぞれB5サイズ)を図5-③、ヒントとなる付箋を図5-④に示す。

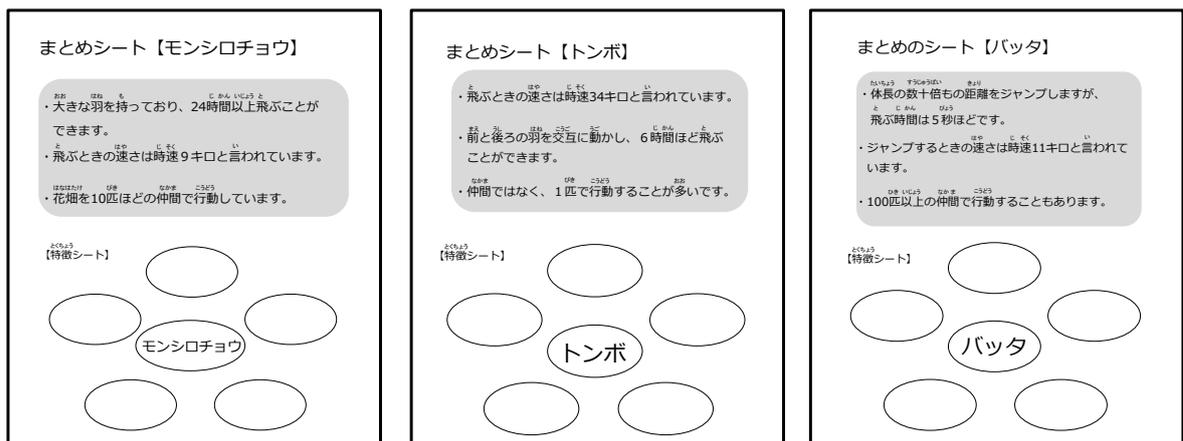


図5-③ 要素抽出シート



図5-④ 要素の抽出 ヒント

## 2. 問題理解・要素の整理(以下、②要素の整理)

抽出した要素を書いた付箋について、要素内の共通点を基に、マトリックス表(以下、ワークシート1)の行ごとに並べるように教示した。一人で遂行が困難な場合は、1行は教示者がモデルとして並べ、その後は一人で遂行するよう教示した。ワークシート1を図5-⑤に示す。

1. こんちゆう とくちゆう せいり なまえ 昆虫の特徴を整理し、名前をつけましょう

<small>めい</small> ポイント名	モンシロチョウ	トンボ	バッタ
	( <small>い</small> 位 )	( <small>い</small> 位 )	( <small>い</small> 位 )
	( <small>い</small> 位 )	( <small>い</small> 位 )	( <small>い</small> 位 )
	( <small>い</small> 位 )	( <small>い</small> 位 )	( <small>い</small> 位 )

2. うえ 上のマトリックス表を見て、こんちゆう とくちゆう こと 昆虫の特徴を答えましょう。

**モンシロチョウ**

いちばん ぶき  
一番の武器は \_\_\_\_\_

いちばん じゃくてん  
一番の弱点は \_\_\_\_\_

**トンボ**

いちばん ぶき  
一番の武器は \_\_\_\_\_

いちばん じゃくてん  
一番の弱点は \_\_\_\_\_

**バッタ**

いちばん ぶき  
一番の武器は \_\_\_\_\_

いちばん じゃくてん  
一番の弱点は \_\_\_\_\_

図5-⑤ ワークシート1

### 3. 問題理解・観点の命名 (以下、③観点の命名)

要素に含まれる内容を基に、ワークシート1 (図5-⑤)の行ごとに観点(対象者には「ポイント」と教示)を抽出するよう教示した。一人で遂行が困難な場合は、観点名の書かれた付箋をヒントとして提示し、要素間の共通性を基にワークシートの所定欄に並置するように教示した。ヒントとして提示した観点名の書かれた付箋を図5-⑥に示す。

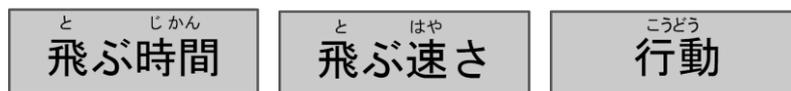


図5-⑥ 観点名の命名 ヒント

### 4. 問題理解・特定 (以下、④特定)

ワークシート1 (図5-⑤)の観点ごと(行ごと)に要素の順位をつけ、その後、選択肢である3種の昆虫の特徴を「一番の武器は」「一番の弱点は」という表現でそれぞれ観点名を挿入するよう教示した。一人で遂行が困難な場合は、1観点は教示者がモデルとして順位をつけ、その後は一人で遂行するよう教示した。

## 5. 妥協点の検討(以下、⑤妥協点の検討)

抽出した観点をワークシート2に転記し、飛ぶ速さは「速効」、飛ぶ時間は「持久戦」、仲間行動は「集団攻撃」につながるとし、それぞれ有利になる戦い方があることを説明した。その後、以下の手順で進めるよう教示した。

- 観点ごとに1位から3位まで順位をつける。その際、「1位＝とても大事」「2位＝大事」「3位＝いらない」といった重みをつけるよう教示した。
- 観点ごとにつけた順位と④特定の際につけた要素ごとの順位を基に選択肢に含まれる要素を得点化する。その際、「1位＝とても大事」の場合は要素の得点を4倍、「2位＝大事」の場合は2倍、「3位＝いらない」の場合は1倍にするように教示した。
- 選択肢ごとの合計得点を算出する。

計算に困難がある対象者については、ノートパソコンおよび Excel2013(Microsoft社製)の関数を用いて、ノートパソコン上で計算された数字をワークシート2に転記するよう教示した。一人で観点ごとに順位を決めるのが困難な場合は、教示者が優先順位の付け方のモデルを示すようにした。ワークシート2を図5-⑦に示す。

たたか とき だいじ  
 1. 戦う時に大事にするポイントを選び、昆虫を得点化しよう。

ポイント	大事さ	モンシロチョウ		トンボ		バッタ	
		順位得点	得点	順位得点	得点	順位得点	得点
		1 <small>(3位)</small>		3 <small>(1位)</small>		2 <small>(2位)</small>	
<small>ひきつりばく</small> (持久力)		3 <small>(1位)</small>		2 <small>(2位)</small>		1 <small>(3位)</small>	
<small>チームワーク</small>		2 <small>(2位)</small>		1 <small>(3位)</small>		3 <small>(1位)</small>	
<b>合計得点</b>							

たたか とき つか こんちゆう えら  
 2. 戦う時に使う昆虫を選ぼう

わたし たたか とき つか こんちゆう  
 私が戦う時に使う昆虫は  です

えら り ゆう こんちゆう とくちゆう せいり み せつ めい  
 3. 選んだ理由を、昆虫の特徴整理シートも見て説明しよう

えら り ゆう  
 選んだ理由は

図5-⑦ ワークシート2

## 6. 選択(以下、⑥選択)

合計得点の最も高かった昆虫名をワークシート2(図5-⑦)の所定箇所に記入するよう教示した。一人で遂行が困難な場合は、合計得点が最も高い昆虫を指さし、所定箇所に記入するよう促した。

## 7. 振り返り(以下、⑦振り返り)

選択した理由を、観点等を含めて、ワークシート2(図5-⑦)の所定箇所に記述するよう教示した。一人で遂行が困難な場合、順位を高くした観点を含め、記述するようヒントを提示した。選択した理由の記述のヒントを図5-⑧に示す。

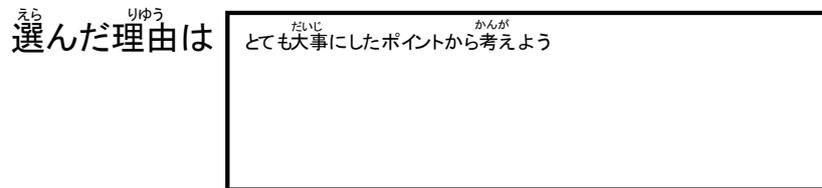


図5-⑧ 振り返り ヒント

また、プロセスを基にした実施方法の流れとワークシート1および2の記入例、遂行困難な場合の支援方法をまとめたものを図5-⑨に示す。

自己決定の選択プロセス

ワークシート(記入例)

支援方法

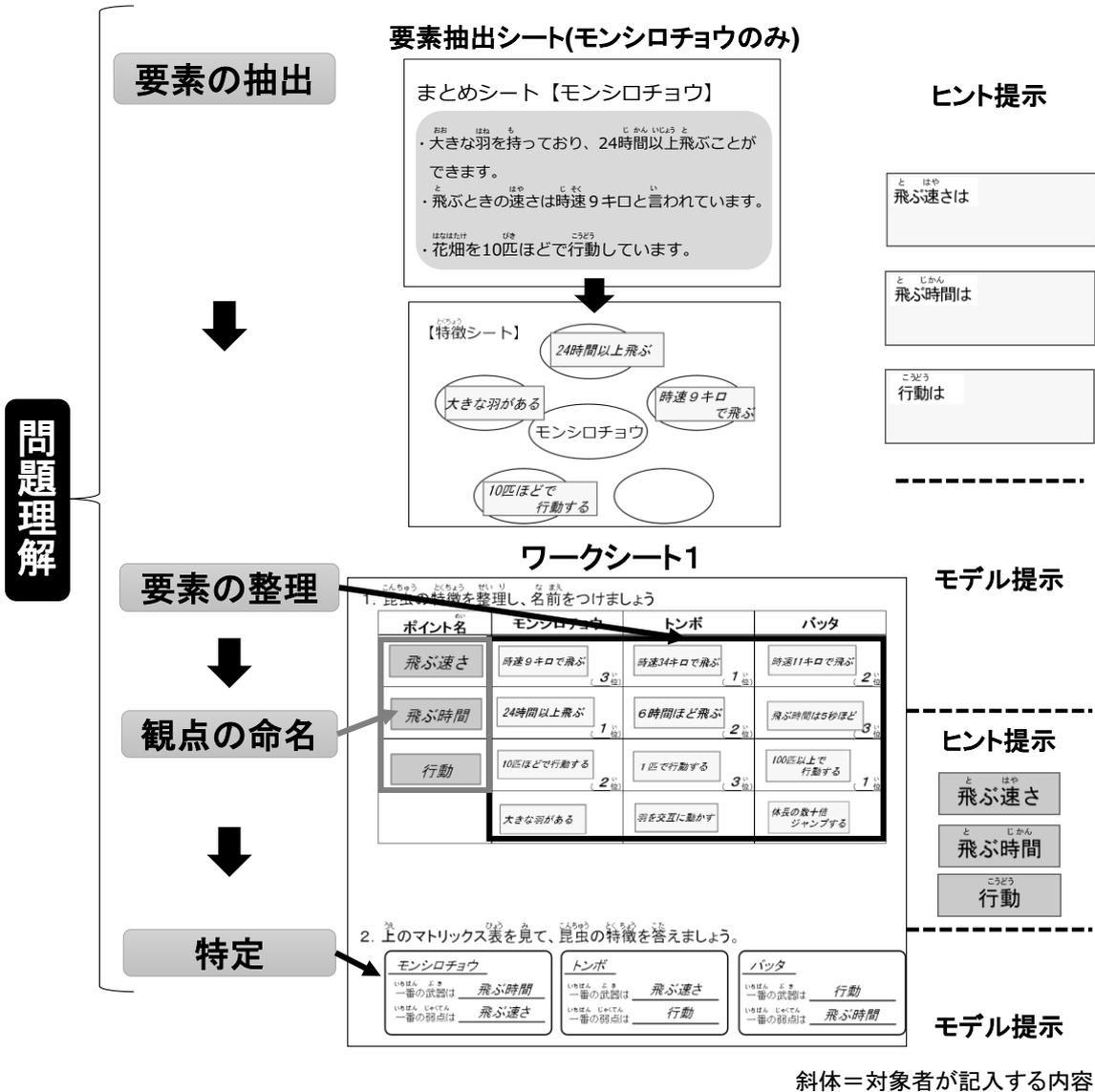


図5-9 昆虫課題の流れとワークシートの記入例、支援方法(問題理解プロセス)

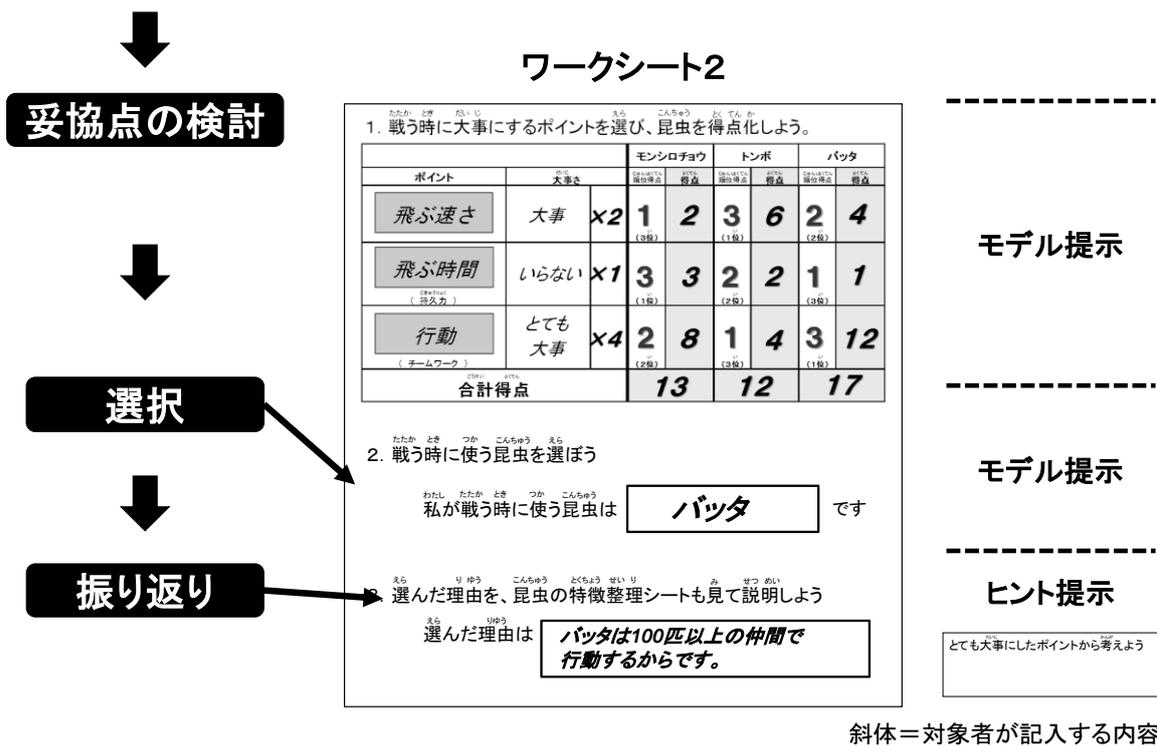


図5-9 昆虫課題の流れとワークシートの記入例、支援方法(問題理解プロセス以降)

## 第7項 課題遂行の評価方法

「達成」「ヒント・モデル提示」「ヒント・モデル提示+支援」という3つの達成水準を設定した。①支援なしで、一人で遂行できた場合を「達成」、②「ヒント」、もしくは「モデル」を提示した場合を「ヒント・モデル提示」、③「ヒント・モデル提示」を行っても、活動中は教示者の一対一の支援が必要だった場合を「ヒント・モデル提示+支援」とした。課題遂行の評価は、課題実施中に評価シートを用いて、グループごとに配置されている支援者1名と筆者の2名で行った。評価が一致しなかった場合、その場で対象者の遂行状況、ワークシートの記入状況を確認し、評価の一致を図った。

## 第8項 手続き

①要素の抽出から⑦振り返りまでの7プロセスについて、プロセス別およびMA別に達成水準ごとの人数割合を算出した。⑤妥協点の検討は、観点ごとに1位から3位まで順位をつけることが可能であったかどうかの達成水準を算出した。①要素の抽出では、「モンシロチョウ」「トンボ」「バッタ」の選択肢ごとに算出した。なお、対象者1名のMA段階があるため、Piaget(1970)の発達段階である前操作期(2~6,7歳ごろ)、

具体的操作期(6、7～11歳ごろ)を参考に、MA群はMA4-5歳、MA6-7歳、MA8-9歳、MA10-11歳の4群とした。また、優先順位を高くした観点に偏りがいないか検証するため、最も優先順位を高くした観点の観点別の人数も算出した。

### 第3節 結果

①要素の抽出から⑦振り返りまでの7プロセスについて、プロセス別に達成水準ごとの人数割合を算出した結果を図5-⑩に示す。

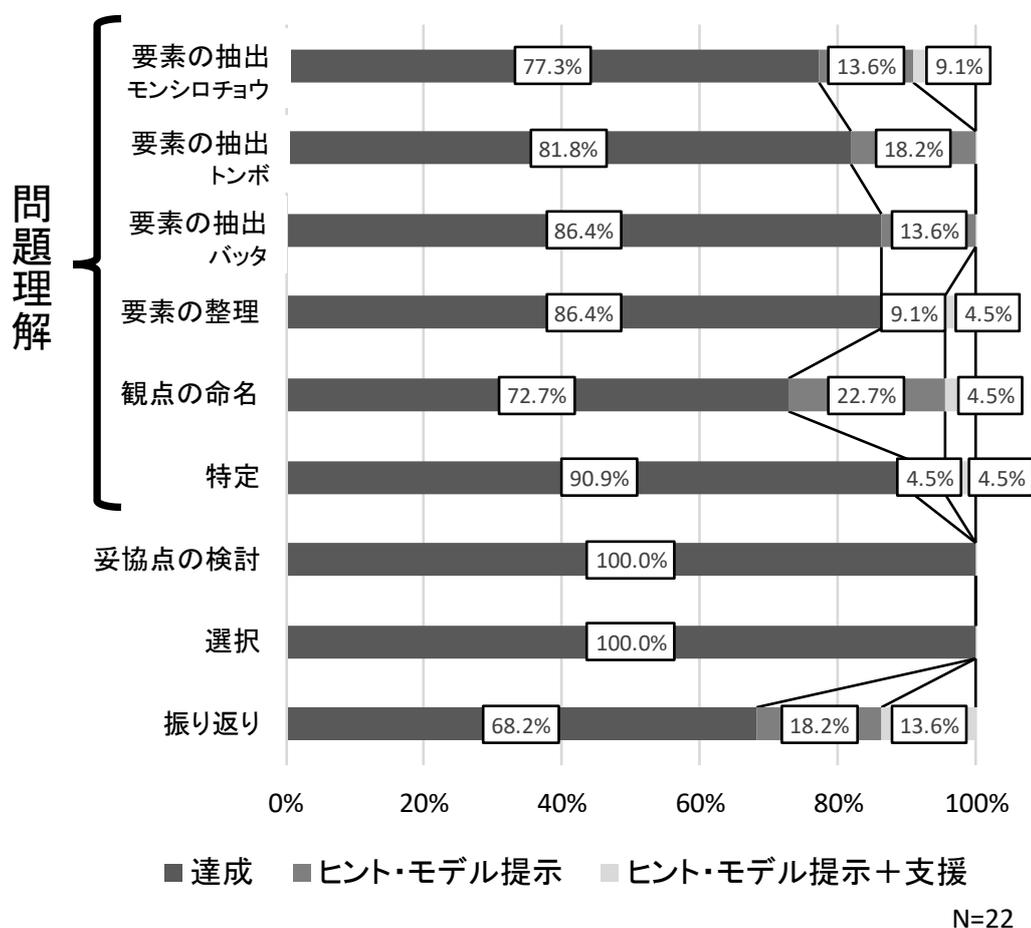


図5-⑩ 自己決定の選択プロセス 達成水準別 人数割合

図より、①要素の抽出は、第1課題「モンシロチョウ」は「ヒント・モデルの提示+支援」の対象者が見られたが、第2課題「トンボ」では「ヒント・モデル提示+支援」はいなくなり、「達成」および「ヒント・モデル提示」となった。第3課題「バッタ」の「達成」者の割合が最も高かった。②要素の整理、③観点の命名、④特定は「達成」および「ヒント・モデル提示」の合計は95.4%であった。観点の優先順位を決める⑤

妥協点の検討、⑥選択は対象者全員が「達成」であった。選択理由の説明を行う⑦振り返りは「ヒント・モデル提示+支援」の割合が、他のプロセスと比較し、最も高かった。

次に①要素の抽出から⑦振り返りまでの7プロセスについて、MA別に達成水準ごとの人数割合を算出した結果を表5-②に表す。①要素の抽出は、選択肢3種(モンシロチョウ・トンボ・バッタ)の人数割合を算出した。

表5-② 自己決定の選択プロセス MA別 達成水準別 人数割合

自己決定の 選択プロセス		達成水準	MA4-5歳 (N=5)	MA6-7歳 (N=4)	MA8-9歳 (N=10)	MA10-11歳 (N=3)	
問題 理解	要素の 抽出	モンシロ チョウ	達成	60.0%	75.0%	80.0%	100.0%
			ヒント・モデル	20.0%	25.0%	20.0%	0.0%
			支援	20.0%	0.0%	0.0%	0.0%
		トンボ	達成	60.0%	75.0%	90.0%	100.0%
		ヒント・モデル	40.0%	25.0%	10.0%	0.0%	
		支援	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
		バッタ	達成	80.0%	75.0%	90.0%	100.0%
		ヒント・モデル	20.0%	25.0%	10.0%	0.0%	
		支援	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
要素の整理	達成	80.0%	75.0%	90.0%	100.0%		
	ヒント・モデル	0.0%	25.0%	10.0%	0.0%		
	支援	20.0%	0.0%	0.0%	0.0%		
観点の命名	達成	20.0%	75.0%	90.0%	100.0%		
	ヒント・モデル	60.0%	25.0%	10.0%	0.0%		
	支援	20.0%	0.0%	0.0%	0.0%		
特定	達成	60.0%	75.0%	100.0%	100.0%		
	ヒント・モデル	20.0%	25.0%	0.0%	0.0%		
	支援	20.0%	0.0%	0.0%	0.0%		
妥協点の検討	達成	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
	ヒント・モデル	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%		
	支援	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%		
選択	達成	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
	ヒント・モデル	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%		
	支援	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%		
振り返り	達成	0.0%	75.0%	90.0%	100.0%		
	ヒント・モデル	60.0%	0.0%	10.0%	0.0%		
	支援	40.0%	25.0%	0.0%	0.0%		

達成水準のヒント・モデル提示は「ヒント・モデル」、ヒント・モデル提示+支援は「支援」と表記

問題理解の4プロセスのうち、①要素の抽出の選択肢3種ごとの達成水準を見ると、第1課題「モンシロチョウ」はMA4-5歳群で「ヒント・モデル提示+支援」者がいたが、第2課題「トンボ」以降は、どのMA群でも「ヒント・モデル提示+支援」者はいなくなり、「達成」および「ヒント・モデル提示」者のみとなった。第3課題「バッタ」はMA4-5歳群からMA7-8歳群まで、各群1名ずつ「ヒント・モデル提示」者がいたが、「達成」者の割合が最も高かった。②要素の整理、③観点の命名、④特定はMA4-5歳群1名を除いて、「達成」および「ヒント・モデル提示」であった。また、③観点の命名では、MA4-5歳群が「ヒント・モデル提示」者の割合が最も多かった。⑦振り返りはMA4-5歳群において、観点の命名プロセスと同様に「ヒント・モデル提示」者の割合が最も多かった。

MA6-7歳群以降は⑦振り返りを除き、「達成」および「ヒント・モデル提示」者のみであった。MA10-11歳群は全てのプロセスを「達成」していた。

「ヒント・モデル提示」者および「ヒント・モデル提示+支援」者の割合が比較的多かった③観点の命名と⑦振り返りの対象者の様子を見ると、③観点の命名では、ワークシート1(図5-⑤)のマトリックス表に整理された選択肢に含まれる要素を見て、観点となる言葉を想起できない者がいた。「ヒント・モデル提示」者は、ヒントとして観点名を提示すると、すぐに適切な箇所に観点名を並置していた。「ヒント・モデル提示+支援」者はヒントとして観点名を見た後、すぐに観点名を並置できず、支援者がワークシート1(図5-⑤)のマトリックス表に整理されている要素を繰り返し伝える等の支援を必要としていた。⑦振り返りにおいて、MA4-5歳群は支援者に記述方法を質問するなどの支援要請があり、「とても大事にしたポイントから考えよう」というヒントを提示すると「100匹以上で行動」「時速34キロでとぶ」(カギカッコ内は対象者の記述した原文ママ)などと記述していた。しかし、ヒントを提示しても記述できない者もいた。一方、MA6-7歳群以降のMA群では「ヒント・モデル提示」をほとんどせず、「飛ぶ時間が24時間以上なので、スタミナ勝負なら勝てます。」「飛ぶ速さが武器で仲間行動が弱点」(カギカッコ内は対象者の記述した原文ママ)などと記述していた。

最後に、最も優先順位を高くした観点の観点別の人数も算出した結果、「飛ぶ速さ」8名、「飛ぶ時間」8名、「(仲間)行動」6名であった。

## 第4節 考察

本研究では、成人期知的障害者に対して、自己決定の選択プロセスを基に「一番強いと思う昆虫」の選択課題を実施した。最も優先順位を高くした観点の観点別の人数を見たところ、大きな偏りは見られず、昆虫の選択課題の観点およびそれに関わる要素は中立的な内容であり、先入観が少なかったことが明らかになった。以下、仮説を基に考察を行う。

仮説1では、自己決定の選択プロセスの中でも論理的な操作を伴う問題理解プロセスは、知的障害者の障害特性に合わせて支援することで、知的発達段階上、前操作期(2～6,7歳)にある知的障害者でも遂行可能になると予想した。

①要素の抽出の遂行状況を見ると、第1課題「モンシロチョウ」から第3課題「バッタ」にかけて、「達成」者の割合が増加していた。これは、選択肢ごとに抽出すべき要素を確認したことによる学習効果も関係して、対象者の多くは自ら重要な要素に焦点をあてて、抽出することが可能であった。③観点の命名の遂行状況を見ると、知的発達段階上、前操作期にある知的障害者でも、視覚化された要素間の関連を検討することで「達成」する者も見られた。第3章(研究4)より、知的障害者は二つ以上の事物・事象を比較する際の観点の抽出が困難であることが明らかになったが、未知課題でもマトリックス表を使用することで観点の抽出が可能になったものとする。①要素の抽出および③観点の命名ともに、「達成」に至らなかった知的発達段階上、前操作期にある知的障害者でも、ヒントとして観点を提示することで、ほとんどの対象者がプロセスを遂行することが可能であった。そのため、問題理解プロセス遂行において、観点を提示は有効な支援方法になったと考えられる。④特定においても、多くの対象者が観点ごとに順位をつけた後、観点を言葉を用いて、選択肢ごとに「一番の武器」「一番の弱点」の記入が可能であった。よって、「二つ以上の選択肢を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握」する問題理解プロセスにおいてマトリックス表を使用することは、対象となった多くの知的障害者にとって選択する対象物の特徴を把握することにつながっていたと言える。大宮(2008)は、提示方法を工夫することで、幼児期においても条件推論のような論理的な操作が可能であることを示している。知的障害者の問題解決に関わる知的機能や障害特性を基に提案したマトリックス表の使用および比較する観点を提示といった支援により、対象となった知的障害者は自ら問題理解プロセスを遂行することが可能であった。そのため、仮説1を支持することとなった。

本研究における観点は「飛ぶ速度」「飛ぶ時間」「(仲間)行動」であり、要素には全て数字が含まれていた。④特定に含まれる観点ごとの要素の順位づけの遂行が可能であったのは、数字の大小の比較であったことも影響していると考えられる。自己決定における選択行為は、知的障害者の自己決定尺度である The Arc's Self-Determination Scale (Wehmeyer, 1995)や Minnesota Self-Determination Scales (Abery, Stancliffe, Smith, Elikin & Springborg, 2000)を参考にすると、衣服の選択、友人の選択、就労先の選択など多岐にわたり、選択肢には数字のみでなく言語のみの要素(例：衣服なら古い、新しいなど)も含まれることが考えられる。よって、言語のみの要素の順位づけや選択肢の特定について、今後検討が必要である。

仮説2では、古屋ら(2004)に基づき、知的障害者は、自己決定の選択プロセスの中でも、自分にとって重要な観点を決める⑤妥協点の検討の遂行には困難を示さないと予想した。結果、⑤妥協点の検討は対象者全員が「達成」しており、仮説2を支持することとなった。併せて、⑤妥協点の検討で合計得点が最も高い選択肢を記入する選択プロセスも対象者全員「達成」であった。

以上より、問題理解プロセスから⑥選択までは、選択する対象物を理解する問題理解プロセスのみ、知的障害者の知的発達段階との関連が見られた。よって、知的障害者に対して選択する対象物の理解に関わる問題理解プロセスを支援することが、自己決定における適切な選択肢の選択につながることを示唆された。

⑥選択以降の⑦振り返りは、「選択した理由の説明、選択行為の評価」を行うプロセスである。Miller, Doughy & Krockover(2015)は自己決定には問題解決能力が関わるとし、それらを形成するためには問題解決プロセスを自己モニタリングする能力が必要であるとしている。よって、適切な自己決定の選択プロセスの形成には、選択後に自らの選択プロセスを説明する活動が必要であると言える。本研究における⑦振り返りでは、一番重要とした観点を含めて選択した選択肢を振り返る活動を設定したが、他のプロセスと比較しても「達成」者の割合が最も低く、「ヒント・モデル提示+支援」者も最も多かった。よって、知的障害者にとって、本研究で検討した自己決定の選択プロセスの中では最も遂行が困難であることが明らかになった。MA4-5歳群の対象者の様子を見ると、ヒントとして「とても大事にしたポイントから考えよう」と提示しても、自らが一番重要視した観点(ポイント)は理解していたものの、どのように記述して良いかわからない様子が伺えた。記述方法の支援として、「観点の提示」以外に「選

択した理由は(一番重要とした観点名)が(一番重要とした観点に含まれる要素の内容)だったからです」(提示する際、カッコ内は空欄)と穴埋め式に提示し、構文を支援する方法を取り入れるなどが考えられる。

## 第5節 まとめ

第5章(研究6)では、成人期知的障害者の生涯学習機会の一つであるオープンカレッジにおける未知課題の実施を通して、成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為遂行の特徴を知的発達段階との関連から明らかにすることを目的とした。

結果、①知的障害者の問題解決に関わる知的機能や障害特性を基に提案したマトリックス表の使用および比較する観点の提示といった支援により、対象となった知的障害者は自ら問題理解プロセスを遂行することが可能であったこと、②知的障害者は、自分にとって重要な観点を決める「妥協点の検討」の遂行には困難を示さないことが明らかとなった。そのため、知的障害者に対して選択する対象物の理解に関わる問題理解プロセスを支援することが、自己決定における適切な選択肢の選択につながることを示唆された。しかし、自己決定の選択プロセスの最後に位置づいている「振り返り」に関しては他のプロセスと比較しても「達成」者の割合が最も低く、「ヒント・モデル提示+支援」者も最も多かった。よって、知的障害者にとって、本研究で検討した自己決定の選択プロセスの中では最も遂行が困難であることが明らかになった。今後、支援方法を検討していく必要がある。

第5章(研究6)では、学習者があらかじめ選択肢および観点に価値観を有している可能性が低く、既有知識の少ない未知課題を通して、自己決定に関わる選択行為のみに焦点をあて、その遂行の特徴を明らかにした。第6章(研究7)では、今後の成人期知的障害者の生涯学習機会の保障につながるとされる障害福祉サービス事業所において、学習者がすでに選択肢および観点に関する価値観を有している可能性の高い日常生活に関わる課題(日常生活課題)を用いて、自己決定に関わる選択行為遂行の特徴について検討していく。

## 第6章 日常生活課題を用いた成人期知的障害者の自己決定の選択プロセス遂行の特徴とその支援(研究7)

### 第1節 問題の所在と目的

第5章(研究6)では、成人期知的障害者の生涯学習機会の一つであるオープンカレッジにおける未知課題の実施を通して、成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為遂行の特徴を知的発達段階との関連から明らかにすることを目的とした。

結果、①知的障害者の問題解決に関わる知的機能や障害特性を基に提案したマトリックス表の使用および比較する観点の提示といった支援により、対象となった知的障害者は自ら問題理解プロセスを遂行することが可能であったこと、②知的障害者は、自分にとって重要な観点を決める「妥協点の検討」の遂行には困難を示さないことが明らかとなった。そのため、知的障害者に対して選択する対象物を理解に関わる問題理解プロセスを支援することが、自己決定における適切な選択肢の選択につながることを示唆された。

本研究(研究7)では、未知課題とは対照的に、選択者があらかじめ選択肢および観点に関する価値観を有している可能性の高い日常生活に関わる課題(以下、日常生活課題)を通して、自己決定の選択プロセスに基づき、知的障害者の選択行為遂行の特徴を検討していく。これまでの問題解決研究では、問題解決には問題領域の知識や経験(Anzai, 1987)、問題領域の認知的資源(DeLoache, Miller & Pierroutsakos, 1998)が関係することが指摘されている。よって、選択者があらかじめ価値観を有している可能性の高い選択肢および観点を扱う日常生活課題は、選択肢および観点に関する価値観を有している可能性が低く、既有知識の少ない未知課題と比較して、自己決定の選択プロセスを遂行において、「達成」者が増加するものと考えられる。また、検討機会としては、教育基本法第3条に示されている「(略)その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習すること」という生涯学習の理念を踏まえ、地域の障害福祉サービス事業所において実施するものとする。

以上より、本研究(研究7)では、今後の成人期知的障害者の生涯学習機会の保障につながると思われる障害福祉サービス事業所における日常生活課題の実施を通して、成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為遂行の特徴を知的発達段階との関連から明らかにすることを目的とする。

仮説は以下の2点である。第5章(研究6)での未知課題での遂行の特徴との比較から検討する。

1. 未知課題と同様に、自己決定の選択プロセスの中でも論理的な操作を伴う問題理解プロセスは、知的障害者の問題解決に関わる知的機能および障害特性に合わせて支援することで、知的発達段階上、前操作期(2~6,7歳)にある知的障害者でも遂行可能になると予想される。
2. これまでの問題解決研究では、問題領域の知識や経験が問題解決に関わることで指摘されているため、選択者があらかじめ価値観を有している可能性の高い選択肢および観点を扱う日常生活課題は、未知課題よりも自己決定の選択プロセスに含まれる各プロセスの「達成」者が増加すると予想される。

## 第2節 方法

### 第1項 対象者

K県Y市にある障害福祉サービスの一つである就労継続支援B型事業所に通所している成人期知的障害者16名を対象とした。対象者の性別は男性10名、女性6名であった。16名のうち、ダウン症者は2名であった。対象者の平均CA35.3歳(±9.7, range19-49)、平均MA7:04歳(±1:07, range5:00-9:10)であった。MA段階別の人数を見ると、MA5歳台4名、MA6歳台3名、MA7歳台3名、MA8歳台2名、MA9歳台4名であった。MAの算出には田中ビネー知能検査Vを用いた。田中ビネー知能検査Vは、20XX年6月から20XX+2年6月にかけて、心理資格をもつ事業所職員によって行われた。

### 第2項 倫理的配慮

田中ビネー知能検査VによるMAの測定および本研究の課題の参加については、書面にて本人および保護者、もしくは支援者に参加・協力の同意を得た上で実施した。

### 第3項 課題実施日

20XX+2年10月であった。

#### 第4項 課題の設定

題材は「電車が遅れた時の遊園地へ行くルートの選択」という問題発生型の課題(以下、ルート選択課題)を設定した。架空の遊園地(課題では OCT ランドと提示)を想定し、①遊園地までは電車で行くこと、②アトラクションに使用できる時間は3時間(180分)であり、アトラクションは待ち時間も含め、1つにつき30分かかること、③食事・グッズに使用できるお金は3000円であり、食事・グッズは1つにつき500円かかることを提示した。時間とお金の制限により、アトラクションは6個まで乗ることができ、食事・グッズは6個まで買うことができる。それぞれ自分が乗りたいアトラクション、買いたい食事・グッズを6位まで選び、遊園地の計画を立てたところで、電車の遅延が発生し、携帯電話のアプリケーションで表示された新たな路線ルートを使用して、遊園地に向かうという設定にした。

選択するルートはA、B、Cの3ルートとし、比較する観点として「多くかかる時間」「多くかかるお金」とした。3つのルート全て、当初の予定より、時間とお金が多くかかる設定となっている。題材を「電車が遅れた時の遊園地へ行くルートの選択」とした理由は、田中ビネー知能検査Vの6歳級にある「52.理解(問題場面の対応)」に「電車が遅れた時の対応」「遊園地で迷子になった時の対応」が挙げられていることを参考にした。また、日常生活課題の特性を踏まえ、対象者の経験上、「時間」「お金」というあらかじめ価値観を有している可能性の高いと考えられる観点を設定した。ルート選択課題の選択肢に含まれる要素を観点ごとに整理したものを表6-①に表す。

表6-① ルート選択課題の選択肢および観点、要素

観点/選択肢	ルートA	ルートB	ルートC
多くかかる時間	60分多くかかる	90分多くかかる	120分多くかかる
多くかかるお金	2000円多くかかる	1500円多くかかる	1000円多くかかる

以上を踏まえ、本課題の目的は、仮説1を踏まえると「時間とお金という2つの観点を基に、3種のルートの特徴を把握する(問題理解)」である。

#### 第5項 課題の実施体制

課題は、K県Y市にある障害福祉サービスの一つである就労継続支援B型事業所の日中活動の一部で実施した。対象となった事業所は法人の事業計画に社会に必要なス

キルを身に付ける機会として、学習プログラム「グループラボ」を位置づけている。「グループラボ」は月に1度実施されており、本課題は、「グループラボ」の時間内に実施した。時間は2時間30分であり、2度の休憩を設けた。グループラボに参加する利用者はMAを測定していない学習者も含めて20名であり、知的発達段階を踏まえ4グループに分かれて活動した。グループごとの人数は、Aグループ6名(うち対象者5名)、Bグループ5名(うち対象者4名)、Cグループ5名(うち対象者5名)、Dグループ4名(うち対象者2名)であった。グループには筆者以外に2名～3名の支援者を配置した。支援者は、対象となった事業所の職員であり、対象者の障害福祉サービスにおける日中活動の支援を1年以上経験している者であった。課題は、活動する部屋の前面に位置する大型スクリーンにPowerPoint2013(Microsoft社製)を用いて筆者が全体に教示した。

## 第6項 課題の実施方法

第2部で、知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴および障害特性に関わる先行研究を基に提案した知的障害者の自己決定の選択プロセスを図6-①、問題理解プロセスに含まれる4つのプロセスの内容を図6-②に示す。

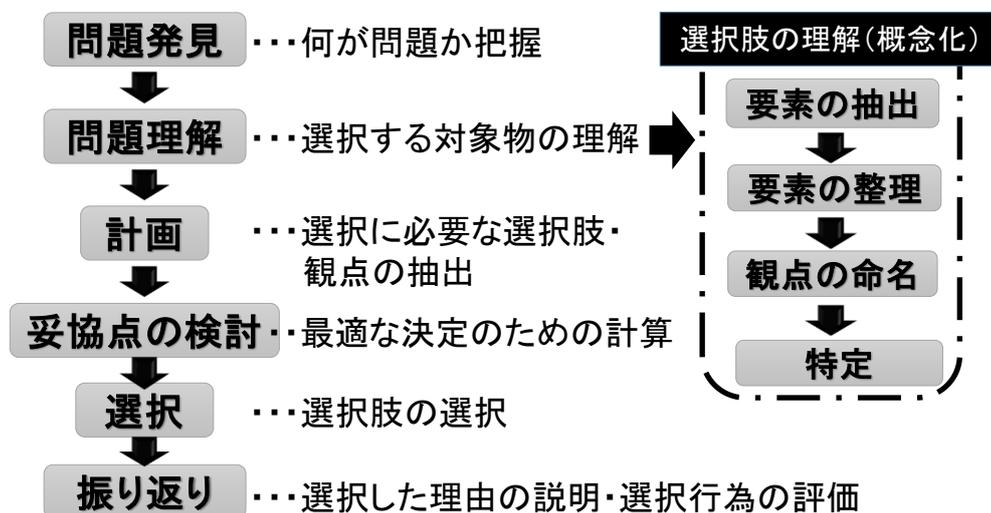


図6-① 知的障害者の自己決定の選択プロセス

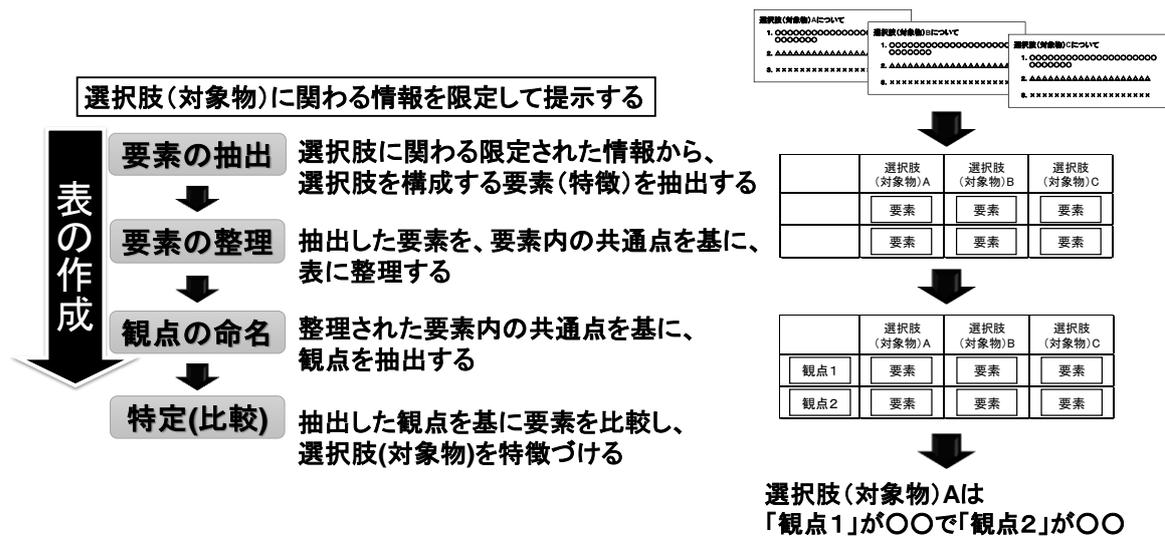


図6-② 知的障害者の問題理解プロセス

本研究では対象者に「提示された全ての選択肢と観点を用いて選択するよう設定したため、「選択に必要な選択肢、観点の抽出」を行う「計画」プロセスは除外した。

よって、知的障害者の自己決定の選択プロセスのうち問題理解(①要素の抽出、②要素の整理、③観点の命名、④特定)、⑤妥協点の検討、⑥選択、⑦振り返りのプロセスを踏まえ課題を実施するものとした。

課題設定を踏まえ、最初にアトラクション10個、食事・グッズ10個(食事5個、グッズ5個)について、スライド(PowerPoint)を用いて説明した。次に、アトラクション10個および食事・グッズ10個のシールを渡し、時間とお金の制限に合わせて、それぞれ自分が乗りたいもの、買いたいものを6個まで選び、遊園地の計画表に順に並べるよう教示した。計画を立て、駅に行くとき電車の遅延が発生しているため、携帯電話のアプリケーションで表示された新たな路線ルートを使用して、遊園地に向かうことを説明した。遊園地の計画表を図6-③に、提示したアトラクション10個および食事・グッズ10個を図6-④に示す。

ゆうえんち 遊園地 計画表		
自分が乗りたいアトラクション、買いたい食事・グッズを6位まで選びましょう		
0分 (1個)	1位	0円 (0個)
30分 (1個)	2位	500円 (1個)
60分 (2個)	3位	1000円 (2個)
90分 (3個)	4位	1500円 (3個)
120分 (4個)	5位	2000円 (4個)
150分 (5個)	6位	2500円 (5個)
180分 (6個)		3000円 (6個)
アトラクション		食事・グッズ

図6-③ 遊園地 計画表



図6-④ アトラクション、食事・グッズの種類

## 1. 問題理解・要素の抽出(以下、①要素の抽出)

選択肢(路線ルート3種)に関わる内容を記述したシート(以下、要素抽出シート)を見て、3種のルートの要素(特徴)を付箋に書き出すように教示した。選択肢に関わる内容は情報を限定して「多くかかる時間」「多くかかるお金」に関わる要素のみ箇条書きをして記述した。課題ごと(ルートA、ルートB、ルートCごと)に対象者全員、要素の書き出しが終了した時点でスクリーンに映し出されるスライド上で、抽出すべき要素を確認した。一人で遂行が困難な場合は、観点名の挿入された付箋をヒントとして提示して、要素を抽出しやすいようにした。ルート3種それぞれの要素抽出シート(それぞれA4サイズ：縦)を図6-⑤に示す。

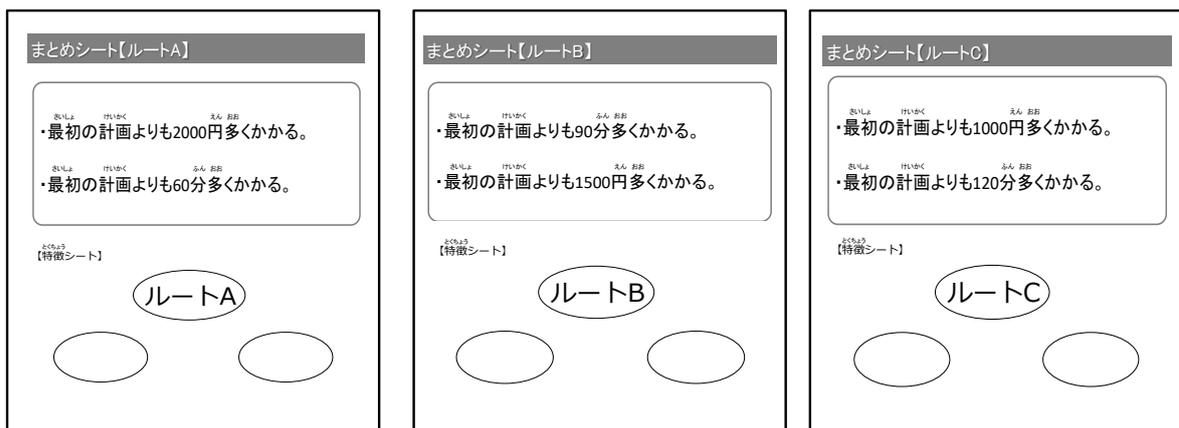


図6-⑤ 要素抽出シート

## 2. 問題理解・要素の整理(以下、②要素の整理)

抽出した要素を書いた付箋について、要素内の共通点を基に、特徴整理シート1のマトリックス表の行ごとに並べるように教示した。一人で遂行が困難な場合は、1行

は教示者がモデルとして並べ、その後は一人で遂行するよう教示した。特徴整理シート(A3サイズ:横)を図6-⑥に示す。この時、特徴整理シートは半分に折られており、特徴整理シート2の部分は対象者には示されていない。

とくちょう せいり  
**特徴整理シート①**  
 3つのルートの<sup>とくちょう</sup>特徴を<sup>せいり</sup>整理し、<sup>なまえ</sup>名前をつけましょう。

ポイント	ルートA	ルートB	ルートC

↓

とくちょう せいり  
**特徴整理シート②**  
 さいしょ (丸やく じかん ぶん かね えんつか)  
 最初の計画では時間は180分、お金は3000円使えました。  
 3つのルートの「<sup>じかん</sup>のこる時間」「<sup>かね せいり</sup>のこるお金」を整理しましょう。

ポイント	ルートA	ルートB	ルートC
<sup>じかん</sup> のこる時間	180分 - <input type="text"/> 分 = _____	180分 - <input type="text"/> 分 = _____	180分 - <input type="text"/> 分 = _____
<sup>かね</sup> のこるお金	3000円 - <input type="text"/> 円 = _____	3000円 - <input type="text"/> 円 = _____	3000円 - <input type="text"/> 円 = _____

図6-⑥ 特徴整理シート

### 3. 問題理解・観点の命名(以下、③観点の命名)

要素に含まれる内容を基に、特徴整理シート1(図6-⑥上段)の行ごとに観点(対象者には「ポイント」と教示)を抽出するよう教示した。一人で遂行が困難な場合は、観点名の書かれた付箋をヒントとして提示し、要素間の共通性を基にワークシートの所定欄に並置するように教示した。

### 4. 問題理解・特定

遊園地での過ごし方を把握することが目的のため、ルートごとの多くかかる時間、多くかかるお金から、3種のルートごとに遊園地で過ごす時の「1)のこる時間とのこ

るお金」、それに基づく「2)乗ることのできるアトラクション数と買うことのできる食事・グッズ数」を算出し、「3)3種のルートごとの特徴」をワークシートに整理するよう教示した。

#### **(1)遊園地で過ごす時ののこる時間とのこるお金の算出(以下、④特定A)**

特徴整理シート2(図6-⑥下段)にのこる時間とのこるお金を記入するよう教示した。のこる時間は全体180分からルートごとに多くかかる時間を減算した値、のこるお金は全体3000円からルートごとに多くかかるお金を減算した値であることを説明し、ルートAのみ支援者とともに遂行した。計算を行う際は電卓を用いても良いことを伝えた。一人で遂行が困難な場合は、支援者が記入する数字を伝えた。

#### **(2)乗ることのできるアトラクション数、買うことのできる食事・グッズ数の算出(以下、④特定B)**

課題の最初に作成した遊園地の計画表(図6-③)と特徴整理シート(図6-⑥下段)を基に、選択シートに、3種のルートごとの乗ることのできるアトラクション数と買うことのできる食事・グッズ数を整理するよう教示した。一人で遂行が困難な場合は、支援者が記入する数字を伝えた。選択シートを図6-⑦に示す。

#### **(3)3種のルートごとに特徴を整理(以下、④特定C)**

3種のルートごとに乗ることのできるアトラクション数、買うことのできる食事・グッズ数をまとめている選択シート(図6-⑦)上段のマトリックス表を見て、選択シートの所定の箇所に3種のルートごとの特徴を記入するよう教示した。乗ることのできるアトラクション数、買うことのできる食事・グッズ数の両方が記入できていることを達成とし、片方もしくは記入できなかった場合、ヒントとして記入欄に観点を挿入したシートを提示した。

遊園地までのルート 選択シート

○. 3つのルートのアトラクション数、食事・グッズ数を整理しましょう。

ポイント	ルートA	ルートB	ルートC
の 乗ることのできるアトラクションの数 ( )	___個	___個	___個
か 買うことのできる食事・グッズの数 ( )	___個	___個	___個

○. 上のマトリックス表を見て、3つのルートの特徴を答えましょう。

ルートA _____ _____ _____	ルートB _____ _____ _____	ルートC _____ _____ _____
---------------------------------	---------------------------------	---------------------------------

○. あなたが遊園地の過ごし方で大事にするのは、どれですか。

- 1) アトラクションをなるべく多く乗りたい
- 2) 食事・グッズをなるべく多く買いたい
- 3) アトラクション、食事・グッズを同じ数ずつ乗りたい・買いたい

○. 遊園地に行く時に使うルートを選びましょう。

私が使うルートは  です

○. 選んだ理由を、計画表も見ても説明しましょう。

選んだ理由は

図6-⑦ 遊園地までのルート 選択シート

## 5. 妥協点の検討(以下、⑤妥協点の検討)

選択シート(図6-⑦)に「あなたが遊園地の過ごし方で大事するのはどれですか」という問いと選択肢を設けた。選択肢は「アトラクションになるべく多く乗りたい」「食事・グッズをなるべく多く買いたい」「アトラクション、食事・グッズを同じ数ずつ乗りたい・買いたい」の3つを設定した。選択肢3つの中から、自分が大事にする遊園地の過ごし方を一つ選択するよう教示した。

## 6. 選択(以下、⑥選択)

「ルートごとの特徴」と「自分が大事にする遊園地の過ごし方」を基に、遊園地に行く時に使うルートを、選択シート(図6-⑦)の所定の箇所に記入するよう教示した。⑤妥協点の検討で、「アトラクションになるべく多く乗りたい」を選択しているとルートA、「アトラクション、食事・グッズを同じ数ずつ乗りたい・買いたい」を選択しているとルートB、「食事・グッズをなるべく多く買いたい」を選択しているとルートCとなる。ルートに記入の方法がわからない、もしくは間違っただルートを記入した場合、「どの遊園地の過ごし方を大事にしたのかも一度考えてください」と声かけのみで教示した。

## 7. 振り返り(以下、⑦振り返り)

ルートを選択した理由を、観点等を含めて、選択シート(図6-⑦)の所定箇所に記述するよう教示した。「自分が大事にした遊園地の過ごし方」に関わる記述を求め、例えば、ルートAを選択した場合は「アトラクションにたくさん乗りたいから」、ルートBを選択した場合は「同じ数ずつ楽しみたいから」、ルートCを選択した場合は「食事・グッズをたくさん買いたいから」と記入することが正解となる。一人で遂行が困難な場合、大事にした遊園地の過ごし方を書くようヒントを提示した。

また、プロセスを基にした実施方法の流れとワークシート1および2の記入例、遂行困難な場合の支援方法をまとめたものを図6-⑧に示す。

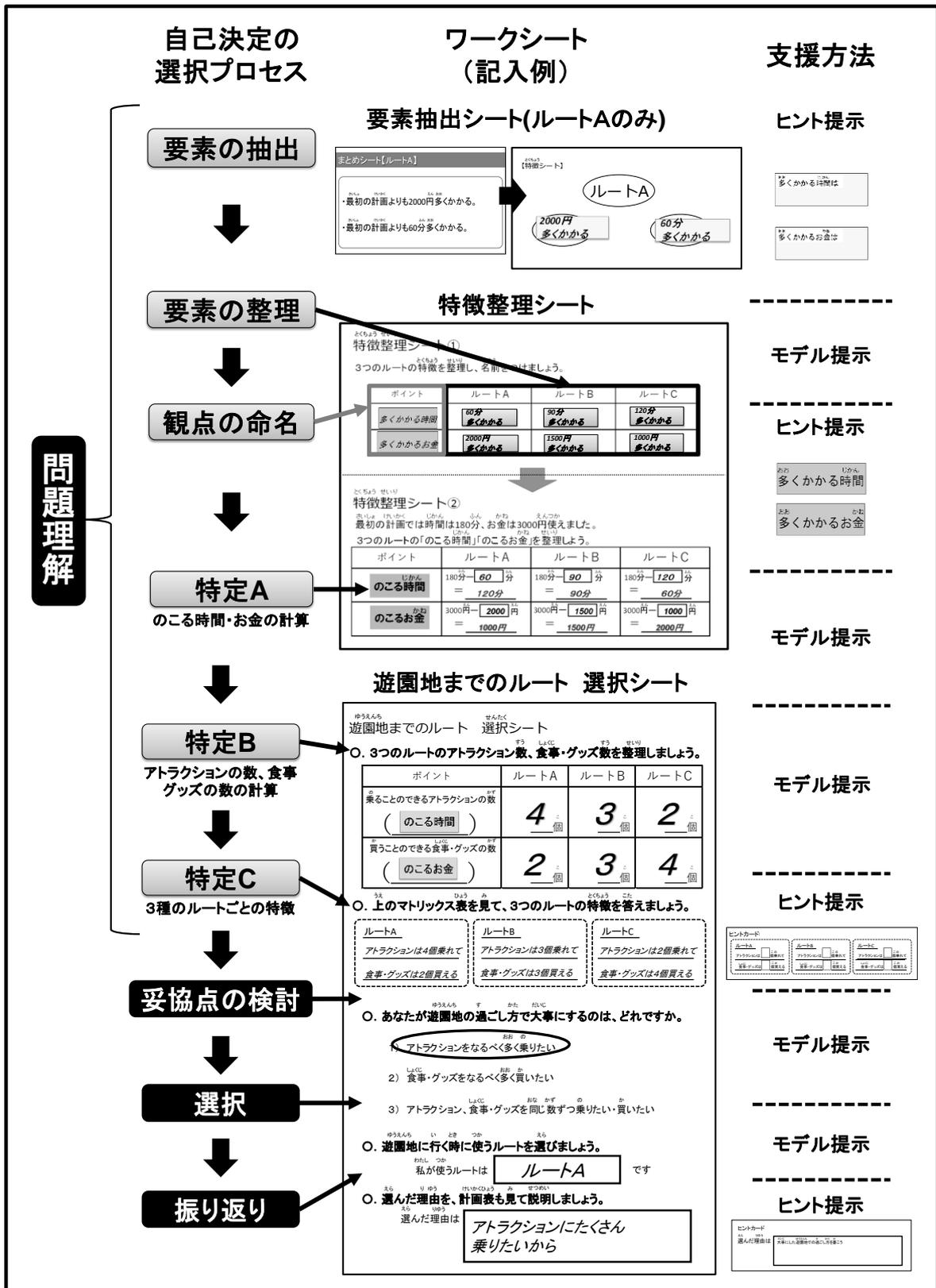


図6-8 日常生活課題の実施方法の流れ、ワークシートの記入例、支援方法

## 第7項 課題の評価方法

「達成」「ヒント・モデル提示」「ヒント・モデル提示+支援」という3つの達成水準を設定した。①支援なしで、一人で遂行できた場合を「達成」、②「ヒント」、もしくは「モデル」を提示した場合を「ヒント・モデル提示」、③「ヒント・モデル提示」を行っても、活動中は教示者の一対一の支援が必要だった場合を「ヒント・モデル提示+支援」とした。課題遂行の評価は、課題実施中に評価シートを用いて、支援者1名と筆者の2名で行った。評価が一致しなかった場合、その場で対象者の遂行状況、ワークシートの記入状況を確認し、評価の一致を図った。

## 第8項 手続き

### 1. 課題に関する対象者のこれまでの経験

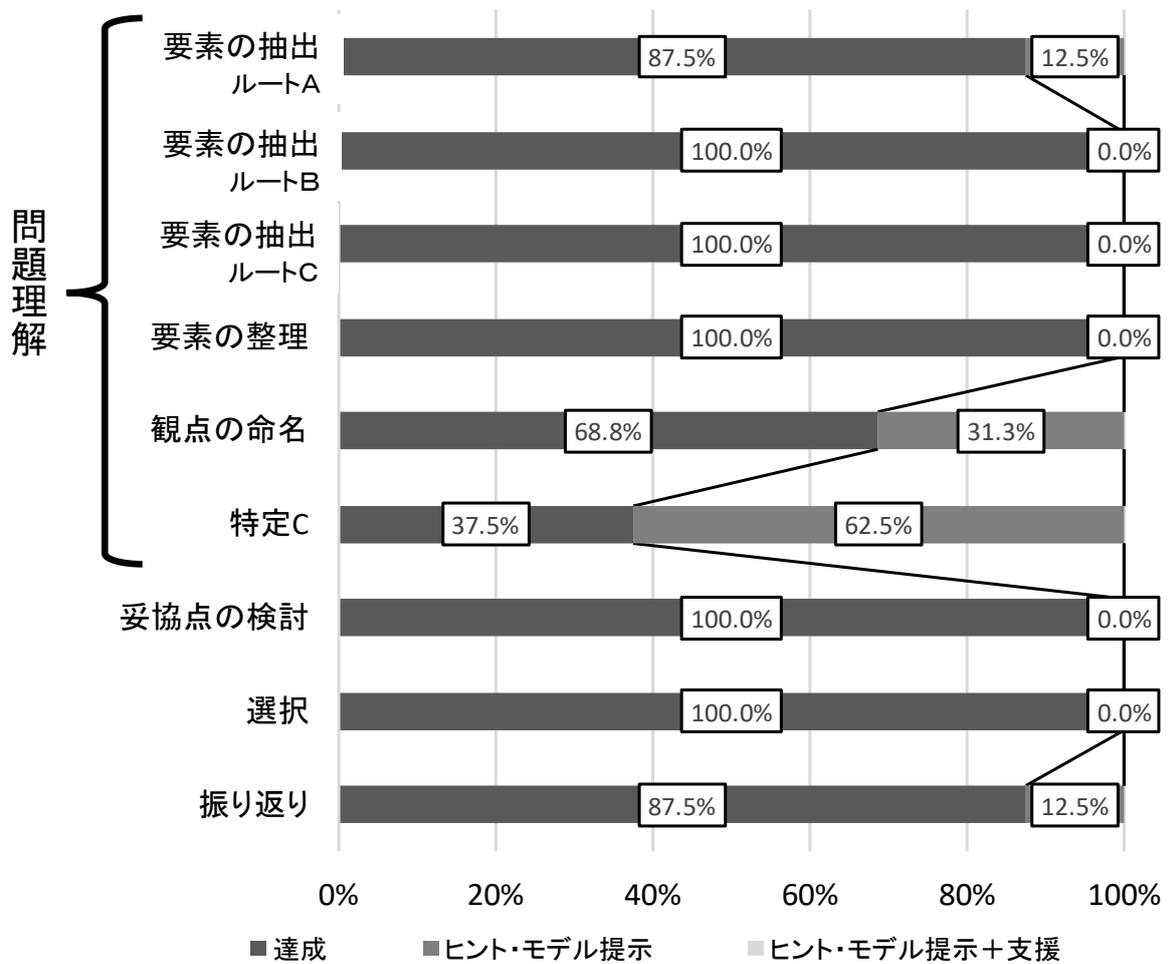
対象者本人に対して、日常生活課題実施前に遊園地を訪れた経験を問うたところ、14名(87.5%)が遊園地を訪れた経験を有していた。

### 2. 分析

①要素の抽出から⑦振り返りまでの7プロセスについて、プロセス別およびMA別に達成水準ごとの人数割合を算出した。「特定」については④特定Cの活動、つまり乗ることのできるアトラクション数、買うことのできる食事・グッズ数を整理した表を見て、3種のルートごとの特徴を記入する活動を評価対象とした。①要素の抽出では、3種のルートごとに算出した。また、選択したルートおよび振り返りの記述と、対象者の年齢・MA段階および遊園地を訪れた経験の有無と関係を算出し、問題領域に関わる知識や経験が、選択および振り返りへの影響を検討した。

## 第3節 結果

①要素の抽出から⑦振り返りまでの7プロセスについて、プロセス別に達成水準ごとの人数割合を算出した結果を図6-⑨に示す。



N=16

図6-⑨ 自己決定の選択プロセス 達成水準別 人数割合

図より、全てのプロセスで「達成」、または「ヒント・モデル提示」であり、「ヒント・モデル提示+支援」の対象者は見られなかった。

①要素の抽出は、第1課題「ルート A」は「ヒント・モデルの提示」の対象者が見られたが、第2課題「ルート B」、第3課題「ルート C」では対象者全員「達成」となった。②要素の整理は全員「達成」であった。③観点の命名は「達成」は 68.8%、④特定 C は 37.5%であった。④特定 C は、本研究のプロセスの中では最も「達成」の割合が低かった。自分が大事にする遊園地の過ごし方を選ぶ⑤妥協点の検討は全員「達成」であった。⑥選択は「達成」が 62.5%、⑦振り返りは 81.3%であった。

次に①要素の抽出から⑦振り返りまでの7プロセスについて、MA 別に達成水準ごとの人数割合を算出した結果を表6-②に表す。①要素の抽出は、3種のルートごとの人数割合を算出した。

表6-② 自己決定の選択プロセス MA別 達成水準別 割合

自己決定の 選択プロセス		達成水準	MA5歳台 (N=4)	MA6歳台 (N=3)	MA7歳台 (N=3)	MA8歳台 (N=2)	MA9歳台 (N=4)	
問題 理解	ルートA	達成	50.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		ヒント・モデル	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
	要素の 抽出	ルートB	達成	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
			ヒント・モデル	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	ルートC	達成	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		ヒント・モデル	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
	要素の整理	達成	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		ヒント・モデル	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	
	観点の命名	達成	50.0%	66.7%	66.7%	100.0%	75.0%	
		ヒント・モデル	50.0%	33.3%	33.3%	0.0%	25.0%	
	特定C (3種のルートごとの特徴)	達成	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%	100.0%	
		ヒント・モデル	100.0%	100.0%	100.0%	0.0%	0.0%	
妥協点の検討	達成	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
	ヒント・モデル	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%		
選択	達成	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
	ヒント・モデル	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%		
振り返り	達成	75.0%	100.0%	66.7%	100.0%	100.0%		
	ヒント・モデル	25.0%	0.0%	33.3%	0.0%	0.0%		

達成水準のヒント・モデル提示は「ヒント・モデル」と表記

問題理解の4プロセスのうち、①要素の抽出の3種のルートごとの達成水準を見ると、第1課題「ルートA」はMA5歳台2名が「ヒント・モデル提示」であった。③観点の命名はMA5歳台2名、MA6歳台、7歳台、9歳台各1名が「ヒント・モデル提示」であった。④特定Cは、MA6歳台以下は全員「ヒント・モデル提示」であり、MA7歳台以上は「達成」であった。⑥選択はMA5歳台3名、MA6歳台2名、MA7歳台1名が「ヒント・モデル提示」であり、MA8歳台以上は全員「達成」であった。⑦振り返りはMA5歳台、6歳台、7歳台各1名が「ヒント・モデル提示」であった。

各プロセスの「ヒント・モデル提示」者の様子を見てみると、③観点の命名では、「多くかかるお金」「多くかかる時間」のうち、2つの観点を抽出できない対象者、片方のみ抽出できない対象者が見られた。どちらの対象者も、ヒントとなる観点の書かれた

カードを提示すると、要素内の共通点を基に、正しい箇所に観点のカードを並置可能であった。④特定Cでは、「乗ることのできるアトラクションの数」、もしくは「買うことのできるアトラクションの数」のどちらか一方だけを記入したり、記入の方法がわからず、「4個」「2個」といったように個数のみを記入したりする対象者が見られたが、ヒントとして記入欄に観点を挿入したシートを提示すると、マトリックス表からアトラクション数と食事・グッズ数を抜き出し、所定の箇所に個数を記入可能であった。⑥選択は、ルートの記入方法がわからない対象者や、間違っ て記入した対象者が見られたが、「どの遊園地の過ごし方を大事にしたのかももう一度考えてください」と声をかけるのみで、自分の大事にした過ごし方に合った正しいルートを選択することが可能となった。⑦振り返りも、大事にした遊園地の過ごし方を書くようヒントを提示すると、大事にした遊園地の過ごし方を見て、転記可能であった。また、対象者の年齢・MA 段階および遊園地に訪れた経験と、選択ルートおよび振り返りの記述を表6-③に表す。振り返りの記述は選択シートに記述されていた原文を基に表す。

表6-③ 対象者の年齢・MA段階および遊園地を訪れた経験と、  
選択ルートおよび振り返りの記述との関係

対象者	年齢段階	MA段階	遊園地を訪れた経験	選択ルート	振り返りの記述	備考
A	10代	6歳台	あり	ルートC	こうこうそつぎょうえんそくでディズニーランドにいきました。たくさんおみやげをかいました。( )内は口頭(また行きたい)	
C	20代	5歳台	あり	ルートB	あとらくしよんは3このれて、しよくじグッズは3こかえる	
B	20代	9歳台	あり	ルートB	アトラクションと食事・グッズ同じ数にしたいからです。	
D	20代	9歳台	あり	ルートB	①3つのアトラクションにのれるから、②3つも買い物できるから、③時間もお金もバランスよく使いたい。	
E	20代	9歳台	あり	ルートA	楽しいアトラクションに乗りたいです。	
F	30代	5歳台	あり	ルートB	ヒント:アトラクション、しよくじ・グッズをおなじかずずつゆりたいかしいたい	
G	30代	5歳台	あり	ルートC	のみものやグッズをかいたいから	
H	30代	5歳台	あり	ルートC	グッズをなるべく多く買いたい	
I	30代	9歳台	なし	ルートB	そんなに乗らないし、そんなに買わない。半分ずつ楽しみたいから。	
J	40代	6歳台	あり	ルートC	たべたいのと、くまかいたいからです。	熊はグッズにあるキャラクター
L	40代	6歳台	あり	ルートB	(アトラクションも食事・グッズも)少ないけど、まあいいか。	( )内は口頭
K	40代	7歳台	あり	ルートC	ヒント:食事・グッズをなるべく多く買いたい	
M	40代	7歳台	あり	ルートB	アトラクションが3個乗れて、食事・グッズも3個買えるから。	
N	40代	7歳台	なし	ルートA	アトラクションをたくさんゆりたいたいです。	
O	40代	8歳台	あり	ルートB	電車がおくれても、アトラクションも同じ数だけゆれるし、食事・グッズも同じ数だけかえるし、お金も半分のこるから。	
P	40代	8歳台	あり	ルートA	メリーゴーランドとゴーカートもトレインが乗れるし、おばけやしきが見られる。	ルートAを使用した際に、乗ることのできるアトラクションを全て記述する。

振り返りの記述は対象者の原文ママ

選択されたルート別の人数も算出した結果、ルート A 3 名、ルート B 8 名、ルート C 5 名であった。年齢段階ごとに大きな偏りは見られなかった。また、⑦振り返りの際に、ヒント・モデル提示であった対象者 2 名は遊園地を訪れた経験を有していた。

#### 第 4 節 考察

本研究では、成人期知的障害者に対して、自己決定の選択プロセスを基に、「電車が遅れた時の遊園地へ行くルートの選択」という問題発生型の課題を実施した。以下、第 5 章(研究 6)で実施した未知課題の遂行の特徴と比較を基に、仮説の検証を行う。

仮説 1 では、自己決定の選択プロセスの中でも論理的な操作を伴う問題理解プロセスは、知的障害者の障害特性に合わせて支援することで、知的発達段階上、前操作期(2~6,7 歳)にある知的障害者でも遂行可能になると予想した。

①要素の抽出は第 2 課題「ルート B」、第 3 課題「ルート C」において、対象者全員が「達成」であった。また、②要素の整理は全員「達成」であった。本課題は対象者があらかじめ価値観を有している可能性の高い観点をを用いており、さらに「時間」「お金」に関わる要素を 2 種、抽出・整理する課題であったため、「要素の抽出」および「要素の整理」がほぼ遂行可能であったことが推察される。

一方で、「ヒント・モデル提示+支援」者は見られなかったものの、「達成」者の人数割合は 66.8%であり、「達成」者が 72.7%であった未知課題(研究 6)と比較して低かった。また、第 4 章第 3 節(研究 5-3)における「観点の命名」課題では、MA 7 歳以上の知的障害者は全員通過であったのに対して、日常生活課題では、MA 7 歳台、MA 9 歳台の知的障害者にも「ヒント・モデル提示」者が見られた。本課題で 3 種のルートごとに抽出される要素は、「時間」は「60 分」「90 分」「120 分」であり、「お金」は「2000 円」「1500 円」「1000 円」であった。「時間」の各要素には「分」、「お金」の各要素には「円」という単位が共通しているものの、それぞれ「時間」「お金」という抽出すべき観点の文言は含まれていない。本論第 3 章(研究 4)では知的障害者は自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象を比較することが困難であることを明らかにした。マトリックス表に選択肢を構成する要素を視覚的に整理しても、単位のみから「時間」「お金」という観点を抽出することが困難な MA 7 歳以上の知的障害者も見られたため、要素の表記方法等に検討が必要である。

また、3 種のルートごとの特徴を記述する④特定 C は、MA 8 歳台以上で「達成」

であったが、MA7歳台以下は全員ヒント・モデル提示となり、知的発達段階による関連が見られた。本課題における「特定」は多くかかる時間・お金からのこる時間・お金を算出し、さらに乗ることのできるアトラクション数、買うことのできる食事・グッズ数を算出した。時間、お金は有限であるため、のこる時間・お金の計算などは可逆的な操作であると言える(Piaget,1970)。また、佐藤(1998)はコラージュの制作における定型発達者(N=20,平均 CA23.3歳)と知的障害者(N=20,平均 CA25.9歳,重度7名・中度10名・軽度3名)の制作過程の違いを検討し、定型発達者は全体のプランを確定させてから作品の制作に取りかかるのに対し、知的障害者は作品を制作しながら思いついたプランを逐次立てていることを明らかにした。このことから、定型発達者は課題に対して、大局的にプランニング可能なのに対して、知的障害者は局所的プランニングになることを指摘している。よって、対象者は「のこる時間・お金の算出」「アトラクション数、食事・グッズ数の算出」といった、一つ一つのプロセスは遂行可能であっても、大局的なプランニングが困難であるという学習特性も関連し(佐藤,1998)、それがルートの特徴の把握に結び付かなかったことが推察される。しかし、「ヒント・モデル提示」で観点を提示されることで、ルートの特徴の記述方法を理解し、遂行可能になったものと言える。

よって、③観点の命名、④特定は課題の特徴により、「達成」者の人数割合は未知課題と比較して低かったものの、マトリックス表の使用および比較の観点の提示といった支援により、対象となった知的障害者は「二つ以上の選択肢を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握」する問題理解プロセスを自ら遂行することが可能であった。そのため、仮説1を支持することとなった。

⑤妥協点の検討および⑥選択は未知課題と同様、対象者全員が達成であった。よって、未知課題と同様に本課題においても、古屋・三谷(2004)が指摘しているように、知的障害者は観点の重み付けは困難を示さないことが明らかになった。また、⑥選択に関しては、未知課題では観点の重み付けに基づき、選択肢を得点化したが、本課題では「自分が大事にする遊園地の過ごし方」に基づき、その特徴に合う選択肢(ルート)を選択した。自らの選好に合わせて、ルートの特徴との関連を理解し、選択肢を選択することが可能であったため、対象者全員、ルートの特徴を理解していたことが伺える。

⑦振り返りは「達成」者の人数割合が87.5%であった。本課題の「振り返り」の「達

成」者は、「達成」者が 68.2%であり、「ヒント・モデル提示+支援」者も見られた未知課題と比較して高かった。記述内容を見てみると、「アトラクションを楽しみたいこと」「グッズをたくさん買いたいこと」など、選択肢の特徴に合わせて記述がなされていた。また、書き方がわからなかった対象者も「大事にした遊園地の過ごし方」を書くよう提示すると記述可能であった。問題解決には問題領域の知識や経験(Anzai,1987)、問題領域の認知的資源(DeLoache, Miller & Pierroutsakos,1998)が関係すると指摘されている。問題解決能力が関わるとされる自己決定も同様であると考えられ、本課題では、比較の観点である「時間」「お金」に対する自らの価値観、もしくは遊園地を訪れた経験が作用し、選択肢の特徴を踏まえた選択理由の記述につながることを示唆された。しかし、「ヒント・モデル提示」者であった対象者2名は遊園地を訪れた経験を有していたため、これまでの経験が必ずしもプロセスの遂行に結びつくわけではない様子も伺えた。Field & Hoffman(1994)の自己決定モデルでは、モデルの第1段階として「自分自身を知る」という「自己理解」が位置付けられている。今後は、選択行為遂行以前に、選択行為に関わるこれまでの経験を整理し、経験や個人の選好に基づく適切な選択、振り返りを目指す必要があると言える。

仮説2では、選択者があらかじめ価値観を有している可能性の高い選択肢および観点を扱う日常生活課題は、未知課題よりも自己決定の選択プロセスに含まれる各プロセスの「達成」者が増加すると予想した。結果より、本課題の「達成」者の割合は、「時間」「お金」という観点を抽出する③観点の命名、可逆的な操作を含む④特定以外は、未知課題と同様、もしくは高い割合であった。よって、仮説を一部支持することとなった。

## 第5節 まとめ

第6章(研究7)では、今後の成人期知的障害者の生涯学習機会の保障につながると思われる障害福祉サービス事業所における日常生活課題の実施を通して、成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為遂行の特徴を知的発達段階との関連から明らかにすることを目的とした。

結果、未知課題と同様に、知的障害者の問題解決に関わる知的機能や障害特性を基に提案したマトリックス表の使用および比較する観点の提示といった支援により、対象となった知的障害者は自ら問題理解プロセスを遂行することが可能であった。「観点

の命名」は、抽出すべき観点の文言が要素に含まれていない状態で、要素間の共通点を基に観点を抽出する課題であったため、知的発達段階上、具体的思考期(6,7～11歳ごろ)である知的障害者でも抽出が困難な者が見られた。また、観点を基に選択肢を特徴づける「特定」は、比較の観点到「時間」「お金」といった有限な観点をを用いたため、この時間・お金を算出するなどの可逆的な操作を伴い、MA7歳台以下の知的障害者が選択肢の特徴を把握することが困難であった。しかし、比較する観点を提示することで、「観点の命名」「特定」ともに遂行可能であった。また、未知課題と同様に知的障害者は自分にとって重要な観点を決める「妥協点の検討」の遂行には困難を示さなかった。選択した理由を記述する「振り返り」は、未知課題と比較して「達成」者の人数割合が高く、対象者の比較の観点に対する価値観、題材に関わる経験が作用し、選択肢の特徴を踏まえた選択理由の記述につながることを示唆された。

また、本研究(研究7)では、成人期知的障害者の生涯学習の保障に向けて、障害福祉サービスの一つである就労継続支援B型事業所の日中活動の一部で実施した。知的発達段階を踏まえた4グループ(1グループ4名～6名)に分け、筆者を含め各グループ支援者3～4名を配置することで、対象者は課題に取り組むことが可能であった。

## 第6節 第3部 小括

第3部では、第1部、第2部を踏まえ、本研究の目的である成人期知的障害者の適切な自己決定に向けて、生涯学習機会を通して、自己決定に関わる問題解決行動に対する支援を検証した。

第5章(研究6)では未知課題の実施を通して、第6章(研究7)では日常生活課題の実施を通して、成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為遂行の特徴を知的発達段階との関連から明らかにすることを目的とした。自己決定に関わる選択行為において、「二つ以上の選択肢を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握」する選択する対象物の理解は論理的な操作を伴うため、知的障害者にとって遂行に困難が予想された。しかし、マトリックス表の使用および比較の観点の提示といった支援により、MA4歳以上の知的障害者、すなわち知的発達段階上、前操作期にある知的障害者でも遂行可能であることが明らかになった。選択する対象物の理解以降の観点の重み付けや選択行為は、定型発達者とほとんど差異なく遂行可能であることが明らかとなった。また、選択行為の振り返りでは、あらかじめ選択肢および観点に関する価値観を有し

ている可能性の低い未知課題では、遂行が困難な者が見られたものの、日常生活課題では、比較する観点に対する価値観や、題材に関わる経験が作用したため、遂行可能な者が多かった。

以上より、問題解決に関わる知的機能や障害特性を基に提案した支援によって、知的障害者は論理的な操作を伴う選択する対象物の理解および適切な自己決定が可能になることが明らかとなった。

また、生涯学習機会として、第5章(研究6)では教育機関であるオープンカレッジで、第6章(研究7)では障害福祉サービスの一つである就労継続支援 B 型の日中活動で課題を実施した。グループ編成と支援者の配置を見てみると、オープンカレッジの場合、31名を7グループ(各グループ4～5名)に分け、一斉に課題を実施した。支援者はグループごとに支援者2名を配置したため、計14名配置されていた。一方、障害福祉サービスにおける実施の場合、20名を4グループ(各グループ4～6名)に分け、グループごとでの実施のため、4度同じ課題を実施した。支援者はグループごとに筆者を含め支援者3～4名を配置した。障害福祉サービス事業所(就労継続支援 B 型事業所)では、本研究のようなグループ編成、支援者配置を行うことで課題の実施は可能であったものの、障害福祉サービスごと、事業所ごとで支援員の配置数などに違いが見られることが予想される。障害者総合支援法では通所で日中活動を提供する療養介護(第3章)、生活介護(第4章)、自立訓練(生活訓練)(第10章)、就労移行支援(第11章)、就労継続支援 A 型(第12章)、就労継続支援 B 型(第13章)の人員配置に関する基準を定めており、障害支援区分による基準(生活介護)と人数による基準が設定されている。よって、今後も通所型の障害福祉サービスを対象に実施体制を検討していく必要があると考えられる。



# 結論

第1章 総合考察

第2章 今後の課題

## 第1章 総合考察

本研究では、成人期知的障害者の適切な自己決定に向けて、生涯学習機会を通して、自己決定に関わる問題解決行動に対する支援を検証することを目的とした。

第1部では、「成人期知的障害者の生涯学習機会には自己決定に関わる学習内容が取り組まれているか」という問題提起に関わり、成人期知的障害者の自己決定に関わる問題解決能力を形成する機会であると考えられる生涯学習機会の実態を明らかにした。

第1章(研究1)では、相談支援事業所への相談内容の調査を通して、成人期知的障害者の「支援課題」を検討することを目的とした。結果、成人期知的障害者の「支援課題」は、就労先の決定に関わる「主要な生活領域」と他者との関係性に関わる「対人関係」が多いことが明らかとなった。よって、成人期知的障害者の支援課題にも自己決定に関わる内容が多く挙げられていた。

第2章第1節(研究2)では、教育機関である障害者青年学級、特別支援学校、オープンカレッジに加え、障害福祉サービス事業所を対象に、成人期知的障害者の生涯学習機会で行われている学習内容の特徴を明らかにすることを目的とした。結果、成人期知的障害者の支援課題として多く挙げられていた就労先の決定や対人関係に関わる学習内容の実施率は低く、主に「行事的な活動」が行われていることが明らかとなった。

第2章第2節(研究3)では、成人期知的障害者の生涯学習機会で行われている学習内容(行事的な活動)と基礎的学習能力との関連について明らかにすることを目的とした。結果、成人期の生涯学習機会で行われている学習内容には、自己決定に関わるような選択行為が含まれており、これらは問題解決能力を含む基礎的学習能力と関連があることが明らかとなった。

以上のことから、成人期知的障害者の生涯学習機会においても、適切な自己決定に向けて、問題解決能力を形成する必要性が明らかとなった。しかし、成人期の支援課題に多く挙げられていた「就労先の決定」「対人関係」などは、生涯学習機会で行われていなかった。そのため、今後の課題として、これら自己決定に関わると思われる内容に取り組むために、具体的な学習方法とその支援方法を検討していくことが挙げられた。

第2部では、「成人期知的障害者が自己決定に関わる問題解決行動を遂行するためにはどのような支援方法が必要か」に関わり、成人期知的障害者の自己決定に関わる問

題解決行動の遂行に対する支援方法を検討した。

第3章(研究4)では、田中ビネー知能検査より、知的障害者の問題解決の遂行に関わる知的機能の特徴を明らかにすることを目的とした。結果、知的障害者の問題解決に関わる知的機能の特徴として、自ら観点を抽出して二つ以上の事物・事象の比較が困難であることが明らかになった。

また、知的障害者の問題解決に関わる知的機能および先行研究で指摘されている障害特性を踏まえ、「自己決定の選択プロセス」の中でも、論理的な操作を伴う問題理解プロセスに関する支援方法およびプロセスの遂行順を検討した。その結果、知的障害者の「問題理解」プロセスとして、「要素の抽出」「要素の整理」「観点の命名」「特定」の4プロセスを提案した。提案した問題理解プロセスを含む「知的障害者の自己決定の選択プロセス」を図1、知的障害者の問題理解プロセスを図2に示す。

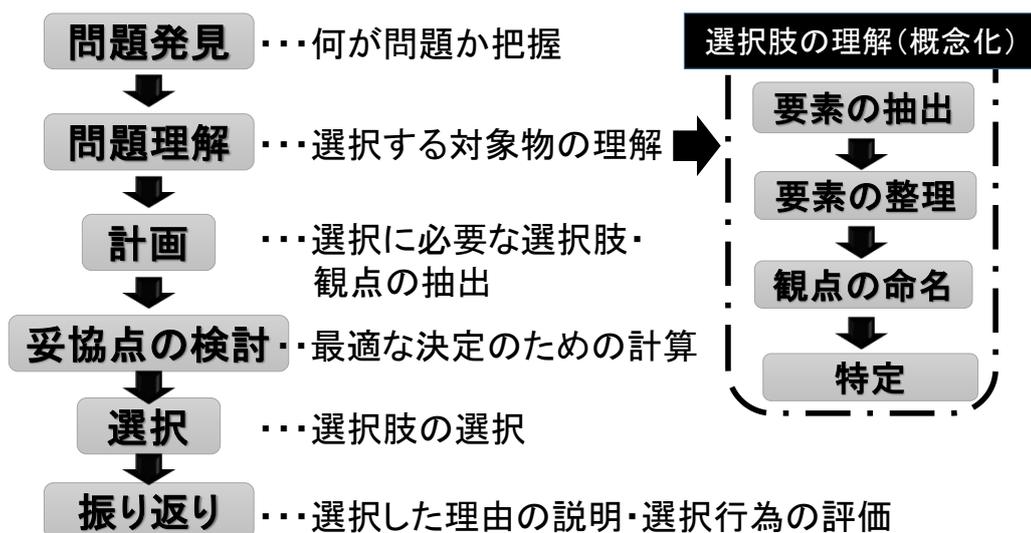


図1 知的障害者の自己決定の選択プロセス

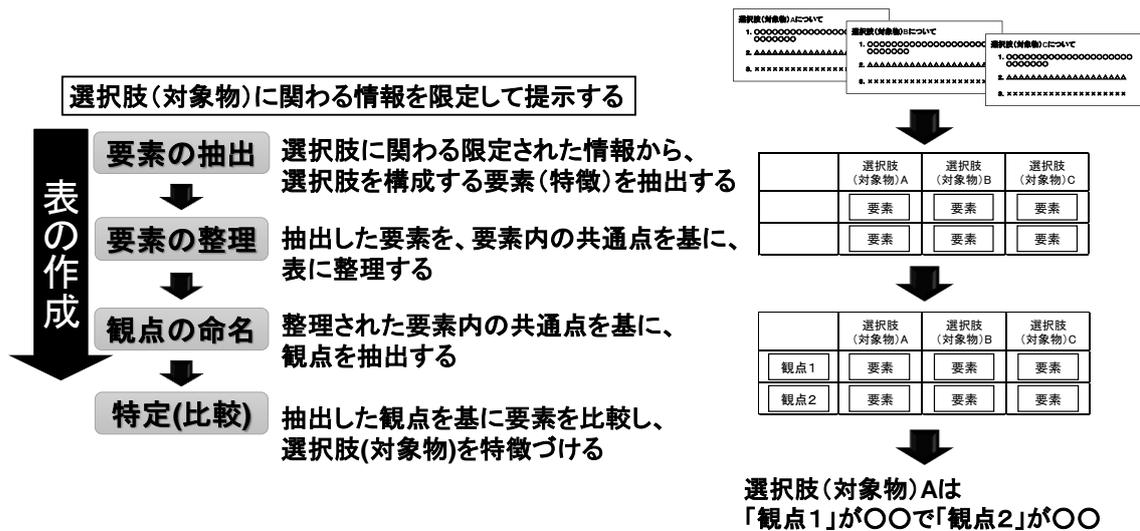


図2 知的障害者の問題理解プロセス

第4章(研究5)では、マトリックス表を使用した課題の実施を通して、「知的障害者の自己決定の選択プロセス」のうち、論理的な操作を伴う問題理解プロセス遂行の特徴を明らかにすることを目的とした。結果、知的障害者の問題解決に関わる障害特性を踏まえ提案した、対象物に含まれる要素を観点ごとに視覚的に整理するマトリックス表の使用は、対象物数・観点数に制限はあるものの、知的障害者が「二つ以上の選択肢(対象物)を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握」する問題理解プロセスを遂行する際の有効な支援方法であることが明らかとなった。併せて、「観点の命名」において、自ら観点を抽出することが困難な知的障害者にとっては、知的障害者の問題解決に関わる知的機能を踏まえ提案した、比較する観点を提示が有効な支援方法であることが明らかとなった。

「二つ以上の選択肢(対象物)を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握」する問題理解プロセスは問題解決研究では「対象物の概念化」として取り組まれているものの、論理的な操作を伴うことが関係し、知的障害者を対象にほとんど取り組まれてこなかった。しかし、マトリックス表の作成を通して、知的発達段階上、前操作期(本研究の対象者は4~6,7歳)にある知的障害者も、3種の対象物を2種の観点を基に把握することが可能であることが明らかとなった。

今後の課題として、問題理解プロセス4プロセス全て、および問題理解プロセス以後の「計画」「妥協点の検討」「選択」「振り返り」を含む、知的障害者の自己決定の選択プロセスに基づく課題を通して、知的障害者の自己決定における選択行為の特徴を検討していくことが挙げられた。

第3部では、第1部、第2部を踏まえ、本研究の目的である成人期知的障害者の適切な自己決定に向けて、生涯学習機会を通して、自己決定に関わる問題解決行動に対する支援を検証した。

第5章(研究6)では未知課題の実施を通して、第6章(研究7)では日常生活課題の実施を通して、成人期知的障害者の自己決定に関わる選択行為遂行の特徴を知的発達段階との関連から明らかにすることを目的とした。自己決定に関わる選択行為において、「二つ以上の選択肢を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握」する選択する対象物の理解は論理的な操作を伴うため、知的障害者にとって遂行に困難が予想された。しかし、マトリックス表の使用および比較の観点を提示といった支援により、MA 4～6歳台の知的障害者、すなわち知的発達段階上、前操作期にある知的障害者でも遂行可能であることが明らかになった。選択する対象物の理解以降の観点を重み付けや選択行為は、定型発達者とほとんど差異なく遂行可能であることが明らかとなった。また、選択行為の振り返りでは、あらかじめ選択肢および観点に関する価値観を有している可能性の低い未知課題では、遂行が困難な者が見られたものの、日常生活課題では、比較する観点に対する価値観や、題材に関わる経験が作用したため、遂行可能な者が多かった。本研究のまとめを図3に示す。

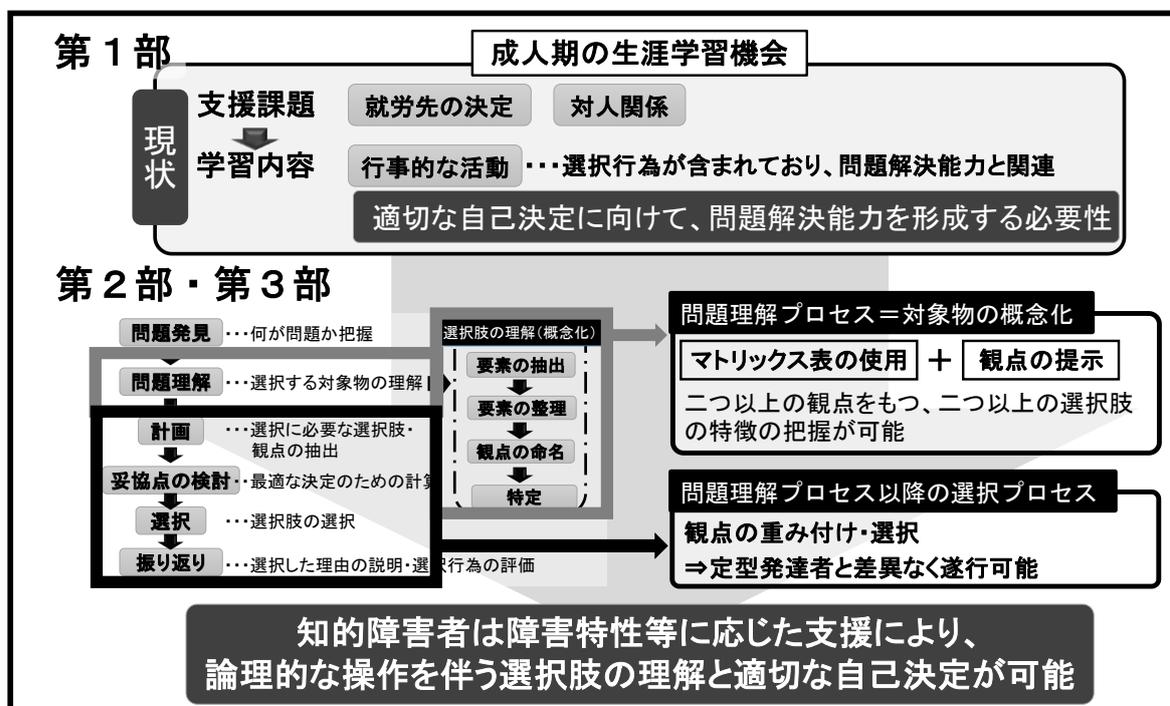


図3 本研究のまとめ

図より、第1部では、成人期の生涯学習機会でもっとも取り組まれていた「行事的な活動」にも選択行為は含まれており、問題解決能力との関連が見られたため、知的障害者の適切な自己決定には問題解決能力の形成が必要であることが明らかになった。第2部・第3部では、問題解決に関わる知的機能や障害特性を基に提案した支援によって、知的障害者は論理的な操作を伴う選択する対象物の理解および適切な自己決定が可能になることが明らかとなった。

次章では、これらの本研究の結果を踏まえ、本研究の限界と今後の課題について述べる。

## 第2章 今後の課題

本研究の限界と今後の課題を5点述べる。

### 1. 知的障害者の自己決定の選択プロセスの遂行と知的発達段階及びライフステージとの関連性のさらなる検討

本研究では、MA4歳台以上の知的障害者を対象に、問題理解プロセス、または自己決定の選択プロセスの遂行が可能か否かの検証を行った。MA段階によっては、対象者1名のみの段階が見られたため、今後は対象人数を増やし、より詳細にMA段階別の遂行の特徴を明らかにする必要があると言える。また、第6章(研究7)の日常生活課題の遂行の結果より、対象者の既有経験は自己決定の選択プロセスの遂行に必ずしも結びつくわけではない様子が伺えた。今後は既有経験に加え、ライフステージ別の検討を行い、生活年齢(CA)がプロセス遂行に与える影響を検討していく必要があると考える。

### 2. 成人期知的障害者の自己決定に関わる問題解決能力の形成の検証

本研究では、成人期知的障害者はマトリックス表や比較の観点の提示といった支援によって、論理的な操作を伴う選択する対象物の理解や適切な自己決定が可能になることを明らかにした。一方で、マトリックス表といった支援ツールの使用を前提として、自己決定に関わる問題解決行動の遂行が可能か否か、行動レベルでの検証にとどまったと言える。今後は、日常的に頻度の高い「買う物の選択」や、契約行為である「生活の場の選択」といった自己決定に関わる選択行為において、「二つ以上の選択肢を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握すること」が可能か否か、検証が必要であると言える。また、こうした学習課題において身に付けた能力(Skill)などを活用し、日常生活の複雑な課題に対応する能力はコンピテンシー(Competency)と呼ばれており(OECD, 2005)、自己決定に関わる問題解決行動がコンピテンシーレベルまで至る過程を検証していく。

### 3. 学齢期における教科別の指導を対象とした学習カリキュラムの検討

本研究は18歳以上の学校卒業後の成人期知的障害者を対象に、生涯学習機会の実態と自己決定における選択行為遂行の特徴を検討した。知的障害者自らが自己決定に関わる問題解決行動を日常生活で活用できるようになるためには、成人期のみでなく、学齢期から生涯を通じて形成を目指す必要があると言える。2017(平成29)年4月に公示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第2節中学部、第2款知的障害

者である生徒に対する教育を行う特別支援学校、第1各教科の目標及び内容を見てみると、社会科では「カ 外国の様子」において「文化や風習の特徴や違いを理解すること」が、理科では「A 生命」の「身の回りの生物」において、「身の回りの生物の様子から、主に差異点や共通点に気付き、疑問をもつ力を養う」ことが挙げられている(文部科学省,2017a)。これは、複数の観点から対象物(例:社会科=外国の文化、理科=生物)を理解する学習であると考えられるが、知的障害特別支援学校において、こうした社会科、理科に関わる実践的研究はほとんど進んでいないのが現状である。今後は、本研究で提案したマトリックス表という支援ツールを社会科、理科といった教科別の指導に導入し、対象物の理解に関わる問題解決能力の形成を目指した学習カリキュラムを検討していく。

#### **4. 生涯学習の保障に向けた障害福祉サービスにおける実施体制の検証**

自己決定に関わる問題解決能力を形成していない成人期以降の知的障害者にとって、問題解決能力を形成する機会としては生涯学習機会が挙げられ、生涯学習機会を通じて形成を目指す必要がある。成人期知的障害者の教育機関における生涯学習機会として、障害者青年学級、特別支援学校の卒後支援、オープンカレッジが挙げられる。しかし、既存の教育機関における生涯学習機会は、教育基本法第3条に示されている「(略)その生涯にわたって、あらゆる機会に、あらゆる場所において学習すること」ができる機会とは言えず、生涯学習の保障にはつながっていないと言える。そのため、第6章(研究7)では、障害福祉サービスの一つである就労継続支援 B 型の日中活動の一部で実施した。教育機関であるオープンカレッジでの実施と比較して、少人数グループで実施することで、障害福祉サービスでの日中活動も、成人期知的障害者の生涯学習機会となることの可能性を示唆した。しかし、障害福祉サービスごと、事業所ごとで、知的障害のある利用者の様子や支援員数に違いがあることが予想される。また現在では、訓練等給付に含まれる自立訓練事業(2年)と就労移行支援事業(2年)を組み合わせ「福祉型カレッジ」という名の取り組みがなされている(長谷川・田中・猪狩,2015)。今後は、就労継続支援 B 型に限定せず、就労移行支援、自立訓練、就労継続支援(A・B型)、生活介護など通所型のさまざまな障害福祉サービスを対象に課題を実施し、さらに実施体制を検証していく。

#### **5. 重度知的障害者の自己決定に関わる選択行為の検証**

本研究では、MA4歳台以上で書字が可能な知的障害者を対象に、問題理解プロセス、

または自己決定の選択プロセスの遂行が可能か否かの検証を行った。観点を基にした選択行為の「振り返り」では記述を求めたため、記述ができない重度の知的障害者には遂行が困難であることが予想される。定型発達者の先行研究では、眼球運動を測定することにより、選択行為における個人の選好を判断する取り組みがなされている(齋藤・大谷・金城,2015)。こうした知見を踏まえ、今後は、MA3歳台以下の重度知的障害者の自己決定に関わる選択行為の特徴についても検討していく必要がある。

以上、5点の課題を踏まえ、知的障害児・者に対する学齢期から成人期にかけての自己決定に関わる問題解決能力の形成に向けた支援を図4に示す。

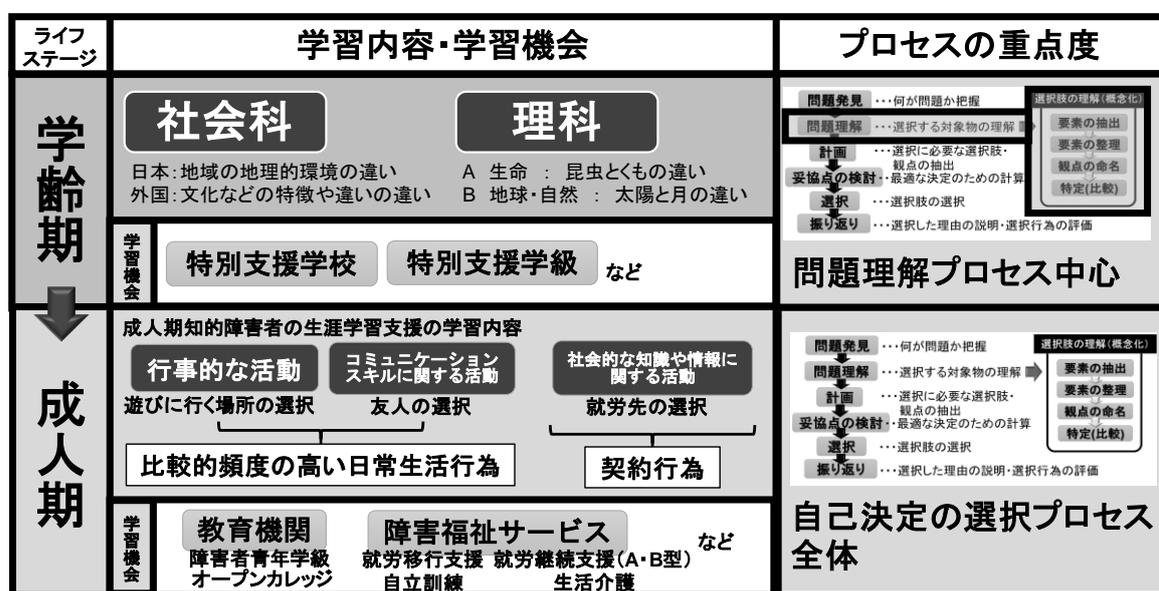


図4 知的障害児・者に対する自己決定に関わる問題解決能力の形成に向けた支援

図より、学齢期では、特別支援学校、特別支援学級の社会科、理科といった教科別の指導で二つ以上の対象物を二つ以上の観点を基に整理し、その特徴を把握する、対象物の理解を中心とした学習を進めることが考えられる。成人期では教育機関や障害福祉サービスといった生涯学習機会において、問題理解プロセスを踏まえ、自分の価値観などを基に「妥協点の検討」「選択」「振り返り」を含む選択プロセス全体を通して、学習を進めることが考えられる。学習内容としては、自己決定の中でも「比較的高い頻度の高い日常生活行為」と「契約行為」に関連して、現在でも多く取り組まれている「行事的な活動」や、自己決定に関わる学習内容として今後取り組むことが求められる「コミュニケーションスキルに関する活動」「社会的な知識や情報に関する活動」などが考えられる。



# 引用文献

- 1 )Abery,B.(1994) : A conceptual framework for enhancing self-determination. Hayden, M.F., Abery, B.(Ed) : Challenges for a service system in transition. Brookes, Baltimore, MD, 345-380.
- 2 )Abery,B, Eggebeen, A., Rudrud, L., Arndt,K., Tetu,L., Barosko,J., Hinga,A., McBride,M., Greger,B. & Peterson,K.(1994) : Self-determination for youth with disabilities : A family education curriculum, University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- 3 )Abery,B., Stancliffe,R., Smith,J., Elkin,S. & Springborg,H.(2000). *Minnesota Self-Determination Scales-Adult Edition*. Minneapolis: University of Minnesota, Research and Training Center on Community Living and Institute on Community Integration.
- 4 )Abery,B.H. & Stancliffe, R.(2003) : An ecological theory of self-determination – Theoretical foundations –.Wehmeyer, R., Abery, B., Mithaug, D., et.al(Ed) : Theory in Self-determination, Charles C Thomas Publisher, 43-78.
- 5 )安達勇作(2001) : 知的障害児における数概念の発達 – 未測定の認識の発達 – . 富山大学教育学部研究論集, 4, 43-52.
- 6 )Alloway,T.P.(2007) : Automated working memory assessment manual. London. Person Assessment.
- 7 )American Association on Mental Retardation(1991) : Mental Retardation Definition, Classification and Systems of Supports 9<sup>th</sup> Edition. 茂木俊彦監訳(1999) : 精神遅滞 定義・分類・サポートシステム第9版. 学苑社.
- 8 )Anzai,Y.(1987):Doing, Understanding, and Learning Problem Solving. In Klahr, D.,Langley,P. & Neches,R.(Eds.), Production system models of learning and development. MIT Press, 55-97.
- 9 )Borys,S.V., Spitz,H.H. & Dorans,B.A.(1982) : Tower of Hanoi performance of retarded young adults and nonretarded children as a function of solution length and goal state. Journal of Experimental Child Psychology, 33, 87-110.
- 10)Carretti,B., Belacchi,C. & Cornoldi,C.(2010) : Difficulties in working memory updating in individuals with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, 54(4), 337-345.

- 11)中央教育審議会(2008)：新しい時代を切り拓く生涯学習の振興方策について－知の循環型社会の構築を目指して－。
- 12)千葉元気・都築誉史(2013)：意思決定における決定方略と課程追跡法(process tracing method)に関する研究動向. 立教心理学研究, 55, 33-44.
- 13)Deci ,E.L.(1980)：THE PSYCHOLOGY OF SELF-DETERMINATION. D.C. Health & Company. 石田梅男(訳)(1985)：自己決定の心理学, 誠心書房.
- 14)DeLoache,J.S., Miller, K.F. & Pierroutsakos.S.L.(1998)：Reasoning and Problem Solving. In Damon, W. series ed., and Kuhn, D. and Siegler, R.S. vol. eds., Handbook of Child Psychology (Vol.2.801-850).Wiley, NewYork.
- 15)Dewey, J.(1933)：How We Think. D.C. Health & Company. 植田清次(訳)(1950)：思考の方法. 春秋社.
- 16)堂山亜希・橋本創一・林安紀子(2012)：学齢期知的障害児の視空間ワーキングメモリと記憶プロセスに関する研究. 発達障害支援システム学研究, 11(2), 45-51.
- 17)Ferretti,R.P. & Cavalier,A.L.(1991)：Constraints on the problem solving of persons with mental retardation. International Review of Research in Mental Retardation, 17, 153-192.
- 18)Field,S. & Hoffman,A.(1994)：Development of a model for self-determination. Career Development for Exceptional Individuals, 17, 159-169.
- 19)Ford,J.K., Schmitt,N., Schlechtman,S. L., Hulst,B.M., & Doherty,M. L. (1989)：Process tracing methods: Contributions, problems, and neglected research questions. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 43, 75-117.
- 20)藤原鴻一郎・川村 誠・三宅 嶺・梅田靖子・大友 昇・福島克二・川口 延(1969)：精神薄弱児における数概念の特性についての研究. 数学教育学論究, 18, 44-65.
- 21)古屋健・三谷嘉明(2004)：知的障害を持つ人の自己決定. 名古屋女子大学紀要 人文・社会編, (50), 41-53.
- 22)Greeno,J.G.(1978a)：Process of understanding in problem solving. NJ:caspellon.
- 23)Greeno,J.G.(1978b)：STUDY OF PROBLEM SOVING. Lawrence Erlbaum Associates,Inc. 山口修平・東洋共訳(1985)：問題解決の過程－幾何の課題による研究－サイエンス社.

- 24)Greeno,J.G.(1978c) : Nature of Problem-Solving Abilities. In Estes.W.K,(Ed) :  
Handbook of learning and cognitive process, Vol.5 Hillsdate, NJ:Erlbaum,  
239-270.
- 25)長谷川正人・田中良三・猪狩恵美子(2015) : 知的障害者の大学創造への道－ゆたか  
「カレッジ」グループの挑戦－. クリエイツかもがわ.
- 26)橋本創一(2001) : 知的障害者の生活適応能力のアセスメントに関する研究－「知的  
障害者の生活適応支援チェックリスト」の開発と適用－. 発達障害支援システム学  
研究, 1, 21-28.
- 27)廣森直子・山内修・中堀久子・工藤睦美(2007) : 青森県における知的障害のある人  
の生涯学習活動の現状と課題－受講生調査から－. 青森県立保健大学雑誌, 8(2),  
245-253.
- 28)Hovland,C.I.(1954) : A 'communication analysis' of concept learning.  
*Psychological review*, 59, 461-472.
- 29)Hoffman,A. & Field,S.(1995) : Promoting self-determination through effective  
curriculum development. *Intervention in School and Clinic*, 30, 134-141.
- 30)堀薫夫(2003) : 学習に関する諸概念の再検討.鈴木眞理・永井健夫編著 : 生涯学習社  
会の学習論. 学文社, 97-112.
- 31)今枝史雄・菅野敦(2010) : 成人期知的障害者の生涯学習支援に関する研究(Ⅲ)－卒業  
生調査から見る「学びの場」と「学習内容」の検討－. 発達障害支援システム学研究, 9(1・  
2), 77.
- 32)印南一路(1997) : すぐれた意思決定－判断と選択の心理学－. 中央公論社.
- 33)石川隆志・佐藤裕子・石川佐智子・塚本文子・村田千鶴子・石川郁恵(2009) : 地域  
活動支援センター事業の活動報告－障害者が地域で普通に暮らすことを目指して  
－. 秋田大学医学部保健学科紀要, 17(1), 53-58.
- 34)石飛猛・武田英樹(2004) : 播磨地域における知的障害者の生涯教育の現状と今後の  
課題－知的障害者オープン・カレッジの取り組みから－. 研究紀要, 39, 29-60.
- 35)岩永力男(2002) : 教育を受ける権利について－日本国憲法からの考察－. オープン  
カレッジ研究, 5, 1-8.

- 36) John, S.H., Ralph, L.K. & Howard, R. (1999) : SMART CHOICE. Harvard Business School Press, Boston Massachusetts. 小林龍司訳：意思決定アプローチ－分析と決断－. ダイヤモンド社.
- 37) 神田和枝(1980) : 精神薄弱児の概念形成(1)－認知的等価性と言語的概念について－. 特殊教育学研究, 17(3), 9-19.
- 38) 菅野敦(1989) : 精神遅滞児の弁別移行学習過程に関する研究－クラス包摂関係能力による論理操作能力の発達の観点から－. 特殊教育研究施設報告, (38), 75-82.
- 39) 菅野敦(2006) : 知的障害の成人期理解と生涯発達支援. 発達障害研究, 28(3), 183-192.
- 40) 菅野敦(2009) : ダウン症候群の知的機能の生涯発達の变化. 障害者問題研究, 37(2), 30-36.
- 41) 菅野敦(2012) : 障害児者理解と支援のための基本的な考え方. 橋本創一・菅野敦・大伴潔・林安紀子・小林巖・霜田浩信・武田鉄郎・千賀愛・池田一成編著：障害児者の理解と教育・支援－特別支援教育/障害者支援のガイド－. 金子書房, 29-38.
- 42) 菅野敦・橋本創一・林安紀子・池田一成・夫 允深(2003) : 知的障害(児)者の知能特性－障害種別の特徴と加齢の影響－. 特殊教育研究施設研究報告, 2, 71-82.
- 43) 菅野敦・細川かおり・橋本創一・池田由紀江(1990) : 青年期ダウン症者の知的特性－田中ビネー知能検査法による検討－. 心身障害学研究, 14(2), 1-10.
- 44) 菅野敦・上林宏文・橋本創一・池田由紀江(1988) : 早期教育を受けたダウン症児の知的特性－田中ビネー知能検査法による検討－. 心身障害学研究, 13(1), 17-25.
- 45) 菅野和恵・池田由紀江(2003) : ダウン症児・者の言語情報と視空間情報の短期記憶－精神年齢による記憶成績の変化－. 心身障害学研究, 27, 9-18.
- 46) 木口恵美子(2014) : 自己決定支援と意思決定支援－国連障害者の権利条約と日本の制度における「意思決定支援」－. 福祉社会開発研究, (6), 25-33.
- 47) 木下大生(2012) : わが国の地域生活移行の現状と課題－知的障害者の障害者支援施設からグループホーム・ケアホームへの移行に着目して－. 発達障害研究, 34(3), 251-260.
- 48) 喜多尾哲(2016) : 知的障害児の弁別学習過程における発達検査の成績に基づく反応型の分析. 高知大学教育学部研究報告, (76), 47-53.

- 49)小林繁編著(1995)：君と同じ街に生きて－障害をもつ市民の生涯学習・ボランティア・学校週五日制. れんが書房新社.
- 50)小林繁編著(1996)：学びのオルタナティブー障害をもつ市民の学習権保障の課題と展望. れんが書房新社.
- 51)小林繁(2007)：障害者の生涯学習に関する実証的研究ー学習権保障の視点からー. 平成16年度ー18年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書.
- 52)小池敏英・雲井未敏・窪島務(2004)：LD 児のためのひらがな・漢字支援ー個別支援に生かす書字教材ー. あいり出版.
- 53)厚生労働省(2006)：平成17年度知的障害児(者)基礎調査.
- 54)厚生労働省(2015)：平成27年障害者雇用状況の集計結果.
- 55)厚生労働省(2017)：障害福祉サービス等の提供に係る意思決定支援ガイドライン.
- 56)久保田正人(1982)：類別概念の形成と指導. 宮本茂雄(編著)：概念形成. 学苑社, 59-96.
- 57)工藤傑史(2002)：生涯学習としてのミュージカル活動ー「若竹ミュージカル」の実践からー. 教育と医学, 50(12), 1090-1095.
- 58)工藤真由美(1997)：障害者青年学級と社会教育を考えるー千代田区日曜青年教室の現場からー. 創価大学社会教育主事課程年報, 1, 34-40.
- 59)國本真吾(2002)：障害者社会教育研究の現状と課題ー「主体形成の社会教育」論の視点からー. SNE ジャーナル, 8(1), 118-130.
- 60)國本真吾(2003)：青年期における障害者の主体的な社会参加と自立ー障害者青年期教育論の現代的意義ー. 教育, 53(10), 104-111.
- 61)きょうされん(2012)：障害のある人の地域生活実態調査最終報告.
- 62)Masson,J.D., Dagnan,D. & Evans,J.(2010)：Adaptation and validation of the Tower of London test of planning and problem solving in people with intellectual disabilities. Journal of intellectual Disability Research, 54, 457-467.
- 63)松矢勝宏監修・養護学校進路指導研究会編(2004)：大学で学ぶ知的障害者ー大学公開講座の試み. 大揚社.
- 64)Miller,B., Doughy,T. & Krockover,G.(2015)：Using Science Inquiry Methods to Promote Self-Determination and Problem-Solving Skills for Students with Moderate Intellectual Disability. Education and Training in Autism and

Developmental Disabilities, 50(3), 356-368.

- 65) 光村まり・菅野敦(2009)：成人期知的障害者の健康問題に関する調査研究。ー生活習慣病と精神科疾患から見る年齢群別特徴と加齢の影響についてー。東京学芸大学紀要 総合教育科学系, 60, 515-522.
- 66) 宮島敏(1988)：障害者の社会教育活動ー生活と学習の視点からー。月刊社会教育, 32(9), 60-67.
- 67) 文部科学省(2008a)：小学校学習指導要領解説。
- 68) 文部科学省(2008b)：中学校学習指導要領解説。
- 69) 文部科学省(2009a)：高等学校学習指導要領解説。
- 70) 文部科学省(2009b)：特別支援学校小学部・中学部学習指導要領。
- 71) 文部科学省(2011)：小学校理科の観察、実験の手引き。
- 72) 文部科学省(2017a)：特別支援学校小学部・中学部学習指導要領。
- 73) 文部科学省(2017b)：特別支援教育の生涯学習化に向けての松野文部科学大臣メッセージについて。
- 74) 武蔵博文・水内豊和(2009)：知的障害者の地域参加と余暇活用に関する調査。富山大学人間発達科学部紀要, 3(2), 55-61.
- 75) 村山哲也(2013)：小学校理科「問題解決」8つのステップ。東洋館出版。
- 76) 長瀬修・川島聡(2004)：「障害者の権利条約ー国連作業部会草案ー」。明石書店。
- 77) 南雲直二・三浦淳司・岸本敬吉・中嶋和夫(1983)：精神薄弱児の知能の成長モデル。特殊教育学研究, 20(4), 1-8.
- 78) 内閣府(2013)：平成25年版障害者白書。
- 79) 内閣府(2016)：「教育・生涯学習に関する世論調査」の概要。
- 80) Newell, A. & Simon, H.A.(1972)：Human problem solving. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice Hall.
- 81) 21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2001)：21世紀の特殊教育の在り方についてー一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方についてー(最終報告)
- 82) OECD(2005)：The definition and selection of key competencies: Executive summary.

- 83)大石敬子(1988):子どもの文字言語の発達とその障害.飯高京子(編),言語障害児の診断と指導 第2巻 ことばの発達の障害とその指導.学苑社, 211-233.
- 84)大南英明(1975):心身障害青年学級でのスポーツ活動-"すみだ教室"12年の実践から-.月刊社会教育, 19(10), 27-35.
- 85)大南英明(2001):知的障害者の生涯学習を考える(その1)-東京都、静岡県、石川県、京都市の例-.帝京大学文学部紀要 教育学, 26, 105-136.
- 86)大南英明(2002):知的障害者の生涯学習を考える(その2)-北海道、札幌市、群馬県等の例-.帝京大学文学部紀要 教育学, 27, 23-56.
- 87)大宮明子(2008):幼児期における不定推論の発達.心理学研究, 79(1), 1-8.
- 88)オープンカレッジ東京運営委員会編(2010):知的障害者の生涯学習支援-いっしょに学び、ともに生きる-.社会福祉法人東京都社会福祉協議会.
- 89)オープンカレッジ東京運営委員会(2011):オープンカレッジ東京 2010 実践報告集.
- 90)オープンカレッジ東京運営委員会(2013):オープンカレッジ東京 2012 実践報告集.
- 91)オープンカレッジ東京運営委員会(2016):オープンカレッジ東京 2015 実践報告集.
- 92)オープンカレッジ東京運営委員会(2017):オープンカレッジ東京 2016 実践報告集.
- 93)小澤温(2000):障害者福祉に影響を与えた思想.佐藤久夫・小澤温:障害者福祉の世界.有斐閣.
- 94)Palmer,S.B., Wehmeyer,M.L., Gipson,K. & Agran.M.(2004): Promoting Access to the General Curriculum by Teaching Self-Determination Skills. Council for Exceptional Children, 70(4), 427-439.
- 95)Piaget,J.(1946) : Le développement de la notion de temps chez l'enfant. Presses Universitaires de France, Paris. Translated by A. J. Pomerans (1969) The Child's conception of time. Routledge& Kagan Paul, London.
- 96)Piaget,J.(1970) : L'épistémologie génétique.Presses Universitaires, France, Paris. 滝沢武久(訳)(1972):発生的認識論.白水社.
- 97)Polya,G.(1945) : How to Solve It-A New Aspect of Mathematical Method-. 柿内賢信(1954) : いかにして問題を解くか.丸善出版.
- 98)埼玉県産業労働部就業支援課(2011):障害離職状況報告書.
- 99)齊藤俊樹・大谷昌也・金城光(2015):視線のカスケード現象は選好判断以外でも起きるのか.認知科学, 22(3), 463-472.

- 100)坂田晴弘(2010)：障害者自立支援法における自立訓練事業－国分寺市障害者センターの実践－. リハビリテーション研究, 140, 15-20.
- 101)佐藤静(1998)：コラージュ療法の基礎的研究－コラージュ制作過程の分析－. 心理学研究, 69(4), 287-294.
- 102)Schoenfeld,A.H.(1985)：Mathmaterial Problem Solving, Academic Press, New York.
- 103)渋谷英章(2007)：教育基本法における「生涯学習の理念」(第3条)をどのように考えるか. 社会教育, 62(5), 16-18.
- 104)志賀利一(2007)：新たに誕生した就労移行支援事業と知的障害者の就労. 発達障害研究, 29(3), 155-163.
- 105)霜田浩信・菅野敦・渡辺裕介・岡村亜希子・小澤信幸・照沼潤二・光村まり・加藤昭和・京林由季子(2012)：生涯発達にみる青年・成人期発達障害者の支援課題(2). 日本特殊教育学会第50回大会発表論文集 USB.
- 106)Simon,H.A.(1978)：Information-Processing Theory of Human Problem Solving, In Estes.W.K,(Ed)：Handbook of learning and cognitive process, Vol.5 Hillsdate, NJ:Erlbaum, 271-296.
- 107)新海英行・大田高輝・杉野 緑・松尾一成・山崎由可里・石原剛志(1996)障害児・者社会教育の現状と課題－名古屋市を中心に－. 名古屋大學教育學部紀要, 43(1), 173-216.
- 108)城田和晃・霜田浩信・菅野敦・原智彦・岡村亜希子・光村まり・加藤昭和(2011)：生涯発達にみる青年・成人期発達障害者の支援課題. 日本特殊教育学会第49回大会発表論文集, 87.
- 109)Stancliffe,R.(1997)：Community living-Unit size, Staff, Presence, and Residents' Choice-Making. Mental Retardation, 35, 1-9.
- 110)鈴木眞理・馬場祐次郎・葉袋秀樹編著(2014)：生涯学習概論. 樹村房.
- 111)鈴木良子・八重田淳・菊池恵美(2009)：知的障害者の職場定着のための支援要因. 職業リハビリテーション, 22(2), 13-20.
- 112)障害のある人の生涯学習に関する研究会(2003)：平成14年度「生涯学習施策に関する調査研究」報告書 障害のある人の生涯学習に関する調査研究. 独立行政法人 国立特殊教育総合研究所.

- 113)障害者福祉研究会編(2002)：ICF 国際生活機能分類－国際障害分類改訂版－．中央法規．
- 114)高畑庄蔵(2004)知的障害者本人参加を重視した青年学級のより豊かな実践を求めて－T市「みんなの青年の会」における13年間の活動内容の検討－．発達障害支援システム学研究, 3, 55-64.
- 115)竹内謙彰・丸山真名美(2000)：慣用的時間概念理解の発達．愛知教育大学研究報告, 49, 103-107.
- 116)田中道治・Zigler,E.(1994)：確率学習場面における精神遅滞児の問題解決過程と発達－差異論争．特殊教育学研究, 32(2), 53-62.
- 117)田中良三(2001)：施設実践を生涯学習の視点でとらえる．障害者問題研究, 29(1), 15-23.
- 118)田中良三(2007)：大学における発達障害者への生涯学習支援．障害者問題研究, 35(1), 26-33.
- 119)建部久美子・安原佳子(2001)知的障害者と生涯教育の保障－オープンカレッジの成立と展開－．明石書店．
- 120)辰野千壽(1970)：問題解決の心理学．金子書房．
- 121)立田慶裕(2003)：学習課題設定の原理．鈴木眞理・永井健夫(編著)：生涯学習社会の学習論．学文社, 113-132.
- 122)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.
- 123)寺田晃(1982)：数概念の形成と指導．宮本茂雄(編著),概念形成．学苑社, 171-198.
- 124)Test,D.W.,Karvonen,M.,Wood,W.M.,Browder,D. & Algozzjne,B.(2000)：Choosing a self- determination curriculum. Teaching Exceptional Children, 33, 48 -54.
- 125)遠山啓(1972)：歩きはじめの算数．国土社．
- 126)津田英二(1995)：近代化過程における社会教育・生涯学習の意味とその問題．社会教育・図書館学研究, 19, 23-32.
- 127)津田英二(2000)：「知的障害者」の社会教育事業の機能と諸課題．神戸大学発達科学部研究紀要, 8(1), 69-88.

- 128)Van der Molen,M.J., Van Luit, J.E.H., Jongmans, M.J. & Van der Molen M. W.(2007) : Verbal working memory in children with mild intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 162-169.
- 129)若林功(2007) : 働く障害者の職業上の希望実現度と職務満足度が離職意図に及ぼす効果. *職業リハビリテーション*, 21(1), 2-15.
- 130)渡邊雅俊(2000) : 精神遅滞者の問題解決に及ぼす下位目標配置の影響ーハノイの塔問題を用いた健常児との比較検討ー. *学校教育学研究論集*, 3, 69-77.
- 131)渡邊雅俊(2006) : 知的障害児の問題解決行動とその支援.梅谷忠勇・生川善雄・堅田明義編著 : 特別支援児の心理学ー理解と支援ー. 北大路書房, 160-166.
- 132)渡邊雅俊(2008) : 知的障害者の問題解決研究における現状とその課題. *紀要*, (6), 143-153.
- 133)Wehmeyer,M.(1992):Self-determination und the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 302-314.
- 134)Wehmeyer,M.(1995) : *The Arc's Self-Determination Scale*. The Arc.
- 135)Wehmeyer,M.(1999) : A functional model of self-determination: Describing development and implementing instruction. *Focus on Autism and Other Development Disabilities*, 14, 53-61.
- 136)Wehmeyer,M., Kelchner,K. & Richards,S.(1996): Essential characteristic of self-determined behavior of individual with mental retardation. *American Journal on Mental retardation*, 100, 632-634.
- 137)與那嶺司(2010) : 知的障害のある人の自己決定とその関連要因に関する文献的研究ー支援環境要因も含めた自己決定モデルを活用した実証的研究の提案ー. *生活科学研究誌*, 8, 171-188.
- 138)與那嶺司・岡田進一・白澤政和(2009) : 生活施設における知的障害のある人の自己決定の構造ー担当支援職員による質問紙に対する回答を基にー. *社会福祉学*, 49(4), 27-39.
- 139)與那嶺司・岡田進一・白澤政和(2010) : 生活施設における知的障害のある人の自己決定と本人の自己決定能力との関連ー担当支援職員から見た自己決定とその能力についての回答をもとにー. *ソーシャルワーク学会誌*, 19, 43-55.



# 卷末資料

卷末資料 1 : 相談支援事業所に対する相談内容に関する調査

卷末資料 2 : 成人期の知的障害者や発達障害者への日中活動に関する調査

卷末資料 3 : 成人期の知的障害者や発達障害者への地域活動支援センター事業に関する調査

卷末資料 4 : 成人期の知的障害者や発達障害者の生涯学習支援に関する調査

卷末資料 5 : 成人期知的障害者や発達障害者の学校卒業後の学習活動等に関する調査

卷末資料 6 : 成人期知的障害者の生涯学習支援の学習内容の分類

卷末資料 7 : 「要素の抽出」「要素の整理」課題およびカードの配置の仕方

卷末資料 8 : 「特定」課題およびカードの配置の仕方

卷末資料 9 : 「観点の命名」課題 「要素の整理→観点の命名」課題

## 【基本情報】

**Q1. 貴相談事業所の事業種別をお教えてください（該当するものに☑をいれてください）：**

複数回答可

- 指定一般相談支援事業所，  指定特定相談支援事業所，  
 障害者就労支援センター，  障害者就業・生活支援センター  
 児童相談支援事業所

**Q2. 貴相談事業所の開設年月をお教えてください** 平成\_\_\_\_年\_\_\_\_月

**Q3. 相談員の人数をお教えてください** \_\_\_\_\_人

常勤： \_\_\_\_\_人(専任： \_\_\_\_\_人， 兼任： \_\_\_\_\_人)

非常勤： \_\_\_\_\_人(専任： \_\_\_\_\_人， 兼任： \_\_\_\_\_人)

**Q4. 相談員が所持している資格についてお教えてください（該当するものに☑をいれてください）：**複数回答可

- 社会福祉士，  精神保健福祉士，  介護支援専門員，  臨床心理士，  
 臨床発達心理士，  その他(\_\_\_\_\_)

**Q5. 運営法人についてお教えてください（該当するものに☑をいれてください）：**複数回答可

- 社会福祉法人，  医療法人，  財団法人，  NPO 法人  
 地方自治体，  独立行政法人，  その他(\_\_\_\_\_)

**Q6. 法人で運営している事業についてお教えてください（該当するものに☑をいれてください）：**複数回答可

- 居宅介護事業，  重度訪問介護事業，  同行援護事業，  
 療養介護事業，  生活介護事業，  短期入所事業，  
 重度障害者等包括支援事業，  共同生活介護事業，  施設入所支援事業，  
 自立訓練事業(生活訓練)，  自立訓練事業(機能訓練)，  
 就労移行支援事業，  就労継続支援 A 型事業，  就労継続支援 B 型事業，  
 共同生活援助事業，  地域活動支援センター，  
 その他(\_\_\_\_\_)

**Q7. 1ヶ月の相談件数(新規・継続)についてお教えてください**

新規の相談件数 約\_\_\_\_件

継続の相談件数 約\_\_\_\_件

## 調査票 2 < 1 件目 >

主たる障害が知的障害または発達障害である相談対象者について、直近に受けた相談 3 件について、1 件ずつお教えてください

**Q1. 相談対象者の年齢を次の区分の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

- 6 歳未満,     12 歳未満,     18 歳未満,     24 歳未満,  
 30 歳未満,     35 歳未満,     40 歳未満,     45 歳未満,     50 歳未満,  
 55 歳未満,     60 歳未満,     60 歳以上,     不明

**Q2. 相談対象者の性別を次の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

- 男性,     女性,     不明

**Q3. 相談の方法を次の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

- 来所,     電話,     メール,     FAX,     その他(\_\_\_\_\_)

**Q4. 相談の依頼者を次の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

- 本人,  家族【 両親,  兄弟姉妹,  祖父母,  実子  その他(\_\_\_\_\_)】,  
 学校関係者,     福祉サービス関係者,     企業関係者,     相談支援事業者,  
 福祉事務所,     その他(\_\_\_\_\_)

**Q5. 相談対象者の障害について、次の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

知的障害     あり     なし

<☑ あり>の場合

療育手帳【 A1(1 度),     A2(2 度),     B1(3 度),     B2(4 度),  
 A,     B,     C,     その他(\_\_\_\_\_)】

障害の種別【 知的障害,     自閉症(スペクトラム障害),     ダウン症,  
 その他(\_\_\_\_\_)]

身体障害     あり     なし

<☑ あり>の場合

身体障害者手帳【 1 級,     2 級,     3 級,     4 級,     5 級,     6 級】

障害の種別【 肢体不自由,     聴覚障害,     視覚障害,     内部障害,  
 その他(\_\_\_\_\_)]

精神障害     あり     なし

<☑ あり>の場合

精神保健福祉手帳【 1 級,     2 級,     3 級】

障害の種別【 統合失調症,  気分(感情)障害,  発達障害,  依存症,  その他】

**Q6. 相談対象者の所属先について、次の中からお選びください（該当するものに☑を  
いれてください：複数回答可）**

- 所属なし
- 保育園，  幼稚園，  療育センター，
- 小学校【 通常学級，  特別支援級，  特別支援学校】
- 中学校【 通常学級，  特別支援級，  特別支援学校】
- 高等学校，  特別支援学校高等部(普通科)，  特別支援学校高等部(職業学科)，
- 高等専門学校，  専修学校  大学，  短期大学，  大学院，
- 一般企業，  特例子会社，  生活介護事業，  共同生活介護事業，
- 施設入所支援事業，  自立訓練事業(生活訓練)，  自立訓練事業(機能訓練)，
- 就労移行支援事業，  就労継続支援 A 型事業，  就労継続支援 B 型事業，
- 共同生活援助事業，  地域活動支援センター，  その他(\_\_\_\_\_)

**Q7. 相談の主訴について、次の中から適当なものをお選びください（該当するものに☑を  
いれてください：複数回答可）**

- 友人・同僚との関係に関する問題，  上司との関係に関する問題，
- サービス事業所の選択に関する問題，  事業所の提供するプログラムに関する問題，
- 就職先の選択に関する問題，  仕事の内容に関する問題，
- 医療機関の選択に関する問題，  学校・職場・事業所の環境に関する問題，
- 転校・転級・転籍に関する問題，  身体的疾患に関する問題，
- 精神的疾患に関する問題，  家族との関係に関する問題，
- 介護・介助に関する問題，  家族の高齢化に関する問題，
- 家族の体調不良に関する問題，  家族の養育能力の問題，
- 生活の場(住居)に関する問題，  経済的な問題
- 本人の健康管理・栄養管理・服薬管理等に関する問題，
- 本人の高齢化に関する問題，
- 本人の退行に関する問題，  本人のコミュニケーション能力に関する問題，
- 本人の学業・学習に関する問題，  本人の作業能力に関する問題，
- 本人の生活能力(ADL・IADL)に関する問題，  行動障害に関する問題，
- 犯罪行為に関する問題，  人権侵害の問題，  成年後見に関する問題，
- サービス等利用計画の作成，  その他(\_\_\_\_\_)

**Q8. 相談の内容について、具体的にお教えてください**

------------------

**Q9. 相談に対する対応方法について、次の中からお選びください（該当するものに☑をい  
れてください：複数回答可）**

- 医療機関への紹介，  福祉サービスへの紹介，  他の相談機関への紹介
- 労働機関への紹介，  家庭・事業所への訪問，  来所相談の継続，
- 専門家の紹介，  その他(\_\_\_\_\_)

## 調査票 2 < 2 件目 >

主たる障害が知的障害または発達障害である相談対象者について、直近に受けた相談 3 件について、1 件ずつお教えてください

**Q1. 相談対象者の年齢を次の区分の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

- 6 歳未満,     12 歳未満,     18 歳未満,     24 歳未満,  
 30 歳未満,     35 歳未満,     40 歳未満,     45 歳未満,     50 歳未満,  
 55 歳未満,     60 歳未満,     60 歳以上,     不明

**Q2. 相談対象者の性別を次の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

- 男性,     女性,     不明

**Q3. 相談の方法を次の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

- 来所,     電話,     メール,     FAX,     その他(\_\_\_\_\_)

**Q4. 相談の依頼者を次の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

- 本人,  家族【 両親,  兄弟姉妹,  祖父母,  実子  その他(\_\_\_\_\_)】,  
 学校関係者,     福祉サービス関係者,     企業関係者,     相談支援事業者,  
 福祉事務所,     その他(\_\_\_\_\_)

**Q5. 相談対象者の障害について、次の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

知的障害     あり     なし

<☑ あり>の場合

療育手帳 【 A1(1 度),     A2(2 度),     B1(3 度),     B2(4 度),  
 A,     B,     C,     その他(\_\_\_\_\_)】

障害の種別 【 知的障害,     自閉症(スペクトラム障害),     ダウン症,  
 その他(\_\_\_\_\_)]

身体障害     あり     なし

<☑ あり>の場合

身体障害者手帳 【 1 級,     2 級,     3 級,     4 級,     5 級,     6 級】

障害の種別 【 肢体不自由,     聴覚障害,     視覚障害,     内部障害,  
 その他(\_\_\_\_\_)]

精神障害     あり     なし

<☑ あり>の場合

精神保健福祉手帳 【 1 級,     2 級,     3 級】

障害の種別 【 統合失調症,  気分(感情)障害,  発達障害,  依存症,  その他】

**Q6. 相談対象者の所属先について、次の中からお選びください（該当するものに☑を  
いれてください：複数回答可）**

- 所属なし
- 保育園，  幼稚園，  療育センター，
- 小学校【 通常学級，  特別支援級，  特別支援学校】
- 中学校【 通常学級，  特別支援級，  特別支援学校】
- 高等学校，  特別支援学校高等部(普通科)，  特別支援学校高等部(職業学科)，
- 高等専門学校，  専修学校  大学，  短期大学，  大学院，
- 一般企業，  特例子会社，  生活介護事業，  共同生活介護事業，
- 施設入所支援事業，  自立訓練事業(生活訓練)，  自立訓練事業(機能訓練)，
- 就労移行支援事業，  就労継続支援 A 型事業，  就労継続支援 B 型事業，
- 共同生活援助事業，  地域活動支援センター，  その他(\_\_\_\_\_)

**Q7. 相談の主訴について、次の中から適当なものをお選びください（該当するものに☑を  
いれてください：複数回答可）**

- 友人・同僚との関係に関する問題，  上司との関係に関する問題，
- サービス事業所の選択に関する問題，  事業所の提供するプログラムに関する問題，
- 就職先の選択に関する問題，  仕事の内容に関する問題，
- 医療機関の選択に関する問題，  学校・職場・事業所の環境に関する問題，
- 転校・転級・転籍に関する問題，  身体的疾患に関する問題，
- 精神的疾患に関する問題，  家族との関係に関する問題，
- 介護・介助に関する問題，  家族の高齢化に関する問題，
- 家族の体調不良に関する問題，  家族の養育能力の問題，
- 生活の場(住居)に関する問題，  経済的な問題
- 本人の健康管理・栄養管理・服薬管理等に関する問題，
- 本人の高齢化に関する問題，
- 本人の退行に関する問題，  本人のコミュニケーション能力に関する問題，
- 本人の学業・学習に関する問題，  本人の作業能力に関する問題，
- 本人の生活能力(ADL・IADL)に関する問題，  行動障害に関する問題，
- 犯罪行為に関する問題，  人権侵害の問題，  成年後見に関する問題，
- サービス等利用計画の作成，  その他(\_\_\_\_\_)

**Q8. 相談の内容について、具体的にお教えてください**

--

**Q9. 相談に対する対応方法について、次の中からお選びください（該当するものに☑をい  
れてください：複数回答可）**

- 医療機関への紹介，  福祉サービスへの紹介，  他の相談機関への紹介
- 労働機関への紹介，  家庭・事業所への訪問，  来所相談の継続，
- 専門家の紹介，  その他(\_\_\_\_\_)

## 調査票 2 < 3 件目 >

主たる障害が知的障害または発達障害である相談対象者について、直近に受けた相談 3 件について、1 件ずつお教えてください

**Q1. 相談対象者の年齢を次の区分の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

- 6 歳未満,     12 歳未満,     18 歳未満,     24 歳未満,  
 30 歳未満,     35 歳未満,     40 歳未満,     45 歳未満,     50 歳未満,  
 55 歳未満,     60 歳未満,     60 歳以上,     不明

**Q2. 相談対象者の性別を次の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

- 男性,     女性,     不明

**Q3. 相談の方法を次の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

- 来所,     電話,     メール,     FAX,     その他(\_\_\_\_\_)

**Q4. 相談の依頼者を次の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

- 本人,  家族【 両親,  兄弟姉妹,  祖父母,  実子  その他(\_\_\_\_\_)】,  
 学校関係者,     福祉サービス関係者,     企業関係者,     相談支援事業者,  
 福祉事務所,     その他(\_\_\_\_\_)

**Q5. 相談対象者の障害について、次の中からお選びください（該当するものに☑をいれてください）**

知的障害     あり     なし

<☑ あり>の場合

療育手帳【 A1(1 度),     A2(2 度),     B1(3 度),     B2(4 度),  
 A,     B,     C,     その他(\_\_\_\_\_)】

障害の種別【 知的障害,     自閉症(スペクトラム障害),     ダウン症,  
 その他(\_\_\_\_\_)]

身体障害     あり     なし

<☑ あり>の場合

身体障害者手帳【 1 級,     2 級,     3 級,     4 級,     5 級,     6 級】

障害の種別【 肢体不自由,     聴覚障害,     視覚障害,     内部障害,  
 その他(\_\_\_\_\_)]

精神障害     あり     なし

<☑ あり>の場合

精神保健福祉手帳【 1 級,     2 級,     3 級】

障害の種別【 統合失調症,  気分(感情)障害,  発達障害,  依存症,  その他】

**Q6. 相談対象者の所属先について、次の中からお選びください（該当するものに☑を  
いれてください：複数回答可）**

- 所属なし
- 保育園，  幼稚園，  療育センター，
- 小学校【 通常学級，  特別支援級，  特別支援学校】
- 中学校【 通常学級，  特別支援級，  特別支援学校】
- 高等学校，  特別支援学校高等部(普通科)，  特別支援学校高等部(職業学科)，
- 高等専門学校，  専修学校  大学，  短期大学，  大学院，
- 一般企業，  特例子会社，  生活介護事業，  共同生活介護事業，
- 施設入所支援事業，  自立訓練事業(生活訓練)，  自立訓練事業(機能訓練)，
- 就労移行支援事業，  就労継続支援 A 型事業，  就労継続支援 B 型事業，
- 共同生活援助事業，  地域活動支援センター，  その他(\_\_\_\_\_)

**Q7. 相談の主訴について、次の中から適当なものをお選びください（該当するものに☑を  
いれてください：複数回答可）**

- 友人・同僚との関係に関する問題，  上司との関係に関する問題，
- サービス事業所の選択に関する問題，  事業所の提供するプログラムに関する問題，
- 就職先の選択に関する問題，  仕事の内容に関する問題，
- 医療機関の選択に関する問題，  学校・職場・事業所の環境に関する問題，
- 転校・転級・転籍に関する問題，  身体的疾患に関する問題，
- 精神的疾患に関する問題，  家族との関係に関する問題，
- 介護・介助に関する問題，  家族の高齢化に関する問題，
- 家族の体調不良に関する問題，  家族の養育能力の問題，
- 生活の場(住居)に関する問題，  経済的な問題
- 本人の健康管理・栄養管理・服薬管理等に関する問題，
- 本人の高齢化に関する問題，
- 本人の退行に関する問題，  本人のコミュニケーション能力に関する問題，
- 本人の学業・学習に関する問題，  本人の作業能力に関する問題，
- 本人の生活能力(ADL・IADL)に関する問題，  行動障害に関する問題，
- 犯罪行為に関する問題，  人権侵害の問題，  成年後見に関する問題，
- サービス等利用計画の作成，  その他(\_\_\_\_\_)

**Q8. 相談の内容について、具体的にお教えてください**

------------------

**Q9. 相談に対する対応方法について、次の中からお選びください（該当するものに☑をい  
れてください：複数回答可）**

- 医療機関への紹介，  福祉サービスへの紹介，  他の相談機関への紹介
- 労働機関への紹介，  家庭・事業所への訪問，  来所相談の継続，
- 専門家の紹介，  その他(\_\_\_\_\_)

## 巻末資料 2

# 成人期の知的障害者や発達障害者への 日中活動に関する調査

お忙しい中、調査にご協力くださいますと、誠にありがとうございます。

この調査は成人期における知的障害者や発達障害者の日中活動を検討する上での基礎資料を得ることを目的としています。

- \* 質問項目に対して、あてはまるものに○をつけるか、ご記入をお願いいたします
- \* 回答結果はコンピュータで一括処理されますので、個々の回答内容が取り上げられたり、他に知られたりすることはありません。また、施設名や特定の職員の方、関係する方々に関する情報は一切公表致しません。プライバシーは厳守致します。

それでは、以下の質問項目にご回答お願い致します。なお、本調査では

\* 18歳以上の方を「成人期」としてください。

\*\* 「知的障害」＝知的発達に遅れがあり、自閉症、ダウン症などの障害がある場合も含まれます。

\*\*\* 「発達障害」＝知的発達に遅れのないLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症、アスペルガー症候群を指します。

施設名： \_\_\_\_\_（ \_\_\_\_\_ 都道府県 \_\_\_\_\_ 市町村郡）

貴施設又はご担当者のメールアドレス： \_\_\_\_\_

回答者の職名・担当部署： \_\_\_\_\_

### 問 1. 貴施設の障害者自立支援法以前の施設種別をお答えください。

1. 通所授産
2. 入所授産
3. 通所更生
4. 入所更生
5. 通勤寮
6. 福祉工場
7. 小規模授産施設
8. その他（詳細： \_\_\_\_\_）

### 問 2. 貴施設が障害者自立支援法に移行している場合は、その事業形態をお答えください。また、定員もお答えください。

定員

1. 自立訓練 ( \_\_\_\_\_ ) 名
2. 就労移行支援 ( \_\_\_\_\_ ) 名
3. 就労継続支援 (A型) ( \_\_\_\_\_ ) 名
4. 就労継続支援 (B型) ( \_\_\_\_\_ ) 名
5. 生活介護 ( \_\_\_\_\_ ) 名
6. 療養介護 ( \_\_\_\_\_ ) 名
7. 入所 ( \_\_\_\_\_ ) 名
8. その他（詳細： \_\_\_\_\_） ( \_\_\_\_\_ ) 名

### 問 3. 利用対象者の主たる障害は何ですか。（あてはまるものに全てに○）

1. 知的障害
2. 身体障害
3. 精神障害
4. その他 ( \_\_\_\_\_ )



9. スポーツ・運動的な活動 (年・月・週 回)  
 (ボーリングなど屋内の運動も含む)
10. 地域の人との交流活動 (年・月・週 回)
11. その他の活動 ( ) (年・月・週 回)

**問9. 以前に比べて実施する割合の多くなった活動内容は何か。**

(あてはまるもの全てに○)

1. 行事的な活動                      2. 社会的な知識や情報に関する活動  
 3. 生産活動                            4. 読み・書き・計算の学習  
 5. 自己理解に関する活動        6. 対人関係スキルに関する活動  
 7. 生活技能に関する活動        8. 文化・芸術活動  
 9. スポーツ・運動的な活動    10. 地域の人との交流活動  
 11. その他の活動 ( )

**問10. 日中活動などの支援全般において項目1～24は、それぞれどのくらいの重点をおいて支援をされていますか？重点の度合いを数字1～10より選び○をしてください。**

1. 言語(受容と表出)

※コミュニケーションスキルを含む

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. 変化への対応

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. 読み書き

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. 集団への参加

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. 金銭概念の理解

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. 責任感

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. 時間概念の理解(カレンダー、時計など)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

11. 規則の遵守

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. 他者の理解

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

12. 自己制御(自己主張、自己抑制)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

6. 自己の理解

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

13. 生活リズム(覚醒と睡眠など)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. 状況の理解

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

14. 生活習慣の形成(食事や排泄など)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**問 10 の続き**

15. 衣服の調節

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

20. 危険防止

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

16. 清潔の保持

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

21. 家庭生活スキル(家事全般)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

17. 身の回りの整理

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

22. 移動(徒歩や移動手段の利用など)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

18. 室温の調節や換気

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

23. 電話の使用

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

19. 自己の健康管理(食生活や服薬)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

24. 作業スキル

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**問 11. 活動内容はどのように決定していますか。(あてはまるものに1つに○)**

1. 利用者の実態に合わせて      2. 予算に合わせて  
3. 場所に合わせて                4. その他(詳細: \_\_\_\_\_)

**問 12. 多くの利用者の近年の生活上の困難はなんですか。(あてはまるものに3つまで○)**

1. 行動の問題(暴力行為、自傷、障害特性からくるこだわりなど)  
2. 対人関係(心理的ストレス、いじめ、友だち・話し相手がいない、金銭トラブル、異性トラブルなど)  
3. 不調・不適応の問題(仕事に就けない、家庭などでの心理的ストレス、周囲の理解が乏しいなど)  
4. 健康問題(ADL能力の低下、身体・精神疾患の発症・進行など)  
5. 加齢(老化による能力低下など)  
6. 余暇の活用(他に活動する場所がない、社会資源の利用方法がわからないなど)  
7. 将来の見通し(進路が決まっていない、保護者の高齢化、自立した生活がしたいなど)  
8. その他(詳細: \_\_\_\_\_)

**問 13. 貴施設の日中活動において現在課題となっていること(活動内容や活動作成、参加者等について)は何ですか。具体的にご記入ください。**

お忙しいところ、ご協力ありがとうございました。

## 成人期の知的障害者や発達障害者への 地域活動支援センター事業に関する調査

お忙しい中、調査にご協力くださいますと、誠にありがとうございます。

この調査は成人期における知的障害者や発達障害者の地域活動支援センター事業を検討する上での基礎資料を得ることを目的としています。

\*質問項目に対して、あてはまるものに○をつけるか、ご記入をお願いいたします

\*回答結果はコンピュータで一括処理されますので、個々の回答内容が取り上げられたり、他に知られたりすることはありません。また、施設名や特定の職員の方、関係する方々に関する情報は一切公表致しません。プライバシーは厳守致します。

それでは、以下の質問項目にご回答お願い致します。なお、本調査では

\*18歳以上の方を「成人期」としてください。

\*\*「知的障害」＝知的発達に遅れがあり、自閉症、ダウン症などの障害がある場合も含まれます。

\*\*\*「発達障害」＝知的発達に遅れのないLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症、アスペルガー症候群を指します。

施設名： _____ ( _____ 都道府県 _____ 市町村郡)
貴施設又はご担当者のメールアドレス： _____
回答者の職名・担当部署： _____

### 問1. 貴施設では地域活動支援センター事業を実施していますか。

1. 実施している                      2. 実施していない→問11へお進みください



実施しているとお答えした方にお聞きします。活動形態はなんですか。

1. I型（福祉及び地域の社会基盤との連携強化、地域住民ボランティア育成）  
2. II型（機能訓練、社会適応訓練等、自立と生きがいを高める事業）  
3. III型（小規模作業所の支援の充実）  
4. その他（詳細： \_\_\_\_\_ )

### 問2. 担当される職員は何名ですか。（あてはまるものに1つ○）

1. 1～2名                      2. 3名～5名  
3. 6名～10名                  4. 10名以上                  5. その他

### 問3. 利用者は何名おられますか。（あてはまるものに1つ○）

1. 10名未満                      2. 10名～20名  
3. 21名～40名                  4. 41名以上  
5. その他（ \_\_\_\_\_ )



問7. 以前に比べて実施回数の多くなった活動内容は何ですか。

(あてはまるもの全てに○)

- |                |                    |
|----------------|--------------------|
| 1. 行事的な活動      | 2. 社会的な知識や情報に関する活動 |
| 3. 生産活動        | 4. 読み・書き・計算の学習     |
| 5. 自己理解に関する活動  | 6. 対人関係スキルに関する活動   |
| 7. 生活技能に関する活動  | 8. 文化・芸術活動         |
| 9. スポーツ・運動的な活動 | 10. スポーツ観戦、芸術鑑賞    |
| 11. 地域の人との交流活動 | 12. 旅行             |
| 13. その他の活動 (   | )                  |

問8. 活動内容はどのように決定していますか。(あてはまるものに1つ○)

- |                |            |
|----------------|------------|
| 1. 利用者の実態に合わせて | 2. 予算に合わせて |
| 3. 場所に合わせて     |            |
| 4. その他 (       | )          |

問9. 多くの利用者の近年の生活上の困難はなんですか。(あてはまるもの3つまで)

1. 行動の問題 (暴力行為、自傷、障害特性からくるこだわりなど)
2. 対人関係(心理的ストレス、いじめ、友だち・話し相手がない、金銭トラブル、異性トラブルなど)
3. 不調・不適應の問題 (仕事に就けない、家庭などでの心理的ストレス、周囲の理解が乏しいなど)
4. 健康問題 (ADL能力の低下、身体・精神疾患の発症・進行など)
5. 加齢 (老化による能力低下など)
6. 余暇の活用 (他に活動する場所がない、社会資源の利用方法がわからないなど)
7. 将来の見通し (進路が決まっていない、保護者の高齢化、自立した生活がしたいなど)
8. その他 (詳細 : )

問10. 地域活動支援センター事業の活動について現在課題となっていること(活動内容や活動作成、参加者等について)は何ですか。具体的にご記入ください。

問11. 問1で「4. 実施していない」と答えられた方にお尋ねします。利用者を他の地域活動支援を行う機関に紹介することはありますか。ある場合は具体的にどこかお書きください。

- |       |       |
|-------|-------|
| 1. ある | 2. ない |
|-------|-------|

- ↓
- |       |   |
|-------|---|
| (名称 : | ) |
| (名称 : | ) |
| (名称 : | ) |

お忙しいところ、ご協力ありがとうございました。

# 成人期の知的障害者や発達障害者の 生涯学習支援に関する調査

お忙しい中、調査にご協力くださいます、誠にありがとうございます。

この調査は成人期の知的障害者や発達障害者の生涯学習支援を検討する上での基礎資料を得ることを目的としています。

本調査は生涯学習支援に関して「Ⅰ. 運営に関する調査」、「Ⅱ. 活動に関する調査」、「Ⅲ. 受講生に関する調査」、「Ⅳ. 課題に関する調査」から構成されています。

- \* 質問項目に対して、あてはまるものに○をつけるか、ご記入をお願いいたします
- \* 回答結果はコンピュータで一括処理されますので、個々の回答内容が取り上げられたり、他に知られたりすることはありません。また、学校名や特定の職員の方、関係する方々に関する情報は一切公表致しません。プライバシーは厳守致します。

それでは、以下の質問項目にご回答お願い致します。なお、本調査では

\* 「知的障害」＝知的発達に遅れがあり、自閉症、ダウン症などの障害がある場合も含まれます。

\*\* 「発達障害」＝知的発達に遅れのないLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症、アスペルガー症候群を指します

\*\*\* 「学習」＝新しい知識や技術を習得するために行う活動とします。

取り組みの名称

( \_\_\_\_\_ 都道府県 \_\_\_\_\_ 市町村郡)

ご担当者のメールアドレス： \_\_\_\_\_

回答者の職名・担当部署： \_\_\_\_\_

## I. 運営に関する調査

問1. 取り組みを実施する目的は何ですか。（主なもの3つに○）

1. 生活体験の交流や仲間作り
2. 社会生活に必要な技術の獲得や支援
3. コミュニケーション技術の獲得や支援
4. 就職に関する技術の獲得や支援
5. 健康の促進や体力づくり
6. 学習権・発達権などの権利保障
7. 障害者と健常者の交流
8. その他（詳細： \_\_\_\_\_ )

問 2. 取り組みの設置主体はどこですか。 (1つに○)

1. 地方公共団体 (教育委員会)
2. 大学
3. なし
4. その他(詳細: \_\_\_\_\_)

問 3. 取り組みの運営において中心となっている方は誰ですか。  
(あてはまるものにももの3つに○)

1. 教育委員会などの行政の職員
2. 学校教員 (特別支援学校、通常の小・中・高等学校等)
3. 公民館職員
4. 大学関係者 (教授・学生等)
5. 福祉機関の職員 (施設職員)
6. ボランティア
7. 障害のある本人
8. 保護者
9. その他(詳細: \_\_\_\_\_)

問 4. 運営に関わっている方は何名いますか。

- ・スタッフ ( \_\_\_\_\_ ) 名
- ・ボランティア 有償 ( \_\_\_\_\_ ) 名 無償 ( \_\_\_\_\_ ) 名

問 5 a. 運営に障害のある方は参加していますか。

1. 参加している
2. 参加していない
3. その他(詳細: \_\_\_\_\_)



b. aで「1. 参加している」と答えた方に質問します。どのような形で障害のある方は運営に参加していますか。(複数可)

1. 企画を作成する
2. 講師になる
3. その他(詳細: \_\_\_\_\_)

問 6. 取り組みの活動回数は何回ですか。 (1つに○)

1. 週 2 回以上
2. 週 1 回
3. 2 週間に 1 回
4. 毎月 1 回
5. 年に数回
6. 不定期
7. その他(詳細: \_\_\_\_\_)

問 7. 取り組みに参加する受講生は何名いますか。 (1つに○)

1. 10 名未満
2. 10 名～20 名
3. 21 名～40 名
4. 41 名～70 名
5. 71 名～100 名
6. 101 名以上
7. その他 ( \_\_\_\_\_ )

問 8 a. 受講生に障害のない方は参加していますか。

1. いる
2. いない



b. aで受講生に障害のない方が参加されていると答えた方へ質問します。障害のない受講生は何名参加されていますか。 (1つに○)

1. 10 名未満
2. 10 名～20 名
3. 21 名～40 名
4. 41 名以上
4. その他 ( \_\_\_\_\_ )

問 9. 取り組みの運営費についてはどこが出資していますか。

(あてはまるもの全てに○)

1. 設置主体から
2. 受講生から徴収
3. 補助金→具体的にお書きください ( )
4. その他 (詳細: )

問 10. 運営費は主に何に用いられますか。 (1つに○)

1. 講師料
2. 運営者に払うため
3. 会場費
4. 講座経費 (教材費など)
5. その他 (詳細: )

## Ⅱ. 受講生に関する調査

問 11. 多くの受講生の年齢層は何ですか。 (1つに○)

1. 18歳～20歳
2. 21歳～30歳
3. 31歳～40歳
4. 41歳～50歳
5. 51歳以上
6. 把握していない
7. その他 (詳細: )

問 12. 多くの受講生の知的障害の程度は何ですか。 (1つに○)

1. 障害なし
2. 比較的軽度
3. 比較的重度
4. 軽度～重度まで
5. 把握していない
6. その他 (詳細: )

「1. 障害なし」とは知的発達に遅れのないLD (学習障害)、ADHD (注意欠陥多動性障害)、高機能自閉症、アスペルガー症候群を指します。

問 13. 多くの受講生の近年の生活上の困難はなんですか。(あてはまるもの3つまで)

1. 行動の問題 (暴力行為、自傷、障害特性からくるこだわりなど)
2. 対人関係 (心理的ストレス、いじめ、友だち・話し相手がいない、金銭トラブル、異性トラブルなど)
3. 不調・不適応の問題 (仕事に就けない、家庭などでの心理的ストレス、周囲の理解が乏しいなど)
4. 健康問題 (ADL能力の低下、身体・精神疾患の発症・進行など)
5. 加齢 (老化による能力低下など)
6. 余暇の活用 (他に活動する場所がない、社会資源の利用方法がわからないなど)
7. 将来の見通し (進路が決まっていない、保護者の高齢化、自立した生活がしたいなど)
8. その他 (詳細: )

問 14. 多くの受講生の就労先はどこですか。 (1つに○)

1. 一般就労
2. 福祉就労
3. 無職
4. 把握していない
5. その他 (詳細: )

問 15a. 知的障害者・発達障害者以外で活動に参加している障害のある方はおられますか。(重複も含む)

1. いる                      2. いない



b. aで「いる」とお答えした方にお尋ねします。障害種をお答えください。  
(複数可)

1. 身体障害者 (肢体不自由・聴覚障害・視覚障害)  
2. 精神障害者 (統合失調症など)  
3. その他 (詳細: \_\_\_\_\_)

問 16. 対象となる受講生に制限はありますか。 (1つに○)

1. 特に制限はない              2. 年齢  
2. 一人で通学が可能            4. 身辺自立している  
5. 活動を行う場所の区市町村に在宅している  
6. 在勤である                    7. 仕事を探している  
8. 行動の問題が少ない        9. 文字が書ける・読める  
10. その他 (詳細: \_\_\_\_\_)

ここでいう「行動の問題」とは「他害 (暴力)」、「暴言」などを指します。

### Ⅲ. 活動に関する調査

問 17. 取り組みにおいてどのような活動方法を用いていますか。 (1つに○)

1. 一斉活動  
2. 班活動、またはコース別活動→問 1 2へ  
3. 一斉活動と班活動・コース別活動→問 1 2へ  
4. その他 (詳細: \_\_\_\_\_)

問 18. 問 17 で班活動、またはコース別活動を取り入れていると答えた方へ質問します。班またはコースはどのようにして分けていますか。 (1つに○)

1. 受講生の希望                  2. 年齢層  
3. 障害の程度  
4. その他 (詳細: \_\_\_\_\_)

問 19. 平成 21 年度に実施した主な活動内容は何ですか。頻度もご記入ください。また、活動を行う場所も下記の表 (次ページ) から選択していただき、□内に数字をご記入ください。(あてはまるもの全てに○)

	頻度	場所
1. 行事的な活動 (新年会、納涼会、クリスマス会、誕生日会など)	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
2. 社会的な知識や情報に関する活動 (パソコン、金銭の管理、防犯、就労技術の向上など)	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
3. 読み・書き・計算の学習活動	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
4. 自己理解に関する活動 (障害や健康に関する理解について)	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>

5. 対人関係スキルに関する活動 (年・月・週 回)   
 (コミュニケーション技術、ソーシャルスキル  
 トレーニング、異性との交際、結婚など)
6. 生活技能に関する活動 (年・月・週 回)   
 (調理、買い物、家計簿の記入など)
7. 文化・芸術活動 (年・月・週 回)   
 (音楽、演劇、造形、カラオケなど)
8. スポーツ・運動的な活動 (年・月・週 回)   
 (ハイキング、ボーリングなど屋内の運動も含む)
9. スポーツ観戦、芸術鑑賞 (年・月・週 回)
10. 地域の人との交流活動 (年・月・週 回)
11. 旅行 (年・月・週 回)
12. その他の活動 ( ) (年・月・週 回)

1. 特別支援学校	2. 通常の小・中・高等学校	3. 大学施設
4. 公民館	5. 生涯学習センター	6. コミュニティセンター
7. カルチャーセンター	8. 屋外	9. その他

**問 20. 以前に比べて実施回数の多くなった活動内容は何ですか。**

(あてはまるもの全てに○)

1. 行事的な活動                      2. 社会的な知識や情報に関する活動  
 3. 読み・書き・計算の学習      4. 自己理解に関する活動  
 5. 対人関係スキルに関する活動    6. 生活技能に関する活動  
 7. 文化・芸術活動                  8. スポーツ・運動的な活動  
 9. スポーツ観戦、芸術鑑賞      10. 地域の人との交流活動  
 11. 旅行                                12. その他の活動 ( )

**問 21. 講師は主にどなたが務めていますか。**

1. 教育委員会などの行政の職員  
 2. 学校教員 (特別支援学校、通常の小・中・高等学校等)  
 3. 公民館職員  
 4. 大学関係者 (教授・学生等)  
 5. 福祉機関の職員 (施設職員)      6. ボランティア  
 7. その他 (詳細: )

**問 22. 活動内容は何に合わせて作成していますか。 (1つに○)**

1. 受講生の実態に合わせて      2. 運営費に合わせて  
 3. 場所に合わせて  
 4. その他 (詳細: )

問 23. 受講生の活動の成果を見ていますか。 (1つに○)

- 1. 活動の成果は見えていない
- 2. 生活改善など受講生の変容から判断している
- 3. 感想用紙を書く
- 4. 事後アンケートを記入する
- 5. 事前・事後アンケートを記入する
- 6. その他 (詳細: \_\_\_\_\_)

#### IV. 課題に関する調査

問 24. 取り組みにおける課題は何ですか。選択肢から選び、その後、具体的に2つご記入ください。

- 1. 課題は特にない
- 2. スタッフ・ボランティアについて
- 3. 運営費について
- 4. 活動方法 (一斉活動などの) について
- 5. 活動内容について (内容のマンネリ化など)
- 6. 活動作成について
- 7. 講師について
- 8. 受講生について (障害の重度化・人数の増加・参加制限など)
- 9. その他

1) 選択肢

2) 選択肢

お忙しいところ、ご協力ありがとうございました。

## 成人期知的障害者や発達障害者の学校 卒業後の学習活動等に関する調査

- \* 質問項目に対して、あてはまるものに○をつけるか、ご記入をお願いいたします
- \* 回答結果はコンピュータで一括処理されますので、個々の回答内容が取り上げられたり、他に知られたりすることはありません。また、学校名や特定の職員の方、関係する方々に関する情報は一切公表致しません。プライバシーは厳守致します。

それでは、以下の質問項目にご回答お願い致します。なお、本調査では

- \* 「知的障害」＝知的発達に遅れがあり、自閉症、ダウン症などの障害がある場合も含まれます。
- \*\* 「発達障害」＝知的発達に遅れのないLD（学習障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、高機能自閉症、アスペルガー症候群を指します

学校名： \_\_\_\_\_ ( \_\_\_\_\_ 都道府県 \_\_\_\_\_ 市)

貴校又はご担当者のメールアドレス： \_\_\_\_\_

回答者の職名・担当部署： \_\_\_\_\_

**問 1. 貴校では学校卒業後の支援として学習活動・余暇活動等を定期的実施していますか。(あてはまるもの全てに○)**

1. 卒業生を対象とした同窓会・青年学級・講座などを実施している
2. 卒業生や卒業生以外の人々を含めた青年学級・講座などを実施している
3. その他（詳細： \_\_\_\_\_ )
4. 実施していない→問 17 へお進みください

・一つだけ選択した場合はその取り組みについて問 2～問 16 までの質問にお答えください。

・複数選択した場合は以下の通りにお答えください。

- 1、2 を選択した場合→ **2** の取り組みについてお答えください。
- 2、3 を選択した場合→ **2** の取り組みについてお答えください。
- 1、3 を選択した場合→ **3** の取り組みについてお答えください。

**問 2. 取り組みの名称はありますか。**

1. ある
2. ない



名称をお答えください

(名称： \_\_\_\_\_ )

**問3. 取り組みを実施する目的は何ですか。 (あてはまるもの3つに○)**

- 1.生活体験の交流や仲間作り
- 2.社会生活に必要な技術の獲得や支援
- 3.コミュニケーション技術の獲得や支援
- 4.就職に関する技術の獲得や支援
- 5.健康の促進や体力づくり
- 6.障害者と健常者の交流
- 7.その他(詳細: )

**問4. 運営に関わっている方は何名いますか。**

- ・教員 ( ) 名
- ・ボランティア 有償 ( ) 名 無償 ( ) 名

**問5. 取り組みの運営費についてはどこが出資していますか。**

**(あてはまるもの全てに○)**

- 1.同窓会運営費
- 2.参加者から徴収
- 3.補助金(詳細: )
- 4.その他(詳細: )

**問6. 取り組みの参加者は何名いますか。 (1つに○)**

- 1.10名未満
- 2.10名～20名
- 3.21名～40名
- 4.41名～70名
- 5.71名～100名
- 6.101名以上
- 7.その他 ( )

**問7. 貴校の卒業生以外の方は参加されていますか。**

- 1.いる
- 2.いない



**・「1.いる」と答えられた方にお尋ねします。何名参加されていますか。**

- 1.10名未満
- 2.10名～20名
- 3.21名～40名
- 4.41名以上
- 4.その他 ( )

**問8. 多くの参加者の年齢層は何ですか。 (1つに○)**

- 1.18歳～20歳
- 2.21歳～30歳
- 3.31歳～40歳
- 4.41歳～50歳
- 5.51歳以上
- 6.把握していない
- 7.その他(詳細: )

**問9. 多くの参加者の知的障害の程度は何ですか。 (1つに○)**

- 1.障害なし
- 2.比較的軽度
- 3.比較的重度
- 4.軽度～重度まで
- 5.把握していない
- 6.その他 ( )

「1.障害なし」とは知的発達に遅れのないLD(学習障害)、ADHD(注意欠陥多動性障害)、高機能自閉症、アスペルガー症候群を指します。

**問 10. 多くの参加者の近年の生活上の困難はなんですか。(あてはまるもの3つまで)**

- 1.行動の問題(暴力行為、自傷、障害特性からくるこだわりなど)
- 2.対人関係(心理的ストレス、いじめ、友だち・話し相手がいない、金銭トラブル、異性トラブルなど)
- 3.不調・不適應の問題(仕事に就けない、家庭などでの心理的ストレス、周囲の理解が乏しいなど)
- 4.健康問題(ADL能力の低下、身体・精神疾患の発症・進行など)
- 5.加齢(老化による能力低下など)
- 6.余暇の活用(他に活動する場所がない、社会資源の利用方法がわからないなど)
- 7.将来の見通し(進路が決まっていない、保護者の高齢化、自立した生活がしたいなど)
- 8.その他(詳細: \_\_\_\_\_)

**問 11. 平成 21 年度に実施した主な活動内容は何ですか。頻度もご記入ください。また、活動を行う場所も下記の表から選択していただき、口内に数字をご記入ください。(あてはまるもの全てに○)**

	頻度	場所
1. 行事的な活動 (新年会、納涼会、クリスマス会、誕生日会など)	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
2. 社会的な知識や情報に関する活動 (パソコン、金銭の管理、防犯、就労技術の向上など)	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
3. 読み・書き・計算の学習活動	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
4. 自己理解に関する活動 (障害や健康に関する理解について)	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
5. 対人関係スキルに関する活動 (コミュニケーション技術、ソーシャルスキル トレーニング、異性との交際、結婚など)	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
6. 生活技能に関する活動 (調理、買い物、家計簿の記入など)	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
7. 文化・芸術活動 (音楽、演劇、造形、カラオケなど)	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
8. スポーツ・運動的な活動 (ハイキング、ボーリングなど屋内の運動も含む)	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
9. スポーツ観戦、芸術鑑賞	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
10. 地域の人との交流活動	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
11. 旅行	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>
12. その他の活動 ( _____ )	(年・月・週 回)	<input type="checkbox"/>

1. 貴校施設	2. 通常の小・中・高等学校の施設	3. 大学施設
4. 公民館	5. 生涯学習センター	6. コミュニティセンター
7. カルチャーセンター	8. 屋外	9. その他 ( _____ )

問 12. 以前に比べて実施回数の多くなった活動内容は何か。

(あてはまるもの全てに○)

1. 行事的な活動
2. 社会的な知識や情報に関する活動
3. 読み・書き・計算の学習
4. 自己理解に関する活動
5. 対人関係スキルに関する活動
6. 生活技能に関する活動
7. 文化・芸術活動
8. スポーツ・運動的な活動
9. スポーツ観戦、芸術鑑賞
10. 地域の人との交流活動
11. 旅行
12. その他の活動 ( )

問 13. 取り組みの活動回数は何回ですか。(1つに○)

1. 週 2 回以上
2. 週 1 回
3. 2 週間に 1 回
4. 毎月 1 回
5. 年に数回
6. 不定期
7. その他 ( )

問 14. 活動内容は何に合わせて作成していますか。(1つに○)

1. 参加者の実態に合わせて
2. 運営費に合わせて
3. 場所に合わせて
4. その他(詳細: )

問 15. 活動の講師は主にどなたが務めていますか。(あてはまるもの全てに○)

1. 貴校の教員
2. 他の学校の教員(特別支援学校、通常の小・中・高等学校等)
3. 公民館職員
4. 大学関係者(教授・学生等)
5. 福祉機関の職員(施設職員)
6. ボランティア
7. 教育委員会などの行政の職員
8. その他(詳細: )

問 16. 学校卒業後の支援活動について現在課題となっていること(活動内容や活動作成、参加者等について)は何ですか。具体的にご記入ください。

問 17. 問 1 で「4. 実施していない」と答えられた方にお尋ねします。卒業生に他の学習活動等を紹介することはありますか。ある場合は具体的にどこかお書きください。

1. ある
2. ない

↓  
(名称: )  
(名称: )  
(名称: )

お忙しいところ、ご協力ありがとうございました。

## 巻末資料 6 : 成人期知的障害者の生涯学習支援の学習内容の分類

①障害関連の学会誌、②社会教育関連誌、③大学紀要における成人期知的障害者の生涯学習機会に関する「事例研究」および「調査報告」を対象に「成人期知的障害者の生涯学習支援の学習内容」を抽出した。対象期間は 1965 年 4 月～2010 年 3 月であり、分析対象件数は 66 件であった。

分析対象となった成人期知的障害者の生涯学習機会に関する先行研究の内訳を巻末表 6-①に表す。

巻末表6-① 成人期知的障害者の生涯学習機会に関する先行研究の内訳

雑誌名	件数
特殊教育学研究	0件
発達障害研究	1件
発達障害支援システム学研究	1件
障害者問題研究	6件
教育と医学	3件
月刊社会教育	23件
社会教育	1件
日本の社会教育	1件
教育	1件
大学紀要	29件
計	66件

先行研究の文章中に記載されていた学習内容と ICF の活動と参加の 9 領域の関係から学習内容を分類した結果を巻末表 6-②に表す。

巻末表6-② 先行研究における学習内容の分類

	研究者名 (筆頭著者のみ)	年	学習内容	
			行事的な活動	文化・芸術活動
1	与謝海養護学校	1973		歌、フォークダンス
2	大石洋子	1975	キャンプ	音楽、美術、工作、人形劇、手芸
3	大石洋子	1975	クリスマス会	歌、人形劇、手芸
4	大南英明	1975	新年会、キャンプ	生け花、お茶
5	宮津青年学級指導者集団	1976	クリスマス会、新年会	
6	内藤文絵	1978	旅行	
7	石井規夫	1978	クリスマス会	歌、たこ作り
8	梅木紀秀	1979	クリスマス会	
9	西尾晋一	1980		リボン、音楽、図工
10	川浪竜司	1981		
11	平林正夫	1985		
12	石川稔	1985		ダンス
13	宮島敏	1985	クリスマス会、バスハイク	手芸、絵画、美術・工芸
14	佐藤 章	1986	講演会(新聞記者)	音楽
15	井上悦子	1988	クリスマス会	お花
16	兼松忠雄	1988		陶芸、リトミック、木工
17	谷口奈保子	1988	バザーの企画、一泊旅行	
18	宮島敏	1988		手芸、絵画
19	鹿島幸弘	1988	クリスマス会、旅行、キャンプ	音楽、手芸、人形劇、美術
20	大野由三	1989	遠足、クリスマス会、成人式、新年会	
21	寺島笑子	1990	クリスマス合宿、研修旅行	茶道、生け花、音楽、ミニ・ソーイング
22	宮本文雄	1990	成人式、パーティー、合宿、講演会	工芸、美術、音楽、園芸、お茶、お花
23	萩原周子	1993	クリスマス会	
24	加藤孝正	1993	新年会、クリスマス会、	音楽、図画、映画鑑賞、陶芸、手芸
25	加藤孝正	1993	クリスマス会、新年会	茶道、陶芸、
26	柴田保之	1993	講演会(弁護士)	
27	小沢琢磨	1995		手芸
28	新海英行	1996	キャンプ、クリスマス会、忘年会、祭り	手芸、音楽、絵画、工作
29	打越雅祥	1996		
30	工藤真由美	1997	七夕会、クリスマス会、宿泊学習	音楽、図工、園芸
31	酒匂健太	1999		音楽、創作活動
32	山崎由可里	2001		
33	大南英明	2001	もちつき	音楽
34	田中良三	2001	花見	手芸、織物、木工、造花、陶芸
35	小林和子	2002	忘年会、新年会、社会見学	音楽、茶道、カラオケ
36	石川美和子	2002		音楽
37	大南英明	2002	新年会	陶芸
38	平井威	2002		
39	國本真吾	2003		
40	伊藤 圭子	2003		
41	柴田保之	2004	講演会(弁護士)	
42	高畑庄蔵	2004	クリスマス会、成人式	
43	石飛猛	2004		
44	津田英二	2004		人間の感覚と色
45	船津守久	2005	忘年会、クリスマス会	
46	平井威	2006		書道
47	平井威	2007		書道
48	徳増五郎	2007		
49	廣森直子	2007	同窓会総会	楽器演奏、芸術活動
50	田中良三	2007	クリスマス会	日常にある書、フラワーアレンジメント
51	國本真吾	2007		茶道、芸術、写真学、音楽
52	川住隆一	2007		
53	大内将基	2007		
54	工藤真由美	2007		音楽、図工、園芸
55	渡辺明広	2007		
56	松田泰幸	2008	ピープルファースト運動の参加	音楽祭への参加
57	菊池滉	2008	いも掘り	陶芸
58	川住隆一	2008		
59	杉山章	2008		
60	川住隆一	2009		
61	杉山章	2009		
62	廣森直子	2009		芸術Ⅰ・音楽・芸術Ⅱ
63	田中真理	2010		5感を使う
64	鈴木恵太	2010		5感を使う
65	岡野智	2010		
66	野崎義和	2010		

	研究者名 (筆頭著者のみ)	年	学習内容	
			スポーツ・運動的な活動	読み書き計算の学習活動
1	与謝海養護学校	1973	ソフトボール	文字
2	大石洋子	1975	ハイキング、スポーツ	国語(文字、発音)、算数
3	大石洋子	1975		文字学習、そろばん
4	大南英明	1975	卓球、バドミントン、バレーボール	そろばん
5	宮津青年学級指導者集団	1976	スポーツ	
6	内藤文絵	1978	スポーツ	
7	石井規夫	1978	スポーツ	
8	梅木紀秀	1979	ハイキング、水泳	
9	西尾晋一	1980		感想文を書く
10	川浪童司	1981		計算
11	平林正夫	1985		
12	石川稔	1985		文字学習
13	宮島敏	1985	スポーツ	教科学習(読み書き計算)、ペン習字
14	佐藤 章	1986	スキー	
15	井上悦子	1988	スポーツ	文学
16	兼松忠雄	1988	スポーツ	英会話
17	谷口奈保子	1988		
18	宮島敏	1988	スポーツ	教科学習(読み書き計算)、ペン習字
19	鹿島幸弘	1988	スポーツ大会	
20	大野由三	1989	ボーリング	
21	寺島笑子	1990	ダンス、ボーリング	ペン習字、電卓、そろばん
22	宮本文雄	1990	ハイキング	文字
23	萩原周子	1993		
24	加藤孝正	1993	球技	ペン習字
25	加藤孝正	1993	ソフトボール、ドッジボール、ボーリング	
26	柴田保之	1993		
27	小沢琢磨	1995	ハイキング、バスケット	
28	新海英行	1996	水泳、スキー	
29	打越雅祥	1996		
30	工藤真由美	1997	水泳、ボーリング	ことばと数、数字の練習
31	酒匂健太	1999	ハイキング	
32	山崎由可里	2001	ディスコダンス、ボーリング	
33	大南英明	2001	スポーツ	ペン習字、電卓、そろばん
34	田中良三	2001	運動、ハイキング、キャンプ	読み書き計算
35	小林和子	2002	テニス、ボーリング	
36	石川美和子	2002	ダンス	
37	大南英明	2002	スポーツ、ハイキング	
38	平井威	2002		
39	國本真吾	2003		
40	伊藤 圭子	2003		
41	柴田保之	2004		
42	高畑庄蔵	2004	スポーツ、ボーリング、スキー	
43	石飛猛	2004		英会話
44	津田英二	2004		
45	船津守久	2005	水泳、ボーリング	漢字、算数
46	平井威	2006		
47	平井威	2007		
48	徳増五郎	2007		
49	廣森直子	2007	ボーリング	
50	田中良三	2007	カヤック、カヌー、ダンス、サッカー	英語、書く
51	國本真吾	2007	ソフトバレーボール	
52	川住隆一	2007		
53	大内将基	2007		
54	工藤真由美	2007	水泳、ボーリング	ことばと数
55	渡辺明広	2007		
56	松田泰幸	2008		
57	菊池滉	2008	ダンス	
58	川住隆一	2008	スポーツ(ルールの講義含む)	
59	杉山章	2008	スポーツ(ルールの講義含む)	
60	川住隆一	2009	スポーツ(ルールの講義含む)	
61	杉山章	2009	スポーツ(ルールの講義含む)	
62	廣森直子	2009	ウォーキング、ボールゲーム	
63	田中真理	2010		
64	鈴木恵太	2010		
65	岡野智	2010		
66	野崎義和	2010		

	研究者名 (筆頭著者のみ)	年	学習内容	
			社会的な知識や情報 に関する活動	自己管理に関する活動
1	与謝海養護学校	1973	交通法規の学習、公害について	
2	大石洋子	1975		
3	大石洋子	1975		
4	大南英明	1975	電話のかけ方、夏の防犯、新聞作り	健康とスポーツ
5	宮津青年学級指導者集団	1976	交通法規の学習	
6	内藤文絵	1978	一般教養	
7	石井規夫	1978		
8	梅木紀秀	1979		
9	西尾晋一	1980		
10	川浪竜司	1981		
11	平林正夫	1985		
12	石川稔	1985		
13	宮島敏	1985	一般教養、手紙の書き方	
14	佐藤 章	1986		
15	井上悦子	1988		障害青年の生き方
16	兼松忠雄	1988	帳簿付け	
17	谷口奈保子	1988		
18	宮島敏	1988	一般教養、手紙の書き方	
19	鹿島幸弘	1988		
20	大野由三	1989		
21	寺島笑子	1990	時事解説、マナー	
22	宮本文雄	1990		
23	萩原周子	1993		
24	加藤孝正	1993	年賀状の書き方、選挙の話	
25	加藤孝正	1993		
26	柴田保之	1993		
27	小沢琢磨	1995		
28	新海英行	1996		
29	打越雅祥	1996		
30	工藤真由美	1997	パソコン、ワープロ、	
31	酒匂健太	1999		
32	山崎由可里	2001		
33	大南英明	2001	時事解説、マナー	
34	田中良三	2001	パソコン学習、簿記	
35	小林和子	2002		健康法の学習
36	石川美和子	2002		
37	大南英明	2002	手紙の書き方、パソコン教室	
38	平井威	2002	自然科学	交際
39	國本真吾	2003		健康科学
40	伊藤 圭子	2003		
41	柴田保之	2004		
42	高畑庄蔵	2004	パソコン教室	健康の話
43	石飛猛	2004	経済学	健康科学
44	津田英二	2004		
45	船津守久	2005	マナー学習	
46	平井威	2006	働くことについて、自然科学	ウォーキング健康法
47	平井威	2007	草木の学習、地理	人権、自分を守る、自己理解
48	徳増五郎	2007	シャボン玉、歴史、宇宙、地理	
49	廣森直子	2007		健康教室
50	田中良三	2007	くらしのマナー、心理学	自分を守る、健康管理、健康科学
51	國本真吾	2007	介護学、自然科学、経済学	健康科学、危機管理
52	川住隆一	2007	外国のこと、錯覚について、働くことについて	
53	大内将基	2007	外国のこと、錯覚について、働くことについて	
54	工藤真由美	2007	パソコン	
55	渡辺明広	2007	シャボン玉、歴史、宇宙、地理	
56	松田泰幸	2008	憲法学習、選挙について	
57	菊池滉	2008		
58	川住隆一	2008	働くことについて	自分ってなんだろう
59	杉山章	2008	働くことについて	自分ってなんだろう
60	川住隆一	2009	ことばについて	自分の生きざまについて
61	杉山章	2009	ことばについて	自分の生きざまについて
62	廣森直子	2009		健康科学、身を守る
63	田中真理	2010	環境問題	自分の生きざまについて
64	鈴木恵太	2010	環境問題	
65	岡野智	2010		
66	野崎義和	2010		

	研究者名 (筆頭著者のみ)	年	学習内容		
			生活技能に関する活動	コミュニケーションスキル に関する活動	地域の人との交流活動
1	与謝海養護学校	1973	編み物		集会参加
2	大石洋子	1975			
3	大石洋子	1975	大工		
4	大南英明	1975	美容と服飾、調理		
5	宮津青年学級指導者集団	1976			地域行事の参加
6	内藤文絵	1978			
7	石井規夫	1978	調理		
8	梅木紀秀	1979	調理		
9	西尾晋一	1980	家庭、園芸、調理		
10	川浪竜司	1981	買い物、皿洗い		交流活動(コーヒーハウス)
11	平林正夫	1985			交流活動(コーヒーハウス)
12	石川稔	1985			
13	宮島敏	1985	調理		
14	佐藤 章	1986			
15	井上悦子	1988	調理	恋愛、結婚	交流会
16	兼松忠雄	1988	調理	言葉遣いの練習、	交流活動(コーヒーハウス)
17	谷口奈保子	1988	調理		
18	宮島敏	1988	調理		
19	鹿島幸弘	1988	調理		
20	大野由三	1989			
21	寺島笑子	1990	調理、歯磨き指導		
22	宮本文雄	1990	調理		
23	萩原周子	1993			
24	加藤孝正	1993	家庭科		
25	加藤孝正	1993	調理		
26	柴田保之	1993			
27	小沢琢磨	1995	料理、農業		
28	新海英行	1996	調理		
29	打越雅祥	1996			交流活動(コーヒーハウス)
30	工藤真由美	1997	調理	パソコン通信の作成	
31	酒匂健太	1999	調理		地域の人を交えてのコンサート
32	山崎由可里	2001			
33	大南英明	2001	調理		
34	田中良三	2001	買い物、調理		区民祭りへの参加など
35	小林和子	2002	調理		スポーツ交流会
36	石川美和子	2002			ふれあい祭
37	大南英明	2002	調理		販売と接客
38	平井威	2002	調理、買い物		
39	國本真吾	2003		人間学	
40	伊藤 圭子	2003	調理		
41	柴田保之	2004			
42	高畑庄蔵	2004	買い物		
43	石飛猛	2004			
44	津田英二	2004			
45	船津守久	2005	調理		
46	平井威	2006		交際、結婚	
47	平井威	2007			
48	徳増五郎	2007			
49	廣森直子	2007			
50	田中良三	2007		コミュニケーション学	
51	國本真吾	2007		コミュニケーション学、人間学	
52	川住隆一	2007			
53	大内将基	2007			
54	工藤真由美	2007	調理		ダンス交流
55	渡辺明広	2007			
56	松田泰幸	2008			地域の人を交えてのコンサート
57	菊池滉	2008			
58	川住隆一	2008			
59	杉山章	2008			
60	川住隆一	2009			
61	杉山章	2009			
62	廣森直子	2009		異文化コミュニケーション、礼儀作法	
63	田中真理	2010			
64	鈴木恵太	2010			
65	岡野智	2010			
66	野崎義和	2010			

## 「成人期知的障害者の生涯学習支援の学習内容」作成で対象となった先行研究一覧

- 1)船津守久・黒瀬基郎・今崎英明・若松昭彦・荒森紀行・鬼木智子・国元育子・奥野正二(2005)：中学校障害児学級卒業生の自立を支援する生涯学習の研究－生涯学習教室の実施と考察－. 学部・附属学校共同研究紀要, (33), 21-29.
- 2)萩原周子(1993)：(障害+個性)×若さ=なかま－障害者青年教室にかかわるボランティア実践－. 月刊社会教育, 37(12), 42-47.
- 3)平井威(2002)：大学公開講座で学ぶ知的障害者－東京学芸大学の試み－. 教育と医学, 50(12), 40-45.
- 4)平井威(2006)：知的障害者の生涯学習支援. 発達障害研究, 28(3), 202-207.
- 5)平井威(2007)：東京学芸大学を拠点とした知的発達障害者のための公開講座の試み－大学におけるさまざまな取り組み－. 障害者問題研究, 35(1), 34-39.
- 6)平林正夫(1985)：青年が地域に目覚める過程. 月刊社会教育, 29(1), 39-43.
- 7)廣森直子・山内修・中堀久子・工藤睦美(2007)：青森県における知的障害のある人の生涯学習活動の現状と課題－受講生調査から－. 青森県立保健大学雑誌, 8(2), 245-253.
- 8)廣森直子・山内修(2009) 知的障害のある成人の生涯学習活動におけるボランティアの学び－「オープンカレッジ in あおもり」における実践から－. 青森県立保健大学雑誌, 10(1), 17-25.
- 9)井上悦子(1988)：みんなに会えるから 来たんだ－宮津青年学級の歩み－. 月刊社会教育, 32(9), 24-28.

- 10)石井規夫(1978)：障害者「青年のつどい」ととりくんで．月刊社会教育, 22(7), 20-26.
- 11)石川稔(1985)：青年教室から地域のなかへー障害者青年学級にとりくんでー．月刊社会教育, 29(1), 46-49.
- 12)石川美和子・寺内藤雄・保科達夫(2002)：共に学ぶー川崎市障害者青年教室からー．教育と医学, 50(12), 71-76.
- 13)石飛猛・武田英樹(2004)：播磨地域における知的障害者の生涯教育の現状と今後の課題ー知的障害者オープン・カレッジの取り組みからー．研究紀要, 39, 29-60.
- 14)伊藤圭子・黒瀬基郎・船津守久・若松昭彦・荒森紀行・国元育子・奥野正二・泉本聖子(2003)：中学校障害児学級卒業生の自立を支援する生涯学習の研究ー料理教室の実施とその効用ー．学部・附属学校共同研究紀要, (32), 389-394.
- 15)兼松忠雄(1988)：講座とプロレスリングと喫茶店とー国立市障害者青年教室はいまー．月刊社会教育, 32(9), 29-32.
- 16)鹿島幸弘・大谷俊之・袴田章彦・楠本豊 (1988)：障害者青年の自立をめざして．月刊社会教育, 32(4), 33-37.
- 17)加藤孝正(1993a)：障害者青年学級の成立過程と活動に関する研究 1ー名古屋障害者青年学級の成立までー．同朋大学論叢, (68), 29-48.
- 18)加藤孝正(1993b)：障害者青年学級の成立過程と活動に関する研究 2-名古屋障害者青年学級の学級仲間と学習活動．同朋大学論叢, (69), 23-61.

- 19)川浪竜司・長尾清一郎・平林正夫(1981)：地域の根づけ"わいが屋(や)"の味ー「障害者青年学級」の理念と実践ー。月刊社会教育, 25(4), 35-42.
- 20)川住隆一(2007)：知的障害者の生涯学習支援に関する研究ーオープンカレッジの試みを通してー。東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, (7), 91-93.
- 21)川住隆一(2008)：知的障害者の生涯学習支援に関する研究ーオープンカレッジの試みを通してー。東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, (8), 101-105.
- 22)川住隆一(2009)：知的障害者の生涯学習支援に関する研究ーオープンカレッジの試みを通してー。東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, (9), 103-108.
- 23)菊池滉・根岸まり子・古谷一・中塚寿子 (2008)：並木公民館に知的障害者のための「くぬぎ教室」がやってきた。月刊社会教育, 52(9), 35-40.
- 24)小林和子(2002)：「すみだ教室」の取り組み。教育と医学, 50(12), 32-38.
- 25)工藤真由美(1997)：障害者青年学級と社会教育を考えるー千代田区日曜青年教室の現場からー。創価大学社会教育主事課程年報, (1), 34-40.
- 26)工藤真由美(2007)：障害がある人の生涯学習支援の一考察ー障害者青年教室の実践からー。創価大学社会教育主事課程年報, (11), 32-36.
- 27)國本真吾(2007)：知的障害をもつ人の高等教育への接近に向けた試みー鳥取県における「オープンカレッジ」「大学公開講座」の実践よりー。障害者問題研究, 35(1), 40-45.

- 28) 國本真吾・谷垣静子・黒多淳太郎(2003) : 知的障害者を対象とした高等教育保障の実践－「オープンカレッジ in 鳥取」の現状と課題－. 鳥取大学教育地域科学部教育実践総合センター研究年報, 12, 67-73.
- 29) 松田泰幸(2008) : 青年学級から「とびたつ会」へ . 月刊社会教育, 52(10), 46-51.
- 30) 宮津青年学級指導者集団(1976) : 障害者のための宮津青年学級のとりくみ－すべての人に社会教育を保障するために－. 月刊社会教育, 20(3), 76-81.
- 31) 宮島敏(1985) : 障害青年の教育・学習. 日本の社会教育, (29), 112-120.
- 32) 宮島敏(1988) : 障害者の社会教育活動－生活と学習の視点から－. 月刊社会教育, 32(9), 60-67.
- 33) 宮本文雄・大野由三・井田範美(1990) : 特殊学級・養護学校卒業生(精神遅滞)のアフター・ケアに関する研究－東京都の青年学級の実態の分析を通して－. 心身障害学研究, 14(2), 91-99.
- 34) 内藤文絵(1978) : 障害者青年学級における現状と課題. 月刊社会教育, 22(5), 56-59.
- 35) 西尾晋一(1980) : 障害者に労働とゆたかな生活を－青年期から成人にいたる教育の保障を－. 月刊社会教育, 24(9), 20-25.
- 36) 野崎義和・滝吉美知香・杉山章・笹原未来・川住隆一・田中真理(2010) : オープンカレッジに継続参加した知的障害者の「学びへのイメージ」について－講座前後に行なわれてきた面接における回答から－. 東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報 ,(10), 85-96.

- 37)岡野智・鈴木恵太・野崎義和・川住隆一・田中真理(2010)：オープンカレッジにおける知的障害者の生涯学習支援に関する意義－受講生の家族へのインタビューを通して－. 東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, (10), 27-36.
- 38)大石洋子(1975)：青年期の障害者の発達保障と社会教育--町田市心身障害者青年学級の実践より. 月刊社会教育, 19(7), 42-47.
- 39)大石洋子(1975)：障害児のための青年学級にとりくんで(実践報告). 教育, 25(5), 46-53.
- 40)大南英明(1975)：心身障害青年学級でのスポーツ活動－"すみだ教室"12年の実践から－. 月刊社会教育, 19(10), 27-35.
- 41)大南英明(2001)：知的障害者の生涯学習を考える(その1)－東京都、静岡県、石川県、京都市の例－. 帝京大学文学部紀要 教育学, 26, 105-136.
- 42)大南英明(2002)：知的障害者の生涯学習を考える(その2)－北海道、札幌市、群馬県等の例－. 帝京大学文学部紀要 教育学, 27, 23-56.
- 43)大野由三・宮本文雄・井田範美(1989)：養護学校卒業生(精神遅滞)のアフター・ケアに関する研究－青年学級出席状況の分析をとおして－. 心身障害学研究, 13(2), 167-176.
- 44)大内将基・杉山章・廣澤満之・鈴木恵太・北洋輔・田中真理・川住隆一 (2007)：知的障害者および学生におけるオープンカレッジの意義－東北大学オープンカレッジ「杜のまなびや」を通して－. 東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, (7), 13-22.

- 45)小沢琢磨・浅野浩一(1995)：埼玉集会に向けて-1-ボランティアとともに広がる輪－飯能市における障害者青年学級の歩み－. 月刊社会教育, 39(11), 70-77.
- 46)酒匂健太(1999)：障害者と共に学ぶ－町田市障害者青年学級の実践から－. 月刊社会教育, 43(4), 74-79.
- 47)佐藤 章(1986)：障害者の学ぶ権利を支える社会教育実践－東京・世田谷区の試み－. 月刊社会教育, 30(7), 32-38.
- 48)柴田保之(1993)：障害者の社会教育に関する実践的考察－町田市障害者青年学級の活動から－. 国学院雑誌, 94(1), 1-13.
- 49)柴田保之(2004)：障害者青年学級での自己変革と自立生活. 月刊社会教育, 48(9), 11-16.
- 50)新海英行・大田高輝・杉野緑・松尾一成・山崎由可里・石原剛志(1996)障害児・者社会教育の現状と課題－名古屋市を中心に－. 名古屋大學教育學部紀要 教育学科, 43(1), 173-216.
- 51)杉山章・鈴木恵太・滝吉美知香・笹原未来・野崎義和・横田晋務・岡野智・新谷千尋・新村享子・川住隆一 (2009)：知的障害者と大学生が共に学ぶオープンカレッジの意義－講師をした大学教員の気づきより－. 東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, (9), 21-32.
- 52)杉山章・滝吉美知香・野崎義和・鈴木恵太・北洋輔・田中真理・川住隆一(2008)：オープンカレッジにおける知的障害者と大学生との共同学習－話し合い場面における発話率の分析を中心に－. 東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, (8), 13-24.

- 53) 鈴木恵太・杉山章・野崎義和・滝吉美知香・岡野智・横田晋務・鈴木徹・斎藤維斗・新村享子・新谷千尋・川住隆一・田中真理(2010)：オープンカレッジにおける知的障害者の生涯学習支援の取り組み－"学び"に対する受講生の評価－．東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, (10), 15-25.
- 54) 高畑庄蔵(2004)：知的障害者本人参加を重視した青年学級のより豊かな実践を求めて－T市「みんなの青年の会」における13年間の活動内容の検討－．発達障害支援システム学研究, 3(2), 55-64.
- 55) 田中真理(2010)：知的障害者の生涯学習支援に関する研究--オープンカレッジの試みを通して．東北大学大学院教育学研究科教育ネットワークセンター年報, (10), 123-128.
- 56) 田中良三(2001)：施設実践を生涯学習の視点でとらえる．障害者問題研究, 29(1), 15-23.
- 57) 田中良三(2007)：大学における発達障害者への生涯学習支援．障害者問題研究, 35(1), 26-33.
- 58) 谷口奈保子(1988)：地域に共に生きる空間を求めて－青年教室から「ぱれっと」への実践－．月刊社会教育, 32(9), 33-38.
- 59) 寺島笑子(1990)：あすなろ学級－障害者(精神薄弱者)の学習機会－石川県金沢市．社会教育, 45(3), 33-35.
- 60) 徳増五郎・渡辺明広・五條由美子・柴田美鈴・田中宏和・大畑智里 (2007)：知的障害者の生涯学習についての一実践－静岡大学公開講座「学ぶって楽しい!－大学で学ぼう」－．静岡大学教育実践総合センター紀要, (13), 217-226.

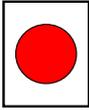
- 61)津田英二・山本道子・余田卓也・八木八重子・李義昭・松岡広路(2004)：知的障害のある成人への大学における学習プログラム提供－2003 年度公開講座『大学で自分の世界を広げよう』をめぐって－. 神戸大学発達科学部研究紀要, 12(1), 13-37.
- 62)打越雅祥(1996)：障害をもつ人たちが主役の喫茶コーナー. 月刊社会教育, 40(7), 42-48.
- 63)梅木紀秀(1979)：障害者青年学級にとりくむ－障害者とともに生きる社会をめざして－. 月刊社会教育, 23(9), 44-47.
- 64)山崎由可里 (2001)：地域・家庭・仲間たちをつなぐ結節点としての青年学級「すばらしき仲間たち」－生活調査をもとにして－. 障害者問題研究, 29(1), 24-32.
- 65)与謝海養護学校 全障研サークル(1973)：<実践記録>「青年学級」のとりくみ. 障害者問題研究, 1, 41-51.
- 66)渡辺明広・徳増五郎・五條由美子・柴田美鈴・田中宏和・大畑智里(2007)：知的障害のある人の生涯学習を支える、学習支援者の役割と支援の実際－静岡大学公開講座「学ぶって楽しい！－大学で学ぼう－」を一緒に受講した学生の感想・意見をもとに－. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 13, 227-242.

巻末資料 7 : 「要素の抽出」「要素の整理」課題およびカードの配置の仕方

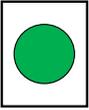
練習問題 1

	A	B
いろ 色		

A



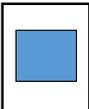
B



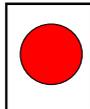
練習問題 2

	A	B	C
いろ 色			
かたち 形			

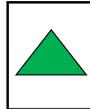
A



B



C



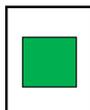
第 1 段階 同行列課題 1

	A	B	C
いろ 色			
かたち 形			

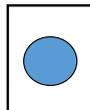
A



B



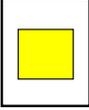
C



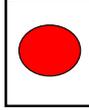
第 1 段階 同行列課題 2

	A	B	C
いろ 色			
かたち 形			

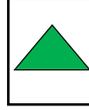
A



B



C



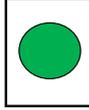
第 1 段階 入れ替え行列課題 1

	いろ 色	かたち 形
A		
B		
C		

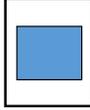
A



B



C



第1段階 入れ替え行列課題2

	いろ 色	かたち 形
A		
B		
C		

A      B      C

第2段階 同行列課題1

	A	B	C	D
いろ 色				
かたち 形				
かず 数				

A      B      C      D

第2段階 同行列課題2

	A	B	C	D
いろ 色				
かたち 形				
かず 数				

A      B      C      D

第2段階 入れ替え行列課題1

	いろ 色	かたち 形	かず 数
A			
B			
C			
D			

A      B      C      D

第2段階 入れ替え行列課題2

	いろ 色	かたち 形	かず 数
A			
B			
C			
D			

A      B      C      D

巻末資料 8 : 「特定」 課題およびカードの配置の仕方

例

	A	B
いろ 色	あお <b>青</b>	あか <b>赤</b>

A	B
---	---

配置の仕方

●

●

練習問題 1

	A	B
いろ 色	あか <b>赤</b>	みどり <b>緑</b>

A	B
---	---

配置の仕方

●

●

練習問題 2

	A	B	C
いろ 色	あか <b>赤</b>	あか <b>赤</b>	みどり <b>緑</b>
かたち 形	さん かく <b>三角</b>	し かく <b>四角</b>	し かく <b>四角</b>

A	B	C
---	---	---

配置の仕方

■

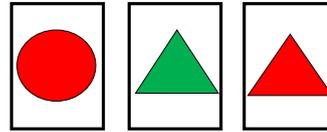
▲

■

第1段階 同行列課題1

	A	B	C
色	あか <b>赤</b>	あか <b>赤</b>	みどり <b>緑</b>
形	さん かく <b>三角</b>	まる <b>丸</b>	さん かく <b>三角</b>

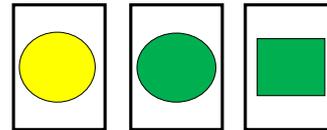
配置の仕方



第1段階 同行列課題2

	A	B	C
色	みどり <b>緑</b>	き <b>黄</b>	みどり <b>緑</b>
形	し かく <b>四角</b>	まる <b>丸</b>	まる <b>丸</b>

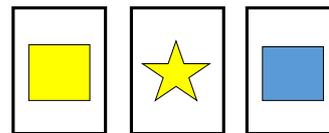
配置の仕方



第1段階 同行列課題3

	A	B	C
色	き <b>黄</b>	あお <b>青</b>	き <b>黄</b>
形	ほし <b>星</b>	し かく <b>四角</b>	し かく <b>四角</b>

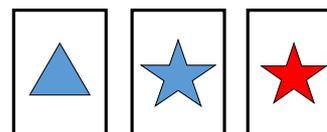
配置の仕方



第1段階 同行列課題4

	A	B	C
色	あか <b>赤</b>	あお <b>青</b>	あお <b>青</b>
形	ほし <b>星</b>	さん かく <b>三角</b>	ほし <b>星</b>

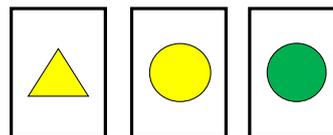
配置の仕方



第1段階 入れ替え行列課題1

	色	形
A	みどり <b>緑</b>	まる <b>丸</b>
B	き <b>黄</b>	まる <b>丸</b>
C	き <b>黄</b>	さん かく <b>三角</b>

配置の仕方



第1段階 入れ替え行列課題2

	色 いろ	形 かたち
A	赤 あか	星 ほし
B	黄 き	四角 しかく
C	赤 あか	四角 しかく

配置の仕方

第1段階 入れ替え行列課題3

	色 いろ	形 かたち
A	青 あお	三角 さんかく
B	赤 あか	三角 さんかく
C	青 あお	四角 しかく

配置の仕方

第1段階 入れ替え行列課題4

	色 いろ	形 かたち
A	青 あお	星 ほし
B	緑 みどり	丸 まる
C	緑 みどり	星 ほし

配置の仕方

第2段階 同行列課題1

	A	B	C	D
色 いろ	赤 あか	黄 き	赤 あか	青 あお
形 かたち	丸 まる	三角 さんかく	四角 しかく	丸 まる
数 かず	3	2	1	2

配置の仕方

第2段階 同行列課題2

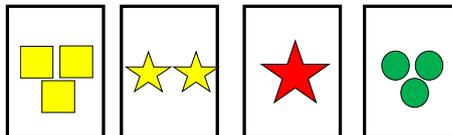
	A	B	C	D
色 いろ	緑 みどり	黄 き	緑 みどり	青 あお
形 かたち	四角 しかく	星 ほし	三角 さんかく	四角 しかく
数 かず	3	2	1	2

配置の仕方

第2段階 入れ替え行列課題1

	色 <small>いろ</small>	形 <small>かたち</small>	数 <small>かず</small>
A	黄 <small>き</small>	星 <small>ほし</small>	2
B	緑 <small>みどり</small>	丸 <small>まる</small>	3
C	赤 <small>あか</small>	星 <small>ほし</small>	1
D	黄 <small>き</small>	四角 <small>し かく</small>	3

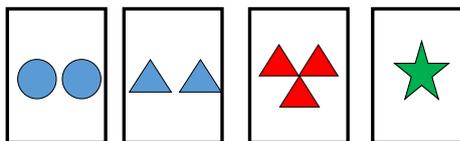
配置の仕方



第2段階 入れ替え行列課題2

	色 <small>いろ</small>	形 <small>かたち</small>	数 <small>かず</small>
A	青 <small>あお</small>	三角 <small>さん かく</small>	2
B	緑 <small>みどり</small>	星 <small>ほし</small>	1
C	赤 <small>あか</small>	三角 <small>さん かく</small>	3
D	青 <small>あお</small>	丸 <small>まる</small>	2

配置の仕方



巻末資料 9 : 「観点の命名」課題 「要素の整理→観点の命名」課題

例

ポイント	A 	B 	C 
	<small>まる</small> 丸	<small>まる</small> 丸	<small>しかく</small> 四角
	<small>あか</small> 赤	<small>あお</small> 青	<small>あか</small> 赤

練習問題

ポイント	A 	B 	C 
	<small>みどり</small> 緑	<small>あか</small> 赤	<small>あか</small> 赤
	<small>さんかく</small> 三角	<small>まる</small> 丸	<small>さんかく</small> 三角

図形課題 1

ポイント	A 	B 	C 
	<small>あお</small> 青	<small>みどり</small> 緑	<small>きいろ</small> 黄色
	1	3	2

図形課題 2

ポイント	A 	B 	C 
	1	3	2
	<small>まる</small> 丸	<small>さんかく</small> 三角	<small>しかく</small> 四角

食材課題1 : 雑煮

ポイント	<small>きょうと</small> <b>京都</b> 	<small>とうきょう</small> <b>東京</b> 	<small>ふくおか</small> <b>福岡</b> 
	<small>かたち</small> もちの形は <small>まる</small> <b>丸い</b>	<small>かたち</small> もちの形は <small>しかく</small> <b>四角</b>	<small>かたち</small> もちの形は <small>まる</small> <b>丸い</b>
	<small>あじつ</small> 味付けは <small>しろ</small> <b>白みそ</b>	<small>あじつ</small> 味付けは <b>すまし</b>	<small>あじつ</small> 味付けは <b>すまし</b>

食材課題2 : しょうゆ

ポイント			
	<small>いろ</small> <b>色はうすい</b>	<small>いろ</small> <b>色はこい</b>	<small>いろ</small> <b>色はうすい</b>
	しょうゆの におい	しょうゆの におい	<small>さかな</small> 魚のにおい

日常生活課題1 : 食事のメニュー

ポイント	<b>カレーライス</b>	<b>ラーメン</b>	<b>パスタ</b>
	<small>りょう おお</small> <b>量が多い</b>	<small>りょう ふつう</small> <b>量は普通</b>	<small>りょう すく</small> <b>量が少ない</b>
	<small>えん</small> <b>600円</b>	<small>えん</small> <b>700円</b>	<small>えん</small> <b>800円</b>

日常生活課題2 : 遊びに行く場所

ポイント	<small>ゆうえんち</small> <b>遊園地</b>	<small>こうえん</small> <b>公園</b>	<small>えいが</small> <b>映画</b>
	<small>きょり いえ</small> 距離は家から <small>とほ</small> <b>遠い</b>	<small>きょり いえ</small> 距離は家から <small>ちか</small> <b>近い</b>	<small>きょり いえ</small> 距離は家から <small>とほ</small> <b>遠い</b>
	<small>にゅうじょうりょう</small> <b>入場料</b> <small>えん</small> <b>3000円</b>	<b>無料で</b> <small>りょう</small> 利用できる	<b>チケット料</b> <small>えん</small> <b>1200円</b>

契約課題1 : 仕事

ポイント	仕事A	仕事B	仕事C
	距離は家から10Km ほど離れている	距離は家から5Km ほど離れている	距離は家から1Km ほど離れている
	6時間働く	7時間働く	8時間働く

契約課題2 : 携帯電話

ポイント	携帯電話A	携帯電話B	携帯電話C
	使える機能は 電話・メール	使える機能は 電話・メール・カメラ	使える機能は 電話・メール・カメラ
	月々2000円	月々3000円	月々4000円

「要素の整理・観点の命名」課題およびカードの配置

例

ポイント	A	B	C
			

A

1
星

B

丸
2

C

3
三角

練習問題

ポイント	A	B	C
			

A

1
三角

B

丸
3

C

2
星

図形課題 1

ポイント	A 	B 	C 

A 	B 	C 
赤 星	四角 黄	赤 四角

図形課題 2

ポイント	A 	B 	C 

A 	B 	C 
2 緑	黄色 1	3 赤

食材課題 1 : 麺

ポイント	フォー 	ビーフン 	うどん 

フォー 	ビーフン 	うどん 
形は平たい 色は半透明	色は半透明 形は細長い	形は平たい 色は白い

食材課題 2 : お茶

ポイント	緑茶の葉 	紅茶の葉 	ウーロン茶の葉 

緑茶の葉 	紅茶の葉 	ウーロン茶の葉 
色は緑色 形は細長い	形は粉状 色は黒っぽい	緑色と茶色が 混じり合う 形は丸まっている

日常生活課題1 : 食事のメニュー

ポイント	ハンバーグ	ラーメン	そば

ハンバーグ

800キロ  
カロリー

800円

ラーメン

700円

850キロ  
カロリー

そば

500キロ  
カロリー

700円

日常生活課題2 : 服

ポイント	Tシャツ A	Tシャツ B	Tシャツ C

Tシャツ A

青色と白色が  
混じっている

1200円

Tシャツ B

900円

赤色

Tシャツ C

水色

800円

契約課題1 : 仕事

ポイント	仕事A	仕事B	仕事C

仕事 A

8時間働く

給料は  
15万円

仕事 B

給料は  
14万円

7時間働く

仕事 C

6時間働く

給料は  
12万円

契約課題2 : 生活する場所 (グループホーム)

ポイント	グループホームA	グループホームB	グループホームC

グループホーム A

部屋の広さは  
8畳

1人で部屋を  
使う

グループホーム B

2人で部屋を  
使う

部屋の広さは  
5畳

グループホーム C

部屋の広さは  
5畳

1人で部屋を  
使う