

知的障害児の未来願望と課題価値観が現場実習経験に及ぼす効果

Effects of Future-hopes and Task-value upon Experiences in Vocational
Training in Students with Mental Retardation

小 川 巖*

Iwao OGAWA

要 旨

本研究の主目的は、就職したい等の将来願望や現場実習の課題価値観が実習経験に与える影響に関して検討することであった。知的障害をもつ7名の中学生が、現場実習前に、就職、自立・熟達した自己など未来願望と、就職・自立・熟達に関する現場実習の課題価値観を、実習後には、現場実習での自立・熟達の経験の自己評価を行った。その結果、現場実習の課題価値観が主に熟達志向的実習経験に影響することが示唆された。

[キーワード] 知的障害児、可能自己、課題価値、自己評価、現場実習。

I. 問題背景と研究目的

知的障害児における課題遂行の劣弱性は、近年、認知機能のみならずその動機づけ機能からの説明が試みられている⁹⁾。たとえば、アトレイラ¹⁰⁾は、生活・精神年齢（知能指数レベル）が同等であっても、自分自身の力によって課題を解いているなど個々人の内的統制感差が、認知課題の成績差に反映することを明らかにしている。また、課題成績の低さを統制不可能な自己の能力ではなく、努力不足など対処可能な要因に帰属させる再帰属訓練によって、課題への挑戦性等が高まり、課題遂行性のみでなく、学習の転移や般化が促進されたという指導結果をボルコヴィツキー¹¹⁾は報告している。

さらに、自己概念やそれを構成する自己有能感・コンピテンス感が課題遂行への動機づけを規定するものとしてあげられる⁷⁾。とりわけ、将来こうなりたい（なりたくない）などの可能自己（Possible-self）や未来自己像の、誘因としての動機づけ機能が注目されている⁴⁾。未来の願望的自己像・回避したい自己像の数やその質的内容が、行為を始発、持続させたり、また制止したりするとみなされている²⁾。たとえば、非行少年における可能自己の研究¹²⁾では、願望的自己像よりも、むしろ、こうはなりたくないという回避的自己像の多さやその明確さが非行行為の制止と関連していることが示唆されている。

*島根大学教育学部障害児教育研究室

可能自己の概念を、学業不振児に適用した例もある。デイラ³⁾は、生徒が、将来なりたい諸自己像を絵で具体的に描き、それらを黒板に貼りつけていき再確認するという、学習への動機づけを高めるための実践を行っている。このような個々の生徒の将来像をより明確にすることは、知的障害児の職業教育において、将来なりたい職業像をより具体化していく手続きとして採用され、その効果が確認されている⁸⁾。

将来の希望的自己や可能自己の諸研究から以下の問題が提起されている。どうすれば願望する自己の実現が可能か、あるいはなりたくない自己にならないよう回避できるか、など具体的手段が、可能自己や未来願望に表象されているかの問題である²⁷⁾⁸⁾。単なる目標誘因としての可能自己像ではなく、それらを達成する具体的手段や課題のイメージが、可能自己の中に表象されていることによって、実際の課題遂行行為が統制されると考えられている。

可能自己は、上述したようにその実現のための手段的要素が内包された概念である。しかし、願望的可能自己像の目標誘因の側面と、そのための実行手段点側面が、現在のところ独立して測定されてはいない。眼前の課題を遂行しようとする動機づけられためには、単に希望や願望をもつのみではなく、課題の手段的認識が必要であるとするなら、この手段的要因に関して評価することが必要だと考える。なぜなら、生徒の課題への主体的自我関与を高めるためには、単に彼らに明確な将来像や願望をもたせ、それを認め励ますだけでは不十分であり、彼らの願望を認めると同時にそれを具体化する手段としての課題の有効性や意義を理解させる必要があると思われるからである。そのためにも、学習支援者は、対象児の課題の意義づけ等を把握している必要がある。

このような個人が自己認識した目標達成のための手段に関する概念として、「課題価値 (Task-value) 観」があげられる。眼前の課題を遂行することが、なんらかの目標到達に有益であるとする自己認識が課題価値観である¹⁵⁾。高校や大学での学習が、将来の就職に役立つか等の課題価値観に影響されていることや、明確な課題価値観が、難しいものにも挑戦する熟達志向性 (Mastery-orientation) に影響することが明らかにされている¹²⁾¹³⁾¹⁵⁾。

本研究では、可能自己に含まれる達成手段的要素を課題価値観と同義に扱う。また、目標誘因の機能を表すものとして未来願望という用語を用いる。

課題価値観は、知的障害児の課題遂行性を動機づけ機能から理解するのに重要な構成概念である。また、未来願望の目標的誘因の側面と課題価値観の関連、さらに、それらの学習経験への影響が明らかになることによって、個々の児童・生徒の未来願望と眼前の課題の価値づけ (学習の義づけ) を考慮した、知的障害児の教授法の構築が可能になると考える。

未来目標や可能自己に関して多くとりあげられているのが就職や進学である。本研究においては就職希望に着目し、さらに、就職に関連する課題として現場実習をとりあげる。また、本研究では、実習経験様相を彼らの自己評価によってとらえる。現場実習の自己評価内容は、上記した熟達志向的経験と、現場実習の重要な指導目標と対応する自立志向的経験とする。

なお、我が国における知的障害児の自己概念の測定法として、ハーターら⁵⁾の健常幼児用のものを参考に、絵や大小の円を用いるなどして、項目内容と評価方法の理解しやすさを配慮し作成された大谷・小川¹⁰⁾のものがある。しかし、未来願望・可能自己や課題価値を測定する幼児や知的障害児のためのものは未だない。本研究では、知的障害児適用への妥当性が認められた上記大谷ら¹⁰⁾の自己概念の評価法を参考に、知的障害児における未来願望や課題価値観の測定項目内容

の試作を試みる。

本研究の主目的は、個々の知的障害児の未来願望や課題価値観が、現場実習での自立や熟達志向経験に与える影響性を明らかにすることである。

II. 方法

1. 対象者 島根大学教育学部附属中学校特殊学級在籍の知的障害が診断された生徒2年生5名(男子4名女子1名)と3年生女子2名の計7名。

2. 自己評価項目内容と評価値の得点化 表1に項目名とその内容を示した。

評価は4段階評定と3段階評定を用いた。第一に以下の四件法である⁵⁾¹⁰⁾。任意の質問に関して肯定的な絵と否定的な絵のどちらかをまず選択させ、次に、選択した絵の下にある円の大きさでその程度について評価させた。肯定的絵の大・小の○、否定的絵の小・大の○が選択された場合、それぞれに、3、2、1、0の評価値を与えた(未来願望;図1参照)。

また、肯定的な場合のみその程度を判断させ、非常に思う(2)、少し思う(1)、思わない(0)とする3件法を用いた(課題価値(図2.参照)、実習中志向体験)。また、任意の特性が、高いもの(3)、中程度のもの(2)、低いもの(1)に相当する絵の中から自分と似た絵を選ばせ、3、2、1点という3段階評価も行った(自己意識;図3参照)。

3. 手続き 評価は生徒と質問者の1対1で行われた。質問は、現場実習開始約1週間前(平成9年11月)と実習体験1週間後(同年12月)の計二回行われた。実習前では、未来願望、実習課題価値および自己意識に関して、実習後では、実習志向経験と次回自信、および再度未来願望と自己意識に関して質問が行われた。

表1 自己評価項目の内容と評価値

項目名		自己評価内容	評価値
未来願望	就職	中学か高校を卒業したら仕事をしていたい	非常にになりたい(3)
	自立 熟達	いつも自分ひとりでやれるようになりたい 難しいことでも勉強したり練習したりするようになりたい	全くなりたくない(0) ;4段階
実習課題価値	就職	現場実習を一生懸命したら、いつか; 中学か高校を卒業してから働けるようになる	非常に思う(2) 少しは思える(1)
	自立 熟達	人に手伝ってもらわないで自分でやれるようになる 難しいことでも勉強したり練習したりできるようになる	思わない(0) ;3段階
実習志向経験	自立1	手伝ってもらわないで自分でしたかった	非常に思った・あった
	自立2	実習の途中で、今度は自分ひとりでしようと思った	(2)
	熟達1	もうちょっと難しいこともしてみたかった	少し思った・あった
	熟達2	自分にできるかなと思う難しいことも自分でしたかった	(1)
熟達3	実習前にはできないことができるようになった	なかった(0)	
熟達4	実習に行って新しいことがわかった、覚えた	;3段階	
次回自信		次の実習の仕事内容はわからないがちゃんとやれる	すごくある(2)~ 自信ない(0)3段階
自己意識	自立	いつも自分ひとりで(いつも手伝って:時々手伝ってもらって)やれる	0:いつも手伝ってもらって;1:時々は手伝ってもらって;2:
	熟達	難しいことでも(ちょっと難しいことなら/簡単なことなら)勉強したり練習する	いつも自分で;3段階

質問内容に相当するいくつかの絵を提示し（図1.～3. 参照）、各絵を指差しながら絵の説明をし、その後、自分の特性に相当する絵を選択させる手続きをとった。なお、生徒の性別と同じ性の主人公の絵を用いた。

各質問項目に入る前に例題によって評価方法理解のための教示を行った。第一の例題は、「リンゴが好きか嫌いか、その程度は？」という質問であった。質問紙にリンゴが好きか嫌いな生徒の絵があり、各絵の下に大小の円が描いてあった。まず、質問者は、絵について説明し、それが理解されたことを確認した後、「あなたはどっち、リンゴが好き（好きな生徒の絵を指差し）、嫌いですか（嫌いな生徒の絵を指差し）？あてはまる方の絵に○してください」の教示のもとにまず好き嫌いについて判断させた。その後、どの程度好き嫌いなのか質問した。「すごく好き（嫌い）なら、大きい円、ちょっとだけ好き（嫌い）なら小さい円。あなたはどっち」の質問によって程度を判断させた。

第二の例題は、自分の特性に相当すると思われる絵を選択させるものであった。マラソンをしている生徒の横に時計を描き、マラソンに要する時間が表示してある絵を用いた。「いろんな中学生がいます。マラソンするのに早い子（相当する絵指差し）、時間がとてもかかる子、その間の子、あなたはどの子と同じかな、マラソンがすごく早い（該当する絵指差し）、それともすごく時間がかかる、それともその間くらい？」という質問のもとに自己評価させた。なお、これら例題を再度実行し、その再現性の確認を行った。

例題と評価方法の理解が確認された後、本評価項目が提示された。質問は、たとえば、未来願望の就職の場合、「中学生の中には、中学や高校（高等部）を卒業してからのことを考えている子もいます、卒業したらこんな風になりたいと思っている子もいます。たとえば、これは働いている絵です、これは働いていない絵です。あなたはどっちの絵のような子になりたいです



図1. 未来願望（就職）の評価項目例（男子生徒用）

か？」の質問のあとどちらかの絵を選択させ、さらに、たとえば働いている絵を選択した場合、「すごく働いていたいですか？」（大きい円を指差し）、「それとも、働いていたいと少しだけ思っていますか？」（小さい円を指差し）「あなたは、どっちですか？」の質問のもとに円を選択させた（図1. 参照）。

課題価値に関しては、最初に例題によって課題理解の確認を行った。「毎日鉄棒をするといつか背が高くなると思っている子がいます、思っていない子もいます、あなたはどっち？」という質問のもとに、そう思うか、思わないかの判断をさせ、その後、大小の円によって程度を判断させた。この例題を再度質問し、その再現性が確認された後本評価内容に入った。たとえば、自立課題価値については「現場実習を一生懸命やると、難しいことでも一生懸命勉強したり練習できるようになると思っている子がいます、思っていない子もいます、あなたはどっち？」の後、該当する絵を選択させ、さらに思う場合、その程度を大小の円によって判断させた（図2．参照）。

実習中経験に関しては、たとえば自立志向の場合、「実習中、手伝ってもらいましたか、手伝っ

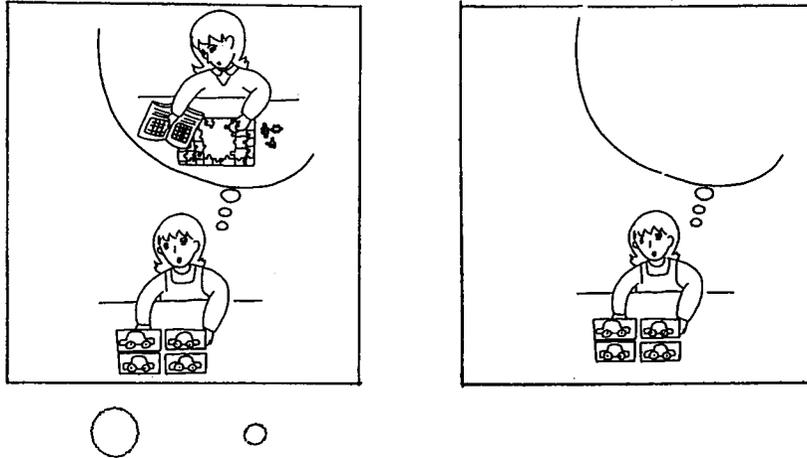


図2． 課題価値（熟達）の評価項目例（女子生徒用）



図3． 自己意識（自立）の評価項目例（女子生徒用）

てもらっていた時、または手伝ってもらった後でどんな風に思いましたか、いろんな風に思う子がいます、これは手伝ってもらわないで自分ひとりしたい（したかった）と思っている子とそう思っていない子です、あなたはどうでしたか？」の後に該当する絵を選択（思う・思わないの判断）させ、その後、思うと答えた場合のみ、その程度に該当する円を選ばせた。

自己意識に関しては、たとえば、自立に関して、「いろんな生徒がいます。背の高い子もいれば、低い子もいます。あなたはどうですか？（例題）の後、（絵をみてください）この子はいつも必ず自分一人でする子です、この子は時々手伝ってもらう子です、この子はいつも手伝ってもらう子です」あなたはどうですか、どの子といっしょ？この中から選んでください」という教示の元に自己意識と一致する子の絵を選ばせた（図3．参照）。

最後に、ランダムに抽出した4問によって自己評価の再現性を確認した。

Ⅲ. 結果および考察

例題および再現性の確認において評価値が変動した自閉症傾向のある2年生男子1名、および3・4段階評定ができなかった3年生女子1名を今回の研究の分析対象からは除外した。なお、自閉症傾向のある生徒に関しては、別の日に再度評価を行ったが一貫した結果は認められなかった。また、2年生男子1名が(生徒4:表2参照)、実習初日、急病のため現場実習を中断した。

表2に各生徒の各項目での自己評価値を示した。生徒1から4が2年生、5が3年生である。未来願望での就職願望に関して、生徒4を除いた全員において高い値が示された。生徒4と5は熟達願望をもっていなかった。また、生徒1の自立・熟達の願望が共に低かった。実習の課題価値では、生徒1での自立および熟達課題価値の低い評価が認められた。また、顕著な結果として、病気のため実習ができなかった生徒4は熟達と就職の課題価値を認めていなかった。なお、生徒4以外の全ての生徒が高い就職願望を示しているが、中学を卒業したら働くと言明した生徒3以外は全て進学を希望していた。

次に、未来願望と課題価値観の6つの変数を集約するため、各評価値と生徒毎の平均値との差に基づいてクラスター分析(重みづけ重心法)を行った。その結果、3つのクラスター群が確認され、さらにK-Means法によりクラスター分析を行った。その結果を図4に示した。

3つのクラスター群が形成された。第一のクラスターは、未来願望と課題価値での就職、第二クラスターは、未来願望と課題価値での自立、そして第三のクラスターは未来願望と課題価値での熟達に関するものであった。これらをそれぞれ、就職願望価値、自立願望価値、熟達願望価値クラスターと命名した。

表2. 各生徒の自己評価値

評価項目	未来願望		課題価値			実習自立		志向熟達		経験熟達		次回自信	前後変化		
	就職	自立	就職	自立	熟達	自1	自2	熟1	熟2	熟3	熟4		就職	自立	熟達
生徒1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	-1	0	0
生徒2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	1	2	2	0	0	+1
生徒3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	0	0
生徒4	0	2	0	0	2	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
生徒5	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	2	2	0	0	+1

(1:自:自立、熟:熟達、願:未来願望、自己:自己意識、前後変化:実習前後での変化。2:生徒5;急病のため実習中断)

個人差が特に認められたものは、自立願望価値と熟達願望価値であった。自立願望価値において、生徒4の顕著な低さが示された。また、生徒1と2において、他の生徒に比べ熟達願望が低

い傾向が示された。

次に、実習における志向経験に関して（表2参照）、生徒1の、全ての実習経験指標における低い自己評価が認められた。また、生徒2の低い自立志向、生徒5の自立項目1（手伝ってもらわないうで自分一人でしたいと思った）の未経験がみられた。熟達経験項目に関しては、生徒1を除き全員においてほぼ高い評価が認められた。

これら経験諸項目を集約し生徒間の差の傾向をみるために、クラスター分析(K-Means法)を行った。その結果を図5に示した。二つのクラスターが得られた。第一のクラスターは、熟達項目1,3,4に関するものであり、第二のクラスターは、ふたつの自立項目と熟達項目2（難しいことでも自分でしたかった）に関するものであった。第一を、熟達志向経験クラスター、第二を自立経験クラスターと命名した。

自立経験クラスターに関しては、生徒1と2が最も低い値、生徒3が最も高い値を示した。熟達志向経験に関しては、生徒1における顕著な低さが示された。生徒2は、自立においては低いが、熟達では、生徒1が自立と同様に低いのに対して、高い値を示していた。

図5と表2の結果から、経験と次回の自信等との関連を検討する。熟達と自立経験ともに低かった生徒1において、低い次回への自信が認められた。さらに、この生徒の実習後の未来願望における就職への願望度が減っている。逆に熟達経験の高かった2名（生徒2と5）において、熟達に関する自己意識の促進が認められた。実習における熟達志向経験が彼らの自己意識・自己概念を促進したことが示された。

本研究の主目的である、願望・価値と志向経験との関連を、図4と5から検討する。図4より、就職願望価値において顕著な個人差は認められなかった。本研究では、以下、自立と熟達の願望課題価値と自立・熟達の両志向経験との関連に焦点化し検討をすすめる。

自立に関して、その願望価値が低い生徒1と2（図4参照）において、4名の中で最も低い自立志向経験（図5参照）が認められている。一方、熟達に関して、低い願望価値をもった生徒1と5で、生徒5は高い熟達経験を報告している。

これに関して、生徒5の低い熟達願望価値は、表2より熟達願望の低さに起因していることがわかる。課題価値においては高い評価値を示している。一方、生徒1はその両者において低い値

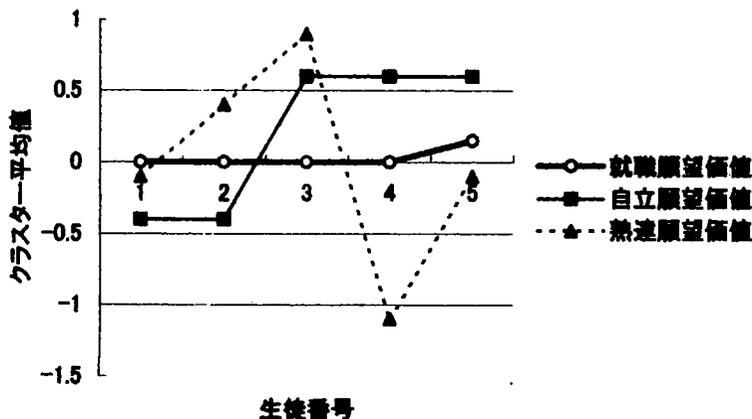


図4. 未来願望と課題価値のクラスター分析結果

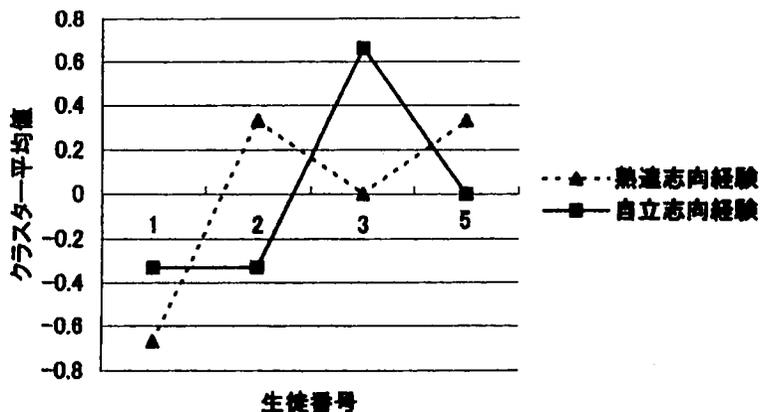


図5. 現場実習志向経験のクラスター分析結果

をとっている。このことは以下のことを示唆するものである。すなわち、自立や熟達した自己の未来願望よりも眼前の実習への熟達・自立の課題価値づけが実際の実習経験に影響するというものである。

また、図4より、就職への願望・課題価値が一樣であった。にもかかわらず、図5より、自立と熟達の経験において個人差がみられた。就職したいと願っていることや、現場実習は将来就職できるためと認識しているレベルが、必ずしも現実の現場実習での自立や熟達の体験に影響していないことが示唆される。

この原因として、ひとつは、本研究でとりあげた実習体験の自立・熟達という指標が、「一人で行うと思った」とか「新しいことをわかった」といった一般的内容のものであり、就職という願望や課題価値に対応した具体的指標ではなかったことが考えられる。

また、中学卒業後の就職を希望していたのは、生徒3のみであった。現実には大半の生徒が高校（養護学校高等部）進学を希望していた。従って、生徒3にとっては現場実習と就職が他者に比べ強く意識づけられていた可能性もある。さらに、時間的距離が長く、おそらく働くというイメージがまだ具体化されていない多くの対象児にとって、本研究での課題価値における「中学や高校を卒業してから働けるようになる」等の発問が漠然としていたことも上記傾向を生み出した要因かもしれない。

就職できることと、自立した熟達志向の人間になること、これらの目標が相互にリンクしていること、またそれらの課題価値を現場実習がもつことを、著者自身は暗黙に想定していた。このような視点からは、生徒3が、就職願望・課題価値評価値は等しい他の生徒と質的に異なり、就職することと自立・熟達した自分になること、また、実習で自立・熟達した自分になることが就職を可能にするなど、諸願望・課題価値観が相互にリンクされていたという推測も成り立つ。今後は、就職、自立、願望といった単に項目ごとの評価値を測定するのみではなく、個々の生徒の願望や課題価値間の関連性を評価するなど、彼らのもつ願望や課題価値の質的・構造的分析が必要である。その際、項目評価法に加え、構造化されていない事態での、会話が可能な生徒における発問に対する談話の分析も有効な方法であろう。

本研究結果より、課題価値観、課題学習の意義の認識が、課題の遂行において重要であること

が示唆された。本研究では、彼ら自身のナイーブな実習の意義づけや、それらが授業等においてどのように行われていたのかなど具体的内容を取りあげていなかった、今後、このような実習の意義づけ・課題価値づけの方法や内容との関連で、上述してきた仮説の妥当性を検討すべきと考える。どのような課題価値づけを、その子の未来願望との関連で授業においていかに行うか、これらを教育実践的に検討していく必要がある。

評価法に関する方法論的問題として、本研究では、被験者数が少なかつたため、質問を反復することで信頼性の指標を得るという方法をとった。今後、対象者数を増やした上で、評価の再現性や概念妥当性を検討し、信頼性の高い評価項目・手続きを構築していくことが課題として挙げられる。また、その際、本評価法が実施可能な対象児の認知・言語発達年齢等個人的条件も明確にすべきであろう。

謝辞 本研究に協力してくださった島根大学教育学部附属中学校特殊学級の生徒の皆さんに感謝の意を表します。本研究の実施にあたり、お忙しい中ご協力ならびに貴重なご助言をいただいた、原宏先生、斎藤英明先生、中島恭子先生（現益田市立横田中学校）に深く感謝いたします。調査を手伝ってくれた学部生の引野君（現隠岐養護学校）ならびに末村君（現浜田養護学校）、ありがとうございました。

引用・参考文献

- 1) Borkowski, J.G., Weyhing, R.S., & Turner, L.A. 1986 Attributional retraining and the teaching of strategies. *Exceptional Children*, 53, 130-137.
- 2) Cross, S.E. & Markus, H.R. 1994 Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86 (3), 423-438.
- 3) Day, J.D., Borkowski, J.G., Punzo, D., & Howsepian, B. 1994 Enhancing possible selves in Mexican American students. *Motivation and Emotion*, 18 (1), 79-103.
- 4) 遠藤由美 1991 理想自己に関する最近の研究動向—自己概念と適応との関連で—。上越教育大学研究紀要、10巻2号、19-36。
- 5) Harter, S. & Pike, R. 1984 The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- 6) Hill, A.L. & Spokane, A.R. 1995 Career counseling and possible selves : A case study. *The Career Development Quarterly*, 13, 221-232.
- 7) Markus, H. & Wurf, E. 1987 The dynamic self-concept : A social psychological Perspective. In M.R. Rosenzweig & L.W. Porter (Eds.), *Annual Review of Psychology*, 38, Pp. 299-337.
- 8) Means, B.L. 1987 A pilot demonstration of the effects of value clarification on Vocational training outcome. *Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin*, Fall, 103-105.
- 9) 小川巖 2000 障害の理解と学習支援。羽生（編）パースペクティブ学習心理学。北大路書房、Pp. 222-257.
- 10) 大谷博俊・小川巖 1996 精神遅滞児の自己概念に関する研究—自己能力評価・社会的受容感と生活年齢・精神年齢との関連性の検討—。特殊教育学研究、34 (2)、11-19。

- 11) Oyserman, D. & Saltz, E. 1993 Competence, delinquency, and attempts to attain possible selves. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (2), 360–374.
- 12) Pintrich, P.R. & Garcia, T. 1991 Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol 7*. Greenwich, CT: JAI. Pp. 371–402.
- 13) Pintrich, P.R. & De Groot, E. 1990 Motivation and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
- 14) Utley, C.A., Hoehn, T.P., & Soraci, S.A. 1993 Motivational orientation and span of apprehension in children with mental retardation. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 289–295.
- 15) Wigfield, A. & Harold, R.D. 1992 Teacher beliefs and children's achievement self-perceptions: A developmental perspective. In D.H. Shunk & J.L. Meece (Eds.), *Student perceptions in the Classroom*. Hillsdale, NJ: L.E.A.. Pp. 95–121.