

知的障害児・者の作業・就労領域の課題と支援(1)

小笠原 拓 株式会社ドコモ・プラスハーティ

要 旨：菅野(2015)は知的障害者の作業・就労支援の意義について、「生活する力を高めることで、社会的な自立をめざしている」とし、作業提供を通じて最終的に社会生活に必要な「実践的な態度」を育てることが求められると指摘している。そのうえで、菅野(2015)は「態度の 6 領域の階層構造」と、その指導展開を提案している。

本稿では、菅野(2015)の「態度の 6 領域の階層構造」をもとにして、『『はたらく態度』のチェックリスト』を作成した。作成にあたっては、社会性の発達に関する先行研究を参照にしつつ調査を実施し、項目案の妥当性を検証した。

今後はチェックリストの妥当性・信頼性に関する検証を引き続き行い、チェックリストの標準化を目指すとともに、作業・就労支援における実践事例を積み上げていき、態度指導の体系化を進めていく必要もあるだろう。

Key Words： 知的障害, 作業・就労, はたらく態度, チェックリスト

● I. はじめに

1. 知的障害児・者の作業・就労支援の意義

成人期知的障害者の支援において、最も重要な支援領域の一つとして、作業・就労領域(はたらく)が挙げられる。知的障害者の作業・就労に関する支援の場としては、企業などへの一般就労と、就労継続支援や生活介護といった福祉的就労に大別される。

菅野(2015)は知的障害者の作業・就労支援の意義について、「場の違いは作業の意義やとらえ方においてかなりの違いがあり、異なった取り組みがなされてきた」と述べると同時に、「い

ずれの場においても(中略)生活する力(関わる、学ぶ、楽しむ、暮らす)を高めることで、社会的な自立をめざしているという点では共通と考えられる」と指摘している。すなわち、知的障害児・者の「はたらく」に関する支援は、一人ひとりの支援対象者の実態に応じて、「活動を通じて達成感などの心理的な効用を目指すもの」から、「職業・仕事の一部として賃金の提供を通じた自活を目指すもの」までの幅を持ちつつ、「技能・能力等の獲得・向上を通じて社会的な自立をめざす」という方向性の一つであると考えられる。これを菅野(2015)は Fig.1 のように示している。

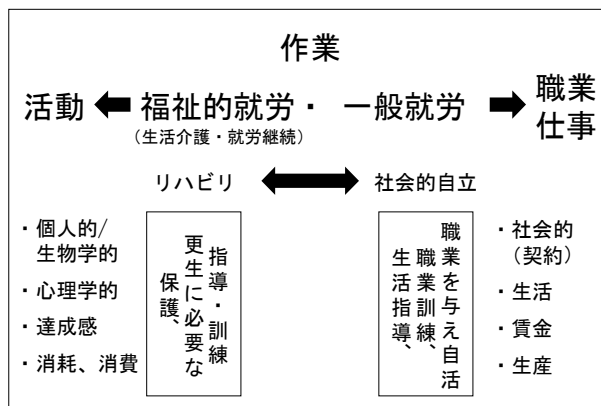


Fig.1 知的障害者がはたらくとは (菅野 2015)

2. 職業教育における態度とその指導

1) 態度の定義と形成

菅野(2015)は知的障害児に対する職業教育について「働く意欲を培い(中略)勤労の意義の理解のもと、職業生活に必要なさまざまな能力を高め、しかも、実践的な態度を育てるもの」^⑥と述べ、Fig.2のように示している。作業・就労支援においても、就労や職場定着、就労継続に向けて、主体的に課題解決に向かう力や、人と協働する力といった「実践的な態度」を育てることが求められると考えられる。

菅野(2015)は態度を「人が、ある対象に対して積極的な接近反応をとったり、消極的な回避反応をすることに深く関連する何らかの(反応)準備状態」^⑥と定義している。また、「態度とは知識・技能の定着と般化・応用というとらえ方もできる」^⑥と述べ、「わかること・できることの繰り返しにより、達成の楽しみを経験し、この積み重ねによって、常にわかること・できることで反応するようになる。この状態像、『いつも』している』が態度の形成と考える」^⑥として、Fig.3を示している。

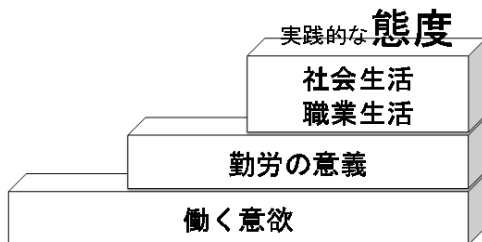


Fig. 2 職業教育をめざすもの (菅野 2015)

2) 態度の6領域の階層構造

菅野(2015)は知的障害児に対する教科「職業」や「作業学習」の目標や指導にあたっての考慮事項から、態度に関連すると考えられるものを参考にし、職業教育における態度を「感受性」「自律性」「積極性」「責任性」「柔軟性・多様性」「協力・協調」から成る「態度の6領域」^⑥としてとらえ、それぞれの領域の難易度から階層構造を示している。

菅野(2015)^⑥は態度指導の展開についても説明している。それによると態度指導は、まず達成感や相手に向かう・応じるといった生活場面でのさまざまな経験において取り込まれる最も基礎となる「感受性」の指導から始まり、活動や作業の提供にともない、指示に従う・マナーを守るといった「自律性」の指導が展開する。さらに作業を分担し、ライン工程のなかで役割を明確にすることで、作業に対する自発性・自立性・主体性といった「積極性」を導くことができる。そのうえで、それぞれの役割に対する目標を理解・遂行させるなかで、本人の意志を持った作業への持続力・集中力・正確性・安定性といった「責任性」の指導を行っていく。こ

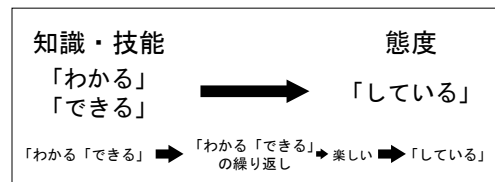


Fig. 3 態度とは (菅野 2015)

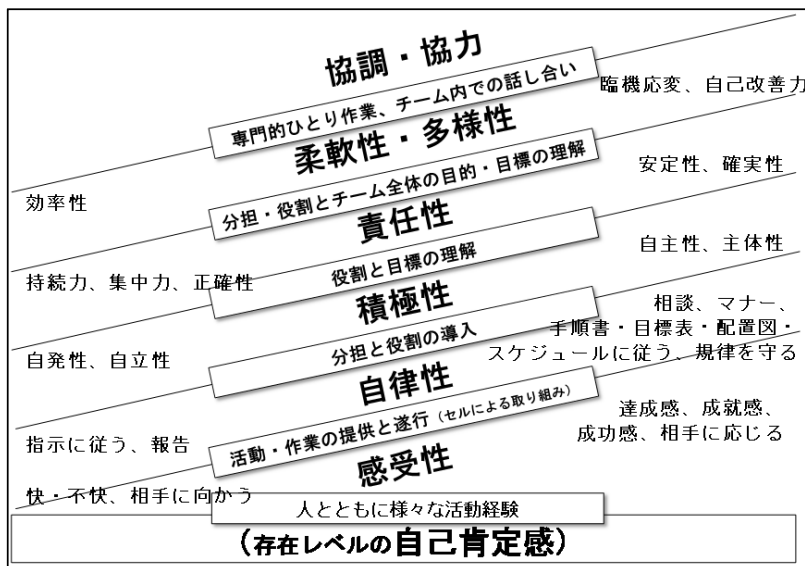


Fig. 4 態度の6領域の階層構造とその指導 (菅野 (2015) をもとに作成)

うしたライン工程に関する理解を深め、効率性や臨機応変な対処を学び、必要に応じて他者の判断基準や価値を取り込みながら、これまで形成・獲得した方法を改善していくための「柔軟性・多様性」の獲得をめざしていく。そして、最終的に所属するチーム全体の目的・目標を理解し、その達成に向けた責任を他の構成員と共有し、自分の判断基準や価値を排して目標達成に向かって取り組むこと、チーム内で話し合う際には、意見や立場の違いを理解しつつ、目的に向けて譲り合い調和を保って取り組むといった「協調・協力」の指導に至る。この段階では、一般的な職場で求められる高度で実践的な態度指導が求められる。すなわち、再びセル方式での指導によって、すべての作業の内容と意義を理解し、ひとりで作業を完結させられることをめざしていく。

菅野(2015)⁶⁾による態度の6領域の階層構造と、その指導の展開を整理し、Fig.4に示す。

こうした態度の階層構造の考え方をを用いることで、指導者・支援者は対象者の実状に応じ、段階的に見通しを持って、指導・支援を行うことができると考えられる。

● ————— II. 「はたらく態度」のチェックリストの作成

1. 態度の6領域の階層構造の解釈

1) 階層構造の意義

本章では、菅野(2015)の「態度の6領域」⁶⁾をもとに、指導・支援対象者の実状を把握するための「はたらく態度」のチェックリスト(以下、チェックリストと略)の作成を検討する。

チェックリストの作成にあたっては、幼児期～成人期、重度～軽度知的障害といった幅広い対象者を想定しつつ、各階層でめざすべき対象者像および指導・支援内容を明確にすることをめざし、まずは菅野(2015)の「態度の6領域の階層構造」⁶⁾に関する再解釈を試みたい。

一般的に「階層構造」では、低次の階層の要素は、次の階層において包括的に受け継がれ、新たな意義を与えられ組織化されるものであり、階層の順序性は普遍的であるとされている。

菅野(2015)⁶⁾も態度指導の展開について、最も低次の階層である「感受性」から始め、最終的に最上位の階層である「協調・協力」に至るまで、階層の順序通りに進んでいくと説明している。これを言い換えれば、態度の形成も低階層での態度形成を踏まえて、より高次の態度形

成へと進んでいき、態度形成の順序は誰もが同じであると考えられる。つまり、態度を態度の階層構造は、いわば「態度の形成(発達)の段階」とも解釈することができる。

2) 道徳性発達段階

そのうえで、チェックリストの項目づくりの参考としたのが、社会性の発達に関する理論である。態度は一般的に「人、集団、社会問題などの社会的環境事象に対する組織化された整合的・持続的な思想、信念、感情、反応傾向の総称」²⁾と定義されており、社会生活への適応に深く関わると考えられるからである。

社会性の発達に関する理論の一つとして、Kohlberg,L(1984)は「道徳性発達段階」⁸⁾を提唱している。この理論は Piaget,J の発生的認識論に基づいた認知的発達理論である。それによると、道徳性の発達は、その前段階である(0)「自己欲求希求志向」の段階から始まり、他者からの罰せられるか・褒められるかという行為の結果により行為の善悪を判断する(1)「他律的な道徳性」、自己と他者の間の具体的な物・行為の交換に際して、公正であるかが主としての問題となる(2)「道具主義的な道徳性」、他者を喜ばせたり助けたりすることで周囲から善い行為であると認められるかを問題とする(3)「対人的同調による道徳性」、所属する社会組織とそのなかの秩序を維持すること自体を問題とする(4)「社会組織の道徳性」、所属する社会組織やそのなかで求められる規範自体を客観視しながら、社会契約的合意に従って行動する(5)「社会契約的遵法による道徳性」、普遍性ある立場の互換性といった視点からの倫理的原理に従って何が正しいかを判断する(6)「普遍的な倫理的原理による道徳性」に至る。

Kohlberg,L(1971)は「道徳的判断は、他者に対する共感に基づいていなければいけないという見解や、道徳的判断を行う者は、『公平な観察者』の観点あるいは、『一般的な他者』の観点をとらなければならないという見解にみてとれる」⁷⁾と述べ、道徳性や向社会性の発達を支えるものとして、社会的な認知能力の向上が必要であるという見解を示している。これを説明するものとして「社会的視点取得能力」(Selman, 1980)¹²⁾がある。これには①自他の観点の違いを意識する、②他者の感情や思考などの内的特性を推論する、③さらに、それに基づいて自分の役割行動を決定するという3つの機能がある。そして、年齢段階によって「自己

中心的役割取得(3~5歳)、「主観的役割取得(6~7歳)」、「自己内省的役割取得(8~11歳)」、「相互的役割取得(12~14歳)」、「象徴的役割取得(15歳~)」の5段階に分けられている。この社会的視点取得能力の発達に対応して、道徳性も発達すると説明されている。

3) 心理社会的発達理論

一方で、精神分析に基づく漸成的自我発達理論として、社会性の発達に迫ったものとして、「心理社会的発達理論」(Erikson, 1950/1959)³⁾⁴⁾が挙げられる。Erikson, E.H(1950/1959)³⁾⁴⁾は人生周期を8つの発達段階に区分し、それぞれの段階において特有の心理・社会的課題があると説明している。これは、各段階で到達されている身体的成熟レベルと他者・社会からの期待、自分自身の欲求などと関連した葛藤として生じるものとされている。そして、各段階の課題を解決するなかで、8つの「基本的活力」を身につけ、健全な人格を発達させると考えられている。また、8つの「基本的活力」はお互いに関連をもっており、前の段階の活力を獲得していることが次の活力の獲得に必要であるとされている。この考え方から、「基本的活力」の獲得が、社会性の段階的な発達を支えていると解釈できる。「基本的活力」は、乳児

期の「希望」に始まり、「意思(幼児前期)」、「目的(幼児後期)」、「有能感(学童期)」、「忠誠心(青年期)」、「愛(成人期)」、「世話(壮年期)」、「英知(老年期)」と続いていく。

4) 階層構造から解釈する、めざすべき対象者像と指導・支援内容

「道徳性発達理論」(Kohlberg, 1984)⁸⁾と「心理社会的発達理論」(Erikson, 1950/1959)³⁾⁴⁾は、研究領域が異なるが、社会性(道徳性)の発達に関して、「発達の必然性・普遍性に言及している点」、「発達は他者・社会との相互作用のなかで表れるとしている点」において類似性が指摘されている。¹⁰⁾また、この2つ理論は、菅野(2015)の「態度の6領域の階層構造」⁶⁾も含めて、各段階(「心理社会的発達理論」は成人期まで)の様相や変化の順序に関しても、共通する部分が多い。そこで、態度の6階層および態度指導にあたっての作業の提供方法と、2つの理論の発達段階および発達を支える要素である「社会的視点取得能力」「基本的活力」の位置づけを比較・整理し、Fig.5に示す。

荒木(1988)は、道徳性の発達をうながす環境要因として、「①役割取得が求められるさまざまな経験の場を与えること、②道徳的認知的葛藤を生じさせること、③公正な道徳的環境を与

態度の6領域の階層構造 (菅野, 2015)	「道徳性発達理論」 (Kohlberg, 1984) 「社会的視点取得能力」 (Selman, 1980)		「心理社会的発達理論」 (Erikson, 1950/1959)		
	作業の提供				
協調・協力	専門的ひとり作業 (セル方式)	普遍的倫理原理 社会的契約		親密性 (vs孤独)	愛
柔軟性・多様性		象徴的			
責任性	共同作業 (ライン方式)	社会組織の秩序		同一性 (vs同一性の拡散)	忠誠心
積極性		対人的同調	相互的		
自律性		道具主義的	自己 内省的	勤勉性 (vs劣等感)	有能感
感受性	個別活動 (セル方式)	他律的	主観的	自発性 (vs罪悪感)	目的
		自己欲求希求	自己 中心的	自律感 (vs恥・疑惑)	意思
				基本的信頼感 (vs不信)	希望

Fig.5 「態度の6領域の階層構造」と「社会性の発達」との比較

えること」りを挙げている。態度指導においても、作業提供を通じて、どのように人と関わる機会を作り、どのような心理的経験を積み重ねていくのかを、指導者・支援者が把握しておく必要がある。

そこで、Fig.5の解釈から、態度の6領域の各階層において、「どのような作業で」「どのように人と関わり」「何を体験するのか」について整理し、それぞれの階層においてめざすべき対象者像と、指導・支援内容の解釈を試みた。(Fig.6)

Fig.6で示した内容について、作業環境を提供し、菅野(2015)⁹⁾が述べているとおり、成功体験を通じて、態度の形成をしていくこと(Fig.3)が作業・就労支援の展開であると考えられる。

なお、前述したとおり、チェックリストは知的障害が比較的軽度である人にも対応できることをめざしている。作業・就労支援において、軽度知的障害のある人たちの支援課題は、作業技能の獲得・向上よりも、生活支援やメンタルケアが中心になることが多い。

野中(2011)は精神障害に対するリハビリテーションのなかで「人が主体的な活動を取り戻す過程を、利用者の状況を把握したうえで、意識的に支援する視点と技術」¹⁰⁾として、作業療法を紹介している。作業療法は「単純な活動からはじまって生活リズムをつくり、簡単な作品で自信を取り戻し、誰かに役に立つ体験を得たり

して、自分らしい作業を発見もしくは再発見する」¹¹⁾というプロセスを踏む。これはFig.6で示したプロセスにも共通しており、態度の階層構造が、作業技能の難易度や社会性の発達の手順性を示すだけでなく、作業提供を通じたメンタルケアのプロセスにも対応していると考えられる。

2. チェックリストの項目案と予備調査

1) 項目案の作成

前節で菅野(2015)⁹⁾の「態度の6領域の階層構造」について、社会性の発達の見点から再解釈を行い、それぞれの階層においてめざすべき対象者像と、指導・支援内容を検討した。これを参考にしつつ、具体的な項目づくりを進めていく。

項目づくりにあたっては、菅野(2015)⁹⁾による階層構造図(Fig.4)に記載されている内容をもとに、Fig.6で示した「作業の提供方法」「人との関わり方」「めざすべき心理的経験」の条件に合致するかを確認しながら、実際の作業現場で指導・支援が必要な事項を検討していった。

最も基礎となる「感受性」の階層に関しては、作業に向かうための前段階の指導・支援が中心であり、一般的な作業場面には当てはまらない事項が想定される。そこで、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領における「自立活動」⁹⁾を参考にした。「自立活動」の目標は「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服する

	どのような作業で	どのように人と関わり	何を体験するのか？
協調・協力	ひとり作業で (自分ひとりで判断して 作業を進めながら)	自ら他者に 働きかけて	最善を追求する
柔軟性・多様性	共同作業で	他者の意見を 取り入れながら	自分自身の特徴を 受け容れる
責任性	共同作業で	仲間と目標を 共有しながら	「貢献している」 と感じる
積極性	共同作業で	仲間の存在を 意識しながら	「一人でできる」 自信を持つ
自律性	個別活動で	支援者に 教わりながら	方法がわかる
感受性	個別活動で	支援者と一緒に 経験を積み重ねて	基本的な信頼関係 を築く

Fig.6 「態度の6領域の階層構造」の解釈

ために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」とされており、その内容として「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6区分27項目が示されている。これは「感受性」の項目にも合致する部分があると考ええる。

一方で、これまでの知的障害者の作業・就労支援では対象者に対して、「決まったこと(指示されたこと)に従う、もしくは一人でできるようになる」といったことだけが求められてきた。これは「態度の6領域の階層構造」で言い換えれば、「責任性」までの内容であり、より高次の階層である「柔軟性・多様性」「協調・協力」に関しては、指導・支援の範囲と考えられていなかった。そこで、これら上位2領域の項目作成にあたっては、「コンピテンシー・モデル」

を参考にした。「コンピテンシー」は「ある職務または状況に対し、基準に照らして効果的、あるいは卓越した業績を生む原因として関わっている個人の根源的特性」(Spencer 他,2001)¹³⁾と定義されており、「個人の性格のかなり深い、永続的な部分を占め、さらにはかなり広い範囲の状況や職務タスクにおける行動を予測できる」「さまざまな状況を超えて、かなり長期間にわたり、一貫性をもって示される行動や思考の方法」(Spencer 他,2001)¹³⁾であると説明されている。これは「態度」の定義にも類似しており、チェックリストの作成においても有用な視座であると考ええる。項目づくりにおいては、Spencer 他(2001)がコンピテンシーの具体的な内容をまとめた「コンピテンシー・ディクショナリー」¹³⁾を参考にした。

以上のプロセスを経て、「感受性」18項目、「自

Table 1 「はたらく態度のチェックリスト」の項目案(抜粋)

領域	No.	項目
感受性	AA001	(個別の対応で) 指導者・支援者に注意を向ける
	AA012	(集団のなかで) 指導者・支援者のやり方を模倣する
	AA016	指導者・支援者からの働きかけに応じて、活動に参加する
自律性	AB004	指導者・支援者の働きかけに従って、決められたとおりに作業を行う
	AB016	指導者・支援者の働きかけに従って、スケジュールどおりに行動する
	AB021	指導者・支援者に対して、適切な言葉づかいをする
積極性	AC003	自ら、決められたとおりに分担された作業を行う
	AC009	自ら、整理・整頓をする
	AC022	仲間・同僚どうしで、適切なふるまいをする
責任性	AD003	一人で、健康を管理し、安定して作業に参加する
	AD006	担当業務の完了まで集中・持続して作業を行う
	AD017	顧客や知らない他者に対して、適切な言葉づかいをする
多柔軟性	AE004	担当業務の進捗状況に応じて、優先順位をつけて作業を行う
	AE013	担当業務に関して、効率性向上の観点から作業方法を改善する
	AE017	担当業務に関して、自分とは違う意見でも公平に評価し、必要があれば取り込む
協調・協力	AF001	所属するチーム全体の作業の遂行にあたり、計画を立て、必要な準備をする
	AF004	所属するチーム全体の作業の進捗状況に応じて、自らの業務を調整し、応援に入る
	AF018	仲間・同僚と話し合う際に、異なる意見が出たときに調整をし、より良い解決方法を選択する

律性」22項目、「積極性」24項目、「責任性」18項目、「柔軟性・多様性」28項目、「協調・協力」29項目、合計139項目から成る、チェックリストの項目案を作成した。このうちの幾つかの項目を抜粋したものをTable 1に表す。

これらの項目案はあくまで試作版であり、実際の指導・支援の現場においてチェックリストを実用化するためには、項目内容の妥当性を検討しつつ、項目数を絞っていく必要がある。

2) 項目案の妥当性に関する予備調査

(1)目的

今回の調査では、チェックリストの項目案に関して、以下の2点について検討することを目的とする。

- ①各項目の内容および各領域の項目構成が、菅野(2015)⁶⁾の示すとおりに態度形成の難易度による階層性を表現できるものになっているか
- ②項目間で重複する内容になっていないか

(2)-1.調査方法

チェックリストの項目案の内容に関する妥当性を検証するために、2018年10～11月に、知的障害児・者の作業・就労支援を行っているA県およびB県の特別支援学校、就労継続支援事業所、就労移行支援事業所、特例子会社の支援担当者にチェックリストを配布し、調査を実施した。調査実施にあたっては、調査協力に関

する同意・協力の意思確認を行った。

支援担当者にチェックリストを配布し、対象者の「はたらく態度」の獲得状況について回答を求めた。チェックリストの各項目の内容について、対象者の態度の獲得状況(行動の定着度)によって、以下のとおり得点化した。

- ・「いつもしている(80～100%)」……………5点
- ・「よく、している(60～80%)」……………4点
- ・「ときどき、している(40～60%)」……………3点
- ・「あまり、しない(20～40%)」……………2点
- ・「めったに、しない(0～20%)」……………1点

(2)-2.分析方法

調査の目的に応じて、以下の分析を行った。

- ①各項目および各領域の平均得点を算出・比較
- ②各項目間の相関係数を算出

(3)結果と考察

調査に回答のあった人数は223名だった。対象者の性別・年齢・手帳等級の内訳をTable 2に表す。

①各項目および各領域の平均得点

各項目および各領域の平均得点をそれぞれFig.7, Fig.8に示す。

領域別の平均得点を比較すると、下位階層から上位階層の領域に向かって、平均得点が低くなっている。すなわち、上位階層の項目の態度形成の難易度が上がっていることが示唆され、これは菅野(2015)⁶⁾の理論を支持する結果と言える。

Table 2 対象者の性別・年齢・手帳等級

計	性別			年齢			手帳等級				
	男性	女性	不明	範囲	平均	SD	療育手帳		精神 2度	未所持	不明
							重度	中軽度			
223	146	76	1	4-75	22.3874	12.0013	44	156	4	1	18

Table 3 下位領域よりも平均得点が高い項目

領域	項目	平均 得点
自律性	指導者・支援者の働きかけに従って、決められたとおりに席につく・配置につく	4.3198
自律性	指導者・支援者の働きかけに従って、作業を始めたり、終えたりする	4.3153
積極性	自ら、決められたとおりに席につく・配置につく	4.0360

Table 4 上位領域よりも平均得点が高い項目

領域	項目	平均 得点
感受性	(集団のなかで)指導者・支援者の非言語での働きかけに応答する	3.8964
感受性	指導者・支援者に対して、自分の意思を伝える	3.9189
積極性	仲間・同僚どうしで、定型的な報告・連絡を行う(作業の開始・完了、確認の要請)	2.6351

ただ、項目別の平均得点を詳しく見ていくと、その項目よりも下位の領域の平均得点よりも得点が高い(達成が容易である)項目(Table 3)や、逆に上位の領域の平均得点よりも低い(達成が困難である)項目(Teble 4)がある。例えば、「自律性」領域の「指導者・支援者の働きかけに従って、作業を始めた、終えたりする」といった項目は、「感受性」領域の平均得点(4.25)よりも得点が高い(4.32)。この項目で問われているのは作業の質よりも「指導者・支援者の働きかけに従って、作業に参加する」ことであり、「作業に向かう態度」という意味では、「感受性」の領域に相当すると考えられる。一方で、「積極性」領域の「仲間・同僚どうしで、定型的な報告・連絡を行う(作業の開始・完了、確認の要

請)」といった項目は、「責任性」の平均得点(2.76)よりも得点が高い(2.64)。この項目は当初、「一人でできること(自立性)」といった「積極性」に関わる態度を念頭にして設定したが、それよりも「自分で作業を管理していく」といった「責任性」に関わる態度が求められる項目であったことが考えられる。こうした項目に関しては、項目の記述を変更したり、項目自体の領域配置などを再検討する必要がある。

また、領域別の平均得点の比較では、「柔軟性・多様性」「協調・協力」の上位2領域は、下位4領域に比べて平均得点が極端に低くなっている。これはこの2領域の項目の内容が難しすぎるのが要因と考えられる。例えば、菅野(2015)⁶⁾は「柔軟性・多様性」の一つとして、「自

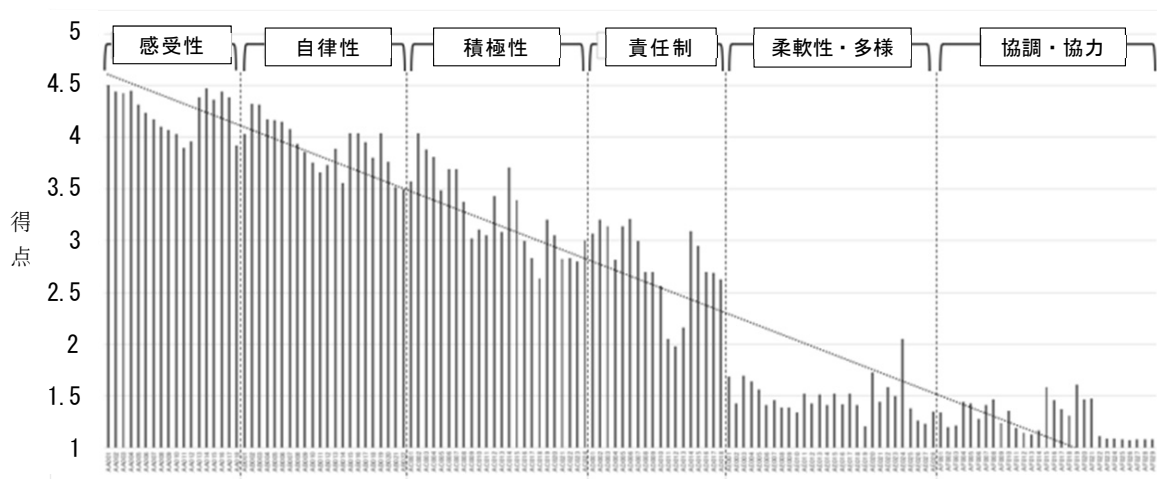


Fig. 7 項目別平均得点

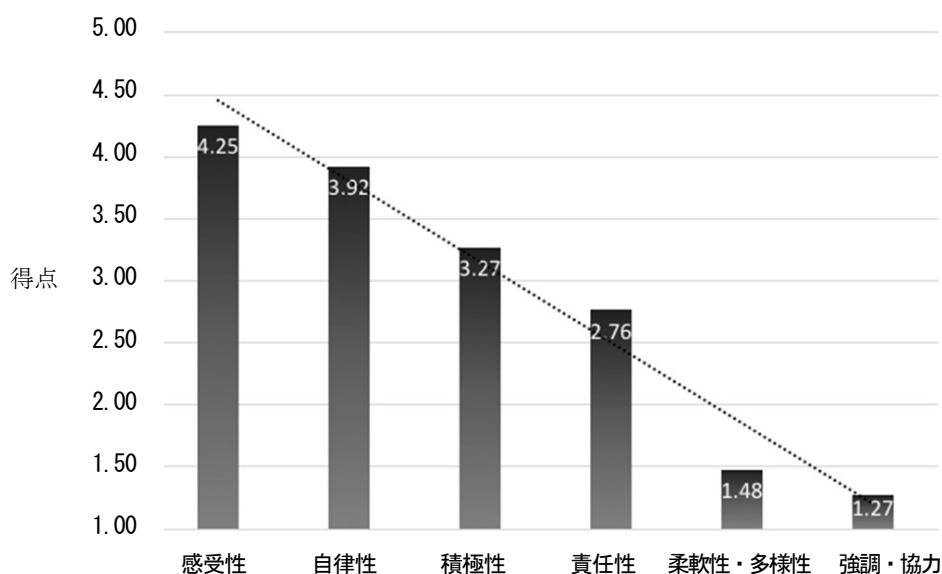


Fig. 8 領域別平均得点

己改善力」を挙げているが、項目案のなかでは「担当業務に関して、品質向上の観点から作業方法を改善する」などがこれに相当する。しかし、この記述からは、「既存にはないまったく新しい作業方法を考案する」といった意味合いにも読み取れてしまうため、本来、「柔軟性・多様性」の階層で想定しているものよりも難易度の高い内容になってしまっていると考えられる。また、「協調・協力」では「所属するチームに求められる社会的な要請を理解し、新たなプロジェクトを立ち上げる」といった非常に高度な内容の項目もあり、これも指導・支援場面には当てはまらないことが考えられる。したがって、「柔軟性・多様性」「協調・協力」の2領域に関しては、項目内容を再検討する必要がある。

②各項目間の相関

各項目間の相関について、Fig.9に示す。

一般的に「相関がある」と考えられる相関係数0.4以上で見てみると、「感受性」～「責任性」の4領域と、「柔軟性・多様性」「協調・協力」の2領域に大別できる。これは、平均得点の比較と同様、下位4領域と、上位2領域との間に、

質的にも違いがあることが示唆されていると考えられる。また、相関係数0.7以上の場合、一般的には「強い相関がある」と考えられているが、そのなかでも非常に高い数値(0.8以上)が見られており、項目内容が重複している可能性もある。それらの項目に関しては、内容を検証し、一つの項目として整理していく必要がある。

3. チェックリストの作成

前節での予備調査の結果・考察をもとに、チェックリスト項目の再検討を行った。

まず、相関係数0.8以上の「非常に高い相関」が見られた項目に関しては、項目内容を検証し共通する表現として、一つの項目に整理した。例えば、「自ら、決められたとおりに作業する場の清掃をする」「自ら、整理・整頓をする」「自ら、清潔さを保つ」「自ら、身だしなみを整える」の4項目に関しては、「ひとりで、正しい手順で活動の準備・片付けを行う」というように、一つの項目にまとめた。この手続きにより、139あった項目案が、54項目に整理された。また、他の項目との間に「非常に高い相関」は見

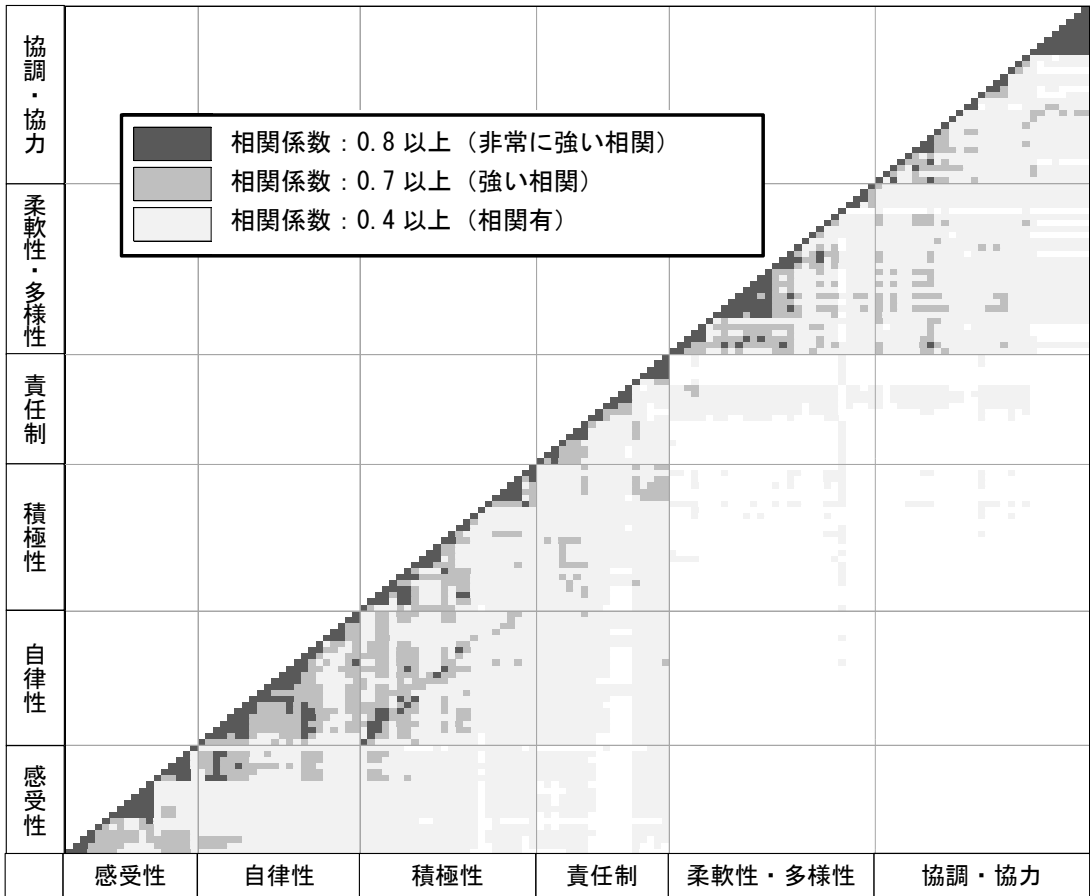


Fig. 9 項目間の相関

られず、そのまま独立して残った項目についても、項目の記述を再検討した。

「感受性」「自律性」「積極性」「責任性」の4領域に相当すると考えられる28項目に関しては、もとになった項目群の平均得点を参照にしつつ、再度、菅野(2015)⁶⁾の「態度の6領域の階層構造」(Fig.4)とその解釈(Fig.6)に照らし合わせて、領域配置を再検討した。

「柔軟性・多様性」「協調・協力」に相当すると考えられる26項目に関しては、まず実際の指導・支援場面には当てはまらない(そういった機会がない、難易度が高すぎる)と考えられる項目(13項目)を削除した。残った項目と新たに1項目を追加し14項目に関して、領域配置を再検討した。

以上の手続き(Fig.10)から各領域7項目、全42項目から成る「はたらく態度のチェックリスト」を完成させた。

作成した『「はたらく態度」のチェックリスト』をTable 5に表す。

● Ⅲ. 今後の課題

本論では、菅野(2015)⁶⁾の「態度の6領域の階層構造」をもとに、『「はたらく態度」のチェックリスト』を作成した。作成にあたっては、社会性の発達に関する先行研究を参照にしつつ調査を実施し、項目案の妥当性を検証した。

今後、チェックリストを作業・就労支援の現

場で実用化するためにはいくつかの課題がある。まず、チェックリストの妥当性・信頼性に関しては、引き続き検証を行っていく必要があるだろう。特に「柔軟性・多様性」「協調・協力」の上位2領域に関しては、調査結果から、項目内容について大幅な再検討を行ったため、統計的なエビデンスは得られていない。チェックリストの標準化は今後の大きな課題である。

また、リストの項目内容はさまざまな指導・支援現場においても対応できるようにあえて抽象的な表現をしているものが多い。例えば「場にあったふるまいをする」という項目に関して、実際にどのような態度(行動)が課題となるのかは、対象者個々の実状や指導・支援の現場によっても変わってくるであろう。現段階では、チェックリストの項目から対象者の課題を的確に抽出できるかは、リストを使用する指導者・支援者に委ねられる形である。チェックリストを有効に活用するためには各項目に付随する、より具体的な下位項目づくりが求められるが、これには指導・支援現場での実践例を積み重ねていく必要があるだろう。菅野(2015)⁶⁾は態度の階層構造を説明するなかで、態度指導の展開についても言及しており、チェックリストもこれに対応するように作成している。チェックリストの精度を高めていくためにも指導・支援現場での実践は不可欠である。

また、態度指導は教育、福祉、労働のそれぞれの場で単発的に行われるものではなく、生涯にわたって継続的に行われていくものである。



Fig. 10 チェックリスト項目の再検討

Table 5 「はたらく態度」のチェックリスト

領域	No.	項目
感受性	AA01	(個別の活動のなかで)支援者からの言語・非言語での働きかけに対して、注意を向ける
	AA02	(個別の活動のなかで)支援者からの言語での働きかけに対して、何らかの形で応答する
	AA03	(個別の活動のなかで)支援者からの非言語での働きかけに対して、何らかの形で応答する
	AA04	(個別の活動のなかで)支援者のやり方を真似る
	AA05	(集団活動のなかで)支援者からの言語・非言語の働きかけに対して、何らかの形で応答する
	AA06	支援者からの働きかけに応じて、活動に取り組む
	AA07	支援者に対して、何らかの形で自分の気持ちを伝える
自律性	AB01	活動をするために姿勢を整える
	AB02	指示に従って、正しい手順で活動に取り組む
	AB03	指示に従って、正しい手順で活動の準備・片付けを行う
	AB04	指示に沿って、正しいスケジュールや配置で活動に取り組む
	AB05	スケジュールや配置を変更する指示に従って、活動に取り組む
	AB06	支援者に対して、活動に関する定型的な報告を行う
	AB07	支援者に対して、適切なふるまいをする
積極性	AC01	ひとりで、正しい手順で活動に取り組む
	AC02	ひとりで、正しい手順で活動の準備・片付けを行う
	AC03	ひとりで、スケジュールや配置を確認して活動に取り組む
	AC04	気持ちや体調を整えて、安定して活動に取り組む
	AC05	活動を完了させるまで、集中して取り組む
	AC06	場に合ったふるまいをする
	AC07	仲間・同僚に対して、適切なふるまいをする
責任性	AD01	ミスや見落としがないかを確認して、正確に作業を行う
	AD02	作業しやすいように、整理・整頓をする
	AD03	作業に必要な質問をする
	AD04	仲間・同僚どうして、作業に関する定型的な報告・連絡を行う
	AD05	作業の進み具合に応じて、報告・連絡・相談を行う
	AD06	遅刻・休みなどの連絡・相談を行う
	AD07	あまり知らない人に対して、適切なふるまいをする
柔軟性・多様性	AE01	効率的に作業を進める
	AE02	優先順位に基づいて、作業を進める
	AE03	作業の改善・向上のために、自分の作業を見直す
	AE04	作業の改善・向上のために、仲間・同僚の見本や意見などを参考にする
	AE05	チームの仕事の目標に準じて、自分の作業目標を立てる
	AE06	チームの仕事の進み具合に応じて、自分の作業の進め方を調整する
	AE07	チームの仕事の進み具合に応じて、仲間・同僚の作業に加勢する
協調・協力	AF01	チームの仕事の目標を立てる
	AF02	チームの仕事のスケジュールを組み立てる
	AF03	チームの仕事の役割分担や配置を組み立てる
	AF04	チームの仕事の進み具合に応じて、仲間・同僚と話し合っ調整をする
	AF05	チームの仕事の進み具合に応じて、仲間・同僚に適切な指示・要請をする
	AF06	仲間・同僚に対して、適切な助言・支援をする
	AF07	組織全体の目標達成のために、チーム間の調整をする

言い換えれば、チェックリストを活用することによって、教育・福祉・労働の場をまたがる継続的な指導・支援も期待される。

このように、チェックリストの作成は、それに伴う多くの知的障害児・者支援における課題解決にもつながることが期待される。今後は、チェックリストの標準化と並行して、作業・就労支援における態度指導の体系化を進めていく必要もあるだろう。

文 献

- 1)荒木紀幸(1988)：道徳教育はこうすればおもしろい。コールバーグ理論とその実践，北大路書房。
- 2)ブリタニカ国際大百科事典 小項目事典。
- 3)Erikson, E. H(1950)：Childhood and Society. New York: W. W. Norton.
- 4)Erikson, E. H(1959)：Identity and the life cycle. New York: W. W. Norton.
- 5)堀野緑・浜口佳和・宮下一博(2014)：子どものパーソナリティと社会性の発達. 測定尺度つき，北大路書房。
- 6)菅野敦(2015)：障害者支援の基本的な考え方. 改訂 社会就労センター ハンドブック, 全国社会福祉協議会, pp83-104.
- 7)Kohlberg, L(1971)：How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In Mischel, T. (Ed.)Cognitive development and epistemology. Academic Press.
- 8)Kohlberg, L(1984)：The Philosophy of Moral Development. Essays on Moral Development, vol. 2, New York: Harper and Row.
- 9)文部科学省(2017)：特別支援学校小学部・中学部学習指導要領。
- 10)日本道徳性心理学研究会(2015)：道徳性心理学，北大路書房。
- 11)野中猛(2011)：図説 リカバリー 医療保健福祉のキーワード，中央法規出版。
- 12)Selman, R(1980)：The growth of interpersonal-understanding. New York: Academic Press. Inc.
- 13)Spencer, L. M. Spencer, S. M(2001)：コンピテンシー・マネジメントの展開. 導入・構築・活用，生産出版。