

大学生対象の指導目標設定を目的とする「自立活動の指導プログラム」に向けた改善点の検討 —特別支援学校教員を対象にした結果を分析して—

岡本邦広*¹

要 約

本研究では特別支援学校教員を対象に、「指導目標を設定するに至る判断の根拠」を示す段階に特化した指導プログラムの効果の検討とともに、大学生を対象とした指導プログラムに向けた改善点を明示することを目的とした。県立特別支援学校の教員7名を対象とした（教員経験年数2年未満1名、10年以上6名）。指導プログラム（180分）は、演習1、講義（指導課題の優先順位選定のための判断基準の説明、機能的アセスメントに基づく指導課題の生起要因の説明・演習）、演習2及びアンケートで構成された。演習1及び演習2は、同一内容であった。結果、指導目標の設定理由として、「生起要因」について、指導プログラム後はその前に比べて「先行条件」及び「結果条件」の両条件からの記述が増加した。一方、「優先順位」について、指導プログラム後はその前に比べて、指導プログラムで提案した優先順位の根拠となる観点のカテゴリ数が増加するとともに、「優先順位」の根拠となる視点を記述する対象者数が増加した。結果から、指導プログラムは一部の対象者に効果をもたらしたことが示された。大学生対象の指導プログラムに向けた改善点として、①複数科目との連携(カリキュラム・マネジメント)による演習時間の確保、②「生起要因」「優先順位」の各側面の記述を促すワークシートの工夫、③「優先順位」に関する練習問題の設定の3点が指摘できた。

1. 緒言

自立活動は、特別支援学校の教育課程において特別に設けられた指導領域であり、障害のある児童生徒個々の実態把握によって導かれる「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」及び「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」、いわゆる心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するものである¹⁾。文部科学省^{1,2)}は学習指導要領の改訂を行い、障害のある児童生徒に対する自立活動の指導の一層の重要性と共に、個別の指導計画作成における「指導目標（ねらい）を設定するに至る判断の根拠」を書面化する必要性を指摘している。

しかし、藤井ら³⁾の自立活動に関する調査研究に参加した特別支援学校教員は、「事例において、複数ある（行動問題^{†1)}の）うちのどの指導課題を指

導目標にするべきか、といったことが難しい」と回答していた。さらに、藤井ら³⁾は安藤⁴⁾を援用し、教員養成大学・学部のカリキュラムにおいて、自立活動にかかわる科目の開設を行っている教員養成大学・学部がわずかであることを述べるとともに、自立活動を主に内容構成する科目の開設を必修としていない、現行の特別支援学校教諭免許状の取得にかかわる枠組みを指摘している。したがって、藤井ら³⁾や安藤⁴⁾より現行の教員免許状制度においては、特別支援学校教諭免許状を取得し特別支援学校に勤務していても、必ずしも自立活動には精通しているとは限らないことが指摘できる。藤井ら³⁾及び安藤⁴⁾の指摘や、自立活動が特別支援学校独自に設けられた教育課程上の指導領域¹⁾であることを勘案すると、特別支援学校教諭免許状取得を目指す大学生に対して、自立活動に関する正確な知識や技能、とり

*1 川崎医療福祉大学 医療福祉学部 医療福祉学科
(連絡先) 岡本邦広 〒701-0193 倉敷市松島288 川崎医療福祉大学
E-mail : k-okamoto@mw.kawasaki-m.ac.jp

わけ、今回の学習指導要領の改訂で重視される「指導目標（ねらい）を設定するに至る判断の根拠」を述べる能力を身に付けさせることが重要課題であると考えられる。また、そのような能力を身に付けさせる自立活動の指導プログラムの開発が急務と考えられる。

文部科学省¹⁾(p.105)は、自立活動の個別の指導計画を作成する上で、最も重要な点が、実態把握から指導目標（ねらい）を設定するまでのプロセスにあると指摘する。このプロセスには、①児童生徒の実態をどのように捉え、②なぜその指導目標（ねらい）を設定することにしたのかといった2つの内容が含まれる。また、このプロセスを踏まえて、指導目標（ねらい）の設定に至る考え方を関係者間で共有することで指導の根拠を明らかにしやすくなると考えられている¹⁾(pp.105-106)。文部科学省¹⁾(pp.105-106)を基にすると、「指導目標（ねらい）を設定するに至る判断の根拠」を示す段階には、「行動問題等の指導課題における生起要因の検討」（前記①に該当）、ならびに、「指導課題の優先順位の選定」（前記②に該当）の2つの手続きを含むと考えられる。

「行動問題等の指導課題における生起要因の検討」について、機能的アセスメントに基づく分析方法が有効であると考えられる⁵⁾。その理由として、機能的アセスメントは、①指導課題（行動問題等）の生起要因を本人及び環境の側面から客観的に分析することが可能、②指導課題と機能的に等価な代替行動（指導目標）の設定が可能といった2点が考えられる。機能的アセスメントは、行動問題の先行条件と結果条件の機能的関係から行動問題の機能（行動問題が果たしている役割）を分析する情報収集プロセスである。行動問題の機能として、注目の獲得、感覚刺激の獲得、もの・活動の要求の獲得、課題からの逃避の4つがあるとされている。情報収集は、①関係者や本人に対するインタビュー、②直接観察による記述的分析、③環境条件の操作による実験的分析の3つのすべて、あるいはいずれかによる⁶⁾。

例えば指導課題として、「人を叩く行動」の特徴を有する事例を考える。機能的アセスメントに基づく分析を行った結果、本事例では、「a.他者との適切なコミュニケーションスキルの不足」を背景に、

「b.他児や教師が近くにいる」状況で、「c.人を叩く行動」が生起し、結果的に、「d.しなげなければならないはずの学習課題をしなくてすむ状況を得た（逃避の獲得）」という随伴性が機能していたとする。機能的アセスメントに基づく指導計画を立案すると、例えば、「a.コミュニケーションのとれる教師の存在」を背景に、「b.関係の構築されている教

師が近くにいる」状況で、「c.『教えてください』や『休憩』という要求言語行動」が生起し、結果的に、「d.しなげなければならないはずの課題をしなくてすむ状況を得た（逃避の獲得）」のように、当初の指導課題も指導目標の行動が生起した結果は同じ役割（この場合は、逃避の獲得）を果たすことになる。機能的アセスメント未実施の場合は、指導目標が安易に「人を叩かないようにする」となってしまう恐れがある。しかし、上述のように機能的アセスメントを実施することで、『教えてください』や『休憩』という要求言語行動を獲得できるようにするという指導目標の具体を提示することが可能になると考えられる。以上から、「行動問題等の指導課題における生起要因の検討」にあたっては機能的アセスメントに基づく分析が有効と考えられる。

一方、「指導課題の優先順位の選定」について、真鍋⁷⁾は複数の指導課題から優先順位を選定する際に、「本人や周りの子供にとって重要な行動、またはその時期で緊急性が高いもの」「できるだけ、日々繰り返され設定が日によって大きく異なるもの」「担当教諭が支援を行うことが可能な場面」の3つを概ね満たすものを指導目標として設定したところ、ある事例においては比較的容易に指導目標が選定できたことが報告された。また、岡本と井澤^{8,9)}は、指導目標（標的となる行動問題）を選定する際には、行動問題の「緊急性」「支援者（親）のストレス」「本人への危険性」「他者への危険性」「頻度」「従事時間」の6項目をそれぞれ5段階評価し、指導目標の優先順位を選定することを提案した。これらのことから、指導目標の優先順位を選定する際、指導課題が複数みられる場合は、真鍋⁷⁾や岡本と井澤^{8,9)}が提案した判断基準を基に、指導課題同士を比較しながらその高低を比較することで、指導課題の優先順位の選定が可能であると考えられる。

以上のことから、筆者が上述した先行研究を参考にして、「行動問題等の指導課題における生起要因の検討」「指導課題の優先順位の選定」に関する内容の2つの視点を盛り込み、特別支援学校教諭免許状の取得を目指す大学生を対象とした自立活動の指導プログラム（以下、指導プログラム）を作成した。大学生に対する指導プログラム実施前に、特別支援学校教員に指導プログラムを受講してもらい、その効果を検討するとともに、大学生を対象とした指導プログラムに向けた改善点を明示することによって、大学生が、「指導目標を設定するに至る判断の根拠」を述べる能力を身に付けることが妥当な指導プログラムを提供できると考えた。

そこで、本研究では現職の特別支援学校教員を対

象に、「指導目標を設定するに至る判断の根拠」を示す段階に特化した指導プログラム（指導課題の優先順位選定のための判断基準を設定するとともに、機能的アセスメントの解説を盛り込んだプログラム）の効果を検討するとともに、大学生を対象とした指導プログラムに向けた改善点を明示することを目的とした。

2. 方法

2.1 対象者

X県にある2つの特別支援学校に対して文書にて研究協力の依頼を行ったところ、X県立Y特別支援学校の教員7名から研究協力の意思表示があり、その7名（A, B, C, D, E, F, G）を対象者とした（表1）。対象者の「年齢段階」は、30歳代が1名、40歳代が2名、50歳代が4名であった。「性別」は、

男性が3名、女性が4名であった。「教員経験年数」は「3年未満」が1名、「10年以上20年未満」が1名、「20年以上」が5名であった。機能的アセスメントに関して、系統的な研修を受けた対象者はいなかった。

2.2 研修実施日・場所

Z年12月28日（13:30～16:30）、公共施設の一角に

表1 対象者のプロフィール

対象者	性別	年齢段階	教員経験年数
A	女	40	17年8か月
B	女	50	33年8か月
C	女	40	17年3か月
D	男	30	1年9か月
E	男	50	32年9か月
F	女	50	28年9か月
G	男	50	33年9か月

事例

- ・特別支援学校中学部1年生男子生徒。
- ・知的障害を伴う自閉症。
- ・聴覚から情報をとらえることは苦手であるものの、視覚からの情報を理解することが得意である。
- ・運動が好きで、進んで体を動かしている。
- ・他者の様子に関心があり、進んでコミュニケーションを取ろうとする。
- ・気持ちが落ち着かなくなったときに、自らの行動を抑制することが難しく、他者に対して荒々しい行動に及んでしまうことがある。
- ・困ったことに直面したときに、他者に援助を求める方法が身に付いていない。
- ・険しい表情・口調で話してしまうことが多く、相手に動揺を与えてしまうことがある。
- ・感情などを言葉にして話すことが難しく、相手に意思が伝わらないことが多い。
- ・一方的に話してしまうことが多く、相手の話を聞くのが苦手なため、会話が成立しにくい。

設定した指導目標

指導目標の設定理由

図1 指導プログラム前後で用いた演習問題

において実施した。

2.3 研修手続き

2.3.1 指導プログラム

演習1, 講義, 演習2の流れで構成された。講義内容は、文部科学省¹⁾, 真鍋⁷⁾, 岡本と井澤^{8,9)}, アルバートとトルートマン¹⁰⁾を基に筆者が作成した。演習1及び演習2は同一の演習問題であり、文部科学省¹⁾の「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園・小学部・中学部)」における知的障害を伴う自閉症の事例(pp152-154)を基に作成した。指導プログラム(180分)の内容は、以下の通りであった。

(1) 演習1(25分間):対象者の既有的知識のみで、指導課題の生起要因を分析し、またどのような観点から指導目標を設定するかを測定するために、対象者に演習1¹⁾の実施を依頼した(図1)。

(2) 講義(120分間)(休憩15分含む):以下に示す①~③の3つの内容から構成された(表2)。

①「指導課題(行動問題等)の生起要因の検討」を説明した。指導課題(行動問題等)の生起要因は、「3つのポイント」として、機能的アセスメントの理論に基づき、「そのように行動することで、子供は何

を得たか」〔指導課題(行動問題)が果たしている役割(「注目の獲得」「ものの要求の獲得」「感覚刺激の獲得」「逃避の獲得」の4つの機能)〕,「そのように行動するきっかけ(直接)は何」,「そのように行動するきっかけ(間接)は何」〔指導課題(行動問題)を強化している背景要因(例えば、コミュニケーションが未獲得、病気など)という3つの視点から検討することが必要であると説明した。〕「3つのポイント」説明後は、それに関する練習問題や、知的障害や知的障害を伴う自閉症を扱った事例に対する3つのポイントを踏まえた練習問題を実施した。

②「指導目標設定時のポイント」を、以下の2つの側面より説明した。1つ目は、「指導目標を記述する際の留意点」(客観的な記述,「○○する」という記述)であった。2つ目は、「指導目標を設定する根拠」である。演習1と異なる事例¹⁾に見られる複数の実態(例えば、「他児を叩く」「順番を待つことができない」「大声を上げる」等)を基に、「現在、改善の必要性はあるか」「数年後、改善の必要性はあるか」「改善の可能性はあるか」「他の課題への影響はあるか」「自分への影響はあるか」「他者への影響はあるか」「頻度」の7観点のそれぞれを、「5. とて

表2 指導プログラム

講義・演習内容	時間(分)
■演習1	25
■指導課題(行動問題等)の生起要因の検討	90
●3つのポイント	
・「そのように行動することで、子供は何を得た」という視点(行動の機能)	
・「そのように行動するきっかけ(直接)は何」という視点	
・「そのように行動するきっかけ(間接)は何」という視点	
●3つのポイントに関する練習問題	
●事例に対する練習問題	
・事例1:「注目」「逃避」の機能を有する行動問題の事例	
・事例2:「感覚刺激」の機能を有する行動問題の事例	
●演習1と同じ形式(事例は異なる)から指導課題や機能を推測する練習問題	
・自分の思い通りにならないと情緒が不安定になり、混乱する場合がある	
・自分の思いや気持ちを一方的に通そうとする場合がある	
休憩	15
■指導課題の優先順位の選定	15
●目標の記述(客観的な記述)	
●目標の優先順位を選定する際の8つの視点	
●優先順位の選定手続き	
■まとめ	
●目標設定記述に至るプロセス	
■演習2及び振り返り	35

も高い」「4. どちらかという高い」「3. どちらでもない」「2. どちらかという低い」「1. とても低い」の5段階で評価する。また「従事時間」を、「5.

とても長い」「4. どちらかという長い」「3. どちらでもない」「2. どちらかという短い」「1. とても短い」の5段階で評価することを提案した。併せて、その際に他の項目より高い評価が得られた観点が、指導目標を設定する際の根拠となることを教示した。「指導目標設定時のポイント」については、演習を行わず、説明のみの実施であった。

(3) 演習2及び振り返り(35分間(演習問題25分、振り返り10分))：どのような観点から指導目標を設定するかを測定するために、対象者に演習1で使用した演習問題¹⁾の実施を依頼した。さらに演習2後は、対象者に、振り返り表に講義における評価を依頼した。

2.4 評価方法

筆者を含む研究者2名(ともに特別支援学校の教員経験を複数年有する)が、以下の2観点から、演習1及び演習2における以下に示す視点1及び視点2の記述が含まれているかどうかを協議しながら分析した。

視点1：指導課題(行動問題)の生起要因を、「先行条件」「結果条件(機能)」の側面から記述しているか(例えば、「教師から難しい課題を提示された時に(先行条件)、つばを吐く行動(行動問題)が生起すると、難しい課題が取り下げられる傾向にあった(結果条件)」といった記述の有無)。

視点2：指導目標の設定時に「改善の必要性(現在)」「改善の必要性(数年後)」「改善の可能性」「他の課題への影響」「自分への影響」「他者への影響」「頻度」「従事時間」の8観点のいずれかを根拠にして記述しているかを分析した。

2.5 アンケート

「講義内容」について、「とても簡単」から「とても難しい」までの5件法にて回答を求めた。また、「講義時間」について、「とても短い」から「とても長い」までの5件法にて回答を求めた。さらに、「その他(講義の改善点等)」について、自由記述を求めた。

2.6 倫理的配慮

本研究は、筆者の所属機関における倫理委員会の承認を得て実施した(承認番号19-067)。また本研究への参加は、対象者の同意を書面で得て実施した。

3. 結果

表3に、対象者の指導プログラム前後における「指導目標の設定理由」「生起要因の記述の有無」「優先順位の記述の有無」を示した。

3.1 指導課題の「生起要因」に関する記述の変化

指導プログラム前、「先行条件」に関する記述がB, D, F, Gの4名(57.1%)、「結果条件」に関する記述が0名(0%)であったのが、指導プログラム後は、「先行条件」に関する記述がC, D, E, F, Gの5名(71.4%)、「結果条件」に関する記述がD, E, Fの3名(42.8%)となった。以下に、各対象者の指導プログラム前後の生起要因に関する記述を示した。

Aについて、指導プログラム前後において両条件に関する記述はなかった。

Bについて、指導プログラム前は、「先行条件(気持ちが不安になった時)」に関する記述があったが、指導プログラム後は両条件に関する記述はなかった。

Cについて、指導プログラム前は両条件に関する記述はなかったが、指導プログラム後は「先行条件(スキル不足)」のみに関する記述がみられた。

Dについて、指導プログラム前は、「先行条件(方法がわからない)」のみにみられたが、指導プログラム後は両条件(「先行条件:気持ちが落ち着かなくなった時、コミュニケーション能力不足」「結果条件:逃避」)に関する記述がみられた。

Eについて、指導プログラム前は両条件に関する記述はなかったが、指導プログラム後は両条件(「先行条件:コミュニケーション能力(スキル)が低い」「結果条件:難しい状況や困難から逃避」)に関する記述がみられた。

Fについて、指導プログラム前は、「先行条件(コミュニケーションをとりたいという欲求がある)」のみみられたが、指導プログラム後は両条件(「先行条件:適切な意思表示の手段の獲得が不十分で自分の思いを他者にうまく伝えられず;落ち着かない」「結果条件:逃避」)に関する記述がみられた。

Gについて、指導プログラム前後で「先行条件(困難な場面になった時)」のみに関する記述がみられた。

3.2 指導課題の「優先順位」に関する記述の変化

図2に、指導プログラムで提示した8観点の指導プログラム前後における対象者の記述数の変容を示した。指導プログラム前は、「他者への影響」(2名)、「自分への影響」(2名)、「他の課題への影響」(1名)の3観点からの記述がみられた。指導プログラム後は、「他者への影響」(4名)、「改善の必要性(現在あるいは数年後)」(3名)、「自分への影響」(2名)、「改善の可能性」「他の課題への影響」「頻度」「従事時間」(いずれも1名)と7観点からの記述がみられた。

また表3から、優先順位に関する記述を行った対象者数について、指導プログラム前はC, E, Fの3名(42.8%)であったが、指導プログラム後はA, B,

表3 指導プログラム前後における対象者の記述内容の変容

A

	Pre	Post
設定理由	<ul style="list-style-type: none"> ・困った時、気持ちが落ち着かない状況を自分で理解し、相手（他者）に頼る。他者に聞くことを身に付ける必要があると考えたため ・相手の表情を見て、相手が今、どのような気持ちで自分の話を聞いているのか、理解する力を身に付けさせたいと考えたため 	<ul style="list-style-type: none"> ・荒々しい行動は、「改善の必要性」があり、「他者への影響」もあり、指導するのに時間がかかる（<u>従事時間</u>）と思われるため、ここを最優先として教師が介入し、落ち着かない時のルールを一緒に決める。 教師がそばにいて、困った時は友達や教師に聞くことなど、アドバイスをすることで、なるべく穏やかに他者と過ごせるようにしたい。そうすることは「荒々しい行動」をおさえることになると考えたため。
生起要因	先行条件	
	結果条件	
優先順位		

B

	Pre	Post
設定理由	<p>対象児は気持ちが不安になった時（<u>先行条件</u>）に不適切な言動がみられている。その言動の原因は、感情を表現する適切な方法の未習得にあると思われる。そこで、まずはその表現方法の理解を促し、その表現を落ち着いた場面で使っていく経験が必要であると考え、この目標を設定した。</p>	<p>指導課題としては、①自分の思いを適切に伝えられない、②他者への荒々しい言動が挙げられた。これらの2つの行動について、「改善の必要性」「他の課題への影響」は同程度であった。一方、①の自分の思いの表現については、「改善の必要性」「自分への影響」「頻度」の優先順位が高かった。以上のことから、自立活動の指導目標として、自分の思いを表現することに関する内容を選定した。</p>
生起要因	先行条件	
	結果条件	
優先順位		

C

	Pre	Post
設定理由	<p>本児の情緒の安定が全ての活動に大きく影響していると考え、聴覚より視覚の情報をういた目標を設定した。本児に合ったツールを見つけ活用し、本児の気持ちや行動の整理ができるようになる（「自分への影響」）、本児の安定や他者とのトラブル回避（「他者への影響」）、本児の教育活動や日常生活がよりスムーズになりより豊かな生活や深い学びができるのではと考えた。</p>	<p>本児が他者へ関心がありコミュニケーションを取ろうとするにも関わらず、<u>そのスキル不足のために（先行条件）</u>他者に対して不適切な行動を取り、良好な関係やコミュニケーションがとれていないので設定した。また、改善の必要性や可能性、他者への影響などから考えて（「改善の必要性」「改善の可能性」「他者への影響」）目標を設定した。</p>
生起要因	先行条件	
	結果条件	
優先順位		

D

	Pre	Post
設定理由	<ul style="list-style-type: none"> ・対象生徒は落ち着かなくなると他傷行為があるとあるが、<u>落ち着かなくなる原因は他者とのコミュニケーションを望みながらも方法がわからないということ（先行条件）</u>があるのではないかと考えたため。 ・視覚に訴えて、方法を手順書を見ながら学ばせたいため 	<p>①対象生徒Aの課題として、<u>気持ちが落ち着かなくなった時（先行条件）</u>に他傷行為をとってしまうことが挙げられるが、その原因はAのコミュニケーションをとりたいという欲求に対するコミュニケーション能力不足にあると考えたため（コミュニケーション能力不足（先行条件）→他傷行為→逃避（結果条件）の図あり）。</p>
生起要因	先行条件	
	結果条件	
優先順位		

文中のゴシック文字や下線は、筆者による

表3 つづき

E

	Pre	Post
設定理由	一番困っているのはコミュニケーションの取り方と 考えた。一方で、身体を動かすことが得意であるなら、そこからスタートして運動を行う中で教師とのやり取りを成立させることがやりやすいと考える。 しかも、言葉を用いることに不安があるならば、一定のコミュニケーションカードを用意してカードのやり取りから言葉にシフトしていけば効果的と考える（「他の課題への影響」）。	自分に対して注目してほしいのに、 <u>コミュニケーション能力（スキル）が低い</u> ため（ <u>先行条件</u> ）、 <u>難しい状況や困難から逃避（結果条件）</u> していることが多いと判断した。その中でも、自分が困っていても方法が身に付いていない方を優先して設定した。 一方で、体を動かす運動が好きなので、運動を行う時に場面設定の方が効果的であると考えた。上記の目標が達成できると、教師や友達との適切なかわり方へも効果が期待（「他者への影響」）できる。
生起要因	先行条件 結果条件	
優先順位		

F

	Pre	Post
設定理由	本人には他者とコミュニケーションをとりたいという <u>欲求がある（先行条件）</u> が、自分の思いを適切に伝える手段を身に付けていない。ことに困ったことに直面した時にどう援助を求めてよいかわからないために、動揺し、不適切な行為に及ぶことが多いとも考えられる。本人の心の安定をはかるため、また本人の他者と関わりたいという欲求を求めてよいかわからないために、動揺し不適切な行為に及ぶことが多いとも考えられる。本人の心の安定をはかるため（「自分への影響」）、また本人の他者と関わりたいという欲求を満たすために（「他者への影響」）、適切に意思を伝える手段を獲得させることは重要な課題と考える。	本児は他者と関わることの好きな生徒であるにも関わらず、 <u>適切な意思表示の手段の獲得が不十分で自分の思いを他者にうまく伝えられず（先行条件）</u> 、理解されないもどかしさを感じている。 <u>困った場面でも他者に援助を求めることができず（「他者への影響」）</u> 一人で不安を抱え込むことになる（「自分への影響」）。そこで、適切な意思表示の仕方、ことに感情を表す方法や援助の求め方を日常生活場面に即して指導することを第一の指導目標とした（ <u>落ち着かない（先行条件）→他者に荒々しい→逃避（結果条件）の図あり</u> ）。
生起要因	先行条件 結果条件	
優先順位		

G

	Pre	Post
設定理由	何事にも積極的な様子が見られるが、 <u>困難な場面になった時（先行条件）</u> に情緒（情動）の不安定さが大きくなる生徒と考えられる。	何事にも積極的な様子が見られるが、 <u>困難な場面になった時に</u> 、自分はどうしなければいけないか、自分はどうしたいかを表すことができれば（ <u>先行条件</u> ）、困り感（望ましくない行動）を減らすことができる。
生起要因	先行条件 結果条件	
優先順位		

文中のゴシック文字や下線は、筆者による

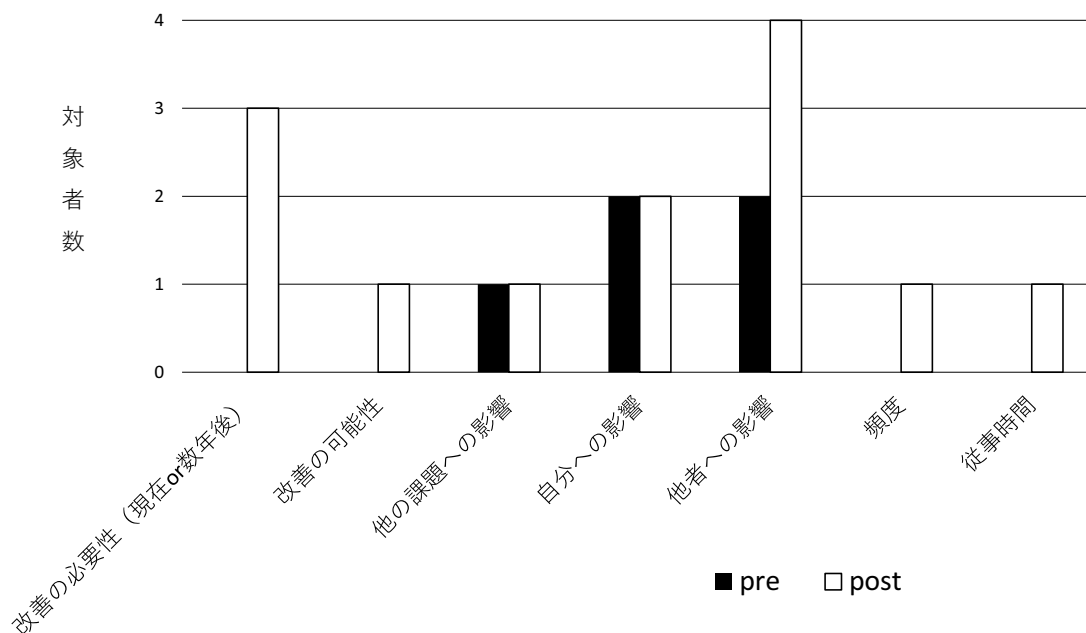


図2 指導プログラム前後における指導目標設定の根拠となる視点の使用頻度

C, E, Fの5名(71.4%)に増加した。さらに、教員経験年数が10年以上の対象者について、指導プログラム前は優先順位に関する記述は6名中3名(50%)であったが、指導プログラム後は83.3%(6名中5名)に増加した。一方、教員経験年数が2年未満のDは指導プログラム前後で優先順位に関する記述はみられなかった。

以下に、各対象者における指導プログラム前後の優先順位に関する記述の特徴を示した。

Aについて、指導プログラム前は指導目標の優先順位に関する記述はなかったが、指導プログラム後は「改善の必要性」「他者への影響」「従事時間」の3観点から選定したという記述がみられた。

Bについて、指導プログラム前は指導目標の優先順位に関する記述はなかったが、指導プログラム後は「改善の必要性」「他の課題への影響」「自分への影響」「頻度」の4観点から選定した記述がみられた。

Cについて、指導プログラム前は、「自分への影響」「他者への影響」の2観点からの記述がみられた。指導プログラム後は、「改善の必要性」や「改善の可能性」「他者への影響」の3観点から選定を行った記述がみられた。

Dについて、指導プログラム前後で優先順位に関する記述はみられなかった。

Eについて、指導プログラム前は、「他の課題への影響」の1観点から選定を行った記述がみられた。指導プログラム後は、「他者への影響」の1観点から選定を行った記述がみられた。

Fについて、指導プログラム前は、「適切に意思

を伝える手段の獲得」が「本人の心の安定を図る」(自分への影響)ことや、「他者と関わりたいという欲求を満たす」(他者への影響)ことにつながるというように2観点から評価を行っていた。指導プログラム後は、「適切な意思表示の仕方」を指導することによって、「困った場面で他者に援助を求め、一人で不安を抱え込まなくなる」(自分への影響、他者への影響)と考え、指導プログラム前後で、優先順位の観点に変化はなかった。

Gについて、指導プログラム前後で指導目標の優先順位に関する記述はなかった。

3.3 アンケート結果

「講義内容」について、「適当」「どちらかという」と難しい」と回答した対象者がそれぞれ7名中5名(71.4%)、2名(28.6%)であった。「講義時間」について、「どちらかという」と短い「適当」と回答した対象者がそれぞれ7名中1名(14.3%)、6名(85.7%)であった。表4に、自由記述にみられた内容を示した。

4. 考察

本研究は、大学生の講義用に作成した指導プログラムを現職の特別支援学校教員(対象者)に対して実施し、大学生を対象に実施する際の指導プログラムの課題を明らかにすることを目的として行った。結果、指導目標の設定理由として、「生起要因」について、指導プログラム後はその前に比べて「先行条件」及び「結果条件」の両条件からの記述が増加した。一方、「優先順位」について、指導プログラム後はその前に比べて、指導プログラムで提案した

表4 対象者の振り返り表にみられた自由記述

<ul style="list-style-type: none"> ・練習問題が盛り込まれていたの、考える時間が多くあり良かった ・自立活動を初めて学ぶ学生であれば、自立活動の指導例など具体的なイメージがもてるような内容があると考えやすいかもしれない ・可能ならば映像などがあると良い ・随伴性の分析は勉強になった ・今年から特別支援学校にくることになり、勉強の毎日である。自立活動の時間がいかに大切に恥ずかしながら今日よくわかった ・今日のように発達障害という視点で考えると、1つのやり方として理解できた。しかし肢体に困難のある子供は改善しようにも物が必要でお金の問題があったりと方策だけでは難しい点もあるかと思う。また、問題点が大きい点を探って優先事項とするのか、いろいろな教科等の絡みで効果が大きい（教師の思いも含まれる）方を考えるのかとなると、正直、根拠よりも流されるかと思った ・生徒の一事例は、実際にそのような生徒と関わった経験のない学生にとってはイメージするのが難しいと思われる。なるべくイメージできるようなやわらかい平易な言葉で書かれているとよいのではないか ・随伴性で分析するのが初めてだったのでとても興味深かった。「何を得た？」の結果が人により違っていたので、この分析法を用いる際にはグループ内（クラス、担当者）で統一した方が良いのか、個々の視点のままでも面的に考えていって良いのか、その方法がわからなかった ・8つの視点も興味深かった。こちらも演習問題を実際に試してみ、自分が他者と視点が違っていないか知れたかった。2回目の演習問題に「随伴性の分析用の枠」や「8つの視点の表」があると、講義内容をより実践的に活用でき、自分自身の理解度も確認できたかと思う ・私のクラスにも自立に向けて課題のある児童がいるが、「なぜ、そのような行動をするのか」を適切に理解することで、感覚ではなく根拠に基づいた適切な指導ができることを学んだ。また、その考え方で指導を考えることは、本来児童が行動の理由にしていたものに沿った指導であると言え、児童の思いを尊重した指導は、児童にとって受け入れやすいのではないかと感じた。これまで指導は指導者側のセンスによるものが多かったと感じるが、今後は根拠に基づく指導を意識したい ・今、担当する生徒の問題に向き合うきっかけになった
--

優先順位の根拠となる観点のカテゴリ数が増加するとともに、「優先順位」の根拠となる視点を記述する対象者数が増加した。

4.1 指導プログラムによる「生起要因」に関する先行研究との比較

「生起要因」に関して、指導プログラム前は「先行条件」を検討した対象者はいたものの、「結果条件」に着目した該当者は存在しなかった。この結果は、行動理論に関して受講経験のない支援者は「結果条件」には目が向きにくいとする先行研究^{11,12)}を支持した。また、短時間の行動理論に基づく講義・演習の組み合わせたプログラムが、7名中3名（42.8%）の対象者にとって先行研究^{5,11-13)}を支持し有効で

あったと考えられる。

4.2 「優先順位」の記述に関する対象者の特徴

「教員経験年数」で分析すると、「10年以上」の教員6名のうち3名は、指導プログラム前でも、指導プログラムで提案した8つのうちの「他者への影響」「自分への影響」「他の課題への影響」のいずれかの観点から指導目標の優先順位を検討する傾向がみられた。また、指導プログラム後、6名中5名は指導プログラムで提案した8つのいずれかの観点から指導目標の優先順位を検討する傾向がみられた。一方で、「教員経験年数」が2年未満のDの場合、指導プログラム前後で優先順位に関する記述は認められなかった。海津ら¹⁴⁾は、個別の指導計画作成に関す

る調査を実施し、「他の領域や課題への影響を考慮した」といった深い洞察や総合的な捉え方を要する項目については、「教員経験年数」の少ない方が多い方に比べて意識が向きにくいことを指摘した。これらの結果から、「指導目標の設定理由」には経験が豊富な場合は必然的に優先順位に書くものであると認識する傾向にあるが、経験が少ない場合はどの視点から記述すべきかがわからない可能性があると考えられる。また、Dは「生起要因」に関しては、指導プログラム後は機能的アセスメントに関する分析を図示するなど演習の効果が考えられた。しかし、「優先順位」に関する演習は全く盛り込まれておらず、「指導目標の設定理由」に優先順位に関する記述を行うまでは至らなかったとも考えられる。

4.3 大学生対象の指導プログラムに向けた改善点

以上を踏まえ、大学生を対象とした指導プログラムに必要な改善点を以下に3点示した。

1つ目は、複数科目との連携（カリキュラム・マネジメント）²⁾による「生起要因」に関する演習時間の確保である。「生起要因」について、指導プログラム後には半数程度（42.8%）が機能的アセスメントに基づく要因分析が可能であった。機能的アセスメントに関して、系統的な研修を受けた経験のある対象者はいなかったことを考えると、本研究で作成した演習によって、「生起要因」の記述可能な大学生が存在する可能性が考えられる。

筆者の所属機関においては、特別支援教育に関する履修科目として、科目「知的障害者の心理」「特別支援教育基礎理論」「知的障害教育Ⅰ」「知的障害教育Ⅱ」などの複数の科目が存在する。例えば、「特別支援教育基礎理論」では自立活動の基本的な知識を、また「知的障害者の心理」では機能的アセスメントに基づく理論に関する知識を教授し、さらに、「知的障害教育Ⅰ」や「知的障害教育Ⅱ」では、自立活動を機能的アセスメントに基づく分析方法で捉える演習を行うといった複数の科目に、自立活動や機能的アセスメントに関する知識や技能を取り入れることによって、指導課題を機能的アセスメントに基づいて分析できるようになるのではないかと考えられる。

しかし、自由記述（表4）にみられるように、本研究で扱った事例は知的障害を伴う自閉症あるいは知的障害と限定的な障害種を扱うにとどまり、様々な障害種に対応した自立活動の指導プログラムであるとは言い難い。学生を対象にした指導プログラムを実施する際には、「行動問題を有する知的障害を伴う自閉症や知的障害を対象とした、自立活動の指導を検討する場合」のような前提をつけて説明する必要がある。

2つ目は、指導目標の設定時に「生起要因」「優先順位」の各側面からの記述を促すワークシートの工夫である。表3によるとBの指導プログラム前の演

表5 指導目標の「優先順位」を選定するための練習問題案

練習1	①毎日、〇〇行動をするので、周囲にしばしば迷惑をかける ②学期に1回程度、△△行動をするので、周囲に迷惑をかける
練習2	①〇〇行動が3時間程度続くので、その間は学習活動に参加できない ②△△行動が1～2分程度続くので、その間は学習活動に参加できない
練習3	①相手のうでに青あざができる程度、頻繁に蹴る行動がみられる ②男子トイレで排尿する時、いつもズボンとパンツをひざ下まで下げてする
練習4	①学習課題中、難しい問題を提示すると、つばを教師に向かって吐く ②予定変更があることをうっかり忘れて知らせずにいると（学期に数回）、大声を出したり、泣いたりする
練習5	①しばしば異性にちょっかいを出して、迷惑をかける ②教師に質問する時、「～ですか？」と言うように継続的に指導しているが、「～するか？」と、丁寧語の使用が難しい
練習6	①一度、何かにこだわりだすと、座り込んで何時間も授業に参加できないでいる ②男子トイレで排尿する時、いつもズボンとパンツをひざ下まで下げてする。将来的にはちょっとだけ下げて排尿できるように指導する必要がある

習1では「生起要因」を記述していたにも関わらず、指導プログラム後は「優先順位」に関する記述のみであった。海津と佐藤¹⁵⁾、大久保ら¹²⁾や、Acker et al.¹⁶⁾は、指導計画の作成において対象者に盛り込んでほしい内容をキー・ワードにして示すことの重要性を指摘している。本研究で活用したワークシート(図1)には、「指導目標の設定理由」とだけ書かれていたが、上記の先行研究の指摘を参考に、その下に、「指導課題の生起要因」と追記しておくことで、その側面からの記述を促すことが可能と考えられる。さらに、ワークシート(図1)の「指導目標の設定理由」の下に、「指導課題の生起要因」と併せて「指導課題の優先順位」と記述することで、その側面からの記述を促すことが可能と考えられる。

3つ目は、「優先順位」に関する練習問題の設定である。教員経験年数の長い対象者の50%(6名中3名)は指導プログラム前から指導目標(ねらい)の優先順位に関する記述を行っていたが、教員経験年数が2年に満たない教員は指導プログラム前後においてその記述は認められなかった。この要因の1つとして、教員経験年数の長い教員は、特別支援学校の教育現場において、実際の事例に対して自立活動の指導目標を設定する機会を豊富に有していることから、必然的に筆者が提案した8つのうち3つ(「他者への影響」「自分への影響」「他の課題への影響」)の視点を盛り込んで、指導目標を選定していたのではないかと推測する。これに比して、教員経験年数の短い教員は、教員経験年数の長い教員より自立活動の指導目標を選定する機会が少なく、「指導目標(ねらい)の設定理由」の記述を求められても、優先順位の側面からの記述が困難であることが想定される。

また要因の2つ目として、「優先順位」に関しては8つの観点から指導課題の優先順位を比較することが重要であるといった説明のみを行い、演習時間を全く確保しなかったことが挙げられる。大久保ら¹²⁾は、機能的アセスメントに関する研修を実施し、講義後に演習を行う効果を指摘している。大久保ら¹²⁾の指摘を参考にすると、本研究においても「優先順位」に関する演習時間を確保する必要があったと考えられる。さらに、演習を実施する際には、機能的アセスメントの項で行ったように、難易度を段階的に設定する工夫が必要である。これらのことから、「指導課題の優先順位」の比較可能な練習問題の設

定が必要と考えられる。表5に、その練習問題を示した。練習1では、「①毎日、〇〇行動をするので、周囲にしばしば迷惑をかける」「②学期に1回程度、△△行動をするので、周囲に迷惑をかける」という同一事例において2つの指導課題が挙げられた場合、「指導課題を選定するとしたらどちらにするか」、さらに、「その根拠は何か」と問う練習問題が考えられる。練習1の場合は、①の方は「毎日、…しばしば」、②の方は「学期に1回程度」となっていることから、「頻度」の多さを根拠にして、①の指導課題を優先的に指導するという回答が得られると考えられる。このような形式の練習問題を複数回行うことによって、8つの視点から目標選定の根拠を探し出すことが可能になると考えられる。

さらに、表5に示した練習問題を終えた後、演習問題2を実施する前に、図1と同じ形式で8つの視点からみて優先順位の判断のしやすい問題を作成することで、理解が深められていくと考えられる。例えば、次に示す①～③の3つの指導課題を有する事例の指導課題の優先順位を検討する問題を考える。「①自分の思い通りにならないと情緒が不安定になり、混乱する場合は1日に数回ある。しかし、しばらくしてから声かけすると落ち着いて学習活動に参加できる」「②自分の思いや気持ちを一方的に通そうとする場合は1日に数回ある。しかし、やりとり可能な単語を用いて教師とやりとりをしておさまることがある」「③集団での学習場面において順番を待つなどの、ルールや決まり事を守ることが難しく、近くの生徒や教師に手が出ることもある。結果として、他の学習課題にも影響を与えることが多い」。

上記①～③について、「頻度」はいずれも「1日に数回」と同程度である。しかし、①及び②は、「しばらくしてから声かけすると落ち着いて学習活動に参加できる」「やりとり可能な単語を用いて教師とやりとりをしておさまることがある」に対して、③では「近くの生徒や教師に手が出ることもある。結果として、他の学習課題にも影響を与えることが多い」とあるように、「改善の必要性」「他の課題への影響」「他者への影響」は①②の指導課題に比べて高くなることが想定される。このような段階を踏まえた練習問題を設定することによって、指導目標の優先順位を選定する能力は培われていくと考えられる。

謝 辞

本研究は、令和元年度医療福祉研究費の助成を受けたものである。本研究に参加くださったY特別支援学校に勤務する7名の先生方からは大変貴重なご示唆をいただいた。また川崎医療福祉大学医療福祉学部医療福祉学科の大石博之専任講師（研究当時）からは本研究に関する多大なる助言や協力を得た。ここに感謝の意を記す。

注

†1) 行動問題とは、個人と環境との不適切な相互作用の結果生じる問題をいう。

文 献

- 1) 文部科学省：特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）。
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afieldfile/2019/02/04/1399950_5.pdf, 2018. (2020.5.15確認)
- 2) 文部科学省：特別支援学校幼稚園教育要領 小学部・中学部学習指導要領。
https://www.mext.go.jp/content/20200407-mxt_tokubetu01-100002983_1.pdf, 2017. (2020.5.15確認)
- 3) 藤井和子, 窪田幸子, 保坂俊介, 佐野耕志: 知的障害のある児童生徒に対する自立活動の指導に関する基礎的研究。上越教育大学研究紀要, 37(2), 469-478, 2018.
- 4) 安藤隆男: 自立活動の専門性の確保において現職研修が必要な背景。分藤賢之編著, 新重複障害教育実践ハンドブック。全国心身障害児福祉財団, 東京, 199-213, 2015.
- 5) 平澤紀子: 教師に対する機能的アセスメントに基づく行動問題解決支援の研修に関する評価。岐阜大学教育学部研究報告人文科学, 56, 167-174, 2008.
- 6) ロバート・E・オニール, ロバート・H・ホーナー, リチャード・W・アルビン, ジェフリー・R・スプラギュー, キース・ストーレイ, J・ステファン・ニュートン著, 茨木俊夫監修, 三田地昭典, 三田地真実監訳: 問題行動解決支援ハンドブック—子どもの視点で考える—. 学苑社, 東京, 2009.
- 7) 真鍋健: 保育者と外部支援者との協働による個別の指導計画作成に関する研究—Linked System における「アセスメント」から「目標設定」に焦点を当てて—. 保育学研究, 51(3), 355-467, 2013.
- 8) 岡本邦広, 井澤信三: 行動問題を示す発達障害児をもつ家族との協働的アプローチにおけるメタ分析に基づいた効果的な協議の検討。発達障害研究, 34(3), 302-314, 2012.
- 9) 岡本邦広, 井澤信三: 行動問題を示す発達障害児をもつ家族との協働的アプローチにおける「協議ツール」の効果の検討。発達障害研究, 35(3), 227-242, 2013.
- 10) P. A. アルバート, A. C. トルーマン著, 佐久間徹, 谷晋二, 大野裕史訳: はじめての応用行動分析。日本語版第2版, 二瓶社, 大阪, 2004.
- 11) 平澤紀子, 坂本裕, 大久保賢一, 藤原義博: 行動問題を示す発達障害幼児の支援教室担当者を対象とした行動支援計画の作成支援に関する検討。発達障害研究, 38(1), 90-99, 2016.
- 12) 大久保賢一, 井口貴道, 石塚誠之: 機能的アセスメントの実施を標的とした研修プログラムの効果—参加者が行う「情報収集」と「支援計画の立案」における変容の分析—. 行動分析学研究, 29(2), 68-85, 2015.
- 13) 大久保賢一, 井口貴道, 野呂文行: 児童生徒の行動問題に対する機能的アセスメントの実施を目的とした支援者トレーニングの効果—架空事例を用いた「情報収集スキル」と「計画立案スキル」の獲得を標的として—. 北海道教育大学紀要（教育科学編）, 61(2), 77-88, 2011.
- 14) 海津亜希子, 佐藤克敏, 涌井恵: 個別の指導計画の作成における課題と教師支援の検討—教師を対象とした調査結果から—. 特殊教育学研究, 43(3), 159-171, 2005.
- 15) 海津亜希子, 佐藤克敏: LD児の個別の指導計画作成に対する教師支援プログラムの有効性—通常の学級の教師の変容を通じて—. 教育心理学研究, 52(4), 458-471, 2004.
- 16) Acker R, Boreson L, Gable R A and Potterton T: Are we on the right course? Lessons learned about current FBA/ BIP practices in schools. *Journal of Behavioral Education*, 14(1), 45-56, 2005.

(令和2年6月26日受理)

Examination of Improvement Points for “Guidance Program for Independence Activities” with the Purpose of Setting Educational Goals for University Students: Analysis of Results for Special Needs School Teachers

Kunihiro OKAMOTO

(Accepted Jun. 26, 2020)

Key words : independence activities, educational goals, special needs school, educational program for university students

Abstract

The purpose of this study was to examine the effects of an educational program specialized in the stage of showing “the basis for making decisions to set educational goals” for teachers of special needs schools, and to clarify the improvements for “guidance program for independence activities” for university students. The number of years of experience was young (N=1) and veteran (N=6). The guidance program (180 minutes) consisted of exercise 1, lecture, exercise 2, and a questionnaire. The lectures included explanations of criteria for selecting priorities for instructional tasks, explanations of the causes of instructional tasks based on functional assessments, and contents of exercises. Exercise 1 and Exercise 2 had the same content. The results were as follows: Regarding the reason for setting the educational goal, the description of “occurrence factors” from both the “antecedent condition” and the “consequence condition” increased after the educational program. On the other hand, as for “priority”, after the educational program, the number of categories of viewpoints that are the basis of the priority proposed in the educational program were increased compared to before, and the viewpoint that is the basis of “priority” is described. The number of subjects increased. The results showed that the educational program was effective for some subjects. Improvements to the educational program for college students include: (1) Coordination with multiple subjects (i.e. curriculum management) , ensuring exercise time, and (2) Description of each aspect of “occurrence factors” and “priority” of worksheets for prompting students, and (3) setting of exercises related to “priority” were pointed out.

Correspondence to : Kunihiro OKAMOTO

Department of Social Work

Faculty of Health and Welfare

Kawasaki University of Medical Welfare

Kurashiki, 701-0193, Japan

E-mail : k-okamoto@mw.kawasaki-m.ac.jp

(Kawasaki Medical Welfare Journal Vol.30, No.1, 2020 363–375)