

発達障害・知的障害の自立活動を展開するために 必要な知識と方法論とは何か — 自立活動の「解説」の記載内容の分析 —

肥後 祥治 ・ 衛藤 裕司 ・ 天海 丈久
(鹿児島大学教育学部) (大分大学教育学部) (弘前大学教育学部)

キーワード：自立活動、発達障害、知的障害、指導法、指導内容

要 旨

教育基準の一領域としての性格から「自立活動」は、日本の特別支援を担当する教員の専門性を議論する上で最も重要で根本となるものである。今日日本では、発達障害児の指導の問題が次第に大きくなってきている。この最近の状況にもかかわらず、発達障害を指導する教師の専門性とは何かといった議論は、不透明なままである。このことは、発達障害の概念が比較的新しいためばかりではなく、長年知的障害児の教育に採用されていた生活中心の考え方が個別指導をまれにしか行わなかったことも主な理由である。もし我々が発達障害の生徒を指導する教師の専門性を議論するならば、「自立活動」の解説に記載されている事例のコメントで扱われる指導法や標的行動を分析することは、その指導要領の位置づけからして1つの確実なあり方である。

解説から発達障害および知的障害に関する51の事例へのコメントが抽出され、第1段階の分析で165セグメントが選ばれ、このセグメントに156の1次コードがつけられた(147の要約コードと9の討議コード)。これらの156の1次コードへの類似性に基づく更に2回の分析が行われ10の指導内容領域が抽出された。それらは、「A：指導における中核的前提」、「B：行動分析的アプローチ」、「C：相互的やりとりスキル」、「D：心の理論と他者意図理解」、「E：適切な自己理解と自己効力感」、「F：情報の出入力補償」、「G：運動面からの指導」、「H：適応のための支援方法」、「I：興奮刺激制御スキル」、「J：コミュニケーションの高次化にむけた基盤的指導」であった。これらの指導内容領域をもとに、発達障害・知的障害のある子どもを指導する教師の専門性が議論された。

I 目的

学校教育法の第72条には、特別支援学校として2つの目的が示してある。その1つは、「準ずる教育を施す」ことであり、もう一つは「障害による学習上又は生活上に困難を克服し自立をはかるため必要な知識技能を授ける」ことである。2つ目の目的を達成するために、特別支援学校の教育課程においては、他の校種にはない「自立活動」の領域が設定されている。第一の目的の「準ずる教育を施す」とは、他校種における教育内容とほぼ同じ内容を提供することと考えられているので、「自立活動」こそが、他の教育にはない特別支援教育独自の専門性であるといっていよいであろう。

平成 28 年(2016)の教育職員免許法改正で教職科目の中に「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」に関する科目が 1 単位ではあるが平成 31 年(2019)4 月入学者から必修化され、そこで扱う内容として「通級による指導」と「自立活動」が明記されたことは、障害児教育の教員養成にかかわる者としては、衝撃的なできごとであった。この両者は、特別支援教育の中でも専門性が高いと評価されるものだったからである。この改正に先立っては 2006 年 3 月の学校教育法施行規則第 140 条の改正による通級による指導対象の拡大（学習障害と注意欠陥多動障害）、2007 年 4 月の改正学校教育法の施行によりインクルーシブ教育推進の方向性がすでに示されている。このような過程の中で起きたことは、特別支援学級在籍児童生徒数の全国的な増加と知的障害特別支援学級在籍者と自閉症・情緒障害特別支援学級在籍数の逆転、小・中学校における通級指導教室の増加と高等学校における通級による指導の導入といった特別支援教育を取り巻く環境の変化であった。まさに特別支援学校以外の校種の教員養成においても「通級による指導」と「自立活動」の枠組を教える必然性が生じたわけである。

特別支援学校の教師としても、小中学校の特別支援学級や通級指導教室の担任としても、さらに高等学校の通級指導教室の担任としても「自立活動」の指導の展開、特に発達障害を中心とする児童生徒への具体的な指導は、その方針をどのよう立案し展開していくかに関する手がかりが少ないため関心の高いことが予測される。「自立活動」を学習する 1 つの手がかりになるものは、学習指導要領とその解説の自立活動編である。そこで本研究では、学習指導要領解説の自立活動編に記載されている発達障害（学習障害、注意欠陥多動性障害、自閉症：この名称は解説書に準じた）と知的障害事例に対応する記載を分析することを通して、「自立活動」の指導内容の選定と立案に際しどのような専門的知識、方法論が必要になるかについて考察することを目的とした。

II 方法

1. 分析対象

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説、自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）平成 30 年 3 月版の「第 6 章自立活動の内容（p50-102）」を分析対象とした。

2. 手続き

1) 分析資料の抽出

分析対象の「第 6 章自立活動の内容（p50-102）」に記載のある種々の障害の中の学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、自閉症、発達障害、知的障害に関する問題点の例示を抽出し（複数の障害について述べたもの、例えば「知的障害や自閉症」などを含めた）、それらに対する指導法や指導内容に関する記載をさらに抽出して分析資料とした。なおこの論文においては、学習障害（LD）、注意欠陥多動性障害（ADHD）、自閉症、発達障害、知的障害を「対象障害」と呼ぶことにする。対象障害において抽出された資料は、合計 51 件であった。各対象障害の事例と記述があった自立活動の項目の関係は Table 1、各対象障害の分析資料数は Table 2 に示したとおりであった。

Table 1 自立活動の項目における対象障害の記載事例の整理（表中の数字はケース番号）

		LD	LD/ ADHD	ADHD	ASD	知的 /ASD	知的障 害	てんか ん
健康保持	1 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事			1	1,2			
	2 病気の状態の理解と生活管理に関する事							1
	3 身体の一部の状態の理解と養護に関する事	記載なし						
	4 障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事		1		3			
	5 健康状態の維持・改善に関する事					1		
心理安定	1 情緒の安定に関する事	1		2	4			
	2 状況の理解と変化への適切な対応に関する事				5,6			
	3 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事	2,3					1	
人間関係	1 他者とのかかわりの基礎に関する事				7			
	2 他者の意図や感情の理解に関する事				8			
	3 自己の理解と行動の調整に関する事			3	9,10		2	
	4 集団への参加の基礎に関する事	4		4				
環境把握	1 保有する感覚の活用に関する事	記載なし						
	2 感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事	5		5	11			
	3 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事	6			12		3	
	4 感覚を総合的に活用した周囲の状況について把握と状況に応じた行動に関する事	記載なし						
	5 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事	7		6	13			
身体動き	1 姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事			7				
	2 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事	記載なし						
	3 日常生活に必要な基本動作に関する事	8					4	
	4 身体の移動能力に関する事	記載なし						
	5 作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事			8	14		5	
コミュニケーション	1 コミュニケーションの基礎的能力に関する事				15	2	7	
	2 言語の受容と表出に関する事			9	16			
	3 言語の形成と活用に関する事	9						
	4 コミュニケーション手段の選択と活用に関する事	10			17		8	
	5 状況に応じたコミュニケーションに関する事	11			18, 19			

Table 2 対象障害において抽出された分析資料と分析セグメントおよびコード数（1次）

対象障害領域	分析資料(件)	分析セグメント	要約コード	討議コード1・2
学習障害(LD)	11	33	25	0
学習障害と注意欠陥多動性障害	1	4	4	0
注意欠如多動障害(ADHD)	9	35	30	1
自閉症(ASD)	19	54	53	7
知的障害と自閉症	2	6	6	1
知的障害	8	27	24	0
てんかんと他障害合併	1	6	5	0
合計	51	165	147	9

2) 分析セグメントの抽出と分析セグメントに対する1次コーディング

抽出された分析資料の中から指導方法、指導内容、指導上重要な視点記載されていると思われる文章の部分に下線を付し、これを分析セグメントとした。抽出された分析セグメントの総数は165個であり、それぞれの対象障害毎の抽出数は、Table 2に示したとおりであった。

抽出した分析セグメントは、その前後を読み表現してある内容について「要約コード」を付した。また、書かれている内容に対して注意を要するものに対して「討議コード1」を、記載に対しての対案や補完・解説に関するものを「討議コード2」としてつけていった。「討議コード1」と「討議コード2」の数はすべての対象障害を通して合計9個であったため、Table 2には、討議コードとしてまとめて記載した。「要約コード」、「討議コード1」、「討議コード2」を分析セグメントに付すことが1次コーディングに該当する。

3) 2次コーディング（「要約コード」、「討議コード1」、「討議コード2」の整理と集約）

分析セグメントに付された「要約コード」、「討議コード1」、「討議コード2」は、対象障害のLD、ADHD、ASD、知的障害毎に類似したもの同士ごとにグループ化され、仮2次コードを付された。複数の対象障害にかかわる記載事例は、それぞれの対象障害において分析された。例として、「知的障害や自閉症のある幼児児童生徒」と記された分析資料のコードは、知的障害と自閉症（ASD）の2つの枠組みの中でそれぞれ分析対象となった。ただ「てんかんのある幼児児童生徒の中には他の障害を伴っている」記載事例のコードの分析資料は、知的障害の枠組みで分析をおこなった。それぞれの障害種の枠組みで生成され仮2次コードは、対象障害種間における類似性や関係性を元にコードの名称について検討が行われ、2次コードが決定された。

4) 3次コーディング（指導内容・方法に関する内容の類似性からの整理）

障害種毎に生成された2次コードをもとに類似性、関係性をもとにグルーピングを行いそこでまとめられた2次コードのグループに3次コードを付した。

Ⅲ 結果

分析の結果、3次コードとしては、「A：指導における中核的前提」、「B：行動分析的アプローチ」、「C：相互的やりとりスキル」、「D：心の理論と他者意図理解」、「E：適切な自己理解と自己効力感」、「F：情報の出入力補償」、「G：運動面からの指導」、「H：適応のための支援方法」、「I：興奮刺激制御スキル」、「J：コミュニケーションの高次化にむけた基盤的指導」の10個が生成され、2次コードと要約・討議コードは、それぞれ50個、132個であった。それぞれの3次コードに含まれる2次コード（例：1-ASD指導の基本）と要約・討議コード（例：一対一の関係の安定(AS7)）を整理したものをTable 3～12に示した。Table内のアルファベットと数字による表記（例：AS7）のアルファベットの表記はL：学習障害、AH：注意欠陥多動性障害、AS：自閉症、I：知的障害、L/AH：学習障害と注意欠陥多動性障害、I/AS：知的障害と自閉症、てんかんと他の発達障害：E/Dを意味し、数字は、それぞれの障害領域のカテゴリーの中のケースをあらわす。したがって例の、AS7は、自閉症の7番目のケースを意味している。

10個の3次コードの下に50個の2次コードからなる構造であるが、複数の3次コード（C：相互的やりとりスキルとE：適切な自己理解と自己効力感）に含まれる2次コード（14-自らのコミュニケーションの特徴と困難性の理解とその伝達）も存在している。また、「要約コード」と「討議コード」の中には、複数回登場するものもあった。それぞれのTableの表題の最後の数字は、それぞれの3次コードに含まれる「要約コード」と「討議コード」の個数の合計である。表内のイタリック体は、「討議コード」であることを示している。

Table 3 「A：指導における中核的前提」に含まれる2次コードと要約・討議コード(25)

1-ASD 指導の基本	
(1)	一対一の関係の安定(AS7)
(2)	信頼関係の形成と成功経験の提示(AS14)
(3)	個別性の把握と観察(AS11)
(4)	<i>試行錯誤が多いとかえって混乱を引き起こす可能性がある(AS14)(討1)</i>
2-知的障害の指導のベクトルの理解	
(5)	日常生活の安定(E/D1)
(6)	情緒の安定(E/D1)
(7)	認知発達、社会性の促進(I6)
(8)	粗大運動、微細運動の経験を積む(I3)
(9)	目と手の協応動作の指導(I5)
3-指導における実体験の重要性	
(10)	実体験を通じた概念の理解の推進(L7)
4-規則正しい生活の重要性と繰り返しの指導	

(11)	規則正しい生活パターンでの繰り返しの指導(AH1) (AS1,I/AS1) (E/D1) (I/AS1)
(12)	定期的継続的な運動の指導 (I/AS1)
5-家庭との連携の必要性	
(13)	家庭との連携による取り組みの実施(AH1) (AS1)
6-指導課題の適正化と指導内容のスモールステップ化	
(14)	課題設定の適正化(AH1,3) (AS1) (I2,4)
(15)	単に訓練的にならない(I5)
(16)	課題の子どもの興味関心への適合(I5)
(17)	道具や素材への配慮(I4)
(18)	行動の前後関係の把握と見える化(AH3)
(19)	無理強いをしない、段階的な指導方針(AS6)
(20)	課題場面の課題分析とスモールステップ化(AH4)
(21)	課題分析によるスモールステップ化と連鎖化による指導(AH8)
(22)	スモールステップ化(I4)
7-習得・般化の工夫	
(23)	指導内容の般化の工夫。小集団の経験から日常へ(L4)
(24)	個別から小集団へ(AH9)
(25)	楽しみなら学ぶ工夫(AH9)

Table 4 「B：行動分析的アプローチ」に含まれる2次コードと要約・討議コード(16)

8-操作主義と課題の具体化	
(26)	声量の指導は重要であるが、立場に合わせた指導は、少し抽象的(AS18)(討1)
(27)	自己管理の指導のあり方の具体性の明示の必要性 (I/AS1) (討2)
(28)	遊びへ参加できない場合の不安の鎮める方法の具体化の必要性：リラクゼーション法および援助要求行動の指導(AH4) (討2)
9-強化経験・成功経験の重視	
(29)	安心してコミュニケーションを試せる環境と成功経験(AS19)
(30)	成功する他の方法の提示(AS14) (討2)
10-三項随伴性の視点	
(18)	行動の前後関係の把握と見える化(再)(AH3)
11-行動分析の基本事項	
(31)	行動の正の強化と負の強化による理解 (AS6) (討2)
12-行動の機能の重視の必要性	
(32)	子どもの行動をコミュニケーション行動として理解 (AS15)

(33)	代替要求コミュニケーション行動の指導(AS15)
(34)	機能が同じ刺激の提示による行動低減の指導(AS11)
(35)	ここの対応はステレオタイプにおこなうと行動が悪化固定してしまう可能性の認識が必要(AS4) (討1)
13-課題分析と連鎖化	
(14)	課題設定の適正化(再) (AH1,3) (AS1) (I2,4)
(19)	無理強いをしない、段階的な指導方針(再) (AS6)
(20)	課題場面の課題分析とスモールステップ化(再) (AH4)
(21)	課題分析によるスモールステップ化と連鎖化による指導(再) (AH8)
(22)	スモールステップ化(再)(I4)

Table 5 「C：相互的やりとりスキル」に含まれる2次コードと要約・討議コード(25)

14-やりとりの基本	
(29)	安心してコミュニケーションを試せる環境と成功経験(再)(AS19)
(36)	楽しい場面等での言葉がけ(AS15)
(37)	他者と関わることに對する興味を増やす(AS15)
(38)	見る・聞く等のコミュニケーションの基本的行動の指導(AS16)
15-要求行動の形成	
(39)	環境調整の要求行動の指導(AS3)
(40)	予定の説明の要求行動の指導(AS3)
(41)	音の調整や機器の使用の要求行動の形成(AS12)
(42)	代替要求コミュニケーション行動の指導(AS15)
16-報告行動の形成	
(43)	報告場面の設定(AS19)
(44)	報告行動の形成(AS19)
(45)	落ち着ける環境へ移動する行動とその報告の指導(AS4)
(46)	自分の意図の伝達(I6)
(47)	援助要求(I/D1)
17-質問行動の形成	
(48)	質問行動の形成(L4)
(49)	わからない時、聞き返す行動の指導(会話記憶・類推の困難) (L11)
(50)	場面理解のために質問する行動や内容理解が困難であることを伝える指導(AS18)(討2)
18-情報収集行動の形成	
(51)	内容をまとめながら聞くスキルの指導(会話記憶・類推の困難) (L11)

19-援助要求行動の形成	
(52)	援助要求行動の形成(L/AH1,L8,E/D1)
(53)	遊びに参加できない場合の不安を鎮める方法 (AH4)
20-自らのコミュニケーションの特徴と困難性の理解とその伝達	
(50)	場面理解のために質問する行動や <u>内容理解が困難であることを伝える指導(AS18)(再)(討2)</u>
(54)	自らのコミュニケーション傾向の分析とその教示(AS19)
21-高次のコミュニケーションスキル	
(55)	敬語の使用と会話場面での声量の指導(☆)(AS18)
22-会話のマナーの学習	
(56)	会話のマナーの学習(AH9)
23-やりとりを指導する方法論	
(57)	ソーシャルスキル・トレーニングの指導(L/H1)
(58)	ソーシャルスキルの指導(AS8)

Table 6 「D：心の理論と他者意図理解」に含まれる2次コードと要約・討議コード(6)

24-表情を読むスキル	
(59)	相手の表情を読む行動の指導(会話記憶・類推の困難) (L11)
(60)	相手の表情を読むスキルの指導(AH9)
25-心の理論の指導	
(61)	心の理論に関する指導(AS8,9,16)
(62)	他者意図理解(I6)
26-心の理論を前提としたやりとりの指導	
(63)	心の理論に基づく対応方法の指導(AS9,16)
(64)	<u>場の状況と相手の心理的状況の推測 (心の理論) に基づく行動の選択の指導(AS18) (討2)</u>

Table 7 「E：適切な自己理解と自己効力感」に含まれる2次コードと要約・討議コード(5)

27-見通しをもって取り組むことの有用性	
(65)	見通しを持つと達成できる事が増えることの経験(AS6)
28-得意、不得意の両側面の存在の指導	
(66)	得意、不得意があるこの理解の指導(AS9)
29-自分のてんかんを理解する	
(67)	てんかんに関する理解(I2)
20-自らのコミュニケーションの特徴と困難性の理解とその伝達 (再)	
(50)	場面理解のために質問する行動や <u>内容理解が困難であることを伝える指導(AS18)(再)(討2)</u>
(54)	自らのコミュニケーション傾向の分析とその教示(AS19)

Table 8 「F：情報の入出力補償」に含まれる2次コードと要約・討議コード(27)

30-情報の入出力補償の重要性	
(68)	障害特性に応じた情報入力補償(L3)
(69)	障害特性に応じた情報出力の補償(L3)
(70)	障害特性に応じた情報出力の補償と使用の指導(AS4)
(71)	情報の入出力における様式の複数化と選択(AS7,16,17,I/AS2)
31-視覚モードを用いた指導	
(18)	行動の前後関係の把握と見える化(再) (AH3)
(72)	障害特性に応じた情報入力補償 (文字・文章) (L5)
(73)	図示やシンボルなどによる内容の視覚化による指導(読字困難による意味理解の困難) (L10)
(74)	実体験や視覚刺激の追加による言葉の概念の学習(言葉の意味理解の困難)(L9)
(75)	視覚的手がかりによる活動の流れの提示(AH6)
(76)	終了の視覚的提示と時間経過の視覚化(AH6)
(77)	重要なポイントの抽出とマーキングの実施(AH5)
(78)	視覚化・具体化による指示の実施(AS13)
(79)	視覚を利用したコミュニケーション方法の指導と般化(AS17)
(80)	視覚的手がかりを用いて考えを整理する行動の形成(AS19)
32-複数モードを用いた指導	
(81)	複数の感覚モードの使用による注意の維持(AH5)
33-障害特性や障害状況に応じたモードの選択	
(82)	障害特性に応じた情報入力(聴覚)・出力の補償(視覚) (L5)
(83)	目と手の協応に問題があり視写できない事に対して、文字の認識において粗大運動(運動感覚)を使う(L6)
(84)	書字場面における困難. 代替(記録)手段の獲得(L8)
(85)	複数の感覚モード(視覚、聴覚、触覚など)を用いての情報入力(L6)
34-ICTの利用	
(86)	ICTの活用(言葉の意味理解の困難)(L9)
(87)	ICTによる読み上げる機能の代替の使用の指導(読字困難による意味理解の困難) (L9)
35-状況変化に伴う混乱への準備	
(88)	事前の情報提供(AS5)
(89)	新奇事態の事前経験の提供(AS5)
(90)	適切な行動の事前学習の提供(AS5)
36-行動のパターン化のへ対応と利用	
(91)	指導方法・内容の安定(AS7)
(92)	回数を教師と決め、それを守る行動の指導(AS6)

(93)	様々な作業手順の経験による指導(☆)(AS14)
------	--------------------------

Table 9 「G：運動面からの指導」に含まれる2次コードと要約・討議コード(9)

37-多動性への取り組み	
(94)	座位姿勢を維持しやすい条件の整理(AH7)
38-身体図式の学習	
(95)	ボディーイメージを育てる粗大運動の指導(AH8)
(8)	粗大運動、微細運動の経験を積む(再)(I3)
(96)	身体図式の学習)(I3)
(97)	身体部位や名称等の理解 (I3)
(98)	自分を基点とした、空間認知の理解 (I3)
39-手先の巧緻性の指導	
(99)	手指の巧緻性を育てる活動の指導(AH8)
(100)	微細運動課題)(I5)
(9)	目と手の協応動作の指導(再) (I5)

Table 10 「H：適応のための支援方法」に含まれる2次コードと要約・討議コード(18)

40-生活習慣・健康へのアプローチ	
(101)	清潔や衛生を保つ(AH1) (AS1)
(102)	温度変化に応じた衣服調整の指導(AS1)
(103)	検温行動の指導とモニタリングの指導(AS1)
(104)	定期的継続的な運動の指導(I/AS1)
(105)	自己の健康管理の指導(具体化が必要) (I/AS1)
(106)	自己管理の指導(具体化が必要)(I/AS1)
41-モニタリング法の指導	
(107)	セルフモニタリングの指導(AH3,7)
(108)	ビデオモデリングの指導(AH8)
42-認知面(順序、量)へのアプローチ	
(109)	順序、時間、量などの概念形成(AS13)
(110)	順序に従いながら全体を把握できるような指導(AS13)
43-対人関係指導におけるグループアプローチ	
(58)	ソーシャルスキルの指導 (再) (AS8)
(111)	ロールプレイによる指導(AH4)
(112)	ソーシャルスキルトレーニングによる指導(L/AH1)

44-リラクゼーション及び気持ちのコントロール法の指導	
(53)	遊びに参加できない場合の不安を鎮める方法(再) (AH4)
(113)	リラクゼーション法の指導(AH2)
(114)	リラクゼーション法の指導 (運動を使った) (AH8)
(115)	体を使った気持ちのコントロール法の指導(AH9)
45-常同行動への対応	
(34)	機能が同じ刺激の提示による行動低減の指導(AS11)

Table 11 「I：興奮刺激制御スキル」に含まれる2次コードと要約・討議コード(10)

46-嫌悪刺激からの回避	
(41)	音の調整や機器の使用の要求行動の形成(再) (AS12)
(45)	落ち着ける環境へ移動する行動とその報告の指導(再) (AS3,4)
(116)	落ち着ける環境へ移動する行動の指導(AH2)
(117)	嫌悪的な聴覚刺激の遮断(AS12)
(118)	音の調整による成功体験の提供 (AS12)
(119)	光・音等の刺激量の調整・回避(AS10)
47-集中する方法の理解と活用	
(120)	自分にあった集中する方法の理解(AH2)
(121)	自分にあった集中できる方法の理解と活用(AH5)
48-過敏性のマネージメント	
(122)	その音の発生の原因の理解による受容の指導(AS12)
(123)	系統的脱感作の指導(AS11)

Table 12 「J：コミュニケーションの高次化にむけた基盤的指導」に含まれる2次コードと要約・討議コード(9)

49-対人興味の育成	
(124)	人への関心、関わる意欲を育てる(I1,I/AS2)
(125)	人とのやりとりの基礎的能力の指導の重要性(I/AS2)
(126)	対人興味、協力が必要となる課題設定(I6)
(127)	コミュニケーションの成功経験を積む(I1)
(128)	認知発達、社会性の促進(再)(I6)
(129)	子ども関心のある場面、課題中にポジティブな関わりをする(I/AS2)
50-非音声言語の指導	
(130)	非言語行動によるコミュニケーションの指導(I7)
(131)	多様な行動のコミュニケーションとしての活用(I7,I/AS2)
(132)	代替コミュニケーションの指導(I6,8)

IV 考察

1. 各3次コードにおける「要約コード」と「討議コード」の数的分布の概要

3次コードを構成する「要約コード」と「討議コード」の総数は150個で各3次コードの平均構成数は15個であったが、実際にはかたよりがみられた。平均値15個を越えた3次コードは、多かった順に「F：情報の出入力補償(27)」、「A：指導における中核的前提(25)」、「C：相互的やりとりスキル(25)」、「H：適応のための支援方法(18)」、「B：行動分析的アプローチ(16)」であり、残りの平均個数以下の3次コードは、「I：興奮刺激制御スキル(10)」、「G：運動面からの指導(9)」、「J：コミュニケーションの高次化にむけた基盤的指導(9)」、「D：心の理論と他者意図理解(6)」、「E：適切な自己理解と自己効力感(5)」順であった。平均構成数が15以上であった5つの3次コードは、発達障害(LD,ADHD,ASD)と知的障害の指導に全般に関係するコードであり、残りの5つのコードは発達・知的障害のそれぞれの障害においてより特異性のある領域や側面についての指導内容・方法や他者意図理解・自己理解等の認知的側面の学習の必要性を示すコードであった。

構成数が最も多かった「F：情報の出入力補償(27)」は一見学習障害などの特定の障害へのアプローチ法と思われがちであるが、自立活動の「解説」の中では、より広い障害種や障害状況に対して情報の入出力のアプローチの必要性を認識しているものと考えられる。一方このコードで扱われている方法や発想、必要なテクノロジーは、障害児の指導内容・方法において比較的新しいものを多く含んでおり、今後教える側の学習と情報収集が望まれる領域であるといえる。

2. 3次コードをもとにした自立活動の専門性の系列の構成(4次コードの創出)とその意義

本研究の目的は、発達・知的障害への自立活動を展開していく上でどのような専門性が教師側に求められるかを自立活動の「解説」に記載されている事例に対する指導の分析から明らかにすることである。したがってここまで抽出された10個の3次コードとその下にある2次コードを手がかりとして更に構造化(4次コードの創出)を進めてみたい。

自立活動を始めるにあって指導する側が認識していることを期待されるが「A：指導における中核的前提」である。このコードの構成する2次コードは、従来の障害児の教育方法論特に知的障害児教育の中で重要とされていた注意事項や内容が多くを占めており、3次コードは指導内容というよりは、指導方針といった内容として意義を持っている。

「B：行動分析的アプローチ」は討議コードを最も多く含む3次コードであり、また筆者らが行動分析学の影響を受けている研究者であることから立ち上がったコード名である。解説書が本来行動分析の必要性を意識して指導事例への記載を行ったわけではない。ただ、解説書が明確に行動分析的オリエンテーションを有していたなら、指導事例の記載がより具体的なものになっていたであろうということは「要約コード」や討議コードを付していく中で感じたことである。したがって、行動分析的視点を自立活動のおこなう専門性の柱として位置づけことは、重要なこととなる。この3次コードは、「13・課題分析と連鎖化」において「A：指導における中核的前提」と共通部分を持っている。同様に「G：運動面からの指導」は「37・多動性への取り組み」、「38・身体図式の学習」、「39・手先の巧緻性の指導」の2次コードから構成されているおり、「A：指導における中核的前提」の「2-

知的障害の指導のベクトルの理解」と共通部分を持っている。

以上のことから「A：指導における中核的前提」、「B：行動分析的アプローチ」、「G：運動面からの指導」を「発達・知的障害の自立活動指導の根幹」という4次コードを設定してみたい。

次に類似性、連続性、相補性があると思われる3次コードは、「C：相互的やりとりスキル」、「F：情報の出入力補償」、「J：コミュニケーションの高次化にむけた基盤的指導」である。「J：コミュニケーションの高次化にむけた基盤的指導」は、知的障害の重い場合や重度の対人関係の問題を抱える子ども達へのコミュニケーション指導をおこなう場合スタートとなる重要なポイントが記してある。この取り組みを経て知的に重度の子どもは、「C：相互的やりとりスキル」に含まれる2次コードの内容を学習していくことになる。「J：コミュニケーションの高次化にむけた基盤的指導」の「50-非音声言語の指導」は、「F：情報の出入力補償」につながる内容を含んでいる。また、「F：情報の出入力補償」は、話ことばがある・ないといった次元でのコミュニケーションの補償といった観点だけでなく、より多様な状態像の子ども達に対するコミュニケーションの補償と支援のあり方が記載されており、これらの3つの3次コードを構造化することは、自立活動の指導内容、指導方針を明確にすることにつながると思われる。そこでこの3つのコードをもとに「基本的なコミュニケーションからより高次で多様なコミュニケーションの指導」という4次コードを設定する。

コミュニケーションの指導が、自立活動の指導の展開において重要な役割を担うことは、明らかであるが、その他の指導内容・方法でもう一つの柱となるのが、日常生活における適切な行動の形成と問題場面への対応行動の形成である。これにあたるのが、「H：適応のための支援方法」、「I：興奮刺激制御スキル」である。この2つの3次コードを集約して「適応行動の形成と興奮制御スキルの形成」として4次コードを設定したい。

発達障害のある子ども達が困難の中に他者意図理解の困難性が指摘されるようになったのは比較的最近であるといつてよい。また、障害のある子ども達の自己イメージへの配慮が強調されるようになったものごとく最近であると思われる。これらは、発達・知的障害の指導領域が、目に見える部分が多くを占めていた傾向の中で一線を画す子ども達の「こころ」に関連する内容であるといえる。これらに関連する3次コードが「D：心の理論と他者意図理解」、「E：適切な自己理解と自己効力感」である。これらもそのまま「他者意図理解・自己理解による自己効力感の指導」として4次コードと設定したい。「心の理論と他者意図理解」は、「基本的なコミュニケーションからより高次で多様なコミュニケーションの指導」を円滑にする上で大きな役割を果たすと考えられる。また、「適切な自己理解と自己効力感」は「適応のための支援方法」を進めていく上で重要となると考えられる。この2つの「D：心の理論と他者意図理解」、「E：適切な自己理解と自己効力感」をまとめて「他者意図理解・自己理解による自己効力感の指導」として4次コードを設定してみたい。ここまでの4次コード関係性を図にしたものが、Fig.1である。

以上から4次コードとして生成したものは、「発達・知的障害の自立活動指導の根幹」、「基本的なコミュニケーションからより高次で多様なコミュニケーションの指導」、「適応行動の形成と興奮制御スキルの形成」「他者意図理解・自己理解による自己効力感の指導」の4つであった。4つの中で

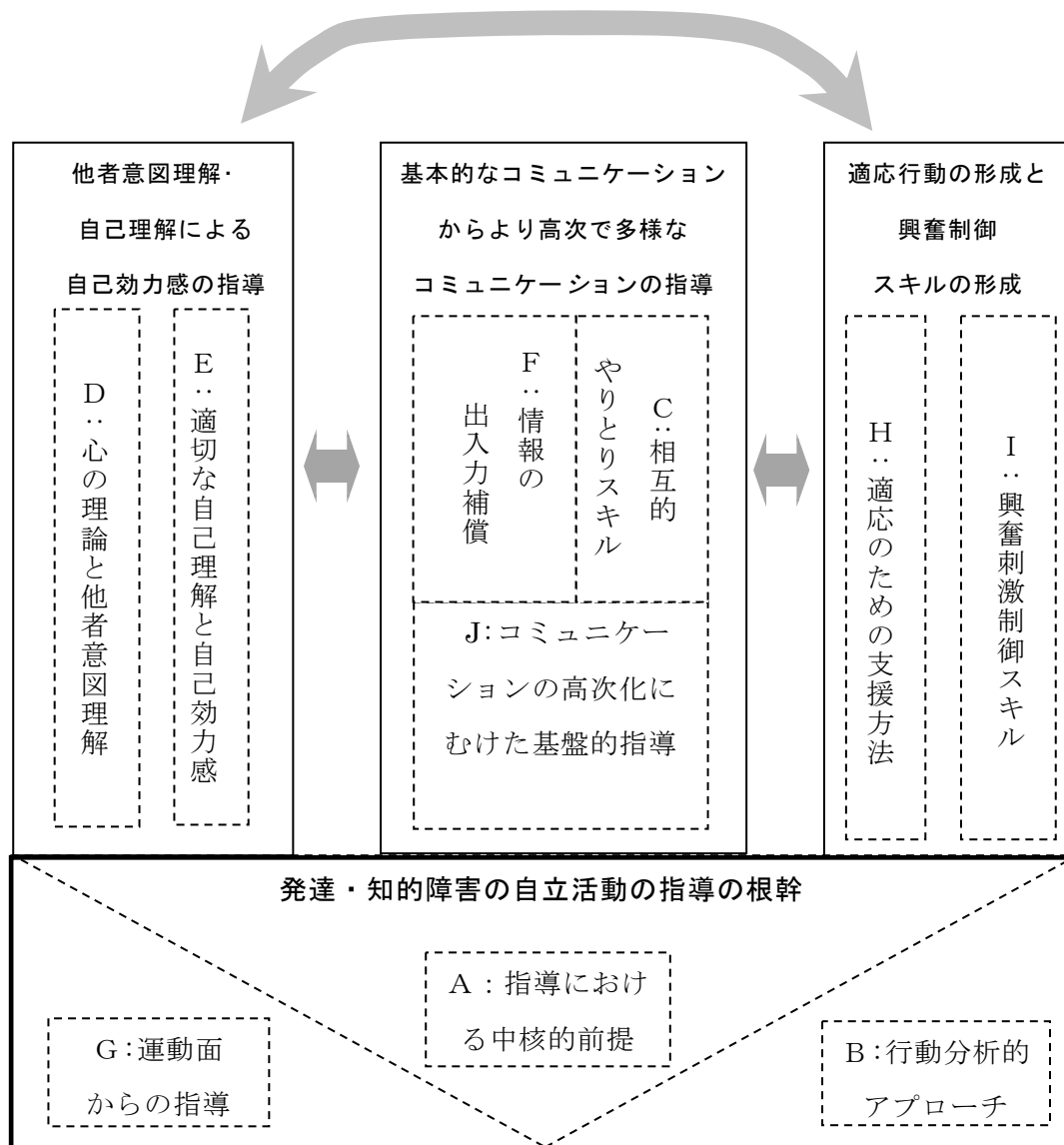


Fig. 1 発達・知的障害の自立活動の指導における指導の柱とその根幹

も「発達・知的障害の自立活動指導の根幹」は、指導やアプローチを行う上での原理・原則に関するものを含んでおり、障害児教育に一定年数かかわってきた教員にとっては当たり前の内容を多く含むが、自立活動の指導にこれから携わる教員にとっては、今一度その内容を整理しておくことは、重要であろうと思われる。

この「発達・知的障害の自立活動指導の根幹」を土台として、3つの「基本的なコミュニケーションからより高次で多様なコミュニケーションの指導」、「適応行動の形成と興奮制御スキルの形成」「他者意図理解・自己理解による自己効力感の指導」の指導の柱が立てられる。自立活動の内容は6領域27項目から構成されているが、内容が抽象的な記載であるために、それぞれの項目は一見類似したものや包含関係にあるものなど経験の少ない教員には課題設定に困難をきたすことが予測される。発達・知的障害の指導を展開する柱が3つに集約されると自立活動における指導内容の

目途および指導法の選定をおこないやすくなると思われる。指導の柱（4次コード）を大まかに選定してから3次コード、2次コードを手がかりに実際に指導する内容や必要となる指導方法等を検討していくことが可能になるのではないかと考えられる。

3. 自立活動の指導における行動分析的アプローチの意義

「発達・知的障害の自立活動指導の根幹」を構成する3次コードの中に「B：行動分析的アプローチ」が抽出されたことを奇異に感じるという意見があることは、想像に難くない。この3次コードは、16個の「要約コード」と討論コードから構成されているが、8個ある討論コードの内、5個が、この3次コードに含まれている。全体の約3分の1が討議コードで占められていることになる。討論コードは著者ら依拠する行動分析学の視点から指導例を検討する過程で付されたコードである。したがって、それらを含む2次コード、3次コードは当然行動分析的視点の影響を受けざるを得ない。しかし、「行動分析」の視点を「発達・知的障害の自立活動指導の根幹」に位置づけたことを著者らは、大きな問題とは考えていない。3次コードの「A：指導における中核的前提」の2次コード「6-指導課題の適正化と指導内容のスマールステップ化」は「B：行動分析的アプローチ」の2次コード「13-課題分析と連鎖化」と多くの重複がみられ、行動分析的視点を明確に持った方が、指導事例に対する対応の記載もより正確なものになる（例：(4) *試行錯誤が多いとかえって混乱を引き起こす可能性がある(AS14)*、(31) *行動の正の強化と負の強化による理解(AS6)*、(35) *この対応はステレオタイプにおこなうと行動が悪化固定してしまう可能性の認識が必要(AS4)*）と考えられるからである。また、行動分析的視点で自立活動の指導を行うことでPDCAサイクルが導入されやくなるなり、個別の指導計画もより、子どもの実態に応じたものに書き換えられることも確かである。では、逆になぜこれまでの特別支援教育界において「行動分析学」を明記・導入することに抵抗があるのでしょうか。この点は、行動分析学を背景とする著者らは、行動分析への多大なる誤解が在ったことが大きな原因であろうと解釈をしている。日本の特別支援教育界は、極めて指導技法の導入に特に熱心であったといえる。自閉症教育の領域はその傾向が強い（肥後,2010）。その過程で、行動分析と行動療法（オペラント条件づけ）も養護学校義務制前後より、重度の障害児の指導の方法として導入され成果を上げてきたが、この時の行動分析は、現在の応用行動分析ということになる。この時からの影響もあり行動分析の評価は、未だに指導の一技法体系でしかないのである。しかし本来の行動分析は、技法体系を含む人間の環境との相互作用を分析する枠組であり、人間の行動を人間の個体内要因で説明しない客観的科学的認識の方法である。本来の行動分析を単なる指導技法と矮小化しているところに1つの問題点が存在する。

では、人間の行動を分析する枠組みとしては、どのように理解されているであろうか。心理学の人間行動の理解の立場には、発達論があり、認知理論があり、精神分析理論があり行動理論があるという考えは一般に受け入れられている。しかし、最後の行動理論から導かれた行動分析と行動療法（オペラント条件づけ）は、その本格的導入の時期に、「対処療法的」といった否定的な意味合いをもった評価がなされてきており、その残滓が今でも教育関係者の中のメンタルモデルとして大きな影響を与えていることが、「行動分析的アプローチ」を教育界で受け入れる際の見えない障壁とな

っているのではないかと著者らは考えている。しかし、少し論点をずらしてみると、障害児教育の領域に「対処療法的」でないアプローチがどれほど存在するのであろうか。このような問には、心理学における発達論、認知理論、精神分析理論のいずれも明確な答えを出しえないであろう。自立活動の指導において、エビデンスを伴い実践的な指導に最も貢献していくのは、行動論つまり行動分析的な視点と方法であることに間違いはないと思われる。

上で述べた様に行動分析は、方法論としてのみ理解され、しかも「対処療法的」な方法論と理解されるこれまでの経過の中から、それを特別支援教育の世界で位置づけことに対する無意味なアレルギー反応を形成してきたと思われる。子どもの変化・成長のために事実と学習の理論に基づいた行動分析的視点を是非とも自立活動の指導の根幹として位置づけてもらいたいと考える。

文献

肥後祥治(2019)ASD(自閉症スペクトラム障害). 柳本雄次・河合康編著, 特別支援教育第3版, 14-156.

福村出版.

文部科学省(2018)特別支援学校教育要領・学習指導要領解説. 自立活動編(幼稚部・小学部・中学部) 開隆堂出版.

Summary

What kind of knowledge and measures are needed for teaching students with developmental and/or intellectual disabilities in lessons of “Activity for independence ” : Analyzing case-comments written in the explanation of “Activity for independence”

Higo Shoji, Eto Hiroshi and Amagai Takehisa

Key words: Activity for independence, Developmental disability, Intellectual disability, Teaching method, Teaching contents

“Activity for independence (jiritu katudou)” as an educational standard area for students with various disabilities in the school education in Japan is most important and original for discussing about specialization of special education teachers. Nowadays in Japan, teaching students with developmental disabilities is becoming a big issue more and more. In spite of the recent situation, Discussions about what is specialization of teachers for students with developmental disabilities are still unclear. This is partly because the concepts of developmental disabilities are relatively new, but mainly because the idea of Life-centered Education which adopted in the area of educating students with intellectual disabilities for long period has been merely used individual teaching. If we discuss about specialization of teachers for students with developmental disabilities, analyzing case-comments about teaching methods and target behaviors which included in the explanation of “Independent activity” is one of certain ways because of its nature of curriculum standard.

After 51 case-comments about developmental and/or intellectual disabilities were abstracted from the explanation, 165 segments were selected and 156 first-cord were added to the segments (147 summary-cords and 9 discussion-cords). These 156 first-cords were analyzing by each similarity by 2 more steps. As the result of these processes 10 teaching content areas were extracted, they were as follows: “A: central-premises of teaching”, “B: behavior analytic approach”, “C: skills for mutual exchange”, “D: theory of mind and understanding of intentions of others”, “E: proper self-understanding and self-efficacy”, “F: compensation for variations input/output information”, “G: Approach form cognition of body scheme”, “H: supporting methods and areas for adaptation”, “I: calming down skills and stimulus control” and “J: fundamental communication for advanced mutual exchange” Based on these 10 teaching content areas, specialization of teachers for students with developmental and/or intellectual disabilities were discussed.