

# 知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する再評価

小倉 靖範 (愛知教育大学特別支援教育講座)

平石 武 (神奈川県立みどり養護学校)

小曾根和子 (群馬県立高崎高等特別支援学校)

## Re-assessment of *Jiritsu katsudou* at Special Needs Education Schools for Children with Disabilities

Yasunori OGURA (Department of Special Education, Aichi University of Education)

Takeshi HIRAISHI (Kanagawa Prefectural Midori School For Children with Disabilities)

Kazuko KOZONE (Gunma Prefectural Takasaki High School for Student with Disabilities)

**要約** 2017 (平成29) 年4月に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領においては、自立活動の指導の充実が図られている。一方で、知的障害特別支援学校における自立活動の指導の現状に関しては、様々な課題が指摘されている。そこで、本研究では、筆者らが2012 (平成24) 年度に筑波大学附属久里浜特別支援学校において取り組んだ指導実践を通して、知的障害特別支援学校において自立活動の指導効果を高めるための目標設定のプロセスと学習場面の設定について改めて評価を実施した。

結果、①自立活動の6区分からの実態把握を通して個の課題を焦点化した上で、各区分に即して身に付けさせたい力を明確にすること、②それらの力を1日の学校生活のどの場面で指導するのかを教師が意識して指導に当たることの重要性が改めて確認できた。併せて、知的障害特別支援学校において、教育課程上の自立活動の位置付けや各教科等を合わせた指導についての適切な理解がより一層必要であると考えられた。

本指導実践は、2017 (平成29) 年4月に新学習指導要領が告示される以前の取組であるが、これからの知的障害特別支援学校における自立活動の指導の在り方を考える上で多くの示唆を与えるものである。

キーワード：知的障害特別支援学校 自立活動 身に付けさせたい力 学習場面の設定

### 1. 問題の所在と目的

#### 1.1. 知的障害教育における自立活動の指導に関する歴史的背景

特別支援学校教師における自立活動の専門性の担保に課題があることが指摘されている (安藤, 2015)。また、古川・長谷川・関原 (2001) は、知的障害特別支援学校における自立活動の導入について、養護・訓練が新設された当時から課題があるとしている。

知的障害教育における自立活動の指導に関する歴史的背景を概観すると、自立活動は、1971年 (昭和46年) に創設された養護・訓練がその前進となる。養護・訓練の領域が設けられる以前、障害の状態を改善・克服するための指導は、各教科の中で行われていた (例えば、当時の肢体不自由養護学校では「体育・機能訓練」として実施)。

一方で、現在の知的障害特別支援学校に当たる当時の精神薄弱養護学校では、教科そのものが精神薄弱者の特性を踏まえて設定されていると理解されていた (下山, 2018)。さらに、養護・訓練の新設と時を同じくして1971 (昭和46) 年3月の学校教育法施行規則の一部改正により、「各教科の全部又は一部を合わせて授業を行うことができる。」 (学校教育法施行規則第73条の11) の規定に加え、「各教科、道徳、特別活動及び養護・訓練の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる (第73条の11第2項)」という規定が設けられた。

結果、当時の精神薄弱養護学校においては、生活単元学習などの「各教科等を合わせた指導」の中で、養護・訓練を指導することが主流となった。その流れは、1999 (平成11) 年に「自立活動」と名称が改められ、目標に「個々」「自立を目指し」「主体的に」の文言が加わっ

た後も、大きく変わることはなく、現在の知的障害特別支援学校であっても、自立活動の「時間」を設ける学校は、他の障害種別に比べ、際立って少ない(下山, 2018)。

### 1.2. 知的障害特別支援学校における自立活動の課題

知的障害特別支援学校において、「時間」を設ける学校が少ない理由を下山(2018)は、以下の3つに整理している。

要因1：各教科等を合わせた指導への位置付け

要因2：指導体制確保の困難さ、

要因3：各教科との関連

まず、上記の要因1については、先に述べたような歴史的背景を受け、「特設した時間の設定は、必要ない」という考え方をとる学校が多いということである(下山, 2018)。この点について、藤井・窪田・保坂・佐野(2018)は、精神薄弱教育では、養護・訓練が、特殊教育の目的や教育目標を実現するために成立した領域であることの整理が十分ではない状態から指導が開始されたことを指摘した上で、今日の特知的障害支援学校においても、依然として、自立活動が各教科等と密接な関連を保つ領域であることの認識が十分ではなく、自立活動の捉え方に対する不安がみられたことを報告している。

次に、要因2については、知的障害教育においては、教師一人当たりの担当児童生徒数が、他の障害種別に比較して多いことが推測できる(下山, 2018)。さらに、自立活動の目標が、「個々の」という文言を含むことから、教師との一対一による個別指導を連想し、「時間」の設定が難しいと感じていることも推測される。

最後に、要因3について、知的障害特別支援学校で取り扱う各教科の内容には、自立活動の内容と近いものがある(例えば、コミュニケーションの内容など)。そのため、自立活動と各教科で示された内容が似ていると思われ、それゆえ各教科で指導できると考え、自立活動の「時間」が設定されていないのかもしれない(下山, 2018)、との指摘もある。

下山(2018)は、これらの要因を踏まえた上で知的障害特別支援学校における自立活動の指導の問題点として、①自立活動の指導が各教科等を合わせた指導等で取り扱われる中で、自立活動の指導効果が上がっているのか②自立活動の「時間」が設定されていない学校で指導の場は確保されているのかということを指摘している。

### 1.3. 本研究の目的

以上のような問題意識に立ち、本研究では、筑波大学附属久里浜特別支援学校において、筆者らが取り組んだ指導実践を通して、知的障害特別支援学校において自立

活動の指導効果を高めるための目標設定のプロセスと学習場面の設定について、2017(平成29)年4月に告示された特別支援学校小学部・中学部学習指導要領(以下、「新学習指導要領」とする)との関連において再評価を行うことを目的とした。

これは、今後の知的障害特別支援学校における自立活動の指導の充実に寄与するものである。

## 2. 研究方法

### 2.1. 筑波大学附属久里浜特別支援学校の教育課程について

本研究の対象とした筑波大学附属久里浜特別支援学校(以下、「同校」とする)は、日本で唯一、知的障害を伴う自閉症児のみで構成される特別支援学校である。

同校は、2004(平成16)年度～2010(平成22)年度までの7年間、文部科学省より研究開発学校の委託を受け、「自閉症児のための教育課程に関する研究開発」に取り組んでいる。同校の教育課程を図1に示す。

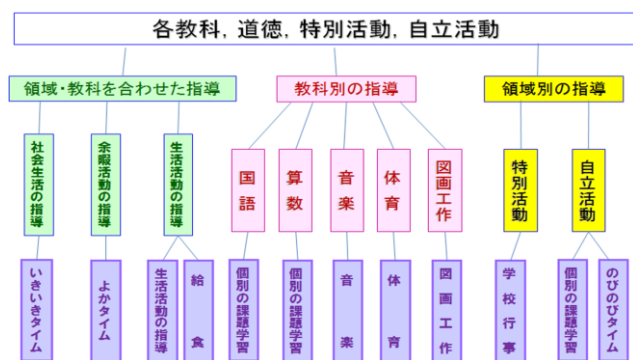


図1 小学部・教育課程 (2012年度)

同校は、幼稚部と小学部のみで、幼稚部が8名×2学級、小学部が6名で1学級を基本として各学年に1学級が設置されていた。小学部5・6年生の日課を図2に示す。

	月	火	水	木	金
9:00-9:25	生活活動の指導(朝の会など)				
9:25-9:50	体育(朝の運動)				
10:00-11:00	個別の課題学習				いきいきタイム
11:10-11:55	体育	のびのびタイム	いきいきタイム	体育	
12:00-13:00	生活活動の指導(準備・給食・片付け)				
13:20-14:05	よかタイム/クラブ	音楽	生活活動の指導	図画工作	個別の課題学習
14:15-14:45	生活活動の指導			生活活動の指導	

図2 小学部5・6年生の日課表 (2012年度)

自立活動は、「時間における指導」として「個別の課題学習」（国語・算数+自立活動）と「のびのびタイム」（小集団による実態別のグループを編成）が設定されていた。また、領域・教科を合わせた指導として、「いきいきタイム」（社会生活の指導）と「よかたいむ」（余暇活動の指導）、「生活活動の指導」「給食」（ともに生活活動の指導）の中で自立活動を取り扱っていた。なお、「のびのびタイム」・「よかタイム」・「いきいきタイム」は、小学部1年生～3年生と小学部4～6年生を縦割りで実態別に3グループに分けて編成していた。「いきいきタイム」については、週1単位時間を上記のグループで行い、週2単位時間を学級で行っていた。

#### 482.2. 対象学級について

対象は、小学部6年生（男子4名・女子1名）。同校では、研究開発学校であった経緯から、自閉症を重複障害と見なし、1学級当たり3名の教師配属であった。

### 3. 事例研究（指導実践）について

## 自立活動の指導を通して、集団へ参加する力を高めるために 一人身に付けさせたい力の選定と学習場面の設定に焦点を当てて

#### 3.1. 対象児の実態

本事例は、2012（平成24）年度に筑波大学附属久里浜特別支援学校にて、集団へ参加する力を高めるために行った自立活動の取組とその成果を報告するものである。

本児は、教師との一対一での学習場面では、課題に対して集中して取り組むことができている。一方、集団での学習場面では、集団のペースから遅れたり、集団の輪から離れたりすることがしばしば見られていた。

保護者の願いとしても、「卒業後、中学部において、個別対応しなくても集団の中で活動できるようになってほしい。」とのことであった。

そこでまず、なぜ本児は集団での学習において、活動の流れに沿って取り組むことが難しいのかという原因を探るため、本児の集団での授業における実態を自立活動の区分に即して整理した（表1）。

表1 自立活動の区分(健康の保持は除く)による本児の実態

	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
実態把握	目標が示されると、それに向かって課題に取り掛かるようになる。 活動のイメージがもてないと、集団の輪から離れてしまうことがある。	友達や日頃接することが少ない教師に自ら関わったり、呼び掛けに反応したりすることはあまり見られない。 称賛を励みに課題を達成しようとする様子が見られる。	対象物へ注意を向けることが難しく、また、注意を向けたとしてもその状態を持続することが難しい。 嫌な音が聞こえてくると、活動の輪から離れて、教師にイヤーマフを求めてくることがある。	動作を模倣しようとはするものの、身体を上手く動かさないでいる様子が見られる。 姿勢を一定に保つことが難しい。 (椅子・立位)	指差しや単語で要求を伝えてくる。 文字を読むことができるが、不明瞭な発音のため相手に伝わらないことが多い。 相手をつねるなどの行動で、無理やり要求を伝えようとするところがある。

### 3.2. 本児への指導に当たって

上述の実態より(特に下線部分を踏まえて)、本児の集団へ参加する力を高めるためには、授業者は、指導に当たって以下の3点を念頭に置いて、授業を組み立てることが有効ではないかと考えた。

- ①授業開始時や課題に取り組む前に目標を本児に分かりやすい方法で伝えて、活動の見通しをもたせること
- ②教師や友達へ働き掛けたり、教師や友達からの働き掛けに応じたりする場面を意図的に設けるなどして、他者とやりとりする機会を十分に設定すること
- ③授業のどの場面においても、役割及び活動する機会をもつようにすること

### 3.3. 本児に身に付けさせたい力と学習場面の設定

本児の集団での授業における実態を受けて、表1と同様に本児に身に付けさせたい力を自立活動の区分に即して整理した。また、それらの力をどの学習場面で指導すべきかを検討したものを表2に示す。表2の左欄には、本児が登校してから下校するまでの全ての学習場面を示してある。このように示したのは、自立活動の指導は、「時間における指導」のみならず、「学校の教育活動全体を通じた指導」を行う必要があるためである。

表2 本児に身に付けさせたい力と学習場面との関連について

	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
本児に身に付けさせたい力	a. 活動内容を理解し、自発的に行動をする。 b. ふだんとは異なる集団・場面であっても、落ち着いて参加する。	c. 複数の教師や友達との関わりを増やす。 d. 友達と協力して課題を達成する。	e. ホワイトボード等に示された事柄に注意を向ける。 f. 教師の身振りや相手の動きを注視する。	g. 簡単な動作の模倣をする。 h. 活動に必要な姿勢を一定時間保持する。	i. 自分の意思を相手に向かって明確に伝える。 j. 相手の意図を理解し、やりとりする。 k. 明瞭に発音する。
学習場面					
登校時		c			
朝の仕事		c			j
朝の会	a	c	e	h	j
朝の運動	a	c d	e f	h	i
個別の課題学習	a	c	e f	h	i j
自立課題	a	c	e	h	j
体育	a	c	e	h	i j k
音楽	a	c d	f	g h	
図画工作	a		f	g h	
のびのびタイム	a		f	g h	
	a b	c d	e f	g h	i j
	a b	c d	e f	g h	i j

※各学習場面の上段は前期(4月～10月)においてねらっていたこととし、下段は後期(11月～3月)にねらっている事項である。

そして、本児に身に付けさせたい力を関連付けて、今年度(当時)の本児に対する具体的な指導目標を以下のよう設定した。

- 目標 1：集団での活動場面において、活動の流れを理解し、集団のペースに合わせて行動することができる。
- 目標 2：注目すべき手掛かり(他者からの働き掛けや動き・視覚的な情報など)に注意を向け、他者とやりとりをすることができる。
- 目標 3：活動場面における自分の役割を理解し、集団の一員として意欲的・積極的に参加することができる。

### 3.4. 各学習場面での取組と本児の変容

1日の各学習場面での取組に先立ち、年度当初に行った教育環境の整備について、概略を表3に示す。

表3 本児及び学級全体に対する教育環境の整備

取組	本児に対する教育環境の整備	学級全体に対する教育環境の整備
物理的な環境支援	・教室の見やすい位置にイヤーマフやコミュニケーションをとるための絵カードを配置し、必要に応じて本児が自分で取りに行く。	・机や棚などの配置を見直し、児童にとって分かりやすい動線を確認する。 ・視覚的な手掛かりを配置する。 ・各教師の立ち位置の確認(児童の動きの起点と終点に教師が立つ)。
補助的手段	・iPodにインストールしたスケジューラーを使用し、1日の日課を教師と確認する。	・朝の会等におけるICT機器の活用(タッチパネル式のパソコンで活動の流れ等を提示)。
人的支援	・望ましいことを行ったときや課題を達成したときに、即時に本児が伝わりやすい方法で評価する。	・教師の言葉掛けの量やタイミングの見直し。ただし、言葉掛けだけに頼ることなく、児童が活動をイメージしながら行動できるようにする。
学習機会の在り方	・学校生活全般において、本児が役割を担う機会を増加させる。	・学習活動の中で何らかの役割(係)を担うことで待ち時間を減らす。 ・児童同士がやりとりをする機会を学校生活全般において意図的に設定する。

#### (1) 朝の係仕事における取組

本学級では、朝の着替え後、「朝の会」が始まるまでの時間を活用して、各児童がそれぞれに設定された係の仕事を行うようにしている。この学習場面では、主に①スケジュールを確認する(写真1・2)、②所定の場所より、必要な道具などを取り、作業場所に向かう(写真3)、③1つの作業終了後に教師に報告を行う、④御褒美の10円シールをもらい、「お小遣い帳」に貼るという一連の流れで活動を行っている(写真4)。



写真1



写真2



写真3



写真4

表4 「朝の仕事」における指導実践

指導目標	指導方法・手立て	児童の変容
・道具を準備して、係活動に取り掛かることができる。	・動線の分かりやすさ ・活動機会の設定	・文房具棚から必要な道具を自ら取り出し、係活動に取り掛かる様子が見られた。
・示された複数の係活動を最初から最後まで一人でやり通すことができる。	・スケジュールバーの活用 ・家庭と連携した「お小遣い帳」の活用	・教師が本児に付きっきりにならなくても、複数の係活動をやり遂げることができるようになった。

## (2) 朝の会における取組

朝の会は、学級を単位として毎日、行われる小集団活動である。本学級では、全員が何らかの係（役割）を担い、一人一人の児童が役割交代をしながら、会が進行する授業展開となっている。係における名前呼びやカード類の受渡しなどを媒介としながら友達に働き掛けたり、その働き掛けに応じたりする経験を重ねることで、人との関わりやコミュニケーションの基礎となる力を育むようにし、朝の会におけるねらいを自立活動の視点から次の二点に焦点化している。

①活動の流れや文脈に応じて、友達同士でやりとりをしながら、会を進行することで、友達に向けて発信したり、友達からの働き掛けに応答したりする経験を繰り返し積むことができるようにする。

②人と関わったり、自分の役割を遂行したりする際に、何を手掛かりにすれば良いのかということに児童自身が気づき、行動できるようにする。

上記のねらいに迫るために座席の配置、視覚的な手掛かり、ホワイトボードの構造化、児童の動線といった物理的な環境設定を検討し、児童にとって活動内容や授業展開が分かりやすい状況作りに努めてきている。さらに、補助的手段の工夫としてタッチパネル式のパソコンを用い、朝の会の流れを表示したり、発表する際のせりふを入れたりしている。

本児は、1学期・2学期共に給食の献立発表の係を担当し、①給食メニューの写真カードを友達に配る、②パソコンのタッチパネルを操作しながら給食メニューを読み上げる（他児は、それを聞いて給食ボードにカードを貼りに行く）という活動を行った（写真1）。また、係以外の場面でも、他児とのやりとりをする機会（写真2）や全体に向けて発表する機会などを多く設定することで、朝の会への参加を促進するようにした（写真3）。



写真1



写真2



写真3

表5 「朝の会」における指導実践

	指導内容	実態	指導方法・手立て	児童の変容
前期	<ul style="list-style-type: none"> <li>友達の行動に合わせて、タッチパネルを操作して、給食メニューを読み上げる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>係の遂行中に行動が中断したり、他児の行動に関係なく、メニューを読み上げたりする。</li> <li>教師からの言葉掛けにより、行動していた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>他児の行動を手掛かりとして、タッチパネルを操作するようにタイミングを教示した。</li> <li>本児が、係を進めないような場合には、教師ではなく、他児が「〇〇くん、お願いします。」などの言葉掛けをして促すようにした。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>他児がカードを貼る様子に注目するようになり、他児の行動を待ってから、タッチパネルを操作するようになってきた（写真1）。</li> <li>係活動中の中断が減り、友達から促されると、再度、係活動を遂行できるようになってきた。</li> </ul>
後期	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の係以外の場面でも、友達が活動する様子に注目し続けることができる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>係以外の場面での他児に対する注目度が低く、友達からの号令、また働き掛けに対する応答が遅い。</li> <li>離席など、会の流れに沿わない行動がしばしば見られる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>日課の確認で係児童が日課を指し棒で示すタイミングに合わせて読み上げるなど、注目する必然性がある中で、児童同士がやりとりする機会を設定した（待ち時間を減らす工夫）。</li> <li>他児の本児に対する発信を高めることで、本児の応答が弱い部分を補う。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>離席が徐々に減少し、周囲の友達の様子を見て、自らも行動を始めるようになった。</li> <li>係の児童に注目し続けることができるようになり、指し棒で示すタイミングに合わせて読み上げるようになった（写真2）。</li> </ul>

(3) 「のびのびタイム」(自立活動の時間における指導)について

小学部4年生～6年生を実態別にグループ編成した。本児が所属するグループは、児童5名と各学年担任3名から構成されており、週1回1時間の活動を行っている。活動は、主に動作の模倣(写真1)、「まえ・うしろ」の言語指示に合わせて移動する(写真2)、音楽に合わせて動く・止まる、友達と一緒にボールを運ぶ(写真3)、などに継続的に取り組んだ。



写真1



写真2



写真3

表6 「のびのびタイム」における指導実践

活動名	指導内容	実態	指導方法・手立て	児童の変容
動作模倣	前期	・座位において教師が示した見本動作を模倣する。	・教師が見本を示し、できたときは、即時評価をする。	・見本が示されてから動作を開始するまでの時間が短くなった。しかし、動作を保持することが難しかった。
	後期	・立位において教師が示した見本動作を模倣する。	・注目箇所や修正箇所を写真や画像上で確認したり、言語化したりして伝える。	・見本が示されると、時間を空けずに動作できるようになった。より見本に近い姿勢を一定時間保持できるようになった。楽しそうな表情が伺えた。
あわせて動こう	前期	・ボール運び等を友達と協力して行う。	・教師が見本を示す。 ・動作を写真で示す。 ・道具を工夫する。 ・身体的に支援する。 ・即時に称賛する。	・道具を工夫したことで身体を動かしやすくなったり、友達同士で調子を合わせやすくなったりし、課題をスムーズに行うことができた。
	後期	・教師の言語指や視覚指示に合わせて、マット上を移動する。	・「言語指示→視覚指示→教師が動作して見せる」という手順で指導を行う。 ・自信をもって動くことができるように即時に称賛する。	・言語指示を逃さずに聞いて、開始することができた。 ・自信がないときや間違えたときに一瞬考えたり、教師や友達の動きに注目したりする様子が伺えた。

3.5. 考察

今年度の取組を通して、自分一人で取り組む活動だけではなく、集団の学習場面においても活動の輪に入っていくように取り組んでいる本児の姿が見られるようになった。このような変容が見られたのは、「本児への指導に当たって」の項目で述べた3点を念頭に置いて指導に当たったことが、本児に対して有効であったためと考えられる。また、本児の集団へ参加する力を高めるために「本児に身に付けさせたい力と学習場面の設定」に示したように自立活動の指導を学校生活全般において意識して取り組んだ結果であると考えられる。

本児は2学期に3週間程度、寄宿舎での生活体験入舎をした。家庭とも教室とも異なる集団であったが、指導員や友達と一緒に生活することができたことは、これまでの実践の積み上げの成果の一つであると考えられる。家庭や教室とも異なる集団で活動できるようになったことは、今後、本児にとっての活動場所を広げることへつながり、中学部への移行につながることを期待する。

#### 4. 総合考察（事例研究に対する再評価）

以下、筑波大学附属久浜特別支援学校における自立活動の指導実践（事例研究）から自立活動の指導を効果的に行うための前提条件を確認した上で、前述の「自立活動の指導を改善するポイント」（下山，2018）を観点に再評価を行い、これからの知的障害特別支援学校における自立活動の指導の在り方について考察を加える。

##### 4.1. 教育環境の整備について～自立活動の指導を効果的に行うために～

本指導実践では、各学習場面での取組に先立ち、年度当初に行った教育環境の整備が、自立活動の指導を円滑に進める上で重要であった。

対象児が、所属する学級においては、学級における指導のコンセプトとして、藤原（2012）が、子どもの主体性を引き出すための授業改善として提唱した「子どもわかって動ける授業づくり」の考えに基づき、指導に当たるようにした。藤原（2012）は、図3に示す5つの観点を授業づくりの視点として示している。

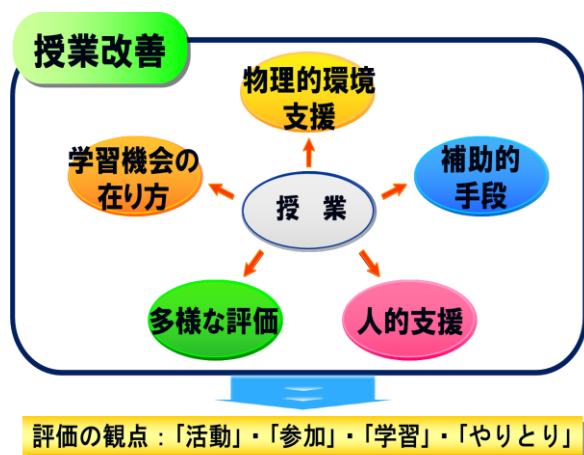


図3 授業改善づくりの5つの視点  
（藤原（2012）より作成）

##### 【各観点について】

- ①物理的環境支援の在り方：授業目的に応じた最適な物理的環境設定
- ②補助的手段の在り方：個々の児童生徒の活動・参加を支援する支援ツールの活用
- ③人的支援の在り方：自立的主体的な活動を促進する主指導者と補助指導者の役割分担／教師の関わり方
- ④評価の在り方：活動・参加の意欲を高める他者評価・自己評価・相互評価の充実
- ⑤学習機会の在り方：「待つ」を減らし、授業目的に応じた活動・参加機会の増加及び子ども同士による協同的学習機会の設定

##### 【評価について】

- ①「活動」：能動的活動、受動的活動、自立的活動、「待つ」等の量と質
- ②「参加」：授業目的に沿った参加活動の能動的参加、受動的参加の量と質
- ③「学習」：授業目的に沿った学習機会と学習内容の量と質
- ④「やりとり」：教師と子ども、子ども同士のやりとり機会と内容の量と質

このような指導のコンセプトを教師間で共通理解した上で、学級に在籍する児童一人一人の「個のニーズに応じた支援」と「学級全体に対する教育環境の整備」を実施したことは、自立活動の指導のみならず、他の教科・領域の指導を円滑に進める上でも重要であった。

指導のコンセプトを指導者間で共通理解し、今ある教育環境を「授業づくりの5つの視点」から見直すことが、自立活動の指導を効果的に行う上での前提条件になることが示唆される。

##### 4.2. 自立活動の指導効果を高めるための目標設定のプロセスと学習場面の設定について

###### (1) 指導すべき課題：困難さの分析から課題の焦点化について

2017（平成29年）に告示された特別支援学校学習指導要領では、新たに「指導すべき課題を明確にする」という表記が加わり、特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（文部科学省，2018）において、指導目標・内容を導き出すプロセスが流れ図によって例示された。

新学習指導要領における「実態把握」から「具体的な指導内容」の設定までの大まかな流れを図4に示す。

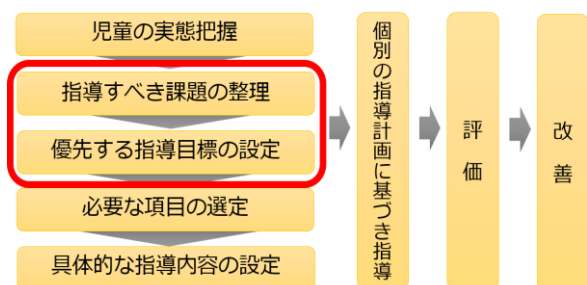


図4 自立活動の指導目標・内容の設定プロセス  
（赤枠は、本改定における要点箇所）

本指導実践は、新学習指導要領が告示される以前の取組であるが、自立活動の6区分に照らし実態把握を行った後、さらに6区分に対応させて「身に付けさせたい力」を明確にした。そのプロセスこそが、図4に示す「指導



すべき課題の整理」に当たるものであったと言える。本指導実践においては、このステップを踏んだことで、対象児の課題をより焦点化することができた。

一方で、現在、どのような方法で「指導すべき課題の整理」を行えばよいのか、といったことが個別の指導計画を作成する上での悩みとして挙げられることが多い。

この点について、古川・一木 (2016) は、「学びの履歴」と「卒業までに身に付けてほしい力」の視点から児童生徒の実態を整理し、優先すべき課題を抽出した上で、「課題関連図」(図5参照)の作成過程を通して、「課題相互の関連を整理する」というプロセスを示している。

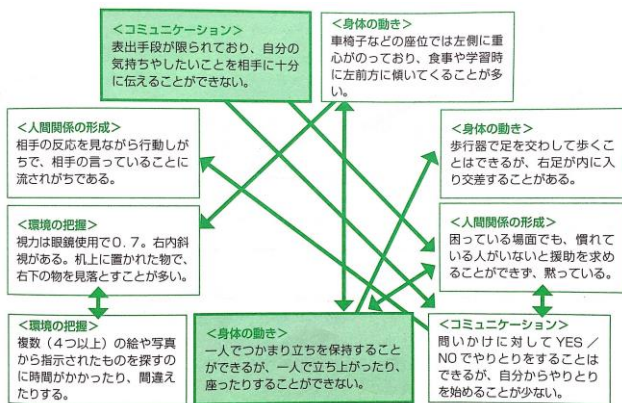


図5 課題関連図の一例

(古川・一木 (2016) より抜粋)

また、「課題」という言葉からは、しばしば児童生徒のつまずきばかりに目が向きがちになる。しかし、新学習指導要領においては、「個々の児童又は生徒が、発達の遅れている側面を補うために、発達の進んでいる側面を更に伸ばすような指導内容を取り上げること。」(注：下線と傍点は、筆者)とあることに留意する必要がある。

本指導実践では、6区分に沿って実態把握を行った上で、「身に付けさせたい力」を明確化することで、単に「～できない」といったことばかりに着眼するのではなく、対象児の良さや強みにも目を向けることができた。

## (2) 指導目標・内容：指導目標の具体化と指導内容の工夫について

まず、教育課程上、領域としての自立活動には、以下の二つの指導場面があることを確認し、指導目標の設定に当たっても、両者の学習場面を想定しながら、具体的な目標設定を行う必要がある。

- ①自立活動の時間における指導
- ②学校の教育活動全体を通じて行われる自立活動の指導 (各教科等を合わせた指導を含む)

本指導実践では、「時間における指導」と「学校の教育活動全体を通じた指導」の両方を想定し、目標設定を行った。結果、指導内容についても、考えやすくなった。

(3) 指導の場：「何を」「いつ」「どこで」の明確化  
設定された指導目標や指導内容を「いつ」「どこで」で指導するのかということが、自立活動の指導を効果的に進める上では、特に重要である(下山, 2018)。

本指導実践では、学校における「1日を通して」自立活動の視点を教師が意識することが重要であると考えた。そこで、事例研究の表2に示した「本児に身に付けさせたい力と学習場面との関連について」の一覧を作成した。このように「身に付けさせたい力」を明確化し、学校生活の実際の流れに沿って考えることは、指導内容の工夫にもつながるものであった(図6参照)。



図6 本指導実践における教師の思考プロセス

その具体例として、「朝の会」のねらいを自立活動の視点から「児童同士のやりとりの促進」とし、①友達に向けた発信と友達からの働き掛けに対する応答、②主体的に行動するための手掛かり(視覚的・聴覚的手掛かり・友達の動き等)の理解を育てることに主眼を置いて、指導内容を設定した。

「朝の会」は、学級単位で行う学習活動であるため、実態別でグループを編成する「のびのびタイム」(自立活動の時間における指導)に比べると、個々の児童の実態に幅があった。とすれば「実態差があると、集団での自立活動の指導はできない」と考えてしまいがちである。しかし、「児童同士のやりとりの促進」という点から見ると、実態差があることで、児童同士によって、子ども同士のコミュニケーション機会や役割を分担し、協力し合うといった「人とのやりとり」の機会が生まれていた。児童同士のやりとり機会を通じて、相手やその場に応じた物の受け渡しや事物を求めること「要求」、援助を求める「援助要求」、自分の選択したことや願いを

伝える「許可」など、その場や年齢にふさわしい様々な対人的技能や社会的技能を育むことができた。

自立活動の指導は、「個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握」が基本であり、その指導は一人一人に応じて行われなければならない。一方で、「一対一の個別指導でなければ指導ができない」という訳ではないことを認識する必要がある。

#### (4) 評価・改善：評価と改善による指導の最適化

自立活動の指導では、ともすれば「学校の教育活動全体を通じた指導」において、教師の意識が希薄となり、評価と改善がおろそかになってしまうことが想定される。

本指導実践では、「朝の係仕事」や「朝の会」等の「学校の教育活動全体を通じた指導」においても、日々、VTRカメラを用いて児童の学習状況を記録し、定期的に評価と改善を実施することを心掛けた。その際に、先に述べた「授業づくりの5つの視点」から評価と改善を行うことは、指導の最適化を図る上でも有効であった。

### 5. 今後の知的障害特別支援学校における自立活動の指導の在り方について（展望）

知的障害教育においては、その歴史的背景から各教科等を合わせた指導の中で自立活動の指導を行っている場合も多く、一人一人の実態を自立活動の6区分から捉えた上で「指導すべき課題の整理」を経て、「優先する指導目標の設定」に至るまでの過程において教師が難しさや戸惑いを感じている場合も少なくはない。

本指導実践では、①自立活動の6区分からの実態把握を通して個の課題を焦点化した上で、各区分に即して「身に付けさせたい力」を明確にすること、②それらの力を1日の学校生活のどの場面で指導するのかを教師が意識して指導に当たることの2点が重要であった。すなわち、特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編（文部科学省、2018）に示された流れ図とは、細かな手続きこそ違いうが、思考のプロセスとしては、同様であったと考える。

重要なことは、学習指導要領解説において示された流れ図（注：流れ図は、あくまでも例示）のような思考のプロセスを経て、「なぜ、その指導目標を設定したのか」という指導の根拠を教師が説明できることである。

また、下山（2018）の指摘にあるように、知的障害特別支援学校においては、教師一人当たりの担当児童生徒数が他の障害種別に比較して多いことから、個別の指導計画の作成にも時間を要する。

この点については、カリキュラム・マネジメントの視点から、教師個人の力量だけに委ねるのではなく、学校組織としての専門性を担保したシステムづくりを進める

ことが望まれる。併せて、校内において自立活動の教育課程上の位置付けや各教科等を合わせた指導についての適切な理解を促す研修機会を設け、共通理解を図る必要もある。

学習指導要領の改訂を通して、知的障害特別支援学校における自立活動の指導が充実することが期待される。

#### 付記

本稿では、「3. 事例研究（指導実践）」において「平成24年度 自閉症教育実践研究協議会 実践研究集録」（筑波大学附属久里浜特別支援学校、pp.23-27）から筆者らの指導実践を引用し、一部修正を加えた（上記の研究協議会で発表をしているが、研究論文としては未発表）。

これは、「知的障害特別支援学校における自立活動の具体的な指導実践例を知りたい」という声を多くいただいたことによる。本稿を通して、知的障害特別支援学校や特別支援学級における自立活動の指導の充実へ寄与できれば幸いである。

#### 引用文献

- 安藤隆男（2015）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. 全国心身障害児福祉財団（編），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，199-213.
- 藤井和子・窪田幸子・保坂俊介・佐野耕志（2018）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. 上越大学研究紀要，37（2），469-478.
- 藤原義博（2012）子どもの主体性を引き出すための授業改善. 実践障害児教育，470，6-11.
- 古川勝也・長谷川 紘・関原一成（2001）第2章自立活動への歩み—養護・訓練の変遷に着目する—. 安藤隆男（編著），自立活動における個別の指導計画の理念と実践. 川島書店，19-34.
- 古川勝也・一木薫編（2016）自立活動の理念と実践 実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス. ジアース教育新社，47-70.
- 下山直人（監修）（2018）知的障害特別支援学校における自立活動の基礎・基本. 全国特別支援学校知的障害教育校長会（編著），知的障害特別支援学校における自立活動の指導. ジアース教育新社，9-58.
- 文部科学省（2017）特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領. 海文堂出版.
- 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）. 海開隆堂出版.