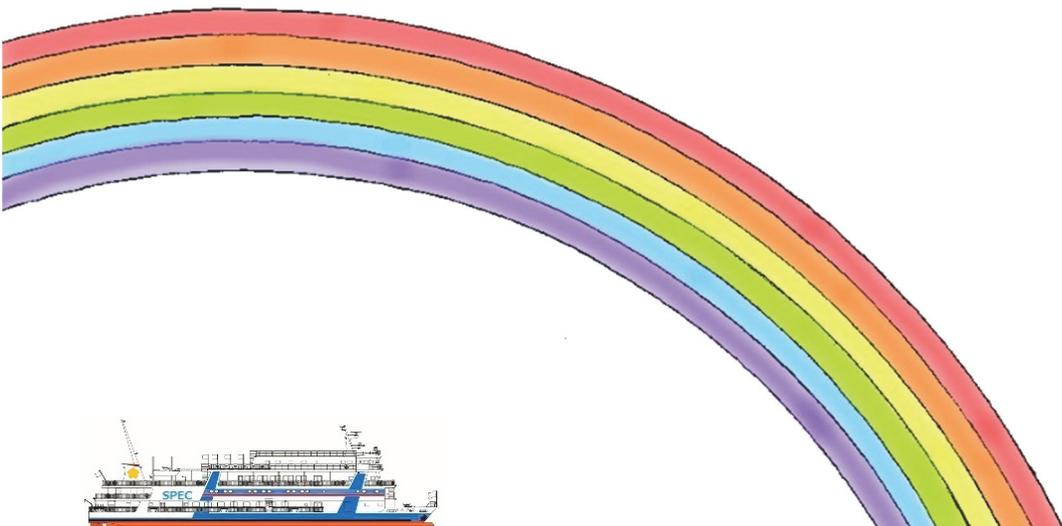


個々の児童生徒の

「持てる力を高める」ために



滋賀県版

自立活動 ロードマップ

令和2年(2020年)2月

 **滋賀県総合教育センター**
Shiga Prefectural Education Center

はじめに

特別支援学校のカリキュラムの特徴として、最も顕著なことは、学習指導要領に独自の指導領域である「自立活動」が示されていることである。このたびの学習指導要領の改訂では、小学校や中学校の特別支援学級においても、この「自立活動」の指導が義務付けられた。それほどに、障害のある児童生徒に対する指導における「自立活動」は重要視されるべきものである。

「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、障害そのものではなく、困難さの改善・克服を目指していることに特に留意したい。

特別支援教育の基本的な考え方に「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を軽減するなど、適切な教育や指導、支援を行うものである」とある。文中の「その持てる力を高め」に注目したい。それは、「困難さの改善・克服」には、それぞれが持っている貴重な力を存分に活用することが肝要と考えるからである。

今回の滋賀県総合教育センターにおける「自立活動」に関する実践的な研究は、そうした視点に基づいた取組であった。「持てる力」を的確に見取るためには、それぞれの児童生徒の実態の把握が必要不可欠であり、そのための効果的な方法が提案されており、また評価に基づいた改善方法も示されていることをこの後の活用につなげたい。

教育実践において、最も大切なことは何かと問われたら、私は、「指導の手立て」の評価を繰り返して授業を改善することと答えたい。実態の把握に次いで、指導目標や指導内容が設定されるが、「指導の手立て」なしでは、それらは達成・成就し得ない。

「指導の手立て」は、成功裏に成し遂げられることもあるが、そうではない場合もあろう。「自立活動」だけに止まらず、まずは「指導の手立て」の評価を繰り返し、目標や指導内容の妥当性の向上に努めたい。

令和2年2月

桃山学院教育大学人間教育学部
教授 石塚 謙二

目次

*はじめに

*目次

第1章 自立活動とは

- | | |
|---------------------|---|
| (1) 自立活動の教育課程上の位置付け | 2 |
| (2) 自立活動の目標 | 2 |
| (3) 自立活動の内容6区分27項目 | 3 |

第2章 自立活動の指導に向けて

- | | |
|-------------------|----|
| (1) 実践の過程 | 5 |
| (2) 的確な実態把握 | 6 |
| (3) 中心となる情報の設定と分析 | 8 |
| (4) 指導目標の設定 | 10 |
| (5) 指導内容・支援内容の設定 | 11 |
| (6) 評価と指導改善 | 12 |

第3章 自立活動の指導の実際

- | | |
|-----------------------------|----|
| ◇ 指導の実際の見方 | 15 |
| ◆ ケースA 小学部児童(知的障害)
への指導 | 16 |
| ◆ ケースB 中学部生徒(肢体不自由)
への指導 | 19 |

*おわりに

*引用文献・参考文献

*資料(自立活動の内容6区分27項目・記入手順書・シート様式)

第1章 自立活動とは



自立活動は、よく分からないことが多いです。
基本的なことから知りたいです。

自立活動は、障害のある児童生徒の教育において、
重要な指導であるので、一緒に位置付けと目標を確認
していきましょう。



※学習指導要領解説 P22-23

(1) 自立活動の教育課程上の位置付け

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
領域である。この自立活動は、授業時間を特設して行う自立活動の時間
における指導を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導
と密接な関連を図って行わなければならない。

※学習指導要領解説 P48-49

(2) 自立活動の目標

目 標

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。

「調和的発達の基盤を培う」ことについて、もう
少し詳しく知りたいです。



「調和的発達の基盤を培う」とは…

- ① 一人一人の児童生徒の発達の遅れや不均衡を改善
する。
- ② 発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって遅れ
ている側面の発達を促す。



全人的な発達を促進すること



※特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編(以下、学習指導要領解説という。)



自立活動の内容は、たくさんの項目がありますが、すべてを指導しなければならないのですか？

自立活動の内容は、各教科のようにそのすべてを取り扱うものではなく、個々の児童生徒の実態に応じて必要な項目を選定して取り扱うものです。



※学習指導要領解説 P24-31、P50-102

(3) 自立活動の内容6区分27項目

自立活動の内容

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

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

健康の保持

【5項目】

心理的な
安定

【3項目】

人間関係の
形成

【4項目】

環境の把握

【5項目】

身体の動き

【5項目】

コミュニ
ケーション

【5項目】

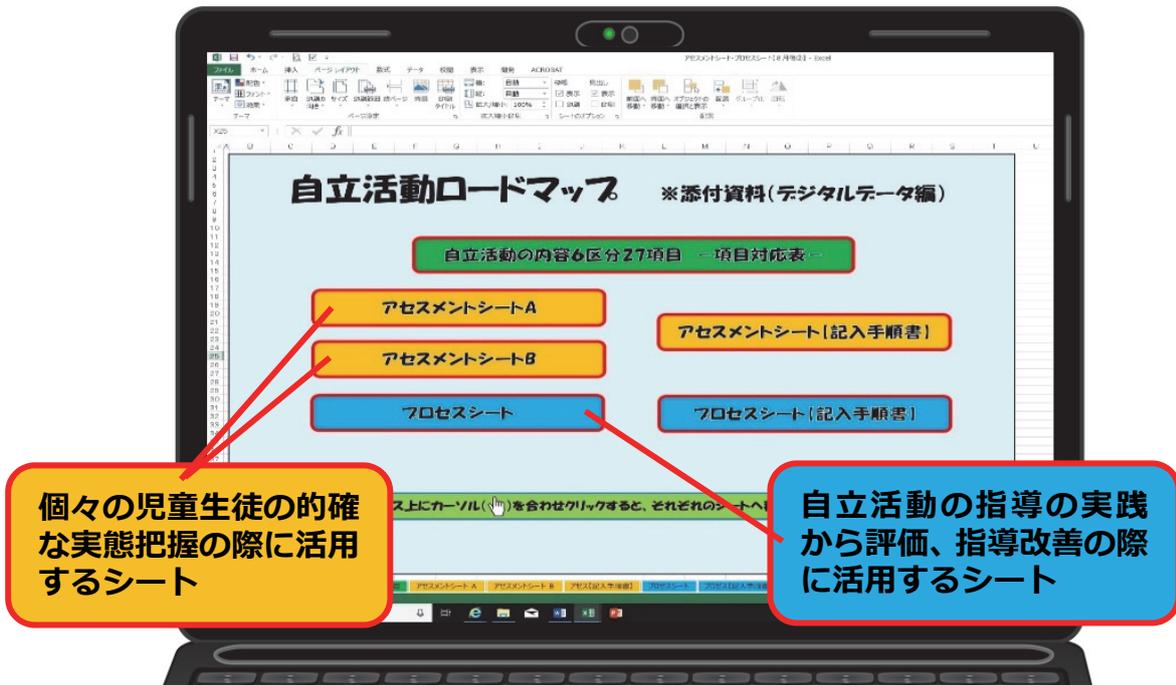
※項目やその詳しい内容等は、資料を参照してください。



自立活動の内容は、代表的な要素を項目として六つの区分の下に分類・整理したもので、**具体的な指導内容を検討する際の視点**を提供しています。

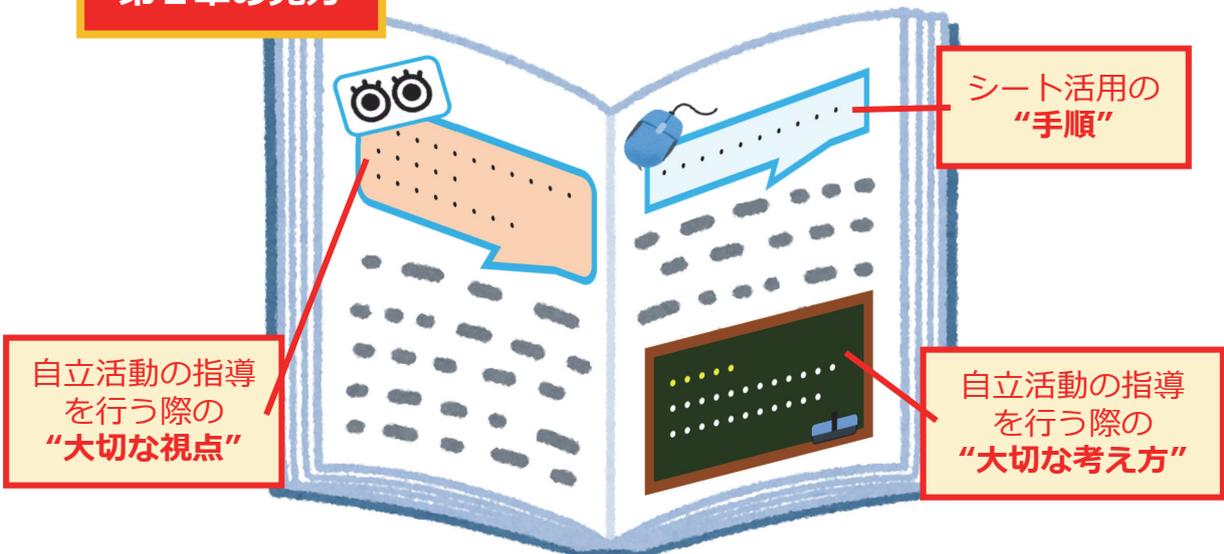
第2章 自立活動の指導に向けて

自立活動の指導は、個々の児童生徒の状態や特性及び心身の発達の段階に即して指導を行うことが基本です。そのため、的確な実態把握と個々の児童生徒に応じた自立活動の指導を実践するために、「アセスメントシート」と「プロセスシート」を活用します。これらのシートはパソコン上で記入することができます。

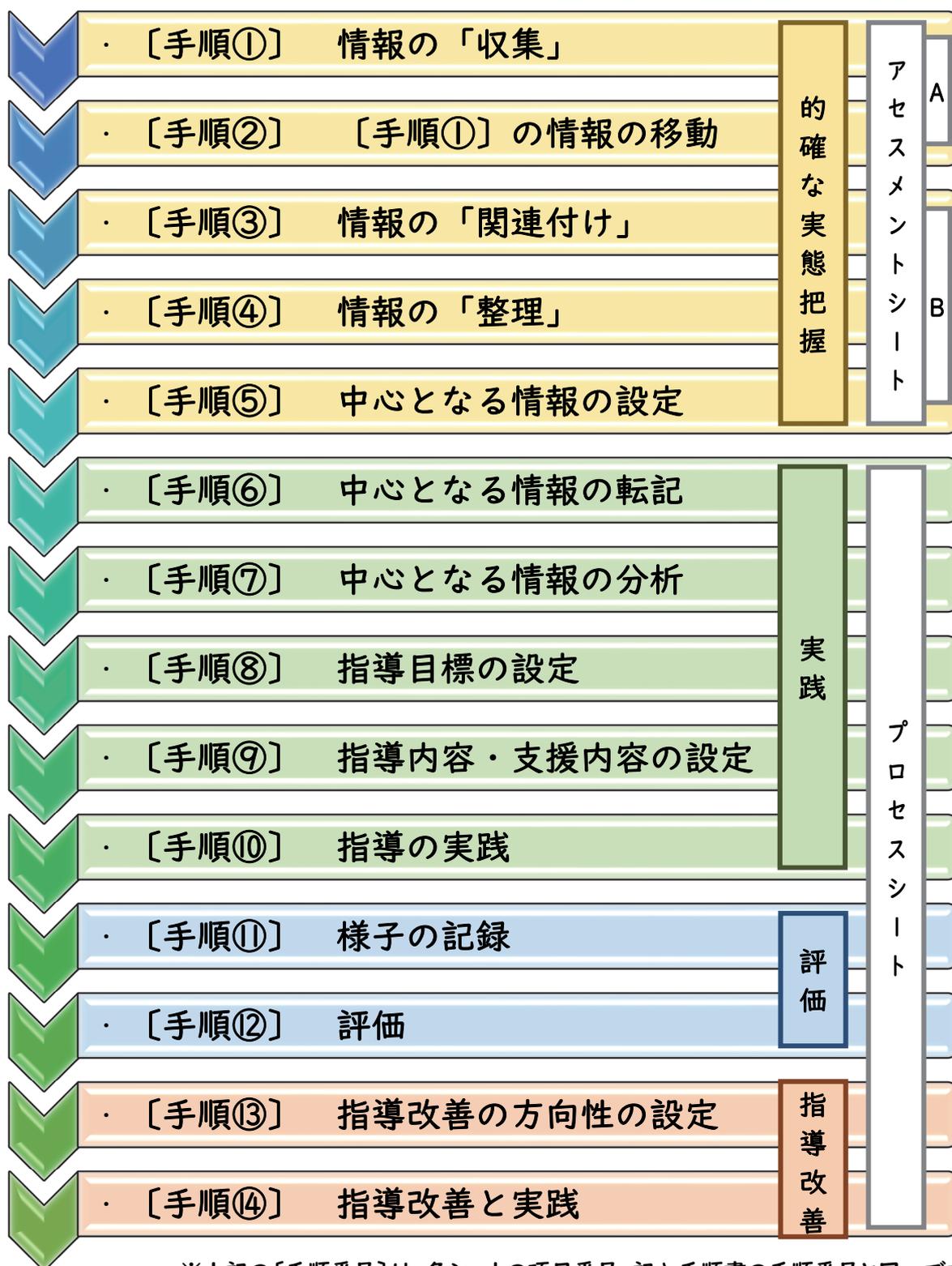


※各シートの様式や詳しい記入手順等は、資料を参照してください。

第2章の見方



(1) 実践の過程



※上記の[手順番号]は、各シートの項目番号・記入手順書の手順番号と同一です。

(2) 的確な実態把握

・ [手順①] 情報の「収集」

■「アセスメントシートA」

※情報・・・個々の児童生徒が行動したり、活動したりしている具体的な姿や様子のこと

アセスメントシートA

【学部・学年・クラス】 _____
 【児童生徒名】 _____

【記入日】 _____
 【記入者】 _____

基礎的情報(診断名等)

身体に常に力が入っており、緊張が強い。	音程から反りが強く、うれし いときなどの興奮した場面では、より強く反らす。	指導者同士の会話(特にうっ かりミス(話)をよく聞いて、 楽しんでいる。
---------------------	--	--

個々の児童生徒が見せる
“活動レベル”の姿に着目
します。

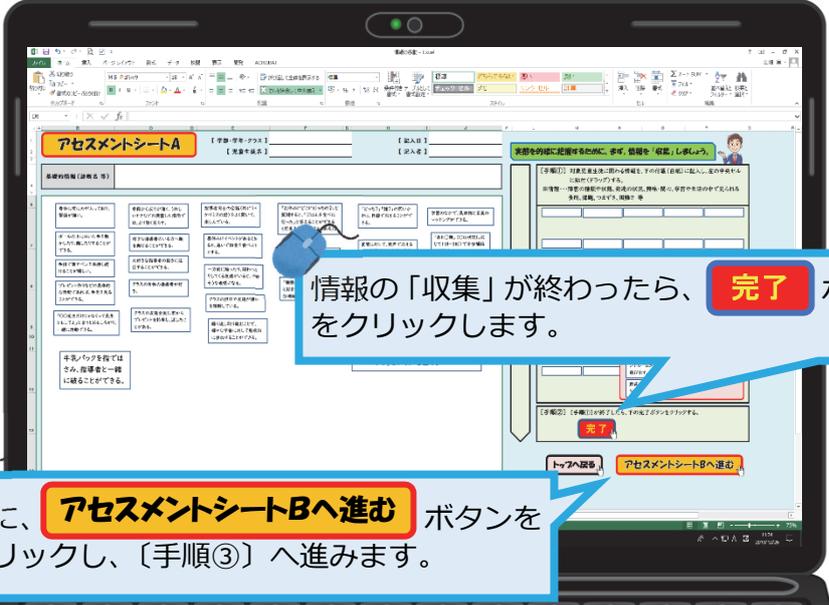
牛乳パックを指では
さみ、指導者と一緒
に破ることができる。

問かけへの**意思表示**ができる。
 YES:眉毛が上がる、「はい」の口、
 目をぱちっと開ける、左手を挙げる。
 NO:表情をこぼばらせ、目をじっと見る、
 「アッ」という声を出す。

場面や状況、関わる人等も
具体的に記入します。

・ [手順②] [手順①] の情報の移動

■「アセスメントシートA」



情報の「収集」が終わったら、**完了** ボタン
をクリックします。

次に、**アセスメントシートBへ進む** ボタンを
クリックし、[手順③]へ進みます。

・ [手順③] 情報の「関連付け」

■「アセスメントシートB」

アセスメントシートB 【学部・学年・クラス】 _____ 【記入日】 _____
 【児童生徒名】 _____ 【記入者】 _____

基礎的情報(診断名等)

身体に常に力が入っており、緊張が強い。
 ボールの上においた手を動かしたり、離したりすることができる。
 手指で筆やペンを保持し続けることができる。
 どの具体的

普段から反りが強く、いときなどの興奮したは、より強く反らす。
 牛乳パックを指ではさみ、指導者と一緒に破ることができる。
 好きな物

行ったの?とごはんを食べにすることができることもある)。

問いかけへの意思表示ができる。
 YES:眉毛が上がる、「はい」の口、目をぱちっと開ける、左手を挙げる。
 NO:表情をこわばらせ、目をじっと見る、「アッ」という声を出す。

「どっち?」「誰?」の問いかけに、目線で応えることができる。

自分の思いを分かってもらえないと、黙ってしまう。

質問に対して、発声で応えることができることが時々ある。

「手順②」で収集した情報同士を、**原因と結果の因果関係**や、**相互の関連性**に着目して結び付けます。

1 健康の保持 2 心理的な安定

・ [手順④] 情報の「整理」

■「アセスメントシートB」

アセスメントシートB 【学部・学年・クラス】 _____ 【記入日】 _____
 【児童生徒名】 _____

基礎的情報(診断名等)

1 健康の保持 5 身体の動き
 身体に常に力が入っており、緊張が強い。
 5 身体の動き
 ボールの上においた手を動かしたり、離したりすることができる。

4 環境の把握
 健康の保持
 普段から反りが強く、うれしいときなどの興奮した場面では、より強く反らす。
 好きな指導者のいる方へ顔を向けることができる。

4 環境の把握
 5 身体の動き
 好きな指導者のいる方へ顔を向けることができる。

6 コミュニケーション
 問いかけへの意思表示ができる。
 YES:眉毛が上がる、「はい」の口、目をぱちっと開ける、左手を挙げる。
 NO:表情をこわばらせ、目をじっと見る、「アッ」という声を出す。

6 コミュニケーション
 問いかけへの意思表示ができる。
 YES:眉毛が上がる、「はい」の口、目をぱちっと開ける、左手を挙げる。
 NO:表情をこわばらせ、目をじっと見る、「アッ」という声を出す。

2 心理的な安定
 クラスの男性の指導者が好き。
 人間関係の形成
 一方的に触ったり、関わった

3 人間関係の形成
 繰り返し取り組むことで、様々な学習に対して意欲的に参加することができる。
 人間関係の形成
 身体の動き

4 環境の把握 5 身体の動き 6 コミュニケーション

情報の内容を確認し、該当する自立活動の区分のラベルを貼ります。

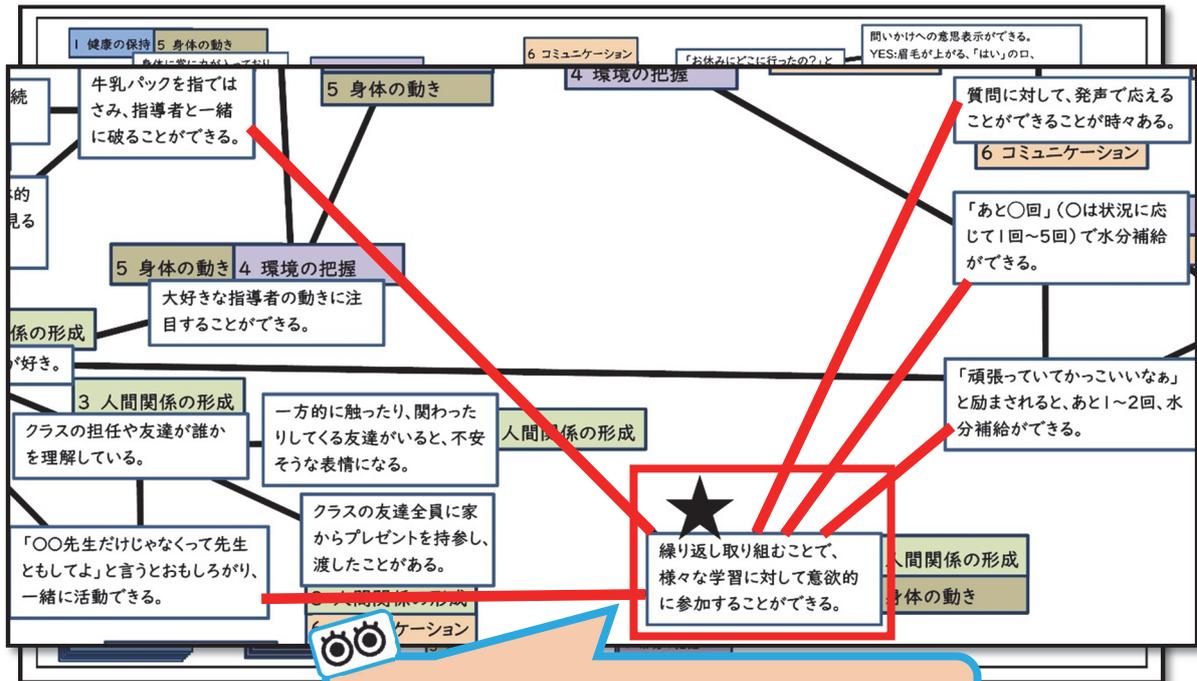
複数の区分に該当する情報の場合は、複数の区分のラベルを貼ります。

自立活動の区分のラベル

(3) 中心となる情報の設定と分析

・ [手順⑤] 中心となる情報の設定

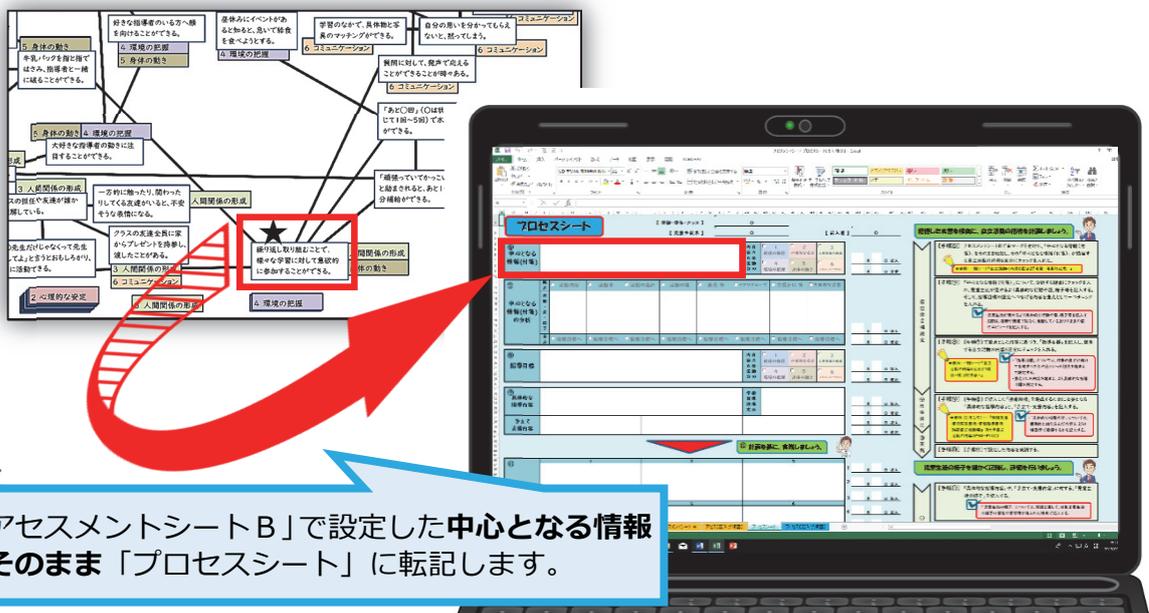
■「アセスメントシートB」



他の多くの情報と「関連付け」られた情報を、**中心となる情報**として★マークを付けます。

・ [手順⑥] 中心となる情報の転記

■「プロセスシート」



「アセスメントシートB」で設定した**中心となる情報**をそのまま「プロセスシート」に転記します。

・ [手順⑦] 中心となる情報の分析

■「プロセスシート」

「自立活動の指導を構成する8観点」について

- * 本研究における「自立活動の指導を構成する8観点」とは、指導すべき課題を多角的に分析するために設定した観点である。
- * 8観点(活動内容・活動量・活動の流れ・活動の場・道具等・ペアやグループ・言葉かけ等・主体的な姿勢)
- * この8観点については、指導に対する評価を行う際に、「自立活動の指導を評価する8観点」としても活用する。

中心となる情報の内容を確認し、該当する自立活動の区分をチェックします。

※[手順⑥]までのケースとは異なります。

持続することは難しいが、指導者からの「静かにしよう」の言葉かけを受け止め、意識することができる。	内容区分	1 健康の保持	2 心理的な安定	3 人間関係の形成	4 環境の把握	5 身体の動き	6 コミュニケーション
--	------	---------	----------	-----------	---------	---------	-------------

⑦ 中心となる情報(付箋)の分析	観点	<input checked="" type="checkbox"/> 活動内容	<input type="checkbox"/> 活動量	<input type="checkbox"/> 活動の流れ	<input type="checkbox"/> 活動の場	<input type="checkbox"/> 道具等	<input checked="" type="checkbox"/> ペアやグループ	<input checked="" type="checkbox"/> 言葉かけ等	<input type="checkbox"/> 主体的な姿勢
	重点	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ

分析する観点をチェックします。

朝の会や机上学習、運動等などの学習であっても、同じ姿を見せることが多いが、気になる友達と別々の学習場面では、気持ちを落ち着けて、比較的静かに取り組むことができる。

気持ちが高ぶってしまってから言葉かけを行っても、気持ちを抑えることは難しい。「分かった。できる」と返事はするが、しゃべり続けてしまう。指導者が目線で合図をすると、それを受け止め、学習に気持ちを向けることができる場面もある。

中心となる情報を、「自立活動の指導を構成する8観点」に沿って、個々の児童生徒が見せる行動や姿、様子としてさらに具体的に分析します。



(4) 指導目標の設定

・ [手順⑧] 指導目標の設定

■「プロセスシート」



「自立活動の指導を構成する8観点」に沿って分析した内容から、**指導すべき課題を一つに絞り込み**ます。

⑥ 中心となる情報(付箋)	持続することは難しい。受け止め、意識することができる。						
⑦ 中心となる情報(付箋)の分析	<input checked="" type="checkbox"/> 活動内容 話を聞く、待つ等の受け身的な状況では、集中することが難しい。工作や調理、プリント等の具体的な活動に取り組む際は、気持ちを向けて取り組むことができる。	<input type="checkbox"/> 活動量	<input checked="" type="checkbox"/> 活動の流れ 活動の導入時やまとめなど、指導者の話を聞く時間が長くなる場面では、集中を継続することが難しい。	<input checked="" type="checkbox"/> 活動の場 気になる友達二人の様子をよく見ており、学習中であっても、自分から話しかけてしまうことがある。	<input type="checkbox"/> 道具等	<input checked="" type="checkbox"/> ペアやグループ 朝の会や机上学習、運動等のどの学習であっても、同じ姿を見せることが多いが、気になる友達と別々の学習場面では、気持ちを落ち着けて、比較的静かに取り組むことができる。	<input checked="" type="checkbox"/> 言葉かけ等 気持ちが高ぶってしまってから言葉かけを行っても、気持ちを抑えることは難しい。「分かった。できる」と返事はするが、しゃべり続けてしまう。 指導者が目線で合図をすると、それを受け止め、学習に気持ちを向けることができる場面もある。
⑧ 指導目標	<input checked="" type="checkbox"/> 指導目標へ 指導者が提示したことに対して、気持ちを向けて取り組むことができる。						

言葉かけ等

気持ちが高ぶってしまってから言葉かけを行っても、気持ちを抑えることは難しい。「分かった。できる」と返事はするが、しゃべり続けてしまう。
指導者が目線で合図をすると、それを受け止め、学習に気持ちを向けることができる場面もある。

指導目標へ

指導すべき課題一つをチェックします。

指導目標を設定する際のポイント

- ① できないことや困難なことを改善することだけでなく、できることや得意なこと等の**“強み”**を伸ばしていく視点を大切にすること。
- ② 態度や姿勢等を示す抽象的な内容ではなく、達成可能な具体性を有する**“活動レベル”**の内容を設定すること。
- ③ 将来の自立と社会参加を見据え、**“自立活動の内容6区分27項目”**を意識し、区分や項目の内容を踏まえて設定すること。



ハンカチの少し高い部分をつまんで上に持ち上げていくと、ハンカチ全体が上がっていくように、自立活動の指導においても、子どもの強みに着目し、それを伸ばし、調和的な発達を促していくことが大切です。



(5) 指導内容・支援内容の設定

・ [手順⑨] 指導内容・支援内容の設定

■「プロセスシート」



〔手順⑧〕で設定した指導目標を基に、どの学習設定や場面であれば効果的に指導できるかを考え、**できるだけ限定**して設定します。

⑧ 指導目標	指導者が提示したことに対して、気持ちを向けて取り組むことができる。	<input type="checkbox"/> 2 心理的な安定	<input type="checkbox"/> 3 人間関係の形成
⑨ 具体的な指導内容	指導者からの働きかけを受け止め、学習予定の説明に気持ちを向ける。	<input type="checkbox"/> 4 環境の把握	<input type="checkbox"/> 5 身体の動き
手立て支援内容	学習が始まる前に児童Aが頑張ることや約束事を明確に提示する。	<input type="checkbox"/> 6 コミュニケーション	

学習指導場面
日常生活の指導「朝の会」
指導者が学習の予定を説明する場面
(5分程度)

言葉かけが入りにくいときは、背中をさすることや、深呼吸をすることを促す(フローチャートで提示する)。

手立て支援内容

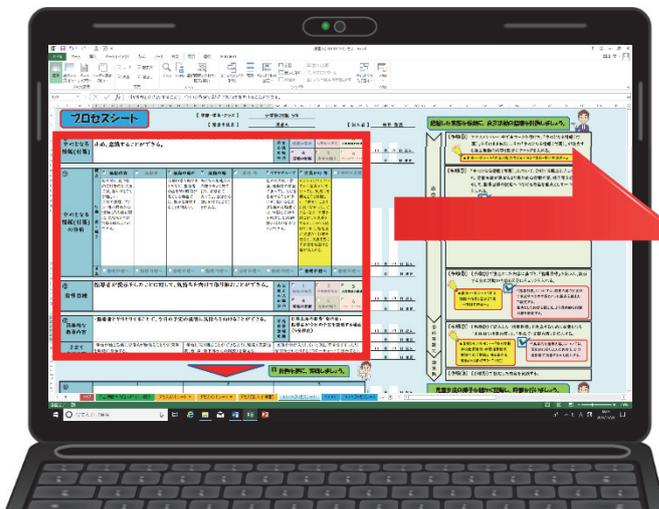
学習が始まる前に児童Aが**頑張ることや約束事を明確に提示する。**



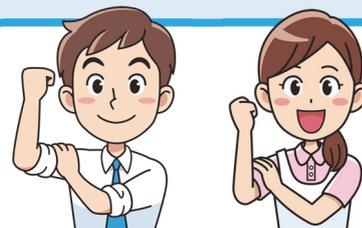
手立て・支援内容を設定する際は、個々の児童生徒の**“主体的な姿を引き出す”**視点を意識します。

・ [手順⑩] 指導の実践

■「プロセスシート」



「プロセスシート」を活用して設定した、**個々の児童生徒に応じた自立活動の指導**を実践します。



(6) 評価と指導改善

・〔手順⑪〕 様子の記録

■「プロセスシート」

⑪ 児童生徒の様子	週明けの月曜日であったこともあり、一日を通してテンションが高く、気持ちを抑えることが難しい姿が多く見られた。「朝の会」の場面においても、クラスの友達の言動が気になり、学習に集中できない様子が見られた。	昨日の学習「うた・リズム」で取り組んだ合奏(きらきら星)のメロディーについて、クラスの友達から「ドードーソーンでしょ!」と言われたことに反応し、「ドドドソソソ」と児童Aが楽しいと思うメロディーを繰り返し話し続ける姿が見られる。「朝の会」が始まってからも、気持ちを切り替えることができず、何度も同じメロディーを口にする姿が見られた。	保護者の学習見学の目であったため、一日を通してテンションが高い様子が見られた。「朝の会」が始まってからも、気持ちを切り替えが難しい姿が見られていたが、主指導者が学習予定の説明をする場面では、いつもと異なる活動や時間の変更等の新しい情報があったことから、自分から指導者の話を聞こうとする姿が見られた。
	4 スクールバスの遅れにより、クラスの友達が登校していないことが気になる様子であったが、「朝の会」が始まる時刻になると、自分から静かに着席する姿が見られた。学習に関係のない話をするこもあったが、今日も学習時間や場所等の変更があり、不規則な日課であったため、自分から話を聞こうとする姿が見られた。	5 お客さんが来室したことで驚いた様子が見られたが、比較的落ち着いて過ごす姿が見られた。クラスの気になる友達と目が合ったり、話しかけられたりした場面でも、自分から目	6



実践を通して見られた個々の児童生徒の**行動や姿、様子等**をできるだけ**具体的に**記録します。また、指導に関わる複数の指導者の視点から個々の児童生徒の姿を捉えることを意識します。

・〔手順⑫〕 評価

■「プロセスシート」



〔手順⑪〕で記入した児童生徒の様子を基に、児童生徒の評価を行います。その際には、〔手順⑧〕〔手順⑨〕で設定した**指導目標**や**具体的な指導内容**に沿って評価を行います。

その日のクラスの状況や、児童A自身の状況等によるが、「朝の会」という限定された場面においては、**副指導者とやりとりすることで、主指導者の話に気持ちを向けることができた。児童A自身で気持ちを切り替えることはまだまだ難しいが、指導者とやりとりすることで気持ちを調整し、学習に取り組む場面が増えてきた。**

⑫ 児童生徒の評価	者とやりとりすることで、主指導者の話に気持ちを向けることができた。児童A自身で気持ちを切り替えることはまだまだ難しいが、指導者とやりとりすることで気持ちを調整し、学習に取り組む場面が増えてきた。	観点	<input type="checkbox"/> 活動内容の選択	<input type="checkbox"/> 活動量の調整	<input type="checkbox"/> 活動の流れの設定	<input checked="" type="checkbox"/> 活動場の設定	<input type="checkbox"/> 道具等の選択	<input type="checkbox"/> ペアやグループの設定	<input checked="" type="checkbox"/> 直接的な言葉かけの工夫	<input checked="" type="checkbox"/> 主体的な姿勢を促す工夫
	指導に対する評価	内容				主指導者児童Aに「うた・リズム」のメロディーについて話しかけられたり、話しかけられたりした場面でも、自分から目			指導者から背中をさすられたり、深呼吸を促されたことなどで、学習内容等に関する疑問を行うことで、児童Aが自分と副指導者から、学習内容等に関する質問を行うことで、児童A	行動を制止する言葉かけではなく、副指導者が児童Aに対して、学習内容等に関する疑問を行うことで、児童Aが自分と副指導者から、学習内容等に関する質問を行うことで、児童A

評価する観点にチェックを入れます。



〔手順⑪〕〔手順⑫〕で記入した児童生徒の様子や評価に基づき、指導に対する評価を行います。その際には実践した指導を振り返り、「**自立活動の指導を評価する8観点**」に沿って評価を行うことで、**指導の改善**へとつなげます。

・ [手順⑬] 指導改善の方向性の設定

■「プロセスシート」

観点	<input type="checkbox"/> 活動内容の選択	<input type="checkbox"/> 活動量の調整	<input type="checkbox"/> 活動の流れの設定	<input checked="" type="checkbox"/> 活動場の設定	<input type="checkbox"/> 道具等の選択	<input type="checkbox"/> ペアやグループの設定	<input checked="" type="checkbox"/> 直接的な言葉かけの工夫	<input checked="" type="checkbox"/> 主体的な姿勢を促す工夫
指導に対する評価				主指導者が児童Aに対して直接指導を行うと、クラスの児童全員が児童Aに注目してしまいがちであった。主指導者だけでなく、副指導者とのやりとりを中心とすることで、クラス全体から注目を浴びることが少なくなった。			指導者から背中をさすられたり、深呼吸を促されたりしたことによって、落ち着くことができたため、有効な手立てであった。 副指導者から、学習内容に関する質問を行うことで、児童Aから主指導者の説明を聞く姿勢を引き出すことができた。	行動を制止する言葉かけではなく、副指導者が児童Aに対して、学習内容に関する質問を行うことで、児童Aが自分で学習に気持ちを向けようとする姿勢や、自ら指導者に質問する姿を引き出すことができた。

記入する観点をチェックします。

⑬ 評価を基に、指導を改善しましょう。

観点	<input type="checkbox"/> 活動内容の選択	<input type="checkbox"/> 活動量の調整	<input type="checkbox"/> 活動の流れの設定	<input checked="" type="checkbox"/> 活動場の設定	<input type="checkbox"/> 道具等の選択	<input type="checkbox"/> ペアやグループの設定	<input checked="" type="checkbox"/> 直接的な言葉かけの工夫	<input checked="" type="checkbox"/> 主体的な姿勢を促す工夫
⑬ 指導改善の方向性				クラスの全体指導の場面においては、主指導者から児童Aに対して直接的な指導を行うことはせず、副指導者が指導や支援を行うようにする。			今後も継続して、行動を制止するような言葉かけは行わず、学習内容に関する質問を行うなど、児童A自身が学習に気持ちを向けることができるような言葉かけを行う。	児童Aが自分で気持ちを調整できたり、学習に気持ちを向けてきた場面において、できたことを評価し、自信の獲得につなげていく。

<input checked="" type="checkbox"/> 活動場の設定	<input type="checkbox"/> 道具等の選択	<input type="checkbox"/> ペアやグループの設定	<input checked="" type="checkbox"/> 直接的な言葉かけの工夫	<input checked="" type="checkbox"/> 主体的な姿勢を促す工夫
クラスの全体指導の場面においては、主指導者から児童Aに対して直接的な指導を行うことはせず、副指導者が指導や支援を行うようにする。			今後も継続して、行動を制止するような言葉かけは行わず、学習内容に関する質問を行うなど、児童A自身が学習に気持ちを向けることができるような言葉かけを行う。	児童Aが自分で気持ちを調整できたり、学習に気持ちを向けてきた場面において、できたことを評価し、自信の獲得につなげていく。

指導改善の方向性を設定する際のポイント

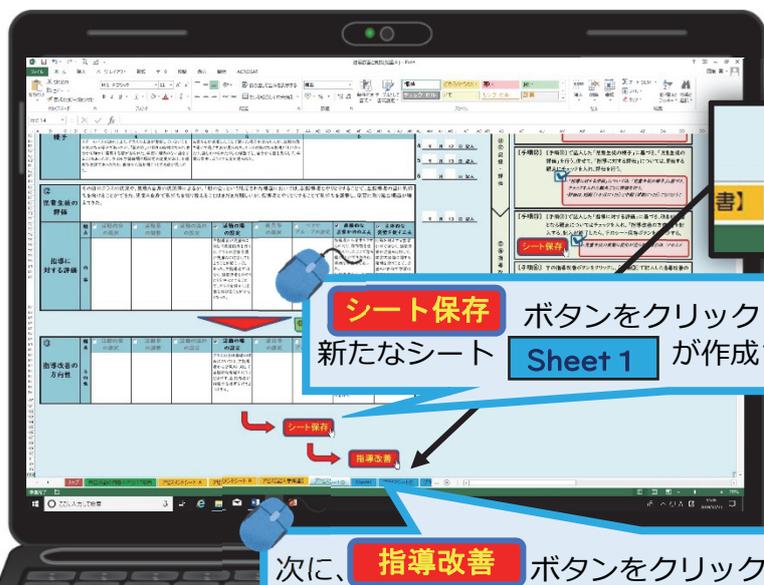
- ① 個々の児童生徒の“主体的な姿を引き出す”視点を意識すること
- ② 児童生徒の評価と指導に対する評価に基づき、観点別に設定すること
 - ・改善が必要な観点のみ設定する
 - ・指導改善の方向性で設定する観点が、評価した観点と異なる場合もある
- ③ 指導に関わる複数の指導者で協議を行い、指導改善を図る方向性を共有すること

↓
個々の児童生徒の「持てる力を高める」視点が大切

一人ひとりの児童生徒の「持てる力を高める」視点を意識して、将来の自立と社会参加を目指し、より適切な指導へと改善していくことが大切ということですね。

・〔手順⑭〕 指導改善と実践

■「プロセスシート」



シート保存 ボタンをクリックし、今までの指導が記録された新たなシート **Sheet 1** が作成されたことを確認します。

次に、**指導改善** ボタンをクリックし、〔手順⑪〕児童生徒の記録、〔手順⑫〕児童生徒の評価・指導に対する評価、〔手順⑬〕指導改善の方向性、それらの記入日が消えていることを確認します。



そして、**赤字**で示された内容について、〔手順⑬〕で記入した指導改善の方向性を踏まえ、新たに改善する内容を設定します。改善する項目については、変更した日付を記入します。

改善を行った自立活動の指導を**実践**し、〔手順⑩〕～〔手順⑬〕に繰り返し取り組みます。



〔手順⑩〕～〔手順⑬〕を踏まえ、具体的な指導の改善が難しい場合は、〔手順①〕に戻り、個々の児童生徒の実態を捉え直すことで**実態把握を深化させ、再度自立活動の指導を設定**して実践を積み重ねます。

第3章 自立活動の指導の実際

◇ 指導の実際の見方

この章では、研究協力いただいた実際の指導実践を紹介します。ここでは、個々の児童生徒に応じた自立活動の指導を計画し、実践していく際の参考にさせていただけるように構成しています。

紹介する指導実践は、研究協力いただいたケースへの個別的な指導の具体例です。これら指導実践の具体的な内容が、他のケースへの指導にそのまま適応できるものではありません。ただ、個々の児童生徒に応じた自立活動の指導を実践するための大切な考え方や視点等は共通です。個々の児童生徒の実態に応じたオーダーメイドの指導を実践するために参考にさせていただけると考えます。また、自立活動の指導過程における実践者の気付きや所感、着目すべきポイント等についても紹介しています。

<構成内容>

的確な実態把握

個々の児童生徒に応じた自立活動の指導

評価と指導改善

まとめ

吹き出しでは、指導いただいた実践者の気付きや所感等の実際の声を紹介しています。



実践者



実践者

※内容の構成、実践者の気付きや所感等の紹介については、それぞれのケースによって若干異なります。

※個別のケースに係る個人情報等を内容として取り扱うことから、個人が特定できないように配慮しています。

※掲載してある各シートは、実践過程における途中段階のものもあります。

◆ ケース A 小学部児童(知的障害)への指導 3 人間関係の形成 4 環境の把握

「気持ちの切替や衝動的な言動の調整を目指した指導」

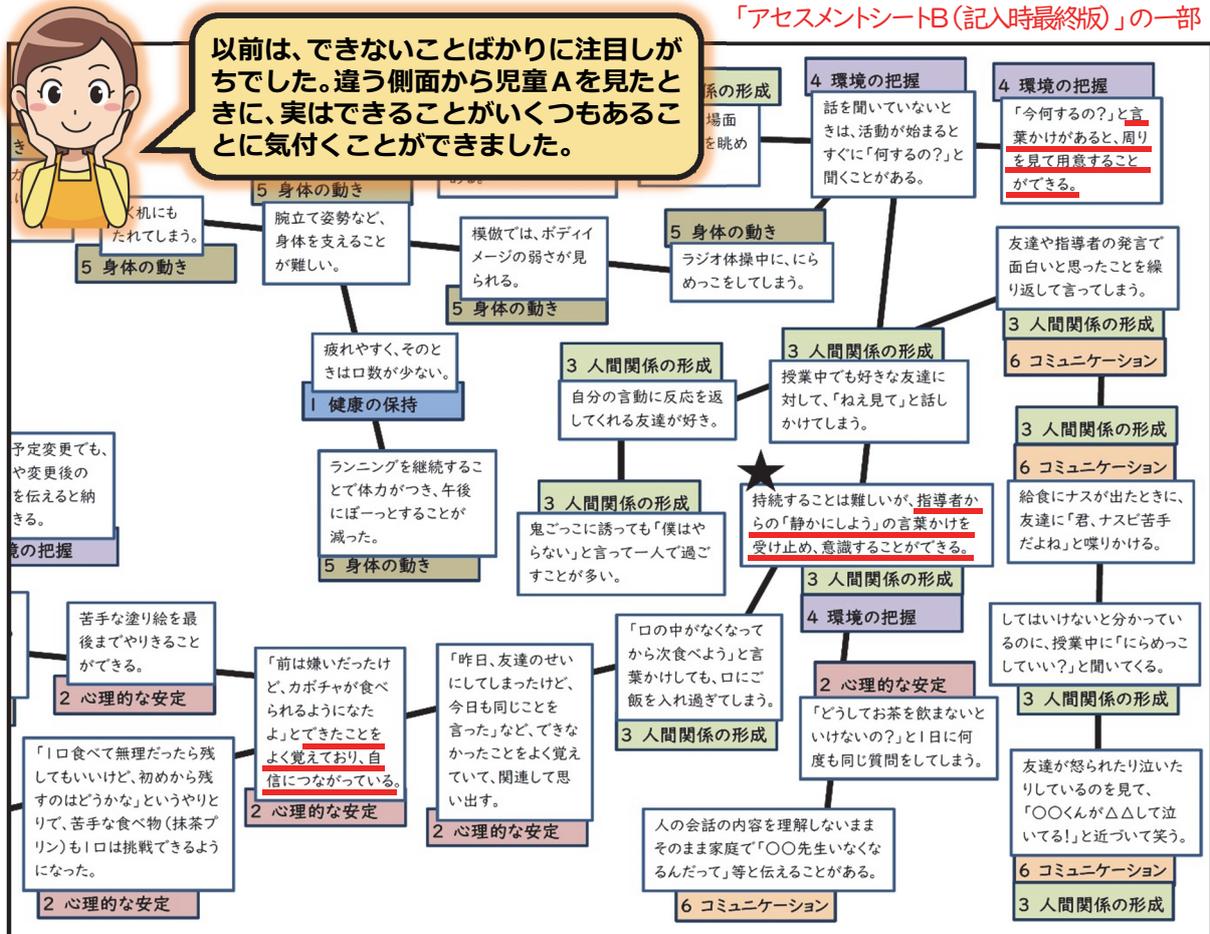
衝動性や多動性のある児童Aが、指導者からの働きかけや支援を受け止め、気持ちや衝動的な言動を自分で調整し、学習に気持ちを向けて取り組むことを目指した「環境の把握」と「人間関係の形成」の区分に焦点化した指導である。

的確な実態把握

児童Aは、小学部5年の男児である。毎日、同じ流れの学習準備や更衣等については、指導者からの言葉かけ等の支援がなくても自分で判断して行動に移すことができる。

同じ学級の児童や指導者が発する言葉や、廊下から聞こえてくる物音等に敏感に反応して、自分の言動を抑えることが難しい姿が何度も見られていた。

「アセスメントシートB(記入時最終版)」の一部



< 的確な実態把握により見えてきた児童Aの実態 >

- * 指導者からの働きかけを受け止め、自分の言動を調整できることもある。
- * できたこと等をよく覚えており、自信の獲得につながっている。

児童Aへの自立活動の指導

的確な実態把握から見えてきた、児童Aがある程度自分自身で言動を調整する力があることや、成功体験が自信の獲得につながっていることに着目して指導を設定した。

指導目標の設定が難しかったのですが、自立活動の指導としての目標が設定できるように、「自立活動の内容6区分27項目」を参考にしました。



「プロセスシート」の一部

⑥ 中心となる情報(付箋)	持続することは難しいが、指導者からの「静かにしよう」の言葉かけを受け止め、意識することができる。	<table border="1"> <tr> <td>内容自立活動6区分の</td> <td><input type="checkbox"/> 1 健康の保持</td> <td><input type="checkbox"/> 2 心理的な安定</td> <td><input type="checkbox"/> 3 人間関係の形成</td> </tr> <tr> <td></td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 4 環境の把握</td> <td><input type="checkbox"/> 5 身体の動き</td> <td><input type="checkbox"/> 6 コミュニケーション</td> </tr> </table>	内容自立活動6区分の	<input type="checkbox"/> 1 健康の保持	<input type="checkbox"/> 2 心理的な安定	<input type="checkbox"/> 3 人間関係の形成		<input checked="" type="checkbox"/> 4 環境の把握	<input type="checkbox"/> 5 身体の動き	<input type="checkbox"/> 6 コミュニケーション																		
内容自立活動6区分の	<input type="checkbox"/> 1 健康の保持	<input type="checkbox"/> 2 心理的な安定	<input type="checkbox"/> 3 人間関係の形成																									
	<input checked="" type="checkbox"/> 4 環境の把握	<input type="checkbox"/> 5 身体の動き	<input type="checkbox"/> 6 コミュニケーション																									
⑦ 中心となる情報(付箋)の分析	<table border="1"> <tr> <td>観点</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 活動内容</td> <td><input type="checkbox"/> 活動量</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 活動の流れ</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 活動の場</td> <td><input type="checkbox"/> 道具等</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> ペアやグループ</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 言葉かけ等</td> <td><input type="checkbox"/> 主体的な姿勢</td> </tr> <tr> <td>行動・姿・様子</td> <td>話を聞く、待つ等の受け身的な状況では、集中することが難しい。 工作や調理、プリント等の具体的な活動に取り組む際は、気持ちを向けて取り組むことができる。</td> <td></td> <td>活動の導入時やまとめなど、指導者の話を聞く時間が長くなる場面では、集中が難しい。</td> <td>気になる友達二人の様子をよく見ており、学習中であっても、自分から話しかけてしまうことがある。</td> <td></td> <td>朝の会や机上学習、運動等のどの学習であっても、同じ姿を見せることが多いが、気になる友達と別々の学習場面では、気持ちを落ち着けて、比較的静かに取り組むことができる。</td> <td>気持ちが高ぶってしまっから言葉かけを行っても、気持ちを抑えることは難しい。「分かった。できる」と返事はするが、しゃべり続けてしまう。 指導者が目線で合図をすると、それを受け止め、学習に気持ちを向けることができる場面もある。</td> <td></td> </tr> <tr> <td>重点</td> <td><input type="checkbox"/> 指導目標へ</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 指導目標へ</td> <td><input type="checkbox"/> 指導目標へ</td> </tr> </table>	観点	<input checked="" type="checkbox"/> 活動内容	<input type="checkbox"/> 活動量	<input checked="" type="checkbox"/> 活動の流れ	<input checked="" type="checkbox"/> 活動の場	<input type="checkbox"/> 道具等	<input checked="" type="checkbox"/> ペアやグループ	<input checked="" type="checkbox"/> 言葉かけ等	<input type="checkbox"/> 主体的な姿勢	行動・姿・様子	話を聞く、待つ等の受け身的な状況では、集中することが難しい。 工作や調理、プリント等の具体的な活動に取り組む際は、気持ちを向けて取り組むことができる。		活動の導入時やまとめなど、指導者の話を聞く時間が長くなる場面では、集中が難しい。	気になる友達二人の様子をよく見ており、学習中であっても、自分から話しかけてしまうことがある。		朝の会や机上学習、運動等のどの学習であっても、同じ姿を見せることが多いが、気になる友達と別々の学習場面では、気持ちを落ち着けて、比較的静かに取り組むことができる。	気持ちが高ぶってしまっから言葉かけを行っても、気持ちを抑えることは難しい。「分かった。できる」と返事はするが、しゃべり続けてしまう。 指導者が目線で合図をすると、それを受け止め、学習に気持ちを向けることができる場面もある。		重点	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input checked="" type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ					
観点	<input checked="" type="checkbox"/> 活動内容	<input type="checkbox"/> 活動量	<input checked="" type="checkbox"/> 活動の流れ	<input checked="" type="checkbox"/> 活動の場	<input type="checkbox"/> 道具等	<input checked="" type="checkbox"/> ペアやグループ	<input checked="" type="checkbox"/> 言葉かけ等	<input type="checkbox"/> 主体的な姿勢																				
行動・姿・様子	話を聞く、待つ等の受け身的な状況では、集中することが難しい。 工作や調理、プリント等の具体的な活動に取り組む際は、気持ちを向けて取り組むことができる。		活動の導入時やまとめなど、指導者の話を聞く時間が長くなる場面では、集中が難しい。	気になる友達二人の様子をよく見ており、学習中であっても、自分から話しかけてしまうことがある。		朝の会や机上学習、運動等のどの学習であっても、同じ姿を見せることが多いが、気になる友達と別々の学習場面では、気持ちを落ち着けて、比較的静かに取り組むことができる。	気持ちが高ぶってしまっから言葉かけを行っても、気持ちを抑えることは難しい。「分かった。できる」と返事はするが、しゃべり続けてしまう。 指導者が目線で合図をすると、それを受け止め、学習に気持ちを向けることができる場面もある。																					
重点	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input checked="" type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ																				
⑧ 指導目標	指導者が提示したことに対して、気持ちを向けて取り組むことができる。	<table border="1"> <tr> <td>内容自立活動6区分の</td> <td><input type="checkbox"/> 1 健康の保持</td> <td><input type="checkbox"/> 2 心理的な安定</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 3 人間関係の形成</td> </tr> <tr> <td></td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 4 環境の把握</td> <td><input type="checkbox"/> 5 身体の動き</td> <td><input type="checkbox"/> 6 コミュニケーション</td> </tr> </table>	内容自立活動6区分の	<input type="checkbox"/> 1 健康の保持	<input type="checkbox"/> 2 心理的な安定	<input checked="" type="checkbox"/> 3 人間関係の形成		<input checked="" type="checkbox"/> 4 環境の把握	<input type="checkbox"/> 5 身体の動き	<input type="checkbox"/> 6 コミュニケーション																		
内容自立活動6区分の	<input type="checkbox"/> 1 健康の保持	<input type="checkbox"/> 2 心理的な安定	<input checked="" type="checkbox"/> 3 人間関係の形成																									
	<input checked="" type="checkbox"/> 4 環境の把握	<input type="checkbox"/> 5 身体の動き	<input type="checkbox"/> 6 コミュニケーション																									
⑨ 具体的な指導内容	指導者からの働きかけを受け止め、学習予定の説明に気持ちを向ける。	学指導設定面 日常生活の指導「朝の会」 指導者が学習の予定を説明する場面(5分程度)																										
手立て支援内容	学習が始まる前に児童Aが頑張ることや約束事を明確に提示する。	学習に取り組むことができるように環境(座席位置、音・声・廊下等からの刺激)を整える。	言葉かけが入りにくいときは、背中をさすことや、深呼吸をすることを促す(フローチャートで提示する)。																									

児童Aへの自立活動の指導では、「朝の会」の学習場面で児童Aが見せる衝動的な言動を制止したり、注意したりするのではなく、児童Aが興味をもつことができるように指導者が発問や言葉かけを行うことで、自分の気持ちを切り替え、学習に気持ちを向けることができるように指導を行うことが効果的であると考えた。

<指導目標を設定した際のポイント>

*指導者からの働きかけ(目線での合図)を受け止め、意識することができる児童Aの姿から、その力を生かして主体的な姿を引き出す視点を大切にしたこと。



まずは、「朝の会」において指導者が学習予定を説明する場面に限定して指導を始めました。そして、できる経験を積み上げながら、少しずつ自己調整ができる場面や状況を増やしていこうと考えました。



副指導者が児童Aに支援している場面

評価と指導改善

① 児童生徒の様子	出 あっ 「朝 応し られ した 深呼吸をしたりして落ち着こうとする姿が見られた。	2 廊下から聞こえてくる声が気になり、笑ったり大きな声を出したりして気持ちが高ぶっていたが、指導者から提示されたフローチャートを確認すると自分で落ち着こうとする姿が見られた。指導者が、校外学習の説明を始めて、自分の興味・関心がある内容ということで、静かにして指導者の説明を聞こうとする姿が見られた。	3 「朝の会」の学習が通常日課の時間帯と異なり、お楽しみ会に向けた発表（楽器演奏）練習の後だったこともあり、比較的落ち着いた様子で、気持ちを向けて学習に取り組む姿が見られた。	5 廊下から聞こえてくる声が気になり、笑ったり大きな声を出したり、自分の気持ちを抑えることが難しい様子が見られたが、指導者が提示したフローチャートを確認すると、自分で気持ちを落ち着かせようとする姿が見られた。	6				
	児童生徒の 様子	その日の児童Aの状態や、クラスの友達や環境（音・声・動静等）の状況にもよるが、指導者とやりとりしたり、自分でフローチャートを確認したりすることで、少しずつではあるが、自分自身で気持ちを落ち着かせ、学習に気持ちを向けることができるようになってきた。							
② 児童生徒の評価	観点	<input checked="" type="checkbox"/> 活動内容の選択	<input type="checkbox"/> 活動量の調整	<input type="checkbox"/> 活動の流れの設定	<input checked="" type="checkbox"/> 活動場の設定	<input type="checkbox"/> 道具等の選択	<input type="checkbox"/> ペアやグループの設定	<input checked="" type="checkbox"/> 直接的な言葉かけの工夫	<input checked="" type="checkbox"/> 主体的な姿勢を促す工夫
	内容	「朝の会」の学習場面は、指導者の説明を聞く場面が多いが、少しずつ自分の気持ちを調整する姿が見られていることから、限定した場面での指導が効果的である。			クラスの児童間の人間関係の状況が随時移り変わることもあり、座席については、環境からの刺激が少ない座席への変更を検討する。			児童Aと話し合ったことをまとめ、図で視覚的に示したことで、自分自身で気持ちを落ち着けようとする姿を引き出すことができた。	児童Aに対する直接的な言葉での指導ではなく、児童Aが理解しやすいように支援を行うことで、自分自身で気持ちを落ち着かせようとする姿を引き出すことができた。
③ 指導改善の方向性	観点	<input checked="" type="checkbox"/> 活動内容の選択	<input type="checkbox"/> 活動量の調整	<input type="checkbox"/> 活動の流れの設定	<input checked="" type="checkbox"/> 活動場の設定	<input type="checkbox"/> 道具等の選択		<input checked="" type="checkbox"/> 直接的な言葉かけの工夫	<input checked="" type="checkbox"/> 主体的な姿勢を促す工夫
	方向性	今後も、「朝の会」の学習場面で指導者が説明を行う際に限定して指導を継続する。			廊下から聞こえてくる声等に対する反応や、クラスの児童との関係を踏まえ、座席を窓側後方に変更する。			児童Aと話し合ったことをまとめ、図で視覚的に示したことで、自分自身で気持ちを落ち着けようとする姿を引き出すことができた。	児童Aに対する直接的な言葉での指導ではなく、児童Aが理解しやすいように支援を行うことで、自分自身で気持ちを落ち着かせようとする姿を引き出すことができた。

「プロセスシート」の一部

まとめ

児童Aへの自立活動の指導では、指導を行った「朝の会」の場面だけではなく、学校生活の様々な場面において児童Aが見せる姿を同じ学級の指導者同士で共有し、より効果的な指導を実践できるように検討を重ねてきた。その過程のなかで、児童Aの衝動的な行動を制止するのではなく、指導者からの働きかけを受け止めることができる強みを生かし、主体的な姿を引き出すための指導を模索してきたことで、児童Aが自分の言動を調整する姿が多く見られるようになった。また、実践から評価、指導改善のサイクルを繰り返すことで、実態把握が深化し、その実態に応じた具体的な指導内容や手立て・支援内容等の改善を図れた。そして、児童Aの「持てる力を高める」視点に着目した効果的な自立活動の指導を実践することにつながった。

児童Aが見せる姿が少しずつ変化してきたので、指導に対する手応えを感じました。今後も児童Aのできることや得意なこと等の強みに着目して、「持てる力を高める」視点を意識した指導を行ってまいります。



◆ ケースB 中学部生徒(肢体不自由)への指導 6 コミュニケーション

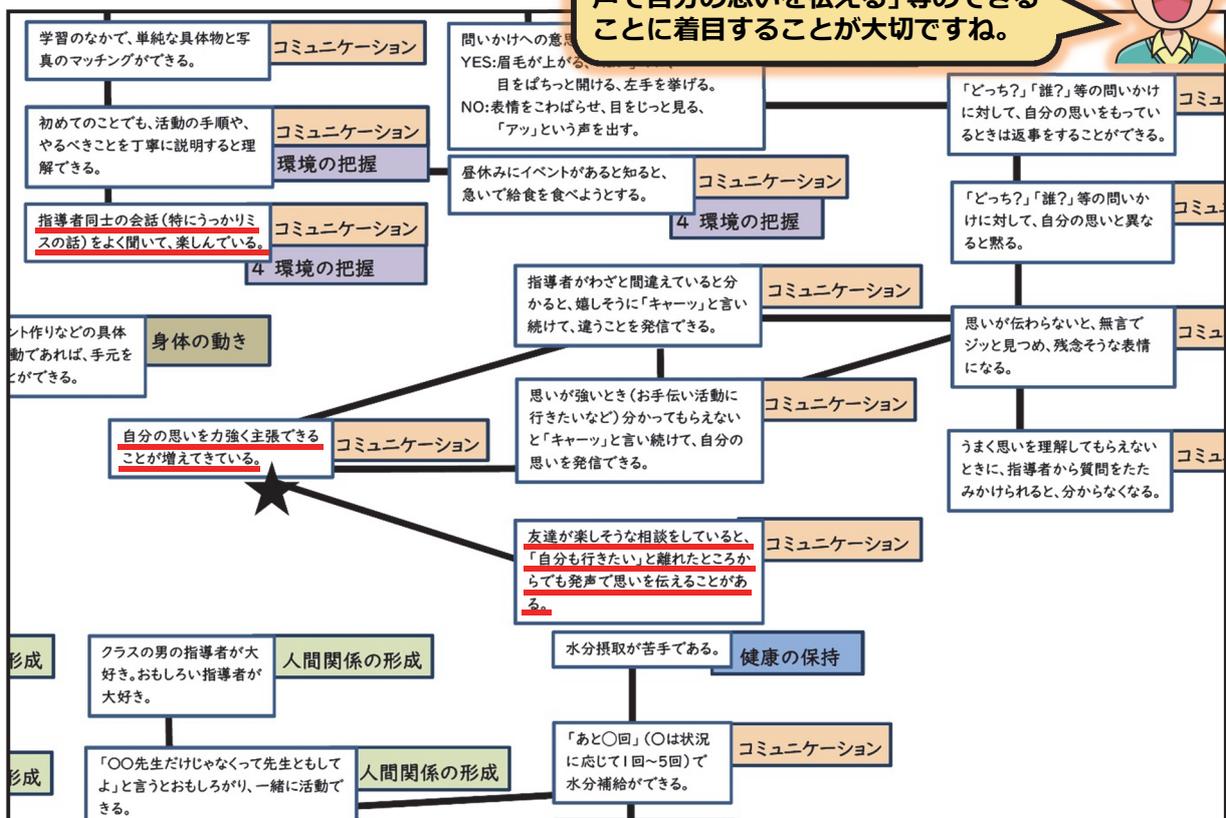
「自分の思いや考えを伝えられることを目指した指導」

「身体の動き」に課題があるが、指導者と意思の疎通が図れないとすぐに伝えることを諦めてしまうことが多い生徒Bに、他者に伝えたいという思いを膨らませ、その思いを明確に伝えられることを目指した「コミュニケーション」の区分に焦点化した指導である。

的確な実態把握

生徒Bは、中学部2年の女子生徒である。人と関わることが好きで、指導者から言葉をかけられると笑顔になり、嬉しい気持ちや喜びを発声や表情等で表現することができる。指導者とやりとりする場面では、自分の思いが伝わらず、意思の疎通が図れていないと感じると残念そうな表情をするだけで、伝えることを諦めてしまう姿が何度も見られていた。

「アセスメントシートB(記入時最終版)」の一部



< 的確な実態把握により見えてきた生徒Bの実態 >
 * 周囲の状況を見て、「一緒にやりたい」等の自分の思いをもっている。
 * 途中で諦めてしまうこともあるが、力強く自分の思いを主張できることもある。

生徒Bへの自立活動の指導

生徒Bへの指導については、まず生徒Bが「やりたい」や「楽しい」と思える主体的な活動を通して、自分の思いを他者に伝えようとする必要があると考え、指導目標や具体的な指導内容を設定した。

自分の思いをしっかりもち、相手に伝えようとする姿勢を育てていくためには、どんな学習や場面で指導を行えばよいのか、悩みました。



「プロセスシート」の一部

⑥ 中心となる 情報(付箋)	自分の思いを力強く主張できるが増えてきている。					内 容 立 活 6 区 分 の	<input type="checkbox"/> 1 健康の保持	<input type="checkbox"/> 2 心理的な安定	<input type="checkbox"/> 3 人間関係の形成
							<input type="checkbox"/> 4 環境の把握	<input type="checkbox"/> 5 身体の動き	<input checked="" type="checkbox"/> 6 コミュニケーション
⑦ 中心となる 情報(付箋) の分析	観点 <input checked="" type="checkbox"/> 活動内容 朝の当番活動や学習等は、担当や順番が明確には決まっておらず、生徒Bが憧れやイメージをもちやすいことから、やりたいと力強く主張できることが多い。	<input type="checkbox"/> 活動量	<input type="checkbox"/> 活動の流れ	<input type="checkbox"/> 活動の場	<input type="checkbox"/> 道具等	<input checked="" type="checkbox"/> ペアやグループ 特定の友達や指導者というよりも、みんなと一緒にやりたいという気持ちが強く、自分も一緒にやりたいと感じたときには、力強く主張できることが多い。	<input checked="" type="checkbox"/> 言葉かけ等 複数の指導者からの言葉かけがあっても、それぞれの指導者に対して自分の気持ちを主張できることが多い。	<input checked="" type="checkbox"/> 主体的な姿勢 やりたい気持ちが高まっているときには、力強く主張できることが多い。	
重点	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input checked="" type="checkbox"/> 指導目標へ	
⑧ 指導目標	自分の思いを主張し、実現する。					内 容 立 活 6 区 分 の	<input type="checkbox"/> 1 健康の保持	<input type="checkbox"/> 2 心理的な安定	<input type="checkbox"/> 3 人間関係の形成
							<input type="checkbox"/> 4 環境の把握	<input type="checkbox"/> 5 身体の動き	<input checked="" type="checkbox"/> 6 コミュニケーション
⑨ 具体的な 指導内容	自分の思いを主張する経験を増やす。					学 指 導 場 面 の	日常生活の指導場面を中心に 学校生活全体で設定		
手立て 支援内容	生徒Bがやりたいと思うことができるような活動や場面を設定する。	クラスの他生徒や指導者とのやりとりすることにより、生徒Bの思いを引き出すようにする。			生徒Bとのやりとりのなかで、思いを実現できるように、複数の指導者で揺さぶりをかける。				

当初は、「朝の会」の学習場面に限定して指導を行ってきたが、生徒Bが自分の思いを主張し、それを実現する経験を増やしていくためには、生徒B自身の自発的な思いの表出に合わせて、その場を逃さずに指導を行うことが効果的であると考えた。そのため、限定された学習場面だけでなく、同じ学級の指導者同士で自立活動における指導の目標を共有し、学校生活の様々な場面と関連付けて指導を行うこととした。

<指導場面を限定せずに自立活動の指導を行う際の留意点>

*連携する指導者間で、指導の目標や手立て・支援内容等を明確にして共有を図り指導を行うこと(曖昧な内容では、指導に対する評価が難しくなるため)。



「朝の会」以外の場面におけるコミュニケーションの指導

最初は「朝の会」の場面に限定して指導を行ったことで、手立てが明確となり、指導に対する評価を意識できるようになりました。実践した指導を振り返り、よりよい指導に改善していく意識が高くなりました。



評価と指導改善

「プロセスシート」の一部

様々な場面で関連付けて指導を行ったことで、生徒B自身から、自分の思いを主張する場面が増えてきました。



<p>⑪ 児童生徒の様子</p>	<p>1 体育のキャスターボードでの学習において、他の生徒全員が2回取り組み、生徒Bだけいいという状況であった。意図的に「指導者が言うと、「キャッチ」と声をい！（まだ乗ってない!）」と発信し、けた。給食場面では、指導者の忘れ物と一緒に来て欲しい状況を設定するきたいと主張した。</p> <p>2 給食の場面において、友達が苦手者にプレゼントしたところ、生徒Bもいう。そこで、他の指導者が「〇〇先生にもちょうだいよ」と言うと、生徒Bは「いいえ、私にだけあげたい」と主張し、指導者から真剣に「かわいそうだから、あげよう」と言葉かけられ、自分の思いを主張することなく、黙ってしまふ。</p> <p>3 別の場面において、別の指導者が「めんどくさい」と言葉をかけられ、一緒にいた指導者が「一人で教室を出てしまふ。しゅーションが多く、意図的に指導者がすることを分かっており、笑顔で出て行った声を出し続ける。</p> <p>4</p> <p>5 <u>遊びの指導において、終わりのあいさつをしたいと手を挙げて主張する。やりたい友達と、どうするか相談する雰囲気のなか、自分の思いを主張し続け、譲ることはなかった。その後、友達と一緒にあいさつすることにすると、友達の発声や礼に引っぱられることなく、自分のタイミングで発声し続けた。</u></p> <p>6</p>																		
<p>⑫ 児童生徒の評価</p>	<p>指導を改善する前は、生徒Bが自分の思いを主張する際に寄り添う指導者がいたが、改善後は、あえて、寄り添う指導者がいない状況で揺さぶりをかけ、そこでも思いを主張し実現できることを目指した。担任の指導者であれば、自分の思いを分かってもらえているという安心感があるようで、一人で主張できることが多かった。また、主張する相手として、より実現できそうな指導者を見たり、そこで伝わらないと話しかける他の指導者を見たりと、力強く主張することができた。しかし、笑って主張することが多く、設定している状況に慣れてしまっている。友達関係のなかで、手強さ等を意識しながら自分の思いを実現していくこともあるため、引き続き、引き出していきたい姿である。担任以外の指導者に対しては、緊張していることで主張が弱くなることもあった。担任の指導者に対しては、年度当初は強く自分の思いを主張することは多くはなかったため、自分の思いを分かってもらえているという安心感のなかで積み上がってきている力である。</p>																		
<p>指導に対する評価</p>	<table border="1"> <tr> <td>観点</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 活動内容の選択</td> <td><input type="checkbox"/> 活動量の調整</td> <td><input type="checkbox"/> 活動の流れの設定</td> <td><input type="checkbox"/> 活動の場の設定</td> <td><input type="checkbox"/> 道具等の選択</td> <td><input type="checkbox"/> ペアやグループの設定</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 直接的な言葉かけの工夫</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> 主体的な姿勢を促す工夫</td> </tr> <tr> <td>内容</td> <td>友達と一緒にあったり、特別感があつたりすることのなかで、自分でやりたい思いを主張し始めた場面で指導を行ったことは、適当であった。</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>指導者に分かってもらえているという安心感があれば、異なる状況でも、自分で何とか伝えようと、力強く主張できていた。</td> <td>生徒Bに指導者が寄り添わない状況で揺さぶりをかけることで、自分で何とか伝えようと、力強く主張できていた。</td> </tr> </table>	観点	<input checked="" type="checkbox"/> 活動内容の選択	<input type="checkbox"/> 活動量の調整	<input type="checkbox"/> 活動の流れの設定	<input type="checkbox"/> 活動の場の設定	<input type="checkbox"/> 道具等の選択	<input type="checkbox"/> ペアやグループの設定	<input checked="" type="checkbox"/> 直接的な言葉かけの工夫	<input checked="" type="checkbox"/> 主体的な姿勢を促す工夫	内容	友達と一緒にあったり、特別感があつたりすることのなかで、自分でやりたい思いを主張し始めた場面で指導を行ったことは、適当であった。						指導者に分かってもらえているという安心感があれば、異なる状況でも、自分で何とか伝えようと、力強く主張できていた。	生徒Bに指導者が寄り添わない状況で揺さぶりをかけることで、自分で何とか伝えようと、力強く主張できていた。
観点	<input checked="" type="checkbox"/> 活動内容の選択	<input type="checkbox"/> 活動量の調整	<input type="checkbox"/> 活動の流れの設定	<input type="checkbox"/> 活動の場の設定	<input type="checkbox"/> 道具等の選択	<input type="checkbox"/> ペアやグループの設定	<input checked="" type="checkbox"/> 直接的な言葉かけの工夫	<input checked="" type="checkbox"/> 主体的な姿勢を促す工夫											
内容	友達と一緒にあったり、特別感があつたりすることのなかで、自分でやりたい思いを主張し始めた場面で指導を行ったことは、適当であった。						指導者に分かってもらえているという安心感があれば、異なる状況でも、自分で何とか伝えようと、力強く主張できていた。	生徒Bに指導者が寄り添わない状況で揺さぶりをかけることで、自分で何とか伝えようと、力強く主張できていた。											
<p>⑬ 指導改善の方向性</p>	<table border="1"> <tr> <td>観点</td> <td><input type="checkbox"/> 活動内容の選択</td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>方向性</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> <u>ペアやグループの設定</u> 見通しがもちやすい活動において、<u>友達に対して、指導者とは違う手強さを感じた場面でも、自分の思いを主張し実現していけるようにする。</u></td> <td><input checked="" type="checkbox"/> <u>直接的な言葉かけの工夫</u> 本当に自分の思いを伝えたいと生徒Bが感じるような言葉かけ等の支援を行うようにする。</td> <td><input checked="" type="checkbox"/> <u>主体的な姿勢を促す工夫</u> <u>思考や選択、相談する場面を設定することで、自分の思いをしっかりともち、その思いを主張することで実行できることを大切に</u>にする。</td> </tr> </table>	観点	<input type="checkbox"/> 活動内容の選択	<input type="checkbox"/>	方向性	<input checked="" type="checkbox"/> <u>ペアやグループの設定</u> 見通しがもちやすい活動において、 <u>友達に対して、指導者とは違う手強さを感じた場面でも、自分の思いを主張し実現していけるようにする。</u>	<input checked="" type="checkbox"/> <u>直接的な言葉かけの工夫</u> 本当に自分の思いを伝えたいと生徒Bが感じるような言葉かけ等の支援を行うようにする。	<input checked="" type="checkbox"/> <u>主体的な姿勢を促す工夫</u> <u>思考や選択、相談する場面を設定することで、自分の思いをしっかりともち、その思いを主張することで実行できることを大切に</u> にする。											
観点	<input type="checkbox"/> 活動内容の選択	<input type="checkbox"/>																	
方向性	<input checked="" type="checkbox"/> <u>ペアやグループの設定</u> 見通しがもちやすい活動において、 <u>友達に対して、指導者とは違う手強さを感じた場面でも、自分の思いを主張し実現していけるようにする。</u>	<input checked="" type="checkbox"/> <u>直接的な言葉かけの工夫</u> 本当に自分の思いを伝えたいと生徒Bが感じるような言葉かけ等の支援を行うようにする。	<input checked="" type="checkbox"/> <u>主体的な姿勢を促す工夫</u> <u>思考や選択、相談する場面を設定することで、自分の思いをしっかりともち、その思いを主張することで実行できることを大切に</u> にする。																

まとめ

生徒Bへの自立活動の指導では、身体面の機能維持や改善を図る取組だけではなく、生徒Bが自分の思いをしっかりともち、他者に伝えることができるようになることを目指して指導を行ってきた。実践では、同じ学級の指導者だけではなく、自立活動専任担当者とも協働して取り組むことで、生徒Bが見せる姿を多角的な視点から評価し、改善を繰り返すなかで効果的な指導を展開することができた。また、生徒Bの「持てる力を高める」視点が様々な場面の指導で意識され、常により適切な指導を目指した改善が図られるようになった。



自立活動の指導における目標や手立てを明確にし、指導者間で連携して指導を行うことができれば、生徒Bの力を引き出し、伸ばしていくことができると感じました。



選択肢を提示している場面

おわりに

本研究は、自立活動の指導のあり方を考えるなかで、的確な実態把握、指導すべき課題の分析、指導目標の設定、具体的な指導内容と手立て・支援内容の設定、評価、指導改善について、各シートを活用した実践を通して検討してきました。個々の児童生徒への適切で具体的な指導目標の追求、評価、指導改善という過程を通して、PDCAサイクルによる指導改善が効果的であることが実証されたものと考えます。

また、指導者集団として、多面的に個々の児童生徒の実態を捉えることの重要性を明らかにするとともに、指導についての共通理解を図るうえで各シートは効果的であることを明らかにしたものと考えます。

本研究は、自立活動の指導のあり方を具体的に指し示しています。さらに、自立活動の指導のあり方にとどまらず教育活動全般に係る指導のあり方を考えていくうえにおいても、共通するものであることを示しているといえます。

本研究の成果を、どのように多くの指導者の成果として共有し、実践的に取り組んでいけるか、今後に期待します。

令和2年2月

滋賀県立野洲養護学校
校長 小島 輝彦

引用文献・参考文献

《引用文献》

- ・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（幼稚部・小学部・中学部）」、平成30年(2018年)
- ・石塚謙二(監修) 全国特別支援学校知的障害教育校長会(編著)『知的障害教育における学習評価の方法と実際』、ジアース教育新社、平成23年(2011年)

《参考文献》

- ・古川勝也・一木薫(編著)『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、平成28年(2016年)
- ・北川貴章・安藤隆男(編著)『「自立活動の指導」のデザインと展開 -悩みを成長につなげる実践32-』、ジアース教育新社、令和元年(2019年)
- ・宮崎県教育研修センター「自立活動の指導の手引き書 -知的障がい教育における指導の充実のために-」、平成27年(2015年)
- ・長崎自立活動研究会『自立活動学習内容要素表』、平成31年(2019年)改訂
- ・岡山県総合教育センター「自立活動ハンドブック -知的障害のある児童生徒の指導のために-」、平成27年(2015年)
- ・下山直人(監修) 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の自立活動の指導』、ジアース教育新社、平成30年(2018年)
- ・仙台市教育委員会「今日からできる自立活動」、平成23年(2011年)

トータルアドバイザー(平成30年度・令和元年度)	
桃山学院教育大学人間教育学部教授	石塚 謙二
専門委員(平成30年度・令和元年度)	
滋賀県立野洲養護学校校長	小島 輝彦
滋賀県立守山養護学校教頭	福井亜由美
研究委員(平成30年度)	
県立特別支援学校教諭	澤田 歩実
県立特別支援学校教諭	照井 恵理
県立特別支援学校教諭	永井 美恭
研究委員(令和元年度)	
県立特別支援学校教諭	浦嶋真由美
県立特別支援学校教諭	松井 聖麗
県立特別支援学校教諭	和田 晶子
研究員(平成30年度・令和元年度)	
滋賀県総合教育センター	田畑 実

令和2年(2020年)2月発行
滋賀県版 自立活動ロードマップ
-個々の児童生徒の「持てる力を高める」ために-

【編集】

滋賀県総合教育センター (担当:特別支援教育係)
〒520-2321 滋賀県野洲市北桜
TEL 077-588-2512
ホームページ <http://www.shiga-ec.ed.jp>

自立活動の内容6区分27項目 - 項目対応表 -

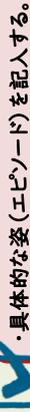
1 健康の保持	2 心理的な安定	3 人間関係の形成	4 環境の把握	5 身体の動き	6 コミュニケーション
(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。	(1) 情緒の安定に関すること。	(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること。	(1) 保有する感覚の活用に関すること。	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること。	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること。
(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。	(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。	(2) 他者の意図や感情の理解に関すること。	(2) 感覚や認知の特異性についての理解と対応に関すること。	(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること。	(2) 言語の受容と表出に関すること。
(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。	(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こと。	(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。	(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。	(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること。	(3) 言語の形成と活用に関すること。
(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること。	(4) 集団への参加の基礎に関すること。	(4) 集団への参加の基礎に関すること。	(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること。	(4) 身体の移動能力に関すること。	(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること。
(5) 健康状態の維持・改善に関すること。			(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること。	(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。	(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること。

アセスメントシート(記入手順書)

- アセスメントシートとは、対象児童生徒の確かな実態把握のために用いるシートである。
- アセスメントシートの記入については、対象児童生徒に関わる複数の指導者で検討し、様々な角度や視点から対象児童生徒を捉えることが大切である。
- プロセスシートにおける短期(1か月に1回)と中期(1学期)ごとの評価に基づき、アセスメントシートについても修正する。
- シート記入後は、ファイル名に記入日を入れて保存する。記入したシートを記録として保存していくために、修正や加筆する際は、前回のファイルをコピー&ペースト(複製)した物に行い、新たなファイルとして保存していく。その際は、ファイル名を修正日に変更する。

〔手順①〕 対象児童生徒に関わる情報を、付箋(白紙)に記入し、中央セルに貼付(ドラッグ)する。

※情報…障害の種類や状態、発達の状況、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所、課題、つまずき、困難さ等



- ・具体的な姿(エピソード)を記入する。
- ・記入する際は、端的にまとめて記入する。
- ・状況等(いつ、どこで、だれと)が限定される場合は、そのことも記入する。
- ・特徴的な姿や様子が分かる写真等を貼付してもよい。
- ・付箋の大きさは変更してもよい。

- 対象児童生徒が困難なことのみを観点にするのではなく、長所や得意としていえることも把握することが大切である。

〔手順②〕 [手順①]が終了したら、完了ボタンをクリックする。

〔手順③〕 貼付した情報(付箋)の関連等を把握し、棒線を移動(ドラッグ)させ、関連している情報(付箋)同士を棒線でつなぐ。



- ・気になる情報から、関連付けていく。
- ・現段階で、他の情報(付箋)との関連が見られない情報(付箋)や写真等については、削除する。

- それぞれの情報(付箋)の関連を視覚的に捉えることが大切である。

〔手順④〕 関連付けられた情報(付箋)の一つひとつに、中央セルにある自立活動の内容6区分のラベルを貼り、整理する。



★参照…別シート『自立活動の内容6区分27項目-項目対表-』



- ・自立活動の内容6区分に該当しない情報(付箋)については、ラベルを貼らなくてもよい。
- ・複数の区分に該当する情報(付箋)については、より端的な情報となるよう、記入した文章を見直す。ただし、<情報が端的な例>のような情報(付箋)については、そのままでもよい。

〔手順⑤〕 [手順③]で関連付けた情報(付箋)のつながりや、[手順④]の整理状況等を確認し、中心となる情報(付箋)に★マークを移動(ドラッグ)させ、その情報(付箋)に貼り付ける。



- ・中心となる情報(付箋)とは、他の多くの情報(付箋)と関連付けられた情報(付箋)である。

① ② 情報の「収集」

③ 情報の「関連付け」

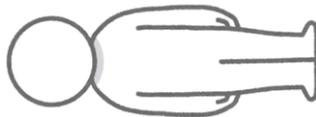
④ ⑤ 情報の「整理」

アセスメントシートA

【学部・学年・クラス】
【児童生徒名】

【記入日】
【記入者】

基礎的情報(診断名等)



アセスメントシートB

【 学部・学年・クラス 】 _____
【 児童生徒名 】 _____

【 記入日 】 _____
【 記入者 】 _____

基礎的情報（診断名等）	
-------------	--

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: flex-end; padding: 10px;"> <div style="width: 15%; text-align: center;">1 健康の保持</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">2 心理的な安定</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">3 人間関係の形成</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">4 環境の把握</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">5 身体の動き</div> <div style="width: 15%; text-align: center;">6 コミュニケーション</div> </div>
--

プロセスシート(記入手順書)

- プロセスシートとは、アセスメントシートBで導いた「中心となる情報(付箋)」について、観点に基づきより具体的に分析することで、自立活動の「指導目標」と「具体的な指導内容」、「手立て・支援内容」を設定し、その実践を評価するために用いるシートである。
- プロセスシートの記入については、対象児童生徒に関わる複数の指導者で検討し、様々な角度や視点から対象児童生徒を分析し、評価することが大切である。
- シート記入後は、ファイル名に記入日を入れて保存する。**修正や加筆後は、上書き保存する。**また、計画・修正・評価については、それぞれの日時を記入する。

〔手順⑥〕 アセスメントシートBで★マークを付けた、「中心となる情報(付箋)」をそのまま転記し、その「中心となる情報(付箋)」が該当する自立活動の内容6区分にチェックを入れる。

★参照…別シート『自立活動の内容6区分27項目-項目対応表-』

〔手順⑦〕 「中心となる情報(付箋)」について、分析する観点にチェックを入れ、児童生徒が見せるより具体的な行動や姿、様子等を記入する。そして、指導目標の設定へつなげる内容を重点として一つチェックを入れる。

・児童生徒が見せるより具体的な行動や姿、様子等を記入する際は、姿勢や態度、
てはなく、活動しているありのままの姿やエピソードを記入する。

〔手順⑧〕 [手順⑦]で重点とした内容に基づき、「指導目標」を記入する。その際は、「自立活動の内容6区分27項目」を参照し、記入した目標がどの項目や区分に該当するか確認し、チェックを入れる。

★参照…別シート『自立活動の内容6区分27項目-項目対応表-』

・「指導目標」については、将来の自立に向けて育成すべき力や姿
といった視点を踏まえて設定する。

〔手順⑨〕 [手順⑧]で記入した「指導目標」を達成するために必要となる「具体的な指導内容」と、「手立て・支援内容」を記入する。

★参照(引用可)…『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編』第6章自立活動の内容(P50~P102)

・「具体的な指導内容」については、個
別的に絞り込んだ内容を、どの場面
等で指導するかも記入する。

・「手立て・支援内容」については、より個別的・具
体的な内容を設定することが大切である。

〔手順⑩〕 [手順⑨]で設定した内容を実践する。

〔手順⑪〕 「具体的な指導内容」や、「手立て・支援内容」に対する、「児童生徒の様子」を記入する。

・「児童生徒の様子」については、実践を通して、対象児童生
徒の様子の変化や変容等が見られた時点で記入する。

〔手順⑫〕 [手順⑪]で記入した「児童生徒の様子」に基づき、「児童生徒の評価」を行う。併せて、「指導に対する評価」については、評価する観点到にチェックを入れ、評価を行う。

・「指導に対する評価」については、「児童生徒の様子」に基づき、チェックを
入れた観点到に評価を行う。

・評価は、短期(1か月に1回)と中期(学期に1回)ごとに行うことを基本とす
るが、対象児童生徒に合わせ柔軟に対応する。

<評価の観点的具体例>

- 活動内容…題材、教材、素材 等
- 活動量…時間、回数、待ち時間 等
- 活動の流れ…学習展開、山場 等
- 活動の場…机の配置 等
- 道具等…教具、補助具 等
- ペアやグループ…集団編制
- 直接的な言葉かけ…発問、働きかけ 等
- 主体的な姿勢を促す工夫…より意識したこと

〔手順⑬〕 [手順⑫]で記入した「指導に対する評価」に基づき、改善が必要となる観点到についてはチェックを入れ、「指導改善の方向性」を記入する。記入が終了したら、シート保存ボタンをクリックする。

・児童生徒の実態に変化が見られる場合は、「アセスメ
ントシートA」に戻り、再度、的確な実態把握を行う。

〔手順⑭〕 指導改善ボタンをクリックし、[手順⑫]で記入した指導改善の方向性に基づき、改善する内容を具体的に記入する。

⑥ ⑦ ⑧ 目標設定

⑨ 内容設定

⑩ 実践

⑪ ⑫ 記録・評価

⑬ ⑭ 指導改善

プロセスシート

【学部・学年・クラス】 _____

【児童生徒名】 _____

【記入者】 _____

⑥ 中心となる 情報(付箋)						内容自立 6活動 区分の	<input type="checkbox"/> 1 健康の保持	<input type="checkbox"/> 2 心理的な安定	<input type="checkbox"/> 3 人間関係の形成
							<input type="checkbox"/> 4 環境の把握	<input type="checkbox"/> 5 身体の動き	<input type="checkbox"/> 6 コミュニケーション

_____ 月 _____ 日 記入
_____ 月 _____ 日 変更

⑦ 中心となる 情報(付箋) の分析	観点	<input type="checkbox"/> 活動内容	<input type="checkbox"/> 活動量	<input type="checkbox"/> 活動の流れ	<input type="checkbox"/> 活動の場	<input type="checkbox"/> 道具等	<input type="checkbox"/> ペアやグループ	<input type="checkbox"/> 言葉かけ等	<input type="checkbox"/> 主体的な姿勢
	行動・姿・様子								
	重点	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ	<input type="checkbox"/> 指導目標へ					

_____ 月 _____ 日 記入
_____ 月 _____ 日 変更

⑧ 指導目標						内容自立 6活動 区分の	<input type="checkbox"/> 1 健康の保持	<input type="checkbox"/> 2 心理的な安定	<input type="checkbox"/> 3 人間関係の形成
							<input type="checkbox"/> 4 環境の把握	<input type="checkbox"/> 5 身体の動き	<input type="checkbox"/> 6 コミュニケーション

_____ 月 _____ 日 記入
_____ 月 _____ 日 変更

⑨ 具体的な 指導内容						学 指導 設定 場面	
手立て 支援内容							

_____ 月 _____ 日 記入
_____ 月 _____ 日 変更
_____ 月 _____ 日 記入
_____ 月 _____ 日 変更



⑩ 計画を基に、実践しましょう。



⑪ 児童生徒の 様子	1	2	3
	4	5	6

1 _____ 月 _____ 日 記入
2 _____ 月 _____ 日 記入
3 _____ 月 _____ 日 記入
4 _____ 月 _____ 日 記入
5 _____ 月 _____ 日 記入
6 _____ 月 _____ 日 記入

⑫ 児童生徒の 評価									
指導に 対する評価	観点	<input type="checkbox"/> 活動内容 の選択	<input type="checkbox"/> 活動量 の調整	<input type="checkbox"/> 活動の流れ の設定	<input type="checkbox"/> 活動の場 の設定	<input type="checkbox"/> 道具等 の選択	<input type="checkbox"/> ペアや グループの設定	<input type="checkbox"/> 直接的な 言葉かけの工夫	<input type="checkbox"/> 主体的な 姿勢を促す工夫
	内容								

_____ 月 _____ 日 記入
_____ 月 _____ 日 記入

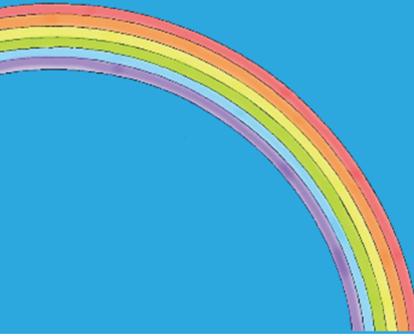


⑬ 評価を基に、指導を改善しましょう。



⑬ 指導改善の 方向性	観点	<input type="checkbox"/> 活動内容 の選択	<input type="checkbox"/> 活動量 の調整	<input type="checkbox"/> 活動の流れ の設定	<input type="checkbox"/> 活動の場 の設定	<input type="checkbox"/> 道具等 の選択	<input type="checkbox"/> ペアや グループの設定	<input type="checkbox"/> 直接的な 言葉かけの工夫	<input type="checkbox"/> 主体的な 姿勢を促す工夫
	方向性								

_____ 月 _____ 日 記入



*自立活動ロードマップのシンボル「6色の虹」について…

「虹」は、夢や希望の象徴です。そして、「6色」は、自立活動の6区分を象徴しています。児童生徒一人ひとりの「持てる力を高め」、将来の自立と社会参加を目指し、自己実現を図る自立活動の指導は、多様な個々の児童生徒に応じて進められるべきものです。

「6色の虹」には、かけがえのない児童生徒一人ひとりに応じた自立活動の指導が充実するようにとの願いを込めています。



研究成果情報



※この「滋賀県版自立活動ロードマップ」は、滋賀県総合教育センター平成30年度特別支援教育に関する研究と、令和元年度特別支援教育に関する研究を基に作成しています。