

令和元年度(2019年度) 特別支援教育に関する研究

特別支援学校における自立活動の指導のあり方

－指導と評価の一体化を図る指導改善サイクルに視点をあてた取組を通して－

内容の要約

特別支援学校教育要領・学習指導要領(平成29年告示)解説自立活動編では、PDCAサイクルのなかで指導を改善し、個々の児童生徒に応じたより効果的な指導を行うために、指導と評価の一体化を図ることが求められている。

本研究では、個々の児童生徒のできることや得意なこと等の強みに着目し、的確な実態把握を実践の根拠とした。そして、自立活動の指導を構成し、評価する8観点を踏まえ、自立活動の指導を実践し、実践後の評価に基づき指導を改善するサイクルを繰り返すことで、指導と評価の一体化が図られ、多様な障害の種類や状態等に応じた自立活動の指導の充実につなげることができた。

キーワード

指導と評価の一体化
的確な実態把握
指導改善サイクル

強みに着目
「自立活動の内容6区分27項目」
自立活動の指導を構成し、評価する8観点

目 次

I 主題設定の理由	(1)	VI 研究の内容とその成果	(5)
II 研究の目標	(1)	1 的確な実態把握を根拠とした自立活	
III 研究の仮説	(1)	動の指導の実際	(5)
IV 研究についての基本的な考え方	(2)	2 指導と評価の一体化を図る指導改善	
1 的確な実態把握を根拠とした自立活		サイクルに視点をあてた取組の実際	(9)
動の指導	(2)	VII 研究のまとめと今後の課題	(12)
2 指導と評価の一体化を図る指導改善		1 研究のまとめ	(12)
サイクルに視点をあてた取組	(2)	2 今後の課題	(12)
V 研究の進め方	(4)	文 献	
1 研究の方法	(4)		
2 研究の経過	(4)		

特別支援学校における自立活動の指導のあり方

自立活動の指導の充実



平成30年度 特別支援教育に関する研究

- 的確な実態把握を根拠とすれば、個々の児童生徒に応じた自立活動の指導の実践につながる
- 指導目標や具体的な指導内容を設定していく際の難しさやわかりにくさ
- 評価に基づき、指導を改善し、多様な障害の種類や状態等に応じたきめ細かな自立活動の指導の充実

自立活動の指導における評価

- ◎ 指導と評価は一体であり、評価は幼児児童生徒の学習評価であるとともに、教師の指導に対する評価でもある
- ◎ 教師自身が自分の指導のあり方を見つめ、適切な指導内容・方法の改善に結び付けることが求められる

特別支援学校教育要領・学習指導要領(平成29年告示)解説自立活動編

特別支援教育に関する研究

特別支援学校における自立活動の指導のあり方

—指導と評価の一体化を図る指導改善サイクルに視点をあてた取組を通して—

I 主 題 設 定 の 理 由

特別支援学校教育要領・学習指導要領(平成29年告示)解説総則編では、各教科等の計画に基づく指導の評価について、「個別の指導計画に基づいて各教科等の指導が行われるが、児童生徒にとって適切な計画であるかどうかは、実際の指導を通して明らかになるものである。したがって、計画(Plan)－実践(Do)－評価(Check)－改善(Action)のサイクルにおいて、学習状況や結果を適宜、適切に評価を行うことが大切である」¹⁾と示されている。また、特別支援学校教育要領・学習指導要領(平成29年告示)解説自立活動編(以下、学習指導要領解説自立活動編という。)では、自立活動の指導を行う際の評価について、「指導と評価は一体であると言われるように、評価は幼児児童生徒の学習評価であるとともに、教師の指導に対する評価でもある。教師には、評価を通して指導の改善が求められる。したがって、教師自身が自分の指導の在り方を見つめ、幼児児童生徒に対する適切な指導内容・方法の改善に結び付けることが求められる」²⁾と示されており、PDCAサイクルのなかで指導を改善し、個々の児童生徒に応じたより効果的な指導を行うために、指導と評価の一体化を図ることが求められている。

当センターでは、平成30年度の特別支援教育に関する研究において、個々の児童生徒の発達の遅れや障害による困難さだけでなく、長所や得意なこと等にも着目して、児童生徒の姿等の情報を「収集」「関連付け」「整理」する的確な実態把握を根拠とすれば、個々の児童生徒に応じた自立活動の指導の実践につながる事が明らかとなった。一方で、個々の児童生徒に応じた自立活動の指導を実践していく過程においては、特に指導目標や具体的な指導内容を設定する際の難しさやわかりにくさがあった。また、実践後の評価に基づき、指導を改善していくことについては、実践研究を深めるところまで至らず、多様な障害の種類や状態等に応じたきめ細かな自立活動の指導を充実させることに課題が残った。

以上のことから、本研究では、昨年度作成した「アセスメントシート」と「プロセスシート」を活用することで、個々の児童生徒の的確な実態把握を根拠とした自立活動の指導を設定し、実践を行う。そして、実践後の評価に基づき指導を改善する。この実践から評価、指導改善のサイクルに繰り返し取り組むことにより、指導と評価の一体化が図られ、多様な障害の種類や状態等に応じたきめ細かな自立活動の指導が充実し、特別支援学校における自立活動の指導のあり方を示すことができると考え、本主題を設定した。

II 研 究 の 目 標

個々の児童生徒の的確な実態把握を根拠とした自立活動の指導の実践から評価、指導改善のサイクルを繰り返し、指導と評価の一体化を図ることで、多様な障害の種類や状態等に応じたきめ細かな自立活動の指導を充実させ、特別支援学校における自立活動の指導のあり方を示す。

III 研 究 の 仮 説

個々の児童生徒の的確な実態把握を根拠とした自立活動の指導の実践から評価、指導改善のサイクルを繰り返すことで、指導と評価の一体化を図る。そのことにより、個々の児童生徒に応じたより効果的な

指導が行われ、多様な障害の種類や状態等に応じたきめ細かな自立活動の指導の充実を図ることができ、特別支援学校における自立活動の指導のあり方を示すことができるだろう。

IV 研究についての基本的な考え方

1 的確な実態把握を根拠とした自立活動の指導

本研究における的確な実態把握とは、「アセスメントシートA・B(手順①～⑤)」を活用して、個々の児童生徒の情報を「収集」し、「関連付け」「整理」する三つの段階(図1)を通して、児童生徒の実態を的確に捉えることである。

一つ目の段階である情報の「収集」とは、個々の児童生徒の障害の状態や興味・関心、長所・課題、発達や経験の程度、学習環境や生活環境等の様々な視点から、児童生徒が行動したり、活動したりしている具体的な姿を集めることである。

二つ目の段階である情報の「関連付け」とは、「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ることである。

三つ目の段階である情報の「整理」とは、特別支援学校教育要領・学習指導要領で示されている「自立活動の内容6区分27項目」ⁱ⁾に即して情報を分類することである。

これらの三つの段階を通して明らかになった中心となる情報に基づき、個々の児童生徒に応じた自立活動の指導を実践する。ここでは、個々の児童生徒の発達の遅れや障害による困難さだけでなく、できることや得意なこと等の強みに着目し、それをさらに伸張させることで、つまずきや困難が生じている側面の発達を促すという視点を大切にす。また、中心となる情報は、個々の児童生徒が見せる活動レベルの具体的な行動や様子等をありのままの姿として捉えることが重要である。このありのままの姿に基づき、個々の児童生徒に応じた個別の指導目標や具体的な指導内容、手立て・支援内容を設定することが的確な実態把握を根拠とした自立活動の指導である。

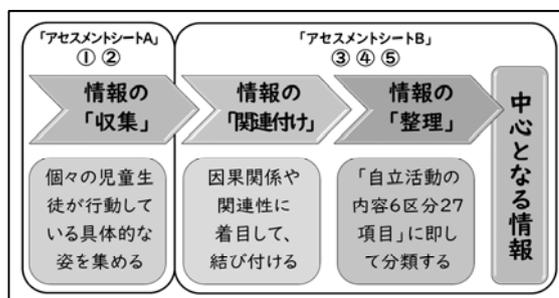


図1 的確な実態把握における三つの段階

2 指導と評価の一体化を図る指導改善サイクルに視点をあてた取組

(1) 本研究における指導と評価の一体化とは

特別支援学校の教育課程に特別に設けられた指導領域である自立活動は、個々の児童生徒の障害の状態や特性および心身の発達の段階等に即して指導を行うことが基本である。そのため、個々の児童生徒の的確な実態把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標や具体的な指導内容、手立て・支援内容を定めた指導計画を作成し、実践することが重要である。

本研究において指導すべき課題を明確にするとは、的確な実態把握により明らかになった中心となる情報を、「プロセスシート(手順⑥～⑬)」(p.3の図2)を活用して自立活動の指導を構成する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)に沿って分析することである。

学習指導要領解説自立活動編では、「幼児児童生徒の発達の遅れた側面やできないことのみにとられて、これを伸ばしたり、改善したりすることのみを指導目標(ねらい)にすると、幼児児童生徒

ⁱ⁾ 自立活動の内容とは、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と、障害による学習上または生活上の困難を改善・克服するために必要な要素で構成しており、それらの代表的な要素である27項目を「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」および「コミュニケーション」の六つの区分に分類・整理したものである。

は苦手なことやつらいことを繰り返し行うことになり、効果が現れるのに必要以上の時間を要したり、方法によっては幼児児童生徒の活動や学習への意欲を低下させ、劣等感をもたせたりすることも考えられる」²⁾と示されている。

そこで、本研究では中心となる情報の分析結果に基づき指導目標を設定する際は、「自立活動の内容6区分27項目」を踏まえ、個々の児童生徒のできることや得意なことに着目し、児童生徒の主体的に学ぶ姿勢や態度を育む視点を大切にす。そして、設定した指導目標を基に具体的な指導内容と、手立て・支援内容を設定し、実践を行い、実践後の評価に基づき指導を改善する。

ここでは、自立活動の指導において見られた個々の児童生徒の様子の変化や変容等を見取り、指導目標に沿って児童生徒の評価を行う。併せて、自立活動の指導を評価する8観点(活動内容の選択・活動量の調整・活動の流れの設定・活動の場の設定・道具等の選択・ペアやグループの設定・直接的な言葉かけの工夫・主体的な姿勢を促す工夫)に沿って指導に対する評価も行う。

このように、本研究における指導と評価の一体化とは、的確な実態把握を根拠とした自立活動の指導の設定から実践、評価、指導を改善するまでの過程において、自立活動の指導を構成し、評価する8観点を指導者が常に意識し、指導を行うことである。このことにより、個々の児童生徒の障害の状態や特性および心身の発達の段階等に即したより効果的な指導が展開され、多様な障害の種類や状態等に応じたきめ細かな自立活動の指導の実践につながると考える。

(2) 指導改善サイクルに視点をあてた取組

学習指導要領解説自立活動編では、「計画に基づいて行われた指導については、適切な評価の下に改善を図ることが大切である。どのような指導においても、学習の評価に基づいて指導の改善を図っていかねばならないことには変わりはない。自立活動の場合には、指導目標(ねらい)や指導内容についても個別に設定されていることから、計画の妥当性について検討する際には、指導の効果をどのように評価するのかについても明らかにしておく必要がある」²⁾と示されており、評価に

図2 8観点を加える改善を行った「プロセスシート」

あたったの観点を明確にしたうえで実践し、改善を図ることで指導の妥当性を高めていくことが求められている。

本研究では、的確な実態把握を根拠とした自立活動の指導を実践し、実践後の評価に基づき指導を改善するサイクル(図3)に取り組むために、昨年度作成した「アセスメントシート」と「プロセスシート」(p.3の図2)を活用する。「プロセスシート」については、指導改善サイクルに円滑に取り組むことができるよう、指導に対する評価を基に、前述の8観点到に沿って指導改善の方向性を記入できる項目を設けた。また、個々の児童生徒に応じた自立活動の指導や、指導改善サイクルの取組状況がわかりやすく示されるように、シート上部からその過程に沿って記入できる様式とした。

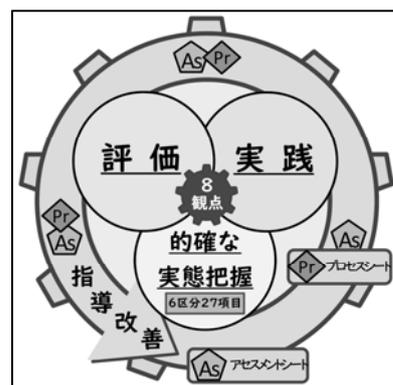


図3 指導改善サイクル

これらのツールを活用し、的確な実態把握を根拠とした自立活動の指導の実践から評価、指導を改善するサイクルに繰り返し取り組むことで、指導と評価の一体化を図り、指導の妥当性を高める。その際には、複数の指導者の視点から様々な側面を捉えて多角的に評価を行うことで、指導の妥当性を高めていく視点も大切にする。これらのことにより、指導計画に基づく指導実践を通して個々の児童生徒の実態把握を深化させ、それに基づき、さらに指導の改善を図っていくことで、多様な障害の種類や状態等に応じたきめ細かな自立活動の指導の充実につなげることができると考える。

V 研究の進め方

1 研究の方法

- (1) 知肢併置特別支援学校3校における自立活動の指導を研究対象とし、対象児童生徒を各校から1名程度に絞り、計3名程度とする。
- (2) 「アセスメントシート」を活用し、対象児童生徒の的確な実態把握を行い、中心となる情報を明らかにする。
- (3) 「プロセスシート」を活用し、中心となる情報を自立活動の指導を構成する8観点到に沿って分析した結果を基に、対象児童生徒に応じた自立活動の指導を設定し、実践を行う。
- (4) 「プロセスシート」の評価欄を活用し、対象児童生徒の様子の変化や変容を捉え評価するとともに、自立活動の指導を評価する8観点到に沿って指導に対する評価を行う。
- (5) (4)の評価を基に、必要に応じて再度、対象児童生徒の実態を捉え直し、指導目標や具体的な指導内容、手立て・支援内容等の改善を行い、このサイクルを繰り返すことで、多様な障害の種類や状態等に応じたきめ細かな自立活動の指導の充実を図ることができたかについて、検証を行う。
- (6) 研究成果物「滋賀県版自立活動ロードマップ」として、「アセスメントシート」と「プロセスシート」を活用して個々の児童生徒に応じた自立活動の指導を計画し、実践する過程と実践を評価する視点および指導実践例をまとめる。

2 研究の経過

4月～5月	研究構想、推進計画の立案、実態把握	9月～10月	指導実践
5月	第1回専門・研究委員会	10月	第3回専門・研究委員会
6月	指導実践	11月～12月	研究論文原稿執筆
6月～12月	「滋賀県版自立活動ロードマップ」作成	1月	研究発表準備
7月	指導実践	2月	研究発表大会
8月	第2回専門・研究委員会	3月	研究のまとめ

VI 研究の内容とその成果

1 的確な実態把握を根拠とした自立活動の指導の実際

(1) 実践の根拠となる的確な実態把握を支える「二つの視点」

ア できることや得意なこと等の“強み”に着目する視点

研究協力校Aにおいて対象とする小学部の学級は、今回対象とする児童Aを含め、小学部4年から6年までの児童が9名在籍している。児童Aは、学校生活の様々な場面において、他の児童生徒や指導者が発する言葉や周囲から聞こえてくる物音等の刺激に敏感に反応してしまい、自分の言動を抑制することが難しい姿が多く見られていた。そこで、「日常生活の指導」の朝の会の学習において、児童Aが自分で言動を調整して学習に取り組むことができるようになることを目指して指導を行うことにした。

指導者は、児童Aが自分で言動等を調整し、学習に気持ちを向けて取り組めるようになることが大切であると考えていた。しかし、児童Aのできることや得意なこと等の強みを捉え、それらの力を高めていけば、児童Aに付きたい力の伸長を図ることにもつながるという意識まではもてていなかった。そのため、実際の指導では、児童Aの言動を制止したり、注意したりする場面が増えることになってしまった。自立活動の指導は、「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を基盤を培う」²⁾ことを目標にしており、個々の児童生徒が見せる、できないことや困難な姿に注目するがあまり、その姿を改善したり、克服したりするための指導に陥りやすいことがある。

そこで、指導の見直しを図るために、再び的確な実態把握に取り組んだ。児童Aの情報を「収集」する際には、「『今は何をするとき?』等の言葉かけがあれば、周りを見て行動することができる」といった支援があればできる場面や、「好きな折り紙の活動であれば、自分から分からないことを伝えることができる」といった特定の活動でできる場面など、児童Aの姿をできないことや困難なこと等の側面からだけでなく、できることや得意なこと等の側面から捉えるようにした。そのことにより、指導者からは、「できる側面から児童Aの姿を捉えたことで、今まではできないと思い込んでいたことが、実はできる部分があることに気付いた」という所感があり、個々の児童生徒の姿をできないこと等の側面からだけでなく、支援があればできる等の強みに着目することが、実態を的確に把握するためには重要であることが明らかとなった。

イ “活動レベル”の姿として捉える視点

研究協力校Bにおいて対象とする中学部の学級は、今回対象とする生徒Bを含め、中学部1年から3年までの生徒が4名在籍している。生徒Bに対しては、自立活動の時間における指導にて、身体面の機能維持や改善を図るための指導を行っている。生徒Bは、指導者とのやりとりの場面において、意思の疎通が図れないことや自分の思いに共感してもらえないこと等があると、自分の思いを伝えることを止めてしまう姿が何度も見られていた。そこで、身体面の課題に対する指導だけではなく他者との意思疎通等の指導すべき課題に対して、生徒Bが自分の思いをしっかりと、その思いを指導者に対して表出できるようになることを目指し、「日常生活の指導」の朝の会の学習において指導を行うことにした。

6ページの図4は、生徒Bの実態を的確に把握するために、「アセスメントシート」を活用して、繰り返し行った情報の「収集」により見られた変化を示したものである。当初、指導者は生徒Bの姿をできるだけ端的に捉えることを意識し、情報の「収集」を行った。しかし、情報の「関連付け」と「整理」の段階に進むと、情報同士を結び付けることが難しく、指導者が現在把握し

ている生徒Bの姿を「アセスメントシート」を活用して改めて捉え直すことで、今までの経験やイメージから生徒Bの実態を曖昧に捉えていることに気付いた。

そこで、「収集」した情報を見直し、「一方的に関わってくる友達が苦手である。」(図4の①)等の生徒B以外の他の生徒にもあてはまるような抽象的な情報ではなく、「一方的に関わってくる友達がいると、不安そうな表情になり、目線で指導者に訴える。」(図4の②)等の生徒Bが実際に見せる活動レベルの姿を捉えることを意識した。そのことにより、情報が生徒Bの具体的な行動や姿を示した内容となり、「関連付け」の段階では情報同士の因果関係や関連性がつかみやすくなり、情報同士の結び付きが明確となった。併せて、「整理」の段階では、他の多くの情報と結び付けられた中心となる情報も変化することになった。指導者からは、「今までは実態を大まかにしか捉えられていなかった。改めて生徒Bが見せる姿を丁寧に捉えることで、よりの確な実態の把握につながった」との所感があり、個々の児童生徒が行動している活動レベルの姿を捉える視点が、実態を的確に把握するためには重要であることが明らかとなった。

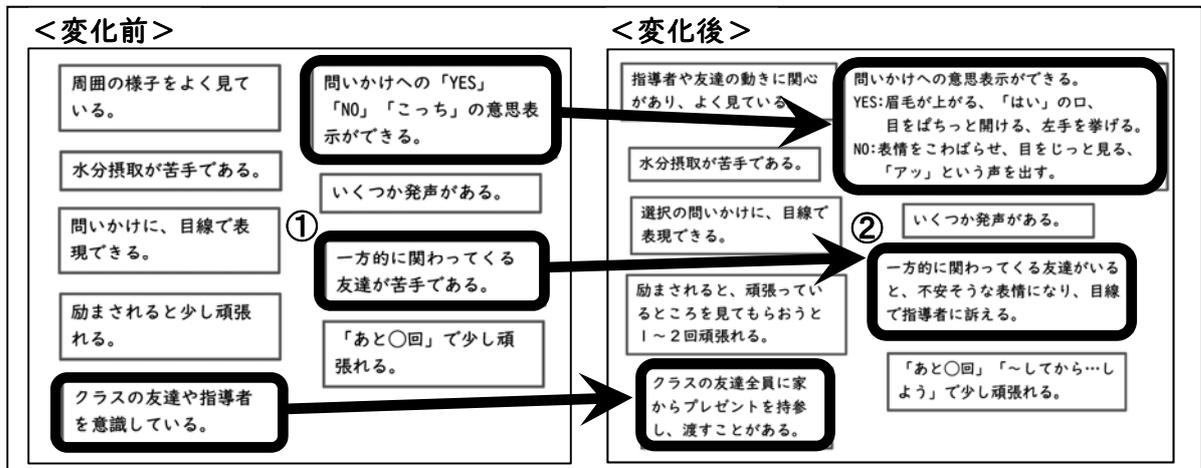


図4 活動レベルの姿として捉えたことによる変化(生徒Bの「アセスメントシートA」の一部)

(2) 個々の児童生徒に応じた自立活動の指導の実践を支える「三つの柱」

ア 中心となる情報の分析による指導すべき課題の焦点化

平成30年度の特別支援教育に関する研究において、個々の児童生徒に応じた自立活動の指導を実践する過程において、指導目標を設定する際の難しさやわかりにくさがあった。そこで今年度は、的確な実態把握により明らかとなった中心となる情報を、「プロセスシート」を活用して、自立活動の指導を構成する8観点(以下、8観点という。)に沿って分析を行うこととした。

7ページの図5は、児童Aの「プロセスシート」である。中心となる情報「静かにするよう注意を受けて『分かった』と言うものの、3秒後には私語をしてしまう」は、児童Aの的確な実態把握により明らかとなった情報の一つである。よって、この情報の内容からそのまま児童Aに対する指導を設定するのではなく、さらに8観点に沿って児童Aの行動や姿、様子として細かく分析して、指導を設定するようにした。そのことにより、児童Aは比較的静かに取り組むことができる学習場面の姿や、同じ学級の気になる児童と別々の学習場面では、気持ちを落ち着けて取り組むことができる姿が捉えられた。一方で、児童Aは、様々な要因から一度気持ちが高ぶってしまった後では、指導者が言葉かけ等の支援を行っても、自分の気持ちを抑えることが難しいことが明らかとなった。よって、分析した観点全ての内容を指導目標として設定するのではなく、指導すべき優先課題を一つに絞り込んだ。児童Aは、気になる児童が発した言葉に反応してしまい、気持ちが高ぶってしまった際にも、指導者が目線で合図をすると学習に気持ちを向けることができる場面もあったことから(p.7の図5の※)、「自分で言動を調整して、学習に気持ちを向ける」

ことをまずは指導すべき課題とした。そして、「副指導者とのやりとりを通して、主指導者の話に気持ちを向ける」という目標を設定し、児童Aが自分の言動を少しずつ調整し、気持ちを向けることができる学習や場面を模索した。そして、「日常生活の指導」の朝の会の学習において指導者が今日の学習予定を説明する場面に限定して指導を行うことから開始した。

研究協力校Cにおいて対象とする高等部の学級は、今回対象とする生徒Cを含め、高等部1年から3年までの生徒が7名在籍している。生徒Cは、初めて取り組む学習や活動に対する不安が強く、取り組む前に拒否する姿が多く見られていた。そこで、生徒Cに対する指導は、中心となる情報を8観点に沿って分析を行うことで、不安を軽減して学習活動に取り組むことを目指して指導を行った。高等部生である生徒Cは、これまでの経験から様々な困難を抱えていることが情報の「収集」により明らかとなり、卒業後の生活を見据えると様々な指導すべき課題が見えてきた。ただ、まずは就業体験学習に対して、安定して取り組むことが重要であると考え、信頼関係のある指導者が休憩時間等の場面において個別の指導を繰り返すことから開始した。そして、自己調整を図り、落ち着いて学習に取り組むことができた際には、自分自身で「できるようになった自分」を振り返ることを通して、自信をもつことができるように指導を行った。このように、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は、中心となる情報を8観点に沿って、児童生徒が見せる行動や姿、様子としてさらに細かく分析することで指導すべき課題を明確にし、優先順位をつけることで課題の焦点化を図ることが重要であると明らかになった。

⑦	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
中心となる 情報(付箋) の分析	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かかると、比較的静かになる。		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、集中を持続することが難しい。	気になる友達二人の様子をよく見ており、学習中であつても、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つても、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つてから言葉かけを行つても、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、しゃべり続けしてしまう。 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

図5 8観点に沿った分析による指導すべき課題の焦点化(児童Aの「プロセスシート」の一部)

イ 将来の自立と社会参加を見据えた指導目標の具現化

図6は、「日常生活の指導」の朝の会の学習において、「副指導者とのやりとりを通して、主指導者の話に気持ちを向ける」ことを目標に指導を行った場面である。ここでは、今日の予定や学習内容、それぞれの学習で必要になる持ち物等を知り、見通しをもつために、まずは主指導者の話に気持ちを向けることをねらいに指導を行った。実践では、児童Aが同じ学級の児童が発言した内容を聞き、面白いと思ったフレーズや単語を何度も喋り続ける姿や、廊下から聞こえてくる声や物音に反応してしまい、廊下の様子を見に行こうとする姿が見られていた。そこで副指導者は、児童Aの言動を制止せず、主指導者が説明した学習予定について、児童Aに確かめるような発問をすることや、「〇〇(学習内容)、好き？」等の学習への意識が持続するような言葉かけを行いながら、主指導者の説明に気持ちが向くように指導を行った。その結果、児童Aは、副指導者からの発問に答えようとホワイトボードに書かれた予定を確認したり、聞き逃した内容について、自分から副指導者に質問したりする姿が見られるようになった。



図6 児童Aに対する指導の様子

この児童Aに対する指導は、将来の自立と社会参加を見据え、指導者からの支援がなくても衝

動的な言動を自分自身で調整できるようになることや、自己の理解を深め、自分で対応できる方法等を身に付けることなどを目指し、まずは、指導者からの働きかけを受け止め、それを支えに自分の言動を少しずつ調整できることを目指したものである。その指導内容は、「自立活動の内容6区分27項目」でいえば、「人間関係の形成」の区分における「(3)自己の理解と行動の調整に関すること。」の項目と、「環境の把握」の区分における「(2)感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること。」の項目等を関連付けて指導を行ったものである。そこで、この指導の意図を具体的に表すことが自立活動の指導を実践するためには重要であり、指導目標を「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」と修正した(図7)。このように、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は、「自立活動の内容6区分27項目」を踏まえた指導目標や具体的な指導内容を設定することで将来の自立と社会参加を見据えた指導の意図を明確にし、実践後の評価につなげることが重要であると明らかになった。

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。	内容 自立 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 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 場 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。		

図7 修正を行った指導目標(児童Aの「プロセスシート」の一部)

ウ 個々の児童生徒の強みを生かし“主体的な姿を引き出す”ための指導改善

生徒Bに対する指導の実践に向け、中心となる情報を「アセスメントシート」を活用して「思いが伝わらないと無言でジッと見つめ、残念そうな表情になる」と導き出した。そして、「身近な出来事を題材にして、○×や絵カードを選択して自分の思いを伝えることができる」ことを目標として設定し、「日常生活の指導」の朝の会の学習において指導を行った。



図8 生徒Bに対する指導の様子①

図8は、今日の曜日を確認する活動において、カードを選択することを通して、生徒Bが自分の思いを表出することを目標に指導を行った場面である。生徒Bは、初めて取り組む活動という

⑫ 児童生徒の 評価	曜日ボードを間近で提示することや、正解をはっきりと示す言葉かけ等により刺激を減らすことで、2枚の曜日カードの選択肢から正しく選ぶことができた。ただ、カードを選んだ実感や「もっと取り組みたい」等の次への意欲をもちにくかったようである。それは、「アッ」という発声の大きさや手の動きの様子にも表れていた。カードを選択する装置に対しては、興味をもっていたが、選択したことについては、達成感を味わうことができなかったようである。ただ、求められていることを感じ取り、活動を最後までやり遂げることができた。								
指導に 対する評価	観点 内容	<input checked="" type="checkbox"/> 活動内容 の選択	<input type="checkbox"/> 活動量 の調整	<input checked="" type="checkbox"/> 活動の流れ の設定	<input checked="" type="checkbox"/> 活動の場 の設定	<input checked="" 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
	選択した曜日カードが正しいかという正誤のある活動であり、生徒B自身が正解を実感することができず、やりがいをもちたせることができなかった。			活動の流れは、予定発表の前であっても後であっても変わりはない。	提示場所が離れていると、色形がよく似たカードを選択することは難しかった。	生徒Bの視線の動きやすい幅に合わせて選択肢のカードを作成したため、見比べやすく適当であった。数は、2枚の見比べが適当である。		言葉かけをたまたみかけるように多くすると、混乱してしまうことがあった。選択したことの評価を明確に伝えることができなかった。	装置を使うことで、選択したカードを発表するまでの活動を含め、主体的な姿を引き出すことを考えたが、装置を使った発表ありきの活動になってしまった。
⑬ 指導改善の 方向性	観点 方向性	<input checked="" type="checkbox"/> 活動内容 の選択	<input type="checkbox"/> 活動量 の調整	<input checked="" type="checkbox"/> 活動の流れ の設定	<input checked="" type="checkbox"/> 活動の場 の設定	<input checked="" 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
	正誤のある活動ではなく、生徒B自身が興味・関心をもつことができる内容を設定する。選択した内容を実行し、生徒B自身がやりがいを感ずることができるようになる。	※		順番や役割分担はせず、やりたい生徒が活動できるようにする。	色形がよく似た選択肢については、生徒Bが認識できるように近くに提示する。	選択肢については、二つから選ぶことを基本とし、選択肢を多くし過ぎない。		選択したことの楽しさを共感できるように言葉かけを行う。わかりやすい言葉かけに留意する。生徒B自身が考える時間を確保しながら言葉かけを行う。	装置での発表ではなく、選択する活動自体に焦点をあてる。生徒Bが楽しんで取り組むことができる内容を設定する。 ※

図9 生徒Bの評価と指導に対する評価、指導改善の方向性(生徒Bの「プロセスシート」の一部)

こともあり、曜日を示すイラストが描かれたカードや提示装置に興味をもち、指導者からの提示に注目する様子が見られた。そして、指導者が2枚の曜日カードを示しながら発問した際には、悩みながらも、発声や手の動きで自分の思いを表出して1枚のカードを選択する姿が見られた。

指導者は、生徒Bが活動内容に興味をもち、楽しみながら取り組む様子が見られたことから、さらに生徒Bが自分の思いを指導者に対して明確に表出できるようになることを目指して指導を継続した。実践では、指導者からの発問に対する生徒Bの発声や手の動き等で自分の思いを表出しようとする姿は見られたが、その発声の大きさや手の動きの様子から、生徒Bが活動に対してやりがいを感じられず、次の活動への意欲がもてていないのではないかと指導者は考えた。そのため、実践した曜日カードを選択する活動内容が、生徒Bにとって意味のある活動となっていないことや、装置を使ってカードを選択するという活動は、生徒Bの思いを表出することにつながらず、形だけの学習となっていると評価した。そして、より効果的な指導を実践するために指導改善の方向性を設定し(p. 8の図9の※)、これらの改善の方向性を踏まえ、指導目標と具体的な指導内容等の改善を行った(図10)。

⑧ 指導目標	身近な人や物を選択肢として、自分の思いを伝えることができる。		内容 自立 6 区 分の	☐ 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
⑨ 具体的な 指導内容	朝の会の健康観察の活動において、呼びたい友達を発声で選択する。		学 指 導 場 面 設 定 面	日常生活の指導「朝の会」 健康観察の活動の場面		
手立て 支援内容	友達を見やすい位置で活動できるようにする。	言葉かけのタイミングに気を付け、生徒Bが考える時間を確保する。		選択や実行したことの喜びやうれしさを共感できるように言葉かけを行う。		

図10 指導に対する評価に基づき改善した指導(生徒Bの「プロセスシート」の一部)

指導者は、指導を改善するにあたり、生徒B自身が「やりたい」や「楽しい」と思うことができる主体的な活動を通して、まずは自分の思ったことや考えたこと等を伝えたいという思いをもつことが重要であると考えた。そこで、「日常生活の指導」における朝の会の学習の健康観察の活動で、生徒B自身が自分の思いで応える友達の順番を考え、その決定した順番を指導者に伝えることを目指して指導を行った(図11)。そのことにより、以前の指導者が提示した2枚の曜日カードを選ぶ活動では見られなかった、自分から「健康観察をやりたい」や、「〇〇さんから呼びたい」等の思いを、大きな発声や手の動き等により伝えようとする姿が見られた。このように、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は、実践後の評価に基づき、児童生徒のできることや得意なこと等の強みを生かし、主体的な姿を引き出す視点に着目して指導の改善を図っていくことで、より効果的な自立活動の指導を実践することができると明らかになった。



図11 生徒Bに対する指導の様子②

2 指導と評価の一体化を図る指導改善サイクルに視点をあてた取組の実際

(1) 多角的な視点からの評価によるきめ細かな指導

児童Aに対する指導では、「プロセスシート」を活用して実践から評価、指導改善のサイクルを繰り返していくなかで、児童Aが指導者からの働きかけを受け止め、自分の言動を少しずつ調整し、学習に気持ちを向けようとする姿が見られるようになってきた。指導者からは、「児童Aの見せる姿が少しずつ変化してきており、現在実践している指導に手応えがある」との所感があつた。その一方で、児童Aは、同じ学級の児童が発する言葉や周囲からの物音等の音刺激に対して敏感に反応

してしまい、気持ちが高ぶってしまうこともまだまだ多く、学習から気持ちが逸れてしまう姿もしばしば見られていた。

そこで、指導者は、「日常生活の指導」の朝の会の学習だけではなく、学校生活の様々な場面において、児童Aが音刺激に対して見せる言動や様子、指導者が行う支援に対しての反応等について、同じ学級の指導者同士で共有を図ることにした。その結果、児童Aの気持ちが高ぶってしまった場面において、児童Aが自分自身で言動を調整しようとする姿を引き出すためには、指導者からの直接的な言葉かけではなく、すべき行動や対応方法等を図式化したシートを提示することが有効であることが明らかとなった。

このように、児童Aが日常的に見せる姿や様子等を、「プロセスシート」を活用して同じ学級の指導者同士で共有したり、自らの指導や支援を振り返ったりする場面が増えたことで、指導者一人ひとりがより丁寧に児童Aの姿を捉えていこうとする意識が高くなった。そして、複数の指導者の視点で児童Aが見せるありのままの姿を捉え、その姿の背景や要因を分析したり、効果的な手立て・支援内容を模索したりすることへとつながった。そのことは、「日常生活の指導」の朝の会の学習だけではなく、学校生活の様々な場面や学習場面においても、自立活動の指導における目標を意識しながら指導や支援を行うこととなり、同じ学級の指導者同士で連携し、切れ目のない指導を行うことへと展開した。このように、指導と評価の一体化を図り、個々の児童生徒に応じたより効果的な指導を実践していくためには、個々の児童生徒が見せる姿をより多面的に捉え、分析することが重要である。そして、「プロセスシート」を活用して自立活動の指導を構成する8観点に沿った分析に基づき、多角的な視点から評価を行うことで指導すべき課題を明確にし、きめ細かな指導を行っていくことが重要であると明らかになった。

(2) 個々の児童生徒の「持てる力を高める」視点を意識した指導

生徒Bに対する指導については、生徒B自身が自分の思いをしっかりと持ち、その思いを指導者に対して表出しようとする姿勢を育むために、指導目標や具体的な指導内容、手立て・支援内容の改善を図りながら取り組んできた。図12は、実践から評価、指導改善のサイクルを繰り返していくなかで、生徒Bの主體的な姿をより引き出すために設定した具体的な指導内容である。「日常生活の指導」の朝の会の学習において、給食を一緒に食べたい指導者を選択する際に、自分の思いを表出することを目標に指導を行った。その結果、生徒Bは、発声や手の動き等で自分の思いを強く表出する姿が何度も見られた。そのため、指導者は、実践で見られた生徒Bの姿を考察するなかで、今までの学校生活でも、指導者を選択する場面においては、自分の思いをしっかりと持ち明確に表出できることが多く、給食を一緒に食べたい指導者を選択する活動は、生徒Bの指導すべき課題にせまれていないのではないかと疑問を抱くようになった。そこで、指導者は、改めて実践の根拠である生徒Bの実態に立ち返り、把握した内容を見直すことにした。そして、実践から評価、指導改善のサイクルを繰り返すなかで見られた生徒Bの姿を踏まえ、さらなる的確な実態把握に取り組んだ。

⑧ 指導目標	身近な人や物を選択肢として、自分の思いを伝えることができる。	内 自 立 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
⑨ 具体的な 指導内容	朝の会で、給食を一緒に食べたい指導者を選択する。 (写真を用い、発声、目線、顔の向きもあわせて)	学 指 導 場 面 の 定 義	日常生活の指導「朝の会」 給食を一緒に食べる指導者を選択する活動の場面		
手立て 支援内容	写真は補助的に使い、見やすい位置で提示する。	言葉かけのタイミングに気を付け、生徒Bが考える時間を確保する。	指導者本人を見て、思いを表出しているときは、共感的に言葉かけを行う。		

図12 生徒Bに対する具体的な指導内容(生徒Bの「プロセスシート」の一部)

再度、生徒Bが見せるありのままの姿を捉えた指導者からは、「以前はできないことや困難な姿ばかりに着目していたことが分かった。自立した姿を思い描くがあまり、困難な姿を何とか改善したいと考えていた」という所感があり、生徒Bの

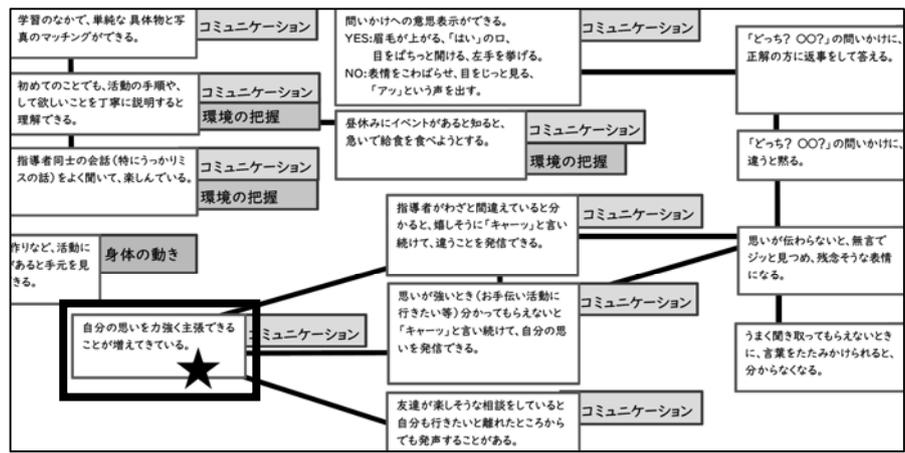


図13 実態把握の深化(生徒Bの「アセスメントシートB」の一部)

できることや得意なこと等の強みを捉え、指導に生かそうとする意識の変化が見られた。このように、実践を繰り返してきたなかで、指導者の視点や意識が変化し、生徒Bの実態把握が深化したことで、「中心となる情報」も変化することになった(図13の★)。

新たに設定した中心となる情報を自立活動の指導を構成する8観点に沿って分析を行い、生徒Bができることやできつつある力に着目し、その力の伸長を図るために「自分の思いを主張し、実現する」ことを目標に指導を行った(図14)。指導者は、生徒Bの将来の自立と社会参加を見据え、自分の思いを主張する経験を増やしていくためには、学習場面だけではなく、学校生活の様々な場面と関連付けて指導を行うことが重要であると考えた。そこで、指導場面を限定せず、「日常生活の指導」場面を中心に学校生活全ての場面を通して、生徒Bが自分の思いをしっかりと、指導者に主張することでその思いを実現していくことを目標に指導を行った。そのことにより、学習以外の休み時間や給食の時間等の生活場面において、指導者が職員室に戻ろうとすると「〇〇先生と一緒にいきたい」と伝えることや、登校後の係活動の場面において「〇〇係の仕事をやりたい」と伝えるなど、生徒B自身から指導者に対して自分の思いを表出する姿が多く見られるようになってきた。指導者からは、「朝の会という限定した場面から指導を始めたことで指導に対する評価を意識でき、指導の改善が図れるようになった。最初から学校生活全ての場面を通して指導を行っていたら、今のような姿は引き出せなかった」という所感があった。このように、指導場面を限定することで具体的な指導内容や手立て・支援内容が明確となり、指導に対する評価が意識されたことで指導と評価の一体化を図ることができた。そのことにより、より効果的な指導を実践していくために、同じ学級の指導者同士で自立活動の指導における目標が共有され、学校生活の様々な場面において関連付けて指導を行うことができるようになった。

⑧ 指導目標	自分の思いを主張し、実現する。		内容 自立 活動 区分 の	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
				健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成
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。		学習 指導 場面 設定 面	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input checked="" type="checkbox"/> 6
				環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
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。	クラスの他生徒と指導者とのやりとりによって、生徒Bの思いを引き出す。	学習 指導 場面 設定 面	日常生活の指導場面を中心に学校生活全体で設定		
				様子を見つつ、やりとりのなかで実現できるように、揺さぶりをかけることも行う。		

図14 生徒Bに対する指導目標と具体的な指導内容(生徒Bの「プロセスシート」の一部)

本研究における実践を通して、指導者は、常に生徒Bの将来の自立と社会参加を見据え、指導改善サイクルに繰り返し取り組むなかで、生徒Bの「持てる力を高める」視点を意識した指導の具現化を図ってきた。そのことにより、生徒Bの今まででは見られなかった同じ学級の他の生徒を模倣

して挨拶をしようとする姿や、自分の周りで起こっている状況を捉え、指導者にその状況を伝えようとする姿が見られるなど、生徒Bの新たな可能性を引き出すことへとつながった。指導者からの「生徒のできることや得意なこと等の強みに着目し、指導のねらいを指導者間で共有して指導を行うことができれば、生徒の力を引き出し、伸ばしていくことにつながると感じた」という所感が示すように、指導と評価の一体化を図り、個々の児童生徒に応じた自立活動の指導のさらなる充実を図っていくためには、実践の根拠となる児童生徒の実態に立ち返る意識を常にもち、個々の児童生徒の「持てる力を高める」視点を意識しながら指導者間の連携を強め、様々な場面における指導と関連付けて自立活動の指導を行っていくことが重要であると明らかになった。

Ⅶ 研究のまとめと今後の課題

1 研究のまとめ

- (1) 的確な実態把握により明らかにな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、個々の児童生徒が活動しているありのままの姿として捉え、児童生徒のできることや得意なこと等の強みとともに分析することで、指導すべき課題を焦点化した自立活動の指導を実践することができた。
- (2) 個々の児童生徒に応じた自立活動の指導の設定から実践、評価、指導を改善するまでの過程を繰り返して指導と評価の一体化を図ることで、個々の児童生徒の障害の状態や特性および心身の発達の段階等に即したより効果的な指導が展開され、多様な障害の種類や状態等に応じたきめ細かな自立活動の指導の実践につなげることができた。
- (3) 「プロセスシート」を活用し、指導計画に基づく指導実践を通して個々の児童生徒の実態把握を深化させ、それに基づき、さらに指導の改善を図っていくことで、多様な障害の種類や状態等に応じたきめ細かな自立活動の指導の充実を図ることができた。

2 今後の課題

- (1) 障害のある児童生徒の自立を目指した指導の充実のため、本研究で作成した「滋賀県版自立活動ロードマップ」を活用することで、個々の児童生徒の実態を的確に把握し、自立活動の指導を実践できる確かな指導力の向上を図る必要がある。
- (2) 県内の特別支援学校において、日々の実践に対する指導改善の意識を高めることで指導と評価の一体化を図り、個々の児童生徒に応じたより効果的な指導を実践するために、自立活動の指導に係る組織的な実践研究の取組を推進する必要がある。

文

献

- 1) 文部科学省「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編(幼稚部・小学部・中学部)」、平成30年(2018年)
- 2) 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(幼稚部・小学部・中学部)」、平成30年(2018年)

	トータルアドバイザー	
	桃山学院教育大学人間教育学部教授	石塚 謙二
専	門 委 員	
	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	
	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 協 力 校	
	県立特別支援学校 3校	