

# 特別支援学校（知的障害）における自立活動の指導の現状と課題についての一考察 ～A特別支援学校における学校研究のかかわりを通して～

牛島大典

## 1 問題の所在

令和4年度から令和5年度の2か年間、福岡県立A特別支援学校中学部において研究主題「自立活動の充実と指導力の向上 ～個別の指導計画の検討を通して～」の学校研究に携わる機会を得た。

特別支援学校（知的障害）の自立活動については、視覚障害や聴覚障害、肢体不自由、病弱といった他の障害種の特別支援学校の自立活動とは異なり、教科及び領域・教科を合わせた指導の授業をはじめとした学校生活全般で指導されており（図1）、特別支援学校の

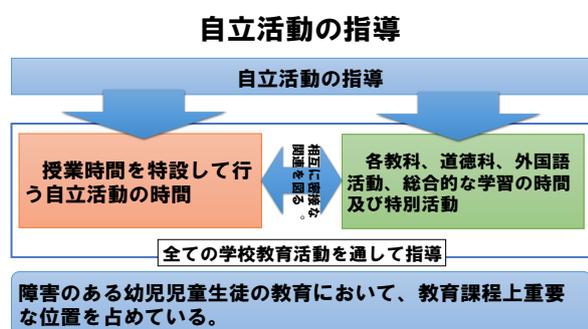


図1 自立活動の指導

木船憲幸・阿部敬信（2021）<sup>1)</sup>より

教育課程の中心となる自立活動を時間における自立活動」として教育課程上に位置付けている学校は少ない。そのため自立活動の目的や意義が学校全体で明確に理解し、共有されていなかったり、曖昧なままに実践されていたりしている現状がある。

自立活動が特別支援学校にしかない特別な指導領域であるにもかかわらず、特別支援学校（知的障害）においては、自立活動に対する教員の理解の希薄さにより自立活動の指導と教科や領域・教科を合わせた指導とが混同されやすい状況にある。そのことが個々の幼児児童生徒の実態に応じて適切に指導するために作成される個別の指導計画に影響し、実態把握や指導目標の設定、学習上、生活上の困難を改善するための具体的な指導内容の設定等の弱さをもたらしているのではないかと考えるに至った。

このことについて、明官ら（2023）は全国調査を行った結果、特別支援学校（知的障害）の自立活動の指導の課題として、「①自立活動の時間における指導の在り方、②自立活動の時間における指導が週時程に位置付けていない学校については、自立活動の指導の時間において個別の課題に応じて指導を行うこと、③教科別

の指導や各教科等を合わせた指導と自立活動の課題を関連付けて取り組むこと、④教育活動全体で自立活動を意識して取り組むこと、⑤教員の自立活動に関する専門性の育成に、管理職が中心となり、学校として組織的に取り組むことの5つを挙げ、知的障害特別支援学校における自立活動の指導を充実させるうえでの課題に対する取り組みが、今後、どのように行われているか検証する必要がある」と指摘している<sup>2)</sup>。

筆者自身、特別支援学校（知的障害）に勤務していた頃、教員と話をしていると「自立活動は各教科等を合わせた指導の中に含まれていると捉えています」、「教科や領域・教科を合わせた指導の中で自立に必要な力は身に付けさせているので自立活動の必要性は感じません」といった声を聞くことがあった。このことから、特別支援学校（知的障害）では、自立活動と教科及び領域・教科を合わせた指導との違いの理解が不十分で、各教科等の指導を行うことで自立活動を行っているといった考えをもつ教員が多くいると感じることがあった。これについて、今井・生川（2014）は特別支援学校の教員の自立活動への意識調査を行っており、「自立活動の専任の群では自立活動に対する意識が高く、専任以外の群では教育課程に自立活動が位置付けられていない場合自立活動に対する意識が薄かった」と指摘している<sup>3)</sup>。

そもそも特別支援学校の目的は、学校教育法第72条に示されているように、「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者、又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする」である。このことは、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）（以下、自立活動編解説と記す）の第3章「自立活動の意義と指導の基本」の「自立活動の意義」において、「小・中学校等の教育は、幼児児童生徒の生活年齢に即して系統的・段階的に進められており、その教育内容は、幼児児童生徒の発達の段階等に即して選定されたものが配列されており、それらを順に教育することにより人間として調和のとれた育成が期待される」<sup>4)</sup>として学校教育法第72条で示された幼稚園、小学校、中学校及び高等学校に準ずる教育を施すことを前段の部分で述べている。そして、「しかし、障害のある

幼児児童生徒の場合は、その障害によって、日常生活や学習場面において様々なつまづきや困難が生じることから、小・中学校等の幼児児童生徒と同じように心身の発達の段階等を考慮して教育するだけでは十分と言えない。そこで、個々の障害による学習上又は生活上の困難を克服するための指導が必要となる。このため特別支援学校の教育課程（図2）においては、小・中学校等と同様の各教科の他に、特に「自立活動」の領域を設定し、その指導を行うことによって、幼児児童生徒の人間として調和のとれた育成を目指しているのである」と記述しており、障害による学習上又は生活上の困難を克服し、自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とするという学校教育法 72 条の後段部に書かれた内容について解説している。

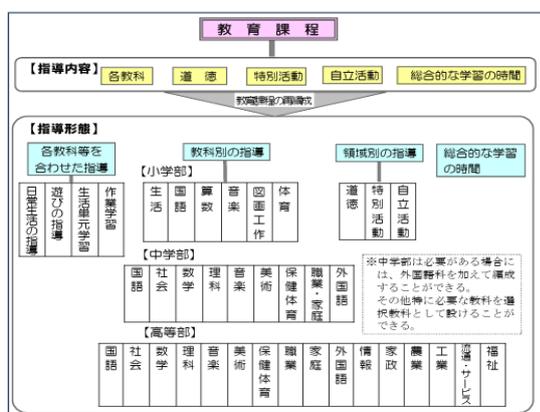


図2 特別支援学校の教育課程

このことから、自立活動は「個々の障害による学習上又は生活上の困難を克服するための指導領域」であり、自立活動が特別支援学校のみを設定された特別な指導領域であることをその意義とされている。このように、特別支援学校の教育課程において、自立活動は重要な位置を占めていると言える。現状をみると前述したように、多くの特別支援学校（知的障害）で、教科あるいは領域・教科を合わせた指導の中で自立活動の内容を組み込んで実践していることがみられる。自立活動を指導する教員がその意義や目的を十分に理解して授業を行っているとは言い難い状況がある。

自立活動編解説では、「なお、学校教育法施行規則第130条第2項に基づいて、各教科、特別の教科道徳、特別活動及び自立活動の一部又は全部について、合わせた指導を行う場合においても、自立活動について個別の指導計画を作成し、指導目標や指導内容を明記する必要がある」と記されており、このことを学校及び教員が押さえておく必要がある。

自立活動編解説の「第3章 自立活動の意義と指導の基本2 自立活動の指導の基本（4）」では「知的障害者である幼児児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在学する幼児児童生徒は、全般的な知的発達の

程度や適応行動の状態に比較して、言語、運動、動作、情緒、行動等特定の分野に、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が知的障害に随伴してみられる。そのような障害による困難の改善等を図るためには、自立活動の指導を効果的に行う必要がある」と記されている。知的障害教育における「自立活動」が、全般的な発達の程度に比較して著しい遅れや配慮を必要とする項目に見られる状態を把握し、知的障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識・技能を学ぶことにあることを指している。知的障害のある幼児児童生徒の自立活動の内容は、一人一人の幼児児童生徒が自立を目指して設定される指導の目標を達成するために自立活動の内容である6区分27項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて、指導内容として設定することを意味している。（図3）

### 自立活動の内容

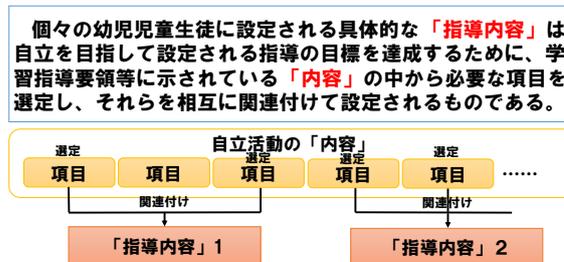


図3 自立活動の指導内容

木船憲幸・阿部敬信（2021）<sup>6)</sup>より

さらに、自立活動を行うにあたって作成が必要な「個別の指導計画」については、個別の指導計画が適切に作成されているか、授業を計画し、実践し、評価を行うといったPDCAサイクルが有効に機能しているかについても押さえておく必要がある。「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策」（平成28年12月21日付中央教育審議会答申）では、「学習指導要領に規定されている自立活動における個別の指導計画の作成の項目」育が適切に実践されているとは言い難く、自立活動の課題として、「実態把握、指導目標の設定、具体的な指導内容の設定までのプロセスについて、教員の理解が十分でない。子ども達の実態把握から導かれた指導目標と到達状況の乖離がみられる」<sup>6)</sup>と指摘されている。加えて、特別支援学校（知的障害）の定数（一人あたりの担当児童生徒数）が他の障害種の特別支援学校の定数と比較して多いことも課題として挙げられる。学校や教員が自立活動の時間を設けて個別の指導をしたくても、指導体制をとりにくい状態にあることが特別支援学校（知的障害）の教育課程に自立活動の時間の

指導が位置付けにくい要因の一つである。

今回、特別支援学校（知的障害）の自立活動にかかる先行研究を踏まえた時に、自立活動の基本となる考え方が特別支援学校（知的障害）に十分に浸透していないことがわかった。しかしながら、何が自立活動に対する教員の理解不足を妨げているかは先行研究からは読み取れなかった。そこで、本研究では現場の教員の指導を観察し、意識調査を行うことで、自立活動に対する理解が不足している要因について探ることを研究課題に設定することとした。このような課題を可視化することは、自立活動の基本となる考え方を実効化する上で有意義であると考え本主題を設定した。

## 2. 研究の目的及び方法

### (1) 研究の目的

特別支援学校（知的障害）の自立活動の教育課程上の位置づけと指導体制について考察するとともに、事例研究を通して、特別支援学校（知的障害）における自立活動の指導の現状と課題を明らかにする。

### (2) 研究の方法

- ①A特別支援学校の学校要覧から自立活動の教育課程と指導体制について検討する。
- ②自立活動の授業の行動記録から考察する。
- ③自立活動担当教員へのインタビュー

明官ら(2013)の調査をもとに、実態把握の方法、指導目標の設定、評価の方法、自立活動と他の教科、教科及び領域を合わせた指導との関連、⑤指導体制及び教員間の連携について尋ねた。

### ア. 対象

対象校は昭和54年に知的障害がある児童生徒を対象として、小学部、中学部、寄宿舎を設置する養護学校として開校した。昭和55年に高等部が設置され、令和5年度で創立45年を迎える学校である。令和5年度5月1日現在、在籍児童生徒数は275名（小学部86名、中学部56名、高等部133名）の中規模校である。

「明るく やさしく たくましく」の校訓のもと、学校教育目標を「児童生徒一人一人のよさをみつけ、伸ばし、たくましく生き抜く力を育む」としている。観察した授業内容は、事例1：着衣指導、事例2：発音指導、事例3：コミュニケーション指導、事例4：学級活動である。事例を担当した4名の教員は、事例1：50代男性、特別支援学校経験年数（以下、経験年数と記す）15年、事例2：30代女性、経験年数5年、事例3：30代男性、経験年数13年、事例4：30代女性、勤務年数10年であった。4名全員が特別支援学校教諭免許状を保有し、中学部の担任であった。

対象となる生徒は、中学部に在籍する生徒4名であ

る。4名のうち2名は一般学級在籍生徒、2名は重複学級在籍生徒である。実態については、後述する。

### イ. 実施期間

令和5年9月7日～令和6年2月24日まで（計11回）

### ウ. 手続き

中学部が作成した自立活動シート（巻末資料）に基づき、自立活動の授業（20～40分）を参観した。生徒の活動の様子及び教師の手立てやかかわりを分析の対象として、生徒の実態把握、指導目標の設定、指導内容の設定までのプロセスが自立活動の視点を踏まえているかを記録し考察した。

### エ. 倫理上の配慮

九州産業大学倫理審査委員会による規定に基づき実施した。研究の目的、調査データは厳重に保管されること、個人のプライバシーの保護については十分配慮し、迷惑を掛けないこと、知りえた情報は数量データ化し、統計的な分析にしか使用しないこと、データは厳密に管理すること、研究終了後も守秘義務については同様とすること、結果は研究以外の用途には使用しないことを管理職および職員に口頭及び文書で説明した。

## 3. 研究の実際

### (1) 学校要覧からのA特別支援学校の自立活動の教育課程と指導体制についての検討

A特別支援学校の教育課程編成の基本方針としては、以下にみるように自立活動解説編を踏まえて作成されていた。該当箇所については以下に引用する。

①特別支援学校（知的障害がある児童又は生徒に対する教育）小学部・中学部・高等部学習指導要領に準拠し、本校児童生徒の実態に即した教育課程を編成する。特に教科等を合わせた指導（日常生活の指導、あそびの指導、生活単元学習、作業学習）による指導を進める。

②自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階などの的確な把握に基づき、小学部、中学部、高等部ともに、自立活動の時間を適切に位置づける。そのうえで個別の指導計画の作成に当たっては、指導目標及び指導内容を明確にする。なお、各教科、特別の教科道徳、総合的な学習の時間及び特別活動の指導と密接な関係を保つための計画的・系統的な指導に努める<sup>7)</sup>。

次に、自立活動の時間割上の運用では、教育課程表年間配當時数を見ると、小学部、中学部、高等部の一般学級及び重複学級において、自立活動は教科別の指導及び各教科等を合わせた指導（日常生活の指導、生活単元学習、作業学習等）に組み込んで実施されていた。「時間における自立活動」は日華表（時間割）上、【国語／自立活動】、【日常生活の指導／自立活動】等と表記されていた。なお、訪問教育学級では「時間における自立活動」として教育課程に位置づけられていた。

自立活動の体制面では、自立活動専科の教員は設けておらず、教務担当の主幹教諭及び学部主事はその役割を担っていた。校務分掌や各種委員会においては自立活動部や自立活動委員会は組織として設置しておらず、教務部が個別の指導計画の作成等の運用面を担い、研修部が自立活動の専門性の向上のための研修を担っていた。そのため、校内体制では個別の指導計画が系統的に機能しているとは言い難く、児童生徒一人一人の実態や個人内の発達の偏り、指導内容を小学部、中学部、高等部が継続的に共通理解したり検討したりすることが難しい側面があると思われた。

自立活動の専門性の向上では、小学部、中学部、高等部それぞれが年度毎に各々の学部の課題から研修計画を立案しており、学校全体として組織的に系統だった専門性の向上に結び付きにくいと思われた。

自立活動と個別の指導計画との関連においては、個別の指導計画に自立活動を記入する欄を設けられていた。しかし、実際には教科及び領域・教科を合わせた指導の中で自立活動が実践されているため、定数と相まって集団での活動が前提になることが多くなることが推察され、集団の中で個々のねらいや目標に自立活動の内容がどのように関連づいているのかを明らかにする必要があると思われた。特に教科及び領域・教科を合わせた指導と自立活動の指導との内容の関連や、各教科等との指導内容の区別を明確にすることが課題であった。

## (2) 自立活動の指導の事例を通して

ア. 事例1（日常生活の指導の中での自立活動の指導）  
生徒A（中学部一般学級1年、男子）

### 【実態】

- ・知的障害（中度）、ADHDの傾向あり。
- ・性格はおとなしく素直。
- ・基本的な身辺自立はしているが、更衣の丁寧さに欠ける。
- ・身だしなみを整える意識が低く、興味がある方に注意が逸れる。

### 【目標】

本人と保護者の願い（自立と就労）から衣服の着用の質の向上を目指す。

- ・更衣の順番を知り着替えることができる。
- ・衣服の着用（ベルト・整理整頓等）の質の向上を図る。
- ・身だしなみを整えることへの意識の定着を図る。

### 【支援・手立て】

- ・帰りの会の手順表示板を作る。
- ・ベルトの位置は「おへそ」と言葉掛けをする。
- ・衣類の畳み方の手順表及び道具を準備する。
- ・注意が逸れないよう更衣の場所を設定する。
- ・身だしなみを意識するよう言葉掛けをする。

### 【指導助言①】

・本人の様子をみて、周りからの刺激に対して注意の転導性（注意散漫）がみられることがあるが担任の指示をよく聞いて粘り強く課題に取り組んでいる姿がみられた。将来、社会に出て、働くことを想定した場合、粘り強さや素直さは本人の強みになる。着脱指導については、その都度、繰り返しの言葉掛けを丁寧に行い、具体的に本人にわかりやすい言葉に置き換えて指示する必要がある。ゴールは人から言われなくても自分で気付いて身だしなみを整えられるよう目標を設定するのであるが、指導の際に、自尊感情を低くしないように前向きな言葉掛け（例：シャツがズボンに入っているとカッコいいよ。等）をしていく。

日常生活の指導（衣服の着脱）という教科・領域を合わせた指導の時間で自立活動として行うのであれば、衣服の着脱につながるように活動を組み立てていく。例えば、手指の巧緻性や目と手の協応動作の向上を高めることを目標にして紐にビーズを通す、ボタンを穴に入れる等の活動を取り入れ、「時間における自立活動」として本人の衣服の着脱動作の向上につながる指導を行うことが大切である。知的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に対して自立活動でどのように対応するかが指導の大切な部分である。

### 【指導助言②】

・着替えの様子を見ると脱いだ衣服を畳む活動では、本人が畳みやすいように補助具を工夫し作成されておりとてもよい。着脱動作の指導でシャツの裾をズボンに入れる部分では、本人がそのことを意識していないように感じられた。意識が定着するように粘り強く繰り返し言葉掛けが必要である。さらに、シャツの裾をズボンに入れる必要性についてわかりやすい説明（絵

を見せる等して)をする。次にズボンのベルト通しにベルトを通す動作は、本人が立った状態で行うことは現時点では難しいと思われる。理由としては、ボディイメージが十分に育っていないことや手指の巧緻性に課題があること、ベルトを通す必要性を本人があまり感じていないこと等、考えられる。提案としては、ズボンを履く前にベルトを通す活動を設けてみる。1つ作業が増えるが、このままの指導を継続してもベルト通しが定着しない可能性が高いと思われるので試してほしい。

着替え中に本人の注意が逸れることへの対応については、着替えの場所を固定するだけでなく、目に入ったものに対して衝動的に注意が向いてしまう傾向にあるので、本人が衣服の着脱を行う場所を衝立で隠したり、カーテンで間仕切りしたりする等、更衣中に余分な視覚刺激が入らないように環境を整えることで衣服の着脱に集中できると考えられる。上手に更衣ができるようになって徐々に視覚刺激を遮るものを減らすとよい。

### 【指導助言③】

・着替え動作はほとんどできるが細部の指導(シャツの裾をズボンに入れる、ベルトを止める位置が低い、衣服を畳む等)が難しい等の課題が残っている。

注意が逸れることについては、本人の特性もあるが、「いつ」、「どこで」、「どのような刺激で」注意が逸れるのかを把握することが大切である。とりかかりが遅いときに何に気を取られるのか、周囲の友達が何をしているときか、等の環境面に注目して分析するとよい。衣服を畳む作業も、本人がどこまで一人でできて、何で躓いているかを把握する。具体的には着替えの手順を頭の中で整理し、言葉掛けをしながら生徒の行動がどこで変化するかを見る。ストップしたり、戸惑い始めたりするのはどの段階か、少しずつ言葉の掛け方や衣服の提示、指さして示すポイントやタイミングを変えて評価する。

・本人が嫌がらなければ、姿見鏡等で衣服を正しく着用している姿を見せて意識づける。

・根気強い指導が必要である。毎日繰り返し言葉掛けを行うことで本人が一人でできることが少しずつ増える。

### 【成果】

(1学期)

・更衣の順番を守り、意識した更衣ができた。  
・教師からの助言を素直に受け止めて改善しようとする意識がみられた。

(2学期)

・ベルトを通すことへの苦手意識が低くなった。  
・注意がそれることが減り、着替えが早くなった。

### 【課題】

(1学期)

・手順表の準備を忘れることがある。  
・衣服を畳むことへの不器用さがある。

(2学期)

・着替えの動作における細部の動き(シャツをズボンに入れる、ベルトの位置、衣服を畳む等)に苦手さが見られる。

・意識の定着にまだ時間がかかる。

イ 事例2(国語科及び作業学習での自立活動の指導)  
生徒B(中学部一般学級2年、男子)

### 【実態】

・知的障害、難聴、構音障害  
・「くっしん(屈伸)⇒「ふっきん」、「れいぞうこ(冷蔵庫)⇒「れいどうこ」等、発音の不明瞭さが見られる他、音を文字にすることが難しい。  
・人前で話すことに対して苦手意識があり、困っている時や自信がない時にかたまってしまう。  
・地域の小学校を卒業し、中学部から本校に入学した。

### 【目標】

・発音指導を行い、話すことへの自信につなげる。  
・音を正確に聞き取る意識が低く、音韻認識を高める。

### 【支援・手立て】

・教師の発した音を聞いて、絵カードの文字を正しく並べ替える。次に、教師の発した言葉を聞き、50音表から探す。正しい文字を指さしすることができるまで言葉を伝える。

・最初に50音から1つの文字を指定し教師が発した音だったら○を挙げ、それ以外の音の時は×を挙げる。

### 【指導助言①】

構音障害については、難聴も一つの原因である。専門である言語聴覚士と連携をとることが大切である。これまで、周りの子ども達から、しゃべることがからかいの対象となったり失敗体験を繰り返したりしている。結果、自尊感情が低くなり、そのために人前では話すことが苦手になるという負のスパイラルに陥っている可能性がある。担任を中心にクラスで受容的で寄り添う指導体制を築き、それを継続することで話すことへの不安感や苦手意識をやわらげて、周りに広げていく。特別支援学校に入学してからは友人との関係は良好であり、休憩時間ではキャッチボールや鬼ごっこ

等いろいろなことにチャレンジしているで、そのまま指導を継続すると良い。休憩時間の様子を見ると運動が苦手（不器用）なため、自分の思うようにボールを扱えなかったり、動きがぎこちないため、ゲームに負けたりすることが多くみられた。自立活動の指導として粗大運動を伸ばすような運動を取り入れてみて欲しい。指導をするときは自己実現・自己成就感をもたせるように意識して誉めることが大切である。

**【指導助言②】**

○作業学習における活動は丁寧で作業手順について、ほぼ理解できている様子が伺えた。教師の指示を理解し行動することや定型的なあいさつ・感想を述べること等は小声ではあるができていた。自分の考えや思ったことを主体的に発するということが苦手意識をもっているのか教師の問いに答えることが少なかった。本人の本来もっている性格に加えて、「自分で判断する力」や「ものごとに対して記憶する力」が弱く、周囲に自分が言いたいことの伝わりづらさを多く経験したことでストレスを感じているようである。担任が本人のかかわりの中でしているように、まず、本人が言いたいこと、伝えたいことを受容する接し方や本人が話したことに対してしっかり誉めるようなかかわりをクラスや学年、学部で共有することで、本人にとって話すことへのストレス（抵抗感）が軽減する。「困っています。」「わかりません。」「助けてください。」等と、周囲が本人に支援の手を差し伸べられるような力を身に付けさせることを目標とするとよい。

**【成果】**

（1学期）

- ・繰り返し学習することで、音を聞いて正しい文字を指さしすることができるようになってきた。
- ・教師の言葉を復唱したり、尋ねたりする姿が見られた。

（2学期）

- ・指定した50音のみに挙手することができるようになった。

**【課題】**

（1学期）

- ・「ますく」を「まつく」、「ばん」を「たん」といった音の置き換えがある。

（2学期）

- ・「あ」、「か」、「さ」等の同じ母音の区別が難しい。

ウ 事例3（国語科での自立活動の指導）  
生徒C（中学部重複学級3年、男子）

**【実態】**

- ・知的障害、肢体不自由（脳性まひ）、発語はない。
- ・簡単な言葉掛けは理解できる。
- ・身振り手振りで自分の意思を伝えようとする。

**【目標】**

他者とコミュニケーションを行う手段の習得

- ・文字と文字の意味を一致できる。
- ・文字カードを見て、絵カード（図4）を選ぶことができる。



図4 絵カード

**【支援・手立て】**

（1学期）

週2回、15分程度設定

- ・本人にとって身近で短い言葉、「て」（手）、「め」（目）、「は」（歯）の絵カードを使用して、学習を行った。

（2学期）

「みみ」「はな」等2文字で構成されている文字カードを見て、絵カードを選ぶ。

**【指導助言】**

本人の知的能力と本人がもつコミュニケーション手段をどのようにしたら一般化できるかが指導の鍵となる。知的レベルがある程度高く身体の面が重症の子どもが、視線入力装置により自分の思いを周りに伝えることができたように、対象生徒もそのような方法を見つけれられるのではないか。現状は本人は、ほぼ先生達とコミュニケーションがとれているので困り感が少ない。そのため、この方法がより伝わりやすいといったものを見つけ出すことができればよい。学習面では視覚優位と思われる。指文字や PECS といったコミュニケーションツールとなるものを探して指導してほしい。また、本人がどのくらい知的レベルがあるのかが正確に実態把握し評価することが大切である。本人が

学校を卒業してどのような進路選択（生活）を（保護者も含めて）望むかで自立活動の目標や活動を整理することを考えてほしい。「コミュニケーション」の区分に加えて「環境の把握」「人間関係の形成」の項目も相互に関連付けながら目標や内容を整理して指導してほしい。

### 【成果】

（1学期）

・学習内容を理解し、絵カードを選択し渡すことができた。

・「ひ」（火）、「き」（木）、「け」（毛）に取り組めた。

（2学期）

・「て」、「め」、「は」、「け」、「き」、「ひ」のカードを使用して、文字の音のみを伝え、定着を図る学習を行った。

・「みみ」、「はな」の文字カードを見て、絵カードを選択できることが増えた。

・正しい答えがどれかを考える様子が見られるようになった。

・文字の音を聞いて、一致する自分の体の部位を指差し、答えを確認する様子が見られた。

### 【課題】

・文字カードを見て、絵カードを選択できる。

・文字数を増やして、語彙を増やしていく。

エ 事例4（日常生活の指導）

生徒D（中学部重複学級3年、女子）

### 【実態】

・知的障害、ターナー症候群、てんかん

・性格は穏やかである。ものごとに対して消極的。てんかん発作が起きることを不安に思っている。

・てんかん発作が連続して起きるとこれまでできていたことができなくなり、学校に登校してもほとんどベッドで過ごす状態になる。

### 【目標】

・不安を解消し、行事や授業に積極的に参加できる。

・むくみの解消、筋力の維持及び強化、心身をリラックスできる。

・教師に自分の気持ちやその日の体調を伝えることができる。

### 【支援・手立て】

・てんかん発作、睡眠の記録をとり、本人と共有する。

・様々な楽しい活動（ダーツ、トランプ、ウノ）を取り入れて楽しく過ごし、心理的な安定を図る。

### 【指導助言①】

主症状であるてんかんによって生活の質や学習の保障が難しくなり、生活上及び学習上の困難が大きくなる。このことから本人にとって自立活動のベースとなるのは「健康の保持」である。

その点で主治医、保護者、周りの教員との連携や情報の共有に努めていく必要がある。その上で、「自己管理能力」を身に付けるように指導することが大切である。例えば、自分でてんかん発作の服薬を管理することができる力や体調が悪いときにそのことを周囲に伝える力、体調が悪いときにできる活動を選べる力、安静にできる力である。自立活動の内容として、本人が楽しみ自ら進んでするような活動を選ぶことが大切である。

### 【指導助言②】

自立活動の目標としては、「健康の保持」、「心理的な安定」、「コミュニケーション」の3つの区分から立てることが大切である。これまで通り医療機関、保護者、校内での情報連携、行動連携を大切にする。「健康の保持」の区分を軸にしながらか「心理的な安定」や「コミュニケーション」、「人間関係の形成」、「環境の把握」の要素を相互に関連付けて活動を仕組んで欲しい、ダーツやトランプ、なぞなぞ遊び等、本人が楽しいと感じる活動を取り入れて構わないが、指導する教員は自立活動の目標を明確にして活動を組み立て、評価をすることが大切である。

### 【成果】

・体調が安定しており、むくみも減り、表情がよくなってきた。授業にも積極的に参加できている。

・その日の体調や気分を本人から教師に伝えることが増えてきた。

### 【課題】

・服薬については、自分で管理しコントロールするまで至っていない。

(3) 担当教員へのインタビュー結果

個別の指導計画（実態把握の方法、指導目標の設定、評価）、自立活動と他の教科及び領域の指導との関連、教員間の連携について表1に示す。

表1 担当教員へのインタビュー結果

実態把握	・各担任で行っているが、把握しきれていないか不安である。 ・前担任からの引き継ぎと家庭からの情報に基づき学級ごとに複数の教員で検討している。
------	---

握 の 方 法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・関係機関から検査結果を教えてもらっている。</li> <li>・医療機関からの情報、諸検査や他校が作成した実態把握表を活用している。</li> <li>・実態把握を指導にどのようにつなげていくか悩んでいる。</li> </ul>
指 導 目 標 の 設 定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立活動の目標になっているのか、他の教科や領域・教科を合わせた指導の目標ではないのかと悩むことがある。</li> <li>・生徒の実態から生活場面での必要性に応じて目標を立てている。</li> <li>・保護者の願いと担任の思いを目標にどのように反映させていくかが難しい。</li> <li>・担任によって目標設定がそれぞれの考えで書かれており、引き継いでいくのが難しい。</li> <li>・自立活動の目標を実際の指導につなげることが難しい。</li> </ul>
評 価	<ul style="list-style-type: none"> <li>・評価の観点が曖昧である。</li> <li>・自立活動の評価と他の領域・教科を合わせた指導との評価の区別が難しいと感じる。</li> </ul>
他 の 教 科 ・ 領 域 と の 関 連	<ul style="list-style-type: none"> <li>・時間割に自立活動の時間と教科や領域・教科を合わせた指導と併記しているので関連がわかりにくい。</li> <li>・自立活動のねらいを日常生活の指導や作業学習のねらいと区別するのが難しい。</li> <li>・他の教科や領域・教科を合わせた指導と自立活動を整理していく必要がある。</li> <li>・学校生活全体で何が自立活動の内容なのか整理し、教員間で共通理解していく必要がある。</li> <li>・他の教科の指導と関連付けられていない。</li> </ul>
教 員 間 の 連 携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・話し合いの時間をとっているが時間が足りずに教員間で自立活動に対する意識が様々で共通理解が十分でない。</li> <li>・担当に作成をすべて任されており、目標設定や活動内容がこれで良いか不安である。</li> <li>・学部全体として主治医や外部専門家の意見を共有できていないと感じる。</li> </ul>

#### 4. 考察と今後の課題

A特別支援学校の学校要覧では、教育課程の編成方針として「自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階などの的確な把握に基づき、小学部、中学部、高等部ともに、自立活動の時間を適切に位置づける。そのうえで個別の指導計画の作成に当たっては、指導目標及び指導内容を明確

にする」と記載されていた。教育課程の面では、日課表に自立活動が位置づけられているが、「時間の指導としての自立活動」ではなく、【国語／自立活動】、【日常生活の指導／自立活動】というように他の教科及び領域・教科を合わせた指導（日常生活の指導、作業学習等）と一緒に位置づけられていた。このため、実際の指導において、事例Ⅰ～Ⅲにみられるように着衣指導や発音指導、コミュニケーション指導の中で、指導すべき課題が知的障害を起因とした課題なのか、学習上、生活上の困難を改善・克服するための指導なのかを教員自身が明確に整理して指導する必要があると思われた。事例Ⅳにみられるように目標を服薬に関する自己管理能力を高めるとして、「健康の保持」、「心理的な安定」、「コミュニケーション」の区分を関連付けながら、様々な活動を仕組むことで生徒の体調の安定につながっていた。

組織面では、校務分掌に自立活動に関する組織がなく、自立活動専任教員を設けていないため学校全体として自立活動の専門性を深めたり、小学部、中学部、高等部が系統だて検討を行ったり共通理解することが難しいのではないかと考えられた。管理職に尋ねたところ、「自立活動に関する組織を次年度設置するように検討している、自立活動専科の必要性を感じるものの担任・副担任を決めると定数的に自立活動専科を設ける余裕がない」とのことであった。担当教員へのインタビューでは「自立活動のねらいを日常生活の指導や作業学習のねらいと区別するのが難しい」「自立活動が教育課程上に位置づいていないので他の教科や教科・領域と合わせた指導との関連がわかりにくい」「学校生活全体で何が自立活動の内容なのか整理し、教員間で共通理解していく必要がある」といった意見がみられた。このことから、①自立活動に特化した組織を校務分掌に設けること、②学校及び学部の運営方針や目標に自立活動の充実を掲げること、③自立活動に関する専門性の高い教員を中心にして個別の指導計画の作成や自立活動の指導における専門的な立場に立った支援を行うこと、④教員の専門性向上のための研修体制の充実等の取り組みを組織として推進することが大切であると考えられた。

個別の指導計画では、自立活動の目標や支援・手立てを一般学級、重複学級ともに記入する欄を設けていた。実態把握に関しては、前年度の担任からの引き継ぎ資料、医療機関からの情報や諸検査、他校が作成した実態把握表を活用する等の取り組みが行われていた。指導目標の設定や指導内容の設定では、担当教員に個別の指導計画の作成のすべてを任されているか、学級や学習グループの教員に限られていた。このことは、インタビューの回答に見られるように「担任によって目

標設定がそれぞれなので引き継いでいくのが難しい」、「自立活動の目標を実際の指導につなげることが難しい」、「自立活動の評価の観点が曖昧である」というように引き継ぎそのものの基本的な考え方を整理する必要や組織として一人一人の生徒の指導の共通理解を工夫する必要があると感じられた。

自立活動と教科及び領域・教科を合わせた指導との関連では、「自立活動が単独で教育課程上に位置づけおらず他の教科、教科・領域と合わせた指導との関連がわかりにくい」といった意見やその解決策として「学校生活全体で何が自立活動の内容なのか整理し、教員間で共通理解していく必要がある」と考えられていた。このことから、個別の指導計画の中に、自立活動と教科や領域・教科を合わせた指導を具体的にどのような指導を行うか、整理していく必要がある。

教員間の連携としては、「学級やグループで話し合いの時間をとっているが教員間で自立活動への意識が様々で共通理解が十分でない」、「個別の指導計画の作成時に自立活動の目標設定や活動内容は担当に任されており、目標や内容がこれで良いか不安である」、「学部全体として主治医や外部専門家の意見を共有できていないと感じる」という声があった。このように、自立活動の指導について教員間で自立活動への意識に差があり活動自体にばらつきがあることが挙げられていた。このことから、本年度A特別支援学校中学部が校内研究で取り組んだように、実際の事例を通して生徒一人一人の障害による学習上、生活上の困難を改善するために自立活動の目標や内容等を所属する教員間で再度確認していくことに意味があり、自立活動が特別支援学校に設けられた特別な指導領域であり教育課程上重要であることを真摯に取り組むことが大切であると考えられた。

今回、特別支援学校（知的障害）の自立活動の現状と課題について、A特別支援学校中学部の自立活動の教育課程と指導体制、事例研究、担当教員のインタビューを行い考察した。本研究は予備的な研究としてまとめたものであり、研究の対象校が1校、事例の対象者が4名と少なく、考察するための十分なデータは得られていない。今後、特別支援学校（知的障害）における自立活動の指導の課題を解決するために、アンケート調査やインタビュー調査を複数の学校で行い研究をさらに進めたい。

## 引用文献

(1) 木舩憲幸、阿部敬信（編）（2021）『特別支援教育における「学びの連続性」の理論と実際：－特別支援教育の推進からインクルーシブ教育の構築へ－』学事出版、pp. 38-40。

- (2) 明官茂、渡邊健治、大井靖、梶井正紀（20023）「知的障害教育における自立活動の指導の実態と課題：特別支援学校全国調査の結果から」『明星大学教育学部研究紀要』第13号、pp. 11-25。
- (3) 今井善之、生川善雄（2014）「知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識（Ⅱ）」『千葉大学教育学部研究紀要』第62巻、pp. 75-83。
- (4) 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）（平成30年3月告示）』開隆堂。
- (5) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策」（平成28年12月21日付中央教育審議会答申）。  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo)  
2023.02.23 最終閲覧
- (6) 阿部敬信（2022）「知的障害における「学びの連続性」を踏まえた現状と今後の課題」『九州産業大学人間科学部研究紀要』第4巻、pp. 10-23。
- (7) 「令和5年度A特別支援学校要覧」p. 14。

## 中学部 自立活動シート

ver 1

対象生徒			
本人の願い			
得意なこと(特性や傾向)		苦手なこと(特性や傾向)	
	目標	支援・手立て	評価
1 学期			
2 学期			
3 学期			
助 言			
課題と 成果			