



県立総合教育センター特別支援教育担当



特別支援学校及び特別支援学級における 知的障害のある児童生徒の自立活動に関する 調査研究

(1ヶ年研究)

平成21年3月に告示された特別支援学校学習指導要領の改訂の方針として「障害の重度・重複化、多様化への対応」がある。その具体的な内容として「自立活動の指導の充実」が挙げられている。背景には知的障害者を教育する特別支援学校においては、まだ自立活動の指導が適切かつ十分に実施されているとは言えない状況にある。また、小・中学校の特別支援学級においても、自立活動の重要性は認識されているものの、具体的な指導内容をどのように設定したらよいか試行錯誤している学級、効果的な指導が進んでいない学級がある。

このことを踏まえ、本調査研究では、県内の特別支援学校及び特別支援学級における知的障害のある児童生徒の自立活動について調査研究を行い、知的障害のある児童生徒の自立活動の指導に関する指針を示すため、以下のことに取り組む。

- 1 知的障害者を教育する県内公立特別支援学校並びに市町村立小学校及び中学校特別支援学級に勤務する学級担任を対象に知的障害のある児童生徒に対する自立活動に関するアンケート調査を実施することで、自立活動の取組状況や実施上の課題を明らかにする。
- 2 特別支援学校及び特別支援学級における知的障害のある児童生徒の自立活動の「指導計画作成の手順」「指導事例」及び「具体的な指導内容(試案)」を作成する。

基本理念

きずな

生きる力を育て絆を深める埼玉教育

— 埼玉県教育振興基本計画 —

目 次

I	研究の概要	2
1	はじめに	2
2	研究の目的	2
3	研究の方法	2
II	アンケート調査について	3
1	調査の目的	3
2	調査の方法	3
3	結果	3
	(1) 特別支援学校	4
	(2) 特別支援学級	12
4	考察	21
	(1) 特別支援学校における自立活動の実施状況	21
	(2) 特別支援学級における自立活動の実施状況	22
III	知的障害のある児童生徒の自立活動の指導の指針	23
1	自立活動の指導計画の作成手順と具体的な指導までの流れ	25
	(1) 事例1「話を聞けず行動してしまう児童Aへの指導」	27
	(2) 事例2「年齢相応の対人関係を築くことが苦手な生徒Bへの指導」	32
	(3) 事例3「自分に自信が持てず様々な活動に消極的な生徒Cへの指導」	36
	(4) 事例4「自己評価が高く自己中心的な言動の多い生徒Dへの指導」	41
2	自立活動の時間における指導の実践事例	
	「体の使い方及びコミュニケーションの不器用さの改善に向けた指導」	45
3	知的障害のある児童生徒の自立活動の具体的な指導内容(試案)	52
IV	研究のまとめと今後の課題	60

【資料1】

研究協力委員氏名

【資料2】

「特別支援学校及び特別支援学級における知的障害のある児童生徒の自立活動に関する調査研究」アンケート実施要項

【資料3】

「知的障害のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査〈特別支援学校〉」

「知的障害のある児童生徒の自立活動の指導に関する調査〈特別支援学級〉」

I 研究の概要

1 はじめに

平成21年3月に告示された特別支援学校学習指導要領の改訂の方針として「障害の重度・重複化、多様化への対応」がある。その具体的な内容として「自立活動の指導の充実」が挙げられている。特に知的障害のある児童生徒の指導においては、自立活動の目標にある「障害による学習上又は生活上の困難さ」をどのように捉え、自立活動で指導してよいのか分からないという現状がある。そのため、自立活動の必要性は感じているものの、特別支援学校（知的障害）においては、まだ自立活動の指導が適切かつ十分とは言えない状況がある。また、小・中学校の特別支援学級においても、具体的な指導内容をどのように設定したらよいかについて試行錯誤している学級、効果的な指導が進んでいない学級がある。

そこで、知的障害のある児童生徒の自立活動の指導が適切かつ効果的に実施されるためには、教師の力量を高めるだけではなく、組織の観点からも県内の特別支援学校及び特別支援学級における知的障害のある児童生徒に対する自立活動の指導の現状と課題を明らかにする必要がある。そしてそれを踏まえ、知的障害のある児童生徒の自立活動を効果的に指導するために「指導計画から具体的な指導までの流れ」や「具体的な指導内容（試案）」を提案する。また、「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」に即した授業実践を示す。

知的障害のある児童生徒の自立活動の指導の推進、教職員の専門性の向上、児童生徒のより主体的な活動を可能にすることが期待される。

2 研究の目的

- (1) 特別支援学校及び特別支援学級における知的障害のある児童生徒の自立活動の実施についての現状と課題を明らかにする。
- (2) 知的障害のある児童生徒の自立活動の指導に役立つ研究報告書を作成する。
- (3) 「個別の教育支援計画」「個別の指導計画」に即した知的障害のある児童生徒の自立活動の効果的な授業実践を示す。

3 研究の方法

- (1) 知的障害者を教育する特別支援学校及び特別支援学級の教員を対象に質問紙調査を行い、自立活動の取組状況及び教員が感じている指導の困難さを把握し、知的障害のある児童生徒の自立活動に関する実施上の課題を分析・整理する。
- (2) 新学習指導要領の6区分26項目の内容を知的障害のある児童生徒の具体的な内容について示した資料を作成する。
- (3) 研究協力委員の協力のもと、事例研究を通して知的障害のある児童生徒の自立活動の具体的な指導のあり方と指導モデルの検討を行う。

Ⅱ アンケート調査について

1 調査の目的

知的障害のある児童生徒の自立活動の取組の現状を把握し、併せて、知的障害のある児童生徒の自立活動を実施する際の課題を明らかにすることにより、知的障害のある児童生徒の自立活動の推進、充実を図るための資料とする。もって、本県の特別支援教育の充実に資する。

2 調査の方法

(1) 調査対象

知的障害のある児童生徒を教育する県立特別支援学校及び県内の公立小学校と中学校知的障害特別支援学級に勤務する学級担任を対象にした（ただし、さいたま市を除く）。

(2) 調査依頼の手続き

ア 特別支援学校

県内の知的障害特別支援学校25校に回答を求めた（高等部単独校、分校を含む）。各校で小中高の各学部からそれぞれに3名ずつ学級を担任している教師を選出してもらい回答を依頼した。その際に、可能な限り、様々な経験年数や年齢の教員を選出していただけのように依頼した。

イ 知的障害特別支援学級

市町村教育委員会を通じて、63市町村内の知的障害特別支援学校を設置する小学校と中学校をそれぞれ5校選定し、知的障害特別支援学級の担任に回答を依頼した。

1校に知的障害特別支援学級が複数ある場合は複数に回答を依頼した。

(3) 調査内容

質問紙によるアンケート調査を実施した。質問紙は特別支援学級と特別支援学校に分かれている。調査は、5つの内容から構成され、①回答する教員自身に付いて（フェイスシート）、②学校又は学級の状況、③教育課程の位置付け、④自立活動の指導、⑤自立活動の指導に対する意識・考え方について回答を求めた。

回答は基本的には選択式としたが、一部記述式も取り入れた。

(4) 調査期間

平成22年11月15日(月)～12月3日(金)

3 結果

アンケートの回収結果は、それぞれ以下の通りであった。

・特別支援学校

依頼した25校すべてから協力を得られ、192名の教員から回答が得られた。

・特別支援学級

県内63市町村のうち61市町村からの協力を得られ（96.8%）、468名の教員から回答が得られた。

(1) 特別支援学校

ア 回答者の属性

(7) 所属学部

小学部 60 [31.2%]

中学部 60 [31.2%]

高等部 72 [37.5%]

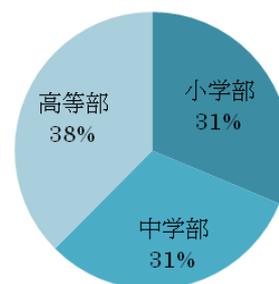


図 1-1 所属学部

回答総数の 192 人のうち、各学部ほぼ同じ数の回答を得た（図 1-1）。高等部が多い理由は、高等部のみ設置の特別支援学校があるためである。

(イ) 教職経験年数

平均 18.52 年 (SD=10.83)

平均教職経験年数は、18.52 年であったが、実際は 18 年前後の回答者は少なく、分布は 2 峰性を示した（図 1-2）。

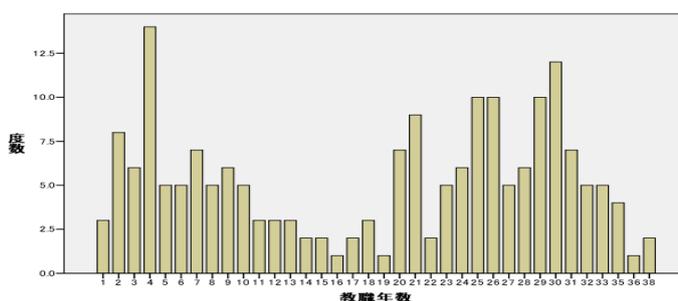


図 1-2 教職経験年数

(ロ) 特別支援教育（特殊教育）経験年数

平均 14.49 年 (SD=10.83)

特別支援教育に携わった年数は 14.49 年、特別支援学校の経験年数は 14.17 年であった（図 1-3）。

特別支援学級の経験者は、19 名 (9.9%)、通級指導経験者は 6 名 (3.1%) であった。

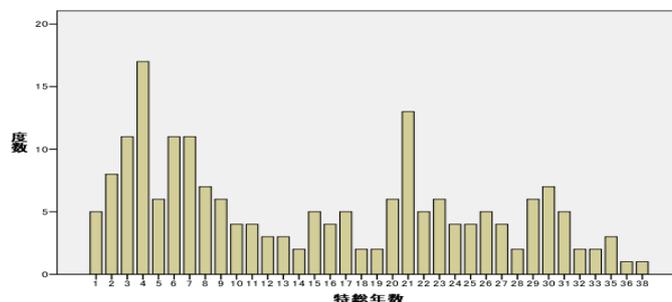


図 1-3 特別支援教育経験年数

(ハ) 年齢 (H23.3.31 現在)

回答者の年齢別の構成は、表 1-1 及び図 1-4 に示すとおりである。

表 1-1 年齢構成

年代	度数	%
20 歳代	33	17.2
30 歳代	37	19.3
40 歳代	51	26.6
50 歳代	70	36.5
60 歳代	1	0.5

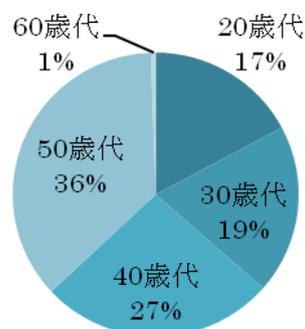


図 1-4 年齢構成

イ 自立活動の専任教員の校内での位置付け

(7) 自立活動の専任教員の配置（担任外）

無 138 (71.9%)

有 53 (27.6%)

自校に自立活動専任教員が「配置されている」は 27.6%であり、「配置されていない」は 71.9%であった（図 1-5）。

配置の人数は、1人から6人までと幅があるが、最頻は「3人」であり 21.5%であった。

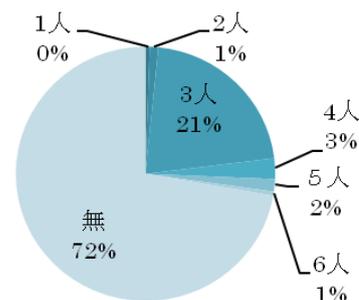


図 1-5 自立活動専任の配置

(イ) 自立活動の専任の役割（複数選択可、N=53）

表 1-2 自立活動専任の役割

順位	役割	度数	%
1	自立活動の研修会の企画・運営	51	96.2
2	抽出指導	46	86.8
3	学級、学部の自立活動の時間における指導	44	83.0
4	教職員の自立活動の指導に関する相談	42	79.2
5	その他	10	18.9

自立活動の専任教師が配置されていると回答した 53 人に自立活動専任教員の校内での役割を尋ねた。その結果、「研修会の企画」「抽出指導」「時間における指導」「相談」の 4 つが多く、回答者にほぼ共通していた（表 1-2）。

ウ 自立活動の指導の教育課程上の位置付け

(7) 自立活動の「時間における指導」を日課表に位置付けているか

日課表に位置付けている 94 [49.0%]

日課表に位置付けていない 84 [43.8%]

その他 13 [6.8%]

自立活動の時間における指導を日課表に「位置付けている」は 49.0%、「位置付けていない」は 43.8%であり、位置付けている割合の方がやや多かった（図 1-6）。

その他の回答としては、「重複障害のみ位置付けている 4」「学級の裁量で実施している 1」など、日課表に位置付けていないが実質的には時間における指導を実施している回答も見られた。

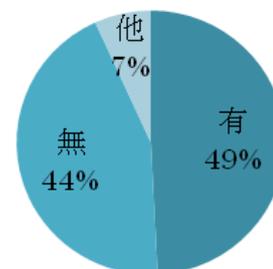


図 1-6 「時間における指導」の有無

(イ) 指導の形態ごとの自立活動の実施状況（複数回答可）

表 1-3 自立活動の実施状況（指導の形態別）

指導の形態	度数	%
自立活動の時間における指導を行っている	99	51.6
領域・教科を合わせた指導の中で自立活動の指導を行っている	62	32.3
各教科等の指導の中で自立活動の指導を行っている	54	28.1
教育活動全体を通じて自立活動の指導を行っている	157	81.8

自立活動の「時間における指導」を実施しているとする回答は、約半数（51.6%）であった。「領域・教科を合わせた指導の中で」と「各教科の中で」の実施の割合は低く、いずれも3割程度であった。自立活動を「教育活動全体を通じて指導」を実施しているとする割合は、81.8%であった（表 1-3）。

(ウ) 自立活動の「時間における指導」の対象者（N=99）

学級に在籍する全ての児童生徒を対象に実施 77 [77.8%]

学級に在籍する児童生徒の一部を対象に実施 20 [20.2%]

その他 2

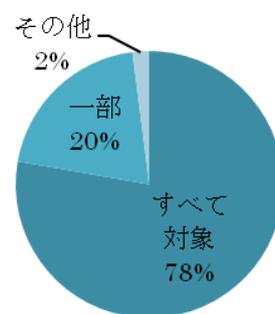


図 1-7 時間における指導の対象者

自立活動の時間における指導を「学級の全ての児童生徒を対象に実施している」は 77.8%であった。一方、抽出指導や重複障害者のみなどの一部を対象としていたのは、20.2%であった（図 1-7）。

(エ) 自立活動の「時間における指導」の指導時間（N=99）

週当たり平均 2.48 回

1 回当たり平均 37.2 分

時間における指導の週当たりの実施回数では、最頻は「1回」であり、全体の 34%であった（図 1-8）。平均実施回数は、2.24 回/週であった。

一回当たりの平均指導時間は 37.2 分であり、全体の約 7 割が 30～50 分の時間で実施されていた。

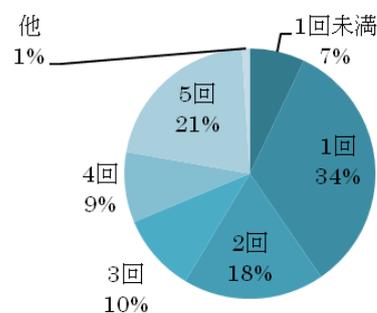


図 1-8 時間における指導の回数/週

(オ) 自立活動の「時間における指導」の授業形態（N=99）

個別指導のみ 26 [27%]

集団による指導のみ 20 [21%]

個別指導と集団指導を組み合わせて行っている 51 [52%]

その他 2

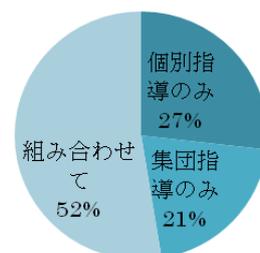


図 1-9 時間における指導の授業形態

自立活動の時間における指導の授業形態は、「個別指導のみ」が 27%、「集団指導のみ」が 21%、「両方組み合わせて指導」が 52%であった（図 1-9）。

エ 自立活動の指導について

(7) 実態把握の方法 (N=192)

行動観察	191 [99.5%]
保護者からの聞き取り	169 [88.0%]
引き継ぎ資料等の活用	184 [95.8%]
諸検査	56 [29.2%]
他機関からの聞き取り	43 [22.4%]
その他	7 [3.6%]

実態把握の方法は、「行動観察」「保護者からの聞き取り」「引き継ぎ資料の活用」の3つが主であった(図1-10)。

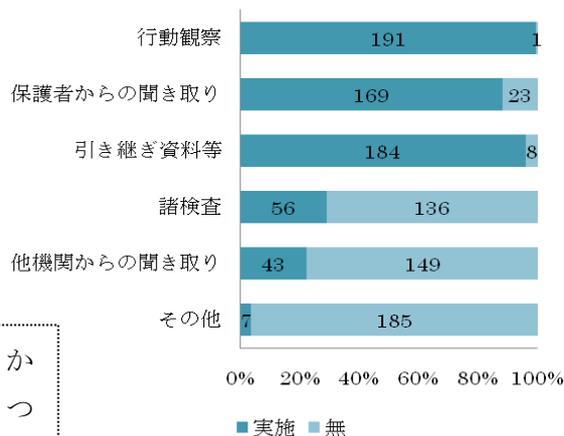


図1-10 実態把握の方法

(イ) 実施している諸検査等(複数選択可)

実態把握に諸検査を実施する割合は、全体の約3割であった(図1-10)。使われる諸検査等を尋ねたところ、多い順から1) NC-プログラム、2) 太田の Stage、3) WISC-III、4) S-M 社会生活能力検査であった(表1-4)。

表1-4 実施されている諸検査

順	検査名	度数
1	NC-プログラム	24
2	太田の Stage	19
3	WISC-III	16
4	S-M 社会生活能力検査	14

(ウ) 教育支援プランA・Bの作成者

担任が作成する	150 [79%]
担任と担任以外の教員で協議	38 [20%]
その他	2 [1%]

教育支援プランA(個別の教育支援計画)及び教育支援プランB(個別の指導計画)の作成者を尋ねたところ、約8割は担任が作成していた(図1-11)。

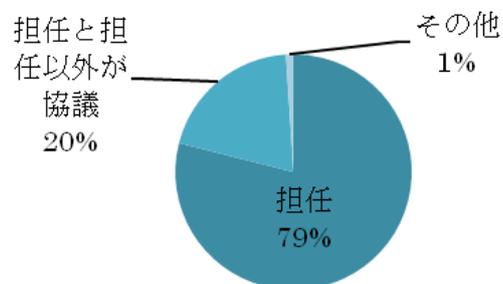


図1-11 教育支援プランの作成者

(イ) 教育支援プランBの作成に於いて担任が担当しない授業の指導計画の作成者

教科等の担当が作成している	109 [58%]
学級担任が作成している	54 [29%]
その他	25 [13%]

教育支援プランB(個別の指導計画)の作成において担任以外が授業を担当している場合、その授業の計画は誰が作成するのか尋ねたところ、教科担当が6割弱、担任が3割弱であった(図1-12)。

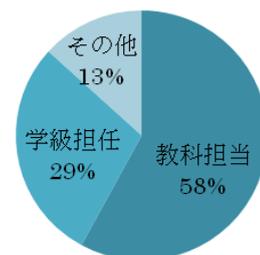


図1-12 担任が担当していない授業の指導計画の作成者

(オ) 自立活動の時間における指導の評価

複数の教員で協議して評価を行う	73 [74%]
一人の教員のみが評価を行う	25 [25%]
その他	1 [1%]

自立活動の時間における指導の評価は、74%が複数の教員で協議して行っており、一人の教員が評価しているのは25%であった（図 1-13）。

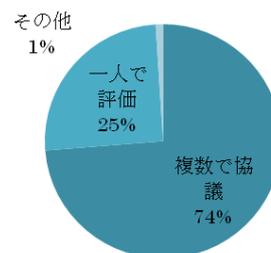


図 1-13 時間における指導の評価

(カ) 領域・教科を合わせた指導の中で行っている自立活動の指導の評価の方法

教科の中で評価している	69 [54%]
単独で評価している	25 [20%]
時間における指導として評価	23 [18%]
その他	10 [8%]

領域・教科を合わせた指導の中で自立活動の内容を指導する場合、評価はどのように行うのか尋ねたところ 54%が各教科としての評価の中で実施していた。時間における指導と合わせて評価していたのは、18%であった（図 1-14）。

領域・教科の中で実施する自立活動として独立して評価していたのは、2割であった。具体的には、教育支援プランBの中に「自立活動」の項目を起こして評価を行っている場合が多かった。

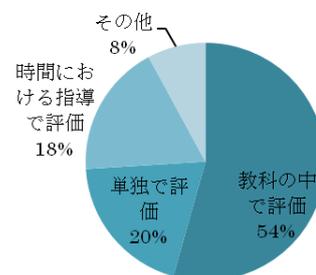


図 1-14 合わせた指導の中で行う自立活動の評価

(キ) 教育活動全体を通じて行っている自立活動の指導の評価の方法

単独で評価	77
教科の中で評価している	39
時間における指導として評価	26
その他	34

教育活動全体を通じて行う自立活動の評価は、44%が単独に評価を行っていた（図 1-15）。

具体的には、教育支援プランBの中に「自立活動」の項目を起こして評価を行っている場合が多かった。

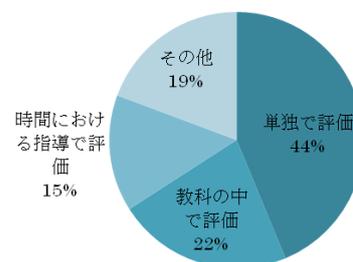


図 1-15 教育活動全体を通じて行う自立活動の指導の評価

オ 自立活動の指導に対する意識・考え方

(7) 自立活動の指導で高めたい専門性（3つ以内）

自立活動の時間における指導を行うにあたり高めたい専門性の力量を図 1-16 の 9 つの中から 3 つ以内で選択するように回答を求めた。

多かった順に「教育的ニーズを見極めること」が 56.3%、「実態把握をすること」が 54.2%、「具体的な指導内容を設定すること」が 47.9%であった。

上位 3 つは、児童生徒の個々の教育的ニーズや実態を的確に把握する力量が特に重要視されていた。

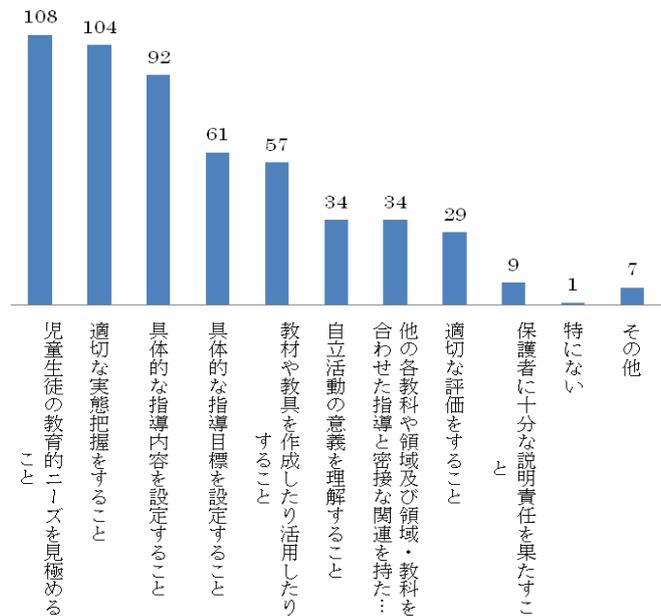


図 1-16 自立活動の指導で高めたい専門性

(イ) 自立活動の指導を行うにあたって困っていること（3つ以内）

自立活動の指導を実施するにあたり困っていることを図 1-17 の 9 つの中から 3 つ以内で選択するように回答を求めた。

多かった順に「個々に十分な時間が取れない」が 49.0%、「指導体制が作れない」が 31.8%、「指導場所がない」が 25.5%であった。

上位 3 つは、指導に関する「物理的及び人的環境」に関する内容であった。指導するにあたりハード面での困難を感じていることが推察された。

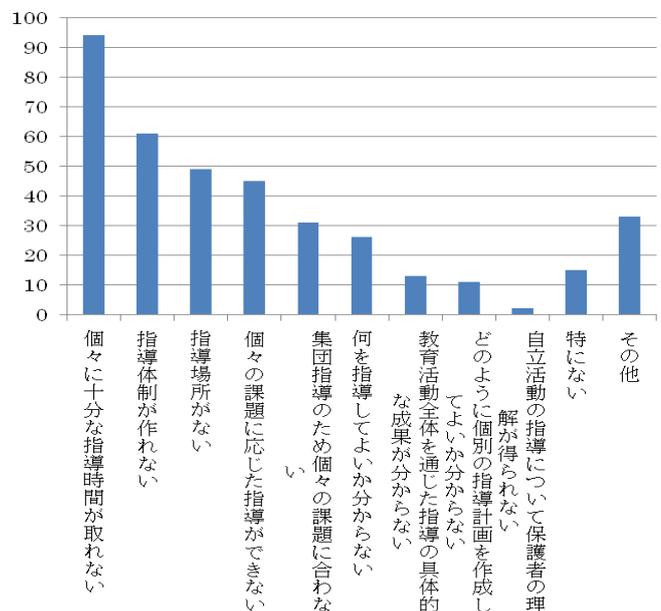


図 1-17 自立活動の指導で困っていること

(ウ) 自立活動の指導について、困った時の課題解決方法（3つ以内）

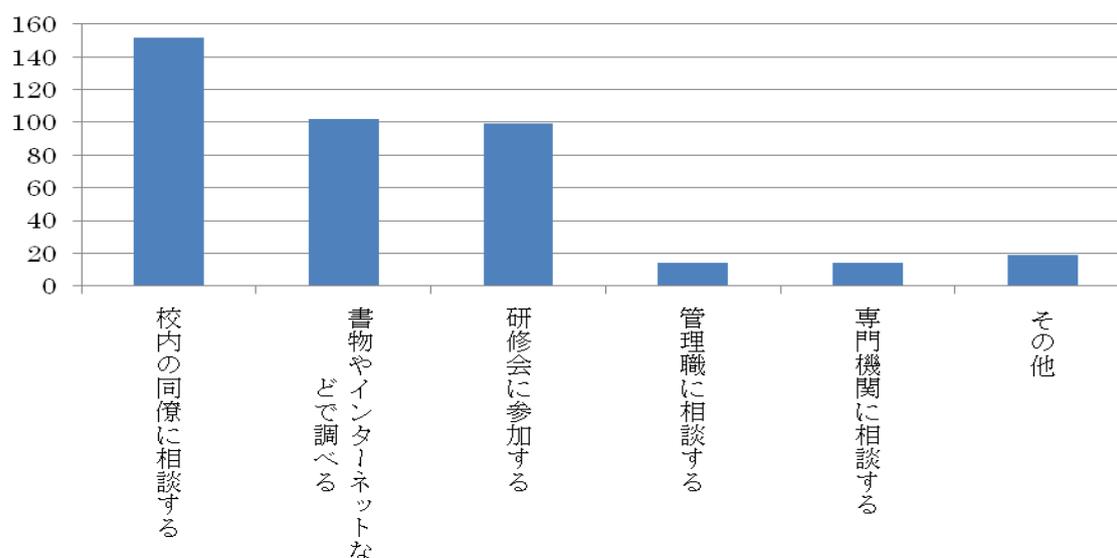


図 1-18 困ったときの課題解決方

自立活動の指導について困ったときの解決方法を図 1-18 の 5 つの中から選択させ回答を求めた。

その結果、多かった順から「校内の同僚に相談する」が 79.2%、「書物やインターネットなどで調べる」が 53.1%、「研修会に参加する」が 51.6%であった。

中でも回答者の約 8 割が「校内の同僚に相談する」としており、指導場面を共有する同僚からの具体的なアドバイスに解決の糸口を求めていることが分かった。

① 「校内の同僚に相談する」×専任教員の有無

校内に専任教員が配置されている学校の教員と配置されていない教員とで校内の同僚に相談する割合を比較した。その結果、「配置されている」は 86.8%、「配置されていない」は 76.1%であった（図 1-19）。

カイ二乗検定を行ったところ、専任が配置されている学校の教員の方が校内の同僚に相談して問題解決を図っている割合が有意に多い傾向があった（ $+p < .10$ ）。

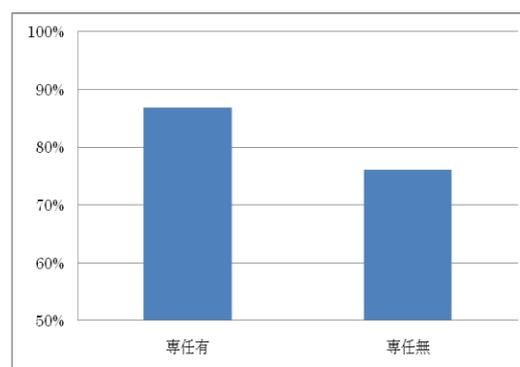


図 1-19 専任教員の有無による比較

(I) 特に効果的だった教材や指導方法等

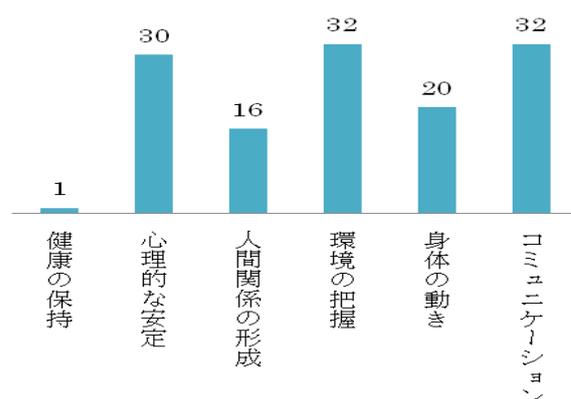


図 1-20 自由記述のあった指導の区分

これまでに実施した自立活動の指導の中で特に効果的だった教材や指導方法について自由記述を求めたところ 81 名から回答を得た。

記述のあった 81 の指導に対してその内容を読み取り「自立活動の六つの区分」に基づいて分類・整理を行った（図 1-20）。分類は、指導内容が複数の区分に当てはまると考えられる場合はそれぞれに数えることとした。

その結果、「コミュニケーション」に関する内容が 32 ケース、「環境の把握」が 32、「心理的な安定」が 30 で多く、主な教材としては「絵カードなどの視覚教材を用いた支援」が多く挙げられた。

一方で、「健康の保持」に関する内容は、排泄指導について 1 つ挙げられたのみであった。

「身体の動き」に関する内容は、20 ケースあったが、内容は様々であった。動作法などの特定の技法も挙げられていたが少数であり、弁別や型はめ、ストレッチポールを用いた緩めなど多様な教材や方法が用いられていることが特徴的であった。

(2) 特別支援学級

ア 回答者の属性

(7) 勤務校種

回答 468 人のうち、小学校 279 人 (60%)、中学校 189 人 (40%) であった (図 2-1)。

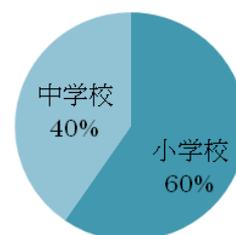


図 2-1 勤務校種

(4) 教職経験年数

平均 23.08 年 (SD=12.37)

講師経験も含めて教職経験年数を尋ねたところ、平均 23.08 年であった。

分布は、2 峰性を示し、一つは 1 年目をもう一つは 31 年目を頂点としていた (図 2-2)。

なお、小学校も中学校も同様の分布傾向であった。

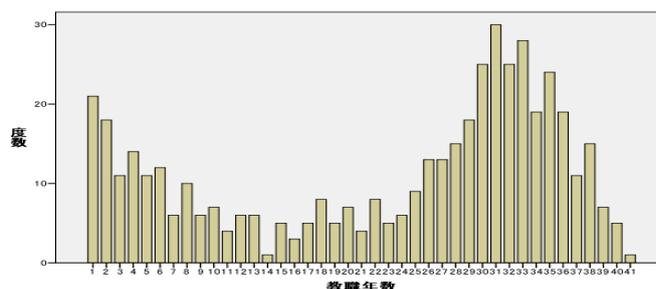


図 2-2 教職経験年数

(7) 特別支援教育 (特殊教育) 経験年数

平均 7.93 年 (SD=8.42)

特別支援教育の平均経験年数は、7.93 年であったが、度数分布を見ると 1 年以下が最頻、2 年以下が約 3 割、4 年以下が約半数であるなど大きな偏りがあった (図 2-3)。

教職経験年数に関わらず、多くは特別支援教育の経験が短い教員が多いことが分かる。

なお、小学校も中学校も同様の分布傾向であった。

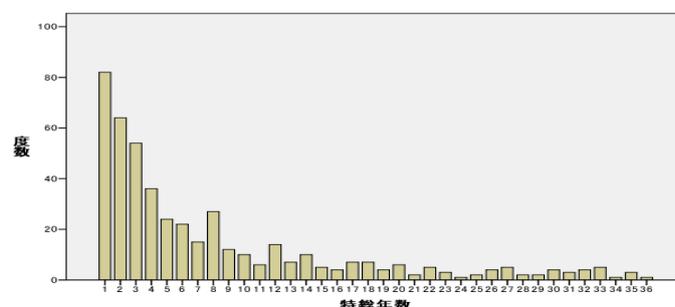


図 2-3 特別支援教育経験年数

(I) 年齢 (H23.3.31 現在)

表 2-1 年齢構成

年齢構成	年齢構成			
	年代	小学校	中学校	合計
は、約 6 割が 50 歳以上であった (表 2-1、図 2-4)。	20	24 (8.6)	29 (15.3)	53 (11.3)
	30	35 (12.5)	17 (9.0)	52 (11.1)
	40	49 (17.6)	31 (16.4)	80 (17.1)
	50	153 (54.8)	96 (50.8)	249 (53.3)
	60	18 (6.5)	15 (7.9)	33 (7.1)

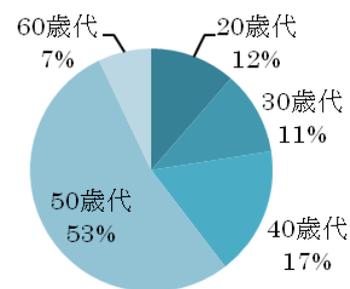


図 2-4 年齢

イ 特別支援学級について

(7) 特別支援学級の設置数

校内に設置されている特別支援学級の数は、知的障害学級以外を含めて図 2-5 の通りであった。1 学級 30%、2 学級 40%、3 学級 20%、4 学級 8%、5 学級 2%であった（図 2-5）。1～3 学級で全体の約 9 割を占めた。

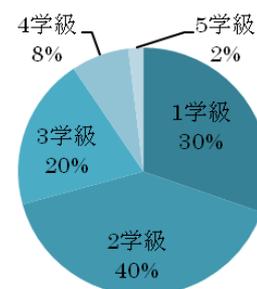


図 2-5 特別支援学級の設置数

(イ) 特別支援学級に配置されている教職員数（知的障害学級以外も含む）

知的障害特別支援学級以外も含めて特別支援学級に配置されている学級担任は、1 人が 29%、2 人が 26%、3 人が 23%、4 人が 14%、5 人以上が 8%であった（図 2-6）。

全体の約 3 割（134 人）が校内の特別支援学級の学級担任を 1 名で任されていた。そのうち支援員もなく特別支援学級に配置された教職員が自分 1 人のみといったケースは 52 であり、全回答者の 11%に当たる。

また、一人担任 134 名のうちの 50 名(全体の 10.5%)は、特別支援教育に携わってから 2 年以下であった。

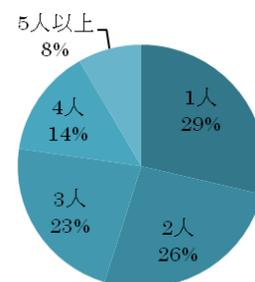


図 2-6 特別支援学級の配置担任数の配置担任数

ウ 教育課程の位置付け

(7) 自立活動の指導の実施状況

行っている 444 [94.9%]

行っていない 24 [5.1%]

自立活動の指導を実施している割合は、94.9%であった。小中で比較したところ小学校 97.8%、中学校 90.5%であった（図 2-7）。

カイ二乗検定の結果、有意な差があり、小学校の方が中学校よりも多く自立活動の指導が実施されていた (** $p < .01$)。

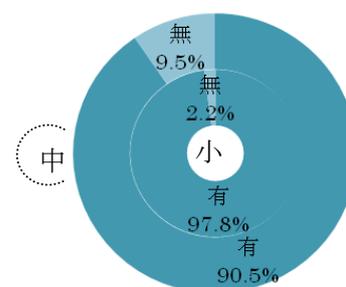


図 2-7 自立活動の実施（学校種別）
（内側：小学校 外側：中学校）

(イ) 自立活動の「時間における指導」の実施状況

日課表に位置付けている 265 [59.7%]

日課表に位置付けていない 178 [40.1%]

その他 [生活の中で実施] 1 [0.1%]

時間における指導を日課表に位置付けて実施している割合は、約 6 割であった（図 2-8）。

学校種で比較したところ、小学校の方が中学校より実施していた（図 2-7、** $p < .01$ ）。

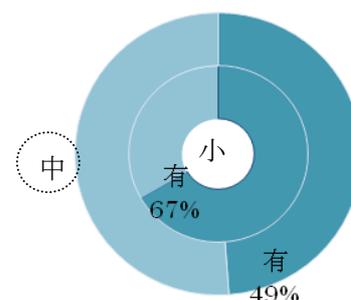


図 2-8 時間における指導の実施
（内側：小学校 外側：中学校）

(ウ) 自立活動の指導の形態（複数選択可）

表 2-2 自立活動の指導の形態別実施状況（学校別）

指導の形態	小学校	中学校	合計
自立活動の時間における指導	182(66.7)	84(49.1)	266(59.9)
領域・教科を合わせた指導の中で	153(56.0)	84(49.1)	237(53.4)
教育活動全体を通じて	211(77.3)	119(69.6)	330(74.3)
その他	0(0)	3(1.8)	3(0.7)

人（％）

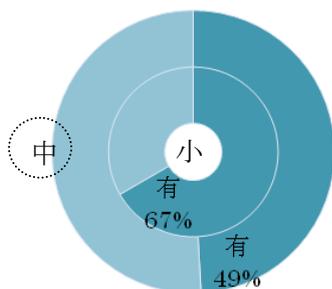


表 2-9 時間における指導
小>中 (** $p < .01$)

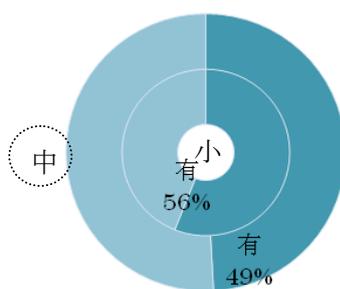


表 2-10 合わせた指導
で小>中 (+ $p < .10$)

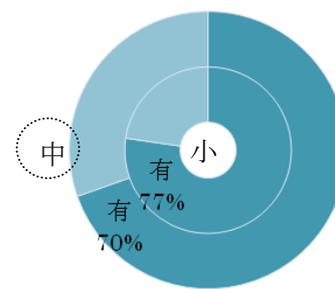


表 2-11 全体を通じて
小>中 (* $p < .05$)

※内側が小学校、外側が中学校

自立活動の指導の形態別の実施状況を尋ねた(表 2-2)。学校種別に比較したところ、いずれも小学校の方が実施していると回答していた(図 2-9,10,11)。

(エ) 「時間における指導」の対象者

自立活動の「時間における指導」の対象者を尋ねたところ、約 9 割が学級に在籍するすべての児童生徒を対象に、8%が一部の児童生徒を抽出して実施していた(図 2-12)。

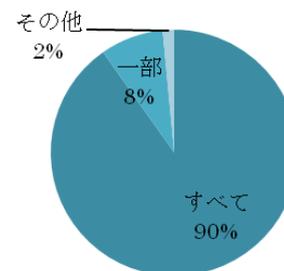


図 2-12 時間における指導の対象者

(オ) 「時間における指導」の週当たり指導時数 (N=265)

(1 単位時間は、小学校 45 分、中学校 50 分)

週当たり平均指導時間 2.54h (単位時間)

時間における指導の週当たりの実施回数は、1 単位時間と 2 単位時間を充てているケースが多かった(図 2-13)。

平均実施時間は、2.54 単位時間であった。

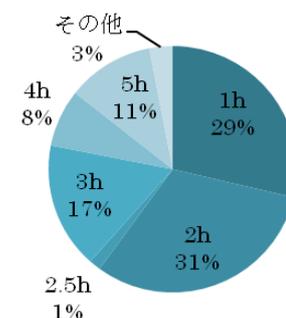


図 2-13 時間における指導の週授業時数

(カ) 自立活動の時間における指導の授業形態

時間における指導の授業形態は、個別指導のみ 12%、集団指導のみ 13%、両方組み合わせて指導 75%であった（図 2-14）。

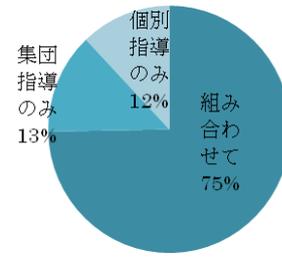


図 2-14 時間における指導の授業形態

エ 自立活動の指導について

(7) 実態把握の方法（複数選択可）

行動観察 441（94.2%）、保護者からの聞き取り 392（83.8%）、引き継ぎ資料の活動 333（71.2%）の3つが多く実施されていた（図 2-15）。

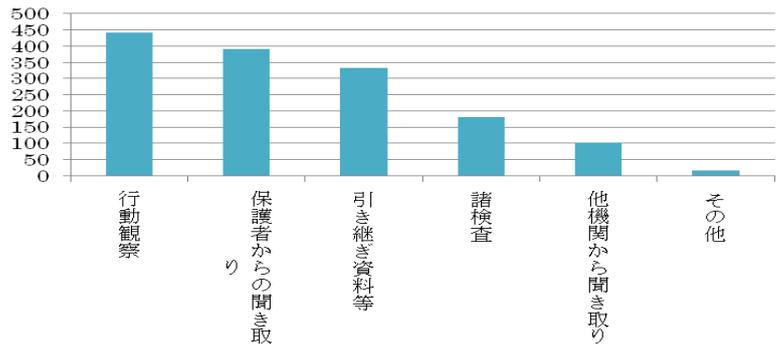


図 2-15 実態把握の方法

(イ) 実施している心理検査（複数選択可）

検査等を活用しているのは、180（38.5%）であった。活用している検査は、WISC-IIIが最も多く（145,31%）、次に田中ビネーであった（図 2-16）。

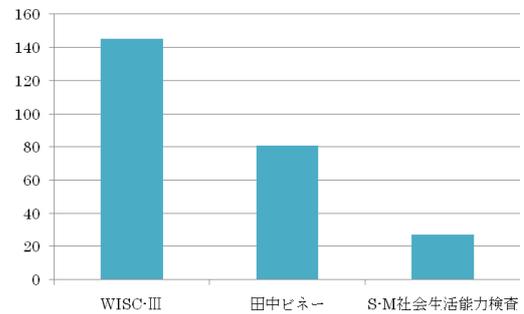


図 2-16 実施する心理検査

(ウ) 個別の指導計画（教育支援プランA・B）の作成

表 2-3 個別の指導計画の作成

項目	度数
在籍するすべての児童生徒の個別の指導計画を作成している	432
自立活動の指導を受ける一部の児童生徒のみ個別の指導計画を作成している	4
作成していない	9
自立活動を実施していないが作成している	2

回答のあった 92.3%が在籍するすべての児童生徒を対象に個別の指導計画を作成していた。

(イ) 個別の指導計画（教育支援プランA・B）の作成者

個別の指導計画の作成者を尋ねたところ、96%が学級担任の作成であった（図 2-16）。

学級担任以外は、主任等の他の特学級担任(8)、コーディネーター(5)、各教科担当(2)、学年主任(1)、教頭(1)、昨年度の担当(1)であった。

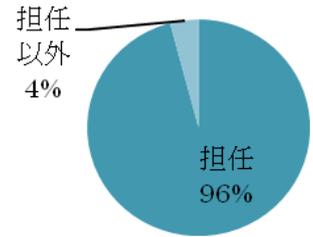


図 2-17 個別の指導計画の作成者

(オ) 複数教員による個別の指導計画（教育支援プラン）の作成

個別の指導計画を「複数の教員が協議によって作成している」は 48%、「一人の教員で作成している」は 50%であった（図 2-18）。

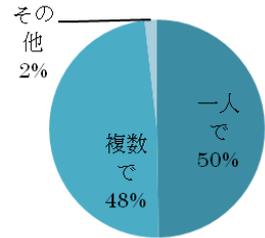


図 2-18 複数教員による個別の指導計画の作成

① 学校種別による比較

複数教員による作成の割合を小中学校で比較したところ、小学校は、「一人で」作成する割合が多く、中学校は、「複数で」が多かった（表 2-4、** $p < .01$ ）

表 2-4 学校種別による比較

		個別の指導計画の作成	
		一人で	複数で
校種	小学校 262	150 (57.3)	112 (42.7)
	中学校 168	68 (40.5)	100 (59.5)

※（ ）の中の数値は%

② 特別支援教育経験年数による比較

特別支援教育に携わった経験年数を基に 3 グループに分け、個別の指導計画の作成状況を比較した。

その結果、特別支援教育の経験年数が少ない 3 年以下の教員群は、複数教員で作成する割合が有意に多かった（表 2-5、** $p < .01$ ）

表 2-5 特別支援教育経験年数による比較

		個別の指導計画の作成	
		一人で	複数で
特別支援教育 経験年数	1～3 年	41.5	58.5
	4～8 年	59.6	40.4
	9 年～	57.4	42.6

※（ ）の中の数値は%

(カ) 複数教員による自立活動の指導の評価

自立活動の評価について尋ねたところ、「一人の教員が評価を行う」は45%、「複数の教員で協議して評価を行う」は52%であった。

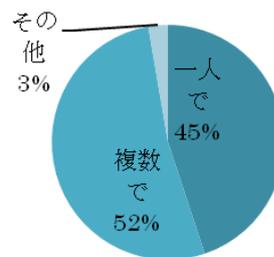


図 2-19 複数教員による自立活動の評価

① 特別支援教育経験年数による比較

表 2-6 特別支援教育経験年数による比較

特別支援教育の経験年数が少ない3年以下の教員群は、複数教員で自立活動の評価を実施する割合が有意に多かった(表 2-6、** $p < .01$)

		個別の指導計画の作成	
		一人で	複数で
特別支援教育経験年数	1～3年	35.5	64.5
	4～8年	57.5	42.5
	9年～	52.8	47.2

※ 数値は%

オ 自立活動の指導に対する意識・考え方

(7) 自立活動の必要性

自立活動の指導の必要性を尋ねたところ、96%が「必要である」と回答があった(図 2-20)

その理由を尋ねると、「障害特性に応じた指導を行う上で必要である」「自立や社会参加を行う上で必要」がほとんどであった。自立活動が特別支援教育に於いて重要な指導領域であると理解されていた。

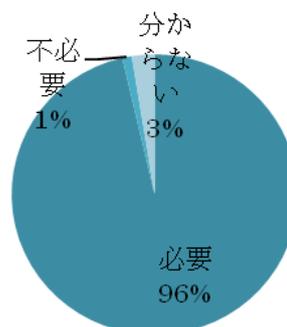


図 2-20 自立活動の必要性

表 2-7 自立活動の必要性

順	項目	度数
1	障害特性に応じた指導を行う上で必要であるから	430
2	自立や社会参加を目指した指導ができるから	363
3	保護者が望んでいるから	85
4	学校の方針だから	28
5	その他	2

(イ) 「時間における指導」を行うに当たり専門性を高めたい力量（3つ以内）

自立活動の時間における指導を行うに当たり専門性を高めたい指導力量について図 2-21 にある 9 つの中から当てはまるもの 3 つ以内を選択させ回答を求めた。

その結果、「具体的な指導内容を設定すること」が 56.8%、「適切な実態把握をすること」が 47.4%、「児童生徒の教育的ニーズを見極めること」が 43.6%、「教材や教具を作成したり活用したりすること」が 41.9% の 4 つが多く挙げられた。このことから、特別支援学校の結果（図 1-16）と比較して、具体的にどのような指導をしたらよいか判断する力を求めていると推察される。

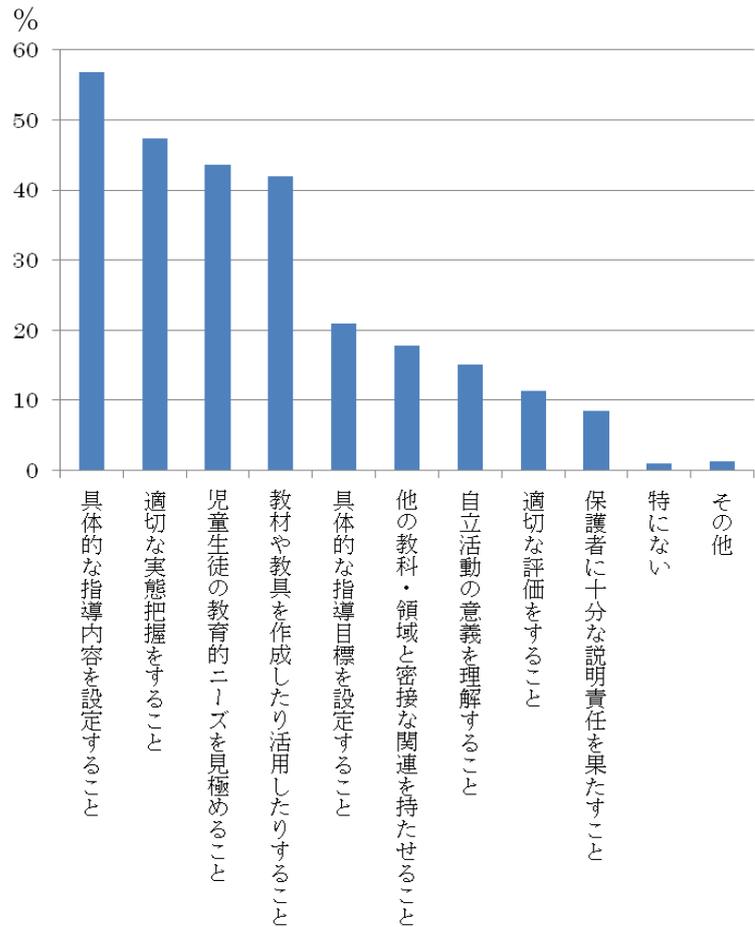


図 2-21 専門性を高めたい力量

(ウ) 自立活動の指導を行うにあたって困っていること（3つ以内）

自立活動の指導を行うにあたって困っていることを図 2-22 の 9 つの中から当てはまるもの 3 つ以内で選択させ回答を求めた。

その結果、多いものから「児童生徒個々に対して十分な時間が取れない」が 47.9%、「児童生徒の個々の課題に応じた指導ができない」が 33.1%、「何を指導してよいか分からない」が 18.4%であった。

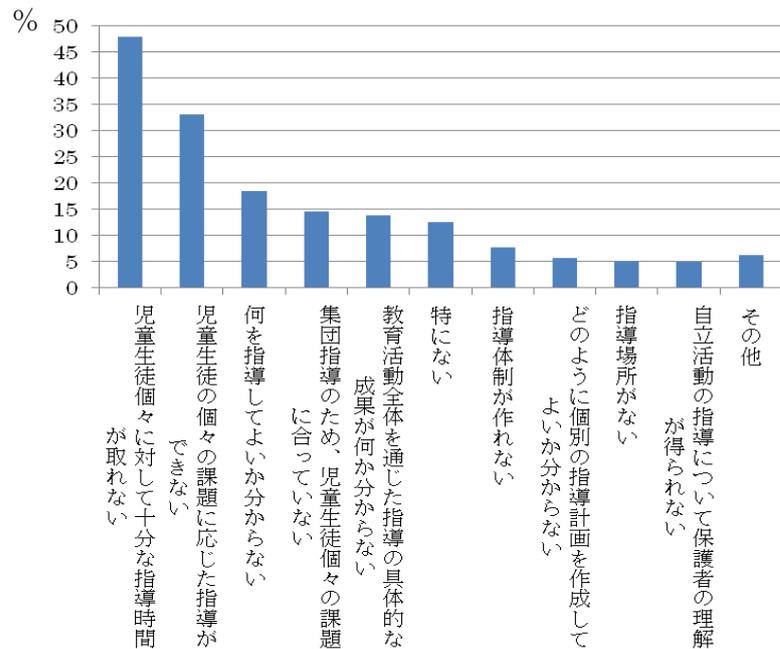


図 2-22 自立活動の指導を行うにあたって困っていること

① 「何を指導してよいか分からない」と回答した特別支援経験年数別の比較

表 2-8 特別支援教育年数による比較

	年数	度数 (%)
特別支援教育の経験年数	1～3年 199	52 (26.1)
	4～8年 124	11 (8.9)
	9年～ 138	21 (15.2)

自立活動の指導の困難な点について「何を指導してよいか分からない」と回答のあった教員の傾向を調べるために、特別支援教育に携わった経験年数との関係を分析した。特別支援教育経験年数の長さを基準にほぼ等しいサイズになるように3つの群に分けてクロス集計をし、カイ二乗検定を行った。

その結果、「何を指導してよいか分からない」という回答は、経験年数が3年未満の教員に有意に多かった (** $p < .01$)。このことから、特別支援教育の経験年数の少ない教員は、自立活動の指導により困難を感じているといえる。

(I) 自立活動の指導について、困った時の課題解決方法 (3つ以内)

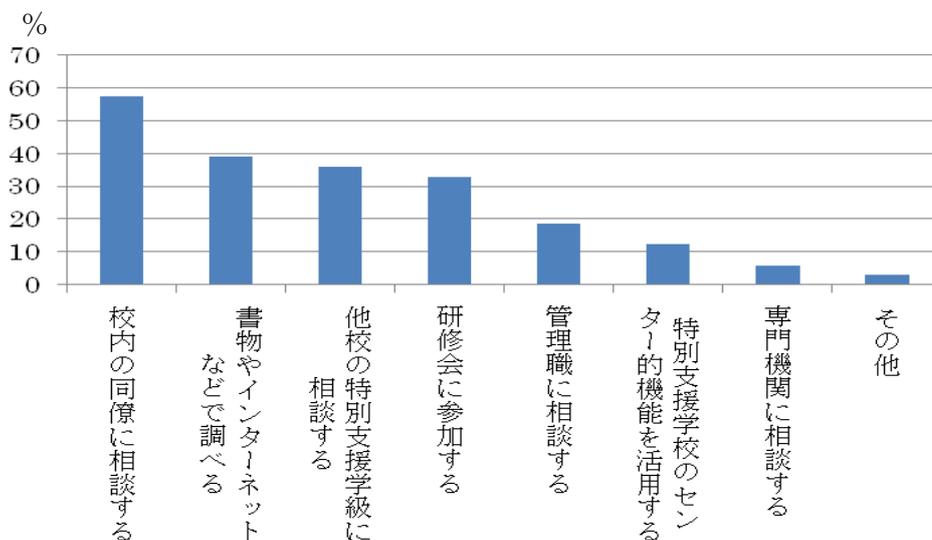


図 2-23 指導に困った時の解決方法

自立活動の指導について困った時の解決方法を図 2-23 の 7 つの中から当てはまるもの 3 つ以内で選択させ回答を求めた。

その結果、上位から「校内の同僚に相談する」が 57.59%、「書物やインターネットなどで調べる」が 39.1%、「他校の特別支援学級に相談する」が 35.94%、「研修会に参加する」が 32.9%であった。特別支援学校と同様「同僚に相談」が最も多かった。

(オ) 自立活動の指導の中で、特に効果的だった教材や指導方法等

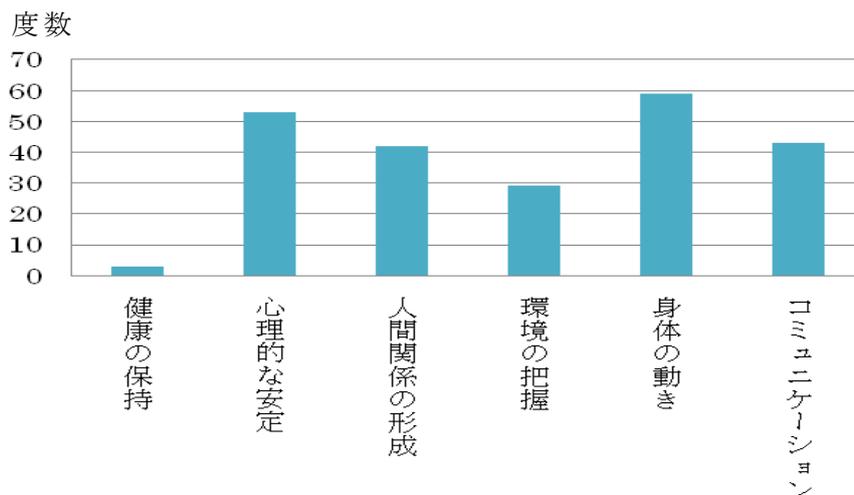


図 2-24 特に効果的だった教材や指導方法等

156 人から有効な回答を得た。特別支援学校と同様の手続きで分類・整理を行った（図 2-24）。

その結果、指導の六つの区分のうち最頻は「身体の動き」の 59 ケース、以下、「心理的な安定」が 53、「コミュニケーション」が 43、「人間関係の形成」が 42 と続いた。

活用されていた教材として多かったのは、①手指の巧緻性の向上を意図したビーズ等を活用した指導、②ロールプレイなどのソーシャルスキルトレーニング（SST）の技法を用いた指導、③絵や写真などのカードを使ったコミュニケーションや心理的な安定を図った指導の 3 つの類型が多かった。

指導の六つの区分ごとは、「心理的な安定」では SST と手指の巧緻性が、「人間関係の形成」では SST が、「環境の把握」ではコミュニケーションカードを使った指導が、「身体の動き」では手指の巧緻性が、「コミュニケーション」では SST と絵カードなどのコミュニケーションカードの活用が多かった。

4 考察

(1) 特別支援学校における自立活動の実施状況

ア 自立活動の指導の実施現状

自立活動の「時間における指導」を実施しているのは全体の約半数であり、半数は実施していなかった。時間における指導以外での自立活動の実施状況は、領域・教科を合わせた指導及び各教科等の指導の中では約 3 割、教育活動全体を通じて指導が約 8 割であった。特別支援学校学習指導要領自立活動編では、自立活動の重要性について「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、自立活動と密接な関連を図って行わなければならない」と記されている。全ての学校が自立活動を実施していたが、「指導の中心となるべき」時間における指導の実施が 5 割という現状は、未だ知的障害特別支援学校では自立活動が重要視されていないと考えられる。

また、自立活動を特別支援学校学習指導要領では、「自立活動の時間における指導は、専門的な知識や技能を有する教師を中心にして、全教師の協力の下に効果的に行われるようにするものとする」とあるが、調査結果からは自立活動専任教師の配置は 3 割にも満たなかった。時間における指導と同様に、専任教師の配置からは、全体としては未だ知的障害の特別支援学校では自立活動が重要視されていない現状が推察される。

イ 自立活動に対する教師の意識

自立活動の指導において高めたい専門性として、児童生徒の課題や教育的ニーズを見極めることが重要視されていた。これは、特別支援学校では個別の指導計画（教育支援プラン）の作成が既に定着しているため、その意義が浸透しているためと考えられる。

指導上の困難さにおいては、指導の力量などのソフト面よりも、指導時間や指導体制、指導場所などの物理的環境面などのハード面に問題を感じていた。児童生徒個別に指導を行いたくても、教員の人数が足りないということなのであろう。どのような工夫が考えられるのか、有効な指導事例を含めて情報を提供する必要があるのではないかな。

一方、指導上の困難に対してどのように解決を図っているかを尋ねたところ、多くが「同僚に相談」していた。特別支援学校は、日頃の指導もティーム・ティーチングで行われている場合が多く、児童生徒の実情について共有できる教員が周囲にいることが一因であろう。この「同僚に相談」という解決方法は、自立活動の専任教員を配置されている教員の方がより高い割合で実施していた。今後、自立活動の指導の一層の充実を図るためには、まず校内の指導体制において自立活動の専任教員を配置することが考えられる。そうすることで、教員間の相談機能が高まり、「全教師の協力の下に効果的に行われる」ことが期待できるのではないだろうか。

(2) 特別支援学級における自立活動の実施状況

ア 自立活動の指導に対する意識と実施

特別支援学級の担任の多くが、自分自身に特別支援教育に携わった経験年数が少なく、かつ身近に相談できる同僚が少ないことが特徴としてあげられる。

特別支援学校学習指導要領自立活動編に「自立活動は、障害のある幼児児童生徒の教育において教育課程上重要な位置を占めている」と示されてように、一人一人の教員は、自立活動の重要性を意識していた。しかしながら、前述のように経験の少なさ等から「何を指導してよいか分からない」という悩みを少なからずの教員が抱えていた。自立活動の指導に当たって困っていることを尋ねたところ約 2 割の教員が「何を指導してよいか分からない」と回答していた。高めたい専門性力量を尋ねた設問からも「何」を指導したらいいのか知りたいという気持ちが垣間見られた。

そのような状況の中、特別支援学級では自立活動の指導が約 95%の割合で実施されており、約 6 割で時間における指導が日課に位置付けられ、週 2.5 時間もの時間を配当され実施されていた。

今後はより一層、特別支援学級を担当する教員を支援する仕組みを整備していく必要がある。

イ 一層の専門性を高めるために

特別支援教育の経験が少ない教員は、個別の指導計画の作成や評価において他の教員と相談しながら行う傾向があった。また、自立活動の指導について、困った時の解決手段を尋ねたところ、「同僚に相談」が最も多かった。これらのことから、特別支援学校の教員の指導をサポートするためには、何よりも身近に相談できる教員がいることが重要であるように思われる。そのために考えられることを 3 点挙げる。

第 1 に、授業の全てを担当一人に任せるのではなく、校内の他の教員も特別支援学級に在籍する児童生徒の指導に携わる校内の指導体制を作ることが必要ではないだろうか。交流及び共同学習を積極的に推進することや担任以外の教員が一部の授業を担当するなどが考えられる。

第 2 に、自立活動は障害のある児童生徒への専門分野であることから、専門性の高い教員から直接相談を受けることも重要であり、そのような教員が校内にいない場合も少なくない。そこで、近くの小中学校の特別支援学級との連携を持ち、相談しあえる仕組みを市町村などを単位に作ることが考えられる。

第 3 に、特別支援学校のセンター的機能を更に活用することも考えられる。現状では、12.2%の教員しか活用していない。通常の学級だけではなく特別支援学級においても特別支援学校のセンター的機能を効果的に活用すると良いのではないだろうか。

Ⅲ 知的障害のある児童生徒の自立活動の指導の指針

知的障害のある児童生徒の自立活動の指導の必要性は感じているもののどのように指導してよいか分からない、実態から指導計画、具体的な指導等をどのように組み立てていくかが分からないということがアンケート調査の結果から明らかになった。

そこで、知的障害のある児童生徒の自立活動の計画や指導の流れ等がイメージできるように自立活動の指導の指針として、「1 指導計画の作成手順と具体的な指導までの流れ（事例）」、「2 自立活動の時間における指導の実際」、「3 自立活動の具体的な指導内容（試案）」の3つを示すことにした。

それぞれの作成の目的と活用の留意点については、以下に示す通りである。

1 指導計画の作成手順と具体的な指導までの流れ（P. 25～44）	
作成の目的	特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）に示されている「第2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、エ具体的な指導内容の例」を参考に、知的障害のある児童生徒を例に挙げたものである。実態から指導目標、必要な項目の選定、具体的な指導内容、具体的な指導実践例をあげることにより、自立活動の指導がイメージしやすくなると考えて作成した。
活用について	指導計画の作成手順については、まず初めに留意点を示した。その留意点を基に4つの事例で構成されている。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）にある具体的指導内容例は具体的な指導内容までであるが、そこからさらに具体的な指導実践例を示すことにより、計画から指導までの一連の流れを理解し、指導実践が充実することを期待している。

2 自立活動の時間における指導の実践事例（P. 45～51）	
作成の目的	児童の課題を解決するためには、具体的にどのような働きかけが必要なのかを探るため、自立活動の時間における指導を実施した。児童にわかりやすい指導方法や集団の授業の中でも個に対応できる授業のあり方を検討することにした。
活用について	知的障害特別支援学級に在籍する児童の指導事例である。児童の課題を解決するための有効な指導を調査研究協力委員で話し合いながら組み立ててきた。身体の動きが中心の事例ではあるが、動きのぎこちなさを改善することや身体の各部位を認識することにより、人との関わりを円滑にしたり、指示を理解したりする力を高めることもねらいながら指導を進めていった。事例の変容や授業の内容だけでなく、授業の後の検討内容にも指導の観点が書かれているので参考にしてほしい。

3 自立活動の具体的な指導内容（試案）（P. 52～59）

作成の目的

本試案は、小学部・中学部学習指導要領の第7章（高等部学習指導要領第6章）第2内容を本県の知的障害特別支援学校及び特別支援学級で実際に行われている自立活動の内容を参考により具体化したものである。各学校において個別の指導計画の作成や実際の指導に当たる手掛かりとして作成した。

活用について

自立活動（知的障害のある児童生徒の自立活動の具体的な内容については、「3 人間関係の形成」については調査研究協力委員会において検討を重ね示したものである。それ以外の区分については、「研究報告書第271号 知的障害養護学校における自立活動に関する研究 平成12年3月 南教育センター」の中の（6）知的障害養護学校の自立活動の具体的な内容の試案を修正したものである。したがって本県の知的障害のある児童生徒の自立活動の内容を示したものではない。本試案を参考にし、実践を積み重ねていただき、この試案が本県の知的障害のある児童生徒の自立活動の内容として示すことができるよう御意見を頂ければと考えている。

1 自立活動の指導計画の作成手順と具体的な指導までの流れ

自立活動の指導においては、個々の児童生徒の実態に即して、それぞれの指導目標や具体的な指導内容を工夫することが必要である。次項の図は、自立活動の指導計画の作成手順の一例として、実態把握から具体的な指導内容の設定までの流れを記したものである。

①実態把握

自立活動の指導に当たっては、個々の児童生徒の実態を的確に把握することが大切である。そのため、児童生徒の障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについて情報収集をすることが重要である。収集された多様な情報は、指導計画を作成するために整理する必要がある。整理の方法はいろいろ考えられるが、ここでは教育支援プランBの様式に即し、自立活動の区分で整理した例を示す。

②指導方針の設定

整理された情報から、児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を設定する。「児童生徒がどんなことに困っている（苦勞している）のか」を的確に捉えることが大切である。また、整理された情報から問題点・課題点ばかりに目をつけるのではなく、児童生徒の得意なことなどを生かすことも大切である。それによって、「こんな力をつけることで、もう少し生活（学習）しやすくしたい」「環境を整え、持っている力を活用することで、苦手なことも克服できるようにしたい」などの指導方針を立てることができる。

③指導目標の設定

指導目標を設定に当たっては、長期的及び短期的な観点から指導目標を設定することが大切である。この場合の長期とは、各学部の在籍期間、学年等の期間であり、短期とは学期や月などの当面の指導期間を指す。教育支援プランBに関しては、短期的な指導目標を立てたり、幾つかの指導目標の中で優先するものを選択したりして、より具体的な指導目標を設定できるとよい。

④必要な項目の選定

「自立活動の内容」から必要な項目を選択し、それを適宜組み合わせ、具体的な指導内容を設定する。様々な項目を関連付けながら指導することが大切である。教育支援プランBの様式には、この手順を記入する欄は特に設けていないが、具体的な指導内容を検討する際に必要な手続きである。本研究では、知的障害のある児童生徒向けに「自立活動の具体的な内容（試案）」を掲載しているので、参考にして欲しい。

⑤具体的な指導内容の設定

具体的な指導内容を設定し、様々な活動の中で取り組む必要がある。例えば、「自立活動の時間」で学習したことを、場面を変えて「その他の教育活動」でも同じように指導するなど、様々な場面で意図的に指導することが効果的である。

また、学校で学習したことを社会生活や家庭生活でも生かしていくには、家庭や他機関との連携を図りながら計画的に指導することも大切である。

①実態把握

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集



収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

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	
コミュニケーション	



②指導方針の設定

児童生徒の障害による学習上又は生活上の困難を捉え、指導方針を立てる。

指導方針	
------	--



③指導目標の設定

幾つかの指導目標の中で優先する目標として

指導目標	目標Ⅰ
	目標Ⅱ



④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を「自立活動の内容（六区分26項目）」の中から選定する

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	コミュニケーション



⑤具体的な指導内容の設定

選定された項目を関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間		
その他の教育活動	(国語) (体育)	(教育活動全般)

図 自立活動の指導計画の作成手順（例）

(1) 事例1 「話を聞けず行動してしまう児童Aへの指導」

以下の指導事例は、知的障害特別支援学校に在籍する小学部3年生の児童の例である。

小学部段階では、興味をもって主体的に取り組み、成就感を味わえるような指導内容を採り上げることが大切である。

①実態把握

児童Aは、人とかかわること、学級や学年の友達と一緒に活動することが好きな児童である。集団活動の場で積極的に活動するが、自分の思いで行動してしまうことがある。「みんなと活動することが好き」という気持ちを大切にしながら、適切な行動をとれるようにするための指導・支援のあり方を探っていきたい。

収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	基本的習慣はほぼ自立している。
心理的な安定	苦手なことに対しては消極的な面があるが、全般的に活動的である。気持ちが高揚すると周りがみえなくなる。
人間関係の形成	自分の要求を通そうとする面があるが、教員や友達に積極的にかかわることができる。ルールの理解に課題があるが、集団での活動を楽しむことができる。
環境の把握	平仮名はほぼ読める。5までの数が分かる。6～10の数も習得しつつある。日常的な指示を理解して行動することができる。聴覚による記憶に弱さがある。
身体の動き	指先を使った細かい作業にやや時間がかかるが、身体全体を使った動きはよくできる。
コミュニケーション	自分の思いを伝えることが中心になってしまいがちで、相手の話を聞くことに課題がある。2～3語文を使って、簡単な会話をすることができる。

②指導方針の設定

学習上又は生活上の困難の視点から整理



みんなと遊んだり、運動したり、歌ったり…楽しい！
でも、楽しくなると、どんどん動きたくなっちゃうんだ。「自分勝手！」って言われちゃうけど…。

「話を聞いていないから、違うことしちゃうんでしょ！」って叱られるけど…一度にたくさんのことを言われると、わからなくなっちゃう…。

Aくんは、集団活動におけるきまりやルールより自分の「〇〇したい！」という気持ちが優先されてしまい、結果的に勝手な行動が目立ってしまうんだね。また、話を聞くことが苦手で、一度にいくつもの言葉や知らない言葉を言われたりすると、混乱してしまうんだね。

では、まず小さい集団のなかで好きなゲームや遊びを通して、きまりやルールを知ること、守ることの経験を積み重ねるようにしよう。それから意図的に話を聞く機会を増やし、どこに注目して聞くか、聞いたことを記憶に残すためにどうするか、ことばを受けとめる学習をしていこう。

指導方針を立てる



③指導目標の設定

「指導方針」から、二つの指導目標を設定した。

指導 目標	【目標Ⅰ】 ◎ルールを守って集団活動に参加できるようにする。	【目標Ⅱ】 ◎相手の話を正しく理解して行動できるようにする。
----------	--	--

この目標を達成するために必要なことは…
 「楽しいゲームにもルールがあることを知ること」、また「ルールに気持ちをむけ、理解すること」。そして、気持ちを落ち着けてルールに従う経験を積み、「気持ちを調整する力を養うこと」であると考え。必要な項目としては、
「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」が挙げられる。

この目標を達成するために必要なことは…
 安定した気持ちを保ちながら、「人からのほたらきかけに注意をむけること」、そして「応じること」。また、「話の中の言葉の意味を理解すること」であると考え。必要な項目としては、
「心理的な安定」「人間関係の形成」「コミュニケーション」が挙げられる。

④必要な項目の選定

指導目標を達成するために必要な項目を選定する

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	コミュニケーション
/	情緒の安定に関すること	他者の意図や感情の理解に関すること 集団への参加の基礎に関すること	感覚や認知の特性への対応に関すること 認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること	/	言語の受容と表出に関すること 言語の形成と活用に関すること

⑤具体的な指導内容の設定

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
自立活動の時間	◎ 2～3人の小集団で、本児が楽しめる、また理解しやすいゲームに取り組み、ルールを知ること、守ることの学習を行う。 ◎ 学習をすすめるうえでの約束を知る。気持ちを落ち着け、約束を守って学習に取り組む過程を経験する。	◎ 耳で聞いた後、行動にうつす課題に取り組み、相手の言葉に注意することや聞いたことを記憶する学習を行う。 ◎ 視覚情報を利用して、話を聞く学習に取り組む。
その他の教育活動	◎ 本児が好きな遊びを通して、順番を守ることや譲り合いを経験する。 <遊び学習> ◎ 体育におけるゲーム的要素のある題材にルールに従って取り組む。 <体育>	◎ 聞いて分かる言葉を増やす。 <国語><日常生活指導> ◎ 話を聞くときに、どこに注目すればよいか繰り返し学習する。 <教育活動全般>

具体的な指導内容を設定するときは、指導場面も併せて検討するとよい。

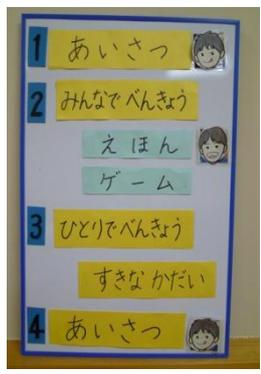
また、環境を整えていくことも考慮する。例えば、Aくんは聴覚による記憶に課題があるので、教員の言葉によるはたらきかけでは、分かる言葉で短く（Aくんは2～3語程度）話しかけることが大切である。

【具体的な指導実践例】…自立活動の「時間における指導」

Aくんの自立活動の「時間における指導」は、次のような展開で行っている。

<展開>

※○…学習内容 ●…教員の支援

時間	学習活動	学習内容及び指導上の留意点	備考
11:15	1 学習のすすめ方の確認 (ボードを読む) あいさつ	○学習の流れと約束を知ること ○あいさつ担当・絵本選び担当を知ること ○号令に合わせたあいさつ ●学習の順番と内容が分かるボード(スケジュールボード)を用意する。	<スケジュールボード> 
11:25	2 みんなでべんきょう (1) えほん 読み聞かせ (2) ゲーム すごろく	○絵本の選択 ○読み聞かせに注目すること ●児童A・Bの好きな絵本を何冊か用意しておく。 ○ゲームのすすめ方 ○ゲームのルール ○気持ちのコントロール ●児童A・Bが楽しめる、また理解しやすいゲームを用意する。	平仮名がよめるので、文字でイメージできるようにするため、文字カードを使用。
11:40	3 ひどりでべんきょう (1) ピンチ ※一人で取り組む課題 ※色見本に従って (2) ビーズ ※「聞く」課題 (3) すきな課題 ※選んで取り組む課題	●順番に取り組むように課題ボックスを用意する。好きな課題の選択は最後にする。 ●スムーズに「ひどりでべんきょう」に入れるように、はじめの課題は、できる課題を用意する。 ○順番に課題に取り組むこと ○できたら報告すること ○聞くとき注目するところ ○視覚情報を利用して、聞いたことを記憶すること ○「すきな課題」を教員に伝えること	<課題ボックス>  「ひどりでべんきょう」の一つ一つの課題は、児童の様子をみながら、かえていく。
11:55	4 あいさつ	○号令に合わせたあいさつ	

順番にしたがって！

…「スケジュールボード」「課題ボックス」

学習をすすめるときに、好きな課題から取り組むのではなく、提示された順番に沿って取り組む経験を積むことで、自分の気持ちをコントロールできるようにしたいと考えた。「少しがんばれば、最後に好きな課題ができる」という期待感をもてるように、はじめに「スケジュールボード」や「課題ボックス」で順番を提示している。

また、好きな課題に到達するまでのハードルが高くないように、一つ一つの課題についても、容易にできる課題や少し支援すればできる課題を用意したり、興味・関心のある教材を準備したり、工夫している。できるだけ褒められるようにし、成就感をもたせたい。

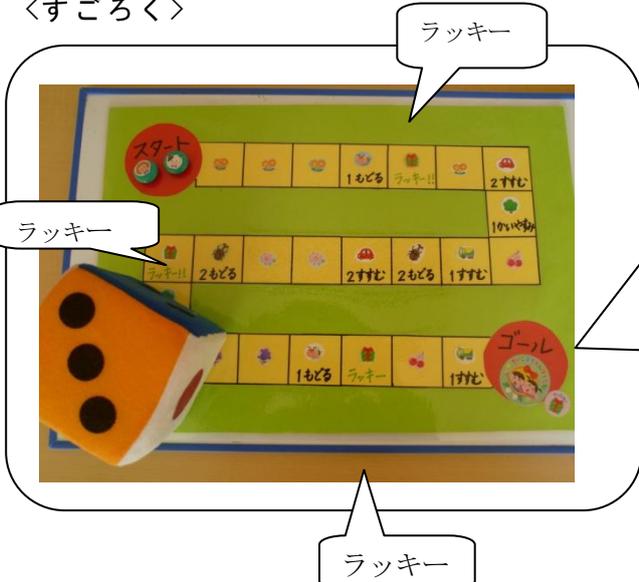
ルールを守って！

…「ゲーム」

Aくんの自立活動の「時間における指導」は、同じ課題をもつBくんと一緒に行っている。前半は共通の学習活動、後半はそれぞれの目標を達成するための学習を行っている。

ゲームは、方法やルールのわかりやすいもの、AくんもBくんも楽しめるものを考えている。市販されている『黒ひげ危機一発』や『ドンケツゲーム』等もルールがわかりやすく、楽しむことができる。勝敗表を作ると、勝ち負けもわかりやすくなる。

<すごろく>



①じゃんけんで順番を決める
②順番にサイコロをふる
③サイコロの目によってコマをすすめる
④止まったところの指示に従う
⑤先にゴールしたほうが勝ち

5までの数がわかり、平仮名のよめるAくん、Bくんにとっては、少しの支援で楽しむことができる。ゴールする目標だけではなく、途中に3か所「ラッキー」ゾーンを設け、好きなキャラクターのシール等がもらえる楽しみも。楽しみながら、ルールを守れるようにしている。

「聞いて覚えよう」という意識をつくるため、視覚支援なしで聞いて取り組む課題と、聞いた後、自分で視覚情報を利用して行動する課題に取り組んでいる。

＜ビーズ通し＞

色を聞いた後、言われた色のビーズを通す課題に取り組んでいる。覚えるために自分で「あか、あお…」と繰り返しつつ、よく姿がみられる。

あか、あお。
次はきいろ、
あか。

今度は、三つず
つね。あお、み
どり、あか。



バナナとみかん
をもってきて。

次は、りんごと
フォークとコップ



＜名詞で二つ以上の指示＞

まずは、言葉（音声言語）のみで行う。分からない場合は、聞いたものをカードで貼り、そのカードを視覚的手掛かりとして見たうえで、ミニチュアを持ってくる。

(2) 事例2 「年齢相応の対人関係を築くことが苦手な生徒Bへの指導」

中学校知的障害特別支援学級に在籍する中学校第1学年の男子生徒の例である。

中学校段階では、多くの生徒が思春期をむかえることにより男女を意識し接し方も大きく変化する時期であり、小学校時とは違った異性との接し方が大切になってくる。今後社会生活をおくっていくうえで、どのように異性と接していくことが望ましいのかを考え、さらに性に関する指導の観点も踏まえた自立活動の指導を計画することが大切である。

①実態把握

生徒Bは同年齢の生徒に比べ行動も幼く、異性に対しての接し方もまだ小学校の時と同様に異性であることをあまり意識しないふれあい方をする。

しかし交流等で接する通常の学級の生徒は思春期をむかえ、小学校の時と同じような接し方をしなくなってくることも多い。特に女子生徒にはその傾向が強い。

こうしたことを踏まえ、生徒が家族とのふれあいとは違った社会参加をするための基盤を培っていくことが大切である。そのために必要な人間関係の形成やコミュニケーション等の社会生活に必要なスキルを学ぶことを中心に収集した情報を整理した。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集



収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	小学校時に比べ体力はついてきたが、周囲に比べ全般的に運動能力に欠ける。
心理的な安定	不安になると周囲に頼る場面が普段以上に多く見られるようになる。常にタオルをもち、爪かみも多く見られる。
人間関係の形成	年齢相応の異性に対する接し方が十分でなく、小学校低学年の児童が接するのと同じように接してしまう。
環境の把握	食事をする場面で、急ぐと手を使って食べてしまうことがある。また食べこぼしもあまり気にしない。
身体の動き	行動が緩慢で身の周りの処理に時間がかかってしまう。
コミュニケーション	しゃべり方がとても幼く、また、急ぐと吃音が出たり、聞き取ることが通常よりも困難になる。

②指導方針の設定

学習上及び生活上の
困難の視点から整理



僕は小学校の時と同じように友達や先生と遊びたいのに、特に女の子たちとはあんまり遊んだり話が出来なくなってきたんだ。それから僕がうれしいことがあったときに女の先生にとびついたら、お母さん以外には女の人にとびついたりしてはいけないんだよといわれたんだ。

男の友達や先生は大丈夫なのに、どうして女の人だとだめなんだろう…。

小学校の時と同じようにみんなと仲良くしていいたいんだね。でも中学生のころはみんなが一番変わってくる、ちょうど子どもから大人に成長していくとても大切な時期なんだ。

これから授業や生活の中で、中学生として周りの人たち特に女の子の人たちとどう接していったらいいか、相手の気持ちをどうしたらすることができるか、自分の気持ちはどうしたら相手に伝えられるかなどの方法を一緒に考えていこう！

周囲のみんなと上手につきあっていけるように、こんな時はどう接するのが一番いいか自分で考えて、そして判断して行動できるようにしていきたいな。

指導方針を立てる



③ 指導目標の設定

「指導方針」から3つの指導目標を設定した。

指導 目標	目標Ⅰ	周囲の人たち（特に異性）との関わりや接し方について、年齢相応の行動をとることができる。
	目標Ⅱ	周囲の状況を踏まえた行動やコミュニケーションをとることができる。
	目標Ⅲ	社会生活のルールをわきまえての行動をとることができる。

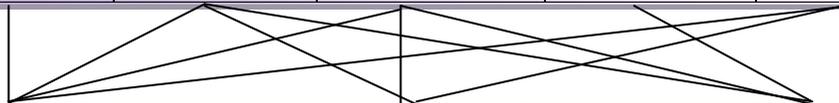
④ 必要な項目の選定

⑤ 具体的な指導内容の設定

指導目標を達成するために必要な項目を選定する

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	コミュニケーション
	成長に伴う周囲の状況の変化への適切な対応に関すること	他者とのかかわりの基礎に関すること	感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること	日常生活に必要な基本動作に関すること	状況に応じたコミュニケーションに関すること

選定された項目を
関連付け設定する



	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して	目標Ⅲに関して
自立活動の時間	・異性に対してどういう接し方をすると相手が不快な気持ちになるか、今までと何が違うのか、相手の表情や言動から感じ取ることができるよう、具体的な様々な場面を想定しての活動を行う。	・様々な場面で、周囲の状況を正しく理解した上で喜びや親しみなどの自分の思いや感情を伝えられるようロールプレイなどの手法を用い会話等の学習を行い、状況に応じた行動力とコミュニケーション能力を養う活動を行う。	・「良いこと」「悪いこと」を基本とした世の中にある様々な「ルール」を具体的な取組から知り、その「ルール」を踏まえた上で実際に行動できるか実生活を想定しての取組を行う。
その他の教育活動	・年齢による心身の変化についてしっかりととらえられることができるようにするため、理解しやすい教材を示し、自分の発育・発達に関心を待てるようにする。 (保健体育)	・自分の気持ちや意志を場に応じて正しく伝えられるよう、言葉を使用する能力を伸ばすための基本的な学習を繰り返して行い、生活に必要な言葉をできるだけ多く身に付けるようにする。 (国語を中心とした教育活動全般)	・場に応じた「ルール」を正しく理解できるよう、具体的に体験できる活動を取り入れる。その際道徳的判断力や実践力が身に付くように生活に結びついた体験を重視した課題で取り組む用にする。 (道徳)

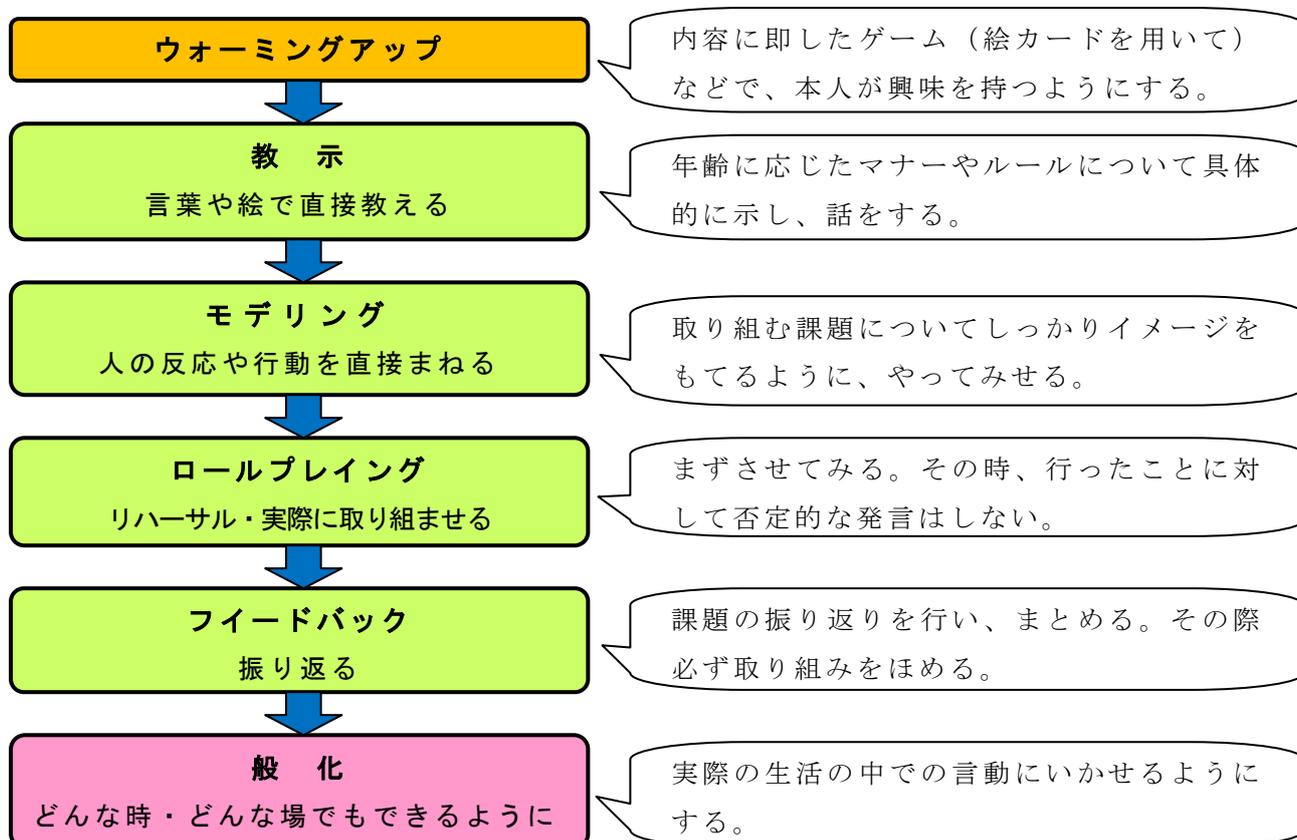
必要な項目を選択し、それを適宜組み合わせることによって、具体的な指導内容を設定した。例えば、生徒Bは年齢相応の言動を取ることが苦手であるという実態から「周囲の状況を正しく捉える認知力」が低いことが考えられる。そのために周囲の成長に伴う環境の変化を理解できておらず、小学校低学年の児童とあまり変わらない言動となって現れてしまうなど発達の不均衡な面がその大きな要因であると考えた。そこで「周囲の状況に応じた年齢相応の行動ができること」のスキルアップを目標に、それぞれの項目を選定した。

目標達成のために最も必要なことは「人間関係の形成」である。そのために周囲の状況を正しく理解し適切な行動をとることが大切あり、「環境の把握」や「心理的な安定」から必要な項目を選定し指導内容を設定した。また、その具体的な取組の手段として「コミュニケーション」の項目を用い、スモールステップで課題に取り組み、確実に理解できるようにしたいと考えた。

設定された指導内容に関しては、様々な体験活動を通しての実経験の積み重ねができるよう具体的な状況を設定したソーシャルスキルトレーニングを通して状況の把握をし、相手の気持ちを知ることや男女の気持ちの違いを理解できるような学習を行う。また普段の生活の中でも不適切な言動等があった場合、どうして今の言動がダメなのかかみ砕いて説明していくこと、その指導を繰り返し徹底することが効果的である。

しかし否定するばかりでなく逆に甘える部分も残しておくことも大切である。そのためにも家庭と連携を図りながら計画的に指導していく必要がある。また特別支援学級の利点を生かし、道徳的観点から通常の学級の生徒に対して積極的に接し、特別支援学級の生徒の良き理解者を増やしていくことも、自立活動を進めていく上で忘れてはいけない重要なポイントである。

※ソーシャルスキルトレーニングを進めるにあたっては下図の流れにそって計画し行う。



【具体的な指導実践例】

○課題名 「相手の気持ちを知り、場に応じた行動が取れるようにしよう」

○課題設定の理由



- ・ 同年齢の周囲の生徒と比べ言動がとても幼い。
- ・ とても素直である反面、周囲の状況に応じた行動を取ることが苦手。
- ・ そのため、周囲との行動の差が学年が上がるにつれ大きくなってきている。
- ・ 「相手の表情や様子を見ての行動」「喜びの表現方法」など校内生活上で周囲との差として現れている。



【自立活動の時間にて】

- ・ 絵を見て、それぞれの表情がどんなときのものか考える。（絵カード）
- ・ 様々な日常の場面を想定し、そこでの相手の言葉や表情などから、相手の立場を推測するような学習を行う。（ロールプレイ）
- ・ これらの活動を通して「相手の気持ちに気づき年齢相応の関わり方ができる」力を身に付ける。



○具体的な教材と支援

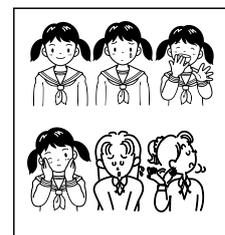
【絵カード】

ねらい：相手の表情を正しく理解できるようにする。

活動：カードを見て、それぞれの表情がどんな時のものかを考える。

支援

- ・ 「うれしいとき」「悲しいとき」など単に喜怒哀楽を表す言葉で答えさせるのではなく、どういう場面でそれぞれの表情になるのかを考えさせるようにする。
- ・ 質問の仕方を逆にし、同じように答えられるかを確認する。



【ロールプレイング】

ねらい：相手(この場合は異性)に対して年齢相応の適切なかかわり方ができるようにする。

活動：うれしいことや話をしたいことがあった時、どんな行動をとることがいいのかを実際にやってみる。

支援

- ・ おこなう前に生徒が正しく状況を理解できるよう、場面を十分に確認することと教員がやってみせるようにする。
- ・ 簡単な場面を想定してやってみる。
- ・ やって見たことにたいしてまずはほめる。
- ・ 一度だけでなく何度か取り組ませることで、同じ場面でも相手の気持ちによっていろいろなかかわり方があることを実感させる。

(3) 事例3 「自分に自信が持てず様々な活動に消極的な生徒Cの指導」

知的障害特別支援学校に在籍する高等部第2学年の男子生徒の例である。

高等部段階では、卒業後の社会生活、家庭生活を見据えた自立活動の指導を計画することが大切である。

①実態把握

生徒Cは一般就労を希望している。就労に必要な作業能力だけではなく、職場の人とのコミュニケーション能力や社会生活に必要なスキル、余暇の活用などの視点も踏まえ、収集した情報を整理した。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集



収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	基本的習慣は自立している。
心理的な安定	苦手な活動や新しい活動に対し、消極的な面が見られる。
人間関係の形成	予期せぬ場面でのかわりに対して返答等に困り、無視して逃れようとしてしまう。
環境の把握	通学の決まったコースであれば、公共交通機関を利用できる。 新しい場所では位置の把握等が苦手である。
身体の動き	両手足に軽いまひがあるため、細かい作業は難しい面がある。
コミュニケーション	困ったことや、伝えたいことがあっても、自分から相手に伝えることが苦手である。

②指導方針の設定

学習上及び生活上の
困難の視点から整理



細かい作業は苦手だな～。僕は不器用だから、うまくいった試しがないんだ。うまくできなくて、困ったときに先生になんて言えばいいかわからないし…。
買い物に行ったり映画を見ることは好きだけど、いつもお母さんと一緒。高校生だから、もう一人でも行けるようになりたいけど、迷いそうで心配だし…。困ったときには、お店の人に聞いてごらんって言うけど…。

自分の思っていることを相手に伝えられなかったり、両手足の軽いまひのために、うまくいかなかったりすることなどから、自信が持てずに消極的になっているんだね。

よし、授業や生活の中で、意図的に自己表現の機会を増やして、コミュニケーション能力を高めていこう！

苦手な手先を使った活動等はスモールステップで「できる」体験を積み、自信につなげたいな。

指導方針を
立てる



③指導目標の設定

「指導方針」から3つの指導目標を設定した。

指導 目標	目標Ⅰ	手指の操作性を高める。
	目標Ⅱ	自分の考えや気持ちを伝えられるようにする。
	目標Ⅲ	様々な活動に挑戦し、自信が持てるようにする。

④必要な項目の選定

⑤具体的な指導内容の設定

指導目標を達成するために必要な項目を選定する

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	コミュニケーション
	・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	・自己の理解と行動の調整に関すること	・認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること	・作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること	・状況に応じたコミュニケーションに関すること

選定された項目を
関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して	目標Ⅲに関して
自立活動の 時間	・見本を見て同じものを作る課題等を通して、手指の操作性や、位置や方向を捉える力の向上を図る。	・状況に応じた会話の学習や自分の考えを伝える学習を通して、自分から相手に伝えようとするための素地を養う。	・実生活に結びつくロールプレイを行うことで、実際の場面でも「やってみよう」とする気持ちを持つことができるようにする。
その他の 教育活動	・手指を使った活動は、初めは丁寧に支援を行い、徐々に支援を減らすことで、一人でも取り組めるようにする。 (作業・調理)	・報告、許可、要求、分からないことを聞くなどのやりとりを行うことで、場面に応じた正しい伝え方ができるようにする。 (作業)	・苦手な活動や新しい活動は、スモールステップで取り組み、「できる」体験を積み重ねる。 (教育活動全般)

必要な項目を選択し、それを適宜組み合わせることによって、具体的な指導内容を設定した。例えば、生徒Cは、新しい場所での位置の把握が苦手であるという実態から「位置や方向を捉える力」が弱いことが考えられる。それは見本を見て同じものを作るといった細かい作業の苦手さにも関わっていると考えた。そこで、細かい作業への苦手意識を改善していくには、「手先の操作性」の向上を図るだけではなく、併せて「位置や方向を捉える力」の向上を図る必要があると考え、「身体の動き」と「環境の把握」から必要な項目を選定した。苦手意識のある課題に取り組ませる際は、「心理的な安定」や「人間関係の形成」の項目とも関連付けながら、スモールステップで課題に取り組み、「できる」体験を積み重ねるようにした。また、「コミュニケーション」の項目とも関連付けて、課題に取り組む中で、分からないときに教師に尋ねることができるようにしたいと考えた。

設定された指導内容に関しては、様々な活動の中で取り組む必要がある。例えば、「自分の考えや気持ちを伝えられるようにする」という目標に対して「自立活動の時間」には、ソーシャルスキルトレーニングで、状況に応じた会話の学習を行い、また、「作業学習」では、作業が終わった際に報告し次の活動を聞くことを指導するなど、様々な場面で意図的に指導することが効果的である。

【具体的な指導実践例①】

○課題名 「見本と同じものをつくろう！」

○課題設定の理由



- ・両手足の軽いまひのため、これまで、作業や運動の経験が少ない。
- ・経験不足から、ボディイメージが十分に育っていない。
- ・そのため、自分や物を中心とした位置や方向を捉える力が弱い。
- ・「作業で見本通りにできない」「道に迷ってしまう」などの学習上又は生活上の困難として現れている。



【自立活動の時間にて】

- ・完成図を見て、同じものを作る課題を行う。（ひも通し、パズル等）
- ・指示に応じて、位置や方向を捉える活動を行う（ケンステップ等）

『これらの活動を通して…』

- ・「位置や方向を捉える力」の向上を図る。
- ・「できる」体験を積み重ね、学習や生活での自信につなげる。



○具体的な教材と支援

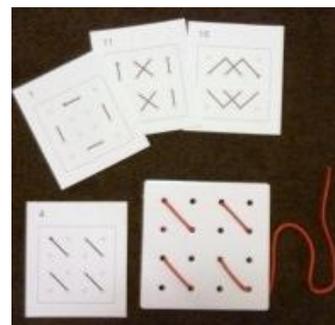
【ひも通し】

ねらい：手指の操作性の向上、位置や方向を捉える力の向上

活動：カードを見て、同じ模様になるようにひもを通す。

支援

- ・簡単なものから順に行う。
- ・通す穴の位置が分からない場合は、端から順にカードの穴の位置と台紙の穴の位置を確認するよう促す。
- ・基準となる穴の位置にシールを貼るなどし、方向を捉えやすくするなど。



【ドーナツパズル】（ドーナツ柄のオセロを利用して）

ねらい：手指の操作性の向上、位置や方向を捉える力の向上

活動：完成図を見て、同様に並べる。ドーナツの操作はトングを使って行う。

支援

- ・まずは少ない量から行う。
- ・左上端を基準として、そこから順に並べるように促し、完成図と照らし合わせる際も、基準から考えるようにすることで位置や方向が捉えやすくする。
- ・トングの扱い方を具体的に伝える。

（例）ドーナツを裏返すときは、手首を回旋させることを見本を見せたり、実際に手を取って動きを体験させたりするなど。



完成図カード（例）

【ケンステップ】

ねらい：位置や方向を捉える力の向上、合図に合わせる、指示を伝える

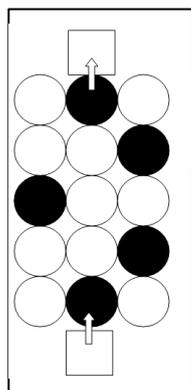
活動：①ルートカードを見てスタートからゴールまでケンステップを進む。

(太鼓の合図で1マスずつ進む。)

②指示を出す役も行う。ルートカードを見て相手に次に進む色を伝え、太鼓で合図を出す。

支 援

- ・ルートカードは簡単なものから順に行う。
- ・まずは、ルートカードを進行方向と同じ向きに提示し、徐々に違う向きでも、自分の立ち位置とルートカード上の位置が分かるようにしていく。
- ・本人の立ち位置をルートカード上で示すことで、次に進む方向を確認できるようにする。
- ・指示を出す役で、相手の位置から見た方向がつかめない場合は、同じ向きに立ち、方向を確認しながら指示を出せるようにする。



ル ー ト カ ー ド



活動①

カードを見て位置を捉え、
進む



活動②

カードを見て相手に進む色を
伝える

【具体的な指導実践例②】

○課題名 「分からないときには質問しよう！」

○課題設定の理由



- ・知っている語彙は多く、日常の会話に必要な言葉はある程度分かる。
- ・場に応じて、持っている言葉の中から選択することが苦手。
- ・そのため、伝える言葉が分かっているときでも、自信が持てずにいる。
- ・特に「分からない」「困った」という場面では、心理的なプレッシャーから、ますます相手に尋ねるなどの行動が難しい。



【自立活動の時間にて】

- ・スケジュール表を確認し、本人が課題の準備をする。その際に「先生、ひも通し（持ってきて）いいですか」と許可を取ってから行動する。
- ・課題が難しく困ったときは、「先生、教えてください」と尋ねる。
- ・課題で必要なものがないときに、「先生、〇〇ください」と伝える。
- ・課題が終わったら「先生、できました」と伝える。

【作業学習にて】

- ・許可、報告、分からないことを聞くなどのやりとりを行う。

『これらの活動を通して…』

- ・「これさえ覚えておけば相手に伝わる」という経験を積むことで、心理的な安定を図り、自分から伝えるようとする自信につなげる。



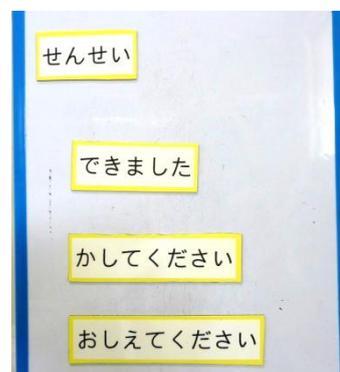
○具体的な教材と支援

支 援

- ・報告、許可、要求の場面において必要最低限の言葉を整理することで、使用する言葉を悩まずに選択できるようにする。
 - ・細かな文法表現はあまり気にせず、まずは自分から伝えることを大切に指導する。
 - ・言葉カードを机の上に置いたり、掲示したりすることで、本人が自分で確認できるようにする。また、困って黙り込んでいる場面では、教師が言葉カードを指すことで、本人が確認し自分から伝えるきっかけを与える。
 - ・様々な課題の中で困る場面を設定し、やりとりの経験を積むことができるようにする。
- (例) 課題に必要な物が無い状況を作り、要求を促すなど。
- ・言葉カードは必要に応じて他の教育活動でも活用し、徐々に言葉カードがなくても伝えられるようにしていく。

報告	「〇〇できました」
許可	「〇〇いいですか」
要求	「〇〇してください」 「〇〇かしてください」(欲しいとき) 「教えてください」(困ったとき)

必要な言葉の整理



言葉カード

(4) 事例4 「自己評価が高く、自己中心的な言動の多い生徒Dへの指導」

知的障害特別支援学校に在籍する高等部第3学年の男子生徒の例である。

高等部段階では、卒業後の社会生活、家庭生活を見据えた自立活動の指導を計画することが大切である。

①実態把握

生徒Dは明るく活発であり、集団の場面では中心になって活動することができる。しかし、自己中心的な言動が多いためにトラブルを招くことがしばしばある。卒業後は一般就労を希望しているので、周囲とのコミュニケーションをはじめ、社会生活に必要なスキルを身に付けることを中心に収集した情報を整理した。

障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などについての情報収集



収集した情報を自立活動の区分に即して整理する

健康の保持	生活習慣は形成されているが、清潔や健康管理に課題がある。
心理的な安定	明るく活発であるが、状況への変化には疎い面がある。
人間関係の形成	積極的に他者とかかわりは持てるが、他者の意図や感情を十分に理解できず謙虚さに欠ける言動等がある。
環境の把握	自分の行動や場の雰囲気など状況を的確に捉える力が乏しい。
身体の動き	粗大な動きには問題ないが、微細な手指の動きには不器用さがみられる。ただし、作業等活動には滞りなく取り組める。
コミュニケーション	臆することなく自分から話を切り出すことができる。しかし、同じ話をしたり、自分の主張をとおしたりしようとする。

②指導方針の設定

学習上及び生活上の
困難の視点から整理



明るく前向きなところが長所！友達も多い方だと思う。でも、実習先で「自分の話ばかりじゃなく、人の話も聞くように」って言われちゃった。自分では普通にしているつもりなのに「空気が読めない」って言われることも多いなあ。「周りを見るように」って先生は言うけど、何をしたらいいんだろう…。

自分のやりたいことが最優先で、つい周りが見えなくなってしまうD君。自分の言動を周囲がどう感じるかを考えることが苦手なんだね。では、注意することや頑張りどころを明確に伝えて、自分を適切に評価することから始めよう。そして、ロールプレイ等のリハーサルやセルフモニタリングにより、自己を客観的に捉える経験を積んでいけたらいいな。

指導方針を
立てる



③指導目標の設定

「指導方針」から2つの指導目標を設定した。

指導 目標	目標Ⅰ	自分の行動等を客観的に捉え、周囲の状況を適切に判断して行動する。
	目標Ⅱ	健康管理を意識して、身の回りを清潔に保つ。

④必要な項目の選定

⑤具体的な指導内容の設定

指導目標を達成するために必要な項目を選定する

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	コミュニケーション
・生活のリズムや生活習慣の形成に関すること	・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	・自己の理解と行動の調整に関すること	・認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること	・作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること。	・状況に応じたコミュニケーションに関すること

選定された項目を
関連付け設定する

	目標Ⅰに関して	目標Ⅱに関して
専門・各教科	<ul style="list-style-type: none"> ・課題に自ら気づき、場面に応じた態度を考え行動できるようにするため、観点を明示して場面のセルフモニタリングを行う。 ・集団活動がうまく機能せず活動が滞る場面では、個人又はペア等集団でその理由を考える。集団での活動がうまく機能した場面ではそれを評価し、定着を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・健康管理に配慮して、使用する道具を明確に使い分ける学習を繰り返し行う。 ・活動終了後の機材等の片付けや洗濯を通して、清潔を保ち衛生的に管理する学習を繰り返し行う。 ・手洗い、うがいを徹底して行うことで、健康管理と清潔さの意識を高める。
その他の教育活動	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の得手、不得手を整理し、課題を明確にする。 ・具体的な目標を明確に伝え、自己評価を毎時間行う。 ・ロールプレイ等のリハーサルやセルフモニタリングにより、自己を客観的に捉える経験を積む。(職業・その他教科) 	<ul style="list-style-type: none"> ・シャツや靴下の洗い方を学習し、清潔な身だしなみへの関心を高める。(家庭) ・職場実習先や就労先などの具体的な場面を想定し、場に応じた服装、態度等を考える活動を通して、自己の衛生意識を高める。(職業)

必要な項目を選択し、それを適宜組み合わせることによって、具体的な指導内容を設定した。例えば、生徒Dは、場面の変化に対応が難しく自ら行動するという状況から「自己の行動を調整する力」が弱いことが考えられる。また、健康管理等清潔さへの意識も低いことも、状況の変化に対応した自己の行動調整の弱さに起因していると考えた。そこで、場面の変化に対応して行動する力を高めるためには、「自己の行動を調整する力」の向上を図るだけでなく、併せて「自己を客観的に捉える力」の向上を図る必要があると考え、「人間関係の形成」と「環境の把握」から必要な項目を選定した。また、生徒Dの自尊心を尊重しながら自発的に課題の改善に取り組めるよう、「心理的な安定」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の項目とも関連付けて指導内容を設定した。更に健康管理と清潔さの課題に関しては「健康の保持」から必要な項目を選定した。なお、実際生活に活かすことを前提に、例えば、「自己を客観的に振り返り、周囲の状況を判断して行動する」という目標に対しては、セルフモニタリングにより自己を客観的に捉える学習を行ったり、ロールプレイ等のリハーサルを様々な場面で意図的に取り入れたり効果的に指導を行った。

【教科と関連付けた具体的な指導実践例①】

○専門教科での実践 「セルフモニタリング」

○具体的な教材と支援

ねらい：自己の言動を客観的に振り返る（1）

活動：作業現場を撮影したVTRを通して、自己評価や友達同士での評価を行う。

支援

- ・気が付いたことはその場で発言できるようにし、適宜映像を止めながら考える時間をとる。
- ・着目をして欲しい場面では、「この場面はどう思う？」
「どうしたら良かった？」などと言葉掛けをし、より良い振る舞い方を考えられるようにする。
- ・適切な発言ができた際にはそれを評価し、学習意欲の向上を図る。



○各教科「国語」、「LHR」での実践

○具体的な教材と支援

ねらい：自己の言動を客観的に振り返る（2）

活動：「振り返りノート（日記）」を通して、自分の言動や気持ちを振り返る。

支援

- ・ルーティンワークとして、「振り返りノート」（日記）を書くことで一日の出来事を振り返り、自分自身の気持ちや言動を整理するようにした。
- ・まず自由記述とし、一日の言動の整理を行った。
- ・次に、「出来事」と自分の「気持ち」に分ける作業を行った。さらに、「結果」としてどうなったのかについても記述するようにした。
- ・自分で捉えた自分の言動等を客観的に見つけ、丁寧につかめるようにした。

ねらい：他者のペースを知る。

活動：インタビュー活動を通して、他者を知り自分のかかわり方を振り返る。

支援

- ・他者の立場に立ったかかわり方ができるように、インタビューを試みる。
- ・インタビューに先立ち上手な聴き方について、例を通して考え、スキルを身に付ける。
- ・リハーサルや実際に行ったVTRを使ってトレーニングし、自分の言動について、他者的な視点で捉える意識づけを深める。

○「職業」での実践 「身だしなみチェック」

○具体的な教材と支援

ねらい：身だしなみについて自己の課題に気づき、意識を持つ。

活動：身だしなみチェックシートに基づき、友達同士で評価し合う。

支援

- ・ 基準を明確にしたチェックシートを用い、共通の判断ができるようにする。
- ・ 「できた」「できない」のみではなく、「できた」部分をより良く見せるための工夫や「できない」部分の具体的な改善方法を提示する。
- ・ 適切な発言ができた際には、それを評価し、学習意欲の向上を図る。



○「SHR」での実践

○具体的な教材と支援

ねらい：手指の巧緻性を高め、微細運動の向上を図る。

活動：箸を使っての豆つまみ、ボタンかけ、ペットボトルの蓋閉めを行う。

支援

- ・ 豆つまみ（箸で大豆、ささげなどをつまんでお皿に入れる）、ボタンかけ（ワイシャツ等を着てボタンをかける）、ペットボトルの蓋閉めなどの課題を行う。
- ・ 曜日によって活動を変えて、いかに早く課題ができるかをペアのチーム対抗で実施する。
- ・ 操作活動を通して、楽しく運動能力の向上を図る。

2 自立活動の時間における指導の実践事例 「体の使い方及びコミュニケーションの不器用さの改善に向けた指導」

(1) 対象者の実態

対象児Aは、小学校第3学年であり知的障害特別支援学級に在籍している。知的障害に随伴し、体の使い方、コミュニケーションともに不器用さが見られる。

体の使い方そのものに不器用さがあることから運動、日常的な基本動作（かがむ、下りるなど）全般的にぎこちなさが見られる。また、ボディーイメージが弱さから、肘、膝、肩などの関節を大きく動かすことに難しさが見られる。視空間認知の弱さ、眼球運動の弱さなどが関係するためか階段の降り方がぎこちなく、少々の段差腰が引けて降りられなかったり、床の様子の違いにも躓いたりする。

また、会話が一方的であり、言葉だけのやり取りでは、相手の意図、自分の思いが伝わらずトラブルが起こったり、自分の思いが伝わらないことで消極的になったりするなど、コミュニケーションにおいても支援を必要とする。

(2) 実施期間

平成22年9月～平成23年1月

(3) 指導内容設定の理由（指導方針）

体の動かし方の不器用さと人との向き合い方の不器用さは、密接に関連していると考えられる。体の動かし方だけのアプローチではなく、「人や音楽など他を意識して、そこに合わせる」という指導内容を組み込み、コミュニケーションにも結びつけていくことが重要だと考えた。そこで、以下のように仮説を立て取り組むこととした。

ア 児童Aの障害の状態の見立てと課題

(7) 児童Aの障害の状態

体の動かし方、人との向き合い方が不器用である。

(イ) 課題

- ①体の動かし方を学び日常動作をスムーズに行えるようになること
- ②人や音楽に合わせて動いたり、止まったり、模倣したりすることを通して自分で体の動きや行動をコントロールすること
- ③人に合わせて体を動かすことでコミュニケーションの基礎を培うこと

イ 仮説①

人を見て模倣したり、音などの外部刺激に合わせてたりして動く学習をすることで、自分と他（相手）を意識して動けるようになるだろう。

手立て

- ・太鼓の音に合わせて歩いたり、走ったりする。また、太鼓が鳴っているときは動き、太鼓が止まったら動きを止める。
- ・提示されたボードの色が変わったら動きを変えたり、止めたりする。
- ・モデルの動きを真似て、定位置から前後左右上下に自分の手を動かす。

イ 仮説②

ボディイメージを育てることで、自分の体をスムーズに動かすことができ、日常動作をスムーズに行えるようになるだろう。

手立て

体の動かし方を意識しやすいようにボールなど用具をもった体操を取り入れる。

- ・体の幅を意識しやすいようにくぐる動作を取り入れる。
- ・またぐ、くぐる、這う、四つん這い、仰向け姿勢での四つん這いをする。
- ・体の部位と名称とを一致させ、感覚を高める。

(4) 自立活動の指導の流れ(具体的な指導内容)

児童の実態(上記を参照)

指導目標	①体の動かし方を学び日常動作をスムーズに行えるようになる ②人や音楽に合わせて動いたり、模倣したりすることを通して自分で体の動きや行動をコントロールする ③人と対峙して合わせて体を動かすことで、コミュニケーションの基礎を培う
------	--

指導目標を達成するために必要な項目を選定する

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	コミュニケーション
生活のリズムや生活習慣の形成に関する事	障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関する事	他者とのかわりの基礎に関する事	認知や行動の手がかとりなる概念の形成に関する事	姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事	言語の形成と活用に関する事

選定された項目を関連付け設定する

具体的な指導内容	<ul style="list-style-type: none"> ・実態に合った課題をスモールステップ化して学習し、教科学習で自信をつける。 ・肯定的、具体的な言葉掛けをうけて、日常生活技能を高める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・言い方のモデルを示したり、絵や写真などの視覚的手段を用いたりしてやりとりをする。 ・人と合わせて動いたり、模倣したり自分自身や相手を意識して体を動かす体験をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・またぐ、くぐるなどの基本的な動作につながる動きを繰り返し行う。 ・体の部位に意識を向ける活動を行い、ボディイメージを養う。
----------	--	---	---

(5) 指導場面

ア 第1回 授業研究(9月)

各内容をサーキットトレーニングのプログラムとして実施した。

(7) 指導内容及び対象児童の様子

指導のねらい	学習活動	対象児童の様子
<ul style="list-style-type: none"> ・体を動かし、心と体の準備をする。 	<p><体操></p> <p>※音楽を使った体操</p> <ul style="list-style-type: none"> ・手や足を大きく使って体操する。 ・ペアとなった相手と向き合って、体操する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・テンポが速く、肘、膝の曲げ伸ばしなど一つ一つの動きが煩雑になりがちであった。 ・音楽に合わせられず、自分のペースで体操を進める。友達とペアで体操する場面も場所を動いてしまい正面で向き合うことができなかった。
<ul style="list-style-type: none"> ・体重を腕、手のひらで支える。 ・自分の体の幅を知る。 	<p><三角マットを使ったトンネルくぐり></p> <ul style="list-style-type: none"> ・腕で体を支え、四つん這いで進む。 ・スムーズに上半身をかがめる。 ・体の幅を考えて、トンネルに入る。  <p>※マットの端に体が当たると、倒れてしまうように設置してある。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・四つん這いの着手が、指が丸まってしまったままであったが、スムーズに進むことができた。 ・上半身のかがめ方が十分ではなく、膝を着かないうちに、進もうとして背中や頭がトンネルに接触する場面が見られた。 ・言葉掛けを受けて、視線を前へ上げることができた。
<ul style="list-style-type: none"> ・重心を片足に乗せる。 ・足をスムーズに運ぶ。 ・バランス感覚を養う。 	<p><ソフト平均台を渡る></p> <ul style="list-style-type: none"> ・手を補助的に使ってもいいので、一人で上り下りできる。 ・足を左右交互に出して平均台を渡る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・片足を平均台に乗せることができた。その後、重心を片足にのせて、もう片方の足を平均台にのせることが難しく、手を着いて上がった。 ・恐怖心が強く、渡る、下りるときはとても動作がぎこちなく、ゆっくりになった。
<ul style="list-style-type: none"> ・スムーズな体重移動。 ・足を踏みしめて力を入れる感覚を養う。 	<p><跳び箱階段></p> <ul style="list-style-type: none"> ・手を補助的に使いながら上り、バランスをとりながら足を交互に出して降りる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・全体的に上り下りする時に、過度に体全体に力が入り、足だけでなく上半身も一緒に持ち上げている様子だった。 ・下りる際は、バランスを崩しやすく、手を着くことが多かった。

(7) 検討内容

<課題>

- ・いろいろな動きを取り入れるよりは、一つ一つの手足の動き（またぐ・くぐる）が正確にできるように確認していくことが大切。動きが流れてしまうサーキットは、現在の実態にはそぐわない。
- ・動く、止まる、はじめ、終わりが分かりやすく、行動（体の動かし方）のコントロールを自分で調節できる場面が必要。

イ 第2回授業研究（10月）

(7) 指導内容と対象児童の様子

指導のねらい	指導内容	対象児童の様子
<ul style="list-style-type: none"> ・ボディーイメージを育てる。 ・体の部位が分かる。 ・人と対峙できる ・人に合わせて体の動きをコントロールする。 	<p><準備体操></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ゆっくりとしたリズムに合わせて、教師の見本に合わせて動く。 ・腹を起点として胸、顔、おでこ、頭、肩などの部位に触れて確認する。 ・相手に合わせて、体を動かす。その際、ソフトフリスビーを持ち、体を動かす目安とする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一人で上、横に腕を伸ばすことができた。 ・起点となるお腹の位置は、手を添えて一緒に触れて確認してから体操を行った。 ・見本となる相手をよく見ているが、体の前に腕を伸ばすこと、屈伸をすることが難しかった。
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の体の幅を知る。 ・体をどのように動かせばいいのかを自分なりに考えて（プログラミングして）、動く。 ・相手を意識して意思表示したり受けたりする。 	<p><またぐ、くぐる運動></p> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな高さに張られたゴムなどをまたいだり、くぐったりする。 ・スタートマットで待ちゴールマットに着いたら、次の人へ合図をする。 ・合図を受けて、スタートする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・くぐる動作については、スムーズになりゴムが背中に当たるのが少なくなった。 ・またぐ動作については、わずかな高さでも10cmほどの高さでも一度ではまたぐことが難しかった。 ・スタートで待つこと、ゴールで合図することはできたが、相手を意識した合図ではなかった。また、合図を受けることも難しく、スタートは教師が仲介に入り合図するとできた。
<ul style="list-style-type: none"> ・腕で自分の体重を支える。 ・相手を見て、姿勢を作る。 	<p><四つん這い></p> <ul style="list-style-type: none"> ・四つん這い姿勢になる。 ・ジグザグに置かれたマットを四つん這いや仰向けの四つん這いで通る。腕支持を意識させるため、背中やお腹に置かれたクッションを落とさないようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・目の前で見本を見せても起立の姿勢から、四つん這いになることが難しく、お腹をマットにつけた状態になってしまった。直接支援をして姿勢作りを行った。 ・四つん這いの着手が、指が丸まってしまったままであった。 ・背中クッションは、落とさずに進むことができた。

(7) 検討内容

- ・準備体操については、部位の意識と体の動かし方のコントロールを別にして体操を組み立てる。
- ・準備体操の時は、必ず「気をつけ」の姿勢を取ってから動き始めるようにする。
- ・またぐ、くぐる運動は、ゴムだけでなく材質や幅を多様にして、どのように体を動かせばいいのかを児童本人が試行錯誤してプログラミングできるようにする。
- ・次の人に知らせる、知らされた合図を受けるなどの友達との関わりを持てるようにする。

ウ 第3回授業研究（11月）

(7) 指導内容及び対象児童の様子

指導のねらい	指導内容	対象児童の様子
<ul style="list-style-type: none"> ・身体部位を確認することで、ボディイメージを育てる。 ・人と対峙できる ・人に合わせて体の動きをコントロールする。 ・腕で自分の体重を支える。 	<p><準備体操①></p> <ul style="list-style-type: none"> ・ソフトフリスビーを持って部位（お腹、胸、顔、頭、右手～肩、左手～肩）の確認をする。 <p><準備体操②></p> <ul style="list-style-type: none"> ・教師の見本に合わせて、腕を体の前後左右上下に動かす。 ・教師と手を合わせ、肘の曲げ伸ばし。 <p><準備体操③></p> <ul style="list-style-type: none"> ・四つん這いの姿勢になる。 ・四つん這いから、片手を離す。 ・四つん這いの姿勢から、目の前にいる相手と腕を伸ばして、タッチする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・胸、顔、頭、頭上はスムーズに模倣できた。 ・右手から右腕を通して、肩へフリスビーを動かすことは、教師が動かし方を示して、先導することでできた。 ・左右、上下の方向に動かし方、模倣することができた。 ・腕を交差する動きは、直接支援を要した。 ・腕を前へ動かすこと（「前へならえ」の姿勢）は、肘が伸びないため教師が手を合わせて力をかけ、押し返すようにさせることで肘を伸ばすことができた。
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の体の幅を知る。 ・体をどのように動かせばいいのかを自分なりに考えて（プログラミングして）、動く。 ・相手を意識して意思を伝え合う。 	<p><またぐ、くぐる、わたる運動></p> <ul style="list-style-type: none"> ・いろいろな高さに張られたゴムひもなどをまたいだり、くぐったりする。 ・蜘蛛の巣のように張られたゴムの中で、自分で通れる箇所を見つけてくぐり抜ける。 ・床におかれたとび縄を渡ってスタート位置に戻り、次の人に合図する。 ・合図を受けるまでスタートで待つ。 	<ul style="list-style-type: none"> ・くぐる、またぐ動作については、とてもスムーズに行うことができた。 ・一度背中に張られたゴムひもが当たることがあったが、今までと違って気付いてやり直すことができた。 ・縄を意識することができて、はみ出さずに渡ることができた。また、次の人にきちんと合図することができた。 ・スタート位置も足形シートを置くことや縄を渡ってスタートへもどるコースをとったことで、止まって待ちスタートの

		<p>合図を友達から受けることができた。 視覚的にも友達が帰ってくる様子が分かり、合図を待つ姿勢ができた。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・スタート位置までの順番を示すフープを置くことで、自分の順番を意識することができ、友達に教えたり教えられたりする関わりが見られた。
--	--	--

(イ) 検討内容

- ・腕を交差するような動きは、いきなり完成した姿勢（動き）を見せるのではなく、片手ずつ順番に見せて模倣させていく。その姿勢(動き)がどのようにして構成されているのか、プログラミングさせることが大切なので、
- ・蜘蛛の巣くぐりは場を増やし、さらに試行錯誤しながら活動できるようにする。

(6) まとめと考察

ア 仮説1に関する考察

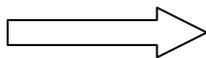
- ・模倣する動きを取り入れることで手本となる人を注視する時間が長くなり、体育の準備体操では笛の合図に合わせられることが増えた。
- ・学習活動において人と関わりながら体を動かすこと、また授業改善を図り人と対峙できる要素を工夫して取り入れることで、相手を意識して（待つ、話す）行動をコントロールすることができた。
- ・休み時間、以前は自分でやりたいことをしていたが、友達を誘ったり誘われた遊びに付き合う場面が増えた。
- ・ゆっくりとした動きの場合は、音や人の動きなどの外部刺激にある程度できるが、速い動きになると注意集中の時間も短く、体の動かし方や行動のコントロールも難しさが見られた。

以上の点から、仮説はある程度正しいと考えられ、児童への効果もみられた。しかし、模倣させる動きの内容を実態に照らし合わせ精査することが必要である。また、対象児にとってとらえやすい速さがありより分析が必要である。

イ 仮説2に関する考察

- ・体育の伸脚運動の姿勢である片足を伸ばし、片足は膝を曲げるという姿勢ができるようになった。その際、膝に手を添えられるようになった。
- ・くぐる活動を取り入れたことで、自分の目で見えない背中部分への意識が高まり高さや幅に合わせてかがめることが増えた。

- ・人物画は顔部分だけしか書けなかったが、上半身と腕を線で描けるようになった。



22年6月人物画

23年1月人物画

- ・体の部位を手で押さえる活動では、胸から下腹部まで、肩から手首までの認識が曖昧であり直接支援を必要とした。

以上の点から、ある程度の効果はあるものの体の部位への意識までは到達していないことがうかがえる。よって、体の部位を押さえるだけでなくより触覚に訴えるような物を媒介にして教員側が触れるなど多様な活動を通して繰り返し行う必要がある。また、試行錯誤するような学習活動を展開し、児童自身が体の動かし方のプロセスを学んでいけるようにしていきたい。

3 知的障害のある児童生徒の自立活動の具体的な指導内容(試案)

1 健康の保持

(1) 生活のリズムや生活習慣に関すること

- ①睡眠と覚醒を分けて体験する指導により、睡眠と覚醒のリズムを形成すること。
- ②疲労と休息を体験する指導により健康状態の維持・改善に必要な生活のリズムを形成すること。
- ③暑さや寒さを感じとり、衣服の調節ができること。
- ④間食を控え偏食を減らし落ち着いて食事をする指導により、適切な食習慣を形成すること。
- ⑤定時排泄や尿意便意に注意を向ける指導により、適切な排泄の習慣を形成すること。
- ⑥口唇をはじめ皮膚についた異物を洗う又はふき取る等の指導により、清潔感を形成すること。
- ⑦空気や身の回りの汚れを嫌う習慣や、適度の明るさや音や温度の環境を好む習慣を形成すること。
- ⑧感染予防のために異物を口に入れない等の清潔の保持をこころがける態度や危険を避ける態度を学習し、健康的な生活環境を保持する生活習慣を形成すること。

(2) 病気の状態の理解と生活習慣に関すること

- ①自分の病気の簡単な知識と、病気に伴い現れてくる頭痛や微熱や気分がすぐれない等の状態があることを知ること。
- ②自分の病気に伴い現れてくる状態に対する必要な知識を知ること。
- ③自分の病気に伴い現れてくる状態に注意を向け実際に状態を再確認し、それに応じた対応の仕方を体験として有すること。
- ④自分の病気の状態に基づいて、より望ましい生活をする技能や態度を身に付けること。
- ⑤医師等の専門家の意見を参考に、病気の状態への対応や生活の仕方を変えること。

(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること

- ①自分の損傷の状態を知り、その状態を受容する態度を養うこと。
- ②自分の損傷の状態にしたがって、安全を確保したり休息することを体験的に学習すること。
- ③自分の損傷の状態による行動の制限を知り、現状での適切な過ごし方を自ら考えて実行すること。

(4) 健康状態の維持・改善に関すること

- ①可能な運動や健康に役立つ生活の仕方を調べ、実行できる計画を立てること。
- ②可能な運動や健康に役立つ生活の仕方を実行し、維持するための主体的な態度を養うこと。
- ③肥満の解消に役立つ生活の仕方を学習し、食生活の習慣を変えること。
- ④歯のみがき方を学習し、歯みがきを嫌がらず自ら磨く態度を形成すること。
- ⑤精神的な健康に注意を向け、自ら考えて生活の仕方を変える努力をする態度や習慣を養うこと。

2 心理的な安定

(1) 情緒の安定に関すること

- ①身体を動かして緊張感を和らげ、今の自分の様子を知ることを通して、平静な自分を取り戻すこと。
- ②人と一緒に歩いたり、何もせずに人と一緒に座ったりすることを通して、安心感を形成すること。
- ③情緒が安定した状態を知り、それを持続できるようにすること。
- ④掲示物や目に入る刺激が少ないような整頓された部屋、また外部からの音が聞こえにくい環境の中で、気持ちの落ち着け方を学習すること。
- ⑤気持ちを落ち着ける体験の過程を学習し、気持ちを調整する力を養うこと。
- ⑥心理的に不安定な状態の際、それを解消するために、沈黙、小さい発声、小さい動きなど不安を軽減する行動を生活の中で体験的に身に付けること。
- ⑦始めと終わりの見通しをもち、落ち着いた状態で活動できること。
- ⑧安心して気持ちを集中して考える態度を身に付ける学習をすること。

(2) 状況の理解と変化への対応に関すること

- ①この後に起こる状況の変化をあらかじめ知らせてもらい、見通しを持って落ち着いて対応する学習をすること。
- ②状況の変化による不安を、深呼吸、小さい発声、手つなぎ、小さい動き、その場を一時離れる等、自分なりの対応で落ち着けたり、我慢したりする学習をすること。
- ③状況の変化への対応に失敗しても、適切に行動できるスキル(教員に伝えてからその場を離れる等)を身に付けること。

(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

- ①障害による学習上又は生活上の困難の内容を、できるだけ具体的に分かる体験をすること。
- ②障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための努力の仕方を、具体的な体験として学習すること。
- ③学習上又は生活上の困難を改善・克服することの価値を知り、改善・克服を自ら評価する態度を養うこと。

3 人間関係の形成

(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること

- ①身近な人と身体的な接触や感覚的な遊びを継続して行い、人の存在に気付くこと。
- ②好きな遊びや好きな教材を介したかかわりを通して、一緒に活動する人への興味・関心を持つこと。
- ③「人っていいなあ。人とかかわりって心地よいなあ。」と感じられる体験を積むこと。
- ④好きな遊びややりとりを通して、人と過ごす楽しさを体験的に感じ、信頼関係を結んだり、心理的に安定した関係を形成したりすること。
- ⑤特定の人との信頼関係(自分にとって役に立つ人と思える関係)を基盤にしなが、徐々に周囲の人とのやりとりを広げていくこと。
- ⑥自分の意思や希望が通じたと分かる体験を何度もすること。
- ⑦あやし遊びなどをして、音がする方や人がいる方を振り向くこと。
- ⑧指さし・言葉掛け・見本の動き等、人からの働き掛け(指示等)に注意を向け、それらに応ずる学習を積み重ねること。
- ⑨物を介しての遊びを通して、三項関係を形成すること。
- ⑩音や動作の模倣を通して人や物への興味・関心を養い、意図的な動きを増やすこと。
- ⑪やりとりの方法を大きく変えずに繰り返し学習し、そのやりとりの方法が定着することにより、相互にかかわり合う素地を作ること。
- ⑫分かりやすい情報を加えて、やりとりの方法を少しずつ増やし、やりとりの方法が増えるようにすること。

(2) 他者の意図や感情の理解に関すること

- ①感情の表現と関連した表情を実際に見たり、表情カードを見たりすることを通して、人の気持ちに気付くこと。
- ②実際の経験の中で、自分のかかわりによって相手がどのようなことを感じるのかを、相手の気持ちを具体的に教えてもらうなどして理解すること。
- ③日常生活の様々な場面を想定し、そこでの相手の言葉や表情などから、相手の立場や考えを推測するような学習(SST)を通して、年齢相応の関わり方を学習すること。
- ④日常生活の具体的な場面を想定して、他者への適切な挨拶や話し方を練習すること。
- ⑤日常生活の具体的な場面で、他者の言った言葉や表情などの本来の意味や感情を理解すること。
- ⑥目の前の状況だけで判断せず、前後の因果関係からその状況を理解し、適切な対応をとること。

(3) 自己の理解と行動の調整に関すること

- ①それぞれの課題や活動を、スモールステップで取り組み、「できる」体験を積み重ねることにより、適切な賞賛を受ける経験を多くし、自己に肯定的な感情を持つこと。
- ②自己肯定感・成就感を身に付けた上で、自分の苦手なことや不得意なことに目を向けられるようにすること。
- ③自分ができないこと、むずかしいことが分かり、「手伝って下さい」「わかりません」「教えてください」等を伝える学習をすること。
- ④日常生活や学習場面で、気持ちが不安定になりそうな時に、適切な行動をとれるようにする方法(深呼吸、手をグーで握る、胸に手をあてる、第三者から言語化してもらう等)を身に付けること
- ⑤生活の中で様々な経験をして、自分の好きな遊びや活動が分かること。
- ⑥苦手なこと、不得意なことがあっても良いことを理解すること。
- ⑦自分の視覚や聴覚の特徴を理解し、苦手な刺激を自分から避けたり、それらの刺激に対して少しずつ慣れたりする学習をすること。
- ⑧新しい活動や新しい場面でも成功体験を積むことができるようにすること。
- ⑨好きな遊びや活動でも、事前に時間や量を決めておき、途中で行動が切り替えられるような学習をすること。
- ⑩自分の行動や感情を振り返る学習をすること。

(4) 集団への参加の基礎に関すること

- ①教師との1対1の関係の中で、簡単なルールのある活動や課題をすること。
- ②子ども同士の1対1の関係の中で、簡単なルールのある活動や課題をすること。
- ③安心できる相手と一緒に、少人数の集団に繰り返し参加すること。
- ④遊びのルールを段階的に理解しながら楽しむ体験を多くすること。
- ⑤小集団の中で、簡単なルールのある活動や課題をすること。
- ⑥小集団の中で、日常的によく使われている言い回しや質問の仕方を学習しておくこと。
- ⑦集団の中での態度や行動の仕方を明確に伝えてもらい、集団の中で安心していられる体験を多くすること。
- ⑧実際の場面で、どのように行動すべきか、また相手はどのように受け止めるかなどについて、具体的なやりとりの方法を身に付けること。
- ⑨視覚的に提示してあるルールに、自分から気付けるようになること。
- ⑩ゲーム等には、「勝つこと」もあるし「負けること」もあることを理解すること。
- ⑪勝ちたい気持ちをコントロールして、ルールを守ることを体験的に学習すること。
- ⑫手順や決まりを少しずつ段階的に理解できるように、ロールプレイなどによって適切な行動を具体的に学習すること。
- ⑬集団の中で違う遊びであっても、同じ場所や近くで遊び、周りの様子に気持ちが向くこと。
- ⑭同じ目的をもって一緒に遊ぶことができ、集団を意識できること。
- ⑮小集団での行動を通して、集団の中での自分の役割が明確になるような体験をすること。
- ⑯協力して行う活動などを通して、相手と合わせて行動できること。

4 環境の把握

(1) 保有する感覚の活用に関すること

- ①各種の感覚受容器(目、耳、関節など)を用いて、視覚・聴覚・嗅覚・味覚・皮膚感覚(触、圧、温、冷、痛)・運動感覚・平衡感覚・内臓感覚などを味わう体験を繰り返すこと。
- ②保有する感覚について知り、その状態を受容する過程を学習すること。
- ③保有する優位な感覚(視覚、聴覚など)を用いて、周囲などの状況を把握するための上手な使い方を考え、効果的な使い方を学習すること。

(2) 感覚や認知の特性への対応に関すること

- ①まぶしさを強く感じる場合の遮光眼鏡の装用などの習慣化を図る学習をすること。
- ②聴覚・触覚・嗅覚・味覚などの不快な刺激を自ら避ける方法を学習すること。
- ③不快である刺激に少しずつ慣れていくように学習すること。
- ④言葉の記憶力が弱いなど、認知の特性に応じて、言葉や話の理解に関する学習をすること。
- ⑤数える物を目で追うことが難しいなど、認知の特性に応じて、数の理解に関する学習をすること。
- ⑥位置関係の認知が困難であるなど、認知の特性に応じて、文字や図形の学習をすること。

(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること

- ①感覚の補助及び代行手段について助言を受け、自らも考え、効果的な代行手段を選択すること。
- ②感覚の補助及び代行手段に慣れてある程度意図的に使い、役立てるための学習をすること。

(4) 感覚を総合的に活用した周囲の把握に関すること

- ①視覚・聴覚・触覚などの感覚を同時に合わせて使うことに慣れるように、意図的に学習すること。
- ②視覚・聴覚・触覚などの感覚を用いて情報を収集し、環境の状態を把握することによって正しい選択や判断ができるように学習すること。

(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

- ①保有する感覚・知覚を総合的に用いて、大小、多少、高低、上下、前後、左右、遠近、深淺、広い狭い、厚い薄い、線と面、丸と三角と四角、凸凹と滑らか、水平と斜めなどの意味を具体的に学習すること。
- ②保有する感覚・知覚を総合的に用いて、熱い・冷たい、痛い、速い(早い)・遅い、きれい・汚い、合う・合わない、良い・悪い、快・不快、危険と安全などの意味を理解し、日常生活の行動の具体的な手掛かりとして役立てるための学習をすること。
- ③保有する感覚・知覚を総合的に用いて、形の弁別、色の弁別、食べ物の弁別、物と物の一致、数と具体物の一致、空間の認知など日常生活の基礎となる概念を具体的に学習すること。
- ④他の領域・教科の学習においても種々の概念の形成を図り活用するよう、領域・教科の学習内容と関連付けて学習すること。

5 身体の動き

(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること

- ①姿勢と運動・動作の状態を知るために、座位や立位や歩行や走ることを特別にしてみることに。
- ②姿勢と運動・動作に現れる持続的な緊張を自らゆるめる学習をすること。
- ③身体の各部位に少し力を入れ、意図するとおりにゆっくり動かす学習をすること。
- ④自ら自分の体に触れたり動かしたりして、自分の身体のイメージを養うこと。
- ⑤両足を伸ばして座る、膝を立てて座る、しゃがむ、中腰になる、腰を曲げる、背筋を伸ばす・反らす、立ち上がる、両足で踏みしめて立つなどの身体の動かし方を練習すること。
- ⑥立位で重心を前後左右へ移動する動きを学習すること。
- ⑦障害物の越え方や階段の昇り降り、ころんで手をつくなどの動作を習得すること。
- ⑧それぞれの身体の動きのバランスができるだけうまくいくように学習すること。

(2) 保持姿勢と運動・動作の補助手段の活用に関すること

- ①自らの状態に合った姿勢保持と運動・動作の補助的手段について助言を受け、自ら考えてみることに。
- ②補助的手段を用いて、より良く姿勢保持や運動・動作ができるように学習すること。

(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること

- ①全身の力を緩めて膝を伸ばし、仰向けやうつぶせになれるように学習すること。
- ②気持ちを落ち着けて、咀嚼や飲み込むときに必要な身体の部位の動かし方を学習すること。
- ③食事に必要な目や手の動きや口の動き、及びそれらの協応する動作を学習すること。
- ④排泄に必要な立位、中腰位、座位や呼吸の仕方などを体験として学習すること。
- ⑤衣類の着脱、洗面、入浴などに必要な身体の動きを部分的に練習し、その後一連の動きとして学習すること。
- ⑥手の握り方や開き方、手指の一本ずつの動きと協応した動きを学習すること。

(4) 身体の移動に関すること

- ①保有する移動能力が効果的に発揮されるように助言を受け、自ら考えること。
- ②立位姿勢の安定、重心の移動、踏み出す動作及び自分にあつた足の運び方の学習をすること。
- ③歩くときや走るときの手や足の協応動作や調整力を養う練習をすること。
- ④移動の補助手段を利用するときの身体の動かし方を学習すること。

(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること

- ①大小や厚い薄いなどの種々の状況に応じた物の持ち方や握り方や力の入れ方を学習すること。
- ②作業に必要な姿勢と身体の動かし方を特別に抽出して学習すること。
- ③作業で疲労が蓄積しないような身体の動き方を考えて、それに慣れるように学習すること。
- ④作業に応じた全身の力のコントロールの仕方を考えて、体験として学習すること。

6 コミュニケーション

(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること

- ①人への興味・関心をもち、信頼関係を結べる人をつくること。
- ②障害の状態に合わせて、発声、発語、視線、表情、身振り、カード、サイン等、一定のコミュニケーションスキルを身に付けたり、増やしたり、活用したりすること。
- ③心理的な安定を図り、人を見たり視線を合わせたり注意を向けたりする態度を形成すること。
- ④「てつだって」「とって」「ください」「いやだ」「もう一度」等の意思を何らかの方法で表出でき、それが相手に届いたと自ら分かる体験を多くすること。
- ⑤コミュニケーションすることで、自分が落ち着いたと分かる体験を多くすること。

(2) 言語の受容と表出に関すること

- ①言葉掛けによって、安心感が得られる体験を何度もすること。
- ②相手からの働き掛けに注意を向ける体験を繰り返すこと。
- ③相手の示したシンボルマークやカードや文字や発語に対して、意図的に注意を向ける態度を形成すること。
- ④相手の示したシンボルマークやカードや文字や発語の意味を理解し、対応する練習を繰り返すこと。
- ⑤自分の示したシンボルマークやカードや文字や発声・発語が他者の注意を自分に向けるとともに、自分の役に立つ経験を多くすること。
- ⑥身に付けた非言語のコミュニケーションの手段や習慣を、音声や簡単な発語などを手段とするように変える学習をすること。
- ⑦自分の発声・発語の模倣を聞き、自分の発声・発語に気付く体験を繰り返すこと。
- ⑧口唇や舌などの動かし方を改善して、正しい構音を学習すること。

(3) 言語の形成と活用に関すること

- ①言語を使おうとする態度や習慣を形成すること。
- ②日常生活で使う物の名称や使用頻度が高い言葉の使い方を理解すること。
- ③コミュニケーションに使える言葉を獲得すること。
- ④言語とそれが意味する行動を体験的に理解すること。
- ⑤日常生活で使うまとまりのある簡単な会話を練習すること。

(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

- ①障害の状態に合わせて、発声、発語、視線、表情、身振り、シンボルマーク、カード、サイン、電子機器等によるコミュニケーションを身に付け、その中から適切な方法を選択し、それを使うような学習をすること。
- ②コミュニケーションの補助的手段(コンピュータ、音声が出る機器等)を使えるようになる学習をすること。

(5) 状況に応じたコミュニケーションに関すること

- ①誰とでも最小限のコミュニケーションに応じる態度を形成すること。
- ②誰とでも、気持ちを落ち着けて話を聞く態度を形成すること。
- ③必要な時に必要なことをたずねる態度を形成すること。
- ④危機的状況を知らせる態度を形成すること。

IV 研究のまとめと今後の課題

1 要約

本研究では、知的障害特別支援学校及び知的障害特別支援学級における児童生徒の自立活動の指導に関するアンケート調査を実施し、自立活動の取組状況や具体的な指導内容、指導力を向上させるための工夫等について分析検討を行った。その結果、特別支援学級での指導経験が少なく、周囲に相談できる同僚がいない中で日々不安を抱えながら自立活動の指導を行っている担任が少なからずいるという知的障害特別支援学級の現状が明らかになった。そこで、知的障害のある児童生徒の自立活動の指導における指針となるように、「指導計画の作成から具体的な指導までの流れ」「自立活動の時間における指導の実践事例」「自立活動の具体的な指導内容（試案）」を提示した。

2 今後の課題

研究の方法に関することと今後の探究すべき課題の2点について述べる。

1点目は、調査研究の分析の方法についてである。今回のアンケート調査では、各学校で取り組まれている自立活動の具体的な指導内容や方法を把握するために自由記述で回答を求め、研究者がその記述内容を読み取った上で自立活動の指導内容の区分や教材等の分類整理を行った。そのため、今回の分析では、大まかな傾向を把握するにとどまった。また、区分の分類等が必ずしも実際の授業者の意図を正確に反映しているとは限らないとも考えられる。自立活動の指導内容や方法に関するより詳細な現状把握を行うためには、今回の自由記述の結果を踏まえて回答方式に選択式を取り入れるなどの改善が望まれる。

2点目は、「自立活動の具体的な指導内容（試案）」についてである。これは、調査協力委員がこれまでの経験を基に暫定的に整理したものであり、実際の指導場面で十分に検証を行って作成されたものではない。今後は、この試案を参考に各学校において実践を積み重ね、そのデータに基づいて修正・加筆を加え、よりよいものへと改訂することが望まれる。

3 本研究の教育的意義

本研究では、知的障害のある児童生徒の自立活動の指導を行う教師の指導の指針となるように、指導計画の作成手順や指導内容の例を具体的に分かりやすく示した。

これらの資料が知的障害特別支援学校や知的障害特別支援学級において有効に活用されることで、自立活動の指導の重要性が認識され、自立活動の指導のより一層の充実が図られるものとする。自立活動は、特別支援教育における重要な指導領域であり、教師一人一人がその専門性を高めなければならない。本研究は、埼玉県の特設支援教育の充実につながり、埼玉の子どもたちの成長と自立に寄与することにつながると思われる。

研究協力委員氏名

(職名は平成 23 年 3 月末現在)

(委員長)

足立 和信 県立浦和特別支援学校長

(副委員長)

佐野 貴仁 県立狭山特別支援学校教頭

(委員)

井上 昌士 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所教育支援部総括研究員

原田 篤 教育局県立学校部特別支援教育課教育指導担当指導主事

増田 日出之 県立本庄特別支援学校教諭

西岡 弥生 県立上尾かしの木特別支援学校教諭

木村 達 県立越谷西特別支援学校教諭

村松 美緒 県立特別支援学校羽生ふじ高等学園教諭

香川 郁子 越谷市立東越谷小学校教諭

岩品 修 東松山市立南中学校教諭

尾田 明代 上尾市立上平小学校教諭

なお、県立総合教育センターにおいては、次の者が本研究に当たった。

中村 政代 元県立総合教育センター特別支援教育担当教育主幹兼主任指導主事
(現県立特別支援学校大宮ろう学園校長)

小池八重子 県立総合教育センター特別支援教育担当指導主事

磯野 和人 県立総合教育センター特別支援教育担当指導主事

高橋 雄一 県立総合教育センター特別支援教育担当指導主事