

# 特別支援教育研究論文集

—令和4年度 特別支援教育研究助成事業—

研究協力：独立行政法人国立特別支援教育総合研究所

子どもの「よさ」を生かした  
自立活動の指導の在り方を考える実践研究  
—知的障害の子どもの自立活動の指導を中心に—

研究代表 教諭 徳田 朋子（岡山県立岡山南支援学校）  
教諭 三浦 拓也（青森県立弘前第一養護学校）  
教諭 小森谷さおり（宮城県多賀城市立多賀城小学校）  
主任教諭 千葉 聡子（東京都羽村市立羽村西小学校）  
教諭 天谷由香里（静岡県立吉田特別支援学校）  
教諭 金原 正和（静岡県立浜松特別支援学校）

令和5年3月

公益財団法人みずほ教育福祉財団

## 目次

要旨	1
第1章 研究の背景と目的	2
第1節 研究の背景	2
1 近年の教育の動向	2
2 自立活動に対する我々の課題意識	3
第2節 研究の目的	5
第2章 研究の方法	6
第1節 本研究の構成員	6
第2節 文献研究	6
第3節 オンラインミーティングによる協議	6
第4節 過去の実践の振り返り	7
第3章 研究の結果	8
第1節 文献研究の結果	8
第2節 グループ協議の結果	10
1 オンラインミーティングの概要	10
2 子どもの「よさ」の分析	11
第3節 実践事例の分析結果	19
1 実践事例	19
事例A	20
事例B	22
事例C	24
事例D	26
事例E	30
事例F	32
2 分析のまとめ	34
第4章 研究の考察	35
第1節 文献研究	35
第2節 子どもの「よさ」の分析	35
1 場面と視点	35
2 子どもの「よさ」の活用方法	36
第3節 実践事例	36
第4節 まとめと課題	37
引用文献	39
参考文献	40
謝辞	42
巻末資料 カテゴリーごとの子どもの「よさ」の具体例と活用場面	43

## 要旨

自立活動は、個々の幼児児童生徒が有する障害による困難さに対応した指導であり、学校教育法第72条の後段を受けて、特別支援学校の目的を達成するために設けられ、特別支援学校の教育課程において特設された指導領域である。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の調和のとれた育成を目指している。多様化する現代社会の中で、その人が、その人らしく主体性をもって生きていくために、教師が子どもの「よさ」を見取り、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導を提案したいと考えた。そこで、本研究では、子どもの「よさ」の着眼点を明らかにし、過去の実践を振り返りながら、知的障害のある子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の在り方を提案することを目的とする。

協議の方法は、主にオンライン会議システムを用いた。子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導を考える上で、文献研究、学校訪問や議論を通して、子どもの「よさ」を生かした自立活動について協議を重ねた。その話し合いの中で得られた子どもの「よさ」について、カテゴリー化を行い、カテゴリーごとの特徴、その子どもの「よさ」の見つけ方などについて、議論を通して分析を行うこととした。分析を通して得た「子どもの『よさ』を見取ることができた場面」と「子どもの『よさ』を見つけた際の教師の見方や視点」という着眼点をもって、構成員それぞれの過去の自立活動の指導の実践について振り返りを行った。その結果を構成員6人で共有し、自立活動の指導における子どもの「よさ」の活用方法について議論を通して分析した。

文献研究からは、知的障害教育における自立活動の実践の文献は少ないことが分かった。特に、知的障害単一の場合は、個々の実態によっては自立活動で指導する内容の捉えが分かりにくく、各教科等を合わせた指導には目がいくものの、自立活動についてはあまり特化して考えられていなかったためと推察した。子どもの「よさ」の分析では、子どもの「よさ」は多角的に捉えられるため、定義付けはできなかったが、カテゴリーに整理することができた。子どもの「よさ」は学校生活全般で見つけられるため、着眼点をもって子どもの「よさ」を見つめようとする教師の姿勢が重要であることが明らかになった。子どもの「よさ」には、「活動（指導）に生かせる子どもの『よさ』」と「さらに伸ばしたい子どもの『よさ』」に分類されるのではないかという結論に達した。実践事例の分析では、子どもの「よさ」の生かし方には様々なアプローチの方法があることが示された。子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導は、子どもの主体性を伸ばすことにつながっていたことから、教師が意識的に子どもの「よさ」に着目して指導を行うことが効果的であると考えた。

一方で、課題も散見された。教師の子どもの「よさ」を見つめようとする意識や姿勢の中から見出された子どもの「よさ」の視点は、教師主体の見取りであって、子ども本人が自覚している子どもの「よさ」ではないことである。また、本人主体の自立活動の指導を行うためにはどのように合意形成を行い、自立活動の指導に活用していくことができるかについても、より多くの実践事例の収集・分析により、さらなる検証を行う必要がある。

キーワード：知的障害・自立活動・その人らしさ・子どもの「よさ」・子どもの主体性

## 第1章 研究の背景と目的

### 第1節 研究の背景

#### 1 近年の教育の動向

我が国では、これからの社会を生きていく子ども達が、幸せに生きていくための教育に向けて、様々な議論がなされている。

平成23年に中央教育審議会から、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」が示された。この答申の背景には、少子高齢化や終身雇用制度の是非についての議論の開始、それに伴う雇用の多様化・流動化、グローバル化、価値観の多様化などがある。その中で、「自分の役割を果たして活動すること、つまり『働くこと』を通して、人や社会にかかわることになり、そのかかわり方の違いが『自分らしい生き方』となっていくものである。」「人が、生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ねが、「キャリア」の意味するところである。」<sup>1)</sup>とキャリアについて定義付けている。また、キャリア発達については、「社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程を『キャリア発達』という。」<sup>1)</sup>とし、キャリア教育の推進の必要性を述べている。

学習指導要領の改訂については、情報化やグローバル化といった社会的変化が、予測を超えて進展するようになってきていることを背景に、平成28年に中央教育審議会から、「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の改善及び必要な方策について（答申）」が示されている。この答申では、「新たな価値を生み出していくために必要な力を身に付け、子供たち一人一人が、予測できない変化に受け身で対処するのではなく、主体的に向き合って関わり合い、その過程を通して、自らの可能性を發揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていけるようにすることが重要である」<sup>2)</sup>とし、学習指導要領の改訂が行われた。

世界的な動きに目を向けてみると、経済協力開発機構（OECD）が「PISA2015年調査結果報告にあたっては、初めて well-being\*1 という観点を用いて、質問調査の結果を整理・分析し、一冊の国際報告書（VolumeⅢ）としてまとめている。」<sup>3)</sup> 報告書がある。

\*1 well-being を直訳すると「幸福」「健康」となる。well-being という言葉が初めて登場したのは、世界保健機関（WHO）憲章前文である。「Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.」<sup>4)</sup>（健康とは、病気ではないとか、弱っていないということではなく、肉体的にも、精神的にも、そして社会的にも、すべてが満たされた状態にあることをいいます。）（日本WHO協会訳）<sup>5)</sup>

その中で、「生徒の well-being」について、「生徒が幸福で充実した人生を送るために必要な、心理的、認知的、社会的、身体的な働き（functioning）と潜在能力（capabilities）である」と定義されている。<sup>3)</sup> そして、令和2年5月には、教育の未来に向けての望ましい未来像を描いた、進化し続ける学習の枠組みとして「Learning Compass 2030」が発表された。この中で、「私たちの望む未来（Future We Want）、つまり個人のウェルビーイングと集団のウェルビーイングに向けた方向性」<sup>6)</sup>が示されている。

それについては、令和3年1月に出された『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全て

の子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」でも触れられており、「子供たちがウェルビーイング(Well-being)を実現していくために自ら主体的に目標を設定し、振り返りながら、責任ある行動がとれる力を身に付けることの重要性が指摘されている。」<sup>7)</sup>としている。また、この答申は、児童生徒が生きていく「将来」が、Society5.0時代の到来や新型コロナウイルス感染症の世界的な感染拡大の影響もあり、急激に変化する社会、予測困難な社会であることを背景としており、「急激に変化する時代の中で、我が国の学校教育には、一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値観のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成することが求められている」<sup>7)</sup>と示されている。また、「子供たちの資質・能力を確実に育成する必要がある、そのためには、学習指導要領の着実な実施が重要である。」<sup>7)</sup>と示されており、今日の学校教育が直面する課題を解決していくために、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体的な充実が重要であると示されている。

特定分野に特異な才能のある児童生徒（ギフテッド）への教育については、令和3年に『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」を踏まえて、特異な才能のある児童生徒への支援策を検討するものとして、「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議」がスタートしている。この会議は、「多様な一人一人の児童生徒に応じ、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実による教育の在り方をいかに実現していくかという議論の一環として、特異な才能のある児童生徒への支援策を考えていくことを基本的なスタンス」<sup>8)</sup>としている。「特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議審議のまとめ～多様性を認め合う個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実の一環として～」の中では、特異な才能があるなしにかかわらず、「一人一人の才能を伸長することは、子供本人がその個性を確立し、自らの生き方や働き方を見いだし、それぞれの自立と社会参加に向かっていく上で重要である」<sup>8)</sup>としている。また、「持続可能な社会の発展の担い手を育成する観点や、一人一人の才能や個性が尊重され、多様性を重視する社会を形成する観点からも、大変意義のあることである」<sup>8)</sup>とされている。

以上のように、我が国では、児童生徒がこれからの社会で自分らしく、よりよい人生を送っていくことができるように様々な議論がなされ、それとともに、これからの教育で目指すものについても示されている。

## 2 自立活動に対する我々の課題意識

### (1) 自立活動とは

自立活動は、個々の幼児児童生徒が有する障害による困難さに対応した指導である。学校教育法第72条の後段を受けて、特別支援学校の目的を達成するために設けられ、特別支援学校の教育課程において特設された指導領域である。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の調和のとれた育成を目指している。

文部科学省（2021）は、知的障害とは「知的発達の遅れと適応行動の困難さを伴う状態を指す。」<sup>9)</sup>

としている。

知的障害における自立活動について、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編には、「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、行動等の特定の分野に、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見られる。そのような障害の状態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。」<sup>10)</sup>と記載がある。このことから、知的発達の遅れや適応行動に応じた指導は各教科の指導で行われ、障害の状態等による困難の改善等を図るための指導が自立活動であると言える。

自立活動の目標は、「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基礎を培う。」と示されている。<sup>10)11)12)</sup>

ここでいう「自立」とは、児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達の段階等に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすることである。また、「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」とは、日常生活や学習場面の諸活動において、その障害によって生ずるつまずきや困難を軽減しようとしたり、また、障害があることを受容したり、つまずきや困難の解消のために努めたりすることである。さらに、「心身の調和的発達の基盤を培う」では、発達の遅れや不均衡を改善したり、発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって遅れている側面の発達を促すようにしたりして、全人的な発達を促進することを意図している。内容は、6区分27項目で示され、「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「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」で構成されている。いわゆる心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するものが自立活動であり、自立活動の指導が各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っている。つまり、自立活動では、目標からも分かるように、個々の実態に合わせて指導目標、指導内容を設定することができる。また、自立活動は、障害のある子ども達にとって調和的発達のためにベースとなるものであり、その子ども達がこれからの社会の中で自分らしく生きていくために、重要な指導領域である。

## （2）知的障害教育における自立活動の課題

しかし、これまでの自立活動の指導を振り返ると、子どもの改善・克服したい課題や能力の低い部分に注目し、苦手な部分の能力を高め、生活していきやすくなるように指導することが多かったのではないだろうか。これは、自立活動の障害による生活上、学習上の困難を改善・克服するという趣旨に沿ったものである。つまり、子ども自身の改善・克服したい「課題解決型」の指導となりがちだったことが考えられる。

また、自立活動の指導は、教師主導で行われ、子どもの意思が反映されていないことが多いのではないだろうか。自立活動の個別の指導計画作成に関し、三浦（2020）は、「これまでの自立活動は、教師が単独で作成した指導計画の下に実践されてきた経緯があり、児童生徒は自立活動の内容をあまり理解していない部分もあった」<sup>13)</sup>と推測している。自立活動は、個々の子どもの自立を目指した学習活動であるため、子ども自身が何のために自立活動に取り組むのかについても知る必要があると考える。そのため、子ども主体の自立活動に取り組むためにはどのような指導を行うべきであるか、考える必要がある。

### (3) 知的障害教育における自立活動の指導の難しさ

我々教師には、個々の子どもの自立活動の指導を行うにあたり、個別の指導計画作成に際し、実態把握を通して何を中心的な課題と設定し、指導目標を立て、指導に取り組むか判断することが求められる。しかし、これらの作成に際し、平成28年に中央教育審議会から示された「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の改善及び必要な方策について（答申）」では、「実態把握、指導目標の設定、具体的な指導内容までのプロセスについて、教員の理解が十分でない」こと、「子供たちの実態把握から導かれた指導目標と到達状況の乖離」<sup>2)</sup>を指摘している。このことから、教師の力量によって指導の差が生まれることや教師主体で自立活動の指導が行われている現状が分かる。菊地（2022）は、「自立活動は、『特別の領域』として児童生徒一人一人の実態を踏まえたオーダーメイドの指導であるため、ハードルが高く、基本的な考え方を理解した上でより研鑽に努めていくことが求められる」<sup>14)</sup>と指摘している。このように指導においては、一人一人の実態に応じた指導を展開する知的障害教育における自立活動の指導の難しさを感じる一因になっているのではないかと考える。

### (4) 子どもの「よさ」を生かした自立活動とは

以上のことから、多様化する現代社会の中で、その人が、その人らしく主体性をもって生きていくために、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導ができるのではないだろうか。つまり、指導の中に子どもの「よさ」を用いることで、課題解決の足掛かりにでき、子ども自身が主体的に活動に取り組めるのではないかと考えた。また、子どもにとっては、自身の得意なことを生かすことで、自己肯定感、自己成就感がもて、得意なことを生かして克服したい課題を主体的に解決できるのではないかと考えた。これらは、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編においても具体的な指導内容設定の配慮事項として「ア 主体的に取り組む指導内容」や「ウ 発達の進んでいる側面を更に伸ばすような指導内容」<sup>10)</sup>とも合致する。特別支援学校学習指導要領解説各教科編には、知的障害のある児童生徒の学習上の特性や知的障害のある児童生徒の教育的対応の基本として10項目挙げられている。中でも、「(8) 児童生徒の興味関心、得意な面に着目し、教材・教具、補助用具やジグ等を工夫するとともに、目的が達成しやすいように、段階的な指導を行うなどして、児童生徒の学習活動への意欲が育つように指導する。」<sup>15)</sup>という項目と、本研究の目指す方向は合致している。また、子どもの「よさ」に着目することは、教師にとっても子どもへの見方が変わるとともに、課題設定の方法、アプローチの方法など、支援の選択肢が広がり、指導の根拠や系統性をもつことができたり、子どもの将来を見据えた指導ができたりすることにつながるのではないかと考える。

## 第2節 研究の目的

本研究では、知的障害のある子どもの「よさ」を生かした自立活動の実践に向けて、子どもの「よさ」をどのように捉えるか、その子どもの「よさ」を指導の中にどのような場面で見取るか、その時の教師の視点はどのようなものであるか、指導の中で子どもの「よさ」をどのように生かすかについて明らかにしたい。

また、得られた視点をもとに、過去の実践を振り返る中で、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導がどのように行われてきたか検証する必要がある。

そこで、本研究では、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の在り方について、子どもの「よさ」の着眼点を明らかにし、過去の実践を振り返りながら、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の在り方を提案することを目的とする。

## 第2章 研究の方法

### 第1節 本研究の構成員

本研究の構成員は、令和3年度国立特別支援教育総合研究所第二期特別支援教育専門研修（知的障害教育コース）における研究協議班第5班の研修員である。第5班では、子どもの「よさ」や将来を見据えた自立活動についてグループで研究協議を行った。本研究は、その継続研究である。構成員は以下の通りである。

構成員6名のうち4名は知的障害特別支援学校、2名は小学校知的障害特別支援学級にて指導を行っている。また、自立活動の指導の形態については、3名の所属校では時間における指導が教育課程の中に位置付けられている。他3名の所属校の自立活動の指導については、各教科等を合わせた指導の中で行うこととされている（表1）。

表1 本研究の構成員と所属校の自立活動の時間における指導の有無

勤務地	現在の所属校	現在の担当	自立活動の時間における指導の有無
青森県	特別支援学校	小学部	時間における指導あり
宮城県	小学校	特別支援学級	時間における指導あり
東京都	小学校	特別支援学級	時間における指導なし
静岡県	特別支援学校	小学部	時間における指導あり
静岡県	特別支援学校	中学部	時間における指導なし
岡山県	特別支援学校	小学部	時間における指導なし

子どもの「よさ」を生かした自立活動の実践に向けて、構成員6名でWeb会議システム（Zoom）を用いた同時双方向通信によるオンラインミーティング（以下、オンラインミーティング）や学校訪問を通して議論を重ね、考察を行う。その議論をもとに、子どもの「よさ」を自立活動の指導の中で生かしていく方法を提案していきたい。

### 第2節 文献研究

構成員がそれぞれ、学習指導要領や自立活動に関する書籍を読み、自立活動の意義や教育課程での位置付けなどを再度確認する。また、子どもの「よさ」や本人主体の指導について書かれている書籍や季刊誌、実践事例などを読み、子どもの「よさ」を生かした自立活動の現状を知り、子どもの「よさ」の捉え方や指導への生かし方について知見を深める。それらをオンラインミーティングにおける議論で共有したり、自立活動の指導の中で生かしたりする。

### 第3節 オンラインミーティングによる協議

本研究の構成員は、5つの都県にそれぞれ勤務しているため、基本的にはオンラインミーティングで協議を進める。その中で、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導について議論を重ねる。その話し合いの中で得られた子どもの「よさ」について、カテゴリー化し、カテゴリーごとの特徴、その子どもの「よさ」の見つけ方などについて、議論を通して分析を行うこととする。

### 第4節 過去の実践の振り返り

オンラインミーティングでの意見交換を受けて、過去の子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の実践について振り返りを行う。構成員6人が自ら行った実践を共有し、協議を行う。それをもとに、自立活動の指導における子どもの「よさ」の具体的な生かし方について議論を通して分析する。

### 第3章 研究の結果

#### 第1節 文献研究の結果

構成員がそれぞれ文献を読み、そこから得られた知見を共有した。また、これらの知見をミーティングにおける議論の根拠にしたり、実際の自立活動の指導に生かしたりした。様々な文献の中から、特に子どもの「よさ」を生かす視点や、知的障害教育における自立活動について書かれている文献を以下に示す（表2）。その他の文献については、「引用文献・参考文献」に記すこととする。

表2 知的障害教育における自立活動の文献と文献から得られた知見

著者名	出版年	書名	出版社	文献から得られた知見
丹羽 宮崎英憲 登 英憲 (編) (監)	2022	心身の調和的発達の基盤を培う自立活動	明治図書出版	自立活動の目標における「自立を目指す」「主体的に取り組む」「困難を改善・克服する」「知識・技能・態度・習慣を養う」「心身の調和的な発達」の捉え方について記述している。
横山 宮崎英憲 孝子 英憲 (編) (監)	2013	よさを伸ばし、豊かな生活をつくる自立活動	明治図書出版	子どもの「よさ」の捉え方や活用方法には様々ある。
一木 古川勝也 薫 勝也 (編) ・	2022	自立活動の理念と実践 [改訂版] 実態把握から指導目標・設定に至るプロセス	ジアース教育新社	障害そのものを課題にあげるのではなく、障害に起因する学習上または生活上の困難さに着目する。
障害教育校長会 全国特別支援学校知的 下山直人 教育校長会 (監) ・ (編)	2018	知的障害特別支援学校の自立活動の指導	ジアース教育新社	自立活動の指導内容を設定する際に着目したいのは、興味・関心、長所や得意なこと、できつつあることなどである。指導にあたっては児童生徒の良い面を大いに活用すべきである。
安藤 北川貴章 隆男 貴章	2019	「自立活動の指導」のデザインと展開ー悩みを成長につなげる実践 32ー	ジアース教育新社	改善・克服の視点から、困難なことに目を向けた際、それを乗り越えたこと、できるようになったことで自信につながるケースも多くあった。その際、自己理解や自己評価が大切になっていた。

井上昌士	2010	知的障害教育における自立活動の現状と課題 (特別支援教育研究 11月号 通算 639号)	東洋館出版社	知的障害教育においても、個々の実態や教育的ニーズに応じて、自立活動の指導を行うことは重要である。しかしながら、改めて取り組むべきこととして捉えるのではなく、日々の指導実践を自立活動の視点で見直してみることで、実際には「自立活動」を特に意識せずとも自立活動の内容が含まれていることに気付くことが多いのではないかと。
菊地一文	2022	確かな力が育つ知的障害教育「自立活動」 Q&A	東洋館出版社	知的障害教育における自立活動の充実には、児童生徒一人一人に応じた教育活動全体の最適化とインクルーシブ教育システムの充実につながると考えられる。 環境を整えることで社会参加していくことができるという理念や視点を、自立活動の中でも大切にしていく。「本人の願い」は、学習上または生活上の困難と向き合う上での出発点であり、改めて本人の「ありたい・なりたい」姿の把握に努め、重視する必要がある。
涌井恵	2009	本人中心アプローチによる障害のある子どもの支援の輪作りに関する事例報告ー小学生へのPATHの実施ー	国立特別支援教育総合研究所 教育相談年報 30号	PATHは、対象者の将来の夢の実現に向けて、何が必要かを探ることができ、また、支援の輪作りをしていくこともできる。多くの人で将来に目を向けて考えることで、対象者への理解が深まり、その後の関係性が変化することもある。

様々な文献を読んでいくと、学習指導要領の趣旨を踏まえ、知的障害教育においても自立活動の指導の充実が求められていることが分かった。また、本研究の目的である子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の在り方について、その捉え方のヒントになるような知見を多く得ることができた。その一方で、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導実践について書かれた文献は少ないことが分かった。そのため、文献から得られた知見を踏まえながら、本研究において指導の在り方を整理し、指導実践を積み重ねていく必要があるという結論に至った。

## 第2節 グループ協議の結果

### 1 オンラインミーティングの概要

本研究では、構成員が5つの都県にそれぞれ勤務しているため、オンラインミーティングで議論を重ねた。その中で様々な疑問が出てきたため、それについてさらに議論を深めていった(表3)。

<議論の内容>

- (1) 子どもの「よさ」を生かした自立活動を考える上で、「子どもの『よさ』とは何か」について構成員6人での共通理解を図った。
- (2) (1)で挙げた子どもの「よさ」を日々の実践の中でどのように捉えているのかについて話し合いを行い、子どもの「よさ」の見つけ方について意見交換を行った。
- (3) 子どもの「よさ」を自立活動の指導に生かすことを考える上で、子どもの「よさ」の性質や種類について、意見交換を行い、考えを深めた。
- (4) 議論を受けて、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の実践について振り返りを行った。その実践を構成員6人で共有し、意見交換を行った。
- (5) (4)の実践を受けて、自立活動の指導への子どもの「よさ」の生かし方について議論を深めた。
- (6) (1)から(5)を踏まえて、子どもの「よさ」を生かした自立活動について考察をした。

また、議論の中で出てきた疑問点について、東京都調布市立飛田給小学校を訪問し、山中ともえ校長先生にインタビュー形式で意見を伺う機会を設けた。

表3 オンラインミーティングの内容

回	時期(月)	内容
1	5月	研究の概要についての確認
2	6月	自立活動の実践について、6名の構成員の課題を共有
3	7月	子どもの「よさ」とは何か
4	7月	子どもの「よさ」の見つけ方
5	8月	子どもの「よさ」の種類・性質について
6	8月	東京都調布市立飛田給小学校訪問
7~11	9~10月	実践事例の共有
12~16	11~12月	研究結果の検討
17~20	12~1月	考察と今後の課題について
21~24	1月	子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導のまとめ

## 2 子どもの「よさ」の分析

### (1) 子どもの「よさ」のカテゴリー

子どもの「よさ」を生かした自立活動について考える上で、我々が普段子どもと接する中でどのようなことを子どもの「よさ」と捉えているのかを明確にする必要があると考え、具体例を挙げカテゴリー分けをした(表4)。(子どもの「よさ」の具体例には、捉え方によってどちらにも分けることができるものがあるため、その部分を重複して書いてある。)

表4 子どもの「よさ」のカテゴリー

カテゴリー	説明	子どもの「よさ」の具体例
1 好きなもの 好きなこと	・子どもの興味関心が高く、本人の動機付けになるもの。	【好きなもの】 アニメのキャラクターが好き／国旗が好き／歌が好き／ダンスが好き／雑学が好き／電車の時刻表が好き／YouTubeが好き／数字が好き／かわいいもの好き／車が好き  【好きなこと】 文章を読むこと／文字を書くこと／人と話すこと／身体を動かすこと／計算すること／何かを作ること／絵を描くこと／友達と一緒に遊ぶこと
2 生まれもった「よさ」	・障害特性を生かそうと捉えたもの。	・対象の特徴を捉えて絵を描くことができる／簡単なメロディーを聞いて演奏することができる (有能サヴァン)  ・人懐っこさ・身体の柔軟性 (ダウン症) ・特定の感覚が鋭い (自閉スペクトラム症) ・生活に根ざした指導が有効／新しい知識を身に付けやすい (知的障害) ・楽しいことや悲しいことを表情で伝える (重度重複障害)
3 捉え方で強みとなるもの	・子どもの課題となっていることを別の視点(どこまでならできているか、言い換えたらどうなるかなど)で捉えたもの。	・注意力が散漫→いろいろなことに興味関心がある。 ・覚えたCMのフレーズを繰り返す。 →リズムカルに繰り返す言葉を覚えることができる。 ・一方的に自分の話(知識)を話し続ける。 →興味があることへの記憶力があり、人に聞いてもらうことを好む。 ・話に割って入ってくる。 →人とのコミュニケーションが好き、人と接することに抵抗がない。

			<ul style="list-style-type: none"> <li>・人との距離が近い。→他者への興味関心が高い。</li> <li>・変更が苦手→決まった流れで取り組むことが得意。</li> <li>・友達の間違いを指摘する。→いろいろなことに気付く。</li> </ul>
4	人間関係	・人と関わるときの姿に関するもの。	挨拶ができる／言葉遣いが丁寧／礼儀正しい／思いやりがある／積極的に話し掛ける／社交的／気遣いができる／冗談が伝わる／人が好き
5	人柄や性格	・子どもの人柄や性格に関するもの。	社交的／優しい／気さく／へこたれない／探求心がある／きっちりしている／好奇心旺盛／穏やか／プラス思考／慎重／明るい／努力家／思いやりがある／積極的／ポジティブ／責任感がある
6	得意なもの 得意なこと	・その子どもの中で発達が進んでいる側面や自信をもって取り組めるもの。	細かい作業を継続すること／暗記すること／雰囲気 を察すること／文字（平仮名・カタカナ・漢字）を読むこと／数字を読むこと／計算すること／一度習得したことを忘れないこと／絵カードを用いてコミュニケーションを取ること／弁別すること
7	主体的に取り組む姿勢 や活動	・子どもの取り組み方に関するもの。	何事も丁寧に取り組む／集中力がある／諦めずに繰り返し取り組む／手を使って器用に作業する／模倣を上手に行う／掃除ができる／好きなことに何時間でも取り組める／挑戦する／姿勢よく取り組む／聴覚情報を積極的に活用する／着実に取り組める／視覚情報を積極的に活用する／状況を読み取れる
8	学習経験や 生活経験の 積み重ねで 身に付けた こと	・これまでの経験の積み重ねから、子どもが「できること」や「できるようになったこと」に関わるもの。	花丸をもらうことが励みになる／役割活動や係活動が好き（役に立つ喜び、褒められる喜び）／雰囲気 を察する力／人に優しくできる力／学習を構築していく力／順番を守る／友達に譲ることができる／弁別能力／トークンが使える力／絵カードを用いてコミュニケーションを取ることができる／姿勢がいい
9	特別な力 Gifted	・他者と比べた際に圧倒的に優れている力に関するもの。	驚異的な記憶力がある／絶対音感がある／複雑な数式をすぐに覚える／目にした景色をそっくり描き起こすことができる（サヴァン症候群）／高いIQ（IQ120～）
10	将来の夢や 希望	・子ども自身が抱く夢や希望に関するもの。 ・子どもの将来につながる夢や希望。	ウルトラマンになりたい／郵便局員になりたい／友達と旅行がしたい／結婚したい／ディズニーランドに行きたい／野球選手になりたい／バンドをしたい ／お給料が欲しい／家族と一緒にいたい／美味しいものを食べ歩きしたい／落ち着いて毎日を過ごしたい

11	その他	・今回分類したカテゴリーに分けることが難しかったもの。	体格がいい／健康的／ものまねが上手／危ない行動をしない／声が大きい
----	-----	-----------------------------	-----------------------------------

カテゴリー1には、かわいいものが好き、車が好き、歌が好き、といった興味関心に関わるものを集めた。

カテゴリー2には、障害特性を生かそうとしたときに見つけられる子どもの「よさ」や、その子どもの中で優れていることに視点を向けた。例えば、重複障害のある子どもが、自分なりに感情を表現しようとする姿は子どもの「よさ」であると捉えた。また、「こだわりが強い」「特定の感覚が過敏」といった、課題とされるような部分を前向きに捉え直すことについては有効だが、障害種で子どもを捉えるための項目ではなく、その子ども自身の「よさ」を捉える際の考え方の一つであることに注意したい。

カテゴリー3には、子どもの課題となっていることを別の視点（どこまでならできているか、言い換えたらどうなるかなど）で捉えたものを集めた。子どもの姿を前向きに捉えることで、苦手とされていたことも強みとして学習や生活の中で活用することができることが分かる。

カテゴリー4には、「挨拶ができる」「言葉遣いが丁寧」といった人との関わりの中で見つけることができる子どもの「よさ」をまとめた。「思いやりがある」や「社交的」といった人柄に関わるものも多く、カテゴリー5にも記載している。

カテゴリー5には、子どもの人柄や性格に関するものをまとめた。「社交的」「優しい」「気さく」といった人との関わりに関するものや、「積極的」「ポジティブ」「責任感がある」といった子どもの主体性に関するものが多く含まれている。このカテゴリーの項目は、生まれもった特質やこれまでの様々な経験によって培われてきたものであり、その子ども自身を形容する言葉にもなる。

カテゴリー6には、「細かい作業を継続することが得意」「暗記が得意」「絵カードを活用してコミュニケーションを取ることが得意」といった発達の進んでいる側面や自信をもって取り組める活動などを集めた。

カテゴリー7には、子どもが物事に取り組む際の主体的な姿を集めた。例えば、諦めずに繰り返し取り組む姿は活動に主体的に取り組んでいると捉えられる。模倣を上手に行う姿は、自分から新しい技能を覚えようとしたり、手本となる動きをよく見ていたりしているという主体的な姿と捉えた。

カテゴリー8は、様々な経験の積み重ねでできるようになったことを集めた。例えば、「花丸をもらうことが励みになる」であれば、学習や生活の中で花丸を用いて称揚される経験を積み重ねてきたことで、それを励みにする力が育ってきたと捉えた。「人に優しくできる力」であれば、これまで人と関わる中で心地よい関わりを経験を積んできたことが考えられる。「雰囲気を読む力」であれば、ソーシャルスキルトレーニング (SST) などを通して学んだり、周りの人の様子を見て身に付けてきたりしたことが考えられる。これは発達の進んでいる側面とも捉えられると考えたため、カテゴリー6にも記載している。

カテゴリー9には、一度読んだ本を何冊も記憶している、聞いた音楽をすぐに演奏することができる、目にした景色をそっくり描き起こすことができる、といった突出した才能についてまとめた。

カテゴリー10には、子どもの将来的な夢や希望に関するものをまとめた。現実的であるか、就労等につながるか、といった大人の視点だけではなく、子ども自身が心から望んでいることが何か、を大切にしたい。例えば、「ウルトラマンになりたい」という夢は現実的ではないが、その子どもにとって大切な夢であり、子どもの「よさ」として捉えることができる。また、自分の思いをもちにくい子どもに関しては、丁寧な実態把握から大人がその子どもの思いを価値付けたり見出したりすることもある。

カテゴリー11は、今回のカテゴリーの分け方では分類が難しかったものをまとめている。

## (2) 子どもの「よさ」を見つけるための場面と視点

このような子どもの「よさ」を、どのような場面で見つけることができたのか、その時どのような視点で子どもの姿を見たのかを分析し、子どもの「よさ」を見取ることができた状況を「場面」に、子どもの「よさ」を見つけたときに教師がどのような見方をしていたのかを「視点」にまとめた。また、同じ場面であっても教師の視点によって子どもの姿の捉え方も変わるため、同じ場面から異なる子どもの「よさ」を見出すこともあった(表5)。そのため、表の中では場面を視点ごとに区切っていない。

表5 子どもの「よさ」を見つけるための場面と視点(例)

場面(子どもの姿)	視点(教師の見方)	関連するカテゴリー
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 休み時間</li> <li>・ 教師から称賛を受けることが多い場面</li> <li>・ 清掃や係活動、当番活動に取り組む場面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ どのようなキャラクターが好きか</li> <li>・ よく口にする言葉は何か</li> <li>・ 休み時間によく行っている遊びは何か</li> <li>・ 繰り返し取り組んでいることは何か</li> <li>・ 適切に活動に取り組んでいるのはどのようなときか</li> <li>・ 特に自信をもって取り組むことは何か</li> <li>・ 活動の励みにしているものは何か</li> <li>・ 何があれば頑張れるのか</li> </ul> <p>といったことを探す視点</p>	カテゴリー1 好きなもの 好きなこと
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ スケジュールの変化に気付いた場面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 障害特性を生かす視点</li> <li>・ その子どもの中で、生まれもった秀でた能力があるかを探す視点</li> </ul>	カテゴリー2 生まれもった「よさ」
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教師や友達と関わる場面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ その子どもの課題と捉えている特性・特徴を、ポジティブに捉え直す視点</li> </ul>	カテゴリー3 捉え方で強みとなるもの

<ul style="list-style-type: none"> <li>・友達が困っているのを目撃した場面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・相手と適切に関わろうとしている言動を探す視点</li> </ul>	カテゴリー4 人間関係
<ul style="list-style-type: none"> <li>・製作活動に取り組んでいる場面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・人との接し方や活動への取り組み方などで、共通して見られるその人らしさを探す視点</li> </ul>	カテゴリー5 人柄や性格
<ul style="list-style-type: none"> <li>・順番待ちの場面</li> <li>・失敗した場面</li> <li>・朝の会で発表する場面</li> <li>・少し難しい課題に挑戦している場面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・繰り返し取り組んでいることを探す視点</li> <li>・適切に活動に取り組んでいることを探す視点</li> <li>・他の子どもの手本となっていることを探す視点</li> <li>・その子どもが自信をもって取り組んでいることを探す視点</li> <li>・その子どもが創意工夫をしながら取り組んでいることを探す視点</li> <li>・その子どもが効率的に取り組むことができていることを探す視点</li> <li>・その子どもの中で突出している力を探す視点</li> <li>・安定して取り組めるものを探す視点</li> </ul>	カテゴリー6 得意なもの 得意なこと
<ul style="list-style-type: none"> <li>・行事などに取り組む場面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・周囲の状況に合わせて進んで取り組めることを探す視点</li> <li>・自分から進んで取り組もうとしている姿を探す視点</li> <li>・粘り強く活動に取り組んでいる姿を探す視点</li> </ul>	カテゴリー7 主体的に取り組む姿勢や活動
<ul style="list-style-type: none"> <li>・集団で活動する場面</li> <li>・一人で課題に向かっている場面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・障害特性を学習や生活の中で生かそうとする視点</li> <li>・得意な能力を見つけ出そうとする視点</li> <li>・できるようになったことを探す視点</li> </ul>	カテゴリー8 学習経験や生活経験の積み重ねで身に付けたこと
<ul style="list-style-type: none"> <li>・次の授業の準備をしている場面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者と比較にならない次元で突出した能力を探す視点</li> </ul>	カテゴリー9 特別な力 Gifted
<ul style="list-style-type: none"> <li>・日常生活動作(ADL)に取り組む場面</li> <li>・新しいことに取り組む場面</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・どのようなものに憧れているかを探す視点</li> <li>・どのような職業が向いているかを探す視点</li> <li>・将来どのようにすればその人らしく生きていけるのかを探す視点</li> <li>・自分の夢に向かって具体的に行動している様子を探す視点</li> <li>・将来に生かせそうなその子どもの好きなことや得意なことを探す視点</li> <li>・その子どもがやりたいことを探す視点</li> </ul>	カテゴリー10 将来の夢や希望

各カテゴリーの子どもの「よさ」を見つけたときに共通した視点として、その子どもが好意的に捉えられている側面はどこか（理由、特性、傾向は何か）、その子どもの姿を見たときに大人も友達も喜んだり、助かったり、嬉しくなったりするのはどのようなときか、という視点で子どものことを見ていたことが挙げられた。

どのカテゴリーにおいても、個別の指導計画や流れ図の作成などにおいて子どもができるようになってきたことや変容を教員間で共有し合ったり振り返ったりする中で、子どもの「よさ」を見つけられることも多く、子どものことについて教員間で共有することも重要であることが分かった。

上記の場面だけでなく、家庭での過ごし方（余暇、生活習慣、家庭での役割など）に関して保護者から聞き取る中で子どもの「よさ」を見つけることもある。特に、自分から発信することが難しい子どものアセスメントにおいて、家庭や関係機関との情報の共有は非常に重要となる。

### （３）子どもの「よさ」の活用方法

さらに、カテゴリーごとに子どもの「よさ」をどのように活用できるのかを分析していくと、「活動（指導）に生かせる子どもの『よさ』」と、「さらに伸ばしたい子どもの『よさ』」、「そのどちらにも関わる子どもの『よさ』」があることに気付いた（表６）。

表６ 子どもの「よさ」の活用方法

	カテゴリー	活用例
活動（指導）に生かせる子どもの「よさ」	1 好きなもの 好きなこと	・興味をもって取り組んだり、意欲的に取り組んだりできるよう、主となる題材や教材、手立てとして活用する。
	2 生まれもった「よさ」	
	3 捉え方で強みとなるもの	・前向きな視点で子どもの姿を見取り、子どもに寄り添った指導につなげる。
さらに伸ばしたい子どもの「よさ」	4 人間関係	・その力自体を伸ばせるよう、目標に設定したり課題や活動として取り上げたりする。その力を伸ばすための障壁となっていることを取り除くための目標になることもある。
	5 人柄や性格	・その子どもの「よさ（性格）」が生かされるような場面や活動設定をし、その子どもが周囲の人に認められる機会を設ける。その繰り返しの中でこのカテゴリーの子どもの「よさ」を伸ばしていく。

どちらにも関わる子どもの「よさ」	6 得意なもの 得意なこと	<ul style="list-style-type: none"> <li>・興味をもって取り組んだり、意欲的に取り組んだりできるよう、主となる題材や活動として取り上げる。</li> <li>・その力自体を伸ばせるよう、目標に設定したり課題や活動として取り上げたりする。その力を伸ばすための障壁となっていることを取り除くための目標になることもある。</li> </ul>
	7 主体的に取り組む姿勢や活動	
	8 学習経験や生活経験の積み重ねで身に付けたこと	
	9 特別な力 Gifted	
	10 将来の夢や希望	<ul style="list-style-type: none"> <li>・子どもの将来に目を向け、今指導すべきことを本人主体で考える。</li> </ul>

カテゴリー1から3と6から10では、課題に取り組むときに子どもの「よさ」を活用することで、苦手なことにも意欲的に取り組むきっかけを作ったり、取り組む際の励みにしたり、主体的に取り組める活動を設定することができる。例えば、「好きなアニメのキャラクターになりきって取り組める活動を設定する。」「課題を達成すると車のシールがもらえる。」「絵を描くことが得意な子どもが、友達の似顔絵を描く活動を通して友達との関わりの基礎を作る。」といったことである。カテゴリー4から10では、子どもの「よさ」そのものを伸ばすことに着目している。例えば、「人との関わりが好きな子どもが、より関わりを楽しめるようになるためにコミュニケーションスキルを身に付ける。」「コツコツ取り組むことが得意な子どもが、より活動を楽しみながら取り組めるように手指の巧緻性を高める。」といったことである。また、この例であれば、コミュニケーションスキルの「人との距離感に関する課題」、「手先の巧緻性に関する課題」といった、その子どもの「よさ」を伸ばすために必要な課題に着目していることも分かった。

カテゴリー10では、子ども自身の夢や希望に向けて、Person-centered planning<sup>\*2</sup>の考え方などを用いながら目標設定や活動設定ができ、本人主体の自立活動に繋げることができる。子ども自身が抱く夢や希望であるため、目標や活動への動機付けや、教材や指導内容として取り上げることも効果的である。

\*2 Person-centered planning…障害のある人やその家族のヴィジョンを実現することに焦点をおいた計画のプロセスであり、障害のある当事者や家族、友人、専門家、地域の人々などの協働的なパートナーシップを通して行われるものである。<sup>16)</sup>

以上の分析から、子どもの「よさ」を見つけた際、日々の生活、活動への取り組み、対人関係などを見取る中で、根底には子どもの姿を前向きに捉えようとする大人の姿勢があることが分かった。どのカテゴリーにおいても子どもの「よさ」を見つけるにあたって大切な姿勢だが、特にカテゴリー5「性格」や、カテゴリー2「生まれもった『よさ』」に関しては、その姿勢がなくては見つけることができない。また、子どもの「よさ」の分析を進めていく上で、ここに挙げられた子どもの「よさ」は社会的に認められるものや、大人が求めているものになっているのではないかと、という疑問が残った。(巻末に資料として、表4、5、6をまとめたものを載せた。)

### 第3節 実践事例の分析結果

#### 1 実践事例

ここまで、どのような子どもの「よさ」があるのか、その子どもの「よさ」はどのような場面で見つけることができるのか、どのような視点で子どもを見つめたときに子どもの「よさ」が見えるのかについて分析してきた。ここからは、その子どもの「よさ」を自立活動の指導にどのように生かせるかについて、構成員6名が過去に実際に取り組んだ自立活動の事例AからFを振り返りながら分析していく。なお、事例の中で以上のことがどこに明記されているかが分かるように、以下の番号と下線でその部分を示した（表7）。

表7 事例の子どもの「よさ」の整理

※①	㊦○	： 着目した子どもの「よさ」（○には子どもの「よさ」のカテゴリー番号が入る）
※②		： 子どもの「よさ」を見つけた場面
※③		： 子どもの「よさ」を見つけたときの教師の視点
※④		： 自立活動の指導への子どもの「よさ」の生かし方

## 事例A 中心的な課題の解決のために子どもの「よさ」を活用し、課題を克服した自立活動の指導の実践

### 1 実態把握から得られた子どもの「よさ」

対象児童は、特別支援学校小学部6年生で知的障害および自閉スペクトラム症の診断がある。普段の生活や学習場面、人に接する場面（※②）から、以下のような実態を見取ることができた。自分なりのルールがあり、他人が介入することをひどく嫌う。思い通りにならないと決まりきったフレーズを言ったり、手首を額に打ち付けたりする自傷がある。聴覚過敏があり、意図しないところで誰かが歌ったり口ずさんだりすると大きな声を出したり、何度も同じことを言い出したりする（※①が3）。誰に対しても愛想がよく、自分から挨拶をしたり、声を掛けたりすることができる（※①が5、が4、が8）。特定の相手に対し、自分の中で決まったフレーズやしぐさをする（※①が3）。TVゲームやアニメ、トミカのビデオが好きで、自分で台詞を覚えて、繰り返し言う（※①が3）。一度覚えたことはきちんとできる（※①が6）が、自分に自信のないことを確認したり、教師の指示を待ったりすることが多い。

### 2 中心的な課題および目標設定で生かした子どもの「よさ」

KJ法を用いて、複数の教師で対象児童の課題について課題の関連性を検討した結果、対象児童の「こだわりの強さ」が大きな要因となっていることが分かった（図1）。しかし、合理的配慮の観点から障害特性に直接アプローチすることは難しいと判断し、自立活動の課題から除くこととした。中心的な要因について改善を図るためには、周辺的な要因に手を打つことも有効でないかと考えた。周辺的な要因の中では、「コミュニケーション力の不足」がその要因となっていた。

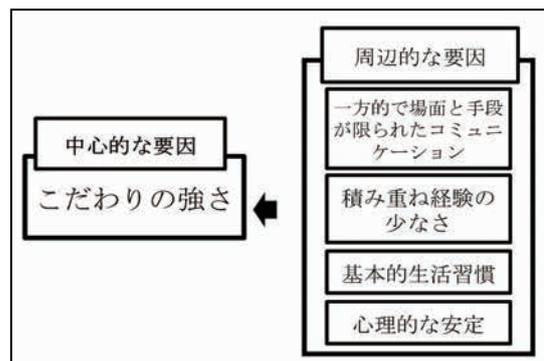


図1 対象児童の課題の関連性

対象児童の実態から導かれた子どもの「よさ」は、中心的な課題への改善の手掛かりとなるのではないかと考えた。これらは課題と捉えている特性をポジティブに捉え直す視点（※③）であった。「コミュニケーション力」の育成を図ることで、「積み重ね経験の少なさ」を解消し、「基本的な生活習慣」を身に付け、「心理的な安定」が図られるといった生活の質が向上するのではないかと考えた。そのため、「コミュニケーション力の育成を図る」ことを中心的な課題として特定した。繰り返しを好むことや台詞やフレーズなどの短い言葉を覚えて言うことのできる子どもの「よさ」を活用するで、中心的な課題に迫り、場面に応じた受け答えをしたり、教師と適切にやり取りするパターンを増やしたりすることでコミュニケーションの質を向上できるのではないかと（※④）と考え、長期目標では、「教師の提示を受け入れながら、活動や課題に取り組むことができる。」「教師に短い言葉で要求や援助を伝えることができる。」とした。

### 3 具体的な指導内容で生かした子どもの「よさ」

実態から導かれた対象児童の「よさ」を生かした具体的な指導内容（※④）を設定し、中心的な課題の改善・克服を目指すこととした（表8）。

表8 対象児童の具体的な指導内容

	ア. 定型やりとりの改善	イ. 状況への対応	ウ. やり取り経験の拡大	エ. 語彙の獲得
具体的な指導内容の設定	教師の示す方法を徐々に取り入れながら、教師とやり取り(遊び)をする。	担任や友達と共に特定の活動(遊び)を行う中で、(遊び方を)工夫して楽しむ。	特定の教師に欲しいものや助けてほしいことを単語で伝える。	欲しいものや助けてほしいことに関わる語彙を増やす。
指導の中で取り組んだ内容	挨拶、「できました。」の報告、「ここから直してね。」等のやり取りをする経験を積む。	自分が判断して教師に報告・援助を求めることや教師からの質問に答えるなど、自ら状況を判断してやり取りをする。	付箋紙に書いた「できました。」や語彙カードを手掛かりに自分から伝えることややり取りをする経験を積む。	語彙を増やすために語彙カードを手元に置いて、手掛かりとする。

#### 4 学習内容で生かした子どもの「よさ」

表8に挙げた具体的な指導内容を盛り込んだ指導として、「ビーズのれん」の製作に取り組んだ。この教材を用いた理由は、対象児童は繰り返し取り組むことのできる課題が好きであり、一列終わったときの報告、ビーズが足りなくなったときの言い方など、コミュニケーションの課題に取り組むことができる(※④)からである(写真1)。

繰り返し取り組んだことで、一列できた状況を自分で判断して教師にできたことを報告できるようになった。また、手元に語彙カードを置き、いつでも教師に伝えられる環境を作ったことで、ビーズの色が異なる場合や、手伝ってほしい時など、回数を重ねることで自分から状況を判断して、対応できるようになった(写真1)。これらの経験を通して、受け入れられて嬉しい、もっと伝えたいという気持ちが高まり、お互いの関係がより強固なものとなった。



写真1 語彙カードと教材

ビーズの通し間違いを教師に指摘されても、自傷して怒りを表すのではなく、色チップとビーズの色を見比べながら確認し、受け入れられるようになった。対象児童にとって不意な状況であっても自傷することなく、主体的に取り組もうとする姿や、自分から伝えたり、困った状況を自分で判断して、援助を求めたりすることができるようになった。

#### 5 まとめ

改善・克服したい課題も教師が視点を変えたことで、子どもの「よさ」と捉えて活用することができた。これらの子どもの「よさ」を指導内容に生かした自立活動に取り組んだことで、双方向的なやり取りができるようになった。対象児童の中心的な課題として当初推測されていた「こだわり」も薄れ、安定した気持ちで生活できるようになった。子どもの「よさ」を手立てや学習内容に活用することで、対象児童にとって改善・克服したい課題にも主体的に取り組むことができ、日常生活へ般化することができた。子どもの「よさ」を意識せずに取り組んでいた実践であったが、子どもの「よさ」を見取る視点をもって改めて実践を振り返ったことで、子どもの「よさ」を知らず知らずのうちに活用し、指導を行っていたことに気付かされた。

## 事例B 子どもの「よさ」から将来の姿を思い描いた自立活動の指導の実践

### 1 対象児童の実態

対象児童は、特別支援学校小学部3年生の知的障害児である。担任間の会話から次の指示を予測して準備したり、掲示物や教室内の物品の様子の変化から学習内容を教師に聞いたりするなど、周囲の状況を繊細に捉える力に長けている（※①か5）。また、覚えた約束を忠実に守ろうとする真面目さがあり（※①か5） つつも、順番を決めたり選択肢から選んだりする際には、他の友達に順番や権利を譲るなど、柔軟さを併せもっている（※①か5）。しかし、自己主張が弱く、特に発音が不明瞭なため、発言を伴う活動では消極的な様子が見られ、自分から意思を表現することをためらう様子が見られる。また、身体の動きにぎこちなさがあり、移動の際には集団から遅れがちである。

### 2 自立活動における年間指導目標の再考

対象児童が2年生のときの年間指導目標は、(ア)手指機能の向上と認知面に関すること、(イ)意思の伝達に関すること、(ウ)身体の動かし方や体力向上に関することであった（表9）。

表9 2年生時の自立活動の年間指導目標

(ア)	指先の動かし方を覚え、器具を使って物を操作したり、平仮名や数字を書いたりする。
(イ)	挨拶や要求、意思を相手に聞こえる声量やジェスチャーで相手に伝える。
(ウ)	身体各部位の様々な動きを覚え、体操したり、15分間歩いたり走ったりする。

運動機能と意思発信に課題があったため、そこを中心課題とした目標となっていた。3年生になり、目標を再考するときには対象児童の「よさ」に着目した目標となるように再検討した。その手法として本事例ではPATHを用いた。PATHとは、Person-centered planningの考え方のもとに、カナダのJ.Pearpoint、M.Forestらによって作成された、障害者本人とそれに関わる多くの人が一堂に会してその人の夢や希望に基づきゴール（一番星、夢）を設定し、その実現に向けてそれぞれの人がどのような支援をしていけばよいのかを考察し、課題解決に向けて話し合いながら行動計画を策定していく手法である。まず、対象児童の実態から「よさ」を捉えた（表11）。ここで、どのような視点で子どもの「よさ」を探したかについては、将来自分の夢を叶え、その人らしく生き生きと生活している姿を思い描く視点（※③）だった。対象児童の「よさ」や興味関心から、PATHにおけるゴールを関係者間で話し合い、ホテルマンと設定した（表10）。話し合いのときに特に意識したことは、社会的に求められている力よりも、対象児童が将来その人らしく生き生きと生活している姿を思い描くことだった。では、どのような場面で子どもの「よさ」を見つけたかについては、こちらの想定以上の活躍をした場面だった。具体的には担任間の会話を聞いて次の授業を予測して授業の準備をした場面、友達同士で遊んだりやり取りをしていたりした場面などであった（※②）。

表 10 PATH を活用した一番星（夢）の設定

★ホテルマン (寡黙だが真摯に働き、お客様の気持ちや行動を察して対応し、重い荷物も難なく運ぶ。)
---

一番星の設定の次に、一番星に近付くために克服しなければならない課題として、不得意に着目した(表 11)。このように見ると、子どもの「よさ」と不得意は表裏一体の傾向が見られることがあり、自分の不得意さを補うために本人の中で「よさ」を伸ばして補っているとも考えられる。

表 11 対象児童の子どもの「よさ」、不得意、育てたい力

子どもの「よさ」	不得意	育てたい力
<u>周囲の状況を察して行動する</u> (※①㌈5)	自分で考えて行動することは苦手	➡ できるパターンを増やす、マニュアルを活用する力
<u>覚えた約束などを忠実に守る</u> (※①㌈5)	分からないこと、自信のないことに対して固まる	➡ チャレンジ精神、軽い失敗を許容する力
<u>他者に譲れる</u> (※①㌈5)	主張が弱い、発音が不明瞭	➡ 他者に伝える力
<u>危ない行動をしない</u> (※①㌈11)	身体の動きがぎこちない	➡ 姿勢を維持する力、筋持久力

不得意な部分をどのように克服していけばよいのかを考え、育てたい力を設定した(表 11)。そこから今年度の年間目標を考えた場合、手指機能に関する目標がなくなり、活動に対する積極性を伸ばす心理的な安定に関する目標が新設された(表 12)。

表 12 対象児童の3年生の自立活動の年間目標

(ア)	安心できる環境の中で、イラストや写真を見て教師の質問に答えたり発表したりする。 <u>(心理的な安定)</u> (手指機能の内容がなくなる)
(イ)	ジェスチャーやコミュニケーションツールの活用を通し、自分の意思を相手に伝える。 (コミュニケーション)
(ウ)	身体のバランスをとったり、各部位の動きを調整したりしながら運動する。(身体の動き)

### 3 本実践のまとめ

2年生のときから変更したことは、手指機能の向上に関する目標をなくし、心理的な安定に関する目標を新たに設けたことである。2年生のときは目に見える不得意な部分に着目した目標だったが、より対象児童の内面に着目し、将来その人らしく生き生きと過ごしていくためにはどのような力が必要かを考慮した目標設定としたことで、目標が大きく変化した。これにより、3年生では対象児童にとって苦手意識があった手指機能の技能的な向上を図る学習が減り、成功体験を積み重ねながら自己肯定感を高められるような学習が増えた。また、自立活動の冒頭に将来の自分の生き方について考える時間を設けたことで、より主体的に取り組む様子が見られるようになった。

この実践で最も伝えたいことは、対象児童がその人らしく生き生きと生活する将来に目を向け、子どもの「よさ」を目標設定の際に活用(一番星)した(※④)ことで、目標が変化したということ、そして対象児童本人も目標の達成に向けてより前向きに取り組めるようになったことである。

## 事例C 意欲付けに子どもの「よさ」を取り入れた自立活動の指導の実践

### 1 対象児童の実態

対象児童は、知的障害特別支援学級に在籍する小学2年生である。明るく積極的な性格（※①カテ5）で、何ごとにもまず挑戦してみようとする姿（※①カテ7）がよく見られる。体育で体を動かしたり、休み時間に校庭の遊具で遊んだりすることを好む（※①カテ1）一方で、自分の身体の動きをコントロールしたり、バランスを取ったりすることが難しく、つまずいたり転倒したりすることも多い。人と関わることを好み（※①カテ4）、友達と一緒にゲームを楽しむことができるが、順番を守ることができないこともある。体育着などへの着替えは、床に敷かれたマットの上に乗って行っており、靴の脱着もその場に座って行っている。着替えの際にその都度ジョイントマットを敷かなければならなかったり、混んでいる場所でも座り込んで靴を履き替えたりしなければならず、集団での行動に大きく遅れてしまい、スムーズな行動の妨げになることがある。

### 2 自立活動における指導目標

対象児童の実態や中心的な課題を踏まえ、長期目標を以下のように設定した。

- ・姿勢保持や移動動作の動きを高め、着替えや靴の脱着を立位で行う。
- ・集団の中で、順番を守ったり、ルールを守ったりする。

### 3 子どもの「よさ」を見取るために

対象児童の「よさ」を生かした自立活動を実践するため、課題だけに目を向けるのではなく、対象児童の「よさ」に目を向けた実態把握を行った。具体的には、授業における学習の様子、休み時間の過ごし方、日常生活動作等の場面（※②）をよく観察し、対象児童の好きなことや、課題に取り組む姿勢など（※③）の実態把握に努めた。

### 4 指導にあたって

対象児童がどのような場所でも素早く着替えや靴の脱着を行い、スムーズに活動できるように、立位でそれらの動作ができるようにしていきたいと考えた。そのためには、筋力をつけたり、体のバランス感覚を養ったりする必要がある。そこで、感覚統合の考え方を取り入れながら、自立活動の時間に様々な動きを体感したり、日常生活の中で立位の動作を行ったりできる場面を設定するようにした。友達と関わって学習することが好きな対象児童の「よさ」から、友達とのペアでの活動や、学級での一斉指導を取り入れた（※④）。順番を守りながら他児の動きを見ることで、学びの相乗効果も期待できると考えた。子どもの「よさ」を生かして指導目標を設定するだけでなく、実践をしながら、対象児童がさらに意欲的に取り組むことができるよう、子どもの「よさ」を取り入れた指導内容を見直し、改善（※④）した（表13）。

表 13 子どもの「よさ」を取り入れた指導内容の例

学習内容	指導内容	子どもの「よさ」	改善した指導内容 (※④)	評価
バランス平均台	低床型の平均台で、バランスを取って歩く。	・人と関わる <u>ことが好き</u> (※①が4)	・陣取りじゃんけんをしながら、平均台の上を歩く。	・友達と一緒にゲームを楽しみながら、繰り返し運動に取り組むことができた。
動物ウォーク	四つ這いや高這いの姿勢で歩く。	・タブレット <u>端末の操作が好き</u> (※①が1)	・タブレット端末で撮影されながらいろいろな姿勢で歩く。	・撮影した自分の動きを見たり、友達と見比べたりしながら、何度も運動に取り組むことができた。
雑巾ウォーク	雑巾をおしりに敷いて、おしりと足だけで前に進む。	・ <u>繰り返し取り組むことが好き</u> (※①が7)	・清掃が終わった後や、休み時間などに雑巾ウォークに毎日取り組む。	・毎日、自主的に取り組むことができた。
腹巻きくぐり	腹巻きに足を入れて、体を通して頭からはずす。	・人と関わる <u>ことが好き</u> (※①が4) ・ <u>繰り返し取り組むことが好き</u> (※①が7)	・朝の会や授業の隙間の時間に、友達と競争しながら、腹巻きくぐりに何度も取り組む。	・毎日取り組んだことで、着替えのときに、立位で着替えることができるようになった。

## 5 まとめ

立位で着替えるという目標を達成するために、着替えの模擬練習のような反復練習を行うのではなく、対象児童が活動に楽しみながら取り組めるような指導内容を設定した。内容によって、得意な動きとそうでない動きはあるものの、単調にならないようにいくつかの運動を組み合わせたり、ゲーム的な要素を取り入れて友達と競ったりしたことで、楽しみながら運動に取り組む姿を引き出すことができた。また、体幹を中心に、姿勢保持や移動動作に関する筋力を鍛えたり、全身のバランス感覚を養ったりしたことで、日常の様々な動作の改善に繋げることができ、着替えについては、壁にもたれた状態で立ったまま着替えられるようになった。

対象児童の意欲を高めるために、対象児童の「よさ」(好きなこと)を指導に取り入れたことで、楽しみながら運動やゲームに取り組むことができた (※④)。これにより、自立活動の時間に取り組んだ内容を、対象児童自ら休み時間に進んで行う姿が見られ、日常生活へ般化させることにつながることができたと考える。

今回の事例では、学級担任が1人で実態把握を行ったが、対象児童を多面的に見たり、変容を捉えたりすることが難しいと感じる場面もあった。今後は、特別支援学級の担任同士が、複数でそれぞれの学級の子どもの実態把握を行うことができると、より深い実態把握ができるようになり、そのことが子どもの「よさ」を生かした自立活動の実践につながっていくものと考えられる。

## 事例D 子どもの「よさ」を手立てとして活用した自立活動の指導の実践

子どもの「よさ」を定義することは難しいが、捉え方は多様であると考えている。子どもの「よさ」を子どもの「好きなこと」「興味のあること」「得意なこと」「自信があること」「頑張っていること」も含めて考え、それらを手立てとして活用したり、内容に取り入れたりして自立活動の指導を行った。まず、どのように子どもの「よさ」を取り入れるのか、簡単に分類した(図2)。



図2 自立活動の指導を組み立てる際の考え方

子ども達が肯定的な思いをもっているものを手立てや内容に取り入れ、自立活動の指導をすることからこそ、目標達成や自身の課題や困難を改善・克服することが効果的に行われるのではないかと考えたためである。以下、自立活動の指導で取り組んだことを2つ紹介する。なお、本校の自立活動の指導は、教育活動全般で行っているものである。

### 1 対象児童の「好きなこと」や「興味のあること」を手立てとして活用した自立活動の指導

#### (1) 対象児童の実態



対象児童は、知的障害特別支援学級に在籍する小学6年生である。普段は大変人懐っこく、誰にでも自分から挨拶をしたり気さくに話しかけたりするなど、明るい性格の児童である。また、感情の浮き沈みもほとんどなく、困っている友達や泣いている友達にも優しく声をかけることができる。一方で、物事に対する興味関心は高いものの集中が長続きせず、学習課題に一人では取り組めないことが入級時からの課題であった。さらに、低学年のときは体力がないことに加え、就寝時刻が遅く、仮眠をとらないとより集中ができず、学習中に立ち歩いて教師のそばにぴったりくっついたり抱っこを要求したりすることが度々あった。また、人懐っこいがゆえに、授業中でも知っている教師の姿が見えたり声が聞こえたりすると付いて行ってしまいうことが度々あった。分かっ

## (2) 自立活動の目標設定と目標達成への手立て

以上のことから、対象児童の目標を以下のように設定した。

短期：発言したいときには、手を挙げてから発言する。

長期：一人で学習に向かえる時間を5～10分増やす。

さらに、苦手にアプローチしても指導の積み上げが困難であることから、目標達成のために本人の好きなことや興味のあることを手立てにすることで、課題の解決や苦手の克服につながらないかと考えた。

## (3) 子どもの「よさ」の見取り

まず、日常生活の様子(※②)や保護者からの聞き取り(※②)、対象児童との対話(※②)の中から、「好きなこと」(※①桁1)や「興味のあること」(※①桁1)を見取った。また、離席を少なくするためには、立ち歩いてもよいきっかけを与える(※③)必要があると考えた。これは、課題や苦手に関連する子どもの「よさ」はないか(※③)という視点で見取ったものである。その結果、よく進んで教師のお手伝いを行っていた(※②)り、好きなキャラクターにはしっかり注目したり反応したりする(※②)様子が見られた。長続きはしないものの言葉での指示に応じる(※②)ことができたり、自分のやりたいことを言葉や態度で要求する(※①桁8、※②)ことができたりしていることも見取ることができた。

## (4) 子どもの「よさ」の活用

集中が長続きせず、指導の積み上げが困難という状況から、「好きなこと」(※①桁1)や「興味のあること」(※①桁1)を自立活動の指導を行うための手立てとして取り入れることにした。

これは、対象児童の活動への意欲を、どうしたら高めることができるのか(※③)と考えたとき、「好きなこと」(※①桁1)や「興味のあること」(※①桁1)を示すことで、活動に興味をもって参加しやすくなる(※③)のではないかと仮定したためである。

具体的には、対象児童にお手伝い(※②)として学習課題の配布や回収を依頼することで、意図的に立ち歩きができる時間を設定(※④)し、集中できる時間の持続を試みた。教科学習の場面では、好きなキャラクターを用いて本時の目標を提示(※④)したり、学習課題に付け加え(※④)たりし、一人で学習課題に取り組めるようにした。また、学習への集中が著しく困難な場合、対象児童からどうしたいのかの意思表示(※①桁8)があったときには、対象児童が落ち着ける場を設定したり仮眠を許可(※④)したりして、気持ちを切り替えて学習に取り組める(※③)ようにした。

## (5) 子どもの「よさ」を手立てとして活用した結果

上記のような取り組みを続けた結果、授業中の離席の回数が減ったり、課題に向かうことのできる時間が少し長くなったりという変容が見られた。指導が積み上がらない状況が、「好きなこと」(※①桁1)や「興味のあること」(※①桁1)を手立てにした指導で、スモールステップではあるものの改善が見られた。指導を継続したことで、小学6年生になると、学校での仮眠時間が減ったり、授業中に目に入ったものを追いかけてたりすることがなくなったことは大きな成長であった。

また、課題と感じていた離席を教師が肯定的に捉え直すことで、子どもの「よさ」に価値付ける(※③)ことができた点は、教師の子どもを見取る視野を広げるきっかけとなった。

## 2 対象児童の「自信があること」や「頑張っていること」を内容に取り入れた自立活動の指導

### (1) 対象児童の実態



対象児童は、知的障害特別支援学級に在籍する小学5年生である。自己肯定感が低く、確実に達成できる簡単なことや楽なことを選んで取り組むような面もあった。少し難しいと感じることに消極的であり、複雑なものや面倒だと感じることは悪気がなく雑に取り組む傾向があった。その結果、何度もやり直すことになり「自分はダメなやつだ…」と自分を卑下してしまう発言があった。また、ゲーム活動では、年下の友達に対しても全力で勝とうとして、自分が勝つと大げさに勝ちをアピールして喜ぶ姿もあった。その様子を見て年下の友達が泣いてしまったとしても、なぜ泣いているのか理由が分からず、教師の説明を聞いてから「なんて僕は嫌な奴だったんだ…」と卑下してしまうが、後日同じような場면을繰り返してしまうことが多々あった。どのケースでも、教師が本人を叱ったり否定したりしておらず、対象児童が話を聞き漏らしていたり勝手な解釈をしたりしてしまうことが大きな課題であった。

### (2) 自立活動の目標設定と目標達成への手立て

以上のことから、対象児童の目標を以下のように設定した。

短期：自分が自信をもって取り組めることを増やす。

長期：自分が落ち着いて学習に取り組んでいる姿を自覚できる。

さらに、必要以上に失敗を恐れていることから、目標達成のために本人の自信のあることや頑張っていることを内容に取り入れることで、苦手の克服につながるのではないかと考えた。

### (3) 子どもの「よさ」の見取り

1の対象児童と同様に、日常生活の様子(※②)や保護者からの聞き取り(※②)、本人との対話(※②)の中から、「自信があること(※①桁6)」や「頑張っていること(※①桁7・8)」を見取った。また、日常の会話の中から、対象児童が「好きなこと(※①桁1)」や「興味のあること(※①桁1)」なども多数見取ることができた。

その結果、お金を貯めることが大好き(※①桁1)で算数の学習には自信があり、進んで発言していた(※②)り、委員会活動の仕事は教師が声掛けしなくても、忘れずに取り組んでいる(※②)様子などが、対象児童の「よさ」にあたりと考えた。

### (4) 子どもの「よさ」の活用

自己肯定感が低い対象児童の場合、「自信があること(※①桁6)」や「頑張っていること(※①桁7・8)」を自立活動の指導内容に取り入れることにした。

これは、対象児童の自己肯定感を高めるためには(※③)と考えたとき、「自信があること(※①桁6)」や「頑張っていること(※①桁7・8)」を示すことで、「自分はダメなんかじゃない」と思ってもらえる(※③)のではないかと、自分を肯定的に捉えることができる(※③)のではないかと仮定したためである。

具体的には、委員会活動での対象児童の頑張りを、全校朝会の場で褒めてもらった(※④)り、家庭と連携して頑張ったことを褒め、対象児童が自己の努力を自覚できる(※④)ようにした。加えて、それをよりよくするために何が必要か具体的に考える学習を設定(※④)した。

### (5) 子どもの「よさ」を内容に取り入れた結果

得意だと自覚していること(※①桁6)を褒めてもらう機会を増やしたり、頑張っていること(※①桁7・8)を普段接している教師以外から褒めてもらえたりする経験(※④)を重ねたことで、自分に自信がもてるようになり、過剰に自分を卑下することが減った。多少の勘違いや聞き漏らしは、教師が指摘しても笑って修正できるようになったことは、成長である。

また、褒めてもらえる経験が自己肯定感を高め、気持ちに余裕が生まれたようにも感じる。それは、ゲームの勝ちにこだわらなくなり、例え自分が勝てたとしても、友達の気持ちを考え、大げさには喜ばなくなったことから見取ることができた。自分の言動や感情をコントロールしようという姿が見られるようになったことは、大きな成長である。

## 3 まとめ

これらの実践における子ども達の「よさ」とは、日々の学校生活の中から教師が見取ったり、保護者から聞いた家庭での姿から導き出したりしたものである。中には、対象児童が苦手としていたり、教師が対象児童にとっての課題と感じたりしているものを言い換えて子どもの「よさ」としたものもある。

例えば、1の対象児童は授業中の立ち歩きが多い部分を課題と捉えていたが、裏を返せばそれだけ様々なことに興味をもっていたのではないかと考えることができる。悪く見ようと思えば、課題や改善点はたくさんある。しかし、課題や苦手をそのまま扱えば、子どもも教師も自立活動の時間が苦しくなってしまう。これらの実践を通して、課題に見えることでも、その裏には子どもの「よさ」が隠されているのではないかという視点を教師がもち、日々子ども達と接することが重要なのではないかと感じた。また、子ども本人が自分の「よさ」に気付くことができるような働きかけや取り組みが、直接的ではなくても課題の改善・克服につながっていることを実感することができた。

## 事例E 課題の背景要因へのアプローチに子どもの「よさ」を活用した自立活動の指導の実践

### 1 対象児童の実態

対象児童は、特別支援学校小学部2年生で自閉スペクトラム症の診断がある。太田のステージ評価ではⅢ-1である。

身体を動かすことが好きで、粗大運動遊びや体育的活動には積極的に取り組むことができる。しかし、身体の動かし方が不器用な一面もあり、ダンスや体操などが苦手である。苦手な活動には積極的ではなくなるが、誘いに応じて学年の友達や教師と一緒に活動に取り組むことができる。また、自分ができたと自覚したことについては、教師に称賛を求める姿も見られた。教師に称賛された事柄に関しては、帰宅後に母親に報告をしているようである。

#### ○ エピソード

6月に乗り物遊び中に担任にぶつかり、叱責された。その後、学校への行き渋りが始まった。母親の協力もあり、夏休み前までに母の送迎にて登校が可能になった。(6月まではスクールバスで登校していた。)しかし、学校での様子に以下のような変化が見られた。

- ・朝の支度が滞るようになり、朝の会に間に合わないことが多くなった。
- ・集団から逸脱したり活動に取り組むことができなかつたりすることが見られるようになってきた。
- ・こだわりが強く出るようになった(友達や教師との決まった関わり方、並ぶ順番など)。
- ・自己刺激を多く求めるようになった(物を床に落とす、ドアを強く開け閉めする、壁を蹴ったりぶつかったりする)。
- ・衝動的な行動が増えた(小石を投げる、友達のトイレを覗くなど)。

また、2学期になっても依然としてスクールバスでの登校ができておらず、母親の送迎が続いていた。不適切な行動についても改善が見られなかった。そのため、学年の教師で今の対象児童の実態の整理と今後の方向性について話し合いを行った。そこで、以下のような見解に至った。

#### ○ 不適切な行動が増えている理由として考えられたこと(背景要因)

- ・叱責などの心理的な衝撃が大きい場面では、言葉の意味を捉えることができず、怒られていることのみが印象に残るのではないか。
- ・心理的安定が崩れやすい場面では、不適切な行動が多く出るのでないか。

#### ○ 指導の方向性

問題行動に直接指導を行うと、今まで以上に心理的安定が崩れてしまい、不適切な行動が増えることが予想された。そのため、不適切な行動に注目するのではなく、まずは、達成感をもち、自己肯定感を高めることで、心理的な安定を保つことを優先し、不適切な行動を減らしていくことを目指していくことにした。

### 2 どのように子どもの「よさ」を見つけたのか(場面・視点)

学年の教師で対象児童の実態の整理と今後の方向性について話し合いを行ったときに、まずは、今、安定して活動が続けられるのはどの活動なのかを考えた(※③)。

その結果、

- ・国語・算数の時間に確実にできる課題に取り組んでいる場面（※②）
- ・教師から称賛を受けることが多い場面（※②）

以上の場面で、安定して活動が続けられていることが多いことがわかった。

### 3 何をよさと捉えたのか

そこで、以上のことから、

- ・国語算数の課題やプリントが好き（※①㌞1）
- ・教師からの称賛を受けて頑張ることができる（※①㌞8）
- ・見通しをもつことができることからトークンの活用ができること（※①㌞8）

を対象児童の「よさ」と捉え、指導を行うことにした。

### 4 自立活動の指導の中でどのように生かしたのか

- ・着替えなど苦手な活動の後にかかるたやプリントなどの楽しみな活動を用意して、それを励みに取り組むことができるようにした（※④）。
- ・不適切な行動が出ると予想される場面では、その行動とは関係のない行動で褒めるポイントを設定し、教師からの称賛が得られる場面を増やした（※④）。
- ・褒められたことが視覚的に分かるように、また、どこで褒められるかが分かりやすいように、頑張りカード（花丸表）などを用いた（※④）。

### 5 指導の結果

指導を続け、2ヶ月が経過する頃には、不適切な行動はほとんど見られなくなった。集団から逸脱したり、活動に参加できないこともなくなり、積極的に参加できる活動も増えた。登校の方法については、保護者と相談をし、対象児童にスクールバスで登校することを担任から提案し、別の場面でも使用している花丸表を活用した。そうしたことで、すんなり提案を受け入れることができ、スクールバスでの登校を再開させることができた。

今回の事例では、指導の方向性が「心理的な安定を保つこと」であったため、「好きなこと」「できるようになったこと」を活用することが有効であったのではないだろうか。また、対象児童の課題として心理的な安定が崩れやすいことがあるため、今後も「好きなこと」「自信をもてること」など対象児童の「よさ」を伸ばし、安心材料にできることを増やすことも必要であると考え。そして、教師側の捉えとして、対象児童にとって、不適切な行動が出てくるということは心理的に不安定であるという見取りをし、心理的に安定するために子どもの「よさ」を活用するという視点が有効であると考え。本事例は子どもの「よさ」を活用して背景要因にアプローチする指導を行なったことで、不適切な行動が減少した事例であった（※④）。

## 事例F さらに子どもの「よさ」を伸ばすための課題に着目した自立活動の指導の実践

### 1 対象生徒の実態

対象生徒は、特別支援学校中学部3年生である。明るくクラスのムードメーカーのような存在で、教師や友達と腕相撲をしたり、一緒に旅行雑誌を見たりすることが好きである。人と接することが好きなため、距離が近づき過ぎてしまったり、相手の腕を掴んで強引に遊びに誘ったりするといった課題がある。

伸ばしたい子どもの「よさ」(※①)と、改善・克服したい課題を示した(表14)。

表14 対象生徒の「よさ」と「課題」

	人間関係の形成	身体の動き	コミュニケーション
よさ	・人と接することが好き。 (※①㌵4)	・運動やダンスが得意で積極的に体を動かす。 (※①㌵6)	・自分から積極的に思いを伝えようとするができる。 (※①㌵4)
課題	・人との距離が近く、男女関係なく抱きついたり肩を組んだりする。 ・友達や教師の腕を掴んで強引に遊びに誘うことがある。		・発音が不明瞭で言いたいことが伝わりにくい。

### 2 子どもの「よさ」を見つけた場面と視点

対象生徒の「よさ」を見つけるときに、生き生きと活動したり過ごしたりしているのはどのようなときか、対象生徒の言動で周りの大人や友達が喜んだり、助かったり、嬉しい気持ちになったりするのどのようなときか、という視点(※③)で見たときに、【人間関係の形成】の区分では「落ち込んでいる友達を励ます。」「体育で自分から友達を応援する。」「手伝いを任せると意欲的に取り組む。」(※②)、【コミュニケーション】の区分では「授業で頑張ったことがあると笑顔で教師に伝えに行く。」「といった、大人や友達と関わる場面(※②)での子どもの「よさ」を見取ることができた。

また、どのような場面で積極的に活動に参加できるか、自己肯定感が高まる瞬間はいつかといった視点(※③)からは、【身体の動き】の区分で「ダンスの振り付けを覚えて大きく体を動かして踊る。」「縦糸と横糸を交互に編み込んで機織りをする。」「といった、手指の巧緻性や運動面に関する子どもの「よさ」を、運動に取り組む場面や細かい作業に取り組む場面(※②)で見取ることができた。

### 3 自立活動の年間目標

対象生徒の人との関わりに関する「よさ」をさらに伸ばし、より人との関わりを楽しめるようになるために、課題に着目して自立活動の年間目標を設定した。

・適切な距離を保ち、言葉で相手を遊びに誘う。
・自分の思いを言葉で伝え、落ち着いて生活する。

#### 4 指導にあたって

○対象生徒の「よさ」を、以下のように生かして指導にあたった。

- ・生徒同士の関わり合いの場面を多く設け、積極的に活動に取り組めるようにした。
- ・指先を使う製作や、体を動かす活動を取り入れて意欲的に取り組めるようにした。
- ・必然的に友達と助け合う場面を設け、助け合ったり認め合ったりできるようにした。

○対象生徒の人と関わることに関する「よさ」をさらに伸ばすために、以下の点に留意して指導にあたった。

- ・直接的な関わりよりも物を介した関わりをすることで、必要以上に接触することや伝え直す場面を減らし、言語以外のコミュニケーション手段（指差し、物の受け渡し等）を活用できるようにする。

#### 5 実践

題材	子どもの「よさ」を生かした指導内容・手立て	あらわれ
クラスですごろくを作ろう (4～6月)	<p>☆<u>友達や教師と関わり合いながら製作に取り組む。(※④)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・友達から机越しに飾りを受け取るときに、「任せて。」「ありがとう。」と返事をするようにした。</li> <li>・完成した飾りを貼る際は、台紙を作っている友達に「飾りができたので貼ります。」と伝えてから貼るようにした。</li> <li>・すごろくで遊ぶ際は、次の順番の友達にサイコロを手渡すようにした。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・受け渡しの機会が増えた。受け渡しをしやすい相手との適切な距離感を覚えていき、日常生活の中でも相手と距離を取ってやりとりできることが増えた。</li> <li>・言葉で伝える経験が増え、自分から言葉で友達を遊びに誘える場面が増えた。</li> </ul>
夏のお楽しみすごろくを作ろう (7月)		
朝のトレーニングくじをしよう (9～11月)	<p>☆<u>好きなダンスや動きが書かれたくじを引いてその動きに取り組む。(※④)</u></p> <p>☆<u>友達にくじの入った箱を差し出す係に取り組む。(※④)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・どうしても自分が引きたい日は、朝のトレーニングの挨拶のときに、「僕に引かせてください。」と言うようにした。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分の要望が受け入れられる経験を積み重ねたことで、強引に遊びに誘うことが減った。</li> <li>・体を動かすことが好きなため、どのくじが出ても意欲的に朝のトレーニングに取り組むことができた。</li> </ul>

#### 6 まとめ

人と関わるのが好きという子どもの「よさ」に目を向け、さらに人と関わる力を伸ばすための課題から目標を設定して指導を行った。指導においては、(1)対象生徒が主体的に活動に取り組めるよう、興味をもてる題材を取り上げたこと、(2)対象生徒の「よさ」である人との関わりをさらに伸ばすために、どういった指導内容や手立てがあるか検討したこと、(3)興味をもって活動に取り組む中で、訓練的にならずに適切な人との関わり方を繰り返して経験することができたこと、の3点が対象生徒の「よさ」である人と関わる力をさらに伸ばすことにつながり、適切な距離感で、落ち着いて相手を言葉で誘う姿を引き出すことができた。このことから、子どもの「よさ」をさらに伸ばすための課題への着目が、子どもの主体的な自立活動への取り組みを促すことに有効(※④)であると感じた。

## 2 分析のまとめ

ここまで、子どもの「よさ」を生かした自立活動の実践事例を6つ挙げたが、それぞれ「どのようなことを子どもの『よさ』と捉えたのか」、「どのような場面で子どもの『よさ』を見つけたのか」、「どのような視点で見つめたときに子どもの『よさ』が見えたのか」、「指導に至るまでの過程で子どもの『よさ』をどのように生かしたのか」について挙げながら紹介した。

まず、「どのようなことを子どもの『よさ』と捉えたか」について、活動への意欲付けとなるような好きなこと、物事への取り組み方など、実際の行動の中から読み取ることができるものが多かった。

次に、「どのような場面で子どもの『よさ』を見つけたか」については、教師から称賛を受けることが多い場面、教師や友達と関わっている場面、一人で課題に向かっている場面、日常生活動作（ADL）に取り組む場面、新しいことに取り組もうとしている場面など、様々な場面が挙げられた。

さらに、「どのような視点で見つめたときに子どもの『よさ』が見えたのか」について、その子どもの将来につながる力を探そうとする視点、得意な能力を伸ばしたいと考える視点、その子どもの中で技能や知識面が高い部分を見つけようとする視点、本人の自己肯定感が高まる瞬間や頑張っている瞬間を探そうとする視点、本人も周りも嬉しい気持ちになるのはどういったときか見つけようとする視点だった。

最後に、その子どもの「よさ」を「指導に至るまでの過程でどのように生かしたのか」について、大きく分けて二通りの活用の仕方があった。一つ目は、課題を解決するときの手立てとしての活用である。繰り返しの活動では自信をもてる、好きなことを励みに頑張れるなど、このような「活動（指導）に生かせる子どもの『よさ』」を活用したことで学習への意欲を高めることができた。二つ目は、自立活動の指導目標を設定するときの活用である。その子どもの「さらに伸ばしたい子どもの『よさ』」を十分に生かしたときの将来の姿を見立て、そこにたどり着くための目標を考えたことでその人らしさを育み、将来につながる能力を伸ばしていくことができ、さらには子どもの主体的な取り組む姿勢を高めることができた。

これらの実践から、子どもの「よさ」の生かし方には様々なアプローチの方法があること、子どもの「よさ」を生かすことで、子ども達が主体的に学ぶ姿勢を引き出すことができるということが分かった。

## 第4章 研究の考察

### 第1節 文献研究

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編では、具体的な指導内容設定の配慮事項として「ウ 個々の児童又は生徒が、発達が遅れている側面を補うために、発達の進んでいる側面を更に伸ばすような指導内容を取り上げること。」<sup>10)</sup>とあるように、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導が子ども達にとって有効であることは推測できるが、文献からは、知的障害教育における実践を伴った検証や先行研究はあまり見られなかった。

これは、自立活動の前身である養護・訓練において、心身の障害の状態を改善し、又は克服することに主眼が置かれてきたことも関係しているだろう。加えて、自立活動はあくまで個人の実態に応じて取り組む内容であり、取り組み方や指導内容が明確に学習指導要領で示されていないこともその要因であるかもしれない。特に、知的障害だけの単一障害の場合は、個々の実態によっては、自立活動で指導する内容の捉えが分かりにくく、各教科等を合わせた指導には目がいくものの、各教科等を合わせた指導の中での自立活動についてはあまり特化して考えられていなかったためと推察した。そのため、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導が有効であることは分かっているが、子どもの「よさ」の活用方法が明確でなく、そもそも何を子どもの「よさ」と捉えてよいのか曖昧なままである。その結果、子どもの課題に目を向ける教師や、自立活動の指導への苦手意識をもった教師も多く、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の実践や先行研究があまり多く見られなかったのではないかと考えた。

### 第2節 子どもの「よさ」の分析

前述の通り子どもの「よさ」は捉えにくかったものの、カテゴリー分けを通して以下のことが整理された。

#### 1 場面と視点

まず、子どもの「よさ」は実に多様な場面で見取ることができた。分析する中で、特定の教科学習や休み時間など限られた時間だけでなく、学校生活全般でも子どもの「よさ」が見られた。また、保護者との面談で家庭の様子を聞き取ったときに子どもの「よさ」が明らかになることもあった。さらに、担任間での引継ぎや日常の振り返りの中から子どもの「よさ」を見つけることもあった。これらは、教師が漠然と対象の子どもの言動を見るのではなく、様々な視点や意図をもって、その子どもの「よさ」を見取ろうとしていることが明らかになった。

議論を重ねる中で、子ども達の「よさ」が現れる場面が同じでも、見取る視点が異なれば見られる子どもの「よさ」が違ってくることも分かった。また、どんなに子ども達の「よさ」が現れていても、教師が子どもの「よさ」を見取る視点がなければ、子どもの「よさ」を見つけることが難しいことにも気付かされた。教師の捉え方の違いによって、子どもの「よさ」も変化することから、子どもの「よさ」について、場面と視点から分析を行った。その結果、どのような場面と視点

で子どもの「よさ」を見取ることができるのかということと、子ども達の「よさ」を見つけようとする教師の姿勢が重要であることが理解できた。

## 2 子どもの「よさ」の活用方法

子どもの「よさ」を分析する中で、子どもの「よさ」の中には種類や性質のようなものが存在するのではないかと考えた。ここから、子どもの「よさ」は「活動（指導）に生かせる子どもの『よさ』と「さらに伸ばしたい子どもの『よさ』」に分類できるのではないかと結論に達した。なぜなら、子ども達がもつ強みや興味関心も含めて子どもの「よさ」を捉えた場合、子どもの「よさ」を捉えることで自立活動の指導方法を考えたり、子どもの「よさ」そのものを伸ばしていくための自立活動の内容の展開を考えたりする方法があることに着目したことが理由である。

さらに分析を進める中で、子どもの「よさ」のカテゴリーごとに活用しやすい方法があることも分かった。「活動（指導）に生かせる子ども『よさ』」については、意欲的・主体的な取り組みや、励みにできるように主となる題材、教材、手立てに活用することができる。また、「さらに伸ばしたい子どもの『よさ』」については、子どもの「よさ」が生かされるような場面を設定する、将来の姿を見つめるときなど、目標設定、活動内容の設定で活用できると考えられる。自立活動の指導を考える上で、どの段階で、どのような子どもの「よさ」を活用することができるかを具体的に整理することで、自立活動の指導のイメージをもちやすくなるなど、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の実現に近づくのではないかと考える。そして、教師が「活動（指導）に生かせる子どもの『よさ』」、「さらに伸ばしたい子どもの『よさ』」という視点を持ち、子どもの「よさ」の特徴を活用することで、より効果的に自立活動の指導を進めることができると考える。

## 第3節 実践事例

我々の実践事例で共通していたことは、ただ漠然と対象の子どもの言動を捉えるのではなく、教師側が子どもの「よさ」を実際の行動や様々な場面において、様々な視点や意図をもって見取っていたことである。教師側が子ども達の実態を知った上で「その子らしさ」を見つけようと視点を焦点化し、子どもの主体性を大切にし、そこで見えた子どもの「よさ」を様々な指導に落とし込んでいたことも分かった。そして最も大事なことは、「子どもの『よさ』を生かした自立活動の指導」に取り組むことで、他の様々な学習への子ども達の主体性を伸ばすことができたということである。

前述した通り、自立活動の指導は、取り組み方や指導内容が明確にあるわけではない。自立活動の指導は、一人一人の子どもの実態に合わせて目標や指導内容が設定できることが、ポイントである。言わば、自立活動の指導は、「オーダーメイドの指導」である。自立活動の指導は、オーダーメイドだからこそ、子どもの課題や目に見える一面、子どもの活動の一部のみを捉えず、「さらに伸ばしたい子どもの『よさ』」を目標に設定することが可能となる。特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編には、実態把握をするときに「幼児児童生徒が困難なことのみを観点にするのではなく、長所や得意としていることも把握することが大切である。」<sup>10)</sup>とあるように、

子どもの得意なこと、できること、好きなことなどを取り入れることや、子ども達自身が気付いていない強みや「よさ」を認識できるようにするのも自立活動の指導であると考えます。

また、実践の振り返りからも、前述した通り、子どもの「よさ」を捉える場面や視点（表5）は多様であること、また、その子どもの「よさ」の性質による生かしやすい方法（表6）で活用されることが多いことが明らかになった。子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導は、子どもの主体性を伸ばすことにつながることから、教師が意識的に子どもの「よさ」に着目して指導を行うことが効果的であると私たちは考えた。

#### 第4節 まとめと課題

以上のことから本研究では、教師が子ども達の姿を前向きに捉え、積極的に子どもの「よさ」を見取り「子どもの『よさ』を生かした自立活動の指導」を実践することで、子ども自身が主体的に「自分らしさ」を育み、よりよく生きようとすることができるのではないかと考える。そこで、「子どもの『よさ』を生かした自立活動の理想的な在り方」についてまとめた（図3）。

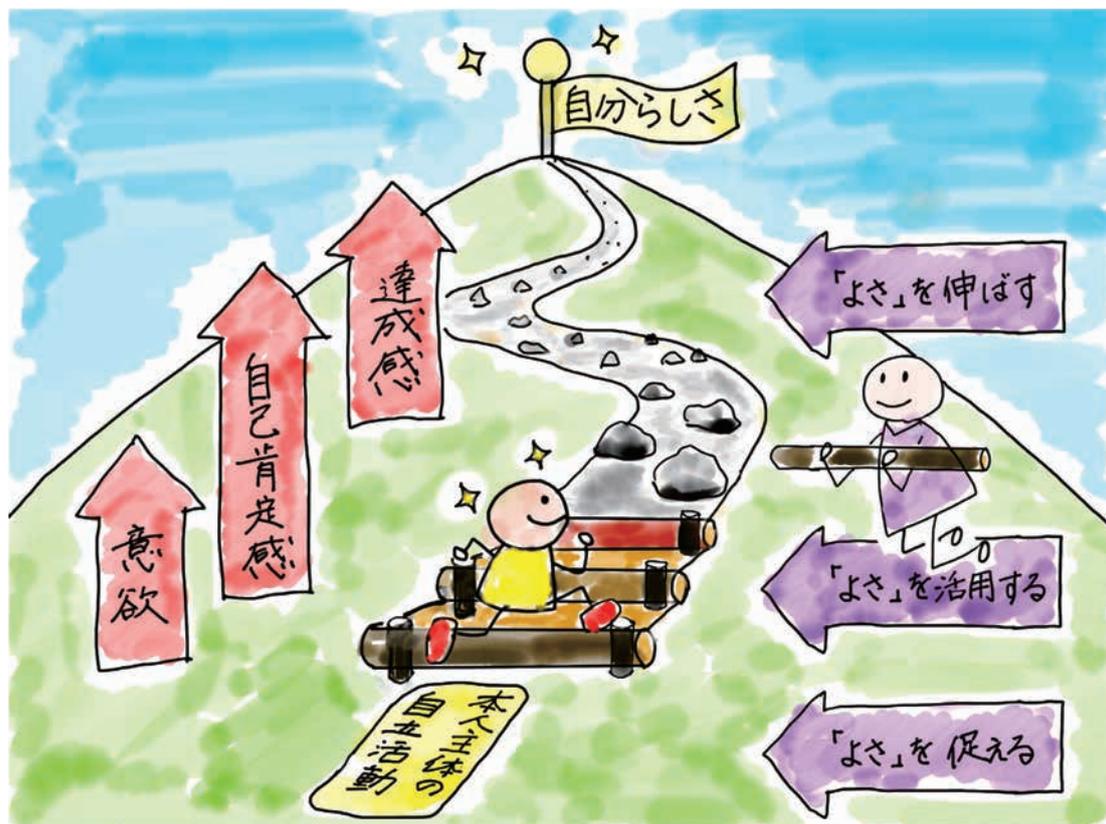


図3 子ども「よさ」を生かした自立活動の理想的な在り方

子どもが自分らしさに向かう道が登山道のようなものであったとする。とても歩きにくい道だが舗装したり階段を付けたりすることで歩きやすくなる。それらの道は、あらかじめ用意されたものではなく、教師が子どもの「よさ」に目を向けることで、一つ一つ整備されていく。こ

の道は、教師が子どもの前向きな姿勢を捉えたり伸ばしたりしようとすることで整備される。歩きにくい道では、なかなか一步を踏み出せなかった子どもが、道が整備されたことでその一步を踏み出すことができる。一步踏み出せた子どもは自己肯定感や達成感を高め、意欲をもって次の一步を歩み出し、その先の道を進もうとする。この子どもの主体的な姿を教師は称賛し、さらに子どもはより一層主体的に学習に取り組むという、子どもと教師双方に相乗効果が得られる。これらの相乗効果が、子どもの成長を促し、一人一人の子どもに合った適切な指導を重ねていく結果として、子ども自身の「自分らしさ」に近づくことができると考える。

本研究を遂行する中で次のような課題も残った。

- ・教師主体の捉えが、子どもの「よさ」の押し付けになってはいないか。
- ・自立活動の指導をする上で、子ども（本人）とその子の「自分らしさ」についての合意形成をどのように図っていくか。

の課題である。

なぜなら、教師から見出された子どもの「よさ」の視点は、あくまで教師主体の見取りであって、子ども自身が自覚している「よさ」ではない。教師主体の子どもの「よさ」の捉えだけでは、子どもの「よさ」の押し付けになるものも含まれているのではないかという疑問であり、その疑問を今回の研究では解消するには至らなかった。

次に、自立活動の指導は、子どもの将来の生き方に向けて行われるものであることから、どのように子どもと合意形成を図り、子ども主体の自立活動の指導に生かしていくことができるかについても、さらなる検証を行う必要がある。

さらに、この他にも、今回の研究では、構成員が授業などで行った過去の実践事例を振り返り、自立活動の指導においてどのような場面や視点で子どもの「よさ」を捉えたのかの分析に留まり、今回の研究を通して得た知見を用いた実践を行うまでには至らなかった。そのため、今後、今回の研究で得られた知見を取り入れた実践を蓄積し、また、他校における実践事例をより多く集め、その事例を分析することで、私たちの考えた今回の分析が本当に正しかったのか検証し、より汎用性の高い、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導の在り方について提案できるものと考ええる。

本研究を通し、子どもの「よさ」を生かした自立活動の指導は、これからの社会を生きていく子ども達にとって有効な指導であると考ええる。そこで、「この子が自分らしく成長するためには」という視点を持ち、まずは、自立活動の指導目標が本当にその子の将来のための力の育成につながっているか見直してほしい。そして、自立活動の指導にあたっては、日々の子どもの姿を前向きな姿勢で捉えることから始めることを提案し、本稿の結びとする。

## 引用文献

- 1) 中央教育審議会 (2011) : 今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について (答申) p. 17
- 2) 中央教育審議会 (2016) : 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等について (答申) p. 10-11、P. 216
- 3) 国立教育政策研究所 (2017) : OECD 生徒の学習到達度調査 PISA2015 年調査国際結果報告書 生徒の well-being (生徒の「健やかさ・幸福度」) p. 14
- 4) 世界保健機関 (1946) : 世界保健機関憲章前文
- 5) 公益社団法人 日本WHO協会 : 世界保健機関 (WHO) 憲章とは (<https://japan-who.or.jp/about/who-what/charter/>)
- 6) 経済協力開発機構 (2020) : OECD ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030 仮訳 p. 3
- 7) 中央教育審議会 (2021) : 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと, 協働的な学びの実現～ (答申) p. 1、p. 3-4
- 8) 特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議 (2022) : 特定分野に特異な才能のある児童生徒に対する学校における指導・支援の在り方等に関する有識者会議審議のまとめ～多様性を認め合う個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実の一環として～ p. 18-19
- 9) 文部科学省 (2021) : 障害のある子供の教育支援の手引～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～ p. 120-142
- 10) 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 (幼稚園・小学部・中学部) p. 41、p. 48、p. 107、p. 111、p. 114
- 11) 文部科学省 (2017) : 特別支援学校幼稚部教育要領 小学部・中学部学習指導要領 p. 199
- 12) 文部科学省 (2019) : 特別支援学校高等部学習指導要領 p. 270
- 13) 三浦光哉 (2020) : 本人参画型の「自立活動の個別の指導計画」 理解度チェックと指導計画の様式、ジヤース教育新社 p. 35
- 14) 菊地一文 (2022) : 確かな力が育つ知的障害教育「自立活動」Q&A、東洋館出版社 p. 33
- 15) 文部科学省 (2018) : 特別支援学校学習指導要領解説各教科等編 (小学部・中学部) p. 26-27
- 16) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2013) : 重度・重複障害のある子どもの実態把握、教育目標・内容の設定、及び評価に関する研究～現在及び将来を支える教育計画とその実施に関する予備的研究～ p. 22

## 参考文献

- 1) 新井英靖編著・茨城大学教育学部附属特別支援学校著 (2018) : 特別支援学校新学習指導要領を読み解く「各教科」「自立活動」の授業づくり、明治図書出版
- 2) 井上昌士 (2010) : 知的障害教育における自立活動の現状と課題、特別支援教育研究 11 月号 通算 639 号、東洋館出版社
- 3) 岡山県総合教育センター (2019) : 自立活動ハンドブックー知的障害のある児童生徒の指導のためにー Ver. 2
- 4) 北川貴章・安藤隆男 (2019) : 「自立活動の指導」のデザインと展開ー悩みを成長につなげる実践 32ー、ジアース教育新社
- 5) OECD (2017) : PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being, OECD Publishing, Paris.
- 6) 財団法人安田生命社会事業団 IEP 調査研究会著 (1995) : 個別教育計画の理論と実際 IEP 長期調査研究報告書、財団法人安田生命社会事業団
- 7) 島根県教育センター 教育相談スタッフ 特別支援教育セクション (2020) : 自立活動ってなんだろう？理解編 Q & A 実践編
- 8) 島根県教育センター 教育相談スタッフ 特別支援教育セクション (2019) : 個別の指導計画作成に役立てよう！自立活動の内容整理表 学習指導要領解説 (自立活動編) 平成 30 年 3 月より
- 9) 下山直人監修・全国特別支援学校知的障害教育校長会編著 (2018) : 知的障害特別支援学校の自立活動の指導、ジアース教育新社
- 10) 筑波大学特別支援教育連携推進グループ編著 (2021) : 授業を豊かにする筑波大附属特別支援学校の教材知恵袋 自立活動編、ジアース教育新社
- 11) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所編著・柳澤亜希子・棟方哲弥・李熙馥 (2021) : 特別支援学級での自閉症のある子どもの自立活動の指導 確かに育つ！子ども 確かに高まる！教師の指導力、ジアース教育新社
- 12) 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所 (2020) : 特別支援教育の基礎・基本 2020 新学習指導要領対応、ジアース教育新社
- 13) 奈須正裕 (2021) : 個別最適な学びと協働的な学び、東洋館出版社
- 14) 古川勝也・一木薫編著 (2020) : 自立活動の理念と実践〔改訂版〕実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス、ジアース教育新社
- 15) 宮尾益知監修 (2020) : ASD (自閉症スペクトラム障害)、ADHD、LD の発達障害の子どもが持っている長所に気づいて、伸ばす本 隠れている“得意”をつぶさない対応とサポート、河出書房新社
- 16) 宮崎英憲監修・丹羽登編著 (2022) : 心身の調和的発達の基盤を培う自立活動、明治図書出版
- 17) 宮崎英憲監修・横山孝子編 (2011) : 特別支援学校新学習指導要領・授業アシスト 3 よさを伸ばし、豊かな生活をつくる自立活動、明治図書出版
- 18) 涌井恵 (2009) : 本人中心アプローチによる障害のある子どもの支援の輪作りに関する事例報告ー小学生へ PATH の実施ー、国立特別支援教育総合研究所 教育相談年報第 30 号

- 19) 渡邊健治・岩井雄一監修・中西郁・丹羽登・大井靖・蓮香美園・日高浩一編（2021）：知的障害教育を拓く自立活動の指導－12の事例から学ぶ「個別の指導計画」の作成と指導の展開－、ジヤース教育新社

## 謝辞

この度、このような機会を与えて下さり、研究助成をしていただきました公益財団法人みずほ教育福祉財団様に深くお礼申し上げます。また、本研究を特別支援教育研究助成論文としてご推薦していただいた独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の皆様にも深く感謝申し上げます。

本研究の計画、毎回のミーティング、論文作成にわたり丁寧なご指導ご助言をいただきました独立行政法人国立特別支援教育総合研究所情報・支援部総括研究員大崎博史様には心から感謝申し上げます。また、東京都調布市立飛田給小学校校長山中ともえ様には、実際の通級指導の教室の様子を見せていただいたり、直接お話を伺ったりする中で、子どもの「よさ」を見取る視点や実態把握の重要性についてご指導ご助言をいただきました。深く感謝申し上げます。私達が所属する各校の校長先生をはじめとした皆様方には、国立特別支援教育総合研究所特別支援教育専門研修への派遣、及び本論文作成にあたり、丁寧なご指導ご助言をいただき深く感謝申し上げます。

私達の出会いは、令和3年度国立特別支援教育総合研究所第二期特別支援教育専門研修（知的障害教育コース）でした。新型コロナウイルス感染症拡大に伴い、久里浜での集合研修もなく、全期間オンラインで研修が行われました。オンラインであっても、互いの意見を交流しながら、研究協議を進め、協議および研究を進めることができることを実感した2か月でした。研修終了後も私達は子どもの「よさ」や将来を見据えた自立活動の指導について、意見交換を重ねてきました。本年度、研究助成に応募させていただくにあたり、私達の挑戦はオンラインで研究を進めていくことでした。さらに、特別支援教育専門研修での班別研究協議の内容を深めながら研究助成を受け、研究を進めることにチャレンジした研究協議班は、私達が初めてだと聞いています。

そのような新たなチャレンジを試みた私達は、それぞれの所属校の勤務の後、月に1～2回程度の金曜日の夜をミーティングとして設定し、子どもの「よさ」を生かした自立活動について意見を活発に交流しながら研究を進めていきました。ときには、子どもの「よさ」を考えるあまり、哲学的になってしまい、行き詰まることもありました。しかし、話し合いを重ねる中で子どもの「よさ」を見取り、それを自分達の実践にあてはめて考えていくと、お互いの発言が活発になり、話し合いもスムーズになってきました。コロナ禍の中、直接全員で会って話す機会は2回しか設けることはできませんでしたが、実際に会って話をする機会があると、オンラインとは異なり、話し合いがどんどん進むよさも実感しました。ミーティングを重ねる中で、大崎博史様から最新の国の動向を伺いながら、6名構成員自身の実践を振り返ったところ、私達が振り返った過去の実践の中には、子どもの「よさ」に着目した実践があったということに気付く機会となりました。研究で得られた視点をもって日々の自立活動の指導を見直し、子どもの「よさ」をどのように自立活動の指導に生かすかという視点で意見を交流しながら進めていった研究でした。

私達が提案する「子どもの『よさ』を生かした自立活動の指導」が全国に広がることを願い、知的障害特別支援学校・知的障害特別支援学級における自立活動の指導の充実を目指し、引き続き実践研究を継続してまいりたいと思います。

【令和3年度国立特別支援教育総合研究所第二期特別支援教育専門研修（知的障害教育コース）

研究協議班第5班】

岡山県立岡山南支援学校 教諭 徳田 朋子（研究代表）

巻末資料 カテゴリーごとの子どもの「よさ」の具体例と活用場面

カテゴリー	子どもの「よさ」の具体例	カテゴリーごとの説明	活用場面
1	好きなもの 好きなこと 【好きなもの】 アニメのキャラクターが好き／国旗が好き／歌が好き／ダンスが好き／雑学が好き／電車の時刻表が好き／YouTubeが好き／数字が好き／かわいいものが好き／車が好き 【好きなこと】 文章を読むこと／文字を書くこと／人と話すこと／身体を動かすこと／計算すること／何かを作ること／絵を描くこと／友達と一緒に遊ぶこと	・子どもの興味関心が高く、本人の動機付けになるもの。	活動（指導）に生かせる子どもの「よさ」 ・興味をもって取り組んだり、意欲的に取り組んだりできるよう、主となる題材や教材、手立てとして活用する。
2	生まれもった「よさ」	・対象の特徴を捉えて絵を描くことができる／簡単なメロディーを聞いて演奏することができる（有能サヴァン） ・人懐っこさ・身体の柔軟性（ダウン症） ・特定の感覚が鋭い（自閉スペクトラム症） ・生活に根ざした指導が有効／新しい知識を身に付けやすい（知的障害） ・楽しいことや悲しいことを表情で伝える（重度重複障害）	・障害特性を生かそうと捉えたもの。
3	捉え方で強みとなるもの	・注意力が散漫→いろいろなことに興味関心がある。 ・覚えたCMのフレーズを繰り返す。→リズムカルに繰り返す言葉を覚えることができる。 ・一方的に自分の話（知識）を話し続ける。→興味があることへの記憶力があり、人に聞いてもらうことを好む。 ・話に割って入ってくる。→人とのコミュニケーションが好き、人と接することに抵抗がない。 ・人との距離が近い。→他者への興味関心が高い。 ・変更が苦手→決まった流れで取り組むことが得意。 ・友達の間違いを指摘する。→いろいろなことに気付く。	・子どもの課題となっていることを別の視点（どこまでならできているか、言い換えたらどうなるかなど）で捉えたもの。 ・前向きな視点で子どもの姿を見取り、子どもに寄り添った指導につなげる。
4	人間関係	挨拶ができる／言葉遣いが丁寧／礼儀正しい／思いやりがある／積極的に話し掛ける／社交的／気遣いができる／冗談が伝わる／人が好き	・人と関わるときの姿に関するもの。 さらに伸ばしたい子どもの「よさ」 ・その力自体を伸ばせるよう、目標に設定したり課題や活動として取り上げたりする。その力を伸ばすための障壁となっていることを取り除くための目標になることもある。
5	人柄や性格	社交的／優しい／気さく／へこたれない／探求心がある／きっちりしている／好奇心旺盛／穏やか／プラス思考／慎重／明るい／努力家／思いやりがある／積極的／ポジティブ／責任感がある	・子どもの人柄や性格に関するもの。 ・その子どもの「よさ（性格）」が生かされるような場面や活動設定をし、その子どもが周囲の人に認められる機会を設ける。その繰り返しの中でこのカテゴリーの子どもの「よさ」を伸ばしていく。
6	得意なもの 得意なこと	細かい作業を継続すること／暗記すること／雰囲気を読むこと／文字（平仮名・カタカナ・漢字）を読むこと／数字を読むこと／計算すること／一度習得したことを忘れないこと／絵カードを用いてコミュニケーションを取る／弁別すること	・その子どもの中で発達が進んでいる側面や自信をもって取り組めるもの。 どちらにも活用できる子どもの「よさ」 ・興味をもって取り組んだり、意欲的に取り組んだりできるよう、主となる題材や活動として取り上げる。
7	主体的に取り組む姿勢や活動	何事も丁寧に取り組む／集中力がある／諦めずに繰り返し取り組む／手を使って器用に作業する／模倣を上手に行う／掃除ができる／好きなことに何時間でも取り組める／挑戦する／姿勢よく取り組む／聴覚情報を積極的に活用する／着実に取り組める／視覚情報を積極的に活用する／状況を読み取れる	・子どもの取り組み方に関するもの。 ・その力自体を伸ばせるよう、目標に設定したり課題や活動として取り上げたりする。その力を伸ばすための障壁となっていることを取り除くための目標になることもある。
8	学習経験や生活経験の積み重ねで身に付けたこと	花丸をもらうことが励みになる／役割活動や係活動が好き（役に立つ喜び、褒められる喜び）／雰囲気を読む力／人に優しくできる力／学習を構築していく力／順番を守る／友達に譲ることができる／弁別能力／トークンが使える力／絵カードを用いてコミュニケーションを取ることができる／姿勢がいい	・これまでの経験の積み重ねから、子どもが「できること」や「できるようになったこと」に関わるもの。
9	特別な力 Gifted	驚異的な記憶力がある／絶対音感がある／複雑な数式をすぐに覚える／目にした景色をそっくり描き起こすことができる（サヴァン症候群）／高いIQ（IQ120～）	・他者と比べた際に圧倒的に優れている力に関するもの。
10	将来の夢や希望	ウルトラマンになりたい／郵便局員になりたい／友達と旅行がしたい／結婚したい／ディズニーランドに行きたい／野球選手になりたい／バンドをしたい／お給料が欲しい／家族と一緒にいたい／美味しいものを食べ歩きたい／落ち着いて毎日を過ごしたい	・子ども自身が抱く夢や希望に関するもの。 ・子どもの将来につながる夢や希望。 ・子どもの将来に目を向け、今指導すべきことを本人主体で考える。
11	その他	体格がいい／健康的／ものまねが上手／危ない行動をしない／声大きい	・今回分類したカテゴリーに分けることが難しかったもの。