

第Ⅴ章 特別支援学校における自立活動の指導

1. 問題と目的

現行の特別支援学校学習指導要領の改訂に向けた検討過程では、自立活動の課題として、実態把握、指導目標の設定、具体的な指導内容の設定までのプロセスについて、教員の理解が十分でないこと、子供たちの実態把握から導かれた指導目標と到達状況が乖離していること等が指摘され、子供たち自身が、どのように成長しているか、より深い学びに向かっているかをとらえる学習評価の在り方が示された（中央教育審議会，2017）。

今回の改訂では個別の指導計画の作成についてさらに理解を促すため、実態把握から指導目標や具体的な指導内容の設定までの手続きの中に「指導すべき課題」を明確にすることを加え、手続きの各過程を整理する際の配慮事項を示した（文部科学省，2018f）。また、各学校の実態に応じて創意工夫を施しながら作成する個別の指導計画の手続きの参考例として、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編に、実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例（以下、「流れ図」とする）を示した。

本章では、知的障害の教育課程及び自立活動を主とした教育課程における自立活動の時間における指導の設定状況や、自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組状況、自立活動の評価方法の工夫についての取組状況を明らかにし、その課題について考察を加えることを目的とする。また、流れ図を参考に個別の指導計画の作成に関する校内研修を通して、自立活動の指導の充実とカリキュラム・マネジメントに取り組んだ取組を紹介する。

2. 研究Ⅰ（調査）

（1）自立活動の時間における指導の設定について

知的障害の教科を中心とした教育課程の自立活動の時間における指導の設定については、図Ⅴ－2－1、図Ⅴ－2－2に示すとおりであった。

全体でみると、小・中学部について、「帯時間で設定」が46校（9.3%）、「週時程の中で授業のコマとして設定」が198校（40.2%）、「帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定」が113校（23.0%）、「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」が62校（12.6%）、「その他」が42校（8.5%）、無回答が31校（6.3%）であった（図Ⅴ－2－1）。

高等部については、「帯時間で設定」が42校（9.2%）、「週時程の中で授業のコマとして設定」が197校（43.2 %）、「帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定」が75校（16.4%）、「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」が96校（21.1%）、「その他」が23校（5.0%）、無回答が23校（5.0%）であった（図Ⅴ－2－2）。

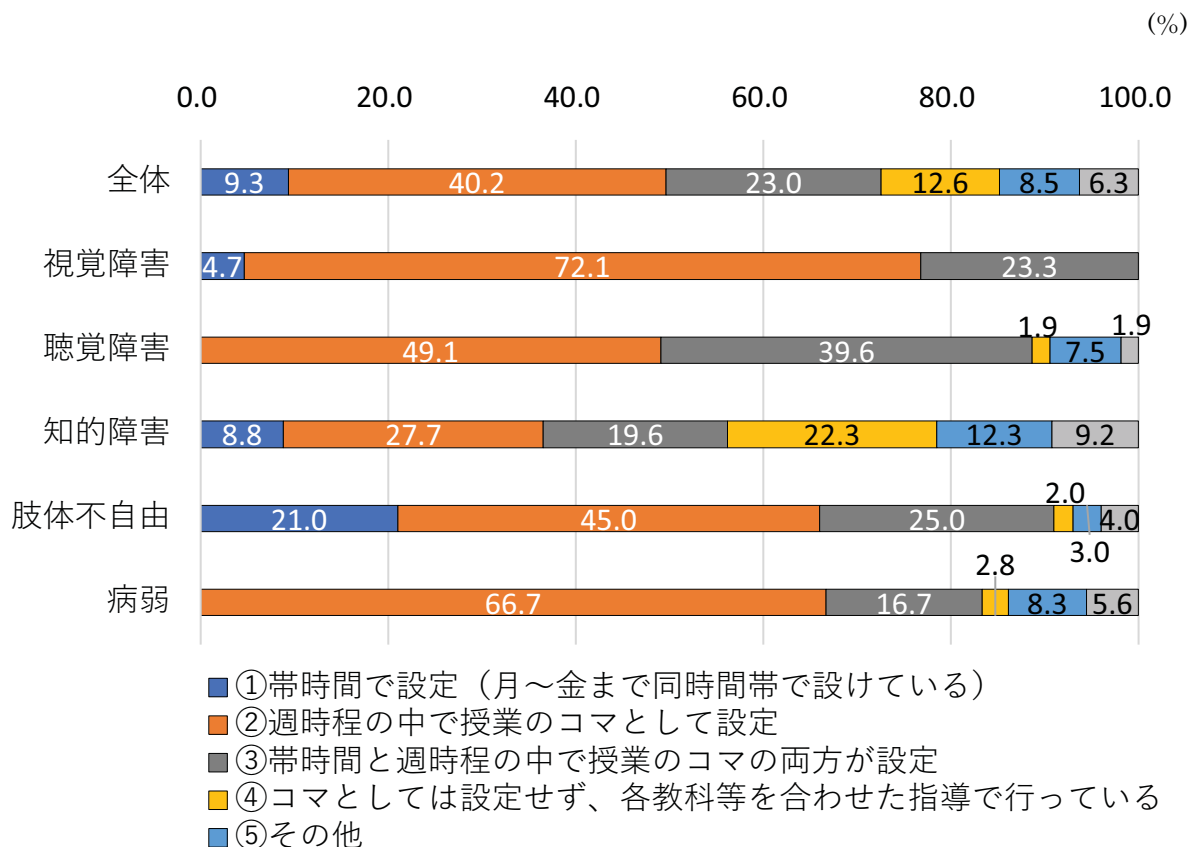
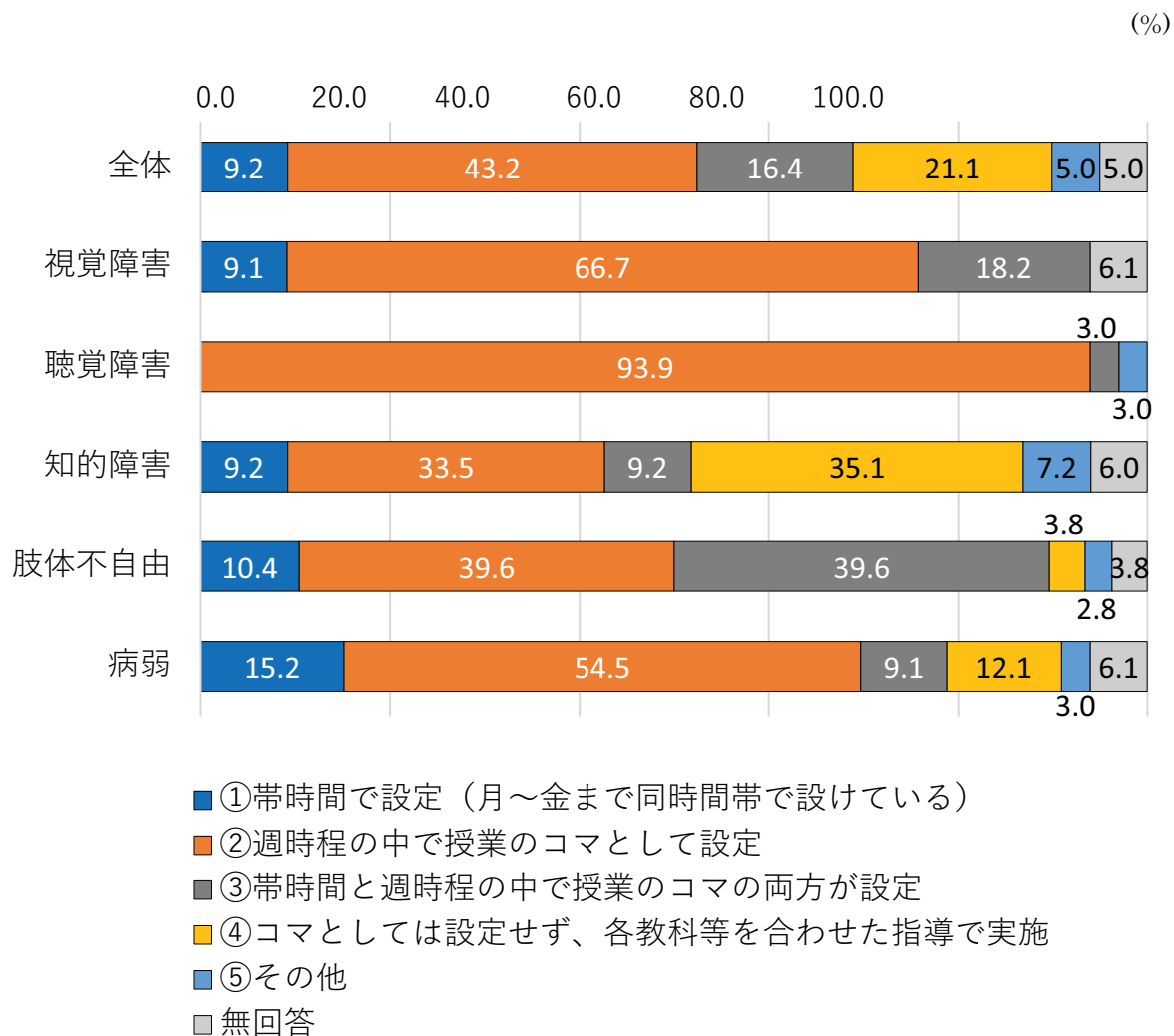


図 V－2－1 自立活動の時間における指導の設定:小・中学部／知的障害の教科を中心とした教育課程(n=全体 492、視覚 43、聴覚 53、知的 260、肢体不自由 100、病弱 36)

障害種別でみると、小・中学部について、いずれの障害種でも「週時程の中で授業のコマとして設定」が最も多く、占める割合が最も高かったのは視覚障害特別支援学校で 31 校 (72.1%)、最も低かったのは知的障害で 72 校 (27.7%) であった。知的障害特別支援学校では「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」学校が二番目に多く、58 校 (22.3%) であった。視覚障害特別支援学校、聴覚障害特別支援学校、肢体不自由特別支援学校、及び病弱特別支援学校で二番目に多かったのは、「帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定」している学校であった (16.7～39.6%)。知的障害特別支援学校で「帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定」している学校は 51 校 (19.6%) であった。

高等部については、視覚障害特別支援学校、聴覚障害特別支援学校、及び病弱特別支援学校で「週時程の中で授業のコマとして設定」している学校が最も多く (54.5～93.9%)、聴覚障害特別支援学校では 31 校で 9 割以上を占めた。肢体不自由特別支援学校では「週時程の中で授業のコマとして設定」している学校と「帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定」している学校が最も多く、ともに 42 校 (39.6%) であった。知的障害特別支援学校では「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」と回答



図V－2－2 自立活動の時間における指導の設定:高等部／知的障害の教科を中心とした教育課程(n=全体 456、視覚 33、聴覚 33、知的 251、肢体不自由 106、病弱 33)

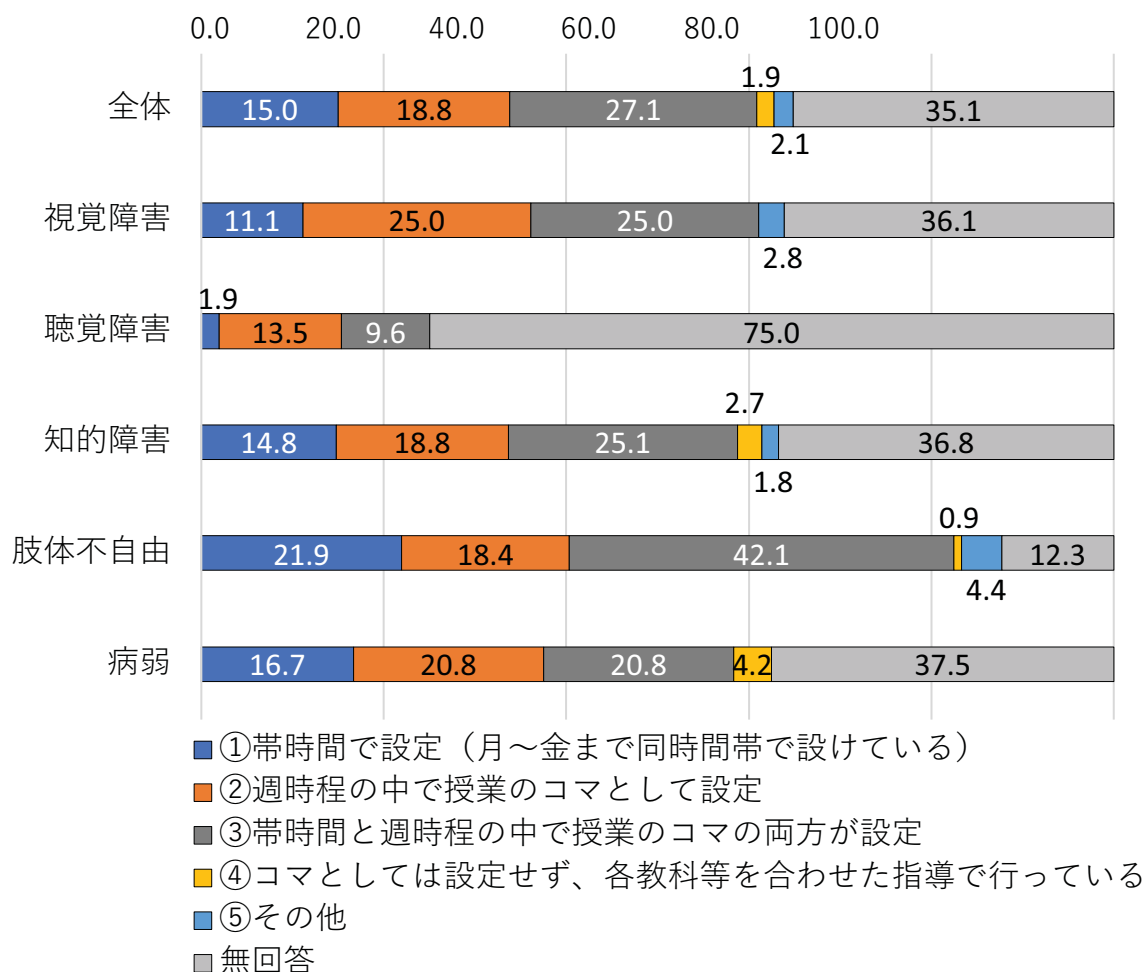
した学校が 88 校（35.1%）で最も多く、次いで「週時程の中で授業のコマとして設定」している学校が 84 校（33.5%）であった。

また、視覚障害特別支援学校では小・中学部と高等部について、聴覚障害特別支援学校では高等部について、「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」学校がなかった。聴覚障害特別支援学校では小・中学部と高等部について、病弱特別支援学校では小・中学部について、「帯時間で設定」している学校がなかった。

次に、自立活動を主とした教育課程の自立活動の時間における指導の設定については、図V－2－3、図V－2－4に示すとおりであった。

全体でみると、小・中学部について、「帯時間で設定」が 71 校（15.0%）、「週時程の中で授業のコマとして設定」が 89 校（18.8%）、「帯時間と週時程における授業のコマの両方で設定」が 128 校（27.1%）、「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っ

(%)

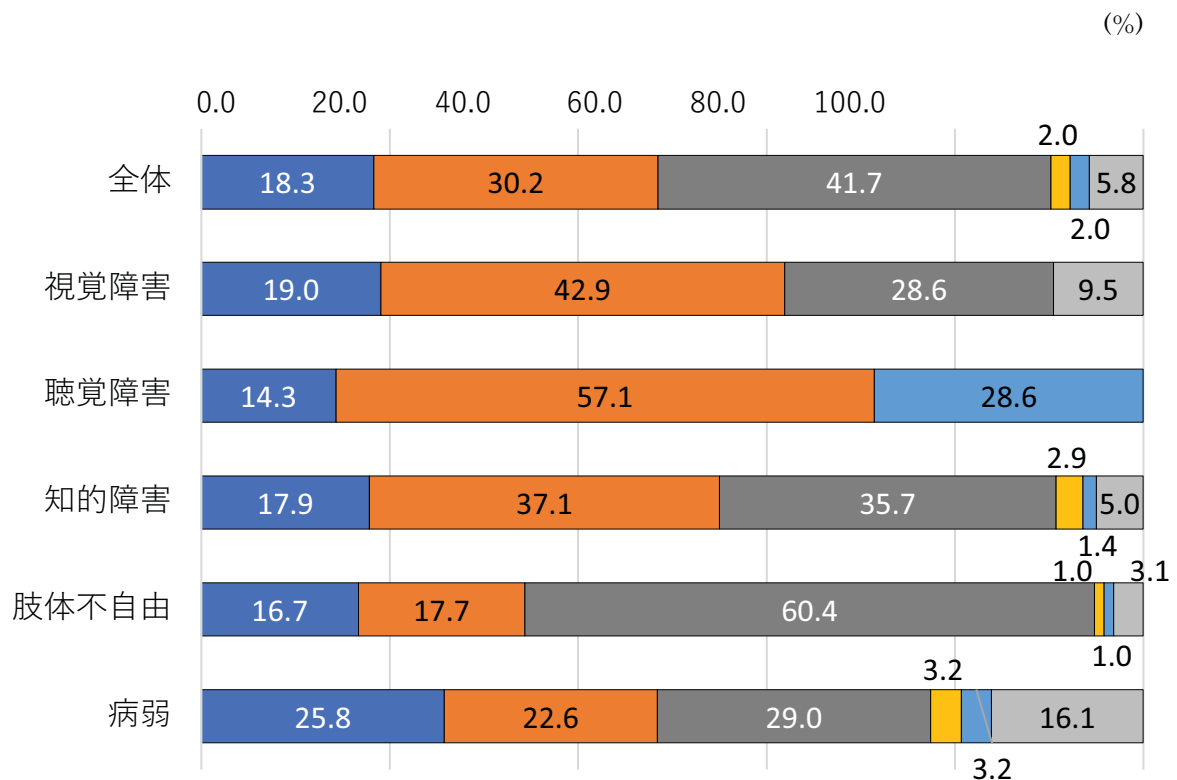


図V－2－3 自立活動の時間における指導の設定:小・中学部／自立活動を主とした教育課程 (n=全体 473、視覚 36、聴覚 52、知的 223、肢体不自由 114、病弱 48)

ている」が9校（1.9%）、「その他」が10校（2.1%）、無回答は166校（35.1%）であった（図V－2－3）。

高等部については、「帯時間で設定」が54校（18.3%）、「週時程の中で授業のコマとして設定」が89校（30.2%）、「帯時間と週時程の中で授業のコマの両方を設定」が123校（41.7%）、「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」と「その他」がともに6校（2.0%）、無回答が17校（5.8%）であった（図V－2－4）。

障害種別でみると、肢体不自由特別支援学校では、「帯時間と週時程における授業のコマの両方を設定」している学校の割合が高く、小・中学部については48校（42.1%）、高等部については58校（60.4%）であった。視覚障害特別支援学校、知的障害特別支援学校、



- ①帯時間で設定（月～金まで同時間帯で設けている）
- ②週時程の中で授業のコマとして設定
- ③帯時間と週時程の中で授業のコマの両方が設定
- ④コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で実施
- ⑤その他
- 無回答

図V－2－4 自立活動の時間における指導の設定:高等部／自立活動を主とした教育課程
(n=全体 295、視覚 21、聴覚 7、知的 140、肢体不自由 96、病弱 31)

病弱特別支援学校では、小・中学部について各々 9 校（25.0%）、56 校（25.1%）、10 校（20.8%）で、高等部については各々 6 校（28.6%）、50 校（35.7%）、9 校（29.0%）であった。

視覚障害特別支援学校では、高等部について「週時程の中で授業のコマとして設定」が 9 校（42.9%）と最も多かった。聴覚障害特別支援学校では、小・中学部について無回答が 39 校（75.0%）と 7 割以上を占め、高等部については「週時程の中で授業のコマとして設定」が 4 校（57.1%）と最も多く、「その他」が 2 校（28.6%）であった。視覚障害特別支援学校と聴覚障害特別支援学校ともに、小・中学部及び高等部について「コマとしては設定せず、各教科等を合わせた指導で行っている」との回答はなかった。

(2) 自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組

自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するために、各学校が取り組んでいることについては、図V-2-5、図V-2-6に示すとおりであった。

全体でみると、小・中学部について、「学級や学年などの教員間での話し合い」が510校(93.8%)、「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が380校(69.9%)、「校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家の参画」が317校(58.3%)、「研修の実施」が302校(55.5%)、「実態把握シートや課題関連図の作成・活用」が288校(52.9%)、「諸検査の実施」が248校(45.6%)、「指導記録の活用」が235校(43.2%)、「特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に掲載されている流れ図の活用」が180校(33.1%)、「手引きやマニュアルの作成」が155校(28.5%)、「記録や評価方法の工夫」が147校(27.0%)、「管理職の参画」が109校(20.0%)、「その他」が13校(2.4%)であった(図V-2-5)。

高等部について、「学年や学年などの教員間での話し合い」が440校(91.5%)、「校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画」が223校(46.4%)、「外部専門家の参画」が160校(33.3%)、「管理職の参画」が90校(18.7%)、「諸検査の実施」が165校(34.3%)、「特別支援学校学習指導要領自立活動編に記載されている流れ図の活用」が152校(31.6%)、「実態把握シートや課題関連図の作成・活用」が224校(46.6%)、「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が291校(60.5%)、「指導記録の活用」が178校(37.0%)、「記録や評価方法の工夫」が116校(24.1%)、「研修の実施」が237校(49.3%)、「手引きやマニュアルの作成」が130校(27.0%)、「その他」が18校(3.7%)、「特になし」3校(0.6%)で、無回答は1校(0.2%)であった(図V-2-6)。

障害種別でみると、小・中学部、高等部ともにいずれの障害種でも「学級や学年などの教員間での話し合い」が最も多かった(75.6~100.0%)。次いで、視覚障害特別支援学校では、小・中学部について「諸検査の実施」を選択した学校が31校(64.6%)、高等部について「校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画」、「諸検査の実施」、「外部専門家の参画」を選択した学校が、各々28校(82.4%)、18校(52.9%)、14校(41.2%)と多かった。聴覚障害特別支援学校では、「諸検査の実施」を選択した学校が小・中学部について46校(70.8%)、高等部について23校(56.1%)と多く、小・中学部では「実態把握シートや課題関連図の作成・活用」が20校(30.8%)、高等部では「研修の実施」が9校(22.0%)と少なかった。肢体不自由特別支援学校では、小・中学部について「研修の実施」が85校(73.3%)、高等部について「外部専門家の参画」が60校(52.6%)であった。病弱特別支援学校では、小・中学部について「記録や評価方法の工夫」が26校(51.0%)、高等部について「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が34校(82.9%)、「指導記録の活用」が23校(56.1%)であった。

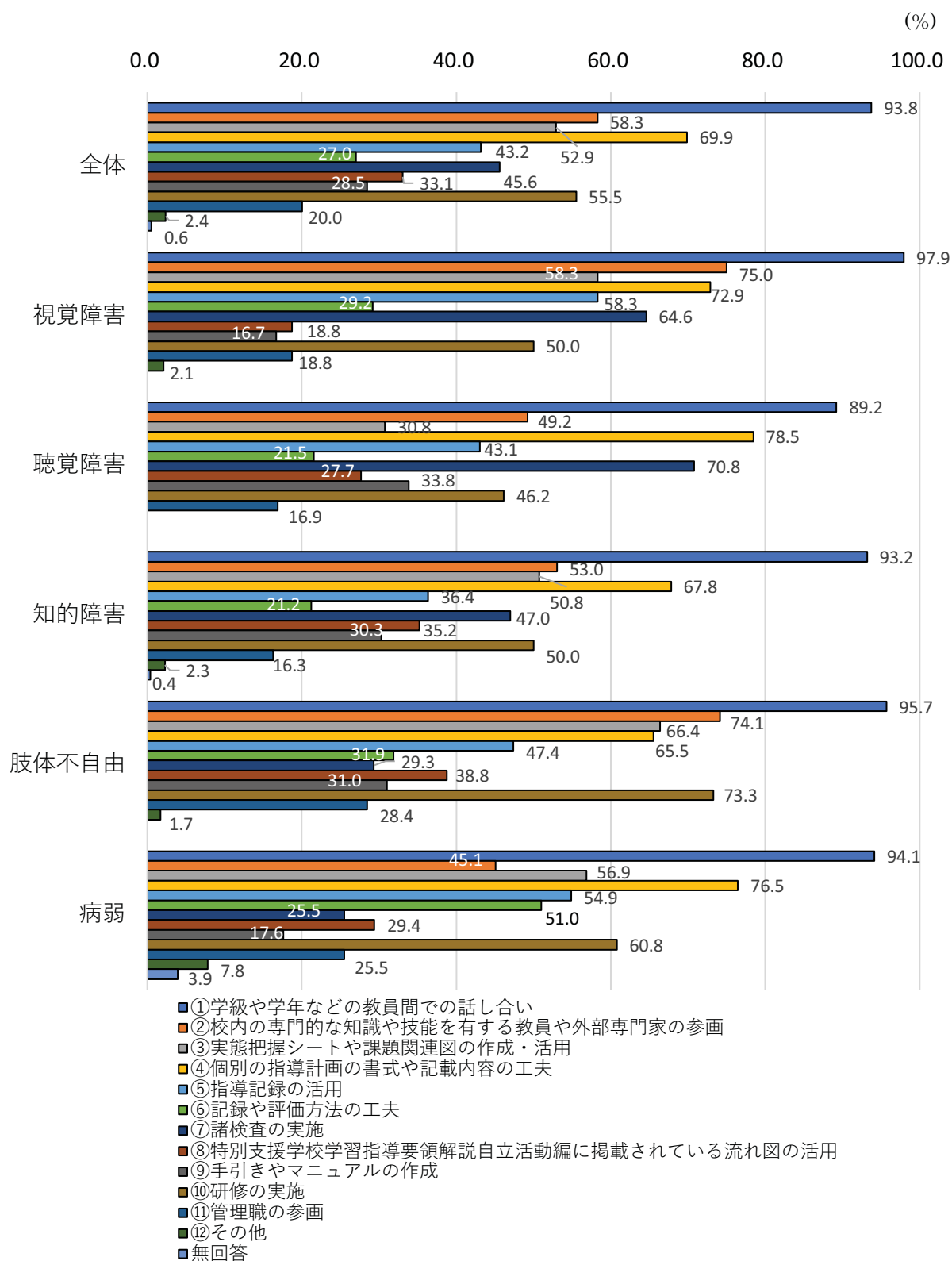
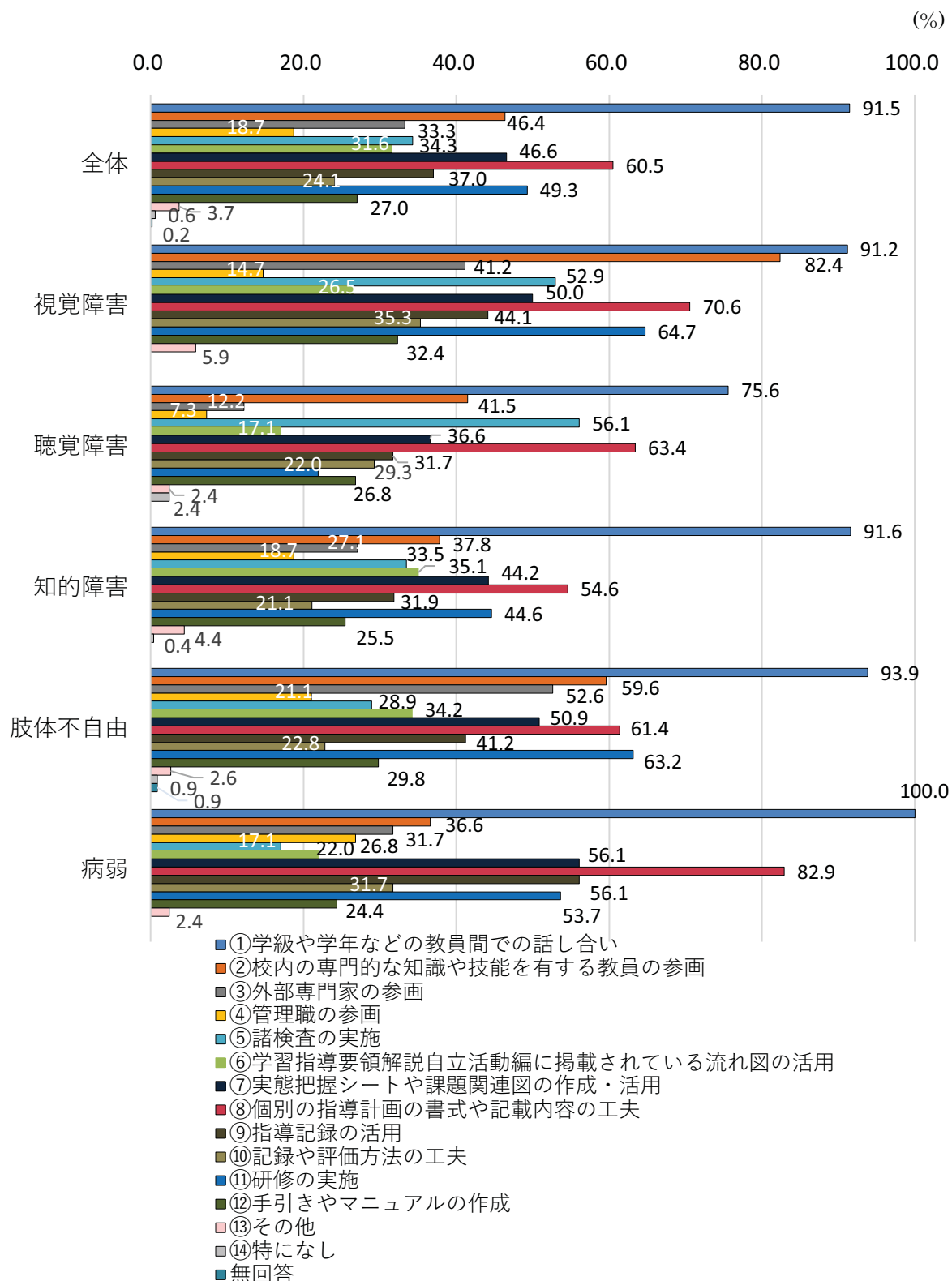


図 V - 2 - 5 自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組：小・中学部(n=全体 544、視覚 48、聴覚 65、知的 264、肢体不自由 116、病弱 51、複数回答可)



図V－2－6 自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組：高等部(n=全体 481、視覚 34、聴覚 41、知的 251、肢体不自由 114、病弱 41、複数回答可)

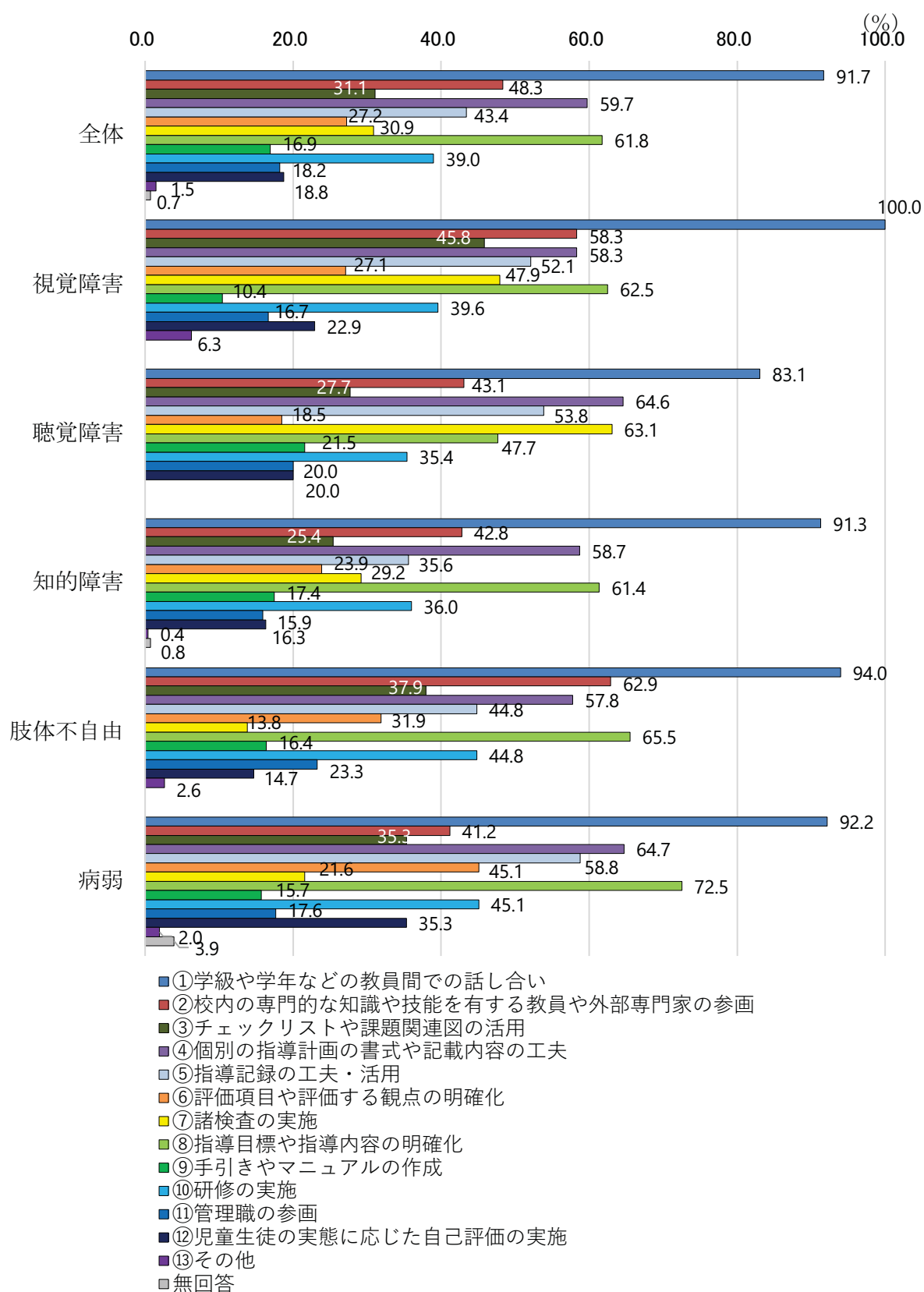
（３）自立活動の評価方法の工夫についての取組

自立活動の評価方法の工夫について、各学校が取り組んでいることについては、図Ⅴ－２－７、図Ⅴ－２－８に示すとおりであった。

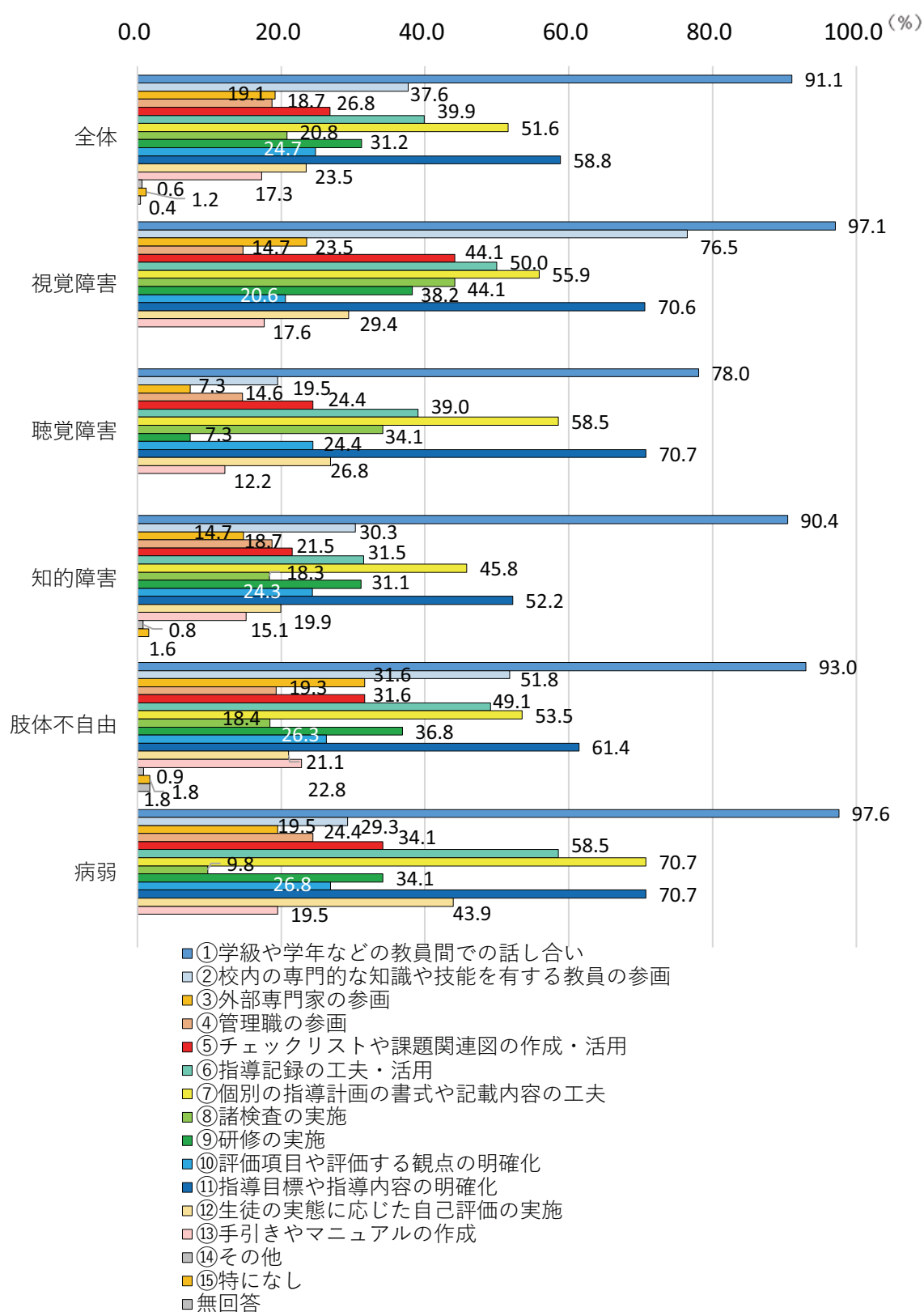
全体でみると、小・中学部について、「学級や学年などの教員間での話し合い」が 499 校（91.7%）、「指導目標や指導内容の明確化」が 336 校（61.8%）、「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が 325 校（59.7%）、「校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家の参画」が 263 校（48.3%）、「指導記録の工夫・活用」が 236 校（43.4%）、「研修の実施」が 212 校（39.0%）、「チェックリストや課題関連図の作成・活用」が 169 校（31.1%）、「諸検査の実施」が 168 校（30.9%）、「評価項目や評価する観点の明確化」が 148 校（27.2%）、「児童生徒の実態に応じた自己評価の実施」が 102 校（18.8%）、「管理職の参画」が 99 校（18.2%）、「手引きやマニュアルの作成」が 92 校（16.9%）、「その他」が 8 校（1.5%）で、無回答は 4 校（0.7%）であった（図Ⅴ－２－７）。

高等部については、「学年や学年などの教員間での話し合い」が 438 校（91.1%）、「校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画」が 181 校（37.6%）、「外部専門家の参画」が 92 校（19.1%）、「管理職の参画」が 90 校（18.7%）、「チェックリストや課題関連図の活用」が 129 校（26.8%）、「指導記録の工夫・活用」が 192 校（39.9%）、「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が 248 校（51.6%）、「諸検査の実施」が 100 校（20.8%）、「研修の実施」が 150 校（31.2%）、「評価項目や評価する観点の明確化」が 119 校（24.7%）、「指導目標や指導内容の明確化」が 283 校（58.8%）、「生徒の実態に応じた自己評価の実施」が 113 校（23.5%）、「手引きやマニュアルの作成」が 83 校（17.3%）、「その他」が 3 校（0.6%）、「特になし」は 6 校（1.2%）で、無回答は 2 校（0.4%）であった（図Ⅴ－２－８）。

障害種別でみると、小・中学部、高等部ともにいずれの障害種でも「学級や学年などの教員間での話し合い」が最も多かった（78.0～100.0%）。次いで、視覚障害特別支援学校では、小・中学部と高等部について「校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画」を選択した学校が各々 28 校（58.3%）、26 校（76.5%）、「諸検査の実施」が各々 23 校（47.9 校）、15 校（44.1%）であった。聴覚障害特別支援学校では、「諸検査の実施」が小・中学部と高等部について各々 41 校（63.1%）、14 校（34.1%）であった。肢体不自由特別支援学校では、「校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画」が小・中学部と高等部について各々 73 校（62.9%）、59 校（51.8%）であった。病弱特別支援学校では、小・中学部について「評価項目や評価する観点の明確化」が 23 校（45.1%）、高等部について「個別の指導計画の書式や記載内容の工夫」が 29 校（70.7%）、「指導記録の工夫・活用」が 24 校（58.5%）であった。



図V－2－7 自立活動の評価方法の工夫についての取組：小・中学部(n=全体 544、視覚 48、聴覚 65、知的 264、肢体不自由 116、病弱 51、複数回答可)



図V－2－8 自立活動の評価方法の工夫についての取組：高等部(n=全体 481、視覚 34、聴覚 41、知的 251、肢体不自由 114、病弱 41、複数回答可)

（４）考察

①自立活動の時間における指導の設定

知的障害のある児童生徒の指導においては、学校教育法施行規則第 130 条第 2 項の規定によって、必要がある場合は各教科や自立活動等を合わせて指導を行うことができる。今回の調査で示された自立活動の時間における指導の設定状況からは、各教科等を合わせた指導の中で指導を行っている学校は、特に知的障害特別支援学校が多いという特徴が看取できる。

②自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組

学部や障害種を問わず全体の結果に着目すると、学級や学年などの話し合いが多く、各学校で何をどのように話し合っているか、その具体が重要であろう。特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に示されている流れ図を参考にしている学校の割合は、他の選択肢と比べても高いとはいえない。今後、各学校が実態に応じてどのような手続きの工夫を行っているか把握しながら、例示を改善する必要性についても検討できるとよいであろう。

他の項目では、小・中学部の調査で示した選択肢「校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家の参画」を、高等部の調査においては「校内の専門的な知識や技能を有する教員の参画」と「外部専門家の参画」で分けて設定したため、単純に比較することができないが、学部に関係なく視覚障害特別支援学校や肢体不自由特別支援学校において、校内の専門的な知識や技能を有する教員や外部専門家を活用する学校が多い傾向にあることが看取できる。また、諸検査の実施についても学部に関係なく、視覚障害特別支援学校や聴覚特別支援学校において多い傾向にあり、視力検査や聴力検査などがあてはまるものが推測され、障害種の特徴として見出すことができる。

③自立活動の評価方法の工夫

学部や障害種を問わず全体の結果に着目すると、学級や学年などの話し合いが一番多く、その次に評価項目や評価の観点の明確化、個別の指導計画の書式や記載内容の工夫の順に多かった。一方で、自己評価の実施を回答した学校は他の選択肢と比べても決して多いとはいえない状況であった。在籍する児童生徒の障害の重度・重複化、多様化が進む中、児童生徒の実態によっては、自己評価が難しい現状も推測できる。今後、自立活動の評価方法の工夫に係る具体的な取組を事例的に把握するとともに、現状や課題について詳細な分析を行うことが必要であると考えられる。

（竹村洋子・北川貴章・河原麻子）

3. 研究Ⅱ（事例）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に示されている流れ図を参考にしながら自立活動の指導の改善・充実に向けた取組

研究Ⅰ（調査）では、自立活動の個別の指導計画の作成において指導すべき課題を明確にして指導目標及び指導内容を設定するための取組のうち、特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に掲載されている流れ図を活用している学校が相対的に少なかった。そこで、自立活動の指導の改善・充実に向けて流れ図を活用した実践を取り上げる。

（1）学校の概要

M県立N特別支援学校（以下、「本校」とする）は、県内全域を校区とする肢体不自由児を対象とした特別支援学校であり、小学部、中学部、高等部を設置した本校と、2つの分校がある。令和4年の在籍児童生徒数は、小学部21名、中学部12名、高等部16名である（令和4年5月1日時点）。そのうち、重複学級に在籍する児童生徒は8割を超えている。

（2）令和2年度の自立活動の指導の充実・改善に向けた取組

本校では令和2年度より、学校経営計画の4つの重点項目の1つとして「自立活動の指導の充実」を掲げ、取組を進めてきた。その中心として、「自活の流れ図研～教科学習を後ろ支えする自立活動の指導内容の充実を図るために～」（以下、「流れ図研」とする）という研修を年間で複数回設定している。流れ図研は、基本的に各クラスを1グループとし、研修を通してそれぞれのグループ内で合意形成を図りながら、クラスに所属している児童生徒全員分の流れ図を作成することとなっている。

令和2年度は流れ図研をもとに、教師一人一人が自立活動に関する基礎的な理解を深め、児童生徒の実態により即した指導目標、指導内容を明らかにし、本校の自立活動の充実を図ることを目指して取り組んだ。その中で出てきた課題として、「指導仮説から指導目標を導き出すのに苦慮した」「教科との関連の理解や実践が不十分であった」ということが挙げられた。

（3）令和3年度の流れ図研

令和3年度の流れ図研を開始するにあたり、まず前年度の課題であった「指導仮説から指導目標を導き出すことに対する苦慮」について明らかにするために、作成されていた児童生徒の流れ図を分析してみた。その結果、児童生徒の実態から導き出した課題関連図はある程度クラスの合意形成のもとで作成できており、中心課題や指導仮説も導き出すことができていた。しかし、指導仮説から導き出された指導目標には、課題解決に向かっていけるのかと疑問に感じるものも確かに存在していた。また、日常生活の何につなげようとしているのかを具体的にイメージできないものもあった。その原因としては、実態の書き出しが日常の行動の羅列であったこと、またその行動の背景の読み取りも曖昧なものが多

かったからではないかと考えた。併せて、実態の書き出しの問題に関しては、個別の指導計画に記載された各教科等の年間目標へのつながりの弱さとも関係しており、そのことが「教科との関連の理解や実践が不十分であった」というもう1つの課題にも結び付いているのではないかと推察した。

これらの結果から、令和3年度は流れ図作成の中で最初に行う「児童生徒の実態把握」の部分について、個別の指導計画に示された各教科等の年間目標の達成を目指すための「学習上又は生活上の困難」に着目することができるよう、流れ図研での講義内容を工夫することとした。また、困難を生み出している背景を探る過程で、グループ外の教師からの意見を聞くことができる機会の設定として、本校自立活動部員（以下、「自活部員」とする）全員が所属クラス以外の児童生徒の背景を確認し、気付いたことを各グループに返すこととした。これらの取組により、児童生徒の「学習上又は生活上の困難」やその困難を生み出す背景の読み取りが充実することで、その後の課題関連図や指導仮説と指導目標がつながりやすくなり、各教科等との関連やその実践にもつながると考えた。そして、最終的には実践を通じて教育課程の改善へとつなげていくことができるのではないかという仮説のもと実践に取り組んだ。その事例を次に示す。

（４）事例

対象は本校小学部1年の男子児童（以下、「A児」とする）である。低酸素性虚血性脳症で、胃ろうによる経管栄養や吸引、吸入といった医療的ケアが必要となっている。入学当初の様子として、移動は座位保持用車いす（以下、「車いす」とする）を使用し、日常で取る姿勢は背臥位がほとんどであった。楽しいことがあったり、頑張って活動しようとしたりとすると、全身に過剰に緊張が入ってしまい、呼吸も気道狭窄が起こったような音になることが多かった。未定頸で、不安定ではあったが車いす上で見たいほうに顔を向けることはできる。コミュニケーション手段としては、発声と表情での表出と併せて受け取り手側の推測になることが多かった。

（５）A児の流れ図完成まで

1回目の流れ図研を受け、はじめにクラス教員3名（以下、「クラス教員」とする）で個別の指導計画の各教科等の年間目標を達成させるための「学習上又は生活上の困難」とその背景を検討した。A児の見る力を活用しながら、物の選択や文字学習、数量の基礎に関することなどを教科の目標として掲げていたため（表Ⅲ－2－5）、視線の安定や選択に対する表出の仕方の困難さに視点を多く向けていた（表Ⅲ－2－6）。

困難と背景を確認した自活部員からは、「視線の安定を生みたければ、頭頸部の安定性が必要になるが、その頸部の安定を生むための体幹のコントロールはどうか？」、「活動する際の手や腕のコントロールは、体幹や肩甲骨の安定性が必要になってくると思うが、その力はどうか？」といった、姿勢やその姿勢を生み出すための体幹等のコントロールにつ

いての意見が多かった。クラス教員内でも姿勢については困難性として考えていたが、学習に向きやすい姿勢をとることが難しいという現状を確認するにとどまり、背景の探り方が曖昧であった。そこで、A児の身体の状態やそれに伴う姿勢について、背景も含めてクラス教員内でもう一度とらえ直すことにした。併せて、運動時の緊張の入り方や動きのパターン、それを生み出している感覚面についても、自活部員に協力してもらいながら困難性と背景を探ることができた。その中で、各課題の関連を自然とつなげて考えることができたため、課題関連図の作成と中心課題の検討がスムーズであった。課題の関連性をイメージできていることで指導仮説も立てやすく、それに基づいた指導目標も導きやすくなり、取り組むべき方向性をクラス教員内で明確にもつことができた（表Ⅲ－２－７）。

表Ⅲ－２－５ A児の教科の個別の指導計画（一部抜粋）

教科	年間目標
国語	・ ひらがなで書かれた3文字程度の名称が分かる。 ・ 身近な人との会話を通して、ものの名前や動作、気持ちなどを表した言葉の種類に触れ、自分なりに表現しようとする。
算数	・ 3までの数の量を比較したり、数詞と物とを対応させ、関連付けて仲間分けすることができる。 ・ 物と物とを対応させ、関連付けて仲間分けすることができる。
図画工作	・ 作りたい物の色、形、大きさなどを自分で選択しながら制作することができる。 ・ 制作活動を行う中で、身近な用具を使って教師と一緒に作品を作ることができる。

表Ⅲ－２－６ A児の学習上又は生活上の困難とその背景

番号	学習上又は生活上の困難	困難性を生み出している背景
①	視線での選択や音声での表出が正確かどうか分からない。	・ 喃語、発声が不明瞭。 ・ 首の緊張、未定頸のため視線が定まりにくい。 ・ 能動的経験の少なさ、選択や表出を促される経験の少なさ。 ・ 反り返りの力を使っている。 ・ 気持ちが高まると身体が不随意に動いてしまう。 ・ 力を抜くという指示が分からない。 ・ 体調により、ゴロ音、狭窄音に影響がある。
②	表出に対して受け取り側の読み取りが必要になる。	
③	表出や身体の動きのレパートリーが少ない。	
④	学習に向かいやすい姿勢を整えるのが難しい。	
⑤	身体に力が入ると呼吸がしづらくなる。	
⑥	活動に取り組もうとすると、身体に意図しない力が入ってしまう。	

表Ⅲ－２－７ A児の指導仮説と指導目標

指導仮説	いろいろな姿勢をとったり、保持したりすることで、身体を動かす力(手の操作性、頭や視線の位置の調整など)のコントロールをしようとすることができるのではないか。
指導目標	①いろいろな姿勢を保持しながら活動する中で、主体的に身体を動かそうとすることができる。 ②視線選択や発声、身体の動き等で自分の思いを他者に伝えることができる。

(6) 授業改善とそれによる成果

本校の流れ図とそれに伴う自立活動の個別の指導計画の指導目標や指導内容の完成は8月の夏季休業中となっているため、表3に向けての取組としては2学期からスタートとなる。よって、以下に示す取組は全て、令和3年9月からの取組となる。

まず、自立活動の時間の指導で取り組んだ内容としては、「姿勢の種類を増やすこと」である。流れ図で、身体の状態の背景を探ることができたため、単純にとれる姿勢の数を増やすというものではなく、その姿勢の目的や現れてくると予測される効果についても考えながら姿勢のバリエーションを増やすことを試みた。ただ、クラス教員だけではなかなかアイデアが浮かびにくいこともあったため、再度自活部員や本校に配置されている理学療法士にも相談しながら取組を進めていくこととした。

最初に試みた姿勢は、ウレタンで作製した自作のライダーチェアでの前傾座位である。1学期は車いすや短時間のあぐら座位でほぼ全ての教科の学習に取り組んでいたのだが、振り返るような緊張や頭部のコントロールの調整、気道狭窄時の顎の位置の修正などを全て教師の支援で取り組まなくてはならない状態になっていた。その関係で教科の学習時間を確保することが難しい現状であった。流れ図作成の中で、困難性として考えられた頭部のコントロールの背景としては、「体幹のコントロールの難しさ」であったため、その部分にアプローチすることはできないかを探ることとした。ただ、いきなり体幹を保持する活動というのは課題が高すぎるのではないかと考え、以下の2つの仮説から自作のライダーチェアでの前傾座位を選択するに至った。

(仮説1) 体幹の安定性が支援具によってある程度保持されることで、頭部のコントロールがしやすくなり、相互的に体幹の育ちにもよい影響を及ぼすのではないか。

(仮説2) 前腕で体重を受けることによって不随意の運動をおさえ、肩甲骨の安定性が高まることで上肢操作にも良い影響が出るのではないか。

ライダーチェアでの前傾座位姿勢に取り組み始めて最初に現れてきた変化は、空間内での頭頸部の正中軸へのコントロールである。未定顎であるA児ではあるが、ライダーチェアによって体幹がある程度安定されていることと、周りの様子を見たいという強い思いから、前傾座位の状態で頭部を持ち上げようという動きがすぐに出始めた。次第に、それだ

けではなく、頭が左右に倒れそうになるのを何とか正中軸で持ちこたえようとしたり、頸部過伸展にならないようコントロールしようとしたりする動きも増えてきた。頭頸部のコントロール力が徐々に高まるとともに、少しではあるが体幹の力も高まってきており、さらには、抗重力姿勢を増やしたことで呼吸面にも良い影響が出始めた。また、頭部の位置が整いやすくなったことで気道狭窄の回数が減ってきており、教師の支援による姿勢調整の回数が大幅に減少された。

次に変化として現れてきたのは、内旋を含む上肢の過伸展の減少である。自活部員と再検討した困難性の中で出てきた「上肢の筋緊張の調整が難しく、内旋で過伸展になることが多い」の背景の1つとして、「肩甲骨周辺の安定性がないからではないか」ということを挙げており、先述の（仮説2）に至った。前傾座位では前腕で身体を支持させることにより不随意の運動がおさえられ、体幹や頭部のコントロールの影響なども相互に関係しながら、肩甲骨周辺の安定性が生まれることでライダーチェア上での簡単な操作（手首を掌屈方向に動かし自ら物に触れる）に取り組むことができるようになってきた。また、ライダーチェアでの前傾座位以外にも、プロンキーパーによる腹臥位やスパイダーでの立位などにも取り組むことにより、上記の変化に少なからず影響があったと考えている。

自立活動の時間の指導により上記のような変化が生まれることで、教科学習の取組にもよい影響があった。1つ目は、学習に取り組む時間の増加である。取組前は先述どおり、支援による姿勢の調整に時間と人手を割かなければいけない状況であった。しかし、自立活動の時間の指導の取組を継続することによって、教科学習内でのA児の姿勢調整の時間を減らすことができた。また、授業で取り組む内容も大きく変化してきた。これまでは、活動の際にどうしても教師がA児の手を動かして操作することが多かったが、姿勢の安定により自ら手で操作できる内容が増え、以前よりも少ない支援で友達と一緒に制作をしたり、楽器を演奏したりすることができるようになってきた。また、前傾座位の際はA児と向き合って授業することが可能になったため、視線がどこに向いているのかを確認しやすくなった。A児の学習に対する姿勢も主体的になり、教師の声かけを真似ようとするような発声も多くなってきた。こうした変化によって、視線だけの意思表示ではなく発声も取り入れたり、制作活動の際の手の動かし方を考えたりする中で、各教科等の年間指導計画の修正につなげることができた。

（7）教育課程等の改善に向けて

本校では例年12月に、校内独自様式である「教育課程改善シート」（資料1 節末に掲載）を活用しながら、流れ図研の際に編成したグループで次年度の教育課程についての話し合いを行っている。

A児のクラスでは、A児の各教科等の指導内容や時数の検討を行うために、まず自立活動の指導についてはどういったことをどの場面で取り組むことがより効果的だったのか、1年間実際取り組んだ授業をもとにしながら検討を進めた。その際、流れ図の「困難を生

み出している背景」や「課題関連図」も参考にしながら、成果のあった取組をどのように継続及び発展させ、改善できるところについてはどのような改善方法があるかについて考えを深めた。それらを基に、教科と自立活動の関連性を意識しながら時数等の検討を行った（表Ⅲ－２－８）。

表Ⅲ－２－８ R 3 年度教育課程改善シート（一部抜粋）

教科	今年度の振り返り
国語・算数	授業の目標を達成するうえでの姿勢（自立活動の目標との関連性も含めて）を整えることに時間が必要だった。国語、算数が登校後すぐの授業であった部分も大きい。他の時間割との兼ね合いを考えると、国算は2時間目の設定がよいが、国語、算数の目標達成を目指す点と自立活動の取組との関連を考えると、授業の前半に自立活動の時間の指導で姿勢づくりを丁寧に取り組む方が、教科目標の達成を考えたときにも有効ではないか。
自立	「教科で取り組みたい内容に適した姿勢づくり」「その姿勢を自立活動の目標と相互に関連させていくこと」の2点を自立活動の時間の指導で取り組むことができた。児童の自発的な動きが以前に比べると増え、それに伴う意思表示も明確になりつつあるため、本年度同様の時間数は確保したい。また、姿勢の獲得により、教科学習に向かう際の姿勢のバリエーションも増え、自立活動の指導目標に向かうことができている。教科の欄にも記載されているが、姿勢づくりに向かうための準備には時間が必要になる。

これらの内容を基に、次年度に向けた時間割の作成にも試みた。具体的には、これまで毎日4時間目に配置していた自立活動の時間の指導や1時間目の朝の会として取り組んでいた生活科について、実際の授業目標や内容とも照らせ合わせながら、A児の学びに応じたものとなるよう検討を重ねた。その結果、各教科等の時数に大きな変更は生じなかったが、教育内容や学習時間がより明確になった時間割の作成につなげることができた。

（8）教育課程改善後の取組

先述のとおり、流れ図を基にした自立活動の時間の指導での指導目標や指導内容の確認、教科と自立活動との関連性などを検討し、A児の実際の学びに沿った時間割のもと、新年度（令和4年度）をスタートさせた。A児のクラスは児童4名、教師4名の編成で、教師4名のうち1名は前年度より引き続いての担任であるが、他3名は新たな（うち2名は他校よりの異動者）メンバーとなった。それでも、年度当初は個別の指導計画、流れ図や教

育課程改善シートなどを基にして、A児の実態やこれまでの取組について具体的に話し合うことができ、スムーズながらもクラス内での共通理解を深めることのできる引き継ぎを行うことができた。

実際の取組では、前年度の時間割の改善により、教科学習の前に15分間の自立活動の時間の指導を設定したことで、教科を取り組む上で必要となる姿勢づくりやそれに向かうための身体への取組について、A児に負担のない時間配分で実施することができるようになった。また、その指導内容についても、A児のその日の体調や教科の学習内容に応じた姿勢づくりという視点をもって取り組むことができるようになってきているため、ある程度の見通しや系統性をもった指導につなげることができている。そしてその取組自体が、自立活動の評価と併せて、新たな自立活動の指導目標や指導内容を作成するための流れ図に向けた実態把握にもなっている。

（9）成果と課題

令和2年度より、学校経営計画の重点項目の1つである「自立活動の指導の充実」を目指してスタートさせた流れ図研と、それにより作成された流れ図について、まずは成果について考えてみたい。

まず1つ目として、A児の事例の中でも触れたが、流れ図を作成するうえで学習上又は生活上の困難を考え、その背景を探るという活動は容易ではないが、なくてはならない取組の1つである。流れ図研は、教師全体にそのような意識を芽生えさせ、現在取り組んでいる活動にはどのような意味があるのかをグループ（基本的には各クラス）全員で共通認識するきっかけとなっている。そのなかで、校内外の専門家との連携を図りながら、自分自身の力量を高めていくことの必要性を感じている教師が増えてきたことを成果として挙げたい。今後も、学校全体で専門性を高められるような取組を工夫していきたい。

次に、指導目標や指導内容に行き着くまでの「過程を明文化する」ことや「その過程での考え方がグループの合意形成で成り立っている」部分に着目して考えたい。グループでの話し合いというのはどの学校においても比較的行われていることだと思うが、それを記録として残したり、みんなが1つの共通な枠組みをもって考えたりするためには、流れ図が果たした役割は大きいと考える。また、それが経年的に蓄積されることにより、単に引き継ぎ資料として役立つというだけではなく、児童生徒の実態の変容や学びの履歴を読み取る資料ともなる。これまで作成した流れ図が、児童生徒により即した指導目標、指導内容を作成するうえで、今後より一層重要な資料となっていくと考えている。流れ図を作成する過程で、教員間で共通理解を図る取組の成果について考えてきた。では、これらの自立活動についての取組が、各教科等との関連やその実践、教育課程への改善とつながっていたのかを振り返りたい。

まずは、自立活動の時間の指導と教科の関連性についてである。取組を始める前までの本校は、自立活動の時間の指導では「身体の動き」についての取組を重点的に行い、教科

指導は教科指導として分けて考えてしまう傾向にあった。そのため、自立活動と教科の関連性を見出すことができない教師が少なくなかった。令和2年度より流れ図研を進めていく中で、個別の指導計画の教科等の年間目標を達成するうえでの困難は何かということを考えていくようにしていくことで、A児の事例でも示したように、自立活動の時間の指導での取組をどのように教科学習に落とし込み、発展させ、改善すればよいかを考えるきっかけとなってきた。ただ、教科の単元計画案の様式に記入する自立活動の要素を含んだ配慮事項を見てみると、流れ図で作成した指導目標と大きく方向が違っているものが書かれていたり、教科等の目標を達成するうえで何が自立活動として必要になるのかの説明が十分に行えなかったりと、本質的な部分としてはまだまだ課題が多い。教科等の指導場面でどのように自立活動の時間の指導の内容を落とし込めばいいのか、時間の指導で取組ほどではないにしても、教科等の中で力を高められるのかといった部分をより具体的に考えられるような工夫が今後必要となってくる。

次に、教育課程改善に向けた取組との関連性である。先述したとおり、次年度の教育課程についての検討は、毎年12月に本校独自の様式である教育課程改善シートを活用して行っている。その際、A児の事例にもあったように、流れ図を基にして、自立活動の時間の指導の内容や時数（活動する時間帯も含めて）についても併せて検討している。そういった点でも、教育課程の改善に流れ図を生かすことができていると考える。加えて、今後さらに流れ図を活用して教育課程を見直し、改善を進めていくためにはどうすればよいかを検討していく必要性を感じている。その取組の1つとして、令和4年度は、教育課程改善シートの項目に「流れ図で示している『目標に対する指導場面』」にあてはまっている教科に、自立活動の指導目標の番号を記入できるよう項目を追加することにした。これによって、自立活動の指導目標につながる内容を教科指導の中でも意識して、関連付けながら取り組むことができていたのかを振り返ることができると考えている。この部分の分析については今後の課題であるが、教育課程改善シートと流れ図の相互作用で、児童生徒に応じた教育課程の改善に向けて取組を進めていきたい。

先述したとおり、児童生徒の抱えている困難の背景にあるものを読み取ることは、決して容易なことではない。だからこそ、我々教師が日々研鑽し、実践を重ねることで、やがてそれが学校全体の取組にまで反映され、それが児童生徒の実態に応じた学びへとつながるのだということを忘れず、これからも実践を重ねていきたい。

(10) 本事例の考察

自校の体制や個別の指導計画の作成システムなどに合わせて、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編に例示された流れ図の手続きを工夫して取り組んだ。個別の指導計画の作成過程に流れ図を活用することで、関係する教員間で共通理解を図りながら児童生徒の実態を把握し、指導目標や指導内容について合意形成を図ることができていることが看取できる。また児童生徒の実態が明確になることで、自立活動の時間における指

導の改善につながる他に、授業時数や教科指導の関連などの教育課程に関する検討も充実していることが看取できる。

このようなシステムにおいては、研修や会議に充てることができる時間は限られていることから、作業時間等の確保が課題になる。そのため、本事例のように学校経営方針の重点事項に位置付けながら流れ図の作業時間を確保するとともに、O J Tを機能させながら取り組むことで、教師一人一人の専門性の向上にもつながる有効な取組であるとする。

(山本洋平・竹村洋子・北川貴章)

資料 1 教育課程改善シート

R3 教育課程改善シート (小学部 学年 氏名)									
①②③④⑤の順に記入してください 目的：今年度の教育課程を振り返り、次年度のよりよい教育課程を編成する材料とする。									
※ 教育内容	今年度実施している指導内容と通時数 (現時点のものが、個計・年計と同じかどうかを確認)				今年度の振り返り		次年度案 ⑤ 各教科 週時数	参考	
	① 各教科 週時数		② 教科別の 指導内容		③ 合わせた指導での 指導内容				④ 下記のA・B・C・Dは適切でしたか？ 次年度の取組に生かしたいことは？
	指導内容	週時数	指導内容	週時数					
生活								生活3 理・社 2～3	
国語								5～9	
算数								4～5	
音楽								1.4～2	
図画工作								1.4～2	
体育								2.6～3	
外国語	0		※ 全部を自立活動に替えることができる規定を適用					2.6～3	
特別の教科 道徳	1							1	
総合的な学習の時間	0		※※ 設けないことができる規定を適用					2	
特別活動	1		1					1	
外国語活動	0		※※ 設けないことができる規定を適用					0	
自立活動								0	
	週時数計 29							週時数計 29	週時数計 25～29