

# 自立活動の指導における実践研究の現状と課題<sup>※1</sup>

— 日本特殊教育学会大会発表論文集に着目して —

喜屋武 睦<sup>※2</sup>・一 木 薫<sup>※2</sup>・門 脇 弘 樹<sup>※3</sup>・竹 尾 勇 太<sup>※2</sup>  
藤 原 あ や<sup>※4</sup>・中 村 貴 志<sup>※2</sup>

本研究では、日本特殊教育学会大会発表論文集に掲載された自立活動の実践研究を対象とし、指導に至る手続き及び指導内容の現状と今後の課題を明らかにすることを目的とした。分析の対象時期は、2008年～2024年までとし、特別支援学校（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱）、特別支援学級・通級による指導で実践された152件の研究発表を対象に分析した。その結果、「具体的な指導内容」の高い記載率に対し、その前提となる「指導目標設定の根拠」や「選定した内容項目」といった指導に至る手続きが明記された報告は少ないことが明らかとなった。自立活動の指導の基本を踏まえ、子どもの多様性に即応した指導に臨む教師の成長を支えるためには、自立活動の実践に関する現状を整理し、指導を担当する教師の研修ニーズの把握と、教員養成－現職研修の一体的な研修体制の構築が課題である。

キーワード：自立活動，実践研究，具体的な指導内容，指導目標，教員養成－現職研修

## 1. 問題の所在と目的

2007（平成19）年に特殊教育から特別支援教育への制度転換が図られて以降、単一の障害種を対象とする単置型の特別支援学校（以下、単置校）の数は、知的障害の場合をのぞき減少している（知的障害養護学校543校は特別支援学校（知的障害）582校）。2006（平成18）年度と2022（令和4）年度で比較すると、盲学校71校は特別支援学校（視覚障害）61校、聾学校104校は特別支援学校（聴覚障害）84校、肢体不自由養護学校197校は特別支援学校（肢体不自由）118校、病弱養護学校91校は特別支援学校（病弱）57校となっており、肢体不自由や病弱の単置校については、

減少率が約4割にのぼる。

一方、複数の障害種を対象とする併置型の特別支援学校（以下、併置校）の数は年々増加し、2022（令和4）年度は269校で、すべての特別支援学校（1,171校）の23.0%を占める。障害種別に併置校の数と併置校が占める割合を見ると、視覚障害に対応する特別支援学校は21校（25.6%）、聴覚障害に対応する特別支援学校は34校（28.8%）、知的障害に対応する特別支援学校は232校（28.5%）、肢体不自由に対応する特別支援学校は239校（66.9%）、病弱に対応する特別支援学校は96校（62.7%）となり、特別支援学校（肢体不自由）と特別支援学校（病弱）では、併置校が単置校を大幅に上回っている。また、併置校の増加を背景に、重複障害学級在籍率（小・中学部）は、特別支援学校（肢体不自由）49.9%、特別支援学校（病弱）39.0%、特別支援学校（視覚障害）38.0%、特別支援学校（聴覚障害）28.2%、特別支援学校（知的障害）24.9%となっており、すべての特別支援学校において重複障害児への対応が求められる現状にある。

※1 Current status and issues of practical research in instruction of *Jiritsu Katsudo*: Focusing on proceedings of The Japanese Association of Special Education

※2 福岡教育大学教育学部特別支援教育研究ユニット

※3 福岡教育大学特別支援教育センター

※4 福岡教育大学障害学生支援センター

自立活動の指導は、1971（昭和46）年の「養護・訓練」創設以来、一人ひとりの子どもの多様な実態に即した指導を保障するために、学習指導要領には大綱的な目標が一つ掲げられるのみで、各教科のように目標の系統性は明示されない。「今、何を指導すべきか」は、指導を担う教師の判断に委ねられる。各教育現場においては、自校に在籍した子どもたちに実施した自立活動（養護・訓練）の指導実践が何らかの形で継承されていると想定される。しかし、特別支援学校における在籍児の障害の重度・重複化・多様化を鑑みれば、目の前の子どもに必要な指導を具体化する際に、従前の指導実践を拠り所とできない実践上の課題に直面している教師は少なくないのではないか。

このような障害の重度・重複化、多様化への対応に迫られる教育現場の実情、さらには、特別支援学級や通級による指導の対象者の急増に伴う自立活動の指導の担い手の拡大を背景に、2018（平成30）年に示された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）では、自立活動の指導における実態把握から指導目標、指導内容の設定に至る道筋に関わる解説が拡充された。自立活動の指導を担う教師にとって、子どもの実態に即した指導を導き出す考え方を他教師と共有することに加え、自立活動の指導に関わる実践報告からその道筋を事例に則して具体的に学ぶことができることは、自らが指導を担当する子どもの個別の指導計画を作成する上での道標となる。

そこで本研究では、日本特殊教育学会大会発表論文集に掲載された自立活動の実践研究に着目し、その現状と今後の課題を明らかにすることを目的とした。

## 2. 方法

### （1）対象資料

日本特殊教育学会大会発表論文集（口頭・ポスター発表）とした。

### （2）対象時期

2008年～2024年（17年間）。先述の通り、2018（平成30）年の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）では、実態把握から指導目標を導き出す過程と、選定した内容項目から指導内容を設定する過

程に関わる解説が拡充された。そこで本研究では、2018年を区分の基準として、前期：2008年～2017年の10年間、後期：2018年～2024年の7年間を対象時期とした。

### （3）資料選定の手続き

障害全領域の口頭・ポスター発表から、題目、キーワード、本文の内容を参考に、自立活動の指導に関する実践研究と判断されたものを分析対象とした。なお、「自立活動の指導」の文言が明記されていない場合でも、記載内容から自立活動の授業実践と判断されたものについては分析資料に含めることとした。

### （4）分析方法

以上の手続きにより選定された152件の論文について、A大学で特別支援教育を担当する教員6名で協議し、対象児の在籍校（学級）別に、発表者の所属、指導の実際、指導目標や指導内容設定の手続きに関わる記載の有無を分類した。なお、重複障害については、タイトルやキーワード、筆頭執筆者の所属（指導実施時の所属）をもとに分類した。

## 3. 結果と考察

### （1）分析資料の数と発表者の所属

分析資料の数をTable 1に、発表者の所属をTable 2に示した。発表者の所属については、筆頭執筆者を分類した。

特別支援学校（視覚障害）における実践研究は10件であった。時期による内訳は、前期（2008年～2017年）7件、後期（2018年～2024年）3件であった。発表者の所属については、特別支援学校（視覚障害）が10名であった。

特別支援学校（聴覚障害）における実践研究は、前期（2008年～2017年）の1件（2016年）のみであった。筆頭発表者の所属は、特別支援学校（聴覚障害）であった。

特別支援学校（知的障害）における実践研究は25件であった。前期（2008年～2017年）9件、後期（2018年～2024年）16件であった。筆頭発表者の所属は、すべて特別支援学校（知的障害）であった。

特別支援学校（肢体不自由）における実践研究は88件であった。前期（2008年～2017年）67件、後期（2018年～2024年）21件であった。筆頭発

Table 1 分析資料の数

|                | 2008-2017 | 2018-2024 | 合計件数 |
|----------------|-----------|-----------|------|
| 特別支援学校（視覚障害）   | 7         | 3         | 10   |
| 特別支援学校（聴覚障害）   | 1         | 0         | 1    |
| 特別支援学校（知的障害）   | 9         | 16        | 25   |
| 特別支援学校（肢体不自由）  | 67        | 21        | 88   |
| 特別支援学校（病弱）     | 0         | 1         | 1    |
| 特別支援学級・通級による指導 | 16        | 11        | 27   |

Table 2 発表者の所属

|                     | 合計件数 |
|---------------------|------|
| 視覚障害（10件）           |      |
| 特別支援学校（視覚障害）        | 10   |
| 聴覚障害（1件）            |      |
| 特別支援学校（聴覚障害）        | 1    |
| 知的障害（25件）           |      |
| 特別支援学校（知的障害）        | 25   |
| 肢体不自由（88件）          |      |
| 特別支援学校（肢体不自由）       | 84   |
| その他（大学・教育センター）      | 4    |
| 病弱（1件）              |      |
| 特別支援学校（病弱）          | 1    |
| 特別支援学級・通級による指導（27件） |      |
| 特別支援学校（聴覚障害）        | 1    |
| 特別支援学校（知的障害）        | 3    |
| 特別支援学校（病弱）          | 1    |
| 特別支援学級（知的障害）        | 5    |
| 特別支援学級（自閉症・情緒障害）    | 1    |
| 特別支援学級（難聴）          | 1    |
| 通級による指導             | 10   |
| その他（大学）             | 5    |

表者の所属については、特別支援学校（肢体不自由）が84名、その他（大学・教育センター）が4名であった。

特別支援学校（病弱）における実践研究は、後期（2018年～2024年）の1件（2021年）のみであった。筆頭発表者の所属は、特別支援学校（病弱）であった。

特別支援学級・通級による指導における実践研究は27件であった。前期（2008年～2017年）16件、

後期（2018年～2024年）11件であった。筆頭発表者の所属については、特別支援学校（聴覚障害）が1名、特別支援学校（知的障害）が3名、特別支援学校（病弱）が1名であった。また、特別支援学級（知的障害）が5名、特別支援学級（自閉症・情緒障害）1名、特別支援学級（難聴）が1名、通級による指導が10名、その他（大学）が5名であった。

## (2) 自立活動の指導の実際と指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載

### 1) 視覚障害

#### ① 自立活動の指導の実際

自立活動の指導の実際について、設定された指導目標や指導内容に着目し分類した結果、「空間認知」「概念の形成」「手指運動」「移動能力」「点字」に分類された (Table 3)。

#### ② 指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載

指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載の有無について、Table 4 に示した。

10件中、指導目標について記載されていたのは、3件 (30.0%)、うち指導目標設定の根拠について記載があったのは、1件 (10.0%) であった。前期 (2008年～2017年) は、指導目標について記載があった3件のうち1件に指導目標設定の根拠が記載されていた。後期 (2018年～2024年) の実践研究は、指導目標について記載されていなかった。

指導目標の達成に必要な内容項目としていずれを選定したのか、明記されていたのは、0件 (0.0%) であった。

設定された具体的な指導内容については、7件 (70.0%) で記載されていた。

#### ③ 考察

特別支援学校 (視覚障害) における自立活動では、主に「空間認知」 (3件) と「移動能力」 (4件) に関する指導が実践されており、これらは歩行指導にあたる指導であった。「空間認知」では音声触覚タブレットを活用した室内空間や歩行経路等を把握するための指導や「既知地図化法」の指導、室内空間の環境認知について分析した実践が報告されていた。「移動能力」では伝い歩きやガイド歩行、白杖歩行に関する実践が報告されていた。これらの結果から、本研究で該当した実践研究では、対象児の歩行能力に応じた歩行指導が行われていたと考えられる。その他にも、触察による概念の形成に関する指導や点字切り替えに関する指導、書字の際に安定して筆記具を握ることを目指した指導が行われていた。

また、10件のうち、2件が重複障害児を対象とした実践であった。2020年度に実施された全国視覚障害幼児児童生徒の視覚障害原因等実態調

査 (柿澤, 2022) では、現在の特別支援学校 (視覚障害) に在籍している幼児児童生徒の約4割が視覚障害を併せ有する重複障害であることが明らかにされている。2件の実践では重複障害児、急激な視力低下と知的発達に遅れがみられた重複障害児がそれぞれ対象になっており、特別支援学校 (視覚障害) では対象児の視機能や知的面等の実態に合わせた指導が行われていると推察された。

### 2) 特別支援学校 (聴覚障害)

#### ① 自立活動の指導の実際

自立活動の指導の実際について、設定された指導目標や指導内容に着目し分類した結果、「障害認識」に分類された (Table 3)。

#### ② 指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載

指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載の有無について、Table 4 に示した。本分析において対象となった実践研究には指導目標、具体的な指導内容は記載されていたが、指導目標設定の根拠、選定した項目は記載されていなかった。

#### ③ 考察

分析対象となった実践研究の内容は「障害認識」に関するものであり、具体的には「自身の生活を俯瞰的に分析する」ことが指導目標として設定され、指導内容に関する記述も示されているものの、それらを設定する際の自立活動の内容項目 (6区分27項目) の選定については記載されていなかった。聴覚障害教育領域においては、障害認識は自己を肯定的に捉え、主体的に社会参加するための自己認識の在り方を指し、幼少期から青年期において重要視されている指導内容であり (小田, 2004; 谷本・平岡・林田, 2015)、指導の対象となる幼児児童生徒の自己認識を適切に把握し、個に応じた指導方法の検討が求められる。

また、本研究の対象期間において自立活動の実践報告が1件のみであった理由としては、聴覚障害領域における研究発表の場の存在が関係しているものと考えられる。聴覚障害教育領域においては【全日本聾教育研究大会】及び【全国公立学校難聴・言語障害教育研究協議会全国大会】が毎年開催され、研究発表の場として伝統的に機能している。特に、前者では自立活動について独立した研究分科会が設定されており、全国の特別支援学校 (聴

Table 3 自立活動の指導の実際

|                     | 2008-2017 | 2018-2024 | 合計件数 |
|---------------------|-----------|-----------|------|
| 特別支援学校（視覚障害）        |           |           |      |
| 空間認知                | 3         | 0         | 3    |
| 概念の形成               | 0         | 1         | 1    |
| 手指運動                | 1         | 0         | 1    |
| 移動能力                | 3         | 1         | 4    |
| 点字                  | 0         | 1         | 1    |
| 特別支援学校（聴覚障害）        |           |           |      |
| 障害認識                | 1         | 0         | 1    |
| 特別支援学校（知的障害）        |           |           |      |
| 情緒の安定               | 0         | 2         | 2    |
| 状況の理解と変化への対応        | 0         | 1         | 1    |
| 他者とのかかわり            | 3         | 2         | 5    |
| 自己理解と行動の調整          | 1         | 1         | 2    |
| 移動能力                | 0         | 1         | 1    |
| 言語理解                | 1         | 1         | 2    |
| 言語表現の拡充             | 0         | 2         | 2    |
| 表出手段の獲得             | 0         | 1         | 1    |
| 特別支援学校（肢体不自由）       |           |           |      |
| 姿勢保持、運動・動作の基礎       | 35        | 11        | 46   |
| 他者（対象）への注意、他者の意図の理解 | 29        | 8         | 37   |
| 移動能力                | 11        | 2         | 13   |
| 目と手の協応              | 11        | 1         | 12   |
| 視覚認知機能              | 12        | 0         | 12   |
| 意思の表出               | 6         | 3         | 9    |
| その他                 | 3         | 1         | 4    |
| 特別支援学級・通級による指導      |           |           |      |
| 生活習慣の形成             | 0         | 1         | 1    |
| 状況の理解と変化への対応        | 0         | 1         | 1    |
| 他者の理解               | 1         | 1         | 2    |
| 自己理解と行動の調整          | 5         | 5         | 10   |
| 集団への参加              | 4         | 2         | 6    |
| 感覚・認知特性への対応         | 0         | 2         | 2    |
| 作業の動作・遂行            | 0         | 1         | 1    |
| 言語の受容・活用            | 2         | 3         | 5    |
| 状況に応じたコミュニケーション     | 4         | 1         | 5    |
| 要求・感情の伝達            | 0         | 3         | 3    |
| 動作の模倣               | 0         | 1         | 1    |
| 読み・発話の流暢性           | 3         | 1         | 4    |

Table 4 指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載の有無

|                     | 2008-2017 | 2018-2024 | 合計件数        |
|---------------------|-----------|-----------|-------------|
| 特別支援学校（視覚障害）（10件）   |           |           |             |
| 指導目標                | 3         | 0         | 3 (30.0%)   |
| 指導目標設定の根拠           | 1         | 0         | 1 (10.0%)   |
| 選定した項目              | 0         | 0         | 0 (0.0%)    |
| 具体的な指導内容            | 5         | 2         | 7 (70.0%)   |
| 特別支援学校（聴覚障害）（1件）    |           |           |             |
| 指導目標                | 1         | 0         | 1 (100.0%)  |
| 指導目標設定の根拠           | 0         | 0         | 0 (0.0%)    |
| 選定した項目              | 0         | 0         | 0 (0.0%)    |
| 具体的な指導内容            | 1         | 0         | 1 (100.0%)  |
| 特別支援学校（知的障害）（25件）   |           |           |             |
| 指導目標                | 5         | 10        | 15 (60.0%)  |
| 指導目標設定の根拠           | 2         | 4         | 6 (24.0%)   |
| 選定した項目              | 2         | 2         | 4 (16.0%)   |
| 具体的な指導内容            | 9         | 16        | 25 (100.0%) |
| 特別支援学校（肢体不自由）（88件）  |           |           |             |
| 指導目標                | 46        | 12        | 58 (68.2%)  |
| 指導目標設定の根拠           | 39        | 8         | 47 (55.3%)  |
| 選定した項目              | 8         | 0         | 8 (9.4%)    |
| 具体的な指導内容            | 24        | 6         | 30 (35.3%)  |
| 特別支援学級・通級による指導（27件） |           |           |             |
| 指導目標                | 13        | 8         | 21 (77.8%)  |
| 指導目標設定の根拠           | 2         | 4         | 6 (22.2%)   |
| 選定した項目              | 1         | 3         | 4 (14.8%)   |
| 具体的な指導内容            | 16        | 11        | 27 (100.0%) |

覚障害）による実践報告がなされている。そのため、日本特殊教育学会においては件数が少ないものと推察された。

### 3) 特別支援学校（知的障害）

#### ① 自立活動の指導の実際

自立活動の指導の実際について、設定された指導目標や指導内容に着目し分類した結果、「情緒の安定」「状況の理解と変化への対応」「他者とのかわり」「自己理解と行動の調整」「移動能力」「言語理解」「言語表現の拡充」「表出手段の獲得」に分類された（Table 3）。

また、特別支援学校（知的障害）では、自閉スペクトラム症（ASD）を伴う子どもも多数在籍しているため、報告された対象児のASDの有無に

ついても分析した。その結果、ASDを伴うケースを対象としていたのは、前期3/9件、後期8/16件であった。

なお、自立活動の指導形態について分析すると、個別で行われたものが前期5/9件、後期13/16件であった。一方、集団で行われたものは前期4/9件、後期3/16件であった。

#### ② 指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載

指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載の有無について、Table 4に示した。指導目標の記載は、前期は5/9件、後期は10/16件であった。指導目標設定の根拠に関する記載は、前期は2/9件、後期は4/16件であった。選定した項目が記載されていたものは、前期は2/9件、後期

は2/16件であった。最後に、具体的な指導内容については、前期、後期のいずれの時期においても、すべての抄録に記載されていた。

### ③ 考察

以上のことから、特別支援学校（知的障害）における自立活動の実践について、以下の傾向が見られる。

ASDの有無の観点から見ると、後期ではASDを対象とした事例が増加傾向にある。特別支援学校（知的障害）に在籍する児童生徒数は年々増加しており（文部科学省, 2024）、それに伴いASDのある知的障害児も増えていることが挙げられる（国立特別支援教育総合研究所, 2006; 西村ら, 2017）。またASD児の場合、社会性や人間関係の困難といった障害特性を想定しやすく、そのこともASDへの指導事例が増えている背景にあると推測される。

一方で、全体的に指導目標設定の根拠が明示されず、自立活動の指導目標や指導内容を設定する際のプロセスを踏んでいない報告が散見された。自立活動は本来、子どもの実態把握から課題を抽出したうえで各課題間の関連を分析し、その結果明らかになった中心課題にアプローチしていく。障害特性によって表面化しやすい実態にのみ着目して指導目標を設定するのではなく、実態と課題を区別しながら課題間の関連を整理し、それぞれの課題の背景を明らかにした上で、指導目標や内容を設定することが重要である。ASDのある知的障害児を対象にした場合、自立活動の目標設定においては、上記のようなプロセスを経ているというよりは、一般的に提唱されているASDの障害特性または表面化しやすい実態へのアプローチになっているようである。

指導の形態から分析すると、実践研究発表として挙げられるケースについては、個別の事例の報告が多いことが示された。ただし、特別支援学校（知的障害）では、自立活動の指導形態として集団指導を選択せざるを得ない現状もある。その中で、個々の実態を着実に踏まえながら集団指導を設計、計画することが重要となる。今回の実践研究では、集団指導として報告された事例は少なかったが、知的障害児教育の特性を踏まえると、集団指導の中で、どのようにして個人の実態や目標に焦点を当てるかといった観点も不可欠であ

る。

### 4) 特別支援学校（肢体不自由）

#### ① 自立活動の指導の実践

自立活動の指導の実践について、設定された指導目標や指導内容に着目し分類した結果をTable 3に示した（下記②の指導目標が記載された58件を分析対象とした）。「姿勢保持、運動・動作の基礎」「他者（対象）への注意、他者の意図の理解」「移動能力」「目と手の協応」「視覚認知機能」等に分類された。一事例に対し複数の指導を意図した実践が多く、「姿勢保持、運動・動作の基礎」と「他者への注意、他者の意図の理解」の双方に焦点化した指導は、31件（うち22件は「目と手の協応」等にも焦点）であった。

#### ② 指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載

指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載の有無について、Table 4に示した。

88件中、指導目標について記載されていたのは58件（65.9%）、うち指導目標設定の根拠（指導目標の設定に至る道筋）について記載があったのは47件（81.0%（全体88件中53.4%））であった。前期（2008年～2017年）は、指導目標について記載があった46件のうち39件（84.8%）に、後期（2018年～2024年）は、指導目標について記載があった12件のうち8件（66.7%）に指導目標設定の根拠が記されていた。

指導目標の達成に必要な項目としていずれの内容の項目を選定したのか、明記されていたのは、8件（全体の9.0%）でいずれも前期（2008年～2017年）の実践報告であった。なお、この8件以外の4件（前期3件、後期1件）については、選定した項目の具体は表記されていなかったものの、「指導目標を達成するために必要な項目を選定」した旨の記載が確認された。

設定された具体的な指導内容について明記されていたのは、30件（全体の34.1%）で、前期（2008年～2017年）が24件、後期（2018年～2024年）6件だった。

### ③ 考察

特別支援学校（肢体不自由）における自立活動の授業で、「姿勢保持、運動・動作の基礎」「他者（対象）への注意、他者の意図の理解」「移動能

力」「目と手の協応」「視覚認知機能」等の向上を図る指導が行われていた背景には、まず、在籍児の障害の重度・重複化が考えられる。文部科学省の「特別支援教育資料」によれば、特別支援学校（肢体不自由）の重複障害学級在籍率は、2008年度は単置校（小学部・中学部・高等部）で73.3%（併置校を含む場合、小学部・中学部64.5%、高等部43.7%）、2022年度は単置校（小学部・中学部・高等部）85.8%（併置校を含む場合、小学部・中学部49.9%、高等部33.4%）を占めている。在籍児の多くが肢体不自由と知的障害を併せ有する実態にあることを鑑みれば、安定した姿勢を確保しながら外界への関心を引き出し、対象へ向けた注意の持続を図るような指導が行われてきたと考えられる。

また、特別支援学校（肢体不自由）に在籍する子どもの起因疾患の63.7%が脳性疾患である（全国特別支援学校肢体不自由教育校長会，2020）。脳性疾患による肢体不自由児には、四肢及び体幹が意のままにならない状態に加え、視覚認知の困難を伴う場合が少なくない。「目と手の協応」や、位置関係、空間関係の把握等の「視覚認知機能」に関わる指導実践については、このような実態も背景として想定された。

なお、実態から指導目標を導き出した道筋については、前期（2008年～2017年）から明記された実践研究があった一方で、後期（2018年～2024年）は、その割合が低下していた（84.8%→66.7%）。今回、指導目標を導き出した道筋について明記されていた47件には、同一の筆頭執筆者による実践研究が複数年度に渡り確認され、それらの報告年度が影響した結果と考えられた。

## 5) 特別支援学校（病弱）

### ① 自立活動の指導の実際

自立活動の指導の実際について、発達障害の二次障害によって心身症をきたし、それによって不登校となった発達障害児に対して、在籍校での一斉学習への参加を目標とした指導であった。視覚優位という特性を活かして、各教科学習の中で、自立活動の観点を活かした教材を導入していた。

### ② 指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載

指導目標・指導内容の設定に至るプロセスに関

わる記載はなかった（Table 4）。

### ③ 考察

各教科の授業において、自立活動の時間の指導における対象児の指導目標や学習状況を踏まえながら、当該教科の目標達成に必要な手だてや配慮を検討することは重要である。一方で、各教科の授業時間は各教科の目標達成を図る時間として配当されたものであり、その一部が自立活動の指導目標の達成に充てられることはない。本件は「自立活動の指導を行った」と明記された実践であったが、指導場面として設定した各教科の学習活動における子どもの変容について報告されたものだった。

## 6) 特別支援学級・通級による指導

### ① 自立活動の指導の実際

自立活動の指導の実際について、設定された指導目標や指導内容に着目し分類した結果をTable 3に示した。指導目標や指導内容は、「生活習慣の形成」「状況の理解と変化への対応」「他者の理解」「自己の理解と行動の調整」「集団への参加」「感覚・認知特性への対応」「作業の動作・遂行」「言語の受容・活用」「状況に応じたコミュニケーション」「要求・感情の伝達」「動作の模倣」「読み・発話の流暢性」に分類された。

### ② 指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載

指導目標・指導内容の設定に至るプロセスの記載の有無について、Table 4に示した。

27件中、指導目標について記載されていたのは、21件（77.8%）、うち指導目標設定の根拠について記載があったのは、6件（22.2%）であった。前期（2008年～2017年）は、指導目標について記載があった13件のうち2件が指導目標の設定の根拠が記載されていた。後期（2018年～2024年）は、指導目標について記載があった8件のうち4件が指導目標の設定の根拠を記していた。

指導目標の達成に必要な内容項目としていずれを選定したのか、明記されていたのは、4件（14.8%）で、前期（2008年～2017年）に1件、後期（2018年～2024年）に3件であった。

設定された具体的な指導内容については、27件すべてに記載されていた。



### ③ 考察

特別支援学級・通級による指導においては、自閉スペクトラム症（以下、ASD）のある児童生徒を対象とした指導が最も多く、次いで多かったのが知的障害のある児童生徒であった。また、指導の実際の多くが「人間関係の形成」や「コミュニケーション」、「心理的な安定」に関係していた。この結果は、荒井（2021）によるASD児を対象とした自立活動の指導に関する論文の分析においてASD児を対象とした自立活動は「人間関係の形成」、「コミュニケーション」、「心理的な安定」に関する指導が重視されていたという報告と一致していた。ASD児を対象とした自立活動の指導においては、ASDの障害特性を改善・克服するという視点から指導目標や指導内容が設定されていることが窺えた。

通級による指導において、自立活動の視点で子どもの実態を捉えることや、自立活動の指導目標や指導内容の設定のプロセスを十分に理解して指導計画を作成することなど、教師の専門性の向上が課題となっている（文部科学省、2016）。また、小学校知的障害特別支援学級において井上・井澤（2016）は自立活動について様々な児童生徒の実態や課題に合わせた指導内容を考えることの難しさがあり、教師側に特別支援教育に関する一定の専門性が必要になると指摘している。今回の結果においても指導目標や指導内容については記載されていたが、指導目標や指導内容の設定の根拠についての記載はわずか6件にとどまっていたことから、自立活動の指導目標や指導内容の設定のプロセスの理解などの教員の専門性が課題となっている可能性が考えられた。

### 4. 全体考察

本研究では、日本特殊教育学会大会発表論文集に掲載された自立活動の実践研究を分析対象とした。対象となった実践研究の数の制約もあり議論には慎重を要するが、以下、これまでの実践研究の現状をふまえ今後の課題について3点述べる。

1点目は、「指導目標設定の根拠」について明記した実践研究が限られたことである。学習指導要領解説（自立活動編）で実態把握から指導目標・指導内容の設定に至る道筋についての解説が拡充された2018年以降（「後期」）も増加の傾向は見ら

れなかった。一因として、日本特殊教育学会大会発表論文集の紙幅の制約も想定される。しかし、「今、何を指導すべきか」の判断を教師に委ねる自立活動は、仮説検証が一層求められる教育内容であることを踏まえれば、指導による子どもの変容を成果として報告することに加えて、「なぜ、今、この指導なのか」指導目標を導き出したプロセスを明記することが重要ではないか。指導目標の妥当性の検証が可能な実践研究として蓄積していくことは、実践研究の発展に肝要であると同時に、その明記されたプロセスは、自らの判断に不安を抱きながら日々の自立活動の指導に臨む教師にとって、事例に則して自立活動の指導の考え方や指導の工夫を学ぶ貴重な資料となるだろう。

2点目は、「内容項目の選定」について記載された実践報告が16件（全体の10.5%）に過ぎなかったことである。学習指導要領解説（自立活動編）の「流れ図」では、「内容項目の選定」は、「⑤指導目標の設定」の後に「⑥指導目標を達成するために必要な項目の選定」として位置づけられている。指導目標を達成するために、子どもにどのような力が備わる必要があるかの分析がないまま、教師の関わり方の検討やその評価は困難である。一方、「具体的な指導内容」については、特別支援学校（知的障害）や特別支援学級・通級による指導では100%の記載率であった。特別支援学校（知的障害）や特別支援学級・通級では対象児の増加が顕著な現状にあるが、指導目標設定の根拠についての記載率が25%に満たない状況にあったことも鑑みれば、次のような課題が想定される。自立活動の指導を担う教師が、担当する子どもの「実態」（「課題」ではない）に似通った子どもを対象とした実践研究を参照し、どのような指導目標の達成のために、いずれの項目を関連付けて設定されたものかについての理解が伴わないまま、指導内容（「何をするとよいか」）のみを参考として自らの授業に取り入れ、その活動を繰り返してしまう事態である。場合によっては、指導内容から指導目標を設定してしまう等、自立活動の指導の考え方を誤解したプロセスが拡がってしまう可能性も懸念される。

最後に、安藤（1996）は、指導の担い手が子どもの「障害の状態」ではなく「障害」に着目し扱う内容を判断する傾向を指摘し、「養護・訓練

の趣旨が理解されているとはいいいがたい状況にある」とした。約30年が経過したが、今回の結果に、当時の課題が払拭されたと判断する根拠を見出すことはできなかった。これまで自立活動の指導（養護・訓練）については、養成段階における学修機会も限られた。2022年7月27日に特別支援学校教諭免許状コアカリキュラムが公表され一定の改善は図られたが、小学校等の各教科に関わる学修機会に比すれば、かなり限定された機会と言わざるを得ない。特別支援学校、特別支援学級、通級による指導における自立活動の指導の現状や指導を担う教師の実態、自立活動の指導に関わる研修ニーズ等を具体的に把握し分析することを通して、自立活動の指導に関わる教員養成－現職研修の一体的なカリキュラムを検討し研修体制の構築を図ることが喫緊の課題である。

#### (文献)

- 安藤隆男（1996）養護・訓練の内容の選択とその関連要因．上越大学研究紀要，16（1），161-170.
- 荒井庸子（2021）自閉スペクトラム症児における自立活動の実践動向：指導形態と指導方法の分析．東京家政大学教員養成教育推進室年報，11，3-12.
- 井上和久・井澤信三（2016）小学校知的障害特別支援学級の実態調査に関する実態調査－自立活動の時間割への位置づけとその効果から－．大和大学研究紀要，2，73-78.
- 柿澤敏文（2022）2020年度全国視覚障害幼児児童生徒の視覚障害原因等実態調査報告書．筑波大学人間系障害科学域，前田印刷株式会社.
- 国立特別支援教育総合研究所（2006）プロジェクト研究「養護学校等における自閉症を併せ有する幼児児童生徒の特性に応じた教育的支援に関する研究－知的障害養護学校における指導内容，指導法，環境整備を中心に－」報告書．
- 文部科学省（2009）特別支援教育資料（平成20年度）．
- 文部科学省（2016）特別支援教育部会における審議のとりまとめ  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo\\_3/063/sonota/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377130\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo_3/063/sonota/__icsFiles/afieldfile/2016/09/12/1377130_01.pdf)（2024年11月15日閲覧）．
- 文部科学省（2024）特別支援教育資料（令和4年度）．
- 西村崇宏・柳澤亜希子・村井敬太郎・李熙馥（2017）特別支援学校（知的障害）における自閉症のある幼児児童生徒の在籍状況と自閉症教育の取組：8校の特別支援学校（知的障害）への聞き取り調査の結果から．国立特別支援教育総合研究所ジャーナル，5，24-32.
- 小田侯朗（2004）本研究における「障害認識」の基本的位置づけおよび本書の構成．国立特殊教育総合研究所，一般研究報告書 聴覚障害児の障害認識と社会参加に関する研究－様々な連携と評価を中心に，1-4.
- 谷本忠明・平岡恵・林田真志（2015）特別支援学校（聴覚障害）で取り扱われる自立活動の内容に関する動向－自己意識形成の取り組みを含めた2008年度調査結果．特別支援教育実践センター研究紀要，No.13，41-51.
- 全国特別支援学校肢体不自由教育校長会（2020）全国特別支援学校（肢体不自由）児童生徒病因別調査．