

自立活動の内容の取扱いに関する一考察

一 木 薫^{※2}・宮 尾 尚 樹^{※3}・松 下 周 平^{※4}・立 岡 里 香^{※5}
宮 崎 智 美^{※6}・有 村 朋 恵^{※6}・宮 川 明^{※7}・榊 原 知 恵^{※3}

本研究では、自立活動の内容の取扱いについて、学習指導要領及び解説における記載の変遷と、特別支援学校における指導実践の現状を踏まえ、今後の課題を検討することを目的とした。学習指導要領の解説では、養護・訓練及び自立活動の「指導計画の作成と内容の取扱い」において、指導目標を達成するために必要な項目を選定することや、選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定することが繰り返して示されてきた。しかし、自立活動の指導の実践においては、指導目標と選定した項目、選定した項目と具体的な指導内容のそれぞれにおいて、十分な対応が確認できない実践が少なくない現状が明らかとなった。今後の課題として、自立活動の具体的な指導内容の設定に至る各過程の意味や意義について学習指導要領解説の拡充を図ることや、教員養成段階における自立活動の学修機会の確保があげられた。

キーワード：自立活動，内容の取扱い，指導目標，項目，具体的な指導内容

1. 問題の所在と目的

1971（昭和46）年の養護・訓練の創設から54年が経過した。養護・訓練は、1970（昭和45）年10月の教育課程審議会による「心身に障害を有する児童生徒の教育において、その障害からくる種々の困難を克服して、児童生徒の可能性を最大限に伸ばし、社会によりよく適応していくための資質を養うためには、特別の訓練等の指導が極めて重要である。これらの訓練等の指導は、ひとりひとりの児童生徒の障害の種類・程度や発達の状態等に応じて、学校のエデュケーション全体を通して配慮する必要があるが、さらになお、それぞれに必要なとする内容を、個別的、計画的かつ継続的に指導すべきものであるから、各教科、道徳及び特別活動とは別に、これを『養護・訓練』とし、時

間を特設して指導する必要がある。」との答申を受け、教育課程編成の一つの領域として創設された。1971（昭和46）年に告示された特殊教育諸学校の学習指導要領は、盲、聾、知的障害、肢体不自由、病弱の学校種ごとに示されたが、養護・訓練の目標と内容は共通とされた。「児童または生徒の心身の障害の状態を改善し、または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盤をつちかう」ことを唯一の目標として掲げ、内容には、心身の調和的発達の諸側面と、各障害の状態を改善し、又は克服するための固有の指導という二つの観点から、四つの柱（心身の適応、感覚機能の向上、運動機能の向上、意思の伝達）のもとに12項目が示された。なお、内容の取扱いについては、子どもの実態に応じて必要な内容のみを指導することとし、学習指導要領が示す内容はすべて扱うことを基本とする各教科とは異なる示し方となった。

その後、1999（平成11）年の改訂において、養護・訓練の名称は自立活動に改められた。個性性に即した指導であり、子どもの主体的な学習活動であることを目標でより明確に示す一方、内容の取扱いについては従前の考え方が継承された。

※1 A study on Dealing with the contents of *Jiritsu Katsudo*

※2 福岡教育大学特別支援教育研究ユニット

※3 長崎県立時和特別支援学校

※4 長崎県立長崎特別支援学校

※5 長崎県立諫早特別支援学校

※6 長崎県立佐世保特別支援学校

※7 長崎大学教育学部附属特別支援学校

このように養護・訓練の創設以来、自立活動では一人ひとりの子どもの実態に即した指導を実現するために、学習指導要領は大綱的な目標のみを示し、具体的な指導目標の設定や扱う内容の判断は教師に委ねてきた。一方、指導の実際を担う教師については、自らの判断の不確実性から指導に悩む実態が報告されてきた（一木・安藤，2010；一木・安藤，2011；植田・安藤，2021）。「今、何を指導すべきか」、指導目標の設定段階において戸惑い、不安を覚える教師の実態を鑑みれば、内容の取扱い、すなわち、指導目標の達成に必要な項目を選定する段階においても、実践上の課題に直面していることが想定される。

特別支援学級や通級による指導で学ぶ子どもの増加に伴い、自立活動の指導の担い手も拡大し、指導の場は拡散する現状にある。特別支援教育の要となる自立活動の指導の理解を促し指導の質を担保するためには、指導実践の現状を把握し課題を整理することが不可欠である。

そこで本研究では、自立活動の内容の取扱いについて、これまでの学習指導要領及び解説における記載の変遷を整理するとともに、特別支援学校で作成された個別の指導計画に基づき指導実践の現状と今後の課題を検討することを目的とした。

2. 方法

（1）学習指導要領及び解説における記載の変遷

下記の学習指導要領及びそれぞれの学習指導要領解説（1999（平成11）年以降は自立活動編）における「指導計画の作成と内容の取扱い」の記載の変遷を整理した。

- ・1971（昭和46）年 養護学校（肢体不自由教育）小学部・中学部学習指導要領
- ・1979（昭和54）年 盲・聾・養護学校小学部・中学部学習指導要領
- ・1989（平成元）年 盲・聾・養護学校小学部・中学部学習指導要領
- ・1999（平成11）年 盲・聾・養護学校小学部・中学部学習指導要領
- ・2009（平成21）年 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領
- ・2017（平成29）年 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領

（2）指導の実際における「内容」の取扱い

1）分析対象

A特別支援学校（肢体不自由）に在籍する児童生徒41名の個別の指導計画

2）分析の視点

①指導目標と選定した項目の対応

②選定した項目と具体的な指導内容の対応

分析作業は、自立活動専任や学部主事等、特別支援学校における自立活動の指導で中核的な役割を担う教師7名で行った。なお、本研究及び論文掲載に際しては、A特別支援学校（肢体不自由）の学校長に同意を得た。

3. 結果

（1）学習指導要領及び解説の記載の変遷

1）養護・訓練の「指導計画の作成と内容の取扱い」

1971（昭和46）年～1989（平成元）年の学習指導要領とその解説における養護・訓練の「指導計画の作成と内容の取扱い」の記載の変遷についてTable 1に示した。

養護・訓練が創設された1971（昭和46）年の学習指導要領は、盲学校、聾学校、知的障害養護学校、肢体不自由養護学校、病弱養護学校の学校別であったが、養護・訓練の目標と内容は、共通のものとして示された。内容は、4つの柱（「A 心身の適応」「B 感覚機能の向上」「C 運動機能の向上」「D 意思の伝達」）のもとに12項目が示された。一方、「指導計画の作成と内容の取扱い」には、肢体不自由養護学校における内容のまとまりとして「機能訓練」「職能訓練」「言語訓練」が示され、それぞれの指導に際し扱う内容が明示された。学習指導要領解説にも、「原則として『機能訓練』『職能訓練』及び『言語訓練』の3つのまとまりを構成し、指導計画を作成し、指導を行うことが望ましい。」と記された上で、「これはあくまで原則であって、訓練の実際に当たっては、児童、生徒の障害の状態や発達段階及び各校の事情に応じて、最も効果的な指導体制をとることが大切である。」と付記された。

その結果、肢体不自由教育の現場では、3つの指導グループを予め編制しそれぞれの指導を行うことを前提とし、必ずしも子どもの実態に即した指導とは言い難い事態が生じた。

※斜体は筆者による加筆

そこで、特殊教育諸学校の学習指導要領として制定され、「指導計画の作成と内容の取扱い」も共通となった1979（昭和54）年の学習指導要領では、一人ひとりの子どもに必要な内容を「相互に関連づけ」ることが明示された。解説においても「児童生徒の問題を全体的なものとしてとらえ、その指導を通して児童生徒の全人的な発達を目指す指導への転換を図るべきこと」が強調され、「指導計画の作成に当たっての留意事項」として、実態把握から評価に至る過程が例示された。

1989（平成元）年には、指導計画の作成に際しては、「指導目標を明確に設定」した上で「それを達成するために必要な」項目を選定するとし、「目標」と「内容」の関係について明示された。また、改訂された内容（5つの柱（「身体の健康」「心理的適応」「環境の認知」「運動・動作」「意思の伝達」）18項目）について、選定した項目を関連付けて具体的な指導事項を設定するのであり、区分ごとに指導計画を作成するのではないことが改めて確認されるとともに、解説「第1章 目標」には、養護・訓練の内容の構成過程について示された（Table 2）。

2）自立活動の「指導計画の作成と内容の取扱い」

1999（平成11）年～2017（平成29）年の学習指導要領とその解説における自立活動の「指導計画の作成と内容の取扱い」（2017（平成29）年は「個別の指導計画の作成と内容の取扱い」）の記載の変遷についてTable 3に示した。

1999（平成11）年、一人ひとりの子どもの実態に即応した指導であること、子どもたち自身が自立をめざす指導であることを強調する観点か

ら、養護・訓練はその名称を自立活動に改め、目標も見直された。そして、個々の実態に応じた系統的な指導を担保するために、個別の指導計画の作成が義務化された。内容は「柱」が「区分」となり、5区分（「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」）のもとに22項目が示された。「指導計画の作成と内容の取扱い」における「具体的な指導事項」は「具体的な指導内容」に改められた。

その後、わが国では、特殊教育から特別支援教育への転換期を迎える。中央教育審議会の「特別支援教育を推進するための制度の在り方について」（答申）（平成17年12月8日）は、『特別支援教育』とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。」とした。「一人一人の教育的ニーズ」を基点とすることや「生活や学習上の困難を改善または克服する」ための指導等、自立活動の目標との共通性が見て取れる。教育課程における自立活動の位置づけの有無にかかわらず、特別支援教育の担い手となるすべての教師に自立活動の視点で子どもを理解することを求める転機となった。

特別支援教育への転換後初の改訂となる2009（平成21）年の学習指導要領の解説では、「自立活動の意義と指導の基本」（第2章）に「自立活動とは」の項が設けられ、領域として特設する意義についての解説が拡充された。内容は「人間関係の形成」が新設され6区分26項目となり、解説には項目別に「他の項目との関連例」が示された。

Table 2 養護・訓練の内容構成の過程

養護・訓練の内容については、学校種別ごとに特別に必要とされる内容を整理しながら検討が行われたが、同じ学校に在籍する児童生徒であっても、その障害の状態は極めて多様であること、主障害を対象とした対症療法的なものだけでなく、二次的障害を含め、心身の機能を総合的に改善することが必要であることなどから、心身の発達の諸側面を分類・整理するという観点をも加えて検討が行われ、従前の「心身の適応」、「感覚機能の向上」、「運動機能の向上」及び「意思の伝達」の四つの柱の基に、12の項目にまとめられたものである。したがって、養護・訓練の内容は、心身の発達の諸側面と、各障害の改善・克服のための固有の指導内容という二つの観点から構成されたものである。

文部省（1992）特殊教育諸学校学習指導要領解説－養護学校（肢体不自由教育）編一より抜粋

Table 3 自立活動の「指導計画の作成と内容の取扱い」に関わる記載の変遷

	1998 (平成10) 年	2009 (平成21) 年	2017 (平成29) 年
指導要領	<p>1 自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成するものとする。その際、第2に示す内容の中からそれぞれに必要とされる項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的に指導内容を設定するものとする。</p> <p>(1) 個々の児童又は生徒について、長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げる。</p> <p>(2) 2～4 (略)</p> <p>2～6 (略)</p>	<p>1 自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成するものとする。その際、第2に示す内容の中からそれぞれに必要とされる項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的に指導内容を設定するものとする。</p> <p>個別の指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 個々の児童又は生徒について、障害の状態、発達や経験の観点から指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げる。</p> <p>(2) 実態把握に基づき、長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定し、それらを達成すること。</p> <p>(3) 具体的に指導内容を設定する際には、以下の点を考慮すること。(以下、略)</p> <p>(4) 児童又は生徒の学習の状況や結果を適切に評価し、個別の指導計画や具体的な指導の改善を生かすよう努めること。</p> <p>2～7 (略)</p>	<p>1 自立活動の指導に当たっては、個々の児童又は生徒の障害の状態や発達段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、個別の指導計画を作成することによって、指導の目標及び指導内容を設定し、個別の指導計画を作成することとする。その際、第2に示す内容の中からそれぞれに必要とされる項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的に指導内容を設定するものとする。</p> <p>2 個別の指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。</p> <p>(1) 個々の児童又は生徒について、障害の状態、発達や経験の観点から指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げる。</p> <p>(2) 児童又は生徒の実態把握に基づいて得られた指導すべき課題相互の関連を検討すること。その際、これまでの学習状況や将来の見通しなが、長期的及び短期的な観点から指導の目標を設定し、それらを達成するために必要な指導内容を段階的に取り上げる。</p> <p>(3) 2～(5) 略</p> <p>3～7 (略)</p>
指導要領解説	<p>1 個別の指導計画の作成 (一部抜粋)</p> <p>児童生徒の障害の状態や発達段階等を考慮し、指導上最も効果が高くなるように考えるべきものである。したがって、ここでは、手順の一例を示すことにする。</p> <p>① 個々の児童生徒の実態 (障害の状態、発達や経験の程度、生育歴等) を的確に把握する。</p> <p>② 個々の実態に即した指導の目標を明確に設定する。</p> <p>③ 小学部・中学部学習指導要領第5章第2 (活等級)において第5章第2 (動) の内容の中から、個々の指導の目標を達成するために必要な項目を選定する。</p> <p>④ 選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。</p> <p>なお、自立活動の内容は、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、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素とをあげ、それらを分類・整理したものである。自立活動の五つの区分は、実際の指導を行う際の「指導内容のまとまり」を意味しているわけではない。つまり、「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体運動」「コミュニケーション」のそれぞれを区別し、項目に従って指導計画が作成されることを意図しているわけではないので、この点に留意する必要がある。</p> <p>2 実態把握 (一部抜粋)</p> <p>基本的な生活習慣、特別な施設・設備や教育機器の必要性、興味・関心、人やもののとのかかわり、心身の安定性、コミュニケーションの状態、対人関係や社会性の発達、身体機能、視聴機能、聴覚機能、知的発達、身体発育の状態、病気の有無、生育歴、障害の自覚に關すること、進路、家庭や地域の環境などが考えられる。</p> <p>3 指導内容を設定する際の配慮事項 (略)</p> <p>4～8 (略)</p>	<p>1 指導計画の作成 (一部抜粋)</p> <p>個別の指導計画の作成の手順や様式は、それぞれが児童生徒の障害の状態や発達段階等を考慮し、指導上最も効果が高くなるように考えるべきものである。したがって、ここでは、手順の一例を示すことにする。</p> <p>① 個々の児童生徒の実態 (障害の状態、発達や経験の程度、生育歴等) を的確に把握する。</p> <p>② 個々の実態に即した指導の目標を明確に設定する。</p> <p>③ 小学部・中学部学習指導要領第7章第2 (実等級)において第6章第2 (動) の内容の中から、個々の指導の目標を達成するために必要な項目を選定する。</p> <p>④ 選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。</p> <p>なお、自立活動の内容は、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、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素とをあげ、それらを分類・整理したものである。自立活動の六つの区分は、実際の指導を行う際の「指導内容のまとまり」を意味しているわけではないので、この点に留意する必要がある。</p> <p>2 指導計画の作成手順 (一部抜粋)</p> <p>(1) 幼児児童生徒の実態把握 (略)</p> <p>(2) 指導の目標 (ねらい) の設定 (略)</p> <p>(3) 具体的な指導内容の設定 (略)</p> <p>(4) 評価 (略)</p> <p>3～7 (略)</p>	<p>1 個別の指導計画の作成 (一部抜粋)</p> <p>自立活動の指導における個別の指導計画の作成は、まず、個々の児童生徒の実態把握に基づき、指導すべき課題を明らかにした上で、自立活動の第2に示す内容の中から必要項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定するものである。</p> <p>個別の指導計画の作成の手順や様式は、それぞれの学校の児童生徒の障害の状態や発達段階等を考慮し、指導上最も効果が高くなるように考えるべきものである。したがって、ここでは、手順の一例を示すことにする。</p> <p>① 個々の児童生徒の実態 (障害の状態、発達や経験の程度、生育歴等) を的確に把握する。</p> <p>② 実態把握に基づいて指導すべき課題を抽出し、課題相互の関連を整理する。</p> <p>③ 個々の実態に即した指導の目標を明確に設定する。</p> <p>④ 小学部・中学部学習指導要領第7章第2の内容の中から、個々の指導の目標を達成するために必要な項目を選定する。</p> <p>⑤ 選定した項目を相互に関連付けて具体的な指導内容を設定する。</p> <p>自立活動の内容は、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とをあげ、それらを分類・整理したものである。自立活動の六つの区分は、実際の指導を行う際の「指導内容のまとまり」を意味しているわけではないので、この点に留意する必要がある。</p> <p>(1) 幼児児童生徒の実態把握 (一部抜粋)</p> <p>当該児童生徒の各学年までの個別の指導計画を参考にし、これまで何を目標に学んできたか、学んで身に付いたこと、学んで身に付かずあること、また学んでいないことなど、その学習の記録を引継ぎ指導すべき課題の整理を生かしていく視点も大切である。また、把握した実態から引継ぎ指導すべき課題を整理する視点としては、数年後の幼児児童生徒の学習の場や生活の場など想定し、そこで必要とされる力や目指す姿を明らかにすることも必要である。</p> <p>(2) 指導目標 (ねらい) の設定 (略)</p> <p>ア 指導すべき課題相互の関連の検討</p> <p>自立活動の個別の指導計画を作成する上で、最も重要な点で、実態把握から指導目標 (ねらい) を設定するまでのプロセスにある。(中略) 今回の改訂においては、個別の指導計画の作成の手順の中に、実態把握から指導目標 (ねらい) を設定する過程において、指導すべき課題を整理する手続を導出し、指導目標 (ねらい) を設定するに至る判断の根拠を記述して現すことについて新たに示した。(中略) 指導すべき課題として抽出された課題については、課題同士に関連、指導の優先、指導の重点の置き方等について検証していくことが大切である。一つ一つの課題は、単独で生じている場合もあろうが、相互の課題が関連している場合もある。関連の仕方については、原因と結果の関係、相互に関連し合う関係などが目に見える。こうした原因関係を整理していくことで、他の多くの課題と関連している課題の存在や、複数の課題の原因となっている課題の存在などに注目しやすくなる。また、中心的な課題に対する発展的な課題の見通しなどもやすくなる。</p> <p>イ 指導目標 (ねらい) の設定と目標設定に必要な項目の選定 (以下、略)</p> <p>(3) 具体的な指導内容の設定 (略)</p> <p>(4) 評価 (略)</p> <p>3～8 (略)</p>

また「指導計画の作成手順」は、実態把握、指導目標の設定、具体的な指導内容の設定、評価のそれぞれについて配慮事項を示す形に改められた。

そして、現行の学習指導要領では、「個々の児童又は生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等の的確な把握に基づき、指導すべき課題を明確にすることによって、指導目標及び指導内容を設定し」と、「実態」と区別すべき概念として「課題」が導入された。また、個別の指導計画の作成に当たっての配慮事項として「これまでの学習状況」や「将来の可能性を見通すことを掲げ、今の子どもの姿にだけ目を向けるのではなく、自立活動の指導における学びの履歴や卒業後（あるいは数年後）の姿を見据えたトップダウンの視点も踏まえながら「今、何を指導すべきか」を検討する必要性について明記した。解説には、実態把握から指導内容の設定に至るプロセスが①～⑧の「流れ図」(Table 4)として示され、実態把握に基づき、課題を整理し、課題間の関連に着目しながら中心的な課題を導き出した上で指導目標を設定すること、指導目標を達成する上で扱う必要のある項目を選定し、それらを関連付けて具体的な指導内容を設定することが解説されている。

以上の改訂の変遷において、自立活動（養護・訓練）の内容の取扱いについては、「指導目標の達成に必要な項目を選定」し、選定した項目を「関連付けて具体的な指導内容を設定」することが重ねて提唱されてきた。では、自立活動の指導の実

際には、十分な理解のもと適切な実践が行われているのだろうか。

（２）Ａ特別支援学校（肢体不自由）における内容の取扱いの実態

Ａ特別支援学校（肢体不自由）は、学習指導要領解説が示す「流れ図」の手続きに沿って個別の指導計画を作成している。教師の協働性に基づき個別の指導計画を作成するシステムを学校として構築しているが、実態把握に基づく指導目標の設定に関わる検討の機会に比して、内容（項目）の選定から指導内容の設定に至る過程については、十分な時間の確保が難しい現状にある。在籍児の多くは、自立活動を中心に編成された教育課程で学んでいる。

１）設定された指導目標と選定された項目の関連

対象児に設定された指導目標と選定された項目の対応に着目した結果、次の点が明らかとなった。

１点目は、本来、指導目標を達成するために子どもに備わる必要のある力を分析して項目を選定すべきところ、指導目標の達成のために教師が講じる手だてや配慮が項目選定の視点となっている場合である。例えばTable 5の事例Bは、頭部保持を指導目標としているが、覚醒の程度や体温調節など配慮事項と想定されるものが「生活リズムや生活習慣の形成に関すること」（健康の保持（１））として、また、子ども自身による活用では

Table 4 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（流れ図）

-
- ① 障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、学習や生活の中で見られる長所やよさ、課題等について情報収集
 - ②－１ 収集した情報（①）を自立活動の区分に即して整理する段階
 - ②－２ 収集した情報（①）を学習上又は生活上の困難や、これまでの学習状況の視点から整理する段階
 - ②－３ 収集した情報（①）を〇〇年後の姿の観点から整理する段階
 - ③ ①をもとに②－１、②－２、②－３で整理した情報から課題を抽出する段階
 - ④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているか整理し、中心的な課題を導き出す段階
 - ⑤ ④に基づき設定した指導目標（ねらい）を記す段階
 - ⑥ ⑤を達成するために必要な項目を選定する段階
 - ⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント
 - ⑧ 具体的な指導内容を設定する段階
-

文部科学省（2018）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）より抜粋

なく姿勢保持のために教師が手だてとして用いると想定されるものが「姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること」(身体の動き(2))として含まれていた。

2点目は、指導目標から想定される項目以外の項目が選定されている場合であった。事例Cは立位の保持が指導目標であるのに対し、感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関する項目(環境の把握(4))や移動能力に関する項目(身体の動き(4))が選定されていた。いずれも立位の保持に必要な能力より高次の項目と判断できた。

さらに、異なる指導目標であれば、達成するために必要な項目には差異が生じることが想定されるが、同じ教師が設定した指導目標であれば、選定した項目が同一である場合があった(事例D)。

2) 選定された項目と設定された具体的な指導内容の関連①

まず、選定した項目に着目し、具体的な指導内容に共通性があるかを分析した。それぞれの対象児に選定された項目の組合せを分類した結果についてTable 6に示した。最も多かった組合せは「人間関係の形成(1)」と「身体の動き(1)」

であり、次いで「環境の把握(1)」と「身体の動き(1)」であった。

選定した項目の組合せが同一であれば、具体的な指導内容にも一定の共通性を確認できるとの仮説で分析したが、結果として、次の点が明らかとなった。

1点目は、具体的な指導内容の記載から、選定した項目を扱っているとは読み取れない場合である。例えば、Table 7の事例Eの場合、「人間関係の形成(1)」と「身体の動き(1)」を関連づけたのであれば、具体的な指導内容として「援助を受けて(働き掛けに応じて)」「姿勢を保持する」ことが想定されるが、単に「姿勢を保持する」と設定されていた。

2点目として、具体的な指導内容の記載からは、異なる区分・項目を扱っていると読み取れる場合である。「環境の把握(1)」と「身体の動き(1)」を関連づけた具体的な指導内容としては、「保有する感覚を活用」させて「姿勢を保持」することが想定されるが、「援助を受け入れる」ことや「移動」に関わる記載となっていた(事例G, 事例H)。事例Iについても、「人間関係の形成(1)」と「コミュニケーション(1)」を関連

Table 5 設定された指導目標と選定された項目の実例

事例	指導目標	健	心	人	環	身	コ	問題点
A	腰を支える援助を受けた端座位で、頭部と背中を起こした座位を10秒間保持する。			(1)		(1)	(1)	指導目標の達成に必要な力を分析して項目を選定すべきだが、手立てや配慮も項目選定の視点になっている。
B	教師からの肩、背への援助を受けて、過度な緊張を入れることなく腰掛け座位で頭部を10秒保持する。	(1)		(1)		(1)	(2)	
C	股関節の外転を押さえたり、膝を止めたりの援助を受けて、手すりをつかんだ立位を60秒間程度保持することができる。	(1)	(1)	(1)	(1)	(4)	(4)	指導目標から想定される項目以外の項目が選定されている。
D	テーブルに前腕をついた椅子座位で、腰、肩への援助や教師の言葉かけを受けて、頭部を上げて30秒保持することができる。 教師からの「ゆれる」「おる」など動きを表す言葉を聞いて、理解したように発声や表情で意思を伝えることができる。				(1)	(1)	(1)	異なる指導目標にもかかわらず、選定された項目は同一になっている。
					(1)	(1)	(1)	

Table 6 選定された項目の組合せ

組合せ	事例数
人(1), 身(1)	20
環(1), 身(1)	16
人(1), 環(1), 身(1)	10
人(1), 身(1), コ(1)	8
環(1), 身(1), コ(1)	8
人(1), コ(1)	7
人(1), 環(1), コ(1)	6
人(1), 身(1) (2) (4)	6
環(1), コ(1)	5
人(1), 身(1) (4)	5

※ 5 事例以上に見られた組合せを掲載

づけたのであれば、「教師からの働き掛けに気付いて」「何らかの手段で応える（伝える）」ことが具体的な指導内容になると想定されるが、「手足を動かす」「体に力を入れる」等の「身体の動き（1）」に関する記載がなされていた。

3) 選定された項目と設定された具体的な指導内容の関連②

次に、具体的な指導内容の類似性に着目して分類しラベリングした上で、選定された項目に共通性があるかを分析した（Table 8）。「促しに応じた力出し入れ・動き」は18事例の具体的な指導内容として設定されていたが、選定された項目の組合せは13あった。Table 8 には複数の事例に確認された組合せのみを示した（表中の例えば⑤は、パターン1が5事例に該当したことを示す）。

同じラベル（具体的な指導内容）であれば、選定された項目の組合せが同一に限定されるわけではないが、その組合せのパターンは多様であった。

Table 9 に示したとおり、「促しに応じた力

の出し入れ・動き」については、姿勢保持と運動・動作の補助的手段に関すること（身体の動き（2））や身体の移動能力に関すること（身体の動き（4））が（事例K）、「表出・要求」については、環境の補助及び代行手段の活用に関すること（環境の把握（3））や作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること（身体の動き（5））が選定される（事例L）など、設定された具体的な指導内容の記載と選定された項目が対応していない場合があった。

以上の1)～3)を通して、「指導目標」と「選定した項目」、「選定した項目」と関連づけて設定した「具体的な指導内容」のいずれにおいても対応していない事例が複数確認された。

4. 考察

養護・訓練の創設以降、改訂が重ねられてきた学習指導要領の解説では、養護・訓練及び自立活動の「指導計画の作成と内容の取扱い」において、指導目標を達成するために必要な項目を選定し、選定した項目に関連付けて具体的な指導内容を設定することが繰り返し示されてきた。しかし、自立活動の指導の実際においては、「指導目標」と「選定した項目」、「選定した項目」と「具体的な指導内容」のそれぞれにおいて、十分な対応が確認できない指導実践も少なくない現状が明らかとなった。A校は、指導目標設定以降の、内容（項目）の選定から指導内容の設定に至る過程こそ十分な時間の確保が難しい状況にあるものの、教師の協働性に基づき個別の指導計画を作成するシステムを学校として構築している。特別支援学校や特別支援学級、通級による指導には、実態把握に基づく指導目標の設定を含め、指導を担う教師が一人で判断せざるを得ない場合も少なくないこと

Table 7 選定された項目と設定された具体的な指導内容の実例

選定された項目	事例	具体的な指導内容	問題点
人(1), 身(1)	E	上体に力を入れたり、肘で支持して立ち直ったりしながら、あぐら座位を保持する。	選定した項目を扱っていることが具体的な指導内容の記載からは読み取れない。
人(1), 環(1), 身(1)	F	選んだ教材に手を伸ばす。	
環(1), 身(1)	G	前方からの両手援助を受けて、目的地まで歩行する。	選定された項目以外の区分・項目を含む具体的な指導内容になっている。
	H	教師の援助を受けながら、促しに応じて、座位で頭部を保持する。	
人(1), コ(1)	I	教師の言葉掛けに対して、声を出したり、手や足を動かしたりする。	

Table 8 具体的な指導内容と選定された項目の組合せ

具体的な指導内容	事例数	パターン数	パターン1	パターン2	パターン3	パターン4	パターン5	パターン6	パターン7	その他：●
促しにぶじた力の出し入れ・動き	18	13	● 人 (1), 身 (1)	● 環 (1), 身 (1), コ (1)						11
表出・要求	25	15	● 人 (1), 環 (1)	● 人 (1), コ (1)	● 人 (1), 環 (1), コ (1)	● 環 (1), 身 (1), コ (1)	● 人 (1), 環 (1), 身 (1) (2), コ (1)			10
始まりと終わりの理解	10	10								10
相手とのやりとり	6	5	● 人 (4), コ (5)							4
模倣	3	3								3
指示の理解	6	5	● 心 (1) (2), 人 (1), 身 (1) (3) (4)							4
固視・追視	8	5	● 人 (1) (2), 環 (4)	● 人 (1), 環 (4), 身 (2)	● 人 (1), 環 (1), コ (1)					2
頭部の保持・動き	19	12	● 人 (1), 身 (1)	● 環 (1), 身 (1)	● 環 (1), 身 (1), コ (1)	● 人 (1), 環 (1), 身 (1) (2) (4)				8
座位	28	13	● 人 (1), 身 (1)	● 人 (1), 環 (1), 身 (1)	● 人 (1), 身 (1) (2) (4)	● 健 (5), 身 (1)	● 心 (2), 身 (1) (2) (3), コ (1) (2)	● 環 (1), 身 (1)	● 人 (1), 身 (1), (3)	6
バランス保持	6	5	● 人 (1), 身 (1), コ (1)							4
姿勢変換・移乗	4	4								4
四つ這い・膝立ち位・立位	24	20	● 人 (1), 身 (1)	● 人 (1), 身 (1) (2) (4)	● 心 (2), 身 (1) (2) (3), コ (1) (2)					17
ずり這い・四つ這い	4	4								4
歩行	29	21	● 人 (1), 身 (1) (4)	● 人 (1) (2), 環 (4)	● 環 (1), 身 (1)	● 環 (5), 身 (1) (3) (4)				17
車いす操作	3	3								3
対象に手を伸ばす	19	12	● 環 (1), 身 (1)	● 人 (1), 環 (1), 身 (1)	● 環 (1), 身 (1), コ (1)					9
選択	14	10	● 人 (1), コ (1)	● 環 (2), コ (1)	● 環 (5), 身 (2), コ (1) (4)	● 心 (3), 人 (1) (2), 環 (2) (5), 身 (2) (5), コ (1) (4)				6
手の動き	11	9	● 人 (1), 身 (1), コ (1)							8
両手の協調・目と手の協応	13	13								13
弁別・マッチング	7	6	● 環 (2) (4), 身 (3)							5

Table 9 設定された具体的な指導内容と選定された項目の実例

ラベル	事例	具体的な指導内容	選定された項目	問題点
促しに応じた力の出し入れ・動き	J	教師の促しに応じて身体を動かしたり、力を抜いたりする。	人(2)、環(4)、コ(1)	具体的な指導内容の記載から、扱うことが想定される項目が選定されていなかったり、異なる項目が選定されていたりする。
	K	教師の促しに応じて、身体各部位の力を抜いたり、動かしたり、保持したりする。	人(1)、身(1) (2) (4)	
表出・要求	L	活動が終わったときにもう一回したいなどの気持ちを表出する。	環(2) (3) (4)、身(2) (5)、コ(1) (3)	
	M	教材がほしいときや好きな遊びが終わったときに手を伸ばして教師に伝える。	人(1)、環(1) (4)、コ(1) (4)	
頭部の保持・動き	N	教師の促しに応じて、椅子座位で頭部を保持する。	人(1)、環(2) (5)、身(1) (3)	
	O	両脇、背中を支える援助を受けて、椅子座位で頭部を保持する。	環(1)、身(1) (2) (4)	
四つ這い位・膝立ち位・立位	P	教師の援助を受けながら、膝立ち位や立位の姿勢を保持する。	心(2)、身(1) (2) (3)、コ(1) (2)	
	Q	手すりを握ったり、机に手をついたりして立位を保持したり、立ち上がったりする。	人(3)、環(1)、身(1)	

を勘案すれば、自立活動の指導実践が展開される教室に「内容の取扱い」の考え方が十分に浸透しているとは想定しがたい。実際、まず「指導内容」に目処を付けた上で、授業で行う活動を念頭に「実態を把握」し、「指導目標を設定」しているような指導実践も散見される。

他方、A校のように「流れ図」を踏まえた個別の指導計画を作成している教育現場においても、昨今の働き方改革のもと、手続きの簡略化を求める声が上がることがある。簡略化の検討に際しては、自立活動の本質を見落とさないことに十分な留意が必要であるが、作業量の軽減に関する議論が先行しがちな現状も否めない。各教科は、目標の系統性や扱う内容の順序性が規定されることを前提に、実態把握や指導目標、指導内容が設定されるように、自立活動には自立活動の理念に即した実態把握から指導目標、指導内容を引き出す手続きがある。今、子どもに何を指導すべきかを導き出す手続きは、それぞれの指導の本質と表裏一体であることを認識することが重要不可欠である。

これらの教育現場における現状の背景には、自立活動における実態把握から指導内容の設定に至る手続きの意義や、自立活動の内容構成の特徴、項目そのものについての理解が十分に伴っていないことが考えられる。

本稿では、今後の課題について、以下の2点を取り上げる。

1点目は、学習指導要領解説の記載である。学習指導要領解説については、特別支援学校の教師の若年齢化に、特別支援学級や通級による指導で自立活動の指導を担う教師の増加も相俟って、より具体的な記載への期待が寄せられることも想定できる。自立活動についての十分な理解が伴わないまま明日の授業に向かわざるを得ない状況にある教師が、授業者として何をするかやいかにできるかは速やかに把握したいとの思いを抱くのは自然なことである。おそらく、それは自立活動の指導を担う教師に限ったことではなく、小学校等の教育においても、経験カリキュラムのもと単元設定が教師に委ねられていた昭和20年代、単元設定への戸惑いから、他教師の授業で行われている活動を自らの授業に持ち込む実践は存在した。単元設定の意図が伴わず「活動あって学びなし」との指摘を受ける実践も少なくなかったことから、1958（昭和33）年の学習指導要領改訂で教科カリキュラムに舵を切った経緯がある。

しかし、自立活動には各教科と同様の選択肢はない。子どもの多様性を前提とし、一人ひとりの実態に即した指導を個別に具現化することを標榜する教育内容であることから、各教科の場合と異なる内容の示し方に至った経緯がある（Table 2）。このことを踏まえれば、目標の系統性や扱う内容の順序性を明示することはできず、仮に、具体的な指導内容に相当するような記載を障害別に例示すれば、1971（昭和46）年の学習指導要

領告示後の課題を繰り返すことになるだろう。

安藤（2021）は、内容の「区分」を栄養素に、「項目」を食材に、「具体的な指導内容」を調理されたメニューに例えて、「指導目標」と「選定する項目」、「選定した項目」と各項目を関連付けて設定する「具体的な指導内容」の関係を説明している。一人ひとりの子どもの空腹の状態や好き嫌い、これまでの食経験や食事ができる回数等により、それぞれの子どもの、今、最適なメニューは異なる。多様なメニューを提供するために、調理師は、食材を理解し調理法に精通するほかない。

2009（平成21）年の解説では、実態把握、指導目標の設定、指導内容の設定、評価のそれぞれについて配慮事項が示されたが、内容の選定は項立の対象になっていない。2017（平成29）年の解説では「具体的な指導目標（ねらい）」を設定し、それを達成するために必要な項目を選定するに当たっては、その幼児児童生徒の現在の状態に着目するだけでなく、その生育の過程の中で、現在の状態に至った原因や背景を明らかにし、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を図るようにすることも大切である。また、その幼児児童生徒の将来の可能性を広い視野から見通した上で、現在の発達の段階において育成すべき具体的な指導目標（ねらい）とそれを達成するために必要な項目を選定し、重点的に指導することが大切である。」と記された。

そもそも「指導目標の達成に必要な項目を選定する」とは、どのような意味なのか。なぜこの過程が必要なのか。何を基準に必要か否かを判断するとよいのか等、実践者の理解を一層促すための解説として拡充を図る余地はあるだろう。

2点目は、教員養成段階における自立活動の学習機会の確保である。例えば、小学校教諭免許状を取得する場合、国語科指導法、算数科指導法のように教科別に単独の科目で履修し、学習指導要領が示す目標・内容や授業設計の実際について学習する機会が担保されている。一方、特別支援学校教諭免許状については、第1欄の特別支援教育の基礎理論に関する科目と第4欄の教育実習を除くと、障害別に科目が設定されるため、自立活動の意義や内容の取扱い等について体系的に学ぶ機会を担保する仕組みになっていない。特別支援学校教諭免許状コアカリキュラム（2022）では、第

2欄や第3欄の科目で自立活動を扱うことが義務化されているが、障害別の科目構成のため、それぞれ特定の障害を想定した指導の実際や指導法に焦点化されやすい。本来、学習指導要領の改訂と教員養成カリキュラムは車の両輪として連動することが肝要であるが、自立活動については、教育職員免許法施行規則の科目構成上、「〇〇科指導法」のように改訂の背景や意義を学ぶ科目が特定されないため、未来の担い手にその趣旨が浸透しにくい現状にある。自立活動の指導の充実を図る上で、教育職員免許法施行規則の見直しは避けて通れない課題として指摘しておきたい。

なお、自立活動と同様、教科カリキュラムに相当しない総合的な学習の時間は、導入時、教科書がない授業に教師が戸惑う事態もあったが、学習指導要領には大綱的な目標のみを示し、指導の具体は各学校に委ねる形は変えていない。独立行政法人教職員支援機構（旧教員研修センター）をはじめとする各種研修を通して教育現場の理解を支え、教育職員免許法及び同法施行規則の改正（平成31年4月1日施行）により「総合的な学習の時間の指導法」が教員免許状の取得に必要な科目として位置づけられるに至っている。

最後に、2007（平成19）年に特殊教育から特別支援教育への制度転換に際し、特別支援学校にはセンター的機能として小・中学校等の要請に応じ必要な支援を行うことが期待された。しかし、今回の結果に加えて、特別支援学校における教師の若年齢化や教員不足、そして、増加の一途をたどる特別支援学級や通級による指導の現状等を踏まえば、教員養成大学をはじめとする教員養成一現職研修に携わる関係機関が、小・中学校等を含む自立活動の指導を担う教師の成長を支えるための新たな連携の形を探る時機にあると考える。

【文献】

- 安藤隆男（2021）新たな時代における自立活動の創生と展開．教育出版。
- 一木薫・安藤隆男（2010）．特別支援学校（肢体不自由）における自立活動を主として指導する教育課程に関する基礎的研究：教師の描く指導の展望に着目して．障害科学研究，34，179-187．
- 一木薫・安藤隆男（2011）重度・重複障害教育担

当教師の描く指導の展望の背景と日々の職務
への影響. 障害科学研究, 35, 161-175.

文部科学省 (2009) 特別支援学校小学部・中学部
学習指導要領.

文部科学省 (2009) 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).

文部科学省 (2017) 特別支援学校小学部・中学部
学習指導要領.

文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習
指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・
中学部).

文部省 (1971) 養護学校 (肢体不自由教育) 小学
部・中学部学習指導要領.

文部省 (1974) 養護学校 (肢体不自由教育) 学習
指導要領解説.

文部省 (1979) 盲学校, 聾学校及び養護学校小学
部・中学部学習指導要領.

文部省 (1983) 特殊教育諸学校学習指導要領解説
－養護学校 (肢体不自由教育) 編－.

文部省 (1989) 盲学校, 聾学校及び養護学校小学
部・中学部学習指導要領.

文部省 (1992) 特殊教育諸学校小学部・中学部
学習指導要領解説－養護学校 (肢体不自由教
育) 編－.

文部省 (1999) 盲学校, 聾学校及び養護学校小学
部・中学部学習指導要領

文部省 (2000) 盲学校, 聾学校及び養護学校学習
指導要領解説－自立活動編－ (幼稚部・小学
部・中学部・高等部).

特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関す
る検討会議 (2022) 特別支援学校教諭免許状
コアカリキュラム.

植田佐知子・安藤隆男 (2021) 自立活動の授業過
程における肢体不自由特別支援学校教師の困
難差への対処. 特殊教育学研究, 59 (2),
73-82.