

自閉症・情緒障害特別支援学級における 主体的に自分の課題を改善・克服する態度を育成する 自立活動の指導の工夫 —客観的な実態把握と指導実践を通して—

宜野湾市立宜野湾中学校 教諭 比嘉 梓

I テーマ設定の理由

文部科学省（2025）は、少子化の進行により義務教育段階の児童生徒数が減少する一方で、特別支援教育を受ける児童生徒は増加傾向にあり、特に特別支援学級の在籍者数は20年前と比較して約4.3倍に増加していることを報告している^[1]。また、本県においても同様に、在籍する児童生徒数が大幅に増加する等、特別支援教育をめぐる状況が変化しており、小中学校における障害のある児童生徒の学びの充実として、特別支援学級における特別の教育課程の編成、自立活動の指導の充実を図る必要性が示されている^[2]。

中でも自立活動は、障害による学習上・生活上の困難を児童生徒が主体的に改善・克服する為の基盤として、特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2017）において教育課程上位置づけられた中核的要素の指導領域である^[3]。しかし、特別支援学級の増加に伴い、自立活動に関する十分な専門的知識や経験を持たない教員が指導を担う実態も指摘されている^[4]。私自身も特別支援学級を担当した当初は、自立活動の指導に関する体系的な学習の機会が少なく、日常的な観察や過去の実践事例を手掛かりに指導を行うことが多かった。その為、「個々の児童生徒の的確な実態把握に基づき、指導すべき課題を明確にする^[5]」という自立活動本来の指導の在り方から離れた実践となっていた。その結果、生徒の行動面での変化は見られるものの、その指導が客観的な実態把握に基づいているのか、また生徒自身の主体的な学びに結び付いているのか十分に検討できていなかったという課題があった。また、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こと」であるが、指導が教師主導になりやすく、生徒自身が「どのような課題を、なぜ取り組むのか、その結果どのような自分になりたいのか」といった自己目標を持つ機会がなかったことも課題であった。その為、生徒が指導内容を自分の課題として捉え、主体的に自己の課題を改善・克服しようとする態度の育成には十分につながっていなかったと考えられる。

本研究では、客観的な実態把握を基盤とし、学びに向かいやすい環境構成、導入時の見通しの提示、振り返りの工夫を組み合わせた自立活動の指導を行う。これらの指導を通して、生徒が自分の課題を自覚し、主体的に改善へ向かおうとする態度の育成を目指す。

以上の課題を踏まえ、本研究では、客観的な実態把握に基づく自立活動の指導計画およびその実践が、生徒の主体的態度の形成とどのように関連するのかを検討することを目的として、本テーマを設定した。また、本研究で得られた知見が今後の自立活動指導の改善・発展に資することを期し、特別支援教育に携わる教員にとって実践の一助となることを目指す。

II 研究の目的

自閉症・情緒障害特別支援学級における自立活動の指導において、客観的な実態把握に基づく指導計画とその実践を通して、生徒が主体的に自らの課題に向き合い、改善・克服しようとする態度が形成される為の指導の工夫と、その効果について検討することを目的とする。

III 研究の対象と方法

1 研究対象

中学校自閉症・情緒障害特別支援学級在籍 2年生2名

2 研究方法

- (1) 研究テーマについて文献や書籍、先行研究からの理論研究
- (2) 実態把握に用いるアセスメントツールの選定
- (3) 実態把握と生徒自身の自己目標設定方法の検討
- (4) (3)に基づいた中心課題の抽出や具体的な指導内容・指導方法の検討
- (5) 授業実践とその効果の検証（質問紙調査及びアセスメントによる評価）

IV 研究内容

1 自立活動について

自立活動は、特別支援学校の教育課程上に位置付けられた指導領域であり、児童生徒が自立を目指して学習上・生活上の困難を主体的に改善・克服する力を育てることを目的としている（文部科学省，2017）^[6]。自立活動の指導内容は「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の6区分で構成されている^[7]。6区分27項目の詳細は以下の通りである（表1）。

表1 自立活動の指導内容(6区分27項目)

1 健康の保持	4 環境の把握
(1)生活リズムや生活習慣の形成に関する事 (2)病気の状態の理解と生活管理に関する事 (3)身体各部の状態の理解と養護に関する事 (4)障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事 (5)健康状態の維持・改善に関する事	(1)保有する感覚の活用に関する事 (2)感覚や認知の特性についての理解と対応に関する事 (3)感覚の補助及び代行手段の活用に関する事 (4)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事 (5)認知や行動の手がかりとなる概念に関する事
2 心理的な安定	5 身体の動き
(1)情緒の安定に関する事 (2)状況の理解と変化への対応に関する事 (3)障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服する意欲に関する事	(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事 (2)姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用 (3)日常生活に必要な基本動作に関する事 (4)身体の移動能力に関する事 (5)作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事
3 人間関係の形成	6 コミュニケーション
(1)他者とのかかわりの基礎に関する事 (2)他者の意図や感情の理解に関する事 (3)自己の理解と行動の調整に関する事 (4)集団への参加の基礎に関する事	(1)コミュニケーションの基礎能力に関する事 (2)言語の需要と表出に関する事 (3)言語の形成と活用に関する事 (4)コミュニケーション手段の選択と活用に関する事 (5)状況に応じたコミュニケーションに関する事

自立活動の指導の特徴は、教科等の学習とは違い児童生徒一人一人の実態把握に基づき、指導すべき課題を明確にし、個に応じた指導目標や内容を設定するオーダーメイドの

指導である^[8]。その為同じ障害種であっても、困難の現れ方やその背景は多様であり、画一的な指導では課題の改善に対して十分な指導をすることは難しい。また自立活動で指導する課題は、目に見える行動として表出している部分だけではない。その考え方として沖縄県総合教育センター特別支援班が作成した自立活動ハンドブック(2022)では、行動の背景には情緒面や状況の理解等目に見えない要因が存在することが指摘されている(図1)^[9]。したがって、自立活動では表面的な行動のみならず、その背景要因を踏まえた実態把握が求められる。その為自立活動の実態把握においては一面的な情報のみに基づいて課題を判断するのではなく、複数の視点から実態を捉えることが重要であると考えられる。一方で、自立活動の指導においては、実態把握の難しさも指摘されている。岡野(2018)は、特別支援学級の担任は日常的な関わりの中で得た情報が客観的なのか、経験や印象に基づく判断なのか区別しにくく、実態把握の正確さに課題が生じやすいと指摘している^[10]。このような状況では、指導目標や内容の選定の根拠が曖昧になりやすく、指導の妥当性の判断や効果の検証も困難となる。したがって、自立活動の指導においては教師の経験や感覚に依存するのではなく、客観的な視点を取り入れた実態把握に基づいて課題を整理し、指導の根拠を明確にすることが重要である。

また、自立活動の目標に示されている「主体的に自分の課題を改善・克服しようとする態度」の育成の為には、実態把握や指導内容の設定に加え、生徒自身が自らの課題をどのように理解しどのような意識で学習に向かっているかに着目する必要がある。実際の指導場面では教師が課題を整理し教材を準備しても、生徒の納得や行動変容につながらない場合も見られた。特に、自立活動で扱う課題は内面的要因と深く関わるが多く、生徒が学習の目的を十分に理解できていなければ、学習は受動的になりやすいと考えられる。

その為本研究では、客観的な実態把握を基盤としながら、生徒本人の困り感や願いを丁寧に確認し、課題や目標を共有する工夫を取り入れた。志鎌(2020, 2021)は、生徒本人の課題意識を取り入れた自立活動が授業満足度を高めると指摘するとともに^[11]、生徒自身が指導の目的や内容を理解し、意思決定を伴う学習経験を積むことが主体性の育成につながる可能性を示している^[12]。これらの知見は、本研究の指導構想を支える理論的基盤となる。以上の理論的背景を踏まえ、本研究では、①客観的な実態把握、②生徒本人の課題認識の共有、③指導経過の可視化、の3つの視点を基に自立活動の指導内容および方法を検討する。

2 障害の捉え方と自立活動の関係

自立活動の指導は、障害による学習上の又は生活上の困難を改善・克服することを目的



図1 「自立活動の指導の考え方」沖縄県総合教育センター特別支援教育班作

として行われる。しかし、その解釈の仕方によっては「障害の原因は本人にのみ属するもの」「障害による困難さは本人の努力によって改善・克服するもの」といった誤った理解につながる可能性もある。その為ここでは、障害を個人の問題として捉えない為に ICF (International Classification of Functioning Disability and Health: 国際生活機能分類) の考え方を踏まえておきたい。

特別支援学校学習指導要領解説自立活動編 (2018) では、自立活動が指導の対象とする障害による学習上又は生活上の困難は ICF との関連で捉えることが必要であると示されている^[13]。ICF は、障害を個人の心身機能の問題としてのみ捉えるのではなく、活動や参加、環境因子との相互作用の中で理解

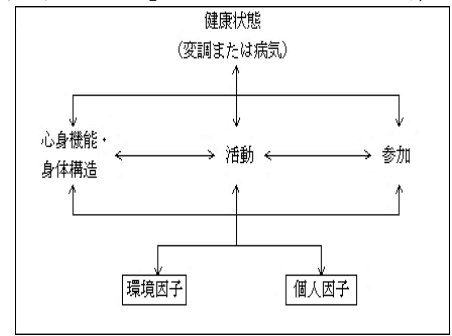


図2 ICF の構成要素間の相互作用(厚生労働省)

する枠組みである(図2)^[14]。徳永(2013)は、教育における指導内容や発問の仕方、教室環境等も「環境因子」に含まれるとし、「指導すればできること」「環境を整えればできること」に目を向ける重要性を指摘している^[15]。しがたって、困難さを本人の問題に限定するのではなく、環境調整や指導の工夫によって改善可能な側面として捉える視点が求められる。本研究では、ICF の視点を理論的基盤とし、児童生徒の課題を個人の特性のみに帰属させるのではなく、環境調整や指導方法の工夫との関連の中で整理することを基本的立場とする。

3 生徒の実態を丁寧に捉える為の客観的評価方法

これまでの私自身の実態把握は、日常の行動観察や個別の教育支援計画・個別の指導計画の引継ぎ事項を中心に、診断名や WISC 検査を参考にしながら行ってきた。しかし、これらの方法は実態把握として一定の有効性を有する一方で、困難の程度を客観的に把握することや、指導の優先順位を明確に整理すること、さらには指導後の生徒の変容を客観的に評価することには限界があると判断した。

そこで本研究では、新たな試みとして IN-Child Record (以下 ICR) を用いて実態把握を行う。ICR は子どもの QOL の観点から支援のニーズを検討する為の教育的評価ツールであり^[16]、継続的支援につなげることを目的として開発された尺度である^[17]。下條ら

(2025) は、教育現場でみられる子どもの様子から教育的ニーズや課題を評価し、適切な教育的支援につなげる為の実態把握ツールであり、4つの側面から総合的に把握できること、14領域82項目で構成されていること、教員が日常の観察に基づいて評価できる点に特徴があると述べている^[18]。ICR は、「原因」と「結果」の領域を含み、身体面・情緒面・生活面・学習面といった複数の側面から子どもの状態を構造的に整理できる尺度である^[19]。また、各領域は ICF の概念や自立活動の理念とも関連付けて捉えることができる為、得られた情報を6区分27項目と結び付けながら指導内容を検討できる点で実践的である^[20]。以上のことから、本研究では生徒の実態把握を多面的かつ客観的に捉える方法として ICR を位置付け、指導課題の整理および支援の検討に活用する。

V 指導の実際

1 生徒の実態把握

(1) 教師による実態把握

教師による実態把握は、日常の観察を基に個別の教育支援計画へ記録・更新され、継続的に蓄積されてきたものである。本研究では、その中から課題設定に関わる内容を整理し、年度当初の実態として表2に示す。

表2 生徒の実態(個別の教育支援計画より抜粋 2025.6月作成)

対象生徒	障害の種類・検査等	生徒の状態
生徒A (2年)	【自閉症スペクトラム障害】 ・WISC-IV FSIQ=87 ・SM社会生活能力検査 生活年齢(CA) 12-2 社会生活指数(SQ) 62 社会生活年齢(SA) 7-6 身辺自立7-6 移動7-10、集団参加5-6 自己統制5-7	・周囲の状況や相手の表情を読むことが苦手で自分の話題を一方向的に話す傾向がある。 ・興味が無い内容は聞いていないことが多い。 ・自分の思いや考えを優先してしまいがち。 ・好きなものや興味があることへの衝動的な言動や気持ちの切り替えできない時がある。 ・字の形が不揃い。 ・手先を使った細かい作業は得意な一方、身体を大きく使った動きは苦手。
生徒B (2年)	【自閉症スペクトラム障害】 ・WISC-IV FSIQ=105 ・SM社会生活能力検査 生活年齢(CA) 11-11 社会生活指数(SQ) 92 社会生活年齢(SA) 11-0 移動9-11、集団参加9-9	・周囲の言動に過敏に傷つき泣いてしまう。 ・周囲の状況を考えず話過ぎてしまう。 ・集団の中に過剰に適応しようとし溜まったストレスから、急に泣き出すことがある。 ・時々、学習に集中できず過ごすこともある。 ・自分の気持ちを表現することやまとめることが苦手な為、感想や意見文を嫌がる。 ・言葉を字義通りに受け取り、相手を責める。

(SM社会生活能力検査の各領域について、生活年齢(CA)に比べ結果が2歳以上下年齢になっている領域のみ記載)

(2) 生徒自身の自己の課題への気づき

本研究では、オリエンテーション時にワークシートを用いて、生徒自身が得意・不得意や困り感を整理し、自立活動の6区分27項目と照合した。その結果を表3に示す。なお、生徒Aについては、実践時のオリエンテーションでは新たな目標の言語化が困難であった為、実践開始前の5月に目標の聴き取りを行っており、その時点で設定されていた目標を記載している。

表3 自立活動オリエンテーションワークシートより抜粋

	〈1年間の目標〉 ・体の動かし方を上手くしたい。体力をつける。 ・人付き合いを直す。(5月時の原文表記)					
	自分の得意・不得意や困り感の整理：6区分への関連付け ◎得意 ○ふつう △苦手 ×できない(5月→12月への変化)					
生徒A	1 健康の保持 ○→○	2 心理的安定 △→△	3 人間関係の形成 △→○ ・双方向のやり取りが苦手・何度も同じ注意を受け ・衝動的な行動の切り替えが困難	4 環境の把握 ○→○	5 身体の動き △→× ・体を大きく使った動きは苦手・体育も同級生より上手くできない	6 コミュニケーション △→○
生徒	〈1年間の目標〉 ・相手のことを考えて、その人の立場に合わせるようにしたい。 ・自分のことを大切にしたい。(原文表記)					

B	自分の得意・不得意や困り感の整理：6区分への関連付け ◎得意 ○ふつう △苦手 ×できない（5月→12月への変化）					
	1 健康の保持 ○→◎	2 心理的安定 △→△ ・いつも情緒不安定・急な予定変更は苦手・興味関心に偏りがある・勝ち負けがあるものは苛々する	3 人間関係の形成 △→△ ・相手が怒っている理由が分からない・言葉を真に受けてしまう・しゃべり過ぎてしまう	4 環境の把握 △→△ ・場面や状況理解が不安定・複雑なルールは苦手・意見文が苦手（考えをまとめられない）	5 身体の動き ○→◎	6 コミュニケーション △→△ ・気が合う友達とは大丈夫だがその他の友達とのコミュニケーションは不安がいっぱい

(3) ICRによるアセスメント

①生徒A

ICRに基づく領域間の関連構造図（図3）から、「身体の状態」「姿勢・運動・動作」の低下が「不注意」「多動性・衝動性」「こだわり」「自己肯定感」の低下を引き起こし、生活面「社会生活機能」「コミュニケーション」、学習面「聞く」「計算する」「推論する」に課題が及んでいると読み取れる。特に、生徒Aは「話す」「読む」といった言語的スキルが高い水準にある一方で、「推論」や「聞く（注意集中を伴う理解）」のスコアが低いことから、表面的には言葉を扱えているように見えるが、文脈や論理的な背景を深く理解することに困難を抱えている実態が示された。また、ICRによる各領域プロフィール（図4）からも、言語的スキルが比較的高い一方で、「推論する」や「コミュニケーション」に顕著な低さが見られ、能力の凹凸が視覚的に理解できる^(注1)。また、「不注意」のスコアが著しく低いことから「集中力の維持」や活動の「切り替え」に困難があり、それが学習の定着不足や自己肯定感の低下につながっていると考えられる。以上の結果を踏まえ、生徒Aについては状況を整理しながら考える「推論する」と、注意を保ちながら他者の話を聞く力を中心課題として指導内容を設定した。

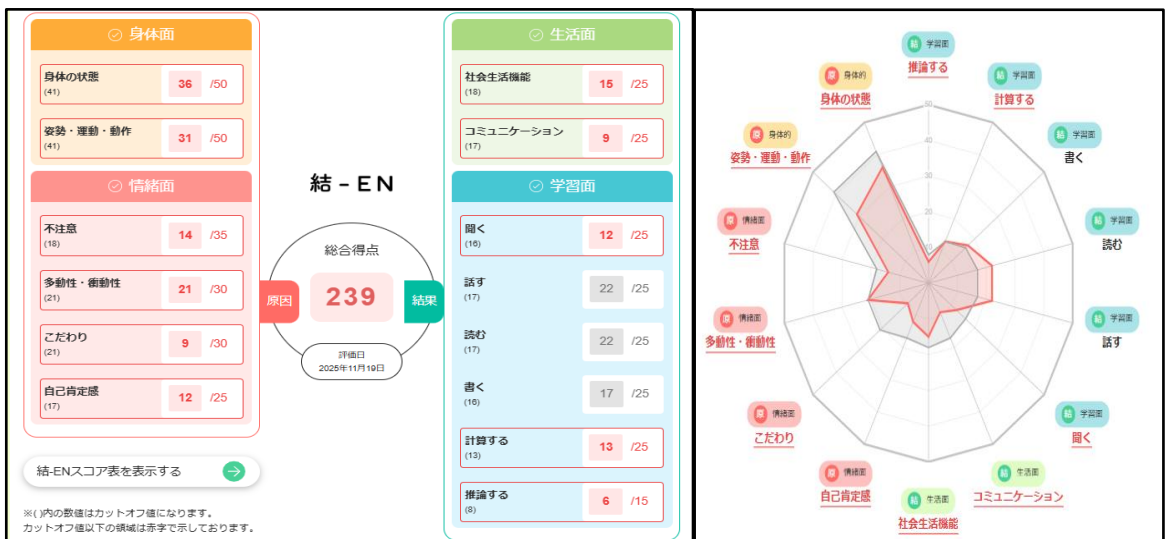


図3 ICRに基づく領域間の関連構造図
生徒A（2025. 11.19 実施）

図4 ICRによる各領域プロフィール
生徒A（2025. 11.19 実施）

注1：図4の赤線は生徒の状態、グレー線はカットオフ値を示す。赤線がグレー線を下回る領域は、教育的ニーズが高い可能性を示す

②生徒 B

ICRに基づく領域間の関連構造図（図5）から、「身体の状態」の低下が「不注意」「多動性・衝動性」「こだわり」「自己肯定感」に影響し、生活面では「コミュニケーション」、学習面では「聞く」「推論する」に影響していると読み取れる。一方で、「姿勢・運動・動作」や「話す」「読む」「書く」といった身体能力や基礎的な言語スキルはカットオフ値を上回る高い水準にあることがわかる。しかし、「コミュニケーション」「推論する」のスコアが低いことから、状況判断や対人関係の調整が求められる場面では困難が生じる実態が示された。特に「推論する」のスコアは全項目中で最も低く、未知の状況に対する予測の立てづらさが推測される。ICRによる各領域プロフィール（図6）からも身体能力や基礎的な言語スキルが高い一方で、「コミュニケーション」や「推論する」に顕著な低さが見られ、能力の凸凹が視覚的に理解できる。以上のことを踏まえ、生徒Bについては、状況を把握しながら他者と関わる力と、原因と結果を結び付けて考える「推論する力」を中心課題として指導内容を設定した。

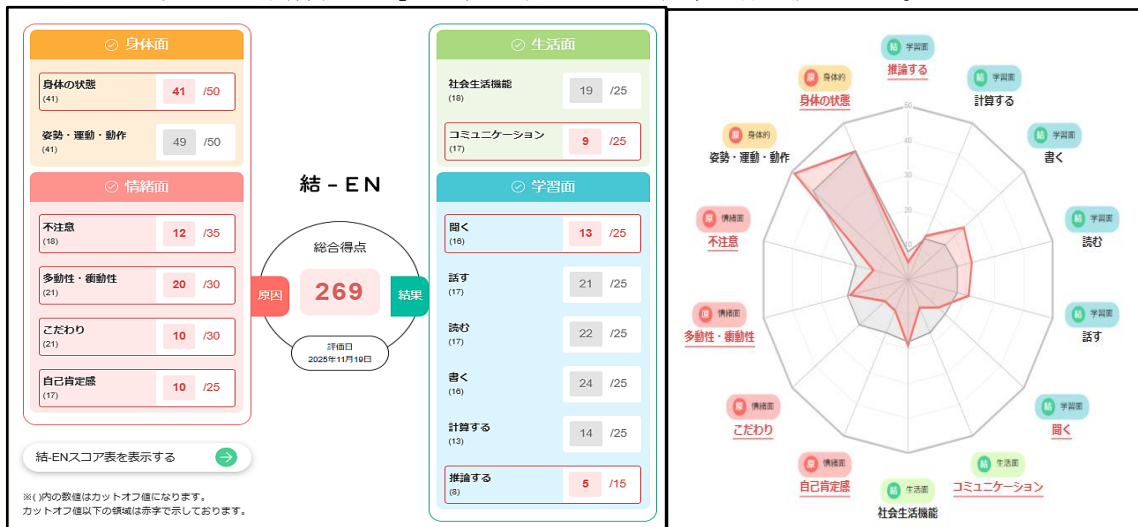


図5 ICRに基づく領域間の関連構造図
生徒 B（2025. 11.19 実施）

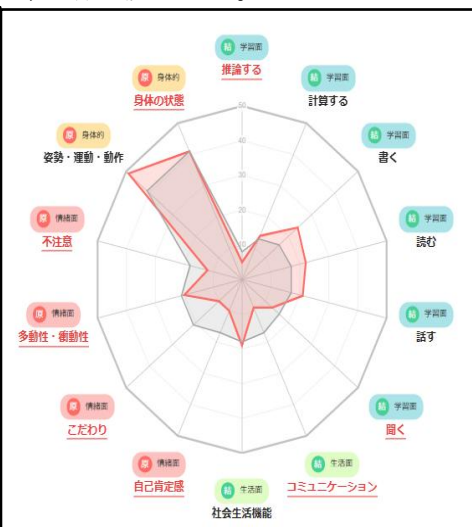


図6 ICRによる各領域プロフィール
生徒 B（2025. 11.19 実施）

2 指導の工夫

(1) 自立活動の時間割上の位置づけ

実態把握の結果、対象生徒2人には個別の課題に加え共通する課題も存在することが明らかとなった。そこで、個別指導とペア活動、小集団活動を組み合わせ、個別の課題及び共通課題の双方に対応できるよう、時間割上の設定を工夫した。具体的には、個別課題の改善を目的とした個別指導を週2時間設定するとともに、共通課題である人間関係の形成やコミュニケーションに関する課題の改善を図る為、ペア・小集団での授業を週1時間ずつ設定した(図7)。さらに、他教科(体育科)と連携し小集団活動の中では共通課題へのアプローチができるよう支援体制を整えた。

このように、指導形態を時間割上に明確に位置付けることで、個々のニーズに応じた支援と相互の関わりを通した学びの機会の両立を図る学習環境を構築した。

生徒 A

生徒 B

	月	火	水	木	金
1	数学	理科	技家	社会	体育
2	自立 (小集団)	美術	技家	理科	理科
3	英語	数学	英語	音楽	自立 (個別)
4	国語	自立 (個別)	社会	自立 (ペア)	国語
5	理科	総合	国語	ALT	学活
6	道徳	総合	数学	体育	

	月	火	水	木	金
1	数学	理科	技家	社会	体育
2	自立 (小集団)	美術	技家	理科	自立 (個別)
3	自立 (個別)	数学	英語	音楽	英語
4	国語	体育	社会	自立 (ペア)	国語
5	理科	総合	国語	ALT	学活
6	道徳	総合	数学	体育	

図7 個別の時間割 (2学期)

(2) 自立活動のオリエンテーション

授業におけるオリエンテーションは学習内や活動への見通しを生徒に与え、学習の方向性を明確にする役割を持つものである。自立活動においては、生徒が自分の課題や状態を理解し主体的に学びへ向かう為の見通しを持つことが特に重要である。その為、本実践ではオリエンテーションの冒頭において、「本時の目的」「自身の得意・不得意」「伸ばす力」といった観点を明確に示し学習の目標と方向性を教師と生徒が共有することを重視した(図8)。これは、生徒が学習を受動的に行うのではなく、自らの課題と結び付けて捉える為の基盤形成を意図したものである。また、自立活動は生徒一人一人の課題や特性に密接に関わる内容であり、自己の課題把握や情緒の調整等心理的に負荷が高くなる場合も少なくない。そこで、授業で取り扱う内容や活動の見通しを事前に示すことで、生徒が安心して取り組める環境を作る為にも、事前のオリエンテーションは大切である。適切なオリエンテーションを行うことで生徒は授業の目的を理解し、自分の目標に向かってどのような態度で取り組めばよいかを見通すことができ、結果として主体的に課題へ向かう態度の育成につながると考えた。

①

1. 自立活動って何だろう

2. 6区分27項目について

3. 自分の目標を決めよう
(ワークシート)

②

自立活動とは

一人一人が「自立」を目指し、特性による「学習上又は生活上」の困り感を主体的に「改善・克服」するために必要な「知識、技能、態度」及び「習慣」を身につけようと取り組む活動

③

なぜ、自立活動が必要なの？

④

集団の中や一斉指示の場面では…

適しているのは
個別(一人一人の状況に応じた)活動

自立活動(つまづきや困り感の改善・克服)

+@ 得意な面を伸ばす

⑤

区分	項目	区分
1	① 生活リズムや生活習慣の形成 ② 生活の準備と生活準備 ③ 学年各級の状況の理解と準備 ④ 学年間の生活の理解と生活準備 ⑤ 職業体験の理解・活用	1
2	① 理解の定着に関する活動 ② 状況の理解と変化への対応に関する活動 ③ 学習上又は生活上の困り感を改善・克服する活動に関する活動	2
3	① 他者との関わり方の基礎に関する活動 ② 他者の意見や感情の理解に関する活動 ③ 自己の態度や行動の調整に関する活動 ④ 集団への参加の準備に関する活動	3

⑥

1. 自立活動って何だろう

2. 6区分27項目について

3. 自分の目標を決めよう
(ワークシート)

図8 自立活動オリエンテーションパワーポイント資料



①生徒 A の発言や様子

- ・人づきあいについては、「1学期より良くなっている」と自己評価しており、その理由として、「交流学級の男子と前より仲良くなったこと」を挙げていた。
- ・一方で、気持ちの安定については「難しい」と述べ、特に苦手意識がある体育がある日は「学校に行きたくない」と話していた。その際「苦手（体育）なことはやらなくてもよいのではないか」「やっても何も変わらない」「得意なことだけやっていた方がよい」といった発言が見られた。
- ・自立活動の内容に照らし、将来像や目標を考えることは難しく、1年間の目標は、英語が得意だからとして「英検3級を取りたい」と記入したが、教師から「自立活動の目標とは異なるのではないか」と指摘されると、記述を線で消した（図9）。
- ・教師側が「苦手なことが気持ちの不安定につながっている可能性はないか」と尋ねたところ、「それはそうだけど」と述べた後、黙り込む場面があった。その後、「先生と一緒に目標を考えてもよいか」と提案すると同意が得られた。さらに、「個別の自立活動では一緒に身体を動かす練習をやってみないか」と伝えると「じゃあ、やってみる」と前向きな反応が見られた。

自立活動の学習 R08年 12月 5日(金)

2年 名前 _____

〈自分の得意なことや苦手なこと、困っていること〉

① 健康について <small>(健康の保持)</small> <div style="text-align: center; font-size: 2em;">C</div>	② 自分の気持ちについて <small>(心理的な安定)</small> <div style="text-align: center;">  </div>	③ 人付き合いについて <small>(人間関係の形成)</small> <div style="text-align: center;">  </div>
④ 環境の把握 <small>(見る・聞く・書く・話す・計算する・推論する)</small> <div style="text-align: center; font-size: 2em;">O</div>	⑤ 体の動かし方について <small>(身体の動き)</small> 体育が苦手 <div style="text-align: center; font-size: 2em;">X</div>	⑥ 友達や周りの人との会話について <small>(コミュニケーション)</small> <div style="text-align: center; font-size: 2em;">O</div>

↓ ↓ ↓

〈こんな自分を自指したい〉

英検3級 取れた

〈1年間の目標〉

図9 自立活動の学習についてのワークシート（生徒 A）

②生徒 B の発言や様子

- ・ワークシート記入の際、真っ先に「健康と身体の動かし方は花丸」と述べた（図10）。
- ・「人付き合いやコミュニケーションは苦手」と述べた。特定の仲間内では比較的人間関係が安定しており、日常的なやり取りに困り感は見られなかった。一方で、仲間内でのSNS（メッセージアプリ）上でのやり取りで起こるトラブルについては、原因や相手の意図が理解できず、不安や落ち込みにつながる様子が見られた。
- ・状況理解に関しては、出来事の表面的な把握はある程度できるものの、相手の意図や背景を推測することが難しく、混乱する場面があった。例えば、相手に話しかけた際に「少し待ってほしい」と言われた場面で、「拒否された」と受け取ってしまい、不安を強め、攻撃的な言動が大きくなる傾向が観察された。

- ・情緒面では、不安定さが継続しており、本人はその状態を自覚し「いつも不安定なのは分かっている。だけど、どうにもならない」と述べ、対処方法を見出すことが難しい様子が見られた。
- ・教師との対話の中で、「興味関心に偏りがある」等、自身の特性について言語化する場面が見られた。また、勝ち負けのある活動に関しては「苛々する」と述べ、活動の結果を受け止めきれない場面があることを振り返った。
- ・将来像の記入場面では、「一般人にとけこめる人になりたい」と記述した。教師から意味を尋ねると、ワークシートに図を描き「3つの属性」という言葉を用い「人はそれぞれ異なる特性や困り感を抱えている」と説明していた。合わせて、また、「自分は一般的に問題なく見えるが、実は困り感を抱えている属性だと思う」と述べていた。
- ・教師が「自分を知ることと同じように、他者を知ることが大切である」「違いを知ること、考え方や対応方法が変わる」という学習方法の提案をしたところ、本人は学習していく意思を示し、主体的に参加しようとする態度が見られた。

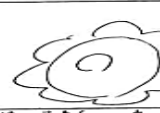
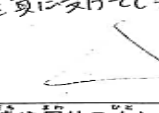
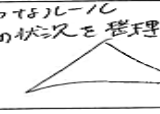


自立活動の学習 R7年12月5日(金)


勝ち負け → 負け → 負け

筆名前 _____

(ある程度は合わせよう)

〈自分の得意なことや苦手なこと、困っていること〉

<p>① 健康について (健康の保持)</p> 	<p>② 自分の気持ちについて (心理的な安定)</p> <p>・いつも情緒不安定 ・場面や状況のリカバリー(守身) → じゃあ何かある(明らかに) - 気が安定変化は 大丈夫。 → 守身したい(守身)にしたい → 守身したい(守身)にしたい</p>	<p>③ 入付き合いについて (人間関係の形成)</p> <p>・言葉も身に付けてしつ</p> 
<p>④ 環境の把握 (見る・聞く・書く・話す・計算する・推論する)</p> <p>・みくどつたりー化 ・場面の状況を整理すること</p> 	<p>⑤ 体の動かし方について (身体の動き)</p> 	<p>⑥ 友達や周りの人との会話について (コミュニケーション)</p> 

一般人にとけこめる(こんな自分を自指したい)人になりたい


〈1年間の目標〉

相手のことを考えて、その人の立場に合わせるようにしたい。
自分のことを大切にしたい。

図 10 自立活動の学習についてのワークシート (生徒 B)

(3) 振り返りの工夫

授業の振り返りでは、生徒が自立活動の指導内容を自分自身の課題として捉え、主体的に改善・克服しようとする態度の育成を図る為、工夫を加えた。具体的には、自立活動連絡ファイルの表紙裏に自立活動内容 6 区分 27 項目を一覧で示すことで、教師と生徒が共通の視点で授業内容を確認できるようにした (図 11)。振り返りの場面では、「今日の自立活動は、どの区分・項目に当てはまると思うか」と問いかけ、生徒自身がその日の学習内容と自立活動の区分項目との関係を考え、言語化する場面

を意図的に設定した。

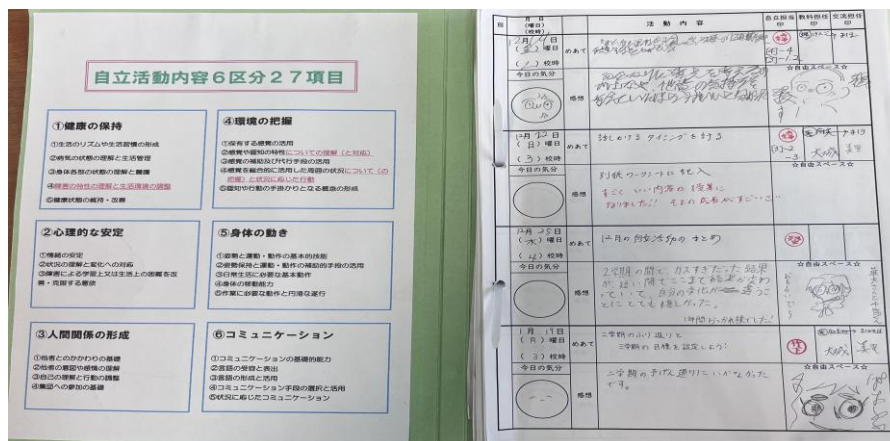


図 11 自立活動連絡ファイル

3 個の課題に合わせた自立活動

(1) 対象生徒 A への計画・指導

生徒 A は、言語理解や知識量が比較的高い一方で、注意の持続や状況の把握、推論を要する場面において困難さが見られた。また、身体の動かし方に対する苦手意識が強く、運動を伴う活動を回避する行動が情緒の不安定さの 1 つにつながっている実態が確認された。さらにオリエンテーションの中でも、本人自身が自覚している困難さとして「身体の動かし方」を挙げていた。そこで生徒 A への個別の自立活動では【5 身体の動き】の区分を中心に、身体感覚への気づきや動作の調整を通して情緒の安定を図ることをねらいとした授業を計画・実施した（表 4）。「苦手な活動＝避けるもの」として捉えるのではなく、自分に合った方法を考えなら取り組む経験を重ねることを大事にし、課題に向き合おうとする態度の育成を意識した。身体の使い方や動作を段階的に経験することで自分の身体への感覚への気づきを促し、小さな成功体験の積み重ねを通して自分の状態を客観的に捉え、情緒を調整しながら主体的に課題の改善・克服に取り組もうとする態度の育成を目指した。

表 4 生徒 A の個の課題に合わせた自立活動の授業計画

時	主な活動	指導のねらい	評価について
1 時間目	<ul style="list-style-type: none"> 自立活動オリエンテーション 自己目標設定 	<ul style="list-style-type: none"> 自立活動の学習内容を理解する。 自己の課題を捉え、自立活動の目標を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> 自立活動の学習内容を理解できる。 自己の課題を認識し、目標を考えることができる。
2 時間目	<ul style="list-style-type: none"> 身体の動きチェックシート 綿棒積みゲーム（微細運動） 振り返り、区分項目確認 	<ul style="list-style-type: none"> 自分の身体の動きの状態を知り、その中でも得意な動き・苦手な動きに気づく。 	<ul style="list-style-type: none"> チェックシートで身体の動きを客観的に整理できる。 指先を使った動き（微細運動）は、周囲に比べ上手くできていることに気づく。
3 時間目	<ul style="list-style-type: none"> 身体を使った基礎的な活動（柔軟、バランス運動、身体の部位への意識づけ） 振り返り、区分項目確認 	<ul style="list-style-type: none"> 身体を動かす活動に対して不安を整理し、自分にもできる活動に取り組もうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> 苦手な活動だが、楽しみながら参加できる。 活動で感じた身体感覚や気持ちよさやボディイメージについて言葉で表現することができる。

4 時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・動作の切り替えを意識した活動 ・成功体験の共有 ・振り返り、区分項目確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・動作の切り替えを意識しながら取り組み、気持ちの切り替えができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の行動や気持ちの調整をしようとする姿が見られる。
5 時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・段階的な身体活動（物をコントロールする動き） ・単元全体の振り返り ・次の目標設定 	<ul style="list-style-type: none"> ・身体の動き（できることとの体験）と気持ちの関係に気づき、課題に向き合おうとする。 ・学んだことを振り返り、今後の生活場面で生かそうとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・困難な場面でも取り組みを継続しようとする言動がある。 ・課題改善に向けた前向きな発言ができる。

(2) 対象生徒 B への計画・指導

生徒 B は、自己理解や他者理解が進んでいることを感じさせる一面がある一方で、情緒が不安定になった際に、「分かっているが、どう行動すればよいか分からない」と感じ、対人関係や集団場面で行動調整が難しくなる実態が見られた。実態把握及び自立活動オリエンテーションの中から、生徒 B は自身の困り感を自覚しているものの、それを具体的な行動の改善へ結びつける経験が不足している状況にあると考えられた。そこで生徒 B への個別の自立活動では【3 人間関係の形成】【6 コミュニケーション】の区分を中心に、相手や場面に応じて行動を調整する力を育てることをねらいとする授業を計画・実施した（表 5）。特に、困り感が生じやすい場面を具体的に取り上げ、SST を通して「どのような選択肢があるか」「どのような行動が適切か」を考える経験を重ねることで、主体的に課題を改善・克服しようとする態度の育成を目指した。

表 5 生徒 B の個の課題に合わせた自立活動の授業計画

時	主な活動	指導のねらい	評価について
1 時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・自立活動オリエンテーション ・自己目標設定 	<ul style="list-style-type: none"> ・自立活動の学習内容を理解する。 ・自己の課題を捉え、自立活動の目標を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自立活動の学習内容を理解できる。 ・自己の課題を認識し、目標を考えることができる。
2 時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・自己分析シート作成 ・振り返り 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分自身を客観的に振り返り、自己理解を深める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシートで、自分のことを客観的に整理できる。 ・書いた内容について、教師との対話を通しながら説明することができる。
3 時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・学校生活の場面共有 ・SST「話しかけるタイミングについて考えよう」 ・ロールプレイ ・振り返り、区分項目確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・学校生活の一場面での振り返りを意識し、活動に取り組むことができる。 ・他者の立場や気持ちを想像し、適切な関わり方について考えようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ロールプレイを通し、相手の視点に立った発言や行動の調整を意識する様子が見られる。 ・学習内容が自立活動のどの区分項目に関連しているか考えることができる。
4 時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・SST「話しかけるタイミング計ろう（仕事編）①」 ・振り返り、区分項目確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・将来、働いている場面において、前時で身に付けたスキルがどの場面で生かされるか理解させる。 ・相手の立場や気持ちを想像しながら、自分の行動を調整しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・学んだ知識やスキルが、仕事にも生かされることに気づく。 ・相手の視点に立った発言や振り返りの姿が見られる。 ・学習内容が自立活動のどの区分項目に関連しているか考えることができる。
5 時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・SST「話しかけるタイミング計ろう（応用編）②」 ・ロールプレイ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ロールプレイを通し、対人場面で生じる気持ちを整理し、行動の選択肢を 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の視点に立った気づきに関する発言が見られる。 ・日常場面への活用を意識した発

	<ul style="list-style-type: none"> ・日常場面への活用を考える ・単元全体の振り返り 	考えようとする。 <ul style="list-style-type: none"> ・学んだことを日常生活に結び付け、主体的に課題を改善しようとする。 	言が見られる。 <ul style="list-style-type: none"> ・課題改善に向けた前向きな態度が見られる。
--	---	---	--

4 共通する課題に合わせた自立活動

本研究における対象生徒2名は、個別の課題に違いはあるものの、実態把握及びICRによるアセスメントの結果から、「他者との関わりにおけるコミュニケーションの困難さ」および「場面や状況を把握し、推論する力の弱さ」という共通した課題があることが明らかとなった。これらの課題は、対人関係の不安定さや集団参加への不安につながり、自己肯定感の低さや回避行動として表出している可能性が示唆された。

そこで本活動では、共通課題である【3人間関係の形成】【4環境の把握】の区分を取り上げ、ペアで行う自立活動の授業を計画した(表6)。個別指導では捉えにくい「他者を意識した思考や行動」を促す為、特定の安心できる関係性の中でお互いに関わりながら学習できる形態を意図的に設定した。

表6 共通する課題に合わせた自立活動の授業計画

時	主な活動	指導のねらい	評価について
1時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・自立活動の目的・区別の確認 ・互いの目標を共有し、共通点と違いに気づく ・物語作り教材の体験 	<ul style="list-style-type: none"> ・互いに共通する課題を知り、ペアで取り組む自立活動の目的や、見通しを持つことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・共通課題について、理解しようとする発言が見られる。 ・ペア活動の目標を意識した発言や行動が見られる。
2時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・話すトレーニング ・集中力トレーニング(数字探し、聞く力) ・ペアでの物語づくり①② ・振り返り、区分項目確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・情報を整理しながら自分の考えを伝え、相手の話を聞こうとする態度を育てる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の考えを整理して話すことができる。 ・相手の話を最後まで聞き、適切な質問や回答をしようとする態度がある。
3時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の振り返りの共有 ・話すトレーニング ・集中力トレーニング(数字探し、聞く力) ・物語づくり③④ ・振り返り、区分項目確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の振り返りを意識し、場面や状況をより考えて活動に取り組むことができる。 ・因果関係や他者の気持ちを推論しようとする態度を育てる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・情報を意識的に整理しようすることができる ・相手の説明を受け入れ、理解しようとする発言がある。
4時間目 *検証授業	<ul style="list-style-type: none"> ・話すトレーニング ・集中力トレーニング(数字探し、聞く力) ・物語づくり⑤⑥(難易度調整・自分に合った工夫を考える) ・振り返り、区分項目確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・場面や状況を把握し、出来事の因果関係や他者の気持ちを推論しようとする態度を育てる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・因果関係を意識した発言ができる。 ・他者の考えや感情を想像しようとする発言がある。
5時間目	<ul style="list-style-type: none"> ・物語つくり⑦⑧ ・日常場面への活用を考える ・単元全体の振り返り・評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・学んだスキルを日常生活に結び付け、課題改善に生かそうとする意識を高める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・身に付けたスキルを日常生活に結び付けて、活用できる場面の説明ができる。 ・自分の課題に主体的に向き合う発言ができる。

(1) 自立活動流れ図

本研究では、実態把握から課題整理、目標設定、指導内容の決定に至る過程を整理した自立活動の流れ図を作成した。自立活動においては、実態に基づく課題設定

と指導内容の関連付けを明確にすることが重要である。本流れ図は、その過程を可視化したものである。指導内容を決定していく流れで、判断の要点となる箇所を太文字で示している。具体的には、まず実態把握によって得られた情報を自立活動の6区分27項目の視点から分類・整理することで、生徒の困難さを特定の行動や印象に限定せず、全体的な視点から捉え直すことを意図した。次に、収集した情報を「〇年後における生徒の姿」という視点から再整理する段階では、生徒の課題を現在の状況のみに限定せず、将来的にどのような姿を目指すのかを見据えて指導の方向性を明確にした。その上で、整理された情報から指導上の課題を抽出し、課題同士の関連性を検討することにより、優先して取り組むべき中心的な課題を導き出した。さらに、その中心的な課題に基づいて指導目標を設定し、目標達成に向けて関連する自立活動の項目を選定するという一連の過程を踏まえている。これらの段階を流れ図として明確にすることで、検証授業で行う自立活動が、実態把握から課題分析、目標設定へと流れ、最終的に指導内容を決定するという一貫した過程のもとで計画・実施されることを示した。

自立活動流れ図作成の流れ

作成の流れ	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良さ、課題等についての情報収集
	②	1 収集した情報(①)を自立活動の6区分の視点で整理する段階 (生徒の実態によっては指導の必要がない区分も見えてくる。その際、区分に/記入)
		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
		3 収集した情報(①)を〇年後の姿から整理する段階
	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を整理し、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を記す段階
	⑥	⑤ を達成する為に必要な項目を選定する段階 (生徒の実態によって指導の必要がない区分がある。その際、区分に/記入)
	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	
⑨	⑧を実施する為に具体的な指導方法を設定する段階	

対象生徒Aの自立活動流れ図

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良さ、課題等についての情報収集	
実態把握の視点	<input checked="" type="checkbox"/> 学習面 (聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等)
	<input checked="" type="checkbox"/> 運動面 (粗大運動、微細運動等)
	<input checked="" type="checkbox"/> 社会性 (コミュニケーション、人との関わり、自制、意思決定、自己理解等)
	<input checked="" type="checkbox"/> その他 (興味関心、身辺自立、注意、多動性、衝動性、感覚の偏り等)
興味・関心、よさ	
課題	
<ul style="list-style-type: none"> 興味があることに関しては、独学で学び、その分野の様々な知識を習得し、情報量も多い。 地図やバスの路線、鉄道の路線、元素記号が好き。 週末は路線バスを利用し、1人でバス旅をしている。 正解が1つの割合が多い教科(数学、理科)を好み、得 	<ul style="list-style-type: none"> 新しい環境は苦手で、慣れるまで緊張度が強い。 自分の興味のある話題を一方向的に話す傾向。 好きなものや興味があることへの衝動的な言動や気持ちの切り替えができない時がある。 唐突に場面に関係がない話をし始める。会話のきっかけ作り

<p>意科目としている。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・祖父、父が英語を専門的に学んでいた家庭であった為、英語の授業を好み、英検にも挑戦している。 ・大学進学之梦があり、学習に意欲的に取り組んでいる。 ・手先を使った細かい作業が得意（プラモデル、ジオラマ作り）。 ・穏やかで優しい性格。 ・困っている人がいると気かけ、助けてあげようとする。 ・生活リズムが整っている。 	<p>には相応しくない知識的な切り口で話し始める。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・集団の中では集中力が続かずボーっと過ごし、興味がない話や説明を聞いていないことがある。 ・班活動で作業やゲームをする際、自分の思いやアイデアを優先してしまう場面がある。一方で、自分の考えの伝え方やタイミングが分からず、その場をやり過ごし支援学級でその不満を訴えることがある。 ・話したいことはあるが、考えを整理して話すことができず会話に詰まり諦めてしまうことがある。 ・周囲の状況を把握することが苦手であったことが起きた際、なぜそうなったか理由や原因が分からず、説明を求めてくることもある。 ・数学の文章問題が苦手 ・1学期は、遊んでいる最中に衝動的な行動でケガをすることが多かった。 ・身体を動かすことが極端に苦手で、体育の授業内容（球技、チームでの対戦、器械体操等）によっては参加を渋ったり、遅れて登校し体育の授業を回避する。 ・形が不揃いで読みにくい字を書く。 ・苦手なことで落ち込むと、肯定的な言葉かけをしても安定しない。
---	--

②-1 収集した情報(①)を自立活動の6区分の視点で整理する段階

健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
	<ul style="list-style-type: none"> ・新しい環境は苦手で、慣れるまで緊張度が強い。 ・苦手なことで落ち込むと、肯定的な言葉かけをしても安定しない。 ・周囲の状況を把握することが苦手で困ったことが起きた際なぜそうなったか理由や原因が分からない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の興味のある話題を一方向的に話す傾向。 ・好きなものや興味があることへの衝動的な言動や、気持ちの切り替えができない時がある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・集団の中では集中力が続かずボーっと過ごし、興味がない話や説明を聞いていないことがある。 ・数学の文章問題が苦手。 ・周囲の状況を把握することが苦手で困ったことが起きた際、なぜそうなったか理由や原因が分からない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・1学期は、遊んでいる最中に衝動的な行動でケガをすることが多かった。 ・身体を動かすことが極端に苦手。体育の授業内容次第で参加を渋ったり、遅れて登校し、体育の授業を回避する。 ・形が不揃いで読みにくい字を書く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・唐突に場面に関係がない話を始める。会話のきっかけ作りには相応しくない知識的な切り口で話し始める。 ・班で活動する際、自分の思いやアイデアを優先してしまう一方、その伝え方やきっかけが分からず、その場をやり過ごすこともある。

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

<ul style="list-style-type: none"> ・慣れない環境や人は苦手で、緊張が強い(心)。 ・得意なことがある一方、極端に苦手なことがあり自己肯定感の低さに関連している様子が伺える(心、身)。 ・自分の興味のあることを一方向的に話してしまう傾向がある(心、人、コ)。 ・唐突に場面に関係のない話を始めたり、会話のきっかけ作りや状況に応じたコミュニケーションに困難さが伺える(人、コ)。 ・集団の中で集中力を維持したり注意を向けて聞く力の習得が十分ではない(環)。 ・周囲の状況を適切に判断し、因果関係を考えたり推論する力が弱い(心、環)。 ・身体を動かすことが極端に苦手(身)。

②-3 収集した情報(①)を1年後の姿から整理する段階

<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちを安定させる考え方や方法を学びそれを活用しながら学校生活を過ごす場面が増える(心)。 ・他者との適切な関わり方や、安心して集団へ参加する力を身に付ける(心、人、コ)。 ・集中力を持続したり不注意によるミスや聞き漏らしが軽減され、集団の中での学習が安定する(環)。 ・身体の不器用さが軽減されることで情緒の安定に繋がり、楽しみながら活動に参加できる(心、身)。

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

<ul style="list-style-type: none"> ・心理的に不安定になった場合に、気持ちや行動を調整する方法を身に付けていない(心、人)。 ・他者(集団)と安定した関係を形成する為の知識や技能の習得が十分でない。またその経験も極端に少ない(人、コ)。 ・認知機能を高めたり持続する(不注意のミスを減らしたり集中力の継続等)力が培われていない(環)。 ・身体の使い方が不器用な為、運動や作業の円滑な遂行に影響が出ている。またその運動を伴う活動を回避する(身、心)。

④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階

<ul style="list-style-type: none"> ・気持ちが不安定になった際に、感情のコントロールや行動を調整する方法があることを学習させる。また、その中から自分に合ったスキルを身に付けさせていくことが必要である。 ・一定の相手との関わりを基本としながら、自分の気持ちや考えに合った表出言語を増やすことで、他者との安定した関係作りの素地を養う。また、自立活動の指導を個別からペア、さらに小集団へ移行し、人間関係作りの経験やSSTを積み重ねていくことで、集団参加への力が身に付いていくと考えられる。
--

<ul style="list-style-type: none"> ・認知機能を高めるトレーニングにより指示の聞き洩らしや勘違い、不注意によるミスが減少し、学習の習得により良い効果が期待できる。 ・自分の身体を知りそのコントロールが上達することで、学習や作業及び活動がよりスムーズになることが期待できる。 							
課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として		⑤ ④に基づき設定した指導目標を記す段階 <ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちを落ち着かせたり、行動を調整する方法を身に付けさせる。 ・他者との適切な関わり方を学び、集団へ参加するスキルを身に付けさせる。 ・学習の習得に必要な認知機能の向上と、学習や作業及び活動に必要な動作の向上を図る。 					
指導目標を達成する為に必要な項目の選定	⑥ ⑤を達成する為に必要な項目を選定する段階						
	健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション	
		(1)情緒の安定に関すること (2)状況の理解と変化への対応に関すること (3)改善・克服する意欲に関すること	(1)他者との関わりに関する基礎に関すること (2)他者の意図や感情の理解に関すること (3)自己の理解と行動の調整に関すること (4)集団への参加の基礎に関すること	(1)保有する感覚の活用に関すること (2)感覚や認知の特性についての対応に関すること (4)感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握と状況に応じた行動に関すること	(5)作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること	(2)言語の受容と表出に関すること (5)状況に応じたコミュニケーションに関すること	
⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント							
<ul style="list-style-type: none"> ・〈自分の気持ちを落ち着かせたり行動を調整する方法を身につける為に〉心 (1) (2) (3) と人 (3) を関連付けて、設定した具体的内容が⑧アである。 ・〈他者との適切な関わり方を身に付け集団へ参加するスキルを身に付ける為に〉人 (1) (2) (3) (4) とコ (2) (5) を関連付けて、設定した具体的内容が⑧イである。 ・〈認知機能を向上させ、学習の習得により良い効果が出るように〉環 (1) (2) (4) を関連付けて、設定した具体的な内容が⑧ウである。 ・〈動作の向上を図り、学習や作業及び活動がスムーズになるように〉身 (5) と環 (2)、心 (1) (3) を関連付けて、設定した具体的な内容が⑧エである。 							
選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	⑧ 具体的な指導内容を設定する段階						
	ア ア-1 自分のことを知る (身体、性格、得意、不得意等)。 ア-2 不安な気持ちをコントロールする方法を知り、自分に合ったスキルを身に付ける。	イ イ-1 自分の気持ち等を整理して、相手に伝えられるようになる。 イ-2 話しかけるタイミング、双方の会話の意識、相手の気持ちを学び、他者との適切な関わり方ができるようになる。	ウ ウ-1 注意集中 (見る、聞く) 力を高めるトレーニングに取り組む。 ウ-2 複雑なルールがある場面で情報を収集し、状況を把握する活動に取り組む。	エ エ-1 自分の身体を知り、力加減や動作の切り替え、動きを真似たりする活動に取り組む (粗大運動)。 エ-2 指先の細かい動きを取り入れた活動に取り組む (微細運動)。			
指導場面	⑨ ⑧を実施する為に具体的な指導方法 (段階、教材・教具の工夫、配慮等) を設定する段階						
	教育活動 全体 時間における指導	教育活動 全体 時間における指導	教育活動 全体 時間における指導	教育活動 全体 時間における指導	教育活動 全体 時間における指導	教育活動 全体 時間における指導	
具体的な指導方法を設定	ア-1 ・自分自身のことを客観的に見る力を身に付けさせる。 (例) <input type="checkbox"/> 自分データ作り <input type="checkbox"/> 自己分析シート <input type="checkbox"/> はじめのいっぽ <input type="checkbox"/> 高次脳バランス <input type="checkbox"/> 実行機能トレーニング <input type="checkbox"/> ちょこっとチャット <input type="checkbox"/> 未来の自分への手紙 <input type="checkbox"/> 山あり谷ありマップ 等 ア-2 ・不安な気持ちと向きあったり、安定させる方法を知り、自分に合ったスキルを身に付けさせる。	イ-1 ・教師と安定した関係を形成し、自分の気持ちや考えを伝えられるようになる。 (例) <input type="checkbox"/> 好きな物 (夢中になっているもの) の共有 <input type="checkbox"/> 話すトレーニング <input type="checkbox"/> さいころトーク <input type="checkbox"/> ちょこっとチャット <input type="checkbox"/> بوبジテン 等 イ-2 ・集団参加の基礎作りとして、場面や状況に応じた適切な行動を身に付けさせる。	ウ-1 ・認知機能トレーニングで、不注意によるミスが減らし、集中力を持続する力を身に付けさせる。 (例) <input type="checkbox"/> 記号探し <input type="checkbox"/> 違いはどこ? <input type="checkbox"/> 同じ絵はどれ? <input type="checkbox"/> 最初とポン最後とポン <input type="checkbox"/> 何が一番? <input type="checkbox"/> 実行機能トレーニング <input type="checkbox"/> DUBBLE 等 ウ-2 ・複雑なルールのある学習やゲームを通し、情報を収集し場面や状況を把握する力を身に付けさせ	エ-1 ・自分の身体を知り、力加減や動作の切り替え、模倣活動を通して、自分の身体を上手にコントロールする力を身に付けさせる。 (例) <input type="checkbox"/> バランスボール <input type="checkbox"/> 体幹トレーニング <input type="checkbox"/> コグトレ棒 <input type="checkbox"/> 力加減遊び <input type="checkbox"/> 模倣動作ゲーム 等 エ-2 ・手先を使う活動やゲームで、指先を上手に使う力を身に付けさせる。 (例) <input type="checkbox"/> 綿棒積みゲーム			

(例) □マインドフルネス □レジリエンス□違った 考えをしよう 等	(例) □友達作りの SST□話 かけるタイミング□会話を 続ける SST□SST すごく □どんな気持ち？□班で 意見を伝えよう 等	る。 (例) □スタンプ□穴の位 置□順位決定戦□物語作 り□パズル□ナインタイ ル 等	□アイロンビーズ□お箸 で豆つかみ□ジェンガ□ ひも結び□パズル 等
--	---	--	--

対象生徒 B の自立活動流れ図

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良さ、課題等についての情報収集					
実態把握の 視点	<input checked="" type="checkbox"/> 学習面（聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する等） <input type="checkbox"/> 運動面（粗大運動、微細運動等） <input checked="" type="checkbox"/> 社会性（コミュニケーション、人との関わり、自制、意思決定、自己理解等） <input checked="" type="checkbox"/> その他（興味関心、身辺自立、注意、多動性、衝動性、感覚の偏り等）				
	興味・関心、よさ			課題	
<ul style="list-style-type: none"> ・興味があることに関しては、独学で学び、その分野の様々な知識を習得し、情報量も多い。 ・積極的な性格で、何でもやってみようという気持ちが強い。 ・できないことを頑張ることができるようになりたいと、努力する気持ちが強い。 ・協調性が大事なことを理解しており、交流学級の中ではそれを意識しながら過ごすことができる。 ・困っている級友の役に立ちたいという気持ちが強い。 ・正義感が強く、間違っていることは正していいこうと行動する。 ・運動は得意な方ではないが、体を動かすことは好き。 ・手先を使った細かい作業が得意。 ・気持ちが不安定な時は、安心できる友人や養護教諭、支援学級担任に気持ちを聞いてもらい、落ち着くことができる。 ・絵を描くことが好きで常にスケッチブックを携帯。 ・美術部にも所属して活動している。 			<ul style="list-style-type: none"> ・常に情緒が不安定。 ・自分の話したいことや要望を一方向的に伝える傾向が強い。 ・交流学級で友達を増やしたい気持ちはあるが、仲良くなる方法が分からず孤立しがち（特定の友人への依存）。 ・話しかけるタイミングが分からず、会話している同士の間に不適切に入ってしまう。 ・集団の中に過度に適応しようと頑張りすぎ、溜まったストレスから急に泣き出すことがある。 ・集団の中では集中力が続かずボーっと過ごしたり、興味がない話や説明を聞いていないことがある。 ・スケッチブックがあると、課題に集中して取り組んだり話を聞くべき場面で絵を描いていることが多い。 ・作文や感想文が苦手で、書くことを嫌がる。 ・周囲の状況を把握することが苦手で、納得できないことがあった際なぜそうなったか理由や原因が分からず、説明を求めていることがある。 ・言葉を字義通りに受け取り不機嫌になったり、いじめられていると訴えることもある。 ・落ち込むと自分を必要以上に責め、肯定的な言葉かけをしても安定しない。 ・勝ち負けへの拘りが強く必要以上に相手を煽る言動や、負けると衝動的に相手を傷つける言動が見られる。 ・正義感が強く間違いを正そうと過度な言動が出る。 ・課題を期限内に提出することが難しい。 ・衣服の汚れがある。 		
②-1 収集した情報（①）を自立活動の6区分の視点で整理する段階					
健康の保持	心理的な安定	人間関係の形成	環境の把握	身体の動き	コミュニケーション
<ul style="list-style-type: none"> ・衣服の汚れがある。 	<ul style="list-style-type: none"> ・情緒が不安定。 ・集団で頑張り過ぎ、急に泣き出す。 ・スケッチブックがあると課題に取り組んだり話を聞くべき場面で絵を描くことが多い。 ・周囲の状況を把握することが苦手。 ・落ち込むと自分を必要以上に責め、肯定的な言葉かけをしても安定しない。 	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の話しや要望を一方向的に伝える傾向が強い。 ・交流学級で友達を増やした気持ちはあるが、仲良くなる方法が分からない ・勝ち負けへの拘りが強い。相手を煽る言動や負けると衝動的な行動に出る。 ・正義感が強く、間違いを正そうと過度な言動が出る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・集団の中では集中力が続かずボーっと過ごしたり、興味がない話や説明を聞いていないことがある。 ・作文や感想文が苦手で、書くことを嫌がる。 ・課題の期限内提出が難しい。 ・周囲の状況を把握することが苦手。 		<ul style="list-style-type: none"> ・話しかけるタイミングが分からず、会話している同士の間に不適切に入ってしまう。 ・言葉を字義通りに受け取り不機嫌になったり、いじめられていると訴えることもある。
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					
<ul style="list-style-type: none"> ・学校で1日を過ごす間も、情緒が安定しない（心）。 ・自分の興味のあることを一方的に話してしまう（心、人、コ）。 ・相手の表情や状況を理解できず、他者と適切な関わり方が分からない（人、コ）。 ・ある行動や考えに強く拘ることにより気持ちの切り替えができず、日常活動や対人関係に影響が出る（心、人）。 ・自分を必要以上に責める等、自己肯定感が低い（心）。 ・周囲の状況を適切に判断し、因果関係を考えたり推論する力が弱く、不安感を感じている（心、環）。 ・集中して努力を続けなければならない課題を、避ける傾向がある（心、環）。 					

<ul style="list-style-type: none"> ・身だしなみを整えたり清潔な状態を保つことが習慣化できていない（健）。 						
②-3 収集した情報（①）を1年後の姿から整理する段階						
<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちを落ち着かせる方法や、不安定な理由を適切に伝えられる手段を身に付ける（心、人、コ）。 ・自己理解を深め、他者との違いや適切な関わり方のスキルを身に付ける（心、人）。 ・周囲の状況を適切に把握し、安心して集団へ参加できる（心、人、コ）。 ・集中力を持続したり不注意によるミスや聞き漏らしが軽減され、集団の中での学習が安定する（環）。 ・汚れが目立つ服は意識的に洗濯でき毎日お風呂に入る等、清潔な身だしなみに意識を向けることができる（健）。 						
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						
<ul style="list-style-type: none"> ・心理的に不安定になった場合に、気持ちや行動を調整する方法を身に付けていない（心、人）。 ・自己肯定感が低く、失敗したり注意を受けると自分を否定的に捉えてしまう（健、心、人）。 ・他者（集団）との安定した関係を形成していく為の知識や技能の習得が十分でない（人、コ）。 ・自分が予想していないことや考えにないこと等でペースが乱されたときに、不安が高まり自己コントロールが難しい（心、人）。 ・認知機能を高め、それを持続する（不注意のミスを減らしたり集中力の継続等）力が培われていない（環）。 						
④ ③で整理した課題同士がどのように関連しているかを整理し、中心的な課題を導き出す段階						
<ul style="list-style-type: none"> ・気持ちが不安定になった際に、感情のコントロールや行動を調整する方法があることを学習させる。また、その中から自分に合ったスキルを身に付けさせていくことが必要である。併せて、不安定な場面で表出している自分の言動を、客観的に見る力も育てていくと、課題の改善・克服に向けて、より良い効果が期待できると考えられる。 ・一定の相手との関わりを基本としながら、自分の気持ちや考えに合った表出言語を増やすことで、他者との安定した関係作りの素地を養う。また、自立活動の指導を個別からペア、さらに小集団へ移行し、人間関係作りの経験やSSTを積み重ねていくことで、他者の立場を理解したり集団参加への力が身に付いていくと考えられる。 ・認知機能を高めるトレーニングにより指示の聞き洩らしや勘違い、不注意によるミスが減少し、学習の習得により良い効果が期待できる。 						
課題同士の関係を整理する中で今指導すべき目標として		⑤ ④に基づき設定した指導目標を記す段階				
		<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちを落ち着かせたり、行動を調整する方法を身に付けさせる。 ・他者との適切な関わり方を学び、集団へ参加するスキルを身に付けさせる。 ・学習の習得に必要な認知機能の向上を図る。 				
指導目標を達成する為に必要な項目の選定	⑥ ⑤を達成する為に必要な項目を選定する段階					
	健康の保持 (1)生活のリズムや生活習慣に関する事	心理的な安定 (1)情緒の安定に関する事 (2)状況の理解と変化への対応に関する事 (3)改善・克服する意欲に関する事	人間関係の形成 (1)他者との関わり基礎に関する事 (2)他者の意図や感情理解に関する事 (3)自己の理解と行動の調整に関する事 (4)集団への参加の基礎に関する事	環境の把握 (1)保有する感覚の活用に関する事 (2)感覚や認知の特性についての対応に関する事 (4)感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握と状況に応じた行動に関する事	身体の動き	コミュニケーション (2)言語の受容と表出に関する事 (5)状況に応じたコミュニケーションに関する事
⑦ 項目と項目を関連付ける際のポイント						
<ul style="list-style-type: none"> ・〈自分の気持ちを落ち着かせたり、行動を調整する方法を身に付ける為に〉心（1）（2）（3）と人（3）を関連付けて、設定した具体的内容が⑧アである。 ・〈他者との適切な関わり方を身に付け集団へ参加するスキルを身に付ける為に〉人（1）（2）（3）（4）とコ（2）（5）を関連付けて、設定した具体的内容が⑧イである。 ・〈認知機能を向上させ、学習の習得により良い効果が出るように〉環（1）（2）（4）を関連付けて、設定した具体的な内容が⑧ウである。 						
選定した項目を関連付けて具体的な指導内容を設定	⑧ 具体的な指導内容を設定する段階					
	ア ア-1 自分のことを知る（身体、性格、得意、不得意等）。 ア-2 不快感や怒りをコントロールする方法を知り、自分に合ったスキルを身に付ける。	イ イ-1 自分の気持ちや考えを整理して、相手に伝えられるようになる。 イ-2 他者に話かけるタイミング、双方向の会話の意識、相手の気持ちの理解を学び、他者と適切な関わり方ができるようになる。	ウ ウ-1 注意集中（見る、聞く）力を高めるトレーニングに取り組む。 ウ-2 複雑なルールがある場面で情報を収集し、状況を把握する活動に取り組む			
指導場面	⑨ ⑧を実施する為に具体的な指導方法（段階、教材・教具の工夫、配慮等）を設定する段階					
	教育活動 全体 時間における指導	教育活動 全体 時間における指導	教育活動 全体 時間における指導			

<p>具体的な指導方法を設定</p>	<p>ア-1 ・自分自身のことを客観的に見る力を身に付けさせる。 (例)□自分データ作り □自己分析シート□はじめのいっぽ□高次脳バランスシート□実行機能トレーニング□ちよこつとチャット□未来の自分への手紙□山あり谷ありマップ等</p> <p>ア-2 ・不快感や怒りをコントロールする方法を知り、自分に合ったスキルや他者へ適切に伝えるスキルを身に付けさせる。 (例)□怒りの性質を知ろう□怒りのしくみを理解しよう□アンガーマネジメント□違った考えをしよう□コミュニケーションゲーム□パズル 等</p>	<p>イ-1 ・教師と安定した関係を形成し、自分の気持ちや考えを伝えられるようになる。 (例) □好きな物(夢中になっているもの)の共有□話すトレーニング□さいころトーク□ちよこつとチャット□ボブジテン 等</p> <p>イ-2 ・集団参加の基礎作りとして、他者の理解や場面や状況に応じた適切な行動を身に付けさせる。 (例)□友達作りのSST□話かけるタイミングをつかもう□会話を続けるSST□どんな気持ち?□班の中(集団)で意見を伝えよう□SSTすごろく、カルタ 等</p>	<p>ウ-1 ・認知機能トレーニングで、不注意によるミスが減らし、集中力を持続する力を身に付けさせる。 (例) □記号探し□最初とポン、最後とポン□何が一番?□実行機能トレーニング□DUBBLE□スピードカップス 等</p> <p>ウ-2 ・複雑なルールのある学習やゲームを通し、情報を収集し場面や状況を把握していく力を身に付けさせる。 (例)□スタンプ□穴の位置□順位決定戦□物語作り□パズル□ゴブレットゴブラーズ□ナインタイトル 等</p>
--------------------	--	--	--

(2) 検証授業指導案

① 単元名「物語づくりを通し、他者の理解や集団参加を安定させる力を身に付けよう」

② 単元設定の理由

4月から担任となり本時の生徒2人の様子を観察していると、双方向のやり取りが苦手な面や衝動的な言動、気持ちの切り替えの困難さ、交流学級への行き渋りの実態がみられた。自己肯定感も低く、少しでもできないことや失敗があると肯定的な言葉かけをしても受け止めきれず、感情を爆発させて周囲に当たったり、心身の不調を訴えたりする場面もあった。また、苦手な活動を避ける為に保健室を利用する行動や、本来の利用時間以外にも支援級での滞在を求める行動、遅刻や欠席するといった回避行動も多く見られた。これらの背景には、自己の特性の理解不足や他者との関係の築き方が分からないこと、周囲の状況が把握できず不安や緊張が強まること、失敗体験から集団の中で過ごす自信を失っていることがあると考えられた。

自立活動のオリエンテーションにおいてAは苦手なこと・困っていることとして「気持ちの安定」「体の動かし方」「人付き合いや友だちや周りの人との会話について」をあげ、1年間の目標として『体の動きを上手くしたい、体力をつける。人付き合いを直す』と記した。Bは苦手なこと・困っていることとして「いつも情緒不安定」「人付き合い」「複雑なルールや場面の状況を理解すること」「友達や周りの人との会話について」を挙げ、将来の目標として『一般人にとけこめる人になりたい、その為に1年間の目標は『相手のことを考えて、その人の立場に合わせるようにしたい。自分のことを大切にしたい』と記した。これらの記述から、指導する教師が思っている以上に生徒は自分の困り感を認識していることが伺える。以上の教師による実態把握と自立活動オリエンテーションから、対象生徒2人の共通課題を「コミュニケーション」と「推論する力」とし、1学期からペアでの自立活動を設定、計画的に実施してきた。加えてICRにおいてもコミュニケーションと推論するがカットオフ値以下になっていたことから、これらの課題設定は実態把握に基づくものであると判断した。

そこで、本単元では「物語づくり」を教材とし、共通課題の改善・克服を目指していく。この教材では、複数のイラストから情報を収集し場面や状況を把握しながらストーリーを組み立てる活動がある為、他者とコミュニケーションを図る際に必要となる原因と結果を推論する力を高め、相手の表情から感情を読み取り対人関係・状況の把握といった課題の改善につなげることができると考えた。本単元では、これらの活動を【3人間関係の形成】【4環境の把握】の区分と連付け、困り感の改善・克服につながる指導を工夫する。指導場面については、個別やペア、小集団を組み合わせ互いの課題に向き合いながらより良い効果が出せるような環境設定を行った。さらに、本研究のテーマである主体的に自分の課題を改善・克服する態度の育成を目指した授業や、本人が立てた自立活動の目標との合意形成、授業振り返り時に生徒と一緒にやってきた6区分27項目の確認作業により、生徒自身が困り感を自覚しそれを改善・克服するために主体的に自立活動に取り組む態度の育成を目指す。

③本時全体の目標

- ・場面や状況を把握し、出来事の因果関係を予想することができる。
- ・他者の考えや感情を想像することができる。

④本時の個別の目標

目 標	
A	<ul style="list-style-type: none"> ・双方向の適切な会話や、やりとりができる【3 - (1)】 ・場面や状況を適切に把握する為に詳細な情報に目を向け、因果関係を予想することができる【4- (4)】 ・他者の考えや感情を想像することができる【3 - (2)】
B	<ul style="list-style-type: none"> ・双方向の適切な会話や、やりとりができる【3 - (1)】 ・目の前の出来事にはいろいろな理由があり、自分の考えが正しいのか疑問を持つことができる【4- (4)、3- (3)】 ・他者の考えや感情を想像することができる【3- (2)】

本時の展開 (4/5 時間)

	学習活動	対象	○全体への配慮事項 ◎個への配慮 ◇評価	教材
つかむ・見通す 5分	1 本時の流れを確認する	A・B	○めあてを確認し、本時の目標を意識づける。 ○本時の流れを確認し、授業への見通しを持たせる。	・タイムタイマー
	2 話すトレーニング ・話す内容を考える (1分間) ・順番を決めて発表する ・質問をする	A・B	◇気持ちや考えをまとめ、伝えることができる。 ◇双方向の適切な会話や、やり取りができる。	
活動	3 集中力トレーニング ①数字探し ②最初とポン	A・B B A・B B	○問題を注意深く読み、集中して取り組むことを意識させる。 ◎本人に取り組むかどうか決めさせる。 ◇不注意によるミスをしないよう意識できる。 ◎課題のレベルを本人に決めさせる。	・タイム ・ワークシート

35分	4 物語づくり	A・B	<ul style="list-style-type: none"> ◇聞き漏らしがないよう意識することができる。 ◇イラストから詳細な情報を読み取ることができる。 ◇状況の展開や登場人物の感情を予想できる。 ◇時系列や因果関係を予想することができる。 	・ワークシート
振り返る10分	5 まとめ ・自立活動連絡ファイルの記入	A・B	<ul style="list-style-type: none"> ◇めあてに沿った振り返りができる。 ○本時のめあての区分・項目を質問する。 ◎関連する区分・項目について質問する。 ◇自立活動の内容を理解し、意識して活動に取り組んでいた 	・自立活動連絡ファイル
	6 フリータイム		○可能な限り、互いのコミュニケーションにつながる活動へ誘導する。	

⑤評価

	生徒の様子や評価項目	○ △	教師の手立て等について (○良かった手立てや■改善点等を授業後に記入する)
A	<ul style="list-style-type: none"> ・双方向の適切な会話や、やりとりができた。 ・場面や状況を適切に把握する為に詳細な情報に目を向け、因果関係を予想することができた。 ・他者の考えや感情を想像することができた。 	○ ○ ○	<ul style="list-style-type: none"> ○ペアの組み合わせを固定したことにより、安心できる関係性の中で活動が行われ、互いの意見を受け入れようとする姿が見られた。 ○物語づくりの活動において、場面を視覚化した教材や認知特性に応じた教材を工夫したことで、状況把握がしやすくなり、因果関係を意識した発言が増えた。
B	<ul style="list-style-type: none"> ・双方向の適切な会話や、やりとりができた。 ・目の前の出来事にはいろいろな理由があり、自分の考えが正しいのか疑問を持つことができた。 ・他者の考えや感情を想像することができた。 	○ ○ △	<ul style="list-style-type: none"> ○ペアの組み合わせを固定したことにより、安心できる関係性の中で活動が行われ、互いの意見を受け入れようとする姿が見られた。 ○本人の情緒の状態に応じた支援を行うことで、安心して活動に参加できる環境を整え、その結果、活動への参加を維持することができた。 ○物語づくりでは、生徒が自分の考えを整理しやすいように思考の手がかりを提示したことで、推論を伴う発言が増加した。 ■登場人物の意図を推測する場面では感情理解が十分でなかった為、事前の感情理解指導の充実が課題として残った。

(3) 検証授業の考察

授業では、導入に話すトレーニングや集中力トレーニングを位置付けることで活動への参加を円滑にする環境を構成した(図12)。また、場面を視覚化した教材や思考を促す問いかけが生徒の推論を支える役割を果たした(図13)。その結果、生徒は互いの話を聞きながら情報を整理し、因果関係を意識した発言が増加する等、共通課題に関連する行動の変化が確認された。一方で、登場人物の感情理解が不十分な場面もあり、教師の説明方法や事前に感情理解を促す指導の工夫が今後の課題として挙げられた。

振り返りでは、生徒Aが感想で「一部の分からない情報と全体を照らし合わせながら因果関係を予想していきたい」と記述し、身の回りで起こる出来事に対し一部の情報だけで判断せず、状況全体を踏まえて原因や結果を考えようとする姿勢が芽生え始めていることが読み取れた。このような発言は、状況理解や因果関係の推測を求める物語作りの活動が、生徒にとって「視野を広げて考える」経験となり、結果として多面的に物事

を捉えようとする態度の形成につながったことを示している。また、自立活動連絡ファイルの区分項目一覧を見ながら教師の「今日の授業はどの区分項目に当てはまるか」という問いかけに対し、【3人間関係の形成 - (2)】【4環境の把握 - (4)】と指を差し答えたことから、授業内容を自身の課題に重ね合わせながら振り返る力が育ち始めていることが分かる(図14)。生徒Bは、振り返りの感想で「自分なりに状況を考えるのではなく、他者の気持ちを考えていたほうがいと分かった」と記述し、これまで自分中心の解釈になりがちであった点に変化が見られた。このことから、物語作りの活動を通して出来事を自分の解釈だけで捉えるのではなく、相手の立場や感情を手がかりに状況を理解しようとする態度が芽生え始めていることが読み取れる。特に生徒Bは、これまで日常場面において相手の意図を誤って受け取ってしまい、不安や混乱につながる場面が多く見られていた。しかし、今回の単元で、登場人物の気持ちや背景を推測する経験を重ねる中で、「他者の視点を考えることが状況理解に役立つ」という認識が形成されつつあることが示唆された。以上のことから、検証授業では共通課題に基づいて構成した物語作りの学習と教師の手立て、そして振り返りの工夫が、生徒が自身の課題を学習内容と結び付け主体的に改善へ向かおうとする態度の形成に関与していたことが示唆された。



図12 導入時の様子



図13 物語つくりの様子

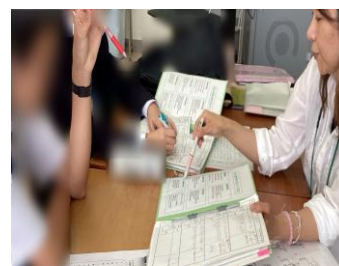


図14 振り返りの様子

VI 考察

本研究は、特別支援学級における自立活動の指導実践を通して生じた課題意識を出発点とし、客観的な実態把握に基づく指導計画とその実践が、生徒の主体的態度の形成とどのように関連しているのかを検討することを目的として取り組んできた。その結果、生徒は学習内容を自分の困り感と結びつけながら捉え直し、行動や発言の中に変化の兆しが確認された。

本章では、こうした実践の過程で明らかになった、生徒の変容を支えた要因とその構造について質問紙調査の結果に基づき、考察する。

1 客観的な実態把握が課題設定を支えたこと

(1) 対象生徒Aの行動の背景に見られた困難の構造と課題設定

日常観察では「一方的に話す」「対象への興味の強弱差」「切り替えが難しい」といった特徴が把握されていたが、その背景にある困難の構造までは明確化されていなかった。ICRの結果から、言語的技能は比較的高い一方で、「推論」や注意を伴う「聞く」力が弱く、文脈理解や状況判断に困難を抱えていることが明らかとなった。ま

た、「不注意」や「身体の動き」の低さは、集中の持続や姿勢保持の難しさに関連し、学習場面における困難や自己肯定感の低さとも関連していることが示唆された。これにより、生徒 A の課題は行動面に限定されるものではなく、注意・認知・身体面が相互に関連する構造として捉え直すことができた。

(2) 対象生徒 B の行動の背景に見られた困難の構造と課題設定

生徒 B は自己理解を言語化できる力を有している一方で、「分かっているが行動できない」という課題を抱えていた。ICR では「推論する」が最も低く、状況や他者の意図を推測する過程に困難があることが示された。また、言語技能の高さとコミュニケーションの低さとの間に差が認められ、さらに自己肯定感の低さも確認された。こうした能力の不均衡が、対人場面における不安と関連している可能性が示唆された。課題は情緒面のみならず認知的側面とも関連していることが明確となり、SST を通して状況理解と行動選択を結び付ける指導の有効性が確認された。

(3) 共通して見られた困難の構造と課題設定

A・B 両生徒に共通していたのは、「推論する力」と「コミュニケーション」の弱さであり、状況や他者の意図の理解に基づく行動調整の難しさであった。言語技能が一定水準にあるにもかかわらず、文脈理解や背景の整理が不十分であることが、会話のずれや対人不安として表出していたと考えられる。また、不注意や自己肯定感の低さも共通しており、これらが挑戦への消極性につながっていた可能性がある。このように、ICR による実態把握は個別の課題だけでなく、基盤的困難の共通構造を明確にし、個別課題と共通課題の両面から指導を設計する根拠を提供した。

2 学習環境の構成が生徒の学びを支えたこと

実態把握によって明確になった個別課題と共通課題に対応した指導を効果的に機能させるためには、指導内容だけでなく、学習環境の構成も重要な要素となった。本研究では、個別・ペア・小集団の各形態を時間割上に明確に位置付け、多層的な学習機会を意図的に設計した。個別指導では中心課題に焦点化し、ペア・小集団では他者との関わりの中で課題に取り組む機会を確保したことにより、生徒は安心感を保ちながら段階的に課題へ向き合うことが可能となった。

3 オリエンテーションが生徒の課題理解と主体的参加を促したこと

(1) 対象生徒 A オリエンテーションが生み出す気づきと目標の形成

生徒 A は自らの不安定さを自覚しながらも、苦手な課題への取り組みに消極的であった。導入段階において、自立活動の目的や課題と生活上の困り感との関連を対話的に整理したことにより、課題が外在的な指示ではなく「自分の問題」として捉え直され始めた点が重要である。アンケート結果の変化（図 15）は理解面の向上を示しているが、それ以上に注目すべきは「一緒なら取り組めるかもしれない」という発言に見られる態度の変化である。導入において“今日の学習が自分のどの課題につながる

のか”を可視化したことが、曖昧だった目標意識を具体化し、身体の動きと気持ちの安定との関連に気づく契機となった。たとえ目標の文言に大きな変化がなくとも、本人なりの目標の方向性を捉え始めた点に、オリエンテーションの意義がある。なお、本アンケートは5件法（1:全くあてはまらない～5:とてもあてはまる）で実施した。

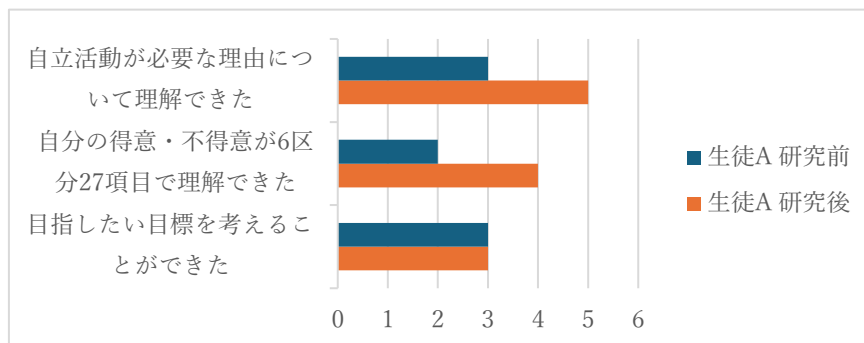


図 15 オリエンテーション前後のアンケート結果(生徒 A)

(2) 対象生徒 B 導入を通じた課題の具体化と合意形成

生徒 B は、自身の得意・不得意を比較的具体的に言語化できる一方で「分かっているが、どう行動すればよいか分からない」と述べるように、自己理解が実際の行動改善に結びつきにくい状態にあった。そこで導入では、困り感が生じる具体的な場面を丁寧に整理し、「分かっている」という認識を出発点に具体的な行動の選択肢へと結び付ける支援を行った。特に、SST 教材を用いて状況ごとの行動パターンを可視化し、本人との合意形成を図ったことにより、生徒は自らの課題を客観的に捉え直す機会を得た。また、自己理解が否定的自己評価へ偏らないよう、他者理解との往還の中で課題を再構成する働きかけを行った点も本実践の重要な要素であった。アンケート（図 16）では理解面・目標意識ともに大きな伸びが確認されたが、より本質的な変化は、学習の方向性を自ら見通そうとする態度が見られるようになった点にある。導入を通して課題が具体化され、学習は「やらされるもの」から「自分の課題に向き合う機会」へと再構成され、そのことが主体的参加の基盤形成につながったと考えられる。

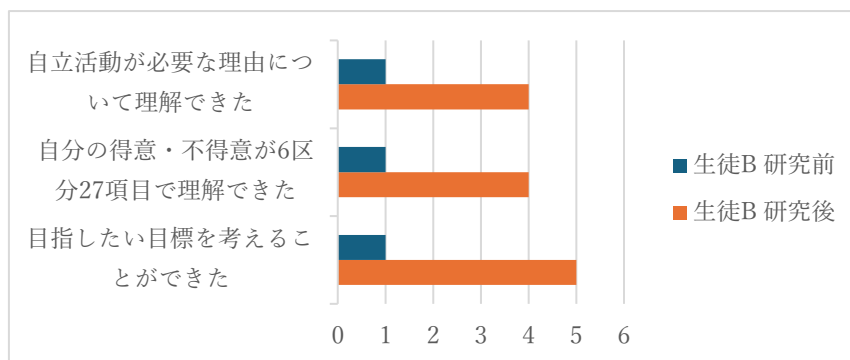


図 16 オリエンテーション前後のアンケート結果(生徒 B)

4 振り返りの工夫が生徒の主体的な学びに与えた影響

(1) 対象生徒 A に見られた変化

当初、生徒 A は学習内容と 6 区分 27 項目との関連を曖昧に捉えており、「たぶんこの項目だと思う」といった推測的な判断が多く見受けられた。しかし、授業ごとに区分項目を一覧表で確認しながら振り返りを重ねる中で、「この活動は【環境の把握】に当てはまる」「理由は情報を整理して考えたから」と、自分の言葉で説明しようとする姿が増えていった。さらに、活動の中に複数の区分が含まれていることに気づき、自ら関連付けを広げようとする発言も確認されるようになった。アンケート（図 17）では理解面や改善への意欲の向上が示されたが、より重要なのは、学習内容を自らの困り感と結び付けて捉え直そうとする態度が生まれた点である。特に、物語作りの振り返りにおいて「一部の情報だけでなく、全体を照らし合わせながら因果関係を予想していきたい」と記述したことは、一部の情報に基づいて判断しがちであった自身の認知的傾向に気づき始めたことを示唆している。振り返りを通して学習の意味を再構成する経験が、主体的な改善意識の芽生えにつながったと考えられる。

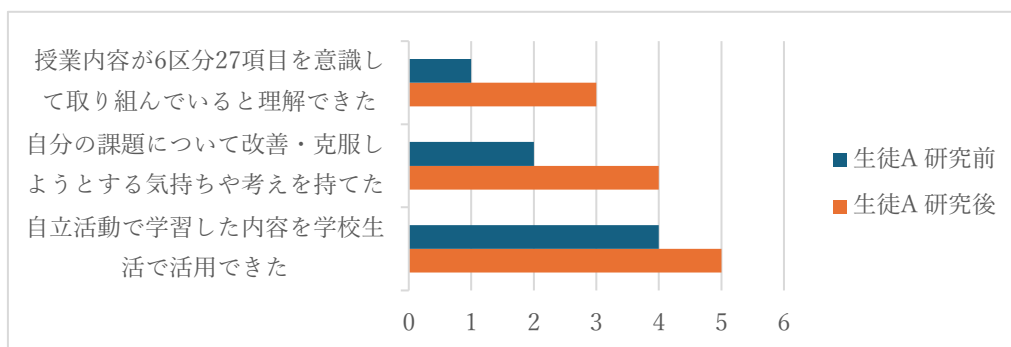


図 17 振り返りの前後アンケート結果(生徒 A)

(2) 対象生徒 B に見られた変化

生徒 B も当初は学習内容と区分項目の結び付けに曖昧が見られたが、生徒 A と同様、振り返りを重ねる中で、「授業の途中でこの区分だと気づいていた」と発言する等、学習過程そのものを客観的に捉えようとする様子が確認されるようになった。これは、活動を受動的にこなすのではなく、自分の課題を意識しながら学習を進めようとする態度の表れである。アンケート（図 18）では理解面と活用意識の向上が確認されたが、より注目すべきは、「自分なりの解釈ではなく、相手の気持ちを考えた」と振り返りに記した点である。これは、学習内容が自己理解と他者理解の双方に結び付けられ始めたことを示唆している。振り返りの場面で「今日の学びがどの場面で役立つか」を具体的に考える機会を設けたことが、学習内容の般化を促す契機となったと考えられる。

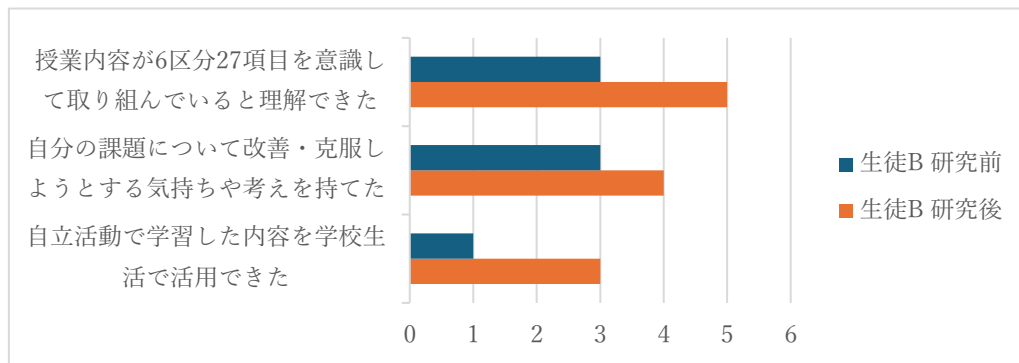


図 18 振り返り前後のアンケート結果(生徒 B)

5 自己評価の感想とアンケートに基づく生徒の変容と般化

(1) 単元末における生徒の自己評価（2学期目標の振り返り）

単元末の自己評価では、生徒 A・Bともに、授業で学んだ内容を自分の困り感と結び付けて振り返ろうとする姿が確認された。生徒 A は、「物語作りが環境の把握に役立った」と記述し、複数の情報を照らし合わせながら因果関係を考える必要性に言及した。これは、部分的な情報に基づいて判断しやすい自身の傾向に気づき始めたことを示している。生徒 B は、「日常でもできた気がする」「これからも少しずつできるようになりたい」と述べ、授業で扱った「話す・聞く」活動を生活場面へと結び付けて捉えていた。これらの記述は、学習内容が単なる授業課題としてではなく、自分自身の課題として再解釈され始めたことを示している。特に、「これからも続けたい」という表現は、主体的改善への志向が形成されつつあることを示唆している。

(2) アンケート結果にみる生徒の変容と日常場面への広がり

アンケート（図 19・20）結果では、「聞く」「因果関係を考える」「相手の立場を理解する」といった項目に改善が確認された。数値の向上そのものよりも重要なのは、生徒の発言や振り返りにおいて、学習内容が学校生活の具体的場面と結び付けられて語られるようになった点である。生徒 A は「全体の状況を合わせながら予想していきたい」、生徒 B は「相手の気持ちを考えたい」と述べる等、対人場面での行動選択を意識し始めていた。これらは、授業での学習が「その時間だけの技能」にとどまらず、生活場面へと広がり始めていることを示唆している。このような変化は、自立活動における重要な視点である「般化」の萌芽と捉えられる。すなわち、導入で課題の意味を共有し、活動で経験を積み、振り返りで学習の意義を再確認するという一連の構造が、学習内容と生活との接続を支えたと考えられる。

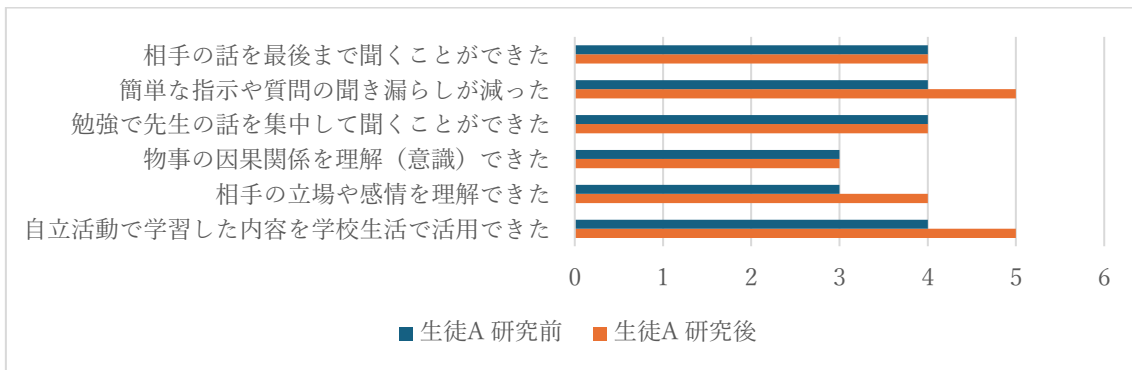


図 19 生徒 A の自立活動における自己評価アンケート結果(前後比較)

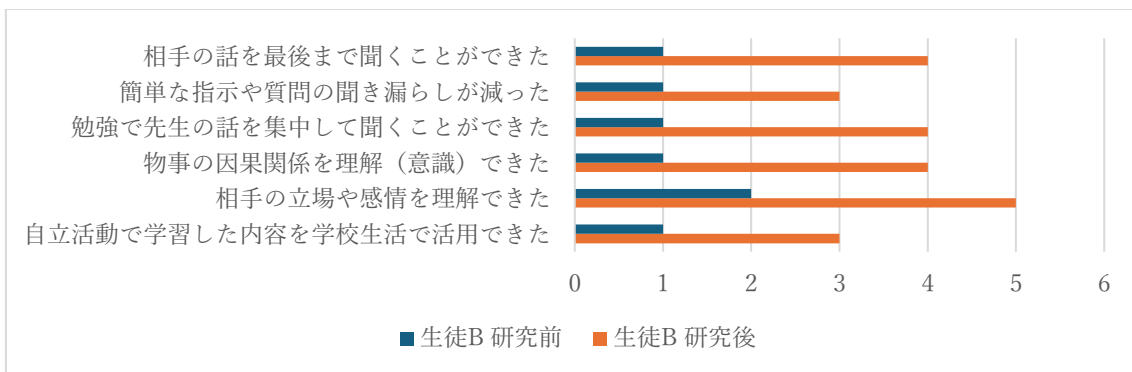


図 20 生徒 B の自立活動における自己評価アンケート結果(前後比較)

VII 総合考察

本研究では、ICR による実態把握を起点として、生徒 A・B それぞれの困難の構造を明確にし、それに基づいて導入（オリエンテーション）や学習環境の構成、振り返りを一体的に設計した。その結果、生徒は学習内容を自らの困り感と結びつけて捉え直し、生活場面に活かそうとする姿や課題を自分事として受け止めようとする態度を示すようになった。

本章では、実態把握から指導設計、そして生徒の変容へと至る過程を改めて整理し、自立活動において客観的な実態把握と主体性の育成をいかに関連付け得るのかという観点から、本研究の成果と今後の課題について総合的に考察する。

1 研究の成果

(1) ICR による実態把握が指導の見通しを明確にしたこと

本研究では、日常的な行動観察や個別の教育支援計画等に加え、ICR を用いた客観的な実態把握により課題を整理したことが、指導の根拠を明確にする上で大きな意義を有していた。従来は経験的判断に依拠せざるを得なかった部分についても、ICR によって困難の構造が可視化され、指導の方向性に理論的裏付けを与えることが可能になった。ICR (図 3・4・5・6) の結果からは、両生徒に共通する「推論」「コミュニケーション」の弱さが確認されるとともに、生徒 A では身体面、生徒 B では認知・対人面に特徴的な課題が確認された。これにより、共通課題と個別課題の双方を明確

に位置付けることが可能となり、指導目標の焦点化と妥当性の向上に寄与した。

(2) 指導の工夫と生徒の課題の形成

導入（オリエンテーション）では、学習内容と6区分27項目との関連を明確にし、「今日の学習が自分のどの課題につながるのか」を可視化した。これにより、学習の意味が具体化され、生徒は活動を自らの課題と関連付けて捉えやすくなった。また、個別・ペア・小集団の各形態を計画的に組み合わせることで、個々の困り感に応じた学習機会が保障され、段階的に課題へ向き合う環境が整えられた。こうした環境構成は、ICFの「環境調整」の観点とも整合し、主体的参加を支える基盤として機能していたと考えられる。

(3) 実践を通じた生徒の変容

実践後のICR（図21・22）では、生徒A・Bともに多くの領域で赤線（実践後）が青線（実践前）を上回り、改善が見られ、中心課題と授業での指導内容の関連が示唆された。生徒Aは、情報を整理しながら状況を捉えようとする態度が見られるようになり、生徒Bは、他者の立場を踏まえて考えようとする発言が増加した。これらの変化は、授業での学習経験が日常場面へと広がり始めていることを示している。数値の向上以上に注目されるのは、学習内容を自己の困り感と関連付けて捉えようとする態度が確認された点である。振り返りや自己評価の記述からは、授業で扱った内容を自分の課題と結び付けて考えようとする様子が確認された。こうした変化は、課題を他者から与えられるものとしてではなく、自分のこととして受け止めようとする意識の形成過程と捉えられる。

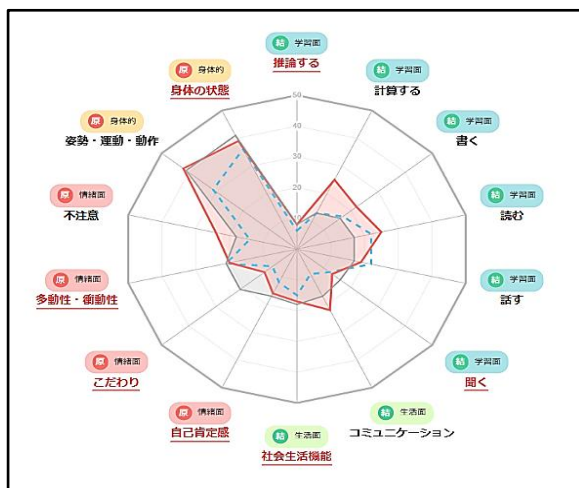


図 21 ICR による各領域プロフィール
生徒 A (2026. 1.28 実施)

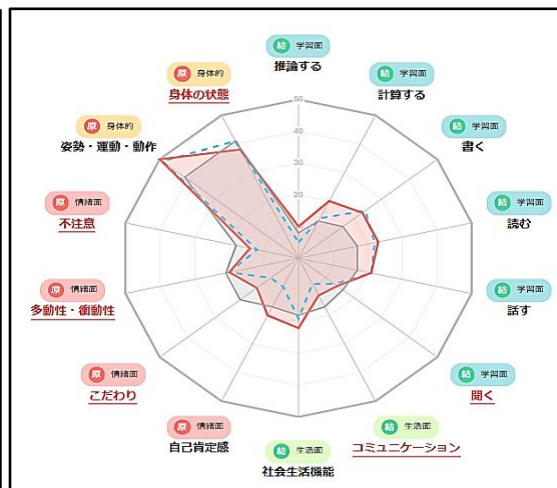


図 22 ICR による各領域プロフィール
生徒 B (2026. 1.28 実施)

(4) 理論との結び付けから見た本研究の意義

生徒の変容は、自立活動が目指す「課題を理解し、改善に向かう力の育成」という理念と方向性を同じくするものと考えられる。また、ICFの視点から見ると、本研究

は生徒の困難を個人の力不足として固定的に捉えるのではなく、学習環境や関わり方の調整を通して変容を促そうとする実践であったと整理できる。すなわち、困難を「個」と「環境」の相互作用の中で捉え直す視点を具体化した点に意義がある。本研究では、ICRをもとに課題を整理し、導入・活動・振り返りを通して生徒が自己の課題を理解しようとする様子が確認された。これらの過程は、自立活動の理念である「主体的な改善・克服に向かう力」の形成を支える指導構造の一端を示すものと位置付けられる。

2 課題と対応策

(1) ICR 以外の方法でも、適切な実態把握ができるようにする課題

本研究では ICR を用いた実態把握を行ったが、今後は観察記録や検査結果、個別の教育支援計画等と組み合わせた総合的なアセスメントの在り方を検討する必要がある。自立活動は内面的側面と密接に関わる為、単一指標では、対象生徒の状態を十分に捉えきれない可能性がある。多様な情報を関連付けて解釈する枠組みの構築が、今後の課題である。

(2) オリエンテーションやワークシートの改善に関する課題

オリエンテーションでは、生徒が自分の課題を理解できるよう説明を工夫したが、6 区分 27 項目の内容は抽象的であり、生徒にとって十分に理解されていなかった可能性がある。特に生徒 A では、自己の課題を言語化する場面で教師支援を要した。今後は、生徒の発達段階や特性に応じ、教材を工夫していく必要がある。また、具体的な行動場面やイラスト等を用いる等、生徒が「自分のこと」として捉えられる教材へ改良する必要がある。

(3) 個に応じた指導計画・教材選定の難しさ

生徒 A・B のように、同じ学年・同じ障害種であっても、困難の現れ方は多様であり、画一的な指導では十分な改善が難しい。その為、個別の課題に応じた指導計画や教材の作成には、時間と専門性が求められる。特に特別支援学級では、準備時間の確保が課題となりやすいことから、教材の共有や校内での情報共有の体制の整備等、指導計画を支える仕組みの構築が今後の重要な課題である。

(4) 主体的な態度の育成の「評価方法」の課題

本研究ではアンケートや感想を通して生徒の変容を確認したが、主体的な態度の変化は数値化が難しく、評価の客観性には限界があった。今後は、学習過程の記録を蓄積する仕組みや、複数の教師による見取りの共有等、評価の信頼性を高める方法を検討する必要がある。

(5) 生徒の変容を「継続的に支える仕組み」の必要性

本研究では、生徒の変容が生活場面へ広がり始める様子が見られた。しかし、その

変化を一過性のものに終わらせないためには、交流学級担任や教科担当と情報を共有し、共通の視点に基づいた支援を継続する体制を整える必要がある。また、次年度への丁寧な引き継ぎを通して、生徒の成長を長期的に支える仕組みを構築していくことが今後の課題である。

〈主な参考・引用文献〉

- [1] 文部科学省 2025 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 特別支援教育ワーキンググループ（第1回）配布資料【参考資料1】『特別支援教育ワーキング参考資料集』。 https://www.mext.go.jp/content/20251007-mxt_tokubetu01-000045071_011.pdf（最終閲覧日 2026 年 2 月）
- [2] 沖縄県教育委員会 2022 『沖縄県特別支援教育推進計画』。 https://www.pref.okinawa.jp/_res/projects/default_project/_page/001/008/442/okinawakentokubetushiensuishinkeikaku03.pdf（最終閲覧日 2026 年 2 月）
- [3] 文部科学省 2017 『特別支援学校 小学部・中学部学習指導要領』。
- [4] 文部科学省 2025 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会 特別支援教育ワーキンググループ（第1回）配布資料【資料6】『特別支援教育に関する現状・課題と検討事項』。 https://www.mext.go.jp/content/20251007-mxt_tokubetu01-000045071_008.pdf（最終閲覧日 2026 年 2 月）
- [5] 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（幼稚園部・小学部・中学部）』。（24 頁）
- [6] 前掲 [3]。
- [7] 前掲 [5]。
- [8] 沖縄県総合教育センター特別支援班 2022 「自立活動ハンドブック」。（5 頁）
- [9] 前掲 [8]。（7 頁）
- [10] 岡野由美子（2018）『知的障害のある児童生徒の教育課程と指導法について—新学習指導要領の改訂に視点を当てて—』。
- [11] 志鎌知弘（2020）『知的障害児に対する「自立活動の個別の指導計画」—本人参画型の作成と活用—』。
- [12] 志鎌知弘（2021）『知的障害児に対する「自立活動の個別の指導計画」—本人参画型の作成・活用の効果—』。
- [13] 前掲 [5]。
- [14] 厚生労働省「国際生活機能分類—国際障害分類改訂版—」（日本語版）。 <https://www.mhlw.go.jp/houdou/2002/08/h0805-1.html>（最終閲覧日 2026 年 2 月）
- [15] 徳永亜希雄（2013）『特別支援教育と ICF』。
- [16] 韓昌完（2019）『その子、発達障害ではありません IN-child の奇跡』。
- [17] 前掲 [16]。
- [18] 下條満代、Clos Ruben、野中康美（2025）『英語以外の言語を母語とする外国人児童への学校適応支援—ICF の枠組みに基づく ICT 活用と国際理解教育の効果に着目して—』。
- [19] 前掲 [16]。
- [20] 前掲 [16]。