

重度重複障害児の社会参画を目指した自立活動の充実

— 社会へとつながる実態把握表とチェックシートの活用を通して —

長期研修員 林 圭佐

《研究の概要》

本研究は、肢体不自由高等特別支援学校における重度重複障害児の指導において、学校と重度重複障害者が利用する生活介護施設にアンケート調査を実施し、両方の視点を取り入れて実態把握表を作成した。また、それに連動したチェックシートを活用することが、「人間関係の形成」と「環境の把握」の二区分にねらいを焦点化した自立活動の時間を充実させ、キャリア教育の「人間関係形成・社会形成能力」や「自己理解・自己管理能力」の基礎的汎用的能力の育成に資することをねらいとした研究である。本研究の手立てにより、重度重複障害児の卒業後の生活を見越した自立活動の充実を図ることで、自他の理解を深め、社会参画に関わる力の育成ができることを明らかにした。

キーワード 【特別支援-肢体不自由 重度重複障害 社会へとつながる 実態把握表】

群馬県総合教育センター

分類記号：I 0 1 - 0 3 令和5年度 2 8 2 集

本報告書に掲載されている商品又はサービスなどの名称は、各社の商標又は登録商標です。
<各社の商標又は登録商標>

Google スプレッドシートは、Google LLC の商標又は登録商標です。

なお、本文中には TM マーク、® マークは明記していません。

I 主題設定の理由

1 国、県の教育課題

特別支援学校高等部学習指導要領（平成 31 年 2 月改訂）¹⁾ の第 1 章第 2 節では、「学校における自立活動の指導は、障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立し社会参加する資質を養うため、自立活動の時間はもとより、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものとする。特に、自立活動の時間における指導は、（中略）個々の生徒の障害の状態や特性及び心身の発達の段階等を的確に把握して、適切な指導計画の下に行うよう配慮すること。」と、自立活動は個々の生徒の障害の状態や特性等を的確に把握して行うように示している。また、重複障害者等に関する教育課程の取扱いにおいては、「各教科・科目若しくは特別活動（中略）に替えて、自立活動を主として行うことができること。」と、重度障害者への教科指導を自立活動に替えてもよいことから、特別支援学校においては自立活動の位置付けが重要であることを示している。

自立活動においては、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）（平成 30 年 3 月改訂）²⁾ の第 3 章では、「個々の実態把握によって導かれる『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』及び『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』、いわゆる心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するものが自立活動であり、自立活動の指導が各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っている。」と特別支援学校における自立活動の意義を示している。

肢体不自由高等特別支援学校においては、平成 31 年改訂特別支援学校高等部学習指導要領¹⁾ の第 2 章第 1 節「3 肢体不自由である生徒に対する教育を行う特別支援学校」で、各教科等の指導を行う際の配慮事項として、特に配慮すべき事項 5 項目が示された。その中には「（5）各教科・科目の指導に当たっては、特に自立活動の時間における指導との密接な関連を保ち、学習効果を一層高めるようにすること。」とあり、肢体不自由高等特別支援学校における自立活動の重要性を示している。

キャリア教育については、中央教育審議会答申³⁾「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（平成 23 年 1 月）において、「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育がキャリア教育」と定義された。また、同答申「特別支援学校高等部におけるキャリア教育・職業教育の充実」では、「個々の障害の状態に応じたきめ細かい指導・支援の下で、適切なキャリア教育・職業教育を行うことが重要である。」とあり、障害の状態に応じたキャリア教育をすることの重要性を示している。

本県においては、群馬県教育委員会⁴⁾「第 3 期群馬県特別支援教育推進計画」（令和 5 年）の「特別支援学校における教育の充実〈施策の柱 5〉」では、障害の状態が重度である幼児児童生徒が増加している現状を示している。また、特別支援学校は、障害の種類や状態、将来の進路希望等多様化する教育的ニーズに応えるため、個別の指導計画を活用した個に応じた指導に努めるとともに、労働機関と連携した職業教育の充実に取り組む必要性があると示している。それらの現状と課題に対して、「（1）社会に開かれた教育課程の実現【取組 10】③『自立活動を主とする教育課程の教育内容・指導方法の充実』」では、自立活動においては、学校の教育活動全体を通じ指導の充実を図ることや、労働等の関係機関と個別の教育支援計画や個別の指導計画を共有し、連携を図ることが大切である、との方針を示している。さらに、「（2）障害の種類や状態等に応じた指導・支援の充実【取組 11】④『各障害種別（視・聴・知・肢・病）の特別支援学校における取組の充実』」では、肢体不自由教育においては、児童生徒の障害の重度・重複化が進んでいるため、意思の表出の読み取り等について、教員の知識や専門性向上を図り、一人一人の教育的ニーズに合わせて指導・支援を工夫する力の向上を図る、との方針を示している。

このように、肢体不自由高等特別支援学校での自立活動や障害に応じたキャリア教育の充実、近年割合が増加している重度重複障害児が他者と関わる上で重要な意思の表出の読み取りが、国や県の教育課題となっている。また、個別の指導計画の活用や個別の指導計画を活用して卒業後の関連機

関と連携を図ることが重要となっている。これらを踏まえて本研究では、重度重複障害児が卒業後に利用する関係機関でのキャリア発達における基礎的・汎用的能力の「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」に係る考え方を参考に、自立活動の6区分のうち、「人間関係の形成」と「環境の把握」に係る指導の充実を目指し、研究主題を設定した。

2 研究協力校の課題

研究協力校（以下、協力校）は、県内唯一の肢体不自由教育を主とする高等特別支援学校であり、全校の在籍数は39名（令和5年度）である。そのうち研究対象となる自立活動を主とする教育課程（訪問教育を含む）に在籍する重度重複障害の生徒は25名（全体の約64%）であり、重度の肢体不自由と重度の知的障害を併せもつ重症心身障害の生徒や聴覚障害を併せもつ生徒などがある。また、同じ教育課程内であっても障害の度合いに関わらず生徒個々の特性は様々であり、行動面の変容、特に意思の表出を捉えにくいところがある。そのため、生徒一人一人に対応した学習活動を展開し、その変容を捉えやすくするために、より適確な個別の指導計画の作成と活用が課題である。昨年度の校内研修では、個別の指導計画の見直しを重点として取り組んだ。

3 先行研究との関連

「肢体不自由児童生徒のキャリア教育における指導内容の検討」

越智 文香、他⁵⁾（2019）

この先行研究では、全国の肢体不自由特別支援学校25校に、キャリア教育で取り上げられる指導内容についてのアンケートを実施し、因子分析や重回帰分析を行っている。その結果、近年は障害が重度化・重複化・多様化しているため、各教員が児童生徒個々の実態を丁寧に捉え、個に応じた指導をしており、自立活動とキャリア教育を関連付けて指導することにより、肢体不自由児童生徒のキャリア発達を促そうとしていることを示唆している。

今後の課題として、「肢体不自由特別支援学校における指導内容や生徒の卒業後の進路をより詳細に検討したうえで質問項目を作成し、中学部、高等部でのキャリア教育で取り上げられる指導内容を検討していくことが必要である。肢体不自由児童生徒の実態の多様さに応じ、より詳細に児童生徒の実態を捉えたうえで指導内容を検討、整理することも必要であろう。」と述べている。また、「キャリア教育は児童生徒の卒業後を見越して行う教育である。そのため、実際の卒業後の職業生活・家庭生活や進路先でのキャリア発達との関連性も検討したい。特別支援学校を卒業した肢体不自由者を対象とした調査を実施し、学校教育における指導内容と現在の職業生活・家庭生活との関連の有無に関する検討が必要である。」とも述べている。

この先行研究での今後の課題は、本研究で取り組みたい「生徒の卒業後を見越して行う教育」という点で合致している。卒業後の進路先となる重度重複障害者対応の生活介護施設（以下施設）が望ましいと考える発達の段階を調査し、分析・解釈することで、卒業後にどのようなキャリア教育が行われているかを捉えることが可能となる。そして、その調査結果を、自立活動の六つの区分から「人間関係の形成」と「環境の把握」の二つの区分に分類する。その分類を基に、自立活動の指導内容の検討や評価に生かすことで、高等特別支援学校在籍の3年間という限られた時間の中で、より効果的にキャリア教育を関連付けた自立活動の指導を行うことができると考える。

II 研究のねらい

重度重複障害児の指導に当たる教員と成人の重度重複障害者が利用している施設へ実施したアンケート調査を分析し、学校の視点と社会の視点から考えた「実態把握表」とそれに連動した「チェックシート」を活用し、自立活動の時間の指導を行うことで、学校卒業後の生活を見越した指導が充実し、自他の理解を深め、社会参画に関わる力の育成ができることを明らかにする。

Ⅲ 研究仮説

1 研究の必要性について

国や県、先行研究の課題から生涯を通して行われるキャリア教育が重要である、ということが理解できた。キャリア教育において、キャリア発達の「基礎的・汎用的能力」は「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題解決能力」「キャリアプランニング能力」の四つの能力で構成されている。その中で、本研究では主に人と関わる能力として「人間関係形成・社会形成能力」と「自己理解・自己管理能力」の二つの能力に焦点化した。そして、学校での指導においては、自立活動とキャリア教育を関連付けて指導することが重要であることや、重度重複障害児の学習指導においては、相手に伝わりやすい意思表示の力の育成を目指した自立活動を組み立てることから、「基礎的・汎用的能力」の「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」を、それぞれ自立活動の2区分「人間関係の形成」「環境の把握」と結び付けて、人と関わる力の育成を図る指導方法を検討していく。自立活動は、教員が生徒個々に応じて活動内容を設定していく必要があるが、高等特別支援学校3年間という限定された時間の中で、どのように自立活動の充実を図るかが課題となっている。また、重度重複障害児が卒業後の進路選択また現場実習において、特に人との関わりの面で、生徒本人と保護者、教員が目指している卒業後の姿と、進路先である施設が考える利用者の姿が合致しないことがあった。重度重複障害児の発達の段階が捉えにくいことや、学校が考える生徒の卒業後の姿と施設が考える利用者の姿に乖離があることが理由と推測する。また、学校と施設が情報交換や連携を図る機会が、現場実習や卒業間際に行う学校から施設への引継ぎの会議、卒業後の巡回支援と限られており、情報共有の場が多くないことも理由に挙げられると推測する。利用者の姿について施設がどのように考えているかの視点をすることも重要であると考える。

2 研究上の手立てについて

(1) アンケート調査で学校と社会の視点をつかむ

重度重複障害者対応の施設が考える、利用者が他者と関わる上で望ましい「人間関係形成・社会形成能力」と「自己理解・自己管理能力」に関する資質・能力についての情報を集めて、それを踏まえて学校での指導支援を行うことで、卒業までの発達の段階が捉えやすくなり、社会へとつながる力の育成を図ることができる、と考える。そのために、施設にアンケート調査を行う。また、学校職員にも同様のアンケートを行う。二つのアンケート結果を集約し、分析することで、同じ視点や新しい視点を調べる。それらの結果を、他者と関わる上で身に付けたい力として、自立活動の「人間関係の形成」と「環境の把握」の2区分9項目に合わせて整理し、学校で指導する内容に置き換えた実態把握表を作成する。

この過程を経て作成した実態把握表は高等特別支援学校という教育の視点だけではなく、施設という福祉の視点からも考えるものであるため、卒業後の生活を見越して指導する上で有効であると考えられる。また、アンケートによって、学校が考える生徒に育成したい力と施設が考える利用者が社会に参加する上で望ましい力の間に乖離がある部分と合致している部分を把握することができ、学校で確信をもって指導すべき内容と再考すべき指導内容を整理精選し、自立活動におけるねらいをより明確なものにすることができる。また、重度重複障害者の発達を捉えやすくするために、実態把握表は、人と関わる力を文章表記した項目で作成し、可能な限り同じカテゴリーでまとめ、段階的に細分化し、発達の段階が少しずつ発展していくつくりにする。

(2) 実態把握表を活用し個別にカスタマイズ

実際に生徒に関わる教員が実態把握表を活用して、個別にカスタマイズした表を作成する。実態把握表から対象生徒に定着している姿を規準として、生徒の実態を踏まえて、育てたい項目を選択する。生徒に身に付けたい力を選んでいくことで、一人一人にカスタマイズした表を作ることができる。カスタマイズした表を基に、個別の指導計画の作成及び単元構想に活用する。

自立活動の時間に、より効果的に人と関わるの力の育成を図るために、実態把握表と連動したチェックシートを作成する。チェックシートにはカスタマイズした表から本時のねらいが反映され、本時のねらい、活動内容、手立て、評価を一括して記述・表示することができる。

このように実態把握表とチェックシートを活用することで、教師は単元を通して個に応じた段階的なねらいを明確にした授業を展開し、自立活動の時間の充実を図ることができる。

IV 研究の内容

1 基本的な考え方

肢体不自由高等特別支援学校における重度重複障害児が、心身の調和的な発達の基盤に着目して指導がなされる自立活動において、学校卒業後の生活を見越したキャリア発達を目指した力の育成を図る。そのために、教員また施設へのアンケート調査を基にして作成した実態把握表と、それと連動したチェックシートの活用をすることで、3年間という限られた時間の中で行う自立活動の充実を図る。

(1) 研究上のキーワードの定義

本研究におけるキーワードは、研究の対象生徒となる「重度重複障害児」と、キャリア教育によって形成される「社会へとつながる力」、施設への調査を基に作られる「実態把握表」、また、実態把握表と連動した「チェックシート」である。以下では、これらのキーワードに対しての定義を述べる。

① 「重度重複障害児」

「重度重複障害児」については、特別支援学校学習指導要領解説総則等編（高等部）（平成31年）⁶⁾の第1章第9節には、「重複障害者とは、当該学校に就学することになった障害以外に他の障害を併せ有する生徒であり、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由及び病弱について、原則的には学校教育法施行令第22条の3において規定している程度の障害を複数併せ有する者を指している。しかし、教育課程を編成する上で、以下に示す規定を適用するに当たっては、指導上の必要性から、必ずしもこれに限定される必要はなく、言語障害や自閉症、情緒障害などを併せ有する場合も含めて考えてもよい。」と説明している。本研究における「重度重複障害児」とは、知的障害と肢体不自由の二つを併せ有するまたはその二つに加えて、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度の者と定義した。

② 「社会へとつながる力」

中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」では、キャリア教育で育成すべき力として「基礎的・汎用的能力」が示された。「基礎的・汎用的能力」は、「人間関係形成・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」の四つの能力によって構成されている。「人間関係形成・社会形成能力」は「自分の置かれている状況を受け止め、役割を果たしつつ他者と協力・協働して社会に参画し、今後の社会を積極的に形成することができる力」と示されている。また、「自己理解・自己管理能力」は「自分が『できること』『意義を感じる』『したいこと』について、社会との相互関係を保ちつつ、今後の自分自身の可能性を含めた肯定的な理解に基づき主体的に行動すると同時に、自らの思考や感情を律し、かつ、今後の成長のために進んで学ぼうとする力」と示されている。本研究では、これら二つの能力が大きく関連している。これらの能力を、人と関わる力について教員や施設に実施したアンケート結果の考察と関連付けて、意思表示の力、すなわち人と関わる力を育てることが、学校から社会へとつながる力の育成になると考え、本研究では「社会へとつながる力」とした。

③ 「実態把握表」

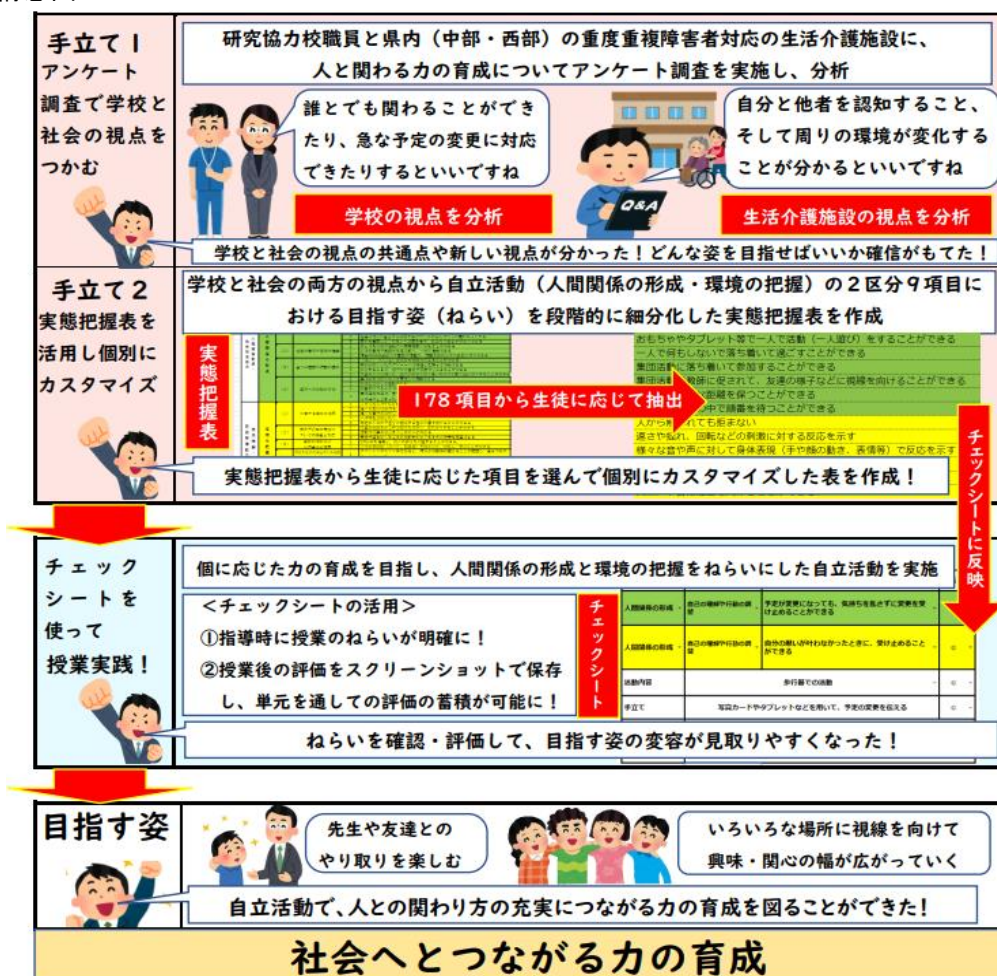
本研究における「実態把握表」とは、重度重複障害児の指導に当たっている教員と施設へのアンケート調査結果を基にして作成する、学校で育成したい資質・能力の一覧表である。調査の対象

となる施設は、協力校の生徒又は卒業生の居住地区や生活圏にある重度重複障害者対応の施設である。調査内容は、施設の特徴、施設における利用者に対しての評価票・実態把握表の有無、施設が望ましいと思う行動・態度・社会性、また、個別活動、集団活動、支援者との関わり、利用者同士の間わり、摂食、排泄、移動・移乗の七つの場面で重視する行動・態度・社会性についてとする。その調査結果を、キャリア発達における基礎的汎用的能力の「人間関係形成・社会形成能力」と「自己理解・自己管理能力」の視点と関連させて、自立活動の「人間関係の形成」と「環境の把握」の2区分9項目に分類・整理する。

④ 「チェックシート」

アンケートの調査結果を参考にして作成した、学校において育成したい力の実態把握表のデータと連動した「チェックシート」を Google スプレッドシートで作成する。チェックシートでは、自立活動の「人間関係の形成」と「環境の把握」の2区分をプルダウンで選び、それぞれの区分に対応した項目を選ぶ。各項目においての付けたい力は段階的に細分化された内容から選択できる。区分と項目、付けたい力の設定を完了したチェックシートを用いて、単元構想作成に活用したり、個別の指導計画の長期目標や短期目標を検討する際に活用したりする。また、授業の場面においても、前もってタブレット端末で Google スプレッドシートを開き、自立活動の時間におけるねらいを明確にすることが可能となる。また、授業後に短時間で評価できるようにねらいや活動内容、手立てをプルダウンで評価したり、授業についての簡易なメモを記述したりする。その後にはスクリーンショットで画面を保存し、毎時間の指導と評価の蓄積を行う。研究対象となる生徒の教育課程では、週時数 28 時間の中で特設した自立活動の時間が 17 時間設定されていることから、日々学習を積み重ねていくことで、「人間関係の形成」と「環境の把握」の2区分に焦点を合わせた自立活動の時間の充実を図ることができると考える。

2 研究構想図



V 研究の計画と方法

1 授業実践①

(1) 実践の概要

対象	研究協力校 第3学年 2名 (A、B)
実践期間	令和5年7月4日～7月14日 6時間
単元名	「いろいろな物に触れて、感覚を楽しもう」
単元の目標	いろいろな物に触れることで、新しい感覚や異なる感覚を体験する中で、自発的に触れようとしたり、経験が少ない活動に対しても教師とやり取りをしながら落ち着いて取り組んだりすることができる。

(2) 検証計画

生徒2名が同じ学習活動の中で、異なるそれぞれの「人間関係の形成」と「環境の把握」のねらいを達成するために、実態把握表試案（以下、試案）から生徒用にカスタマイズした表を用いて、本時のねらい・活動・手立てを定めることの有効性と、タブレット端末でチェックシートを活用し、授業前また授業後にねらいを確認したり授業後に短時間で評価したりすることの有効性を検証する。

2 授業実践②③

(1) 実践の概要

対象	研究協力校 第2学年 1名 (C)
実践期間	令和5年10月4日～10月19日 6時間
単元名	「目と手を使って遊ぼう」
単元の目標	好きな教材に手を伸ばし、教師に「やりたい」という気持ちを伝えることができる。

対象	研究協力校 第3学年2名 (A、B) 2学年1名 (C)
実践期間	令和5年11月1日～11月17日 7時間
単元名	「歩行器で先生や友達に会いに行こう」
単元の目標	歩行器での歩行や移動活動において、写真カードを提示して会いに行く人や予定の変更を確認し、会った人に自分から働きかけをしたり、気持ちを落ち着かせて取り組んだりすることができる。

(2) 検証計画

自立活動での区分「身体の動き」と結び付きやすい活動において、教員と施設へ実施したアンケート結果を基に細分化したねらいを段階的に整理し、試案に反映させた実態把握表と、それと連動したチェックシートを用いて、「人間関係の形成」と「環境の把握」のねらいを設定し、指導する。そして、実態把握表及びチェックシートが、単元を通してねらいに沿う系統立った指導を行うこと、生徒の発達の段階を見取りやすくすること、社会へとつながる力の育成を図る学習活動を段階的に設定しやすくすることに対する有効性を検証する。

3 抽出生徒

※ (C) の、11月における実態などを (C) として記述する。

- (C) 教師と関わるのが好きであり、特定のおもちゃが好きであるが、人や物を注視したり、追視したりすることは少ない。
- (A) 人と関わるのが好きであるが、自分が予期しない関わり方や慣れない活動の場合に、落ち着かず感情的になることがよく見られる。また、予定の変更に対応することが難しい。
- (B) 人と関わるのが好きであるが、周囲の環境に気を取られることがよくあるため、相手を注視することが難しい。慣れない環境に緊張しやすい。教師からの呼びかけに対する反応が見取りにくい。また、自分からの働きかけが難しく、相手からの働きかけや声かけを待つことが多い。
- (C) 人見知りはなく、おもちゃ等を介して教師と関わるができる。支援者からの受動的な関

わりが多く、自らコミュニケーションを取ろうとすることは少ない。

4 評価規準

- (C) 好きな教材に手を伸ばし、「やりたい」という気持ちを伝えることができる。
- (A) 自分が予期しない関わり方や慣れない活動、また予定の変更に対して、感情的にならず受け止めをすることができる。
- (B) 具体物や関わる相手を注視することができる。呼びかけに対して発声や身体の動きで答えたり、自分から発声や身体の動きで呼びかけたりして他者と関わろうとすることができる。
- (C) 教師の手を引いたり、視線を向けたりして「行きたい」という気持ちや要求を伝えることができる。

5 指導方針

- (C) 興味を引く好きな教材を用意し、教材を注視したり、追視したりする過程を経て、目と手の協応ができるようにする。
- (A) 生徒が慣れない活動を段階的に行っていく場面や要求が通らない場面、また予定の変更を伝える場面を設定し、教師とやり取りする中で折り合いをつけたり受け止めたりすることができるようにする。
- (B) タブレット端末や写真カード等で活動内容や会いに行く人を提示することで、特定の対象物や人を注視する場面を設定する。呼びかけに対して答えたときには称賛し、答えることへの意識付けを図る。また、自分から働きかけをするまで教師が待つ場面を設定し、呼びかけがあったときには即座に応え、本人の思いを受け止める。
- (C) 写真カードで移動する場所や活動内容の変更を示す。教師の提案や予定の変更を受け止められたときには称賛する。落ち着かない様子が見られたときには、落ち着くための時間を取り分けたり、言葉かけをしたりする。

VI 研究の成果と考察

1 授業実践①での検証について

授業実践①に向けて、試案を作成した。まずは、様々な先行研究を基にして、自立活動の「人間関係の形成」と「環境の把握」の2区分9項目において、生徒が身に付けたい力を文章表記した。次に、文章表記した生徒が身に付けたい力を同じカテゴリーごとにまとめ、それらを段階的に細分化し、項目が下に行くにつれて発達の段階が発展するつくりとした。例えば、図1の赤枠部分では、「一緒に活動する」というカテゴリーで、「特定の人→不特定の人」へ、5段階で段階が発展している。そのようにして、試案は128の項目になった。次に、対象生徒に定着している姿を規準とし

32	自分から他者へ何らかの方法で働きかけることができる
33	要求を実現してくれる人へ注意を向け、働きかけたりできる
1	特定の教師と一緒に活動に一定時間取り組むことができる
2	特定の教師以外の教師と一緒に活動に一定時間取り組むことができる
3	誰とでも一緒に活動に一定時間取り組むことができる
4	教師の表情や気持ちを感じ取り、一緒に活動できる
5	友達の表情や気持ちを感じ取り、一緒に活動できる
6	褒められたときや親切にしてもらったときに「うれしい」の表現ができる
7	褒められたときや親切にしてもらったときに「ありがとう」の表現ができる

図1 試案の一部抜粋（青線は発展する発達の段階、黄線は「一緒に活動する」というカテゴリー）

て、実態を踏まえて育てたい項目を試案から選択し、その生徒用にカスタマイズした表（図2）を作成した。また、学校に付与されているタブレット端末で活用できるように、その実態把握表と連動したチェックシート（図3）をGoogle スプレッドシートで作成した。チェックシートがカスタマイズされた実態把握表のデータと連動しており、授業において身に付けたい力（以下ねらい）の最大2項目をプ

人間関係の形成	他者との関わりの基礎	自分から他者へ何らかの方法で働きかけることができる
人間関係の形成	他者との関わりの基礎	自分から他者へ視線を向けて働きかけることができる
人間関係の形成	他者との関わりの基礎	要求を実現してくれる人へ注意を向けて、何らかの方法で働きかけをすることができる
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	拒否するときに、身体表現（手や顔の動き、表情等）で伝えることができる
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	予定が変更になっても、気持ちを乱さずに変更を受け止めることができる
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	予定が変更になっても、落ち着いて変更した予定に沿った行動を取ることができる
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	自分のやりたいことや関わりたい人を何らかの反応で伝えることができる
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	自分のやりたいことや関わりたい人を身体表現で伝えることができる
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	自分のやりたいことや関わりたい人を視線で伝えることができる
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	おもちゃやタブレット等で一人で活動（一人遊び）をすることができる
環境の把握	保有する感覚の活用	様々な音や声に対して何らかの方法で反応を示す
環境の把握	感覚や認知の特性についての理解と対応	手や顔、身体各部に人や物が触れると、何らかの方法で反応を示す
環境の把握	感覚の補助及び代行手段の活用	2つの具体物を選択肢として提示して、比較し、選ぶことができる
環境の把握	感覚の補助及び代行手段の活用	3つ以上の具体物を選択肢として提示して、比較し、選ぶことができる
環境の把握	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	提示された物に対して手を伸ばすことができる
環境の把握	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	提示された物を触ることができる
環境の把握	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	提示された物を握ることができる
環境の把握	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	握んだものを触ったまま・握んだまま動かすことができる

図2 実際にカスタマイズした表（一部抜粋）

区分	項目	付けたい力	評価
人間関係の形成	他者との関わりの基礎	特定の教師からの呼びかけ等の関わりに対して身体表現（手や顔の動き、表情等）で答える	◎
環境の把握	認知や行動の手がかりとなる概念の形成	提示された物を触ることができる	◎
活動内容	いろいろな素材に触れる		○
手立て	大型テレビと具体物を用いて、活動内容を知る		○
振り返り	A 落ち着いていた B 画面をよく見て理解していた		

図3 授業実践①のチェックシート

ルダウンで選択できる。また、授業後の評価（3段階）をプルダウンで選択でき、活動の手立てや授業後の評価等のメモは自由記述できるように設定した。

授業実践①では、実践対象学級の生徒2名が同じ学習活動の中で、異なるそれぞれの「人間関係の形成」と「環境の把握」のねらいを達成するために、カスタマイズされた実態把握表を用いて、本時のねらい・活動・手立てを定めることの有効性と、タブレット端末でチェックシートを活用し授業前また授業中にねらいを確認したり授業後に短時間で評価したりすることの有効性を検証した。

まず、実態把握表をそれぞれの生徒に合わせてカスタマイズすることで、1年間を通じて育てていきたい力を設定したり、各単元における本時のねらい・活動・手立てを定めたりすることの有効性の考察である。カスタマイズした表の作成においては、まず、試案から生徒の実態として現在よく見られる生徒の姿を見付ける。その姿を規準として、教師や保護者が考える、更に育てていきたいねらいを段階的に選択すると、128の項目からその生徒用に抽出された個別の表、つまりカスタマイズした表が作成される。この表によって、生徒が今できることと、今後目標にしたいねらいを整理することができ、生徒の実態に合った単元の目標設定や単元構想をすることができる。

チェックシートについては、カスタマイズした表と連動し、プルダウンで二つのねらいを選ぶことができ、単元で設定した手立てを記入できる。授業においてはチェックシートによって、ねらいや手立てを細かに確認することができる。また、授業後に3段階で生徒の到達度を評価することと、スクリーンショット機能でタブレット端末に保存することで、短時間で授業の評価に活用できる。さらに、次の授業に向けてスモールステップでねらいを設定できるという利点がある。

授業実践①では「いろいろな素材に触れてみよう」という、素材に触れる活動とその手立てを設定した。素材に触れることが苦手な生徒A（以下A）と、具体物を提示しても注視しないことが多い生徒B（以下B）に対して、カスタマイズした表を基に、それぞれに応じたねらいを設定し、学習活動を行った。集団活動においても、個々のねらいが異なるので、個に応じた指導をするためにねらいを明確にすることが重要である。授業の初めに、また授業中においても教師がチェックシー

トでねらいを確認した。その結果、ねらいを明確にし、生徒のその時の状態に応じて活動内容や手立てを変更したとしてもねらいを変えずに指導することで、ねらいに到達するための力を身に付けることができていた。具体的には、Aに対しては「二つの具体物を選択肢として提示して、比較し、選ぶことができる（環境の把握（3）感覚の補助及び代行手段の活用）」というねらいを設定したが、提示された素材を選択せず、手で払いのけようとするのがあった。そこで、Aが気持ちを落ち着かせることができるように教師がやり取りをし、気持ちを落ち着かせる支援をした。再度、二つの素材を提示したところ、Aは手で払いのけず、二つの素材を見比べて、手を伸ばして選択することができた。また、Bに対しては「視覚的手掛かりを基に物事を理解できる（環境の把握（2）感覚や認知の特性についての理解と対応）」というねらいを設定した。授業の初めに、テレビを見ることは好きなため、大きいテレビ画面で活動内容について視覚的に伝えたと、テレビ画面をよく見ていた。次にテレビ画面に映された物と同じ素材を、Bの目の前で提示すると同時にテレビ画面を消すと、視線がテレビ画面から実物の素材に移っていた。健康状態も良好で、活動にも意欲的であったため、Aと同じねらいも達成できるのではないかと思う場面もあったが、次第に集中が切れてしまい、提示された素材を注視しないことがあった。そこで、Bの活動内容を、Aが活動する様子を見ることに変更したり、場所を移動して素材が収納されている棚に近付いたりして気持ちを切り替える手立てを取り、初めに設定したねらいを変えずに指導を継続した。1時間のみでは力の見取りが難しいと思われたため、次の時間も同じねらいを設定して指導した。健康状態は前時ほど良好ではなかったが、前時の振り返りを前時の学習を記録した映像で確認したり、前時の導入と同じ視覚支援をしたりすることで、活動に見通しをもつことができ、素材を注視することが増えていた。

本実践では、授業時間の中で活動を多くするためにねらいを変えてしまうと、新たなねらいの下に指導を始めることになり、その時間までの積み上げがリセットされてしまうことになると思った。また、ねらいを変えて、活動や手立てを変えないことは、活動を継続することが目的となってしまう、本来生徒に身に付けたい力の積み上げが難しくなるのではないかと考えた。そこで、カスタマイズした表を基にねらいを変えずに、活動や場面、支援を変えることで、同じねらいで授業を継続した。活動に取り組む時間が短くなってしまいう時もあったが、素材に触れることに慣れたり、物を注視する場面が多く見られたりするようになり、実態把握表によって、適切なねらいや活動、手立てを定められることが実証できた。

次に、タブレット端末でチェックシートを使うことの有効性についての考察である。授業前にチェックシートを確認することで、教師は本時のねらいが何かを意識して授業に臨むことができた。また、授業中の生徒の状況により、ねらいがぶれてしまうことがあるが、タブレット端末のホームボタンを押すだけでチェックシートを開き、すぐに確認することができた。また、授業後に三段階でねらい、活動内容、手立ての評価を短時間で行うことができ、スクリーンショット機能で評価後の画面を保存することで、評価の蓄積ができた。

以上のことから、本研究の授業実践①では、生徒2名が同じ学習活動の中で、異なるそれぞれの「人間関係の形成」と「環境の把握」のねらいを達成するために、カスタマイズした表を用いて、本時のねらい・活動・手立てを定めることと、タブレット端末でチェックシートを活用し授業前また授業中にねらいを確認したり授業後に短時間で評価したりすることについての有効性が検証できたと考察した。

2 授業実践②③での検証について

授業実践②③に向けて、協力校と施設とからのアンケート調査結果を比較分析した。分析の結果、共通の視点が多く、大きな乖離はなかった。併せて、授業実践①で活用した試案にはない視点を多く得られたため、この結果を反映し、施設から共通して多く挙げた視点を基に新しい項目を50項目追加して、合計178の項目で構成する実態把握表に改訂した。授業実践②③では、その実態把握表とチェックシートを用いて、自立活動での区分「身体の動き」と結び付きやすい活動において、「人間関係の形成」と「環境の把握」に焦点化したねらいを設定し指導する。そして、単元を通し

てねらいに沿う系統立った指導を行い、細分化したねらいを基に生徒の変容が見取りやすくなり、人と関わる力を段階的に育てることができたかを検証することとした。

(1) 授業実践②

「目と手を使って遊ぼう」（全6時間計画）という単元で、教材操作で目と手の協応学習において、人や物への注視や追視と自分の意思を伝えることを目的とした自立活動を行った。対象生徒C（以下C）は、人や物を注視したり追視したりすることが難しく、意思の表出が捉えにくいという課題がある。本単元において、Cが興味をもちやすい教材を用意し、それらを示して目を向ける場面や、手を伸ばして選択したり操作したりする場面を設定することで、注視したり追視したりする力や、担任にどの教材を使いたいかを伝える力を付けることをねらいとした。1時間目のねらいとして、①「教師からの呼びかけに対して何らかの方法で反応すること」と、②「提示された教材に触れること」の二つを設定した。①のねらいにおいては、実態として人の動きや音、また教師からの呼び掛けに対して、反応する様子が見られていた。指導時間を経ていくことに、呼び掛けに対して「何らかの反応」から「視線を向ける」に変えて、呼び掛けに反応を示した後、Cの視界に担任が顔を覗かせたり、よく見ている担任の手を差し込んだりして視線を向ける手立てを行った。やり取りの中で担任に対して行為を向ける、という次の段階として、「やりたいことを何らかの反応で伝える」というねらいを設定し、Cの表出を注意深く観察した。Cは担任の手を取って自分がやりたい、教材操作を続けたい、終わりにしたい、を伝える様子が見られたため、担任がCの視界に手を差し込んだり、教材を担任が触れたり指で叩いたりする支援をした。担任の手に気付くと、手を伸ばして、活動を続けたい、終わりにしたい、別の教材がよい、などを伝え、次の段階である「やりたいことを身体表現で伝える」というねらいを達成することができた。教材に視線を向けて選んだり操作したりするようになったことから、ねらいを「やりたいことを視線で伝える」に変えて、その手立てとしてCが担任に目を向けるまで間を取って待つと、顔を上げて担任に視線を向ける様子が見られるようになった。②のねらいにおいては、実態として自分が好きなおもちゃに手を伸ばして遊ぶ様子が見られていたが、手の感覚だけで確認しているようで、目を向けている様子が捉えにくかった。指導時間を経ていくことに、教材に「触れる」から教材を「つかむ」にねらいを変えて、Cにつかむ動作を教師が示範したり、間を置いて待ったりした。また、教材を操作する際には、担任が教材に手を近付けたり、指で教材をたたいたり、一緒につかむなどの支援をして、Cが操作している教材を注視・追視できるような支援を行った。その結果、Cが教材を注視する頻度が増えてきた。Cは使いたい教材をよく見てからつかんだり、使わない教材を手で払いのける表出が見られた。つかむ・払いのけるによる、行う・行わないの表出を見取れただけではなく、教材に顔を向けて注視している様子が見られたため、ねらいを二択、三択以上と段階的に変えていき、6時間目には四択で選択することができた。実践を経て、日常生活の中でも、教師に顔を向けて関わろうとしたり、顔を上げて行きたい方向に視線を向けたりする様子が見られるようになった（図4）。この実践では、Cが物を注視したり教材操作している手を追視したりする姿や、担任に視線を向けたり、物をつかんだり払いのけたり、担任の手を取って動かそうとしたりして自分の意思を伝えようとする姿をはっきりと見取ることができた。それは、チェック

人間関係の形成	他者との関わり基礎	特定の教師からの呼びかけ等の関わりに対して何らかの反応で答える	○
環境の把握	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	提示された物に触れることができる	○
振り返り	・複数の教材を用いて、生徒の視界に入る位置に提示すると、教材に触れることができていた。		
人間関係の形成	他者との関わり基礎	特定の教師からの呼びかけ等の関わりに対して視線を向ける	○
環境の把握	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	提示された物を掴むことができる	○
振り返り	視界の中で提示された教材を掴んで遊ぶことができた		
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	自分のやりたいことや関わりたい人を身体表現で伝えることができる	○
環境の把握	感覚の補助及び代行手段の活用	2つの具体物を選択肢として提示して、比較し、選ぶことができる	○
振り返り	教材を1つずつ提示してから、2択の選択をすと、やりたいものに手を伸ばすことができた。		
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	自分のやりたいことや関わりたい人を視線で伝えることができる	○
環境の把握	感覚の補助及び代行手段の活用	3つ以上の具体物を選択肢として提示して、比較し、選ぶことができる	○
振り返り	教材に視線を向けて、やりたいもの、やりたくないものを選択できた。		

図4 1, 2, 4, 6時間目のチェックシート

シートを活用した毎時間の振り返りにおいて、評価が◎の時はねらいを次の段階に発展させ、○の時は次回も同じねらいを設定し、▲の時はねらいや手立ての見直しの規準としたことや、振り返りで生徒の様子などメモで記録して、次の授業でのねらいや手立ての設定に活用したことで、ねらいに焦点化をした指導支援を継続して行った成果であると考え。併せて、教師がCの表出を見取れるような手立てを意識することで、細かな表出を収集し、時間ごとにスモールステップでねらいを一貫して達成していくことができた成果であると考え。

(2) 授業実践③

「歩行器で友達や先生に会いに行こう」(全7時間計画)という単元で、予定の変更や予想外のことを受け止めることや人との関わり方を目的とした歩行活動の学習を行った。対象生徒は3名でそれぞれの実態は次のとおりである。Aは、予定の変更や予想外のことへの対応が難しいことがある。Bは人や物への注視や追視や自分から他者への働きかけの表出(身体表現や発声)が難しい。Cは人に対して視線を向けることや、自分から他者への働きかけの表出が難しい。本単元では、歩行器で人に会うという活動の中で、それぞれ異なるねらいを設定した。

Aは、教師が意図的に予定の変更を告げたり代案を提示したりする中で、丁寧にやり取りをしたりAの思いを受け止めたりする支援を通して、予定の変更を受け止めたり、代案を受け入れたりすることをねらいとした。行き先や会う人の予定変更を告げられると、少し動揺したり当初の予定の場所に行こうとしたりする様子が見られたが、担任の丁寧な関わりでやり取りをする中で予定の変更を受け止めて、代案を受け入れて次の予定を確認した後に自分から歩行器を方向転換し、別の場所に向かうことができた(図5)。授業を重ねていくごとに、受け止めてから予定変更への移行がスムーズになったり、気持ちを落ち着かせることができるようになったりしてきた(図6)。保護者からは、この実践期間中に家庭でも受け止めがよくできている様子が見られたと報告があった。

Bは、人と関わることが好きではあるが、自分からの働きかけが難しく、保護者からは自分の存在をアピールできるようになってほしいという願いがあった。そのため、呼び掛け等の関わりに対して働きかけをすることをねらいとした。Bは、会った人に明るい口調で話しかけられると身体表現で嬉しさを表現していた。実践当初は、発声での働きかけを目標と検討していたが、近くにいた当研修員の腕をBからつかむことがあったため、握手が自分からの働きかけになるのでは、という仮説を立てた。会った人にはBの手の平の下に手を差し入れて、握手を促すように依頼をし、会った人と毎回握手をする活動を継続して行った。握手に対しては、会った人から行くとそれに対して返す様子が見られたが、差し入れられた手の平に気付くと自分から握手をしたり、相手に視線を向けたりすることが増えてきた。また、会いに行く途中、確認のためタブレット端末の画面で誰に会いに行くのかを示すと視線を向けてよく見ており、会った人に対しては、担任が存在を伝えると顔



図5 予定の変更を受け止めている様子

人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	自分のやりたいことや関わりたい人を身体表現で伝えることができる	◎
環境の把握	感覚や認知の特性についての理解と対応	視覚の手がかり(写真)をもとに物事を理解できる	◎
振り返り	友達に遭遇するとうつらいこうとしてしまう。行き先(自活室)に着いたが、入らず置いてあったため、感情的になってしまった。		
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	予定が変更になっても、気持ちを乱さずに変更を受け止めることができる	○
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	自分の願いが叶わなかったときに、受け止めることができる	○
振り返り	回を重ねるごとに、予定の変更を落ち着いて受け止めていた。代案も受け入れて、自活室前で自分から方向転換をしていた。		
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	予定が変更になっても、落ち着いて変更した予定に沿った行動を取ることができる	○
人間関係の形成	自己の理解や行動の調整	自分の願いが叶わなかったときに、代案を受け入れることができる	○
振り返り	予定の変更を伝えると、3度拒否したが4度目に受け止めて、予定を変更して行動することができた。		

図6 1, 4, 6時間目のチェックシート

を上げて視線を向けることが増えた（図7）。授業後に歩行器からマット状に移乗し仰臥位になっているBに当研修員が教室から去ることを告げると、左手を上方向に伸ばした。その行動が4回続いたため、手を伸ばして、握手をしようというBからの働き掛けであると考へた（図8）。

Cは、授業実践②を経て、顔を上げて視線を向けたり、意思の表出が捉えやすくなったりしたことを踏まえて、人に会ったときには、歩行器をロックして立ち止まり、意識的に顔を上げて相手に視線を向け、手を使って挨拶をしたりやり取りをしたりすることをねらいとした。担任が人の存在を声掛けやCの視界内で指さして伝えて、視線を向けることを促したり、担任の手をCの手に近付けたことで、Cは相手に顔を上げて視線を向けたり、Cが自分の手で相手の手をつかんだり、担任の手を取って使ったりして挨拶をしたり、やり取りをしたりする場面が多く見られるようになった。授業後、当研修員が関わろうとして近付くと、Cが自分から手を伸ばして、当研修員の手を握り挨拶をする姿も見られた。

この実践では、生徒3名が歩行器で人へ行く活動において、それぞれの生徒に対して異なるねらいを設定したが、教師がねらいを明確にして指導支援に当たることで、ねらいに焦点化した見取りをすることができた。また、ねらいに関わる細かい表出を捉え、次の段階につなげる意図的な表出を促すことで、表出が明確なものとなり、頻度も多くなる様子が見られた。それは、授業実践②と同様に、チェックシートを活用して、時間ごとにスモールステップでねらいを一貫して達成していくことができた成果であると考えられる。

Ⅶ 研究のまとめ

1 成果

- 協力校と施設にアンケート実施をし、社会へとつながる力の視点を調査することで、視点の共通点や特に社会が考える視点が分かり、目指す生徒の姿に確信をもつことができた。
- ねらいを段階的に細分化してあるため178の項目は多いが、生徒の実態に合わせて項目を選ぶだけで生徒用にカスタマイズした表を作成することで、目指す力を捉えやすくなった。
- 実態把握表の項目が細分化されているため、個に応じた単元目標設定や単元構想ができた。
- タブレット端末は教室に常置しやすいこと、持ち運びが容易であること、画面を拡大してねらいだけが大きく表示できること、また、ホームボタンでアプリの切り替えが容易なことから、タブレット端末でのチェックシートは使いやすいと考える。
- 授業において、チェックシートでねらいを細かに確認することで、その時の生徒の実態に合わせて活動内容や手立てを変えたとしても、ねらいを達成するための一貫した指導支援をすることができ、本来生徒に付けたいと考える力の育成の積み上げを図ることができた。

人間関係の形成	他者との関わり基礎	特定の教師以外の人からの呼びかけ等の関わりに対して何らかの反応で答える	○
環境の把握	保有する感覚の活用	人の声や音に注意を向けることができる。	○
振り返り	顔を上げ、周囲を見回していた。呼びかけに対して視線を向けて、発声をする時もあった。		
人間関係の形成	他者との関わり基礎	特定の教師からの呼びかけ等の関わりに対して視線を向ける	○
人間関係の形成	他者との関わり基礎	特定の教師以外の人からの呼びかけ等の関わりに対して身体表現（手や顔の動き、表情等）で答える	○
振り返り	特定の教師以外の人からの呼びかけに対して、手を振り反応することができた。		
人間関係の形成	他者との関わり基礎	特定の教師からの呼びかけ等の関わりに対して身体表現（手や顔の動き、表情等）で答える	○
人間関係の形成	他者との関わり基礎	特定の教師からの呼びかけ等の関わりに対して声を出す	○
振り返り	タブレットで会いに行く人の写真を見せると、顔を上げ、その人がいる方向に顔を向けていた。握手の際、指が大きく動き、力が入る瞬間が明確に分かった。		

図7 2, 4, 6時間目のチェックシート



図8 Bから手を伸ばして握手をしている様子

- 授業後のチェックシートでの評価をプルダウンで3段階の中から選択するだけでなく、振り返り欄に参考となる簡易メモを記録することで、単元を通しての評価につなげることができた。また、評価後にタブレット端末のスクリーンショット機能でチェックシートを保存し、指導ごとと比較することで、日々の積み重ねが容易に、かつ視覚的に確認できた。生徒の細かな表出が捉えやすくなり、最終的に付けたい力に向けて系統立ってスモールステップでねらいを設定することができた。

2 課題

実態把握表の妥当性について、さらに実践と分析を積み重ねて継続的に検証し、個々の生徒に応じた様々なニーズに対応するためにも、項目の内容について改訂し続けていく必要がある。

Ⅶ 提言

実態把握表に記載されている項目は、生徒の具体的な姿を細分化・文字化することで、重度重複障害児の発達の段階を視覚的に理解しやすくしたものである。特に重度重複障害児への指導支援の経験が少ない教師にとっては、どのような姿を目指せばよいかを検討する指標となる。学校と施設の視点を取り入れた実態把握表を参考にすることで、個別の指導計画作成や単元構想において、社会へとつながる力の育成を図るために有効な手立てとなると考える。また、チェックシートは授業の評価と次時へのねらいを短時間で設定できるツールであり、的確な評価とねらいの設定ができると共に、教師の負担も軽減できる。

学校と施設の視点を取り入れた実態把握表を基に一貫した指導や支援を通して社会へとつながる力を身に付けることで、本人が伝わりやすい意思表示をすることができ、関わる相手が表出を受け取ることができる。このように、やり取りが円滑になる中で、人と関わる喜びが互いに増す。卒業後の生活が充実し、多くの人と関わることができ、社会参画の機会が増えていく。自分の思いが伝わる喜びと相手から返ってくる思いのやり取りで、自分と周りの人間関係が豊かになるウェルビーイングにつながる生活のために、この研究が重度重複障害児を含む全ての人が共生する社会の実現への一助になれば幸いである。

<引用文献>

- 1) 文部科学省 特別支援学校高等部学習指導要領(2019)
- 2) 文部科学省 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)(2018)
- 3) 中央教育審議会(2011) 「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申)」
- 4) 群馬県教育委員会(2023) 「第3期群馬県特別支援教育推進計画」
- 5) 越智 文香、他(2018) 「肢体不自由児童生徒のキャリア教育における指導内容の検討」
- 6) 文部科学省 特別支援学校学習指導要領解説総則等編(高等部)(2019)

<参考文献>

- ・長崎自立活動研究会(2019) 「自立活動学習活動内容要素表」
- ・広島県立福山特別支援学校(2023) 「重度重複障害児のアセスメントチェックリスト」
- ・古川勝也編集、一木薫編著(2016) 「自立活動の理念と実践」 ジアース教育新社

<担当指導主事>

町田 直紀 澤田 佳祐