琉球大学学術リポジトリ

知的障害特別支援学級における児童の主体的な活動を促す指導の工夫
―的確な実態把握を踏まえた自立活動の実践を通して―

メタデータ	言語: ja 出版者: 琉球大学大学院教育学研究科 公開日: 2022-05-30 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 長谷川, 智子 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.24564/0002017989

知的障害特別支援学級における児童の主体的な活動を促す指導の工夫

－的確な実態把握を踏まえた自立活動の実践を通して－

Ingenuity of Guidance to Encourage Children's Independent Activities in the Intellectual Special Support Class: Practice of Independence Activities Based on Accurate Grasp of the Actual Situation

長谷川　智子
Tomoko HASEGAWA

琉球大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻・宜野湾市立嘉数小学校

１．テーマ設定理由

文部科学省（2018a）で示されている知的障害のある児童生徒の学習上の特性として「成功体験が少ないことなどにより，主体的に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い。（中略）児童生徒の自信や主体的に取り組む意欲を育むことが重要となる」と述べている。つまり，障害のある児童生徒の教育実践では，「主体性」の育成が求められ，その工夫と改善が必要不可欠であるといえる。同様に，学習及び生活上の困難を改善・克服していくことを目標にしている自立活動においても主体性の育成は必須であり，指導においては主体的活動を意識して取り組まなければならない。

自立活動の指導は，文部科学省(2018b)において「児童生徒が意欲的，主体的に自分の学習課題に取り組めるようにするには，児童生徒が自分の課題，つまり，具体化された学習課題を認識し，自覚できるようにすることが大切である。自分が何のために，何をするのかを理解し，学習への意欲がわいてくるような指導内容を取り上げることが大切である」とし，(ア）児童生徒にとって解決可能で，取り組みやすい指導内容にすること(イ)児童生徒が興味･関心をもって取り組めるような指導内容にすること(ウ）児童生徒が，目標を自覚し，意欲的に取り組んだことが成功に結び付いたということを実感できる指導内容にすること，という指導内容を設定していくことの必要性を示している。

また，濱﨑（2017）は，「知的障害のある児童生徒は相手から発信された情報を理解すること，記憶すること及び抽象的に考えることに困難さがあるため，情報を理解しやすい環境設定を行い，生活に結び付いた具体的な活動において成功体験を積ませる，主体的活動ができやすい状況を設定することが大切である」とし，「知的障害のある児童生徒の『主体的な学び』を促すために重要である」と述べている。しかし，筆者のこれまでの特別支援学級での実践は，知的障害児個々の障害特性に対する理解や実態に応じた教育課程についての認識が十分でないことから，児童の主体性を促す指導を意識できず教師主導の実践となっていた。横澤・及川（2018）は，「的確な実態把握に基づいた指導・支援は児童・生徒の学びやすさ，主体的な学びにつなげるために不可欠なものである」と述べている。また辻（2015）は，「実態調査の基本の第一歩は，まず行動観察から始め，自分自身の見抜く目を信じて，子どもから大いに学び感じ取ることで発達の状況や問題行動が見えてくる」と示している。換言するならば，担任が検査の結果等の形式的な実態調査のみに縛られてしまうと，本当の実態が隠れてしまう部分もあると言える。

以上のことから，児童が主体的に活動し自立活動で学んだことを生活や学習に活かす力につなげていくためには，児童の障害における特性を理解し，行動観察を含めた的確な実態把握，その児童の実態に基づいた「自立活動」の指導計画の作成と活用及び主体的な活動を促すための教材等の工夫が必要であると考え，本テーマを設定した。

２．研究の目的

自立活動の指導を通して，児童の主体的な活動を促すための実態把握の方法や教材・環境設定の工夫を含めた指導及び評価の方法について明らかにしていく。

３．研究内容

(1) 知的障害のある児童生徒の学習上の特性について

知的障害のある児童生徒の学習上の特性について文部科学省 (2018a) は,「学習によって得た知識や技能が断片的になりやすく,実際の生活の場面の中で生かすことが難しい」と述べており,実際の生活場面に即しながら,繰り返して学習し,必要な知識や技能等を身につけられるようにする継続的,段階的な指導が求められている。また,「成功経験が少ないことなどにより，主体的に活動に取り組む意欲が十分に育っていないことが多い」と指摘されており，その改善のためには「学習の過程で，児童生徒が頑張っているところやできたところを細かく認めたり，賞賛したりすることで，児童生徒の自信や主体的に取り組む意欲を育む」ことが重要であると示されている。さらに岡野（2018）は「知的障害の児童・生徒の特性から指導面では実際の生活場面に合わせながら，何度も繰り返して根気よく学習することが必要になる。知識や技能等を身に付けられるように，継続的で細やかな段階的な指導がとても重要となる」と述べている。以上のことから知的障害教育の主体的な活動においては,「実際の生活場面」を意識して「成功体験」や「繰り返しの学習」を「積み重ねていく」ことが大切であると考えられ，本研究においてもその視点で研究を進めていくこととする。

(2) 主体的な活動について

井上（2020）は「将来のために，教育の中では子ども自らが，主体的に生きること，その手立てを見つけ，生きる喜びを感じることのできる主体的な生き方が学べるようにするところに自立活動の意味がある」と述べている。前述したように，学習指導要領においても主体的な活動は重要視され，児童にとって「具体化された学習課題を認識し，自覚できるようにすることが大切である。自分が何のために，何をするのかを理解し，学習への意欲がわいてくるような指導内容を取り上げることが大切」であると述べている。

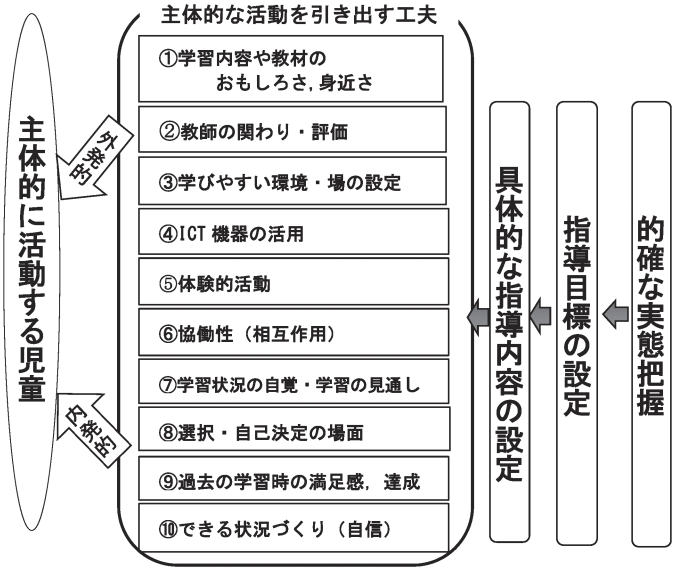

図１　子どもの主体的な活動を引き出す指導の工夫

また，兼澤（2012）は，主体的な活動を「すべきことが分かり，納得して行う，あるいは自分の意志で自発的に行う」と定義し，主体的な活動を促すためには，生徒の「できつつある」ところに注目して,「自らできる」に変えていくことが必要であると述べている。さらに主体的に活動させるための工夫として澤井(2020)は，子どもの主体的な学びを引き出すためには,「課題が子供に届いているかを確認し（中略）丁寧にやり取りをして，予想を引き出し，子供が少しでも自力で前に進むことが大切である」と述べている。また,「『内発的』な動機づけから生まれる主体性にもっと目を向けていく必要がある」とし,「そうした活動・場面を設定しない限り，主体的に学ぶ子供は育たない」と述べている。以上のことから,澤井の子供の主体的な学びを引き出す手立て例を参考に,実態把握から指導目標の設定，具体的な指導内容の設定，主体的な活動を引き出す指導の工夫を図１に示した。

(3) 的確な実態把握とは

菊池（2020）は，知的障害教育における自立活動の課題の一つとして「個々の実態把握と背景要因の分析」を挙げ，「すべての知的障害というくくりで捉えず，個々の児童生徒の実態把握と困難さの背景要因を分析していくことが必要である」と述べている。さらに工藤（2011）は，「実態把握」について，「対象について多くの方法を用いて多面的に調べ，指導の立案，実施，評価に対して価値ある情報を与えることである」と述べている。工藤の実態把握の方法を参照に，自校の特別支援学級担任及び大学教員など複数の意見を踏まえ，本研究で活用できる実態把握の方法を整理した（表１）。

表１　４つの実態把握の方法

実態把握の方法	実態把握の特徴と例
（１）学習の記録による実態把握	普段の様子を把握し，つまずきの背景を理解し指導に役立てるという意味でも重要な情報が得られる。 ・学習ノート，プリントや作文，通知表，絵や展示物などの作品
（２）観察による実態把握	行動や情緒の特性，環境の特性，対象児童生徒と環境の関わりについて情報を得ることができる。 ・持続性，多動性，衝動性，コミュニケーション，社会性，こだわり，情緒の安定，姿勢，身だしなみなど
（３）面接による実態把握	保護者や担任，本人との面接では，現在までの経過や保護者の教育方針などを聞くことができ，今後の指導方針に役立てることができる。 ・家庭訪問，個人面談など
（４）諸検査による実態把握	諸検査については，（１）～（３）で得た情報を裏付けるものとして，またはさらに詳しく知りたい内容について，用途に応じて用いることが有効である。 ・WISC-IV，新版Ｋ式発達検査，S-M 社会生活能力検査など

上記を踏まえ，本研究では「的確な実態把握から導き出した課題に対して，児童が意欲的に取り組み，解決をめざす姿」を「主体的な活動」と捉え研究を進めていくこととした。その際の「意欲的」とは，自分で課題に取り組もうとする姿であるが，成功体験を目指していく上では，困ったときや，助けてほしい時には子ども自らが SOS を出すことができる，一人でできる状況を作るためにヒントや補助具を活用し取り組む場合も意欲的に取り組むと捉えた。

４．研究の対象と方法

（１）研究対象

２年生３名，３年生２名，４年生２名　計７名　知的障害特別支援学級

（２）研究方法

①的確な実態把握→表１を参照に実態を把握し，個別の指導計画を作成
②主体的な活動を意識した実践→図１を参照に授業の工夫・改善
③検証→ビデオ分析，複数の教諭からの聞き取り，特別支援教育支援員との情報交換・共通確認，行動観察，児童の作品

本稿では，生活や学習上の課題が実態把握において顕著となったＸ児とＹ児に着目して実践を報告する。

５．研究の実際

(1) Ｘ児の実践

①実態把握と自立活動の目標設定

表１を参考にＸ児の実態把握と自立活動の６区分から捉えた実態及び目標設定を表２に示した。目標については，児童と保護者のニーズを踏まえた個別の教育支援計画を検討したうえで設定した。表２下線に示した実態から，Ｘ児の生活の場を広げるための一人でできる排泄指導，さらに快の状態を保つことで落ち着いて学習に取り組むことを優先に，トイレでのふき取りを課題として取り上げた。

本稿では，太枠部分で示した自立活動の時間においてトイレットペーパーのたたみ方について取り組んだ実践を報告する。自立活動の指導は実態を踏まえ，できつつある所に焦点をあて，主体的な活動を促すためにスモールステップで実践できるようにした。

表２　Ｘ児の実態把握（一部抜粋）と６区分から捉えた実態・目標

実態把握の方法	実態把握で見られた特徴
（１）学習の記録	・ひらがなについては読み書きできる。なぞり書きで文字を書くことができるが，マスの中に入れることが難しい。数については 10 までの数唱はできるが数概念の形成は不十分。
（２）行動観察	・言語によるコミュニケーションが難しい（オウム返し）。自分の要求を相手に伝えることができず，教室内を動き回る。要求が満たされない場合は，物を投げたり，人をつねったりするなどの行動が見られる。 ・トイレについては自分で行くことができるが，トイレットペーパーを自分で適量切って使うことができず（短すぎる）十分にふき取ることが難しい。 ・人と視線を合わせることがほとんどないが声をかけた時には視線を合わせる場面も見られる。 ・絵や写真を提示しながら指示すると視線を向け，確認しようとする行動が見られる。 ・注意を向けると，簡単な動作を模倣することができる。
（３）保護者との面談	・6 月に面談を行い，食品アレルギーについての確認や家での様子などを確認した。また，これからの学習についての共通確認と個別の教育支援計画について共通確認も行った。
（４）諸検査	・新版 K 式発達検査 2001，S-M 社会生活能力検査などから，得意なこと，苦手なことなどを確認した。

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
生活リズムは整っている。 トイレでのふき取りに課題。	自分の気持ちを伝えることが難しい。要求がうまく伝わらないと泣いたりつねったりする。	特定の教師であればかかわりに気付くことができる。 集団での参加（友達と一緒に遊ぶ）は難しい。	持ち物の準備や片づけを行うのがまだ難しい。学習活動の流れを把握することが難しい。	体を動かすことを好む。排泄後のトイレットペーパーでのふき取りが不十分。また，適切な量のペーパーを自分で取ることが難しい。	言語でのコミュニケーションは難しい。絵を描くときに時々クレーン現象が見られる。

長期目標	学習活動の流れを把握し，活動に取り組むことができる。	**自分で意識して身体の清潔を保つことができる。**	自分で持ち物の準備・片づけができる。
短期目標	学習活動の順番を理解し，一緒に活動に取り組むことができる。	**トイレットペーパーを適量とり，きちんと拭くことができる。**	登校後の朝の活動（ランドセルの片付け・ノートの提出など）が自分でできる。
指導内容	・学習に使用する具体物を提示し，活動の見通しを持たせる。 ・学習に集中できる時間を確認しながら活動量を調整し行う。	**・長さの目安を具体的に確認し，適切なトイレットペーパーの長さを出して自分で切る。** **・トイレットペーパーをたたむ広さを確認しながら一緒にたたむ練習を行う。** **・フェイスタオルをたたむ練習を行う。**	・活動の流れで必要なものと写真とのマッチングを行う。 ・活動の手順をボードに示して，提示しながら確認させる。

②実践内容

Ｘ児の実態把握を踏まえたうえで，成功体験を増やしながら自信をつけさせ，主体的な活動を促進していくために図１の⑩で示した「できる状況づくり」に焦点をあて取り組んだ。表３は，Ｘ児のできること等の実態と主体的活動を目指した指導の工夫である。表３を踏まえて自立活動の実践を行った内容を表４に示す。

表３　Ｘ児の自立活動における指導の工夫　（　）は図１の番号

現在できること・できつつあること	指導の工夫
巻き取りやすいように置いてあればトイレットペーパーを引っ張ることができる。	目の前にトイレと同じようにペーパーがあればペーパーに手を伸ばすことができることから，活動前にペーパーを設置して活動を把握させる（①③）。
活動の終わりが見えると最後まで活動することができる。	仕切りを入れた箱を使用して見通しを持たせるようにした（⑦）。
トイレットペーパーを手で切ることができる。	具体的な長さを提示すればその長さを意識して切ることができるため，目安となる長さ（今回は膝までの長さ）を提示する（⑩）。
具体的な大きさ・たたみ方を見せながらであれば模倣してたたむことができる。	活動内容を理解させるために，たたみ方のモデルを見せる。たたむ動作に擬音語を使用してたたむイメージを持たせる（①）。
好きな課題は自分で行うことができる。	活動終了後に好きな課題を行う時間をとるという作業順番を工夫することで活動を順番通りに行うことができるようにした（⑦⑧）。

表４　Ｘ児の自立活動の指導の実際

◎目標と評価規準	学習活動　○主体的に活動するための工夫　※（　）は図の１の番号	・評価の実際　◇改善点
◎トイレットペーパーを適量取り，きちんと拭くことができる。 トイレットペーパーを長く取って切ることができる。 拭きとるために適当な大きさを保ってたたむことができる。 自分でトイレットペーパーを適量とり，拭ける大きさでたたむことができる。	ア）切り取る長さを理解する，イ）ふき取るために必要な広さを保ってたたむ，ウ）ふき取り方を理解するという３つの活動に分けて指導を行う。 ○目の前にペーパーを設置することで活動を行うことを理解し，自分でペーパーを取る活動ができるようにする（①③）。 ○量概念はないが，活動の終わりを見えるようにすると見通しを持って最後まで活動を行うことができることから，仕切りを入れた箱を使用して見通しを持たせるようにした（ア）（⑦）。 ア．学習の見通しを持たせる工夫 ・手添えをしながら膝までの長さを意識するように繰り返し練習をする。 ○切った後の長さの確認・丸めずにたたむ練習ができるように切った後は机の上に置くようにする。 ・たたみ方についても手を添えて確認しながら練習を行う。 ○たたむことを意識させるために長さが近く，たたみやすいフェイスタオルを使用して，練習を行う（イ）（①⑦）。 イ．たたむ大きさを意識した活動 ○大きさを具体的に提示するとたたむことができることから，事前にたたむ大きさを手のひらの広さを目安としてたたむことができるようにした（⑦）。 ○活動前に何枚たたむのかを具体的に提示することで見通しを持ち，活動を行うことができるようにした（⑦）。 ○たたむという動きと同時に「パタン，パタン」と擬音語を使用することで活動をイメージしやすくし，リズムよく活動ができるようにした（①）。 ・２つの活動を連続して行う。 ・ペーパーをペーパーホルダーから膝までの長さまで伸ばして切る。 ・手のひらの大きさを目安にペーパーをたたむ。 ○事前に箱の中の仕切りの数を数えて，全部入れたらこの活動が終了することを伝えることで，活動の見通しをもち，自分で最後まで活動に取り組むことができるようにした（⑦）。 ○活動の終了後は好きな課題を行う時間をとるという作業順番を工夫することで活動を順番通りに活動を行うことができるようにした（⑦⑧）。	・ペーパーを取ることはできるが，短く切ってしまう。たたむことを意識させようとしたが直ぐにペーパーを握りつぶしてしまった（ウ）。長く引っ張ってから取るように手を添えて練習したが，うまくいかなかった。 ウ．握りつぶされたペーパー ◇具体的な長さの目安を座った状態での膝の位置とし，確認しながら活動できるようにした。 ◇ペーパーを取った後，丸めてしまわないように，一旦机に置くようにした。 エ．膝の位置まで伸ばして切る ・ペーパーを設置すると，自分から手を伸ばしてペーパーを取る活動を行うことができた。 ・ペーパーを自分で長く取って切ることができた（エ）。 ・たたむことはできていたが，ペーパーでは大きさを意識できず細長い状態になる。 ◇手のひらのサイズでたたむことができるように具体的に見せながら練習する。 ・「パタン，パタン」と自分で声を出しながらたたむ活動を行うようになってきた。 ◇たたんだペーパーを入れる箱はその日の様子を見ながら仕切りの個数を変え，取り組む回数を調節した（オ）。 オ．見通しを持って活動を行う ・トイレットペーパーを適切な量の長さで切ることができる。 ・適当な大きさを保ってたたむことができつつある。 ・たたみながらペーパーを取ることができるようになってきた。

③結果と考察

Ｘ児の主体的な活動を促すため，活動内容を先に提示し，興味・関心を持たせるためペーパーホルダーを見やすい位置に設定した。また，長さの概念がないＸ児に長さを意識させるために，Ｘ児の実態から具体的に理解しやすい膝までの長さを示すことで，適切な長さに切ることができるようになった。さらに，ペーパーをたたむ作業では，薄くて扱いにくいペーパーで練習をする前に，成功体験を積ませ，たたむことへの意欲に繋げるようタオルを使い取り組んだ。それによりＸ児は，活動に興味を示し自ら教材に手を伸ばし活動をスタートすることができるようになった。また適切な長さを理解しペーパーを切ることができるようになった。たたむことについてもたたみやすいものから始めることで「できた」「たたみ方が分かった」などの成功体験を積み重ね，一人で提示された数だけペーパーを切り，たたむことができるようになった。支援員からも「自分で（ペーパーを）たためるようになっている」などの声もあった。自立活動では「児童が意欲的，主体的に自分の学習課題に取り組めるようにするため，児童が自分の課題を認識し自覚できるようにすること。自分が何のために，何をするのかを理解し，学習への意欲がわいてくるような指導内容を取り上げること」が大切であると学習指導要領で提示されている。本研究では，そのことを踏まえ，さらに兼澤(2012)が示した主体的な活動を促すためには，生徒の「できつつある」ところに注目して，「自らできる」に変えていくことが必要であることを視点に取り組

んだ結果，X 児の活動への意欲が喚起され，主体的な活動が促されたのではないかと考える。

(2) Y 児の実践

①実態把握と自立活動の目標設定

表１を参考にY児の実態把握と自立活動の６区分から捉えた実態及び目標設定を表５に示した。目標については，児童と保護者のニーズを踏まえた個別の教育支援計画を検討したうえで設定した。表５下線に示した実態から，Y児の活動の幅を広げるために，力の加減，注視する力，目と手の協応の課題に取り組むことを優先に，はさみを自分で使用することを課題として取り上げた。

本稿では，太枠部分で示した自立活動の時間においてはさみの使用の仕方について取り組んだ実践を報告する。自立活動の指導は実態を踏まえ，できつつある所に焦点をあて，主体的な活動を促すためにスモールステップで実践できるようにした。

表５　Y児の実態把握（一部抜粋）と６区分から捉えた実態・目標

実態把握の方法	実態把握で見られた特徴
（１）学習の記録	・筆圧が安定せず，手と視線をうまく合わせることが難しい。数唱と手の動作が一合わない（声と数える動作が一致しない）。
（２）行動観察	・人や教室環境の変化にすぐに気づくことができる。 ・右半身に麻痺があるためにバランスを崩して転倒することが多い。 ・興味のないことについては取り組むことが難しい。 ・給食時はスプーンのみを使用。左手のみを使用して食事をする。 ・はさみについては持つことはできるが自分で紙を持って切ろうとしない。手の動きが制御できず，切るタイミングや力の加減，切る場所に合わせるなどの行動が難しく，切るものがバラバラになってしまう。 ・力の加減が難しく，のりを出しすぎてしまうことが多い。 ・まねっこ遊びなどで真似をしようとするが，うまく体を動かせない。
（３）保護者との面談	・6 月に面談を行い，Y の現在の身体症状の状況ついての確認や家での様子などを確認した。また，これからの学習についての共通確認と個別の教育支援計画について共通確認も行った。
（４）諸検査	・田中ビネー知能検査 V，S-M 社会生活能力検査などから，得意なこと，苦手なことなどを確認した。

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
生活リズムは整っている。 自分で歯磨きをすることが難しい。	行動の修正を求められたときに素直に受け入れることが難しい。 スケジュールを理解できれば，見通しを持って活動に取り組むことができる。	友達とのかかわりを求めて自分から行動することができる。	動作模倣をしようとすることができる。 注視しなくてはならない部分をしっかりと見ることが難しい（視線がそれる）。	のりを使用したり，ハサミで線に沿って切ったりすることが難しい。 ボールを投げることは得意。	場面や状況に応じた受け答えを 2 語文程度でできることができる。

長期目標	スケジュールを理解し，見通しを持って活動に取り組むことができる。	**自分ではさみを使用して線に沿って切ったり，のりを適量出して貼ったりすることができる。**	自分が今やりたいことと，今やらなくてはいけないことについて理解し，折り合いをつけて活動に取り組むことができる。
短期目標	学習の流れを理解し，落ち着いて学習に取り組むことができる。	**はさみを使ってひもを切ったり，紙を線に沿って少しずつ切ったりすることができる。**	行動を起こす前に担任に聞く（話す）ことができる。
指導内容	・活動の手順をボードに示し，毎時間一緒に確認を行う。見通しを持って活動を行うことができるようにする。	**・手の力の入れ方や注視する力をつける課題に取り組む。** **・本人が興味のあるものの制作などの活動を通してはさみを持つ機会を増やし，切る練習を行う。**	・自分がやりたいことについては，担任と確認を行えば良いということを学校生活の中で経験を増やしていく。 ・すぐにはできない場合などは折り合いをつけていくことが必要であるということを経験させていく。

②実践内容

Y児の実態把握を踏まえたうえで，成功体験を増やしながら自信をつけさせ，主体的な活動を促進していくために図１の⑩で示した「できる状況づくり」に焦点をあて取り組んだ。表６は，Y児のできること等の実態と主体的活動を目指した指導の工夫である。表６を踏まえて行った自立活動の実践の内容を表７に示す。

表６　Y児の自立活動における指導の工夫（　）は図１の番号

現在できること・できつつあること	指導の工夫
興味のあるものは注視できる。	注視の時間を持続させるため興味のある題材を用いて活動を設定した（①⑧）。
声かけをすると，活動していること（動き）を意識することができる。	活動前に意識すべき部分を確認してから活動を行うようにした（⑦⑩）。
はさみを持つことができる。	切る部分を一回で切れる課題からスモールステップで切る長さを調節していった（⑩）。
行事に関心があり，関連した活動に参加できる。	行事に関連した活動内容を設定して行うようにした（①）。
紙や画用紙であれば切ることができる。	児童の手の力に合わせて切りやすい材料を選定し，活動を行うようにした（⑤）。

表７　Ｙ児の自立活動の指導の実際

◎目標と評価規準	学習活動　〇主体的に活動するための工夫　※（　）は図１の番号	・評価の実際　◇改善点
◎ハサミを使ってひもを切ったり，紙を少しずつ切ったりすることができる。 ・的をよく見てボールを投げることができる。 ・線に沿ってはさみを入れることができる。 ・力を加減しながら風船をよく見て，打つことができる。 ・はさみを使って自分で切ることができる。 ・はさみを使って線に沿って切ることができる。	・朝の活動を終えた後にボール投げを行う。 〇ボールを箱に入れることで投げる力の加減と箱を注視することを狙いとして行い，大きめの箱で行った（①⑧）。 ・みんなでゲームをすることを好むことから，ボーリングの活動を行う。 〇ピンを見る（注視）ことと投げる（力の加減）ことを意識させながら活動ができるようにする（①⑧）。 ・好きな動物などの作成で切ることができるのではと考えライオンのたてがみを切る活動を設定。 〇切る部分の線が短い課題（１回で切れる）を準備した（⑩）。 ・風船バレーの活動を行う。風船をたたく時はやさしく打つと良いことを伝えながら練習を行う。 〇動くものを注視しながら手で打つ活動で，集中してできる時間を増やしていく（①⑦） ・テープを使っての作品作りを予定していた。⇒やきそば作りに変更。 〇Ｙ児の興味のあるものに活動内容を変更する（①）。 ・一回で切る課題にし，材料を用意。皿に盛るなど楽しんで活動ができるようにした（カ）（①⑧⑦⑩）。 ・運動会に向けての飾り作り 〇興味を持って活動できるように，走る子どものイラストを５種類用意し，その中から好きなものを選ぶことができるようにした（①⑦⑧）。 〇直線で切ることができるように線を引きながらはさみで切るようにした（⑦⑩）。 ・制作に強い興味を示した為，朝の活動後の時間に「ミニＹ」作りを行う（キ）（①③⑦⑨⑩）。	・近い距離から箱に入れたがっていたが，少しずつ箱との距離を離しながら，箱の場所を注視して入れようとする姿が見られた。 ◇上からの動作だけでなく下に投げる動作も入れる（ボーリング）。 ・力が入りすぎてしまい，うまくピンに当てることが難しい。 ◇ボールを投げる位置を近い場所から始めるようにした。 ・切る長さは短かったが，切る部分が多かったため，集中することができず，線に沿って切ることが難しかった（ク）。 ◇興味を持ち，切る場所は１か所で，一回で切ることができる課題を設定する。 ・風船を打つことが初めは難しかったが，少しずつ打つことができていた。 ・意欲的に活動することができている。手元を見ながら毛糸やストローを切る姿が見られた。紙皿に盛った作品が出来上がると，「いっただきまーす。」と言って麺（毛糸）を自分から箸を使って取ろうとする姿が見られた（ケ）。 ◇子どものイラストを切るときに周りを囲むのではなく，１回ずつ直線を書き，切る場所が理解しやすいようにした。 ・自分で落ち着いて線に沿ってはさみを入れることができるようになった（コ）。 ・自分から進んで制作活動に取り組む姿が見られた。

カ．１回で切ることができる課題

ク．注視が難しい段階

ケ．自主的に箸を使用

キ．意欲的に制作した作品

コ．自分で切ることができた場面

③結果と考察

ボールやボーリング，風船バレーにおいて，当初は狙った場所に投げることや風船を打つことが難しかったが少しずつ投げたり打ったりすることができるようになっていった。これは活動の中でＹ児の注視する力や力を加減する力が育ってきた結果であると考える。（ク）の活動では，線が多すぎて切る所を注視することが難しかったため，活動内容に改善を加えたことで，注視しながらはさみを入れることができるようになっていった。Ｙ児との会話の中からやきそば作りに制作内容を変更して行った場面では好きなものを制作することで意欲的に最後まで活動に集中して行うことができた。運動会の行事に関連した制作活動では手添えすることなく自分の力で紙を切ることができた。以上のことから，Ｙ児における自立活動の取り組みは，児童の興味関心に合わせながら進めていくことで，自ら主体的に活動する姿へと変容していったと考えられる。これは，兼澤（2012）が「『自らできる』が増えることで，心理的に安定し，自信や意欲が生まれ，『主体的な活動』につながっていく」と述べていることからも，Ｙ児の興味・関心から進めたこと，自信を持たせたことが主体的な活動につながっていると考える。

６．総合考察

本研究では児童の主体的な活動を促すために児童の実態把握の方法や指導及び評価の工夫，環境設定等の工夫について自立活動の実践を通して検討を行った。実態把握については，４月の実態把握だけでなく，日々の学校生活の中での児童の言動から改めて知る実態もあり，その実態に応じた授業改善も必要になってくるということが分かった。また，主体的な活動を促す工夫を行っていくためには実態把握

のみならず授業実践においても複数の教員からの聞き取りや特別支援教育支援員との情報交換・共通確認を複数の目で行っていくことの重要性を改めて感じた。

Ｘ児においては，実際の生活場面においてトイレに行った際に児童がペーパーを握りつぶすことなく使用することができるようになったことから，本人の興味関心やできること等に目を向け，継続的に取り組むことで，日常生活においても生かされ，般化に向かうことの素地ができたのではないかと考えられる。さらに，学習や生活の場面においてプリントや衣服をたたむことができるようになってきたことから，生活場面での課題の改善につながっている。Ｙ児の実践では，焼きそば作りから箸の使用に繋がり，現在は交流学級で給食をみんなと一緒に食べることができるようになった。さらに，４月は鉛筆も持ちたがらなかったＹ児であったが，完成した作品に自分の名前を書くことも進んでできるようになっている。このことから目標に向かって自立活動を行っていくことで，Ｙ児の主体的に活動する力が高まり，その結果として関連した他の行動などについても良い影響を与えていったと考えられる。

以上のことから主体的な活動を促す指導の工夫によって，児童の目標とする課題の改善のみならず追随する他の課題についても良い影響を及ぼし，児童の自己肯定感の向上に繋がったと考えられる。兼澤（2012）の述べた「『すべきことが分かり，納得して行う，あるいは自分の意志で自発的に行う』主体的な活動を促すために，『できつつある』ところに注目して，『自らできる』に変えていく」ことができた結果であると考えられる。今後の課題として，実践してきたことを意識し，繋げていくための引継ぎ資料の在り方についても併せて検討していく必要があると考えている。

引用文献

濱﨑奈緒ほか，2017，「特別支援学校における主体的な学びを促す授業づくりの在り方――障害特性を踏まえた『課題発見・解決学習』の指導を通して」『広島県立教育センター研究報告』（2021 年 12 月 11 日取得，http：//www.hiroshima-c.ed.jp/pdf/research/shoin/h29_104.pdf）.

井上とも子，2020，「教育活動全体で取り組む自立活動の指導」『特別支援教育研究』(757)：13-17.

工藤傑史,2011,「学習評価 Q&A20:Q９」石塚謙二監修・全国特別支援学校知的障害教育校長会編著『知的障害教育における学習評価の方法と実際:子どもの確かな成長を目指して』ジーアス教育新社，18.

兼澤準子，2012，「知的障害を伴う自閉症のある生徒の主体的な活動を促す指導に関する研究――『課題分析』による実態把握・評価を活用した自立活動の指導を通して」『やまぐち総合教育支援センター平成 24 年度長期研修報告書』，109-120.

菊池一文，2020，「知的障害教育における自立活動の課題とその対応方策」『特別支援教育研究』(757)：2-4.

文部科学省，2018a，『特別支援学校学習指導要領解説　各教科等編（小学部・中学部）』開隆堂出版株式会社，26.

文部科学省，2018b，『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）』開隆堂出版株式会社，112.

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焦点を当てて」『人間教育』１（８）：249-259.

澤井陽介，2020，「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善～主体的に学ぶ子供を育てる～」『特別支援教育研究』(758)：2-5.

辻誠一，2015，『学生・若手教師のための特別支援教育のコツと技（実践編）』フィリア，46.

横澤美保・及川祐有子，2018，「的確な実態把握に基づく指導・支援の在り方に関する研究〔最終報告〕――学校でのアセスメントの効果的な活用方法の検討を通して」『神奈川県立総合教育センター研究集録』37：25-34.