

# 自立活動担当教員と関係機関との連携による重度・重複障害のある生徒の実態把握と指導目標・内容の検討

「課題関連図」を用いた実態の捉え直しと中心的な課題の導出

北村 映<sup>\*1</sup>・柳澤亜希子

Setting Instructional Goal and Content of Jiritsu-Katsudo for the Children with Profound Multiple Disabilities:  
Understanding the Actual Situation through Cooperation between Teachers and Relevant Organizations

KITAMURA Ei<sup>\*1</sup>, YANAGISAWA Akiko

(Received August 3, 2023)

キーワード：重度・重複障害、自立活動、関係機関連携、課題関連図、実態把握

## 1. 問題の所在

学校教育法第72条には、特別支援学校の目的として「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服し、自立を図るために必要な知識技能を授ける」ことを規定している。個々の子どもの障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するための指導、すなわち、自立活動の指導は、特別支援学校の専門性を象徴する指導領域である。特別支援学校の教育課程に特別に設けられた指導領域である自立活動は、特別支援学校に在籍する全ての子どもにとって必要な指導であるからこそ、教員の専門性を高め、指導の充実を図ることが求められている。

障害のある子どもの教育で重要な位置を占める自立活動の指導であるが、特別支援学校の教員は自立活動において、子どもの実態把握、指導上の課題の抽出、指導目標・内容の設定に難しさを感じている。安藤(2001)は、自立活動は教師の見立てや指導技術によって指導の目標や内容が異なり、どのようなものが正解であると断じることができない不確実性をもつ指導領域であると述べている。不確実さがあるがゆえに指導に携わる教員は前述した困難さを有しており、中でも重度・重複障害という複雑な様相を示す子どもの指導に携わる教員においては、実態把握から指導目標・内容の検討、授業とその評価の一連の流れにおいて自立活動という指導の難しさを強く実感していることが推測される。では、特別支援学校の教員が自立活動の指導で直面している困難さに対処するためには、どういった方策が考えられるのだろうか。

植田・安藤(2021)は、自立活動の授業過程において、同じ学習集団の教師や専門的な知識技能を有する同僚教師と協働することで課題解決していくことを示唆している。また、内海・安藤(2021)は、教師の協働に基づく研修を実施し、複数の教師で話し合うことが子どもの実態把握の視点の広がりや的確な実態把握になること、複数人で具体的な情報を整理することによって子どもの実態や目標設定の理解が深まること、実態把握図で可視化することでより子どもの実態や目標が見えるようになることを報告している。同時に、内海らは、こうした研修を行うための時間確保の難しさも明らかにしている。時間的な負担が課題として指摘されているが、複数の教員が集って子どもの実態や課題を可視化して指導目標等について検討することの意義を示唆している。

特別支援学校学習指導要領(高等部)(文部科学省, 2017)には、「重複障害者のうち自立活動を主として指導を行うものについては、全人的な発達を促すために必要な基本的な指導内容を、個々の生徒の実態に応じて設定し、系統的な指導が展開できるようにするものとする」と示している。重度・重複障害のある生徒は個々の状態が大きく異なり、その障害の複雑さにより実態把握が非常に困難である。特に障害の程度が重

\*1 山口県立下関総合支援学校(令和4年度山口大学教育学部「特別支援教育長期研修派遣」教員)

度である場合、地域生活の状況や家庭での生活、また、医療福祉等における対応、身体機能や発達の程度等の幅広い情報が必要（徳永，2006）であり、学校だけに留まらず家庭や関係機関も含めた実態把握が欠かせない。重度・重複障害のある子どもに対してきめ細かな指導と切れ目ない支援を行うためには、教師間の連携に加えて家庭や関係機関との連携がより一層重要となる。

A 特別支援学校（以下、A 校と記す）では、自立活動の指導において以下の 5 つの課題を有していた。1 点目は、担当教員の専門性に関わる課題である。A 校には教職経験が浅い若手教員が多く勤務しており、また、高等学校から異動してきている教員もいる。こうした教員構成により、自立活動の指導に熟知し、指導経験が豊富な教員が自立活動の指導にあたれるとは限らない状況にある。特に高等部においては、重度・重複障害のある生徒の指導経験のある教員は少なく、自立活動を含む専門性の継承が難しい状況である。2 点目は、教員間で生徒についての情報共有や協議を行うための時間確保の難しさである。重度・重複障害という複雑な様相を示す生徒の指導においては、指導担当教員間の情報共有と共通理解は欠かせない。しかし、業務が多忙化している学校現場においては、生徒について協議する時間を十分に確保することは難しく、短時間での話し合いや隙間時間での情報共有に留まっている。3 点目は、自立活動の指導内容や学習活動の固定化である。担当教員間で生徒の実態や課題、指導の在り方等についての話し合いが十分に行えておらず、前述した課題も相まって個々の生徒の実態に即した自立活動の指導内容や学習活動を吟味しきれておらず、前年度の取組を踏襲している傾向にあった。4 点目は、担当教員間の指導目標や評価の観点の共通理解が不十分なことである。担当教員間で協議する時間を持ちにくい中で、複数の教員が同一の生徒の指導を分担している場合、指導目標の設定や学習評価は各授業担当者に一任され、一貫した指導が行えていなかった。また、各授業での生徒についての気づきや指導した内容とその成果や課題を相互に確認し合うかどうかは、それぞれの担当教員の判断に委ねられていた。5 点目は、関係機関との連携の不十分さである。特別支援学校学習指導要領（高等部）（文部科学省，2017）には、「生徒の障害の状態により、必要に応じて、専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めるとして適切な指導ができるようにするものとする」とあり、特に自立活動の指導においては関係機関との連携協力が求められている。しかし、関係機関から生徒についての情報や専門的な知見を得たり、指導の参考にしたりするといったことが十分に行えていなかった。

以上の課題を踏まえて、本研究では上述した A 校の課題解決に向けた試行的な取組として、関係機関との連携による重度・重複障害のある生徒の実態の捉え直しと、自立活動指導担当教員間で生徒の中心的な課題について協議し、指導目標・内容を検討することの意義について明らかにすることを目的とした。

## 2. 方法

### 2-1 対象

#### 2-1-1 対象生徒の実態

A 校の重度・重複障害学級に在籍する 2 年生生徒（以下、生徒 B と記す）を対象とした。生徒 B は肢体不自由に知的障害を合わせ有しており、日常生活動作において教員や保護者からの援助を要することが多かった。他者と一緒に活動することを好むが、集団活動を苦手としていた。自分の思いや要求を適切な方法で伝えることが難しく、自分の思いが伝わらなかつたり見通しが持てなかつたりすると物を倒す行為や自傷行為、かんしゃく等が見られた。また、感覚過敏があり、周囲の急な動きや大きな音が引き金となって情緒が不安定になることがあった。

生徒 B は、放課後等デイサービス事業所（以下、事業所と記す）3 ヶ所と医療機関 2 ヶ所を利用しており、保護者は必要に応じて専門的な助言を受けていた。事業所では、手指の巧緻性や認知力を高める活動、コミュニケーションと集団活動に関わる支援を受けていた。医療機関では、身体の動き、コミュニケーション、咀嚼や感覚過敏への脱感作の訓練を受けていた。保護者は、生徒 B が自分の思いを伝えられるようになることを最も望んでおり、学校や事業所、医療機関に対してコミュニケーションに関する取組を行うことを重要視していた。

#### 2-1-2 自立活動の指導担当教員等のプロフィール

生徒 B の自立活動の指導には、4 名の教員が携わっていた。表 1 に、自立活動指導担当教員（以下、指導担当教員と記す）の職務と教職経験年数、専門教科を示した。生徒 B の実態と課題の整理を行う協議に学級

担任（以下、担任と記す）も参画したため、併せてプロフィールを示した。正規採用のC教諭以外は臨時的任用であり、指導担当教員の経験年数に幅があった。E教諭とG教諭以外は、特別支援学校教諭免許状（1種または2種）を有していた。

表1 生徒Bの自立活動の指導に携わっている担当教員等のプロフィール

担当	教員名	職務（採用状況・勤務形態）	経験年数	専門教科
自立活動 担当	C	教諭（正規採用）	13年	福祉
	D	教諭（臨時的任用・非常勤講師）	40年	国語
	E	実習助手（臨時的任用・常勤講師）	6年	家庭
	F	教諭（臨時的任用・常勤講師）	9年	
学級担任	G	教諭（臨時的任用・常勤講師）	2年	体育

## 2-2 重度・重複障害のある生徒の自立活動の位置づけ

A校では、重度・重複障害のある生徒に対しては、自立活動を主とした教育課程を編成していた。生徒Bが在籍する重度・重複障害学級では週に10時間、自立活動の時間における指導を設定していた。表2に、生徒Bが在籍する学級の日課表を示した。

表2 生徒Bが在籍する重度・重複障害学級の日課表

	月	火	水	木	金
1	日常生活の指導	日常生活の指導	日常生活の指導	日常生活の指導	日常生活の指導
2	自立活動	自立活動	自立活動	自立活動	生活単元学習 注2
3	生活単元学習 注1	生活単元学習 注1	生活単元学習 注1	生活単元学習 注1	
4					
5	チャレンジ注3	自立活動	自立活動	自立活動	
6	LHR				音楽

注1) 月～木曜日の生活単元学習は、重度・重複障害のある生徒で編成したグループで実施。

注2) 金曜日の生活単元学習は、学年もしくは他学級と合同で実施。

注3) 「チャレンジ」とは「総合的な探究の時間」を示す。

注4) 1限あたりの授業時間は45分であるが、5～6限は帰りの準備等を考慮して連続70分としている。

## 2-3 生徒Bに関する情報収集と分析方法及び実施期間

学校での生徒Bの様子は、担任と指導担当教員への聞き取り、そして、個別の教育支援計画等の関係書類を通して情報収集を行った。家庭での様子は保護者と面談を行い、生徒Bの課題や身につけて欲しいこと等を聞き取った。事業所での生徒Bの様子や取組については、筆頭著者が電話により担当者への聞き取りを行うとともに、各事業所を訪問して生徒Bの様子を観察し、担当職員から活動内容や支援内容を聴取した。医療機関については、筆頭著者が生徒Bを担当している理学療法士と作業療法士による訓練の様子を観察し、各担当者に対して訓練内容と学校でも取り組むことが望まれる内容について聴取した。情報収集を行った期間は、X年6月～8月であった。

得られた情報の分析にあたっては、まず各関係者から得た情報を基にブレインストーミング法を用いて筆頭著者と指導担当教員及び担任とが生徒Bの課題を出し合い、関連する内容をカテゴリ化した。生徒Bの中心的な課題を導き出すために、抽出した課題1つの1つの関連を可視化して整理する「課題関連図」を作成

した。本実践では、指導担当教員間での協議で作成した課題関連図に事業所と医療機関から得た情報を加えて生徒Bの中心的な課題を確認し、自立活動の指導目標・内容を検討した。

## 2-4 課題関連図を用いた実態把握と中心的な課題及び指導目標・内容の検討に関する評価

指導担当教員と担任に、本実践の意義を評価してもらった。評価内容は、①一定の時間を割いて対象生徒の実態や課題について協議したことの意義、②事業所と医療機関の職員の情報を参考にしたことの意義、③対象生徒の指導に関わる教員が協議を行ったことの意義、④課題関連図を用いた課題の整理が対象生徒の実態把握に役立ったか、⑤協議を通して対象生徒の中心的な課題を確認し合うことができたか、であった。筆頭著者が直接、指導担当教員らにアンケート用紙を配布し回収した。アンケートは、本稿に示す以下の取組を経て授業実践がすべて終了したX+1年2月に行った。

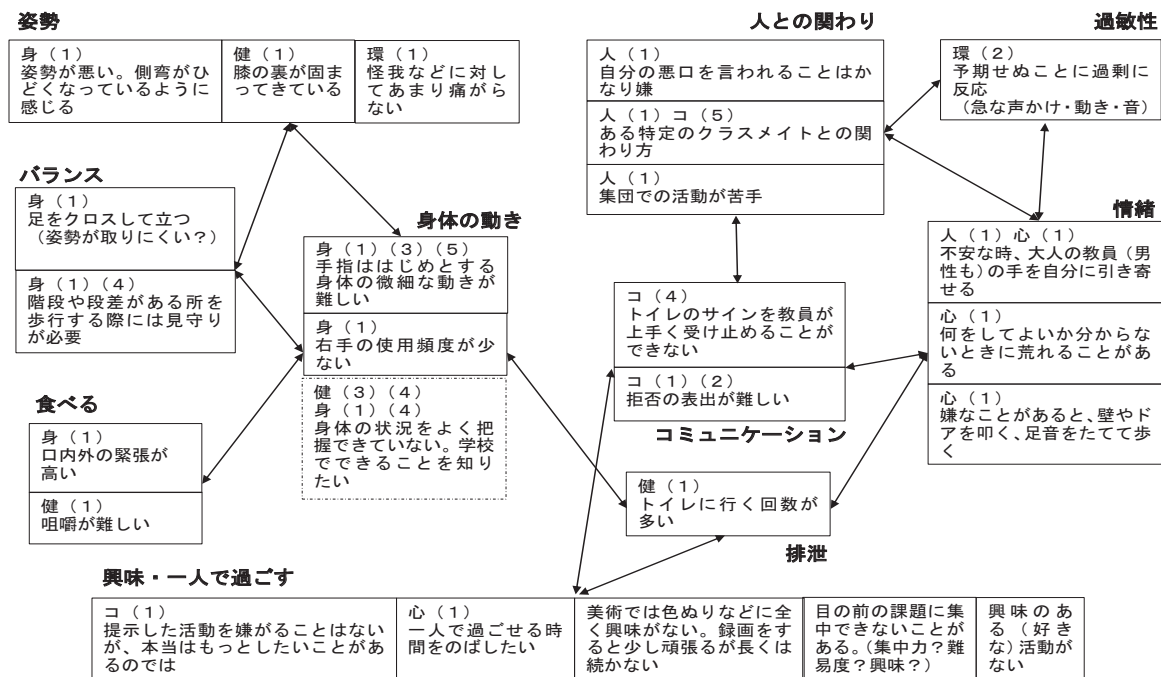
## 2-5 倫理的配慮

筆頭著者が、生徒Bの保護者に対して本実践の目的と得られた情報の取扱いについて書面と口頭で説明し、本研究への協力の同意を得た。アンケートへの協力については、筆頭著者が本実践に携わった指導担当教員と担任に対してアンケートの目的を口頭で説明し、同意を得た上で実施した。

## 3. 結果

### 3-1 自立活動指導担当教員等の生徒Bの実態の共有と課題の整理

筆頭著者が事前に収集し取りまとめた生徒Bの実態を基に、指導担当教員4名と担任とで課題を出し合った。その結果、「姿勢」「バランス」「身体の動き」「食べる」「排泄」「人との関わり」「過敏性」「情緒」「コミュニケーション」「興味・一人で過ごす」に関する内容にカテゴリ化された。カテゴリ間で関連性が示されたのは、「姿勢」「バランス」「身体の動き」「食べる」「排泄」に関すること、「人との関わり」「過敏性」「情緒」「コミュニケーション」「排泄」に関すること、「興味・一人で過ごす」「排泄」「コミュニケーション」に関することであった(図1)。



注) 図内の「身(1)」等の記述は、自立活動の該当する区分と項目番号を示している(例:身体の動き(1))。

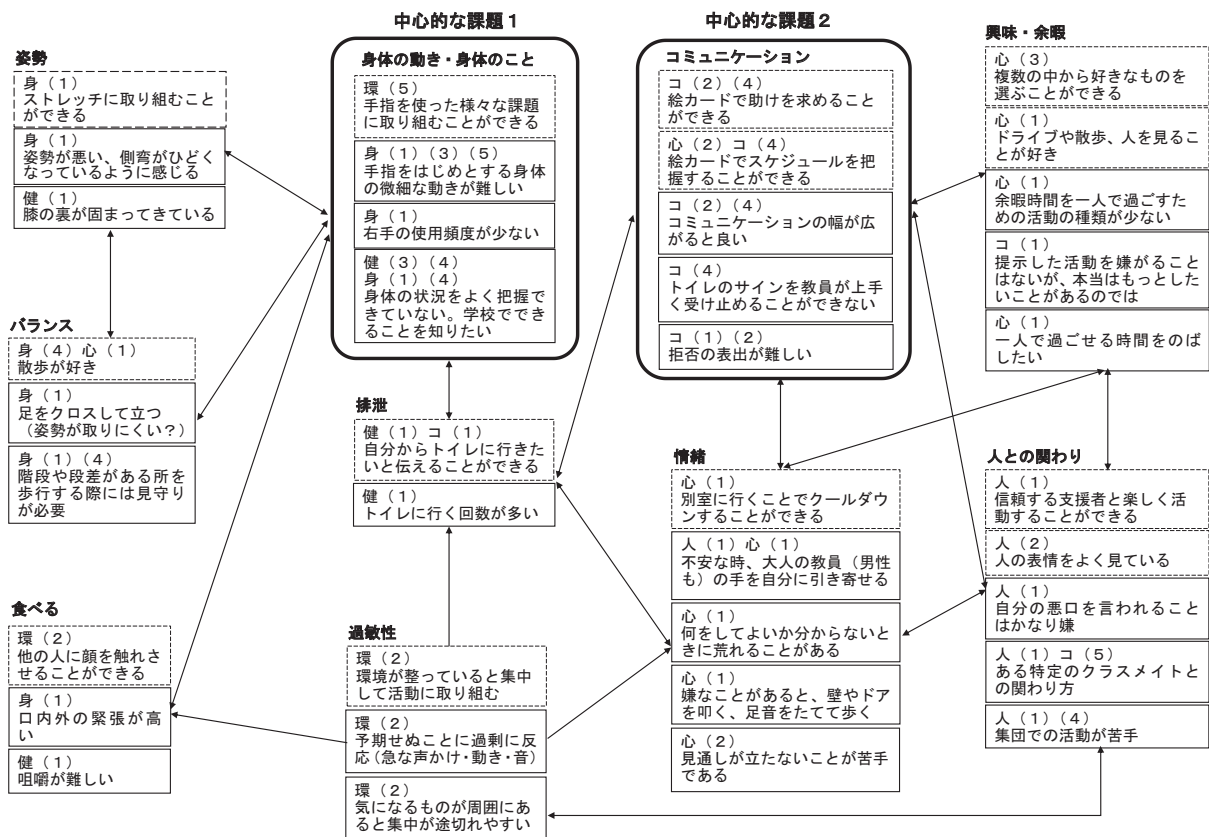
図1 自立活動指導教員等の見立てをまとめた生徒Bの課題関連図



指導担当教員等が取り上げた生徒Bの実態は、困難さや苦手な内容に関する内容が中心であったが、「興味・一人で過ごす」ことで、「提示した活動を嫌がることはないが、本当はもっとしたいことがあるのでは」といった疑問、また、「情緒」に関しては「不安な時、大人の教員（男性も）の手を自分に引き寄せる」といった生徒Bが示すサインへの気づきが挙げられた。「身体の動き」については、「身体の状況をよく把握できていない。学校でできることを知りたい」といった要望が出された。

図1に示した課題関連図を基に、生徒Bが利用している事業所と医療機関から得た情報を加えて、さらに実態を整理した(図2)。課題に関しては学校の見立てと各機関の見立ては共通していたが、事業所からは「散歩が好き」「別室に行くことでクールダウンすることができる」「信頼する支援者と楽しく活動することができる」等が、また、医療機関からは「ストレッチに取り組むことができる」「ほかの人に頬をふれさせることができる」「環境が整っていると集中して活動に取り組む」「絵カードで助けを求めることができる」「絵カードでスケジュールを把握することができる」等といったように、学校では把握しきれていなかった生徒Bの興味・関心事や身につけている能力を確認することができた。特にコミュニケーションに関しては、両機関で絵カードやスケジュールを活用していることが明らかとなったため、それらを学校での指導にも活かしていくことにした。身体の動きと咀嚼に関しては、医療機関でのストレッチや麻痺のある右手と咀嚼に関わる訓練内容を参考にして自立活動の指導内容を検討し直すことにした。

図2に示した課題関連図の結果から、生徒Bの中心的な課題は「身体の動き」と「コミュニケーション」に関するものであることが確認された。



注1) 図内の「身(1)」とは、自立活動の該当する区分と項目番号を示している(例:身体的動き(1))。  
 注2) 図内の点線枠は事業所と医療機関から得た情報を基に追加した生徒Bの実態を示す。

図2 関係機関の視点を盛り込んだ生徒Bの課題関連図

### 3-2 生徒Bの自立活動の指導目標・内容の見直し

図2の課題関連図に基づいて、あらためて生徒Bの自立活動の指導目標・内容を検討し直した。

導き出された生徒Bの学習上・生活上の課題を自立活動の6区分で関連性を確認し、指導目標を再考した。中心的な課題の1つ目である「身体の動き」については、「下肢の動き・歩行」「右手(麻痺)の動き」「顔

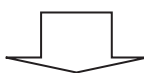
への接触・咀嚼」に関する指導目標を、2つ目の中心的な課題である「コミュニケーション」については、「コミュニケーション方法の拡大」「集団活動への参加」に関してそれぞれの指導目標を設定し、指導内容を決定した（図3）。

<学習上・生活上の課題>

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) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること (3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること	(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	(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること (4) 集団への参加の基礎に関すること	(2) 感覚や認知の特性について の理解と対応に関すること	(1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること (3) 日常生活に必要な基本動作に関すること (4) 身体の移動能力に関すること (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること	(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること (2) 言語の受容と表出に関すること (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること

<指導目標>

下肢の動き・歩行	右手（麻痺）の動き	顔への接触・咀嚼	コミュニケーション方法の拡大	集団活動への参加
○下肢の拘縮を予防することで、好きな歩行が継続して行えるようになる ○目的意識を持って歩行ができる	○怪我等の予防のために、右手の存在を意識できる	○特定の人だけでなく、介助を行う不特定多数の他者に顔を触らせることができる ○固形の食品を咀嚼できる	○自分の意志を伝えることができる場面や相手が広がる ○絵カードが意味する内容を理解することができる ○活動の見通しを持ち、自分から次の行動に移ることができる	○同学年の集団の中で安心感を持って過ごすことができる



<指導内容>

下肢の動き・歩行	右手（麻痺）の動き	顔への接触・咀嚼	コミュニケーション方法の拡大	集団活動への参加
○膝裏と足首周辺のストレッチを行い、拘縮を予防する ○膝裏の筋群に効果的に刺激を与えるために階段を昇る ○目的地を定めて歩行をする	○身体に近い（中心）や少し離れた所（上方外側）に提示された物を、右手で掴んで移動させる	○恐怖心等を取り除きながら、頬・口唇周辺・口内のストレッチ・刺激を行う ○ガーゼに包んだ食品を歯の上に乗せ、必要に応じて顎を手で動かして咀嚼を促す	○意志を伝える際、絵カードを用いて伝えるようにする ○自分の要求と絵カードが意味する内容が一致していることを理解する ○次の活動に移行する際には、スケジュールの絵カードを操作する	○同学年の集団の中で、信頼関係のある教師と一緒に、本人にとってなじみのある活動に取り組む

図3 6区分で整理した実態の関連性を踏まえて設定した生徒Bの指導目標・内容

3-3 指導目標・内容を踏まえた活動内容の検討

図3に示した指導目標・内容を踏まえて、自立活動の指導で取り上げる活動内容を検討した。

3-3-1 「身体の動き」に関わる活動内容の設定意図

「下肢の動き・歩行」「右手（麻痺）の動き」「顔への接触・咀嚼」については、生徒Bが通う医療機関の専門的な視点を取り入れて活動を設定した。生徒Bは、短下肢装具を使用しての自力歩行が可能であるが、ふらつきがあるため見守りが必要であった。膝裏や足首周辺が固くなってきているため、拘縮予防にも取り

組む必要があった。また、右手に麻痺があり、そのことが怪我につながる恐れがあるため、右手の活用を意識的に行なっていく必要があった。食事面については咀嚼ができないこと、感覚過敏があることで他者に顔周辺を触られることを嫌がるため、まずは咀嚼の指導や介助をする者に対して安心感をもてるようにすることが必要であった。学校卒業後の生活介護施設の利用を見据えると、不特定の介助者からの支援を受け入れられるようになることが望まれた。このため、医療機関の作業療法士と理学療法士が行っている訓練で、学校でも一貫して指導することが望まれる内容とその方法及び留意点について助言を受けた。

### 3-3-2 「コミュニケーション」に関わる活動内容の設定意図

「コミュニケーション方法の拡大」についても生徒Bが通う医療機関と事業所での取組みを参考にし、自立活動の指導に取り入れることにした。生徒Bは簡単な指示は理解できており、ジェスチャーで「トイレ」等の意志を表すことができる。こうした意思表示がどの関わり手にも正確に伝わるようなコミュニケーション手段を獲得できるようになること、意志表出の方法のバリエーションが限られているため増やしていくことが望まれた。生徒Bは自分の思いが伝わらなかつたり見通しが持てなかつたりすると、物を倒したり自傷行為をしたりする等のかんしゃくを起こすことがあった。事業所と医療機関では、絵カードを用いたコミュニケーションと見通しをもつためのスケジュールを導入していたため、一貫した対応とこれらの使用の定着を図るために学校でも取り入れることにした。

重度・重複障害の生徒については、この障害の複雑さや特性により指導場面では主たる担当教員との個別対応の時間が多く、他の教員や生徒同士との関わりが少なくなりがち傾向にある（甲斐・柳澤，2022）。生徒Bについても学校では個別対応が中心になっており、そのことが集団活動を苦手とする一因にもなっていた。学校卒業後の生活を見据えた時に、生徒Bが安心して集団の中で活動できることが期待されるため、「集団活動への参加」については、同学年の生徒集団で行う体育と美術の授業を対象にして自立活動の指導と関連付けて行うことにした。

### 3-4 関係機関の取組を参考にした教材・支援ツールの工夫

「下肢の動き・歩行」に関しては、指導担当教員全員が正確にストレッチを行うことができるようにマニュアルを作成した。マニュアルの作成にあたっては、医療機関から助言を得た。自立活動で扱う歩行指導が訓練となってしまうようにするために、生徒Bが目的意識を持って歩行ができるように目的地カードを作成した。

「右手（麻痺）の動き」に関しては、生徒Bが見通しをもって課題に取り組むことができるようにスケジュールボードを用意した。また、生徒Bが自ら次の課題に移行できるようにスケジュールボードのカードの色と対応した課題のカゴを用意した。

「顔への接触・咀嚼」に関しては、咀嚼訓練を楽しく行うことができるように複数の食品を用意し、生徒Bが選択できるようにした。

「コミュニケーションの拡大」に関しても生徒Bが自ら操作して次の活動に移行できるようにスケジュールボードを用いた。コミュニケーションカードは、指導担当教員が常に携帯するものと生徒Bの机に貼るものと2つを用意した。

「集団活動への参加」に関しては、生徒Bが活動内容カードの中から自らやりたい活動を選択し見通しをもつことで、安心して集団活動に参加することができるようにした。

### 3-5 指導担当教員等による本実践の評価

関係機関から得た情報を踏まえての実態把握と、「課題関連図」を用いて中心的な課題と指導目標・内容について協議・検討したことの意義を評価してもらった。評価を求めた内容は、「一定の時間を割いて生徒の実態と課題について協議したこと」、生徒Bが利用している「放課後等デイサービス事業所や医療機関からの生徒に関する情報を参考にしたこと」、生徒Bの「指導に関わる教員が協議を行ったこと」についての意義、そして、「課題関連図を用いての課題の整理は生徒の実態把握に役立ったか」、「協議を通して生徒の中心的な課題を確認し合うことができたか」であった。表3に、指導担当教員等5名の評価結果を示した。

「一定の時間を割いて生徒の実態と課題について協議したこと」と「対象生徒の指導に関わる教員が協議を行ったことに意義はあったか」については、全員が「かなり意義があった」と回答した。「放課後等デイ

サービス事業所や医療機関からの生徒に関する情報を参考にしたこと」については、E教諭が「やや意義があった」、それ以外の教諭は「かなり意義があった」と回答した。「課題関連図を用いての課題の整理は生徒の実態把握に役立ったか」について、F教諭が「どちらでもない」と回答したが、それ以外の教諭は「かなり役に立った」と回答した。「協議を通して生徒の中心的な課題を確認し合うことができたか」については、F教諭が「どちらでもない」、E教諭が「ややできた」と回答し、それ以外の教諭は「かなりできた」と回答した。全体を通して、本実践について肯定的な評価が得られた。

表3 指導担当教員等の本実践に対する評価

質問内容	C教諭	D教諭	E教諭	F教諭	G担任	Mean
①一定の時間を割いて対象生徒の実態や課題について協議したことは意義があったか	5	5	5	5	5	5
②放課後等デイサービス事業所や医療機関からの対象生徒に関する情報を参考にしたことは意義があったか	5	5	4	5	5	4.8
③対象生徒の指導に関わる教員が協議を行ったことは意義があったか	5	5	5	5	5	5
④課題関連図を用いての課題の整理は対象生徒の実態把握に役立ったか	5	5	5	3	5	4.6
⑤協議を通して対象生徒の中心的な課題を確認し合うことができたか	5	5	4	3	5	4.4

注1) 質問内容①～③は「1 全く意義がなかった」「2 あまり意義がなかった」「3 どちらでもない」「4 やや意義があった」「5 かなり意義があった」

注2) 質問内容④は「1 全く役に立たなかった」「2 あまり役に立たなかった」「3 どちらでもない」「4 やや役に立った」「5 かなり役に立った」

注3) 質問内容⑤は「1 全くできなかった」「2 あまりできなかった」「3 どちらでもない」「4 ややできた」「5 かなりできた」

## 4. 考察

### 4-1 複数の教員が生徒の実態や課題について協議することの意義

A校では、個々の生徒の実態に即した自立活動の指導内容や学習活動を吟味しきれておらず、前年度の取組を踏襲している傾向にあった。その背景には、指導担当教員間で生徒の実態や課題について日常的に話し合いが十分に行えていない状況があった。この状況を改善していくために、本研究では一定の時間を割いて重度・重複障害のある生徒の実態や課題について協議する場を意図的に設定した。各教員が多忙な状況の中で、一生徒のために時間を割いて協議することに負担感を抱かせてしまうのではないかと懸念された。しかし、指導担当教員全員が一定の時間を割いて生徒の実態や課題について協議したこと、また、指導に関わる教員が協議を行ったことについて「かなり意義があった」と評価していたことから、時間を割かれることへの負担感以上に協議を行ったことで得られた成果があったと推測する。

本実践に参画した指導担当教員は、それぞれの裁量で自立活動の指導を行っていた。指導担当教員には、教職経験の浅い者や特別支援教育を専門としていない実習助手が含まれていた。これら教員においては、他の指導担当教員がどのように生徒の実態を捉えているのかを知ることを通して、自身の見立てが適切であるのかを確認したり、捉えていなかった生徒の実態について気づいたりする学びの機会になったのではないかと考える。指導担当教員の中に教職経験が40年の教諭がいたことから、ベテラン教諭の存在によって若手教員は、子どもの実態を捉える視点を学ぶことができたのではないだろうか。内海・安藤(2021)は、複数の教師で話し合うことのよさとして、経験の異なる教師から学ぶことで知らない情報やいろんな視点でみることができることを報告している。本実践では、複数名体制で指導を行っていたことで、自身が担当している生徒について話し合うといった共通目標があったことにより、協議することの意義が一層実感されたのではないかと考える。

### 4-2 関係機関の情報が生徒理解の深まりと指導の検討・工夫にもたらした効果

実態把握では、学校での様子に加えて放課後等デイサービス事業所や医療機関といった関係機関から得た情報を参考にしながら協議したことで、生徒についての理解を深めることができた。この取組についても指導担



当教員等は意義があったと評価していた。学校では把握しきれていなかった生徒の姿（例えば興味・関心事や環境が整っていればできていること等）を知ることで、できない（困難である）という一面的な捉えから環境を整えることで生徒の様相が変わる可能性に気づかされた。また、関係機関から得た情報は、それぞれの指導内容の活動内容や教材・支援ツールを工夫する際の参考にもなった。中でも身体ストレッチや咀嚼訓練といった専門性を有する内容に関して医療機関の専門家からの助言は、指導担当教員間で生徒の実態について協議した際に「身体状況をよく把握できていない。学校でできることを知りたい」といった要望が出されていたこともあり参考になった。木村（2007）は、教師と外部専門家とが互いの情報を活かすことで、教師の教材や環境設定等の実践が変容すると言及しており、本実践においても同様の変化がうかがえた。加えて、関係機関で導入されている支援ツールや訓練内容を自立活動の指導に取り入れ、生徒への一貫した対応につなげていく必要性を確認することにもなった。

関係機関への情報収集にあたっては、筆頭著者が各機関に出向いて関係者に聞き取りを行った。林・木戸・中村・高野・加登田・堅田（2005）は、教師が医療機関に出向くことは教育実践のヒントとなり、問題解決に役立ち満足度が高いと述べている。筆頭著者による各機関の訪問は、問題解決を目的としたものではなかったが、医療機関の専門職による生徒への訓練の様子を見学したことで自立活動の指導で取り入れることが望ましい、あるいは、取り入れることが可能なことを具体的に知ることができた。藤川・笠原（2013）は、外部専門家からの指導や助言を視点にして教師が自らの授業を振り返ることで、効果的な実践に結びついていくと述べている。本実践では医療機関の助言を得て、指導担当教員全員が正確に指導できるようにとの目的でストレッチのマニュアルを作成したことは1つの成果であった。ただし、関係機関や外部専門家との関係においては、清水・香野（2010）が指摘しているように教師が教えられる役割に偏り過ぎてしまわないように留意しなければならない。このためには、教員が自立活動で何を目指して指導しているのか、指導目標や指導方針をあらかじめ明確にした上で助言を求めることが必要である。

#### 4-3 子どもの全体像の把握と指導目標・内容の設定のための課題関連図の作成の意義

各指導担当教員が捉えている生徒の課題について共通理解を図るための1つの手立てとして、本実践では各課題の関連性を視覚化する「課題関連図」を作成した。課題関連図を用いた課題の整理が実態把握に役立ったかについて、1名の教諭を除いて4名の教諭が「とても役立った」と評価した。本実践では、協議を通して課題関連図を作成し、対象生徒の中心的な課題を導き出す作業を行った。これについては1名の教諭を除いて4名の教諭が「できた」と評価した。課題関連図と中心的な課題の導き出しについて「どちらともいえない」と回答した1名の教諭は、同一人物であった。当教諭においては、中心的な課題を導き出すことができたと感じられなかったために課題関連図が役立つものと認識できなかったのか、あるいは、課題関連図の作成を通して中心的な課題を導き出す手続きに不明な点があったために、納得して中心的な課題を導き出すことができなかったのかもしれない。「どちらともいえない」と評価した理由については尋ねていないため、あくまでも推測の範囲である。課題関連図の作成に関わる教員が共通認識をもってこの作業に取り組めるようにするためには、課題関連図を使用することの意義と抽出した課題の関連付けや解釈の仕方等の事前レクチャーが必要であると考えられる。

課題関連図の導入において課題は残ったが、課題関連図を作成したことで生徒の全体像を捉えることができた。また、個々の課題の関係性を整理して中心的な課題を絞り込んだことにより、どこに力点をおいて指導する必要があるのか、指導目標・内容が明確になった。これらが明確になったことにより活動内容についてもどういった意図で行うのか、活動ありきではなく生徒に身に付けて欲しい力や学校卒業の期待される姿を具体的にイメージしながら検討することができた。

#### 4-4 今後の課題

本稿では、課題関連図から導き出された中心的な課題と、それを踏まえて設定した指導目標・内容について言及するにとどまった。従来、指導担当教員ごとに設定していた指導目標・内容であったが、中心的な課題を踏まえて何をねらって指導するのか、共通の拠り所となる指導目標・内容が示されたことにより各指導担当教員の日々の授業の有様がどのように変化し、ひいては、対象生徒にどのような指導効果をもたらしたのかについて明らかにしていきたい。

## 付記

本稿は、令和4年度山口大学教育学部「特別支援教育長期研修派遣」報告書の一部に加筆・修正を加えたものである。

## 謝辞

本実践にご協力いただきましたA校の先生方、生徒Bさんと保護者の方、そして、関係機関の皆様にご心より感謝申し上げます。

## 参考文献

古川勝也・一木薫：自立活動の理念と実践【改訂版】実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス，ジース教育新社，2021.

## 引用文献

- 安藤隆男：自立活動における個別の指導計画の理念と実践—あすの授業を想像する試み—，川島書店，2001.
- 藤川雅人・笠原芳隆：肢体不自由児が在籍している特別支援学校における理学療法士の活用について，特殊教育学研究，51（2），p125-134，2013.
- 林隆・木戸久美子・中村仁志・高野和良・加登田恵子・堅田雅子：医療と福祉との連携を見据えた特別支援教育に対する教員の意識と課題に関する調査，山口県立大学看護学部紀要，9，p1-6，2005.
- 甲斐なつ・柳澤亜希子：重度・重複障害の生徒のキャリア発達を促す授業づくり—特別支援学校高等部での接客活動からの一考察—，山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要，54，p219-229，2022.
- 木村素子：自立活動への外部専門家の導入と連携の実際，肢体不自由教育，180，p28-33，2007.
- 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），ジース教育新社，2017.
- 清水笛子・香野毅：特別支援学校の自立活動における外部専門家の活用について，静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要，18，p83-91，2010.
- 徳永豊：平成15年度～17年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果報告書「重度・重複障害児における共同注意の障害と発達支援に関する研究」第3節障害が重度な子どもの実態把握、目標設定、学習評価、そして教育課程について，p20，2006.
- 内海友加利・安藤隆男：肢体不自由特別支援学校における教師の協働に基づく校内研修プログラムの実施と有効性—自立活動の指導における個別の指導計画作成に焦点をあてて—，特殊教育学研究，59（3），p179-190，2021.
- 植田佐和子・安藤隆男：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さへの対処，特殊教育学研究，59（2），p73-82，2021.