

複数担当制による重度・重複障害のある生徒の自立活動の指導での 目標の意識化と「評価シート」の導入の効果

北村 映*¹・柳澤亜希子

Outcome of Jiritsu-Katudo Using the Learning Assessment Sheet Based the Instructional Goal by
Multiple Teachers: A Case of the Children with Profound Multiple Disabilities

KITAMURA Ei*¹, YANAGISAWA Akiko

(Received December 14, 2023)

キーワード：重度・重複障害、自立活動、指導目標、一貫した指導、学び合い

はじめに

自立活動は、障害のある個々の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を基盤を培う（文部科学省，2018）ための重要な指導である。自立活動の指導は、専門的な知識や技能を有する教師を中心として、全教師の協力の下に効果的に行われるようにすること（文部科学省，2018）とされており、教師の協力体制が重要視されている。また、自立活動の指導を担当する教員には、それを行うにふさわしい専門性を身に付けておくこと（文部科学省，2018）が求められている。このように教員間の協力体制と専門性が強調される一方で、学校現場では人事異動による教員の流動化や大量退職による教員組織の若返りに伴う専門性の維持・継承と教師不足（文部科学省，2022）が課題となっている。これは特別支援学校においても同様である。

A 特別支援学校（以下、A 校と記す）には、臨時的任用教員や若手教員、高等学校から異動してきた教員が含まれ、勤務形態や経験年数が様々であることや特別支援教育が専門ではない教員もいる。特に高等部には、高い専門性が求められる重度・重複障害のある生徒の指導経験が豊富な教員が十分に配置されていない状況であった。また、日々の指導において教員一人あたりが担当する授業数が多いことにより個々の生徒の実態に応じた教員配置が行えるとは限らず、指導体制面においても課題があった。さらに、業務の多忙化や個々の勤務形態が異なる等の理由により、担当教員が子どもの様子や日々の授業について話し合うための時間を確保することは容易ではなかった。こうしたことから複数教員が同一生徒の授業を分担して指導している場合には、担当者間で指導目標や指導方法等について協議し、共通の認識の下でそれぞれが担当する授業を行うという形にはなりにくく、個々の担当者に指導目標等の検討が委ねられ、結果として一貫性のある系統的な指導が行われにくい状況であった。なお、重複障害については、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（文部科学省，2018）とされている。系統的な指導のためには、何を指して指導するのか、すなわち指導目標を意識することが必要である。複数の担当者が分担して指導を行う場合、指導や支援の方法については各担当者の裁量や工夫が尊重されたとしても、軸となる指導目標は共通理解し各担当者がそれに則って指導に臨むことが肝要である。

個々の子どもの実態に応じて系統的に自立活動の指導を行うためには、担当教員が日々の実践の中で個々の専門性を高める努力と、限られた時間や制約の中で担当者同士が連携を図るための工夫が求められる。そこで、本実践では、複数教員が携わっている重度・重複障害のある生徒の自立活動の指導において指導目標の意識化を図り、対象生徒の目標の達成状況や見立て等を共有することを目的とした「評価シート」の導入が、指導担当教員と対象生徒にもたらす効果について検討した。

* 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）

1. 方法

1-1 対象生徒の実態と指導目標及び指導内容

本実践の対象は、A校高等部の重度・重複障害学級に在籍する2年生の生徒（以下、生徒Bと記す）であった。生徒Bは、肢体不自由で知的障害を併せ有しており、日常生活動作において教員や保護者等からの支援や介助を要することが多かった。生徒Bは他者と一緒に活動を行うことを好む一方で、集団活動を苦手としていた。自分の意思や要求を伝えることが苦手であり、それら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、時には癇癩につながることもあった。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。

筆頭著者と生徒Bの担任及び自立活動の指導にあたっている4名の教員が、「課題関連図」に基づき生徒Bの実態の整理と中心的な課題について協議し、表1に示すように指導目標と指導内容を設定した。「課題関連図」を用いての中心的な課題の導出と指導目標及び指導内容の設定までのプロセスは、北村・柳澤(2023)で報告しているので、詳細はそちらを参照いただきたい。

生徒Bの自立活動の指導では、中心的な課題を踏まえて5つの内容を取り上げた。具体的には、①「下肢の動き・歩行」に関しては目的意識をもって歩行できること、②「右手の動き」に関しては麻痺のある右手の存在を意識して使用できるようにすること、③「顔への接触・咀嚼」に関しては不特定の他者による接触と固形食品の咀嚼が可能になることを目指した。④「コミュニケーション方法の拡大」に関しては自分の意思を伝える場面や対象が広がることと、絵カードの意味理解そして見通しをもった自発的な行動が可能となること、⑤「集団活動への参加」に関しては同年代集団の中で安心して過ごせるようになることを目指した。

表1 生徒Bの自立活動の指導目標と指導内容

指導目標		指導内容
①下肢の動き・歩行	<ul style="list-style-type: none"> ○下肢の拘縮を予防することで、大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。 	<ul style="list-style-type: none"> ○短下肢装具を履いた状態で片足ずつ伸ばして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上る。 ○目的地を複数設定して、その目的地に向かって歩行する。
②右手の動き	<ul style="list-style-type: none"> ○怪我等の予防のために、麻痺のある右手の存在を意識できるようになる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○身体の近く（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身体の左側まで移動させる。
③顔への接触・咀嚼	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 ○固形食品を咀嚼できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○頬・口唇周辺・口内をストレッチ・刺激を行い、感覚過敏に起因する恐怖心を取り除く。 ○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。
④コミュニケーション方法の拡大	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。
⑤集団活動への参加	<ul style="list-style-type: none"> ○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。 	<ul style="list-style-type: none"> ○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。

1-2 生徒Bの自立活動の指導担当者と指導体制

1-2-1 指導担当者の基本情報

A校では、重度・重複障害のある生徒には自立活動を主とした教育課程を編成していた。生徒Bは週10時間自立活動の指導を受けており、4名の教員が分担して指導にあっていた。表2に、指導担当者（以下、担当者と記す）の基本情報と各担当者が自立活動で担当した指導の項目を示した。C教諭以外は臨時的任用であり、Eは実習助手で生徒Bの副担任であった。教職経験年数はD教諭が40年と最長であり、E実習助手とF教諭は10年未満であった。C、D、F教諭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2 生徒Bの指導担当者の基本情報と担当した指導の項目

担当	職種（採用種・勤務形態）	教職年数	自立活動で担当した指導の項目
C	教諭（正規採用）	13年	①下肢の動き・歩行、②右手の動き、③顔への接触・咀嚼、④コミュニケーション方法の拡大、⑤集団活動への参加
D	教諭（臨時的任用・非常勤講師）	40年	①下肢の動き・歩行、②右手の動き、④コミュニケーション方法の拡大
E	実習助手（臨時的任用・常勤講師） 生徒Bの副担任	6年	①下肢の動き・歩行、②右手の動き、③顔への接触・咀嚼、④コミュニケーション方法の拡大
F	教諭（臨時的任用・常勤講師）	9年	④コミュニケーション方法の拡大、⑤集団活動への参加

1-2-2 指導担当者間での指導目標の共通理解の徹底

学習指導案（総案）には、表1に示した①～⑤の各指導目標と指導内容、指導上の留意点等を具体的に盛り込み、各担当者がこれらに則って授業をするように意識付けを図った。

また、担当者が指導目標に基づいて生徒Bの指導と評価を行い、授業時の生徒の様子や指導・支援の工夫を共有するために「評価シート」を導入した。「評価シート」は1冊の共有ファイルとして綴じ、担当者が生徒Bの指導目標に立ち返ることができるようにファイルの表紙の裏面に表1に示した5つの指導する項目に関する目標を貼付した（図1）。

月日時間	内容	評価	コメント
月 日		4 3 2 1	
月曜〇限 (担当者△)		4 3 2 1	
		4 3 2 1	

注) 「内容」欄には、各担当者が本時で指導した内容（「①下肢の動き・歩行」「②右手の動き」「③顔への接触・咀嚼」「④コミュニケーション方法の拡大」「⑤集団活動への参加」）を記載した。

図1 担当者間で共有した「評価シート」の様式（一部抜粋）

指導する項目は、4段階（「4自力でスムーズにできた」「3自力でできた」「2支援や介助を得ながらできた」「1課題あり」）で評価した。「評価シート」には、生徒Bが授業時に見せた様子や反応について考えられる理由や担当者の働き掛け等について記載する「コメント」欄を設けた。

1-3 倫理的配慮

生徒Bの保護者には、筆頭著者が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を行い、同意を得て実施した。

2. 「評価シート」による指導目標の達成状況と各担当者の見立て及び指導・支援方法の共有

2-1 下肢の動き・歩行

2-1-1 拘縮予防のストレッチと目的意識をもった歩行指導

生徒Bの好きなことの一つは散歩であった。散歩を継続して行えるようにするには、下肢の拘縮予防のためのストレッチが欠かせなかった。生徒Bの膝裏や足首周辺は徐々に固くなってきており、医療機関での訓練だけでなく、学校においても拘縮予防のためのストレッチを行う必要があった。ストレッチは、医療機関からの専門的な助言を基に学校用のマニュアルを作成し、各担当者はそれに沿ってストレッチを行うことにした。生徒Bが短下肢装具を装着して椅子に座った状態から膝裏を伸ばすことで、膝裏と足首周辺のストレッチを同時に行うことができた。ストレッチの際には、急激に力を加えたり弾ませたりすることなく、筋肉による抵抗（張り）を一定に感じられるようにゆっくりと行った。さらに、股関節に負担が掛からないように、膝が真上（やや外側は可）に向けた状態で行った。ストレッチの効果が目的の筋群にしっかりと及ぶように、片足につき2分以上行うことにした。

ストレッチ後は、生徒Bが好きな散歩に欠かせない歩行に取り組んだ。歩行の目的は、身体全体のバランス力を高めるとともに筋力の維持・向上を図ることであった。歩行を行うことは、足首周辺の筋肉のストレッチにもつながる。かかりつけの医療機関の助言を踏まえて、膝裏の筋肉に刺激を与えるための昇段（降下は生徒Bの膝に負担が架かるためエレベーターを使用）を取り入れた。本指導では、歩行が単なる訓練にならないようにするために、生徒Bが目的意識を持って歩行できるように「目的地カード」を使用した。

2-1-2 生徒Bの指導目標の達成状況と指導時の様子

全59回指導を実施した。授業初期の評価は「2支援や介助を得ながらできた」であったが、5回目以降から「3自力でできた」、13回目以降は若干の変動はあったものの22回目以降は「4自力でスムーズにできた」と評価が一定した。

指導初期の「評価シート」のコメント（以下、コメントと記す）には、「なかなかリラックスができず力が入っていたが、少しずつ緊張がほぐれ、少しずつ足が伸びるようになった（E 実習助手）」「右膝を伸ばすのに抵抗あり（C 教諭）」「2分のストレッチでは、徐々に膝が伸びていった（D 教諭）」と記載されていた。「3自力でできた」と評価されるようになった頃には、「声かけをすることで、自分で姿勢を正しくしてストレッチすることができた（E 実習助手）」「3分間ストレッチする。体幹が安定しており、膝がかなり伸びた（C 教諭）」といったように生徒Bがストレッチの指導を受け入れている姿が記載されていた。そして、「ストレッチはじっとして5分間できました。もっと時間を伸ばしてもいいかも？（E 実習助手）」といったように取組時間の延長を提案するコメントが見られた。

生徒Bがストレッチを行うことを拒否した際には、「ストレッチ途中から「いや」カードを出す。タイマーを見せて、あと少しだから頑張ろう！と言うと素直に続けることができた（E 実習助手）」「タイマーを示すことで終わりの意識が出て頑張れたのだろう（D 教諭）」「ストレッチ終わり頃に「いや」カードが出る。「あと10秒しよう！」の声かけを受け入れて終えた（C 教諭）」とのコメントがあり、生徒Bが見通しをもってストレッチを行うための手立てとしてタイマーの使用や具体的な時間を伝えるといった対応が挙げられ、それ以降は他の担当者も同様にこれらの方法を取り入れるようになった。こうした担当者間でのアイデアの共有は他にも見られた。例えば、C 教諭が「背もたれにすぎるような姿勢になり、なかなか膝を伸ばすことができなかった」とコメントしたことを受けて、D 教諭が「椅子を（後ろの先生の）机に密着させて上体が動きにくくしているためスムーズにストレッチできた」とコメントしたことからC 教諭はその方法を採用した。D 教諭は、このアドバイスの他に「膝裏が伸びたら「good」とすかさず褒める」といった賞賛のタイミングや「寒くなり手足が冷えてきたので、まずマッサージで温めてからのストレッチ」といった配慮についても記載していた。

「歩行」に関しては、指導初期にC 教諭が「自分の行きたい所に行こうとするが、カード（目的地）の意味を伝えると自ら移動できた」とコメントし、D 教諭も「目的場所カードを確認しながら歩行できるとよい」として目的地を意識しながら歩行の指導を行っていた。そして、生徒Bが目的地を意識しながら歩行しているかについては、「行き先カードを順番に取って左手で持ち、チラチラ確認しながら目的地に行けた（D 教諭）」「写真カードを見てあっち！あっち！と自ら目的地に向かった（E 実習助手）」「カードを見てどん

どん歩く。何度もカードをチェックする姿が見られた（D 教諭）」とコメントしており、生徒 B が目的地カードを確認しているかを共通して観察していた。

歩行に関して D 教諭は、「結果もだが過程の正しさをその都度チェックして褒めると意欲 up になっているかな？」と生徒 B の学習意欲を高めることや、「本人が困った時、しばらく見ることで自分からどうしたら良いかを判断していた」と生徒 B 自らが解決するのを担当者が待つことの必要性をコメントしていた。これを受けて E 実習助手は、「装具を自分一人で脱がせているが、どうしてもうまくいかない時、様子を見ていたら、すかさず「手伝って」カードを提示したのでヘルプする」と D 教諭のコメントを踏まえた働き掛けを行っていた。

2-2 右手の動き

2-2-1 麻痺のある右手を意識して使用できるようになるための指導

生徒 B の右手には麻痺があり、普段の生活でほとんど使っていないため、怪我につながることを懸念された。このため、生徒 B が右手を意識して使用できるように指導を行った。かかりつけの医療機関で実施している訓練内容を参考にし、右手で対象物を掴んで特定の箱に入れる課題を取り入れた。生徒 B に右手を意識させるために目前に対象物を提示して右手がよく見えるようにし、身体の下部（胸あたり）から上部へ、中心から外へと提示する位置を移動させて腕を大きく伸ばして物を掴む一連の動きを繰り返した。

これまで生徒 B は学校や医療機関、放課後等デイサービス事業所で手指の巧緻性を高めるための課題に取り組んでおり、手指の基本的な動きを習得し、物の弁別やマッチングも可能であった。保護者が卒業後の進路先で生徒 B が作業に従事することを希望していたため、学校でも右手の使用と手指の巧緻性を高めるための指導を行った。課題は、手指の巧緻性を高めることを目的としたもの（日替わり）と右手の動きに関わるものであった。後者の課題では、かかりつけの医療機関の助言を踏まえて右手の使用を意識する教材を使用した。本課題においては、生徒 B が見通しを持って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。そして、生徒 B が自発的に次の課題に移行できるように、スケジュールボードに使用しているカードの色に対応したカゴを用意した。

2-2-2 生徒 B の指導目標の達成状況と指導時の様子

全 33 回指導を実施した。「2 支援や介助を得ながらできた」と「3 自力でできた」の評価が続いた後、「4 自力でスムーズにできた」の評価から再び「2 支援や介助を得ながらできた」となり評価が一定しなかった。指導後半になると、「4 自力でスムーズにできた」との評価が続いた。

「（課題で使用した）磁石がすべって掴みにくそうだが、頑張っはいた（C 教諭）」「マグネットは取りにくそうだった（D 教諭）」と教材の適切性についての指摘を受けて、D 教諭が教材を見直した。その後は、「パターンに慣れてかなり右手を大きく動かしていた。掴みも good（D 教諭）」「視線を外すことはあったが、掴めないとよく見ていた（D 教諭）」「動きを目で追い、右手を動かすことができた（C 教諭）」とコメントしており、生徒 B の視線や右手の動きといった指導目標に迫る点を観察していた。C 教諭は「最初の 2 回は左手が出たが、教師が手を繋ぐことで右手が出た」とコメントしており、学習指導案に示した「目標に対する指導上の手立て」を踏まえた働き掛けを行っていた。D 教諭は「寒さのため手先が冷たい。まず手先をしっかり温めてからの活動へ」と生徒 B の身体冷えに配慮していた。また、D 教諭は「できるだけ両手を使ってカゴを持ってきたり、両手を使って物を出す。右手・左手の両方の使い方を工夫したい」「物を動かす時、左右両手を使うようにして随分慣れてきた」とコメントしており、右手だけではなく両手の使用を意識した指導を追加していた。

2-3 顔への接触・咀嚼

2-3-1 他者による顔への接触の嫌悪感と咀嚼への抵抗感を低減するための指導

生徒 B には触覚に過敏性があり、他者に顔周辺を触られることを嫌がった。また、口周辺の筋緊張が高かった。学校卒業後の進路先で不特定の支援者から介助を受けることを想定すると、他者による顔への接触の抵抗感を克服しておくことが必要であった。また、咀嚼訓練を行うためには口周辺の緊張を緩和し、刺激への慣れと恐怖心を低減することが必要であった。生徒 B は機能的には咀嚼できるものの日常の食事場面では咀嚼が困難であるため二次調理されたもの（刻み食）を食していた。

顔への接触と咀嚼に関する指導についても、かかりつけの医療機関の専門的な助言を参考にマニュアルを作成して取り組んだ。生徒Bは医療機関で脱感作と咀嚼訓練を行っていたため、自立活動の指導にこれらを取り入れることにした。脱感作は、口の外側・内側からのそれぞれで行った。口の外側は、口周辺を筋肉に沿って指で押し込んだりして行った。口の内側は、シリコン製のスプーンを使用して刺激を与えたり、外側に向かって押し広げたりして行った。咀嚼訓練に関しては、咀嚼への抵抗感がある生徒Bが楽しみながら取り組めるようにチーズやソフトキャンディー等の複数の食品を用意し、生徒Bが選択できるようにした。

2-3-2 生徒Bの指導目標の達成状況と指導時の様子

全42回指導を実施した。指導初期は「口周りのストレッチは気に入っていたが、スプーンを歯茎に当てるのはちょっと嫌みたいな表情を見せた(E 実習助手)」「接触はにこやかにできた。舌の押し上げ抵抗あり(C 教諭)」「シリコンスプーンが入るのに顔を歪めることがあったが、徐々に慣れていくようだった(C 教諭)」とあるように生徒Bは表情や舌の動きで拒否反応を示していた。医療機関での訓練場面以外に固形食物を口に入れることがほとんどなかった生徒Bは咀嚼に戸惑いを見せていたが、「初めて選んだハイチュウは固くて嫌そうだったが、自分から噛むようになった(E 実習助手)」「咀嚼はチーズを選ぶ。固さに戸惑っていたが、少しずつ柔らかくなり自分で噛む姿が見られた(C 教諭)」とあり、自ら選択した固形物を時間をかけて咀嚼する様子が見られるようになった。担当者は、「もう少し噛むことが上手になったら飲み込み可能になるかも(E 実習助手)」「咀嚼は「いや」カードを探すそぶりを見せるも、これまでよりは長い時間咀嚼ができた(C 教諭)」とコメントしており、生徒Bのペースに合わせて指導していた。

絵カードによるコミュニケーションの指導を併行していたこともあり、生徒Bは「奥歯に乗せようとするが、異物感があるのか、口から出そうと「いや」カードを手にする(C 教諭)」と頻繁に「いや」という気持ちを担当者に伝えるようになった。こうした生徒Bの姿を受けてE 実習助手は、「「いや」カードも出すが、右→左と「いや」カードが出るたびに噛む方を変えた」、「昨日今日とハイチュウを選び、1回目を強く噛んだまましばらく静止することが続いています。やわらかくなるまで待つ作戦？少し柔らかくなったらカミカミすることができています」と生徒Bの咀嚼の仕方を細やかに観察していた。また、「噛むのにマグロを選ぶも開始早々「いや」のカード。味変でハイチュウを選ぶも「いや」カードで中止(C 教諭)」「カルパスを選び「いや」カード→チーズ→途中から「いや」カード(E 実習助手)」といったやりとりから、生徒Bが咀嚼を拒む理由は固形物の味ではないことを確認し合った。

2-4 コミュニケーション方法の拡大

2-4-1 コミュニケーションカードの意味理解と絵カードによる意思表示を促す指導

生徒Bは、ジェスチャーで「トイレ」等の意思を示すことができたが周囲に正確に伝わらない場合があること、自分の思いを表出できずに我慢していることがしばしば見られ、時には癇癢を起こすことがあった。このため、ジェスチャー以外のコミュニケーション手段として、絵カードによる表出方法を身に付けることをねらった。医療機関と放課後等デイサービス事業所では、すでに絵カードによるコミュニケーションを行っていたため、学校でも一貫して取り入れることで生徒Bが自分の思いを伝える場面や対象が広がっていくことを目指した。

2-4-2 生徒Bの指導目標の達成状況と指導時の様子

全76回指導を実施した。かかりつけの医療機関と放課後等デイサービス事業所で絵カードを介したやりとりを身に付けていたこともあり、指導初期から「3自立でできた」もしくは「2支援や介助を得ながらできた」の評価であった。

自分の行きたい場所や欲しいもの(お茶)の要求に関しては、「机上のカードを確認させると、自分で「お茶」カードを選んだ(D 教諭)」といったように担当者に提示されたカードの中から適切を選んで表出することができた。また、困った状況に遭遇した時には「自分からはまだまだだが、少し視線を向ける支援をするとの確にカードを選べた(D 教諭)」とあり、担当者の視線を手掛かりにして必要なカードを選択することを繰り返した後、自ら「手伝ってください」カードを提示するようになった。また、要望だけではなく、拒否を示す「いや」カードも選択肢に加えたところ苦手な咀嚼訓練時に「いや」カードを多用する姿が見られた。「いや」カードが見つからない時には「手伝ってください」カードを出すといったように「必要に

応じてカードを使い分けることができる（E 実習助手）」ようになった。咀嚼訓練やストレッチ時に「いや」カードを提示するため担当者が隠し、「あれ、いやカードないね。どこにいったっけ？」と言うと、「ポケットを指してにや〜と笑う（E 実習助手）」といったように双方向のコミュニケーションを楽しむ様子が見られるようになった。生徒Bが「いや」カードを出しても担当者がそれに応じないと、「おこる」カードが出て気持ちを知らせることができた（C 教諭）」と他のカードを代用する様子を見せた。また、「朝いつもと違う髪型をしてきて、かわいいねと褒めていたら、あんまり褒め過ぎたのか、「うるさい」カードを指しました（E 実習助手）」といったように状況に応じたカードを提示するようになり、「装具を履かせている時、私の頭をぐちゃぐちゃにして遊ぶので、私が「いや」カードを提示すると、すぐにやめた（E 実習助手）」といったように相手の心情を解することもできるようになってきた。

コミュニケーションの指導では、D 教諭は「カードを出したときに、本人の気持ちを必ず言葉にして繰り返すように努めている。通じたら安心した表情だった」「本人の気持ちを受けとめて、伝えてくれたことに「うれしい」カードで応える」と、生徒Bの気持ちが伝わったことを実感できるようにしていた。また、D 教諭は、「よくできた時にすかさず褒めて、本人のモチベーションを高めるとコミュニケーションをとりやすい」と生徒Bの意欲を喚起することを心掛けていた。C 教諭は、「咀嚼の「いや」や「お茶」、マスクを着ける時の「手伝って」カード等、本人からの訴えを待つことでカードがよく出てきた」と生徒Bの反応を待つことを心掛けていた。E 実習助手は、「カード提示で本人が選んだことを尊重する気持ちが伝わったら一緒に喜ぶ」「本人の気持ちを受け止めて伝えてくれたことに「うれしい」カードで応える」といったように生徒Bからの発信を尊重して受容していた。

2-5 集団活動への参加

2-5-1 同年代の集団活動への参加を目指した指導

生徒Bは他者と関わることを好み、信頼する者が側に居ると安心して学習や活動に取り組むことができたが、集団活動は苦手としていた。学校卒業後の進路先での生活を見据えると、集団での生活に慣れておく必要があった。また、保護者は、生徒Bが同年代と交流することを望んでいた。そこで、体育や美術の授業の一部を担当者と一緒に参加し同学年の生徒と交流する機会をもち、集団活動に落ち着いて参加できるようになることを目指した。活動カードを用いて生徒B自身が活動内容を選び見通しをもつことで、集団活動に安心して参加できるようにした。集団活動への参加の指導は、体育科と美術科の授業と関連付けて行った。

2-5-2 生徒Bの指導目標の達成状況と指導時の様子

全16回指導を実施した。初回は集団活動への参加は難しく「1課題あり」の評価であった。2回目以降は「教員と一緒にスムーズに集団に入ることができた（C 教諭）」が「開始直後にトイレに行ったため（サインあり）活動はほとんどできていない（C 教諭）」状態であり、その後も一部の活動には参加するものの中断してトイレに行っていた。集団活動への参加を促すために、生徒Bにやりたい活動を選択させたところ「体育に参加でき、ラジオ体操を最後までできた（C 教諭）」。活動中の生徒Bの様子は、体育では「他の生徒が走るのをにこやかに応援。教員が拍手で応援すると本人も真似していた（C 教諭）」「にこやかに参加した。ラケットを握りシャトルを打ち嬉しそうだった（C 教諭）」、また、「美術で友達とカードゲーム。絵かるたを楽しく一緒にできた（F 教諭）」「美術の授業中、録画された自分の様子を何度も見返していた（F 教諭）」といったように落ち着いて活動に参加する様子が記されていた。

3. 担当者の授業時における指導目標の意識化と「評価シート」の使用意義に関する事後評価

3-1 対象

生徒Bの自立活動の指導担当教員4名。

3-2 質問内容

設定した指導目標等の意識化と「評価シート」の使用意義について評価してもらった。

①授業時の指導目標等の意識化

a. 授業を行う上で自立活動の学習指導案の必要性を感じたか

- b. 学習指導案に記載した指導目標を意識しながら授業に取り組むことができたか
- c. 学習指導案に記載した指導内容を意識しながら授業に取り組むことができたか
- ②「評価シート」の使用意義
 - a. 「評価シート」を用いることで対象生徒の学習評価を適切に行うことができたか
 - b. 「評価シート」に記録することが自身の授業の振り返りの機会となったか
 - c. 他の授業者の取組やアイデアなど、自身の授業の参考になる情報が得られたか
 - d. 評価を行うことによって設定した指導目標を意識することができたか
 - e. 「評価シート」の記録全体を通して生徒の様子や目標の達成状況を把握する上で役立ったか
- ③本実践への参画を通して自立活動の指導で重要であると感じたこと

3-3 手続き

筆頭著者が、担当教諭に上記①～③について評価してもらう目的と質問内容について口頭で説明を行い、アンケート用紙を配布した。アンケート用紙は配布当日に全て回収した。

3-4 実施日

20XX年2月

3-5 担当者の指導目標の意識化と「評価シート」の使用意義に関する評価

担当者全員が、指導目標と指導内容の具体を記載した学習指導案の必要性を「かなり感じた」と回答した。生徒Bの指導目標や指導内容を意識して授業に取り組むことができたかについては、3名（C・D・F教諭）が「かなりできた」、1名（E実習助手）が「ややできた」と回答した（表3）。

「評価シート」の導入について、C教諭とD教諭は①～⑤全て「かなりできた」と回答した。E実習助手は、「評価シート」を用いることで学習評価が適切に行えたかと、他の授業者から参考となる情報が得られたかについては「ややできた（やや得られた）」と回答した。F教諭は、全ての質問内容について「ややできた」等と回答した（表4）。

表3 自立活動の指導目標等を意識した授業の実施

質問内容	C教諭	D教諭	E教諭	F教諭	Mean
①授業を行う上で自立活動の学習指導案の必要性を感じたか	5	5	5	5	5.0
②学習指導案に記載した指導目標を意識しながら授業に取り組むことができたか	5	5	4	5	4.75
③学習指導案に記載した指導内容を意識しながら授業に取り組むことができたか	5	5	4	5	4.75

注1) ①は「5かなり感じた」「4やや感じた」「3どちらでもない」「2あまり感じなかった」「1全く感じなかった」で評価した。

注2) ②と③は「5かなりできた」「4ややできた」「3どちらでもない」「2あまりできなかった」「1全くできなかった」で評価した。

表4 評価シートの導入の意義

質問内容	C教諭	D教諭	E教諭	F教諭	Mean
①評価シートを用いることで対象生徒の学習評価を適切に行うことができたか	5	5	4	4	4.5
②評価シートに記録することが自身の授業の振り返りの機会となったか	5	5	5	4	4.75
③他の授業者の取組やアイデアなど、自身の授業の参考になる情報が得られたか	5	5	4	4	4.5
④評価を行うことによって設定した指導目標を意識することができたか	5	5	5	4	4.75
⑤評価シートの記録全体を通して生徒の様子や目標の達成状況を把握する上で役立ったか	5	5	5	4	4.75

注1) ①と④は「5かなりできた」「4ややできた」「3どちらでもない」「2あまりできなかった」「1全くできなかった」で評価した。

注2) ②は「5かなりなった」「4ややなった」「3どちらでもない」「2あまりならなかった」「1全くならなかった」で評価した。

注3) ③は「5かなり得られた」「4やや得られた」「3どちらでもない」「2あまり得られなかった」「1全く得られなかった」で評価した。

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

本実践を通して自立活動の指導で重要であると感じたこととして、C 教諭は「複数の教員が対象生徒の指導に携わるので、指導内容や方法についての共通理解がとても重要であると感じた」、E 実習助手は「全員が目標や実態を認識して授業を行うことは、自立（活動）の授業を意味あるものにしていくことがわかった」といった共通理解の重要性に関する感想が挙げられた。また、共通理解に基づく指導と関連して、D 教諭からは「チームで生徒の課題解決への取組ができ、充実した授業となっていた」、E 実習助手からは「自立活動の指導に携わる教員みなで取り組み、同じ方向に進むことは生徒のためにも良かったと思います」とのチームで取り組む意義に関する感想が示された。「評価シート」の使用に関しては、C教諭から「他の先生方の実践を参考にさせていただくと同時に、生徒についての活発な意見交換のきっかけになりました」、E 実習助手は「評価シートを通して他の先生方の工夫されている部分や他の先生ならやれていることがわかり、それを取り入れることができ勉強になりました」との感想が挙げられた。

4. 考察

4-1 一貫した指導と指導改善を行う上での指導目標の重要性と意識化による指導の効果

A 校では、複数の担当者が同一生徒の授業を分担して指導しており、その際にそれぞれの担当者が指導目標・指導内容、評価の観点を設定して授業を行っていたため、一貫性のある系統的な指導が行われにくい状況であった。そこで本実践では、生徒Bの自立活動の指導を担当している教員が、対象生徒の実態の整理と中心的な課題について協議し、指導目標・指導内容を検討した。その上で、各担当者がそれぞれの指導場面で生徒Bの指導目標を意識できるように本実践で導入した「評価シート」のファイルに指導目標を貼付し、常に指導目標に立ち返られるようにした。自立活動を含め指導にあたっては、指導目標を設定することは当然のことである。しかしながら、今回のように複数の担当者が指導に携わっている場合、担当者同士が指導目標や評価等について日常的に確認し合う機会を持ちにくければ、それぞれの担当者の裁量や判断に任されてしまい、一貫性のある系統的な指導にはなりにくい。本実践では学習指導案に加え、「評価シート」を通して担当者が日々の指導において指導目標を意識できる工夫を行った。その結果、「下肢の動き・歩行」の指導場面では、生徒Bが漫然と歩行するのではなく目的地を意識しているかどうかを、「右手の動き」の指導場面では視線や右手の動きの状態を、「顔への接触・咀嚼」の指導場面では咀嚼の仕方を、このように担当者は、それぞれの指導目標に迫る点を注意深く観察しながら指導を行うようになった。また、指導目標を意識して生徒Bの様子を評価したことで、例えば、課題に取り組む時間の延長、見通しをもって課題を行うことができるようにするためのタイマーの使用や教師の言葉かけ等を提案したり、生徒Bの様子から課題教材の適切性を指摘し見直したりする等の指導改善にもつながった。

担当者間で生徒Bの指導目標を共通理解した上で意識して指導に臨んだことは、生徒Bの学習効果を高めた。それは、「顔への接触・咀嚼」と「コミュニケーション方法の拡大」の指導場面での生徒Bの様子からうかがえた。「顔への接触・咀嚼」を苦手としていた生徒Bは、指導に抵抗や拒否を示す際に絵カードで意思表示を行うようになった。「顔への接触・咀嚼」と「コミュニケーションの拡大」の指導ではそれぞれ指導目標が設定されていたが、相互間的に指導が展開されたことで生徒Bはその場に即した意思表示の仕方を学び、定着につながったと考える。状況にあった意思表出を行えるようになるにつれて拒否を示すカードが見当たらない時には、他のカードを代用して自分の意思を伝えようとする姿が見られるようになった。また、担当者への一方的な意思伝達から「嬉しい」といった肯定的な情動のやりとりを担当者で行う双方向的なやりとりに発展していった。事後評価の担当者の感想にあるように、生徒の実態や指導目標等を共通理解し同じ方向に向かって取り組んだことが、生徒のスキルの定着と変容をもたらしたと考えられる。

4-2 教師同士の学び合いのツールとしての「評価シート」の活用意義

本実践では担当者が指導目標に基づいて生徒Bの指導と評価を行い、それぞれの授業時の生徒Bの様子や

指導・支援の工夫を共有することを目的に「評価シート」を導入した。勤務形態が異なり、担当者全員が集って日々の授業の様子や気づきを話し合う時間を作ることがなかなか難しかったため、記録を通して担当者同士が授業時の生徒の様子や学習評価等の情報共有を行った。特に教職経験年数が長いC教諭とD教諭は、指導・支援に関する具体的なアイデアや指導上のポイントを記載していた。特別支援教育が専門ではないE実習助手は、「評価シートを通して他の先生方の工夫されている部分や他の先生ならやれていることがわかり、それを取り入れることができ勉強になりました」と言及しており、ベテランの同僚の指導上の工夫や生徒の見立てが参考になっていた。同様に、ベテランのC教諭も他の担当者の実践が参考になったと言及していた。このことから、「評価シート」は経験の異なる教員が学び合うためのツールとしての機能を果たしたと言えよう。植田・安藤（2021）は、重複障害学級の教師が自立活動の授業過程における困難さへの対処として、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らとの協働を挙げ、同僚間で課題を共有し改善を図ることが教師の指導上の困難さの低減につながると述べている。「評価シート」を通して、各担当者が生徒の様子や目標の達成状況を把握することに加えて、担当者同士がお互いの指導の意図や生徒への関わり方の工夫を共有したことで日々の指導改善に役立てることができた。

教師が学ぶ場は校内研修に限られるものでなく、「評価シート」のような日常的な記録もまた学び合いの機会となるのではないだろうか。なお、今回導入した「評価シート」は簡便な様式であったため、担当者に負担感なく受け入れられたのではないかと推測する。時間的な余裕がない学校現場であるからこそ、担当者同士が連携し合い学び合うための実行可能な方法を見出すことが必要である。

文部科学省（2021）は、教師の持続的な成長を支える環境として教職員同士のプラスの相互作用を促す校内文化の醸成の必要性を指摘し、日々の授業を中心とした「経験を振り返ることを基礎とした学び」と同僚性を生かした教師同士の学び合いとして「他者との対話から得られる学び」が重要であることを示している。本実践は、日々の指導の「振り返り」の記録を通しての「指導担当者との対話」と「学び合い」であった。今後は、校内研修といった学校組織としての学びの機会の充実を図っていくとともに、教師間の学び合いにより教師が成長できる環境づくりと専門性の向上のための方策を検討していきたい。

付記

本実践は、令和4年度山口大学教育学部特別支援教育長期研修報告書の一部であり加筆・修正を加えたものである。

謝辞

本実践にご協力いただいたA特別支援学校の先生方、生徒Bさんと保護者の方に心より感謝申し上げます。

引用文献

北村映・柳澤亜希子：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―，山口大学教育学部附属実践総合センター研究紀要，第56号，p219-228，2023.

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），開隆堂，2018.

文部科学省：学校管理職を含む新しい時代の教職員集団の在り方の基本的考え方，2021.

https://www.mext.go.jp/kaigisiryoy/content/20210803-mxt_kyoikujinzai01-000017240_2.pdf（アクセス日：2023年12月1日）

文部科学省：「教師不足」に関する実態調査，2022.

https://www.mext.go.jp/content/20220128-mxt_kyoikujinzai01-000020293-1.pdf（アクセス日：2023年12月1日）

植田佐知子・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.