

派遣者番号	R7K14	氏名	佐藤 栄子
研究主題 —副主題—	自閉症・情緒障害特別支援学級の自立活動の指導における現状と課題 —実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセスに着目して—		
派遣先大学	東京学芸大学 教職大学院	指導担当者	藤野 博
所属	品川区立浜川中学校	所属長	小野 智

キーワード：自立活動 自閉症・情緒障害特別支援学級 実態把握 目標 内容

要旨： 本研究は、東京都内の自閉症・情緒障害特別支援学級における自立活動の指導について、実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセスに着目し、現状と課題を明らかにすることを目的とした。研究Ⅰでは、都内90校への質問紙調査（回答61名）から、実態把握の中心が日常の行動観察である一方、経験や専門知識の不足、多人数指導による個別化の困難、時間的制約や情報共有・研修機会の不足が主要な課題として示された。また、指導目標・内容は「コミュニケーション」や「人間関係の形成」に集中し、経験の浅い教員ほど設定に困難を抱えていた。研究Ⅱでは、小・中学校各1名へのインタビュー調査により、研究Ⅰの傾向を裏付ける共通点に加え、校種ごとの課題が生じる背景要因や指導の重点、工夫に差異が見られた。「教職員間の連携」「個別対応の困難さ」「情報共有の不足」は共通課題であった。総合的に、実践事例の共有や多職種協働の体制整備、柔軟な指導形態を支える仕組みの検討、研修機会やネットワークの充実が重要であることが示唆された。

序論

1. はじめに

自閉症・情緒障害特別支援学級（以下「自情学級」と略）は、通常の学級の教育課程に準じながら、対象となる児童生徒の実態に応じて自立活動の時間の特設が特徴といえる。自立活動の指導に当たっては、「個々の幼児児童生徒の障害の状態や発達の段階等に即して指導を行うこと」（文部科学省，2018）が必要であり、「幼児児童生徒一人一人の実態を的確に把握して個別の指導計画を作成し、それに基づいて指導を展開しなければならない」（文部科学省，2018）としている。

自立活動の具体的な指導内容は、個々の実態を踏まえ、6区分27項目の中から必要とする項目を選定した上で、それらを相互に関連付けて設定することが重要であり、実態把握から具体的な指導内容の設定に至るまでの流れについてのイメージをもつことが求められている（文部科学省，2018）。

2. 問題の所在

近年、全国の小・中学校及び義務教育学校の特別支援学級在籍児童生徒数は年々増加傾向にあり、とりわけ、自情学級の児童生徒の在籍者数は196,502人（全体の約52.7%）、学級数は37,236学級（全体の約47.1%）で、対象障害種の中で最も多い（文部科学省，2023）。このような状況において、特別支援学級における自立活動の指導上の課題が、先行研究で複数挙げられている。

国立特別支援教育総合研究所（2016）によると、担当教員の経験年数が短い場合、実態把握や個別の指導計画の作成、指導目標・内容の設定等が困難であることが示されており、自立活動の基本的な知識や理解が不十分であることがうかがえる。また、集団での指導が中心になることで、個々の指導目標の設定や評価が難しくなるといった一連の関係も指摘されている。森山・菊地（2024）による調査では、「具体的な指導内容の設定」の困難さは、担当経験が浅い教員に特徴的な課題であることを報告している。また、経験年数にかかわらず「多人数で実態差が大きいために個に応じた指導が難しい」ことも挙げられ、要因として、自情学級に在籍する児童生徒の障害や状態像の多様化への対応が、以前から課題として指摘されている（国立特別支援教育総合研究所，2008）。これらの課題のほか文部科学省（2022）は、自立活動の時間が設けられていない場合「教育課程の再編成を検討すべきである」と、自立活動の指導の時数について適切な運用を求めている。

以上のことから、特別支援学級の担当教員の専門性の向上、特に、自立活動の意義や指導の基本の理解が課題であるといえる。また、在籍する児童生徒の実態が多様である自情学級において、個々の児童生徒の的確な実態把握から具体的な指導内容の設定に至るプロセスの進め方、自立活動の指導の在り方が問われているといえる。しかしながら、自立活動の指導について、自情学級に特化し、多様なニーズに対応するための体系的な指導の在り方や実践的な内容に関する現状と課題は、まだ十分には知られていない。全国的に増加傾向にある自情学級において一層の自立活動の指導の充実を図るために、現状と課題を把握し、改善の方向性を示す必要がある。

本論

I. 研究 I

1. 目的

これまでの研究を踏まえ、本研究では、東京都の小・中学校及び義務教育学校の自情学級における自立活動の指導について、実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセスに着目し、現状と課題を明らかにすることを目的とする。また、学校現場では、自校の学級以外に他校・他地域の現状や課題、具体的実践等を知る機会の設定、その機会を得るための時間の捻出も難しいと考えられる。そのため、自立活動の指導における工夫や事例を含めて調査し、本研究の成果を発信することで学校現場に還元することができるようにする。

2. 方法

（1）調査対象

東京都内の公立小・中学校及び義務教育学校で、自情学級が設置されている学校を各区市町村や各校のホームページから調べ、小学校56校、中学校33校、義務教育学校1校の合計90校とし、学級主任又は指導的立場にある学級担任1名を対象とした。また、義務教育学校は前期課程と後期課程とで分けて回答を求めたため、回答者の調査対象人数の合計は91名とした。

（2）調査方法

上記調査対象の学校に対し、Google フォームを使用したアンケートへの回答を依頼した。その結果、調査対象の91名のうち61名から回答があった（回答率：67.0%）。

(3) 調査内容

自立活動の指導について、質問項目全 20 問で、「回答者の基本情報」、「自立活動の実施状況」、「児童生徒の実態把握」、「自立活動の目標設定」、「自立活動の指導内容」、その他自由記述を含む項目で構成した。

(4) 分析方法

各質問項目について単純集計を行い、選択式の質問で得られた回答については、回答の内訳を実数と比率で算出しグラフ化した。また、校種と自立活動の内容の区別の違いが実施に及ぼす影響について検討するため、校種（小学校／中学校）を被験者間要因、6つの区分別を被験者内要因とする二要因混合計画の分散分析を行った。自由記述式で得られた回答については、似た意見や傾向をカテゴリー化し代表的又は特徴的な意見を抽出した。

3. 結果

(1) 回答者の基本情報

本調査では、調査対象の 91 名のうち 61 名から回答が得られた（回答率：67.0%）。「学校種による内訳」は、小学校 38 名（62.3%）、中学校 23 名（37.7%）であった。「学級開設後の年数」は、「4～6年目」が 23 名（37.7%）と最も多く、「学級に在籍している児童生徒数」は、最小で 3 人、最大で 79 人と学級による人数のばらつきが大きかった。「学級に所属している担任数（常勤）」は、「4 人」が 17 名（27.9%）と最も多く、次いで「3 人」が 13 名（21.3%）であった。「自情学級の担任経験年数（累計）」は、「2～3年目」が 28 名（45.9%）と最も多く、次いで「4～6年目」が 17 名（27.9%）、「7年目以上」が 9 名（14.8%）、「1年目」が 7 名（11.5%）であった。

(2) 自立活動の実施状況

「自立活動の指導形態」は、「小集団指導（同学年又は異学年のグループ）」の「とてもあてはまる」が 40 名（65.6%）と最も多く、「学級全体（在籍している児童生徒全員）」の「とてもあてはまる」が 21 名（34.4%）であった。一方、「個別指導（1対1）」は「全くあてはまらない」が 25 名（41%）と多く、3種類の指導形態の中で最も実施が少なかった。「自立活動の実施形態」は、「週の時間割に単独で位置付けている」が 57 名（93.4%）で最も多かった。「自立活動の授業時数」は、「週に 2 コマ以上」が 44 名（72.1%）と最も多く、「その他」の回答（8.2%）からは、学年や学級の実態に応じて柔軟に時数を調整している学級も確認された。

(3) 児童生徒の実態把握

「自立活動の指導目標設定前の実態把握の方法」（図 1）は、「日常の行動観察」の「とてもあてはまる」と「ややあてはまる」を合わせた回答では 61 名（100%）で、最も中心的な方法であった。「アセスメントツールの活用」は限定的で、具体的なツールは「WISC-V 又は WISC-IV」が 44 件（100%）と最も多く、次いで「田中ビネー知能検査 V」が 28 件（63.6%）、「KABC-II」が 14 件（31.8%）、「S-M 社会生活能力検査」、「PARS-TR」が、それぞれ 3 件（6.8%）であった。併用している検査は、「WISC-V 又は WISC-IV」と「田中ビネー知能検査 V」の組み合わせが最も多く、27 件（61.4%）であった。「実態把握で感じる課題」は、「とてもあてはまる」と「ややあてはまる」を合わせた回答で、「専門的な知識や経験等の不足」が 51 名（83.6%）と最も多かった。次いで「時間的な余裕がない」、「アセスメントツールの不足・難しさ」がそれぞれ 42 名（68.9%）であった。「実態把握の工夫点」は、自由記述で回答を求め、61 名のうち 43 名から具体的回答（全 52 件）が得られた。分析にあたり似た意見や傾向をカテゴリー（以下【 】で示す）に分けてまとめ、カテゴリーのうち【情報共有の時間をつくる】が最も多く（28 件）、次いで【日々の行動観察・記録等の活用】（5 件）であった。【個別の指導計画の活用】、【児童生徒との対話・関係の構築】、【自立活動のねらいや指導内容の確認・共有】は、それぞれ同数（4 件）で、全体として実態把握のための多面的な情報収集と複数での共有を重視する姿勢が特徴的であった。

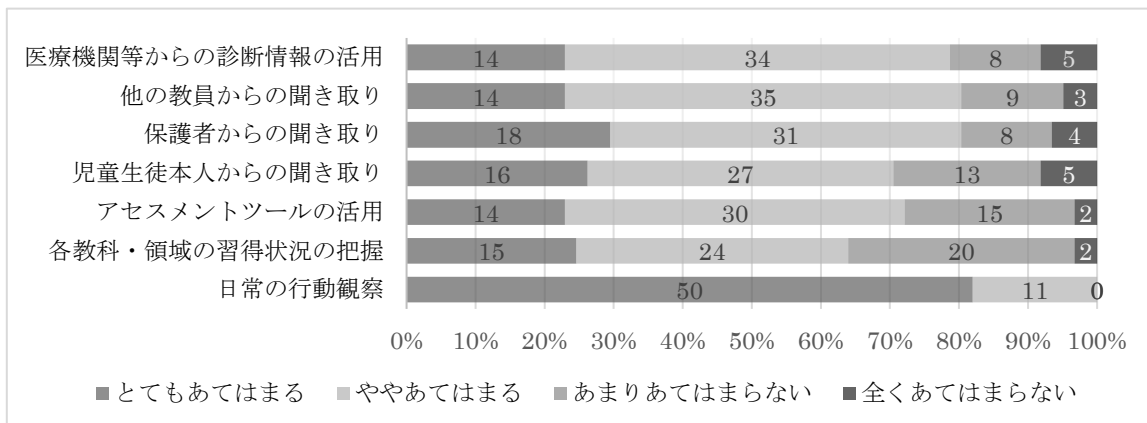


図 1 自立活動の指導目標設定前の実態把握の方法

(4) 自立活動の目標設定

「自立活動の指導目標を設定する際に参考になっているもの」は複数回答可とし、「児童生徒の実態把握の結果」が56件(91.8%)と最も多かった。次いで「個別の指導計画」が48件(78.7%)、「他の教員との情報共有、助言」が47件(77%)、「学習指導要領の『6区分27項目』」が43件(70.5%)であった。「自立活動の指導目標における『6区分』設定の頻度」について、「コミュニケーション」の「頻繁に設定している」が57名(93.4%)と最も多かった。「頻繁に設定している」と「時々設定している」を合わせた回答では、「人間関係の形成」と「コミュニケーション」は61名(100%)であった。回答を「全く設定していない」を1点、「頻繁に設定している」を4点として得点化し、校種(小学校/中学校)を被験者間要因、6つの区分を被験者内要因とする2要因混合計画の分散分析を行った結果は、校種の有意な主効果はなく、区分で有意な主効果がみられた($F(5, 295) = 45.74, p < .001$)。多重比較の結果、「コミュニケーション」は、「健康の保持」($p < .05$)、「環境の把握」($p < .05$)、「身体の動き」($p < .05$)より有意に高かった。また、「人間関係の形成」は「健康の保持」($p < .05$)、「環境の把握」($p < .05$)、「身体の動き」($p < .05$)より有意に高かった。「6区分における設定頻度の校種比較」として、校種毎の平均得点を図2-1に示した。「自立活動の指導目標を設定する際の課題」(図2-2)は、「とてもあてはまる」と「ややあてはまる」を合わせた回答で、「多人数の授業で、個々の目標を設定する難しさ」が52名(85.2%)と最も多かった。「検討時間の不足」(83.7%)、「専門的な知識や経験等の不足」(78.7%)も割合が高かった。

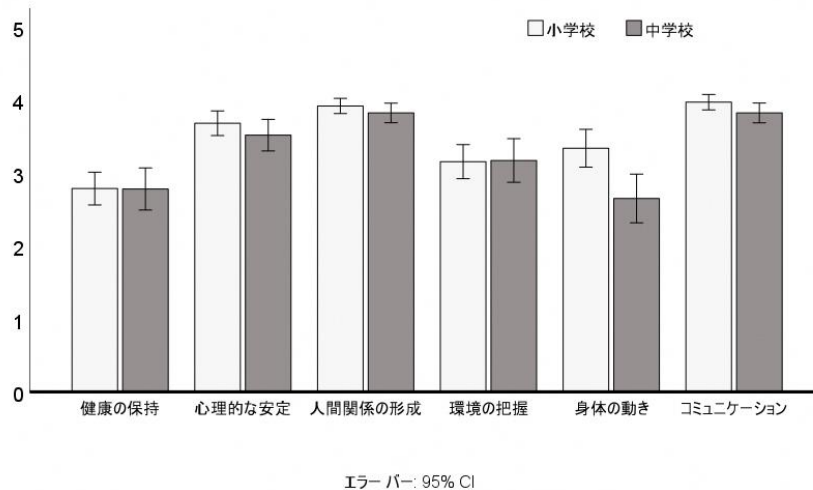


図2-1 6区分における設定頻度の校種比較

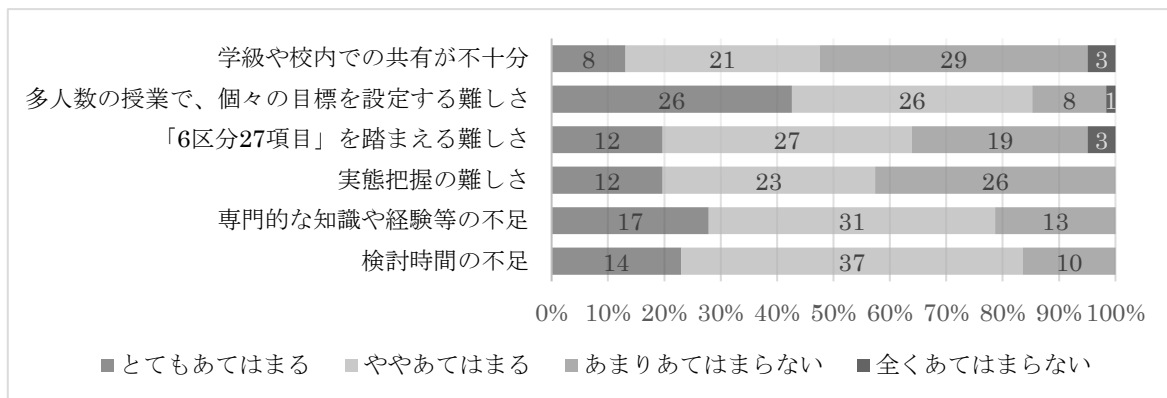


図2-2 自立活動の指導目標を設定する際の課題

(5) 自立活動の指導内容

「自立活動の指導内容の決め方」は複数回答可とし、「担任又は授業担当者の裁量」が51件(83.6%)と最も多かった。「学級・学年等による協議」、「前年度までの内容を参考に踏襲する形」も一定数見られた。「自立活動の指導内容を設定する際の課題」(図3)は、「とてもあてはまる」と「ややあてはまる」を合わせた回答で、「検討時間の不足」が53名(86.9%)と最も多かった。「多人数の授業で、個々の目標にせまる難しさ」(85.3%)、「参考事例や情報等の不足」(77%)、「専門的な知識や経験等の不足」(73.8%)、「場所や教材・教具等の確保」(70.5%)の課題も多く見られた。「自立活動でよく行っている指導内容や事例」は、自由記述で回答を求め、61名のうち

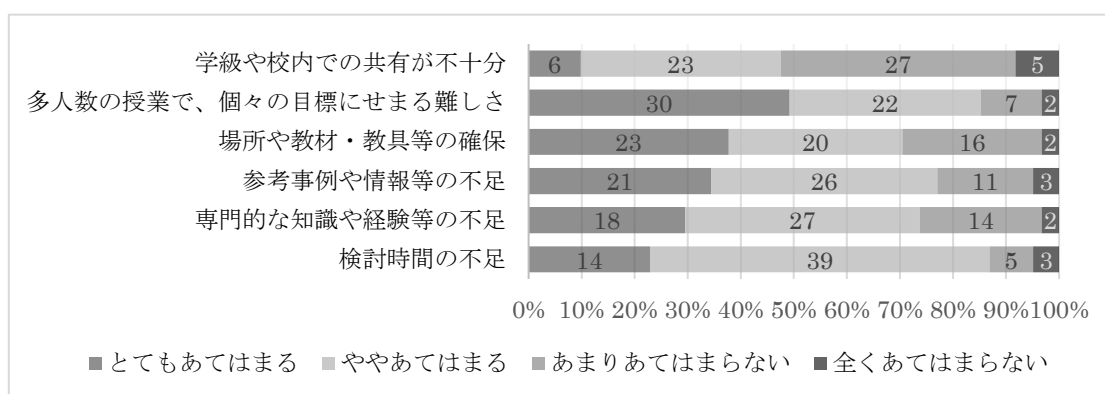


図3 自立活動の指導内容を設定する際の課題

58名から具体的回答（全116件）が得られた。似た意見や傾向を分けたカテゴリーは、自由記述の内容を基に設定した。カテゴリーのうち最も多かったのは【コミュニケーションスキル】（34件）で、ゲーム要素を取り入れた言語・非言語コミュニケーション、言葉遣い、意思のやり取りの基礎に関する多様な活動が見られた。次いで【ソーシャルスキルトレーニング】（26件）では、基本的な対人スキル、協力や状況理解、場面对応、勝敗の受け入れに関する活動が挙げられた。さらに、【感情理解】（19件）、【身体機能・運動】（14件）、【他者や自己の理解】（10件）、【学習・生活】（8件）が続いた。

（6）自立活動全般・自由記述

人や時間、体制等の制約がなかったとしたら、「自立活動の指導において最も力を入れたいこと」は、「自立活動の指導内容の充実」が36名（59%）と最も多く、次いで「児童生徒の実態把握」が13名（21.3%）であった。最後にアンケート全体を通して「自立活動の指導についての意見」を回答する自由記述とした。61名のうち29名の回答があり、具体的回答（全42件）から似た意見や傾向をまとめてカテゴリーを設定し分類した。各カテゴリー内の具体的回答数はほとんど差がなく、【経験等の不足・人的資源の課題】、【実践事例や情報の共有希望】、【教員の思い】は同数（8件）であった。専門性不足や人手不足への不安、他校との交流・実践事例等の共有や研修の充実の必要性、自情学級の指導に難しさを感じる中での創意工夫・現在や今後の取り組みが多く見られた。次いで【指導目標や指導内容設定の難しさ】（6件）、【指導形態の難しさ】（5件）、【時間的な制約】（3件）が挙げられ、年間の指導計画が不十分・個々の目標設定や内容の工夫の困難、児童生徒の組み合わせ・個別対応の必要性と困難さ、日々の時間的余裕のなさ・授業時数の確保の難しさが示され、全体として、専門性の向上・情報共有・体制整備への強いニーズが明確になった。

4. 考察

（1）自情学級の現状

質問紙の各項目を通して明らかとなった、自情学級の自立活動の指導における現状について考察する。

まず、「回答者の基本情報」については、学級開設後7年未満の学級が65.6%と半数を超え、学級に在籍している児童生徒数や学級に所属している担任数には、ばらつきが見られた。また、担任経験年数は「2～3年目」が45.9%と最も多く、それらを含む7年未満が85.3%であることが明らかとなった。学級規模の偏りは指導の在り方に大きく影響していると考えられ、特に、経験年数の浅い教員が多い現状は、自立活動の指導における困難を伴う要因となっていることが示唆された。

次に「自立活動の実施状況」については、実施形態は「週の時間割に単独で位置付けている」が9割を超えており、授業時数は「週に2コマ以上」が最も多く72.1%で、週単位で時間が確保されていることが確認された。これは、教育課程上で自立活動の時間が明確に位置付けられ、制度的に定着していることを示している。一方、指導形態は小集団指導や学級全体が中心であり、「個別指導（1対1）」は実施が難しい現状がうかがえた。

次に「児童生徒の実態把握」については、本人や保護者、他の教員からの聞き取り、医療機関等からの診断情報の活用と多面的に行われてはいるが、「日常の行動観察」が回答者全員にあてはまり、最も中心的な方法であった。また、アセスメントツールは「WISC-V又はWISC-IV」をはじめとする知能検査の活用がほとんどで、社会生活能力や行動特性等の客観的な把握は不十分であると考えられる。さらに、実態把握で感じる課題は「専門的な知識や経験等の不足」が最も多く8割を超えており、次いで「時間的な余裕がない」、「アセスメントツールの不足・難しさ」も68.9%と高い割合で、大きな障壁となっているといえる。一方、自由記述で回答を求めた「実態把握の工夫点」では、特に【情報共有の時間をつくる】ことに関する意見が多く、時間的な制約がある中でも学

級の教職員間で積極的に連携を図る取り組みが見られた。

次に「自立活動の目標設定」については、「児童生徒の実態把握の結果」を参考とする場合が91.8%と最も多かった。学習指導要領の「6区分27項目」も踏まえられているが「6区分」設定の頻度には差があり、「コミュニケーション」や「人間関係の形成」に集中していることが明らかとなった。特に、「コミュニケーション」は「頻繁に設定している」が93.4%と圧倒的に多い。しかし、自情学級の児童生徒の多様な実態を踏まえると、それらの他にも重点となる目標設定が必要な場合が考えられる。個々の目標で捉えた場合、「6区分」設定の頻度は限定的ではない可能性があり、自立活動の目標設定の偏りは「指導目標を設定する際の課題」として最も多い「多人数の授業で、個々の目標を設定する難しさ」にもつながっているといえる。また、「検討時間の不足」や「専門的な知識や経験等の不足」も課題として多く挙げられ、実態把握から目標設定に至るプロセスに困難さがうかがえた。

次に「自立活動の指導内容」については、「学級や学年等による協議」や計画が基盤となって決められているが、「担任又は授業担当者の裁量」が83.6%と最も多いことがわかった。また、「指導内容を設定する際の課題」は、「検討時間の不足」が86.9%と最も多く、次いで「多人数の授業で、個々の目標にせまる難しさ」、「参考事例や情報等の不足」、「専門的な知識や経験等の不足」も多く挙げられた。これらのほとんどが「指導目標を設定する際の課題」とも共通しており、特に、経験の浅い教員が指導内容の設定を任された際、困難や負担を伴うことが考えられる。自由記述で回答を求めた「よく行っている指導内容や事例」では、【コミュニケーションスキル】(34件)が最も多く、次いで【ソーシャルスキルトレーニング】(26件)が多かった。ソーシャルスキルトレーニングはコミュニケーションスキルも含むものといえるが、今回の分析では両者のカテゴリーを分けた。また、「6区分27項目」に対応する形での回答は求めなかったため、「6区分」の各項目と設定したカテゴリーとは異なるものである。その中で、様々な内容を組み合わせて展開している回答も複数見られたが、「6区分」の「コミュニケーション」にあたりと推察される活動は小・中学校の両校種とも多いことが特徴的であった。これらが対象の児童生徒に即した指導内容と考えられる一方で、指導目標と同様に内容の偏りや「多人数の授業で、個々の目標にせまる難しさ」が大きいことも示唆された。

最後に「自立活動全般・自由記述」については、人や時間、体制等の制約がなかったとしたら、最も「自立活動の指導内容の充実」に力を入れたいという意向が強く示された。次いで「児童生徒の実態把握」、「自立活動の評価・振り返り」、「自立活動の指導計画の作成」、「自立活動の指導目標の設定」、「自立活動の研修・研鑽」の各項目が選択され、「特になし」という回答者はいなかった。このことから、自立活動の指導において力を入れたいことがあっても、人や時間、体制等の制約による困難さを抱えているという現状が示された。また、【経験等の不足・人的資源の課題】、【実践事例や情報共有の希望】、【指導目標や指導内容設定の難しさ】、【指導形態の難しさ】、【時間的な制約】が切実な声として挙げられた。さらに、困難な状況であっても、創意工夫によって現状を変えていこうとする試みや教員の思いについて触れられた回答も多くあった。自情学級としての制度的な枠組みは整いつつあり、教員が自立活動の充実を図る必要性を強く認識している姿勢がうかがえるにもかかわらず、現場の声を共有する機会や自情学級における実践を支える仕組みが十分でないことが示唆された。

(2) 自情学級の課題

質問紙による調査全体を通して明らかとなった自情学級の自立活動の指導における共通課題を「経験・専門性」、「個別対応」、「制約・支援体制」の3点に整理し、考察する。

第一に、「経験・専門性」について、自情学級の担任経験年数の浅さと自立活動の指導における困難さの関連が顕著であり、特に本研究で着目した「実態把握から指導目標・内容に至るプロセス」における課題が明らかとなった。実態把握、目標設定、指導内容に関して専門的な知識や経験等の不足を課題として感じている割合はいずれも高く、実践経験の蓄積が十分でないことが困難さの要因となっているといえる。

第二に、「個別対応」について、多様な実態のある児童生徒の対応の困難さは、指導形態、目標設定、指導内容において共通して挙げられた課題である。また、複数の質問項目で、多人数の授業において個別対応や実態把握に基づいた指導を行うことの難しさ、また、その必要性が強く示された。これは先行研究でも指摘されている課題である。効率的で柔軟な指導形態を維持しつつ、個々の児童生徒を意識した自立活動の設計や取り組みの工夫が課題であるといえる。

第三に、「制約・支援体制」について、時間的な制約や情報共有・研修機会等の不足が課題といえる。自立活動の指導における実態把握の工夫点として、情報共有の時間をつくることが最も多く挙げられた一方で、複数の質問項目で時間的な制約による課題が示された。自由記述では、他校との交流や実践事例等の共有、研修の充実を望む声が多く寄せられ、経験の浅い教員への支援についての意見も見られた。校内外での情報共有の場や専門的な知識・実践事例等を得られる研修機会の充実を図るための支援体制が強く求められている。

II. 研究Ⅱ

1. 目的

研究Ⅰで明らかになった、自情学級における自立活動の指導の現状及び課題の量的傾向を踏まえ、研究Ⅱでは、指導に携わる教員のインタビュー調査を通し、各校種での指導目標・内容の設定に至る具体的なプロセスや実践上の工夫、課題が生じる背景要因を詳細に把握することを目的とする。また、今後の展望を含めて調査し、自立活動の指導における実践的知見を深め、自情学級で見られる課題の改善に資する示唆を得ることを目指す。

2. 方法

(1) 調査対象

本研究への協力を個別に依頼し同意を得られた、東京都内の公立小・中学校及び義務教育学校の自情学級担任2名（小学校1名、中学校1名）を対象とした。

(2) 調査方法

調査対象者に不利益が生じないよう、研究に関する説明や個人情報の保護、インタビュー内容の録音許可についての十分な説明を行い、同意書へのサインを得た上で半構造化インタビューを実施した。一人当たりの面接時間は60分程度であった。インタビュー内容はICレコーダーに録音し、その後逐語文字データに変換した。

(3) 調査内容

質問紙調査の結果に基づき、インタビュー内容は、「基本情報の確認」、「自立活動の指導上の課題とその対応」、「自立活動の指導実践」、「学級内の情報共有や研修機会」、「今後の展望・提案」の項目で構成した。

(4) 分析方法

インタビュー内容を文字に起こし、KJ法（川喜多，1967）を参考に分析を行った。インタビューで得られた内容をカード化した上で、類似性や関連性に基づいて分類した。また、グループ間の構造関係を整理しながら、自立活動の指導における工夫や今後の実践等主要なテーマを抽出した。

3. 結果と考察

(1) 分析の概要と基本情報

本調査では、対象の自情学級担任2名（小学校1名、中学校1名）へのインタビューの逐語録を基に、KJ法の手法に基づいて質的な分析を行った。主要なテーマとして設定したカテゴリーは、【指導上の課題と対応】、【指導実践の工夫】、【評価の捉え方】、【情報共有・研修】、【今後の実践・課題】である。なお、対象の自情学級担任のうち、小学校教員Aは自情学級担任の経験年数は2年目で、自立活動の指導経験年数は他の校種や学級種を含めて32年であった。中学校教員Bは自情学級担任の経験年数及び自立活動の指導経験年数は8年目であった。両教員とも教員経験年数は10年を超えており、指導的立場にある教員であった。

(2) 指導上の課題と対応

【指導上の課題と対応】については、両校種に共通して課題が多く、特に「教職員間の連携」と「個別対応の困難さ」がうかがえた。自立活動の時間確保は、小学校では週3時間、中学校では週1時間、いずれも「時数の多い教科や総合的な学習の時間から少しずつ削って」捻出していた。中学校では、「自立活動以外の時間も全部自立活動という意識」で指導しているが、年間指導計画を明確に作成することの課題も語られた。また、多人数の授業での個別対応については、小学校では「個別の指導計画に基づいて個々の目標の確認をしている」が、授業担当者間の連携不足が指摘された。中学校では全体指導が中心で学年を越えた交流も行われているが、個別の特性に応じた指導や支援の充実が課題となっていた。「個別対応」の必要性は両校種ともに強く感じており、研究Ⅰで明らかになった課題や対応が具体化されたといえる。さらに、経験が浅い教員への支援や連携の課題も共通しており、「経験のある教員が自立活動の授業の計画を一緒に練る、指導して見せる」という工夫を行っていた。中学校ではさらに「生徒の特性別にグループを組み、担当教員をローテーションする」事例を挙げ、生徒の「個別の支援や複数の教員が指導経験を積むことにつながる」対応を行っていた。その他で特に難しさを感じる場面は、小学校では、入級時期の違いによる児童の課題差が大きさ、集団活動が苦手な児童が多い中でのグルーピングの難しさが挙げられた。中学校では、生徒がクールダウンする時の教員の対応に差があり、「クールダウンが終わりきらない状態で生活指導を行う」場面があるという点が特徴的であった。

(3) 指導実践の工夫と評価の捉え方

【指導実践の工夫と評価の捉え方】については、指導実践の工夫において、両校種に共通して「自己理解を促す活動」が重視されていた。小学校では、「自分の気持ちを自分で考える」、「自分が思ったことをみんなに話してみよう」といった、児童が感情を言語化し表出する実践が紹介された。すごろく形式で考えや思いを伝える活動で「最初に確認した目標を最後に必ず振り返る」ことを重点に活動を重ねる中、「どの子も結構できるようになる」と語られた。中学校では、「他者理解を通して自己理解を深める」点を一貫させており、特徴的なキャラクターの

動画を活用し「一旦、他者を見て、俯瞰をさせて自分に返していく」流れで自己理解につなげていた。また、両校種とも「児童生徒が興味をもって取り組める内容」を工夫していたが、中学校では特に「実生活で起こったトラブルに対し、いかに学んだことを般化できるか」を意識することも語られた。自己理解を促す点は共通するが、教材の選び方や活動設計には校種ごとの特色が見られ、児童生徒の実態や発達段階に応じた指導の重要性が示唆された。さらに、評価の捉え方については、両校種とも「記述式の評価」を重視する点が共通しており、複数の教員で児童生徒を多面的に見た評価が確認された。小学校では、個別の指導計画に基づき児童の取り組みを文章として記録し、学期に1回、保護者に説明する形であった。中学校では、大学との連携を通じて指導要録の様式を改善し、総合所見に自立活動の成果を踏まえる形が導入され、外部機関との協働が特徴的であった。評価の作成方法や伝え方には校種間で違いが見られたが、個別の指導計画作成段階から実態把握に基づいた適切な指導目標・内容が設定されていることが大前提となっていた。自立活動の評価においても専門的な知識や経験が必要であり、経験が浅い教員への指導や支援が求められることが示唆された。

(4) 情報共有・研修

【情報共有・研修】については、「学級内や校内では一定程度行われているが、他校・他地域との連携は不足している」という認識が両校種に共通して示され、情報共有の場や研修機会の充実が強く求められていた。小学校では、実践に生かすための「参考になった本を紹介し合う」形で情報共有がされていた。誰でも気軽に書籍手に取れる工夫や教材を特別支援教室と貸し借りする自発的な交流も見られた。これらは、経験の浅い教員への支援にもつながるといえる。中学校では、自情学級同士の情報共有の不足が指摘され、制度的な壁や地域差が課題となっていた。「年間一校、他地域の学級と連絡を取り合う」と決めて個人では連絡を取っているが、活用できるネットワーク構築の難しさが語られた。都内の自情学級担任だけで集まる機会を得る難しさは、小学校も同様であった。研修は、両校種ともに「実践に直結する研修」が有効とされ、具体的な内容が示された。小学校では、教育委員会のオンライン研修のほか、「特別支援教育士(S.E.N.S)」の講習会が「学級経営のことや発達検査、読み書きのこと、学びたいことが網羅されている」研修として挙げられた。「不器用で苦勞している」、「自己イメージとできることとの差がありすぎる」児童が多い実態から、今後、感覚統合の学びの必要性も語られた。中学校では、児童精神科医による月1回の巡回が「子供の見立てと大人への指導助言」として有効とされ、大学と連携し所属する地域の小中学校の自情学級担任が集まる研修が実施されていた。各自治体でも同様の機会の提供や「愛着障害の支援」についても学びを深める研修への期待が語られた。研修の有効性については校種ごと異なる形での話であったが、児童生徒の実態から必要な学びを求め、指導・支援に生かそうとする姿勢が共通しているといえる。これらの結果から、研究Iで明らかになった課題が一層明確となり、自立活動の指導充実を目指す具体的な取り組みが、課題に対する有効な手だてとして重要な方向性を示唆している。

(5) 今後の実践・課題

【今後の実践・課題】については、両校種に共通して「柔軟な支援体制の構築」が求められていた。今後の実践として、小学校では、発達段階に応じた支援や個別対応の必要性が挙げられた。6学年までの幅広い年齢で構成される小学校の特徴を背景として、「取り出し指導とか、学年指導とかが上手くできるように」、「担当の学年だけではなく、子供の課題に合わせた指導を全員で共有する」支援体制構築の重要性が強調された。また、自己の強みや弱みを理解し「困ったことがあった場合に適切な支援が求められる」援助要請の力の育成も必要とされた。さらに、「学校に一日いること自体を負担に思う児童」の対応として、「教育課程をもう少し緩やかにする」、児童が「自分に合ったプランの組み立て」ができる制度的な提案も見られた。教育課程の柔軟さを求める声は特徴的であり、自情学級の制度的制約における課題であることも示唆された。中学校では、思春期の自閉スペクトラム症(ASD)のソーシャルスキルトレーニングに関するプログラム「PEERS」や「非認知能力」を育成するためのソーシャルスキルトレーニングの紹介があった。「スキルだけが磨かれていった先」の課題や本来の目的について考える必要性が語られた。現場の教員に必要なサポートや仕組みは、小学校では、自情学級の本来対象である児童が入級できるようにするための仕組みが挙げられた。途中入級の対応の困難さ、在籍児童の多様化・複雑さが、自情学級における課題としても大きい点であることが明らかとなった。体制の課題は中学校でも見られ、自情学級の不鮮明さから周囲の理解が難しい状況にあること、「キャリアをもつ先生たちを増やす」必要性が挙げられた。また、「医療や心理の側面からのサポート」が広く受けられることで教員の負担を減らし、経験が浅い場合にも「子供たちの対応や指導に自信をもつことができる」体制づくりが望まれた。これは多職種協働による体制構築の視点でもある。これらの結果から、両校種に共通して「柔軟な支援体制の構築化」が強く求められており、経験の浅い教員を支援し、児童生徒の多様な教育的ニーズに応じた柔軟な指導を可能にするためには、自情学級における制約や体制の見直しが必要であることが示唆された。特に、情報共有の仕組みと研修機会の充実、自立活動の指導の質を高めるために不可欠な要素である。

総合考察

本研究では、東京都内の自情学級における自立活動の指導について、アンケートによる量的調査（研究Ⅰ）とインタビューによる質的調査（研究Ⅱ）により、主に実態把握から指導目標・内容に至るプロセスに着目し現状と課題を明らかにした。両調査の結果を総合すると、「教員の経験や専門性」、「児童生徒の個別対応」、「時間や人員、体制等の制約・支援体制」に関する課題が相互に関連し、自立活動の指導の困難さに影響していることが確認された。また、こうした課題の構造を整理し、課題に対する現場での具体的な工夫や実践、改善の方向性への示唆を得ることで、自立活動の指導の充実に向けた展望を導くことができた。

「教員の経験や専門性」の課題については、本研究で着目した実態把握・目標設定・指導内容の設定のいずれにおいても「専門的な知識や経験等の不足」が高い割合で課題として挙げられた。これらの現状から、自立活動の指導のプロセスを体系的に理解し、実践に結び付けるための支援が十分ではないことがうかがえる。したがって、学級体制や担任経験年数にばらつきがあっても、誰もが活用しやすい自立活動の具体的な実践事例集の整備や、大学教員や医療機関等と連携し専門的な指導・助言を受けることができる多職種協働の体制構築が求められる。特に、実践事例集は単なる成功例の紹介ではなく、実態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセスを可視化し、教員が自校の学級で活用するにあたって判断の根拠を学べる内容とすることが重要である。

「児童生徒の個別対応」の課題については、自情学級の児童生徒の実態差の大きさや複雑さが指導目標・内容設定を難しくしていることが示された。指導形態の工夫や教員の力量だけでは対応しきれない問題も挙げられ、学級編成や就学相談の在り方といった制度的な側面が影響している可能性も考えられる。自情学級が多様な児童生徒を過度に抱え込む構造が続けば、一人一人の教育的ニーズや障害の状態等に応じた指導の困難さは増大するといえる。今後は、柔軟な指導形態を支える体制や就学相談における入級判断の基準を見直すなど、行政レベルでの検討が必要である。

「時間や人員、体制等の制約・支援体制」の課題については、東京都内の自情学級担任が横につながる機会が少なく、他校や他の地域の実践や課題を共有する場が不足していることが明らかとなった。また、「教員の経験や専門性」を担保する意味でも目的に合った研修を望む声が多かった。したがって、東京都公立学校情緒障害教育研究会をはじめとする、東京都内又は各学校が設置されている地域の教員が集まり、専門的な知識を得るだけでなく、事例を共有したり困難を語り合ったりできる研修の場やネットワークの充実が求められる。また、教員が継続的に学びを深められる時間の確保と環境を整える必要もある。こうした機会は教員の専門性の向上のほか、精神的な支えにつながり、指導の改善の基盤にもなるといえる。

以上のように、本研究の成果は教育現場に還元可能であり、自立活動の指導における現状と課題の構造について明らかにし、今後の改善に向けた方向性を示した点に意義がある。一方、本研究には、いくつかの限界もある。調査対象者が東京都内に限定されているため、全国的な傾向を反映しているとは言い難い。また、アンケートによる調査の回答者数やインタビュー対象者数が限られており、結果の一般化には慎重さが求められる。さらに、児童生徒自身の視点や長期的な成果の追跡は含まれておらず、今後、多角的かつ実践的な研究を進める必要がある。今後の課題としては、他地域との比較研究、実践事例の収集と体系化、学級編成や就学相談の在り方に関する調査、多職種協働のモデル構築、自立活動の実践や指導効果の検証等が挙げられる。これらを進めることで、自情学級における自立活動の指導の質をさらに高めることが期待される。

文献

川喜田二郎（1967）発想法—創造性開発のために。中央公論社。

国立特別支援教育総合研究所（2008）小・中学校における自閉症・情緒障害等の児童生徒の実態把握と教育的支援に関する研究：情緒障害特別支援学級の実態調査及び自閉症、情緒障害、LD、ADHD 通級指導教室の実態調査から。研究成果報告書。

国立特別支援教育総合研究所（2016）特別支援学級に在籍する自閉症のある児童生徒の自立活動の指導に関する研究。研究成果報告書。

森山貴史・菊地一文（2024）担当経験の浅い小・中学校特別支援学級担任が抱えている自立活動の指導の困難の実態と必要な研修内容の検討—知的障害特別支援学級および自閉症・情緒障害特別支援学級に着目して—。発達障害研究，46（1），55-66。

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（幼稚部・小学部・中学部）。

文部科学省（2023）特別支援教育関連資料（令和5年度）第一部データ編。文部科学省，

https://www.mext.go.jp/content/20250128-mxt_tokubetu02-000039998-2.pdf（最終閲覧日：2025年8月28日）

文部科学省初等中等教育局長（2022）特別支援学級及び通級による指導の適切な運用について（通知）。文部科学省，

https://www.mext.go.jp/content/20220428-mxt_tokubetu01-100002908_1.pdf（最終閲覧日：2025年9月1日）