

<実践研究>

知的障害児における自立活動の実践研究

—— 実態把握から目標設定までのプロセスを中心に ——

毛利 志乃*

本研究では、知的障害児を対象とした自立活動の実践事例を通して、実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例（以下、流れ図）を参考に実態把握から指導目標の設定までの課題点と本実践の指導内容の成果と課題を明らかにし、今後の課題について検討を行った。興味・関心のあるところから他者に要求が伝わる手段を獲得することを指導目標として指導実践を行った。指導を行う中で、児童が写真カードを使用して教師に行きたい場所を要求する様子が見られるようになり、児童の伝達手段の土台ができたと考える。今後の課題として、個々の児童に応じた自立活動の指導目標を設定するには、中心課題を設定する中で複数の教師が関わって具体的な指導内容・評価につなげる組織作りが必要である。

キーワード：知的障害 自立活動 指導目標

I はじめに

1. 自立活動の変遷

自立活動とは、特別支援学校の教育課程に特設された指導領域である。文部科学省（2017）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」と示されている。

自立活動は養護学校等開設時から大切な指導内容として障害の状態を改善・克服するための指導が行われてきた。昭和32年から障害別に教科等の内容として示されるようになったが、それらは系統的・継続的な指導には至らなかった（文部科学省、2018）。

昭和38・39年に示された学習指導要領の各教科等において「体育・機能訓練」等の名称で行うこととされた。これら各校の取り組みを基に、昭和45年10月の教育課程審議会の答申がまとめられ、個別的・計画的かつ継続的に指導するべきものであるとし、各教科、道徳科及び特別活動とは別に特設する事を提言した。昭和46年3月の学習指導要領の改訂において新たに「養護・訓練」と設定され、4つの柱12項目の指導内容を設定した。昭和54年からは、養護学校教育の義務制に伴い、盲学校、聾学校及び養護学校共通の学習指導要

領となり、指導計画の作成と内容の取扱いも共通に示された（文部科学省、2016）。平成元年3月の学習指導要領の改訂では、障害の多様化に対応するために指導内容が5つの柱18項目になり、より内容が詳細になった。平成5年12月3日に障害者基本法の改正が行われ、障害についての考え方・捉え方が大きく変化したこと等を踏まえ、平成11年3月の学習指導要領の改訂に伴い、受け身的な意味合いの強い「養護・訓練」の名称は、自立を目指した主体的な教育活動を展開するために「自立活動」に変更された。また自立活動の目標についても見直され、「個々の幼児児童生徒の自立を目指し、障害による困難を主体的に改善・克服すること」に改められた。内容についてもより観点が分かりやすいように柱を区分としてとらえ、5つの区分18項目から22項目で示され、さらに具体的にイメージしやすい内容に改訂されていった。平成21年には、障害の重度・重複化に伴った多様なニーズに対応できるよう内容の見直しが図られ、6区分26項目に改められた（古川、2016；香川、2015；文部科学省、2017）。

このように、自立活動の指導は長年培われてきた教育活動の蓄積によって指導内容の具体化が図られていることが分かる。

2. 新学習指導要領と自立活動

(1) 改訂の要点

平成29年に特別支援学校教育要領・学習指導要領

* 広島県立黒瀬特別支援学校

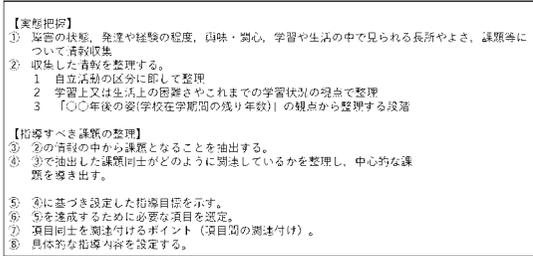


Fig. 1 流れ図の概要

(幼稚園・小学部・中学部) (以下、新学習指導要領) が公示された。改訂された背景として、少子高齢化や技術革新等から社会構造が急速に変化し、予測困難な時代への対応が挙げられる。この変化に積極的に向き合い新たな価値を見出していく資質・能力を育むことが求められている。

今回の改訂においては、育成すべき資質・能力として「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」が掲げられ、これらの3つの柱を踏まえた各教科等の目標や内容が示されている。自立活動では、「障害者の権利に関する条約」で提唱されているインクルーシブ教育システムの構築や重複障害者の増加に伴って多様な実態に応じた自立活動の充実、また小・中学校等においても自立活動の指導の充実が求められている。

自立活動の内容については「健康の保持」の区分に「(4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」の項目を新設し、6区分27項目となった。また、「環境の把握」の(2)と(4)の項目の文言が「(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。」「(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること。」に、それぞれ改められた。また、個別の指導計画作成と内容の取扱いについて実態把握から指導目標(ねらい)や具体的な指導内容の設定までの手続きの中に「指導すべき課題」を明確にし、手続きの過程について詳細に配慮すべき事項を示している。

(2) 自立活動の内容とその取扱い

新学習指導要領(第7章第1)には、自立活動の目標が示されており「個々の児童又は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の基盤を培う。」としている。この目標に沿って自立活動の内容が示され

ている。自立活動の内容については、多様な障害の実態に応じたものにするため、大綱的な示し方がされている。そのため、具体的な指導内容の設定は指導する教師に任されている面が大きく、内容に示されている6区分27項目の要素を相互に関連付け、詳細な実態把握に応じた指導内容が導かれる必要がある。自立活動について下山(2018)は、「教師が指導の改善を図る事はもちろん大切であるが、児童生徒の各教科等を学ぶ基盤が整っているかという視点からの対応も求められる。」としている。各教科等を学ぶ基盤として、個々の発達を支える言語や運動、情緒面など様々な面から分析し、特に配慮が必要と考えられる状態に対し、自立活動の指導が必要であると考えられる。

今回の改訂によって新学習指導要領解説自立活動編には、実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例(以下、流れ図)が示されている。この流れ図を用いて、障害種ごとの例示と解説が示されており、実際に実態把握から具体的な指導内容を設定する上でイメージが持ちやすい内容になっている。この手続きについては、実態把握から指導目標(ねらい)を設定したり、具体的な指導内容を設定したりするまでの過程において、整理すべき観点について述べられている(Fig.1)。

3. 知的障害教育における自立活動

知的障害者を教育する特別支援学校において、各教科の内容を繰り返し行っても十分な指導効果が上がらない等の課題がしばしば挙げられてきた経緯があり、各教科、特別な教科道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部について合わせて行うことができるとし、各教科等を合わせた指導の形態が用いられるようになった。(下山, 2018)

生活に結びつけた学習を中心に生活単元学習や作業学習などの「各教科等を合わせた指導」が各校で工夫を重ね指導が進められている。そのため、知的障害特別支援学校では、自立活動の時間を設けない選択をしている学校もある。しかし、単に各教科等を合わせた指導形態を選択するのではなく、合わせることでどういった教育効果が得られるのか、児童生徒の個別の指導計画の目標をいかに達成することができるかを整理し、指導形態の必然性を明確に示すことが重要となる。

また、飯野(2016)は「各教科等を合わせた指導は、『漏斗(引き出し)論』で考え、どの漏斗をどのように優先化・重点化して使うのか、明確にすることが大切である。」とし、どの授業でも「自立活動の視点」

は必ず位置づけて骨格のしっかりとした授業とすることが重要である事を述べている。自立活動の指導は、自立活動の時間だけでなく、各教科等を合わせた指導など教育課程上の自立活動の位置づけを把握し、教師が児童生徒の個々の学習上又は生活上の困難さの原因や背景を総合的に捉え、計画される必要がある。

このように、自立活動の指導は個別性が高く、教育課程上の位置づけに関しても多岐に渡るため、より具体的な指導計画の作成と指導力が求められる。教師として教育現場に立つ中で、自立活動の指導について事例研究を行い、成果や問題点、反省点等を分析することで今後の自立活動の指導に必要な着眼点や留意点を模索していきたいと考えた。

4. 本研究の目的

本研究では、重度知的障害児を対象とした自立活動の実践事例を通して、流れ図を参考に実態把握から指導目標の設定過程での課題点と本実践の指導内容の成果と課題を明らかにする。

II 方法

1. 対象児

B 特別支援学校小学部第 2 学年に在籍している。自閉スペクトラム症、知的障害とてんかんを合わせ有する A 児 1 名を対象とした。

2. 指導目標の設定

Fig. 1 に示した流れ図の項目を基に、実態把握から自立活動の指導目標の設定までを行った。

(1) 実態把握

実態把握については、収集した情報を自立活動の区分に即して整理し障害の状態をチェックリストだけでなく、これまでの経験や学び（学びの履歴）から学習上又は生活上の困難さについて情報をまとめた。また、小学部卒業後の姿について保護者の願い等も含めて整理した。

【認知面】感覚と運動の高次化チェックリスト（宇佐川, 2007）では、概ね知覚運動水準であり、手を使った事物操作や粗大な動きを通して、見たり聞いたりすることと運動が繋がっていく段階である。手先の運動や粗大運動協応の項目については次の段階であるパターン水準に到達しており、手先の操作などが徐々に目や耳からの情報によって運動をコントロールしつつあることが分かった。学習到達度チェックリスト（徳永, 2014）では、【スコア】聞くこと：12、話すこと：

8、読むこと：12、書くこと：12、数と計算：12、量と測定：12、図形：18、生活：12、運動・動作：24。スコア12の項目が多く、三項関係の芽生えによるやりとりの中で言語指示への応答などの言葉の発達がみられる段階である。また、手指の巧緻性も発達する段階であり、つまむや合わせるなどの微細な動きが可能になってくるのもこの段階である。

これら 2 つのチェックリストから、A 児の実態として事物の実際に操作しながら目や耳からの情報が整理され、手指の発達が進む時期にあることが分かった。

【学びの履歴】小学部入学後、生活習慣について靴・靴下の脱ぎ履きや身辺整理等の指導や型はめを中心とした個別課題を行っていた。絵カード等の視覚支援は少なかった。体力が持たず、午後から寝ている事が多く、体調不良で早退することもあった。姿勢保持を意識した体力づくりを行ってきた。

【小学部卒業後の姿】見通しをもって楽しく学校に通ってほしい。困ったときや自分の体調の不良等を伝えることができるようになってほしい。

(2) 指導目標の設定

内容の 6 区分を課題ごとに整理し、それぞれの課題の関連性を結び付けていき、中心となる課題を考えていった (Fig.2)。

結び付けていく中で、矢印が最も集中している項目について注目し、心理的な安定「困った事や嫌な事があると、痲癢を起して寝転んでしまう。」という課題にたどり着いた。Fig. 2 では、太枠で示している。

また、関連付けていく中で、「体調と心理的安定の関連」と「興味・関心と特性の関連」の 2 つの要素が見えてきた。この段階で、中心課題が含まれる「体調と心理的安定の関連」に着目して分析を行った。

しかし、ここで具体的な指導目標を立てるために指導仮説を立てる段階で、2 つの課題が混在していることが明らかになった。1 つは体調不良により痲癢が起きるということである。もう 1 つは、自分の要求を他者に伝える手段が限定的であるということだった。そのため、目標が焦点化されず不明瞭な設定になり、再考するために中心課題とした困難さに立ち返ることにした。困難さの原因として、自分の要求だけでなく体調に関しても他者に伝える手段が少ないためうまく伝えられず、痲癢という行動で表していた。また、本人・保護者の願いや学びの履歴等も踏まえると、体調の安定に関しては、教師の配慮事項としての色が強く、体調の変化について伝達手段を使うことは現在の実態から次の段階であると考えた。

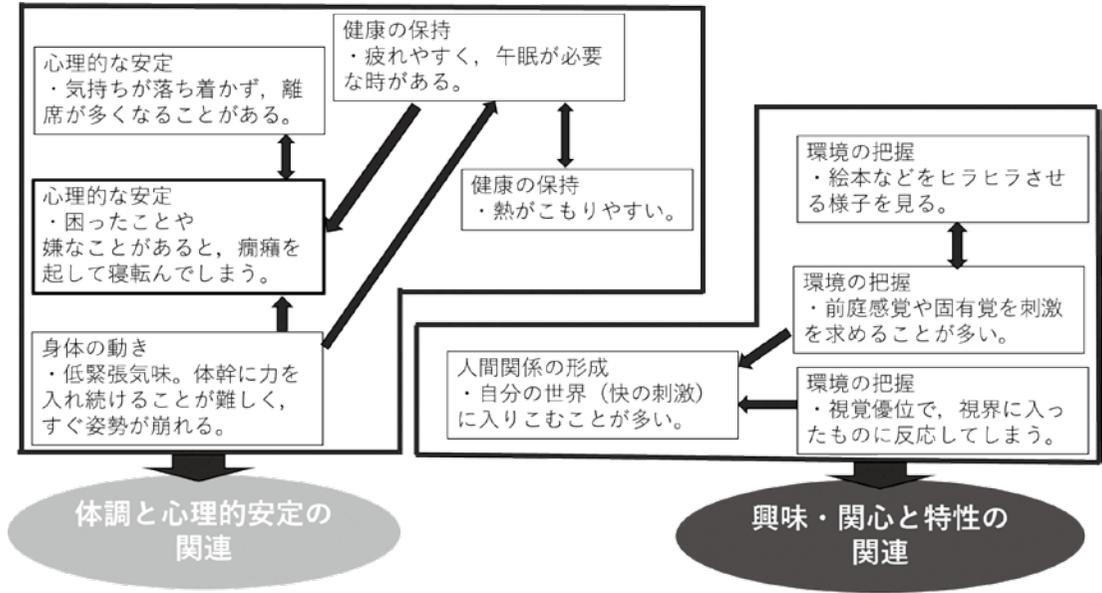


Fig. 2 課題関連図

現在の A 児の姿から、要求を他者に的確に伝えられる手段の獲得が最優先であり、学びの履歴から型はめ課題といった半具体物の操作から絵カード等の視覚支援を手段に取り入れることを視野に入れ、概念形成の土台作りに取り組む必要があると考えた。

このことから、指導目標を「学習活動の中で、興味・関心のあるところから他者に要求が伝わる手段を獲得する。」に設定した。

(3) 具体的な指導内容の設定

指導目標を達成するために必要な内容を指導内容の 6 区分 27 項目の中から選定し関連づけて具体的な指導内容を設定した。実施の機会を分かりやすくするために「自立活動の時間における指導」、「各教科等を合わせた指導内の自立活動」、「教育活動全体における自立活動」それぞれの場面ごとに以下の 3 つの指導内容・方法を構成した。

【伝達手段を増やすこと】

4 環境の把握の項目「(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること」と、6 コミュニケーションの項目「(1) コミュニケーションの基礎的能力に関すること」、「(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関すること」を関連付けた。これを、自立活動の時間の指導内容として「型はめや分割した絵などを構成する課題を行い、具体物からより抽象度の高い絵や写真カードを理解する土台を作る。」と設定

した。

【概念形成の土台を作ること】

4 環境の把握の項目「(5) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること」と、5 身体の動きの項目「(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること」、「(5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること」を関連付けた。これを各教科等を合わせた指導内の自立活動の指導内容として「指先に注目したり操作したりする経験を積み、集中力や手元を見る習慣をつける。」と設定した。

【気持ちを落ち着かせたり切り替えたりすること】

2 心理的安定の項目「(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」と、4 環境の把握の項目「(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」を関連付けた。これを教育活動全体における自立活動の指導内容として「写真カードを指さすことで行きたい場所に行けることを繰り返し経験しながら意味づけを行う。」と設定した。

3. 指導実践事例

自立活動の時間における指導では、型はめや分割した絵等を構成する課題を行い、具体物からより抽象度の高い絵や写真カードを理解する土台を作ることとした。1 日 20 分間、個別課題を毎日行った。指導中の様

指導目標：学習活動の中で、興味・関心のあるところから他者に要求が伝わる手段を獲得する。

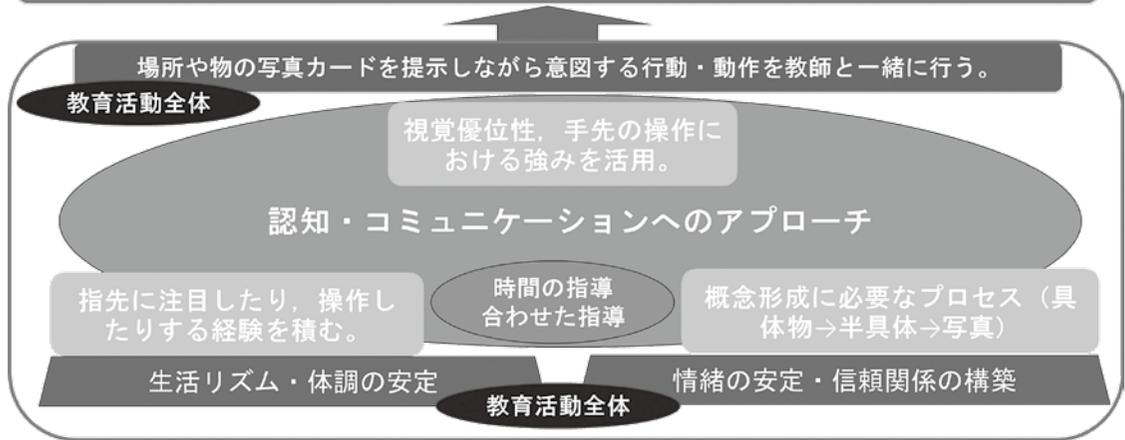


Fig. 3 アプローチの構成図

子をビデオ撮影した後、時期を3つに分けて行動の変容を分析した。実施期間は、201X - 1年4月～201X年3月とした。

各教科等を合わせた指導内の自立活動では、指先に注目したり操作する経験を積んだりして、集中力や手元を見る習慣をつけることをねらいとした。

教育活動全体における自立活動では、写真カードを見せながら場所に移動したり、物を操作させたりして動きを伴いながらカードへの意味づけを繰り返して行った。また、指導のアプローチの要素を分かりやすくするため構成図を作成し、目標達成に必要な指導内容を組み立てた (Fig.3)。

アプローチの構成としては、初期の段階に教育活動全体で活動と休息のバランスを取ったり、信頼関係構築のためにふれあい遊びを行ったりして情緒の安定を図った。このような体調面や情緒の安定を土台としつつ、自立活動の時間や教科等を合わせた指導の時間に手元を見る習慣を付ける取組を行った。視覚情報に反応して集中しにくかったため、カーテンやパーテーションを使って視覚情報の制限をすることで机上の操作に注目ししやすい環境作りを行うことで、手元を見て課題に取り組む時間を増やしていった。授業時間で培った知識を活用する場として、教育活動全体で教師と動作を伴いながらカードを通じたやり取りを繰り返すことで要求手段の獲得を図った。

Ⅲ 結果

1. 指導目標の設定

年度当初に課題を関連させ指導仮説を導き出す段階で、優先されるべき課題を明確に絞り切ることができず、曖昧な目標設定になってしまった。そのため、優先課題について、問題となっている行動の原因と指導内容として学習が成立するかどうかを再考し、指導目標の設定を焦点化することができた。

2. 指導実践事例

実践を行う中で、自立活動の時間の指導の様子を中心に、教育活動全体等での変化について時期を3つに分けている。

【第Ⅰ期（4月～5月）】

見通しを持たず、課題に意識が向いていなかった時期。絵や写真等に全く興味がなく、注目することがなかった。個別課題に取り掛かるまでに時間を要し、取り組むことができない日もあった。そのため、学習規律の確立を目指して個別課題の時間には、以下の3つのルールを設定した。

- ① 机・椅子移動などの準備をできるだけA児が行う。
- ② 課題は右側から提示、左側に終わりボックスを用意し（左利きのため）課題が終わったらボックスに入れて終わり。
- ③ 始まりと終わりの挨拶（手を叩く）を必ず教師とする。

これらのルールは、朝の会→個別課題準備→個別課題というルーティンを繰り返し行い、課題への意識付けや課題の見通しが持ちやすくなるように意図して行った。課題の内容に関しては、A児が1年生の時に行っていた簡単なプットイン課題を行い、課題をやり切る達成感が感じられることを軸において指導を行った。

【第Ⅱ期（6月～11月）】

第Ⅰ期のルーティンを毎日行っていくと、6月頃にはA児自らが机を決められた位置に持って行ったり、終わった課題を終わりボックスに入れたりすることができるようになった時期。

課題の始めから終わりまでの流れ・ルールが身につく、写真カードに興味を持ち始めた時期。主に3種類の課題を用意した。A児が得意とするプットイン課題から課題を始めることで、スムーズに取り組むことができた。また、プットインの内容は、大玉（直径5、6cm程）を穴に入れる課題からビー玉（小）、コイン入れ等のさらに指先を使う課題に移行していった。メインとなる課題の内容も難易度を徐々に上げ、簡単な図形（○△□）から車や動物等の簡単な型はめに移行し、2分割の型はめという流れで課題のレベルアップを図った。以前は少しでも難しい課題になると離席したり、イライラして自傷したりする事があったが、この時期になると、意欲的に課題に取り組む様子が多く見られるようになった。9月頃から写真カードを自ら手に取り、注視する様子が見られるようになった。しかし、写真カードを持ち歩く等、意識しているが用途は理解していない様子だった。プットインの課題をレベルアップさせ、様々な形を弁別して行うものや車、動物等の型はめ課題にも取り組めるようになった。

【第Ⅲ期（12月～3月）】

時間の指導以外の場面で写真カードを指さし、行きたい場所のカードを持って行動する事が多くなった時期。個別課題の内容は、絵合わせ等を中心に行う。型はめではなく、2分割の絵合わせから3～4分割の絵合わせに移行した。型がなくても分割された絵を見て合わせる事ができるようになった。これらの課題ができるようになってきた頃から、自分のお気に入りの場所（プレイルームやグラウンド）や毎日楽しみにしている給食の写真カードを自ら教師に差し出して要求をするようになった。また、教師の提示した場所カードにも目を向けるようになった。

このころから、活動への参加がスムーズになる場面が増えて癇癢の回数が週に2・3回から週に1回程度

と年度当初に比べて減少した。また、スプーンすくい等道具を介した操作課題やボタン留め外し課題、ボン通し等手先をより使う課題を集中して行えるようになった。

IV 考察

1. 指導目標の設定

(1) 課題の抽出について

本研究において、自立活動の指導目標について実際に実態から流れ図のプロセスを参考に設定を行った。

しかし、設定をする中で、指導目標が曖昧になってしまい具体的な指導内容に結びつけることが困難だった。なぜこのような事態になってしまったのか。これについては、2つ原因が挙げられると考える。

1つ目は、課題関連図の作成時に掲げた中心課題についてである。中心的な課題を考える上で、矢印の集中している部分だけに注目してしまい原因（矢印の始点）と結果（矢印の終点）の関係性から深く分析をしていなかった。そのため、課題関連図から詳細な指導目標に結びつけることが難しかったと考える。原因として関連している課題に注目し、結果的に派生している課題と見分ける必要がある。また、児童の実態から教育活動の中で達成可能かどうかについても考えていく必要がある。今回の指導実践事例で言えば、「体調の安定」と「伝達手段の獲得」の2つの課題が見えてきた。そこで、学校生活の中で児童が目標達成できそうなことを優先的に考え、「伝達手段の獲得」を指導目標に挙げることになった。

2つ目は、複数人で課題について協議できていなかったことにある。今回の実践を通して、担任教員のみで課題を見つけ指導目標・内容に繋げることは、勤続年数が短く経験が少なかったことや専門的な知識や技術が足りなかったこと等から課題抽出の困難が生じたと考える。また、課題を探る上でOT等の関係者との連携を行うことで、専門的な見方・考え方を取り入れることができたのではないかと考える。

自立活動の目標設定をより丁寧に行っていくためには、個人で行うのではなく、複数の教師が意見を出し合い、学校組織で検討を進めていく必要がある。

(2) 評価について

指導目標を再考して挙げられた「学習活動の中で、興味・関心のあるところから他者に要求が伝わる手段を獲得する。」について、行動の変容について評価を行った。今回の指導実践では、A児が写真カードを使用し教師に行きたい場所を要求できるようになり、

他者に要求を伝える手段の獲得が出来つつあるのではないかと考える。

また、アセスメントチェックリストの結果から客観的な評価を行った。学習到達度チェックリスト(徳永, 2014)では、聞くこと:18、読むこと:18、書くこと:18、生活:18の4項目でスコアアップすることができた。感覚と運動の高次化チェックリスト(宇佐川, 2007)では、知覚運動水準から概ねパターン水準に到達した。この水準では、目や耳の情報による運動制御ができるようになり、視覚聴覚が先行して運動の方向を確認、予測、コントロールしていくことができるようになっていくことが分かった。「手先の運動」の項目に関しては、パターン水準の次の段階である対応知覚水準まで到達し、目と運動の協応的な処理ができつつあることが分かった。これらのことから、認知面についても向上し、教育効果があったことが伺える。

今後の課題は、指導の目標を設定する上で、より到達状況が具体化された基準を設けた評価をすることが必要である。改善策として例えば、段階ごとで評価するルーブリック評価等を取り入れて、到達度がより明確にわかる仕組みを目標設定時に整理することが必要だったと考える。また、日々の授業中の評価・改善においてもPDCAサイクルを念頭に置き、評価と共に授業改善を図ることに目を向け、目標設定の妥当性について細かく確認する必要がある。

(3) 強みを手段として活用

課題を関連付けていく段階で、2つの要素が見えてきた中で「興味・関心と特性の関連」について注目してみると、視覚優位で外界に興味を広げられない等の課題が挙げられた。しかし、今回の事例では指導内容を構成する上で、視覚優位という特性について情報の整理などの環境を整えることで結果的にA児の強みとして取り扱うことができた。

つまり、指導目標を設定後、具体的な指導内容を構成する段階で特性やできることを切り口にバリエーションを広げていき、強みとして目を向けることも必要である。それを手段として優先される課題にアプローチすることができたのではないかと考える。

2. 指導実践事例

個別課題の指導では、第I期で学習規律を確立し、第II期後半で写真カードへの興味が広がり、第III期で一部の場所カードを積極的に使おうとする様子が多くなった。これについては、個別課題等で両手を使った活動に取り組む習慣が身に付き手元を見て行う活動を

集中してできるようになったのではないかと考える。また、第II期の型はめから第III期の総合わせへと抽象度の高い課題に移行していったことで絵や写真への興味・関心に繋がったのではないかと考える。

教育活動全体でカードの有効性に気づけるように、A児が楽しみにしている給食と食堂の場所カードを糸口に結びつけたことで興味を持ち始め、写真や絵の意味を行動に繋げやすくなったのではないかと考える。教師とカードを用いたやり取りを毎日繰り返して行うことで流れを把握し、見通しを持ちやすくなり安心して活動に参加できるようになったのではないかと考える。そのため、痙攣を起さなくても自分の意思が伝わりやすくなり、起す回数が減ったのではないかと考える。

問題行動が減少したことについて、今回の指導実践で写真カードを児童が要求手段として活用できるようになったことで、他者(教師が中心)に伝わり、痙攣を起すという手段を使用する必要がなくなる場面が増えてきたのではないかと考える。またこれにより、情緒面が安定して授業中の離席が減ったり、積極的に手元を見て操作したりする場面が増えたため、そこで成功体験が積み重なったことで、より問題行動の減少につながったのではないかと考える。

本研究を通して、自立活動の目標設定をするためには最優先される課題を導き出す必要があり、丁寧な課題分析を行わなければ目標が不明瞭で評価が困難であることが分かった。今後、自立活動の指導を行っていく上で今回課題として挙げられた事項を踏まえて日々の指導に生かしていきたい。

【謝辞】

本研究を実施するにあたり、協力頂きました保護者様や先生方に厚くお礼を申し上げます。また、本研究の一部について日本特殊教育学会第57回大会でポスター発表をさせていただきました。その際に貴重なご指摘・ご助言をいただきました先生方に感謝申し上げます。ありがとうございました。

【文献】

独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2010～2011) 専門研究 A 特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実践的研究 アンケート調査報告書(速報版), 24.
古川勝也・一木薫(2016) 自立活動の理論と実践 実

- 態把握から指導目標・内容の設定に至るプロセス。
ジアース教育新社。
- 飯野順子（2016）生きる力を育む各教科等を合わせた指導—生活単元学習を通して考える—。肢体不自由教育第223号，4-5。
- 香川邦生（2015）分かりやすい「自立活動」領域の捉え方と実践—個々の実態に応じた行動要素の活用—。教育出版。
- 文部科学省（2016）教育課程部会—特別支援教育部会（第5回）資料4，自立活動の変遷。
- 文部科学省（2017）特別支援学校教育要領・学習指導要領解説—自立活動編（幼稚園・小学部・中学部）平成30年3月。
- 下山直人（2018）知的障害特別支援学校の自立活動の指導。ジアース教育新社。
- 徳永豊（2014）障害の重い子どもの目標設定ガイド—授業における「学習到達度チェックリスト」の活用—。慶応義塾大学出版会。
- 宇佐川浩（2007）障害児の発達臨床Ⅰ—感覚と運動の高次化からみた子どもの理解—。学苑社。
(2020.2.14受理)

**Practical study of self-reliance activities in children with intellectual disabilities
-Focusing on the process from understanding the actual situation to setting goals-**

Shino MOHRI

Hiroshima Prefectural Kurose Special Support School

In this study, through the practical examples of self-reliance activities for children with intellectual disabilities, We clarified the viewpoints of actual task in the process of understanding the actual situation to setting goals using “examples of process from understanding the actual situation to setting goals” (Ministry’s curriculum guideline of self-reliance activities : 2017) as a reference and the results and problems about guidance contents of this practice, and examined future problems. The practical teaching was carried out with the instructional goals of obtaining a means to convey the child’s requests for something his interest to others. In the course of teaching, it seems that the child has started to ask the teacher where he wants to go by using a photo card, and the foundation for the child’s means of communication has been established. As a future task, in order to set guidance goals for self-sustained activities according to individual children, it is necessary to create an organization in which multiple teachers are involved in the setting of the central task and lead to specific guidance content and evaluation.

Keywords: intellectual disability, self-reliance activities, instructional goals