

目 次

はじめに	2
1 第7次校内研究（令和7年度～令和9年度）1年目	
□第7次 研究計画の概要	4
□第7次 研究計画（令和7年度～9年度3か年計画）案	7
2 グループ研究の成果と課題	
□令和7年度（1年次）研究の成果	13
3 寄宿舍の研究の成果と課題	
□寄宿舍 第6次研究計画（1年次 令和7年度）	27
4 校内研究に関連した取組	
□令和7年度 夏季研修会 概要報告	35
□令和7年度 地域連携研修会の概要	36
5 道外視察研修	
□視察報告書 （東京都立永福学園、千葉県立特別支援学校）	38
□視察報告書 （長崎県立鶴南特別支援学校、長崎県立虹の原特別支援学校）	47
□参加報告書 （令和7年度 東京学芸大学附属特別支援学校 研究協議会）	58
あしがき	67
執筆者一覧	68
研究集録バックナンバー一覧	69
共同研究者	72

はじめに

令和3年1月に、中教審答申『「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～』により、我が国における特別支援教育の目指す方向性が具体的に示されました。

そして、令和5年6月に閣議決定された教育振興基本計画では、予測困難な時代における今後の教育政策に関する基本的な方針として、(1) 2040年以降の社会を見据えた持続可能な社会の創り手の育成、(2) 日本社会に根差したウェルビーイングの向上が示され、5つの基本的な方針の下、今後5年間の教育政策の目標と基本施策が提示されました。

私たちには、教育の動向を的確に把握し、時代のニーズに応じた学校教育を推進することが求められることから、第7次研究（令和7年度からの3カ年計画）では、「ウェルビーイングにつながる生きる力を育む実践的研究」～AARサイクルを意識した教師の学びと、多層支援モデル（小樽高等支援学校版）の検討～を研究主題としました。

新たな実践研究の視点として、生徒指導と学習指導の両面の充実を図ることをねらいました。また、本校職員が課題として認識している、「予防的・開発的な生徒指導に向けた取組」と「個別最適な学び・協働的な学びの一体化の充実」について、本研究を通じて学びを深めていきたいと考えています。

1年次研究に当たる本年度は、AARサイクルの1年目となり、今後の研究実践の準備段階と位置付けています。具体的には、自立活動の視点に基づく実態把握や学習指導要領に示された各教科の段階を明確にする取組を進めてきました。これらの実態把握と理論的基盤の構築は、2年次、3年次研究の土台づくりとなり、今後の研究に役立つものであると考えます。

今年度の終わりにあたり、これらの取組を研究集録第17号「躍動」として編集いたしました。私たちは、教育の基本的理念を大切に、時代と生徒の変化に敏感に対応するためには、日々たゆまぬ研究を進めていくことが重要と考えております。この研究集録を御一読いただき忌憚のない御意見、御指導をいただければ幸いです。

令和8年3月31日

北海道小樽高等支援学校長 濱 裕 晃

第 7 次校内研究
(令和 7 年度～令和 9 年度)
1 年目

第7次研究計画の概要

教育方針

R7年度（抜粋）

- OKSライフキャリアプランやキャリアカウンセリングの活用
- 社会的自立に必要な資質・能力の育成を通じて、一人一人の可能性を引き出す
- ICTを活用した「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体化
- 特別の教科道徳・自立活動の充実、ESD（持続可能な社会づくり）の推進
- 地域資源や教育力をいかした教育活動の充実
- 生徒理解に基づいた行動支援（ABA、SELなど）の推進
- 不登校生徒への支援の強化

経営方針

R7年度（抜粋）

- 人権尊重：敬称使用、不適切な指導や、いじめの防止
- 言語環境：挨拶や敬語、丁寧でわかりやすい説明
- 組織連携：報連相、学舎・学科・学年の連携
- 協力協働：尊重と信頼に基づく職員の協働、心理的安全性の確保
- 学校運営への参画：役割の平準化、人材育成、協働の推進
- 専門性の向上：主体的な研修の充実・制度化

重点目標

R7年度

重点目標：生徒たちの「こころの実り」、「つながりの実り」、「自分らしさの実り」を育む
～生徒たちの可能性を引き出し、チャレンジを支える学校を目指して～

生徒の目標 「大好きな自分をみつけよう」
教員の目標 「すべては一人一人の『実り』のために」

研究主題

「ウェルビーイングにつながる生きる力を育む実践的研究」（3か年計画）
-AAR（Anticipation-Action-Reflection）サイクルを意識した教師の学びと、
小樽高等支援学校版多層支援モデルの検討-

成果と課題

- ・ 昨年度までの校内研究により、ICTや教材改善を通じた学習の質や教員の実践力の向上が見られた。
- ・ 各グループでは生徒の実態に応じた教材や指導内容の改善が図られた。
- ・ ICTやピクトグラム、チェックリストなどを活用することにより、授業と評価の効果が高まり、学習の質の向上が見られた。
- ・ 生徒が課題に自主的に取り組む姿が増え、自己理解や目標設定の力が育まれたことが確認された。
- ・ ICT機器の活用によって学びの可視化と振り返りが可能となり、生徒の意見を引き出すことにもつながった。
- ・ 教員間での事例検討や成果の共有を通じて協力体制が強化され、指導法や教材改善の方向性が明確になり、実践力の向上が見られた。
- ・ 一方で、日常的な指導への定着や、教材・指導法の体系化を充実させることが必要である。
- ・ 行動面に課題を抱える生徒へのPBS（ポジティブ行動支援）の導入と実践が必要である。
- ・ 理論と実践の乖離（かいり）が残るため、知見の具体的な応用方法の確立が必要である。
- ・ 知的障がいやASD及びADHD等の障がいを合わせ有する生徒への個別対応や、自立活動の充実が必要である。

研究の方向性

- ・ 多様なニーズに応じた支援には、行動面・学習面を統合した多層的支援モデルの構築が必要。
- ・ 学校ランドデザインでは、生徒指導と学習支援の充実が重点目標として示されている。
- ・ 教員の主体的な学びと実践を促すため、「ラーニング・コンパス2030」のAARサイクルを導入。

研究の目的

「予防的・開発的な生徒指導の充実に向けた取組」と、「個別最適な学び・協働的な学びの一体化の充実」に向けた実践的な取組を通して、多層支援モデルの検討と教育課程の改善を目指す。

研究の内容と方法

Table . 3 か年計画の概要

年次	AARサイクル	主な内容	方法・内容
1年次	Anticipation (見通し)	実態把握と理論的 基盤の構築	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒の多面的な実態把握 (行動・学習面) ・自立活動に基づく理解 ・EBE (根拠に基づく教育) 導入 ・教員研修の充実 (夏季研修・勉強会など)
2年次～ 3年次前半	Action (行動)	試行的実践とモデル ケースの蓄積	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒指導・教科別指導での実践の蓄積 ・実践の検証 (実効性・汎用性・継続可能性)
3年次	Reflection (振り返り)	これまでの実践に よる体系化と教育 課程の改善	<ul style="list-style-type: none"> ・教育課程設計への応用 (カリキュラム・マネジメント) ・小樽高等支援版多層支援モデルの提案

ウェルビーイングにつながる生きる力を育む実践的研究

-AAR (Anticipation-Action-Reflection) サイクルを意識した教師の学びと、小樽高等支援学校版多層支援モデルの検討-

1. 現状と課題

昨年度まで実施された第6次研究では、「時代と社会の変化に敏感に対応できる力を高める実践研究－研究課題の解決に必要な理論を学び合う－」をテーマとして、研究を推進してきた。研究は、ICT教育、キャリア教育、観点別評価、授業づくり、道徳、発達障害指導法の6つのグループを設定し、教員の主体性をもとにしたグループ編成によって、3年間にわたって行われた。

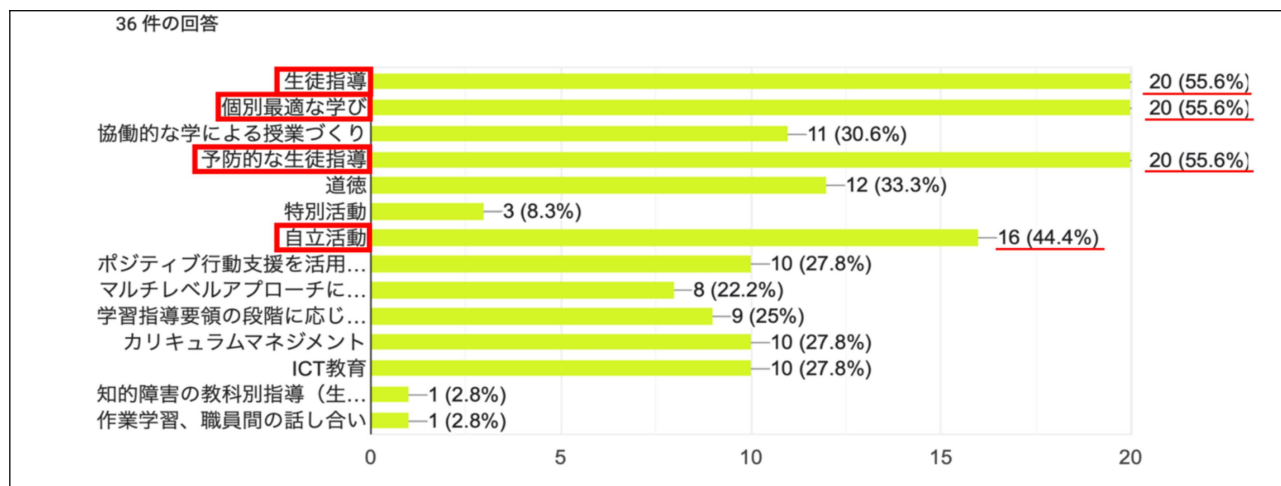
この研究の成果として、各グループでは生徒の実態に応じた教材や指導内容の改善が図られた。ICTやピクトグラム、チェックリストなどを活用することにより授業と評価の効果が高まり、学習の質の向上が見られた。生徒が課題に自主的に取り組む姿が増え、自己理解や目標設定の力が育まれたことが確認された。ICT機器の活用によって学びの可視化と振り返りが可能となり、生徒の意見を引き出すことにもつながった。また、教員間での事例検討や成果の共有を通じて協力体制が強化され、指導法や教材改善の方向性が明確になり、実践力の向上が見られた。

一方で、課題としては、日常的な指導における基盤整備が十分ではなく、教材の統一や指導法の枠組み整備の必要性が指摘された。特に、行動面に課題を抱える生徒へのポジティブ行動支援（PBS）の導入が不十分である点が課題である。また、理論と実践の乖離（かいり）が依然として存在し、具体的な応用方法の確立には至っていない。さらに、基底指導計画から単元計画に至るまでの一貫した体系の欠如が、指導や評価の質のばらつきを生んでいる。教材開発や指導計画の策定にかかる負担も教員に重くのしかかり、実践の継続を困難にしている。とりわけ、知的障がいやASDやADHD等を伴う発達障がいの生徒への個別対応が十分でないことは、共通する課題として認識されている。

また、年度末に実施したアンケート結果では、校内研究の取組に関しては「一定の効果があった」とする意見が多く見られた。しかし一方で、学校全体の課題としては、「生徒指導」「個別最適な学び」「協働的な学び」などに関して課題を感じているという回答が多く寄せられた。

これらの分野では、研究や研修で得た知見を実際の教育現場で活用することに困難を感じている教員が多いことがうかがえる。さらに、特別支援学校における重要な指導領域である「自立活動」の現状についても、多くの教員が課題を認識していた（Table. 1）。

Table.1 本校の課題についてアンケート結果



以上を踏まえると、これまでの研究成果を日常的な指導に結びつける、新たな実践研究が求められている。特に、生徒指導と学習指導の両面の充実を図る必要があり、それに基づいた実践的研究の推進が必要である。また、自立活動に関する課題についても、改善と充実を目指す視点から研究を進めていくことが急務である。加えて、これまでに指摘されてきた研究と実践の往還に関する課題に対して、研究成果を教育課程の改善に生かす視点を重視することが、本研究の重要な目的の一つといえる。

本校は知的障がいのある生徒を対象とした特別支援学校であるが、入学を機に療育手帳を取得する生徒や、幼少期から特別な支援を受けてきた生徒など、多様なニーズをもつ生徒が在籍している。例えば、IQを基準として指導内容を一律に決定するわけではないが、実際にはIQ40～107という幅広い分布が見られ、支援の在り方にも多様性が求められている。

我が国が参考にしてきたアメリカのインクルーシブ教育システムでは、重度障がいをもつ児童生徒も含めた教育的効果の向上が求められており、その中核的な概念は「通常の教育カリキュラムへのアクセス」である。障がいの有無によって学びの場を分けるのではなく、通常のカリキュラムにおいて、どのような変更や支援が必要かに焦点を当てた教育が行われている (Wheymeyer, 2016)。そのための体制として、多層的な指導・支援モデルが導入されている。

McIntosh & Goodman (2016) は、学習面に焦点を当てたRTI (Response to Intervention) と、行動面に焦点を当てたSWPBS (School-Wide Positive Behavior Support) を統合したアプローチにより、多層的支援モデルが構築されていることを指摘している。

さらに、我が国における先行研究でも、「多様なニーズに対応できる学校づくりに関する研究」として、日本版の多層的支援モデルの検討が進められ、「学校づくりデザインマップ (試案)」の活用が提案されている (齊藤, 2021)。

令和7年度の学校グランドデザインにおいては、学校教育目標達成のための重点目標として、「予防的・開発的な生徒指導への取り組み (行動面のニーズ)」及び「個別最適な学びと協働的な学びの一体化 (学習面のニーズ)」が掲げられている。この方針を踏まえ、先行研究を参照しながら、特別支援学校における多層的支援モデルの構築を視野に入れた校内研究が必要であると考えられる。

また、中央教育審議会の第2回「令和の日本型教育を担う教師の在り方特別部会」では、新たな時代における教師の学び方の基本的な考え方として、OECDが提唱する「ラーニング・コンパ

ス2030（学びの羅針盤）」との共通性が指摘されている（文部科学省, 2021）。この「ラーニング・コンパス2030」は、未来社会で必要とされる知識・スキル・態度を体系化し、学習者が自己のウェルビーイングを実現し社会に貢献することを目的とした指標であり、次期学習指導要領の改訂にも影響を与えるものとされている。

ここでは、「見通し・行動・振り返り」のサイクル（Anticipation-Action-Reflection：AARサイクル）が重視されており、これは教師の研修における学び方にも応用可能な視点である。この考え方を今年度の研修に取り入れることで、教員が自らの集団のウェルビーイングに責任を持ち、主体的に行動することができると考えた。

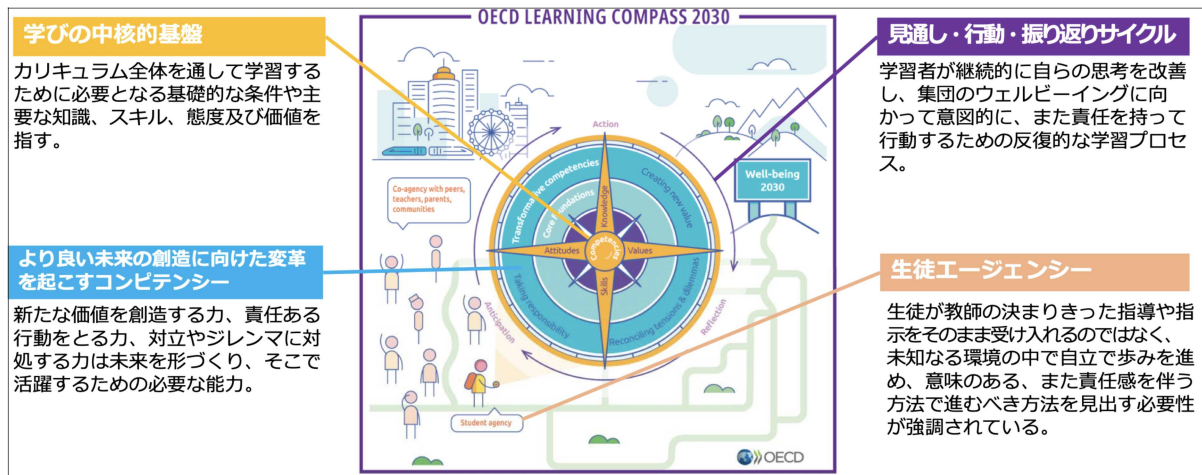


Fig.1 OECD Learning Compass 2030の概要（文部科学省HPより抜粋）

2. 研究の目的

予防的・開発的な生徒指導の充実に向けた取組と、個別最適な学び・協働的な学びの一体化の充実（Fig. 2）に向けた取組を通して、多層支援モデルの検討と教育課程の改善を目指すことを目的とした実践研究。

3. 研究の方法

本研究は、3年間で段階的に展開されるものであり、研究の中心的な柱は、「予防的・開発的な生徒指導の充実に向けた取組」と「個別最適な学びと協働的な学びの一体化の推進」の2点に設定する。（Fig.2）

また、本研究の方法論においては、OECDが提唱する「ラーニング・コンパス2030」の構成要素の一つであるAARサイクル（Anticipation-Action-Reflection）の理論枠組みを取り入れる。

これは、先を見通した計画（Anticipation）、計画に基づく実践（Action）、実践に対する省察と再構築（Reflection）というプロセスを繰り返すことによって持続的かつ



Fig.2 研究の全体像のイメージ

発展的な実践知の形成を図るものである。

本研究では、このAARサイクルを研究の基盤とし、教員の思考と行動を往還的に結びつける実践的アプローチとして活用する。

【第1年次：Anticipation（見通し）－ 実態把握と理論的基盤の構築】

初年度は、教育的支援の質的向上に資するための出発点として、生徒の多面的な実態を把握し、指導・支援の根拠を明確にすることを目的とする。これはAARサイクルにおける「Anticipation（見通し）」に該当し、今後の実践を計画・設計するための準備段階となる。

具体的な取組としては、生徒指導においては、行動上の課題を有する生徒を対象とし、「自立活動」の視点に基づく実態把握図を用いた理解を深める。また、教科指導においては、学習指導要領に示された各教科の段階の把握を行う。

これらのプロセスにおいては、EBE：Evidence-Based Education教育の根拠に基づく実践の視点を導入し、根拠に基づく指導の見通しを立てていく。

また、教員の専門性向上を図るため、自立活動の意義及び実態把握に関する研修、教科別指導の充実に向けた研修等を 夏季研修会、樹脂的勉強会と計画し、研修機会の充実に図る。

【第2年次（3年次も含む）：Action（行動）－ 試行的実践とモデルケースの構築】

2年次は、初年度に構築した指導・支援の根拠をもとに、実際の教育実践へと展開する段階である。これはAARサイクルにおける「Action（行動）」に相当し、具体的な実践を通して理論と現場の接続を図る。

主な取組は以下の通りである：

生徒指導及び教科指導の各領域において、試行的なモデル実践を行い、実践事例として蓄積する。

教育課程全体の設計・運用の視点から、カリキュラム・マネジメントの手法を導入し、モデル実践が教育課程に与える波及的影響を分析・検討する。

この段階では、指導と支援の実効性、汎用性、継続可能性を検証し、改善のための具体的示唆を行う。

【第3年次：Reflection（振り返り）－ 教育課程の改善と実践知の体系化】

3年次は、2～3年次で得られた実践成果や課題を総括し、教育課程の改善と実践知の体系化に取り組む段階である。これはAARサイクルにおける「Reflection（振り返り）」に対応し、研究全体を通じた内省と再構築のフェーズにあたる。モデル実践を基盤とした教育課程の構造的見直しと再設計の検討を実施するとともに、実践で蓄積した知見から、形式知化を図りカリキュラムマネジメントに基づく改善の示唆を教務部及び、教育課程検討委員会等へ提案する。

この最終段階では、校内における持続可能な改善サイクルの構築を目指し、AARサイクルに基づく校内研修モデルの確立も視野に入れていく。

参考文献

Wehmeyer, M. L. (2016). The importance of access to the general curriculum for student with significant cognitive disabilities. In D. M. Browder & F. Spooner (Eds.), More language arts, math, and science for students with severe disabilities (pp. 1-19). Brooks Publishing.

McIntosh, K. & Goodman, S. (2016). Integrated Multi-Tiered Systems of Support: Blending RTI and PBIS. Guilford Press.

齊藤久美子 (2021) 『多様なニーズに対応できる学校づくりに関する研究』. 国立特別支援教育総合研究所.

グループ研究の成果と課題

令和7年度（1年次）研究の成果

1. 研究の目的

本研究の目的は、「教科の段階の共通理解による実態把握」と「自立活動に関する研修後の自由記述分析」を通して、学校としてのカリキュラムマネジメントを前進させるための課題と方向性を明らかにすることを目的とする。

今年度の校内研究の大きな柱の一つとして、「個別最適な学びと協働的な学びの一体化」を踏まえ、教科別学習の指導の充実を図ることを目的とする。そのために、学習指導要領における各教科の段階を明確にし、それに基づいて生徒の実態を丁寧に把握することを、今年度の中心的な取組とする。

また、校内研究のもう一つの柱である「予防的・開発的な生徒指導」を具体化する取組として、自立活動に関する実態把握と校内研修を位置付け、自立活動の視点を学び実践に生かすことで教職員の自立活動の視点についての共通理解を深めることを目的とした。

こうした実態把握を通して、生徒一人一人に応じた教科指導の在り方を検討できるようにするとともに、これまでの学びの履歴をたどり、次年度以降の指導へつなげることで、より系統的・継続的な学びの構築を目指すことを目的とする。

また、教員自身が自立活動の6区分からの実態把握や、教科の段階を意識することによって、協働的な姿勢で授業づくりや実践に取り組むことも目的の一つである。

2. 方法

今年度は、職員全体での取組として、学級単位の教職員グループにより、生徒の実態把握を進める計画とした。具体的には、各学級から1名の生徒を抽出し、その生徒の各教科における学びの実態について、学級スタッフで協議して整理する方法とした。

学級スタッフに教科担当がない場合も想定されるため、日頃の作業学習やホームルーム活動等での様子を根拠として教科ごとの「段階」を推定し、共通理解を図りながら設定することとした。

実態把握の対象教科は、学習指導要領において段階が明示されている教科である。該当学部で当該教科の学習場面が見

られない場合には、接続性の高い下学部の教科を参照し、学びの実態を把握することとした。

（例：職業（高等部）→職業・家庭（中学部）→生活（小学部）など）一方で、上位段階に相

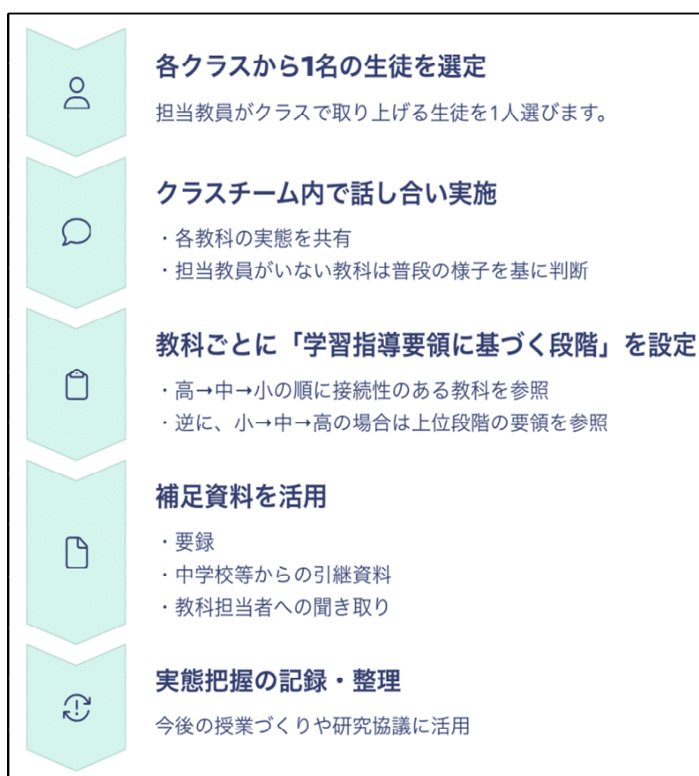


Fig. 1 方法のフローチャート

当する学びが見られる場合には、中学部・高等部の学習指導要領を参照して整理することとした。

また、無理のない範囲で、要録や中学校からの引継ぎ資料、教科担当（芸術系等）からの聞き取り等を参考資料として活用することとした。実施は各月の研究日に行い、実施日は令和7年度の7月10日（木）、8月28日（木）、9月18日（木）、10月16日（木）、11月13日（木）の全5回とした。

本校の教育課程上、「作業学習」は専門教科と自立活動を合わせた指導として実施している。

また、「進路」は総合的な探究の時間として実施している。これらの学習並びに特別活動の内容以外を対象として、特別支援学校学習指導要領（知的障害）の各教科における学びの履歴を把握することとした。各学部の対象教科は以下のとおりである。

【高等部】国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業、家庭、外国語、情報

【中学部】国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業・家庭、外国語

【小学部】生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育（必要に応じて外国語活動）

実態を把握するためのシートとして、熊本大学附属特別支援学校の指導内容確認表を使用した。

科目	指導内容確認表		指導内容確認表	
	中学部	高等部	中学部	高等部
A 生命	1 動物のつくりと暮らし	1 動物のつくりと暮らし	1 動物のつくりと暮らし	1 動物のつくりと暮らし
	2 植物のつくりと暮らし	2 植物のつくりと暮らし	2 植物のつくりと暮らし	2 植物のつくりと暮らし
	3 動物と植物のつくりと暮らし	3 動物と植物のつくりと暮らし	3 動物と植物のつくりと暮らし	3 動物と植物のつくりと暮らし
B 地球・自然	1 地球のつくりと暮らし	1 地球のつくりと暮らし	1 地球のつくりと暮らし	1 地球のつくりと暮らし
	2 自然のつくりと暮らし	2 自然のつくりと暮らし	2 自然のつくりと暮らし	2 自然のつくりと暮らし
	3 地球と自然のつくりと暮らし	3 地球と自然のつくりと暮らし	3 地球と自然のつくりと暮らし	3 地球と自然のつくりと暮らし
C 物質・エネルギー	1 物質のつくりと暮らし	1 物質のつくりと暮らし	1 物質のつくりと暮らし	1 物質のつくりと暮らし
	2 エネルギーのつくりと暮らし	2 エネルギーのつくりと暮らし	2 エネルギーのつくりと暮らし	2 エネルギーのつくりと暮らし
	3 物質とエネルギーのつくりと暮らし	3 物質とエネルギーのつくりと暮らし	3 物質とエネルギーのつくりと暮らし	3 物質とエネルギーのつくりと暮らし

記録の付け方について（色の意味）

- 既習 (Green)
- 実施予定 (Yellow)
- 実施済未定着 (Blue)
- 未実施 (Red)

Fig. 2 指導内容表（理科）

指導内容確認表の活用にあたっては、「既習」をピンク、「実施予定」を青、「実施済未定着」を黄、「未実施」を無色として整理し、学級スタッフ全員で普段の様子を根拠に各教科の段階を協議しながら記録した。なお、教科の性質上判断が難しい場合には、教科担当者からの聞き取り等を行い、判断基準を検討した上で、暫定的に記録した。

さらに、実態把握を活用した授業を試行的に実施した。校内研究を推進するに当たり、AARサイクル（実態把握〔見通し〕→授業〔実践〕→振り返り）の考え方を取り入れ、小規模なAARサイクルを回すことにより、日々の授業実践を振り返り次へつなげる視点を育むことが重要であると考えた。

3. 研究の方法

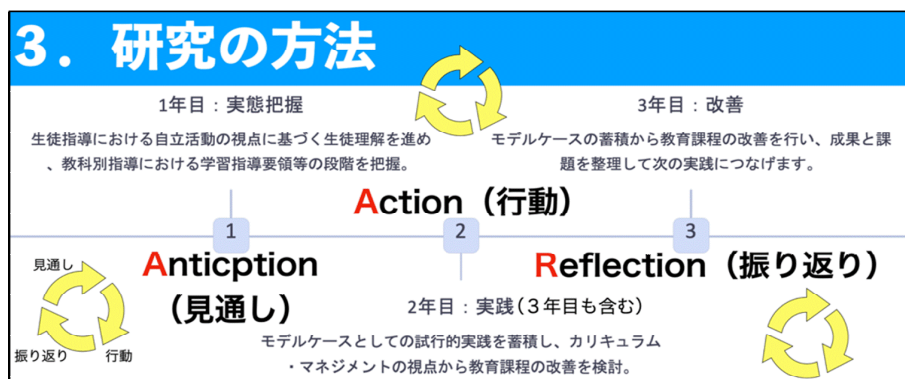


Fig. 3 AARサイクルを取り入れた校内研究の推進

そこで今年度は、特に初任段階研修の中にAARサイクルの実践を位置付け、特別支援教育を担う初任段階（5年目まで）の教員を対象に、実態把握を基にした授業実践に取り組むこととした。対象教員には、年度内に1回以上の授業実施と、その後の振り返りを行うことを求めた。その際、指導担当の教員がチームの一員として授業づくりに関わり、協働的に実践を進める体制とした。

また、校内研究のもう一つの柱である「予防的・開発的な生徒指導」を具体化する取組として、自立活動に関する実態把握と校内研修を位置付けた。自立活動は、学习上・生活上の困難さの背景要因を整理し、必要な力を計画的に育成する指導であるため、教科の実態把握と同様に、根拠に基づく整理と協働による検討過程を重視した。

方法としては、指導部と連携し、学級・学年で共有されている日常の観察情報、引継ぎ資料等を基に、学習面・生活面・対人面・行動面の困難さを具体的事実として整理した。困難さを「起りやすい状況」「行動の意味（機能）」「有効であった支援」等の視点で捉え直し、支援の方向性を検討した。

さらに、今年度取り組んだ自立活動に関する校内研修では、上記の実態把握と検討過程を共通言語化することを目的とし、文献に基づく理解の共有と事例検討を組み合わせ実施した。事例検討では、支援の根拠をあいまいにせず、観察事実と仮説を区別して記録し、支援の合意形成を図った。また、研修内容が一過性に終わらないよう、研修で得た視点を日々の指導に落とし込むことを重視し、授業・生活場面での支援を実施した後に振り返りを行うなど、継続的な改善の流れを校内で共有した。

この内容について、職員全員を対象にしたアンケートを実施し、アンケートの回答結果から成果と課題について分析した。

(1) 結果

本アンケートは、校内研究「生徒の実態把握（教科の段階の共通理解）」の実施後、取組の理解度、納得感、協働の実感、運用面の課題等を把握し、次年度の改善につなげることを目的に実施した。回答は5件法（数値が大きいほど肯定的）とし、加えて自由記述（良かった点・成果、課題・改善点）を求めた。回答数は47件であった。

Table. 1 アンケートの結果

設問	平均	中央値	標準偏差	肯定(4-5) 割合
Q1. 今回の取組の目的（教科の段階を共通理解すること）を理解していた。	3.78	4.00	0.72	0.68
Q2. 学習指導要領の内容や段階性の理解が深まった。	3.75	4.00	0.82	0.55
Q3. 対象生徒の実態を「段階」として捉える視点が広がった。	3.74	4.00	0.79	0.60
Q4. 他職種・他教員の見立てを知り、指導の視点が広がった。	3.50	3.00	0.77	0.45
Q5. 今回の取組は、学校全体の教科指導の共通理解を深めることに役立った。	3.46	3.00	0.74	0.47
Q6. 来年度以降も、同様の実態把握の取組を継続する価値があると思う。	3.50	3.50	0.90	0.49
Q7. 月1回の実態把握の話し合いは、参加しやすい頻度だった。	3.17	3.00	0.89	0.32
Q8. 資料や話し合いの進め方は、内容を理解しやすかった。	3.11	3.00	0.73	0.32
Q9. 全職員が担当学級の一人の生徒を深く検討する方法は有効だと思う。	3.80	4.00	0.90	0.60

Table. 1 に示す9項目の全体平均では、「目的理解（Q1：平均3.78）」及び「方法の有効性（Q9：平均3.80）」が高く、取組の趣旨と方法が一定程度共有されたことがうかがえる。次いで、「段階で捉える視点（Q3：平均3.74）」「指導要領理解（Q2：平均3.57）」が続き、段階に基づく実態把握や学習指導要領への立ち返りに一定の効果が示された。一方、相対的に低かったのは「進め方の分かりやすさ（Q8：平均3.11）」と「頻度の参加しやすさ（Q7：平均3.17）」であり、運営面の改善余地が示唆された。なお、肯定的回答（4・5）の割合は、Q1目的理解が68.1%と高い一方、Q7頻度及びQ8進め方は各32%であり、運用面に関する評価が相対的に伸びにくい傾向が確認された。

また、「他者の見立ての活用（Q4：平均3.50）」「共通理解への有用性（Q5：平均3.46）」「継続価値（Q6：平均3.50）」は中位であり、取組の意義は一定程度認められつつも、実感の広がりや運用の工夫が今後の課題となる。

考察では結果の解釈の参考として、学年（所属）、教職経験年数、対象生徒との関わりの深さごとに、9項目の平均値をクロス集計によって比較した。

Table. 2 クロス集計の結果（所属学年別）

所属学年	N	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
		目的理解	指導要領理解	段階視点	他者見立て	共通理解	継続価値	頻度	進め方	方法有効
1 学年	17	3.71	3.47	3.65	3.41	3.41	3.65	3.29	3.06	3.71
2 学年	12	3.83	3.75	3.92	3.83	3.75	3.75	3.42	3.33	4.17
3 学年	17	3.82	3.53	3.71	3.35	3.29	3.18	2.88	3.00	3.65

学年別 (Table. 2) では、2学年が多くの項目で高めの傾向を示した。例えば、方法の有効性 (Q9) は2学年が4.17、他者見立て (Q4) は3.83、継続価値 (Q6) は3.75であった。加えて、段階で捉える視点 (Q3) も2学年が3.92と高く、段階に基づく見立ての視点が比較的定着している可能性がうかがえる。一方、3学年では継続価値 (Q6) が3.18、頻度 (Q7) が2.88と低めであり、学年の教育活動の見通しや扱う課題との関連が受け止めに影響している可能性がある。

教職経験年数別 (Table. 3) では、5年未満 (N=9) は段階視点 (Q3: 4.00) が高めである一方、頻度 (Q7: 2.67) が低めであった。10年以上 (N=33) は、目的理解 (Q1: 3.85) や他者見立て (Q4: 3.58) が比較的高く、頻度 (Q7: 3.33) も5年未満より高かった。5～9年 (N=4) は全般に低めの値となったが、対象者数が少ないため参考として扱う必要がある。以上より、経験年数によって、取組の受け止めや参加のしやすさに差が生じる可能性が示された。

Table. 3 クロス集計の結果 (経験年数別)

教職	N	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
経験年数		目的理解	指導要領理解	段階視点	他者見立て	共通理解	継続価値	頻度	進め方	方法有効
10年以上	33	3.85	3.64	3.70	3.58	3.42	3.52	3.33	3.12	3.82
5～9年	4	3.25	3.00	3.50	3.25	3.25	3.25	3.00	3.00	3.50
5年未満	9	3.78	3.56	4.00	3.33	3.67	3.56	2.67	3.11	3.89

関わりの深さ別では、「よく関わる」層が「時々関わる」層より高めとなる項目が複数見られた。例えば、指導要領理解 (Q2) は3.71 (よく) に対して3.27 (時々)、段階視点 (Q3) は3.90 (よく) に対して3.40 (時々)、共通理解 (Q5) は3.58 (よく) に対して3.20 (時々) であった。他者見立て (Q4) も、3.58 (よく) に対して3.33 (時々) となり、関わりの程度による情報の接点や根拠の持ちやすさが、評価に影響している可能性がある。

Table. 4 クロス集計の結果 (関わりの深さ別)

対象生徒との	N	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9
関わりの深さ		目的理解	指導要領理解	段階視点	他者見立て	共通理解	継続価値	頻度	進め方	方法有効
・よく関わる	31	3.87	3.71	3.90	3.58	3.58	3.55	3.19	3.10	3.84
・時々関わる	15	3.60	3.27	3.40	3.33	3.20	3.40	3.13	3.13	3.73

自由記述は「良かった点・成果」「課題・改善点」の2区分で整理した (良かった点21件、改善点16件)。良かった点では、「段階の視点・実態把握」に関する記述が最も多く (13件)、「指導要領の理解」 (10件)、「共通理解・協働」 (6件) が続いた。段階を意識することで、得意・苦手や到達状況を整理しやすくなったこと、学習指導要領の確認につながったこと、複数の教職員で見立てを共有できたこと等が挙げられた。改善点では、「段階の視点・実態把握」 (6件) に加え、「教科担当/授業情報との連携」 (5件)、「時間・負担」 (5件) が多かった。担当外教科は判断材料が不足しやすいこと、授業者情報が必要であること、時間確保や負担軽減の工夫を求める意見等が見られた。あわせて、進め方の分かりやすさや共通理解の進め方に関する指摘もあり、運用面の改善が必要であることが示された。

本アンケートの結果から、取組の目的理解（平均3.78）及び方法の有効性（平均3.80）は肯定的に評価され、段階に基づく実態把握（平均3.74）や学習指導要領への立ち返り（平均3.57）にも一定の効果がうかがえた。一方で、進め方の分かりやすさ（平均3.11）や頻度の参加しやすさ（平均3.17）といった運用面の評価が相対的に低く、改善の必要性が示唆された。加えて、学年、教職経験年数、対象生徒との関わりの深さによって受け止めに差が見られた。これらの結果は、次章の考察及び次年度の改善方針を検討する上での基礎資料となる。

（２） 自立活動の取り組み

令和7年度に実施した校内研修後のアンケートにおいて、本校職員から得られた12項目の質問の自由記述をM-GTAの視点から質的に分析した。また、自立活動に関する実践的な取り組みについては、事例件数が少なかったため、今年度の研究の成果として扱わないこととした。記述をオープンコーディングによって分類・集約し、概念間の関係性をもとに相関図を作成した。

その結果、本校職員の実感として、自立活動の実践に関する主な関心や課題は、以下の5つの上位カテゴリーに分類された（Table. 5）。

Table. 5 M-GTAの上位カテゴリーとコード

上位カテゴリー	概念（コード）例
① 教科との接続設計	教科目標の共有、授業設計の工夫、ツール活用
② 校内体制の整備	分掌連携、支援体制、共通理解、情報共有
③ 自立活動の制度的整備	教育課程との関係、担当配置、時間確保
④ 教員の意識と力量	自立活動への認識、難しさの実感、実践の方向性
⑤ 研修と継続的な学び	校内研修、実践の振り返り、継続的改善の意識

1つ目は「教科との接続設計」である。自立活動を教科等の学習とどのように関係付け、指導目標に沿った授業として展開していくかが大きな関心となっていた。特に、授業設計における工夫や、教科目標との接続、共通ツール（ワークシートや記録様式等）の活用といった実践的視点が多く見られた。

2つ目は「校内体制の整備」である。自立活動の実践を個人の工夫にとどめず、学校全体の組織的な取組として展開していくためには、分掌間の連携や支援体制の再構築が必要であるという意識が見られた。特に、共通理解の促進や日常的な情報共有の仕組み化といった、組織文化に関わる課題が複数あげられていた。

3つ目は「自立活動の制度的整備」である。教育課程上における自立活動の明確な位置付け、時間の確保、担当教員の配置等の制度的側面が、実践の推進に大きく影響しているという認識が示されていた。特に、「何をもって自立活動とするか」「誰が責任を担うのか」という点については、校内での共通理解が不足しているとの指摘が見られた。

4つ目は「教員の意識と力量」である。自立活動に対する理解のばらつきや、実践における困難感が記述から明らかとなった。また、「生徒の実態に即した目標設定が難しい」「日々の支援と自立活動をどう結び付けるかが分かりにくい」といった声もあり、個々の教員が自信をもって取り組むための知識やスキルの蓄積が課題であることが示唆された。

5つ目は「研修と継続的な学び」である。今回の校内研修を通じて得た気づきを、日々の実践に還元するためには、継続的な振り返りの場や学びの仕掛けが必要であるとの意見が複数あった。研修が一過性のものではなく、校内における共通実践の土台となるような文化の形成が求められている。

以上のように、本校職員の自由記述からは、自立活動をめぐる課題が「授業づくり」「組織づくり」「制度整備」「教員の力量形成」「研修の継続性」という複数のレイヤーにまたがっていることが明らかとなった。特に、個々の実践が孤立化しやすい現状や、校内での共通言語・共通視点の不足が、実践の停滞や形式化につながっている可能性が示唆される結果となった。

4. 考 察

(1) 教科の段階の共通理解の取り組み

ア 初年度の成果について

「取組の目的を理解していた」「全職員で一人の生徒を深く検討する方法は有効である」といった項目は、全体として評価が高かった。これにより、実態把握を個人の経験だけに頼らず、学校として共通の枠組みで捉え直す取組が、校内研究として一定の意義を持って受け止められていることが確認できた。

「対象生徒の実態を『段階』として捉える視点が広がった」は平均3.75 (Table. 1) であり、研究の中心である“段階に基づく見立て”が、教職員の実態把握に役立ったと考えられる。自由記述では「段階を意識するきっかけになった」「得意なことと苦手なことが整理しやすい」「客観的に見ることができた」といった内容が見られた。段階という共通の基準を置くことで、生徒理解が整理され、指導の方向性を話し合いやすくなった点は、重要な成果である。

「学習指導要領の内容や段階性の理解が深まった」は平均3.45であった (Table. 1)。自由記述では「学習指導要領を再確認できた」「専門外の教科にも目を向ける機会となった」「年間指導計画の見直しの必要性を感じた」といった意見があった。学習指導要領の段階を手掛かりとして話し合うことで、教科指導の共通言語が整い始めたことがうかがえる。

自由記述には「複数でアセスメントができた」「学級スタッフが集まり共通理解が図れた」などが見られた。複数の教職員が同じ枠組みで見立てを出し合うことで、指導の視点がそろい、学校全体としての共通理解が進みやすくなる。協働して実態把握を行う土台が整い始めた点は成果である。

イ 初年度の課題について

全体平均が低めであった項目 (Table. 1) は、「資料や話合いの進め方の分かりやすさ (3.20)」「他職種・他教員の見立てを知り、指導の視点が広がった (3.25)」「月1回の頻度の参加しやすさ (3.25)」である。自由記述では「担当外の教科は普段の様子だけでは分からない」「精度を上げるには教科担当 (授業者) の協力が必要」といった意見があった。見立て共有の価値は認められているが、判断の根拠となる授業場面の情報や評価、成果物などが十分に共有されない場合、他者の見立てが自分の理解や手立てに結び付きにくいことが課題である。

クロス集計（Table. 4）では、「よく関わる」層と比べて「時々関わる」層で、「段階で捉える視点」「他者の見立ての活用」「学習指導要領の理解」が低めであった。関わりが浅い場合、観察機会や授業情報が限られ、根拠を持って段階判断を行うことが難しくなりやすい。これは、個人の努力不足というより、情報への接点や根拠の持ちやすさの違いが影響した可能性がある。したがって、関わりの程度にかかわらず共通の土台で見立てができるよう、仕組みとして補う必要がある。

自由記述には「押さえが十分周知されていない」「段階や基準等が分かりにくい」「時間の確保が難しい」「簡易的なチェックができる」といった意見があった。手順や判断の根拠が統一されない場合、見立てが揺れ、作業負担が増す。特に全教科を深く扱う場合、情報不足の領域が増え、結果として不明が多くなることで、納得感が下がるおそれがある。

自由記述には「教科指導の意義や価値が不明確」「授業研究や力量形成が必要」との指摘もあった。実態把握が“整理”にとどまり、授業の手立て改善や年間指導計画の見直しにつながる流れが見えにくい場合、取組の継続価値の受け止めにも影響する。学年によって継続価値に差が見られた点は、学年の指導課題や教育活動の文脈に十分結び付いていない可能性を示す。

ウ 改善方針（次年度の方向性）



Fig. 4 改善に向けた4視点

次年度は、担当教科のみの扱いを基本とし、実態把握の手順を短く整理し、全職員に周知する。根拠の取り方を書式化し、「観察」「成果物」「評価」「授業者情報」等に整理することで判断に迷う場合の対応も明確にする。記入例を提示し、判断の揺れを減らすことで、関わりの程度や経験年数にかかわらず参加しやすい形に整える。

一人が複数の生徒を担当する教科（体育、美術、音楽）など、負担の偏りを軽減する観点として、必要に応じて担当外教科の情報不足を補うため、授業者から短い情報提供を得る仕組みを整える。例えば、個別の指導計画を参考に「段階」「根拠」「次の手立て」を短文で共有する。これにより、他者の見立てが具体的な手立ての検討につながりやすくなり、見立て共有の効果が高まる。

段階の読み取り方や基本的な用語の整理について、オンデマンド方式などの10～15分程度の短時間研修を挟む。あわせて、事前質問の受付や確認の時間を設けるなど、質問や相談が表に出やすい運営の工夫を行う。これにより、理解の差を縮め、参加者全体の納得感を高める。

実態把握の結果を、個別の指導計画、授業の手立て、年間指導計画の見直しにつなげる流れを明確にする。学年の文脈に即して、どの場面で何に活用するかを具体化することで、継続価値を高め、校内研究を学校全体の授業改善へ結び付ける実効性を高める。

以上の内容を次年度への研究の引継ぎ案とする。

(2) 自立活動の取り組み

ア 質的分析からの考察

本校職員の自由記述をM-GTA的に分析した結果、授業実践・体制整備・教員の力量・制度的課題・継続的な学びの5つの観点が抽出された (Table. 5)。これらの観点は、単独ではなく相互に関連し合いながら、現場における自立活動の実践を取り巻いていることが相関図からも明らかとなった。

まず、「教科との接続設計」や「校内体制の整備」といったカテゴリに共通するのは、“個別の工夫”が“全体の仕組み”として再構成されていないという点である。各教員が自立活動を日々の実践に取り入れようと試みているものの、それらが学校全体として有機的に連動し、成果を共有・展開するための共通言語や運用ルールが不足している状況が読み取れる。これは、担当教員に依存する属人的な実践が続くことで、持続可能な教育課程の構築が難しくなっていることを示している。

また、「自立活動の制度的整備」に関する記述からは、教育課程上の位置付けや時間確保の不明確さが、教員の実践の自信や展望を阻む要因となっている様子が見えてくる。「何をもちて自立活動とするか」「どう教科や行事と接続させるか」といった問いが曖昧なままでは、記録や成果の形式にとらわれ、形骸化した指導につながりかねない。したがって、教育課程としての自立活動の意義と構造を、学校全体で再確認・再定義する必要がある。

さらに、「教員の意識と力量」に関する記述では、自立活動への理解のばらつきや、目標設定・評価の困難さが指摘されていた。これは、教員個々の資質や経験の違いに起因するだけでなく、校内での学び合いや共通実践の積み重ねが不十分であることの表れでもある。特に、若手教員や担当経験の浅い教員にとって、自立活動の目標設定や支援の方向性を自己判断で構築することは難しく、校内における伴走的な支援体制や指導のモデル提示が求められる。

「研修と継続的な学び」の視点では、今回の校内研修によって得られた気づきを、単発の学びに終わらせず、組織全体の改善や日常実践に結び付けるための仕掛けが必要であるといえる。特に、実践記録やアセスメントツールの見直し、実態把握に基づいた年間計画の再構成など、研修と実務が乖離（かいり）しない仕組みづくりが重要である。

イ 改善方針（次年度の方向性）

以上の考察を踏まえると、次年度以降の校内研究や教育課程改善においては、以下のような視座の転換と仕組みの整備が求められる。

- ・実践の工夫を個人の枠にとどめず、校内全体の“共通財産”として整理・共有する場の設計
- ・自立活動の教育課程上の位置付けを明確にし、教科や行事と接続した横断的な設計図の作成
- ・見取りや記録の方法について、目的と活用に応じた柔軟なモデルの提示
- ・若手や未経験者を支えるための、校内OJT的な支援体制と実践の見える化
- ・年間を通じて継続的に振り返り・改善できるような定例のレビュー・振り返りサイクルの導入

このように、自立活動を“特定の授業”や“担当教員の専門性”に閉じることなく、学校教育全体に貫かれた核として位置付け直すことが、次年度以降の研究の方向性として重要になると考える。

5. 総合考察

本研究は、「教科の段階の共通理解による実態把握」と「自立活動に関する研修後の自由記述分析」を通して、学校としてのカリキュラムマネジメントを前進させるための課題と方向性を明らかにした。両取組に共通していたのは、目的や方法の妥当性は一定程度共有されつつも、それを継続的な改善へ結び付けるための「運用の仕組み」と「情報共有の質」に課題が残る点である。

教科の段階の共通理解の取組では、「目的理解」「方法の有効性」が高く評価され、併せて「段階視点」「指導要領理解」も一定の水準にあり、段階に基づく見立てが生徒理解の整理や共通言語の形成に寄与したことが示された。自由記述にも、得意・苦手の整理や指導要領の再確認、複数での見立て共有といった成果が見られ、個人の経験に依存しがちな実態把握を、学校としての枠組みに乗せ直す意義が確認できた。このことは、先行研究でも、特別支援学校における授業研究の課題として「研究協議の深まり」や「教職員の共通理解と情報の共有」が指摘されており（川口・矢野, 2014）、共通の視点や情報基盤なしには教員間で深い協議を行うことが難しいとされる。この点、本校の取組は学習指導要領に基づく段階という共通言語を設定したことで、教員間の認識共有を促進し研究協議を活性化する効果があったと考えられる。特に、学年別では2学年において「段階視点」が高い傾向が見られ、段階に基づく見立てが定着し得ることが示唆された。

一方で、「進め方の分かりやすさ」「参加のしやすさ（頻度）」は相対的に低く、加えて「他者の見立ての活用」も中位にとどまり、手順の周知不足、担当外教科の判断の難しさ、時間・負担感といった運用面の課題が明確である。加えて、学年、教職経験年数、関わりの深さによって受け止めに差があり、観察機会や授業情報への接点、根拠の持ちやすさといった条件の違いが参加の納得感に影響する可能性が示唆された。また、継続価値の受け止めには学年差も見られることから、学年の教育活動の文脈（授業・実習・進路等）に接続した「活用の出口」を明確にする必要がある。

この課題は、特別支援教育においてチームで児童生徒の実態把握や指導方策を検討する際に

よく直面する問題である。実際、特別支援学校では複数の教員が保護者面談や日常観察、検査結果など多様な情報をもとに共同で目標設定や指導内容の検討を行っているものの、時間をかけ協議しても期待した成果に結びつかない場合もあり、児童生徒の実態をとらえる視点や手立ての検討方法の見直しが課題となりうると報告されている（小林, 2010）。したがって、他教員が提供する観察情報や評価の質と共有方法を改善し、誰もが根拠をもって段階判断できるような仕組み作りが必要である。

次年度は「観察・成果物・評価・授業者情報」といった根拠の取り方を整理し、誰でも同程度の根拠にアクセスできる仕組みを整えることが、共通理解の質と参加のしやすさの両面を高める鍵となる。

自立活動は特別支援教育において障害による学習上・生活上の困難を改善・克服するための重要な指導領域であり、本校でも校内研究の一環としてその実践と課題を検討した。自立活動に関する取組では、本校職員の自由記述から「教科との接続設計」「校内体制の整備」「制度的整備」「教員の意識と力量」「研修と継続的な学び」の五つの観点が抽出され、自立活動が授業づくり・組織づくり・制度・力量形成・研修の継続性という複数の層にまたがる課題であることが示された。

このことについて先行研究では、知的障害特別支援学校における自立活動の解釈や教育課程上の位置付けは学校によって異なり、教員の自立活動に関する意識も曖昧で課題が多いことが報告されている（埼玉県立所沢支援学校, 2024）。実際、国立特別支援教育総合研究所（2012年）の調査では、知的障害特別支援学校で自立活動の時間を時間割上に設定している学校は45%にとどまっているとされ、他の障害種別の特別支援学校（視覚障害79%、聴覚障害93%など）に比べて低い水準であることが明らかになっている。井上（2010）も、知的障害特別支援学校における自立活動の課題として、旧来の「養護・訓練」の名残から「学校教育全体で行っている」という説明のもと教育課程上明確に位置付けられていない場合や、領域・教科に合わせて実施していても日課表に示されていない場合があることを指摘している。さらに、授業の指導内容・ねらいの中で自立活動の内容がどのように位置付いているのか不明瞭であったり、各教科に示された内容とのすみ分けが不十分なまま行われていたりするケースもあると報告している。これらの指摘は、本校で明らかになった、個々の工夫が全体の仕組みに再構成されていないこと、共通言語や運用ルールの不足が実践の孤立化や形式化を招き得ることと一致している。

これは、教科の段階の取組みで明らかとなった「他者の見立てを生かすための情報共有」「手順の明確化」「参加のしやすさ」と同型の課題であり、両取組は学校全体のカリキュラムマネジメントにおける視点として接続する。

以上より、次年度以降に求められるのは、実態把握を「整理」で終わらせず、個別の指導計画、授業の手立て、年間指導計画の見直しへと接続する改善サイクルの確立である。そのために以下の4つのポイントについて提案する。

① 共通フォーマットによる簡易整理と重点化による深まりの工夫

井上（2010）の指摘するように、自立活動の内容が不明瞭だったり、基準が曖昧だったり指導が属人的に陥りやすいことに対応するため、統一した判断基準と具体例の提示によって、経験年数や関わりの程度に関係なく誰もが一定の根拠で評価できる体制を整えるための検討をする。

② 生徒情報を短文で共有する工夫

段階の読み取り方や基本用語の周知を図るオンデマンド研修や複数教員での実態把握において情報共有が鍵であることは既に述べた通りで、他者の見立てを生かすために観察・成果物・評価といった根拠を統一フォーマットで提示する取り組みを検討する。

③ 短時間研修と定例レビューの導入。

目標設定や指導の方向性について質疑応答の場を設けることは、教員間の理解度の差を縮め新人を含む全員の納得感を高める施策と考える。特別支援学校では多くの新任・経験浅い教員が増える傾向にあり、校内研修による専門性への支援が不可欠とされている。短時間でもポイントを押さえた研修は、忙しい現場でも実施しやすく教員の基礎知識底上げとして期待できる。

④ 若手を支えるOJTと実践の見える化を進める必要がある。

本研究においても、経験年数や対象生徒との関わりの程度によって受け止めに差が見られたことから、組織的なOJT的支援やモデル提示によって経験の浅い教員を支える必要性が示唆された。これは先行研究で言及される、校内での伴走的な支援体制の必要性（川口・矢野, 2014）とも合致する。

自立活動と教科の実態把握を、学校教育全体を貫く「核」として位置付け直し、共通理解を実践改善へ転換する仕組みを整えることが、次年度以降の研究の方向性として重要である。

また、今年度実施した地域連携研修会や、道外視察研修の内容を参考にしながら次年度の計画をすすめていきたい。

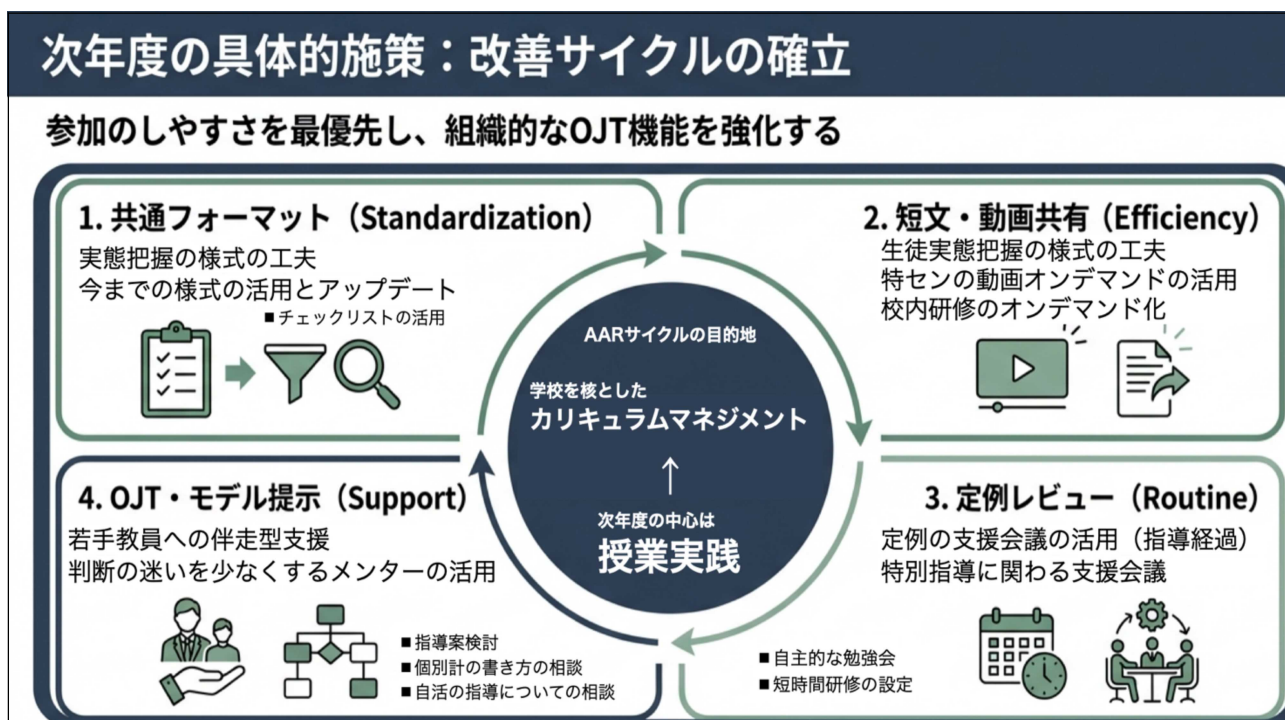


Fig. 5 次年度の4つの具体的施策

参考文献

川口 数巳江・矢野 清美 (2014) 特別支援学校における授業を改善する力を高める授業研究の工夫― 研究協議の活性化を目指した実践モデルの開発を通して ―. 広島県教育委員会. <https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/615995.pdf><https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/615995.pdf>.

埼玉県立所沢支援学校 (2024) 令和4年度 埼玉県立所沢特別支援学校 研究報告実態把握に基づいた自立活動(時間における指導)の実践～「わかった」「できた」を生活に生かすためには～. 埼玉県立所沢支援学校, 1. 令和4年度学校研究報告書(自立活動①).

井上昌士(2010)知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究. 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所.

小林 幸子(2010)特別支援学校教員による実態把握と指導の手立てを検討するための ICF 及び ICF-CY の活用方法に関する一考察. 国立特別支援教育総合研究所.

熊本大学附属特別支援学校 (2019) . 指導内容確認表,
<https://musashi.educ.kumamoto-u.ac.jp/shidounaiyou/>.

寄宿舎研究の成果と課題

寄宿舎 第6次研究計画 (1年次 令和7年度)

1 研究主題

「ウェルビーイングにつながる生きる力を育む指針づくり」

2 主題設定の理由

寄 宿 舎	<p>本校寄宿舎は定員100名、近年の入舎人数は95人前後、男女比は約6：4。 舎室は二人部屋で、男女の部屋数は間仕切りで調整している。 寄宿舎運営に当たる「分掌」と生徒指導に当たる「棟」の両組織で構成されている。「棟」 のは男女棟に分かれ、その中で20名前後1グループを形成している。集団生活を通して、将 来の社会自立に向けた生活に必要な力を身に付けられるよう、19名前後の寄宿舎指導員 概要で交代勤務し、組織的に指導している。</p>		
こ れ ま で の 研 究	<p>寄宿舎では3年単位で一つの主題で研究に取り組んでいる。</p> <table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 40%;"> <ul style="list-style-type: none"> ・第1次研究 (平成23～25年度) ・第2次研究 (平成26～28年度) ・第3次研究 (平成29～30年度) ・第4次研究 (令和1～3年度) ・第5次研究 (令和4～6年度) </td> <td style="width: 60%;"> <ul style="list-style-type: none"> 「キャリア発達を支援する生活づくり」 「自己有用感を育む生活づくり」 「一人一人が主人公になる生活づくり」 「ともに育ちあう生活づくり」 「変化に対応できる力を身に付ける」 </td> </tr> </table>	<ul style="list-style-type: none"> ・第1次研究 (平成23～25年度) ・第2次研究 (平成26～28年度) ・第3次研究 (平成29～30年度) ・第4次研究 (令和1～3年度) ・第5次研究 (令和4～6年度) 	<ul style="list-style-type: none"> 「キャリア発達を支援する生活づくり」 「自己有用感を育む生活づくり」 「一人一人が主人公になる生活づくり」 「ともに育ちあう生活づくり」 「変化に対応できる力を身に付ける」
<ul style="list-style-type: none"> ・第1次研究 (平成23～25年度) ・第2次研究 (平成26～28年度) ・第3次研究 (平成29～30年度) ・第4次研究 (令和1～3年度) ・第5次研究 (令和4～6年度) 	<ul style="list-style-type: none"> 「キャリア発達を支援する生活づくり」 「自己有用感を育む生活づくり」 「一人一人が主人公になる生活づくり」 「ともに育ちあう生活づくり」 「変化に対応できる力を身に付ける」 		
主 題 の 理 由	<p>第1～5次研究からの研究成果を生かす為には、「変化に対応できる体制」が必要と考 えた。第5次研究での課題として、指導の観点を揃（そろ）える為、寄宿舎の指導指針 が必要と意見があった。すでに平成28年度に作成された寄宿舎の指導指針はあるが、変 化に対応できず生徒の実態と開きが出てきた為、積極的な活用はされていないのが現状 である。指導員間で共通理解を図れる指針、時代が変化しても対応できる指針、ウェル ビーイングにつながる指針が必要である。その為現状の指導指針の課題を整理し、目 指すべき指針を探ることが必要である。</p> <p>寄宿舎はグループ指導が基本であり、チーム支援を行う上で、指針が重要となる。そ の為主題を「ウェルビーイングにつながる生きる力を育む指針づくり」とした。</p>		

3 研究推進計画 (令和7～9年度)

(1) 1年次計画 (令和7年度)

【寄宿舎指導指針 (旧)】の見直しに向けて、現在の【寄宿舎指導指針 (旧)】を実践の場で
 活用し、課題を見付ける1年とする。

(2) 2年次計画（令和8年度）

1年次で見付けた【寄宿舍指導指針（旧）】の課題から、望むべき【寄宿舍指導指針（新）】の枠組みについて検討する1年とする。

(3) 3年次計画（令和9年度）

2年次で検討した【寄宿舍指導指針（新）】の枠組みに、具体的な指針を追加、改善し、令和10年度から使用できるように【寄宿舍指導指針（新）】を作成する1年とする。

4 1次研究の内容（令和7年度）

第5次研究で見直しを行った【個別の指導計画等】について、実践の場で使用しながら、【寄宿舍指導指針（旧）】についてのワークショップ等で課題点について検証していく。

(1) 【寄宿舍指導指針（旧）】について

現状の【寄宿舍指導指針（旧）】は表紙を含めて18ページ。【日課】と【関わり、その他】の大きなグループに分けている。

表1 【日課】の例

項目	・日課	
目標	・日課は集団生活を送る上でお互いが気持ちよく過ごすために必要であることを理解し、将来の健康的な生活につながることを意識する。	
	生徒の活動	指導事項
	①日課に沿って規則正しい生活をする。	①日課に沿って規則正しく生活することは、健康的に生活する上で大切なことを指導する。
	②ひとりが遅れるとみんなに迷惑がかかることを理解し、決まった時間に間に合うよう行動する。	②集団生活において、一人一人が日課を守り生活することは相手を思いやることにつながることを指導する。

表2 【関わり、その他】の例

項目	・言葉づかい	
目標	・あいさつ・言葉遣いを意識して生活する。	
	生徒の活動	指導事項
	①あいさつや返事をていねいな言葉づかいで話す。	①～③ ・あいさつは自分から進んで行うように指導する。 ・言葉づかい（あいさつ・返事）を丁寧に行うように指導する。 ・笑顔を意識してあいさつするように指導する。
	②先輩と後輩などのけじめをつけ相手のことを大切に考えて話をする。	
	③他の部屋へはノックをし、声をかけてから入る。誰もいない他の部屋に入ってはいけない。	
		備考
		※男女棟の実態や課題から室会や集会をとおして指導していく。

(2) 研究方法

- ア 【寄宿舍指導指針（旧）】を指導員全員へ配付する。
- イ 【学舎懇談】【保護者懇談】【生徒面談】【実態表】【個別の指導計画】等で【寄宿舍指導指針（旧）】を使用し、気になることがあればメモを書き込んでおく。
- ※（学、保、生、実、個、グ、棟）等と関連する所がわかるように書いておく。
- ウ メモの内容を参考にしながら、指導グループに分かれてワークショップ研修を行う。
- エ 【寄宿舍指導指針（旧）】を半年間使用し、使わなかった項目には×を付け、研究部へ提出する。
- オ 各ワークショップからの課題内容をまとめ、2年次の研究へ繋ぐ。

(3) 表3 1年次研究の日程

日程	内 容
4月	・第7次研究1年次の研究について ・個別の指導計画等について
5月	・【実態表での課題】のワークショップ研修
6月	・【個別の指導計画での課題】のワークショップ研修
9月	・【懇談・面談での課題】のワークショップ研修
10月	・【グループ、棟指導での課題】のワークショップ研修
11月	・研究のまとめ
1月	・校内研究交流会（まとめの発表）
2月	・2年次の研究に向けて

5 1年次研究の成果（令和7年度）

(1) 研究についての説明（4月）

今年度の小樽高等支援学校ランドデザインにあるウェルビーイングやチームで指導するためのMLAなどについても説明を行った。また、研究方法のア～エについて今後あるべき指導指針の方向性についての説明をすることができた。ウェルビーイングやMLAについては関心度が高く、内容について質問があり、理解を深めるきっかけとなった。

(2) 【寄宿舍指導指針（旧）】と【実態表】の課題（5月）

今年度から運用を開始した新様式の【実態表】と【寄宿舍指導指針（旧）】について、ワークショップ形式で話し合いを行った。チーム力を高めるため、指導組織のグループと同様のグループとした。また各グループで差が出ないように、ワークショップデザインシートを作成し、話し合う項目は、

- ・「よく使用する項目は？」
- ・「使用しない項目は？」
- ・「ウェルビーイングとのつながりは？」
- ・課題は？

の4つとした。

（後日のワークショップも同様）

昨年度の研究と同様の形式で行っているため、円滑に進行した。

主な意見として

- ・よく利用する項目＝よく指導する内容
- ・使用しない項目＝現在行っていない内容
- ・課題に応じてレベル分け、評価が必要ではないか
- ・自己マネジメントにつながる指針の内容が必要
- ・目指す到達点によって、妥当な内容が変わる
- ・生活を楽しめることがウェルビーイングにつながる
- ・長続きできるように、指導員自身に負担がかからない指導内容
- ・指導指針より、個人の感覚優先の現状
- ・指針内容の目的やなぜ設定されたか理由の明確化が必要
- ・生徒が多様化して、当てはまらないことがある
- ・指導指針と寄宿舎のルールブックが一本化したら良い

[所在地：名称] 年 月 日 (水)
指導員 氏名

Workshop Design Sheet

タイトル	寄宿舎生活と指導指針について
課題	タイトル内容と指導指針(旧)との関係が不明
目的	指導指針(旧)の宿舎生活課題
ポイント	<ul style="list-style-type: none"> ・よく利用する項目、活用しない項目を整理する。 ・目指すべき(意図)との繋がりが不明。指導指針と宿舎生活のイメージを整理する。 ・宿舎生活の課題は何か、課題を整理し、その課題に対応できる指針を整理する。 ※タイトルが基本欄で決まることが多いが、その場で変更した場合は変更理由を記入してください。

Workshop Time Table

時間	検討項目	検討内容	評価
10分	<ul style="list-style-type: none"> ・よく利用する項目を整理する ・活用しない項目を整理する 		
10分	<ul style="list-style-type: none"> ・活用しない項目を整理する ・全体的な変化の動きや変化の理由 		
10分	<ul style="list-style-type: none"> ・ウェルビーイングとの関係がどうなっているか 		
10分	<ul style="list-style-type: none"> ・課題は何か 		

図1 ワークショップデザインシート

以上のような意見があった。研究が始まったばかりなので、【実態表】についての意見は少なく、これまで抱えていた思いが意見として多くなった結果となった。また項目は設定したが、境目のない意見が多かった。

(3) 【寄宿舎指導指針(旧)】と【個別の指導計画】の課題

今年度から運用を開始した新様式の【個別の指導計画】と【寄宿舎指導指針(旧)】について、ワークショップ形式で話し合いを行った。前回の内容と重複を減らすため、前回のまとめを各グループから紹介してから、ワークショップを行った。他の流れは同様の為、円滑に進行した。

主な意見として

- ・社会に出るための基準が必要。
- ・卒業後の生活に合っていない。
- ・指導指針と個別の指導計画のつながりがない。
- ・指導指針から指導計画を作るのが理想。
- ・項目、内容の分類が必要。
- ・多様性の時代、人それぞれの達成があり、指針＝規律とならない場合がある。
- ・落ち着いて生活できるよう日課の見直しが必要。
- ・手順のような内容も多く、目的がはっきりしない。

事前に前回の内容について紹介があったため、重複する内容は少ないが、根本的な課題は共通するため、つながりのある課題などの意見が目立った。各グループから出た課題など表現は違うが同じ内容も多くあった。

(4) 【寄宿舍指導指針(旧)】と【懇談・面談】の課題

今年度から運用を開始した【懇談・面談】と【寄宿舍指導指針(旧)】について、ワークショップ形式で話し合いを行った。

主な意見として

- ・ 願いを具体化できる指針が必要
- ・ 保護者にも指針を提示できれば共通理解が深まる
- ・ 学年毎に狙いが変わるので、それに応じた形が望ましい
- ・ 設定の理由などないため、活用や応用がしにくい
- ・ 進路先の生活実態の把握が必要
- ・ 幸福感を感じる指導が必要
- ・ 精神の安定につながる項目などもあると良い

懇談がテーマのため保護者との連携に関する意見が目立った。関係者全員の足並みを揃(そ)ろ)えることの大切さを感じており、その中で寄宿舍の指針としてどうあるべきかなど、指針としての枠組みにまで話しが広がった。

(5) 【寄宿舍指導指針(旧)】と【グループ・棟指導】の課題

【グループ・棟指導】と【寄宿舍指導指針(旧)】について、ワークショップ形式で話し合いを行った。

主な意見として

- ・ 手順が明確な方が、グループ指導はしやすい。
- ・ 現状でも、グループ内の問題は解決できている。
- ・ 指針に限らず、分掌の再編なども視野に入れた方が近道ではないか。
- ・ シンプルで、変化に強い、大枠での指針が良いのでは。

4回目のワークショップということもあり、意見は出尽くした感があり、テーマは違うが、同じような内容が目立った。グループ指導は定着しつつあるが、問題は指針に限らないケースもあるため、分掌の再編など、全体像を見て整える必要があるとの意見もあった。

(6) ワークショップまとめと【寄宿舍指導指針(旧)】の枠組みについて

4回のワークショップの結果について共通理解を図るため、全体でのワークショップを予定していたが、次年度のテーマである、【寄宿舍指導指針(新)】の枠組みについての意見が多くあげられたため、急きょ内容を変更した。

各項目のまとめから、枠組みとしての課題、対応策についてワークショップ形式で話し合いを行った。

主な意見として

- ・生徒指導提要进行を基に作成した方が良い。
- ・管理職に作成してもらう。
- ・評価を作り、それに合わせて作成すべき。
- ・観点、到達点を明記。
- ・規範意識が身につくように。
- ・全ての内容を1冊に。
- ・現代にあった文言で。
- ・基本的な生活習慣は手順が、社会性は方向性があった方が良い。

これまでのワークショップで、出された意見が中心であるが方向性は様々であり、より具体的な内容までは出てこなかった。また、複数回ワークショップを重ねたことで、経験談中心の話に偏向しがちだったとの意見もあった。様々な意見は出てきたが、意見の先にある具体像がなければ、話は平行線で終わると感じる内容であった。

6 1年次研究のまとめ（令和7年度）

今年度の研究では4回のワークショップで、主に課題を収集することを目的に行った。課題として、

- ・指導指針の役割が不明確。
- ・より実践的な指針。
- ・活用を推進するような業務構成ではない。
- ・時代に沿った内容でない。
- ・3年間の段階を追った指針になっていない。
- ・目標設定理由が不明確。
- ・個人の感覚だよりの指導形態。
- ・指導指針と多様性とのバランス。
- ・指導指針、ルールブック、しおり等、資料が多く統一感に欠ける。
- ・指導指針の内容が抽象的すぎる。
- ・生徒の実態に差がある。
- ・自己理解、他者理解不足の生徒が増えた。
- ・社会に出るための基準となるものがない。
- ・進路先の生活と合っていない。
- ・進路先の実態把握、情報収集手段が確立されていない。
- ・一般的なルールか寄宿舎独自のルールか不明確。
- ・指導指針＝規律では、多様性に対応できないケースがある。
- ・手順のような内容が多い。（グループ指導には、手順が多い方がよい。）

ウェルビーイングとのつながりについて

- ・ ICF、合理的配慮とつながりを作る。
- ・ 自己マネジメント能力の強化。
- ・ 寄宿舎で仲間との関わり、生活の質を高め「幸福感」を経験すること。
- ・ 「幸福感」につながる項目設定。
- ・ 「精神の安定」などにつながる項目設定。
- ・ 個々の達成にあわせられる形が良い。
- ・ 規範意識、法令の遵守が前提としてあるべき。

2年次で行う予定の【寄宿舎指導指針（新）】の枠組みについて、現時点で意見として

- ・ 指導指針を自立活動に置き換えて課題設定。
- ・ レベル分けと評価。
- ・ 学校指導要綱→教育課程→指導指針となるべきだ。
- ・ ゼロベースからの見直し。
- ・ 指導指針から個別の指導計画を作成する形が望ましい。
- ・ 寄宿舎の日課の見直し。
- ・ 保護者への指導指針の周知方法、連携の形態など。
- ・ 変化に強くなるよう大枠で。
- ・ 分掌の再編。
- ・ 1冊にまとめる。
- ・ 1冊にまとめず、現状のまま、連携を強化。
- ・ 観点、到達点を明記。
- ・ 基本的な生活習慣は手順が、社会性は方向性があった方が良い。

以上のような結果となった。

今年度は、チーム力の向上を目指し、指導グループと同じグループでワークショップを行ってきたことで、チーム力は向上し、日々の指導にも反映されていると思われる。これまでの経験がチーム力に大きな影響を与える一方、新たな視点を生み出すのを遮っているとも言える状況である。

課題については大筋で一致しているが、枠組みでは相反する意見などもみられる見られる。どのような形が良いか抽象的な意見はあるが、具体的なイメージを共有するにはいたらなかった。

変化に対応し、ウェルビーイングにつなげるためには、新しい視点、考えを柔軟に取り入れ、これまでの経験を再構築していく必要がある。次年度以降の話合いは、どのような「チーム」で行うか、重要なポイントとなる。

各指導員に配付した【寄宿舎指導指針（旧）】を回収し、記録として保存しておく。3年次の研究で具体的な内容を考える上での参考とする。

校内研究に関連した取組

令和7年度 夏季研修会 概要報告

1 日 時

令和7年8月20日（水） 9:30～11:30

2 場 所

北海道小樽高等支援学校 多目的ホール

3 参加者

本校教職員 50名



4 内 容

講 演

「知的障がい教育における自立活動の基礎と実践」

講 師

北海道特別支援教育センター

発達障がい教育室室長 荒 井 美 聡 先生



本研修会は、自立活動に関する校内の共通理解を図ることを目的として実施した。研修では、知的障がい教育における自立活動について、その意義や目標などを確認するとともに、自立活動が生徒の生活や学習の基盤を整える重要な役割を担っていることについて理解を深めた。

また、各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担う自立活動という視点から、自立活動を特定の時間にのみ行うものではなく、教育活動全体を通して指導していくことの重要性について確認した。あわせて、生徒の実態を踏まえて課題を整理し、指導目標や支援の方向性を明確にすることの必要性について学んだ。

さらに、グループ協議を通して、実態把握について意見交流を行い、自立活動の視点をどのように授業や日常の指導に生かしていくかについて協議した。参加者にとっては、自立活動の基本的な考え方を整理するとともに、今後の授業実践や個別の指導計画の作成に向けた視点を共有する機会となった。本研修を通して、その後に実施する実践的な研修や授業改善につながる基盤を整えることができた。

令和7年度 地域連携研修会の概要

1 日時

令和8年1月13日（火） 13時00分から16時35分まで

2 場所

北海道小樽高等支援学校 体育館

3 参加者

本校教職員 51名 校外参加者 60名

4 内容



講演

「自立活動から広げる特別支援教育の基盤づくり」

ー 各教科の自立活動と自立活動の指導 ー

講師

福岡教育大学 教育学部 特別支援教育研究ユニット

教授 一木 薫 先生

本研修会は、一木先生を講師として招請し、知的障がい教育における自立活動の基本的な考え方と実践の在り方について理解を深めることを目的として実施した。

研修では、自立活動の意義や教育課程における位置付け、実態把握から目標設定、指導内容の整理までの流れについて、具体例を交えながら講義いただいた。

また、実際の指導場面を想定した演習を通して、生徒の実態をどのように捉え、どのように指導に結び付けていくかについて学ぶことができた。特に、自立活動を特別な時間だけでなく、日々の教育活動全体の中で捉える視点や、教科等の指導と関連付けて考える重要性について理解を深める機会となった。

参加者からは、「自立活動の考え方が整理できた」「実態把握や目標設定の視点が分かりやすかった」「今後の授業づくりに生かしたい」などの感想が聞かれた。

今回の研修を通して、本校における自立活動の理解を深めるとともに、今後の授業改善や校内研究の推進につながる有意義な機会となった。

道外視察研修

視察報告書（東京都立永福学園、千葉県立特別支援学校）

成 松 智 也

成 田 琢 留

1 目 的

- (1) 公開研究会を通して、「本物の働く力」を育むキャリア教育について学び、本校での実践、その他校内研修に資するため。
- (2) 園芸実習や、製品製作などの他校の授業実践を視察し、ICTの活用や、生徒が主体的に活動できるような工夫など、効果的な作業学習について理解を深め、本校の作業学習、その他校内研修に資するため。

2 視察先

(1) 東京都立永福学園

〒168-0064 東京都杉並区永福 1 丁目 7-28

（電話：03-3323-1380）

東京都立永福学園は、明治大学のキャンパスに隣接し、視察校前の道をたくさんの学生が歩く。その道を挟んで神田川が流れる閑静な住宅街の中に位置しており、高等部就業技術科と肢体不自由教育部門小学部、中学部、高等部普通科に分かれており、全校生徒約300名が在籍している。

杉並区にある学校のため、通学については渋谷、新宿、吉祥寺方面の駅から乗換え等により登校している。

(2) 千葉県立特別支援学校 市川大野高等学園

〒272-0805 千葉県市川市大野町 4-2274

（電話：047-303-8011）

市川大野高等学園は、4つの専門学科と9つのコースに分かれており、各学科24名ずつの1学年96人の定員で募集をしている。県内16市町から生徒が通学しており、それぞれコースを選択して、各生徒に合った学びが提供されている。

学校内にスマイルマートというコンビニを設置して運営したり、デュアルシステムを導入したりと、実践を充実させて企業就労を目指す工夫が多数取り入れられている。

3 期 間

令和7年12月4日（木）～5日（金） 1泊2日

4 視察者

成 松 智 也（支援部長）

成 田 琢 留（生産技術科学科主任）

5 視察内容

(1) 東京都立永福学園

1-1. 東京都の特別支援学校の特色について

東京都の特別支援学校は「就業技術科」と「職能開発科」に分かれている。

「就業技術科」では、自分で判断して仕事を進めることが基本となり、一人で仕事に取り組む力が求められる。

「職能開発科」では、任された仕事を正確に進められる力が求められる。

永福学園については「就業技術科」を設置している学校である。

1-2. 東京都の特別支援学校の増加に伴う課題について

東京都では「就業技術科」を設置する学校が増えてきており、入学者選考試験の倍率が下がっている現状である。定員割れが起きないよう、生徒の募集に腐心している様子であったが、現在の3学年が定員割れでのスタートとなり、学ぶことや就業することへの意思が低い生徒が入学するなど、生徒が多様化してきていることが現状の課題である。

実際に見学をした際にも、教室に入ることができず、パーテーションで仕切られたスペースで教員と面談をしながらクールダウンをしている生徒の様子も見られた。

1-3. 専門教科について

本校の「作業学習」と同じような学習内容で「専門教科」という教科が教育課程に編成されている。

本校と大きく違う点として、入学時に学科等は選択せず、入学後に2系列5専門の中から自分に合ったものを選択する制度がとられている。

1年生では様々な専門教科をローテーションで学習し「自分を知る」ことをテーマに専門教科を学んでいく。

2年生では系列を選択し、その中の専門をローテーションで学び、さらに自分の適性を知ることがを目的に学習が進められる。

3年生では専門まで選択し、自分の適性を知り、さらに専門的に能力を伸ばすことを目的として学習が進められる。

1-4. 専門教科の2系列5専門について

専門教科については以下のとおりに展開されている。

■企業に関する専門教科の流れ

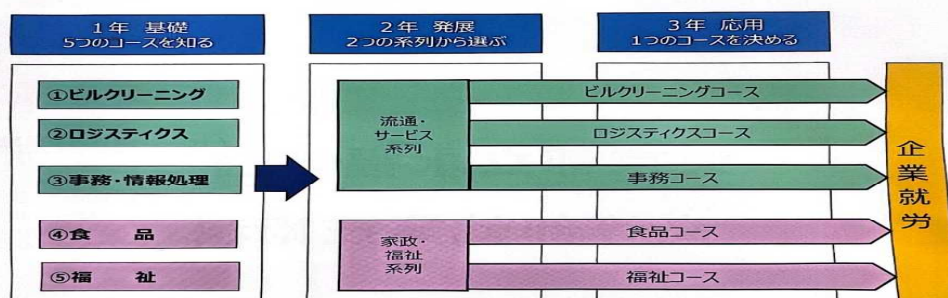


図1. 永福学園における企業就労までの専門教科の流れ

1-5. 専門教科における指導の工夫

専門教科を指導する際に、特別専門講師を外部から招請している。

福祉の食品コースでは、現役のカフェで勤めている方をお願いするなど、実践に近い形での指導をできるような工夫がなされていた。

また、各コースで資格を取得することもできるため、就職につながるような指導もなされていた。資格を取得するためには教員の専門性も不可欠なため、職員が資格を取得するための予算を組んでいるとのことだった。

■取得可能な資格

●情報 日本語ワープロ検定 情報処理技能検定	●ビルクリーニングコース ビルクリーニング技能検定3級
●英語 実用英語技能検定	●福祉コース 介護職員初任者研修
●国語 日本語漢字能力検定	

図2. 永福学園で取得可能な資格

1-6. 専門教科における課題について

入学後に2系列5専門の中から自分に合ったものを選択できる制度になっているが、自己理解に課題がある生徒が適正とは異なる専門を選択したり、すべて生徒の希望通りにしたりすることで、専門の人気に左右され、人数に偏りが出てしまうことなどが昨今の課題としてあげられた。

そのため、「適性を見る」ことを重視し、希望だけを重視した選択にならないように工夫していきたいとのことであった。

1-7. 永福学園の主な進路先について

3学年までに系列とコースを絞り、専門的に学ぶことで9割程度が一般就労している。

進路実現を可能としている大きな要因として1-7で述べた外部講師の招請や入学後に自分の適性に合わせた学びを実現する選択制度が挙げられる。

また、入学前の教育相談において、東京都からも示されている「企業への就職を目指す者」を基本とし、そのことを「個別による事前説明を受けた者」が受験資格を得ることができるといった、入学する段階で意欲のある生徒を呼ぶことに注力しているようであった。

入学者選考については「中学校からの調査書」「筆記試験・実技試験」「作文」「面接」を実施して可否を判断しており、特に面接の配点が大きいとのことだった。

1-8. 生徒の実態把握

生徒が「自分を知り」、「適性を知る」ために「キャリアチェックシート」を設定し運用している。内容はかなり詳細になっており、結果が数値として出てくるシステムにすることで、生徒だけではなく保護者にも客観的にとらえることができるようになった。実習先にも同じチェックシートを提示することで、学校での評価だけではなく実習先からの評価も客観的に

見ることができるようになった。また、どの学校でも課題になってきている「職業準備性のピラミッド」の底辺基礎部分（健康管理や衛生、服薬）について挙げており、そちらについてもチェックシートに明示することで生徒が自身の課題を意識しやすくなったとのことだった。

また、スクールカウンセラーと全員面談するシステムを導入しており、いじめなどの早期発見はもちろんのこと、思春期特有の悩みなどについても相談をしやすいようにしていた。ユースヘルスといった、性に関する相談を産婦人科医が対応してくれる制度もあり、生徒の様々な悩みに対応することができるようになっていた。

(2) 千葉県立特別支援学校 市川大野高等学園

- 公開研究会 『本物の働く力』を育む専門教科の授業づくり
～一人一人のキャリア発達を高める支援のあり方～

2-1. 授業公開

4学科9コースに分かれた学習が展開されていた。

学習意欲や集中力の高い学科が多い印象を受けた。

市川大野高等学園の特徴として、販売活動や地域との連携に力を入れており、明確な目標があるため、生徒同士のコミュニケーションや教員の意識が上がり、学習の質の向上につながっていた。

2-2. 各学科、コースの内容

ア 園芸技術科農業コース

野菜の収穫と販売準備を行っていた。全部で14種類の野菜を育てている。

時間を意識しながら声掛けをして、生徒たちが協力しながら袋詰めや計量をしているシーンが印象的であった。

作業中の生徒に声を掛けた際も、何のために作業をしているのか、何を意識して作業をしているのかをしっかりと意識しながら作業に取り組む様子が見られた。

イ 園芸技術科園芸コース

2月の販売会に向けて、新製品であるハーバリウムの製作を行っていた。授業の中では、Teamsを活用して活動報告や振り返りを行う工夫がなされていた。

また、曼荼羅（まんだら）チャートを活用して、共通の目標をもつとともに、達成に向けた細かい目標を意識できるようになっていた。

ウ 工業技術科木工コース

2月の販売会に向けて製品製作を行っていた。大きな作業室で、作業室全体で流れ作業になるように教場が工夫されていた。目標達成の確認を様々なアプリケーションを用いて可視化されており、情報を蓄積できることで振り返りが多層かつ多角的にできるよう工夫されていた。

エ 生活デザイン科ソーイングデザインコース

縫製作業をメインとし、今回の見学では保冷バックの製作を行っていた。工業用ミシンもあり、製品の幅の広さを感じた。iPadを見ながら工程を確認する生徒もおり、ICTが効果的に活用されていた。

オ 生活デザイン科染織デザインコース

藍や柿渋などによる染色をした糸や布で製品を製作。草木染めのマリーゴールドは園芸コースから納品されている。特に織りについては、精密な図案を見て、手慣れた手つきで織機を操作し、見事に織り込んでいた。

カ 流通サービス科流通コース

事務グループと商品管理グループに大きく分かれて作業をしている。事務グループでは、メモ用紙の作成や受注の冊子の丁合作業に取り組んでいた。作業室に入ると全員起立し、元気に挨拶をしてくれたことが印象的であった。一人一人適性に合った役割が与えられ、流れ作業で製品製作していた。

商品管理グループは当校の象徴的な校内コンビニの運営がメインとなる。この日も商品数量を限定で販売しており、準備段階では周りとは相談しながら商品の陳列をする生徒の様子が見られた。開店後もレジ打ちと袋詰めを二人一組で接客を行っていた。

キ 流通サービス科フードサービスコース

製パン、製菓（プリン、パウンドケーキ等）の二つに分かれて活動。さらにカフェ「Natural Ohno」営業日には、接客担当とキッチン担当に分かれて活動する。カフェ向かいの加工場にて調理し、パンは焼きあがり次第順次補充されていたため、商品が途切れない。会計はバーコード形式で計上されていた。

ク 流通サービス科メンテナンスサービスコース

校内清掃や校地内外の環境整備に取り組む。アビリンピックに参加しており、本校の環境・流通サポート科とほぼ同じような活動内容になっていた。後述するシンポジウムや全体講演の会場設営を担当していた。

2-3. シンポジウム

シンポジウムは年一回の取り組みで、卒業生のお話を聞く会となっている。

この日は進路担当者が司会となり、エルアイ武田（武田薬品工業の特例子会社）に努める卒業生の体験談と、同社の支援担当者による講話が中心となっていた。

体育館でスライドを映しながら、進路担当者と卒業生、支援担当者が対話をするような形で進んでいき、一方的に話を聞くよりも内容が分かりやすく、集中しやすかったように感じた。

卒業生が就職するまでにどのようなことを考え、どのような経験をして就職するに至ったのか、メンタルグラフを用いて視覚化されており、メンタルが下がっているときに何があっ

たのか、また、回復した時は何があったのかなどを進路担当者から質問し、卒業生が具体的に当時の出来事や気持ちについて話すといった内容であった。

その他にも、支援担当者から本校卒業生を採用する決め手について説明があり、就職するために必要な力の話があったり、卒業生から在校生に向けてのアドバイスがあったりなど、具体的かつ意識しやすいような内容になっていた。

生徒たちは重要だと思ったことを自主的にメモする様子が見られ、日頃の指導の積み重ねを感じた。

2-4. 全体会

全体会では市川大野高等学園で行われている校内研究のテーマ『本物の働く力』について説明が行われた。

三か年計画で「R 5 働く力の定義化」「R 6 事例生徒から考えるキャリア発達の視点導入」「R 7 対話を通して意味づけを深める授業支援」のまとめの年として、市川大野高等学園が考える『本物の働く力』についての話があった。

結論としては、市川大野高等学園が考える『本物の働く力』は、

- ・役割を理解し、人の役に立つ力
- ・意味づけされた学びで挑戦し続ける力
- ・自分の未来を自分で切り開く力

専門性×実践力＝『本物の働く力』とまとめられた

そのように考えた理由として、実践に近い学びの場が挙げられる。特に専門教科では、校内カフェ、校内コンビニ、定期的な郊外販売会などを充実させている。

また、独自のデュアルシステムを導入し、年間を通して企業への実習が行われており、専門教科を行う日と実習を行う日が週ごとに設定されているようなシステムになっている。

2-5 講演

「本物の働く力」を育むキャリア教育

—対話から始める成長への支援—

弘前大学大学院教育学研究科教職実践専攻 教授 菊池 一文氏による講話

【主な内容】

- ・次期学習指導要領に向けた検討の基礎思想についての説明
- ・生徒に対して、先に説明をするのではなく、前時想起と問いによって生徒は思考、判断し表現に至る。これに対して教師は応答し説明することにより、自分が大切だと判断した情報についてメモを取るようになる
- ・生徒に何らかの行動が見られるときその理由からではなく心情や状況から入るべき
- ・「本物の働く力」のためには生徒本人にとっての「必要性」が不可欠
- ・本人の働くことに対する「目標の自己化」をなすべき。これより可視化されて本人にフィードバックされる。
- ・「振り返り」は後方視だけでなく「前方視」するためのもの
- ・「できる、わかる」と「したい」は別個のもので「したい」に教え込みができない。生徒の発言や行動の前に、思考と判断がされている。そのためにしっかりと生徒を見

る必要がある。

- ・インフォーマルな部分での言葉や表現が本音だったりする。例えば会議や話合いの後の言葉など。生徒の言葉はしっかりと聞き取っておくことが重要。
- ・対話によって「感(feel)」と「観(view, perspective)」のアップデートを図る。

6 まとめ

(1) 専門教科（作業学習）

- ・研修で感じたことと本校への導入について

視察した2校とも専門教科に対する工夫が様々な点でなされており、生徒が学習へ向かう姿勢が非常に高く感じた。

その要因として特に印象に残ったことは、以下の3点である。

- ①生徒の実態に合わせた題材と作業内容の設定
- ②専門性の高さ
- ③実践に近い学びの場の提供

①については、永福学園では入学後に適性を図り、生徒の実態と適正に合った作業種を選択する形態をとっているため、学習へのモチベーションの高さが維持されていたことが考えられる。市川大野高等学園の園芸技術科（協議会に参加した学科）では、例年通りの作業内容ではなく、生徒の実態に合わせた題材が設定されていた。授業担当者からの説明でも、生徒の実態に合わせた題材の設定について話があった。また、豊富な設備があることにより、幅広い作業内容の設定を実現することが出来ていた。

本校の作業学習では、年間指導計画に沿った指導が主になっている学科もあり、計画に乗れない生徒が作業学習に参加できなかつたり、逸脱したりするということが課題となっているため、生徒の実態に合わせて柔軟に作業内容を設定することや、題材を工夫することで、作業学習の目的を達成することや生徒のやりがいにつながることを考えられる。

②については、永福学園では専門性を高めるために外部講師を招請して指導を行っていることで、生徒の学習へ臨む意欲が高まることが担当の方からの話で挙げられた。市川大野高等学園では、織機、工業用ミシン、電動ろくろなど豊富な設備が用意されており、どの学科でも専門的に学ぶことができる環境が整っていた。

本校では、高額な物は難しいかもしれないが、作業内容の幅を広げられるように題材を工夫したり道具を揃（そろ）えることが求められる。また、外部機関との連携を通して専門的な指導を行うことも効果的であると考えられる。

③については、特に市川大野高等学園が力を入れており、定期的な販売会の実施や年間を通して実習に取り組む、学校独自のデュアルシステムの導入、学校内コンビニなど、実践的な学習の機会が非常に多く設定されており、生徒だけではなく教職員も含めて、専門教科への意識の高さを感じた。

今年度は、クラウドファンディング事業と絡めた、福祉サービス科のカフェポッポリーと各学科のコラボカフェを実施した。実際に地域の方と接することが出来る実践的な活動になっていたため、本校の強みであるカフェポッポリーを軸に、他の学科も実践的な活動を増やしていくことが出来るのではないかと考えられる。

(2) 進路からの視点(キャリア教育的視点、実態把握など)

ア 東京都立永福学園(以下、永福学園)から

① 課題に都道府県の差はない、むしろ東京ならではの課題も…

我が国の首都である東京は、我が国の物流や最先端のサービス業が溢れる世界トップの大都市である。当然求人は多く、就職はできる。しかし、永福学園の主幹教諭からは「日常生活の不安定さ」がもたらす離職や勤怠の悪化についての説明を受けた。昼夜逆転の生活による生活の乱れやSNS関連のトラブルなど、本校が抱える課題と同じであり、対応に苦慮している様子であった。研修当日もトラブル対応で多忙であった様子。

都内は通勤のために、都内でも有数の昼間人口を抱える地区を通過しなければならない。特例子会社は山手線沿線の都心に所在しており、通勤ラッシュで体調不良を起こしてしまうことも見受けられるとのこと。そのため安定して通勤できることが課題である。ことから永福学園においては立地上、通学のために新宿や渋谷といった昼間人口が多い駅を起点にし、さらには近隣に東京大学や明治大学があることから、「通学で鍛えられる力」を自然と養っている。まさに地の利を活かした考え方である。

② 保護者等の過剰的期待とその対策

我が子に対して、卒業後の進路に強い期待をもつ保護者等も多い。子どもの自立した生活そして保護者等が安心して老後に入るためには、子どもの進路に強い関心を抱くのは当然である。しかし生徒の実態としては、上記①のように日常生活が不安定で一般就労は困難であると判断せざるを得ない生徒もいる。これも都道府県に関係なく同じ境遇の学校は多いと想像できる。東京都の職業科を有する特別支援学校については、2ページの成田教諭による説明に譲るが、就職を強く意識する「就業技術科」である永福学園は、その保護者等と生徒の実態とのギャップ対応に苦慮している様子であった。

その対策として、ポイントとなるのは「職業レディネスピラミッド」である。10ページの成田教諭の説明と重なるが、御存じの通り、働くために必要な土台の重要性を示したものであるが、これを基盤にした「キャリアチェックシート」を作成し、土台となる課題について配点を重点傾斜させ、クリアできていなければ点数が低く算出されるものである。また実習先からの評価についても厳しい観点で作成していただき、これらをセットにして保護者等に現実を突きつけているとのこと。当初は保護者等からのクレームも予想していたが、点数化し現状を「見える化」することで、納得する保護者等がほとんどであった。

イ 千葉県立特別支援学校市川大野高等学園(以下、市川大野高等学園)から

① シンポジウムから～本人と雇用者の観点から～

具体的内容については、2ページの成田教諭による説明に譲るが、働く立場と雇用する立場から、働くために必要な力についてそれぞれの観点でわかりやすく受講できた。特筆すべきは採用のきっかけが「課題解決力・挨拶・報連相」であり、決して専門的技術を優先したものではないと強調されていたことである。また本人からは「健康管理、食事、衛生」について強調されていた。このことについては職業準備性ピラミッドの正当性を裏付けるものと考えられる。ただし、就労移行支援を利用してから特例子会社へ就職したケースで

あるが、特例子会社への就職は並大抵の努力では容易ではないことから、支援者や本人のここまでの苦勞が忍ばれる。

御本人が「安心リスト（誰に質問すれば良いのか等）」を作成し、落ち着いて仕事に取り組むための環境整備の工夫についても、大いに参考になる事例と思われる。支援に乗るだけでなく、自助の重要性についての示唆に富む内容であった。

ウ まとめ

2校の視察研修を通して感じたことは主に以下の点である。

まず6(1)の①について。職業準備性ピラミッドについては、進路指導や職業教育では必須の内容であり、理屈では理解できるものの、いざ実践となると自己の欲求が勝り、課題が山積して結果的に離職することが多い。24時間指導できるわけではないが、健康な身体を基盤にして、毎日通勤するという当たり前の大切さを改めて職員が認識し、生徒や保護者等の指導に当たるべきと考える。

6(1)の②について、6(1)の①と重複する部分があるが、働くために必要など基礎的な能力を課題として保護者等に提示する際に、保護者等との意見の相違や齟齬、軋轢が発生する可能性は十分に有る。このように学校側の見立てと保護者等の見立てに大きな差異がある場合には、当然ながらその穴埋めをすべく客観的評価が有効となる。このことについては、永福学園が活用しているキャリアチェックシートと実習先による第3者による客観的評価の併用は、本校でも保護者等に説明する際に有効ではないかと推察される。

6(1)の③について。市川大野高等学園の公開研修会におけるシンポジウムでの「進路は他者比較ではない」というフレーズは、進路指導をする中で、また自ら進路を決定する中で、もっとも根幹となるものと感じる。そして加えるならば、自分自身のことについてより深く考え、心の状態について自己理解をする内省も必要であると経験上考える。この客観的な内省によって、自己分析・自己理解・自己決定を経て、初めて進路についての考えが帰結すると推察される。

7 提供資料

東京都立永福学園

- 1) 学校要覧
- 2) 学校紹介パンフレット
- 3) 進路指導用パンフレット

千葉県立市川大野高等学園

- 1) 学校紹介
- 2) 生涯学習支援パンフレット
- 3) 全体会資料
- 4) 授業研究会「学習指導案集」
- 5) 公開研究会 講演資料

視察報告書（長崎県立鶴南特別支援学校、長崎県立虹の原特別支援学校）

折 明 宏
佐々木 清 美

1 目 的

知的障がい特別支援学校における自立活動の取り組みについて、先進的な実践を行う特別支援学校を視察し、本校及び地域における自立活動の一層の充実、学校全体で組織的に実施するための仕組みづくり、教科別指導における自立活動の視点の導入・工夫、及び専門性の向上を担保するための方策の検討に資することを目的とする。

2 視察先

（1）長崎県立鶴南特別支援学校

〒851-0401 長崎県長崎市蚊焼町7 2 1
(電話：095-892-0258)

長崎県立鶴南特別支援学校は、長崎県南部の丘陵地に位置し、住宅街を抜けた高台に建つ知的障がい特別支援学校である。校舎からは東シナ海を一望でき、軍艦島を見下ろせるなど、豊かな自然に囲まれた環境にある。小学部・中学部・高等部を設置するとともに、五島列島には五島分校を有し、地域の幅広い教育的ニーズに込えている。

学齢を通した一貫した指導体制のもと、児童生徒の実態に応じた教育と生活支援を行っており、地域社会と連携した学びの機会も積極的に取り入れている。

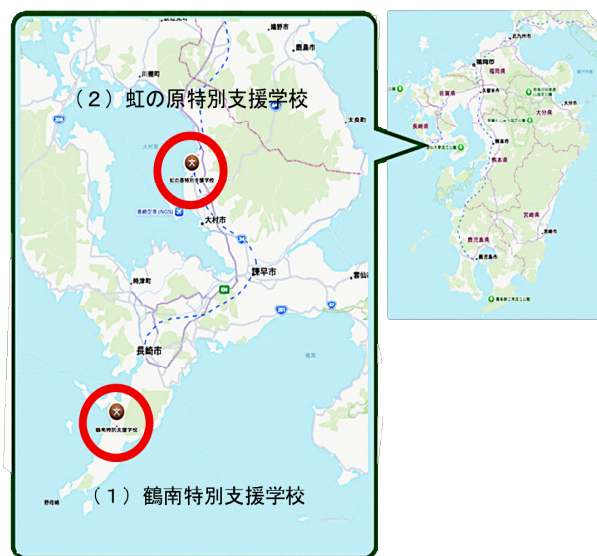


Fig 1. 視察校の所在

（2）長崎県立虹の原特別支援学校

〒856-0807 長崎県大村市宮小路3 丁目5-1
(電話：0957-55-5157)

長崎県立虹の原特別支援学校は、大村市宮小路に位置する知的障がい特別支援学校で、平成14年に開校した。小学部・中学部・高等部を設置し、県央地域を中心に広い地域から児童生徒が通学している。また寄宿舎を併設しており、島しょ部など遠方からの入舎生も受け入れている。

子ども一人一人を学校生活の主役と捉え、「生きる喜び」を大切にしながら必要な資質・能力を育成することを教育の柱としている。加えて、高等部には普通科に加えて就業サービス科を設置し、将来の自立と社会参加に向けた体系的な学びを提供している。

3 期 間

令和7年12月2日（火）～ 4日（木） 2泊3日

4 視察者

折 明 宏（教務部研究推進係）

佐々木 清 美（支援部特別支援教育コーディネーター）

5 視察内容

（1）長崎県立鶴南特別支援学校

1-1. 視察校における自立活動と個別の指導計画の全体像

令和5年度から「教科と自立活動を両輪として位置付ける」ことを研究の柱とし、自立活動を個別の指導計画の中核に据えている。

まず情報整理シート（資料11）で児童生徒の実態を把握し、学習上及び生活上の困難を明確にした上で、6区分27項目の視点から整理（資料2, 3, 4）し、課題関連図（資料9）や指導仮説へとつなげている。

しかし、生活上の困難は挙がりやすい一方で、学習上の困難を十分に深掘りして自立活動の課題に結び付けることには、依然として難しさがあることが共有された。

1-2. 指導仮説と様式の工夫

指導仮説の作成にあたっては、中心課題の背景要因、児童生徒に育成したい力、課題の改善・解決に向けた指導の方向性という三つの視点から整理できるように（資料2, 3, 4, 9, 10）を工夫している。

これにより、指導仮説の書き方を標準化しつつ、若手教員でも検討の筋道を追いややすくすることをねらっている。ただし、若手ほど情報を盛り込み過ぎる傾向があり、課題をシンプルにとらえる難しさが指摘された。

長崎県では公務支援システムへの入力が最終形となるが、その際も項目間の関連づけをどのように表現するかが課題となっている。

1-3. 個別目標と集団活動の課題

県の訪問指導では、「個別の指導計画で設定した目標」と「実際の集団での学習活動」との間にズレが生じやすいことが指摘された。

特に知的障害教育では、似た課題をもつ児童生徒をグループ化することが多いため、一人一人に応じた指導内容と、集団として展開する活動との間をどのように橋渡しするかが大きな課題となっている。

一方で、高等部で試行している25分間・週3回の自立活動（資料11）は、課題を絞り込んだ短時間の指導として一定の成果を上げており、個別目標と集団活動を近づける一つの手立てとなっている。

この3回も内部から必要性について意見が出たため、週1回から3回へ増やしたと経緯がある。

1-4. 自立活動を支える校内体制と人材育成

視察校では教務部、研究部、自立活動部を中心に、小・中・高それぞれに助言者を配置し、校内全体で自立活動を推進する体制づくりを進めている（資料1）。

自立活動に関する専門的な助言ができる教員を育成することは喫緊の課題であり、校内組織と人材育成をセットで考える必要がある。

また、全国的には発達障害の視点からの議論が強まる中で、自立活動そのものの本質的な理解が揺らぎつつあるとの懸念も共有され、本校においても共通理解の形成と専門性の担保が求められている。

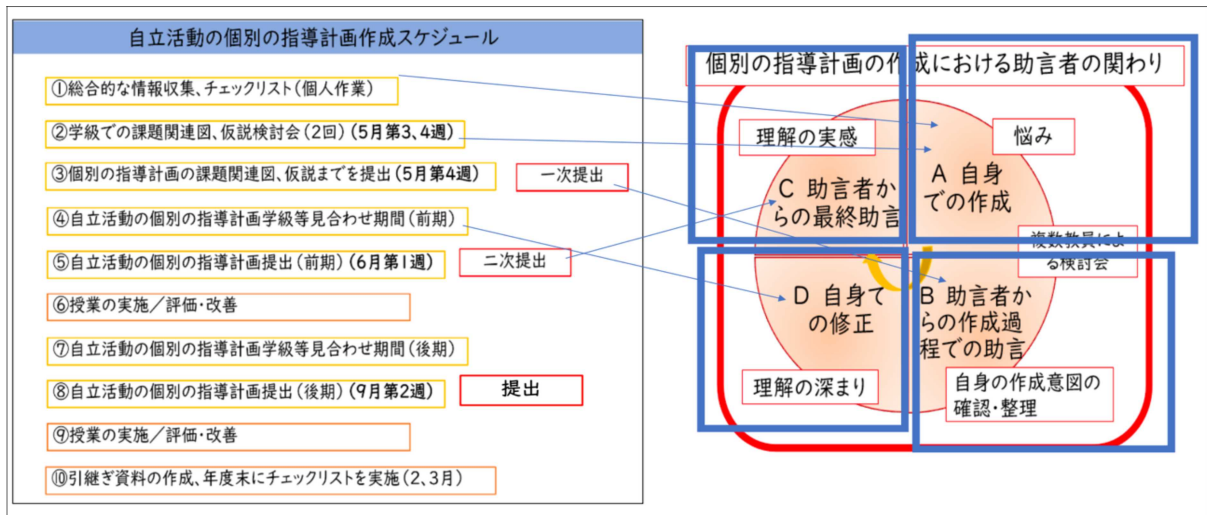


Fig 2. 自立活動の指導計画作成のスケジュールと助言者の介入について

1-5. 実態把握と検討会の進め方（資料1）

実態把握後の検討会は、学年・学級の実情に応じて構成を工夫しながらも、原則として全児童生徒について年2回以上の検討を実施することを目標としている。

担任は事前に情報整理シート（資料10）を作成し、どこに困難があるか、何に悩んでいるかをあらかじめ焦点化した上で検討会に臨む。

小学部では、自立活動部のメンバーが一次提出段階から実態把握の記述に助言を加え、領域項目の選定や表現の修正を行うことで、その後の課題整理や指導仮説の質を高める工夫を行っている（Fig 2）。

1-6. 校内への浸透に向けた働きかけ

新たな様式や手続が導入される際には、教員側に一定の抵抗感や負担感が生じるが、視察校では「助言する側とされる側」という上下関係を強調せず、「一緒に考える相手」として関わることを大切にしている。

若手からベテランまで、実態把握や課題設定の段階で対話的に擦り合わせを行うことで、6区分27項目の理解を深めつつ、自立活動の考え方を自然に共有していくことをねらっている。

また、校内の雰囲気としても、自立活動に関する意見交換が前向きに行われるようになってきており、組織文化の変化がうかがえる。

1-7. 児童生徒の主体的な参加を促す工夫

自立活動における「主体的な改善・克服」をどのように児童生徒に促すかについては、単に「楽しい活動」を行うのではなく、「課題に取り組めた手応え」を実感できるような学習活動を設計することが重要であるとされた。

簡単過ぎても難し過ぎても意欲は続かず、適度な歯ごたえのある課題設定が、主体性と達成感を生み出す鍵となる。

また、学校の校訓「元気に・たゆまず・美しく」を自立活動の授業でも意識させ、粘り強く取り組むことや仲間を思いやる姿そのものを価値づけることで、児童生徒が授業を振り返る際の視点を共有している。

1-8. 自立活動の専門性確保に向けた課題

働き方改革の進展により、研修の簡略化や専門書の入手の難しさが増す中で、自立活動の専門性をどのように確保するかが大きな課題となっている。

校内外の研修機会を通して一定水準まで自ら学び続けることが前提とされる一方で、その負担は個々の教員に委ねられがちである。

そのため、視察校では校内組織による支え合いと、県が設定している研修、リーダー研修や校内の研修会、有志の勉強会など外部資源の活用を組み合わせることで、教員一人一人の自立活動に関する知識と技術の底上げを図っている。

1-9. 中学部における認知面に焦点を当てた事例

中学部では、認知面に着目して（Fig 3）学習上の困難をとらえ、自立活動と教科指導の双方からアプローチする研究事例に取り組んでいる。

具体的には、文字や記号の記憶・想起の困難、部分と全体の視知覚的把握の難しさなどを仮説として設定し、自立活動の時間に記憶課題や大きな動きを伴う活動を組み合わせることで、基盤となる力を高めようとしている。

自立活動に対して後ろ向きだった生徒が、成功体験の積み重ねにより自信を取り戻し、主体的に参加する姿に変化していった事例も紹介された。また、認知面の視点一覧表（資料3, 4）など研究部が作成した資料を活用し、項目理解を全職員で共有していることも大きな特徴である。

1-10. 高等部の実態と今後の方向性

高等部では、社会・職業との接続を強く意識するあまり、「社会に合わせる」視点が前面に出てしまい、自立活動の「生徒一人一人の生活・学習上の困難性を改善・克服する」という点に基づく指導へと十分につながっていない現状があるとの認識が示された。

卒業後の生活を見据えた指導は重要である一方で、自立活動は障がい種別ごとの別個のものではなく、共通した枠組みをもつ教育内容であるという原則を押さえる必要がある。

その上で、高等支援学校の実情に応じた時間確保や指導内容の精選を図りつつ、「教科と自立活動の両輪」という視点を高等部でも定着させていくことが今後の方向性として示唆された（資料6）。

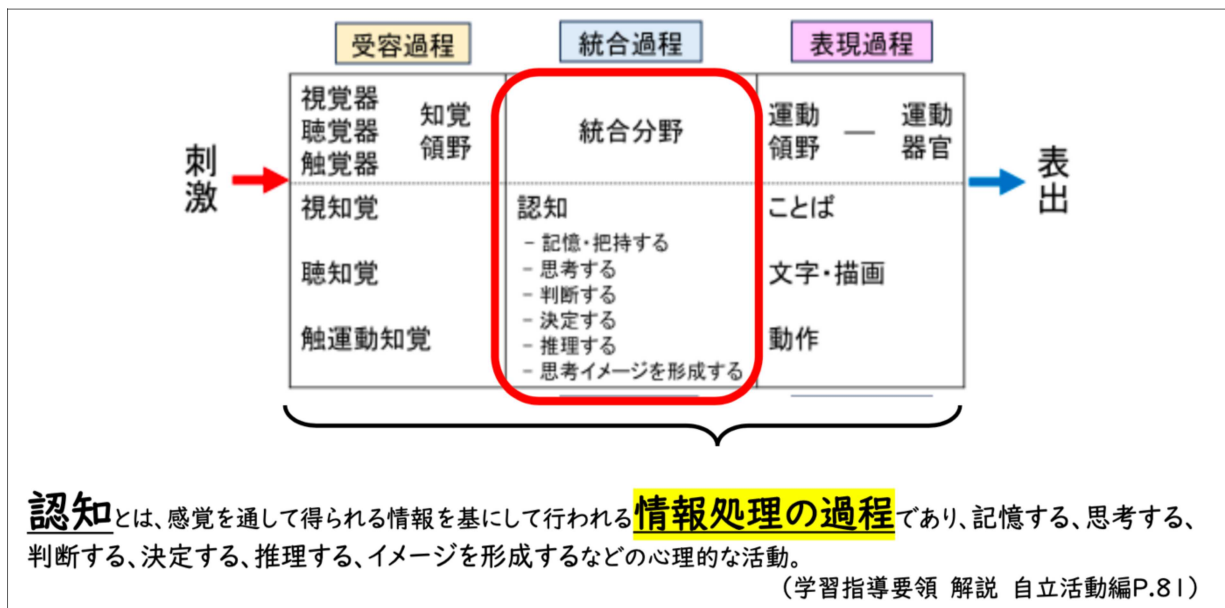


Fig 3. 教科における自立活動の視点としての認知処理の過程

1-11. 合理的配慮と保護者との連携

教育支援計画の聞き取りのなかで、合理的配慮に関する保護者の意見を丁寧に聴取し、記録することの重要性も共有された。

自由時間の過ごし方が苦手で、視覚支援と口頭での説明がセットになっていないと不安定になる児童の事例では、保護者からの情報をもとに支援の組立てを見直すことで、友人とのかかわり方や行動の安定につながった。

こうした事例は、保護者が日常生活の中で感じているニーズや工夫を合理的配慮として教育の場に位置付けることが、自立活動の充実にも直結することを示している。

1-12. まとめと今後の示唆

今回の説明と質疑を通して、自立活動を学校全体の課題として位置付け、教科と自立活動を関連付けながら系統的に進めていくためには、共通の様式と手続による「システムづくり」と、助言者を中心とした「人づくり」の両方が不可欠であることが明らかになった。

実態把握から指導仮説、指導内容、学習活動へとつながる一連のプロセスを、若手からベテランまで共有し続けることが、自立活動の専門性の維持と向上につながる。

また、中学部の認知面に焦点を当てた取組や、高等部の短時間・高密度の自立活動の工夫は、高等支援学校における今後の取り組み、Fig 4. 教科と自立活動の指導の違いを考える上で参考になる実践である。

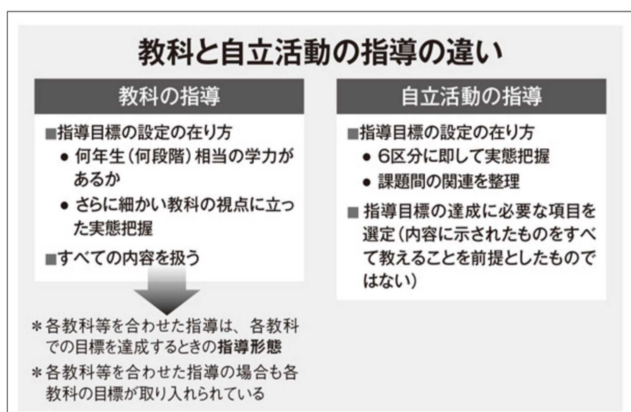


Fig 4. 教科と自立活動の指導の違い

(2) 長崎県立虹の原特別支援学校

2-1. 視察校の自立活動の特色

本視察は、長崎県立虹の原特別支援学校高等部、とりわけ就業サービス科における自立活動の位置づけと実践の実際を確認し、自校の高等部における自立活動の充実に向けた示唆を得ることを目的として実施した。

具体的には、現場実習の振り返りと自立活動との接続のあり方、学級や学年を越えた縦割り編成による自立活動の授業づくり、自立活動専任教諭の役割と若手教員の力量形成の仕組み3点に焦点を当て、聞き取りと授業参観を行った。これらの視点を通して、就労や社会参加を見通した自立活動の在り方の示唆を得ることを目的とした。



Fig 5. 校門の外観

2-2. 視察校における自立活動の位置づけ

視察校では、当初は職業教育の充実を優先し、自立活動については教育活動全体の中で扱うという方針がとられており、時間における指導としては明確に設定されていなかった。

しかし、日々の学習を進める中で、自立活動の実施における課題が明らかとなり、改善を図っていた。具体的には、現場実習後の振り返りシートを通して、生徒が「職場の人が忙しそうで質問しづらかった」「指示されたことを忘れてしまうことがあった」「あいさつや報告、質問が大切だと感じた」といった経験を言葉にしており、こうした内容こそが自立活動の中心的な課題であることが改めて共有された。

その結果、現場実習での経験を自立活動の目標設定に直接つなげていく必要性が確認され、3年前からは自立活動の時間を正式に教育課程上に位置づけ、系統的な指導が進められている。

また、長崎県では、就職に至るハードルは下がっている一方で就労の継続が課題となっている現状を踏まえ、教え合いの関係や先輩・後輩関係の形成など、対人スキルの育成を通して離職率の低下を図る研究も並行して進められており、自立活動が卒業後の生活や就労を支える土台として再定義されている点が印象的であった。

Table 1. 職業サービス科の授業時数

	教科等を含めた指導	教科別の指導												総合	道徳	特活	自立※2	計
		生活総合	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保体	職業	家庭	外国語	情報					
1年	8.3	2	1	2	1	1.6	2.6	1	2	0.5	0.5	9.6	1	0.6	1	0.6	35.3	
2年	8.3	2	1	2	1	1.6	2.6	1	2	0.5	0.5	9.6	1	0.6	1	0.6	35.3	
3年	8.3	2	1	2	1	1(選択)	2.6	1.6	2	0.5	0.5	9.6	1	0.6	1	0.6	35.3	

※2 学年別に自立活動の時間における指導を設定して指導を行うとともに、学校生活全般（各教科等の指導を含む）でも取り扱う。

2-3. 授業づくりと体制整備

授業づくりに関しては、夏季の段階で各学級担任が後期における自立活動の目標と、集団で扱いたい区分や項目を整理し、自立活動部員及び専任教諭が中心となってグループ構成や指導内容の検討を行っている。

就業サービス科では3学年合同の縦割り編成で自立活動を実施しており（資料18）、学級の枠にとらわれず、類似した課題をもつ生徒同士を一つの集団として編成することで、それぞれの目標に即した学習集団を組織している。

このような編成により、必要な教員数や支援体制を見通した上で授業が構想されている一方で、教室数の不足や授業時間が30分に限られていることなど、物理的な制約の中で時間割や教室配置を綿密に調整しながら運営している実情も共有された。

こうした制約条件を抱えながらも、生徒一人一人の課題に応じた集団づくりを優先しようとする姿勢からは、自立活動を学校全体で支えようとする意向が感じられた。

2-4. 自立活動を「土台」として位置づけ直す視点

今回の視察を通して最も強く印象に残ったのは、自立活動が教科や職業教育の周辺に付け足される学習ではなく、卒業後の生活や就労を支える基盤的な学習として位置づけ直されている点である。

現場実習の振り返りから浮かび上がるのは、作業スキルそのものの不足というよりも、質問の仕方や指示の理解と記憶、感情のコントロール、優先順位を考える力など、学習上及び生活上の困難に関わる側面であり、これらはまさに自立活動の各区分が対象とする内容と密接に結びついている。

視察校では、こうした困難を丁寧に言語化し、中心課題とその背景要因を切り分けながら、自立活動の目標へと落とし込むプロセスが重視されていた。

また、若手教員に対しては研究授業を通じて、一斉に同じことを教えるという発想から、一人一人の実態に応じて授業の中に複数の手立てを組み込む発想への転換が促されており、仕組みづくりと教員の力量形成が相互に支え合う構造が形成されつつあると感じた。

2-5. 特に参考になった点

特に参考になった点として、まず、生徒自身による現場実習の自己評価を起点として自立活動の目標を設定している点が挙げられる。

実習でのつまずきや気づきが生徒の言葉で記述され、それをもとに自立活動の中心課題を設定している姿は、単なる教員側のアセスメントにとどまらず、生徒の主体的な振り返りと自己理解を促す実践としても意義深いと感じた。

この点について、自校におけるキャリアカウンセリングの中に自立活動の視点を意図的に埋め込むことで、生徒自ら、困難性について主体的に改善・克服しようとするきっかけになるのではないかと感じた。

次に、学級単位を越えた縦割り編成により、課題の性質や習得段階に応じて柔軟にグルーピングを行っている点である。

教員配置や教室数などの制約の中でも、「誰と学ぶことがその生徒にとって最も効果的か」という視点から学習集団を構成しようとする発想は、自校でも（今後、多層支援モデルの

導入も視野に入れていることから)、検討すべき視点であると考えた。

また、自立活動専任教諭が全ての学級に均等に入るのではなく、教師自身が実施するチェックリストによる教員側の実態把握や(資料20)、初任者や若手教員に意図的に資源を集中させて伴走し、研究授業や事例検討を通して自立活動の見方・考え方を丁寧に育てている点も印象的であった(資料15,19)。

さらに、外部専門家からの助言を、単に支援のアイデアを得る機会にとどめず、教師自身が背景理解や手立ての意図を言語化しながら省察を深めていく場として位置づけている点は(資料19)、教師の変容に焦点を当てた取り組みとして大いに参考になった(資料16)。

2-6. 自校への示唆と今後の課題

このたびの視察を通じて、自校の自立活動の現状を振り返ると、現場実習の振り返りと自立活動の目標設定との結び付きが十分でない場合があることや、学級内で完結する指導体制から一歩踏み出せていないこと、さらには若手教員が自立活動の視点を系統的に学び合う場が不足していることなどが課題として浮かび上がった。

今後は、現場実習後に生徒自身が課題や気づきを自立活動の目標と意図的に接続する仕組みづくりの検討をする余地があると考えます。

また、学年や学級を越えたグルーピングの可能性について、時間割や教室配置を含め全校的な視点から検討し課題に応じた集団編成を行える環境を整えていくことが求められる。

あわせて、自立活動に特化した研究授業や事例検討を若手教員の研修枠として位置づけ、自立活動の知識や経験の豊富な教員が継続的に伴走する体制づくりも検討する余地があると考えます。

自立活動を教科外の付随的な時間から、卒業後の生活や就労を支える基盤的な学習へと位置づけ直すことは、自校の校内研究テーマである予防的・開発的な生徒指導や、個別最適な学びと協働的な学びの一体化を具体化する上でも重要な鍵になると考える。

6 まとめ

(1) 自立活動を核にした学校づくり

今回視察した2校に共通していたのは、自立活動を単なる一教科としてではなく、学校教育全体を貫く「核」として位置付けている点であった。

虹の原では、現場実習の振り返りや就業サービス科での取組を通して、「働き続ける力」や「対人関係・認知面の課題」を自立活動の目標として再整理し、職業教育と自立活動を往還させる実践が見られた。

鶴南では、情報整理シート(資料11)やチェックリスト(資料13)、課題関連図(資料9)を用いて「学習上・生活上の困難」を構造的に捉え、個別の指導計画と授業実践を結び付ける全校的なシステムを整えていた。

本校の研究テーマである「予防的・開発的な生徒指導」と「個別最適な学び・協働的な学び」の双方を下支えする自立活動の充実について、2校の取組は部分的な技法にとどまらず、学校全体で困難さを共有し、組織として支える枠組みそのものとして示唆を与えるものであった。

(2) 困難の捉え方と学びのデザイン

両校とも、現場実習や日常生活の中で生じる「困り感」や、チェックリストを通して捉えられた認知・行動面のつまづきを、「できない」「問題行動」といった表層的なラベルではなく、背景要因を含めた「困難性」として言語化する文化が根付いていた。

自立活動では「学習上・生活上の困難の改善・克服」を掲げているが、その前提となる「困難の見立て」や「課題の構造化」の精度については、なお改善の余地があることに気付かされた。

また、虹の原の自立活動授業は一見するとグループ活動や協働的な学びの場面であるが、その背後には一人一人のワーキングメモリの弱さ、感情コントロールの課題、対人不安や場面理解の弱さなどが丁寧に織り込まれていた。

個別の課題と集団での学びをあえて同じ土俵の上で設計している点は、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体化を目指す自校の研究にとって、授業デザインの具体像を考える上での手掛かりとなると考えられる。

(3) 本校への導入・活用に向けた方向性

自校で今回の視察の成果を生かすためには、いくつかの段階的な方向性が考えられる。

第一に、共通フォーマットによる困難性の「見える化」である。鶴南特別支援学校で用いられていた情報整理シートや自立活動チェックリスト、課題関連図は、生徒理解を教員間で共有するための共通言語として機能していた。本校でも個別の指導計画やチェックリストを運用しているものの、事実と教師の仮説の境界や、中心課題と背景要因が誰にとっても同じように理解できるかという点では、整理の余地が残されている。

第二に、現場実習や学校生活の振り返りと自立活動を接続する視点である。虹の原では、現場実習後の振り返りがそのまま自立活動の目標設定の素材となっていた。自校でも校内外の実習、学校行事、作業学習など、振り返りの機会は多いが、それが自立活動の目標につながる場合も少なくない。そこで、学級又は学年において、行事や実習後の振り返りシート等を作成し、「自分が困ったこと」や「これから練習したいこと」を記述する欄を設け、その記述をもとに担任と学級担当者が簡単な「困難一覧」を作成し、次回の自立活動計画の検討資料とするような循環をするなど工夫が考えられる。

第三に、縦割りや横断的なグルーピングの試行である。視察校では、学級の枠にとられない自立活動の編成が印象的であった。虹の原では就業サービス科の三学年を縦割りで編成し、鶴南では校種や学部を越えた検討会と情報共有が行われていた。自校でも類似の課題をもつ生徒が複数学級に分かれて在籍しており、それぞれの学級で似た指導を一から組み立てる場面が見られる。そこで、同様の困難性をもつ生徒を学年内で数名抽出し、仮想的なグループとして共通の指導アイデアを検討する場を設けるなどの工夫ができるのではないかと考える。実際の時数や人員の制約から、すぐに完全な縦割り授業を実施することは難しくても、同じ課題に対して複数学級で共通の視点や教材を用いることから始め、将来的には自立活動の一部を学年横断で実施したり、行事前後のみテーマ別グループで自立活動を行ったりするなど、「組織としての自立活動」を段階的に形にしていくなど工夫が考えられる。

第四に、若手支援と校内研究の再設計である。視察した2校では、自立活動専任教諭や自立活動部、校内研修や研究授業が連動しており（資料1,19）、若手教員が自立活動の視点で授業を語れるようになることが明確な目標として据えられていた。自校では、自立活動を意図的に検討する機会が少なく、自立活動を視点に生徒理解を進めることが必ずしも充実しているとは言えない。自立活動に関心を持つ教員をコアメンバーとして位置付け、若手の相談役や伴走者として機能させることが重要であると考え。形式的な役職名にこだわるのではなく、まずは実質的な支援関係から構築していくことなどが考えられる。

（4）自校版のモデル構築に向けて

今回の視察で得られた実践は、そのまま本校に導入できるものではない。生徒の実態や、教職員数、地域性など視察校とは、異なるため更なる検討が必要である。

しかし、困難性を構造的に捉える視点、自立活動を学校全体の課題として位置付ける姿勢、若手育成と校内研究を一体的に進める考え方といった「考え方のレベル」では、自校の研究が目指す方向性に共通する部分が多くあるように感じた。

自校として想定される方向性は、共通様式や共通言語の試行を始めること、行事や実習の振り返りを自立活動の目標や指導の方向性と結び付ける循環の仕組みを構築すること、自立活動の視点から授業を語り合う時間を意図的に増やすことなどを検討する必要があると考える。

虹の原特別支援学校の分藤賢之校長からも、「今回の視察した内容を学校に戻って、そのまま学校に導入するのではなく、小樽版の自立活動の充実に取り組んでほしい」とお話しをいただいた。視察で得た知見を「他校の良い話」にとどめるのではなく、本校の生徒が抱える学習上・生活上の困難をどのように支えるかという原点に立ち返りながら、次年度以降、校内の中での具体的な一歩へとつなげていきたい。

7 提供資料

長崎県立鶴南特別支援学校

- 1) 鶴南特別支援学校自立活動運用マニュアル
- 2) 令和7年度高等部自立活動指導内容一覧表
- 3) 知覚・認知の要素一覧
- 4) 必要な力（要素）一覧
- 5) 高等部自立活動学習指導案
- 6) 日本特殊教育学会第63回大会自主シンポジウム（話題提供）
- 7) 日本特殊教育学会第63回大会自主シンポジウム（指定討論）
- 8) 自立活動の学習指導案書式のPoint！
- 9) 実態把握のための様式（別紙1－別紙2）
- 11) 自立活動情報整理シート（様式1－様式3）
- 12) 令和7年度学校要覧①（出張者保管）
- 13) 令和7年度学校要覧②（出張者保管）

長崎県立虹の原特別支援学校

- 14) 高等部・自立活動チェックリスト
- 15) 自立活動の個別の指導計画（長崎県の様式）
- 16) 自立活動の個別の指導計画を作成するための情報整理シート
- 17) 外部専門家 個別相談会 資料〔パワーアップシート〕（記入例、別紙②）
- 18) 年間授業時数【就業サービス科】
- 19) 令和7年度虹の原特別支援学校高等部 職業サービス科 時間割
- 20) 年間の大まかな流れ
- 21) 自立活動 の指導に係る教員の力量形成チェックシート
- 22) 令和7年度学校案内

参加報告書（令和7年度 東京学芸大学附属特別支援学校 研究協議会）

参加者：教諭 香 城 望

：教諭 小笠原 純

1 期 日

令和8年1月23日（金）

2 場 所

東京学芸大学附属特別支援学校

3 報 告 内 容

- ①全体会1：知的障害教育における探究的な学びの創造

- ②講 演 1：「ゼロからイチを生み出す子供たちへ-AI時代に必要な学びとは-」
小宮山 利恵子 先生
（東京学芸大学大学院教授
・株式会社リクルート スタディサプリ教育AI研究所所長）

- ③公開授業：高等部2年公開授業

- ④分科会：高等部授業反省

- ⑤講演2：「多様な子供が輝く学校をマルチレベルアプローチでデザインする」
栗原 慎二 先生
（広島大学名誉教授
・公益社団法人学校教育開発研究所（AISES）代表理事）

- ⑥感 想

知的障害教育における探究的な学びの創造

東京学芸大学附属特別支援学校
東京学芸大学教育インキュベーションセンター
岩井祐一

1 なぜ今「探究的な学び」なのか

令和7年9月に示された次期学習指導要領「論点整理」において、「探究」という言葉は114回登場している。約10年前の平成27年の同種資料では20回程度であったことを踏まえると、この10年間で「探究」が教育の中核的概念として急速に重みを増してきたことが分かる。とりわけ直近1年は、探究が教育界における強いキーワード、いわば「パワーワード」として扱われる状況となっている。

一般に探究的な学びは、「課題の設定—情報の収集—整理・分析—まとめ・表現」というサイクルを回しながら、自らの問いを更新・深化させていく学習過程として説明されることが多い。

これまでは主に「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」を中心に語られてきたが、本校では新たに特別な時間を設けるのではなく、これまで積み重ねてきた実践研究を束ねる視点として、探究的な学びを位置づけることを目指している。

2 本校における探究的な学びの位置づけ

予測困難な時代においては、知識の量や暗記ではなく、自ら問いを立て、納得解をつくり出す力が求められている。

知的障害のある児童生徒であっても、自分なりに学び、成長し続ける力を育むことは可能であり、そのためには学校と家庭が連携しながら、学びの環境を整えていくことが重要である。

また本校は、幼稚部から高等部までを有する障害発達支援学校として、就学前や卒業後も見据えた「学び」と「育ち」の連続性を重視している。その中で、探究的な学びの視点は、生涯発達を支える重要な軸となる。

3 学部段階に応じた探究のグラデーション

探究的な学びは、すべての児童生徒に同一の形で求められるものではない。本校では、探究を一律に定義するのではなく、実態に応じたグラデーションとして捉えることを重視している。

- 幼稚部：「好き」を探究と捉え、遊びを通じた身体的・感覚的な探究。見取りや記録を次の活動に生かす。
- 小学部：「やってみたい」を探究と捉え、興味・関心を起点とした体験的な探究。複式学級の特性を生かし、クラスごとの多様な実践を展開する。
- 中学部：「なんで」を探究と捉え、国語科を中心に、インタビュー等の情報収集を通じた探究。問いを解決するための情報活用能力の育成を図る。
- 高等部：「なぜ」「どうすれば」を探究と捉え、進路学習や振り返りを通して、自分自身の在り方や生き方を言語化する探究。ICTや生成AIも活用し、振り返りを支援する。

4 おわりに

これまでの学びを、未来の生活や生涯発達につないでいくために、探究的な学びは重要な軸となる。様々な体験を「使える知識」「生きた知識」として残していきたい。

② 講演 1

「ゼロから1を生み出す子どもたちへ — AI時代に必要な学びとは — 」

講師：東京学芸大学大学院教授
リクルート スタディサプリ教育AI研究所 所長
小宮山 理恵子 氏

1. 社会背景：この子どもたちは「100年生きる」前提で育っている

- (1) 長寿化は仮説ではなく、現実的な前提
 - ・海外の長期人口研究では2007年生まれの日本人は平均寿命107歳に達する可能性が示されている
 - ・これは「一部の人が長生きする」という話ではなく、教育制度そのものの前提を変える事実
- (2) 107歳時代に必要な力は何か
 - ・同じ職業を一生続けるモデルは成立しない
 - ・変化
 - ・断絶
 - ・学び直しが前提の人生
 - ・必要なのは「知識の量」「正解を当てる力」ではなく、「自分で問いを立て、学び直し続ける力」
 - ➡教育は「社会に出る準備」ではなく「一生学び続ける力を育てる営み」へ

2. AI時代における教育の再定義

- (1) AIが得意なこと
 - ・大量の情報処理
 - ・正解が定まっている課題への最適解提示
 - ・学習履歴に基づく個別最適化（ドリル・反復）
- (2) AIが本質的に苦手なこと
 - ・文脈を含めた子ども理解
 - ・感情・身体反応・沈黙の意味を読むこと
 - ・「その子にとって今、何が必要か」を総合判断すること
 - ➡教育の中心は、ますます「人間的判断」へ移行する

3. 特別支援教育は「AIにはできない仕事」である

- (1) 特別支援教育の本質
 - ・障害名や診断名ではなく「その子の今の状態」を見る教育
 - ・日々変化する「体調」「情緒」「意欲」「環境との相互作用」を踏まえた支援が必要
- (2) なぜAIでは代替できないのか
 - ・AIは「過去データ」には強いがその瞬間の違和感・微細な変化を感じ取れない
 - ・子どもが「今日はなぜ立ち歩くのか」「なぜ声を出さないのか」を、関係性の中で解釈する力は人にしかない
 - ➡特別支援教育は人間の感性・倫理・責任が不可欠な教育領域

4. AI時代に「人間にしかできない力」

- (1) ゼロから1を生み出す力
 - ・前例がない状況で考える
 - ・うまく言葉にできない違和感を出発点にする
 - ・試し、失敗し、意味づける
- (2) 問いを立てる力
 - ・「何が分からないのか」を自覚する力
 - ・正解よりも、問いの質が価値を持つ時代

- (3) 身体・感情・関係性を伴う学び
- ・五感・身体感覚
 - ・他者とのズレ・対話
 - ・その場の空気を読む力

5. 失敗の再定義：失敗は「能力不足」ではない

- (1) 失敗とは何か
- ・挑戦した結果、想定どおりにいかなかったこと
 - ・行動しなければ失敗は起きない

- (2) 失敗を許さない教育の弊害
- ・挑戦しない子どもを育てる
 - ・正解待ち・指示待ちが強化される
 - ・長寿社会では致命的
 - ➔失敗を「学習データ」として扱う文化が必要

6. 教職員の役割の変化

- (1) 「教える人」から「学びを設計する人」へ
- ・知識提供はAIでも可能
 - ・学びの環境設計・関係づくりは教員の専門性
- (2) 特別支援教育における教員の専門性
- ・状況判断
 - ・支援の微調整
 - ・チームでの合意形成
 - ・保護者との信頼関係構築
 - ➔これは高度な専門職であり、代替不可能

7. 現場で意識したい実践ポイント

- 子どもへの関わり
 - ・すぐに正解を示さない
 - ・行動の背景を考える
 - ・「できない」ではなく「今は難しい」
- 授業・支援設計
 - ・正解が一つでない課題
 - ・失敗を前提にした構造
 - ・振り返りと言語化の時間
- 教職員自身
 - ・完璧を目指さない
 - ・小さく試す
 - ・チームで支える

8. まとめ（教職員へのメッセージ）

- ・2007年生まれの子どもたちは107歳まで生きる可能性がある。
だからこそ「正解を覚える教育」では足りない
- ・特別支援教育は人間にしかできない、未来社会の中核
- ・教職員一人一人の判断と関わりが子どもの一生を支える力になる。

高等部 2 年「進路学習指導案」より

— 現場実習の経験をもとにした「3年生に向けて頑張ること」の分析 —

1 はじめに（題材設定の背景）

本実践は、高等部 2 年生を対象とした進路学習の一環として行った授業である。本校の進路学習は、「進路の学習」「現場実習」「進路相談」を柱とし、生徒が自らの可能性や適性を理解し、卒業後の生活や働き方を主体的に考える力を育成することを目的としている。

本題材では、11月に実施した現場実習を振り返り、実習で得た成果と課題をもとに、3年生に向けて頑張ることを整理・分析する活動を設定した。

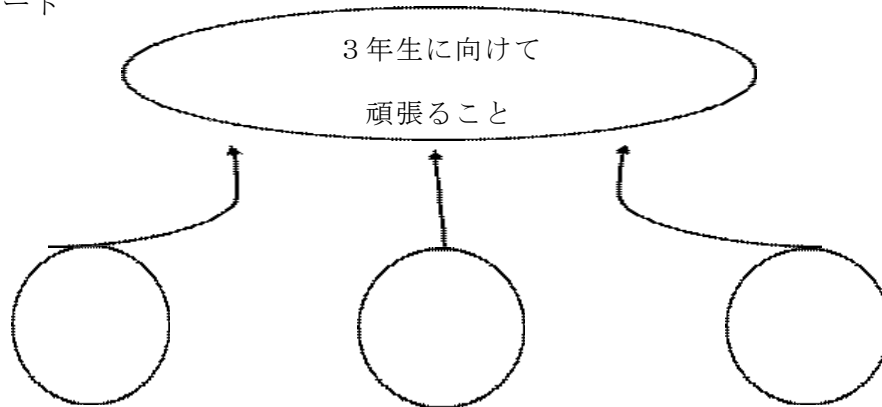
2 生徒の実態と課題

対象は高等部 2 年生 9 名で、語彙理解や認知特性に大きな個人差が見られる。PVT-R 絵画語い発達検査では、語彙年齢が 3 歳未満から 12 歳以上までと幅があり、理由づけや比較などの思考操作に困難さを抱える生徒も多い。一方で、「ステキな社会人になりたい」という意識は高く、進路に対する関心は共通している。そこで、経験をもとに考えを視覚化し、共有できる教材の工夫が必要であると考えた。

3 クラゲチャート活用のねらいと構造

本授業では、思考の可視化を目的としてクラゲチャートを活用した。クラゲチャートは、中心に目標を置き、そこから理由や根拠、具体的経験を広げて整理する思考ツールである。本実践で用いたクラゲチャートの構造を以下に示す。

■クラゲチャート



中心（クラゲの頭）に「3年生に向けて頑張ること」を置き、

周囲（足）に「現場実習での成果」「現場実習での課題」「実習先からの評価」、理由付け（なぜ必要か）を関連付けて記入することで、目標を経験に基づいて整理できるようにした。

4 授業の展開と工夫

本時では、生徒が作成したクラゲチャートをもとに発表を行い、聞き手は「できそう／難しそう」という観点で○×を提示し、感想や助言を伝えた。教員は司会として、「～に比べて」「～だから」といった比較・因果の表現を意識的に用い、思考のモデルを示した。

また、○×札やモニターによる視覚提示を取り入れることで、語彙や表現に不安のある生徒も参加しやすい学習環境を整えた。

5 成果と課題

クラゲチャートを用いることで、生徒は現場実習の経験と目標を結び付けて考えることができ、「なぜその目標に取り組むのか」を理由とともに説明する姿が見られた。目標の妥当性を他者と比較・検討する活動を通して、進路を自分事として捉える意識の高まりが確認できた。一方で、理由づけが教員主導になりやすい場面もあり、今後は生徒同士の対話をより深める手だての工夫が課題である。

分科会参加報告

～高等部「総合的な探究の時間」と「進路学習」における教育課程の位置づけに関する質問～

1 質問（小樽高等支援学校より）

小樽高等支援学校は、職業学科を有し、卒業後の就職を目指した教育課程を実践する学校である。

本校においても「総合的な探究の時間」を「進路学習」という名称で位置付け、卒業後の自立を目指した学習を進路学習の中で行っている。

卒業後の自立を目指した学習として、一定の成果は得られているものの、「総合的な探究の間＝進路学習」として、捉えた場合、やや学習内容が「知識・技能」の定着を重視する指導に偏りがちであり、「思考力・判断力」「主体性」を十分に育成できているかという課題を感じている。

今回、同じく「進路学習」という名称で総合的な探究の時間を実施している貴校（学芸大学附属特別支援学校）を視察し、高等部の公開授業において、生徒の「思考・判断」「主体性」を重視した学習が非常に分かりやすく構成されている点に強い示唆を受けた。

そこで、教育課程上の位置づけについて、次の3点を伺いたい。

- (1) 総合的な探究の時間は、進路学習として現場実習や進路相談を中心に実施しているのか。
- (2) 総合的な探究の時間は、週当たり何時間程度設定しているのか。
- (3) 「職業」という教科・領域は、進路学習とは別に設けているのか。

2 回答（学芸大学附属特別支援学校）

教育課程の概要について説明する。本校高等部では、生徒の進路として、卒業後に一般就労を目指す生徒と、福祉的就労や福祉サービスの利用を想定する生徒がほぼ半数ずつ在籍している。

「総合的な探究の時間」については、時間割上は「総合学習」という名称で設定しており、週に固定したコマ数を設けているわけではない。例えば、林間学校に向けての事前学習も「総合学習」に位置付けており、実施時期に集中的に「総合学習」の時間を設定している。また、学習発表会についても「総合的な探究の時間」として位置付けており、発表会に向けた練習期間を含め、年度の特定期間に集中的に実施している。

「進路学習」については、現場実習前などの時期に集中的に編成し、週に5～10コマ程度を「進路学習」に充てるなど、柔軟な時間割編成を行っている。また、年間計画の中で短期間の集中期間を設け、生徒が現場実習に向けて十分な準備を行えるようにしている。

また、教科名として「職業」という名称は用いておらず、「進路の学習」として教育課程に位置付けている点が特徴である。

このような柔軟な教育課程編成は、国立大学附属校ならではの特色であるかもしれない。

多様な子どもが輝く学校をマルチレベルアプローチでデザインする

講師：広島大学名誉教授
公益財団法人学校教育開発研究所 (AISES) 代表理事
栗原 慎二 氏

1 問題意識——「すべてが悪化している」という現実から目をそらさない

近年、不登校、いじめ、暴力行為、児童生徒の自殺など、学校を取り巻く指標は一様に悪化している。コロナ禍を契機に一時的な変動はあったものの、現在に至るまで改善の兆候はほとんど見られない。

この事実は、「個々の問題への対処」ではなく、学校教育の構造そのものが限界にきていることを示している。問題が起こるたびに対策を積み上げてきたが、結果として10年以上、すべて外し続けていると言わざるを得ない。

2 対症療法の限界——なぜ学校は変わらないのか

不登校が増えれば不登校対策、自殺が増えれば自殺予防、相談窓口の設置や専門職の配置が進められてきた。しかし、これらは「起きてしまった現象」への対応にとどまり、なぜそうなったのかという分析が弱い。

データは偶然を示さない。増え続ける現象の背後には、必ず構造的な原因がある。それを捉えずに施策を重ねても、学校の実態は変わらない。

3 コロナ禍が奪ったもの——「おしゃべり」という人間関係の基盤

コロナ禍以降、子どもの自殺が増加した理由として注目すべきは、「進路不安」「学業不振」「親子関係不安」といった、以前から存在していた要因が増幅している点である。

決定的だったのは、友達に相談できる日常的な関係性の喪失である。黙食や交流制限によって、雑談や愚痴、弱音を吐く機会が奪われ、悩みを内在化させた子どもが追い込まれていった。

人とのつながりはスキルではなく体験である。「人と一緒にいると楽しい」「困ったら話していい」という経験の欠如は、子どもの生存基盤そのものを脅かす。

4 マルチレベルアプローチ (MLA) の視点——行動の奥を見る

学校現場では、子どもの「行動」や「出来事」に焦点が当たりやすい。しかし行動の背後には、認知・感情のパターンがあり、それを形成しているのは学級・家庭・学校文化であり、さらにその根底には価値観や信念がある。

マルチレベルアプローチは、「行動・出来事」「認知・感情」「学級・家庭・学校環境」「信念・メンタルモデル」を多層的に捉え、最も効果的なレベルに働きかける実践モデルである。

不登校を減らすために不登校対応をするのではなく、不登校にならざるを得ない環境構造そのものを変えることが核心である。

5 データと理論の力——「やっている」ではなく「効いている」か

実践が成果を上げていない場合、それは努力不足ではなく分析不足である。

肩こりのツボを外せば、いくら押ししても効かないのと同じで、原因を外した介入は効果を生まない。栗原が関わった学校・地域では、不登校や保健室登校が明確に減少しており、これは正確な分析と理論に基づく実践の結果である。

6 教師自身の「べき」が学校を苦しくする

「もっと頑張るべき」「成功させるべき」「できるはずだ」という価値観は、善意から生まれるが、過剰になると子どもと教師の双方を追い詰める。

子どもにとっては「できない自分」を否定される経験となり、教師にとっては過労や燃え尽きにつながる。優しさゆえに先回りしすぎる支援は、子どもの主体性を奪い、「黙っていれば誰かがやってくれる」という学習を生む危険性もある。

7 学び続ける教師であるために ——学校改革の鍵——

日本の教員研修時間は国際的に見て極端に少なく、経験則に依存した教育が続いている。理論に基づく省察と改善がなければ、学校は変わらない。

マルチレベルアプローチは万能な方法論ではないが、教師がデータと理論を武器に学校を再設計するための強力な枠組みである。

8 学校を「人とつながれる場所」へ取り戻す

多様な子どもが輝く学校とは、特別な支援がある学校ではない。

人と関わるのが怖くなく、弱さを出しても受け止められ、挑戦して失敗できる学校である。その実現には、個別対応の積み重ねではなく、学校というシステム全体を見直す視点が不可欠である。

マルチレベルアプローチは、そのための確かな道筋を示している。

⑥ 感想

東京学芸大学付属特別支援学校 研究協議会に参加して

教諭：香 城 望

教諭：小笠原 純

1 全大会について

次期学習指導要領において、「探究」というキーワードが多く出現することが意味していることは、これから先の予測困難な時代において「知識の量」や「暗記」ではなく、「自ら問いを立て、納得解をつくり出す力が求められている」という言葉がしっくりときた。

特に「自ら問いを立てる」という力を育むことが、これからの教育において強く求められていることを感じた。

2 講演1 について

講演の中で、ベストセラー「失敗の科学」の紹介をいただいた。その中で、アフリカの子供たちの学力向上のために取られたいくつかの施策の「失敗例」と「成功例」についての話が大変勉強になった。

- ① アフリカの子供たちの学力向上のために、最初に取りられた方法は、教科書を配ることであったが、全然効果が出なかった
- ② 次に、視聴覚教材としてDVDを配っても全く効果が上がらなかった。
- ③ 最後に、お腹の薬（寄生虫を駆除する薬）を配ったところ、栄養失調が回復したことを機に、子供たちの勉強への意欲が向上した。

この話は、講演2の栗原先生の「正確な分析」が何より大切であり、「分析が間違っている」と効果が全くでないことを意味しており、教育者がもついくつものバイアスの中で、「生徒の見立てが全く違う方向に向いてしまう可能性を誰しもが秘めていること」を全ての教師が常に念頭に置いておく必要があるとの示唆を得たように感じた。

3 高等部公開授業及び分科会について

本校では、「総合的な探究の時間」を進路学習と名称づけて取り組んでいるが、進路学習は「総合的な探究の時間」であるという大前提を決して忘れることなく、卒業後の自立に向けての「知識や技能」の習得のみに終わることなく、「思考や判断」や「主体性」を高めるために、「自ら問いを立て、解答を導ける力」を育成していけるような授業展開や内容が求められることを強く感じた。

4 講演2 について

何かの課題があった際に、対策に終始し翻弄されるのではなく、まずは正確な分析が何より必要であることの示唆を得た。そして、「分析が正確であれば必ず結果として成果が現れる」が、「分析が間違っていた場合、成果が出ない」という当たり前と云えば、当たり前の話が心に響いた。

教育現場において、ある問題を抱えた際に、多忙な状況の中でいくつもの「認知バイアス」（人間が物事を判断する際に、思い込みや先入観によって合理的ではない判断をすること）が生じ、正確な分析がなされないままに、間違った対策のみが行われているケースもあると考える。

そのような間違った対策を防ぐためには、経験則のみに頼るのではなく

- ⇒「教師それぞれが問いを立てる」こと
- ⇒「対策が有効に働いているかを検証する」こと
- ⇒「有効に働いていない場合には修正を図る」こと
- ⇒「的確な対策法を創出する」こと

が必要であると感じた。

あ と が き

本研究は、3年間で段階的に展開するものであり、研究の中心的な柱を「予防的・開発的な生徒指導の充実に向けた取組」と「個別最適な学びと協働的な学びの一体化の推進」の2点に設定するとともに、OECDが提唱する「見通し・行動・振り返り」のサイクルであるAAR（Anticipation-Action-Reflection）を研修に取り入れました。

1年目となる本年度は、AARサイクルの初年次として、「今後の研究実践を支える基盤づくり」を重点に掲げ取り組んできたところです。

知的障がい特別支援学校における教育の充実に欠かせないのは、生徒一人一人の学びの現在地を正確に捉えることです。

本年度は、学習指導要領に示されている各教科の段階を共通指標として生徒の実態把握を進めました。

これにより、教師の主観に頼らない客観的な見取りが可能となり、生徒の「何ができて、次に何が必要か」を組織的に共有することの意義を再認識することに繋がりました。

この「教科の段階の把握」に基づいた実態分析こそが、個別最適な学びを実現する授業づくりの確かな出発点となります。

また、特別支援教育の要である「自立活動」においては、6区分27項目に基づいた実態把握と研修に注力しました。

障がいによる学習上・生活上の困難を改善・克服するためには、表面的な手立てに留まらず、困難さをもたらす背景要因を的確に捉える視点が不可欠です。

自立活動への理解を深め、多角的な視点で生徒を捉え直すことは、指導内容の専門性を高め、「予防的・開発的な生徒指導」を具現化し、学校全体の指導の充実に直結するものであると確信しています。

「教科の指導」と「自立活動の指導」は、生徒の自立と社会参加を支える両輪です。

本年度構築したこれらの理論的基盤を土台として、次年度からは具体的な授業実践の検証へと歩みを進めます。

今後も全教職員が協働的な姿勢で研究を深め、カリキュラム・マネジメントの一層の推進を図り、本校の実践をアップデートしていきたいと考えております。

是非、この研修集録「躍動」を御高覧いただき、忌憚のない御意見をいただきましたら幸いに存じます。

令和8年3月 北海道小樽高等支援学校 副校長 三 瓶 聡

執筆者一覧

はじめに	・・・・・・・・・・・・・・・・	校長	濱	裕	晃
1 校内研究の概要					
□ 第7次研究計画（概要）	・・・・・・・・	教諭	折	明	宏
□ 第7次研究計画（細案）	・・・・・・・・	教諭	折	明	宏
2 第7次研究（1年目）校内研究のまとめ	・・・・・・・・	教諭	折	明	宏
3 寄宿舎の研究の成果と課題	・・寄宿舎指導員		岡		徹
4 校内研究に関連した取組					
□ 夏季校内研修会	・・・・・・・・	教諭	折	明	宏
□ 地域連携研修会	・・・・・・・・	教諭	折	明	宏
5 道外視察研修					
□ 視察報告書（東京都立永福学園、千葉県立特別支援学校）	・・・・・・・・	教諭	成	松	智也
	・・・・・・・・	教諭	成	田	琢留
□ 視察報告書（長崎県立鶴南特別支援学校、長崎県立虹の原特別支援学校）	・・・・・・・・	教諭	折	明	宏
	・・・・・・・・	教諭	佐々木	清	美
□ 参加報告書（令和7年度 東京学芸大学附属特別支援学校 研究協議会）	・・・・・・・・	教諭	香	城	望
	・・・・・・・・	教諭	小笠原		純
あとがき	・・・・・・・・・・・・・・・・	副校長	三	瓶	聡
執筆者一覧	・・・・・・・・・・・・・・・・	教諭	中	野	敏之
集録バックナンバー内容一覧	・・・・・・・・・・・・・・・・	教諭	長	井	志
共同研究者	・・・・・・・・・・・・・・・・	教諭	中	野	敏之

研究集録バックナンバー 主な内容一覧

〈原点回帰〉

号	主題	体制	主な内容	研究成果等
1 H21 2009	第1次 社会動向を 踏まえた職 業教育の実 践的研究	全体 学科 教科 研究係	<ul style="list-style-type: none"> ●学校経営の基本理念 ●本校のキャリア教育の押さえ ●各学科の教育課程BasicPlan、年間指導計画 ●各教科の教育課程BasicPlan、年計 ●公開研究会①〈公開授業、分科会〉 	<ul style="list-style-type: none"> ●キャリア教育全体推進計画試案 ●キャリア発達を支援する内容表、指導内容、チェックリスト試案
2 H22 2010		学科 教科	<ul style="list-style-type: none"> ●個別の教育支援計画作成の検証、本人・保護者のニーズの把握、支援するチェックリストの活用、目標設定の考え方 ●教育課程BasicPlan、シラバス（学習計画表）の作成 ●体験活動（地域の教育力） ●公開研究会②〈公開授業、分科会〉 	<ul style="list-style-type: none"> ●教育課程BasicPlan ●各教科のシラバス ●地域の教育力の活用事例
3 H23 2011		学科 教科	<ul style="list-style-type: none"> ●キャリア教育全体推進計画改善 ●仮称OKSライフキャリアプラン作成、活用（事例） ●教育課程BasicPlanの整理 ●シラバスの充実 ●総合的な学習の時間の整理 ●体験活動の充実 ●ICFの視点での授業づくり ●公開研究会③〈公開授業、分科会〉 	<ul style="list-style-type: none"> ●キャリア教育全体計画2011 ●OKSライフキャリアプラン ●教育課程BasicPlan ●各教科シラバス ●寄宿舎の研究開始
4 H24 2012	第2次 自己有用感 をもって、 生き生きと 活動する生 徒を目指し て	学科 教科	<ul style="list-style-type: none"> ●シラバスと年間指導計画の検討 ●自己有用感を高める指導の工夫 ●教科等の特徴的な取組 ●自己有用感について卒業生へ調査① ●公開研究会④～暴風雪のため中止 	<ul style="list-style-type: none"> ●自己有用感を高める指導のポイント ●校内向けに研究発表会の実施（ポスター発表など）
5 H25 2013		学科 教科	<ul style="list-style-type: none"> ●シラバスと年間指導計画の充実 ●自己有用感を高める指導の工夫についての授業研究 ●進路学習におけるキャリアカウンセリング ●自己有用感について卒業生へ調査② ●公開研究会⑤ (公開授業、ポスター発表、全体会、講演会) 	<ul style="list-style-type: none"> ●改訂教育課程BasicPlan ●改訂各教科シラバス ●作業学習と道徳、自立活動の関連

6	第3次 社会で生き抜く力を高める実践的研究	各学年テーマ別に4グループ	<ul style="list-style-type: none"> ●①生徒像・教職員像、②授業づくり、③生徒理解と指導法、④進路学習の4つのテーマ別に研究 ●自己有用感について卒業生へ調査③ ●公開研究会⑥ (公開授業、ポスター発表Ⅰ・Ⅱ) 	<ul style="list-style-type: none"> ●進路学習と各教科との関連一覧 ●生徒像、教職員像の整理 ●社会生活に結び付く指導内容
7		学年 学科	<ul style="list-style-type: none"> ●事例研究～障がいの理解と実態把握効果的な指導法、授業力を高める ●授業研究～生徒向けシラバスの作成など ●自己有用感について卒業生へ調査④ ●校内研究交流会 	<ul style="list-style-type: none"> ●生徒向けシラバス ●事例研究5本
8		学科 教科	<ul style="list-style-type: none"> ●シラバスの見直し、基底となる学習計画の作成 ●年間指導計画の見直し ●アクティブラーニングと合理的配慮を踏まえた授業づくり ●校内研究交流会（冬休み中） 	<ul style="list-style-type: none"> ●資料 合理的配慮 ●資料 アクティブラーニング ●上記のチェックリスト
9	第4次 生徒のニーズや教育動向を踏まえ、授業の改善・充実をめざす実践的研究	学科	<ul style="list-style-type: none"> ●生徒像の再検討、新しい作業種の開発、自己有用感を高める指導、主体的・対話的で深い学びの追求 ●基底となる指導計画の作成 ●校内研究交流会（冬休み中） 	<ul style="list-style-type: none"> ●新カリキュラムの基底となる指導計画 ●学科生の目指す生徒像
10		教科	<ul style="list-style-type: none"> ●生徒の課題の検討 ●地域の教育力を生かした取組 ●ICTを活用した教育活動 ●新学習指導要領の理解●授業研究 ●10周年記念公開研究会⑦ 	<ul style="list-style-type: none"> ●資料 観学習状況の評価と歴史 ●分かる授業の工夫
11	第5次 学習指導要領等の教育動向を踏まえ、教育課程の見直しと授業の充実をめざす実践的研究	課題別6グループ (縦割り)	<ul style="list-style-type: none"> ●①教材開発、②事例研究、③授業研究、④文献研究、⑤調査研究、⑥教育課程検討の6つのテーマごとに ●校内研究交流会（冬休み中） 	<ul style="list-style-type: none"> ●新学習指領の目標・内容一覧 ●卒業生アンケート改訂版 ●人材バンク
12		調査研究 教科7 作業学習 5	<ul style="list-style-type: none"> ●自己有用感について卒業生へ調査⑤ ●本校における資質・能力の検討 ●学習評価の在り方の検討 ●校内研究交流会（冬休み中） 	<ul style="list-style-type: none"> ●本校の教育課程の考え方（新指導要領） ●各教科の価規基準 ●道徳全体計画 ●特別活動全体計画
13		教科10 作業学習	<ul style="list-style-type: none"> ●「対話スタイル」の授業づくり ●コミュニケーションスキルとチェッ 	<ul style="list-style-type: none"> ●各教科等の評価規準の具体化例

R3 2021		5	クシート ●教育課程ベーシックプランの改訂 ●基底となる指導計画の様式改善	●個別の導計画の改訂 ●手立て一覧ほか
14 R4 2022	第6次 時代と社会 の変化に敏 感に対応で きる力を高 める実践的 研究	課題別6 グループ (縦割り)	●①ICT ②指導法 ③観点別評価 ④キャリア教育 ⑤道徳 ⑥授業 づくり ●校内研究交流会(夏休み・冬休み中)	●文献研究による活用できる 各種情報 ●改訂ベーシックプラン ●基底となる指導計画新様式 ●教科 情報の履修の見直し ●学校経営計画等の直し
15 R5 2023		課題別6 グループ (縦割り)	●①ICT ②指導法 ③観点別評価 ④キャリア教育 ⑤道徳 ⑥授業 づくり ●第45回北特研道央地区大会兼校内研 修会(夏休み) ●校内研究交流会(冬休み中)	●文献研究等に基づいた取り 組みへの構築、検証 ●情報モラルの指導内容(案) ●ライフキャリアプランの整 理及び運用の改善 ●特別の道徳の基底及び年間 指導の作成
16 R6 2024		課題別6 グループ (縦割り)	●①ICT ②指導法 ③観点別評価 ④キャリア教育 ⑤道徳 ⑥授業 づくり ●夏季校内研修会(夏休み) ●公開研究協議会兼冬季研修会 (冬休み中) ●校内研究交流会	●①教材活用の推進計画の修正・ 変更 ●②発達障害指導法の理論背景と 実践検証 ●③観点別評価視点の授業検証 ●④仕様様式の改善と効果的活用 の検証 ●⑤副読本の授業検証 ●⑥OKSフォーム試案
17 R7 2025	第7次 ウェルビー イングにつ ながる生き る力を育む 実践的研究		●「個別最適な学び」と「協働的な学 び」の一体化 ●「自立活動の充実」	●各教科等の評価規準の具体 化例 ●個別の計画の改訂 ●手立て一覧ほか

共同研究者

校長 濱 裕 晃 副校長 三 瓶 聡 教頭 平 松 貴 子

牟 禮 麻 子	門 間 大 樹	大久保 彰 子	遠 藤 耕 一
香 城 望	亀 谷 友 香	村 上 葵	津波古 真 平
三 上 尚 子	岩 田 憲 佳	成 田 琢 留	笹 林 環
明 愛 弓	石 塚 明 博	高 橋 朋 子	早 坂 祐 介
大 滝 尚 孝	枋 木 虎 翔	淺 井 勇 気	大 場 裕 元
茶 谷 泰 久	高 野 映美子	檜 田 周	中 川 敦
佐 藤 真弥子	薦 田 洋 平	行 田 瑠 衣	櫻 田 郁 夫
佐々木 みゆき	小 林 義 安	新 山 さやか	高 松 正
奥 村 亮	中 野 敏 之	高土居 重 吉	岡 徹
富加見 洋 子	濱 谷 れもん	中 島 彩之介	竹 田 浩 一
折 明 宏	大 槻 貴 博	武 田 和 佳	佐久間 昌 展
三 澤 史 華	福 澤 千 晴	山 森 清 菜	中 村 倫 子
梅 野 美 里	長 井 志	國 重 真 央	渡 邊 いく子
武 澤 直 也	岩 川 拓 巳	小笠原 純	長 岡 幸 子
中 野 美 穂	佐 伯 章	佐々木 美 和	川 辺 和 恵
上 村 幸 教	鈴 木 宏 和	岩 澤 磁	武 部 ひとみ
俵 愉 香	志 賀 昌 弘	鈴 木 有 紀	外 館 歩 実
佐々木 清 美	児 山 英 史	小 谷 明日香	市 川 早 苗
小 蕎 也 知	長 田 正 勝	馬 場 あ や	村 山 春 希
兼 平 優華子	小早川 正 輝	成 松 智 也	水 田 沙緒里
片 岡 真 実	尾 崎 佳 織	久 保 りつ子	藤 原 真 紀
小 松 正 直	鈴 木 美 彩	山 田 宏 治	
内 山 志 乃	森 谷 理	藤 卷 さつき	
	菊 田 ひろみ	千 葉 なぎさ	
		永 嶋 美 喜	

躍動 研究集録 第17号

令和8年 4月 24日 発行

発行者

北海道小樽高等支援学校長 濱 裕 晃

〒047-0261 小樽市銭函1丁目10番1号

TEL (0134) 61-3400 FAX (0134) 61-3430

URL <http://www.otarukoushi.hokkaido-c.ed.jp>

E-mail otarukoushi-z0@hokkaido-c.ed.jp

