

[研究論文]

# 知的障害のある児童生徒の自立活動の指導の実態に関する研究

A study on actual condition of the Activities to Promote Independence for children with intellectual disability

中山 健 牛島 玲 河村 暁  
Takeshi NAKAYAMA Ryo USHIJIMA Satoru KAWAMURA

福岡教育大学大学院教職実践研究ユニット

(2024 年 1 月 31 日受理)

知的障害のある児童生徒の自立活動の指導における実態を明らかにするために、自立活動の内容にあたる六区分 27 項目について調査を行った。特別支援学校、小学校、中学校の計 9 校の協力を得て各校に在籍する障害のある児童生徒 10 名、合計 90 名の自立活動の指導で実施されている指導項目について回答を得た。結果は、自立活動の時間における指導と自立活動の時間以外における指導とに分けて集計し、全員と男女別、学校別、校種別、指導形態別、知的障害特別支援学級と情緒障害特別支援学級の学級別に分析を進めた。また、六区分全 27 項目と六区分別にも分析した。その結果、自立活動における一人当たりの平均指導項目数は約 4 項目であることがわかった。指導項目数の度数の幅は、情緒障害特別支援学級の児童生徒に比べて知的障害特別支援学級の児童生徒の方が度数分布の幅が広がった。六区分については多くの対象児童生徒が、区分 3 「人間関係の形成」と区分 6 「コミュニケーション」の各指導項目が選定され指導されていることが明らかとなった。得られた結果をもとに知的障害のある児童生徒の自立活動の指導の課題について検討した。

**キーワード：** 知的障害 自立活動 人間関係の形成 コミュニケーション

## 1 はじめに

自立活動は特別支援学校の教育課程において特別に設けられた領域である。平成 29 年改訂特別支援学校学習指導要領(2017)によれば、自立活動の目標は、「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。」ことである。したがって自立活動は、特別支援学校に在籍するすべての幼児児童生徒の教育において教育課程上重要な位置を占めている。

「自立活動の指導」にあたっては、授業時間を特設して行う「自立活動の時間における指導（：時間における指導）」と、他の教科領域等の指導の時間において密接な関連を保ちながら行う「自立活動の時間以外における指導（：時間以外における指導）」とによって教育活動全体を通じて行うものと

されている。

歴史的にみると平成 11 年改訂盲・聾・養護学校学習指導要領(1999)において、それまでの「養護・訓練」を改める形で自立活動が設置された。そしてこの時に示された自立活動の内容は、「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の五区分について 22 の指導項目であった。

平成 20 年改訂特別支援学校学習指導要領(2008)における自立活動の内容は、従前の五区分に「人間関係の形成」が加わり六区分 26 項目となった。平成 27 年の一部改正(2015)において指導項目が 1 項目加わった。こうした経緯を経て現行の平成 29 年改訂特別支援学校学習指導要領(2017)は六区分 27 項目が示されている。表 1 には自立活動の六区分 27 項目の内容について示した。各区分におおむね 3 項目から 6 項目が設けられている。そしてこの六区分 27 項目の自立活動の内容については、個々の幼児児童生徒の実態把握に基づき、必要なもの

を選定し、それらを相互に関連づけて設定されるものである。

平成20年改訂特別支援学校学習指導要領(2008)から、自立活動については学校の教育活動全体を通じて適切に行うこと、自立活動の時間における指導は他の教科領域等の指導と密接な関連を保つこと、適切な指導計画の下に行うこと、が総則第2節教育課程の編成に示された。これに伴い、それまで時間における指導を設けず、専ら教科や領域を合わせた指導を中心に教育活動を行ってきた知的障害特別支援学校においても時間における指導が行われるようになった。

明官ら(2023)は知的障害特別支援学校を対象に自立活動に関する調査を行い、回答のあった221校の小学部のうち約63%の学校で時間における指導を設けている一方、31%の学校では設けていない現状を明らかにした。

小・中学校の特別支援学級においては、特別支援学校学習指導要領を参考に在籍する児童生徒の教育課程を作成することができる。平成29年改訂小学校及び中学校学習指導要領では、特別支援学級において実施する特別の教育課程の編成に係る基本的な考え方の一つに「特別支援学校学習指導要領において示されている自立活動を取り入れること」、が総則において新たに示された。文部科学省(2022a)は、特別支援学級において特別の教育課程を編成しているにもかかわらず自立活動の時間が設けられていない場合は、自立活動の時数を確保すべく、教育課程の再編成を検討するべきであること、と通知した。

通級による指導では、障害による学習上又は生活上の困難を改善し、又は克服することを目的とした指導が行われている。この指導が自立活動の領域に相当する。したがって対象児童生徒の指導内容の立案にあたっては特別支援学校の学習指導要領の自立活動を参考にし、その他に教科の内容を取り扱いながら指導を行うことができる。

このように、特別支援学校、特別支援学級、通級による指導といった教育の場を問わず、自立活動は障害のある児童生徒の特別の教育課程の根拠となる重要な領域である。

これまでに知的障害教育における自立活動についてはさまざまな課題が指摘されている。例えば佐藤ら(2019)は、知的障害教育における自立活動は他の障害種の自立活動と比較すると曖昧な形で行われていると述べている。そして自立活動の指導内容・方法が明確、かつ具体的に示されていないこと、特別支援学級や通級による指導が行われて

いる通常の学校の学習指導要領にも「自立活動」が新設されたが、それを説明できる教員が少ないとも指摘している。

他方知的障害のある児童生徒の自立活動の実態に関する知見は限られており、個々の知的障害のある児童生徒について、六区分27項目のどの項目が選定されて実施されているかの実態はこれまで十分に明らかにされてこなかった。

そこで本研究では、小学校、中学校、特別支援学校を対象に、知的障害をふくむ障害のある児童生徒の自立活動の指導項目の実態について明らかにし、今後の課題について検討することを目的とした。なお、本研究では第一筆者を中心に第二筆者・第三筆者との協働によって研究計画の立案、調査の依頼、結果の分析及び論文の執筆にあたった。調査の実施にあたっては、本学大学院教育学研究科教職実践専攻スクールリーダーシップ開発コース特別支援教育推進コーディネータープログラムの院生らの協力を得た。

表1 自立活動の内容の区分と項目

区分 略号	指 導 項 目
<b>区分1 健康の保持</b>	
1-1	生活のリズムや生活習慣に関すること
1-2	病気の状態の理解と生活管理に関すること
1-3	身体各部の状態の理解と養護に関すること
1-4	障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること
1-5	健康状態の維持・改善に関すること
<b>区分2 心理的な安定</b>	
2-1	情緒の安定に関すること
2-2	状況の理解と変化への対応に関すること
2-3	障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること
<b>区分3 人間関係の形成</b>	
3-1	他者との関わり方の基礎に関すること
3-2	他者の意図や感情の理解に関すること
3-3	自己の理解と行動の調整に関すること
3-4	集団への参加の基礎に関すること
<b>区分4 環境の把握</b>	
4-1	保有する感覚の活用に関すること
4-2	感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること
4-3	感覚の補助及び代行手段の活用に関すること
4-4	感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること
4-5	認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること
<b>区分5 身体の動き</b>	
5-1	姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること
5-2	姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること
5-3	日常生活に必要な基本動作に関すること
5-4	身体の移動能力に関すること
5-5	作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること
<b>区分6 コミュニケーション</b>	
6-1	コミュニケーションの基礎的能力に関すること
6-2	言語の受容と表出に関すること
6-3	言語の形成と活用
6-4	コミュニケーション手段の選択と活用に関すること
6-5	状況に応じたコミュニケーションに関すること

## 2 方法

### (1) 調査対象

F 県下の知的障害のある児童生徒を対象に教育を行う特別支援学校(：特支学校)，または知的障害を併せ有する児童生徒を対象に教育を行う学級のある特支学校 2 校，知的障害のある児童または生徒を対象に教育を行う特別支援学級のある小学校 6 校，中学校 1 校の計 9 校を調査対象校とした。

調査対象校の管理職へ依頼文書を送付し，研究の趣旨を説明した上で協力の同意を得た。依頼文書には倫理的な配慮として，在籍児童生徒の無作為な抽出を依頼した上で，個人を特定できる情報は求めないこと，結果は統計的に分析すること，調査対象校が特定されないように記述することを明記した。

### (2) 調査方法

#### ①児童生徒の抽出

調査対象校に在籍する児童生徒の中から，知的障害のある児童生徒を含む 10 名の児童生徒を無作為に抽出してもらった。

#### ②調査票への回答

抽出された児童生徒の個別の指導計画を基に自立活動の指導項目を確認し，指導要領の六区分 27 項目のどの項目を指導しているかをチェックする形で記入してもらった。

その他の情報として，児童生徒の属性情報について回答してもらった。児童生徒の属性情報とは，性別，学年，在籍する学級，指導形態，または学校であった。

調査票はエクセルファイルにチェックする形にして調査が簡便に実施できるように工夫した。

### (3) 分析方法

#### ① 回答のあった調査対象者について

回答が得られた調査対象児童生徒について集約した。あわせて性別，在籍する学校種，学級，学年の内訳について集計した。

#### ② 一人当たりの指導項目数の分析

対象者の指導項目数について全項目の集計結果，および区分毎の集計結果を対象者数で除し，一人当たりの平均指導項目数を求めた。あわせて範囲を求めた。さらに男女の別，小学校または特別支援学校の小学部(：小学校(部))と中学校または特別支援学校の中学部(：中学校(部))と高等部の学校別，小中学校と特支学校の校種別，知的特別支援学級(：知的特学)と情緒障害特別支援(：情緒特学)とその他の特別支援学級(：その他)の学級別，通級に

よる指導の指導形態別の内訳毎にその平均と範囲を全項目及び区分毎に求めた。これらを時間における指導と時間以外における指導に分けて分析した。

#### ③指導項目数の度数分布の分析

指導項目数の最大・最小の幅に合わせて対象児童生徒数の頻度を求めた。さらに知的特学，情緒特学，その他の特別支援学級，及び特支学校について内訳を求めた。これらを時間における指導と時間以外における指導とに分けて求めた。

#### ④六区分 27 項目の分析

27 項目毎に指導を受ける児童生徒数の頻度を求めた。あわせて男女の別，小学校(部)と中学校(部)と高等部の学校別，小中学校と特支学校の校種別，知的特学と情緒特学の学級別の内訳毎に頻度を求めた。これらを時間における指導と時間以外における指導に分けて分析した。

#### ⑤時間における指導と時間以外における指導の比較

①から③の分析結果を基に，児童生徒毎に時間における指導項目数から時間以外における指導項目数を減じて差を求め，その差に基づいた度数を求めた。項目数の差は，差がない場合を±0 とし，時間における指導が多いものについて+1～+8 の範囲で，時間以外における指導が多いものについて-1～-8 の範囲で示して分析した。

次に指導項目の一致に着目して，指導項目が全く同じか全く異なるかを含んだ項目の関係の基準を設定し，児童生徒の度数を求めた。項目の関係は時間における指導の項目が全く同じものを「全て同一」，同じ項目が全くないものを「全て異なる」とした。また時間における指導の項目が時間以外における指導の項目に全て含むものを「時○以外」，時間における指導にはない項目が時間以外における指導に 1 つあるがそれ以外は時間における指導の項目が時間以外における指導の項目に含んでいるものを「時○以外+1」とした。また，時間以外における指導の項目に時間における指導の項目を全て含むものを「時○以外」，時間以外にない項目が時間における指導に 1 つあるがそれ以外は時間以外の項目に時間における指導の項目を含むものを「時○以外+時1」とした。以上の項目の関係に当てはまらないものを「その他」とした。

## 3 結果

### (1) 調査対象の児童生徒について

調査協力校からそれぞれ 10 名，計 90 名の児童

生徒について回答が得られた。表2には、調査対象児童生徒の人数と男女別、校種別、学級別の内訳を示した。学校別にみると、小学校(部)の児童が65名、中学校(部)の生徒が15名、特支学校高等部(：高等部)の生徒が10名であった。在籍する学級別にみると、小学校の児童は知的特学が31名、情緒特学が25名であった。その他の特別支援学級に在籍する児童が1名、通級による指導を受けている児童が3名であった。中学校の生徒は、知的特学が5名、情緒特学が5名であった。特支学校に在籍する児童生徒では、小学部が5名、中学部が5名、高等部が10名であった。小学校(部)の児童について学年別にみると、人数が多い順に2年生が18名、3年生が16名、4年生がそれぞれ15名、6・1・5年生がそれぞれ、9名、4名、3名であった。中学校(部)の生徒について学年別にみると、1年生が5名、2年生が7名、3年生が3名であった。男女別では男児が59名、女児が31名であった。

## (2) 児童生徒一人当たりの指導項目数の結果

表3には児童生徒一人当たりの指導項目数の平均・最大・最小の結果を、全員、男女別、学校別に示した。

時間における指導についてみると、全員の平均指導項目数は4.33(最大16－最小1,以下同じ)で、約4項目について指導が行われていた。最大で16項目の指導を受けている児童生徒がいた。また全ての児童生徒が最低1項目の指導を受けていた。男女別(男児59名・女児31名)では、男児の平均指導項目数は4.63(16－1)、女児の平均指導項目数は3.77(16－1)であった。男児は女児より約1項目多かった。男児も女児も最も多い指導項目数は16であった。学校別(小学校(部)65名・中学校(部)15名・高等部10名)では、小学校(部)の平均

指導項目数が4.91(16－1)、中学校(部)の平均指導項目数が2.47(5－1)、高等部の平均指導項目数が3.4(5－2)であった。小学校(部)が最も指導項目数が多かった。次に高等部、中学校(部)の順に多かった。小学校(部)の児童において最大16項目の指導を受けている児童がいた。中学校(部)・高等部での指導項目数の最大は5項目であった。

区分毎にみると、全員の平均指導項目が最も多かったのは区分3の1.27(4－0)で、次に多かったのは区分6の1.03(5－0)であった。いずれも平均1項目をこえていた。男女別でも同様に男児も女児も最も多かったのは区分3(男児1.39(4－0)・女児1.03(4－0))で、次に多かったのは区分6(男児1.10(5－0)・女児0.90(5－0))であった。学校別の小学校(部)と中学校(部)も同様であった。ただし、高等部では区分3の(1.30(2－0))の平均指導項目数が最も多かったが、次に多かったのは区分2(1.00(2－0))であった。

時間以外における指導についてみると、全員の平均指導項目数は4.27(19－0)で、時間における指導の結果とほぼ同じ約4項目について指導が行われていた。最大で19項目の指導を受けている児童生徒がいた。また全く指導項目が設けられていない児童生徒がいた。男女別では、男児の平均指導項目数は4.75(19－0)、女児の平均指導項目数は3.35(15－0)であった。男児は女児より約1項目多かった。男児で最も多い指導項目は19、女児で最も多い指導項目数は15で、最大値間では4項目の差があった。学校別では、小学校(部)の平均指導項目数が4.78(19－0)、中学校(部)の平均指導項目数が2.60(7－0)、高等部の平均指導項目数が3.40(5－2)であった。時間における指導の結果と同じように小学校(部)が最も指導項目数が多く、

表2 調査対象児童生徒の人数と内訳

校種・学年	全員	校種・学級・男女別等の内訳														
	対 象 児童生徒	特別支援学級						通級による指導		特別支援学校 知的障害 (重複を含む)						
		知的障害			情緒障害			その他								
		男	女	計	男	女	計	男	女	計	男	女	計			
小学校(部)																
1	4	2	1	3	1	1										
2	18	8	2	10	6	6					1	1	2			
3	16	7		7	5	1	6	1	1		1	1				
4	15	2	3	5	3	4	7			1	1		2			
5	3	1	1	2	1		1						2			
6	9	3	1	4	2	2	4			1	1					
小計	65	23	8	31	18	7	25	1	1	2	1	3	3	2	5	
中学校(部)																
1	5	1	1	2	1	1	2							1	1	
2	7	1	1	2	1	1	2						2	1	3	
3	3		1	1	1		1						1		1	
小計	15	2	3	5	3	2	5						3	2	5	
高等部																
1	10													5	5	10
合計	90	25	11	36	21	9	30	0	1	1	2	1	3	11	9	20



次に高等部、中学校(部)の順に多かった。小学校(部)の児童において最大19項目の指導を受けている児童がいた。中学校(部)の指導項目数の最大は7項目、高等部の指導項目数の最大は5項目であった。

区分毎にみると、全員の平均指導項目が最も高かったのは区分3の1.30(4-0)で、次に多かったのは区分6の1.28(5-0)であった。いずれも平均1項目をこえていた。男女別では男児では区分6の1.49(5-0)が最も多かった。次に多かったのは区分3の1.47(4-0)であった。女児では区分3の0.97(4-0)が最も多かった。次に多かったのは区分6の0.87(5-0)であった。

学校別では小学校(部)の平均指導項目数が最も高かったのは区分6の1.58(5-0)であった。次に多かったのは区分3の1.46(4-0)であった。中学校(部)の平均指導項目数が最も高かったのは区分3の0.60(3-0)と区分1の0.60(2-0)であった。次に多かったのは区分6の0.47(2-0)と区分2の0.47(1-0)であった。高等部では時間における指導と同様に区分3の1.30(2-0)の平均指導項目数が最も多く、次に多かったのが区分2の1.00(2-0)であった。

表4には児童生徒一人当たりの指導項目数の平均・最大・最小の結果を、児童生徒の在籍する校種別(小・中学校と特支学校)、児童生徒が在籍する知的特学と情緒特学別に示した。

時間における指導についてみると、校種別(小中学校70名・特支学校20名)の全項目では小中学校

の平均指導項目数は4.16(16-1)、特支学校の平均指導項目数は4.95(14-2)で特支学校の平均指導項目数が多かった。小中学校の指導項目数の最大は16項目、特別支援学校の指導項目数の最大は14項目で、小中学校の方が多かった。一方、小中学校の指導項目数の最小は1項目、特支学校の最小は2項目で、特支学校が1項目多かった。学級別(知的特学36名・情緒特学30名)の全項目では知的特学の平均指導項目数は5.06(16-1)、情緒特学の平均指導項目数は3.23(7-1)で知的特学の指導項目数が情緒特学よりも約2項目多かった。知的特学の指導項目数の最大は16項目、情緒特学の最大は7項目で知的特学の項目数は情緒特学の2倍以上であった。

区分毎にみると校種別では小中学校、特支学校ともに最も多かったのは区分3(小中学校1.21(4-0)・特支学校1.45(4-0))で、次に多かったのは区分6(小中学校0.93(5-0)・特支学校1.40(5-0))であった。学級別の知的特学と情緒特学も同様であった。

時間以外における指導についてみると、校種別の全項目では小中学校の平均指導項目数は3.60(15-0)、特支学校の平均指導項目数は6.60(19-2)で特支学校の平均指導項目数が約3項目多かった。特支学校の指導項目数の最大は19項目で小中学校最大の15項目より4項目多かった。

学級別では知的特学の児童生徒の平均指導項目数は4.44(15-0)、情緒特学の平均指導項目数は2.60(8-1)で知的障害のある児童生徒の指導項

表3 一人当たりの指導項目数の平均・最大・最小(全員・男女別・学校別)

指導項目数	全 員			男 女 別						学 校 別								
	n=90			男n=59			女n=31			小学校(部)n=65			中学校(部)n=15			高等部n=10		
	平均	最大	最小	平均	最大	最小	平均	最大	最小	平均	最大	最小	平均	最大	最小	平均	最大	最小
自立活動の時間における指導																		
全項目	4.33	16	1	4.63	16	1	3.77	16	1	4.91	16	1	2.47	5	1	3.40	5	2
区分毎																		
区分1	0.50	2	0	0.53	2	0	0.45	2	0	0.49	2	0	0.47	2	0	0.60	1	0
区分2	0.77	3	0	0.81	3	0	0.68	3	0	0.83	3	0	0.33	1	0	1.00	2	0
区分3	1.27	4	0	1.39	4	0	1.03	4	0	1.37	4	0	0.80	3	0	1.30	2	0
区分4	0.34	2	0	0.39	2	0	0.26	1	0	0.48	2	0	0.00	0	0	0.00	0	0
区分5	0.42	3	0	0.41	3	0	0.45	3	0	0.55	3	0	0.13	1	0	0.00	0	0
区分6	1.03	5	0	1.10	5	0	0.90	5	0	1.18	5	0	0.73	2	0	0.50	1	0
自立活動の時間以外における指導																		
全項目	4.27	19	0	4.75	19	0	3.35	15	0	4.78	19	0	2.60	7	0	3.40	5	2
区分毎																		
区分1	0.49	4	0	0.56	4	0	0.35	2	0	0.45	4	0	0.60	2	0	0.60	1	0
区分2	0.71	3	0	0.71	3	0	0.71	3	0	0.72	3	0	0.47	1	0	1.00	2	0
区分3	1.30	4	0	1.47	4	0	0.97	4	0	1.46	4	0	0.60	3	0	1.30	2	0
区分4	0.16	3	0	0.19	3	0	0.10	1	0	0.18	3	0	0.13	1	0	0.00	0	0
区分5	0.33	3	0	0.32	3	0	0.35	3	0	0.38	3	0	0.33	2	0	0.00	0	0
区分6	1.28	5	0	1.49	5	0	0.87	5	0	1.58	5	0	0.47	2	0	0.50	1	0

目数が情緒障害のある児童生徒よりも約2項目多かった。知的特学の指導項目数の最大は15項目、情緒特学の最大は8項目で知的特学の項目数は情緒特学の約2倍であった。

区分毎にみると校種別では小中学校で最も多か

ったのは区分6の1.24(5-0)で、次に多かったのは区分3の1.16(4-0)であった。特支学校で最も多かったのは区分3の1.80(4-0)で、次に多かったのは区分6の1.40(5-0)であった。学級別では知的特学で最も多かったのは区分6の

表4 一人当たりの指導項目数の平均・最大・最小(校種別・学級別)

指導項目数	校 種 別						学 級 別					
	小中学校n=70			特支学校n=20			知的特学n=36			情緒特学n=30		
	平均	最大	最小	平均	最大	最小	平均	最大	最小	平均	最大	最小
自立活動の時間における指導												
全項目	4.16	16	1	4.95	14	2	5.06	16	1	3.23	7	1
区分毎												
区分1	0.50	2	0	0.50	2	0	0.75	2	0	0.23	1	0
区分2	0.80	3	0	0.65	2	0	0.97	3	0	0.60	3	0
区分3	1.21	4	0	1.45	4	0	1.31	4	0	1.17	4	0
区分4	0.37	2	0	0.25	2	0	0.42	1	0	0.27	1	0
区分5	0.34	2	0	0.70	3	0	0.53	2	0	0.13	1	0
区分6	0.93	5	0	1.40	5	0	1.08	5	0	0.83	2	0
自立活動の時間以外における指導												
全項目	3.60	15	0	6.60	19	2	4.44	15	0	2.60	8	1
区分毎												
区分1	0.30	2	0	1.15	4	0	0.42	2	0	0.13	1	0
区分2	0.69	3	0	0.80	2	0	0.75	3	0	0.60	2	0
区分3	1.16	4	0	1.80	4	0	1.39	4	0	0.90	4	0
区分4	0.06	1	0	0.50	3	0	0.28	1	0	0.10	1	0
区分5	0.16	1	0	0.95	3	0	0.22	1	0	0.07	1	0
区分6	1.24	5	0	1.40	5	0	1.64	5	0	0.80	2	0

表5 指導項目数別の度数分布 n=90

指導項目数	自立活動の時間における指導						自立活動の時間以外における指導					
	児童生徒数	内 訳					児童生徒数	内 訳				
		知的特学	情緒特学	特学他通級	特支学校			知的特学	情緒特学	特学他通級	特支学校	
19	0						2				2	
18	0						1				1	
17	0						0					
16	4	4					0					
15	0						4	4				
14	1				1		0					
13	1				1		0					
12	0						0					
11	0						0					
10	1				1		0					
9	3	3					4	4				
8	1	1					2		2			
7	4	2	2				3				3	
6	7	3	3		1		1				1	
5	12	2	5		5		13	4	1	2	6	
4	9	1	3	1	4		8	3	2	1	2	
3	8	5	2		1		13	3	10			
2	25	7	11	1	6		17	7	6		4	
1	14	8	6				19	9	10			
0	0						3	2	1			

1.64(5-0)で、次に多かったのは区分3の1.39(4-0)であった。情緒特学で最も多かったのは区分3の0.90(4-0)で、次に多かったのは区分6の0.80(2-0)であった。

### (3) 指導項目数別の度数分布の結果

表5には指導項目数別に児童生徒数の度数分布を示した。時間における指導についてみると、最も多かった指導項目数は16で4名であった。最も児童生徒数が多かった指導項目数は2で25名であった。次に多かった指導項目数は1で14名、その次の指導項目数は5で12名であった。90名中39名の児童生徒の児童生徒における指導項目数は1または2であった。約半数の児童生徒において指導項目数が1から3であった。

児童生徒が在籍する校種・学級別の内訳についてみると、知的特学に在籍する児童生徒の指導項目数の幅は1から16で最も広がった。知的特学に在籍する児童生徒における特別な教育的ニーズの多様さがうかがわれる。次に特支学校に在籍する児童生徒の2から14であった。情緒特学に在籍する児童生徒の指導項目数の幅は2から7であった。

時間以外における指導についてみると、最も多かった指導項目数は19で2名であった。次に多かったのは18で1名であった。最も児童生徒数が多かった指導項目数は1で19名であった。次に多かった指導項目数は2で17名、その次の指導項目数は3と5で13名であった。指導項目がなかった児童生徒が3名であった。

児童生徒が在籍する校種・学級別の内訳についてみると、知的特学に在籍する児童生徒の指導項目数の幅は0から15で最も広がった。次に特支学校に在籍する児童生徒の2から19であった。情緒特学に在籍する児童生徒の指導項目数の幅は0か

ら8であった。指導項目がなかった児童生徒は知的特学(2名)と情緒特学(1名)に在籍していた。自立活動の時間以外における指導は、時間における指導の指導項目数よりも幅が広く0から19にわたっていた。指導項目数が最も多く(19)、次に項目数が多かった(18)のも時間以外における指導であった。またこれら指導項目数が多かった児童生徒は特支学校に在籍していた。

### (4) 六区分27項目別の結果

表6には、区分1から区分3における指導項目数の結果を時間における指導と時間以外における指導に分けて示した。

時間における指導についてみると、区分1の各項目の指導を受ける児童生徒数は1名から19名であった。最も多かった指導項目が1-1「生活のリズムや生活習慣に関すること」であった。ついで1-5「健康状態の維持・改善に関すること」であった。男女の内訳は区分1の全項目において女児よりも男児が多かった。校種では小学校(部)が多かった。学級別では情緒よりも知的に在籍する児童生徒において多かった。区分2の各項目の指導を受ける児童生徒数は17名から29名であった。最も多かった指導項目が2-1「情緒の安定に関すること」であった。ついで2-2「状況の理解と変化への対応に関すること」が多かった。男女の内訳は区分2の全項目において女児よりも男児が多かった。また情緒よりも知的に在籍する児童生徒において多かった。区分3の各項目の指導を受ける児童生徒は24名から38名であった。最も多かった指導項目が3-3「自己の理解と行動の調整に関すること」であった。ついで3-2「他者の意図や感情の理解に関すること」であった。男女の内訳は区分3の全項目において女児よりも男児が多かった。

表6 区分1から区分3における各指導項目の結果

区分 略号	自立活動の時間における指導										自立活動の時間以外における指導									
	男女別		学校別					校種別			男女別		学校別					校種別		
			小 学		中 学		高 等		小 中				小 学		中 学		高 等		小 中	
	全 員	男 女	校(部)	校(部)	校(部)	校(部)	校(部)	校(部)	校(部)	校(部)	全 員	男 女	校(部)	校(部)	校(部)	校(部)	校(部)	校(部)	校(部)	校(部)
	n=90	n=59 n=31	n=65	n=15	n=10	n=70	n=20	n=36	n=30	n=30	n=90	n=59 n=31	n=65	n=15	n=10	n=70	n=20	n=36	n=30	n=30
区分1 健康の保持																				
1-1	19	13 6	15	4	0	18	1	11	7	22	17 5	16	6	0	16	6	11	4		
1-2	4	3 1	0	3	1	0	4	0	0	6	5 1	2	3	1	0	6	0	0		
1-3	1	0 1	1	0	0	1	0	0	0	3	3 0	3	0	0	0	3	0	0		
1-4	8	5 3	3	0	5	3	5	3	0	5	2 3	0	0	5	0	5	0	0		
1-5	13	10 3	13	0	0	13	0	13	0	8	6 2	8	0	0	5	3	4	0		
区分2 心理的な安定																				
2-1	29	17 12	22	4	3	24	5	12	10	30	18 12	23	4	3	25	5	10	13		
2-2	23	21 2	21	1	1	21	2	16	5	22	18 4	18	3	1	17	5	12	5		
2-3	17	10 7	11	0	6	11	6	7	3	12	6 6	6	0	6	6	6	5	0		
区分3 人間関係の形成																				
3-1	24	18 6	20	4	0	17	7	11	5	31	24 7	27	4	0	24	7	15	7		
3-2	28	20 8	21	2	5	19	9	12	6	26	19 7	19	2	5	15	11	11	3		
3-3	38	24 14	28	4	6	30	8	15	14	35	24 11	27	2	6	23	12	12	10		
3-4	25	21 4	21	2	2	20	5	10	10	25	20 5	22	1	2	19	6	12	7		

時間以外における指導についてみると、区分1の各項目の指導を受ける児童生徒数は3名から22名であった。最も多かった指導項目が1-1「生活のリズムや生活習慣に関すること」であった。ついで1-5「健康状態の維持・改善に関すること」であった。男女の内訳は1-4「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」を除く全項目において女児よりも男児が多かった。時間における指導の結果と同様であった。校種では小学校(部)が多かった。学級別では情緒よりも知的に在籍する児童生徒において多かった。区分2の各項目の指導を受ける児童生徒数は12名から30名であった。最も多かった指導項目が2-1「情緒の安定に関すること」であった。ついで2-2「状況の理解と変化への対応に関すること」が多かった。男女の内訳は2-1と2-2において女児よりも男児が多かった。2-3「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること」は男女同数であった。2-2と2-3では情緒よりも知的に在籍する児童生徒において多かった。2-1では知的よりも情緒に在籍する児童生徒において多かった。区分3の各項目の指導を受ける児童生徒は25名から31名であった。最も多かった指導項目が3-3「自己の理解と行動の調整に関すること」であった。ついで3-1「他者との関わり基礎に関すること」であった。男女の内訳は全項目において女児よりも男児が多かった。また情緒よりも知的に在籍する児童生徒において多かった。

表7には、区分4から区分6における指導項目数の結果を時間における指導と時間以外における指導に分けて示した。時間における指導についてみると、区分4の各項目の指導を受ける児童生徒

数は3名から11名であった。最も多かった指導項目が4-5「認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関すること」であった。ついで4-3「感覚の補助及び代行手段の活用に関すること」であった。男女の内訳は区分4の全項目において女児よりも男児が多かった。校種では小学校(部)が多かった。学級別では4-1「保有する感覚の活用に関すること」、4-2「感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」、4-5は情緒よりも知的に在籍する児童生徒において多かった。4-3、4-4「感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること」は知的よりも情緒に在籍する児童生徒において多いことがわかった。区分5の各項目の指導を受ける児童生徒数は0名から12名であった。最も多かった指導項目が5-3「日常生活に必要な基本動作に関すること」であった。ついで5-1「姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること」が多かった。男女の内訳は区分5の全項目において女児よりも男児が多かった。校種では小学校(部)が多かった。5-2「姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること」、5-4「身体の移動能力に関すること」を除く全項目において情緒よりも知的に在籍する児童生徒において多かった。区分6の各項目の指導を受ける児童生徒は14名から27名であった。最も多かった指導項目が6-5「状況に応じたコミュニケーションに関すること」であった。ついで6-1「コミュニケーションの基礎的能力に関すること」であった。男女の内訳は区分6の全項目において女児よりも男児が多かった。6-4「コミュニケーション手段の選択と活用に関すること」を除く全項目において情緒よりも知的に在籍する児童生徒において多かった。

表7 区分4から区分6における各指導項目の結果

区分 略号	自立活動の時間における指導										自立活動の時間以外における指導									
	男女別		学校別			校種別		学級別		知的 情緒	男女別		学校別			校種別		学級別		知的 情緒
	全員	男	女	小 学	中 学	高 等 校	小中 特支 校(部)	校 校	知 的		男	女	小 学	中 学	高 等 校	小中 特支 校(部)	校 校	知 的		
																			n=90	
	n=90	n=59	n=31	n=65	n=15	n=10	n=70	n=20	n=36	n=30	n=90	n=59	n=31	n=65	n=15	n=10	n=70	n=20	n=36	n=30

区分4	環境の把握																			
4-1	5	5	0	5	0	0	2	3	1	0	4	3	1	4	0	0	1	3	0	1
4-2	4	4	0	4	0	0	4	0	3	1	2	2	0	2	0	0	2	0	1	1
4-3	8	6	2	8	0	0	6	2	1	4	3	2	1	3	0	0	1	2	0	1
4-4	3	2	1	3	0	0	3	0	1	2	5	4	1	3	2	0	0	5	0	0
4-5	11	6	5	11	0	0	11	0	9	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
区分5	身体の動き																			
5-1	10	6	4	10	0	0	6	4	6	0	10	5	5	8	2	0	3	7	2	0
5-2	9	5	4	7	2	0	3	6	0	2	6	3	3	4	2	0	2	4	1	1
5-3	12	7	5	12	0	0	8	4	7	1	10	7	3	9	1	0	4	6	4	0
5-4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5-5	7	6	1	7	0	0	7	0	6	1	4	4	0	4	0	0	2	2	1	1
区分6	コミュニケーション																			
6-1	24	17	7	21	3	0	17	7	11	6	22	17	5	21	1	0	17	5	12	5
6-2	14	10	4	13	1	0	10	4	7	3	20	16	4	19	1	0	16	4	10	5
6-3	14	10	4	12	2	0	9	5	6	3	21	17	4	19	2	0	16	5	11	4
6-4	14	10	4	11	3	0	11	3	5	6	16	13	3	16	0	0	13	3	12	1
6-5	27	18	9	20	2	5	18	9	10	7	36	25	11	28	3	5	25	11	14	9



時間以外における指導についてみると、区分4の各項目の指導を受ける児童生徒数は0名から5名であった。最も多かった指導項目が4-4「感覚を総合的に活用した周囲の状況についての把握と状況に応じた行動に関すること」であった。ついで4-1「保有する感覚の活用に関すること」であった。男女の内訳は区分4の全項目において女兒よりも男児が多かった。校種では小学校(部)が多かった。区分5の各項目の指導を受ける児童生徒数は0名から10名であった。最も多かった指導項目が5-1「姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること」と5-3「日常生活に必要な基本動作に関すること」であった。ついで5-2「姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関すること」が多かった。男女の内訳は5-3と5-5「作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること」において女兒よりも男児が多かった。5-1と5-2では男女同数であった。5-1と5-3は情緒よりも知的に在籍する児童生徒において多かったが、残る指導項目では同数だった。

区分6の各項目の指導を受ける児童生徒は16名から36名であった。最も多かった指導項目が6-5「状況に応じたコミュニケーションに関すること」であった。ついで6-1「コミュニケーションの基礎的能力に関すること」であった。男女の内訳は区分6の全項目において女兒よりも男児が多かった。区分6の全項目において情緒よりも知的に在籍する児童生徒において多かった。

(5)時間における指導と時間以外における指導における指導項目数の差

表8には、時間における指導の指導項目数から

時間以外における指導の指導項目数を減じて、差ごとに児童生徒の人数を度数分布で示した。全員では90名のうち、時間における指導と時間以外における指導の指導項目数が同じである±0の児童生徒数が28名で最も多かった。そして指導項目数の差が+1～+8の範囲にある児童生徒は36名であり、-1～-8の範囲にある児童生徒26名よりも多く、つまり全員の全体では時間における指導項目数の方が時間以外の指導項目数よりも多かった。+1～+8の中では児童生徒数は+1が最大の17名、+7が最小の1名で、+8の児童生徒はいなかった。-1～-8の中では児童生徒数は-2が最大の9名、-6と-8が最小の1名であった。全員では±0と+1の児童生徒数が全体の半分の45名を占めていた。

学校別にみると小学校(部)と中学校(部)では±0と+1を中心として、+7から-8に渡る広い範囲に児童生徒数が分布しているのに対して、高等部では±0の生徒が10名のみでそれ以外は0名であった。

学級・指導形態別でみると特別支援学級(合計)では67名のうち+1が最も多い17名で次に±0が16名であった。また+1～+8の範囲の児童生徒数が35名であるのに対して-1～-8は16名であり、時間における指導の指導項目数の方が多い傾向であった。特別支援学級の中で知的特学36名と情緒特学30名はそれぞれ±0と+1の児童生徒数が半分程度を占めており同様の傾向であった。通級による指導を受けている児童の生徒数は+3, -1, -3がそれぞれ1名ずつであった。特別支援学

表8 自立活動の時間における指導と自立活動の時間以外における指導の指導項目数の差に基づいた度数分布

項目数の関係	時間における指導の項目数 > 時間以外における指導の項目数								時間における =		時間における指導の項目数 < 時間以外における指導の項目数							
	+8	+7	+6	+5	+4	+3	+2	+1	±0		-1	-2	-3	-4	-5	-6	-7	-8
全員 n=90	0	1	2	5	3	4	4	17	28		6	9	2	0	3	1	4	1
学校別 n=90																		
小学校(部) n=65	0	1	2	5	3	4	3	10	14		5	9	2	0	1	1	4	1
中学校(部) n=15	0	0	0	0	0	0	1	7	4		1	0	0	0	2	0	0	0
高等部 n=10	0	0	0	0	0	0	0	0	10		0	0	0	0	0	0	0	0
学級・指導形態別																		
特学(合計) n=67	0	1	2	5	3	3	4	17	16		3	8	1	0	0	0	4	0
知的特学 n=36	0	1	2	4	1	0	2	9	10		0	3	0	0	0	0	4	0
情緒特学 n=30	0	0	0	1	2	3	2	8	6		2	5	1	0	0	0	0	0
特学(その他) n=1	0	0	0	0	0	0	0	0	0		1	0	0	0	0	0	0	0
通級 n=3	0	0	0	0	0	1	0	0	0		1	0	1	0	0	0	0	0
特支学校 n=20	0	0	0	0	0	0	0	0	12		2	1	0	0	3	1	0	1

項目数の差：自立活動における時間の指導項目数から自立活動の時間以外における指導項目数を減じた

級に対して特支学校の児童生徒20名は±0が最も多い12名であったが+1～+8の範囲にある児童生徒は0名であり、残る8名は-1～-8の範囲にのみ分布していた。

(6)時間における指導と時間以外における指導における指導項目のちがい

表9には、時間における指導と時間以外における指導の指導項目の違いに基づいて児童生徒数の度数分布を示した。全員では最も多かったのは「時〇以外」の23名、最も少なかったのは「時〇以外+時1」とその他の4名ずつであった。「全て同一」の児童生徒は20名、「全て異なる」の児童生徒も20名であった。「時〇以外」と「時〇以外+時1」の児童生徒は合わせて33名であるのに対して「時〇以外」と「時〇以外+時1」の児童生徒は13名であり、時間における指導の項目に時間以外における指導の項目が含まれる傾向にあった。

学校別にみると項目の関係に当てはまる児童生徒数の最多が小学校(部)では「全て異なる」の20名であったのに対して、中学校(部)では「時〇以外」の8名、高等部では「全て同一」の10名であり、小学校(部)、中学校(部)、高等部では傾向が異なっていた。また小学校(部)と中学校(部)ではさまざまな項目の関係に当てはまる児童生徒がいるのに対して高等部は「全て同一」以外に当てはまる生徒はいなかった。

学級・指導形態別にみると特別支援学級(合計)では67名のうち「時〇以外」が最多の23名、次に多いのが「全て異なる」の18名であったのに対

して、特支学校はそれらの項目の関係に当てはまる児童生徒はおらず、「全て同一」が最多の12名であり、傾向が異なっていた。特別支援学級の中では知的学級と情緒学級のいずれも「全て異なる」と「時〇以外」の児童生徒数が最多か次に多い点が共通していたが、「全て同一」が知的特学は7名であるのに対して情緒特学は1名と少ない点が異なっていた。通級による指導を受けている児童の生徒数は「全て異なる」が2名、「時〇以外」が1名であった。

#### 4 考察

表3の結果から調査対象児童生徒90名の一人当たりの平均指導項目数は、時間における指導及び時間以外における指導ともに約4項目であることが明らかになった。清水(2018)は、ある知的障害特支学校の教員を対象に自立活動に関する意識調査を行なった。その結果、児童生徒の個別の指導計画において位置づけられた自立活動の指導項目数は平均して4項目、最大が11項目、最小が1項目であったことを明らかにした。清水(2018)の調査時の自立活動は5区分22項目であったことに加え、本研究の調査対象の障害種は清水(2018)とは異なる可能性はあるが、本研究における一人当たりの平均項目数の結果は清水(2018)の結果とほぼ一致すると考えられる。本研究の最大(16)の結果は、清水(2018)の結果(11)よりも多かった。清水(2018)の調査対象は特支学校であった。そこで本研究の

表9 自立活動の時間における指導と自立活動の時間以外における指導の指導項目の違いに基づいた度数分布

項目の関係	全て同一	全て異なる	時〇以外	時〇以外+時1	時〇以外	時〇以外+時1	その他
全員 n=90	20	20	23	10	9	4	4
学校別 n=90							
小学校(部) n=65	6	20	15	10	8	2	4
中学校(部) n=15	4	0	8	0	1	2	0
高等部 n=10	10	0	0	0	0	0	0
学級・指導形態別							
特学(合計) n=67	8	18	23	10	4	0	4
知的特学 n=36	7	11	10	5	2	0	1
情緒特学 n=30	1	6	13	5	2	0	3
特学(その他) n=1	0	1	0	0	0	0	0
通級 n=3	0	2	0	0	1	0	0
特支学校 n=20	12	0	0	0	4	4	0

全て同一：「自立活動の時間における指導」の項目と「自立活動の時間以外における指導」の項目が全て同じ  
 全て異なる：「自立活動の時間における指導」の項目と「自立活動の時間以外における指導」の項目が全て異なる  
 時〇以外：「自立活動の時間における指導」の項目の中に「自立活動の時間以外における指導」の項目がすべて含まれる  
 時〇以外+時1：「自立活動の時間における指導」の項目にないものが「自立活動の時間以外における指導」に1項目あるが、  
 その他は全て「自立活動の時間における指導」の中に「自立活動の時間以外における指導」の項目が含まれる  
 時〇以外：「自立活動の時間における指導」の項目が自立活動の時間以外における指導の項目の中にすべて含まれる  
 時〇以外+時1：「自立活動の時間以外における指導」の項目にないものが「自立活動の時間における指導」に1項目あるが、  
 その他は全て「自立活動の時間における指導」の項目が「自立活動の時間以外における指導」の中に含まれる。  
 その他：上記の分類に当てはまらないもの

特支学校の平均指導項目数(表4)をみると、時間における指導では約5項目、時間以外における指導では約6項目であった。この結果は清水(2018)の結果よりも1から2項目多かった。知的特学の時間における平均指導項目数の結果についても清水(2018)の結果より1項目多かった。以上のことから、本研究から得られた結果は平均指導項目数において清水(2018)の結果とほぼ同じ、または1項目から2項目多かったと考えられる。

指導項目数の平均においては約4項目であったが、表5の指導項目数の度数分布は、時間における指導でも時間以外における指導においても項目数2及び1の頻度が最も多かったこと、対象児童生徒の約半数が項目数1から項目数3の範囲にあったことから、平均項目数の結果と合わせて考えると、指導項目数は概ね1から5の範囲にあったと考えるのが妥当だろう。

本研究の結果から得られた項目数1から5の結果について、その多寡について言及するのは早計である。自立活動における指導項目の選定は児童生徒の実態に応じて行われるのが本来だからである。ただし、知的障害のある児童生徒への自立活動については多くの課題点が指摘されている。例えば、富田(2022)は知的特支学校における自立活動を展望する中で、歴史的に他の障害種の実態を行う特支学校(盲・聾学校)に比べて知的障害特支学校(養護学校)の義務化が遅れたこと、知的障害教育では教科・領域を合わせた指導が行われてきたこと、を踏まえて知的障害特支学校の自立活動には独自の実態や課題があると指摘している。以上のことから指導項目数については、他の障害種との比較等とも合わせ今後とも議論の余地があると考えられる。

表5の結果から知的特学や知的障害のある児童生徒の教育を行う特支学校の児童生徒は、情緒特学やその他の特学や通級による指導を受けている児童生徒に比べて指導項目数の幅が広がった。この結果は時間における指導についても時間以外における指導についても同様であった。すなわち知的障害のある児童生徒では、自立活動の指導項目数が少ない者から多い者までいたことを表している。このことは知的障害のある児童生徒の実態の多様さによるものと考えられる。松田・是永(2020)は、知的特支学校における自立活動に関する現状と課題について検討し、校長への聞き取りから、障害の多様化への対応、軽度知的障害の子どもへの対応、高等部の生徒へのメンタルの課題を自立活動に取り組む際の課題として取り上げた。また山

下ら(2004)は、知的障害の特性による困難さが生活全般に渡ることにより、学校教育全般において指導が必要になると指摘している。このように知的障害のある児童生徒の自立活動の指導では、知的障害の特性や多様性をふまえた指導項目の選定が必要となるだろう。

表3と表4における区分毎の一人当たりの平均指導項目数は、全員を含めほとんどの内訳でみた場合においても区分3「人間関係の形成」及び区分6「コミュニケーション」が多いことが明らかとなった。特に平均値の結果が1をこえた区分では、おしなべて少なくとも1項目についてこの区分内の項目の指導が行われていると考えることができる。そこで表6および表7の各指導項目の結果に注目すると、区分3「人間関係の形成」の全ての指導項目が90人中20人以上と高頻度であった。男女別では男児において、学校別では小学校(部)において、校種別では小中学校において、学級別では知的特学において高頻度であった。この結果は、時間における指導も時間以外における指導においても同様であった。また、この傾向は区分6においても同様であった。清水(2018)の調査研究では五区分のうち、指導項目の割合が最も高いのが「コミュニケーション」の区分であったことを明らかにした。このことから本研究の結果は、清水(2018)と同様であると考えられる。加えて、平成20年の特別支援学校学習指導要領の改訂から追加された区分3の重要性を示唆すると考えられる。

平成20年の改訂特別支援学校学習指導要領解説自立活動編によれば、区分3「人間関係の形成」は、自他の理解を深め、対人関係を円滑にし、集団参加の基盤を培う観点から内容を示した、とされる。この改訂には、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導を充実するという背景があり、従前からの内容を整理したり新たな内容を示したりした、とされる。この新たな内容が、本研究の結果において高頻度であった3-1「他者とのかかわりの基礎に関すること」、3-2「他者の意図や感情の理解に関すること」、3-3「自己の理解と行動の調整に関すること」であった。

肥後・衛藤・天海(2021)は、平成29年の改訂特別支援学校学習指導要領解説自立活動編において示されている27項目の内容について解説する際の事例について分析し、「自立活動」の指導内容の選定と立案に際しどのような専門的知識、方法論が必要となるかを分析した。その結果、指導の柱として「基本的なコミュニケーションからより高次で多様なコミュニケーションの指導」、「適応行動の



形成と興奮制御スキルの形成」,「他者意図理解・自己理解による自己効力感の指導」の3つを抽出した。これら3つの柱はいずれも,本研究において高頻度の結果となった区分3と区分6に関連すると考えられる。このように,区分3と区分6の各指導項目は,知的障害のある児童生徒の自立活動の指導項目として重視されている項目であると言える。

表8の結果から対象児童生徒の約3分の1では,時間における指導項目数と時間以外における指導項目数が同じであった。さらに,時間以外における指導項目数よりも時間における指導項目数が多い児童生徒が約3分の1であった。表9とあわせてみると,時間における指導項目中に時間以外における指導項目が全て含まれる児童生徒数と,時間における指導項目にない項目が時間以外における指導項目に1項目ある児童生徒数があわせて約3分の1であった。このことから,児童生徒の教科や領域等の時間での指導場面を想定しながら,時間における指導項目の中から限定する,あるいは精選する形で指導項目が選定されていると考えられる。

一方,特支学校においてはこのような児童生徒はなかった。むしろ時間における指導の項目数よりも時間以外における指導の項目数が多い児童生徒が20名中8名いた。表9とあわせてみると,8名中4名では時間における指導の項目が時間以外における指導の項目に含まれていた。残る4名では,時間以外における指導項目にない項目が時間における指導項目に1項目だけあった。このように特支学校には,時間における指導から膨らませる形で時間以外における指導項目が選定された児童生徒がいた。そこでこれら児童生徒の属性情報を確認すると,彼ら/彼女らはすべて聴覚障害のある児童生徒を対象に教育を行う特別支援学校に在籍し,知的障害を併せ有する重複学級に在籍する児童生徒であった。聴覚障害のように感覚障害のある児童生徒では,知的障害のある児童生徒以上に自立活動の指導が教育活動全般にわたって行われる必要があるためと考えられる。

表9からは,時間における指導項目と時間以外における指導項目が全く異なる児童生徒が20名だったことが明らかになった。この20名全員が小学校(部)に所属し,特学在籍18名のうちの多くが(11名)が知的特学に在籍していたことが明らかになった。

このように指導項目が全く異なった背景には,上に述べた知的障害のある児童生徒の障害の実態の多様に加え,小学校(部)という発達段階の低

さから生じている可能性がある。個別指導を前提とした時間における指導と,集団への参加を前提とした時間以外における指導という異なる場面において見せる姿が異なるために指導項目が全く異なったりと考えられる。古川(2022)は,「自立活動の時間における指導」の計画が明確にならなければ,「自立活動の時間」の計画を具体化することが極めて困難であると考えられます。したがって,「自立活動の指導」の計画は,「自立活動の時間における指導」を中核にして作成される必要があります。」と述べている。この点からみれば,指導項目が全く異なるという結果には今後議論の余地がある。自立活動の指導計画の作成にあたり,時間における指導を中核に指導項目を選定するよう工夫する必要があると考えられる。

本研究によって対象数に限りはあるものの,知的障害のある児童生徒の自立活動の実態について明らかにすることができた。佐藤ら(2019)は知的障害教育における自立活動の課題について,「自立活動の学習指導要領における重要性の無理解」とともに「知的障害特別支援学校では領域・教科を合わせた指導の中で行われている場合が多いが,自立活動の内容が分析的に組み込まれている」と言い難い」とも指摘している。本研究の結果はこうした課題を解決する際の基礎的な情報として参考となるものと考えられる。

自立活動における指導計画の作成や指導の進め方にはいくつかの提案もなされている。例えば佐藤ら(2019)は,自立活動の内容六区分に沿った実態把握票を提案している。また,松元(2023)は三間表とよばれるツールを用いて指導計画を作成することを提案している。この三間表は今川(2000)によって提案されたもので三間(いつ,どこで,だれが)を明示し時間,空間,人間を設定して支援者が時間と場所を確認しやすく実際に活用しやすい利点がある(松元,2023)。この表を取り入れることで,個別の指導計画の活用が進み,他の教員との連携が図りやすくなり,具体的に指導しやすくなるという長所が期待できる(松元,2023),としている。

「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」(文部科学省,2022b)では,採用後10年以内に特別支援教育を複数年経験させることが提言された。そして実際にこの提言を実施する自治体が散見されるようになった。毎年のように新たに特別支援教育を担う先生が生じることが予想される。こうした背景をふまえて障害のある児童生徒の特別の教育課程を担保する自立活動の領域に関する理解を深め,指導を充実させるた



めの取り組みを今後とも追求する必要がある。

## 謝辞

本研究の調査研究にあたり、調査にご協力を頂いた調査協力校の校長はじめ関係の皆様に厚く御礼を申し上げます。また、調査にあたってくださいた大学院生にも重ねて御礼を申し上げます。

## 5 文献

- 古川勝也 2022 養護・訓練の創設と自立活動に至る歴史の変遷. 古川勝也・一木薫編著 自立活動の理念と実践 [改訂版]. ジアース教育新社.
- 肥後祥治・衛藤裕司・天海丈久 2021 発達障害・知的障害の自立活動を展開するために必要な知識と方法論とは何かー自立活動の「解説」の記載内容の分析ー. 九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 8(1), No. 8.
- 今川忠男 2000 発達障害児の新しい療育ーこどもと家族とその未来のためにー. 三輪書店.
- 松田弥花・是永かな子 2020 E 県立知的特別支援学校における自立活動に関する現状と課題. 高知大学学校教育研究, 第 2 号, pp. 115-123.
- 松元泰英 2023 知的障害児の自立活動における個別の指導計画に関する一考察. 鹿児島国際大学福祉社会学部児童相談センター年報, 第 37 号, pp. 47-57.
- 明官茂・渡邊健治・大井靖・梶井正紀 2023 知的障害教育における自立活動の指導の実態と課題. 明星大学紀要ー教育学部, 第 13 号, pp. 11-25.
- 文部科学省 1999 平成 11 年改訂盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領.

- 文部科学省 2008 平成 20 年改訂特別支援学校幼稚園教育要領・小学部・中学部学習指導要領.
- 文部科学省 2008 平成 20 年改訂特別支援学校幼稚園教育要領・小学部・中学部学習指導要領解説自立活動編.
- 文部科学省 2015 平成 27 年改正特別支援学校幼稚園教育要領・小学部・中学部学習指導要領.
- 文部科学省 2017 平成 29 年改訂特別支援学校幼稚園教育要領・小学部・中学部学習指導要領.
- 文部科学省 2017 平成 29 年改訂特別支援学校幼稚園教育要領・小学部・中学部学習指導要領解説自立活動編.
- 文部科学省 2022a 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 2022b 特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告. [https://www.mext.go.jp/content/20220331mxt\\_tokubetu01-000021707\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20220331mxt_tokubetu01-000021707_1.pdf) (最終閲覧 2024. 1. 24)
- 佐藤満雄・小幡史門・折久美・中市浩史・米澤佑樹・岡野広奈・高橋幸恵 2019 知的障害教育における自立活動の課題と解決の方策 : 個人内差を把握する「実態把握票」の作成及び活用を通して. 北翔大学北方圏学術情報センター年報, 11, pp. 131-138.
- 清水浩 2018 知的障害特別支援学校における自立活動の在り方に関する研究 : 教員への意識調査の内容を中心に. 白鷗大医学論集, 33(1), 79-99.
- 山下皓三・国立特別支援教育総合研究所 2004 21 世紀の特殊教育に対応した教育課程の望ましいあり方に関する基礎的研究.