

〔論文〕

「生きる力」をはぐくむ 「自立活動」に関する調査研究

— 肢体不自由と知的障害の比較から —

野口佳子
Yoshiko Noguchi

大阪総合保育大学大学院
児童保育研究科

要約：本稿は、個々の障害に応じた「自立活動」における個別の指導計画の内容及び「生きる力」についての取り組みについて特別支援学校教員に対して質問紙調査を行った結果を基に、自立と社会参加を目指した「自立活動」の在り方を明らかにしようとしたものである。肢体不自由と知的障害の自立活動についての調査結果を分析した結果、肢体不自由においては「健康の保持」、「環境の把握」、「身体の動き」、知的障害においては「人間関係の形成」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の区分が重要視されていた。自立活動の内容を選定するには、「主障害」、「学年」、「障害の程度」を総合的に判断して目標を設定することが重要である。指導内容の自由記述からは、肢体不自由の具体的な指導例は「健康の保持」、知的障害は「コミュニケーション」に集中していた。「人間関係の形成」を基本とした「やりとり」の指導は、指導を行う上でどの区分にも関係した。「生きる力」については、日常生活に必要な力、健康や体力、人とのコミュニケーションや「やりとり」する力が基礎になるととらえていることが明らかになった。「人間関係の形成」における他者である指導者と自己である主体者とのかかわり、関係性に関する指導内容が重要である。自立活動の実施形態については肢体不自由教育と比べて、知的障害教育においては、自立活動の設置、学校全体の活動の中でどのように位置づけられるか等の検討が必要である。

キーワード：特別支援教育、生きる力、自立活動、質問紙調査

I. 問題と目的

平成14(2002)年度から実施された学習指導要領により、「ゆとり」と「特色ある教育」が始まり、「子どもたちに学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせることはもとより、自ら学び自ら考える力などの『生きる力』をはぐくむ」こととして「生きる力」が提唱された。平成11年(1999)の学習指導要領改訂で、盲・聾・養護学校においては「養護・訓練」が「自立活動」に改められた(文部科学省, 2009b)。

平成21年(2009)の改訂では、特別支援学校の学習指導要領等は、①教育基本法改正等で明確になった教育理念を踏まえ「生きる力」を育成すること、②知識・技能習得と思考力・判断力・表現力等の育成バランスを重視すること、③道徳教育や体育などの充実により豊かな心や健やかな体を育成することの方針に基づき改定された。改定された内容は「社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化に対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支

援を充実する」ため、「ア障害の重度・重複化、多様化への対応、一人一人に応じた指導の充実、ウ自立と社会参加に向けた職業教育の充実、エ交流及び共同学習の推進」の観点からの改善が図られた。

自立活動の内容については、「健康の保持」「心理的安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」の5つの区分に「人間関係の形成」と「環境の把握」の「感覚の認知の特性に関すること」の項目が追加された。また、「個別の指導計画」については、実態把握、指導目標(ねらい)の設定、具体的内容の設定、評価などについての配慮事項が示され、各教科にわたる作成が規定された(文部科学省, 2009b)。

肢体不自由教育における「自立活動」の現状の課題においては、理学療法士(physical therapist)等の助言が専門性の向上につながっているとするものの、「活用については教師が活用する目的を意識し、医療と教育の相違や医療的アプローチを教育に転換する必要があること」を藤川・笠原(2013)が指摘している。また、「外部専門家からの助言をそのまま指導に取り入れてしまうこ

とへの危険性」をあげ、「主訴を明確にすること」、「外部専門家からの助言内容を授業者と一緒にどう理解して授業の中に取り込んでいくか」が重要であることを佐藤・藤井・武田（2015）が指摘している。

知的障害教育における「自立活動」の現状の課題については、知的障害特別支援学校以外の諸学校においては「養護・訓練以前からの指導内容をもちあわせている」が、知的障害特別支援学校においては、昭和46（1971）年度に新設された養護・訓練から、教育課程に位置づけられた学習領域として加わり、「新たな概念の構築が始まった」と金田・新谷（2000）が指摘している。知的障害特別支援学校においては、自立活動が主として個に対応する指導としているものの、学校全体や各教科の中での指導が主流を占めているという流れがあると考えられる。金田・新谷（2000）は、知的障害教育の特性を生かし、集団の中での個別指導を徹底させる方策「集団の中の個」に取り組む方向の発展が適切であると述べている。さらに、今井・生川（2013）、今井・生川（2014）は、自立活動に関する教師の意識調査の中で、「他の領域や教科との関連」について、自立活動専任がいない学校では、他の教員との共通理解や他の教科とを関連付けた指導が難しい現状を分析し、「教師が自立活動を理解し、専門性を高める必要がある」ことを指摘している。

大阪府教育センターで2005年において「知的障害教育における自立活動に関するアンケート調査」が実施され、「コミュニケーション」と「心理的な安定」の区分の指導内容の必要性が高いことが明らかになり、「知的障害教育における自立活動の指導に関する指導内容を盛り込んだ事例集」が作成されている。国立特別支援教育総合研究所では、教科と自立活動の充実にに関する研究が2014～2015年において進められ、2016年の報告を待つところである。

「生きる力」についての現状の問題点は、平成26年3月（文部科学省、2014b）の「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」（文部科学省）において、「生きる力」を構成する具体的な資質・能力の具体化やそれらと各教科等の教育目標・内容の関係についての分析が十分でないことが指摘されている。

「生きる力」の理念と必要性を理解できても、障害のある子どもたちにどのような内容を具体的に設定し、どのような教育活動で実施していくのかについてはまだ、不確かな部分が多い。また「生きる力」をはぐくむための基礎的な一つの指導領域と考えられる「自立活動」についても、専門性、指導体制等、課題が残されている。

さらに、個別の指導計画の作成には、アセスメントや

ケース会議を行い、個々の目標に照らして自立活動の内容を精選し、各項目の関連性を配慮して個別の指導計画が作成されなければならない。しかし、教育現場は、今まで自立活動の理念を熟知し個々に応じた課題を設定できる教員が次々に退職しているのが現状である。初任者においては、研修等にかかる時間が多く必要で、専門的技術を習得するまでには年月を要する。今までの実践の蓄積を次世代に伝えるためにも、自立活動の内容がどのような観点で現場の教員によって実践されているのかを分析することは必要なことであると考えられる。またその中で、新たに加えられた「人間関係の形成」に関する指導が、現場の実践の中でどのように位置づけられているのかを探りたい。

本研究の目的は平成21年（2009）の学習指導要領において指針とされた「生きる力」の育成について、特別支援学校での「生きる力」を特別支援学校の教員がどのようにとらえているのか、また自立活動の領域の中でどのような実践が行われているのかについて質問紙調査を通して明らかにすることである。「自立活動」において、「生きる力」をはぐくむために、どのような内容、項目が優先されて実践されているのか、障害の種別、程度、年齢等での差はあるのか、また、それがどのように校内で実施されているのかについて明らかにする。特に知的障害教育においては、「自立活動」は養護・訓練が新設されるまではなかった新しい領域であり、「自立活動」の実際を明らかにすることにより、「生きる力」を育てる自立活動の指導内容及び指導体制についての示唆を得ることを目的とする。

II. 方法

1. 調査手続き

大阪府の特別支援学校47校（肢体不自由13、知的障害20、聴覚4、視覚2、病弱2、知肢教育課程部1、高等支援5）、島根県の特別支援学校12校（肢体不自由2、知的障害6、聴覚2、視覚1、病弱1）の59校に質問紙を配布した。

各校において、幼、小、中、高等部に在籍するそれぞれの障害について重度あるいは中軽度の幼児児童生徒各1名を選び、担任あるいは対象の幼児児童生徒の指導担当者の先生方に記入をお願いした。学部の有無により各校2～8件の調査を依頼した。

大阪府については学校長宛の依頼文、調査の説明、調査への同意書と調査用紙を送付、協力で同意された場合、同封の封書によって回答済みの調査用紙と調査への同意書を大学宛て返送してもらった。島根県については県教

育委員会の同意を得、教育委員会より各校に調査用紙を配布、封書にて大学宛てに返送してもらった。

大阪府下の特別支援学校については、平成27年9月上旬に郵送、12月までに回収した。島根県下の特別支援学校については、平成27年11月中旬に郵送、12月末に回収した。

2. 調査票と回答方法

調査票の質問項目は、想定した児童生徒について、①自立活動の指導内容、②個別の指導計画の作成について、③主体的な活動をひきだすための工夫の実践例、④自立を図るために必要な「生きる力」についての4つの領域から作成した。

①の自立活動の指導内容の質問項目については、「特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編」の「自立活動」の解説を基に筆者が作成した。内容については表1に示した通りである。回答は、一人の子どもを想定し、自立活動の目標を達成するために必要な指導内容に該当する内容に○、特に重要な内容に◎の記入を依頼した。

②の個別の指導計画については、自立活動の時間の設定の有無、実施者、週当たり何時間か、個別の指導計画の作成者、実施方法などについての選択肢を作成した。回答は、該当する内容に「複数回答あり」でチェックの記入を依頼した。自立活動の時間については、週当たりの実施時間の記入を求めた。

③指導の必要性の高い（優先されると思われる）自立活動の区分について、大阪府教育センター（2005）で行われた調査にならい、「健康の保持」「心理的な安定」「人間関係の形成」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニ

ケーション」の6区分の中から指導の必要性の高いと思われる順に1から6の順位をつけてもらった。また、特に1の区分（必要性が高い）をつけられた区分の指導内容について、子どもの主体的な活動を引き出すためにどのような工夫をされたかを記述することを依頼した。

④「生きる力」については、特別支援学校教育目標にある「自立を図るために知識、技能、態度」について、自立活動の内容から想定される内容を考えて、知識については「一般教養」、「社会的ルール」、「対人関係」、技能については「基本的な生活スキル」、「コミュニケーション」、「作業技術」、態度については「協調性」、「柔軟性」、「向上心」の選択肢から重要と考えるものにチェックを依頼した。また、知識、技能、態度の各項目に「その他」の自由記述の欄を設けた。また、「生きる力」については、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改訂について」（文部科学省、2008）に述べられている「生きる力」の理念を基に「自己判断力」「行動力」「学ぶ力」「考える力」「協調性」「思いやる心」「感動する心」「問題解決力」「健康」「体力」「その他」の11個の選択肢を挙げ、必要性の高い順に順位をつけることを依頼した。「その他」には自由記述の欄を設けた。

⑤主障害（知的障害《自閉症、ダウン症、その他》、肢体不自由、聴覚障害、病弱・身体虚弱、その他にチェック）、併せ有している障害（知的障害、《自閉症、ダウン症、その他》にチェック）、障害の程度（軽度、中度、重度、療育手帳の判定の有無にチェック）、学部（幼稚部、小学部、中学部、高等部にチェック）、学年、性別の記入欄を設けた。

表1 自立活動の指導内容についての質問項目

区分	自立活動の項目	指導内容
健康の保持	1. 生活のリズムや生活習慣の形成に関する事	A. 覚醒と睡眠のリズムの確立
		B. 生活リズムの確立
		C. 体温調節
		D. 食事の自立
		E. 排泄の自立
		F. 衣服の調節
		G. みだしなみ
		H. 手洗い清潔の保持
	2. 病気の状態の理解と生活管理に関する事	A. 病気事故等による神経、筋、骨、皮膚等の身体各部の状況の理解と適切な保護
		B. 進行の防止に必要な生活様式の理解
		C. 生活の自己管理
	3. 身体各部の状態の理解と養護に関する事	A. 身体各部の状況の理解と適切な保護
		B. 病気の進行の予防
	4. 健康状態の維持・改善に関する事	A. 運動量の継続
		B. 体力の維持
		C. 健康の自己管理

「生きる力」をはぐくむ「自立活動」に関する調査研究

心理的な安定	1. 情緒の安定に関すること	A. 安定した情緒の維持
	2. 状況の理解と変化への対応に関すること	A. 場所や場面の状況を理解する
		B. 心理的抵抗を軽減する
C. 変化する状況を理解する		
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	A. 変化する状況に適切に対応する	
	B. 自分自身の障害の状態を理解する意欲	
	C. 積極的に障害による学習上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上	
人間関係の形成	1. 他者とのかかわりの基礎に関すること	A. 人に対する基本的信頼感
		B. 他者からの働き掛けを受け止める態度
		C. 他者からの働き掛けに応ずる態度
	2. 他者の意図や感情の理解に関すること	A. 他者の意図を理解すること
		B. 他者の感情を理解すること
		C. 他者を理解して場に応じた適切な行動をとること
	3. 自己の理解と行動の調整に関すること	A. 自分の得意なことや不得意なことを知る
		B. 自分の行動の特徴等を理解する
		C. 自己を理解して集団の中で状況に応じた行動ができる
	4. 集団への参加の基礎に関すること	A. 集団の雰囲気に合わせて
		B. 集団に参加するための手順を理解する
		C. 集団に参加するための決まりを理解する
環境の把握	1. 保有する感覚の活用に関すること	A. 視覚、聴覚、触覚などの感覚の活用
	2. 感覚や認知の特性への対応に関すること	A. 認知の特性を生かす
		B. 自分にとってくる情報の適切な処理
		C. 感覚の過敏さや認知などの特性に適切に対応できるようにすること
	3. 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること	A. 各種の補助機器を活用できること（保有する感覚器官を用いて状況を把握しやすくする）
		4. 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関すること
B. 感覚器官やその補助及び代行手段を総合的に活用して、環境の状況を把握すること		
C. 感覚器官やその補助及び代行手段を総合的に活用して、適切な判断や行動ができること		
5. 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること	A. ものの機能や属性、形、色、音が変化する様子の概念形成を図る	
B. 空間・時間の概念の形成を図る		
C. 概念を認知や行動の手掛かりとして活用できる		
身体の動き	1. 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること	A. 日常生活に必要な動作の基本になる姿勢保持
		B. 上肢・下肢の運動・動作の改善及び習得
		C. 関節の拘縮や変形の予防
		D. 筋力の維持・強化を図ること
	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	A. 補助用具等の補助的手段の活用
	3. 日常生活に必要な基本動作に関すること	A. 身辺処理の基本動作の確立（食事、排泄、衣服の着脱、洗面、入浴）
		B. 書字、描画等の学習のための動作の確立
	4. 身体の移動能力に関すること	A. 日常生活に必要な移動能力の向上
	5. 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること	A. 作業に必要な基本動作
		B. 巧緻性や持続性の向上
C. 作業を円滑に遂行する能力		
コミュニケーション	1. コミュニケーションの基礎的能力に関すること	A. 意思のやりとり（表情や身振り、各種の機器）
		B. コミュニケーションに必要な基礎的能力
	2. 言語の受容と表出に関すること	A. 相手の意思を受け止める（話し言葉や各種の文字・記号等）
		B. 自分の考えを伝える
	3. 言語の形成と活用に関すること	A. 言語の概念形成（コミュニケーションを通して、事物や事象、自己の行動に対応）
4. コミュニケーション手段の選択と活用に関すること	A. コミュニケーション手段を適切に選択・活用すること（話し言葉、各種文字・記号、機器等）	
	B. コミュニケーションが円滑にできる	
5. 状況に応じたコミュニケーションに関すること	A. 相手や場の状況に応じる	
	B. 主体的にコミュニケーションの展開ができるようにすること	
	C. 伝えようとする側、受け取る側の人間関係	

注) 各項目に「その他」、「該当なし」の項目が加わる。

3. 倫理的配慮

調査の説明の文書を質問紙に添え、質問紙無記名で、記入対象者となる生徒について個人が特定されるものではないこと、回答いただいた情報については流出しないように配慮、保管し、研究以外に使用しないこと、各質問項目への回答は任意であることを伝えた。質問紙内容、実施要項については、大阪総合保育大学研究倫理委員会の許可を得た。大阪府については各特別支援学校校長から、鳥根県については県教育委員会特別支援教育課課長から同意書を得た。

4. 分析方法

本研究では、大阪府、鳥根県という文化的、地理的に異なる2つの地域の特別支援学校を一緒にして統計処理したが、今後2つの地域に差があるのかについて検討し、本稿の結果を深めていくことが必要である。また、本データの結果が必ずしも特別支援学校全体を表わしたものと断定できないことを注釈しておきたい。

(1) 量的分析

①の自立活動の指導内容の項目毎(表1)に、回答を「特に重要◎」(以下、「特に必要」と記す)を2、「該当○」(以下、「必要」と記す)を1、「該当のない項目」(以下「必要なし」と記す)を0で入力し、項目毎に各回答の出現頻度と出現率を算出した。出現率は障害別では障害毎の総人数で除し、学部別では、知的障害、肢体不自由別に各学部別の総人数で除し、障害の程度では知的障害、肢体不自由別に軽度・中度と重度の2分類で各障害別の総人数で除して出現率を算出した。その後、Harbermanの残差分析を行った。

②個別の指導計画の作成者、実施方法などについての分析は、各項目に設定された選択肢を選んだ場合に1、選択しなかった場合に0とし、各項目の選択、非選択の出現頻度を算出した。個別の指導計画についての時間については、週当たりの実施時間の合計時間と平均値を算出した。

③指導の必要性の高い(優先されると思われる)自立活動の区分については、大阪府教育センター(2005)で行われた調査と同様の分析方法で、必要性が高いと思われる順に1から6の番号をつけてもらい、1位を6点、2位を5点、3位を4点、4位を3点、5位を2点、6位を1点にし、選択人数をかけて順位合計得点を算出した。また、第1位(1)をつけられた項目については頻度を算出した。

④「生きる力」についても同様に必要性が高いと思われる順に1から順位をつけてもらい、1を10点、2を

9点、3を8点、4を7点、5を6点、6を5点、7を4点、8を3点、9を2点、10を1点にし、選択人数をかけて順位合計得点を算出した。第1位をつけられた項目については頻度を算出した。自立を図るための知識、技能、態度については、複数回答ありで、チェックしてもらい出現頻度と出現率を算出し、①と同様の統計処理を行った。

①から④の統計処理は統計解析ソフトSPSS Version21及びエクセルを用いて行った。

(2) 自由記述の分析

③の「子どもの主体的な活動を引き出すための工夫」の自由記述の分析については、知的障害、肢体不自由について、特に優先され必要性の高いとされた自立活動の区分に関する指導内容の記述について次に述べる視点から整理し、主障害との関連を分析した。その視点とは、自立活動の指導に当たって、自立活動の内容からそれぞれに必要な項目を選定し、それらを相互に関連付け、具体的に指導内容を設定する際の配慮事項の項目である。それは、「主体的に取り組む指導内容」、「改善・克服の意欲を喚起する指導内容」、「遅れている側面を補う指導内容」、「自ら環境を整える指導内容」の工夫と「自らが自分の障害を受け止め改善しようとする意欲を持つ自己評価」(文部科学省,2009)の工夫である。このカテゴリー別に、対象児毎に記載された内容を分類し、類似の記述内容をまとめ、その件数をカウントした。

Ⅲ. 結果

1. 回答者数について

大阪府の特別支援学校47校中18校(肢体不自由7、知的障害9、聴覚1、視覚0、知肢教育部門設置校1、高等支援0)から回収され、回収率は38.3%であった。鳥根県の特別支援学校12校中11校(肢体不自由2、知的障害5、聴覚2、視覚1、病弱1)から回収され、回収率は91.6%であった。質問紙は合計258部配布し、142部回収された。

本研究の分析対象人数の内訳を表2に示した。回答人数が少なかった聴覚障害、視覚障害、病弱・虚弱、その他(知的障害のない発達障害)は統計分析には含めず、検討の参考にし、知的障害(74名)、肢体不自由(50名)を対象として比較分析した。併せ持った障害として、主たる障害が知的障害と記述された自閉症(25名)、ダウン症(10名)、その他(4名)の障害は知的障害として集計した。

表2 主障害別人数

	知的障害	肢体不自由
大阪府	51	36
島根県	23	14
合計	74	50

2. 自立活動の指導内容についての量的分析

(1) 主障害（肢体不自由、知的障害）による比較

表1に示した自立活動の指導内容について、知的障害と肢体不自由で「特に必要」、「必要」、「必要なし（◎、○をつけなかった）」（必要度）の頻度を算出し、 x^2 検定し、知的障害と肢体不自由で必要度の違いの頻度の分布に有意差があった項目を表3に示した。なお、「必要なし」は掲載していない。 x^2 検定で有意な項目は残差分析を行い、肢体不自由と知的障害を比べて出現率が有意に高かった数値をゴチック体で示した。

肢体不自由で知的障害より有意に出現率が高かった指導内容は、「健康の保持」の区分では「1. 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」のA. 覚醒と睡眠のリズムの確立、C. 体温調節と「2. 病気の状態の理解と生活管理に関すること」のB. 進行の予防に必要な生活様式の理解と「3. 身体各部の状態の理解と養護に関すること」のB. 病気の進行の予防、であった。「環境の把握」の区分では、「1. 保有する感覚の活用に関すること」のA. 視覚、聴覚、触覚などの感覚の活用であった。「身体の動き」の区分では、「1. 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること」のB. 上肢・下肢の運動・動作の改善及び習得、C. 関節の拘縮や変形の予防と「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」のA. 補助用具等の補助的手段の活用であった。

知的障害で肢体不自由より有意に出現率が高かった指導内容は、「人間関係の形成」の区分では、「3. 自己の理解と行動の調整に関すること」のC. 自己を理解して集団の中で状況に応じた行動ができると「4. 集団への参加の基礎に関すること」のB. 集団に参加するための手順を理解する、であった。「身体の動き」の区分では、「5. 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること」のA. 作業に必要な基本動作、B. 巧緻性や持続性の向上であった。「コミュニケーション」の区分では、「2. 言語の受容と表出に関すること」のA. 相手の意思を受け止める（話し言葉や各種の文字・記号等）、B. 自分の考えを伝えると「3. 言語の形成と活用に関すること」のA. 言語の概念形成（コミュニケーションを通して、事物や現象、自己の行動などに対応）と「5. 状況に応じたコミュニケーションに関すること」のA. 相手や場の状況に応じるであった。

(2) 学部別による比較

肢体不自由、知的障害の学部別人数を表4に示した。幼稚部の回答はなかった。知的障害、肢体不自由別に各学部の自立活動の指導内容の「特に必要」、「必要」、「必要なし」（必要度）の頻度を算出し、 x^2 検定した結果、有意差があった指導内容について、肢体不自由については表5に、知的障害については表6に示した。なお、「必要なし」は掲載していない。 x^2 検定で有意な項目は残差分析を行い、肢体不自由、知的障害別に小学部、中学部、高等部を比べて有意に出現率が高かった数値をゴチック

表3 肢体不自由、知的障害の指導内容の項目の出現頻度で有意な差があった項目

区分	自立活動各項目の指導内容	肢体不自由		知的障害		x^2 値	有意水準
		必要	特に必要	必要	特に必要		
健康の保持	1 A 覚醒・睡眠リズム	10(20.0)	8(16.0)*	12(17.4)	2(2.9)	7.007	*
	1 C 体温調節	15(30.0)**	4(8.0)*	4(5.8)	0(0.0)	19.883	**
	2 B 生活様式の理解	6(12.2)	7(14.3)**	4(6.0)	1(1.5)	9.227	*
	3 B 進行の予防	12(24.5)*	11(22.4)**	6(9.0)	3(4.5)	16.363	**
人間関係の形成	3 C 自己理解と行動調整	9(18.8)	6(12.5)	13(19.4)	22(32.8)*	6.936	*
	4 B 集団参加の手順	4(8.2)	1(2.0)	16(23.5)*	4(5.9)	6.253	*
環境の把握	1 A 感覚の活用	18(36.0)*	19(38.0)	12(18.2)	16(24.2)	11.728	**
身体の動き	1 B 上肢・下肢の動作改善	22(44.0)**	10(20.0)	11(16.7)	6(9.1)	17.129	**
	1 C 拘縮・変形の予防	23(46.0)**	17(34.0)**	3(4.5)	1(1.5)	66.215	**
	2 A 補助用具の活用	19(39.6)**	6(12.5)	5(7.7)	3(4.6)	21.547	**
	5 A 基本的作業動作	6(12.5)	9(18.8)	24(36.4)**	12(18.2)	8.747	*
	5 B 巧緻性・持続性の向上	9(18.8)	5(10.4)	23(34.8)	17(25.8)*	11.174	**
コミュニケーション	2 A 言語の受容	20(40.8)	4(8.2)	31(45.6)	16(23.5)*	7.020	*
	2 B 言語の表出	8(16.3)	13(26.5)	22(32.4)*	27(39.7)	10.344	**
	3 A 言語概念形成と活用	8(16.7)	10(20.8)	28(41.2)**	16(23.5)	10.012	**
	5 A 相手や場の状況に応じる	9(18.8)	5(10.4)	20(29.4)	17(25.0)*	7.635	*

* $p < .05$, ** $p < .01$

注) ゴチックは残差分析で有意に高い項目

体で示した。

肢体不自由の各学部で有意に出現率の高かった指導内容では、小学部、高等部において「健康の保持」の区分で「3. 身体各部の状態の理解と養護に関すること」のB. 病気の進行の予防である。

知的障害の各学部で有意に出現率の高かった指導内容は、小学部においては、「健康の保持」の区分では、「1. 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」のD. 食事の自立であった。「環境の把握」の区分では「1. 保有する感覚の活用に関すること」のA. 視覚、聴覚、触覚などの感覚の活用と「5. 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること」のA. ものの機能や属性、形、色、音が変化する様子の概念形成を図るであった。「身体の動き」の区分では、「1. 姿勢と運動・動作の基本的技能に関すること」のA. 日常生活に必要な動作の基本となる姿勢保持と「3. 日常生活に必要な基本動作に関すること」のA. 身辺処理の基本動作の確立（食事、排泄、衣服の着脱、洗面、入浴）と「4. 身体の移動能力に関すること」のA. 日常生活に必要な移動能力の向上であった。中学部においては、「人間関係の形成」の区分では、

「1. 他者とのかかわりの基礎に関すること」のC. 他者からの働き掛けに応ずる態度であった。高等部においては、「健康の保持」の区分では、「2. 病気の状態の理解と生活管理に関すること」のA. 病気事故等による神経、筋、骨、皮膚等の身体各部の状況の理解と適切な保護と「4. 健康状態の維持・改善に関すること」のC. 健康の自己管理であった。「心理的な安定」の区分では、「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」のC. 積極的に障害による生活上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上であった。「人間関係の形成」の区分では、「2. 他者の意図や感情の理解に関すること」のC. 他者を理解して場に応じた行動をとると「3. 自己の理解と行動の調整に関すること」のC. 自己を理解して集団の中で状況に応じた行動ができるであった。「環境の把握」の区分では、「2. 感覚や認知の特性への対応に関すること」のA. 認知の特性を生かす、「身体の動き」の区分では、「5. 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること」のC. 作業を円滑に遂行する能力であった。

表4 各学部別の対象者数

	幼稚部	小学部	中学部	高等部	合計
肢体不自由	0	20	15	15	50
知的障害	0	28	23	23	74
合計	0	48	38	38	124

表5 肢体不自由の各学部の出現頻度で有意な差のあった指導内容

() %

区分	自立活動各項目の指導内容	小学部		中学部		高等部		x ² 値	有意水準
		必要	特に必要	必要	特に必要	必要	特に必要		
健康の保持	3B 進行の予防	8(40.0)*	0(0.0)	3(21.4)	5(35.7)	1(6.7)	6(40.0)*	12.066	*

*p<.05

注) ゴチックは残差分析で有意に高い項目

表6 知的障害の各学部の出現頻度で有意な差のあった指導内容

() %

区分	自立活動各項目の指導内容	小学部		中学部		高等部		x ² 値	有意水準
		必要	特に必要	必要	特に必要	必要	特に必要		
健康の保持	1D 食事の自立	11(42.3)*	7(26.9)**	5(22.7)	0(0.0)	2(9.5)	1(4.8)	20.378	**
	2A 病気の理解	0(0.0)	1(3.8)	0(0.0)	3(14.3)	4(20.0)**	1(5.0)	11.915	*
	4C 健康の自己管理	1(3.8)	2(7.7)	0(0.0)	0(0.0)	5(23.8)**	4(19.0)*	15.226	**
心理的な安定	3C 生活上への意欲の向上	3(11.5)	2(7.7)	1(4.8)	2(9.5)	4(21.1)	8(42.1)**	14.789	**
人間関係の形成	1C 働き掛けに応ずる態度	10(38.5)	4(15.4)	6(28.6)	12(57.1)**	8(40.0)	5(25.0)	10.919	*
	2C 他者理解と適切な行動	1(3.8)	5(19.2)	3(14.3)	8(38.1)	11(52.4)**	6(28.6)	22.539	**
	3C 自己理解と行動調整	3(11.5)	4(15.4)	4(18.2)	8(36.4)	6(31.6)	10(52.6)*	14.640	**
環境の把握	1A 感覚の活用	5(19.2)	11(42.3)**	1(5.0)	2(10.0)	6(30.0)	3(15.0)	13.627	**
	2A 認知の特性の活用	2(8.0)	2(8.0)	1(4.8)	2(9.5)	8(40.0)**	1(5.0)	11.369	*
	5A ものの概念形成	6(24.0)	8(32.0)**	4(19.0)	3(14.3)	2(10.0)	0(0.0)	11.761	*
身体の動き	1A 姿勢保持	8(30.0)	13(50.0)**	6(30.8)	3(15.0)	6(30.0)	2(10.0)	13.718	**
	3A 身辺処理の基本動作	5(19.2)	16(61.5)*	2(10.0)	10(50.0)	7(33.3)	3(14.3)	12.718	*
	4A 移動能力	6(23.1)	10(38.5)**	2(10.5)	2(10.5)	3(15.0)	2(10.0)	10.623	*
	5C 円滑な作業能力	6(23.1)	0(0.0)	2(10.0)	4(20.0)	8(40.0)*	2(10.0)	10.013	*

*p<.05, **p<.01

注) ゴチックは残差分析で有意に高い項目

(3) 障害程度別の分析

障害程度別の対象者数を表7に示した。障害別に各指導内容について、「特に必要」、「必要」、「必要なし(◎、○をつけなかった)」(必要度)の頻度を算出し x^2 検定し、肢体不自由で障害の程度により出現頻度の分布で有意な差があった指導内容を表8に、知的障害については表9に示した。 x^2 検定で有意な項目は残差分析を行い、肢体不自由、知的障害別に軽・中重度と重度を比べて有意に出現率が高かった数値をゴチック体で示した。

肢体不自由で障害程度別で頻度で有意な差があった指導内容は、重度では、「健康の保持」の区分では、「1. 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」のA. 覚醒と睡眠のリズムの確立、C. 体温の調節であった。「環境の把握」の区分では、「1. 保有する感覚の活用に関すること」のA. 視覚、聴覚、触覚などの感覚の活用であった。「コミュニケーション」の区分では、「1. コミュニケーションの基礎的能力に関すること」のA. 意思のや

りとり(表情や身振り、各種の機器)であった。

中軽度では、「健康の保持」の区分では、「1. 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」のF. 衣服の調節、G. みだしなみ、H. 手洗い清潔の保持と「2. 病気の状態の理解と生活管理に関すること」のC. 生活の自己管理であった。「心理的な安定」の区分では、「2. 状況の理解と変化への対応に関すること」のD. 変化する状況に適切に対応すると「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」のB. 積極的に障害による学習上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上、C. 積極的に障害による生活上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上であった。「人間関係の形成」の区分では、「2. 他者の意図や感情の理解に関すること」のB. 他者の感情を理解すること、「3. 自己の理解と行動の調整に関すること」のC. 自己を理解して集団の中で状況に応じた行動ができると「4. 集団への参加の基礎に関すること」のC. 集団に参加する

表7 障害程度別の対象者数

程度内訳	重度	中軽度	合計
肢体不自由	31	15	46
知的障害	40	30	70
合計	71	45	116

表8 肢体不自由で障害の程度により出現頻度で有意な差があった指導内容

区分	自立活動各項目の指導内容	重度		中軽度		x^2 値	有意水準
		必要	特に必要	必要	特に必要		
健康の保持	1A 覚醒・睡眠リズム	9(29.0)	8(25.8)*	1(6.7)	0(0.0)	10.051	**
	1C 体温の調整	15(48.4)**	3(9.7)	0(0.0)	0(0.0)	14.309	**
	1F 衣服の調節	1(3.2)	1(3.2)	4(26.7)*	0(0.0)	6.069	*
	1G みだしなみ	0(0.0)	0(0.0)	6(40.0)**	3(20.0)**	23.124	**
	1H 手洗い清潔の保持	3(9.7)	0(0.0)	6(40.0)*	2(13.3)*	11.416	**
	2C 生活の自己管理	1(3.2)	0(0.0)	3(21.4)*	5(35.7)**	18.171	**
心理的な安定	2D 変化する状況への適切な対応	6(19.4)	1(3.2)	3(20.0)	8(53.3)**	17.252	**
	3B 学習上の意欲の向上	4(13.8)	0(0.0)	3(20.0)	3(20.0)*	6.918	*
	3C 生活上の意欲の向上	3(10.3)	5(17.2)	7(46.7)**	2(13.3)	7.526	*
人間関係の形成	2B 他者の感情理解	4(12.9)	2(6.5)	4(28.6)	4(28.6)*	6.870	*
	3C 自己理解と行動調整	6(20.0)	1(3.3)	2(14.3)	5(35.7)**	8.507	*
	4C 集団参加の決まり	3(10.0)	1(3.3)	2(13.3)	5(33.3)**	8.321	*
環境の把握	1A 感覚の活用	8(25.8)	19(61.3)**	7(46.7)	0(0.0)	16.877	**
	5A ものの概念形成	3(9.7)	6(19.4)	7(46.7)**	0(0.0)	9.747	**
	5C 概念の活用	4(12.9)	0(0.0)	3(20.0)	5(33.3)**	12.903	**
身体の動き	4A 移動能力	3(10.3)	5(17.2)	5(33.3)	8(53.3)*	13.834	**
	5C 円滑な作業能力	1(3.4)	0(0.0)	4(26.7)*	3(20.0)*	12.747	**
コミュニケーション	1A 意思のやりとり	7(22.6)	19(61.3)**	4(26.7)	3(20.0)	8.625	*
	2A 言語の受容	8(25.8)	4(12.9)	9(64.3)*	0(0.0)	6.769	*
	2B 言語の表出	6(19.4)	4(12.9)	1(7.1)	9(64.3)**	12.402	**
	3A 言語の概念形成と活用	4(13.3)	4(13.3)	3(21.4)	6(42.9)*	6.256	*
	4A 手段の選択・活用	7(24.1)	2(6.9)	3(21.4)	6(42.9)**	8.388	*
	4B 円滑なコミュニケーション	2(6.9)	1(3.4)	7(50.0)**	2(14.3)	13.781	**
	5A 相手や場の状況に応じる	6(20.7)	0(0.0)	2(13.3)	5(33.3)**	10.908	**
	5B 主体的な展開	2(6.9)	2(6.9)	8(53.3)**	1(6.7)	12.377	**

* $p < .05$, ** $p < .01$

注) ゴチックは残差分析で有意に高い項目

ための決まりを理解する、であった。「環境の把握」の区分では、「5. 認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること」のA. ものの機能や属性、形、色、音が変化する様子の概念形成を図る、C. 概念を認知や行動の手掛かりとして活用できる、であった。「身体の動き」の区分では、「4. 身体の移動能力に関すること」のA. 日常生活に必要な移動能力の向上と「5. 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること」のC. 作業を円滑に遂行する能力であった。「コミュニケーション」の区分では、「2. 言語の受容と表出に関すること」のA. 相手の意思を受け止める（話し言葉や各種文字・記号等）B. 自分の考えを伝えると「3. 言語の形成と活用に関すること」のA. 言語の概念形成（コミュニケーションを通して物事や事象、自己の行動などに対応）と「4. コミュニケーション手段の選択と活用に関すること」のA. コミュニケーション手段を適切に選択・活用すること（話し言葉、各種文字、記号、機器等）、B. コミュニケーションが円滑にできることと「5. 状況に応じたコミュニケーションに関すること」のA. 相手や場の状況に応じるとB. 主体的にコミュニケーションの展開ができるようにすることであった。

知的障害で、程度別で有意な差があった指導内容は、重度では、「健康の保持」の区分では「1. 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること」のA. 覚醒と睡眠のリズムの確立、D. 食事の自立、E. 排泄の自立である。「人間関係の形成」の区分では、「2. 他者の意図や感情の理解に関すること」のA. 他者の意図を理解することである。「環境の把握」の区分では、「5. 認知や行動の手掛かりになる概念の形成に関すること」のA. ものの機能

や属性、形、色、音が変化する様子の概念形成を図るである。「身体の動き」の区分では、「5. 作業に必要な動作と円滑な遂行に関すること」のA. 作業に必要な基本動作である。「コミュニケーション」の区分では、「1. コミュニケーションの基礎能力に関すること」のA. 意思のやりとり（表情や身振り、各種の機器）と「4. コミュニケーション手段の選択と活用に関すること」のA. コミュニケーション手段を適切に選択・活用すること（話し言葉、各種文字、記号、機器等）である。障害の中軽度において有意な差があった指導内容は、「健康の保持」の区分では、「2. 病気の状況の理解と生活管理に関すること」のC. 生活の自己管理である。「心理的な安定」の区分では、「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」のB. 積極的に障害による学習上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上である。「人間関係の形成」の区分では、「3. 自己の理解と行動の調整に関すること」のB. 自分の行動の特徴等を理解すること、C. 自己を理解して集団の中で状況に応じた行動ができると「4. 集団への参加の基礎に関すること」のB. 集団に参加するための手順を理解することである。「コミュニケーション」の区分では、「1. コミュニケーションの各基礎能力に関すること」のB. コミュニケーションに必要な基礎的能力と「5. 状況に応じたコミュニケーションに関すること」のA. 相手の状況に応じるであった。

3. 主障害別に必要性が高いと思われる自立活動の区分

自立活動の6区分で肢体不自由で特に優先して必要性が高い区分の1位につけられた項目を表10に示した。肢

表9 知的障害で障害の程度により出現頻度の分布で有意な差があった指導内容 () %

区分	自立活動各項目の指導内容	重度		中軽度		x ² 値	有意水準
		必要	特に必要	必要	特に必要		
健康の保持	1 A 覚醒・睡眠リズム	11(28.2)*	1(2.6)	1(3.7)	1(3.7)	6.441	*
	1 D 食事の自立	15(38.5)*	6(15.4)	3(11.1)	2(7.4)	8.499	*
	1 E 排泄の自立	10(25.6)	11(28.2)*	4(14.8)	1(3.7)	9.435	**
	2 C 生活の自己管理	2(5.3)	3(7.9)	7(26.9)*	4(15.4)	7.691	*
心理的な安定	3 B 学習上の意欲の向上	1(2.7)	0(0.0)	6(23.1)*	2(7.7)	9.954	**
人間関係の形成	2 A 他者の意図の理解	19(50.0)**	10(26.3)	5(18.5)	7(25.9)	8.580	*
	3 B 自分の行動の特徴理解	2(5.4)	1(2.7)	8(29.6)**	1(3.7)	7.135	*
	3 C 自己理解と行動調整	7(18.9)	7(18.9)	4(14.8)	15(55.6)**	9.659	**
	4 B 集団参加の手順	8(21.1)	0(0.0)	8(29.6)	4(14.8)*	7.349	*
環境の把握	5 A ものの概念形成	11(28.9)*	9(23.7)	1(4.0)	2(8.0)	10.973	**
身体の動き	5 A 作業の基本動作	19(51.4)**	8(21.6)	4(15.4)	3(11.5)	13.334	**
コミュニケーション	1 A 意思のやりとり	12(32.4)	21(56.8)**	8(30.8)	5(19.2)	13.914	**
	1 B 基礎的コミュニケーション能力	17(45.9)	3(8.1)	6(23.1)	12(46.2)**	12.357	**
	4 A 手段の選択・活用	16(42.1)*	9(23.7)	5(18.5)	4(14.8)	6.825	*
	5 A 相手や場の状況に応じる	11(28.9)	5(13.2)	7(25.9)	11(40.7)*	6.927	*

*p < .05, **p < .01

注) ゴチックは残差分析で有意に高い項目

体不自由は「健康の保持」、知的障害は、「コミュニケーション」が多くの割合を占めた。学部別、程度別には差がなかった。

また、必要性が高いとされた項目の順位について指導の必要性の高い区分についての順位を表11に示した。表11の()内の数値は選択順位(逆変換)×選択頻度(順位得点)である。大阪府教育センター(2005)が実施した知的障害10校、知肢併置高等部生活課程5校、計15校の結果を参考として表11の右に掲載した。ただし、2005年時点では「人間関係の形成」の区分はなかった。

本研究では肢体不自由については「健康の保持」、「身体の動き」の得点が高かった。知的障害においては、「コミュニケーション」、「人間関係の形成」が上位を占めていた。大阪府教育センターの結果では「心理的な安定」が第1位、「コミュニケーション」が第2位であった。

自立を図るために必要な知識(一般教養、社会的ルー

ル、対人関係)についての選択の出現頻度は、障害別、学部、障害程度ともに差はなかった。一番多く選ばれた項目は「対人関係」で肢体不自由35名(74.5%)、知的障害49(62.1%)であった。自立を図るために必要な技能(基本的生活スキル、コミュニケーション、作業技術)について(表12)は、知的障害の重度で「基本的生活スキル」、中軽度で「コミュニケーション」で有意に出現率が高かった。自立を図るために必要な態度(協調性、柔軟性、向上心)については、「向上心」が肢体不自由の中軽度(表13)、知的障害高等部(表14)で有意に出現率が高かった。

4. 自立活動1位につけられた具体的指導内容

1位につけられた項目の指導例としてあげられた具体的指導内容についての自由記述の実践例を、分類された内容がわかりやすいようにカテゴリーに分類し、肢体不

表10 必要順位1位に選択された出現数と出現率 () %

肢体不自由		知的障害	
健康の保持	24 (53.3)	コミュニケーション	27 (36.5)
身体の動き	9 (20.0)	人間関係の形成	15 (20.3)
心理的な安定	4 (8.9)	心理的な安定	14 (18.9)
コミュニケーション	5 (11.1)	健康の保持	11 (14.9)
環境の認知	2 (4.4)	環境の認知	4 (5.4)
人間関係の形成	1 (2.2)	身体の動き	3 (4.1)

表11 必要性の高いと思われる自立活動の区分

点

順位	肢体不自由	知的障害	大阪府教育センター(参考:15校)
1	健康の保持 (203)	コミュニケーション (328)	心理的な安定 (60)
2	身体の動き (180)	人間関係の形成 (302)	コミュニケーション (52)
3	コミュニケーション (152)	心理的な安定 (301)	身体の動き (41)
4	心理的な安定 (144)	健康の保持 (232)	健康の保持 (38)
5	人間関係の形成 (135)	環境の把握 (200)	環境の把握 (35)
6	環境の把握 (116)	身体の動き (184)	

表12 自立を図るために必要な技能について(知的障害) () %

	重度	中軽度	x^2 値	有意水準
基本的生活スキル	25(62.5)**	9(31.0)	6.659	*
コミュニケーション	24(60.0)	25(86.2)*	5.609	*

* $p < .05$, ** $p < .01$ 注) ゴチックは残差分析で有意に高い項目

表13 自立を図るために必要な態度について(肢体不自由) () %

	重度	中軽度	x^2 値	有意水準
向上心	3(10.7)	7(50.0)**	7.941	**

* $p < .05$, ** $p < .01$ 注) ゴチックは残差分析で有意に高い項目

表14 自立を図るために必要な態度について(知的障害) () %

	小学部	中学部	高等部	x^2 値	有意水準
向上心	2(7.7)	3(13.6)	9(39.1)**	8.364	*

* $p < .05$, ** $p < .01$ 注) ゴチックは残差分析で有意に高い項目

自由は表15に、知的障害は表16に示した。肢体不自由の「健康の保持」については、「日常生活のリズム」、「身体ケア」、「主体的な活動」、「個別課題」、「日課での継続」の 카테고リーに分類され、「心理的な安定」については、「予定」、「居場所作り」、「経験」、「自己操作」、「自己肯定感」の 카테고リーに分類され、「環境の把握」では「学習形態」、「興味」の 카테고リーに分類され、「身体の動き」では、「継続・持続性」、「医療との連携」、「見通し」、「わかりやすさ」、「子どもの反応」の 카테고リーに分類され、「コミュニケーション」については、「関係作り」、「相手

の意図の理解」、「気持ちの表出」、「教材の工夫」、「かかわり方」、「言語経験」、「学習形態」の 카테고リーにまとめられた。

知的障害の「健康の保持」については「睡眠のリズム」、「日課」、「バイタルチェック」、「言葉かけ」、「学習形態」、「アセスメント」、「振り返り」の 카테고リーに分類され「心理的な安定」については、「居場所作り」、「予定」、「振り返り」、「動機付け」の 카테고リーに分類され、「人間関係の形成」については、「環境」、「視覚支援」、「学習形態」、「振り返り」、「指導者の連携」の 카테고リーに分類さ

表15 主体的な活動を引き出す指導内容（肢体不自由）

区分	項目	カテゴリー	カテゴリー	件数	具体的指導内容
健康の保持	生活リズム・生活習慣	自ら環境を整える指導内容	日常生活のリズム	6	基本的な生活のリズム、日常生活動作を引き出す、または作る。(2件)
					覚醒して活動できるように配慮する。(2件)
					健康なからだづくりをする。 生活時程の見直しを行う。
	病気の理解と生活管理	自ら環境を整える指導内容	身体ケア	6	自己導尿の指導。導尿の手順を考える。清潔の意識を高める。(2件)
					医療的ケアで体調を整える。
健康にすごせるように、教員の支援が大切になる。 低体温への留意。毛布、アルミシートによる保温。 胃瘻への対応。医師の受診をする。					
身体各部の状態の理解と養護	主体的に取り組む指導内容	主体的な活動	4	楽な姿勢をとらせることで、自身の動きを引き出す。 ICTを活用し、小さな動きを大きくして引き出す。 自分で活動できる教具や環境設定の工夫をする。 てんかん発作への対応。刺激、騒音への注意を行う。	
				健康状態の維持・改善	遅れている側面を補う指導内容
姿勢の安定を図る。(2件)					
姿勢の転換を行う。					
呼吸のリズムを整える。(3件)					
排痰を行う。 身体を起す。座位保持いすに座る。(2件)					
自己評価	主体的に取り組む指導内容	日課での継続	4	起立台に立つ。 SRC-Wに乗る。(2件)	
				心理的な安定	情緒の安定
居場所作り	4	一緒に歌を歌うなど共通の場をもつ。 楽しい時間を過ごす。 話を聞く。 雰囲気大切に、子どもが積極的にかかわれるようにする。			
		状況の理解・変化への対応	主体的に取り組む指導内容	経験	1
困難を改善・克服する意欲	改善・克服の意欲を喚起する指導内容				
		自己評価	主体的に取り組む指導内容	自己肯定感	1

「生きる力」をはぐくむ「自立活動」に関する調査研究

人間関係の形成	他者とのかかわりの基礎				
	他者の意図・感情の理解				
	自己理解と行動の調整				
	集団への参加の基礎				
	自己評価				
環境の把握	保有感覚の活用				
	感覚や認知への対応	自ら環境を整える指導内容	学習形態	1	電動車いすの練習を行い、視知覚、空間認知などの認知発達を促す。
	感覚の補助及び代行手段の活用				
	感覚の総合的活用	主体的に取り組む指導内容	興味	1	学校生活の流れ、生活場面に関連の深い教材を取り上げる。
	認知・行動の概念形成				
	自己評価				
身体の動き	姿勢と運動・動作の基本姿勢保持	主体的に取り組む指導内容	継続・持続性	6	児童が遊んだり、活動しているうちにできるように工夫する。 継続的に短時間でも身体のリラクゼーションを行う。 集中が持続しないので、注視できるように気になるものを置かず環境を整える。 子どもの意欲を引き出す環境作りをする。 リラックスして取り組める雰囲気構築する。 毎日の継続した指導を行う。
	補助手段の活用				
	日常生活の基本動作	自ら環境を整える指導内容	医療との連携	2	PTの訓練見学を参考に、子どもにあった動かし方を行う。 PT・OTとの連携強化をする。
	身体の移動能力	主体的に取り組む指導内容	見通し	1	一日の中で見通しをもって自分から動けるように環境を設定する。
	作業に必要な動作・円滑な遂行				
	自己評価	改善・克服の意欲を喚起する指導内容	わかりやすさ	3	力をいれたり、ぬいたりできる。 身体に触れる方法で子どもにわかりやすく適切に伝わる方法で、評価する。 必要な姿勢運動課題を視覚的に写真、文字に表す。
		主体的に取り組む指導内容	子どもの反応	3	子どもの動きを受け止めて、獲得してほしい動き、力の入れ方を引き出す。 活動の意味を伝えて取り組む。 できたことは生かされる場を明確にする。
コミュニケーション	コミュニケーションの基礎的能力	改善・克服の意欲を喚起する指導内容	関係作り	3	友だちや教師とのかかわりで自主的な関係作りを大切に作る。 人とかかわり方、丁度良い距離の取り方等を学習する。 安心できる人、場所を作る。
		主体的に取り組む指導内容	相手の意図の理解	1	学校生活の様々な場面や状況に応じて、相手の意図を考えさせる。
			気持ちの表出	2	人とかかわることの心地良さや楽しさを感じる。 自分の気持ちを表現する。
		自ら環境を整える指導内容	教材の工夫	1	子どもが楽しいと思える題材、教材の工夫、環境の設定する。
	言語の受容と表出	改善・克服の意欲を喚起する指導内容	かかわり方	4	子どもの気持ちに寄り添う。 共感する言葉かけを行う。 表出をくみ取り、返していくかかわりを行う。 子どもの表出を待つ場を設ける。
	言語の形成と活用	遅れている側面を補う指導内容	言語経験	2	適切な言葉の使用について、本人の行動を受け止めながら、考えさせる。 自分の気持ちを整理して、言葉に表す経験を増やす。
	手段の選択と活用				
	状況に応じたコミュニケーション	自ら環境を整える指導内容	学習形態	1	相手の気持ちを考えさせる機会の設定させる。
	自己評価				

表16 主体的な活動を引き出す指導内容(知的障害)

項目	カテゴリー	カテゴリー	件数	具体的指導内容	
健康の保持	生活リズム・生活習慣	自ら環境を整える指導内容	睡眠のリズム	2	睡眠のみだれから問題行動に至るケースについて、生活指導を行う。(2件)
			日課	2	日課の活動の定着(規則正しい生活)させる。 好きな活動を見つける。
			バイタルチェック	2	保護者からの聞き取りを行う。 授業時の様子をチェックする。
	病気の理解と生活管理	自ら環境を整える指導内容	言葉かけ	2	やる気が出るように言葉かけをして一緒に行う。 好きなものを使ってやりとりの練習をする。(アイドルの写真、音楽、食べ物等。)
			学習形態	2	ソーシャルストーリーを作成。進行していく病気の将来の姿を知る。 今自分でできる(守る)方法を伝える。
	身体各部の状態の理解と養護	自ら環境を整える指導内容	アセスメント	2	正確なアセスメントを行う。(2件)
	健康状態の維持・改善				
自己評価	主体的に取り組む指導内容	振り返り	4	チェックシートの作成。自己評価するよう指導。担任と振り返る。 自分でやろうとする姿が見られたときにほめる。 手を添える。手本を示す。具体的やり方を示す。 他の教員との共通理解を図り同じやり方でかかわる。	
心理的な安定	情緒の安定	自ら環境を整える指導内容	居場所作り	5	安心して過ごせるクラス、学年、友だちを作る。 安心できる場所を作る。 心の杖となる遊びを作る。 ルールを決める。 子どもの意思の理解と尊重する。
			予定	5	突然の予定変更しない。 前もって予定を伝える。 個別のスケジュールカードの使用する。 写真やイラストによる視覚支援をする。 ワークシートによる課題を行う。
	状況の理解・変化への対応	主体的に取り組む指導内容	振り返り	4	どのような時に心理的な安定が保てないのか観察する。 原因について本人と話し合う。 正しい行動を提示する。 約束した場所でクールダウンする。
	困難を改善・克服する意欲	主体的に取り組む指導内容	動機付け	1	自分で教室に戻ってきたらほめる。
	自己評価				
人間関係の形成	他者とのかかわりの基礎	自ら環境を整える指導内容	環境	2	環境の構造化を行う。 日頃のかかわりの積み重ねを大切にする。
			視覚支援	4	シンボル・絵カードの手掛かりの活用して、教師の意図の理解を図る。(3件) 集団での活動に参加するためのスケジュールを作る。
	他者の意図・感情の理解	遅れている側面を補う指導内容	学習形態	3	「聞く」トレーニングを行う。 ロールプレイを通して、適切なかかわり方を考え演じる。 友だちの発表をみたり、よりよいかかわり方学ぶ。
			主体的に取り組む指導内容	振り返り	2
	自己理解と行動の調整	主体的に取り組む指導内容	振り返り	5	ワークシートづくりをする。 SSTを実施する。 自分の感情や表情の状態の段階の記録をつける。 振り返りシート、自身や友だちの行動について振り返る。 話をする時間の設定をする。(いらいらを周囲につけられないように)
	集団への参加の基礎	自ら環境を整える指導内容	学習形態	2	「学びあい活動」「ペア」学習を行う。 ゲーム的な活動、お互いの意見を受け入れ自分の考えを相手に伝える。
			指導者の連携	1	人間関係の形成、コミュニケーション、心理的な安定を総合的にみる。
自己評価					
環境の把握	保有感覚の活用				
環境の把握	感覚や認知への対応	自ら環境を整える指導内容	学習形態	3	視覚提示の方法を工夫する。 提示の仕方の工夫する。 興味関心を持てる工夫をする。

「生きる力」をはぐくむ「自立活動」に関する調査研究

環境の把握	感覚の補助及び代行手段の活用				
	感覚の総合的活用				
	認知・行動の概念形成	自ら環境を整える指導内容	他者の受け入れ 学習形態	1 1	自分と他者を含む環境を認識する。 予定表の作成をする。
	自己評価	主体的に取り組む指導内容	行動のコントロール	1	自分で次の授業場所まで移動できる。
身体の動き	姿勢と運動・動作の基本姿勢保持	遅れている側面を補う指導内容	姿勢作り	2	座位姿勢の向上を図る。 転ばないように、歩行の向上を図る。
	補助手段の活用				
	日常生活の基本動作	主体的に取り組む指導内容 改善・克服の意欲を喚起する指導内容	基本的な生活習慣 自己肯定感	1 2	基本的な生活習慣の指導において、子どもとの関係を結び指導を見守る。 頑張っってやりきることを積み重ねる。 できた喜び、自信を味わえるようにする。
	身体の移動能力				
	作業に必要な動作・円滑な遂行				
	自己評価	改善・克服の意欲を喚起する指導内容	動機付け	1	がんばったら、好きな活動をする。褒美として設定する。
	コミュニケーション	コミュニケーションの基礎的能力	改善・克服の意欲を喚起する指導内容	興味・関心	3
言葉かけ				10	誤った対応に対して、何が間違っているかを正す。 具体的な言葉かけ、気持ちにそった言葉かけを行う。すぐ答える。(4件) 視覚支援を行う。絵や写真を使う。(3件) 「指示」ではなく、「対話」の場を設ける。 決まった受け答えを活用しながら、バリエーションを増やす。
		主体的に取り組む指導内容	関係作り	2	本人との関係作る。本人にとって安心感を感じられるようなやりとりをする。 関係ができたなら交渉する。(スモールステップ)
言語の受容と表出		自ら環境を整える指導内容	学習形態	6	「聞く」トレーニングを行う。 「ICT」活用する。 発音練習と書き取りをする。 日記を書く。絵や文字を活用する。 タブレットの活用をする。 意思の表出があったとき、それをつかんでとりあげる。「伝わったこと」と伝える。
					視覚支援で選択肢を提示する。二者択一、実物から写真カードを使う。(2件) 選択して、やりとりをする。 余暇カードを利用して、本人の意思を引き出す。 身近な地名を理解させておく。(迷子になったとき) 繰り返しによるモデリングを行う。
言語の形成と活用		自ら環境を整える指導内容	学習形態	6	SSTカードゲームで自分の意見を述べる、人の意見を聞く。ロールプレイを行う。(3件) ソーシャルストーリーやコミック会話をを用いる。 コミュニケーションツール(カード、具体物)の活用する。
手段の選択と活用		遅れている側面を補う指導内容	ツール	5	「学びあい活動」グループ学習をする。(2件) 部活動、生徒会活動を行う。 人前の発表場面の設定する。(朝の会、終わりの会の振り返り)(2件) 休み時間の友だちをかかわる機会を作る。 他の生徒の世話をする。 伝えた、伝えあえた、という体験を通して動作を伴う活動の設定をする。 子ども同士で順番を決める場面等を意図的に設定する。 好きなものや遊びを繰り返し要求できるように実物や身振りを使って伝える。 二名体制で身体的支援を行う。 ペアやグループでの活動や作業の設定をする。 見通しをもって行動できるようにスケジュールを提示する。(2件) コミュニケーション場面を想定したソーシャルスキル学習を行う。 場に応じた言葉の使い方。モデル文を示す。 モデル文を同様の場面で使うように促し定着を図る。
状況に応じたコミュニケーション		自ら環境を整える指導内容	学習形態	17	

コミュニケーション	自己評価	主体的に取り 組む指導内容	自発性	4	主体性（見通しもって動ける）を持って行動する。
					本人の自発的な意思表示を待つ。
					自発な意思表示の機会を設定する。（教員が先回りしない）
					できたときの賞賛、共有をする。

れ、「環境の把握」については、「学習形態」、「他者の受け入れ」、「行動のコントロール」の категорияに分類され、「身体の動き」については、「姿勢作り」、「基本的生活習慣」、「自己肯定感」、「動機付け」の категорияに分類され、「コミュニケーション」については、「興味・関心」、「言葉かけ」、「関係作り」、「学習形態」、「ツール」、「自発性」の categoriaにまとめられた。

5. 個別の指導計画について

個別の指導計画については、知的障害と肢体不自由において個別指導計画の作成者、実施時間、自立活動の時間の設定の有無、設定していない場合の時間、学習形態、指導者について分析した。肢体不自由と知的障害において、時間については平均値をだし、他は頻度を算出した。

各項目に設定された選択肢項目の頻度については x^2 検定の結果を表17に、自立活動実施時間の平均値についてはt検定の結果を表18に示した。

作成者については、肢体不自由は担任以外の自立活動担当者も40%関わっているが、知的障害は主として担任が作成していた。実施時間については、肢体不自由は自立活動の時間と学校生活全体においても行っていた。知的障害については、学校生活全体での実施が一番高い頻度で、次が自立活動の時間と教科・領域の時間がほぼ同じ頻度であった。

自立活動の時間設定の質問で、肢体不自由は100%自立活動の時間を設定しているのに対して、知的障害は73%の設定であり、自立活動の時間に実施が59.5%である。また、設定していない場合の時間の確保については、

表17 個別の指導計画の作成・実施についての各質問項目に対する出現頻度 () %

		知的障害	肢体不自由	x^2 値	有意水準
作成者	担任	74(100.0)	46(92.0)	6.117	*
	自立活動担当者	9(12.2)	20(40.0)	12.905	**
	教科・領域	20(27.0)	8(16.0)	2.075	
	その他	0(0.0)	2(4.0)	3.009	
計画実施時間	自立活動の時間	44(59.5)	43(87.8)	11.401	**
	総合的な時間の指導設定	22(29.7)	15(30.6)	0.001	
	教科・領域設定	41(55.4)	22(44.9)	1.303	
	学校生活全体で実施	66(89.2)	37(75.5)	4.051	*
その他	3(4.1)	2(4.1)	0.000		
設定	している	54(73.0)	50(100.0)	16.112	**
	していない	19(25.7)	0(0.0)	15.161	**
設定以外	総合的な学習の時間	3(4.1)	1(2.0)	0.403	
	教科等学校全体の時間	13(17.6)	1(2.0)	7.220	*
	その他	8(10.8)	0(0.0)	5.778	*
学習形態	個別	39(54.2)	43(86.0)	13.569	**
	2～5名	25(34.7)	26(52.0)	3.621	
	6～10名	19(26.4)	5(10.0)	5.016	*
	11名以上	3(4.2)	3(6.0)	0.212	
	教科学習の中	9(12.5)	0(0.0)	6.748	**
その他	1(1.4)	3(6.0)	1.978		
指導者	担任	62(84.9)	40(80.0)	0.510	
	自立活動担当者	12(16.4)	22(44.0)	11.270	**
	教科等学校全体	16(21.9)	7(14.0)	1.224	
	その他	2(2.7)	3(6.0)	0.809	

* $p < .05$, ** $p < .01$

表 18 自立活動を行っている週時間平均 () SD

	知的障害	肢体不自由	t 値	df	有意水準
自立活動の時間	2.85 (2.87)	9.08 (7.48)	6.394	117	**
総合的な学習時間	0.07 (0.42)	0.04 (0.28)	0.408	122	
教科等学校全体	1.55 (6.00)	0.04 (0.28)	1.781	122	**
その他	0.36 (2.00)	0.00 (0.00)	1.267	122	*

* $p < .05$, ** $p < .01$

表 19 必要性が高いと思われる「生きる力」 点

順位	肢体不自由	知的障害
1	健康 (390)	健康 (522)
2	体力 (279)	協調性 (426)
3	考える力 (169)	体力 (350)
4	協調性 (160)	自己判断力 (326)
5	自己判断力 (121)	問題解決力 (277)
6	感動する心 (121)	考える力 (279)
7	思いやる心 (108)	思いやる心 (252)
8	学ぶ力 (101)	行動力 (238)
9	行動力 (80)	学ぶ力 (201)
10	問題解決力 (77)	感動する心 (152)

() は順位合計得点

学校全体で行う傾向があった。

学習形態について、肢体不自由は個別指導を主としているのに対して、知的障害は色々な学習形態で行っているが、6名～10名程度の教科の学習の中で行うことが、特徴的な傾向だった。指導者について、自立活動担当者の割合が肢体不自由に比べて低かった。

自立活動を行っている週時間当たりの平均時間については、肢体不自由の自立活動の時間が9.08時間に対して、知的障害が2.85時間で肢体不自由に比べ低かった。知的障害が自立活動を行っているのは、教科等学校全体1.55時間、その他(朝の会等)0.36時間であった。知的障害教育では自立活動の時間の設定が低いが、教科等学校全体や朝の会などで自立活動の工夫が見られた。

6. 「生きる力」について

「生きる力」について必要性が高いと評定された順に1位から10位の項目とその合計点を表19に示した。

肢体不自由、知的障害ともに1位を付けられた中で一番多く選ばれた項目は「健康」で、肢体不自由32名(順位合計得点390点)、知的障害32名(順位合計得点522点)であった。健康に過ごすことを基本とし、健康があってこそ色々な力と捕らえられていると思われる。知的障害では、協調性が第2位であり、自立と社会参加のためには他者との折り合いや場になじむことが大きな課題

となっていることが窺われる。肢体不自由の2位は、体力であり、1位も2位も身体の課題とケアが大きな課題となっていることが窺われる。

IV. 考察

知的障害と肢体不自由の主障害に応じた自立活動の6区分について比較すると、肢体不自由のみで知的障害に比べて有意に出現率が高かった区分(表3)は、「健康の保持」と「環境の把握」で、知的障害のみで有意に出現率が高かった区分は「人間関係の形成」「コミュニケーション」であった。指導内容を見ると、特に重要視された項目は、肢体不自由では「覚醒・睡眠リズム」、「体温調節」、「生活様式の理解」、「進行の予防」、「拘縮・変形の予防」であった。「健康を保持」するための生活リズムや身体ケア、「進行の予防」に努めることが優先課題となっていると思われる。知的障害で特に重要とされる内容は、「自己理解と行動調整」、「巧緻性・持続性の向上」、「言語の受容」、「相手や場の状況に応じる」であった。作業技術や持続、継続する力、人とのかかわり、場に応じる力や言語の受け入れ、これらは社会にでたときに必要な技術として、継続的な取り組みが必要なものである。また、「身体の動き」においては、肢体不自由が「拘縮・変形の予防」に対して、知的障害は「作業動作の巧緻性

や持続性の向上」であったことが障害の特性として特徴的であった。

次に学部別の自立活動の6区分について比較した結果、肢体不自由(表5)では、「健康の保持」に集約され、小学部段階から成長や環境の変化に応じた「進行に対する予防」への注意が常に必要なことが窺われる。

学部別知的障害の自立活動の6区分で有意に出現率が高かった項目(表6)は、小学部は「食事の自立」、「感覚の活用」、「ものの概念形成」、「姿勢保持」、「身辺処理の基本動作」、「移動能力」、中学部は「働き掛けに応ずる態度」、高等部は、「健康の自己管理」、「生活上への意欲の向上」、「自己理解と行動調整」、であった。小学部では食事、姿勢、身辺処理、移動といった生活上で最低限必要な基本動作、物の概念や感覚といった基礎的な力を育てる指導内容であり、中学部では、いろいろな経験が広がる時期に、受け入れる態度が育つこと、高等部では、理解、管理、活用するといった力、それを行動にできる力をつけるといった内容で、生活の広がりとも一致した指導内容である。小学部から高等部へと、「身近な基本的な内容」から、人からの働き掛けを通しての「自己・他者理解」が課題となり、「行動への活用」へと指導内容が変化することを示唆していると考えられる。

次に肢体不自由の障害程度別(表8)の自立活動の6区分で有意に出現率が高かった項目は、重度は「健康の保持」、「環境の把握」、「コミュニケーション」で、中軽度は6区分全体で有意に出現率が高い項目が多かった。障害重度の特に重要な指導内容は、「覚醒・睡眠リズム」、「感覚の活用」、「意思のやりとり」、中軽度の指導内容は「みだしなみ」、「手洗い清潔の保持」、「生活の自己管理」、「変化する状況への適切な対応」、「学習上の意欲の向上」、「他者の感情理解」、「自己理解と行動調整」、「集団参加の決まり」、「概念の活用」、「移動能力」、「円滑な作業能力」、「言語の表出」、「言語の概念形成と活用」、「手段の選択・活用」、「相手や場の状況に応じる」であった。重度の指導内容には、「覚醒・睡眠のリズム」を整えることに主眼がおかれ、「視覚、聴覚、触覚等の保有する感覚を活用」し、「概念」を育てつつ、「表情・身振り、各種機器、記号等」を使い、「意思のやりとり」から「コミュニケーションの基礎的能力」を培う指導内容が重要視されたと考える。障害中軽度では、「衣服の調節」、「みだしなみ」、「清潔等」をふくんだ「生活の自己管理」といった生活の質の向上と、「心理的な安定」、「人間関係の形成」、「環境の把握」、「身体の動き」、「コミュニケーション」の各区分からの内容が「適切な対応」という行動から「意欲の向上」という意識へ、「他者」や「自己」理解から「集団参加の決まり」の理解へ、「概念形成」からその活

用へ、言語表出、概念形成からその円滑で主体的な活用へと順序立て積み上げられていた。

知的障害の障害程度別(表9)において、知的障害の重度の自立活動の6区分で有意に出現率が高かった項目は、「排泄の自立」、「意思のやりとり」、中軽度は、「自己理解と行動調整」、「集団参加の手順」、「基礎的コミュニケーション能力」、「相手や場の状況に応じる」であった。重度の指導内容は、身辺処理ができる基本動作の中でも排泄面の自立が特に大事であること、また、意思のやりとりが周りの社会とのかかわりや物や人とのかかわりの基礎として大切な指導内容となっていた。中軽度の指導内容は、集団参加への具体的手順を身につけ、それが行動として行えるように自己を育てること、また、技術としてコミュニケーション能力を高め、相手や場の状況に応じられる力が必要とされていることが特徴として現れていた。

以上のように、「主障害」、「学年」、「障害の程度」において、それぞれに特徴的な指導の内容が明らかになった。これは個別の指導計画を立てる時、自立活動の内容を選ぶ基本的な一つの視点とすることができると考える。主障害の課題については障害における困難性としての共通性が考えられ、学年、障害の程度については順序性の傾向が示されている。これらの指導内容は、より詳しく検討していくことが必要である。

具体的指導内容については、肢体不自由については、表15より、「健康の保持」に関する記述が一番多く、「遅れている側面を補う指導内容」として「個別課題(15例)」の記述内容が多かった。「環境を整える指導内容」の内容として「日常生活のリズム(6例)」、「身体ケア(6例)」が多かった。「動きを引き出す」といった「主体的に取り組む指導内容」や「自己評価」の記述が項目ごとにみられた。「人間関係の形成」として、取り上げられた記述はなかったが、指導内容の中で、「身体の動き」の区分で身体に触れるかかわり方や子どもの反応を見て動きを引き出すかかわり方や、「コミュニケーション」の区分で関係作り(3件)、かかわり方(4件)で、表情の表出をくみ取り返していく、距離の取り方の学習など、身体を通じたかかわり方の特徴が見られた。

知的障害については表16より「コミュニケーション」に関する記述が一番多くあり、具体的内容も集中していた。コミュニケーションの基礎的能力を高めるため、言葉かけや、興味・関心のある物を使って、意欲を引き出そうとする指導の記述が見られた。各項目で見られたカテゴリで「振り返り」が主体的に取り組む内容として、特徴的に現れていた。また、環境を整える、学習形態のカテゴリが各項目に多く見られ、具体的方法として、

「視覚支援」や「カード・写真・シンボル等の利用」、SST (Social Skill Training) 等の方法論、「ペア学習」等が各区分で取り上げられていた。「心理的な安定」の項目では「自ら環境を整える指導内容」として「居場所作り」、「予定」の記述が多かった。「自己評価」としては「言葉かけ」「振り返り」が各指導内容に入っており、支援ツールを活用した「言葉かけ」でのやりとり、「振り返り」での行動観察を通して、評価として「見通し」を持った行動ができることで主体的な活動ととらえられていると考えられる。

「人間関係の形成」は、知的障害では必要性が高い(表10)とされたが、表16の学習形態の「ペア学習」、「ロールプレイ」、「学びあい活動」などの5件以外は他の区分の内容と重なる内容であった。肢体不自由(表15)においては記述が0件であった。「人間関係の形成」の項目の特徴として特別に取り上げて取り組まれるよりも、他項目を具体的にを行う中での関係性として、どの項目にも必要な内容であると考えられる。表18の大阪府教育センター(2005)の資料は、当時「人間関係の形成」は学習指導要領にはない区分であったが、上位2位は本研究の結果と一致していた。平成10年(1998)の学習指導要領の改定で「意思の伝達」が「コミュニケーション」に名称が変更されたときの動向として調査された内容である。今回の改定後の「人間関係の形成」においても、改定された区分の重要性が認識されている。「人間関係の形成」について、具体的に意識されて実践が深められることが今後の課題である。

「生きる力」については、個々の障害によって違うものであり、一概にいえないという意見がその他の自由記述で記入されていた。今回の調査では、障害というよりも基本的な力として、特別な能力というものはなく、「基本的な体力」や「健康」という基礎の上(表19)に、「基本的な生活のスキル」を積み上げていくことを大事にし

て、日々の教育活動が営まれていることがわかった。その上で個々のニーズに応じた課題が自立活動の内容として、組立てられていると考えられる。また、知的障害においては表10、11、12、より、社会自立のための力としてコミュニケーションの力は必要不可欠と考えられ社会とのかかわりの中で向上していく力(表14)が求められていることが、今回の調査では傾向として出ていた。今後、他の「生きる力」についても調査対象を広げて検討する必要がある。

全国特別支援学校知的障害教育校長会(2010)では、「特別支援教育とキャリア発達」として、図1のように、障害のある児童生徒の個人特性についての全体像を、個人の能力特性を「疾病・障害の管理」、「日常生活の遂行」、「職業生活の遂行」、「職務の遂行」の4階層からなる階層構造としてとらえている。

この個人特性への支援が実際に社会に出たときに、自らの判断で力を発揮できるようになっていくのかが教育の場に問われる。そのために、「人間関係の形成」が必要な項目として、平成21年(2009)の学習指導要領改訂で特別支援学校の学習指導要領に加えられたのだと推測される。

「人間関係の形成」のためには、乳幼児期の愛着関係の形成、自己や他者に対する知識やイメージ、自己を肯定的にとらえる感情、集団に参加するための手順やきまりの理解などが必要である(文部科学省, 2009b)。「人間関係の形成」の項目に関わる特徴的な具体的指導内容が少なかったことは、これからの課題であると考えられる。他の自立活動の項目(表1)と比べると、障害や技能に関する項目ではなく、すべて、主体となる自己に対する項目である。「主体活動」について、成瀬(1985)は、「自己」を「外界からの刺激を取捨選択する、自律的、主体的な活動」を行うものであり、「直接的体験」や「意識の有無」が重要であるとしている。さらに、「生きる力」

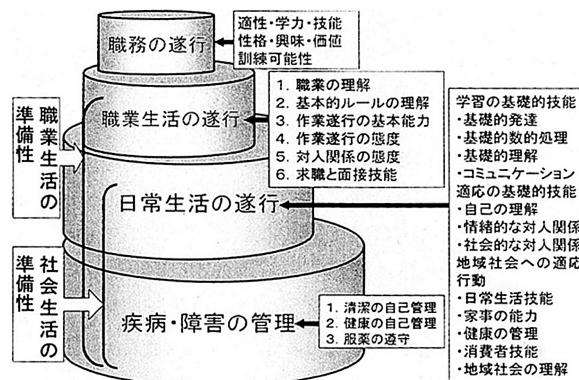


図1 個人特性の階層構造と支援のあり方
(出所) 全国特別支援学校知的障害教育校長会(2010)

をはぐくむ自立活動を考えるとき、この「主体」としての「自己」の概念を、生涯発達の観点を見すえた、長期的目標とも関連づける必要がある。守屋(2004)は、「学習では過去と現在を含めて、これまでの経験が重視されるが、発達では過去と現在だけではなく、未来もまた重視される」と述べている。将来の社会参加と自立を目指した自立活動とするためには、社会とのかかわりの中から、子どもの能動性、自律性を長期的に培うという生涯発達の概念が必要になる。生涯発達の観点から、さらに考察を深める必要がある。

また、教育現場においては、実際にどのようにして、教育理念を具現化していけるかが大きな問題となる。自立活動の内容の充実のためには、各学校において実際にどのように教育課程に位置づけ実践されているか、体制の問題は重要な課題である。この調査で行った個別の指導計画の作成と実施に関しては、作成者は、知的障害では担任が100%作成しているのに対して、肢体不自由では担当者92%以外に自立活動担当者が40%あった(表17)。複数の目の観点で、ケース会議等を行うことが、課題の設定、評価においては必要であることから、作成者が偏らないことが必要であると思われる。また、個別の指導計画の指導が行われている時間の設定については、肢体不自由では自立活動の時間が87.8%、知的障害では学校生活全体(89.2%)であった。肢体不自由のある児童生徒の指導内容(表15)は「健康の保持」が多かったことから、個別で取り組む内容が多く考えられ、個別の学習形態が86%(表17)であった。知的障害のある児童生徒の指導内容(表16)は、「コミュニケーション」が多く、学習形態においても個別が主ではなく、6~10名が26.4%(表17)あり、集団でも行う傾向が見られた。課題と学習形態が一致していると思われるが、集団で行う場合は、個別の指導計画がどのように集団の中で達成されているのか、検証することが必要である。主たる指導者が、知的障害においては、担任が84.9%で、自立活動担当者が16.4%であり、専門的な知識と複数の指導者による課題の精選が望まれる。知的障害教育においては、「集団の中の個」に取り組む方向の発展(金田・新谷, 2000)が、現状から必要な内容であると考えられる。知的障害教育においては、支援ツールの効果と評価の実践報告が待たれる。さらに、自立活動の内容が、学校全体の活動の中でどのように位置づけられ、どのような目標をもって、どの時間に行うのかも含めて今後検討が必要であると考えられる。

引用文献

藤川雅人・笠原芳隆(2013). 肢体不自由児が在籍している特別

支援学校における理学療法士の活用について 特殊教育研究, 51(2), 125-134.

今井善之・生川善雄(2013). 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識 千葉大学教育学部研究紀要, 第61巻, 219-226.

今井善之・生川善雄(2014). 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識(Ⅱ) 千葉大学教育学部研究紀要, 第62巻, 75-83.

鎌田義彦(2012). 特別支援教育の自立活動の指導の充実に係る詩論 九州女子大学紀要, 第49巻1号, 235-242.

金田鈴江・新谷慶子(2000). 知的障害養護学校52校における養護・訓練の実態に関する調査, 広島大学教育学部紀要, 第I部22巻, 79-91.

国立特別支援教育総合研究所(2010). 知的障害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, 研究成果報告書, 32-33.

国立特別支援教育総合研究所(2012). 特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実践的研究(平成22年度~23年度), 研究成果報告書,

<http://www.nise.go.jp/cms/7,7032,32,142.html>

(2016年9月1日)

国立特別支援教育総合研究所(2016). 知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程編成の在り方—アクティブ・ラーニングを活用した各教科の目標・内容・学習評価の一体化— 中間報告

<https://www.nise.go.jp/cms/resources/content/7412/20160620-103807.pdf>

(2016年11月24日)

国立特別支援教育総合研究所(2016). 視覚障害のある児童生徒のための教科書デジタルデータ教科書の在り方に関する研究—我が国における現状と課題の整理と諸外国の状況調査を踏まえて—【中期特定研究(特別支援教育におけるICTの活用に関する研究)】

<http://www.nise.go.jp/cms////resources/content/12447/saika4.pdf>

(2016年11月24日)

国立特別支援教育総合研究所(2016). 聴覚障害教育における教科指導及び自立活動の充実に関する実践的研究—教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における専門性の継承と共有を目指して—

<http://www.nise.go.jp/cms/resources/content/12439/saika5.pdf>

(2016年11月24日)

文部科学省(1987). 肢体不自由教育における養護・訓練の手引き

文部科学省(1989). 盲学校、聾学校及び養護学校教育要領・学習指導要領

文部科学省(1996). 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/old_chukyo/old_chukyo_index/toushin/1309579.htm

(2016年11月25日)

文部科学省(2001). 盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領(平成11年3月)解説—自立活動編(幼稚園・小学部・中学

- 部・高等部)
文部科学省 (2002). 新しい学習指導要領の主なポイント (平成14年から実施)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320944.htm
(2016年11月25日)
文部科学省 (2008). 幼稚園、小学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改訂について
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm
(2016年9月1日)
文部科学省 (2009a). 特別支援学校 教育要領・学習指導要領
文部科学省 (2009b). 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編
文部科学省 (2014a). 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—【主なポイント】
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/06/03/1346335_01_1.pdf
(2016年9月1日)
文部科学省 (2014b). 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/07/22/1346335_02.pdf
(2016年9月1日)
守屋國光 (2004). 発達教育論—自我発達と教育的支援— 風間書房
成瀬悟策 (1985). 動作訓練の理論 誠信書房
大野清志・村田茂編 (1976). 脳性まひ児の養護・訓練—動作訓

- 練の実際— 慶応通信
大阪府教育センター (2005). 知的障害教育における自立活動に関する研究 研究報告収録 第120号
佐藤暁 (2001). 自立活動をめぐる諸問題—肢体不自由児教育を中心に— 岡山大学教育実践総合センター紀要, 第1号, 31-37.
佐藤孝史・藤井慶博・武田篤 (2015). 肢体不自由特別支援学校における外部専門家との連携のあり方に関する検討—全国肢体不自由特別支援学校における外部専門家活用に関するアンケート調査— 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門 70, 85-96.
全国特別支援学校知的障害教育校長会 (編著) (2010). 特別支援教育のためのキャリア教育の手引き—特別支援教育とキャリア発達— ジアーズ教育新社

謝辞

本論文作成にあたり、ご指導いただきました大阪総合保育大学大学院児童保育研究科教授 小椋たみ子先生に心よりお礼申し上げます。プール学院大学教育学部教授、大阪教育大学名誉教授、大阪総合保育大学名誉教授 守屋國光先生に心よりお礼申し上げます。また、生涯発達科学会の皆さまには、研究遂行にあたり、日頃より有益なご討論ご助言をいただき心よりお礼申し上げます。鳥根県教育委員会の先生方、質問紙回答にご協力頂きました大阪府・鳥根県の特別支援学校の先生方には、貴重なご意見と資料をいただき心よりお礼申し上げます。

A Survey of Activities to Promote Independence Cultivating a 'Zest for Living'

: Comparing the Physical Disability and the Intellectual Disability

Yoshiko Noguchi

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

This study clarifies the nature of Activities to Promote Independence aiming for independence and social involvement, based on the results of a questionnaire survey of teachers at schools for individuals with special needs. The survey dealt with the efforts concerned with *zest for living* and separate teaching plans for Activities to Promote Independence according to individual disabilities. Analysing the results of the survey on Activities to Promote Independence for the physically impaired and intellectual disability, the study found that the emphasis was on 'Keeping Healthy', 'Understanding their Environment' and 'Body Movement' for the former and on 'Building Relationships', 'Body Movement' and 'Communication' for the latter. According to the results, it is important to assess the *main disability*, *school year*, and *degree of disability* comprehensively when selecting the content of Activities to Promote Independence. In a free description of the teaching content, the specific example for the physically impaired focused on 'Keeping Healthy', while the intellectual disability focused on 'Communication'. The instruction of 'Verbal Exchange', fundamental to 'Building Relationships', was relevant to all sections. In addition, it was evident that the strength required for daily life, health and physical fitness, communication with others and 'Verbal Exchange' are all essential for the *zest for living*. 'Building Relationships' requires the teaching content to be linked to relationships, particularly the relationships between the subject who is the 'self' and the instructor who is the 'other'. It is therefore critical for us to consider how Activities to Promote Independence in the education for the intellectual disability will be positioned within the entire scenario of school activities when compared to the education for the physical disability.

Key words : special needs education, activities to promote independence, zest for living,
questionnaire survey