

# 長崎県特別支援学校における自立活動の変遷とその特徴\*

## ―肢体不自由特別支援学校（A校）の検討を中心に―

菅 達也\*\*、平田 勝政\*\*

Transition of Jiritsu Katsudo in Education for Children with Physical Disabilities in  
Nagasaki Prefecture: Focusing on (A) Special Needs Educational  
School for Children with Physical Disabilities

Tatsuya SUGA\*\*, Katsumasa HIRATA\*\*

### 1 目的と方法

筆者らは、長崎県の肢体不自由教育の歴史・現状・成果・課題の基本的特徴を明らかにするために、これまでに以下のような整理・検討を行ってきた。

第1報<sup>1)</sup>（以下、「肢体不自由教育（第1報）」のように記すことがある）として「特殊教育」時代の県内の肢体不自由養護学校発行の学校要覧（1964～2006年度）を手がかりに、①児童生徒数の推移、②起因疾患の年次変化、③教育目標の変遷、④卒業後の進路実態についてまとめ、それらの特徴を確認した。第2報<sup>2)</sup>では、同じく学校要覧（1964～2006年度）より教育課程の変遷一覧表を作成し、県内の肢体不自由教育における障害の重度・重複化に対応した教育課程の深化・発展過程とその特徴を明らかにした。第3報<sup>3)</sup>では、長崎県の肢体不自由教育でその中心的役割を果たしてきた肢体不自由特別支援学校A校（以下、A校と記すことがある）の「特別支援教育」時代の教育課程と指導法を検討するために、2007（平成19）年度以降の学校要覧から①児童生徒数の推移、②教育目標の変遷、③教育課程の変遷、④障害の重度・重複化と教育課程の関連についてまとめ、さらに⑤自立活動の指導法についても考察した。第4報<sup>4)</sup>は、第2報で取り上げた肢体不自由特別支援学校B校が特別支援教育時代になり病弱教育も行うようになったことから、児童生徒数の推移、教育目標・教育課程の変遷、卒業後の進路等より、その実態について検討・整理した。

本研究では、肢体不自由教育において最も重要な指導領域である「自立活動」に焦点を当て、A校の自立活動の指導目標・指導内容の変遷からその特徴等を検討する。「自立活動」は1999（平成

11）年に告示された盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領で「養護・訓練」から改称されていることから、研究方法としては1999年以降のA校の学校要覧から自立活動に関する箇所を抽出し、その深化・発展過程と特徴を明らかにする。

なお、A校の「養護・訓練」期については別途検討していく予定である。

### 2 結果と考察

#### （1）学習指導要領・自立活動の目標の変遷

自立活動の前身である養護・訓練は、障害の状態を改善し、または克服するための特別の領域として1971（昭和46）年の告示の特殊教育諸学校小学部・中学部の学習指導要領に新設された。その後、国際障害者年が掲げた「完全参加と平等」を目指す国際的な取組や国内における障害者基本法による障害者の自立と社会参加を促進する施策の推進など、障害のある人々を取り巻く社会的背景が大きく変化していった。

そのような中、養護・訓練は「受け身的な意味合いが強いと受け止められることがある」<sup>5)</sup>こと、そして、この領域が「一人一人の児童生徒の実態に対応した活動である」<sup>6)</sup>ことや「自立を目指した主体的な取組を促す教育活動である」<sup>7)</sup>ことなどを一層明確にする観点から、「養護・訓練」という名称が1999（平成11）年告示の学習指導要領で「自立活動」に改められた。（表1参照）

この自立活動の目標の特色は、WHO（世界保健機関）の「国際障害分類（ICIDH）」<sup>8)</sup>が影響していることである。目標の文言に「障害に基づく種々の困難」とあるが、これはインペアメント（身体の機能損傷又は機能不全）によってもたらされたディスアビリティ（日常生活や学習上

\* Received September 30, 2022

\*\* 鎮西学院大学 現代社会学部 社会福祉学科

Faculty of Contemporary Social Studies, Nagasaki Wesleyan University, 1212-1, Nishieida, Isahaya, Nagasaki 854-0023, Japan

（表1）学習指導要領（自立活動）における目標の変遷

	目 標
1	養護・訓練（平成元年10月） 児童又は生徒の心身の障害の状態を改善し、又は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。
2	自立活動（平成11年3月） 個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害に基づく種々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。
3	自立活動（平成21年3月） 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。
4	自立活動（平成29年4月） 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。

の種々の困難」と同義である。自立活動によって改善・克服するのは主にディスアビリティということになる。

以下、改正された主要点を見ると、「児童又は生徒」が「個々の児童又は生徒」に、「心身の障害の状態を改善し、又は克服する」が「自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する」と変更されている。

「個々の」というのは前述したように「一人一人の」児童生徒の実態に対応することを表したものであり、「心身の障害」が「障害」と表記されたのは、障害者基本法の改正（1993年）で用いられている表現を踏まえたものである。そして、「自立」とは、児童生徒がそれぞれの障害の状態や発達段階に応じて、主体的に自己の力を可能な限り発揮し、よりよく生きていこうとすることを意味している。また、「調和的発達の基盤を培う」とは、一人一人の児童生徒の発達の遅れや不均衡を改善したり、発達の進んでいる側面を更に伸ばすことによって遅れている側面の発達を促すようにしたりして、全人的な発達を促進することを意味している。

10年後に改訂された2009（平成21）年告示の学習指導要領における自立活動の目標の特色は、WHOの「国際生活機能分類（ICF）」<sup>9)</sup>が影響

していることである。ICFでは、人間の「生活機能」を「心身機能・身体構造」、「活動」、「参加」の3要素で構成しているが、それらに支障がある状態を「障害」と捉えている。そして、「生活機能」と「障害」は「健康状態」や「環境因子」や「個人因子」と相互に影響し合うものとされている。

自立活動において「障害に基づく種々の困難」が「障害による学習上又は生活上の困難」と変更されたのは、学校教育法72条の改正（2006年）を踏まえたものであるが、ICFの「生活機能」と「障害」との関連で捉えることも必要である。さらに、自立活動の内容においても、補助的手段の活用といった「環境因子」や意欲といった「個人因子」に関する項目が示されている。このように「環境因子」や「個人因子」との関わりなども踏まえて、個々の児童生徒の「学習上又は生活上の困難」を把握したり、その改善・克服を図る指導法や関係機関との連携などを検討したりすることが求められている。

2017（平成29）年の学習指導要領の改正では、自立活動の目標については従前と変更なく継続されている。

## （2）肢体不自由特別支援学校A校の自立活動における目標と指導方法の変遷

肢体不自由特別支援学校A校における自立活動の＜目標＞は、学習指導要領の自立活動の目標に基づいて示されている（資料1参照）。その変遷を見ると3期に分けて捉えることができる。

第1期は、学習指導要領に自立活動が登場した2000（平成12）年度から2008（平成20）年度まで、1999年告示の学習指導要領が実施された時期である。＜目標＞は学習指導要領の自立活動と同じく、「個々の」児童生徒が「自立を目指し、障害に基づく種々の困難を主体的に改善・克服する」ことであった。

2001（平成13）年には、「学校の教育活動全体及び時間の指導を通して」と変更され、新たに「時間の指導」が付け加えられた。これは「時間の指導」を明確にすることで自立活動の指導を具体化し、「学校の教育活動全体」と関連し合いながら自立活動の指導が進められることを示している。

＜指導の方法＞については、2000（平成12）年当初は「自立活動」への名称が変わっただけで、養護・訓練と同じ内容が踏襲されていた。翌2001

（平成13）年には前述したように「時間の指導」が加えられたことで指導方法においても「個別もしくは集団の学習形態を工夫しながら、学習活動を展開」するとあり指導形態が考えられている。また、個々の児童生徒の実態に応じた自立像を見据えて学部内、学部間で連携した指導を行うことが記されている。当時県内の肢体不自由特別支援学校ではA校だけが小・中学部から高等部まで設置されており、系統性のある自立活動が展開されることを示していた。これはA校の自立活動指導の特徴の一つでもあり、現在も継続されている。

第2期は、2009（平成21）年度から2015（平成27）年度までで2009年告示の学習指導要領が実施された時期である。学校教育法72条の改正とICFの考え方を踏まえて、＜目標＞は「個々」の児童生徒が「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」こととなった。

この時期は校名が長崎県立A特別支援学校と改称され、特別支援教育が本格的に動き出し、児童生徒の障害も重度・重複化、多様化、複雑化してきた。それに伴い後述するように自立活動の指導も充実・改善が図られた。＜指導の方法＞は、教育課程に知的障害教育を取り入れた編成となり、指導方法・内容も工夫が施された。そして、「個別の指導計画を作成し」との記述が継続されているように、その作成段階における児童生徒の実態把握から授業内容・方法、評価までが重要視されていた。

第3期は、2016（平成28）年度から現在までで、2017年告示の小・中学部の学習指導要領、2019年告示の高等部学習指導要領が実施される時期である。

自立活動の＜目標＞には、「障害者の権利条約」において提唱されているインクルーシブ教育システムの理念の実現に向けての「自立と社会参加」が2016（平成28）年から明示されている。

### （3）学習指導要領・自立活動の内容の変遷

「自立活動」の前身にあたる「養護・訓練」の内容は、「身体の健康」に3項目、「心理的適応」に3項目、「環境の認知」に3項目、「運動・動作」に5項目、「意思の伝達」に4項目、すなわち五つの柱の基に18項目が示され、児童生徒の実態に応じて、これらの内容の中から必要な項目を選定し、相互に関連付けて指導していた（以下、表2参照）。

「養護・訓練」から「自立活動」に改訂された1999（平成11）年告示の学習指導要領は、児童生徒の重度・重複化、多様化に対応し、適切、効果的な指導内容を選定する際の観点がより明確になるように、柱ではなく区分とした。その名称については、「身体の健康」を「健康の保持」、「心理的適応」を「心理的な安定」、「環境の認知」を「環境の把握」、「運動・動作」を「身体の動き」、「意思の伝達」を「コミュニケーション」という分かりやすい表現に改められた。

「健康の保持」では、生命を維持し、日常生活を行うために必要な身体の健康状態の維持・改善を図る観点から4項目の内容が示されている。4項目めの「健康状態の維持・改善に関すること」は、障害があることによって運動不足や体力低下を防ぐために日常生活における適切な健康の自己管理ができるように新たに追加されたものである。

「心理的な安定」では、心理的な安定を図り、対人関係を円滑にし、社会参加の基盤を培う観点から4項目の内容が示されている。「養護・訓練」にあった「心身の障害や環境に基づく心理的不適応の改善に関すること」は「情緒の安定に関すること」と「状況の変化への適切な対応に関すること」という2つの項目に分けて示されている。

「環境の把握」では、感覚を有効に活用し、空間や時間などの概念を手掛かりとして、周囲の状況を把握したり、環境と自己との関係を理解したりして、的確に判断し行動できるようにする観点から4項目の内容が示されている。「養護・訓練」にあった「認知の枠組みとなる概念の形成に関すること」は「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」と「認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関すること」という2つの項目に分けられ児童生徒の障害の状態にきめ細かく対応できるように改善されている。

「身体の動き」では、日常生活や作業に必要な基本動作を習得し、生活の中で適切な身体の動きができるようにする観点から5項目の内容が示されている。

「意思の伝達」から改められた「コミュニケーション」では、場や相手に応じて、コミュニケーションを円滑に行うことができるようにする観点から5項目の内容が示されている。

ここで示された「自立活動」の5区分22項目は、その後に改訂されていく学習指導要領・自立活動の礎になっている。

2009（平成21）年告示の学習指導要領・自立活



(表2) 自立活動・内容の変遷

＜養護・訓練の内容＞					＜自立活動の内容＞1999年3月					＜自立活動の内容＞2009年3月					＜自立活動の内容＞2017年4月				
1 身体・健康	(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する こと (2) 疾病の状態の理解と生活管理に関する こと (3) 損傷の理解と養護に関する こと	↑	↑	↑	1 健康の保持 (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する こと (2) 病気の状態の理解と生活管理に関する こと (3) 損傷の状態の理解と養護に関する こと (4) 健康状態の維持・改善に関する こと	↑	↑	↑	↑	1 健康の保持 (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する こと (2) 病気の状態の理解と生活管理に関する こと (3) 身体各部の状態の理解と養護に関する こと (4) 健康状態の維持・改善に関する こと	↑	↑	↑	↑	1 健康の保持 (1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関する こと (2) 病気の状態の理解と生活管理に関する こと (3) 身体各部の状態の理解と養護に関する こと (4) 障害の特性の理解と生活環境の調整に 関すること (5) 健康状態の維持・改善に関する こと	↑	↑	↑	↑
2 心理的適応	(1) 対人関係の形成に関する こと (2) 心身の障害や環境に基づく心理的不適 応の改善に関する こと (3) 障害を克服する意欲の向上に関する こと	↑	↑	↑	2 心理的な安定 (1) 情緒の安定に関する こと (2) 対人関係の形成の基礎に関する こと (3) 状況の変化への適切な対応に関する こと (4) 障害に基づく種々の困難を改善・克服 する意欲の向上に関する こと	↑	↑	↑	↑	2 心理的な安定 (1) 情緒の安定に関する こと (2) 状況の理解と変化への対応に関する こと (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	↑	↑	↑	↑	2 心理的な安定 (1) 情緒の安定に関する こと (2) 状況の理解と変化への対応に関する こと (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	↑	↑	↑	↑
3 環境の認知	(1) 感覚の活用に関する こと (2) 感覚の補助及び代行手段の活用に関 すること (3) 認知の枠組みとなる概念の形成に関 すること	↑	↑	↑	3 環境の把握 (1) 保有する感覚の活用に関する こと (2) 感覚の補助及び代行手段の活用に関 すること (3) 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 (4) 認知や行動の手掛かりとなる概念の形 成に関する こと	↑	↑	↑	↑	4 環境の把握 (1) 保有する感覚の活用に関する こと (2) 感覚や認知の特性への対応に関する こと (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関 すること (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 (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	↑	↑	↑	↑	4 環境の把握 (1) 保有する感覚の活用に関する こと (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 (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関 すること (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 (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	↑	↑	↑	↑
4 運動・動作	(1) 姿勢と運動・動作の基本の習得及び 改善に関する 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 (3) 日常生活の基本動作の習得及び改善 に関する こと (4) 作業能力の向上に関する こと (5) 作業の巧緻性及び遂行能力の向上に 関すること	↑	↑	↑	4 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 (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 (3) 日常生活に必要な基本動作に関する こと (4) 身体移動能力に関する こと (5) 作業の円滑な遂行に関する こと	↑	↑	↑	↑	5 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 (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 (3) 日常生活に必要な基本動作に関する こと (4) 身体移動能力に関する こと (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関 すること	↑	↑	↑	↑	5 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 (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 (3) 日常生活に必要な基本動作に関する こと (4) 身体移動能力に関する こと (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関 すること	↑	↑	↑	↑
5 意思の伝達	(1) 意思の相互伝達の基礎的能力の習得 に関する こと (2) 言語の受容・表出能力の向上に関 すること (3) 言語の形成能力の向上に関する こと (4) 意思の相互伝達の補助手段の活用 に関する こと	↑	↑	↑	5 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 (2) 言語の受容と表出に関する こと (3) 言語の形成と活用に関する こと (4) コミュニケーション手段の選択と活用 に関する こと (5) 状況に応じたコミュニケーションに 関すること	↑	↑	↑	↑	6 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 (2) 言語の受容と表出に関する こと (3) 言語の形成と活用に関する こと (4) コミュニケーション手段の選択と活用 に関する こと (5) 状況に応じたコミュニケーションに 関すること	↑	↑	↑	↑	6 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 (2) 言語の受容と表出に関する こと (3) 言語の形成と活用に関する こと (4) コミュニケーション手段の選択と活用 に関する こと (5) 状況に応じたコミュニケーションに 関すること	↑	↑	↑	↑

動は、社会の変化や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ため、「人間関係の形成」という区分が新設され、項目の見直しも行われた。

新たに設けられた「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、「他者とのかかわりの基礎に関すること」、「他者の意図や感情の理解に関すること」、「自己の理解と行動の調整に関すること」、「集団への参加の基礎に関すること」という4項目の内容が示されている。従前の「心理的な安定」の2項目めにあった「対人関係の形成の基礎に関すること」は発展的に解消された。

また、「環境の把握」には「感覚や認知の特性への対応に関すること」という項目が追加された。これは障害の重度・重複化、多様化に伴い、感覚や認知の特性を踏まえた児童生徒の増加によるものである。

2017（平成29）年告示の学習指導要領・自立活動では、発達障害や重複障害を含めた障害のある児童生徒の多様な障害の種類や状態に応じた指導を充実するため「健康の保持」に「障害の特性と生活環境の調整に関すること」という項目が新たに設けられ、全体で6区分27項目の内容が示されている。

また、「環境の把握」の2項目めの「感覚や認知の特性への対応に関すること」を「感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」と改め、自己の理解を深め主体的に学ぶ意欲を高めるなど、発達の段階を踏まえた指導を充実させるようにした。さらに4項目めの「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」を「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」と改め、感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握にとどまることなく、把握したことを踏まえて、的確な判断や行動ができるようにすることを明確にした。

#### （4） 肢体不自由特別支援学校A校の自立活動における内容の変遷

##### ① 小学部・自立活動の変遷とその特徴

（資料2-1）の小学部の自立活動を見ると、その変遷は3段階に分けて捉えることができる。

第1段階は、養護・訓練が自立活動に変わった2000（平成12）年度から2009（平成21）年度までで、教育課程が4課程編成となり、児童の実態に合わせて自立活動の内容が年度ごとに検討された

時期である。

教育課程はⅠ課程（小学校学習指導要領に準じた教育課程）、Ⅱ課程（各教科の目標・内容を下学年に替えた教育課程）、Ⅲ課程（知的障害養護学校の各教科またはその一部を合科・統合した教育課程）、Ⅳ課程（自立活動を主とした教育課程）となっている。各課程に共通する「じりつ」は当初、「身体の動き」を中心にした個別の指導であったが、2002（平成14）年度以降は「主として健康・食事（2003年より）・運動・認知等に関わる指導を個別で行う」となり、2005（平成17）年以降はⅢ・Ⅳ課程の「じりつ」が「姿勢の保持や感覚機能の向上及び移動運動能力の向上を目指し、各課程別の集団で指導を行う」と変更された。また、当初はⅣ課程に「あそび」があり、低学年と高学年による「グループあそび」と各学級による「学級あそび」を通して諸感覚の活用を図るとともにコミュニケーション能力を育てる指導が行われていたが、2002（平成14）年度から2005（平成17）年度の4年間はⅢ課程にも「あそび」が取り入れられた。2004（平成16）年度以降はⅢ・Ⅳ課程に「うんどう」が設けられている。Ⅳ課程には「日常生活」が10時間（2001～2002年は11時間）設定され、排泄、衣服の着脱、覚醒、体温等の健康面に関する指導も行われた。

第2段階は、2010（平成22）年度から2015（平成27）年度までで、自立活動を中心とした教育課程に知的障害特別支援学校の教科や各教科を合わせた指導が取り入れられた時期である。

教育課程は2010（平成22）・2011（平成23）年度にⅠ課程（小学校学習指導要領に準じた教育課程）、Ⅱ課程（各教科の目標・内容を下学年に替えた教育課程）、ⅢA・ⅢB・ⅢC課程（知的障害特別支援学校の各教科を合わせた指導）に編成され、その後の教育課程の原型が作られた。2012（平成24）年度からは、Ⅰ課程（小学校学習指導要領に準じた教育課程）、Ⅱ課程（教科の目標・内容を下学年に替えた教育課程）、Ⅲ課程A類型（知的障害特別支援学校の当該学部段階の各教科の内容）、Ⅲ課程B類型（知的障害特別支援学校の下学部段階の各教科の内容）とⅢ課程C類型（自立活動の内容と知的障害特別支援学校の下学部段階の各教科の内容）の編成になっている。（以下、Ⅲ課程A、Ⅲ課程B、Ⅲ課程Cと略記）

実質的には2008（平成20）年度より自立活動の指導内容が整理され、Ⅰ・Ⅱ課程＝「自立活動」、Ⅲ（ⅢA・ⅢB）課程＝「じりつ」、「うんどう」、

Ⅳ（ⅢC）課程＝「じりつ」、「あそび」、「せいかつ」、「うんどう」（2011年度）が設けられた。この中でⅢC課程の「あそび」と「せいかつ」が2012（平成24）年度に知的障害教育の各教科等を合わせた指導である「遊びの指導」、「日常生活の指導」へと変更された。また、ⅢA・B・C課程の「うんどう」は2013（平成25）年度に「トランポリンやスイングなどの遊具を用いて感覚運動機能の向上を図り、這う、またぐなどの基本的な動きを取り入れたサーキット運動を行うことで運動能力の向上を目指す」＝「運動」となったが、翌2014（平成26）年度には知的障害教育の教科「体育」に変更となった。

Ⅲ課程Cの自立活動には「課題学習」が2013（平成25）年度から新たに加わった。これは「低学年・高学年に分かれて課題別のグループを編成し、意思伝達手段の獲得をはじめとするコミュニケーション能力や物の弁別や簡単な因果関係の理解などについて指導」を行っていたが2019（平成28）年度に知的障害教育の教科「国語・算数」に変更された。

第3段階は、2016（平成28）年度から現在までで、教育課程に大きな変化はない。自立活動は全課程とも時間の指導である「自立活動」と「食事の指導」になり、Ⅲ課程は知的障害の各教科に整理され、B類型からC類型になると、その各教科を合わせた指導の時間が増加し、児童の実態に合わせた学習指導が行われている。

## ② 中学部・自立活動の変遷とその特徴

（資料2－2）の中学部の自立活動を見ると、その変遷は3段階に分けて把握することができる。

第1段階は養護・訓練が自立活動に変わった2000（平成12）年度から2009（平成21）年度までで、教育課程は4課程編成であるが、生徒の実態に合わせて年度ごとに自立活動の指導形態や指導時間などを柔軟に変更した時期である。

教育課程はⅠ課程（中学校学習指導要領に準じた教育課程）、Ⅱ課程（各教科の目標・内容を下学年に替えた教育課程）、Ⅲ課程（知的障害養護学校の各教科またはその一部を合科・統合した教育課程）、Ⅳ課程（自立活動を主とした教育課程）となっている。

自立活動は個別に行われ、養護・訓練から変更になった当初は、個々の課題に沿って「身体の動き」の学習を中心に指導し、Ⅳ課程においては、生活リズムを整えることをねらいとし、個々の課

題に沿って運動・動作、排泄、衣服の着脱、健康の保持・増進などに関する指導を行い、食事に関する学習として「日常生活」も設けられた。翌2001（平成13）年度にはⅠ～Ⅳ課程に共通して、中学部の自立活動は小学部等での段階を踏まえた学習に加え、高等部での学習に向け、個々の生活や社会参加へ生かしていくための基礎的な知識・技術等の学習を行うという指導方針が立てられた。また、Ⅳ課程は2005（平成17）年度より、集団の自立活動も加えられ、諸感覚の活用、コミュニケーション、身体の動きの向上が目指された。

Ⅳ課程においては2008（平成20）年から翌年度にかけて自立活動の見直しを行い、その指導形態を「基礎活動」、「課題活動」、「生活活動」、「集団活動」の4つに整理した。「基礎活動」は、個々の生徒の基礎的・中心的課題を扱い、主に姿勢、運動・動作の習得や改善に関する指導が個別に行われた。「課題活動」は、「基礎活動」で身に付けたことを応用、発展させ、言葉や数といった教科の内容に近いものを小グループで指導した。「生活活動」は、日常生活の活動である健康の増進、着替え・排泄、係活動、朝の会、給食、歯磨きなどの指導を行った。「集団活動」は、生徒の興味や関心に基づいた活動を展開し、身体を動かすこと、情緒の安定、人とのかかわり、ものを作ったり、操作したりする指導をグループ全体で行った。

第2段階は、2010（平成22）年度から2015（平成27）年度までで、自立活動を中心とした教育課程に知的障害特別支援学校の教科や各教科を合わせた指導が取り入れられた時期である。

教育課程は2010（平成22）・2011（平成23）年度にⅠ課程（中学校学習指導要領に準じた教育課程）、Ⅱ課程（各教科の目標・内容を下学年もしくは下学部で替えた教育課程）、ⅢA課程（知的障害特別支援学校の各教科に替えた教育課程）、ⅢB・ⅢC課程（知的障害特別支援学校の各教科等と自立活動を合わせた指導）に編成され、その後の教育課程の原型が作られた。2012（平成24）年度からは、Ⅰ課程（中学校学習指導要領に準じた教育課程）、Ⅱ課程（教科の目標・内容を下学年・下学部で替えた教育課程）、Ⅲ課程A類型（知的障害特別支援学校の当該学部段階の各教科の内容）、Ⅲ課程B類型（知的障害特別支援学校の下学部段階の各教科の内容）とⅢ課程C類型（自立活動の内容と知的障害特別支援学校の下学部段階の各教科の内容）の編成になっている。（以下、Ⅲ課程A、Ⅲ課程B、Ⅲ課程Cと略記）



2010（平成22）年度より、それまでⅣ課程の「生活活動」、「課題活動」、「集団活動」は各教科を合わせた指導となった。これらは、その後、日常生活の指導や生活単元学習になり、知的障害特別支援学校の指導要素が取り入れられるようになった。しかし、障害が重度である生徒の指導は模索が続き、Ⅲ課程Cでは2013（平成25）年度から3年間は「課題学習」が自立活動に設けられている。これは課題が共通した生徒でグループを編成し、働きかけに応じたり、自分の意思を伝えたりするなど、人とのかかわりを広げる学習や、目と手の協応を高めたりする指導、社会性を身に付けたりする指導が行われた。

第3段階は、2016（平成28）年度から現在までで、教育課程は従前のⅠ課程、Ⅱ課程、Ⅲ課程A類型、B類型、Cタイプの編成であるが、小学部、高等部と合わせて時間の指導である自立活動と食事の指導を「自立活動」とした。そして、小学部と同じようにⅢ課程は知的障害の各教科に整理され、B類型からC類型になると、各教科を合わせた指導の時間が増加し、生徒の実態に合わせた学習指導が行われている。

### ③ 高等部・自立活動の変遷とその特徴

（資料2-3）の高等部の自立活動を見ると、その変遷は2段階に分けて把握することができる。

第1段階は、養護・訓練が自立活動に変わった2000（平成12）年度から2011（平成23）年度までで、教育課程は4課程編成であり、Ⅰ～Ⅲ課程は卒業後の進路を見据え個別に必要な学習を、Ⅳ課程は自立活動を中心とした教育課程で個別と集団での学習活動を設けていた時期である。

教育課程はⅠ課程（高等学校学習指導要領に準じた教育課程）、Ⅱ課程（各教科の目標・内容を下学年に替えた教育課程）、Ⅲ課程（知的障害養護学校の各教科またはその一部を合科・統合した教育課程）、Ⅳ課程（各教科に替え、自立活動を主とした教育課程）となっている。

Ⅰ～Ⅲ課程の自立活動は、2000（平成12）年度当初は、養護・訓練から変更になったばかりで「身体の動き」を中心とした学習が引き継がれていたが、次年度から見直され2002（平成14）年度以降の自立活動は「卒業後の進路を見据え、運動面、コミュニケーション、認知面の学習を行う」となった。Ⅳ課程においても当初は「身体の動き」を中心に健康状態の維持・増進等に関する指導と人や物とのかかわりを深め、活動を楽しむ指

導が行われた。2002（平成14）年度から2007（平成19）年度までは集団での指導と個別の指導に分けられ、集団では「卒業後の進路を見据え、集団生活や社会生活に必要なコミュニケーション能力や身体の動き等の指導」を行い、個別では「個々の課題に応じた身体の動き・感覚機能・認知等の指導」が行われた。Ⅳ課程では2007（平成19）年度から日常生活の指導がなくなり、自立活動に移行された。結果、2011（平成23）年まで「個別学習」のほか、「生活学習」、「集団学習」が設定された。「生活学習」は、身辺処理や健康・衛生の維持、食事、集団生活に関することなど、日常生活に沿って個々の目標の達成を図る学習であった。「集団学習」は、諸感覚を活用した遊びで余暇への広がりを目指したり、集団生活に関わってコミュニケーションの技術や態度を培ったり、課題に取り組む意欲を引き出したり、体育的活動を含んだりする学習活動であった。

第2段階は、2012（平成24）年度から現在までで、小・中学部に合わせた教育課程編成となり、それまで自立活動を中心とした教育課程に知的障害特別支援学校の教科や各教科を合わせた指導が取り入れられた時期である。

教育課程はⅠ課程（高等学校学習指導要領に準じた教育課程）、Ⅱ課程（各教科の目標・内容を下学年に替えた教育課程）、Ⅲ課程A類型（知的障害特別支援学校の当該学部段階の各教科の内容）、Ⅲ課程B類型（知的障害特別支援学校の下学部段階の各教科の内容）とⅢ課程C類型（自立活動の内容と知的障害特別支援学校の下学部段階の各教科の内容）になっている。（以下、Ⅲ課程A、Ⅲ課程B、Ⅲ課程Cと略記）

Ⅰ課程、Ⅱ課程、Ⅲ課程A、Ⅲ課程Bの自立活動は、時間の指導と食事の指導を合わせたもので、Ⅰ課程、Ⅱ課程、Ⅲ課程A＝週7時間、Ⅲ課程B＝週8時間が基本となった。Ⅲ課程Cは2012（平成24）年度は、時間の指導と食事の指導に課題学習や体育的内容の学習などを加えて週10時間を自立活動としていた。課題学習は、課題が共通する生徒でグループを編成し、働きかけに応える、自分の意思を伝える、人との関わりを広げる、簡単なきまりや手順を守って集団で活動できる力を育てる学習であった。2013（平成25）年度から3年間は、時間の指導を週5時間、食事の指導を週5時間、課題学習を週2時間、合計週12時間が自立活動であったが、2016（平成28）年度からは、課題学習がなくなり、時間の指導を週6時

間、食事の指導を週5時間として、自立活動は週11時間が基本となった。

(5) A校における自立活動の特徴

① 自立活動専任教員

A校では2006（平成18）年度より、自立活動の指導の充実のために、自立活動専任教員を小学部、中学部、高等部に1名ずつ配置した。校内（各部内）において、次のような指導的役割を果たしている。

## ア. 自立活動の授業における役割

自立活動の時間の指導は、教育課程の同じ学習グループで行われる。また、A校は複数担任制であり児童生徒の担任教師が、自立活動のときも担当児童生徒の個別指導に当たる。自立活動専任教員は、その学習グループのチームリーダーとして、児童生徒一人一人の指導内容・方法を担当教師と一緒に考えたり、アイデアを出したり、アドバイスを行ったりする。特に、児童生徒の日常生活動作を把握するために、自立活動専任教員は児童生徒の登下校や食事、排泄などの指導等にも積極的に関わっている。

## イ. 「個別の指導計画」の作成及び評価

A校では、個別の指導計画の作成・評価のとき、その客観性や信頼性を高めるために自立活動の学習グループで話し合いを行っている。自立活動専任教員も参加し、日頃の実践に基づいた意見交換をしながら話し合いを円滑に進めている。こうして部内の全ての児童生徒の個別の指導計画に関わっている。また、個別の教育支援計画についても担当分掌の教育支援部と連携をとって運用している。

## ウ. 外部専門家との連携

校内で行われる整形外科診断や外部専門家活用事業のコーディネートを自立活動専任教員が行っている。専門家と教師の間でやりとりを行い、専門家の指導・助言が的確に教師に伝わるようにしている。

## 工. 自立活動研修会

A校では定期的に自立活動に関する研修会を行っている。自立活動専任教員を中心とする自立活動部が、校内の教師のニーズに応じた研修を計画・実施している。場合によっては研究部と連携をとることもある。

態把握として、諸検査とともにA校が制作した「自立活動チェックリスト」（以下、「チェックリスト」と記す）を使用している（表3参照）。

(表3) A校・自立活動チェックリスト  
(一部抜粋)

2		3		4		5		6	
評価事項	NO	チェック項目	記録事項等との関係	Yes	No	Yes	No	Yes	No
情緒のゆらぎ <sup>1)</sup>	1	表情やしぐさで、快・不快を表すことができる <sup>2)</sup>	ボ：乳、認～1Y モ：12～3M 動：表 <sup>3)</sup>	Y	N	Y	N	Y	N
え <sup>4)</sup>	2	喜怒哀楽などの表情の変化が豊かである <sup>2)</sup>	動：表 <sup>3)</sup>	Y	N	Y	N	Y	N
	3	情緒が安定している <sup>2)</sup>		Y	N	Y	N	Y	N
備考 <sup>5)</sup>									
安定した気持 <sup>6)</sup>	4	自衛行為がみられない <sup>7)</sup>	動：閉 <sup>3)</sup>	Y	N	Y	N	Y	N
持っている	5	他衛行為がみられない <sup>7)</sup>	ボ：2～6Y 動：閉 <sup>3)</sup>	Y	N	Y	N	Y	N

ポ：ポータージ乳幼児教育プログラム、MⅡ：ME  
PAⅡ、動：動きづくりのリハビリテーションマ  
ニュアル個人チェックリストを示す。

(表4) 目標設定シート

<b>自立活動 目標設定シート</b>		作成日：平成25年 5月31日	
学部・学年    高3	氏名    生徒K	記入者	菅 達也
<b>諸検査の結果と解釈</b>			
WISC-III (H23, 7, 15) 言語性知能 (VIQ) 70 動作性知能 (PIQ) 48 全体知能 (FIQ) 55 【評価指標】言語理解 (VC) 70 注意記録 (FD) 82 知能総合 (PO) 54 処理速度 (PS) 52 ※全般的な傾向として、聴覚的な処理、言語の理解や操作、視覚的な処理は得意である。 (一般的事実についての知識量が不十分) イメージや意味づけにくいものは苦手である。			
<b>諸検査、自立活動チェックリスト、各教科における学習上の困難などを踏まえた課題関連図</b>			
原因 → 結果の関係		相互に関連し合う関係	
相関する関係			
<b>&lt;健康の保持&gt;</b> ・身体各部の障害を理解しており、それに応じた運動量の調節ができる。 ・健康の自己管理をめざす。	<b>&lt;心理的な安定&gt;</b> ・生徒会の会長になったことで、リーダーシップをそなど、様々な活動において積極性が見られるようになった。	<b>&lt;人間関係の形成&gt;</b> ・人当たりがよく、優しく接することができる。 ・場に応じた適切な行動をとれるように努力している。 ・いろいろな人と関わる経験を増やす。	<b>&lt;コミュニケーション&gt;</b> ・話を聞けること、内容や言葉使いなど、上手に対応することができるが、どちらかと言えば受け身でやや消極的である。
<b>&lt;身体の動き&gt;</b> ・ウォーカードでの歩行ができるが、腰が引けた姿勢で体重を傾けるようにして歩く。 ・身体が硬く、靴の脱ぎ履きに時間がかかる。	<b>&lt;環境の把握&gt;</b> ・周囲の環境を把握することはできるが、学習や経験の少なから迷うこともある。		
<b>課題関連から考えられる指導の方向性</b>			
実態把握から以下のような点についての指導が必要である。まず、健康の保持がすべての活動の基本となるので、健康の自己管理をできるようにする。ウォーカーを使用している中で同時に、事故を無意識に日頃から自分で点検・管理をさせておく。自分の状態を自分で理解し、ストレッチや筋力の維持を図る活動が必要であることも分かっているため、自分でできる運動等は、毎日少ない時間でも生活の中に取り入れて習慣化できるようにする。昨年から生徒会の会長を務めることで、積極性が出てきている。また、今年より倉からの単独帰省を実施しており、公共交通機関の利用に伴い、バスや電車のスロープ乗降ができるようになりたい。これを機会に、常に前向きで、何事にも積極的にチャレンジする意識を高めた。このことが前記に述べた進路選択、卒業後の生活へと結びつくと思われる。そのためには合意と保護者との連携を常に図って指導にあたりたい。			
<b>今年度の自立活動の目標</b>			
身体の前腕帯を絞める学習などに自ら取り組み、階段（約30センチ→約40センチ）を一人で昇り降りできるようにする。			

## ②「個別の指導計画」の作成

A校では「個別の指導計画」を作成する際の実



これは児童生徒の実態を把握するための教師間における共通のツールであり、学年始めと学年末にチェックを行い、その違いを客観的に把握するものである。また、配列や項目の妥当性や信頼性を高めるために「遠城寺式・乳幼児分析的発達検査」や「ポーター乳幼児教育プログラム」、「M E P A II」などとの比較が「チェックリスト」に記載されている。諸検査、チェックリストを踏まえて、児童生徒の担当教師は「目標設定シート」を作成する（表4参照）。これには児童生徒の学習上の課題を自立活動の6区分でまとめ、課題同士の関係を図示し、児童生徒の中心の課題となることが分かったところで、指導の方向性とその年度の自立活動の目標を記入するようになっている。

これらの手続きを踏んだうえで「個別の指導計画」を作成する。年間目標から、そのスモールステップとなる学期目標、学習内容、その手立てを整理して記入する（表5参照）。学習内容について、A校では校内の教師が共通して使用する「自立活動・学習内容一覧」を作成している（表6参照）。各区分の学習内容数（2020年現在）は「健康の保持」63、「心理的な安定」17、「人間関係の形成」32、「環境の把握」113、「身体の動き」135、「コミュニケーション」45、合計405あり、教師はこの中から学習内容を選択する。これは学習内容について各教師が共通理解を図れること、また、学習を組み立てる際に、それぞれの区分と項目を相互に関連付けて組み立てることができるという点で非常に効果的である。

「個別の指導計画」を作成、運用にあたっては、前述したように、それぞれの部に配置された自立活動専任教員を中心に複数の教師（教育課程学習グループ）で確認する話し合いを学期の始めと終わりに実施している。これによってA校の「個別の指導計画」は客観性や信頼性が高められている。

### ③ 外部専門家の活用

A校では2008（平成20）年4月より「外部専門家活用指導充実実践研究事業」（平成20・21年度文部科学省委託長崎県教育委員会研究指定）を受けて以来、外部専門家として、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士、歯科医（摂食指導等）などの医療関係の専門家による指導・助言を得ている。外部専門家は実際に来校し、自立活動における対象児童生徒の学習活動を参観し、あるいは直接に指導を行うなどして的確な助言がなされてい

（表5）個別の指導計画

自立活動の個別の指導計画①				
学年（高3）		児童生徒氏名（生徒K）		記入者（菅）
年間目標	上体・下肢の緊張をゆるめ、階段昇り（最大4.2m）ができるようになる。 （理由：バスの乗り降りができるようになるため）			
関連する学習事項	（健）（身体各部の状態の理解と対処）（保）（ボディイメージ） 学習事項（身）（下駄の踏動作）（身）（不適切な緊張）			
学期目標	学習内容	手立て	評 価	
1学期	上体・下肢の緊張をゆるめ、階段昇り（最大4.2m）ができる ①筋緊張をゆるめる（2.3.2） ②靴の着脱をゆるめる（3.7.1） ③垂直でバランスを保つ（2.5.3） ④階段を昇る（3.0.6） ⑤階段を降りる（3.0.7）	ア 痛みがないり、確認しながら体幹のひねりや足首・股関節のゆるめを行う。（③②） イ 靴履きは目標を1分とし、自立活動室から出るタイミングに行い、毎月末、タイムを計る。（③④） ウ 階段昇りは階段2段分の3.2cmに設定する。（⑤⑥） ※3.2cm＝階段2段分の高さ	4月は右手を手すりに、左手を壁かかす。右足も上げにくかった。左足を少し内側（体の中心ぐらゐ）に寄せ、左側の支持が効いて、右足も上げやすくなった。 靴履き（5月末）のタイムは1分2.2秒であった。あぐら座での股関節のゆるめや長座でのハムストリング伸ばしなど、自分で毎日、短時間でもいいので取り組む必要がある。	
2学期	上体・下肢の緊張をゆるめ、階段昇り（最大4.2m）ができる ①～⑥継続	ア、イ 継続 ウ 階段昇りは階段2段分の3.2cmをクリアすることから始め、徐々に高くしていく、バスのステップ（4.2m）の昇り降りをする。（⑤⑥） ※4.2cm＝バスのステップ一段の高さ	乗車一段目はドアの手すりや右手で持つ石かからすに上ることができ、二段目は右手でドアの手すりや、左手で車内の手すりを持って、右足を上げて踏んで右足を上げることでできた。（3.5秒） 下車一段目は手すりや右手で持つ石かからすに上ることができ、二段目は右手でドアの手すりや、左手で車内の手すりを持ってスムーズに降りた。降車は、後ろ向きで降りることにより、一段目は左右両側の手すりを持ち身体を支えて、ステップの端まできたら右足から降りることができ、最終段は左手は手すり、右手はステップの手すりを持ちかかす、右足から降りることにより自分一人でステップを降りることができた。（5.6秒）	
3学期	上体・下肢の緊張をゆるめ、階段昇り（最大4.2m）ができる ①～⑥継続	ア、イ 継続 ウ バスのステップの昇り降りをする。（⑤⑥）	本校のスクールバスで乗り降りの練習をした上で、道路バスにも挑戦した。乗車は、2学期と同様に、右手でドアの手すり、左手で車内の手すりを持ってスムーズに降りた。降車は、後ろ向きで降りることにより、一段目は左右両側の手すりを持ち身体を支えて、ステップの端まできたら右足から降りることができ、最終段は左手は手すり、右手はステップの手すりを持ちかかす、右足から降りることにより自分一人でステップを降りることができた。	

（表6）自立活動・学習内容一覧（一部抜粋）

94 他者の感情について理解する	122 身体的な過敏性に自分で対処できる手段を身に付ける
95 自分と他者と気持ちの程度は、同じことや違うことがあることを知る	＜視覚・聴覚＞
96 他者の気持ちや感情をとらえる特徴を知る	123 いろいろな光に向かふ反応を示し、光を注視する
＜自己理解＞	124 いろいろなものを注視する
97 自分の好きなことや得意なことを通して、成功経験を積み重ねる	125 いろいろな位置にあるものを注視する
98 いろいろな活動を通して、経験の幅を広げる	126 遠視をする
99 自分と他者を比較して同じことや違うところに気付く	127 異なった二つの物の違いが分かる
100 自分と他者の違いを、得意なこと、得意なことを理解する	128 眼鏡や眼鏡レンズ等を活用し、視力の状態を把握する
＜行動の調整＞	＜視覚の過敏性＞
101 自分がそれぞれの場面でどのような行動をしているかを知る	129 提示されたものを見る
102 自分がそれぞれの場面でとるべき行動の仕方を知る	130 まぶしさを感じたとき、自分で対処できる手段を身に付ける
103 自分がそれぞれの場面でとるべき行動を知る	131 目の前のものが見えにくいとき、自分で対処できる手段を身に付ける
＜集団活動への参加＞	＜聴覚・聴覚＞
104 集団での活動に慣れる	132 いろいろな聴覚刺激に対し、何らかの反応を示す
105 集団の中で周りの人を意識して活動する	133 身近な人の声や音が分かる
106 友達と協力して活動する	134 音や声の聞こえる方向に視線を向けたり、手を伸ばしたり、近づいたりする
＜集団に参加するための手帳やきまり＞	135 音の高さ、音の強弱、曲の音調、リズム、テンポの違いが分かる
107 特定の場面の手帳を知る	136 いろいろな音や音を聞いてその意味が分かる
108 特定の場面で手帳やきまりに沿って活動する	137 聴覚や人工内耳を活用し、音やことを聞き取る
＜前庭覚＞	＜聴覚の過敏性＞
※身体が活動するとき、揺れや揺さぶり、速さなどの変化を感じる感覚	138 いろいろな音を聞く
110 教師やサークルに体を預けられながら身体の変化に慣れる	139 苦手な音に慣れる
111 振動を受けながら道具などを使った動きの変化に慣れる	140 うるさみを感じたとき、自分で対処できる手段を身に付ける
112 身体の前や後ろに揺れを感じたりしながら自分で動く	＜聴覚・聴覚＞
＜固有覚＞	141 振動にも、揺れにも自分の感覚を調整するために、保つ感覚を効果的に使う方法を身に付ける
※身体が活動するとき、筋の伸び縮みや関節の曲げ伸ばしなどによって生じる自分の身体の感覚を感じる感覚	142 状況を把握するために、他の感覚や機能で代用する手段を身に付ける
113 全身や各部位を伸ばしたり曲げたりする動きを受け入れる	＜聴覚＞
114 振動を受けて前後・横・縦・斜めや前後・斜めを動かす	143 いろいろな聴覚刺激に対し、何らかの反応を示す
115 自分で車一の関節を動かしたり止めたり、力を入れたり抜いたりする	144 振動の違いが分かる
116 自分で各部位の関節を動かしたり止めたり、力を入れたり抜いたりする	＜口腔内の過敏性＞
＜聴覚・聴覚＞	145 受け入れられる食料や味や香りを増やす
117 人が触れられることに慣れる	146 食べたくないとき、自分で対処できる手段を身に付ける
118 いろいろな物をさわって、粗さ・硬さ・軽さ・冷温の違いに気付く	147 歯痛に慣れる
119 いろいろな物をさわって、粗さ・硬さ・軽さ・冷温の違いに気付く	＜嗅覚＞
120 いろいろな物をさわって形状を弁別する	148 いろいろな嗅覚刺激に対し、何らかの反応を示す
＜聴覚の過敏性＞	149 臭い違いが分かる
121 聴覚に対する過敏性を軽減する	＜嗅覚の過敏性＞
	150 臭い強いものに慣れる

る。また、一連の活動は同行している自立活動専任教員によってビデオ録画され、教師は振り返りで何度もその映像を見ることが出来る。

外部専門家との事前事後のやりとりは、A校の自立活動部で作成した「パワーアップシート」（表7参照）を用いる。対象児の相談について事前に教師が「問題に感じていること」と今現在、自立活動で「行っている方法や手だて」をシートに記入し外部専門家に届けられる。そして来校当日の

「専門家からの助言」がまとめられ、教師はその後「助言を受けてどう整理したか」、「修正した方法や手だて」を記入し、学期末あるいは年度末に「児童生徒の様子や変容」と「教師の変容」を記入して終了する。

（写真1）は表7の「パワーアップシート」の理学療法士のアドバイスに基づいて、その後の授業のために制作した教材教具である<sup>10)</sup>。生徒の側弯を進行させないために、大好きな乗り物のミニカーで楽しみながら、身体を右にひねることができるようにした。②③④で遊ぶときは、どうしても身体を右に向けねばならず、遊んでいくうちに上肢・手指機能の向上も見られた。

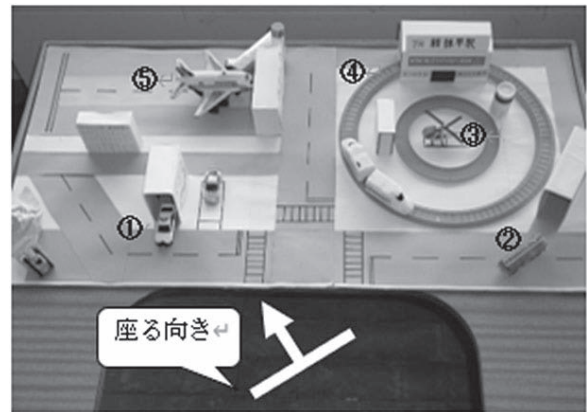
これは、教師が日常的に悩んでいる生徒の姿勢や動作に関し、「側弯は背骨のねじれを伴い、この生徒の骨格的な正面は左向きである。背骨のねじれは側弯の進行と関係するので、右方向に身体をひねることを促したい。」という専門家による的確な助言で指導の方向性が示された例である。

肢体不自由児童生徒には運動や動作、感覚や認知等の障害特性による学習の困難さがある。外部専門家によってそのことが詳説されると、児童生徒の見方、捉え方が変わり、日頃の指導方法を見直したり、工夫をしたりするきっかけになる。大切なことは、外部専門家の指導・助言をそのまま取り入れるのではなく、教師の立場でそれらを活かすことで自立活動の指導方法・内容を充実させることである。こうして教師の専門性も向上していくことになる。

#### ④ チャレンジタイム

学期の終盤には、その学期に取り組んだ自立活動の成果を発表する「チャレンジタイム」が学習グループごとに設けられている。例えば、手指機能の向上のためにビーズ通しでアクセサリーを作っていた生徒は「アクセサリー作りで、5分以内に10個のビーズ通しを行う」と具体的な目標を設定し、実際の活動を全員の前で披露する。グループの生徒と教師は、その活動を見守り、終了すると一人一人が○か×のカードを出して判定する。×が4枚以内なら合格、不合格の場合は別日に再チャレンジを行う。×判定をした生徒・教師は理由を述べてアドバイスやエールをチャレンジした生徒に送る仕組みになっている。児童生徒たちはチャレンジタイムでの合格を目指して日々の自立活動を頑張り、学習のよい動機づけになっている。

（写真1）自立活動・自作教材教具



①警察署②消防署③ヘリポート④駅⑤空港

### 3 まとめと今後の課題

児童生徒の障害の重度・重複化、多様化、複雑化したことで、A校は養護・訓練から自立活動に変更されて以降、およそ15年間は児童生徒の実態に合わせた教育課程編成を行い、自立活動も教育課程への位置付けに試行錯誤しながら自立活動の指導の充実に取り組んできた。

この間、「個別の指導計画」の作成が義務付けられ、児童生徒の実態把握の方法、指導計画の様式の整理、作成・運用の手順、自立活動の指導内容等について地道に研究を続けてきた。また、自立活動の指導体制づくりでは、自立活動専任教員の配置によって、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領、高等部学習指導要領にあるように「自立活動の指導は、専門的な知識や技術を有する教師を中心として、全教師の協力の下に効果的に行われるようにする」体制を構築することができた。

自立活動は小・中・高で一貫性を持たせ、その学習内容は、「時間の指導」と「食事の指導」に整理された。現在の学校要覧には、時間の指導である「自立活動」は「個々の児童生徒の障害の状態や発達段階を考慮して、自立活動の6区分27項目（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）の内容を相互に関連付けて指導する。個別対応を基本として指導を行う。」とあり、「食事の指導」は「摂食指導や食事動作に関すること、食事中のマナー、食の管理、コミュニケーションに関すること、食前の準備や後片付けなどを取り扱う。」とある。この記載は2016（平成28）年から変更されていない（当初の自立活動の区分は6区分26項目）。このことはA校では自立活動におい



（表7）パワーアップシート

児童生徒学年氏名	(高2) N・S	主担当氏名	菅 達也	担当専門家名	T・T (PT)	助言年月日	平成22年9月14日
----------	----------	-------	------	--------	----------	-------	------------

関連する年間目標	・周囲の状況を把握する力を身に付けて、目的の場所まで独歩による移動ができる。 ・両手の協応動作や目と手の協応動作ができる。					
学習内容	・歩いているときに障害物を認識して、自分からコースを変えて歩く。 (平坦な路面 → 階段・スロープ → 凹凸の路面) ・ペットボトルの分別、絵カード、ゲーム玩具など(楽しみながら)					

問題に感じていること(日付)	行っている方法や手だて(日付)	専門家からの助言(日付)	助言を受けてどう整理したか	修正した方法や手だて(日付)	児童生徒の様子や変容	教師の変容
・歩行のとき、実際にどのような支援をすれば身体のためにはいいのかわからない。 ・歩行のとき、足元を見ることが難しいが、どうすれば足元に注意を向けられるか。 ・側弯は身体各所に影響しているが、着座してから活動などにおいて注意することは何か。 ・側弯防止のために、他に教員が行える支援はあるか。	・側弯防止のため、器具を着用して活動を行っている。歩行の際は、側方から手をつないで歩いたり、側方で見守りながら一人で歩かせたりしている。 ・足元に注意を向けようとして、靴を履くときに下を向かせたり、足元にある物を取らせたりしている。 ・歩行のとき、少しでも手を使うように、軽い物を持たせて歩かせたり、トイレのカーテンを開かせたりしている。 ・椅子に座るとき、足裏が床に着くようにし、机上で手を使った学習に集中できるようにしている。	・大きな側弯があるにもかかわらず、歩けることが重要である。歩行の改善を無理に目指すより、現状の維持を行う方がよい。 ・視覚に頼らず足部の感覚で探索することは、むしろ好ましい。 ・側弯は必ず背骨のねじれを伴う。そのため、骨格的な正面は左向きである。背骨のねじれは側弯の進行と関係があるので、右方向に身体をひねることを促すようにしたい。 ・長時間同じ姿勢をとるとき以外はコルセットを外しておいても良いと思われる。	・歩行においては特に問題はない。 ・靴を履くときは、視覚に頼らず足部の感覚で探索して靴を履いてよい。 ・骨格的な正面は左向きであり、側弯を進行させないためにも右方向に身体をひねることを意識する。 ・ズボンの着脱などの動きを伴うときはコルセットを外しておく。	・無理に足元を見ることはせず、靴がうまく履けなかったり、足元にある物を取ったりするときなどは下を見させるようにする。 ・着座するときは右方向へ身体をひねることを意識して正面向かって左向きに座るようにする。また、机上の学習では左手で物を右方向へ置くなどの学習を行う。	・歩行に関しては、特に変わりはない。 ・大好きなミニカーで遊びながら、身体を右にひねったり、上肢・手指を動かしたりできるようになった。	・骨格的な正面は左向きであること、よって側弯を進行させないためにも、右方向に身体をひねる工夫が必要であることを常に意識して、いろいろな学習活動を行うようになった。

て確固たる教育実践が行われてきたことを意味している。

この間、A校においてはICT〈Information and Communication Technology〉教育推進事業（平成25～27年度・長崎県教育委員会指定研究）に取り組み、各教科等や自立活動でICT機器を活用した教育実践が行われた。ICT研究担当の教育支援部に自立活動部が関わることで、児童生徒の学習上・生活上の困難に対し、教科担当の枠を超えた教師間の協力の下で学習指導が行われ、タブレットPCや様々な機器の活用により、児童生徒は主体的にコミュニケーションをとることができたり、「一人でできた」という達成感を得たりすることができた。以来、現在もICT機器を効果的に活用した授業が実施されている。

インクルーシブ教育システム構築の実現に向けての「自立と社会参加」がA校の自立活動の目標に掲げられているが、そのための新しい取り組みが今後も続いていくであろう。児童生徒が「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」ことが自立活動の目標であるがゆえに、自立活動専任教員を中心とする自立活動部は様々な教育実践研究に関わることになる。分掌同士の協力関係は大切であるが、その

ことで自立活動の本来の教育活動が疎かになっては本末転倒となる。適切な業務分担が求められる。そして、近年は合理的配慮の提供が日常となっているが、その時代の要請に合わせて何が必要か、何を改変すべきか、逆に変えてはならないものは何かなどを整理する必要がある。また、自立活動の再考について、友永ら（2005）は「子どもの内面の状態から課題を導き出し、それにはたらきかける内容と方法を精緻化することが、教育独自の立場として自立活動を問い直す出発点である」と述べているが、これは教員の専門性と絡んで重要な提起でもある。

自立活動専任教員は、特別支援学校の独自色である自立活動の意義と役割を具現化し、校内の専門家として指導的立場にある大事なキーパーソンである。そのような特定の専任教員が異動になっても戸惑うことがないように「専門的な知識や技術を有する教師」の育成も課題としてあげられる。学習指導要領には「（自立活動の指導は）全教師の協力の下に効果的に行われるようにする」とある。肢体不自由特別支援学校で児童生徒を担当する教師は自立活動を指導できるある程度の専門的な知識や技術を身に付けておかねばならないのは言うまでもないことである。



〈 註 〉

- 1) 平田勝政・西村大介・鈴木保巳：長崎県肢体不自由教育研究（第1報）―県下肢体不自由養護学校要覧（1964～2006年度）の検討を中心に―「長崎大学教育学部紀要－教育科学－」第72号，21～28頁，2008年3月
- 2) 平田勝政・西村大介・鈴木保巳：長崎県肢体不自由教育研究（第2報）―肢体不自由教育における障害の重度重複化に対応した教育課程の発展―「長崎大学教育学部紀要－教育科学－」第73号，43～54頁，2009年3月  
この第2報のための予備的研究として、西村大介・平田勝政・鈴木保巳：長崎県の肢体不自由教育における障害の重度重複化の検討「長崎大学教育学部附属教育実践センター紀要」第7号，67～75頁，2008年3月がある。
- 3) 菅達也・平田勝政：長崎県肢体不自由教育研究（第3報）―特別支援教育時代の肢体不自由特別支援学校（A校）の教育課程と指導法の検討を中心に―「長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所紀要」第18巻1号，53～60頁，2020年3月
- 4) 菅達也・平田勝政：長崎県肢体不自由教育・病弱教育研究（第4報）―特別支援教育時代の肢体不自由・病弱特別支援学校（B・Z校）の検討を中心に―「長崎ウエスレヤン大学地域総合研究所紀要」第19巻1号，19～26頁，2021年3月
- 5) 文部省：『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』8頁，2000年3月
- 6) 前掲5)
- 7) 前掲5)
- 8) WHOは1980（昭和55）年に「国際障害分類（ICIDH：International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps）」を発表した。
- 9) ICIDHは疾病・障害のマイナス面に着目していたことから、WHOは改訂版である「国際生活機能分類（ICF：International Classification of Functioning, Disability and Health）」を2001（平成13）年に採択した。
- 10) 前掲3）結果と考察（5）「重度・重複障害生徒の自立活動の実際」（59頁）からの引用である。参照されたい。

〈 引用・参考文献 〉

- 1) 文部省『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－』2000年
- 2) 文部科学省『特別支援学校学習指導要領解説－自立活動編－（幼稚園・小学部・中学部・高等部）』2009年
- 3) 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説－自立活動編－（幼稚園・小学部・中学部）』2018年
- 4) 西川公司他編著『自立活動ハンドブック』全国心身障害児福祉財団，2002年
- 5) 宮尾尚樹「特別支援学校（肢体不自由）における自立活動の取組」『肢体不自由教育』第190号，2009年
- 6) 長崎県立諫早特別支援学校『平成25～27年度ICT教育推進事業研究最終報告書』2016年
- 7) 友永光幸・相川勝代・平田勝政「長崎県下の盲・聾・養護学校における自立活動の現状と課題－自立活動専任教員配置の意義と役割を中心に―」『長崎大学教育学部教育実践総合センター紀要』第4号，2005年

（資料１）Ａ校自立活動の目標と指導方法の変遷

	＜目 標＞	＜指導の方法＞	＜備 考＞
1999 (H11)	学校の教育活動全体を通して、児童生徒の障害の状態を改善し、克服するために必要な知識・技術・態度及び習慣を養い、心身の調和的発達を培う。	小・中・高等部及び訪問教育対象の児童生徒が在籍する本校の場合、養護・訓練に関する教育課程を各学部の実情、児童生徒の実態に応じて編成し、個々の目標を達成するために指導方法や、学習集団の編成について工夫しながら学習活動を展開している。また指導に際しては各学部の連携をとりながら指導の充実を図っている。	盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領告示（平成12年3月） 養護・訓練から自立活動へ 自立活動における 「個別の指導計画」義務付け
2000 (H12)	学校の教育活動全体を通して、 <u>個々の児童生徒が自立を</u> 目指し、 <u>障害に基づく種々の困難を主体的に改善、克服</u> するために必要な知識・技術・態度及び習慣を養い、心身の調和的発達の基盤を培う。	小・中・高等部及び訪問教育対象の児童生徒が在籍する本校の場合、 <u>自立活動の時間における教育課程を各学部の実情、児童生徒の実態に応じて編成し、個々の目標を達成するために指導方法や、学習集団の編成について工夫しながら学習活動を展開している。また指導に際しては各学部の連携をとりながら指導の充実を図っている。</u>	
2001 (H13) ～ 2007 (H19)	学校の教育活動全体及び時間の指導を通して、 <u>個々の児童生徒が自立を</u> 目指し、 <u>障害に基づく種々の困難を主体的に改善、克服</u> するために必要な知識・技術・態度及び習慣を養い、心身の調和的発達の基盤を培う。	個々の目標を達成するため、 <u>個別もしくは集団の学習形態を工夫しながら、学習活動を展開している。指導に際しては（集団に関しては）、<u>個々の児童生徒の実態に応じた自立像をみずえて学部間の連携をとりながら一貫した指導ができるようにする。</u></u>	2006（H18）年より自立活動の専任制（各部1名）を導入する。 学校教育法改正で2007（H19）年4月1日より 「特殊教育」から「特別支援教育」へ 盲・聾・養護学校→特別支援学校
2008 (H20)	教育活動全体及び時間の指導を通して、 <u>種々の困難を主体的に改善、克服するために必要な知識・技術・態度及び習慣を</u> 養う。また、心身の調和的発達の基盤を培いながら、児童生徒がそれぞれに <u>の自立を</u> 目指していく。	一人一人の児童生徒の目標達成のため、各学部で <u>下記にあるような指導の形態を工夫しながら、学習活動を展開していく。また、「個別の指導計画」を作成し、児童生徒一人一人に応じた自立像を見据えて学部内、学部間で共通理解を図りながら、連携を密にして系統性のある指導を行う。</u>	下記にある・・・Ⅰ・Ⅱ課程 自立活動 Ⅲ課程 小＝じりつ、うんどう 中・高＝自立活動 Ⅳ課程 小＝じりつ、あそび、せいかつ 中＝基礎活動、集団活動、課題活動、生活活動 高＝個別学習、生活学習、集団学習
2009 (H21) ～ 2011 (H23)	教育活動全体及び時間の指導を通して、 <u>障害に基づく生活上または学習上の困難を主体的に改善、克服</u> するために必要な知識・技術・態度及び習慣を養う。また、心身の調和的発達の基盤を培いながら、児童生徒それぞれに <u>の自立を</u> 目指していく。	2009（H21）年 同上 2010（H22）年 <b>長崎県立Ａ特別支援学校に校名変更</b> 小中 Ⅰ課程、Ⅱ課程、ⅢＡ課程、ⅢＢ課程、ⅢＣ課程 小 Ⅰ～Ⅲ課程 じりつ ⅢＣ課程 せいかつ、あそび 中 Ⅰ・Ⅱ・ⅢＡ 自立活動 ⅢＢ・ⅢＣ基礎活動、課題活動、生活活動、集団活動 高 Ⅰ課程、Ⅱ課程、Ⅲ課程、Ⅳ課程 個別学習 Ⅳ課程 生活学習、集団学習	特別支援学校学習指導要領（平成21年3月告示） 5区分から6区分へ「人間関係の形成」 4項目を追加 下記にある・・・

2012 (H24)	教育活動全体及び時間の指導をとおり、障害に基づく生活上または学習上の困難を主体的に改善、克服するための必要な知識・技術・態度及び習慣を養う。また、心身の調和的発達を基盤を培いながら、児童生徒それぞれにとっての自立を目指していく。	一人一人の児童生徒の目標達成のため、各学部で指導の形態を工夫しながら、学習活動を展開していく。また、「個別指導計画」を作成し、児童生徒一人一人に応じた自立像を見据えて学部内、各学部間で共通理解を図りながら、連携を密にして系統性のある指導を行う。	小 I・II課程 自立活動 III A・III B・III C じりつ うんどう 中 I・II・III A・III B・III C課程 自立活動（基礎活動、食事） 高 I・II・III A・III B・III C課程 自立活動
2013 (H25) ～ 2015 (H27)	同上	同上	小 I・II・III A課程 自立活動 食事 III B＋運動（H26からなし） III C＋運動（H26からなし） 課題学習 中 I・II・III A・III B 自立活動 食事 III C＋課題学習（H27からなし） 高 I・II・III A・III B 自立活動 食事 III C＋課題学習
2016 (H28)	教育活動全体及び時間の指導をとおり、障害に基づく生活上または学習上の困難を主体的に改善、克服するための必要な知識・技術・態度及び習慣を養う。また、心身の調和的発達を基盤を培いながら、児童生徒それぞれにとっての自立と社会参加を目指す。	個別の指導計画を作成し、児童生徒一人一人に応じた自立像を見据えて部内、各学部間で共通理解を図りながら、連携を密にして系統性のある指導を行う。また、一人一人の児童生徒の目標達成のため、各学部で指導の形態を工夫しながら、学習活動を展開する。	小・中・高 I・II・III A、III B、III C課程 ＝自立活動、食事の指導
2017 (H29)	同上	同上	特別支援学校小・中学部学習指導要領（平成29年4月告示） 1 健康の保持に「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」の項目追加 4 環境の把握：「感覚や認知の特性への対応」→「感覚や認知の特性についての理解と対応」、「感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握」→「…周囲の状況についての把握と状況に応じた行動」と変更
2018 (H30)	同上	個別の指導計画を作成し、児童生徒一人一人に応じた自立像を見据えて部内、学部間で共通理解を図りながら、連携を密にして指導を行う。また、一人一人の児童生徒の目標達成のため、各学部で指導の形態を工夫しながら、学習活動を展開する。	特別支援学校高等部学習指導要領（平成31年2月告示）
2019 (R1) ～	同上	同上	
2022 (R4)	教育活動全体及び時間の指導を通して、障害に基づく生活上または学習上の困難を主体的に改善、克服するための必要な知識・技術・態度及び習慣を養う。また、心身の調和的発達を基盤を培いながら、児童生徒それぞれにとっての自立と社会参加を目指す。	（同上） 個別の指導計画を作成し、児童生徒一人一人に応じた自立像を見据えて部内、学部間で共通理解を図りながら、連携を密にして指導を行う。また、一人一人の児童生徒の目標達成のため、各学部で指導の形態を工夫しながら、学習活動を展開する。	※下線部は筆者による



（資料２－１）小学部の自立活動

1999 (H11) 養護・訓練	2000 (H12) 自立活動～	2001 (H13)	2002 (H14)	2003 (H15)
A 課程 (準ずる、下学年)	準ずる→Ⅰ課程	じりつ (個) 基礎的・基本的	じりつ (個) 健康、食事、運動、認知	Ⅰ・Ⅱ課程 じりつ (8)
B 課程 (教科領域別及び教科領域を合わせた指導)	下学年→Ⅱ課程 Ⅲ課程	Ⅰ・Ⅱ課程 じりつ (3)	Ⅰ・Ⅱ課程 じりつ (8)	Ⅲ課程 じりつ (10) + 1・2年 あそび (2)
C 課程 (養護・訓練を主)	Ⅳ課程 (21～24)	Ⅲ課程 じりつ (5) 1年 じりつ (4) あそび (1)	Ⅲ課程 じりつ (10) + 1・2年 あそび (2)	Ⅳ課程 (23～26) ・じりつ (8～9) ・あそび (5～7) グループ、学級 日常生活 (10) ＝排泄、衣服の着脱、 覚醒・体温・呼吸等
・個別養護・訓練 (4)	・じりつ (個別) = 「身体の動き」中心 (5)	Ⅳ課程 (19.5～22.5)	Ⅳ課程 (23～26)	
・あそび (グループ、学級)	・あそび (グループ、学級)	・あそび (4～5)	・じりつ (8～9)	
(5～8)	＝遊びを通して、諸感覚の活用を図り、	・あそび (5～7)	・あそび (5～7)	
・日常生活 (11)	コミュニケーション能力 を育てる。(5～8)	グループ、学級	グループ、学級	
個別養護・訓練は	・日常生活 (朝の運動、食事) = 食事、排せつ、衣服	・日常生活 (10.5)	・日常生活 (10)	
「運動・動作」が中心	の着脱、健康の保持・増進 (11)	朝の運動、食事	＝排泄、衣服の着脱、 覚醒・体温・呼吸等	

	2004 (H16)	2005～2007	2008 (H20)	2009 (H21)	2010 (H22)	2011 (H23)	2012 (H24)
Ⅰ・Ⅱ課程	じりつ (8)	じりつ (8)	自立活動 (8)	自立活動 (8)	Ⅰ・Ⅱ課程 自立活動 (8)	自立活動 (8)	自立活動 (8)
Ⅲ課程	じりつ (10) うんどう (1) グループ遊び (2)	じりつ (8～9) うんどう (1)	じりつ (8～9) うんどう (1)	じりつ (8～9) うんどう (1)	ⅢA課程 うんどう (1)	じりつ (8～9) うんどう (1)	じりつ (9) うんどう (1)
	＝1・2年				ⅢB課程		
Ⅳ課程	じりつ (8～9) うんどう (1) グループ遊び (4) 学級遊び (1～3) 日常生活 (10)	じりつ (8～9) うんどう (1) グループ遊び (4) 学級遊び (1～3) 日常生活 (10)	じりつ (9～11) あそび (5～7) せいかつ (5～7)	じりつ (9～11) あそび (6～7) せいかつ (10)	ⅢC課程 あそび (6～7) せいかつ (10)	じりつ (8～10) うんどう (1) あそび (6～7) せいかつ (10)	じりつ (13～15) うんどう (1) 【遊びの指導】 【日常生活の指導】

	2013 (H25)	2014 (H26)	2015 (H27)	2016～2017	2018～2019	2020～2021	2022 (R4)
Ⅰ・Ⅱ課程	自立活動 (3) 食事の指導 (5)	自立活動 (3) 食事の指導 (5)	自立活動 (3) 食事の指導 (5)	自立活動 (3) 食事の指導 (5)	自立活動 (8)	自立活動 (7～8)	自立活動 (7～8)
Ⅲ課程 A	自立活動 (4) 食事の指導 (5)	自立活動 (4) 食事の指導 (5)	自立活動 (4) 食事の指導 (5)	自立活動 (3) 食事の指導 (5)	自立活動 (8)	自立活動 (8)	自立活動 (8)
Ⅲ課程 B	自立活動 (4) 食事の指導 (5) 運動 (1) 感覚運動機能、運動能力	自立活動 (4) 食事の指導 (5) 【体育】	自立活動 (4) 食事の指導 (5) 食事の指導 (7.5)	自立活動 (4) 食事の指導 (7.5)	自立活動 (11.5)	自立活動 (11.5)	自立活動 (10.5～11.5)
Ⅲ課程 C	自立活動 (8～10) 食事 (5) 運動 (1) コミュニケーション、 課題学習 (1) コミュニケーション、 弁別、因果関係の理解など	自立活動 (8～10) 食事の指導 (5) 【体育】	自立活動 (3～5) 食事の指導 (7.5) 課題学習 (1) ー【国語・算数】	自立活動 (3～5) 食事の指導 (7.5) 食事の指導 (7.5) ー【国語・算数】	自立活動 (10～12.5)	自立活動 (10～12.5)	自立活動 (10～11.5)

（資料 2－2） 中学部の自立活動

	1999 (H11) 養訓	2000 (H12) 自立活動 ～ 2001	2002～2003	2004	2005	2006～2007	2008 (H20)	2009 (H21)
I 課程	集団養訓 (1)	自立活動・個別 (2) → (1.5～2.5)	→ (7)	→ (7)	→ (7)	→ (7)	→ (7)	自立活動 (7)
II 課程	集団養訓 (3)	自立活動・個別 (4) → (2.5～3.5)	→ (7)	→ (7)	→ (7)	→ (7)	自立活動 (7)	A 自立活動 (7) B 自立活動 (10)
III 課程	学級養訓 (2～3)							
A	集団養訓 (3)	自立活動・個別 (4) → (4.5)	→ (9)	III 課程 (9)	III 課程 (9)	III 課程 A 自立活動 (9)	自立活動 (9)	自立活動 (10)
B	学級養訓 (3)	自立活動・個別 (4) → (3.5)	→ (9)			III 課程 B 自立活動 (10)	自立活動 (10)	自立活動 (10)
IV 課程	集団養訓 (7)	自立活動・個別 (8) → (9.5)	→ (19)	→ (19) 生活体験 (10)	自立活動 (31) 個別 集団	自立活動 (31) 個別 集団	自立活動 (31) 基礎活動 ・ 集団活動 A B ・ 課題活動 A B ・ 生活活動 A B	自立活動 (31) 基礎活動 (5) ・ 集団活動 A (10) B (8) ・ 課題活動 A (8) B (7) ・ 生活活動 A (8) B (11)

	2010 (H22) ～ 2013 (H23)	2012 (H24)	2013	2014	2015	2016～2017	2018 (H30) ～ 2022 (R4)
I 課程	自立活動 (7)	基礎活動 (2) 食事の指導 (5)	自立活動 (2) → (5)	→ (2) → (5)	→ (2) → (5)	→ (2) → (5)	自立活動 (7)
II 課程	自立活動 (7)	基礎活動 (2) 食事の指導 (5)	自立活動 (2) → (5)	→ (2) → (5)	→ (2) → (5)	→ (2) → (5)	自立活動 (7)
III 課程	自立活動 (10)	基礎活動 (5) 食事の指導 (5)	自立活動 (5) → (5)	→ (5) → (5)	→ (5) → (5)	→ (5) → (5)	自立活動 (10)
A	自立活動 (5) 自立活動 (5)	基礎活動 (5) 食事の指導 (5)	自立活動 (6) → (5)	→ (6) → (5)	→ (6) → (5)	→ (6) → (5)	自立活動 (10)
III 課程	自立活動 (5) 自立活動 (5)	基礎活動 (5) 食事の指導 (5)	自立活動 (5) → (5)	→ (5) → (5)	→ (5) → (5)	→ (5) → (5)	自立活動 (10)
C	生活活動 課題活動 集団活動	基礎活動 (5) 食事の指導 (5)	自立活動 (5) → (5) 課題学習 (4)	→ (5) → (5) → (4)	→ (6.6) → (5) → 時数？	→ (5) → (5)	自立活動 (10)

（資料2－3）高等部の自立活動

	1999 (H11) 養護・訓練	2000 (H12) 自立活動～	2001 (H13)	2002 ～ 2006	2007 (H19)	2008 (H20)	2009～2010	2011 (H23)
I 課程	養護・訓練 (3) ・全体・学級	自立活動 (3) ＝身体の動きを中心に	自立活動 (3)	自立活動 (7) ・運動 ・コミュニケーション ・認知	自立活動 (7)	自立活動 (7)	↑	自立活動 (7)
II 課程	養護・訓練 (3) ・全体・学級	自立活動 (3) ＝身体の動きを中心に						
III 課程	養護・訓練 (3) ・全体・学級	自立活動 (3) ＝身体の動きを中心に						
IV 課程	養護・訓練 (6) ・全体・学級・グループ	自立活動 I (13) ＝人・物とのかわりわりなど 自立活動 II (6) ＝身体の動き、 コミュニケーション、 認知、健康状態の維持・増進	自立活動 (14) ・個別 ・集団	自立活動 (16) ・個別 ・集団	自立活動 (26) ＊「日常生活の指導」 がなくなり、自立 活動に含まれる	自立活動 (29) ・個別学習 ・生活学習 ・集団学習	↑	自立活動 (29) 1 年 (30) 2・3 年 (29)

	2012 (H24)	2013～2015	2016～2017	2018 (H30) ～2022 (R4)
I 課程	自立活動 (7)	自立活動 (2) 食事の指導 (5)	自立活動 (2) 食事の指導 (5)	自立活動 (7)
II 課程				自立活動 (7)
III 課程 A 類型	自立活動 (7)	自立活動 (2) 食事の指導 (5)	自立活動 (2) 食事の指導 (5)	自立活動 (7)
III 課程 B 類型	自立活動 (7)	自立活動 (2) 食事の指導 (5)	自立活動 (3) 食事の指導 (5)	自立活動 (8)
III 課程 C 類型	自立活動 (10)	自立活動 (5) 食事の指導 (5) 課題学習 (2)	自立活動 (6) 食事の指導 (5)	自立活動 (11)



