

# 知的障害特別支援学校における自立活動

—研究動向と展望—

(特別支援教育) 富田 享子

## Self-Reliance Activity at Special Education Schools for Intellectual Disability

—A Review of Research Trends and Prospects—

Kyoko TOMITA

(2022年9月1日受付・2022年10月21日受理)

キーワード：知的障害 (Intellectual Disability) 特別支援学校 (Special Education School) 自立活動 (Self-Reliance Activity)

### 1. はじめに

学校教育法第72条には、特別支援学校の目的として、「視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けること」と示されている。この内、後半部分の目的を達成するために設けられた指導領域が、自立活動である。自立活動の目標は、「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・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う」と示されている。

自立活動の前身となる養護・訓練は、昭和46(1971)年の学習指導要領の改訂において、盲学校、聾学校、養護学校に共通する特別の領域として設定された。それ以前は、障害の状態を改善・克服するための指導は各教科等の中で部分的に取り扱われることが多く、系統

的・継続的な指導には至っていなかった。しかし、在籍する児童生徒の障害の多様化や重複化などを踏まえ、心身の機能を総合的に改善することの必要性を鑑みて、養護・訓練が特別の領域として設けられることとなった(文部科学省,2018)。その後、平成11(1999)年の学習指導要領の改訂において、障害者施策に関する国内外の動向を踏まえ、名称が自立活動へと改められた。これは、自立活動が、幼児児童生徒個々の自立を目指した主体的な取組を促す教育活動であると明確にすることを目的とした変更である(北川,2019)。

養護・訓練の内容は、5つの柱、18項目で示されていた。平成元(1989)年改訂の学習指導要領では、「身体の健康」「心理的適応」「環境の認知」「運動・動作」「意思の伝達」の5つの柱が示されている。平成11(1999)年の自立活動への改訂によって、柱は区分へと変更され、各区分の名称も「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」とされた。また、項目も22項目へ変更され、幼稚園教育要領においても小・中・高等部の学習指導要領と同じ示し方を行うこととなった。その後、平成21(2009)年の学習

指導要領改訂で、新たな区分として「人間関係の形成」が加わり、自立活動の内容は 6 区分 26 項目となった。さらに、平成 29(2017)年 4 月に告示された特別支援学校の新学習指導要領(文部科学省,2017)において 1 項目増え、現在は 6 区分 27 項目となっている。また、平成 29(2017)年、30(2018)年に改訂された小・中・高等学校の学習指導要領においても、総則部分に自立活動の文言が明記され、特別支援学級や通級による指導の充実に向けて、自立活動の指導が欠かせないとこの観点が示された。平成 30(2018)年からは高等学校において通級による指導が始まり、特別支援学校以外でも自立活動の指導の必要性が高まってきている。

そのような中、知的障害特別支援学校(養護学校)における自立活動については、盲学校・聾学校と比べて義務化が遅れたことや、第二次世界大戦後の知的障害教育が精神薄弱特殊学級を中心に行われたこと、領域・教科を合わせた指導の形態が中心であることなどから、他の障害種を対象とする特別支援学校とは異なる実態や課題が存在する。例えば、自立活動の指導は「自立活動の時間はもとより、学校の教育活動全体を通じて適切に行う」と示され、特設した時間における指導と、教育活動全体の指導、両方の必要性が示されている。しかし、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2012)によれば、教育課程上に自立活動の時間における指導を設定している学校は、視覚障害 79%、聴覚障害 93%、肢体不自由 94%、病弱 98%であるのに対し、知的障害は 45%にとどまっている。これに関して、井上(2010)は、知的障害特別支援学校における自立活動の課題として、学校教育全体で行っているという説明で教育課程上に明確に位置付けられていなかったり、領域・教科を合わせた指導の中で取り組んでいて日課表に示されていない場合があることを指摘している。また、指導内容や授業のねらいの中に自立活動の内容がどのように位置づいているのかあいまいであったり、各教科に示されている内容とのすみ分けが不十分なまま取り組まれていたりするケースがあることを指摘している。

このように、知的障害特別支援学校における自立活動の指導には、独自の課題が存在すると考えられるも

の、系統的に先行研究を整理した文献は見当たらない。そこで、本研究では、平成 21(2009)年の学習指導要領改定以降に行われた知的障害特別支援学校における自立活動に関する研究を概観し、その動向や今後の展望について考察することを目的とする。

## 2. 知的障害特別支援学校における自立活動に関する研究動向

### 2.1 分析対象選定の方法

論文検索には、国立情報学研究所の論文データベース CiNii を用いた。「知的障害」「自立活動」を含み、2009 年以降に刊行された条件で 2022 年 7 月 1 日に検索を行った結果、122 編が抽出された。

分析に際して、重複して抽出された論文を除外した上で、(1)支援学級を対象とした論文 (2)重度重複障害を対象とし、肢体不自由・病弱特別支援学校で実践された論文 (3)自立活動に関する内容が記載されていない論文 (4)紀要・学術誌以外に掲載された記事等を除外した結果、最終的に 47 編が選定された。さらに、内容によって、意見・概説 11 編、調査研究 11 編、実践研究 19 編、目標設定・実態把握に関する論文 6 編に分類された。なお、論文選定や内容の分類、研究動向の分析は筆者が単独で行った。

刊行年別の分析対象論文数について、表 1 に示した。

表 1 刊行年別の分析対象論文数

刊行年	論文数				
	意見	調査	実践	目標	合計
2009	0	0	1	0	1
2010	0	0	0	0	0
2011	0	0	0	0	0
2012	0	0	0	0	0
2013	0	1	0	0	1
2014	1	1	1	0	3
2015	0	0	0	0	0
2016	0	0	0	0	0
2017	2	1	0	1	4
2018	3	3	3	0	9
2019	2	1	5	1	9
2020	2	4	6	2	14
2021	1	0	3	2	6
2022	0	0	0	0	0
合計	11	11	19	6	47

## 2.2 意見・概説に関する研究の概要

意見・概説に関する研究については、知的障害教育の歴史や養護・訓練から自立活動への変遷、学習指導要領の変遷の過程に触れた上で、課題や今後の展開に関する意見を述べたものが複数挙げられる（伊藤，2017；中西，2018a；中西，2018b；岡野，2018；早川，2019；渡邊，2020；山本，2020）。これらは、伊藤（2017）を除いて、平成 29（2017）年に告示された特別支援学校の新学習指導要領、平成 30（2018）年の特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚園部・小学部・中学部）の内容を受けて発表されたものである。

中でも、渡邊（2020）は、知的障害教育における養護・訓練導入の経緯を詳述し、知的障害教育史と照合して論点を整理した上で、今日の課題について指摘している。特に、盲学校、聾学校、肢体不自由養護学校、病虚弱養護学校においては主障害そのものの克服・改善が養護・訓練となるのに対し、知的障害（当時は精神薄弱）養護学校においては、知的発達の遅れへの対応ではなく、発達の偏りへの対応が養護・訓練となることを強調している。また、知的障害教育においては、「特設による養護・訓練」の指導よりも、教育活動全体の中で「養護・訓練に関する指導」を行う場合が多かったことから、自立活動となった現在においても、教育活動全体を通じて自立活動の指導を行うことが多いと述べている。その上で、教科等を合わせた指導の中でも自立活動の課題を中心においた活動を設定する必要があること、知的障害特別支援学校の自立活動の指導では、集団や小集団での指導が多く個別指導が少ないという特徴から、集団指導の在り方を充実させる必要があることなどを指摘している。

実践の提案や今後の方針の示唆を行った研究としては、小田（2014）、古井（2017）、篠原・半澤（2019）がある。小田（2014）は、知的障害特別支援学校高等部生徒を対象に実施した感情認知に関する研究結果を示し、「人間関係の形成」に焦点を当てた授業の実践案を示している。古井（2017）は、幼稚園教育要領の領域「健康」と特別支援学校幼稚園部教育要領の自立活動の対応関係を検討し、統合保育を行う際の

留意点について指摘している。篠原・半澤（2019）は、軽度知的障害生徒を対象とした高等部の職業学科において、キャリア教育の指導内容と自立活動の指導内容の関連を指摘し、両者の視点を合わせた「職業に関する教科」の実践を提案している。これらの研究は、今後の自立活動の指導の充実に向けて、従前行われてきた実践を自立活動の視点から整理し直すことや、他の領域・教科との関係性を明確にすることを目的に実施されている。そして、いずれの研究においても今後の継続した検討が必要とされている。

独自の視点を示したものとしては、肥後・衛藤・天海（2021）が挙げられる。ここでは、平成 30 年の特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（幼稚園部・小学部・中学部）の、「第6章自立活動の内容」における発達障害、知的障害の事例に関する記載の分析を通して、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や方法論が必要になるかを検討している。その結果、発達・知的障害の自立活動の指導の根幹となる項目として、「指導における中核的前提」、「行動分析的アプローチ」、「運動面からの指導」の3点を示している。また、先述の3点を踏まえて、発達・知的障害の指導を展開する柱を、「他者意図理解・自己理解による自己効力感の指導」、「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」の3つに集約している。これらを通して、自立活動に関する議論の中でしばしば指摘される「教師の専門性」に関して、専門性とは何を指すのかを明らかにしようとして試みている。

このように、意見・概説に区分した先行研究においては、知的障害教育における様々な歴史的背景を踏まえた上で、知的障害特別支援学校独自の自立活動に関する課題を考察しようとしている。また、自立活動の視点に立った実践やカリキュラムの整理、自立活動の指導を行う上で必要な知識や方法論の提案も試みられている。

## 2.3 調査研究の概要

調査研究に区分した 11 の先行研究の概要を、表 2 に示した。調査研究は、今井・生川（2013）、今井・生川（2014）、野口（2017）を除いて、2018 年以降に

発表されている。特に 2020 年は 4 編の論文が発表されており、ここにも 2017 年の学習指導要領改訂告示・2018 年の学習指導要領解説自立活動編の発表を受けての動向が見て取れる。

自立活動に関する教育課程や組織編成、専任教員の有無等を調査したのは、今井・生川（2013）、今井・生川（2014）、藤井・窪田・保坂・佐野（2018）、清水（2018）、大井・中西・日高・岩井・丹羽・濱田・渡邊・蓮香・上地（2020）、松田・是永（2020）である。この内、全国を対象として調査を実施したのは大井ら（2020）のみで、他の調査は対象とした自治体数が 1～4 と限られている。渡邊（2020）は、自立活動の実施状況に自治体による差が大きいことを指摘している。本稿で分析対象とした研究においても、特に、教育課程上に自立活動の時間を設定しているかどうかや、専任教員の有無について、自治体により大きな差が見られる。現在の自立活動に関する実態や課題を明らかにするためには、調査対象となる地域を拡大して検討することが求められる。

また、大井ら（2020）は質問紙調査を行っているが、調査対象としたのは小学部のみである。その他質問紙調査を行った研究では、今井・生川（2013）は小・中学部を、清水（2018）は小学部を対象としている。面接調査を行った研究では、今井・生川（2014）、松田・是永（2020）は学校の代表者に対して面接を行い学校全体の傾向を調査し、藤井ら（2018）は高等部教員を対象に調査を実施している。本稿で分析対象とした研究においては、高等部の指導の実態について複数の自治体を対象に調査を行った研究がなく、十分に実態をとらえることができていない。また、同一の研究内で複数の学部の結果を比較したものがなく、小・中・高等部の各学部間で実施状況や教員の意識に違いがあるのかという点も検討できていない。

その他、野口（2017）、大野呂（2020a）、大野呂（2020b）は、児童生徒の自立活動の個別の指導計画を調査の対象として、学部による個別の目標の違いや、重視する項目の違い、記述内容カテゴリーの違いを分析している。山元・水野・野崎（2018）は、静岡県内の知的障害特別支援学校の学校要覧を基に各教科等の

配当時間の推移を調べ、本杉・鈴木・島田・田尻・鶴見（2019）は、PT(理学療法士)配属校において、PT 介入後の教育内容等の変更の有無を調査している。このように様々な検討がなされているものの、これらの研究では対象となる自治体が単一であり、得られた結果の一般化を図るところまでは達していない。

## 2.4 実践研究の概要

実践研究に区分した 19 の先行研究の概要を、表 3 に示した。実践研究も、19 編中 17 編が 2018 年以降に発表されている。

実践を行った学部は、小学部が 11 編と過半数を占め、中学部が 4 編、高等部が 4 編であった。小学部に関する知見が多いことは、前項の調査研究においても同様の傾向が見られる。

指導を行った場面については、自立活動の時間が 9 編、教育活動全体を通しての指導が 6 編、課題学習の時間が 5 編、合わせた指導が 2 編、その他が 2 編であった。指導場面については、同一論文内で複数の場面で指導している場合があるため、合計数は 19 編を超えている。この内、特別な時間を設定せず教育活動全体での実践を報告しているのは 2 編であり、大半は自立活動の時間、もしくは課題学習の時間の内容を取り扱った研究であった。知的障害特別支援学校における自立活動については、教育課程上に自立活動の時間を設けないと指導目標や教員の意識があいまいになるとの指摘（今井・生川,2014）がある。その一方で、これまでの知的障害教育の経緯を踏まえると、教育活動全体で指導を行うべきだとの指摘（中西 2018a; 中西 2018b; 渡邊 2020; 廣内・早川,2021）もあり、一貫した見解は得られていない。また、小学部のみ結果ではあるが、自立活動の時間を設定している学校は 6 割前後との指摘（大井ら,2020）もある。指導の場面については今後も議論が続くと思われるが、現状は自立活動の時間以外での指導が半数近いという実態を踏まえ、教育活動全体を通しての自立活動の指導の実践研究を蓄積する必要がある。

指導内容については、社会性・自己理解・集団への参加といった「人間関係の形成」に関する内容が 15 編

と最も多く、次いでコミュニケーションに関する内容が11編、認知発達に関する内容が6編、運動や作業に関する内容が2編、心理的な安定に関する内容が1編であった。前項で分析対象とした調査研究においても、指導の重点項目として、人間関係の形成に関する内容やコミュニケーションに関する内容を挙げているものが多い(野口,2017; 藤井ら,2018; 清水,2018; 大井ら,2020; 大野呂,2020a; 大野呂,2020b)。特に高等部の軽度知的障害の生徒にとって、自己理解や対人コミュニケーションが課題となるとの指摘もある(野口,2017; 山元ら,2018; 藤井ら,2018; 松田・是永,2020)。これらの点を踏まえると、軽度知的障害や自閉スペクトラム症の生徒に対して、自己理解や社会性、集団への参加といった人間関係の形成に関する実践が必要とされており、それらについての実践研究が今後より一層求められると考える。

なお、今回の19編の研究のうち、明記されているだけで9編の研究が大学附属特別支援学校において実施されていた。今後は、公立特別支援学校での実践研究も待たれるところである。

## 2.5 目標設定に関する研究の概要

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編(幼稚園部・小学部・中学部)(2018)では、第7章「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」において、個々の幼児児童生徒の実態把握に基づいた目標設定の必要性が明記されている。加えて、個別の指導計画を作成する手順が「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例」として示されている。この内容を受けてか、本稿で分析対象とした研究においても、目標設定に特化したものが6編あった。これらの研究の概要を表4に示した。

志鎌(2020)、志鎌(2021)は、高等部生徒を対象として、本人参画型の目標設定を行っている。個別の指導計画、個別の教育支援計画の本来の役割・目的を踏まえると、このように本人が自己理解に基づいて目標設定を行えるようなプロセスを検討することは、非常に重要な視点である。

中軽米・田淵・佐々木・大森・原田・藤谷・中村・阿部・

岩崎・及川・日當・佐々木・細川・齋藤・田口・柴垣・上濱・鈴木・滝吉・東・佐々木(2020)、中村・藤谷・佐藤・細井・小原・中村・阿部・岩崎・及川・日當・佐々木・細川・齋藤・北村・熊谷・沼崎・佐々木・大森・原田・柴垣・上濱・鈴木・滝吉・東・佐々木(2021)は、岩手大学教育学部附属特別支援学校において、学校独自の目標設定要領を用いてその課題と有効性を検討している。その中で、付箋を用いた情報整理の有効性が指摘されており、この方法は高橋(2017)においても効果的であったと述べられている。

また、前項の調査研究においては、大井ら(2020)、松田・是永(2020)が、的確な実態把握を行う困難さを指摘している。それに関連し、高久・後藤・伊藤・加瀬谷・富田(2018)や本杉ら(2019)は、実態把握から目標設定の段階でST(言語聴覚士)やPTといった外部専門家の協力を仰ぎ、その後の実践においても助言を受けた事例や、その有効性に関する調査結果を報告している。これまでも、他の障害種を対象とする特別支援学校においては、ST、PT、OT(作業療法士)をはじめとする外部専門家との連携が行われてきた。今後は、知的障害特別支援学校においても他職種との連携を積極的に行い、多様な視点から幼児児童生徒の実態を把握し、目標設定につなげていく必要がある。そのために、目標設定に関連して外部専門家を活用した実践研究を行い、その成果や課題について整理していくことが求められる。

## 3 まとめと今後の展望

### 3.1 知的障害教育史を踏まえた研究の発展

知的障害特別支援学校における自立活動を考える上で、これまでの歴史的な背景を踏まえた検討は欠かすことができない。知的障害教育の特色、知的障害教育における自立活動の指導の位置付け、領域教科を合わせた指導の発展等を考慮に入れた上で、知的障害特別支援学校における自立活動の指導をどのように充実させていくか、検討を重ねることが必要である。

表2 調査研究の概要

著者・掲載年	調査対象	調査内容	主な結果
今井・生川 (2013)	・千葉、東京、神奈川、埼玉 ・知的・肢体・知肢併設校 ・校長・教頭・教務主任 55名、自立活動主任 49名、小学部主事 54名、中学部主事 56名 ・質問紙調査	・児童生徒の実態 ・自立活動に関する組織編成の有無 ・自立活動専任教員の配置 ・個別の指導計画について ・他の領域・教科との関連 ・教師の専門性 ・指導上の課題 ・教師の課題意識	・自閉症の児童生徒の増加 ・組織編成 56.8% ・専任教員の配置 37.8% ・指導計画の作成 69.0% ・合わせた指導との関連性 ・専門性向上は急務 ・実態把握、日常生活への般化 ・個別の指導計画、教員間の共通理解、関係者との連携、教育課程と学校体制、教師の専門性の5つの因子が抽出
今井・生川 (2014)	・千葉 ・知的障害特別支援学校 ・自立活動担当教員 21名(専任 13名、専任外 8名) ・面接調査	・個別の指導計画 ・共通理解 ・教育課程と学校体制 ・連携 ・教員の専門性 ・コミュニケーションに関する取組	・専任群と専任外群に分け、結果を整理 ・専任外群では、個別の指導計画を作成していない学校、自立活動の時間を設定していない学校が多い ・両群に共通して、教員の意識のばらつきが大きい、話し合う時間がとれない、学校生活全体を通して指導しているが意識して指導することが難しい、といった意見が見られる ・自立活動の研修が必要という意見が多数
野口(2017)	・大阪、島根 ・知的・肢体・病弱・聴覚・視覚・高等特別支援学校 ・各校において、幼・小・中・高等部に在籍する障害の程度が重度あるいは中軽度の幼児児童生徒を各1名選び、担任あるいは指導担当者が回答 ・分析対象は大阪知的 51名、肢体 36名、島根知的 23名、肢体 14名 ・質問紙調査	・自立活動の指導内容 ・個別の指導計画の作成について ・主体的な活動をひきだすための工夫の実践例 ・自立を図るために必要な「生きる力」について	・肢体は「健康の保持」「身体の動き」「環境の把握」、知的は「人間関係の形成」「身体の動き」「コミュニケーション」の区分を重要視 ・知的小学部は「食事の自立」「感覚の活用」「身辺処理の基本動作」「姿勢保持」を、中学部は「働きかけに応ずる態度」を、高等部は「生活上への意欲の向上」「他者理解と適切な行動」「自己理解と行動調整」「認知の特性の活用」「円滑な作業能力」を重要視 ・肢体の個別の指導計画作成には自立活動担当も入るが、知的は主として担任が作成 ・肢体は全校が自立活動の時間を設定、知的は73%が設定 ・知的で必要性が高いと思われる「生きる力」上位3点は、健康・協調性・体力
山元・水野・野崎 (2018)	・静岡 ・知肢併設 6校、知的 4校 ・平成 18年度から 27年度の学校要覧を基に集計	・児童生徒数 ・教育課程の類型 ・各教科等の配当時間、週時程の設定方法	・自立活動の時間を設定する場合、国語、算数等の教科別の指導の時間を個別の自立活動の指導にあてる学校と、集団での自立活動の指導を行う学校に分かれる ・小学部では自立活動の時間を特別に設定する学校が少ない ・高等部の、軽度知的障害を対象とした教育課程で自立活動の時間数が増加
藤井・窪田・保坂・佐野(2018)	・調査対象自治体不明 ・知的障害特別支援学校 ・自立活動に関する分掌に所属する 4名(全員高等部担任) ・面接調査	・軽度の知的障害や発達障害を併せ有する生徒のニーズと指導の実態 ・自立活動の指導の実態 ・自立活動の教育課程上の位置付け	・生徒の課題は、対人コミュニケーション、自己理解の困難さ等 ・実施している指導は、メモの取り方、制限時間内での作業、SST等 ・自立活動の時間は設定されておらず、教育活動全体を通して指導
清水(2018)	・A県 ・特別支援学校 ・小学部教員 35名 ・質問紙調査	・個別の指導計画における4領域(健康・運動機能、社会性・コミュニケーション、生活、認識)に関する意識 ・長期目標 ・自立活動の5つの区分(調査実施時)との関連 ・指導形態 ・学習内容	・主にコミュニケーションや生活面に関する長期目標が多い ・自立活動に関する指導は、日常生活の指導、生活単元学習、ことば・かずの時間等で実施されている
本杉・鈴木・島田・田尻・鶴見 (2019)	・神奈川県 ・PT(理学療法士)が配属されている知的障害特別支援学校 10校 ・教員 30名、PT 10名 ・面接調査	・個別支援の際に使用する「学校支援用知的障害児童生徒姿勢・運動アセスメント」を使用した感想 ・PT支援介入後の教育内容等の変更の有無	・アセスメント表の活用は、教員とPTの連携した取組におおむね有効 ・PTの介入によって児童生徒の実態が明確になり、授業改善や目標の修正が行われた ・教員は保護者の主訴を重要視する傾向が強く、PTは児童生徒の主訴や担当教員の主訴を重要視している

著者・掲載年	調査対象	調査内容	主な結果
大井・中西・日高・岩井・丹羽・濱田・渡邊・蓮香・上地(2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・全国</li> <li>・小学部を設置する知的障害特別支援学校</li> <li>・分析対象は 326 校</li> <li>・質問紙調査</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導要領への対応</li> <li>・単一障害学級での、自立活動の教育課程への位置付け</li> <li>・教科別の指導、教科等を合わせた指導における自立活動の指導</li> <li>・自立活動の時間における指導の代表的な事例(小3)</li> <li>・個別の指導計画の作成及び指導上の課題</li> <li>・専任教員</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学習指導要領の改訂を踏まえ、自立活動の指導の内容・方法等の充実を検討している学校が 66%</li> <li>・自立活動の時間を週時程に位置付けている学校は 61%</li> <li>・代表的な事例の主な区分は「コミュニケーション」「身体の動き」「人間関係の形成」など「健康の保持」は少数</li> <li>・自立活動の時間における指導は集団での実施が多い</li> <li>・個別の指導計画作成上の課題は、課題設定・指導内容、実態把握、教員の専門性</li> <li>・自立活動に関する校務分掌設置率は 43%、専任教員の配置は 26%</li> </ul>
松田・是永(2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・E 県</li> <li>・知的障害特別支援学校 4 校</li> <li>・面接調査(電話、対面)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個別の指導計画</li> <li>・他の領域・教科との関連</li> <li>・関係者との連携</li> <li>・専任教員</li> <li>・教育課程上の位置付け</li> <li>・課題</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導計画は作成しているが、子どもの自己評価に取り組んでいる学校はなかった</li> <li>・自立活動の時間を設けている学校は少なく、教育活動全体で実施しているとの回答が多い</li> <li>・専任教員を配置する学校はない</li> <li>・教員の専門性、的確な実態把握、高等部の軽度知的障害の生徒への対応等が課題</li> </ul>
大野呂(2020a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・O 県</li> <li>・知的障害特別支援学校 2 校</li> <li>・広汎性発達障害・特定不能の広汎性発達障害と診断された小 35 名・中 31 名・高 33 名、計 99 名の児童生徒</li> <li>・個別の指導計画の指導目標の記述センテンスを分析</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導内容の記述内容分析</li> <li>・実行機能に関する記述カテゴリの内部分析</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・小学部と中学部では、コミュニケーションと実行機能の記述内容カテゴリが多い</li> <li>・高等部では、コミュニケーション、実行機能、スケジュール、社会性に関する記述が多い</li> <li>・実行機能に関しては、小学部で活動実行、高等部で活動実行とプランニングに関する記述が多い</li> </ul>
大野呂(2020b)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・A 県</li> <li>・知的障害特別支援学校 2 校</li> <li>・広汎性発達障害・特定不能の広汎性発達障害以外の、小 26 名・中 20 名・高 53 名、計 99 名の児童生徒</li> <li>・個別の指導計画の指導目標の記述センテンスを分析</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・指導内容の記述内容分析</li> <li>・実行機能に関する記述カテゴリの内部分析</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すべての学部で、コミュニケーションと実行機能に関する記述内容カテゴリが、他のカテゴリ(スケジュール、社会性、健康、身体)よりも多い</li> <li>・実行機能に関する記述の内訳は、小学部では活動実行&gt;目標設定・プランニング&gt;効果的実行、中学部・高等部では目標設定・プランニング・活動実行&gt;効果的実行の順で多い</li> </ul>

表3 実践研究の概要

著者・掲載年	対象者	指導内容・目標	指導場面	その他
長岡・瀬戸口・藤原(2009)	小学部児童1名 (自閉的傾向)	不適応行動(集団活動への参加困難)の軽減	教育活動全体	自立活動担当教員によるコンサルテーション
佐藤(2014)	中1男子4名・女子2名 (中～軽度知的障害)	ビジョントレーニング	自立活動の時間	
永富(2018)	中学部生徒30名 (自立活動の時間でSSTを学ぶグループ)	挨拶行動の形成	自立活動の時間	スクールワイドの取組による、指導担当以外の教員・指導時間以外の場面への般化を目標とする
鈴木・國宗・遠津・松永(2018)	高1男子5名・女子3名	木のおもちゃづくりを通じた感情や気持ちの変容	動く木のおもちゃものづくり (位置付け不明)	
高久・後藤・伊藤・加瀬谷・富田(2018)	高1男子1名	言語指導 (統語・質問応答)	自立活動の時間	外部専門家(言語聴覚士)が評価を行い、指導目標を提示 自立活動専任教員・担任・保護者が指導を実施
茅野(2019)	小学部児童11～18名 (分析対象は自閉症児4名・ダウン症児1名)	動きの模倣・ふれあい・ルールのあるゲーム・リズム・表現グループで動くことの意識化	集団リズム遊び	5回の実践を分析し、自立活動6領域に関する児童の様子を取り上げ、記述
清野・高橋(2019)	小学部男子1名	目と手の協応 動作模倣 弁別・分類	課題学習 (自立活動の内容を含む)	太田ステージによる評価に基づく認知的な学習
大友(2019)	中3男子2名 (中度ASD)	学校生活のマナー・ルール コミュニケーションスキル	課題学習 (自立活動・国語・数学の内容を含む)	ソーシャル・ナラティブを用いたSST
山崎・水内(2019a)	小学部児童17名 (分析対象は小5児童1名・自閉スペクトラム症)	論理的思考力の育成 認知能力の習得 人間関係の形成 コミュニケーション能力の向上	自立活動の時間 (プログラミング)	ダンス活動にプログラミングの要素を取り入れた学習を実施
山崎・水内(2019b)	小学部児童17名 (分析対象は小5児童1名・自閉スペクトラム症)	論理的思考力の育成 認知能力 人間関係の形成 コミュニケーション能力の向上	自立活動の時間 (プログラミング)	プログラミングロボット「コード・A・ピラー」を用いた学習を実施
堀口(2020)	小3男子1名 小1男子1名 学年・性別未掲載	勝ち負けや順番へのこだわり 要求行動の形成 音韻構造の分析行為の形成	課題学習 教育活動全体 課題学習	
近藤・是永(2020)	高1生徒15名 (軽度知的障害)	援助希求の方法を知る 敬語・相槌の方法を知る 得意と苦手を知る 感謝を伝える方法を知る 気持ちを切り替える方法を知る	職業	幸福感に関するアンケートと授業参観により実態把握 計5回の授業実践
毛利(2020)	小2児童1名 (自閉スペクトラム症)	伝達手段を増やす 概念形成の土台を作る 気持ちを落ち着かせたり切り替えたりする	自立活動の時間 各教科を合わせた指導 教育活動全体	実態把握・指導目標の設定の過程を詳述
小倉・平石・小曾根(2020)	小6児童1名 (自閉症)	集団へ参加する力を高める	自立活動の時間 (小集団) 課題学習 (自立活動・国語・算数の内容を含む) 教育活動全体	目標設定のプロセスを詳述
山崎・粕野・鞍田・中坪・西井・真田・脊戸・砺波・伊藤・水内(2020)	小学部児童17名 (分析対象は小2・小4・小5児童各1名、小6児童2名)	方向の概念・空間認知能力の習得 人間関係の形成 コミュニケーション能力の向上	自立活動の時間 (プログラミング)	ダンスを取り入れた活動、「コード・A・ピラー」、「Viscuite」、オリジナル教材、「True True」を用いたプログラミング学習を実施
山崎・伊藤・水内(2020)	小学部児童17名 (分析対象は小2・小4・小5児童各1名、小6児童2名)	概念形成・認知能力の向上 人間関係の形成・コミュニケーション能力の向上 プログラミング的思考を高める	自立活動の時間 (プログラミング)	プログラミング言語ツール「Viscuite」を用いた学習を実施
廣内・早川(2021)	中学部生徒24名 (分析対象は中1男子)	心理的な安定 人間関係の形成	教育活動全体	目標設定－実践－評価の過程を分析し、特設の時間ではない自立活動の指導の様子を詳述
本吉・倉田(2021)	高等部全生徒 (各学年8～9名)	作業に関わる力を高める 集団の中のコミュニケーション 自分を知る 作業と休憩の切り替え	自立活動の時間	独自のアセスメントツールを開発 クラスター分析によるグルーピングに基づいた小集団指導を実施
山崎・伊藤・水内(2021)	小5・6児童5名 (分析対象は小5児童1名・ダウン症)	プログラミング的思考の育成 左右弁別の習得や心的回転力の育成 人間関係の形成やコミュニケーション能力の育成	自立活動の時間	プログラミングロボット「コード・A・ピラー」を用いた学習を実施

表4 目標設定に関する研究の概要

著者・掲載年	対象	方法	主な結果
高橋(2017)	<ul style="list-style-type: none"> <li>自治体の記載なし</li> <li>小学部低学年児童1名</li> <li>広汎性発達障害</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6か月間、週2〜3回観察</li> <li>気付いた点をフィールドノートに記述</li> <li>岡山県総合教育センターが作成した「自立活動ハンドブック」を参考に、付箋を用いた情報整理を行い、目標を設定する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>それぞれの情報の関連を模造紙に図解することで、児童の実態が浮かび上がった</li> <li>個々の情報を吟味しながら実態を把握することで、児童の実態を総合的に把握することができた</li> </ul>
佐藤・小幡・折・中市・米澤・岡野・高橋(2019)	<ul style="list-style-type: none"> <li>北海道</li> <li>「寺子屋特別支援教育塾」</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>試案として、知的障害教育自立活動実態把握票を作成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>個人内差のプラスの面に注目することで、自立活動の指導内容・方法を見出すことができる</li> <li>自立活動の時間ではなく、各教科や合わせた指導の中で自立活動を扱う際に、指導内容を焦点化することができる</li> <li>本票の活用により、知的障害教育における自立活動の内容を理解することにつながる</li> </ul>
志鎌(2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Y県</li> <li>特別支援学校高等部3年生</li> <li>知的障害と肢体不自由</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>50分の授業を3回実施</li> <li>ワークシートを活用した本人参画型の自立活動の個別の指導計画を作成</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自立活動の内容6区分に当てはめて自分のことを捉えられるようになるために、今していることや興味・関心のあることなど捉えやすいところから取り組むことが重要</li> <li>生徒自身が目標を設定することはできたが、具体的な学習内容についてはイメージが難しかった</li> <li>本人が設定した目標を踏まえて、教師が学習計画や内容を設定・提案することが有効である可能性を示唆</li> </ul>
中軽米・田淵・佐々木・大森・原田・藤谷・中村・阿部・岩崎・及川・日當・佐々木・細川・齋藤・田口・柴垣・上濱・鈴木・滝吉・東・佐々木(2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>岩手大学教育学部附属特別支援学校小学部</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>小学部の教員が、学校独自の指導内容の設定要領を用い、自立活動における課題の整理、目標の設定、指導内容の設定を行う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>将来の様子については、具体的に「〇年後」と指定された方がイメージしやすい</li> <li>指導目標を達成するために必要な項目を選定する作業について、教員間での意識の徹底が必要</li> </ul>
志鎌(2021)	<ul style="list-style-type: none"> <li>筆者の勤務校</li> <li>知的障害特別支援学校高等部3名</li> <li>3名とも自閉症もしくは自閉的傾向</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ホームルームや教育活動全体を通して10〜12回実施</li> <li>本人参画型の自立活動の個別の指導計画を作成、その後指導を実施</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>指導計画の作成に本人が関与することで、生徒が自分の課題に向き合い意欲的に取り組む様子が見られた</li> <li>生徒の表現を受け、教員が言葉を補足したりやり取りを重ねたりすることで、より具体的な表現にすることができた</li> </ul>
中村・藤谷・佐藤・細井・小原・中村・阿部・岩崎・及川・日當・佐々木・細川・齋藤・北村・熊谷・沼崎・佐々木・大森・原田・柴垣・上濱・鈴木・滝吉・東・佐々木(2021)	<ul style="list-style-type: none"> <li>岩手大学教育学部附属特別支援学校小・中・高等部</li> <li>実践者14名(大学院生4名を含む)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>実践者に対して、学校独自の設定要領の有用性と課題を調査</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>実態の列挙や中心的課題の整理の段階では、付箋の活用が有効であった</li> <li>仮説立案のための発想の要領や、収束のための議論進行要領が必要</li> <li>指導内容よりも支援の手だてを記載する方が取り組みやすい</li> </ul>

### 3.2 全国を対象とした調査の実施

調査については、全国を対象とした中学部・高等部に関する実態調査が必要である。中学部からは作業学習など学級単位ではない授業も増え、関わる教員の数も増える。また、高等部になると、進路を見据えた学習の展開も望まれ、小学部段階とは異なる自立活動の指導の実態があるものと思われる。特に週時程への位置付けや、専任教員の有無、教員の課題意識などについては、小・中・高等部の学部間の差があるものと予測される。現在の指導形態について、また、どのような点が課題となっているのかについて、詳細な検討が求められる。

### 3.3 指導対象、指導場面を考慮した実践研究

実践については、特に、高等部における軽度知的障害や発達障害への対応事例が求められている。また、中学部・高等部における実践研究は少なく、特に人間関係の形成や、コミュニケーションに関する実践の蓄積が必要とされている。さらに、小学部については姿勢の保持や身辺自立、中学部・高等部においては作業スキルの向上といった点から、身体の動きや環境の把握に関する実践の重要性が指摘されているものの、いまだ報告数としては少ない。今後は、中学部・高等部における実践研究の発展や、小学部における身体の動き等に関する実践研究の推進が求められる。

また、指導場面への考慮も必要である。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)(文部科学省,2018)では、「この自立活動は、授業時間を特設して行う自立活動の時間における指導を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行わなければならない」「自立活動の時間を確保しなくてもよいということではなく」等の記述があり、自立活動の時間を特設した上で、学校の教育活動全体を通じて指導する必要性が示されている。また、下山(2018)は、各教科等を合わせた指導の中で自立活動が扱われている場合に、自立活動の指導効果が上がっているのか、自立活動の時間が設定されていない学校で指導の場が確保されているのかという疑問を呈している。しかし、いまだ教育課程上

に自立活動の時間を特設していない学校が多く、教育活動全体を通して、もしくは各教科等を合わせた指導の中で自立活動に関しても指導を行っているケースが多いのが現状である。

さらに、個別指導と集団指導のバランスについても検討が必要である。本稿で分析対象とした研究では、自立活動の時間における指導は小集団で、課題学習の時間における指導は個別で行っているケースが多い。しかし、この点においても、人間関係の形成やコミュニケーションに関する事柄を自然な文脈の中で学習するのであれば、小集団の形が望ましいという意見(中西,2018a)や、自立活動は本来個に応じた指導であるべきで、個別指導を念頭に置くべきという意見(下山,2018)など、様々な視点からの指摘がなされている。指導形態についても、さらなる知見の蓄積が必要とされる。

本稿で分析対象とした研究は、特設した時間における指導を扱ったものが多かったが、それは必ずしも現場の実態を反映してはいない。なぜ、知的障害特別支援学校において自立活動の時間の特設が進まないのか、果たして特設する必要性はあるのか、教育活動全体を通じた指導の中で自立活動を扱う場合に目的があいまいにならないような工夫はあるのかなど、今後も検討すべき課題は多い。

### 3.4 的確な実態把握に基づいた目標設定

適切な目標設定を行うためには、的確な実態把握を欠かすことができない。しかし、今井・生川(2013)、今井・生川(2014)、大井ら(2020)、松田・是永(2020)などでは、自立活動の指導に関する課題として実態把握の困難さが挙げられている。特に、ツールや時間、教員の専門性の不足が原因として示されているが、具体的にどのような点で困難さが生じているのかといった詳細な検討はなされていない。今後は、現場で教員が使える実態把握ツールや、目標設定との関連が分かりやすく、本人参画型の目標設定にも活かすことができるような実態把握方法の開発が求められる。そのためにも、現場の意見を反映しながら行う実践研究・調査研究のさらなる推進が必要である。

## 文献

- 茅野理子 (2019) 「自立活動」に資する集団リズム遊びの実践事例 —知的障害教育校小学部における実践を通して—.宇都宮大学教育学部研究紀要第1部, 69,169-183.
- 独立行政法人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際研究 (平成22年~23年度).アンケート調査報告書 (速報版) 29-30.
- 藤井和子・窪田幸子・保坂俊介・佐野耕志 (2018) 知的障害のある児童生徒に対する自立活動の指導に関する基礎的研究.上越教育大学研究紀要, 37(2),469-478.
- 古井克憲 (2017) 知的障害及び発達障害のある幼児に対する「健康」の指導・支援：幼稚園教育要領の領域「健康」と特別支援学校幼稚部教育要領の「自立活動」との対応関係.和歌山大学教育学部紀要 教育科学,67,91-99.
- 早川 透 (2019) 知的障害特別支援学校における自立活動を問う：「障害による学習上又は生活上の困難の主体的改善・克服」をイメージする. 教職キャリア高度化センター教育実践研究紀要,1,149-158.
- 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：自立活動の「解説」の記載内容の分析.九州地区国立大学教育系・文系研究論文集, 8(1), No.8.
- 廣内絵美・早川 透 (2021) 教育活動全般を通じて取り組む「自立活動」の有効性の検討：特別支援学校(知的障害)中学部における自立活動の実践分析.特別支援教育実践研究, (1),114-124.
- 堀口潤一郎 (2020) 生活中心型の教育課程における自立活動の実践と課題について：知的障害教育における自立活動の実践.障害児教育実践の研究, 30,51-55.
- 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,61,219-226.
- 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,62,75-83.
- 伊藤甲之介 (2017) 特別支援学校における自立活動と教科別の指導について —知的障害があり6歳未満の発達段階の児童生徒に対する教育内容の選択について—.鎌倉女子大学紀要,24,113-119.
- 北川貴章 (2019) 自立活動の理念.北川貴章・安藤隆男 (編著),「自立活動の指導」のデザインと展開悩みを成長につなげる実践32,ジヤース教育新社, 20-24.
- 近藤択磨・是永かな子 (2020) 知的障害特別支援学校高等部における幸福感の概念を用いた自立活動の実践.高知大学学校教育研究,2,269-278.
- 松田弥花・是永かな子 (2020) E県立知的障害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,2,115-123.
- 本杉直子・鈴木 哉・島田 蒔・田尻晴美・鶴見隆正 (2019) 神奈川県立特別支援学校における知的障害児への関わり (第2報) 学校知的評価表の活用状況について.理学療法技術と研究,47,57-64.
- 本吉大介・倉田沙耶香 (2021) 知的障害特別支援学校高等部における既存のデータとデジタルツールを活用した自立活動指導体制の構築と指導実践.熊本大学教育実践研究, 38,99-107.
- 毛利志乃 (2020) 知的障害児における自立活動の実践研究：実態把握から目標設定までのプロセスを中心に.広島大学大学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要,18,49-57.
- 文部科学省 (2017) 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領.海文堂出版.
- 文部科学省 (2018) 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説 自立活動編 (幼稚部・小学部・中学部).開隆堂出版.
- 長岡里実子・瀬戸口裕二・藤原義博 (2009) 〈実践報告〉知的障害特別支援学校における自立活動担当者の学級支援：不適応行動を示す児童のコン

- サルテーションを通して.筑波大学特別支援教育研究：実践と研究,3,37-46.
- 永富大輔（2018）知的障害特別支援学校中学部における積極的行動支援の実践—登校時に自分から挨拶をする行動の形成—.特殊教育学研究,56(1),21-31.
- 中軽米璃輝・田淵 健・佐々木尚子・大森響生・原田孝祐・藤谷憲司・中村くみ子・阿部大樹・岩崎正紀・及川和恵・日當友恵・佐々木千尋・細川絵里加・齋藤絵美・田口ひろみ・柴垣 登・上濱龍也・鈴木恵太・滝吉美知香・東 信之・佐々木全（2020）知的障害特別支援学校における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」の実践要領の開発（1）,教育実践研究論文集,7,85-92.
- 中村くみ子・藤谷憲司・佐藤佑哉・細井奈美江・小原一志・中村真淑・阿部大樹・岩崎正紀・及川和恵・日當友恵・佐々木千尋・細川絵里加・齋藤絵美・北村かおり・熊谷美智子・沼崎悠華・佐々木尚子・大森響生・原田孝祐・柴垣登・上濱龍也・鈴木恵太・滝吉美知香・東 信之・佐々木全（2021）知的障害特別支援学校における「自立活動の個別の指導計画の作成と内容の取扱い」の実践要領の開発（2）.教育実践研究論文集,8, 108-115.
- 中西 郁（2018a）知的障害教育における自立活動の指導の現状と充実に関する一考察.児童教育実践研究：十文字学園女子大学人間生活学部児童幼児教育学科児童教育専攻紀要,11(1), 35-42.
- 中西 郁（2018b）知的障害教育における自立活動の指導の現状と充実に向けた研究の方向性について：知的障害教育自立活動研究会の研究の取り組み(1).障害児教育実践の研究,(28),55-63.
- 野口佳子（2017）「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—.大阪総合保育大学紀要,11,169-190.
- 小田奈緒美（2014）「特別支援学校の児童生徒への心理支援に関する研究」：～自立活動における「人間関係の形成」に視点をあてて～.国際人間学部紀要,20,145-163.
- 小倉靖範・平石 武・小曾根和子（2020）知的障害特別支援学校における自立活動の指導に関する再評価, 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 10,45-54.
- 大井 靖・中西 郁・日高浩一・岩井雄一・丹羽 登・濱田豊彦・渡邊健治・蓮香美園・上地ひかり（2020）知的障害特別支援学校を対象にした「自立活動の時間における指導」についての研究. Journal of Inclusive Education,9,1-22.
- 岡野由美子（2018）知的障害のある児童生徒の教育課程と指導法について—新学習指導要領の改訂に視点を当てて—.人間教育,1(8),249-259.
- 大野呂浩志（2020a）知的障害のある自閉症スペクトラム障害児の指導目標に関する分析—自立活動の個別の指導計画における実行機能に関する記述を中心に—.広島文化学園大学学芸学部紀要,10, 1-12.
- 大野呂浩志（2020b）教師のとらえる知的障害のある児童生徒の実行機能の分析：自立活動の個別の指導計画における指導目標の記述から.発達障害研究,42（1）, 70-80.
- 大友 浩（2019）ソーシャル・ナラティブをベースにした自閉症スペクトラム生徒に対するSSTの試み.自閉症スペクトラム研究,16(2),5-15.
- 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,11,131-138.
- 佐藤忠全（2014）知的障害のある生徒に対するビジョントレーニングの効果：中学部における自立活動の実践から.研究紀要（弘前大学教育学部附属特別支援学校）,20,81-84.
- 清野宏樹・高橋憲司（2019）知的障害特別支援学校における「課題学習/自立活動」のグループ別学習に関する実践報告：A君の事例から.愛知学泉大学紀要,1（2）, 195-199.
- 志鎌知弘（2020）知的障害児に対する「自立活動の個別の指導計画」：本人参画型の作成と活用.山

- 形大学大学院教育実践研究科年報,11,264-267.
- 志鎌知弘 (2021) 知的障害児に対する「自立活動の個別の指導計画」：本人参画型の作成・活用の効果. 山形大学大学院教育実践研究科年報, 12, 180-187.
- 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. 白鷗大学論集,33(1),79-90.
- 下山直人 (2018) 知的障害特別支援学校における自立活動の基礎・基本. 下山直人 (監修) 全国特別支援学校知的障害教育校長会 (編著), 知的障害特別支援学校の自立活動の指導, ジアース教育新社, 20-22.
- 篠原浩司・半澤嘉博 (2019) 知的障害教育における自立活動の取り組み：高等部における軽度知的障害生徒への就労継続支援に関するキャリア教育の視点から. 東京家政大学研究紀要 1 人文社会科学,59,109-119.
- 鈴木雅義・國宗久男・遠津里美・松永泰弘 (2018) 知的障害特別支援教育高等部における動く木のおもちゃづくり授業の実践：ものづくり活動・自立活動・キャリア発達の視点から気持ちの変容の考察を通して. 静岡大学教育学部研究報告 教科教育学篇,50,153-168.
- 高橋 彩 (2017) 知的障害特別支援学校に在籍する児童の「自立活動」の目標設定のプロセス. 新見公立大学紀要,38(1),143-148.
- 高久聖也・後藤多可志・伊藤えつ子・加瀬谷朋子・富田沙織 (2018) 知的障害特別支援学校における外部専門家の活用に関する検討. リハビリテーション連携科学,19(2),139-146.
- 渡邊健治 (2020) 知的障害教育における自立活動の導入の経緯と今日的課題. 障害児教育実践の研究, 30,70-84.
- 山元 薫・水野靖弘・野崎弘之 (2018) 知的障害特別支援学校における教育課程の実施状況に関する調査：教育課程を編成する各教科等の配当時間数の変化. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 山本智子 (2020) 知的障害特別支援学校における「自立活動」についての一考察：A校における実践史を通して. 皇學館大学紀要,58,123-100.
- 山崎智仁・水内豊和 (2019a) 知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育：(1) 小学部自立活動におけるダンスの実践から. 富山大学人間発達科学部紀要,14 (1), 23-30
- 山崎智仁・水内豊和 (2019b) 知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育：(2) 小学部自立活動におけるコード・A・ピラーの実践から. 教育実践研究：富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要,14,51-59.
- 山崎智仁・伊藤美和・水内豊和 (2020) 知的障害特別支援学校における教育課程に位置付けたプログラミング教育：(3) 小学部自立活動におけるViscuitの実践から. 富山大学人間発達科学部紀要, 15(1),61-69.
- 山崎智仁・糸野裕美・鞍田奈緒美・中坪真梨子・西井奈緒・真田祥子・脊戸みちる・砺波祐樹・伊藤美和・水内豊和 (2020) 知的障害特別支援学校小学部の教育課程に位置付けたプログラミング教育の実践とその成果. とやま発達福祉学年報,11, 35-41.
- 山崎智仁・伊藤美和・水内豊和 (2021) 知的障害特別支援学校におけるSTEM教育の可能性：小学部自立活動におけるプログラミング教育実践から. 富山大学人間発達科学部紀要, 15(2), 41-50.