

# 特別支援学校教育課程における自立活動と各教科の実践的区分 に関する一考察

—— 重度重複障害のある児童生徒への授業づくりに着目して ——

山中冴子 埼玉大学教育学部特別支援教育講座

名越斉子 埼玉大学教育学部特別支援教育講座

キーワード：重度重複障害、自立活動、各教科、授業づくり

## 1. はじめに

特別支援学校学習指導要領には、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間、特別活動に加えて自立活動が位置付けられており、各学校は実態に応じた教育課程を編成することとなっている<sup>1</sup>。自立活動は「個々の児童又は生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を改善・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」ものであり、特設の時間で実施されるだけでなく、学校の教育活動全体を通じて適切に行うこととされている<sup>2</sup>。また、自立活動を特設の時間にて行う場合は、各教科等と密接な関連をもたせることが求められている<sup>3</sup>。

重複障害のある児童生徒については、「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の規定により、各教科等に替えて主として自立活動の指導を受けているケースが少なくない。自立活動は、学習指導要領での示され方が大綱的なこともあり、児童生徒の実態把握から評価に至るまで様々な難しさが指摘されているが、特に知的障害を有する重度重複障害のある場合、各教科と自立活動のねらいや評価の観点の区分等がいまひとつ明確になっていないことが指摘されている<sup>4</sup>。この点は、2020年の拙稿でも埼玉県学習指導案を例に述べた<sup>5</sup>。

そこで本稿では、自立活動と各教科の違いや関係性、自立活動の前身である養護・訓練が設定された際の関連議論、さらに、その頃からの重度重複障害のある児童生徒への実践の概観を通して、自立活動を主とする教育課程編成において、特に各教科との区分を明確にすることの実践的難しさを考察する。自立活動は各教科以上に教師の裁量に委ねられていることを踏まえ、特に授業づくりの観点からこの作業に取り組むものである。なお本稿において重度重複障害は、肢体不自由と知的障害の重複とし、重症心身障害児に近い概念として用いる。

## 2. 重複障害のある児童生徒の教育課程の概要

特別支援教育において、児童生徒の障害の重度・重複化と多様化が言われて久しい。重複障害のある児童生徒は、運動感覚の困難、健康上の困難、保有する感覚を活用することの困難などが重なり、能力の発達に様々な影響を受けている<sup>6</sup>。加えて「体験する機会の不足や認知の特性、身体の動き等により、概念の形成において偏りが生じることがある」といい<sup>7</sup>、ニーズは大変複雑で

ある。

そのため、特別支援学校学習指導要領では「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」が示されている。その中で「視覚障害者、聴覚障害者、肢体不自由者又は病弱者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校に就学する児童又は生徒のうち、知的障害を併せ有する者については、各教科の目標及び内容に関する事項の一部又は全部を・・・(中略)・・・知的障害者である児童又は生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科の目標及び内容の一部又は全部によって、替えることができるものとする」<sup>8</sup>とあり、知的障害特別支援学校の各教科を採用する場合は、いわゆる教科等を合わせた指導が可能となっている。その際には、学習活動を教育内容より優先させないことや、教育内容に照らした学習評価を実施することが求められている<sup>9</sup>。また「重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳科、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする」<sup>10</sup>とある。重複障害のある児童生徒については「最初から既存の教育課程の枠組みに児童生徒を当てはめて考えることは避けなければならない」<sup>11</sup>とされ、柔軟性のある教育課程編成及び授業づくりが求められている。

例えば埼玉県は、児童生徒の障害の重度・重複化と多様化への対応として、肢体不自由特別支援学校の教育課程を以下の4つの類型に区分している。

- ・類型Ⅰ  
小中学校・高等学校の各学年に準ずる教育課程
- ・類型Ⅱ  
小中学校・高等学校の目標・内容の一部又は全部を前各学年に替えて学習する教育課程
- ・類型Ⅲ  
各教科の目標・内容を知的障害特別支援学校の各教科の目標・内容に替えて学習する教育課程
- ・類型Ⅳ  
各教科等の内容の一部又は全部に替えて、自立活動を主として学習する教育課程

この類型はあくまでも基本的なものとされ、児童生徒の実態や学校の状況などに応じた弾力的運用が可能となっている<sup>12</sup>。本稿に関わるのは、肢体不自由である児童生徒が知的障害を伴う場合の類型Ⅲと、「重複障害者のうち、肢体不自由や知的障害の程度が比較的重度であったり、障害の状態により特に必要があったりする場合」の類型Ⅳである<sup>13</sup>。類型Ⅳは自立活動を主とした教育課程編成が可能とはいえ、知的障害特別支援学校小学部1段階の目標・内容を踏まえて教科指導の実施を検討することが求められ、安易に児童生徒を類型にはめ込むことのないよう注意が促されている<sup>14</sup>。

### 3. 自立活動と各教科の関係をめぐって

自立活動と各教科は、個々の児童生徒の実態を丁寧に把握した上で指導目標を設定することは共通している。しかしながら、指導目標を設定する具体的な手続きや、内容の選定及び評価の仕方が異なること、また、自立活動が各教科における資質・能力の育成を支える役割を担うことは、

これまでも多くの関係者によって説明されてきた<sup>15)</sup>。

要約的に示せば、以下のようなになる。学習指導要領において、各教科の場合は指導目標や児童生徒が身につけるべき資質・能力が記載されており、内容も順序性をもって明確に示されている。一方、自立活動は人間の全体的な調和的発達を目指して基本的には個別に取り組みられるものとされ、内容の具体や順序性、標準授業時数の明示はない。学習指導要領では自立活動について、「人間としての基本的な行動を遂行するために必要な要素」と「障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服するために必要な要素」として整理された6区分27項目が示されている(表1を参照)。

表1 自立活動の区分・項目

<p><b>1.健康の保持</b></p> <p>(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習慣に関すること。 (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。</p> <p><b>2.心理的な安定</b></p> <p>(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。</p> <p><b>3.人間関係の形成</b></p> <p>(1)他者とのかかわりの基礎に関すること。 (2)他者の意図や感情の理解に関すること。 (3)自己の理解と行動の調整に関すること。 (4)集団への参加の基礎に関すること。</p> <p><b>4.環境の把握</b></p> <p>(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。</p> <p><b>5.身体の動き</b></p> <p>(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)身体の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。</p> <p><b>6.コミュニケーション</b></p> <p>(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。</p>
--

出所：文部科学省『特別支援学校幼稚部教育要領/小学部・中学部学習指導要領』2017年、pp.119-200より抜粋して作成。山中冴子・名越斉子「重複障害児の教育課程に関する一考察-自立活動を中心に-」『埼玉大学教育学部紀要』69(1)、2020年、pp.119-125にも掲載。

これらは児童生徒の実態把握及び課題抽出の観点であるとともに、内容の要素ともなる。つまり、教師はこの区分・項目を踏まえ、児童生徒の実態把握を行い、それぞれの区分・項目を選定

及び関連づけて児童生徒の中心的課題を捉えるとともに、指導内容を構想する<sup>16</sup>。

各教科とは違い自立活動は大綱的に示されているので、教師にとって学習指導要領は十分な拠り所とはならないと言われるが<sup>17</sup>、各教科の取り組みを支える役割も求められている。中村によれば、例えば、知的障害のある児童の生活科1段階「簡単な身辺処理に気づき、教師と一緒に行動おうとすること」に関わっては、自立活動における目と手の協応動作を高める指導がそれを支える。また、教科指導において児童の学習意欲や集中が持続しにくく教材への注目が難しい場合を例に、自立活動の「環境の把握」区分における「感覚や認知の特性についての理解と対応に関すること」の項目や「心理的な安定」区分における「状況の理解と変化への対応に関すること」の項目の指導が意味をもつと説明している<sup>18</sup>。

香川は、自立活動を「特別支援学校の教育の最も中心的課題を担う」領域として位置付けている。自立活動は学習指導要領において学校の教育活動全体を通じて取り込まれるものとされていることから、各教科等の中でも自立活動として位置付けられる指導があるとしつつ<sup>19</sup>、自立活動と各教科の関係に注目して次のような整理を行っている。

- A 小・中学校等に準ずる各教科の内容・方法
- B 一般的な教科の内容の指導を支える教材・教具等
- C 自立活動の時間における指導内容・方法
- D 障害を改善するために教科の中で指導すべき内容・方法
- E 上記CとDのどちらの指導内容・方法にもなりうるもの

これはあくまでも基本的な考え方であり、障害のあり方等によってそれぞれの占める割合は変わるというが、概要は次の通りである<sup>20</sup>。Aは、小・中学校等に準ずる各教科の内容・方法が実施される場合を指す。Bは、障害による困難に応じた手段を用いてAを実施する取り組み（算数指導における盲人用物差しの使用など）である。Cは特設された自立活動での内容・方法であり、Dは障害特性に応じた「特別支援学校固有の教科」の内容及び方法である。そしてEは、CとDの重なりを意味し、教科でも自立活動でも取り扱い可能な内容・方法を指す。例えば、中途失明した生徒に対する短期間の集中的な点字指導や、途中で肢体不自由の状態になった場合の自助具の指導は、国語等の教科を通して行うこともできるし、自立活動の時間でも取り組むことができると説明されている。先の埼玉県の肢体不自由特別支援学校における教育課程類型のうち、本稿に関わる2つの類型を例にすると、類型ⅢはD、類型ⅣはCに該当すると考えられる。しかしながら、自立活動はどの類型においても取り込まれることや、類型Ⅳにおいても知的障害特別支援学校小学部1段階を念頭に教科指導の検討が求められていることを踏まえると、類型ⅢはC及びEにも、類型ⅣはD及びEにも関わると言えるだろう。

このことに関わって、重度重複障害のある児童生徒に対しては、C、D、Eの区分が曖昧になる実態が指摘されている。例えば菅野は、よくある「みる・きく・はなす」といった単元において、指導内容は各教科のようでありながら、指導目標は自立活動としてのそれが設定されている実態を取り上げる<sup>21</sup>。そして「各教科等の目標及び内容」をどう自立活動に替えているのか、その際、各教科等で育成する資質・能力を自立活動においても明確にしているのかなどを検討すべき点として挙げている。また、知的障害のある児童に対する図画工作科1段階を取り上げ、落ち葉や小石などを拾い集めて作品を作る授業を例に、自立活動との違いを以下のように説明する。図画工

作科の場合は、求められる資質・能力や内容の順序性を踏まえ、落ち葉や小石などの材料を組み合わせながら思いつきや発想を豊かに表現したり、それに必要な技能を身につけたりすることを目指す。しかし自立活動の場合は、同じ材料を使っても、つまむ、ちぎる、並べるなどの指導を通じて、6区分27項目を関連づけた指導目標を達成していくことが考えられるという<sup>22</sup>。

分藤は、「特定の区分・項目だけを取り上げている指導」「特定の理論・方法論だけが先行している指導」「自立活動の指導が教科化されている指導」「単なる教科の遅れを補充するための指導」「各教科等を合わせた指導を行う際に、各教科や自立活動等の視点で指導目標・内容が整理されていない指導」「最初から集団を前提としている指導」などを、「自立活動の本質から外れたような誤解」による例として挙げている。そして、自立活動が養護・訓練から転換された背景や自立活動の理念について正しく理解されていないことを、以上のような「誤解」が生じる原因であるとする<sup>23</sup>。

そこで次からは、自立活動の前身である養護・訓練の導入及び自立活動への転換の際の関連議論を把握するとともに、重度重複障害のある児童生徒への実践蓄積を概観する。教師にとって、学習指導要領は自立活動を実践する際の十分な拠り所にはならないことが指摘されていた。教師たちの授業づくりを捉えつつ、重度重複障害のある児童生徒にとって、先の香川による整理がどう理解されるのかを検討する必要があるだろう。

#### 4. 養護・訓練を主とする教育課程編成をめぐって

養護・訓練は、1971年改訂の盲学校・聾学校・養護学校学習指導要領（小学部・中学部）に設けられ、「児童また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、態度および習慣を養い、もって心身の調和的発達を基盤を培うこと」を目標とした<sup>24</sup>。古川は、この「調和的発達」について「全人的な発達を意味する」とし、養護・訓練を「広く人間全体の発達の基礎づくり」に従事するものと捉えている<sup>25</sup>。

そもそも養護・訓練は、聾学校での「律唱」や肢体不自由養護学校での「体育・機能訓練」など、これまでの教科指導に含まれていた訓練的要素を取り出して構成された領域である<sup>26</sup>。教科指導に含まれた形では、障害の状態の改善・克服を目指す指導が対処療法的なものにならざるを得なかったことが、養護・訓練を新設する理由の一つとされた<sup>27</sup>。学習指導要領改訂ごとに見直されてはきたが、当初より、心身の発達を促す内容と各障害の状態に関わる固有の内容の2つの観点から区分・項目が設定され、自立活動につながる原型はここでつくられた<sup>28</sup>。また、「重複障害者のうち、学習が著しく困難な児童または生徒については」養護・訓練を主として指導できるとされたこともあり、養護・訓練の重要性は当初から大きく<sup>29</sup>、重度重複障害のある児童生徒への対応の原型も同じくここでつくられた。

最初の盲学校・聾学校・養護学校学習指導要領（1963年）の主査でもあった三木<sup>30</sup>は、養護・訓練は「障害児の教育において最も基本的なもの」として、教科のように一定の内容や順序の体系はなく、一斉指導がなじまない、児童生徒個別に取り組みされる領域と説明している<sup>31</sup>。そして、通常教育の体系にただ「準ずる」のではなく、特殊教育としての「主体的な教育観の追求」が目指されているとして、養護・訓練は「適切な養護・訓練の指導が行われていればそれが教育である」とする表明であり、画期的なことと評した<sup>32</sup>。また一木は、「個々の実態に応じた柔軟かつ適切な教育課程の編成が各特殊教育諸学校の裁量に委ねられたことを意味する」として、

養護・訓練の導入を評価している<sup>33</sup>。

一方、養護・訓練を特殊教育の独自性として定位させることには批判的な議論もあった。例えば、茂木においては、養護・訓練を主として教育課程を編成できるとする「弾力化」について、そもそも障害の「重度・重複化という実態に正しく対応したもの」とは受け取っていない<sup>34</sup>。まず茂木は、先の三木の見解や学習指導要領には、特に知的障害のある児童生徒への教育について、通常教育における「高度な学問の基礎」としての教科ではなく「社会生活の中で実際に使われていくための知識・技能」としての教科観があることを指摘する。そして、そのような「社会適応主義、身近生活主義の教科観」を否定して、「文化や科学の系統の本筋」を通した教科を重複障害のある児童生徒にも保障すべきとする。その上で、養護・訓練はそもそも教科との結びつきが極めて曖昧であることを指摘し、養護・訓練を主とした教育課程を編成することの実際は、重度重複障害のある児童生徒を「文化や科学から遠ざける」こととみた<sup>35</sup>。

さらに玉村は、養護・訓練に「教育的アプローチが代替される傾向」について、「教育実践に独自の文化性をもった教育活動の展開が困難になるばかりか、養護・訓練の独自の役割の追求が逆に弱く」なることを危惧した<sup>36</sup>。

また、玉村のいう教育実践の「独自の文化性」に関わって、次のような指摘もあった。大竹は、当時の文部省による指導事例集において養護・訓練が「もっぱら医学、心理学、その他の専門領域のリードに従って実施されるものではない」とされたことを踏まえ、養護・訓練には「他専門分野への協力・助言を求めつつも教育が主体的に障害に取り組む『領域』を定位しようとした問題意識」があったと捉えている<sup>37</sup>。しかしながら、特に肢体不自由の児童生徒を対象とした養護・訓練について、「障害の種類・程度を中心とする個人還元的・静的な実態把握」、それによる ADL（日常生活動作）の自立度を中心とした評価、課題の「個別化」を促す傾向、以上を特徴として挙げるとともに、論点として提示した。このような特徴は、児童生徒のリアルな姿が他者との関わりや活動の中で捉えられ、「障害はみえても子どもがみえてこない」ことの克服が目指されている教育実践とは馴染まない、と述べるのである<sup>38</sup>。

このように養護・訓練の頃から、それを主とした教育課程編成や各教科との関係をめぐって議論となっていたことがわかる。ちなみに三木も、茂木と立ち位置は異なるものの、養護・訓練の内容や方法などに関する研究を深めることを求めつつ、「各教科や特別活動などの他領域の内容、方法等との関係も考察すべき問題となってくる」と指摘している<sup>39</sup>。養護・訓練を主とすることや、それに伴い各教科との関係を問うことは、特別支援教育のアイデンティティの模索にも関わり、教科のあり方や重度重複障害のある児童生徒への実践における「独自の文化性」の再考をも要求する作業であることを認識することは重要である。

## 5. 重度重複障害のある児童生徒への授業づくりから

渡部によれば、重度重複障害のある児童生徒の教育は重症心身障害児施設の療育実践を先駆けとしており、特に 1979 年の養護学校義務化以降、療育と重なりながらもそれとは異なる教育をどう創出するかが各地で模索されてきた<sup>40</sup>。例えば沢は、京都で初めてできた養護学校であり、それまで就学猶予・免除とされていた重い障害のある児童生徒を受け止めてきた京都府立向日が丘養護学校の実践的歩みについて、「教科指導は教師、おしっこ指導は親というように対立した状況から、『身近自立は、まさに発達の土地を耕すという課題の重要な一つであり、このことと結びつ

いて初めて教科指導も意味をもってくる』という合意に高まった」としている<sup>41</sup>。重度重複障害のある児童生徒の自立と発達を結びつけた教育が模索される中で、教育のあり方が通常教育の体系に縛られ、教師の仕事もそれに規定されるのであれば、重度重複障害のある児童生徒への教育は立ち行かないことが、実践の場では早くから認識されていた。

渡部は重度重複障害のある児童生徒への実践蓄積について、①養護学校義務化以後の学校全体の取り組み、②訪問教育における教師個々の個性的な取り組み、以上2点から整理している<sup>42</sup>。

①では、養護・訓練が導入される中でも「子どもたちの障害と発達に応じた『教科』の設定と科学的・系統的な学習内容の創造」を目指した取り組みが挙げられている。例えば、京都府立丹波養護学校亀岡分校は、「文化」を切り口とした教科区分（「からだ」「ふれる・えがく・つくる」「うた・リズム」「みる・きく・はなす」など）を行い、子どもの発達に応じた学習内容の配列に取り組んだ。「子どもの中心的課題と教科の視点を練り合わせつつ」、長期的に取り組まれる単元の導入も試みられたという<sup>43</sup>。また、岡山県立早鳥養護学校つくし学級では、「人類の文化遺産を、授業の中で子どもたちに伝え、子どもたち自身が、大人や子ども同士の人間的な交流を基点にして、感情豊かに文化を我がものにしていくこと」が主体的に生きていくために大切なこととされた<sup>44</sup>。ここでは、発達診断を踏まえて把握した児童生徒の認識の力に合わせて、やはり「文化」（あやし、語りかけ、歌いかけの文化/おもちゃと道具の文化/伝承遊びの文化/絵本や劇の文化/ことばの文化）を切り口とした教育課程が編成された。具体的には、児童生徒に付けたい力（認識）をもとに「からだ・うんどう・けんこう（体育）」、「みる・きく・つたえる・はなす（国語、音楽、社会）」、「ふれる・えがく・つくる（図工、美術、理科）」、「かず・かたち（算数、数学）」、「うた・リズム（音楽）」、「文化・自然、しごと（国語、理科、社会）」が設定された。そしてこれらに「養護・訓練（からだの障害の軽減・常同行動の軽減・視覚機能などの障害への配慮）」、「生活指導」、「行事」が加えられ、多彩な授業づくりが行われた<sup>45</sup>。西村によれば、以上の教科は「子どもたちの発達をふまえて展開させてきた実践的吟味の上に、それを整理して出てきたもの」であり、「からだと認識、感情の力を統一的にとらえる」ことが目指された<sup>46</sup>。①においては、個別課題を明確にしながら集団学習が展開されたのであり、「個別の指導計画」の萌芽も認められるという<sup>47</sup>。

②では、重度重複障害のある児童生徒の中でも通学が困難な訪問教育の実践が取り上げられている。例えば、「重症児の発達を促し日々の生活を豊かにする新しい文化の創造と交流」を目指した取り組み（西村圭吾による「あそび」「うた」「体操」「いす（道具文化）」「料理（グルメ文化）」を切り口とした実践）、「自分が主体的に、選択的に『わかってする』生活」を重視した取り組み（原田文孝による「生活の一コマ一コマを意識し、意味づけ生活を楽しむ子どもに育てる」実践）、「内面理解を重視した」取り組み（三木裕和による「気持ちのやりとりが難しい乳児期前半の子ども」の内面理解をくぐった実践）などである<sup>48</sup>。これらは、自立活動を主として教育課程を編成できるとされる児童生徒を対象としているが、教育課程上の位置づけは明示されていない。いずれも既存の教科の枠組みでは捉え難く、養護・訓練や自立活動の区分・項目を踏まえた取り組みとも言い難い。つまりは①に近く、重度重複障害児への「独自の文化性」をもつ実践と言えよう。渡部はこれらの授業づくりについて、「QOL 及び『いのちと心』の探究」と説明している<sup>49</sup>。ちなみに原田や三木（裕）らは、その後も「文化」や内面理解をキーワードとした実践を深化させ、精力的に実践報告を行っており、例えば、木澤愛子による「みる・きく」の授業づくりなど、彼らと方向性を共有した実践例も報告されている<sup>50</sup>。

香川は先の自立活動と各教科の関係の整理において、重複障害のある児童生徒の場合、教科の部分が少なくなる、もしくは完全になくなる可能性を述べている<sup>51</sup>。しかしながら①の実践は教科をなくすのではなく、「文化」を切り口に、児童生徒の実態に合わせた教科の再編に意欲的に取り組んでいた。また①と同様に、②においても「文化」が大切な切り口とされ、自立や主体性にも関わりが深いQOLを高める上でも重視されていた。改めて先の香川による整理を踏まえると、重度重複障害のある児童生徒への実践は、CとDが接近し、それと連動してEが拡大する形で蓄積されてきたと言えるのではないだろうか。そして、もしこのことが重度重複障害のある児童生徒への実践の「独自の文化性」と換言できるのであれば、自立活動と各教科の区分についてもこのことを念頭において議論する必要がある。

## 6. 自立活動と各教科の実践的区分の難しさ

障害関係の国際動向などを受けて、1999年の盲学校・聾学校・養護学校学習指導要領では養護・訓練が自立活動に転換された。自立活動は養護・訓練を継承してはいるが、「個々の児童また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・克服すること」を目標とし、児童生徒の自立と主体性を前面に押し出した<sup>52</sup>。香川は、自立活動の目標にエンパワメントの考え方を読み取り、「教え込む指導」から「学び取る指導」への転換と、児童生徒が適切に応答できるための教材・教具や環境整備を要求している<sup>53</sup>。

先述のように自立活動では、それぞれの区分・項目を選定及び関連づけて児童生徒の中心的課題を捉えるとともに、指導内容を構想する。菅野は自立活動における指導の一例として、教師は児童生徒の「個々の感覚を、相互に関連づけ、玩具の色や形を視野で認識させたり、かたさややわらかさを触覚で認識させたり、それらの物を見ようとして姿勢を変化させ、筋や関節を絶えず調整して捉えられるようにするなど、様々な感覚を関連させながら指導を行なっている」<sup>54</sup>と説明する。教材・教具の開発や環境整備においては、児童生徒の主体性を育むためにエンパワメントの考え方が反映されることになるだろう。とはいえ、自立活動を主とした教育課程を長年継続するケースにおいては「児童生徒のもっている緩やかな成長に伴う能力を過小評価してしまう」可能性が懸念されており、多様な教育活動の必要性も指摘されている<sup>55</sup>。このことは、重度重複障害のある児童生徒に対して特に該当すると考える。

先の岡山県立早鳥養護学校では、教育課程に養護・訓練を加えながらも既存の教科を再編し、「からだど認識、感情の力を統一的にとらえる」授業づくりが目指されてきた<sup>56</sup>。訪問教育においても、文化を切り口とした個性的な授業づくりが積み重ねられてきた。例えば三木（裕）は「からだ、ことば、しぜん、うた・リズム、おはなしなどの活動を受け止め、自らも関わる中で主体形成が緩やかに進み、文化の受容性を高め、人への応答性が深まり、『その子らしさ』を感じさせるようになる」と述べている<sup>57</sup>。発達初期の段階にある児童生徒を対象にしているからこそ、教師は「こうなってほしい」「これを伝えたい」といった教育的意図を一層明確にもち、療育とは異なる教育を創出してきた。そのような多彩な授業づくりにおいては、児童生徒の自立や主体性が常に意識され、エンパワメントにつながる考え方も見受けられた。さらに、さまざまな「文化」を切り口に、児童生徒の力を統一的にとらえようとする努力もあった。自立活動の区分・項目を意識的に用いるか否かの違いはあるだろうが、このような授業づくりは、その質において、自立活動でいうところの人間の全体的な調和的発達を目指すための課題抽出や、「様々な感覚を関連させ

ながら」の内容の選定とどう異なるのだろうか。また、自立活動と合わせて多様な教育活動を確保することと、どう異なるのだろうか。

この論点は、特に評価の観点を定めにくい課題への取り組みにおいて一層悩ましいものとなる可能性がある。一木は、養護・訓練及び自立活動においては、動作法の開発もあり、児童生徒の身体面の課題に焦点化した指導が積み重ねられてきたこと、その一方で「外界や人と関わる力」の育成については必要性が重々承知されながらも、指導目標や評価が明確に設定されていない傾向を調査より明らかにした。そして、「前言語的対人相互交渉に関する研究」の成果が実践に生かされること、校内の共通理解、実態把握から学習評価に至るプロセスの整備が肝要であるとした<sup>58</sup>。確かに、これらは実践を高める上で不可欠な要件と言える。しかしながら本稿では、教師は他者との関わりや活動の中で児童生徒を捉えようとするといった大竹の指摘や、例えば先の岡山県立早鳥養護学校における教科指導でも、三木（裕）による訪問教育実践においても、「外界や人と関わる力」の育成が目指されてきたことを改めて確認したい。個別指導を基本とする自立活動において「外界や人と関わる力」の育成を取り立てて行うことの難しさが窺え、それゆえに、特に身体面の課題にとどまらない課題に挑戦した授業づくりは、香川の整理によるCとDの接近及びEの拡大が顕著になると考えられるのではないだろうか。もしそうであるならば、自立活動との違いを様々説明されている各教科の何をどのように自立活動に替えたのかを説明することも、教師にとってはやはり困難な作業であることが推察される。

## 7. おわりに

自立活動の前身である養護・訓練の創設は、特殊教育としての「主体的な教育観の追求」として評されるとともに、人間全体の発達基礎づくりに従事するものとして歓迎された。特に、重度重複障害のある児童生徒は長く就学猶予・免除の対象となってきたのであり、教育として養護・訓練を正式に位置づけ、且つそれを主とした教育課程編成が可能となったことは、児童生徒個々の実態に応じたものとされた。一方、養護・訓練は子ども全体を把握しようとする教育実践にそぐわないとする見解や、養護・訓練を主とすることで重度重複障害のある児童生徒が文化や科学から遠ざけられるとする批判、「独自の文化性」をもった教育活動の展開が困難になるのではないかと、養護・訓練の独自の役割の追求が弱くなるのではないかとといった危惧も示された。このような議論を含み込みながら、養護・訓練と各教科の関係は当初より論点となってきたのであり、自立活動と各教科の区分をめぐる議論にも大いに関わると言える。

重度重複障害のある児童生徒への教育実践は療育実践をベースとしているが、教師たちは目の前の児童生徒に対する明確な教育的意図をもって、療育とは異なる実践を模索してきた経緯がある。児童生徒の実態から教科のあり方を問い直した大胆な教育課程編成や、児童生徒の主体性及びQOLを念頭に置いた自立活動の理念にも迫る大変意欲的な授業づくりは、重度重複障害のある児童生徒への実践の「独自の文化性」を醸成したと言えるだろう。

自立活動と各教科の区分をめぐることは、以上のような養護・訓練の頃からの議論と、児童生徒の実態から教育課程や授業づくりを一から問い直した実践蓄積を念頭に置いて議論される必要があると考える。自立活動と各教科の区分が曖昧とされる実践については、実態把握などの手続きの理解を求めただけでなく、なぜそのような実践に至ったのかを、教師の意図や実践の「独自の文化性」を丁寧に掘り起こしながら明らかにすることが重要ではないだろうか。この作業は、各

教師に対して、実践蓄積をどう価値づけるのか、教育課程とは、授業とは、教科とは、教師の専門性とはといった教育実践の根本をどう理解しているのかを問うものでもある。さらに、本稿では香川の整理を参考に重度重複障害のある児童生徒への実践の特徴を指摘したが、このことの妥当性及び実践の「独自の文化性」の現在についても、翻って検討されることにつながる。既存の教育課程や手続きの理解にとどまることなく、自立活動と各教科の関係を問い直し、創造的な教育課程編成及び授業づくりに貢献する作業となるのではないだろうか。そのためには、特に現行学習指導要領下の実践を収集・分析することが欠かせない。今後の課題としたい。

## 引用文献

- 1 文部科学省『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説総則編（幼稚部・小学部・中学部）』、2018年、p. 210
- 2 文部科学省『特別支援学校幼稚部教育要領/小学部・中学部学習指導要領』、2017年、p. 62
- 3 同上
- 4 香川邦生『分かりやすい「自立活動」領域の捉え方と実践—個々の実態に応じた行動要素の活用』教育出版、2015年；一木薫(a)「障害の重い子供における教科の授業づくり」『肢体不自由教育』No. 247、2020年、pp. 10-15；一木薫(b)『重度・重複障害教育におけるカリキュラム評価—自立活動の課題とカリキュラム・マネジメント』慶應義塾大学出版会、2020年；菅野和彦「障害の重い子供における授業づくり」『肢体不自由教育』No. 247、2020年、pp. 4-9を参照。
- 5 山中冴子・名越斉子「重複障害児の教育課程に関する一考察—自立活動を中心に—」『埼玉大学教育学部紀要』69(1)、2020年、pp. 119-125
- 6 菅野和彦「障害の重い子供における授業づくり」『肢体不自由教育』No. 247、2020年、pp. 4-9
- 7 同上
- 8 前掲2
- 9 前掲1、pp. 331-332
- 10 前掲2、pp. 75-77
- 11 前掲1、p. 331
- 12 埼玉県教育委員会『埼玉県特別支援教育教育課程編成要領（1）特別支援学校編【教育課程編成・指導計画作成のための資料】』、2020年、pp. 151-152
- 13 同上、pp. 155-156
- 14 同上、pp. 160-161
- 15 例えば、本稿で引用しているものの中では以下。菅野和彦「障害の重い子供における授業づくり」『肢体不自由教育』No. 247、2020年、pp. 4-9；一木薫(a)「障害の重い子供における教科の授業づくり」『肢体不自由教育』No. 247、2020年、pp. 10-15；一木薫(b)『重度・重複障害教育におけるカリキュラム評価—自立活動の課題とカリキュラム・マネジメント』慶應義塾大学出版会、2020年；古川克也・一木薫編著『自立活動の理念と実践〔改訂版〕』ジアース教育新社、2000年；中村大介「知的障害における自立活動の指導の考え方」『特別支援教育研究』No. 757、2020年、pp. 5-9；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（幼稚部・小学部・中学部）2018、pp. 21-26
- 16 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（幼稚部・小学部・中学部）

2018、pp. 21-26

17 一木薫 (c)「第1章第3節 自立活動のカリキュラム構造と指導目標設定に至るプロセスの可視化の必要性」古川克也・一木薫編著『自立活動の理念と実践〔改訂版〕』ジアース教育新社、2000年、pp. 23-36

18 中村大介「知的障害における自立活動の指導の考え方」『特別支援教育研究』No. 757、2020年、pp. 5-9

19 香川邦生『分かりやすい「自立活動」領域の捉え方と実践-個々の実態に応じた行動要素の活用』教育出版、2015年、p. 8

20 同上、pp. 8-11

21 前掲6

22 同上

23 分藤賢之「第1章第2節 『自立活動の指導』の現状と課題」古川克也・一木薫編著『自立活動の理念と実践〔改訂版〕』ジアース教育新社、2020年、pp. 23-36

24 古川克也「第1章第1節 養護・訓練の創設と自立活動に至る歴史的変遷」古川克也・一木薫編著『自立活動の理念と実践〔改訂版〕』ジアース教育新社、2000年、pp. 10-22

25 同上

26 これについては、三木安正『教育学業書 15 特殊教育』第一法規、1971年、p. 99；吉川知夫『養護・訓練』から『自立活動』への展開『肢体不自由児教育』第247号、pp. 40-45；前掲24を参照されたい。

27 前掲24

28 一木薫(b)『重度・重複障害教育におけるカリキュラム評価-自立活動の課題とカリキュラム・マネジメント』慶應義塾大学出版会、2020年、pp. 16-21及び、前掲24を参照。

29 吉川知夫『養護・訓練』から『自立活動』への展開『肢体不自由児教育』第247号、pp. 40-45

30 堤英俊『知的障害教育の場とグレーゾーンの子どもたち-インクルーシブ社会への教育学』東京大学出版会、2019年、pp. 43-44

31 三木安正『教育学業書 15 特殊教育』第一法規、1971年、pp. 98-102

32 同上

33 前掲28

34 茂木俊彦『教育実践に共感と科学を』全障研出版部、1984年、pp. 98-119

35 同上

36 玉村公二彦「第1章 重症心身障害児教育-昨日・今日・明日-」加藤忠雄・玉村公二彦・田中茂編著『わたしだって！重症児教育の明日を考える-京都府立与謝の海養護学校の実践より』文理閣、1999年、pp. 15-37

37 大竹信男「第II部 三『養護・訓練』から『自立活動』へ」森博俊編著『「特殊教育」論の新転回と対抗的実践の課題-新学習指導要領は何をめざすのか』群青社、2000年、pp. 134-143

38 同上

39 前掲31、p. 100

40 渡部昭男「第1章 重症児の授業づくり」兵庫重症心身障害児教育研究集会実行委員会編『重症児教育 視点・実践・福祉・医療との連携』クリエイツかもがわ、2004年、pp. 18-36

- 41 沢月子「権利の主体者として」藤本文朗・真殿尊子編『笑顔でかたる子ら-重症児と家庭・学校・地域づくり-』青木書店、1984年、pp.176-194
- 42 前掲40
- 43 同上、pp.25-26
- 44 西村章次「第一章「つくし学級」の授業づくり」西村章次・高橋紀子編著『意欲を育む授業づくり』ぶどう社、1989年、pp.42-64
- 45 同上
- 46 同上
- 47 前掲40、p.26
- 48 同上、pp.27-30
- 49 同上
- 50 例えば、三木裕和・原田文孝著『重症児の授業づくり』クリエイツかもがわ、2009年、及び、三木裕和・越野和之・障害児教育の教育目標・教育評価研究会編著『障害のある子どもの教育目標・教育評価-重症児を中心に』クリエイツかもがわ、2014年を参照。後者では、三木や原田の他、木澤実践も報告されている。これについては、木澤愛子「心が動き出す時 ハグタイム～「みる・きく」の授業づくり」三木裕和・越野和之・障害児教育の教育目標・教育評価研究会編著『障害のある子どもの教育目標・教育評価-重症児を中心に』クリエイツかもがわ、2014年、pp.116-127を参照。
- 51 前掲19、pp.8-11
- 52 前掲24、pp.16-17
- 53 前掲19、pp.6-7
- 54 前掲6
- 55 同上
- 56 前掲44
- 57 三木裕和「障害児教育における教育目標・教育評価の現状と課題-重症心身障害児を中心に」三木裕和・越野和之・障害児教育の教育目標・教育評価研究会編『障害のある子どもの教育目標・教育評価-重症児を中心に』クリエイツかもがわ、2014年、pp.10-32
- 58 前掲28、pp.179-181。一木は、「特別支援学校（肢体不自由）で自立活動を主とする教育課程を履修した卒業生の指導に携わった教師による自立活動における指導目標・内容」設定の実態と、卒業生在学時の指導の成果と課題を明らかにするべく、2011年に7名の教師を対象に調査を実施している。その結果、運動機能の向上を目指す指導に比べて、「外界への気づきや人やものとの関わる力を育む指導」が十分に積み重ねられてきたとは言い難いことを指摘した。そして、実践当時の教師の成長段階や関連研究の進捗状況を考慮する必要性を述べつつも、担任と自立活動専任教師の連携のあり方を含め校内システムの見直しを求めている。これについては、同書、pp.113-136を参照。

(2021年3月31日提出)  
(2021年5月10日受理)