

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—

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：重複障害児、自立活動、教育課程

1. はじめに

自立活動は「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」(学校教育法第72条)のための、特別支援学校教育課程に独自の指導領域である。特設の時間での指導もさることながら、学校の教育活動全体を通して行うこととされており、その際には、各教科等との密接な関連を図ることとされている。また重複障害児に対しては、必要に応じて「各教科、道徳、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」することができる(文部科学省, 2018)。このように特別支援学校において、特に重複障害児にとって、自立活動は大変重要な位置付けがなされている。

そこで本稿では、自立活動を中心に重複障害児の教育課程をめぐってどのような指摘がなされてきたのかを、埼玉県の例もみつつ、先行研究から整理することを試みる。このことは、新学習指導要領において明記されたカリキュラム・マネジメントを推進する上でも、必要な作業と考える。本稿での重複障害児は、知的障害と肢体不自由を併せ持った児童生徒を想定するものであり、いわゆる重症心身障害児と近い概念として用いることとする。

2. 自立活動の概要

自立活動は、国際障害者年をはじめ国際生活機能分類(International Classification of Functioning, Disability and Health; 以下、ICF)などの国際動向等を受け、「障害の状態を改善し、又は克服するための特別の領域」としてあった養護・訓練が改められたものである(文部科学省, 2018)。吉川(2019)は、自立活動の目標となっている「自立」について、「児童生徒がそれぞれの障害の状態等に応じて、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」と述べている。また、分藤(2014)は自立活動の目的を「心身の調和的発達の基礎づくり」としている。

自立活動の指導内容は、ICF等を踏まえ、児童生徒の主体性を励ましつつ、障害の重度・重複化、多様化に対応するため、学習指導要領改訂ごとに見直されてきた。その内容は、「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」(食べること、視覚や聴覚を活用すること、歩くことなど)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」(見えにくさを改善する方法、病気の進行を予防する方法など)を、いくつかの区分と各区分内の項目に整理した

表1 自立活動の区分

<p>1.健康の保持</p> <p>(1)生活のリズムや生活習慣の形成に関する事。 (2)病気の状態の理解と生活習慣に関する事。 (3)身体各部の状態の理解と養護に関する事。 (4)障害の特性の理解と生活環境の調整に関する事。 (5)健康状態の維持・改善に関する事。</p> <p>2.心理的な安定</p> <p>(1)情緒の安定に関する事。 (2)状況の理解と変化への対応に関する事。 (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事。</p> <p>3.人間関係の形成</p> <p>(1)他者とのかかわりの基礎に関する事。 (2)他者の意図や感情の理解に関する事。 (3)自己の理解と行動の調整に関する事。 (4)集団への参加の基礎に関する事。</p> <p>4.環境の把握</p> <p>(1)保有する感覚の活用に関する事。 (2)感覚の認知の特性についての理解と対応に関する事。 (3)感覚の補助及び代行手段の活用に関する事。 (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事。 (5)認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関する事。</p> <p>5.身体の動き</p> <p>(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関する事。 (2)姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事。 (3)日常生活に必要な基本動作に関する事。 (4)身体の移動能力に関する事。 (5)作業に必要な動作と円滑な遂行に関する事。</p> <p>6.コミュニケーション</p> <p>(1)コミュニケーションの基礎的能力に関する事。 (2)言語の受容と表出に関する事。 (3)言語の形成と活用に関する事。 (4)コミュニケーション手段の選択と活用に関する事。 (5)状況に応じたコミュニケーションに関する事。</p>

出所：文部科学省（2017）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、119-200、より抜粋して作成

形で示される。新学習指導要領では、これまでと大きな変更はないものの、6区分27項目（表1を参照）で示されており、1項目の追加（1. 健康の保持（4）障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること）となっている（文部科学省，2018）。

自立活動の学習指導要領解説によれば、例えば下肢に麻痺がある児童の実態把握においては、麻痺の状態や移動の困難にとどまらず、「移動手段の活用、周囲の環境の把握、コミュニケーションの状況などについて、実際に行なっている状況や可能性を詳細に把握する」こと、加えて「本人の外出に対する意欲、習慣等や地域のバリアフリー環境、周囲の人の意識等」をも明らかにし、それぞれがどう関連しているのかを検討することが求められている。そうして収集した情報を、先述の区分内容に即して整理し、課題を抽出する（文部科学省，2018）。

自立活動の配慮事項としては、「個々の児童又は生徒が発達の遅れている側面を補うために、発達の進んでいる側面を更に伸ばすような指導内容を取り上げること」、「個々の児童又は生徒に対し、自己選択・自己決定する機会を設けることによって、思考・判断・表現する力を高めることができるような指導内容を取り上げること」、「個々の児童又は生徒が、自立活動における学習の意味を将来の自立や社会参加に必要な資質・能力との関係において理解し、取り組めるような指導内容をとりあげること」などが挙げられている（文部科学省，2017；吉川，2019）。下山（2006）は指導を計画する際に、本人の自立を考え、本人及び保護者の意向を十分尊重すること、学習活動の計画や評価への本人の参加を可能な範囲で認めることが重要としており、配慮事項にも関わる指摘と言える。

児童生徒の実態把握に即して自立活動の区分や配慮事項を検討し、指導内容を具体化していくことになるが、分藤（2014）はその際、「指導課題が単独の課題というより、むしろ他の課題と絡み合っている場面が多いため、それらの課題の核心を追求し、『情報を収束する』作業が必要」としている。つまり、古川（2019）も指摘しているが、中心的な課題を見極め、具体的な指導内容に落とし込むということである。

下山（2006）は、例えば「楽しむ」とか「参加する」といった人によって受け止め方が違う目標設定ではなく、「目を向ける」、「手を出す」などといった行動レベルでの目標設定が必要と述べている。児童生徒の変化が客観的に把握でき、行動の前後にも目を配ることで、変化の要因を分析することが可能になるからであるという。

3. 埼玉県における取り組み

埼玉県では、「個別の教育支援計画」に「個別の指導計画」の機能を入れ込んだ「教育支援プランA・B」（以下、支援プランA・Bとする）を策定している。これは、「総論・各論的または長期・短期的な観点からお互いの機能を補完するような総合的な計画」であり、いずれか一方ではなく、双方を作成する必要がある（埼玉県教育委員会，2010a）。

本稿においては、特に「個別の指導計画」にあたる支援プランBが関わる。支援プランBには、全体的な「指導方針」（支援プランAの「教育的ニーズ」「本人・保護者の願い」を踏まえて記載）、自立活動の区分に沿った「指導に結びつく実態」、教科・領域等の「授業中の配慮・支援」（学習課題・目標、指導内容・方法・手立て、評価）、そして「友達とのかかわりにおける配慮・支援」を記載する（埼玉県教育委員会，2010a）。

「指導に結びつく実態」は、「できないことなどのマイナス面」ではなく、「どのようにすればで

きるのか」、「ここまでではできる」といった観点で記載すべきとされている。さらに、「授業中の配慮・支援」と「友達とのかかわりにおける配慮・支援」では、肯定的な自己像を培うことができるようにすること、得意な側面を伸ばすことで苦手な側面を補うことができるようにすること、周囲に支援を求めたりできるようにすることが、考慮すべき点として挙げられている（埼玉県教育委員会，2010a）。

以上のように、自立活動の観点が、障害のある児童生徒の教育活動全体を貫く実態把握や指導の方向性を規定しており、支援プランA・Bを踏まえて学習指導案が作成される。学習指導案の構成は、①表題、②日時・場所・指導者等、③単元名（題材名）、④単元（題材）設定の理由（児童生徒観、単元（題材）観、指導観のそれぞれがどう関わり、どのような力をつけさせたいのかを記述）、⑤単元（題材）の目標（共通目標、個人目標からなる）、⑥指導計画（展開の計画、本時の授業の位置付け）、⑦児童生徒の実態（生活全般の実態、単元（題材）に関わる実態）、⑧本時の学習（共通目標、個人目標、展開）、⑨評価（共通目標に関わる評価、個人目標に関わる評価）、⑩備考となっている（埼玉県教育委員会，2010b）。

例えば、「⑦児童生徒の実態」では、「〇〇ができる」、「〇〇の支援でできる」、「〇〇の支援で〇〇ができつつある」などの肯定的表現が推奨されている。「⑧本時の学習」では、共通目標として「児童生徒の側からの主体的・能動的な記述」を、個人目標として「個々の児童生徒がそれぞれ達成できたり、教師の支援・援助を得て達成できたりする目標」を明記する。また指導の手立てに関する内容例としては、「児童生徒の興味関心を喚起するための教師のはたらきかけ」、「児童生徒の活動を促すための教師のはたらきかけ」、「児童生徒に教材教具を提示する際の配慮等」が示されている（埼玉県教育委員会，2010b）。

このように、自立活動の観点を土台として、主として行動面から児童生徒のあり方を肯定的に評価していくとともに、興味関心の喚起や主体的な活動の促進が求められている。

4. 重複障害児の実態把握について

教育実践において、児童生徒の実態を把握することは不可欠であるが、重複障害児の場合、それが極めて難しいことはこれまでも指摘されてきた。最近では、重複障害児の増加が肢体不自由特別支援学校にとどまらないことを受けて、知的障害特別支援学校重複障害学級を担当する教師も、その困難に直面していることが明らかにされている（長島・船橋，2019）。

また、呼吸管理などの「濃厚医療・濃厚介護を常時かつ長期に必要とする子どもであり、その障害の重篤さが従来の『重複心身障害児』の概念を超えている」とされる「超重症児」においては、実態の不明確さや意識的な反応の難しさから、「実態把握」にとどまらず、「目標設定」「進め方」「学習評価」「実践評価」のいずれにおいても困難が強く感じられることが、野崎・川住（2012）による特別支援学校の教師を対象とした調査から明らかにされている。

櫻井（2014）は「外界に現れる子どもたちの表出や行動などの現象面」だけにとらわれると、児童生徒の実態を見誤ることもあると述べている。これは、重度の運動障害があるがために、言語の認識や概念形成が可能であるとしてもそのことが検査結果としては現れない「見かけの重度」（白石，2013）を指摘するものであるが、検査では「～したい」という児童生徒の情動を把握することは難しいことに関わる指摘でもあり、「子どもの願い、要求や悩みを知り、その子どもの価値観と教師の価値観を合わせていく」（原田，1997）教育を実践していく上での限界についての指摘

でもある。

また細渕（2019）は、特に超重症児を念頭に、「表面的な障害の重さに惑わされることなく、医療的ケア場面を含めて、丁寧な行動観察に基づく発達診断」を心がけること、そして、後述するように本人の「快—不快」の感覚を育てることが重要としている。重複障害児の内面世界と行動の表出の関連、また行動にはなかなか現れない内面世界をどう把握するのかが論点となろう。

5. 重複障害児の課題設定と評価について

分藤（2014）や吉川（2019）は、自立活動の中心的課題を見極めることの大切さを指摘するが、徳永（2014）がいうように、自立活動で身につけたい力、新学習指導要領で言えば「将来の自立や社会参加に必要な資質・能力」は明確にされているわけではない。児童生徒の個別性の高さから大綱的に示さざるを得ないとはいえ、何に向けて実践するのかが前もって明確にされていないことから、実践の困難度は高いと言える。

中心的課題の見極めには、分藤のいう「心身の調和的発達の基礎」をどのようなものとして把握するのか、また行動面での変化に重点を置くとすれば、行動の意味合いをどう理解するのかが問われなければならない。例えば白石（1999）は、「見ることができた」という行動について、「目の前に提示した対象に対して、子どもが知覚し、その色や形に引き寄せられるように」見たのか、あるいは、「その対象が何であるかを認知して（わかって）、目で追った」のか、「自分の向きにくい方向に提示したその対象を、自らの苦手なことに挑戦することを意図して見ようとした」のかなど、「見ること」の意味が児童生徒にとって異なること、また、教師自身がどのようなことを意図したのかが問われると指摘する。関連して赤木（2014）は、「子ども自身が、その行為を、どのように意味づけているのかを丁寧に検討する必要」を述べている。

また細渕（2019）は、覚醒状態の維持が困難な超重症児について、『心地よい』状態を見出し、楽しい活動を組織することにより『こころ』を起こし、そうした活動を通じて睡眠—覚醒サイクル（生活リズム）を形成」すること、「心地よさ」「楽しさ」「安心感」「期待感」につながる「快」を探求しつつはらたきかけること、「快—不快」の感覚を育てることを、実践のポイントとして挙げている。自立活動でいうところの主体性の発揮にも関わって、重要な指摘であろう。

これまでの重複障害児の教育実践においては、医療との連携や種々の検査の活用はもちろんのこと、本人が何をどうして望んでいるのかを推し量りつつ、その発達の価値を確かめながら、課題を明確にする努力が積み重ねられてきた。先ほどの支援プランBにも、本人の願いを把握する箇所があるが、これまでの実践蓄積においてそれは「〇〇ができるようになる」といった行動面での把握を超えて、子どもと教師の共感関係を作りながら、本人の願いや要求や悩みの背景及び理由を推測し、その行動の発達の意味づけと価値づけを行うということであった（例えば、三木、2008を参照されたい）。実践の場での検討が要となるが、このような教師たちの取り組みがカリキュラム・マネジメントの中でいかに尊重されるかが問われよう。

6. 自立活動と各教科等との関連について

重複障害児の場合、先述のように自立活動を主とした教育課程編成が可能だが、徳永（2014）は、自立活動の各教科等の指導を自立活動に替える根拠の曖昧さを指摘している。

これまでの重複障害児の教育実践においては、「からだ」「しごと」「ふれる・えがく・つくる」などといった教科的取り組みが蓄積されてきた。これは西村（1989）によれば、「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」である。例えば木澤（2014）は、「みる・きく」の授業について、「感覚器官に働きかけその能力を高めようとする時間」としてだけでなく、『ことば』や『こくご』につながるものでありたい」として、「言葉や文学作品の力を借りて、今、この子たちに伝えたいことは何なのか、何を感ずてほしいのか」を大切にしているという。

埼玉県教育委員会による学習指導案でも、訪問教育対象の水頭症である医療的ケア児を念頭に置いた自立活動「みる・きく、ふれる・つくる、うた・リズム、うんどう」の例が示されている（埼玉県教育委員会，2010b）。この児童の支援プランBでは、「みる・きく、ふれる・つくる、うた・リズム、うんどう」の課題・目標として、「楽しい経験を通して、興味関心を広げる」と、「周りからの働きかけに気づき、自分から関わろうとする気持ちを育てる」が挙げられている。これらを受けて、「みる・きく」では、「絵本やパネルシアターなどでお話の世界を楽しむ」といったことが内容・方法として示されている。学習指導案ではより具体的に、「こぐまちゃんおはよう」の本を読み、本の内容と同じように身体で表現すること（顔を洗う、食べる、お散歩、お風呂、寝る等）を活動内容としている。評価の観点も、「笑顔や、発声が授業の中で見られたか」、「物をしっかり見て、注視したり、追視することができたか」、「姿勢を崩すことなく集中できる時間が長くなったか」、「『楽しい、うれしい、もういいよ』等の気持ちを表せたか」などといったものである。この取り組みは、確かに児童の「楽しい、もっと」等の快の気持ちを探り、活動の幅や、本人の受け入れの幅を広げるための工夫がなされている（埼玉県教育委員会，2010b）。しかし、評価にもある「見ること」については先の白石の指摘が関わるし、「お話の世界を楽しむ」という際、この本を通して何を伝えようとするのか、そのための教材の価値はどのようなものなのかについては、検討を要するであろう。

ちなみに、教科との関連を考える際には、「認識・表現（おはなし）」の自立活動（特別支援学校小学部重複学級）としてお話「ももたろう」を題材とした学習指導案も検討に値する。ここでは、重複学級在籍の医療的ケア児を対象としている。指導観および教材観は「長い間親しみ、読み継がれたおはなしの中で……（中略）……『楽しい』だけでなく、ワクワクする・安心する・怖がるなど、様々な感情を育て、表情やしぐさを豊かにしていきたい」といったものであり、本時では、鬼の登場を予想しながらの参加や、自分もやってみたい気持ちを表情で表すことなどが目指されている（埼玉県教育委員会，2010b）。この取り組みはごっこ遊びへの発展を期待しているが、「認識・表現」が国語にどうつながっていくのかといった、国語の観点から見た発達の段階を念頭に置いているかは定かではない。「ももたろう」を教材とした理由についても、感情を揺さぶる可能性については書かれていても、「ももたろう」を通して「何を伝えたいのか」は明確ではない。

7. おわりに

以上、自立活動を中心に、重複障害児の教育課程に関する指摘を整理してきた。

自立活動はICF等を踏まえつつ改訂が重ねられてきたが、重複障害があるがゆえにニーズも複雑であり、実態把握の段階から困難を感じる教師が少なくないこと、実践的には、課題の明確化や評価において行動側面を重視することの意味や、各教科等との関連性が問われている。

このような様々な難しさのある自立活動を充実させていくためには、実践の場での検討が要となる。先原田（1997）や三木（2008）からは、子どもの内面世界を深く掘り、そこに共感しながら教育目標や課題を設定していくことが、教師の専門性の一つに位置付けられていることがわかる。赤木（2014）は、「行動的数値化」は難しいが、子どもの内面の記述も含めて具体的に言語化することと、教職員集団の検討こそ必要と述べている。

重複障害児の教育課程を編成する上で、カリキュラム・マネジメントはそのような検討を励まし、生かす形で展開されることが必須であろう。

引用文献

- 赤木和重（2014）心理学からみた特別支援教育におけるエビデンス—「行動的数値化」から「具体的言語化」へ。三木裕和・越野和之・障害児の教育目標・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，54-69.
- 分藤賢之（2014）自立活動の指導とは，肢体不自由教育，216，6-11.
- 吉川知夫（2019）自立活動の指導における改善、発展のための方策，肢体不自由教育，240，10-17.
- 原田文孝（1997）第2章 共に夢をつくる—生活の主体者になる。三木裕和・原田文孝・河南勝・白石正久（著），重症児の心に迫る授業づくり—生活の主体者として育てる。かもがわ出版，117-244.
- 細瀬富夫（2019）超重症児の内面世界と教育的対応の課題，障害者問題研究，47(2)，90-97.
- 木澤愛子（2014）心が動きだすハグタイム—『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，116-127.
- 三木裕和（2008）人間を大切にすると 特別支援教育時代の教師・子ども論，全障研出版部。
- 文部科学省（2017）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。
- 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）。
- 長島由香・船橋篤彦（2019）重度・重複障害のある児童生徒への指導目標の設定と評価に関する実態調査，特別支援教育実践センター研究紀要，17，53-63.
- 西村章次（1989）序論 発達と授業づくり。西村章次・高橋紀子（編著），障害の重い子どもたちへのとりくみ 意欲を育む授業づくり。ぶどう社，9-40.
- 野崎義和・川住隆一（2012）「超重症児」該当児童生徒の指導において特別支援学校教師が抱える困難さとその背景，東北大学大学院教育学研究科研究年報，60(2)，225-240.
- 櫻井宏明（2014）教育実践におけるアセスメントの課題，猪狩恵美子・河合隆平・櫻井宏明（編），テキスト肢体不自由教育，全障研出版部，96-110.
- 埼玉県教育委員会（2010a）個別の教育支援計画・個別の指導計画を活用した指導事例集。
- 埼玉県教育委員会（2010b）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。
- 下山直人（2006）自立活動の現状と課題，肢体不自由教育，173，6-11.
- 白石正久（1997）第3章 重症児の発達と教育の役割，三木裕和・原田文孝・河南勝・白石正久（著），重症児の心に迫る授業づくり—生活の主体者として育てる。かもがわ出版，245-268.
- 白石正久（2013）重症児の発達診断についての実践的研究，障害者問題研究，41(3)，34-41.
- 徳永豊（2014）肢体不自由教育の課題と教科・発達の視点，肢体不自由教育，216，42-45.

(2019年9月30日提出)

(2019年10月10日受理)