

特別支援教育の自立活動の課題に関する一考察 —知的障害児，肢体不自由児，発達障害児の指導を中心に—

石川 衣紀・高橋 甲介・吉田 ゆり・鈴木 保巳（長崎大学教育学部）

1. 問題の所在と目的

自立活動の指導は，特別支援学校にとどまらず，特別支援学級で特別な教育課程編成をする際には取り入れることが規定され，通級指導教室での指導においてもその内容を参考にすることが定められている。その指導は，他の教科や領域の指導の基盤となるものであり，個別の指導計画における個の課題と学習指導要領に示される内容とを照らして，児童生徒一人ひとりの指導計画が作成される（田丸，2016）。しかし具体的指導内容については，各教科とは異なり，特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（文部科学省，2018b）で例示するにとどまっており，指導内容と方法の詳細な明示がないことが問題とされている（植田，2021）。これに関して，従前より，自立活動の指導に携わる教師ごとに設定される目標や内容が異なる不確実性のある指導領域であることが指摘されている（安藤，2001）。

本論文では，この様な特性の指導領域である自立活動について，その位置づけに関する今日までの経緯を俯瞰しつつ，知的障害児・肢体不自由児・発達障害児教育の指導で生じている課題の一端を明らかにし，改善法について考察することを目的とした。

2. 自立活動の位置づけに関する経緯と課題

周知の通り自立活動は，1999年度版の盲・聾・養護学校学習指導要領において，それまでの「養護・訓練」が改められて導入された。養護・訓練は1971年度版学習指導要領の際に新設された領域であり，前年の1970年10月に出された教育課程審議会答申における「心身に障害を有する児童生徒の教育において（中略）特別の訓練等の指導がきわめて重要である。（中略）これを『養護・訓練』とし，時間を特設して指導する必要がある」という提言に基づいたものである。

1991年、『発達の遅れと教育』誌で養護・訓練導入20年の特集が生まれ、鼎談が開催された。出席者は中澤和彦（大阪青山短期大学教授）・山口薫（明治学院大学教授）・小出進（千葉大学教授）であった。この時山口薫によれば，知的障害以外の特殊教育諸学校では以前から小・中学校に準ずる教育に加えて各障害特性に応じた教育・訓練が実施されてきており，そこを「特別な領域として設ける必要があって，養護・訓練が出てきた」のに対し，知的障害の場合はもともと

すべてが障害特性に応じた教育であったために切り分けの判断が難しく、必ずしも「特別な領域をつくる必然性はなかった」という（中澤他，1991）。この論点は後述するように特に知的障害教育分野においていまだに引き続けているといえ、山口はさらに学校では「領域・教科を合わせた指導」をまず適切に行うことが基本と強調しているほか、教員全員に養護・訓練の専門性が必要かという議論についても必ずしも賛同的でなく、言語障害や運動機能障害など個々の分野の「いずれかに対応できる専門家を育てていくということとやっていくしかないんじゃないか」と述べている。

その後、養護・訓練は国際動向や「自立を目指した主体的な活動であることなどを一層明確にする観点」（教育課程審議会，1998）から「自立活動」に名称変更がなされたが、基本的なスタンスや構造は現在に至るまで大きな変化はないといえる。ところが、2001年にWHOで「国際生活機能分類（ICF）」が採択された後の2009年度版学習指導要領解説（自立活動編）の際に、それまで養護・訓練時代から示してきた内容項目群について「ICFで示している生活機能に当たるものと言える」と、あたかもICFに合わせるための読み替えともとれる表現がなされた（文部科学省，2009）。しかしICFの根本は従来の医学モデル（個人モデル）に社会モデルを組み合わせたことにあり、環境との相互作用や用語の中立性が明確化されているのに対し、自立活動はあくまでも「障害を有する子ども」への指導内容であるため、基本的には子ども個人の活動がまずベースとなるものである。

学習指導要領解説に示された自立活動の指導例をみても、子ども個人に対して自立活動の区分に切り分けた「実態把握」を行い、「障害による困難」を改善・克服していくための指導プロセスを導き出す医学モデル的な構造であるといえる。さらに付言するならば、ICFはその作成にあたって障害を有する当事者も参画したことが大きな意義をもっている。自立活動の実態把握や指導目標・内容の設定に至るプロセスにおいて、子ども本人の声がどこまで反映されたものであるかについては、なお検討が必要であるといえる。

次に、「自立活動」における「自立」とは何をどこまで意味するものであるかということである。学習指導要領解説では「自立を目指した主体的な取組を促す教育活動であること」とされているが、ではその「自立」とはどのような姿であるかについて、必ずしも明確ではない。ここで改めて参照しておくべきは、国連障害者権利委員会が出した障害者権利条約第19条の「一般的意見」である（Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2017）。これによると「自立した生活（Independent living）」の定義として「障害のある人が、自己の人生を選択し、コントロールし、自己の人生に関するあらゆる決定を下せるように、必要なすべての手段が提供されること」とされ、「個人の自律（autonomy）の一形態としての自立（independence）とは、障害のある人が個人のライフスタイル及び日常活動に関する選択及びコントロールの機会を奪われないこと」とであると明確に提起されている。学校現場で自立活動の指導を行っていく際に、まずこの視点

が全体でどの程度共有されているかについて問い直すことが重要ではないだろうか。自立活動の指導のプロセスにおいて、子どもが「自己の人生を選択し、コントロールし、自己の人生に関するあらゆる決定を下せる」ということについてどこまで明確化できているだろうか。前述したように医学モデル的な把握のみでは、障害特性に偏って子どもを把握することにもつながりかねず、限定的な未来像や「社会への適応」ばかりが重視されかねない。

自立活動を子ども本人の人生にとって真に意味のある指導としていくためには、繰り返しになるが子ども本人の声・ねがいをできるかぎり客観的に適切に踏まえた「課題」設定や環境との相互作用に基づく幅広い捉え方を検討していく必要がある、さらにそこには多様な専門家集団とのチーム体制もいっそう不可欠となるだろう。

3. 知的障害児教育における課題

知的障害児教育の教育課程は、自立活動の他に、知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援の各教科（以下、知的障害児教育の各教科）や各教科等を合わせた指導を行うことができるといった特徴がある。知的障害児教育の各教科は、小学校や中学校との連続性・関連性を持ちつつ、発達期における知的機能の障害を踏まえて設定された教科群である。児童生徒が自立し社会参加するために必要な「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」を身に付けることを重視した内容となっている（文部科学省，2018a）。各教科等を合わせた指導とは、各教科等別ではなく、各教科・道徳科・特別活動・自立活動及び小学部においては外国語活動の一部又は全部を合わせて指導を行うことである（文部科学省，2018a）。具体的には、知的障害児教育において、日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習として実践されている。背景には、知的障害のある児童生徒の学習上の特性等から、児童生徒の学校での生活を基盤として学習や生活の流れに即して学ぶことが効果的であるという考えがある。自立活動は、準ずる教育に加えて、個々の障害による学習上または生活上の困難を改善・克服するための指導領域として特別支援教育に位置づけられているが（文部科学省，2018b）、知的障害教育では、自立活動以外においてもその障害（知的障害）に応じた柔軟な教育課程の内容や方法を設定できることが特徴といえる。

これらの特徴は一方で、知的障害教育の教育課程での自立活動の位置づけの曖昧さにつながっているとの指摘もある。大井ら（2020）は、知的障害特別支援学校に在籍する教員への自立活動に関する調査研究を行ったが、知的障害教育における自立活動の指導と知的障害教育の各教科の指導等と区別がつきにくいことなどによる混乱があると考察している。また、米田（2009）は、学習指導要領における記述から、知的障害教育においては知的障害そのものへの対応は各教科で行われるという認識になっており、自立活動の位置づけが他の障害種と異なること

を指摘している。具体的には、「知的障害のある児童生徒は、全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、言語、運動、動作、情緒等の特定の分野に、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態が知的障害に随伴して見られる」とあり、「このような状態等に応じて、各教科の指導などのほかに、自立活動の内容の指導が必要」と知的障害教育の自立活動の位置づけについて解説されている（文部科学省，2018b）。

以上のような背景等から、知的障害教育においては、自立活動の実施状況が他の障害種とは異なることが報告されている。独立行政法人国立特別支援教育総合研究所（2012）の調査では、自立活動の時間を設定している学校は、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱ではおよそ 80～100%の範囲であるのに対して、知的障害では 45%と半分以下であり、「特に設定していない」が 25%と他に比べて特に高かった。しかし、2017年に告示された学習指導要領では自立活動が強調され、特別支援学校における自立活動の指導の一層の充実が求められるようになり、知的障害の自立活動に関する研究も増加傾向にある（飯島・阿部・笠原，2022；富田，2022）。例えば、富田（2022）は、「知的障害」と「自立活動」をキーワードに、2009年以降に刊行された論文について、「意見・概説」、「調査研究」、「実践研究」、「目標設定・実態把握」のカテゴリーで、知的障害の自立活動に関する研究動向を検討した。その結果、いずれのカテゴリーにおいても 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研究の増加傾向がみられた。中でも実践研究は、2016年以前の論文数 2 件から 2017年以降は 17 件と最も大きく増加し、2016年以前の論文数が 0 件であった目標設定・実態把握の論部数は、2017年以降 6 件刊行されている。これらの結果は、学習指導要領解説自立活動編において、指導目標・指導内容を導き出す具体的なプロセスが流れ図によって示されたことも影響していると考えられる。

このように、学習指導要領の改訂に伴い、知的障害教育における自立活動とは何かという問いについて明らかにすることの重要性は増加している現状にあるといえる。また、知的障害教育の各教科においても、学習指導要領の改訂に伴い、指導目標がより具体的に整理・明示されたことにより、自立活動は個々の課題に応じた内容を扱うことができる指導領域として、実践的な意味においてもその重要性は増加するかもしれない。以下に、知的障害教育における自立活動について、特に実践研究のアプローチから研究を蓄積するにあたっての考察を行いたい。実践研究を行うにあたっては、自立活動の指導目標を具体化することから始まるが、上述した教育課程の特徴や知的障害の児童生徒の実態の多様さから、「何を自立活動として扱うか」を「指導目標・指導内容の違い」から整理することは困難であると考えられる。従って、今後の実践研究のアプローチから知見を蓄積する方法としては、自立活動の指導目標・指導内容を導き出す方法が今回プロセスで示されたように、各教科等で扱う内容と自立活動で扱う内容の決定についても、プロセスとして整理していくことが有効ではないかと考える。例えば、まず児童生徒の

実態把握を行い、各教科等で扱う指導目標・指導内容を決定、実態に応じた方法を決定する。その上でこれまで観察された、または想定される個々の課題について自立活動の流れ図などによって把握し、自立活動の指導目標を決定するなどのプロセスが考えられる。そのプロセスが妥当であったかどうかは結果（それぞれの指導目標が達成されたか、成果が現在および将来の生活場面で般化・維持されたか、本人及び周囲の人々による社会的妥当性の評価）によって判断される。このようなプロセスに関する知見を蓄積することにより、知的障害教育において何を自立活動として扱うか、妥当な結果を導くためにどのような情報収集が必要か、児童生徒や環境条件の実態や指導目標の特徴に応じた指導方法や環境調整は何かなどを導く実践現場で使えるプロセスのモデルが示されると考える。この方法においては、知見を蓄積する「仕組み」と蓄積された知見を実践現場がアクセスする「仕組み」をどのように構築・提供するかなどが課題として考えられる。

4. 肢体不自由児教育における課題 — 身体の動きの指導に関して —

肢体不自由児の指導においては、自立活動の6区分の中でも特に身体の動きの指導が重要であり、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ことが目標とされている（川間，2020）。

身体の動きの指導に参考とされている考え方には、大別して医学的アプローチと心理・教育的アプローチがある（川間，2020）。医学的アプローチとしては、神経生理学に立脚する Vojita 法、Bobath 法や上田法などの理学療法に分類されるものの他、作業療法や装具療法、言語療法などがある。心理・教育的アプローチとしては、動作法や静的弛緩誘導法などがある。宮崎(1999)の自立活動の時間の指導に採用されている指導方法に関する調査では、動作法や摂食訓練をはじめとする多くの手法が活用されている実態が明らかにされていた。しかし、活用されているアプローチには偏りが認められる。

肢体不自由特別支援学校の重複障害学級の教師を対象とした植田ら（2021）の調査では、自立活動の授業過程において教師は、指導の困難さの自覚を契機に、同僚との協働により身体の動きの指導に関する知識・技術を獲得していることを明らかにし、同僚との協働が教師の力量形成に大きく影響することを示唆している。身体の動きの指導は、それぞれのアプローチを研修した教師が中心となって展開されており（川間，2020），教師が獲得する指導の知識や技術も、協働している同僚教師が修得し採用している手法に依拠することになる。そのため、多くの教師が修得している手法がより多く採用されることになり、これが指導に採用されるアプローチに偏りが出る原因と考える。しかしこの様な状況では、身体の動きの指導の成果は、教師が指導に適用しているアプローチ法の長所短所に左右されてしまうことになるのは否めない。

身体の動きの指導をめぐるこの課題は、1971年に養護・訓練（現在の自立活動）の領域が設けられて以来、認識され続けてきているが、従前より上田(1983)は、複

数のアプローチの統合の必要性を説いている。その中で、肢体不自由の原因の多くを占める脳性まひの状態像を引き合いに、痙直型やアテトーゼ型など多様なタイプの状態像があり、発達とともに著しく変化する状態像を示す脳性まひに対して、あらゆる発達段階に共通して効果を示す単一の指導法などあり得ないことを指摘している。つまり、教師が研修・修得したアプローチを主として養護・訓練の指導に採用していることに警鐘をならしている。

状況が改善しているかに関して、小林（2014）は、脳性まひ児を対象とした自立活動における身体の動きの指導に関する現状と課題に関する調査を実施した。方法は全国の肢体不自由特別支援学校と分校計 206 校へのアンケート調査（回収率 51%）である。先行研究同様、脳性まひが在籍する児童生徒の約半数（48%）を占めていた。肢体不自由と比較的重度の知的障害が重複する脳性まひの児童生徒に対しては、小学部から高等部まで一貫して(1)姿勢と運動・動作の基本的技能や(2)姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する指導が多いが、肢体不自由単独または軽度の知的障害が重複する脳性まひの児童生徒に対しては、学部の進行につれ(1)姿勢と運動・動作の基本的技能に関する指導の割合が減少するとともに(5)作業に必要な動作と円滑な遂行に関する指導の割合が増えていることを明示した。つまり、障害の状態像に応じて身体の動きの指導内容の割合が異なること、発達的变化が見られやすい状態像の場合には、指導内容の割合も年齢に応じた変化が見られることを示した。小学部段階から高等部までの 12 年間の過程での課題設定にあたっては、個の課題を重視するボトムアップの視点と社会参加に向けた支援を重視するトップダウンの視点とを、発達段階や状況に応じて柔軟に変化させていく必要性が指摘されており（田丸，2016），小林の調査結果は、この指摘が具現化されていることを示したものと言える。しかし、身体の動きの指導に参考にしているアプローチについては、両状態像の児童生徒ともに、動作法が最も多くを占めるとともに、肢体不自由単独または軽度の知的障害が重複する脳性まひの児童生徒に対してさえも、学部進行により指導のアプローチを変化させている学校の割合は 25%程度にとどまっていた。つまり発達段階に応じて、指導に適用する手法を変えている学校はまだまだ少ない状況であることが明らかになった。上田の警鐘以来 30 年が経つ 2013 年時点での調査結果ではあるが、現在でも状況の変化はあまりないと推測できる。

養護・訓練（現在の自立活動）の指導を行うにあたり、アプローチの統合に関して、上田（1983）は試論を展開している。筋緊張が低く自発運動が乏しい生後 1～2 歳では Vojita 法（強い刺激による反射的な動きの誘発）などが、筋緊張が高まり自発的運動が出現し始めた段階では Bobath 法（原始的な異常反射パターンの抑制と立ち直り反応と平衡反応の促進）などが有効で、以降は装具療法や動作法の適用の有効性を指摘している。つまり、教員が修得しているアプローチを身体の動きの指導に適用するのではなく、障害の状態像と発達段階に合わせて指導に採用するアプローチを柔軟に変化させる、指導法の重層化と体系化の重要性を説

いている。これを具現化するためには、経時的に実態把握を行い、障害の状態像と発達段階に応じた指導方法を選択・考案して適用することが必要となる。ただし、教師の専門性向上のみに依拠してこれを実現することは難しく、医師や理学療法士、作業療法士、言語療法士など外部専門家との連携が必要と考える。しかも、日常的な他職種連携が可能となる環境整備が望まれる。

5. 発達障害児教育における課題

発達障害児（及びその可能性のある児童生徒）の指導においては、自立活動の6区分すべてがその指導・支援に関連を持つ。特別支援学校（知的障害）では知的障害を主障害とする自閉スペクトラム症児等が多く在籍しており発達障害は副次的に以前より在籍しているが、近年では知的発達に遅れのない発達障害児の在籍も見られる。熊地ら（2012）は、知的発達に遅れのない発達障害児が、特別支援学校（知的障害）への転入学に至った理由について分析し、不登校や引きこもりが12%を占め、その割合は中学部で高かったことを報告した。特別支援学校（病弱）では、心身の疾患を合併する様々な発達障害児が在籍し、自立活動の活動目標や内容および指導法による指導・支援が行われている。特に特別支援学校（病弱）では精神疾患等のある児童生徒の割合が増加し続け、発達障害の二次的障害が少なくないことが指摘されている。石川（2020）は、こうした児童生徒に対して特別支援学校（病弱）では、安心・安全な関係づくりや、信頼関係づくりを基盤とした特性の把握などが行われていることを報告している。こうした背景から、特別支援学校においては、通常学級で学んでいた発達障害のある子どもたちが、二次的障害を理由に学びの場を特別支援学校に変えることが少なくないことを示していると言えよう。そこでも、自立活動の内容及び指導法が活用されている。

一方で、自立活動を用いた指導の場として近年特に注目されているのが、通常の学校で行われる、通級による指導である。通級による指導とは、通常学級に在籍する子どもが、在籍学級でほとんどの授業は受けつつ、通常の学級での学びを支えることを目的に、一部の時間を学級外で障害に応じた指導を受けることを、「障害に応じた特別な指導」（学校教育法施行規則第140条）（文部科学省、2018c）という。「障害に応じた特別な指導」は、障害の状態の改善又は克服を目的とする指導と定められており（平成五年文部科学省告示第7号）、指導の対象となる障害種は学校教育法施行規則第140条で規定されている通り、①言語障害者、②自閉症者、③情緒障害者、④弱視者、⑤難聴者、⑥学習障害者、⑦注意欠陥多動性障害者、⑧その他の障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なものとされている。最も利用者が多いのは「言語障害者」（約37,600人）であるが、続いて多い「自閉症」「注意欠陥多動性障害」「学習障害」の3種を合わせると約54,200人であり、いわゆる発達障害の利用が多いことがわかる（文部科学書、2019）。すなわち、自立活動は、通常の学校において、多くの発達障害児を対象とした通級による指導の場で活用、展開されている

と言える。

しかしながら自立活動は、その6区分が、発達障害のある子どもの困難さとは対応しにくい内容もあり、そのため、「通級による指導で個別の指導計画を作成する際、関連付ける区分と指導内容のつながりが分かりづらく、指導現場の悩みとなっている」という指摘もある（伊東ら，2022）。自立活動の内容は、『特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編』（文部科学省，2018b）の改訂時に「発達障害や重複障害を含めた障害のある幼児児童生徒の多様な障害の種類や状態等に応じた指導を一層充実するため」（p.18）に新たに「健康の保持」の区分に「障害の特性の理解と生活環境の調整に関すること」の1項目が加わり、「自己の理解を深め、主体的に学ぶ意欲を一層伸長するなど、発達の段階を踏まえた指導を充実するため」（p.18）に「環境の把握の区分の2項目の文言が修正されている。これらの変更はいずれも、発達障害通級での取組を念頭においたものと推測できる（玉木ら，2022）ため、すでに発達障害を対象とした通級による指導に対応した改正がなされているにもかかわらず、伊東ら（2022）の指摘のように、発達障害のある児童生徒の困難さに必ずしも対応できているとは言えないようである。

このことは、発達障害がもつ様々な課題に起因すると考えられる。第一に、発達障害という概念のあいまいさである。発達障害者支援法には「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害」（発達障害者支援法，平成16年）と明記され、医学的には神経発達症とされる自閉スペクトラム症（以下，ASD），限局性学習症，注意欠如多動症（DSM）が、いわゆる発達障害とされているが、この3つの障害はそれぞれ特性やメカニズムが異なり、支援方法も異なるが、合併も多く、すべてを含んでいわゆる“発達障害”として扱われることで、理解のあいまいさが生じることにあるのではないか。第二に、障害特性の多様性である。例えばASDのみを考えても社会性の障害には孤立型・受動型・積極奇異型が知られており（Wing，1979），下位分類や特性の多様性，重篤度などが存在することから、支援内容の選択もオーダーメイドであり、既成の枠組みには添いにくい。第三に、二次的障害の存在である。周囲の理解のなさや不適切なかわり，本人の障害特性にあわない環境構造が，本来の障害（一次的障害）の重篤化とは別の心理的・社会的反応を引き起こすことがよく知られている。特に二次的障害は心理的不適応を引き起こし，内在化症状としての自尊感情の低下，不登校やひきこもり，外在化症状としての暴力・暴言，他者への攻撃などにつながると言われている。こうした発達障害の特異性を踏まえて行う通級による指導に，自立活動の枠組みのみで対応ができるのか，という点が論点であると言える。

玉木ら（2022）は，全国の発達障害通級の担当教員を対象に調査を行い，自立活動の項目をある程度教員が参考に行っていることを明らかにしつつ，発達障害のある児童生徒の実際の指導と自立活動の内容との関連性を評定する調査を行った

結果、自立活動の6区分27項目のうちでも社会的コミュニケーションの指導に係る「(区分2) 心理的な安定」「(区分3) 人間関係の形成」「(区分6) コミュニケーション」の3区分は実際の指導との関連が高く、指導ニーズが高いと指摘し、発達障害の特性と一致すると結論付けた。さらに他の区分もそれぞれ関連が見られるが、「発達障害通級で必要とされる指導の全容をカバーしていない可能性」(p30)を指摘し、いくつかの区分を組み合わせたカテゴリーや、自立活動の内容や枠組みは今後さらに検討が必要であることを示唆した。また伊藤ら(2022)は、発達障害通級には児童生徒との「信頼感」を育むことを意識した支援と指導が必要であり、自立活動との関連付けでは「(区分2) 心理的な安定」「(区分3) 人間関係の形成」「(区分6) コミュニケーション」に偏ることを指摘している。このような現状の自立活動がもつ限界を踏まえ、横浜市は新たな通級指導教室として「コラボ教室」(岡田, 2020)を設置、取り組みを行っている。「コラボ教室」では障害による学習上や生活上の困難の改善・克服を目標とする従来の自立活動の指導の視点に加え、子どもたちの強み(興味関心や認知的強み)を生かす教育という新たな視点に立つことを狙いとし、「専門分野」「社会性」「自己理解」の3つを指導内容として構成している。

さらに発達障害の障害特性の多様性から、通級による指導において重要なのは、アセスメント(実態把握を含む)であると考えられる。障害名ではなく個々の特性の状況を踏まえた指導プログラムの立案のために、「障害による学習上又は生活上の困難」がどこにあるのか、「発達の遅れている側面」と「発達の進んでいる側面」(学習指導要領第7章自立活動より)(文部科学省, 2018)を正確に把握することが必要である。アセスメントには、各教育行政が作成する自立活動チェックリストの活用や巡回相談など、多角的な視点からとらえる実態把握には専門家のコンサルテーションが有効とも指摘され(江口, 2022)、エビデンスベースのアセスメント結果の活用も重要であろう(吉田, 2020)。学習指導要領において専門の医師との連携協力等を明示していることを踏まえ、公認心理師等による知能・発達検査やメンタルヘルスやパーソナリティに関する心理的評価、作業療法士等の感覚や運動に関する医学的評価を踏まえたアセスメント結果を、教育現場でいかに活用するか、実際の指導に活かすかが焦点となろう。

通級による指導では、アセスメント及び実態把握により、障害の様相が個別性の高い発達障害の児童生徒が、個別もしくは小集団で、信頼関係のある教師と穏やかで安心できる空間を維持しつつ、「興味を持って主体的に取組み」、「活動しやすいように自ら環境を整え」「自己選択・自己決定する機会」を体験的に学ぶ場である。そこで例えば「必要に応じて周囲の人に支援を求める」練習をする(SSTなど)場を設けていくことが求められる。その中で「成就感を味わう」「自己を肯定的にとらえる」ことができるであろう。そこで通級による指導は有効となり、子どもの生活の質の向上、こどもの肯定的で楽しいと感じる感情を引き出せる。「障害による学習上又は生活上の困難」に直結した、自分のできないこと

に直面するだけでは、子どもは楽しくはないし、できるようにもならない。自分ができること、強いことを知り、何のために通級による指導を利用しているのかに気づき、この学習が現在と将来の自分に重要なことと気づけることが「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」であり、子どものキャリア発達そのものであると考える。

さらに、自立活動を単独でとらえると「個人（医学）モデル」と捉えがちであるという問題点がある。自立活動が、障害状態の改善又は克服を目的とした指導であることを強調することで、障害のある児童生徒本人が適応するために何をすべきか、という個人モデルに立脚しているようにみえてしまうことも起こり得る。本来の自立活動は、「個人（医学）モデル」と「社会モデル」の両方の考え方が常に存在する。学習指導要領に示されるように「“よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る”という目標を学校と社会が共有」（文部科学省，2018）することが前提であることを忘れてはならないだろう。特に発達障害は、環境との齟齬によってそのニーズの大きさや質が変容することが知られており、本人の困難さに沿って生活しやすいような周囲の環境を工夫する、環境調整が支援の基本である。よって本来、個人モデルのみならず、社会モデルの検討も併せて考えるべきであり、学校や在籍する学級、通級がどうあるべきか、環境に関するアセスメントの上で、環境調整とともに、自立活動の内容も検討されることが必須である。

我々長崎大学も、2016年に実験的で外付けの通級指導教室「支援ラボ」を設置した。専門的なアセスメントの実施と学校における活用、個別のプログラムの開発と学校と連動した環境整備、教科学習とのつながりや問題行動の変容における応用行動分析の導入、新しい情動調整プログラムなど、自立活動を基盤としつつ、その具体的な指導方法と、発達障害通級のあたらしいあり方の検討を続け、多層的支援の在り方を模索、継続的な調整を行ってきた（吉田他，2016）。今年度は特に、支援ラボでは対象としなかった高等学校における通級の現状を分析する調査に挑戦した。これまでの発達障害通級の在り方の考え方を変容、拡充する必要も実感している。

6. まとめ

本研究では、自立活動について実際の指導で生じている課題の一端を明らかにし、改善法について考察した。具体的には、その位置づけに関する今日までの経緯と、知的障害児・肢体不自由児・発達障害児教育の視点からの検討を行い、以下のような課題認識の基で自立活動の指導にあたることの必要性を提示した。

- ・自立活動は本来、「自立」の意味、即ち子どもが「自己の人生を選択し、コントロールし、自己の人生に関するあらゆる決定を下せる」ことについて、意識した指導のプロセスである。
- ・適確な実態把握に基づく多層的な視点から、指導目標・内容・方法を柔軟に検討することで、個別性の高い指導ニーズへの対応が可能になる。

- ・自立活動の指導目標・内容・方法の設定にあたっては、子ども本人の「課題」設定と、環境との相互作用に基づく幅広い捉え方、即ち、「個人モデル」と「社会モデル」の両方に立脚して検討する必要がある。
- ・教師による指導目標や内容の設定に不確実性のある領域の自立活動において、指導の的確性を担保するためには、指導実践による「実態把握に基づく指導目標・内容・方法設定プロセス」の検証及び、妥当なプロセスの蓄積と利用の仕組み作りに加えて、多様な専門家集団との連携が不可欠である。

文献

- 安藤隆男（2001）個別の指導計画作成の目的論．安藤隆男（編）自立活動における個別の指導計画の理念と実践，73-86．川島書店．
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities（2017）General comment No.5 on Article 19 - the right to live independently and be included in the community.
- 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）．研究成果報告書サマリー（H23-A-02）．
- 江口亜加音（2022）特別支援学校のセンター的役割を果たす巡回相談の在り方に関する一考察—一個に応じた自立活動の実現に向けた、多角的な視点から捉える実態把握に関する提案—，佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要，6，200-218．
- 飯島徹・阿部晃久・笠原芳隆（2022）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研究動向．上越教育大学特別支援教育実践研究センター紀要，28，41-45．
- 石川慶和（2020）特別支援学校（病弱）における精神疾患等を併せ有する発達障害の児童生徒の支援．静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学篇，71，69-82．
- 伊藤由美・榎本容子・玉木宗久・海津亜希子・井上秀和・廣島慎一（2022）発達障害のある児童生徒を対象とする通級指導教室における「信頼感」を育むことを意識した支援と指導—発達段階と障害種による特徴から—，LD 研究，31，323-335．
- 川間健之介（2020）第9章身体の動きの指導．川間健之介・長沼俊夫（編著）新訂 肢体不自由児の教育，134-146．一般財団法人 放送大学教育振興会．
- 熊地需・佐藤圭吾・斎藤孝（2012）特別支援学校に在籍する知的発達に遅れのない発達障害児の現状と課題—全国知的障害特別支援学校のアンケート調査から—．秋田大学教育文化学部研究紀要教育科学部門，67，9-22．
- 小林亜古（2014）脳性まひ児を対象とした自立活動「身体の動き」の指導の現状と課題—特別支援学校へのアンケート調査を通して—．長崎大学教育学部卒業論文．
- 教育課程審議会（1998）幼稚園，小学校，中学校，高等学校，盲学校，聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）．
- 宮崎昭（1999）肢体不自由養護学校の養護・訓練に関する調査．肢体不自由教育，141，22-27．日本肢体不自由児協会．
- 文部科学省（2009）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（幼稚部・小学部・中学部・高等部）．

- 文部科学省（2018a）特別支援学校学習指導要領解説各教科編（小学部・中学部）。
- 文部科学省（2018b）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）。
- 文部科学省（2018c）障害に応じた通級による指導の手引—解説とQ&A—。海文堂。
- 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課（2019）（参考）通級による指導の現状。通級による指導のガイドの作成に関する検討会議（第1回，平成31年2月22日）資料。
https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/06/1414032_09.pdf（情報取得,2023/03/12）
- 文部科学省（2004）発達障害者支援法（平成十六年十二月十日法律第百六十七号）
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/main/1376867.htm（情報取得,2023/3/13）
- 中澤和彦・山口薫・小出進（1991）鼎談 養護・訓練をどう考えるか，発達の遅れと教育，407，13-25.
- 岡田克己（2020）通級指導教室における2E教育の取り組み，小児の精神と神経，60，38-49.
- 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.
- 田丸秋穂（2016）第5章肢体不自由・病弱の指導 第5節自立活動の指導。筑波大学特別支援教育研究センター／安藤隆男（編）特別支援教育の指導法，111-117。教育出版。
- 玉木宗久・海津亜希子・榎本容子・伊藤由美・廣島慎一（2022）発達障害のある児童生徒を対象とした通級における自立活動に相当する指導の主成分の検討，LD研究，31，17-33.
- 富田享子（2022）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—，愛媛大学教育学部紀要，69，86-98.
- 上田敏（1983）第4章トータル・リハビリテーションへの道—医学・教育・職業・福祉への提言—。上田敏（著）リハビリテーションを考える，229-282。青木書店。
- 植田佐和子・安藤隆男（2021）自立活動の授業過程における肢体不自由特別支援学校教師の困難さへの対処。特殊教育学研究，59（2），73-82.
- Wing, L. & Gould, J. (1979) "Severe Impairments of Social Interaction and Associated Abnormalities in Children: Epidemiology and Classification", *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- 米田宏樹（2009）日本における知的障害教育試行の帰結点としての生活教育—戦後初期の教育実践を中心に—。障害科学研究，33，145-157.
- 吉田ゆり・西川崇・田口真弓・松尾かなみ・玉利彩・高橋甲介・石川衣紀・内野成美・鈴木保巳（2016）文科省委託事業「発達障害の可能性のある児童生徒に対する早期支援研究事業」平成26年度・27年度実践報告—附属校園と学部の協働による，発達障害支援アドバイザーと支援ラボ“外付けの通級指導教室”を中心とした取組による多層的支援システムの構築と支援実践—，長崎大学教育学部教育実践総合センター紀要，15，25-36.
- 吉田ゆり（2022）第5章特別の支援を必要とする子どもの教育課程と支援の実際 4. 通級による指導を活用した教育と支援／吉田ゆり（編）特別な支援を必要とする多様な子どもの理解 「医教連携」で読み解く発達支援，163-176，北大路書房。