

# 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

藤井和子\*・窪田幸子\*\*・保坂俊介\*\*・佐野耕志\*\*

(平成29年8月30日受付；平成29年11月6日受理)

## 要 旨

本研究では、これまで、学習指導要領等によって特別支援学校（知的障害）の教師に示されてきた、知的障害教育における自立活動の考え方を整理するとともに、現在、特別支援学校（知的障害）において自立活動の指導を実施している教師の、自立活動の指導に対する意識を明らかにすることを目的とした。研究1では、特殊教育諸学校学習指導要領、同解説書及び文部省刊行の事例集を資料として、養護・訓練の考え方に関する記述の内容を整理した。知的障害教育では、養護・訓練が、特殊教育の目的や教育目標を実現するために成立した領域であることの整理が十分ではない状態から養護・訓練の指導が開始され、養護・訓練に対する多様な捉え方が示された。その後、学習指導要領の改訂を重ねる中で、各教科等と密接な関連を保つものであることが強調されてきた。研究2では、特別支援学校教師の自立活動の指導に対する意識を明らかにするために4名の教師を対象に半構造化面接調査を行った。分析の結果、10個の概念が抽出された。今日の特別支援学校（知的障害）においては、依然として、自立活動が各教科等と密接な関連を保つ領域であることの認識が十分ではなく、自立活動の捉え方に対する不安がみられた。今後は、自立活動の理念を共通理解とするための養成教育カリキュラム及び現職研修プログラムの整備が課題である。

## KEY WORDS

知的障害 intellectual disability 自立活動 *jiritsu katsudo* 教育課程 curriculum  
個別の指導計画 individualized teaching plan

## 1 はじめに

平成29年3月に告示された小学校学習指導要領では、特別支援学級において実施する特別の教育課程について、「(ア) 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、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動を取り入れること。(イ) 児童の障害の程度や学級の実態等を考慮の上、各教科の目標や内容を下学年の教科の目標や内容に替えたり、各教科を、知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科に替えたりするなどして、実態に応じた教育課程を編成すること。」と記され、特別の教育課程において自立活動を位置づけることや知的障害者である児童に対する教育を行う特別支援学校の各教科の活用について明記された。また、「通級による指導を行い、特別の教育課程を編成する場合には、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第7章に示す自立活動の内容を参考とし、具体的な目標や内容を定め、指導を行うものとする。その際、効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする」と記述された。平成30年度からは、高等学校においても特別の教育課程を編成し、通級による指導が開始される。さらに、「特に、特別支援学級に在籍する児童や通級による指導を受ける児童については、個々の児童の実態を的確に把握し、個別の教育支援計画や個別の指導計画を作成し、効果的に活用するものとする。」とされ、個別の教育支援計画や個別の指導計画作成が義務づけられた。このように、今後、障害のある児童生徒については、学校種を問わず、自立活動の確実な実施が求められることがうかがえる。

平成28年度特別支援教育資料（文部科学省，2017）によれば、特別支援学級に在籍する義務教育段階の児童生徒数は平成28年5月1日現在217,839人となっている。障害種別にみると最も多いのが知的障害（106,365人）であり、全体の48.8%を占めている。また、小・中学校の特別支援学級に在籍する児童生徒数は、特別支援学校小学部・中学部の児童生徒数70,939人のおよそ3.1倍であり、自立活動の指導の対象となる児童生徒数は、特別支援学校よりも特別支援学級の方が多いことがわかる。ところが、小・中学校の特別支援学級担任教師の特別支援学校教諭免許状保有率は、30.9%と低い状態にある（文部科学省，2017）。特別支援学級担任教師の知的障害児童生徒に対する自立活動の

\*臨床・健康教育学系 \*\*上越教育大学（修士課程）

専門性を高めていく方策を講じることが重要である。その際、特別支援学校のセンター的役割を活用することが一つの方法として、期待される。

しかしながら、特別支援学校教師における自立活動の専門性の担保にも課題があることが指摘されている(安藤, 2015)。特に、特別支援学校(知的障害)における自立活動の導入については、養護・訓練が新設された当時から課題がある(古川・長谷川・関原, 2001)。近年でも、知的障害特別支援学校教員における自立活動の理解が不十分であることが報告されている(金田・新谷, 2000; 幸前・佐藤, 2015; 今井・生川, 2014)。

今後、特別支援学級および特別支援学校における知的障害のある児童生徒に対する自立活動の指導を充実させていくには、これまで学習指導要領等において教師に示されてきた知的障害教育における自立活動の考え方を整理するとともに、現在、特別支援学校(知的障害)において、自立活動の指導の指導を実施している教師における自立活動の指導に対する意識を明らかにすることが必要であると考えられる。

そこで、本研究では、研究1として、精神薄弱(知的障害)教育における養護・訓練(自立活動)の考え方について、学習指導要領、同解説書及び文部省刊行の事例集等にどのように記述されてきたかを明らかにする。また、研究2として、現在、知的障害特別支援学校において自立活動の指導を実施している教師の自立活動の指導に対する意識を明らかにする。なお、本研究では、一部歴史的用語を用いることとする。

## 2 研究1

### 2.1 昭和46年改訂養護学校(精神薄弱教育)小学部・中学部学習指導要領における養護・訓練の位置づけ

#### 2.1.1 養護・訓練の新設

昭和44年12月11日、盲学校・聾学校・養護学校の教育課程の改善について、文部大臣により教育課程審議会に諮問が行われた(松原, 1979)。諮問の理由は、特殊教育の対象となる児童生徒の障害の実態が複雑多岐にわたってきている実態から、児童生徒の心身の障害を補うという面だけに注目するにとどまらず、これを克服して人間としてもって生まれたすべての可能性を開発することに重点をおくという見地から特殊教育のねらいをいっそう明確にする必要があること、機能訓練等の特別の指導分野を教育課程のなかにどう位置づけ改善を図るかの検討が必要であること等であった(文部省, 1970a)。

昭和45年10月23日の盲・聾・養護学校の教育課程の改善について(答申)(文部省, 1970b)では、「心身に障害を有する児童生徒の教育において、その障害からくる種々の困難を克服して、児童生徒の可能性を最大限に伸ばし、社会によりよく適応していくための資質を養う特別の訓練等の指導がきわめて重要である。これらの訓練等の指導は、ひとりひとりの児童生徒の障害の種類・程度や発達の状態等に応じて、学校の教育活動全体を通して配慮する必要があるが、さらになお、それぞれに必要な内容を、個別的計画的かつ継続的に指導すべきものであるから、各教科、道徳及び特別活動とは別に、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。」として、盲・聾・養護学校共通の領域として「養護・訓練」が新設された。

松原(1979)は、養護・訓練の新設によって、我が国の学校教育に関する考え方を大きく転換したといってもよいと述べている。従来、教育の内容の中軸はいわゆる「読み、書き、ソロバン」であって、これらの習得こそが学校教育のねらいであり、使命であるといった考え方が強かったが、養護・訓練の内容も学校教育として行うべき重要なこととがらであるとしたことは、学校教育に関する既成概念を根本的に打ち破るものであると考えてもよいとした。

なお、昭和46年3月の学校教育法施行規則の一部改正により、「各教科の全部又は一部を合わせて授業を行うことができる。」(学校教育法施行規則第73条の11)という従来からの規定に加え、「各教科、道徳、特別活動及び養護・訓練の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる(第73条の11第2項)」という規定が設けられ、領域の統合が認められた(文部省, 1984)。道徳に加え、養護・訓練も、領域・教科を合わせた指導の形態で指導することができることとされた。

#### 2.1.2 教育目標の設定

養護・訓練の目標は、「児童または生徒の心身の障害の状態を改善し、また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の基盤をつちかう。」と設定された。安藤(2001)は、養護・訓練は、特殊教育の目的を規定した学校教育法第71条の後段部分、すなわち「あわせてその欠陥を補うために、必要な知識技能を授けること」との関係が鮮明にされ、さらに、この改訂に際して、学習指導要領の総則に、特殊教育の教育目標が示されることとなったと述べている。特殊教育では、小・中学校及び高等学校とは異なり、学校教育法第71条に特殊教育の目的の規定があるのみで、教育の目標が示されていなかった。このため、学習指導要領に教育目標が示

されたことの意義はきわめて大きなものであった（古川・長谷川・関原，2001）。安藤（2001）は、小学部・中学部学習指導要領の3つの教育目標のうち、1と2は特殊教育の目的の前段を受けて、それぞれ小学校、中学校の目標に準ずることを、3では小・中学部共通に、特殊教育の目的の後段及び養護・訓練の目標との関連を踏まえて示されることとなったとし、養護・訓練は、特殊教育の目的や教育目標を実現するために成立した領域であると理解できると述べている。

### 2.1.3 精神薄弱教育における教育目標の記述

新設された養護・訓練は、特殊教育の目的や教育目標を実現するために成立した領域である（安藤，2001）。しかし、昭和46年改訂養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領では、総則における教育目標の示し方が精神薄弱養護学校以外の学校とは異なっていた。教育目標には、「小学部および中学部における教育については、学校教育法第71条に定める目的を実現するために、児童および生徒の精神発育の遅滞や社会適応の困難性をもつことなどを考慮して、次に掲げる目標の達成に努めなければならない。この場合において、それぞれの教育目標をじゅうぶん達成するための基盤となる基本的能力の伸長を図らなければならない。」という前文が掲載された。松原（1979）は、この前文のうちの「基盤となる基本的能力の伸長」が、新設された「養護・訓練」「生活科」との関連において考えるべき点を強調していると述べている。

### 2.1.4 指導計画の作成と内容の取扱いの記述

指導計画の作成と内容の取扱いも、他の特殊教育諸学校とは異なっていた。学習指導要領には概括的に示されるのみであり、学習指導要領「資料」が作成され、そこにおいて、指導計画の作成と内容の取り扱いが示された。このような示し方になったのは、それまでの精神薄弱教育においては、他の障害分野の特殊教育のように養護・訓練の内容に当たるものが具体的に把握されていなかったためである（文部省，1984）。

精神薄弱教育では、養護・訓練が、特別支援教育の目的や教育目標を実現するために成立した領域であることの整理が十分ではない状態において、開始されたのではないかと考えられた。

## 2.2 『養護・訓練指導事例集—精神薄弱教育編—』において示された養護・訓練の考え方

昭和50年10月、文部省から『養護・訓練指導事例集—精神薄弱教育編—』（文部省，1975）が刊行された。精神薄弱教育において初めて養護・訓練の指導に取り組む教師たちが、養護・訓練の考え方を理解し実践を積み上げていく上で、大きな指針となったものであると考えられる。本書は、Ⅰ総説、Ⅱ指導例の二部構成になっており、総説は、養護・訓練の基本的な考え方が示されていると考えられた。以下、Ⅰ総説において、精神薄弱教育における養護・訓練の考え方について記述されていると思われる内容を以下の9点に整理した。

①精神薄弱教育では、特別な養護・訓練の原型に当たるものがなく、具体的な内容は今後の教育実践の中から新しくつくりだしていかなければならない。

②養護・訓練の対象は、精神薄弱という障害そのものを対象とするものは極めて少なく、精神薄弱にともなって二次的に併せもつ他の障害、すなわち、情緒障害、運動機能障害、言語障害が中心である。それは、必ずしもその障害単独の場合の取扱いとは同じではなく、精神薄弱児の情緒障害、運動機能障害、言語障害が養護・訓練の対象となる。

③養護・訓練は、障害児教育の基盤となる重要な指導領域であり、歩行訓練や点字教育、発語指導、機能訓練というような狭い枠の中だけで捉えるべきではない。この意味における養護・訓練という点では、精神薄弱教育においては、古くから精神薄弱教育の基盤に一貫して流れており、教科を中心とする普通教育に対比して、精神薄弱教育の基本特性を生活中心として捉えてきたこと、そのことがまさに養護・訓練の基本的精神に相通じるものを持つ。

④精神薄弱教育が、1人1人の特性をじゅうぶん考慮したあるべき姿で行われているとすれば、養護・訓練という領域のあるなしに拘わらず、養護・訓練の配慮は必ず払われているはずである。その意味では、養護・訓練の4つの指導領域にとらわれるのではなく、精神薄弱教育の本質を追求することのなかで養護・訓練の精神を生かすことのほうが、精神薄弱教育の正しい道である。

⑤養護・訓練の特別な指導については、情緒障害や問題行動に対する心理療法、感覚・運動機能の障害に対する機能訓練、言語障害に対する言語訓練などが必要であることは当然であり、正確な知識と熟練した技術をもつ専門家の指導が必要である。

⑥養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領第1章総則第1教育目標に示された前文に、「・・・、それぞれの教育目標をじゅうぶん達成するための基盤となる基本的能力の伸長を図らなければならない。」とあるが、この「基盤となる基本的能力の伸長を図る」ことが養護・訓練の目標である。

⑦養護・訓練は、その指導を通して教科等の学習活動への参加をより円滑にする重要な役割を持つ。このことから、従来、教育の対象外であるかのごとく捉えられていた重度、重複障害児の教育を教育の場に包含し、正面から積極的に取り組もうとする態度が表明されている。

⑧養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領の教育目標を十分に達成するための「基盤となる基本的能力」は、小学部の教育目標のうちの「健康で明るい生活をするために必要な心身諸機能の調和的発達を図ること」と密接に結びついている。そのため、養護・訓練は、学年が進むにしたがって、必要度が少なくなる。

⑨教育課程における養護・訓練の位置づけには、「養護・訓練を教科や他の領域の基礎と考え、障害の程度が重く学習の困難度が増せば、教科や他の領域の一部を養護・訓練に替えて指導するため、養護・訓練の時間が多くなり、逆になれば養護・訓練の指導の時間は少なくなり、教科や他の領域が多くなる」という考えと「養護・訓練を他の領域や教科とは別に、まさに領域とし、欠陥を補い、障害を克服させることをねらいとし、他の領域や教科から独立させて指導する」の二つの考え方がある。

以上、養護・訓練は、「新しくつくりだしていかなければならない」ともとされたが、「教科を中心とする普通教育に対比して、精神薄弱教育の基本特性を生活中心として捉えてきたこと、そのことがまさに養護・訓練の基本的精神に相通じるものを持つ」、「精神薄弱教育が、1人1人の特性を十分考慮したあるべき姿で行われているとすれば、養護・訓練という領域のあるなしに拘わらず、養護・訓練的配慮は必ず払われているはず」というように、既に実践されているという捉えがある一方、⑨のように二つの考え方があると説明されるなど、多様な捉え方が示されていた。

### 2.3 学習指導要領における「知的障害者を教育する養護学校（特別支援学校）の自立活動の特色」の記述

平成元年までの盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説は各学校種別に作成されていたが、平成11年改訂からは、幼稚部から高等部までの一貫した指導の充実や重複障害児への指導の充実を図る観点から共通化され、解説書「自立活動編」が別冊となった。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―（文部省、2000）では、「知的障害者を教育する養護学校の自立活動の特色」を特に取り上げて記述している。平成21年改訂特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（文部科学省、2009a）でも同様である。

平成11年の改訂では、養護・訓練が、一人一人の子供が自立を目指して主体的な取り組みを促す教育活動であることなどを一層明確にする観点から、「養護・訓練」という名称を「自立活動」と改め、目標に「個々」「自立を目指し」「主体的に」の語が加わった（安藤、2001）。さらに、自立活動の個別の指導計画作成が義務付けられた。「知的障害者を教育する養護学校の自立活動の特色」の項目では、「知的障害者を教育する養護学校に在籍する幼児児童生徒には、知的発達のレベルからみて、言語、運動、情緒・行動などの面で、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みられる。このような幼児児童生徒には、知的発達の遅れに応じた各教科の指導等のほかに、知的障害に随伴してみられる顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態についての特別な指導が必要であり、これを自立活動で指導すること」、「学校教育法施行規則第73条の11第2項に基づいて、各教科、道徳、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行う場合においても、自立活動について個別の指導計画を作成し、指導の目標や指導内容を明記する必要がある。」の2点が記述された。昭和54年改訂学習指導要領解説（精神薄弱教育）に、「精神薄弱養護学校は、教育内容を選択し、組織する段階では、各教科、道徳、特別活動及び養護・訓練の各領域に分類し、さらに、各教科を生活、国語、算数等（中学部の場合は国語、数学、社会等）に分けて整理する。しかし、精神発達の未分化な児童生徒に対しては、総合的学習活動が適合しやすいため、実際の指導を計画し、展開する段階では、教育内容を領域別又は教科別に分けない指導、すなわち領域・教科を合わせた指導の形態が大切にされる」（文部省、1984）とあるように、知的障害教育では、領域・教科を合わせて授業が行われることが多いが、その際、個別の指導計画により、各教科等と自立活動との関連を明確に図ることを特に求めたものと考えられる。

平成21年改訂の学習指導要領解説自立活動編（文部科学省、2009a）では、知的障害に随伴して見られる「顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態」について、言語や運動の面では、「理解言語の程度に比較して、表出言語が極めて少ない」、「全体的な身体機能の発達の程度に比較して、特に平衡感覚が未熟である」、情緒や行動等の面では、「心理状態が不安定になり、パニックになりやすい」、「極めて動きが多く、注意集中が困難である」などを例示した。「顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態」の具体例を示すことによって、知的障害教育における自立活動の指導の対象となる状態の明確化、自立活動の指導の促進を図ったものと考えられる。

さらに、知的障害のある児童生徒が、知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校の各教科を学習する際、認知面の顕著な発達の遅れや注意の集中の困難さによって、各教科の内容の習得が困難な場合があり、その

ような学習上の困難がある場合も、自立活動の指導が必要になるとして、自立活動の内容と各教科の内容との関係を図ることについての解説が加えられた。平成21年改訂特別支援学校学習指導要領（文部科学省，2009b）では、各教科等について個別の指導計画作成が義務付けられた。自立活動の内容と各教科の内容との関係を図るためには、各教科の個別の指導計画と自立活動の個別の指導計画を関連させ、それぞれの指導を実施することが重要になると考えられる。

学習指導要領第一章総則では、学校における自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて適切に行うものであると規定している。この趣旨は、昭和46年に養護・訓練が新設されたときから変わっていない。しかし、安藤（2015）は、学校の教育活動全体を通じて適切に行う自立活動の指導をどのように具現化するのかに関しては、曖昧であることを指摘し、時間の指導を核にして、各教科、道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動との関連を明確化することで、各教科等間の関連、ひいては学校の教育活動を通じた自立活動の指導が明らかになるとしている。自立活動は、特別支援学校の目的や教育目標の実現を目指す領域である（安藤，2001）。各教科等を合わせて授業を行うことの多い知的障害教育における自立活動の計画的な実施のため、自立活動の指導形態の検討及び、各教科等との関連の図り方についての検討が重要であることがうかがわれる。

### 3 研究2

#### 3.1 目的

特別支援学校（知的障害）において自立活動の指導を実施している教師の、自立活動の指導に対する意識を明らかにすることを目的とする。

#### 3.2 方法

##### 3.2.1 対象

特別支援学校（知的障害）の教師A～Dの4名。Aは50歳代、Bは40歳代、CとDは30歳代であった。全員、特別支援学校教諭免許状を保有していた。対象となる教師の選定にあたっては、所属校の校務分掌のうち、自立活動に関する分掌に所属していることを条件とした。自立活動部等、自立活動に関する分掌は、学校の自立活動の指導の実施・充実を図るための校内体制を整え、教師の自立活動の専門性向上のための研修の実施に関する内容を所掌する。このような部に所属している教師は、所属校の自立活動の指導に関する実態について把握しており、自立活動の専門性の向上について意識の高い教師であると考えられた。4名全員が、高等部の担任であった。

##### 3.2.2 手続き

40分～60分程度の半構造化面接を行った。今井・生川（2014）及び予備調査をもとに、①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②自立活動の指導の実態③自立活動の教育課程上の位置づけについて尋ねた。調査期間は、2016年3月上旬～下旬であった。

面接調査の内容を録音したものを逐語録に起こし、佐藤（2013）を参考にコーディング及び概念の生成を行った。本文中では、概念名を【 】で、オープンコードを〈 〉で表した。また、具体的な語りを「 」で括った。

##### 3.2.3 倫理上の配慮

面接調査の依頼の際は、個人情報の保護及び承諾しても途中で中止できることを文書で示すとともに、録音についての許可を得、倫理上の配慮を行った。なお、本研究は、上越教育大学研究倫理審査委員会の承認（承認番号：2015-70）を受けた。

#### 3.3 結果

自立活動の指導について、コーディングの結果、10個の概念が生成された（表1）。

【生徒の課題】は、〈対人コミュニケーション〉〈達成しにくい目標を持っている〉〈自分に自信がない〉〈失敗すると自分を責めすぎる〉〈適切に注意を向けられない〉〈作業時の時間配分が難しい〉〈自己理解が難しい〉〈進路選択への不安〉〈身体の動きに課題〉〈社会生活の経験が不足〉〈個々によって異なる〉から構成された。多様な課題を有していることが語られた。【実施している指導】は、〈メモの取り方〉〈制限時間の中での作業〉〈動作法〉〈SST〉が挙げられた。【評価の工夫】は、〈評価の工夫〉〈振り返りの時間の確保〉が挙げられ、「ゆっくりでもステップアップし

表1 特別支援学校（知的障害）教師の自立活動の指導に対する意識についてのコーディング

概念	オープンコード	具体的な発言内容例	< >発言者
生徒の課題	対人コミュニケーション	・対人関係の部分で、なかなかコミュニケーションがこう難しく、自分の気持ちを伝えたり、職場の人たちと和やかに気持ちよく過ごせるようになることが課題の中心になっています<A> ・友達とうまくいかなかったという経験をしている子が多い<D>	
	達成しにくい目標を持っている	・知的には軽度のあまりハンディがなく、まあやり取りもね、できたりするようなお子さんについては、むしろその特性からくるコミュニケーションとか、集中の持続とか、根本的な特性、障害特性に絡んだ苦しさがあるので短期間ではなかなか達成できない目標のお子さんも多い<A>	
	自分に自信がない	・中学校のときいろんな授業で自分とまわりをくらべてしまって、できないって思いは大きく抱えていると思います<C>	
	失敗すると自分を責めすぎる	・失敗すると全部が駄目だ、僕はダメだ、ガンガンと頭をたたくなど自分を責めてしまう<A>	
	適切に注意を向けられない	・全体指示の中ではほかのところに気持ちがいってしまったりして聞き逃すようなことが多いために、注意を受けたり指示されたとおりにやっていないなど失敗につながる<A>	
	作業時の時間配分が難しい	・教えられた通りゆっくりやっけてしまって、丁寧すぎて時間内にできない<A> ・まわりをみて動けない<A>	
	自己理解が難しい	・自己理解が弱い生徒が多いかな<B>	
	進路選択への不安	・この学校（特別支援学校）を選んだというところで、どういった道が自分にあるのかっていうところを、まだまだ不安に感じている<C>	
身体動きに課題 社会生活の経験が不足	・身体動きに課題があるというか、ぎこちなさがある<B>		
	・公共機関の使い方を知らない<D> ・社会に出てからの生き方を教えてほしいと思っている<D>		
個々によって異なる	・十人十色なので、一概にこれって言うことは言えないってのがまず大前提にあります<B>		
実施している指導	メモの取り方	・朝学活でメモを取りながら聞く練習をしています<A> ・要点がメモできているか朝学活後すぐに確認します<A>	
	制限時間の中での作業	・給食当番で細かいいくつかの仕事を任せて、ストローとか箸を配ったりとかを何分以内にしようねとか<A>	
	動作法	・学級全員で肩の上げ下げとかやっているようです<B> ・身体動きにぎこちなさがある生徒だけ取り出して動作法的なことをやってたりとかしています<B>	
	SST	・学級の時間や進路ワークでSSTをやっている<B>	
評価の工夫	評価の工夫	・ゆっくりでもステップアップしているっていう実感を与えないと、なかなか達成しようっていう意欲につながってこないと思う<A>	
	・本当に自己評価ってなかなか正直難しいので、かなり誘導的っていうか、(中断) 実習とかもあるので、結構だめなところがだめっていうことを特別支援学校ではいやというほど先生方に言われる。(中略)この先生にもこの先生にも注意を同じような注意をされるっていう中で、まあ自分はここは直さなならんというふうには思ってくる<A>		
	・苦手なところを重く受け止めるんじゃなくて、自分はそういう特徴とか、弱いなだっているところを受容させるっていうところからまずやっていく<C>		
振り返りの時間の確保	・なんとか段々自己評価が客観的な評価につながってくる。ここはできるんだからっていうのは常に合わせていかないと、自信なくなってしまうお子さんたちなので、ここはダメだけでもここは自信持ちなさいっていうのも常にね、伝えつつ、ここ直せばこうなるんだよっていうような形で突きつけていくっていう感じですかね。厳しいですよ<A>		
	・出来なくても爆発せず、短時間で気持ちを切り替えられるようになってほしいので、気持ちがいっぱいいっぱいになった時は、お昼休みとか1対1で話をする時間を取り、本人の思いをよく確認して整理し、ここは良かったけどここは別の方法がいいんじゃないのっていうような振り返りを一緒に紙に書いたり言葉で確認したりしている<A>		
自立活動の時間は設定していない	自立活動の時間の指導はない	・自立活動っていうだけでは実施していない。合わせたところで実施している<D>	
	・自立活動の時間における指導はない<B>		
自立活動の時間は設定していない	・あえて自立活動を特化した時間を取らないっていうのは、(目標)を確かに忘れてしまうと曖昧になって流れやすくなる。デメリットであるかもしれないですよ。でも、発達障害のお子さんとか軽度のお子さんにとっては、学校生活の全てのベースになる広い範囲での課題になってくることが多いので、あえてそだけ挨拶の練習をしたからってそれを使う場面では生かせないのが彼らの課題なので<A>		
	・必要な時には授業内でも行う。休み時間や放課後に行うことが多い<A> ・昼休みなど授業以外の時間で指導<A> ・進路関係の授業で自分の特性理解を行う<B>		

表1 特別支援学校（知的障害）教師の自立活動の指導に対する意識についてのコーディング(つづき)

連携による指導	教師間の連携による目標設定	<ul style="list-style-type: none"> <li>・2年生5人のスタッフで希望する進路のことも考えながら優先順位をつけて目標設定をしています&lt;A&gt;</li> <li>・自立活動の時間をとることは大事だけど、般化や使うためには、学校生活全般や職場実習でそのスキルが使えることが重要なので、全体の協力が必要&lt;A&gt;</li> </ul>
	教師間の連携による指導と評価	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立活動の時間の設定はないが、常に皆が何を自活として頑張っているお子さんなのかっていうのを頭に入れておいて、自分の担当教科や行事の中で、声のかけ方とかほめるところ、注意を促すところを意識している&lt;A&gt;</li> <li>・人数少ないので、日常的に先生方と話して評価をしています&lt;A&gt;</li> <li>・時間の指導がないので、計画を立てっぱなしにならないように話し合いをする&lt;B&gt;</li> </ul>
	保護者との連携	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家の人のニーズと極端にずれていることもないので、家の人に提案し、家の人のニーズを加えて少し修正するような感じ.教師のほうでリードしていくような形です&lt;A&gt;</li> </ul>
キャリア教育との関連	キャリア教育との関連	<ul style="list-style-type: none"> <li>・キャリア教育のどの領域と関連しているのかと考えながら進めています&lt;A&gt;</li> </ul>
指導体制の課題	集団授業における個に応じた指導	<ul style="list-style-type: none"> <li>・（自立活動の授業を）一対一でやることはあまりなくて、集団で授業するからその中で、軽度の中でも能力の差はあるから、そういったところを、どういうところを合わせて、やってたりだとか、あと目標ですよね&lt;D&gt;</li> </ul>
	教師間の意思統一	<ul style="list-style-type: none"> <li>・（教師間で）意思統一してバクトルを合わせて向かっていくというのは大変ですよね&lt;D&gt;</li> <li>・他校種からきた先生、こっち（特別支援学校の先生）で当たり前だったことが他校種ではそうでもなかったとか、そういうこともあるし&lt;D&gt;</li> </ul>
自立活動の考え方の理解の困難	自立活動の考え方の理解の困難	<ul style="list-style-type: none"> <li>・知的障害の子っているんなところに課題があって、（中略）、どれを優先づけて指導していくかって、結構その学級の先生にまかされているところがあります。ただ、手指の巧緻性、例えばベグさしとかビーズ通しとか、そういうのをやっていけば自立活動だっていう風には思われなくて &lt;B&gt;</li> <li>・（先生方が）授業の中で自立活動的なことはしていても自立活動としてとらえていない.例えば、授業のはじめとか、行事の際とかって、視覚優位の子が多いので、パワーポイントで分かりやすいように、工程を説明していくとか、調べ学習の手続きを個別に1人ひとりに配慮しながらやっていっていると思うんですけど、明確に今自立活動やってますっていう感じではないと思います &lt;B&gt;</li> </ul>
	教科指導との関連の意味が理解されていない	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自立活動を勉強している人であれば、自立活動って時間の指導と教育活動全体の指導と二つあって、それぞれ各教科と関連していかなくちゃいけないっていうのは分かっていると思うんですけど、普段先生方と会話していると、生単だからこれとか、国語だからこれとか、自活だからこれとかっていう括りでやっているような気はします&lt;B&gt;</li> <li>・教科との関連で自立活動がとらえられていない&lt;B&gt;</li> </ul>
実態把握の重要性	学習上の困難さの背景要因の探索	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実態把握がベースだと思います。実態の背景にあるものを見ないで指導してしまうと、その場だけの対処法的なものになりかねないなっていう風には思っています。（中略）背景要因ってすごくいろんなものが多分絡み合っていて、それを紐解いていくっていう作業が時間かかるんですけど、解決しないと、根本的な解決にならないんじゃないかなっていう気はしますね&lt;B&gt;</li> </ul>
	各教科等との関連の明確化	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実態把握をする中で、こういう時こうすればいいよねとかっていう話が上がってくると思うんです。一歩先に進めて、じゃあこういう指導をこういう手立てでやっていきましょうってなった時に、じゃあそれをどこでやるのというところまで落とし込んでいければ、自立活動につながってくると思います。（中略）じゃあ作業と生単と時間の指導の中で、自立活動をやっていきましょうっていうのが明確になるので、その辺まで実態把握で落とし込めると、個に合った教育課程っていうのがおのずと見えてくるし。今ある時間割の中で、どういう場面でできるかっていうあたりははっきりさせておいた方が意識されていくのかなという気はします。（中略）この場面ではちょっと難しいわとかっていうのはある思うんですけど、でもそういうのを繰り返しながら、精度が高まっていけばいいかなとは思っています&lt;B&gt;</li> </ul>
自立活動の捉え方への不安	自立活動のわかりにくさ	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分自身も自立活動がほんとによくわかっているのかなって、こうやって話をすると思う&lt;A&gt;</li> <li>・特性からくる苦手さの部分のところにポイントを当てる形になっている。それでいいのかなあ、自分でもよくわかりません&lt;A&gt;</li> <li>・日生って日常生活の課題なのか、自立活動の課題なのか計画を立てていてもあまいで、これ自立かなと思ひながらやっています&lt;A&gt;</li> </ul>

ている実感を与えないと、なかなか達成しようという意欲につながってこない」ことや「なんとか段々自己評価が客観的な評価につながってくる」ようにすること等が挙げられた。【自立活動の時間は設定していない】は、〈自立活動の時間の指導はない〉〈昼休みや放課後等で指導〉であった。自立活動の時間における指導が行われていない体制の中で、学校生活全体の中で指導を行うために教師間で連携をし、「必要な時には授業内でも行う」〈昼休みや放課後等

で指導)していることが語られた。【連携による指導】は、〈教師間の連携による目標設定〉〈教師間の連携による指導と評価〉〈保護者との連携〉から構成された。【キャリア教育との関連】は、キャリア教育の領域との関連を踏まえて自立活動の指導をしているという内容であった。

【指導体制の課題】は、〈集団授業における個に応じた指導〉〈教師間の意思統一〉が挙げられた。個人差が大きい集団で自立活動の授業を行う困難や他校種から異動してきた教師との連携の困難さを示すものであった。【自立活動の考え方の理解の困難】は、〈自立活動の考え方の理解の困難〉や〈教科指導との関連の意味が理解されていない〉から構成された。【実態把握の重要性】は、〈学習上の困難さの背景要因の探索〉を行うことが重要であり、これを行っていくことで、〈各教科等との関連の明確化〉につながるという内容であった。【自立活動の捉え方への不安】は、〈自立活動のわかりにくさ〉を感じながら指導にあたっているという内容であった。

### 3.4 考察

自立活動の指導として、〈メモの取り方〉〈制限時間の中での作業〉〈動作法〉〈SST〉が、〈保護者との連携〉〈教師間の連携による目標設定〉〈教師間の連携による指導と評価〉によって行われていた。指導形態は、各教科等を合わせた指導であった。

平成21年改訂特別支援学校学習指導要領解説自立活動編(文部科学省, 2009a)では、「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。そのような障害の状態による困難の改善等を図るためには、自立活動の指導を効果的に行う必要がある」と規定されており、本研究でも知的障害に随伴して見られる状態の改善を図る指導が行われていると考えられた。

しかし、〈教科指導との関連の意味が理解されていない〉といった【自立活動の考え方の理解の課題】があることや、【自立活動の捉え方への不安】が挙げられていた。〈教科指導との関連の意味が理解されていない〉は、学習指導要領総則における自立活動の記述内容の理解の問題であり、自立活動の理念の理解に関わるものであると考えられる。また、「特性からくる苦手さの部分のところにポイントを当てる形になっている。それでいいのかなあ、自分でもよくわかりません」という指導内容設定への不安は、自立活動の「指導計画の作成と内容の取扱い」に関連していると考えられる。さらに、「日生って日常生活の課題なのか、自立活動の課題なのか計画を立てていてもあいまいで、これ自立かなと思いつつやっています」という語りは、教科等を合わせた指導における自立活動の位置づけに関する内容であると考えられる。知的障害教育では、学校教育法施行規則第130条第2項「知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。」に基づいて、各教科等を合わせて指導をすることができるが、それは「特に必要があるとき」に限定される。教育現場では、この「特に必要があるとき」をどう判断しているかは不明であり、合わせる場合において、学習指導要領に示された各教科の目標や内容を踏まえ、各教科等の視点で整理することがなされていない実態もあることが指摘されている(一木, 2014; 分藤, 2016)。このように、学校教育法施行規則第130条第2項の取扱いの問題が本研究においてもうかがわれ、【自立活動の捉え方への不安】や〈教科指導との関連の意味が理解されていない〉といった【自立活動の考え方の理解の課題】に影響しているのではないかと考えられる。

## 4 おわりに

精神薄弱教育では、「養護・訓練」が、特殊教育の目的や教育目標を実現するために成立した領域であることの整理が十分ではない状態から指導が開始されたのではないかと考えられた。平成11年の特別支援学校学習指導要領改訂では、養護・訓練が自立活動へと改められたが、この名称変更について安藤(2001)は、養護・訓練に賦与された理念を一層明確にするために、名称以下の改訂を英断したと指摘している。このため、平成11年改訂特別支援学校学習指導要領解説自立活動編に「知的障害者を教育する養護学校の自立活動の特色」の項目を特に設け、特別支援教育の目的や教育目標を達成する領域であるという自立活動の理念の理解を改めて求めたのではないかと考えられる。

しかしながら、今日の特別支援学校(知的障害)では、依然として、各教科等との関連の認識が十分ではなく、自立活動の捉え方に不安がみられた。安藤(2015)は、教員養成大学・学部のカリキュラムにおいて、自立活動にかかわる科目の設置を行っている教員養成大学・学部がわずかであることを述べるとともに、自立活動を主に内容構成する科目の開設を必修としていない、現行の特別支援学校教諭免許状の取得にかかわる枠組みの課題を指摘している。



さらに、このため、特別支援学校教諭免許状の保有は、特別支援教育に係る一定の専門性の担保を期待できても、自立活動の専門性は必ずしも確保するものではないとしている。今後は、まず、自立活動の理念を共通理解とするための教員養成教育カリキュラム及び現職研修プログラムの開発が課題である。

なお、本研究は、予備的な研究として実施したものであり、研究2の対象者が4名と少なく、分析のための十分なデータは得られていない。本研究で得られた知見を参考としながら、今後の研究を進めたい。

## 謝辞

本研究の実施にあたり、調査にご協力いただいた方々に厚く御礼申し上げます。

付記：本研究は、上越教育大学研究プロジェクト「特別支援学校教師による幼・小・中学校教師を対象とした個別の指導計画作成に関わる支援のあり方に関する研究」（研究代表者：藤井和子）の助成を受けた。

## 引用文献

- 安藤隆男（2001）いま、あらためて自立活動を考える－個別の指導計画作成の実現場の声に焦点をあてて－. 養護学校の教育と展望, 121, 2-7.
- 安藤隆男（2015）第5章 自立活動の専門性の確保において現職研修が必要な背景. 新重複障害教育実践ハンドブック. 全国心身障害児福祉財団, 199-213.
- 分藤賢之（2016）特別支援学校における各教科等を合わせた指導. 肢体不自由教育, 223, 6-11.
- 古川勝也・長谷川 紘・関原一成（2001）第2章 自立活動への歩み－養護・訓練の変遷に着目する－. 安藤隆男編著, 自立活動における個別の指導計画の理念と実践. 川島書店. 19-34.
- 一木 薫（2014）個々の子供の成長を描く実態把握. 肢体不自由教育, 4-9.
- 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.
- 金田鈴江・新谷慶子（2000）知的障害養護学校52校における養護・訓練の実態に関する調査. 広島大学学校教育学部紀要, 第I部, 第22巻, 79-91.
- 幸前恵子・佐藤克敏（2015）知的障害教育における中学部段階の自立活動の指導のあり方について. 京都教育大学特別支援教育臨床実践センター年報, 第5号, 65-71.
- 松原隆三（1979）第七章 養護学校学習指導要領第一次改訂. 全日本特殊教育研究連盟編, 日本の精神薄弱教育－戦後30年－. 210-229.
- 文部科学省（2009a）特別支援学校学習指導要領解説自立活動編.
- 文部科学省（2009b）特別支援学校学習指導要領.
- 文部科学省（2017）特別支援教育資料（平成28年度）.  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/tokubetu/material/1386910.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1386910.htm)
- 文部省（1970a）盲学校, 聾学校および養護学校の教育課程の改善について. 初等教育資料, 248号, 63-64.
- 文部省（1970b）盲学校, 聾学校および養護学校の教育課程の改善について（答申）. 初等教育資料, 260号, 70-73.
- 文部省（1975）養護・訓練指導事例集－精神薄弱教育編－.
- 文部省（1984）特殊教育諸学校学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－.
- 文部省（2000）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－.
- 佐藤郁哉（2013）質的データ分析法. 新曜社.

# Preliminary Investigation on *Jiritsu Katsudo* at Special Needs Education Schools for Children with Intellectual Disabilities

Kazuko FUJII\* · Sachiko KUBOTA\*\* · Shunsuke HOSAKA\*\* · Yasushi SANO\*\*

## ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the idea of *jiritsu katsudo* of the students with intellectual disabilities that has shown to teachers so far and the idea of *jiritsu katsudo* that present teachers have. In study 1, the main point about the idea of *jiritsu katsudo* in curriculum guidelines for special needs education school and in the commentary to the curriculum guidelines summarized. In special needs education school for children with intellectual disabilities, instruction of *yogo-kunren* (*jiritsu katsudo*) was started without the common understanding about the idea of *jiritsu katsudo*. In processes of revision of curriculum guidelines for special needs education school, it was demanded that teachers understood about interrelation between subjects and *yogo-kunren* (*jiritsu katsudo*). In study 2, semi-structured interviews were conducted with four special needs education school teachers who belong to the committee of *jiritsu katsudo* regarding teachers awareness on the idea of *jiritsu katsudo*. The analysis the study extracted ten concepts. It was considered that understanding of teachers about interrelation between subjects and *jiritsu katsudo* is not enough and teachers did not have confidence for understanding about *jiritsu katsudo*. It will be necessary to develop the programs of in-service teacher training of *jiritsu katsudo*.