

「生きる力」をはぐくむ 「自立活動」の在り方について

著者	野口 佳子
雑誌名	大阪総合保育大学紀要
号	10
ページ	225-236
発行年	2016-03-20
URL	http://doi.org/10.15043/00000086



〔論文〕

「生きる力」をはぐくむ 「自立活動」の在り方について

野口佳子
Yoshiko Noguchi

大阪総合保育大学大学院
児童保育研究科 児童保育専攻

要旨：2009年（平成21年）の学習指導要領の改訂により、「生きる力」の理念に応じて、自立活動の項目が改訂された。本論文においては、「生きる力」の理念に基づいて、自立活動の内容を整理・分析することにより、「生きる力」をはぐくむ自立活動の在り方を探ることを目的にしている。

改訂後の自立活動の指導については、内容、指導方法、個別の指導計画の作成など、各分野での研究は進んできている。しかしそれらを、「生きる力」をはぐくむ指導領域としてとらえたとき、目標設定、項目の選定、各教科との連携、社会との連携等の課題が明らかになった。特に知的障害教育においては、他の障害種に比べて自立活動の時間の指導を設定している割合が低く、共通理解や計画性、継続性等に課題を残していることが様々な調査で指摘されている。

「生きる力」をはぐくむ中心的領域として「自立活動」を考えたとき、自立に向けた長期的な課題の選定、スモールステップの短期的な計画、子どもたちの主体的な活動内容が重要な点であり、それらによって、子どもたち自身に自己を知る力、社会と関わることのできる力が育成されているかを評価として問うことが大切である。

キーワード：特別支援教育、生きる力、自立活動

はじめに

特別支援学校の学習指導要領は、2008年（平成20年）中央教育審議会の答申を踏まえ、「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程に準じた改善を図ること」と、「社会の変化や幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化などに対応し障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援を充実すること」の方針に基づき、2009年（平成21年3月）に改訂された（文部科学省，2009b，p.3）。

「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程に準じた改善を図ること」の主旨は、①教育基本法改正等で明確となった教育理念を踏まえ『生きる力』を育成すること。②知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力の育成のバランスを重視すること。③道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成すること。である（文部科学省，2009b，p.3）。また、「教育的ニーズに応じた適切な教育や必要な支援の充実」の改訂の主旨は、「障害の重度・重複化、多様化への対応」「一人一人に応じた指導の充実」「自立と社会参加に向けた職業教育の充実」「交流及び共同学習の推進」（文部科学省，2009b，pp.3-4）となっている。

この改訂を踏まえて「自立活動」の内容については、「自立活動」内容の区分に「人間関係の形成」が加えられ、五つの区分22項目から六つの区分26項目に追加、整理された。

学習指導要領と自立活動の改訂を踏まえて、幼稚園、小学校、中学校に準じた教育課程として特別支援教育を考えたとき、「生きる力」をはぐくむ「自立活動」の在り方を明らかにすることは特別支援教育において必要であると考えられる。

「生きる力」については、2014年（平成26年3月）には、調査研究協力者会議等（初等中等教育）において、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」が行われ、今後の学習指導要領の構造を、①「児童生徒に育成すべき資質・能力」を明確化した上で、②そのために各教科等でどのような教育目的・内容を扱うべきか、③また、その資質・能力の育成の状況を適切に把握し、指導の改善を図るための学習評価はどうあるべきか、といった視点から見直すことが必要であると報告している（文部科学省，2014a）。

自立活動の内容については、国立特別支援教育総合研究所では、多様化する障害種の状態に応じた対応をより一層すすめるために、平成22年度（2010）から平成23

年度（2011）にかけて教育課程の全般的な現状と課題の把握を質問紙調査で行い、「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のあり方に関する実践的研究」として、研究成果報告書を2012年（平成24年3月）に出している。

その中で自立活動に関する課題として、各障害種の課題を挙げたうえで、「知的障害教育における各教科の指導の内容と自立活動で指導する内容との違いの明確化を一層進める必要がある」と報告している（国立特別支援教育総合研究所，2012，p.134）。

本論文では、学習指導要領改訂に伴う「自立活動」の在り方について整理し、「生きる力」の理念について文献からまとめ、「生きる力」をはぐくむ「自立活動」について論ずる。その自立活動の在り方を踏まえて、実践から「生きる力」をはぐくむ「自立活動」の実現に向けた課題を考察する。

I 学習指導要領改訂に伴う「自立活動」の在り方

1. 学習指導要領改訂の基本方針と「自立活動」

本節では、学習指導要領の改訂によって重要視された自立活動の内容について整理し、学習指導要領の改訂に伴う「自立活動」の在り方についてまとめる。

中央教育審議会が2008年（平成20年1月）に行った答申「幼稚園、小学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改訂について」において、次の7点の改訂の方向性が示された。

- ①改正教育基本法等を踏まえた学習指導要領改訂
- ②「生きる力」という理念の共有
- ③基礎的・基本的な知識・技能の習得
- ④思考力・判断力・表現力等の育成
- ⑤確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保
- ⑥学習意欲の向上や学習習慣の確立
- ⑦豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実

これらに加えて、特別支援教育に関しては、①社会の変化や子どもの障害の重度・重複化、多様化、②複数の障害種別に対応した教育を行うことのできる特別支援学校制度の創設、③幼稚園、小学校、中学校及び高等学校における特別支援教育の制度化などに対応し、障害のある子ども一人一人の教育的ニーズに対応した適切な教育や必要な支援を行う観点から、教育課程の基準の改善を図ることが示された。この答申を踏まえて学習指導要領が改訂されている（文部科学省，2009b，pp.2-3）。

「自立活動」に関する改訂は、「障害の重度・重複化、多様化への対応」の具体的対応として、「自立活動」の内容に「他者との関わりの基礎に関すること。」「他者の意

図や感情の理解に関すること。」「自己の理解と行動の調整に関すること。」「集団への参加の基礎に関すること。」を新たに「人間関係の育成」の区分として追加し、「環境の把握」の区分に「感覚や認知の特性の対応に関すること。」が追加された。そのかわりに、「心理的安定」の区分の下に設けられていた「対人関係の形成の基礎に関すること。」が削除された（文部科学省，2009b，pp.23-24）。

また「一人一人に応じた指導の充実」に対しては、「すべての幼児児童生徒について、各教科にわたる「個別の指導計画」を作成すること。教育、医療、福祉、労働等の関係機関が連携し、「個別の指導計画」を作成することを規定している。」そして、「指導計画作成の手順を明確にし、重複障害者や訪問教育に関して、指導計画上の配慮事項を規定している」（文部科学省，2009b，p.4）。

障害の重度・重複化、多様化に対応した「生きる力」として、「対人関係の基礎に関すること。」を社会自立のための基礎的な力として重要視し、新たに「人間関係の育成」の区分として追加され、対人関係の形成の基礎に関する内容を、「他者との関わり」等細かく項目に加えられたと考えられる。また、自立と社会参加への適切な支援として、「個別の指導計画」を重視したことが窺われる。

次に教育課程上の位置づけから自立活動の在り方を述べる。

2. 「自立活動」の教育課程上の位置づけ

特別支援学校の目的については、学校教育法第72条で「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。）に対して、幼稚園、小学校、中学校、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を目的とする。」ことが示されている（文部科学省，2009b，p.5）。

「準ずる教育」とは、小学校の場合には、各教科、道徳、外国語活動、総合的学習の時間及び特別活動の指導に該当するものである。

また、「自立活動」の目標は「個々の児童また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養う」（文部科学省，2009a，p.67）ことにある。

このことから、特別支援学校においては、「準ずる教育」に加えて自立活動の指導が、教育課程に位置付けられているのであり、自立活動は特別支援学校の教育課程において特別に設けられた指導領域となっている。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係を図って行わなければならないとされている(文部科学省, 2009b, p.6)。

3. 「自立活動」の内容と「個別の指導計画」

小・中学校の教育は、幼児児童生徒の生活年齢に即して系統的・段階的に進められている。そして、その教育内容は、幼児児童生徒の発達段階等に即して選定されたものが配列されており、それらを順に教育することにより人間としての調和のとれた育成が期待されるものである(文部科学省, 2009b, p.5)。それに対して、自立活動の内容は、個々の幼児児童生徒の障害の状態や発達の程度等に応じ選定されるものであり、その内容すべてを指導すべきものとして示されているものではない。学習指

導要領に示されている自立活動の「内容」は個々の幼児児童生徒に設定される具体的な「指導内容」の要素となるものである(文部科学省, 2009b, p.7)。つまり、自立活動で示されている6区分「1 健康の保持」、「2 心理的安定」、「3 人間関係の形成」、「4 環境の把握」、「5 身体の動き」、「6 コミュニケーション」と26項目(表1)から必要な項目を個々の実態に応じて選定し、それらを相互に関連付けながら、指導計画を作成することになる。

4. 「個別の指導計画」にみる「生きる力」

学習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ために作られた「自立活動」という特別支援学校における特別な指導領域の在り方について述べてき

表1. 自立活動の区分と項目
(2009、特別支援学校学習指導要領より)

<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。</p> <p>(2) 病気の状態の理解と生活管理に関する事。</p> <p>(3) 身体各部の状態の理解と養護に関する事。</p> <p>(4) 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) 情報の安定に関する事。</p> <p>(2) 情報の理解と変化への対応に関する事。</p> <p>(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。</p> <p>(2) 他者の意図や感情の理解に関する事。</p> <p>(3) 自己の理解と行動の調整に関する事。</p> <p>(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。</p> <p>(2) 感覚や認知の特性への対応に関する事。</p> <p>(3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関する事。</p> <p>(4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関する事。</p> <p>(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。</p> <p>(2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関する事。</p> <p>(3) 日常生活に必要な基本動作に関する事。</p> <p>(4) 身体の移動能力に関する事。</p> <p>(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。</p> <p>(2) 言語の受容と表出に関する事。</p> <p>(3) 言語の形成と活用に関する事。</p> <p>(4) コミュニケーション手段の選択と活用に関する事。</p> <p>(5) 状況に応じたコミュニケーションに関する事。</p>
--

た。今回の学習指導要領の改訂においては、社会自立のための基礎的な力として「対人関係の基礎に関すること。」が重視され、各項目との関連を考えながら、各項目の個々のニーズに応じた精選を行うことで、主体者として自立と社会参加ができるように適切な支援を行うために「個別の指導計画」が作成される必要があるとされた。

「個別の指導計画」を自立と社会参加に対応できるようにするためには、「個別の指導計画」で計画された内容が個々の教育課程に位置付けられ、指導の継続、系統性をはかるという観点が必要である。また、継続・系統性をはかるためには個々の指導に関わる教員の共通理解としての「個別の指導計画」の作成が必要不可欠であり、個別の指導計画で作成された内容は、一人一人の個別の目標を達成するための内容として、「生きる力」をはぐくむ教育的ニーズに対応するための中心的活動とする視点が必要である。さらに、自立活動は特別な授業時間を特設して行う時間における指導をこの個別の指導計画を中心にして行うことで、個々の力をはぐくみ、各教科等の指導において自立活動の指導と密接な関係を図るようすることで、「生きる力」としての定着ができると考える。

Ⅱ 「生きる力」と「自立活動」

1. 「生きる力」とは

本節では「準ずる教育」としての「生きる力」の観点から、「自立活動」の在り方を探ることにしたい。「生きる力」の理念は、1996年（平成8年）の中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」で提言されたもので、国際化や情報化の進展など、変化が著しい時代にあっていかに社会が変化しようと必要な資質と能力として位置づけられた。具体的には、①基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力、②自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心、③たくましく生きるための健康や体力という三つの内容で構成されている。

この理念は、2008年（平成20年）の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」で継承され、その中には「生きる力」を支える「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」の調和した育成を重視するように提言された。

また、I節で述べたように学習指導要領改訂の方向性の中で「③基礎的・基本的な知識・技能の習得」を基盤とし、「④思考力・判断力・表現力等の育成」「⑥学習意

欲の向上や学習習慣の確立」及び「⑦豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実」が重要と考えられた。（文部科学省、2008、p.22）。

このような考え方の下、2008年及び2009年（平成20年及び21年）の学習指導要領の改訂が行われ、初等中等教育の目指すべき理念として、学習指導要領に「生きる力」が掲げられた（文部科学省、2014b、pp.5-6）。その内容については、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（文部科学省、2008）で詳しく述べられている。

改訂の方向性の②である「生きる力」の理念の共有に当たって重視したい点については、第一に将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きるために必要とされる力が「生きる力」であること。第二に、思考力・判断力・表現力等をはぐくむために、各教科において基礎的、基本的な知識・技能をしっかりと習得させるとともに観察・実験やレポートの作成、論述といった知識・技能を活用する学習活動を行う必要があること。第三に、コミュニケーションや感性・情緒、知的活動の基盤である国語をはじめとした言語能力の重視や体験活動の充実を図ることにより、他者、社会、自然・環境との関わりの中で、これらと共に生きる自分への自信を持たせる必要があること、とされる（文部科学省、2008、p.22）。また、③の「基礎的・基本的な知識・技能の習得」の具体的方策として、第一に発達段階に応じた指導を重視すること。第二に「重点指導事例集」として整理、提示することとされている（文部科学省、2008、pp.23-24）。さらに、④の思考力・判断力・表現力等の育成に関しては、体験から感じ取ったことを表現する。事実を正確に理解し伝達する。概念・法則・意図などを解釈し、説明したり、活用したりする。情報を分析・評価し、論述する。課題について、構想を立て実践し、評価・改善する。互いの考えを伝え合い、みずからの考えを集団の考えに発展させるといった学習活動を各教科において行うことが、思考力・判断力・表現力等の育成にとって不可欠であるとしている（文部科学省、2008、p.25）。

⑤の確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保に関しては、各教科等を横断した課題解決的な学習や探求活動を行うという総合的な学習の時間と各教科の円滑な接続を図る観点から、総合的な学習の時間や中学校の選択教科の授業時数の在り方を見直す必要がある。また、学校の実態等を踏まえた年間授業時間数を増加する必要があるとされる（文部科学省、2008、p.26）。

⑥の「学習意欲の向上や学習習慣の確立」については、学力の重要な要素である学習意欲やねばり強く課題に取り組む態度自体に個人差が広がっているといった課題が

認められる。そのため具体的方策には、第一には、家庭学習も含めた学習習慣の確立には小学校低・中学年の時期が重要であること。第二に、習熟度別・少人数指導や補充的な学習といったきめ細かい個に応じた指導などを必要に応じ外部人材の活用を図りつつ行うことにより、子どもたちがつまずきやすい内容をはじめ基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着を図る必要がある。第三は、キャリア教育などを通じて子どもたちが自らの将来について夢やあこがれをもったり、学ぶ意義を認識したりすることが必要である。具体的な目標設定の工夫も必要である。第四は、学習意欲や学習習慣に大きな課題を抱えている学校を把握し、これらの学校に対する支援に努めるとされている（文部科学省，2008，p.27）。

⑦の「豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実」については、第一に他者、社会、自然・環境とのかかわりの中で、これらと共に生きる自分への自信を持たせる必要がある。特に国語はコミュニケーションや感性・情緒の基盤である。自分や他者の感情や思いを表現したり、受け止めたりする語彙や表現が乏しいことが他者とのコミュニケーションが取れなかったり、他者との関係において容易にいわゆるキレてしまう一因になっており、これらについての指導が必要である。地域の大人や異年齢の子どもたちとの交流、自然の中での集団宿泊活動や職場体験活動、奉仕体験活動などの体験活動は、他者、社会、自然・環境との直接的なかかわりという点で極めて重要である。家庭や地域の教育力の低下を踏まえ、きっかけ作りとしての体験を充実させる必要がある。第二は、道徳教育の充実、最低限の規範意識を身に付け、人間としての尊厳・自他の生命の尊重や倫理感等の道徳性を養い、民主主義社会における法やルールの意義やそれを遵守することの意味を理解し、主体的に判断し、適切に行動できる人間を育てることが大切である。第三は体力の向上など健やかな心身の育成についての指導の充実、食育の充実、安全教育の充実が必要であるとされている（文部科学省，2008，pp.28-29）。

また、2008年（平成20年）の中教審答申の検討過程では、育成すべき資質・能力を踏まえた教育課程の構造について議論が行われたが、諸般の制約により全体として十分な成果を得るに至らなかった（文部科学省，2014b，p.6）。「生きる力」を構成する資質・能力について全体像やそれを育成するための教育目標・内容との関係などについて、当時学問的な裏付けが十分でなかったことなどもあり、明確な結論を得るには至らず、その結果、学習指導要領上も見えにくい形にとどまった点が課題となっている（文部科学省，2014b，p.20）。

さらに「生きる力」については、これまでに様々な資

質・能力が提言されている。「基礎的・汎用的能力」「課題探求能力」「学士力」「人間力」「社会人基礎力」「自立・協働・創造に向けた一人一人の主体的な学び」「高等学校教育の『コア』」「高大を通して求められる力」などである（文部科学省，2014b，pp.7-8）。

「生きる力」の理念について、「生きる力」の育成という視点から次のように整理できる。「生きる力」の理念については、発達段階を重視しながらも、各教科のように具体的な教育目標、内容が選定され配列されて示されているものではなく、理念として基本的な概念が示され、具体的な指導内容としては「重点指導事例集」として整理、提示されたものにより、各教科や学習活動の中に組み込まれて計画されていくといった構造が窺える。これは、特別支援学校の教育課程において特別に設けられた領域である自立活動の考え方と同じような構造を呈しているものと考えられる。「生きる力」について、様々な資質、能力がしめされたが、それをはぐくむための具体的な指導目標、内容については検討途上にある。そうであるならば、実践の蓄積のある自立活動の在り方の理解を深めることによって、「生きる力」の理念を追求することが可能である。そして、子どもたちの未来を見通し、長期的な視野に立って目標を設定し、総合的な時間の指導や学校生活全体の学習活動に短期的目標を選定し、それを個別の指導計画として教育課程に位置付けるという一連のながれの中に「準ずる教育」としての「生きる力」につながるものがあると考えられる。

次に具体的に個別の指導計画の中で「障害による学習上の困難を克服し自立を図るため」どのような力が求められているのかを検討する。

2. 自立を目指した「個別の指導計画」の作成

「個別の指導計画作成」にあたって、自立と社会参加を目指した自立活動の指導に関する具体的な記述について以下にまとめる。

自立活動の指導は、「個々の児童又は生徒の障害の状態や発達の段階等の的確な把握に基づき、指導の目標及び指導内容を明確にし、個々の指導計画を作成するものとする」と示されている（文部科学省，2009a，p.68）。

個別の指導計画作成は次の手順で作成される。①個々の幼児児童生徒の実態（障害の状態、発達や経験の程度、生育歴等）を的確に把握する、②個々の実態に即した指導のねらいを明確に設定する、③自立活動の内容の中から個々の指導のねらいを達成させるために必要な項目を選定する、④選定した項目を相互に関連付けて具体的な内容を設定する、⑤他の領域との関連を図り、指導上の留意点を明確にする（文部科学省，2009b，p.77）。

実態把握の具体的内容は、表2にまとめる（文部科学省，2009b，p.81）。

表2. 実態把握の具体的内容
(2009、特別支援学校学習指導要領解説より)

- ・病気などの有無や状態
- ・生育歴
- ・基本的生活習慣
- ・人ともとのかかわり
- ・心理的安定の状態
- ・コミュニケーションの状態
- ・対人関係や社会性の発達
- ・身体機能
- ・視機能
- ・聴機能
- ・知的発達や身体発育の状態
- ・興味・関心
- ・障害の理解に関すること
- ・学習上の配慮事項や学力
- ・特別な施設・設備や補助用具
(機器を含む。)の必要性
- ・進路
- ・家庭や地域の環境

「指導目標の設定」においては、長期的な観点に立った目標とともに当面の短期的観点に立った目標を定めることが、自立活動の指導の効果を高めるために必要である。長期的観点に立った指導の目的を達成するためには、個々の幼児児童生徒の実態に即して必要な指導内容を段階的、系統的に取り上げ、段階的に短期の指導の目標が達成されそれがやがては長期の指導の目標の達成につながるという展望が必要である。長期的目標には、今後の見通しを予測しながら指導の目標を適切に変更し得るような弾力的な対応が必要である。(文部科学省，2009b，pp.82-83)。

「具体的な指導内容の設定」には、「主体的に取り組む指導内容」「改善・克服の意欲を喚起する指導内容」「遅れている側面を補う指導内容」「自ら環境を整える指導内容」などが大切である。幼稚園における教育においては、自発性や自主性を発揮した活動、成就感や満足感を味わうことができることが重要である。小学部、中学部、高等部においては、学習課題を認識し自覚できることが大切である(文部科学省，2009b，pp.84-89)。「評価」は、実際の指導が個々の指導の目標(ねらい)に照らしてどのように行われ、その指導の実現に向けて、幼児児童生徒がどのように変容しているかを明らかにするものである。また幼児児童生徒がどのような点でつまづき、それを改善するためにどのような指導をしていけばよいかを

明確にするものでもある。計画は当初の仮説に基づいて立てた見通しであり、学習状況や指導の結果に基づいて、適宜修正をはからなければならない。したがって自立活動の担当者だけでなく各教科の指導にかかわっている教師間の協力の下に、日々の学習状況を評価し、改善の取り組みを行うことが大切である。また、評価の内容には「自分を知る、受け止める、向き合う、困難を改善しようとする意欲を持つ。」といった自己評価を取り入れることが大切である(文部科学省，2009b，pp.90-91)。

これらのことから、自立活動を目指した「個別の指導計画」に必要な視点についてまとめてみる。自立活動の目標にある「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」ための力を培うために作成された個別の指導計画は、単に遅れている側面を補う視点だけでなく、自分の足りないところを知って周りに働きかけるといった意欲や関わり方などの視点をも含んだ指導内容を計画することが必要であると考えられる。周りに働きかけることのできる力は、いろいろな場面に対応することのできる力であり、これだけのことをすれば足りるといったものではない。「自分を知る、受け止める、向き合う、困難を改善しようとする意欲を持つ」といった、自己の意識の変容が評価に必要である。また、高等部段階になってからの取り組みではなく、小学部段階から長期的見通しと短期的目標の段階的、系統的な取り組みによって、体験として少しずつ身につについていく資質が「意欲」や「自発性」、「主体性」として、環境に働きかけることのできる力につながると考える。単に能力、技能の改善・克服の向上の視点だけでなく「意欲」や「自発性」、「主体性」といった資質への視点の変化が自立と社会参加に必要な「生きる力」の内容として求められていると考えることができる。

学習指導要領の改訂の指針より、自立活動の個々のニーズに応じた指導計画と、主体的な活動を重視する教育理念がより重要視され、より具体化されたと考えられる。このような自立活動の内容から自立活動は、個々の障害を改善・克服し「生きる力」をはぐくむための教育活動を行なう中心的な領域であるといえる。

3. 「生きる力」をはぐくむ「自立活動」とは

自立活動の内容は特別支援教育において個々の「生きる力」をはぐくむための中心的な領域であると述べた。「準ずる教育」として、自立活動における「生きる力」に関する内容を取り上げる。

I節にあげた「幼稚園、小学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改訂について」(2008、文部科学省)において、7つの改訂の方向性(2009b、文部科学

省)の②以下を取り上げてここでは述べる。②の「生きる力」という理念の共有」に関しては、重視したい一つに他者、社会、自然・環境とのかかわりの中でこれらと共に生きる自分への自信を持たせることがある(文部科学省, 2008, p.23)。これに対しては自立活動の区分に加えられた「人間関係の形成」の他者とのかかわり、自己の理解と行動の調整に関する内容が対応すると考えられる。障害のある子どもたちの「③基礎・基本的な知識・技能の習得」としては、新たに加えられた「4. 環境の把握」の「感覚や認知の特性の対応に関すること」の項目が対応すると考えられる(文部科学省, 2009b, pp.47-61)。「④思考力・判断力・表現力等の育成」に関しては、自立活動の具体的な指導内容の設定において「主体的に取組む指導内容」「改善・克服の意欲を喚起する指導内容」「遅れている側面を補う指導内容」「自ら環境を整える指導内容」が挙げられ、主体の取組や自己の達成感を味わうことのできる指導内容の在り方が対応すると考えられる(文部科学省, 2009b, pp.83-89)。「⑥学習意欲の向上や学習習慣の確立」に関しては「評価」において「自分自身による自己評価」「自分を知る」「受け止める」「向き合う」「困難を改善しようとする意欲を持つ」などの自己評価を取り入れるように明記されている部分が対応すると考えられる(文部科学省, 2009b, p.91)。

自立活動の六つの区分と26の項目は「人間として基本的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」を含んでいる(文部科学省, 2009b, p.21)。すなわち自立活動の内容の中には、準ずる内容として特に区別はされていないが、発達段階を考慮して人間の基礎・基本の内容が含まれていると考えられる。このような観点で取り組まれる「自立活動」の領域は、教育課程上からも、障害のある子どもの中心的な領域のみならず、「生きる力」をはぐくむための資質・能力を培うための中心的な領域であるともいえる。これらのことを重視して教育活動を行うことで、育成すべき資質・能力を高めることにつながると考えられる。

I節では「自立活動」の内容の改訂を中心に、II節では「準ずる教育」に見られる「生きる力」からとらえた「自立活動」をまとめてきた。

次に、改訂を踏まえた現状がどのようになっているのか課題を整理し、「生きる力」をはぐくむ「自立活動」の指導内容の在り方を探る。

Ⅲ 文献からみた「自立活動」の現状

1. 各障害別にみた現状

「生きる力」をはぐくむ「自立活動」という視点から、障害種別の自立活動の現状と課題をまとめる。

2012年の国立特別支援教育総合研究所の報告によると、「自立活動の指導における課題」についての自由記述から、「専門性」に関して、次いで「指導内容」のキーワードの回答件数が多かった。「専門性」に関する内容は、「専門性の向上」や「専門的スキルや知識をもつ教員が少ないこと、またそのような教員を確保していく難しさ」などが、「指導内容」に関して「実態の多様化による指導内容設定」や「実態把握による具体的指導内容の設定の難しさ」が、どの障害種においても課題として挙げられていた(国立特別支援教育総合研究所, 2012, p.32-33)。そこで、障害種ごとの課題について、他の文献等も交えて以下に整理して述べる。

肢体不自由教育の課題では、専門性の具体的内容については、「感覚、認知、摂食指導、身体の動き」があげられた。検討課題としては、「専門性の向上を図るためのPT、OT、ST等の外部専門家との連携や活用」「日常生活や学校生活全般の中で自立活動の指導内容を般化していくことの難しさ」が挙げられる(国立特別支援教育総合研究所, 2012, p.32-33)。

PTを活用し、効果的な実践をするためには、自立活動の意義や目的について医療と教育の相違や医療的アプローチを教育に転換する必要性をPTへ説明し、幅広い面で情報交換することが不可欠である。外部専門家から得られた知見の共有が課題である(藤川・笠原, 2013, p.131)。

佐藤ら(2015, p.95)は活用の困難性について、「時間的な制約」と「専門性」の二つをあげている。「時間的な制約」については外部専門家との日程調整の他、授業参観前後の授業者や外部専門家との話し合い、授業参観の同席など、時間的・労力的に大変であり、現実的に難しい現状がある。「専門性」については、主訴を明確にすることや外部専門家からの助言内容を授業者と一緒にどう理解して教育の中に取り込んでいくのかを考えていくことが求められる。助言内容を学校全体へ情報共有できるようにすることや外部専門家の活用の趣旨の説明を校内職員へしっかり伝えることなど、外部専門家活用における業務は多岐にわたり、幅広い専門性が求められるものであることが指摘されている。

知的障害教育の課題では、「専門性の向上を図るためのPT、OT、ST等の外部専門家との連携や活用」「自立活動についての教員間の共通理解の不足」が挙げられる

(国立特別支援教育総合研究所, 2012, p33)。

金田・新谷(2000)は、知的障害特別支援学校における自立活動は、共通理解を持ち得ることが困難であるために、各々に実践はあっても、知的障害特別支援学校における自立活動の集大成をなし得ていないと述べている。また、今井・生川(2014)は、自立活動に関する教師の意識調査において「コミュニケーション」や「人間関係の形成」、「環境の把握」の中の感覚や認知の特性に関すること等、児童生徒が興味をもって生活に生かせるような具体的な指導内容や方法の検討が必要であることを述べている。

病弱教育の課題では、専門性の具体的内容については、「人間関係の形成、心理的安定」があげられ、病気による心理的不安に対する心理的配慮に関する専門性が考えられる。検討課題については「個別指導、集団指導の指導体制作りの難しさ」「児童生徒の在籍日数が短期間な場合が多いため、一貫した自立活動の指導の難しさ」が挙げられる(国立特別支援教育総合研究所, 2012, p32-33)。

視覚障害教育の課題では、専門性の具体的内容については、「点字、歩行訓練」があげられ、具体的専門技術の習得・継承が必要なことと考えられる。検討課題については、自立活動の時間の確保の難しさが挙げられる(国立特別支援教育総合研究所, 2012, p32-33)。

聴覚障害教育の課題では、専門性の具体的内容については、「発音、聴能」があげられ、視覚障害教育と同様に技術の習得・継承が必要である。検討課題については「専門性の継承」が挙げられる(国立特別支援教育総合研究所, 2012, p32)。

以上、各障害別にみてきたが、全体的に「専門性の向上に関する課題」について(特別支援学校8校への訪問調査から)「自立活動の指導と各教科の指導との関係の明確化」、「自立活動を主とする教育課程での教科との位置づけの明確化」「その上での授業づくり等を含む研修の必要性」が挙げられた(国立特別支援教育総合研究所, 2012, p133)。

特に知的障害教育においては、「自立活動の時間の指導の設定や各学部における自立活動の指導の担当者」に関して「設定している割合が他の障害種の半分程度(45%)で、逆に設定していない(25%)、あるいは、学部によって異なる(21%)割合が特に高かった」である(国立特別支援教育総合研究所, 2012, p29, p132)。

知的障害教育においては、「児童生徒の増加や実態の多様化を踏まえて、自立活動の内容をより具体的に明らかにし整備していくとともに、適切な指導内容の設定、指導方法、指導体制等の在り方について十分に検討を進めていく必要がある」とされている(国立特別支援教育総

合研究所, 2012, p33)。さらに研究協議会及び研究協力者からの報告で、「知的障害教育における指導内容の課題、各教科の内容と自立活動の内容の違いの明確化を一層進める必要である」とまとめられている(国立特別支援教育総合研究所, 2012, p134)。

これらの調査結果から考えられることは、肢体不自由教育、病弱教育、視覚障害教育、聴覚障害教育については、主障害が肢体、病弱、視覚、聴覚といった困難性へのアプローチが自立活動の課題となり、聴覚、視覚のプログラムといった今までの実践の積み重ねがある。主障害への課題=生きる力ではないが、障害の克服に向けた、基礎的な力になると考えられる。

また、どの障害においても障害の多様化、重度化による基本的知識の専門性が必要であることはいうまでもない。さらに個々のニーズに応じた「生きる力」を効果的にはぐくむためには、個々の児童生徒への適格な課題設定のためのアセスメント能力、その指導のための技法や技術の習得、他の教科との関係等を踏まえて論理的な系統性を見通しを持つことのできるコーディネーター等の資質としての専門性が必要であると考えられる。

知的障害教育においては、生活単元学習を基本とした学習形態が主流であり、個々の課題に応じた教育計画という概念が定着しにくいと考えられる。そのことが、教職員間の共通理解の持ちにくさや自立活動の時間設定の低さに表れていると考える。また、様々な知的障害の状態があり、多岐にわたる項目から課題を精選していく必要がある、具体的な指導内容、指導方法の検討が必要であるという現状に表れていると考える。そこで、次に知的障害教育における筆者の実践を述べる。

2. 実践から見た課題

筆者は、2000年から2005年(平成12年から17年)に、大阪教育大学附属特別支援学校小学部において勤務し、知的障害のある子どもたちの教育に携わった。平成17年の『『くらし』に生きるよりよい支援の在り方をさぐる - 『個への支援』の具体化についての実践報告 -』の中の小学部での実践報告例から今後の課題を検討分析する。

2009年(平成21年)の学習指導要領の改訂で、教科における個別の指導計画の作成が義務付けられ、そのことにより教科と自立活動の関係を明確にして教育課程の編成が行われることが必要不可欠になっている。

筆者が実践を行った2005年(平成17年)は「特殊教育」から「特別支援教育」への転換が迫られている時期である。「子ども一人一人の実態・課題・指導方針、達成目標・配慮事項などを全教員で検討し、共通理解を図る

こと。」「高等部における各関係機関の連携を重ね、移行支援を進めること。」を重点課題として取り組んだ。生きていく上で必要な力や能力をはぐくむ教育活動を展開するために、子どもの実態の把握をはかり学校生活全体での支援が図られた。その中で各教科の内容と自立活動の内容の関係、自立への支援についての研究が行われた。

小学部の取り組みでは、まわりの人が物や環境に自ら関わっていくベースづくりを支援するために、個々のニーズを把握し個に応じてどのような活動を学校において設定していくのかについて検証された。

「さんすう・認知」の教科において、関わりのベースづくりとして主体性を重視し、子どもたちの試行錯誤の中での「きづき」「経験」によって、自ら考える力を獲得していくことが確認された。支援の方法として、子どもたちの物事に対してのとらえにくさ、みえにくさを見えるようにしていくことで、子どもたちができた成功感を高める取り組みが有効であることが報告された。

その中で課題としてみえてきたことに対しての試案として、「さんすう・認知」に絞ってではあるが、「くらしに生きる」「関係のベースづくり」の観点から、自立活動の「環境の把握」、特に「認知や行動の手掛かりとなる概念形成に関すること」について、自立活動の項目も含んで、「さんすう・認知」についての個別の指導計画が考えられた。

また、小学部段階においても子どもの地域での広がりや支援のつながりを明確にすることが必要であることが指摘され、個別の指導計画の中に地域の支援者との連携の事項が試案された（大阪教育大学附属特別支援学校, 2005, pp.4-45）。

実践において、教科の関係性と将来を見通した自立活動の計画性、個別の指導計画を活用した指導の系統性を課題として、個々のニーズにあった特別支援教育を進めていくことが「生きる力」をはぐくむために大切であるとされた。

IV 「生きる力」をはぐくむ「自立活動」のまとめと実現にむけた課題

「生きる力」をはぐくむ「自立活動」について、学習指導要領の改訂による自立活動の在り方、「生きる力」の理念の視点からみた自立活動の在り方、現状の実践からみた自立活動の在り方を考えてきた。それぞれを総合すると、以下のように整理できる。

「生きる力」の理念については、1996年（平成8年）の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（文部科学省 2008, p.8）、2006年（平

成18年）の教育基本法の改訂、2007年（平成19年）の学校教育法の一部改正（文部科学省, 2008, p.21）、2008年（平成20年）の中教審答申「幼稚園、小学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改訂について」、2014年（平成26年）の調査研究協力者会議（初等中等教育）「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」等で提言されてきている。

一方自立活動については、1971年（昭和46年）の学習指導要領改訂にともないそれまでの機能訓練の考え方から、障害の状態を改善し、又は克服するための特別な領域としての「養護・訓練」とし、盲学校、聾学校及び養護学校共通に設けられた。

1998年（平成10年）の中教審の答申において、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などを一層明確にする観点から、養護・訓練の名称が自立活動に改められた（文部科学省, 2009b, pp.16-19）

2009年（平成21年）の学習指導要領の改訂により、自立と社会参加によって「生きる力」が特別支援教育にも問われるようになった。歩んできた過程は違うが、自立を目指し、心身の調和的発達の基盤を培うという点において共通する部分が多いことが分かった。

自立活動については、改訂後の自立活動の指導において、内容、指導方法、個別の指導計画の作成など、各分野での研究は進んできている。しかしそれらを、「生きる力」をはぐくむ指導領域としてとらえたとき、目標設定、項目の選定、各教科との連携、社会との連携等の課題が多く残されている。特に知的障害教育においては、他の障害種に比べて自立活動の時間の指導を設定している割合が低く、共通理解や計画性、継続性等に課題を残していることが様々な調査で指摘されている。

実践研究において、2005年（平成17年）より教科の関係性と将来を見通した自立活動の計画性、個別の指導計画を活用した指導の系統性を課題として、個々のニーズにあった特別支援教育を進めていくことが課題であるとされながらも、今なお継続した課題として挙げられている。教科との関係性については、新学習要領の全面実施スケジュールが平成25年度（2013-2014）に高等部で終わり制度面での整備が整い、国立特別支援教育総合研究所においては、2014年から2015年にかけて、種々の研究が進められている最中である。

障害のある子どもの自立と社会参加をめざすためには、自立に向けた長期的な課題の選定、スモールステップの短期的な計画、子どもたちの主体的な活動内容が重要な点であり、それらの活動が子どもたち自身に自己を知る力、社会と関わることのできる力の育成がされてい

るかを問うことのできる評価が大切である。「意欲」や「自発性」「主体性」として環境に働きかけることのできる「自己の意識の変容」を長期にわたって見通していく観点、すなわち自我発達の関与が重要な観点になる。障害のある子どもの自我発達についての視点を踏まえて、その直接的指導の場として「自立活動」を「生きる力」をはぐくむ中心的領域としてとらえ教育課程を編成することが「自立活動」の在り方の大きな課題である。

おわりに

「知的障害教育における自立活動に関する研究」(大阪府教育センター, 2005)で、「自立活動の取組に関する実態調査とニーズの把握」が大阪府下の特別支援学校を対象に行われ、その結果をもとに「知的障害教育における自立活動の指導に関する指導内容を盛り込んだ事例集」が作成されている。改訂後においてははまだ、再検討されていないのが現状である。

本論文では、自立活動の内容について、「生きる力」をキーワードに、個別の指導計画、障害種別の課題を明らかにした。今後、自立活動の指導の現状についてアンケート調査を行い、現状との比較の中で、具体的な方策の方向性を探りたい。

【引用文献】

- 藤川雅人・笠原芳隆 (2013). 肢体不自由児が在籍している特別支援学校における理学療法士の活用について 特殊教育研究, 51(2), 125-134.
- 国立特別支援教育総合研究所 (2010). 知的障害である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校に在籍する児童生徒の増加の実態と教育的対応に関する研究, 研究成果報告書, 32-33.
- 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践的研究(平成22年度～23年度), 研究成果報告書, <http://www.nise.go.jp/cms/7,7032,32,142.html> (2014年8月14日)
- 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, 第61巻, 219-226.
- 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, 広島大学教育学部紀要, 第I部22巻, 79-91.
- 文部科学省 (2008). 幼稚園、小学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改訂について http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1216828.htm (2014年8月14日)
- 文部科学省 (2009a). 特別支援学校 教育要領・学習指導要領

- 文部科学省 (2009b). 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編
- 文部科学省 (2014a). 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—【主なポイント】 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2014/06/03/1346335_01_1.pdf (2014年8月14日)
- 文部科学省 (2014b). 育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理— http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2014/07/22/1346335_02.pdf (2014年8月14日)
- 大阪府教育センター (2005). 知的障害教育における自立活動に関する研究 研究報告収録 第120号
- 大阪教育大学特別支援学校 (2005). 「くらし」に生きるよりよい支援のあり方を探る—「個への支援」の具体化についての実践報告— 創立40周年記念研究大会研究誌
- 佐藤孝史・藤井慶博・武田篤 (2015). 肢体不自由特別支援学校における外部専門家との連携のあり方に関する検討—全国肢体不自由特別支援学校における外部専門家活用に関するアンケート調査— 秋田大学教育文化学部研究紀要, 教育科学部門 70, 85-96.

【参考文献】

- 国立特別支援教育総合研究所 (2015～2016). 知的障害教育における「育成すべき資質・能力」を踏まえた教育課程の在り方—特別支援学校(知的障害)の各教科における目標・内容の整理を中心に— <http://www.nise.go.jp/cms/8,10297,18,106.html> (2014年8月14日)
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014～2015). 視覚障害のある児童生徒のための教科書デジタルデータ教科書の在り方に関する研究—我が国における現状と課題の整理と諸外国の状況調査を踏まえて—【中期特定研究(特別支援教育におけるICTの活用に関する研究)】 <http://www.nise.go.jp/cms/8,9314,18,106.html> (2014年8月14日)
- 国立特別支援教育総合研究所 (2014～2015). 聴覚障害教育における教科指導及び自立活動の充実に関する実践的研究—教材活用の視点からインクルーシブ教育システム構築における専門性の継承と共有を目指して— <http://www.nise.go.jp/cms/8,9317,18,106.html> (2014年8月14日)
- 守屋國光 (1994). 老年期の自我発達心理学的研究 風間書房
- 守屋國光 (1998). 未来分析—健全に苦悩するために— ナカニシヤ出版
- 守屋國光 (2005). 生涯発達論—人間発達の理論と概念— 風間書房
- 守屋國光 (2010). 自我発達論—共生社会と創造的発達— 風間書房
- 村田茂 (2010). 自立活動における教員の専門性 肢体不自由教育, 日本肢体不自由児教会 No.197, 2-3

山本恵理子 (2010). 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と今日的課題に関する研究—自立活動専任教員配置校への調査を通して—弘前大学教育学研究科修士課程 修士論文

米田宏樹 (2009). 日本における知的障害教育施行の帰結点としての障害教育—戦後初期の教育実践を中心として— 障害学科学研究, 第33巻, 145-157.

謝辞

論文作成に当たり、ご指導いただきました大阪総合保育大学大学院児童保育研究科教授 小椋たみ子先生、大阪総合保育大学名誉教授 守屋國光先生に心からお礼申し上げます。

Self-Reliance Activities that Cultivate Zest for Living

Yoshiko Noguchi

Osaka University of Comprehensive Children Education Graduate School

In 2009, the revision of the study curriculum amended the section on self-reliance activities according to the principle of zest for living. This study aimed to explore self-reliance activities that cultivate zest for living by clarifying and analysing the underlying principles. Having revised the core content and method of instruction, as well as tailoring the syllabus to individual needs, current data show that progress has indeed been made in teaching the concept of self-reliance. However, issues such as target setting, selection of items, coordination with other subjects and cooperation of the society became apparent when such teachings are grasped as a field of instruction that nurtures zest for living. In particular, children with certain learning disabilities are allocated fewer hours for self-reliance activities than those with other disabilities. Various surveys have indicated that issues such as a lack of understanding, the need for more effective planning and continuity of instruction still persist. As self-reliance activities are regarded as key to cultivating zest for living in children, selecting long-term tasks that foster self-reliance, designing short-term plans that consist of small steps, and developing autonomous activity content for children are critical points. Furthermore, it is essential to evaluate whether these points truly nurture self-recognition abilities in children and their skills for social interaction.

Key words : special needs education, self-reliance activities, cultivate zest for living