

機関番号：12101

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2008～2010

課題番号：20530874

研究課題名（和文） 発達障害児の自立活動のカリキュラム開発に関する研究

研究課題名（英文） Educational Program on Remedial Activities for Children With Developmental Disability

研究代表者

松村 多美恵 (MATSUMURA TAMIE)

茨城大学・教育学部・教授

研究者番号：70091866

研究成果の概要（和文）：本研究は知的障害児を含む発達障害児に対する自立活動のカリキュラム開発を目的とする実践研究である。本研究の結果、特別支援学校（知的障害）において自立活動を提供する際には、子どもの障害特性のみならず、発達段階や興味・関心を考慮して授業を展開することが重要であるということが明らかになった。

研究成果の概要（英文）：This study sets out the features of Remedial activities for children with developmental disability, including intellectual disability. The results are that we have to consider not only their features of disabilities but also their interest in their class.

交付決定額

（金額単位：円）

	直接経費	間接経費	合計
2008年度	1,300,000	390,000	1,690,000
2009年度	1,100,000	330,000	1,430,000
2010年度	700,000	210,000	910,000
年度	0	0	0
年度	0	0	0
総計	3,100,000	930,000	4,030,000

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育学・特別支援教育

キーワード：特別支援学校、自立活動、知的障害、教育課程、教師の専門性

1. 研究開始当初の背景

研究開始当初、新学習指導要領の改訂に伴い、特別支援学校の自立活動の中に「人間関係の形成」が新設されるなど、知的障害児を含めた発達障害児の自立活動の内容と方法に関して新しい実践開発の必要性が高まっていた。また、自閉症児に対する特別な配慮を自立活動を通して実施する必要性についても高まっており、コミュニケーション指導に関する新しい実践開発が求められていた。さらに、知的障害児の特別支援学校の児童生徒の重度化・重複化が進行しており、そうした子どもたちへの自立活動の内容の再精査が求められていた。

2. 研究の目的

以上のような研究の背景を受けて、本研究では、発達障害児の自立活動のカリキュラムを開発することを目的とした。特に、

(1)障害特性の把握から個々の子どもの指導課題を導き、教材開発をするまでのプロセスを明確にした特別支援学校教師向けの「自立活動マニュアル」を開発すること、

(2)PT・OT・ST等の専門家からのアドバイスを受けながら、個に応じた自立活動を学年・学部で展開していく「指導システム」を開発すること、を研究の目的とした。

3. 研究の方法

研究期間内においては、具体的に以下の3点について研究開発することとした。

- 1)知的障害特別支援学校に在籍する児童生徒の多様な障害特性を把握し、指導課題を明確にすることができるアセスメント・シートの開発
- 2)上記 1) で明確になった指導課題を克服・改善するための教材の開発及びその教材の体系化
- 3)特別支援学校における自立活動の学部運営方法に関するシステム開発

4. 研究成果

1) 知的障害児教育における自立活動の必要性

障害のある子どもを特別支援学校や特別支援学級で教育するときには、障害特性をふまえた指導を展開することは不可欠のものである。そのような理由から、視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、病弱など、知的障害を除く障害児教育の現場では、時間割の中に「自立活動」の時間を設け、障害の克服・改善を目的とした授業を展開してきた。

たとえば、肢体不自由児の学校・学級では、主として教員が自立活動の指導にあたるが、必要に応じて近隣の病院等に所属する理学療法士（PT）や作業療法士（OT）、言語療法士（ST）などからアドバイスを受け、専門的に指導することができるような体制をつくっているところもある。新学習指導要領の改訂に関する議論の中でも、こうした関係機関の専門家と連携しながら自立活動を進めていくことの重要性が指摘された。

一方、知的障害児教育においては、自立活動を時間割の中に明確に組み込んで対応してきた学校はごく少数である。その理由はさまざまあるだろうが、大まかに言うと次の2つではないかと考える。

1)知的障害児教育では「領域・教科を合わせた指導」があるため、各教科・道徳・特別活動と並ぶ一領域である自立活動は、生活単元学習・作業学習・日常生活の指導・遊びの指導といった「領域・教科を合わせた指導」の中に包括されている。（つまり、領域・教科を合わせた指導の中ですでに実施されている）

2) 知的障害の主たる障害は認識発達の遅れであり、それへの対応は「教科」や「領域・教科を合わせた指導」の中で行われている（つまり、教科指導等を充実することが知的障害の克服・改善に結びつくと考え）。

こうした考え方が主流を占める中で、知的障害児の学校や学級では自立活動を時間割の中に位置づけて実施するところは少数であった。しかし、近年、障害の重度化・重複

化が顕著になると、知的障害児の学校・学級でも自立活動を実施する必要性が認識されるようになってきた。たとえば、地方の特別支援学校は近くに肢体不自由児のための特別支援学校・学級がないという理由から、知的障害児の学校・学級に肢体不自由児が通うようになってきている。こうした子どもは知的障害を併せ有していることも多く、知的障害児の教育課程の中で子どもを伸ばしていくことが適している子どもも多くいるが、運動機能面に対する支援（たとえば、肢体不自由校に通えば受けられる機能訓練の時間）も当然のことながら必要な子どもである。

もちろん、体育などで他の知的障害児がマラソンをしている時間に肢体不自由のある子どもを抜き出して、個別にストレッチをするなど、柔軟な対応を実現している学校・学級もある。しかし、こうした子どもの抱える困難がより継続的かつ意図的に自立活動を提供することが必要であると考えらるなら、時間割に自立活動を位置づけて、指導計画を立て、実践することが必要となる。

また、前節でも述べた自閉症児の障害特性に応じた支援を提供することは、近年、特に強調されるようになった。日本の中でもいくつかの学校で自閉症児に対する社会性の学習や自立活動の実践が展開されているが、それらの学校から出されている実践研究では、自閉症児の障害特性に応じた自立活動を実践していくことが必要であることを示すものが多い。

特に、自閉症児の認知的特性への対応は、発達全般に遅れを示している知的障害児とは多少異なるものであると理解し、自閉症児には、特別な学習支援の方法や教師の関わり方を提供していかなければならないという認識が広まってきたことは確かである。このため、自閉症児が通っている学校や学級では、自立活動を通して彼らの障害に対応することが強く求められるようになったのである。

こうした自閉症児の障害特性を知的障害に併せ有するものであると考え、「重複障害」とするのかどうかについては議論の余地が残されている。しかし、知的障害に加えて、他の障害・困難があると捉えれば、自閉症児は複数の特別なニーズをもっていると考えることができる。こうした複数の特別なニーズのある子どもは知的障害児の特別支援学校や学級には多く在籍していることだろう。

子どもの障害特性を考えたときに、これまでの知的障害児に用意されてきた指導内容だけで十分だと言えるだろうか。知的障害児に併せ有する障害特性に応じた指導を「自立活動」として実践するなら、知的障害児の学校や学級に在籍する多くの子どもに自立活動を行う必要があるといえるのではないだろうか。

2) 自立活動は子どもの発達を促す基盤づくり

以上のような子どもの障害にもとづく困難に対しては、教育現場では、さまざまなところで配慮や支援が提供されてきた。たとえば、不安が強くパニックを頻発するような自閉症児に対しては、パニックを引き起こさないようにシンプルな教室環境をつくり、人が変わっても同じ関わりができるように配慮するなどがそれにあたる。また、高度肥満の知的障害児に対しては、給食のときにおかわりの量を減らしたり、ゆっくり食べさせるなどの指導も多く行っていることだろう。

こうした日常的な配慮や支援も自立活動の一つであり、「教育活動全体を通じた自立活動」と総称される。こうした配慮や支援を徹底することで、さまざまな困難を抱える知的障害児は安定して学校で教育を受けることができるようになり、教科・領域等の指導の効果が表れるのである。しかし、こうした教育活動全体を通じた配慮や支援を行うだけで知的障害児に対する自立活動は十分であろうか。

教育活動全体を通じた配慮や支援は、学校での活動に円滑に入っていくことができるようにするためのものである。しかし、もっと積極的に子どもの障害や困難を軽減していく支援を自立活動で行う必要はないだろうか。先の例でいえば、不安の強い自閉症児に対し、不安が大きくなるように感情の自己コントロールの方法を身につけさせることができれば、日常的な配慮や支援も少なくしていくことができるのではないだろうか。

感情のコントロールの方法を身につける具体的な方法として、スケジュール表の見方や使い方を指導して、子どもが先の見通しを持てるように支援することなどが考えられる。もちろん、日常生活の中でスケジュール表の活用を指導していくこともできるかもしれないが、自立活動の時間に楽しく遊びながら、「スケジュール表を活用すること」そのものを指導することで、自閉症児に無理なく指導していくことができるのではないかと考える。

子どもの実態にもよるが、こうした活動を週に1回～2回、定期的に指導していくことができればかなりの成果が期待できる。こうした指導は「特設された時間における自立活動」であり、「教育活動全体を通じた自立活動」と区別して捉えるべきである。そして、こうした自立活動の時間が必要なのは、自閉症児に限ったことではないだろう。たとえば、ダウン症児の発音・発語の指導なども、教育活動全体で配慮や支援をするだけでなく、時間における自立活動の中で組織的・体系的に指導をしていく必要があるのではないだ

ろうか。

特設された時間における自立活動を実施し、子どもの困難を克服・改善していくことは、教科や領域などの指導にも積極的な意味をもつだろう。すなわち、障害にもとづく困難があるために、知的障害児はさまざまな側面の発達が阻害されている可能性がある。そこで、特設された時間の中で子どもの発達を阻害している要因を取り除こうと考えるのが自立活動のねらいの一つであると考えられる。

たとえば、ダウン症児の発音・発語の困難を取り上げると、ダウン症児はたくさん人と話をしたい子どもであるのに、発音・発語の困難があるために円滑なコミュニケーションが出来なくなってしまう。これが原因で話が通じないことも多くなり、認識能力の成長に影響を与えてしまう。そこで、ダウン症児に自立活動を行い、発音・発語の困難を少しでも取り除くことができれば、コミュニケーション力が高まり、今よりもっと単語を覚えたり、表現力を身につけたりすることができるだろう。こうした、発達の好循環を生み出すために、教師は子どもの障害と向き合い、自立活動の実践を展開していかなければならないのだと考える。以上のような自立活動の構造をまとめると次のようになる。

すなわち、「日常生活の中で障害に対する配慮・支援」や「教科・領域別指導（領域・教科を合わせた指導を含む）の中で障害特性に配慮すること」は、教育活動全体を通じた自立活動であり、これまでの知的障害児教育でも行われてきた。その上で、自閉症児や他の知的障害児がもっている力を十分発揮し、最大限の発達を実現するために、その阻害要因となっている障害にもとづく困難にアプローチする「特設された時間における指導」を展開していくことが求められていくという構造である。

3) 知的障害児に対する自立活動の意義と課題

①スキルの獲得でなく意識づくりの重要性

自立活動を実践する上で共通して大切にすべき点をまとめると以下ようになる。まず、自立活動を行うときには、「スキルの獲得」だけでなく「意識づくり」が重要であるということがいえる。自立活動というと、「ソーシャル・スキル」などに代表される「スキルの獲得」に教師の意識は向かいがちである。もちろん、「スキル獲得の積み重ねがさまざまな障害の克服・改善につながる」という考えをすべて否定するわけではないが、それだけでは十分でないと考えられる。

知的障害児や自閉症児の中には、理解言語は多くあるが、表出言語はあまりない、という子どもが多い。こうした子どもは、言葉を表出するためのスキル（口の動かし方だけでなく、伝え方なども含めて）が身につけてい

ないというように捉えることもできる。しかし、スキルがあれば、子どもたちは話し始めるかという点、問題はそれほど単純なものではないように思われる。自閉症児に対してお勉強的に「言語表出のスキル」を学習させると、彼らの多くはそのスキルを身につけることができる。しかし、自閉症児はそのスキルを日常的に使うことができないという経験を何人もの教師がしている。獲得したスキルを日常生活に応用することが苦手であることも、自閉症児の障害ではあるが、「相手に伝えたい、話したい」という気持ちを育てることもやはりスキルなのかと問われると少し違うと感じる教師も多いことだろう。

障害児への指導において、「スキル絶対主義」に陥ると、獲得したスキルを日常生活で応用して活用するために、さらに必要なスキルは何かと考え、それをスモールステップを組んで子どもに活用できる力をつけさせようとしてしまう。しかし、日常生活には無数の場面が存在するので、あらゆる生活場面で必要なスキルを列挙していくと、子どもたちに教えなければならないスキルは際限なく生み出され、無限のリストを一つずつつねりつぶしていくかのような実践を展開していかなければならなくなる。

こうした「スキル絶対主義」による自立活動から抜け出すためには、自立活動の実践に「意識づくり」を加えることが重要なのではないだろうか。「意識づくり」とは、コミュニケーション力でいえば「相手に自分の気持ちを伝えたい」と思う気持ちであり、肢体不自由を伴う知的障害児の動きづくりでいえば「動きたい、一緒にやりたい」という気持ちであり、ダウン症児の発音・発語指導であれば「友達や先生とお話したい」という気持ちである。

こうした気持ちを基礎にして、自立活動を展開していくことができるなら、子どもたちは自らの障害や困難に対して主体的に、かつ自立をめざして活動に取り組もうとするようになるだろう。本書の自立活動の実践展開においては、こうした「意識づくり」の重要性を随所に指摘してきた。つまり、私たち教師は「楽しくなければ自立活動ではない」という原則を忘れることなく、自立活動の授業を展開していくことが大切であり、自立活動を通して子ども自身が自分と向きあい、自己理解を深めていく支援が重要であると考え

②自信を基本とした好循環を生み出す

こうした「意識づくり」の重要性は、ICFの考え方にも沿ったものである。すなわち、これからの障害者支援は、個人要因や心身機能・身体構造へのアプローチのみならず、その人が所属する集団での活動や社会に参加していくことがICFの強調点であった。「活

動」を楽しみ、活動に「参加」することを大切にして、自立活動＝障害の克服・改善を図っていく授業を展開する方法を私たちは考えていかなければならないのである。

もちろん、自立活動は楽しんでいけばそれで良い、というわけにはいかない。障害を克服・改善するためには身につけなければならないスキルもある。自立を促していくことが最終的な目的であるならば、子ども自身が「できないこと」に意識を向ける時間が必要である。しかし、こうしたスキルや意識をもつためには、楽しい活動でなければ継続できないし、意識も確固たるものにはならないだろう。

「楽しい活動」に参加し、継続していくと、子どもたちは「自信」をもつことができるようになる。このことが顕著に示されているのは、人間関係の形成を意図したムーブメント教育である。ムーブメント活動を通して「安心」できる環境をつくり、その中で「できる」と感じる経験を積み重ね、それが「自信」へとつながり、人との関係性が発展するというプロセスをムーブメント教育で私たちは事例を通して見てきた。また、肢体不自由を伴う知的障害児の動きづくりでも、「できる」ことを増やしていくことで動こうとする意欲が高まっていく様子を紹介した。ダウン症児の発音・発語の指導では、ゆっくり話すことで相手に自分の言っていることが相手に良く伝わるとそれが自信につながり、自分の言いたいことをちゃんと伝えようとする意識が出てくることを述べた。

このように、楽しい活動を行いながら、自ら「できる」あるいは「これで良い」と感じる瞬間を大切にして自立活動で指導をしていくと、子どもたちは日常生活の中でも自分から獲得したスキルを活用しようとするのである。

もちろん、最初から日常生活の中でスキルを適切に使えるわけではないかもしれない。しかし、活動への自信や人への信頼感が子どもの根底にあれば、さまざまな困難に直面しても、それを受け止め、自分なりに工夫しようとするものである。こうした好循環を生み出すことが、日常生活への般化（応用）につながるものであり、自立に向けた発展のプロセスであると考え。このように考えると、教師が自立活動で行うべきことは、自信を生み出すためのアセスメントであり、自信を生み出すための教材・教具開発であり、自信を生み出すための授業展開なのではないだろうか。

障害の克服・改善を図ることが自立活動である。したがって、子どもの困難や苦手なことを最終的には克服・改善していかなければならない。しかし、このことは楽しく活動し、自信をもたせる授業を展開することと何ら

矛盾するものではない。すなわち、困難や苦手なことだけを意識させ、苦しいながらも頑張ることで克服するといった自立活動ではなく、できることや得意なことを中心に活動させ、「気がついたら苦手なことができるようになっていた」というような自立活動を展開することが大切なのだということを繰り返し強調しておきたい。

もちろん、こうした自信を基本とした好循環を生み出す自立活動を実践するためには、子どもの障害を見つめる眼をもち、楽しい授業を展開できる専門性が教師に必要である。障害について子どもを分析的に見つめることと、どんな時でも子どもと一緒に遊べる全体的な視点をもった教師こそが自立活動では求められていると考える。

③自立活動を展開するための教師の課題

教師は受け持ちの子どもの障害の特性について理解することはできても、すべての障害を克服・改善するための専門的な知識や技能を身につけることは難しいだろう。少なくとも、現在の特別支援学校免許状を取得するプロセスでは、さまざまな障害について知り、基本的な対応の原則を学ぶことは求められていても、専門的なアセスメントができたり、各障害に関係する〇〇療法を熟知することまでは要求されていない。

新学習指導要領の改訂を議論した中央教育審議会では、こうした教員養成の過程では修得することが難しい専門領域の知見やノウハウについて、外部の専門機関からの支援を積極的に仰ぐことを奨励している。本書においても自立活動の内容や方法を考える際に、また、障害の程度や状態をアセスメントする際に、外部の多くの専門家からアドバイスをもらい、実践を展開してきた。

特に、運動・動作に関する専門家として理学療法士（PT）や作業療法士（OT）や、発音・発語の専門家として言語療法士（ST）は自立活動を実践する上で不可欠の存在である。また、心理学の専門家が自閉症児のアセスメントや指導方法について多くの示唆を与えてくれている。しかし、教師は関係機関に所属する専門家からアドバイスを受けながら、自立活動の授業において従属的に実践をしていくのではない。教師は授業を楽しく作るプロであり、子どもへの指導のねらいと子どもの興味とを結びつける専門家である。そのため、外部の専門家からのアドバイスを受けながら、そのノウハウを知的障害児の授業にアレンジしていくのはやはり教師である。こうした意味において、専門家はあくまでもアドバイザーであり、授業づくりの主体は教師でなければならないのだと考える。

このため、専門性の高い実践を提供するためには、学部や学年の指導体制づくりが重要であることを第2章において指摘した。そこ

では、それぞれの教師が得意分野を一つか二つもち、この分野に関しては研修を積んで専門性を深めるというものだった。学部や学年では、教師一人ひとりの得意分野を集積し、組織的に自立活動を展開することがとても重要であると指摘した。

もちろん、特別支援学級など少数の担当者しかいないところもある。そうしたところは、地域でいくつかワークショップのようなものを開催し、たとえば「ダウン症の発音についてはあの先生に聞いてみよう」などというように、役割分担をして地域の特別支援教育力なるものを向上させていくことが必要である。これからの特別支援教育はこうした地域や学校の組織力が強く求められるようになるのではないかと考える。

子どもは一人ひとり違った発達をする。そして一人ひとり違った自立の道を歩んでいく。だから、一人ひとり違ったアプローチが必要である。しかし、そのアプローチは決して個別的なものではなく、集団のなかで、あるいは社会の中でその力を発揮することができるように支援していかなければならない。これと同じことが、教師集団にも言えるのではないかと考える。すなわち、教師は一人ひとり能力や資質が違う。知的障害児の特別支援学校に勤務する教師であっても、重度の自閉症児と多く付き合ってきた教師もいれば、前任校が肢体不自由の特別支援学校であった教師もいるだろう。こうしたバックグラウンドの違う教師がそれぞれの得意分野をもち、集団の中でその力を発揮していくことが、これからの特別支援教育には求められるのだと考える。

このように、子どもと教師のそれぞれの特徴をトータルにとらえて自立活動を運営していくためには、自立活動のカリキュラムを調整するリーダーの存在がとても重要になってくる。つまり、教師の力量と子どもの特別なニーズを組織の中でどのように折り合わせるかを考えるキーパーソンが必要となるのではないだろうか。こうした、カリキュラムコーディネーターの役割を担うのは特別支援学校でいえば学部主事や学年主任である。このように、知的障害児への自立活動の実践展開は、教師に新しい知識や技能を求めるだけでなく、学部や学年の運営方法の改善にも結びつくものではないかと考える。知的障害児の特別支援学校における自立活動の実践は、一人ひとりの特別なニーズに応じて、できる限り個別に対応することが求められるので、職員総出で取り組むことが必要である。つまり、自立活動を通じて学部や学年の結束力を高めることが重要であり、こうした結束力は、そのまま学部や学年の力量を反映するものとなるだろう。そして、自立活動を通して培った実践力が、学校力となっ

てあらゆる教育活動の質を高めることにつながるのであれば、障害特性に応じた指導と自立活動の充実は一つの学校改革の契機となるのではないだろうか。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[図書] (計1件)

①新井英靖・茨城大学教育学部附属特別支援学校編著『障害特性に応じた指導と自立活動』(黎明書房) 2010年. 1-164頁

6. 研究組織

(1) 研究代表者

松村多美恵 (MATSUMURA TAMIE)

茨城大学・教育学部・教授

研究者番号：70091866

(2) 研究分担者

新井英靖 (ARAI HIDEYASU)

茨城大学・教育学部・准教授

研究者番号：30332547

東條吉邦 (TOJO YOSHIKUNI)

茨城大学・教育学部・教授

研究者番号：00132720