

平成12年度

国立特殊教育総合研究所
特殊教育普及セミナー資料

平成13年1月25日(木)・26日(金)

会場：JA長野県ビル・アクティールホール

主催：国立特殊教育総合研究所

共催：長野県教育委員会

— 目 次 —

趣旨及び日程 1

講 演 I 3

シンポジウム 6

講 演 II 13

パネルディスカッション 16

参加者名簿

関係者名簿

— 趣 旨 及 び 日 程 —

趣 旨

国立特殊教育総合研究所では、我が国の特殊教育の一層の発展・充実をめざして、特殊教育の研究者・教員等の専門家を招聘し、特殊教育普及セミナーを毎年開催しております。本年度は、長野県教育委員会との共催により、「学習指導要領の改訂と新たな特殊教育の展開—「自立活動」を中心に—」のテーマのもとに開催することとしました。

新しい学習指導要領等は、完全学校週5日制の下、「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむ学校教育をめざしており、障害のある子どもの教育においては、一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が一層充実されるよう改善が図られております。

また、文部科学省の「21世紀の特殊教育の在り方に関する調査研究協力者会議」がさる1月15日に、これからの特殊教育は、障害のある幼児児童生徒の視点に立って一人一人のニーズを把握し、必要な支援を行うという考えに基づいて対応を図ることが必要、との基本的考え方に基づく報告を行いました。

そこで、今回は「自立活動」について、「新たな特殊教育の展開」の視点から考えてみたいと思います。このセミナーが、「自立活動」及び「個別の指導計画」を実践していく上での課題を整理し、明日からの取り組みに活かせる示唆を得る機会となることを願っています。

日 程

(第1日目) 平成13年1月25日(木)

9:30~10:00	受 付
10:00~10:30	開 会 式
10:30~11:30	講 演 I (講師 細 村 迪 夫)
11:30~11:45	質 疑 応 答
11:45~13:00	昼 食 (休憩)
13:00~16:30	シ ン ポ ジ ウ ム

(第2日目) 平成13年1月26日(金)

9:30~10:00	受 付
10:00~11:30	講 演 II (講師 山 下 皓 三)
11:30~11:45	質 疑 応 答
11:45~13:00	昼 食 (休憩)
13:00~16:15	パ ネ ル デ ィ ス カ ッ シ ョ ン
16:30~16:45	閉 会 式

(敬 称 略)

講 演 I

学習指導要領の改訂と新たな特殊教育の展開

講 師： 細 村 迪 夫

司 会： 滝 坂 信 一

学習指導要領の改訂と新たな特殊教育の展開

細 村 迪 夫

(群馬大学名誉教授)

新しい盲・聾・養護学校学習指導要領を踏まえて、教育課程編成・実施における重要な課題として、① 生きる力の育成（総合的な学習の時間など）、② これからの学校づくり（特色ある学校づくり、開かれた学校づくり）、③ 個に応じた指導の一層の充実（自立活動の指導、重複障害児の指導など）、④ 児童生徒の学習の評価、などを取り上げて、今後新たに、特殊教育がどのように展開するのか考えてみたいと思います。

MEMO

シ ン ポ ジ ウ ム

障害のある人々の「自立」について

「養護・訓練」という指導領域が「自立活動」と名称が改められ、また目標の見直しがなされたことを契機に、本シンポジウムではこの指導領域と関連して、障害のある人々の「自立」ということを考える機会をもつことにしました。このため、お二人の方に話題提供をお願いしました。

中野善達先生には、国連を中心とする国際動向を踏まえて、障害の概念や自立の捉え方について先生の考えをお聞きします。また、武田元先生には、自立を助けるための学校・教師の役割に関し、知的障害者の通所授産施設で働いている方々、つまり学校卒業後の青年達とのかかわりを通して見えてくることならをお話しいただきます。

お二人の話題提供を受け、指定討論者からも話題を投げかけて討論を進めますが、この過程では、参会者のご質問やご意見も反映させたいと考えています。

話題提供：	中	野	善	達
	武	田		元
指定討論：	滝	坂	信	一
司 会：	川	住	隆	一

MEMO

障害の概念と自立の捉え方

中 野 善 達

(佐野国際情報短期大学教授)

障害と障害者 世界的に確立した共通的な障害概念や定義はまだ存在していない。

国 連： 総会決議 3447 (第 30 回総会) 1975 年 12 月 9 日「障害者の権利に関する宣言」「障害者という用語は、先天的か否かにかかわらず、身体的もしくは精神的な能力における障害の結果として、通常の個人生活と社会生活の両者もしくは一方のニーズに彼自身もしくは彼女自身では全面的にもしくは部分的に満たすことができない人を意味する」

国連社会開発・人道問題センターとリハビリテーション・インターナショナル、ユニセフ：1975 年時点で世界中に推定 4 億 9 千万人（世界人口の 12.3%）の障害者、2000 年には推定 8 億 4460 万人。

国連の専門機関である世界保健機構（WHO）：障害を 3 つレベルで考えることの提案（1980 年）『国際障害分類』：インペアメント、ディスアビリティ、ハンディキャップ障害の主観的側面（障害認識、自己認知、自己肯定感、価値感）の重要性

自立 障害者にとっての目標概念

「国連・障害者の 10 年（1983 — 1992）」終結を記念し、障害者団体の国際的会議 1992 年 4 月 22 日—25 日 カナダのバンクーバー「自立 1992 (Independence'92)」

これ以後、国連関係の諸文書で「自立」がとりわけ強調されるようになった。

自立、自助、互助（ないし共助）、公助といったことと、身辺生活の自立、経済的自立、精神的自立などとの関係を「自己決定原則」、「自律可能性の原則」とからめて考えてみたい。

MEMO

学 校 ・ 教 師 の 役 割

武 田 元

(知的障害者通所授産施設「蔵王すずしろ」施設長)

1. はじめに

(1) 障害者の現状

- ・ 大事なのは関係者の認識

(2) はらから会のあゆみ

- ・ 生きる展望をどう見いだすか
- ・ 働くことを生活の柱に
- ・ 働く場及び生活の場の建設と運営

2. 蔵王すずしろの実践から

(1) 蔵王すずしろの概要

(2) 働くことの意味と意義

- ・ 生きる喜びの原点

みんな、働きたいと願っている

みんな、人の役に立ちたいと願っている

みんな、認めてもらいたいと願っている

(3) 関係者の役割

- ・ 働く力をつけること

障害が重いからこそ

(4) 所得保障

障害が重いからこそ

3. どういう視点から

(1) 当たり前の生活に例外なし

- ・ゴールは一つ、スタートや経路はいろいろ
- ・障害の重さや困難さを言い訳にしない
- ・当たり前の生活に頑張る必要なし
- ・求められるのは関係者の努力と責任

(2) 人間関係を基本に

- ・信頼と納得から
- ・具体的な目標設定と評価を基に
- ・大好きな人の存在

(3) 当事者の選択と判断を基本に

(4) 働くことを生活の柱に

4. 障害者が求めているもの

(1) あるべきことの追求

- ・世の常識は歴史的多数意見の集約

(2) 必要だったら一步前へ

- ・現状の困難さを理由にあきらめない
- ・人類の歴史は変革の歴史

(3) 学校は未来を語る

- ・理想を語らずして存在意義なし
- ・知恵を出し、力を合わせる

5. おわりに

◎ みんな人間らしく生きたい

制度、枠組みはその時々が社会が生み出したもの

MEMO

講 演 II

個の課題を捉える視点と対応

講 師： 山 下 皓 三

司 会： 棟 方 哲 弥

個の課題を捉える視点と対応

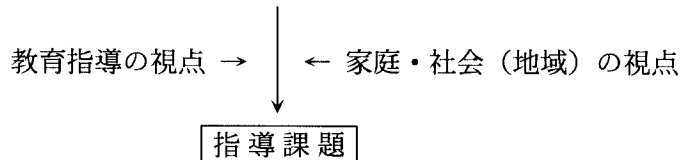
山下 皓 三

(国立特殊教育総合研究所知的障害教育研究部長)

特殊教育諸学校等には多様な障害の状態等を示す子どもが在学しています。そのためこの教育においては、一人一人の障害の状態等に応じたきめ細かな指導が一層要請されています。そこで標記テーマについて、自立活動の取り組みや個別の指導計画の作成を念頭におきながら考えることにします。

1. 「個の課題」と「指導課題」

- * 「個の課題」は、捉える立場や視点により多様である。
 - ・捉える者（本人・保護者・教師、等）
 - ・捉える時間枠（今か将来か）
 - ・地域・社会のニーズ（社会参加・自立に必要な態度・スキル等）
 - ・支える社会的・物理的環境（支援や仕組み）
- * 他方、学校教育における「個の課題」は、もちろん「指導課題」でもある。
しかも指導課題は、「個の課題」を前提に学校教育が「何を目指す」かによって決まるものである。
 - ・学校教育が目指すもの
……子どもが自らの力を最大限に発揮し、社会参加・自立すること、等
- * したがって、指導課題として捉える「個の課題」は、次の過程を踏まえることが重要である。
(実態把握に基づく課題)
(本人・保護者が捉える課題 (願い・想い))



2. 実態把握の留意点

- * 「できる (できている)」ことと「できない (できていない)」ことの吟味
 - ……支援をして「できる」ことの意味
 - ……発達検査等における結果の意味
- * 行動の現れに関する外的条件
場の条件、 活動の文脈による条件、 関係性の条件
- * 現象としてみられる状態と潜在的な能力
……かかわり手の手札 (かかわりの方法) の多少

3. 取り組みにおける留意点

- * 発達年齢と生活年齢
- * 指導における「支援」
- * 取り組みの生活化

MEMO

パネルディスカッション

「自立活動」の課題と実践への示唆

自立活動の目標や、内容の区分・項目の受け止め方、あるいは、授業時間の設け方や授業の進め方については、学校種の違いや子どもの障害の程度によって種々の実践課題があることが予想されます。このような現状認識を踏まえ、国立特殊教育総合研究所では、「盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究－自立活動を中心に－」を、平成12年度から15年度までの4か年計画で開始しました。

本パネルディスカッションでは、三名の方にパネリストをお願いしました。このうち、上記研究プロジェクトの代表者である後上研究部長には、標題に関する提案をさせていただき、佐藤昇誠先生と神尾敦男先生にはこの提案を受けつつ、ご自身の課題認識や考えをお話してもらいます。その上で、三者による討論を展開していただきます。

このような討論を通して、21世紀の幕開けにふさわしい実りあるパネルディスカッションにしていきたいと考えております。

パネリスト：	後	上	鐵	夫
	佐	藤	昇	誠
	神	尾	敦	男
司 会：	大	内		進

MEMO

「自立活動」の意義と課題

後 上 鐵 夫

(国立特殊教育総合研究所重複障害教育研究部長)

1. 養護・訓練から自立活動に

今回の指導要領の改定は、国際化・情報化等社会の急速な変化に適切に対応する中で、障害のある幼児児童生徒が、自己の持つ能力や可能性を最大限に伸ばし、自立し社会参加するための基礎となる「生きる力」を培うには、一人一人の障害の状態や教育的ニーズにきめ細かく対応する指導が一層充実する必要からおこなわれたものである。

昭和46年から、学部進行で位置付けられた従前の「養護・訓練」は、一人一人の「障害がもたらす困難」に対して、その個々の実態に即した特別な指導を系統的、継続的にするには、カリキュラムの中に位置付けられる新たな領域設定が必要との認識から制度化されたものといえる。その後、28年あまりの間にこの領域も定着し、さまざまな実践的な積み上げもされてきた。

しかし、この領域はその名称から「保護する、繰り返し教え込む」といったイメージを連想させ、幼児児童生徒の積極的・主体的な活動という点が感じにくいといわれてきた。幼児児童生徒の主体的な学習活動への取り組みの大切さを明確にするとともに、この領域の目指すところが自立にあるということを明示することは、今後の障害児の教育の方向性を明らかにしたのもであろう。

このように、「個」の実態から出発するという「養護・訓練」の必要性が認識された部分を継続しながら、幼児児童生徒の積極的・主体的な活動であるとした「自立活動」は、より一層「個」を重視した取り組み（一人一人の実態に即したもの）であること、しばしば訓練に見られる「受け身」的色合いを無くし、主体的取り組みを促すことを強調するための変更と再認識することが重要ではなかろうか。

自立活動はそれゆえ、幼児児童生徒の積極的な主体的な活動を通して「自立を目指す」ものといえる。更に重要なことは、自立活動は障害によるさまざまな活動の制約を改善して「自立を目指す」という意味をも内包していると言えよう。このことは、WHOの障害の概念を構造的にとらえ直そうとする「ベータ2素案」にも通じるものと思う。

このことから考えると、名称変更により最も大きく変わった点は、「教え込む指導」から「学びとる指導」への教師の発想の転換のあるのではないかと思う。言い換えれば「教師主導型教育」から「子ども主体型教育」への実際的な転換にあると言えよう。教師の意識変革こそとめられているものと思う。

2. 一人一人のニーズに合わすという視点と自立活動

養護・訓練のそもそもの始まりは、個々の実態に即した特別な指導を系統的、継続的にするには、カリキュラムの中に位置付けられる新たな領域設定が必要との認識から制度化されたものであった。また、養護・訓練の5領域は予想されるあらゆる活動内容をカバーしようという領域設定から編み出されたものである。そもそもこの領域は、内容を限定するのではなく、逆にあらゆる内容を盛り込む幅の広さを特色としている。

自立活動においてもその特色が変わることはない。むしろ、自立活動が(かつての「養護・訓練」が創設された時からの連続性をもつものとして)柔軟(各学校の創意工夫)でかつ多様な在り方(形式にこだわらない)を取り得るものであることへの再認識が大切ではなかろうか。

このことは、「個のニーズからの発想」と従来の指導内容・形態への再吟味を要請しているのではないかと考えられる。「個のニーズ」への対応は、個々の子どもの評価、対処方法の選定、実践とつながる一連の作業において、より一層専門的な知識や技能が要求されるであろう。また、このことは、従来の「教科」指導の中身はもとより、「単元」や「領域・教科を併せた指導」についてもその内容やねらいをあらためて子どもの実態とニーズから再検討することを余儀なくされるだろう。こうしたおり、指導形態はさまざまであっても、あらためて「個」からの発想＝「その一人の子どもに応じた学びの機会を提供する」という個別性の視点が重要ではないか。

しかしながら、個のニーズを的確に判定し、目標を設定し、その目標に向けて系統的・段階的に指導内容を組み上げていくことの難しさについては、今後も容易に解決しないであろう。「系統性」や「段階性」にとらわれ過ぎると、既成のカリキュラムのような枠から抜け出し得ない危険性もある。これまでの教科を基盤としたシステムティックなカリキュラムの発想から離れて、より広い押さえ(行動・認知・運動等)を提示する試みが、自立活動の実践の中にあってもいいのではないかと考える。

3. 自立活動の内容とその多面性

自立活動の内容は、人間としての基本的行動を取るために必要な要素と、障害に基づく種々の困難を改善・克服するために必要な要素を列挙し、それを分類・整理する方法をとっている。学習指導要領では「健康の保持」「心理的な安定」「環境の把握」「身体の動き」「コミュニケーション」という5つの内容区分のもとに22項目の内容が示される。それぞれの内容区分には、主体性と具体性を配慮した表現が工夫されているし、それぞれの中身の分かりやすさや障害の発見から一貫した指導が行えるよう配慮されたものになっている。

また、これらが学校種別や学部を越えた共通の内容として提示されているのは、自立活動の指導を通じて改善・克服すべき課題は障害そのものではなく、日常生活や学習上の活動の制約が中心なので、

障害の程度を基準として対象児を規定している学校種別毎に内容を定めるより、一人一人のニーズに対応しやすいように学校種別を越えて、その個に応じ得るメニューを提示できるほうがより適していると考えられるからであろう。また、重度・重複化が進む中で、学部間を越えて個々のニーズに対応する適切な教育内容がもとめられている今日、学校種別や学部を越えて共通に示すことも大切なことである。

一人一人のニーズを重視し、そこから出発するということはその指導内容の多様さだけでなく、指導方法、指導形態等もまた多様であることを意味している。例えば、自立活動で言語の基礎的指導を取り上げた場合、国語と非常によく似た側面があるし、運動や動作に関連した内容は体育等と類似するなどそれぞれ教科に似た側面をもっている。また、指導形態にしても個別がいいのか、小グループがいいのかといっても、さまざまな要素が現実にはからんでいて、頭を痛める点でもあるし、系統性といっても集団の構成等ともからんでくる。このように、膨大な内容、さまざまな方法等を考えると「何でもできる」ということが、かえってこの領域の本質を見誤る危険性も含んでいるといえる。

4. 実態把握の重要性と一人一人のニーズの明確化としての個別の指導計画作成

一人一人のニーズに見合った指導を組み立てるには、その子の身体の発達や健康状態から、情緒や情動、社会性や対人関係、認知や運動、コミュニケーションの能力等に主眼がおかれ実態が把握される。この際それぞれの状態をどう評価するかというアセスメントが問われてくる。アセスメントは子どもの発達の弱い部分を見るだけではなく、優れている能力やスキル等強い面をも把握することが重要である。学習効果を上げたり、有能感を引き出したりする時この強い面を活用することが大切である。また、実態把握には医学的情報や、保育や教育に関する情報等も実態把握には重要な資料となる。

このことを基にして、目標が設定される。それは子どもたちにも分かるように表現されている必要がある。なぜ、この目標が設定されたかを納得いくように本人にも保護者にも伝えられることが重要であろう。このように、的確に把握した一人一人の実態に基づき、指導課題を明らかにし、個々にとって最も適切な指導を行うために立てられた計画が「個別の指導計画」である。しかし、この「個別の指導計画」は計画そのものを指すだけでなく、一人一人のニーズに応じた指導の実践をも包含したものである。ここに自立活動における個別の指導計画作成の意味がある。作成にあたっては、より高次の能力等の獲得を目指す目標だけでなく、ひとりひとりの子どもの心やもとめる学びによりそうかわりそのものが目指す目標となりうることに留意しておく必要がある。

また、個別の指導計画作成にいたずらに多くの苦労や時間を費やすことを強いると本末転倒にも成りかねない。しかしながら、指導不可欠な情報は必要度に応じて記載されなければならないし、実践に直接役立つ事項についてもまたしかりである。適切で効果的な指導を行うには何が必要かという観点で書式と記載事項が決められるべきであろう。

さらに一貫した系統性のある指導という観点からでは、各学部間の独自性を尊重しつつも、学部間の連絡・調整を密にし、書式や用語等に関するコンセンサスが得られる努力もまた重要となろう。

5. 特別研究「盲・聾・養護学校における新学習指導要領のもとでの教育活動に関する実際研究 —自立活動を中心に—」の概略

本研究では、盲・聾・養護学校における自立活動の取り組み並びに重度・重複障害教育に関する諸課題を明らかにするとともに、自立活動に関する教育課程上の編成や具体的な教育の内容について実際的に検討し、学校における実践を踏まえて、盲・聾・養護学校の教師が幼児児童生徒個々に対応した創意工夫に満ちた特色ある教育活動に取り組めるような方途を明らかにする。そこで、4つの研究を柱として進める。

(1) 自立活動の指導に関する教育現場の状況についての実態調査研究

各学校における自立活動に関する教育過程上の取り扱い、学校の組織（指導体制）、専門性のある教員の育成・配慮等、現状を調査し実情を把握する。

具体的内容については検討中であるが、その骨子は

- 1) 教育課程上の扱いに関する実態
 - ① 教育過程上の自立活動の位置付け
障害別、時間の指導・学校全体を通しての指導別
 - ② 指導年間時数
障害別、時間の指導・学校全体を通しての指導別
 - ③ 自立活動の実態、週時程と自立活動の内容・目標との関係
- 2) 指導者組織・指導形態
 - ① 担当者の状況（人数、専門性、経験年数、担当組織）
 - ② 担当との関係、役割分担
 - ③ 指導形態、グループ編成
- 3) 個別の指導計画
 - ① 作成の状況
 - ② 作成する内容・領域
 - ③ 作成者・作成のシステム
 - ④ 作成にあたっての実態把握やアセスメントの方法
 - ⑤ 自立活動と全体の個別の指導計画の関連
- 4) 具体的指導内容
学校種別、個別、小グループ別（能力別、学年別、機能別）に検討。

(2) 子どもの実態に即した自立活動の指導に関する実践事例研究

研究協力校等における実践事例に基づき、自立活動に指導計画および個別の指導計画の作成、自立活動の指導の在り方を検討する。

(3) 個に応じた教育活動の展開に関する学校システムの研究

個に応じた指導を充実するため教員の創意工夫を生かす学校システムを検討する。

(4) 特殊教育諸学校の今後のあり方に関する研究

現在取り組みを進めている先進的な自立活動に基づいて、今後の盲・聾・養護学校の在り方について考察する。

6. 今後の方向

障害のある子どもの教育が今、その方向性を一人一人のニーズに対応するという視点から捉えようとしている今日、既に学校単位で規定されている教育課程に子どもをはめ込む教育から、一人一人の実態からその子にとって必要なものは何かを考えて教育を組み立てることこそ、言い換えれば個のニーズからスタートし、その一人の子どもに応じた学びの機会を提供するという個別性の視点から見つめ直すことが、自立活動を考えるうえで大切であろう。

引用文献

香川邦生・藤田和弘編；自立活動の指導；教育出版

MEMO

パネリスト

佐 藤 昇 誠

(新潟県立教育センター指導主事)

MEMO

パネリスト

神 尾 敦 男

(長野県稲荷山養護学校教諭)

MEMO

以下、参加者名簿（省略）

平成 12 年度

国立特殊教育総合研究所特殊教育普及セミナー

平成 13 年 1 月 発行

発行者 国立特殊教育総合研究所
神奈川県横須賀市野比 5 丁目 1 - 1
