

第VI部 特別寄稿

第1章 新学習指導要領の趣旨を踏まえた特別支援学校の取組 ～「専門家の活用」と「関係機関との連携」について～

筑波大学人間系 教授 下山直人
(筑波大学附属特別支援学校長)

はじめに

教育課程は、各学校が教育目標の達成を目指し、児童生徒及び学校や地域の実態等を考慮して、教育の内容を授業時数との関連で組織した全体計画である。編成に当たっては、教育目標、教育内容及び授業時数が重要な要素となるが、指導に当たる人材や学校を取り巻く地域の状況も大きな影響を与える。こうしたことから教育課程編成の基準である学習指導要領にも、人材や地域との関係について様々な記述がなされている。

筆者が研究協力者として参加した独立行政法人国立特別支援教育総合研究所の専門研究「特別支援学校及び特別支援学級における教育課程の編成と実施に関する研究」では、主として教育目標、教育内容及び授業時数という側面から、学習指導要領改訂後の課題が捉えられている。そこで、本稿では、教育課程にかかわる人材や地域の視点から特別支援学校の取組を取り上げることとする。

特別支援学校の学習指導要領等は、平成21年3月に改訂された。この改訂では、小・中学校等に準じた改善が行われるとともに、特殊教育から特別支援教育への制度転換を踏まえた改善が行われている。人材の活用という点では、教師の専門性に基づいた協力的指導のほか「専門家の活用」が改めて取り上げられている。また、地域との関係については、「関係機関との連携」についての記述が数か所追加されている。

本稿では、こうした「専門家の活用」と「関係機関との連携」が盛り込まれた背景を確認するとともに学習指導要領の記述を確認する。その上で、特別支援学校の取組状況について調査した資料を基に現状を整理し、今後の研究に期待することを述べてみたい。

1. 改訂の背景と専門家の活用等

平成21年3月に公表された特別支援学校の学習指導要領等（以下、「新学習指導要領」という。）は、小・中学校等の改訂に準ずるほか、次のような背景から改訂されたことが解説書（※1）に示されている。

「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等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。」

引用文中①は、特別支援教育へ制度転換するに至った情勢変化について、②と③は特別

支援教育制度改革への対応について述べられている。その上で、「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」としているが、これは特別支援教育の基本的考え方を指している。したがって、平成 21 年度に行われた改訂が、全体として特別支援教育制度を教育課程の側面から推進したものであると理解できる。

ところで、平成 15 年 3 月に特殊教育から特別支援教育への制度転換の必要性を提言した「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」（※ 2）（以下「報告」という。）では、第 2 章に、「今後の特別支援教育の在り方についての基本的な考え方」を示している。そこでは、「障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、適切な対応を図る」ために、①質の高い教育的対応を支える人材、②関係機関の有機的な連携と協力、③「個別の教育支援計画」の必要性、④特別支援教育コーディネーターの役割、⑤地域の総合的な教育的支援体制の構築と当該地域の核となる専門機関の必要性、の五つの考え方が示されている。

これらの記述は、障害のある子どもの教育に携わる人材や関係機関、その質の向上や連携の在り方という点からなされている。障害のある子どもの多様な教育的ニーズに対応するためには、教員の専門性向上を図り学校が組織的な対応を強化するとともに、専門家の活用や関係機関との連携が重要であり、それらを進めるツールとして個別の教育支援計画や特別支援教育コーディネーター及び地域の支援体制構築等が構想されているのである。

2. 新学習指導要領等における専門家の活用等に関する規定

（1）専門家の活用に関する規定

専門家の活用に関する規定は、新学習指導要領において追加された重複障害者の指導に関する配慮事項に次のように示されている。（下線は従前の学習指導要領に追加・修正された部分、以下学習指導要領の引用については同じ）

【第 1 章第 2 節第 4 の 2 (2)】

複数の種類の障害を併せ有する児童又は生徒（以下「重複障害者」という。）については、専門的な知識や技能を有する教師間の協力の下に指導を行ったり、必要に応じて専門の医師及びその他の専門家の指導・助言を求めたりするなどして、学習効果を一層高めるようにすること。

専門家の活用については、従前の学習指導要領においても自立活動の指導の配慮事項に規定されていた。自立活動の指導では、児童生徒の障害の状態により、専門的な知識や技能等が必要であり、適切な指導を行う観点から「専門の医師及びその他の専門家の指導・助言」を求めることが規定されている。新設された規定は、重複障害者の指導における学習効果を上げる観点から、自立活動に限らず指導全般にわたって専門性に基づく教師の協力的指導を行うとともに、必要に応じて専門家を活用することに言及したものである。

(2) 関係機関との連携に関する規定

関係機関との連携については、進路指導の充実、個別の教育支援計画の作成及び特別支援教育のセンター的機能の規定において記述が追加されたり、修正されたりしている。

【第1章第2節第4の2(5)】

・・・中学部においては、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、校内の組織体制を整備し、教師間の相互の連携を図りながら、学校の教育活動全体を通じ、計画的、組織的な進路指導を行うこと。その際、家庭及び地域や福祉、労働等の業務を行う関係機関との連携を十分に図ること。

【第1章第2節第4の2(14)】

家庭及び地域や医療、福祉、保健、労働等の業務を行う関係機関との連携を図り、長期的な視点で児童又は生徒への教育的支援を行うために、個別の教育支援計画を作成すること。

【第1章第2節第4の2(16)】

小学校又は中学校等の要請により、障害のある児童、生徒又は当該児童若しくは生徒の教育を担当する教師等に対して必要な助言又は援助を行ったり、地域の実態や家庭の要請等により保護者等に対して教育相談を行ったりするなど、各学校の教師の専門性や施設・設備を生かした地域における特別支援教育のセンターとしての役割を果たすよう努めること。その際、学校として組織的に取り組むことができるよう校内体制を整備するとともに、他の特別支援学校や地域の小学校又は中学校等との連携を図ること。

関係機関との連携については、二つの視点から規定が見直されている。一つは、特別支援学校に在籍する子どもの教育を充実させる点からである。上に示した進路指導と個別の教育支援計画の規定がこれに当たる。

もう一つは、対外的な役割を効果的に果たす観点からの記述であり、上に示した特別支援教育のセンター的機能に関する規定が該当する。従前の学習指導要領においては地域における特殊教育に関する相談のセンターとしての役割が求められていたが、小・中学校等の教師等に対する助言や援助等の役割を加え、「地域における特別支援教育のセンター」としての役割を果たすよう改められた。そこで、対外的役割の拡充に対応する観点から、校内の体制整備と他の特別支援学校等の連携に言及されている。この学校等の「等」に、教育機関のほか福祉機関、医療機関等が含まれることが解説書に示されている。

3. 特別支援学校における取組状況

(1) 専門家の活用について

表1は、全国特別支援学校長会が調査（※3）した、特別支援学校における外部専門家の導入状況を平成20年度と24年度について比較したものである。5年間で理学療法士、作業療法士、言語聴覚士がそれぞれ約70名、臨床心理士が約140名増えている。配置されている専門家がどの障害種別の学校に配置されたかを示したのが、表中の「平成24年度障害別内訳」である。それを見ると知的障害が4割を占め、肢体不自由が2割を占める。知的障害と肢体不自由の併置の学校を合わせると全体の8割になっている。

表1から特別支援学校全体として、外部専門家の導入が進んでいる状況とともに、知的障害と肢体不自由の学校で導入が多いことが分かる。知的障害と肢体不自由の学校は重複障害者の在籍が多いことから、重複障害者の指導において外部専門家が活用されているものと推察される。導入されている専門家としては、理学療法士、作業療法士及び言語聴覚士が多くを占め、次いで臨床心理士となっている。

表1 全国の特別支援学校における外部専門家の導入状況の推移について										
導入している専門家	平成20年度	平成24年度	平成24年度障害別内訳							
			視覚障害	聴覚障害	知的障害	肢体不自由	病弱	知肢併置	肢病併置	その他併置
視能訓練士	13	28	11	0	2	12	0	3	0	0
言語聴覚士	137	200	4	15	82	45	2	37	5	10
理学療法士	174	240	10	3	90	67	3	49	5	13
作業療法士	153	223	5	3	97	60	2	43	4	9
臨床心理士	105	156	7	11	78	21	9	22	2	6
看護師	280	196	3	4	68	59	12	29	7	14
大学等研究関係者	152	199	9	18	100	30	6	26	2	8
その他	96	138	12	8	71	18	10	12	4	3
合計	1110	1380	61	62	588	312	44	221	29	63

（出典）全国特別支援学校長会発行の各年度の研究集録より筆者作成、平成20年度の調査学校数は1,026校中947校で回答率は92.3%、平成24年度の調査については調査校数の記載はない。文部科学省の学校基本調査によると平成24年5月1日現在の全国特別支援学校数は1,059校。

一方で、看護師数は、平成20年度280名が24年度には196名と約80名減少している。実は、特別支援学校に導入されている看護師はの実数だけ見れば大幅に増えている。文部科学省が行っている調査（※4）では、全国の特別支援学校で医療的ケアに対応するために配置されている看護師は平成20年度893名、24年度1,291名で、5年間で400名増えている。文部科学省調査による看護師数は医療的ケアを実施している看護師であるが、校長会調査で把握しているのは外部専門家であり、指導・助言の立場で教育に関与するものである。データを素直に読めば、外部専門家としての看護師は減少しているが、医療的ケアを担当する看護師は増加していることになる。医療的ケアを担当する看護師については、これまで各自治体が様々な方法で配置してきており、その中には、社会人を教員として登用する「特別非常勤講師」や「特別免許状」の制度を活用した（すなわち外部

専門家の機能を伴う形で導入された）ものがある。こうした制度で採用された看護師は、看護師経験を自立活動の指導に生かしながら、資格を生かし医療的ケアを担当する。外部専門家としての看護師の減少は、医療的ケアを専門的に担う看護師の導入の増加（本来の目的に応じた配置の進展）を意味しているのかもしれない。この点は、今後精査が必要である。

看護師以外の専門家を学校に導入する方法も多様化している。かつては、病院や施設等で勤務している理学療法士や作業療法士等に研修講師を依頼して、年に数回の指導を受ける形態が多かった。近年は、特別非常勤講師や特別免許状の制度を活用して、より継続的に採用する自治体が増えてきている。また、活用の仕方についても指導方法や教材について個別に助言を受ける例から、個別の指導計画の作成・評価にかかわる例まで多様である。

（２）個別の教育支援計画の活用状況

表２は、個別の教育支援計画の活用方法について特別支援学校長会が調査したものを平成２１年度と２４年度で比較したものである。いずれの活用方法も大きく伸びており、活用が進んでいる状況を示している。

活用方法のうち、「現場実習に利用」、「転出・転入に利用」、「就学・進学に利用」は、障害のある子どもの生涯にわたる一貫した支援の観点から、移行支援の充実を図ろうとするものである。また、「個別の指導計画の作成の根拠」や「個別の療育・教育・家庭等支援連携に活用」は、在学中の教育・支援の充実に役立てるものである。「支援会議のツール」は、支援会議の開催趣旨により、移行支援にも在学中の支援にもかかわるものである。したがって、個別の教育支援計画のもともとの作成趣旨である、生涯にわたる支援と関係機関との連携による支援のどちらについても、学校の取組が進展していることがうかがわれる。

特別支援学校の学習指導要領等の改訂に当たっては、個別の教育支援計画は作成されているが、活用が進んでいないことが課題とされた。表２に示された移行支援への活用では、個別の教育支援計画が支援を引き継ぐ者の間で移動していると予想される。また、支援会議や個別の療育等での活用においては、関係機関の間で個別の教育支援計画が共有されていると考えられる。したがって、関係機関との連携のためのツールという点では進展が見られていると推察される。

表２ 個別の教育支援計画の活用方法について
(平成21・24年度:単位校)

活用方法	平成21年度	平成24年度
現場実習に利用	154	302
転出・転入に利用	217	418
就学・進学に利用	208	436
個別の指導計画の作成の根拠	283	634
支援会議のツール	262	497
個別の療育、教育、家庭等支援連携に活用	283	584
その他	19	7

(出典) 全国特別支援学校長会発行の各年度の研究集録より筆者作成。
調査校数の記載はない。文部科学省の学校基本調査によると平成21年5月1日現在の全国特別支援学校数は1,030校、同24年1,059校。

（３）特別支援教育のセンター的機能の取組状況

文部科学省は、平成 19 年度から 2 年ごとに「特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査」（※ 5）を行っている。全国の特別支援学校のセンター的機能（以下、「センター的機能」という）の取組を学習指導要領の改訂前後で比較したものが表 3 である。

平成 19 年度から 23 年度までの相談件数では、「子どもを担当する教員や学校からの相談」が 3 割、「子ども及び保護者からの相談」が 1 割増えている。相談件数全体が増加する中で、「教員や学校からの相談」によるものが顕著に伸びていることが分かる。

相談件数の増加は、相談対象の多様化と連動しているようである。特別支援学校長会の調査によると平成 21 年度に幼稚園・保育園を訪問相談した特別支援学校は 386 校、高等学校は 280 校であったが、24 年度に幼稚園を訪問相談した特別支援学校は 684 校（保育園を対象にした学校もほぼ同数）、高等学校が 685 校と大幅に増加している。従前は小学校と中学校が訪問相談の中心であったが、幼稚園や高等学校に広がりを見せている。

センター的機能は、教員や学校からの要請に応える形で拡充してきているが、次に、役割の拡充を支える観点から示された関係機関や校内体制はどうなっているかを見てみよう。

表 3 に、教育委員会等との連携を図っている特別支援学校、医療等のネットワークを小・中学校等の支援に活用している特別支援学校の比較を示した。全体的に増加傾向が認められるが、その中で「特別支援教育センター、教育事務所等と連携している」「市区町村教育委員会と情報交換の場を設けている」が 1 割程増加していることが注目される。この増加は、前述した「学校や教員からの相談」の増加と関係があるだろう。というのは、特別支援学校の設置者は都道府県であることが多いことから、市区町村立である小・中学校等への支援を効果的に行うために、市区町村の教育委員会や広域の教育行政を担う教育事務所等との連携が欠かせないと考えられるからである。

では、この間校内体制はどうなってきただろうか。表 3 には、平成 23 年度において、約 95% の特別支援学校で地域支援部等の分掌・組織が設けられており、その分掌等は 8,000 人以上の教員（全国の特別支援学校教員数の 9.3%）で構成されていることが示されている。分掌等を構成する教員数に 5 年間で大きな違いはないが、専任教員の数が増えている点が注目される。この点をさらに詳しく見てみよう。

表3 特別支援学校のセンター的機能に関する全国的状況(平成19・23年度)					
機能及び体制等		平成19年度		平成23年度	
相談	子どもを担当する教員や学校からの相談の総件数	87,685件		111,222件	
	子ども及び保護者からの相談の総件数	111,405件		125,381件	
関係機関との連携	都道府県教育委員会から指導助言を受けたり、必要な情報を得ている	704校	81.1%	743校	83.6%
	特別支援教育センター、教育事務所等と連携している	597校	68.8%	718校	80.8%
	市区町村教育委員会と情報交換の場を設けている	583校	67.2%	710校	79.9%
	市区町村教育委員会と連絡・調整等を行っている	678校	78.1%	734校	82.6%
	特別支援連携協議会等機関間の連携の仕組みに参画している	642校	74.0%	728校	81.9%
	医療・保健機関とのネットワークを活用している	439校	50.6%	468校	52.6%
	福祉機関とのネットワークを活用している	451校	52.0%	500校	56.2%
校内体制	労働機関とのネットワークを活用している	171校	19.7%	212校	23.8%
	センター的機能の中心となる教員の人数(A)	4092人		4260人	
	Aの内 専任の教員の人数	342人		1198人	
	センター的機能を担う分掌等を担当する教員の総数(Aを含む)	8254人		8242人	
調査回答校数		868校		889校	
				842校	94.7%

(出典)各年度の文部科学省「平成23年度特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査集計結果」より筆者作成

表4は、特別支援学校長会が調査した全国の特別支援学校における特別支援教育コーディネーター（以下、「コーディネーター」という）の指名状況である。通常、コーディネーターは関係機関の調整を主たる役割としておりセンター的機能の中心となっていることが多い。したがって、文部科学省調査の対象であるセンター的機能の中心となる教員とコーディネーターはほぼ重なるものと考えられる。そのコーディネーターの指名状況を平成21年度と24年度で比較すると、やはり

専任が大きく増えている。専任を置かない学校が150校程減り、専任を一人以上置く学校が700校を超えており、2名以上配置している学校が300校を超えている。全国の特別支援学校の7割の学校が専任を配置し、3割の学校が複数配置をしている状況である。表4からは、専任配置の増加に伴い、担任等との兼務が減少している状況も読みとれる。

以上述べたように、多くの特別支援学校ではセンター的機能を担当する分掌等を設け、その担当者については専任化が進んでいる。増加する支援のニーズに、特別支援学校が地域の関係機関との連携を強化するとともに、コーディネーターの専任化等校内体制の整備により対応してきている状況がうかがわれる。

表4 全国の特別支援学校における特別支援教育コーディネーターの指名状況(平成21・24年度:単位校)

専任・兼任	指名数	平成21年度	平成24年度
専任	0人	417	269
	1人	285	374
	2人	93	164
	3人	63	81
	4人以上	54	86
担任等兼務	0人	161	352
	1人	234	175
	2人	153	135
	3人	166	129
	4人以上	237	223

(出典)全国特別支援学校長会発行の各年度の研究集録より筆者作成。調査校数の記載はない。文部科学省の学校基本調査によると平成21年5月1日現在の全国特別支援学校数は1,030校、同24年1,059校。

4. まとめ

新学習指導要領の趣旨を踏まえた「専門家の活用」と「関係機関との連携」については、データを見る限り特別支援学校の取組が進んでいるようである。もちろん専門家数の増加や関係機関との連携に取り組む学校数の増加をもって、特別支援学校の教育が改善していると見ることはできない。今後、詳細な調査や研究が行われることを期待するが、その際、以下のような点からの検討が必要であると考ええる。

- ・ 外部の専門家の活用については、配置の方法、活用の在り方を含め様々なことが自治体の工夫によって進められているが、具体的な状況はよく分かっていない。配置の方法や活用の仕方を類型化するなどして調査や研究を行い、効果的な配置や活用について明らかにしていく必要がある。
- ・ 関係機関との連携については、在籍する子どもの教育に資する観点から個別の教育支援計画の活用方法を取り上げた。「現場実習に利用」等それぞれの活用方法に取り組む学校は増加しているものの特別支援学校全体の3～6割に止まっている。個別の教育支援計画を活用していない学校は、他の資料等を活用しているのだろうか。平成25年に文部科学省が作成した「教育支援資料」(※6)によれば、個別の教育支援計画は、今後、就学相談や就学先決定に至る過程で重視されることが示されている。個別の教育支援計画は、障害のある子どもの教育において一貫して活用されることが期待されており、他の資料に簡単に置き換えられるものではないはずである。こうした観点から、同計画の活用実態について更なる調査と研究が必要である。
- ・ 関係機関との連携については、センター的機能を果たす観点からも取り上げた。教員や学校から相談の増加と同時に、市区町村の教育委員会等との連携やコーディネーターの専任化が進んでいる状況が示された。センター的機能を果たすためには関係機関との連携を強化しなければならず、強化のためには対外的な信頼や専門性が必要なことからコーディネーターの専任化が進んでいるものと思われる。こうした状況について、個々の学校の状況に関しては詳しい報告が見られるが、全国的な状況は十分整理されていない。関係機関との連携やコーディネーターの活動実態、コーディネーターを専任化することによる影響などについて明らかにする必要がある。

資料・文献

- ※1 文部科学省(2009)「特別支援学校学習指導要領解説 総則等編(幼稚部・小学部・中学部)」。
- ※2 特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議(2003)「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」。
- ※3 全国特別支援学校長会(各年度)「全国特別支援学校長会研究集録」。
- ※4 文部科学省(各年度)「特別支援学校医療的ケア実施体制状況調査の結果について」。
文部科学省ホームページ参照

- ※5 文部科学省(各年度)「特別支援学校のセンター的機能の取組に関する状況調査について」.
- ※6 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課(2013)「教育支援資料～障害のある子供の就学手続と早期からの一貫した支援の充実～」.

第2章 特別支援教育における自立活動の在り方

上越教育大学 教授 河合康

1. はじめに

自立活動は、昭和46年の盲学校、聾学校、養護学校の学習指導要領の改訂により新たに設けられた「養護・訓練」という領域が、平成11年の学習指導要領の改訂により、名称変更されたものである。自立活動は、特別支援学校における独自の教育課程の領域であり、現行では、その目標は「個々の児童又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培う。」とされている。自立や主体性が重要視されていることがわかるが、この点は、冒頭の「個々の児童又は生徒が」という表記において主語を示す「が」が用いられているところに端的に表れているといえる。主語である「が」が学習指導要領で使用されるのは異例のことであり、ここからも「自立活動」という領域の独自性や重要性を看取することができる。

2. ICFの視点に基づく自立活動

自立活動の内容は、「人間としての基本的な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」で構成されていることを確認することが必要である。この内、前者については、平成21年の特別支援学校学習指導要領の改訂において、平成13年にWHOが採択したICF「国際生活機能分類（International Classification of Functioning, Disability and Health）」の考え方をより一層取り入れようとしている点に留意しなければならない。

自立活動の指導に際しては、ICFで示されている3つの「生活機能」すなわち「心身機能・身体構造（例：視覚、聴覚、触覚等）」、「活動（例：歩く、書く、等）」、「参加（例：就労、レクリエーション、等）」との関連で障害を捉え、さらに、自立活動の目標で示されている「学習上又は生活上の困難」を「環境因子」や「個人因子」等との関連を含めて、相対的に把握することがより一層重要とされている。「個人因子」とは例えば、自立活動の「2 心理的な安定」の中の「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こと」等が、また、環境因子としては「4 環境の把握」の中の「感覚の補助及び代行手段の活用に関すること」等が該当するといえる。また、自立活動の指導では、学習指導要領で示されている内容の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連づけることが必要である。今後は、これまで以上に、障害による困難、生活機能、個人因子、環境因子等を的確に把握し、それに該当する自立活動の内容を明確にし、それらの関連性に留意して、自立活動の指導を行う必要がある。

3. 個別の指導計画の活用

今回の学習指導要領の改訂で、すべての子どもに対して、教科等も含めて個別の指導計画を作成することが義務づけられたが、平成 11 年の盲学校・聾学校・養護学校学習指導要領において初めて個別の指導計画が規定された際は、自立活動と重複障害者を教育する場合の 2 つとされていた。自立活動の指導は集団で行われる場合もあるが、最初から集団で指導することを前提としたものではなく、基本的には自立活動の指導計画は個別に作成されなければならない。こうした点を踏まえると、個別の指導計画の在り方を問わずに、自立活動の方向性を考えることはできないといっても過言ではないであろう。

個別の指導計画に基づく指導では、まず第一に P D C A サイクル（計画(Plan)→実践(Do)→評価(Check)→改善(Action)）を学校として確立することが肝要である。P D C A サイクルの出発点となるのが実態把握である。その際、子どもの障害の状態は、一人一人異なっており、障害の状態、発達や経験の程度、興味・関心、生活や学習環境などの的確な把握が求められている。実態把握の方法としては、諸検査の実施、観察、本人や保護者との面接等が挙げられるが、それぞれの方法の長所・短所を相互に補いながら総合的に子どもの状態を捉える必要がある。その判断を行う場合は、一人ではなく、必ず複数の教員で行い、客観性を高めることが求められる。

次に、実態把握を踏まえて目標の設定が行われるが、長期的・短期的な観点から検討する必要がある。最も長期的な観点としては、卒業後の成人像を描いて、幼稚部、小学部、中学部、高等部という長いスパンで考える目標があろう。眼前の子どもの状態にのみに目を奪われることなく、長い目で子どもの発達を捉える必要がある。また、それぞれの学部間の目標の一貫性や系統性を確保する上で重要となるのが学校の教育目標である。それ故、自立活動の目標設定に際しては、常に学校の教育目標との関連を念頭におく必要がある。続いて、長期の目標を踏まえて短期の目標が設定されることになるが、そのスパンは学校によって異なってもよいであろう。しかし、機械的に学期や月といった割り切り方ではなく、子どもの状態に応じて柔軟に短期の目標を設定していく必要がある。特別支援教育の専門性とは何かについて議論されることがあるが、目標設定に関しては、いかに正確に将来の成人像（長期目標）を見極め、そこに至る子ども像（短期目標）をいかに数多く描くことができるかがポイントとなると考える。

目標が設定されると、目標に対応した具体的な内容が確定され、指導が展開されることになる。その際には、本人の主体性や成就感を重視する必要があるが、今回の特別支援学校学習指導要領の改訂では、自己肯定感が新たに明示されたことに注意する必要がある。これらは、学校のあらゆる教育活動を通じて育むことが求められるが、自立活動の指導において、特に配慮することが必要となろう。自立活動への取り組む姿を振り返り、自分の努力を確認したり、自分の進歩を認識することを促すような場面の設定が重要となる。ただし、自己の過大評価とならないよう、自分を客観的にみる目を育てることも忘れてはならない。

また、今回の改訂では、自分で環境を整えたり、必要な場合は周囲の人に支援を求めることの重要性が明示された。この点は、前述の I C F の考え方に繋がるものであり、指導に際しては、十分に留意する必要がある。

さらに、特別支援学校学習指導要領では、進んでいる側面を更に伸ばすことにより、遅れている側面を補うことができるような指導の必要性が記されている。子どもの短所と長所の両者に目を向ける必要があるが、指導時間は無限にあるわけではないので、両者のバランスを適切にとることが求められる。その際には、当然のことながら、一人ひとりの子どもの実態に応じて考えることが必要になるが、その指標としては、「障害の程度」と「年齢」があると思われる。障害が重くなり、年齢が高くなればなるほど、長所を伸ばすといった点を重視し、年齢が低くなり、障害が軽い方向に向かう場合はできない側面を補うような指導に力点を置くとよいと考える。

実際の指導が行われた後に、評価と改善が行われることになるが、この際には、上述の短期目標（子ども像）が細かく、数多く、教師の側で描かれていれば、比較的、容易に実施できるのではないかと考える。教師が短期目標を数多く描き、それを評価と連動させ、次の指導に反映できるような実践が望まれる。ある短期目標（子ども像）とその前後の短期目標（子ども像）の間が粗いと子どもの成長・発達を見取ることができなくなる。その意味で、P D C A の中でも、最初の計画（P）が持つ意味は非常に大きいと思われる。

なお、上述の通り、自立活動の指導は個別に行われるのが原則であるので、例えば、教科等を合わせた指導の中に自立活動を位置づける場合、この個別性に留意する必要がある。教科等を合わせた指導を行う場合、例えば、遊びの指導や生活単元学習などの指導形態では集団での活動を前提としていることも多いが、教科等を合わせた指導の中に自立活動の目標や内容が個別に明示され、自立活動に関して教職員が共通理解した上で指導が展開される必要がある。

4. 自立活動を主とした指導

1) 自立活動を主とした指導の形態

特別支援学校での独自の教育課程の領域である自立活動については、学習指導要領において自立活動を主とした指導を行うことができる旨の規定が以下の通りなされている。

- 3 重複障害者のうち、障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとする。（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第2節第5の3）

ここから、自立活動を主とした指導は「又は」で分けられる2つの形態があることが察

知できる。前者は「各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部」に替えて自立活動を行うことができるというものである。この規定で重要となるのは「一部」という用語であり、全部を替えることはできないという点である。一方、後半は「各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間」に替えて、となっており「一部」という用語が用いられていない。すなわち、全部を自立活動に替えてもよいということになる。この両者の形態を重ね合わせてみると、自立活動を主とした指導を行った場合でも、教育課程上に明確に位置づけて行わなければならないものとして「特別活動」と「道徳」の領域が残ることがわかる。自立活動を主とした指導を行う場合でも、この点に留意しなければならない。

しかし、自立活動を主とした指導を行っている教育課程をみると、道徳と特別活動が明示されていない特別支援学校も散見される。ただし、こうした学校の教育課程が問題であるかという点と必ずしもそうとはいえない。なぜならば、下記の学校教育法施行規則第130条において、いわゆる「教科等を合わせた指導」の規定があるからである。

第130条 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、特に必要がある場合は、(中略)各教科に属する科目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。

2 特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、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。

この規定に基づき、自立活動を主とした指導を行う教育課程を編成する際に、教科等を合わせた指導である「生活単元学習」や「遊びの指導」等を組み込み、これらの指導において「特別活動」や「道徳」の目標や内容を扱う場合が考えられる。ただし、この場合は、当然のことながら、「特別活動」や「道徳」の目標や内容を扱っていることを明確にし、教師がこの点をしっかりと認識した上で、指導を行うことが求められる。

2) 自立活動を主とした指導から読み取るべきこと

自立活動を主とした指導を行った場合、上述の通り、各教科を全く行わないことが可能である。ただし、安易に各教科の授業時数を自立活動に替えることは避けなければならない。むしろ、各教科で指導できないかどうかを徹底的に追求し、最終的に各教科では対応できないと結論づけられた内容を自立活動で取り上げるといった姿勢が求められる。

具体的には、特別支援学校学習指導要領では、下記に記すいわゆる下学部・下学年適用の教育課程が編成できているので、この規定の活用をまず検討すべきであろう。

第5 重複障害者等に関する教育課程の取扱い

1. 児童又は生徒の障害の状態により特に必要がある場合には、次に示すところによるものとする。

(1) 略

(2) 各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができること。

(3) 中学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部を、当該各教科に相当する小学部の各教科の目標及び内容に関する事項の全部又は一部によって、替えることができること。

(4) 略

(5) 幼稚部教育要領に示す各領域のねらい及び内容の一部を取り入れることができること。

(特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章第2節第5)

高等部については省略したが、高等部では各教科・科目の目標・内容を小学部の各教科の目標・内容にまで、また、小学部・中学部においては上記の通り幼稚部で示されている各領域のねらい・内容にまで引き下げて、子どもの状態に応じて指導することができる。この下学部・下学年適用が可能かどうかについて各教科について精査し、その結果、教科の中で指導することが困難であると判明したことがらを自立活動の内容として取り上げるようにするといった姿勢が必要であろう。このことは、特に、自立活動への取り組みの蓄積があまりみられない知的障害児・者を教育する場合に念頭におくべきではないかと考える。

5. 通常の学校における自立活動

通常の学校では、障害のある子どもも、基本的には小学校、中学校等の教育課程と同様の指導を行うことが原則である。ただし、子どもの障害の状態を考慮すると、通常の学校の教育課程をそのまま適用するのが困難であり、適当でない場合も多い。そのため、学校教育法施行規則では「特別の教育課程」に関する規定がなされている。具体的には、特別支援学級に在籍する子どもについては第138条で、また、通級による指導を受けている子どもについては第140条と141条で以下の通りの規定がなされている。

第138条 小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程における特別支援学級に係る教育課程については、(中略) 特別の教育課程によることができる。

第140条 小学校若しくは中学校又は中等教育学校の前期課程において、次の各号のいずれかに該当する児童又は生徒(特別支援学級の児童及び生徒を除く。)のうち当該障害に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、(中略) 特別

の教育課程によることができる。（以下略）

第 141 条 略

これを受けて、例えば小学校の学習指導要領解説（総則編）では、「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領を参考とし、例えば、障害による学習上又は生活上の困難の改善・克服を目的とした指導領域である「自立活動」を取り入れたり...（中略）... するなどして、実情に合った教育課程を編成する必要がある。」といった記述がなされている。

このように、通常の学校においても、「特別の教育課程」の規定があるため、特別支援学級や通級による指導を行う場合は、特別支援学校学習指導要領に規定されている自立活動を行うことが可能である。ただし、特別支援学級での指導や通級による指導を受けていない通常の学級に在籍している支援が必要な子どもには法令上、自立活動を行うことができない。

また、高等学校では通級による指導は行われておらず、また、ほとんどの高等学校には特別支援学級が設置されていないため、小・中学校のように特別な教育課程を編成することができないため、自立活動の指導は行えない。高等学校でも、学校設定科目を設けて、自立活動の内容を参考にした内容を選択履修できるようにするなどの教育課程の弾力的運用を行うことはできるが、自立活動として指導を行うことはできない。

特殊教育から特別支援教育への転換に伴い、「場限定された教育（特別支援学校（旧、盲・聾・養護学校）、特別支援学級、通級指導教室）」から、「場限定されない教育（支援が必要な子どもには在籍している場に関係なく必要な教育を与える）」に転換されたが、自立活動については、法令上は場に規定されたままといえる。今後、支援が必要な子どもには、教育の場に関係なく自立活動の指導が受けられるような柔軟なシステムを検討する必要があるように思われる。この点について、日本の特別支援教育の課題と照合させながら私見を述べたい。

日本における特別支援教育の最大の課題はその対象が曖昧であるという点であると思われる。例えば、アメリカ合衆国では I E P が作成されている子どもが特別な教育の対象として確定できる。イギリスでも判定書（Statement）等の文書により、どの子どもが特別な教育的ニーズがあるのかが同定されている。その一方で、日本では「気になる子」などといったグレーゾーンに該当する子どもが多数存在する。文部科学省が平成 24 年に公表した「通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について」によれば、6.5%の子どもが表題に該当するという結果になっている。その内、通級による指導を受けている子どもは 3.9%に過ぎず、6.5%のほとんどの子どもが法令上は自立活動の指導を受けることができない状況にある。

こうした状況を打開するためには、日本も 10 年に 1 回程度の実態調査により、特別支援教育の対象を確認するのではなく、諸外国と同様に毎年、特別支援教育の対象が確定できるようなシステムを構築すべきであろう。その際には「個別の指導計画」が作成されて

いる子どもの数により、対象を確定するのが現実的であると思われる。なぜならば、平成24年度において、公立の小学校、中学校において個別の指導計画を作成している学校は、それぞれ、91.2%、86.1%となっており、ほとんどの小・中学校で個別の指導計画が作成されるようになっているからである。この「個別の指導計画」が作成されている子どもに対しては、自立活動の指導を行うことができるようにしてはどうであろうか、というのが私の提言である。自立活動の指導を必要としているすべての子どもが、教育を受けている場に関係なく、自立活動の指導が受けられるようになる日が一日でも早く到来することを期待したい。