

3. 知的障害養護学校における課題

1) 知的障害養護学校における教育課程の現状と課題

本稿では、学習指導要領に示されている知的障害養護学校の各教科等について、学習指導要領解説（以下、解説という）における説明を踏まえながら、現状と課題を概観することにする。

(1)教科内容の示し方に関すること

ア 知的障害養護学校の各教科の概要

学習指導要領に示されている知的障害養護学校の各教科について、まず整理しておく。

学習指導要領では、児童生徒が自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けるために、障害の状態や学習上の特性等を踏まえて、名称は同じであることが多いが、小学校等とは異なる目標、内容、指導計画の作成と各教科全体及び各教科の内容の取扱いが示されている。

小学部は、生活、国語、算数、音楽、図画工作、体育の6教科で構成されており、第1学年から第6学年を通して履修するようになっている。中学部については、必修教科は国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育及び職業・家庭の8教科で構成されている。選択教科は、外国語のほか、その他特に必要な教科である。高等部については、普通教科、専門教科及び学校設定教科で構成されている。普通教科の国語、社会、数学、理科、音楽、美術、保健体育、職業及び家庭の9教科については、すべての生徒に履修させることとなっている。外国語と情報については、各学校の判断により、必要に応じて設けることができる。専門教科は、家政、農業、工業及び流通・サービスの4教科で構成されている。また、学校設定教科は、学校が独自に設けることができる。

各教科の内容の示し方が概括的になっていることから、総則において、児童生徒の知的発達の遅滞の状態や経験等に応じて、具体的に指導内容を設定するものとするところになっている。

イ 具体的な目標や内容

具体的には、例えば、算数・数学で言えば、その目標は、小学部では、「具体的な操作などの活動を通して、数量や図形などに関する初歩的なことを理解し、それらを扱う能力と態度を育てる。」、中学部では、「日常生活に必要な数量や図形などに関する初歩的な事柄についての

理解を深め、それらを扱う能力と態度を育てる。」、高等部では、「生活に必要な数量や図形などに関する理解を深め、それらを活用する能力と態度を育てる。」としている。

内容は、例えば、数概念や計算などの観点からの内容のみを示すと、小学部では、「1段階(1)

具体物の有無が分かる。」「2段階(1) 身近にある具体物を数える。」「3段階(1) 初歩的な数の概念を理解し、簡単な計算をする。」、中学部では、「(1) 初歩的な数量の処理や計算をし、日常生活の中で使う。」、高等部では、「1段階(1)

数量の処理や計算をし、日常生活の中で使う。」「2段階(1) 数量の処理や計算をし、生活の中で活用する。」と概ね6段階である。

算数・数学で言えば、もののあるなしがわかるという、極めて未分化な発達の状態に応じた内容から、生活の中で計算を活用するというレベルまで示されており、基本的には、一般の発達の道筋に応じて内容が構成されている。

学習指導要領解説及び小学校学習指導要領によれば、高等部の2段階の内容は、数概念や計算などについて言えば、小学校の4年生程度の相当するとしてことが理解できる。つまり、知的発達のレベルが通常で言えば、おおよそ9歳レベルに該当する程度の内容でかつ生活における活用を重視した内容となっていることが特徴である。

(2)知的障害養護学校の各教科の課題

知的障害養護学校の各教科は、小学校等の各教科の内容と照らし合わせながら、知的障害の特性を踏まえ、実際の生活に活用できる知識や技能を修得することを目途に構成されているが、それぞれの段階の内容の妥当性や順序性、あるいは小学校等の各教科との関係の明確化が必要であるという意見もあり、今後の障害のある子どもの教育制度及び対象者の広がりなどとの関連も考慮しながら検討が必要と考えられる。

また、実際の指導においては、領域・教科を合わせた指導において、それらの内容が一人一人の子ども状態に応じて指導されていることも多いが、例えば、高等部において、生活に活用することなどが十分に指導されているかどうか懸念される状態が見られることがある。

それは、おそらく小学校等の教科概念が一般的に理解されており、知的障害養護学校の各教科の内容等の理解が不十分である面があるからと考えられる。そうした状況を踏まえると、障

害のある子どもの教育担当者にとって、知的障害のある子どもの適切な教育のために、理解しやすく、効果的な指導につながりやすい教科内容等の示し方についても、実際の各部における指導状況（領域・教科を合わせた指導を含めて）を踏まえて、検討することも必要と考えられる。

なお、自閉症教育においては、時折、高機能自閉症の子どもを含めて、社会生活スキルの指導が重要であるとの意見を聞くことがある。今後、それらの内容は、知的障害養護学校の各教科と同じなのか、あるいは、独立した指導内容として確立すべきことなのか、その他の指導領域と合わせて再編・構築すべきことであるかを吟味すること、合わせて知的障害のあり子ども以外にも適用できるとすべきなのか検討が必要と考えられる。

(3)知的障害養護学校における自立活動の指導に関すること

ア 知的障害教育における自立活動

知的障害養護学校に在籍する子どもには、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。このような場合には、知的発達の遅れに応じた各教科等の指導のほか、そのような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となる。

随伴する様々な状態とは、例えば、「不定期に睡眠のリズムが不規則になり、食事や排泄などの行動も不安定となる」「過去に喉に薬を詰まらせたことがあるため、錠剤を上手に吞み込めない」「自閉症があるため、環境になじめず、教員や教室に慣れない」「機械等の音や物の動きに対して敏感で、次々に注意が移り活動が持続しにくい」「行動の制止や禁止に対し、感情が高ぶりやすく自らの腕を噛んだり頭を叩いたりすることが頻発する」「水槽や池の水を飲んだり綿ゴミなどを口に入れてしまうなど異食がある」「身体の動きが硬く、バランスをとることが困難」などが想定されている。

知的障害養護学校においては、そのような随伴する状態を明らかにし、個別の指導計画を作成し指導するが、具体的な指導内容としては、例えば、「睡眠と覚醒を分けて体験する指導により、睡眠と覚醒のリズムを形成すること」「疲

労と休息を体験する指導により健康状態の維持・改善に必要な生活のリズムを形成すること」「肥満の解消に役立つ生活の仕方を学習し、食生活の習慣を変えること」「障害物の越え方や階段の昇り降り、ころんで手をつくなどをスムーズに行えるようにそれらの動作を習得すること」「作業に応じた全身の力のコントロールの仕方を考えて体験として、学習すること」「視線、表情、身振り、発声、発語、シンボルマークなど、保有するコミュニケーション能力を活用すること」などがある。

これらは、自立活動の時間における指導以外にも、領域・教科を合わせた指導や教科別の指導等においても指導される。個別の指導計画の作成においては、随伴する状態を明らかにするとともに、指導内容や指導方法が示されることが肝要であるが、領域・教科を合わせた指導等における指導の充実に向けた取組が重要である。

イ 自立活動と各教科の関係

自立活動においては、例えば、「身体の動き」において、「(3) 日常生活に必要な基本動作に関すること」や「(5) 作業の円滑な遂行に関すること」が示されており、知的障害養護学校の小学部における「生活科」や中学部における「職業・家庭」などとの関係について、検討を要するという意見もある。

学習指導要領解説では、自立活動における「日常生活に必要な基本動作に関すること」とは、食事、排泄、衣服の着脱、洗面、入浴などの身辺処理及び書字、描画等の学習のための動作などの基本動作を身に付けることができるようにすることを意味しているとしている。基本動作とは、姿勢保持、移動、上肢の諸動作などとしており、座位、立位を保持しながら、上肢が十分に動かせることがその基礎になるとしている。具体的には、「安定した座位を確保しながら、両腕が体の前へ伸ばせること」「身体の正面で両手が合わせられ、指を握ったり開いたりすること」「身体のほとんどの部位へ指先が届くこと」「手の動きを目で追うこと」であり、つまり、フィジカル面での動きを中心に課題としている。

一方、自立活動における日常生活に基本動作に関係が深い教科として、知的障害養護学校の「生活科」があり、その内容のうち、例えば、「基本的生活習慣」を観点とする内容は、「1段階(1) 身辺生活の処理を求めたり、教師と一

緒に行ったりする」「2段階(1) 教師の援助を受けながら、身近生活の処理をする」「3段階(1)

日常生活に必要な身近生活の処理を自分でする」と示されており、解説では、食事に関する内容では、手洗い、配膳、食事、食後の片付けなどが内容として挙げられ、食事の前に手洗いをすること、配膳をすること、食事後に片付けをすること、こぼしたときは拭いたり、片付けたりすることなどの活動により、徐々に食事の流れと基本的な行動の方法が理解できるようにすること、スプーンやフォーク、食器などの使い方等を指導したり、よく噛んで食べたり、適量を口に入れたりするなどのほか、食事のマナーを含み、食事の一連の内容を示しており、全ての子どもにおしなべて指導するというのではないが、食文化の伝承や態度、マナーなどを含み、食事をするのに必要な事柄全てを教育内容としている。

また、自立活動においては、例えば、「身体の動き」において、「(5) 作業の円滑な遂行に関すること」が示されているが、これは、作業に必要な基本動作を習得し、その巧緻性や持続性の向上を図るとともに、作業を円滑に遂行する能力を高めることを意味している。また、作業に必要な基本動作を習得するためには、姿勢保持と上肢の基本動作の習得が前提として必要であり、両手の協応、目と手の協応の上に、正確さなどの巧緻性や速さ、持続性などの向上が必要であり、さらに、その正確さと速さを維持し、条件が変わっても持続して作業を行うことができるようにする必要があるとしている。この内容についても、フィジカルな側面を念頭に示していることが特徴である。

一方、自立活動における作業に関係が深い教科として、例えば、知的障害養護学校中学部の職業・家庭科があり、それは、明るく豊かな職業生活や家庭生活が大切なことに気付くようにするとともに、職業生活及び家庭生活に必要な基礎的な知識と技能を習得し、それらを日常生活や実習などで生かすことによって、実践的な態度を育成することを目標としていることに特徴がある。

職業・家庭科の内容としては、職業に関して言えば、働く喜びを味わうなどの働くことの意義に関すること、職業に就くための基礎的な知識に関すること、道具や機械の使い方に関すること、役割の理解と協力に関すること、産業現

場等における実習に関すること、情報機器等の扱いに関することが取り上げられており、将来の職業生活に役立つ内容を総合的に示している。

具体的な内容として、例えば、道具や機械の使い方や安全な作業や実習に関して、作業に必要な工具類や農具、工作機械の名称や簡単な操作の仕方を理解すること、安全に関するいろいろな用語や表示に関心をもったり、危険な場所や物に注意をはらったり、自分や他人の安全に気を付けたりして仕事をする事が挙げられている。

以上のように、知的障害養護学校の各教科と自立活動の内容は、基本的には、その考え方が大きく異なることが分かる。ただし、解説においては、自立活動の「環境の把握」における、例えば、上下、左右の認知などに関する事、あるいは、「コミュニケーション」における、例えば、日常生活における会話や電話での応対などが述べられており、知的障害養護学校の算数や国語の内容と極めて近い表現である。

また、実際の指導において、例えば、知的障害養護学校の各教科の理解が不十分であった場合などには、双方の区別が明確にされていないことが見受けられる。また、領域・教科を合わせた指導において、自立活動の内容が明確になりにくいという意見もある。

そうした点を考慮すると、知的障害養護学校の各教科の内容と自立活動の関係について、実際の指導状況を踏まえて検討することも必要と考えられる。さらに、自閉症の子どもについては、現行の自立活動の内容では、実際の指導プログラムが作りにくいという意見もあり、その点も考慮して検討することが求められる。

なお、学習指導要領には、特性に応じた各教科が示されており、かつ、発達が極めて未分化であっても、その状態に応じた内容が示されているが、一方では、学習が特に困難な場合には、自立活動を主として指導することができるという規定があることから、学習が特に困難な場合の基準はあるのかなどの疑問が寄せられることを付記する。

(4)教育課程の編成と実施段階における主要課題

ア 領域・教科を合わせた指導の位置付け

知的障害養護学校においては、子どもの発達段階や経験などに応じ、各教科、道徳、特別活動及び自立活動のそれぞれの時間を設けて行う

授業（教科別の指導，領域別の指導）や，学校教育法施行規則第73条11第2項の規定による各教科等（総合的な学習の時間は含まれない）の全部又は一部を合わせた授業（領域・教科を合わせた指導）を適切に組み合わせるなどして指導計画を作成し，指導を行っていることが多い。

従前から領域・教科を合わせた指導として，日常生活の指導，遊びの指導，生活単元学習，作業学習などが実践されている。その成果から，それぞれの指導形態におおよそのねらいや主旨が設定され，独立した領域に近い位置づけで指導されていることもある。

解説においても，日常生活の指導は，子どもの日常生活が充実し，高まるように日常生活の諸活動を適切に援助するもの，遊びの指導は，遊びを学習活動の中心に据えて，身体活動を活発にし，仲間とかかわりを促し，意欲的な活動を育てていくもの，生活単元学習は，生活上の課題処理や問題解決のための一連の目的活動を組織的に経験することによって，自立的な生活に必要な事柄を実際の・総合的に学習するもの，作業学習は，作業活動を学習活動の中心にすえ，働く意欲を培い，将来の職業生活や社会自立を目指した総合的に学習するものとしている。

これらの領域・教科を合わせた指導を，学校において，より一層独立した領域に概念的に近い形で位置付けると，もともと各教科等のコンテンツを含んだものでもあることから，教育課程の構成要素と同等の意味合いを有するという意見もある一方，教育課程は各教科等で構成するものとされていることから，構成要素とはなり得ないという考えがある。

今後，小学校における合科的・関連的な指導の教育課程への位置付けや教育制度の改正などを考慮しながら，この課題を検討することが必要と考えられる。

イ 知的障害教育における評価等

学習指導要領において，知的障害養護学校においては，各教科に示す内容を基に，児童又は生徒の知的発達の遅滞の状態や経験等に応じて，具体的に指導内容を設定するものとするなどされていることから，個別に設定された目標に照らして評価がなされると考えることが自然である。

そうした考えを踏まえると，現行の小学校等の教育課程編成における絶対的な評価とは異なる方法で評価することを，例えば，個別の教育課程編成に近い概念で考え方で整理することを

含めて検討が必要と考えられる。

なお，その他の課題として，総合的な学習の時間と領域・教科を合わせた指導の関係については，実践状況を踏まえながら，これまで述べてきた課題と合わせて検討する段階がくると考えられる。

（石塚 健二）

2) 児童生徒主体の学校生活と教育課程の編成

(1) 知的障害養護学校の実践と教育課程

知的障害養護学校では、在籍する児童生徒の状態（発達段階、障害の状態、生活経験等）の違いも概して大きい。学習指導要領の上では、このような実状に立ち、また知的障害の学習上の特性等から、学校により幅のある教育課程編成を可能としてきた。この影響もあり、知的障害養護学校における教育課程は、学校の独自色強く編成されてきた感もある。

実践の上では、児童生徒に合わせて柔軟な内容、授業を可能にする「生活単元学習」に代表される「領域・教科を合わせた指導（以下、「合わせた指導」とする）を実践的に多くとり入れた年間計画を組み、実質的に教育課程編成にも留意する知的障害養護学校は少なくない。

知的障害養護学校等で「合わせた指導」を実践する論拠には、学校教育法施行規則第73条の11第2項が挙げられる。これにより、個々の児童生徒の状態に応じ選定した指導内容は、「授業」段階で「合わせて」実践できることとなる。これは、知的障害の特性により、生活に即した実際的で総合的な活動を繰り返すことにより、確実に日常生活や社会生活に生きる力、および社会自立や社会参加の拡大につながる自立的な力など、生きる力の育成ができるとの観点からと考えられる。このため、知的発達の状態が未分化な児童生徒の実状に即し、「合わせた指導」の時間を実質上多くとる知的障害学校は少なく、結果として、子どもたちは実際的で具体的で、生活に即した総合的な活動に取り組みやすい体制にある。

生活に即し、実際的な活動を多く取り入れた実践はまた、子どもが進んで取り組むことのできる、子ども主体の教育活動を時間数多く取り入れて、教育課程を組むことに他ならない。さらにその発展として、知的障害はあっても児童生徒が主体的に活動することができ、児童生徒が学校における諸活動の主体者にもなりうる学校生活の実現、すなわち、児童生徒主体の学校生活を希求する教育課程編成にも連なるものと考えられる。

本稿では、このような「合わせた指導」を大きく位置付けて週日課表を組む教育課程編成上の特徴が、どのようなねらいや実践のもとに行われているか、実践紹介も含め、知的障害養護学校における児童生徒主体の学校生活を追求す

る教育課程について述べる。

(2) 児童主体の学校生活－「合わせた指導」を重視した小学部の学校生活づくり

「合わせた指導」を、図1に示すように週日課に大きく位置づけるような場合がある。

時	曜	月	火	水	木	金
9:00	登校					
	着替え・係の仕事					
9:30	全校朝会	おはよう広場				
10:00	生活単元					
11:50	昼		休		食	
1:00	児童生徒会	学級の生活				
2:00						
3:00						

図1 小学部高学年学級の週日課

五月の小学部の例では、その時期の子どもたちの生活にふさわしい単元、例えば、「生活単元学習・単元『のりものひろば』」にとり組んだりする。スケートボードや箱車などでの乗り物遊びを中心に、小学部全員で三週間、遊ぶ活動を繰り返す単元である。単元期間中は、午前の中心的な時間に、この単元での乗り物遊びの活動に取り組む。期間中は、子どもたちの遊びに合わせて、遊び場の設定や乗り物への工夫を種々に変更したりする。しかし、一貫しているのは、子どもたちがいろいろな仕方でも乗り物遊びを繰り返すという点である。子どもたちは三週間にわたり、普段味わえないみんなでの乗り物遊びを存分に楽しむ生活を送る。繰り返される遊びの日々を通し、子どもは一人ひとりが、自発的に物や人と関わる遊びの活動に取り組み、（支援を受けながらも）自身の力で主体的に遊び、楽しみ、活動的に過ごす。

この間の昼食後の午後の時間は、学級別に過ごしたりもする。例えば低学年は、場と遊具を変えて個々の遊びを楽しむ。中学年は、午前遊んだ「のりものひろば」の装飾物を作ったり

して過ごし、高学年はこの時期から始めた学級の畑の手入れをする。いずれも「遊びの指導」だったり、「生活単元学習」だったりの「合わせた指導」である。

こうした活動例では、一日の中でも中心軸にあたる午前中にまず、その時期の学校生活のテーマとなり、生活全般を特徴づけたりもする「単元」を設ける。例えば、「生活単元学習」、「遊びの指導」などである期間の「単元」を設けるのである。午前の単元活動・時間をはさんでの朝方の時間帯には、着替え・トイレ・係り活動・朝の学級などの「日常生活の指導」で過ごす。「日常生活の指導」も「合わせた指導」である。下校前の着替えや準備、学級の時間も「日常生活の指導」である。

かくして、その時期の単元活動が営まれる午前の主要時間帯も「合わせた指導」であり、前後の時間も「合わせた指導」で組まれるため、結局、週のほとんどの時間が「合わせた指導」で組まれたりもする。全て教科別に実践を組み、週の既定時間枠に分散的に各教科等を配分して週日課を組む場合に比べ、このようにある期間の学校生活上の「単元」を軸に、「合わせた指導」を中心に据える形で週日課を組む場合には単元にかかわる中心的な活動（遊びの単元ならば遊ぶ活動）が、一定の時間帯に、一定の仲間との間で日々繰り返されることとなる。

この過程で、どの子にも取り組みへの適切な支援があれば、結果として子ども達は、教師の指示や促しを待たずとも、徐々に自発的に活動を開始するようになっていたり、仲間とともに活動を繰り返したりするようになる。その結果、自然に、そこに含まれる、操作や動作や行為の習得、向上も現われ、また試行錯誤や工夫なども見込むことができる。教師や子ども同士の相互作用や相互の関係も増し、社会性も促される。子どもたちは、生活に即し、実際の総合的な、遊びやものづくり等の活動に、自ら取り組み、工夫し、そして繰り返しの中で徐々に自力でできるようになり、意欲的な取り組みや社会性も増すのである。

小学部段階では、こうして一日の生活の中に一定の流れとリズムがあり、時期によって仲間とともにテーマのある生活に取り組んだりすることが、子どもが主体的に活動する上で重要であると考えられる。また、生活に即した実際の活動が一定期間繰り返され、目あてと見通し

のもてる学校生活にする等の週日課や指導計画上の配慮も、子ども主体の学校生活にする上で必要である。

(3)生徒主体の学校生活－「合わせた指導」を重視した中・高等部の学校生活づくり

ア 生活単元学習の場合

中学部で「生活単元学習」と「作業学習」、高等部で「作業学習」を、週日課の上で大きく位置づける場合がある。図2、図3のような場合である。これらも、子ども主体の学校生活づくりに関連深い。例を挙げる。

時	曜	月	火	水	木	金
9:00		登校				
		学級				
9:30		部のつどい				
10:00	全校朝会					
		生活単元				
11:00		作業				
12:00		昼休み				
12:45		児童生徒会		総合的な学習の時間	学級の生活	総合的な学習の時間
2:00		学習の生活			学習の生活	
3:00						

※その時期の生活によって、生活単元と作業を統合したり、生活単元の盛り上がりにつれ作業を縮小したりする。

図2

時	曜	月	火	水	木	金
9:00		登校				
		学級				
9:30		部のつどい				
10:00	全校朝会					
		作業				
12:00		昼休み				
12:45		児童生徒会		総合的な学習の時間	学級の生活	総合的な学習の時間
2:00		学習の生活			学習の生活	
3:00						

図3

中学部では例えば、学級での「生活単元学習」で、単元「鳥の巣箱をつくろう」に取り組む。野鳥がよくエサをついばみに来るので、生徒たちも関心が増し、巣箱作りへと発展したものである。三週間の単元期間中、午前の主要な時間帯では、学級のメンバー五名全員で、巣箱作りに手分けして取り組む。巣箱を取り付ける木々と位置を確かめ、材料を買いに行き、教師とも相談して活動の分担を決める。巣箱は、生徒それぞれが、取り組みそうな活動を分担しつくり上げていく。分担する活動には、部材の切断、面取り、接着・組み立て、塗装などがある。生徒が力を発揮し、よい姿で取り組めるように、補助具やガイドを取り付けたり、生徒によって電動の工具を使う際には安全確保のカバーを付け、なるべく自力で的確に活動できるよう支援状況を整える。声をかけたり、励ましたりなどの支援が必要な場合には、個に合わせて行う。こうして三週間の単元期間中、巣箱作りの単元活動に、生徒それぞれが力を発揮し、自らの力で主体的に携わっていくことができる。

午後の時間にも、出来上がった巣箱を校庭の木の枝に取り付けたり、えさ台を設置したりといった、午前の単元活動と関連する種々の活動を行ったりもする。このように、単元に関する活動を取り入れれば、子どもにとってその時期の学校生活は、その単元に関する活動に満ち、単元に関する生活のテーマ色の生活となる。「巣箱作り」のように、その単元で生徒の目指す目標があり、関連する活動にも多く取り組むことによって、単元の期間中、生徒は目当て・見通しをもち、個々に応じて自立的に、そして主体的に活動することができていくのである。

イ 作業学習の場合

中学部、そして高等部では特に、作業活動を単元化した「作業学習」が多く実践される。「作業学習」では、年間を通して、あるいはかなりの期間、製品や生産物をつくる作業活動に取り組む。午前中は毎日、あるいは時期によっては午後の時間にも「作業学習」の時間を設けたりする。そして一定期間、「販売会」や「納品」などを目指して「作業学習」に取り組むといった単元化を行い、その時期をその（販売会や納品に向けての）テーマ色の生活にして、作業へ生徒が意欲的に、主体的に取り組めるよう図ったりする。

例えば、高等部では、その年の「作業学習」

への総仕上げも目指し、単元「ものづくりフェア」に取り組む。農耕班、木工班、手織り班、レザークラフト班の四班合同で取り組む。年度末の三月初めの二日間、近隣のデパートの場所を借りて、「ものづくりフェア」を開催する。他校の作業製品や水産・農業高校等からの出展作品、そして各学校紹介パネル展示も加えて、学校・実践紹介、ものづくり教育の啓発を目的にして実施する。作業班にとっては、年間のまとめの意味をもった製品販売の機会となる。

単元開始前には、班代表生徒による実行委員会が作られ、必要な活動に取り組む。デパートや他校との連絡、ポスターやチラシの図案検討や印刷の手配、販売活動のための区画割りや掲示物の準備などである。各作業班では、班長の生徒を中心に、製品目標数の検討、日程表の作成、材料の手配などを行うことはもちろん、「ものづくりフェア」での販売を目指してたくさんの品物づくりに取り組むこととなる。

合間には、各作業班代表による進行確認や打ち合わせを行ったり、後半には学校での多くの時間を作業で費やす時期を設けたりする。直前には最終準備会を行い、また終了後には合同打ち上げ会、さらに作業納会なども行うが、それらなるべく生徒たち自身の手で行うようにする。教師は要所で必要な支援を行い、生徒たち自身が自ら、自分たちで、よく力を発揮して、主体的に取り組めるように支える。作業活動でも、補助具や安全カバーをつけることはもちろん、道具や場の設定、材料準備等をよく工夫して、生徒たち自身が自立的に、主体的に作業に取り組めるよう、よく支援状況を整える。これらを通じて、生徒主体の「作業学習」となるように留意するのである。

このように中学部、高等部での「合わせた指導」を多く取り入れた実践では、子どもの主体的な活動への的確な支援があれば、単元期間の子どもたちの取り組みは、個に即してより主体的なものとなり、そうした単元期間が積み重ねられれば、生徒たちにとって学校生活は、生徒たち主体の学校生活として意味をもつこととなる。

中学部・高等部にあっては、以上に加え、総合的な学習の時間、生徒会活動での取り組み、そして「作業学習」の単元や学校行事等での実行委員会を設けての取り組み、また毎日の中での学級活動、係活動などで、生徒の主体性を重

視する取り組みに留意するようにし、的確な支援を行えば、学校生活はより生徒主体の度を強めるものとなろう。

(4)「合わせた指導」を重視した学校生活づくり

以上のように、「合わせた指導」を重視し、生活に即した実際的な活動を多く取り入れた学校生活をつくることは、児童生徒主体の学校生活づくりにつながる。実践上は、このような学校生活づくりを行う過程は、実質的に教育課程編成の意味をもって来る。

「合わせた指導」を重視した学校生活づくりの意味について改めて述べると、次のようになる。

一定期間、ある単元などのテーマあるいは目標のもとで、生活に即した、実際的な活動が意欲的に繰り返されれば、児童生徒にとっては目当て・見通しをもち、自ら主体的に取り組むことのできる学校生活が実現する。

児童生徒一人ひとりが、目当て、見通しをもって自ら取り組める学校生活が、年間の中で何度も多く設けられれば、児童生徒がより主体的に活動する学校生活が実現する。

児童生徒が主体的に活動できる学校生活が年間で繰り返されれば、年間を通して、児童生徒が主体的に取り組める学校生活、すなわち児童生徒主体の学校生活づくりが実現していく。

このように児童生徒主体に学校生活を送られていけば、知的障害ゆえにもつ「～ができない」といった能力障害（disabilities）はあっても、学校生活への種々の場面に参加する上の社会的不利（handicaps）や障壁（barrier）は減ぜられていく。すなわち、認知、推察、思考、判断、意思決定等の能力障害をもちやすい知的障害であっても、「合わせた指導」等で学校生活で主体的に取り組むことのできる実際的な活動を多く取り入れることにより、児童生徒が主体的に関与し、参加できる学校生活に近づき、障壁は薄れていくのである。教育課程編成において、「合わせた指導」を多く取り入れた実践を行い、かつ的確な支援を整うことにより、知的障害養護学校における児童生徒主体の学校生活は次第に実現し、結果として、知的障害の「障害性」の低減に向けた対応を行うことにもなると考えられる。

(5)児童生徒主体の学校生活実現をめざす教育課程の実践的課題

「合わせた指導」を適切に実践することにより、個々の児童生徒の特徴や意思、障害の状態に応じた柔軟な実践も可能になり、個に適切な支援を行うことができる。子どもの意欲や関心、能力に正しく応じた対応も可能となり、ここから個に即した主体的な活動の取り組みの余地が開ける。これらが、知的障害はあっても児童生徒主体の学校生活を生む要素となるのである。しかし、こうした実践を生み出す上での教育方法学上の課題、ならびに教育課程編成の論理上の課題も以下のように指摘できる。

ア 教育方法学上の課題

児童生徒の主体的な活動を生む教育の観点からは、「合わせた指導」はあくまで個々の児童生徒の実状に即して始められなければならない。しかし、児童生徒の実状よりも教科指導で教科の目標・内容を優先するかのように、対象児童生徒に一律の活動内容と目標を設け、「合わせた指導」を実践する風潮もないわけではない。法制に則って、字義通り、指導内容を「合わせ」、その内容習得を図る方法的手段として「合わせた指導」をとらえればこの傾向は増す。

一方、「合わせた指導」成立の経緯を踏まえれば、一般の学習方法では指導内容の習得成果が上がりにくい特性を有する「知的障害」の「効果的対応」として「合わせた指導」が経験的に見出され、実践的に確立してきたと考えることもできる。すでに成立したり、成立しかかっている活動を、子どもたちも見通しのもてる目標到達の系列に含ませ、この目的的な過程の中でそれらの活動をくり返すことによって、活動の定着と発展を見込む—このような子どもの活動ベースの一連のプロセスが、視点を変えた見方としての「合わせた指導」ということもできる。以上の見方に立つと、ここでの効果の本質は、子どもの活動優位に、教育実践が考えられているということである。

「合わせた指導」を教育方法学的にとらえれば、それは指導内容習得の手段ととらえるよりは、そもそも子どもの活動優位にかつ目的的に実践形態を組み、その過程や結果として、必要な指導内容も含みこむ対応との見解に立つことになる。このように「合わせた指導」を教育方法学的に眺めると、まず子どもの実状から可能な活動、意欲や関心の増す活動など、子どもの活動実態優位に教育活動を構想し、その上で個々に必要な内容を組み合わせることになる。この時点で、

結果的に整理される指導内容の枠組みの総体を、学校が備える教育課程とすることもできるのではあるまいか。

法制度の観点から教育課程や実践の論拠を整備する観点以外にも、このように障害の特性をふまえた教育方法学上の観点から、実践を整備した上で、実勢に見あった教育課程観を検討していくことも必要であるように思われる。

イ 教育課程編成上の課題

おそらく全ての知的障害養護学校で、「合わせた指導」が何らかに実践されているにもかかわらず、この実勢がただちに教育課程編成上の論拠として強くは認知されていない問題がある。「合わせた指導」の計画のみで、どの地域でも教育課程とみされる実状ではないようである。

一方、同じ範疇の問題ではないものの、いわゆる知的障害を伴う重複障害児童生徒への実践では、自立活動の内容の比重が高いと考えられるが、どんなに多様な活動がそこに含まれようと、ただ自立活動として包括的に示され、それが教育課程編成上の論拠として認められる現実がある。

一般に、教育課程は、教育対象者に学校が果たし、説明として示す必要のある教育計画と思われるが、対象者も共通し、実際の活動の性質の上で共通点も見られると思える「合わせた指導」と「自立活動」とでは、説明のあり方が大いに異なる現状にあると思えるのである。教育課程の編成論拠と実践の実状に、格差があると思える。特別支援学校（仮称）のように、教育対象者の障害が同じ学校内で混交して現れる場合、教育課程編成上の論拠は矛盾なく説明される必要がある。自立活動の概念の再検討、ならびに合わせた指導の定義との関係の検討、さらに実践上の実勢との関係などが課題となろう。

（太田 俊己）

3) 知的障害養護学校高等部の教育課程編成の現状と課題

(1) 知的障害養護学校高等部学習指導要領の改訂をめぐって

平成11年3月の学習指導要領の改訂において、知的障害養護学校高等部における職業教育の充実が改訂の基本方針の一つになった。

ア 改訂に至る経緯

中央教育審議会第一次答申(平成8年7月)では、盲・聾・養護学校の高等部の拡充整備と訪問教育の実施、職業教育や進路指導体制の改善・充実などが課題として取り上げられ、これらについての検討の必要性が提言された。

特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議第一次報告(平成9年1月)では、社会参加・自立を促す高等部教育の推進、高等部の計画的な整備、適切な重複障害学級の設置の促進、高等部における訪問教育の試行的実施が提言された。続いて、特殊教育の改善・充実に関する調査研究協力者会議第二次報告(平成9年9月)では、「高等部卒業後の企業等への就職率が低くなってきている状況を踏まえ、職業観や勤労観を育成し職業的な自立を一層推進する観点から、学科の編成、教育内容・方法等の改善・充実を図る必要がある」と提言された。

教育課程審議会答申(平成10年7月)では、高等部卒業後の進路の多様化や雇用状況の変化等を踏まえ、生徒の職業観や勤労観を育成し、職業的な自立を一層推進する観点から、学科の編成、教育内容等の改善・充実が図ることが述べられた。その結果、平成11年3月の改訂では、知的障害養護学校高等部の新たな選択教科として「外国語」及び「情報」を設けること、流通業やサービス産業に関する基礎的・基本的な内容で構成する教科として「流通・サービス」を新たに設けること、「盲学校、聾学校及び養護学校の高等部の学科を定める省令」において、弾力的な学科の設置が可能となるよう大枠で学科が示されたこと、高等部学習指導要領における訪問教育に関する規定の整備がされたこと等の改善が図られた。

イ 最近の報告から

「21世紀の特殊教育の在り方について」(最終報告平成13年1月)においては、後期中等教育機関への受け入れの促進と障害のある者の生涯学習の支援として、高等部の整備及び配置、高等養護学校の設置促進等の検討と地域の実態に応じた整備について提言された。

(2) 知的障害養護学校高等部の現状

ア 高等部設置学校数、在籍生徒数

盲・聾・養護学校の高等部を設置している学校数(在籍者生徒数)は、平成14年5月1日現在、盲学校59校(2,479名)、聾学校70校(1,871名)、知的障害養護学校454校(29,537名)、肢体不自由養護学校159校(6,161名)、病弱養護学校49校(1,158名)である。知的障害養護学校高等部在籍生徒数の増加傾向が継続している。

盲学校や聾学校は以前から高等部の整備が進められてきたが、養護学校は昭和54年度の義務制以降、整備されてきている。

養護学校全体における高等部の設置状況は、平成元年度が60.8%であったが、平成14年度には81.1%にまで増加し、高等部の整備が進んできている。しかし、その設置状況は、学校種別によって異なっており、知的障害養護学校86.8%、肢体不自由養護学校80.3%、病弱養護学校51.6%となっている。また、各都道府県等地域によっても差異がみられる。

イ 中学部等卒業者の高等部への進学状況

盲・聾・養護学校中学部卒業者の高等部への進学者の割合が年々増加しており、平成14年3月卒業者の進学率は、盲学校92.5%、聾学校94.5%、知的障害養護学校94.4%、肢体不自由養護学校95.5%、病弱養護学校46.4%である。特に、知的障害養護学校においては、平成元年3月には63.2%であったものが、平成14年3月には約1.5倍となっている。この増加は、高等部や高等養護学校等の整備が進んだことによるものと考えられる。

また、中学校特殊学級卒業者の高等部への進学者の割合も年々上昇しており、平成元年3月には37.8%であったものが、平成14年3月には64.9%に増加している。

表1 知的障害養護学校中学部卒業者の高等部進学者数

卒業年(3月)	中学部卒業者	高等部進学者	進学率
平成7年	4401	3574	81.2%
平成8年	4215	3516	83.4%
平成9年	4149	3591	86.6%
平成10年	4226	3808	90.1%
平成11年	4126	3826	92.7%
平成12年	4278	4015	93.9%
平成13年	4241	4008	94.5%
平成14年	4396	4149	94.4%

表 2 中学校特殊学級卒業者の高等部進学者数

卒業年(3月)	中学校卒業者	高等部進学者	進学率
平成7年	8229	4285	52.1%
平成8年	7946	4224	53.2%
平成9年	7795	4412	56.6%
平成10年	8126	4648	57.2%
平成11年	7839	4703	60.0%
平成12年	8018	5046	62.9%
平成13年	8346	5190	62.1%
平成14年	8284	5374	64.9%

ウ 高等養護学校等の設置状況

知的障害養護学校のうち高等養護学校数は、平成15年5月1日現在、36校、高等部単独校数は16校である。

高等養護学校の設置都道府県をみると、北海道13校、群馬県3校、宮城県、山形県、愛知県、兵庫県、福岡県が各2校、青森県、岩手県、茨城県、千葉県、神奈川県、新潟県、奈良県、長崎県、熊本県、沖縄県が各1校である。北海道・東北地方に多く設置されており、中・四国地方には設置されていない。

高等部単独校の設置都道府県をみると、東京都7校と集中しており、岐阜県、大阪府が各1校、北海道、岩手県、宮城県、群馬県が私立として各1校、埼玉県、岐阜県、京都府が市立として各1校である。

エ 学科の設置状況

知的障害養護学校高等部の学科の設置状況（生徒数）は、平成14年5月1日現在、普通科425（25,855名）、農業関係の学科20（473名）、工業関係の学科36（1,017名）、家庭関係の学科21（486名）、産業一般に関する学科32（1,578名）となっている。専門教育を主とする学科については、工業関係と産業一般に関する学科が多い。

高等養護学校では、普通科のみの設置、普通科と

職業学科の併置、職業学科のみの設置、の3つのタイプがある。職業学科を5学科以上を設置している学校は北海道に集中している。例えば、北海道立白樺高等養護学校では、産業科、木工科、工業科、家庭科、クリーニング科、生活園芸科、生活窯業科の7学科を設置している。

専攻科は私立養護学校7校に設置されており、平成14年5月1日現在、普通科7（128名）となっている。

学科ではなく「コース」という呼称で、履修する教科や授業時数が異なるように設定されている場合もある。例えば、埼玉県立大宮北養護学校高等部では、普通科に職業専門、職業基礎、生活の3コースを設定している。また、福岡県立養護学校福岡高等学園では、普通科に機械、工芸、窯業、被服、クリーニングの5コースを実施している。

オ 高等部の重複障害学級在籍状況

盲・聾・養護学校高等部への進学者の増加に伴い、重複障害のある生徒が増加しており、特に養護学校において顕著になっている。重複障害学級在籍率は、平成14年5月1日現在、盲学校8.3%、聾学校7.2%、知的障害養護学校16.5%、肢体不自由養護学校60.8%、病弱養護学校44.5%である。

カ 高等部における訪問教育の実施状況

高等部における訪問教育は、平成10年度から試行され平成11年度から実施された。平成14年5月1日現在では、全都道府県の269校（生徒数1,012名）で実施されている。

キ 高等部卒業生進路状況

経済状況の低迷等により、知的障害養護学校高等部卒業者の就職率が低下し続けている。平成11年以降30%下回り、減少傾向が続いている。

職業別就職者数では、生産工程・労務作業が減ってサービス職業が増加してきている。

表 3 知的障害養護学校高等部（本科）卒業者の進路状況

	平成元年	平成4年	平成7年	平成10年	平成11年	平成12年	平成13年	平成14年
進学	1.0%	0.5%	0.6%	1.0%	0.8%	0.7%	0.7%	0.8%
教育機関等入学	1.6%	1.3%	2.0%	2.4%	2.4%	2.3%	2.4%	2.8%
就職	37.9%	39.0%	33.4%	30.8%	28.8%	27.0%	25.5%	23.7%
社会福祉施設・医療機関入所	22.8%	49.3%	52.9%	53.0%	55.9%	58.0%	56.7%	58.5%
その他	36.7%	9.9%	11.1%	12.8%	12.0%	11.9%	14.6%	14.1%

表4 知的障害養護学校高等部（本科）卒業者の職業別就職者数（人）

	平成元年	平成4年	平成7年	平成10年	平成11年	平成12年	平成13年	平成14年
専門的・技術的職業従事者	0	2	4	5	9	15	4	8
事務従事者	2	3	12	9	11	34	21	12
販売従事者	38	70	89	124	171	240	204	187
サービス職業従事者	347	463	549	492	514	550	534	620
保安職業従事者	7	1	0	13	4	1	5	0
農林漁業従事者	57	36	59	63	69	79	46	56
運輸・通信従事者	9	8	10	16	19	34	24	41
生産工程・労務従事者	1738	2161	1655	1565	1338	1313	1285	1041
上記以外のもの	144	182	106	133	142	114	89	100
合計	2342	2926	2484	2420	2277	2380	2212	2065

(3) 知的障害養護学校高等部の教育課程編成状況

知的障害養護学校の高等部教育課程の実施状況は、第4章の国内調査に示されているので参照されたい。筆者が行った週時間割表の調査では、次のような結果になっている。

回答者：平成13年度国立特殊教育総合研究所短期研修知的障害教育コース受講者高等部(普通科)担当者(33名)

調査時期：平成14年2月

調査方法：調査用紙の手交、回収

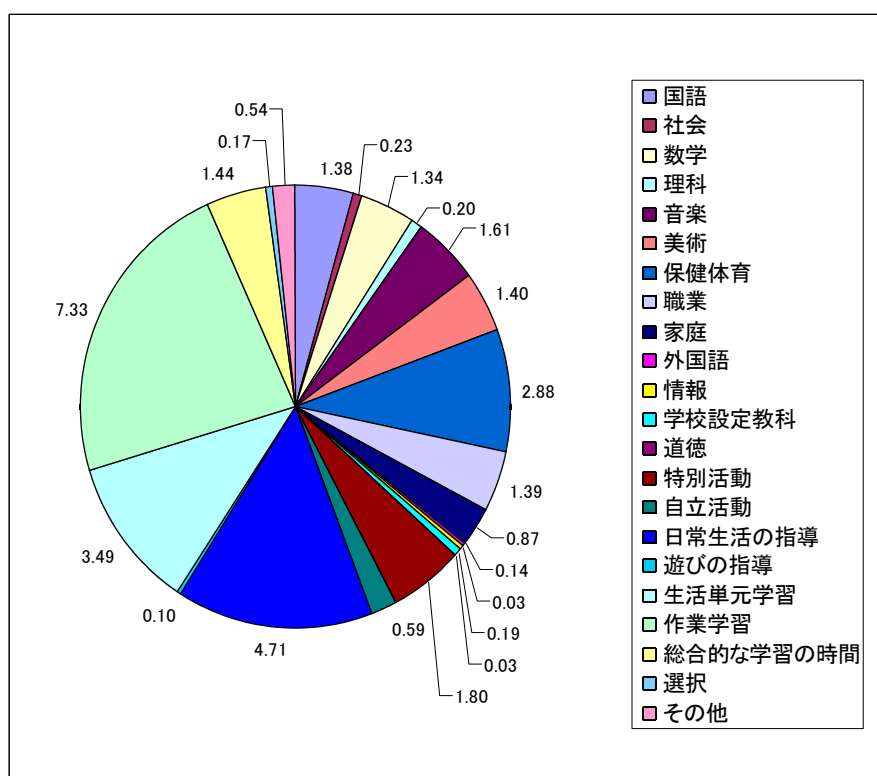


図1 知的障害養護学校高等部三学年平均授業時数（単位時間）

国内調査や筆者の調査から、実際の授業においては、領域・教科を合わせた指導である作業学習を中心として生活単元学習や日常生活の指導が週時数の半分を占めている。小・中学部と比べると教科別の

指導の時数が多くなっているといえる。

作業学習についてみると、筆者の調査では、平均週授業時数は7.33単位時間、最大14単位時間、最小4単位時間であるが、緒方³⁾の知的障害養護学校高等

部設置校（452校）を対象とした調査では、平均は8.03単位時間、最大19時間、最小2時間となっている。

教科別の指導の職業、家庭については、次のようになっている。

表5 教科別の指導の職業、家庭の授業時数

	筆者の調査			緒方の調査		
	平均	最大	最小	平均	最大	最小
職業	1.39	14.0	0	3.14	16.0	0
家庭	0.87	3	0	1.90	6.0	0.5

以上のことから、職業や家庭等の内容を作業学習の形態で多くの時間を設定して指導している学校と職業や家庭の教科別の指導の時間として多くの時間を設定して指導している学校があることが推測される。

(4) 知的障害養護学校高等部教育課程編成の課題

知的養護学校高等部の生徒は、卒業後、様々な生活を送っている。現在は、高等部が学校教育の最終段階であり、卒業後の社会生活に必要な力を培う大切な教育の場となっている。従って、生徒の生きる力を育むために、社会参加・自立を促す高等部教育の実現とそのための教育課程の編成が求められている。

知的障害養護学校高等部には、専門教育を主とする学科（職業に関する学科）を設置したり、普通科のなかに職業に関するコースを設けたりするなど、様々な職業教育が行われている。

職業教育とは一般的に特定の職業に就くために必要な知識・技能・態度を学習させる教育として理解されるが、大南²⁾は、知的障害養護学校高等部における職業教育は「特定の職業につくための専門的な知識・技能・態度を育成することよりも、自立的な社会生活が営めるような働く力を育てることである」と述べ、その具体として、普通科における作業学習、職業、家庭等の教科別の指導、産業現場等における実習、専門教育を主とする学科における教育を挙げている。

ア 作業学習の充実

作業学習の内容や指導方法を充実するため、関係諸機関や特例子会社等の企業が参加して作業学習の授業研究を進めたり、企業などで教師が研修し専門的な技能を身に付けたり、企業や地域の専門家を講師として招き、指導を受けたりしている。このような取り組みを通じて、作業学習の指導内容や方法等の充実を図っていく必要がある。

イ 職業、家庭等の教科別の指導の充実

知的障害養護学校の各教科の目標と内容は、知的障害のある子どもが自立し社会参加するために必要な知識や技能、態度などを身に付けることを重視している。高等部学習指導要領には、「生徒の知的発達の状態や経験等を考慮して、実際に指導する内容を選定し、配列して、効果的な指導を行うことができるよう配慮するものとする」と述べられている。高等部学習指導要領には、職業の内容として2段階、合計14項目、家庭科の内容として2段階、合計10項目、農業、工業、流通・サービスにはそれぞれ4項目が示されている。これらの項目をよりどころとして、各学校で実際に指導する具体的な内容を選定していく必要があり、各学校では各教科の具体的な指導内容の一覧表を検討する必要がある。また、指導にあたっては、生徒にとって必要性のある具体的な経験を通して学習することで生きる力となることを十分に考慮し、教科別の指導が行われるべきである。

ウ 産業現場等における実習の充実

産業現場等における実習は、一般に作業学習の一部として計画・実施されたり、職業科の授業の一部として計画・実施されている。実習は生徒自身の自己理解を深め、生き方を考える学習の場でもある。実習の期間や回数、教師の巡回や支援の在り方の検討、関係諸機関との連携等により充実を図る必要がある。

エ 専門教育を主とする学科における教育の充実
専門教育を主とする学科を設置する利点として、大南²⁾は次の事柄を指摘している。

- ・職業自立を目指して積極的に職業教育を進めている。
- ・就職に向けての意識が向上する。
- ・普通科の生徒についても刺激になり、施設・設備の有効利用が図れる。
- ・専門教員の配置が推進される。
- ・施設設備が充実する。

また、課題として次の事柄を指摘している。

- ・都道府県内の高等部の設置状況により、学科の設置を検討する。再検討を必要とする県もある。
- ・職業学科の意義（学科設置の目的、対象とする生徒、専門教員の確保、進路指導、等）再認識する必要がある。
- ・職業学科と普通科を設置している場合、生徒指導、実習室の確保・有効利用等について、全教職員の共通理解を図る必要がある。
- ・進路については、生徒の居住地を中心に職場開

拓を行う必要がある。

- ・アフターケアについては、学校がどこまで責任をもつのか、それを引き継ぐのはどこか等について労働関係機関、教育委員会、学校が協議する必要がある。

前述したように、高等部卒業生の就職率が30パーセントを下回っており、これまで述べてきた職業教育の充実や関係諸機関と連携した移行支援計画の取り組みが課題となっている。

オ 進路学習の充実

進路指導に関する指導内容として、大南¹⁾は、「自己理解（適性、個性）」「進路情報の収集、活用、理解」「進路先の見学」「現場実習への参加」「進路相談（自己選択・自己決定）」「余暇活動への参加」の6項目があり、計画的・継続的に指導を進める必要があることを述べている。

緒方³⁾は、進路学習の内容として「自己理解に関する学習」「将来設計に関する学習」の内容を扱っていない学校がそれぞれ49校、63校あり、回答校全体の15%から20%を占めていること、進路学習の成果として、「現場実習に前向きになった」「自己選択の広がり」「進路希望の明確化」「作業学習に前向き」を挙げた学校の割合が多いことを報告している。

高等部の総合的な学習の時間の内容として、卒業生の講話や職場見学、余暇や趣味の内容等の卒業後の生活に関する内容が設定されている。高等部における様々な学習における具体的な体験等から生徒の肯定的な自己認識を育て、生徒自身が将来の生活の具体的なイメージを持てたり、そのために必要な事柄について考えたりする等の進路学習の充実が求められている。

カ 中学部・高等部の継続性、一貫性のある教育課程の編成

高等部の設置率が86.8%であり、中学部からの高等部進学率が94.4%である現状を踏まえれば、生徒の生きる力を育み、社会参加・自立を促すために、中学部・高等部の継続性、一貫性のある教育課程の編成がもっと指向されるべきではないだろうか。

キ 中学校の特殊学級や通常学級からの入学者へ対応した教育課程の編成

高等部入学生徒の半数以上を中学校の特殊学級や通常学級の生徒が占めるようになってきている。前述したように、専門教育を主とする学科（職業に関する学科）を設置したり、普通科のなかに職業に関するコースを設けたりするなどがされており、高等養護学校、専門教育を主とする学科の設置やコースの設定等の積極的な検討が必要になっている。

参考・引用文献

- 1)大南英明. 平成12年1月. 知的要害養護学校の高等部における職業教育と進路指導の現状と課題.
- 2)大南英明. 平成12年3月. 知的要害養護学校の高等部における職業教育の現状.
- 3)緒方直彦. 平成13年4月. 知的障害養護学校高等部における進路指導の実際と情報提供の現状.
- 4)文部科学省初等中等教育局特別支援教育課. 特別支援教育資料. 平成15年.

(竹林地 毅)

4) 知的障害養護学校に在籍する自閉症を併せ有する児童生徒の教育課程の編成について

(1)はじめに

養護学校に在籍している自閉症の障害のある児童生徒の割合は、年々増加傾向にあり、全国平均で在籍児童生徒数の約3割に達している。「21世紀の特殊教育の在り方について」(平成13年1月15日)でも提言されたとおり、知的障害を伴う自閉症児については、知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない場合もあり、知的障害と自閉症を併せ有する児童生徒等に対し、この二つの障害の違いを考慮しつつ、障害の特性に応じた対応について研究が必要である。そこで本稿では、コミュニケーションや社会性などの自閉症の特性に対応した指導のための教育課程の編成について、知的障害養護学校で培われてきた教育内容との関連に着目しながら、その現状と課題について述べる。

(2)自閉症の特性に応じた教育課程の編成

ア なぜ知的障害の教育課程だけでは不十分なのか

自閉症は、医学的には脳機能の障害が強く推測され、3歳以前に発症する。また、以下の三つの症状が行動的に認められる症候群であるとされている(DSM-IV)。

○対人的相互反応の質的な障害

○言語性、または非言語性コミュニケーションの質的な障害

○行動、興味、及び活動の限定された反復的で常同的な様式

また、過敏性等の感覚の問題や、パニックなどの情動のコントロールの問題等の行動障害を随伴する場合がある。知的障害教育の内容や方法だけでは適切な指導がなされない理由として、このような行動的側面における自閉症の特性が挙げられる。対人的相互反応の質的な障害は、双方向のやりとりで授業を展開していく指導方法が困難なことを意味しているし、反復的で常同的な行動は、しばしば着席や移動などの学習体制の基本を成立させることさえ困難にしている場合もある。また、言語や想像力を必要とする教科に比べ、算数の計算や図形、絵画配列等の能力が卓越しているなど、知的障害に比べて知的水準のアンバランスが認められることがある。また、この卓越した能力は、障害の特性に応じた配慮等が少ない状態でも発揮されることがあるため、「やればできる。特別な配慮がなくても、こんなことまでできるのだから。」と、かえって障害の特性に応じた配慮等を行うことを否定的に見てしまう場合もある。このような理由から、構造化などの自閉症の特性に応じた指導方法を用いることに加えて、知的水準のアンバランスに対応していく教育内容を明らかにしていく必要がある。

イ 自閉症の特性に応じた指導を進めるために - 個別の指導計画を作成する -

従来の知的障害の教育課程で十分に機能するケースもあるが、自閉症は、先述したように、個によって示す特性が様々である。そのため、自閉症児教育においては、アセスメントや保護者・本人のニーズに応じて作成された個別の指導計画のもと、個に応じた指導内容と指導方法を選択し、それぞれをバランスよく組み合わせることが必要である。

ウ 自閉症に特化した学校、教室の事例

自閉症の特性に応じた対応が、緊急な課題として求められている中、自閉症児教育に特化したプログラムの開発に取り組んでいる養護学校がある。特に自閉症の障害のある児童生徒の占めるクラスでの割合が70%を超える学校では、学校行事の精選や、そこで行う活動と場所を一定にする「物理的構造化」などの指導方法を用いて対応を進めている。

自閉症を併せ有する児童生徒の占める割合の低いクラスでの実践はまだ少ない。そこで本論では、必要に迫られながら研究開発に取り組んできた自閉症を併せ有する児童生徒のクラスに占める割合の高い学校での研究を例に取り上げ、現段階における自閉症の特性に応じた教育課程の在り方についての考察をする。

a. 鳴門教育大学学校教育学部附属養護学校

鳴門教育大学学校教育学部附属養護学校は、自閉症児のための指導プログラムとして、自立活動の指導を活用する提案を行っている。具体的には自立活動の5区分22項目に、「社会との関わり」という区分を新たに設け、6項目とし、22項目で示された指導内容を、自閉症の特性に合わせて再構築している。自閉症の特性に対応した指導内容のうち「社会性の障害」を自閉症の中核的な症状の一つとして捉え、ここから生起する学習上、生活上の不利益の改善・克服に焦点を当てて「ルールの理解や遵守」、「人との関わりスキル」といった社会性に関する内容に注目している(表1参照)。

b. 国立久里浜養護学校

国立久里浜養護学校は、自閉症に特化した教室での実践をベースに、自閉症の特性に応じた指導内容を決定するにあたって、三つの視点を定めている。

(7) 現在及び将来の生活のためのスキルの獲得

(4) 社会的行動を獲得するための行動形成

(9) 認知発達を促すための発達課題

また、自閉症の障害特性を、①想像性の障害、②社会性の障害、③コミュニケーションの障害と定義して、その障害に直接アプローチする指導内容を「自律生活」として整理している。(表2参照)

(表1) 鳴門教育大学学校教育学部附属養護学校(2003)自閉症のための自立活動

自閉症のための自立活動 (区分と内容に関する整理)		
区分	自閉症の特性	考えられる指導内容
健康の保持	飲食, 睡眠の異常	偏食・肥満指導, 生活リズムの調整
心理的な安定	感覚刺激への異常な反応, 気分の異常, 想像力の障害とそれに基づく行動, 障害の自己理解困難	カームダウン* ¹ , パニック・攻撃性の背景分析と軽減措置, こだわりへの対応, 獲得した行動の般化, 終了概念, 自己刺激行動の軽減, 障害の自己理解
環境の把握	認知発達の異常	環境の構造化, 自立課題のワークシステム* ² , スケジュールの個別提示
身体の動き	姿勢・運動の異常, 作業・学習場面での不適応	身体図式の確立, 姿勢の改善, 触覚機能の改善
コミュニケーション	偏ったコミュニケーションの発達	コミュニケーショントレーニング, 絵・写真・具体物等のコミュニケーション, 問題行動の機能分析
社会との関わり	偏った社会性の発達	ルールの理解, 人との関わりスキルのトレーニング, 趣味・余暇活動の指導

* 1) カームダウン; 自らの情動をコントロールする

* 2) ワークシステム; 作業等をする際の活動の流れが見通しやすい工夫

(表2) 国立久里浜養護学校(2003) 自閉症の障害に応じた指導内容

自閉症の障害に応じた指導内容(試案)		
名称	ねらい	成果と課題
1. 日常生活の指導 (衣服の着脱, 食事, 排せつ)	<ul style="list-style-type: none"> 日常生活に必要な, 基本的な知識・技能の向上を図る。 日常生活における基本的なルールやマナーに応じる力を育成する。 	<ul style="list-style-type: none"> 視覚的な支援により, 自立的に行動に移る様子が見られてきた。 般化の場として, 家庭との更なる連携が必要である。
2. 国語/算数	<ul style="list-style-type: none"> 日常生活に必要な, 読む, 書く, 数概念, 計算などの機能的な知識の理解を図る。 教師と1対1のかかわりの中で, やり取りを続けたり, 褒められることを理解したりすることで, 人の働きかけに応じる社会性の向上を図る。 子供の発達に応じた課題を行うことで, 認知の向上を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> 数字の順を理解し, スケジュールやカレンダーなど生活の流れを理解し始めてきた。 言葉の理解が高まったり, 絵カードの意味が分かったりすることで, 生活が安定した。 発達に応じた認知の向上が見られた。 着席などの学習態勢が整ってきた。 指示に応じたり, 自ら要求したりする行動が増えてきた。 強化システムを理解することができた。
3 自律生活 (想像性の障害, 社会性の障害, コミュニケーションの障害に直接アプローチ) ①宝探し	<ul style="list-style-type: none"> 指示に従った行動をする。 数字やマークを見分ける力を育成する。 題材を媒介にコミュニケーションの基礎を培う。 	<ul style="list-style-type: none"> 多くの刺激の中から特定な物を見分ける力が高まった。 友達の動きを活動の手掛かりとすることができた。 支援を求めるなどの他者への働き掛け方や, やり取り関係を維持することができた。
②戸外学習	<ul style="list-style-type: none"> 安全な道路の歩行についての知識と技術の向上を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> 横断歩道で止まったり, 歩道を歩いたりする様子が見られた。

	<ul style="list-style-type: none"> ・基本的なルールに従いながら、施設を利用したり、歩行したりする社会性を養う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・友達と手をつないだり、教師の後を続いて歩いたりする様子が見られた。
③まねっこ	<ul style="list-style-type: none"> ・小集団の活動をとおしてルールやマナーを身に付ける。 ・教師や友達の活動を見て、模倣する力を高める。 ・教師や友達とのやり取りをとおしてコミュニケーション能力の拡大を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・着席行動が定着し、かかわりが広がった。 ・活動のバリエーションの拡大が課題である。
④ティータイム	<ul style="list-style-type: none"> ・教師や友達とのやり取りをとおしてコミュニケーション能力（特に表出）の拡大を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・個に応じたコミュニケーション手段で、相手に伝えようとする機会が増えてきた。 ・生活場面での般化と手段が拡大した。
4. 自立課題 (一人で、自立的にできる活動を増やす。個別の課題学習の般化を目指す。)	<ul style="list-style-type: none"> ・一人で、自立的にできる活動を増やす。 ・個別の課題学習の般化を目指す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ワークシステムを理解し、行動を調整することが増えた。 ・一人でできる課題が増え、集中して取り組むことが増えた。
5. 体育	<ul style="list-style-type: none"> ・歩く、走る、跳ぶなどの基本的な技術の向上をとおして、健康の保持増進と体力の向上を図る。 ・簡単なルールに従って、運動する力の育成を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・模倣力が向上した。 ・相手の意図を理解し、目的をもって活動することができるようになった。
6. 図画工作	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールに従った道具の操作を獲得する。 ・造形表現についての興味や関心の広がりを図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・視覚的な支援を取り入れて教師とやり取りをすることで、道具を操作する技術が高まった。 ・手順どおりに取り組むことに留まり、独自の表現を楽しむことへの広がりを作り出すには時間を要する。
7. 音楽	<ul style="list-style-type: none"> ・身体表現や器楽演奏をとおして音楽に親しみ、教師の動きを真似ることで、模倣能力の向上を図る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・一点を見る力及び模倣力を向上する。 ・集団における個々の能力に合わせた活動内容を用意する必要がある。

(表3) 国立久里浜養護学校小学部第1教室
第5学習室(自閉症に特化した教室)(2003)週時程表

	月	火	水	木	金
9:00	登校				
9:45	日常生活の指導 (着替え, 朝の会等)				
9:55	休憩				
10:40	国語/算数				自律生活
10:50	休憩				
11:35	自律生活, 音楽, 図画工作				
11:45	休憩				
12:30	日常生活の指導(準備, 食事, 片付け, 歯磨き等)				
13:15	休憩	日常生活の指導			休憩
14:00	自律生活				体育
14:10	休憩				休憩
14:55	日常生活の指導				日常生活の指導

(3)今後の課題

ここでは、鳴門教育大学学校教育学部附属養護学校及び国立久里浜養護学校の両校を紹介した。東京都立小金井養護学校、東京都立中野養護学校など、自閉症を併せ有する児童生徒の教育課程の編成について取り組む学校が全国に広がっている。紹介した両校で提案された自閉症の特性に応じた指導内容は、現在及び将来の豊かな生活に役立つ重要な課題として「社会性」や「コミュニケーション」に注目し、その具体的な指導内容まで明らかにしている。両校とも指導内容の実践レベルでの活用を進めており、来年度は、各校とも今年度提案した教育課程について、他校での試行などをおして、検討、改善を行うとしている。

全国の知的障害養護学校における自閉症を併せ有する児童生徒の教育課程は、大きく「従来からの知的障害を中核的な障害とする児童生徒のために用いられてきた教育課程」、「特例による自立活動を主とした教育課程」、あるいは本稿で紹介したような「新たに自閉症の障害特性に応じた自立活動の区分、項目を設けて内容とする教育課程など」(試行)に分けることができる。今後は、どのような教育課程を編成するにしても、個によって様々な対応を必要とする自閉症を併せ有する児童生徒に対して、その教育的ニーズに応じた指導を行うための教育課程を検討しながら、自閉症児教育の指導内容及び方法の研究開発を進めていく必要がある。

(齊藤 宇開)