

2. 自立活動と教科等との関連等

障害の状態の改善・克服等に関する教育活動は、学校の教育活動全体を通して行われる。このことは自立活動の時間の指導のほかに教科、特別活動、総合的な学習の時間等においても、その改善・克服等に関する指導が行われることを意味する。

そこで以下には、自立活動と教科等との関連を述べるとともに、知的障害教育における自立活動について記すことにする。なお、本稿では小学部・中学部を視野において進めることをお断りする。

1) 自立活動と教科との関連 - 小学校等の教科の目標・内容等に準ずる場合 -

既述のように自立活動（養護・訓練）が教育課程編成の1領域として位置づけられたのは、昭和45年度版の学習指導要領である。この改訂により盲、聾、知的障害、肢体不自由、病弱の各学校（以下、「盲学校等」という）の学習指導要領は、形式・内容の両面で整ったものになったと言えよう。

それ以前の学習指導要領においては、障害の状態の改善・克服に関する指導は、もちろん学校の教育活動全体を通して行われていたが、障害の状態そのものを改善・克服する教育活動は主として教科の中で行われていた。例えば、聾学校小学部の「律唱」、肢体不自由養護学校の「体育（保健体育）・機能訓練」あるいは病弱養護学校における「養護体育（保健体育）」などである。

しかし、教科と障害の状態を改善・克服するための自立活動では、教育内容や授業形態の面で基本的に相違があるのである。

まず、教育内容の側面からみれば、教科は本来、伝統的な文化遺産を体系的・系統的に整理し、それを児童・生徒（以下、「子ども」という）の発達程度（学年）に即して配したものである。したがって教科においては、基本的に同じ学年の子どもはすべて同じ内容の授業を受けることになる。それに対して自立活動は、一人ひとりの障害の状態に即して教育内容が決めることから、原則として一人ひとりの教育内容は異なるものである。

また、授業形態の側面では、教科は本来一斉指導を基本とし、必要に応じてグループ指導や個別指導が取り入れられる。他方、自立活動の指導においては、個々の子どもの教育内容が異なり、それに即して指導方法も異なることから、授業形態は原則として個別指導が取られることになる。もちろん指導の実際において、複数の子どもの障害の状態やその指導課題にあまり差異がない場合など、グループ指導

が行われることは当然である。

このように教科と自立活動は基本的に異なる性格のものであることから、昭和45年度版の学習指導要領において、養護・訓練（自立活動）として特別の指導領域が設けられたことは極めて意義のあることとすることができる。

次に教科の指導において、自立活動に関する指導を行う場合の留意点について考えてみたい。

この場合、教科の指導を行うことが基本であるから、自立活動に関する指導は原則として教科の指導におけるねらいや内容を逸脱して行ってはならないということである。例えば肢体不自由養護学校における「国語」の漢字指導のなかで、鉛筆をよく握ることのできない子どもに対して、漢字の指導において多くの時間を手の訓練の指導に充てるような指導は、教科本来の目標・内容を逸脱した指導と考えられる。このような場合、子どもが鉛筆を持ちやすいように教師が手を添えてやるとか、鉛筆の握り部分を持ちやすいように粘土で太くしてやるなど、本来の漢字指導を行う過程で自立活動に関する指導を工夫することなどが重要なこととなる。もちろん、子どもの手の機能に関する指導については、自立活動の時間の指導において行われるべきことは改めて述べるまでもないことである。

2) 自立活動と教科以外の教育活動との関連

特別活動や総合的な学習の時間等における自立活動に関する指導も、基本的には上記教科指導における関連で述べたことと大きく異なることはない。すなわち、学校行事や総合的な学習の時間等における教育活動においても、基本的にはそれらの活動のねらいや指導内容を逸脱して自立活動の指導を行うことは適切でないと言わざるを得ない。

ただ、教科と比して異なるところは、その教育内容が具体的な指導事項のレベルまで規定されていないことであろう。例えば特別活動の健康安全・体育的行事を例にとれば、心身の健全な発達等への関心、規律ある集団行動の体得、運動に親しむ態度の育成、体力の向上等について、それに資する活動を行うことといった規定のみであり、どのような活動を行うかについては教師の判断に任されているのである。また、総合的な学習の時間については改めて述べるまでもなく、教師の創意工夫で教育内容を決めることになっている。

したがって、特別活動や総合的な学習の時間等において自立活動に関する指導を行う場合には、まず子どもの障害の状態に基づく困難性に配慮することはもちろんであるが、子どもの障害の状態の改善・

克服に資する内容を選択することも可能である。例えば、盲学校において歩行指導に資する活動やゲーム、聾学校におけるリズム活動、肢体不自由養護学校における機能回復に資する活動やゲーム、病弱養護学校における健康の維持・増進に資する保健・体育的活動などについて、これらを意図的・計画的に選択・組織して取り入れることも、自立活動に関する指導の一環として極めて重要なことである。

3) 知的障害養護学校における自立活動

知的障害養護学校における自立活動の指導は他の盲学校等とは異なり、時間における指導よりもむしろ領域・教科を合わせた指導において行われている。これは知的障害による固有の困難性についての学校教育としての対応を、独自の教科の内容・方法で行ってきたことによる。

そこで以下には、まず知的障害に対する学校教育のこれまでの対応を記し、その後、知的障害養護学校の自立活動について述べることにする。

(1) 知的障害と知的障害教育

既述の第3章「教育理念」の「養護・訓練の成立」の「知的障害」の項でも述べたように、知的障害教育では、戦後の単に小学校等の教科の内容を学年を下げ用意するといった、いわゆる「水増し教育課程」への反省から、知的障害に基づく固有の困難性に対応した知的障害教育独自の教育課程や指導方法を求めてきた¹⁾。

その過程では戦後の教育に大きな影響を与えたデューイ (Dewey, J. 1859-1952) の経験主義教育思想²⁾ などの影響を受けながら、子どもが身辺生活の確立・処理、集団生活・社会生活への参加又は職業生活・経済生活における自立などを図るために必要な、生活活動や経験活動を組織した独自の教科内容と、それらを自らの生活・作業体験を通して身に付けさせる指導方法、いわゆる日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習及び作業学習といった領域・教科を合わせた指導(以下「合わせた指導」という)の形態を確立してきたのである。すなわち、知的障害教育ではすでに、知的な遅れに対して独自の教科の内容・方法で対応してきたとの認識があるのである。

したがって、昭和45年度版学習指導要領において初めて養護・訓練(自立活動)が新設された際など、指導計画と内容の取り扱いにおいて何ら具体的な指導事項を例示できなかったほどである(なお、この内容の取り扱いに関する具体的な指導事項については、その後昭和46年度に文部省から出された「養護学校(精神薄弱教育)小学部・中学部学習指導要領

資料」のなかで例示されている)。

(2) 知的障害養護学校の自立活動

上記のように知的障害養護学校(以下、「学校」という)では、知的な遅れに対しては独自の教科の内容・方法で対応している。そこで以下には、学校における自立活動の指導についてどのように考えられているのか、現行の学習指導要領解説-自立活動編(以下、「自立活動編」という)と指導の形態(合わせた指導と教科別・領域別の指導)等を踏まえ整理することにする。なおその際、普通学級、すなわち知的な遅れを基本とする学級について述べることにする。

① 自立活動の指導の対象

知的発達レベルに比して言語、運動、情緒・行動などの面で、顕著な遅れや特に配慮を必要とする様々な状態(知的障害に随伴してみられる状態)

② 自立活動の指導の場

・学校の教科等の内容・方法による指導(具体的には、合わせた指導(日常生活の指導、遊びの指導、生活単元学習、作業学習)や教科別・領域別指導)

・自立活動の時間の指導(ただし自立活動の指導については、合わせた指導に含まれるとの考えが一般的)

上記の基本的な考え方をみると、知的障害に随伴する言語等の指導については、多く合わせた指導において指導されることが明白であり、自立活動の時間の指導を設けての指導はほとんどなされないであろうと推測される。

このことについて少々古い情報ではあるが、筆者が平成5年度の学校要覧300校ほどを調べた結果では、普通学級で自立活動の時間の指導を設けている学校はほとんどなく、時間の指導を設けているのは当然のことながら多く重複障害学級であったと記憶している。

このように自立活動の指導が多く合わせた指導において行われているということについて、どのように理解すべきなのであろうか。このことについて、次のような話しを耳にすることがある。

すなわち合わせた指導の「領域」には、当然自立活動も含まれることから、この形態で指導すれば、自立活動の時間の指導を行っているのと同じである、と。確かに自立活動も領域の一つであり、形式的には自立活動の指導を行っていることになる。しかし、この考え方には2つの点で問題があると思われる。

1つは、既述の1)「他教科との関連」の項で述べたように、合わせた指導で計画・実施される活動

等のねらいや内容との関連である。すなわち、合わせた指導のなかで行われる自立活動の指導は、基本的に、合わせた指導で計画された活動のねらい等を逸脱して行うことは適切ではないということである。この点、自立活動に関する指導としての認識をきちっともつことが重要である。

もちろん合わせた指導の活動のねらいや内容によっては、理論的に自立活動そのものの指導になり得ることも確かである。例えば、子どもたちの個別の指導計画に基づき認知能力をより伸ばす必要があると判断して、これに関連する指導を「いろいろな形遊び-似たものの形を集めよう-」といった単元(遊びの指導)を通して計画する場合など、まさに自立活動の指導といってもよいであろう。

このように合わせた指導については、領域を合わせているのだから自立活動そのものの指導を行っているといった一方的な考えは避けるべきである。合わせた指導の活動のねらいや内容、かかわり方等によって「関する指導」や「時間の指導」にもなり得るし、場合によっては活動本来のねらい等を逸脱することにもなりかねないことに留意すべきである。

2つは、合わせた指導のなかで自立活動にかかる一人ひとりの指導課題をどのように扱うかの問題である。確かに指導課題によっては、教材やかかわり方の工夫により改善できることが考えられる。しかし、合わせた指導のなかで、一人ひとりの指導課題をすべて改善できるとも考えにくい。したがって、指導課題によっては自立活動の時間の指導を設け、その指導課題に対する個別的、計画的、継続的な指導も必要であろう。

このことに関連して近年、抽出指導を試みる学校も散見する。昭和45年度以前に肢体不自由養護学校で体育(保健体育)・機能訓練の指導において機能訓練や言語訓練の対象となっている子どもが、その指導を受けるために体育を抜けて訓練を受ける状況と同じある。当時、その子どもたちは結果として体育の指導をほとんど受けなかったと記憶している。

一部の子どもを抽出指導するということは、自立活動の指導という観点からは十分に領ける。しかし、

その間他の子どもが学習している活動に参加できないという問題も大きいと言わざるを得ない。

そこでこの問題を解決する方法の1つとして筆者は次のように考えている。例えば、週2時間程度「課題別学習の時間」をすべての子どもを対象に設定する。そこでは子どもの固有の課題、それが自立活動に関する課題であれ、教科に関する課題であれ、あるいは身辺処理に関する課題であれ、それらの課題を「課題別学習」の時間において個別ないしは小グループで指導を行うというものである。この方法にももちろん異論があると思われるが、自立活動の指導を真に必要なとしている子どもに対する方法論として、一顧には値するものと考えている。

以上、知的障害に随伴する言語等の状態に対し、自立活動としてこれをどのように考え、どのように指導しているのかについて、主として普通学級の指導の観点から述べた。

ところで、重複障害学級における自立活動の指導であるが、時間の指導を除いては基本的にこれまで述べた指導の方法と同様である。しかし、既述のようにほとんどの学校が時間の指導枠を設けていることから、それぞれの障害の状態に即した個別の指導計画に従い、個別的、計画的、継続的な自立活動の指導が行われていると判断している。

参考・引用文献

- 1)文部省：特殊教育百年史，東洋館出版社，395-396，1978.
- 2)奥田真丈，河野重男編：現代学校教育大辞典（5巻），ぎょうせい，224-225，1993.
- 3)文部省：養護学校（精神薄弱教育）小学部・中学部学習指導要領，及び同資料，慶応通信，1971.
- 4)文部省：盲学校，聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領，大蔵省印刷局，1999.
- 5)文部省：盲学校，聾学校及び養護学校学習指導要領（平成11年3月）解説-自立活動編-，海文堂出版，2000.

(山下 皓三)