

インクルーシブ教育システムの構築における 特別支援教育の機能的役割に関する検討

— 自立活動の広がり と 深化の観点から —

A Study on the Functional Role of Special Needs Education
in the Construction of an Inclusive Education System

— From the Viewpoint of Expanding and Self-reliance Activities —

次世代教育学部教育経営学科

林 栄昭

HAYASHI, Hideaki

Department of Management for Education
Faculty of Education for Future Generations

次世代教育学部教育経営学科

高橋 章二

TAKAHASHI, Shoji

Department of Management for Education
Faculty of Education for Future Generations

次世代教育学部教育経営学科

大野呂浩志

ONORO, Hiroshi

Department of Management for Education
Faculty of Education for Future Generations

要旨：本研究では、特別支援教育に関する学びの連続が困難な現状に着目し、歴史的経緯と制度の検証から特別支援教育の理解と運用上の課題を明らかにし、インクルーシブ教育システム構築を念頭に置いた学びの連続性を確保するための要因について検討することを目的とした。調査の結果、それまで特殊教育として場面限定的に深化した経緯をもつ特別な指導が、全ての教育場面で性急に充実した実践を求められることになったことにより、教育場面に混乱が招かれていることが明らかになった。さらに、混乱した状況の鍵概念が「自立活動」であることを特定し、全ての教育者への周知、的確な理解と実践力の育成、専門性のある人材の育成や専門家との連携などの課題があることが明らかになった。

Abstract : In this study, we focused on the current situation where the continuity of learning about special-support education is difficult, and aimed to clarify the understanding and operational issues of special-needs education from the historical background and verification of the system, and to examine the factors to ensure the continuity of learning with the construction of an inclusive education system in mind. The results of the survey revealed that confusion has arisen due to the fact that special guidance for physical and mental disabilities, which had been deepened in a limited manner as special education, was urgently required to be enriched and implemented in all educational situations upon the start of special support education. Furthermore, it was identified that the key concept of the confusing situation is “Self-reliance activity,” and it became clear that there are issues to be addressed, such as making this concept known to all educators, fostering accurate understanding and practical skills, fostering personnel with expertise, and collaborating with specialists.

キーワード：インクルーシブ教育，特別支援教育，自立活動，学びの連続性

Keywords：Inclusive Education, Special Needs Education, Self-reliance Activity, Learning Continuity

1. 問題の所在

2021年10月に開催された「通常の学級に在籍す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の有識者会議」資料によれば，特別支援教育の対象者数は，10年前に比して特別支援学校で1.2倍，小・中学校の特別支援学級では2.1倍，通級による指導では2.5倍の増加が確認されており，特別支援教育の対象児の数は増加の一途を辿っている。

こうした事態への対応の一つとして，2012年に中央教育審議会初等中等教育分科会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」（以下，「インクルーシブ教育報告」という。）が公表された。インクルーシブ教育とは，障害の有無に関わらず共同の場を設定し，そこで行われる平等かつ包括的な教育と捉えられている（韓ら，2013）。上記のインクルーシブ教育報告でも，障害のある子供の教育について，「連続性のある多様な学びの場」との言葉で，障害のある子供と障害のない子供が，できるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すべきとの基本的な方向性が示された。この連続性のある多様な学びの場については，2017年に文部科学省が改訂告示を公示した「特別支援学校幼稚部教育要領」，「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領」では，学びの連続性を確保する視点から，実態に応じて，当該学年の各教科及び外国語活動の目標及び内容に関する事項の一部を取り扱わないことや，各教科及び道徳科の目標及び内容に関する事項を前各学年の目標及び内容に替えることなどが規定され，様々な教育場面での柔軟な教育課程の扱いを可能にしている。また知的障害児の各教科等の目標や内容において，中学部の内容の細分化や小学部の教育課程で，外国語活動の設定や小中高等学校の学習指導要領の各教科の目標及び内容の一部の取り入れを可能にするなど，学びの連続性を念頭に置いた柔軟な対応が示されている。

こうした特別支援学校学習指導要領において学びの連続性の担保に寄与する変更がなされる一方で，小学校学習指導要領等においても特別支援教育の充実を図る記述が自立活動の観点からなされている。そこでは，特別支援教育に関する教育課程編成の基本的な考え方や個に応じた指導を充実させるための教育課程実

施上の留意事項等，自立活動に相当する内容が一体的に示されている。また特別支援学級において実施する特別の教育課程の編成に関わる基本的な考え方として自立活動を取り入れることや，通級による指導の自立活動について，各教科等と通級による指導との関連を図るなど，教師間の連携に努めることが新たに示された。

しかし，こうした特別な教育的ニーズに関する様々な教育場面の相補性が整備される一方で，学びの連続施策の実情を調査した研究では，学びの連続が困難な状況が報告されている。

大塚ら（2020）は，発達障害の領域において，自立活動の指導が分断された状況を指摘している。彼らは，小学校での通級指導利用者と進学先の教員に対し進学後の学習に関する実態を調査し，通級終了生が中学校以降の進学先でも学習全般に不満を感じ，英語，計算等の学習で継続して通級指導を受けたいとの教育的ニーズを抱えている一方で，実際の支援では僅かに個別の時間が確保される等に留まっていることを明らかにしている。この結果から，進学後にも自立活動の内容となる本人の認知特性に合った支援を受けられる学びの連続を可能にする環境の重要性を指摘している。

また，森山・名古屋（2018）は，小中学校での肢体不自由教育において，合理的配慮に関わる実践的課題について文部科学省の「インクルーシブ教育システム構築モデル事業」で報告された合理的配慮の実践事例を調査し，調査対象の小中学校の教員は，通常の指導の範疇では，個々の教育的ニーズに応じた学びの保障が難しく，それまでの教育課程に加え，学習上の困難を改善・克服する自立活動の指導を新たに取り入れる必要を感じていることを明らかにしている。

さらに，江口（2022）は，特別支援学校のセンター的役割である巡回相談のあり方について検討し，実際の巡回相談では，限られた時間の中で巡回相談員が一方的に支援の方法を提案，情報提供することに留まり，地域の学校と同等の立場で話し合い，連携共同し子供たちを支えている状況とは言い難いと述べている。さらに自立活動については，目の前の子供の専門家は地域の学校の教員であるにもかかわらず，特別支援教育の経験年数の違いや自立活動の実践数の差など

から、お互いが同等に意見を出せる状況になっていないことを指摘している。

これらの状況からは、特別支援学校以外の全ての学校種の教員に自立活動の知識・技能があることの必要性が示唆される。しかし、このように学びの連続性の保障との観点から指摘される通常教育場面での自立活動の指導に関して、一方の特別支援学校でも、実は自立活動を日常的に行うものの、自立活動の専門性の低下や理解・意識のばらつきがあることや運用の困難などが継続するなど、自立活動の質的担保が課題として指摘されている（国立特別支援教育研究所，2003；芝山，2010；森ら，2017；藤井ら，2018）。

ここまで述べたように、特別支援教育における学びの連続性との視座からは、自立活動の指導について、そのニーズの高さにもかかわらず、多くの教育場面で内容の理解や運用の困難な状況が継続して見受けられ、解決すべき喫緊の課題であることが示唆される。

そこで、本研究では、特別支援教育の歴史的経緯と制度の検証をもとに、特別支援教育の理解と運用上の課題を明らかにし、インクルーシブ教育システム構築を念頭に置いた学びの連続性を確保するための要因について検討することを目的とした。

2. 特別支援教育の機能的役割

ここでは、学びの連続性の前提となる障害のある子供の学びが成立してきた経緯を俯瞰することで、学びの連続性を保障する際に必要な要素を整理する。

障害のある子供の教育が公教育として成立したのは、1890年に小学校令（勅令第215号）の改正により「市町村による盲啞学校の設置可能」と規定されたことに端を発する。このことは公教育初の障害児教育の対象は視覚障害、聴覚障害、言語障害となり、対象が限局されていたことを意味する。さらに、この政令に続いて1941年に小学校令の改正につき公布された国民学校令（勅令第148号）施行規則の第53条において、肢体不自由児や精神薄弱（現在の知的障害）児の小学校教育の場としての「養護学級又は養護学校の設置」「中学校や高等女学校においても養護学級の編制が可能」などの規定がされている。ただし、同政令に「障害により就学困難な児童の保護者には教育免除が可能」との規定が含まれたことや、当時の養護学校の少なさもあり、形式上は養護学校が存在したが、実情として多くの障害児は長年に渡り通学できず、実質的に公教育の対象から外されたとの状況もあった（立花、

2019）。

このように、特別支援教育以前の障害のある子供の教育を巡る状況は、学びそのものの機会を確保することに主眼が置かれた時勢であった。学びの場は「分けられて」いたものの、障害のある子供の教育機会の保障体制が特殊教育の名の下に整えられた経緯が確認できる。こうした中、1971年には、特殊教育の充実を意図した学習指導要領の改訂の中で、「養護・訓練」が特設され、心身の障害に即した特別な指導は、特殊教育の場において限定的に展開され、深化することとなる。

しかし、この特別な指導の限定的な状況は、障害者権利条約への日本国政府署名（2007年9月）、さらに国会批准（2014年1月）を背景にした2017年の学習指導要領の改訂によって、「学びの連続性の確保」の実現に向けた大きなパラダイムシフトを迎えることになる。2012年の「インクルーシブ教育報告」において、それまでの分離教育の歴史が一挙にインクルーシブな教育環境へと方向転換が図られたのである。同報告における学びの連続性に関する内容では、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求する（中略）、その時点で教育的ニーズに最も的確に答える指導を提供できる、多様で柔軟な仕組みを整備することが重要である。小・中学校における通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある『多様な学びの場』を用意しておくことが必要（中略）それぞれの子供が授業内容が分かり学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら、充実した時間を過ごしつつ、生きる力を身に付けていけるかどうか、これが最も本質的な視点であり、そのための環境整備が必要」との報告内容である。つまり、これまでの障害の有無によって教育の場を分けられていた状況から「分けない」方向へ向けた政策転換と同時に、授業内容の保障が実現されることも求めたのである。特に、障害のある子供への授業の内容保障は、換言すれば、子供の障害の状態を的確に把握し、その困難さに応じた教育内容の教授の実現とも言え、特別支援教育における自立活動の指導領域を踏まえた実践が不可欠になる。

このパラダイムシフトは、子供の人権擁護の観点から大きな飛躍である。しかし、その転換の大きさや急さにおいて教育場面が混乱している状況がある。

3. インクルーシブ教育の現状と課題

インクルーシブ教育は、障害のある子供と障害のない子供が同じ場で共に学ぶことを求めるだけでなく、同時に「能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能とする」ことも求めている。山中（2016）は、「通常学校がどう改革されるかに関わって重要とされるのが、（中略）障害のある人が通常の場合にアクセスする上で必要な『合理的配慮』の実施である」と述べている。インクルーシブ教育の実現のためには、教育現場において、合理的配慮の観点を加え、個別の教育的ニーズに応じた支援のさらなる充実を図ることが必要になる。

しかし、工藤（2016）は、「特別支援学級や特別支援学校と異なり、小中学校の通常の学級あるいは高等学校では、『一斉指導が可能である』という前提の下に環境設定がなされている。その既存の枠組みをほとんど（あるいは全く）変更することなく、児童生徒等一人一人の教育的ニーズをこれまで以上に手厚く対応していくことは、多くの学校にとって難易度の高い課題であろう」と述べている。また、杉野（2020）は、通常の学級における合理的配慮について「通常の学級における一斉指導による教育方法と相反することなく、集団の中での個別への配慮という視点で、個々の合理的配慮を検討していくことが重要である。（中略）合理的配慮という新しい概念を、校内に周知・浸透していくには相当の時間も必要となろう」と示唆的に述べている。

一方で、インクルーシブ教育に携わる教員の意識について、大関・司城（2019）は、「小学校の場合、学級内の児童一人一人の教育的ニーズに応じようと工夫しているのは担任である。クラスの平均6.5%が配慮の必要な児童だとされる上、さらに全ての子どもたちができるだけ同じ場で共に学ぶことを目指すとすると、かなりの負担を感じてしまう」と教師の抱える困難さの意識を明らかにしている。また、上野・中村（2011）は、小学校の通常の学級教員を対象とした意識調査の結果から、インクルーシブ教育の必要性を認識していても、現状からみれば推進・実現は困難であると考えていることを明らかにしている。また、工藤（2016）は、日本の教員について「インクルーシブ教育の実践に対する効力感があまり上がらず、その結果として、それを『実践する（取り掛かる）こと自体が大きな課題』となるような状況が生じている」と推察している。これらの先行研究から、インクルーシブ教

育に携わる教員には、かなりの負担感と意欲の低下があることが窺える。

そうした状況がみられる一方で、通常の学級における「ユニバーサルデザインの授業」についての教育実践が数多く報告されている。田中（2017）は、「通常の学級において、一斉指導を行う場合、合理的配慮の前提となる基礎的環境整備として、『全ての子供がわかる授業づくり』を行うことが重要ということである」と述べている。しかし、片岡（2015）は、「発達障害への対応も含めた支援策のひとつとしてユニバーサルデザイン教育が取り入れられたことから、それ自体を特別支援教育と考えている状況がうかがえる」と述べ、ユニバーサルデザインの授業による誰にも分かりやすい環境整備に加え、個別の特別な教育的ニーズへの対応である特別支援教育が必要であることを指摘している。これらの先行研究と同様に、菊池（2022）もユニバーサルデザインの授業の実践に当たっては、特別支援教育の基盤として十分に取り組み、その上で個々の教育的ニーズに合わせた柔軟な個別支援（合理的配慮の提供や個別指導）を行っていくことが必要であることを強調している。

また、2017年告示の小・中学校学習指導要領では、全ての教科等において、障害種別の指導の工夫のみならず、各教科等の学びの過程において想定される困難さに対する指導上の工夫の意図、手立ての具体的な支援例が示された。これは、通常の学級において、個別の教育的ニーズに応じたきめ細かな支援ができるようにすることを意図したものである。このことを踏まえ、通常の学級教員においては、今回の支援例を生かし、教科指導における一斉指導の中で個別の支援・配慮をより充実させることが実践上の課題となってきている。

以上の資料からは、インクルーシブ教育システムの構築の名の下、学びの連続性を踏まえた実践がなされているが、障害理解に関する教員の意識や連携等の整備がインクルーシブ教育の理念に間に合っていない様子が窺われる。これらの通常の学級における特別な教育的ニーズへの対応の困難さの背景には、子供の困難さを的確に捉え、その実態に応じて指導する自立活動の要素が十分でないことが示唆される。

次に、自立活動の成立の経緯と現状を整理し、学びの連続性保障の鍵となる自立活動の課題と今後の在り方を検討する。

4. 自立活動の指導の現状と課題

4.1. 特別支援学校における自立活動の歴史

1971年に養護・訓練が新設される以前は、病弱教育、肢体不自由教育ともに特別な教育的ニーズへの対応は教科に位置付けられて行われていた。その名称や内容について、1963年の養護学校小学部学習指導要領病弱教育編では、「養護・体育」と位置付けられ、病弱の状態に応じた絶対安静、安静、休養、午睡などを中心とする諸活動が行われていた。また、養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編では、「体育・機能訓練」と位置付けられ、「機能の訓練」・「職能の訓練」・「言語の訓練」の3領域が示されている。糸永（1986）は、村田（1977）の「脳性マヒ児養護・訓練の諸問題」を取り上げ、学校の教育活動として可能な内容として、理学療法における「機能の訓練」さらに、作業療法のうちの機能的作業療法における『職能訓練』を挙げている。丹野（2019）は、肢体不自由教育における機能訓練について同指導要領において「機能訓練は『特別な技能を有する教職員が、学校医の処方に基づき指導する』」との記述や「機能訓練の手引」における「指導内容が理学療法・作業療法等の内容の一部から構成されている」ということから、当時の特別な教育的ニーズへの対応が医学的訓練であるとの認識が強かったと指摘している。

その後、1970年の養護学校小学部・中学部学習指導要領において養護学校に新しい領域「養護・訓練」が新設された。この養護・訓練の創設の背景は、1970年の教育課程審議会の答申に見られるように、「児童生徒の可能性を伸ばし、社会によりよく適応していくための資質能力を養うために特別な訓練等の指導がきわめて重要」との思想と、「各教科、道徳及び特別活動とは別に、これを『養護・訓練』とし、時間を特設して指導する」ことの必要があった。その後、障害者に対する国際的な動向や障害者を取り巻く環境、障害についての考え方等の変化により、自立を目指した活動であることを一層明確にしていくという趣旨に基づき、「養護・訓練」は「自立活動」に改めていくことが提言され（教育課程審議会答申、1998）、翌年の1999年に盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領の改訂に伴い、養護・訓練は「自立活動」と改称された。この改訂の大きな意義の一つは、それまでの養護・訓練の対象が「障害の状態を改善」することであった一方、自立活動では「生活上・学習上の困難を主体的に改善克服する」とされ、受け身的な内容でな

く、本人が意識的に自立を目指す主体的な取り組みになるよう意図されているところにある。さらに、この自立活動の機能について、特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（2018）では「個々の実態把握によって導かれる『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』及び『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』、いわゆる心身の調和的な発達の基盤に着目して指導するものが自立活動であり、自立活動の指導が各教科等において育まれる資質・能力を支える役割を担っている」とされている。このことから、特別支援教育が貢献するインクルーシブ教育システムの構築と学びの連続性の保障において非常に大きな役割を担うことが期待されている。

4.2. 自立活動の推進の現状と課題

次に、各教科等において育まれる資質・能力を支える主体的な取り組みとされる自立活動の現状と課題について、「特別支援学校」と普通教育における「特別支援学級・通級指導教室」の2つの視点から整理する。

4.2.1. 特別支援学校における自立活動の現状と課題

4.2.1.1. 自立活動の理解と対応に関する知識・技能

特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編（2018）において「自立活動の指導は、特設された自立活動の時間はもちろん、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動の指導を通じて適切に行わなければならない。自立活動の指導は、学校の教育活動全体を通じて行うものであり、自立活動の時間における指導は、その一部である」と述べられている。この記述によれば、学校教育全体を通じた指導が前提であることから、教員はあらゆる場面で自立活動の指導が可能であるよう、自立活動に対する理解と対応のための技能等をもっていることが必要となる。しかし、現実には特別支援学校においてさえ、この自立活動の指導に関する不全感が報告されている。

不全感を感じる場面の一つが、自立活動の指導に関する高い専門性を有した教員がいないということである。

自立活動の指導形態には、生活上・学習上の困難を主体的に改善・克服することを目標とする授業である「自立活動の時間の指導」と、学習活動はもちろん

学校生活全般のあらゆる場面の中で困難さへの改善・克服を目指す「場面の指導」の指導がある。多くの場合、自立活動の時間の指導は、自立活動専任教員によって行われる。国立特別支援教育総合研究所「肢体不自由のある子どもの自立活動の手引」(2006)において、「全盲・聾・養護学校で、学級担任をもたない自立活動専任教員を『配置している』が20%、『配置していない』が80%」との記述があり、専任教員が配置しているものの十分でないことが窺える。また、山本(2010)による調査においても、調査対象校406校のうち専任教員を配置しているのは、78校、19.2%に留まっていた。このように、時間の指導において専任教員を置くことが厳しい状況においては、学校教育全体を通じて行う場合と同じく教員一人一人の専門性の担保が必要となる。

教員の抱える不安全感のもう一つは、特別支援学校の教員が有しているとされる専門性が不十分であるとの指摘である。

国立特別支援教育総合研究所の報告(2006)では『自立活動に関する教員間の意識にばらつきがある』『自立活動に関する専門性のある教員が少ない』『実態把握に関する検査法に関する専門性を持った人が少ない』『自立活動専任教員と学級担任との連携・協力が不十分である』など、肢体不自由特別支援学校の自立活動に関する専門性の課題を挙げている。この他にも、肢体不自由特別支援学校や病弱特別支援学校においても、教員の専門的知識や技能に裏付けられた自立活動の指導力の低下や学校の体制・教育課程についての行き詰まり例として自立活動の専門性が指摘されるなどの報告が散見される(香野, 2011; 武田, 2006)。また、知的障害教育領域においても「自立活動への意識を高め、専門性の向上を図ることが必要」、「自立活動についての理解が十分とはいえない」等、教員の意識レベルでの不安全感も明らかにされている(今川・生川, 2013)。

このように、自立活動に関する専門性については、養護・訓練から自立活動になっても障害種を問わず大きな課題となっている。

こうした特別支援学校における自立活動の不安全感からは、学びの連続性保障の観点から通常の学校に指導・助言をするなど、特別支援学校が担うセンター的機能に及ぶ影響が危惧される。特別支援学校のセンター的機能とは「地域において特別支援教育を推進する体制を整備していく上で、特別支援学校(仮称)は中核的な役割を担うことが期待される。特に、小・中

学校に在籍する障害のある児童生徒について(中略)特別支援学校(仮称)が、教育上の高い専門性を生かしながら地域の小・中学校を積極的に支援していくことが求められる」と定義されており(中央教育審議会, 2005)、特別支援学校における根幹となる自立活動の理解や専門性を個人に留まらず、学校組織として高めていく施策の必要が示唆される。

4.2.1.2. 自立活動における専門家活用について

特別支援学校における自立活動の充実については、教員の専門性を担保する一方で、外部専門家との連携による充実がその設置当初から含まれ、実践され多くの成果を上げてきた経緯がある(杉野, 2007; 泉ら, 2007; 佐藤ら, 2007; 大山, 2010; 清水, 2010; 柳本, 2012; 工藤, 2015)。当初から想定されていた専門家とは、医師、看護師、理学療法士、作業療法士、言語聴覚士等である(「21世紀の特殊教育の在り方について」, 2001; 「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」, 2003; 中央教育審議会(答申), 2005)。しかし、外部の専門家の活用に関して、単に外部の専門家の専門性に傾倒するのではなく、教育の専門家として教育内容を踏まえた上で、外部専門家の指摘や助言を学校現場にいかに取り入れるかとの視点から検討を行うことも必要であると考えられる。清水・香野は、「外部の専門家から教えてもらうことばかりに傾倒し、教員が『教えられる側』の役割に偏りすぎるきらいがある(中略)。相互に専門家として尊重し合い、対等な関係であってこそ、この専門家活用事業の成果が大きくなる(後略)」と教育の立場を堅持する重要性を指摘している。また、古川も、「外部専門家の『手技』だけを学びの対象にしないこと」と教育者としての本分を踏まえた上での連携の必要性を指摘している。

これらの資料からは、連携による自立活動の充実を図りながらも、今後は、相互の考えを議論し合いながら、指導力を高めていくことが検討すべき課題である。

4.2.2. 特別支援学級・通級指導教室における自立活動の現状及び課題

次に通常の教育場面における自立活動の現状を整理する。通常教育における自立活動は、記述のように学びの連続性を担保する鍵概念である。制度的には鋭意整えられつつあることが上記内容より示唆されたが、現実には、教員の自立活動に対する誤解の元になされる

実践や、困惑して対応を考えあぐねている状況が多くあると言わざるを得ない。

具体的には、特別支援学級担当の教員から「自立活動の時間を仕組めない」「自立活動個別の指導計画の作り方が分からない」「自立活動の指導内容や指導方法を知りたい」との報告（門岡・須藤，2022）があることや、通級による指導や特別支援学級における自立活動の指導において、「活動ありき」「障害特性からそのまま課題が導かれる」「児童生徒の実態を飛び越えて、指導目標と自立活動の区分項目が対応してしまう」など、個々の子供の困難に端を発しない自立活動を危惧する報告も見られる（鷲塚・小川・丹野，2021）。

この状況の背景について、特別支援学級の担任は、2～3年程度で通常学級へと異動している場合が多く、長年にわたって経験を積み上げていくことで専門性を高めていくことができにくいと、学校運営上の課題が指摘されている（竹林地，2014；小木・都築，2016）。また、特別支援学校教諭の免許状を必ずしも取得している訳でなく、「自立」という言葉から、自立活動の内容の捉え違いも指摘されている（岡山県総合教育センター，2015）。このように、担任の交代が早い特別支援学級においては、自立活動についての理解をいかに図り、専門性を高めていくかが今後の課題でもある。

また、通級による指導は自立活動の指導である（安藤，2010）。この通級による指導の課題には、通級による指導教室での指導、つまり自立活動の指導で上げられた教育効果が本人の真の実力となり、いかに場面一般化されるかとの部分である。この問題には通級指導担当の教員と通常学級の担任をはじめ、学校全体の担任との連携・共同が鍵となる。安藤（2010）は、「通級指導教室での自立活動の指導の成果は、つねに通常学級での各教科等の指導に関連づけられ、その経過や結果は、あらためて時間の指導にフィードバックされる」と、通級による指導における教育効果の一般化の重要性について改めて指摘している。さらに安藤は、「通級の指導を受ける児童生徒の飛躍的な増加は、自立活動の指導に関与する通常学級の教員の存在をクローズアップさせ、通級指導教室での時間の指導との関連をいかに図り、個別の指導計画としてどのように具現していくのかを明確化をすることを求められている」とも述べ、学びの連続性における自立活動の重要性と連携に必要な具体的な要素について指摘している。加えて、藤井（2015）は、「連携による効果を実

証する試みが行われる一方で、学級担任との連携の困難さが明らかになった」と述べている。

学びの連続性の保障が叫ばれる中、今後、通級指導教室で行われる自立活動の時間の指導の成果をどのように通常学級の担任と共有し、指導に反映させていくかが喫緊の課題である。

5. 考察

本研究では、歴史的経緯と制度の検証から特別支援教育の理解と運用上の課題を明らかにし、インクルーシブ教育システム構築を念頭に置いた学びの連続性を確保するための要因についての検討を試みた。

北川（2019）は、通級による指導の対象者が増える現場に触れ、通級による指導を受ける児童生徒が在籍する通常学級の担任や教科担当者も自立活動の意味を理解し、日々の指導につなげていくことが特別支援教育の充実に向けて不可欠であり、全ての教職員が自立活動の理解を求められる時代になったことを強調している。本研究では、歴史的経緯と制度の検証から、それまで特殊教育として場面限定的に深化した経緯のある心身の障害に即した特別な指導が、特別支援教育の開始を機に、あらゆる教育場面へと拡充を求められたが、意図する拡充、つまり学びの連続性の確保が困難な状況であることが確認された。具体的には、普通教育諸学校における学びの連続性確保の課題として「自立活動の存在や意義・目的の周知と取り組みの遅れ」が明らかにされた。

しかし、この学びの連続性に関する不全感は、対策がないのではなく、「対策がうまく機能していない」との不全感であると推察される。実際に、既述の「インクルーシブ教育報告」で指摘されているように「インクルーシブ教育システム構築のため、全ての教員は、特別支援教育に関する一定の知識・技能を有していることが求められる」など、当初からの基本的な体制づくりへの示唆が発信されている。また、教員を目指す学生の教員免許取得の教職課程では、既に2016年の教育職員免許法改正及び同法施行規則改正により、20年ぶりに教職課程コアカリキュラムが改訂され、「教育の基礎理論に関する科目」に「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」が位置付けられ、さらにその内容に「自立活動」の要素が明確に位置付けられている。

こうした対策が既に施されている上での不全感のある現状からは、今後、自立活動の意義や内容を、実践

できるレベルにまでいかに全ての教員に獲得させるかとの方法論での課題が示唆される。

ただし、本研究では、この課題の打開策の鍵ともなる特別支援学校における自立活動にも課題があることを明らかにした。具体的には、特別支援学校における自立活動の理解の課題は、その設置の経緯から、「障害の状態の改善」から「主体的に生活上・学習上の困難の改善」となる養護・訓練から自立活動への「軌道修正の効きにくさ」や誤解、理解のばらつき、連携の不全等多岐にわたる内容であった。今後は各障害種別に、自立活動の本来の意味合いを理解した専門性のある人材の育成が急務である。そこでは、子供の視点で様々な困難を捉えること、子供の困難から課題を適切に見出すこと、教育的な環境下で対象児の学びとしての困難の改善・克服が達成される授業力・実践力の必要性が推察される。このための具体的研修方法として、日野ら(2021, 2022)は、特別支援教育専門性向上研修プログラムとして、自立活動の内容について取り上げている。このプログラムでは「子供の理解(アセスメント)」「子供の指導(自立活動)」「支援の方法(指導の実際)」「子供を支える(連携)」の4セッションを通じて体験的な研修をすることが特別支援教育に関わる教員の専門性向上に寄与することを明らかにしている。同研究では、演習的な研修によって教員が高め合うこと、さらにそうした共同的な研修と同時に自己研修をプログラムに合わせることで効果的であるとの示唆を得ている。このようなことから、今後の自立活動の研修では、一定程度の時間をかけた同プログラムのような丁寧な研修を重ねることが必要であると推察される。

本研究では、特別な教育的ニーズのある子供の学びの連続性確保について、歴史的・制度的な背景を踏まえて検討した。今後は、本研究によって得られた自立活動を、働き方改革等の渦中にある教育場面において、いかに確実に理解するか、その研修の具体について臨床レベルで実施・検証することが課題である。

引用文献

安藤隆男・中村満紀男。(2010). 特別支援教育における教職性と新たな協働の同僚性の構想。特別支援教育とインクルーシブ教育の創造的紀融合による特別支援教育革新のための総合的研究, 平成18年度-21年度科学研究費補助金(基盤研究)(A)研究成果報告, 323-332.

韓昌完・小原愛子・矢野夏樹・青木真理恵。(2013).

日本の特別支援教育におけるインクルーシブ教育の現状と今後の課題に関する文献的考察-現状分析と国際比較分析を通して。琉球大学教育学部紀要= Bulletin of Faculty of Education University of the Ryukyus, (83), 113-120.

中央教育審議会。(2005). 特別支援教育のセンター的機能について。特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/05120801.htm. (2022年8月25日に取得).

中央教育審議会初等中等教育分科会。(2012). 共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)。https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm. (2021年9月10日に取得).

藤井和子。(2015). 通級による指導に関する研究の動向と今後の課題-自立活動の観点から-。特殊教育研究, 53(1), 57-66.

藤井和子・窪田幸子・保坂俊介・佐野耕志。(2018). 知的障害のある児童生徒に対する自立活動の指導に関する基礎的研究。上越教育大学研究紀要, 37(2), 469-478.

古川勝也。(2012). 学校での教員と他職種との連携についてのあり方-外部専門家との連携を中心に-。肢体不自由教育, 209, 10-15. 特定非営利活動法人日本肢体不自由教育研究会機関紙, 日本肢体不自由教育研究会編集委員会編.

日野久美子・井邑智哉・納富恵子・中山健。(2021). 特別支援教育専門性向上研修プログラムの開発。佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要, 5, 81-92.

日野久美子・井邑智哉・納富恵子・中山健。(2022). 特別支援教育専門性向上研修プログラムの開発(2)。佐賀大学大学院学校教育学研究科研究紀要, 6, 163-177.

今川善之・生川善雄。(2013). 知的特別支援学校における自立活動の現状と教員の課題意識。千葉大学教育学部研究紀要, 61, 221.

糸永和文。(1986). 肢体不自由児に対する養護・訓練。大阪教育大学紀要第IV部門, 35(1), 83-92.

泉清徳・小八重明美・高村三富美・緒方孝・井手陸。(2007). 理学療法士・作業療法士による養護学校への訪問指導について。理学療法学, Supplement, E1172.

門岡真奈美・須藤邦彦。(2022). 学校知的障害特別支援学級に在籍する2名の児童における自立活動の実

- 践～特別支援学級の現状を踏まえて～. 山口大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要, 53.
- 片岡美華. (2015). ユニバーサルデザイン教育と特別支援教育の関係性についての一考察. 鹿児島大学教育学部研究紀要, 教育科学編, 66, 21-32.
- 菊池哲平. (2020). インクルーシブ教育システムにおける授業のユニバーサルデザイン化の意義に関する理論的検討. 熊本大学教育学部紀要, 69, 47-56.
- 北川貴章・安藤隆男. (2019). 「自立活動の指導」のデザインと展開. ジアース教育新社.
- 教育と医学の会編. (1970). 教育課程審議会盲学校・聾学校および養護学校の教育課程の改善について. 慶応義塾大学出版会.
- 香野毅. (2001). 肢体不自由特別支援学校における自立活動. 静岡大学教育学部研究報告教科教育学篇, 33, 265.
- 今野邦彦. (2014). 肢体不自由教育における自立活動指導者の専門性の変遷. 北海道教育大学院教育学研究紀要, 120, 159-177.
- 国民学校令. (昭和16年3月1日勅令第148号).
- 国立特別支援教育総合研究所. (2006). 平成17年度課題別研究 肢体不自由のある子どもの指導と支援に関する研究－自立活動の手引書の作成－ 第四章 自立活動の現状と今後.
- 工藤俊輔. (2015). 肢体不自由児が在籍している特別支援学校における理学療法士の役割とその課題. 理学療法学, 42(8), 787-788.
- 工藤浩二. (2016). 我が国におけるインクルーシブ教育の進捗状況と課題. 東京学芸大学紀要. 総合教育学系, 67, 197-206.
- 文部省. (1962). 養護学校小学部学習指導要領病弱教育編 昭和37年度版. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s37sew/index.htm>. (2022年8月29日に取得).
- 文部省. (1962). 養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編 昭和37年度版. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s37sep/index.htm>. (2022年8月29日に取得).
- 文部省. (1970). 養護学校(肢体不自由教育)(精神薄弱教育)(病弱教育)小学部・中学部学習指導要領. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s45sejp/index.htm>. (2022年8月29日に取得).
- 文部省. (1970). 養護学校小学部・中学部学習指導要領. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/s45sejd/index.htm>. (2022年8月29日に取得).
- 文部省. (1976). 「機能訓練の手引」－肢体不自由教育のために－. 日本肢体不自由協会.
- 文部省. (1989). 盲学校・聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h01sej/index.htm>. (2022年8月29日に取得).
- 文部省. (1998). 教育課程審議会：幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校, 盲学校, 聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について(答申). https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2_h100729_01.html. (2022年8月29日に取得).
- 文部科学省 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). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm. (2022年8月29日に取得).
- 文部科学省. (2009). 特別支援学校学習指導要領解説 自立活動編. 海文堂出版.
- 文部科学省. (2009). 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領. <https://erid.nier.go.jp/files/COFS/h20sej/index.htm>. (2022年8月25日に取得).
- 文部科学省. (2017). 教職課程コアカリキュラム. https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm. (2022年8月25日に取得).
- 文部科学省. (2018). 特別支援学校教育要領・学習指導要領解説自立活動編, 21-22, 開隆堂出版.
- 文部科学省. (2018). 特別支援学校小学部・中学部学習指導要領解説総則編, 開隆堂出版.
- 文部科学省. (2019). 教職課程コアカリキュラム.
- 森浩平・陳麗婷・小田切岳士・橋本実夕・田中敦士. (2017). 聴覚障害教育における教員の専門性の認識に関する調査研究－教育課程や指導法 障害特性や心理に関する専門性に焦点を当てて－. *Journal of Inclusive Education*, 3, 25-37.
- 森山貴史・名古屋恒彦. (2018). 小・中学校における肢体不自由児への合理的配慮をめぐる実践的課題に関する研究: 「インクルーシブ教育システム構築支援データベース」掲載事例の検討から. 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研究紀要= *The Journal of the Clinical Research Center for Child Development and Educational Practices*, 17, 31-38.
- 村田茂編. (1977). 養護・訓練をめぐる「脳性マヒ児養護・訓練の諸問題」.
- 中村尚子. (2016). 肢体不自由養護学校における機能訓練の位置づけに関する史的考. *日本教育学会*第75

- 回大会,【一般A-18】特別支援教, 日本教育学会. 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. (2001). 21世紀の特殊教育の在り方について(最終報告). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/006/toushin/010102.htm. (2022年8月29日に取得).
- 大関桂子・司城紀代美. (2019). インクルーシブ教育に関する教師の意識. 宇都宮大学教育学部教育実践紀要, 6, 629-632.
- 大塚美奈子・大嵩崎めぐみ・宮崎直次・中山由美子・田中浩寿・丹野傑史. (2020). LD通級終了生の進学先での学習面の適応に関する追跡調査小学校における自立活動と教科の補充の観点から. LD研究, 29(2), 132-144.
- 大山智恵美. (2010). 特別支援学校における理学療法士の役割. 九州理学療法士・作業療法士合同学会誌, 176.
- 岡山県総合教育センター. (2013). 自立活動ハンドブック-知的障害のある児童生徒の指導のために-.
- 小木曾誉・都築繁幸. (2016). 特別支援教育体制とインクルーシブ教育システムに関する一考察. 障害者教育・福祉学研究, 12, 155-163.
- 佐藤裕子・川間健之介・浅川育世・松田智行・長山七七代. (2007). 肢体不自由特別支援学校と理学療法士・作業療法士の連携に関する調査. 理学療法学 Supplement, E1665.
- 芝山明義. (2010). 教師の専門性と教師教育の課題-教師のキャリアと力量形成との関連について-. 鳴門教育大学研究紀要, 25, 158-165.
- 清水笛子・香野毅. (2010). 特別支援学校の自立活動における外部専門家の活用について. 静岡大学教育実践総合センター紀要, 18, 83-91.
- 障害者権利条約. (2007年9月日本国政府署名, 2014年1月国会批准).
- 小学校令. (明治23年10月7日勅令第215号).
- 杉野学. (2007). 自立活動への外部専門家の導入. 特別支援教育 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課編, 27, 24-27.
- 杉野学. (2020). 発達障害児への合理的配慮に基づく支援に関する一考察. 東京家政学院大学紀要, 60, 195-214.
- 障害者権利条約. (2007年9月日本国政府署名, 2014年1月国会批准).
- 立花直樹. (2019). 歴史から俯瞰する特別支援教育の課題と展望. 聖和短期大学紀要, (5), 9-17.
- 丹野傑史. (2019). 養護・訓練に対する障害種間での捉えの相違-1971年告示学習指導要領の分析を中心に. 長野大学紀要, 40(3), 25-36(133-144).
- 高久聖也・後藤多可志・伊藤えつ子・加瀬谷朋子・富田沙織. (2018). 知的障害特別支援学校における外部専門家の活用に関する検討. リハビリテーション連携科学, 19(2), 139-146.
- 武田鉄郎. (2006). 病弱教育における自立活動の行き詰まりとその打開策. 特殊学研究, 44(3), 165-178.
- 田中裕一. (2017). 文部科学省におけるインクルーシブ教育システムの取組. 明星大学発達支援研究センター紀要, MISSION No.2.
- 竹林地毅. (2014). 小学校特別支援学級担任者の専門性向上に関する調査. 広島大学学院教育学研究科附属特別支援教育実践センター研究紀要.
- 「通常の学級に在籍す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」有識者会議. (令和3年度) 会議資料.
- 當島茂登・徳永豊・石川政孝・渡邊章. (2006). 「肢体不自由のある子どもの自立活動の手引」. 国立特別支援教育総合研究所.
- 上野光作・中村勝二. (2011). インクルージョン教育に対する通常学級教員の意識について. 順天堂スポーツ健康科学研究, 3(2), 112-117.
- 鷲塚祐奈・小川夏帆・丹野傑史. (2021). 発達障害児の生活上の困難に対する自立活動の指導に関する文献的検討. 長野大学紀要, 43(3), 221-227.
- 鷲塚祐奈・小川夏帆・丹野傑史. (2022). 発達障害児の生活上の困難に対する自立活動の指導に関する文献的検討. 長野大学紀要, 43(3), 49-55.
- 山本恵利子. (2010). 知的障害特別支援学校における自立活動の現状と今日的課題に関する研究 自立活動専任教員配置校への調査を通して. 弘前大学, 修士論文.
- 山中冴子. (2016). インクルーシブ教育に向けた「学びの連続性」を考える-各教育の場の「接近性」の視点から-. 埼玉大学紀要, 教育学部, 65(2), 73-80.
- 柳本雄次. (2012). 肢体不自由特別支援学校における外部専門家との連携による自立活動指導の実態と教員の専門性の向上. 児童教育実践研究, 十文字学園女子大学人間生活学部児童幼児教育学科児童教育専攻紀要, 十文字学園女子大学人間生活学部児童幼児教育学科児童教育専攻編, 5(1), 35-43.