アジア教育文化ジャーナル
第2巻　2020年3月

【資　料】

重度・重複障害児の指導にかかわる学習指導要領の変遷
―自立活動を主とする教育課程に関連して―

杉本久吉*

1. はじめに

日本において重度障害を理由にした就学猶予・免除が原則的になくなったのは、1979（昭和54）年の都道府県の養護学校設置が義務化されたことによるものである（文部省、1992)。その制度改正に向けた調査の中で、「精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする」重度の身体障害と知的障害を併せ有する重度脳性まひを中心とする重度・重複障害児の存在が把握され、その教育的対応が検討されてきた（文部省,1975)。文部科学省の調査によれば、学校教育法施行令第22条の3に規定する障害を2つ以上併せ有する者は、統計上1972(昭和47)年から記録され、その後、教育制度の変化によって増減が見られているが、公表されている最新の調査では肢体不自由者を教育する特別支援学校（以下、肢体不自由校）では89.1%、病弱者を教育する特別支援学校（以下、病弱校）では87.8%となっている。この数の全てが、上記の重度・重複障害児に該当するわけではないが、肢体不自由校、病弱校には、障害の重い児童生徒が多く在籍し、教育課程編成の特例を設け、自立活動を主とする教育課程類型を設置して対応している実態がある。

国連障害者の権利条約の批准後始めての改訂となる2017（平成29）年の学習指導要領改訂では、インクルーシブ教育システム構築の観点から小中高等学校と特別支援学校の教育課程の連続性を図るため、知的障害者を教育する特別支援学校

* 創価大学

（以下、知的障害校）の各教科の大幅な改善が行われた。新学習指導要領が求める「主体的・対話的な深い学び」「カリキュラムマネジメント」に向けて、重度重複障害児の教育で、長年、自立活動に位置づけていた学習活動を見直し、このたびの大幅な改善が図られた知的障害校の各教科に位置づける試みが見られるようになってきた。

この新しい状況への対応を考えるに当たり、重度・重複障害児を対象とした過去約50年の取組について、学習指導要領の変遷を振返ることで、重度・重複障害児の指導上の課題について整理し、今後の展望を試みたい。

2. 対象（用語の整理）

「重度・重複障害」という用語は、養護学校義務化に向けた対応の一環として1975 年の「重度・重複障害者児に対する学校教育の在り方について」の中で初めて用いられたものである。その中で「重度・重複障害児」は、学校教育法施行令第 22 条の 3 に規定する障害を 2 つ以上併せ有する者のほかに、発達的側面からみて、「精神発達の遅れが著しく、ほとんど言語を持たず、自他の意思の交換及び環境への適応が著しく困難であって、日常生活において常時介護を必要とする程度」の者、行動的側面からみて、「破壊的行動、多動傾向、異常な習慣、自傷行為、自閉性、その他の問題行動が著しく、常時介護を必要とする程度」の者をあげている。この内、後段の行動的側面に当たる重度の自閉症等の子どもの多くは知的障害校に就学し、一部は、自立活動を主とする教育課程対応もあるが、多くの場合は、知的障害校の各教科による教育課程での学習が行われている。

一方、発達的側面として重度の知的障害でコミュニケーションに障害がある場合の多くは、重度の脳性まひで肢体不自由校もしくは病弱校に就学し、自立活動を主とした教育課程で、一部は知的障害校の各教科の学習を行う場合もあるが、多くは、自立活動に根拠をおく学習を行っている。本稿においては、現在、自立活動を主とした教育課程の対象となっている肢体不自由校・病弱校の重度・重複障害児の教育にかかわる学習指導要領の変遷を振り返ることとする。

3. 方法

重度・重複障害児の指導に関する内容に注目して学習指導要領の変遷を振返る

に当たっては、学習指導要領の総則に規定される、重度障害のため、通常の学校の各教科の学習が困難な子どもの対応である「重複障害者等の特例」と、その特例で通常の小中高等学校の各教科を知的障害者を教育する特別支援学校の各教科に替え、さらに、障害の状態から知的障害校の各教科等に替えて自立活動を主とする教育課程を編成して対応することから、知的障害特別支援学校（1999年版以前は特別支援学校は養護学校、1989年版以前は知的障害は精神薄弱と表記されている）の教科のうちの小学部の国語科と特別支援学校の教育課程のみに設けられている障害に基づく学習上生活上の困難の改善克服に関する指導領域である自立活動（1999年版以前は養護・訓練）に関連する項目（コミュニケーション関連に重点をおいて）を中心にみていくこととする。

4.養護学校義務制（1979（昭和54）年）以前の学習指導要領

4.1　1970年度版学習指導要領以前

知的障害にかかわる最初の学習指導要領である1962（昭和37）年度版養護学校小学部・中学部学習指導要領精神薄弱教育編の内容は、1991年の学習指導要領解説には、この学習指導要領の対象としては、知能指数（IQ）50～60位（厚労省資料では、中度から軽度知的障害に相当）を想定していたとあり、1962（昭和37）年の文部省初等中等局長通達に見られるように、この時点での重度知的障害児は、就学猶予・免除若しくは児童福祉法による諸施設での処遇を想定しており、重度・重複障害児に対応するものではなかった。

肢体不自由教育の最初の学習指導要領である1963(昭和38)年度版の養護学校小学部学習指導要領肢体不自由教育編には、重度・重複障害児への対応について、総則に「特例」という項を設け、「重症脳性まひ児童のために特別に編成された学級や肢体不自由児施設等に入院治療中の児童については，実情に応じた特別な教育課程を編成し実施することができる。」としている。一方、その内容等について示してはいなかった。今日の自立活動の淵源である教科「体育・機能訓練」の機能訓練も総則の規定が示すように、重度障害に対応する内容は想定されていなかった。

4.2　1970年度版学習指導要領

1970（昭和45）年度版の特殊教育諸学校の学習指導要領は、これまでの構成を継承して、盲学校、聾学校、養護学校（肢・病・精）の５種類で作成されている。

> 第５章　養護・訓練
> 第１　目標
> 児童または生徒の心身の障害の状態を改善し，または克服するために必要な知識，技能，態度および習慣を養い，もって心身の調和的発達の基盤をつちかう。
> 第２　内容
> A　心身の適応
> 1　健康状態の回復および改善に関すること。
> 2　心身の障害や環境に基づく心理的不適応の改善に関すること。
> 3　障害を克服する意欲の向上に関すること。
> B　感覚機能の向上
> 1　感覚機能の改善および向上に関すること。
> 2　感覚の補助的手段の活用に関すること。
> 3　認知能力の向上に関すること。
> C　運動機能の向上
> 1　肢体の基本動作の習得および改善に関すること。
> 2　生活の基本動作の習得および改善に関すること。
> 3　作業の基本動作の習得および改善に関すること。
> D　意思の伝達
> 1　言語の受容技能の習得および改善に関すること。
> 2　言語の形成能力の向上に関すること。
> 3　言語の表出技能の習得および改善に関すること。

この改訂においては、1979年の養護学校義務制実施を見据えて、それまで障害別に各障害に対応して教科の内容を示していたものを知的障害（当時は精神薄弱と表記）以外は、小学校等に準ずるとして、各障害の特性に対応した教科ごとの内容の取り扱いのみを示し、障害別に設けられていた特別な教科（肢体不自由教育では「体育・機能訓練」）を新設した指導領域「養護・訓練」にまとめて示し、各障害種別で共通のものとして設けられた。

4.2.1　重複障害等の特例

重度・重複障害への対応として肢体不自由校の学習指導要領（養護学校（肢体不自由教育）小学部・中学部学習指導要領）の総則において、重複障害者の特例が示されている。重度・重複関係では、肢体不自由校の学習指導要領に、脳性まひ等の児童および生徒に係る各教科を示していることから、通常の教科をそれらの教科に代替する特例があり、その次に養護・訓練を主とした指導が示されている。

4.2.2　教科関係

この改訂で肢体不自由校の学習指導要領にのみ示された「脳性まひ等の児童お

よび生徒に係る各教科」が示された。その内容は、教科構成や内容面で知的障害教育校の各教科との共通する内容が多く、一部、重度・重複障害児にも適応できるものもあるが、日常生活に必要な簡単な読み書きや、金銭処理なども含まれていることから、重度・重複障害への対応は、主として、養護・訓練で対応するという枠組みであることがうかがえる。

知的障害校の学習指導要領においても、重度知的障害への対応については、教科ではなく、肢体不自由教育と同様、養護・訓練を主とした指導によることを総則で示している。

4.2.3　養護・訓練（自立活動）

養護・訓練の内容からコミュニケーションの指導にかかわる内容に注目すると、「Ｄ意思の伝達1言語の受容技能の習得および改善に関すること。」と大綱的に示されており、内容に続く「指導計画の作成と内容の取扱い」では、「指導計画の作成に当たっては,（中略）個々の児童または生徒の心身の障害の状態，発達段階および経験の程度に応じて，それぞれに必要とする第２の内容の具体的な事項を選定し，個別にその指導の方法を適切に定めるようにすること。」「必要に応じて専門の医師およびその他の専門家の指導・助言を求め，個個の児童または生徒に即した適切な指導ができるようにすること。」とされ、担当教師の工夫によるところが大きいものであった。また、上記に続いて内容の取り扱いに関する記述があるが、「Ｄ意思の伝達」に関連するものの説明として、「言語訓練」として「言語発達遅滞の改善、呼吸調節・発声能力の改善および向上、発語器官の機能および構音障害の改善」が述べられているが、重度・重複障害の実態の想定よりも、従来の肢体不自由教育における実践を継承する傾向が強いものとなっていた。

5.養護学校義務制（1979（昭和54）年）以後の学習指導要領

5.1　1979（昭和54）年度版学習指導要領

義務制実施後の教育課程の基準である特殊教育諸学校の学習指導要領は、1970（昭和45）年度版と異なって、障害別ではなく、「盲学校、聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領」として統合して作成され告示された。

5.1.1　重複障害者等の特例

重度・重複障害対応の関連としては、70年度版と同様に、総則において教育課

程の特例を示し、知的障害（精神薄弱）を併せ有する児童生徒には、知的障害校の各教科に一部又は全部を替え、学習が著しく困難な児童生徒については，各教科の一部又は各教科に替えて養護･訓練を主として指導することが示されている。（道徳、特別活動は全部の代替を認めていない）また、従来は知的障害の場合のみに認められていた各教科等を合わせた指導についても、重複障害等において認めることが示されている。

また、これまで規定の無かった訪問教育にかかわる項目が設けられ、その教育課程については､単一障害による特例､重複障害者の特例によることが示された。

5.1.2　知的障害校の教科

知的障害校の教科については、義務制実施により、著しく重度の児童が入学することとなったことに対応して、対象児童生徒の知能程度をIQ40～50位として内容を構成した（文部省,1991)。

国語科では、小学部の目標を「日常生活に必要な国語を理解し，表現する能力を養う。」とし、内容に「(１）話し言葉に次第に慣れ，身近な人と簡単な話をする。(２）文字に興味をもち，簡単な語句や文を読んだり書いたりする。」の2項目を示すのみではあるが､「養護学校義務制実施に伴い、障害の程度が著しく重度の者も入学することとなったことに対応して、各教科の内容が発達年齢１歳程度まで下げられた。」とされている（文部省,1991)。

5.1.3　養護・訓練（自立活動）

養護・訓練においては、71年版からの改訂点はなかった。

重度･重複障害児への指導が、本格的に開始するに当たっても、学習指導要領は、具体的な内容を示すのではなく、概括的な指針を示すことに留め、各学校で担当する教員が、児童生徒に必要と考えられる指導を実施できる根拠を示す性格を継続していた。

5.2　1989（平成元）年度版学習指導要領

5.2.1　重複障害者等の特例

内容的には、79年版との違いはないが、表記上、総則にの中に「重複障害者等の特例」が設けられ現在とほぼ同様の構成となった。

5.2.2　知的障害校の教科

養護学校義務制実施後、約10年を経た89年の改訂では、83年刊行の79年度版学習指導要領解説の方向を受け、知的障害校の教科の内容が段階別に示された。特に、小学部は、3段階構成となり、大まかに重度、中度、軽度に対応する内容で示されている。小学部の国語科では、目標は、79年から変更はないが、新設された内容の１段階は､「(１)教師や友達と一緒にテレビや絵本などを見て楽しむ｡(２)教師などの話しかけに応じ､表情､身振り､音声や簡単な言葉でやりとりをする。（３）絵本などに親しみ、読んでもらって楽しむ。（４）いろいろな筆記用具に親しむ。」と、重度・重複障害児にも対応する内容となっている。

上述のように改訂された知的障害校の各教科であったが、肢体不自由校を主とする重度・重複障害児の指導の現場での活用は、なかなか図られなかった。92年に文部省から出版された「肢体不自由児のコミュニケーションの指導」は10件の養護学校での指導事例が載せられているが、最重度の原初的コミュニケーションの段階だけでなく、言語的コミュニケーションの例においても知的障害校の教科についての記述はなく、コミュニケーションの補助的手段の活用の指導例において、中学部の事例に教科名が見られる程度であった（文部省,1992)。

5.2.3　養護・訓練（自立活動）

89年の改訂では、従来の4区分（当時は「柱」と呼称　現行の自立活動では「区分」と呼称）12項目から、「心身の適応」を「身体の健康」と「心理的適応」の２区分とし、「感覚機能の向上」は「環境の認知」に「運動機能の向上」は「運動・動作」と変更し､各区分の内容を加えて5区分18項目へ大幅な改善が図られている。重度・重複障害の児童生徒の指導にかかわっては､「身体の健康」区分に「生活のリズムや生活習慣の形成に関すること｡」が設けられ、水分補給や摂食指導、登校後の学習活動において児童生徒が覚醒しつづけるような対応の根拠となるものが示された。過去10年の、学校での実践の状況が反映されたものといえる。

コミュニケーションの指導関連で言えば、新設の「心理的適応」で、「(1) 対人関係の形成に関すること」､「意思の伝達」において「(1)意思の相互伝達の基礎的能力の習得に関すること」の新設が見られた。

この養護・訓練の改訂に関する解説書として、改訂から5年後に当たる94年に肢体不自由養護学校在籍児童生徒の障害の重度･重複化に対応する意義もこめて「肢体不自由児の養護・訓練の指導」が刊行されている。

同書の構成は、養護・訓練の基本的な考え方、目標・内容の概説、実態把握方法、指導目標の設定、指導計画の作成、指導に必要な考え方・方法、養護･訓練の評価、指導体制についてＱ＆Ａ形式で作成され、養護・訓練の内容に関する逐条的な解説はごくわずかという構成になっている。

同書には、このような学習指導要領（養護・訓練）の内容項目の性質を示す記述として、「(養護･訓練の）内容に掲げられた18の下位項目が、そのまま具体的な指導事項又は指導内容とはならない点に注意することが必要です。」（文部省1994）があり、学習指導要領の基準性は、養護学校教育とりわけ重度・重複障害教育ではあくまで大綱的に学校教育としての根拠を示すもので、具体的には、このような解説書を通じて方向性を示すという構造であった。

同書の巻末には、先の引用中にある「一般の発達検査等を実施すると、『できない』項目ばかりになることもあります。」という課題に対応した、実態把握表の例と養護･訓練の指導内容例として、Ａ健康、Ｂ概念形成、Ｃ運動、Ｄ社会性、Ｅ日常生活の5観点で5ページに渡って内容を示し、学校での指導計画作成の資料を示そうとする姿勢がうかがわれる。

6.自立活動以後

6.1　1999（平成11）年度版学習指導要領

99年の学習指導要領の改訂は、「完全学校週5日制の下、各学校が『ゆとり』の中で『特色ある教育』を展開し、幼児児童生徒に豊かな人間性や自ら学び自ら考える力などの[生きる力]の育成を図ることを基本的なねらい」とし「障害の重度・重複化」等を踏まえ「一人一人の障害の状態等に応じた決め細かな指導を一層充実するなどの基本方針により」行われた。

6.1.1　重複障害等の特例

内容面で大きな変化はないが、表記が、「重複障害等に関するの特例」と改められた。

6.1.2　知的障害校の教科

前回の改訂で小学部で3段階に分けて示された知的障害校の各教科については、小学部の国語科の1段階について見ると、項目数は変わらず、若干の字句の修正が

行われただけであった。

6.1.3　自立活動

「養護・訓練」は「(幼児児童生徒が) 自立を目指した主体的な取組を促す教育活動であることなどを一層明確にする観点から」名称を「自立活動」と改められた。

内容については、具体的な指導内容選定の際に、観点がより明確になるよう区分の名称を「身体の健康」は「健康の保持」、「心理的適応」は「心理的な安定」、「環境の認知」は「環境の把握」、「運動・動作」は「身体の動き」、「意思の伝達」は「コミュニケーション」に改められ、内容についても分かり易くイメージし易くなるように18項目から22項目へと拡充された。

従来から学校現場で取組まれてきた「個別の指導計画」について学習指導要領に明示されたのもこの改訂からである。

これまで、盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説は、各学校種別に作成されていたものが、今次の改訂から共通化して作成されることとなっている。

以下にコミュニケーションの指導に関連する部分として、「５コミュニケーション」の内容の解説から重度･重複と重度障害の指導例に関する部分を引用する。

「(1)コミュニケーションの基礎的能力に関すること

障害が重度で重複している場合は、話し言葉によるコミュニケーションにはこだわらず、本人にとって可能な手段を講じて、より円滑なコミュニケーションを図る必要がある。周囲の者は、幼児児童生徒の表情や身振り、しぐさなどを細かく観察することにより、その意図を理解する必要がある。したがって、まずは双方向のコミュニケーションが成立することを目指して、それに必要な基礎的能力を育てることが大切である。これらのことは、いわばコミュニケーションの発達における初期の活動を高める事柄であって、認知の発達、言語概念の形成、社会性の育成及び意欲の向上と関連していることに留意する必要がある。

(2)言語の受容と表出に関すること

障害が重度な場合は、幼児児童生徒が示すわずかな表情や動作の変化から、その表出しようとしている内容をよく推察し、受け取る側が「理解した」ということを幼児児童生徒に分からせる働き掛けを行うことが大切である。そして、それ

を反復することで、自分の意思が相手に伝わっていることを認識させ、表出活動が更に活発になるようにすることが必要である。

(3)言語の形成と活用に関すること

障害が重度の場合は、話し言葉を用いることができず、限られた音声しか出せないことが多い。このような場合には、かけ声、擬音、擬声などを遊びや学習、生活の中に取り入れて、自発的な発声・発語に重点を置くことも考えられる。また、物語や絵本を、時には身振りなどを交えて読み聞かせることも大切である。」（文部省,2000b)。

これらの記述は、92年の「肢体不自由児のコミュニケーションの指導」と94年の「肢体不自由児の養護・訓練の指導」を継承して作成されていると思われる。

6.2　2009（平成21）年度版学習指導要領

6.2.1　重複障害等の特例

内容面で大きな変化はないが、表記が、「重複障害等に関する教育課程の取り扱い」(文部科学省,2009a）と改められ、授業時数の項にあった訪問教育の授業時数もこの項となった。

6.2.2　知的障害校の教科

改訂による大きな変更はなかった。

6.2.3　自立活動

今次の改訂では、学校教育法の改正に合わせた目標の表現を一部改めた他、社会の変化や障害の重度･重複化、発達障害を含む多様な障害に応じた指導の充実のため、内容について新たに「人間関係の形成」区分を設け、内容の追加整理によって、6区分26項目という構成になった（文部科学省,2009a)。

解説書レベルでの改訂としては、前回の改訂で学習指導要領本体に規定された個別の指導計画の充実を図る意味で、大綱的に示されている自立活動の内容を参考にして、具体的な指導計画を作成する手順例が示された（文部科学省,2009b)。

コミュニケーションの内容の解説に関わる項目では、「(2)言語の受容と表出に関すること」で取り上げた内容が削除され、脳性まひ児の言語障害の指導例に置き換わっている他は、同様の記述が掲載されている（文部科学省,2009b)。

7. 2017（平成29）年度版学習指導要領

障害者の権利条約批准後の初の改訂であり、日本版のインクルーシブ教育システムの実施の根拠として障害のある子供たちの学びの場の柔軟な選択を踏まえ、幼稚園・小学校・中学校・高等学校との連続性を重視した改訂が行われた。

7.1　重複障害者等の特例

重複障害者等に関する教育課程の取扱について、学習指導要領本文では、重度・重複障害と直接的なかかわりはないが、学びの場の連続性の観点から、知的障害校において小学校等の学習指導要領の各教科の目標・内容を参考に指導できる規定が設けられている（文部科学省,2018a)。

重度・重複関連では、指導要領本文上では特に変化はないが、解説書において、「重複障害者については，一人一人の障害の状態が極めて多様であり，発達の諸側面にも不均衡が大きいが，他の児童生徒と同様，第1章総則第1節『教育目標』において示したとおり，第２章以下に示す各教科，道徳科，外国語活動，総合的な学習の時間，特別活動に加えて，自立活動を取り扱うことが前提となっていることを踏まえる必要がある。（中略）知的障害校小学部1段階の内容を習得し目標を達成することが難しそうな児童に対し，1段階から丁寧に指導するという判断がある一方で，自立活動に替えて指導するという判断もある。（中略）よって，この規定を適用する場合，障害が重複している，あるいはその障害が重度であるという理由だけで，各教科等の目標や内容を取り扱うことを全く検討しないまま，安易に自立活動を主とした指導を行うようなことのないように留意しなければならない。」(文部科学省,2018b)。やや長い引用となったが、学習指導要領はこれまでの「内容を概括的」に示すものから「育成を目指す資質・能力を明確に示した」ことから、重度・重複障害のある児童生徒にとっても、学習指導要領に示した各教科の内容の一部、あるいは教科全体を行わず自立活動を主とした指導を安易に選択することがないように留意するように改訂されている。

7.2　知的障害校の教科

今次の改訂で最も大きな変更が、この知的障害校の各教科で行われている。イ

ンクルーシブ教育システムとして、連続性のある教育を目指し、小中高等学校と同様に、育成を目指す資質・能力の三つの柱に基づき、各教科等の目標・内容が構造的に示され、小学校・中学校の各教科等の目標や内容等との連続性や関連性が整理された（文部科学省,2018a)。その結果、小学部国語科の1段階の記述を量的に比較すると､09年版の4行から17年版の37行と9倍以上の充実が図られている。また、小学校の1・2年生との比較でも、言語活動の例を除くと、ほぼ同じ量となっている。

知的障害校においては、各教科の指導計画作成に当たって、個々の児童の知的障害の状態、生活年齢、学習状況や経験を考慮しながら、具体的な指導目標や指導内容は、学校が設定するという構図は、今次の改訂においても継続しており、文部科学省著作教科書を選択したとしても､6年間の指導計画作成は､大きな仕事である。しかし、これまでの学習指導要領が各教科の内容の観点とレベルを示す程度であったものから、年間指導計画を立てる上で、必要十分な情報が示されることとなり、今次の学習指導要領が求めるカリキュラムマネジメントに取り組むに当って、一つの基準を得ることに至ったと言えよう。

この状況に、肢体不自由校において、指導内容の多くを自立活動に位置付けていて、全てを手づくりで行っている重度・重複障害児に対応する自立活動を主とする教育課程の実践において、知的障害校の教科に基づく指導を考えようとする学校があらわれてきている。肢体不自由校の自立活動主の教育課程では、草創期から、指導内容の系統性・順序性の根拠が学校ごとに異なることから授業づくりや学習の評価といった教師の指導の専門性構築に課題を抱えていた状況において、頼れる指標として活用していこうという動きである。

7.3　自立活動

自立活動は、通級による指導の充実に関連して発達障害関連の項目で若干の改訂があった。

解説書では、個別指導計画の作成関わる説明や作成例が09年版と比較して充実し、通級の指導事例も含めて示された。また、知的障害校における自立活動の在り方について、09年版以上に具体例を示しながら各教科の指導を軸にして、教科の指導に当たって必要となる自立活動の指導を実施するという基本的な在り方を

強調している（文部科学省,2018c)。

8. おわりに－重度・重複障害児の指導上の課題と今後の展望－

ここまで、約50年にわたる日本の重度・重複障害児の教育に関して学習指導要領の変遷を中心に概観してきた。重度・重複障害児の教育は、学校現場の教師らの自発的な取り組みによって開拓されてきたものである。学習指導要領は、知的障害校の教科や養護・訓練から自立活動と、学校での実践を後追いしながら、教育課程の基準というよりも、学校現場で必要と思われる実践を行う根拠になる概括的な位置づけであったため、学校の教師は、学習指導要領に示されたものに頼らず、草創期から引き続き医療等との連携から独自に指導内容・方法を創造的に積み重ねてきたものであった。そのことによって、教師の専門性の構築に困難さを抱えてしまっている状況が生じたといえる。

山田は（2002）は「教育の原点は普通教育」という立場から「安易に『自立活動を主とした指導』を選択しないようにしなければならないと思います。自立活動は障害がある子どもの教育にとっては全ての指導のベースになるものですが、本当にその目標・内容だけで指導計画を構成しても良いのかということを、子ども状況に立ち戻って吟味する必要があると思います。」と述べている。

重度・重複障害教育においては、学習指導要領は「内容を概括的」に示しめしたものである故に学校・教師が内容を開発するだけであった状況から、学習指導要領が2017年版学習指導要領の登場によって､「育成を目指す資質･能力を明確に」示されたことで、重度・重複障害の教育であっても目指す資質・能力が身についているかを的確に把握することが求められる段階へと入った。

土谷（2017）は、近年の重複障害の研究の取り組みとして濃厚な医療的ケアを要する子どもを対象とした研究と実践が特筆され、実践的な課題として「これまで見過ごされがちであった微細で微弱な表出、あるいは不随意とみられがちであった動きに対して、子どもとのやりとりをベースに、その意味と意図性を実践的に明らかにすること」があると指摘している。知的障害校の各教科の内容の充実により、学習内容の系統性が担保しやすい状況になったとはいえ、今後も重度・重複障害児の指導にとって自立活動の重要さは決して低下するものではない。一方、土谷の示した課題意識は、50年前から連綿と継続したこの教育の永遠の課題

と言えるものであろう。

土谷が示した「微細で微弱な表出、あるいは不随意とみられがちであった動き」を介したコミュニケーションは、自立活動の位置づけによる学習でなければ、成立することが困難なのであろうか。新しい整備された教科の内容に取り組みつつ、必要な自立活動の指導を行う方向を目指して、何を学び、どこまで学べたのかを評価する実践によって、児童生徒の学習の充実が図れるのか、さらに、重度・重複障害児の教育に携わる教師の専門性の向上が図られていくのかについて、今後注目していきたい。

【文献】

文部省、1975、“重度・重複障害者児に対する学校教育の在り方について(報告)”、文部科学省、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/003/gijiroku/05062201/001.pdf（2019/8/30アクセス）。

文部省、1992、“学制百二十年史　二　養護学校の義務制実施と養護学校の整備”、文部科学省、
http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318339.htm（2019/9/3アクセス）。

文部省（文部科学省）、養護学校学習指導要領（昭和38年から平成11年まで）、“特別支援教育学習指導要領等データベース”、独立行政法人　国立特別支援教育総合研究所、
https://www.nise.go.jp/nc/report_material/date_base/link/guidance（2019/9/29アクセス）。

文部科学省初等中等教育局特別支援教育課、2018、特別支援教育資料（平成29年度）平成30年6月。

文部省、1991、特殊教育諸学校小学部・中学部学習指導要領解説－養護学校（精神薄弱教育）編－、東洋館出版社。

文部省、1992、肢体不自由児のコミュニケーションの指導、日本肢体不自由児協会。

文部省、1994、肢体不自由児の養護･訓練の指導、日本肢体不自由児協会。

文部省、2000、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。

文部科学省、2009a、特別支援学校　教育要領・学習指導要領、文部科学省。

文部科学省、2009b、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､2018a､特別支援学校幼稚部教育要領　小学部･中学部学習指導要領、海文堂出版。

文部科学省、2018b、特別支援学校学習指導要領解説　各教科等編（小学部・中学部）、開隆堂。

文部科学省、2018c、特別支援学校学習指導要領解説　自立活動編（幼稚部・小学部・中学部）、開隆堂。

土屋良巳、2017、“重複障害教育の研究動向”、特別支援教育の到達点と可能性、柘植雅義ほか、金剛出版、153頁。

山田規美江、2005、“一人一人を大切にする授業づくりをめざして”、障害の重い子どもの授業づくり、飯野順子ほか、ジアース教育新社、26頁。

（受付日：2019年9月30日、
受理日：2020年1月26日）