知的障害特別支援学校における自立活動を問う

―「障害による学習上又は生活上の困難の主体的改善・克服」をイメージする－

早川　透
（京都教育大学附属特別支援学校）

Ask about “Jiritsu－Katsudo” in school for children with intellectual disabilities

－Imagine “overcoming learning or life difficulties” based on intellectual disabilities－

Toru HAYAKAWA

2018 年 11 月 30 日受理

抄録：知的障害特別支援学校の幼児児童生徒にとって「学習上又は生活上の困難」とは何か、その「主体的な改善・克服」とは何かを ICF モデルを手掛かりにして、発達的視点から考えた。その結果、「障害による学習上又は生活上の困難」を、その子の発達の過程において「活動」「参加」のレベルで顕在化している状態像として捉え、その子が今生きている場(生活)の中に位置付けて、環境因子や個人因子との関係を探り、負の循環を好循環に切り替えていくことをイメージすることが「主体的改善・克服」の方向性と方法を定める上で大切になるという考えを示した。幼児児童生徒が「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」ための資質・能力の育成を目標に、新学習指導要領が提唱するカリキュラム・マネジメントや主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善を進めることも必要と考える。

キーワード：自立活動、ＩＣＦ、知的障害特別支援学校

Ⅰ．はじめに（問題の所在）

前回の学習指導要領改訂（平成 20 年）の後、平成 22 年に国立特別支援教育総合研究所が、全国特別支援学校教育課程編成に係る実態調査を行った。その研究報告書（2012）[1)] の中で、知的障害特別支援学校において自立活動の時間を設定している学校は 45%であり、他の障害特別支援学校（視覚障害 79%、聴覚障害 93%、肢体不自由 85%、 病弱 98%）に比べて低いことが示された。また、その理由に「各教科等を合わせた指導の中に位置づけている」「知的障害では、教育活動全般を通じて取り組んだ方が有効である」等が挙げられていた。つまり、半数以上の知的障害特別支援学校では、各教科や各教科等を合わせた指導を中心に教育活動全般の中で自立活動に取り組んでいることが明らかになった。この結果は、知的障害特別支援学校における自立活動の役割や教育課程上の位置づけについて、養護・訓練の時代から議論が重ねられてきたにもかかわらず、明快な解決が示されないままに実施されていることを示していると言えよう。

今回の改訂（平成 30 年）において「特別支援学校教育要領・学習指導要領解説―自立活動編」[2)]（以下、「解説－自立活動編」）に目を通しても、半数以上の知的障害特別支援学校が教育活動全般の中で自立活動に取り組んでいるという実態を踏まえた説明はなされていない。教育課程上の位置付けについては、第 3 章「(2) 自立活動の教育課程上の位置付け」の中で、学校教育法第 72 条「特別支援学校の目的」の後段「障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授ける」ための指導は「自立活動の指導を中心として行われるもの」であり、「この自立活動は、授業時間を特設して行う自立活動の時間を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行わなければならない」と示しており、知的障害特別支援学校においても「自立活動の時間」を特設することが強調されている。自立活動の役割については、第 3 章「(1)

自立活動とは」の中で、今回の改訂で「資質・能力の育成」が示されたことを受け、「障害のある幼児児童生徒は、その障害によって、各教科等において育まれる資質・能力の育成につまずきなどが生じやすい」ため、「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。」と述べている。

だが、第３章「(4) 知的障害者である幼児児童生徒に対する特別支援学校の自立活動」の前半部の内容は、知的障害に随伴する状態による困難の改善を図るために自立活動の指導を効果的に行う必要があるとしている。「知的障害に随伴する状態」について数例が示されているが、知的障害との関係について説明はなく、自立活動の指導対象を分かりにくくしていると思える。一方、後半部には、各教科の内容の指導において知的障害のある幼児児童生徒が示す困難を例に挙げて、その対応として自立活動の指導が必要であることが述べられており、「各教科等において育まれる資質・能力を支える役割」の具体例が示されたものと読める。ただ、「自立活動の時間」を特設して指導する必要性・有効性は読み取れない。例示の「衣服のボタンの掛け合わせに支障をきたしている場合」についていえば、日常の生活文脈の中で指導・支援を受けて練習を重ねることが自然であり、「自立活動の時間」を特設してこの困難に向かうとすれば、生活文脈を離れた訓練的な内容になる怖れがある。授業場面での困り（学習上の困難）からその要因を探り、特設の自立活動の時間と各教科等の時間でそれぞれにどのような指導をすることが「密接な関連」になるのかを示す例示が求められる。

また、「実態把握から具体的な指導内容を設定するまでの流れの例（流れ図)」が示された。この手続きを見ると、「自立活動の時間」の特設を前提とし「各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行う」という考え方に立っていると思われる。だが、この作業は、知的障害特別支援学校の実践に適っているのだろうか。第３章「(4) 知的障害者である幼児児童生徒に対する特別支援学校の自立活動」後半部の例示にあるように、知的障害特別支援学校では授業場面で幼児児童生徒の学習上の困難に出会い気付き、そこから個に応じた指導・支援を工夫していく面がある。その中に、自立活動の内容の指導が含まれる。そして、必要に応じて個別指導の場を設ける。「各教科等を合わせた指導の中に位置づけている」等の意見は、このような実践を背景に持っていると考えられる。

学習指導要領は、「自立活動の時間の指導」ありきの考え方を堅持しているが、多くの知的障害特別支援学校が「自立活動の時間」を特設していないことの意味を考えてみることは必要だと思う。「各教科等を合わせた指導の中に位置づけている」等の意見については、その具体的な実践と成果を示さないと説得力に欠ける。だがそれは「自立活動の時間」についても同じである。筆者の実践経験からは、「各教科等を合わせた指導を中心に教育活動全般を通じて取り組む」ことを基本に、必要に応じて個別生徒に対して「自立活動の時間」を特設して指導する方法が最も理に叶っていると思う。いずれにせよ、具体的な実践と成果に基づく議論が必要である。

そのために先ずは、自立活動の指導対象である「知的障害特別支援学校の幼児児童生徒が抱える学習上又は生活上の困難」とは何か、それを「主体的に改善・克服する」とはどのようなことかの共通理解が必要だと考える。

そこで本論では、知的障害の本体である「精神発達の遅れ」による「学習上又は生活上の困難」とその「主体的な改善・克服」について、ＩＣＦモデルを用いて考えてみる。その上で、知的障害特別支援学校における自立活動の役割と教育課程上の位置付けについての考えを提示することを目的とする。

Ⅱ．自立活動の指導の対象「障害による学習上又は生活上の困難」とは何か

自立活動が指導の対象とする「障害による学習上又は生活上の困難」について、「WHO において ICF が採択されたことにより、それとの関連でとらえることが必要である。」(「解説－自立活動編」p13) と述べられている。先ず ICF モデルとの関連で「障害」及び「障害による学習上又は生活上の困難」とは何かを明らかにし、次に「知的障害」及び「知的障害による学習上又は生活上の困難」とは何かを検討する。

1. ICF モデルにおける「障害」と「障害による学習上又は生活上の困難」

(1)「障害による学習上又は生活上の困難」を ICF モデル（相互作用モデル）に位置付けて捉える

最初に、「障害による学習上又は生活上の困難」は ICF モデルに位置付けて捉える必要があることを確認する。

ICF モデルは、人が生きることを「身体構造・心身機能」「活動」「社会参加」の三つのレベルで捉え、それを

包括する概念を「生活機能」とし、三つのレベルが相互作用しながら循環的に生活機能が高まっていくこと、さらに、生活機能は環境因子・個人因子・健康状態とも相互作用することを示した「相互作用モデル」である。

ICF モデルはこの生活機能の中に障害を位置付けている。「身体構造・心身機能」「活動」「社会参加」の各レベルに問題がある状態が「機能・構造障害（Impairment）」「活動制限」「参加制約」、それを包括する概念が「障害（Disability）」であり、各レベルの問題となる状態も相互作用し、且つ、環境因子・個人因子・健康状態とも相互作用することを示した。つまり、ICF は「障害を人が『生きる』こと全体の中に位置づけて、『生きることの困難』として理解するという、根本的に新しい見方」（上田,2005,p5）[3] に立つ障害観を提示している。

「解説－自立活動編」（第 2 章 2（2））は、「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・克服するための要素を含むもの」であり、前者は「ICF で示している生活機能に当たるもの」、後者は「ICF で障害として示している状態を改善・克服するための要素」であると述べている。そして、自立活動の指導においては、生活機能・障害と環境因子・個人因子の相互作用、活動・参加レベルでの実行状況と能力の把握等により、「障害による学習上又は生活上の困難」を的確に捉えることの必要性を述べている。

（2）発達的視点から ICF モデルを見る・活用する

次に、発達期の幼児児童生徒の現在の状態像を ICF モデルに当てはめてみる時、発達過程の中にある「過去と未来をつなぐ現時点での状態像」という捉え方が必要であり、「障害による学習上又は生活上の困難」についても同様に、その発達過程の中で捉えることが大切であると考える。

「解説－自立活動編」（第 2 章 2（2））は、自立活動の指導における留意点として「ICF の特徴の一つは、環境因子等を適切に考慮する必要があるが、成長期にある幼児児童生徒の実態は様々に変化するので、それらを見極めながら環境を構成したり整えたりする必要がある。」（下線：筆者）と述べている。これは極めて重要な指摘である。発達期の子どもたちの「今、できない・しない状態」を捉えて「できる・する」ように環境調整することが、この先「できる・するようになる」という機会を摘む危険性を孕むからである。この点に留意するためには、ICF モデルで表される個人の状態像を固定したものでなく発達経過で変化していくものと捉える必要がある。例えば、赤ちゃんは「身体」をもって生まれるが、自生的にその「機能」が高まっていくのではない。養育者とのかかわり合いに「参加」する中で、這う・立つ・歩く、笑う・泣く・話す、等々の「活動」をするようになり、その背後では「脳機能を含む心身機能」が高まっていく。そこでは、養育者による庇護と働きかけ（環境因子）が重要な意味を持って働き、その子の個性（個人因子）が育まれていき、その個性が個人の生き方に反映されていく。その循環的積み重ねによって、身体は成長発達し、様々な能力を獲得して、社会生活に参入していき、社会の中で役割を担うようになる。このように、生活機能の三つのレベル・環境因子・個人因子・健康状態が相互作用しながら、人が成長発達していくことを示すモデルとして見ることが、特に自立活動の指導に生かす際に必要だと考える。

（3）ICF モデルから考える「障害による学習上又は生活上の困難」

自立活動が指導の対象とする「障害による学習上又は生活上の困難」とは、ICF モデルが示す「障害（Disability）」であり、それは、生活機能の三つのレベルに生じている問題間の相互作用、及び、環境因子・個人因子・健康状態との相互作用の結果としての状態像と捉えることができる。胎児期の発育に何らかの問題があれば、出生時の赤ちゃんの身体は予定された発達の道を歩み始める上で何らかの問題を抱えている可能性がある。その問題は、生後の発達過程の中で何らかの臨床象を形成していく可能性があるが、逆に、環境との相互作用等により解消していく場合もある。例えば、快・不快を表現する力が弱い場合、アタッチメントの成立が遅れ、その結果、赤ちゃん－「もの」－養育者の三項関係の場で養育者から「もの」の意味等を学ぶことが遅れ、心身機能の発達が遅れるという負の循環に入ってしまう危険性もある。だが、養育者の応答の感受性を高めることでそれが解消されることもある。このように発達的視点から見つめ、発達の過程で生活機能の三つのレベル及び環境因子・個人因子・健康状態がどのように相互作用しながらその状態像が形成されて「障害による学習上又は生活上の困難」が生じてきたのかに目を向けることで、その状態を「改善・克服」するとはどのような相互作用を生み出すことなのかを考えていくことが可能になると考える。

2. 知的障害特別支援学校の幼児児童生徒が抱える「障害による学習上又は生活上の困難」とは何か

（1）知的障害・知的障害を伴う自閉症の状態像は発達過程で形成される

知的障害特別支援学校においては、知的障害に ASD（自閉スペクトラム症）を併存する幼児児童生徒の在籍数が増加している。現時点では「知的障害」も「ASD」もその状態像が発達の過程で形成されていく「発達的な現象」として捉えられるようになってきている。最初に、この点について確認した上で、発達的視点から知的障害児(含、自閉症の併存)が抱える学習上又は生活上の困難について考える。

① 発達的な現象である

先ず、現在、知的障害・自閉症は「病理的な現象」ではなく「発達的な現象」と捉えられることを確認する。

知的障害は、さまざまな原因により、発達期（18 歳まで）に平均以下の全般的な知的能力（標準的な知能検査で IQ70 以下）と、身辺処理や社会生活上の困難さといった適応能力の不足を認める精神発達の遅滞という理解が一般的である（田中,2004）[4]。DSM－5 において知的障害（Intellectual Disabilities）は、ASD や ADHD と同じ神経発達障害のグループに入っており、医学的には脳・中枢神経の障害とされている。ただし「知的障害の 75%は原因が特定できないといわれており」（田中,2004）[5]、滝川（2004）[6] は「少なく見積もっても、その半数は何の障害性（病理性）もないまま自然の個体差（正常偏倚）として生じる現象」であり、「医学的な障害ではない」と述べている。

ASD の診断基準は「対人コミュニケーションや対人行動の困難さ」「限局的、反復的な行動や興味のパターン」の二つの特徴を発達の初期から持っており、それによって社会生活への適応が困難な人たちで、且つ、その「困難さが全般的な発達の遅れだけからは説明できないことも自閉症の診断基準」になっている（千住,2014）[7]。ASD の原因説としては脳障害説が通説となっているが、それは「親の育て方に原因がある」とする誤解へのアンチテーゼとして強調されている面がある。現時点では ASD を「病理現象」としてではなく「脳機能発達の多様性・非定型性」による「発達的な現象」という見方に立って研究は進んでいる。社会脳を研究する千住は、「ASD は『ヒトの脳機能発達における多様性のうち、社会環境への適応に困難さを引き起こす状態」ととらえることができる。このとらえ方のうち、『ヒトの脳機能発達における多様性』について主に研究しているのが脳科学をはじめとした基礎科学であり、「社会環境への適応に困難を引き起こす状態」を主に研究、介入しているのが精神医学や臨床心理学をはじめとした臨床研究である。』（千住,2018,p43）[8] とまとめており、藤野（2018）[9] は「自閉症スペクトラムの発達科学に関する端的な説明」と評している。

② 精神発達の文脈で「知的障害」「自閉症」を捉える

赤ちゃんは、出生後に生きる世界とのかかわりを予定した身体構造・心身機能を持って生まれる。その身体構造・心身機能は、予定された経験の中で育ちゆく。胎児期の生育や出生後の初期経験に何らかの問題があれば、予定された発達が阻害され、遅れや障害が生じる。発達は、環境との相互作用を通して育つ身体機能（脳・中枢神経を含む）を働かせて、自分が生きる世界（社会）に適応する力を獲得していく過程であり、それは、こころが育つ（精神発達）過程である。精神発達について、滝川は次のように説いている。

人が生きる世界は意味や約束に満ちた社会的・文化的な共同世界であり、精神発達とは、子どもがその世界を知っていく「認識の発達」とその世界とのかかわりを深めてゆく「関係の発達」の二つの発達軸が支え合う相互媒介的な構造を持つ。生まれ落ちた子どもは、その世界に生きる人々の間で既に共有されている理解（認識）の水準を、後から追いかけ、多くの場合やがて追いつく。この、理解（認識）の一般水準に追いついていく〈脚力〉にあたる力を「知能」と定義するとわかりやすい。理解の育ちの〈脚力〉、その到達度は、自然の現象として必ず広い幅の個体差が生じ、その幅の中で、全体の平均をある程度下回っているものを「精神遅滞（知的障害）」と名付けているにすぎない（滝川,2004）[10]。「関係（社会性）」の発達についても自然現象としての個体差が生じる。個々人が依存しあって共同的に生きるのが人間で、その共同世界が社会であり、子どもたちはその共同世界に能動的に歩み入ることで、社会化してゆく。だが、自閉症と呼ばれるひとは、程度の差はまちまちながら、その歩み入る力が弱くて、共同的にというより自立的に生きる度合いの強い個性を持っている。そのため、発達早期からの共同的な関わりを通さないと獲得できない精神諸機能に障害や偏りが生じる上、対人行動も不得手である（滝川,2013）[11]。

以上より、認識の発達、関係（社会性）の発達、両者が相互作用しあって進む精神発達には必ず自然の個体差

が生じ、それが結果として、知的障害や自閉症と呼ばれる人たちの状態像／臨床象を生み出す。つまり、知的障害や自閉症は発達過程で形成されるものと捉えることができる。そのことは、発達の過程に介入することによって、その状態像を改善していく可能性を示している。山上は、「自閉症が発達障害であるということは、生物学的な障害要因が種子となり、直接的に症状という花が育つというような問題ではないのです。何らかの生物学的障害要因は発達の過程に介入し、発達過程を介して形成し、その症状の様相もまた、発達的に変容していきます。」（山上,2018,p53）[12] と述べ、誕生から自閉症の症状が固定化した幼児期までの発達過程を調査した後方視的調査を基に「自閉症の症状形成過程」を図式化すると共に、臨床事例をもとに「自閉症の症状改善過程」について図式化して報告し、「関係性の障害が症状形成にかかわり、母子愛着関係の形成を通じて症状が改善するというように、「関係性」のあり方が自閉症という発達障害の中核的位置を占めていることを示している。

（2）知的障害児・自閉症児が抱える学習上又は生活上の困難

知的障害・自閉症と診断される状態像は発達過程で形成され、社会生活への適応に何らかの困難を示す姿として顕在化してくる。それが、彼らが抱える「学習上又は生活上の困難」である。ICF モデルでいえば、生活機能の三つのレベル・環境因子・個人因子・健康状態のどこかに何らかの問題が生じ、それらが相互作用しながら状態像が形成され、「学習上又は生活上の困難」が活動・参加のレベルで顕在化すると考えられる。

赤ちゃんの時点まで遡ると、主体的・能動的「学習」の始まりは探索行動に、「生活」の始まりは養育者とのアタッチメントの成立に見ることができると考える。探索行動や愛着行動は、赤ちゃんが周辺世界を知り周辺世界と関係を結んでいくために必要な力として生得的に組み込まれたものであり、故に、自然の個体差が生じる（滝川, 2018）[13]。その個体差はその後の発達に影響を及ぼし、結果、一部に社会生活への適応が困難な人が生じる。そこで次に、乳幼児期の探索行動と愛着行動に着目して「学習上又は生活上の困難」が生じる基盤を探ってみる。

①　「学習上又は生活上の困難」が生じる基盤－生活の始まり・学習の始まり

● 生活上の困難が生じる基盤

赤ちゃんは、未分化な混沌とした世界に生まれ、感覚器官を通して周りの世界を感覚的・知覚的に捉え始める。その後、行動（身体の動き）を通して周辺世界に存在する「他者（ひと）」「対象物（もの）」、「そこに生じる事象や行動（こと）」、「自分／自己」、「音声／ことば」を知っていく（認識の発達）。この「周辺世界を知っていく行動」と「その結果として獲得した諸力を使って生きていく行動」が ICF モデルの「活動」の中核を成す。

これらの行動は脳機能発達を基盤にして豊かになるが、「与えられた環境を自発的に探索する行動によって、脳が組織化されて発達することは、20 世紀後半の発達科学の諸研究から実証されて」（東條,2018,p77）[14] おり、自発的な探索行動と脳機能の発達は相互関係をなす。

この相互関係は、赤ちゃんが生きる社会、即ち、養育者をはじめとした他者（以下、養育者で代表）とのかかわりを中心とした「生活」（社会・対人関係への「参加」）の中で営まれる。そこでは、養育者の働きかけが重要な環境因子となる。未分化な世界の中で頻繁に関与してくる養育者に赤ちゃんは注意を向けるようになり、「もの」と「ひと」を見分けるようになると共に愛着行動を開始し、アタッチメントが成立していく。この養育者（愛着対象）との情動的共生の中で自己と他者が分化し始め、対人関係（社会性）の発達が進み始める。

「生活」とは人が人と共に生きるということであり、養育者との愛着関係がその核となる。その意味で、アタッチメントの成立を人の「生活」の始まりと見ることができる。

幼児期に入り、全てを受容してくれていた養育者から要求が課せられるようになると、子どもは自分の欲求との対立に苦しみ、養育者との共同生活をどう創り上げていくかに悩みながら、人間の基本を学んでいくようになる（岡本,2005,p30）[15]。また、保育所等に通い始めると、専ら養育者に「守られる」立場にあった子どもたちが、同年齢の子どもたちと「対等」にかかわりあうようになり、年長になるにつれて年下の子を「守る」側にも立つようになり、「同じ一人の子どもが、守られながら、対等性を生き、同時に誰かを守る立場にもいる」という重層性を生きるようになる（浜田.2009）[16]。こうして、子どもは養育者との関係を基盤にして対人関係を豊かにしながら生活世界を広げていくと共に自己を形成していく。

以上より、知的障害特別支援学校の幼児児童生徒が抱える「生活上の困難」は、乳幼児期のアタッチメントの成立を基盤とした社会性の発達過程のどこかで、何らかの問題が生じ、その後の発達（生活機能の三つのレベル・背景因子の相互作用）に影響を及ぼした結果として生じてきた状態像として捉えることができると考える。

● 学習上の困難が生じる基盤

一方、アタッチメントは、赤ちゃんの探索行動を支える重要な力にもなる。探索行動は、身体の成長・発達と共に、養育者を安定基地として持つことで活発化する。最初は自分なりの探索行動だが、養育者の視線を追って一緒に同じものを見るようになる（共同注視／共同注意の成立）と、探索行動は三項関係の場で展開されるようになり、「もの」「ひと」の社会的・文化的な意味を、それらを既に知る養育者とのかかわりを通して、「もの」の扱い方や「人」とのかかわり方などの行動レベルで学び・身に着けていくようになる。こうして、知覚・感覚的に捉えていた世界の中に、社会的・文化的に意味あるものを捉え始め、意味世界の形成が始まる。ここに、「未知のものやことを“既に知っている人”から学ぶ」という学習の基本的スタイルが生まれる。この後、この三項関係を基盤にして「ことば」を獲得していき、行動レベルで捉え分けた世界を概念やイメージのレベルで整理して捉え直していくようになる。浜田（1999）[17)] は「まだこれという意味を帯びていないものたちが、周囲の他者との三項関係を通して、一定の意味のものとして赤ちゃんの世界に根を下ろしていく」（p.159）と述べ、三項関係の発達上の重要性を強調している。また、安藤（2018）[18)] は「共同注意は意思疎通の基本であり、それはとりもなおさず教育の基本」であり「教育が成り立つためには、先生－教材－生徒の間の３項関係が共同注意によって成り立つ必要がある」(pp.86-87)と述べている。無藤（2018）[19)] は共同注意の発達を段階を追って記述し、「学校教育のもっとも基礎をなすありかた」である「一人の大人と複数の子どものグループでの学びの活動」において、「共同注意の抽象化が始まる」と説いており、共同注意が学校教育における学び方へと発達的に続くことを示している。

以上より、三項関係の場における探索行動、即ち、共同注意／注視による学びは、人の「学習」の始まりであり、その後の学習の基盤と見ることができる。知的障害特別支援学校の幼児児童生徒が抱える「学習上の困難」は、特にこの「三項関係」の場で学ぶという学習スタイルの成立・発達を基盤とした認識の発達過程のどこかで、何らかの問題が生じ、その後の発達（生活機能の三つのレベル・背景因子の相互作用）に影響を及ぼした結果として生じてきた状態像として捉えることができると考える。

Ⅲ.「障害による学習上又は生活上の困難の主体的な改善・克服」をイメージする

知的障害（含，自閉症の共存）児にとっての「障害による学習上又は生活上の困難の主体的な改善・克服」(以下、「主体的改善・克服」)とは、主体である幼児児童生徒がどのようなことをして、どのようになることを言うのかを考えてみたい。

1. ICF 相互作用モデルを用いて「障害による学習上又は生活上の困難の主体的な改善・克服」をイメージする。

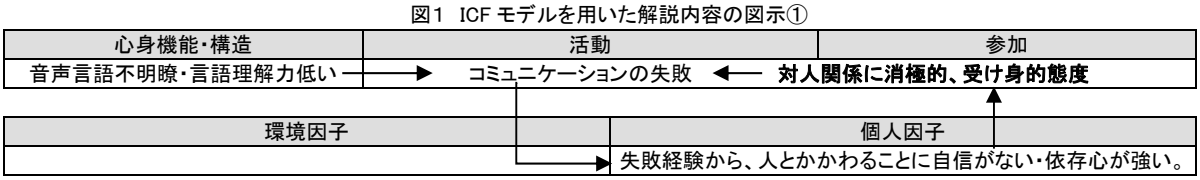
「障害による学習上又は生活上の困難」は発達の過程で生じる、或いは顕在化するものであり、ICF 相互作用モデルでは、生活機能の三つのレベルが、環境因子・個人因子・健康状態と相互作用しながら、好循環的に高まらずに負の循環が生じ、その結果として顕在化するものと考える。このように考えるならば「主体的改善・克服」とは、その負の循環を断ち切り、好循環へ導くことであろう。人の発達に多様性を認め、定型発達・非定型発達という言葉を用いるようになった。それでも、人が人と共に生きるために必要な諸力を獲得しながら発達する過程に基本的な順序性はあると思う。Ⅱでみたように、アタッチメントや三項関係の成立を基盤に、対人関係を豊かにしながら意味世界を形成していき、生きる場（＝生活）で必要とされる諸力を獲得していくのが、社会的・文化的共同世界を生きる上で必要な発達の道のりであろう。この道のりを自分なりの速さで歩むことが「主体的改善・克服」の方向性であると考える。

従って、自立活動の内容（6 区分 27 項目）を関連付けて指導する際には、一人一人が発達の道のりを歩む姿を想定して、ICF 相互作用モデルの負の循環を好循環に変えていくイメージをもつことが必要と考える。このような視点から、「解説－自立活動編」に示されている「自立活動の内容(6 区分 27 項目)」の解説において「知的障害のある幼児児童生徒の場合」として例示されている箇所を引用して、その内容を ICF 相互作用モデルの視点で整理し、その上で「負の循環を断ち切り、好循環へ導く」という視座から検討してみる。

●「第 6 章 自立活動の内容 2 心理的な安定 (3)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 ③他の項目との関連例」(「解説－自立活動編. P.66」)

ここでは、「**コミュニケーションが苦手で、人とかかわることに消極的になったり、受け身的な態度になったりする**」という状態像を「障害による学習上又は生活上の困難」として例示し、その要因として「**音声言語が不明瞭だったり、相手の言葉が理解できなかったりすることに加えて、失敗経験から人とかかわることに自信が持てなかったり、周囲への依存心が強かったりすることなどが考えられる。**」としている。ICF モデルに当てはめてみると図 1 のようになる。負の循環が生じていること、また、環境因子に関しては言及されていないことがわかる。

図1　ICF モデルを用いた解説内容の図示①



そして、主体的に学習上又は生活上の困難を改善・克服しようとする意欲の向上を図る上では、まず「**自分の考えや要求が伝わったり、相手の意図を受け止めたりする双方向のコミュニケーションが成立する成功経験を積み重ね、自ら積極的に人とかかわろうとする意欲を育てることが大切**」(図 2-1)であるとする。失敗経験に対して成功体験が必要と述べられているだけで、その方法は言及されていない。

図 2－1　ICF モデルを用いた解説内容の図示②

心身機能・構造	活動	参加
	双方向コミュニケーション成立の成功経験	
↓	↑	
環境因子	個人因子	
	積極的にかかわろうとする意欲	

図 2－2　ICF モデルを用いた解説内容の図示③

心身機能・構造	活動	参加
「4 環境の把握」に示されている内容		
↑		
環境因子	個人因子	
代替手段等	積極的にかかわろうとする意欲	

続いて「その上で、**言語の表出に関することやコミュニケーション手段の選択と活用に関することなどの指導をすることが大切**」であり（図 2-2)、従って「**この項目の内容と「4 環境の把握」「6 コミュニケーション」等の区分に示されている項目の中から必要な項目を選定し、それらを相互に関連付けて具体的な指導内容を設定することが大切**」と述べている。二重下線部の内容は「6 コミュニケーション」の項目と対応するのでその関連はわかる。では、「4 環境の把握」はその上の下線部と対応し、筆者が「言及されていない」とした「方法」に関わるのだろうか。「4 環境の把握」の各項目についての解説を読むと、保有する感覚を十分に活用して情報を適切に処理すること、いろいろな感覚器官やその補助及び代行手段などを総合的に活用して的確な判断や行動ができるようにすること、認知や行動の手掛かりとなる概念の形成に関することなどが示されており、双方向のコミュニケーション成立に役立つ力ではある。だが、そのような内容を指導し獲得させることで双方向コミュニケーションを成立させると考えるのであれば、必ずしもそうではないと考える。

●「負の循環を断ち切り、好循環へ導く」という視座からの検討

この例は「音声言語不明瞭・言語理解力が低い」等が原因となってコミュニケーションの失敗経験が重なり、人とかかわることへの自信を喪失し、対人関係に消極的・受け身的になり、どんどんコミュニケーションが苦手となるという負の循環に入っている例と読み取れる。この循環を好循環にするとは、例示にある通り、双方向コミュニケーションの成功経験を重ねることだろうが、そのために負の循環を断ち切る必要がある。

本人とって「(言語による) コミュニケーションが成立しないこと」が「人とかかわることに消極的になったり、受け身的になったりする」ほどの失敗経験となったのは何故だろうか。コミュニケーションは本来双方向的なものであるから、本人のコミュニケーションに関係する力が弱くても、相手がそれをカバーできれば、ある程度のコミュニケーションは成立する。従って、失敗経験となる要因は相手側にもあると考えられる。

例えば、筆者が 4 月に新しいクラスを担任することになる。筆者は、そこで出会ったA君が何を言っているのかわからない（聞き取れない)。ところがA君と長く付き合っている周りの友達はA君の言っていることがわかる。やがて筆者も、A君と日々の学校生活を共にする中で、A君の言っていることがわかるようになってくる。

このような経験は知的障害教育に携わってきた教師であれば多かれ少なかれ経験しているだろう。この過程で、A君のコミュニケーションにかかわる力も伸びているだろうが、教師も周りの友達もA君の言っていることを理解する力が伸びている。その結果、「コミュニケーションが成立しない」という困難は改善・克服されていく。つまり「人とかかわることに消極的になったり、受け身的になったりする」のは、コミュニケーションの相手(環

境因子)に大きく依存しているのであり、その生徒がどのような環境を生きているかを見直す必要がある。

このような改善・克服の様相をイメージするならば、A君の周りに、A君のコミュニケーションに関係する力の弱さをカバーしてくれる人がたくさん生まれること、そして、周りの人たちとかかわりあう機会が豊かにある生活を学校・家庭・地域に用意することがとても大切となる。「発音が明瞭になれば・・・言葉の理解が増えれば・・・」という本人の機能改善や能力向上を前提条件として考えて個別指導を増やす方向性は、長い期間・多くの時間を要することが想定される上、その分だけ集団参加の機会を減らし、周りの者にA君の言いたいことを理解する力が育つ機会を奪うことにもなる。

ICF 相互作用モデルを用いて整理すると、A君が周りの人たちと生活を共にする中で（参加)、周りの人はA君の言いたいことを理解する力が結果的に高まり（環境因子)、そのことで、A君のコミュニケーションが成立しないという困難はある程度解消される。A君との関係が深まることで「今、なんて言ったの？」とA君に問い返すことやそれに対してA君が言い直すことが双方にストレスなくできるようになり、発音の指導も可能になってくる可能性がある。そして結果的に、A君の発音や言葉の理解等のコミュニケーションに関係する力（活動・心身機能）も発達する可能性がある。学校生活・授業がこのような意図をもって作られれば、多くの場合、自立活動の内容は学校生活の中でごく自然な形で学ぶことができるはずである（図 3）。

図 3「負の循環を断ち切り、好循環へ導く」イメージモデル①

心身機能・構造	活動	参加
~~音声言語不明瞭・言語理解力低い~~ ●発音・構音の改善 ●理解・表出言語の増加	~~コミュニケーションの失敗・対人関係に消極的、受け身的態度~~ ●コミュニケーションに関する力の弱さをカバーしてくれる人たちとのコミュニケーション ●コミュニケーションに関係する力の弱さをカバーしてくれる人たちとかかわりあう場への参加 ●コミュニケーションの中で、問い直しに対して、言い直す。	

↕

環境因子	個人因子
●A君のコミュニケーションに関係する力の弱さをカバーする人の存在・増加。 ●A君の言いたいことを理解できる人の存在・増加 ●A君に問い返したりできる人の存在・増加 ●周りの人たちとかかわりあう機会が豊かにある生活	~~失敗経験から、人とかかわることに自信がない・依存心が強い。~~ ●人とかかわることが苦でない・楽しい

ただし、相手がカバーしきれないほど、本人のコミュニケーションにかかわる力が弱い場合もある。それは、「他者への関心の弱さ」や「対人関係への不安の強さ」など前言語的なコミュニケーション成立の課題を持つ場合が多い。このような場合、「教師が本人にとって安心できる存在になる（一緒に居させてもらえる関係になる）こと」が最重要課題と考えられ、特設「自立活動の時間」における個別指導が意味を持つと考える。早川（2011）[20] は、集団参加への不安が強いO君との間に担任教師が個別指導の時間などを通じて関係を築き、担任教師がO君の「安心基地」となって一緒に集団に入れるようになり、さらに、同学級の生徒が、担任教師とO君との関係に学びながらO君とかかわるようになり、O君にとって学級が安心できる場になっていった事例を報告している。このようなケースでは、赤ちゃんが養育者とのアタッチメントを基盤に対人関係を豊かに広げていき社会生活に参加していく発達の道のりを、幼児児童生徒と教師との関係形成を軸に歩み直すことがまずは大切であること、そしてそれは、周囲へと派生し、安心できる対人関係を広げ、生活世界の広がりへと繋がっていくことを示唆している。「授業時間を特設して行う自立活動の時間を中心とし、各教科等の指導においても、自立活動の指導と密接な関連を図って行わなければならない。」(解説―自立活動編)という時、「自立活動の時間」における指導内容を「各教科等の指導においても」という意味だけでなく、「自立活動の時間」の指導で育まれた「教師－子ども関係」が各教科等の授業参加を可能にし、さらに、各授業の中でその関係が「他の教師」や「友達」との関係へ広がっていって安心世界が形成されていくといったイメージを持ってその意味を読み解くことも必要ではないだろうか（図 4)。

図4 「負の循環を断ち切り、好循環へ導く」イメージモデル②

~~音声言語不明瞭・言語理解力低い~~	~~コミュニケーションの失敗・対人関係に消極的、受け身的態度~~ ●安心基地となる人(教師)と一緒に活動し、関係を深める。 ●安心基地となる人を支えにして一緒に集団参加・他者とのかかわりあい

↕

環境因子	個人因子
●安心基地となってくれる教師の存在 ●安心基地となる教師と一緒に過ごす・活動する時間・場がある ●安心できる人の増加・場の増加	~~失敗経験から、人とかかわることに自信がない・依存心が強い。~~ ●特定の人(安心基地)に対する信頼感・安心感 ●人とかかわることが苦でない・楽しい

以上より、ICF 相互作用モデルを手掛かりに、「障害による学習上又は生活上の困難」を、その子の発達の過程において「活動」「参加」のレベルで顕在化している状態像として捉え、その子がいま生きている場(生活)の中に位置付けて、環境因子や個人因子との関係を探り、負の循環を好循環に切り替えていくために「どこからアプローチすればどのような循環が生まれるか」をイメージすることが「主体的改善・克服」の方向性と方法を定める上で大切になると考える。特に、コミュニケーションのような社会性の課題であれば、教師や友達といった人的な環境因子との相互作用に着目して、その困難の改善・克服の方向性と方法を考えて実行することが大切だと考える。

2. 環境因子としての人(特に友達)の重要性

人的な環境因子は不変不動のものではない。特に、周りにいる子どもたちもまたそれぞれに「障害による学習上又は生活上の困難」を抱え、その「主体的改善・克服」に取り組みながら、成長発達し続けている存在である。つまり、A君の成長発達（「主体的改善・克服」）がB君の成長発達（「主体的・改善克服」）に影響する環境因子と成り得るし、また、その逆もあり得る。

例えば、A君もB君も順番を待つことができず、二人の間でしばしば争いが生じていた。ある時、じゃんけんで順番を決めたのだが、負けたB君は拗ねて教室を出ていってしまった。次の時間、A君が「今日はB君が先にやっていいよ」と順番を譲った。前回、B君が教室を出ていったことがA君の気持ちに変化を生んだのかもしれない。「じゃんけんに買ったのだから自分が先にすることは正しい。拗ねて教室を出ていくB君はおかしい」のだが、それでも、すっきりしない気持ちが残ったのだろう。その背景には、B君と友達という関係意識が働いていたと思う。教師や周りの友達がA君の対応を喜び、B君に「よかったね。A君にありがとうって言いや」と諭した。B君は「ありがとう」と言って活動に参加した。その後、A君とB君が順番を争うことは減り、順番を待つ・順番を譲るといった姿が二人に生まれてきた。実際はもう少し複雑な歩みを辿ったのだが、「順番を守る・待つ・譲る」ということの意味が「してあげる・してもらう」といった関係性の中で感情体験を伴って学ばれていったエピソードであり、それぞれの学びには、相手が重要な環境因子として働いたことを示している。

学校、特に知的障害特別支援学校に在籍する幼児児童生徒は、一人一人がそれぞれに「障害による学習上又は生活上の困難」を抱えている。だが、学校という生活の場において、その子どもたちは常に自分が抱える困難を主体的に改善・克服するために指導・支援を受ける対象としてのみ存在しているわけではない。友達が学習上又は生活上の困難を主体的に改善していく上で重要な役割を担う存在（環境因子）でもある。そのことを十分に意識して、子ども同士が学校生活の中で学び合い育ちあいながら共に生き、結果として、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善していけるような学校生活を作っていくことが大切なのではないだろうか。

Ⅳ. おわりに

個々の子どもが抱える「障害による学習上又は生活上の困難」は、基本的に本人の「困り」であるが、日々の授業・学校生活の中で、共に学び生活する教師や友達にとって「困った行動」として立ち現れてくる場合が多い。例えばそれは、教材をいろいろ工夫してもなかなか関心を示さない・作業手順を工夫して伝えても自分なりの方法で進めてしまう・教師―教材―生徒の三項関係が成立しない・友達と力を合わせたり支え合ったりする協力活動ができない・順番や約束を守れない・予定の変更が受け入れられない・集団の場に入れない・ものの管理や整理整頓ができない・日常生活で使う言葉や抽象的なことば（概念）が共有できない、等々、多様である。

教師は、そのような姿・行動が生まれる要因の組み合わせを考えながら、一方では、題材や教材を工夫したり、指導方法や授業展開を工夫したりし、もう一方では、個々の子どもの課題を踏まえて、子ども同士が相互主体的に活動し、学び合い育ちあうことができるように、学習集団や活動グループなどを工夫して、授業の創造・改善を繰り返す。さらに、学年・学部・学校全体を俯瞰的にみて、子どもたちが学び育ちゆく姿をイメージしながらカリキュラム・マネジメントを進める。

幼児児童生徒が「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」するための指導・支援は、「困った行動」として顕在化させる日々の授業・学校生活の改善から始める必要があると考える。それは、幼児児童生徒が、教師や友達（人的環境因子）と一緒に、授業・学校行事等の学校生活に参加し、教材・題材・学習

環境（物的環境因子）とかかわり合う中で相互に影響しあいながら、人と共に生きていくために必要な諸力を身に着けていくことのできる学び合い育ち合う場の創造であると考える。具体的には、各教科別の指導及び各教科等を合わせた指導において、設定された題材に教師や友達と一緒に向かい、互いに影響し合いながら、各自が手持ちの力を最大限発揮して取り組むことによって学び育ち、結果的に「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」ことができる、そのような授業の実現である。

そのためにまずは、「生活」即ち「人と共に生きること」と「学習」即ち「未知のことを既に知っている人から学んだり、自分で気づいたことを仲間や教師と共有したりすること」がある授業・学校生活を作ることが前提条件として大切である。そうすれば、そこに現れる個々の子どもの姿から、現在遭遇している「学習上又は生活上の困難」や少し先の未来に遭遇するであろう「学習上又は生活上の困難」が自ずと見えてくるはずである。それが「自立活動の課題」であると考える。そしてその「主体的改善・克服」を目指して、授業を改善していくことが、上述の授業の実現であると考える。各教科別の指導であれ各教科等を合わせた指導であれ、その充実を図ったうえで、自立活動の教育課程上の位置や役割を再度考える必要があるではないだろうか。

最後に、新学習指導要領は、学び続ける資質・能力の育成を目指して「カリキュラム・マネジメント」と「主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善」の必要性を提唱している。ICF 相互作用モデルにおいて、カリキュラム・マネジメントは「環境因子」、「主体的・対話的で深い学び」は生活機能の三つのレベルの相互作用、「資質・能力」は「個人因子」に相当すると考える。このように考えるならば、「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」ための「資質・能力」（個人因子）を育むことを目標として、幼児児童生徒が授業を核とした学校生活に主体的に参加し、仲間とかかわりあいながら活動し、獲得した諸力を授業・学校生活の中で活用して確かな学力を身に着けていくことができるように、カリキュラム・マネジメント（環境因子）を進めていくことが必要だと考える。その上で、特設「自立活動の時間」の必要性を再考すべきであり、少なくとも知的障害教育においてはすべての幼児児童生徒に「自立活動の時間」ありきの考えを一旦横に置くことが必要なのではないだろうか。

文献

---

[1] 国立特別支援教育総合研究所、2012、特別支援学校における新学習指導要領に基づいた教育課程編成の在り方に関する実際的研究（平成 22 年度～23 年度）研究成果報告書
[2] 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
[3] 上田敏、2005、ICF の理解と活用、きょうされん、p5
[4] 田中康夫、2004、「精神遅滞にもっと光を」、そだちの科学 no. 3、日本評論社、p2
[5] 田中康夫、2004、同書、p2
[6] 滝川一廣、2004、「遅れを持つ子のこころの世界」、そだちの科学 no. 3、日本評論社、p9
[7] 千住淳、2014、自閉症スペクトラムとは何か、ちくま新書、p41
[8] 千住淳、2018、「社会脳と自閉スペクトラム」、自閉スペクトラムの発達科学、新曜社、p43
[9] 藤野博、2018、「自閉スペクトラムの発達科学」、自閉スペクトラムの発達科学、新曜社、p3
[10] 滝川一廣、2004、「遅れを持つ子のこころの世界」、そだちの科学 no. 3、日本評論社、pp9-18
[11] 滝川一廣、2013、「自閉症治療・療育はどうあるべきか」、そだちの科学 no. 21、日本評論社、pp2-7
[12] 山上雅子、2018、子どもが育つということ、ミネルヴァ書房、p53
[13] 滝川一廣、2018、自閉症スペクトラムにおける体験世界－①精神病理、こころの科学 no31、pp33-38
[14] 東條吉邦、2018、「発達環境と自閉スペクトラム症」、自閉スペクトラムの発達科学、新曜社、p77
[15] 岡本夏木、2005、幼児期、岩波新書、p30
[16] 浜田寿美男、2009、子ども学序説、岩波書店、p146
[17] 浜田寿美男、1999、私とは何か、講談社選書メチエ、p159
[18] 安藤寿康、2018、なぜ人は学ぶのか、講談社現代新書、pp86-87
[19] 無藤隆、2017、共同注意の発達に幼少の接続を位置づける　無藤隆 Facebook（2017 年 11 月 16 日）
[20] 早川透、2012、集団と個別の指導法をめぐって－学び合い・育ち合う授業・学校生活、第 28 回日本教育大学協会全国特別支援教育研究部門合同研究集会埼玉大会要項、pp32-35