

第 2 部

特別支援学校における教育課程編成

第 1 節 新学習指導要領の基本的理念と特別支援学校における教育課程編成の在り方と課題

(1) 学習指導要領改訂の背景

今回の学習指導要領等の改訂においては、前回の改訂後、教育を取り巻く状況として、図 2-1-1 のような出来事があったことを踏まえ、それが大なり小なりに影響を及ぼしていることを考慮する必要がある。図 2-2-1 には記載されていないが、平成 15 年 12 月に学習指導要領の一部改正が実施され、10 年に一度の改訂が不断の見直しということで、随時行われるようになったことも、教育を取り巻く状況の変化と併せて特筆すべきことである。

平成 15 年の一部改正後、すぐにも全面改訂を行うような気運であったが、国際的な動向、つまり PISA 調査や TIMSS 調査の結果が公表され、それへの対応がまず焦眉の急とされた。また、国の行財政改革の一環として、教育改革の必要性が叫ばれ、特に三位一体の改革として、義務教育の改革が求められた。その後、教育基本法の改正及びそれに関連して学校教育法等の教育三法が改正されることとなり、こうした大きな変革を経た後で、平成 20 年 3 月に小学校等の学習指導要領が、翌年の平成

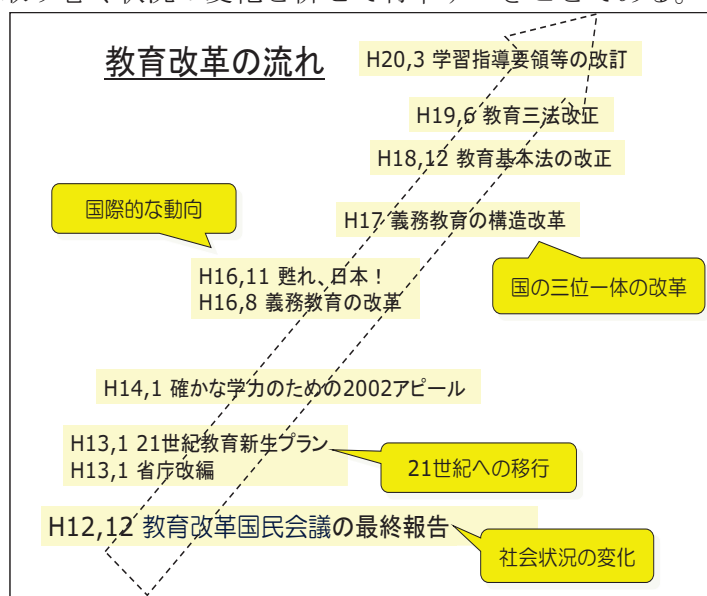


図 2-1-1 教育改革の流れ

成 21 年 3 月に特別支援学校等の学習指導要領が改訂された。今回の学習指導要領等の改訂には、こうした社会の変化、国際的な動き、法律等の改正、何より社会の人々の価値観や教育観の変化を考慮する必要がある。

学習指導要領等の改訂に当たっては、中央教育審議会から「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」と題する答申が、平成 20 年 1 月に出されている。新学習指導要領等の基本的な考え方については、これを参照することが必要である。

その中から、留意すべき事項を次の四点に絞り、私見を述べてみたい。

①ゆとりと充実

今回の改訂について、マスコミは、「ゆとり教育からの脱却」というような表現でまとめていた。この「ゆとり教育」という言葉は、マスコミ特有の表現である。なぜなら、文部省では、昭和 52 年の改訂時に「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」という表現を用い、詰め込み教育からの脱却を図りつつ、平成 10 年の改訂では、「ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、・・・」と説明し、「ゆとりと充実」という表現でまとめてきた。「ゆとり」のみではなく「充実」も加え、ペアで考えてきていた

訳である。

完全学校週五日制の導入に合わせて、教育内容の精選も行われた。その際、削減された内容を考えることも必要だが、まずは、残された基礎・基本となる教育内容の確実な定着を図る指導の「充実」が期待されたのである。しかし、この趣旨についての丁寧な周知徹底が為されたとは言い難く、学力低下等の世間の非難を浴びてしまう結果となった。

②教えることの見直し

前述の中教審の答申において、次のような記述がある。「子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況があったのではないか」という指摘である。今回の改訂の基本理念は、「自ら学び自ら考える力を育成する」ことである。この理念を実現するためには、日々の授業において、教師が子どもに教えて考えさせる指導を徹底し、基礎・基本の確実な習得を図ることに尽きる。このことは、「指導」を「支援」に置き換える風潮を見直す必要性とも合致する。

支援という表現の多用は、平成元年の改訂で導入された小学校の生活科の影響も考えられる。それまでの体験不足の子どもたちの実態を踏まえ、生活科が小1と小2に取り入れられた。それに合わせて、新たな指導観が必要だということから、「すずめの学校からメダカの学校へ」というキャッチフレーズが用いられたり

もした。それぞれの歌の歌詞を引き合いにし

て、「鞭を振り振り、チーパッパ」から「誰が生徒か先生か」へ、指導の在り方を変えていくべきだという説明を当時耳にしたことがある。確かに理にかなっているところもあるが、それが「教えることはいけない」、「子どもの言うがまま、するがままに任せるべきだ」という行き過ぎた姿勢や考え方に至った要因でもあるように思う。結局、「指導は悪いこと＝子どもに押し付けるもの」、「支援はよいこと＝子どもの主体性を尊重するもの」というような二者択一的な考えに至るきっかけにもなったようである。

「教えることの見直し」、つまり、「何のために、何を、どんな方法で、どれだけ教えるのか」という当たり前の指導観を大切にする必要がある。ちなみに、「指導」と「支援」の区別については、図2-1-2のようにとらえたい。「指導は、自分でできるようにそのやり方

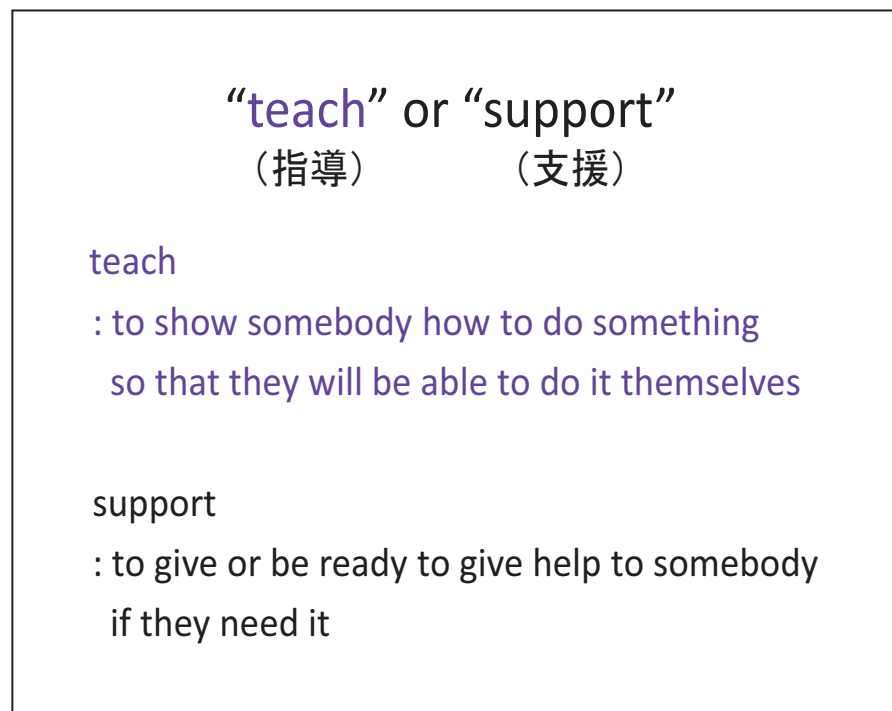


図 2-1-2 “teach”（指導） or “support”（支援）

を示すこと、教えること」、「支援は、その人が必要としていることをしてあげること、手助けをすること」というように。どちらが良くて、どちらが悪いという二者択一の問題ではない。それぞれの言葉の意味をしっかりと把握した上で、場や相手、状況に応じて使い分けたいものである。指導は指導として、子どもにとって必要なことである。支援に置き換えることが、必ずしもよいこととは限らない。

③教育基本法等の改正

教育基本法の改正により、学校教育法も改正された。その関連を示したものが図2-1-3である。留意すべき点は、学校教育法30条の第二項である。「基礎的な知識及び技能の習得」、「思考力、判断力、表現力の育成」、「主体的に学習に取り組む態度の養成」の三つの学力の要素が示されているが、このことは、障害のある子どもにとっても重要である。障害があるからということをして理由にして、指導することを躊躇せず、個々の子どものもっている力を最大限に伸ばすという意味での教育の可能性の追求に努めたいものである。

④特別支援教育とは

前回に引き続き、幼稚園から小・中・高校、そして特別支援学校と、今回も中教審という同じ土俵で関係者が議論し、学習指導要領等の改訂を行った。その際には、平成13年以降の特殊教育から特別支援教育への移行、国連等の障害者権利条約に関わる動向、発達障害者支援法の制定等の動きなど、障害のある子どもを取り巻く状況の変化を視野に入れて作業が進められたということはいうまでもない。

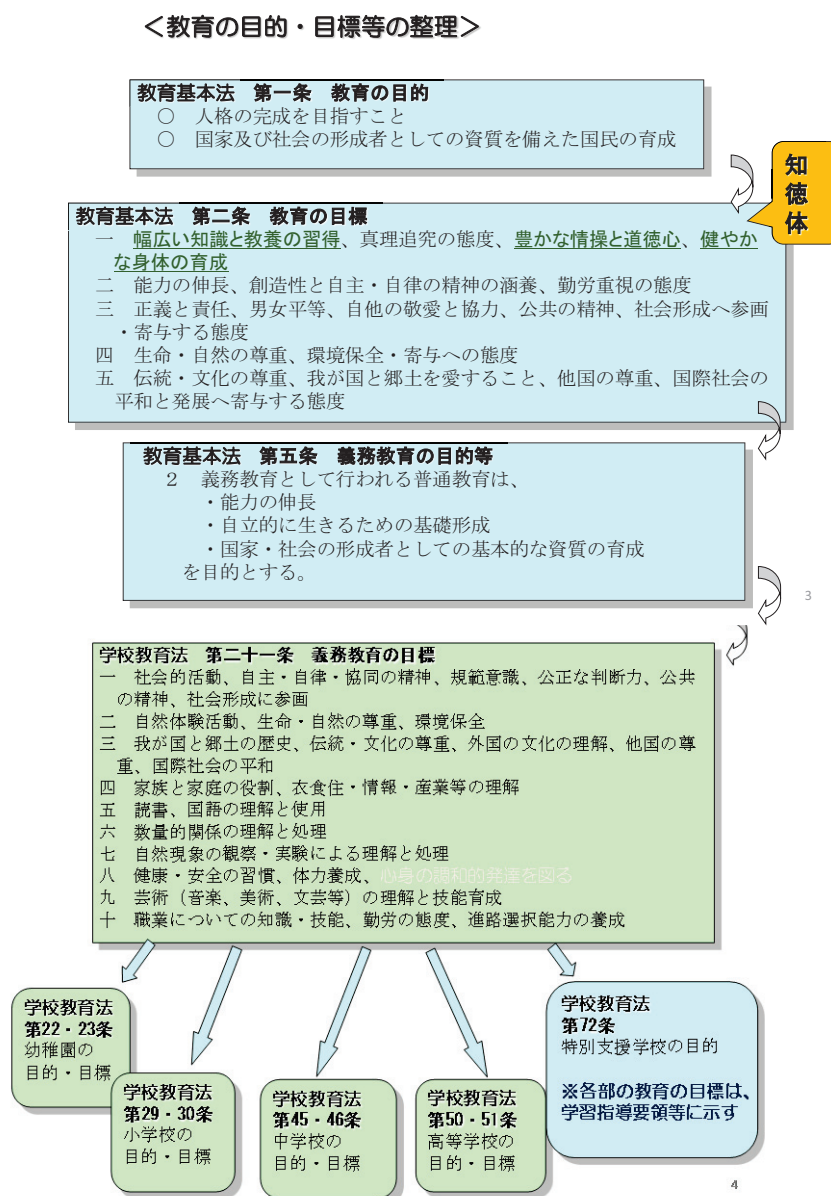


図2-1-3 教育の目的・目標等の整理

特別支援教育に関する定義については、平成 17 年 12 月の中教審答申を参考にする必要がある。つまり、『特別支援教育』とは、・・・幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うものである。」という文言が表している意図を斟酌することが大切である。要は、「適切な指導及び必要な支援を行う」ことが重要であり、特別支援教育は、子どもの可能性を最大限に伸ばさせる営みであるということになる。

（２）特別支援学校の新学習指導要領等のポイント

発達段階を考慮すると、幼稚部から高等部に至るまで、様々な改訂のポイントがある。また、障害種ごとに眺めても、それぞれに重視すべきポイントが見いだせる。幼稚園や小学校、中学校、高等学校の学習指導要領等に準じた改善については、省略する。ここでは、特別支援学校全体を通じて、学習指導要領等の改訂において大切にしたいポイントを次の二点に集約して述べることとする。

①障害の重度・重複化、多様化への対応

特別支援学校に在籍する子どもの実態が多様化している現状を踏まえ、自立活動の見直しが行われた。また、平成 18 年に LD や ADHD の子どもが通級による指導の対象となったこと、小・中学校等の通常の学級に在籍する子どもの中には広汎性発達障害等の子どもたちも見受けられることなどから、特別支援学校に限らず、小・中学校の先生方にも、自立活動についての理解を促すために、その表現を分かりやすくすることなどの改善が図られた。特に、「人間関係の形成」という区分を新たに設け、その内容を示すなどして、自立活動の指導の充実及び活用に努めることとした。

また、重複障害の子どもの指導に当たっても、教育課程の編成がしやすくなるように示し方の整理を行っている。

②個に応じた指導の充実

個に応じた指導は、特殊教育の専売特許でもあった。障害のある子どもは、個々に実態が異なる故、当然のことである。これまでの実践の知見や技術を引き継ぎ、特別支援教育においても一層その充実に努めることとし、前回の改訂において、自立活動の指導等では個別の指導計画を作成することとしていたものを拡充し、特別支援学校においては、教科指導等に際しても個別の指導計画を作成することとした。さらに、関係機関等との連携を密にするため、個別の教育支援計画も作成することとした。

ただし、いずれについても、計画の作成自体が目的となつてはならないと思う。PDCA サイクルでの点検や改善が必要であることは言うまでもないが、それぞれの子どもの発達段階や障害特性等に応じて、メリハリを付けることを重視したい。例えば、聴覚障害の子どもの教育を行うに際しては、「p.D.c.A」のような発想も必要である。つまり、計画すること（plan）にたくさんのエネルギーを使うことよりも、指導の展開（Do）に力を注ぎたいものである。子どもの興味・関心や状態によって、臨機応変に授業の進め方を工夫することが必要である。そして、その授業の評価（check）を適切に行いつつ、その後の授業の改善（Action）に力を入れたいものである。私は、今、久里浜特別支援学校で知的障害

に自閉症を併せた子どもに関わっているが、こうした場合には、例えば「P.d.C.a」というようなメリハリが考えられる。計画することに、ある程度、力を注ぐことが必要で、その後それに従った授業展開を行い、その結果の評価に力を入れるという意味である。

要は、子どもに即して、具体的に工夫することが、何より重要である。

（３）特別支援学校における教育課程の編成

特別支援学校の学習指導要領解説総則編において、教育課程の定義が示され、指導計画と区別されている。教育課程は、学校における「教育目標の設定」、「指導内容の組織」、「授業時数の配当」の三つを要素とする当該学校の教育計画であるとされている。それを具体化したものが年間指導計画や学期ごと、月ごと、週ごとに、立案される指導計画であり、本時の指導案である。そして、これらの指導計画に含まれるものとして、今回の改訂で拡充された個別の指導計画が存在するということになる。

①小・中学校等に準じた教育課程の編成

教育課程の編成を大きく二つに分けて考えてみたい。一つは、幼稚園や小・中学校、高等学校の学習指導要領等に準じて教育課程を編成する場合である。もちろん、その前提としては、子どもの実態がそのような教育課程の編成を必要としているという教師等の意識や的確な実態把握がなければならない。しかし、特別支援学校の学習指導要領等を眺めてみると、そうした前提の元に、様々な配慮を行うことができる仕組みが整えられている。それらを有効に活用することが必要であろう。例えば、障害特性故に指導が困難と予想される内容については、それを取り扱わなくてもよいこと、あるいは、下学年や下学部の目標、内容に置き換えてもよいことなどである。

しかし、まずは小学校学習指導要領等をしっかり読み取り、基本を押さえることが大切である。また、今回の改訂であれば、外国語活動、発展的な学習、言語活動の充実などの新たな事項についても理解する必要がある。

例えば、今回の外国語活動の新設に係るその発端は、昭和 61 年 4 月の臨時教育審議会の第二次答申に遡る。また、急激な社会の変化や国際化に伴い、平成 4 年以降、国際理解教育の一環としての英語教育の導入が話題となり、研究開発学校等での実践が行われ、平成 10 年の改訂において新設された「総合的な学習の時間」の中で、小学校段階に相応しい体験的な学習として、外国語に関する教育が実施されることとなった。その後、小学校英語活動実施状況調査が行われ、その結果から、平成 20 年の改訂で、小学校の第 5 学年と第 6 学年に「外国語活動」が位置付けられることとなった。小学校段階で外国語に触れたり、体験したりする機会を設けることで、中・高等学校においてコミュニケーション能力を育成するための素地をつくるという趣旨があることを踏まえる必要がある。このように、社会の変化等を勘案して、今の時代にどのような子どもの育成を図るべきかという課題に対する一つの試みであるということを認識する必要がある。外国語活動導入の背景については、特別支援教育の立場からの理解が必要であり、それに基づいた取組も大切である。

また、発展的な学習については、前述の「総合的な学習の時間」の導入に関わり、その後の国際的な学力テスト等の結果や総合的な学習の時間の実施上の課題等の指摘がなされ、

平成 15 年 12 月の学習指導要領の一部改正で、総合的な学習の時間の目標・内容の設定や全体計画の作成が盛り込まれることとなり、更に探究活動や問題解決学習の重要性も指摘され、学校現場においては、子どもの興味・関心等に応じた発展的な学習の実践も試みられるよう、学習指導要領の配慮事項にそれが盛り込まれることとなった。そして、今回の改訂においても、それが引き継がれている。

さらに、こうした流れの中で、今回の改訂では、「生きる力」の具体化や、その議論の過程で「学力の要素」が取り上げられ、「思考力・判断力・表現力」等の育成が重要視されることとなった。そして、その基盤となる「言語に関する能力」を育てるためには、子どもの発達段階等に応じた言語活動の充実が必要であるとの指摘がなされ、結果として、学習指導要領等へ書き込まれることとなった。

特別支援教育を進めていく際、こうした義務教育における一連の流れや関係性、その背景について、振り返ってみることも無駄ではない。

その上で、特別支援学校においては、子どもに対し、何を目指して、何をどのように指導し、どこまでできたのかを考えつつ、時期を見て、教育課程の改善に努めることが大切である。

②特別支援学校としてのオリジナリティを生かした教育課程の編成

特別支援学校の学習指導要領には、小・中学校等の学習指導要領には示されていない目標・内容があり、また教育課程編成上も、独自の工夫ができるように配慮事項が示されている。その中の特徴的な事項は、自立活動や知的障害特別支援学校の子どもたち向けの各教科の存在であろう。さらに、学教法施行規則には、領域・教科を合わせて授業を行うことができるとの規定もある。こうした事項を踏まえた上で、特に障害を併せた子どもや知的障害の子どもの指導に当たっては、適切な教育課程の編成に努めたい。

従来から、盲・聾・養護学校の教育課程の編成に当たっては、「準ずる教育課程」、「下学年（下学部）適用の教育課程」、「知的代替の教育課程」、「自立活動主の教育課程」などの表現が用いられてきた。そして、教育課程編成ではこれらの四つのパターンしかないような受け止めが為されてきたのも事実である。しかし、教育課程は、各学校で編成するものであること、学校としての教育目標を決めること、指導内容の選択と組織を行うこと、学年段階に応じて授業時数を配当することなどの原則に従って編成することとされており、これら四つのパターンしかないということは、どこにも示されていない。したがって、例えば、小学部における小学校に準じた教育課程においても、ある学年の教育内容の一部を取り扱わない場合があるであろうし、子どもの実態に応じては、ある教科のみ下学年の内容を取り扱う場合もあり得る。

また、知的代替の教育課程においては、子どもの実態に応じて、自立活動の授業時数が多い学年や少ない学年が生じることもあり得る。知的代替の教育課程を考える場合は、知的障害の子どもを教育する特別支援学校の教育課程編成が参考となる。それだけに、当該学校における知的障害の子どもに対する教育課程編成の在り方は、他への影響が大きいと言えよう。その意味で、知的障害の特別支援学校における教育課程の在り方やとらえ方が、小学校等に準ずる場合の教育課程の考え方と同じでいいのかどうかというそもそもの出発点からの議論や検討が必要である。

しかし、重要視すべきことは、子どもに何を目指して（目標設定）、どのような指導内容（指導内容の組織）を何時間設定するか（授業時数の配当）という、教育課程の基本的な考え方であり、これはいずれの学校種においても共通する事柄である。その意味では、各学校がそれぞれ編成した教育課程について、第三者に的確な説明ができるようにしていくことが、まずは大切であると思う。

このように考えてくると、特別支援学校の学習指導要領等はかなり柔軟にできているということになり、それをいかに子どもの指導に生かすことができるかが、教育課程編成の鍵を握っていると言えよう。

③教育課程の類型の整理

特別支援学校における教育課程の「類型」については、従来から、様々な受け止めがなされてきており、整理されていないというのが実情である。例えば、(2)で述べた教育課程のパターンである「準ずる教育課程」、「下学年（下学部）適用の教育課程」、「知的代替の教育課程」、「自立活動主の教育課程」をそれぞれ「1 類型」「2 類型」などと呼称してきた障害種別もある。今日、障害種別を超えた特別支援学校が存在することを考慮すると、それらの表現を統一し、種別を超えて共通理解し合えるようにすることも必要である。また、高等部学習指導要領においては、高等学校の類型に対する考え方に倣い、選択履修の趣旨を生かした教育課程編成に関して、類型を設けて教育することが例示されている。生徒の数が多い知的障害の特別支援学校の高等部においては、コース制が取り入れられ、類型と同様の理解がなされたりもしている。

今回の本研究では、「第 3 部 新学習指導要領に基づいた教育課程編成の実際」において、各特別支援学校の教育課程編成の実際についてまとめられており、それらの記述等をもとに教育課程の類型を整理すると、次のようなまとめ方もでき得る。

ア．小学校・中学校・高等学校の教科を中心として編成した教育課程

イ．知的障害特別支援学校の教科を中心として編成した教育課程

ウ．自立活動を中心として編成した教育課程

知的障害特別支援学校では、知的障害単一の子どもを対象とした教育課程と他の障害も併せもつ子どもを対象とした教育課程がある。これらについては、いずれの場合も、知的障害の子どものための各教科の指導時間、あるいは自立活動の指導時間が、多かったり少なかったりするなどの違いが見受けられることから、それぞれ、②の類型の派生的な教育課程と考えることができる。さらに、例えば、自立活動の指導時間が全体の半分以上を占めるとすれば、それについては、③の教育課程の派生的なものとしてとらえることもできる。

また、高等部においては、学科制を取らず、コース制を用いて生徒の多様な実態に対応する場合も見受けられる。これらについても、それぞれのコースで生徒にどのような目標を設定するかを考慮した上で、教科（・科目）及び授業時数（単位）の配当が検討される必要がある。

さらに、これらについては、教育課程表のような形で全体像が分かるような形でまとめるなどして、第三者に理解しやすいように提示することが大切である。これらのコース制を取り入れた高等部の教育課程については、上記の区分で考えれば、①または②の派生的

な教育課程ととらえることができる。このように、基本的な教育課程の類型を押さえた上で、各学校においては、子どもの実態等に応じた特色あるしかも多様な教育課程の編成に努めることが大切である。

まずは、教育課程のとらえ方について、子どもの発達段階や障害種別を超えて、関係者同士が共通理解し合えるようにすることが必要であろう。

④学習評価及び指導の評価

子どもの実態等に即して、よいと思ったり必要と考えたりしたことがほとんど何でもできるようになってきているというのが、特別支援学校の学習指導要領等の特徴であると言えることができる。そうすると、PDCA サイクルで教育課程編成を行うとしても、子どもの発達段階や障害特性等に応じて、それぞれ何をどのように考えて教育課程を編成しているのか、また、それに基づいた指導の結果がどうなっているのかについての説明が重要になる。

前回の改訂以降、絶対評価がより重視されるようになり、評価規準に基づいた学習評価が行われるようになった。準ずる教育を行う分野では、小・中学校等の実践が参考となり、特別支援学校での応用も徐々に進みつつある。

しかし、例えば、知的障害の子どもへの指導の評価に関しては、小・中学校等では実践されていないことから、特別支援学校での独自の研究実践が必要になる。

知的障害教育においては、教育課程編成における二重構造などの考え方も踏襲されてきているが、それを生かすにしても、学習評価をどのような形で進めていくかについては、当該学校での地道な工夫と実践が重要になる。

また、子どもの学習を評価するということは、見方を代えれば、教師の指導の評価でもある。したがって、教師においては、指導の出来、不出来をしっかりと反芻する姿勢が必要である。今回の改訂においては、特別支援学校における個別の指導計画や個別の教育支援計画の作成が位置付けられた。このことは、指導の充実を図るという意味で生かすとともに、指導における目標設定と評価の関連、あるいはそれぞれの客観化に生かすという視点でも活用したいものである。

特別支援学校においては、子どもの実態の多様化に即した教育課程の編成、実施、評価の取組が課題であり、特に、具体的な実践に基づいた教育課程の改善の努力が各学校に求められていると思う。

(筑波大学附属久里浜特別支援学校長 宍戸 和成)

第2節 特別支援学校（肢体不自由）における教育課程編成の在り方と課題

（1）一人ひとりに応じた教育課程の編成

肢体不自由者に対する教育を行う特別支援学校（以下、肢体不自由特別支援学校）の小学部及び中学部では、それぞれ小学校や中学校の各教科の内容を学年にそって学ぶことが基本となっている。しかしながら、障害と発達の状態から、それが適切でない場合には、児童生徒の一人ひとりの実態に応じて柔軟に教育課程が編成できることになっている。

特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章総則第2節教育課程の編成第5重複障害者等に関する教育課程の取扱い（高等部においては、特別支援学校高等部学習指導要領第1章総則第2節教育課程の編成第6款重複障害者に関する教育課程の取扱い）では、柔軟に教育課程を編成するための取扱いについて記載されている。そこには、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ができること、各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替えることができること、いわゆる下学年適用と言われる取扱いが記載されている。

また、肢体不自由に加えて知的障害も合わせ有する児童生徒については、各教科又は各教科の目標及び内容に関する事項の一部を、当該各教科に相当する知的障害者に対する教育を行う特別支援学校（以下、知的障害特別支援学校）の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって、替えることができるとなっている。いわゆる知的障害代替と言われる取扱いである。さらに、重複障害者のうち障害の状態により特に必要がある場合には、各教科、道徳、外国語活動若しくは特別活動の目標及び内容に関する事項の一部又は各教科、外国語活動若しくは総合的な学習の時間に替えて、自立活動を主として指導を行うことができるものとするとなっている。これらの取り扱いを組み合わせることによって、児童生徒一人ひとりの実態に応じた教育課程を編成することができる。

図2-2-1は、肢体不自由特別支援学校で編成される教育課程の例を示したものである。なお、道徳、特別活動、総合的な学習の時間、小学部における外国語活動については省略してある。まず、Aは小学校、中学校あるいは高等学校の教科の内容を学年にそって学ぶ場合である。B、C、Dは下学年適応を中心に教育課程を編成している場合である。E、F、Gは知的障害代替の教育課程である。H、I、J、Kは自立活動を主とする教育課程である。以下の節では、これらの教育課程について課題について考えていきたい。

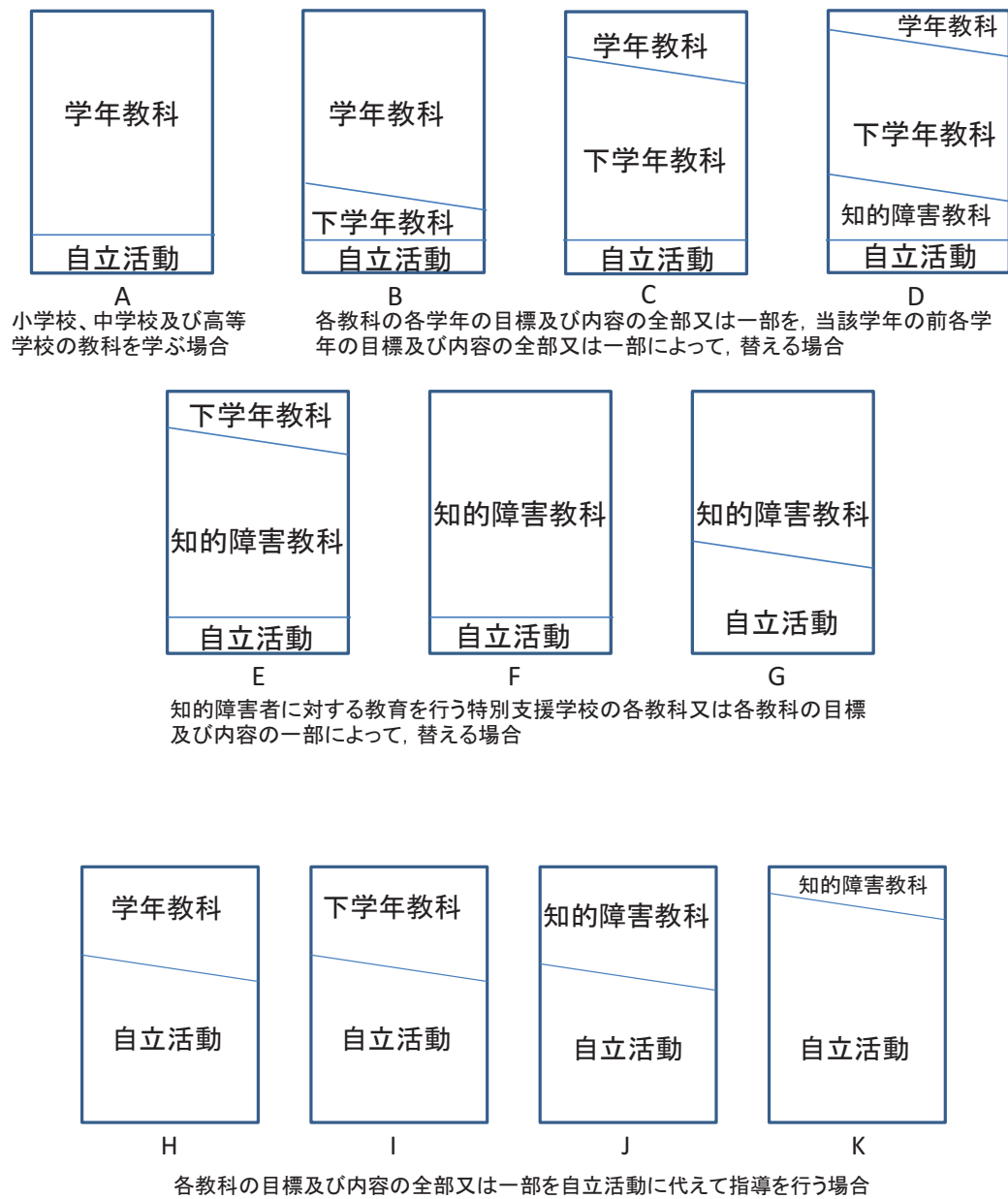


図2-2-1 肢体不自由特別支援学校で編成される教育課程の例

（２）小学校、中学校及び高等学校の教科を学ぶ場合

特別支援学校小学部又は中学部の年間の総授業時数は、小学校又は中学校の各学年における総授業時数に準ずるものとなっている（特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第１章第２節第３の１）。高等部においては７４単位以上となっている（特別支援学校高等部学習指導要領第１章第２節第２款第１の１）。一方、自立活動授業時数は、児童又は生徒の障害の状態に応じて、適切に定めるものとなっている（特別支援学校諸学部・中学部学習指導要領第１章第２節第３の３及び特別支援学校高等部学習指導要領第１章第２節第２款第３の５）。つまり年間の総授業時数は小学校、中学校または高等学校（自立活動については授業時数を単位数に換算）と同じにも関わらず、自立活動の指導を行う必要がある。そのため、教科等の授業時数が減少することとなる。

肢体不自由のある児童生徒に教科の指導を行う際には、上肢の操作性、移動、体幹保持、発声、呼吸、視知覚認知、抽象概念の操作等の困難に適切に対応しなくてはならない。それでも実際には、授業の進度は３割程度遅れていると思われる。先に述べた授業時数の減少も合わせて考えると、各教科の内容を精選する等して年間の指導計画を作成する必要がある。この場合、各教科の分野ごとに、学年を超えてまとめて単元を設定する等の工夫が必要になってくる。

高等部においては、数学Ⅲ、物理、化学等の理系科目に対応できていない学校も少なくない。また、高等部では１単位時間は５０分特別支援学校高等部学習指導要領第１章第２節第２款第１の１）であるが、スクールバスの運用の制限のため４０分授業になっている学校もある。

（３）各教科の各学年の目標及び内容の全部又は一部を、当該学年の前各学年の目標及び内容の全部又は一部によって、替える場合

図２-２-１の中のＢ、Ｃ、Ｄがこの教育課程の取扱いを適用した場合の例である。Ｂは一部の教科にだけ下学年の目標、内容を代替した場合である。Ｃは、ほとんどの教科について下学年の目標、内容の一部を代替した場合である。Ｄは、この下学年代替に加えて、知的障害特別支援学校の各教科又は各教科の目標及び内容の一部も代替した場合である。

いずれの場合も児童生徒一人ひとりの学力の適切な把握に基づいて、どの教科のどの目標・内容を当該教科の下学年の目標・内容に代替するのかを決定しなくてはならないが、多くの場合、適切な実態の把握がなされているとは言い難い。また、下学年代替の対象となる児童生徒の学習集団は学力の幅が大きく、単元で設定する内容がかなり幅広い学年の内容から構成されていたり、いくつかの教科の内容を合わせた合科であったりすることも多い。下学年代替の授業を行う際には、各教科の内容の系統性をしっかり踏まえた教師でなければ適切に内容を設定できないと言える。

Ｃはさらに知的障害代替も合わせて取り扱っている。教育課程の届け出は下学年適用であっても実態として一部の目標や内容は知的代替であることは少なくない。また、下学年代替の対象となる児童生徒が少数である場合は、適切な学習集団を編成する必要性から図画工作・美術・体育・保健体育、音楽、技術・家庭科等は知的障害代替の児童生徒と同じ学習集団としていることも多く見受けられる。

下学年代替の教育課程に関しては、先に述べた小学校、中学校及び高等学校の教科を学

ぶ場合と同様に、上肢の操作性、移動、体幹保持、発声、呼吸、視知覚認知、抽象概念の操作等の困難に適切に対応の他、適切な授業時数の確保も課題である。

（４）知的障害者に対する教育を行う特別支援学校の各教科又は各教科の目標及び内容の一部によって、替える場合

知的障害特別支援学校の教科は、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領の第２章第１節第２款において小学部、第２章第２節第２款において中学部、特別支援学校高等部学習指導要領第２章第２節第１款（普通教育に関する科目）において高等部のそれぞれの教科の目標及び内容が示されている。そして、小学部、中学部、高等部のいずれにおいても児童生徒の知的発達の遅滞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、効果的に指導することとなっている。

また、学校教育法施行規則第130条の２に基づいて、特別支援学校の小学部、中学部又は高等部においては、知的障害者である児童若しくは生徒又は複数の種類の障害を併せ有する児童若しくは生徒を教育する場合において特に必要があるときは、各教科、道徳、外国語活動、特別活動及び自立活動の全部又は一部について、合わせて授業を行うことができる。領域・教科を合わせた授業と言われるものであるが、知的障害特別支援学校だけではなく、他の特別支援学校においても、知的障害を有する児童生徒の場合も実施できることになっている。領域・教科を合わせた授業は、児童生徒の実態に応じて各校で工夫され実施されるが、一般的に「遊びの指導」、「日常生活の指導」、「生活単元学習」、「作業学習」等のように類型化されている。

上述した領域・教科を合わせた授業は、知的障害教育の創意工夫であり、多くの知的障害児が効果的、有効な学習を進めてきている。しかし、「生活単元学習」で陥りやすい問題点として、系統性がない、児童生徒の実態に依拠していない、行事単元に終始する、等が指摘されている。系統性がない点は、生活上の課題を達成するための活動であることが強調されるあまり、各教科の目標や内容と無関係に単元や授業が設定されていることにある。児童生徒の実態に依拠していない点は、単元の設定が先にあり、多様な実態のある児童生徒をその単元の設定の中で可能な部分にはめ込むという授業づくりをすることに理由がある。個別の指導計画において詳細に児童生徒の実態を把握し、指導目標を設けても、生活単元の授業では、個別の指導目標と無関係に授業が行われていることがよく見られる。単元の設定も年間の行事を念頭に毎年同じものが繰り返される傾向もある。

この知的障害特別支援学校における「生活単元学習」に見られる問題は、肢体不自由特別支援学校における知的障害を合わせ有する児童生徒の指導にそのまま持ち込まれている。近年では、知的障害特別支援学校においては指導内容を精選し、その系統性を踏まえた学習内容表等を作成して教育課程の改善に取り組んでいる学校が増えている。しかし、肢体不自由特別支援学校における知的代替の教育課程において、学習内容表等を整備しようとする学校は少ない。「生活単元学習」は知的障害のある児童生徒にとっては非常に効果的な教育方法であるが、知的障害だけでなく肢体不自由もある児童生徒に適切な教育方法であるのかは疑問がある。単に知的障害教育をなぞるのではなく、肢体不自由のある児童生徒に適した教育方法を工夫していく必要がある。

なお、図 2-2-1 の E、F、G が知的障害代替を適用した場合の教育課程であるが、比較

的身体の活動も活発であり、コミュニケーションも可能である児童生徒では、EやFのような内容で教育課程が構成されている。一方、身体的活動も困難であり、コミュニケーションにも課題がある児童生徒では、Gのように自立活動の比重が増えることになる。

（５）自立活動を主として指導を行う場合

この教育課程では、各教科の内容に替えて自立活動を主として指導することになる。この場合の「主として」とは、指導内容の半分以上が自立活動の指導内容であることを意味する。実際の授業では、自立活動の内容を主として、各教科の内容の一部を統合する授業を行うことになる。この時の各教科は、児童生徒の発達や障害の状態から考えて、ほとんどの場合、図 2-2-1 の J と K のように知的障害教科になると。しかしながら、肢体不自由が極めて重度であり、医療的ケアを要する児童生徒では、HやIのように小学校あるいは中学校の教科の指導を行っている場合もある。

自立活動主の教育課程であっても、知的障害代替で行われる遊びの指導、日常生活の指導を行う必要はある。しかし、その際も自立活動の指導内容を相当含むことになる。ところが、多くの特別支援学校では、知的障害特別支援学校で行われている遊びの指導や日常生活の指導の枠組みをそのまま導入し、自立活動の内容をあまり含まず授業が行われていることがある。また、この教育課程の対象となる児童生徒の実態からして、不適切であると思われる生活単元学習を形だけまねていることもある。

肢体不自由特別支援学校の自立活動は、養護・訓練の時代から「身体の動き」に限定されて行われてきた。特に、専任教員を置いている学校ではこの傾向が強かった。障害が重度で重複している児童生徒の増加は、「身体の動き」に関することだけでなく「環境の把握」や「コミュニケーション」等様々な内容の自立活動が必要になる。これらに関する指導は、学級担任が領域・教科を合わせた授業として行っていることが多い。さまざまに単元を工夫して授業を行っているが、教科の内容と自立活動の内容が不明確なままだ活動が設定されているだけのように見える授業も少なくない。これはそれだけこの教育課程の対象となる児童生徒に対する授業づくりが難しいことを示している。個別の指導計画に基づいて指導は行われるが、一方で特別支援学校 12 年間の視点で指導内容を見たとき、指導内容の積み重ねや系統性がみられない場合が多い。コミュニケーションや認知等に関しては、発達の観点からの指導内容表等の目安になるようなものがなければ、系統的な学習の積み重ねが実現できないのではないかと考える。

（筑波大学大学院教授 川間健之介）

第3節 特別支援学校（知的障害）における教育課程編成の在り方と課題

本稿では、知的障害教育の基本的な考え方を確認し、特別支援学校学習指導要領（平成20年3月）（以下、学習指導要領とする。）の知的障害者に対する教育を行う特別支援学校（以下、知的障害特別支援学校）の各教科、自立活動の内容のとらえ方を整理し、基本的な考え方を踏まえた教育課程編成について検討する。

（1）知的障害教育の基本的な考え方と教育課程の編成の仕組み

学習指導要領解説総則等編では、「知的障害者である児童生徒に対する教育を行う特別支援学校における指導の特徴について」として、知的障害のある児童生徒の学習上の特性を踏まえた教育的対応が10項目にわたって示されている。この10項目は、知的障害教育の基本的な考え方を示しているといえることができるだろう。

第一に挙げられているのは、「児童生徒の実態等に即した指導内容を選択・組織する」ことである。また、第五には、「生活に結び付いた具体的な活動を学習活動の中心に据え、実地的な状況下で指導する」こと、第六には、「生活の課題に沿った多様な生活経験を通して、日々の生活の質が高まるよう指導する」ことが挙げられている。

教育的対応の各項目は、児童生徒の知的障害の状態、学習や生活の経験の状況等を踏まえて具体的な指導内容を設定することだけでなく、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ことを重視して指導していることを示している。

また、「生活に結び付いた」「生活の課題に沿った」と述べられていることは、学習活動を生活に結び付けて展開し、学習内容を生活に生かすようにすること、つまり、学習を生活化することが効果的であることを示しており、教科別に指導を行う場合においても、学習活動の生活化を実現することが重要である。

さらに、「生活の質が高まる」ことに言及されており、生活化することを各教科の内容を指導する手段として捉えてはならないことも示していると考えられる。知的障害教育の歴史的な変遷を踏まえ、あえて付言すれば、この教育的対応の各項目には、児童生徒の意欲を高め、学校生活のみならず将来の生活の主体者となるように育んでいくという知的障害教育の目的を忘れてはならない、という先達からの警鐘が含まれていると受け止めるべきであろう。

今回、分けて新たに別項として示された第十には、「児童生徒一人一人の発達の不均衡な面や情緒の不安定さなどの課題に応じて指導を徹底する」ことが挙げられている。このことは、知的障害特別支援学校における自立活動の指導の必要性和実践の方向性を示していると考えられる。

この教育的対応を踏まえた教育課程を編成するために、4つの仕組みが整備されている。

- ①学校教育法施行規則第130条第2項に規定される各教科等を合わせて指導すること
- ②学習指導要領の知的障害特別支援学校の各教科の目標や内容の示し方
- ③学習指導要領の総則の知的障害特別支援学校の各教科等の指導内容の設定に関する規定
- ④学習指導要領の総則「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」の「知的障害を併せ有する児童生徒の場合」の規定

（２）知的障害特別支援学校の各教科の内容と指導

学習指導要領では、社会の変化や児童生徒の実態等に応じた指導の充実を図り、各学校が児童生徒の知的障害の状態等、学校や地域の実態等に即して各教科の具体的な指導内容を設定しやすいように、各教科の目標や内容が示されている。筆者は、具体的な指導内容を設定すること、指導内容を組織して年間指導計画や単元計画を作成したりすることが、知的障害特別支援学校と教師の専門性の現れだと考えてきた。

学習指導要領における知的障害特別支援学校（小・中学部）の各教科に関する主な改訂内容を以下に示す。

各教科	主な改訂内容
生活	内容の観点に、児童が日課や予定を理解し、より一層見通しをもって主体的に活動することを目指した「日課・予定」が追加された。（「日課」は、学校生活で行われる毎日決められた授業等。「予定」は、将来、学校生活等で行われる事柄。）
国語	目標に、「伝え合う力」を重視し、理解した日常生活に必要な国語と養った伝え合う力を活用して表現する能力と態度を育てることが明示された。
算数・数学	小学部第１段階について、児童の知的障害の状態等に即し、その内容が分かりやすく、具体的な学習活動が設定できるよう示し方が改められた。中学部について、日常生活につながる、より幅広い指導内容が設定しやすいように内容の示し方が改められた。
音楽	小学部では、学校において効果的に使用されている楽器等を考慮するとともに、児童の主体的な動きや実際の活動を重視するように示し方が改められた。中学部では、例示が増やされ、具体的な指導内容（活動）を設定できるよう内容の示し方が改められた。
図画工作・美術	例示等、具体的な指導内容（活動）を設定できるよう内容の示し方が改められた。
体育・保健体育	例示等、具体的な指導内容（活動）を設定できるよう内容の示し方が改められた。
社会	近年の情報社会の状況等を踏まえ、具体的な指導内容を設定できるよう内容の示し方が改められた。
理科	目標は、生徒が身近な自然の仕組みや働きを大切にするだけでなく、事物や事象を含めてできるだけ科学的に考えることも重要になっている視点から改められた。内容は、目標の改訂を踏まえ、より具体的な活動を設定しやすくするよう示し方が改められた。
職業・家庭	より具体的な活動を設定しやすくするよう内容の示し方が改められた。
外国語	学校教育法施行規則第 127 条により、外国語科は総授業時数の枠内に設ける選択教科であることが明示された。 内容の一部を、生徒にとってより身近な英語に親しむよう改められた。

今回の改訂では、全般的により具体的な指導内容（活動）を設定しやすくなるよう示し方が改められている。一方、学習した内容を生活の中で使うという視点からの記述が無くなっていることに気付く。学習指導要領の「指導計画の作成と各教科全体にわたる内容の取扱い」に「生活に結び付いた効果的な指導を行う」と示されているように、学習した内容を生活に生かすようにすることが、教育の大前提となっていることだと受け止めたい。

併せて、従前の「重複障害者等に関する特例」が「重複障害者等に関する教育課程の取扱い」に改められ、例えば、「障害の状態により学習が困難な…」が「障害の状態により特に必要がある場合」とフラットな表現に改められた。特別支援学校の教育課程を編成することは、児童生徒が必要としていることを身に付けられるようにすることであり、特別なことではないことを示す第一歩として考えたい。

（３）知的障害特別支援学校における自立活動の指導について

知的障害特別支援学校の自立活動の指導のとらえ方について、学習指導要領解説自立活動編（以下、解説とする。）の記述の要約を以下に示す。

盲学校、聾学校及び養護学校学習指導要領解説―自立活動編（平成12年3月）	○知的発達のレベルからみて、言語、運動、情緒、行動など面で、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、幼児児童生徒には、知的発達の遅れに応じた各教科の指導等のほかに、上記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の指導が必要であり、これを自立活動で指導することになる。
特別支援学校学習指導要領解説自立活動編（平成21年6月）	○全般的な知的発達の程度や適応行動の状態に比較して、言語、運動、情緒、行動等の特定の分野に、顕著な発達の遅れや特に配慮を必要とする様々な状態（例えば、「理解言語の程度に比較して、表出言語が極めて少ない」「全体的な身体機能の発達の程度に比較して、特に平衡感覚が未熟である」「心理状態が不安定になり、パニックになりやすい」「極めて動きが多く、注意集中が困難である」）が知的障害に随伴して見られる。そのような障害の状態による困難の改善等を図るためには、自立活動の指導を効果的に行う必要がある。 ○自立活動の内容と各教科の内容との関係については、例えば、「認知面に特に顕著な発達の遅れが見られ各教科の内容の習得が困難な場合」や「注意の集中が困難なために、特定の知識・技能等の習得に支障を来している場合」に、その状態に応じた自立活動の指導を行うことによって、各教科の内容の習得を図ることが必要になる。

知的障害特別支援学校の自立活動の指導内容について、「発達の偏りに対応するのが養護・訓練の指導であると聞くが、発達の偏りに対応した指導内容と各教科の指導内容との区別が難しい」という意見を聞くことがあった。今回の解説では、自立活動の指導と知的障害特別支援学校の各教科の指導の関係が示された。

筆者は、自立活動の指導内容をめぐる分かりにくさを解決するためには、知的障害特別支援学校の各教科の考え方、内容を理解することが不可欠だと考えてきた。知的障害特別支援学校には、各教科の内容の考え方を分かりやすく説明し、自立活動の指導内容の考え方との違いを説明できるようになることが求められている。

（４）知的障害特別支援学校における教育課程編成の在り方

①創造的で夢のある教育課程の編成

特別支援学校は、弾力的な教育課程の編成ができることが示されている。特に、知的障害特別支援学校では、児童生徒の状態等に応じて指導内容を具体化することができるようになっており、学習内容が概ね学年ごとに定められている小学校や中学校に比べると極めて弾力的である。

教育課程を編成する立場の学校長の責任は重いが、“創造的な教育課程を編成できる”と受け止めたい。児童生徒を生活の主体者となるように育んでいくという知的障害教育の基本的な考え方を踏まえ、この学校で学びたい・学ばせたいと児童生徒・保護者が思うような“創造的で夢のある教育課程”の編成が期待される。

②卒業後の生活に結び付く教育課程の編成

近年、高等部には、いわゆる軽度の知的障害がある生徒が増加してきており、学部内に複数の教育課程を編成している例が増えた。卒業後の生活を想定しながら限られた年限で教育を実施することから、教育目標と指導内容等を整理し、教育課程を分けて、効果的な教育活動の展開が目指されているのである。引き続き、卒業後の生活に結び付く効果的な教育課程の編成を目指して検討を進めたい。例えば、社会生活へつながり、学習内容を生活で生かすことを教育内容・方法の中核として、中学部・高等部の６年間の教育課程を編成し、それを基本として高等部に複数の教育課程を編成することが効果的ではないだろうか。

③分かりやすい教育課程の編成

知的障害特別支援学校の教育課程は、年間指導計画や単元計画をみないと教育内容・方法が分かりにくいという意見を聞くことがある。また、教育の成果の説明が不足しているとの意見を聞くこともある。今回の学習指導要領の改訂で、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めることが明記されたが、どのような観点から指導内容を選択し、どのような考え方で組織したのか、そもそも、どのような児童生徒を育てようとしているのか等、保護者等に教育の成果を含めて、教育課程や教育課程の実施状況を分かりやすく説明することが期待される。

（広島大学大学院准教授 竹林地 毅）

第4節 まとめ

（１）新学習指導要領の基本理念とそれを踏まえた特別支援学校における教育課程編成の在り方と課題

穴戸氏は、新学習指導要領の基本理念とそれを踏まえた特別支援学校における教育課程編成の在り方と課題について論じた。

新学習指導要領は、社会の変化や国際的な動き等へ対応し、国の行財政改革の一環として求められた「教育改革」を経た後に改訂された。こうした背景を踏まえ、新学習指導要領の基本的な考え方を十分に理解することが大切であると、特に留意すべき事項を 1)ゆとりと充実 2)教えることの見直し 3)教育基本法等の改正 4)特別支援教育とは の四点に絞って述べた。「教えることの見直し」については、「自ら学び自ら考える力を育成する」という理念の実現に教師が子どもに考えさせる指導を徹底し、基礎・基本の確実な習得を図ること、そのためには、「何のために、何を、どんな方法で、どれだけ教えるのか」という指導観を大切にする必要があると論じた。さらに、「指導は、自分でできるようにそのやり方を示すこと、教えること」、「支援は、その人が必要としていることをしてあげること、手助けをすること」とし、状況に応じての使い分けが必要であると述べている。

続いて、特別支援学校の新学習指導要領等のポイントを 1)障害の重度・重複化、多様化への対応 2)個に応じた指導の充実 の二点挙げ、その中で、特別支援学校における教育課程の編成について、1)小・中学校等に準じた教育課程の編成 2)特別支援学校としてのオリジナリティを生かした教育課程の編成 3)教育課程の種類の整理 4)学習評価及び指導の評価 の四つの視点から実践につながる重要な考え方を論じた。この中で、特別支援学校の教育課程編成のパターンとして、従来の盲・聾・養護学校で用いられてきた「準ずる教育課程」、「下学年（下学部）適用の教育課程」、「知的代替の教育課程」、「自立活動主の教育課程」の四つのパターンにとらわれ過ぎず、内容を整理し障害種を越えての共通理解が図られる必要があると述べている。また、知的障害のある子どもに対する教育課程の在り方やとらえ方の検討が重要であると述べている。

（２）特別支援学校（肢体不自由）の教育課程編成の在り方と課題

川間氏は、特別支援学校（肢体不自由）に在籍する子どもの実態の多様化に応じるべく教育課程編成の在り方と課題について論じた。

「特別支援学校小学部・中学部学習指導要領第1章総則第2節教育課程の編成第5 重複障害者等に関する教育課程の取扱い」を踏まえ、特別支援学校の教育課程編成のパターン（いわゆる類型）を 1)当該学年の教科等を学ぶ場合 2)下学年の教科等を学ぶ場合 3)特別支援学校(知的障害)の教科等を学ぶ場合 4)自立活動を中心に学ぶ場合 とし、それぞれの考え方を整理し、課題を示した。子どもの実態に応じて、柔軟に対応できる特別支援学校の教育課程編成のメリットと自由度が高いが故にその運用が難しいという二つの面を示した。いずれの教育課程編成のパターンを運用した場合にも共通する課題は、子どもの有する困難への適切な対応を踏まえた教科等の指導と系統的な学習の積み重ねを実現することであると述べている。

（３）特別支援学校（知的障害）における教育課程編成の在り方と課題

竹林地氏は、特別支援学校学習指導要領の特別支援学校（知的障害）の各教科、自立活動の内容のとらえ方を整理し、教育課程編成における基本的な考え方を論じた。

まず、知的障害教育の基本的な考え方と教育課程編成の仕組みについて、「学習活動を生活に結び付けて展開し、学習内容を生活に生かすようにすること」の重要性について述べ、特に、卒業後の生活に結びつく教育課程の編成が大切であると論じた。一方で、特別支援学校（知的障害）の各教科の内容と指導、自立活動の指導について新学習指導要領における改訂内容を示し、教育課程編成における課題を述べた。その課題として、特別支援学校（知的障害）においては、各教科の内容について分かりやすい説明をし、自立活動の指導内容とのちがいを明確にできるよう「分かりやすい教育課程の編成」が求められていること、さらに、個別の指導計画に基づいて行われた学習の状況や結果を適切に評価し、指導の改善に努めることで、保護者等へ教育の成果と教育課程の実施状況を説明することが必要であると述べた。

